

## A TANTÁRGY-PEDAGÓGIÁK SZERKEZETE, MEGÍTÉLÉSÜK KRITÉRIUMAI

**Bárdos Jenő**

*Eszterházy Károly Főiskola, Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar*

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 oktatásemélet (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 a pedagógiai cselekvéseket interaktív, kommunikatív modellnek fogja fel. Ebben a pedagógiai kommunikációban az input (a tananyag kiválasztása és elrendezése); a nevelési környezet (a szituáció, a kontextus, a módszerek és az emberi tényezők); valamint az eredmények (kompetenciák és performanciák) állandó és rendszeres mérése és értékelése a visszacsatolás (*feedback*) funkciójával hozza mozgásba az állandóan ismétlődő didaktikai ciklusokat. Az alapfogalmak tisztázását követően részletesen kifejti az elmélet és a gyakorlat, a tantárgy-pedagógia és a módszertan viszonyát, valamint – mintegy minden tantárgy-pedagógia számára kidolgozandó programként – megjelenik a tantárgy-pedagógiák taxonómiája, fejlettségi fokuk megítélésének több kritériuma.

Elvben annyiféle tantárgy-pedagógia létezik, ahányféle tantárgy tanulása és tanítása pedagógusok és nevelőjeik interakciója révén megvalósul. Az 'elvben' szó azt a fenntartást jelzi, 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 tudásteljesítmények mérhetők és így tovább. Jelen tanulmány célja azoknak az elvonatkoztatásoknak, jellegzetes vonásoknak a rendszerezése, amelyek minden tantárgy-pedagógiában fellelhetők.

Szűkebb szakterületünk, a nyelvpedagógia tudományos diszciplínává fejlődésének tényeit több mint tíz éve tártuk fel (*Bárdos, 1997*), majd az ezredfordulón átlépve, öt monográfiával (*Bárdos, 2000, 2002, 2005a; Kurtán, 2001; Poór, 2001*) – akkori doktori programunk esszenciájaként – sikerült a nyelvpedagógia belső világát nemcsak a szűk 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 beszélhetünk, érdeklődésünk 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. Vizsgálódásainkban az évek múlásával átélhetővé vált a tudományrendszerek galaxisainak feltartóztathatatlan tágulása, valamint követhetővé váltak a tudományok rendszerezésének paradigmatis megújulásai, sajátos változási sebessége. A tudomány térképe című – egyébként kiváló – kiadvány például (Schrantz, 1995) még az UNESCO 1973-as, igen merev felosztása alapján készült, ami a 24 főág, 221 ág és 1995 alág bemutatásával csak csekély mértékben törekszik az inter- és multidiszciplináris területek bemutatására. A neveléstudomány főág mindössze három alággal szerepel: nevelélmélet, oktatásmélet, neveléstörténet.<sup>1</sup> Ebben a kötetben például az újszerű multidiszciplinák, például a környezettudományok még nem is szerepeltek. Tudományrendszerezés-tanra a neveléstudomány képviselői közül ismertem az enciklopédikus felkészültségű és szigorú nyelvezetű Zsolnai József (1996a, 1996b és 2005) vállalkozott, aki *descartes-i* alaposággal 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 kötetében szerepelnek, s természetesen a környezettudományok is megjelennek. 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 (1996a, 1996b) elemzése élesen rávilágít arra, milyen sokféle pedagógia létezhetne, de számos alág most még csak jóslat, érintetlen terület, fehér folt. Túlburjánzóknak tűnő leírásából mégis hiányzik az abundancia, mert a tárgyalt pedagógiák többsége nem (eléggő) kidolgozott.

Jelen írásunkban nem célunk 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 oktatásmélet (didaktika), a 'konkrét' szintjén maguk a tantárgy-pedagógiák jelennek meg. Hajlamosak vagyunk itt az elavult, de kifejező neveléstan, oktatástan, tantárgytan kifejezéseket felidézni, revideálni, visszaszeretni. Az általános-különös-egyedi fogalomtrió filozófiai szempontból leegyszerűsítő, mégis kategorikus használata magyarázatra szorul. Nem kísért bennünket *Arisztotelész* metafizikája, *Kant* kritikai vizsgálódása, *Hegel* dialektikája vagy *Lukács György* esztétikája, s laikusként az eredeti szövegek holdbéli tájait

<sup>1</sup> A neveléstudományi rész Bábosik István (Schrantz, 1995) munkája.

sem idézzük. Célunk mindössze annyi, hogy témánk kifejtése szempontjából olyan logikai szemléltetést alkalmazzunk, amely bárki számára elfogadhatóvá teszi azt a gondolkényszerünket, hogy az 'általános' és a 'konkrét' (egyedi) között el tudjuk képzelni a 'különös' kategóriáját.

### **Az általános szintjén: a neveléstudomány és alkalmazásai**

Felmerülhet az olvasóban az a kérdés, hogy miért foglalkozunk a nevelés elméletének és gyakorlatának aspektusaival, hiszen az általánosságnak ezen a szintjén a tantárgy-pedagógiák nem 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, 2000) leképeződtek és beépültek a tantárgy-pedagógiák szövetébe is. Tehát tájolni 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, illetve neveléseméleti munkáit tekintjük – s a színek aligha teljes, hiszen a válogatás önkényes –, gondolatgazdag munkákra lelünk, mely művek nem szenvednek a németajkú vagy angolszász neveléstudományok terminológiai kényszereitől és világszínvonalon fejtik ki mondanivalóikat (pl. *Bábosik*, 1999, 2004; *Csapó*, 1992; *Golnhofér és Nahalka*, 2001; *Mihály*, 1998; *Nagy J.*, 2000; *Németh és Pukánszky*, 2004; *Zrinszky*, 2002; *Zsolnai*, 1996a, 1996b). Ezek között a munkák között már bőven találunk olyanokat, amelyek fölötté állnak azoknak a tagadhatatlan paradigmaváltásoknak (a bölcsészeti-filológiai-történeti, majd a pszichologizáló-viselkedéstudományi, illetve a közgazdasági-szociológiai beállítottságú paradigmák), amelyeket *Kozma* (2000) áttekintésében elemzett. Az ilyen művek kevésbé követik a hagyományokat, átfogó koncepciójuk az egész művet átítatja és a tartalmi kifejtésben is kreatívan újszerűek (pl. *Nagy József* és *Zsolnai József* munkái).

E fejleményektől függetlenül, a mindennapi tanári lét bürokratikus terhei, örökös bizonyítási kényszere, percekben mérhető óra- és napirendekbe szegezett megfeszítettség kevés lehetőséget nyújt a neveléseméleti 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 vesződik tudományos igénnyel a rábízott ösztönlény sorsmeghatározó genetikai, mentális és környezeti feltételeivel, körülményeivel (*Szondi*, 1940). Látóterét leginkább a képzés mindennapi aprólékosságának technikai kényszere tölti be és csak néhány heurékálmény köti az oktatás elméletének és gyakorlatának (didaktika) a 'különös' szintjén léte-

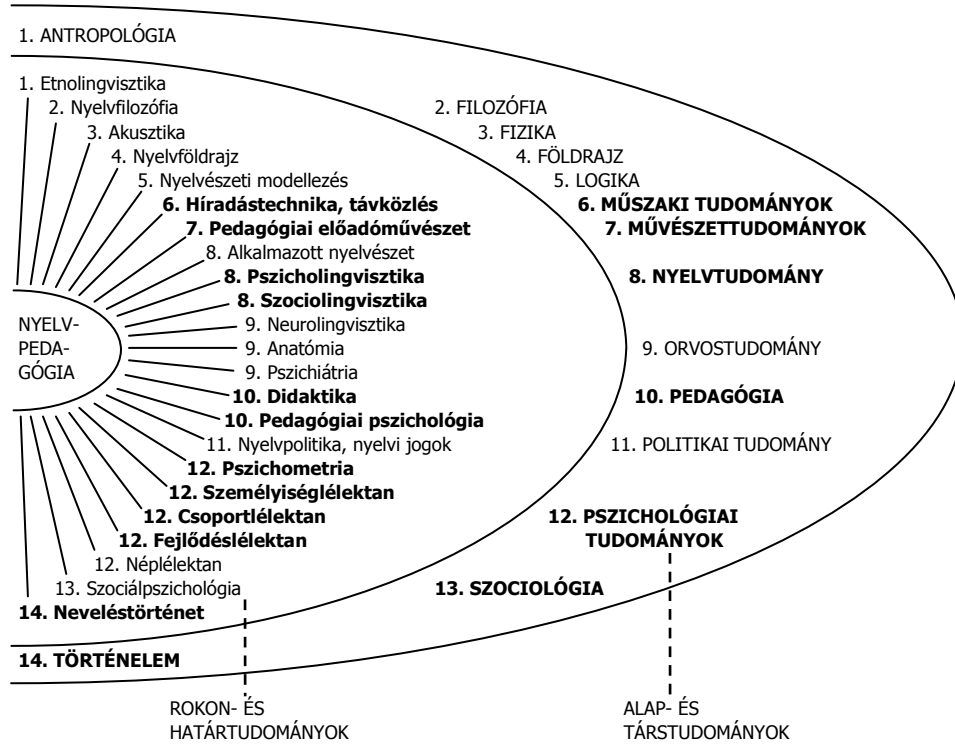
ző, s nem mindennapi világához. Márpedig a nyelvpedagógia például (mint egy a sok tantárgy-pedagógia közül) hatékonyságával, a nyelvi repertoárok radikális megváltoztatásával, az énteremtésnek olyan különleges fokozatait képes befogni, amely dacolhat a „kényszorsorssal”.<sup>2</sup> Azt persze egy nyelvtanár 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, melynek 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.

Ugyanakkor minden tantárgy-pedagógia integrált multidiszciplína, mely alapfokú polihisztorságot igényel, melynek az árát, egy ilyesféle tudást, kezdetből fogva meg kellett fizetnie (erre a nyelvpedagógia esetében döntően az alkalmazott nyelvészet, a pszichológia és a pedagógia másfél évszázados egybefonódottsága a példa). A pedagóguson, akár mindennapi, akár tudományos munkáiban, az összefonódó tudományágak mindegyikét külön-külön is számon kérik – ezért feltétel a polihisztorság. A tudományágak, alágak között megnyíló köztes tér dimenzióit, aspektusait pontosan fel kell tárni és a teher kihordása nem oldható meg olyan szimplifikált parancsteljesítésekkel, 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 vagy alkalmazott pedagógiáról (szakdidaktika)? Csak a már kutatott és részletesen feltárt tantárgy-pedagógiák vállalkozhatnak arra a kihívásra, hogy inter-, multi- vagy transzdiszciplináris 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.

Az 1. ábrán kevéssé 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 audiovizuális szemléltetés őskori kifejezésnek tűnik az információs-kommunikációs társadalom 21. századi világában.) Vélt és nem mért arányok bemutatására vállalkozik a 2. ábra.

<sup>2</sup> *Szondi Lipót* (1893–1986) helyett választhattam volna kortárs szerzőket is, de az ő terminológiája még ma is rendkívül szuggesztív.

A tantárgy-pedagógiák szerkezete, megítélésük kritériumai



1. ábra

A nyelvpedagógia a rokon- és alaptudományok halmazában.

(Forrás: Bárdos, 2000. 35. o.)



2. ábra

Tudáselemek arányai a nyelvpedagógia forrástudományaitban

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

Az előzőek 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. Például az érdeklődés fenntartása, a tanítás közérthetősége, a nehézségek fokozatos rendbe állítása, az időzítés és a tanítási tempó kérdései, a szemléletesség olyan csomópontok az oktatásban, amelyekre a tudós tanárság minden korban adekvát válaszokat keresett. A legtöbb klaszikusnak tekinthető 20. századi magyar didaktika (pl. *Fináczy*, 1935; *Prohászka*, 1937; vagy egy más világ: *Nagy Sándor*, 1984) ösztönösen törekszik arra, hogy némileg ellensúlyozza – a tanulás irányába is kiterjessze – az általános didaktikák óhatatlanul erős tanításközpontúságát.

Az ezredfordulón vagy azt követően megjelent didaktikák közül ezt a belső integritást (szövegszinten is) leginkább *Falus Iván* és munkatársainak didaktikája (1998) mondhatja magáénak. 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, milyen elméleti alapokon állnak. Sőt, a helyes elméleti alapok nem garantálják a tényleges tanítási gyakorlatban az élmények kiváltotta katarzist, ami összekovácsol és felelősségben osztozóvá tehet egy mester és tanítványai közösséget.

Nem célunk ehelyütt a különféle oktatásméleti irányzatok ismertetése, ezt már több szerző többféleképpen tárgyalta (pl. *Németh* és *Pukánszky*, 2004; *Réthyné*, 1998). Mivel azonban a tantárgy-pedagógiák önmagukban is bonyolult inter-, multi- és transzdiszciplináris 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 ősi-nek tekinthető *Shannon-Weaver*-féle kommunikációs modell (1949)<sup>3</sup> kései pedagógiai

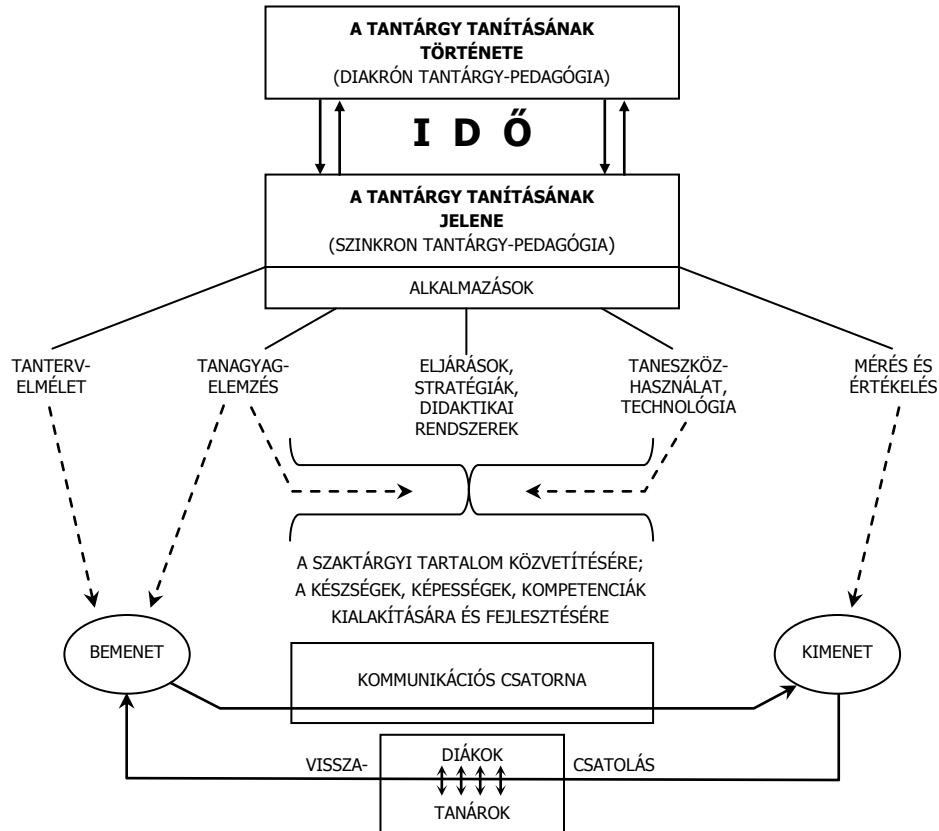
<sup>3</sup> Tisztában vagyok azzal, *Shannon* és *Weaver* (1949), a Bell Telephone Systems mérnökei egészen más céllal alkották meg matematikai modelljüket, amely transzmissziós modell nem képes visszaadni az emberi kommunikáció többirányú többszólamúságát. Metamorfózisai a magyar neveléstudományban *Itelson* (1967) és *Landa* (1969) munkáinak hatására *Nagy József* továbbfejlesztésével honosodtak meg (l. *Nagy J.*, 1979). A változások dacára az ősmódellemléte elfogadott.

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, melyben a különféle metodikai elemek dominálnak a „hézagtalansra” tervezett lépéssoroktól az átfogó stratégiákig, beleértve az oktatástechnikát is. A kimeneti pont (*output*) a mérés és értékelés momentuma, melynek 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 hatékonyságát, a pedagógiai eszközök megválasztásának finomhangolását. Azonban fontos 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 szinkrón vonásait, valamint a tényleges folyamatokhoz köthető 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 a didaktika mint különös szintjén jelenik meg, vagyis minden egyes konkrét tantárgy-pedagógia: alkalmazott didaktika.<sup>4</sup> Együtt ábrázoltam a két szemlélet (diakrónia és szinkrónia) 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).

---

<sup>4</sup> 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.



3. ábra

*A tantárgy-pedagógiák szerkezete (Bárdos, 2005b)*

### 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 alkalmazására, egy olyan folyamaton esik át, amelyet belső fejlődésnek nevezhetnénk. Ennek a folyamatnak a kezdetei, vagyis e fejlődés tudatosulása kevésbé érzékelhető a kívülállók számára. Szinte bizonyos, hogy minden, viszonylag új tudományág kialakulásakor szakadék tátong 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 bizonyítsák. Nem állíthatjuk, hogy az egyes tantárgyak tanításáról írott munkák: módszertanok, segédkönyvek,



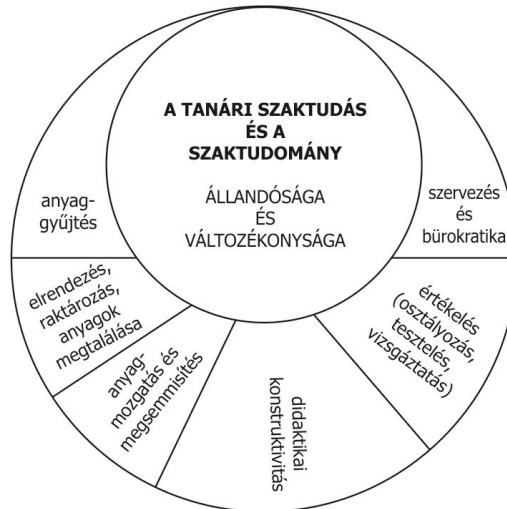
vezérlőkönnyvek, útmutatók ritkaságszámba mennének, ha csak akár az utóbbi két évszázad – jeles iskolák könyvtáraiban könnyebben hozzáférhető – metodikáit forgatjuk. Ha pedig mindig is léteztek, mi az, ami változott? Esetleg mi az, ami nem változott?

## Módszertan és/vagy tantárgy-pedagógia

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 rákényszerített tananyagához azonnali tanácsot kapjon: mit honnan vegyen elő, de rögtön. Ne kelljen órákig az interneten bóklásznia, 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, s a harmadikon kijelentik, hogy a festés tilos. Nem tűnik fel neki, hogy eddig ilyen esetekben 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). A tanári kézikönyv (mint metodikai szakácskönyv) legyen *foolproof*, vagyis ne ronthassa el. 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 imitátorai ne ártsanak. A tanítás világában a *nil nocere* (ne árts) sosem vizsgált, ismeretlen elv, ahogy maga a pedagógiai patológia általában. Nem csoda, ha 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 úgymint mindig az ablak felé fordulok, hogy nehogya valaki meglepődjön (főként én ne).

Az előző bekezdés szövege azt a hatást próbálta kiváltani, amit a tudományos szövegekhez szokott 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, amelyek a 4. ábrán láthatók. 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 a többit úgymint muszáj elvégezni).

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



4. ábra

A gyakorló tanár leginkább időigényes tevékenységei

## Úton a tantárgy-pedagógiák felé

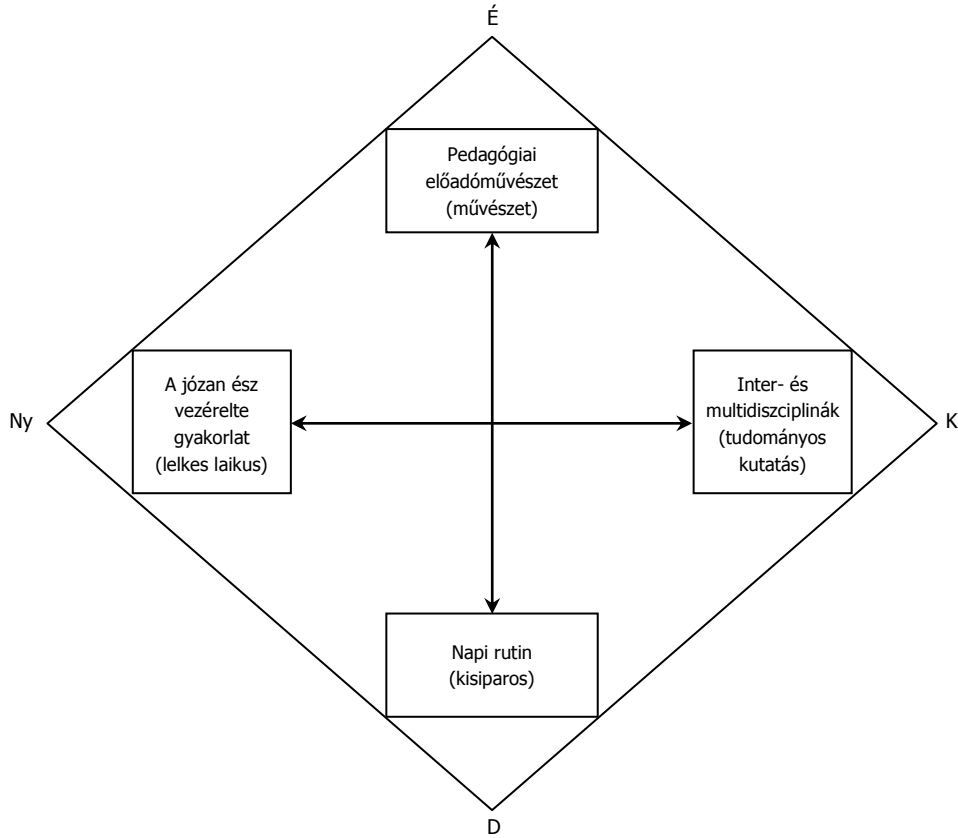
Szerencsére az 1990-es évektől feltűnően megsaporodott azoknak a közleményeknek a száma, amelyek kutatás-módszertani ismeretek birtokában, empirikus adatok feldolgozásával kívánnak tantárgy-pedagógiai tanácsokat nyújtani. A tantárgy-pedagógiák fontosságának tudatosulását jelzi az a tény, hogy a túlnyomórészt 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 (pl. Adamikné, 2001; Ambrus, 1995; Bicskeiné, 1992; Bozsik, Dobóné és Zimányi, 2003; Borvendég, Doba, Harag, Jámbor és Szabó, 1999; Czeglédy, Orosz, Szalontai és Szilák, 1994; Katona, 1999, 2002; Kernya, 1995; Lükő, 2003, 2007). Ezekből a munkákból leginkább a szinkrón tantárgy-pedagógiák taxonómiája bontakozik ki, amelynek főbb alkotóelemei a következők: (1) a tantervek mint célrendszerek elméleti és gyakorlati tudnivalói, típusai, lebontásuk kisebb egységekre; tervezésük, fejlesztésük és értékelésük; (2) tananyagismeret, -elemzés, -értékelés; (3) tantárgy-pedagógiai eljárások, módszerek, stratégiák, didaktikai rendszerek a szakmai tartalom közvetítésére, a képességek, jártasságok, készségek, kompetenciák kialakítására és fejlesztésére; (4) taneszköz-ismeret, oktatástechnikai, informatikai és más műszaki ismeretek a tantárgy-pedagógiai eljárások támogatására, hatékonyságuk értékelésével; (5) mérési és értékelési elméleti és gyakorlati ismeretek a tanulói és a tanári eredményesség megítélése céljából.

Az kevésbé állítható, hogy a legjobban megírt kortárs tantárgy-pedagógiáknak ne lenne sajátos narratívája, de még mindig túl sok olyan cikkgyűjtemény, vagy túl laza szöveg akad, ahol ez a narratíva nem követ hierarchikus és progresszív gondolatmenetet, hanem csapong az absztrakció különféle szintjei között. Az előzmények feltárási 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, ami 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 sorolhatnák, 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): (1) van helyes és helytelen gyakorlat (bár az utóbbiról gyakran túl sokáig nem derül ki, hogy az); (2) 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); (3) a tényleges gyakorlatban az elmélet szerepe csak annyi, hogy magyarázza, értelmezi, értékeli, alátámasztja a helyes gyakorlatot, ugyanakkor kiszűri, bírálja, megszünteti a helytelen; (4) az eddigiek ellenére, ha valami jól működik a gyakorlatban, azt az elmélet támogatása nélkül is megvalósítják (vö. orvostudomány és gyógyítás), vagyis „habár fölül a gálya, alúl a víznek árja, azért a víz az úr”.

E 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 (5. ábra) – mintegy skálák mentén – elrendezhetők: vízszintes: a laikustól, vagyis a józan észről (*common sense*) a tudósig; függőleges: a napi rutintól a művészi előadóképességig.

Az ideális, a kiegyensúlyozott tanár helyét közel a középponthez képzelhetjük el. A valóságban viszont egy ide be nem rajzolt, de elképzelhető törésvonal húzódik az elméleti-művészi, illetve a lelkes (vagy megfáradt) rutin között (az 5. ábrán: északnyugatról délkeletre). Az osztályterekben túlteng a lelkes laikus és csak kevésbé lelhető fel a tudatos mestertanár és/vagy művész. Az 5. ábra többdimenziós művészi mobil is lehetne: kiállítási tárgy, ha a tanári intuíció és a rutin delejét belevezethetnénk, hátha kiválna egy kis centripetális erőt a leszakadások megelőzésére (Bárdos, 2004. 123.). Amikor egy társadalomban erősen megcsappan a tudományos és a művészi teljesítmények tisztelete, nem meglepő, ha ez a tanári túlélési viselkedésformákban is túlsúlyba kerül. Valódi hozzá nem értők között a mindennapi laikusság nem olyan feltűnő.

Bárdos Jenő



5. ábra

Tanári viselkedésminták fő dimenziói (forrás: Bárdos, 2000. 202. o.)

Ezen ellentmondások dacára akadnak biztató jelek. Fontos jelzés a tantárgy-pedagógiai tudatosság kialakulásában a diakrón szemlélet megjelenése (pl. matematika: Kántor, 2002; magyar mint idegen nyelv: Hegedűs és Nádor, 2006), 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 kontextusfüggő, 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 tanári törekvés.

## A tantárgy-pedagógiák fejlettségi fokának megítélése

Az előzőekben láttunk többé-kevésbé részletes taxonómiát a szinkrón tantárgy-pedagógiák célrendszereiről, a kritériumok felsorolásánál most hozzáadjuk a diakrón vonatkozást is. Vagyis minden tantárgy-pedagógia esetében felvethetjük a következő kérdéseket: (1) milyen mértékben ismerjük az adott tantárgy-pedagógia oktatástörténeti és kultúrtörténeti tényeit, megoldásait; kutatott és rögzített helyes vagy legjobb (vagyis működő) gyakorlatainak gyűjteményét; (2) vannak-e követhető alapelvei a tantervi optimalizációnak; (3) melyek a leginkább bevált tananyagok, és milyen értékelési eljárások vezettek a rangsorok felállításához; (4) vannak-e az adott tantárgy-pedagógiának olyan sajátos eljárásai, módszerei, stratégiái, amelyek egyértelmű megkülönböztető jegyekként szolgálhatnak más tantárgy-pedagógiák osztálytermi megoldásaihoz képest; (5) vannak-e speciális mérési-értékelési eszközei az adott tantárgy-pedagógiának és milyen szinten áll ezeknek a mérőeszközöknek a validálása; (6) milyen oktatástechnikai és/vagy informatikai eszközök szolgálják leghatékonyabban az adott tantárgy-pedagógia módszereinek, stratégiáinak érvényesülését, hatékonyságának emelését.

A legtöbb tantárgy-pedagógia esetében – legalábbis az, ami a leírt változatokat illeti – egyelőre még nem kaptunk ezekre a kérdésekre egyértelmű válaszokat. Szándékunk e tanulmány megírásával az volt, hogy a tantárgy-pedagógusokat saját tantárgy-pedagógiáik minél részletesebb kidolgozására bírjuk. A tantárgy-pedagógiák számon kérhető szerkezeti elemeit – taxonómiai és ikonikus értelemben is – a fenti kérdéssor és a 3. ábra szemlélteti. 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 osztályteremben örökös interakció, ami dinamikájából következően folytonos, körkörös (didaktikai ciklus reflexióval), többszólamú; ugyanúgy meg nem ismételtető és vissza nem fordítható folyamatokat jelent.

## Irodalom

- Adamikné Jászó Anna (2001): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Ambrus András (1995): *Bevezetés a matematikai didaktikába*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Bábosik István (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bábosik István (2004): *Neveléselmélet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bárdos Jenő (1997): A nyelvpedagógia fejlődése és tudatosulása. *Magyar Pedagógia*, **97**. 1. sz. 3–17.
- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárdos Jenő (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárdos Jenő (2004): *Nyelvpedagógiai kalandozások. Iskolakultúra Könyvek*, Iskolakultúra, Pécs.

- Bárdos Jenő (2005a): *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárdos Jenő (2005b): Az idegennyelv-pedagógia három aspektusa: nyelvtanítás-történet, kortárs elméletek és az értékelés (MTA doktori értekezés tézisei). VEK, Veszprém.
- Bicskeiné Zsulán Julianna (1992): *A középiskolai anyanyelvi tantárgy-pedagógia vázlat*. JATE Press, Szeged.
- Bozsik Gabriella, Dobóné Berencsi Margit és Zimányi Árpád (2006): *Anyanyelvi tantárgy-pedagógiánk vázlat*. EKF Liceum Kiadó, Eger.
- Borvendég Márta, Doba László, Harag Ferenc, Jámbor Balázs és Szabó Péter (1999): *A környezetismeret tanításának módszertana*. Dávid Kiadó, Kaposvár.
- Czeglédy István, Orosz Gyuláné, Szalontai Tibor és Szilák Aladárné (1994): *Matematikai tantárgypedagógia*. Calibra, Budapest.
- Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (1998, szerk.): *Didaktika (Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz)*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fináczy Ernő (1935): *Didaktika*. A Studium' kiadása, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (2001, szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hegedűs Rita és Nádor Orsolya (2006, szerk.): *Magyar nyelvmester*. Tinta Kiadó, Budapest.
- Itelson, L. B. (1967): *Matematikai és kibernetikai módszerek a pedagógiában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Katona András (1999, szerk.): *A történelemtanítás gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Katona András (2002, szerk.): *A tanári mesterség gyakorlata: Tanárképzés és tudomány*. ELTE TFK és Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kántor Sándorné Varga Tünde (2002): Szakmódszertan és tudomány. In: Katona András (szerk.): *A tanári mesterség gyakorlata: Tanárképzés és tudomány*. ELTE TFK és NTK, Budapest. 471–475.
- Kernya Róza (1995, szerk.): *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Móra Kiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (2000): Pedagógiánk paradigmái. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 23–38.
- Kurtán Zsuzsa (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Landa, L. N. (1969): *Algoritmizálás az oktatásban*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lükő István (2003): *Környezetpedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lükő István (2007): *Szakképzés-pedagógia*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Mihály Ottó (1998): *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Nagy József (1979): *Köznevelés és rendszerszemlélet*. OOK, Veszprém.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy Sándor (1977): A didaktika korszerűsége. *Magyar Pedagógia*, 1. sz. 82–83.
- Nagy Sándor (1984): *Az oktatáselmélet alapkérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András és Pukánszky Béla (2004): *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat, Budapest.
- Poór Zoltán (2001): *Nyelvpedagógiai technológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Prohászka Lajos (1937): *Az oktatás elmélete*. Országos Középiskolai Tanáregyesület, Budapest.
- Réthy Endréné (1998): Oktatáselméleti irányzatok. In: Falus Iván (1998, szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 9–44.
- Schranz András (1995, szerk.): *A tudomány térképe*. Keraban Kiadó, Budapest

### A tantárgy-pedagógiák szerkezete, megítélésük kritériumai

- Shannon, C. E. és Weaver, W. (1949): *A Mathematical model of communication*. University of Illinois Press, Urbana, IL.
- Szondi Lipót (1940): *Ősztön és nevelés. Ősztöndiagnosztikai kísérletek ikreken*. Közlemények a sorsanalitikus szemináriumából. A Királyi Magyar Pázmány Péter Tudományegyetem Lélektani Intézetének kiadása, Budapest.
- Zrinszky László (2002): *Neveléstudomány*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai József (1996a): *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai József (1996b): *A pedagógia rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai József (2005): *A tudomány egésze*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

## ABSTRACT

### JENŐ BÁRDOS: THE STRUCTURE OF CONTENT-BASED PEDAGOGIES (SUBJECT-CENTRED METHODOLOGIES) AS A TAXONOMY FOR EVALUATION

This paper explains how the content structure of language pedagogy can serve as a pattern in describing and evaluating methodologies in teaching other subjects. The approach is deductive and embraces the levels of the theory of education (generic level); theory of instruction (specific level); and the structure of various content pedagogies such as teaching history, mathematics, music, etc. (concrete or actual level). Awareness of the methodology of content pedagogies will include the complete cultural history of methods, approaches, and techniques ever used in the teaching of the subject in question (diachronic view) and the state of the art in contemporary methodology (synchronic view), offering an integrative and comparative approach to the particular profession. Pedagogical actions are considered to be interactive acts of communication, in which the input (selection and arrangement of teaching material), the educational environment (context, situation, methods and the human factor), and the output (results) are systematically assessed and evaluated (feedback). All subject-centred methodologies (or content-based pedagogies such as teaching biology, literature, art, etc.) will share (and contribute to) a common taxonomy used as a set of criteria in evaluating the potential for their development and maturity.

Magyar Pedagógia, **112**. Number 2. 61–75. (2012)

Levelezési cím / Address for correspondence: Bárdos Jenő, Eszterházy Károly Főiskola, Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar. H-3300 Eger, Klapka György út 12.