

rajzoltunk.” Magyar forradalom, 1956., Kieselbach, 4. oldal. A korabeli tankönyvek az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum (OPKM) tankönyvtárában megtekinthetők.

(20) Csics Gyula, 141–142/133–134.

(21) Magyar forradalom, 1956, Kieselbach, 192–193.

(22) Gyula rajzán a hármás halmon elhelyezett kiskorona hiányzik.

(23) Kovács Jancsi naplójában az ún. Kádár-címer bevezetéséről: „1957. V. 13-án megszűnt a Kossuth-címer, és helyette új csillagos, piros szalaggal átfont címer lett.” *Magyar forradalom, 1956.* Kieselbach, 200.

(24) A gyerekek naplóiban: „alkotmánycímer”.

(25) „Mikor kijöttünk az iskolából, majdnem mindenki a *Szabad Nép* székháza felé tartott. Én is ide mentem, s láttam, hogy röpcédulát osztanak. Azonban ember a talpán aki tud szerezni. Birkózás van érte. Mikor én odaértem, épp azt mondták, hogy csak az ellenkező oldalon osztják. Az átjáróházon [a Somogyi Béla utca 18-as számú épületen] át siettem a főkapuhoz, de mire ideértem már a másik oldalon dobálták az újságokat. Csak bolyongtam a tömegben, de nem tudtam szerezni. Egyszer azonban egy 16 év körüli fiúnak láttam, hogy három röpcédulája van, és láttam, hogy az egyiket valakinek odaadja. Kértem, hogy a másikat adja nekem. Nekem is adta. Örömmel futottam haza, és olvastam.” *Magyar forradalom, 1956.* Kieselbach, 5.

(26) Kókay György – Buzinkay Géza – Murányi Gábor (é.n.): *A magyar sajtó története.* Sajtóház Kiadó, Budapest. 204–214. *Sajtókönyvtár-sorozat; Zárt, bizalmas, számozott. Tájékoztatáspolitikai és cenzúra, 1956–1963.* Szerkesztette: Cseh Gergő Bendegúz – Kalmár Melinda – Pór Edit (1999) Osiris Kiadó, Budapest. 217–227.

(27) Csics Gyula, 167/59.

(28) *A magyar forradalom és szabadságharc a hazai rádióadások tükrében, 1956. október 23 – november 9.* Összeállította: Varga László. Free Europe Press, New York. (1957); magyarországi változata: *A forradalom hangja.* Magyarországi rádióadások, 1956. október 23 – november 9. Szerkesztette és az előszót írta: Kenedi János. Századvég Kiadó – Nyilvánosság Klub, Budapest. (1989) *Századvég-füzetek, 3.* (29) Hangdokumentumok a magyar történelemből, 1932–1962. Pécs-baranyai Értelmiségi Klub – József Attila Tudományegyetem. (1992); Kojanitz László – Miltényi Miklós – Németh György (2004): *Az 1956-os magyar forradalom és szabadságharc.* (CD-ROM) Ráció Kiadó, Budapest.

(30) *Magyar forradalom, 1956.* Kieselbach, 31.

Németh György

Budapest, Toldy Ferenc Gimnázium

Általános iskolai német nyelvi minta- és kerettantervek komparatív elemzése

A Nemzeti alaptantervek kiadása után (1) milyen minta- és kerettantervek álltak a nyelvpedagógusok rendelkezésére a helyi tantervek elkészítéséhez (2), a minta curriculumok mennyire járultak hozzá az új nyelvtanítási paradigma célkitűzéseinek beépítéséhez az iskolák dokumentumaiba (3), és hogyan segítette a tantervi választék a nyelvpedagógusok helyi tantervkészítő munkáját?

Írásunkban az „Élő idegen nyelvek műveltségterület” tanterveinek adatbázisából (www.oki.hu/tanterv/, www.om.hu/main.php?folderID=390) az általános iskolák számára készített német nyelvi minta- és akkreditált tantárgyi kerettanterveket gyűjtjük egy csokorba, hogy egy általunk készített szempontsor alapján összevehetjük őket. A megállapított eredmények sokak számára tanulságul szolgálhatnak, mert Magyarországon a német a második leggyakrabban tanult idegen nyelv. (Vágó, 2003) Ezen túlmenően az alkalmazott vizsgálati szempontsor és a segítségével történt elemzés bármely másik élő idegen nyelv tanterveire is mintául szolgálhat. A nyelvtanítás aktuális céljainak bemutatása után szólunk az „Élő idegen nyelvek műveltségterület” tartalmi szabályozásának változásairól a Nemzeti alaptanterv (NAT) 1995-ös első változatától kezdődően – a központi kerettantervek bevezetésén, majd annak megszüntetésén keresztül – a Nem-

zeti alaptanterv 2003-as módosításáig. Ezután az új alaptanterv alapján a nyelvtanulás általános céljai és fejlesztési feladatai kerülnek terítékre. Beszámolunk a Nemzeti Fejlesztési Terv (NFT) nyelvtanításra való hatásáról, valamint az NFT által támogatott programfejlesztésekről. Rátérünk a választható német nyelvi minta- és kerettantervek felsorolására, a vizsgálat szempontrendszerének ismertetésére, majd a tantervek komparatív elemzésére. Az akkreditált kerettantervek mellett bemutatjuk a NAT 1995 alapján készült mintatanterveket is, mert így kirajzolódhat a tantervekben tetten érhető fejlődés, a változások mibenléte.

Nyelvoktatás napjaink Európájában

A nyelvoktatás célkitűzéseinek köre az ezredfordulóra meglehetősen kibővült. Alátámasztják ezt a „Világ – Nyelv Program” (2003) és a Közös Európai Referenciakeret (2002) leírásai. A nyelvi ismeretek és alkalmazásuk képességének kialakítása mellett fontos helyet kap a célok között a tanuló személyiségfejlesztése, amely a tanuló egyéni fejlesztését, a tanulni tudás (és az élethosszig tartó tanulás) képességének, valamint a tanuló cselekvési kompetenciáinak kialakítását jelenti. Az elsajátítandó tartalmak változásával a nyelvoktatásban egyre inkább az autentikus szövegek használata kerül előtérbe a nyelvórán. A kissé tán elfeledett „kulturális produktumok megismertetése” újra fontos feladattá válik. A tananyagokban viszontlátjuk a célnyelvi kultúra irodalmi, művészeti alkotásait. Változnak, bővülnek a nyelvpedagógiai metodikai eljárások is: a tanulói aktivitás és autonómia növekszik, a pedagógus a tanulási folyamat segítőjévé válik (vagy kellene, hogy váljon). Egyre nagyobb az igény a projektpedagógia alkalmazására, az (ön)értékelés fejlesztésére, a portfólió-szemlélet bevezetésére. A nyelvpedagógiai technológia fejlődése is egyre újabb és újabb lehetőségeket ad a tanulás/tanítás modernizálására: például az elektronikus levelezést, a DVD-k és oktatóprogramok, valamint az internet használatát. A nyelvtanulási motiváció növekedése is megfigyelhető az európai dimenzióban való gondolkodás és a munkavállalói mobilitás terjedése, a felsőoktatásban létrejött nemzetközi programok révén. Az új célkitűzéseknek szerepet kell kapniuk a nyelvtanítás tartalmi szabályozásában.

A NAT a nyelvtanulás folyamatát úgy képzelem el, hogy abba beépülnek az alaptanterv egyéb műveltségi területein szerzett ismeretek és készségek. A kommunikatív nyelvi kompetenciák fejlesztése során tehát épít az általános kompetenciákra és a tanulási képességekre, ezeken belül is elsősorban az anyanyelvi kommunikatív nyelvi kompetenciára, és állandó kölcsönhatásban áll azokkal.

A helyi tantervek kötelező módosítása 2004–2005-ben

A 243/2003. (XII.17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról előírta, hogy az iskoláknak 2004. június 30-ig felül kellett vizsgálniuk pedagógiai programjukat: a nevelési programot és a helyi tantervet (11. § (1)). Az általános iskolák – az ötödik-nyolcadik évfolyamokon – a helyi tantervük felülvizsgálatát és átadását a fenntartó részére 2005. június 30-ig is elvégezhették (11. § (2)).

A kérdés az, hogy milyen kerettantervek álltak ehhez a munkához a nyelvpedagógusok rendelkezésére? Hogyan segítették a nyelvpedagógusok helyi tanterv készítő munkáját a minta curriculumok? Hozzájárultak-e a kínált kerettantervek – az új nyelvtanítási paradigma célkitűzéseinek megvalósulásához;

- az autonóm tanulói személyiség kialakulásához;
- az élethosszig tartó tanulás megalapozásához;
- megjelenik-e bennük az európai dimenzió, és milyen a kapcsolata a tananyaggal?

Az európai dimenzió tantervekben való megjelenéséhez Vass Vilmos (2000) tanulmánya ad támpontokat. Vizsgálatunkhoz az ő kategóriáit fogadtuk el. Szerinte két kulcsfogalom létezik az európai integráció folyamatában: a gazdasági együttműködés és a kulturális különbségek egysége. Az európai dimenzió mint kulturális örökség, mint az oktatás tartalmi tényezője s mint készségek és képességek halmaza az oktatásba építhető

- tantervi, tantárgyi (curriculáris);
- keresztantervi, tantárgyközi (cross-curriculáris, interdiszciplináris);
- a kötelező tanítási időn kívüli (extra-curriculáris) szinten.

A tantervi, tantárgyi szint az Európáról szóló ismeretek átadását, az európai tudatossághoz kapcsolódó képességek fejlesztését a hagyományos tantárgyi szerkezetbe illeszti be (például: földrajz, történelem, élő idegen nyelvek esetében).

A keresztantervi, tantárgyközi szint az Európáról tanult összefüggésekbe helyezését tekinti a tantervfejlesztés legfontosabb céljának. Ehhez a tanárok és a tanulók együttműködésére van szükség. A tantárgyak összekapcsolását megvalósíthatjuk több tantárgyat tanító tanárok együttműködésével, alkalmazhatunk kulcsfogalmak mentén haladó, központi témák köré építkező, hálós tantervfejlesztési technikát.

Extra-curriculáris tantervi szintről akkor beszélhetünk, ha az európai dimenzió a kötelező tanítási időn kívül szervezett foglalkozások keretében jelenik meg. Ez a mód kötetlenebb formában valósíthatja meg az európai tudatosság erősítését, de nem köti le a teljes iskolai közösséget (például: Európa Klubok, Európa Napok, projektek). (Vass, 2000)

Változások a tartalmi szabályozásban 1995-től 2003-ig

Nemzeti alaptanterv 1995

Az oktatás tartalmi szabályozásában az első jelentősebb fordulat az első Nemzeti alaptanterv (NAT 1995) megjelenésével következett be. „A NAT 1995 legfontosabb jellemzői voltak az iskolatípusoktól független szabályozás, a műveltségterületek meghatározása, a követelményeknek a pedagógiai szakaszhatárokon történő megjelenítése, a tantárgyközi területek definiálása, valamint a kötelező óraszámok helyett alsó és felső limitek megadása”. (Palotás és mtsai, 2003)

A Nemzeti alaptanterv számos külföldi szakértő véleménye alapján is koherensen illeszkedett a nemzetközi tantervfejlesztési, pedagógiai és oktatásirányítási folyamatokhoz. Lehetőséget biztosított a képességek fejlesztésére, a differenciált oktatásra, a tantárgyak közötti integrációra. Magunk is úgy véljük, hogy kiemelten kezelte az Európa Tanács ajánlásait, az informatikai és idegen nyelvi oktatást, valamint az élethosszig tartó tanulás megalapozását. A NAT 1995 csökkenteni kívánta az iskolák közötti különbségeket. „Ráirányította a szélesebb közvélemény figyelmét arra a tényre, hogy a tananyag elrendezésekor egyre inkább háttérbe szorultak a fejlődés-lélektani szempontok. Az egyre szelektívebb és az életkori sajátosságokat figyelmen kívül hagyó felvételi vizsgák nyomást gyakoroltak az alsóbb szakaszokon tanítókra, akik igyekeztek évről évre még és még többet tanítani, hogy tanítványaik sikeres felvételi vizsgát tehessenek. A NAT azzal, hogy az alapozó szakaszt négy évről hat évre meghosszabbította, igyekezett kezelni ezt a pedagógiai, pszichológiai és orvosi szempontból is káros folyamatot.” (Vass, 1999, 50.)

A NAT 1995 alapján készült tanterveket az 1998/99-es tanévtől vezették be felmenő rendszerben az általános iskolák 1. és 7. évfolyamain. Az alpműveltségi vizsga vizsgakövetelményei szolgálták a rendszer egységes tartalmi kereteinek a kialakítását. A magyar közoktatásban ez a szabályozás teljességgel új volt és szokatlan. A nyelvtanítás területén nagy problémát okozott, hogy konkrét óraszámokat nem rendeltek a követelmények mellé.

Az alapóratervi heti óraszámot százalékos arányban határozták meg, eszerint heti 2 órát is elég volt erre a műveltségi területre szánni. Gyakorlatilag a kiválasztott taneszközök, tankönyvcsaládok határozták meg a tananyagot és a pedagógusok nagy többsége igyekezett a régi (jól bevált) követelmények szerint tanítani. Ebben az időszakban visszatérő témája volt ez a nyelvtanári továbbképzéseknek, szakmai párbeszédnek. Az „Élő idegen nyelvek műveltségterület” általában szólt a nyelvekről. A beszédszándékok és a fogalomkörök felsorolása azonban négy nyelven (angol, német, francia, orosz) tartalmazott mintákat. A négy alapkészség mellett a műveltségterület leírása meghatározta a minimum szókincset, egyéb fejlesztési követelményként a nyelvhelyességet helyezte előtérbe.

Az iskolák döntő többsége nem saját maga készítette el a tantervét, hanem külső forrást vett igénybe. Országos méretekben indokoltabb inkább tanterv-választásról, mint tanterv-alkotásról szólni. Sok esetben automatikusan elfogadták azt a tantervet, amely az adott intézményben már amúgy is használatban lévő tankönyvcsaládot ajánlotta (vagy egyenesen ahhoz készült).

Központi kerettantervek kiadása, majd a kötelező jelleg megszüntetése

A NAT 1995 nyomán olyan mértékben megnőtt az intézmények autonómiája, hogy kezdett átláthatatlanná válni a rendszer. Sokan úgy gondolták, hogy az alaptanterv és a helyi tanterv közé szükséges egy szabályozó, amely alapja lehet az iskolai helyi tanterveknek. Ez a szabályozó lett a kerettanterv (1999), amelynek fogalmi tisztázása a Művelődési és Közoktatási Minisztérium felkérésére már 1993 elején elkészült. „Egy adott iskolatípusra készített, a miniszter által jóváhagyott választható tanterv, amely az alaptantervre épül, és alapul szolgál a helyi tanterv készítéséhez”. (Vass, 1999, 51.) Az 1999. évi törvénymódosítás előírta a helyi tanterveknek az új központi tantervekhez, az iskolatípusonként kiadott kerettantervekhez való igazítását 2001 szeptemberéig. „A Kerettantervek (2000) korlátok közé kívánták szorítani az iskolák túlzottnak vélt tantervi szabadságát, illetve a hangsúlyt a rendszer átjárhatóságának biztosítására helyezték. Az új szabályozás visszatért az oktatási tartalmak hagyományos tantárgyi leírására” (Vágó, 2003, 182.) és meghatározta a (minimálisan) kötelező óraszámokat. A kerettantervek ellenzői többek között az óratervek kiadásában is az intézményi autonómia korlátozását vélték látni. A központi kerettantervek egyeduralma még ki sem bontakozhatott, mert a közoktatási törvény 2002. évi módosítása megszüntette kötelező jellegét. „Megszűnt a központi tanterv előíró jellege mind a tananyagtartalom, mind a kötelező óraszámkeretek tekintetében. Ezzel együtt a szabályozásnak ezek a konkrét mozzanatai a helyi tantervek szintjén jelentek meg ismét. Ebben a helyzetben legitimnek volt tekinthető minden helyi tanterv, amely megfelelt az érvényes NAT előírásainak, illetve azt is jelentette, hogy minden kerettanterv-konform helyi tanterv is legitim volt. Ennek következtében a fent jelzett törvénymódosítás csupán elvi jelentőségű aktusnak tekinthető, az iskolák helyi tanterv-fejlesztési gyakorlatára kevés befolyást gyakorolt”. (Palotás és mtsai, 2003) Az oktatási miniszter 2003. áprilisában 10/2003. rendeletében módosította a 28/2000. OM rendeletet a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. A 2003. évi költségvetésről szóló törvény óraszámcsökkentése és a tananyagcsökkentés végrehajtása tette szükségessé a módosítást. „A kerettantervek orientáló, segítő funkciója nem érvényesült, mert az iskolatípusonkénti egyetlen (2003-ban csökkentett tananyagot előíró) kerettanterv mellett nem jelentek meg további kerettantervek”. (Palotás és mtsai, 2003)

Közben az elmúlt évtizedben az idegennyelv-tudás társadalmi megítélése hazánkban is radikálisan megváltozott. A használható nyelvtudás számos területen a munkahely megszerzésének és megtartásának elengedhetetlen feltételévé vált, de a mindennapi életben is egyre gyakrabban lett szükség a nyelvismeretre. Az idegennyelv-oktatás a figyelem középpontjába került. Az Európa Tanács Miniszteri Bizottsága 2001-et a Nyelvek Európai Év-

nek nyilvánította. A kezdeményezéshez csatlakozott az Európai Bizottság és az UNESCO is. Magyarországon a Közoktatási Modernizációs Közalapítvány nagyszabású pályázatot írt ki a Nyelvek Európai Éve célkitűzéseit megvalósító rendezvények támogatására. Az Oktatási Minisztérium megrendelésére 2002-ben lezajlott egy átfogó országos nyelvtudásmérés. (Vágó, 2003, 208.) Az OM elkészítette hosszú távú nyelvtanítási stratégiáját („Világ – Nyelv Program” 2003). A program a helyzetértékelésen túl tartalmazta a fejlesztés céljait, alapelveit és meghirdetett konkrét programokat is. A Világ-Nyelv Program céljai a nyelvtanítás hiányosságainak felszámolása, a pedagógusok nyelvi és módszertani ismereteinek bővítése, a korábbi tapasztalatok disszeminációja. A Világ-Nyelv Programhoz pályázati csomagokat dolgoztak ki, amelyeknek a főbb területei: a forrásközpontok létrehozása és fenntartása, az idegennyelv-tanulás terén hátrányt szenvedők támogatása, a kevésbé tanult nyelvek tanítása, a mentori tevékenység, a kutatás, a szakképzés támogatása, az idegen nyelvi tantervek a felsőoktatásban és a disszemináció.

A nemzeti döntéshozók és az osztálytermi szint számára az Európai Unió 2002-ben alakult „B2 – Idegen nyelvek tanítása” munkacsoportja is fogalmazott meg ajánlásokat. Ezek a Közös Nyelvi Európai Referenciakeretre (KER) alapozott átlátható értékelési rendszerekről és az önálló tanulás módszereiről, eszközeiről szóltak. (Farkas és mtsai, 2004)

A háttérben persze mindvégig folytak a kutatások, elemzések, a nemzetközi tárgyalások. A közoktatás tartalmi szabályozásáról az Országos Közoktatási Intézet (OKI) Oktatáspolitikai Elemzések Központja nyilvános közpolitikai elemzést készített. A szerzők javaslatokat dolgoztak ki a szakmapolitikai diskurzus segítése érdekében. (Palotás és mtsai, 2003)

A közoktatási törvény 2003. évi módosítása

A közoktatási törvényt 2003-ban módosították. A módosítás az oktatási miniszter feladataként fogalmazta meg további kerettantervek és oktatási programok (pedagógiai rendszerek) kidolgoztatását és kiadását. Elkerülhetetlen, hogy az oktatási programcsomagokról szó essen, hiszen bizonyos helyzetekben lehetnek a kerettanterveknek az alternatívái, illetve a több tartalmi elem miatt megnőhet rájuk az igény. A program a kerettanterv mellett tartalmazza a pedagógiai koncepciót, amely összefoglalja, esetleg elméletileg is megalapozza azokat a pedagógiai elveket, amelyeken a program alapul. Az oktatási program vagy programcsomag a tanítás-tanulás megtervezését-megszervezését segítő, választható dokumentumok, szakmai eszközök rendszere, amely lehet teljes iskolatípusra, egy vagy több műveltségi területre, illetve egy tantárgyra kiterjedő eszköz-együttes. A hozzá tartozó modulleírások részletes eligazítást adnak egy-egy téma feldolgozásának menetéről, a tanulói tevékenységekről és az ajánlott eszközökről. A program részei azok az eszközök, amelyek lehetővé teszik a tervezett tevékenységek megvalósítását: információhordozók, feladathordozók, szoftverek. A program vagy programcsomag kiegészülhet értékelési eszközökkel, továbbképzési programokkal, támogató szolgáltatásokkal (például tanácsadás). Az összes felsorolt elemet felmutató csomagot nevezik pedagógiai rendszernek. (Gönczöl és Vass, 2004; Palotás és mtsai, 2003)

Nemzeti alaptanterv 2003

A 2003 őszen megjelenő második Nemzeti alaptanterv (NAT, 2003) klasszikus magtanterv (core curriculum), amely meghatározza a közoktatás országosan érvényes általános céljait, a közvetítendő műveltség fő területeit (az ún. műveltségi területeket és a műveltségi területeken átívelő tartalmakat), a közoktatás tartalmi szakaszolását (4+2+2+4) és az egyes tartalmi szakaszokban érvényesülő fejlesztési feladatokat. A központi tantervként funkcionáló magtanterv (alaptanterv) implementációja a kétszintű tartalmi szabályozórendszer jelenlegi keretein belül esetleges.

Az új NAT-ban tartalmi prioritást kapott a modern idegen nyelvek tanítása, amelyek közül a leggyakrabban tanult nyelvek az angol és a német. A prioritásra bizonyíték az „Ajánlás a NAT műveltségi területek százalékos arányaira” című időkeret táblázat. Az 5–8. évfolyamon a három legmagasabb időkeretet kapott műveltségi terület között találjuk az „Élő idegen nyelveket”. Az „Élő idegen nyelv” mind a négy évfolyamon 12–20 százalék közötti óraszámot kaphat. Az 5–6. évfolyamon a „Magyar nyelv és irodalom” (17–24 százalék) és a „Matematika” (15–20 százalék) a versenytárs. A 7–8. évfolyamon az „Ember a természetben” területtel versenyez (15–20 százalék) az „Élő idegen nyelv”, a harmadik helyen egyforma százalékokkal (10–15 százalék) áll a „Magyar nyelv és irodalom”, a „Matematika” és az „Ember és társadalom”. (NAT, 2004, 16.) Nagyobb hangsúlyt és fontosságot kaptak a közös követelmények, amelyek több műveltségi területet érintenek, például az oktatás európai dimenziója, a művészeti és a környezeti nevelés. A tartalmi szabályozási modell legfontosabb része a tartalmi integrációt erősítő képességstruktúra (nemzetközi szakirodalomban kompetenciaháló). A képességstruktúrában megjelölt területek több évfolyamot és számos műveltségterületet fognak át, ezáltal szorosán összekapcsolódnak az integrációs és interdiszciplináris szemlélettel. Vass Vilmossal egyetértve hívjuk fel a figyelmet, hogy az új NAT:

- „rugalmas tanterv: a helyi döntéshozatalra, tananyagtervezésre, innovációra épít;
- a gondolkodás tanterve: a megszerzett ismeretek megértésére és alkalmazására helyezi a hangsúlyt;
- fejlesztő jellegű: képességstruktúrája révén egész életen át hasznosítható tudást kíván nyújtani, erősíti az élethosszig tartó tanulási gondolatát;
- a személyiség tanterve: az egyénre épít, az életvezetési képességeket, valamint az érzelmi intelligenciaterületeket egyaránt fejleszti”. (Vass, 2001)

A NAT 2003 a korábbi központi tantervekhez képest jóval kevesebb iránymutatást, fogódzót ad az iskoláknak (pedagógusoknak) helyi dokumentumaik elkészítéséhez. Ahhoz, hogy a kormányzati szinten kitűzött célok megjelenjenek a szabályozás helyi dokumentumaiban, közvetítő eszközökre van szükség. Ezt a funkciót a hatályos törvényi szabályozás keretein belül a kerettantervek, valamint más, nem tanterv jellegű eszközök (például oktatási programcsomagok) töltik be, háromszintűvé alakítva a központi bemeneti tartalmi szabályozóeszközök rendszerét. A kerettantervek ugyanakkor nem kötelező elemei a tartalmi szabályozásnak, csupán ajánlások. Fontos, hogy a NAT 2003 implementációját, fokozatos elterjedését minél több, vonzó alternatívát kínáló kerettanterv (és/vagy programcsomag) segítse.

Az általános iskolák számára német nyelvből közzétett kerettantervek száma kevés, és a NAT 2003 szemléletének nem mindenben felelnek meg a vizsgált tantervek. A helyi tantervkészítő munkában a minta curriculumokat alaposan át kell dolgozni, illetve bővíteni szükséges, ha érvényesíteni kívánjuk a tantervi konzisztenciát és koherenciát. Nem korszerű az olyan „Élő idegen nyelv” műveltségterületi tantárgyi tanterv, amely nem tartalmazza a KER-nek való megfeleltetést, az európai dimenziót, a tanulói és tanári tevékenységek leírását. Még mindig túlsúlyban van a tankönyvek alapján történő oktatás és tantervírás, és hiányoznak a tantervi dokumentumokból az alternatív értékelési formák.

A nyelvtanulás általános céljai és fejlesztési feladatai a NAT 2003 alapján

A hazai idegennyelv-tanítás általános céljait, a minimális fejlesztési feladatokat a NAT 2003 a „Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés” (KER) leírásaival összhangban határozza meg. A fő célkitűzés, hogy Magyarország minél előbb felzárkózzon az idegen nyelveket beszélő európai országok sorába. Ennek érdekében fontos, hogy minden, a közoktatásból kilépő diák képes legyen lehetőleg két idegen nyelvet használni a KER által meghatározott B1–B2 szinten. Ugyancsak alapvető célkitűzés, hogy minden fiatal képes legyen megszerzett nyelvtudását fenntartani, továbbfejleszteni, és további idegen nyelveket elsajátítani.

„A NAT 2003 az idegen nyelv tanításának és tanulásának alapvető céljaként kimondja, hogy a tanulók idegen nyelvi kommunikatív kompetenciáit kell kialakítani és fejleszteni:

(1) a kötelező oktatás végére a tanulók legyenek képesek egy vagy két idegen nyelvet személyes, oktatási, közéleti és szakmai kontextusban megfelelően használni;

(2) a nyelvtanulás során a tanulóknak alakuljon ki és maradjon ébren a kedvező attitűd és motiváció a nyelvtanulás, a tanult nyelv, az azon a nyelven beszélő emberek és kultúrájuk, valamint általában más nyelvek és kultúrák megismerésére;

(3) a tanulók legyenek képesek nyelvtudásukat egész életükön át önállóan fenntartani, fejleszteni, emellett új idegen nyelveket hatékonyan és sikeresen tanulni.” (NAT, 2004, 39.)

A NAT a nyelvtanulás folyamatát úgy képzei el, hogy abba beépülnek az alaptanterv egyéb műveltségi területein szerzett ismeretek és készségek. A kommunikatív nyelvi kompetenciák fejlesztése során tehát épít az általános kompetenciákra és a tanulási képességekre, ezeken belül is elsősorban az anyanyelvi kommunikatív nyelvi kompetenciára és állandó kölcsönhatásban áll azokkal. A NAT meghatározza a közoktatás kétéves szakaszaira (6., 8., 10. és 12. évfolyamok végére) a minden diák által elérendő minimális szintet, melyet a négy alapkészség területén kell teljesíteni. (A helyi tantervekben a lehetőségek függvényében ennél magasabb szint is előírható egy vagy több alapkészség területén.) A NAT 2003-ban megjelölt szintek összhangban vannak az európai hatfokú skálán (KER) meghatározott szintekkel. Cél, hogy az általános iskola végére minden diák legalább egy élő idegen nyelvből elérje az A1-es szintet. A NAT 2003 ellentétben a NAT 1995-tel már nem tartalmaz egy nyelvből sem nyelvi mintákat, témaköröket, sem a négy alapkészségen kívül egyéb fejlesztési követelményeket.

A Nemzeti Fejlesztési Terv hatása a nyelvtanítási, nyelvtanulási programfejlesztésekre

Az Európai Unióhoz történő csatlakozását követően Magyarország jogosulttá vált a Strukturális Alapok fogadására. A Nemzeti Fejlesztési Terv (NFT) az a dokumentum, amelyet valamennyi tagországnak be kell nyújtania az Európai Bizottságnak ahhoz, hogy a régiói részesülhessenek a Strukturális Alapok támogatásából. Az NFT-ben foglalt stratégiai célkitűzések megvalósítása az „operatív programokon” keresztül történik. Az operatív programok „program-kiegészítő dokumentumai” tartalmazzák a 2004-től az NFT keretében megjelent pályázati felhívások tartalmát. A Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) növelni kívánja a foglalkoztatási szintet, a megfelelő képzettség révén javítja a munkaerő versenyképességét és biztosítja a társadalom összetartozás-érzését. A program kiemelt területei között szerepel az oktatás, képzés támogatása. Az NFT keretében a Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) 3.1. intézkedéséhez kapcsolódóan programfejlesztési projektsorozat valósul meg. A program központi fejlesztő szakasza után 2005. szeptember 1-jén kezdődött meg a tesztelő szakasz, majd a folyamatos visszacsatolás és fejlesztés nyomán 2006 végéig – a hat kiemelt fontosságú kompetenciaterületen – 39 olyan programcsomag jön létre, amelyek egyszerre illeszked-

nek majd az NFT és a NAT 2003 célkitűzéseire. A programcsomagok segítik az élet-hosszig tartó tanulás képességének megalapozását (HEFOP 3.1.), a hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítását (HEFOP 2.1.), valamint ezzel egyidejűleg hatékonyan támogatják a NAT 2003 bevezetésének sikerét és az *Oktatási Minisztérium középtávú fejlesztési stratégiájának* (2004) megvalósulását. A HEFOP 3.1.1-es program hat kiemelt kompetenciaterületen – melyek közül az egyik az „Élő idegen nyelvek” – támogatja az oktatási programcsomagok létrehozását.

Programcsomagok az idegen nyelvi kommunikatív kompetencia fejlesztéséhez

A létrejövő oktatási programcsomagok adott célú tanulási-tanítási folyamat megvalósítását szolgáló teljes eszköztársadalmakat jelentenek, amelyek a különféle taneszközök mellett magukban foglalják a folyamat megtervezését, megszervezését és értékelését segítő eszközöket is. Legfőbb funkciójuk a tanítási-tanulási folyamatok segítése úgy, hogy pontosan leírják a célokhoz vezető utakat és eljárásokat, a tartalom körvonalazása mellett tehát mindig válaszolnak a „hogyan?”, illetve a „miért?” kérdéseire is. A kiemelt kompetenciaterületeken három-három programtípus fejlesztésére és tesztelésére, illetve korrekciójára kerül sor a 2004–2008 közötti időszakban. Az intézkedés eredményei az „iskolakész” oktatási programok, tanuló- és tanárbarát taneszközök, az adott programra szabott továbbképzés és tanácsadás, az informatív diagnosztikus mérési rendszerek, az esélyteremtő megoldások a hátrányokkal érkezőknek, a fejlesztés eredményeit alkalmazó és terjesztő – közoktatási intézmények együttműködéseként létrejövő – térségi központok, a mentori hálózat és a multiplikáció.

A programfejlesztéseket a Sulinova Kht. koordinálja. Konceptiója azon a megfontoláson alapul, hogy az idegennyelv-tanulás hatékonyságának növelése érdekében szükség van az iskolában folyó idegennyelv-tanítási gyakorlat megújítására. A modernizációt kompetencia alapú nyelvtanítási programok kidolgozásával és azok fokozatos bevezetésével kívánja megvalósítani. Ez a kommunikatív nyelvi kompetencia fejlesztését jelenti. Ennek érdekében olyan oktatási programcsomagok fejlesztését tűzte ki célul, amelyek figyelembe veszik a tanulók életkori sajátosságait, érdeklődését és előzetes ismereteit. A programcsomagok témakörök, beszédzándékok és szituációk köré szerveződnek, s lehetővé teszik, hogy a tanulók értelmes cselekvések során, s az ezekhez kapcsolódó kommunikatív feladatok végrehajtása közben sajátítsák el az idegen nyelvet.

A német mint idegen nyelv oktatásához kötődve alap- és középfokú programcsomagok kifejlesztésére kerül sor. Az 1. táblázat tartalmazza, hogy típusonként milyen arányban fedik le a teljes órakeretet a kidolgozott programcsomagok.

1. táblázat. A német nyelvi programcsomagok aránya a teljes órakerethez viszonyítva

	Alapfok			Középfok
	1–3. évfolyam	4. évfolyam	5–6. évfolyam	7–12. évfolyam
német	100 %	100 %	30 %	30 %

A 100 százalékos lefedettség esetén (1–4. évfolyamig) a programcsomag új taneszközt is tartalmaz. A 30 százalékos időkerethez döntően olyan eszköztársadalmak kapcsolódnak, amely elsősorban valamilyen új módszernek a nyelvtanításba való beépülését segíti elő. Ez esetben a tanárok tovább használhatják azokat a már széles körben bevált és korszerű tankönyveket, amelyekkel eddig is dolgoztak. Az órák 30 százalékát azonban az új modulokkal válthatják fel. A programokat a HEFOP 3.1.1. pályázatban nyertes Térségi Iskola- és Óvodafejlesztő Központokban (TIOK) próbálják ki. A fejlesztés során kiemelkedő szerepet kapnak a tanár-továbbképzések, valamint a program-megvalósítás monitorálása, szakértése és a támogatói rendszer kiépítése. A fejlesztés keretein belül

több kapcsolódási pont is mutatkozik az idegen nyelvi kommunikatív kompetencia és más kompetenciaterületek között. Ezek az anyanyelvi kommunikatív kompetencia; a szociális, életviteli és környezeti kompetencia; az informatikai és kommunikációs technikák alkalmazása.

A vizsgált német nyelvi minta- és kerettantervek és az elemzés szempontjai

A megjelölt célok érdekében a tantervi adatbázisokat átvizsgálva összegyűjtöttük az általános iskolák számára a NAT 1995 alapján készített minta- és a későbbi akkreditált kerettanterveket. Sorszámoztuk őket az elemzésben a számok szerint lehet a tanterveket azonosítani.

1. Emelt szintű német tanterv (3–8. évfolyam). OKI96HJONÉ3–8
2. Német tanterv az 5–10. évfolyamokra. OKI96HOJNÉ5–10
3. „Eszterházy” Német 3–10. OKI96EGRNÉ3–10
4. Német 5–10. OKI96JGYNÉM5–10
5. Német nyelv (5–10). Nyíregyházi Tantervcsalád. OKI96SZBNÉ5–10
6. Német mint első idegen nyelv 1–8. OKI96MORNÉ1–8
7. Élő idegen nyelv 1–10. (Német). OKI96APKÉID
8. OM kerettanterv
9. Apáczai kerettanterv-család. Német élő idegen nyelv 1–8. évfolyam
10. Nyíregyházi Tantervcsalád 4–8. évfolyam
11. IDEGEN NYELV 5–8. évfolyam. Nemzeti Tankönyvkiadó kerettanterve
12. Képességfejlesztő és értékörző kerettanterv. Német 5–8.

A hetedik sorszámig található mintatantervek – bár ez rajtuk nem olvasható – még a NAT 1995 alapján készültek. Általános iskolák számára akkreditált német nyelvi kerettantervből valójában csak ötöt találtunk (a nyolcadik sorszámától a tizenkettedikig), ez azt jelzi, hogy a választási lehetőség korlátozott. A felsorolt minta- és kerettanterveket azért hasonlítottuk össze, hogy a két NAT alapján készült tantervi segédletekben nyomon követhessük a változásokat, a fejlődési folyamatot. Az összehasonlításhoz saját, 12 pontból álló szempontrendszerrel alkottunk, majd e szerint dokumentumelemzést, tartalomelemzést végeztünk el. Szempontjaink: célok felsorolása, követelmények megjelenítése, közös követelmény, a kerettantervek beépítése, a tanítás feltételeinek számbavételébe, tananyag leírása, tevékenységek rögzítése, taneszközökre javaslat, európai dimenzió beépítése és annak módja, KER kompatibilitás jelölése, módszerek leírása, kipróbáltságra utalás, értékelési útmutató. Úgy véljük, az összeállított kritériumok megjelenítik az összes kategóriát, követelményt, amelyet egy modern, a kortárs nyelvpedagógiai szemlélet tükröző élő idegen nyelvi tantervnek tartalmaznia kell. A célokból való kiindulás határozza meg a tanuló elé állított követelményeket, amelyekhez a NAT 2003 alapján társulnia kell a közös követelmények (kerettantervek) beépítésének is. A feltételek felsorolása, pontosítása a tantervi tartalmak megvalósíthatóságához ad támpontokat, s hasznos tudnivaló a pedagógusok számára. A tananyag leírása fontos információt ad arról, hogy a tanterv valóban a deklarált célok megvalósítását helyezi-e előtérbe. A „fogalomkörök” a nyelvtani fogalmak szerinti tananyagleírást jelenti. A tanulási/tanítási folyamat tevékenységek láncolata, ezért vizsgáltuk, hogy megfogalmazódik-e, mit tegyen a tanár, mit tegyen a tanuló, hogy a célok megvalósuljanak, a követelményeket teljesíteni lehessen. A taneszközök megjelölése segítheti a nyelvpedagógust a tanterv kiválasztásában, illetve a választott tantervhez megkaphatja a legmegfelelőbb taneszközök listáját, amelyből még válogathat. Az európai dimenzió beépítése az idegen nyelvi tantervbe természetes elvárás a NAT 2003 és az Európa Tanács ajánlásai alapján. Épp ezért elengedhetetlen a KER-hez való igazítás is, amely szintén eleme a NAT 2003-nak. Az új célok és követelmények – meglátásunk szerint – új szemléletet, metodikai eljárásokat is magukkal

hoznak. Talán nem hiábavaló a tantervben is megjeleníteni a kívánatos módszereket és eljárásokat. A „kipróbáltság” kategória azért került a szempontok közé, mert nézetünk szerint hitelesebb az a tanterv, tananyag, pedagógiai eljárás, amelyikről már vannak tapasztalatok, esetleg kutatási eredmények. A mérés és értékelés módszerei szorosan hozzátartoznak a célok és követelmények megvalósulásának visszajelzéséhez. Ha az értékelés nincs szinkronban a nyelvtudásról kialakított elképzeléssel, akkor hamis eredményt kaphatunk a tantervünk bevalásáról.

Szempontrendszerünk összeállítása után elvégeztük a minta- és kerettanterveknek a konzisztenciavizsgálatát, azaz a tanterv logikai kapcsolódási pontjainak és a különböző „tantervi építőelemeknek” (céloknak, feladatoknak, követelményeknek, tananyagoknak stb.) egymáshoz való viszonyának, belső egységének az elemzését. Az egymásból levezethetőség szükséges ahhoz, hogy a stratégiai elképzelések a tantárgyi programok szintjén is érvényesüljenek. Azt is vizsgáltuk, a tantervek mennyire koherensek. (Horváth H. és Vass, 1998) A társadalmi igényeknek (esetünkben az új nyelvtanítási paradigmának) és a tanulói elvárásoknak főntebb megjelenített elvárásait soroltuk fel a vizsgált szempontok között. Minden tantervben megnéztük, jelen van-e a célok megfogalmazása, a követelmények leírása, a közös követelmények beépítése, a feltételek felsorolása, a tananyag részletezése, a tevékenységek felsorolása, a taneszközök ajánlása, az európai dimenzió megjelenítése, a KER kompatibilitás jelölése, a módszerek leírása, a kipróbáltságra hivatkozás, a javaslat az értékelésre. Azt vizsgáltuk, hogy szempontjaink konkrét megfogalmazást kapnak-e, vagy valamilyen formában kiolvasható a velük kapcsolatos állásfoglalás a tantervekből. Ahol konkrét megfogalmazást találtunk, vagy az eddigi kutatási eredmények alapján az adott kritérium megjelenésének több fajtája lehet, vagy részletezhető, ott a második oszlopban felsoroltuk a lehetséges, vagy valamelyik tanterv által megfogalmazott variációkat is. Vannak kategóriák, ahol csak a szempont jelöltségét vizsgáltuk. Ilyenek például a KER kompatibilitás, az európai dimenzió jelenléte és a kipróbáltság. Ha ilyen esetekben nem került X jel a tanterv oszlopába, akkor a kategóriára utalást sem találtunk az adott tantervben.

Eredmények

A 2. táblázatban foglaltuk össze szempontjainkat és a tantervek vizsgálatának eredményeit.

Természetesen az első hét esetben, a mintatanterveknél nem volt követelmény, hogy valamennyi szempont teljesüljön, hiszen az első hét tanterv a NAT 1995 alapján készült. Megjelenítésük mégis hasznos, mivel a tendenciák leolvashatók a táblázatból. Az általunk összeállított szempontrendszer alapján megállapítható:

- A mintatanterveknél nem minden esetben áll összhangban a szövegesen megfogalmazott cél a tantervből ténylegesen kiolvasható szándékokkal (például cél a hétköznapi kommunikációs készség kialakítása, de beszédszándékokról nincs szó a tantervben, csak nyelvtani szerkezetekről).

- A célok között a mintatantervekben az alábbiakat találtuk: használható nyelvtudás (három), kommunikációs készség, kommunikációs kompetencia (három-egy), személyiségfejlesztés, tanulási stratégiák (egy-egy), nyelvvizsga (egy). Mivel hét mintatantervet vizsgáltunk meg, a célok megjelölésében mindig héthez kell arányítani a zárójelben szereplő számokat. A részletes célok terén tehát nagy hiány tapasztalható. Ha ilyen, egyrészt idejét múlt (például nyelvvizsga), vagy csak túl általános célok („használható nyelvtudás” részletezés nélkül) jelennek meg – némely esetben elrettentően csekély arányban, akkor hogyan határozhatók meg ebből a tanítás feladatai? A személyiségfejlesztés, a tanulási stratégiák megemlítése rendkívül elenyésző. A kerettantervekben sokkal jobb az arány. Igaz ugyan az is, hogy van olyan tanterv, amely szinte egy az egyben a NAT szövegét vette át. Nyelvtanítást jelöl meg célként egy, értékközvetítést egy, használható nyelvtudást

2. táblázat. A tantervek elemzésének szempontrendszere és a tulajdonságok rögzítése

Elemzési szempontok		Mintatantervek						Kerettantervek						
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	
célok	nyelvtanítás												X	
	értékközvetítés												X	
	kommunikációs készség	X		X	X									
	nyelvvizsga	X												
	használható nyelvtudás		X			X		X		X	X	X		
	személyiségfejlesztés				X						X	X		
	tanulási stratégiák				X				X		X	X		
	kommunikációs kompetencia						X			X	X			
	motiváció fenntartása								X		X			
	olvasási igény kialakítása								X					
	autonóm nyelvtanuló								X		X			
	más kultúrák ismerete										X			
	Európa Tanács ajánlásai										X			
	követelmények	minimum	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X
optimális													X	
továbbhaladási									X	X	X	X		
fejlesztési									X		X			
közös követelmény	keresztterv	X		X	X	X	X	X		X	X		X	
	feltételek	X	X	X	X	X	X	X				X	X	
tevékenységek	tanári												X	
	tanulói					X					X	X	X	
	taneszközök	tankönyvek	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
		segédletek	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X
		portfólió												
európai dimenzió	kiválasztás elvei										X			
	tantárgyi												X	
	kereszttervi extra												X	
KER kompatibilitás	jelölt									X	X		X	
	KER-t mellékeli								X					
módszerek leírása	projekt				X							X		
	interkulturális													
	egyéb				X	X	X			X		X		
kipróbált értékelés	jelölt												X	
	módszerei	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	

három, személyiségfejlesztést kettő, tanulási stratégiákat három, kommunikációs kompetenciát kettő, a motiváció fenntartását kettő, az olvasási igény kialakítását egy, az autonóm nyelvtanulóvá fejlesztést kettő, más kultúrák ismeretét egy, az Európa Tanács ajánlásait

egy. A kerettantervek esetében mindig öthöz kell viszonyítani. Az arányok tehát jobbak, de teljességgel nem lehetünk elégedettek a célok részletezését illetően.

– Az új nyelvtanulási paradigmában használatos terminológia egyáltalán nem, vagy alig szerepel a kerettantervekben (például portfólió, európai dimenzió, interkulturális nevelés, identitás stb.)

– A követelmények differenciálása (minimum, optimális, továbbhaladási) egyetlen kerettantervben jelenik meg logikus bontásban: minimum és optimális szint. Két esetben a minimum követelmény egyben az, ami minden tanuló számára teljesítendő penzumként érvényes, azaz a továbbhaladási követelmény. Két esetben a fejlesztési követelmények és a továbbhaladási követelmények együttese fordul elő, ami összességében azt jelenti, hogy a kerettantervekben alig van nyoma a tanulói differenciálásnak, az egyéni fejlesztésnek. A mintatantervek minden esetben a minimum követelményeket tartalmazták. Bennük még nincsenek továbbhaladási feltételek.

– A kereszttantervi hivatkozásokat csak egy mintatantervben nem jelölték meg, a kerettantervek között két esetben utalás sincs rájuk.

– A feltételek leírása az egyik legjobban kidolgozott része a mintatanterveknek. Az elemzett és összehasonlított dokumentumok közül a tanári képesítést és tanulói létszámokat mind a hét leírja, a tanulási környezetet és óraszámokat hat, ezeket a feltételeket tehát szinte minden tantervkészítő fontosnak tartotta az első NAT-ot követő időkben. Nagyon hangsúlyos az óraszámok megjelenítése és a tanulási környezet fontosságának kiemelése, ebből is inkább a szaktanterem és a nyelvi labor. A kerettantervek korántsem írnak le ennyi mindent az oktatás feltételeiről. Az óraszámok azért négy, a tanulási környezet három, a tanári képesítés már csak kettő esetben szerepel. Nincs szó az autentikus anyagok használatáról, a forrásközpontok berendezéséről sem. A továbbképzés említése az összes tantervet tekintve csak egyetlen esetben történt meg, ez pedig nem ösztönzi a nyelvpedagógusokat pedagógiai kultúrájuk felülvizsgálatára, és azt sugallja, hogy hiába az új és még újabb NAT, a pedagógusnak nincs szüksége tanítási eljárásainak megváltoztatására.

– A tananyagot egy kivételével témakörökre osztja valamennyi dokumentum, beszéd- és szándékokról a mintatantervek közül három, a kerettantervek közül öt ír. Általában ott jelenik meg a beszéd- és szándékok leírása, ahol célként megfogalmazták a kommunikációs képességet vagy kompetenciát, illetve a használható nyelvtudást.

– A mintatantervekből hiányoznak a tevékenységformák leírásai. Ebből az következik, hogy pont az nincsen benne a tantervekben, hogy mit kell a tanulóknak tennie a követelmények teljesítéséhez, illetve a pedagógusnak hogyan kell segítenie őket ebben. A hét tantervből egyetlen egyben fogalmazódik meg a tanulói tevékenység. A kerettantervekből három szól tanulói tevékenységekről, és csak egy a tanáriról.

– Összesen egy esetben tudható, hogy a tantervet már kipróbálták, pedig ez alapfeltétele lehetne a terjesztésnek.

– A tankönyveket az OM kerettanternv kivételével konkrétan meghatározzák a tantervek. A segédletek felsorolása ugyancsak megjelenik tíz helyen. Ellenben egyetlen egy kerettantervben sem találtam utalást az Európai Nyelvtanulási Napló használatának javaslatára.

– Az európai dimenzió egy kerettantervben fogalmazódik meg, de ott tantárgyi és kereszttantervi vonatkozásban is. Az extra-curriculáris szintre utalást sem találtam.

– A KER kompatibilitás az öt kerettantervből három helyen jelölt. Egy esetben nincsenek jelölve a szintek, de a szintskálát a tantervhez mellékelik.

– A tanulmány elején az elméleti bevezetőben kiemelésre került a projektpedagógia és az interkulturális nevelés fontossága a mai nyelvpedagógiában. Ehhez képest a szemléletek, módszerek leírása között az interkulturális nevelésről egy helyen sem lehet olvasni. A projekt fogalma egy-egy helyen szerepel a minta- és a kerettantervek között is, de

ebből csak az egyik szól valódi projektpedagógiáról, a másik helyen a tevékenység csak projektszerű.

– Az értékelés módszerei a tizenkét esetből tizenegyszer szerepelnek, de a szummatív értékelés mellett elenyésző a diagnosztizáló, és szinte sehol sincs utalás sem a fejlesztő értékelésre.

A tanulságok összefoglalása

Írásunkban azt vizsgáltuk, milyen minta- és kerettantervi választék állt az elmúlt években a nyelvpedagógusok rendelkezésére az általános iskola 5–8. évfolyamán a német mint idegen nyelv helyi tantervének megalkotásához. A kínálat nem mondható bőségesnek és nincs is igazán markáns különbség a vizsgált kerettantervek között. Sajnálatos módon egyet sem találtunk, amelyik egészében visszatükrözné az új nyelvtanítási paradigma célkitűzéseit és azokat a nyelvpedagógiai törekvéseket, amelyek jelen vannak a szakmában, és amelyeket összefoglaltunk a tanulmány elején. A programcsomagok hozzájárulhatnak majd a szemléletmód-váltáshoz, de használatuk elterjedésére még várni kell. Az európai dimenzió valószínűleg extra-curriculáris szinten épült be az iskolák pedagógiai programjába, így az európai tudatosság erősítése a kötelező tanítási időn kívül szervezett foglalkozások keretében történik. A vizsgált tantervekben tantárgyi szinten nem építették be az Európáról szóló ismeretek átadását. Kerestantervi szinten utalást sem leltünk az Európáról tanultak összefüggésekbe helyezésére.

Az eredmények felsorolása láthatóvá tette a minta- és a kerettantervek közötti különbségeket, a fejlődés ívét. Segítségével a nyelvpedagógusok könnyebben kiválaszthatják a szempontok alapján nekik leginkább megfelelő dokumentumot (és ki is egészíthetik helyi szinten a hiányzó kritériumok kidolgozásával). A tantervkészítők láthatják, mely területeken szükséges a további fejlesztés.

Az elemzés végén arra a következtetésre jutottunk, hogy az általános iskolák számára német nyelvből közzétett kerettantervek száma kevés, és a NAT 2003 szemléletének nem mindenben felelnek meg a vizsgált tantervek. A helyi tantervkészítő munkában a minta curriculumokat alaposan át kell dolgozni, illetve bővíteni szükséges, ha érvényesíteni kívánjuk a tantervi konzisztenciát és koherenciát. Nem korszerű az olyan „Élő idegen nyelv” műveltségterületi tantárgyi tanterv, amely nem tartalmazza a KER-nek való megfeleltetést, az európai dimenziót, a tanulói és tanári tevékenységek leírását. Még mindig túlsúlyban van a tankönyvek alapján történő oktatás és tantervirás, és hiányoznak a tantervi dokumentumokból az alternatív értékelési formák.

További vizsgálódást igényel, hogy vajon az általános iskolák milyen arányban készítették – és akkreditáltattak – saját idegen nyelvi tanterveket. A választható kerettantervek közül vajon melyiket és milyen arányban építették be, adaptálták helyi tantervükbe? Milyen átdolgozást jelentett számukra valamelyik kerettanterv adaptációja? Milyen taneszközöket használnak a választott tantervekhez? Természetesen szükségesek lennének a tantervi bevételek vizsgálata is, a hatékonyságelemzések szakszerű mérésekkel, értékelésekkel. Ám ne feleddjük el, a jelen tanulmányban nagyító alá került szabályozók alapján készült helyi tantervekkel a felmenő rendszer miatt először 2008-ban találkozhatunk az 5. évfolyamban.

Irodalom

Az Oktatási Minisztérium középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája. (2004): OM honlap.
Farkas – Kolosyné – Krémó (2004, szerk.): *Oktatás és Képzés 2010 az Európai Unió oktatási és képzési munkaprogramjának magyarországi megvalósításáról.* OM EU Koordinációs és Tervezési Főcsoportja, Budapest. 21–24.

Gönczöl Enikő – Vass Vilmos (2004): Az oktatási programok fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 10–19.
Horváth H. Attila – Vass Vilmos (1998): A szakértők helye a formálódó közoktatási mechanizmusban. *Új Pedagógiai Szemle*, 4.
Kerettantervek 2000. Oktatási Minisztérium, Budapest.

Közös Európai Referenciakeret (2002): Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. PTMIK, Pilisborosjenő. *Nemzeti alaptanterv 1995*. Élő idegen nyelv. Korona Kiadó.

Nemzeti Alaptanterv 2003. (2004) Oktatási Minisztérium, Budapest.

Palotás Zoltán et al. (2003): *A közoktatás tartalmi szabályozásának rendszere Magyarországon*. Az Oktatáspolitikai Elemzések Központja nyilvános közpolitikai elemzése. OKI, Budapest.

Vágó Irén (2003): 5. Az oktatás tartalma. In Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. OKI, Budapest, 175–238.

Vass Vilmos (1999): Bácsi kérem, hol lehet itt focizni? *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 44–51.

Vass Vilmos (2000): Az európai dimenzió pedagógiai

megközelítései. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. 108–119. Vass Vilmos (2001): Tartalmi szabályozás az ezredfordulón. Kevesebbet, hasznosabbat, komplex módon, nagyobb autonómiával. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. 3–12.

„Világ – nyelv”. (2003): Az OM stratégiája az idegennyelv-tudás fejlesztéséhez. *Modern Nyelvoktatás*. 8, 1, 3–13. valamint: <http://www.tka.hu/newsite/tka/vilagnyelv.html>

Bandiné Liszt Amália

Balatonfüzfő, Irinyi János Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény

Beszámoló a IV. Pedagógiai Értékelési Konferenciáról

A szegedi Pedagógiai Értékelési Konferencia mára a pedagógiai értékeléssel foglalkozó hazai szakemberek éves konzultációs fórumává, szakmai találkozójává vált. A 2006. április 20–22-én, negyedik alkalommal megrendezett találkozón a nemzetközi tudományos konferenciák normáinak megfelelő objektív bírálati rendszer alapján elfogadott előadások, szimpóziumok és posztterek elsősorban a pedagógiai értékeléssel kapcsolatos kutatásokról, innovatív értékelési módszerekről, fejlesztő programokról és kísérletekről számoltak be.

A konferencia a szegedi műhely néven ismert, Nagy József és tanítványai körül kialakult empirikus pedagógiai kutatóközösségekben gyökerezik. A kutatóközösség szakmai háttérére építve indult el 1991-ben a Szegedi Tudományegyetemen (az akkori József Attila Tudományegyetemen) az a pedagógiai értékelési szakértő szakos egyetemi képzés, amelynek egykori hallgatói közül többen mára a köz- és felsőoktatás meghatározó szakembereivé, kutatóivá váltak. A rendezvényt a szakértőként végzetek, illetve tanáraik szakmai és baráti találkozójaként indította útjára 2003-ban Csapó Benő.

A 2006-os konferencián – melynek elnöke Józsa Krisztián volt – a korábbi meghívásos rendszer helyett a nemzetközi normáknak megfelelő bírálati rendszer alapján fogadták el a benyújtott prezentációkat. A konferenciára szimpózium, tematikus előadás és poszter kategóriákban lehetett jelentkezni. A benyújtott absztraktokat a konferencia Tudományos Programbizottsága által felkért két-két bíráló véleményezte a következő szempontrendszer szerint: a kutatás elméleti háttéré; a kutatási kérdések megfogalmazása; az alkalmazott módszerek; az eredmények bemutatása és értelmezése; az elméleti, gyakorlati és oktatáspolitikai jelentőség, valamint az általános minőség, stílus alapján. A szimpózium egészét mindemellett annak szervezetsége, belső logikája alapján is értékelték.

A prezentációkra legfeljebb 30 pontot (6x5) adhattak a bírálók, így egy-egy prezentáció értékelésének összege maximum 60 pont lehetett. A szimpóziumok szervezetségére 5–5 pontot, összesen 10 pontot adhattak. Amennyiben a két bíráló által adott pontszámok különbsége elérte a 10 pontot, harmadik bírálót is felkérték az értékelésre. A Tudományos Programbizottság az alábbi kritériumoknak megfelelő prezentációkat fogadott el: