

Tanításelméleti útvesztő – mit tanulhatunk belőle?

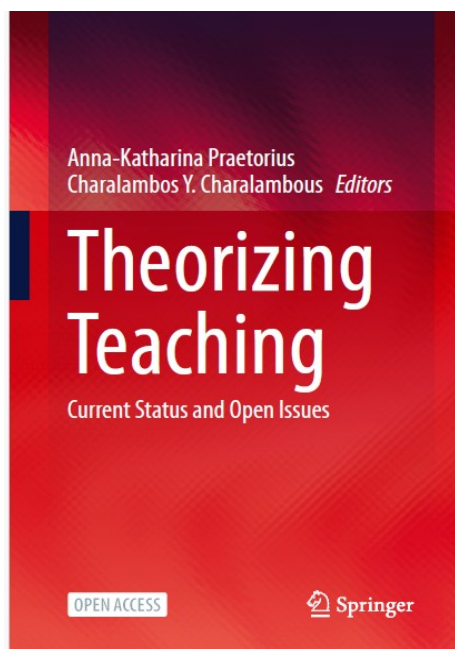
Jenei-Forray Norma¹ – Kiss Anikó²

¹Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, PhD-hallgatója, jeneinorma@student.elte.hu

²Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, PhD-hallgatója, kissaniko@student.elte.hu

Charalambous, Charalambos & Praetorius, Anna-Katharina. (2023). Theorizing Teaching: Current Status and Open Issues. Springer. <https://doi.org/10.1007/ISBN 978-3-031-25 612-7>

DOI: 10.37205/TEL-hun.2024.1.09



A *Theorizing Teaching – Current Status and Open Issues* 2023-ban jelent meg a Springer kiadásában, a Svájci Nemzeti Tudományos Kutatási Alap támogatásával. Szerkesztői Anna-Katharina Praetorius, a Zürichi Egyetem pedagógiai-pszichológiai tanulás- és tanításkutatásért és didaktikáért felelős doktora és Charalambos Y. Charalambous, a Ciprusi Egyetem Neveléstudományi Tanszékének docense. Mindkettőjük kutatási területéhez hozzátartozik a tanítás minősége és fejlesztése.

A cím és az alcím a tanításelméletek jelenlegi állásának és nyitott kérdéseinek bemutatását ígéri. A kötet 11 fejezetből áll, ebből az első, bevezető rész a tanításelmé-

tek angol nyelvű szakirodalmának áttekintését adja az elmúlt hatvan évből. A további 8 fejezet szerzők vagy szerzőtársulások értelmezéseit mutatja be a tanításelméletekről, a 10. és 11. fejezet pedig a korábban felmerült nézőpontok szintézisét és összehasonlítását, valamint a szakértői nézőpontok alapján a következő lépések meghatározását tűzi ki célul. A kötet tehát leginkább is tanításelméleti gyűjteményként szolgál, mely a tanításhatékonyság perspektívájából főként a matemati-

ka tantárgyra fókuszál, helyenként beengedve egy-két kritikai hangot, így aki érdeklődik a tanításelméletek iránt, az előzetes tudására alapozva számos érdekességet találhat a felkért szerzők megközelítéseinek különbségeiben.

A következőkben részletesebben bemutatjuk a kötet fő tartalmait, valamint kitérünk a szerkesztői munka az olvasók szempontjából releváns kritikus pontjaira.

Az első fejezetben található szerkesztői szakirodalmi áttekintés a tanításelméleteket és kutatásukat, valamint azok relevanciáját igyekszik megvilágítani. Ennek alapját egyrészt a *Handbook of research on teaching* című kézikönyvsorozat öt kiadása adja (Gage, 1963; Travers & Gage, 1973; Wittrock, 1986; Richardson, 2001; Gitomer & Bell, 2016), ahol az elmélet, elképzelés, keretrendszer, modell, paradigma kulcsszavak mentén 15 fejezet szolgált kiindulópontként. További 13 tudományos publikációt, 2 könyvet és 1 folyóirati publikációt választottak ki a fenti keresőszavak használatával. Kizárásra kerültek a tanítás gyakorlatára fókuszáló munkák. Az áttekintésből kitűnik az elmélet fogalmi meghatározásának sokfélesége és átfedések, összevonások a kereséskor is használt fogalmakkal. Továbbá megjelennek az elméletek jellemzői, mint például az egységes fogalmi rendszer, explicit határok, konzisztens állítások, gyakorlattal való összeegyeztethetőség, hipotézisalkotás lehetősége, tesztelhetőség; illetve az, hogy mit ne tartalmazzon egy elmélet. A szerkesztők kíváncsiak voltak arra, hogy a későbbi, a felkért szerzők által írt fejezetekben vajon megjelennek-e ezek a jellemzők. Azt a konklúziót vonták le, hogy nincs konszenzus arról, léteznek-e már egyáltalán tanításelméletek, és ugyan az elmúlt években voltak javaslatok elméletalkotásra, azok vagy nem valósultak meg, vagy kizárólag tantárgyspecifikus, a tanulók életkorára szűkített koncepciók jöttek létre. A szerkesztők kifejezett célként fogalmazzák meg a tanításelméleti kérdések rendszerezését és a szakmai diskurzusindítást, melyekkel a gyakorlatot is segíthetik.

Ennek elindításához szakmájukban elismert európai, észak-amerikai és ázsiai oktatáskutatókat kértek fel arra, hogy 1-1 fejezetben reflektáljanak a tanításelméletek meglétének kérdésességére, az elmélet definíciójára és jellemzőire. A felkért szerzők öt megadott kérdés alapján fejthették ki gondolataikat: 1. Mi a/z (tanítás)-elmélet? 2. Mit kell tartalmaznia egy elméletnek és miért? 3. Lehetséges-e interdiszciplináris és különböző tanulócsoporthoz egyaránt alkalmazható elméletek alkotása? Ha igen, hogyan? Ha nem, miért? 4. Vannak-e már létező tanításelméletek? Ha vannak, melyek ezek? 5. Amennyiben lehetséges, hogyan lehetne a jövőben (egy egységesebb) tanításelméletet alkotni?

Bár a fejezetek szerzőinek kiválasztása a tanításelméletek megközelítésének sokféleségét igyekszik tükrözni, a szerkesztők bevallottan a tanítás minőségére és hatékonyságára fókuszáló, illetve nagyrészt a matematika tantárgyat fókuszba helyező kutatókat vontak be, kisebb nyitásokkal bizonyos témák irányába. A következőkben az egyes fejezetek tartalmait vázlatosan összegezzük.

1. Hiebert amerikai oktatáskutató és Stigler amerikai pszichológus, akiknek kutatási területe a matematika és természettudományok tanulásának és tanításának fejlesztése, stabil fejlődést várnak a tudományosság irányába a neveléstudomány területén. Modelljük középpontjába a *folyamatos tanulási lehetőségeket* (*sustained learning opportunity/SLO*) állították, ami a tanítást (bemenetet) és tanulást a várt tanulási eredményekből vezeti vissza, folyamatosan figyelve a tanulói tanulás újabb lehetőségeinek megteremtésére. A *folyamatos tanulási lehetőségek* köré kisebb részelméletek megalkotását tartják szükségesnek.
2. Vieluf és Klieme német kutatók, elsődleges fókuszuk a hatékonyság és minőség az oktatásban. Fejezetükben az oktatás hatékonyságára irányuló elméleteket és a tanítás gyakorlatának elméleteit vetik össze. Az oktatáskutatás területén észlelt feszültséget a természettudományos egzaktságra való törekvéssel indokolják, és átfogó elméletek helyett részelméletek megalkotását, valamint a különböző paradigmák összevetését javasolják.
3. Scheerens holland hatékonyságkutató a *kontextus-input-folyamat-eredmény* keretrendszerben magyarázza saját háromszintű hatékonysági modelljét, amely metaelméleti fogódzó az általános és részleges elméletek gyakorlathoz kapcsolásához. Felveti, hogy túlnyomó részt empirikus indíttatású tanításhatékonysági kutatásokat végeznek, míg az elméletből indított fejlesztési törekvés ritka.
4. Kyriakides, akinek szintén a hatékonyság a fő kutatási területe, társaival a hatékonyság dinamikus modelljét elemzi, az előzőekhez hasonlóan a tanulási eredmények szempontjából.
5. Alan H. Schoenfeld amerikai matematikaoktatás-kutató amellet érvel, hogy már rendelkezünk a tanítás kielégítő elméletével, amely szerint a tanárok pillanatnyi osztálytermi döntései modellezhetők három fő tényező (a tanárok rendelkezésére álló erőforrások, orientációik és céljaik) figyelembevételével. Bevezeti ezen túl a *tanítás a biztos megértésért* (Teaching for Robust Understanding) keretrendszerét, melyen belül a tanulási kör-

nyezet releváns dimenzióit emeli ki. E két elméleti keret kombinálásával az úgynevezett „ambiciózus tanítás” elméleti meghatározását adja.

6. A szintén amerikai egyesült államokbeli, matematikaoktatással foglalkozó Herbst és Chazan számára a praktikus racionalitás képzi a matematikatanítással kapcsolatos meglátásaik alapját. Elméletüket középutasnak nevezik, amennyiben azt mind a tanítás gyakorlatával, mind a tudományos kutatások eredményeivel folyamatos párbeszédben gondolják el.
7. Cai és munkatársai, akik szintén a matematikaoktatásra fókuszálnak kutatásukban, abból indulnak ki, hogy kétirányú út van a tanítás elméletének és az elmélet tanításának folyamatai között. Hangsúlyozzák a kézzelfogható produktumok szükségességét az említett folyamatokról szerzett tudás tárolásában és hozzáférhetővé tételében. A szerkesztők által felvetett kérdéseket a konfuciánus tanulás szemszögéből, valamint a kínai és az amerikai matematikaoktatásból vett példák segítségével igyekeznek megválaszolni.
8. Gert Biesta holland származású kutató gondolatmenetének alapját az az álláspont képzi, hogy a tanítás nem más, mint a tanulói figyelem összpontosítására tett kísérlet, ami azonban nem feltételezi, hogy a tanulói figyelem ellenőrizhető vagy ellenőrizendő volna. Úgy látja, a tanításnak három célra kellene irányulnia: a tanulók képzettségének, szocializációjának és a saját életük felelős szubjektumaként való megélésének elősegítésére. A tanítás empirikus adatokon alapuló professzionalizálása meglátása szerint aláássa a tanári tevékenység művészi jellegét, amit a mesterség és bölcsesség kombinációjának kettős művészeteként határoz meg.

Mint látható, a kötetbe rendezett megközelítések között habár vannak átfedések, rendkívül eltérő fogalomrendszerekkel dolgoznak, ami nem teszi könnyűvé a fejezetek egymás utáni befogadását. Épp ezért tűnhet biztatónak, hogy a kötet két utolsó fejezete a fentebbi gondolatmenetek feldolgozását és összegzését tűzi ki célul. Az eddig alkalmazott stratégiát, miszerint a különböző szerzők gondolkodásmódját öt kérdéssel igyekeznek közös mederbe terelni, egy további módszerrel is kiegészítették, mellyel a felmerülő nézetkülönbségeket próbálták tisztázni. A szerkesztők elsőként az előre meghatározott kérdések mentén készítettek egy-egy kivonatot a szakértők benyújtott szövegeiből, majd ezek jóváhagyatása után egy Delphi-kutatás keretében egymás meglátásainak véleményezésére kérték fel a szerzőket. Ezen kívül a legfontosabbnak tekintett kérdéseket valamelyest kibővít-

ve (Léteznek-e tanítási elméletek? Ha vannak, hogyan határozzák meg őket, milyen célt szolgálnak, és milyen tulajdonságokkal rendelkeznek? Hogyan kell elméleteket létrehozni, és lehetséges-e átfogó tanítási elméletet kidolgozni? Milyen szerepe van a tartalomspecifikusságnak és a kontextusérzékenységnek az ilyen elméletek létrehozásában? Milyen szerepet játszhatnak a tanárok ebben a folyamatban, és hogyan tájékoztathatják a tanítási elméletek a gyakorlatot?) újra feltették a résztvevőknek, akik immár a többi koncepció ismeretében újragondolhatták az ezzel kapcsolatos álláspontjukat.

Habár ez a módszer elviekben segíthette volna a vitás pontok mélyebb megértését vagy akár megoldását, a kivitelezés módja inkább ahhoz vezetett, hogy még jobban kiéleződtek a már korábban is érzékelhető nézetkülönbségek. Mindez véleményünk szerint két okra vezethető vissza. Egyrészt a Delphi-módszer során több körben szokás megközelíteni a problémás kérdéseket, ezzel pontosítható mind maga a közösen körvonalazódó válasz a feltett kérdésekre, mind a fogalmi rendszer, amelynek tisztázatlansága helyütt a szerzők egymás tanulmányaihoz fűzött reflexióiban is megmutatkozott. Másrészt a tanulmányok kivonatolása valószínűleg még nehezebbé tette a szerzők által használt fogalomkészlet pontos megértését. A szerkesztők azzal indokolták a döntésüket, hogy a felkért szakértőket csupán a kivonatok alapján kérdezik meg véleményükről, hogy túl nagy terhet helyeznének rájuk azzal, ha mind a hét szakértőtársuk tanulmányát el kellene olvasniuk. Felmerül azonban a recenziót készítőkből a kérdés, hogy amennyiben a szerkesztők e nyolc szöveg egymás utáni olvasását az általuk felkért szakértők számára is megterhelőnek tartják, melyik az az olvasói célcsoport, akinek érdekes a kötetet a végleges formájában (a rendíthetetlen recenzenseken kívül) végigolvasnia. Összességében a Delphi-kutatás tanulsága az lett, hogy nincs egyetlen olyan pont sem a feltett kérdések között, amivel minden kutató egyetért.

Az eddigiek alapján az utolsó, 11. fejezettel szemben jogosan merülhet fel az az igény, hogy a kötetben felvetett számtalan szempontot – kezdve a szerkesztők által végzett irodalmi áttekintéssel a felkért szerzők tanulmányain át a Delphi-módszer segítségével kikristályosodó nézetkülönbségekig – összefogja, értelmezze és továbbgondolásra alkalmassá tegye. A szerkesztők által megfogalmazott célkitűzések ezzel szemben meglehetősen általánosnak tekinthetők, első sorban a diskurzus elindításában, illetve az elméletek kidolgozásához való hozzájárulásban merülnek ki.

Nem világos továbbá, hogy a diskurzus elindításának kitűzése hogyan hozható összhangba a választott szerkesztési móddal és módszertannal. Míg logikusnak és megalapozottnak tűnik az a szelektálási mód, hogy a szinte beláthatatlanul széles horizontot lefedő tanításelméleti megközelítések közül a hasonlóságokat felmutató, a tanítás instrumentalista nézőpontját képviselő, főként a matematika tantárgy tanítási kérdéseire specializálódott szerzőket válogassanak be a kötetbe, nem kerül kifejtésre, hogy miért pont ezek a szempontok tűntek relevánsnak a szerkesztők számára, illetve hogy az e szempontoknak nem megfelelő elméletalkotók (például Gert Biesta) mi alapján lettek kiválasztva? Az olvasás során kifejezetten megnehezíti az eligazodást az, hogy a kötetben felülreprezentált tantárgyspecifikus elméleteken kívül egy-egy fejezet általánosabb megközelítést kínál a tanításelméletek keretezéséhez. Önmagában a különböző megközelítések egymás mellé helyezése nem jelentene problémát, ez esetben azonban a különbségek szempontjainak kiszámíthatatlansága teszi nehézé az eligazodást és a továbbgondolást. Az olvasónak könnyen az az érzése támadhat, hogy almákat kellene körtékkel összehasonlítani, és erre a benyomásra az utolsó fejezet számos pontja ráerősít.

Ahogy az összegzés számba veszi a felvetett kérdéseket és a rájuk adott válaszokat, újra és újra arra a következtetésre kell jusson, hogy a szerzők lényegileg különböző elméleti megközelítéseket dolgoztak ki, melyek úgy tűnik, még csak közös alapra sem hozhatók. Nemcsak abban nincs egyetértés, hogy hogyan kellene fejleszteni a tanítás elméleteit, vagy hogy mennyiben kell a tantárgyak és az életkor szempontjából általánosíthatónak lennie egy elméleti igénnyel fellépő koncepciónak, hanem az olyan alapvető fogalmak terén sincs közös alap, mint például a tanítás vagy a tanulás, vagy hogy létezik-e már egyáltalán bármilyen tanításelmélet. Habár a szöveg belátja, hogy valószínűleg hibás megközelítés volt a részben egyező kutatási terület miatt hasonló gondolkodást és fogalomkészletet tulajdonítani az egyes szerzőknek, azonban nem vállalja a különbségek eredetének feltérképezését vagy mélyebb analízisét, ezeket további kutatások lehetséges feladatának tartja. Az így létrejövő összegzés – a kötet egész struktúrájához hasonlóan – nehezen befogadható, és rendkívül megnehezíti az e specifikus tanulmányok különbségein túlmutató továbbgondolást.

A szerkesztők maguk öt pontban foglalják össze a kötet tanulságait, melyek kevéssé a kötet tartalmi, mint inkább a szerkesztésének módszertani szempontjaira vonatkoznak. Elsőnek leszögezik, hogy habár fontos a diskurzus elindításához a szakértők körének leszűkítése, saját szelektálási módjukat jobban kellene speci-

fikálni ahhoz, hogy valóban létező paradigmák képviselői tudjanak közös platformra kerülni. Második pontjukban a kiválasztott szerzők számára közös célmeghatározás szerepét emelik ki, miszerint a hasonló projektek kimenetele szempontjából kiemelt jelentőségű, hogy a résztvevők elfogadják és értékesnek tartás a közös munka fontosságát. Ez érzékelhetően nem történt meg ebben a kötetben, ami okozhat elbizonytalanodást az olvasóban a végeredmény megbízhatósága tekintetében. Harmadik pontként a metaelméleti viták jelentőségét hangsúlyozták, melyet nem emeltek be a könyvben létrejövő diskurzusba, azonban a felmerülő nézetkülönbségek feltételezett okait és feloldásuk lehetőségeit ebben keresik. Negyedszer a már előzetesen paradigmaként kidolgozott elmélet más paradigmák képviselőivel való megvitatását szorgalmazza, melytől a perspektívák tágulását és produktív párbeszédet várnak. Végül fontosnak tartják a létrejövő elméletek, viták megfelelő rögzítését és továbbadását a következő generációknak.

Jelen recenzió szerzői magyar, tanuláselméleti fókuszú tanárképzésben eltöltött éveket tudnak maguk mögött, így az egyébként szabadon hozzáférhető elektronikus könyv megnyitásakor azt feltételezték, hogy a kiadvány segíti az olvasót közelebb kerülni a tanítás elméleteihez, azok tanuláselméletekkel való összefüggéseihez, illetve a különböző kutatói megközelítéseken keresztül hasznos új ismereteket nyújt majd a magyar pedagógusok, tanárképzésben részt vevők olvasótáborának is. A fentebb bemutatottakat és kezdeti elvárásainkat összevetve viszont úgy gondoljuk, hogy habár a tanításelmélet problematikájához egy lépéssel közelebb kerültünk, a tanításelméletek útvesztőjéből nem ez a könyv segíti a kijutást.

Irodalom

- Gage, N. L. (1963). *Handbook of research on teaching*. Rand McNally.
- Gitomer, D. H., & Bell, C. A. (2016). *Handbook of Research on Teaching*, (5th ed.). American Educational Research Association.
<https://doi.org/10.3102/978-0-935302-48-6>
- Richardson, V. (2001). *Handbook of research on teaching* (4th ed.). American Educational Research Association.
- Travers, R. M. W., & Gage, N. L. (1973). *Second handbook of research on teaching; a project of the American Educational Research Association*. Rand McNally.
- Wittrock M. C. (1986). *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). Macmillan.