

Egy nem didaktikus *Didaktika*

Nincs ma Magyarországon olyan pedagógia szakot végző, végzett vagy tanárjelölt, neveléstudomány vagy tanítószakos hallgató, pedagógiai szakember vagy oktatáskutató, aki ne találkozott volna a „Falus-didaktikával”. Hivatalosan mind ez ideig tíz kiadást ért meg a Falus Iván és munkatársai által összefogott kötet, vagy annak közvetlen előzményművei: *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Tankönyvkiadó (1998); *Didaktika. Tankönyv a pedagógiai középiskolák számára*. Comenius Oktató és Kiadó Bt. (1999); *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó (2000); (2001) (540 oldal); *Didaktika: elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó (2002) (2003: digitális változat); a hatodik, átdolgozott kiadás: Nemzeti Tankönyvkiadó (2003) (512 oldal); *Didaktika*. 2. kiadás. Comenius Oktató és Kiadó Bt. (2004) és Nemzeti Tankönyvkiadó (2004), (550 oldal). *Didaktika: elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó (2006); Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest (2007) (550 oldal). E kiadások után a 2022-es kiadású, 25 szerzős, 23 fejezetes és 834 oldalas „kézikönyv” elnevezés helyett találóbb műfaji megjelölés inkább az eposzi mű. A kézikönyv műfaji választás a szerzőknek azt a szándékát tükrözi, hogy nem leíró és elméleti meghatározások céljából készült a kötet, hanem – például – a tanárképzős szemináriumok alkalmával közös feldolgozásra. A kézikönyv felhasználási javaslata tehát, hogy a nyomtatott példányok a (még létező) egyetemi, intézményi hagyományos könyvtárak elveszett példányai helyére kerülhessenek, a tanárjelöltek pedig okoseszközeiken követhessék az órai feldolgozás során az interaktív változatot.

Kissé elszomorító a szerzők ajánlása, minthogy „önmagában ebből a könyvből, mint ahogyan egyetlen könyvből sem, nem

lehet megtanulni tanítani”, de biztató, hogy a kötet a felkészülés és a tudásfrissítés egyik fontos eszköze lehet. Ha konkrét válaszok végett üti fel valaki a kötetet, hogy vajon melyik az érvényes didaktikai paradigma, amelynek explicitté tétele megteremtheti azt az értelmezési keretet, amelyben a gyakorlat elemzése, mérése hatékonyabbá válik – az a szerzők szerint is nyitott kérdés marad. A didaktika hazai irányzatai sorában – amelyről a könyv is ír – hol helyezkedik el ez a kötet?

Ebben az értelemben tehát a didaktika kézikönyve nem didaktikus mű, nem mondja meg milyen legyen a didaktikai gondolkodás, de 21. századi módon reflektál a hazai didaktika 20. századi vonulataira – Ballér Endre megfogalmazásában: folyamatosságára, összetettségére (Ballér, 1992) – így Fináczy Ernő (Fináczy, 1908) didaktikai-lelkiismeret szellemére és Nagy László (Nagy, 1983) gyermektanulmányozására; Nagy Sándor didaktika-fogalmára és gondolatára, hogy „egy olyan integrált pedagógiát volna jó létrehozni, amelyben az oktatásemélet és a nevelésemélet úgy van együtt, hogy ne kelljen külön oktatáseméletet és neveléseméletet tanítani [...] az oktatástechnológia nem cél, hanem eszköz az egzaktabb didaktika szolgáltatásában és a didaktika sem cél, hanem eszköz egy integrált pedagógia szolgáltatásában.” (Gyaraki, 1983); Báthory Zoltán gyermekcentrikusságára és a differenciálásra intésére; Nagy József kompetenciaalapú, kritériumorientált diagnosztikus fejlesztő pedagógiájára, amely – végső soron – az esélyegyenlőtlenségek felszámolását célozta meg, és Zsolnai József a pedagógia új rendszerének megfogalmazására tett törekvéseire.

Mit tehát ez a 21. századi reflexió? Egy nem didaktikus, hanem transzdiszciplináris didaktika – amely elméleti és alkalmazott, kísérleti, fejlesztő gyakorlati

pedagógia is egyidejűleg. A könyv olyan fejezetekkel egészült ki a korábbi kiadások óta, amelyek új irányzatokat mutatnak be: ilyen a tanulás környezete; az iskola szervezete; és bekerültek a kutatómódszertani ismeretek. A szerzők még inkább differenciáltan tárgyalnak korábban már érintett területeket, mint amilyen a sajátos nevelési igény; a kiemelt tehetségű tanulók oktatása, annak tartalmai, eszközei. Képet látunk a szerzőkről, és rövid kivonat is jár hozzá az életrajzból.

Mi történt a korábbi kiadások óta? Mi a novum, amint a kötet tárgyalja a tanítás tanulásának megannyi területét, elágazásait és kapcsolódásait? Új a kiadó, új a forma, a terjedelem, valamint a szerkesztés módja és a lektorálás folyamata: egy online, kollaboratív bevételek vizsgálati folyamat zajlott a leendő felhasználók közreműködésével. Bővülő tartalommal találkozunk. Immáron szerzőpárok jelennek meg, és *A didaktika kézikönyve* – nem titkolatlan – a kezdő és szakértő tanárokhoz egyaránt szól, és nyújt számukra elsajátítható tudástartalmakat. A struktúra tükrözi ezt a szándékot: a kezdeti fejezetek tanulástan-tartalmúak, a második rész fejezetei oktatásméleti vonatkozásúak.

Talán egyszerűbb onnan közelíteni, hogy mi az, amire nem tér ki a kötet. Nehezen megmondható. Talán abban marad magára az olvasó, hogy leendő és gyakorló tanárként miként segíti a kézikönyv a szakmai önreflexióban, a tanári kompetenciák – képességek és készségek – fejlesztésében.

A tanítás-tanulás értelmezésének történeti alakulása, változása kezdő fejezet Réthy Endréné és Baska Gabriella szerzőségében témakörök, összegzés és feladatok formájában tárgyalják a legfontosabb és a terjedelemben beleférő tanokat. Ugyanez a szerkesztési elv érvényesül a kötet egészén. Jól olvasható a szövegfolyam, a stílusa könnyed – s bár a recenzens inkább a vége felé helyezte volna el a szintetizáló fejezetet, de így is megfelelő helyen van, mert pontosan ugyanazokkal a kérdésekkel indítják az eszme-futtatást, amelyek a tanári pálya legelején megfogalmazódnak.

Az Oktatás és társadalom, majd *A tanulás és Az oktatás tartalmi szabályozása* című fejezetek Nahalka István munkái. Sajnálatosan itt nem szerepelnek feladatok, ám cserében átfogó és tömör passzusok, mivel minden, a pedagógiai világot és valóságát aktuálisan formáló, alkotó és alakító szereplő, valamint hatás (lemorzsolódás, hátrányos helyzet, deficit-elmélet) előtérbe kerül, problémaorientált megközelítésben, logikus levezetésekkel. Aki elolvassa, emlékezni fog arra, hogy „a szelekcióra ható döntésekkel a hátrányos helyzetű gyerekek tanulásban való lemaradását nem lehet orvosolni”. Nahalka anticipálja a didaktikai gondolkodás – a kötet végén meg is jelenő – tudományos, kutatással megalapozottságának a fontosságát. *A tanulási környezet* fejezetet Kálmán Orsolya és Kopp Erika jegyzi. Meg kell hogy mondjuk: szigorlatokon, záróvizsgákon nem kellően értékelt terület a felkészülés során. Ebben a fejezetben eleve elgondolkodásra készítenek a szerzők bennünket már az elején: például egy alaprajzról kellene kimondani, jó lenne-e iskolának. Elgondolkodtunk-e már magunk is azon, valóban miért is fontos, hogy pedagógusként egyáltalán foglalkozunk a tanulási környezettel...? *A tanuló* fejezet Golnhofér Erzsébet munkája, jó időre keretezi a tanulóról való gondolkodást azzal az eszmével, hogy „...önálló, elismert társadalmi kategóriává vált a gyermeklét”; Petriné Feyér Judit *A tehetséges gyermek, tanuló* kapcsán pedig rámutat: „A szakirodalom kétszeresen kivételes gyermekeknek nevezi azokat, akik tehetségesek valamely területen, és egyúttal sajátos nevelési igényűek” – a pedagógiai praxis során pedig nem egy ilyen gyermekkel találkozunk. Perlusz Andrea írása *Sajátos nevelési igényű tanulókról* szól a *többségi iskolában*. A helyzet aggodalomra okot adó, mivel a pályakezdőknek még nem, a szakértő tanároknak már nem ismert terep ez is, „kihívást jelent, mivel korábbi képzésük során kevésbé találkoztak erről szóló információval”. K. Nagy Emese a *Fokozott figyelmet érdemlő tanulói csoportok nevelésével és oktatásával*

összefüggő kérdések kapcsán azt a legalapvetőbb elvárását fogalmazza meg, hogy a gyakorlatban tevékenykedők „Tudják, hogy mit jelent a kisebbség, a másság...”.

A pedagógus témakör nem leválasztható a többről, mivel „gyakran a problémák gyökerei egybecsúsznak, egybefonódnak, hatást gyakorolva egymásra, és jelentősen nehezítik ezáltal a hatékony megoldás megtalálását”. Fodor Zoltán és Kotschy Beáta közösen írott *Az oktatómunka* című fejezetében fontos mondat szerepel: „a saját tanulóik szükségleteihez való tudatos igazodás lehet, hogy csorbul a (tanári) mintakövetéssel...”. Kotschy Beáta *Az oktatás célrendszere* című fejezete arra vezet rá bennünket, hogy talán a leginkább összetettebb területéről van szó, mivel számos hatás érvényesül a célképzetek megfogalmazásakor, komplex aspektusokat egyszerre szükséges szem előtt tartani, így felettébb szükséges egyfajta meta-szemléletmód kialakítása, amely a pedagógiai folyamatok egészét áthatja és determinálja.

Szivák Judit és Péter Petra együttesen megírt *A kezdő pedagógusról* szóló fejezete azt az üzenetet bízta ránk, hogy „A legfontosabb a tanítási órán, hogy mindig minden gyereknek legyen dolga.”. A *pedagógiai értékelés* mára sokrétű, többdimenziós rendszerré vált – nem csupán az eszközei, hanem az értékelés céljai, kiterjedése, időbelisége tekintetében egyaránt. A Rapos Nóra jegyezte fejezetben ennek a humánökológiai szempontú megközelítésével találkozunk.

Falus Iván és Orgoványi Gajdos Judit közösen írott fejezete, *A pedagógus*, a pedagógusi kihívások legjellemzőbb területeiről, a tanárrá válás folyamatairól és nehézségeiről ír, ugyanakkor végigvezet a problémamegoldó folyamaton, és konkrét megoldásmódokat is kínál. Falus Iván és Zagyváné Szűcs Ida a kötet társszerkesztési munkálatai mellett olyan fejezeteket jegyeznek, mint *Az oktatás folyamata*, melyben azt járják körül, hogy mit tanítsunk és hogyan tanítsunk; *Az oktatás stratégiái*, ahol ennek fogalmát és csoportosítását; és *Az oktatás módszerei* fejezet,

amelyben tizenöt konkrét eljárást értelmeznek a szerzők. *Az oktatás szervezési módjai/munkaformái* című fejezet (M. Nádasi Mária) így foglalható össze: a frontális, az egyéni, a pár- és a csoportmunka, valamint ezek szimultán alkalmazásának lehetőségei a tanóra során.

Az oktatás tartalma fejezetben Knausz Imre vállalása tömör, világos: érvelésében az iskola – egyéb fontos funkciói mellett – a tanítás és a tanulás színtere. Kérdés azonban, hogy mit tanítanak az iskolában. Mit szoktak, és mit kellene tanítani? Meglátása szerint ez a kézikönyv nem ad választ ezekre a kérdésekre, de ebben a fejezetben a szerző egy fogalmi keret felvázolását célozza meg a tudás, a műveltség, a kompetencia, a kánon, a tudomány és a tananyag kérdéseiben.

Egy tanítás tanulását célzó kézikönyvben – és *A didaktika kézikönyve* ilyen – nem megkerülhető *Az oktatás eszközeiről* szóló fejezet, és ez az eddigi kiadásokban is így volt. Szűts Zoltán, Lengyelné Molnár Tünde és Racsko Réka *Az oktatás eszközeit az oktatás digitális technikáival* tették teljesebbé. Nem pusztán korszerűségről van szó, hanem naprakész témákról, mint a *digitalizációra épülő stratégiák: a fordított osztályterem, a játékosítás, a digitális történetmesélés*, melyekkel ebben a fejezetbe találkozunk.

Lénárd Sándor és Czető Krisztina szerzőségében egy teljesen új fejezettel bővültek a könyv eddigi kiadásai: *Az iskola szervezete* cíművel. Ebben szervezeti jellemzőket gyűjtöttek össze, és szó esik *Az iskola mint közösségről*, de a tanuló szervezetről és a szervezeti tanulásról egyaránt, elgondolkodtató feladatok mentén.

Csikos Csaba záró fejezete, a *Kutatás-módszertani alapismeretek a kutatásalapú pedagógusképzésben* kiemelendő mondata, hogy „fontos eszköz lehet a gyakorló pedagógusok részvétele akciókutatásokban”. De miért az akciókutatás? Azért, mert ez a kutatási stratégia áll legközelebb a praxishoz. S bár ez a leginkább adekvát kutatási megközelítés a pedagógiai gyakorlathoz – sajnálatos módon a legkisebb mértékben művelik ezt a fajta (kutatási)

megközelítésmódot hazánkban. Az akciókutatásnak a lényege ugyanis, ami a pedagógiai praxis egészének a lényegisége: a pedagógiai (fejlesztő) beavatkozás; a gyakorlati helyszínen a (többciklusú) adatgyűjtés; a fejlesztés megvalósítói pedig maguk a gyakorló pedagógusok – ezúttal kutatótársként. Ötvözi a tanórai megfigyelés szerteágazó módszereit, reprodukálható, egyszerűen: minden nap akciókutatók vagyunk minden osztálytermi tevékenységünk során.

Ez a didaktika-kötet nem didaktikus. De talán mégis: a kollaborációra, a paradigmák továbbélésére és megújulásuk

szükségességére, a tanár-tanítvány szerzőségben való együttműködésre, a tartalmi-formai innovációra és az ezekre adható és adandó reflexiók fontosságára implicit módon tanít.

Falus, I. & Zagyváné Szűcs, I. (2022): *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Akadémiai Kiadó.

Mrázik Julianna

*Pécsi Tudományegyetem Bölcsészeti és Társadalomtudományi Kar
Neveléstudományi Intézet*

Irodalom

Ballér, E. (1992). Folyamatosság a magyar neveléstudományban. *Magyar Pedagógia*, 92(2), 107–118. https://www.magyarpedagogia.hu/document/Baller_MP922.pdf Utolsó letöltés: 2023. 01. 12.

Fináczy, E. (1908). Újabb törekvések a didaktika terén: elnöki megnyitó beszéd a M. Paedagogiai Társaság XVI. nagygyűlésén. *Magyar Pedagógia*, 17, 65–74. http://misc.bibl.u-szeged.hu/8367/1/mp_1908_1259_065-074.pdf Utolsó letöltés: 2023. 01. 12.

Nagy, S. (1983). Az oktatáselmélet új irányai Nagy László pedagógiájában. *Magyar Pedagógia*, 83(1), 11–18. http://misc.bibl.u-szeged.hu/13235/1/mp_1983_001_5643_011-018.pdf Utolsó letöltés: 2023. 01. 12.

Gyaraki, F. F. (1982). Nagy Sándor: Az oktatáselmélet alapkérdései. Tankönyvkiadó, Budapest, 1981. [könyvismertetés]. *Magyar Pedagógia*, 82(1), 91–95. http://misc.bibl.u-szeged.hu/13188/1/mp_1982_001_5602_091-095.pdf Utolsó letöltés: 2023. 01. 12.