

**Hamar Pál<sup>1</sup> - Prihoda Gábor<sup>2</sup> - Karsai István<sup>3</sup>**<sup>1</sup> Testnevelési Egyetem (TF), Budapest<sup>2</sup> Magyar Diáksport Szövetség<sup>3</sup> Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar, Pécs

## Adalékok az iskolai testnevelés tananyag-kiválasztásához

„...ma azt valljuk, hogy nem a tanulót kell a tárgyhoz odavinni, hanem a tárgyat a tanulóhoz.”

(Prohászka Lajos, 1948)

*Tanulmányunkban adalékokat kínálunk az iskolai testnevelés tananyag-kiválasztásához a közlő NAT5 és az ehhez kapcsolódó kerettantervi munkálatok kapcsán. Álláspontunk szerint a tantervi irányítás, még ha az háromszintű (alaptanterv, keret- és helyi tantervek) is, nem töltheti be funkcióját tartalmi, tananyag-kiválasztási dimenziók nélkül. A testnevelés tartalmának kijelölésekor, tananyagának kiválasztásakor a társadalom aktuális és perspektivikus szükségleteit, a korszerű műveltséget és a nevelés céljait, feladatrendszerét, a gyermeki fejlődés törvényszerűségeit figyelembe véve kell eljárni. Az oktatás tartalmának kiszélesedése a testnevelésben is jelentkezett, illetve jelentkezik mind a mai napig.*

*A testnevelés ma már nem elsősorban a tornaterem négy fala közé zárt, az iskolától távol eső sportpályákon zajló testgyakorlást jelent, hanem egy olyan tanulási területet jelöl, amely más területekkel, tantárgyakkal karöltve igyekszik megoldást találni korunk globális kihívásainak ráeső részére. Eközben a figyelem fókuszába kerülnek olyan pedagógiailag kurrens témák is, mint a kerettantervi dimenziók, a „whole-school-approach” (az egész iskola megközelítés) és az inklúzió. Ezek ugyan nagymértékben hozzájárulnak az iskolai testnevelés jó gyakorlataihoz, de az is látható, hogy nem helyettesíthetik a jól kidolgozott és tantárgyi fókusszal rendelkező tartalmakat, s még inkább nem az oktató egyéniségét, rátermettségét.*

**P**rohászka Lajosnak – a neveléstudomány egyik kiemelkedő egyéniségének – motívól szolgáló gondolata a kiindulópontja e tanulmánynak, amelyben arra keressük a választ, hogy mi az a művelődési anyag, amely az iskolai testnevelés tananyagát adhatja. Prohászka szavaival élve, mi az a „művelődési kánon”, ami a normát, zsinór-mértéket, szabályt jelentheti a testnevelés tartalmának meghatározásakor.

A testnevelés tartalmának kijelölésekor, tananyagának kiválasztásakor (is) a társadalom aktuális és perspektivikus szükségleteit, a korszerű műveltséget és a nevelés céljait, feladatrendszerét, a gyermeki fejlődés törvényszerűségeit figyelembe véve kell eljárni.

A folyamat azonban nem zárul a kiválasztással, mivel csak akkor válik teljessé, amikor a kiválasztott anyagot elrendezzük és a tantárgyi, illetve óratervi arányokat kialakítjuk.

Ebben a tanulmányban az utóbbi kérdésekkel nem foglalkozunk, figyelmünket az első tevékenységre fókuszáljuk. Felvillantjuk a tananyag-kiválasztás tantervméleti hátterét, miközben értelmezzük a tartalom és a tananyag terminus technikusok összefüggéseit. Elemző munkánk során külön kitérünk a magyar és a nemzetközi szakirodalomban megfogalmazott elgondolásokra. A publikációk azt erősítik meg, hogy az iskolai testnevelés oktatási tartalmának kiszélesedő értelmezése nemcsak a magyarországi rendszerváltozás eredménye, hanem nemzetközileg is kialakult trend.

„Review” jellegű tanulmányunk megírásával az a célunk, hogy átfogó képet adjunk témánk releváns szakirodalmáról. Az idézett publikációk között nemcsak az elmúlt időszak munkái, hanem korábbi, a pedagógikum által jelentősnek tartott, ismert források is megtalálhatóak, mivel ez a tanulmány sem lehet tudományosan és szakmailag megalapozott, ha a téma előzményeit nem érintjük. Az idézett irodalmak elemzése és értékelése mellett elsősorban a tartalmak integrálására törekszünk, miközben – szándékunk szerint – elő kívánjuk segíteni a kibontakozóban lévő Nemzeti alaptanterv (NAT5) munkálatait. Ugyanakkor a dolgozatnak nem célja a mindennapos testnevelés problémáinak átfogó elemzése, vagy az érvényben lévő tantervek kritikája.

## A tananyag-kiválasztás tantervméleti háttere

„A kánon elválaszthatatlan az értékektől. A kánon a művelődés olyan eszményét jelenti, amely történeti jellege ellenére is mindig aktuális. Stabil történeti, egyetemes, nemzeti, népi értékeivel meghatározza eszményeinket, nézeteinket, műveltségünket, magatartásunkat.” (Báthory, 2008) „...a tantervi kánon mindig együttesen e három tényezőnek: a művelődés társadalmi eszményének, az ifju nemzedék fejlődési igényének és az anyag belső természetének figyelembevételével alakul ki. Annál jobb, annál tökéletesebb egy tanterv, minél inkább sikerül ezt a három szempontot – kánoni elveknek nevezhetjük őket – egymással harmónikusan összehangolni. A tanterv elméletének épp az a feladata, hogy ennek útját megjelölje.” (Prohászka, 1948)

Miközben teljes mértékben egyetértünk a három tényező (művelődési eszmény, személyiségfejlődés, tananyag) együtt járásával, e tanulmányunkban a figyelmünket a tartalmi jegyekre, a tananyag kiválasztására fókuszáljuk. Ez azonban nem jelent előnyben részesítést a másik két tényezővel szemben, már csak azért sem, mert az iskola alapvető célja a tanulók személyiségének, értelmi képességeinek, érzelmi világának fejlesztése, ezért a pedagógiai kutatások egyik legfontosabb területe a tanulók fejlődésének, a fejlődést meghatározó tényezőknek és fejlesztő hatásoknak a vizsgálata (Csapó, 2007).

Témánk szempontjából fontos, hogy tisztázzuk, mit értünk tartalom és tananyagon. A kiindulópont Nagy Sándor (1962) egyik munkája lehet, amelyben többek között kifejti, hogy: „Ami az anyagot illeti, ez – magában a tantervben – valóban mindenki számára adva van. Rendszerint ezt mondjuk tartalomnak. A kifejezés azonban aligha pontos. Az anyagban a tartalom adva van ugyan, de csak annak a számára, aki ezt ki tudja fejteni belőle, aki az anyagot olyan szerkezetben tudja feltárni (közvetíteni), hogy annak valódi tartalma emelkedjék ki, s hogy ezáltal az anyag legmagasabb didaktikai reprezentációját kapja meg.”

Ezek a gondolatok visszaköszönek a rendszerváltozást követő, a tananyagon túlmutató, kiszélesedő oktatási tartalom értelmezésekben is, amennyiben: „A tartalom szó hatalmas jelentésváltozáson ment keresztül az elmúlt évtizedekben, és egyáltalán nem csak a tananyagot jelentheti, hanem a fejlesztendő személyiség-összetevőket, a tanítástanulási tevékenységeit, így a fejlesztési feladatokat is.” (Nahalka, 2004) Az oktatás tartalma a pedagógia tudományában és a hétköznapi gyakorlatban is egyre összetettebbé

váló fogalom, amennyiben egyszerre jelenik meg az ideológiákban, az oktatáspolitikai törekvésekben, a különböző szinteken létrehozott tantervekben, a tudomány anyagában, a pedagógusok terveiben, az összetett tanulási környezetek nem szándékolt hatásaiban, vagyis a rejtett tantervben (Nahalka, 2003).

Az oktatási tartalom összetettségét erősíti meg egy másik tanulmány is, ahol a szerző kifejti, hogy az 1990-es években beállt tartalmi változások, a különböző „core curriculumok” az oktatás tartalmát kiszélesítették, kiemelve a (gazdasági, politikai, tudományos-technikai, társadalmi, erkölcsi) fejlődést figyelembe vevő, előkészítő, sokoldalú, kiegyensúlyozott műveltséget. Az oktatás tartalma tehát fokozatosan bővült, a korábbiaknál tágabb értelmezést nyert, így az ma már nem csupán a tananyagot jelenti, hanem egyaránt magában foglalja az értékek világát, az oktatáspolitikai kérdéseket, a magatartásformálást és az attitűd-fejlesztést (Hamar, 1998).

Azzal együtt, hogy tanulmányunkban tananyag-kiválasztási problémákkal foglalkozunk, mindeközben nem hagyhatjuk figyelmen kívül a tartalmi, azaz az oktatáspolitikai, oktatásszervezési vagy az értékelméleti (lásd fentebb: a kánon elválaszthatatlan az értékektől) kérdéseket, de nem feledkezhetünk meg a pedagógiai pszichológia vagy a tantárgypedagógia területeiről sem. Mindebből jól látszik, hogy a tananyag kiválasztása mennyire komplex tevékenységrendszer.

Az persze vitát gerjeszthet, hogy az elkövetkezendő tantervi munkálat során (lásd NAT5) szükséges-e egyáltalán tananyag-kiválasztási kérdésekkel foglalkozni, hiszen „az alaptanterv központi dokumentum, amely a minden tanulóknak járó nevelés és képzés célkitűzéseit, kötelező iskolai tevékenységeit, közös tantervi követelményeit írja elő. Minden más tanterv erre épül. Az alaptanterv tartalmazza a tantervi alapelveket, az általános képzés területeit és a képzés területeire vonatkozó általános célkitűzéseket és követelményeket.” (Vass és Perjés, 2009) De – tesszük hozzá – nem tartalmazza a tananyag tételes felsorolását.

A Nemzeti alaptanterv 1995. évi változata (a NAT1) a részletes követelmények között – a fejlesztési követelmények (kompetenciák, képességek) és a minimális teljesítmények mellett – még kijelölt tananyagokat. A későbbi NAT munkálatok során viszont a tantervkészítők a tanulásfogalom erőteljesebb képviselőjére és e fogalom továbbfejlesztésére irányították a figyelmet. Ezzel összefüggésben tanulságos megjegyezni, hogy „Ballér Endre – bár felismerte a tanulás hangsúlyozásának fontosságát, majd a kompetenciák és főleg a kulcskompetenciák jelentőségét – sohasem engedte a tartalmi dimenziót elejteni.” (Báthory, 2008) Ballér Endre (2004a) szerint ugyanis „...az oktatás tartalmi fejlesztésének nem az a fő kérdése, hogyan kell és lehet az objektív valóságnak és a tudomány igazolt eredményeinek megfelelő tananyagokat kiválasztani és elrendezni. Az oktatás tartalma – legalábbis a nem radikális konstruktivisták szerint – tervezhető.” Ugyanakkor „csak olyan tartalmak tervezhetők egy adott oktatási rendszerben, amelyekhez elegendőek és megfelelően szervezettek az előzetes ismeretek, s amelyeknek megtanulásához az adott ismeretbázison megszerezhetőek a szükséges tapasztalatok és a megfelelő tanulási környezet.” (Nahalka, 2003)

Alláspontunk egybe esik Ballér Endre véleményével, azaz mi sem gondoljuk úgy, hogy a tantervi irányítás, még ha az háromszintű (alaptanterv, keret- és helyi tantervek) is, betöltheti funkcióját tartalmi, tananyag-kiválasztási dimenziók nélkül. „A tantervi elméletnek nem lehet más feladata, mint a kiválasztás elvi szempontjainak kijelölése oly módon, hogy ezzel a tanterv egységes szelleme és aránya biztosítva legyen. A tantervkészítő feladata, hogy a részleteket kidolgozza és egybehangolja. Ez kétségekívül a nehezebb feladat, mert a legkülönbözőbb – sokszor jogos – érdekeknek és kívánalmaknak kell eleget tennie, mindenkor veszélyeztetve ezzel a tanterv egységét és arányát. De a mondottak is meggyőztek talán arról, hogy a jó tanterv nem valami konglomerátum, hanem valóban egységes mű. Ezért is oly ritka.” (Prohászka, 1948)

## Gondolatok a testnevelés tananyag-kiválasztásának magyar szakirodalmából

Ez az a pont, ahol áttérhetünk a testnevelés „tantervi elméletére”, már csak azért is, mert az e területen munkálkodóknak is meg kell küzdeniük a (tananyag) kiválasztás elvi szempontjainak kijelölésével vagy egy egységes szellemiségű és arányos (testnevelési) tanterv elkészítésével. Még a mindennapos testnevelés heti öt tanórja mellett is nehéz feladat a legkülönbözőbb – sokszor jogos – érdekeknek és kívánalmaknak megfelelni úgy, hogy a kiválasztott mozgásformák (testgyakorlatok, sportági technikák stb.) ne valamilyen konglomerátummá rendeződjenek össze. A kiválasztott, kiválogatott anyag ugyanis sohasem elkülönült szempontok szerint kiszemelt egyedi testgyakorlatok össze nem tartozó elemeinek elegye, hanem az valamilyen szinten mindenkor a sportági tevékenységgel, mint egészszel való megismertetés igényét valósítja meg (Burka, 1970).

Az iskolai testnevelés területén a tartalom és a tananyag problematikája akképpen jelentkezik, hogy „a testnevelés tantárgy oktatásában a tananyagot más szóval műveltség tartalomnak is nevezzük. [...] A testnevelés művelség tartalmi értékei és a tanulók általános műveltségét teszik teljessé. A mozgásműveltség értelmezési köre folyamatosan differenciálódik, bővül. Ezt a fejlődést a NAT első változata is igyekezett követni, az új sport-, illetve testgyakorlati ágak beépítésével. A tananyag tehát egyrészt eszköz, másrészt célkategória.” (Rétsági, 2004)

Az oktatás tartalmának kiszélesedése a testnevelésben is jelentkezett, illetve jelentkezik mind a mai napig. A tantárgy megváltozott, összetettebbé váló helyéről és szerepéről írja Gergely Gyula (2007), hogy a testnevelés és sport sajátosan összetett műveltségi terület, amely magában foglalja az egészségmegőrzés (prevenációs jellegű) és az egészség-helyreállítás (rehabilitációs jellegű) eszközeinek mozgásos formáit, és a mozgásokhoz kapcsolódó elméleti ismereteket. Az iskolai testnevelés és sport aktívabb szerepvállalásra nevel. Maga a sporttevékenység speciális kognitív, affektív-emocionális és motoros tudást biztosít. Mindezek következtében az iskolai testnevelés és sport nevelési hatásai jelentősen meghaladják a tananyag elsajátításának a szintjét.

A jelentős változások hatására a testnevelés ma már nem elsősorban a tornaterem négy fala közé zárt, az iskolától távol eső sportpályákon zajló testgyakorlást jelent, hanem egy olyan műveltségi területet jelöl, amely más műveltségi területekkel karöltve igyekszik megoldást találni korunk globális kihívásainak ráeső részére. A testnevelés a mozgásműveltség és a motoros képességek fejlesztése mellett többek között szerepet vállal a testi és lelki egészség egyensúlyának megteremtésében, az egészséges életmódra nevelésben, a káros szenvedélyek elleni harcban, a helyes higiénés és szexuális szokások kialakításában, sőt a rekreáció és a rehabilitáció területén is (Hamar, 1998).

E megnövekedett feladatkör után jogos a kérdés, mit tanítsunk testnevelésből, mi legyen a „tantervi kánon”, milyen tartalmi dimenziók mentén válasszuk ki a tananyagot?

Bizonyos megszorításokkal azt mondhatjuk, hogy a testnevelési tantervben kapjanak helyet a kiválasztott sportágak alapjai. Az egyes testgyakorlati ágak tananyaga tehát a tantervben többé-kevésbé reprezentálja a sportági tevékenységet. Ez viszont nem zárja ki olyan tantervi koncepció kidolgozásának a lehetőségét, amelynek nem része bizonyos sportágak alapvető anyagának átszarmaztatása. Erre volt is és jelenleg is vannak példák. Annak szükségességét, miszerint a testgyakorlatok a tantervben, mint sportágak szerepeljenek, az indokolhatja, hogy a sportágak nem egyszerűen csak a sporttevékenység anyagát foglalják keretbe, hanem egyszersmind a testnevelés komplex feladatai megvalósításának a zálogai is. Az egyes sportágak teljes mozgásanyaga azonban megközelítően sem kaphat helyet a tantervekben. Különböző szempontok miatt, körülhatárolt

módon, válogatni kell. Minimális alsó határként kell megjelölni azt az anyagmennyiséget, amely a testgyakorlati ág jellegének megfelelően még/már elősegítheti a megfelelő pedagógiai hatáskiváltást (Hamar, Leibinger és Derzsy, 2003).

A Magyar Diáksport Szövetség T.E.S.I. programjában, az iskolai testnevelés tartalmi kereteivel összefüggésben a szerzők megjegyzik, hogy a „testnevelés keretrendszerében a tananyagot alapjaiban meghatározzák a tartalmi szabályzók (NAT, kerettanterv) a Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR) szintjei, valamint az élethosszig tartó tanuláshoz kapcsolódó kulcskompetenciák (LLL-kulcskompetenciák). Megjelennek benne a kurrens szakirodalmi elméletek, amelyek a továbbhaladás, fejlődés irányait jelölhetik ki. A széleskörű elemzések biztosítják a szakirodalmi megalapozottságot ahhoz, hogy a minőségi testnevelés módszertani értelemben (pedagógiai alapelvek), valamint tantervtartalmi értelemben (fő fejlesztési területek) egyaránt komplex és minden tanuló számára adekvát fejlesztést kínáljon.” (Csányi és Révész, 2015)

Az iskolai testnevelés új kihívásai között új szerepkövetelmények, feladatok, tartalmak, hangsúlyok jelennek meg:

„Alsó tagozaton pl.: természetes mozgásformák és alkalmazásuk sportági jellegű tevékenységekben, kreatív és kooperatív játékok.

Felső tagozaton, pl.: alternatív környezetben űzhető sportok; a testtudat, a saját test szerepe a fittségben és az edzettségben ismeretei.

Középfokon, pl.: külföldi és hazai modern sportjátékok; a zene és a mozgás kapcsolódásának különböző megjelenési formái; művészeti előadás; a tutorálás illetve a társtanítás ismeretei.” (Rétsági és Csányi, 2014)

Egy korábbi vizsgálatban maguk a testnevelő tanárok is véleményt nyilvánítottak arról, hogy szerintük miként kellene módosítani a testnevelés tananyagát. „A tanárok az alábbi témakörökben bővítenék a tantervek tartalmát: labdás sportok (19,85), úszás (18,2%), szabadidősportok (15,8), atlétika (14,3%), képességfejlesztés, önvédelmi sportok, torna (6,3%), téli sportok (4,7%), gyógytestnevelés és gimnasztika (3,9%). A válaszadó tanárok 14,5%-a a torna, 4,2%-a az önvédelmi és a küzdősportok mozgásanyagával csökkentené a felső tagozatosok testnevelési mozgásanyagát. Ez utóbbi témakört a válaszadók 11,4%-a kihagyná a kerettantervből.” (Gergely, 2004)

Az iskolai oktatás tananyagát meghatározó tényezők közül kiemelésre érdemesek azok a tanulást és tanítást befolyásoló dimenziók, amelyek nem feltétlenül egy-egy tantárgyhoz, vagy tanulási területhez kötődnek. A tantárgyi tartalmak, tananyagok kapcsán megjelennek olyan igények, amelyek a pedagógiai munka tágabb értelmezéséhez vezetnek. A kerettantervi tartalmaknak kiemelten fontos szerepük van a testnevelésben, ám itt nem csupán az egyes elemek összekapcsolásáról van szó, hanem e tartalmak szintéziséről, új tudások, új módszerek felfedezéséről és leginkább a pedagógusok együtt-működésének új formáiról.

A tananyag-kiválasztással összefüggésben az egyik legnagyobb nyomatékot kapó kérdés a tantervi integráció, különösen a kötelezőség és a közvetíthetőség egyensúlyba hozatala, a folyamatos korszerűsítés, a választható tárgyak, tevékenységek és a tantárgyak közötti határok újragondolása terén (Ballér, 2004b). A testnevelés a társadalom felől jövő igényeknek akkor tud megfelelni, ha a tanulóknak az iskolában minél szélesebb körű mozgásos tevékenységi formákat kínál. Szükségesek az új típusú, a kor kihívásainak jobban megfelelő tantárgyi és tantárgyközi integrációk, tömbösítések, kerettantervi pedagógiai megoldások (Hamar, 2016).



## Nemzetközi szakirodalmi adalékok a tananyag-kiválasztáshoz

A témánkhoz kapcsolódó nemzetközi szakirodalom koránt sem teljességre törekvő áttekintését kezdjük azon ténnyel, hogy a központi tartalmi fejlesztés jelentős mértékben az iskolák pedagógiai gyakorlatától függ. A pedagógiai gyakorlat és a tartalomfejlesztés kölcsönhatását döntően olyan tényezők befolyásolják, mint például a nevelési-oktatási célok, követelmények, az alkalmazott módszerek, az ellenőrzés, értékelés eljárásai vagy az iskolaszervezet. Ezek a tényezők azonban nem mindig direkt, hanem időnként latens módon fejtik ki hatásukat, „általánosan elfogadott, magától értetődőnek tartott értelmezések, értékek, szimbólumok, kifejezett és rejtett tartalmak formájában.” (Eisner, 2000; Selwyn, 1999).

A fejlett európai országokban a tananyagban – a központi szabályozás során, a szűkebb értelemben vett oktatási tartalmak területén – a humán értékek erősítése tapasztalható. Ez „szorosan kapcsolódik a társadalmi kultúra terén a gazdálkodás, a környezetvédelem, az erkölcs, a vallás, az esztétikum értékeihez, az egyén műveltségében pedig a nemzeti azonosságtudat és az európaiság összeegyeztetéséhez, a magatartás és érzelmek kultúrájához, a kreativitásra, a kommunikációra, a személyközi kapcsolatokra neveléshez s az egész életen át tartó önnevelésre, önművelésre, tanulásra felkészítéshez.” (Ballér, 2004b)

A testnevelés oktatási tartalmának kiszélesedő értelmezése nemzetközi vonatkozásban is tetten érhető. Egyes európai országokban a testnevelés tantervi kérdéseinek újragondolása zajlik, még pedig az egész életen át tartó tanulás, az egészséges jól-lét (healthy well-being) és a fizikailag aktív életvitel tekintetében. Ezek a célok a testnevelés tartalmi fejlesztésének az igényét is magukkal hozzák mind a társadalom, mind az egyén szintjén. Felértékelődik a helyi (regionális) szintű szabályozás a testnevelési tantervek területén is (Hardman, 2009).

Szebenyi Péter (1991) nyomán – aki szerint Európában három tantervi típus alakult ki, nevezetesen: a demokratikus országok kontinentális típusa, az angolszász típusú, valamint a kelet-európai országokban bevezetett egységes ideológián alapuló központi tantervek – három európai és egy tengeren túli tantervet tekintünk át a tartalom (tananyag) kiválasztás szemüvegén keresztül.

Az észak-európai országok hagyományosan a német-porosz kontinentális tantervi típusú államok közé tartoznak. A skandináv testnevelési tantervek tananyagaiban jelentős szerepet játszanak az elemi mozgások (futás, mászás, dobás, tolás és húzás stb.), a labdajátékok, az atlétika és a torna, emellett olyan témakörök is bekerültek a testnevelés tananyagába, mint a tánc, a színjátszás vagy a túlélési és mentési gyakorlatok. Ezen országok közül kiemelve Finnországot, megjegyezhetjük, hogy a finn iskolai testnevelés unikális modellje, közösségi programja az ún. Koulun Liikunta. A Koulun Liikunta (School-based physical activity) azokat a sporttevékenységeket (mozgásformákat) foglalja magába, amelyek egyaránt alapját jelentik az iskolai testnevelésnek és sportnak, illetve a mindennapi iskolán kívüli (extracurricularis) foglalkozásoknak. A Nemzeti alaptanterv olyan célokat és tartalmakat fogalmaz meg, melyek középpontjában a testi fittség (physical fitness) áll (Heikinaro-Johansson, Palomäki és McEvoy, 2014).

Az angolszász típusú tantervek alfáját és ómegáját az Angol Nemzeti Tanterv (English National Curriculum) jelenti. A tantervben kitüntetett szerepet töltenek be a kereszttantervi dimenziók, amelyek helyzetüknél fogva hatékonyan képesek összekapcsolni az egyes tantervi tartalmakat, mivel ezek olyan egységesítő témák, melyek elősegítik a világ megértését, visszatükrözik azokat az eszméket és kihívásokat, amelyekkel egyén és társadalom találkozhat. A középiskolákra vonatkozó kereszttantervi dimenziók az azonosság és kulturális különbözőség, az egészséges életmód, a közösségi részvétel,

a vállalkozó szellem, a globális dimenzió és fenntartható fejlődés, a technológia és média, valamint a kreativitás és kritikus gondolkodás (Vass és Perjés, 2009). Nagy-Britanniában az iskolai testnevelés legdominánsabb mozgásformái a rounders-baseball (métaszerű játék, a baseball gyerekváltozata), a tenisz, a krikett és a labdarúgás (Hamar és Soós, 2004).

A kelet-európai országok testnevelési tanterveinek hű tükörcépét adja a „román modell”, ami számos ponton hasonlóságot mutat a magyar tartalmi szabályozással is. A testnevelés és sport órák tartalmának középpontjában az aktív életmód kialakításának szükségessége áll, amely fenntartásához viszont nélkülözhetetlen a megfelelő egészségi állapot. A tananyag kiválasztását jól példázzák egyrészt az EU-s pénzügyi források bevonására törekvő azon lépések, melyek sí- és korcsolyapályák, fitnesz és tornatermek, uszodák stb. építésére irányulnak. Másrészt a testnevelési tantervekben szereplő mozgásformák fontosságára úgy is fel kívánják hívni a tanulók figyelmét, hogy az ezekben a sportágakban korábban sikeres sportolók segítenek a „meggyőzésben”. Ilyen sportolók például Nadia Comaneci (torna), Gheorghe Hagi (labdarúgás) vagy Ghita Muresan (kosárlabda) (Georgescu és Grosu, 2014).

Ausztráliában néhány évvel ez előtt egy jelentős tantervi reform zajlott, amelynek fókuszába az egészség és a testnevelés is bekerült. Ezek a tantervfejlesztési munkálatok azért is figyelemre méltóak, mivel meghaladni látszanak az Ausztráliára korábban jellemző angolszász típusú, „súlytalan” központi szabályozást, ahol az oktatási anyag kijelölése csak is kizárólag helyi (területi) szinten történt. A korábbiaknál komplexebb értelmezésű testnevelés itt is megjelenik az olyan követelmények mentén, mint például az egészségnevelés – beleértve a mentális és a szexuális egészséget – vagy az olyan kapcsolódási pontokkal, mint a kábítószer elleni harc, illetve a gyermekvédelmi oktatás. A tananyag-kiválasztásban preferált területek a motoros képességfejlesztés, a sportjátékok (labdajátékok), a tánc, a fitneszképzés, a torna, az atlétika és a vízi sportok (Lynch, 2014).

Az iskolai oktatás olyan keresztmetszeti dimenzióiról, mint az egész életen át tartó tanulás, vagy a well-being fentebb már ejtettünk szót. Az alábbiakban olyan további két, a nemzetközi szakirodalomban kiemelten kezelt tényezőt mutatunk be, amelyek a testnevelés iskolai gyakorlatával egyre szorosabb kapcsolatot jelenítenek meg.

A „whole-school-approach” (az egész iskola megközelítés) keretei között a testnevelés egyik feladata, hogy olyan iskolai légkört és környezetet teremtsen, amely az iskolai közösség minden tagját fizikai aktivitásra ösztönzi. E szemlélet szerint a testmozgás és az egészségtudatos életmód fontosságának közvetítése – a testnevelés és az egészségnevelés – túllép a tanórák keretein. Ehhez olyan új pedagógiai tartalmakra van szükség, amelyek megállják a helyüket az informális és nonformális tanulás-tanítás színterein is. A „whole-school-approach” gyakorlata magába foglalja a gyerekek aktivitásigényéről szóló konzultációkat, a mozgástevékenységek formáinak kiszélesítését, vagy akár a szülők és más szakemberek (pl. szociális munkások, segítők) bevonását a tervezésbe és megvalósításba is (Harris, 2008).

O’Dea (2012) a „whole-school-approach” gyakorlatát az iskolai tanítás előtti és utáni időszakokra is kiterjeszti. Koncepciójában a testnevelés és az egészségnevelés iskolai vonatkozása számos pedagógiai megoldással egészül ki, például az iskolai játékterek funkciójának újragondolása, a strukturálatlan fizikai aktivitás lehetőségeinek megteremtése (séta, kertészkedés, stb.), vagy olyan tevékenységek és mozgásprogramok megvalósítása, amelyek bárki számára elérhetővé teszik a bekapcsolódást. Ezzel párhuzamosan lehetőség nyílik arra is, hogy a pedagógusok kreatív testmozgásprogramokat dolgozzanak ki és fejlesszék a szervezéshez szükséges készségeiket.

Greene és Dotterweich kutatásukban (2013) a testnevelés és egészségnevelés játzótereken alkalmazható kereszttantervi lehetőségeit vizsgálták. Konklúziójuk szerint az

olyan keresztantervi elemek, amelyeknek egyik összetevője a fizikai aktivitás, nem feltétlenül elégítik ki a gyerekek mozgásigényét. Ezzel együtt nagymértékben színesítik a tradicionális mozgásprogramokat, s biztosítják a gyerekek számára a szükséges mindennapi mozgás lehetőségét, még akkor is, ha az iskola a testmozgás kárára fontosabbnak tartja a más tantárgyakban való tanulói előmenetelt. A szerzők véleménye szerint a testmozgást beépítő keresztantervi tartalmakat a testnevelés fontos kiegészítőjeként kell kezelnünk.

A „whole-school-approach” megközelítéshez természetszerűen kapcsolódik az inkluzív (befogadó) szemlélet. Az inkluzivitás egyszerre iskolai szemlélet és pedagógiai gyakorlat, amelynek során a tanítás folyamatait, az iskola környezetét, programjait és mindennapi tevékenységeit úgy alakítjuk, hogy azokba minden tanuló egyforma eséllyel kapcsolódhasson be. A hozzáférés egyenlősége mellett az inklúzió magába foglalja a sokszínűség értékének kihangsúlyozását, az együttműködés lehetőségeinek megteremtését és a teljesítmény tágabb értelmezését is.

Az iskolai inklúzió akkor tud maradéktalanul megvalósulni, ha annak értékei és gyakorlatai a tantervekben is megjelennek. A testnevelés tanítása során a tanulók változatos szükségleteit, diverzitását a tanterveknek tartalmazniuk kell, mind tartalmi, mind módszertani szempontból. Robertson, Childs és Marsden (2000) számos olyan irányelvet sorakoztat fel, amelyek az inkluzív testnevelés gyakorlatát érintik. A szerzők megerősítik, hogy a testnevelés mindennapi gyakorlatában az inklúzió megvalósítása nehézségekbe ütközhet. Véleményük szerint a befogadás szemléletét a tananyagban és a pedagógiai munkában, tehát a megvalósult iskolai gyakorlatban kell elhelyezni. Ezzel együtt a testnevelés helyes gyakorlatának átfedésben kell lennie más tárgyak jó gyakorlataival, illetve a kívánt szemléletnek tükröződnie kell az iskolai szabályozókban és a pedagógusok képzésében is.

Az inklúzió kérdése nem csak a nemzetközi szakirodalomban jelenik meg. Példaként említhetjük Hamar, Leibinger és Murányi (2007) munkáját, amelyben más egyebek mellett kifejtik, hogy az inklúzió nem egyszerűen a sajátos nevelési igényű emberek megtűrése, az épekkel történő együttélése. Lényege az elfogadás, a személyes kapcsolat, a kölcsönös egymásra hatás, a közös tevékenység, a kölcsönös tisztelet. Az inklúzió nem probléma, hanem sokkal inkább lehetőség, amely egyben elfogadást és segítségnyújtást is sugall. A tanulmányban a szerzők angliai példákat is hoznak: „Személyes tapasztalataink mondatják velünk, hogy külföldön – konkrétan Angliában – kiemelten kezelik e problémakört. A Worcesteri Egyetemen például külön projektet dolgoztak ki, melynek címe: 'A sport és közösség inklúziós távlatai'. A tervezet középpontjában a felsőoktatás e téren megoldandó feladatai és teendői állnak.”

## Konklúziók

Végkövetkeztetéseink megfogalmazásához a Prohászka Lajos-i mottó mellé felso-  
rakoztatjuk Faludi Szilárd (1958) egy majd' hatvanéves, a jelenben is megfontolandó gondolatát, miszerint: „Az iskola tanítási anyagát nem szabad úgy felfognunk, mintha az egyszerűen a „felnőttműveltség” valamiféle redukciója, mennyiségi csökkentése, logikai egyszerűsítése vagy összevonása volna.”

A testnevelés tananyagának kiválasztásakor tehát a tantárgyat kell a gyermekhez igazítanunk, a „művelődési kánont” pedig a gyermek fejlettségi szintjének, életkori sajátosságainak megfelelően szűks ges összeállítanunk. „Mindez megkívánja, hogy a tantervek érvényesítsék, hangsúlyozzák a minden egyes tanuló képességeit optimálisan segítő, személyiségük fejlesztését kibontakoztató, megalapozó tartalmak differenciált kiválasztását, elrendezését.” (Ballér, 2004a) Ezek az intenciók általános jelentőséget



nyerhetnek – inkább azt mondjuk, kell, hogy nyerjenek – a NAT5 és az ehhez kapcsolódó kerettantervi munkálatok során.

A testnevelési tanterv tananyagának az alap- vagy – kissé bővítve a kört – a klaszszikus sportágak mozgásanyagán kell nyugodniuk, mivel ezekre alapozva megvalósíthatóak a cél- és feladatrendszerben megfogalmazottak. Ez azonban nem zárhatja ki a nem sportági mozgásformák beépítését is a tanterv(ek)be. Ha ennek alátámasztására nem lenne kielégítő a magyar testnevelési tradíció, idézzük fel a nemzetközi szakirodalomban tárgyaltakat, azaz az észak-európai országok gyakorlatában megjelenő labdajátékokat, atlétikát, tornát és táncot, vagy a britek sportágait, a rounders-baseballt, a teniszt, a krikettet és a labdarúgást. A romániai iskolai testnevelés alapját – más egyebek mellett – a torna, a labdarúgás és a kosárlabda jelenti, de megtalálható benne a sízés, a korcsolyázás, a fitnesz és az úszás is. Ausztráliában a preferált anyagok a motoros képességfejlesztés, a sportjátékok (labdajátékok), a tánc, a fitnesz, a torna, az atlétika és a vízi sportok.

A sportágak reprezentálása mellett azonban elengedhetetlenek a tantárgyközi integrációk, a keresztntantervi pedagógiai megoldások, valamint azoknak a keresztmetszeti dimenzióknak a figyelembevétele, amelyek a tanítás és tanulás különböző szintereit összekapcsolják. Példának okáért a testnevelés és sport műveltségi terület (tantárgy) kapcsolódási pontot találhat a történelemmel (lásd az ókori olimpiai játékok eszmeiségét), a biológiával (lásd az egészség fogalmát és a táplálkozási szokásokat), vagy a fizikával (lásd a dinamika alaptörvényeinek alkalmazását az atlétika dobószámainál: Hamar, 2016). Harris (2008) álláspontja szerint az egészségtudatosság témája számos tantárgyat érint, így az iskola minden pedagógusának meg kell találnia azokat a kapcsolódási pontokat, amelyekből a tanítás során alkalmazható keresztntantervi témák szülehetnek. A testnevelés és egészségnevelés – többek között – a matematikával, a nyelvtanulással vagy a zenei és művészeti neveléssel is összeköthető.

A keresztmetszeti dimenziók a tantárgyi tartalmaknak tágabb keretet és kölcsönös kapcsolódási lehetőségeket biztosítanak, miközben összekötik a formális, a nem formális és a nonformális tanulási szintereket. Bár a „whole-school-approach”, az inkluzív szemlélet és a keresztntantervi megoldások nagymértékben hozzájárulnak az iskolai testnevelés és egészségnevelés jó gyakorlataihoz, az is látható, hogy nem helyettesíthetik a jól kidolgozott és tantárgyi fókusszal rendelkező tartalmakat.

Még inkább nem helyettesíthetik az oktató egyéniségét, rátermettségét, ugyanis a (jó) testnevelő használja leginkább a (pozitív) személyiségét a munkája során. Prohászka Lajos (1948) e tanulmányban számos alkalommal idézett „elméletének” záró soraiban, erről ekképpen vélekedik: „Egyelőre azt kell mondanom, hogy a módszerében helyesen eljáró tanár kezében azok a hiányok is, amelyek a tantervi koncentráció bármely megoldásából szükségképp adódnak, elenyésznek. S végeredményben a tanári munkán, pedagógiai erejének egész latbavetésén mulik minden. A legjobban megszerkesztett tanterv is hiábavaló, élettelen alkotás az őt meglelkesítő igazi tanítói ethosz nélkül.”

A fentebb vázoltakból vélhetően jól látszik, hogy az iskolai testnevelés tananyagának kiválasztása még a mindennapos testnevelés bevezetését követően sem egyszerű feladat. A jelenlegi nehézségekről ad „elfogult, bár szakmai érvelésre törv oktatásügyi körképet” Trencsényi László (2016), amikor egyik pedagógiai írásában más egyebek mellett kifejti, hogy „a mindennapos testnevelés előírása írott malaszttá válik az infrastruktúra áldatlan állapotában. [...] Szabadalommmá vált (tudtommal egyetlen testnevelési szakirodalomban sem szerepel) a „lépcsőzés”, mint testnevelési módszer. [...] Az „egyntanterves” tartalmi szabályozás jelentősen csökkenti az iskolák adaptivitását, a tantestületek készítése lazult valóságos ön- és helyzetelemzés iránt, a helyi tantervekben alig van mód helyi változatok megfogalmazására (akár pl. egy hegyvidéki, akár vízparti iskola sajátos szükségleteinek kielégítésére).”

Az „infrastruktúra áldatlan állapotára” gyógyírt jelenthet a kormányzat által, a 2017/2018. tanévben elindított tornaterem és tanuszoda építési program, amely a huszonegyedik órában jött, mivel a „lépcsőzés” és a hasonló képességfejlesztő eljárások ugyan hasznosak is lehetnek, de rendszer szinten, hosszú távon nem jelenthetik az iskolai testnevelés fundamentumát. A tárgyi feltételrendszer javítása már csak azért is elvárt, mert jelenleg a sportcélú létesítmények mellett az órarendek is zsúfoltak. A felvetett tartalmi, módszertani problémákra megoldást kínálhat egy valóban korszerű, a 21. század elvárásainak megfelelő, legalább egy képzési ciklusra – minimum nyolc tanévre – érvényes tantervi szabályozás. A korszerűség és 21. századiság többek között a sokszínű, sok szempontot magába foglaló tartalmi szabályozással, a helyi tervezés lehetőségeinek növelésével érhető el. Egyetértünk Trencsényi Lászlóval abban, hogy a helyi tantervekben legyen mód helyi változatok megfogalmazására, például egy hegyvidéki vagy vízparti iskola sajátos szükségleteinek kielégítésére is. A továbblépés záloga lehet még a felsőoktatási tanulmányaikat végző tanító- és tanárjelöltek hatékony tantervméleti, -készítési és -fejlesztési felkészítése.

Ami a hosszú távú tervezést illeti, az komoly hiátus a rendszerváltozás óta eltelt több mint negyed évszázadban. Pedig, ahogy Ballér Endre (1981) fogalmaz: a tantervfejlesztés folyamatossága és periodikussága semmi esetre sem jelentheti azt, hogy „az alapidokumentumokat állandóan változtatjuk, újakkal cseréljük fel annak érdekében, hogy a fejlődéssel lépést tarthassunk. Sokkal inkább arról van itt szó, hogy a tantervek a rendszer többi elemeivel együtt biztosítsák a folyamatos fejlesztést, mégpedig úgy, hogy közben maguk viszonylag stabilak maradnak és csak bizonyos hosszabb periódus után kerüljön sor általános reformjukra.”

## Irodalom

- Ballér Endre (1981). *Tantervmélet és tantervi reform*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Ballér Endre (2004a). A közoktatás tartalmi fejlesztésének újabb nemzetközi és hazai tendenciái. In: Kovács Zoltán & Perjés István (szerk.). *A tantervmélet útjain. Válogatás négy évtized pedagógiai írásaiból*. Budapest: Aula Kiadó Kft. 137-141.
- Ballér Endre (2004b). Változások az oktatás tartalmában. In: Kovács Zoltán és Perjés István (szerk.). *A tantervmélet útjain. Válogatás négy évtized pedagógiai írásaiból*. Budapest: Aula Kiadó Kft. 103-111.
- Báthory Zoltán (2008). Ballér Endre nézete a műveltségi kánonról. In: Mátrai Zsuzsa és Perjés István (szerk.). *Hiszek a tudás jobbitó erejében. Ballér Endre emlékkonferencia*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia, Pedagógiai Bizottsága. 21-26.
- Burka Endre (1970). Adalékok a tantervmélethez (II.). *A testnevelés tanítása*, 6(4), 108-112.
- Csapó Benő (2007). Hosszmetszeti felmérések iskolai kontextusban - Az első átfogó magyar iskolai longitudinális kutatási program elméleti és módszertani keretei. *Magyar Pedagógia*, 107(4), 321-355.
- Csányi Tamás & Révész László (2015). *A testnevelés tanításának didaktikai alapjai. Középpontban a tanulás*. Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Eisner, E. W. (2000). Those who ignore the past...: 12 'easy' lessons for the next millenium. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 343-357. DOI: 10.1080/002202200182808
- Faludi Szilárd (1958). A művelődési anyag kiválasztásának kérdéséhez. *Köznevelés*, 14(14), 325-326.
- Gergely Gyula (2004). Testnevelés. In: Kerber Zoltán (szerk.). *Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában. Tanulmányok a tantárgyi helyzetfelmérésről (2001-2003)*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. 347-358.
- Gergely Gyula (2007). Kórdokumentum – Testnevelés és sport műveltségterület a NAT 2003-ban. *Fejlesztő Pedagógia*, 18(1) 39-42.
- Georgescu, L. & Grosu, E. (2014). Contemporary Trends in Health Promotion through Physical Education: A Romanian Model. In: Ming-Kai Chin & Christopher R. Edginton (Eds.). *Physical Education and Health. Global Perspectives and Best Practice*. Urbana (USA): Sagamore Publishing. 383-394.
- Greene, A. & Dotterweich, A. R. (2013). The use of cross-curricular activity on interactive playgrounds to supplement school-based physical activity: an

- exploratory study. *Educational Studies*, 39(1), 96-103. DOI: [10.1080/03055698.2012.674635](https://doi.org/10.1080/03055698.2012.674635)
- Hamar Pál (1998). A testnevelés tartalmi korszerűsítésének nemzetközi trendjei a közoktatásban. Új Pedagógiai Szemle, 48(4), 48-56.
- Hamar Pál (2016). *A testnevelés tantervelmélete*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Hamar Pál, Leibinger Éva & Derzsy Béla (2003). A testnevelés tananyag-kiválasztás problematikája a testnevelők szemszögéből. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 4(2), 34-40.
- Hamar Pál & Soós István (2004). A magyar közoktatás testnevelési óraszámjai történeti és európai nézőpontból. Új Pedagógiai Szemle, 54(11), 59-68.
- Hamar Pál, Leibinger Éva & Murányi Eleonóra (2007). Inklúzió – Exklúzió – Testnevelés. *Fejlesztő Pedagógia*, 18(1), 36-38.
- Hardman, K. (2009). *Selected Issues, Challenges and Resolutions in Physical Education*. In: Conference Proceedings Theoretical, Methodological and Methodical Aspects of Physical Education. International Scientific Conference. University of Belgrade, Faculty of Sport and Physical Education, Belgrade, 11-20.
- Harris, J. (2008). Creative approaches to promoting healthy, active lifestyles. In: Jim Lavin (Ed.). *Creative Approaches to Physical Education. Helping children to achieve their true potential*. London: Routledge. 81-91. DOI: [10.4324/9780203927847](https://doi.org/10.4324/9780203927847)
- Heikinaro-Johansson, P., Palomäki, S. & McEvoy, E. (2014). Embracing Change and Increasing Physical Activity in Finnish Schools. In: Ming-Kai Chin & Christopher R. Edginton (Eds.). *Physical Education and Health. Global Perspectives and Best Practice*. Urbana (USA): Sagamore Publishing. 163-175.
- Lynch, T. (2014). Australian curriculum reform II: Health and physical education. *European Physical Education Review*, 20(4), 508-524. DOI: [10.1177/1356336x14535166](https://doi.org/10.1177/1356336x14535166)
- Nagy Sándor (1962). *Az oktatási folyamatra vonatkozó nézetek történeti alakulása és mai helyzete*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Nahalka István (2003). Az oktatás tartalma. In: Falus Iván (szerk.). *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 165-189.
- Nahalka István (2004). A természettudományi szakos pedagógusok képzése és a NAT. *Pedagógusképzés*, 2(1), 11-27.
- Nemzeti alaptanterv* (1995). Budapest: Művelődési és Közoktatási Minisztérium.
- O’Dea, J. (2012). Benefits of developing a whole-school approach to health promotion. In: Baur, L.A., Twigg, S.M. & Magnusson, R.S. (Eds.). *A modern epidemic: Expert perspectives on obesity and diabetes*. Sydney: Sydney University Press. 155-156.
- Prohászka Lajos (1948). A tanterv elmélete. In: Zibolen Endre (szerk.). *A tantervelmélet forrásai, 2. kötet*. 1983. Budapest: Országos Pedagógiai Intézet.
- Rétsági Erzsébet (2004). *A testnevelés tantárgypedagógiája*. Budapest-Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- Rétsági Erzsébet & Csányi Tamás (2014). Nemzeti alaptanterv 2012. Testnevelés és sport műveltségi terület - az iskolai testnevelés új kihívásai I. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 15(3), 32-36. Robertson, C., Childs, C. & Marsden, E. (2000). Equality and the inclusion of pupils with special educational needs in physical education. In: Capel, S. & Piotrowski, S. (Eds.). *Issues in Physical Education. Issues in Subject Teaching Series*. London and New York: RoutledgeFalmer. 55-56.
- Selwyn, N. (1999). Differences in educational computer use: the influence of subject cultures. *The Curriculum Journal*, 10(1), 29-48. DOI: [10.1080/0958517990100104](https://doi.org/10.1080/0958517990100104)
- Szebenyi Péter (1991). Tantervi szabályozás Európában. In: Mátrai Zsuzsa (szerk.). *Tanterv és vizsga külföldön*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 25-78.
- Trencsényi László (2016). Elfogult, bár szakmai érvelésre törengő oktatásügyi körkép 2016. In: *Trencsényi László 2016. Pedagógiai írások*. Budapest: Fapadoskonyv.hu Kiadó. 221-223.
- Vass Vilmos és Perjés István (2009). A tartalmi szabályozás meghatározó elemei, a tantervi paradigmák komparasztikája. *Iskolakultúra*, 19(12), 81-100.