

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: „Mindenestre 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.

Egyik szembevetendő és talán alapvető sajátossága a didaktika értelmezése és tagolása. Didaktikán a szerzők egész általánosan „a tanítás és tanulás tudományát” értik, és minden további fogalmi árnyalást többé vagy kevésbé indokolt leszűkítésnek tekintenek. A didaktika általános értelmezésének hangsúlyozása végett az „általános didaktika” megjelölést használják, amely értelmezésükben mindenféle tanításra-tanulásra kiterjed, függetlenül attól, hogy milyen szervezeti keretekben és mely életkorban folyik. Az ily módon definiált általános didaktikán belül az iskolai tanítás-tanulás szempontjából a következő szinteket különböztetik meg: általános didaktika – iskolai didaktika (Schuldidaktik) – képzési típus, illetve fokozat szerinti didaktika (Bereichs- bzw. Stufendidaktik) – iskolai szakdidaktika (schulische Fachdidaktik).

Scholz és Bielefeldt iskolai didaktikai koncepciójáról sokat elárul már a könyv fejezeteinek témája és sorrendje is: Az iskolai didaktika mint az iskolai oktatás elmélete; Tantervek, illetve curriculumok mint az iskolai tudásátadási alapjai; Az iskolai oktatás feltételei; Az iskolai oktatás elvei; Az oktatás cél- és tartalomstruktúrájának aspektusai: pszichikai dimenziók, tantárgyak és tantárgycsoportok, tanulási célok; Az oktatásmódszertan aspektusai: az oktatási folyamat szerkezete, oktatási formák, taneszközök; A differenciálás mint didaktikai eljárás; Teljesítményellenőrzés és értékelés; A házi feladat mint az iskolai oktatás része; Oktatástervezés és -elemzés.

A bevezető fejezetben (Az iskolai didaktika mint az iskolai oktatás elmélete) a szerzők arról adnak áttekintést, hogy felfogásuk szerint hol helyezkedik el az iskolai didaktika a pedagógiai tudományok között, mi tartozik az illetékességi körébe. Mindehhez megadják a gyakorlat számára véleményük szerint legfontosabb pedagógiai, illetve didaktikai fogalmak értelmezését. Már az itt olvasható értelmezések és a rendszerezés alapján is megállapítható, hogy milyen pedagógiai alapállást vallanak magukénak a szerzők. A tanítást és a tanulást nem választják el egymástól, hanem egységes (az iskolai didaktika esetében: iskolai) tevékenységként fogják fel, ahol is a tanuló mindenoldalú fejlődésére helyezik a hangsúlyt. Felfogásukban a tanítás-tanulás szorosan egybefügg a neveléssel; a tanár-tanuló kapcsolatnak egészséges partnerkapcsolatnak kell lennie a tanár vezető szerepének megőrzésével. Az általuk szükségesnek tartott pedagógiai, illetve didaktikai fogalmak értelmezéséhez megadják a szerzők más pedagógusok definícióit is. Saját felfogásukat nagyon világosan és egyértelműen fogalmazzák meg, ugyanakkor az olvasóra való rákényszerítés szándéka nélkül. Példamutató tárgyilagosság!

A könyv definiálási logikájához csupán egyetlen kritikai megjegyzést lehet tenni. Fogalmaik értelmezéséhez előszeretettel választják a szerzők az etimológiai utat. Ez azonban nem mindig a legszerencsésebb megoldás, mivel ugyanaz a szakkifejezés egy-egy tudományban évszázadokon át is használatban maradhat, miközben lényegesen megváltozhat a vele megjelölt fogalom tartalma.

Ha a szerzők könyve kifejezetten új tudományos eredmények bemutatására szolgálna és nem kézikönyv lenne, akkor csak üdvözlőni lehetne a szövegében található sok és konkrét hivatkozást. A pedagógiát tanulók és gyakorló pedagógusok számára írt kézikönyvben azonban nem minden esetben segíti elő a könnyű megértést és a jó kezelhetőséget a sok beszűrt hivatkozás (mint például a 16. oldalon 6 egyetlen mondatban). Kiválóan szolgálják azonban a könyv célját az összehasonlító és összefoglaló táblázatok (mint például a didaktika képzési, tanuláseméleti és információelméleti összefüggéseinek áttekintő táblázata a 29–34. oldalakon).

A szerzők pedagógiai alapállásának tisztázása után egyik érdekes kérdés, hogyan értelmezik a curriculumelméletet. A curriculumelméleti kutatásoknak tárgyilagos és viszonylag részletes értékelése után eléggé meglepő a szerzők végkövetkeztetése: „Ezért az a véleményünk, hogy a két fogalmat (már-mint *tanterv* és *curriculum* – kiemelés: V. L.) feltétlenül ugyanabban az értelemben lehet használni, amennyiben tudatában vagyunk annak, hogy a tantervemélet és -gyakorlat döntő impulzusokat kapott a curriculumkutatástól és -fejlesztéstől. Ennek megfelelően mi *hagyományos* és *curriculum-orientált tantervről* beszélünk” (38–39. o.). Ez az álláspont meglehetősen tartózkodónak és talán nem is egészen igazságosnak látszik a curriculumelmélettel szemben. Másrészt viszont, ha a szerzők bevezetik a „curriculum-orientált tanterv” fogalmát, akkor feltételezték, hogy a curriculum és a tanterv fogalmilag különbözik egymástól, mert ellenkező esetben a „curriculum-orientált tanterv” saját magára orientált tantervet jelentene. Ha viszont fogalmilag különbözik a tanterv és a curriculum, akkor nem lenne szabad „a két fogalmat feltétlenül ugyanabban az értelemben használni” (i. h.). Fontosabb azonban a fogalmi bizonytalanságnál, hogy a szerzők idézett felfogása következtében a curriculum-elmélet nem kapja meg azt a súlyt a kézikönyvben, amit ma már mindenképp megérdemelne.

A könyv további fejezeteiben is (nem kivétel nélkül vitathatatlan de) minden esetben világos, egyértelmű, jól követhető értelmezéseket és információkat talál az olvasó. Különösen is figyelemre méltó a differenciálásról és az eredményellenőrzésről szóló (7. és 8.) fejezet.

A differenciálás általánosan elismert és használt eszköz a tehetségesek vagy a hátrányos helyzetű tanulók fejlesztésére, a pályairányításra stb. Amennyire teljes az egyetértés abban, hogy a differenciálás szükséges és hasznos, legalább annyira vitatott, hogy melyek a differenciálás legjobb (vagy legalább jó) módszerei, szervezeti formái. A vita érthető a helytelen differenciálási eljárások veszélyei miatt. Ebben az oktatáspolitikailag is kényes kérdésben nagyon körültekintő álláspontra helyezkednek a szerzők: a szocializálódás és az individuum fejlődésének kölcsönös kapcsolatai alapján vizsgálják a differenciálás kérdéseit.

Számunkra különösnek tűnhet, hogy a szerzők a differenciálás meglehetősen mélyreható elemzése után külön, önálló fejezetet szentelnek a házi feladatnak. Az előzmények alapján ugyanis inkább azt várnánk, hogy a differenciált házi feladatok mellett szállnak síkra, és így a házi feladat kérdését a differenciálás problémakörének részleteként vizsgálják.

Egészében azonban kétségtelen, hogy a könyv magas színvonalon érte el célját mint didaktikai kézikönyv. Ebben döntő szerepet játszik tiszta logikája, egzakt fogalmazása, tárgyilagossága, világos nyelvezete. A legutóbbi olyannyira jó, hogy a nem német anyanyelvűek számára didaktika nyelvkönyvként is kiváló szolgálatot tehet. Számunkra azonban az a legfőbb értéke, hogy eléggé széles skálán lehetővé teszi polgári kortárs didaktikai felfogások, gondolatok áttekintő megismerését és kritikai elemzését.

Varga Lajos

## A SÁROSPATAKI REFORMÁTUS KOLLÉGIUM TÖRTÉNETE

Budapest, 1981. 324 + XVI oldal

Furcsa dialektikája van némely területen a dolgok fejlődésének. Az ötvenes évek első felében szemérmes csönd vette körül nagy múltú oktatási intézményeink fennállásának jelesebb évfordulóit. Ekkoriban iskoláink tanárai-diákjai nemigen akarták vállalni a jogfolytonosságot azzal a korábbi intézménnyel, amelynek falai között folytatták az évszázadokon át meg nem szakadt pedagógiai tevékenységet, akár államiak, akár felekezetiiek voltak ezek a valaha nagy nevű és tekintélyes elődök.

A 60-as években kezdett megtörni a jég, s a hetvenes évek második felében már dicsekedni illett a neves ősökkel, a mai növendéksereg elé már példaként kerültek az iskola hajdan volt nagy tanárai, s az egykor ugyanott tanuló – s ennek következtében vagy ennek ellenére – naggyá lett hajdani diákok.

Napjainkban azonban már mintha a másik végét felé fejlődnének az évfordulós ünnepek. Tipikus példája volt ennek a méltán híres egykori sárospataki kollégium mai – elődjükre joggal büszke – jogutódjai által rendezett emlékezés 1981 nyárutóján. Valóban nagyszabású, országra szóló fényes ünnep volt ez, messze túlterjedt Sárospatak határain. Kellő időben megalakult az országos bizottság, bő híradással szolgáltak az újságok, a pedagógiai szaklapok; volt tévé-közvetítés, rádió-riport, miniszteri ünnepi beszéd, kitüntetés, kiállítás, hangverseny, nemzetközi konferencia, tudományos kiadvány, művészi plakett, évkönyv, színes fénykép-album, fametszet-sorozat, önéletrajzi regény, külön helyi lapszám, külön megyei folyóirat-szám, különleges postai levelezőlap, külön postai bélyegzés, külön erre az alkalomra megjelentetett hanglemez, hollóházi porcelán nipp és sokféle más. Még a Ludas Matyi is közölt ünnepi évfordulós megemlékezést. Vajon melyik hazai iskola tudja majd mindezt – legközelebbi kerek vagy nem kerek évfordulóján, valós vagy fiktív alapítását ünnepelve – túlszárnyalni?

Félreértés ne essék: szükségesnek tartom az ünneplést, különösen egy olyan nagy múltú intézmény esetében, mint amilyen a sárospataki kollégium, amely igen jelentős szerepet töltött be a magyar művelődés múltjában. De azokban az ünnepi napokban folyton az járt az eszemben: *hogyan lehetséges,*