

# Bevezető

Hazánkban is, mint a legtöbb országban, az utóbbi évtizedekben a családi nevelés hatása csökkent. Megváltozott a család életmódja, a szülőknek kevesebb az idejük, lehetőségük, hogy gyermekeikkel együtt legyenek. Hozzájárul a változáshoz még az is, hogy a gyermekek aktív idejük túlnyomó részét az óvodában, az iskolában töltik. E tendenciából következően az iskolának kell az eddigieknél lényegesen nagyobb nevelői szerepet vállalnia. Most, amikor tovább növekszik az iskolában töltött évek száma, különösen fontossá vált, hogy az iskolai nevelés hatékonysága javuljon, hogy a meghatározó jelentőségű, és a jövőben majd remélhetőleg javuló családi nevelés eredményesebb kiegészítője legyen.

Ennek az a feltétele és módja, hogy *a személyiség teljes kibontakozásának segítése* (amint ezt az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata és a nemzetközi Egyezmény a gyermek jogairól című deklaráció is előírja) az iskolai életmód, a nevelés, a tanítás meghatározójává, központi feladatává váljon. A „személyiség teljes kibontakozásának segítése” a minden emberben benne rejlő fejlődési lehetőségek minél teljesebb megvalósulását hangsúlyozza, a „teljes” jelző pedig (többek között) arra utal, hogy nemcsak a szellemi és fizikai fejlesztésről, hanem a magatartás, a jellem, az érzelmek összehangolt fejlesztésének segítéséről van szó, vagyis a nevelés és az oktatás egységgé szervezett hatásról, amelyben a nevelés az eddigieknél nagyobb szerepet kap.

Azokban az országokban, amelyekben a középfokú oktatás általánossá válása megvalósult vagy megkezdődött, a fenti alapvető pedagógiai törekvés fölerősödött. Ennek következtében átalakulóban van az iskolai életmód, az oktatás tartalma, szervezeti kerete; az iskolai nevelés, tanítás tartalmi szabályozásában is fontos változások tanúi lehetünk.

Mivel Magyarországon is előrehaladt a középfokú képzés általánossá válása, nálunk is megnövekedett az iskolai nevelés hatékonyságával szembeni igény. Ennek szolgáltatásban és az oktatás eredményességének egyébként is indokolt javítása érdekében olyan követelményekre van szükség, amelyek határozottan ösztönzik az egyéni különbségeket jobban figyelembe vevő, ugyanakkor a szükséges mértékű egységet is megőrző oktatást. E szándék teljesülését a hagyományos merev tantervi szabályozással nem lehet elősegíteni, ezért nálunk is kialakulóban van a rugalmas szabályozást megvalósító eszközzrendszer. Ennek elemei a tantervi (a tartalmi) irányelvek, a tantervi (fejlesztési) követelmények, a vizsga- (a fejlettségi, az értékelési) követelmények, a kerettantervek (tartalmi, tantárgyi-óratervi ajánlások) és az iskolai pedagógiai programok. A tantervi (fejlesztési) követelmények e rendszer egyik elemeként a fenti törekvéseket szolgálják.

A hagyományos iskola a tudományok, a művészetek által fölhalmozott kulturális javakból indul ki, azokból törekszik kiválogatni és tantervekben, tantárgyakban, tankönyvekben megjeleníteni az elsajátítandó tartalmakat. Az egész iskolai életet ezeknek a tartalmaknak a tanítása határozza meg, amelynek eredményeként a tanulóban létrejönnek valamilyen, közelebbről meg nem nevezett változások. Ez a kiindulás a tárgyi tudás elsajátítását helyezve középpontba, az ember egyoldalú fejlődését eredményezi (a szellemi gazdagodáshoz képest elmarad a szociális, erkölcsi, testi fejlődés, sőt az értelmi képességek sem fejlődnek a tanított tudás mennyiségéhez mérhető szintre).

Ezt a problémát a reformpedagógiai irányzatok már századunk elején felismerték, és azóta folynak a kutatások, kísérletek a nevelést előtérbe helyező iskola megvalósítására a tanulói cselekedtetés, tevékenység középpontba állításával. Ebben az esetben az életmódra, a tanuló viselkedésére, magatartására, tevékenységére, cselekvésére esk a hangsúly abban a reményben, hogy ennek hatására a tanulóban létrejönnek olyan (a nevelés szempontjából fontos, de közelebbről meg nem nevezett) változások, amelyek a nevelést eredményesebbé teszik. Az ilyen iskolák kétségtelenül hatékonyabban nevelnek, de rendkívül időigényesek, ezért az elsajátított tudás tekintetében általában nem

versenyképesek a hagyományos iskolával. Ez lehet a magyarázata annak, hogy erényeik ellenére egy évszázad alatt sem tudtak széleskörűen elterjedni.

Ha az iskolától elsősorban a tárgyi tudás tanítását várjuk el, akkor a követelményeknek ezt a tárgyi tudást kell körülhatárolniuk, a nevelés ez által, ennek alárendelve valósulhat meg. A követelmények a tárgyi tudás nyelvén fogalmazódnak (például az elsajátítandó kémiái, nyelvtani ismeretek nyelvén). Ha a nevelés áll középpontban, akkor az iskola, a nevelő feladatai, az iskolai életmód, tevékenységrendszer körülhatárolása adja a követelményeket, amelyek a célok, a feladatok, a tevékenységek nyelvén fogalmazottak. Ha a nevelést és az oktatást egyaránt fontosnak tartjuk, akkor „a személyiség teljes kibontakozásának segítése” érdekében magával a tág értelemben vett személyiség fejlődésével, fejlesztésével szembeni követelményeket célszerű megfogalmazni (a személyiség fogalma itt és a továbbiakban nem személyiségelméleti alapfogalom, hanem a külföldi szakirodalomban gyakran és szívesen használt megnevezéssel a „teljes embert” jelenti). Ugyanakkor azt is meg kell jelölni, hogy ennek érdekében melyek az iskola, a nevelés feladatai, és azt is körül kell határolni, hogy a fejlődést milyen tudástartalmak elsajátításával kívánatos elősegíteni. Más szóval: a sarkított fogalmazással „oktató iskolának” és „nevelő iskolának” is nevezett két irányzat értékeinek az egyesítésére célszerű törekedni.

*A jelen tantervi (fejlesztési) követelmények az alapvető pszichikus rendszerekből indulnak ki, a követelményeket ennek megfelelően a szokások, a motívumok, a képességek, a készségek, az ismeretek (mint pszichikus reprezentációk) és a mindezekből szerveződő átfogó pszichikus rendszerek: a felkészültségek (kompetenciák), az éntudat (identitás), az énkép, az egyéni világgép, az egyéni tudat nyelvén fogalmazzák meg. Azt rögzítik, hogy az alapvető pszichikus rendszerek az éntudat és annak az alapját képező énképi, világgépi jelentőségű ismeretrendszerek, meggyőződések, a felkészültségek (kompetenciák), a tehetségek és ezek összetevői, eszközei: a szokások, a motívumok, az érzelmek, a készségek, a képességek, az ismeretek milyen szintű fejlődésének segítése lehetséges és kívánatos.*

A jelen tantervi követelményekben a fenti két alapvető irányzat követelmény-megadási módja úgy egyesül, hogy előbb a tanulóban kialakítandó, létrehozandó, fejlesztendő pszichikus rendszert (felkészültséget, motívumot, képességet stb.) nevezi meg, majd előírja, hogy ennek érdekében mit kell tenni, követni (a kerettanterv készítőjének, a tankönyvíróknak, az iskolának, a pedagógusnak és mindenkinek, akinek köze van a tanulók neveléséhez, oktatásához). Majd azt körvonalazza (amely pszichikus rendszerrel kapcsolatban ez lehetséges és célszerű), hogy a megnevezett pszichikus rendszert milyen tartalmak által kívánatos fejleszteni. Ugyanis a fejlesztési követelményeknek csak akkor lehet eredményesen eleget tenni, ha az iskolai életmódot, a szervezeti kereteket ennek érdekében alakítjuk és működtetjük, ha a tudományok logikáját nem mellőzve az ember fejlődését leginkább segítő tartalmakat választjuk ki és tanítjuk, ha a hatékony magatartási, tevékenységi, cselekvési, nevelési, tanítási, tanulási módokat keressük és alkalmazzuk.

Hasznosítva az „évfolyam nélküli” iskolák külföldi tapasztalatait, amelyek nagyobb mozgásteret tesznek lehetővé az iskolának és a pedagógusnak, a hazai szokástól eltérően a követelmények nem évfolyamonként adottak. A magyar iskolarendszer iskolaépületekben is rögzült hagyományos alapszerkezetét (4+4+4), a gyermekkor és a serdülőkor sajátosságait, valamint a tankötelezettség végét (16. életév) figyelembe véve, a tantervi követelmények a 6-10, a 11-12, a 13-14, a 15-16 éves életkorokra, vagyis az 1-4., az 5-6., a 7-8. és a 9-10. évfolyamokra adottak. Mivel az alapvető motívumok, készségek, képességek kialakulása sokéves folyamat eredménye, és a tanulók többéves különbséggel jutnak el a megkívánt szintre, a fejlődési folyamatok a szakaszokon is átívelnek. Amely esetekben a fejlesztés folytatásának szükségességét hangsúlyozni célszerű, így járunk el: például az 1-4(6). ÉVFOLYAM azt jelenti, hogy az első négy évben megkezdett fejlesztést folytatni kell azoknak a tanulóknak az esetében, akik a kívánt szintet nem érték el a 4. évfolyam végéig.

Azáltal, hogy a követelmények a pszichikus rendszerek nyelvén fogalmazottak, a nevelés, a tanítás lényegére összpontosítják a figyelmet. Ugyanakkor lehetővé teszik, hogy elegendő legyen a mozgástér a tartalmi ajánlások (a tartalmak, a tantárgyak nyelvén megfogalmazott kerettantervek) készítőinek, az értékelési követelmények kidolgozóinak, a tankönyvíróknak, a taneszközfejlesztőknek, az iskolai pedagógiai programok készítőinek és a pedagógusoknak. *A fejlesztési követelmények rendszere a vizsga- (az értékelési) követelményeket kidolgozó, a tartalmi ajánlásokat (kerettanterveket) összeállító, a tankönyvírók, a taneszközfejlesztők, az iskolai pedagógiai programokat kidolgozó, továbbfejlesztők eszköze, a pedagógus nevelő, oktató munkájának, e munka fejlesztésének iránymutatója* (a nem hivatásos pedagógusok, a szülők részére a terjedő nemzetközi szokást követve rövid, közérthető változatot kell kiadni).

A követelmények rendszere egységes érvényű a kötelező iskolázás egészére. Az iskolafajták (iskolafajták, iskolafokozatok, felekezeti iskolák stb.), az egyes iskolák és a tanulók közötti különbségek ezek kerettanterveiben, az értékelési követelményekben (az elsajátítási szintekben, mélységekben) és az iskolák pedagógiai programjaiban jutnak kifejezésre. A tanulók közötti különbségek oka, mértéke és jellege sokféle. A szélsőséges különbségeket figyelembe vevő speciális iskolafajtákra ez a dokumentum nem vonatkozik, a számukra érvényes követelmények kidolgozása különálló feladat. Az általános fejlődési problémák (fejlődési elmaradás, alacsony tanulási hatékonyság), valamint a speciális fejlődési problémák (például az olvasási zavar, a gyenge zenei hallás) figyelembevétele, kezelése és a tehetséggondozás minden iskola feladata. Ezért az egyes tanulói eljutó, a személyre szóló nevelés szélesebb körű megvalósításának, az egységesség és a különbözőség együttes érvényesülésének az elősegítése a fejlesztési követelmények szemléletbeli alapja. (Ezzel a kérdéssel a Tehetségígéret és lassú fejlődés című fejezet külön is foglalkozik.)

A fejlesztési követelmények előírása nem azt jelenti, hogy azokat a szokásos módon „be kell vezetni”, és a következő tanévtől minden feladatot e szerint kell végezni. E követelmények rendszere a változás irányait, a változtatás, fejlesztés viszonyítási alapjait jelöli meg, amiből az állam és az önkormányzatok, az iskolafenntartók, az egyes iskolák és a pedagógusok annyit valósítanak meg, amennyit a feltételek, a felkészültség, a meggyőződésé érlelődött szándékok folyamatosan lehetővé tesznek. Az iskolai életmód, a nevelés, a felkészültségek, a szokások, a motívumok, az emóciók, a képességek, a készségek fejlesztésével kapcsolatos követelmények teljesítése nem határidőhöz kötött, a feltételektől függően folyamatosan felkészülve lehet haladni. Továbbá a követelmények az első hat évfolyamon csak olyan mértékű változásokat írnak elő, amelyek a jelenlegi felkészültséggel, tankönyvekkel, eszközrendszerrel is működtethetők. Ezek folyamatos megújítása nem határidőfüggő. Egyedül a 7-8. és a 9-10. évfolyamok egymásra épülésének megvalósítása követel meg időben összehangolt fejlesztési tevékenységet, határidőket. Ez a folyamat legkorábban az 1995/96-os tanévben indulhat a 7. évfolyamon főlmenő rendszerrel és négy év múlva zárulhat.

A tantervi követelmények rendszere nem határozatlan időre szól, hanem a négy-, illetve kétéves szakaszok terjedelmének megfelelően négy évig érvényes, hogy az ötlet-szerű változtatásokat és a túl hosszú ideig tartó változatlanságot ki lehessen zárni. A tudományok fejlődése és a nevelési/oktatási tapasztalatok elemzése alapján négyévenként el kell végezni a szükséges javításokat, módosításokat (legközelebb az 1997/98-as tanévben kell vitára bocsátani a változtatási javaslatokat, és 1998 szeptemberével kezdődik az érvényesség újabb négyéves szakasza).