

Egy (nyugat)német pedagógiai tankönyvről

Pedagógusképzéssel foglalkozó, pedagógiát tanító szakemberek naponta tapasztalják, mennyire hiányzik egy tanulható, korszerű pedagógiai tankönyv. F. W. Kron munkája, a szerző szándéka szerint, propedeutikai mű. Erre utal a cím, melynek „pedagógiai alapismeretek” lehetne a megfelelő fordítása. Problematikus azonban a kétszavas cím fordítása; minthogy a „Grundwissen” és a „Pädagogik” szavak között a szintaktikai-logikai kapcsolat nyelviileg jelöletlen, s felfogható úgy is, hogy a könyv a különféle diszciplínák alapismereteit közreadó sorozat pedagógiai kötete: „Alapismeretek. Pedagógia” – „Alapismeretek. Pszichológia” stb. De fordítható a cím „pedagógiai alaptudnivalók”-nak is, mert az „alapismeretek” inkább elméleti tudnivalókra utal, a szerző viszont az első fejezetben jelzettek szerint (Első találkozások a szakkal) a felsőfokú tanulmányokat kezdő fiatalok általános, praktikus tájékoztatását tűzte célul.

Az indítás ennek megfelelően igen-csak köznapi szintű: „A hallgatók a pedagógiával mint szakkal először tanulmányi irányok, tantervek, tanulmányi és vizsgarendek, a szak képviselői és tanácsadói, tankönyvek, betélapok, a folyó szemeszterre érvényes név- és tantárgy-jegyzékek és kommentált előadás-kimutatók, fekete és zöld táblákra kifüggesztett hirdetések, kézzel írt cédlukák és egymásnak is részben ellentmondó információk tömegének formájában találkoznak.”

A szerző tisztában van azzal, hogy a tanulmányait kezdő hallgató csak egy nagy káoszt lát a pedagógiából mint szakból, s azt a célt tűzi maga elé, hogy könyvével eligazítást adjon ebben a nagy kuszaságban. S teszi ezt egy sajátos koncepció alapján, eredendően praktikus céljának megfelelően igencsak ellentmondó elméleti szinten.

Először is közli, hogy a tanulmányi és vizsgarend szövetségi államonként eltérő, de vannak közös vonásai is. Különböző tematikákból vett részletek alapján a szerző megnevez 5+1 közös, fő területet, ezek: „pedagógiai antropológia és a nevelés társadalmi feltételei”; „a nevelési folyamatok és a szocializáció elmélete”; „a nevelés intézményei és szervezeti formái”; „a tanulás, gondolkodás és a motiváció”; majd kiemeli, hogy az ezekre épülő tematikák sem tájékoztatnak kellően. Tetézi a hallgatók

zavarát a „tudományos nyelv” (Die Wissenschaftssprache), vagyis az a metanyelv, amely „...csak a – beavatottak – számára ismert lexikával, jelekkel és formulákkal operál, s amely – ennek következtében – azzal a veszályllyel jár, hogy uralmi eszközzé válik, elnyomva az embereket. Ez szociális, társadalmi, egyúttal pedagógiai probléma, amelyre éppúgy nincs megoldás, mint ahogyan a tudományos nyelvnek a köznapi megértés szintjére történő transzformálása általában nem megoldott.” Úgy tekinthető, hogy ez saját „magament-sége” is könyve nyelvezetét illetően.

Kron ezután kijelenti, hogy a társadalomtudományi kutatások és tanok elválaszthatatlanok egymástól, és mint a tudomány egyfajta ábrázolás- (leképezés-)módjai, „belejártszanak a mindennapi élet praxisába. Ezért sok kutatás is gyakorlati problémákból indul ki”. Mindez különösen jellemző a pedagógiára, amely „...miközben összefüggésben áll az étellel, nem érthető meg az élet, a történelem, a társadalom és a saját történetisége nélkül”. Ezért nincs értelme „tisza tudományról” gondolkodni.

Miután maga is kellően megerősítette az olvasó zavarát, a szerző elkezd „helyre tenni” a dolgokat: „A pedagógia tudománytörténete azt mutatja, hogy különböző korokban és társadalmi változások következtében szüntelenül új kérdések ve-

tődtek fel, amelyek új kutatásokat indítottak el, és új kutatási módszerek kialakítását is eredményezték. A következmény: új tudományos felismerések. Ezeket be kell építeni a már kialakult ismeretrendszerbe. Ennélfogva a kutatást és a tanokat (értsd: tudományos ismereteket) egy belső dinamizmus és állandó változás jellemzi.” Mindeközben azonban a tudományos témák, részdiszciplínák egy jelentős részének van egy viszonylagos konstanciája, ezért ezek a hagyományosan művelt pedagógiai területek alapvető jelentőségűek. Összefoglalásukat adó enciklopédikus művekre utalva emeli ki a szerző a pedagógia tárgyának fő területeit, táblázatba foglalva huszonnégyet, megadva az ezekkel kapcsolatos fontosabb (német) műveket, s ezek sokaságával és sokféleségével magyarázza az interdiszciplinaritás és az empirikus kutatás szükségszerűségét is. Nevezhetnénk ezt egy sajátos „meta-eljárásnak”, minthogy nem a pedagógiai valóság sokrétűségével indokol elsősorban, hanem a róla szóló művek sokféleségével.

E bevezető fejezet második részében F. W. Kron igyekszik elhelyezni a pedagógiát a felsőoktatási stúdiumok között. Ennek az alfejezetnek az első része (*Kurzer Ein-blick in die Geschichte*) igen rövid történeti ismertetést ad az első német egyetemi pedagógiai tanszék alapításától (Halle, 1779) napjainkig a pedagógiai tanszékek önállósulása szempontjából, a „filozófia és teológia köldökzsinórja elszakításának”, illetve az önálló társadalomtudománnyá válásnak folyamataként mutatva be a fejlődést.

A jelenkori helyzetet ismertetve ábrát ad a könyv *A pedagógia kooperációs területei* címmel, ahol kilenc diszciplína (filozófia, teológia, pszichológia, szociológia, antropológia, orvostudomány, biológia, politológia, etnológia) környezetében helyezi el a pedagógiát, említvén a fő kutatási módszereket is, végül ezt a definíciót adja: „Ilyen módon a jelenkorban a pedagógia olyan tudományként prezentálja magát, amely a kutatási módszerek széles spektrumával megmagyarázni és megérteni törekszik társadalmilag és individuálisan – pe-

dagógiaailag releváns jelenségek sokaságát, és amely a 18. századtól napjainkig terjedő, feszített emancipációs folyamatban megértő társadalomtudománnyá fejlődött.”

A szerző habitusa, gondolkodás- és közlésmódja szempontjából is érdemes behatóbban elemezni ezt a sajátos – eklektikus – definíciót, amely „szabályos” formálogikai meghatározásnak tűnik. Első kijelentése genus proximumot jelöl, amely (egyszerűsítve) így hangzik: „a pedagógia tudomány.” A további kijelentések differentia specificának tűnnek. De bizonyos szempontból problematikus a genus is, meg a differentia specificák is.

A genus a fentebb adott egyszerű formában ugyanis azt is jelentené, hogy a szerző tudománynak tekinti a pedagógiát. Ezt azonban mintha nem vállalná: „En nem mondom – a pedagógia prezentálja így magát.”

Ezután következnek a differentia specificák: „a kutatási módszerek széles spektrumával rendelkeznek”; „magyarázni igyekszik jelenségeket”; „megérteni igyekszik jelenségeket”; „a jelenségek társadalmilag relevánsak”; „a jelenségek individuálisan-pedagógiaailag relevánsak”.

A kapcsoló „és”-től kezdődő rész pedig egy történeti, genetikus definíció, amely egy újabb, bővített genusba torkollik: a pedagógia „megértő társadalomtudomány”. Illetőleg mintha itt sem egy saját álláspontot kifejező modális kijelentés fogalmazódna meg: „a társadalomtudománnyá fejlődött” kifejezés mintha ezt sugallná: „nem én állítom, hogy ez történt: mások mondják”, illetve önmaga fejlődött azzá.

A definíciót követően a szerző közli, hogy a „legújabb kori fejlődés” jól követhető a pedagógiai művek szerzőinek névsorán, akiket a századfordulótól négy „egyetemi oktató- és kutatógeneráció”-ba sorol. E nemzedékek képviselőit táblázatokba foglalja (név, születés és halál éve, kutatási terület feltüntetésével), de sem a „korszakolás”, sem a pedagógiai elméletre gyakorolt hatás szempontjából nem látszanak eléggé indokoltak a besorolások, illetve elhatárolások. Az sem egészen érthető, hogy egy *Grundwissen Pädagogik* ci-

mű könyv szerzője miért csak a német folyamatra koncentrálna a történeti áttekintésben, vagy ha már ezt teszi, akkor miért kever bele mégis egy-két jelentős külföldit (*Key, Montessori, Zulligert*).

A bevezető fejezet harmadik részében a szerző a könyve tárgyalásmódját meghatározó alapokat ismerteti, megjelölve először a „pedagógiai jelenségek három tárgyalási szintjét”. Ezek:

„1. A társadalmi-alkotmányos feltételek által szabályozott szociális feltételek makroszociális szintje”;

„2. Az interperszonális befolyásolás mikroszociális szintje”;

„3. A szabálytudat intraperszonális szintje a cselekvő szubjektumban vagy individuumban”.

F. W. Kron mindhárom szint értelmezését más szerzőktől vett idézetekkel alaposan „megtűzdelt” megjegyzések formájában közli, majd módszertani következtetéseit ismerteti. Elsősorban a mikroszociális szinttel foglalkozik, ezért számára „... a pedagógiai (nevelési) valóság a maga szituatív közelségében válik jelentőssé”, „... ahogyan mindennap megtapasztalható”. Vagyis: „tárgyát jelenségek képezik, és közelítési módjaként a fenomenológia nevezhető meg.” Ehhez hozzáteszi: „... a szociális és ezzel együtt az emberi valóság nemcsak empirikus úton objektíválható és mint tényszerűen adott konstalálható, hanem egy logikai eszközökkel ellenőrizhető értelmezési folyamat, vagyis a hermeneutika alapján is megragadható, strukturálisan avagy lényegileg”. A szerző értelmezésében a pedagógia vonatkozásában a fenomenológia „középső helyet foglal el az empirikus dimenzió és az elméleti szint között, s ezáltal mindkét felfogással szemben egy ismeretelméleti és metodológiai kritikai funkciót tölt be”.

A következő alfejezetben a szerző saját koncepciójának, álláspontjának kifejtését találjuk: „Az eddigi fejtegetések háttérén megalkotható a szaknak első, előrebocsátott meghatározása, amely e könyvhöz alapul szolgál. A pedagógia modern tudománytörténete a 18. századtól kezdve azt mutatja, hogy a kérdésfeltevések, a kutatási célok és módszerek, a pedagógiai tevő-

kenységekre ható elméletalkotások és újmutatások különféle utakon jártak, illetve hogy a pedagógia tárgyát (tárgyköréit) a társadalmi változás és haladás által a pedagógiára rakódott eltérő álláspontok, megismerést vezérlő érdekek és különféle kihívások és követelmények nyomására alakuló célkitűzések hatása alatt vizsgálták. Általánosabban: belső és külső indítékokról beszélhetünk, amelyek a szak fejlődését meghatározták.” „A pedagógia alappilléreinek az elméletalkotások és kutatásmódszerek fejlődése tekinthető. Ezek alkotják az úgynevezett tudományos horizontot, amelyen minden további fejlődés, tendencia, értelmezési sík (szint), cselekvési ajánlás – történelmi-társadalmi összefüggéseiben is – elhelyezhető. Mint minden tudományban, úgy a pedagógiai irodalomban is van egy sor elméleti tradíció. Ezek olyan konceptusoknak tekinthetők, amelyek a kutatások logikai és történeti alapjait alkotják.”

A (pedagógia) „szak”, „tudomány”, „pedagógiai irodalom” szavakat F. W. Kron szinonimaként s egymás helyett használja.

Ezután a „konceptusok sokaságából” hatot emel ki: a normatív, a szellemtudományi, az empirikus, a kritikai-rationális, a kritikai-történeti és a materialista elmélet hagyományát (*Brenner 1973; Wulf 1977; Lassahn 1982; Lenzen/Mollenhauer* alapján). Ezeket sorra-rendre röviden értelmezi, majd így emeli ki saját álláspontját: „... minden elméletet termékeny konkurenciában célszerű szemlélni, ezáltal emelkednek magasabb fokra a tudományos ismeretek.”

Az elméletek fejlődésével összefüggésben alakultak a kutatásmódszertani tradíciók. Közülük a szerző két csoportot emel ki: a klasszikus gondolkodási és kutatási hagyományt, amely a pedagógiának a filozófiával való együttműködéséből alakult ki (ide sorolja a hermeneutikát, a fenomenológiát és a dialektikát), valamint a hatvanas évektől kezdve egyre erősödő empirikus tradíciót: „A pedagógia, amelyet megértő és magyarázó társadalomtudományként fogunk fel, olyan modern társadalomtudományokkal együttműködve, mint például a szociológia, a pszichológia, a matematikai statisztika és az etnológia,

továbbfejlesztette és finomította a maga empirikus eljárásait.”

A hagyományos kutatásmetodikát a szerző kvalitatívnek, az empirikus eljárásokat kvantitatívnek (is) nevezi. Viszonyukat így jellemzi: „Míg a kvantitatív eljárások elsősorban a makroszociális szintre biztosítanak rálátást, addig a kvalitatív eljárások inkább a mikroszociális szintről és valamely szituáció keletkezéséről vagy az egyéni fejlődésről, avagy maguknak az aktoroknak a szemléletmódjáról való ismeretszerzést célozzák.” Ezekkel a részjellezőkkel nagyjából egyet is lehet érteni, csupán az vált ki ellenérzést, hogy a matematikai statisztikát a társadalomtudományok közé sorolja, továbbá, hogy ennyivel azért mégsem határozható meg e kutatási módszerek lényege.

Mindedig tehát a „szak” két determinánsáról: tárgyáról és kutatási módszereiről volt szó. Harmadikként a megismerést vezérlő érdeket emeli ki F. W. Kron. Itt a kutatók és a megbízók érdekeiről van szó: „A továbbiakban néhány megismerési érdeket kell bemu-

tatni azzal a céllal, hogy a szak első meghatározásában előbbre jussunk.” Ezek közül hármat ragad ki; kettő alapján a pedagógia „területeit” jelöli ki, a harmadik karakterizál:

„1. Az egyes személyekre vonatkozó megismerést vezérlő érdek, különöské-

pen a felnövekvőre mint a nevelés címzettjére vonatkozó érdek: individuál- és viselkedéspedagógia;

2. a kultúra, illetve az eszmei értékekre mint minden nevelés eszközeire vonatkozó érdek: normatív és kultúrpedagógia;

3. azon szociális folyamatokra vonatkozó megismerési ér-

dek, amelyekbe a nevelési folyamatok beágyazódnak: a pedagógia mint kritikai – konstruktív vagy megértő – magyarázó társadalomtudomány.”

Az 1. fejezetet azért mutattam be ilyen részletesen, hogy érzékeltessem a mű jellegét, szerkezetét, témakezelését, stílusát. A továbbiakban a szövegben annyiszor kiemelt „tudományosság” jellemzésére térek ki.

A szerző saját könyvét többnyire a „magyarázó”, olykor a „megértő” (értelmező), máskor a „megértő-magyarázó” tudomány („verstehende, erklärende Wissenschaft”) képviselőjének nevezi. Vagyis: tudományelméleti szempontból kívánja meghatározni műve jellegét. Nem eléggé világos azonban az a tudományelméleti problématis-

lógia, amelynek jegyében ezt a meghatározást végzi.

Minden tudomány problémákat old meg. A problémaelmélet a tudományos problémák tárgya szerint két csoportot különböztet meg: tárgyproblémákat és meta-

*Minden tudomány problémákat old meg.
A problémaelmélet a tudományos problémák tárgya szerint két csoportot különböztet meg: tárgyproblémákat és meta-*
*problémákat. Az első csoport maguknak a dolgoknak a mibenlétére, ontológiai meghatározottságára „kérdés”
rá: mi? – milyen? stb.;
a második a „dolgokon túli” problémákkal: a dolgokról szóló ismeretekkel foglalkozik.
– Egy másik közelítésben a kutatók szubsztantív problémákat és stratégiai problémákat különböztetnek meg. Az előbbi valamilyen valóságos létezőre, entitásra
kérdés (mi? – milyen? – mekkora? stb.), és ez lehet tárgy- és metaprobléma egyaránt; a másik valamilyen cselekvésre, „operáció”
módjára keres választ (hogyan kell elvégezni
A szubsztancián egy operációt, hogy B eredmény
jöjjön létre?).*

dolgoknak a mibenlétére, ontológiai meghatározottságára „kérdez” rá: mi? – milyen? stb.; a második a „dolgokon túli” problémákkal: a dolgokról szóló ismeretekkel foglalkozik. – Egy másik közelítésben a kutatók (pl. *Bunge* nyomán: Fehér–Hársing) szubsztantív problémákat és stratégiai problémákat különböztetnek meg. Az előbbi valamilyen valóságos létezőre, entitásra kérdez (mi? – milyen? – mekkora? stb.), és ez lehet tárgy- és metaprobléma egyaránt; a másik valamilyen cselekvésre, „operáció” módjára keres választ (hogyan kell elvégezni *A* szubsztancián egy operációt, hogy *B* eredmény jöjjön létre?). Ennélfogva a stratégiai problémák mindenkor feltételeznek egy szubsztantív problémát (mi, illetve milyen az *A* entitás, amelyen *B* művelet végzendő?), vagyis a stratégiai tudományok a leíró-magyarító tudományokra épülnek.

Ilyen megközelítésben a pedagógiának vannak leíró-magyarító részei, illetve részdiszciplinái (Kron kifejezésével: megértő részei), és vannak stratégiai részei, részdiszciplinái (mint például a tantárgyi módszertanok).

Kron könyve a fentiek szerint valóban leíró mű, mint ezt maga a szerző is sokszor hangsúlyozza. Szubsztanciális kérdésekkel foglalkozik, de nem tárgyproblémákkal, hanem szinte steril metaproblémákkal, illetve a tárgyproblémákat is metaszinten kezeli. És amennyiben előkerülnek benne stratégiai problémák, ezeket is elsősorban metaszinten: a stratégiai problémákról mások által alkotott nézetekként, elméletekként tárgyalja.

A második fejezet címe: *Fogalmi meghatározások*. Ennek bevezetőjében ez áll: „A következőkben a pedagógiai fogalmak sokaságából és sokféleségéből csak keveset mutatunk be. Ezeket azért választottuk ki, mert általuk olyan alapjelenségek jellemezhetők, amelyekre a következő fejtegetések mindig újra visszanyúlnak.” Ezek: *Enkultúráció; Szocializáció; Nevelés; Szociális tanulás; Tanulás – képzés; Viselkedés és cselekvés*. Vagyis: a szerző minden alfejezetben szubsztanciális fogalmak kifejtésére vállalkozik.

A metaszintnek megfelelően sok és gyakran hosszú, nehézkes fogalmazású

idézet szerepel a fejtegetésekben. Ilyen kezelésmód mellett, a sokoldalú közelítés érdekében célszerű is különféle felfogásokra, szerzőkre támaszkodnia. Előfordul azonban, hogy az egész (al)fejezetben egyetlen szerzőre alapozza mondandóját, például az enkultúrációról szólóban *Lochtól* szerepel egy kétsoros, majd egy huszonhat, egy tizenkilenc és egy negyvenkét soros idézet, s ezek együttesen nagyobb terjedelműek, mint a szerző saját szövege.

Hasonló módon tárgyalja Kron a fejezet további pontjaiban az idézett hét fogalmat: szól a fogalom történeti alakulásáról, majd egy(etlen) alpontban egyféle értelmezést ad, jobbára egyetlen szerző (többnyire vitatható) értelmezése alapján, majd „végső következtetéseket” von le, amelyek azonban a lényeg várható tömör összegezése helyett újabb (idézetekkel tűzdelt) fejtegetéseket tartalmaznak.

A következő rész úgy indul, mintha a szerző a második fejezetben tárgyalt fogalmakkal összefüggő folyamatok ismertetését szándékozná adni: *Szocializáció – A szocializációs folyamat; Nevelés – A nevelési folyamat*. De nem érvényesül következetesen ez a logika sem. Kron már *A szocializációs folyamat* című fejezetben kitérőket tesz: a tárgykör értelmezésére, a szocializációkutatás történetére, a jelenlegi fogalomhasználatra, a tanulás jelentőségére és a tanuláselméletekre vonatkozóan. Másrészt: ebben a két folyamatban (szocializáció, nevelés) próbálja értelmezni az összes eddig kifejtett fogalmat – nem igazán sikeresen. Például az ötödik fejezetben (*Intézmények és szervezeti formák a nevelésben*) is emlegeti az összefüggést a szocializáció és a nevelési folyamat, valamint az intézmények és a szervezeti formák között, de végül is témáját egy önálló szervezetfilozófiai közelítésben tárgyalja, ahol az „iskolai szervezet mint példa” kerül bemutatásra; valójában azonban az iskolarendszer történeti fejlődésének és „az iskola tudományos perspektívájának” szervezet- és rendszerelméleti, valamint „antropológiai és interakció-elméleti perspektívájának” leírását kapja az olvasó. Az *Intézmények és szervezeti formák* fejezet utolsó alfejezete

az *Alapvető kérdések vázlata* címet viseli, s benne a „teljesítmény pedagógiai problémája” és „a tanár pedagógiai mozgástere” foglalkoztatja a szerzőt.

A hatodik fejezet a didaktikával foglalkozik. Talán itt a legszembetűnőbb a téma metaszintű kezelése. Általános felfogás szerint ugyanis a didaktika a pedagógia elsősorban stratégiai jellegű ága, amelyre további, kifejezetten stratégiai részdiszciplínák épülnek rá, mint például a tantárgyi módszertanok és (ha vannak egyáltalán) az életkor-pedagógiák. A szerző azonban nagyon tudatosan elhatárolódik a stratégiai felfogástól. A didaktikát egyszerűen a tanítás-tanulás összefüggéseként értelmezi. Ugyanakkor az összefüggés-fogalom rendkívül tág is, s ez az említett elhatárolás ellenére meglehetősen nagy mozgásteret hagyhat a szerzőnek.

Fogalom meghatározásként *Memmert* táblázatát veszi alapul a különféle didaktikafelfogásokról, mint: a „tanításról és tanulásról szóló tudomány”; „az oktatásról szóló tudomány”; „a képzési tartalmak elmélete”; „a tanterv tudománya”; „a viselkedés változásáról szóló tudomány”. A didaktikai irányzatok fejlődéséről szóló alfejezetben *Memmert* „időegyenésén” mutatja az egyes irányzatokat 1900-tól kezdődően, majd *Peterssen* táblázata segítségével adja meg a „képzéseméleti”, a „tanuláseméleti”, az „információelméleti” és a „kommunikatív” didaktika jellemzőit. Végül áttekintést nyújt a „didaktika jelenkori irányzatairól, perspektíváiról”, összesen tizenháromféle német irányzatról.

Az alfejezet utolsó pontja így szól: *A tanulóra irányultság mint kifejezett didaktikai cél*, s innentől kezdve a tanulóra irányultság (Schülerorientierung) központi problémává lesz.

Próbáljuk meg a negyvenkét íves könyv értékeit és fogyatékoságait összefoglalni:

Átfogó képet ad a német („nyugatnémet”) pedagógiai elmélet és kutatás 20. századi fejlődéséről. Ez egyben a század nemzetközi tendenciáinak német vetülete; igaz, a szerző sajátos látásmódja alapján.

Figyelemreméltó a pedagógiatörténet kétféle felfogása: egyrészt tudománytörté-

netként, másrészt „nevelés- és képzéstörténet”-ként való értelmezése.

A könyv hatalmas mennyiségű pedagógiai tény és adatot halmoz fel.

A szubsztanciális kérdésekről (mi a nevelés? – mi a tanítás? – mi a kultúra? – mi és milyen az iskola? – mi jellemzi a nevelési, tanítási folyamatot? stb.) a sok, különböző szerzőktől vett, egymás mellé állított véleményből az olvasónak kell használható fogalmakat és pedagógiai koncepciót kialakítania.

A kifejtetlen, ismertnek feltételezett fogalmak használata miatt túlzottan sokat kell az olvasónak különféle „pedagógián túli” (filozófiai, szociológiai, kultúraelméleti és -történeti stb.) alapműveket, lexikonokat, értelmező szótárakat, forrásműveket stb. használnia a könyvhöz.

Paradox, hogy a szerző könyve bevezetőjében a tanulmányait kezdő főiskolást teljességgel tájékoztatlanak tétélezi fel, mondandóját mégis sok előismeretet kívánó metaszinten kezeli.

„Túlságosan német” orientációjú a könyv. Tartalmilag meglehetősen hiányos, hiszen a legeredetibb gondolatok, irányzatok csak ritkán, pl. *Piaget* vagy *Skinner* nevének említésével kerülnek elő, de döntő mértékben ők is csak „német tükröződésükben” jelennek meg.

F. W. Kron a vélemények, felfogások, források sokaságát sorakoztatja fel, könyvéből mégis hiányolható néhány jelentős német kutató, illetve legalább a rájuk való hivatkozás. Csak egyetlen példa: hogyan lehetséges, hogy a curriculum (elégge hosszas) tárgyalásánál *Karl Frey* (a Kieli Egyetem professzorának) neve elő sem kerül, holott ő az ezzel kapcsolatos legátfogóbb mű (*Theorien des Curriculums*, 1971) szerzője.

A könyvet *Németh András* magyarításában az Osiris Kiadó adja ki 1998-ban népszerű tankönyvsorozatában.

KRON, F. W.: *Grundwissen Pädagogik*. 3. Überarbeitete Auflage. E. Reinhardt Verlag. München, Basel 1991, 350 old.

Orosz Sándor