

Hamar Pál

„Minden NAT-os” testnevelés

„...az iskola a kultura terjesztésének legfontosabb eszköze.
Ha ez így van, akkor bizonyos, hogy a tanterv mindig a kultura tükré.”
(Prohászka Lajos, 1948)

A Nemzeti alaptanterv a hazai tartalmi szabályozás alapidokumentuma. Az új alaptanterv egyik fontos jellemzője, hogy a nevelés és az erkölcsi értékek hangsúlyozása mellett kiegészült az egyes műveltségterületek közműveltségi elemeivel. A megjelenő közműveltségi tartalmak a klasszikus három iskolaszakasz szerint rendeződnek: 1-4., 5-8. és 9-12. évfolyamon. E tanulmány célja, hogy a közoktatási, nemzeti köznevelési törvény változásai mentén kiadott Nemzeti alaptantervek elemzésén keresztül rávilágítson a testnevelés és sport műveltségi terület tartalmi módosulásaira. Eközben nemcsak az elmúlt húsz év testnevelés-elméleti, hanem tantervelméleti kérdései is elemzés tárgyát képezik. A NAT₄ talán legfontosabb pozitívuma, hogy felhagyott a NAT₂-ben és NAT₃-ban – de egy kis szelet erejéig a NAT₁-ben is – megjelenő (kulcs)kompetencia alapú tantervfejlesztéssel. Ez az irány, meglátásom szerint, elhibázott volt. A tanterv kritikája viszont, hogy kimaradt belőle a gyógytestnevelés, pontatlanul értelmezi a mérés, ellenőrzés, értékelés kérdéskörét, a nyelvezete helyenként nem a gyakorló testnevelő tanárokhöz szól, s hibás terminus technikusokat (lásd nem természetes mozgások, készségfejlesztés) használ.

BEVEZETÉS

A címben megfogalmazott szójáték aktualitásait a Nemzeti alaptanterv (NAT) negyedik változatának (NAT₄) megjelenése, illetve a mindennapos testnevelés közoktatásban történő, felmenő rendszerű bevezetése adja. Ezek az események a 2011. és 2012. esztendőkhöz kötődnek. A NAT módosítása összefügg a Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény szövegével. A 2012. szeptember 1-jétől életbe lépő törvény alapján a NAT₄ a tervek szerint 2013. szeptember 1-jétől felmenő rendszerben, az első, ötödik és kilencedik évfolyamon tanulók számára kerül bevezetésre.

A Nemzeti alaptanterv a hazai tartalmi szabályozás alapidokumentuma. A nemzeti köznevelésről szóló törvény kimondja, hogy „az iskolai nevelés-oktatás tartalmi egységét, az iskolák közötti átjárhatóságot a Nemzeti alaptanterv biztosítja, amely meghatározza az elsajátítandó műveltségterületet, valamint kötelező rendelkezéseket állapíthat

meg az oktatásszervezés körében, így különösen a tanulók heti és napi terhelésének korlátozására” (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről). Az új alaptanterv egyik fontos összetevője, hogy a nevelés és az erkölcsi értékek hangsúlyozása mellett, kiegészült az egyes műveltségterületek közműveltségi elemeivel. A megjelenő közműveltségi tartalmak a klaszterizált három iskolaszakasz szerint rendeződnek: 1–4., 5–8. és 9–12. évfolyamon.

A 2012/2013. tanév kezdetétől felmenő rendszerben heti öt testnevelésórát kell tartani az általános és középiskolákban az első, ötödik és kilencedik osztályokban, majd 2013-tól a teljes alsó tagozaton, illetve ugyancsak felmenő rendszerben a többi évfolyamon is. A mindennapos testnevelés – vagy, ahogy én jobban szeretem: mindennapos testnevelésóra – bevezetésének indokoltóságát ebben a tanulmányban nem kívánom elemezni, ezt korábban jómagam is megtettem, amikor felhívtam a figyelmet a magyar fiatalok rohamosan romló egészségi és edzetségi állapotára, az inaktív életmód kortünnetté válására (Hamar 2005). Ez az egész nemzet egészségi állapotára kiható örömteli intézkedés a napi aktualitása miatt épült be a címbe.

E tanulmány célja, hogy a közoktatási, nemzeti köznevelési törvény változásai mentén kiadott Nemzeti alaptantervek »1995 (NAT1), 2003 (NAT2), 2007 (NAT3), 2012 (NAT4)« elemzésén keresztül rávilágítson a testnevelés és sport műveltségi terület tartalmi módosulásaira. Eközben nemcsak az elmúlt húsz év testnevelés-elméleti, hanem tantervelméleti kérdéseit is elemzi. A kijelölt célok eléréséhez a dokumentum(forrás)elemzés pedagógiai kutatási módszert alkalmazom. Ennek keretében vizsgálom az intézményen kívüli irányítás-ellenőrzés dokumentumait, törvényeket és tanterveket. Nem szerepelnek viszont a tanulmányban a 2001-ben kiadott tantárgyi kerettantervek, valamint a 2012-es kerettantervek, amelyek ugyan szerves részei az elmúlt húsz év tanterveinek, de az oktatásirányítási rendszerben más szerepet töltenek be, mint a NAT-ok.

TANTERVELMÉLETI PARADIGMAVÁLTÁS 1990-2012?

A címben feltett kérdés némiképpen provokatív, hiszen önmagában már az is kérdéses, hogy ilyen időtávlatban beszélhetünk-e egyáltalán paradigmaváltásról. A „tantervelmélet útjait” »az idézőjel Ballér (2004) munkájára utal« tanulmányozva azonban arra választ kereshetünk, hogy történt-e jelentős változás, netán szemléletváltás az egymást – véleményem szerint túlságosan gyakran – követő NAT-ok mentén. Ez a fejezet ekképpen általános tantervelméleti kérdésekkel foglalkozik, azaz a tantervek tudományos elemzésével (funkcióival, műfajaival, típusaival, célrendszerével, tartalmával, struktúrájával, fejlesztésével).

A tantervek fogalmi, műfaji és más szempontú elemzése nem új keletű, erre számos korábbi példa található (BALLÉR 1996; HAMAR 2001; PERJÉS ÉS VASS 2008). Perjés és Vass a curriculumelmélet műfaji fejlődését nyomon követve, a témánk szempontjából releváns alaptantervvel kapcsolatban megjegyzi, hogy az a curriculum a tantervi műfaj egyik típusa, központi dokumentum, amely a tanulóakra vonatkozó nevelés és képzés célkitűzéseit, kötelező iskolai tevékenységeit, közös tantervi követelményeit írja elő (PERJÉS ÉS VASS 2008).

A NAT₁ kiadását követően erősödött fel azon szakmai vita, hogy a NAT milyen tantervműfaji besorolást kapjon. Ennek tisztázása elsősorban teoretikus, mintsem praktikus kérdés volt. Ballér Endre ezzel kapcsolatban megjegyezte, hogy a NAT nem hagyományos értelemben vett tanterv, olyan sajátos dokumentum, amely egyszerre „köt” és „old”. A tartalmi szabályozást úgy valósítja meg, hogy az egységesítést szolgáló közös alapokra az iskolák, a pedagógusok, a tanulók sokféle, differenciált tevékenysége épülhessen. A NAT alaptanterv, mert a közoktatás egységes tartalmi alapjaira összpontosít. Ugyanakkor közel áll a kerettanterv típusához is, mivel az iskolai alpműveltség körvonalazását, kereteit foglalja magában. Viszont nem tekinthető absztrakt tantervnek, hiszen elsősorban nem az elvek, értékek és célok terén kívánja érvényesíteni a közoktatás egységes tartalmi alapjait (BALLÉR 1996).

A szakírók történeti áttekintést is adnak, ami nélkülözhetetlen a tantervi összefüggések megértéséhez. Ebből kiindulva, a NAT-ok változásainak megértéséhez szükséges – még ha a teljesség igénye nélkül is – a történeti előzményekre kitérni.

A NAT-ok keresztantervi részeinek kidolgozásakor, s általában minden tantervi munkálat során, megkerülhetetlen Prohászka Lajos munkássága (lásd még mottó). A tanterv elmélete című előadásainak összeállításában hitet tesz amellett, hogy a tantervkészítés minden esetben kultúrfilozófiai megfontolások mentén történik. A tantervi változások okait a „művelődési kánon” módosulásaiban, illetve a társadalom szerkezetében végbemenő változásokban látja (PROHÁSZKA 1948). A rendszerváltozást követő NAT szériának lehetnek valós okai a művelődési „javak és tárgyak” huszonkét év távlatában bekövetkező módosulásai. A társadalomban végbemenő politikai és gazdasági változások azonban még nagyobb hajtóerőt jelenthetnek. Ez 1990 után Magyarországon a parlamenti választásokban rejlő újabb és újabb, elsősorban oktatáspolitikai célú igények, mintsem a „művelődési kánon” kiszolgálására szolgáltak, szolgálnak.

Nagy Sándor tantervelméleti kérdésvetésesei hű tükörképei az államszocialista korszak célközpontú szemléletének. Nagy e korszak jelentős, véleményformáló oktatáselméleti szakembereként a tantervek kidolgozását három szempont mentén képzei el, mégpedig: a társadalmi igényeket és szükségleteket kifejező célrendszer, az ezzel adekvát művelődési javak, valamint a gyermekfejlődési szükségletek, lehetőségek együttes figyelembevétele (NAGY 1981). Itt prohászkaei elemként jelentkeznek – mintegy a tíz évvel későbbi tantervelméleti változásokat előidézhetve – a célrendszer társadalom által történő determinálása, a művelődési javak ezzel összefüggő kiválasztása, új elem viszont (véltően Nagy László hatására) a gyermekfejlődéstani szempontok figyelembe vétele. Ezen harmadik körülmény a NAT munkálatok során folyamatosan napirenden volt, példaként lásd a Nemzeti alaptanterv első változatának (a NAT₁-nek) *A tanulók személyiségfejlődését kibontakoztató pedagógia folyamat* című részét (NEMZETI ALAPTANTERV 1995).

A rendszerváltozás utáni, közoktatásban zajló folyamatokat elemzi a *Jelentés a magyar közoktatásról* című könyv. E jelentéssorozat célja, hogy átfogó képet adjon a magyar közoktatási rendszert érő kihívásokról és a kormányzati politika ezekre adott válaszairól. A munka mélyrehatóan foglalkozik a közoktatás tartalmi kérdéseivel is. A szerző (Vágó

Irén) kifejti, hogy az alkalmazkodást bénító, merev központi szabályozás és az iskolák magára hagyásának két rossz véglete között, a kilencvenes évek során kialakult „tantervi inga” kilengése a 2000-es évek elejére lecsökkent, és körvonalazódtak azok a szabályozó eszközök, amelyek lehetővé tették az oktatás minőségéért való állami felelősség érvényesülését a kiterjedt helyi és intézményi önállóság feltételei között is (JELENTÉS A KÖZOKTATÁSRÓL 2003). E munka megjelenésig – 2003-ig – azonban már két NAT munkálatai fejeződtek be, így ezen következtetések levonása mindenképpen időszerűnek tűnt. A pedagógusok és tantervelméleti szakemberek egy igen tekintélyes hányada ugyanis a NAT1 megjelenését követően jelezte, hogy részletesebb tananyag-kijelölést várna el, illetve a tartalom tantárgyakra és évfolyamokra bontott elrendezését szeretné.

Az 1990-es rendszerváltozást követő tantervelméleti szemléletváltást inspirálhatta a tantervfejlesztés szándéka is. Ballér Endre korábban már idézett munkájában (BALLÉR 2004) a tantervi változások mozgatórugói között említi az oktatás tartalmi szabályozásának négy modellje közötti útkeresést. E négy modell: a „felülről lefelé” irányuló, a „lépcsőzetes”, a „perifériától a centrumig” és a „demokratikus egyeztető”. A magyar közoktatásban zajló tantervelméleti változások okainak megértéséhez közelebb visz, ha a negyedik modellt értelmezzük. A „demokratikus egyeztető” tartalmi szabályozó típusban a tartalmi fejlesztésben az iskolák és a pedagógusok mellett, a tartalmi fejlesztés minden lényeges szereplője (gazdasági körök, szülők, tanulók, fenntartók, önkormányzatok, a tudomány, a kultúra, a művészet, az egyházak, a munkaadók és -vállalók képviselői, továbbképző központok stb.) legtöbbször szakmai és civilszervezetek révén érdemi beleszólási lehetőséget, szerepet kapnak. A felsorolásból jól kiviláglik, hogy ha ennyire szélesre nyitjuk a tantervkészítés és -fejlesztés kapuját, az gyakorlatilag permanens változtatást hoz magával.

Összegzőképpen megállapítható, hogy a rendszerváltozást követően tantervi paradigmaváltás nem történt, viszont erőteljes szemléletváltás igen. Ennek nagyobb részben társadalmi, oktatáspolitikai, kisebb részben tantervelméleti okai voltak. Ami az utóbbit illeti: tantervfejlesztési inspiráció lehetett a kétpólusú (központi és helyi) tantervi szabályozás, főleg „helyi” oldalról jövő elvárásai; a kiszélesedett tartalmi szabályozás térnyerése »lásd bővülő „művelődési kánon”, újraértelmezett ellenőrzés-értékelés-osztályozás stb. (HAMAR 1999)«; a kompetencia alapú – meglátásom szerint túlságosan erőltetett – nevelés-oktatás, illetve tantervfejlesztés előtérbe helyezése (HAMAR 2008); a tantervek műfaji, típusbeli vitái (lásd alaptanterv vs. kerettanterv). Változtatásokat generálhatott a cél/feladat/követelmény-rendszer új alapokra helyezése is. Ennek egyik eleme, az általam is majd’ egy évtizede szorgalmazott nevelésközpontú közoktatás, ami a nemzeti köznevelésről szóló törvényben létjogosultságot kapott. Ez a szemlélet sem volt azonban minden előzmény nélkül, elég, ha csak az 1978-ban kiadott nevelési és oktatási tervekre gondolunk (Az általános iskolai nevelés és oktatás terve 1978; A gimnáziumi nevelés és oktatás terve 1978). E tanterveket a következő fejezetben is vizsgálom.

TESTNEVELÉS NAT-RÓL NAT-RA

Az 1978-ban megjelent nevelési és oktatási terveket egyes testnevelési szakemberek még mindig a leghasználhatóbbnak tartják. Érvként fogalmazódik meg, hogy ezek a tervek sajátos ötvözetét nyújtották a korábbi központosított, előíró tanterveknek és az előremutató curriculumelméleti jegyeket hordozó szerkezeti újításoknak. A tananyagot két nagy csoportra osztották, törzsanyagra és kiegészítő anyagra. A kiegészítő anyag további két részből állt, a kötelezően választható és a szabadon választható anyagból. A tantervek a módszerek és a taneszközök fejezettel zárultak. Az eszközrendszerek, taneszközök rész pozitívumaként említhető, hogy nemcsak a tornateremmel rendelkező, hanem az annak hiányában tanító iskolákra is gondolt. E tantervek részletes elemzésébe nem kívánok belemenni, de a korábban már említett nevelésközpontú közoktatás – és egyben testnevelés – szempontjából is lényeges, hogy a célok, feladatok között ott szerepel: az iskola „neveljen testileg, szellemileg egészséges, edzett, munkabíró és állóképes nemzedéket” (A GIMNÁZIUMI NEVELÉS ÉS OKTATÁS TERVE 1978). Nyilvánvalóan az sem elhanyagolható szempont, hogy ezek a tantervek is a „nevelést” előtérbe helyező dokumentumok, de azt túlzás lenne állítani, hogy ezért a NAT₄ előfutárai lennének.

A NAT-OK TESTNEVELÉSI CÉLRENDSZERE

A négy NAT célrendszerét elemezve az tapasztalható, hogy minden esetben azon követendő általános értékekből, elvekből (kulcskompetenciákból) indul ki, amelyek aztán az egész dokumentumot átszövik, s ezek rendszerben történő érvényesítése a fő szempont. A kereszttantervi részek mind a négy tantervben a Testi és lelki egészség (A testi és lelki egészségre nevelés) közös követelményt (NAT₁), kiemelt fejlesztési feladatot (NAT₂ és 3), illetve fejlesztési területet – nevelési célt (NAT₄) tartalmazzák. A kulcsszavak mind a négy dokumentumban ugyanazok: egészséges életmód, egészséges testi, lelki és szociális fejlődés, káros függőségek megelőzése stb. A NAT első három változatában, ebben a fejezetben szerepelt a beteg, sérült és fogyatékkal élő embertársak iránti tolerancia, míg a NAT₄-ben ez külön részbe került „Felelősségvállalás másokért, önkéntesség” címmel. Ez – meglátásom szerint – e terület fontossága kiemelésének tulajdonítható.

A NAT₁-ben a testnevelés és sport műveltségi terület céljai az általános fejlesztési követelmények között érhetők tetten. Itt négy kérdésre fókuszál: az egészséges testi fejlődésre, a mozgásműveltség fejlesztésére, a motorikus képességek fejlesztésére és a mozgásigény fenntartására. Ez így komplex képet ad a huszadik század kilencvenes éveinek szomatikus nevelési „ideáljáról”. A tanterv ezen fejezetének végén egy külön pont foglalkozik a könnyített és gyógytestnevelés kérdéskörével. Sajnos napjaink egyik komoly – talán nem túlzás ez a kitétel, globális – problémája, hogy egyre nő azon tanulók száma, akiknek a normál testnevelési tananyag ellenjavalt. Éppen ezért nem maradhatott ki a NAT₁-ből a képzésüket elősegítő követelmények meghatározása.

A NAT₂-ben a műveltségi terület elsődleges céljaként jelöli meg:

- az egészségfejlesztő, egyben az egészség stabilitási tartományát növelő, a biológiai érést, a gyermekek egészséges testi fejlődését támogató;
- az edzettséget, a testi és lelki alkalmazkodást, a fizikai és lelki kondíciót fejlesztő;
- a sport- és mozgáskultúrával összefüggő ismereteket átadó, számonkérő;
- szórakozást, örömkeltést, a versenyzési vágy kiélését biztosító funkciót.

Ezzel az utolsó ponttal kapcsolatban megjegyzendő, hogy az iskolákban, a tantervkészítőknél egyre erőteljesebben nyer teret az a szemlélet, hogy a testnevelésóra hangsúlya a mozgásos szórakoztatásra, az örömszerzésre tevődjek át. A testnevelés az „érezzük jól magunkat” elgondolás felé halad. Hibát követünk el azonban, ha lemondunk arról, hogy megtanítsuk az akár nehezen elsajátítható mozgásformákat is, hiszen ezeknek a „keserves, gyakran izzadságcseppes” pillanatoknak jelentős a nevelőereje (CSEPELA 2000). Az „izzadságcseppes” testnevelés viszont nem képzelhető el teljesítmény, teljesítményorientáltság, teljesítménykényszer stb. nélkül. A világ, amelyben élünk, az egyénnel szemben óriási teljesítményelvárást támaszt. Az életbe kilépőket – ha tetszik, ha nem – erre már az iskolában, a testnevelés segítségével is fel kell készíteni. A testnevelés és a sport egyik jellemzője ugyanis a teljesítményre törekvés.

A NAT₃ deklarált céljának tekinti a felnőtt élet sikeressége szempontjából kiemelt kulcskompetenciák fejlesztését, az egész életen át tartó tanulásra történő felkészítést, felkészülést. A kulcskompetenciák az iskolai nevelés-oktatás generális céljait hivatottak közvetíteni. Ezek azok, amelyekre minden egyénnek szüksége lehet a személyes boldoguláshoz, az aktív állampolgári létehez, a társadalmi beilleszkedéshez, a munkához. Felértékelődik az egyén tanulási kompetenciájának fejlesztése, mert az emberi cselekvőképesség nem egy lezárható, adott időponthoz köthető (például a középiskolai tanulmányokkal befejezettnek tekinthető) ismeretanyag, hanem az egész életet végig kísérő tanulási folyamat.

Egy korábbi munkámban (HAMAR 2008) foglalkoztam azon problémával, miszerint a NAT₃-ban a testkulturális értékek csak a szociális és állampolgári kompetencia részeként jelennek meg. Ezt még az sem kompenzálja, hogy a kiemelt fejlesztési feladatok között ott szerepel a testi és lelki egészség. Az egészséges életmódra nevelés; a fizikailag aktív és életfogytig tartó szokásrendszer; a cselekvő, tevékeny, testileg is harmonikus életvitel; a fogyatékkal élőkkel szembeni tolerancia; a veszélyhelyzetek elkerülése; a káros szenvedélyek elleni harc és a helyes szexuális kultúra kialakításának motoros vonatkozásai nem az iskolára háruló kiemelt fejlesztési feladatok, hanem fundamentális célok, ha úgy tetszik, testkulturális kompetenciák.

A NAT₄ alapelvek, célok fejezete a korábbi NAT-ok ebbéli esszenciáját adja, (helyesen) kiegészülve a szabadidős, diák- és versenysport kérdéskörével, az ehhez kötődő sportágválasztással, a kiválasztás és utánpótlás-nevelés elősegítésével. A mozgáskészség fejlesztése (e szakkifejezéssel kapcsolatos kritikámat lásd később) címszó alatt megjelenik a – korábbi tantervekben nem használt – fitnessz és testtömegindex terminus technikus. Nem új, de fontos eleme a célrendszernek *A testnevelési és sportági tevékenységhez kötődő ismeretek fej-*

lesztése című rész. Fontos követelmény, hogy a testnevelés tanítása során a tanárnak olyan ismereteket is közvetítenie kell, amelyek rávilágítanak a test működésére és használatára munkában és szabadidőben egyaránt. Emellett a diákokat meg kell ismertetni az edzés általános elméletével, valamint az egészség megőrzésének és a betegségek megelőzésének lehetőségeivel. Rendkívül hiányolom viszont a NAT4-ből a gyógytestnevelést!

Testnevelés és műveltség tartalom

A NAT1 ékes bizonyítékát adja annak, hogy 1990 után a tartalom a magyar közoktatásban szélesebb értelmezésű lett, mint a tananyag. A követelmények sorát a 4., 6., 8. és 10. évfolyamok részletes követelményei zárják, amelyek – az évfolyami tagozódáson túl – három részre bontva jelennek meg, úgy, mint tananyag, fejlesztési követelmények (kompetenciák, képességek) és minimális teljesítmény.

A tananyag részei a rendgyakorlatok, gimnasztika, járások és futások, szökdelések és ugrások, dobások (atlétika), támasz-, függés- és egyensúlygyakorlatok (torna), labdás gyakorlatok (sportjátékok), küzdőfeladatok és -játékok (önvédelmi, küzdősportok), foglalkozások a szabadban (természetben űzhető sportok), úszás, ritmikus sportgimnasztika (leánytanulóknak), könnyített és gyógytestnevelés (az erre kötelezett tanulók számára). Ugyancsak a tananyaghoz tartoznak a fejlesztési követelmények (kompetenciák, képességek), amelyek magukban foglalják az adott műveltségi terület eredményes, hatékony döntéseihez, tevékenységeihez, teljesítményeihez szükséges felkészültség, hozzáértés alapvető ismerveit. Végül a minimális teljesítmény, amely a tanulók továbbhaladásához, tudásuk, ismeretszerzésük, tanulásuk eredményes folytatásához elengedhetetlen ismeretek, jártasságok, készségek, általános képességek alsó szintjeit jelöli meg.

A NAT1-ben a fejlesztési követelmények részeként jelent meg egy „új” szakkifejezés, a kompetencia. Az újítás testkulturális vonatkozásait nem csak a testnevelés és sport műveltségi területén érhetjük tetten, hanem az ember és természet egészségtani követelményei között is. A fizikailag aktív életforma szükségességének hangsúlyozása a testnevelés és sport fejlesztési követelményei (kompetenciái, képességei) mellett a biológia és az egészségtan területén is megjelenik.

A NAT2 újat hozott a tartalmi szabályozás terén, ugyanis „kiemeli a kommunikációs, a narratív, a döntési, a szabálykövető, a lényegkiemelő, az életvezetési, az együttműködési, a problémamegoldó, a kritikai, valamint a komplex információk kezelésével kapcsolatos képességeket, kulcskompetenciákat” (243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet). A magyarországi tantervi dokumentumokban először megjelenő kulcskompetenciák között ott szerepelnek az életvezetéssel kapcsolatos képességek is. A törvényalkotók nem elégednek meg csak a kulcskompetenciák felsorolásával, hanem célként jelölik meg a fejlesztendő képességek és kulcskompetenciák kompetencia-térképpé szerveződésének szükségességét.

A NAT2 a NAT1 felülvizsgálatának az eredménye. Ez a dokumentum, habár megőrizte a NAT1 alapvonásait, számos tekintetben szakított az addigi hagyományokkal. A legalapvetőbb változás, hogy nem tartalmaz tananyagot és követelményeket. A középpontban

álló fejlesztési feladatok írják körül a kívánt készségeket, képességeket és kompetenciákat. Az alaptanterv tehát ebben a dokumentumban nem közvetlenül, hanem közvetetten határoz meg ismeret-, készség- és képességjellegű követelményeket. Az alkotói szabadság a fejlesztési feladatok megvalósításához szükséges konkrét tananyagok és követelmények megválasztásával és az alternatív megoldások keresésével biztosított. Ehhez támpontokat, kereteket a tantervi alapelvek és célok adnak. Ennek jegyében a testnevelés fejlesztési feladatai között nem találunk gimnasztika, atlétika, torna vagy sportjátékok címszavakat, nincsenek kiemelve sportági mozgásformák.

A NAT₃ közoktatásban betöltött szerepe abban nyilvánul meg, hogy az iskolában elsajátítandó műveltség alapjait határozza meg, így teremtve meg a közoktatás egységét. Más megközelítésben: a NAT₃ a kötelező iskolai nevelés-oktatás időszakára fogalmaz meg a kor kihívásainak megfelelő értékeket, műveltségképet, tudás- és tanulásértelmezést. A NAT₃-ban – a NAT₂-höz hasonlóan – a testnevelés fejlesztési feladatai között nem találunk gimnasztika, atlétika, torna vagy sportjátékok címszavakat, nincsenek kiemelve sportági mozgásformák. Nincsen tehát érdemi változás a tananyag kiválasztásában, némi módosítás csak a tananyag elrendezésében látható. Példaként említhető az alaki képzés (tornasor, fordulatok helyben, tér- és távköz felvételének egyszerű módjai stb.) eltérő elrendezése az 1–4. és 5–6. évfolyamon.

A NAT₄ a műveltségterületet a „Fejlesztési feladatok”, valamint a „Közműveltségi tartalmak” című fejezetekben jelöli ki. „A fejlesztési feladatok” c. táblázat első ránézésre nehezen értelmezhető (most abba nem kívánok belemenni, hogy a motoros készségfejlesztés helytelen szakkifejezés). Kérdés, hogy először a főcímeikkel, majd később részletezve, kétszer megjelenő táblázatot milyen rendszerben alakították ki. Az alapelvek és célok között kellett volna valamilyen erre vonatkozó magyarázatot adni, de a testnevelés és sport műveltségterület kiemelt céljainál ez csak nagyon áttételesen, s nem a táblázat logikája szerint található meg. Itt mindenképpen párhuzamokat kellett volna vonni (akár még formailag is) a két inkriminált rész között.

A „Közműveltségi tartalmak” című részt áttekintve igyekszik az ember a tartalmakat behelyezni az alapelvek, célok és fejlesztési feladatok közé. Arra azonban egyetlen direkt utalás sincs, hogy az egyes életkori szakaszokban (1–4., 5–8., 9–12. évfolyam) található két fejezet (1. Mozgásműveltség, mozgáskultúra; 2. Ismeretek, személyiségfejlesztés) miként illeszkedik a tanterv logikájához. A táblázat öt címszava konzekvensen megjelenik a tartalmaknál, de mi az indoka a két részre osztásnak. Tovább elemezve a dokumentumot, lassan kiviláglik, hogy a tantervkészítők vélhető szándéka az volt, hogy az első rész a pszichomotoriumra, míg a második a kognícióra, esetleg az affektivitásra ad ajánlásokat. Na, de ezt láttatni kell!

A tananyagokban felfedezhetők a korábbi tantárgyi kerettantervek címszavai (tornajellegű feladatmegoldások, atlétikai jellegű feladatmegoldások stb.) (HAMAR 2001). Mindenképpen üdvözlendő a tánctanulás külön kiemelése, ugyanakkor nem a praxis, a testnevelő tanárok munkáját segítők az olyan címszavak, mint „alternatív környezetben üzhető sportok”. Az is fejtörést okozhat, hogy vajon miért csak a 9–12. évfolyamon szerepel a következő kitétel (lásd kiemelést): „Egyénileg, párban és csoportban, eszközzel és eszköz nélkül végzett *minőségelvű* motoros tevékenység.” A *minőségelvű* az 1–4. vagy az 5–8. osztályban nem szempont?

Nem mehetek el szó nélkül a „természetes és nem természetes mozgásformák alkalmazása” (5–8. évfolyam), és „a természetes mozgások alkalmazása *sportágspecifikus* jelleggel” (9–12. évfolyam) szakkifejezések mellett. Ez a két, a tanterv szerint az oktatási folyamatban egymásra épülő mozgástanulási anyag vajon mit jelent? Melyek a nem természetes mozgások? Csak feltételezem, hogy a sportági technikák. Ebben erősíthet meg a természetes mozgások alkalmazása sportágspecifikus jelleggel kitétel. Ezzel együtt a „nem természetes mozgások” szakkifejezés teljesen idegen a testnevelés- és edzés-elméletben oktatotthoz és használthoz képest!

A kérdések sorából a területi keretek miatt már csak egyetlen észrevétel: az „Ismeretek, személyiségfejlesztés” c. részben, de ott is csak az 1–4. osztályban, található a „Motoros képességek rendszeres mérése tesztekkel, ezek hatása az önértékelésre és önkontrollra”. A tantervkészítők szíves figyelmébe ajánlom Ballér Endre, Báthory Zoltán és Falus Iván pedagógiai értékeléssel foglalkozó munkáit, de a testnevelés korszerű szemléletű ellenőrzéséről és értékeléséről is jelent meg cikk, ami támpontot jelenthet e téma felülvizsgálatához (HAMAR 1999).

ÖSSZEFOGLALÁS, KONKLÚZIÓK

A NAT₄ talán legfontosabb pozitívuma, hogy felhagyott a NAT₂-ben és NAT₃-ban – de egy kis szelet erejéig a NAT₁-ben is – megjelenő (kulcs)kompetencia alapú tantervfejlesztéssel. Ez az irány, meglátásom szerint, elhibázott volt. Ugyancsak pozitívumként értékelhető, hogy nem engedve az örömszerző, szórakozáspárti testnevelést preferáló nyomásának, beemelte a tantervbe a versenyzést, ezzel mintegy hitet téve a teljesítményelvárás fontossága mellett.

A NAT₄ testnevelési műveltségtartalmát – a NAT-ok és az 1978-as nevelési és oktatási tervek sorában – elemezve azonban, azt kell, hogy mondjam, ez a tanterv e szempontból aggályokat ébreszt. Ezen a dokumentumon keresztül beigazolódni látszik Ballér Endre állítása, miszerint: „Nem mondhatjuk, hogy a hazai tantervelméletek változásai egyben világos fejlődési vonalat követtek. Ha például a fejlődés olyan ismérveit vesszük alapul, mint a tartalmi fejlesztés különböző szintjeinek kidolgozottsága, a tananyag kiválasztás és elrendezés szempontjainak a komplexitása, az elvek teoretikus és empirikus megalapozottsága, akkor kimutathatók a változások egyenlőtlen területei, sőt a visszaesések is” (BALLÉR 1996). Ezen még az sem enyhít, hogy – a NAT₄-et készítőik érveit hallva – a problémákat majd megoldják a kerettantervek.

A NAT₄ kétségtelen pozitív, de nem újszerű eleme a prevenció (egészségfejlesztő preventív tevékenységformák, relaxációs alapszabványok stb.). Ez azonban semmi esetre sem helyettesítheti a gyógytestnevelés szerepét. A gyógytestnevelés kihagyása a tantervből hiba, s ezért mindenképpen pótolandó. Kritikaként fogalmaztam még meg, hogy a „motoros képességek rendszeres mérése tesztekkel” az ismeretek és személyiségfejlesztés fejezetben jelenik meg, ott is csak az 1–4. évfolyamon. Az első kérdés, hogy ha már egyszer a tan-

tervkészítők ezt tartalmilag ennyire fontosnak tartják, akkor vajon miért csak itt? A mérés, ellenőrzés, értékelés pontatlan értelmezése érhető tetten a tantervben, ugyanis, ha tovább elemezzük a dokumentum ezen pontjait, ilyen kapcsolódó mondatokat találunk, mint: „ezek hatása az önértékelésre és önkontrollra”, „motoros tesztek, állapotfelmérés, motoros mérés szerepe az edzettségre, motivációra és monotoniatűrésre”, „edzésterv, edzettség és a mérés ismeretei, hatásuk a fejlődésre”. Kérdezem: a tantervkészítők szándéka szerint a mérés, értékelés cél vagy eszköz funkciót tölt be a tantervben? A tanárnak kötelező érvényű feladat vagy a diáknak elsajátítandó ismeretanyag? A válasz ebből a dokumentumból nem derül ki.

Mindezek után már lényegtelenebbnek tűnő problémafelvetés az olyan szakkifejezések kritikája, mint a „nem természetes mozgások” vagy a „képességfejlesztés”. Az előbbiről fentebb már kifejtettem a véleményemet, az utóbbihoz – a teljesség igénye nélkül – megjegyzem: didaktikai és edzéselméleti alaptétel, hogy a készségeket kialakítjuk, a képességeket pedig fejlesztjük. Didaktikai szempontból az elsajátítás az ismeret, jártasság, készség, képesség folyamaton keresztül megy végbe [Nagy 1981]. Egyébiránt a NAT4-ben is van helyes értelmezés, amikor a kiemelt célok között azt olvashatjuk, hogy: „A motoros képességek, kondicionális és koordinációs képességek fejlesztése, amelyek a sportági képességek kialakítását eredményezik (technika, taktika)” [110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet]. Később azonban a tantervkészítők saját magukkal is ellentmondásba kerülnek, mivel „motoros képességfejlesztésről – mozgástanulásról” beszélnek. Az edzéselméletben is teljességgel körülhatárolt, hogy amíg a mozgáskészség tanult cselekvés, addig a (motoros) képesség valamely meghatározott teljesítmény végrehajtásának feltételeként értelmezhető, amely velünk született vagy tanult, kialakított tényezőkre vezethető vissza.

A tantervkészítés rendszerváltozás óta zajló folyamatának egy újabb fejezete zárult le. Titkon remélem, hogy most legalább egy képzési ciklusnyi ideig nem lesz újabb tanterv (NAT) kiadva, hiszen a pedagógusok az állandóságot igénylik. A NAT4-et elemezvén azonban megállapítható, hogy e tanterv testnevelés és sport műveltségi területének újragondolása, kijavítása elengedhetetlennek tűnik.

A tanulmány zárásaként idézem Ballér Endre azon gondolatát, miszerint: „az ma már szinte természetesnek tekinthető, hogy a tantervek megvalósításában legérdekeltebbek, a pedagógusok mesterségbeli tudásához, szakmai kultúrájához hozzátartoznak a tantervekre vonatkozó ismeretek” (BALLÉR 1996). Arra azonban felhívom a tantervalkotók figyelmét, hogy a tanterveknek tartalmilag és formailag is e célcsoport felkészültségét és elvárásait figyelembe véve kell elkészülniük.

IRODALOM

- Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest. 1978.
- A gimnáziumi nevelés és oktatás terve. Tankönyvkiadó, Budapest. 1978.
- BALLÉR Endre (1996): *Tantervméletek Magyarországon a XIX-XX. században*. A tantervmélet forrásai, 17. kötet. Szerk.: Horánszky Nándor. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- BALLÉR Endre (2004): *A tantervmélet útjain*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- CSEPELA Yvette (2000): „Örömtestnevelés?” *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 83–89.
- HAMAR Pál (1999): Az ellenőrzés és értékelés korszerű szemlélete a testnevelésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 43–51.
- HAMAR Pál (2001): A testnevelés kerettanterve, tantervi keretei. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 48–56.
- HAMAR Pál (2005): A rendszeres testedzés helye és szerepe a serdülőkorú lányok életvitelében. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 68–75.
- HAMAR Pál (2008): Egy kifejejtett kulcskompetencia nyomában. *Új Pedagógiai Szemle*, 8-9. sz. 87–95.
- Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Szerkesztette: Halász Gábor és Lannert Judit. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2003.
- NAGY Sándor (1981): *Az oktatáselmélet alapkérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nemzeti Alaptanterv. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest. 1995.
- PERJÉS István – VASS Vilmos (2008): A curriculumelmélet műfaji fejlődése. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 3–9.
- PROHÁSZKA Lajos (1948): A tanterv elmélete. In *A tantervmélet forrásai*. 1983. 2. kötet. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Oktatási Közlöny*, 2004. 2/I., 101–203.
- 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2007. 102. szám, 7640–7795.
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. *Magyar Közlöny*, 2011. 162. szám, 39622–39695.
- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 2012. 66. szám, 10635–10847.