

ZSOLNAI JÓZSEF

A „TANTÁRGYPEDAGÓGIÁK” TUDOMÁNYELMÉLETI  
MEGALAPOZOTTSÁGÁNAK  
NYITOTT KÉRDÉSEI A TANÍTÓKÉPZÉSBEN

A tanulmány címében a tantárgypedagógia szóösszetételt azért tettem idézőjelbe, hogy már a kezdet kezdetén jelezzem: helyette „tantárgyi módszertant”, „szakmódszertant”, „szakmetodikát” is írhattam volna. Ezt annak ellenére is kijelenthetem, hogy a tanítóképzés gyakorlatában a hajdani szakmódszertanokat vagy metodikákat tantárgypedagógiáknak nevezi az érvényes tanítóképzős tanterv és a napi szóhasználat.

A tantárgypedagógia elnevezést föltehetően egy programatikus törekvés emelte be pedagógiai közgondolkodásunkba. Ezt a programot 1962-ben Nagy Sándor körvonalazta *Didaktika és metodika* című tanulmányában Faludi Szilárd – egy 1957-ben rögzített – álláspontját is figyelembe véve.<sup>1</sup>

Nagy Sándor hivatkozott tanulmányában a tantárgypedagógia kifejezést még nem használja. Metodikáról beszél következetesen, és rögzíti annak tárgyát. Szerinte a metodika „nem lehet más, mint a pedagógiának olyan rész tudománya, amely megállapítja az egyes tárgyra nézve azokat a feltételeket, amelyek a tárgy sajátos természetéből következően leginkább biztosítják, hogy a nevelés, a képzés és az oktatás feladatait az adott tárgy anyagának feldolgozásában a legeredményesebben oldjuk meg”.<sup>2</sup> Később ehhez még hozzáfűzi, hogy a szakmetodikák akkortájt (1962-ben) még csak részben tudtak eleget tenni tárgyukból fakadóan ezen kötelezettségüknek. Tehát azoknak, „amelyeknek a tanítási módszerek speciális kérdéseinek fejtegetései mellett a nevelési folyamat alapvető törvényszerűségeinek és módszereinek vetületét mutatják fel”.<sup>3</sup> Tanulmánya végén Nagy Sándor mintegy távlati feladatként leszögezi, hogy a metodikák fejlődésük egy szinttel magasabb stádiumát csak akkor érhetik el, ha sajátlagos problémáik tisztázására művelőik empirikus kutatásokat is végeznek, és nem elégszenek meg csupán a didaktika és a neveléstudomány egy-egy „passzusának” átvételével.<sup>4</sup>

1962 óta néhány területen – elsősorban a történelemtanítás metodikája terén – előrelépés történt.<sup>5</sup> De a többi tantárgy módszertana – talán az új matematikát kivéve – alig fejlődött. Ezért nem véletlen, hogy Faludi Szilárd 1975-ben *Tantárgypedagógia* címen egy rövid, esszézerű tanulmányában perújrafelvételt kezdeményez tantárgypedagógia

<sup>1</sup>Nagy Sándor: *Didaktika és metodika. Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* 1961. Bp. 1962. 9–53.

<sup>2</sup>Uő. 15.

<sup>3</sup>Uő. 16.

<sup>4</sup>Uő. 48–49. Megjegyzem, Nagy Sándor az „induktív kutatás” terminust használja a megadott helyen.

ügyben. Azt mondja, hogy e „műszó már többszörösen is bevonult neveléstudományi (s részben gyakorlati pedagógiai) köztudatunkba, de egyértelmű befogadásra nem került”. Majd leszögezi: „szavakért nem harcolunk, de itt többről van szó”.<sup>6</sup> Ezt a többletet Faludi Szilárd abban látja, „hogy nem egyszerűen az általános didaktika tételeinek szaktárgyi-metodikai alkalmazásáról van szó (erre figyelmeztetett Nagy Sándor is már 1962-ben – a mi betoldásunk: Zs. J.), hanem egy nevelési programba ágyazott didaktikai programról, amely a „nevelés lehetőségeit” nem utólag keresi a már egyoldalú didaktikacizmussal, szaktárgyi sovínizmussal kiválasztott (és elrendezett) „tananyagban”, hanem a tantárgyi tananyagkiválasztást is alárendeli egy sokoldalú, tartalmas és differenciált nevelési cél- és feladatrendszernek, amelynek kimunkálásához korábban – a maga oldaláról (elvileg) – maga is hozzájárult”.<sup>7</sup> Faludi Szilárd által ímént használt, zárójellezett „elvileg” határozószó sejteti: maga sem gondolja komolyan, hogy az általa vázolt program már megvalósult, hisz a metodikák (tantárgypedagógiák) még azzal is részben adósak, amit Nagy Sándor fogalmazott meg 1962-ben.

Nem esett eddig szó arról, miért olyan fontos a metodikák (tantárgypedagógiák) helyzetének elemzése. A magyarázat egyszerű: *hidverő szerepet töltenek be a neveléstudományi kutatás és a pedagógiai gyakorlat között*. Fejlettségüktől függ egyebek mellett, hogy a gyakorló pedagógusok miként orientálódnak a neveléstudomány új eredményeihez gyakorlatuk megújítása végett. Így nézve a kérdést, nem lehet vitás, hogy még egy ún. terminológiai vita is előrelendítő lehet, persze messze többről van szó. Arról, hogy meghonosodnak-e azok az empirikus kutatások, amelyeknek a szükségességéről már Nagy Sándor is szólt. Persze nem öncélúan, hanem azért, hogy a metodikák, ill. tantárgypedagógiák (a továbbiakban magam is pragmatikus szándékkal ez utóbbi terminust: a tantárgypedagógiát használom) egyre megbízhatóbb ismereteket nyújtsanak azokról a folyamatokról és kérdésekről, amelyeket leírnak, ill. tanulmányoznak. Ennek a programnak egyik előfeltétele, hogy őszintén szembenézzünk a tanítóképzőben oktató tantárgypedagógiák jelenlegi helyzetével. Ebben a helyzetelemzésben segíthet a tantárgypedagógiák *tudományelméleti* önvizsgálata.

„A tudományelmélet a tudományos megismerésnek, mint szellemi tevékenységi rendszernek és a tudományos ismereteknek, mint eredményrendszernek a vizsgálatával foglalkozik.”<sup>8</sup> Alkalmazott ismeretelméletnek fogható fel, amely a mindennapi és a tudományos megismerés különbözőségét, kölcsönhatását, a tudományos szaknyelv kérdéseit, a tudományos információtermelést és a tudományfejlődés jellegzetességeit kutatja. A tudományelmélet esetében olyan filozófiai szakdiszciplínáról van szó, amely termékenyítő hatást fejt ki valamennyi társadalomtudományra, így a pedagógiára is. Megemlítem, hogy az ímént vázolt filozófiai tudományelmélet mellett léteznek a szaktudományok tudományelméleti is, így a pedagógia tudományelmélete is. Ennek tárgya a pedagógia fundamentális alapkérdéseinek tisztázása.<sup>9</sup>

A tantárgypedagógiák elemzésére a továbbiakban a filozófiai értelemben vett tudományelmélet eredményeit alkalmazom. Illusztrálásképpen előzetesen felsorolom, mit

<sup>5</sup> Vö. pl. Balázs Györgyné: Korkép kialakítása a történelemtanításban. Bp. 1970.

<sup>6</sup> Faludi Szilárd: Tantárgypedagógia. Pedagógiai Szemle 1975. 1034.

<sup>7</sup> Uo.

<sup>8</sup> Fehér Márta, Hársing László: A tudományos problémától az elméletig. Bp. 1977. 12.

<sup>9</sup> Nagy Sándor: Vizsgálódások „A pedagógia időszerű tudományelméleti kérdései” című téma körében. Magyar Pedagógia 1976. 189.

jelent a tantárgypedagógiákat tudományelméletileg elemezni. Elsősorban annak feltárását, hogy a tantárgypedagógián mint ismeretrendszeren belül

a) milyen a tudományosan megalapozott, igazolt ismeretek és a köznapi ismeretek aránya;

b) mennyire pontosak a tantárgypedagógiailag jellemezhető pedagógiai folyamatok leírásai;

c) milyen érvényűek a tantárgypedagógiák ismeretrendszerébe emelt adatok;

d) milyen az egyes tantárgypedagógián belül a hipotetikus és törvényértékű kijelentések aránya;

e) milyen jellegű és értékű elmélet alapján magyarázható egy tantárgypedagógiai problémacsoport;

f) mennyire vannak megalapozva adatokkal, törvényekkel azok a normák, amelyeket az egyes tantárgypedagógiák ajánlanak a mindennapi gyakorlatnak;

g) végül, milyen rangú az a tudományos nyelv, amelyet a tantárgypedagógiák szerzői használnak, ill. milyen szövegszerkesztési normákat méltányolnak szövegalkotás közben.

E felsorolásból talán látható, mi az a problémakezelési mód, ahogyan a tantárgypedagógiákhoz tudományelméletileg – önvizsgálati szándékkal – nyúlni érdemes. Egy ilyen jellegű vizsgálat keretében elemeztem a tanítóképzőkben érvényben levő tantárgypedagógiai jegyzeteket (összesen hatot) az interdiszciplinaritás, a tudományos nyelv normatívái, valamint a pedagógiai tényfeltárás pontossága szempontjából.<sup>10</sup>

\*

Az első megvizsgálandó probléma az, hogy a tantárgypedagógiák kialakításában érdekelt neveléstudományi diszciplínák, a *nevelélmélet*, a *didaktika elvégezték-e már tudományelméleti önvizsgálatukat*. A válasz: igen is, nem is. Igen a tekintetben, hogy viszonylag korán, még az 1972-es párthatározatot megelőzően sor került annak elismerésére – *Kiss Árpád* jóvoltából – hogy a folyamatos próbálgatások és tévedések pedagógiájának ellentétéként egy minden részletében ellenőrzött és igazolt neveléstudományra van szükség.<sup>11</sup>

Sor került annak felismerésére is – Nagy Sándor kutatásai nyomán, – hogy „a pedagógiában az ún. tudományelméleti kérdések nincsenek megfelelően kimunkálva. Ennek következtében magának a pedagógiának a tárgya és sok lényeges kérdése kidolgozatlan maradt, alapvető megállapításokat gyakorta felsorolásszerű kijelentések pótolnak benne, és ha az alapozó tudományok valamilyen fontos kérdésben ellentmondó álláspontra helyezkedtek, vagy főbenjáró fogalmakat még a maguk illetékességi területe számára sem teljesen kielégítően munkáltak ki (mint pl. a személyiség kérdését), akkor természetesen azonnal nehéz helyzetbe került a pedagógia, minthogy sajátlagos tárgyával adekvát elméleti megoldásai, kutatási eredményei ezekben a kérdésekben nem voltak.

<sup>10</sup> A tanulmányozott tantárgypedagógiai jegyzetokről címléírást nem adok, témájuk szerint sorolom fel őket. Elemeztem: a környezetismeret, a gyakorlati foglalkozás, az ének-zene, a testnevelés, a matematika és az anyanyelv tantárgypedagógiáját.

<sup>11</sup> *Kiss Árpád*: Neveléstudomány és tudatosan irányított nevelés. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1962. Bp. 1963. 63–115.

Ezek a problémák egyre nyilvánvalóbbakká válnak, s egyre általánosabban jelentkezik a neveléstudomány művelői között a felismerés, hogy közoktatáspolitikai reformok fontos periódusaiban a pedagógia többek között azért nem képes kielégítő részletességű válaszokat adni (vagy legalábbis nem mindig képes) a felmerülő kérdésekre, mert saját elméleti alapjait nem sikerült eléggé kidolgoznia.”<sup>1 2</sup>

Arra a kérdésre, hogy történt-e a neveléstudomány művelői részéről tudományelméleti értelemben vett önvizsgálat, láthattuk az előző Nagy Sándor-idézet alapján, hogy igenlő a válasz. S hogy fentebb mégis a nemet is kimondtam az igen mellett, annak az a magyarázata, hogy ez az önvizsgálat a fentebb bemutatott – és a tantárgypedagógiákra általam konkretizált – tudományelméleti problémakezelést gyakran mellőzi. E tény sok tekintetben hátráltatja a tantárgypedagógiák önvizsgálatát is, még pontosabban: nemcsak hátráltatja, hanem nem bátorítja kellőképpen. Kissé sarkítva azt is mondhatnám, ahogy a filozófiai és a pszichológiai kutatások hiányosságai elbátortalanítják olykor pl. a nevelélmélet művelőit, – azaz a nevelélmélet művelői nem mindenkor mernek a filozófiára és a pszichológiára rákérdezni, – ugyanígy a tantárgypedagógiák sem mernek rákérdezni a nevelélméletre vagy a didaktikára. Erre a rákérdezésre azért volna szükség, mert nem várhatunk állandóan egymásra, mivel egyszerre kell folytatni pl. nevelésfilozófiai, tantárgypedagógiai és életkorpszichológiai kutatást. Az egymásra várás helyett – a tudományelméletileg megalapozott önvizsgálat – a tantárgypedagógia művelőjét is felszabadíthatja görcei és beidegzettségei alól. Különösképpen szükség van e görcs oldására, ha a tantárgypedagógiák helyzetét az *interdiszciplinaritás vonatkozásában* mérlegetjük.

Az interdiszciplinaritás napjaink tudományfejlettségének egyik sajátja. Közismert, hogy az ún. határtudományok megjelenésével vette kezdetét. De nem célszerű a határtudományok kérdésére leszűkíteni csak, mint ahogy azt sokan teszik. Az interdiszciplináris szemlélet nem új kérdések megválaszolását tűzi ki céljául, hanem az eddigi tudományágak metszeteit, ill. keresztmetszetét tanulmányozva, egészen más típusú választ ad az eddig megoldottnak vélt vagy nyitott kérdésekre. Az interdiszciplináris szemlélet új tudományterületeket hozott létre: pl. a rendszerelméletet, a kommunikációelméletet.

Az most már a kérdés, hogy az *interdiszciplináris látásmód, ill. e szemlélet által keletkezett új diszciplínák miben segíthetik a tantárgypedagógiákat*. Megítélésem szerint abban, hogy egy adott tantárgypedagógia illetékességi körébe tartozó elméleti és gyakorlati problémákat és ismereteket segíthetnek újragondolni.

Kérdés, mi lesz a haszon ezáltal? Nem sikkad-e el a tantárgypedagógiák pedagógiai jellege? A válaszom egyértelműen: nem. Gondoljuk csak meg, mennyivel más lesz az a tantárgypedagógia, amely az illetékességi körébe tartozó pedagógiai célokat és feladatokat pl. rendszerszerűen tárja föl, a rendszerelméleti problémakezelés normáinak megfelelően. Vagy mennyire más lesz az a tantárgypedagógia, amelyik tudatosan vállalja a feladatkörébe tartozó távlati és napi pedagógiai problémák rendszerszerű áttekintését, mérlegetve pl. azt, hogy e problémák vizsgálatára milyen diszciplínák specializálódtak, vagy egyáltalán van-e vizsgálat a kérdéses problémára vonatkozóan. A problémák rendszerszerű kezelése alapján szelektálhatók pl. az egyes diszciplínák, aszerint, hogy közülük melyek adnak ún. releváns, tehát jól ellenőrizhető információkat, melyek csak ötleteket, s melyek azok, amelyek csak a redundanciát képesek növelni a valóságos megoldás helyett.

<sup>1 2</sup> Nagy i. m. 189–190.

Az előző okfejtés alapján azt hiszem kimondható: *az, hogy egy adott tantárgypedagógia ismeretrendszerébe mi kerül be, az attól függ elsődlegesen, hogy milyen karakterű az a problémakör, amelynek megoldására az adott tantárgypedagógia hivatott.*

Példával élve: ha létezik a nyelvi hátrány kisiskoláskorban, s ennek a problémának a megoldását az iskolának kell vállalnia, akkor az anyanyelvpedagógia e kérdést nem oldhatja meg kizárólag a didaktika vagy az életkorpszichológia vagy a pedagógiai célelmelet kutatási eredményeinek az integrálásával, a kommunikációkutatást és a szociolingvisztikát is segítségül kell hívnia, függetlenül, hogy ezek a kutatási területek sem nem tipikusan pedagógiai, sem nem tipikusan nyelvészeti ihletésűek.

A tantárgypedagógiai interdiszciplináris gondolkodás lényege tehát az, hogy *milyen diszciplína eredményeit célszerű integrálni egy adott tantárgypedagógiai problémakör megoldására.* Nem az tehát a kérdés, hogy egy adott tantárgypedagógia minnek az alkalmazása; hogy alkalmazott matematika, alkalmazott nyelvészet-e vagy esetleg alkalmazott didaktika, hanem az, hogy a *tantárgypedagógiák pedagógiai karakterű interdiszciplinák*, amelyek a) a differenciáltan értelmezett pedagógiai (nevelési, oktatási, képzési) cél- és feladatrendszer megoldásában való részvállalás, b) valamint az általuk vizsgálandó és feltárható problémakör interdiszciplináris meghatározottsága jellemez.

Ha ezt a tényt a tantárgypedagógiák elismerik, néhány tudományelméleti jellegű megfontolást mérlegelniük kell.

1. Lajstromozniuk érdemes, melyek azok a tudományterületek, amelyek szerepet kaphatnak ismeretrendszerük kiépítésében, függetlenül, hogy a kérdéses diszciplínák eddig helyet kaptak-e az adott tantárgypedagógiában, vagy sem.

2. Fontolóra kell venniük, hogy a tantárgypedagógiai ismeretépítésre illetékes diszciplínák milyen tudományfejllettségi szintet értek el, azaz mennyire képesek segítséget adni a tantárgypedagógiai cél- és feladatrendszer leírásában, a kisiskoláskorban tanítandó releváns tananyag kiválasztásában és elrendezésében, a tantárgypedagógiailag értelmezendő tanulási folyamatok feltárásában, az ehhez kapcsolódó munkaszervezési problémák megragadásában, a tanulásirányítással és a magatartásszabályozással összefüggő normák megfogalmazásában, stb.

3. Eközben ügyelniük kell arra a metodológiai normára, amelyet *Pataki Ferenc* fogalmazott meg. Szerinte egy kutatási terület interdiszciplináris megközelítése akkor lehet termékeny, ha az nem jár a benne résztvevő diszciplínák sajátos arculatának, fogalmi pontosságának elmosódásával, hanem épp ellenkezőleg: fogalmi tisztaságuk megtartását, fejlesztését eredményezi.<sup>1 3</sup>

Ez két újabb teendőt jelent. a) Mindenkor tisztázni kell, hogy egy tantárgypedagógiai integráció során egy átvett, egy adaptált ismeretet kifejtetten, az eredeti tudományterület terminológiarendszere szerinti jelentésében használ-e az átvevő; b) vagy jelentésmódosításra vállalkozik: s ha igen, tisztázandó és feltárandó, hogy a kérdéses jelentésmódosítás milyen kutatási eredmény vagy megfontolás alapján történt.

\*

<sup>1 3</sup> *Pataki Ferenc: Szociálpszichológia. A szociológia ágazatai. Bp. 1975. 297.*

Ez a problémacsoport vezet át fejtegetéseim két utolsó kérdésköréhez: *a tantárgypedagógiák és a tudományos nyelv viszonyához*, illetőleg *a tantárgypedagógiai kutatások eredményeinek a beépítésével összefüggő problémákhoz*.

Szinte tudományelméleti axióma, hogy a tudományok művelői nem nélkülözhetik a természetes nyelvet, de minden eszközzel azon vannak, hogy hiányosságait kiküszöböljék, vagy legalábbis csökkentsék. Ennek két módszere van: egyik, hogy létrehozzák a jól definiált *szakkifejezések rendszerét*, a másik, hogy *logikailag koherens* szöveget alkossanak az egyes témakörök kifejtése során.<sup>14</sup>

A koherencia esetünkben feltételezi, hogy a tantárgypedagógiai folyamatokat, jelenségeket leíró kijelentések között ne lépjen föl logikai ellentmondás. Másként szólva, e követelmény azt jelenti, hogy egy tantárgypedagógiai szövegben előforduló mondat jelentésének igazsága és érvényessége – adott bekezdésszférajában – mindig, illetve lehetőleg a megelőző mondatától függjön.

Lássuk, hogyan érvényesül az imént említett két elemi követelmény (a terminológiasztisztaság és a koherencia) a tantárgypedagógiai szövegekben.

Sommás értékelő kijelentés helyett – az imént felvetett problémát egyáltalán nem megkerülve – a tényállás közelítő jellemzésére vállalkozom csak. A tantárgypedagógiai szövegek is tartalmaznak definíciókat, élnek a reális és a nominális definíálás lehetőségeivel, de ezek a definíciók legtöbbször *nem kellően élesek*, különösen nem azok, amelyek a didaktika, a neveléstudomány köréből kerültek a tantárgypedagógiákba. A szerzők nem vizsgálták felül ezeket az áttemelt definíciókat, túlon túl tiszteletben tartották eredeti forrásaikat, ahelyett, hogy ezeket logikai korrekciónak vetették volna alá, s megvizsgálták volna tantárgypedagógiai érvényességüket.

A tantárgypedagógiák szerzői persze nemcsak a pedagógia esetében nyúlnak a fogalomátvétel módszeréhez. Megesik, hogy a pedagógián kívüli tudományterületeken keletkezett fogalmakat – pontosabban az azokat jelölő terminusokat – is átvesszük definíciátlanul, aminek az a következménye, hogy az átvett fogalom új szövegkörnyezetbe kerülve jelentésmódosulást szenved. A veszteség így kétszeres lesz – az egyikre Pataki Ferenc szavaival már utaltam – nevezetesen, megsínyli az a tudományterület, ahonnan az átvétel történt. De arra sincs biztosíték, hogy a fogalom-, ill. a terminusátvétel sikerrel járult hozzá a tantárgypedagógiailag megfogalmazandó jelenség vagy folyamat leírásához. Ilyen sorsra jutott fogalmak tantárgypedagógiánkban pl. a személyiség, a motiváció, az aktivitás, a szabályozás, a megerősítés, a képesség, stb.

A terminushasználatról adott vázlatos képből – még ha esetenként az elnagyolt vagy túláltalánosított is, – arra következtethetünk, hogy kevésbé megalapozottak, nem eléggé pontosak azok a tantárgypedagógiai jellegű ténykijelentések sem, amelyek *a tantárgypedagógiák ületékességi körébe tartozó folyamatok, kölcsönhatások leírására* hivatottak. Erről bárki meggyőződhet, ha végigolvassa a tantárgypedagógiákat. Az olvasónak feltűnhet, hogy tantárgypedagógiáink rendkívül kevés kvalitatív leírást, kijelentést, azaz rendkívül kevés adatot tartalmaznak, ami egyébként érthető is, mivel empirikus jellegű tantárgypedagógiai kutatás alig volt, illetve alig van.

Az eddigi fejtegetésből kiderülhetett, hogy az általam vizsgált tantárgypedagógiák szaknyelven nem kellő élességgel definiált fogalmakból, nem kellően ellenőrzött ténykijelentésekből szerveződött. Ezek mellett van még néhány olyan tünet is a vizsgált

<sup>14</sup> Fehér, Hársing i. m. 50–56.

tantárgypedagógiai szövegekben, amelyek kevés szakma nyelvében lelhetők csak fel. Az egyik tünet az, hogy a tantárgypedagógiai jelenség- és folyamatleírásokat *szinte át- meg átszövik az ún. normatív- és értékjelentések.*

Lássunk erre néhány kiragadott példát! „A tanulóiban igen mély emlékként raktározódhat el az alkotó művész egy-egy vallomása művészi pályája állomásairól, a művek tartalmi kérdéseiről. Adjunk portrét nemcsak zeneszerzőkről, hanem előadóművészekről, karmesterekről, énekarokról, zenekarokról és más együttesekről.”

„A beszélgetés sikere függ az előzetes tapasztalatoktól, konkrét ismeretektől. Fordítsunk nagy gondot az átfogó kérdésekre, a világos célmegjelölésekre, a gondolategységek határozott tagolására, az óráközi összefoglaltatásokra.”

„A testnevelési óra főrésze általában két részre tagolódik. Az első részben az új mozgások oktatása, gyakorlás, ismétlés történik, a második részt a játék tölti ki. Ügyeljünk arra, hogy a játékra elegendő idő álljon rendelkezésre.”

„Az aktivitás a gyakorlati foglalkozás tanításának fő jellemzője. Mégis ki kell emelnünk – éppen a komplexitás miatt – azt, hogy az aktivitás ne csupán a cselekvésben jusson kifejezésre.”

E tünet nyilván nem jellemző egyforma mértékkel valamennyi tantárgypedagógiára. Előfordulása nagymértékben függ a tantárgypedagógia hagyományaitól és a tantárgypedagógiát író szerző logikai-tudományelméleti felkészültségétől. Elemzéseim alapján úgy ítélem meg, hogy az iménti jelenség a matematika és az anyanyelv tantárgypedagógiájára olyan mértékben *nem* jellemző, mint a többire.

Kérdezheti bárki, miért baj az, ha a normatív kijelentések át- meg átszövik a tantárgypedagógiai folyamatleírásokat, hisz e normatív kijelentések lényegileg tapasztalaton nyugvó hasznos tanácsok. Való igaz, az imént illusztrált jelenség csak a tudományelméleti elemzés számára problematikus, és pedig azért, mert e normatív betoldások *logikailag megbontják a szövegkoherenciát*, aminek az a következménye, hogy a hallgató, illetve az olvasó nem kap megbízható és összefüggő leírást a kérdéses jelenségegyüttesről. A mondtak persze nem jelentik, hogy a tantárgypedagógiákból a normatív kijelentések kiiktathatók. Érvényességi körük megoldásával a rendszertanilag lehetséges helyük bizonyára megtalálható.

A másik tünetcsoport az, hogy a tantárgypedagógiák nagy többsége *az ún. metaproblémákat nem különíti el a tárgyproblémáktól*. A tudományelméleti irodalomban a tárgyproblémák és a metaproblémák elkülönítésének normája közismert és elfogadott. A tárgynyelvi kijelentések a nyelven és a gondolkodáson kívüli valóságra utalnak. *A metanyelvi kijelentések nem a megjelölt, a leképezett valóságra, hanem a kérdéses valóságszférát megragadó, megismerő tevékenységre, illetve az azt kifejező nyelvi produktumokra vonatkoznak.*<sup>15</sup> A következő állítás, hogy ti. „a tehetség maximális erőfeszítésre készítő tevékenység során fejleszhető” nyilván tárgynyelvi kijelentés. De az, hogy „a tehetség maximális erőfeszítésre készítő tevékenység során fejleszhető kijelentés egy empirikus általánosítást tartalmazó hipotézis” már tipikusan metanyelvi minősítés.

Milyen előnnyel járna, ha a tantárgypedagógiák a tárgyproblémákat elkülönítenék a metaproblémáktól, illetve ha a tárgynyelvi kijelentéseket metanyelviileg is következetesen minősítenék? Egyebek mellett azzal, hogy az érdekeltek: kutatók és pedagógusok meggyőződhetnek arról, hogy milyen fejlettségi szinten állnak a tantárgypedagógiák.

<sup>15</sup> Uo. 60.

1. Átláthatnák, hogy a tantárgypedagógiai ismeretek nagy többsége alig igazolt. 2. Felismerhetnék, hogy milyen elméleti háttér van egy-egy kijelentés mögött. 3. Rádöbbenének, hogy egy-egy pedagógiai problémára miért nem tudunk kielégítő magyarázatot adni.

Ez utóbbiként említett problémásor kapcsán vetődhet föl a kérdés, hogyan viszonyuljanak a tantárgypedagógiák – mint ismeretrendszerek – a tantárgypedagógiai kutatásokhoz. Egy szóval válaszolok: *kritikusan*. Azt érdemes mérlegelni, milyen problémák megoldására vállalkozik az adott kutatás. Milyen ismeretháttér alapján fogalmazta meg hipotéziseit, milyen elméleti keretben értelmezi a kérdéses kutatás a kapott adatokat, továbbá azt, hogy a feltárt adatok ellenőrizhetők-e? E kérdések tisztázása nélkül kockázatos a kutatási eredményeket átvenni.

\*

Végül úgy érzem, illő választ adnom arra is, mit kaphat a tantárgypedagógus – akár mint kutató, akár mint ismeretrendszerező, akár mint oktató – a tudományelmélettől. *Önvizsgálati fogószót!* Hogy képes legyen az illetékességi körébe tartozó tantárgypedagógiai jellegű tárgy- és metaproblémák között eligazodni, felismerve azt a kulcsszerepet, amelyet mondandóm elején hídverő szerepnek neveztem a neveléstudomány, annak társtudományai, valamint a napi gyakorlat közötti közvetítésben. Tudva e szerepvállalás közben azt is, hogy a fejlett, koherenssé szervezett tantárgypedagógiák mint ismeretrendszerek, ill. a tantárgypedagógiai kutatások, serkentően visszahatnak a neveléstudomány fejlődésére és ezen keresztül a pedagógusok tudományos gondolkodására is.