

TANTERVKÉSZÍTÉSI MŰHELYEK

A TANTERVSZERKESZTÉS DILEMMÁI

Szakközépiskolákban tanító magyar szakos tanárokból és e tanulmány szerzőiből szerveződött 1992 novemberében az a *Kommunikációs csoport*nak nevezett műhely, amelyik az ifjúsági szakképzés új anyanyelvi és irodalmi képzési tartalmainak kidolgozását kapta feladatául.[†] Az *Emberi erőforrások megújítása* világbanki program megrendelése csak annyiban körvonalázódott számunkra, amennyiben a kommunikációs munkacsoport nevéből következtetni lehetett a magyar nyelvi és irodalmi képzés kívánatos új tartalmaira. Az erről rendelkezésünkre álló információk mind abba az irányba húztak, hogy meg kell erősíteni az általános képzés részeként a tág értelemben vett nyelvi kompetencia fejlesztését szolgáló tartalmakat. A kommunikációs biztonság jelentőségének megfelelő tartalmak és tevékenységek érvényesítése vált a tantervkészítés vezérfonalává, a jövőendő tantervre épülő tanítás legfőbb oktatási céljává. Abban egyetértettünk, hogy mit jelent ez a címzettek szempontjából: egyrészt a társadalmi nyilvánosság és a civil állampolgári lét nyelvi-kommunikációs igényeiből levezethető szükségletek, másrészt a 14–18 éves diákok képzési lehetőségeiből megfogalmazható pedagógiai követelmények összerendezését. Az általunk diagnosztizált társadalmi igény és az iskolai képzés szükségyszerű eltéréseinek kiegyenlítésében – a pedagógiai transzformálásnak is nevezhető folyamat lépéseiben – a diákok jelenbeli és jövőendő szükségletei voltak meghatározóak, azaz egy „diákbarát” képzésben gondolkodtunk. A ma és az ezredforduló igényeinek körvonalazásához támpontot adott a csoport problémaorientált és egyben realista gondolkodása. A tantervkészítés munkáját azzal kezdtük, hogy feltártuk a következő elveknek a tananyag összeállítására ható következményeit.

Az iskolai képzés tényleges, megvalósuló folyamata sok, egymással kölcsönös összefüggésben álló tényező erőterében zajlik. Ezek egyike maga a tanterv mint a képzés pedagógiai-szakmai konszenzuson alapuló nyilvános dokumentuma. A tantervi műfaj kialakításának egyik alapkérdése számunkra éppen az lett, milyen szerkezetben, milyen részletezettséggel, milyen módon leszünk képesek strukturálni a képzési folyamatot úgy, hogy annak inkább kereteket mint részletes programot adjunk. A szakmai önmérséklet és a kellő mértékű kifejtettség érzékeny egyensúlyában abból indultunk ki, hogy a szakközépiskola természeténél fogva szakképzés-orientált, tehát a magyar nyelv és irodalom tantervének világos, a szakképzési feleket is meggyőző módon kell képviselnie e két képzési terület egészét s részleteit is. Ahhoz, hogy megismerjük, hogyan helyezhető el a készítenő tanterv a közoktatás kommunikációs és tartalmi szabályozó kontextusában, feltártuk néhányat azok közül a tényezők közül, amelyeknek érvényesülniük kell szerkezetében, tartalmaiban. A rendelkezésünkre álló információk mind abba az irányba húztak, hogy meg kell erősíteni az általános képzés részeként a tág értelemben vett nyelvi kompetencia fejlesztését szolgáló tartalmakat. A kommunikációs biztonság jelentőségének megfelelő tartalmak és tevékenységek érvényesítése vált a tantervkészítés vezérfonalává, a jövőendő tantervre épülő tanítás legfőbb oktatási céljává. Abban egyetértettünk, hogy mit jelent ez a címzettek szempontjából: egyrészt a társadalmi nyilvánosság és a civil állampolgári lét nyelvi-kommunikációs igényeiből levezethető szükségletek, másrészt a 14–18 éves diákok képzési lehetőségeiből megfogalmazható pedagógiai követelmények összerendezését. Az általunk diagnosztizált társadalmi igény és az iskolai képzés szükségyszerű eltéréseinek kiegyenlítésében – a pedagógiai transzformálásnak is nevezhető folyamat lépéseiben – a diákok jelenbeli és jövőendő szükségletei voltak meghatározóak, azaz egy „diákbarát” képzésben gondolkodtunk. A ma és az ezredforduló igényeinek körvonalazásához támpontot adott a csoport problémaorientált és egyben realista gondolkodása. A tantervkészítés munkáját azzal kezdtük, hogy feltártuk a következő elveknek a tananyag összeállítására ható következményeit.

[†] A tanterv szerkesztésében közreműködtek: *Baksa Péter* Győr; *Hajas Zsuzsa* Debrecen; *Hostisóczki István* Nyíregyháza; *Nagyné Fauszt Csilla* Dunaujváros; *Szabóné Bánkúti Katalin* Budapest; *Szabóné Fricska Anna* Kecskemét, a munkacsoport vezetője; és e tanulmány szerzői.



zésünkre álló anyagok tanulmányozása behatárolta a mozgásterünket, különös tekintettel az akkor (1992 novembere) rendelkezésünkre álló a közoktatás tartalmi szabályozásának tervezett újabb elemére: a minisztérium által munkaanyagként közrebocsátott nemzeti alaptantervre. Úgy fogtuk fel, hogy az általunk készítendő anyag – kerettantervként – relatív autonómiával bír majd, s nem feladata, hogy közvetlenül levezethető legyen a magasabb szabályozási érvénnyel bíró, akkor rendelkezésünkre álló alaptanternv szövegéből. Már akkor megfogalmazódott, hogy a magyar nyelvi és irodalmi tantervek műfaji és tartalmi hagyományaitól való eltérés dimenzióit egy kérdőíves vizsgálattal mérjük fel, hogy a tantervet majd munkaeszközként használó iskolák, szaktanárok dokumentálható igényeinek is eleget tegyünk. A kerettanternv-műfajnak megfelelően fontosnak tartottuk a tanternv „tanárképeinek” körvonalazását, azaz a tanár alkotó közreműködésének előzetes értelmezését a tanternvben megfogalmazott elvek gyakorlati megvalósításában. További lépésként végiggondoltuk tárgyunk szaktudományi háttérét, az új nyelvtudományi és irodalomtudományi nézetekből a tananyagban érvényesíthető értékszempontokat, tananyagkiválasztási és tananyagértelmezési szempontokat. Az érintett korosztály, a tanulók szempontjainak figyelembevétele azonban meghatározó volt és maradt tevékenységünkben, s ez számos kompromisszumot is eredményezett, hiszen be kellett építenünk a közoktatás vizsgarendszeréből, minősítési, értékelési rendszeréből a tantárgyunkra háruló követelményeket. Röviden: írott és íratlan, dokumentálható és ki nem mondott várakozások, szükségletek, prioritások dinamikus erőterében, a tananyagösszeállítók által jól ismert kötöttség és szabadság hálózatában értelmezte tehát a tanternvkészítő műhely feladatát.

Egy-egy tantárgy, képzési terület tanternvfejlesztésének gyümölcsöző módja az az induktív megközelítés, hogy a csoportban résztvevők szisztematikusan megfigyelik és rögzítik, mi a mai középfokú tanítási gyakorlatban a tanárok problémája. A tapasztalatokat elemezve elkülönülnek a tanternv által szabályozott jelenségekből eredő, azaz elsősorban tanternvi úton befolyásolható problémák a tanternv hatáskörén kívül eső kérdésektől. Ez a tanternv működési körét reálisan látó magatartás igen fontos attitűdbeli eleme a hasonlóan szervezett csoportoknak, ugyanis megóv/hat a tanternvi deklarációktól, s jótékonyan hat a valóságos problémák praktikus mérlegelésére. Megjegyezzük, hogy az új közismereti tanternvcsomag szerinti képzés 1993 szeptemberétől indult az ún. világbanki szakközépiskolákban, tehát elméleti kutatásokra vagy a tanternvfejlesztésekhez megbízható alapot adó empirikus vizsgálatokra csak magában a készítési folyamatban volt mód.

A nyelvi és irodalmi képzési programot ma sem tekintjük véglegesnek, a fejlesztésén ma is ugyanaz a munkacsoport dolgozik. Fontosnak tartanánk, hogy az eddig kevésbé sikeres kezdeményezések ellenére mégiscsak épüljenek ki a horizontális kapcsolatok a többi közismereti tárggyal, valamint a szakmai tárgyakkal, hogy ez utóbbiak sajátos kommunikációs igényeit is érvényesíteni tudjuk a nyelvi anyag továbbfejlesztésében. Munkálkodásunk most elsősorban arra irányul, hogy a magyar nyelvi anyagot átszerkesszük, s a záró két évfolyam heti 1–1 (!?) magyar nyelvi óráját a kommunikációs képességeket fejlesztő tevékenységekre szánjuk. A folyamatértékelés eszközének tekintett diagnosztizáló, ill. szintfelmérő feladatsorokkal fokozatosan beépítjük az értékelési szempontokat a tanternvbe, s az eredmények konzultatív értékelésében szorgalmazzuk az iskolák közti kapcsolatokat.

A tanternvkészítés folyamatának személyes megélése ma a közoktatás számos szereplőjét érinti, ezért talán nem lesz érdektelen megnézni közelebbről néhány szakmai kérdéskört az 1992 novembere és 1993 márciusa között felmerült problémákból. Ezek egy része a tanternvkészítés hermeneutikai horizontját érinti, azaz azt kellett végiggondolni, melyek azok a kérdések, amelyekre a tanternv a maga műfaji lehetőségeivel – és tegyük hozzá, korlátaival – választ ad. A tanternv maga ugyanis a gyakorlattal dialogikus viszonyba kerül, s bármilyen

kidolgozottságú is, a legkülönbébb értelmezések tárgyává válik. Miután a tantervet használó „olvasó” elsősorban válaszokat vár, ezért érdemes azokat a megoldandókat végiggondolni, amelyek kimondva-kimondatlanul kérdésként élnek a tantervi anyagok által érintettekben, tanároknak, diákoknak, szülőknek, s az iskolázásból kikerülő diákokkal kapcsolatba lépő intézményekben. Ezek a kérdéscsoportok az alábbiak.

A képzési anyag aktuális és perspektivikus hatásai

- Hogyan lehet érvényesíteni az elvárt képességek, a tananyagok, a tevékenységek összhangját, miközben figyelembe vesszük egy tantervi hiányállapotban a hazai tananyagközpontú tantervi hagyományokat, a tanároknak tantervre vonatkozó elvárásait.
- Milyen tantervi eszközökkel befolyásolható az anyanyelvi és irodalmi tananyag aránya, különös tekintettel a hazai képzési hagyományban az irodalom túlsúlyára.
- Hogyan fejeződik ki a követelményekben, a tananyagtartalmak arányaiban az európai és egyetemes értékek egyensúlya.
- Hogyan feleljen meg a tanterv egy még nem kialakult, a kimenetszabályozásra épülő értékelési rendszernek és vizsgafelfogásnak, miközben a jelenlegi érettségi vizsga követelményeit is figyelembe kell venni a képzési anyagban, mert a tantervkészítés időpontjában (értsd 1992) a magyar nyelv és irodalom érettségi vizsgakövetelményei (például az írásbeli dolgozat műfaja és tematikája, a szóbeli vizsga témakörei) szabályozó érvénnyel bírnak.
- Hogyan érvényesíthető hatékonyan a tanterv szintjén a diákok képzési szükséglete, a tananyag „diákrelevanciája”, miközben az ifjú generációkat az iskolán kívül érő számos nyelvi és kulturális hatást elsősorban nem tantervi szinten tudja kezelni az iskola.
- Milyen tantervi szerkezettel biztosítható, hogy a diákok számára átláthatók legyenek az egyes képzési szakaszok, az éppen adott, ill. a távlatos követelmények.
- Milyen tantervi eszközzel fejezhető ki a tanár szerepének változása a kommunikációt hangsúlyosabban kezelő képzési anyagokban.
- Hogyan biztosítható a tanterv szakmai hitelessége, a szaktudományos eredmények szükséges és elégséges beépítése (például kommunikációelmélet, szövegtan, beszédaktuselmélet, szociolingvisztika, újabb műelemzési-műértelmezési módszerek).

Értékkrendbeli problémák

- Milyen értékkrendre épüljön, épülhet a tanterv, mennyiben kövesse egyértelműen a magyar művelődési-képzési hagyományt és a jelenleg működő jó gyakorlatot. Hogyan jelenjen meg e téren a mértéktartás, milyen mértékben, mennyire fokozatos lehet/legyen a tanterv által megjelenített reform (például újabb szempontok érvényesítése az irodalmi szemelvények válogatásában, azaz az irodalmi kánon szükségzerű kritikai és befogadássalvű újragondolása).
- A pragmatikus funkcionális gondolkodásmódú szakközépiskolai képzésben hogyan éltethető a humán kultúra mint önérték, mint hagyományozó kultúráközvetítés.
- Hogyan kezelhető tantervi szinten a „pedagógiai cenzúra” néven ismert eljárás, ami abból táplálkozik, hogy az esztétikai és pedagógiai értékkrend például az irodalmi művek kiválasztásában nem azonos egymással.

Tananyagszervezési, tananyagtartalmi megfontolások

- Melyik tananyagszervezési koncepciót jelenítse meg a tanterv a különböző álláspontok közül (például irodalomtörténeti logika vagy nagyobb lélettémák, életproblémák köré szervezett tematikus irodalomolvasás vagy dominánsan poétikai nézőpontú elrendezés).
- A nyelvi tananyagfelfogás kérdésében melyik irányzatot erősítse (a nyelvi rendszerre, a nyelvi szabályszerűségekre koncentráló, ill. nyelvhasználat-központú, funkcionális képzést).



- A deklarációk szintjén túl a tantervi műfaj sajátos eszközeivel lehet-e közvetve hatni a képzési folyamatra úgy, hogy az megnyerje, s ne elidegenítse a diákokat.
- Az esztétikai nevelés indíttatásainak és a tárgy jellegéből következő etikai tartalmaknak a súlya és viszonya, szintjei és mélysége megjelenjen-e és hogyan a tantervi tartalmakban.
- A nyelvi, nyelvtani, poétikai fogalmak mennyisége és tanításának mélysége, különös tekintettel arra az elvre, hogy az élményközpontú felfogások érvényesülése mellett a fogalmi megismerés és tudás élményét is át kell adnia az iskolának, azaz az intellektuális munka gyakorlatát, a szövegelemzés és értelmezés (esetleg fáradságos) hozamának késleltetett örömét.
- Hogyan lehet mind az anyanyelvi, mind az irodalmi képzésben operacionalizáltan megjeleníteni a tömegkommunikáció, a vizualitás témakörét, általában a tömegkultúra problematikáját.
- Hogyan biztosíthat a tanterv folyamatosan egy kiegyenlítő hatást a heterogén előképzett-ségű és motiváltságú diákok számára, miközben lehetővé teszi, sőt szorgalmazza a differenciált képzést.
- Hogyan építhetők be a tantervbe a pedagógiai tapasztalat által igazolt, nagy transzferhatással bíró ismeretelemek, tevékenységek.
- Hogyan lehet érvényt szerezni a tananyagtartalmakban a praktikus intelligencia hatékony fejlesztésének.
- Hogyan kezelhető tantervi eszközökkel az irodalomtanításnak az elmúlt évtizedekben megfigyelhető funkcióhalmazása, a tanárokat szorongató feladattömege.
- Milyen tananyagszervezési elvvel lehet a szükséges mértékben felkínálni a műre koncentráló (ún. műközpontú) irodalomtanítás mellett az irodalmi folyamatokat is bemutató képzési tartalmakat (például azt láttatni analóg példákkal, hogyan él tovább egy-egy téma, látásmód, miért olvassuk másként Móriczot, Németh Lászlót vagy Temesi Ferencet ismerve, Ottlik Gézá, Kosztolányit ismerve stb.).

Természetesen a tantervkészítés számtalan döntési helyzetében felmerült a tantervkészítők felelőssége. Anélkül, hogy túlértékelnénk a tantervek hatását, át kellett gondolnunk, hogy mindenfajta nevelés beavatkozás a személyiségbe, beavatkozás egy spontán működésbe (például az egyéni nyelvhasználatba, a magánolvasmányok élményvilágába, az erkölcsi megítélések nézőpontjaiba, az értékrendbe, behatolás az ízlés érzékeny territóriumára stb.) E tekintetben általában nagyobb távolságtartást érzünk szükségesnek a diák személyiségének közvetlen alakítását célzó mindenkori üdvtanoktól, tekintettel arra, hogy az irodalmi nevelés többretegű hatásánál fogva amúgy is erős beavatkozás a személyiségbe. (Szándékunk szerint tartózkodó szemléletről tanúskodnak az irodalom követelményterületei és a hozzájuk rendelt követelmények.)

Mindeme dilemmák konzekvenciájaképpen az egyensúlyra törekvés megjelent a készülési módjában (lásd csoportmunka), a később részletezendő moduláris szerkezetben, s egy kérdőíves vizsgálat eredményeinek figyelembevételében. A tantervet kísérő problémák egyik konzekvenciája a mértéktartásra kötelezettség, a másik a szakmai hitelesség (pl. újabb, releváns szaktárgyi eredmények beépítése, a mai pedagógiai problémák közül a normakövetéssel kapcsolatos konfliktusok kezelése. Általános tanácsként elmondható, hogy érdemes kerülni az olyan tananyagokat, amelyek az ellenállást erősítik először a tanárban, utána a diákban.)

A munka nagyságrendje világos volt: nem elegendő a meglévő tantervi anyag átrendezése, kiegészítése, a hangsúlyok eltolása, új képzési anyagot kell készíteni. Megjegyezzük, hogy ezt a döntést nem elsősorban a meglévő tanterv elégtelensége motiválta, hanem a közoktatás akkori „hiányállapota”, azaz a közoktatási törvény és a nemzeti alaptanterv hiánya, az

alapvizsga és a vizsgarendszer követelményeinek körvonalazatlansága, az anyanyelvi és az irodalmi képzés szerepéről nyilvánosságra került erősen eltérő álláspontok. Fontos szempontnak tűnt még az is, hogy a megújított követelményekkel és tartalmakkal előálló munkacsoport ütőképes érvekkel rendelkezik majd az óraszámok arányairól szóló döntésekben, s meg tudja erősíteni a magyar nyelv és irodalom tantárgy szakközépiskolai pozícióit. Az eredmény: heti 1–1 órával magasabb óraszám a korábbi szakközépiskolai óratervhez képest, azaz évfolyamonként összesen heti 4 magyar nyelv és irodalomóra. A középfokú szakképzés nemzetközi tendenciáihoz képest ez mérsékelt, éppen elfogadható óraszám, különösen, ha az európai munkaerőpiac távlatos nyelvi-kommunikációs képzettségbeli igényével vetjük össze. (Természetesen nem gondoljuk, hogy a minőségi képzés egyetlen feltétele az óraszám, de szükségképpen óratervi vitákhoz vezet az a tény, hogy a képzés tevékenység- és gyakorlatközpontú jellegének erősítése együtt jár a tágabb időkeret, ill. a kiscsoportos képzés igényével.)

Ilyen horderejű munkához szükséges a munkacsoport gondolkodásmódjának megismerése és a közös munka megkívánta összehangolása, megállapodás a tantervi egységek kidolgozásának sorrendjében, majd az ezen alapuló ésszerű munkamegosztás. A lehetséges tantervi követelmények akkor még strukturálatlan halmaza tűnt az első hatékony és konkrét munkafázisnak, ugyanis az egyes követelmények jelentéséről, jelentőségéről kialakított álláspontok megbeszélése lényeges lépés az egyes követelményeket integrálni képes követelményterületek megfogalmazásához. Ez a viszonylag hosszú csoportos együttlétet és individuális munkát egyaránt megkívánó tevékenység hozzájárult ahhoz is, hogy a résztvevők a tanórák egymásutánjában megtestesülő tanítási gyakorlatukhoz reflexív módon viszonyuljanak, s a tananyagelemeket ne csak a maguk linearitásában, hanem a követelmények köré szervezeten gondolják át. A nyelvi és irodalmi képzés alábbi követelményterületeinek meghatározását, s az azokból levezethető, azokkal hierarchikus viszonyban álló tartalmi felépítést tartottuk alkalmasnak arra, hogy a későbbiekben a tananyag tartalmi összetevőinek mikroszintjével eredményesen foglalkozzunk.

Követelményterületek

Magyar nyelvi képzés	Irodalmi képzés
Szövegértés és szövegalkotás Kommunikáció Nyelvállapot, nyelvtörténet Nyelvhasználat	Műismeret Memoriter Tényismeret Műelemző, műértelmező képesség

A további tevékenységet meghatározó lépésnek tűnt egy olyan tantervi struktúra kialakítása, amelyik egyrészt szervesen magába tudja fogadni a tantárgy képzési hagyományait, másrészt kellőképpen rugalmas szerkezetet kínál fel új képzési tartalmak bevezetéséhez. A *flexibilitás* kulcsszónak tűnt azért is, mert a készítendő tanterv szemléletét meghatározó elem volt a diákok képzésbeli érdekeltiségének minél teljesebb figyelembevétele. A következő oldalon látható, milyen tágabb tantervi szervezetségben jelennek meg a fenti követelményterületek.

A tanterv fenti részei, jóllehet egymásból levezethetőnek tűnnek, mégis más-más jelentőséggel bírnak a tanterv alkalmazásának különböző szituációiban. Egy részük ún. szabályozó jellegű (például a követelményterületek, az A típusú ún. kötelező közös tananyagok, a dolgozatok száma és műfaja), más egységek elsősorban a képzés perspektívájával, szellemiségével függenek össze (célok), míg egyes egységei a képzés tevékenységorientáltságát és az ismeretek funkcionális jellegét hivatottak kifejezni (ilyen például a C és D típusú egység.) A tanterv megítélésének egyik fontos kritériuma az, mennyire képes a tárgyából következő

műveltségi anyag tanításbeli problematizáltságát, tartalmi tagolását a tantervi transzformáció eszközeivel képviselni. A minden tárgy esetében feltárhatóanul nagy terjedelmű műveltségi anyag szelekciójában pedig szükségszerűen bizonyos értékrendbeli, hagyományelvű, ill. praktikus, motivációs, nézőpontok érvényesülnek. Általában a két utóbbi szelekciós elv dominanciája határozza meg napjaink irodalomtanításának egyik álláspontját. E nézet szerint a másik álláspont konzervatívnak, tradicionálisnak minősül. (Megjegyezzük, hogy egy plurális társadalomban azt tartjuk kívánatos tanári attitűdnek, ha a képzés tárgyyszerűen tájékoztat és minél több lényeges dologról képes olyan információkat közölni, amelyek aktuálisan szükségesek a diákok eszméléséhez, távlatosan pedig segítik abban, hogy képes legyen egy értékelő attitűddel hozzáállni a világ dolgaihoz.) Ebből a szempontból fontos kiépíteni a tanterv és a diákok közötti lehetséges kapcsolatokat, két oldalról is, egyrészt a tananyagok motivációs hatásával, másrészt a követelmények átláthatóságának biztosításával. E kapcsolatteremtés egyik feltétele az, hogy a tanárok a legjobb belátásuk szerint alakítsák ki a tantervvel való együttműködés formáit. (A B típusú modulok tudatosan lehetőséget adnak arra, hogy a tanár reflexív módon viszonyulhat a tananyaghoz, figyelembe veheti az adott tanulócsoport érdeklődési körét, aktuális érzelmi készenlétét, olvasmányainak jellemzőit.)

A tanterv áttekintő szerkezete

Képzési célok és feladatok Követelményterületek Követelmények

Magyar nyelvi képzés	Irodalmi képzés
Szövegértés és szövegalkotás	Műismeret
Kommunikáció	Memoriter
Nyelvállapot, nyelvtörténet	Tényismeret
Nyelvhasználat	Műelemző, műértelmező képesség
Nyelvi dolgozatok	Irodalmi dolgozatok

A képzés időkerete Tananyag típusok

A típusú modulok (38)	A típusú modulok (46)
B típusú modulok (26)	B típusú modulok (53)
C típusú tananyagegységek Szövegtípusok és műfajok az írásbeli és szóbeli szövegalkotó képesség fejlesztéséhez	C típusú tananyagegységek Szövegtípusok és műfajok az írásbeli és szóbeli szövegalkotó képesség fejlesztéséhez
	D típusú tananyagegység Esztétikai, irodalomelméleti

A tantervi műfaj egyrészt *letró* jellegű (azaz olvasóját tájékoztatja arról, mi fog történni, mi történik a képzési folyamatban, milyen céllal, milyen „ritmusban” stb.) másrészt *strukturáló* jellegű, azaz alá- és fölérendeltségi viszonyokat állapít meg, súlyoz, kiemel, ismereteket és tevékenységeket kapcsol össze stb. A tanterv mindkét sajátosságában munkaeszköz a tanár számára, hiszen értelme éppen a használhatóságában, például a tanári tervező munkát

nemcsak lehetővé tevő, hanem azt meg is kívánó jellegében rejlik. Minden tapasztalat azt igazolja, hogy az idő „gyűjtőmedre” a képzés meghatározó, lényeges problémáinak, konfliktusainak. A tananyagok globális megítélésének egyik módja, hogy mind a közvélekedésben, mind a szakmában a „kevés az idő” megítélésben fókuszálódik. Míután a tananyag időbeli tagolása (a témakörökhöz, témákhoz rendelt óraszám) a tantervkészítés köztudottan egyik legneuralgikusabb pontja, feltehetően ezért is utalja az oktatásirányítás az ezirányú magasabb szintű döntést alacsonyabb szintre (kerettanterv, iskolai pedagógiai program). Ez utóbbi dokumentum hatáskörébe eső feladat tehát az egyes témakörök, témák, tevékenységek időbeli arányának megállapítása. Míután a tantervkészítés időszakában semmiféle ezirányú támpontunk nem volt – a tárgy éves óraszámától eltekintve –, olyan tananyagszervezési struktúrát láttunk szükségesnek, amelyik szervesen, hitelesen képes megjeleníteni a képzés időbeli tagolását anélkül, hogy a hozzá rendelt óraszám hiánya zavaró lenne. A képzés ritmusa a tanítás egyik legfontosabb eleme, s ténylegesen az osztálytermi szintű történések és egy adott időkeret kölcsönös erőterében alakul. A tananyag differenciálásában arra számítottunk, hogy az utóbbi évtizedek középiskolai tanterveiben általában megjelenő további kétféle tagolás – az ún. közös törzsanyag és a törzsanyaghoz többféle szállal kapcsolható, attól eltérő funkciójú (például dominánsan gyakorlatorientált; mélyfúrászerű további vizsgálódás; differenciálás) kiegészítő anyag – már mélyen beleivódott a tanárok tantervhez való viszonyába. E kétszintű megkülönböztetés egyrészt lehetővé tette ún. szabad órakeret létrejöttét, másrészt például az irodalmi kánon kiegészítését, szemléleti tágítását, a tanár szerepének növekedését az általa tanított anyag összeállításában, valamint a törzsanyag-kiegészítő anyag összekötő elemeinek saját logikájú és szemléletű megteremtésében. A kötöttség és szabadság közismert tantervkészítési és tantervhasználati eljárás módját tehát megőrzendő sajátosságként értelmeztük.

E fenti lényegi megfontolások a tantervfejlesztésben az ún. *moduláris szisztéma* mellett szóltak. E tantervszerkesztési elv lényege a képzési célok, a követelményterületek és a tananyagtartalmak összehangolása, olyan módon, hogy a célok és a követelményterületek strukturáltsága megtalálja a maga fedezetét a más logikával, de szintén kellőképpen strukturált tananyagtartalmakban. Ez tehát azt is jelenti, hogy a követelmények várható teljesülését a tananyag eltérő tartalmú és funkciójú modulokkal biztosítja. Egy kisebb, önmagukban koherens, de különböző szerepű egységekbe (modulokba) tagolt tananyag elképzelése nagyobb esélyt biztosított a konszenzusra a műhelymunka során, ugyanis magasabb szinten érvényesíteni engedte a sokféle tanári tapasztalatból eredő induktív megközelítéseket. A moduláris szisztéma előnyeit és hátrányait átgondolva a következőkre jutottunk:

A moduláris szisztéma előnyei

- A moduláris rendszer kulcsszava a rugalmasság és a hatékonyság, ugyanis a tananyag kisebb, önmagukban koherens egységei (a modulok) a tananyag egészén belül, azzal összehangoltan saját, jól átlátható követelménnyel rendelkeznek.
- A tanterv egésze nehezen mozdítható, alakítható, míg az egyes modulok ezen belül szabadabban változtathatók a képzés aktuális és távlatos (társadalmi) szükségletei szerint.
- Mind a tanár, mind a diák számára többször biztosít váltási lehetőséget (például a választható modulok rendszere, ezek arányának növekedése a záró évfolyamokon).
- E rendszer a lehető legkisebb konfliktussal kínálja fel új tantervi irányok és képzési tartalmak tervezésének nyitott lehetőségét, ugyanakkor a régi elemek felhasználását.
- Zökkenőmentesen tud alkalmazkodni a központi szabályozás újabb dokumentumaihoz.
- Jobb áttekinthetőséget, kölcsönös kommunikációt biztosít a tantervi részek és az „egész” között, az egyes modulokhoz jól illeszthető egy hatékonyabb minőségi ellenőrzés.

A moduláris szisztéma hátrányai

- Az előnyei nem érvényesülnek abban az esetben, ha létezik egy jól működő, zárt rendszerű képzési program az adott tárgyban vagy képzési területen.
- A tananyag éppen a kisebb egységekre való szétbontás miatt fragmentálódhat, széteshet, ha nincsenek az egész rendszert átható integrációs elemek.
- A túlságosan sok választási helyzet és lehetőség miatt a diákoknak nincs áttekintésük a tananyag egészéről.
- A tanítási gyakorlat lényegében nem változik, a tanárok ellenállnak az ilyen típusú innovációnak, s a tanterv működésképtelenné válik.

A moduláris szisztéma hozamát mérlegelve érdemes még átgondolni a következőket

- Összehangolható-e a tanulásról, a tanulási folyamatról élő, a gyakorlatot átszövő koncepciókkal, a tanulást ugyanis a modulrendszerben rövidebb távú célok szabályozzák, mint a tanterv egész képzési időtartamát; az egyes modulok más-más didaktikai elveket követhetnek, a diákok az ismeretszerzés különböző módozataiból részesülnek stb.
- A modulrendszerű képzés adekvát, jobban felszerelt tanulási környezetet kíván (például az iskolai könyvtár és más információforrások aktív használatát, az audiovizuális eszközök igénybevetését, a diákokkal írásban is közölt világos tanulási „menetrendet”, az egyes modulokban rosszul teljesítők számára egyéni fejlesztési programot).
- A tanuló „átvezetése” a tanulási folyamaton megnöveli a tanár tanácsadó szerepét az egyéni tanulásban, az egyes modulokkal adekvát tanulási módszerek kialakításában.
- Elengedhetetlenül szükséges a tanárok felkészítése, rendszeres továbbképzése.
- Szükséges a modulok időről-időre történő szakmai és pedagógiai felülvizsgálata, a tantervi szintű korrigáló beavatkozások biztosítása.

A tantervi anyag témakör-, ill. témaszintű egységekre tagoltsága általában egyrészt a tanterv tartalmi szabályozó szerepével, másrészt az adott műveltségi terület, tantárgy tartalmából fakadó didaktikai elvekkel függ össze. A magyar nyelv és irodalom középiskolai képzési anyagának modulokra tagolása a következő szemléletváltást fejezi ki:

- a modulok a tanterv egészénél kisebb, az egyes tanóra anyagánál nagyobb egységek, következésképpen
- a modulok önmagukban viszonylag koherensek, azaz egy témakört, témát tartalmaznak, a témakörre, témává szerveződés logikája azonban eltérő modul típusokat hoz létre.

Például:

B/2. A látható nyelv

Az írásmód, a kézírás kifejező értéke

A multimédia eszközeinek (plakátok, feliratok, hirdetések, reklámok stb.) kommunikációs hatása, nyelvhelyességi és helyesírási kérdései

A/9. A mondat jelentésszintjei, a szintagmák

Mellérendelés és alárendelés a szó szerkezet szintjén

A/6. A középkor kultúrája

A középkori irodalom műhelyei és műfajai

Himnuszok az európai irodalomból

Ómagyar Mária-siralom

Halotti beszéd és könyörgés

Carmina Burana (részletek)

B/25. Különcök az irodalomban

Például Don Quijote, Bolond Istók, Hübele Balázs és „rokonaik”

- A modul típusok eltérései strukturálisan feltárhatóvá teszik a képzés teljes folyamatában megjelenő tananyagfelépítést.
- ezáltal tervezhetőbbé válik az, hogy az egyes témakörök, témák (modulok) tanításában-tanulásában milyen sajátosságok érvényesülnek/érvényesüljenek (például feszesebb óra-vezetést igényel, beszélgetésre, a diákok egyéni, ill. csoportos gyűjtőmunkájára, szervezett könyvtárhasználatra épül, gyakorlati-önfejlesztő tevékenységeket kíván).

Például:

B/24. Lapok Jókai műveiből

Szövegközeli stíluselemzés

A/44. Témák, motívumok, hőstípusok, stílusok

Válogatás a 80-as, 90-es évek magyar szépprózájából és drámájából

A/16. Szövegelemzési és szövegalkotási gyakorlatok

Megfigyelések és következtetések megfogalmazása a szöveg jellemzőiről, kreatív szövegátalakítási gyakorlatok (például tömörítés, részletezés, átrendezés)

A/26. Magyar nyelvűség Európában és a világban

Dokumentumok a határon túli magyar nyelvűségről

- A modulokhoz, modultípusokhoz külön- külön tervezhető azok tanulása, azaz annak előrejelzése, hogy az egyes modulok milyen /különböző/ terheléssel, tanulási befektetéssel, eltérő otthoni tanulási szükséglettel, könyvtárhasználattal stb. járnak.
- a modulok terjedelme rugalmasan alakítható aszerint, hogyan halad előre az adott tanulócsoport (erre jó példa az ún. pályakép vagy arckép típusú modul pl. Krúdy Gyula portré; Babits Mihály életút és pályakép; a szövegtannal foglalkozó nyelvi modulok sora).
- a modulrendszerű tervezés hozzájárulhat a tanulási folyamat újszerű, megalapozottabb, több szempontot figyelembe vevő értékeléséhez, amennyiben az egyes modultípusokhoz is készülnek általános, a konkrét modulokhoz pedig speciális követelmények (például A giccs és a lektúrirodalom c. modul szükségszerűen más követelményekkel jellemezhető, mint Az ember tragédiája c. egyetlen mű olvasataira, értelmezéseire koncentráló A/22. modul).
- a tanterv megvalósulásáról/adaptációjáról szóló reflexiók is konkrétabbak lehetnek, mert a képzési folyamat stukturáltabb, tehát strukturáltabban is lehet hozzá viszonyulni.
- miután a modulok révén a tanterv tanításának-tanulásának tapasztalati konkrétabbá tehető, a tananyagok átdolgozásának szempontjai is rugalmasabban érvényesíthetők.
- a modulok, modultípusok eloszlása révén tárgyszerűen vizsgálható a tanulási terhelés, a képzés belső szakaszolásának, a tárgy és a tanulók szempontjait egyaránt érvényesítő sajátossága, az elmélet és a gyakorlat eloszlása.
- a tananyagrendszerbe beépíthetők ún. tantárgyfeletti vagy integratív témák is (ilyen például a film formanyelvével, a zenével, ill. a képzőművészettel, színházzal, színjátszással foglalkozó néhány modul, valamint ilyennek tekinthető egy négy (évfolyamonként egy) modulból álló, beszélgetésre szánt ún. ökológiai indíttatású témakör).

Például:

B/5. A természet az emberben – az ember a természetben

Az antikvitás és a középkor természetképe, emberképe



B/13. Természet és civilizáció

Jellegzetes nézőpontok a 18–19. század eszméiből, művészetéből

B/28. A modern civilizáció – a természet elvesztése?

Új kérdések, motívumok, megközelítések a 20. század művészetében

B/54. Az európai és a keleti művészeti, irodalmi hagyomány a természet és az ember viszonyáról

I. TÁBLA

A modul típusok eloszlása évfolyamonként, képzési területenként

Évfolyam	A modul		B modul	
	magyar nyelv	irodalom	magyar nyelv	irodalom
I.	7	10	9	11
II.	11	10	7	10
III.	4	14	6	15
IV.	6	12	4	18
Összesen	38	46	23	54

Az egyes modulok jellemzői a következő sajátosságok mentén is leírhatók:

- Kötelező érvényű-e mind a tanárnak, mind a diáknak (A/ modul) vagy a tanulócsoporthoz előképzettségének, tanulékonyságának figyelembevételével a tanárok-diákok által közösen kialakított tananyagegység (B/ modul).
- Dominánsan az iskolai ismeretszerzés forrásaira épül vagy önálló tanulói tevékenységekre.

Részletek a tantervből

A tananyagot tehát e képzési programban évfolyamonként közöljük. Az egyes modulokhoz rendelhető óraszámok a tanulói csoport előképzettsége és előmenetele szerint eltérhetnek egymástól, következésképpen ezekhez nem rendelünk óraszámokat. Javasoljuk azonban, hogy viszonylagosan egyenlő mélységben és a témának megfelelő súlyozással, a képességfejlesztés szempontjait figyelembe véve alakítsák ki a kollégák a helyi, iskolai óraszámok arányát.

A/ típusú modulok

E modulok az anyanyelvi képzés alapvető ismeretanyagát, képesség- és készségfejlesztő tevékenységterületeit tartalmazzák, ide értve az adott témához tartozó helyesírási és nyelvhelyességi tudnivalókat.

B/ típusú modulok

A B/ típusú egységek az alapvető ismeretanyagot egészítik ki, ahhoz különböző módon kapcsolódnak, ill. kapcsolhatók, lehetővé teszik azok elmélyítését, ill. összehangolását más tárgykörökkel (például irodalom, történelem, szakmai nyelvhasználat, viselkedéskultúra.) E modulok között kaptak helyet a rendszeresen ismétlődő gyakorlatorientált témakörök.

Az irodalom képzési programját évfolyamonként közöljük. Az egyes modulokhoz rendelhető óraszámok a tanulói csoport előképzettsége és előmenetele, ill. a majdani vizsgakövetelmények szerint eltérhetnek egymástól; következésképpen ezekhez nem rendelünk óraszámokat. Javasoljuk azonban, hogy viszonylagosan egyenlő mélységben és a témának megfelelő súlyozással, a képességfejlesztés és az olvasásra motiválás szempontjait figyelembe véve alakítsák ki a kollégák a helyi, iskolai óraszámok arányát.

Különösen rugalmas időkezelést kívánnak a B típusú modulok, mivel a tanár dönti el, hogy évfolyamonként, az adott osztályban melyeket választja ki feldolgozásra. Ez a döntési lehetőség tovább differenciálja a tanári tervezőmunkát s ennek részeként az óraszámokat.

Az irodalom tananyaga – a magyar nyelv képzési programjához hasonlóan – különböző típusú, különböző tartalmú és belső logikájú kisebb egységekből áll. Ezt a – mind a hazai, mind a nemzetközi tantervösszeállítási gyakorlatban és a képzésben egyaránt ismeretes – tantervkészítési eljárást modulrendszerű tantervnek nevezik, a kisebb témaegységeket pedig moduloknak. Ezek az egységek tartalmukban és egymáshoz való viszonyukban is különbözőnek egymástól, következőképpen a követelmények teljesüléséből is más-más módon veszik ki részüket.

Így például az irodalomtörténeti anyag gerincét adó ún. A modulok, (például az Önálló alkotói portrék, a pályaképek) a folyamatosan feldolgozandó, kötelező anyagok közé tartoznak, a különböző nézőpontú tematikus B modulok azonban többnyire rugalmasan illeszthetők, illesztendők a történeti logikájú egységek közé, vagy értelemszerűen megelőzik, ill. követik azokat. A B modulok – akár tematikus, akár műfaj történeti vagy más elvű felépítésükkel – módot adnak arra, hogy mindig érintsük a 20. század irodalmát, művészetét, hogy egy-egy probléma, kérdés feldolgozásában napjaink irodalmáig jussunk el, természetes, szerves módon érintve így a kortárs irodalom alkotóit, műveit. A B típusú modulok képzésben elfoglalt helyét, időarányát, feldolgozásuk mélységét stb. a szaktanár határozza meg, az adott tanulócsoport előképzettségének, olvasottságának, érdeklődésének, haladási ütemének megfelelően. A konkrét modul megválasztásába a szaktanár – a szükséges és a lehetséges mértékben – vonja be a diákokat is.

Évfolyamonként három-négy, különböző nézőpontú B modul feldolgozását javasoljuk, a szaktanárnak természetesen módja van a képzési folyamatba más megközelítésű B modulokat is beépíteni.

Az ún. szövegalkotási modulok természetesen a folyamatosan fejlesztendő képesség: a szóbeli és írásbeli kifejezés tananyagát képezik. Követelményei fokozatosan épülnek egymásra (például a jegyzetelés, szövegtömörítés eljárásainak megtanulásától az irodalmi elemzés, értelmezés bonyolultabb szövegalkotási formáig).

A különböző típusú fogalmak pedig természetesen az irodalmi művekről való beszélgetésben, azok elemzésében funkcionálisan alkalmazandók, azaz nem a definíció szintű elsajátításuk, hanem az alkalmazásuk a lényeges tudnivaló.

A tananyagegységek típusai

A/ típusú egységek

A magyar és a világirodalom történeti korszakai

Önálló alkotói életutak és pályaképek

Alkotói portré/k

Különböző tematikus egységek

B/ típusú egységek

Motivációs modulok

(például korszakbevezetők, a téma iránti érdeklődés felkeltését szolgáló témafeldolgozások stb.)

Művészeti modulok

(például népművészet, irodalom, képzőművészet, mozgásművészet, színházművészet, zene, film)

Művelődéstörténeti modulok

(például egy-egy korszak életmódbeli jellemzői, ennek részeként környezetkultúra, tárgykultúra, építészet, mindennapi kultúra, tömegkultúra)

Egyes szerzők pályaképén belüli, annak feldolgozását elmélyítő tematikus modulok

(például Balassi Bálint istenes versei; Arany János balladái; a gyermekkor, a gyermeki lét Kosztolányi Dezső prózájában és költészetében)

Műfaji, műfaj történeti modulok

(például az antik epigrammától máig – áttekintés az epigramma történetéről; a regényforma változatai például a próbatételes kalandregénytől a 20. századi regényformáig; elégiák a magyar költészetben; a színház és a dráma alakváltozásai; a mese változatai – az állatmesétől a varázsmesén át a modern paraboláig)

Motivikus modulok

(például irodalmi művészeti vándormotívumok, témák, alaphelyzetek, toposzok, archetípusok: a labirintus, az utazás, az erdő, a tűz, a csillag motívuma a bibliai történetektől a népköltészetben át napjaink irodalmáig; egy-egy nagyobb korszak, költői életmű kulcsmotívumai)

Egyes történeti korszakokon belüli önálló modulok

(például portrék, műelemzések a 20. század irodalmából; negatív utópiák: néhány mű elemző bemutatása a modern irodalomból)

A követelményterületek és a modulok megfogalmazása során az ország különböző régióit és a más-más szakképzési irányú iskolákat képviselő tanárok nézőpontjai a csoport nyilvánossága elé kerültek, s eközben világossá vált, hogy az 1993 januárjára elkészült tervezetről milyen problémacsoportok mentén érdemes az akkor érintett 60 további iskolában is tájékozódni. A tervezetet az elismert szakmai lektorokon kívül tehát egy kérdőív kíséretében az érintett iskolák is megkapták, s a véleményekből az alábbi problémacsoportok rajzolódtak ki.

A moduláris szisztéma egyöntetű elfogadottsága mellett felmerült a házi olvasmányok és a memoriterek tantervi rögzítésének igénye; a kortárs irodalommal való folyamatos, közvetlen kapcsolattartás; feladatsorok az évenkénti induló szint diagnosztizálásához, az év végi teljesítmények felméréséhez; a tanterv ma még hiányzó infrastruktúrájának kiépítése stb.

Az elkészült tanterv fogadtatása igazolta elgondolásainkat, különösen a kommunikációs képzés tekintetében. Az e tananyagtartalmakban általunk képviselt eredeti elvek a tanterv első, tanári közvélemény-kutatásra bocsátott változatában a grammatikaközpontú magyar nyelvi képzéssel konfrontálódtak, s számos kompromisszum köttetett a funkcionális nyelvhasználat-központú és a nyelvtanközpontú képzést képviselő elvek között.

Fontosnak tartottuk és tartjuk a kommunikációs képességek, a szóbeli és írásbeli kifejezőképesség hatékony fejlesztését, nézőpontjainak és igényeinek mérlegelését, azaz olyan tantervi anyagot kell összeállítani, amelyik hatékonyan készíti fel a diákokat egy pluralista társadalomban önmaguk nyelvi képviselőjére, programjának alapvető irányát, a legtágabb értelemben vett kommunikációs képességek fejlesztését szolgáló kidolgozását.

E tekintetben érdemes felidézni azt, ahogyan 1993 novemberében a világbanki programiroda holland szakértője, *Wim Heere* beszámolt tapasztalatairól: „A tanárok egyharmada (többnyire az idősebbek) visszautasítja a kommunikációt, mert úgy gondolja, a diákokat az érettségi vizsgára kell készíteni, amelyben viszont ez idáig nem szerepel a kommunikáció. Egyharmada elfogadja a kommunikációs képzés kiemelt szerepét, de nem tudja, hogyan építse be az óráiba. Végül egyharmad messzemenően támogatja de didaktikájával nincs tisztában, továbbképzést igényelne. Ha megfelelően akarnak kommunikációt tanítani egy olyan társadalomban, amely egyre inkább »nyugati stílusúvá« válik, tudomásul kell venni,

hogy a kommunikáció új, független és fontos része a magyar nyelvi képzésnek.” Meglátásai szerint a jelenlegi módszerek és tananyagok túlzottan tanár-orientáltak, nagy szükség van diák-orientált módszerekre. Ennek jelentőségét a diákok jövőjével hozta kapcsolatba, miszerint tanárnak és diáknak egyaránt tudatában kell lennie annak, hogy a magyar társadalom változik. A cégek, társaságok, általában az ipar több, kommunikálni képes, felelős, független munkatársakat kíván, mint az elmúlt évtizedekben. A fenti elvnek megfelelően szorgalmazta a tantárgyak közötti horizontális kapcsolatok kiépítését, elsősorban a kommunikatív nyelvhasználat és a nyelvi képességek fejlesztése érdekében. A tanterv egészéről elismerően szólt, de érzekelte a fentiekben vázolt helyzet miatti kompromisszumokat, s elméletileg igényesnek, a praxis szempontjából azonban túl hagyományosnak találta. A fenti céloknak megfelelően például a következő ismeretek és tevékenységek hangsúlyosabb érvényesítését javasolta:

- érvelési stratégiák értekezleteken és vitákon;
- a nyelvi különbségek a tények és a szándékok között;
- megfelelő nyelvhasználat adott kommunikációs helyzetekben, szociolingvisztikai háttérismeretekkel;
- interjú, bemutató készítése;
- jegyzetek készítése különböző nyilvános megszólalásokról;
- élő szövegek elemzése érvelési stratégiákkal;
- üzleti megbeszélések, munkahelyi felvételi megbeszélések nyelvi sajátosságai;
- megértési stratégiák.

A magyar nyelv tantervi képzési anyagából követendő példaként kiemelte a következő modulokat:

B/12. Non-verbális kommunikáció

A kifejezés nem nyelvi eszközeinek szerepe

Önkifejezés és mások megértése

Gesztusnyelvek és kultúrák

B/13. Mindennapi beszédhelyzetek

Megfigyelésen alapuló gyakorlatok, különböző mindennapi helyzetek nyelvi elemzése

B/14. Egymás megértésének lehetőségei, a megértés akadályai

Mindennapi kommunikációs konfliktusok megfigyelése, konfliktusok megoldása kommunikációval

Javasolta továbbá, hogy az ötödik tanulmányi év magyar nyelvi alábbi anyagát építsük be az alsóbb évfolyamok moduljaiba.

A/1. A szakmai szóbeliség és írásbeliség

Szakmai kommunikációs ismeretek és képességfejlesztő gyakorlatok

A/2. A munka világában általánosan szükséges szövegtípusok megismerése és alkotása

Például műszaki dokumentáció, használati utasítás, jegyzőkönyv, áruismertetés, ügyintézés, kérvény, fellebbezés, engedély, panasz, beadvány, hivatalos levelezés, néhány alapvető jogi műfaj, hirdetés, ill. reklámműfajok

A/3. A munkavállaló nyelvi magatartása és kompetenciája

Például pályázat, szakmai önéletrajz, munkaprogram, kérvény, nyelvi illemtan

A/4. A lakóköznyezet nyilvános kommunikációs fórumai – a részvétel nyelvi jellemzői



A/5. A nyelvi magatartás a családban, barátok között

A biztonság, a megértés, az otthonosság, a közvetlenség, a bizalom, a konfliktuskezelés nyelvi sajátosságai

Zárszó

A tantervfejlesztés részben önszerveződő tevékenysége már túlnőtt azon, hogy egyszerűen egy csoport műhelymunkájának lehessen tekinteni. E tantervfejlesztési folyamat eredményeinek legitimitációja azonban elég tisztázatlan, s így erősen kérdéses az is, mennyire képes például ez a tanterv nyomást gyakorolni a vizsgarendszer tartalmi követelményeire. A várakozás ideje alatt viszont van mód a regionális tanártovábbképzésekre s a folyamatértékelés módszereinek kidolgozására.

Forgács Anna & Horváth Zsuzsanna



HELYI TANTERV EGY NYOLCOSZTÁLYOS GIMNÁZIUMBAN

Neveléstörténetünk egészen a 80-as évek második feléig nem ismerte a helyi tanterv fogalmát. Vagy ha ismerte is, nem legitimálta; kísérleti munkaként vagy reformtörekvésként definiálta a különböző szellemi műhelyek azon elgondolásait, amelyekkel az elfogadotthoz képest más nevelési-oktatási programot kívántak létrehozni.

A hazai pedagógiában még jó tíz évvel ezelőtt is arról folyt a vita, hogy vajon milyen mélységig és milyen irányban történjék meg az 1978–79-ben kiadott központi (és iskolatípusonként egyetlen) tantervek korrekciója. Hivatalosan szó sem volt még ekkor alternatív programokról, helyi tantervekről. Ám a szakemberek – köztük a gyakorló pedagógusok – világosan látták, hogy nem lehet valamennyi iskolában ugyanazt a képzési tervet ugyanúgy megvalósítani.

A 90-es évek óriási változást hoztak e téren is. Mind több iskola tanári közössége lépett a saját pedagógiai program elkészítésének útjára. Kezdetben az engedélyezett kísérlet legitimálta ezeket a törekvéseket, majd a '93 derekán elfogadott közoktatási törvény szentesítette.

★

A Németh László Gimnázium tanári kara a 80-as évek közepére fehéren-feketén szembe találta magát az iskolarendszer ellentmondásaiból adódó kritikus jelenségekkel. Tapasztalnia kellett, hogy az első évfolyamra felvett tanítványai kiegyenlíthetetlen tudás-, készség- és műveltségbeli különbségekkel lépnek a gimnáziumba. Rá kellett döbbsennie arra, hogy az induláskor megmutatkozó óriási eltéréseket nem képes kiegyenlíteni a négyéves képzés során; sőt, azok – minden törekvése ellenére – megmaradnak vagy tovább erősödnek. Ennek következtében sok fájó veszteséget kellett elkönyvelniük: