

SZEMLE

MAGYAR PEDAGÓGIA
97. évf. 1. szám 79–86. (1997)

Az általános pedagógiai és a tantárgypedagógiák

Lappints Árpád

Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola, Pedagógiai Tanszék

Időszerű, aktuális-e a témakör vizsgálata? Az időszerűségnek indokai közül kettő mindenképpen kiemelendő. Az nem vitatható tény, hogy a pedagógia egésze, s részterületei is állandóan változnak, viszonylagosan gyorsabban vagy lassabban fejlődnek. E változások nyomán időről-időre meg kell vizsgálni a korábban kialakított nézetek érvényességét, a kialakult új szempontokat be kell építeni a korábbi és ma is érvényes nézetrendszerbe. Így sort kell keríteni a pedagógia egészét tekintve egy kevésbé jelentős, de a pedagógusképzés praktikuma szempontjából nagyon is fontos terület, az általános pedagógia és a tantárgypedagógiák kapcsolatának elemzésére annál is inkább mivel az oktatás egész rendszere, ezen belül a tantárgyi rendszer is átalakulóban van. A téma időszerűségének legalább ennyire fontos indoka, hogy bár e témakörrel értékes és útmutató tanulmányok foglalkoztak (pl. *Faludi*, 1957, 1975; *Nagy*, 1962; *Szokolcsy*, 1965; *Kiss*, 1979; *Zsolnai*, 1979; *Szabolcs*, 1982; *Romankovics*, 1985; *Bakonyi*, 1988), a tanulmányokban felvetett problémák nagyobb része ma is megoldatlan. A témakör átfogó feltárására és értékelésére még nem került sor. Ez valószínűleg most sem következik be, de talán újólag ráirányítja a kutatás, a szakmai gondolkodás figyelmét e területre.

Az általános pedagógia és a tantárgypedagógiák összefüggésének kérdéskörét többféleképpen és több oldalról meg lehet közelíteni. Mivel a pedagógiával, a pszichológiával és a tantárgypedagógiákkal kapcsolatos szakmai műveltségtartalmak egy képzési rendszerben rendszertényezőként hatnak, funkcionálnak, egyik lehetséges és célszerű megközelítés a praktikum felől, a pedagógusképzés sajátosságaiból és valós helyzetéből kiindulón történhet meg. A továbbiakban felvetett néhány szempont ilyen indíttatású és célzatú. (Az „általános pedagógia” kifejezést a tudományelméleti megalapozottságot nélkülözve itt és csak ez esetben az egyszerűség kedvéért használom, ide értve a neveléstudomány ágait, sőt – talán megbocsáthatóan, külön nem nevezve – a pszichológia vonatkozó területeit is.)

Az elnevezés, és ami mögötte van

„Metodika”, „szakmódszertan”, „szakdidaktika”, vagy „tantárgypedagógia”? Ha megvizsgáljuk a pedagógusképző intézmények tanterveiben a szóban forgó diszciplína tantárgyainak elnevezését, (ha erre vonatkozó szakirodalmat olvasunk), akkor egymástól eltérő elnevezésekkel találkozunk, holott e tárgyak egymáshoz nagyon hasonló tartalmakat foglalnak magukban. A terminusok használatának e következtelensége nem a homlokegyenest eltérő felfogásokból fakad, hanem bizonyos szakmai bizonytalanságra utal. Az említett tanulmányok (Nagy, 1962; Faludi, 1975) világosan felvázolták, hogy a korábban módszertannak nevezett diszciplína sokkal több annál, mint amit ez az elnevezés takar. *A tantárgypedagógia terminus bevezetése éppen azért vált szükségessé, hogy ebben kifejezésre juthasson az a paradigmaváltás, mely szerint a tantárgyak tanításának a végső célja nem bizonyos szintű ismeretek kialakítása, hanem a képességek, valamint az egész személyiség fejlesztése az adott tárgy sajátos lehetőségeinek figyelembevételével.* Ennek értelmében a nevelés egyik legjelentősebb színtere a tanítási óra. Jóllehet ez a felismerés sokkal régibb keletű, mint gondolnánk, s az egyes hajdani pedagógusok gyakorlatában ezt megvalósuló tényként kell megemlítenünk, de megfelelő hangsúlyt, szakmai gondolati háttérrel széleskörű publikációtól kísértén csak az ötvenes-hatvanas évektől kezdődően kapott.

A tantárgypedagógia elnevezés indokait, a mögöttes tartalmakat és a miértre adott válaszokat érdemben senki nem cáfolta. A másféle terminus használatát indokló egyetlen érv: „nem az a lényeges, hogy minek nevezzük, hanem az, hogy mi van mögötte”. Ez az álláspont vitatható. Ha a tartalmakat, a tényleges hatást vizsgáljuk, akkor azt tapasztalhatjuk, hogy vannak olyanok, amelyek valóságosan is a tantárgy pedagógiájává fejlődtek, s vannak olyanok, amelyek saját lehetőségeiktől kissé elmaradva megmaradtak a módszertan szintjén. Nagyon is indokolt volt Faludi Szilárd 1975-ben megjelent, a tantárgypedagógia védelmében írt tisztázó felvetése. Az igazsághoz hozzátartozik az is, hogy 20 év múltán sem veszítette el aktualitását.

A tantárgypedagógiák kapcsolatrendszer

A kapcsolatrendszer áttekintése esetén, mégha az elnagyolt és felületen mozgó is, azonnal szembetűnő probléma a tantárgypedagógiák tudományelméleti megalapozottságának hiánya. Zsolnai József (1979) e megalapozottság nyitott kérdéseiről szól – s e kérdések jó része azóta is nyitott. A tantárgypedagógiák magukat viszonylag önálló diszciplínának definiálják. Azonban az önálló diszciplína létének egyik alapvető feltétele az önmagára vonatkozó, tudományos megalapozottságú „fundamentális kérdések” tisztázása. Ez a tantárgypedagógiáknak még nem minden esetben sikerült, például az interdiszciplináris kapcsolatok esetében sem.

A kapcsolatrendszer lényege a vonatkozó definícióban megfogalmazott: „egy adott tantárgy tanításával, s a személyiségnek e tárgy tanítása útján történő formálásával foglalkozó pedagógiai tudományág. Lényegében határtudomány, minthogy valamely tudó-

mány tantárggyá szervezett információanyagának feldolgozása képezi tárgyát, s így az adott tudomány és a neveléstudomány határán helyezkedik el.”¹

Ebben a definícióban világosan körvonalazódik *egy kettős kötődésű diszciplína*, amely valóságosan mind a kötődések struktúráját, mind minőségét tekintve jóval bonyolultabb, mint amit a definíció sejtet.

Illusztrációként megemlítem azt a vizsgálatot, amely öt (anyanyelv – környezetismeret – ének – technika – testnevelés) tanítóképző főiskolai tantárgypedagógiai jegyzetre terjedt ki.

A vizsgálat tárgya a jegyzetek információtartalmában megjelenő arány a neveléstudomány és a szaktudományból eredő specifikumok között; a neveléstudományi fogalomrendszer adaptációja; valamint a tanulás tanítására vonatkozó információtartalmak mennyisége. Az első vizsgálati szemponttal kapcsolatban az állapítható meg, hogy igen jelentős felfogásbeli eltérés van a vizsgált tantárgypedagógiai jegyzetek, és így a tankönyvi szerzők között is. A két szélső érték: míg van olyan tantárgypedagógiai jegyzet (környezetismeret), amely teljesen átveszi a pedagógia fogalomrendszerét, strukturális felépítésében tulajdonképpen a jelenleg oktatott didaktika struktúrája ismerhető fel, addig van olyan jegyzet is (anyanyelvi), amely túlnyomórészt a tantárgy speciális problémaköreit vázolja fel, és csak helyenként található az általános pedagógiára történő utalás, többnyire közvetett formában. A jegyzetek pedagógiai fogalomrendszere a 20–30 évvel ezelőtti helyzetet tükrözi, mintha megállt volna az idő. S végül az is megállapítható, hogy – miként egyik-másik tankönyv címe is jelzi – a tanítás pedagógiájáról van elsősorban szó, s a tanulásról alig; vagyis egy féloldalas oktatási folyamat bontakozik ki előttünk: a tanítás folyamata.

E vizsgálat – amely a pedagógusképzés szűk körére, tartalmilag is csak egy eszköz vizsgálatára vonatkozik – bizonyára nem ad alapot széleskörű általánosítható megállapításokhoz. Néhány kérdés felvetését viszont indokoltá teszi.

A tantárgypedagógia – mint tudjuk – határtudomány. Hol húzható meg a határ a neveléstudomány és a szaktudomány között; vagyis melyikből mit és mennyit foglaljon magába. Nyilvánvaló, hogy a sokféle tudományt, művészetet, technikát, tevékenységeket tükröző tantárgyakat – éppen ezen sokféleség miatt – nem lehet uniformizálni, az ilyenfajta törekvés hiba lenne. De a bemutatott igen jelentős eltérés miatt okkal felvethető egy elvi szinten történő megállapodás, ha úgy tetszik, tudományosan megalapozott szakmai közmegegyezés lehetősége ebben a kérdésben.

A tantárgypedagógiák fogalomrendszerének jelentős része – éppen az interdiszciplináris jelleg miatt – lehet *átvett*: a neveléstudomány terminológiájának megfelelő; lehet a tantárgypedagógia sajátosságainak megfelelően jelentésmódosítással *adaptált*. Természetesen nem kizárható, sőt szükségszerű a speciális, elsősorban e területen használatos fogalmak *alkotása* és fejlesztése is. A neveléstudomány fogalmainak átvétele és adaptálása elkerülhetetlen, de két reális és tapasztalható veszéllyel jár együtt: egyrészt az átvett fogalmak elavulhatnak, újak keletkeznek, ezért az átvett fogalmi rendszer folyamatos „karbantartása” szükséges; másrészt a nem kutatási eredményekre épülő, a tudományos megfontolásokat nélkülöző, jelentésmódosítással együttjáró adaptáció jelentős zavart okozhat

¹ Pedagógiai Lexikon IV. Akadémiai Kiadó, Budapest 1979. 135. o.

a megismerés folyamatában. A didaktika nyelvén szólva a tantárgyak közötti koncentrációról vagy annak hiányáról is beszélhetünk ebben az esetben.

Az illusztráció céljából említett vizsgálat harmadik fontos kérdése, hogy a tantárgypedagógiák, mint a pedagógiai tevékenységre felkészítő diszciplínák harmonikusan, megfelelő arányban képviselik-e mind a tanítás, mind a tanulás egymástól elválaszthatatlan szempontjait: nevezetesen mennyire hanyagolják el vagy helyezik előtérbe a tanulás tanítását. Nemcsak a jegyzetek vizsgálata, hanem a gyakorlati tapasztalatok is azt bizonyítják, hogy *a tanulás tanításának problémakörével többet kellene foglalkozni nemcsak a tantárgypedagógiáknak, hanem az oktatáselméletnek is.*

A tantárgypedagógiák kötődéseinek struktúráját tekintve szembevetendő sajátosság a bonyolult kapcsolatrendszer. Amikor az egyszerűség kedvéért „kettős kötődésről” beszélünk, a kettős jelző a kötődés fő irányaira vonatkozik. Valóságosan mindkét irányban bonyolult, minőségét és mennyiségét tekintve sokféle kötődésre épül a tantárgypedagógia. A személyiségfejlesztés felé mutató irányban direkt és állandó a kapcsolat elsősorban a didaktikával, de a neveléstudomány többi ágával is. Legalább ennyire fontos a pszichológia eredményeinek direkt vagy indirekt – a neveléstudomány által közvetített – integrálása, a nevelésszociológia, a rendszerelmélet, s különösképpen más tantárgypedagógiák eredményeinek beépítése. Nem szükséges hosszabb okfejtés annak megállapításához, hogy a tantárgypedagógiákat kétféle minőségben is az interdiszciplinaritás jellemzi. Egyrészt szerkezetüket, kialakulásukat tekintve, mint határtudományok „pedagógiai karakterű interdiszciplínák” (Zsolnai, 1979. 140. o.), másrészt kiterjedt kapcsolatrendszerük, a más tudományokra és tudományágakra való épülésük miatt is interdiszciplinaris jellegűek.

A diszciplínák szintjén megvalósuló kettős (két fő irányban ható) kötődés mellett a tantárgypedagógiák egyik lényegi sajátosságát megmutató *harmadik kötődést* sem szabad figyelmen kívül hagyni. Mivel a tantárgypedagógia egy adott tantárgy oktatásával foglalkozó tudományág, a közvetlen gyakorlatra irányultsága, abból való építkezése nyilvánvaló. Ez a gyakorlathoz való, egyetlen más pedagógiai tudományágnál sem tapasztalt erősségű kötődés adja meg a tantárgypedagógiák lényegét és alapozza meg funkcióikat.

A diszciplínák szintjén kialakult kötődések minőségét vizsgálva egy lényegi eltéréssel kiemelten kell foglalkozni. A tantárgypedagógiák kötődése a szaktudományokhoz direkt, sokrétű, de ugyanakkor nagyjából adaptáció. Figyelemmel kísérik az adott szaktudomány fejlődését, átveszik, adaptálják eredményeit, de többnyire alig van, vagy nincs befolyásuk az adott tudományra. *A pedagógiai karakterű kötődések az egyirányú adaptációt lényegesen meghaladó kölcsönhatások.* Ha a tantárgypedagógia a neveléstudomány egyik ága, akkor logikus és evidens, hogy adaptálja a neveléstudomány által feltárt tudományos eredményeket, használja a számára elfogadható és szükséges terminusokat, megtartva viszonylagos önállóságát. Ugyanakkor specifikumai révén: mindenek előtt a gyakorlattal való direkt kapcsolattal, ennek során a pedagógiai elmélet konkretizálásával, a tantárgyak oktatása során szerzett tapasztalatok összegyűjtésével, elemzésével, rendezésével nélkülözhetetlen alapot képez, forrást jelent a neveléstudomány fejlődéséhez. Az oktatáselmélet fejlődésének legfontosabb bázisai a tantárgypedagógiák. Tehát itt tartós és alkotó kölcsönhatásról, sőt egymásrautaltságról van szó.

Az ilyképpen értelmezett és az oktatáselmélet fejlődéséhez nélkülözhetetlen kölcsönhatásoknak van egy mindenképpen kiemelendő problematikus vonása, amely nehezíti a

teljes mértékű kölcsönösség megvalósulását. A tantárgypedagógiák oldaláról nézve egyszerűbb a helyzet. Rendelkezésre áll sokféle, egymástól eltérő nézőpontokat is tartalmazó, de tárgyát, célját, alapvető struktúráját tekintve homogénnek mondható didaktika, amely mindenki számára viszonylag könnyen hozzáférhető eredményeket prezentál. Ebből a tantárgypedagógia a maga sajátos igényeinek megfelelően bármit átvehet, beépíthet.

Az oktatáselmélet oldaláról nézve ugyanezt, sokkal bonyolultabb a helyzet. Viszonylag nagy számú, sokféle tantárgypedagógia van, amelyek különböző fejlettségűek. Mikként az oktatás konkrét tantárgyakra vonatkozik, akként az egyes tantárgypedagógiák kutatási eredményei is egyes, konkrét oktatási területekre terjednek ki. A sokféleség előny is, hisz a teljes praktikum felölelését jelenti, de hátrány is, mert a nehezebb áttekinthetőség miatt gátja a kölcsönösségnek. Az eredmények nemegyszer praktikus leírásokat tartalmaznak, nélkülözve a megfelelő tudományos elemzést és a kellő általánosítást. Ezért nagyonis szükségesnek látszik egy olyan szint, amelyen az egyes tantárgypedagógiák tapasztalatait, kutatási eredményeit összerendeznék, az általánosítás lehetséges szintjén megfogalmaznák azokat az elveket, összefüggéseket, speciális törvényszerűségeket, amelyek bizonyos tantárgypedagógiák közös eredményei. Ezt a problémát elemző tanulmányában *Szabolcs Ottó* is felveti. „A tantárgypedagógia általános kérdései jelentős részben máig feltáratlanok, kidolgozatlanok. Ennek oka, hogy minden tantárgy metodikusa elsősorban saját stúdiumának a módszertanát műveli; s nem általában a tantárgypedagógiát. Így azután, az, ami a különböző tantárgypedagógiákban közös, ami azokat, mint tudományt *immanenssé teszi, vizsgálatlan marad*”. (*Szabolcs*, 1982. 528. o.)

Mindezek kapcsán két lényeges szempont vethető fel. Az egyik szerint az „általános tantárgypedagógia” művelése jelentősen erősítené a tantárgypedagógiák tudományos jellegét, indokolná, hogy viszonylag önálló diszciplinának foghassuk fel őket. A másik – az oktatáselmélet szempontjából fontosabb – szempont az, hogy a tantárgypedagógiák által prezentált praktikus kutatási eredményeket az „általános tantárgypedagógia” által összefoglaltan sokkal könnyebben tudná integrálni az oktatáselmélet és más pedagógiai tudományágak. E szint közbeiktatása segítené a kölcsönhatás érvényesülését.

Az oktatáselmélet és a tantárgypedagógiák kapcsolatát befolyásoló tényezők közül meg kell említeni a felsőoktatási intézmények kiépülő autonómiáját, ezen belül az egyes intézmények hatáskörébe került tantervfejlesztés szabadságát. Így szinte intézményenként eltérő megoldásokkal és helyzetekkel találkozunk a következő kérdésekben:

- az általános pedagógia – tantárgypedagógia – gyakorlat óraszámainak az összes óraszámhoz és egymáshoz viszonyított arányai;
- a tantárgypedagógiák helye a képzés rendjében;
- a tantárgypedagógiát oktatók helye az intézményi szervezeten belül: (a) a szaktudományi tanszékhez tartoznak; (b) önálló munkacsoportot alkotnak; (c) önálló munkacsoport a pedagógia tanszékhez tartozva; (d) külső óraadók stb.)
- a tantárgypedagógiát oktatók elméleti pedagógiai és pszichológiai felkészültsége, gyakorlati – tapasztalati háttere;
- a pedagógia, ezen belül a tantárgypedagógia formális és informális presztízse.

E néhány kiemelt szempont arra utal, hogy nemcsak annyiféle tantárgypedagógia létezik, ahány tanári szak van, hanem – némi túlzással – ahány képző intézmény van nemcsak típusában (egyetem – tanárképző – tanítóképző), hanem valóságosan is.

A tantárgyi rendszer és a tantárgypedagógiák összefüggésének aktuális problémái

A tantárgyi rendszernek megfelelően, annak természetét és logikáját követve differenciált tantárgypedagógiák alakultak ki. A tantárgyi rendszer determináló hatása egyértelmű, annak bármiféle változása a tantárgypedagógiák szükséges változását jelenti: így új tantárgypedagógiák születnek, mások elhalnak vagy beolvadnak.

A tantárgyi rendszer alapvető hibáinak megszüntetésére irányuló törekvések nem új keletűek, a századforduló reformpedagógiai törekvései között már ott szerepeltek. A tantárgyi integráció irányába elmozduló megoldások tudományos megalapozottságúak voltak, a mindenkori közoktatáspolitikai támogatását alig, vagy egyáltalán nem élvezve. Napjainkban a tantárgyi integráció irányába ható változtatási szándékok kiemelt közoktatáspolitikai támogatásban részesülnek, sőt, erre vonatkozóan *a közoktatáspolitikai – megelőzve a gyakorlat és a tudományos kutatás szintjén megfogalmazható igényeket – szinte kényszerhelyzetet teremt.* (Lásd NAT) Az egyik nagy kérdés: hogyan tud – és hogyan akar – erre reagálni a pedagógusképzés; ezen belül hogyan tudnak változni a tantárgypedagógiák? A tantárgypedagógiák művelőinek (kutatóknak, oktatóknak) egyik legjellegzetesebb megnyilvánulása az volt, hogy a tantárgypedagógiát önálló diszciplínaként fogták fel és eszerint definiálták, továbbá ennek elismertetésére törekedtek. Az önállóságnak erre a külső eredetű „veszélyeztetésére” vajon miféle válaszokat tud adni a pedagógusképzés e jelentős szakmai bázisa?

A tantárgyi integrációt tényként elfogadva több olyan jelentős probléma felvetése látszik indokoltnak, amelyek megoldásának körvonalai még nem rajzolódtak ki. Elsősorban azokra a tantárgypedagógiákra gondolunk, amelyek szaktárgyi bázisa nem alkot önálló műveltségi területet, hanem több más – korábban önálló – szaktárggyal együtt egy bizonyos műveltségi területbe tagolóódik bele.

Az integrált műveltségtartalom oktatásához integrált metodikai tudás szükséges; ennek következtében logikusnak látszik az eddig önálló – egymástól többé-kevésbé elhatárolódó – tantárgypedagógiák tartalmának ötvözése.

a) A struktúrájában teljesen új, tartalmát tekintve újszerű integrációs egység (műveltségi terület) oktatáspedagógiájának kialakítása, ennek útja kidolgozatlan.

– Mivel az ilyképpen kialakított szakműveltségi tartalom eltér a tudományrendszer-tantól, miféle elvi alapokon határozhatóak meg a struktúraépítés szempontjai?

– A különböző tantárgypedagógiákból, mint részekből kialakuló egész milyen feltételek mellett szervezhető koherens rendszerré?

b) Az eddigi „hagyományos” kettős kötődés jellege, struktúrája szükségszerűen megváltozik. A tantárgypedagógiák szoros és folyamatos kapcsolatban voltak az adott tudománnyal (művészettel), figyelemmel voltak azok mozgására, fejlődésére. Az új helyzet-

ben többféle tudományhoz kellene kötődni. Ez az előbbi felváltó többféle kötődés a tantárgypedagógiák eddigi karakterét változtatja meg; a karakterváltozás többek között a lényegesen bonyolultabbá váló kapcsolatrendszer feltárását, elemzését, kiművelését igényli.

c) Az integrálódott tantárgypedagógiák egészében hogyan juthatnak érvényre a fontos szakmai (tudományhoz kötődő szakmai) specifikumok; az egész hogyan viszonyul az egyes érintett tudományokhoz?

d) Az egyetemeken különösen, de a főiskolákon is az oktatás gerincét az ún. szaktudományok adják; ezek tartalmi és az elsajátítás rendje is tudományrendszertani megalapozottságú. A kialakult oktatás-szervezeti megoldások is ennek megfelelően alakultak. Hogyan kellene, és miként lehet a pedagógusképzés és a közoktatás tantárgyrendszerének változásait szinkronba hozni, a kettő között jelenleg látszó ellentmondásokat feloldani?

e) Mindezekhez mennyi idő szükséges; rendelkezésre áll-e a szakmai kapacitás, megvan-e az adott területeken a szakmai igény és szemlélet a változások létrehozására, az abban való együttműködésre?

f) E felvetések is eléggé meggyőzően bizonyítják az „általános tantárgypedagógia” művelésének szükségességét. A tantárgypedagógiák talán legnagyobb adóssága az, hogy a tantárgyak oktatása során megállapítható elvek, összefüggések, speciális törvényszerűségek feltárása, általánosított szintre-emelése elmaradt, ezek még tantárgycsoportonként sem kerültek kidolgozásra. A vázolt új helyzetben éppen az „általános tantárgypedagógia” lehetne a kiindulási alap.

A felvetett, jelenleg problematikusnak látszó nyitott kérdések sora korántsem teljes. Például, hogyan tud reagálni a pedagógusképzés arra az elképzelésre, hogy az egyes iskolák maguk határozhatják meg a tanítandó tantárgyakat, s a NAT figyelembevételével azok tartalmát? Ugyanis így a tantárgyak nagyszámú varianciája alakulhat ki, amihez a tantárgypedagógiai felkészítésnek elvileg alkalmazkodni kellene, stb.

Talán nem vitatható az a kijelentés, hogy az iskolai nevelés színvonala emelkedésének legjelentősebb forrásvidéke az *általános pedagógia – tantárgypedagógiák – tanítási gyakorlat* háromszögében lelhető meg. Ezen belül egyik lényeges összetevő az általános pedagógia és a tantárgypedagógiák kapcsolata. Minden eddigi vonatkozó tanulmány kimondva vagy impliciten – főleg a praktikum tényei alapján – a természetes és szükségszerű kapcsolat hiányosságairól, problematikus vonásairól szól. Az itt leírt gondolatok is e körül forognak. Nem szorul hosszadalmas magyarázatra, hogy e néhány felvetett szempont miért irányul dominánsan a tantárgypedagógiák helyzetére. E mögött a szükségszerű tendencia mögött is az általános pedagógia, ezen belül különösen az oktatáselmélet és tantárgypedagógiák kölcsönhatásának, egymásrautaltságának ténye húzódik meg. Ha a tantárgypedagógiáknak, mint az oktatáselmélet legfontosabb bázisainak létében bármiféle válság, tisztázatlanság, zavar következik be, az nyilvánvalóan az egész tudományterületet érinti. És akkor még nem szóltunk a tantárgypedagógiák tudományos műhelyeinek, a magyar felsőoktatásnak jelenlegi helyzetéről. *Figyeljünk a tantárgypedagógiákra!*

Irodalom

- Bakonyi Pál (1988): Tantárgy-pedagógiai, pedagógiai törekvések az OPI elődintézményeiben. *Pedagógiai Szemle*, 11. sz.
- Faludi Szilárd (1975): Tantárgypedagógia. *Pedagógiai Szemle*, 11. sz.
- Kiss Árpád (1979): Ajánlható-e a „tantárgypedagógia” szó használata. *Magyar Pedagógia*, 2. sz.
- Nagy Sándor (1962): Didaktika és metodika. In.: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*, 1961. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Romankovics András (1985): *Tantervek, jegyzetek, szaktárgyak a tanítói gyakorlat mérlegén* (kézirat).
- Szabolcs Ottó (1982): A tantárgypedagógia a neveléstudományi kutatásokban. *Pedagógiai Szemle*, 6. sz.
- Szokolszky István (1965): Az oktatás módszereiről. In.: *Tanulmányok a neveléstudományok köréből*, 1964. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Zsolnai József (1979): A „tantárgypedagógiák” tudományelméleti megalapozottságának nyitott kérdései a tanítóképzésben. *Magyar Pedagógia*, 2. sz.