

A curriculumról és a curriculumfejlesztés alapjairól

Magáról a curriculumról, dióhéjban

BOGNÁR MÁRIA

A "curriculum" kifejezés lényegesen tágabb jelentéskört foglal magába, mint a tanterv, még ha annak a "tanterv és utasítás" változatára gondolunk is. Ugyanakkor nem adható rá egyetlen meghatározás; a szakemberek azt eltérő módon írják le. Pl. Báthory Zoltán a következőképpen definiálja: "A curriculum fogalom a polgári pedagógiában – főként angol nyelvterületen – alakult ki. A curriculum a célokon és a tartalmakon kívül magába foglalja még a tanítási-tanulási folyamat megszervezésének keretfeltételeit, így az ajánlott tanítási módszereket, az iskolai szervezeti formákat, a taneszközöket és az értékelési eljárásokat is... A curriculum tehát a tanítás-tanulás folyamatterve, mely tantárgycsoportok (integrált tantárgyak vagy rokon tantárgyak) szerint ad instrukciókat és tanácsokat a pedagógusoknak a tanítás-tanulás szervezéséhez, szabályozásához és értékeléséhez."(1)

Glen Hass a következő meghatározás mellett foglal állást: "A curriculum azon tapasztalatok összessége, amelyekhez a tanuló átfogó célokkal és azokhoz kapcsolódó sajátos feladatokkal rendelkező, az elméletre és kutatásra, valamint a korábbi és a jelen szakmai gyakorlatra épülő program során jut."(2) Hass definíciójából az alábbiak következnek.

A/ A curriculum fejlesztő szakemberek és tanárok együttes munkája során alakul ki, amelyben mindkét fél részvétele nélkülözhetetlen.

B/ Az átfogó cél- és feladatmeghatározásban (különösen iskolarendszerre, iskola-típusra, de esetenként egy-egy iskolára kiterjedő program esetén is) általában a curriculumfejlesztő szakembereké a hangsúlyosabb szerep, míg a tanulási-tanítási folyamat közvetlen tervezése – amely a curriculumfejlesztés ugyanolyan fontos részét képezi – a tanárok feladata. Ők azok, akik a külső szakértőknél sokkal jobban ismerik diákjaikat és azok szükségleteit.

C/ A curriculumfejlesztés folyamata két lépésre is bontható, egy előtervezési szakaszra és a részletes programtervezésre, amely utóbbi mindenképpen a curriculum megvalósításának a helyszínéhez kötődik.

D/ A curriculumfejlesztés folyamata valamennyi szinten nyitott rendszerként kell, hogy működjön, amelyben a szükséges információk és értelmezések szabadon áramlanak a mikroszinttől a makroszintig és viszont.

E/ Egy – a szakértők által előtervezett – curriculum más és más helyszíneken szükségszerűen másként és másként valósul meg.

A curriculumfejlesztési folyamat kiindulópontja

Maga a curriculumfejlesztés mint folyamat igen sokféle lehet. Az egyes lépések egymásutánisága, algoritmizáltságuk feszessége főként attól függ, hogy a curriculum

kialakítói mit gondolnak az iskoláról (vagy az aktuálisan kialakítandó programról), ehhez mi a kiindulópontjuk, valamint hogy hogyan gondolkodnak a diákokról és milyen szerepet szánnak nekik a tanulási-tanítási folyamatban. Összefoglalóan: mi a curriculum-*filozófiájuk*. A szakemberek különböző megközelítési módok alapján, így eltérő módon rendszerezik, sorolják osztályokba a lehetséges curriculumfejlesztési filozófiákat.

Egy lehetséges rendszert állított fel *Mihály Ottó*, aki négy gondolkodásmódot különböztet meg,

- a hagyományos iskolafelfogást,
- a reformpedagógia modelljét,
- a forradalmi nézetekre épülő iskolát és
- a konfliktust és alkufolyamatot vállaló, azaz a "piac" követelményeihez igazodó iskolát.(3)

A *hagyományos iskolafelfogás* filozófiai-ideológiai forrását a klasszikus műveltség és a vele összefüggésbe hozott örök emberi értékek abszolút elsőbbségét hirdető filozófiai irányzatok adják. Az iskola célja átadni a tudást és a tradicionális normákat, értékeket. Az iskolai tudás forrását az egyes tudományágak adják. Az iskola a maga programját életkor szerinti tanulócsoportokban, tudományszakokra alapozott tantárgyakban, elsősorban a tanári előadásra, közlésre építve közvetíti.

A *reformpedagógia iskola* filozófiáját a romantikusokra, az életfilozófiai irányzatokra építi. Az iskola célja a tudás iránti "természetes" igény ébrentartása, a fejlődés akadályainak elhárítása, azaz a belső értékeket felszínre hozó klíma és tanulási környezet kialakítása. Az iskolai tudás forrását a diákok belülről motivált cselekvései adják. Az iskolai program során a diákok egyénileg tanulnak, érdeklődésük szerint.

A *forradalmi iskola* a világot radikálisan megváltoztatni akaró filozófiákra épül; célja olyan emberek nevelése, akik az életbe kikerülve, maguk is képesek lesznek változtatni szűkebb-tágabb környezetükön. Az iskolai tudás kiindulópontját is pontosan ezek, a változtatás szükségességére rámutató (forradalmi) tanok adják, és ebből következik maga az iskolai program, amely természetesen a változtatásokhoz szükséges technikák, módszerek elsajátítására épül.

A *"piac"-ként felfogott iskola* filozófiai hátterét az amerikai pragmatizmusban, progresszizmusban lehet fellelni. Az iskola célja olyan környezetet teremteni, amely egyfelől táplálja a diák és a társadalom közötti természetes konfliktus főloldását: az egyezkedést, másfelől serkenti a tanulók együttműködését a problémák megoldására. Az iskolai tudás forrását az együttes cselekvések, az iskolán belüli és kívüli interakciók, az élettapasztalatok adják. Az iskolai program során a diákok egyénileg kapcsolódnak be (saját választásuk alapján) azokba a tevékenységekbe, amelyeket a tanárokkal közösen terveztek el és szerveznek meg (esetleg megvalósításukra a kompetenciára alapozott szerződést kötnek). A tanulás terét igen változatos helyszínek adhatják, a tanulási folyamatban hangsúlyos elem az egyes diákok vágyai és a szükségszerűen megtanulandók között fennálló feszültség.

A lehetséges curriculumfejlesztési filozófiáknak egy másik rendszerére támaszkodik *Elliot W. Eisner*, aki a fejlesztési folyamat centrumait osztályozva beszél

- a kognitív folyamatok fejlesztéséből,
- a tudományos racionalizmusból,
- a személyes relevanciából,
- a társadalmi szempontokból, valamint
- a curriculumból mint technológiából kiinduló filozófiákról.(4)

A *kognitív folyamatok fejlesztéséből* kiinduló curriculumfejlesztési orientáció azt hangsúlyozza, hogy mind az iskola curriculumja, mind az alkalmazott tanítási stratégi-

giák elé a diákok gondolkodási folyamatainak fejlesztését kell célul tűzni. E nézőpont alapján az iskola fő funkciója: segíteni a diákokat, hogy hatékonyan tudjanak tanulni, illetve intellektuális alképességeik teljes skáláját fejleszteni. Ezen orientáció curriculumai így gyakorta problémák köré szerveződnek, s központi szerep jut a különböző problémamegoldó modellek alkalmazásának. Ebből az is következik, hogy a kognitív folyamatok fejlesztését kiindulópontnak tekintő curriculum nem feltétlenül követi az egy tudományág – egy tantárgy típusú hagyományos tantárgyi struktúrát.

A tudományos racionalizmusból kiinduló orientáció szerint az iskolának biztosítania kell mindenki számára azokat a fontos elméleteket, ismereteket és problémákat, amelyekkel az ember élete során szembetalálkozhat. E kérdésekkel az egyes tudományágak belső logikája szerint szükséges találkozni, s az alaptudományágakat mindenkinek meg kell ismernie ahhoz, hogy a későbbiekben el tudja dönteni, mely területek iránt érdeklődik mélyebben. Az e kiindulópont szerint szerveződő tananyag nem pusztán az egyes tudományágakat foglalja magába, hanem azok kialakulását, fejlődéstörténetét, legjelentősebb képviselőinek gondolkodási logikáját is bemutatja. A legmegfelelőbb tanítási mód ezek elemzése, a különböző elméletek összevetése, a vita. Az egyes témák kiválasztásába a diákoknak nincsen beleszólásuk; mindenki mindenütt ugyanazt tanulja, mert ezek az ismeretek adják az általános műveltség alapját.

A személyes relevanciából kiinduló curriculum olyan tanulási programok kialakítására teszi a hangsúlyt, amelyek tartalma (elsajátítása, megtanulása) a diákok számára aktuálisan fontos, tehát az ő megítélésük szerint is jelentőséggel rendelkezik. Így a curriculum nem kizárólag a tanárok tervei alapján alakul ki (különösen nem egy "felülről elrendelt" program), hanem a tanárok és diákok együttműködéséből, közös gondolkodásából születik meg. A pedagógus minden egyes diákra úgy tekint, mint egyénre, ebből kiindulva keresi meg azon tanulási tartalmakat, amelyek fontosak és egyben az egyén számára is relevanciával bírnak. Hangsúlyos a pedagógus szerepe a tanulásra ingerlő pedagógiai környezet biztosításában, illetőleg annak elősegítésében, hogy a diákok mindennapi tapasztalataikat is tudásrendszerükbe integrálhassák.

A társadalmi szempontokra épülő curriculumok a társadalom szükségleteiből indulnak ki. Két irányukat különbözteti meg Eisner. Az egyik irány úgy tekint az adott társadalomra, amelynek aktuális és várható szükségletei vannak, s ezekre kell az iskolának érzékenynek lennie. Olyan feladatok kerülnek tehát előtérbe, mint: felkészítés a kompjúterizálódó világra; elébe menni a társadalmi beilleszkedési zavaroknak; szembenézni a globális világproblémákkal stb. A megoldást a létező, stabilnak tekintett társadalmon belül akarják megtalálni.

A másik irány úgy tekint a társadalomra, mint amelyet már az iskolából is kritikusan kell szemlélni, és a kikerülő diákoknak majd meg kell változtatniuk. Ez a curriculum-filozófia a tudatosságot, a kritikus világszemlélet fejlesztését tartja alapvető fontosságúnak, így a létező ellentmondások megvilágítására, az aktív beavatkozásra összpontosít mind társadalomtudományi, mind pedig természettudományi blokkjaiban. Az ezen orientáció alapján felépülő programokban (is) a tanulásszervezés "hogyan"-ja, a tanulás feltételrendszere és környezete a tanítás tartalmával egyenrangú komponensek.

A curriculum mint technológia abból indul ki, hogy olyan programokra van szükség, amelyek lépésről lépésre megtervezett, fészeken struktúrált és folyamatos kontroll alatt tartott elemekből állnak. A pedagógus feladata a kisebb, megvalósítandó célok kitűzése, illetőleg azok elérésének folyamatos ellenőrzése, majd ismét az új feladat megjelölése. Ez a megközelítés különösen kedvelt az emberi viselkedést szoros ellenőrzés alatt tartani akaró környezetekben, ide értve az iskola hatékony működé-

sének vizsgálatát is. Nyilvánvaló, hogy ez az elköteleződés az objektív, a mérhető, jól adminisztrálható, a lépésről lépésre ellenőrizhető fejlődést értékeli, ahol is hangsúlyát vesztí a szemmel nem látható gyarapodás, az "emberminőségben" bekövetkező fejlődés.



A különböző curriculumfejlesztés-filozófiai rendszereket tekintve természetes, hogy (mint minden osztályozás és felosztás) ezek sem kizárólagosak vagy átfedés nélküliek. Magának a rendszerbe foglalásnak főként az ad értelmet, hogy annak mentén világosabbá, egyértelműbbé válnak: melyek azok a "vezéreszmék", amelyeket a fejlesztők maguk irányadónak és egyben mértékadónak tekintenek; ennek az alapján milyen tartalmi, metodikai vagy tanulásszervezési elemek illeszkednek az általuk lényegesnek tartott irányhoz, és melyek azok, amelyek – bármennyire szimpatikusak is számukra – gyakorlatilag rendszeridegenek; csak egy más filozófia mentén szerveződő programba illeszthetők.

Más oldalról viszont azt is látnunk kell, hogy az itt bemutatott rendszerek egyes modelljei (különösen az *Eisner*-féle felosztás szerint) csak igen ritkán találhatók meg a maguk tiszta mivoltában. Bár a modellek keverednek, valamelyik biztosan dominál, akár egy már működő iskolai programról, akár újonnan fejlesztett/fejlesztendő curriculumról legyen is szó. E modellek – akár egyik, akár másik felosztás alapján – nem vonatkoztathatók el attól a környezettől, amelyben a program maga megvalósul. Már csak emiatt sem lehet önmagában egyetlen "tiszta modell" mellett kizárólagosan elköteleződni.

JEGYZETEK

- (1) Báthory Zoltán: *Tanítás és tanulás*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1985. 220-221.o.z
- (2) Glen Hass: *Curriculum Planning – A New Approach*. Newton, Massachusetts, 1987. 5.o.
- (3) Mihály Ottó: A pluralista nevelésügy és az iskola. *Fordulat és pedagógia* VII. Köznevelés XLV. évfolyam 11. szám, 1989. március 17. 10-11.o.
- (4) Elliot W. Eisner: *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*. McMillan Publishing Company, New York, 1985, 61-86.o.