

## A TANÁRJELÖLTEK GYAKORLATI KÉPZÉSÉNEK HELYZETÉRŐL

### 1.

A Magyar Pedagógia 1962. évi 2. számában *Szathmáry Lajos* a budapesti ELTE Radnóti Miklós gyakorló iskolája 44 tanárjelöltjének vallomása alapján világít rá tanárképzésünk jelenlegi helyzetére. (Tanárjelöltek vallomásai hivatásról, indítékokról, tervekről.) Megelégedéssel állapíthatjuk meg e nyilatkozatok tükrében azt a fejlődést, amely a pedagógusképzés, a nevelői pályára való jelentkezés és válogatás terén nálunk az utóbbi években végbement. Az a tény, hogy a megkérdezettek négyötöde nem csupán foglalkozási kényszerből, hanem hivatástudatból, a gyermekek és a szaktárgy iránti érdeklődésből kíván tanári pályára lépni, biztató jel nevelésügyünk jövőjére nézve. A tanárképzés terén végzett jó munka nyugtázásának tekinthetők a gyakorló iskolákban szerzett kellemes élményekről szóló megemlékezések éppúgy, mint a további munka megjavítására szolgáló segítő szándékú bíráló megjegyzések.

A szegedi JATE gyakorlóéves tanárjelöltjei között nem végeztünk ugyan ilyen kérdőíves közvéleménykutatást, de a más úton szerzett adatok a budapestihez hasonló helyzetképre utalnak. A szakvezető tanárok nyilatkozata és személyes beszélgetéseink alapján mondhatjuk, hogy néhány kivételtől eltekintve a nagy többség igen lelkiismeretesen dolgozik, az iskolai munka iránt nagy érdeklődést mutat, szívesen vállal több órát, mint amennyi kötelező. Egyesek a záró tanítás után is szívesen tartózkodnak az iskolában, szükség esetén készséggel vállalkoznak a vezetőtanár helyettesítésére. Legtöbbször nem idegenkednek a kisebb városokban való elhelyezkedéstől az oklevél megszerzése után. Olyanok is vannak, akik a tanítás kezdetén még nem érezték különösebb kedvet a tanulókkal való foglalkozáshoz, közben azonban igen megkedvelték, és most pedagógiai optimizmussal eltelve vállalják a gyakorlati nevelő munkát.

A hivatástudat vizsgálata mellett azonban nem lehet közömbös a felkészültség színvonalának tanulmányozása sem, mert az oktató-nevelő munka sikere mindkét tényezővel szoros összefüggésben van. A továbbiakban 30 meglátogatott tanítási órán (20 magyar, 6 orosz, 4 latin) és ugyanannyi óraterv átnézése közben szerzett tapasztalatok alapján a magyar, latin és orosz szakos tanárjelöltek szakmai, pedagógiai felkészültségéről, nevelési kísérleteiről és a szakvezető tanárok munkájáról próbálunk képet rajzolni.

### 2.

Az óratervek (vázlatok) és a megtartott órák egyaránt azt mutatják, hogy a tanárjelöltek általában tisztában vannak azoknak a szakmai ismereteknek a lényegével, amelyeket az iskolában tanítaniuk kell. Szaktárgyaik irodalmában

rendelkeznek olyan tájékozottsággal, hogy forrásmunkák és segédkönyvek támogatásával órákra önállóan is fel tudnak készülni. Több szép példa van arra, hogy egyesek az előkészület tekintetében nagyon lelkiismeretesek. Sokat olvasnak, jegyzeteket készítenek, így is próbálják a tankönyv anyagát minél érdekesebbé tenni, a tanulókhöz minél közelebb vinni. Nem volt példa arra, hogy a szakmai előkészület „igényessége”, vagy a tanítás „magas színvonala” fogalmát tévesen értelmezve valamelyik jelölt iskolai tantárgy ürügyén a szaktudomány anyagát az egyetemi előadásokon hallott terjedelemben és stílusban próbálta volna az iskolában előadni vagy tárgyalni. A szaktudomány és az iskolai tantárgy viszonyát tehát helyesen látják a jelöltek, egy-két óra anyagának zsúfoltságán, a kívánatonál nagyobb terjedelmén kívül a szaktárgyi maximalizmus veszélye sehol nem mutatkozt.

A kedvező jelenségek mellett azonban meg kell állapítanunk azt is, hogy vannak olyan jelöltek, akik *szakmai bizonytalanság* vagy a *tanítással járó kezdeti izgalmak* miatt kisebb tárgyi hibákat ejtenek az órán. Részben ezzel magyarázható a tanulók hibáinak javítatlanul hagyása, elfogadása is. A szakmai felkészültség hiányosságának jele az irodalmi művek elemzésében mutatkozó bizonytalanság. Több esetben irodalmi hangulat, művészi élmény helyett egyoldalú intellektuális magyarázatra és néhány formális nyelvi-stilisztikai megállapításra korlátozódik a mű elemzése. Ez elsősorban nem módszertani, hanem inkább szakmai bizonytalanság következménye. Aki személyesen átéli, egészében és részleteiben jól érti a művet, az alapvető módszertani ismeretek birtokában másokkal is meg tudja értetni és éreztetni annak művészi értékeit.

A *felolvasói, előadói készség* és a *beszédtechnika* több tanárjelölnél javításra szorul. Egyesek tanításában megfigyelhető ugyan, az irodalmi művek szép, kifejező olvasására, hatásos bemutatására a való törekvés, sőt az arra való képesség is, többen viszont e tekintetben szürke, átlagos teljesítményt nyújtanak. Ugyanez mondható — néhány dicséretre méltó kivételtől eltekintve — a jelöltek egy részének anyanyelvi kulturáltságáról is. Magyar irodalmi zárótanítás óratervében olvashatók a következő, nyelvhelyességi szempontból kifogásolható mondatok: „A didaktikai és nevelési cél kihangsúlyozása”, „háza- és szabadságszeretetre nevelés Puskin politikai versein keresztül”, „Móra humanizmus a szegény nép felé”. A tanítás közben használt helytelen, magyartalan kifejezések: „Keresztülmegy a költő néhány városokon”, „Csokonai apja úgy az emberek, mint az állatok gyógyításával foglalkozott”, „Fazekas Mihály egyből magasabb rendfokozatot ért el” stb. E hiányosságokhoz kapcsolódik néhány jelölt halk, nem elég érthető, egyes hangokat pontatlanul vagy helytelenül artikuláló, olykor hadaró beszédtechnikája. Ha arra gondolunk, hogy pl. a berlini HUMBOLDT egyetemen minden tanári pályára készülő jelöltnek beszédtechnikai és nyelvhelyességi előadásokat is kell hallgatnia, nemcsak az anyanyelv leendő tanárainak, akkor megállapíthatjuk, hogy e téren még sok a tennivalónk. A külföldi példa helyett persze elsősorban azt kell megfontolnunk, hogy jelöltjeinknek a tanterv értelmében a „helyes és szép magyar beszédre” is meg kell tanítaniuk tanítványaikat. Erre a feladatra a jelenleginél jobban elő kell készítenünk őket, de e kérdés fontosságának tudatosítására is nagyobb gondot kell fordítanunk.

Az orosz szakos jelöltek felkészültségének hiányai leginkább a *nyelvtudásban* és a *beszédkészségben* ütköznek ki. A nyelvbotlásnak is minősíthető kisebb tévedéseknél és kiejtésbeli pontatlanságoknál súlyosabb az, hogy egyesek zárótanítási tervében is akad néhány javításra szoruló hiba. Főként vonzatokat tévesztenek és a russzicizmusokat hungarizmusokkal helyettesítik.

A latin szakos jelöltek megvizsgált óratervei nyelvi és tárgyi szempontból hibátlanok, tanítás közben viszont mind a négy meglátogatott jelölt követett el *kiejtésbeli hibát*. Nagyobb gondot kellene fordítaniuk a rövid és hosszú magánhangzók kiejtésbeli megkülönböztetésére. Ez nemcsak azért lényeges, mert a latin szöveg helyes értelmezésének előfeltétele, hanem azért is, mivel az olvasás művészetének, az *ars legendine* a tanulókkal való elsajátíttatása tantervi követelmény.

### 3.

A *pedagógiai ismeretek*nek nemcsak elméleti, hanem gyakorlati elsajátítását is tükrözték a meglátogatott órák. Valamennyien az oktatási folyamat ismert mozzanatainak szem előtt tartásával végzik a tanítandó anyag bemutatását, elemzését, a törvényszerűségek és szabályok megállapítását. Általában törek-szenek az új ismeretek megszilárdítására, bevézésére és a tananyag természeté-nek megfelelő gyakorlásra. Az ismeretek ellenőrzésének írásbeli, szóbeli, egyéni és kollektív formáját egyaránt alkalmazzák. Egyesek az órán folyó munka meg-szervezésében, a rend és fegyelem biztosításában határozott pedagógiai rátermett-ségről tettek bizonyosságot. Az alapvető pedagógiai és szak módszertani ismeretek-ben való jártasság jutott kifejezésre abban is, ahogyan néhány esetben egymás óráit elemezték és bírálták. Az óraterv készítésének elvi és gyakorlati kérdéseit ismerik. Néhány jelölt teljesítménye e tekintetben igen dicséretre méltó. Egye-sek óráin újabb módszeres eljárásokra törekvés nyomai is megfigyelhetők, pl. az órán feldolgozásra kerülő irodalmi szövegnek otthoni elolvastatása néhány meg-figyelési szempont közlésével, az orosz nyelv tanításában az új szöveg feldolgozá-sának auditív-lexikai előkészítésével való kísérletezés. Általában azonban a kipróbált, megszokott módszerekkel folyik a tanítás.

A szépszámú pozitív jelenség regisztrálása mellett azonban rá kell mutat-nunk azokra a kisebb-nagyobb hiányosságokra is, amelyeket az óratervek átné-zése alkalmával és a tanítási órákon tapasztaltunk.

a) Némelyik jelölt óravázlatában, illetve óratervében nem tünteti fel, hogy a tanítási folyamat egyes mozzanataira *mennyi időt* fordít, másoknál a tanít-ás közben alkalmazandó *módszeres eljárások megnevezése* marad el.

b) Több esetben bizonytalanság észlelhető a *tudományos terminológia* használatában. Az orosz nyelvi órákon alkalmazott módszerek megnevezésére pl. a következő kifejezéseket olvashatjuk a zárótanításra készült vázlatokban: „auditív-lexikai előkészítés”, „közlő”, „kérdés-felelettel és auditív közléssel (?) történő begyakorlás”, „megbeszélő”. — A valóságban valamennyien a kombinált módszert alkalmazták. Néhány megnyilatkozásból arra következtethetünk, hogy az „auditív-lexikai előkészítés” fogalmával egyes jelöltek nincsenek tisztá-ban, a kifejezést is helytelen értelemben használják. Erre vall az is, hogy négy latin szakos jelölt vázlatában szintén így nevezi meg az órán alkalmazandó módszert, a valóságban azonban annak semmiféle megnyilvánulását nem lehetett megállapítani. (A latin nyelv tanításában nem is követelmény ennek olyanféle alkalmazása, mint a beszédtanítás igényével folyó modern nyelvek tanításában.)

c) Néhány esetben csak keretnek tekintendő, *semmiféle pozitív elemet nem jelölő vázlat* kerül a táblára. *Arany* öregkori balladáiról pl. a következő:

1. Lélektani ábrázolás: Tetemre hívás
2. Népi témák: Tengeri hántás

Szerkezete  
Mondanivalója  
Vörös Rébék

3. A kapitalizálóító főváros bírálata

Hidávatás

A kapitalizmus áldozatai

4. Arany formaművészete

Az ilyenféle vázlat nem könnyíti meg a tanulók otthoni munkáját. Hiányzik belőle az a néhány lényegre mutató szó, amelyik konkrétan utalna a szóban forgó mű szerkezetére, mondanivalójára és *Arany* formaművészetének sajátosságaira. Ezek az elemzési szempontok ti. minden irodalmi művel kapcsolatban felmerülnek, de minden esetben más és más a rájuk vonatkozó megállapítás. A vázlatnak éppen ezek lényegét kell rögzítenie, csak így nyújthat segítséget a tanulók otthoni munkájához.

d) Gyakran észlelhető hiányosság, hogy az órát tartó jelöltnék a tanulókkal való együttműködése az új anyag feldolgozása során nem elég szoros. Egyesek nehezen tudják a tanulók aktivitását megindítani, tanári közléshez, prelegáláshoz folyamodnak olyankor is, amikor a tanulók tevékeny közreműködésére jó lehetőségek nyílnak. Ebből következik, hogy némelyik jelöltnék a tanítása erősen verbális, nem eléggé életszerű. A természetesség és közvetlenség hiánya akadályozza a művek teljes megértését és maradandó irodalmi élmények keletkezését.

e) Az írásbeli házi feladatok ellenőrzése terén legtöbbször előforduló hiba, hogy ez a művelet olykor csak egy-egy tanuló munkájára korlátozódik, az egész osztály nem okul a javításból, a tipikus hibákat nem mindig állapítják meg, és azok javíttatásáról nem gondoskodnak.

f) Az egyéni és a kollektív számonkérés nem mindig kapcsolódik össze elég szorosan, ezért olykor a tanár és tanuló dialógusává válik a számonkérés. A tanulók teljesítményének elbírálásában általában a liberális osztályozásra való hajlam jellemzi a jelöltnéket.

g) A gyakorlatlanság jelei mutatkoznak olykor a kérdések helytelen megfogalmazásában (sok az eldöntendő kérdés), a számonkérés irányításában és a szemléltetésben is. Egyes jelöltnék a tanulók életkori sajátosságai ismeretének hiányában nem mindig érzékelik pontosan, hogy melyek azok a fogalmak és nyelvi jelenségek, amelyeknek magyarázatára az adott körülmények között feltétlenül szükség van. Ennek következménye egyrészt indokolatlan elmerülés a részletekben, másrészt esetleges félreértés és fogalomzavar.

h) Az idegen nyelvi órákon nem fordítanak elegendő gondot az anyanyelv és az idegen nyelv szerkezete közötti különbség tudatosítására, a fordítás stilisztikai problémáira.

i) Legtöbb esetben az óra végi összefoglalás csak mechanikusan reprodukálja az előzőleg elhangzott megállapításokat, nem mindig összegez, nem helyezi el az új ismereteket a régebbiek rendjében, nem von le tanulságokat, tehát formális jellegű, nem eléggé hatásos.

4.

Az oktatás mellett *nevelői hatások kifejtésére*, a tanulók világnézetének formálására is szemmel láthatóan törekszenek a tanárjelöltnék. Valamennyien fel-tüntetnek vázlatukban azt is, hogy az óra anyagának megtanításával milyen

nevelési célt akarnak elérni. Ez a tény azonban magában véve is *formalizmusra* vall. Vannak olyan anyagrészek, amelyekkel kapcsolatban erőltetés, belemagyarázás nélkül nem lehet, de nem is kell az ismeretek elsajátíttatásán, tehát az értelmi képzésen kívül semmi „külön” erkölcsi nevelési célt kitűzni. Formálisnak hat, pl. a mássalhangzókapcsolatok tanításához nevelési célul tűzni ki „a helyes beszédre való nevelés”-t, mivel az az egész iskolai oktató-nevelő munka egyik célkitűzése, jelen esetben tehát túlságosan általános. Ugyanez jut kifejezésre a nevelési célok alábbi megfogalmazásában: „Hazafiságra nevelés”, „Haza- és szabadságszeretetre nevelés”, „A kapitalista életforma elutasítása”. A példákat tovább is szaporíthatnók, de az eddigiekből is kitűnik, hogy az efféle célkitűzéseket egy-egy tanítási órán hatásosan megvalósítani nem lehet. Sokkal konkrétabban és meggyőzőbben kell egy-egy irodalmi alkotás nevelési vonatkozásait tanítás közben megragadni.

Nem érezhető komoly nevelési szándék az ilyenféle politikai célkitűzésekben: „Lenin egyszerű ember volt”. „Caesar jellemének egyik sajátossága: könnyörtelenül leszámol ellenfeleivel”; „Tudatosítani a tanulók előtt azt, hogy az első pun háború, mind Karthagó, mind Róma részéről hódító, igazságtalan háború volt”; „Caesar hadvezéri zsenialitása a gallok és a germánok elleni harcokban, valamint a Pompeius ellen folyó polgárháborúk során.”

A többségben levő negatív példa mellett viszont néhány igen jó nevelői megnyilatkozást figyelhetünk meg. A tananyag lényegéből folyóan, éppen ezért természetesen hatott *Móra* „A másik család” c. novellájával kapcsolatban a testvéri szeretet szépségére és jelentőségére való utalás az ált. iskola VII. osztályában, vagy a magyar táj és szülőföld szeretetére nevelés *Juhász Gyula* tájversei alapján. Ennek ellenére a *tanárjelöltek nevelő munkájával* kapcsolatban az a végső megállapításunk, hogy az kissé egyoldalúan erkölcsi és politikai területre korlátozódik, az *esztétikai szempontokat kellő mértékben nem tartja szem előtt*. A hitelesség és meggyőző erő mellett olykor a frázisosság nyomai és a nevelői állásfoglalás határozatlansága is megfigyelhetők.

## 5.

A pedagógiai munkának az az átértékelése, mely az utóbbi időben az oktatási folyamat korszerűsítése érdekében széles körben folyik, megfontolandó kérdést vet fel a gyakorló iskolai szakvezető tanárok jelöltek irányító munkájával kapcsolatban is. Olyan jelöltek előtt, akik a gyakorlati tanítás alapfogásait sem ismerik, illetve a készség fokán azzal sem rendelkeznek, akik még nem tudnak tananyagot kifogástalanul bemutatni, elemezni, szabályt elvonni, ismereteket megszilárdíttatni, gyakoroltatni, ellenőrizni stb., ilyen jelöltek előtt milyen mértékben vállalkozhat a szakvezető tanár pedagógiai kísérletezésre, hiszen az iskolareformnak megfelelő, korszerű oktatási forma körvonalai még igen homályosak, az egyes tantárgyakra vonatkozó lehetőségei kidolgozatlanok? Erre az egyre élesebben felvetődő kérdésre egyértelmű választ adni nem könnyű. Leghelyesebbnek az látszik, ha a vezetőtanár a kipróbált és bevált módszeres eljárásokkal megismerteti jelöltjeit, de fogékonnyá teszi őket arra is, hogy azok birtokában állandóan próbálják minél jobban, minél korszerűbben megszervezni iskolai oktató-nevelő munkájukat. Legyen tehát a gyakorló iskola a szaktárgyi és pedagógiai fejlődés éber figyelője és az új eredmények lelkes továbbterjesztője.

*Шандор Шипка:*

## О СОСТОЯНИИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ПРАКТИКАНТОВ

Автор собрал материал на тридцати посещенных им уроках для характеристики практикантов. Он в основном считает удовлетворительной профессиональную и педагогическую подготовку студентов, перечисляет замеченные недостатки в навыках речи, в использовании научной терминологии, в постановке вопроса и т. д. Далее он упоминает о том, что практиканты не всегда удачно рассчитывают время, не выделяют, как следует, существенные элементы в преподавании, не всегда и последовательно стремятся к достижению воспитательных целей.

*Sándor Sipka*

## ON THE SITUATION OF PRACTICAL TRAINING OF GRADUATE TEACHERS

Author has been making notes in thirty lessons visited by him so as to characterize the work of graduate teachers. In general he found their professional and pedagogical preparedness satisfactory. He specifies the smaller faults observed in readiness of speech, in usage of scientific terminology, in wording questions. He points out that the graduate teachers do not always make good use of time, do not always lay stress properly on the essential in instruction, do not always endeavour consistently to attain the educational ends.