

NAGY SÁNDOR: AZ OKTATÁSELMÉLET ALAPKÉRDÉSEI

Tankönyvkiadó, Budapest, 1981. 302 oldal

A jövő és a jelen gyakorló pedagógusai, valamint a pedagógia kutatói részére egyaránt nélkülözhetetlen tankönyvvel és tudományos szintetizáló művel gazdagodott a hazai pedagógiai szakirodalom. A felsoroltak részére ugyanis elengedhetetlen követelmény, hogy a korszerű (didaktikai, pedagógiai) kutatások eredményeit, perspektíváit a különböző ideológiai áramlatok közepette is a dialektikus-materializmus szellemének megfelelő rendszerbe épülve, lehetőleg teljes egészében átlássák. Ehhez feltétlenül meg kell ismerniök a legmodernebb oktatásméleti koncepciókat és ellentmondás-mentesen látniok kell az ezek tartóoszlopainak tekinthető, oktatásméleten vagy társtudományain belüli definíciókat. Tisztában kell lenniök a mindennapi munkájuk alapját képező nevelés-oktatás tervének valamennyi oktatásméleti (ezen belül tanterveméleti) kérdésével. Ez a mű korszerűségénél, gazdag tartalmánál, áttekinthető szerkezeténél, tömör, de ugyanakkor tudományos mélységeket érintő megfogalmazásánál, szintetikus jellegénél, hatalmas irodalmi kitekintésénél, alkalmazott modelleinél fogva, erre minden szempontból alkalmas.

A továbbiakban a felsorolt szempontokat követve szeretnénk a művet néhány, szerintünk leglényegesebbnek tartott gondolatán keresztül bemutatni, elemezni és értékelni.

Kiemelten szoros kapcsolatot tart a *didaktikai kutatásokkal*. Éppen ezek felerősödése az egyik indoka a szintetizáló munka aktualitásának. Más szerzők is felismerték ennek a szintetizálásnak az időszerűségét. Így pl. Schulze Wolfgang az oktatásméletet a szakdidaktikák és a didaktika szintéziséként fogja fel. Véleménye szerint a jövő tanárainak egyrészt társadalomtudományokkal, másrészt szakjaiknak megfelelő szaktudományokkal kell foglalkozniuk. Ezek között, a közöttük teremtendő kontaktus érdekében, helyezkedne el az oktatásmélet.¹ W. Kramp is csak addig jut el, hogy megfogalmazza az oktatásmélettel szemben támasztható követelményeket. Szerinte ennek a diszciplinának az oktatást meghatározó valamennyi faktor, illetve egymáshoz való viszonya szisztematikus leírását, analízisét kellene tartalmaznia.²

E két megállapításban immanensen benne van az is, hogy a 70-es évek végéig a nemzetközi szakirodalomban nem volt olyan mű, melyet a szó szoros értelmében *oktatásmélet*-nek tekinthettek volna. Így a prioritás e könyv szerzőjét illeti. Ezt erősítik bevezető gondolatai „A didaktikai fejlődés napjainkban tapasztalható sokirányúsága, gazdagsága, bizonyos kérdésekben eltérő vagy egymással szemben álló vélemények párhuzamos egzisztálása szükségképpen azt kívánja, hogy az itt körvonalazott didaktikai szintézis a szokásosnál is dinamikusabb és nyitottabb legyen.” Az I. fejezet végén megfogalmazott tendenciák (a tanítás korszerű értelmezése, a modern tanítási-tanulási stratégiák alkalmazása az iskolai oktatásban, a tanulói aktivitás feltételeinek pontos körülírása, . . .) lényegében nem mások mint a Kramp által igényelt faktorok egyes elemei.

Részben már az eddig elmondottakból is következik, de a szerző a II. fejezet bevezetéseként további érvekkel is alátámasztja azt a döntését, hogy a „didaktika” megnevezés helyett munkáját

¹Born, W.-Otto, G.: Didaktische Terends – Dialogs mit Allgemeindidaktikern und Fachdidaktikern. Urban und Scharzenberg Verlag, München–Wien–Baltimore, 1978. S. 110.

²Born, W.-Otto, G.: i. m. S. 155.

„oktatásmélethez” tekinti. Más szerzők is fontolóra vették már a didaktika és a többi neveléstudományi diszciplínák egymáshoz való viszonyának kérdését. G. Otto szerint pl. „A didaktika az egyik, talán a legerősebben pragmatista orientáltságú résztartománya a neveléstudománynak.”³ Ez a megállapítás is alátámasztja egy jóval mozgékonyabb másik, a didaktikát is magában foglaló részdiszciplína megteremtésének a szükségességét, mely jóval erősebb kontaktusra törekszik a – már lassan „belterjessé” váló, sőt olykor a ráakodódó, tőle idegen fogalmaktól „torzuló” – didaktika (friss vérkeringést biztosító) interdiszciplínáival.

Ezzel kapcsolatban érinti az „Általános didaktika” fogalmát és megállapítja, hogy a szó valódi értelmében vett „általános” didaktika kimunkálása még csak a jövőben realizálódó kutatási erőfeszítésként említhető.⁴ Máshelyütt a pedagógiai szociálpszichológia jelentőségét és ígérletét húzza alá remélve, hogy ennek a kutatási módszerei és egész szemléletmódja felfrissíti a pedagógiai törekvések elemzésére és kutatására irányuló módszereket.

A III. fejezet b) alfejezetében említést tesz a célrendszer belső strukturáltságát bemutató modellhez kapcsolódó kutatási eredményekről. Az erre épülő „A célrendszer (céltaxonómia) szocialista modelljének” kimunkálásával jelentős irányvonalat jelölt ki a hazai oktatástervezéssel foglalkozó kutatók, illetve az ezekkel operáló tantervkészítők részére. Később további idevágó, sőt a most elmondottakat bizonyos mértékben összegező kutatási irányokról szól: „Újabb pedagógiai kutatások abba az irányba mutatnak, hogy a célok és feladatok helyett pontosabb differenciáláshoz juthatunk, ha a célok rendszeréről, hierarchiáról beszélünk.”

Mind a metodikai kérdésekkel foglalkozó kutatók, mind pedig a gyakorló pedagógusok részére stabil bázis a műben található következő megállapítás: „Az újabb kutatások egyértelműen azt mutatják, hogy a tanulásban elért sikerek pozitív kapcsolatot mutatnak például a figyelemmel, a feladatmegoldásban mutatkozó kitartással, a tanárral és a társakkal szembeni interakciókkal.”

A következő kiemelkedő erénye e műnek, hogy határozottan szakít a *didaktikai alapelvek* megcsontosodott „misztikumával”. S hogy e téren is úttörő lépést tett, arra a legjobb tanúbizonyság az, hogy a legjelentősebb didaktika könyvek szerzői még ma is ezt az utat járják. Jesszipov például annak ellenére, hogy a *Didaktika* alapjai címet adta igen alapos, nagy kitekintésű munkájának, az V. fejezetben külön alfejezetben tárgyalja és ismerteti a didaktikai alapelveket.⁵ Kupisiewicz munkája VI. fejezetét szánta erre a célra.⁶ Klingberg egyetemi tankönyvként is használt műve 4. fejezetében teljes egészében csak a didaktikai alapelvekkel foglalkozik.⁷ Még Mencsiszkaja is a Voproszi filozófia szerkesztőségében 1973 májusában megrendezett „kerekasztal-vitán” csak a didaktikai alapelvek sorrendiségét kifogásolta: „Az oktatás elmélete, a didaktika a vizsgálat középpontjában olyan elvekkel rendelkezik, amelyek elsősorban az intellektuális folyamatokra vonatkoznak (tudatosság, a szemléletesség, hozzáférhetőség elvei). Senki sem vonhatja kétségbe fontosságukat, de helyese, hogy a nevelő-tanítás elvét nem ritkán egy sorba állítják velük, akkor, amikor ennek át kell hatnia az összes többi elvet és az elvek hierarchikus rendszerében a legfelsőbb helyet kell elfoglalnia.”⁸

Szintén kiemelt értéke a műnek, hogy reális arányban, de következetesen kitér azoknak a *polgári pedagógiai elképzeléseknek a bírálatára*, melyek éppen a tárgyalt problémával kapcsolatosak. *Prohászka Lajos*: Az oktatás elmélete című munkáját értékelve és egybevetve Nagy László és Fináczy

³ Otto, G.: Systemstabilisierung und Systemkritik durch., Unterrichtswissenschaften, 1975. No. 2. S. 77.

⁴ E megállapítás nincs ellentétben azzal, hogy elsősorban az NDK-ban használatos az „általános didaktika”, az „Allgemeine Didaktik”, mert ennek a fogalomnak a valódi tartalma a szakmetodikával, a „Fachdidaktik”-kal szembeni didaktika megjelölése.

⁵ Jesszipov, B. P.: A didaktika alapjai. OPKM Neveléstudományi dokumentációrészletek – Budapest, 1969.

⁶ Kupisiewicz, Cz.: Általános didaktika, Budapest, FPK belső kiadvány, 1976.

⁷ Klingberg, L.: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Volk und Wissen. Volkseigener Verlag Berlin, 1974. S. 252–278.

⁸ Az oktatás és nevelés időserű problémái. Kerekasztal vita a Voproszi filozófia szerkesztőségében. L. Voproszi filozófia 1973. 11., 12. és 1974. 1., 2. és 4. számában.

didaktikai elképzeléseivel például megállapítja, hogy ezektől eltérő módon Prohászka munkájában egészében véve „filozófikusabb” didaktikafogalom realizálódik, mely a megismeréssel kapcsolatos az adott korszakban divatos idealista filozófiai felfogásokra épül. Ugyanilyen kritikai hangvétellel értékeli J. S. Bruner az „oktatás céljával” kapcsolatos apolitikus megállapítását és „túlpszichologizálását”, illetve a hasonló utakon járó angol pedagógiai felfogását, mely „hajlamos arra, hogy – pedagógiai-pszichológiai környezetbe helyezve néhány didaktikai jellegű fejezetet (mindenekelőtt a tantervelméle-tet) – magának a didaktikának a létét is kétségessé tegye”. Egy másik helyen pedig az egyre inkább terjedőben levő kabinetrendszerű oktatással kapcsolatban is fellelhető bizonyos ideológiai tévutakra utal. Az ezekre történő figyelem felhívás igen fontos kritikai szempont. A mű szerzője például a következőkben foglalt állást ebben a kérdésben: „Számos szocialista országban bevezették a kabinetrendszerű oktatást; ez elvileg egészen más alapokra épül, mint a század eleji kezdeményezések, amelyek Dewey, Kilpatrick, Parkhurst, Decroly nevéhez fűződnek, és amelyek pragmatikus eszméket ültettek a pedagógiába. A szocialista viszonyok közötti alkalmazás ezzel szemben úgy történik, hogy érintetlenül marad a mobilis osztály és tanórarendszer.”

Legalább ilyen jelentőségű eredménye a műnek, hogy számos, eddig mind előadásokban, mind a hazai és nemzetközi szakirodalomban ellentmondásosan, következetlenül használt *alapvető definíciót tisztáz*, helyére rak. Példaként a legfontosabbakat emeljük ki: Mindenekelőtt a didaktikafogalom korszerű megalkotása érdemel külön kiemlést: „a didaktika az adott összefüggésben nem más, mint a neveléstudomány szervező része, mely az optimális személyiségfejlesztésként, illetve képességfejlesztésként értelmezett oktatás korszerű eszközrendszerét meghatározza, vagyis a művelődési javak kiválasztásának, elrendezésének és a javak aktív feldolgozásához nélkülözhetetlen tanulási stratégiáknak és tanítási technológiáknak szisztematikus kifejtését adja”. Érdemes ezt szembesíteni L. Klingberg didaktikája egyik alfejezetében kifejtett didaktika definícióval. Klingberg tulajdonképpen nem is ad par excellence definíciót. Mindössze néhány gondolatban méltatja Komenský: „didaktika a tanítás művésze” megfogalmazását, majd aláhúzza annak a fontosságát, hogy a didaktika és a szakmetodikák kölcsönhatás révén fejlődnek, s végül rögzíti a „munka és tanulás egységének” kiemelt szerepét az oktatás-nevelésben.⁹ A Pedagógiai Lexikon I., 1976. 277. oldalán például az alábbi definíciót találjuk: „A didaktika fogalma pedig: a személyiség tudatosan vezérelt tanulás útján történő fejlesztésének, s ezzel kapcsolatban az oktatás tartalmának, szervezeti formáinak, módszereinek és eszközeinek elvszerű, rendszeres kifejtése.” Ha e két definíciót vetjük egybe, akkor azonnal kitűnik, hogy a most tárgyalt műben található definíció valóban tükrözi az oktatáselmélettel kapcsolatban már említett, elmélyülő és kiterjeszkedő tendenciát. Végkövetkeztetésként megállapíthatjuk, hogy a szerzőnek sikerült először megfogalmazni a valójában komplex didaktikai definíciót.

A definíciókkal együtt, sőt néha éppen ezek megalkotását célozva új, a kutatások és a gyakorlat szempontjából egyaránt fontos, saját építésű koncepciókat is ismertet. Példaként említjük meg „a tanulás ... egymással szoros korrelációban levő négy „vonulata” (ismeret → művelés → képesség → művelt magatartás) igen mélyen szántó összefüggések felismerésére épülő rendszert, mely a „műveletek” és „képességek” további analízisét is magában foglalva jelentős lépést jelent a nevelés-oktatás koncepció realizálást illetően”. Ugyanebbe az irányba mutat a *tanítás* fogalmának tágabb értelmezése is: „a tanítás nem más, mint a komplex művelődési tevékenység egészének meghatározott módon való – direkt és indirekt – irányítása”.

Talán az egyik legkevésbé pontosan használt fogalom pár helyes értelmezését adja, akkor, amikor az „oktatás-képzés” fogalmak helyese kapcsolatát ismerteti: „Magától értetődik ugyan, de azért nem árt hangsúlyozni, hogy a képzés nem az oktatástól elkülönülten folyó tevékenység: az oktatás és a képzés a legszorosabb egységben valósul meg az iskolai munkában. Az oktatás és képzés esetében egyazon folyamat két oldaláról van szó.” Hogy mennyire akut probléma ennek a „kapcsolatnak” a helyes és egységes értelmezése, arra ismét L. Klingberg didaktikájából hozunk példát. Szerinte a „Az NDK szocialista iskoláiban az oktatás úgy tekintendő, mint a személyiségfejlesztés, képzés és nevelés kimagasló (hervorragendes) eszköze”. Alább tovább elemzi ezt a definíciót és továbbmenve „az

⁹ Klingberg, L.: i. m. pp. 38–41.

oktatást mint a szocialista képzés és nevelés főterületét” jelöli meg.¹⁰ A Klingberg által definiált kapcsolat-rendszer két helyen is sántít: *először* a megfogalmazás szerint indokolatlanul egyenrangú társként szerepelteti a „képzést” és „nevelést”; *másodszor* egyértelműen az oktatás fölé helyezi a képzést s így az oktatás végül mint a képzés és nevelés közös részhalmozaként jelenik meg. Ez természetesen azt is feltételezi, hogy a képzésnek van a nevelésen kívüli funkciója is? Jelentős elizigató erővel bír a „jártasság és készség vitában” való állásfoglalás s kiválóképp a következő megállapítás: „A jártasság és készséggel kapcsolatos gondolatmenetünknek ezen a pontján utalnunk kell arra a fontos körülményre, hogy a jártasságok és készségek a különböző alkalmazási folyamatokban, cselekvéssorokban többnyire bonyolult együttésekben szerepelnek.”

Inkább koncepcionális újszerűségénél fogva az V. az egyik, legnagyobb fajsúlyú fejezet, mely az oktatás folyamatának differenciált megközelítését mutatja be. A szerző itt a szó szoros értelemben igyekezett a folyamat-jelleg messzemenő kidomborítására. Összehasonlításként hivatkozunk ismét B. P. Jesszipov „A didaktika alapja” c. munkájára, ahol az oktatás folyamatával szintén az V. fejezet foglalkozik. Amíg Jesszipov 10 szempont és a közismert didaktikai alapelvek kölcsönös megfeleltetéséből építette fel az oktatás folyamatát, addig a szerző négy szerkezeti elembe (ismeretszerzés, alkalmazás, rendszerezés és rögzítés, ellenőrzés) építi be mindazokat a megfontolásokat (ismeretelméleti, rendszerelméleti, kibernetikai stb.), melyek együttesen egy rendszerelméleti modellbe ágyazva, valamennyi a rendszerre ható tényezővel együttesen, adják magának az oktatási folyamatnak a legszélesebb értelemben vett komplexumát. Ennek keretében tárgyalja a tanítási-tanulási stratégiákat, melyek megfogalmazásánál ismét nagy előrelépést tett az eddigi eredményekhez viszonyítva. Joggal bírálja a dichotom stratégiák (felfedezéssel tanulás és irányított tanulás) elégtelenségét. Érdekes, hogy még a legfrissebb kutatási koncepciók sem tudnak szabadulni a dichotómia „varázsától”: Dansereau pl., igen figyelemre méltó más megközelítésben, szintén csak két tanulási „stratégiai osztályt” különböztet meg: *egyiket*, amelyet közvetlenül a tananyag feldolgozásánál használnak és a *másikat*, amelyet az egyén használ annak érdekében, hogy megteremtse a tanulásához szükséges megfelelő pszichológiai légkört.¹¹ Még ugyancsak ennek a fejezetnek keretében történik egy másik fontos terminológiai kérdésnek a Kibernetika és a rendszerelmélet viszonyának tisztázása is. Nevezetesen egyes felfogások a rendszerelmélettel, információelmélettel kapcsolatban a kibernetika „egyes oldalairól” beszélnek. Mások a rendszerelméletet tekintik átfogóbbnak, amely – mint a neve is mutatja – a rendszerekkel foglalkozik; a rendszer legfontosabb jellemzője pedig a struktúra; a struktúra pedig az egész (a rendszer) részeinek és elemeinek törvényszerű, tartós kapcsolata és összefüggése. Ebből a felfogásból következik, hogy az oktatási folyamattal kapcsolatban az átfogóbb rendszerelméleti megközelítés éppúgy lehetséges és szükséges mint a szűkebb kibernetikai megközelítés. A tanítási-tanulási folyamat ugyanis bizonyos értelemben rendszer, bizonyos értelemben e rendszeren belül lezajló irányítás.

Az egész művön végigvonuló alaphang a rendkívül szoros kontaktus a 70-es évek utolsó éveiben bevezetésre került *nevelés-oktatás új terveivel*. A korszerű konstrukciónak kijáró elismerés mellett a szerző értékes és találó kritikai észrevételeket tesz ezekkel kapcsolatban. Például mindjárt a terminusokkal kapcsolatos a következő észrevétel: „Ha . . . a tantervekben található terminusok szerint rendezni akarjuk az oktatás és képzés speciális didaktikai kategóriáit akkor nyilvánvaló, hogy alapvetően kétféle kategóriát lehet megállapítani: az egyik az *ismeret*; a másik az ismeret felhasználását lehetővé tevő, illetve a felhasználás, alkalmazás során kialakuló *művelet* kategóriája. A tantervben található instrukciókban ezeket különböző nevekkkel jelzik: néha az „ismeret” fogalma azonos az „információ” fogalmával, az ismeret alkalmazásának „képességét” pedig egyik alkalommal „tudás”-nak, másik alkalommal „teljesítmény”-nek nevezik. Máshelyütt találhatjuk a következő észrevételt: „. . . sokszor használják a „képesség” kifejezést, nem egy esetben a jártasság fogalom helyett. . . . Itt azonban bizonyos disztinkciókra feltétlenül szükség van. A képesség megfelelő szintje és „közreműködése” a jártasság funkcionálásához nélkülözhetetlen ugyan, de – amint a jártassággal kapcsolatos strukturális elemzésből kiderül – a jártasság nem azonos egyszerűen a képességgel, illetve a képesség a jártasság-

¹⁰ Klingberg, L.: i. m. pp. 17–18.

¹¹ Dansereau, D.: The Development of a Learning Strategies Curriculum. In: Learning Strategies, Ed. by H. F. O'Neil, Academic Press New York, San Francisco, London, 1978. 3–4. pp.

gal." Fontos jelzések ezek az észrevételek s itt kell kegyelettel megemlékezni Kiss Árpád egykori OPI tanszékvezető javaslatáról, miszerint a különböző tanszéki munka-műhelyekben készülő tantervek egységes „arculatát” kell kialakítani. Reméljük, hogy a következő tantervkészítési ciklusban mind a két figyelmeztetés meghallgatásra talál.

A következő észrevétel a tanterv – nevelés-oktatás terve műfajváltásból adódó problémákra utal: „Mindenesetre az új nevelési és oktatási tervek három főrésze együttvéve azt bizonyítja, hogy a korábbi tantervnél átfogóbb műfaj született, és azt engedi remélni, hogy a szűkebb értelemben vett tanterv (a II. rész) egy határozottan „nevelésközpontú” megközelítésben formálódott olyanná, amilyen. Minthogy azonban a fejlődés folyamatos, és a ma kialakítható programot a holnapi társadalmi és kutatási lehetőségek rövidesen túlhaladják, bizonyos további teendők „a nevelés és oktatás terve”-nek továbbfejlesztésével kapcsolatban már a születés pillanatában is nyilvánvalóak. Az I. részben a cél és feladatok megfogalmazása például jelentősen meghaladja részletességben a korábbi tanterveket, s ennek következtében határozottan orientál; egyes helyeken „integrált” feladatokat is találunk (amilyen például az erkölcsi-politikai-közösségi nevelés); bizonyos azonban, hogy ennek a feladatrendszernek az egzaktága még erőteljesen fokozható. Az is nyilvánvaló, hogy bár bizonyos feladatokat (például a politechnikai képzés és a munkára nevelés) helyesen emel ugyan ki, de ennek a jövő nevelési-oktatási tervben határozottabban kell majd tükröződnie . . .

Az értékelés és osztályozással kapcsolatos állásfoglalások is további pontosításokat igényelnek az elkövetkezendő dokumentumokban, mivel: „Jelenlegi dokumentumaink (a különböző iskolák számára kiadott „nevelési és oktatási tervek”) a legnagyobb segítséget az ötös és kettes osztályzat megállapításához adják az *optimum* és a *minimum* követelményszint leírásával. A legtöbb gondot a közbülső fokok biztonságos megbecsülése jelenti. Az ezekről való döntésbe nagyobb mértékben szűrődnek be szubjektív elemek. Ez elkerülhetetlen, de a szubjektivitás túlzott mértékű eluralkodását kerülni kell, mert igen nagy pedagógiai károkat okozhat; a szubjektív értékelés „didaktogén ártalomná” válhat . . .” Ez az utóbbi két megjegyzés különösen a gyakorló pedagógusok elvárásai, igényei melletti állásfoglalásnak tekinthető.

A kutatásokkal való szoros kontaktustartást is érinti az alábbi, *metodikai ajánlásokra* utaló megállapítás: „A korszerű tantervek azonban nemcsak a feldolgozandó tananyagot kell körvonalaznia, hanem a feldolgozás módjára . . . , a pedagógiai technológiára is ki kell terjeszkednie, ily módon a tantervi kutatásnak érintkezésben kell lennie az általános és szaktárgyi módszertannal, sőt ma már kibernetikai, folyamatszabályozási, oktatástechnikai stb. eredményeket is szintetizálnia szükséges.”

Végezetül legyen szabad e helyt azon javaslatunknak hangot adni, hogy megítélésünk szerint fontolóra lehetne venni ennek a műnek, mint az oktatásemélet (didaktika) egyetemi (főiskolai) tankönyvének országos bevezetését. Mivel így lehetővé válhatna, hogy az ország valamennyi jövőendő pedagógusa korszerű, egységes szempontok alapján kapja meg az oktatásemélettel kapcsolatos alapvető ismereteket.

Gyaraki F. Frigyes

G. SCHOLZ—H. BIELEFELDT: SCHULDIDAKTIK

München, 1978. Ehrenwirth, 210 oldal

A könyv az Ehrenwirth kiadó Didaktika Kézikönyvek (Kompendium Didaktik) sorozatában jelent meg. A sorozatnak a kiadó szándéka szerint az a célja, hogy „világos áttekintést adjon a didaktika mai állásáról”. Közlebbi célja a sorozatnak, hogy betekintést nyújtson a didaktika és a kapcsolódó tudományok viszonyába, a tanterv-, illetve curriculumelméleti kérdésekbe, a szaktudomány és a szakmódszertan kapcsolataiba, a szakmódszertani problémákba, az ellenőrzés kérdéseibe, valamint az egyes tantárgyaknak az oktatás elemzésén alapuló tervezésébe.

A sorozat első kötete (Schuldidaktik – Iskolai didaktika) hivatott arra, hogy megadja a sorozathoz az átfogó elméleti alapot. Önmagában is érdemes azonban tanulmányozni a kötetet a szerzők didaktika koncepciójának sajátosságai miatt.