

déséről. Ha érezhetően él is benne kétség, hitelt ad az orvosok magyarázatának. Az előző év októberében, egy utcai lövöldözés elől menekülve elesett, agyrázkódást szenvedett — és ez váltotta ki a bajok sorozatát. "Időközben — írja mintegy mellékesen — a kar »rehabilitált«, de mindeddig nem »reaktíváltak«, és ezt feltehetően nem fogom megélni." Megsejtése nem volt alaptalan: egy évvel később már lassú elmagányosodásáról panaszkodik. Okkal.

Utolsó, 1963. március 15-én kelt levelében részvétét fejezi ki Spranger feleségének elhunytá alkalmából. A címzett május 5-én még válaszol, de még abban az évben mindkettőjüket eléri a halál.

M. NÁDASI MÁRIA

VÁLTOZATOSSÁG VAGY ÖTLETSZERŰSÉG?
AZ OKTATÁSI MÓDSZEREKRŐL AZ NSZK SZAKIRODALMÁBAN

Az NSZK pedagógiai, pszichológiai képzésében nem a tankönyv, nem a kötelező jegyzet köré rendeződnek a tanulni-, a tudnivalók, hanem a tengernyi szakirodalom alapján próbálnak meg az érintettek tájékozódni tanáraik instrukciói, saját érdeklődésük alapján. Bizonyára ezért is olyan nagy azoknak a könyveknek, tanulmánygyűjteményeknek a száma, amelyeknek kimondott célja a pedagógusképzés vagy -továbbképzés szolgálata.

Feltűnő, hogy e munkák többsége a jelenlegi iskolai gyakorlattal kapcsolatban igencsak kritikus hangvételű. Milyen észrevételeket lehet a leggyakrabban olvasni? A mai iskolák betonból és üvegből készült nagyüzemek. — Az iskolákban a pedagógus beszéde uralkodik. — A "könyv-iskola" helyett mára "fólia-" és "osztályzat-iskola" alakult ki. — Az iskolai munkára, életre jellemző az unalom, az ebből adódó demotiváció, iskola-utálat. — A pedagógusok nincsenek megfelelően előkészítve az iskolai munkára.¹

Az utóbbi megjegyzést az irodalom alapján bőven lehetne részletezni, de témámhoz ragaszkodva csupán arra utalnék, hogy alighanem sokak szerint a módszertani kérdések látszatproblémák, csak fölösleges Firtlefranz-ok;² hogy

¹Gudjons, Herbert u. a. (Hrsg.): Unterrichtsmethoden. Grundlegung und Beispiele. Bergmann und Helbig Verlag, Hamburg, 1987. 4.

²Aschersleben, Karl: Einführung in die Unterrichtsmethodik. W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart—Berlin—Köln—Mainz, 1979. 11.

kitartóan győzködik azokat, akik szerint a pedagógia művészet, tehát ezért nem érdemes a módszerekkel foglalkozni;³ hogy egyes szerzők szerint oktatás-módszertani tekintetben a pedagógusok mindössze 4%-a tudatos;⁴ hogy a pedagógusok és a gyerekek jelentős hányada számára az oktatás módszertani változatossága nem jelent többet, mint a krétát a jobb kézről áttenni a balba, mint az írásvetítőt ki- és bekapcsolni.⁵

Érthető tehát, hogy e pedagógiai szakmunkák kiemelten foglalkoznak a módszertani problémákkal. Az oktatási módszerek kérdésköre a didaktikai munkáknak is, a tantárgypedagógiáknak is, az iskolapedagógiáknak is egyaránt fontos fejezete, bár a megközelítés természetesen más jellegű. Azonban akár elméleti, akár gyakorlatiasabb a feldolgozás, a szerzők a következő kérdésekre kísérlik meg a válaszadást: Mit nevezünk oktatási módszernek? Milyen oktatási módszerek vannak? Hogyan osztályozhatók a módszerek? Melyek (legyenek) a módszerek kiválasztását meghatározó tényezők?

A továbbiakban az e kérdésekre adott válaszok egy töredékét kísérlém meg áttekinteni, hét, kifejezetten a pedagógusképzés és -továbbképzés érdekében írt könyv alapján.⁶ E munkák az utóbbi években jelentek meg, a legrégebbi 1978-ban, a legújabb 1987-ben. A szerzők valamennyien a pedagógusképzésben dolgoznak, részben mint egyetemek, főiskolák pedagógiaprofesszorai, részben mint az egyetemi éveket követő tanárképzés vezetői, kisebb részben mint tudományos kutatók. A tájékozódás alapjául szolgáló művek kiválasztásakor arra is tekintettel voltam, hogy a szerzők munkahelyi illetőségük szerint minél több tartományt képviseljenek. Az NSZK oktatásügyének decentralizáltsága miatt ez utóbbi szempont sem mellékes.

Előre kell bocsátanom: nem célom megvizsgálni az oktatási módszerekkel kapcsolatos álláspontok, a kialakult sokféleség történeti előzményeit, s nem célom megoldani (jelenleg nem is tudnám) az NSZK szakirodalmában található nézetek összehasonlító pedagógiai elemzését. Nem vállalkozom a hazai koncep-

³Weber, Alexander: Lehrerhandeln und die Kunst des Unterrichtens. In: Weber, A. (Hrsg.): Lehrerhandeln und Unterrichtsmethode. W. Fink, München—F. Schöning, Paderborn, 1981. 186.

⁴Gudjons, H.: i. m. 4.

⁵Schmidt, Wolfgang (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung. Urban und Schwarzenberg, München, 1978. 75.

⁶Aschersleben, K.: i. m.; Einsiedler, Wolfgang: Lehrmethoden. Urban und Schwarzenberg, München—Wien—Baltimore, 1981.; Gudjons, H.: i. m.; Hermes, Eberhard: Basiswissen Schulpädagogik. Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1980.; Schmidt, W.: i. m.; Steindorf, Gerhard: Grundbegriffe des Lehrens und Lernens. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 1981.; Weber, A.: i. m.

ciókkal való összevetésre sem, bár munkám — hol látens, hol tudatos — vonatkoztatási rendszere, természetesen, a jelenlegi hazai didaktikai irodalom volt. A Körkép rovat funkcióját figyelembe véve csupán a jellegzetes megközelítésmódok kiemelésére, a további tájékozódást segítő irodalmi háttér megadására vállalkozom.

Mit nevezünk oktatási módszereknek?

Az oktatási módszer fogalmát a szerzők tágabban is, szűkebben is értelmezik.

A tág értelmezés szerint a módszerek problémakörébe a "hogyan tanítsunk?" szinte valamennyi kérdése beletartozik: az oktatás menetével, a szervezeti és szervezési megoldásokkal, az oktatás szociális formáival, az irányítás stílusával, a pedagógus és a tanulók eljárásaival, az oktatás eszközeivel kapcsolatos elméleti megfontolásokat, kutatási eredményeket egyaránt ide sorolják.

A szűk értelmezés szinte szerzőnként eltérő. Igaza lehet E. Hermesnek, aki az enyémnél bizonyára sokkal nagyobb indukciós bázison arra a következtetésre jut, hogy az értelmezésekben leggyakrabban megjelenő jegyek alapján a módszer "olyan oktatási tevékenység, amely az oktatási célok elérését szolgálja".⁷ Az egyes szerzők nézeteiben érvényesülő sajátosságokat tehát az ettől eltérő, ezt kiegészítő jegyekben érhetjük tetten.

Idézik például igazodási pontként W. Klafkit, aki szerint az oktatási módszerek "célra és tartalomra vonatkoztatott tanítási és tanulási formák".⁸ A tartalom mellérendelt fogalomként való megjelenése az értelmezésben egyenes következménye a szerző általános pedagógiai koncepciójának, amelyben az oktatás tartalmának van kiemelt szerepe.

K. Aschersleben a módszer értelmezését funkciója felől próbálja megragadni, a cél mellett a folyamatra is kitekintve. "Minden módszernek lehetővé kell tennie, hogy a tanulási célt gyorsan, kevés kerülővel, teljesen el lehessen érni" — írja.⁹

W. Einsiedler — Berliner és Gage nyomán — a következőképpen fogalmazza meg álláspontját: a módszerek a tanári aktivitás meghatározott, visszatérő modelljei, amelyek közvetlenül szolgálják a tanítási célokat és a tartalmat, hatnak a tanulásra, és sok tanár által alkalmazhatók.¹⁰ Ebben a megközelítés-

⁷Hermes, E.: i. m. 170.

⁸Ezt az értelmezést veszi át például Neidenbach, N. is. In: Schmidt, W.: i. m. 88.

⁹Aschersleben, K.: i. m. 20.

¹⁰Einsiedler, W.: i. m. 17.

ben feltűnő a tevékenység-centrikus szemléletmód, amely az NSZK-beli szerzők körében inkább szórványosnak tekinthető.

A fentiekben jelzett értelmezésbeli színesség jelenik meg az oktatási módszerek szinonimájaként használt elnevezésekben is: oktatási formákról, didaktikai munkaformákról, tanítási módszerekről, pedagógus-akciókról, a tanulók tanulási aktusairól beszélnek. S hogy ezek az elnevezések az oktatási módszerek "fedőnevei" — azt csak a tartalom alapján lehet megállapítani.

Milyen oktatási módszerek vannak?

A tanulmányozott munkák eltérése ebben a kérdéskörben elképesztő. A pedagógus szóbeli közlése, bemutatása, a tanuló szóbeli közlése, a frontális, a csoport-, a páros és az egyéni munka felsorolása és kifejtése minden általam tanulmányozott könyvben megtalálható. A különbségek abban vannak, hogy milyen egyéb módszereket említenek, illetve az egyes módszereken belül milyen variánsokat sorolnak fel.

A "törzsmódszereken" kívül K. Aschersleben a tanári és a tanulói impulzust, a házi feladatot, a tanulói demonstrációt és az egyéni munka sajátos formájaként a projekt munkát; W. Einsiedler a problémaorientált előadást, a tanulói demonstrációt, a tanár—tanuló közötti beszélgetést, az irányított felfedező tanulást, az önálló kutatást, a játék közbeni tanulást; E. Hermes a beszélgetést és a feladatadást említi. A H. Gudjons és munkatársai által szerkesztett kötetben nem kevesebb mint 17 módszert sorolnak fel a szerzők. A valamennyi szerző által leírt módszerek mellett a programozott oktatást, az írásbeli osztálymunkát, a nagycsoportoktatást, a szimulációs eljárásokat, a tanulói bemutatást, a kísérletet, a megbeszélés különböző változatait és a team teachinget említik.

Az egyes módszerek variánsainak felsorolása is eltérő. A legrészletesebb e tekintetben K. Aschersleben 1979-es könyve. A pedagógus szóbeli közlésének változataiként a következőket írja le: elbeszélés, leírás, tudósítás, a meggyőzést szolgáló beszéd és a prédikáció. A tanuló szóbeli közlésének következő változatait ismerteti: elbeszélés, beszámoló a csoport munkájáról, kép és mű leírása, előadás megtartása. A különbségeket nemcsak érvekkel, hanem példákkal is megkísérli bizonyítani a szerző.

Érdekes, hogy a beszélgetés (megbeszélés) milyen eltérő helyet kap ezekben a felsorolásokban. K. Ascherslebennél például nem is szerepel önálló módszerként, a H. Gudjons és munkatársai által szerkesztett kötetben viszont a megbeszélés különböző változatait írják le. K. Ascherslebennél ez az ősi módszer részben a "tanári impulzus" és a "tanulói impulzus" címszó alatt kerül feldolgozásra, részben pedig a frontális munka egyik sajátos változata-

ként "oktatási beszélgetésként".¹¹ A tanári impulzusokat olyan tanári ösztönzőkként értelmezi, amelyeknek informáló, irányító és motiváló funkciójuk van. Ide sorolja a szerző a mimikát, a gesztusokat, a nem verbális akusztikus jelzéseket (pl. torokköszörülés), a kérdést, a felszólítást és a gondolkodás "meglökését" verbálisan (Dekanstoss). (Az utóbbihoz tartoznak például a tanár olyan megjegyzései, amelyek a gondolatmenet továbbfűzésére ösztönöznek. Például: Azt hiszem, ezt a gondolatot jobban is meg lehet fogalmazni.) A tanulói impulzusok körébe a szerző csak a tanulói kérdéseket sorolja. Ezek funkciója: információforrás a tanár számára a gyerek érdeklődéséről, tudásáról; motiválja a tanulókat; megtöri a tanári verbalizmust. Az oktatási beszélgetést (Unterrichtsgespräch) a frontális munka egy változataként írja le K. Aschersleben. Ezt a módszert olyan szóbeli gondolatcserének tekinti, amely tanulási célra orientált, időben zárt és direkt vagy indirekt módon a pedagógus vezeti.

Önálló módszernek tekinti a megbeszélést F. Kammann.¹² Négy változatát írja le, jól érzékeltetve a közös és eltérő jegyeket is. A kifejtő beszélgetés (entwickelnde Lehrgespräch) a tananyag feldolgozásához kapcsolódik, lényege az eközben megvalósuló, előremozgó, tisztázó gondolatcsere. A véleményt "előcsalogató" (das lockere Unterrichtsgespräch) nem tananyaghoz kapcsolódik, hanem inkább élményekhez, s elsősorban nevelési célokat szolgálhat. A "kör-beszélgetés" (das Rundgespräch) elnevezés a gyerekek elhelyezkedésére utal, a körben ülésre, amely helyzet alkalmas arra, hogy mindenki mindenkit lásson. A résztvevők egymás után, az ülésrendnek megfelelően kapnak (és csak így kapnak) szót. Problémák, konfliktusok feltárására, vélemények kialakítására, döntések előkészítésére alkalmas módszer. Mindezek mellett a szerző még a vitáról beszél.

A "módszerkészlet" változatossága az egyes szerzők műveinek ismeretében elgondolkoztató tény. Egyértelműen elismeréssel kell szólni emellett arról, hogy a szerzők nem elégszenek meg az egyes módszerek leírásával, hanem nagy gondot fordítanak konkrét megjelenési formájuk bemutatására is, főként órajegyzőkönyv részletekkel.

Hogyan osztályozhatók a módszerek?

A módszerek osztályozását minden szerző megadja. Többségük alapján elfogadja a hagyományos egydimenziós megközelítést. A felosztás alapja eszerint

¹¹Aschersleben, K.: i. m. 48—57., 65—69.; 108—122.

¹²Kammann, F.: Methoden der vierpoligen Interaktion. In: Gudjons, H.: i. m. 87—104.

az aktivitás: a pedagógus az aktív, a tanuló a felvevő; a pedagógus is, a tanuló is aktív; a pedagógus a háttérben marad, a tanuló az aktív.

Az egydimenziós megközelítést kívánja meghaladni W. Einsiedler, bemutatott kétdimenziós osztályozásával.¹³ Konceptiója szerint az első dimenzió az oktatás strukturáltsága, a másik a tanulók aktivitásra ösztönzésének mértéke a módszer által. Az aktivitás ösztönzése és a tényleges aktivitás közötti helyzetet jellemezve a szerző hangsúlyozza a kapcsolat bonyolultságát, esetlegességét. Ennek a körülménynek az egyes módszerekre vonatkozóan is fontos következményei vannak besorolás tekintetében. Mert például a pedagógus előadása erősen strukturálja az oktatást, de aktivitást kiváltó hatása erős is, gyenge is lehet. Ezt az összefüggést egy koordináta-rendszerben történő elhelyezéssel és ezt kommentáló magyarázattal fejti ki minden — általa felsorolt — módszerre vonatkozóan a szerző. Érdekes módon, a szöveges, részletes kifejtésben már csak a strukturáltsági fokra figyel, s felosztása kísértetiesen hasonlít a korábban megkritizált, de legalábbis meghaladni kívánt hagyományos megoldáshoz. Előadó, feldolgozó és felfedező módszereket különböztet meg, azaz erősen, közepesen és gyengén strukturált tanítási eljárásokat. Úgy tűnik tehát, hogy akár az aktivitást, akár az oktatás strukturáltságát tekintjük felosztási alapnak, az eredmény lényegében ugyanaz.

A módszerek osztályozásának valóban újszerű koncepcióját olvashatjuk a H. Gudjons és munkatársai által szerkesztett kötetben. Az osztályozás alapját az iskolában élő interakcióformák adják. Az interakció lehetséges pólusai: a tanár (Lehrer), a tanuló (Schüler), a társak (Mitglied), a team-oktató (Teamlehrer), a körülmények (Gegenstände). Ebből kiindulva a szerzők aszerint csoportosítják a tizenhét módszert, hogy azok a két-, három-, négy- vagy ötpólusú interakció megvalósulására adnak-e lehetőséget.

A kétpólusú interakciót (S-G) szolgálómódszerekhez K. Kunert¹⁴ a tanulók egyéni munkáját, a programozott oktatást, az írásos osztálymunkát és a házi feladatot sorolja.

A hárompólusú interakciót (S-M-G) lehetővé tevő módszerekként E. Meyer¹⁵ a páros oktatást, a kiscsoport- és nagycsoport-oktatást említi. Az első két eljárást a nálunk is általánosnak tekinthető értelmezés szerint ismerteti,

¹³Einsiedler, W.: i. m. 111—120.

¹⁴Kunert, K.: Methoden der zweipoligen Interaktion. In: Gudjons, H.: i. m. 25—38.

¹⁵Meyer, E.: Methoden der dreipoligen Interaktion. In: Gudjons, H.: i. m. 39—58.

nagycsoport-oktatásnak tekinti az osztálymunkát, ha mindenki mindekit lát és mindenki mindenkivel kommunikálhat, de ide sorolja a zenekari próbákat, az egyesületi üléseket stb. is. — Ugyancsak a hárompólusú interakciót lehetővé tevő módszerek közé sorolja W. Buddensiek¹⁶ a szimulációs eljárásokat is, konkrétan a szimulációs játékokat és a "konferencia-játékokat".

A négypólusú interakció (L-S-M-G) módszerei közé a pedagógus és a tanuló részéről történő bemutatást és a kísérletet sorolja D. Beumer.¹⁷ És ebbe a csoportba tartozik a megbeszélés korábban már említett négy változata is.

Ötpólusú interakciót (L-T-S-M-G) lehetővé tevő módszerként R. Winkel¹⁸ a "team teaching"-et írja le.

Ezt a felosztási koncepciót végigolvasva bizonyára egy sereg kételkedő kérdés ágaskodik valamennyiünkben. De a szerzők ezekre a ki nem mondott, általuk meg sem ismerhető fenntartásokra már előzetesen is reagálnak a szövegben: szerintük az oktatás sokdimenzós történés; az alkalmazható módszerek felosztása is többféleképpen lehetséges; egy módját ennek bemutatták, s nem is akarnak minden szempontnak megfelelni.¹⁹

Melyek (legyenek) a módszerek kiválasztását meghatározó tényezők?

Az eddig elmondottak alapján talán az is természetesnek látszik, hogy a módszerek tekintetében való döntést sem egybevágóan képzelik el a kutatók. Az oktatási célok és a tartalom sajátosságainak mérlegelése mellett a hangsúlyt sajátosan helyezik egyik vagy másik körülményre. N. Neidenbach a pedagógus és a tanulók biográfiájának jelentőségére és a szituatív komponensek sajátosságaira figyelmeztet.²⁰ W. Einsiedler mindezek mellett még a vonatkoztatási csoportok (iskolavezetés, szülők stb.) elvárásaira utal.²¹ R. Winkel a tanulók sajátosságainak és a mindenkori objektív körülményeknek a jelentőségére hívja fel kiegészítőleg a figyelmet,²² E. Hermes²³ pedig a tanulási

¹⁶Buddensiek, W.: Methoden der dreipoligen Interaktion. In: Gudjons, H.: i. m. 59—72.

¹⁷Beumer, D.: Methoden der vierpoligen Interaktion. In: Gudjons, H.: i. m. 73—86.

¹⁸Winkel, R.: Methoden der fünfpoligen Interaktion. In: Gudjons, H.: i. m. 105—118.

¹⁹Gudjons, H.: i. m. 7.

²⁰Neidenbach, N.: i. m. 76—77.

²¹Einsiedler, W.: i. m. 57—60.

²²Winkel, R.: Die siebzehn Unterrichtsmethoden. In: Gudjons, H.: i. m. 20—22.

²³Hermes, E.: i. m. 173—176.

folyamat jellegzetességeinek fontosságát emeli ki. Természetesen abban minden szerző egyetért, hogy a módszerek kiválasztása egyedi, alkotó folyamat, receptet adni nem lehet, hiszen az oktatás komplex, sok faktor által determinált történés.

Áttekintve az oktatási módszerekkel kapcsolatos nézeteket, kérdések sora fogalmazódik meg, ha szembe- vagy egymás mellé állítjuk az olvasottakat az itthon tanultakkal, tanítottakkal. Azonban e kérdések feltevése, s az ennek nyomán lehetséges elemző meditáció túlmutatna egy csupán ismertetésre összpontosító írás lehetőségein.

Azt azonban mindentől függetlenül kijelenthetjük, hogy tartalmilag uniformizált pedagógiaoktatás az NSZK-ban a módszerek tekintetében nincs. Lehetne válogatni a koncepciók között, ki-ki megtalálhatná az egyéniségének, körülményeinek leginkább megfelelőt. De megnyugvást ez sem jelent. Már megjelentek azok a szerzők,²⁴ akik gúnyt űznek abból a kijelentésből, hogy az oktatás komplex, sok faktor által determinált történés, és igenis recepteket kérnek...

²⁴Grell, Jochen: Zwischen Theorien und Traditionen: Warum es so schwierig ist, das Unterrichten zu lernen. In: Weber: i. m. 137–178.