

Dass Dilmos

## *A tantervi tartalmak mint a fejlesztés eszközei\**

*A tanulmány a tananyag problematikájával, elrendezésének nehézségeivel, a fejlesztésközpontú tantervi tartalom kérdéskörével foglalkozik. Ennek keretén belül két paradigma bemutatására kerül sor. A tanításközpontú és a tanulócentrikus tananyag-elrendezés különbségeit gyakorlati példák és gondolkodtató idézetek segítségével mutatja be a szerző. Leszögezi, hogy napjainkban a tananyag nem mennyiségi, hanem strukturális probléma. Ebből kiindulva a tanulmány arra a kérdésre válaszol elsősorban, hogyan lehet a tantervi tartalmat fejlesztőeszközként használni. Alapvető szempont a hatékony tanulás, a kritikus gondolkodás és a kreativitás fejlesztése. Ennek érdekében a tantervi teret és időt a pedagógusoknak együtt kell tervezniük.*

### BEVEZETÉS

Napjaink pedagógiájában – közhelyszerű megállapítás – sok minden nagyon gyorsan változik. Gondoljunk csak az iskolaszervezet, a tanterv, az érettségi, az iskola funkciója, a tanári szerepek és a tanulási-tanítási módszerek átalakulására az utóbbi évtizedekben. Ugyanakkor nem elhanyagolható, hogy a „mélystruktúrákban” vannak állandó elemek is. Meglátásom szerint a tantárgyi szerkezet és a tantervi tartalom tartozik ide. Előadásomban az utóbbival szeretnék foglalkozni.

A teljesség igénye nélkül a következő kérdéseket szeretném megválaszolni és figyelmükbe ajánlani:

- Mi a baj a tananyaggal?
- A tantervi tartalom egyenlő a tananyaggal?
- Hogyan lehet a tantervi tartalmat fejlesztő eszközként használni?

A tananyag problematikája érdekes kérdés. Ha megkérdezzük a pedagógusokat, gyakran kapunk olyan válaszokat, amelyek szerint: „Ekkora tananyag kell.” „Ennyi órában, ekkora tananyagot nem lehet megtanítani.” „Óraszám kell szövegértésre, ja és József Attilára.” Mi lehet a válaszok mögött? Egyrészt érzékelhető egyfajta mennyiségi szemlélet. Másrészt a tanítási idő. Minden pedagógusnak több kell. Különösen igaz ez akkor, ha a korábbi,

\* A tanulmány A változások kora – 3 I Akadémián (2009. március 3–5., Bükfürdő) tartott előadás bővített változata.

„megszokott” tananyaghoz egyszerűen hozzáadják a fejlesztendő képességeket. A kulcs-kompetenciákról (ismeret, képesség, attitűd) nem is beszélve. Képzelnék el egy olyan fiókot, amelybe egyre több mindent igyekszünk belegyömöszölni. Egy ideig még be tudom tolni a helyére, ám elérkezik az a pillanat, amikor ez már nem sikerülhet. Harmadrészt a tantárgyi egoizmus. Egyes témakörök különös, szaktanári imádata, amely jelentősen befolyásolja egy-egy éves „tanmenet” arányait, súlypontjait.

Megoszlanak a vélemények arról is, hogy az iskolákban a különböző évfolyamokon tanított tananyag sok vagy éppen kevés. Képzeletünkben már meg is jelenik egy mérleg, amelyre ráhelyezzük a tananyagot, döbbsen látjuk annak mennyiségét. Mi az, ami a mérleg nyelvét kibillentí az egyensúlyából? Meglátásom szerint az egyik meghatározó tényező (legyünk optimisták) a tanulói szempontok figyelembevétele. Hogyan vélekednek a tanulók a tananyagról? Legtöbbször nemes egyszerűséggel unalmasnak találják. Arról sokat lehetne gondolkodni, hogy a tananyagot vagy a tanórát találják-e a diákok unalmasnak. Mindenesetre nagy valószínűséggel leszögezhető, hogy számos kritikát fogalmaznak meg a tananyaggal kapcsolatban. Ezek a kritikák azonban más szempontok szerint születtek, mint a pedagógusokéi. Nyilvánvaló, hogy a tanárok, amikor a tananyag mennyiségi, idő- és tantárgyi szempontjait hangsúlyozzák, a *didaktikus, tanításközpontú* megközelítésnek lehetünk tanúi. A diákok véleményében nagymértékben a *tanulhatósági, hasznosíthatósági* megközelítések játszanak szerepet.

Mi a helyzet a tantervfejlesztőkkel? Ők elsősorban a tantervekben megjelenő tananyagok egymásra építettségét, konzisztenciáját tartják fontosnak. Régóta tudjuk, hogy a tantervfejlesztés tudatos, professzionális munkát igényel. A „horizontális” és „vertikális” tantervi elrendezés, az, hogy mi jön egymás után, mi kerül egymás mellé, már nem okoz különösebb gondot a tantervfejlesztőknek. A pedagógusok és a tanulók szempontjainak figyelembevétele, megkockáztatom: harmonizálása, azonban már komoly problémának tűnik. Ahhoz, hogy közelebb jussunk a probléma megoldásához, érdemes elemeznünk a tananyag fogalmát. Nagy Sándor meghatározása szerint: „Az oktatás és a tanulás kiválasztott, elrendezett tudásanyaga.”<sup>1</sup> Ballér Endre a következőképpen definiálja az oktatás tartalmát: „Az oktatás céljainak megvalósítása, a tudás elsajátítása érdekében kiválasztott, elrendezett ismeretek, információk, művelődési javak, tárgyak, alkalmazások és azok feldolgozásának rendszere.”<sup>2</sup> A két fogalmat összehasonlítva kézenfekvő a kérdés: A tananyag megegyezik az oktatás tartalmával? Nyilvánvalóan: nem. Tananyag például a mohácsi csata, a kovalens kötés, a kő, Kodály Zoltán zeneművei és még sorolhatnám. Véleményem szerint tananyag a sziklakert, Mátyás királyi udvara, a könyvnyomtatás, a Naprendszer stb. Ugyanakkor a fenti tananyagfogalomban megfogalmazott kiválasztási és elrendezési szempontok alapján két, egymástól jól elkülöníthető (nagy szavakkal élve) paradigma jelenik meg.

1 A fogalmat idézte, a teljes szócikket Ballér Endre írta. In *Pedagógiai Lexikon*. Főszerk.: Báthory Zoltán – Falus Iván. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 1997, III. kötet, 440–441.

2 A szócikket Ballér Endre írta. Uo. 18.

Az **első paradigmát** a tananyag primátusa jellemzi. A tananyag kiválasztásában és elrendezésében alapvetően a tanítási (oktatási) szempontok játszanak szerepet. Meghatározó kérdés a fejlesztésben: *Mit tanít az iskola?* A pedagógusok számára fontosak még a tanítási módszerek: *Hogyan tanítsak?* Fontosak a taneszközök, elsősorban a tankönyvek és a munkafüzetek is: *Milyen tankönyvet használják?* A fenti paradigma előnyeit (a pedagógusok szempontjaiból!) az alábbiakban lehet összefoglalni:

- átlátható,
- didaktikus,
- diszciplináris.

A tananyag átláthatósága, leckékre osztása, a hozzárendelt 45 perces tanórák régi korokból maradtak ránk. Azóta is velünk vannak. A „mélystruktúra” alapköveit képezik. A tananyag könnyen tervezhető. Az alapvető adatok, tények, képletek, fogalmak jól körülhatárolhatók. A „törzsanyag” és a „kiegészítő anyag” markánsan elkülöníthető. Akár össze is adható. A didaktikusság elsősorban azt jelenti, hogy a tanórákon a tanítási módszerek dominálnak. Elsősorban a frontális előadások és ezek kombinációi, például a munkafüzeti feladatok, a szemléltetés, a tanári kérdések. Másodsorban a motiváló módszerek, például a csoportmunka, a vita, a drámajáték, a kutatás-felfedezés és a projekt. A „tananyag átadása”, a tanóra színvonala, a tanítás minősége a pedagógusok módszertani kultúráján múlik. Mindez tökéletesen illeszkedik a tanárképzéshez. Ahhoz a tanárképzéshez, amelyik a szaktudományos képzést helyezi az előtérbe és nem utolsósorban tantárgy-pedagógiákban gondolkodik. Valahol itt kezdődik az a tantárgyi egoizmus, ami utána a tanítás gyakorlatában válik egyeduralmukodóvá. A diszciplinaritás nagymértékben megjelenik a tantervekben (tantárgyi tananyag és óraszámok), a tankönyvekben és a vizsgakövetelményekben egyaránt.

Az első paradigma „hajóján” komoly repedések mutatkoznak. A Ratio Educationisban az alábbiakat olvashatjuk: „Ki remélhet eredményt, ha az emlékezetet a császárok, királyok és vezérek névjegyzéke tölti be? A fejlődésben levő gyermek számára inkább ártalmas ez az eljárás, mint hasznos...” A fenti előnyök (hangsúlyozom, a pedagógusok szempontjaiból!) nagyon gyorsan a „tananyag leadásának” hátrányai, kerékkötői lettek. Még nem a tanulói memória és a gyermeki fejlődés problematikájáról van szó. Bár, ami késik, az nem múlik. Elsősorban az okozza a legnagyobb problémát, hogy a tudományok fejlődésével párhuzamosan a tananyag mennyisége is növekszik. Az „egy tudomány – egy tantárgy elve” már nem működik sem a tantervekben, sem az órarendekben. A pedagógusok azzal szembesülnek, hogy nem tudják év végére befejezni a tananyagot. Nincs elég idő arra, hogy *mindent megtanítsanak*. Ahogy Kármán Mór *A tantervek elméletéhez* című, 1874-ben megjelent tanulmányában leírta: „Így jutottunk oda, hogy mai nap csaknem minden különvált szak helyt nyert az iskolában – de nincs tanár, aki meg volna elégedve a térrel, melyet tantárgya az iskola keretében elfoglal, az órászámmal, mely rendelkezésre áll.”

Mi a helyzet a tanulói elégedettséggel? A munkamemória túlterhelése és a „gyermeki fejlődés” figyelmen kívül hagyása komoly következményekkel jár. Ennek nézzük meg néhány figyelmeztető jelzését! Egyrészt egyre több tanuló nem érti meg a tananyagot. A tantervi

tér és idő csapdájából menekülő pedagógusok örületes tempót diktálnak. Ezt csak nagyon kevés diák tudja követni. Nagyobb probléma, hogy már meg sem akarják érteni. „A tananyag unalmas, száraz valami, aminek semmi értelme nincs” – mondják sokan. A pedagógusok egyre nagyobb érdektelenséget tapasztalnak a tanórákon. „Ezek a diákok már nem olyanok, mint régen” – mondják ezt többen is. A tananyag primátusa már csak mondai elemként él tovább.

A **második paradigmában** a tananyag a fejlesztés eszköze. A tananyag kiválasztásában és elrendezésében alapvetően a tanulási szempontok játszanak szerepet. Meghatározó pedagógiai kérdés: *Miért foglalkozunk a témával?* (Nem leckéről, témáról van szó.) A tanév elején helyzetfeltárás (diagnosztizálás) és „bemelegítés” van. Nem a „tananyag leadása”. A helyzetfeltárás alapvető kérdésre keresi a választ, nevezetesen: *Hogyan tanulnak a diákjaim?* Amíg erről nincs diagnózisom, dőreség foglalkozni a tananyaggal. Az orvos is csak megfelelő minőségű diagnózis birtokában tud gyógyítani. A diákok számára is fontos tényező az idő. Természetesen nem a tantervi időről van szó. *Mennyi idő kell ahhoz, hogy a tananyagot valóban megtanuljam?* A fenti paradigma előnyeit (a tanulók szempontjaiból!) az alábbiakban lehet összefoglalni:

- érdekes,
- tanulható,
- interdiszciplináris.

A tananyag érdekessége mögött több tényező is van. Érdekes órát tarthat egy kitűnő pedagógus. Ettől még nem tenném be a második paradigmához. Az aktualitás már egy „izgalmasabb” szempont. *Mi foglalkoztatja a tanulókat?* Megkockáztatom: ezt nagyon kevés tantervből tudhatjuk meg. Ez még nem is jelent akkora problémát. Az már nagyobb gond, ha ez a pedagógusokat nem is érdekli. Ekkor alakul ki nagy szakadék az iskola belső világa és a külső környezet között. Érdekes, ha különböző pedagógiai konferenciákon, műhelymunkákban az aktuális tananyag kerül szóba, sok tanár meggyőződése, hogy ő ezt figyelembe veszi. Még példákat is tudnak mondani. Globális felmelegedés, gazdasági válság, demokratikus választások és még sorolhatnám. Valóban ezek a dolgok érdeklik a diákokat? Egy részüket igen (legyünk optimisták). Véleményem szerint nagyobb részüket egészen más dolgok foglalkoztatják. Ha eltekintünk ettől a tematizálási problémától, még komolyabb területre érkezünk. Nevezetesen a tananyag szövegekörnyezetéről van szó. Ha beleolvasunk a tankönyvekbe, végighallgatunk néhány tanórát, majd meghallgatjuk a diákok szüneti, tanítás utáni beszélgetéseit, bizony eltérő kommunikációval, más szövegekörnyezettel szembesülhetünk. Nem arról van szó, hogy „diákszlengben” tartsak meg egy tanórát. Az a fontos, hogy ismerjem azokat a témákat, amelyekről a diákok beszélgetnek. Olyan történeteket, példákat, akár hasonlatokat tudok beépíteni az órában, amelyek a tanulókat is érdeklik. Mi történik ekkor? Először is meglepődnek. Honnan tudom én ezeket? Másodsorban (ez fontosabb) még azok a diákok is odafigyelnek és felkapják a fejüket, akiket egyébként a tanóra anyaga nem motivál. Ahhoz, hogy a tanulási diagnózis adatait helyesen tudjam elemezni, a későbbi fejlesztési folyamatokat jól tudjam megtervezni, komoly pedagógiai tudás

kell. Elsősorban nem szaktudományos és nem tantárgy-pedagógiai ismeretekre gondolok. Könnyű megállapítani: a tanulás tanításáról van szó. Tévedés. A tanulás tanulásáról, a tanulásméletek ismeretéről, a tanulási stílusok, technikák és eltérő utak tudásáról, a hatékony és önálló tanulási kulcskompetencia tervezésének, fejlesztésének és értékelésének a módszereiről. A tananyag integrációja, egy interdiszciplinárisabb személet megerősítése régóta foglalkoztatja a hazai és a külföldi tantervfejlesztőket. Mi a helyzet a tanulókkal? Számukra az összefüggések meglátása, a folyamatok megértése alapvető szempont (ismét legyünk optimisták). A tantárgyakra szabdaltnak, leckékre felbontott tananyagdarabkákat nehezen tudják összerakni. A puzzle vagy a lego vélhetően könnyebb feladat számukra. Érdekes, hogy ezt a problémát a jó pedagógusok érzékelik. Következésképpen *a tananyag nem mennyiségi, hanem strukturális probléma.*

Itt jutunk el a következő kérdésig: **Hogyan lehet a tantervi tartalmat fejlesztő eszközként használni?** Meglátásom szerint négy lehetőség mutatkozik, ebből hármat érintek most, a negyediket csak megemlítem. Az *első megoldás* akár tematikusnak is mondható. A tantervi tartalom összetett fogalmából indul ki. Témákat, módszereket, fogalmakat tervez. Ebből a szempontból közelebb áll az első paradigmához. A témaköröket azonban a pedagógus nem bontja le tanórákra és leckékre, hanem igyekszik összevonni azokat. Például az ókori Görögország esetében több órát fordít az olimpiai játékokra vagy a görög drámára. Elsősorban a tanári feladatok és kérdések jelennek meg a tanórán. Ám ezek a feladatok változatosak és differenciáltak, a kérdések erőteljesen motiválóak. Nem elhanyagolható tényező, hogy a tanulói tevékenységek is felbukkannak. Nézzünk néhány példát! Tudósítás készítése az ókori olimpiai játékokról. A trójai háború egy jelenetének az eljátszása. Vita a népgyűlésben Egy „görög est” megszervezése és lebonyolítása. A példákat napestig sorolhatnám. Az értékelésben a szummatív és a fejlesztő funkciók egyaránt megjelennek. A *második megoldás* kiindulópontja egy integráltabb, ún. kereszttervi tartalom. Ebből a szempontból tematikus. Olyan téma a fejlesztés kiindulópontja, amely több tantárgyban is megjelenik. Gondoljunk például a reneszánsz témájára! A kultúrára, a feltalálókra, a művészekre, a fejedelmi udvarokra, a költészetre és még sorolhatnám. Ebben az esetben elkerülhetetlen, hogy a pedagógusok egyeztessenek egymással. A tantervi teret és időt együtt tervezik és strukturálják. A tanulói tevékenységeket tudatosan végiggondolják. A korszak egészének az összefüggéseit (gazdasági, társadalmi, kulturális stb.) jobban megértik a tanulók. A *harmadik megoldás* a kompetenciák fejlesztéséből és nem a témakörökből indul ki. Ehhez rendeli hozzá a témaköröket, a fejlesztési feladatokat és a tanulói tevékenységeket. A tananyag eszközként funkcionál. Elsődleges kérdés: Miért fejlesztet? A válasz első megközelítésben egyszerűnek tűnik. Ha mélyebbre ásunk a kérdés megválaszolásában: azért, hogy a diákjaim kreatívabbak legyenek. Az alkotás megegyezik a fejlesztéssel. Triviális megállapítás. A matematikai kompetencia fejlesztése nem pusztán a matematikaórák feladata. Így van ez az összes kompetenciaterület esetében is. A *negyedik megoldást* csak felvillantom. Ez a tananyag elrendezésének és kiválasztásának digitális útja. Hihetetlen előnyökkel kecsegtet, amelyeket ma még nem láthatunk.

Összegezve az elhangzottakat, megállapítható, hogy a tantervi tartalom kérdésköre régóta a pedagógia egyik központi témája. A tanítási és tanulási szempontok jellegzetességei reményeim szerint segítettek abban, hogy közelebb kerüljünk utolsó kérdésem megválaszolásához: Mi lesz a második paradigma (a tantervi tartalmak a fejlesztés eszközei) „hajójával”? Karinthy Frigyes szavait idézve, amely szerint: „Nem értünk rá tanulni, mert folyton tanítottak.” Ebben az esetben a hajó elsüllyed. Jobb esetben tíz évig bolyong Ithaka partjai felé. Ha Paolo Coelho gondolatai jutnak az eszembe, akkor a hajó partot ér. „... mindenki a maga módján látja a világot, a maga módján éli meg nehézségeit és a sikereit. Tanítani annyi, mint megmutatni a lehetőséget. Tanulni annyi, mint élni a lehetőséggel.” Fejlesztésben gazdag tananyag-strukturálást kívánok hozzá!

## IRODALOM

DRAKE, SUSAN M.: *Standards – Based Integrated Curriculum*. Corwin Press, Thousand Oaks, 2007.

JACOBS, HEIDI HAYES: *Getting Results with Curriculum Mapping*. ASCD, Alexandria, 2004.

*Pedagógiai Lexikon*. Főszerk.: Báthory Zoltán és Falus Iván. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 1997.

PERJÉS ISTVÁN – VASS VILMOS: *A kompetenciák tantervesítése*. AULA Kiadó, Budapest, 2009.

SKERRITT, NANCY: *Process as Content*. In *Envisioning Process as Content*. Corwin Press, Thousand Oaks, 1997.

VASS VILMOS: Az oktatás tartalma mint fejlesztési eszköz. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007. 6. sz.