

## AZ ISKOLAI OKTATÁS METODIKAI MEGÚJULÁSÁNAK SZÜKSÉGESSÉGE, FELADATAINK A BÖLCSÉSZKARI TANÁRKÉPZÉSBEN

Közvéleményünk nem eléggé tájékozott arról, hogy a bölcsészkarokon folyó tanárképzés (és ezen belül a pedagógiai képzés) metodikai megújulásának kérdéseivel milyen módon foglalkozunk, holott az erre illetékes testületek – így az ELTE Tanárképzési Bizottsága – ismételten napirendjükre tűzik e kérdéskört. A jelen eszmefuttatás egyike azoknak, melyek ebbe a témakörbe tartoznak, s melyet az ELTE Tanárképzési Bizottsága 1980. májusában egy visegrádi ülészakon megvitatott. Az anyag közlése – a metodikai megújulás fogalmának átfogó értelmezésén túl, mely a pedagógiai felfogást a maga egészében is érinti – elsősorban információs célokat szolgál a pedagógia bölcsészkarai oktatásának (sokat vitatott) tárgyában. Egyúttal azonban válasz lehet azokra a közelmúltban felmerült problémákra is, amelyek az oktatási módszer intencionalitásával kapcsolatban jelentkeztek.

A téma kifejtésekor – elsősorban a bölcsészkarai *pszichológiai, pedagógiai és szakmódszertani képzésre* vonatkoztatva, de emellett a *szakértői képzés* általános kari teendőit is érintve – az alábbi négy kérdéscsoport körvonalazása látszik szükségesnek:

1. Melyek azok a főbb fejlődési tendenciák, melyek az iskolai oktatás módszerében (fő figyelemmel a humán tárgyi oktatásra) mutatkoznak, az új nevelési és oktatási tervekben jelentkeznek, a pedagógiai gyakorlat leginkább progresszív részében és a kutatásokban új felismerésekként, illetve megvalósítandó feladatokként adódnak?

2. Hogyan tükröződnek az új metodikai koncepció jellemzői a bölcsészkarai pszichológiai, pedagógiai és szakmethodikai képzésben?

3. Milyen főbb teendők állnak a pszichológiai, pedagógiai és szakmethodikai képzés előtt az új módszertani kultúra terjedésének és megvalósításának fokozottabb támogatása érdekében?

4. Milyen feladatok jelezhetők a felsőoktatási-metodikai megújulás viszonylatában a bölcsészkarai szakmai, *szakértői képzés* egésze számára?

*Ad 1.* Abból a tényből kell kiindulni, hogy az iskolai tanulásnak „cselekvő ismeretszerzés”-ként, feladatmegoldásként, problémamegoldásként való értelmezése, s az „alkotó alkalmazás”-nak, az „optimális képességfejlesztés”-nek, valamint „a tanulás megtanításának” kívánalma – napjaink módszertani felfogásának egyre természetesebbé váló jellemzője. Különböző innovációs folyamatok az iskolák egy részében jelentős mértékben tükrözik e kifejezések által jelzett metodikai tendenciákat, ugyanakkor *az iskolai oktatás egy nem jelentéktelen része még nem tudja ezeket megvalósítani.* Alapvető feladatként jelentkezik tehát az így keletkező ellentmondás feloldása.

A *metodikai megújulás néhány jellemzője* vázlatosan a következőkben írható le:

– Nemzetközileg is, hazailag is erőteljesen fokozódott annak felismerése, hogy a nevelés-oktatás egész metodikája (beleértve a korszerű szervezeti formákat, tanítási-tanulási stratégiákat, oktatásmódszereket és taneszközöket) jelentős mértékben *a minél konkrétebben meghatározott nevelési célok függvénye*. A *metodikai megújulás* ilyen értelemben mindenekelőtt *a tanítási-tanulási folyamat célraorientáltságának, intencionalitásának erősödését jelenti*.

Ez az objektív tendencia az *új nevelési és oktatási tervekben* többféle értelemben is megnyilvánul:

– mindenekelőtt az általános céloknak az eddiginél részletesebb kifejtésében és a szocialista iskola jellemzőinek a céllal adekvát körülírásában;

– a tantárgyi feladat- és követelményrendszerekben, amelyek ma már esetenként azt a lehetőséget kínálják, hogy a „*tematikus tervezés*” során operacionalizált célokká váljanak.

Ezzel együtt nem jelentéktelen az a fejlődés (s ez mindenekelőtt éppen a *humán tárgyak* tanterveiben, többek között az általános iskolai *magyar nyelv és irodalom* feladatrendszerében mutatható ki), hogy míg eddig a pedagógiai logika általában az *ismerettől* haladt a *műveletek* felé, s ezek függvényeként fogalmazódtak meg bizonyos kívánatos *nevelő hatások*, most éppen ez utóbbiak jelentik a feladatrendszer kiindulópontját, s ennek következtében általuk határozzuk meg mintegy a szükségessé váló ismereteket s az azokkal végzendő műveleteket.

Ez a körülmény – elvileg – a megújuló metodikai kultúrát *a nevelési cél széles összefüggésébe ágyazza*, s a tanítási-tanulási folyamat tervezését azzal közvetlen összefüggésbe hozza. Ez a fejlődő metodikai kultúra figyelemreméltóan új jelensége.

– Egy másik, ugyancsak határozottan jelentkező karakterisztikuma a metodikai megújulásnak az az új történelmi lehetőség, mely *a tantárgyak közötti kapcsolatok* fejlődése, az *integráció* követelményének többé-kevésbé határozott érvényesülése által adódik, és pedig végső soron ugyancsak az oktatás nevelő hatékonysága szempontjából. Az *irodalmi-művészeti-esztétikai nevelés* tömbjében például éppen úgy, mint a *történelmi-állampolgári nevelés* tömbjében (a „*tömb*” esetében az MTA Elnökségi Közoktatási Bizottság által alkalmazott terminológiát használjuk), a korábbi elszigetelt tantárgyi rendszerhez képest kiszélesednek a kapcsolatok és *átfogó asszociációs rendszerek* kiépítése segítségével lényegesen fokozódik a világnézeti nevelő hatékonyság.

Az integráció, mely a korábbi, önmagában jóhiszemű, de kevésbé hatékony tantervi koncentrációt túlhaladja, ismét új (a jövőben még remélhetően tovább erősödő) vonás, amely meghatározó jelentőségű egy korszerű metodikai kultúra tekintetében.

– További fontos körülmény a módszertani kultúra megújulása viszonylatában, hogy megtörténtek az első lépések (és pedig mind az általános iskolai, mind a középiskolai tantervekben) *a tananyag belső differenciálása* terén. A „*törzsanyag*”, a „*kiegészítő anyag*”, valamint a tantervi minimum több-kevesebb határozottsággal történő kirajzolódása kétségtelenül az objektív bázisát jelentheti egy fokozatosan kialakuló „*differenciált osztálymunkának*”.

– A tananyag differenciált meghatározása elvezet egy következő fontos szemponthoz, mely a metodikai megújulás fogalmi körébe vág: ez a *felfedezései tanulási stratégiák* (a cselekvésből kiinduló, interiorizációt lehetővé tevő tanulás, a problémamegoldás, a feladatmegoldás) előtérbe kerülése. Itt az új metodikai kultúra terén olyan előrelépés

történhet, amely – nem téve feleslegessé a szükséges esetekben az *irányított tanulás* megfelelő változatait – a tanulás kreatív vonásait kétségtelenül fokozhatja.

– Szintén a tananyag differenciálásával van kapcsolatban az *alapvető szervezeti formák* (frontális osztálymunka, csoportmunka és individualizált munka) arányosabb beiktatásával kapcsolatos, határozottan felismerhető törekvés, mely elvileg lehetővé teszi – különösen a középiskolai osztályokban – az önálló új-ismeret-feldolgozások előtérbe helyezését, s ezáltal a tanulás eljárásainak fokozott tudatosulását, a *tanulás megtanulását*. Ezzel szoros egységben különleges jellemzőként bukkan fel a korszerű metodikai kultúrában a *képességfejlesztés* előtérbe kerülése.

– Mindezek után már magától értetődő, hogy *a szorosabb értelemben vett oktatási módszerek* viszonylatában végképpen úgy alakul a helyzet, hogy a nagyobb aktivitást, a fokozott kreativitást biztosító eljárások a hivatalos dokumentumokban is, az innovációs törekvésekben is, a kutatásokban is előtérbe kerülnek (a tanulók önálló munkaformái, a „munkáltatás” különböző változatai, önálló megfigyelések, „kutatások”, referátumok, beszámolók, viták, szeminárium-jellegű ismeretfeldolgozások, feladatlappal vagy programmal irányított önálló tanulás stb.). Amíg a hetvenes évek elején még vita tárgyát képezhette, vajon jogosult dolog-e „aktív módszerekről” beszélni (minthogy a maga nemében és a maga helyén minden módszer aktív), ma kétségtelen, hogy (s ez különösen a humán tárgyi oktatás egyes szektoraiban nagyon lényeges) a verbális módszerek egyeduralma határozottan megszűnőben van.

– Magától értetődik, de külön is megemlítendő jelenség az új metodikai kultúra szempontjából a korszerű technikai megoldások, modern *taneszközök* megjelenése; általuk új lehetőségek nyíltak meg a szemléletességben éppen úgy, mint a tanulásirányításban vagy a tanulói öntevékenységben.

Nem volna teljes a kép, ha legalább nem utalnánk arra, hogy a taneszközök és taneszközrendszerek – amint ezt például az *oktatócsomag* vagy a tankönyvcsalád mutatja – egyre határozottabban összekapcsolják egy-egy meghatározott rendszerbe a szervezeti formák, módszerek, eszközök egy bizonyos együttesét, tehát új *metodikai integrációk felé* mutatnak.

*Ad 2.* Arra a kérdésre, hogyan tükröződnek a bölcsészkarai pszichológiai, pedagógiai, szakmethodikai képzésben az új módszertani kultúra imént említett sajátosságai, vázlatosan az alábbiakat lehet válaszolni:

– *A pszichológiai képzésben*, mely az egész pedagógiai és szakmethodszertani képzés megalapozását szolgálja, már hosszabb ideje érvényesül két alapvető tendencia: egyrészt a *tanulás* fogalmának átfogó (az ismeretszerzésen túl a magatartásformálás egészére is kiterjedő) értelmezése, másrészt az intellektuális folyamatok, főképpen a *gondolkodás* mibenlétének viszonylag részletes tárgyalása. A szűkre szabott órakeret miatt mindegyik csak vázlatosan kaphat helyet az oktatásban, de mindegyik alapvető a methodszertani megújulás szempontjából. (Érdemes megjegyezni, hogy az új nevelési és oktatási tervek – mindenekelőtt az általános iskolai tanterv – történelmileg első ízben az említett széles, átfogó értelemben határozzák meg a tanulást.)

A pszichológiára (beleértve a fejlődépszichológiát) építve, az *általános pedagógia* sokoldalúan közelíti meg a korszerű metodikai koncepciót:

Először is részletesen tárgyalja a nevelés célrendszerét, s ma már módja van utalni azokra a taxonómiai kutatásokra, illetve ezek eredményeire, melyek lehetővé teszik az

*általános, a konkrét és az operacionalizált célok demonstrálását.* Ezáltal lehetővé válik a tanítási folyamat célraorientáltságának egzakt bizonyítása, s magukban az új nevelési és oktatási tervekben a metodika intencionális meghatározottságának a hallgatók elé tárása.

A pszichológiára támaszkodva mód van azoknak az alapvető *tanulási stratégiáknak* a felvázolására, melyek nélkülözhetetlenek a „tematikus tervezéshez”. (Ezt általában magyar nyelvi példanyagon lehet a legjobban demonstrálni, s az új oktatáseméleti tankönyvben ez is történik.)

A *tantervvel* kapcsolatban lehetőség nyílik arra, hogy bemutassuk azt a *műfaji fejlődést*, mely ebben a tekintetben az utóbbi három és fél évtizedben bekövetkezett; ma már rendelkezésünkre állnak olyan kutatási eredmények is, melyek lehetővé teszik, hogy ne egyszerűen a tananyag, hanem a tanítási-tanulási folyamat tervezéséről beszéljünk a tanterv kapcsán.

A tanterv kiváló lehetőséget biztosít – mindenekelőtt a humán tárgyakban – arra, hogy demonstráljuk az egyes tantárgyakban az alapvető gyűjtőfogalmakat: ilyen például az „ismeret” és „tudás” (orosz nyelv), „ismeret és teljesítmény” (magyar nyelv), „tények, fogalmak, törvényszerűségek, gondolatmenetek” (történelem); azokról a fogalmakról van tehát szó, melyek egy tudatos metodikai koncepció tartalmi pillérei.

Ugyancsak a tanterv és tantervemélet nyújt lehetőséget arra, hogy – megfelelő demonstráció útján – bemutassuk a hallgatóknak az *integráció* mindmáig kiemelkedő történelmi megvalósulását (Nagy László 1921-es Didaktika gyermekfejlődéstani alapon című művét), valamint a *jelenkori integrációs törekvéseket* (mindenekelőtt a történelmi-állampolgári nevelésben, valamint az irodalmi-esztétikai-művészeti nevelésben fokozatosan körvonalazódó integrációt).

Már az általános didaktika tárgyalásakor – szakmetodikai kitekintésként is, az integráció demonstrációjaként is – mód van felhasználni olyan tanulmányokat, cikkeket, mint például: „Komplex esztétikai oktatás a szakközépiskolában”, Magyaritanítás, 1978. 4. sz.; „Új vonások a középiskolai irodalomtanításban”, Köznevelés, 1979. 20. sz.; „A gimnázium anyanyelvi tantervének megújítása”, Köznevelés, 1979. 20. sz.; „FAKT az általános iskolában (Komplex művészeti irány)”, Magyaritanítás, 1979. 1. sz.; „A tények és az összefüggések szerepe a történelem tanításában”, Köznevelés, 1979. 38. sz. stb. – Még átfogóbb lehetőséget biztosít az MTA Elnökségi Közoktatási Bizottság által kiadott „Fehér könyv”, amely a távlati műveltség tartalmának körvonalazásával együtt egy korszerű metodikai koncepció differenciált leírását is tartalmazza.

A tantervemélettel kapcsolatban lehetőség nyílik azoknak a fontos *kísérleteknek* a megemlítésére is, amelyek részben karunk oktatóinak közreműködésével folynak (például a történelmi-állampolgári neveléssel kapcsolatban), részben az integráció és a fakultatívitás elvének érvényesítését kutatják különböző más intézmények és iskolák közreműködésével.

Ha lehet, még nagyobb és gyakorlatiasabb demonstrációt biztosít a pedagógiaoktatás számára az *oktatás szervezeti formáival* kapcsolatos fejezet a humán tárgyak köréből. Már maga az új gimnáziumi I. o. magyar nyelvi tankönyvvel kapcsolatban kiadott útmutató igen meggyőzően hirdeti meg a „feladatmegoldásnak” mint alapvető tanulói, ill. tanulási módszernek a fontosságát, s azt a tételt, hogy „az órákon... a fő szerep a tanulóké”; ezzel együtt azonban fontos megállapításokat tartalmaz a *frontális osztálymunka*, a *csoporthmunka* és az *egyéni munka* arányos szerepeltetésével kapcsolatban is; az általános

pedagógia egyik fő feladata korunkban éppen az, hogy az említett szervezeti formáknak az önálló tanulás elsajátítását fokozottabban szolgáló kedvező arányát szorgalmazza.

Imponálón gazdag lehetőségeket nyújtanak azonban a humán tárgyak új dokumentumai (mindenekelőtt az új tanári útmutatók) *a tanulás megtanításával s a tanulás órán és iskolán kívüli változataival* kapcsolatban.

Érdemes itt külön is említeni azokat a részletes instrukciókat, melyeket például a tanulás megtanításával kapcsolatban az orosz nyelv szakközépiskolai tanári útmutatója tartalmaz, vagy a kirándulásokkal és szakkörökkel kapcsolatban a szakközépiskolai magyar irodalom útmutatója, továbbá az önálló referátumok előkészítésével, a beszámolókat metodikai kérdéseivel kapcsolatban a történelem útmutatója. Hely hiányában itt – sajnos – nem lehet idézni ezekből a fontos kiadványokból, de szakmódszertani hasznosításukon túl, illetve azt megelőzően magának az általános pedagógia oktatásának is nagy segítséget adnak.

A III. éves pedagógiaoktatás a didaktika anyagának tárgyalásakor az eddigiekben is nagy gondot fordított arra, hogy a tanári munkamódszerek mellett (amilyen például a magyarázat, elbeszélés, tanár irányította beszélgetés, illetve kérdés-felelet-módszer, a bemutatás illetve szemléltetés, a direkt-vezérlésű gyakorlás, az ismétlés, az ellenőrzés), kellő részletességgel mutassa be a hallgatóknak *a tanulók munkamódszereit* is (csoportmunkában lezajló, tehát részben önálló ismeretfeldolgozás, eddig még nem tárgyalt műalkotás, költemény, nyelvtani vagy történelmi szöveg önálló elemzése, egyéni feladatmegoldások, önálló munka tankönyvvel, munkatankönyvvel, folyóirattal, történelmi és irodalmi dokumentumok feldolgozása, házi feladatok készítése, meghatározott publikációról, esetleg könyv-(tankönyv-)részletről vázlat összeállítása, önálló referátumok, korreferátumok készítése, önálló munka programozott tananyaggal, programozott tankönyvvel, előre megjelölt rádió- vagy tévéadásról beszámolás stb.). A tanulói kreativitást fokozottan biztosító eljárások már az oktatási folyamattal kapcsolatban részletes megvilágítást kapnak. Most – a módszertan tárgyalásakor – ezek az eljárások és módszerkombinációk nagy választékban kerülnek elő. Ebben a tekintetben is nagy segítséget jelentenek a dokumentumok, minthogy esetenként szinte taxatív módon felsorolják az eljárásokat.

„...Az órákon – elképzelésünk szerint – a fő szerep a tanulóké, a tanári munka látszólag észrevétlenebb, mégis igényesebb (nehezebb is): a tanulók próbálkozásának irányítása, a vita vezetése, esetleg provokálása, az eredmények célszerű, tömör rögzítése, a feladatokban való válogatás az osztály szintje és érdeklődése szerint, a lehetséges mértékig differenciált képzés” – olvasható például a gim. I. o. magyar nyelvi útmutatóban.

A humán tárgyak oktatásában a metodikai megújulás egyik ismérve a tanítási-tanulási eszközök széles körű, komplex felhasználása. Különösen jó eredménnyel kecsegtetnek azok a rendszert alkotó taneszköz-együttesek, melyek a hetvenes évek második felétől kezdve *oktatócsomag* néven jelentek meg a pedagógiai gyakorlatban, s amelyek általános elterjedésére az új tantervek bevezetésével egyidejűleg az elkövetkező 4–5 évben kerül sor. Az oktatócsomag egy tantárgyi téma céljainak elérése érdekében a korszerű és a „hagyományos” taneszközök közül mindegyiket alkalmazza, mégpedig ott, ahol hatékonyságuk a legjobban biztosított.

Az oktatócsomagok fejlesztésének elvi megalapozásában a neveléstudományi tanszék munkatársai is részt vállaltak. A didaktika oktatása során az elkészült, illetve a fejlesztés

alatt álló oktatócsomagok ismertetésére, bemutatására sort kerítünk. 1979. utolsó napjaiban jelent meg – tanszéki munkatársak közreműködésével – Az oktatócsomag című könyv, melyet a továbbiakban a képzésben felhasználhatunk. (Egy oktatócsomag: „A főnevek világa” – önálló, nagy részként szerepel benne; ezen túl azonban részletes instrukciókat tartalmaz oktatócsomagok készítésére, szerkezetére stb. nézve.)

Ha az új metodikai kultúrának a pedagógia-oktatásban való tükröződését bármilyen vázlatosan áttekintjük, indokolt megemlíteni, hogy a III. éves tanárszakos hallgatók *didaktikai gyakorlatainak* programjában is fontos helyet foglal el azoknak a dokumentumoknak az ismertetése, melyek alapvetően meghatározzák a humán tárgyak metodikai megújulását iskoláinkban. A tantervekkel való aktív foglalkozás érdekében a hallgatóknak minden félévben tematikus tervet kell készíteniük. Az elmúlt félévben az új I. gimnáziumi tanterv témái közül választhattak. A feladat megoldása az új *tankönyvek* alapos tanulmányozását is szükségessé tette.

A *hospitálás* során minden csoport látott első gimnáziumi órát. Ezek az óralátogatások és az utánuk következő megbeszélések nemcsak komoly érdeklődést váltottak ki a hallgatókból, hanem fontos *tapasztalati anyagot* is jelentettek a számukra jelenleg még csak elméleti vitákhoz, amelyek az új tantervek és tankönyvek körül folynak.

A *történelem és magyar szakos* hallgatóknak az új *tankönyvek* (történelem, magyar nyelvtan) *írói* számoltak be a tankönyvkészítéssel kapcsolatos elképzelésekről, problémákról. Hasonló lehetőségeink lesznek a II. félév során az *idegennyelvi tankönyvekkel* kapcsolatban.

Ami a *szakmetodikai képzést* s a metodikai megújulásnak e képzésben való tükröződését illeti, erről jelenleg csak vázlatos és egyenetlen képet lehet adni. Ennek az egyenetlenségnek az a fő oka, hogy a *szak módszertani oktatás átmeneti helyzetben van*; az addigi rendkívül alacsony óraszám miatt a kari vezetés egy, 1979. október végén kiadott körlevelében + 1 óras emelést ígért, azzal azonban, hogy a szak módszertanoknak és az oktatástechnikának a szintéziséről gondoskodni kell.

Az átmeneti állapotot az jellemzi, hogy egyes szak módszertanok esetében az óraszám-emelkedés megtörtént, másuttal ez még nem következett be. A folyamatban levő óraszám-változás és az egyes területeken (például az idegennyelv-oktatással kapcsolatban) kidolgozott reform természetesen magával hozza a *szak módszertani programok felülvizsgálatának*, átalakításának szükségességét; ennek során az új módszertani felismerések tükröződésére, a metodikai megújulásnak a képzésben való fokozott megjelenésére különlegesen nagy gondot fordítanak.

Történelmi előzményként meg kell itt említeni, hogy az általában a 7. és 8. félévben sorra kerülő szakmetodikai oktatás – az esetek többségében – szervesen épült az általános pedagógiára. Külön is kiemelendő ebben a tekintetben a *történelem* szak módszertana, amely évek óta szorosan együttműködik a pszichológiával és pedagógiával. Elmondható továbbá, hogy azokon az alkalmakon, melyeket – évenként-félévenként – a neveléstudományi-pszichológiai tanszékcsoporthoz megszervez, s amelyre a szakmetodikusokat „a közös érdeklődésre számot tartó kérdések megbeszélése” céljából meghívja, a szakmetodikusok testülete szinte hiánytalanul részt vesz és a kölcsönös megértés légkörében folyik a koordinációs megbeszélés. Ez elvileg jó alapot jelent a metodikai megújulás kérdéseinek a képzésben való összehangolt értelmezésére, a pedagógiai és szak módszertani képzés koordinációjára.

Minthogy napirenden van a szakmódszertani programok újrakészítése, s ezzel együtt a pszichológiai integrált program véglegesítése és a pedagógiai programok felülvizsgálata is – nyilvánvalóan kedvező alkalom kínálkozik a koordinálás fokozására. Ezt a koordinálást mindkét irányban (a 2. és 3. félévben tanított pszichológiai tárgytól felfelé az 5., 6. félévben tanított pedagógiáig és az ezt követő szakmódszertanokig, s visszaható módon a szakmódszertanoktól a pszichológiáig) végig kell járni. A szakmódszertanok tekintetében újra meg kell vizsgálni annak lehetőségét, hogy a *IV. évben betöltött transzmissziós funkciójukat* a pszichológiai és pedagógiai képzés, valamint az V. évfolyamban bekövetkező gyakorlóiskolai munka között hogyan tudják jobban betölteni.

A szakmetodikusok jelentéseiből változatos helyzetkép körvonalai bontakoznak ki:

A magyar irodalom szakmetodikusa a rendelkezésre álló óraszámokban csak az új tankönyvek szemléletmódjával, anyagával és metodikai koncepciójával látja lehetségesnek foglalkozni; úgy véli, hogy az általános törvényszerűségek kétségtelen adottsága ellenére, egyre specializáltabb lesz az egyes tantárgyak tanítása. Az óraszámemelkedést biztatónak tartja.

A történelemtanításban – mivel a történelem kandidátusi fokozatú szakmetodikusa, más tekintélyes kari oktatókkal együtt, vezető módon vesz részt egy nagyszabású *integrációs kísérletben*, amely a történelmi-állampolgári neveléssel kapcsolatos, és minthogy ennek lényegét és eredményeit a hallgatókkal ismerteti – a metodikai megújulásnak egy intenzív és sajátos útja biztosítva van. A történelemtanítás metodikája emellett optimálisan egyeztetett a pszichológia és pedagógia programjaival.

Az olasz nyelv metodikusa szerint a metodikai megújulás ténye adva van, ez tehát a szakmódszertanban szükségképpen tükröződik. Döntés kellene azonban abban, *hogyan történjék az oktatástechnikának a szakmetodikába való „beolvadása”*. Továbbá: minthogy az I. éves hallgatóknak nincs kapcsolatuk a gyakorlattal, szükséges volna módot találni arra, hogy legalább félévenként két alkalommal már I. éves korukban *iskolátogatást* végezzenek. A didaktikában nagyobb hangsúlyt kellene adni a tanulásemleleteknek. A kari vezetésnek pedig az elkészült szakmetodikai programok értékelését el kellene végeznie.

Az angol nyelv szakmetodikusa jelzi, hogy az angol nyelv és irodalom szakmetodikájának oktatása során angol nyelven felidéznek bizonyos alapvető általános-didaktikai ismereteket.

Ez kiegészíthető azzal, hogy az általános didaktika viszont hasznosíthatja azt a kibernetikai jellegű kutatást, melyet az angol tanszék részéről az 1979. évi december 6-án tartott Tanárképzési Bizottsági ülésen az anyanyelvi neveléssel kapcsolatban előterjesztettek; ez a kölcsönösség egyúttal igen lényeges ponton érinti a metodikai megújulás tükröződését mindkét területen.

A német nyelv és irodalom szakmetodikusa úgy látja, hogy az emelkedő óraszám lényegesen nagyobb lehetőséget fog biztosítani a differenciáltabb szakmódszertani oktatásra. Igényelné a pszichológiaoktatástól (az olasz nyelv metodikusával egyetértve) a *pszicholingvisztikai ismeretek* alapozó oktatását, a pedagógiától pedig a *tanulásemleletek* differenciáltabb tárgyalását. Nem látja lehetetlennek – eltérő vélemények ellenére –, hogy a szakmetodika kiegészüljön az oktatástechnika megfelelő anyagával. Szükségesnek tartja az új szakmetodikai programok elkészítése érdekében az integrált pszichológiai és a felújított pedagógiai programok megküldését.

Az AVTK vezetője – az előbb mondottaktól némileg eltérően – úgy látja: tekintettel az „oktatástechnika” tárgy keretében közvetített, csak részben technikai-műszaki, zömmel alkalmazás-módszertani és software-készítési ismeretekre és azok szakmai profilírozottságára, fontos, hogy „ezen új diszciplína integritását megőrizve keressük a szakmetodikával való kapcsolódás tartalmi és formai oldalait”. (Az ezzel összefüggő munkálatok folyamatban vannak.)

*Összefoglalóan* a következők állapíthatók meg:

A humán tárgyi oktatás metodikai megújulásának folyamata, e megújulás különböző oktatásszervezési-tanításmódszertani-eszközi elemei, az egymásra-épülő pszichológiai, pedagógiai és szakmódszertani képzésben viszonylag jól, de még nem eléggé egyenletesen tükröződnek. A pedagógiai képzés – sokféle pozitívuma ellenére – még csak részben tudta feldolgozni az új tantervek s a velük kapcsolatos dokumentumok anyagát a metodikai megújulással kapcsolatban (az *új oktatáselmélet tankönyv* azonban, mely ezt részletesebben tartalmazza, már elkészült, megjelenését viszont csak 1981-ben lehet remélni).

A III. éves pedagógiai képzéssel párhuzamosan folyó iskolai gyakorlatok kapcsán felmerülő problémák is jelzik, hogy a továbbfejlesztésre szükség van. Még inkább jelentkezik ez a szakmódszertanok esetében. Ezek óralehetősége jelenleg egészen eltérő, s ez meghatározza munkájukat. A metodikai megújulás tükröződése bennük egyenetlen, és még jelentős lépéseket kell tenni annak érdekében, hogy differenciáltabban tartalmazzák a tantárgyspecifikus oktatásmódszertani vonatkozásokat. Sokat kell még tenni annak érdekében is, hogy a 2., 3. féléves pszichológiai képzés és az 5., 6. féléves pedagógiaoktatás, valamint az V. éves iskolai gyakorlatok között a „híd” szerepét betöltsék, transzmissziós és szintetizáló funkciójuknak eleget tudjanak tenni. Pillanatnyilag ezzel kapcsolatban merülnek fel a legnagyobb problémák; a IV. évben jelentkező részleges pedagógiai vákuum okozza nagyrészt azt a jelenséget, amit a gyakorlóiskolák úgy jeleznek, hogy az V. évesek – a gyakorlat megkezdésekor – szinte alig tudják a pedagógia elméletét.

III. éves korukban – minimális tapasztalati bázison – elsajátítottak néhány alapvető tételt; közismert azonban, hogy egy-egy kollokvium után milyen gyors a feledés; ha a leglényegesebb tudnivalók – szakmódszertani hangszerelésben – IV. éves korban nem térnek vissza, vagy valamilyen más módon megerősítést nem kapnak, akkor a III. éves korban elsajátított pedagógiai ismeretanyag hamar a feledésbe merül.

*Ad 3. A feladatok*, melyek az elért eredmények mellett megoldásra várnak, nagyjából három csoportra oszthatók:

– a pszichológiai, pedagógiai és szakmódszertani képzés struktúrájával kapcsolatos teendőkre,

– a pszichológiai, pedagógiai és szakmódszertani képzés tartalmi koordinálásával összefüggő feladatokra,

– az iskolai gyakorlatokkal kapcsolatos kérdésekre.

A *strukturális feladatok* azokból a problémákból adódnak, melyek az utóbbi másfél-két évtized során e tárgyak *egymásra-épülésében* bekövetkeztek.

Amikor az 1960-as évek elején a jelenlegi tanterv körvonalai kialakultak, akkor a 2. félévben szereplő általános pszichológiát a 3. félévben fejlődépszichológia követte, majd a 4. félévben (a III. éves pedagógiaoktatás természetes és szükségszerű előzményeként)



neveléstörténeti stúdium szerepelt. Így az 5. és 6. félévben sorra kerülő általános pedagógia után természetes módon következett a 7. félévben a pedagógiai pszichológia, majd a 8. és 9. félévben a szaktárgyak metodikája.

A szaktárgyi képzés érdekeiből kiindulva időközben olyan kedvezőtlen változások következtek be, hogy a pedagógia természetes tudományos előzményét és bázisát jelentő neveléstörténetet (az első szakmai szigorlat miatt) a 7. félévre kellett tenni, a pedagógiai pszichológia pedig innen a 9. félévre tevődött át, s óraszámja is kettőről egyre zsugorodott. Ennek a strukturális változásnak nemcsak az volt a következménye, hogy a pszichológiai, pedagógiai, szakmódszertani képzés eredeti *kontinuitása* megszűnt s a képzés széttöredezett, hanem szükségképpen csökkent magának a III. éves pedagógiának a hatékonysága, sőt, végeredményben az időtartama is. Hatékonysága azért, mert az utána következő pedagógiai pszichológia erősítő funkcióját elveszítvén s a szakmódszertan minimális óraszámja miatt, ennek transzmissziós szerepére nem számíthatván – „áttevődése” az V. éves gyakorlati képzésre illuzórikussá vált. De időkeretei is kedvezőtlenebbekké váltak, mivel a pedagógia *után* következő neveléstörténet miatt magában az általános pedagógiában problémátörténeti áttekintéseket kellett elővételezni; enélkül sem a nevelés és oktatás folyamata, sem az oktatás szervezeti formái és módszerei nem voltak taníthatók.

Mínt hogy ez a helyzet nyilvánvalóan csökkenti a pedagógiaoktatásnak mind a hatékonyságát, mind a belső időbeli tartalékait az új módszerek intenzívebb propagálására, ezért egyik *alapvető feladat volna az eredeti tantervi struktúra helyreállítása*. Ebben az esetben a 4. félévre visszahelyezett neveléstörténet s az általa megalapozott 5., 6. féléves általános pedagógia, továbbá az ezután közvetlenül beiktatott egy féléves heti kétórás pedagógiai pszichológia – a megújított szakmódszertanokkal együtt –, már sokkal biztonságosabb transzmissziót jelenthetne a korszerű metodikai kultúra tekintetében a III. éves pedagógiai képzés és az V. éves iskolai gyakorlat között.

Ami a pszichológiai, pedagógiai és szakmódszertani képzés *koordinálásának javításával* kapcsolatos teendőket illeti, ezen a téren praktikus okok miatt természetesen közvetlen feladatként kell kezelni a programok összehangolását s ezekben az egymásra-épülés fokozottabb biztosítását. Ennél azonban alighanem még fontosabb teendő – éspedig elvi, tudományos teendő – maguknak a szakmódszertanoknak a tárgymeghatározása; mindmáig ugyanis nincs pedagógiai konszenzus abban a kérdésben, mit tekintünk egy valamely szakmódszertan „tárgyának”, s ezt már maga az a körülmény eléggé dokumentálja, hogy „szakmódszertan” és „tantárgypedagógia” egyaránt bőven tenyészik pedagógiai terminológiánkban, egyéb megnevezésekről nem is beszélve. Ha még ehhez hozzászámítjuk azt a nem jelentéktelen problémát, hogy a pedagógiai kutatás országos terveiből általában hiányoznak a szakmódszertani (tantárgypedagógiai) témák, akkor nyilvánvaló, hogy itt egy nélkülözhetetlen „pedagógiai” határtudománynak elsősorban éppen a pedagógiai jellegével kapcsolatban merülnek fel kérdések, és nem is jelentéktelen kérdések. Ezek természetesen már túlhaladják a bölcsészkarai pedagógiaoktatás szorosan vett illetékességét, s a neveléstudomány országos gondjai közé iktatódnak. A szakmódszertan mibenlétének, tárgyának, felépítésének gondját ezen a helyen megemlíteni mégis – és főképpen – azért szükséges, mert a közvetlen program-egyeztetéseken túlmenően itt egy átfogóbb elvi egyeztetés, vagyis ilyen igényű koordinálás szükségessége merül föl.

A szakmetodikának különleges feladatként kell az előttünk levő időszakban az „oktatótechnika” beolvasztásának kérdését megoldania. Ezzel kapcsolatban az az álláspont

körvonalazódott, hogy a „beolvasztás”, a szintetizálás, többféle ok miatt nem túlságosan egyszerű. Célirányosnak látszik olyan árnyalt álláspont érvényesítése, mely szerint

– a szakmetodikust kérni kell, hogy a „tantárgy-specifikus technikát” építse be anyagába, hiszen egy-egy tantervi anyag rész tematikus feldolgozása csak abban az esetben tekinthető életszerűnek, ha az abban felhasználható eszközöket is megismertetjük és alkalmazzuk;

– másrészt azonban gondolni kell arra, hogy a szakmetodikusok nem mindegyike tudja a rendelkezésre álló *egész* eszköztárat kezelni; ezzel együtt vannak ma még általánosan rendelkezésre nem álló eszközök (például számítógép), amelyeknek azonban az oktatásba való beépülése nem nagyon távoli perspektívában várható; emellett a hallgatónak szüksége van a relative teljes hardware-állomány elvszerű áttekintésére, a software-készítés gyakorlati elsajátítására stb., ezért indokoltnak tűnhet – a szakmetodikával, pszichológiával és pedagógiával elvszerűen koordinált – Oktatástechnika című tárgynak legalább átmenetileg történő szerepeltetése.

Szükségesnek mutatkozik – éppen a metodikai megújulás érdekében – annak a helyzetnek a kialakítása, amelyben *szakmetodikai kutatások* kielégítő intenzitással folynak. A szakmetodikusok e tekintetben értékesen működhetnének együtt pedagógiai és pedagógiai-pszichológiai kutatási témákban; az ilyenféle koordináció kívánatos és üdvözlhető volna.

Rátérve az *iskolai gyakorlatokkal* kapcsolatos kérdésekre, a következő feladatok (és nyitott kérdések) említhetők:

– Ismételten szóba kerül különböző megbeszéléseken, hogy hallgatóink csak nagyon későn találkoznak hivatásuk gyakorlatával. Sokan teszik szóvá, hogy már I. éves korukban szükségük volna legalább vázlatos közoktatáspolitikai tájékoztatásra és arra, hogy fél-évenként legalább két alkalommal iskolalátogatást végezhessenek. Úgy látszik, hogy ennek a kérdésnek a megvizsgálása és a bölcsészkar vezetősége elé terjesztése kívánatos volna.

– Meglehetősen nehezen indokolható az a jelenlegi helyzet is, mely az általános és fejlődépszichológiával kapcsolatban úgy alakult ki, hogy ezekhez semmiféle gyakorlat nem kapcsolódik; ezekhez a tárgyakhoz természetes módon csatlakozhatnék olyan konkrét hallgatói teendő, amely lényegében a gyakorlati ifjúságtanulmányozással volna egyenlő. (Az általános pszichológiával kapcsolatban van is ilyen kezdeményezés, azonban keretei az óraszám miatt rendkívül szűkösek.)

– További probléma – és a mindenkori ifjúsági parlament szinte soha nem hiányzó egyik témája – a III. éves pedagógiaoktatással kapcsolatos iskolai gyakorlat (hospitálás). Hallgatóink nem mindig ismerik fel ennek funkcióját. Felmerült már az a gondolat, hogy a fél-évenként négy alkalommal szervezett félnapos iskolalátogatás helyett – a hazai pedagógusképzés múltjából vett megoldás mintájára –, fél-évenként egy-egy hetes összefüggő iskolalátogatásra kellene lehetőséget biztosítani hallgatóink számára, mivel így jobban tudnák *folyamatában* megfigyelni a nevelési-oktatási tevékenységet. Ennek a megoldásnak azonban nem jelentéktelen akadályai vannak. Járhatóbbnak tűnik az az út, hogy fenntartva a jelenlegi látogatási rendszert, *a hallgatók egy részének már III. éves korukban adjunk lehetőséget a tanításra*; így egészen másképp „viszonyulnak” majd ehhez a munkához, és felelősségük is fokozódik. Úgy tűnik, hogy ez a megoldás legalább a kísérleti kipróbálást mindenképpen megérdemelné.

– Ugyancsak felmerülhet a kérdés, vajon a szakmódszertan IV. éves oktatásával kapcsolatban milyen gyakorlati alkalmazások lehetségesek? Vajon megnyugtató megoldás-e, ha a tanult elméletnek fél vagy egy év múlva következik a gyakorlati alkalmazása? Nehezen volna kimutatható, hogyan lehetséges a módszertani megújulás kielégítő szolgálata olyan tárgyban, amelyhez valamilyen keretben gyakorlat nem kapcsolódik.

Az „Ad 3.”-ban felsorolt kérdések, teendők, feladatok a maguk összességében is csak vázlatosan tudták jelezni a megoldásra váró problémákat. Teljességre nem törekedhetve, itt csak a főbbeket sikerült szóvá tenni. Mindezekhez csatlakozik természetesen – éppen a metodikai megújulás szükségességével kapcsolatban – az említett pszichológiai, pedagógiai és szakmódszertani tárgyak sokféle belső tartalmi és kutatási teendője, amelyekre azonban ezúttal nem térünk ki.

*Ad 4.* A humán tárgyi oktatás metodikai megújulásának szükségessége mint téma, még vázlatosan sem tárgyalható úgy, hogy legalább érintőlegesen ne foglalkozzunk a *szakművelés* ide kapcsolódó néhány sajátos teendőjével.

– Az októberi és novemberi gyakorlóiskolai tanácskozások egyik figyelemreméltó motívuma volt annak a sajátosságnak a visszatérő említése, hogy a hallgatók, amikor V. éves korukban elkezdi a gyakorlóiskolai munkát, többségükben arra igyekeznek berendezkedni, hogy „előadásokat” tartsanak középiskolásoknak. Ebből az eléggé tömegesen tapasztalható jelenségből gyakorlóiskoláink arra a következtetésre jutnak, hogy az egyetem felsőoktatás-metodikai eljárásai még túlságosan is ilyen eljárásra ösztönzik a hallgatót; vagyis hogy még nem honosodtak meg eléggé azok a hallgatói aktivitást az előadások keretében is biztosító eljárások, amelyek – egyetemi szinten ugyan, de – azt sugalmaznák számukra, hogy az oktatás minden fokon a *tanulás irányítása*.

Kétségtelen, hogy az 1960-as évek elején tapasztalható metodikai fellendülés, mely az előadások, szemináriumok, gyakorlatok felsőoktatás-módszertani kérdéseit intenzíven exponálta és elméletileg nem jelentéktelen eredményeket is hozott, mostanára alábbhagyott, s például az előadásokkal kapcsolatban a 60-as években felmerülő problémák feledésbe merültek.

Nem véletlen az sem, hogy a Tanárképzési Bizottság egyik 1978-as visegrádi ülésén a taneszközök egyetemi felhasználásával kapcsolatban, határozott felhívás hangzott el ezeknek az egyetemi képzésben való közvetlen alkalmazását illetően.

Ugyancsak elgondolkodtató helyzet, hogy olyan szomszédos felsőoktatási területek, amelyek metodikailag bizonyára nincsenek elmaradva tőlünk, jeles képviselőik útján időnként igen önkritikus hangot ütnek meg.

Az FPK egyik 1979-es és a felsőoktatás metodikai kérdéseit az orvosképzés területén részletesen kifejtő kiadványában, a fordító többek között ezt mondja: „Az utolsó húsz évben az orvostudomány sokat lépett előre, de ez a két évtized az orvosi oktatás számára a világszerte tett nagy erőfeszítések ellenére az évről évre sűrűsödő problémák, a követelményektől való állandó lemaradás húsz éve volt”.

Ezek a megjegyzések egybevágóan *McKenzie–Eraut–Jones* immár klasszikusnak mondható Tanítás és tanulás – bevezetés a felsőoktatás metodikájába című művének megállapításaival, melyek szerint a felsőoktatás – ha korszerűsítést végez – nagy hangsúlyt helyez általában a programok tartalmi továbbfejlesztésére, de ugyanakkor nagy hajlandóságot mutat arra, hogy az új tartalmakat a régi csatornákon át közvetítse.

Milyen konkrét teendők jelentkeznek a felsőoktatási metodikai helyzetkép illetően alakulása esetén? A kérdéssel kapcsolatos konkrét tapasztalatokkal csak vázlatosan rendelkezvén, néhány feladat – inkább ajánlásképpen – a következőkben körvonalazható:

– Ajánlatos volna megfontolni, mit tehetnénk annak érdekében, hogy a felsőoktatás-metodikai eredményeket – igénybe véve, karunk közismert tudományos kapacitását és az oktatás terén felhalmozott tapasztalatait –, az új metodikai kultúra meghonosítása szempontjából jobban hasznosítsuk. Ennek egyik formája lehetne, ha például a kari vezetés ösztönzésére egy-egy fontos ilyen kérdéskörrel, esetenként tanszékcsoporti szinten foglalkoznánk. Ugyancsak tanszékcsoporti vagy tanszéki méltatást igényelnének azok a kiadványok, melyek a Tanárképzési Bizottság különböző üléseiről megjelennek.

Tanszékcsoporti és tanszéki, sőt kari biztatást érdemelnének az egyes helyeken tapasztalható innovációs törekvések, kezdeményezések (például a régi és új taneszközöket egyesítő oktatócsomag felsőoktatási hasznosítása, a programozott tanulás bizonyos változatainak érvényesítése, az irodalmi-esztétikai-művészeti nevelés kapcsán tevékenykedő tudományos diákkör stb.). A kari innovációs törekvések áttekintéséről, elemzéséről összeítő tanulmányok készülhetnének; bizonyára lehetséges volna ezekre nézve pályázati jutalmat kitűzni, vagy elkészítésüket más módon méltányolni.

Esetenként jó lenne különösen érdemleges felsőoktatás-metodikai kiadványokat, illetve azok tartalmát legalább címszó-szerűen ismertetni tanszéki értekezleten; egyik legutóbbi FPK-kiadvány például (Wolfhard Sauerbrey: Az orvosképzés didaktikája, Bp., 1979) már tartalomjegyzékében is ilyen címszavakat sorol fel: Melyek az oktatás gyakorlati szabályai?; Az oktatóprogram; Oktatási formák; Az oktatás médium-kötelékben; Team-teaching; A kis csoport különböző formái; Az oktatás logikai tagolása; Teszt és vizsga stb.

Külön nagy lehetőséget biztosítanak a metodikai megújulással kapcsolatban a fiatal oktatók számára rendezett továbbképzési alkalmak.

A bölcsészkar első, kísérletinek tekintett évében kedvező tapasztalatokat szereztünk a továbbképzéssel kapcsolatban a résztvevők körében; a kérdések iránti érdeklődést kétségkívül megállapíthatuk; ugyanakkor azt a tanulságot is levontuk, hogy valamivel csökkenteni kell a közoktatásügyet általában érintő előadások számát, és növelni a felsőoktatás metodikai kérdéseivel foglalkozókét.

Karunk a legutóbbi középiskolai nevelési és oktatási tervek készültkor részletes észrevételeket tett ezek tervezeteivel kapcsolatban; sajnos, a kéziratok késve érkeztek hozzánk. Bizonyos észrevételeket (például a gimnáziumi irodalomtanításban a magyar irodalom és világirodalom arányával kapcsolatban és más kérdésekben) már nem lehetett érvényesíteni. Ebből bizonyára le lehetne vonni olyan következtetést, hogy az 1990-es évek elején esedékes új tantervek készítésének – tartalmi és metodikai javaslatokkal egyaránt – érdemes lenne mintegy „elébe menni”. Ilyen értelmű bizottsági munkát vagy kari kiemelt kutatási témát célszerű volna megfontolni, illetve megindítani.

Esetenként magának a tanárképzésnek az érdekében is szükséges lenne ilyen tevékenység, hogy bizonyos keletkező ellentmondásokat feloldjunk. (Csupán egyetlen példa a keletkező ellentmondásokra: a szakközépiskolai tanári útmutatókban – például a *történelem* számára kiadott útmutatóban – oldalakon keresztül találhatjuk felsorolva azokat a logikai műveleteket, melyekre a tanulókat meg kell tanítani. Logika-oktatás azonban – tanárszakosok számára – az egyetemen nincs, így a gondolkodásnevelés, a képességfej-

lesztés nagy történelmi feladata, mint a metodikai megújulás egyik centrális tényezője, karunkon nem kap kellő előkészítést.)

Külön is megemlítendő az a kívánság, mely a gyakorlat oldaláról mindig elhangzik: az iskolák több látogatást szeretnének az V. éves gyakorlatok keretében nemcsak szakmetodikusok részéről, hanem a bölcsészkar szaktárgyi képzés különböző szintű oktatói részéről is, beleértve a szakmák vezető tudósait. Ez a felsőoktatás-metodikára nézve is gyümölcsöző tapasztalatok szerzését, fokozottabban biztosíthatná.

Emlékezni érdemes itt arra az argumentációra is, amely a szakmetodikusoknak a szaktanszékekre való helyezését, tehát decentralizálását mintegy két évtizeddel ezelőtt indokolta. Ennek az indoklásnak a lényege akkor éppen a metodikai megújulásnak az adott területen való fokozása és a „szakmai érdekelttség” erősítése volt. Bizonyára hasznos kari tapasztalatokat lehetne összesíteni azzal kapcsolatban, hogy az egyes szaktárgyi tanszékek-tanszékcsoportok hogyan hasznosítják a szakmetodikusok decentralizált helyzetéből származó metodikai előnyöket; ez azonban már túlmutat ennek az előterjesztésnek a határain.

Befejezésül még annak a hangsúlyozása kívántatik, hogy a *szaktárgyi képzésnek* a metodikai megújulással kapcsolatos feladatait, teendőit, természetesen maguknak a szakmáknak a képviselői hivatottak és illetékesek kitűzni; itt csak néhány olyan összefüggésre utaltunk, amely a pszichológiai és pedagógiai képzés oldaláról tűnik megoldandó feladatnak.