

A KÖTÖTT TANANYAG ÉS AZ OKTATÁS HATÉKONYSÁGA

Knausz Imre

Az írás első változata a Tani-tani Online-on jelent meg

(http://www.tani-tani.info/a_kotott_tananyag)

Módosításra került az Agóra Oktatási Kerekasztal vitája alapján

Pedagógiai közhely, hogy hatékony oktatás csak úgy képzelhető el, ha a tanár tudja és figyelembe veszi, kiket tanít: alkalmazkodik a tanítványai pszichés sajátosságaihoz, előzetes tudásához és motivációs állapotához. Ebben valószínűleg nincs vita. Arról viszont lehet és van is vita, hogy miben állhat ez az alkalmazkodás. Az persze ismét magától értetődő, hogy a pedagógus megválaszthatja az adott tanulócsoporthoz sajátosságainak leginkább megfelelő módszereket, alkalmazhat a differenciálást lehetővé tevő eljárásokat, és törekedhet a módszertani változatosságra annak érdekében, hogy egyik tanítványa se kerüljön tartósan hátrányba az ő számára nem megfelelő tevékenységek miatt. Ugyanakkor mind a pedagógusok többsége, mind a laikusok magától értetődőnek veszik, hogy a tananyagnak egységesnek kell lenni: a differenciálás és a tanulókhöz való alkalmazkodás eszerint abban áll, hogy ugyanazokat az ismereteket esetleg más módszerekkel sajátítják el a különböző tanulók.

Ebben az írásban viszont amellet fogok érvelni, hogy egy bizonyos – igen alacsony – arányon túl az egységes tananyag kontraproduktív, szükségszerűen csökkenti az oktatás hatékonyságát. Előbb három érvet fejtök ki az állításom igazolására, utána megkísérlem megvizsgálni, hogy egy olyan tartalmi szabályozás, amely nagy autonómiát biztosít az intézményeknek a tananyag megválasztása terén, milyen gyakorlati problémákat vet föl.

A mennyiség kérdése

A tantervek hagyományosan témakörök felsorolásával határozzák meg az elsajátítandó tananyagot úgy, hogy az egyes témakörökhöz időkeretet rendelnek. Ez akkor is így van, ha a konkrét dokumentum nem tartalmaz a témákhoz kapcsolódó óraszámokat, ugyanis a mozgásteret az éves óraszám és a témák száma mindig behatárolja. Ha a tananyaglista országosan egységes, akkor ez azt jelenti, hogy a tanulók felkészültségétől és motivációjától függetlenül mindenütt ugyanazokat a témákat és ugyanannyi témát kell feldolgozni. Ugyanaz a lista vonatkozik a mélyszegénységben élő abaúji gyerekekre, mint a jól szituált budai általános iskola tanulóira. Vannak pedagógiai elméletek, amelyek szerint mindenkinek mindent meg lehet tanítani, talán védhetőek is. De azt soha senki nem mondta, hogy mindenkinek mindent ugyanannyi idő alatt meg lehet tanítani. Ilyen csodamódszer nincs. Az azonos tananyag tehát óhatatlanul azzal jár, hogy a gyerekeknek legalább egy része – alighanem jelentős része – szükségszerűen csak felszínesen foglalkozik a tananyaggal. Ez azonban nem egyszerűen azt jelenti, hogy kevesebb tudáshoz jutnak. A felszínes tananyag-

feldolgozás valójában a tudatlanság újratermelésének nagyon hatékony eszköze. Amikor úgy haladunk előre leckéről leckére, hogy másodlagos kérdéssé válik, a gyerekek megértették-e azok üzenetét, akkor valójában nagyon szuggesztív módon győzzük meg a tanulókat arról, hogy ennek az egésznek semmi értelme nincs, nem fontos, nem kell vele foglalkozni.

Itt tehát nem arról van szó, hogy a hátrányos helyzetű és gyengébben teljesítő tanulók kevesebbet sajátítanak el az előírt tananyagból. Erre is oda kellene figyelni, de ha csak ez lenne a helyzet, még azt mondhatnánk: utóvégre nem az iskola felelős a társadalmi és értelembeli különbségekért, mit is tehetnénk? A megértés hiánya azonban szisztematikusan elidegeníti a gyerekeket az iskolától és a műveltségtől. „Akinek nincs, attól az is elvételik, amije van.”

A tanítási stratégiák kérdése

A módszertani szabadság a tanárok ősi jussa. Csakhogy amikor erről beszélünk, mintha megfeledeznénk arról, hogy bizonyos tanítási stratégiák egyszerűen nem képesek az előre (kívülről) meghatározott tananyaghoz alkalmazkodni. Konkrétan éppen a leghatékonyabb, leginkább előremutató módszerekről van szó, azokról, amelyek a tanulók érdeklődésére és motiváltságára építenek. A szokásos iskolai tananyag válaszokat tartalmaz olyan kérdésekre, amelyeket nem a tanulók tettek fel. Mért gondoljuk, hogy érdekelni fogja őket? Lehetséges-e az osztályt kérdező közösséggé alakítani? A kutatáson, felfedezésen alapuló stratégiák – mindenekelőtt a projektpedagógia – erre tesznek kísérletet. Ha azonban a tanulók elkezdnek kérdezni, és tetejébe a saját kérdéseiket teszik fel, amelyek valóban érdeklik őket, annak beláthatatlan következményei lesznek.

Történelemtanári pályám egyik legszebb élménye volt, amikor azzal bíztak rám egy harmadikos gimnáziumi osztályt, hogy érettségiig hozzam be irgalmatlan lemaradásukat. Gondoltam, megpróbálom. Csakhogy az osztály elképesztően érdeklődő lányokból és fiúkból állt, akik átlagosan minden második mondatom után föltek egy – általában nagyon is jó – kérdést. Magamtól persze nem tudtam válaszolni, utánanéztem, a következő órán visszatértünk rá, izgalmas beszélgetéseket folytattunk a történelemről, és a lemaradás csak nőtt. Hozzáteszem: én akkor nagyon is konzervatív módszerekkel oktattam. Mi lett volna, ha tudatosan törekszem arra, hogy a tanulók kérdezzenek? A központilag előírt tananyagot persze lehet nagyon ügyesen kiválasztani, de annak azért – lássuk be – kicsi az esélye, hogy a tanulók éppen azt akarják megtudni, és az iránt kezdenek hevesen érdeklődni, ami elő van írva. Márpedig aligha vitatható, hogy a tanulói érdeklődés az oktatás legfontosabb erőforrása, és igazán hatékony oktatás csak olyan módszerekkel valósítható meg, amelyek erre az energiára építenek.

A tanulók saját kultúrája és a tananyag

Végül, de nem utolsósorban egyáltalán nem mindegy az sem, hogy mi a tananyag tartalma. És itt csak az egyik – elismerem, fontos – szempont az, hogy mit tartalmaz az

általános műveltség kánona. A másik póluson ott áll a gyermek, aki egy meghatározott világban él, nevezzük ezt kultúrának, és ez a kultúra meghatározza azt, hogy milyen szemmel nézi a világot, és mit lát meg abból. Lehet az borzasztó fontos, hogy III. Napóleon hogy vélekedett a német egységről, ha az a 13 éves, akinek ezt akarjuk megtanítani, nem tud mit kezdeni a nemzetállami egység problémájával és az államközi kapcsolatok – amúgy felettébb izgalmas – bonyodalmaival. Egyszerűen más világban él. És hogy az élet még bonyolultabb legyen, a fiatalok sem mind ugyanolyan világban élnek. A központi előírások lehetnének százszor értelmesebbek annál, amit az új NAT-ban olvashatunk, de nem ez a fő baj, hanem az, hogy nem mindenkinek ugyanaz az értelmes. A tanítás művészete egyebek mellett éppen abban áll, hogy megtaláljuk azokat a tartalmakat, amelyek a mi tanítványaink elméjében gyújtják meg az érdeklődés lángját.

Szabályozási problémák

A fenti érvelésből könnyen levonható az a következtetés, amit a halott indián elvének neveznék: az a jó központi tanterv, amely lehetőleg semmit sem határoz meg. Láthatóan ezen az elven alapult a Nemzeti alaptanterv 2003-as módosítása, amelynek magam is aktív részese voltam. Az alábbiakban amellet szeretnék érvelni, hogy a NAT „spiritualizálása” akkor is tévút volt, és a jövőben is az lenne. 2003-ban a Magyarországon már megszokott politikai időprés tette lehetetlenné, hogy más utat válasszunk, az igazi baj azonban nem ez volt. Az igazi baj az volt, hogy soha nem beszéltük végig, milyen NAT-ot csinálnánk, ha volna idő komoly szakmai munkára. Márpedig ezt a munkát egyszer (láthatóan nem a közeljövőben) el kell végezni. Ebben az írásban természetesen csak néhány szempontot lehet felvetni.

Miért van szükség (mégis) állami tantervre?

Mint a fentiekből talán kiderül, rendkívül fontosnak tartom az iskolák olyan szakmai autonómiáját, amely a tananyag kialakítására is kiterjed. Ugyanakkor azt is gondolom, hogy valamilyen központi tartalmi szabályozásra szükség van. Lássuk, miért!

- A modern közoktatás egyik alapfunkciója, hogy csatornát biztosít a társadalmi felemelkedés számára. Ezt alapvetően az értékelési és vizsgarendszeren keresztül valósítja meg abból a feltételezésből kiindulva, hogy igazságos dolog, ha azok „járnak jól”, akik jó eredményeket érnek el az iskolában és a vizsgákon. Hogy ez a rendszer legalább formálisan igazságos legyen, országosan egységes követelményekre van szükség. (Merőben formai kérdés, hogy ezeket a követelményeket pusztán a vizsgakövetelmények vagy a vizsgák és a tantervek közösen határozzák meg.) Mondhatjuk persze azt, hogy a magyar közoktatás túlságosan szelektív. Ez igaz, elsősorban azért, mert nagyon korai időpontokban történik a kiválasztás. Magától a szelekciótól mint kötelezettségtől azonban egyetlen modern közoktatási rendszer sem tud megszabadulni.
- Ha az állam „kivonul” a tartalmi szabályozásból, aránytalanul megnő más tényezőknek a befolyása, olyan tényezőké, amelyeknek nem feltétlen hivatása a közérdeket

képviselni. Elsősorban a tankönyveket kell említeni, amelyek a gyakorlatban az oktatási tartalom különösen fontos letéteményesei. A gyenge állami tanterv egyrészt azzal a következménnyel jár, hogy az oktatás tartalmát a tankönyvkiadó vállalkozások határozzák meg a marketing különböző eszközeivel (vagy éppen az állami befolyás alatt álló tankönyvkiadás adminisztratív eszközökkel), másrészt pedig persze azzal is, hogy a tananyag alapvetően bebetonozódik: a kiadók az általános gyakorlathoz igazodnak, az általános gyakorlat pedig a kiadók által kínált könyvekhez. Ez a kettős kötés nagyon megnehezíti minden eltérést a megszokottól. (Amúgy ez volt a tényleges helyzet 2003 óta.) Ez sokkal részletesebb tananyag-szabályozást jelent, mint azt bármilyen tanterv önmagában megvalósíthatna.

- Az iskolarendszer átjárhatósága szintén méltánylandó szempont. Ezen a téren azonban nem azt emelném ki, hogy a család költözése milyen problémákat okoz a gyerekek tanulmányaiban. Az ilyen nehézségek helyi szinten mindig jól kezelhetők. Az azonban tényleg nem mindegy, hogy az egyik iskolatípusból a másikba szabályosan átlépő tanulók milyen előtanulmányokkal rendelkeznek, azaz hogy ezek az előtanulmányok mennyire drámai különbségeket hordoznak.
- Ha csak utalásszerűen is, de szólni kell bizonyos tanügy-igazgatási szempontokról is, mert a zéró tartalmi szabályozás ilyeneket is felvet. Hibának látom például, hogy a Nemzeti alaptanterv nem határozta meg a közoktatás tantárgyi rendszerét. A modern tömegoktatás körülményei között valószínűleg szükséges ezt központilag – de rugalmasan – szabályozni, ellenkező esetben például soha nem lehet egyértelműen megmondani, hogy melyik tantárgy tanításához milyen képesítésre van szükség. Hogy ez az elmúlt két évtizedben Magyarországon nem okozott komoly problémát, csak annak köszönhető, hogy hallgatólagosan mindenki elfogadta a tantárgyak fennálló rendszerét. Ezeket azonban jogilag érvényes dokumentum csak 2001 és 2003 között rögzítette. Annál komolyabb gondok jelentkeztek azonban az érettségi tantárgyak meghatározása terén, és bizonyára lehetne folytatni a sort.

Másfelől tény, hogy az oktatás világszerte forradalmi változások előtt áll, és erősen kérdéses, hogy a jelenlegi kanonizált tantárgyi rendszer meddig maradhat fenn. Ilyen körülmények között a tantárgyak adminisztratív meghatározása azzal a veszéllyel jár, hogy visszafogja az innovációt, azt a folyamatot, amelynek során a tananyag tartalma alkalmazkodik a megváltozott körülményekhez. Egy okos oktatáspolitikának e két szempont között kell az egyensúlyt megtalálnia. Kötött tantárgyi rendszer esetén az eltérést kell úgy szabályozni, hogy az ne okozzon komoly nehézségeket, szabad tantárgyi rendszer esetén pedig a szokatlan megoldásoktól kell elvárni, hogy szakszerűen igazolják létjogosultságukat.

- Végül úgy gondolom, van értelme annak is, hogy a közoktatás egy bizonyos mértékig egységes nemzeti műveltség átörökítésre törekedjen. Ennek a gondolatnak a kifejtése

szétfeszítené egy ilyen rövid írás kereteit, ezért megelégszem azzal, hogy az olvasó figyelmét felhívom két korábbi írásomra.¹

Lehetséges-e kompetenciaszinten szabályozni?

Feloldható-e ez az ellentmondás? Lehetséges-e egyszerre biztosítani az iskolák számára a tananyag kialakításának szabadságát is magába foglaló szakmai autonómiát és ugyanakkor eleget tenni a központi tartalmi szabályozás fentebb megvédett igényének? A feladvány korántsem egyszerű, nem hiszem, hogy van kitaposott út, amely elvezet a megoldáshoz, de éppen ezért nagyon is szükséges a kérdést világosan felvetni és elkezdni az erről folyó szakmai diskurzust. A továbbiakban csak két gondolkodási irányt szeretnék felvillantani.

Elvileg a témalistával történő tananyag-szabályozás értelmes alternatívája lehet a kompetenciaalapú tanterv. Ebben az esetben az iskolák maguk határozhatják meg, hogy milyen témák alkotják a tananyagot, de egy „meta-szinten” (az alkalmazás felől közelítő kompetenciák szintjén) mégis eleget kell tenniük bizonyos központilag előírt követelményeknek. Egy ilyen tanterv nem szabja meg, hogy a középiskolában tanítani kell a krími háborút, de előírhatja például, hogy a tanulóknak tudniuk kell oksági hipotéziseket felállítani és azok ellenőrzéséről gondolkodni a 19. századi nemzetközi kapcsolatok témakörében.

A 2003-as (és 2007-es) NAT valójában ilyen (volt). Ahhoz azonban, hogy a kompetenciák felsorolása valóban a tartalmi szabályozás elemévé váljon, néhány feltételnek teljesülnie kell. Véleményem szerint ezek egyike, hogy a tanterv ne határozzon meg áttekinthetetlenül sok kompetenciát. (Úgy gondolom, a tantárgyanként 5-6 fejlesztési feladatot nem volna szabad túllépni.) A másik a kompetenciák színtezett kifejtése, azaz szakszerűen körül kellene írni, hogy mit jelentenek, és milyen különböző szinteken lehet teljesíteni őket. Egy ilyen rendszer már alkalmas lehet arra, hogy kidolgozzák hozzá a megfelelő méréseket, így mind az iskolák tartalmi elszámoltathóságának, mind a vizsgarendszernek, mind a taneszközöknek stb. biztos alapul szolgálhat.

Moduláris tanterv

Bizonyos problémákra ugyanakkor a mégoly kidolgozott kompetencialisták sem jelentenek megoldást, és alighanem elkerülhetetlen, hogy a Nemzeti alaptanterv bizonyos tartalmi előírásokat is tartalmazzon.

- Vizsgafeladatokat általában nem lehet pusztán kompetencialistákra építeni, körvonalazni kell azt is, hogy milyen témában kell járatosnak lenni a vizsgázónak.
- A tankönyvek nem lehetnek végtelenül sokfélék, valamihez igazodniuk kell.
- El kell ismerni, hogy vannak olyan kiemelten fontos témák, amelyek centrális szerepet játszanak a nemzeti műveltségben.

¹ Knausz Imre: Nemzetépítés és Nemzeti alaptanterv. [Taní-tani Online, 2011. február 9.](#); Knausz Imre: [Műveltség és motiváció a közoktatásban](#). Egyenlítő, 2011. 9. sz.

Végig kellene tehát gondolni egy olyan tanterv lehetőségét, amely a következő sajátosságokkal rendelkezik.

- Előír nagyon kevés kötelező témát. Ezek kitehetik a tananyag 100%-át ott, ahol ez tűnik célszerűnek, de ennél jóval kevesebbet is ott, ahol további témák feldolgozásával lehet a legnagyobb fejlesztő hatást elérni. Vegyük észre, hogy az ilyen tananyag-kijelölés radikális fordulatot igényel a tantervfejlesztői magatartásban. Ezek a kötelező témák ugyanis nem a műveltségi kánon makettjét alkotják, tartalmuk jóval kevesebb. Más szavakkal: kifejezetten fontos dolgokat kell kihagyni a tantervekből.
- Tartalmaz olyan témákat is, amelyek feldolgozása nem kötelező, és – ebből voltaképpen következően – nem is épülnek egymásra. Ez lenne a moduláris tanterv: a helyi igényeknek megfelelően lehessen válogatni egy készletből, amely természetesen helyileg bővíthető is. Annak a módját már ki lehet találni, hogy hogyan lehet egy ilyen tantervet taneszközökkel (köztük tankönyvekkel) megtámogatni.

Néhány szó a helyi tantervről

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 48. §-a meghatározta, hogy mit kell tartalmaznia a helyi tantervnek.

“Az iskola pedagógiai programja meghatározza:

...

b) az iskola helyi tantervét, ennek keretén belül

- az iskola egyes évfolyamain tanított tantárgyakat, a kötelező és választható tanórai foglalkozásokat, valamint azok óraszámait, az előírt tananyagot és követelményeit...”

A b) pont egy hosszú felsorolással folytatódik, de az idézett első bekezdése utal a helyi tantervek “törzsére”, arra a szövegre, amely ezeknek a dokumentumoknak a messze legnagyobb részét kiteszi. Eszerint tehát a helyi tantervnek kötelezően tartalmaznia kell a) a tanárgyi rendszert, b) a tantárgyak óraszámait az egyes évfolyamokon, c) a tantárgyak tananyagát, d) a tantárgyak követelményeit. Az európai tantervi hagyomány szerint valóban ezek az elemek alkotják a tantervet, a felsorolásban tehát semmi meglepő nincs. Kérdés azonban, hogy azok az érvek, amelyeket a központi tantervekkel megkötött tananyag ellen felhoztunk, nem érvényesek-e éppúgy a helyi tantervre is.

Azt gondolom, hogy érvényesek, sőt ennek már világosnak kellett volna lenni a 90-es évek első felében is, amikor a “kétpólusú szabályozás” koncepciója kialakult, illetve 1996-ban, amikor a helyi tanterv meghatározása a törvénybe belekerült. Akkor azonban – durván hangozik, de ki kell mondani – átsiklottunk a probléma fölött. A tanulócsoportok ugyanis egy iskolán belül is drámaian különbözhetnek egymástól, mi több, más, itt nem részletezendő megfontolásokból egyenesen azt tartanánk kívánatosnak, ha a tanulók közötti különbségek az iskolán belül még nagyobbak lennének, mint jelenleg.

Mit lehet kezdeni ezzel a problémával? Nekem erről nincs nagyon határozott elképzelésem, de úgy gondolom, szükség volna a helyi tanterv újradefiniálására. Az idézett pontból továbbra is érvényben maradhatna az, hogy a helyi tanterv meghatározza a tantárgyi rendszert beleértve az egyes tantárgyak óraszámait az egyes évfolyamokon. A baj alapvetően az előírt tananyaggal van. Ezt én úgy módosítanám, hogy a helyi tanterv – a NAT-ban előírt kötelező modulokon felül – ajánlott tematikus modulokat tartalmazna, amelyek közül tanulócsoportonként kellene kiválasztani azokat, amelyek tényleg feldolgozásra kerülnek. Fontos persze, hogy ez a csomag se legyen kőbe vésve, a tapasztalatok alapján viszonylag könnyen módosítható, illetve bővíthető legyen. (A “viszonylag könnyen” azt jelenti, hogy a fenntartói jóváhagyás bürokratikus útját ne kelljen minden esetben végigjárni. Ennél az is jobb lenne, ha időről időre akkreditáltatni kellene az iskola egész helyi tantervét, és ennek része lenne a változtatások indoklása, ill. az új elemek bevezetési folyamatának dokumentálása.)