

érthető, könnyen olvasható formában közöl. Mindannyiunk számára haszonnal forgatható könyvet vehetünk a kezünkbe, mely nemcsak a tanuló iskolához való viszonyáról, hanem magunkról, pedagógusokról is képet rajzol a tanulói vélekedések megszívlelendő világából. *Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.*

DR. GERGELY JENŐ

M. Nádasi Mária:

EGYSÉGESSÉG ÉS DIFFERENCIÁLTSÁG A TANÍTÁSI ÓRÁN

Elegendő a könyv végén levő 14 oldalas igen gondosan összeállított irodalomjegyzéket át tanulmányozni ahhoz, hogy megállapítsuk: a differenciált és individualizált oktatás kérdései az 1960-as évek közepétől rendkívül nagy érdeklődést váltottak ki. A korábbi évek didaktikai felfogásával szemben ez az irányzat is egyike volt azoknak, amelyek a didaktika elméletének és gyakorlatának fordulatát jelentette Magyarországon. A differenciált és individualizált oktatás erősítését szolgálta az MSZMP KB 1972-es határozata, illetve az 1982-es állásfoglalása is, amelyek egyben az ideológiai alapokat is megadták a didaktikai irányzatoknak. Az említett irodalomjegyzék mutatja, hogy viszonylag rövid idő alatt milyen gazdag elméleti irodalom bontakozott ki e kérdés körül. Sajnos, a gyakorlat nem mindig követte nyomon az elméleti megállapításokat, sőt az utóbbi évek során visszaesést figyelhetünk meg. M. Nádasi Mária könyve így több szempontból is hasznos szolgálatot teljesít. Egyrészt összefoglalja — rendkívül tömören és lényeglátóan — mindazt, ami Magyarországon mind elméletben, mind gyakorlatban a differenciált oktatás területén eredményként könyvelhető el, másrészt újra fel akarja éleszteni az alábbhagyó lendületet érdeklődést kelteve a téma további kutatásában, s jelezve az eddig még meg nem oldott problémákat.

Természetesen várható el, hogy a gazdag irodalom után egy új könyv milyen új tartalmat tud még adni a korábbi megállapításokhoz. M. Nádasi Mária könyve sok új elemmel gazdagította a magyar didaktika irodalmának e kérdéssel foglalkozó fejezetét.

Az első, amit ki kell emelni, az, hogy a szerző — amint a könyve címében is jelzi — a differenciálást mindig az egységességgel dialektikus összefüggésben vizsgálja. Ezt azért tartjuk lényegesnek, mert a differenciálódási és individualizálási törekvések a legtöbb esetben szembefordultak az egységességgel, és ez kétségtelenül évtizedekig meghatározója volt oktatómunkánknak. A differenciálást sokan tekintették úgy, mint az addigi egységesség teljes felszámolását. Úgy gondolom, hogy a differenciálás nem kellő hatékonysága és eredményessége éppen ebben a mérv szembeállításban gyökerezik. M. Nádasi Má-

ria ezt a túlzó egyoldalúságot kívánja megszüntetni, amikor nagyon széles elméleti alapon vizsgálja az egységesség és differenciáltság jogosultságát és funkcióját az oktatási folyamat meghatározott szakaszában. Bizvást várható, hogy az ilyen felfogás terjedése előbbre viszi a differenciált és individualizált oktatás felhasználását és ennek nyomán eredményességét.

A könyv tartalma világosan szerkesztett fejezetekben olvasható. Az I. fejezetben a szerző megvilágítja a könyv célját, témáját. A II. fejezetben az egységesség és differenciáltság értelmezését elemzi. E két fogalom tisztázása nagyon fontos része mind a könyvnek, mind pedig a szakirodalomnak. Remélhető, hogy e fogalmi tisztázás után egységesebbé válik az eddig eléggé sokféleképpen használt és értelmezett fogalomrendszer. E fogalmakat három szempontból is megvilágítja: 1. egységesség és differenciáltság az iskolarendszer szintjén, 2. a tanulók osztályokba sorolásának szintjén, 3. az oktatási folyamat szintjén. Mind a három kérdéscsoportban kiváló történeti áttekintésben mutatja be mind a külföldi, mind a hazai fejlődés menetét. E történeti áttekintések világosan ábrázolják azokat a problémákat, amelyek a differenciálás és egységesség tekintetében kialakultak. E történeti elemzés után vonja le a tanulságot: „Csak az egységesség és differenciáltság együttes érvényesítése, tehát az együtt oktatott tanulók közötti hasonlóság és különbség figyelembevétele biztosítja az oktatási folyamat eredményességét.” Azzal a következtetéssel is egyet lehet érteni, amikor megállapítja: „Jelenleg úgy tűnik, hogy sem a kutatások, sem a törekvések terén még nem érvényesül elég kifejezetten az együttes érvényesítésre törekvés, az erőket egyelőre inkább a differenciáltságot biztosító megoldások keresése köti le.” Az egységesség és a differenciáltság három szinten való összekapcsolását így jelöli meg: „Az biztos, hogy iskolaszervezeti változtatások (legyenek mégoly látványosak is), a tanulók osztályokba sorolásának újszerű módjai nem hoznak megfelelő eredményt, ha az oktatási folyamat szintjén nem tisztázódik az egységesség-differenciáltság problematikája.”

A könyv III. fejezetében az egységesség és differenciáltság együttes érvényesítése szempontjából lényeges tanulói sajátosságokat keresi. E tényező megállapítása valóban új a differenciáltság elméleti szakirodalmában. A szerző a következő tényezőket sorolja fel: 1. a továbbhaladáshoz szükséges előzetes, megalapozó tudás színvonala, 2. az aktivitásra való készenlét sajátosságai, 3. fejlettség az önálló, egyéni munkavégzés terén, 4. fejlettség az együttműködés tekintetében, s végül 5. a társas helyzet jellemzői. Ez az öt tényező ilyen differenciált kiválasztása nagy segítséget nyújthat a gyakorlati alkalmazás esetében. A szerző az eddig szokásos tényezők számát is lényegesen gazdagítja, hiszen korábban csak két tényezőt szerepeltettünk az egységesség tényezőjeként: a körülbelül azonos életkort s a tudásszint meg-

közéltető azonosságát. A differenciálásnál pedig egy tényezőre hivatkoztunk: a tanulók eltérő képességeire. Különösen újszerűek a 4. és 5. pontban felsorolt tényezők. Érdemes itt részletesebben is idézni a szerző fellegását. Az együttműködésre való képességgel kapcsolatban leszögezi: „Az együttműködésre való képesség nem köthető egyértelműen az életkorhoz, bár 10—11 éves kor után nagyobb a valószínűsége, hogy a gyerekek e tekintetben fejlettebbek.”

Az együttműködésre való képesség szempontjából a tanulók 3 csoportját különbözteti meg: 1. fejlettek, azaz az együttműködés normái szerint viselkednek, és ezt társaiktól is megkívánják, 2. együttműködésre még nem alkalmasak, azaz saját cselekedeteiket sem igazítják az együttműködés normáihoz, és ezt a társaiktól sem várják el, 3. az együttműködés szempontjából változásban levők, azaz sem önmaguk viselkedésében, sem a másokkal szemben támasztott ilyen jellegű elvárásokban nem konzervensek.

Az együttműködésre való képesség tényezőjeként szerepelteti a szerző a társas helyzetet is. Ezzel szociálpszichológiai szempontot visz az eddig kizárólagosan didaktikai értelmezésbe. Megállapítja: „A tanulók társas helyzetének ismerete azért szükséges, mert lehetővé teszi annak eldöntését, hogy az adott helyzetben az egyes tanulók esetében a társakkal való együttműködést igénylő tanulási szituációk vagy a társakhoz közvetlenül nem kötődő helyzetek alkalmazhatók-e eredményesen.” A társas helyzet szempontjából a következő tanulói típusokat állapítja meg: 1. kölcsönös rokonszenvi kapcsolatokkal rendelkező tanulók, 2. az egyedül rokonszenvi kapcsolattal bíró vagy a kapcsolat nélküli tanulók, 3. az elutasított tanulók, 4. a magas presztízsű tanulók.

A könyv IV. fejezetében a szerző bemutatja az oktatás szervezési módjaiban rejülő lehetőségeket az egységesség és differenciáltság szempontjából. E fejezetben foglalkozik a frontális munka, a csoportmunka, a páros munka, a részben egyénre szabott munka és a teljesen egyénre szabott (individualizált) munka sajátosságaival. Itt mindjárt egy fogalmi probléma vetődik fel. A hagyományos didaktikai szakirodalomban megkülönböztetünk az oktatómunkában szervezeti formákat (tanítási óra, osztályrendszer, tantárgyrendszer, szakkör, tanulmányi kirándulás, napközi otthon stb.) és munkaformákat (frontális munka, csoportmunka, individualizált munka). Véleményem szerint ez a kétféle elnevezés mind az életleletben, mind a gyakorlatban az eddigi évek során jól bevált. A két elnevezés pontosan jelöli meg a tartalmat, és félreérthetetlenül tesz különbséget a két forma között. Éppen ezért nem szerencsés az eddigi munkaformák helyett új elnevezésként a szervezési mód fogalmát használni. A szerző is mindegyik változatnál használja a munka szót, hiszen itt valóban arról van szó, hogy a tanulók milyen módon dolgoznak. A szervezési mód fogalmának használata feltétlenül zavarokat okoz a didaktikai terminológiában. Nem

a hagyományos fogalomhoz való merev ragaszkodásról van tehát szó, hanem arról, hogy a jól bevált fogalom helyett nem szükséges mesterkélten új fogalmat bevezetni, ami semmilyen előnnyel nem jár.

E fejezetben belül is új elemként kell kiemelnünk azt, hogy az eddig használt három munkaforma körét a szerző kiszélesíti a páros munka bevezetésével, illetve azzal, hogy differenciáltban kezeli az individualizált munka fogalmát, ugyanis azt részben egyénre szabott munkára és teljesen egyénre szabott munkára osztja. Ez utóbbinál hagyja meg az individualizált munka fogalmát. A páros munka beiktatása a munkaformák közé kétségtelenül helyes gondolat. A szerző a külföldi szakirodalmi példákra hivatkozik, amikor ezt felveszi a munkaformák egyik formájaként. A páros munkát mind nevelési szempontból, mind oktatási szempontból fontosnak tekinti. Nevelési szempontból tutor-rendszerre (segítő-rendszerre) utal, didaktikai szempontból a használatos páros munka, páros foglalkozás, páros tanulás kifejezésekre hivatkozik. Ennek lényegét így határozza meg: „Az osztály együttműködésre képes tanulói átmenetileg párokat képeznek, és együttes, közös munkában oldanak meg valamely tanulmányi feladatot.” A szerző hangsúlyozza, hogy itt átmeneti munkaformáról van szó, s az eredményesség szempontjából lényeges a tanulók együttműködési képessége. Ezzel kapcsolatban is tipizálja a párok együttműködési színvonalának lehetőségeit: 1. konfliktusmentes, alkalmazkodó pár, 2. konfliktusos, alkalmazkodó pár, 3. konfliktusos, részben alkalmazkodó pár, 4. konfliktusos, nem alkalmazkodó pár, 5. konfliktusmentes, nem alkalmazkodó pár.

Problematisabb a részben és a teljesen egyénre szabott munkaformák elkülönítése. A szerző a részben egyénre szabott munka lényegét így jelöli meg: „Az előzetes tudásuk, aktivizálhatóságuk, egyéni munkavégzés terén való fejlettségük szempontjából hasonló tanulók azonos, egyenlő feldolgozandó feladatot, s a tanulási folyamat során adódó nehézségeik leküzdéséhez segítséget kapnak.” A teljesen egyénre szabott (individualizált) munka kritériumát pedig így adja meg: „A teljesen egyénre szabott munka lényege, hogy a tanulók egyéni sajátosságaiknak maximális figyelembevételre törekszik az eredményesség érdekében.” A két megközelítésből is láthatjuk tehát, hogy lényeges különbségtétel a két munkaforma között nem nagyon lehetséges. Az elsőnél megkülönböztető két jegy lehet az, hogy hasonló tanulók munkájáról van szó, akik némi segítséget még kapnak. Így azonban közelítünk a csoportmunkához, hiszen a csoportmunkában is végznek a tanulók egyéni feladatmegoldásokat. A szerző a teljesen egyénre szabott munkaformával kapcsolatban is megemlíti, hogy „az individualizált munka nem feltétlenül önálló egyéni munka — bár természetesen az dominál”.

A magyar oktatási gyakorlatban az ún. individualizált munka a legkevésbé alkalmazott. En-

nek oka, hogy a didaktikai elmélet sem dolgozta ki még ennek megfelelő elvi kérdéseit. Talán akadályozza ennek szélesebb körű elterjedését az a hagyományos szemléletmód, amely mind az iskolarendszer, mind a tanulók osztályokba sorolásának, mind pedig az oktatási folyamat szintjén még erősen megtalálható. A szerző éppen ezért helyesen teszi, hogy felsorolja azokat a külföldi megoldásokat, amelyek a tanítás gyakorlatában már beváltak. A következő munkaformákat említi meg: IPI-program, IMU-Projekt, a PLAN, a Cronbach-féle irányzat. E sorba talán még be lehetett volna illeszteni másféle megoldásokat is, amelyek a Szovjetunióban, Ausztriában stb. kerülnek felhasználásra. A magyar oktatás gyakorlatából a magánórákat, korrepetálást említi meg. Helyesen mutat rá a szerző, hogy „Jelenleg a segédanyagok hiánya gátolja az individualizált munka intenzívebb betörését az osztály- és tanórarendszer keretei között folyó oktatásba.” (Csak mellékesen utalok vissza a korábbi megállapításra, mivel itt a szerző is élesen különbözteti meg a szervezeti és munkaformát egymástól.) Hozzátehetjük még ehhez a megállapításhoz mint akadályozó tényezőt a nevelők elméleti tájékozat-

lanságát is. Fő okot azonban az előbb említett iskolarendszeri hagyományok merevségében találhatjuk meg.

Érdeemes még utalni arra is, hogy a szerző az egyes munkaformákkal kapcsolatban kitér e munkaformák vezetési elveire is, tehát a tervezés, szervezés, irányítás, szabályozás, értékelés problémáira.

Kiemelten mutat rá a könyv szerzője arra, hogy az egyes munkaformák (az általa használt kifejezés szerint: szervezési módok) nevelési szempontból is jelentős szerepet töltenek be: „A szervezési módok megalapozott alkalmazására nemcsak oktatási szempontok miatt érdemes törekedni, hanem azért is, mert személyiségfejlesztő határendszerükben sajátos minőségeket képviselnek.”

A már említett irodalomjegyzékkel kapcsolatban dicsérendő az, hogy az 1986-ban megjelent könyvben már szerepelnek az 1985-ben megjelent tanulmányok is.

Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.

DR. BEREZCKI SÁNDOR

*

Szerzőink, munkatársaink figyelmébe!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat a *szerkesztőség címére* küldjék: 6701 Szeged, Április 4. útja 6. Csak *gépelt*, 12—14 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadunk el. A kézirat *első és második* példányát kérjük, *kettes sortávolsággal* gépelt formában, *normál géppapírra*, a *gépelési hibák gondos kijavításával*. Tüntessék fel pontosan a *használt szakirodalmat* is (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám). Külön lapra írják föl *irányítószám*os *laccímüket*, *beosztásukat* és *személyi számukat* is, mert enélkül tiszteletdíjat nem utalhatunk ki. A már nálunk levő tanulmányok szerzőitől is ezt kérjük. Együttal felhívjuk szerzőink figyelmét arra is, *másodközlésre* nem vállalkozunk, hozzánk küldött írásaitak más folyóiratoknál nem publikálhatják. Szerkesztőségünkönél is érvényes az az általános gyakorlat, hogy *kéziratot nem őrzünk meg, és nem is küldünk vissza*.