

Bognár Mária–Horváth H. Attila

Hogyan készítsünk helyi tantervet?¹

– Felkészítő tréning –

A tanulmány annak a saját élményű tanuláson alapuló tréningprogramnak a tapasztalatait összegzi, melynek keretében a résztvevők megismerkedhetnek a helyi tantervek készítésének lépéseivel, az alkalmazandó tantervfejlesztési technológiák részleteivel. Tanárok, igazgatók, pedagógiai szakértők olyan új innovatív készségek birtokába jutnak, amelyek nélkülözhetetlenek egy-egy nevelési intézmény arculatának, képzési tartalmának megújításához.

Nem kis feladat áll a magyar iskolák előtt: a NAT-ra támaszkodva el kell készíteniük saját helyi tantervüket. Magára az elkészítésre a közoktatási törvény szerint sokféle lehetőség van: a valóban önálló tanterv kialakításától teljes iskolai tantervek szinte változtatás nélküli átvételéig. Az, hogy mire vállalkozik egy iskola, illetőleg hogy mi alapján találja meg a „neki való” és helyivé alakítható tantervet, az iskolai (intézményi) önismeret és a pedagógusok tantervfejlesztési tudásának függvénye éppen úgy, mint maga az adaptálás, a kiválasztott tanterv helyi feltételekhez igazítása, formálása. Mindez feltételez némi tanterveméleti háttértudást, de még inkább a helyi tantervkészítés gyakorlati lépéseinek, technológiájának az ismeretét. Ezek pedig olyan tudások, amelyeknek ma még alig vannak birtokában a pedagógusok, de ez korántsem az ő hibájuk. Minden olyan országban, ahol az állam nem akarja kizárólagos hatalma és befolyása alatt tartani az iskolát, ahol a tanárokat felelős értelmiséginek tekintik, a leendő pedagógusokat a pedagógusképzés szerves részeként megtanítják a tantervkészítés mikéntjére is. Ahol az állam nem akarja, hogy a tanárok is aktívan közreműködjenek akár a tananyag kiválasztásában, akár annak elrendezésében, ahol nem merik ezen állami privilégiumot köztanárok kezébe adni, ott a tantervemélet és különösen a tantervfejlesztés „tiltott gyümölcs”. Ezzel együtt kialakul egy olyan nézet, hogy a tantervkészítés olyan bonyolult, sok-sok elméleti tudást igénylő terület, amelyhez az egyszerű halandó még csak nem is közelíthet. Így volt ez nálunk is hosszú időn keresztül.

Az ismeretek hiánya különösen érezhetővé vált a nyolcvanas évek második felében, amikor több iskola nevelőtestülete számára nyílt lehetőség saját iskolai tanterv elkészítésére. Ezek az úttörő iskolák óriási feladatot vállaltak magukra. Nemcsak azoknak az alternatív tankönyveknek és egyéb taneszközöknek a hiányával kellett ugyanis megküzdeniük, amelyek szükségessége természetes módon merül fel minden pedagógus számára, aki új programot akar megvalósítani, hanem magának a tantervnek az elkészítéséhez is szinte előzmények és mindenféle tapasztalat híján kellett hozzáfogniuk. Azoknak a nevelőtestületeknek volt valamivel könnyebb a munkájuk, amelyekben a körülmények szerencsés alakulása következtében megszerezték egyfajta – nagyon gyakorlatias – tanterveméleti

¹ A tanulmány az Országos Közoktatási Intézet és az Új Pedagógiai Szemle együttműködésében az OKI támogatásával jelent meg.

tudást, és emellett támaszkodhattak azon tapasztalatokra, arra a „know how”-ra is, amely a hatvanas évektől halmozódott fel a nyugati, elsősorban angolszász országok helyi tantervet készítő iskoláiban.

Meg kell említeni az iskolájukban magányosan fejlesztő, újító tanárokat is, akiknek a száma országos viszonylatban már számottevőnek volt mondható. Ha az ő tevékenységük nyomán nem is születtek iskola szintű tantervek, de kialakult egy-egy – elsősorban az alsó tagozatra szóló – program.

Az 1985. évi közoktatási törvény – a tanárok módszertani szabadságának kimondásával – jogi keretet teremtett ahhoz, hogy az innovációs törekvések felerősödjenek, az újító tanárok a napi munkájuk során mégis számos nehézségbe ütköztek. Ugyanakkor ez rászorította őket arra, hogy mindig újabb és újabb válaszokat adjanak az iskola vagy a környezet által támasztott akadályokra, aggályokra. Akarva-akaratlanul is arra kényszerültek, hogy folyamatosan pontosítsák, gazdagítsák, tudatosabbá tegyék módszertani eszköztárukat. Ez a folyamat azután – így vagy úgy – érintette az elvek, a célok területét is. A pedagógusok, akiket a mindennapi tevékenységükben a tantervkészítés korábban nemigen foglalkoztatott, egyszercsak spontán módon tantervelméleti kérdésekkel kezdtek foglalkozni. Ennek az önfejlesztő folyamatnak a felidézése azért érdekes számunkra, mert az alternatív módszerekkel kísérletező pedagógusok tapasztalatai, eredményei lassan átszivárogtak az érdeklődő tanárok mind szélesebb rétegének ismereteibe is. Úgy gondoljuk, hogy ez egyszersmind érv is lehet akkor, mikor kollégáink önbizalomhiánnyal küszködve azt mondják, hogy valójában semmilyen alappal, felkészültséggel nem rendelkeznek a tantervkészítéshez.

Több hazai tantervfejlesztésben végzett gyakorlati közreműködés, alapos szakirodalmi tájékozódás, valamint amerikai tantervfejlesztő kurzusokon és egy – szintén amerikai professzor által vezetett – magyarországi műhely munkájában való részvétel után 1994 őszén vállalkoztunk először arra, hogy a helyi tantervkészítés metodikájára pedagóguscsoportokat készítsünk fel. Ennek formájául a tréninget választottuk, módszerül pedig a saját élményű tanulást. Az azóta már sok helyen megismételt és közben természetesen folyamatosan fejlődő továbbképzés beváltotta hozzá fűzött reményeinket. A résztvevők nemcsak abban szereznek tapasztalatot, hogyan is kezdjenek majd iskolájukban a helyi tanterv kialakításának folyamatához, és hogyan kerüljék el a többnyire jelentkező buktatókat, hanem abban is megerősödnek, hogy ők maguk képesek ilyen „nagy”, eddig még soha nem próbált feladat-elvégzésére.

Helyitanterv-készítő tréningünket különböző összetételű csoportoknak tartottuk. Volt alkalom, amikor egy megye különböző iskoláiból szerveződött igazgatók, helyettesek és munkaközösség-vezetők vettek részt a tréningen. Máskor egy város valamennyi iskolájának 3-5 képviselője vagy egy megye valamennyi műveltségi területének szakértői tanultak tanfolyamunkon, vagy egy-egy iskola teljes vagy majdnem teljes nevelőtestülete vett részt a programon.

A tréning és a saját élményű tanulás

Nagy a felkészítőkre háruló felelősség akkor, amikor valamennyi magyar pedagógusnak el kell végeznie egy számára soha nem próbált feladatot úgy, hogy a felkészülési idő is viszonylag rövid. Olyan tudást kell kínálni, amely a feladat szempontjából teljes egészében releváns és rögtön lefordítható a gyakorlat nyelvére. Ezért nem tekinthetjük időszerű feladatunknak, hogy pótoljuk az összes

hiányzó tantervelméleti tudást, mint ahogy nem vesztegethetünk időt olyan ismeretek előadászerű átadására sem, amelyeket egyébként olvasás útján egyéni tanulással is meg lehet szerezni. Véleményünk szerint – és ezzel a programjainkon részt vevő pedagógusok is egyetértettek – a nevelőtestületeknek most elsősorban a következő ismeretekre van égető szükségük:

- az iskola szemszögéből átlátni a helyi tantervfejlesztés teljes folyamatát és az elkészítéshez vezető egyes lépéseket;

- tudni, hogy mely pont(ok)on érdemes hozzáfogni (és mely – egyébként logikusnak tűnő – ponton nem);

- megismerni, hogy milyen iskolai szintű, évfolyami szintű és munkaközösségi szintű alkukra és döntésekre van szükség a helyi tanterv elfogadásáig vezető úton;

- megtapasztalni, hogy mit is jelent és milyen következményekkel járhat egy-egy ilyen alku, hogyan lehet konszenzusig eljutni;

- tapasztalatot szerezni egy (rész)műveltségi területre készülő tanterv fejlesztésében a tananyag kiválasztásától és elrendezésétől a tanulási-tanítási stratégiák megválasztásán keresztül az időkeretek megtervezéséig;

- világosan látni, hogy az iskolák és az egyes pedagógusok a nyilvánosságra hozott pedagógiai programjuk alapján „számon kérhetőek”;

- tapasztalatot szerezni abban, hogy mit és hogyan fogalmazzanak meg magukról, mit ígérjenek a gyerekeknek, szülőknak, fenntartónak;

- megismerni, melyek azok a kritikus pontok, amelyekre célszerű figyelni egy-egy adaptálandó tanterv kiválasztásakor;

- tapasztalatot szerezni az egyes (rész)műveltségi területekre készült tantervek találkozási pontjainak megtalálásáról és iskolai tantervvé fűzéséről;

- megismerni a helyi tanterv elkészítése során alkalmazható különböző módszereket és technikákat.

Ezen ismeretek jelentős része olyan, amelyet nem lehet előadás vagy olvasás útján elsajátítani, sokkal hasznosabb kipróbálni, csinálni. Ez az, amiért a felkészítéshez a saját élményű tanuláson alapuló tréning formát választottuk. A tréning során a résztvevők egy (konkrét feltételrendszerrel és környezettel rendelkező) iskola nevelőtestületét alkotják a saját tudásukkal és szakmai háttérükkel. Ez a szimulált helyzet lehetőséget kínál arra, hogy viszonylag rövid idő alatt lépésről lépésre végigjárjuk az iskolai tantervfejlesztés csaknem teljes folyamatát.

Tréningünkön a tantervkészítés nehezebbik útját járjuk végig, amikor az iskola pedagógusai önállóan hoznak létre teljesen új programot. Jó ideig valószínűleg még elég kevesen fogják ezt választani, de ennek során nyílik lehetőség a tudatos tervezésre, egy iskolai helyi tanterv teljes struktúrájának kialakítására – annak minden nehézségével és buktatójával együtt –, egy-egy lépés vagy megfogalmazásmód jelentőségének és helyes vagy helytelen voltának az átélésére; azaz minden olyan fontos elem „megtapasztalására”, amelyek együttese alkotja az iskolai helyi tantervet. Ha a résztvevők így járnak végig ezt az utat, akkor nemcsak arra készülnek fel, hogy saját nevelőtestületükkel fejlesszenek majd eredeti helyi tantervet (vagy annak egyes részeit), hanem sokkal tudatosabban fogják majd kiválasztani a tantervi kínálatból a nekik megfelelőt is.

A tréning során a résztvevők meglévő pedagógiai tapasztalataira és tudására építünk, ezt erősítjük, illetve egészítjük ki további szükséges elemekkel. Általában úgy, hogy a szimulált iskola helyi tantervének készítése során szükséges lépések bemutatása előtt vagy azt követően (maximum 10 percben) kitérünk az ahhoz tartozó szükséges háttérismeretre, illetőleg felhívjuk a figyelmet arra, hogy hol

lehet azt elolvasni. A tréningnek fontos eszköze az a segédanyag, amelyet összeállítottunk, és amely lépésről lépésre követi az iskolai tantervfejlesztés folyamatát, emellett elméleti háttérismerteket is tartalmaz. Másik fontos eszközünk a csomagolópapír és a vastag filctoll. Egy-egy három napig tartó program végére szinte minden szabad falfelületet a helyben készült „alkotások” fednek. Ezek mindig a helyszínen maradnak, a résztvevők igényeik alapján tovább hasznosíthatják őket.

A tréning felépítése

A helyitanterv-készítő programok kezdeti elemei nagyon hasonlítanak egy pedagógiai programkészítést megelőző továbbképzéshez, ugyanis egyetlen alaposan átgondolt helyi tanterv sem készülhet el anélkül, hogy készítői ne lennének tisztában az iskolájuk környezetével és feltételrendszerével, az iskolahasználók igényeivel, az intézmény által képviselt legfontosabb értékekkel (az iskola pedagógiai hitvallásával) és hosszú távú céljaival.

Igények és a „hozott” tapasztalatok

Magát a programot mindig a résztvevők igényei, illetőleg hozott tudásuk és tapasztalataik feltérképezésével kezdjük. Mindenki felírja egy ragasztós hátú (Post-it) cédulára ismereteit, tapasztalatait, amelyeket magával hozott és mozgósítani tud a helyitanterv-készítés során. Egy másik cédulára pedig az kerül fel, hogy mit szeretne megtanulni, mire akar választ kapni, pontosan mit vár a programtól. Mindkét cédula tartalmát ismertetik, majd felragasztják egy csomagolópapírra, amely a tréning során végig előttük marad. Ez alkalom arra is, hogy a résztvevők egy kicsit megismerjék egymást, de a két szóbeli ismertetésnek más jelentősége is van. A hozott tudás, a tapasztalatok felidézése és elhangzása hozzájárul az önbizalom erősítéséhez. Mindenki kimondhatja, hogy tantervet ugyan még nem készített, és az egyetlen vagy főiskolán sem vizsgázott tantervelméleti ismeretekből, de például van tíz-húsz év tanítási gyakorlata, amelynek során megpróbált alkalmazkodni a gyerekek tanulási tempójához, vagy az utóbbi években különböző módszerekkel próbálkozott, esetleg többféle tankönyvet is kipróbált stb. Az igények megfogalmazása a program vezetői számára is fontos. Ezeknek az ismeretben tudunk módosítani vagy olyan hangsúlyokat tenni a tréningben, amelyek segítségével az adott résztvevői körhöz igazodva kínálhatunk valóban releváns tudást. Az elhangzó igényeket mindig fölírta is rögzítjük és a program befejező egy-másfél órájában egyenként visszatérünk rájuk. Áttekintjük, hogy sikerült-e valamennyi felvetett kérdésre kielégítő választ adnunk, ahol hiányt észlelünk, azt igyekszünk pótolni, illetőleg a menet közben felmerülő problémákat is megoldjuk.

Az iskola és feltételrendszere

A következő lépés a szimulált iskola „kiválasztása” és feltételrendszerének leírása. Ezt a mozzanatot egy – a résztvevőknek már előre elküldött – levéllel készítjük elő, amelyben mindenkit arra kérünk, hogy gondolja végig, és ha lehet, írott formában is hozza magával iskolája alapjellemzőinek, valamint helyi oktatáspolitikai, gazdasági, társadalmi-szociális és technikai környezetének tömör bemutatását. Az intézményeket olyan részletesen mutatják be, amennyire ténylegesen felkészültek erre, de minden esetben olyan mélységben, hogy a résztvevők kiválaszthassák, hogy

melyeknek fejlesztenék szívesen a helyi tantervét. (Általában az adott csoport szempontjából a „legtípusosabb” vagy a legnehezebb helyzetben lévő választják, bár már arra is volt példa, hogy a leginnovatívabb mellett voksoltak, és az is megtörtént, hogy nem tudván dönteni egyik mellett sem, a végső szót a sorsolás mondta ki.) Fontos, hogy a szimulált iskola valós gyökerekkel rendelkezzen, hiszen az adott működési feltételekhez, tanulói aspirációkhoz és társadalmi környezethez kell illeszteni minden helyi tantervet, és magának a „hely”-nek is fontos szerepe lehet. Ha a programban egyetlen iskola tantestületének tagjai vesznek részt, akkor ez és a következő lépés is a valóság leírása, azaz a már addig is létező iskolaleírás javaslataink alapján megadott szempontokkal bővülő önfényképévé válik.

A szükségletek feltárása

Az iskola helyi tantervének kialakításakor fontos szempont az iskolázásban érdekelt szükségleteinek feltárása, megismerése. Egyre több iskola ismeri fel, hogy csak akkor képes fejlődni, esetleg fennmaradni a csökkenő gyereklétszám mellett, ha képes úgy működni és olyan szolgáltatásokat nyújtani, amely vonzza a gyerekeket és szüleiket, jó hírnevet szerez, elismerést vált ki környezetében, a lehetséges beiskolázási körzetben, azaz az ő igényeiket elégíti ki. Ezek feltérképezéséhez először is végiggondoljuk, mely csoportok is azok, akiknek az igényeit, elvárásait szükséges megismerni. Általában abban egyezünk meg, hogy az érintett felek a gyerekek, a szülők, a pedagógusok, valamint a fenntartó, a következő iskolafok, a leendő munkaadó/munkahely és az iskola lakóhelyi/települési környezete. (Esetenként külön csoportként is megfogalmazódik az egyes tanár és a nevelőtestület, illetőleg az országos oktatásirányítást is megnevezik.) Az érintett csoportok felsorolása után kérdéseket fogalmazunk meg, amelyekre az egyes rétegek szemszögéből keresünk választ. Például:

- Melyek az egyes csoportok számára legfontosabb értékek?
- Az egyes csoportok szemszögéből nézve milyen tulajdonságokkal, magatartási jellemzőkkel rendelkezen a végzős diák?
- Az érintettek szerint milyen tartalmakat, tananyagot tanítson az iskola?
- Milyen képességek fejlesztését várják el?
- A tanításon kívül milyen tevékenységeket tartanak fontosnak/várnának el az intézménytől?
- Mivel hajlandók segíteni az iskolát és e támogatásukat milyen feltételekhez kötik?

Az érintett csoportokat, és a feltett kérdéseket egy mátrix két tengelye mentén rendezzük el. A résztvevők a kérdések számának megfelelő számú kiscsoportba szerveződnek. Minden csoport egyetlen kérdést vitat meg, az iskolázásban érintett valamennyi szemszögéből válaszol rá. Természetesen ezek a válaszok még csak arról szólnak, hogy a tanárok elgondolása szerint mi lehet az érintettek elvárása. Tényleges támpontot akkor kapnak, ha ezeket a kérdéseket a valóságban is felteszik az érdekelteknek. Ugyanakkor a tréningnek ez a lépése nagymértékben hozzájárul ahhoz, hogy a résztvevők esetleges szűk, csak a saját tantárgyukra összpontosító gondolkodása árnyaltabbá váljék.

Az iskola pedagógiai hitvallása

Ha az iskola környezeti és belső feltételeit tisztáztuk, akkor jutunk el a pedagógiai hitvallás megfogalmazásához. Csak a folyamat felvázolására nyílik alkalom, pedig ez az egyik leghosszabb ideig tartó eleme a tanfolyamnak. Azért is időigényes ez a mozzanat, mert a pedagógiai filozófia/hitvallás kialakításának azt az útját járjuk be együtt, amelyben a konszenzuseresés kerül a középpontba.

Véletlenszerű kiválasztással létrehozunk négy csoportot. Minden csoportnak az a dolga, hogy egy megadott szempontrendszer végiggondolva határozza meg, hogy ennek a (szimulált) iskolának mik legyenek a legfontosabb értékei, azaz fogalmazza meg a filozófiáját. Amit mindannyian el tudnak fogadni („csoportváltozat”), írják le. Amikor ezzel elkészülnek kb. 30-40 perc alatt –, akkor a csoport tagjai kapnak egy számot, és az azonos számmal rendelkezők alkotnak egy új csoportot. Így minden új csoportban minden korábbit legalább egy tag képvisel. Ebben az új helyzetben meg kell beszélniük a magukkal hozott válaszokat, és azok újragondolásával, módosításával egyetértésre kell jutniuk. Ezt a szöveget (a „képviselői” változatot) csomagolópapírra rögzítik. A harmadik fordulóban a teljes csoport – a falon egymás mellé helyezett – négy változathoz egy közöset hoz létre ugyancsak konszenzussal.

Általában 3-4 mondatos alapelv megfogalmazására futja az erőből s az időből. Az természetesen világos mindenki előtt, hogy a valóságban az itt végigjárátnál jóval hosszabb folyamatra kell számítaniuk, de már ebből a „kóstolóból” is adódnak megfontolandó tanulságok, például az, hogy az iskola értékpreferenciáinak, filozófiájának megfogalmazásakor addig a szintig érdemes elmenni, ameddig az érdekelt felek valamennyien egyet tudnak érteni. Már a tanfolyamon világhossá válik, hogy a helyi tanterv készítése során számolni kell azzal, hogy nap mint nap használt pedagógiai fogalmak alatt mindenki mást és mást ért, ami miatt megkerülhetetlen, hogy a felmerült fogalmakat (értékeket) értelmezzék. Nem hiába töltünk tréningünkön viszonylag sok időt a filozófiai alapok megteremtésével – ami látszólag nem is tartozik szorosan a helyi tanterv elkészítéséhez –, mert világhossá válik, hogy a megfogalmazáshoz vezető folyamat segít abban, hogy a tantestület közös értékrendet tudjon kialakítani. Az is gyakori jelenség, hogy az értékek tisztázásának folyamata még akkor is tart, amikor már sikerült az iskola számára filozófiát/hitvallást megfogalmazni. Kiténik az is, hogy ennek a filozófiának az alapelve(i) hogyan hat(nak) az iskola céljainak meghatározására, az azok megvalósítását segítő módszerek és a tananyagtartalmak megválasztására.

Iskolai célok

A hitvallás kialakításával a tantestület meghatározza alapértékeit. Ekkor felszínre kerül(het)nek, kimondód(hat)nak a nevelőtestületben eddig latensen meglévő eltérő értékválasztások, ellentmondások. Vagyis szeretnénk felhívni a figyelmet arra, hogy az értékekről szóló beszélgetés feszültségeket, konfliktusokat teremthet. Ha ilyen helyzet előáll, akkor ez nem azt jelenti, hogy a tantestületben van a hiba, de azt már egyedül önmagán kérheti számon, ha nem készül fel ezeknek a problémáknak a megoldására. Különösen nagy felelősség az egyébként is sok gonddal, bizonytalansággal küszködő pedagógusokat olyan helyzetbe hozni, amelyben a bennük lévő feszültség várhatóan tovább erősödik. Ugyanakkor ott rejlik a lehetősége annak, hogy ez a vita feloldja a feszültségek egy részét, hogy átcsoporto-

sulnak az energiák, és megindul a gondolkodás az iskola helyzetéről, jövőjéről, a pedagógiai program és a helyi tanterv elkészítésének lépéseiről.

Sokszor az egymásra rakódott problémák akadályozzák meg a tanárokat abban, hogy az éppen előttük álló feladattal foglalkozzanak; ezek nyomása alatt minden új feladat sokkal nehezebbnek tűnik számukra, mint amilyen valójában. A helyi tanterv elkészítésekor is ezt tapasztaljuk. Érdemes ezért gondosan szétválasztani – nem sajnálva az ehhez szükséges időt – a problémák különböző rétegeit, világosan elkülöníteni azokat aszerint, hogy melyek megoldása tartozik a mi kompetenciánk körébe és melyeké nem. Már ez a csoportosítás és a saját „hatáskörbe” utalt gondok megoldási sorrendbe állítása, egy „kilábalási ütemterv” felvázolása is segíthet a csoport feszültségének csökkentésében, a feladatra koncentrációban, a megoldáskeresésben.

A megfogalmazott filozófia – amely lehet jelszószerűen tömör vagy néhány mondatban kifejtett – alapján próbálunk iskolai célokat megadni. A célok a filozófiaként/hitvallásként felállított alapelv(ek) kibontását, részletezését adják. Itt is csoportban dolgoznak a résztvevők, megfogalmaznak két-három célt. A teljes csoport megvitatja a javaslatokat, majd az elfogadott változatot a csomagolópapírra írják. Az iskolai célok körül mindig kiobbannak viták, de itt még nem érzik igazán a kollégák, hogy róluk van szó. Ezek a célok még nagyon általánosnak, távolinak tűnnek a mindennapi gyakorlattól, bár arra törekszünk, hogy egyszerre legyenek előremutatók, inspiráló, húzóerőt jelentők, ugyanakkor beláthatóak, elérhetőek. Felhívjuk a figyelmet arra, hogy még többször vissza fogunk térni ide (a műveltségterületi, részműveltség-területi, az évfolyami, témaköri célok meghatározásakor), és akkor fog kiderülni, hogy milyen szoros összefüggés van a célok között. Ezért nem mindegy, hogy milyen iskolai célokat adunk meg.

Célok és módszerek

Arra, hogy a célok és a tanítási módszerek között mennyire szoros kölcsönhatás van, felidézünk az alternatív pedagógusok – a bevezetőben már említett – példáját. Mivel a tréningünkön a tevékenységen van a hangsúly, dologhoz látunk. A résztvevők kiscsoportos formában összegyűjtenek olyan módszereket, eljárásokat, amelyeket eddigi munkájuk során valamilyen jól meghatározható cél elérésére eredményesen alkalmaztak. A felhozott példák a csoport alkalmi módszertani eszköztárát jelentik. A következő lépésben az iskolai célok egyikéhez keresnek, javasolnak olyan stratégiát, amely szerintük hatékonyan segíti az adott cél elérését. Ennél a feladatnál arra törekszünk, hogy a csoport ahhoz a célhoz keressen megfelelő stratégiát, amelyet ő fogalmazott meg, így lesz motivált a csoport, mert megmaradhat a saját gondolatmenetében, és a számára fontos céllal foglalkozik tovább. Azzal, hogy a stratégia oldaláról is végiggondolja a javaslatát, növeli az esélyét annak, hogy ez a cél reális legyen, és egyben húzóerővé is váljék. A közös megbeszélésen a csoportok visszajelzést kapnak egymástól arról, hogy az általuk választott cél elérése – a javasolt módszer segítségével – mennyire elfogadható a többiek számára.

Fontos hozzáadéka ennek a programelemnek, hogy sokféle módszer, eljárás kerül felszínre, és rögtön azzal a szemponttal gazdagodva, hogy (tapasztalatuk szerint) milyen cél elérését segíti. Azt is megvizsgáljuk, hogy van-e a szóban forgó módszernek valamilyen rejtett üzenete, olyan pozitív vagy negatív hatása, amellyel nem számoltunk előre.

Tantárgyi struktúra

A tantárgyi struktúra kialakításához akkor tudunk használni, a tantestület egésze számára értelmezhető és elfogadható támpontokat adni, ha sikerült a közös értékekben, a pedagógiai filozófiában megegyezni és az ezzel összefüggő célokat megfogalmazni. Ezek adják a tantárgyi építkezés struktúráját, hiszen arra a kérdésre keressük a választ, hogy milyen tartalmak segítik a kitűzött célok elérését, a választott értékek érvényesülését. Itt megjelenik egy kemény – központilag előírt – feltétel, mégpedig az, hogy a helyi tantervnek magába kell olvasztania a NAT-ot. Igaz, hogy a NAT egészével számolni kell, de az az adott tantestületen múlik, hogy hova helyezi a hangsúlyokat a műveltségi vagy részműveltségi területek között, hogy alakítja azok belső tartalmának kapcsolódását, sorrendjét. A célok alapján prioritásokat lehet felállítani a NAT-ban megadott és az azt bővítő sajátos helyi tartalmak között. Ezek után körvonalazható, hogy milyen tantárgyakba rendeződjenek a tartalmak, milyen tantárgyi struktúrát alakítsunk ki. Itt megjelenik egy másik befolyásoló tény: az iskola személyi feltétele. A kérdés az, hogy a célok megkívánta tartalmi elrendezést meg lehet-e valósítani a pedagógusok meglévő szakpárosítása, egyéb végzettsége, a tantestület adott személyi összetétele mellett.

A tréningnek ebben a részében a résztvevők „tantárgyi munkaközösségeket” hoznak létre, azaz azok szerveződnek egy-egy kiscsoportba, akik azonos műveltségterületet tanítanak és/vagy akiknek hasonló elképzelésük van bizonyos (rész)műveltségi terület(ek) egy tantárgyba rendezéséről. A továbbiakban már végig ebben a munkacsoportban tevékenykednek.

Tantárgyi célok és követelmények

Az iskola tantárgyi struktúrájának a kialakításától egyre inkább a pedagógusok mindennapi gyakorlatához közelít a tréning. Amint magáról a saját „tantárgyukról” kezdenek gondolkodni, egyre otthonosabban érzik magukat. Persze az első lépés még nem könnyű, ugyanis itt a tantárgy egészére vonatkozó célokat és követelményeket kell megadniuk. A tantervfejlesztési gyakorlatban a legtöbb probléma ezen a területen szokott adódni. Gyakori, hogy nincs igazi különbség a cél és a követelmény között, mindkettő tulajdonképpen ugyanazt tartalmazza. Gyakorlatunk során arra ösztönözzük a résztvevőket, hogy a célokban azt fogalmazzák meg, hogy mit is szeretnének elérni, hova akarják eljuttatni diákjaikat, míg a követelmények arra adnak nagyon is gyakorlatias választ, hogy mi az a tanulói tevékenység, megfigyelhető teljesítmény vagy konkrét produktum, amelyről el tudják dönteni, hogy tényleg elérték az általuk megadott célt. Mind a célok, mind a követelmények esetén felhívjuk a figyelmet arra, hogy ezek reális és egyértelmű megfogalmazása az iskola alapvető érdeke. Hiszen a pedagógiai program nyilvánosságra hozatalától kezdve a szülők valamennyi megígért cél elérését számon kérhetik, és a fenntartók is ezek teljesítése alapján fogják értékelni az intézményt. A követelmények akkor szabatosan meghatározottak, ha utalnak arra, hogy milyen feltételek, segítség, eszközhasználat mellett, milyen színvonalon, mire lesz képes a diák.

Nemegyszer nehéz ezeket a célokat a vágyak szintjéről visszahozni a valóság talajára, és különösen sok küszködést jelent egy-egy szabatos cél megfogalmazása (miközben azzal mindenki egyetért, hogy mind az iskola, mind a diák, mind pedig a szülő számára jobb, ha ezek valóban tisztán, egyértelműen megadottak). Termé-

szetesen a célok és a követelmények meghatározásába befektetett idő és energia kamatosan térül meg akkor, amikor ugyanezen feladatokra az évfolyami vagy a témakör szintű tervezés során kerül sor.

A megfogalmazott tantárgyi célokat minden esetben összevetjük az iskola egészére elfogadott célokkal. Azt keressük, hogy egy-egy tantárgy (saját megfogalmazása szerint) konkrétan mely iskolai célok eléréséhez járul hozzá. Ezt minden esetben rögzítjük is a célokat tartalmazó nagy csomagolópapíron. Gyakran okozunk ezzel meglepetést a tekintetben, hogy a korábbi rutin szerinti (úgymond nevelési) célok eléréséhez az egyes tantárgyaknak is közükhöz van, és azok nem csak olyan, a mindennapi gyakorlatától távol lebegő ideák, amelyek eléréséért legfeljebb a tanórán kívüli időszakban lehet tenni valamit.

Tartalmak a NAT-ban és a NAT-on túl

Milyen lehetőség kínálkozik a helyi tantervben a tantestület egyéni arculatának megvalósításához, a helyi szempontok érvényesítéséhez?

A NAT biztosítja azt a lehetőséget, hogy olyan pedagógiát lehessen alkalmazni, amely figyelembe veszi a helyi adottságokat, feltételeket, a gyerekek és a szülők igényeit egyaránt. A helyi tantervek feladata az, hogy életre keltsék, a sajátos viszonyoknak megfeleltessék a NAT-ot. Tartalmi kérdésekben a pedagógusok kezébe került a döntés joga. Azok és ott dönthetnek, akik és ahol a legjobban látják, hogy milyen a gyerekek szociokulturális háttére, milyenek a környezeti meghatározottságok, az iskola személyi és tárgyi feltételei stb. Ez természetesen nagy felelősséget is ró a iskolákra, hiszen az, hogy milyen programot kínál egy iskola, nagymértékben a tantestületen múlik. (A kötelezően finanszírozandó időkeret kitöltését illetően ez mindenképpen érvényes, az afölötti költségek tekintetében pedig lehetnek az iskolának „meccsei” a fenntartóval. Itt és most nem a költségvetési vonatkozásokat kívánjuk vizsgálni.)

Milyen lehetőséget is kínál a sajátos helyi tartalmak megjelenítésére, feldolgozására a NAT? Mozgásteret ad az időkeretek felhasználásában a nevelőtestületek számára. További egyéni megoldásokra nyújt alkalmat a (rész)műveltségterületek tantárggyá formálása. Sajátos arculat teremthető a kötelező tartalmak és követelmények helyi igények szerinti feldúsításával is.

Azzal, hogy a NAT nem határozza meg az egy-egy műveltségi területre fordítandó időkeretet, hanem csak százalékos arányra tesz javaslatot, az önálló döntés lehetőségét és felelősségét az iskolák kezébe adja. Így mód nyílik a tantestület számára, hogy a szülők és/vagy tanulók által preferált tárgyakat nagyobb súllyal, intenzitással szerepeltesse helyi tantervében (és ezzel tegye vonzóbbá, „diákcsalogatóbbá” az intézményt). Az iskola szempontjából előny az is, hogy nagyobb hangsúlyt adhat olyan tartalmaknak, amelyek tanításához különösen jók a személyi vagy tárgyi feltételei.

Időkeretek, időalku

A NAT azt állítja magáról, hogy a kötelező időkereteknek csupán 50–70%-át tölti ki. Az iskola rendelkezik olyan szabad időkerettel, amelyet saját igényei és szükségletei szerint használhat fel. Ez az állítás természetesen (rész)műveltségi területenként, illetőleg iskolánként másképp és másképp igaz. Lehet olyan iskola, amelyik a rendelkezésre álló teljes időkeretet fel kell hogy használja a NAT

követelményeinek teljesítéséhez, mert diákjai lassabban, nehezebben haladnak. Ennek az iskolának tehát éppen ez a helyi sajátossága, hiszen úgy kínálja programját, hogy az az oda járó gyerekeknek megfelelő legyen. Másutt egy (rész)műveltségterület követelményeinek teljesítése már önmagában akkora feladatot jelenthet, mert olyanok akár a tárgyi, akár a személyi feltételeik, hogy emiatt nem is gondol(hat)nak NAT-on felüli kiegészítő tartalmakra. A helyi jelleg abban is kifejeződik, hogy az iskola miképpen kapcsolja össze a NAT (rész)műveltségterületeit, hová helyezi a hangsúlyokat, milyen módszerekkel, eljárásokkal dolgozza fel az előírt tartalmakat, éri el a megadott követelményeket.

Tantárgyon belüli tananyag-elrendezés – a rajz és hatása

Nehéz feladat elé állítja a pedagógusokat a munkafüzetünknek az a lapja, amely szinte teljesen üres. Itt arra kérjük a résztvevőket, hogy vázolják fel (rész)műveltségterületük struktúráját. Adják meg, hogyan, milyen szempontok szerint rendeződnek el, kapcsolódnak a tartalmak a „tantárgy” egészében. Ekkor tantárgyi munkaközösségekben dolgoznak, elég eltérő a csoportlétszámokban. A tréningvezetők csoportról csoportra járva segítik elindítani a gondolkodást és a szerkezet vizuális megjelenítését. Amikor megvannak már az első támpontok a „tantárgy” struktúrájához, akkor biztatjuk a csoportokat, hogy keressék meg egymást azok a tárgyak, amelyekről úgy gondolják, hogy kapcsolódhatnak egymáshoz. A struktúra átgondolása még izgalmasabbá válik, amikor egy kiválasztott évfolyamon vezetjük. Ezt már annyira a saját közegüknek érzik a tanárok, hogy érezhetően felélénkül a tevékenységük. Később azt is tapasztalják, hogy a szerkezet megadásával (amely lehet egymásból lineárisan következő vagy egy kiemelt szempont köré rendeződő, lehet koncentrikus körönként egyre gazdagodó kifejtésű vagy egymás mellett párhuzamosan futó stb.) sokkal könnyebben tudnak célokat és követelményeket meghatározni. Itt viszont meghatározó élmény számukra, hogy hány és hány ponton kapcsolódhatnak a másik „tantárgyhoz”, hogy egyáltalán nem maradhatnak meg csupán a saját területük végiggondolásánál.

Az évfolyam céljának, követelményének és tartalmának kiválasztása

Amikor túljutottunk az időalkun, és tantárgyunk kiharcolt időkeretével teljes vértetben áll előttünk, sőt, fölvezeltük belső szerkezetét, és megtörtént a többi tárggyal való kapcsolódási lehetőség elemzése is, akkor nekiláthatunk az évfolyami célok meghatározásának. Az évfolyami cél megadásakor – követve eddigi gondolatmenetünket – a következőkre érdemes figyelemmel lennünk:

- a hitvallásra és az iskolai célokra;
- a tantárgy egészére megadott célokra és követelményekre;
- a többi tantárggyal való kapcsolódási lehetőségekre.

Ez utóbbinál érdemes megállni egy szóra. Az a tapasztalatunk, hogy a tantárgyak közötti kapcsolatkereséssel a tanárok számára kézzelfoghatóvá válnak azok a változások, amelyeket a NAT hozott; világossá lesz, hogy az ő tantárgyuk hogyan helyezkedik el a többi tárgy rendszerében, s jobban érzékelik, hogy egyáltalán mire jó a tantervkészítés vagy -választás. Azért érdemes a tantárgyak évfolyami szerkezetét felvázolva is keresni a közöttük lévő kapcsolódási pontokat, mert ezen a konkrétági szinten pontosíthatók a tantárgyak egészére vonatkozó összefüggések, itt valósíthatók meg az együttműködési lehetőségek.

A célok ilyen meghatározása után fel kell tennünk a kérdést – mint ahogy azt szoktuk –, honnan tudjuk, milyen tanulói teljesítmények alapján mondhatjuk, hogy ez(eke)t a cél(oka)t elértük, azaz a célokhoz szabatosan megadott követelményeket kell rendelnünk. Ezek részben a NAT-ból átvett, az évfolyamra alakított, részben a helyi adottságokból következő követelmények.

A NAT szakaszokban adja meg a tartalmakat és a követelményeket, tehát az iskolának magának kell ezeket évfolyamokra bontania. A tartalmi választásokat befolyásoló összefüggésekről már részletesen szoltunk. A tanár tehát az eddigi tárgyait szempontokat, megállapodásokat érvényesítve elrendezi, hogy mely tartalmak kerülnek az egyik évfolyamra és melyek a másikkra. A szakaszhatár követelményei közül melyek vagy azoknak mely részei vonatkozathatók a korábbi évfolyamra.

Pár szó a témakörök tervezéséről

A témakörök tervezésekor ugyanazokat a lépéseket járjuk végig, mint a „tantárgy” egészénél. Itt is megadjuk a célokat, a szabatos követelményeket, az idetartozó tartalmakat, és szolunk az értékelésről is. A célok és követelmények meghatározása ezen a szinten könnyebben megy. Arra kell csak a résztvevők figyelmét időnként felhívni, hogy ne feledkezzenek meg az évfolyam egészére, sőt az iskolára megadott célokról sem, vizsgálják meg, hogyan erősítik ezek egymást. (Nyilván nem arról van szó, hogy minden témaköri célnak kapcsolódnia kellene az iskolai célokhoz. Az a szempont a fontos, hogy keressék ezeket az összefüggéseket.) Itt nyílik alkalom arra, hogy végiggondolják és rögzítsék, hogy mit tekintenek a témakörhöz kapcsolódó NAT-tartalomnak, milyen helyi sajátosságokat fűznek hozzá és ezeket miként rendezik el.

Itt emeljük ki – bár nemcsak a témaköröknél érvényes –, hogy mennyire fontos abból a szempontból is átgondolni az anyagot, hogy annak elsajátításához az ő iskolájukba járó gyerekeknek mennyi időre van szükségük. Tervezzék meg és hangolják össze az egyes „tantárgyak”, hogy mennyi otthoni munkával számolnak, mennyi házi feladatot adnak.

Menedzselés

Az a tapasztalatunk, hogy a pedagógiai program és a helyi tanterv elkészítésének előkészítése, megszervezése – divatos szóval menedzselése – elég sok gondot okoz a kollégáknak. Ezért a tréningünk végén – részben az induláskor megfogalmazott elvárásokra reagálva – ötleteket, technikákat, szempontokat adunk, hogyan is fogjanak az előttük álló feladathoz. Erről most nem szólnánk részletesebben, hadd maradjon egy kis titok, ami miatt még kíváncsi lehet az olvasó helyi tanterv-készítő tréningünkre.

Tudásunkat, tapasztalatainkat még júniusban átadjuk egy multiplikátor képzés formájában, így többen lesznek, akik ezzel a módszerrel tudnak az iskoláknak, a pedagógusoknak segíteni a helyi tanterv elkészítésében vagy kiválasztásában.