

3 | A tantárgy-pedagógiák anatómiája¹

BÁRDOS JENŐ

ÖSSZEFOGLALÁS

Jelen tanulmány a tantárgy-pedagógiák szerkezetét, felépítését nem a szaktudományok, hanem a neveléstudomány irányából közelíti meg. Deduktív fejtegetései során érinti a neveléstudomány (mint általános), az oktatáselmélet (mint különös), és a tantárgy-pedagógiák (mint konkrét – egyedi) világait. A tantárgy-pedagógiák részletes kifejtésére javasolt modell fontosnak tartja a diakrón/szinkrón szemléletpár megjelenését, a pedagógiai kontextus modellezése pedig a pedagógiai cselekvéseket interaktív, kommunikatív modellnek fogja fel. Az alapfogalmak tisztázását követően részletes kifejtésre kerül az elmélet és gyakorlat, a tantárgy-pedagógia és a módszertan viszonya – és mintegy minden tantárgy-pedagógia számára kidolgozandó programként – megjelenik a tantárgy-pedagógiák taxonómiája, fejlettségi fokuk megítélésének kritériumai.

1. BEVEZETÉS

Elvben annyiféle tantárgy-pedagógia létezik, ahányféle tantárgy tanulása és tanítása pedagógusok és neveltjeik interakciója révén megvalósul. Az „elvben” szó azt a fenntartást kívánja megfogalmazni, hogy létezhetnek olyan öntudatlanul működő tantárgy-pedagógiák is, amelyeket a praxis fenntart, az iskolarendszer legitimál, de tanárai még nem jutottak el a tudatosságnak arra a fokára, hogy a tantárgy tanításának történeti előzményeit, jelenlegi eljárásait, módszereit, stratégiáit a tudományos feltárás eszközeivel kutassák és leírják. Még nem vizsgálták meg azokat a specifikumokat, amelyekkel az adott tantárgy tantervei, tananyagai elemezhetők és értékelhetők. Nem hozták még létre azokat az eljárásokat, amelyekkel a tanítási folyamatban született tudás-teljesítmények mérhetők és így tovább. Jelen tanulmány célja azoknak az elvonatkoztatásoknak, jellegzetes vonásoknak a rendszerezése, amelyek minden tantárgy-pedagógiában fellelhetők.

Szűkebb szakterületem: a nyelvpedagógia tudományos diszciplinává fejlődésének tényeit több mint tíz éve tártam fel (BÁRDOS J., 1997), majd az ezredfordulón átlépve öt monográfiával (BÁRDOS J., 2000; KURTÁN Zs., 2001; POÓR Z., 2001; BÁRDOS J., 2002; BÁRDOS J., 2005) – mű-

¹ Átírt változatban megjelent a Magyar Pedagógia 112. évf. 2. szám 61-75 oldalain.

ködő doktori programunk esszenciájaként – sikerült a nyelvpedagógia belső világát nemcsak a szűkebb szakma, hanem az alkalmazott nyelvészet, az alkalmazott pszichológia, a neveléstudomány, sőt, a művelt magyar értelmiség számára is közérthetővé tenni.

Voltaképpen attól a ponttól kezdve, hogy a nyelvpedagógia esetében teljes körű tantárgy-pedagógiáról beszélhettünk, érdeklődésem természetszerű kíváncsisággal fordult más tantárgy-pedagógiák szerkezete, fejlődése, tudatossági fokának megítélése felé. A kutatási terület körülírtsága, tematikai strukturáltsága, azonosságtudata, mérete, mélysége, szemlélete és a saját terminológia kialakulása egyaránt útbaigazításul szolgálhattak. Vizsgálódásaimban az évek múlásával számomra átélhetővé vált a tudományrendszerek galaxisainak feltartóztatlan tágulása és követhetővé váltak a tudományok rendszerezésének paradigmatis megújulásai, sajátos változási sebessége. A tudomány térképe című – egyébként kiváló – kiadvány például (SCHRANTZ A., 1995) még az UNESCO 1973-as, igen merev felosztása alapján készült, amely a 24 főág, 221 ág és 1995 alág bemutatásával csak csekély mértékben törekszik az érdekes multi-diszciplináris területek bemutatására. A neveléstudomány főág mindössze három alággal szerepel: nevelélmélet, oktatálmélet, neveléstörténet.² (Ebben a kötetben például az olyan újszerű multidiszciplinák, mint a környezettudományok még nem is szerepeltek.) Tudomány-rendszerezéstanra a neveléstudomány képviselői közül ismertem az enciklopédikus felkészültségű és szigorú nyelvezetű Zsolnai József vállalkozott (ZSOLNAI J., 1996a, 1996b és 2005), aki descartes-i alapossággal véghezvitt analízisében sokak által máig fel nem fogott távlatokat nyitott meg a gyakran őskori taxonómiákba süppedt neveléstudomány előtt. (A tantárgy-pedagógiák már A pedagógia új rendszere címszavakban című kötetben szerepelnek – és természetesen a környezettudományok is megjelentek). Ikerkötetében több mint 50 pedagógiai diszciplína 62 tudománycsoport 667 részágával és 270 alágával mintegy két és félezer (!) találkozási pontot képez. Ez a rendszer (vagy ha úgy tetszik „interface” a szaktudományok és a pedagógia között) szinte már csak gépi memóriával felfogható iterációkat is bemutat. Zsolnai elemzése élesen rávilágít arra, hogy milyen sokféle pedagógia létezhetne, de számos alág most még csak jóslat, érintetlen terület, fehér folt. Túlburjánzónak tűnő leírásából mégis hiányzik az abundancia, mert a tárgyalat pedagógiák többsége nem (elégge) kidolgozott.

Jelen írásomban nem célokom annak feltárása, hogy még hányféle tantárgy-pedagógia lehetséges, hanem inkább az, hogy mennyi bennük a közös vonás. A tantárgy-pedagógiák központi feszítő erejét abban a termékeny ellentétben látom, hogy egy tantárgy-pedagógia elméletisége a mindenkori praxisból táplálkozik, abból kivonható érték, állandó tulajdonság, vagy törvényszerűség; ugyanakkor a konkrét kontextusba való beágyazottsága gyakran már a reflexiók szintjén megakadályozza a „különös” kategóriája felé történő emelkedést (az utóbbi mellérendelés esetleges homályát a tanulmány egésze hivatott feloldani). A deduktív tárgyalási mód (amit követni fogok) három kategóriájában ugyanis az „általános” szintjén a neveléstudomány, a „különös” szintjén az oktatálmélet (didaktika), a „konkrét” szintjén pedig majd maguk a tantárgy-pedagógiák jelennek meg. (Hajlamos vagyok itt az elavult, de kifejező neveléstan, oktatástan, tantárgytan kifejezéseket felidézni, revideálni, visszaszeretni.) Az általános – különös – egyedi fogalomtrió filozófiai szempontból leegyszerűsítő, mégis kategorikus használata némi magyarázatra szorul. Nem kísért Arisztotelész „metafizikája”, Kant kritikai vizsgálódása, Hegel dialektikája, vagy a nálunk ismertebb Lukács György esztétikája, s laikusként az eredeti szövegek holdbéli tájait sem idézem. Célokom mindössze annyi, hogy témánk kifejtése szempontjából olyan logikai szemléltetést alkalmazzak, amely bárki számára elfogadhatóvá teszi azt a gondolat-kényszerünket, hogy az „általános” és a „konkrét” (egyedi) között el tudjuk képzelni a „különös” kategóriáját.

² A neveléstudományi rész Bábosik István munkája.

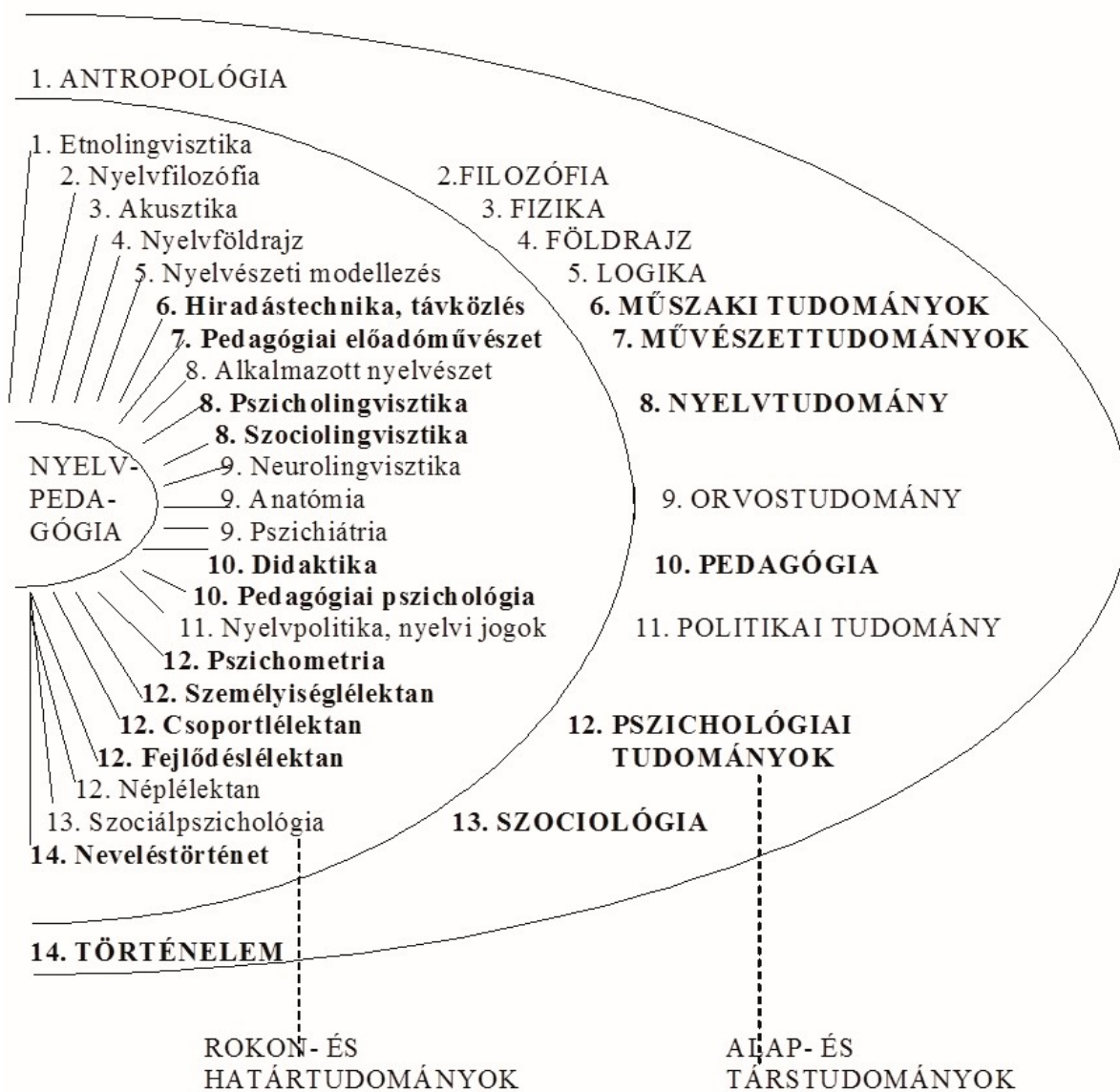
2. AZ ÁLTALÁNOS SZINTJÉN: A NEVELÉSTUDOMÁNY ÉS ALKALMAZÁSAI

Felmerülhet az olvasóban az a kérdés, hogy miért is foglalkozunk a nevelés elméletének és gyakorlatának aspektusaival, hiszen az általánosságnak ezen a szintjén a tantárgy-pedagógiák nem is látszanak, nem jelennek meg. Formális válaszuk az lehet, hogy mivel megközelítésünk az általánostól a konkrét, ugyanakkor a tágabbtól a szűkebb kategóriák felé halad, a tisztánlátás kedvéért minden kategóriáról szót kell ejtenünk. Ennél azonban sokkal fontosabb az a tény, hogy az utóbbi húsz év változásai, paradigma-váltásai (KOZMA T., 2000) leképeződtek és beépültek a tantárgy-pedagógiák szövetébe is. Tájéolni tehát a tantárgy-pedagógiák hajórajait – iránytű, térképek és távoli óceánok képzetei nélkül – nem kívánatos, nem ajánlott. A rész kiemelése az egész ismerete nélkül kockázatos. Ha az utóbbi húsz év legfontosabb magyar nyelvű általános pedagógiai és nevelélméleti munkáit tekintjük – s a színek aligha teljes, hiszen a válogatás önkényes –, akkor gondolatgazdag munkákra lelünk. E művek nem szenvednek a németajkú, vagy angolszász neveléstudományok terminológiai kényszereitől és világszínvonalon fejtik ki mondanivalóikat (pl. – betűrendben – BÁBOSIK I., 1999, 2004; CSAPÓ B., 1992; GOLNHOFER E., NAHALKA I., 2001; MIHÁLY O., 1998; NAGY J., 2000; NÉMETH A., PUKÁNSZKY B., 2004; ZRINSZKY L., 2002; ZSOLNAI J., 1996a, 1996b). Ezek között a munkák között már bőven találunk olyanokat, amelyek fölötté állnak azoknak a tagadhatatlan paradigma-váltásoknak (a bölcsészeti-filológiai-történeti, majd a pszichologizáló-viselkedéstudományi, illetve a közgazdasági-szociológiai beállítottságú paradigmák, amelyeket KOZMA T. (2000) fentebb már említett áttekintésében elemzett). Az ilyen művek kevésbé követik a hagyományokat, átfogó koncepciójuk az egész művet átítatja és a tartalmi kifejtésben is kreatívan újszerűek (például Nagy József és Zsolnai József munkái).

Mindeme fejleményektől függetlenül, a mindennapi tanári lét bürokratikus terhei, örökös bizonyítási kényszere, percekben mérhető óra- és napirendekbe szegezett megfeszítettsége kevés lehetőséget nyújt a nevelélméleti elmélyülésre, reflektív meditációra. A nevelési konfliktusok sűrűjében magasra emelkedik az értelmi-érzelmi befogadás küszöbszintje, a pedagógiai szocializációt beavatkozási kényszerek torzítják. Nem szükséges a pedagógiai patológia szintjére zuhanni ahhoz, hogy a horizontról eltűnjenek az eszményinek tekintett nevelési célrendszerek világítótornyai. Valljuk be, hogy a gyakorló pedagógus csak ritkán (inkább tudat alatt) foglalkozik a pedagógia nagy kérdéseivel, mint amilyen például a nevelhetőség örökzöldje (kit, mikor, meddig, egyáltalán lehet-e?). Ritkán veszkődik tudományos igénnyel a rábízott „öszönlény” sorsmeghatározó genetikai, mentális és környezeti feltételeivel, körülményeivel (SZONDI, 1936 felfogását idéztük fel itt). Látóterét leginkább a képzés mindennapi aprólékoságának technikai kényszere tölti be és csak néhány heuréka-élmény köti az oktatás elméletének és gyakorlatának (didaktika) a „különös” szintjén létező, s nem mindennapi világához. Márpedig a nyelvpedagógia (mint egy a sok tantárgy-pedagógia közül) például hatékonyságával, a nyelvi repertoárok radikális megváltoztatásával „az énteremtés” olyan különleges fokozatait képes befogni, amely dacolhat a „kényszorsorssal”.³ Azt persze egy nyelvtanár is érzékeli, még ha nem is hallotta (vagy nem hallotta meg) a régi gondolkodók figyelmeztetését: képességekkel megáldott (Comenius) hiánylényt (Arisztotelész) kell kiművelnie, akinek csak a „második természete” nevelhető (Démokritosz). Más szóval: az eszmények, a példaképek, a normák felállítása, az értékek közvetítése, mindvégig csak kísérlet, amelynek sikerességében csak reménykedhet. Nem ilyen bizonytalan az oktatás és képzés világa, hiszen kerékpározni, hegedülni, vagy angolul megszólalni (valamennyire) mindenki megtanítható. Nem csoda tehát, hogy a tanárok többsége a (szerintük) „kézzelfogható” tantárgy-pedagógiába kapaszkodik, sziszifuszi munkájában ezt a követ görgeti.

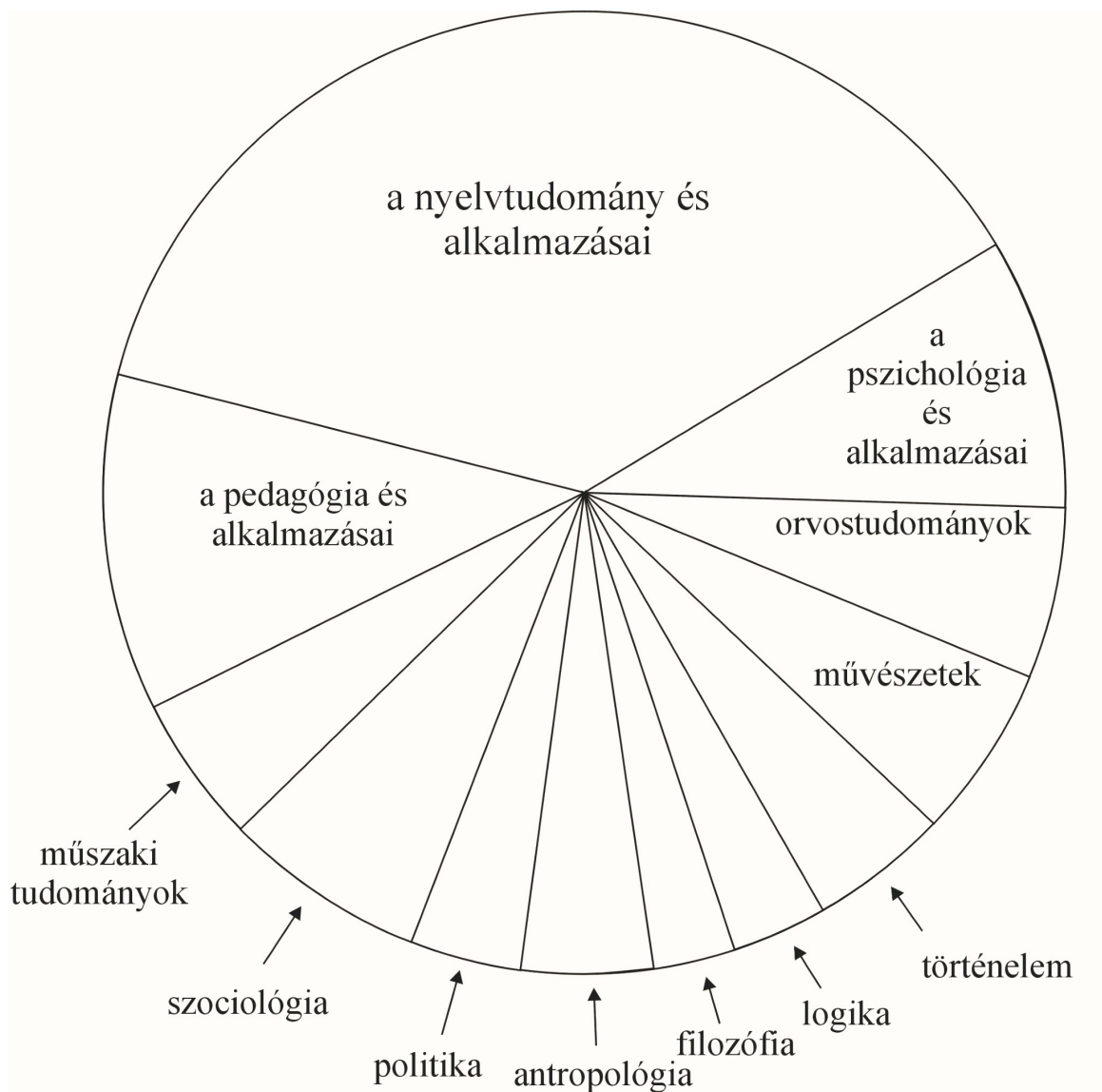
³ Szondi Lipót helyett választhattam volna kortárs szerzőket is, de az ő terminológiája még ma is rendkívül szuggesztív.

Ugyanekkor, minden tantárgy-pedagógia integrált multi-diszciplína, amely alapfokú (?) polihisztorságot igényel, amelynek az „árát”, egy ilyesféle tudást, kezdettől fogva meg kellett fizetnie (a nyelvpedagógia esetében döntően az alkalmazott nyelvészet, pszichológia és pedagógia másfél évszázados egybefonódottsága rá a példa). A tantárgypedagóguson, akár mindennapi, akár tudományos munkáiban, az összefonódó tudományágak mindegyikét külön-külön is számon kéri – ezért feltétel a polihisztorság... A tudományágak, alágak között megnyíló köztes tér dimenzióit, aspektusait pontosan fel kell tární és a teher kihordása nem oldható meg olyan szimplifikált parancs-teljesítésekkel, hogy a nyelvész váljék nyelvpedagógussá, a környezettudós környezetpedagógussá, amikor ez éppen kívánatos. Voltaképpen innen ered a tantárgy-pedagógiák egyik kínzó dilemmája: esetükben alkalmazott szaktudományról beszélünk-e, avagy alkalmazott pedagógiáról (szakdidaktika)? Csak a már kikutatott és részletesen feltárt tantárgy-pedagógiák vállalkozhatnak arra a kihívásra, hogy inter-, multi-, vagy transz-diszciplináris altudományukat elhelyezzék az alap- és társtudományok, illetve még inkább a rokon- és határtudományok halmazában, értelmezési körében. Gondolatmenetünk szemléltetésére továbbra is saját szakterületünkről: a nyelvpedagógiából merítjük példáinkat.



1. ábra: A nyelvpedagógia a rokon- és alaptudományok halmazában (BÁRDOS J, 2000:35)

Az 1. ábrán kevésbé érzékelhető, hogy egy-egy tantárgy-pedagógia rokon- és kritikai tudományainak meghatározásainál egymástól egészen eltérő arányokról nyilatkoztunk. A nyelvpedagógia esetében a nyelvtudomány és alkalmazásai döntő szerepet játszanak: viszont az az egyén, aki csak ezt tartja nyelvtanítása frissítő forrásának, a legjobb úton halad a szakbarbárság felé. Elkerülhetik figyelmét azok a rokon területek, amelyek egyébként is állandó változásban vannak, vagy ugrásszerűen fejlődtek (például az „audio-vizuális szemléltetés” őskori kifejezésnek tűnik az információs – kommunikációs társadalom 21. századi világában.) Vélt, s nem mért arányok bemutatására vállalkozik a 2. ábra.



2. ábra: Tudáselemek arányai a nyelvpedagógia forrástudományaiban (BÁRDOS J., 2005b)

A különös szintje: az oktatás elmélete és gyakorlata: a didaktika

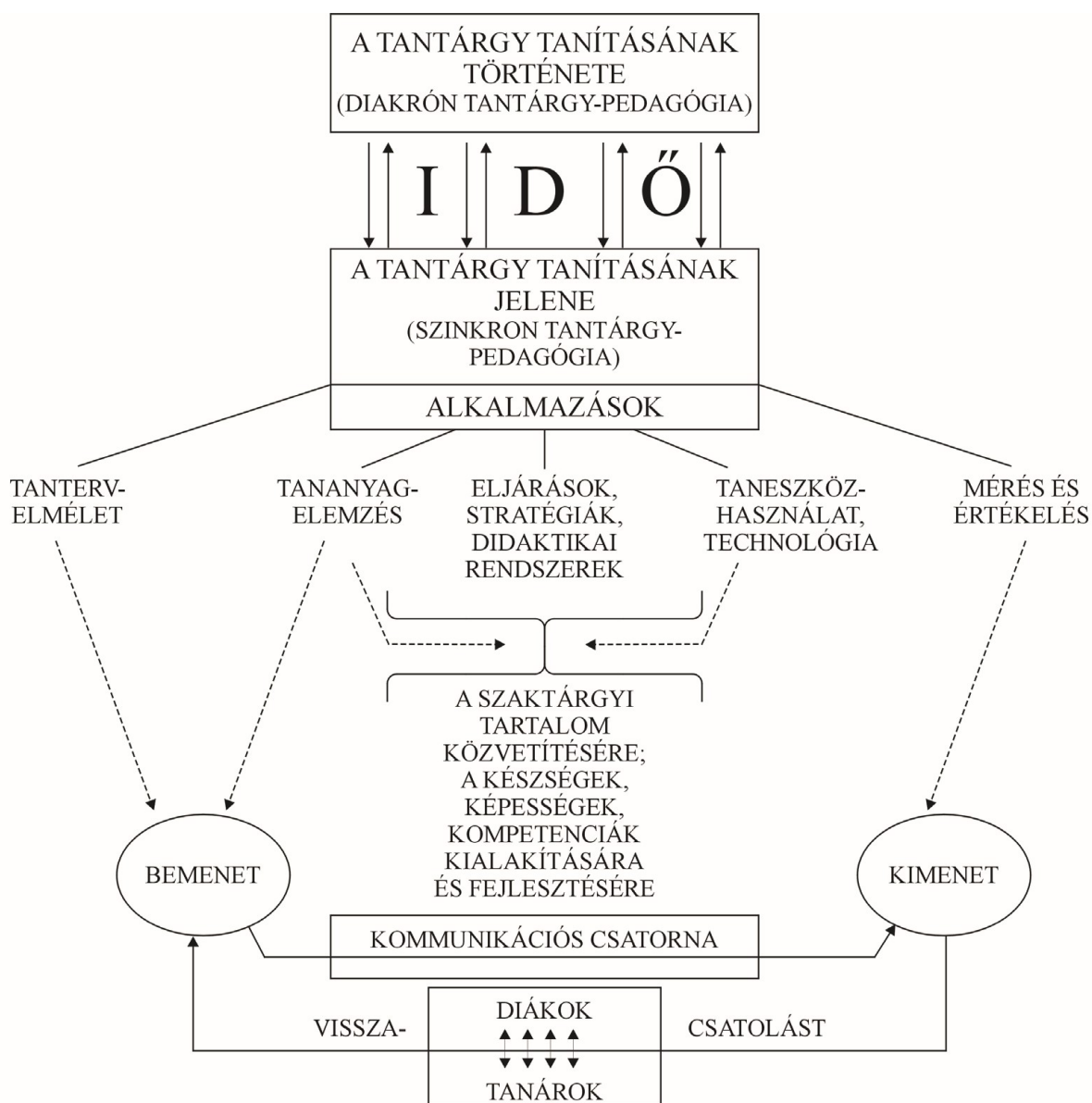
Az előző alfejezet alapján nyilvánvaló, hogy deduktív témakifejtésünk nem a szaktudomány, hanem a neveléstudomány irányából közelít a tantárgy-pedagógiákhoz. Elemzésünkben az oktatás-képzés elmélete: a didaktika mint a neveléstudomány (általános) és a tantárgy-pedagógiák (konkrét) közötti, kiiktathatatlan közvetítés jelenik meg. Nemcsak szükségszerű logikai-filozófiai kategóriáról van szó, hanem a pedagógiai gondolkodásnak arról a szintjéről, amely feltételezi és elfogadja, hogy az oktatásnak vannak olyan törvényszerűségei, amelyek

a tantárgyaktól függetlenül, minden iskolai-nevelési helyzetben érvényesek. A neveléstörténet minden jelentős gondolkodójának munkáiban tetten érhető az a vágy, hogy ezeket a közös alapokat, alapelveket a célok és feladatrendszerek, a módszerek és az eredményesség szempontjaiból feltárják. Az érdeklődés fenntartása, a tanítás közérthetősége, a nehézségek fokozatos rendbe állítása, az időzítés és a tanítási tempó kérdései, a szemléletesség (stb.) olyan csomópontok az oktatásban, amelyre a tudós tanárság minden korban adekvát választókat keresett. A legtöbb klasszikusnak tekinthető 20. századi magyar didaktika (pl. FINÁCZY E., 1935; PROHÁSZKA L., 1937; vagy egy más világ: NAGY S., 1984) ösztönösen törekszik arra, hogy némileg ellensúlyozza – a tanulás irányába is kiterjessze – az általános didaktikák óhatatlanul erős tanítás-központúságát. Az ezredfordulón, vagy azután megjelent didaktikák közül ezt a fajta belső integritást (szövegszinten is) leginkább FALUS IVÁN és munkatársainak didaktikája (1998) mondhatja magáénak. Esetükben leginkább a tanítás tanulása kerül előtérbe, könyvük szakmai tartalma szükséges, de nem elégséges feltételként szolgál ahhoz, hogy az eredményes gyakorlati munka megvalósulhasson: biztos elméleti alapokat nyújt. (Azt a gondolatot engedtem itt szabadon, hogy a gyakorlatban létező és működő, egyéni praxisokban megvalósuló tantárgy-pedagógiák nincsenek leírva, nincsenek megörökítve, így nem vizsgálható, hogy milyen elméleti alapokon állnak. Sőt, a helyes elméleti alapok nem garantálják a tényleges tanítási gyakorlatban az élmények kiváltotta katarzist, amely összekovácsol és felelősségen osztozóvá tehet egy „mester és tanítványai”- közösséget.)

Nem céлом ehelyütt a különféle oktatásméleti irányzatok ismertetése, ezt már több szerző többféleképpen tárgyalta (pl. NÉMETH A., PUKÁNSZKY B., 2004, vagy az említett didaktikában RÉTHY E-NÉ, 1998). Mivel azonban a tantárgy-pedagógiák önmagukban is bonyolult inter-, multi- és transz-diszciplináris oktatási rendszerek, amelyek saját környezetükben jól felismerhető oktatásméleti hatások nélkül működnek, célszerű olyan didaktikai megközelítést választanunk, amellyel a működőképesség, az elvárható didaktikai funkciók beteljesülése biztosítható. A rendszerszemléletű modellek (pl. NAGY J., 1979) nyújtják az absztrakciónak azt a tágasságát, amelyre szükségünk lehet. A rendszerszemléletű modellekben az ősinék tekinthető SHANNON-WEAVER-féle kommunikációs modell (1949)⁴ kései pedagógiai adaptációját ismerhetjük fel, ahol a bemenet (input) a céloknak megfelelő tartalom kérdéseivel foglalkozik (tanterv, tantervek értékelése, tananyag, tananyagok értékelése). A „csatorna” (channel) az oktatás folyamatának felel meg, amelyben a különféle metodikai elemek dominálnak a „hézagtalanra” tervezett lépéssoroktól az átfogó stratégiákig, beleértve az oktatástechnikát is. A kimeneti pont (output) pedig a mérés és értékelés momentumára, amelynek eredményei egyben állandó visszacsatolást (feedback) jelentenek a kiindulási ponthoz és ezzel biztosítják a rendszer működőképességét. Ez a visszacsatolási folyamat természetesen nem merül ki csak a hallgatói teljesítmény mérésében: az oktatási folyamat más tényezői is beválási vizsgálatok tárgyává válhatnak a tananyagoktól a tanárokig (a minőségbiztosítás világában). Ezeknek a didaktikai funkcióknak a ciklikus ismétlődése biztosíthatja az egyes tantárgy-pedagógiák hatásosságát, a pedagógiai eszközök megválasztásának finomhangolását. Fontos azonban észrevennünk és egyben bevezetnünk azt a szemléletet, hogy az imént felvázolt didaktikai „rezgőkör” (input-channel-output-feedback) már évtizedekkel, de akár évszázadokkal korábban is így működött, legfeljebb nem rendelkezett ezzel a nevezéktannal. Magyarul: szükséges és kívánatos, hogy minden tantárgy-pedagógia feltárja saját történeti előzményeit (saját diakrón tantárgy-pedagógiáját), mert minden ma működő modell viszonylag gyorsan besorol a diakrónia világába – az viszont kár lenne, ha az általa kiművelt tapasztalatot a feledés homálya fedné. Először rajzolódik ki tehát egy olyan modell, amely együtt képes ábrázolni a tantárgy-pedagógiák diakrón és szinkron vonásait, valamint a tényleges folyamatokhoz köthető

⁴ Természetesen tisztában vagyok azzal, Shannon C.E. és Weaver W. (1949), mint a Bell Telephone Systems mérnökei egészen más céllal alkották meg matematikai modelljüket, amely transzmissziós modell nem képes visszaadni az emberi kommunikáció többirányú többszólamúságát. Metamorfózisai a magyar neveléstudományban L. N. Landa kibernetikai modelljével és Nagy József továbbfejlesztéseivel honosodtak meg (pl. Nagy J., 1979). A változások dacára az ősmódellemelvetése elfogadott.

alkalmazásokat. A konkrét tantárgy-pedagógiák azzal válnak egyedivé, hogy a rendszer minden kulcsfontosságú elemének sajátos értelmezést adnak. A tantárgy-pedagógiák szerkezetének modelljét szemléltetjük a 3. ábrával. Ez a modell tehát a didaktika mint különös szintjén jelenik meg, vagyis minden egyes konkrét tantárgy-pedagógia: alkalmazott didaktika.⁵ A 3. ábrán tehát együtt ábrázoltam a diakrón és szinkron szemlélet elkerülhetetlen Janus-arcúságát és kommunikatív modell formájában a folyamatos iskolai interakció ciklikusan visszatérő döntési pontjait (tanterv és tananyag; a cél eléréséhez szükséges módszerek és stratégiák; az eredményesség és a reflektív visszacsatolás).



3. ábra: A tantárgy-pedagógiák szerkezete

A konkrét (egyedi) szintje: tantárgy-pedagógiák

Minden (al)tudományág, amely megfelelően körülírható kutatási területtel rendelkezik és kellőképpen rendezett (strukturált) ahhoz, hogy kidolgozza saját tudományos eljárásait az ismeretek megszerzésére és pontosítására, valamint technikáit az ismeretek átadására és

⁵ Nagy Sándor már 1977-ben leírta, hogy az „alkalmazott didaktika” terminus fölött eljárt az idő. Úgy vélem, hogy mostani látószögünk képes visszacsempészni e fogalom életképességét.

alkalmazására, egy olyan folyamaton esik át, amelyet belső szervülésnek nevezhetnénk. Ennek a folyamatnak a kezdetei, vagyis a fejlődés tudatosulása kevéssé érzékelhető a kívülállók számára. Szinte bizonyos, hogy minden viszonylag új tudományág kialakulásakor szakadék tántog a belső fejlődés érzékelése és a külső megítélés között – ezért az adott tudományterület művelőinek kötelessége az, hogy az új terület önállóságát, tudományosságát, az általa kifejtett tudás strukturáltságát stb. bizonyítsák. Nem állíthatjuk, hogy az egyes tantárgyak tanításáról írott munkák: módszertanok, segédkönyvek, vezérkönyvek, útmutatók ritkaságszámba mennének, ha csak akár az utóbbi két évszázad – jeles iskolák könyvtáraiban könnyebben hozzáférhető – metodikáit forgatjuk. Ha pedig mindig is léteztek, mi az, ami változott? Esetleg mi az, ami nem változott?

Módszertan és/vagy tantárgypedagógia

Könnyebb arra válaszolni, hogy mi az, ami nem változott. Nem változott a tér-időben (és másként is) kizsákmányolt tanárnak az az igénye, hogy választott, vagy rátukmált tananyagához azonnali tanácsot kapjon: mit honnan vegyen elő, de rögtön. Ne kelljen órákig az interneten bóklászni, hogy egy kicsit többet mondhasson el, mint azt, hogy az első versszak után a második következik... Nem zavarja, ha az első oldalon vízfestést javasolnak, a másodikon kézi rajzot, a harmadikon pedig kijelentik, hogy a festés tilos. Nem tűnik fel, hogy eddig ilyen esetben bazsalikomot használt, de most – lehet, hogy csak egyszer-kétszer – koriander van: de legyen ott, hogy koriander (mert nem ér rá ezen gondolkodni, hogy mi lenne a jobb). Az osztálytermi KRESZ-nek ezen a szintjén aprópénzzé válik a tudatosság és átgondoltság magasztos bankbetétje, a metodikai szakácskönyvek szerzői (a jó szakácsok) pedig esetleg elérik, hogy imitátoraik ne ártsanak. A tanítás világában a „nil nocere” (ne árts) sosem vizsgált, ismeretlen elv, ahogy maga a pedagógiai patológia általában. Nem csoda, hogyha egy tudós kézbe vesz egy ilyen szakácskönyvet, akkor a szakmódszertannal együtt a tantárgy-pedagógiákat is mélyen elássa. Márpedig a „szakmódszertan” csak egy parányi része a tantárgy-pedagógia oktatási rendszerének és szerencsés esetben egy ilyen „szakmódszertan” következetes megvalósítása a helyes gyakorlat (good practice) enciklopédiájává is válhat. Mégis, mind a szaktudományok, mind a gyakorló tanárság részéről van egy ilyen elvárás, hogy a szakmódszertan maradjon csak ugyanolyan, mint volt: olajozott padló szagú, rosszul égő kályha füstjében hebegő elrendelés – a második padosor után úgyszintén mindig az ablak felé fordulok, hogy nehogy valaki meglepődjön... (főként én ne).

Az előző bekezdés szövege azt a hatást próbálta kiváltani, amit logikusan gondolkodó kutatók érezhetnek, amikor „szakmódszertani” szövegekkel találkoznak. Ugyanakkor szívesen meg is védem a fentebb végletekig karikírozott tanárt, hiszen az ő látókörét nagyjából azok a feladatok töltik ki, amelyeket a 4. ábrán láthatnak. Rendet kell tartania a fejében és a környezetében is. Miért is haragudna olyan tanácsadókra, akik mindennapi munkájának egyik legnehezebb részében segítik (pl. didaktikai konstruktivitás, vagy a szaktudás frissítése, mert hogy a többit úgyszintén muszáj elvégezni).

A feladat tehát egyszerűnek tűnik, szinte egy-két mondatban leírható. Mindenekelőtt a tananyag előteremtése, a tananyag feldolgozása, az első kettő köré épülő iskolai élet megszervezése és a ciklikusság fenntartása monotónia nélkül. Továbbá: a tanári lét illeszkedése egy másik élethez, vagy pedig fordítva...

Úton a tantárgy-pedagógiák felé

Szerencsére a kilencvenes évektől feltűnően megsaporodott azoknak a közleményeknek a száma, amelyek kutatás-módszertani ismeretek birtokában, empirikus adatok feldolgozásával kívánnak tantárgy-pedagógiai tanácsokat nyújtani. A tantárgy-pedagógiák izmosodását jelzi az a tény, hogy a túlnyomórészt filológiai területeken túlmenően a természettudományos tantárgytanok is régi örökükbe léptek. Jól strukturált, átfogó értelmezésre törekvő, szemlélet- és tudatformáló szakdidaktikák, gyakran már az elnevezésükben is tantárgy-pedagógiai

igénnyel fellépő művek jelentek meg. (Találomra, de betűrendben: ADAMIKNÉ JÁSZÓ A., 2001; AMBRUS A., 1995; BICSKEINÉ ZSULÁN J., 1992; BOZSIK G. és mtsai, 2003; BORVENDÉG M. és mtsai, 1999; CZEGLÉDY I. és mtsai, 1994; KATONA A., 1999; KERNYA R., 1995; LÜKŐ I., 2003, 2007)



4. ábra: A gyakorló tanár leginkább időigényes tevékenységei

Ezekből a munkákból leginkább a szinkron tantárgy-pedagógiák taxonómiája bontakozik ki, amelynek főbb alkotó elemei a következők:

- a tantervek, mint célrendszerek elméleti és gyakorlati tudnivalói, típusai, lebontásuk kisebb egységekre; tervezésük, fejlesztésük és értékelésük;
- tananyagismeret, tananyagelemzés, tananyag-értékelés;
- tantárgy-pedagógiai eljárások, módszerek, stratégiák, didaktikai rendszerek a szakmai tartalom közvetítésére, a képességek, jártasságok, készségek, kompetenciák kialakítására és fejlesztésére;
- taneszköz-ismeret, oktatástechnikai, informatikai és más műszaki ismeretek a tantárgy-pedagógiai eljárások támogatására, hatékonyságuk értékelésével;
- mérési és értékelési elméleti és gyakorlati ismeretek a tanulói és tanári eredményesség megítélése céljából.

Az kevésbé állítható, hogy a legjobban megírt kortárs tantárgy-pedagógiáknak ne lenne egyfajta sajátos narratívája, de még mindig túl sok olyan cikkgyűjtemény, vagy túl „laza” szöveg akad, ahol ez a narratíva nem követ hierarchikus és progresszív gondolatmeneteket, hanem csapong az absztrakció különféle szintjei között. Az előzmények feltárásának hiányában az sem derül ki, hogy csak egy korábbi mintát követ és attól rendezetlen, vagy a témák vegyes egymásutánisága kizárólag a szerző saját logikáját követi, amely gyakran nem válik átláthatóvá a szélesebb olvasóközönség számára. Az általános rendező elvek következetes betartásának hiánya, a strukturáltság alacsony foka lökdösi a korábbi tantárgy-pedagógiákat egy olyan megjelenési formába, amely a tudományok művelői számára már nem értékelhető, nem elfogadható: a szellemi befektetés kockázatos és bizonytalan szférájába soroltnak, „leminősítettségük” állandó.

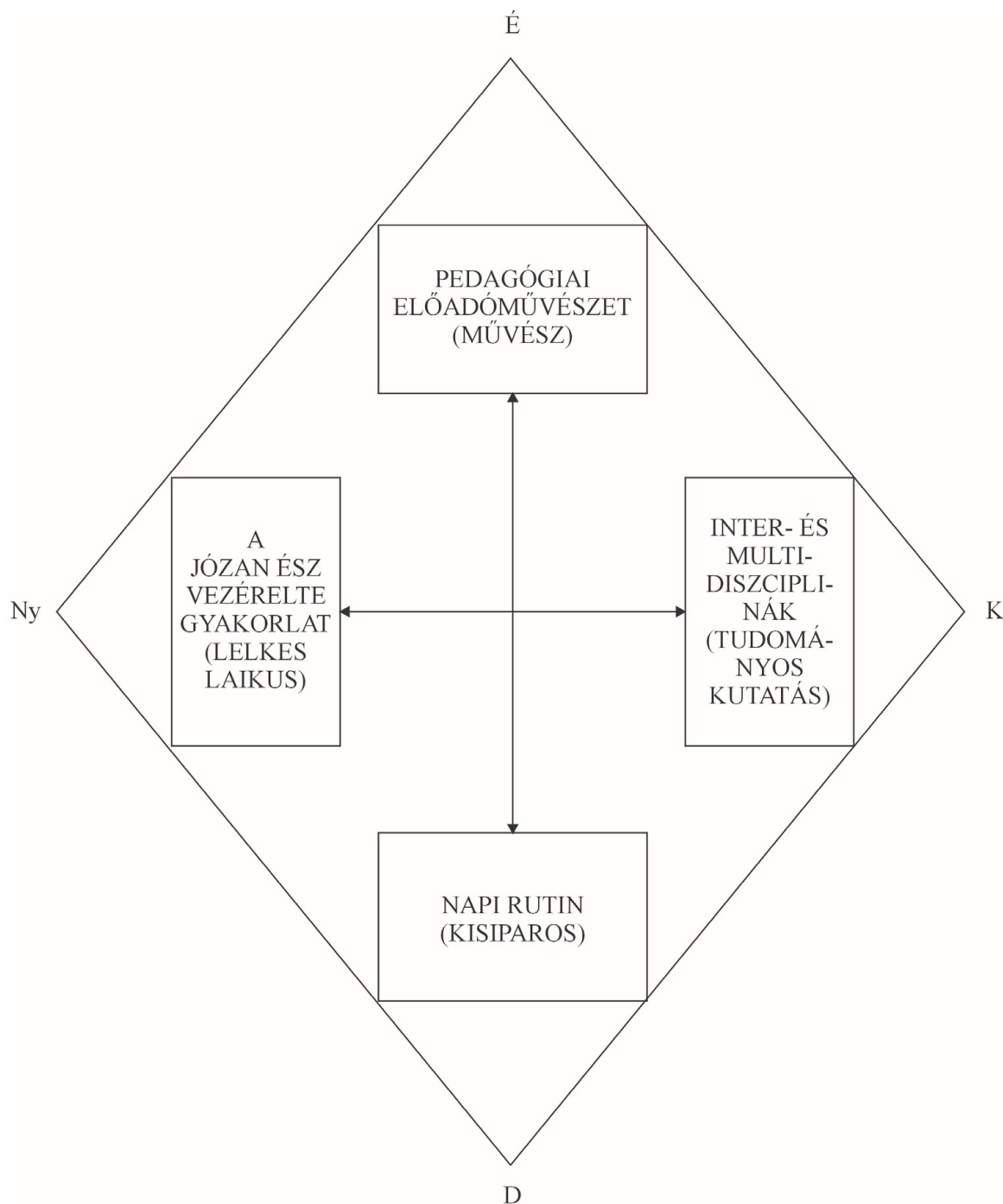
Az elmélet és gyakorlat viszonylatában a legtöbb gyakorló tanár ösztönösen a következő összefüggésekre figyel (még akkor is, ha ezt ugyanígy nem fogalmazza meg):

- van helyes és helytelen gyakorlat (bár az utóbbiról gyakran túl sokáig nem derül ki, hogy az);
- van igaz, vagy hamis elmélet (azokról az elméletekről, amelyeket a gyakorlat nem fogadott el, soha nem derül ki, hogy igaz volt-e, vagy hamis – amennyiben a gyakorlatot, a működőképességet tekintjük egy elmélet próbakövének);
- a tényleges gyakorlatban az elmélet szerepe csak annyi, hogy magyarázza, értelmezi, értékeli, alátámasztja a helyes gyakorlatot, ugyanakkor kiszűri, bírálja, megszünteti (?) a helytelent;
- a fentiek ellenére, ha valami jól működik a gyakorlatban, azt az elmélet támogatása nélkül is megvalósítják (vö. orvostudomány és gyógyítás), vagyis, „habár fölül a gálya, alul a víznek árja, azért a víz az úr”.

Az előző négy pont nagyjából meg is határozza a tudományosság esélyeit azok között a gyakorló pedagógusok között, akiknek ez a véleménye. Egy leegyszerűsített formátumban továbbra is feltételezzük, hogy a tantárgy-pedagógiákat művelők két tengely mentén (lásd 5. ábra) – mintegy skálák mentén – elrendezhetők (vízszintes: a laikustól, vagyis a józan észről a tudósig; függőleges: a napi rutintól a művészi előadó-képességig). 5. ábránkon a be nem rajzolt, de elképzelhető törésvonal az északkeleti és délnyugati tájak között húzódik, a túlsúly délkelet felé mutat. Ábránk többdimenziós művészi mobil is lehetne, kiállítási tárgy, ha a tanári intuíció és rutin delejét belevezethetnénk, hátha kiváltana egy kis centripetális erőt a leszakadások megelőzésére... Amikor egy társadalomban erősen megcsappan a tudományos és a művészi teljesítmények tisztelete, nem meglepő, ha ez a tanári „túlélési” viselkedésmódban is túlsúlyba kerül. Valódi hozzá nem értők között a mindennapi laikusság nem olyan feltűnő...⁶

Mindeme ellentmondások dacára akadnak biztató jelek. Fontos jelzés a tantárgy-pedagógiai tudatosság kialakulásában a diakrón szemlélet megjelenése (pl. KÁNTOR S.-NÉ, VARGA T., 2002 matematika; HEGEDŰS R. és NÁDOR O., 2006, magyar mint idegen nyelv), az a pillanat, amikor felmerül a gyanú, hogy ugyanezekkel a problémákkal már mások is szembesültek: milyen megoldásokat találtak akkor? Ennek hiányában (normák hiányában) miként lehet egy szakmai újdonságról eldönteni, hogy csak múló divat, vagy vannak időtálló elemei is? (Aki nem tudja, hogy honnan jött, azt sem látja, hogy hová megy.) Egy adott tantárgy-pedagógiai eszköztár nagyon kontextus-függő, de az a törekvés, hogy az emberi agyban elérhető parányi változások segítségével egy ember szemléletét megváltoztassuk (segítsük, hogy átalakulhasson) – méghozzá időhatárokon belül – az többé-kevésbé állandó.

⁶ Vessd össze: Bárdos Jenő: A tudományosság esélyei a nyelvtanárképzésben 111-125, 13. ábra: Az elmélet és a gyakorlat eltávolodása, 123.o. In: Bárdos J., (2004): Nyelvpedagógiai kalandozások. Iskolakultúra Könyvek, Pécs. Abban a modellben sikerült megjelenítenem az intuíció és a rutin képzetét.



5. ábra: Tanári viselkedésminták fő dimenziói

A tantárgy-pedagógiák fejlettségi fokának megítélése

Az előző alfejezetben már láttunk többé-kevésbé részletes taxonómiát a szinkron tantárgy-pedagógiák célrendszeréről, a kritériumok felsorolásánál most hozzáadjuk a diakrón vonatkozást is. Vagyis, minden tantárgy-pedagógia esetében felvethetjük tehát a következő kérdéseket:

- milyen mértékben ismerjük az adott tantárgy-pedagógia oktatástörténeti és kultúrtörténeti tényeit, megoldásait, kikutatott és rögzített helyes gyakorlatainak gyűjteményét;
- vannak-e követhető alapelvei a tantervi optimalizációnak;

- melyek a leginkább bevált tananyagok és milyen értékelési eljárások vezettek a rangsorok felállításához;
- vannak-e az adott tantárgy-pedagógiának olyan sajátos eljárásai, módszerei, stratégiái, amelyek egyértelmű megkülönböztető jegyekként szolgálhatnak más tantárgy-pedagógiák osztálytermi megoldásaihoz képest;
- vannak-e speciális mérési-értékelési eszközei az adott tantárgy-pedagógiának és milyen szinten áll ezeknek a mérőeszközöknek a validálása;
- milyen oktatástechnikai és/vagy informatikai eszközök szolgálják leghatékonyabban az adott tantárgy-pedagógia módszereinek, stratégiáinak érvényesülését, hatékonyságának emelését stb.

A legtöbb tantárgy-pedagógia esetében – már legalábbis ami a leírt változatokat illeti – egyelőre még nem kaptunk ezekre a kérdésekre egyértelmű (vagyis szakszerű) válaszokat. Szándékom e tanulmány megírásával az volt, hogy a tantárgy-pedagógusokat saját tantárgy-pedagógiáik minél részletesebb kidolgozására bírjam. A kognitív és affektív tartományok ösztönzésével „vezérfonalat” kínáltam fel. Amikor a tanítás konkrétumaiból elvonatkoztatunk és általánosítható igazságokhoz jutunk, akkor az alkalmazott didaktikát (vagyis a különöst) építjük. Ha a didaktikából sikerül kiemelni és felfuttatni a gyakorlatban is beváló helyes megoldásokat, akkor a tantárgy-pedagógiákat (vagyis a konkrétság szintjét) erősítjük. A tantárgy-pedagógiák megvalósulása az osztályterekben örökös interakció, amely dinamikájából következően folytonos, körkörös (didaktikai ciklus reflexióval), többszólamú; ugyanúgy meg nem ismételtető, vissza nem fordítható.

IRODALOM

- ADAMIKNÉ JÁSZÓ A. (2001): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Trezor Kiadó, Budapest
- AMBRUS A. (1995): *Bevezetés a matematikai didaktikába*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- BÁBOSIK I. (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- BÁBOSIK I. (2004): *Nevelélmélet*. Osiris Kiadó, Budapest
- BÁRDOS J. (1997): *A nyelvpedagógia fejlődése és tudatosulása*. Magyar Pedagógia 97. évfolyam, 1997/1. 3–17.
- BÁRDOS J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- BÁRDOS J. (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- BÁRDOS J. (2004): *Nyelvpedagógiai kalandozások*. Iskolakultúra Könyvek, Pécs
- BÁRDOS J. (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- BÁRDOS J. (2005): *Az idegennyelv-pedagógia három aspektusa: nyelvtanítás-történet, kortárs elméletek és az értékelés* (MTA doktori értékelés tézisei). VEK, Veszprém 1–41
- BÁTHORY Z. (1997): *Tanulók, iskolák, különbségek*. OKKER Kiadó, Budapest
- BICSKEINÉ ZSULÁN J. (1992): *A középiskolai anyanyelvi tantárgy-pedagógia vázlatja*. JATE Press, Szeged
- BOZSIK G., DOBÓNÉ BERENCSEI M., ZIMÁNYI Á. (2006): *Anyanyelvi tantárgy-pedagógiánk vázlatja*. EKf Liceum Kiadó, Eger

- BORVENDÉG M., DOBA L., HARAG F., JÁMBOR B., SZABÓ P. (1999) *A környezetismeret tanításának módszertana*. Dávid Kiadó, Kaposvár
- CZEGLÉDY I.–OROSZ GY.-NÉ, SZALONTAI T., SZILÁK A.-NÉ (1994): *Matematikai tantárgypedagógia*. Calibra, Budapest
- CSAPÓ B. (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- CSAPÓ B., VIDÁKOVICH T. (SZERK.) (2000): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- FALUS I. (szerk.) (2003): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- FINÁCZY E. (1935): *Didaktika*. A Studium' kiadása, Budapest
- GÁSPÁR L. (1997): *Nevelélmélet*. OKKER Kiadó, Budapest
- GOLNHOFER E., NAHALKA I. (szerk.) (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- HEGEDŰS R., NÁDOR O. (szerk.) (2006): *Magyar nyelvmester*. Tinta Kiadó, Budapest
- KATONA A. (szerk.) (1999): *A történelemtanítás gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- KATONA A. (szerk.) (2002): *A tanári mesterség gyakorlata: Tanárképzés és tudomány*. ELTE TFK és Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- KÁNTOR S.-NÉ VARGA T. (2002): Szakmódszertan és tudomány. 471–475 In: Katona A. (szerk.) (2002): *A tanári mesterség gyakorlata: Tanárképzés és tudomány*. ELTE TFK és NTK, Budapest
- KERNYA R. (szerk.) (1995): *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Móra Kiadó, Budapest
- KOZMA T. (2000): Pedagógiánk paradigmái. In: Csapó B., Vidákovich T. (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- KURTÁN Zs. (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- LÜKŐ I. (2003): *Környezetpedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- LÜKŐ I. (2007): *Szakképzés-pedagógia*. Műszaki Kiadó, Budapest
- MIHÁLY O. (1998): *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. OKKER Kiadó, Budapest
- NAGY J. (1979): *Köznevelés és rendszerszemlélet*. OOK, Veszprém
- NAGY J. (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest
- NAGY S. (1977): A didaktika korszerűsége. *Magyar Pedagógia* 1977/1, 82–83
- NAGY S. (1984): *Az oktatáselmélet alapkérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest
- NÉMETH A., PUKÁNSZKY B. (2004): *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat, Budapest
- NÉMETH A. (2004): A neveléstudomány kialakulása és főbb irányzatai. In: NÉMETH A., PUKÁNSZKY B.: *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat, Budapest
- POÓR Z. (2001): *Nyelvpedagógiai technológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- PROHÁSZKA L. (1937): *Az oktatás elmélete*. Országos Középiskolai Tanáregyesület, Budapest
- RÉTHY E.-NÉ (1998): Oktatáselméleti irányzatok. 9–49, In: Falus I. (szerk.) (2003): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- SCHRANTZ A. (szerk.) (1995): *A tudomány térképe*. Keraban Kiadó, Budapest

SHANNON, C.E., WEAVER, W. (1949): *A Mathematical Model of Communication*. University of Illinois Press, Urbana, IL

ZRINSZKY L. (2002): *Neveléstudomány*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest

ZSOLNAI J. (1996a): *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

ZSOLNAI J. (1996b): *A pedagógia rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

ZSOLNAI J. (2005): *A tudomány egésze*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest