

## Tantervfejlesztési tapasztalatok egy nagy múltú fővárosi szakképző intézményben

**Kerekasztal-beszélgetésünkben a helyitanterv-fejlesztés egyik első műhelyének, a budapesti Petrik Lajos Vegyipari Szakközépiskolának a tanárai mondják el az iskolai tantervkészítési munka tapasztalatait. Témánknak az ad aktualitást, hogy ezekben a hónapokban számos oktatási intézmény készül a helyi igényekhez igazodó saját tantervel elkészítésére.**

– A Petrik Lajos Vegyipari Szakközépiskola a főváros és az ország egyik legrégebbi, jelentős középfokú szakképzési intézménye. A századforduló körül történt alapítása óta vegyész szakember-generációk egész sorát nevelte fel, az ötvenes években részt vállalt a magas színvonalú technikusképzés meghonosításában, majd több jelentős pedagógiai kísérlet bázisintézményeként működött. Az iskola tantestületének több tagja közel két évtizede foglalkozik tantervfejlesztéssel. Először a hetvenes évek végén az „Ágoston-kísérlet” néven ismertté vált, az egységes középiskola létrehozását célzó kísérlet keretében dolgoztak ki tanterveket, majd a világbanki projekt<sup>1</sup> keretében került sor hasonló – az első próbálkozásnál is nagyobb volumenű – helyitanterv-fejlesztésre. A fejlesztési programok keretében kidolgozott tanterveket az adott szakmacsoportot oktató intézmények széles körében vezették be. Az iskola tantervfejlesztő műhelye elismert az egész országban, az itt felhalmozódott tapasztalatok bizonyára sok, a helyi tantervkészítésre vállalkozó tantestületben hasznosíthatók.

Hasznos lenne, ha bemutatkozásként mindenki elmondaná, milyen motivációk, személyes ambíciók hatására vállalkozott a részvételre az iskola által kezdeményezett kísérletekben, illetve a tantervkészítő munkában. Ugyanakkor az is érdekes lenne, ha beszélgetőpartnereink felidéznék, hogy a tantestület hogyan fogadta a kísérlet tényét, a tantervkészítést mint feladatot, mint sajátos szakmai, pedagógiai kihívást.

– Szabó László: Az iskola tanára és vezető szaktanácsadó vagyok a Nemzeti Szakképzési Intézetnél. Amikor az Ágoston-kísérlet beindult, a Fővárosi Pedagógiai Intézetnél (FPI) dolgoztam vezető szakfelügyelőként, és itt kerültem kapcsolatba a JATE Pedagógiai Tanszékével. Valójában az FPI és ez a tanszék együtt dolgozta ki az egységes középiskolai képzés megalapozását szolgáló kísérlet programját. Annak, hogy bekapcsolódtam a kísérletbe, nem maga a kísérletezés, a pedagógiai fejlesztés volt a fő motívuma, hanem egy bennem munkáló – és azt hiszem, még sok más, egykor a technikusképzésben részt vett kollégáim is meglévő – feszültség, rossz érzés volt. Amint az köztudott, az ötvenes évek végén minden különösebb indok nélkül megszüntették azt a technikusképzést, amely sokunk szerint a szakképzés legjobb színvonalú képzési formája volt. A hajdani technikumokban gyakorlatilag szakmunkásképzést vezettek be. Ebbe mi, régi technikumi tanárok sohasem nyugodtuk bele. A JATE által kezdeményezett kísérletben lehetőséget láttam arra, hogy esetleg újra lehet indítani a nappali tagozatú technikusképzést. Nem a tantervkészítés, egy esetleges új tartalmú képzési forma kialakítása, hanem ez a lehetőség késztetett arra, hogy az úgy mellé álljak.

<sup>1</sup> A világbanki projektet az Új Pedagógiai Szemle 1995. májusi számában mutattuk be.

- *Szabó Lászlóné:* Ma az iskola igazgatója vagyok, akkor munkaközösség-vezető tanárként vált rokonszenvenné számomra a program azért, mert előttem is felcsillant a remény a nappali technikusképzés visszaállítására, és azért is, mert hatalmas pedagógiai lehetőséget láttam a szélesebb általános műveltséget nyújtó Ágoston-féle elképzelésekben. Annak idején nagyon sokra becsültem az ötvenes évek technikusképzési tanterveit, de mindig úgy éreztem, hogy a 16-18 éves gyerekekből kicsit szakbarbárokat nevelünk azzal, hogy túl korán kezdjük meg a szakmai képzésüket. Nem fektettünk kellő hangsúlyt a humán tárgyak, a nem szakirányú természettudományi ismeretek, vagyis az általános műveltség nyújtására. Az egységes középiskolai képzési program a személyiségfejlesztés érdekében pontosan ezeket az elemeket kívánta erősíteni a szakképzésben. A korai és szűk területre történő specializálódás helyett azt tűzte ki célul, hogy általános szakmai alapot adjon, s a szakközépiskolai oktatás első két évéből szinte teljesen száműzni kívánta a hagyományos értelemben vett szakmai tárgyakat. A programnak ez az eleme aztán nagy viharokat kavart a tantestületben. Sok más kollégához hasonlóan az én pedagógiai felfogásomnak is sokkal jobban megfelelt ez a képzési modell, mint a korábbi.

- *Szabó László:* Itt közbe kell szólnom. A viharok abból adódtak, hogy a szakmai képzés kiváló szakemberei nem nézték jó szemmel azt, hogy a koncepció az általános művelés és a széles szakmai alapozás felé vitte el az addig specializáló oktatást. Mi azon az állásponton voltunk, hogy a szélesebb látókörű, műveltebb emberek nem lesznek értéktelenebb szakemberek, sőt, az üzemekben hamarabb fogják magukat bedolgozni a konkrét feladatokba, azaz ott fogják megtanulni az itt kimaradó ismereteket.

- *Dóbiné Cserjés Edit:* Fiatal tanárként csöppentem bele a végén az Ágoston-kísérletbe. Az előkészítésben, az első tantervek megírásában nem vettem részt, de láttam már néhány olyan osztályt, ahol ezt a programot tanítottuk. Egy fiatal, zöldfülű tanárnak nagyon nagy élmény volt látni, hogy a gyerekek mennyire mások egy-két évi intenzívebb humán képzés hatására. A világbanki programban már aktívan részt vettem. A kémia tanterv kidolgozásában dolgoztam mint a vegyipari szakmacsoport egyik iskolájának tanára. Óriási kihívást láttam a feladatban, ugyanakkor félttem is tőle, hiszen tantervkészítést nem tanítanak az egyetemen. Számomra azért volt nagy lehetőség ez, mert a világbanki projekt lényegéből adódóan együtt dolgozhattam más hasonló iskolák tanáraival, beeláthattam más intézmények munkájába. Külön motivált az, hogy kénytelen voltam együttműködni olyan iskolák tanáraival is, ahol a szaktárgyam, a kémia nem a legfontosabb tantárgy, ezért eléggé differenciált igényeket kielégítő kémia tantervet kellett elkészítenünk. Ez másfajta szemlélet érvényesítését is szükségessé tette munkámban.

- *Surányi Istvánné:* Az Ágoston-kísérlet számomra nem volt ennyire maradéktalanul megnyerő. Az első pillanatban meglehetősen megvalósíthatatlannak tűnt, ugyanakkor voltak bizonyos előnyei, amelyek arra késztettek, hogy vállaljam a részvételt. Ilyen előnye volt az, hogy a kísérleti osztályokba válogatottan jó képességű gyerekek kerültek, továbbá az is, hogy a kísérleti iskolákat mi, tanárok meglátogathattuk tanítványainkkal együtt. Ugyanakkor számos probléma is adódott, sok olyan dolgot kértek a kísérlet irányítói, amely aztán később szükségtelennek bizonyult. Például minden tanulóknak, minden tantárgyban nyújtott teljesítményéről úgynevezett tükröket kellett készítenünk. Ennél is bántóbbnak éreztem, hogy a kísérlet kezdetén megosztottá vált a tantestület, a kísérleti osztályban dicsőséget volt

tanítani, ezzel szemben az, aki kimaradt, háttérbe szorítottnak érezte magát. Később aztán annyi kísérleti osztály működött, hogy ez a probléma megszűnt. A pedagógusok igazi megosztottsága azonban abban mutatkozott, hogy a kísérletet támogatók örültek annak, hogy magasabb óraszám jutott a humán tárgyra, s hogy új tárgyak – például művészet, zene, földrajz – léptek be. Mások azonban ellenezték, hogy a 20-30 éve bevált képzési rendszert megváltoztassák, mert félték attól, hogy ha a nyelvekre, az új tárgyra, a humán ismeretekre jelentős számú órát elveszünk a szakmai képzés órakeretéből, a gyerekek semmit sem fognak majd megtanulni a vegyiparból. Ezek a félelmek jogosak voltak. Hasonlóképpen értelmetlennek tűnt a kísérletnek az a célja, hogy a gyerekek a második év végéig problémamentesen válthattak iskolát, ha tanulmányi színvonal vagy érdeklődési körük szempontjából nem bizonyultak megfelelőnek a mi képzési irányunk, például átmehtettek a kísérletben részt vevő gimnáziumba. Ez a mi és több más budapesti szakközépiskola esetében a *Kafka Margit Gimnázium* volt, de lehetőségük volt más, szintén a kísérleti program szerint működő budapesti szakközépiskolába átlépni. A gyerekek szinte alig éltek ezzel a lehetőséggel. A kísérletben a legvonzóbb számomra is a tantervkészítés kipróbálása volt, mert ebből sokat lehetett tanulni.

– *Bertalan Zsolt*: Az egyetem befejezése után rögtön itt kezdtem tanítani. Ma az iskola igazgatóhelyettese vagyok. Az életem itt eltöltött nagyobb részét kihívások sorozataként élem meg. Egy olyan új laboratórium létesítése alkalmából hívtak meg, amilyen addig még nem létesült középiskolában, s amely alkalmas volt a gyárakban folytatott szakmai tevékenység egy részének pótlására, kiváltására. Azt kellett kitalálni, hogy mit is lehet csinálni a gyerekekkel egy ilyen korszerű laboratóriumban. Ehhez kellett tantervet, programokat csinálni. Ez volt az első nagyobb kihívás. A másodikat a néhány évvel később elindult egységes középiskolai Ágoston-kísérlet jelentette, amelynek a programjába természetesen beépültek azok a témák, gyakorlatok, amelyeket ebben a laboratóriumban találtunk ki. A kísérleti tantervkészítés idején jártam a Műgyetem mérnöktanári szakára, ahol akkor éppen tudományos tantervfejlesztést, tantervfejlesztési stratégiát tanítottak. A kísérlet keretében zajló tantervfejlesztés, sőt a kísérletben felvázolt egész *oktatási, szakképzési koncepció* bizony egész más volt, mint amit az egyetemen a tantervkészítésről tanítottak. Az Ágoston-kísérlet – sok ellentmondása ellenére – egészen újszerű szemléletet, tantervfejlesztési metodikát hozott be a magyar oktatásba. Itt kezdünk el először a tantervhez háttereket készíteni, komoly gráfokat összeállítani. Másból vizsgáltam az egyetemen, és mást csináltam a gyakorlatban. Ezzel az egész szemléletbeli, tananyag-kiválasztásbeli változással nem mindenki tudott a tantestületben megbarátkozni. Nekem is nehéz volt a megszokott tantervkészítési logikától elszakadni, idő kellett, amíg megértettem, amíg azonosulni tudtam vele. Voltak kollégák, akik nem értették, hogy miért bonyolítjuk gráfokkal, tananyagelemzéssel a tantervkészítést, mikor eddig is készítették tanterveket ezek nélkül úgy, hogy leírták az egymás után következő tananyagrészeket, s odaírták melléjük, hogy a megtanításukhoz hány óra szükséges. Az új szemlélet elfogadásához idő kellett, és az is természetes volt, hogy akadtak, akik nem vállalták ezeket a feladatokat.

– *Magyar György*: 36 éve tanítok a Petrikben, jelenleg az iskola gyakorlatioktatás-vezetője vagyok. Én is nehezen éltem meg, hogy megszüntették a technikusképzést, én is fontosnak tartottam, hogy próbáljuk meg újra visszahozni ezt a nagyon színvonalas képzési formát az iskolába. Ennek ellenére, amikor megismer-

kedtem az Ágoston-kísérlet koncepciójával, kételyeim támadtak, hogy jól szolgálja-e az egységes középiskola a szakképzés érdekeit. Elsősorban a gyakorlati óraszámok csökkenése aggasztott engem, és azokat a kollégákat, akik eleinte nem fogadták lelkesedéssel az egységes középiskolai modellt. Úgy véltük, hogy az új tárgyak bevezetése, az általános műveltség fejlesztését szolgáló képzés kiszélesítése nem járhat a gyerekek számára annyi többlettel, mint amennyi veszteséget jelent a gyakorlati képzés arányának a csökkentése. A kísérlet folyamán a kollégák többsége alkalmazkodott ehhez az elképzeléshez, de maradtak azért olyanok is, akik mindvégig ellentmondást láttak a kísérlet céljai és a szakképzés, a szakmai oktatás alapfunkciói között. Nem látták át világosan, hogy valóban el kell mozdulni a holtpontról, hogy a szakképzésben szükség van tartalmi változásra. Tény, hogy én magam mindig elleneztem, hogy a képzés tartalmát az átjárhatóság miatt kelljen az első két évben úgy átalakítani, hogy semmilyen vegyipari szakmai alapismeretet nem nyújtunk. A középfokú iskolatípusok közötti átjárhatóságra a szakképzés hívei és az abba belépett tanulók részéről igazában nem volt igény, amint már szó volt erről. Négy év alatt mindössze 9 gyerek élt ezzel a lehetőséggel. Azt az érvet sem tudtam elfogadni, hogy ezzel a hibás pályaválasztási döntését tudja a gyerek érettebben korrigálni. Az idős, tapasztalt tanárkollégák mindvégig azt mondták, hogy egy iskolának nem szabad elengednie a gyerekeket, sokkal inkább meg kell őket nyernie, meg kell velük szeretetnie a szakot és az iskola légkörét. Az Ágoston-kísérlet koncepciójával való vita, az egyet nem értés azonban nem jelentett igazán gondot, a kísérletben meghatározott tanítási feladatokat korrektil elvégezte mindenki. Ugyanakkor azt is világosan látni kell, hogy egy kísérlet, egy fejlesztés eredményessége, sikeressége szempontjából nem mindegy az, hogy a tanárok azonosulnak-e a célokkal, vagy csak végrehajítják a megváltozott programot. Nagyon érdekes, hogy amikor lefutott az Ágoston-kísérlet, még az ellenzői is pozitívan értékelték. A kísérlet befejezése után következett be az igazi szemléletváltás a tantestületen belül, akkor vált világossá a változtatásokat korábban ellenzők számára is, hogy egy iskolában a tanárok aktív kezdeményezése, részvétele nélkül nem lehet korszerűbbé tenni az oktatást. Ez volt az a pont, amikor a mi tantestületi csoportunk is elköteleződött a belső modernizálás mellett. Ekkor szűnt meg végleg az ellenállás nemcsak az újítással, hanem a modern módszerekkel történő tantervkészítéssel szemben is:

*- Az iskola tehát azért vált a főváros és az ország egyik legjobb tantervfejlesztő műhelyévé, mert az Ágoston-kísérlet - a maga pozitív és negatív tapasztalataival együtt - ráébresztette a pedagógusokat arra, hogy a terhek és gondok mellett milyen előnyökkel jár, ha egy tantestület részese a képzés megújításának. A két nagy tantervfejlesztési program - egységes középiskola kísérlete és a világbanki projekt - tapasztalatai birtokában kérdezem: miért jó egy iskolának, ha megadatik számára annak a lehetősége, hogy önmaga készítsen saját maga számára tanterveket.*

*- Bertalan Zsolt:* Lehet, hogy eretnek leszek, amit mondok, de az a valóságban soha sem fog működni, hogy egy iskola teljes egészében maga készítse a saját tanterveit, és nem is lenne jó, ha így működne. Ennek a feltételei egyetlen iskolában sincsenek igazán meg. A világbanki projektben találtuk meg erre a legjobb megoldást: több azonos profilú, a képzésről nagyjából azonosan gondolkodó iskolából kell létrehozni egy-egy tantervkészítő szakmai csoportot, és ez lehet képes a helyileg adaptálható kerettanterv - itt természetesen a NAT-nál mélyebb, kidolgozottabb kerettantervre gondolok - elkészítésére. Ezt a kerettantervet tud-

ják majd helyi tantervként adaptálná az iskolák, oly módon, hogy egy-egy iskola beéptíti ebbe azokat a programokat, amelyeket a saját környezetbe igényel. Fontos, hogy több iskola, többféle környezetben élő pedagógus fogjon össze, mert ez többféle látásmódot ötvöz egybe a kerettantervbe. Szakmai szempontból sem jó, ha egy iskola begubószik, nem néz szét a tágabb környezetében. A mi iskolánk elmúlt tíz-tizenöt éve mutatja, hogy nagy lehetőség a pedagógus számára, ha részt vesz a tanterv kialakításában, de ez nem jelenti azt, hogy egy iskola egyedül képes a maga tanterveinek a kidolgozására.

– *Dóbené Cserjés Edit:* Azért lényeges, hogy a pedagógus részt vehessen a tantervek kidolgozásában, mert így sokkal inkább magának érzi azokat. Ami ennél is lényegesebb: a tantervkészítésben részt vevő tanár rengeteg új ismeret birtokába jut, hihetetlen mélyen megismeri a szaktárgyát. A tantervkészítés során a más iskolák tanáraival kialakult együttműködés olyan szakmai kapcsolatokat jelent a továbbiakban is, amely több vonatkozásban használhat a tanítás színvonalának. Amint utaltam rá, néhány éven át dolgoztam a világbanki tanterv kialakításában, rengeteg ötletet kaptam más kollégáktól, ugyanis kénytelenek voltunk igen alaposan végiggondolni, részleteiben elemezni azt a tananyagot, amelyről azt gondoltuk, hogy már jól ismerjük, s amelyet többé kevésbé elfogadható szinten tudunk tanítani. Az elemzőmunkát követően egészen más képünk alakult ki a tananyagról. Az is fontos szempont, hogy igen érdekes és szellemileg élvezetes dolog az újonnan megírt tantervet kipróbálni a gyerekeken, figyelni a reakcióikat, vizsgálni, hogy az új módon strukturált ismeretanyagot milyen hatékonysággal képesek megtanulni. Én épp ezért kértem, hogy egy osztályban négy éven át taníthassam a tananyagot, ugyanis csak így lehet nyomon követni a tanterv működését.

– *Szabó László:* *Surányiné* kollégánő említette, hogy feleslegesnek tűnő tudásszintmérések sorozata terhelte a kísérletben dolgozó pedagógusokat. Ehhez tennék egy megjegyzést: az iskolában folyó tantervfejlesztés elengedhetetlen része az elkészült tantervek bevalásának vizsgálata. Az Ágoston-féle kísérletben tudományosan kialakított tudásszintmérő eljárással vizsgáltuk a tantervek működőképességét. Az induláskor eleve tisztában voltunk azzal, hogy egy tanítási ciklust 2-3 év után meg kell vizsgálni, mi szorul korrekcióra az általunk fejlesztett tantervekben. Ehhez nélkülözhetetlen az egzakt mérés és értékelés. A helyi tanterv szerves tartozéka a mérés és az értékelés, mert csak az így nyert információk birtokában lehet korrigálni a tantervet. Ugyanis a helyi tantervet – valójában semmilyen tantervet – nem lehet úgy kezelni, hogy egyszer megcsináltuk, és azon jó ideig nem változtatunk. A helyi tanterv azért jó lehetőség, mert a folyamatos korrekció lehetőségét is magában hordozza. Az egységes középiskola kísérletében nagy ellenállást váltott ki, hogy az első két évben a különböző – gépipari, villamosipari, vegyipari stb. – szakmacsoportokban éppen az átjárhatóság miatt azonos volt a képzés. A bevalási vizsgálatok, a tanári tapasztalatok, az iskolaváltási igények elemzése azt jelezte, hogy erre az azonosságra nincs szükség, hiszen – amint arról az imént már volt szó – nem volt igény a pályakorrekcióra. Ezért tehát értelmetlennek tartottuk, hogy az átjárhatóság igénye miatt az első évben ne legyenek laborgyakorlatok. Három év múlva a képzési programnak ezt a részét megváltoztattuk, s szakmacsoportonkénti irányokat alakítottunk ki. A helyi tanterv-készítéssel együtt jelentősen fejlődnie kell tehát a mérési-értékelési kultúrának. E nélkül ugyanis fennáll a veszélye annak, hogy rögzülnek, megmerevednek a tantervek.

– *Szabó Lászlóné:* Némiképp ellent kell mondanom *Bertalan Zsoltnak*. Fontosnak érzem ugyanis, hogy egy tantestületen belül is történjék a helyi programok, tantervek fejlesztése, mert ennek a tantestület formálódásában, szakmai közösséggé válásában óriási szerepe van. Ezt a mi iskolánk tantestületén is jól lehet érzékelni. Láttam, hogy a tantervkészítő munkák során mennyi energia szabadult fel, hány ember kreativitása mutatkozott meg, és bizonyos, hogy a mindennapi tanításban mindez nem is került volna napvilágra. Nemcsak az itt ülő kollégákon, hanem másokon is tapasztaltam, hogy milyen hatalmas szakmai fejlődésen mentek át az alatt az idő alatt, amíg tanterveket készítettek. S a tájékozódásra, a szakirodalom olvasására, a tananyagelemzésre, a tanítás hatékonyságának folyamatos elemzésére vonatkozó belső képzés a tantervírás után is megmaradt mindenkiben. Mint ahogy állandóvá vált a testületen belüli szakmai vita is. Mindezek a testületen belüli tantervkészítés mellett szólnak. Persze az is igaz, hogy a mi iskolánk 1979 óta részese ennek a folyamatnak, s mi mind az Ágoston-kísérlet, mind a világbanki projekt keretében történt fejlesztő munka során sok tanácsot, útmutatást, külső szakmai segítséget kaptunk a szaktanácsadóktól, a fejlesztő szakértőktől. E nélkül nem tudtunk volna ilyen jellegű munkát végezni. Azzal tehát egyetérték, hogy segítségnyújtás nélkül egy iskolának nem szabad belevágnia a tantervkészítésbe. Épp ezért félek egy kicsit a NAT által sugallt totális kimenetszabályozási szemléletől. Eszerint menet közben nem kell nyomon követni a programok működését, nem kell vizsgálni, hogy egy helyi tantervvel, egy adott módszerrel sikerül-e a kitűzött céljainkat megvalósítanunk. Csak az érettséginy vagy a képesítővizsgán vagy ami még rosszabb: a gyakorlati életben derül ki, hogy nem is volt egészen jó a helyi tanterv.

Ide kapcsolódik egy másik gondolat: nem látom ma megoldottnak az iskolák által készített helyi programok szakmai minőségének a kontrollját, értékelését, egyfajta szakmai minőségbiztosítást. A törvény szerint a helyi dokumentumokat az önkormányzatokkal kell jóváhagyatni. Budapesten előnyösebb a helyzet, hiszen a fővárosi önkormányzatnak vannak megfelelő szakemberei, s ha az 6 kompetenciájuk netán nem elégséges, fel lehet kérni a Nemzeti Szakképzési Intézetet, az Országos Közoktatási Intézetet a tantervek kontrollálására. De mi lesz a kisebb településeken? Ez azért jogos aggodalom, mert ma nem a megyék kezében van az intézmények zömének a fenntartása. A megyéknél még lehetséges, hogy van olyan szakember, szaktanácsadó, aki az adott szakterülethez ért. A kistépüléseken azonban biztosan nincs szakember, aki a sok-sok, majdan készülő helyi tantervet meg tudja ítélni. Félok, hogy hirtelen teljesen a lovak közé dobjuk a gyeplőt.

– *Magyar György:* Én is egyetérték azzal, hogy az iskolának, a tantestületnek, az egyes tanároknak hasznos, ha részt vesznek a tantervkészítésben. Ez magának a tantervnek és áttételesen a tanításnak is jót tesz. Szakmai tantervek esetében különösen fontos, hogy a felhasználói oldal igényei is megjelenjen a tantervekben. A szakképző iskolák, jellegükből adódóan, igen szoros kapcsolatban állnak az egyre differenciáltabb igényeket mutató ipari szférával. Ebből a kapcsolatrendszerből olyan gazdag információ áramlik vissza az iskolába képzett tanulóinak bevalásáról, az újabb és újabb képzési igényekről, amelyeket legjobban az iskola tud beépíteni a tantervekbe. És azért is előnyös ez a fajta tantervkészítés – ez, szerintem, nemcsak a szakképzésre, hanem az oktatás egészére igaz –, mert menet közben könnyen lehet módosítani, javítani a tanterveken, nem kell a tanügyi bürokráciának jelezni, hogy itt és itt baj van, javítsátok ki az íróasztal mellett készített tanterveiteket.

- *Ha a helyitanterv-készítés ennyi előnnyel jár, mi az oka annak, hogy manapság a pedagógusok és az iskolaigazgatók jelentős hányadában ellenállás tapasztalható a helyitanterv-készítéssel szemben. A NAT adta lehetőséget inkább tehernek, kényszernek érzik, mintsem szakmai kiteljesedésük egyik lehetséges útjának.*

- *Bertalan Zsolt: Az idegenkedésnek lélektani okai vannak. Sok ember szereti, ha irányítják, pontosabban: egyfelől gyűlöli az irányítást, másfelől pedig valahol mégiscsak igényli. A központilag készült tantervért más vállalja a felelősséget, a pedagógusnak csak annyi a dolga, hogy megtanítja a tantervben megjelölt anyagrészeket, esetleg megválasztja a feldolgozáshoz leginkább megfelelő módszereket. Valljuk meg, a tét nem túl nagy. Az, hogy koncepciójában a tanterv helyes-e, hogy tantervemléletileg jól kapcsolódnak-e egymáshoz az egyes tananyagrészek, azért a tantervkészítő és nem a pedagógus a felelős. Egészen más a helyzet, ha a pedagógus készíti a tantervet vagy legalábbis részt vesz a kidolgozásában. Ez esetben minden felelősség az övé. Ettől pedig a pedagógusok jó része fél. Ez nagyon mély beidegződés. Az idegenkedésben persze az is szerepet játszik, hogy egy helyi tanterv – amely rendszerint számos elemében eltér a megszokott, régi, központitól – elfogadtatása a tantestület többi tagjával sokszor nehezebb, mint maga a tantervírás. Ez hosszú és megspórolhatatlan tantestületi vitát, egyeztetést igényel. E nélkül ugyanis a helyi tanterv ugyanúgy a többi kollégára erőltetett kvázi központi tantervként jelenik meg.*

- *Dóbiné Cserjés Edit: Miközben a helyitanterv-készítést szakmailag nagy kihívásnak tekintem, be kell vallanom, hogy az ezzel járó munka nem kellemes időtöltés. Pénzért nem is érdemes csinálni, anyagilag nem éri meg. A mindennapi tanári munkát végző tanárnak nincs annyi ideje, hogy a minőségi munka megkövetelte, kényelmes, nyugodt tempóban írhasa a tantervét. Én állandó időzavarban, kemény, feszes tempóban voltam kénytelen dolgozni. Az általam kidolgozott kémiantantervi koncepció komoly vitákat váltott ki a tantestületben, ezeket a csatákat meg kellett vívnom a kollégákkal. Többször módosítanom kellett a számomra már késznek tőnő programot. Ez mind nagyon idő- és munkaigényes. Be kell látni, hogy a tanárok többsége nem nagyon akar, de nem is tud ekkora áldozatot vállalni. Kétségtelen, hogy szakmailag rendkívül sokat lehet fejlődni. Kérdés, hogy ezt ma igazán ki honorálja, ki tekinti értéknek.*

- *Melyek azok az iskolai feltételek, amelyek elengedhetetlenül szükségesek a helyitanterv-fejlesztéshez?*

- *Dóbiné Cserjés Edit: Agresszív igazgató.*

- *Szabó Lászlóné: Teamre, csapatra, összehangolt munkára képes emberekre van elsősorban szükség, továbbá olyan vezetőre, aki meg tudja nyerni a munkának az arra alkalmas tanárokat, aki képes motiválni őket. Ha nem a testületből alulról jön a helyi tantervkészítési szándék, akkor még inkább meg kell nyerni az ügynek elsősorban a tantervkészítésre alkalmas embereket, de ugyanígy meg kell győzni a változtatás szükségességéről az egész tantestületet. Ebből a szempontból nagyon lényegesnek érzem azt, amit Magyar György kollégám mondott arról, hogy voltak, akik az Ágoston-kísérletben, ellenvéleményük ellenére, tiszteességgel megtanították az új tanterv szerinti tananyagot, de nem azonosultak vele. S ahogy elhangzott, ez nem a legideálisabb állapot. Szívós, kemény munkával be kell láttatni a változtatás értelmét. Ugyanis csak akkor működhet igazán jól egy új tanterv – és ezzel együtt egy iskola –, ha a készítéstől a kipróbáláson át a bevezetésig mindenki szívvel-lélek-*

kel, a pedagógiai tudásának legjavát beleadva dolgozik. Az ügy elfogadtatásához, az emberek megnyeréséhez világosan kell tudni vezetőknek és a tantervkészítő teamnek azt, hogy miért akar helyi tantervet készíteni. Sajnos manapság van egyfajta divathullám is ebben. Nem mindig világos, hogy egy meglévő tanterv helyett miért akar valami mást, miért akar speciális programot létrehozni a helyi tanterv-készítésre vállalkozó magányos farkas vagy szakmai közösség. Önmagáért a változtatásért nincs értelme ekkora munkát vállalni. Első lépésben tehát tisztázni kell a célokat, azt, hogy miben kell másnak lennie az elkészítendő tantervnek, milyen újfajta tudást, képességet kell a tanulóknak kifejleszteni.

- *Bertalan Zolt:* Nagyon fontos, hogy az elképzeléseket mindig rögzítsék írásban, s készüljön a tanterv céljairól, a tanterv főbb témáiról, a feladatokról vitaanyag, amit meg lehet a tantestülettel vitatni. Ha ugyanis csak úgy kezdünk bele valamibe, hogy mindenki elmondja az elképzelését, a véleményét, nem lesz hatékony a munka.

- *Szabó László:* Minden tantervkészítésnél az első és legfontosabb lépés a követelmények megfogalmazása. Szakmai tantervek esetében ez a szakmai követelményszintek meghatározása. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a tantervkészítő teamnek hosszas konzultációt kell folytatnia a munkahelyekkel arról, hogy az újabb és újabb technológiák milyen konkrét ismereteket, szakmai gyakorlati képességeket, készségeket igényelnek. Ezután következik a szakmai követelmények pedagógiai szelekciója, azaz pontosan ki kell szűrni, melyek azok a követelmények, amelyeket az iskola keretei között lehet teljesíteni, s melyek azok, amelyek csak a konkrét munkatevékenység során teljesíthetők. Ezt követően kerülhet sor azoknak a tananyagoknak, gyakorlati feladatoknak a megválasztására, amelyeknek az elsajátításával teljesíthetők lesznek a tantervi követelmények. S csak ezután következhet a tananyag rendszerezése és a megtanításához szükséges óraszámok meghatározása.

- *Dobéné Cserjés Edit:* A közismereti tárgyak esetében a követelményszintek meghatározásánál ma a követelmények tekintetében valójában nincs az iskolának semmilyen szabadsága, mert itt az érettségi és még inkább a felvételi követelmények azok, amelyek megszabják azokat. Ugyanis egyetlen iskola sem vállalhatja azt, hogy egy esetleges helyi elképzelés miatt a kikerülő érettségiző s továbbtanulni szándékozó diákjai ne feleljenek meg a felsőoktatás követelményeinek.

- *Azokban az iskolákban, ahol megkezdődött a helyi tantervfejlesztés, vagy magányos farkasok kezdtek ehhez a munkához, vagy kivált a tantestületből egy szűkebb csoport, egyfajta szakmai elit, amelynek a tagjai némiképp elkülönülten dolgoznak, és a tantestület többi tagja kissé – vagy nem is kissé – idegenkedve szemléli tevékenységüket, s mindez újabb tantestületen belüli feszültségek forrásává válhat. Szükségszerű-e ez, vagy van másfajta megoldás is?*

- *Szabó Lászlóné:* Fontos, hogy legyen egy szűk elit, amely szükségét látja a változtatásnak. Ez azonban nem elég a változtatáshoz, a tantervkészítéssel járó bonyolult feladatrendszer megoldásához. Kikből áll ez a szűk elit? Nem is biztos persze, hogy szerencsés így nevezni őket. Idetartoznak nyilván a munkaközösség-vezetők, hiszen iskolán belül rendszerint ők az adott szakmai tantárgy, ismeret legjobb tanárai. Elsősorban az ő feladatuk a tanárok megnyerése az ügynek. Természetesen amikor a konkrét tantervráírási munka zajlik, nem működhet együtt az egész tantestület, de még a negyede sem. Ezt egy szűk szakértő csoportnak kell

végeznie, a benne dolgozóknak a tantervkészítésbe már korábban valamilyen módon be kellett dolgozniuk magukat. Amikor azonban az ötletek gyűjtése történik, vagy amikor a megtanítandó ismereteket tantárgyi keretbe próbálja a szakértő team rendezni, vagy amikor a tananyagrészek elrendezése, illetve a tantárgyi koncentráció problémáinak elemzése zajlik, akkor szükség van minden tanár véleményének meghallgatására.

– *A pedagógusok gyakran teszik fel a kérdést: hogyan lehet tantervkészítéshez kezdeni előzetes tantervelméleti ismeretek nélkül. Az iskola eddigi tapasztalatai mit mutatnak: valóban szükség van-e speciális tantervfejlesztési tanfolyamokra?*

– *Szabó Lászlóné:* Részt vettem külföldi, nagy tekintélyű tudományos tantervelméleti szakértő tanfolyamán is, de hallgattam magyar szakértőtől is tantervkészítési előadásokat, azonban úgy találtam, hogy nem segített a konkrét tantervkészítési munkában. Nem vagyok a pedagógiai elméleti tudás ellensége, de a tantervkészítési munka során ezeket az elméleti ismereteket nem tudtam a konkrét gyakorlati munkába átültetni. Nekem igazán az adott segítséget, amikor annak idején a Fővárosi Pedagógiai Intézet szaktanácsadója azt mondta, hogy ezt így és így kell csinálni. Ezért nagyon fontos, hogy a tantervkészítéshez értő szakemberek gyakorlati segítséget adjanak a helyi tantervek készítésére vállalkozó iskolai teameknek.

– *Bertalan Zsolt:* A pedagógusképzésben tanított pedagógiai tárgyak, különösen a didaktika, a tantárgymódszertan és persze a neveléseméleti és a pszichológiai stúdiumok tudásanyagát nem árt feleleveníteni. A tantervkészítés azonban mégis inkább gyakorlati, elsősorban a szaktárggyal kapcsolatos ismereteket, még inkább hosszú tanítási gyakorlatot igényel. Tehát nem vagyok abban biztos, hogy feltétlenül kell a tantervelméleti előkészítő tanfolyam. Az említett ismeretek felelevenítése mellett, azt hiszem, a leghasznosabb segítséget azok a tanárok adhatják, akik már részt vettek tantervkészítési folyamatban. A világbanki program tantervkészítési munkái során az MKM készítettett egy tantervirást segítő számítógépes programot.<sup>2</sup> Ezt pontosan a hiányzó tantervkészítési ismeretek pótlása, bizonyos értelemben megszerzése érdekében dolgozták ki. Ez a szoftver keretek közé tereli a tantervkészítőt, megszabja, hogy milyenek legyenek a különböző tantervi blokkok, milyen szerkezetben készüljön a tanterv stb.

– *Hogyan hasznosulnak ennek a több mint másfél évtizedes iskolai tantervfejlesztő munkának a tapasztalatai az iskolán kívül?*

– *Szabó Lászlóné:* Sok helyitanterv-készítésre készülő iskola keres meg minket, és mi megpróbáljuk átadni mindazt, amit ez alatt a hosszú idő alatt megtanultunk. Azt hiszem, ez a legtöbb, amivel segíthetünk. Valószínű azonban, hogy azokat a konfliktusokat, feszültségeket, hosszú egyeztetési és egyezkedési folyamatokat, amelyekben a mi tantestületünk átment, mindenfajta segítség ellenére sem kerülheti el, nem takaríthatja meg egyetlen iskolai közösség sem.

A beszélgetést *Schüttler Tamás* vezette

<sup>2</sup> A Profil szoftvert bemutató írásunkat lásd e számunk 138. oldalán.