

M. NÁDASI MÁRIA

DIDAKTIKAI IRÁNYZATOK AZ NSZK-BAN

Irányzatok felfedezése egy általunk csak (kis) részben megismerhető szakirodalomban, természetes olvasói törekvés.

Hogy az NSZK-ban különböző didaktikai irányzatok vannak, sőt vitában vannak egymással, arról a lexikonok, kézikönyvek címszavainak nagymértékben összecsengő információ alapján meggyőző képet kaphatunk.¹ Az eltérések azonban a háttérre képező irodalmat csak részben ismerő olvasót elbizonytalanítják.

Ezért tekinthetjük jelentősnek azt a könyvecskét,² amelyből a didaktika elméletekről úgy tájékozódhatunk, hogy az egyes irányzatok legjelentősebb képviselői maguk foglalják össze azt, amit az ő nevükkel (is) fémjelzett nézetrendszerből jelenleg meghatározónak tartanak. Különleges élmény a kiadványnak az a része is, amelyben rövidített jegyzőkönyv olvasható arról a vitáról, amelyben a tanulmányok írói személyesen vettek részt, gyakorló pedagógusok társaságában.

Eszerint a didaktika fő elméleti irányzatai az NSZK-ban a következők:

- képzéseméleti didaktika (bildungstheoretische Didaktik);
- tanításeméleti didaktika (lehrtheoretische Didaktik);
- kibernetikai didaktika (kybernetisch-informationstheoretische Didaktik);
- "curriculáris" didaktika (curriculare Didaktik);
- kommunikációs didaktika (kritisch-kommunikative Didaktik).

¹Rombach, Heinrich (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. Herder Verlag, Freiburg in Breisgau, 1970. Speck, Josef–Wehle, Gerhard: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Kösel Verlag, München, 1970. Roth, Leo (Hrsg.): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. Ehrenwirth Verlag, München, 1976. Böhm, Wlfrid: Wörterbuch der Pädagogik. Kröner Verlag, Stuttgart, 1982.

²Gudjons, Herbert u.a. (Hrsg.): Didaktische Theorien (Aufsätze aus der Zeitschrift Westermanns Pädagogische Beiträge). Westermann Verlag, Braunschweig, 1983.

A következőkben ezeknek az irányzatoknak rövid ismertetését, egymáshoz és a gyakorlathoz való viszonyuk vázolását kísérelm meg.

A képzéseméleti didaktika jelenlegi művelői hátterüknek a szellemtudományt, közvetlen előzményüknek E. Weniger munkásságát tartják, aki az 1930-as években a didaktikát úgy határozta meg, mint a képzési tartalom és az oktatástervezés elméletét. E didaktikai irányzat fő tételeit a kötetben W. Klafki — E. Weniger tanítványa és követője — foglalja össze.³

Központi fogalmuk a képzés (Bildung), amely csak megközelítően definiálható, közbülső kategória az objektív világ igényei és "a szubjektum önmagává levési joga" (Recht auf Selbstsein des Subjekts) között; amely minden pedagógiai tevékenység orientáló és értékelési kritériumokat szolgáltató pontja.

A képzésnek egyszerre kell materiálisnak és formálisnak lennie, ezt pedig csak a példa-jellegű, általánosítható tanulságokkal bíró tartalom teszi lehetővé. A tartalom feldolgozása — legyen az a tanterv által előírt, alternatív, a tanár által elgondolt, a gyerekek által javasolt — azonban csak akkor tölti be ezt a képző funkciót, ha a tananyagot sikerül úgy strukturálni, hogy lehetővé váljék a megértés. Ezt segíti elő a "diaktikai analízis", azaz a tervezés.

Az oktatás tervezés általános előfeltételei W. Klafki szerint: az általános képzési célok — a nevelteknek segíteni autonómiájuk (Selbstbestimmungsfähigkeit) és szolidaritási képességük kialakításában — figyelembevétel; a tanítás és a tanulás interakcióként való felfogása; a tanulás felfevező, értő jellegének kiemelése; a tanulók bevonása a tervezésbe; annak elfogadása, hogy az oktatás során szociális tanulás is folyik.

A konkrét szociokulturális feltételek elemzését követően a tervezés hét lépését írja le. Az első három lépés a tartalom elemzése a gyerek jelenével, mindennapjaival és jövőjével összefüggésben, valamint a példa jelleg, az általánosíthatóság átgondolása. A negyedik a tematikus strukturálás, ami a részkérdésekre bontást, a megközelítési szempontok végiggondolását jelenti. A következő lépés az értékelés meghatározása, a célok és az értékelési eszközök összhangjára tekintettel. A hatodik lépés a tartalom megközelíthetőségével, bemutathatóságával kapcsolatos, a hetedik pedig a tanítási-tanulási

³Klafki, Wolfgang (szül. 1927-ben) a tanulmány írásakor a Marburgi Egyetem pedagógia professzora. Főbb művei: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik (Beltz Verlag, Weinheim, 10. kiadás 1975-ben); Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft (Beltz Verlag, Weinheim, 1976). A kötetben közölt tanulmánya: Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. 11–26. o.

folyamat strukturálása, szukcesszivitásának átgondolása. W. Klafki egyben utal e lépések belső összefüggéseire is.

A tanulmányból egyértelműen kiderül, hogy az évek során az irányzat képviselői igyekeznek egyre közelebb kerülni a gyakorlathoz. Ezt mutatja, hogy a tervezés előfeltételeként megjelenik a szociokulturális háttér elemzésének szükségessége, a tanítás-tanulás interakcióként való felfogása és a szociális tanulás tényének tudomásulvétele. Ez utóbbival kapcsolatban azonban W. Klafki megjegyzi, hogy ez az általános tétel még nem integrálódott igazán koncepciójába, mert számára a szociális tanulás és a tartalom-tanulás közötti kapcsolat még nem világos.

A tanításelméleti didaktika (vagy ahogy korábban váltakozva nevezték: tanuláselméleti vagy oktatáselméleti didaktika) koncepciója első alkalommal 1962-ben jelentkezett, s kifejezetten a képzéseleméleti didaktika "tisztasztratoszféra gondolkodása" ellen jött létre. A "berlini iskolának" is nevezett irányzat fő képviselői P. Heimann és W. Schulz voltak.

A képzés ellenében használták a tanulás kategóriáját (tehát az elnevezés nem tanuláselméleti háttérre utal, hanem a mindennapi valóságra), másrészt filozófiai jellegű megközelítés helyett az oktatásban fellépő jelenségek tudományos elemzését tartották feladatuknak.

A kutatások központja ma Hamburg, már "hamburgi iskoláról" beszélnek — hangsúlyozva a folytonosságot. W. Schulz a Hamburgi Egyetem professzoraként foglalta össze a kiadvány számára az általa képviselt koncepció jelenleg fontosnak tartott fő tetteleit.⁴

Korábban rendszerbe foglalták az oktatás feltételeit (pszichológiai, szociológiai, kulturális), feltárták a pedagógus döntési területeit (célok, tematika, módszerek, eszközök meghatározása).

Jelenleg a kutatókat elsősorban az foglalkoztatja, hogy a didaktikai tevékenység professzionalizálása milyen elméleti modellben írható le. Koncepciójukban a pedagógiai tevékenységet olyan szociális tevékenységnek tekintik, amelynek alapja a dialógus; s mely a következő feladatköröket foglalja magában: elemzés, tervezés, oktatás, tanácskozás az oktatásban érdekeltekkel

⁴Schulz, Wolfgang (szül. 1929-ben) a tanulmány írásakor a Hamburgi Egyetem pedagógia professzora. Főbb művei: Unterricht. Analyse und Planung (társ-szerzőkkel; Schroedel Verlag, Hannover, 5. kiadás 1970-ben); Didaktik und Praxis (társ-szerzőkkel; Beltz Verlag, Weinheim, 2. kiadás 1979-ben); Unterrichtsplanung (Urban und Schwarzenberg Verlag, München, 1980). A kötetben közzölt tanulmány: Die lehrtheoretische Didaktik. Oder: Didaktisches Handeln im Schulfeld — Modellskizze einer professionellen Tätigkeit. 29–45. o.

(tanulók, kollégák, szülők); a tanulók előmenetelének értékelése; az oktatással kapcsolatos adminisztráció; testületi tevékenység.

A pedagógiai tevékenységre a következő általános tételek érvényesek:

- az iskola célja a kompetencia, az autonómia és a szolidaritás kialakulásának segítése;
- az oktatási témák nemcsak a tananyag közvetítését teszik lehetővé, hanem megjelennek a szociális tapasztalatok és érzelmek is;
- az általános célok és a tematika együtt adják a célmeghatározás feltételeit;
- fontos az egyensúly a társadalom, az egyén és a csoport igényei között.

A feladatkörök közül a tanulmány részletesebben a tervezéssel foglalkozik. A tervezés következő szintjeit különbözteti meg: perspektivikus tervezés (hosszabb időre, például egy évre); vázlatos tervezés (egy oktatási egységre); folyamattervezés (konkrét helyzetre, feladatokra, mindenkor a tanulók bevonásával); folyamatos tervezés-korrekció (a valóság tényei, jelenségei alapján).

A szerző szerint a professzionális színvonal e tevékenység során akkor nyilatkozik meg, ha a tervezőmunka megosztásra kerül a tanítási-tanulási csoport tagjai között; ha a tervezés interakciókban valósul meg; ha ezek az interakciók mind tantárgy-, mind kapcsolatorientáltak.

A kibernetikai didaktika meghatározó képviselője Felix von Cube.⁵ Az irányzat gyökereit részben a logikai-empirikus tudományfelfogásban, részben a kibernetikában jelöli meg.

Mind a nevelést (affektív fejlesztés), mind az oktatást (kognitív és gyakorlati fejlesztés) irányítási folyamatnak tekinti, amelyben az érintettek (Adressaten) állandó korrigálással irányíttatnak a megadott nevelési és oktatási célok felé. A célok elérése tanulás eredménye.

Mivel a neveléstudományt, a didaktikát értékmentes tudománynak tartja, azon az állásponton van, hogy az általános célokkal foglalkozni nem e tudományok feladata; másrészt e tudományok bármilyen célok érdekében felhasználhatók.

⁵ von Cube, Felix (szül. 1927-ben) a tanulmány írásakor a Heidelbergi Egyetem pedagógia professzora. Fő művei: Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens (Klett Verlag, Stuttgart, 1970); Ausbildung zwischen Automation und Kommunikation (Kamp Verlag, Bochum, 1976). A kötetben közölt tanulmány: Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik. 47–60. o.

Fejtegetésében a didaktika fő témaköreiként az operacionalizált célokkal, a tanítási stratégiákkal, az eszközökkel és a visszacsatolással foglalkozik.

Kifejti, hogy ezek a témák hogyan jelennek meg a gyakorlatban, megadott operacionalizált célok esetén. Első feladat a tanítási stratégia kifejlesztése. A tanítási stratégia v. Cube szerint az a tervezett folyamat, amelyben az érintetteket meghatározott tanulási célokhoz vezetik. A stratégia függ a céltól, az érintettektől, az alkalmazott eszközöktől. Meghatározó, hogy ismeretek befogadása, önálló tanulási folyamatok végigjárása, beállítódások kialakulása, készségek elsajátítása-e a cél. Ha a célok komplexek, akkor ezt a stratégiák kimunkálásakor természetesen figyelembe kell venni. Az eszközök kiválasztásával kapcsolatban a tudatosságot, az eszközök lehetőségeit és a stratégia egyeztetését emeli ki. A visszacsatolás érdekében fontosnak tartja az általa elnevezett "didaktikai állomások" megtervezését. Ezek a stratégia olyan pontjai, amelyeken lehetővé válik a helyzet regisztrálása és a döntés a következő "állomáshoz" jutás érdekében.

A "curriculáris" didaktika reprezentatív képviselője Christine Möller,⁶ a S. B. Robinsohn által 1967-ben közzétett koncepció egyik továbbfejlesztője.

Didaktikai rendszerét a curriculum kidolgozásához kapcsolja, curriculum értve valamely oktatási egység felépítésének és megvalósításának olyan tervét, amely tartalmazza az operacionalizált célokat, a tanulási folyamat megszervezését és az értékelés módszereit, eszközeit.

Ch. Möller elméleti háttérét a behaviourizmusban jelöli meg, didaktikai előzményként a leíró, normatív didaktikát vállalja.⁷

A curriculum készítését olyan tevékenységként írja le, amely egy pedagógus számára is reális feladat, de másokkal együttműködve is megvalósítható. Mit kell tenni ennek érdekében? Első feladat a célok gyűjtése az adott ok-

⁶Möller, Christine (szül. 1934-ben) a tanulmány írásakor a Pädagogische Hochschule Rheinland aacheni tagozatán a pszichológia professzora. Főbb művei: Technik der Lernplanung (Beltz Verlag, Weinheim, negyedik kiadás 1973-ban); Praxis der Lernplanung (Beltz Verlag, Weinheim, 1974). A kötetben közzölt tanulmány: Die curriculare Didaktik - Oder: Der lernzielorientierte Ansatz. 63-76. o.

⁷A normatív didaktika az NSZK-ban egyértelműen kritika tárgya. A kutatók általában nagy gondot fordítanak arra, hogy elhatárolják magukat ettől az irányzattól. Kétféle értelmezés használatos. Mint irányzat azt jelenti, hogy az általános pedagógiai normákból indulnak ki, dedukcióval jutnak el a nevelési célokhoz, ezek pedig meghatározzák a tartalmat és a módszereket. Másik értelmezés szerint a normatív didaktika lényege a "kell"-ek leírása. (Ez utóbbira szép példa K. Stöcker: Neuzzeitliche Unterrichtsgestaltung (Ehrentwirth Verlag, München) című, népiskolai tanítóknak írott könyve, amelynek 1970-ben már tizenharmadik kiadását vehette kézbe az olvasó.

tatási egységre vonatkozóan (ebbe be lehet kapcsolni a gyerekeket, szülőket is); ezután következik a célok operacionalizálása, majd e célok hierarchiába rendezése kész rendszerek (például Bloom) vagy adaptáció alapján; ezt követően születhet meg a döntés a körülmények ismeretében arra vonatkozóan, hogy mely célok valósíthatók meg. E cél-gyűjteményre építve kell a tanulási folyamatot megtervezni: ez a módszerek globális kijelölését, majd a módszerek és célok egymáshoz igazítását, végül a feltételek ismeretében a konkrét döntést jelenti. A tanulási eredmények ellenőrzését a tanulási célra orientált tesztek segítségével lehet megoldani.

Ch. Möller a maga didaktikai koncepcióját — a folyamat egészének átgondolására hivatkozva — racionálisnak tartja, s abban, hogy a követelmények ismertek (a pedagógusok "nyílt kártyákkal" játszanak), rendszerébe a demokratikus elem bevitelét látja.

A kommunikatív didaktika a legfiatalabb a didaktikai irányzatok közül. Lényegét a kötetben megfogalmazó Rainer Winkel⁸ első alapműként K.-H. Schäfer és K. Schaller 1971-ben megjelent könyvére hivatkozik.⁹

Ez az elmélet bevallottan a többi didaktikai irányzat kritikájaként jött létre. Az új irányzat képviselői a képzélméleti és a tanításméleti didaktikát a gyakorlattól való távolságuk miatt "ünnepnap i didaktikáknak" nevezik, a kibernetikai és a curriculáris didaktikát pedig azért marasztalják el, mert az iskolai, kreatív tanuláshoz nem sok közülük van.

A didaktikát az iskolai tanítás, tanulás elméletének tartják, magát az oktatás folyamatát pedig kommunikációs folyamatként kezelik.

Az oktatás négy, egymástól el nem választható aspektusát írja le R. Winkel. Ezek a következők: a közvetítési aspektus (módszerek, eszközök, tanítási és tanulási aktusok); a tartalmi aspektus; az oktatás során kialakuló szociális kapcsolatok; az oktatást zavaró faktorok. Az utóbbi felismerésének — éppen mert valóban újat mond a többi irányzathoz képest — maguk a kutatók különösen nagy jelentőséget tulajdonítanak.

Külön is foglalkozik tanulmányában R. Winkel a jelenlegi értékelési rendszer hibáival. A kialakult szemléletmód és gyakorlat helyett az emberré, az

⁸ Winkel, Rainer (szül. 1943-ban) a tanulmány írásakor a Nyugat-Berlini Művészeti Főiskola pedagógia tanára. Főbb művei: Der gestörte Unterricht (Kamp Verlag, Bochum, 1980); Pädagogische Psychiatrie für Eltern, Lehrer und Erzieher (List Verlag, München, 1977). — A könyv magyar fordításban is megjelent 1981-ben. A kötetben megjelent tanulmány címe: Die kritisch-kommunikative Didaktik. 79—93. o.

⁹ Schäfer, Karl-Hermann—Schaller, Klaus: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Quelle et Meyer, Heidelberg, 1971.

egészséges személyiséggé válást szolgáló, félelem nélküli, a metakommunikációs jelzéseknek nagy szerepet tulajdonító értékelés jelentőségét hangsúlyozza.

A pedagógiai alaphelyzetet úgy definiálja, hogy abban a pedagógusok és tanulók potenciálisan azonos jogú, bár különbözőképpen kompetens tagokként vesznek részt. Deklaráltan tehát az iskolában kezdenek már el harcolni a társadalom permanens demokratizálásáért és humanizálásáért.

Az egyes irányzatok bemutatása után kerül sor a kiadványban a "Didaktikai Fórum" anyagának összefoglalására.

A háromórás vitán — amelynek a könyv csak rövidített anyagát tartalmazza — a szerzőkön kívül jelen volt három gyakorló pedagógus és a vitavezető H. Blankertz,¹⁰ aki már 1969-ben megkísérelte az NSZK didaktikai irányzatainak áttekintését. Ezért tudománytörténetileg — de alighanem tudományetikailag legalább annyira — tanulságos, hogy nyitásként rögtön tisztázza a saját, korábbi nézeteit meghaladó álláspontját. Ennek lényege: megköszöni Ch. Möllernek kollégiális magatartását, hogy eljött a vitára, bár ő 1969-ben nagyon keményen elmarasztalta az általa képviselt irányzatot, s ezt a részt csak munkájának kilencedik, átdolgozott kiadásából emelte ki; elmondja azt is, hogy ma már úgy látja, a kibernetikai didaktikát ugyanebben a tanulmányában túlértékelt.

A vita érzékelhetően kettős céllal folyt: a kutatóknak legyen alkalmuk szóban részletesen kifejteni, amit koncepciójukkal kapcsolatban a többi kutató vagy a gyakorlati szakemberek kérdeznek tőlük; annak felderítése, milyen a didaktika elméletek és a gyakorlat viszonya.

Ami az első célt illeti, nem annyira kifejtésre, mint a "frontok" pontosabb körülhatárolására használták fel a lehetőséget. Teljesen egyértelmű lett, hogy legközelebb egymáshoz a képzélméleti, a tanulásméleti és a kommunikációs didaktika elméletek képviselői állnak, hangsúlyozták is készségüket arra, hogy egymás felismeréseit beemeljék saját rendszerükbe. A kibernetikai didaktika technicistának nevezett szemléletmódja, a curriculáris didaktika hangsúlyozott behaviourizmusa, a normatív didaktikához való kapcsolódása miatt lényegében elszigetelődött.

Azonban valamennyi irányzatra egyaránt vonatkozik, hogy a gyakorlat képviselői elégedetlenek velük. Melyek a legfontosabb észrevételek? Az elméle-

¹⁰Blankertz, Herwig (szül. 1927-ben) a vita idején a pedagógia és filozófia professzora volt Münsterben. Főbb művei: *Bildung im Zeitalter der grossen Industrie* (Schroedel Verlag, Hannover, 1969); *Theorien und Modelle der Didaktik* (Juventa Verlag, München, 1977).

tekből hiányzik a gyerek; a gyakorlat problémái mások, részben nagyobbak, részben kisebbek; kevés az idő, nem érnek rá olvasni, a bonyolult tervezési stb. elképzeléseknek eleget tenni; önképzésük szempontjából leginkább az a meghatározó, amit a szünetekben stb. egymás között megbeszélnek; a didaktika elmélet még mindig túl általános, és a "Fekete Pétert" túl gyorsan adják tovább a tantárgypedagógiáknak.

Az észrevételekre reflektálva a kutatók amellett érvelnek, hogy a gyakorlat ismeretében, a gyakorlatért dolgoznak; próbálnak rávilágítani arra, hogy hányféle megoldás kínálkozik egy adott elmélet realizálására; megértik, hogy a gyakorló kollégák már állandó feszültségben (Handlungsdruck) dolgoznak, s ezért arra a következtetésre jutnak, hogy a pedagógusképzést kell megváltoztatni; ismételten világossá kell tenni a didaktika elmélet és a tantárgypedagógiák kompetenciáját; a didaktikától recept nem várható, hiszen az oktatás nagyon komplex tevékenység.

Úgy látszik tehát, hogy az elmélet és a gyakorlat közötti kapcsolat még nem elég intenzív, pedig a kutatók használni akarnak, a pedagógusok pedig segítséget várnak.

PORKOLÁBNÉ BALOGH KATALIN

KÍSÉRLET A TANULÁSI ZAVAROK ÓVODÁSKORI MEGELŐZÉSÉRE

Korábbi, diagnosztikai szűrőeljárások kialakítását célzó vizsgálataink eredményei azt mutatták, hogy bizonyos típusú tanulási zavarok okai a perceptuo-motoros funkciók fejletlenségében, illetve ezen funkciók fejlődési diszparitásában, integrációs zavarában keresendők /P. Balogh 1983, 1984 a), b), 1985; P. Balogh—J. Kósa 1986/. A tanulási zavarok háttérében álló pszichikus funkciók lehatárolásával körvonalazhatóvá váltak a fejlesztés célpontjai.

Az 1985/86-os tanévben elindított óvodai kísérletünk alapvető célja olyan fejlesztő eljárások kialakítása és kísérleti kipróbálása, amely hatékony eszköze lehet a potenciális tanulási zavarok korai, óvodáskori megelőzésének.

Fejlesztő kísérletünk alapeszméje a prevenció, azzal a törekvéssel, hogy adott óvodai csoport minden gyermekénél optimális feltételeket biztosítsunk a tanulási képességet befolyásoló pszichikus funkciók fejlődéséhez.