

AZ ISKOLAI MEGFIGYELÉSEK SZERVEZÉSI ÉS METODIKAI PROBLÉMÁI AZ EGYETEMEN FOLYÓ TANÁRKÉPZÉSBEN*

Csak a legnagyobb örömmel lehet üdvözölni az ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Iskolája vezetőségének azt a kezdeményezését, hogy a legmodernebb oktatási eszköz, a zártláncú televízió felépítésével s az oktató-nevelő munkába történő bekapcsolásával egyidejűen lehetőséget kíván nyújtani annak megbeszélésére, mit jelenthet ez az új körülmény a tanárképzés, közelebbről annak egy része, a II., III., IV. éves iskolai megfigyelések szempontjából.

Azért kell ezt a kezdeményezést különösen jelentősnek tartanunk, mert azt lehet remélni, hogy egy modern eszköz bekapcsolása a figyelmet fokozottabban ráirányítja tanárképzésünk egy olyan szektorára (az ún. hospitálások területére), mely még az egyetemi reform során sem mindig kapta meg a kellő méltánylást.

Hogy az alsóéves iskolalátogatásokkal kapcsolatban így alakult a helyzet, annak megértése szempontjából szükséges egy korábbi, a múltban érvényben volt tanárképzési koncepcióra utalnunk. E szerint mindenekelőtt szakképzést kell adni a hallgatónak, s ha ehhez valahol valaminő kiegészítő jellegű pedagógiai képzés járul: ez elegendő.

Nagy eredmény, hogy ezt a koncepciót s az ennek megfelelő gyakorlatot a felszabadulás óta bekövetkezett nagy fejlődés során túlhaladtuk. Nem felesleges azonban megemlíteni, hogy a régi elképzelésnek még az elmúlt esztendőkből is számolnunk kellett bizonyos hagyatékával; az egyetemen még a legutóbbi esztendőkből is előfordult, hogy tekintélyes embereknek is az volt a véleményük: a tanárképzés valami olyan módon történhetik, hogy az első négy évben alapvetően szakképzés, az V. évben pedig pedagógiai képzés folyjék.

Úgy hiszem, az ilyen nézet szinte a legfőbb akadálya lehet annak, hogy az egyetemi tanulmányi idő egészét aránylagosan használjuk fel a *tanárrá nevelés* érdekében, hogy ezt az egész időt a hivatásra való előkészítés szolgálatába állítsuk.

Ma már a szakképzés és pedagógiai képzés szinte külön szektorokban való lezajlásának elmélete évek óta túlhaladott. A túlhaladás abban áll — amint ezt külföldiek is, akik az egyetemeken folyó tanárképzés rendszerét tanulmányozták, ismételten elismerik —, hogy már szinte az egyetemi munka első napjától megkezdődik a hallgatók pszichológiai és pedagógiai képzése mind elméletben, mind gyakorlatban. És csakis ez a körülmény teszi lehetővé, hogy tanári pályájukra fokozatosan és elmélyülten felkészüljenek, feltéve, ha a pszichológiai és pedagógiai elmélet és gyakorlat megkapja a maga helyét és súlyát nemcsak az V. évfolyamban, hanem az azt megelőző évfolyamokban is.

* Az ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Iskolája 1965. október 6-án tartott ankétján elhangzott előadás. Ld. bővebben a 46. lapon közölt jegyzetet.

Ezzel kapcsolatban azonban azt lehet mondani, hogy „van még egy-két tennivalónk”, s hogy még korántsem értük el a lehetőségek maximumát. Annyit — úgy gondolom — elértünk, hogy az V. évfolyamon folyó gyakorlati tanárképzés nagy súlya és rendkívüli fontossága mellett egyre inkább nyilvánvaló, hogy a tanárképzés az öt évfolyam egészében történik, beleértve a pszichológiai, pedagógiai és metodikai képzést is; s ez így van még akkor is, ha az V. éves képzés a maga nagy lehetőségeivel, élményeinek nagy erejével túlhaladja az alsóbb évfolyamok szerényebb pedagógiai lehetőségeit. E szerényebb lehetőségek megfelelő szintű kihasználása nélkül azonban nem képzelhető igazán eredményes V. éves képzés.

S most — hála a bekövetkezett fejlődésnek, valamint a ma bemutatásra kerülő modern eszköznek is — éppen ezekről az összefüggésekről beszélhetünk. Mert egészen természetes ugyan, hogy a zárláncú televízió nem jelentéktelen segítséget nyújt majd az V. éven lezajló képzésben, de nem nehéz megjósolni, hogy megfelelő módon értelmezve, s bizonyos, az új eszközök esetében nem elképzelhetetlen túlzásokat elkerülve, szinte új fejlődési időszak kezdetét jelentheti az alsóéves iskolai megfigyelések terén is.

Engedjék meg, hogy ezekről beszélve először röviden áttekintsem, milyen is a pszichológiai és pedagógiai elméleti és gyakorlati képzés jelenlegi rendje az egyetemeken folyó tanárképzésben? Hogyan alakult a reform során a pedagógiai előadások és gyakorlatok szisztémája?

Úgy hiszem, elmondható, hogy viszonylag jól kialakult a pszichológiai, pedagógiai és metodikai előadások, az elméleti képzés rendszere; előbbre jutottunk a pedagógiai tárgyak egymásra-épülése és a pedagógiai képzés kontinuitása tekintetében. A hallgatók elsőéves korukban (a II. félévben) heti kétórás általános lélektani kollégiumot kapnak, majd a III. félévben fejlődés- és neveléslelektant hallgatnak. Pedagógiai előadásokra a IV. félévben kerül sor, és pedig — a reformban kialakult tanterv szerint — az egyféléves (heti kétórás) neveléstörténeti előadás-sorozat előkészítő jellegű munkája után az V. félévben heti háromórás, a VI. félévben heti kétórás kollégiumban ismerik meg a pedagógia „alapjait”-nak, a didaktikának és a nevelés-elméletnek korszerű törzsanyagát. Mindezek után a VII. és VIII. félévben következnek el a szaktárgyi metodikák tanítása.

Az általános-pedagógiai előadásoknak a felvázolt rendszeren túl egy más irányú és nem kevésbé lényeges beágyazódásuk is van az egyetemi pedagógiai képzésbe; ezt ugyancsak szükséges érinteni, ha meg akarjuk világítani a jelentkező problémákat. Ez a beágyazódás akkor válik világossá, ha felvázoljuk a pszichológiai és a pedagógiai tárgyakkal kapcsolatos gyakorlatok egymásraépülését, és ehhez hozzátesszük azt a szintetikus gyakorlatot, mely az V. évben („gyakorló év”) következik el.

A hallgatók az egyetemi reformban kialakult tanterv szerint gyakorlatilag először a II. évfolyamban lépnek közvetlen, személyes kapcsolatba azokkal a fiatalokkal, akiknek nevelőivé kívánnak válni. A II. évfolyamon — az itt belépő fejlődés- és neveléslelektani kollégiummal kapcsolatban — 15 órás iskolai gyakorlatot irányoz elő a tanterv. Ez gyakorlatilag három félnapos iskolai pszichológiai megfigyelést jelent, előzetesen megadott szempontok szerint lezajló és megfelelő elemzéssel, megbeszéléssel összekapcsolt iskolalátogatást.

A III. évfolyamra (mindkét félévre összesen) 20 órás iskolai gyakorlatot biztosít a tanterv. Itt tehát félévenként két-két félnapos didaktikai, illetve neveléselméleti jellegű megfigyelésre kerülhet sor a gyakorló iskolában (vagy külső iskolában). *Ez a 20 órás megfigyelő munka a legszorosabb kapcsolatban van*

az általános pedagógia elméleti kifejtésével, annak céljait szolgálja, amint erről a későbbiekben részletesen is lesz majd szó.

A IV. évfolyamon előadásra kerülő szakmetodikai kollégiumokkal kapcsolatban ugyancsak 10—10 órás gyakorlatot biztosít félévenként a tanterv.

Végül az V. évfolyamon átfogó jellegű iskolai gyakorlatra kerül sor, mely voltaképpen a hallgatók teljes munkaidejét kitölti. Mindenesetre csak a minimális egyetemi elméleti órákat s a szakdolgozat befejezését teszi lehetővé, egyébként a fiatalokat három-három hónapra keresztül kapacitásuk mintegy kilencven százalékáig igénybe veszi.

Itt az V. évfolyamon a reform során kialakult tanterv szerint fontos új — eddig a tantervben nem szereplő — pedagógiai kollégiumok lépnek be, és pedig a szakmetodikai szeminárium (kéthetenként két órán egész éven át) és *pedagógiai szeminárium* (kéthetenként két órán a második félévben). A pedagógiai szeminárium szorosan összefügg egyrészt a III. éves általános-pedagógiai képzéssel, másrészt az V. éves gyakorlatban felbukkanó pedagógiai problémákkal.

A gyakorlatoknak ezt a rendszerét igen fontos gyakorlat egészíti még ki a III. éven, és pedig az ún. *nevelési gyakorlat*. Ez mindenekelőtt az úttörő és KISZ-munkában való aktív részvételt jelenti (évi mintegy 60 óras, tehát heti kétórás volumenben). A gyakorlat, mint nevelési gyakorlat általában az órán- és iskolán-külső nevelés egész területére vonatkozó tapasztalatszerzést kívánja biztosítani, egyszersmind a megfigyelésen túlhaladó effektív nevelő munkában való részvételt kívánja már az V. éves kor előtt lehetővé tenni.

Végiggondolva az elméleti óráknak és a gyakorlatoknak ezt a szisztémáját, úgy gondolom, megállapítható, hogy viszonylag intenzív pedagógiai képzés tantervi lehetőségeiről van itt szó.

A továbbiakban ezen az egészen belül a III. éves általános pedagógiai előadásokkal összefüggésben, tehát a *pedagógiai alapképzéssel összefüggésben* a III. éves iskolai gyakorlatokról szeretnék főképpen szólni. Természetesen az észrevételek egy része érinti a II. éves fejlődés- és neveléslelektani megfigyeléseket, valamint a IV. éves módszertani hospitálásokat is, de azok — megfelelő alkalommal — külön is speciális elemzést igényelnek majd.

Ami a II. és III. éves iskolai megfigyeléseket s az azokkal kapcsolatos elemzéseket illeti, ezek jelentősége csak akkor válik világossá, ha a legszorosabb összefüggésben nézzük őket a pedagógiai elméleti előadásokkal.

Úgy gondolom, abból kell kiindulnunk, hogy a pedagógiai előadások szükségszerűen számos gyakorlati eljárás és folyamat viszonylag magas fokú elméleti általánosítását fejtik ki. Hogy ezt sikeresen tehessék, ezen a szinten is — éppúgy, mint bárhol másutt — természetesen szükséges biztosítani azokat a *tapasztalásokat, konkrétumokat*, melyek lehetővé teszik, hogy ezek az általánosítások megalapozottak legyenek, a megfelelő kapacitással rendelkezzenek. Közismert, hogy ezeknek az általánosításoknak a sorában a speciális pedagógiai kategóriák egész sora szerepel, melyeket tisztáznunk kell a hallgatók előtt, ha azt akarjuk, hogy majdan tudatosan és alkotóan végezzék a gyakorlatban a nevelési-oktatási munkát.

Kérdés, hogyan biztosíthatjuk ezeknek az általánosításoknak a szükséges és elégséges empirikus bázist?

Ez a folyamatban levő egyetemi reformban a pedagógia-oktatásnak egyik legjelentősebb kérdése. Amikor azt hangoztatjuk, illetve azt tűzzük ki célul, hogy minél magasabb szinten kell biztosítani az oktatás életszerűségét, szorosabba kell tenni kapcsolatát a gyakorlattal — akkor mindenekelőtt erről a kérdéstről van szó.

A szükséges tapasztalati alapok biztosítása szempontjából, illetve a pedagógiai ismeretek (fogalmak, általánosítások) forrása szempontjából természetesen mindenekelőtt azok a tapasztalatok jönnek számításba, melyekkel a pedagógia előadója rendelkezik. Ezek a megfelelő esetben eléggé frissek, részletesek, belsőleg rendezettek és pregnánsak ahhoz, hogy a hallgatók elé tárásuk és speciális pedagógiai elemzésük elvezessen a kívánt általánosításhoz. Ezt lehetetlen másként elképzelni, csakis úgy, ha a pedagógia oktatója a legrészletesebben ismeri az adott kérdés helyzetét *az adott gyakorlatban*, és pedig nemcsak azt, ami ott adva van, hanem azt is, ami ott születőben van. Nyilvánvaló ugyanis, hogy *a hallgatókat nem egyszerűen valami meglevőnek a mechanikus lemásolására kívánjuk előkészíteni, hanem — megtanítván őket mindarra, amit ma lehetséges tudni — arra is, hogy több évtizeden keresztül a bekövetkező tantervi és metodikai fejlődést rugalmasan követni tudják, sőt annak esetenként elébe is tudjanak menni.*

Világos, hogy mindehhez elsősorban olyan friss tapasztalatok kellenek, melyek magukban rejtik az adott kérdés fejlődését is, eljutását a jelenlegi állapothoz, s. egyszersmind közeljövőbeni alakulását, a gyakorlatban és elméletben születő új jegyeit, vonatkozásait. Csak ebben az esetben mondhatjuk, hogy az adott tapasztalat pregnanciája elég nagy és csak ebben az esetben válik lehetségessé, hogy belőle elégséges megalapozottságú általánosítást vonjunk le.

Valószínű, hogy itt főiskolai és egyetemi pedagógia-oktatásunk egyik leglényegesebb kérdéséről van szó, mivel a neveléstudomány „tétéles” előadása, az alapvetően szükséges eseteleírás és -elemzés nélkül történő prelegálása mind a mai napig fellelhető még a felsőoktatás gyakorlatában. Ezzel függ össze az egyetemi reform során ismételten felmerülő az a kívánság, hogy a neveléstudomány előadóinak eleven és alkotó jellegű kapcsolatban kell lenniük a gyakorlattal, az iskolák mindennapi életével, munkájával. Ez természetesen nemcsak egyszerű megfigyeléseket tesz szükségessé (bár már ezek megléte esetében is vannak garanciák az előadások életszerűségére), hanem kutató jellegű együttműködést azoknak az iskoláknak nevelőivel, melyekben hallgatóink a legszükségesebb pedagógiai tapasztalataikat megszerzik. (Itt arra a jelentős fejlődésre, mely e tekintetben az elmúlt években bekövetkezett, nem lehet kitérni, sem az egyetemi pedagógiai tanszékeknek ezzel kapcsolatos személyi, dologi és időbeli nehézségeire, bár ez a kérdéshez nagyon is hozzá tartoznék.)

Amikor a pedagógiai ismeretek forrásairól beszélünk, természetesen korántsem elegendő csupán a pedagógiai előadó tapasztalatainak elégséges voltáról szót ejtenünk. Legalább ilyen fontos, hogy a hallgatók rendelkezzenek a szükséges tapasztalatokkal. Közismert ugyanis, hogy ahol nincs sem képzet, sem tapasztalat, ott a hallgató nem képes követni az általánosításokat, és nem képes megragadni a szocialista iskolában a valóságban végbemenő pedagógiai folyamatok sajátosságait sem.

Ezért vált szükségessé, hogy az egyetemi reform során ismételten megvizsgáljuk, hogyan lenne lehetséges az általános-pedagógiai előadásokkal egyidejűen, azokkal szerves egységben kielégítő pedagógiai tapasztalatokat szerezniök hallgatóinknak, és pedig részben irányított megfigyelés, részben a neveléstudomány tevékenységében való effektív részvétel útján.

Csak sajnálattal lehet konstatálni, hogy a III. évfolyamon az általános pedagógiai előadásokkal párhuzamosan szervezendő iskolai megfigyelések óraszámára a reform során a várakozás ellenére nem emelkedett, hanem csökkent. Ebben bizonyára része van annak a körülménynek, hogy ezeknek a látogatásoknak pedagógiai intenzitása esetenként nem éri el a kívánt szintet, és azok

levezetése több esetben kívánivalót hagy maga után. A levezetés hiányosságai esetenként abból adódnak, hogy egyes gyakorlatvezetők és egyes vezetőtanárok „improvizálnak”, holott ez majdnem mindig megbosszulja magát. Ezekre a gyakorlatokra ugyanolyan gondosan kell felkészülni, mint minden más egyetemi órára. Sokszor nem nehezebb egy-egy elméleti előadást megtartani, mintsem a megadott szempont szerint az iskolai megfigyelésekkel kapcsolatos elemzést kielégítően levezetni, és pedig úgy, hogy annak közvetlen kapcsolata legyen az adott időszak előadásaiban szereplő elméleti anyaggal.

Közrejátszik a helyzet némiképpen problematikus alakulásában az is, hogy különösen olyan nagy egyetemen, mint az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a hallgatók igen nagy tömegeit kell „bevinni” a gyakorlóiskolákba (egy-egy harmadik évfolyamot számítva hovatovább hét-nyolcszázat), s ha csak 20—25-ös csoportonként végezzük is a megfigyeléseket, ezek hallatlan megterhelést jelentenek a gyakorlóiskoláknak, s igen nagy szervezési erőfeszítéseket az egyetemnek.

Közrejátszik továbbá a problémák alakulásában az is, hogy a gyakorlóiskolák nem egyformán látták be e harmadéves megfigyelések nagy jelentőségét. Még a múlt évben is voltak nyomai annak, hogy — korábbi egyoldalú tanárképzési elképzelésekkel összhangban — a gyakorlati nevelőképzés voltaképpen az V. esztendőben folyik. Ennél hátrányosabb koncepció aligha gondolható az egyetemen folyó pedagógusképzés szempontjából, mivel a másodéves lélektani, a harmadéves pedagógiai és a negyedéves szakmetodikai elméletnek és gyakorlatnak s ezeken keresztül a hivatásra való fokozatos előkészítésnek ez a koncepció képtelen megfelelő szerepet biztosítani.

A tantervi, az egyetemi és a gyakorlóiskolai helyzet perspektivikus továbbfejlődésének reményében és tudatában arra a megállapításra kell jutni, hogy a félvényként két alkalommal biztosított iskolai megfigyelés az általános-pedagógiai előadások számára még abban az esetben is csak nagyon szűkös tapasztalatokat biztosít, ha a leggondosabban folyik a megfigyelés és annak elemzése.

Természetesen az óraszám növekedése e tekintetben nem jelentene valamilyen mechanikusan bekövetkező javulást. A fejlődésnek ugyanis másféle útjai vannak, amint erre rövidesen utalni fogok.

Nyilvánvaló az is, hogy nem lenne célszerű csupán azt a 20 órát figyelembe venni a tapasztalatok szerzése tekintetében, mely a pedagógiai előadásokkal összekapcsolt iskolai megfigyelések útján adva van. Amint erről már szó esett, ugyanebben az esztendőben heti kétórás keretben „nevelési gyakorlaton” vesznek részt a hallgatók. Ez elsősorban az órán- és iskolán kívüli nevelő munka, mindenekelőtt pedig az úttörő és a KISZ-munka megismerését, az abban való aktív részvétel lehetőségét jelenti számukra. — Amint a legutóbbi esztendő tapasztalatai mutatják, ez a gyakorlat a kezdeti nehézségek után egyre szervezettebb tapasztalatokat biztosít hallgatóink részére, különösen ami a középiskolai *szakköri* munkát illeti.

El kell azonban ismerni, hogy jelenleg a pedagógiai előadásokhoz kapcsolt 20 órás iskolai megfigyelés és az ugyanabban az esztendőben rendszeresített kb. 60 órás nevelési gyakorlat még korántsem jelent egységet.

Maguk a harmadéves iskolai megfigyelések is — jelenlegi legértékesebb megvalósulási formáikban is — komoly metodikai problémákat vetnek fel. Megvalósulásuk általános profilja ugyanis abból adódik, hogy a 20—25-ös létszámú csoportok a kijelölt tanítási órák idején „betelepszének” az adott osztályterembe, s lehetőleg minél kevésbé zavarva az osztály munkáját, az előzetesen meghatáro-

zott szempontoknak s az előkészítésen kapott instrukcióknak megfelelően végighallgatják az órát. Közismert, hogy magábanvéve ez a körülmény bizonyos torzulásokat idézhet elő az osztály munkájában. Még ha ezek egy részét komoly erőfeszítésekkel részlegesen ki is küszöböljük (és erre természetesen törekszünk), metodikai szempontból meglehetősen „kültérjesnek” tűnik ez az eljárás. Még az a nagy pozitívum is, hogy a hallgatók személyes érintkezésben vannak az osztállyal, jórészt illúzió, hiszen a jelenlét még nem feltétlenül személyes kapcsolat.

É nagy hátrányok ellenére az ilyen módon szerzett tapasztalatok a tanárképzés számára nélkülözhetetlenek. Eljött azonban a végső ideje annak, hogy jelentősen kiegészítsük ezt az előadásokon a film és a televízió bekapcsolásával, az idevonatkozó kísérleti munka megindításával, valamint olyan megoldásokkal, mint egyes bemutató termek üvegfalal való felépítése, ezen az úton a megfigyeléseknek kevesebb zavaró körülménnyel történő realizálása. És természetesen olyan megoldásokkal, mint aminőket a zárláncú televízió biztosít.

Mielőtt azonban ezekről valami közelebbit mondanánk, vissza kell térnünk a III. éves hospitálásokkal kapcsolatos általános metodikai teendőkre, melyek bizonyos eddigi eredmények és pozitívumok ellenére jelentős részben megoldandó feladatokként állnak előttünk. Vagy legalább is olyan feladatokként, melyek gyakorlati megoldásának színvonalával sohasem lehetünk elégedettek.

Aligha kell bizonyítani, hogy ezek a megfigyelések csak akkor érik el céljukat, ha kellőképpen előkészítettük azokat. Ez az előkészítés azonban meglehetősen komplikált munkát igényel. Mindenekelőtt az elméleti előadások már tárgyalt anyagának és soronkövetkező perspektíváinak, valamint természetesen a konkrét megfigyelési szempontoknak az ismeretét a gyakorló-iskolai vezető tanárok részéről, másrészt a bemutatásra kerülő óra viszonylag részletes tartalmi és metodikai ismeretét a gyakorlatvezető részéről. Ez már magábanvéve sem kevés. Ez nem csupán azt kívánja meg, hogy a szükséges időben elkészült és jóminőségű óravázlat a pedagógiai előadó rendelkezésére álljon s azt már a gyakorlatot megelőző héten a hallgatókkal ismertetni, őket a gyakorlaton való aktív részvételre ösztönözni, az arra való felkészülésre biztatni tudja, hanem azt is, hogy a szükséges mértékű előzetes szempont-egyeztetés, megbeszélés a vezető tanár és az előadó között megtörténjék. Bármennyire elemi metodikai követelményeknek látszanak ezek, a tanárképzési munka sokirányú elfoglaltsága éppúgy, mint egyre szélesebb méretei ezt nem mindig teszik realizálhatóvá.

Legalább ilyen lényeges természetesen az is — és ez adja meg ezeknek a látogatásoknak az igazi jelentőségét —, hogy a bemutatott órák, szakkörök s egyéb iskolai tevékenységek után az előzetesen megadott szempontok szerinti részletes elemzés következzen. Nézetem szerint a bemutatott órák, szakkörök stb. kiváló minősége és magas pedagógiai reprezentációja mellett ezek az elemzések jelentik a legfőbb értéket a III. éves (és hozzátehetem: a II. éves) gyakorlatokban. Ezeknek az elemzéseknek egyik legfőbb feladatuk, hogy a hallgatók pedagógiai ismereteinek elsődleges alkalmazását biztosítsák, felmerült problémáikra a választ megadják, az adott munka tartalmi, szervezési és metodikai koncepcióját a gyakorlati eredményesség segítségével mérlegetlik, s különösen, hogy jelezzék, milyen egyéb pedagógiai megoldások lettek volna még lehetségesek az adott pedagógiai helyzetben?

Ez az a pont, amelyen nézetem szerint ezeknek az alsóbbéves gyakorlatoknak a sikere vagy balsikere eldőlt, amely szinte a létkérdés számukra. A hallgatókat ugyanis már a II. és III. éven fogjuk tanítani tanítani, ha a gyakorlatok során a pedagógiai munka ama változatait mutatjuk meg nekik, tárjuk eléjük,

melyek az adott esetben lehetségesek lettek volna, s annak pedagógiai indokait beszéljük meg velük, hogy a választott megoldást milyen pszichológiai és pedagógiai indokok indokolják. Mivel ez így van, meggyőződésem szerint nem volt szerencsés dolog a III. éves iskolai megfigyelési gyakorlatoknak az eredeti 30 órától 20-ra való csökkentése, és egyáltalán nem tartanám fölöslegesnek a III. éven gyakorlatra jelenleg adott összóraszám fenntartása mellett a belső arányok szerencsésebb alakítását az iskolai megfigyelések javára. Ezt támasztják alá azok az általános metodikai következtetések is, melyeket az elmúlt egy-két év tapasztalatai alapján meg lehet szövegni. E tapasztalatok korrekciói alapján nagyrészt kialakulhatnak tekinthetőek azok a fő szempontok, melyek a megfigyeléseket irányítják. Ezek — vázlatosan — a következők:

A nevelés általános légkörének jellege; a nevelő — növendék-viszonyra mutató pedagógiai jelenségek; a szocialista nevelő személyiség-jegyei; a tanuló szerepe és funkciója a nevelési folyamatban, aktivitásának lehetőségei és feltételei; az erkölcsi nevelés tartalmának megjelenése az órán, az erkölcsi nevelés alapelveinek érvényesülése az oktatás folyamán megvalósuló nevelésben; az oktatás mint a nevelő és a tanulók közötti tevékenység együttes, közös tevékenysége; az oktatás motivációja az oktatási folyamat főbb fázisainak jelenség-együttesei; a főbb szervezési formák és módszerek; a modern eszközök alkalmazása a művelődési folyamatban.

Már e pusztán vázlatos felsorolás is azt mutatja, hogy bár ezek a megfigyelési szempontok csak a pedagógiai jelenség-csoportok leglényegesebbjeire terjednek ki, súlyuk még így is szétfeszíti annak a III. év egészére csupán négy alkalommal kiterjedő iskolalátogatásnak a lehetőségeit, melyek során megfigyelés és elemzés tárgyát kell képezniük. Ehhez járul az a természetes körülmény, hogy a rendelkezésre álló látogatási időtartam egy részét igénybe veszik a meglátogatott pedagógiai alkalmak feljegyzésével, az órák felépítésével és leírásával kapcsolatos elemi információk. Továbbá, hogy az egy-egy látogatásra kitűzött szempontok sok esetben „tovább élnek” s a második vagy harmadik megfigyelés alkalmával a hallgatók önkéntelenül is alkalmazzák az első vagy második látogatás szempontjait; ezt a törekvést — az egyetemi hallgatók aktivitása érdekében — természetesen káros volna nem méltányolni, hiszen nem passzív szemlélőivé, hanem lelkes és munkás résztvevőivé kívánjuk tenni őket az együttes tevékenységnek.

Ha ezeknek a követelményszinteknek alapján mérlegeljük: mit jelent az évi 20 óra iskolalátogatás még a legmodernebb eszközök bekapcsolása esetén is — a felelet nagyon kézenfekvő.

Meg kell egyébként jegyezmem, hogy ami a hallgatók aktivitását illeti, ez némileg eltérő képet mutat a természettudományi karon, mint a bölcsész-karon. A TTK-s hallgatók nehezebben indíthatók, félénkebben nyúlnak a problémákhoz, kissé „tapađnak” a szempontokhoz, de felkészülnek a megfigyelésekre; és egyenletes, lelkiismeretes munkát nyújtanak. A bölcsészhallgatók bátrabban elemeznek, bírálják, hevesen vitatkoznak, munkájuk tipikus fogyatékosága a spontaneitás: a megfigyelésre általában nem készülnek a vonatkozó anyag áttekintésével, emlékeztetükre és „humán felkészültségükre” támaszkodva azt feleslegesnek hiszik. Ezért elemzésük meglehetősen csapongó, a szempontok érvényesítése a vezetés számára az ő esetükben általában nagyobb feladat, mint a TTK-s csoportokban.

A látogatások alkalmával szerzett tapasztalatoknak a pedagógiai előadások során történő felhasználását akadályozza, hogy az előadónak legfeljebb csoportja egy részével vannak közös élményei. (Az előadási csoportok 50—60 főből állnak,

ezek természetesen egyidőben csak kétfelé osztva, két külön gyakorlatvezetővel végezhetnek iskolalátogatást.) Ennek ellenére a hospitálások érzékelhetően növelik az előadások hatékonyságát. Általános tapasztalat, hogy az első iskolalátogatások után erősen megnő a hallgatók pedagógiai érdeklődése, valamiféle tapasztalati alapot kapnak a számukra addig nehezen konkretizálható pedagógiai fogalmak.

A látogatások hatékonysága természetesen erősen függ a vezető tanár munkájától. Ennek színvonala nemcsak azáltal válik jelentőssé, hogy milyen pedagógiai tartalmat sugároz, hanem azáltal is, hogy erősen befolyásolja a hallgatók beállítódását, viszonyát a nevelésméleti problémákhoz, a nevelési feladatokhoz. Igényes óra, amely reprezentálja a személyiségformálás egy kis szakaszát, indokolja számukra a nevelésméleti és didaktikai tanulmányok jogosságát és egyáltalán: a nevelés kérdésének felvetését. Gyenge nevelési hatékonyságú óra, mely negatívumokkal „tűnik ki”: a pedagógiai elméleti megállapításokat irreális színben tünteti fel.

Bár minden csoport általában „kifog” egy-egy gyenge órát is, a kollokviumok, vizsgák azt mutatják, hogy a nevelésméleti és didaktikai gyakorlat fontos szerepet tölt be a tanárképzésben, a nevelési feladatok felismertetése és vállalásának elősegítése terén. Ha sikerül szorosabb kapcsolatba hozni az Úttörő- és KISZ-gyakorlattal, még hatékonyabban hozzájárulhat annak a meggyőződéshöz, hogy a szaktanár nemcsak szaktárgya anyagának elsajátíttatásáért, hanem ezen keresztül és e mellett más eszközök felhasználásával is a tanuló személyiségének fejlesztéséért felelős.

Felmerül azonban a kérdés: mit jelenthet mindebben ez az új lehetőség, amit a zártláncú televízió biztosít?

Egyelőre természetesen inkább külföldi, mint hazai tapasztalatra támaszkodva lehet erről véleményt mondani; a részletes tapasztalatokat még ezután kell megszerezniük.

Annyi máris, az eddigi minimális tapasztalatok alapján is nyilvánvaló, hogy mind a nevelő, mind az osztály tevékenységének differenciáltabb megfigyelési lehetőségeit tudja biztosítani a zártláncú televízió, mint az osztályt egy síkban — és általában az osztályterem háttéréből — áttekinthető megfigyelés. A négy képernyő különböző képszögekben sugárzott felvételei, melyeket együtt látni, illetve ezt az együttlátást megtanulni egyáltalán nem nehéz, sok olyan részletjelenséget mutatnak meg, melyek a szokásos megfigyelések alkalmával általában nem észlelhetők. (Különösen a gyerekek spontán reakciói különböző helyzetekben, és még inkább személyes aktivitásuk, tényleges munkájuk.)

Az is nyilvánvaló, hogy ha az egyetem ehhez biztosítani tudja a feltételeket — s a tanárképzés érdekében ennek biztosítása mindenképpen szükségesnek látszik — videomagnetofonok segítségével a zártláncú tv-adás egyes részletei rögzíthetők s magukon az elméleti pedagógiai előadásokon felhasználhatók. Ennek szinte felbecsülhetetlen jelentősége volna a pedagógiai előadások életközelsége szempontjából (bár természetesen ugyanilyen jelentősége lehet a dia- és filmvetítésnek, esetenként pedig bizonyos pedagógiai anyagok — pl. tantervek, tankönyvek, nyomtatott programok — egyszerű szétosztásának, bemutatásának; erre itt azért kell céloznom, mert olyan képzési keretben, melyben egy III. évfolyam tanárszakos növendékei immár közel vannak a 800-hoz, egyáltalán nem könnyű még ez a régiesnek, erősen hagyományosnak tűnő bemutatás sem, legalább is egyes esetekben). Felsőoktatási metodikai tapasztalatok éppúgy mint általános didaktikaiak, és mint a leghétköznapibbak egyaránt azt bizonyít-

ják azonban, hogy a mozgásos bemutatás — amelyet a videomagnetofon biztosítana — az állóképeknél hatékonyabb, különösen olyan fiatalok számára, akik előadások hallgatásával túl vannak terhelve, s a szaturáció, és a reakciós gátlás tünetei, vagy egyszerűen a szórakozottság, figyelmetlenség-jelenségei előfordulnak soraikban még a legjobb előadások során is, ha azok pusztán a II. jelzőrendszer igénybevételével folynak.

Nem utolsó szempont a televízióval kapcsolatban az sem, hogy a stúdióknak az a gondos, körültekintő tervezése, ahogy azt az A. Cs. J. gy. isk. vezetősége megoldotta, több látogatási csoport számára egyszerre is lehetővé teszi azonos közvetítések megfigyelését. Ez az ált. pedagógia szempontjából igen előnyös, mert általában nem csupán arról a szakterületről mutatunk be órákat a hallgatóknak, mely szaktárgyaik szerint mindenekelőtt érinti őket, hanem rokon, egyéb tárgyakból is, hiszen éppen általános, a nevelő munka egészét érintő problémák tárgyalásáról kell gondoskodnunk a didaktikában és neveléstudományban. Ez a körülmény csökkentheti — bár teljesen ki nem küszöbölheti — azt a sok esetben nyomasztó jelenséget, hogy egy-egy osztályteremben 25-nél is több hallgatót kell bevinnünk. Hangsúlyozni szeretném: az osztályteremben lezajló közvetlen megfigyelés *mellett* tartom lehetségesnek a televízió-közvetítés intenzív felhasználását, és nem annak *teljes* kiküszöbölésével. Emlékeztetni szeretnék ugyanis arra a ma már közismert nézetre, mely az audiovizuális eszközökkel kapcsolatban a „pedagógiai tapasztalatok piramisáról”, rétegződéséről beszél, de a maga helyén mindegyik réteget nélkülözhetetlennek tekinti. Úgy hiszem nyilvánvaló, hogy az osztályban és a televízió útján lefolyó megfigyelés a közvetlen, illetve közvetett tapasztalatnak nem egészen ugyanazt a rétegét képviseli. Ezt természetesen még gondos megfigyelés és kutató tevékenység során kell majd tisztáznunk.

Egy dolgot azonban nem tesz kiküszöbölhetővé a tv, s erre szeretnék az iskolalátogatások jövője érdekében hivatkozni: azt ugyanis, hogy bármennyi hallgató nézze egyidejűen a közvetített órákat, a közvetítés után szemináriumi nagyságú csoportokban ugyanolyan gondos elemzésnek kell lezajlania, mint a „hagyományos” megfigyelések esetében lezajlik. Hogy tehát a tv-közvetítetteped. jelenség-sort igen tanulságos a hallgatók számára vonzó és érdekes tényanyagnak tekintsük, *de tényanyagának és ne többnek*, melynek megfelelő mélységű és szintű didaktikai és neveléstudományi elemzése mindenképpen életbevágó.*

Ez nem „korlátozó” szempont, csupán olyan szempont, mely az egyetemi munka tervezése számára igen lényeges faktor. Ettől teljesen függetlenül, ismételtelen, csak arra lehet hivatkoznom, hogy a zártláncú tv alig felmérhető jelentőségű eszköz lehet mind az alsóéves, mind az V. éves gyakorlatok szempontjából. Talán leginkább mégis a II. és III. éves iskolai megfigyelések korszerűbb lebonyolítása és jobb elemezhetősége s ennek következtében magasabb pedagógiai reprezentációja szempontjából.

Nem túlzás talán annak a reményemnek is kifejezést adni, hogy ha kellő gonddal és a túlzásokat elkerülve használjuk fel ezt a kitűnő eszközt, egyidejűen bevezetendő egyéb technikai korszerűsítésekkel egyetemben szinte új időszakot nyithat a gyakorlati tanárképzésben; ezt nem úgy értem, hogy *önmagában*, hanem

* Ezt semmiképpen nem helyettesítheti a vetítés közben elhangzó egy-két vázlatos instrukció. A párhuzamos elemzés és kommentálás eljárását a magam részéről sem lehetségesnek, sem célravezetőnek ugyanis nem tartom.

más korszerű metodikai, szervezési és technikai megoldásokkal *együtt*; továbbá úgy értem, hogy ösztönzője lehet egyéb korszerűsítési törekvéseknek, melyekre oly nagy szükségünk van s melyek hosszú sora már jelenlegi pedagógiai tudásunk szerint is megvalósítható. Remélem, hogy ez a nagyjelentőségű eszköz ebben az értelemben kerül majd felhasználásra; s tekintettel arra a jó együttműködésre, mely a gyakorló iskola és a pedagógiai tanszék között fennáll, bizonyos is vagyok felhasználásának ilyen jellegében. Ehhez sok sikert kívánok az A. Cs. J. gyakorló iskola vezetőjének és tantestületének.

Надь Шандор :

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНЫХ НАБЛЮДЕНИЙ В ТЕКУЩЕЙ ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ УЧИТЕЛЕЙ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Автор, руководитель педагогической кафедры будапештского университета. Его научный очерк был написан на основе доклада, прочитанного на конференции в базовой школе университета, дающего оценку первым опытам применения телевидения с замкнутой цепью. Автор ознакомляет с такими базирующимися на наблюдениях занятиями на которых надо принимать участие студентам II, III, IV курсов в течение учебы для того чтобы в V году обучения их работа, которая состоит главным образом из практики, была успешной. Плановое употребление телевидения с замкнутой цепью и других новых пособий, на основе опытов до сего времени уже оказали значительную помощь преподавателям ведущим занятия и студентам. Следующий научный очерк ссылается на многие установления этого же доклада.

Sándor Nagy :

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF USING VISUAL AIDS IN TEACHER TRAINING

The author is head of the Department for Pedagogy at the University of Budapest. His paper is based on his lecture delivered at a conference held at the training school of the said University, assessing the first experiences gathered regarding the use of closed-circuit television systems. He discusses the activities in class applying visual aids at which second-, third- and fourth-year students have attended in the interest of the good results of their work during the fifth year, devoted mainly to practise teaching. As proved by experience gained thus far, the systematical use of the closed-circuit television system and other novel educational appliances has proved a substantial aid both for the leading professors and their students. The paper refers to some conclusions drawn from the said lecture.