

mérhető elemek” mellett „az ellenőrzésnek és értékelésnek kevésbé egzakt módjait kívánó” oktatási célok kétféle jellegére. Ahogy feljegyzéseiben korábban kiemelte, ebben a könyvében is hangsúlyozta: „A személyiség egészének – a gondolkodás-módnak, a képzeletnek, az érzelmeknek, az erkölcsi tudatnak, az akaratú vonásoknak – időről időre, rendszeresen megvalósuló mérlegre tételét nemcsak azért utasítjuk el, mert nem bízunk a mérőeszközök hitelességében, hanem azért is, mert a mérésre – csak a mérésre – beállított tanári és tanulói magatartás önmagában is akadály lehet a képességek és tulajdonságok érlelődésének. A teljesítménymérés és ennek feltétele: a várható teljesítmények pontosan körülhatárolt megfogalmazása nem célja, hanem egyik eszköze az eredményes tanításnak”. (4) Könyve egyáltalában nem a zárt vezérlésű, operacionalizált követelmények szolgálatába állított oktatás apoteózisa, hanem a programozott oktatás elveinek és gyakorlatának megfelelő tanítási-tanulási eszközrendszerek, a „scrambled book” típusú tankönyvek kidolgozásához nyújt – Magyarországon elsők között – segítséget.

Végül Takács Etel feljegyzéseinek szellemével későbbi munkásságában is összhangban álló elvekre utalások sorában legalább tegyünk említést gyakorlati tevékenységét összefoglaló kandidátusi értekezésére (1987). Itt is megemlíti elvként „a tanterv látszólagos passzivitását”, amelyen tételesen meghatározott ismeretanyagok és követelmények helyett a taneszközök „céltudatos rendszerével” meg-

valósuló tartalmi szabályozást értett. Véleménye, tapasztalata szerint „megszabott időkeret és részletesen kimunkált program, valamint ’segédletek’ nélkül a tantervi tervezés önmagában hatástalan”. (5)

Előadásom végére érve engedjék meg, hogy – mintegy összegezőképpen – megfogalmazzam azt a tanulságot, amelyet Takács Etel írásainak újra tanulmányozásából az előadás témájával kapcsolatban magam számára levontam. Ez a következő: A követelményrendszer problémáival sokféle, tantervelméleti, -fejlesztési, didaktikai, kutatási, eredménymérési, taneszközkészítési célú megközelítéssel lehet és kell foglalkozni, de minden esetben legfontosabbak a nevelés-oktatás, a tanuló szempontjai. (6)

Jegyzet

(1) (1979) Akadémiai Kiadó, Budapest. 163–185.

(2) Szokolcsy István (1972): *Válogatott tanulmányok*. (Szerk.: Székely Endréné) Tankönyvkiadó, Budapest. 399–400.

(3) Takács Etel (szerk., 1983): *A tanítás-tanulás nevelőhatása*. OPI.

(4) Takács Etel (1978): *Programozott oktatás?* Gondolat. 126.

(5) Takács Etel (1987): *Anyanyelvünk mint tantárgy. Kandidátusi értekezés*. Kézirat. Budapest. 17., 29.

(6) Az emlékülésre megjelent Takács Etel *válogatott munkái* című kötetben (szerkesztette és az utószót írta Ambrusné Szalai Katalin [2002], Budapest) először vált publikussá az az előterjesztés, amelyet Takács Etel Bakonyi Pállal együtt 1984-ben az OPI Főigazgatói Tanácsa ülésére írt. Ennek szemlélete, tartalma sok szempontból összhangban áll az előadásomban vizsgált, nyolc évvel korábban készült kézirattal.

Ballér Endre

Tantárgy és pedagógia

Több mint egy emberöltővel ezelőtt, egész pontosan 1964. december 7-én ülésezett a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága. A napirenden a neveléstudomány és a tantárgyi metodikák kapcsolatának időszerű kérdései szerepeltek. A vitaindító referátumot a Didaktikai-metodikai Albizottság titkára, *Takács Etel* tartotta. Értel-

mezve a metodika fogalmát (egyúttal elvetve a szakmódszertan, a szakdidaktika kifejezéseket) arról beszélt, hogy „az egyes tantárgyak tanítási anyagának feldolgozása során olyan komplex helyzet alakul ki, amelyben az oktatás és a nevelés törvényszerűségei, valamint a tantárgy sajátosságai együttesen, egymásra hatva érvényesülnek”. (*Takács, 1965*)

cselekedoi kiindulva Takács Etel így folytatta: „A tantárgyak szerint elkülönülő, de a nevelés célja által összekapcsolt komplex szituációk alkotják a metodikák tárgyát. Ebből következően a metodikáknak az a feladatuk, hogy egy-egy szak tárgyra vonatkoztatva, az illető szaktárgy sajátosságait figyelembe véve vizsgálják az eredményes oktatás, képzés és nevelés feltételeit. Az így értelmezett metodika tárgyát és funkcióját tekintve: a tantárgy pedagógiája.” (Takács, 1965)

Tudomásom szerint Takács Etel ekkor fogalmazta meg először, hogyan látja a tantárgy és pedagógia kapcsolatát, de ez a kérdés sok más összefüggésben is foglalkoztatta. Több elméleti írásában is elemezte azt az életszerű és egyben összetett helyzetet, pedagógiai szituációt, amelyben egy tantárgy anyagának feldolgozása során a tanár és a tanulók együttes tevékenysége megvalósul. (Báthory – Gyaraki – Takács, 1980) A tanítási-tanulási folyamat, illetve annak alapvető szervezeti formáját, a tanítási órát, túl a tananyag feldolgozásán, a tervezett, sőt a nem tervezhető nevelő hatások forrásának is tekintette. A tanári szakmai kompetencia fontos részének tartotta a tanár – többé vagy kevésbé tudatos – (a tanításra is vonatkozó) pedagógiai döntéseinek szakszerűségét. Azt tehát, hogy a pedagógus a választásra kínálgató lehetőségeknek mekkora készletét ismeri, hogyan ítéli meg – egy adott szituációban – a választását meghatározó körülményeket, továbbá hogy valósítja meg a döntést realizáló cselekvést. Szerinte a nevelőhatás alapvető feltétele az igazodás a valóságos körülményekhez, az adott helyzethez, a tanulókhoz, ami végső soron a tanár és a tanulócsoporthoz közvetlen, személynél kapcsolataiban következhet be és mehet végbe. (Így van ez akkor is, ha a pedagógiai hatások megtervezésében és kivitelezésében a tanár igénybe vesz különböző taneszközöket.)

Takács Etel számára a tantárgy és pedagógia kapcsolata mindemellett nemcsak elméleti kérdés volt, hanem, ha úgy tesszük, szakmai életprogram is: idejének, alkotó energiáinak nagy részét arra fordítot-

ta, hogy egy bizonyos tantárgynak, mégpedig a magyar nyelvnek a pedagógiáját kidolgozza. Ez többféle feladatot ölelt fel. Jelentett tantervi tervezést, azaz a szaktudomány ismerethalmazából pedagógiai-pszichológiai szempontok alapján célszerűen válogatni és strukturálni tananyagot; kialakítani tanárt és gyereket egyaránt jól orientáló, humanizált követelményrendszert s összerendezni a különböző tantárgyak hasonló programjait. (A tantervet lásd „A nevelés és oktatás terve” (szerk.: Nagy Sándor, Tankönyvkiadó, Budapest, 1978) Az általános iskola 5–8. osztályai számára 1978-ban készített magyar nyelvi tantervet rendre követték a tanítást segítő tanári útmutatók és a tanulást támogató taneszközök együttese, vagyis tankönyvek, munkafüzetek és értékelő lapok. (Takács – Komár, 1978; Takács, 1980/a, b; 1981/a, b; 1982/a, b, c; 1983/a, b; 1986)

Jóllehet nincs most arra lehetőség, hogy részletező elemzéssel mutassuk be, mennyire sikerült Takács Etelnek, a tankönyvszerzőnek realizálnia Takács Etelnek, az elméleti szakembernek a nézeteit, mégis lehet és kell erről néhány megjegyzést tennünk. Az 1980–83 között elkészült, majd 1986–87-ben általa átigazított 5–8. osztályos tankönyvek éppen pedagógiai szempontból jelentettek új minőséget: olyan munkatankönyvek voltak, „amelyek szövege közvetlenül a tanulókhöz szól, kérdéseivel és feladataival egy megtervezett gondolatmenetben „vezéri” az ismeretek megszerzésének folyamatát. (Takács, 1984) Bár a nyolcvanas évek elején szinte mindegyik tantárgyhoz készültek munkatankönyvek, fogadtatásuk, felhasználásuk és hatásuk nagyon vegyes volt. A magyar nyelv könyvé’-nek kiemelkedő sikere épp pedagógiai vonásaiban rejlik. Abban például, ahogyan a gyerekekhez szól: egy olyan kommunikációs szituációt hoz létre, amelyben egyenrangú partnernek, értő olvasónak tekinti a gyereket, s amelyben ugyan elkerülhetetlenül egyirányú a kommunikáció, de az átadott információk, közlések messzemenően támaszkodnak az olvasó várt, illetve szándékosan kiváltott együttműködésére. Intelligens partnerként

kezeli a gyereket, akit tájékoztat arról, hogy miért érdemes a nyelvről tanulni, akiről feltételezi, hogy 10–11 éves korában is képes és hajlandó olyan bonyolult dolgokról gondolkodni, mint a nyelvek kialakulása, története.

A tárgyalt könyvek építenek a korosztályokkal kapcsolatos pszichológiai ismeretekre: gyakran indítanak egy-egy témát a tapasztalásból; érdekessé teszük tárgyukat, a nyelvi humor minden lehetséges válfaját felhasználják. Sokféle szocializációs funkciót látnak el (például szerepelnek benne témaként az iskolában szokásos mondatok; köszönési, üdvözlési formák; mi a különbség a 4. és az 5. osztály között; a kérdező tanulás módszere; segédeszközök, lexikonok használata; állatmesék, Mátyásmondák erkölcsi tanulságai stb.). Hatásukban azonban az a meghatározó jelentőségű, ahogyan bekapcsolják olvasóikat a magyar irodalmi és az egyetemes kultúra folyamába: a tankönyvek (és a munkafüzetek) indukciós és gyakorló szövegeinek döntő többsége irodalmi (jobbára magyar) alkotás. A beszéd, a nyelvek, az írás kialakulásának története, a közmondások, szólások és a szavak jelentésének eredete, a hagyomány elve a helyesírásban – mind alkalmas témakör arra, hogy az olvasó megérezze, megértse a kultúra és a történeti idő folytonosságát.

Talán éppen a modern pedagógiai szemléletnek köszönhető, hogy a könyvek mindmáig népszerűek: számos jó és kevésbé jó új tankönyv, munkafüzet mellett 15–19 kiadást értek meg. A Nemzeti Tankönyvkiadó adatai szerint egyedül csak a 2000. évben 215 828 db tankönyvet és munkafüzetet, valamint értékelő lapot értékesítettek. Joggal állíthatjuk, hogy nemzedékek hosszú sora tanul anyanyelvről Takács Etel tankönyveiből és munkafüzeiteiből.

Azt persze tőle magától tudhatjuk legbiztosabban, hogy a tantárgy pedagógiája legteljesebben a tanítási órák konkrét valóságában bontakozik ki. A tanítási órák hús-vér tanárok és diákok interperszonális kapcsolatainak erőterében zajlanak, sajátos élményt, személyes tapasztalatot kínálva számukra. Sokan vannak itt ma, akik

tudják, s többen olyanok is, akik személyesen megtapasztalhatták, hogy Takács Etel hogyan teremtett harmóniát a szaktudományi-tantárgyi és pedagógiai feladatok között a tanítás gyakorlatában. Az anyanyelv tantárgy pedagógiájának megteremtésében számára fontos feladat volt, hogy ne egyoldalúan csak a szaktudomány irányába tájékozódó szakmetodikát, illetve a didaktikai tételeket, megállapításokat egyszerűen lefordító szakdidaktikát tanítson, hanem a tárgy tantárgy-pedagógiáját munkálja ki és mutassa be a pedagógusképzésben és -továbbképzésben.

Voltaképpen ezzel vissza is érkeztünk a kiindulóponthoz: az 1964-es akadémiai üléshez. A bizottság tagjai az indító referátum fogalom-értelmezését elfogadták; tolerálták a 'szakmódszertan', 'szakdidaktika' helyett (vagy inkább mellett) a 'tantárgy-pedagógia' terminust is, kétséges azonban, hogy mindez hatott-e s hogyan hatott a metodikai kutatásokra és a metodika oktatására a pedagógusképzésben. Gyánítom, hálás, ha nem is minden tekintetben szívderítő feladat lenne áttekinteni az elmúlt évtizedeket: elvesztette-e aktualitását a majd négy évtizeddel ezelőtti bizottsági látélet. Ehelyett azonban inkább csak arra szorítkozom: miért tartom ma is (vagy ma ismét) nagyon aktuálisnak az akkori gondolatot: a metodikának a tantárgy pedagógiájának kell lennie.

Az elmúlt másfél-két évtized társadalmi és közoktatási hatásainak következményeként ma már nem beszélhetünk egységes iskolarendszerről Magyarországon. A lehetőségek és ambíciók alapján kialakultak, megerősödtek az elitiskolák, miközben menthetlenül leszakadtak tág térségek intézményei; a hol jobban, hol kevésbé preferált 6 és 8 osztályos gimnáziumok a hagyományos szerkezetet is megbontották. Fel kell készülni arra is, hogy a tankötelezettség korhatárának kiterjesztésével a középfokra egyre nagyobb arányban kerülnek be olyan gyerekek, akik belső indítatásból nem tanulnának tovább. Az iskola belső világa is megbolydult. A legjelentősebb változások közé tartozik az intézményi autonómia növekedésének – olykor csak araszolható, olykor meg-

jenculo – tolyamata, s ennek egyik jeleként a nagyobb iskolai és tanári szabadság a tananyag megválasztásában, a helyi tantervek formálásában. (Megjegyzendő, hogy ahogyan a 8+4-es iskolaszervezet ismételt deklarálása és az esélyegyenlőségre törekvés hangoztatása sem változtatott érdemben az iskolarendszer helyzetén, épp úgy a centralizálás jegyeit magán viselő kerettantervi intézkedések is legfeljebb csak megakaszthatják, de nem tehetik semmissé az iskolák szakmai autonómiájának erősödését.) (Báthory, 2001)

Változott, fejlődött a hazai neveléstudomány is. Mindaz a pedagógiai elméleti alapozás, amelyre a metodikáknak építeniük

kell, már nem monolitikus ismeretömb, hanem sokféle, egymást kiegészítő vagy – pusztán létükkel is – tagadó, vitató koncepciók, nézetrendszerek, elméletek sora. (Mihály, 1999; Hunyadyné, 1994; Csapó, 2001) A didaktikában általános felfogássá vált, hogy a tanítás és a tanulás összetartozó folyamatok, amelyeket csak kognitív, emocionális és szociális összefüggésekben

együttesen lehet vizsgálni. (Falus, 2001) A megismerési, ismeretszerzési folyamatok elméleti megközelítésére jelentős hatást gyakorol a kognitív tudományokból eredeztethető konstruktivizmus (Nahalka, 1998), egyre sokrétűbbek azok a felismerések, illetve konkrét eljárások, amelyek a személyiség differenciált fejlesztését igénylik, segítik. (M. Nádas, 2001)

Az itt épp csak érintett közoktatási, pedagógiai változások (közvetlenül vagy közvetve) hatnak a tanárok iskolai munkára történő felkészítésére is. Négy következő emeleket most ki:

– a tantárgy-pedagógiai képzésben a korábbinál nagyobb teret kell szentelni az

adott tantárggyal összefüggésben a tanulási motivációnak, a tanulási kedv felkeltésének, a tanári motiválás lehetséges eljárásainak;

– a tananyag feldolgozásának megtanításakor ma bizonyosan nem lehet eltekinteni a konkrét körülményektől, attól, hogy milyen iskolában, milyen szociális feltételek között zajlik a tanítás. A tantárgy-pedagógiában – a valóságos iskolai viszonyok ismerete alapján – variabilis módon kellene tanítani a tanítást: célszerű lenne bemutatni, hogyan működés a tantárgy (vagy bizonyos részleteinek) feldolgozása különböző típusú, célú és tanuló társadalmát tekintve heterogén (vagy nagyon is, már-már veszélyesen homogén) iskolában. Így a pedagógusjelölteket is arra kellene inspirálni,

hogy gondosan vegyék számba a tanítási-tanulási folyamat külső feltételeit, s szükség szerint ehhez igazodva alakítsák tantárgy-oktatási stratégiájukat;

– elkerülhetetlennek látszik, hogy a tanárok-tanítók a jövőben még önállóbban, bátrabban kezeljék a tantervet is. Ehhez természetesen szükséges az általános, pedagógiai-di-

Takács Etel hogyan teremtett harmóniát a szaktudományi-tantárgyi és pedagógiai feladatok között a tanítás gyakorlatában? Az anyanyelv tantárgy pedagógiájának megteremtésében számára fontos feladat volt, hogy ne egyszerűen csak a szaktudomány irányába tájékozódó szakmetodikát, illetve a didaktikai tételeket, megállapításokat egyszerűen lefordító szakdidaktikát tanítson, hanem a tárgy tantárgy-pedagógiáját munkálja ki és mutassa be a pedagógusképzésben és továbbképzésben.

daktikai alapozás, de az bizonyos, hogy érdemben csak egy konkrét tantárggyal összefüggésben lehet megtapasztalni a tananyagszerkesztés különböző módjait;

– a tantárgy-pedagógiai képzés jövőbeli hatékonyságának további alapvető feltétele, hogy a felkészítés mennyire lesz képes a pedagógusjelölteket a tanulók egyéni sajátosságaihoz igazodó, differenciált bánásmódról és tantárgyuk differenciált tanítására felkészíteni.

A metodikák vázolt fejlesztési irányjai – megítélésem szerint – megkívánják az intenzívebb kapcsolatot a pedagógiával. Ez a kapcsolat azonban nem merülhet ki a neveléstudomány és a pedagógiai részterüle-

tek általános tételeinek pusztá alkalmazásában, hanem a tantárgyakkal összefüggésben jelentkező pedagógiai problémákban, közösen megoldandó kérdésekben jelenik meg. A kapcsolat ápolásához pedig nélkülözhetetlenek – mint a múltban, a jövőben is – olyan kettős-hármas kötésben élő, a szaktudomány és a pedagógia, illetve a gyakorlat közegeiben egyaránt értőn eligazodó, alkotó szakemberek, mint amilyen Takács Etel is volt.

Irodalom

Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000.* ÖKONET, Budapest. 332.

Báthory Zoltán – Gyarakí F. Frigyes – Takács Etel (1980): A tanítási-tanulási folyamat. In: Báthory Zoltán – Gyarakí F. Frigyes (szerk.): *Pedagógiai kézikönyv.* Tankönyvkiadó, Budapest. 151–215.

Csapó Benő (2001): Tudáskoncepciók. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 88–106.

Falus Iván (szerk., 2000): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához.* (3. kiadás) Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Hunyady Györgyné (1994): A pedagógusképzés és a neveléstudomány. *Magyar Pedagógia*, 25.

Mihály Ottó (1999): *Az emberi minőség esélyei. Pedagógiai tanulmányok.* OKKER-Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest. 486.

M. Nádasi Mária (2001): *Adaptivitás az oktatásban.* Comenius Bt., Pécs.

Nahalka István (1998): A tanulás. In: Falus Iván: *Didaktika.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 117–158.
Takács Etel (1965): *Az általános pedagógia és a szakmetodikák kapcsolata. különös tekintettel a tanárképzésre.* MTA Történeti és Filozófia Osztály közleményei, 14. 3. 287–291.

Takács Etel (1980/a): *A magyar nyelv könyve. Általános iskola 5. osztály.* Tankönyvkiadó, Budapest. 88.
Takács Etel (1980/b): *Magyar nyelvi munkafüzet az általános iskola 5. osztálya számára.* Tankönyvkiadó, Budapest. 150.

Takács Etel (1981/a): *A magyar nyelv könyve az általános iskola 6. osztálya számára.* Tankönyvkiadó, Budapest. 109.

Takács Etel (1981/b): *Magyar nyelvi munkafüzet az általános iskola 6. osztálya számára.* Tankönyvkiadó, Budapest. 167.

Takács Etel (1982/a): *Magyar nyelvi munkafüzet az általános iskola 7. osztálya számára.* Tankönyvkiadó, Budapest. 175.

Takács Etel (1982/b): *Magyar nyelvi munkafüzet az általános iskola 8. osztálya számára.* Tankönyvkiadó, Budapest. 168.

Takács Etel (1983/a): *A magyar nyelv könyve az általános iskola 7. osztálya számára.* Tankönyvkiadó, Budapest. 86.

Takács Etel (1983/b): *A magyar nyelv könyve az általános iskola 8. osztálya számára.* Tankönyvkiadó, Budapest. 110.

Nyitrai Tamás – Takács Etel – Török Imre (1986): *Tanári kézikönyv a magyar nyelv tanításához: az általános iskola felső tagozatában.* Tankönyvkiadó, Budapest. 333.

Hunyady Györgyné

A tanuló tanár

„Egy 25 éven át működő tanár, heti 20 tanítási órát számítva, 16000 pedagógiai szituáció irányítására vállalkozik. Bizonyára nagyon jelentős mértékben emelkedne az oktatás hatékonyságának szintje, ha minden tanár minden óráján csak valamivel is eredményesebben tanítana, mint az előző órán. Ha a visszacsatolás elvének egyszerű érvényesítéséről lehetne szó: a tanár tanulna tanításának hibáiból...”

Ezek a sorok nem valamely a napokban megjelent, a reflektivitás fontosságát hangsúlyozó angolszász publikációból származnak, hanem *Takács Etel* 34 évvel ezelőtt írott, „Pedagógiai szituáció a tanítási órán” című tanulmányából. A cikk árnyaltan elemzi azokat az okokat, amelyek

miatt a fenti logika nem érvényesül a gyakorlatban. Választ keres arra, hogy a tanár miért nem tanul óráról órára; a tapasztalt pedagógus miért nem azonosítható szükség-szerűen a kiváló pedagógussal.

Az emléklülés szervezői nyomatékosan felhívták a figyelmemet arra, hogy nem Ta-