

Filozófiai jellegű propedeutika a tanárképzésben

Philosophical propedeutics in teacher training

Kormos József

*PPKE BTK VJTK Tanárképző Tanszék
habil. egyetemi docens*

Abstract

Several new aspects of teacher education have emerged in recent decades. The increasing role of psychology, the discipline-oriented, the method-oriented, the research-oriented, the practice-oriented training have all added important elements to enhance teacher competence. Today, teachers are faced with many difficulties that may require the presence of different training elements, e. g. underprivileged students, students with special needs, learning difficulties cultural and lifestyle differences, minorities, relations/cooperation with parents, educational policy issues, ethical and social expectations, etc.

Therefore, it may be necessary to introduce a philosophical training element with an anthropological, ethical, social-philosophical emphasis. On the one hand, the course could be introduced at the beginning of the training as a foundation course, and on the other hand, in addition to theoretical knowledge, the analysis of relevant texts, statistics, research, case studies and reports should be a priority. The paper reviews the various paradigms and argues for the need for a philosophical approach to propedeutics.

Keywords: teacher training, teacher education paradigms, philosophical nature, anthropology, ethics, social philosophy, preparatory course, social expectations

Absztrakt

A tanárképzésben az utóbbi évtizedekben többféle új szempont érvényesült. A pszichológia szerepének a növekedése, szaktudomány jellegű, a módszertanközpontú, a kutatásalapú, a gyakorlatorientált képzés mindegyike fontos elemeket adott hozzá a tanárok kompetenciájának a növeléséhez. Ma sok olyan nehézség elé vannak állítva a tanárok, amelyek másféle képzési elemek jelenlétét igényelhetik, pl. HH, SNI, BTMN tanulók, kulturális és életmódbeli különbségek, kisebbségek, szülőkkel való kapcsolattartás/együttműködés, oktatáspolitikai kérdések, etikai és társadalmi elvárások stb. Ezért szükség lehet egy filozófiai jellegű képzési elem bevezetésére, antropológiai, etikai, társadalomfilozófiai hangsúllyal. A kurzust egyrészt a képzés elején lehetne bevezetni alapozó jelleggel, másrészt az elméleti tudnivalók mellett kiemelt szerepe kell, hogy legyen a témában releváns szövegek elemzésének, statisztikák, kutatások, esettanulmányok, riportok megismerésének. A tanulmány áttekinti a különböző paradigmákat és a filozófiai jellegű propedeutikának a szükségét mellett hoz fel érveket.

Kulcsszavak: tanárképzés, tanárképzési paradigmák, filozófiai jelleg, antropológia, etika, társadalomfilozófia, előkészítő kurzus, társadalmi elvárások

1. Bevezetés

Nagyon sokféle társadalmi elvárás fogalmazható meg a tanárokkal szemben.

Sokat követelünk tanárainktól. Elvárjuk tőlük, hogy mély és széles körű ismeretekkel rendelkezzenek arról, hogy mit tanítanak és kiket tanítanak. ... Ez magában foglalja a szakmai tudást (pl. a szakterület ismeretét, az adott szakterület tantervének ismeretét és a tanulók tanulásának módjáról szóló ismereteket), valamint a szakmai gyakorlatról szóló ismereteket, hogy olyan tanulási környezetet tudjanak teremteni, amely jó tanulási eredményekhez vezet. Ez magában foglalja a kérdező és kutató készségeket is, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy élethosszig tartó tanulók legyenek és fejlődjenek a szakmájukban. ... sokkal többet várunk el tanárainktól, mint ami a munkaköri leírásukban szerepel. Azt is elvárjuk tőlük, hogy szenvedélyesek, együttérzőek és átgondoltak legyenek; hogy ösztönözzék a diákok elkötelezettségét és felelősségvállalását; hogy reagáljanak a különböző háttérű, különböző szükségletekkel rendelkező diákokra, és hogy támogassák a toleranciát és a társadalmi kohéziót; hogy folyamatosan értékeljék a diákokat és adjanak visszajelzést; hogy biztosítsák, hogy a diákok megbecsültnak és befogadottnak érezzék magukat; és hogy ösztönözzék a közös tanulást. ... elvárjuk, hogy együttműködjenek és dolgozzanak csapatban, valamint más iskolákkal és a szülőkkel, hogy közös célokat tűzzenek ki, és megtervezzék és nyomon kövessék e célok elérését. ... a multitasking szakértőinek kell lenniük, mivel egyszerre sokféle tanulói igényre kell reagálniuk. Emellett olyan osztálytermi dinamikában végzik munkájukat, amely mindig kiszámíthatatlan, és amely nem hagy a tanároknak egy másodpercet sem arra, hogy átgondolják, hogyan reagáljanak. ... De hogyan neveljük az embereket arra, hogy megfeleljenek ezeknek az elvárásoknak? (OECD, 2019, 3)

A nevelés-oktatás színvonalát több tényező befolyásolhatja (történeti hagyományok, politikai szándék, gazdasági helyzet, pénzügyi háttér, társadalmi elvárások stb.), de a legjelentősebb tényező a nevelést-oktatást végző tanár.

Különböző kutatási programok és elemzések egybehangzó következtetése szerint az oktatás hatékonyságának meghatározó tényezője a tanár. Egyetlen oktatási reform sem lehet eredményes a tanárok aktív közreműködése nélkül. Minden oktatási innováció hatása attól függ, mennyire képesek és hajlandók a tanárok élni az új lehetőségekkel. Miként más elemzések (ld. OECD, 2007a; Csapó, 2007a) mellett a nagy visszhangot kiváltott McKinsey jelentés (Barber & Mourshed, 2007) is rámutatott, a világ legjobban teljesítő oktatási rendszereiben a legfelkészültebb tanárok dolgoznak. (Csapó, 2015, 3)

A tanár felkészültsége, tudása, ismerete, attitűdje, motiváltsága, vagyis alkalmassága, illetékesége – kompetenciája – a meghatározó a nevelés-oktatás folyamata során. Ugyanakkor a társadalom elvárása is elég maximalista e tekintetben. A tanárok felkészültségének alapvető eleme – a későbbi tapasztalatszerzés és továbbképzés mellett – a tanárképzés során kialakított/megszerzett kompetencia. Ezért is van kiemelt szerepe a tanárképzés mikéntjének.

2. A tanárképzés jellegéről

A tanárt a képzés során alapvetően kétféle „szaktudásra” készítik fel. Az egyik a pedagógiai tudás: a nevelés, a tanítás, az oktatás elméletének és gyakorlatának az ismerete. A másik a tantárgyi tudás: az adott tantárgy naprakész és tudományos szintű ismerete. Ennek a két elemnek, mint paradigmának a megjelenése megfigyelhető a tanárképzésben. (Pukánszky, 2014) Ez visszavezethető a 18–19. század két eszmei irányzatához, a filantropizmushoz és a neohumanizmushoz. „Az előbbi a tudás átadásával, illetve a tananyag-elsajátítással történő nevelésre, a társadalomba való beillesztés folyamatára koncentrált, az utóbbi viszont a tudományért lelkesedő, a tudást láttató erővel bemutató tudós-tanár inspiráló hatását helyezi a középpontba.” (Pukánszky, 2014, 57–58.) Mai kifejezéseket használva nevezhető ez a tartalomközpontú és a módszerközpontú paradigmának.

Az első képviselői a szakmai-diszciplináris tudás magas szintű kiművelésében bíznak, és hisznek abban, hogy a tanár(jelölt) magabiztos tudása és a tudomány iránti elragadtatott lelkesedése jó példaként szolgál a tanítvány számára, aki így szívesen követi mesterét a tudomány elsajátításához vezető fáradságos úton. A második hívei pedig a tárgyi-diszciplináris tudás átadásának a mozzanatára, a módszerre helyezik a hangsúlyt. Illetve arra, hogy a tanuló által elsajátított műveltséganyag legyen pragmatikus, tehát járuljon hozzá a gyerek jellemfejlődéséhez, illetve a társadalomba való sikeres beilleszkedéséhez.” (Pukánszky, 2014, 58)

Az egyik a tantárgyi tudásra, a másik a pedagógiai tudásra (a perszonalizációra és a szocializációra) helyezi a hangsúlyt.

Az osztatlan tanárképzés során a hallgatókkal beszélgetve az tapasztalható, hogy leginkább ezt a két elemet tartják fontosnak. Arra a kérdésre, hogy mitől tartanak a leginkább, mit tartanak a jövőbeli pályán levés során a legproblémásabbnak, a legnehezebb tanári kihívásnak, akkor a szaktárgyi és a pedagógiai (perszonalizációhoz, szocializációhoz kapcsolódó) nehézségeket is említik:

- „Nem fogom tudni, vagy összekeverem a szaktárgyi dolgokat (évszámok, fogalmak, szabályok, összefüggések stb.)”
- „Nem tudok fegyelmezni, közösséget létrehozni.”
- „Nem tudok motiválni, érdeklődést felkelteni.”
- „Nem tudom, melyik a megfelelő módszer az adott tanulókhoz.”
- „Nem tudom, melyik a megfelelő módszer az adott tananyaghoz”.

A szakvizsgás továbbképzésen a többéves tanári gyakorlattal rendelkezők már nem ilyen jellegű válaszokat adnak ugyanezre a kérdésre. Ők már úgy látják, hogy a szaktárgyi és a pedagógiai tudás a tanárképzés során megszerzett alapokra épített gyakorlattal, rutinnal elérhet egy olyan szintre, amellyel már meg tudják oldani az ilyen jellegű kihívásokat. A nehézséget inkább az alábbiak jelentik:

- Az „ars poetica” megtalálása (ki vagyok én a nevelés folyamatában, mi a feladatom, a szerepem).

- A vezetéssel, a kollégákkal, a szülőkkel való kapcsolattartás/együttműködés.
- A kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal való bánásmód (BTMN, SNI, HH, HHH, tehetséges tanulók).
- Kulturális és életmódbeli különbségek, valamint a kisebbségekkel kapcsolatos kérdések figyelembevétele.
- Oktatáspolitikai kérdések (Nat, tankönyvek, bér, kötelező óraszám, életpálya stb.).
- Etikai elvárások (igazságosság, jutalmazás-büntetés, segítség-védés).
- Társadalmi elvárások (norma- és értékközvetítés, példamutatás).

A nehézségek jellegét jól érzékelteti egy gimnáziumi osztályozó értekezleten megtörtént eset. A monoton jegyfelsorolást megzavarta egy váratlan elégtelen évvégi jegy. A nyelvszakos tanár az érettségi előtt meg akarta buktatni az egyik tanulót. Az osztályfőnök nem helyeselte ezt a döntést. A szaktanár azzal érvelt, hogy ő – akinek több diákja OKTV-n helyezéseket ért el, és nyelvvizsgát is tett, egyetemi felvételt nyert – nem kerülhet olyan helyzetbe az érettségien az elnök előtt, hogy a tanulója alapvető nyelvi dolgokat sem tud. Eddig is az osztályfőnök kérésére engedte át, de most már nem teszi ezt meg. Az osztályfőnök szerint egy olyan tanulót, aki csendes, segítőkész, az egészségügyben szeretne dolgozni, akinek nagyon rosszak az otthoni körülményei (anyagi helyzet, szülő magatartása), nem szabad ilyen helyzetbe hozni. A tantestület is megosztott volt ebben a kérdésben. A szaktanár a vita hevében indulatosan feltett olyan kérdéseket, amelyekre még az értekezlet után is többször visszatért a tantestület a beszélgetések során: Kik vagyunk mi? Mit várnak el tőlünk? Kinek kell megfelelnünk? Többféle vélemény elhangzott:

- A tanár az adott tudomány szakembere és a tantárgyi tudást kell átadnia és értékelnie, ez a munkája, ezért felelős.
- A tanár egyfajta tréner, aki felkészíti a tanulót az adódó „versenyhelyzetekben” (vizsga, érettségi, későbbi tanulmányok) való helytállásra.
- A tanár kicsit szociális munkás, a tanuló és a család szociális helyzetét is figyelembe veszi a döntéseinél.
- A tanár kicsit pszichológus is, ezért a tanuló és/vagy a szülő személyiségjeit is vegye figyelembe.
- A tanár autonóm személyiség, a saját világértelmezése, lelkiismerete határozza meg a döntéseit.
- A tanár elsősorban nevelő (növelő), elsődleges feladata a segítség, a támogatás, a gondoskodás, a problémamegoldás, ezt várja el tőle a társadalom.

Ezekre a nehézségekre a tanárképzés nem készíti fel kellőképpen a hallgatókat. A tanárképzésben megjelenő hangsúlyok (továbbiakban paradigmák) hozzájárulnak ezen kérdések megválaszolásához, de csak áttételesen, közvetve.

3. A tanárképzés paradigmáiról

3.1. A szaktudomány-központú paradigma

A szaktudomány-központú képzés leginkább az egyetemeken tanárképzésére jellemző. Ezen elképzelés szerint a szaktanár elsődleges „ismertetőjegye”, hogy ő a tantárgyának megfelelő tudomány kiváló ismerője, a „tudós-tanár”. Akkor tudja eredményesen tanítani a tárgyat, ha a tudomány „képviselője” is egyben, részt vesz konferenciákon, képzéseken, publikál szaktudományos folyóiratokban, doktori fokozattal rendelkezik stb. Tanulói a tantárgyi versenyeken, OKTV-n helyezéseket érnek el, majd egyetemi tanulmányokat folytatnak a tantárgy tudományából. Ennek a paradigmának vitathatatlan előnyei vannak:

- motiválja a tanulókat és megadja nekik azt az alapot, hogy továbbtanuljanak;
- a szaktanár színvonalas szakmai munkájával inspirálja a későbbi tudósokat, kutatókat;
- megelőzhető a tanár „kiégése”;
- növeli a tanári hivatás társadalmi megbecsültségét; „... a komoly szakmai tudás lehetőséget adhat arra, hogy a tanár megbecsültsége, hivatásának elismerése növekedjen a kívülállók szemében.” (Szabó & Tóth, 2021, 416)
- szaktudása révén képes tantárgyának a lényegét, struktúráját, módszerét, sajátosságát, kapcsolódását, felhasználhatóságát is „közvetíteni” a tanulók felé.

3.2. A módszertani paradigma

Ez mintegy a szaktudomány-központú paradigma kiegyensúlyozására jelent meg. A két paradigma ellentéte most is megfigyelhető a felsőoktatásban: szaktudományos hiányosságok nem pótolhatóak a módszertani sokféleséggel – hiába a tudományos színvonal, ha a tanulók semmit nem értenek meg belőle. Ezen elképzelés szerint a tanár sokféle módszert alkalmaz, melyek kiválasztását több tényező befolyásolja:

- A szaktudomány szempontjai (logikai sorrend, hangsúlyok, kiemelkedő események, témák, személyek stb.);
- A pedagógia szempontjai (nevelési célok és elvek, didaktikai törvényszerűségek stb.);
- A megfelelő dokumentumok, jogszabályok, előírások (törvények, rendeletek, Nat, kerettanterv, helyi tanterv, tanmenet, óravázlat stb.);
- A tantárgy sajátosságai (nevelési és oktatási célok, tananyag mennyisége és minősége, felépítése stb.);
- A pedagógiai pszichológia eredményei (pszichológiai törvényszerűségek, életkori sajátosságok, lelki érettség stb.);
- A tanulók adottságai (személyiség, szocializációs szint, tudás, képesség, magatartás, szorgalom, motiváltság stb.);
- A tanár adottságai (személyiség, képzettség, kompetenciák, gyakorlottság stb.);
- A tanítás környezete (helyszín, terem berendezettsége, technikai felszereltség stb.).

A módszertani paradigma alkalmazásánál kiemelt szerepe van a tanár kreativitásának, autonómiájának, aktivitásának, reflektivitásának, tervező- és szervezőképességének, innovativitásának, kommunikációjának, konfliktuskezelési képességének, felelősségének.

3.3. A pszichológiaközpontú paradigma

A pszichológia szerepének a növelése a tanárképzésben az egyik legrégebbi paradigma, és talán a legszükségesebb. A nevelésnek számos olyan mozzanata van, amely a tanártól pszichológusi hozzáértést is igényel. „A tanári pálya – természetéből adódóan – az oktatás mellett a lelki jelenségek kezelését is követelményként állítja művelői elé.” (N. Kollár & Szabó, 2017, 15.) A pszichológia jelenléte a tanárképzésben evidens, hiszen már a pedagógiai pszichológia témakörei is jelzik a nélkülözhetlenségét:

Tanulásméletek

Fejlődépszichológia

Személyiségpszichológia, személyiségelméletek

Személyközi viszonyok, társas kapcsolatok

Egészségpszichológia

Pszichés zavarok

Iskolai bántalmazás, agresszió

Környezetpszichológia

A „pszichológusi szerep” – a megértés, a támogatás, az empátia, az életkor és a személyiségjegyek figyelembevétele – szülői és társadalmi elvárás is a pedagógustól.

3.4. A gyakorlatközpontú paradigma

A bolognai rendszer bevezetésekor vált hangsúlyossá a gyakorlatorientált tanárképzés, mivel „Az iskolai gyakorlat szerepe minden tanárképzéssel foglalkozó hazai és nemzetközi tanulmányban kiemelt helyet foglal el.” (Iker, 2016, 29) A gyakorlatorientált tanárképzésnek több előnye is van:

- A tanárképzés során lehetőség van az iskolai tevékenységre való felkészítésnek. Ez olyan egyetemi oktatókat igényel, akiknek közoktatási gyakorlatuk is van. Az ilyen módon „hitelesebb” oktatók minőségi változást hoznak a tanárképzésben.
- Az oktató és a mentortanár közös munkája, támogatása, tervezése, értékelése erősíti a tanárképzésnek és az iskola világának a kapcsolódását, együttműködését.
- A hallgatók életszerű tapasztalatokat szerezhetnek az oktatás világából. Fejlődik a szakmai elköteleződésük és az önállóságuk. Mindez úgy, hogy a nehezebb helyzetekben azért ott van mellettük az iskolai mentortanár és az oktató támogatóként, tanácsadóként.

- A hallgatók megismerik az iskola „belső” világát: adminisztráció, tantestületi értekezlet, diákönkormányzat, jogi és gazdasági „háttér”, iskolai események (versenyek, ünnepek, kirándulások, projekthetek stb.), a tanár munkájának nélkülözhetetlen segítők, társai (iskolapszichológus, fejlesztőpedagógus, gyermek- és ifjúságvédelmi felelős, gyógypedagógus stb.)
- A gyakorlatok során az értékelések segítik a leendő tanárt saját identitásának kialakításában, adottságainak, tudásának, képességeinek, erősségeinek, gyengeségeinek – kompetenciáinak – a megismerésében, fejlesztésében.
- A gyakorlatok idején szerzett tapasztalatok, önreflexiók elősegíthetik a későbbi munkahelyválasztást és beilleszkedést (a saját kompetenciáknak megfelelő szintű intézmény választása).

A jól strukturált és megszervezett gyakorlatok nélkül ma már elképzelhetetlen a tanárképzés, sőt az utóbbi időben már a képzés minden szintjén megjelenik ez az elem.

A képzések eredményességét vizsgáló kutatások is megerősítették azt a tényt, hogy a tanárképzés sikerességét meghatározza (Darling–Hammond, 2006) a jól felépített és egymásra épülő gyakorlatok rendszere (Rapos & Kopp, 2016). Ennek megfelelően minden, a tanárképzést fejleszteni akaró változtatásnak meghatározó jellemzője a képzés gyakorlati oldalának kiemelt kezelése. (Rapos & Szivák, 2015); (Polákovits, 2018, 131)

3.5. A kutatásközpontú paradigma

A kutatás, vagyis az információk, adatok (tanulók képességéről, tudásáról, eredményekről, a tananyagról, módszerekről stb.), az új összefüggések feltárása (tanulócsoportokról, osztályokról, tananyagról, tantárgyokról, módszerekről stb.) mindig is jelen van a tanárok tevékenységében. Ez alapján tudnak célokat kitűzni, tervezni, szervezni, módszert választani, értékelni, korrigálni stb. A kutatásközpontú tanárképzés ennek a tanári tevékenységnek a rendszerességét és tudományos igényességét hangsúlyozza.

Ez az értelmezés a tudományos alapokra helyezést (‘scientifically established’), a kutatási eredményekkel való alátámasztást hangsúlyozza, szemben a korábbi (bizonyítatlan) tapasztalati alapokkal, a tanítást művészetnek tekintő szemlélettel, a naiv modellekkel, laikus elgondolásokkal. Ebben a szellemben a tudományosan megalapozott fejlesztést (oktatáspolitikát), tanítási gyakorlatot és tanárképzést – a (tudományos) bizonyítékokra alapozott orvoslás analógiájára – nevezték bizonyítékokra alapozott (‘evidence-based’) fejlesztésnek. (OECD, 2007b); (Csapó, 2015, 3)

A kutatásalapú paradigma alkalmazása elsősorban a tanárok elemző, kritikai, reflektáló, értékelő, összehasonlító gondolkodását fejleszti. Ezáltal elősegíti a feladatok, a problémák új és más módon való megközelítését és megoldását. A helyi, az országos és a nemzetközi kutatási eredmények ismerete lehetőséget ad az innovációra, a nevelési-oktatási folyamatban szükséges változások bevezetésére.

4. A hiányzó filozófiai jellegű paradigma

A bevezetőben említett tanári „ars poetica” megalkotásához (ki vagyok én a nevelés folyamatában, mi a feladatom, a szerepem stb.), az új problémák megoldásához (HH, SNI, BTMN tanulók, kulturális és életmódbeli különbségek, kisebbségek, szülőkkel való kapcsolattartás/együttműködés, oktatáspolitikai kérdések stb.) és a társadalmi elvárásoknak (etikai elvek, oktatáspolitikai kérdések, norma- és érték közvetítés, példamutatás stb.) való megfeleléshez szükség lenne egy hiányzó filozófiai paradigma megjelenésére is a tanárképzésben. Ezen filozófiai jellegű képzési paradigma építőelemei a következők lehetnének (bővebben Kormos, 2019a; Kormos, 2019b):

- **Ismeretelmélet:** A pedagógiai folyamat (a nevelés, a tanítás, a tanulás) lényeges eleme a megismerés, mivel nagyrészt ismeretátadásról és ismeretszerzésről van szó. Tehát tudni kell azt, hogy mi jellemzi az emberi megismerést, milyen a megismerés folyamata. A filozófiai ismeretelmélet nagy kérdése, hogy a megismerés folyamatában milyen szerepe van a megismert tárgynak, ill. a megismerő alanynak. Ez a pedagógiai gyakorlatban a tanuló (megismerő alany) és a tananyag (megismert tárgy) összekapcsolásának, összehangolásának kérdését jelenti, amelyben a tanárnak van kiemelt szerepe. A filozófiai ismeretelméletek mellett a kognitív tudomány és az elmefilozófia témáinak a rövid bemutatása egyben előkészítése és megalapozása is a korszerű pszichológiai tanuláselméleteknek.
- **Antropológia:** A pedagógiai tevékenység alapvetően „emberi ügy”, emberek által, emberekkel együtt végzett tevékenység. Ezért nélkülözhetetlen egy több szempontot figyelembe vevő emberkép kialakítása. Egy ilyen emberkép kialakításához sok tudomány eredményeit lehet felhasználni (filozófia, pszichológia, biológia, medicina, szociológia stb.). A filozófiai antropológia témái (az ember lényege, az emberi lét jellegzeteségei, az ember testi-szellemi-lelki összetettsége, az emberé válás folyamata stb.) elősegíthetik a mai kérdések tárgyalását is az iskolában (az ember feladata és felelősége embertársaival és a környezetével kapcsolatban, nemek kérdése, feminizmus, genderelméletek stb.).
- **Etika:** A nevelés-oktatás összetett, speciális emberi kapcsolatok folyamata, nem lehet csak formális keretek (előírások, jogszabályok) közt végezni. Fontos a spontaneitás, a gyors reagálás, az egyedi helyzet figyelembevétele, a segítő-támogató jelleg, ehhez pedig etikai, erkölcsi elvek is szükségesek. A filozófiai etika témái (etikai elvek és érvelésmódok, nonkognitívizmus és kognitívizmus, etikai értékek és normák, a kortárs etika kérdései stb.) relevánsak az alapvetően etikai jellegű pedagógiai tevékenységgel kapcsolatban (segítés, támogatás, igazságosság, értékelés, jutalmazás/büntetés stb.).

- Társadalomfilozófia: A nevelés nem a nevelés világára vonatkozó tevékenység, hanem a nevelés világán kívüli életre való felkészítés. A nevelés a közösségi, társadalmi tevékenységre készít fel, ezért is szükséges az adott társadalom felépítésének, „működésének” az ismerete. A társadalomfilozófia témáinak (a társadalommal kapcsolatos elvi és elméleti kérdések, valamint összefüggések, társadalmi szerződés, jogok és kötelességek, szabadság, törvények, társadalmi igazságosság, társadalmi intézmények, a politika modern értelmezése stb.) az ismerete a társadalmi elvárások megismerését és megértését is segítheti.

A tanárképzés struktúráját és óraszámait figyelembe véve a kurzust a képzés elején lehetne bevezetni alapozó jelleggel, 1 vagy 2 féléves propedeutikaként. A kurzus során az elméleti tudnivalók mellett kiemelt szerepe kell, hogy legyen a témában releváns szövegek elemzésének, statisztikák, kutatások, esettanulmányok, riportok megismerésének.

5. Összegzés

A sokféle elvárásnak való megfelelésre a tanárképzés akkor tudja elfogadható mértékben felkészíteni a hallgatókat, ha a nélkülözhetetlen paradigmák (szaktudományos, módszertani, pszichológiai, gyakorlati, kutatási) mellett megalapozásként – egyfajta propedeutikaként – megjelenne egy filozófiai jellegű paradigma is. Ez lehetővé tehetné, hogy sokféle és komplex rendszerként legyen értelmezve a tanárképzés. (Pelesz, 2021, 112)

A filozófia és a filozófiai látásmód jelentőségét a közelmúltban megjelent két monumentális nevelésfilozófiai kötet is hangsúlyozza (Smeyers, 2018; Weiß & Zirfas, 2019). A német nevelésfilozófia-kötet külön kiemeli a filozófia új szerepét a pszichológia és a szociológia mellett.

A tanulmánykötetként értelmezhető kézikönyvet átlapozva szembeötlő a filozófia és pedagógia szoros kapcsolata, amelyről manapság hajlamosak vagyunk megfeledkezni, hiszen a legtöbb kortárs elemzés a pedagógiát a pszichológia vagy a szociológia kontextusában látatja. (Sárkány, 2020, 156)

A filozófiai látásmód egyben elősegítené, hogy a leendő tanárok képesek legyenek a sokféle nehézség megoldásakor szükséges együttműködésre (szülőkkel, szociális intézményekkel, támogató szolgálatokkal, más szakemberekkel stb.) – egyfajta „határátlépésre”. (Thomson et al., 2021.)

Irodalomjegyzék

- Csapó Benő (2015). A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek. *Iskolakultúra* 2015(11), 3–16. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21721/21511>
- Darling – Hammond (2006). Constructing 21 st Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 2006(10), 1–15.
- Iker J. (2016). Gondolatok a pedagógusképzésről. *Új Pedagógiai Szemle* 2016(1–2), 27–31. https://epa.oszk.hu/00000/00035/00174/pdf/EPA00035_upsz_2016_01-02.pdf
- Kormos J. (2019a). Filozófiáról bölcsészeknek és tanároknak. *PPKE BTK*.
- Kormos J. (2019b). A pedagógia és a filozófia kapcsolódási pontjairól. Kaposi József & Szőke-Milinte Enikő (szerk.) (2019). *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája*. *PPKE BTK*, 267–274. <https://btk.ppke.hu/uploads/articles/1734918/file/Pedag%C3%B3giai%20v%C3%A1ltoz%C3%A1sok%20B1%2BB4%2Bbel%C3%ADv%20screen.pdf>
- N. Kollár K. & Szabó É. (szerk.). (2017). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve I*. *Osiris*. <https://dtk.tankonyvtar.hu/handle/123456789/2913>
- OECD (2019). *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*. *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>
- Pelesz N. (2021). Repülőrajt – A pedagógusképző rendszerek fejlesztése. *Pedagógusképzés* 2021(3), 111–113. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.3.07>
- Polákovits N. (2018). A tanítási gyakorlatok szerepe a tanárképzésben. In Szőke-Milinte E. (szerk.). (2018). *Pedagógiai küldetés – a küldetés pedagógiája*. *PPKE BTK*, 131–146. <https://btk.ppke.hu/uploads/articles/1734918/file/Pedag%C3%B3giai%20k%C3%BCldet%C3%A9s.pdf>
- Pukánszky B. (2014). *A magyar iskolatörténet és tanárképzés paradigmái*. Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom. http://www.pukanszky.hu/eloadasok/Tarhos/Pukanszky_MC%2015_VNUTRO_TLAC.pdf
- Rapos Nóra - Kopp Erika (2016). Szükséges/lehetséges-e a pedagógusképzés újabb átalakítása? Kézirat. Szakmai anyagok a Tanárképzők Szövetségének 2016. január 23-i üléséhez. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2016.1-4.05>
- Rapos Nóra – Szivák Judit (2015). Az osztatlan tanárképzés KKK-elemzésére épülő alapelveinek, képzési struktúrájának és tartalmának meghatározása In Rapos Nóra – Kopp Erika (szerk.) (2015) *A tanárképzés megújítása*. *ELTE Eötvös Kiadó*, 11–32.
- Sárkány P. (2020). *A nevelésfilozófia új kézikönyve*. *Új Pedagógiai Szemle* 2020 (1–2), 155–156. <https://upszonline.hu/index.php?article=700102015>
- Smeyers, P. (2018). *International Handbook of Philosophy of Education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5>
- Szabó R. & Tóth K. (2021). „Tudós tanár – tanár tudós” egy védés margójára. *Magyar Tudomány*, 2021(3), 413–419. <https://doi.org/10.1556/2065.182.2021.3.12>
- Thomson, S., Cornelius, S., Kopp, E., & Jaap v. L. (2021). Határátlépések a tanárképzésben. *Pedagógusképzés*, 2021(1), 76–98. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.1.04>
- Weiß, G. & Zirfas, J. (2020). *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19004-0>