

vélt B. OTHANEL SMITH jellemzését, amely szerint: „Egy vékony pedagógiai mázzal bevont bölcsészkarai képzés jellemzi az amerikai nevelőképzést” és szerinte ugyanezzel karakterizálható az angliai nevelőképző college-ek helyzete is. Legnagyobb közös fájdalom az, hogy a képzés kerete túlságosan elvont, elméleti, ennek következtében elégtelenül készít fel a gyakorlati feladatokra. A college-ek elvben mindkettőt egyesítik, ugyanis színvonalas felsőfokú képzést kívánnak nyújtani, azonban sem az egyiket, sem a másikat nem végzik nagyon jól, különösképpen nem az utóbbit.

HOLLINS professzor megállapítja, hogy mindkét intézmény szükségszerűen tökéletlenül valószínűleg meg feladatát mindaddig, amíg nem tisztázza azt, hogy mit vár tőle a társadalom és mit vár tőle az élet adta feladatok szempontjából az iskola. Jelenleg mindkét követelmény hiánya az, ami feltűnő. A szerző a feladatok elhatárolását javasolja, azonban hangsúlyozza, hogy az elhatárolás nem jelenthet elszigetelést. Szerinte a két éves egyetemi tanulmányt egy éves — főleg gyakorlati — pedagógiai képzésnek, vagy valamilyen „szendvics kurzusnak” kellene követnie.

PORTER professzor fő gondja nemcsak a tanulmányi kurzusok sokfélesége, hanem az eljárás-módot szegénysége. (Teaching Methods in Colleges of Education). Szerinte az eddigieknél sokkal kritikusabban kellene elemezni mind a tanulmányi anyagot, mind az elsajátítás stratégiáját.

Az egyes tanulmányok végén közölt irodalomjegyzék az angliai pedagógusképzés elmélyült tanulmányozását teszi lehetővé.

UJCZ PÁLNÉ

PEDAGÓGUSKÉPZÉS AZ EURÓPAI SZOCIALISTA ORSZÁGOKBAN ÉS NÉHÁNY FEJLETT TÖKÉSORSZÁGBAN

Szerkesztette *Ladányi Andor (Sándor Ernőné közreműködésével).*
Budapest, 1972. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont kiadása. 301 oldal.

Ma már egyértelműen látható, hogy a XX. század második fele az oktatás átalakulásának, rohamos fejlődésének időszaka. Hazánkban is mindinkább érezhető ez, állandóan napirenden levő kérdés az iskola oktató-nevelő munkája. A különböző elemzések, viták, állásfoglalások két közös tulajdonsággal rendelkeznek: 1. bármilyen oldalról közelítik is meg az oktató-nevelő munkát, a tanítási-tanulási folyamatot, szinte egyöntetűen állapítják meg, hogy a pedagógus-döntő, kiiktathatatlan láncszeme ennek a munkának; 2. gyakran kísért az „extra Hungariam. non est vita”-szemlélet, de amennyiben ki is tekintenek a határon túlra, mindezt kicsit önkényesen, csak a szépet látva teszik. E két szempontot figyelve érzem különösen jelentősnek a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont egyik legújabb kiadványát, mely az európai szocialista és a legfejlettebb kapitalista országok pedagógusképzését mutatja be. A könyv használhatóságát e szerkesztési alapelv biztosítja: a bevezető tanulmány után először az egyes szocialista országok, majd a tőkésállamok képzési rendszerét találjuk meg alfabetikus sorrendben. Az egyes fejezetek felépítése is megegyezik: az iskolarendszer rövid áttekintése után azt tudjuk meg, hogy az egyes iskolatípusok számára milyen felsőfokú (esetleg középfokú) intézményben képezik a pedagógusokat, majd rövid betekintést nyerünk az esetleges fejlesztési reformtervekbe, illetve a továbbképzési rendszerbe. Így az egyes részek között csak terjedelemben, s ennek megfelelően a bemutatás részletességében vannak eltérések.

A Kutatóközpontot a tanulmánykötet közreadásával elsősorban az a cél vezette, hogy növelje a „pedagógusképző intézmények oktatóinak tájékozottságát, áttekintését és a tanulások elemzésével, egyes eredmények felhasználásával” elősegítsék „hazánkban a pedagógusképzés további fejlődését.” Így természetesen a recenziist is, de az olvasókat is az érdekli, hogy milyen tapasztalatok szűrhetők le az egyes tanulmányokból, hol vagyunk lemaradva, merre kell továbblépnünk? Ezért sajnáljuk, hogy LADÁNYI Andor, a kötet szerkesztője és a bevezető tanulmány írója — aki egyébként rendkívül nehéz feladatot old meg, mikor összefoglalja a sokszínű anyagot —, mindvégig tartózkodik attól, hogy utaljon a magyar helyzetre, a várható fejlesztési irányokra, igaz, így nagyobb „kutatóterületet” biztosít az olvasónak.

A kötetben tárgyalt tizenkét ország tapasztalatai alapján általános érvénnyel fogalmazhatjuk meg a pedagógusképzés alapproblémáját: *a mennyiségi és minőségi követelmények szemből állásáról* van szó. A második világháború után — több tényező együttes hatására — nagyfokú mennyiségi igény jelentkezett a pedagógusok iránt, amit sokszor csak különböző provizorikus intézkedésekkel lehetett megoldani. Napjainkban, ismét különböző, sokszor országonként eltérő tényezők összjátéka miatt, szinte mindenütt a minőségi oldal került előtérbe, s ez veti fel a pedagógusok képzésével kapcsolatos tartalmi és formai kérdéseket.

A tartalmi problémák eltérően jelentkeznek az egyetemek és a főiskolák esetében (míg az előbbinél elsősorban a pedagógiai tárgyakat kell erősíteni, azokat összekapcsolni az iskolai gyakorlatokkal, az utóbbinál főleg a szaktárgyak tudományos színvonalával, a tudományos képzésről van probléma), de mindkét helyen tulajdonképpen a *helyes arányok kialakítása* a fő feladat. A megoldást nehezíti, hogy a pedagógiai tudományok fejlődésével olyan új diszciplínák jelentek meg és követelik helyüket a képzési rendszerben, mint pl. a szociálpszichológia, a szociálpedagógia, kultúrpolitika, iskolagazdaságtan stb. Ilyen szempontok miatt is érdekes a csehszlovák tanterv, s kár, hogy nem hasonló részletességgel került bemutatásra az új szovjet tanterv, mely új logikai rendszerével már felkelte a szakemberek érdeklődését.

A tartalmi kérdésekhez tartozik a *szak módszertani oktatás és az iskolai gyakorlatok szerepe és helye* a képzési rendszerben. A reformtörekvések azt mutatják, hogy ma már mindenütt felismerték ennek jelentőségét, csupán helyének kijelölésében vannak eltérések. A járható út — úgy tűnik — csak az oktatással párhuzamosan futó, egymásra épülő gyakorlatok rendszere lehet. Elgondolkodtató az az angliai gyakorlat, mely első lépésként, még a főiskolai tanulmányok megkezdése előtt, mintegy képességvizsgaként, 3—4 hetes iskolai (megfigyelési és tanítási) gyakorlatot iktat be, később pedig minden iskolafokozaton végigvezeti a középiskolai tanárjelölteket.

Tartalmi és formai kérdéseket egyaránt felvet a *közgazdasági, mezőgazdasági és műszaki szaktanárképzés*. A középfokú szakmai képzést a technika fejlődése előtérbe állította; a társadalmi igény is állandóan növekszik a „középkáderek” iránt de a beiskolázási arányok eltolódása a széles néprétegek érdeklődését is mutatja. A tanulmánykötet azt mutatja, hogy míg a régebbi hagyományokra visszatekintő közgazdasági és mezőgazdasági szaktanárképzés valamennyire, a miénkhöz hasonlóan megoldott, a legfontosabb műszaki tanárképzés szinte megoldatlan, illetve a legkülönbözőbb megoldási vagy áthidaló próbálkozásokkal találkozhatunk: műszaki egyetemeken, főiskolákon fakultatív pedagógiai—pszichológiai képzést is biztosítva (Csehszlovákia, Románia és részben Lengyelország), külön műszaki tanárképző főiskolák létrehozása (Lengyelország, Anglia), pedagógiai főiskolákon új szakként létrehozva (részben a Szovjetunió, Franciaország, Anglia), de gyakori mérnökök főállású vagy óradíjas alkalmazása, esetleges megkötésekkel, hogy hány éven belül kell továbbképző vizsgát letenni (Bulgária, Jugoszlávia). A közismereti tárgyakat tanító pedagógusok képzéséhez hasonlóan merül fel itt is a szakmai és pedagógiai tárgyak aránya, de ehhez a problémához csatlakozik az oklevél minősítésének kérdése is, csak tanári, vagy mérnöki oklevelet is kapjanak a végző hallgatók.

A pedagógusképzés színvonalának emelésére tett formai változtatások — melyeknek tartalmi hatása nyilvánvaló — két kérdéskör köré csoportosíthatók: egyrészt *általánossá tenni a felsőfokú képzést az óvodák és az általános iskolák alsó tagozatán tanító pedagógusok részére* is; másrészt a felsőfokú intézményekben folyó oktató-nevelő munka hatékonyabbá tételére az *egyetemek integrációja és kooperációja*, illetőleg a *többfokozatú képzés* bevezetése.

Minden országban megfigyelhető tendencia az *óvoda koncepciójának* átalakulása: a korábbi elsődleges szociális funkció mellett egyre inkább erősödik ennek az intézménynek oktató-nevelő szerepe, a reformtervek hangsúlyozzák iskolaelőkészítő feladatait, a hátrányos helyzet leküzdésében rejlő lehetőségeit. Ezekre a feladatokra a középfokú óvónőképzés nem tud kellő színvonalon felkészíteni, így sükszerűen merül fel a felsőfokú képzés bevezetésének igénye. A tanulmánykötetben tárgyalt országok közül ez jelenleg csak kettőben (Anglia és Egyesült Államok) haladja meg három, illetve négy évvel a középiskolai tanulmányokat. (Azokban az országokban, ahol 1 vagy 2 évvel hosszabb a képzési idő a középiskolainál, nem tekintik főiskolainak.) A megnevekedett követelményeknek megfelelően három országban (Csehszlovákia, Lengyelország és a Szovjetunió) már megkezdték, további háromban pedig tervbe vették az óvónőképzés magasabb szintre emelését.

Hasonló tendenciákat figyelhetünk meg az *alsótagozati pedagógusok képzésénél* is, csak még fokozottabb mértékben: a tanulmányi idő ma már mindenütt meghaladja a középiskolai tanulmányok idejét, igaz, hat országban csak egy vagy két évvel. Figyelemre méltó törekvés az alsótagozati pedagógusok képzésében a szakosodásnak, illetve a szaktárgyi tanulmányok bizonyos erősítésének a tendenciája. Különösen a Német Demokratikus Köztársaság háromszakos (anyanyelv, matematika és választható készség- vagy gyakorlati szak) képzése ígér biztató eredményeket.

A legjobb szakembereknek a *felsőoktatásban* való tömörítését, s így az erőknek szervezett felhasználását, a minőségi követelményeknek kielégítését szolgálják a különböző integrációs és kooperációs kísérletek, melyek különösen a tökécsállamokban kaptak nagy jelentőséget. Bár az eredmények még egyértelműen nem megítélhetők, úgy tűnik, hogy a kooperációs megoldások kevesebb problémát vetnek fel, ugyanakkor könnyebben biztosítja az egységes színvonal elérését. Az integrációs törekvések eredményeként alakult ki a többlépcsős tanárképzés rendszere is néhány országban, de eredményei még ennek sem megítélhetők.

Úgy érzem, hogy már csak területi okoknál fogva sem tekinthettem feladatommak a kötet minden problémájának részletes bemutatását, ezért inkább néhány gondolatébresztőnek érzett

részlet bemutatásával igyekeztem kedvet kelteni a könyv elolvasásához, hiszen a kiadó jóvoltából olyan kiadványhoz jutottunk, ami — néhány apró hiányossága (néhány rész elnagyoltsága, aránytalanságok az egyes országokat bemutató fejezetek között, néhol a sok adat áttekinthetlenné és szinte olvashatatlaná teszi egy-egy részletét) ellenére is — megkönnyíti a kérdés tanulmányozását, áttekintését, melyet az egyes részekhez csatolt rövid bibliográfia is segít. Az egyes tanulmányok szerzői: LUDOVIT BAKOŠ (Pozsony), BERCZIK Árpád, Radoslav ČURČ (Újvidék), CSONEA József, HEGEDŰS Gyula, HEGEDŰS Lászlóné, KALOCSAI RÓZSA, KÉRI Józsefné, KISS Gy. Csaba, KISS Jenő, KOVÁCS Ferenc, MOLNÁR Szabolcs, TÓTH József.

KOMLÓSSY ÁKOS

MAJZIK LÁSZLÓNÉ: NEVELÉSI EREDMÉNYVIZSGÁLAT AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI OSZTÁLYFŐNÖK MUNKÁJÁBAN

A tanuláshoz és a munkához való viszony.
Budapest, 1972. Tankönyvkiadó. 279 oldal.

Már címe alapján is nagy érdeklődés előzte meg MAJZIK Lászlóné kötetét. Régi ígérete ugyanis: a pedagógiai szakirodalomnak, hogy olyan, a nevelőmunkában közvetlenül kamatozó elvek... és módszereket ismertessen, amelyek segítségével mérhetővé válnak a nevelés eredményei. Ilyen elvek és módszerek feltárása mindenekelőtt praktikus igény, de egyszersmind a nevelés gyakorlatával összhangzó pedagógiai elméletalkotás szükséglete is. A pedagógiai gondolkodásunkban bekövetkező változások ebbe az irányba mutatnak: olyan valóságismeretre törekszünk, amely kiegyensúlyozott kapcsolatba hozza a nevelési célok és a deduktív logikával kibontott elvek, valamint a nevelés hatását magán viselő pedagógiai „helyzet” vizsgálatát. E törekvés valóra váltásához azonban mindeztideig hiányoztak azok az elvileg megokolt és a gyakorlatban alkalmazható eredményvizsgáló szempontok és eljárások, amelyek rendszeres kifejtésére a Tankönyvkiadó új kiadványa vállalkozott.

A könyv I. fejezete *beágyazza az eredményvizsgálatot a tervszerű nevelés folyamatába*. Ennek során a szerző megkülönbözteti egymástól a nevelőmunka eredményeinek folyamatos elemzését és a nevelési eredményvizsgálatot. Az előbbi a nevelési cél konkretizálása, a nevelőhatások áttekintése és célszerű elrendezése mellett a tervszerű nevelési folyamat harmadik mozzanataként értelmezi. Ennek — az alkalmazott pedagógiai eljárások hatékonyságának elemzése mellett — csak egy részét képezi a „tulajdonképpeni nevelési eredményvizsgálat”, a *tanulók és a közösség fejlődésében megtestesülő nevelési eredmények vizsgálata*. A szerző szerint a fejlődés és az alkalmazott nevelési eljárások analízise más-más módszereket, szempontokat igényel, de csak együttesen válhatnak a reális tervezés alapjává, újabb fejlesztési programok és folyamatok kiindulópontjává.

Ettől kezdve a szerző természetesen a fenti értelmezésnek megfelelően használja a nevelési eredményvizsgálat kifejezést, s további megállapításai is erre vonatkoznak. Ezek közül — számunkra — leglényegesebbnek annak a gondolatnak a kibontása tűnik, hogy a nevelési eredményvizsgálat lényege „a tanulók neveltségének a tanulóközösség fejlettségi állapotának *viszonyítása* nevelési követelményeink rendszeréhez”. (24. l.) Úgy véljük, a szerzőnek ezen a ponton sikerült elhatárolnia a nevelési eredményvizsgálatot az egyszéri mérésektől, felmérésektől, amelyek rendszerint — szerencsés esetben is — csak egy adott állapot, helyzet feltérképezésére alkalmasak, de viszonyítási alapok és műveletek hiányában nem vonhatók le belőlük következtetések a nevelési eredményekre vonatkozóan. A fejezet részletesen foglalkozik a nevelési eredményvizsgálat különböző szintű *mércéivel*, elemzi azokat, s javaslatokat tesz lehetséges konkretizálásukra. (Megjegyezzük, hogy e javaslatok hasznos hozzájárulást jelenthetnének majd a Nevelési terv követelményrendszerének egy esetleges pontosításához.) Egyébként ez az egyik olyan kérdés, amellyel kapcsolatosan további igényeket fogalmazhatunk meg: sürgetve országos szintű, a mérés viszonyítási alapjaként valóban jól felhasználható követelményszintek kidolgozását.

A szerző a II. fejezetben vállalkozott arra, hogy meghatározza a *neveltség mutatóit*, amelyekben megragadhatók a változás, fejlődés tényei. MAJZIK Lászlóné sokoldalúan értelmezi a tanulói *teljesítményt* mint a neveltség színvonalának egyik jellemzőjét. Hangsúlyozza, hogy az aktuális teljesítményt, mint „a fejlődési folyamat egyetlen metszetét” kell értékelni. Ez azt jelenti, hogy a teljesítményt mindenkor össze kell vetni a gyermek korábbi teljesítményével; mérlegelni kell, hogy mennyire jellemző a tanulóra az itt elért szint, s lehetőség szerint más teljesítményekkel együtt, azokkal összefüggésben kell minősíteni. A gyerekek azonban nemcsak tevékenységük eredményét — teljesítményüket — tekintve különböznek egymástól, hanem *teljesítményük létre-*