

A FELNŐTTOKTATÁS FORMÁI ÉS MÓDSZEREI: AZ ELŐADÁSTARTÁS  
/ISMERETKÖZLÉS/, A BESZÉLGETÉS ÉS A VITAVEZETÉS,  
TOVÁBBÁ A HELYES TANULÁS ÉS AZ EGYÉNI ISMERETSZERZÉS  
METODIKÁJA

I.

Ahhoz, hogy egy ilyen nagy terjedelmű témát a rendelkezésre álló kereteken belül ismertessünk, mindenekelőtt a legfontosabb fogalmak vonatkozásában egy nyelven kell beszélnünk.

Az előadás a felnőttoktatás formáiról és módszereiről kíván szólni, illetve ebből a kérdéskörből ragad ki néhány, lényeges módszertani kérdést. Ezért a kiragadott kérdéseket előbb egy szélesebb fogalomkörben kell elhelyeznünk. A felnőttoktatás - történjék az iskolai vagy iskolán kívüli szférában, minden esetben oktatási, tehát didaktikai folyamatként valósul meg. A didaktikai folyamat közvetlen célja az ismeretközlés-ismeretnyújtás, közvetett célja pedig minden egyes esetben a képzésben részt vevő ember személyiségének gazdagítása, fejlesztése, formálása, röviden személyiségformálás, amely a résztvevő ismereteinek jártasságainak, készségeinek fejlesztésén keresztül, a képességek lehetőleg rendszeres és dinamikus fejlődésével történik.

A didaktikai folyamattal kapcsolatos alapfogalmak a következő séma szerint értelmezhetők:

## A didaktikai folyamat alapfogalmai

### C é l o k

Képzési tartalmak /ismeretek, jártasságok készségek stb., amelye- ket közölni, illetve kialakítani kívánunk/	Didaktikai alapelvek	Szervezeti formák  Módszerek
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------	---------------------------------------

### A képzési folyamat TARTALMA

### BELSŐ FORMÁJA      KÜLSŐ FORMÁJA

Amint azt az ábrából láthatjuk, az oktatás célrendszere meghatározza a képzés tartalmát /tehát azt, hogy ezeket a célokat milyen ismeretek közlésével és elsajátíttatásával szeretnénk elérni/, illetve közvetlenül megmutatja az oktatási folyamat menetének és vezetésének legfontosabb belső törvényszerűségeit, amelyek az ugynevezett didaktikai alapelvekben kerülnek rögzítésre. Ezek az alapelvek lényegi befolyással bírnak a közlésre kerülő ismeretanyag válogatásában, rendezésében, strukturálásában. A folyamaton belül szerveződő közlői-befogadói tevékenység szervezeti kereteit /a szervezeti formák/, illetve az ismeretközlés - ismeretbefogadás tevékenységének mikéntjét /módszerek/ egyrészt általában és elsődlegesen maga a közlésre kerülő ismeretanyag /annak mennyisége, információs tartalma, strukturálása stb./ határozzák meg, azonban az alapelvekben lefektetett oktatási törvényszerűségek a folyamat külső formai elemeit is befolyásuk alatt tartják.

A fentiekből logikusan következik tehát, hogy valamely oktatási-képzési forma szervezeti kereteinek és módszereinek megválasztása korántsem tetszőleges, hiszen azt alapvetően az oktatás céljai, a közlésre kerülő ismeretanyag és persze a résztvevők határozzák meg. Az is igaz azonban, hogy valamely képzési tartalom különböző oktatási formákban közölhető, illetve egy adott formai kereten belül többféle közlési-feldolgozási módszer is elképzelhető.

A továbbiakban - előadásom első és rövidebb részében a felnőttoktatás formáiról és módszereiről fogok beszélni, hogy aztán, a második és hosszabb részében néhány formát, illetve módszert ismertessek, illetve elmondjam mindazt, amit velük kapcsolatban didaktikai követelményként hangoztatni lehet. Szolidabban fogalmazva: ajánlásokat teszek.

## II.

A felnőttoktatás módszertanáról sok mindent el lehet mondani, de azt, hogy egy teljesen kialakult, klasszikus érvényességű mondandóval és rendszerrel rendelkező diszciplína, aligna. Már maga a felnőttoktatás elnevezés sem egységes és egyértelmű sem hazai, sem pedig a nemzetközi szakirodalomban és gyakorlatban. Igen gyakran használjuk szinonim fogalomként a felnőttnevelést, s ez így van az oroszban, a németben is. /Erwachsenenerziehung, - Erwachsenenunterricht, obucsényije és voszpitányije vzsószlüh./ Ezt a furcsa kettősséget igen szellemesen oldja fel a szakmai körökben néhány éve közkézen forgó Urbanczyk - módszertan, amelynek lengyel címe egyszerűen "Dydaktika doroslych" - azaz felnőttmódszertan, felnőttdidaktika. A magyar fordításban azonban "A felnőttoktatás módszertana" címet viseli. A kettős elnevezés mintha azt sejtetné, hogy lennie kell külön tanításmódszertannak és nevelésmetodikának, mint ahogy - úgymond - beszélünk felnőttnevelésről és felnőttoktatásról. Tulajdonképpen arról van szó Urbanczyk címadásában és ennek alapján egész könyvében, hogy ő nem választja ketté az iskolarendszerben történő és az iskolán kívüli szervezeti formákban megvalósuló felnőttekkel való foglalkozást. Semmiképpen nem akarunk itt belemenni rendszertani kérdésekbe, annyit azonban hadd tegyünk hozzá ehhez a terminológiai problémához, hogy ha a felnőttekkel való pedagógiai /egészen pontosan andragógiai/ foglalkozást egységes rendszerben megvalósuló tevékenységnek tartjuk is, annak sokágu, részterületekre bomló volta miatt szükségesnek látszik minimálisan az iskolarendszerű felnőttoktatás és az iskolán kívüli felnőttoktatás metodikájának kidolgozása. Ezt a didaktikai

gondolkodás logikája követeli meg, amely különbséget tesz a felnőttekkel való nevelői-oktatói foglalkozás meghatározott didaktikai követelményeket támasztó didaktikai rendszerei /mint a felnőttnevelés sajátos szervezeti keretei/ között, és ezáltal kimondja az egyes területek specifikus didaktikájának, illetve metodikai követelményeinek viszonylagos elkülönültségét és a specifikumok kidolgozásának szükségességét. A különböző didaktikai rendszerekben való gondolkodás, illetve ezekben a rendszerekben elkülönült andragógiai tevékenység azonban nem zárhatja ki és nem is zárja ki az egységes felnőttnevelési és - oktatási, tehát az andragógiai didaktika létét.

Őszinte öröm volt számomra, amikor megkaptam erre az előadásra a felkérést, illetve annak a címét. Hiszen az adott témamegjelölés elkötelezte magát amellett, hogy a felnőttoktatás különböző formáit /azaz: egyes didaktikai rendszereit/ és az ezeknek legadekvátabb módszereket elismerve, olyan módszerek előadását kérte, amelyek általában alkalmazhatóak a különböző didaktikai rendszerekben.

Most már azonban annyit emlegettük a didaktikai rendszer kifejezést, hogy ideje pontosabban is bemutatni. A didaktikai rendszer tulajdonképpen az oktatás legtágabb szervezeti kereteit, feltételeit jelenti, s magában foglalja a forma számára specifikusan adott megvalósítandó feladatok körét is. Urbanczyk azt mondja, hogy egy didaktikai rendszer sajátosságait "az oktatási ráhatás célja és feltételei határozzák meg". Az oktatás feltételei az egyes didaktikai rendszerekben elsősorban a közlés közvetlensége vagy közvetettsége, valamint az elsajátítás eredményeinek ellenőrzése szerint különböztethetők meg. Eszerint Urbanczyk a következő négy alapvető típust különíti el:

- 1./ az oktatás eredményeit ellenőrző közvetlen oktatás;
- 2./ az oktatás eredményeit ellenőrző közvetett oktatás;
- 3./ az oktatás eredményeit nem ellenőrző közvetlen oktatás;
- 4./ a tanuló eredményeit nem ellenőrző közvetett oktatás.

Mit jelentenek ezek az elnevezések? Mindenekelőtt a két leggyakoribb jelző: a közvetett és a közvetlen értelmezésére kell kitérnünk. Tekintettel arra, hogy mind a négy esetben oktatásról van szó, feltételeznünk kell abban való egyetértésünket, hogy az ismeretelsajátítás folyamatának irányított-sága, egyfajta szervezettsége /de nem szükségképpen intézményesített volta/ és céltudatos-sága van jelen mindenik didaktikai rendszerben.

Ha a didaktikai folyamatban az ismeretközlés és annak elsajátítása egymástól térben és időben elszakad, levelező vagy távoktatásról szoktunk beszélni. Az ismeretek elsajátításának eredményeit ez a didaktikai rendszer feltételeinek megfelelő módon /konzultációk, segédanyagok, utmutatók, önkontroll/ segíti és ellenőrzi.

Ha az ismeretközlés és elsajátítás folyamatai párhuzamosan, élő és közvetlen kapcsolatokban valósulnak meg, de az információk befogadásának folyamatát az oktatás csak részlegesen, alkalmanként, illetve nem ellenőrzi, akkor az iskolán kívüli felnőttoktatás didaktikai rendszerével van dolgunk.

És végül, ha a felnőttoktatás csak azokat a feltételeket nyújtja a művelődő embernek, amelyek felhasználásával az egyéni tanulási képességeknek és szokásoknak megfelelő tanulási-művelődési-ismeretelsajátítási tempó valósítható meg, az információk forrásainak önálló felkutatásával, feldolgozásával és alkalmazásával, ekkor szokás beszélni az önképzés, az önművelés didaktikai rendszeréről.

Amint látjuk tehát a "közvetlen" és "közvetett" jelzők az ismeretközlés- ismeretelsajátítás folyamatának irányított-ságára vonatkoznak. Az iskolarendszerű felnőttoktatásban és a népművelésben, az egész ismeretterjesztési gyakorlatban közvetlen, a távképzésben és az önművelésben pedig közvetett módon valósul meg a pedagógiai irányítás.

Urbanczyk teljesen jogosan további finomításokat végez a fenti négy didaktikai rendszeren belül is. Nyilvánvalóan igaz, hogy az iskolarendszerű felnőttoktatáshoz erősen hasonlító tanfolyami-továbbképzési rendszer magán viseli a távképzés és az önművelés sajátos jegyeit is. És az is tény, hogy az élőszóval végzett ismeretterjesztés különböző formái /szabadegyetemek, előadássorozatok, egyes előadások/ elsősorban az ismeretfeldolgozás vonatkozásában különböznek a népművelési terület művelődési köröknek nevezett formáitól, hiszen ezekben nagyobb lehetőség nyílik a kollektív és egyéni /önműveléses/ ismeretszerzés és ismeretfeldolgozás különböző módozataira.

Jellemezzük röviden mind a 4, elkülöníthető didaktikai rendszert a következő egységes szempontrendszer alapján:

1. a közlésre kerülő ismeretanyag és annak strukturáltsága, lebontottsága;
2. a domináns didaktikai formák és azok kiegészítői;
3. az ismeretközlés alapvető módszerei;
4. az ismeretfeldolgozás kollektív vagy individuális eljárásai;
5. az ismeretek elsajátításának ellenőrzése.

#### Az iskolarendszerű felnőttoktatás

Az iskolai kereteknek megfelelően ebben a didaktikai rendszerben az adott iskolatípus tantervi követelményeinek adekvát mennyiségű, követelményszerűen rögzített ismeretanyag kerül átadásra. Ez az ismeretanyag tehát zárt, meghatározott, amelynek közlése és elsajátítása kötelező érvényű. Az ismeretanyag zártságából következik az, hogy strukturálása többirányú. Egyrészt tantárgyi keretek között közlésre, másrészt az egyes tantárgyakon belül arányos elosztásban, quantumokban strukturálódik. A tantervek az ismeretanyagot hármas tagolásban osztják fel: törzsanyag, kiegészítő anyag és tájékoztató ismeretek. A tananyag strukturálásnak másik

igen lényeges szempontja az, hogy az ugynevezett közismereti tárgyakon kívül a felnőtt tanulók a fakultatív tárgyakból is kötelezően választhatnak. Meg kell említenünk a strukturálás egyre inkább fontosabbá váló új szempontját, a tantárgycsoportok, illetve az integrált ismeretcsoportok létezését is, amelyek az ismeretek közlésén túl az összefüggéselátás, a szemléleti, világnézeti fejlesztés konkrét lehetőségeit hordozzák.

Az iskolarendszerben a dominánsan alkalmazott didaktikai forma érthetően a tanóra, amelyet azonban a konzultáció, a közművelődési tárgyak és foglalkozások egészítenek ki mindenekelőtt azért, hogy a tanórai rendszer kötött, zárt formáit feloldva egyre több teret biztosítsanak a tanulói önállóságnak, az egyéni-önművelési igények és képességek kibontakoztatásának.

Az ismeretközlés alapvető módszere a tanári magyarázat, amely didaktikai szempontból az előadásnak felel meg. Ez azt jelenti, hogy az iskolarendszerű felnőttoktatás dominánsan a verbális ismeretközlési módszereket alkalmazza, s csak kiegészítésképpen játszik benne szerepet az írásos ismeretközlés, a bemutatás, s csak a tanulási folyamatokban gyakorlatot szerzett, előmenetelben fejlettebb tanulók számára adott a lehetősége, illetve a követelménye a tényleges és kifejtett önművelésnek. Hadd jegyezzük itt meg azt, hogy az önművelés különböző fokozatai, szintjei mindenképpen adottak és lehetségesek az iskolai tanulás folyamán, a domináns azonban a tanár által irányított és szervezett, rendszeresen ellenőrzött ismeretszerzési tevékenység.

Az iskolarendszerű felnőttoktatás egyaránt él a kollektív és egyéni ismeretfeldolgozási módszerekkel, de minden esetben pedagógiai irányítással segíti azt. A közölt ismeretek elsődleges feldolgozása és bevésése a tanórán történik, a gyakorlás és alkalmazás fázisai azonban feltételezik a tanulóknak önálló, egyéni otthoni tevékenységét is, az előző folyamatok kiegészítéseképpen.

Az ismeretek elsajátításának ellenőrzése az iskolarendszerű felnőttoktatásban folyamatos. Ez jelenti a rendszeres, egyéni /lásd a vegyes típusú órák tulsulya/ számonkérést, a témazáró ellenőrzéseket és a kialakult vizsgarendszert egyaránt. Az ellenőrzés módja lehet egyéni és csoportos, szóbeli, illetve írásbeli, az ismeretanyag részleges, teljes vagy átfogó-összefüggésszerű reprodukcióját megkövetelő.

Amint azt a fent elmondottakból láthatjuk, az iskolarendszerű felnőttoktatás a didaktikai folyamat teljességét végigjáró, klasszikusan bipoláris tevékenységet megvalósító didaktikai rendszerben végzi az oktatást. Nyilvánvalóan ezért a legalkalmasabb az alap- és középfokú általános, illetve szakmai képzés közvetítésére.

#### A levelező vagy távoktatás

A levelezőképzés vagy ahogy újabban nevezzük /s nem is ok nélkül/ távoktatás mindenekelőtt abban rokonítható az iskolarendszerű felnőttoktatással, hogy itt is szigorúan zárt ismeretanyagot kívánunk közölni a képzésben résztvevőkkel. Ez az információs tartalom a távoktatásban is nagy mennyiségű, tematikusan és alkalmakra bontott formában áll előttünk. Az ismeretek strukturálását a távoktatás azonban nem az egyes képzési alkalmak vagy intervallumok alapján, hanem tematikusan, egészen pontosan megismerési-ismeretelméleti szempontok szerint végzi el. Ez persze semmiképpen sem jelenti azt, hogy mellőzné a didaktikai szempontokat, tehát nem figyelne a tanulhatóság követelményének betartására. Ezt annál is inkább be kell tartania, mert benne az ismeretközlés - ismeretelsajátítás folyamatai egészen speciálisan valósulnak meg.

A levelező vagy távoktatás azonban rokon vonásokat mutat az önművelés didaktikai rendszerével is, hiszen alapját a tanulók rendszeresen végzett, önálló, de irányított tanulási tevékenysége képezi.



Ebből a kettős rokonságból adódnak a távoktatás legfontosabb didaktikai formái: a konzultációk vagy instruáló konferenciák, az ellenőrző munkák elkészítése, illetve a beszámolók és a vizsgák.

A távoktatás esetében indokolt, hogy az ismeretközlés és az ismeretfeldolgozás módszereit ne külön, hanem együttesen tárgyaljuk. Amint azt már korábban mondtuk, a távoktatás legalapvetőbb vonása közvetettségében rejlik. Ez a közvetettség azt jelenti, hogy az oktatás az elsajátítandó ismeretanyag kijelölésében, ütemezésében, és az elsajátítás-feldolgozás módszereinek ajánlásában, tehát az az önálló tanulói munka előkészítésében és segítésében valósul meg. Az ismeretközlés alapvetően írásos módszerekkel történik, s ezt a konzultációkon a verbális közlésmódszerek egészítik ki. Ugyancsak írásos - legalábbis tulnyomórészt - a feldolgozást segítő, illetve az ellenőrzés lehetőségeit bemutató instrukció is. Az ismeretek elsajátítását tehát a tanuló a pedagógus közvetített irányítása alatt, de egyénileg szervezett, az egyéni tanulási képességek diktálta ütemezésben, ismétlésekkel, rögzítésben és állandó önellenőrzéssel végzi el.

A távoktatás eredményessége tehát a következő három pilléren nyugszik:

- a/ a tanuló rendszeres, önálló ismeretfeldolgozó tevékenységén;
- b/ az önálló ismeretfeldolgozás kellő előkészítettsége és folyamatos módszertani segítése;
- c/ az ellenőrzés és az önellenőrzés folyamatosságán.

A levelező vagy távoktatás elsősorban közép- és felsőfokon nyújt általános és szakmai műveltséget viszonylag nagy számú tanuló részére, akik a nappali képzésben nem vehettek vagy nem vehetnek részt. Lehetséges azonban olyan szakmai képzettség nyújtására is alkalmazni, amelynek nincs meg a nappali változata. A tömegkommunikációs eszközök fejlődésével egyre inkább valóssá válik, hogy a távoktatás segítsé-

gével az alapfoku általános műveltséget is széles tömegek számára biztosítsuk a jövőben.

Az iskolán kívüli felnőttoktatás didaktikai rendszere  
/az élfőszóval végzett kötetlen képzés/

Mindenekelőtt azt kell világosan megmondanunk, hogy ebbe a didaktikai rendszerbe helyezzük az önművelésen kívül mindazokat az élfőszóval végzett képzési formákat, amelyek nem iskolarendszerben s nem a távképzés valamilyen formájában történnek. Ide tartozik tehát a tanfolyami-továbbképzési rendszer, az ismeretterjesztő tevékenység és a művelődési otthonokban működő művelődési-érdeklődési körök tevékenysége. Tisztában vagyunk azzal, hogy így ez a rendszer nem teljesen egységes, korábban már utaltunk arra, hogy bizonyos eltérések vannak pl. a tanfolyam és művelődési körök vagy a továbbképzés és az ismeretterjesztés között. Közös vonásaik azonban feltételeik alapján mutathatók ki:

- a/ nem iskolarendszerben folyó képzési formák;
- b/ az oktatás közvetlen, élfőszóval történik;
- c/ a képzési tartalmakat és a módszereket bizonyos kötetlenség, rugalmasság jellemzi;
- d/ és mindebből következően az ismeretelsajátítás ellenőrzése többé-kevésbé esetleges vagy teljesen hiányzik.

Az iskolán kívüli felnőttoktatásban a közlésre kerülő ismeretanyag válogatása több szempont szerint megy végbe. Mindenekelőtt megemlíthető és megemlítendő az, hogy a mindenkori korszerű tudományos megismerés eredményei képezik a képzési tartalmakat, s közülük is elsősorban azok, illetve olyan összkapcsolódásban, amelyeknek a mindennapi praxis szempontjából nagyobb a tapadási felületük. Ezzel már kimondtuk a válogatás másik hatékony tényezőjét is: a résztvevők érdeklődése, ismeretigénye és ismeretszükséglete megköveteli a hozzájuk való alkalmazkodást.

Tehát a közlésre kerülő ismeretek szelekciójában és a közvetítés felépítésében /azaz az ismeretközlés mechanizmusai-  
ban/ a társadalmi követelmények mellett jelentős az egyéni ér-  
deklődés figyelembevétel is. Ez szükségszerű, hiszen a fel-  
nőttnevelés önkéntes jellege éppen ebben a kötetlen didaktikai  
rendszerben mutatkozik leginkább. Három, jelentőségében egya-  
ránt fontos didaktikai forma dominál ebben a rendszerben: az  
előadás, a beszélgetés és a vita. /A tanfolyami rendszerű kép-  
zésnél megemlíthető még a konzultáció./ Az ismeretközlés leg-  
fontosabb módszere a verbális közvetítés, de nem elhanyagol-  
ható a bemutatás, tehát a demonstráció sem.

Az ismeretfeldolgozás módszereit figyelve bizonyos ket-  
tősséget látunk. Az ugynevezett ismeretterjesztésben, amely-  
ben az előadásos forma sokszor egészségtelen tulsulya tapasztal-  
ható, többnyire maga az előadás végzi el a közölt ismeretek  
feldolgozását, rögzítését, gyakorlását. A tanfolyami rendszer-  
ben, a művelődési kiscsoportok esetében azonban egyre inkább  
előtérbe kerülnek a kollektív ismeretfeldolgozó módszerek,  
mindenekelőtt a vita, a beszélgetés /a heurisztikus beszélge-  
tés/ és egyéb aktivizáló módszerek. A résztvevők aktivitásá-  
nak fokozódása teszi elvileg lehetővé azt, hogy az egyes fog-  
lalkozásokon belül valósuljon meg az ismeret beépülésének el-  
lenőrzése. Módszertani szempontból éppen a didaktikai folya-  
mat teljességének végigjárásában van a népművelési tevékeny-  
ség hatékonysága fokozódásának garanciája, s nem pedig egyes  
módszerek abszolútizálásában.

### Az önművelés didaktikai rendszere

Általánosságban az mondható ki, hogy a bipolaritás eb-  
ben a didaktikai rendszerben erősen redukálódik, megszűnésé-  
ről azonban nincs szó. Bizonyos feltételek egybeesése eseté-  
ben beszélünk önművelésről. Az önművelést végző személyiség  
oldaláról legáltalánosabban az erős eltökéltség, a tanulási  
szándék, kitartó akaraterő, egyszóval a megfelelő motiváltság  
és az önálló ismeretszerzéshez szükséges tanulási képességek  
a kiemelendők. Lényeges kérdés mind az önművelés elmélete,

mind a konkrét gyakorlati tevékenység szempontjából is, hogy ezt a két problémát összekapcsoltságában lássuk, hiszen pusztán a kognitív szféra adottságai nem teremtik meg az önművelés lehetőségét. Egymagában viszont a szándék is kevés, mert az ismeretek pedagógiai vezetés nélküli elsajátítása különböző információk esetében különböző megismerési eljárások, képességek meglétét kívánja. A motivációs bázis problémája már nem csupán individuális kérdés /mint ahogy a megismerés képességeinek kifejelettsége, a begyakorlottság szintje sem tisztán az/, mert benne megtalálhatóak a társadalmi érdekek, követelmények hatásai, egyéni tükröződése. Egyrészt tehát az önművelés egyéni feltételrendszere sem tárgyalható a társadalmi szférától elszakítottan, másrészt pedig az önművelés külső feltételrendszere nélkül, amelyet a társadalom művelődéspolitikai gyakorlata biztosít, az önálló művelődési tevékenység nem lehetséges. Itt az információforrások hozzáférhetősége, a kulturális élet demokratizmusa, az ismeretek, a kultúra elsajátításának és - tegyük hozzá - felhasználásának, alkalmazásának elvi, gyakorlati, intézményi, anyagi, személyi támogatása képezi a legfontosabb feltételeket.

Az önművelés során elsajátítható ismeretanyag elvileg korlátozatlan, határait az egyéni képességek és szükségletek vonják meg. Az ismeretek strukturáltságát tulajdonképpen az határozza meg, hogy milyen természetű, közlésmechanizmusa, kódrendszerű az az objektíválódott kulturális szféra, amelyből az önművelődő személy választ. A választás sokféle lehetősége, az ismeretanyag különbözősége, az egyéni kognitív képességek és az egyéni tanulási ütemezés eltérései miatt nem jelölhető meg domináns didaktikai forma.

Tekintettel arra, hogy az önművelés számára lehetséges ismeretanyag általában rögzített formában /és persze meghatározott strukturákban, közlési mechanizmusok segítségével lebontva/ van jelen, az ismeretközlés alapvetően írásos vagy vizuális, általánosabban. Tehát az önművelésben is jelen van a másik pólus, de csak közvetve. Nem segíti viszont az ismeretek feldolgozását, ez már egyéni tanulási tevékenység függ-

vénye és eredménye az önművelésben. Ugyanigy önmaga végzi az önművelő személyiség az ismeretek elsajátításának ellenőrzését is.

### Didaktikai formák

Most, hogy röviden ismertettük a felnőttoktatás didaktikai rendszereit, arról a három didaktikai formáról fogunk szólni, amelyek a leggyakrabban fordulnak elő ezekben a rendszerekben: az előadásról, a beszélgetésről és a vitáról. Mi a didaktikai forma? Urbanczyk a következő definíciót adja:

"A felnőttoktatás didaktikai formája... az időben elkülönített és meghatározott tartalmi egészet alkotó alapvető munkaszervezési egység."

Igy például az iskolarendszerű felnőttoktatás legfontosabb didaktikai formái a tanóra és a konzultáció. Az előszóval végzett képzésben /népművelés, ismeretterjesztés/ az előadás és a beszélgetés, valamint a vita.

Ide kívánczik a kérdés: mi a különbség forma és módszer között? A didaktikai forma az az oktatási egység, amelyen belül /illetve amelynek folyamán/ a didaktikai folyamat képzési-oktatási célkitűzéseit különböző módszerekkel valósítjuk meg. Tehát az iskolai óra tartalmazhat előadásos módszert, de a vita is szerepelhet benne. A módszer a célhoz vezető egyes, konkrét eljárásokat, utakat, fogásokat jelenti, míg a forma az egész tartalmi-módszertani tevékenységsort, amellyel valóra váltjuk képzési-oktatási elképzeléseinket.

Teljesen nyilvánvaló tehát, hogy konkrét didaktikai célkitűzéseket bizonyos didaktikai formákban valósítunk meg, s éppenséggel céljukban és alkalmazhatóságukban térnek el egymástól ezek a didaktikai formák, s ezáltal különböznek metodikai követelményeik is.

Az előadás, a vita és a beszélgetés egyetlen azonossága mindössze abban van, hogy mindhárom verbális, tehát előszóval,

közvetlenül történik. Leglényegesebb különbségeik pedig abban vannak, hogy

- a/ az előadás ismeretközlő módszer;
- b/ a beszélgetés és a vita pedig ismeretfeldolgozó módszer elsősorban;
- c/ az előadás alkalmazását nem kötjük a hallgatóság előzetes ismereteihez;
- d/ míg beszélgetés és vita akkor lehetnek csak hatékonyak, ha a résztvevők jelentékeny információval rendelkeznek a foglalkozás témájáról.

Szokás szidni az előadást, és szokás azt mondani, hogy jó előadást tartani nehezebb a vitavezetésnél és fordítva. Egyik megállapítás sem igaz. Az előadást nem kell és nem szabad kiiktatni módszertani arzenálunkból, nem előadást tartani vagy vitát vezetni a nehezebb, hanem nem könnyű jó előadást produkálni, és nehéz feladat a vita irányítása is. Egy azonban biztos: amit a beszélgetésben és a vitában a foglalkozás vezetője a résztvevőkkel közösen végez el, azt az előadónak egészében magára kell vállalnia. Ez a lényeg, hiszen éppen ebben különbözik a három formában a didaktikai folyamat, éppen ez bennük a sajátos.

Bármely oktatási tevékenység didaktikai folyamatainak különbözősége a célok eltéréséből adódik. Ez az a kiindulópont, amelyben az előadás, a beszélgetés és vita lényege magyarázható.

Az előadás esetében - lévén ismeretközlő módszer - a célkitűzés mindig az, hogy minél nagyobb számú hallgatóság számára minél több lényegi információt adhassunk. Ez így, értelemszerűen durva alapozás, amit később finomítani fogunk.

A beszélgetés és a vita már kisebb közösségben zajlik, és már meglévő ismereteket mélyít el, kapcsol össze, rendszerez. Köztük lényegében tónusdifferenciák vannak, amelyek

azonban egyáltalán nem elhanyagolható módszertani eltérésekhez vezetnek. A vitának ugyanis van egy olyan célkitűzése, amelyet nem mondhatunk el a beszélgetésről, ez pedig a problémamegoldás.

Röviden tehát úgy mondhatnánk: az előadás informál, a beszélgetés rendszerez, a vita rendszerez és problémamegoldást is végez.

Második lépésként azt kell megvizsgálnunk, hogy milyen következmények adódnak a fenti célkitűzésekből az ismeretek vonatkozásában?

Mennyiségileg a legtöbb új információt az előadás hordozza. Ha tehát célunk az, hogy valamely témában a befogadók számára fontos ismereteket közvetítsünk, akkor a legcélszerűbb előadást tartanunk. Az előadás alkalmas arra, hogy kijelölt és pontosan lehatárolt témában tudományos értékű és tudományos rendszerezettségű információkat adjon a téma leglényegesebb problémaköreiből. Tehát amikor azt mondtuk, hogy minél több információ közlése a célja az előadásnak, azon azt értettük, hogy az adott téma legfontosabb vonatkozásait ismertesse és rendszerezze, azaz helyezze el szélesebb elméleti vagy esetleg éppen gyakorlati viszonyrendszerben. Egy előadás tehát akkor eredményes vagy - ahogy manapság mondjuk - hatékony, ha egyrészt ismeretbővítő, másrészt pedig rendszerező kötelességeinek egyaránt eleget tett. Ezért mondhattuk korábban azt, hogy - elvileg - nem szükségszerű, hogy a hallgatóság már korábban információkkal bírjon az előadás témájáról. De ha a téma ismert is, még nem kizárt a jó előadás lehetősége.

A beszélgetés viszonylag kevesebb új információt tartogat résztvevői számára. Követhet egy előadást, ahol a hallottak elmélyítése, kiegészítése történik /ekkor már a konzultáció felé halad/, de általában olyan esetben szervezzük, ha a téma többé-kevésbé ismert és vonzó a hallgatók számára, és a témával kapcsolatos eddigi ismeretek megbeszélése, csoport-

tosítása, rendszerezése a kívánatos/. Itt a szubjektive új ismereteket az jelenti majd, hogy korábbi konkrét egyedi információk egységbe, rendszerbe épülnek, s összefüggéseket látunk egymástól függetlennek, de legalábbis távolinak hitt jelenségek között. A beszélgetés tehát csak akkor lehet eredményes, ha felszínre tudja hozni a beszélgető partnerek korábbi tapasztalatait, összegezni képes ismereteiket.

A vita megkívánja, hogy résztvevői valamilyes otthonossággal mozogjanak a témában. A kiindulópont csak ez lehet, hiszen csak akkor tudunk vitatkozni, ha a problémát ismerjük, és arról véleményünk is van. A vita alkalmazhatóságának kritériuma tehát nem a véleménykülönbség, hanem maga az ismeret és a vélemény megléte. A különbség amugy is meglesz, ha már 15-20 embert hívtunk össze. Ismert az a helyzet, hogy a vitában nincs vita. Ilyenkor gyakran hangzik el az a mentegetődzés, hogy azonos a véleménye a résztvevőknek, egyetértének. A hallgatás oka mindig az, hogy nem jól jelöltük ki a vita témáját, és az vagy tulságosan triviális, tehát nincs mit hozzátenni, vagy pedig tulságosan elvont, tehát távol van a résztvevők mindennapi tevékenységétől és gondolkodásától.

Következő lényeges kérdésünk: milyen a didaktikai folyamat a fenti három formában? És mi arra a garancia, hogy ezt meg is tudjuk valósítani?

A didaktikai folyamat egészen absztraktan mindig ugyanaz: tudniillik a célok tudatosításában, az új információk közlésében, azok rögzítésében és végül az elsajátítás ellenőrzésében merül ki.

Az előadás esetében az a séma szinte végig megtalálható, hiányzik azonban az ellenőrzés, a visszajelzés.

A beszélgetés menetében a problémafelvetést mindig a megelőző ismeretek és élettapasztalatok felszínre hozása követi, majd ezeket pótoljuk, kiegészítjük, ha kell, korrigáljuk, elvégezzük az ismeretek összekapcsolását, tehát magát a rendszerezést és végül összefoglalunk.



A vita során is a problémafelvetés az első, amely lépést a vélemények tisztázása követi. Ha a frontok így kialakultak, sor kerülhet magára a problémamegoldásra, majd záró aktusként itt is az összegezés áll. A didaktikai folyamat konkrét lebonyolítása mindhárom formában más, egyben azonban közös: megköveteli a foglalkozásvezetőtől a tervszerűséget, a tudatos-ságot. Az előadás esetében a közlési folyamatok logikájának és tényleges tartalmának, előre tisztázását, illetve mindezek előadásának mikéntjét is meg kell tervezni.

Didaktikailag vezetett vitát és beszélgetést is csak előzetes tervezéssel lehet elképzelni. Nem azt kell most megterveznünk, hogy mi és hogyan fog élni, hanem azt, hogy melyek azok a részproblémák, amelyekről szó lesz, és melyeket zárunk ki a foglalkozás menetéből. Ha csak a témát közöljük, s a feldolgozás módszere nem tisztázódik, a foglalkozás félresiklik. A didaktikai folyamat megvalósításának garanciáit mindhárom esetben más és más tényezőkben látjuk.

Az előadás esetében, amely tulajdonképpen egy logikus gondolati rendszer közvetítése, az elégleges és szükséges ismeret problémáját érezzük alapvetőnek. Egy gondolati rendszer szükségképpen tartalmaz bizonyos absztrakciókat, általánosításokat, törvényszerűségeket, szabályokat. Az ismeret, amelyet elsajátítunk, mindig konkrétum és absztraktum egységében jön létre. Előadásunk és benne általánosításaink, általuk tehát a közvetíteni kívánt logikai rendszer, csak akkor lesz érthető és meggyőző egyszerre, ha megfelelő számú elemi, konkrét tény, ismeret alapján végezzük el az általánosításokat. Az elégleges és szükséges mennyiségű ismeret azt jelenti, hogy egyrészt elegendő számú, tehát igazoló, bizonyító erejű az az ismeretmennyiség, amelynek alapján a hallgatót meg kívánom győzni egy általánosítás igazáról. Tézisem akkor áll meg a lábán, ha az "általános"-t néhány érvelő "egyes" támogatja. Ha ez nem így van, az általánosítás mintegy légtérben mozog, nem kapcsolódik össze hordozóival, amelyeket a befogadó a gyakorlatból ismerhet, igazáról, valóságáról már korábban meggyőződhetett. A kevés számú konkrétum alkalmazása az egyes általános

viszonyának felborulásával egész ismeretrendszerek meggyőző voltát, befogadhatóságát veszélyezteti.

A másik eléggé gyakori hibaforrás az, ha valamely általános tétel igazságát tulságosan sok konkrétum, elemi ismeret segítségével példázzuk. Akövetkezmenyt, amely itt is az elméleti rendszer felborulása vagy legalábbis ingtag volta lesz, az okozza, hogy a túl sok konkrétum halmozása valósággal elfedi a lényegét, a kiemelt általánosítást. Ez a szükséges ismeret mennyiségének hibája.

Az elégséges és szükséges ismeret mennyiségének követelménye ellen egyaránt véhetünk induktív és deduktív gondolatmenet esetében. Tegyük azonnal hozzá azt is, hogy éppen ennek a metodikai követelménynek a betartásában - tehát egy előadás egészének vonatkozásában - van igen fontos szerepe a szemléltetésnek, amelyről itt most nem szólnunk. A beszélgetés megismerési hatékonyságának garanciája, és egyben feltétele is abban van, hogy képes-e a beszélgetés vezetője egy bizonyos benyomás, élmény kialakítására? El kell érnie, hogy a beszélgetés résztvevőiben az idő elteltével egyre fokozódóan az ismertség, a heurisztikus élmény alakuljon ki. Ennek az élménynek létrejöttét pedig nem a beszélgetés ugynevezett atmoszférája, hangulata segíti elő elsősorban, hanem egyrészt a téma, másrészt a megelőző tapasztalatok és ismeretek, harmadrészt pedig a beszélgetésben alkalmazott gondolkodási-megismerési ut.

Semmiképpen nem akarjuk azt állítani, hogy az informális, oldott légkör nem segítőtárs, hiszen nélküle nincs jó eredményű beszélgetés. A kötetlenség kialakulásához az vezet el, hogy a résztvevőket rádöbentjük; őket ez a probléma már korábban is foglalkoztatta, ők is ismerik néhány lényeges vonatkozását. Mindezek érdekében van nagy szerepe a problémakör induktív megközelítésének, hiszen ezzel egyrészt aktivitást érünk el, közös szellemi tevékenységet, másrészt pedig felszínre kerülnek a résztvevők élettapasztalatai, ismeretei és véleményei is.

Itt kell szólnunk két olyan további körülményről, amelyek mind a beszélgetés, mind a vita eredményességben lényeges hatásuk: a résztvevők száma és műveltségi színvonaluk. Nagyon általános az a szakirodalmi vélemény, hogy az ideális létszám 15-20 fő körül van. Ennél több emberrel már csupán esetleges a metodizált beszélgetés sikere. Ha nemi és életkori egység semmiképpen nem is követelmény, kívánatos azonban a műveltségi szint viszonylagos homogenitása, mely nemcsak egyenlő vagy hasonló részvételi, aktivitásbeli esélyeket feltételez, hanem a pszichés komfortérzés, a szorongásmentes légkör egyik alapja is.

A vita során lezajló didaktikai folyamat eredményessége - a téma jó megválasztásán túl - elsősorban a vitaindító minőségétől és a véleményfrontok kellő tisztázásától függ. Ez a két tényező szorosan összefügg, s csak ezen két lépés után kezdődhet el maga a vitatkozás. Nehezen tudnám pontokba szedni, hogy milyen a jó vitaindító, könnyebb tehát a kizárásos módszer - milyen ne legyen? Először is ne legyen hosszú. Joggal kérdezik, mennyi az a hosszú? Tíz percnél tovább tartó vitaindítókat én már hosszabbnak nevezem a kelletténél.

Tartalmilag kétféle rossz vitaindító van. Az egyik típus eleve legalább két táborra osztja a véleményeket. Ez körülbelül így hangzik: "tudjuk, vannak, akik így, s vannak akik úgy, ... sőt olyan vélemény is van, hogy... Én igazán nem akarom befolyásolni a véleményüket, ezért kérem, hogy ..." és így tovább. Ez a vitavezető lesz utóbb azon a véleményen, hogy a résztvevők egészen sablonosan gondolkodnak a problémáról, pedig ő maga adta a szájukba a sablonos véleményeket. A vitaindító tehát ne exponáljon véleményeket, s ne legyen maga sem vélemény.

A másik típusú eszmei indíttatás, ha lehet, még veszélyesebb, mert nem véleményeket, hanem a probléma ilyen vagy olyan megoldásának vagy részmegoldásának konzekvenciáit helyezi kilátásba. Ennek elvégzése nem a vitaindító, hanem a vita feladata. Tehát a vitaindító ne tartalmazzon megoldási ötleteket sem.

A vitaindítás funkciója a didaktikai folyamatban kettős: egyrészt magát a témát és megtárgyalásának módszereit ismer-teti, tehát előkészíti, másrészt pedig annak leglényegesebb vonulatait emeli ki, hogy a vita számára medret és egyben gon-dolati impulzusokat adjon, s ebben már a résztvevők gondolko-dási tevékenységét segíti.

A vitaindító után történik a vélemények rövid tisztázása, kialakulnak a szembenálló véleményfrontok, de nem a szemben-álló résztvevők. Éppen a személytelenség érdekében fontos, hogy a vitavezető ezután nevek említése nélkül röviden összegezze az egymással kapcsolatba hozható nézeteket, s hangsúlyozza, hogy mi bennük az azonos és főképpen az eltérő. Ezáltal már javasolta is, hogy a tulajdonképpeni vita milyen irányban tör-ténjék meg.

Az előadás folyamán a hallgatóság egymás közötti kapcsola-tai semlegesek, a beszélgetésben paritásosak, a vita folya-mán polarizáltak. Az előadó kapcsolata a hallgatókkal megle-hetősén laza, a beszélgetés során normális, kiegyenlített, a vita folyamán intenzív. Alá- vagy fölérendelt viszonyról egyik esetben sem beszélhetünk, még az előadásnál sem. Közlő és be-fogadó viszonya mindhárom didaktikai formában más, hiszen helyzetük és funkcióik is változnak. Az előadásban látszólag az előadó a főszereplő, mert övé a folyamatban a domináns te-vékenység. Huzamos ideig tartó, bonyolult, lényeges közlése-ket tesz, amelyek külső formája egy monológszerű jelenség. El-méletileg ezt a monológot követi figyelemmel a hallgatóság, amely tehát korántsem passzív. Hogy mennyire aktivitás a fi-gyelem, azt abból tudjuk, hogy elfáradunk. Elvileg tehát gon-dolkodási tevékenységet, befogadási tevékenységet fejt ki a hallgatóság is. Az előadó és a hallgatók tevékenységei egymás-tól nem izoláltan zajlanak, hanem külön-külön. Bizonyos visz-szajelzés azért adott az előadó számára: mimika, a figyelem lankadása vagy feszültsége, az unalom, fáradtság jelei. Köz-lő és befogadó egymástól külön, de mégsem izoláltan kifejtett tevékenysége között két összekötő kapocs van: az egyik az előadó személyisége, a másik az előadás gondolatmenete. Ez a

két tényező az, amelyek - ahogy ezt Franz Pöggeler megállapítja - segítségünkre vannak, hogy a monológból belső dialógus alakuljon ki. Az előadó által közölt gondolati impulzusok, problémák felvetése és megoldása, valamint ezen impulzusok közvetítése /nyelvi, retorikai módszerek/ teszik lehetővé az előadás két nagy problémájának megoldását.

Az egyik a hallgatók érdeklődésének ébrentartása és kielégítése, a másik az előadó mindenkori felelőssége. A két dolog a legszorosabban összetartozik. Az előadásra csak akkor van joga az előadónak, ha egy közösség elé kiemelve, a közösség számára fontosat, lényegeset mond, mintegy a közösség érdekeit kielégítve, számíthat a hallgatóság érdeklődésére. Ebben van felelősségének egyik oldala, míg a másik oldalt az elmondottak egyéni hitele képezi. Mindezekért nehéz, de szép munka előadást tartani.

A másik két módszer már erősen átszervezi, átalakítja az előadáshoz képest, a vezető és a résztvevők tevékenységét. A megismerési folyamatok irányítása, közben tartása a beszélgetésben is a vezető dolga, bármennyire is úgy látszik, hogy külsődleges vagy formai az ő irányító szerepe. Mindenképpen van olyan része tevékenységének, amellyel a beszélgetés folyamatosságát, megfelelő hangnemét biztosítja, didaktikai tevékenységének lényege azonban a beszélgetés tartalmára, azaz az ismeretekre irányul. Igen helytelen lenne, ha azt gondolnánk, a beszélgetés vezetőjének csak a kérdéseket kell feltennie, hiszen a kérdezésen kívül a rövid közlő részekeken át az összefoglalásig mindenféle ismeretközvetítő tevékenységet kell végeznie. A befogadói oldal tevékeny aktivitása a beszélgetésben vitán felüli. Ez az aktivitás az összes kognitív részképességet működteti, állandó pedagógiai irányítás mellett. A beszélgetéses formák legfontosabb didaktikai értékét tulajdonképpen abban láthatjuk, hogy az ismeretek rendszerezése mellett egy-egy problémakör tárgyalásának, egy téma megismerésének útját, azaz a megismerési tevékenység egyik oldalának konkrét módszertanát is bemutatja a résztvevők számára. Mégpedig nem elvontan, hanem konkrét formában, nem prelegálás

utján, hanem a saját egyéni aktivitással, gondolkodási erőfeszítéssel egybekötve - azaz érzékletesen és élményszertien.

A vitát több szempontból is különleges módszernek tartjuk. Első különlegessége a vita folyamán előkerülő ismeretekkel kapcsolatosan mutatható meg. Maga az ismeret meglétének ténye még kevés a vitához, az ismeretekkel való manipulációk, vagy mondjuk szebben: gondolkodási operációk a szükségesek. A vitavezetőnek itt most nem ismeretátadási képességeit kell gyakorolnia, tehát nem az előadói minőség a lényeges. Ezek hiányában valaki még lehet jó vitavezető. Sokkal inkább fontos, hogy meglévő ismereteiből a vita szempontjából lényegieket ki tudja emelni, tudjon csoportosítani, szintézist teremteni stb., illetve mindezeket a gondolkodási műveleteket képes legyen a résztvevőkkel elvégeztetni. Az "elvégeztetni" ige nagyon csúnyán hangzik, de pontosan fejezi ki a lényegét.

A résztvevőktől sem meglévő ismereteik egyszerű visszaadását kívánja meg a vitában való aktivitás. Esetükben is néhány gondolkodási művelet a fontos: asszociációk, következtetések, analízis és szintézis, a fogalmakkal és ítéletekkel való operációk. Bármely probléma megoldása ugyanis ezt jelenti. Végül a közösen talált megoldás helyességének ellenőrzése zárja a megismerési utat.

A vitavezető tehát ezeknek a műveleteknek az elvégzésére ösztönzi a partnereket, ezeket a tevékenységeket irányítja és segíti, - ha kell információk nyújtásával vagy a téves ismeretek korrekciójával, mindenekelőtt azonban impulzusok adásával, a lényegi ismérvek és eredmények kiemelésével, rövid részösszefoglalásokkal, a részproblémák kiélezésével, szembeállításával, a továbbvivő mozzanatok hangsúlyozásával stb. Mindennek úgy kell történnie, hogy a vitavezető a résztvevőket is bevonja ebbe a didaktikai tevékenységbe, vagy egyes lépéseket teljes egészében velük végeztet el. A vitamódszer másik különlegessége tehát a megismerési tevékenység teljes megosztásában van. A vitavezető ezeket a folyamatokat csak irányítja, a tevékenységet azonban maguknak a résztvevőknek

kell elvégezni. Ebben van a vita erős fejlesztő-képző hatásának lényege. Míg az előadás elsősorban ismereteket közvetít, a beszélgetés ismereteket rendszerez, a vita a megismerési tevékenység viszonylag legtöbb önálló mozzanatát tartalmazza, s hatékonyságát is az önállóan végzett szellemi operációk révén nyert újabb ismeretek mennyiségével mérjük. Nem mellékes viszont a gondolkodási műveleteket fejlesztő hatása sem, és szólni kell a személyiség egészét érintő, mozgósító, gazdagító hatásáról is. Ez az eredmény abban rejlik, hogy a kognitív szférán kívül /figyelem, emlékezet, gondolkodás/ a fantáziát, az érzelmi-akarati szférát is jelentékenyen igénybe veszi a vitában való részvétel. A cselekvés szintű aktivitás olyan mellékhatásokkal is jár, mint: a nyelvi kifejezőkészség gazdagodása, a kommunikáció normáinak betartása, bizonyos türelem és megértés, de elvszerű, tárgyilagos magatartás a partnerekkel, illetve azok véleményével szemben.

Szeretnénk valamit nagyon hangsúlyozni: a vita módszere elvileg ad lehetőséget arra, hogy a sokirányú személyiségfejlesztő hatást elérhessük. Maga az a tény, hogy vitát rendezünk, azonban még távolról sem jelenti a lehetőség valóra válásának biztosítékát. Egy nem megfelelő témaválasztás, rossz vezetési, jelentéktelen megismerési eredményeket hozó, a személyiségben rossz érzéseket, kellemetlen nyomokat hagyó, egy langyos vagy egy személyeskedő vita nemhogy haszontalan, hanem egyenesen káros. A résztvevőkben kétségek támadnak a módszer hasznosságáról, az ilyen típusú megismerési tevékenység értelmességéről, ezáltal hosszú időre aktivitásblokkoló, gátlásokat eredményező, következményeket és nem személyiségfejlesztő hatást érünk el.

Befejezésül engedjék meg, hogy röviden ismertessem a három didaktikai forma sematikus menetét, abban a formában, ahogy Pöggeler írja őket le, a "Methoden der Erwachsenenbildung" című könyvében. /Herder Verlag, Freiburg, Basel, Wien 1964./

## Az előadás

### I. ELŐKÉSZÍTÉS

1. Anyaggyűjtés
2. Témameghatározás
3. Tényelemzés
4. Kézirat
5. A kézirat vázlata, bevésése
6. Előadás előtti meditáció, az anyag elgondolása
7. Az előadóteremben való orientálódás
8. Esetleges beszélgetések a résztvevőkkel

### II. BIZONYOS KONTAKTUSOK KIALAKÍTÁSA A HALLGATÓSÁGGAL

### III. PROBLÉMAFELVETÉS

1. A téma szükségességének indoklása
2. Startkérdés és célkitűzés
3. Az előzetes tapasztalatok kapcsolása
4. Fogalommagyarázat

### IV. TEMATIKUS FELTÁRÁS

1. A probléma kibővítése
2. Központi kérdés és egy ugrópont
3. A probléma teljes tartalmi kifejtése
4. Esetleges kétségek elosztatása
5. A probléma eldöntése

### V. ÖSSZEFOGLALÁS

1. A startkérdés megválaszolása
2. Személyes zárszó



## A beszélgetés

### I. BEVEZETŐ BESZÉLGETÉS

1. Üdvözlés
2. Problémamegnevezés
3. Kezdőkérdés és a módszerek megbeszélése

### II. TÁJÉKOZTATÓ BESZÉLGETÉS

1. Tapasztalat és véleménygyűjtés
2. A hallottak rendezése

### III. PROBLÉMAFELVETŐ BESZÉLGETÉS

1. A nyitott kérdések megmutatása
2. Új kérdések bevezetése és tárgyalása
3. A probléma szembeállítás
4. A problémák megoldása

### IV. DÖNTÉSES BESZÉLGETÉS

1. Közös ismeretek
2. Eltérő álláspontok
3. Az eredmények összefoglalása

## A vita

1. A vitára való ösztönzés /a vezető vitaindítója/
2. A vitás pontok összegyűjtése
3. A vélemények összezsapása
4. Az egységes nézetek és az eltérő felfogások összegezése
5. Értékelés

### Az önművelés metodikai kérdéseire

A címben jelzett témák közül kettő maradt: a helyes tanulás és az egyéni ismeretszerzés metodikája. Voltaképpen azt

mondhatná felületes szemlélő, hogy egy és ugyanazon kérdésről van szó, pedig ez így nem igaz.

A helyes tanulás metodikai kérdései egy pontig valóban egybeesnek az önművelés folyamán végzett tanulási tevékenységgel, de az önműveléses tanulás előzményében és a tanulási eredmények ellenőrzésében pótlólagos folyamatokkal egészül ki. S van köztük egy elvi különbség. A közös vonások határait csak az eltérő jegyek láttatása után sorolhatjuk fel.

A helyes tanulást és annak módszereit általában akkor szoktuk emlegetni, ha valamilyen meghatározott tanulási formában való részvétel kapcsán, utmutatások segítségével egy konkrét, megadott ismeretanyagot kell a tanulónak elsajátítania. Itt tehát az előzmény feltehetőleg egy ismeretközlési folyamat volt, s maga a tanulás vagy önálló otthoni tanulás a közöltek rögzítését, alkalmazását, gyakorlását jelöli, és valamilyen iskolai forma, vagy tanfolyami-továbbképzési alkalom meglétét sejteti.

Az egyéni ismeretszerzés esetében nincs meg a megelőző ismeretközlési folyamat, s megtanulandó ismereteket, azok mennyiségét, körét, a feldolgozás módszereit maga a művelődő személyiség választja meg, sőt az ismeretek forrását is ön-maga mutatja fel.

Ebben van az előbb említett elvi különbség a két tanulási folyamat között. Magát az ismeretszerzést az egyik esetben a megértést-feldolgozást segítő közlésfolyamat előzi meg, míg második esetben ez hiányzik, s ezt a művelődő egyén maga pótolja.

Az elsajátítás eredményességét a pedagógiailag vezetett tanulási tevékenység folyamatában mindig követi valamilyen ellenőrzés, számonkérés, tehát a tevékenység eredményességéről, illetve hiányosságairól és ezek pótlásáról a tanuló visszajelzést, illetve utmutatást kap. Az önművelés esetében ez a visszajelzés vagy teljesen hiányzik, vagy később következik be.

A külső visszajelzés hiányában a közvetlen ellenőrzést mindig a tanuló egyén végzi, s ennek leggyakoribb formája a szerzett ismeretek alkalmazása újabb kognitív helyzetekben, újabb problémák megoldásában. A didaktikai folyamat elvileg ugyanaz, gyakorlatilag azonban egészen más. A vezetett tanulási folyamatokban az ellenőrzés is, mint az egész folyamat, szervezett és de facto kívülről jövő aktus. Az önműveléses tanulási rendszerben a visszajelzés az adott folyamaton belül marad, egyéni és ami a lényeg, önálló.

Miért fontos az önálló jelző hangsúlyozása? Bármely képzési-tanulási folyamat célja az, hogy a személyiségben tartós, szilárd és alkalmazásra képes, tehát funkcionáló ismereteket hozzon létre. Amennyiben a folyamat eredménye nem a fentiekben írható le, akkor a folyamatnak még nincs vége, a tanulást tovább kell folytatni. A tanulási tevékenység folytonosságában, illetve az eredményesség valós mérésében tehát az állandó ellenőrzésnek igen nagy szerepe van.

Ha a tanulási tevékenység eredményeit, hatékonyságát is képes felismerni az önművelést végző egyén, akkor az önművelés kifejlett fokán áll, hiszen ezáltal lesz képes az újabb feladat, az újabb problémamegoldás, az újabb ismeretszerzés kijelölésére és a helyes módszerek alkalmazására.

Nemcsak az ismeretek önálló megkeresésére, a feldolgozás önálló módszereinek kiválasztására képes már, hanem tevékenységének sikereit vagy kudarcát az általa alkalmazott módszerek tükrében is képes lesz megvizsgálni. Tehát már nemcsak tanulási taktikával, hanem stratégiával is rendelkezik. Nyilvánvaló, hogy az iskolarendszerben ezt a tevékenységet hosszú időn át a pedagógus végzi, de tendenciájában ezen képességek kifejlődése is tettenérhető, hiszen ez lenne az a cél, amely felé a pedagógus a tanulót vezeti. Ebben a momentumban ragadható meg többek között a vezetett és önművelésszerű tanulási tevékenységek dialektikája.

Azt mondtuk azonban, hogy az ismeret-elsajátítás folyamata közös jegyeket is mutat. Ezeket úgy mutatjuk be, hogy előadásunk befejezésékképpen néhány tanuláslélektani ajánlást teszünk. Hans Löwe lipcsei professzor hazánkban is jól ismert könyvében /Bevezetés a felnőttkor tanuláslélektanába/ tíz tanuláslélektani szabályt ír le. Ezekből mondunk el néhányat:

1. A tanuló aktivitása előnyösen befolyásolja a tanulási eredményeket. Ennek a szabálynak az a metodikai konzekvenciája, hogy ha a tanulót az ismeretek mechanikus bevésésére kárhóztatjuk, tehát receptív tevékenységet kívánunk tőle, az eredmény elvileg csekélyebb lesz, de mindenképpen nagyobb energiabefektetést kíván. Helyesebb tehát ha az elsajátítandó ismeretanyagot kérdések, problémák formájában, értelmezést kívánó módon rögzítjük, vagy eleve már úgy közöljük a tanulóval.
2. A helyzetnek a tanuló által végrehajtott elemzése előnyösen befolyásolja a tanulási eredményeket. Itt kettős a konzekvenciánk módszertani szempontból. Egyrészt arról van szó, hogy alkalmazza a különböző, változatos kognitív szituációkat a tanulási folyamatokban. Másrészt egy adott ismeretanyag elsajátításában nagy jelentőségű, hogy a tanuló azt előbb globálisan értelmezve, elhelyezze valamely szélesebb fogalom- és viszonyrendszerben. Ezt kell követnie a közlés, de az egyéni tanulás folyamatainak is.
3. A sikerességről való információszerzés minden tanulás *conditio sine qua non*-ja. Erről már korábban szóltunk. Az adott kognitív helyzetben kiváltott tevékenység adekvátaságáról vagy helytelenségéről a tanulónak visszajelzést kell kapnia, vagy az ellenőrzést magának kell elvégeznie.
4. Ezzel van kapcsolatban a következő szabály: A tanulási előmenetel tempója a cselekvés és annak eredményéről való tudomásszerzés között eltelt idő nagyságától függ.
5. A megerősítések száma és időbeli egymásutánja egyének, tantárgyak szerint is különböző, de kialakítható az opti-

mális mennyisége. Ez a tanuláslélektani szabály úgy tehető konkréttá, ha azt mondjuk, hogy az ismétlés csak akkor tekinthető ismétlésnek /tehát csak akkor kezdődik a rögzítést célzó ismétlések száma/, ha bekövetkezett az első önálló, teljes és sikeres reprodukció. Előtte még csak a felfogás-megértés történik meg. És végül a hatodik szabály: a rubinsteini gondolat. Minden külső hatás az individuumban belső feltételeibe ütközik. Ebben a rövid mondatban benne van az a fontos ismeretünk, hogy a tanulási tevékenységben nemcsak az egyes kognitív képességek, tanulási szokások és módszerek és az ismeretek egymásrahatása történik meg, hanem a külvilágból származó ismereteket és információkat a személyiség egésze fogadja be vagy utasítja el. Megelőző életutjával, nézeteivel, normáival szembesíti azokat. Ezt a körülményt az oktatás minden szférájában és formájában szem előtt kell tartanunk, s ennek alapján kell az egyéni bánásmódot alkalmazva az egyéni teljesítményeket is értékelnünk.