

alterNATíva

**A tartalmi szabályozás
átalakításának koncepciója**

Civil Közoktatási Platform

Budapest, 2017.

1. Bevezetés

A magyar közoktatás rendszere számos problémával küzd. E problémák szorosan összekapcsolódnak egymással. Egy területen a működés, az intézmények megváltoztatása a többi területre is hatással van, és szinte egyetlen olyan probléma sincs, amely megnyugtatóan megoldható lenne önmagában.

A magyar oktatás rendszerének a 21. századi igényekhez történő igazítása átfogó reformot igényel gyakorlatilag minden alapvetőnek számító területen. Ugyanakkor vannak olyan súlyos gondok is, amelyek legalább részleges orvoslásával nem várhatunk addig, míg egy átfogó reformkoncepció kialakításához és megvalósításához kínna-keservvel összeállnak a politikai feltételek. Ilyen a Nemzeti alaptanterv (NAT) megújítása is. A 2012-ben elfogadott, és 2013. szeptember 1-én bevezetett, most is hatályban lévő alaptanterv oly mértékben központosította a tartalmi szabályozást, hogy lényegében megszűnt a pedagógusok autonómiája a tanítás céljainak, követelményeinek és tananyagának meghatározásában, a NAT és a kerettantervek rendszere csak nagyon kevés helyen megtanítható mennyiségű tananyag „továbbadásának” terhét rakta a pedagógusok vállára. **A jelenleg érvényben lévő alaptanterv a közoktatás egyik kerékkötője, lényeges megváltoztatása elodázhatatlan feladat.**

Ha arra nincs is lehetőség, hogy a NAT-ot egy a közoktatást minden meghatározó területen egyszerre megreformáló, grandiózus folyamat részeként újítsuk meg, arra viszont van, hogy legalább **a tartalmi szabályozás egészét** átgondoljuk, és ne pusztán a NAT-hoz nyúljunk hozzá. Legalábbis a jelentős problémák megoldására dolgozzunk ki javaslatokat a tartalmi szabályozás terén, igyekezzünk elkerülni, hogy pusztán az alaptantervvel foglalkozva újabb ellentmondásokat hozzunk létre a rendszerben!

Amit ez a dokumentum leír, az tehát **a tartalmi szabályozási rendszer megújítása**. Fontos részletek megváltoztatására, a folyamatok új pályára állítására tesz javaslatokat, azonban **nem a tartalmi szabályozó rendszer átfogó reformja**. Azért nem lehet átfogó reform, mert az csak a köznevelési rendszer összes alapvető változtatásokat igénylő területeinek, vagyis a teljes köznevelésnek a rendszerszintű, koncepciózus átalakításával lehetséges.

Ezt a koncepciót a 2016. elején alakult, mintegy félszáz, oktatáshoz kötődő civil szervezetet tömörítő **Civil Közoktatási Platform** (CKP) dolgozta ki. Bevallottan alternatívája a Köznevelési Kerekasztal Tartalomfejlesztés és Módszertan Munkacsoportja által készített koncepció javaslatnak. A két dokumentum gyökeresen eltérő megfontolásokat ajánl a szakma és az oktatásirányítás számára a tartalmi szabályozás megújításával kapcsolatban. A CKP törekvése, hogy az érintettek a Munkacsoport elaborátumához hasonlóan megismerhessék a Platform által összeállított koncepciót is, alakuljon ki érdemi szakmai vita a megközelítések között, annak érdekében, hogy az oktatásirányítás majdan megfelelő, a magyar oktatás, illetve a magyar társadalom érdekeit szolgáló döntéseket hozhasson.

2. Helyzetelemzés

A tartalmi szabályozás Magyarországon a rendszerváltást követően többször esett át jelentős változáson. A nagyjából a kormányváltások ütemét követő átalakítások elsősorban a tantervi szabályozás szintjeinek számát, az egyes tantervek jellegét, kötelező vagy nem kötelező voltát, a tantervek tartalmát érintették. A közoktatás irányításának e kérdésében az elmúlt két évtized alatt egy „csiki-csuki folyamat” tanúi lehettünk.

Az első, **1995-ös NAT** egy kétpólusú tartalmi szabályozás központi eleme volt, mellette csak a helyi tantervek kaptak szerepet, mint kötelező feladatokat és kötelező tartalmakat előíró dokumentumok. Az iskolák helyi tanterveinek elkészítését továbbképzésekkel és úgynevezett mintatantervek készítésével próbálta az akkori oktatási vezetés segíteni.

A **szabályozás 1998-ban bekövetkezett átalakítása** során az oktatási kormányzat felmelegítette a már korábban is felmerült, **kötelező kerettantervek** létrehozásának ötletét. Az ígéret szerint több kerettanterv készült volna egy-egy iskolatípus számára, de csak egy jött létre, az azóta is bevallottan fontos szerepet játszó központi kerettanterv, amely viszont igencsak hasonlított az 1978-as utolsó részletes központi tantervre. Háromszintessé vált a tartalmi szabályozás rendszere (NAT, kerettantervek, helyi tantervek), azonban az iskolák nagy része helyi tantervként szinte szóról szóra a központi kerettantervet hagyatta jóvá a fenntartójával.

2002-ben ismét váltás történt. A „csiki-csuki folyamatban” a kerettantervek elvesztették kötelező jellegüket, a NAT jelentős átalakuláson ment keresztül, és született több, **ajánlott kerettanterv**, elsősorban a tankönyvkiadók jóvoltából. Így a tartalmi szabályozás ismét kétpólusúvá vált, miközben egyes becslések szerint az iskolák kb. 80%-ában a helyi tanterv azonos volt a megmaradt, és csak kisebb ráncfelvarráson átesett központi kerettantervvel. 2007-ben, a NAT újabb átalakításakor a rendszer lényegében nem változott. Annál inkább 2010 után.

A 2011-ben elfogadott köznevelési törvény ismét három szintű szabályozást írt le, és **2012-re el is készült az új NAT**, illetve az ismét kötelezővé tett **kerettantervek** is. Az eredeti ígéret, hogy majd több kerettanterv közül választhatnak az iskolák, most sem vált valóra, minden iskolatípus számára azóta is csak egy kerettanterv áll rendelkezésre. A törvény lehetővé teszi alternatív kerettantervek elkészítését és tanítását, jelenleg is van néhány ilyen a hazai iskolarendszerben. Kerettantervet azonban iskola nem akkreditáltathat, hanem csak a fenntartója. 2013. január 1. óta az iskolák nagy többségének állami fenntartója van, amely elvileg vállalhatja, hogy akár csak egy iskolája számára alternatív kerettantervet akkreditáltasson, és bár erre van példa, az mégsem igaz, hogy a kötelező központi kerettanterv „elkerülésének” ez egy könnyen járható útja lenne.

A „csiki-csuki folyamat” egyik következményeként **az iskoláknak legalább ötször kellett átírniuk a helyi tantervüket az elmúlt 20 évben.** Sok iskola volt, amelyben előfordult, hogy egyszerre háromféle helyi tanterv szerint tanítottak. Mindezt az iskolák úgy élték át, hogy a saját pedagógiai feladataikat tekintve egyszer sem volt szükségszerű az átalakítás, csak jogszabályi előírásokat teljesítettek minden egyes új helyi tanterv létrehozásakor. Nem lehet csodálkozni azon, hogy ma már az iskolák többségében a kötelező tantervírás szinte rutinfeladattá vált, **az iskola pedagógiai kultúrájának fejlesztéséről szó sincs**, a korábbi tanterveket igazítják hozzá az új, és merőben formálisnak tartott elvárásokhoz. A tartalmi szabályozásban bekövetkező „megújulások” ma már a „végeken” egyáltalán nem a pedagógiai fejlődést szolgálják, pusztán kötelességszerűen ellátandó, „nemszeretem”

feladatot jelentenek. Alulról a „NAT-csaták” teljesen értelmetlen politikai viaskodásnak tűnnek.

A 2012. évi változások bátran drasztikusnak nevezhetők a megelőző időszakban érvényes tartalmi szabályozással szemben. A NAT újból részletes tananyagot és követelményrendszert tartalmaz, ismét vannak kötelező, a tananyagot még tovább duzzasztó kerettantervek, illetve a helyi tantervek csak mintegy 10%-ban tartalmazhatnak olyan tartalmi elemeket, amelyek nem találhatók meg a NAT-ban vagy a kerettantervekben. Bár 2016. szeptember 1-től ez a rendszer némileg „lazult”, tudniillik a kerettantervekben található tananyag már nem kötelező, azonban a szabályozás késői megjelenése miatt a 2016/2017-es tanévre már nem születhettek új helyi tantervek. Már a NAT is olyan mennyiségű tananyagot tartalmaz, amelynek a megtanítása csak jelentős mennyiségű rossz kompromisszum megkötésével lehetséges. A tankönyvek sem változtak, márpedig a magyar oktatásban rendkívül jellemző megoldás egy tankönyv „ától cettig” tanítása. Így a könnyítés nem jelentett szinte semmit az iskolákban. Ráadásul a szabályozás ezzel következtelenné vált, és tudjuk azt is, hogy ha csak egyetlen, akár nem is kötelező kerettanterv áll az iskolák rendelkezésére, akkor azt fogják (az állami iskolákról van szó) elfogadni saját helyi tantervükként igen nagy arányban.

A „csiki-csuki folyamat” mögött természetesen **konpcionális különbségek** vannak. A szocialista, szabaddemokrata kormányok idején működő oktatáspolitikai irányítás általában a központi tantervi szabályozás kevésbé előíró jellegűvé tételét, a tananyag és a követelmények központi tantervben való nem szerepeltetését, a kétpólusú rendszer kiépítését szorgalmazta, míg a konzervatív, jobboldali irányítás a részletes előírások megfogalmazását, a kötelező kerettantervi szint rendszerbe illesztését, az ismereteknek és a követelményeknek már a NAT, de legalább a kerettantervek szintjén történő részletes előírását.

A magyar közoktatásban működő tartalmi szabályozásnak a 2010-es évek közepére kialakult rendszere alapvetően különbözik a megelőző, a gyakorlatban 2013. szeptember 1. előtt érvényesült rendszertől. **Főbb jellemzői** a megelőző szisztémával összehasonlítva a következők:

1. A Nemzeti alaptanterv jellege 2012-ben (a ma is hatályos alaptanterv elfogadásakor) alapvetően megváltozott. **Erős központosítás eredményeként a NAT előíró szerepe jelentős mértékben megerősödött. Részletező módon írja le a tanítandó, kötelező tananyagot, a követelményeket.** A részletezettség mellett jelentős probléma, hogy már a NAT-ban is túlzott az előírt tananyag mennyisége, **igen jelentős túlterhelést** generálva a tanulók és a pedagógusok nagy többsége számára.
2. A párhuzamos, választható, de akár figyelmen kívül is hagyható kerettantervek rendszere megszűnt, helyébe a minden iskolatípusban csak egyet „kínáló”, **kötelező, a tananyaguk mennyiségét tekintve gigantomán kerettantervek rendszere** lépett.
3. A helyi tantervek csak a tanítás ideje **tíz százalékának** mértékéig határozhatnak meg helyi, sajátos tanulnivalót, ami azt jelenti, hogy e „kvóta” felhasználása meg is történik a szabadon választható foglalkozások tantervbe illesztésekor, vagyis **a mindenki számára kötelező tantárgyak tananyaga száz százalékig előírt a NAT-ban és a kerettantervekben.**
4. A 2005 és 2010 között uniós támogatásból kialakított **kompetenciafejlesztő programcsomagok eltűntek a rendszerből**, továbbfejlesztésükre, a rendszer bővítésére, a kiadásra már nem került sor, miközben a programcsomagok az elmúlt évtizedek egyik sikeres fejlesztésének termékei voltak.
5. A 2010-től kibontakozó oktatáspolitikai egyértelmű, és beteljesült törekvése volt a **tankönyvfejlesztés, a tankönyv-előállítás, valamint terjesztés állami kézbe vétele, monopolizálása, egy lényegében egy tankönyvű rendszer kialakítása.** A korábban használt tankönyvek ugyan még utoljára a 2017/2018-as tanévre szólóan választhatók, azonban az

újonnan kifejlesztett, és mélyen nyomott áron kínált, kísérleti tankönyvek szinte behozhatatlan előnyt élveznek. E tankönyvek egy jó része viszont jelentős tartalmi, pedagógiai és könyvészeti problémákkal küzd, az egyes műveltségi területeken szakemberek által elvégzett kritikus vizsgálatok ezt világosan mutatják, illetve a szinte állandónak tekinthető tankönyvbotrányok is súlyos problémákat jeleznek.

6. Az érettségivel kapcsolatban már a 90-es években megszületett az a koncepció, amely alapján a rendszer át is alakult, és működik a mai napig. Az alapvető változást az érettségi kompetenciaközpontúvá tétele jelentette, amely azonban nem volt következetesen végigvitt folyamat. Több érettségi tárgy emelt szintű követelményrendszere nem tükrözi a kompetenciaközpontúságot. Az új érettségi vizsgázás bevezetése óta nem volt kutatás, szakmai elemzés az átalakulási folyamatok értékelésére, ezért ma nem látjuk világosan, hogy mely pontokon lenne érdemes korszerűsíteni a rendszert. Ugyanakkor a közelmúlt eseményei egy szakmailag nagyon erősen megkérdőjelezhető változást hoztak: **az érettségi a szakgimnáziumi változtatások miatt ma már nem tekinthető Magyarországon egységes rendszernek.** A szakgimnazistáknak szakmai tárgyból (lényegében egy szakma tudásrendszeréből) kötelező ötödik tárgyként érettségit tenni, míg a gimnazisták az ötödik tárgyat szabadon választhatják egy széles kínálatból. A szakgimnazisták számára 2016-ban kialakított szabályok más, a tanulók érdekeit súlyosan sértő elemeket is tartalmaztak. Az érettségi körül is keletkeztek anomáliák tehát, a tartalmi szabályozásnak ez az eleme sem volt mentes a negatív változásoktól.

A tartalmi szabályozás rendszerével összefüggésben a NAT megalkotása ötletének felmerülése óta (tehát nagyjából a 20. század 80-as éveinek közepétől) **jelentős nézeteltérések jellemzik a szakmát.** A két „tábor” elképzelései lényegében tükröződnek abban, ahogyan az egymást követő kormányok alapvetően megváltoztatják a rendszert. Eközben **nincsenek alapos, a kérdések mélyére hatoló szakmai viták.** A „két tábor” a felszínen megfogalmazható kérdéseket állandóan felveti, nyilatkozatok születnek. Az történik, hogy az egyik „tábor” deklarálja, hogy valamire szükség van, és ha éppen olyanok vannak hatalmon, akik hasonlóan gondolják, akkor érvényesíti is az elképzelését. De „összecsapásra”, tényleges, elemző szakmai vitára nem kerül sor, nem folyik a közösen vállalható, de fejlődést eredményező változtatások keresése. A felszínen megjelenő, és általában szabályozást igénylő kérdésekről fentebb már volt szó (a szabályozási szintek száma, a tanítandó ismeretek, valamint a követelmények tantervbe foglalásának szintje, stb.), de ezek már következmények. Amiről egy valódi szakmai egyeztetésnek szólnia kellene, az a **mélyebb szint, a szabályozási döntéseket meghatározó elvi kérdések szintje.** E kérdések „nincsenek kibeszélve”, a „két tábor”, mivel nincs rákényszerítve, hogy az ellenérvekkel komolyan szembe nézzen, nem érdekelt abban, hogy álláspontját szakmai alapossággal kidolgozza. Ebből következően a „két nagy tantervi álláspont” önmagában is kidolgozatlan, nincsenek hiteles válaszok egyik „oldalon” sem az alapvető szakmai kérdésekre. Röviden jelezzük ezeket a felszín alatt meghatározó, kibeszéletlen elvi problémákat:

- Rendkívül különböző felfogások léteznek és hatnak egymásra reflektálatlanul **a tantervek elfogadható, adaptívnek tekinthető feladataival** („küldetésével”) kapcsolatban. Vajon a NAT-nak, és az egyik paradigmában szinte a függelékeként szereplő kerettanterveknek meg kell adniuk, hogy mit, milyen célból, milyen követelményeket érvényesítve kell történnie a tanítás-tanulás folyamatában, néha kacérkodva a módszerek előírásával is? Vagy a másik véglet: a NAT-nak az oktatás korszerűsítése számára kell elsősorban irányelveket tartalmaznia, vagyis elsősorban azt kell leírnia, hogy mi felé kellene haladniuk az iskoláknak?
- **Lényegesen eltérő fejlődéslélektani tudományos iskolák gyermekek fejlődésével kapcsolatos paradigmái hatnak és érvényesülnek a különböző tantervekben,** anélkül, hogy e kérdés akár csak egyszer is a gyakorlat orientálására szervezett nyilvános tudományos vita

tárgya lett volna. Szakaszos, vagy folytonos a gyermeki fejlődés, és ezek az eltérő fejlődéslélektani gondolkodásmódok mit mondanak a NAT „szakaszolásával” kapcsolatban?

- Soha nem vitattuk meg mélyen azt a kérdést, hogy **a modern oktatási rendszerekben a bemeneti és a kimeneti szabályozás milyen szerepet kaphat**, az egyes dokumentumokban melyik érvényesül, és hogy a tartalmi szabályozás rendszerében milyen válaszok adhatók arra a problémára, hogy a bemeneti szabályozó eszközök mindig sokkal gyengébbek, mint a kimenetiek.
- Bár a politikai deklarációkban igen sokszor szerepel a téma, de soha nem vitattuk meg komolyan az **intézményi és szakmai autonómia** kérdését, és azt, hogy az ezzel kapcsolatos álláspontoknak milyen szabályozások felelnek meg. Az autonómia megvonása, illetve követelése ma egyszerre vannak jelen a szakmapolitikai és szakmai „térben” (majdnem diskurzust írtunk, de hiszen éppen az a baj, hogy az nincs), anélkül, hogy a kérdés komoly, tudományos alapon történő megvitatására bármikor is sor került volna.
- **Oktatás és piac viszonyával** kapcsolatban is „jók vagyunk” az egymás melletti „elbeszélésben”, mélyebben azonban soha nem elemeztük, és főleg: nem vitattuk meg a problémát. Pedig a tankönyvek, az összes taneszköz, a fejlesztési folyamatok, különösen az oktatási programcsomagok, valamint a pedagógus továbbképzés rendszerének kérdéseit tekintve a piaci folyamatok szerepével összefüggésben radikálisan eltérő nézetek határozzák meg a tényleges oktatáspolitikai lépéseket, attól függően, hogy éppen kik vannak hatalmon.
- Az egyik leglényegesebb kibeszéletlen, nem megvitatott kérdés **a műveltség problémája**. Mit jelentenek – ha jelentenek egyáltalán valamit – az olyan fogalmak, mint általános, nemzeti, minimális műveltség, egyáltalán, mit értünk a 21. században műveltségen, és ez miképpen tükrözhető a tantervekben? Ez a felvetés is jól mutatja, hogy a felmerülő kérdések többségében léteznek szakmai írásokban összefoglalt, konferenciákon elmondott parciális, de sokszor még átfogó válaszok is, csak éppen az a baj, hogy ezek nem válnak egy gyakorlatra hatni szándékozó diskurzus részeivé.
- Bármennyire is sért ez sok szakembert, meg kell fogalmaznunk azt a hiányt is, hogy a már szinte évszázadokon keresztül használt **tantervi kategóriák értelmezését tekintve sem tettünk jelentősebb szakmai előrelépéseket az elmúlt időszakban**. Sokan szinte „megváltó szerepet” tulajdonítottak a kompetenciáknak, azok tantervben való rögzítésének, miközben a kompetenciafogalom értelmezése körül tengernyi a zűrzavar. Dobálózunk az „ismeret”, „képesség”, „készség” szavakkal, miközben minden e kérdésben megnyilvánuló szakemberre jut átlag 2-3 nagyon eltérő értelmezés. A „tudás” szó használata¹ a szakmai szövegekben már-már kabarészerű vonásokat mutat. Sokan ragaszkodnak a „jártasság” fogalmának használatához, mások tényként híresztelik, hogy e megnevezés nem több, mint egy fordítási hiba. Szándékosan ilyen tiszteletlenül szarkasztikus ez a szöveg: jelezni akarjuk, hogy néhány területen az, amit a szakmánk produkál, mennyire igénytelen.

Összegzésként a 2017-re kialakult helyzet leírásával kapcsolatban állíthatjuk, hogy **Magyarországon a tartalmi szabályozás terén áldatlan állapotok alakultak ki, a rendszer jelentős megújítása, átformálása elkerülhetetlen**. Sajnos nem az élet követelte korszerűsítés szükségessége miatt elsősorban, hanem azért, hogy kiküszöböljük az anomáliákat. Vagyis a feladat a **kármentés**.

¹ Magunk e dokumentumban a tudás szót a következő értelemben használjuk: nem azonosítjuk az ismerettel, annál átfogóbb jelentésű fogalom. Mindazokat a feltételeket jelenti, amelyek az agyunkban létrejöttek a feladataink során történő felhasználás érdekében. Deklaratív és procedurális tudásaink vannak: a deklaratív tudás azokat a feltételeket jelenti, amelyekben a tapasztalati világunk elemei, vagyis a világ reprezentációja található, míg a procedurális tudások a feladatok végrehajtásának folyamatait kódolják, azt teszik lehetővé, hogy az azonos struktúrájú feladatok megoldásához rendelkezünk megfelelő háttérrel.

3. Pedagógiai, tantervelméleti megfontolások

3.1. A központi előírás és a pedagógiai differenciálás feszültsége

A korszerű oktatás egyik legfontosabb ismérve, hogy kiemelt szerepet kap benne az **érdemi pedagógiai differenciálás, a tanulók személyre szabott fejlesztése**. A tanítási-tanulási folyamatoknak a tanulókhöz történő hozzáigazítása azt követeli, hogy a szükséges mértékig eltérjenek egymástól az egyes tanulók fejlesztésében követett sajátos célok, azok a követelmények, amelyeknek az egyes tanulók meg kell, hogy feleljenek, továbbá azok az ismeretelemek, amelyekkel az egyes tanulók foglalkoznak és/vagy amelyeket hosszabb távra is használható módon el kell sajátítaniuk.

Nem csak a fejlesztés eltérő, a tanulókhöz alkalmazkodó céljai teszik szükségessé ezt az adaptivitást, hanem **a tanulóknak meglévő előfeltételek minden életkorban meglévő lényeges különbségei** is. Az oktatási rendszerek – köztük a magyar is erőteljesen – még ma is alapoznak arra az illúzióra, hogy a tanulók közötti különbségek kiegyenlíthetők. Ez a cél hibás, ha globálisan, minden tanulmányi területre kiterjedően fogalmazzuk meg. A tanítás-tanulás során kijelölhető célok között vannak olyanok, amelyek szerint arra kell törekedni, hogy minden tanuló megszerezze azt az alapvető tudást, amely a társadalom tagjainak együttműködéséhez, a hasznos társadalmi tevékenységek, a közösségi és a személyes élet megelégedéssel járó szervezéséhez szükségesek. Ám az iskola nem csak ezeket a minimálisan elvárható tudáselemeket formálja meg, hanem **jelentős különbségeket is létrehoz a tudás tekintetében a tanulók között**, mert kötelessége, hogy minden tanulót valamilyen, hozzá közel álló tudásterületeken a lehető legmagasabb szintre, a tanulók többségét jellemzőnél sokkal magasabb szintre fejlesszen. Így **a mindenki számára közös, és nagy különbségeket nem mutató alaptudás, valamint az egyénileg jelentős fejlettségbeli különbségeket mutató sajátos tudás konstrukciójának segítése az iskolának egyaránt feladata**.

A leírt elv érvényesítésének messzemenő **tantervi következményei** vannak. Minden tantervnek úgy kell felépülnie, hogy csak a mindenki számára közös alapokat jellemző tudás megformálására vonatkozóan tartalmazzon előírásokat, a jelentős mértékben differenciált tudás alakítására tekintélyes hosszúságú időt hagyva. **A magyar tantervi hagyományokat e megfontolással szemben elsősorban a mindenki számára a tanulási idő teljességét lekötő, kötelező tanulási feladatok előírása jellemzi**. Az egyénileg erőteljesen differenciált tanulás céljai, követelményei és ismeretelemei központilag, de még az iskolában sem jelölhetők ki, ez a tudás (annak „kurrikuluma”) csakis a pedagógus-tanuló-szülő interakcióban jöhet létre.

Természetesen a pedagógusok az egyénileg erőteljesen differenciált fejlesztés feladatait tekintve nem hagyhatók magukra. Az oktatási rendszerben jelentős fejlesztés eredményeként jelen kell lenniük olyan **oktatási programcsomagoknak**, amelyek – miközben a mindenki számára közel azonos tudás tanításának és tanulásának megszervezését is segítik – képesek arra is, hogy gazdagon kínáljanak megoldásokat a pedagógusok és a tanulók számára az egyénileg differenciált tudáskonstrukcióhoz.

3.2. Tantervek, tanulók közötti különbségek

A tanulók közötti különbségek figyelembe vételével kapcsolatban több más kérdésben is szükség van a szemléletmód formálására, illetve a kialakult gyakorlat megváltoztatására. Kutatások eredményei bizonyítják, hogy a gyerekek között, kognitív képességeik fejlettségét tekintve (de sok más jellemző

tekintetében is) már az iskolakezdekor is jelentős, **akár 3-4 éves különbségek lehetnek** (a viszonyítás alapjai az adott életkorokra jellemző átlagos fejlettségek). Az iskolaévek alatt ez a helyzet nem változik², miközben jelentős átstrukturálódás következik be (az egyes tanulók mely képességeiket tekintve lesznek fejlettebbek, vagy kevésbé fejlettek, mint az átlag). A kezdeti állapot azonban nem jellemezhető úgy, hogy vannak gyerekek (és ők a közvélekedés szerint elsősorban a hátrányos szociális helyzetűek), akik globálisan, szinte minden képességük, készségük fejlettsége tekintetében elmaradnak az átlagtól. 6-7 éves korukban (ahogy így lesz ez később is) a gyerekeknek eltérőek a képességstruktúráik (a képességeik fejlettségének mintázatai), és a hátrányos helyzetű tanulók azért tűnnek „globálisan fejletlenebbeknek”, mert **az iskola gyakorlatának nagy részében nem tudja, nem is akarja komolyan „munkába fogni” azokat a képességeket, amelyek tekintetében éppen ezek a gyerekek a fejlettebbek.** Az iskola egyoldalúan előnyben részesíti a fehér, középosztálybeli gyerekek előzetes tudását, a bennük fejlettebb készségeket és képességeket, a számukra biztonságosabb „terepet” jelentő verbális kommunikációt. A hátrányos helyzetű gyerekek nagy többségére jellemző, jelentős mértékű globális fejlődésbeli elmaradás egy kutatások eredményeivel nem alátámasztható, de a fehér középosztály számára mindenképpen adaptív társadalmi konstrukció, „városi legenda”. Az iskolai tanulás folyamatában azonban, annak következményeként, hogy az iskola a gyakorlatának nagy részében hátrányos megkülönböztetésben részesíti az iskola által nem preferált előfeltételekkel rendelkező gyerekeket, a tanulás fő céljai szempontjából **fokozatosan kialakulnak a globális hátrányok.** A képességek, a tudás rendszerének átstrukturálódása az iskolaévek alatt elsősorban ezt a folyamatot foglalja magába.

A különbségek alakulásának további fontos jellemzője, hogy az iskolaévek alatt az adott területen gyenge eredményeket elérő, és a jobban teljesítő tanulók közötti különbségek, ahogy azokat az Országos kompetenciamérés (OKM) adatai jelzik, nem nőnek, sőt, egy kis mértékben csökkennek³. Ugyanakkor, ha nem a jól és a gyengén tanulókat, hanem a jelentős mértékben eltérő szociális helyzetű diákokat vizsgáljuk, akkor **a különbségek növekedése 6. és 10. osztály között kimutatható**⁴. Ez a tantervek szempontjából azt is jelenti, hogy az egységes követelményeket és tananyagot

² 2015-ben az Országos kompetenciamérésben matematikából a 8. osztályos tanulók több mint negyedének (26,3%) a teszteredménye kisebb, mint ugyanabban az évben a 6. osztályosok átlaga, és közel a felüknek (44,4%) jobb a teszteredménye, mint ugyanabban az évben a 10. osztályosoknak. A két, jelentős arányt képviselő tanulói csoport matematikai fejlettséget tekintve négy éves különbséget mutat (az egyik csoport bármely tagja és a másik csoport bármely tagja között legalább négy évnyi fejlettségbeli különbség van.

³ 2015-ben a 10. évfolyamon matematikából a 8. évfolyamos képességfejlettséghez viszonyítva a növekedés (pedagógiai hozzáadott érték: PHÉ), valamint a korábbi, 8. évfolyamos képességfejlettség közötti korrelációs együttható (a mért eredmények lapján végzett, az átlaghoz való regresszió hatását kiküszöbölő becslés) $-0,158$. A negatív előjel azt mutatja, hogy minél jobb volt valakinek a nyolcadikos eredménye, jellemzően annál kisebb mértékben nőtt a teljesítménye tizedik osztályra. Vagyis a magyar iskolarendszer nagy valószínűséggel csökkenti a jobb és a gyengébb eredményekkel rendelkező gyerekek közötti, a kompetenciamérés adataival vizsgálható különbségeket. Intenzív kutatásokra lenne szükség arra, hogy igazoljuk, ez a hatás minden műveltségterületen, az iskolázás minden szakaszában, és stabilan érvényesül (nagyon valószínű, hogy a 2015. év nem volt kivételes).

⁴ 2015-ben a 10. évfolyamon matematikából is és szövegértésből is (ebben az esetben is használva az átlaghoz való regresszió hatásának kiküszöbölésére vonatkozó becslési eljárásokat) a tizedik osztályban becsülhető látens PHÉ és a családháttér-index közötti korrelációs együttható közel van 0,1-hez. Ez ugyan meglehetősen kis érték, de egyrészt fontos a pozitív előjele (minél jobb szociális helyzetű egy diák, valószínűsíthetően annál jobban emelkedik a teszteredménye 8. és 10. évfolyam között), másrészt itt két évfolyam vizsgálatáról van szó, a növekedésben mutatkozó eltérések kumulálódnak, és 12 évfolyamon keresztül (feltéve, hogy végig ugyanaz a tendencia érvényes) jelentős mértékűekké válhatnak. A magyar iskolarendszerben tehát nagy valószínűséggel növekszenek az eltérő szociális helyzettel jellemezhető tanulók közötti tanulási eredményességbeli különbségek.

részletesen előíró tantervek alkalmazása során **nem sikerült az egységesítés a mindenki számára nagyrészt közös tudás formálásában** (az OKM tesztjei elsősorban ennek, és nem a személyenként erősen differenciált tudásnak a színvonalát mérik).

A tanulók között kialakuló különbségek további, a közvéleményben is számtalanszor felmerülő kérdése a **túlterheltség, túlterhelés**. Ma általánosan elfogadott, hogy a 2012-ben bevezetett központi tantervek jelentősen megnövelték a tanulók és a pedagógusok terheit, elsősorban egy óriási mennyiségű tananyag tanításának az előírásával. A túlterhelés ellen tiltakozók e terhek jelentős csökkentését követelik. A kormányzati kommunikációban már meg is jelent, hogy erre az oktatáspolitikai irányítás hajlandó is. A probléma azonban szakmai következetességgel a tananyag, és így a terhek mechanikus csökkentésével nem oldható meg. Amikor tananyagmennyiségről, túlzó vagy nem túlzó terhelésről beszélünk, azt feltételezzük, hogy a terhek minden tanuló számára ugyanúgy jelentkeznek. Nem a tanulók munkával (tanulással) való terhelése a probléma, hanem – egyszerűen fogalmazva – a **rossz terhelés**. Ha ismereteket kell biflázni, az rossz terhelés. Ha olyasmit kell tanulnom, amihez nem megfelelő az előzetes tudásom, vagy fordítva, számomra már unalomig ismert, jól tudott valamivel kell foglalkoznom, mert az egységesítő oktatás mindezt rám kényszeríti, akkor az rossz terhelés. Ha olyasmit kell tanulnom, amivel kapcsolatban senki sem próbálta meg velem láttatni, hogy miért jó az, ha foglalkozom vele (adaptivitás), az rossz terhelés. A terhelés probléma megoldása az, hogy **a tanítóknak és a tanároknak széles szakmai autonómiára van szükségük, hogy ők határozhassák meg, hogy egyes tanulók, e tanulók kisebb, nagyobb csoportjai mivel, milyen mértékig terhelhetők**. És ők kell, hogy tudják kialakítani e terhelhetőséget is figyelembe véve, továbbá a terhelhetőség értelmes növelésének feladatára is gondolva **a tanulási környezetet, a differenciált, a személyes fejlődést optimalizáló tanulási folyamatot**.

3.3. Műveltség és NAT

A magyar oktatási rendszerben a tantervekben rögzített tananyag mindig is valamiképpen az iskolában formált, és minél szélesebb kör számára biztosítani szándékozott műveltséggel volt azonos, legalábbis az iskolai oktatás általánosan képző iskolatípusai tekintetében. Vagyis amikor a tananyag tantervekben való megjelenítéséről van szó, akkor mindig előkerül a műveltség, a műveltségkép kérdése is, belekeverve a diskurzusba számos oktatási szakmai megfontoláson túli, inkább ideológiai, sőt érzelmi mozzanatot is.

Nálunk is megszületett az az elképzelés, hogy a központi tantervnek nem kell részletesen megadnia a tanulókra közvetlenül érvényes tanulási célokat, a tanulókkal szemben felállítható követelményeket, valamint a tanítható tananyagot. A 2003-ban és később 2007-ben megújított Nemzeti alaptanterv – elvileg – az egyes műveltségterületeken **nem írt le tananyagot** (ez lényegében így is volt), az akkori törekvések szerint **nem tartalmazott volna követelményeket** (e tekintetben a NAT e változatai már nem voltak teljes mértékben következetesek), hanem a szándék az volt, hogy a NAT a célok általános megfogalmazása mellett **fejlesztési feladatokat** tartalmazzon. A fejlesztési feladatok az iskola, a pedagógusok tevékenységével szembeni elvárások, azt adják meg, hogy a tanulók milyen területeken fejleszteszék, milyen tevékenységek elvégzésére kell őket az iskolában felkészíteni, milyen szemléletmódok azok, amelyekkel való ismerkedésüket biztosítani kell.

Egy fejlesztési feladat megfogalmazása nem szabályozza pontosan, hogy milyen szintre kell eljuttatni a tanulókat. Egy fejlesztési feladat teljesítése többféle tananyag gyakorlati tanításban való felhasználásával lehetséges. E nélkül nagyon nehéz biztosítani, hogy a NAT közös legyen minden tanuló számára, és különösen, hogy közös legyen középfokon az eltérő iskolatípusokban. Tudomásul kellene vennünk, hogy az iskolai oktatás eredménye soha nem lesz az, hogy minden tanuló akár csak közel azonos szintre fejlődik minden iskolában fejlesztett készségét, képességét tekintve, és akár csak

közel azonos ismeretrendszer jellemzi majd őket. **Az iskolából kilépő fiatal emberek az iskola minden egységesítő törekvése ellenére is mindig igen változatos tudásstruktúrákkal voltak jellemezhetőek, és ez önmagában még nem feltétlenül baj.** Baj akkor van, amikor sokakat, és éppen a hátrányos helyzetű fiatalokat jellemez egy globális elmaradás a többiekétől, illetve amikor kiderül, hogy a jelentős mennyiségű tudnivaló mindenki számára azonos szinten történő elsajátításának szándéka nem tette lehetővé, hogy a sajátos, személyes tudásbeli egyéni különbségek még inkább markánsá váljanak.

A magyar iskolarendszerben hagyományosan nem teljesül, hogy a tanulók (és minden tanuló) azon a néhány, általuk preferált területen, amelyen fejlettebbek, igazán kiemelkedhessenek. **A mindenki számára közös, ugyanolyan magas színvonalú általános műveltség megszerzhetőségének hamis illúziója változatlan módon él.** Ez a jelenség az esélyegyenlőtlenségek növelésének is valószínűleg fontos tényezője. Ugyanis a nagyon magas általános műveltség megszerzésének erőszakolása előnyös helyzetbe juttatja az ilyen műveltség iránt fogékonyabb, az annak megszerzése mellett elkötelezettebb, ahhoz magasabb színvonalú előzetes feltételekkel rendelkező gyerekeket. Ismét a szocioökonomiai, szociokulturális háttérüket tekintve hátrányos helyzetű gyerekek járnak rosszul, mert az ilyen tanítás körülményei között ők – legalábbis a mai magyar iskolákban jellemző pedagógiai kultúrával a háttérben – szükségképpen lemaradnak.

Az itt most is előadott érveléssel szemben rendszeresen megfogalmazódik **az általános műveltség féltése.** A NAT-ban valamifajta általános műveltséget rögzíteni szándékozó szakemberek, oktatáspolitikusok kifejezik félelmüket: ha az iskola nem képvisel egy műveltségeszményt, egyfajta kanonizált műveltséget, a közös tudnivalóknak, értékeknek azt a rendszerét, ami egy nemzeté tesz bennünket, akkor a társadalom értékvesztése elkerülhetetlen, lényegesen rosszabbá válnak az egymás közötti értelmes kommunikáció feltételei, csökken a társadalom integráltsága. De van itt egy szinte soha tekintetbe nem vett tény. Szó sincs róla, hogy valamifajta műveltségi kánonnak a NAT-ban, kerettantervekben való szerepeltetése bármi garanciát jelentene azzal kapcsolatban, hogy a társadalom tagjai ezt a műveltséget valóban birtokolják, és tudják használni. Mindennapi tapasztalataink is világosan mutatják, de igen egyszerű kutatások is meggyőzhetnek bennünket arról, **hogy ténylegesen ez a műveltség ma nem létezik közös kincsként a társadalomban, soha nem is létezett, és valószínűleg teljes mértékben illúzió az elvárása.** A közösnek mondott műveltség abszolút értékévé tétele a közoktatásban a közép- és felső középosztály iskolai előnyeinek fenntartását hivatott szolgálni, mivel elsősorban a magasabb társadalmi presztízzsel rendelkező családok gyermekei számára jelent jobb feltételeket az iskolai előrelépésben, a végzettségek megszerzésében. Más magyarázatok szerint a mindig vitatott műveltségi kánonnak a szerepeltetése a tantervekben inkább önfelmentés, kognitív disszonancia redukció, amellyel azt hazudjuk magunknak, hogy mindent megtettünk a jelentős közös műveltség, az általános műveltség mindenki által történő elsajátítása érdekében. Ezzel szemben nagy valószínűséggel állítható, hogy **egy sokkal liberálisabb szabályozással, az egyéni művelődési lehetőségek súlyának jelentős fokozásával többet tehetnénk azért, hogy egy „nagyobb tömegű” közös műveltség jellemezze a magyar társadalmat.** A NAT ezt akkor segíti a leginkább, ha csak a fejlesztési feladatokat adja meg kötelező és részletezett formában.

A fejlesztési feladatok koncepciója a középfokon különösen hasznos. Hivatkozva a mai iskolarendszerre: a szakiskolák, a szakközépiskolák, a szakgimnáziumok és a gimnáziumok számára nem lehet közös központi tantervet készíteni, ha abban minden részletet, minden tanítandó ismeretet, minden fejlesztendő készséget és képességet, ezek elsajátításának megkövetelt szintjével együtt, és ráadásul igen nagy tömegben elő akarunk írni. A fejlesztési feladatok megfogalmazása éppen az a megoldás, amely lehetővé teszi, hogy ne álljon elő az a helyzet, ami mára előállt, hogy tudniillik középfokon a NAT csak a gimnazisták alaptantere. Helyileg, az adott iskolatípus, az adott

iskola, az adott osztály és az adott tanuló igényeihez igazított módon, tartalommal, és szinten lehet operacionalizálni a fejlesztési feladatokat. A ma létező tartalmi szabályozás egyik legnagyobb ellentmondása, hogy **egyszerre kívánja a NAT-ban megjelenített tartalmat valamifajta nemzeti műveltségnek tekinteni, és teszi e műveltséget gyakorlatilag elérhetetlenné a gyerekek legalább negyede (szakiskolások és szakközépiskolások) számára.** (Tegyük hozzá: a szakgimnazisták oktatásában bekövetkezett változások egyik hatása, hogy az ezen iskolatípusba járók is csak korlátozottan jutnak hozzá ahhoz, amit a jelenlegi szisztéma hívei fennkölt módon nemzeti műveltségnek tekintenek.)

3.4. Tananyag és NAT

Jól látható az eddigi elemzés alapján is, hogy **a tananyagnak és a követelményeknek a NAT-ban történő szerepeltetése az alaptanterv megújításának állandóan visszatérő kérdése.** Eddigi megfontolásaink is tartalmaztak már ezzel a kérdéssel kapcsolatos mondanivalót, most ezeket is felhasználva mintegy összefoglaljuk a kérdés szakmailag releváns részleteit. Megkíséreljük az amúgy látens vita lényegét összefoglalni egy táblázatban. Az érvek pirosan, az ellenérvek kézzel szedettten szerepelnek, mindig előbb az érvet érdemes természetesen elolvasni:

A tananyag és a követelmények minél magasabb szinten és minél részletesebben történő szabályozásának szükségességét valló álláspont	A tananyag és a követelmények központi szabályozását lényegében elvető, e tartalmaknak minél alacsonyabb szintű tantervben szerepet szánó álláspont
A részletes, előíró központi szabályozásra szükség van, mert csak így lehet elérni, hogy egységes nemzeti műveltség jellemezze az iskolából kikerülőket.	A központi előírás – különösen, ha nagy mennyiségű a tananyag – egyáltalán nem garancia e műveltség elsajátítására. Még az is lehet, hogy részletes központi előírás esetén rosszabb e műveltség elsajátításának határfoka, mint ha a pedagógusok nagy autonómiával rendelkeznének. A nemzeti műveltség fogalma definiálhatatlan. Összetételével kapcsolatban konszenzushoz közeli állapot kialakítása elképzelhetetlen.
Az egységes tananyag és követelményrendszer előírása az esélyegyenlőtlenségek csökkentésének egyik legfőbb záloga.	Az előírások egységességének vajmi kevés köze van ahhoz, hogy valóságosan hogyan alakul az esélyegyenlőtlenség. Az esélyegyenlőtlenséget mindenképpen növeli az, ha a központi előírások a pedagógusokat akadályozzák a személyre szóló oktatásban, a differenciálásban.
Ha nem adjuk meg részletesen a tananyagot, akkor előfordulhat, hogy pedagógusok tanítási terveiben nem szerepelnek bizonyos abszolút alapvető ismeretelemek (pl. a Himnusz).	A pedagógusok nagy felelősségtudattal dolgozó emberek, nagy valószínűséggel elenyésző számú kivételtől eltekintve a triviálisan alapvető jelentőséggel bíró műveltségelemeket nem fogják elhanyagolni. Az óriási tananyag előírása inkább jelent veszélyt ebből a szempontból. Aki pedig szánt szándékkal nem tanít ilyen ismereteket, az a kemény előírások esetén sem teszi meg.
A pedagógusok közül a többség nem tud magára hagyva tantervet készíteni, az iskolák többségében a helyi tantervek elkészítéséhez	Ahhoz, hogy a saját tantervet tartalmas módon készíteni nem tudó iskoláknak álljanak rendelkezésükre mintatantervek, vagy, hogy

<p>nincs megfelelő emberi erőforrás. Ezért szükséges részletes kerettantervet kiadni és kötelezővé tenni. Így ezeknek az iskoláknak is lesz átgondolt helyi tantervük.</p>	<p>közösen dolgozzanak ki tanterveket, vagy, hogy átvegyenek egymástól ilyeneket, nem kell kötelezővé tenni egyetlen változatot. A kerettanterv kötelező volta viszont megfojtja azon iskolák kezdeményezéseit, amelyek képesek saját helyi tanterv megalkotására.</p>
<p>Ezen érvel szemben nem ismerünk megfogalmazott ellenérveket. Jól látható viszont, hogy a központosító, részletesen előíró szabályozás hívei nem gondolkodnak tantervi szintű helyi innovációkban, új pedagógiai elképzelések kidolgozását és implementációját is központi feladatnak tekintik.</p>	<p>Ha a NAT nem tartalmaz részletes, előíró formában ismereteket és követelményeket, akkor a magyar iskolarendszerben könnyebbé válik pedagógiai alternatívák létrehozása, hiszen a csak a NAT-ban (nincsenek kerettantervek) rögzített fejlesztési feladatok még számos konkrét változat létrehozásához teret biztosítanak. Ez az innovációs folyamatok egyik legfontosabb feltétele.</p>
<p>Az érvel szemben részletesen, szakmai alapossággal kidolgozott ellenérveket nem ismerünk. Néha elhangzik – szakmai érvelés nélkül –, hogy a differenciálás nem érintheti a célokat, a követelményeket és a tananyagot, a differenciálás csak a tanítás módszereinek megválasztásában érvényesülhet. Valószínűbb azonban, hogy az érvel szemben állók nem fogadják el az abban megfogalmazódott elvárást, tehát a differenciálás, a személyre szabott fejlesztés követelményét.</p>	<p>A tanítás-tanulás folyamatának egyik legfőbb jellemzője kell, hogy legyen a korszerű oktatási rendszerekben az érdemi pedagógiai differenciálás, a tanulók személyre szóló fejlesztése. Ez a pedagógiai elv és gyakorlat a célok, a követelmények és a konkrétan (a tanulási szituációkban) érvényesülő tananyag kisebb vagy nagyobb mértékű differenciálását igényli. Ebből az következik, hogy az előíró, és a tanítás szinte minden pillanatára vonatkozóan a tartalmat mereven szabályozó tantervek gátolják a pedagógia egyik legfontosabb elvének gyakorlati érvényesíthetőségét.</p>
<p>Ebben az esetben sem ismerünk ellenérveket.</p>	<p>Nemzetközi tendencia, hogy az országok központi tanterveiben nem jelenik meg egészen konkrét tananyag, vagy ami megjelenik, az elfogadható közös, mindenhol szerepeltetendő műveltségtelemelemek rendszerének, egyáltalán nem korlátozza jelentős mértékben a pedagógusok differenciált oktató munkáját.</p>
<p>A részletes célokra, követelményekre és tananyagra szükség van, mert csak így rögzíthető az a minimum, amit mindenkinek biztosítani kell.</p>	<p>A műveltségi minimum kifejezés „jól hangzik”, azonban nem definiálható, kijelölhetősége illúzió. Nagyon valószínű, hogy az ismereteket tekintve a 20 évesnél idősebb magyar lakosság tudásának közös része elenyésző. Az iskolában tanulók között, bármilyen konkrét ismeretanyag tekintetében egyáltalán nem elhanyagolható azon diákok aránya, akiknek a tudása egészen minimális, egy esetleg sokak által elvárhatónak tekinthető minimumot mélyen alulmúl. Ha sikerülne is egy minimum kijelölése, annak a reális folyamatok tekintetében nem lenne funkciója. De kiábrándító az is, ha elképzelünk egy olyan vitát, amelyben el kellene dönten, hogy Batsányitól legalább egy verse legalább két versszakának kívülről elmondása, vagy a</p>

	fajhő nagyjából pontos, értő definiálása minimumkövetelményeknek tekinthető-e.
Azzal, hogy a NAT nem tartalmaz részletesen kötelező célokat, követelményeket és tananyagot, valójában kiüresedik, semmitmondóvá válik, elveszíti szabályozó szerepét.	Amikor a NAT nem tartalmazott részletesen előíró jellegű célokat, követelményeket és tananyagot, akkor is szerepeltek benne közös értékek, kiemelt fejlesztési feladatok, műveltségterületi célkitűzések, és fejlesztési feladatok, ezeknek a tanítás-tanulás folyamatában való követése előírás volt. Szó sincs tehát kiüresedésről, nem szabályozásról.
A tananyag részleteiben való rögzítését elhagyva a NAT elveszíti tanterv jellegét, a tanterv attól tanterv, hogy megadja a műveltség elemeit, előírja a tanítandó tananyagot.	Ez az érv már 100 évvel ezelőtt sem állta meg a helyét. A tantervmélet, és a tantervek fejlesztésének gyakorlata átírta már a szabályt, és egy-egy oktatási rendszer tartalmi szabályozásának leírására vonatkozóan a tantervi tartalmak megadásának sokféle megoldása alakult ki. Természetesen, ha valaki úgy definiálja a „tanterv” fogalmát, hogy annak részletesen meg kell adnia a tananyagot, akkor számtalan központi tanterv a világban már nem lesz tanterv. Az álláspont erősen túlhaladott.
Nem ismerünk ellenérvet. (A részletező előírások hívei azt az ellentmondást sem oldják fel, hogy miközben erősen képviselik a társadalom egységes műveltségének biztosítását, egyben ezen állítólagos egységes és nemzetinek mondott műveltségből kizárják a szakközépiskolásokat, és részben a szakgimnazistákat is.)	Ha a NAT-ban részletesen és nagy tömegben előírt tananyag és követelmények szerepelnek, akkor a NAT a középfokon tanulóknak szükségképpen csak egy kisebb csoportjára lesz érvényes. A fejlesztési feladatok meghatározásával ez a probléma megoldható.

3.5. Korszerűség és NAT

Nyilván mindenki egyetért abban, hogy a NAT-nak korszerűnek kell lennie. E követelménnyel kapcsolatban több rész kérdés is felvethető:

3.5.1. A NAT-ban szereplő fejlesztési feladatok az **egész életen át tartó tanulásra történő felkészítésre** kell, hogy koncentrálnak. Nyilván kiemelt a tanulni tudás, az együttműködés, a kritikus gondolkodás, a problémamegoldás, és több más, szokásosan „fontosnak és korszerűnek tartott” fejlesztési terület. A változások a modern társadalmakban olyan gyorsak, hogy a minap még elfogadott fejlesztési célokról is kiderül, hogy változatlan formában már nem tarthatók fent. Sokáig állítottuk, hogy a gyorsan elavuló ismeretek helyett a biztosan mindig alapvető jelentőségű, szinte változatlanul tekintett képességek fejlesztése a fő cél. Ám ha jobban belegondolunk, kimondhatjuk, hogy **az ismeretek között is rendkívül sok van, ami stabilan jelen van a társadalmi tevékenységrendszerekben, időtleneknek tekinthetők, illetve a képességek fejlesztésével kapcsolatos megfontolások is alapvetően átalakulhatnak, akár gyorsan is változhatnak.** Utóbbira példa a **tanulás** képességeinek fejlesztése. Harminc évvel ezelőtt még egészen másképpen írtuk le ezt a feladatot: nem szóltunk tudáskonstrukcióról, önszabályozott tanulásról, fogalmi váltásról, a tudás adaptivitása rendkívüli fontosságáról, vagy a kooperativitás kiemelt szerepéről. És valószínű, hogy 15-20 év múlva már másképpen fogalmaznak majd utódaink, amikor a tanulás képességeinek fejlesztését kell leírniuk egy új Nemzeti alaptantervben. A NAT kialakításával kapcsolatos egyik legfőbb kérdés, hogy **miképpen kell igazodni ehhez a változékonysághoz.** E koncepcióban erre a

kérdésre nem adunk konkrét válaszokat, hiszen e problémára a megfelelő megoldásokat a NAT konkrét kidolgozása során kell megtalálni.

3.5.2. Maradva még az előző pontban már elemzett gyors változásoknál, kérdés, hogy a tartalmi szabályozás eszközeivel segíthetjük-e az iskolákat abban, hogy **rugalmasan, és gyorsan alkalmazkodjanak** az elvárások változásaihoz. A tantervek mindig valamilyen már megragadható változásokat tudnak figyelembe venni, miközben az iskoláknak akár két ilyen változás közti időben is alkalmazkodniuk kell. A tantervek valószínűleg aktív módon nem képesek ezt az alkalmazkodóképességet biztosítani és növelni, de annyit „tehetnek”, hogy **nem gátolják az alkalmazkodást**. Márpedig az a tanterv gátolja ezt az alkalmazkodást, amely részletesen előíró módon határozza meg a nevelés, benne elsősorban a tanítás tartalmát.

3.5.3. Általánosan elfogadott elv, hogy a tanítás-tanulás folyamataiban elsősorban a **kompetenciák** fejlesztésére kell koncentrálni, és emiatt a tanterveknek is mindenekelőtt a fejlesztendő kompetenciákat kell leírniuk. Sajnos a kompetenciafogalommal összefüggő pedagógiai ismeretrendszer kidolgozottsága alacsony színvonalú, még az alapelvek sem egységesen elfogadottak, ezért a korszerűség ezen összetevőjével kapcsolatban nehéz szakmailag megalapozott álláspontot kialakítani. A legtöbb megközelítésben a kompetencia valamifajta „hasznáható tudást” jelent (a tudás szót egészen általános értelmében használva). Ezek szerint az iskolázás nagy paradigmaváltása lenne az elmúlt kb. két évtizedben a hasznáható tudás formálásának előtérbe kerülése. De ez **biztosan problematikus állítás**, hiszen **az iskola, amióta létezik, mindig hasznáható tudást akart formálni**. Még akkor is, ha természetesen minden megosztott társadalom (tehát minden eddigi társadalom) iskolájának alapvető funkciója volt a tudás olyan „elosztása”, amely a társadalmi egyenlőtlenségi rendszer kiváltságokat tovább örökítő újratermelését jelentette. Ha társadalmi csoportonként eltérő tudásról volt is szó, és a „hasznos” is a hatalmi hierarchiában magasabban állók érdekeinek megfelelő hasznosságot jelentette is, mégsem mondhatjuk azt, hogy mi vagyunk a nevelés történetében az elsők, akik rájöttünk, hogy az iskolában hasznos tudást kell formálni. Sokkal inkább arról van szó, hogy **a nevelés történetében időről időre megújul a fogalom, vagyis mást és mást tartunk hasznáható tudásnak**.

És még magával a „hasznáható tudás” kifejezéssel is baj van. Hasznáható tudást szerez egy munkás, ha elsajátítja annak a munkafolyamatnak a konkrét tevékenységelemeit, amit most éppen végezni fog. De tudjuk, hogy a hasznáható tudás fogalma a közoktatásban egyáltalán nem ezt jelenti. Még meglepőbb példa: sokan tarthatták, talán sokan tartják most is hasznáható tudásnak a tanulással kapcsolatban azokat a szabályokat, szokáselemeket, amelyeket számtalan tanulásmódszertan tankönyv leír. Implicit módon az ilyen leírások átörökítik a tanulást eredményező tevékenységek hagyományos rendszerét, amely csak a memorizálást és a gyakorlást ismeri ilyen tevékenységként. Erősen megkérdőjelezhető, hogy az ilyen tanulásmódszertan hasznos tudást szolgáltat-e. Pedig – hasonlóan az előző példához – rendkívül gyakorlatias, azonnal alkalmazható tudás kialakításáról van szó.

Mindez azt jelenti, hogy **a hasznáható tudás tantervekben való megjelenítése alapos elemzést igényel**. Nem elégedhetünk meg azzal, ha a tantervekben megjelenítendő tudást gyakorlatias, tevékenységekben azonnal hasznáható tudásként értelmezzük. Végképp elfogadhatatlan, ha a „hasznáható tudás kialakítása” jelszó nevében – például a szakképzésben – csak rövid ideig élő, nagyon konkrét ismeretek és készségek elsajátítása helyettesíti, sőt, szorítja ki a tanítás-tanulás folyamatából a jóval hosszabb távon érvényes, általában átfogó, inkább a közismeret körébe sorolt tartalmakat, ahogyan ez megtörtént az elmúlt években a hazai szakképző iskolákban. Kevés és szakmailag sem kellően korrekt, ha azt mondjuk, hogy a hasznáható tudás formálásának igénye ma

az ismeretek háttérbe szorítását és a képességek, készségek formálásának kiemelését jelenti, mint láttuk, ez csak féligazság. Az itt kifejtett probléma leküzdéséhez is jelentős mértékben járulhat hozzá az a megoldás, ha a tantervekben csak fejlesztési feladatokat rögzítünk. A fejlesztési feladatok érvényre jutásához szükséges tartalmi elemek flexibilisen jelölhetőek ki, oktatási programcsomagokban alternatív megoldásokat helyezhetünk el, amelyek könnyebben változtathatók.

3.5.4. Természetesen az alapkészségek fejlesztése a közoktatás alapfeladata marad. De vajon mik az alapkészségek? A kifejezésbe jóleső érzés belekapaszkodni, használata során megnyugvást érezhetünk, azt gondolva, hogy valamilyen jól ismert, mindenki által ugyanúgy értelmezett fogalmat használunk. Ám az alapkészségek fogalma, illetve annak szokásos használata egyáltalán nem mentes az ellentmondásoktól. A hazai pedagógiai gyakorlatban általában **az olvasást, az írást és a számolást** szokás megnevezni alapkészségekként. Az természetesen evidencia, hogy minden gyereknek jól meg kell tanulnia írni, olvasni, számolni. De vajon e képességrendszereknek hol vannak a „határaik”? Meddig van szó alapkészségekről, és mikor, milyen tartalmakon keresztül zajlik az írás, az olvasás és a számolás fejlesztése már nem alapkészség-fejlesztésként? Az a fontos, hogy deklarációkban állandóan ismétlegessük, hogy milyen fontosnak tartjuk az alapkészségek fejlesztését, vagy pedig alaposabban meg kellene nézni, hogy e területeken milyen alapvetően különböző elképzelések alakultak ki – kutatásokkal megtámasztottan – a fejlesztésre? Nem inkább az lenne a fontos, hogy okos döntést hozzunk, hogy mely paradigmákat követjük, esetleg szabaddá tesszük az azok közötti választást? És a 2000-es évek második évtizedében mi számít alapkészségnek? Vajon a digitális tudás bizonyos elemei nem követelnek maguk számára helyet az alapkészségek között? Vajon az alapkészségek fejlesztése tényleg háttérbe kell, hogy szorítsa az első iskolaévekben a társadalommal és a természettel kapcsolatos elképzelések formálását, miközben tudjuk, hogy e jelentős „gyermektudományi” elemek születéstől zajló formálódása, konstrukciója a 6-10 évesekben sem áll le, még ha mi „hatályon kívül helyezzük” is őket a tanterveinkkel? Ezekre és még számos más hasonló kérdésre – legalábbis a többségük esetén – vannak tudományos jellegű válaszok, ám sokszor többféle, egymásnak ellentmondó válasz van, illetve olyan kérdések is vannak, amelyekre egyáltalán nincsenek hiteles szakmai válaszok. Ebben a helyzetben a központi tanterv vagy azt teszi, hogy ahol vannak alternatív paradigmák, ott választ közülük, vagy általánosabban, minden szakmailag kellően alátámasztott elképzelésnek utat engedve fogalmaz, és oktatási programcsomagokra, a pedagógusok (legfőleg az iskolák) választására bízta a döntést. A változások üteme, az innováció igényei alapján az utóbbi megoldás tűnik adaptívabbnak.

3.5.5. A tantervi rendszer alakítása során újabban – és ez természetes – egyre sürgetőbben fogalmazódik meg a **digitális tudás megfelelő szerepeltetésének igénye**. Ismét egy jelentős szakkérdésről van szó. Nem a hagyományos „informatika műveltségi terület” problémájáról beszélünk, és egyáltalán nem arról a primitív kérdéstről, hogy legyen-e elkülönült tantárgy az informatika tanítására. A digitális tudás kérdése ennél jóval átfogóbb. Hogy be tudjuk-e vinni ezt a tudást a tanulási-tanítási folyamatokba, az **nem elsősorban tantervi kérdés**. Annak a kérdése, hogy születnek-e megfelelő szoftverek, oktatási alkalmazások, lesz-e forrás ezek elterjesztésére, biztosítható-e iskolai szakértelem (elsősorban a pedagógusok számára), hogy ezek az alkalmazások működjenek is. A tantervnek mindehhez az a hozzájárulása, hogy megpróbálunk benne – ismét a fejlesztési feladatok leírásával – fő irányokat kijelölni. Szerencsére a **Digitális oktatási stratégia (DOS)** tartalmaz szakmailag nagyon széles körben elfogadott megállapításokat ezzel kapcsolatban, mögötte jelentős szakértői tevékenység van (nem pusztán egy politikai deklaráció).

A digitális műveltség nyilván a leginkább változó, nagyon gyorsan formálódó szegmense az iskolában konstruált tudásnak. Talán **itt lehet a legkevésbé rögzíteni a konkrét tartalmakat, erre kísérletet**

sem érdemes tenni. Innen valójában a szakterület szakembereié a feladat. Mondják meg, hogy legjobb szakmai tudásuk alapján mi az, amit egy központi tantervben, amely 5-10 évig lehet meghatározó az oktatási rendszerben, mit érdemes fejlesztési feladatként leírni. És ha itt is alternatívák merülnek fel, akkor természetesen a digitális műveltség esetén is érdemes az előző pontban leírt megfontolásokat alkalmazni.

3.5.6. A tanítási-tanulási folyamatok jelentős átalakulását célzó lépések is szóba kerülnek minden tantervi megújulás során. Külön aktualitást ad ennek a kérdésnek, hogy Finnország éppen pedagógiai kísérleteket folytat a tantárgyakba zárt oktatási mód megszüntetésével, egy elsősorban projekttevékenységre épülő tanítás kialakításával kapcsolatban. Azért is érdemes ezt a kérdést felvetni, mert az a NAT koncepció, amelynek a jelen írás az alternatívája, majdnem központi felvetésként kezeli a **NAT tartalmainak jelenségekre koncentráció leírását**. Ez is a korszerűség egyik kérdése.

Az világos, hogy **az oktatás tantárgyak oktatásaként való megszervezése felett lassan valóban eljár az idő.** A tantárgyak mára a tanítás-tanulás túl merev kereteivé váltak, a komplex célok, a kompetenciák, a képességek, a készségek, az attitűdök (bármit is jelentsenek ezek) fejlesztésének igénye egyben azt is sugallja, hogy a tanítás már nem nagyon sokáig lesz tantárgyakba szervezhető. A tantárgyi szervezést nagyon nehéz, talán lehetetlen megtisztítani attól a kényszertől, hogy a tanulnivalót döntően, vagy kizárólag meghatározza a tantárgy mögött álló tudomány, vagy művészeti ág. A gyermekeket a társadalmi életet értő, abban tevékenyen résztvevő, önmaguk és közösségeik életét jól menedzselni tudó, felelős állampolgárokká szeretnénk elsősorban nevelni, akiknek nagy része nem lesz az iskolában hagyományosan tanított tudományok és művészeti ágak művelője. Persze a tanterv és a tanítás-tanulás tudományossága, illetve a művészeti alkotásokkal kapcsolatos önálló értelmezések formálásának megtanulása fontos, de nem lehetnek kizárólagos tantervszervező tényezők. Sok igazság van tehát abban, hogy el kell kezdenünk gondolkodni azon, hogy milyen lesz az iskola tantárgyak nélkül, a finnek úttörő munkája ebből a szempontból izgalmas, és nagy figyelmet érdemel.

A **jelenségalapú oktatás** azt jelenti, hogy a projektek kialakítása során fontos szerephez jutnak a jelenségek, amelyek sok oldalról, sokféle szempontból való vizsgálata, reprodukálása, szimulációja, eljátszása, leírása, magyarázata valójában a tanulási folyamat. Az is világos, hogy **a tantárgyakat „száműző” oktatásban, a projektszerű szervezésben a jelenségalapú oktatás fontos szerepet kaphat**, ezt a finnek is hangsúlyozzák. **A projektek azonban nem csak jelenségek köré szervezhetők**, és vannak a tanulásnak olyan területei, ahol biztos, hogy szerepük csak sokadlagos lehet. A projektek középpontjában állhatnak a jelenségeken kívül problémák, konfliktusok, tárgyak, történések, folyamatok, gondolatok, gyakorlati feladatok, munkatevékenységek, művészeti alkotások, és még valószínűleg az élet számtalan más összetevője. A jelenségalapú fogalmazásnak (tartalomkifejtésnek) a középpontba állítása ezért **aránytévesztés**. Ráadásul mi még sajnos nem tartunk ott, hogy a projekteket a tanítás-tanulás akárcsak viszonylag fontos összetevőivé tegyük, a tantárgyak megszüntetésétől pedig kifejezetten távol vagyunk. **Kutatásokat, kísérleteket érdemes indítani**, ezt magunk is erősen javasoljuk. De **a tartalmi szabályozás átalakításának mostani, kármentő szakaszában a jelenségalapú leírásokat a NAT megújítása legfontosabb részfeladatának tenni a feladat elvételé.**

3.6. A tantervek tanulásképe

A tartalmi szabályozás megújításával kapcsolatban fontos kérdés, hogy vajon a tantervek, a tankönyvek milyen tanulásképeknek felelnek meg, milyen mértékben képesek a tanulás neveléstudományi és pszichológiai kutatása során feltárt, és már kellően megszilárdult (kellően

adaptívnak bizonyult) ismereteket tükrözni. Tekintve, hogy **a tanulás értelmezésében a 20. század utolsó harmadában lezajlott egy jelentős tudományos paradigmaváltás, a tanterveinkkel szemben megfogalmazható az igény, hogy e változás eredményeit kamatoztassák.** A tanulásról alkotott tudományos elképzelések úgy változtak meg az elmúlt évtizedekben, hogy a folyamat tudástranszferre (a tudás közvetítésére) alapozott fölfogásának helyébe **a tudás önálló, személyes, és sajátos eredményekre vezető konstrukciójának** elképzelése lépett. Ez a tudományos forradalom megkérdőjelezte a műveltségátadás koncepcióit. Bevezette a pedagógia világába is a tudományok elméletirányított fejlődésének gondolatát, és ezzel szinte kényszerítette a pedagógiai gyakorlatot arra, hogy a gyermekek és a fiatalok tudományképe a pozitivista szemlélettől lényegesen eltérő, a modern tudományelméleti felfogásoknak megfelelően formálódjék. A művészeti nevelés terén végleg meghonosította az alkotásokról konstruált egyéni interpretációk fő nevelési célokat kijelölő szerepét. Behozta a pedagógiába a tudományos forradalomnak megfelelő fogalmi váltás fogalmát, amely a tantervkészítés egészen új perspektíváit nyitotta meg. Szintén hatott a tantervfejlesztésre a pedagógiai értékelésnek a konstruktivista pedagógiában kidolgozott új alapfunkciója, hogy tudniillik az értékelés alapvető feladata az, hogy maga a tanuló lemérhesse saját tudásának adaptivitását. Új didaktikai elképzelések születtek, a korábban még a reformpedagógiai mozgalmak hajnalán kidolgozott tanítási-tanulási módszerek „új köntöst” kaptak.

Mindezek a változások a hazai tantervekben alig tükröződtek. A 2003-ban létrehozott NAT elsősorban a természettudományos műveltségterületen (akkori neve: Ember a természetben) óvatoskodóan fogalmazva csempészett be néhány konstruktivista alapvetet, ám már az ajánlott kerettantervek között sem olt olyan, amely „vette volna a lapot”, és tovább vitte volna a gondolatokat. Közben **a világban a tanulás konstruktivista felfogása „normál paradigmává” vált,** vagyis természetes módon határozza meg az oktatási programokat, a pedagógiai gyakorlatot, a kutatásokat és a fejlesztési folyamatokat. Nálunk ez a változás kimaradt.

Van-e értelme egy ilyen rendkívül jelentős, világméretű változást megjeleníteni egy olyan időpontban készülő NAT-ban, amikor a **kármentés** az elsődleges cél? Nyissunk újabb frontot, már most, amikor még alapvető oktatáspolitikai felfogásbeli különbségek következetes kivitására sincs módunk? A kérdésre valószínűleg – szomorúan – az a következetes válasz, hogy nem, nincs. **Nincs értelme ebben a pillanatban belefogni ebbe a vitába.** Ez a kérdés is azok között szerepel, amelyek a mostani tartalmi szabályozási folyamat keretében nem vethetők fel, de amelyekre egy átfogó reform keretében majd vissza kell térni. Megelégedhettünk volna azzal, hogy beillesztjük a hasonló kérdéseket soroló 5.11. számú pontba. Külön is említettük azonban, hogy kissé részletesebben is jelezzük, milyen hatalmas jelentőségű kérdéseket kell a háttérbe szorítani most, azért, hogy menthessük, ami menthető.

3.7. Tanulói teljesítménymérések

A 20. században, különösen annak utolsó két évtizedében a standardizált tesztekkel történő tanulói teljesítménymérések – nem túlzás – lélegzetelállító módszertani fejlődést produkáltak. **A modern tesztelméleti modellek alkalmazásával létrejött a matematikai méréselméleti szempontból korrekt mérés.** A **pedagógiai hozzáadott érték (PHÉ)** mérésére több, más és más célokra használható alternatíva alakult ki, az intézmények pedagógiai eredményességének elemzését segítő, és ezzel az **elszámoltathatóságot** biztosító módszerek alakultak ki.

A folyamat azonban **nem ellentmondásmentes.** A „nagy terv”, hogy a pedagógia számára rendkívül fontos, komplex képességek, kompetenciák (tanulás, problémamegoldás, együttműködés, kommunikáció, stb.) fejlettsége mérhető, vagyis minden tanuló esetén egyetlen számmal

jellemezhető lesz, illúzióknak bizonyult⁵. **A mérések az egyes tanulók fejlődésével kapcsolatban nem szolgáltatnak hiteles adatokat**, mert e mérések hibái óriásiak⁶. Csak a nagyobb csoportok esetén – a hibák „kiegyenlítődése” következményeként – van értelme az átlagok kiszámításával elemzéseket végezni, értékelni. Vagyis nincsenek a kezünkben olyan eszközök (és a standardizált tesztek soha nem is szolgáltathatnak olyan eszközöket), amelyek a személyes tanulói értékelés pontosságával, „objektivitásával” kapcsolatos problémákat egyszerűen felszámolnák. Az Országos kompetenciamérés (OKM) eredményei jó szolgálatot tesznek intézmények, vagy azok nagyobb csoportjai eredményességének elemzése, az összehasonlítások során, de a napi pedagógiai munkában, a pedagógiai értékelésben az eredmények nem használhatók.

Mivel a standardizált tesztek szakmailag korrekt alkalmazása esetén az intézmények eredményességére már kaphatunk megbízható információkat, ezért az iskolák pedagógiai munkája NAT-nak való megfelelésének vizsgálatára az OKM, és minden esetleg a későbbiekben kidolgozandó, hasonló módon szervezett mérés hasznos lehet. Már ma is formálódik az OKM eredményeinek felhasználása az intézményértékelési folyamatokban, de **ezt a tevékenységet a mainál sokkal erőteljesebben kellene támogatni**. E téren kutatásokra is szükség lenne, továbbá olyan fejlesztésekre, amelyekben kidolgozhatók lennének az OKM, és más, még ezután létrejövő, hiteles, a tanulók teljesítményének mérésén alapuló módszerek. E koncepcióban most csak ezt az igényt tudjuk megfogalmazni, és teljességgel indokolatlannak tartjuk a Köznevelési Kerekasztal Tartalomfejlesztés és Módszertan Munkacsoportja által készített NAT stratégia tanulói teljesítményméréseknek a személyes tanulói fejlődés értékelésében játszott szerepéről kifejtett optimista megfogalmazásait.

Az OKM már a mai rendszerben is része az oktatás tartalmi szabályozásának. Nyilván nem előíró módon, nyilván nem jogszabályokkal erősen megtámogatottan, de **látens módon befolyásolja az iskolák pedagógiai tevékenységét**. Mivel az OKM eredményei egyre inkább szerepet kapnak az intézmények értékelésében, a tartalmi szabályozás részeként való megjelenése egyre inkább látható lesz. Tekintve, hogy az OKM a magyar oktatási rendszerben egyike a szakmailag nagyon magas színvonalon kidolgozott rendszereknek, a tartalmi szabályozás mostani, még nem átfogó reformot jelentő, hanem kármentő jellegű átalakításában nem érdemes a hosszabb távú fejlesztésével, esetlegesen további mérések rendszerbe állításának feladataival foglalkozni.

3.8. Oktatási programcsomagok

A tartalmi szabályozás alakulása során nagyjából a 19. század közepétől számítható a tantervek egyre inkább előíró jellegének markánsná válása, amely tendencia azonban nagyjából a 20. század utolsó harmadában az ellenkezőjébe csapott át. A központi tantervek (még akkor is, ha az egyes országok gyakorlata igen nagy különbségeket mutat) inkább visszaszorulnak, a tantervek általánosabbá válnak, csak bizonyos alapvonásait szabályozzák a tanítás-tanulás folyamatának. Ezzel párhuzamosan megnő a szerepük azoknak az eszközöknek, amelyeknek szintén van tartalmi szabályozó szerepük, de nem kötelezőek, funkciójuk lényegesen eltér az általában jogszabályokban megjelenő, vagy testületek jogszabályokhoz hasonló határozataiban deklarált tantervektől. Az **oktatási programcsomagokról** (máskor oktatási program a nevük, egy korábbi használt elnevezésük pedig pedagógiai rendszer) van

⁵ A PISA, a TIMSS, az OKM méréseiben sem a komplex szövegértés, vagy matematikai felkészültség fejlettsége mérhető, hanem e nagyon összetett konstrukcióknak csak valamilyen szűk dimenziója. A valóban óriási módszertani precizitással kidolgozott és végzett mérések proxikat (komplex konstrukciók fejlettségére utaló, valamifajta indikátornak tekinthető változóknak az értékeit) határoznak meg, de jelentőségük így is nagy a jövő feladataira, kihívásaira való felkészültség előrejelzésében.

⁶ Az egyéni tanulói, konkrét teszteredmény 95%-os konfidencia-intervallumának szélessége az esetek nagy részében nagyobb, mint az évfolyamba tartozók teszteredményeinek szórása.

szó, amelyek sokkal inkább **a tanítás-tanulás folyamata segítésének funkcióját látják el**, nem írnak elő semmit (alkalmazásuk teljes mértékben önkéntes), és általában **alternatívákban fogalmazznak**, széles körben megadva a választás lehetőségét. Egy oktatási programcsomag az oktatás bármilyen szintjére készülhet: tartalmazhatja egész képzési folyamatok, tantárgyak, tantárgycsoportok, projektek, tanórán kívüli tanulási tevékenységek és még számos más pedagógiai feladat programját. A programcsomag komplex abban az értelemben, hogy az alternatív tananyag és követelmény-leírásokon túl, és azoknál sokkal fontosabb szerepben **tartalmazza a kivitelezés alternatív lehetőségeit** (általában modulokba szerkesztve), a lehetséges tanulói és pedagógusi tevékenységekkel, megadja ezekhez a szükséges **eszközöket**, és az **értékelési apparátust** is (módszerek, eszközök). Míg az előíró tanterveket nagyon kevesen használják a napi pedagógiai munka tervezése során (nem erre valók), addig az oktatási programcsomagok éppen a rendszeres tevékenység tervezéséhez, kivitelezéséhez, értékeléséhez szolgáltatnak részletesen, alternatívákban megjelenő sokféle eszközt.

Magyarországon 2005 és 2010 között jelentős oktatás programcsomag fejlesztési folyamat zajlott le (kompetenciafejlesztő programcsomagok), amely – mint már korábban jeleztük – **pozitív eredményeket produkált, azonban mára e fejlesztés eredményei szinte teljesen eltűntek**. Az e koncepcióban követett központi tanterv szerkesztési elv érvényesülése esetén, vagyis ha teljesül, hogy a NAT nem tartalmaz részletes tananyagot és követelményeket, illetve ha nincsenek kötelező kerettantervek, akkor a pedagógiai programcsomagok a felhasználásukat jellemző nagyfokú autonómia mellett is jelentős szerepet játszhatnak a tartalmi szabályozásban, de ami még fontosabb: **a pedagógiai kultúra megújításában**. A pedagógiai programcsomagok fejlesztése szakmai alaposággal történik, bennük elhelyezhetők a legmodernebb pedagógiai megoldások, ezek alkalmazásával kapcsolatban a pedagógusok nem maradnak magukra, mert e programok éppen arról szólnak elsősorban, hogy miképpen lehet konkrétan kivitelezni is azt, ami a szép célokban le van írva. Nem ismerünk szakmai érveket az oktatási programcsomagok fejlesztésével és alkalmazásával szemben. Világos, hogy e programok a magyar oktatás számtalan problémájának megoldásához jelentős mértékben hozzájárulhatnak. Úgy véljük, hogy **az oktatási programcsomagok fejlesztését, és gyakorlatba történő bevezetését sürgősen el kellene kezdeni, jelentős forrásokat biztosítva e feladatra**.

3.9. A tartalmi szabályozás és az esélyegyenlőtlenségek

Az esélyegyenlőtlenségek problémája is azok közé tartozik, amelyeket fel kell vetni egy átfogó reform munkálatai során, éppen ezért a mostani tartalmi szabályozási változtatásoktól ne várjuk, hogy ráépülhetnek az esélyegyenlőtlenség csökkentésének szakmailag következetes, mélyre ható reformjára. Néhány, már most is számításba vehető megfontolást említünk csak.

3.9.1. A tartalmi szabályozás semelyik eleme nem lehet semmiféle látható diszkrimináció eszköze. Fentebb az érettségi szabályok módosításával összefüggésben már említettük, hogy ilyen eset előfordult a magyar oktatás közelmúltjában. Természetesen a diszkrimináció nem csak az említetthez hasonló, azonnal észrevehetően problematikus intézkedések esetében jön létre, hanem ennél jóval bűjtatottabb módon is. **A túlterhelés, a magas műveltség kizárólagos normává tétele is diszkrimináció**, mert hátrányosan érinti a szocioökonómiai státusuk szerint hátrányos helyzetű gyerekeket és fiatalokat. Ebből következik, hogy az általános(nak mondott) műveltség tantervi tartalmakat domináló szerepe elfogadhatatlan, megszüntetendő. Fentebb is szerepelt már, hogy a NAT-ban a műveltségterületek leírásánál a fejlesztési feladatok (és az általános célok mellett csak azok) megadása, valamint az ebben mutatott „mértékletesség” esélyegyenlőtlenségeket csökkentő tényezővé válhat.

3.9.2. A közelmúlt esélyegyenlőtlenségeket növelő intézkedései voltak azok, amelyek – és ez is szerepelt már a fentiekben – **leszűkítették a NAT érvényét a gimnazistákra**. A szakközépiskolákban képtelenség megtanítani azt, ami a NAT-ban van a közismereti tantárgyakra fordított időkeret rendkívül szűk volta miatt, és a szaggimnáziumi kerettantervek megváltoztatása során is olyan mértékben csökkent a közismereti óraszám, ami már ezen iskolatípusban is megkérdőjelezi, hogy érvényesíthető-e egyáltalán a NAT. **A gyerekek többsége tehát 14-15 éves korában már biztosan alacsonyabb szintű általános műveltséget szerez, mint azok, akik gimnáziumba járnak**, és ez határozottan csökkenti a későbbi esélyeket jobb pozíciókat elérni a munkaerőpiacon. A szaggimnazisták felsőoktatásba való bejutásának és bejutás esetén az ott megkapaszkodásuknak is csökkentek az esélyei. Jól ismert tény, hogy a szakközépiskolákban különösen, de a szaggimnáziumokban is a tanulók „átlagos családi háttere” szocioökonómiai és szociokulturális szempontból alacsonyabb színvonalú, mint amilyen a gimnáziumok esetében.

3.9.3. E koncepcióban is szóvá kell tennünk, hogy a Köznevelési Kerekasztal Tartalomfejlesztés és Módszertan Munkacsoportjában készült NAT koncepció (amelynek a jelen írás az alternatívája) javasolja, hogy **ugyanarra az iskolatípusra vonatkozóan szülessenek különböző szintű kerettantervek. A CKP bármiféle képzési szintek szerinti elkülönítést rendkívül veszélyesnek tart az esélyegyenlőtlenségek csökkentése, mint cél szempontjából**. Ha intézményesítjük is a különböző szinteken tanítást, akkor legitimáljuk a szelekciót, a szegregációt, mindenféle negatív hatásával együtt. Határozott véleményünk, hogy a terv sérti az egyenlő bánásmód elvét és a vonatkozó törvényt is.

4. Jogi, szabályozási kérdések

A NAT, és a tartalmi szabályozás több más eleme is **jogszabályokba foglalt dokumentum**. Nem csak tartalmat írnak le, hanem **tevékenységeket szabályozó normák is**. Néhány ponton ezek alapelvei is újragondolandók.

4.1. Az egységesség biztosítása

Már az eddigiekben is többször említettük, de a szabályozási elvek között is érdemes rögzíteni, hogy **a NAT-nak, valamint az érettséginek és a szakmai vizsgák rendszerének az érintettek körében egységessé kell lenni**. Mára, mint ezt már leírtuk a 2., a 3.3. és a 3.4. pontokban, az egységesség elveszett, ezt a szabályozás (a jogszabályok) eszközeivel is vissza kell állítani. Nem szabályozási hiba, ha nem így teszünk, hanem arról van szó, hogy **a NAT, az érettségi és a szakmai vizsgák rendszere minden érintett számára közös volta érték**, a mindenki számára méltányos, diszkriminációmentes oktatás egyik fontos értéke.

4.2. Jogbiztonság

Az új alaptantervek, kerettantervek, illetve új érettségi, szakvizsga szabályok bevezetése az elmúlt két évtizedben jó néhányszor **sértette a bevezetéssel összefüggésben a fokozatosság elvét**, ami elsősorban abban nyilvánult meg, hogy az új dokumentumok (kivéve a 2002. évi szabályozást) **nem teljes felmenő rendszerben** jutottak érvényre. Kisebb nehézséget jelentett az, hogy egyes esetekben a tantervi átalakítások 1., 5., 9. évfolyamokon érvényesültek először. Ennél komolyabb probléma volt a szakgimnazisták kerettantervének, valamint a rájuk vonatkozó érettségi szabályoknak a megváltoztatása 2016-ban, úgy, hogy e változások gyakorlatilag azonnal érvényesültek. Nem csak a fokozatosság, hanem **a jogbiztonság elve is sérült**. A köznevelési törvénybe is csak 2017-ben került be az a régi, közoktatási törvényben szereplő szabály, hogy az érettségi megváltoztatása legkorábban csak a változtatást követő második év utáni első érettségire lehet hatályos. Jogi szakmai alapossggal végig kell gondolni, hogy a szabályozás hogyan változtatandó meg úgy, hogy **érvényesüljön a méltányosság, a fokozatosság és a jogbiztonság**, és hogy a tanulók ésszerű keretek között kerüljenek szembe életüket jelentős mértékben befolyásoló jogszabályi változásokkal.

4.3. Szubszidiaritás

A jelenleg érvényes tartalmi szabályozás inkább **behatárol, szűk kereteket szab, és gátolja az öntevékenység, az innovációs folyamatok kibontakozását**. Olyan szabályozásra van szükség, amely éppen fordítva: lehetőségeket biztosít az oktatás szereplőinek arra, hogy érvényesülhessenek saját elképzeléseik, illetve a tanítás-tanulás folyamatainak helyi innovációi. Jogi szakmai feladat elemezni, hogy a tartalmi szabályozást tekintve miképpen (illetve miképpen nem) érvényesül a tartalmi szabályozást tekintve **a szubszidiaritás elve**.

4.4. A tartalmi szabályozás átalakításához szükséges társadalmi egyeztetési folyamatok

A közoktatással kapcsolatos döntések társadalmi egyeztetési folyamatai ma antidemokratikusak, nem biztosítják a döntésekben érintettek érdemi részvételét a folyamatban, nem jelentenek egyeztetést a szó eredeti értelmében, nem teszik lehetővé a döntéssel kapcsolatos érdemi vitákat. Ez a minden

közoktatási döntést jellemző helyzet különösen súlyos a NAT-tal, illetve általában a tartalmi szabályozás elemeivel kapcsolatos döntések esetén. E kérdésekben hozott döntések mélyen befolyásolják az oktatás alapvető folyamatait, így a társadalmi egyeztetési folyamatok megfelelő volta hatványozottan fontossá válik. A CKP a magyar közoktatás átalakításával kapcsolatban összeállított „Kockás Könyvben”, annak első fejezetében részletesen kifejtette elképzeléseit a rendszer gyökeres átalakításáról, demokratizálásáról. A tartalmi szabályozás egésze, annak elemei, különösen a NAT oly fontosak a közoktatás számára, hogy **az oktatási folyamatokat szabályozó joganyagban is érdemes lenne megjeleníteni, hogy a tartalmi szabályozás változásakor mik a résztvevők, különösen az oktatást felügyelő minisztérium kötelességei e téren.**

4.5. NAT implementáció

Eddig egyetlen NAT implementációja sem sikerült megfelelően. Mindig rohammunkában készültek a szövegek, nem volt elég idő a kerettantervek, a mintatantervek és a helyi tantervek elkészítésére, és arról egyáltalán nem beszélhettünk egyetlen egyszer sem, hogy a tantervek kísérletekkel, kutatásokkal összekapcsolt fejlesztési folyamatokban lettek volna előkészítve. **A NAT-ok megjelenése után annak megismertetésére, elfogadtatására, a helyi tantervek kialakítása szakmai előkészítésére, e folyamatot támogató rendszer kiépítésére nem, vagy nem megfelelő színvonalon került sor.** A NAT implementációja tehát – mint oly sok minden ezen a területen – ezer sebből vérzett. Szabályozási, jogi kérdés is lehet, hogy ennek véget kellene vetni, és a **megfelelő jogszabályokban rögzíteni kellene azokat a kötelezettségeket, amelyek az oktatásirányításra hárulnak a tantervi szisztéma minden átalakítása során.** E kérdésben is hozzáértő jogi szakemberek elemző, problémafeltáró tevékenységére, majd kodifikációs javaslataik megfogalmazására lenne szükség.

5. A koncepció

A fentiekben elemzést adtunk a tartalmi szabályozás terén mára kialakult helyzetről, azokról a pedagógiai szakmai kérdésekről, amelyek a tartalmi szabályozás átalakítását befolyásolhatják, valamint a jogi szabályozás bizonyos szempontjairól. Az írás befejező részében a szorosabban vett koncepciót fejtjük ki.

5.1. A tartalmi szabályozás elemei

A tartalmi szabályozás átalakításai során érdemes egységben kezelni több, a közoktatásban e kérdésben szerepet játszó elemet. Ezek a következők:

- A tantervi rendszer (NAT, kerettantervek, ha vannak, helyi tantervek).
- A kimeneti szabályozás elemei (az érettségi és a szakmai vizsga szabályozásában szerepet játszó elemek).
- Oktatási programcsomagok.
- Tanulói teljesítménymérések.
- Tankönyvek, általában taneszközök fejlesztése, előállítása, terjesztése, felhasználása.

A tartalmi szabályozás átfogó reformfolyamatát megelőzően, a mostani, **kármentő lépések során a felsorolt szabályozási összetevőknek nem mindegyikével kell foglalkozni teljes mélységében**. Az érettségi és a szakvizsga rendszer alapvető szerkezetével, tartalmával, működésével nincsenek azonnali beavatkozást igénylő problémák. Ez alól csak a szakgimnáziumi érettségi elemzés során is említett problémája jelent kivételt. A tanulói teljesítménymérések esetében megelégszünk azzal, amit az elemzés során megfogalmaztunk, sürgős, alapvető kérdéseket érintő változtatásokra nincs szükség. Az oktatási programcsomagok fejlesztésének követelése ugyan egyik kiemelkedő pontja a koncepciónak, ám részletes bemutatására nem lesz szükség, ezt megtettük már az elemzés során. Látható, hogy részletesebb feladatkijelölésre a **tantervi rendszer**, valamint a **tanönyvek, taneszközök** kérdésében van szükség.

5.2. A NAT funkciója

A NAT a magyar iskolarendszerben jogszabályba foglalt, az egész közoktatás számára feladatokat tartalmazó, és az oktatás tartalmát kötelezően előíró dokumentum. Mindenekelőtt **célokat, elveket, értékeket**, valamint az általánosan és a műveltségi területeken érvényesítendő **fejlesztési feladatokat** adja meg. A NAT előírásainak való megfelelés kötelező az oktatást felügyelő miniszter által jóváhagyott oktatási programcsomagokban, mintatantervekben, a közoktatási intézmények fenntartói által jóváhagyott helyi tantervekben, a tankönyvek központi értékelése szempontrendszerének kidolgozása és érvényesítése során.

5.3. A NAT tartalma és részletezettsége

A NAT megadja a közoktatás számára:

- az iskolai nevelés-oktatás közös értékeit;
- az iskolai nevelés-oktatás alapvető céljait, ezen belül foglalkozik a kulcskompetenciák fejlesztésével, a tanulási eredményekkel, a kiemelt fejlesztési feladatokkal;
- a differenciált, a személyre szóló fejlesztést szolgáló irányelveket;

- az esélyegyenlőtlenségek csökkentésének irányelveit;
- azokat a szabályokat, amelyek szerint az iskolai helyi tartalmi szabályozás kialakítható, ezen belül különösen a SNI tanulók, a nemzeti és etnikai kisebbségekhez tartozók nevelésének elveit, illetve foglalkozik a kollégiumi, diákotthoni nevelés kérdéseivel;
- a NAT felépítésének szakaszolását;
- az egyes iskolatípusokban és szakaszokban ajánlott, a műveltségi területekre jutó óraszám arányokat, a nemzetiségi iskolában ajánlott óraszám arányokat;
- a műveltségi területeket, ezek leírásán belül pedig
 - a műveltségi területhez tartozó tantárgyak tanításának alapelveit és céljait,
 - az egyes szakaszokban a fejlesztési feladatokat.

A NAT nem tartalmaz részletes tananyaglistákat, illetve követelményrendszereket. A fejlesztési feladatok általában utalnak tanítási tartalmakra (ismeretekre, képességekre, attitűdökre), de az esetek nagy részében a legrészletesebb tananyag kijelölése során sokféle lehetőség adódik, és a követelmények tanulókra szabásával is érvényesíthető a tanítás-tanulás folyamatának tervezése, megvalósítása és értékelése során a **pedagógiai differenciálás**.

A fejlesztési feladatok az iskolának, a pedagógusnak szólnak, a tanulók fejlesztésének átfogóbb területeit jelzik, általában nem csak egyféle tananyaggal való foglalkozás keretében teljesíthetők, és a fejlesztési feladathoz tartozó konkrét követelmények, azok teljesítésének szintjei is a tanulók személyiségéhez igazíthatók a konkrét tanulási folyamatok kialakítása során.

5.4. A NAT jellege

A NAT bemeneti szabályozást valósít meg. Ez a megoldás egyáltalán nem zárja ki, hogy a magyar oktatási rendszerben érvényesüljenek olyan elemek is, amelyek a kimenetet szabályozzák, mint ahogy ma is létezik az érettségi és a szakmai vizsgák rendszere. Sőt, az sem lehetetlen, hogy a fejlesztés egyes szakaszainak végére a NAT is tartalmazzon a jövőben kimeneti szabályozási elemeket, vagyis **megadja bizonyos standardok rendszerét** (nem vagyunk ellenségei a standardok, a kimeneti szabályozás kialakításának). E kérdésben középtávon szükség van kutatásokra, szakmai elemzésekre, illetve pedagógiai kísérletek szervezésére. A standardok kialakítására hazánkban azonban még nem ért meg az idő, nem szereztünk még elég tudást ahhoz, hogy már a mostani, kármentő NAT átalakítás során e jelentős lépést megtegyük. Az is nehézség, hogy a standardok tényleges érvényesüléséhez szükséges **vizsgarendszerek** kiépítése hosszú folyamat lenne, addig nem várhatunk az új NAT megjelentetésével. Az átfogó reform keretében viszont erre már lehetőség nyílhat, ha e változtatást szakmailag megfelelően előkészítjük.

Mivel a NAT szabályozó szerepét bemenetiként határoztuk meg, ezzel tudomásul vettük azt is, hogy **ez a szerep nem lesz erős. Ezt azonban nem kell negatívan értékelnünk**, a rigorózus előírások hiánya teret ad a tantervi innovációknak, a sokféleség kialakulásának, ami érték, sőt, a magyar oktatás fejlesztésének egyik feltétele.

A NAT magtanterv. Ez azt jelenti, hogy tartalma csak a tanítási-tanulási folyamatokban szereplő tartalom (ismeretek, képességek, attitűdök) mindenki számára közös elemeinek formálására vonatkozik, nem tartalmazza mindazokat a fejlesztési feladatokat, amelyek az egyes tanulókra vonatkozóan, differenciáltan, a személyre szabott fejlesztés feladataiként, a pedagógus-diák-szülő interakciókban kell, hogy megszülessenek. Így **a NAT-ban foglalt célok elérésére, a leírt fejlesztési feladatok elvégzésére a tanítási időnek kb. az 50-70%-át érdemes fordítani, az idő többi része a diákok differenciált fejlesztésére szolgáljon.** Ez azt is jelenti, hogy a NAT-ban leírt tartalmakat visszafogottan, valóban a legszükségesebb fejlesztés feladataiként érdemes megfogalmazni.

5.6. Óraszámok

Az alaptanterv megadja az egyes fejlesztési szakaszokra, valamint iskolatípusokra vonatkozóan a műveltségi területek tanítására szánható **ajánlott minimális és maximális óraszámarányokat**. Mivel e koncepció keretei között nem szerepeltetünk kötelező érvényű kerettanterveket, ez azt jelenti, hogy jogszabályi előírás nem lesz arra, hogy az oktatási intézmények hogyan határozzák meg a tantárgyak óraszámait (megjegyezzük, hogy a tantárgyak kialakítására sem lesznek kötelező előírások). Ez ismét annak a jele, hogy a NAT gyenge szabályozó eszköz, de ez esetben sem kell ezt problémaként felfogni (az érv ugyanaz, mint amit az 5.4. pontban említettünk).

E megoldással szemben sokszor felmerül az a kritika, hogy aktuális, tantestületen belüli erőviszonyok döntik el az óraszámokat a helyi tantervben, akár szélsőséges, szakmailag nem indokolható, torz arányokat kialakítva, és a tanulók látják majd kárát e megoldásnak. Ez ellen két érv hozható fel: (1) Koncepciónkban a helyi tantervet a fenntartó fogadja el, a fenntartó szakértő véleményét kérheti a helyi tanterv elfogadása során, vagyis működhethet egy erős szakmai kontroll. (2) Az iskolától elvárható a felelős magatartás e téren is, és a mintatantervek (lásd 5.7. pont) kellő eligazítást nyújtanak majd, hogy mik tekinthetők Magyarországon nagyjából megfelelő óraszám-arányoknak. Az autonómia általában felelősségérzetet, felelősségtudatot, és annak megfelelő cselekvést generál, a döntések lehetőségének elvétele viszont a felelőtlenséget erősítheti.

5.7. Kerettantervek és mintatantervek

Koncepciónk jelentős javaslata (miközben tudjuk, hogy most mi is a „csiki-csukit” követjük) a **kötelező kerettantervek „intézményének” megszüntetése**, a tantervi szabályozás ismét **kétpólusúvá** alakítása. Az eddig kifejtettekéből is következik ez a lépés, hiszen ha abból az elvből indulunk ki, hogy a differenciált pedagógia hatásrendszerének érvényesítésével kifejezetten szemben áll a tantervekben a tananyag és a követelmények részletes előírása, akkor e gondolkodás keretei között **a kötelező kerettantervek elveszítik funkciójukat**.

Ugyanakkor gondolni kell azokra az iskolákra, amelyek pusztán egy magtantervre támaszkodva nem lennének képesek saját helyi tantervet készíteni. Ezért szükség van arra – és ez nem új megoldás a hazai tantervtörténetben, 1995 után, illetve 2002-t követően már volt ilyen gyakorlat –, hogy **szülessenek mintatantervek, egy iskolatípusban több is**. Ezek olyan tantervek, amelyek már részletesen tartalmazznak tanulókra vonatkozó célokat, követelményrendszereket és tananyagot. Az iskolák (a fenntartók) választhatnak ezek közül. Megtehetik, hogy a tantervet szinte szó szerint saját helyi tantervüknek tekintik, kiegészítve esetleg sajátos, helyi tartalommal. Megtehetik, hogy a választott mintatantervet valóban mintának tekintik, és saját helyi tantervüket annak felhasználásával, de önálló tantervként formálják meg. És egy iskola megteheti, hogy teljes mértékben figyelmen kívül hagyja a mintatanterveket, teljes mértékben saját alkotása lesz a helyi tanterve.

A mintatantervek kialakítása sajnos **ismét rohammunka lesz**. A tartalmi szabályozás rendszerét a további kártételek csökkentése érdekében elég gyorsan meg kellene változtatni, ezért nincs időnk arra, hogy hosszas pedagógiai kísérletekben próbáljuk ki, esetleg teljes felmenő rendszerben a mintatanterveket. Ezzel a legrosszabb „tantervfejlesztési” hagyományainkat éltetjük tovább, de ahhoz, hogy ezt megváltoztassuk, a rossz hagyományt megtörjük, el kell jutnunk a közoktatás rendszerének átfogó reformjáig. Kompromisszumokat kell kötni magunkkal.

A mintatanterveket készíthetik iskolák, iskolacsoportok, tankönyvkiadók, kutatócsoportok, egyetemi, főiskolai szervezeti egységek, valójában bármilyen szerveződés, amely rendelkezik kellő szakértelemmel. Pontosabban e kérdésben nincs is szükség szabályozásra, csak arra, hogy legyen

ismét egy **akkreditációs folyamat**, amely az akárkik által benyújtott mintatantervek NAT-nak és más jogszabályoknak való megfelelését, valamint szakmai alkalmasságát megméri (természetesen megfelelő szakmai szempontrendszer kidolgozása szükséges, de erre vannak jó hagyományaink még 2010 előttről). A mintatantervek az oktatásért felelős miniszter jóváhagyásával válnak választható tantervekké.

5.8. Helyi tantervek

Koncepciónk egyik lényeges, még a 2012 előtti időkhöz viszonyítva is új javaslata a helyi tantervek jellegével kapcsolatos szabályok alapvető átalakítása. Koncepciónk lehetővé teszi, hogy az iskolák olyan helyi tantervet készítsenek, amelyben **nincs részletes tananyag és követelményrendszer**. Mint már többször is kifejtettük, a tantervi rendszernek a differenciált, az egyéni fejlesztésre épülő tanítási-tanulási folyamatokat kell támogatni, ám az ilyen tanulási környezetek létrehozása nehezen tűri a célokra, követelményekre és tananyagra vonatkozó, a tanulócsoporttól, az egyes tanulóktól független előírásokat. Ezért valójában **e tartalmaknak még a helyi tantervekben való rögzítése is lényegében diszfunkcionális**. Optimistán feltételezzük (tapasztalatok alapján állítani is merjük), hogy egyáltalán nem elhanyagolható számban vannak ma Magyarországon olyan iskolák, amelyek bátran vállalkozhatnak arra, hogy pedagógusaiknak teljes szabadságot adnak a célok, a követelmények és a tananyag egyes tanulók fejlesztése számára optimális kijelölésében, „variálásában”. Az igazán érdemi pedagógiai differenciálás feltételei így jönnek létre.

Ha egy iskola – fenntartójával egyeztetve – ezt a megoldást vállalja, akkor helyi tanterve viszonylag egyszerű, csak a következő elemeket tartalmazza:

- Az oktatás helyi, sajátos céljai, sajátos helyi általános fejlesztési feladatok.
- Az iskolában tanított tantárgyak meghatározása, illetve a tanítás olyan rendszerének leírása, amely a tantárgyak mellett (akár a tantárgyak helyett) más egységeket, pl. projekteket jelenít meg.
- Az iskolában az óraszámok felosztása tantárgyak, vagy/és más egységek között.
- Egy olyan működésmód megadása, amelyben biztosított, hogy a pedagógusok nagy önállósággal végzett munkája szerves része az intézmény egészében zajló, így „közösségivé váló” pedagógiai munkának, különösen ügyelve az azonos tantárgyakat tanítók, illetve az ugyanazokat a tanulócsoportokat tanítók szoros együttműködésére.
- Irányelvek, és konkrét gyakorlati megoldások annak biztosítására, hogy a pedagógusok a diákokkal, valamint a szüleikkel együttműködve határozzák meg az egyes tanulók differenciált fejlesztésének területeit és e fejlesztés feladatait.

Az iskolák közül a többség várhatóan nem ezt az utat választja, hanem helyi tantervében **részletesen ír majd elő célokat, követelményeket és tananyagot**. Koncepciónk határozottan javasolja, hogy **mindkét út lehetséges legyen**, és a döntés a választásról a pedagógusok, a tanulók, a szülők, valamint a fenntartó együttműködésében szülessen meg.

Koncepcióknak talán sokak által furcsállt eleme lesz, hogy mi **az iskolák helyi tanterveinek elfogadását ismét a fenntartó feladatává tennénk**. Mivel az itt javasolt szisztémában a helyi tanterv önálló, a helyi igényekhez és feltételekhez igazodó alkotás, elfogadását, jóváhagyását tekintve **biztosítani kell a szakmai ellenőrzés lehetőségét** egyik oldalról, de másik oldalról az iskolán túli, az iskolával kapcsolatban érdekekkel rendelkező **csoportok, intézmények szempontjainak érvényesítését**. Mindezeket – szerintünk – az iskola fenntartója tudja integrálni. Látni kell azonban, hogy ez a megoldás a mai irányítási, fenntartói szisztémát tekintve nem ideális. Ugyanis a tankerületi központok, illetve a szakképzési centrumok az általuk fenntartott átlagosan 40-60 iskolában e feladatot magas színvonalon nem tudják ellátni. Az ellentmondás feloldása csak a fenntartói rendszer

– más okokból is szükséges – átalakításával, egy jelentős reformmal lesz lehetséges. Megoldás lehet, hogy átmenetileg meghagyjuk az iskolák tantestületeinek kezében a helyi tantervről való döntést, és megfelelő jogszabályi megoldásokkal biztosítjuk, hogy a szakmai ellenőrzés és az érdekintegráció így is érvényesülhessen.

5.9. Tankönyvek, taneszközök

Egy olyan NAT, amely pusztán a valóban mindenhol érvényesítendő fejlesztési feladatokat tartalmazza, és azt feltételezi, hogy ezek a fejlesztési feladatok csak a rendelkezésre álló tanítási idő 50-70 százalékában meghatározók, egészen új megvilágításba helyezi a tankönyvek szerepét is. A ma elsősorban érvényesülő „tankönyvfilozófia” arra épül, hogy egy tankönyvnek mindent tartalmaznia kell, amit a pedagógus az adott tantárgyból az adott évfolyamon tanít, lefedi a teljes tanítási-tanulási folyamatot. Ez az elgondolás és gyakorlat tökéletesen ellentmond a differenciálás, a személyre szóló fejlesztés elvének, annak, hogy az oktatási idő 30-50%-ában a tanulók eltérő érdeklődési területeinek megfelelő oktatásnak kellene zajlania. Az ilyen pedagógiai feladatokra vonatkozó ismeretelemeket, feladatokat, szemléltetést, stb. a tankönyvek már nem tartalmazhatják, ha mindent tökéletesen, leckéről leckére be akarunk építeni e taneszközökbe. Három megoldási lehetőség kínálkozik:

1. **A tankönyv a maihoz viszonyítva lényegesen szűkített tartalmat hordoz**, és ha leckékben is fogalmaz, akkor is legföljebb a rendelkezésre álló idő kb. 70%-ában (vagy akár kisebb arányban) tanítható tartalmat jelenít meg. Ebben az esetben a tankönyv nem segíti a differenciált oktatás tekintetében a pedagógus munkáját.
2. A tankönyv egy „szép nagy könyv”, amely kötődik az alaptantervben meghatározott fejlesztési feladatokhoz, de azok körénél **jóval szélesebb ismeretköröket, és egyéb tanítást segítő elemeket (feladatok, szemléltetés, stb.) tartalmaz**. Ebben az esetben lehetetlen magát a tankönyvet tanítani, de a tankönyv, annak egyes fejezetei, részletei használhatók a fejlesztési feladatokban előírt kötelező feladatok teljesítésére is, és segítik a pedagógust a differenciált fejlesztésben is. Ettől a verziótól már idegenek a munkatankönyvekre, munkafüzetekre jellemző megoldások, a tankönyv már nem irányítja az elsajátítási folyamatot (nem is leckékben szerveződik), a tanítás-tanulás folyamatában egyik eszközként használható, és ebben az esetben valószínűleg lehet tartós tankönyv is, amely az iskolai könyvtár tulajdona (ez utóbbit azonban vita tárgyává kell tenni).
3. A harmadik megoldás radikális szakítást jelent az eddigi „tankönyvfilozófiával”, mert **gyakorlatilag nincs benne tankönyv**. A tanítás-tanulás folyamatára vonatkozóan a pedagógusok számára **alternatív oktatási programcsomagok** jönnek létre, amelyeknek rendkívül változatos formában lehetnek egy-egy tanítási részlethez, modulhoz kapcsolódóan olyan elemeik, amelyek hagyományosabb tankönyvi funkciókat látnak el (elolvasandó, tanulmányozandó szövegek, feladatlírások, szemléltető ábrák, értékelő feladatlapok, játékeszközök, stb.).

E három változatra vonatkozóan érdemes lenne kísérleteket szervezni, és természetesen bármelyik megvalósulása esetén rendkívül indokolt **a jelenlegi centralizált és „egykönyvű” tankönyvfejlesztés, előállítás és terjesztés mechanizmusának a gyökeres átalakítása, a megfelelő szabályokkal körülbástyázott, liberalizált tankönyvpiac újbóli kialakítása.**

5.10. Oktatási programcsomagok

E pont kifejtésének terjedelmével fordított arányban van a fontossága. A korábban már megszerzett tapasztalatok alapján, továbbá e „tantervi” műfaj számos jelentős előnyének mérlegelése alapján állíthatjuk, hogy **a 2005 és 2010 között készült programcsomagok újbóli elővétele, átdolgozásuk,**

kiegészítésük, valamint további programcsomagok fejlesztése a magyar iskolarendszer modernizálásának egyik kulcsfeladata. A részleteket korábban már bemutattuk. A feladatot elsősorban a tankönyvkiadók oldhatnák meg a leginkább színvonalasan, amennyiben szakmailag jól felkészült szakemberek munkacsoportjaival végeznék a kidolgozó munkát.

5.11. Mire nem tér ki ez a koncepció?

Ez a koncepció nem vethetett fel olyan javaslatokat, amelyek túlmennek egy korlátozott, csak a tartalmi szabályozás átalakítására, és kármentésre koncentráló változtatás keretein. Ilyenek elsősorban a következők:

- Amennyiben napirendre kerül a hazai **iskolastruktúra** jelentős átalakulása, a tartalmi szabályozás alapjait is újra kell gondolni. Izgalmas kérdés lesz, hogy ha úgy döntünk, hogy Magyarországon ne legyen egységes iskolarendszer, akkor mit lehet majd kezdeni a tartalmi szabályozás egységességének kérdésével.
- Ha az ország képes lesz, és akar majd lényegesen változtatni az **oktatás finanszírozásán**, és jelentős fejlesztési források szolgálhatják majd az oktatás megújítását, illetve ha a már most is létező fejlesztési források (EU támogatás) végre értelmes innovációkra lesznek fordíthatók, akkor **kiterjedt kísérleteket érdemes indítani a tartalmi szabályozás jelentősebb korszerűsítése érdekében.**
- Ha fölszabadulunk a kármentés kötelezettsége alól, akkor nem csak egy átfogó, komplex oktatási reform kidolgozását kell elkezdni, hanem **jelentős kutatásokat és fejlesztő tevékenységeket is kell indítani a reform előmozdítására.** Egy teljes kutatási programot kell kidolgozni a neveléstudomány képviselőivel közösen, és gondoskodni kell annak tartós finanszírozhatóságáról. Ez a feladat azonban természetesen nem csak a tartalmi szabályozás területét érinti.
- Az átfogó reform keretében jelentős részfeladat lesz, hogy kijelöljük a tartalmi szabályozás megújításának szerepét **a tanulás szakmai értelmezése terén bekövetkezett jelentős paradigmaváltás** eredményeinek magyarországi elterjesztésében.
- A tartalmi szabályozás megfelelő formálásának az **esélyegyenlőtlenségek csökkentésében** betöltött lehetséges szerepével kapcsolatban is az átfogó reform keretében behatóan kell foglalkozni.
- Szóltunk fentebb a **kimeneti szabályozás** NAT-ot meghatározó lehetséges szerepéről. Szakmai diskurzusok részévé kell tenni majd a témát, fel kell használni mindazokat a tudásrendszereket, amelyek a szabályozási folyamatokkal kapcsolatban más tudományok keretei között kialakultak.
- A későbbiekben, ha határozott törekvés eredményeként nyugodtabb fejlesztési folyamatok lesznek már szervezhetőek, ha már nem a kapkodás jellemzi a tartalmi szabályozás megújítását, ha már nem pusztán a kármentés lesz a feladat, akkor nagyon fontos teendőnk lesz **a szabályozás elmeinek következetes fejlesztési folyamatokban történő kikísérletezése, alapos szakmai megalapozása.** Más pályára kell majd állítani a szabályozás időnként feladatot jelentő módosítását, az új tantervi, vagy vizsgarendszerek, a mérési, értékelési szisztémák megújítását, mert a húsz éve ugyanúgy zajló, kapkodó, nem kiértelmezett, tudományosan nem alátámasztott, a pedagógusokkal és az összes többi érintettel nem egyeztetett változtatások – ma már ez jól látható – egyre rosszabb, és rosszabb helyzetbe sodorják az oktatási rendszerünket.