

NAT-FORDÍTÁSI KÍSÉRLETEK

AZ ALÁBBI MEGKÖZELÍTÉST KÉT ÉLMÉNY INSPÍRALTA. Ösztönző tapasztalatot jelentett az alaptanterv angolra fordításának¹ vezetése és szerkesztése, amely 1996-ban nyilvánvalóvá tette számomra a dokumentum viszonylagos lefordíthatatlanságát. Miközben világos volt, hogy a dokumentum szövege jelentős mértékben követi az angol *National Curriculum* megközelítését, az is kiderült, hogy a hazai „tananyag”, „fejlesztési követelmények (kompetenciák, képességek)” és „minimális teljesítmény” kifejezései angolul csak nagy nehézségek árán adhatók vissza. Az angol fordításban – Ballér Endrével és Szébenyi Péterrel is egyeztetve – végül a „knowledge”, „skills” és „minimum competency” használata mellett döntöttem, tudván-tudva, hogy a fordítás a magyar kifejezések jelentéstartalmának töredékét adják csak vissza, ráadásul megtévesztő egyszerűséget és koherenciát sugároznak. Igaz, a három fejlesztési követelmény alatt szereplő részletes műveltségterületi leírások már angolul is szétfeszítették a rendezőfogalmak hálóját, így a külföldi olvasó is érzékelhette az anyag enciklopédikus és sokszínű jellegét. A fordítás elgondolkodtató élményét az tette volna tökéletessé, ha a Nemzeti alaptanterv német változata is megjelent volna. Ez esetben ugyanis tudhatnánk, hogy a magyar-német fordításkor is jelentkeztek volna a fenti problémák.

Később felismertem, hogy a magyar eredeti nem lefordíthatatlan, csupán arról van szó, hogy egy *lehetséges* angol nyelvű tolmácsolása készült el 1996-ban. Bár Umberto Eco „nyitott mű” elméletét ismertem, arra a felismerésre, hogy a magyar eredeti is számos – érvényes – magyar változatként tolmácsolható csak később jutottam². E tekintetben figyelemre méltó Horváth Zsuzsanna e számban közölt elegáns tanulmánya, amely – a Nemzeti alaptanterv történetének megírásához szükséges idő és távlat hiányában – egyfajta „labirintusként és hálóként” írta le az alaptanterv jelenlegi működését.

A fenti sorok azonban nem nyelvészeti vagy jelentéstani célok érdekében íródtak. Az alábbi tanulmány azon az egyszerű megállapításon nyugszik, hogy a Nemzeti alaptanterv sok éven át tartó kidolgozása végül olyan sajátos szerkezetet és tartalmat eredményezett, amelynek közvetlen iskolai alkalmazására nem volt, nem lehetett felkészülve a magyarországi közoktatásügy. A közvetlen iskolai alkalmazás tehát *értelmezést és fordítást igényelt* minden érdekelt részéről. Értelmezést az alaptanterv üzenetéről. Fordítást az alaptanterv iskolaszervezési és tanulás-szervezési javaslatainak megragadására. A tanulmány a Nemzeti alaptantervet tehát „nyitott műnek” látja, amely számtalan értelmezési lehetőséget kínált fel az oktatásügy szereplőinek. Ezek azonban korántsem érdekmentesek.

¹ Janos Setényi (szerk.): *National Core Curriculum*. Ministry of Culture and Education, Budapest 1996.

² Eco minden szellemi műalkotást olyan nyitott műnek tekint, amely folyamatosan értelmezéseket vált ki.

A meglehetősen tág keretek ellenére szó sincs arról, hogy a dokumentum parttalan értelmezési lehetőségeket kínálna. A Nemzeti alaptanterv „fordításait” meghatározza az a bizonyos pontokon fellépő *fordítási kényszer*, ami az alaptanterv szerkezetéből és tartalmából következett. Más szóval, bármilyen szemlélettel is közelnek a közoktatás szereplői az alaptantervhez, néhány ponton minden szereplőnek nyilvánossá kell tennie álláspontját. A tanulmány kísérletet tesz néhány ilyen pont leírására is, értékelve egy-egy hozzá kapcsolódó olyan értelmezést, amely jelenleg meghatározó érvényű a közoktatás szabályozását illetően.

A fentiekből következően a tanulmány nem kíván érinteni olyan vitákat, melynek szereplői az Alaptantertvet valamiféle egységes és mindenki által egyazon módon értett egészként szemlélik. Az ilyen „viták” jelentős része azonban az eltérő fordítások makacs védelme és valóságra vonatkoztatása – azaz egymás melletti elbeszélés. Tehát az olyan kérdésfeltevések helyett, mint hogy „jó dolog-e a Nemzeti alaptanterv”, inkább a „mit ért Ön Nemzeti alaptanterven?” típusú megközelítés látszik célszerűnek.

Miért éppen a tanterv?

A Nemzeti alaptanterv a hazai közoktatás működésének legfontosabb szakmai dokumentuma. Bár 1996 óta fokozatosan kiépülőben vannak az alaptanterv iskolai fordításához szükséges járulékos eszközök (helyi tantervek és pedagógiai programok, szakértői rendszer, alpműveltségi és érettségi vizsgakövetelmények, tankönyvminősítés stb.), a legfontosabb szabályozási eszköz jelenleg még maga az alaptanterv. Ezért is érdekes, hogy az 1989 utáni közoktatási reformok első és legbefolyásosabb csomagját felvázoló szakértői-tanácsadói dokumentum még *nem* a tantervet, hanem a kimeneti szabályozást (vizsgarendszert) tekintette a tartalmi szabályozás legfontosabb eszközének³: „A vizsgarendszer működése a tanügyigazgatás logikáját nagymértékben átalakítja. A bemeneti (folyamat-) szabályozás helyébe részben a kimeneti (eredmény általi) szabályozás lép. Az iskolai tanítás központilag előírt tantervekkel való szabályozásának a szerepét ugyanis a középfokú oktatásban, illetve az alapfokú oktatás felsőbb évfolyamain nagyrészt átveszi majd a vizsgákkal való szabályozás.”

E tanulmánynak nem célja, hogy felvázolja azt az oktatáspolitikai folyamatot, ahogyan a kimeneti szabályozásból fokozatosan tartalmi-tantervi elemekkel történő szabályozás lett. Annak viszont jól dokumentálható példatára van, hogy a modern közoktatásirányítás milyen igazgatási és szakmai területekre behatolva próbálja meg „kifordítani sarkából” a – mindig változó szempontok szerint – kárhóztatott iskolai gyakorlatot. A legkiméleltlenebb állami beavatkozásnak az olyan jogalkotás számít, amely korábban nem létező intézményeket, iskolatípusokat, eljárásokat hív életre a rendszer jobbítása érdekében. Ez a fajta jogalkotás általában nagy megrázkódtatásokkal jár és évtizedekbe kerül a kierőszozott változások megemésztése – vagy visszacsinálása. Ilyen jogalkotás a kötelező népoktatás eötvösi kiterjesztése, az általános iskola 1945-ös „létrehozása”, vagy a politechnikai oktatás 1960-as évek-

³ Halász Gábor – Lukács Péter: *Fordulat és megújulás. Tézisek egy közoktatás-politikai koncepcióhoz*. In: Lukács Péter – Várhegyi György (szerk.): *Csak reformot ne*. Edukáció, Budapest, 1989. pp. 17-18.; a kimeneti szabályozás eszméjének leghatásosabb összefoglalása: Sáska Géza: *Vizsgarendszer: javaslat egy eredmény (output) által történő szabályozás kialakítására*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1987.

beli bevezetése. (Tanulságos, hogy a hasonlóan radikális svéd általános iskolát erős tudományos legitimációval, hosszas iskolakísérletek nyomán vezették be, az angol komprehenzív reformot meghirdető miniszteri körlevél pedig lényegében az önkormányzatokra bízta az iskolaszervezést.) Ennél némileg enyhébb, de még mindig a kemény szerkezeti beavatkozások sorába tartozik a szelektív iskolatípusok részleges beolvasztása és megnyitása. A kemény szerkezeti beavatkozások általában erős ellenállásba ütköznek, még akkor is, ha az iskolafelhasználók érdekei nem jelenhetnek meg szabadon. Az adott országban meghatározó pedagógiai kultúra olyan közegellenállást képez, amit az oktatásirányítás hagyományos eszközeivel leginkább csak rombolni lehet, gyorsan átalakítani azonban nem.

A nagy megrázkódtatással járó reformokat elmaradhatatlan módon követik azok a kísérletek, amelyek a megváltoztatott rendszer igényeihez kívánják igazítani a pedagógusképzést. Az 1960-as évektől folyó nyugat-európai és hazai kísérletek tanulsága szerint igen nehéz az akadémiai-tudományos logikát követő felsőoktatás működését a közoktatási reformok gyakorlatias igényeihez igazítani. A pedagógusképzés átalakítása a '90-es évekre olyan üggyé vált, amelyben aránytalanul több a politikai kockázat, mint a várható haszon.

Amikor a kemény szerkezeti reformok eredményeiben csalódott és a reformok árát túl magasnak találó oktatásigazgatási elit a „puhább” tantervpolitikában véli felismerni a tömegoktatási rendszerek hatékony szabályozásának kulcsát, már egy újfajta politikaformálás tanúi lehetünk. Míg a kemény szerkezeti reformok esetében a kutatói és szakértői hozzájárulás jórészt legitimációs céllal bírt, a tantervalkotásban azonban szükségszerűen tért nyerne az érdekcsoportok, amelyek az egységes műveltségkép megalkotásakor mondanivalóval bírtak. Ezek pedig – eltérően a tanügyigazgatás vagy a politika világtól – számosak, hiszen az embereszmények megfogalmazásakor – a katonasághoz, szüléshez, labdarúgáshoz, betegséghez és pénzkezeléshez hasonlóan – *nagyon sokan* számítanak „szakértőnek”⁴.

Minden bizonnyal túlzás lenne feltételezni olyan tapasztalati (jobb esetben tanulási) sort, amelynek során a tömegoktatási rendszerek döntéshozói és szakértői elitje a keményebb szabályozási területek hozamában csalódva a puhább területek felé húzódik át. Mindazonáltal a '90-es évek Magyarországon ebbe az irányba haladtak a folyamatok. A hagyományos iskolaszervezet felbomlott, a döntéshozói és szakértői elit közel tíz éven és két kormányzati időszakon át nem volt hajlandó szerkezeti újrendezésre. Mind az önkormányzati profilelosztások, mind pedig az 1993. évi LXXIX. számú közoktatási törvény ezt a szerkezeti sokféleséget szentesítette.

Ezzel szemben a tartalmi szabályozás kérdése másként alakult: az egységes központi tanterv már a Nemzeti alaptanterv kidolgozása *előtt* felbomlott, az egyre szaporodó „kísérleti” tantervek és a sok könyvűség pedagógusi körökben történt terjedése lényegében az iskolaszervezethez hasonló „felfordulási” teremtett. Ugyanakkor a tartalmi szabályozás területén létrejött az a politikai akarat, amely radikális szabályozásra szánta el magát.

⁴ A tanterv értékválasztásoktól való függőségéről rendkívül tanulságos elképzelést közöl Ballér Endre: *Neveléstörténeti paradigmaváltás*. In: *Educatio*, 1994/3. sz. pp. 360-364.

Az 1990-es évekre a tantervekre alapozott rendszerszabályozás varázsa is eltűnőben van⁵. Lezárulóban van az iskolai programalkotás időszaka, és az alaptanterv mellett egyre több járulékos szabályozóelem hat (például vizsgakövetelmények). A bevezetés első tapasztalatai összegezhetőek. 1998 végén már a megindult kutatások első eredményei is hozzáférhetőek lesznek. Nincs messze az idő, amikor az alaptanterv bevezetését, valamint finomítását végző egykori és mai döntéshozók, szakértők felismerik: a Nemzeti alaptanterv számos intézménynek nyitott lehetőséget a megújulásra, de közvetlen és határozottan egy irányba mutató hatásáról aligha beszélhetünk.

Felértékelődőben van viszont a pedagógus-továbbképzés – tantervnél is puhább – területe. E terület legnagyobb előnye, hogy kemény szervezetek, illetve érdekképviseletre képes csoportok híján (a képzési monopóliumot kérő felsőoktatási intézményeket és megyei pedagógiai intézeteket most nem számítva) itt a legkisebb a közgellenállás; az iskolarendszert „kikerülve” lehet olyan tudást bejuttatni a pedagógusok fejébe, amelytől – némileg – megváltozhat a tantermi gyakorlat. Az persze további kérdés, hogy a „teszik, mert már tudják” mintájára épülő hagyományos felnőttképzési logika mennyire működik a valóságban.

Érdekes kérdés lenne annak megválaszolása, hogy a továbbképzési terület „kiégése” után milyen terület kerül majd az oktatáspolitikai fókuszába⁶. Elvileg elképzelhető olyan oktatáspolitikai is, amely egyetlen rendszerelemet sem tüntet ki figyelemmel, hanem közvetlenül az iskolák és a pedagógusok felé fogalmaz meg üzeneteket. Ennek hátránya az, hogy a megfogalmazható és eljuttatható üzenetek sávját mesterségesen leszűkíti ünnepi beszédekre és bérpolitikára, miközben kiiktatja a szakmai üzenetek egész sorát⁷.

A továbbiakban a tanulmány azt az időszakot vizsgálja, amikor az oktatáspolitikai középpontjába húzódó döntéshozói és szakértői csoportok a tartalmi szabályozásban vélték felfedezni a közoktatási rendszer – különösen pedig az iskola, sőt, a tanterem – problémáinak megoldására legalkalmasabb eszközt.

⁵ The Curriculum Redefined. Schooling for the 21st Century. General Report on Meeting of National Representatives and Experts held in Paris, April 1993. OECD, Paris, 1994. A „rendszerszabályozás” kifejezés itt érthető a közoktatási rendszer koherens működésének biztosításaként és a tantermi gyakorlatba való állami beavatkozásként is. A Nemzeti alaptanterv készítésekor e két cél nem vált el egymástól. Ennek megfelelően NAT-értelmező tanulmányomban végig kevert jelentésben használom.

⁶ A továbbképzési rendszerekről 1998-ban tartott budapesti konferencián az egyik meghívott vendég jelezte, hogy a holland rendszerben először a másoddiplomák és a kemény szakmai továbbképzések iránt mutatkozott érdeklődés. Ezt a pedagógusmesterség (módszertan, értékelés stb.) keresletének felfutása követte. Mára a továbbképzést elsősorban olyan rendszerek tekintik, ahol a tanári kiégés elleni tartalmak és technikák (személyiségfejlesztés, önismeret, relaxáció, konfliktuskezelés stb.), viszonylag könnyen juttathatók el az iskolákba.

⁷ A közoktatás számára megfogalmazott szakmai üzenetek mindig valamiféle elégedetlenségből származnak (irányítási válság, a színvonal csökkenése, leszakadó csoportok), ezek kimondása viszont a napi gyakorlat, valamint a pedagógusok munkájának kritikáját is jelenti.

Az oktatás tartalmának felszabadításáról

A magyarországi Nemzeti alaptanterv a kelet-közép-európai térség egyetlen tantervi dokumentuma, amely teljes körű tartalmi „alkotmányozást” képvisel; minden más államban az oktatás tartalmának fokozatos felszabadítása történt, illetve zajlik ma is. E szempontból – az általunk nagy vonalakban megismerhető – lengyel, cseh és román példa bírhat példa értékkel⁸.

Lengyelország esetében az 1990 után létrejött demokratikus kormányzat megőrizte a központi tantervet, egyes pontokon deszovjetizáló korrekciókat kezdeményezett (az orosz nyelv és az ideológiai tárgyak kötelező tanításának megszüntetése), valamint a tanítási idő 30 %-át felszabadította és felhasználását az iskolák döntésére bízta. A lengyelországi változásokban döntő szerepet játszó Szolidaritás szakszervezet erejét mutatja, hogy a „szabad sáv” iskolai hasznosításának figyelemmel követését is pedagógusokra bízta, hiszen a tanügyigazgatással megbízott megyei (vajdasági) korporatív testületekben (ún. kuratóriumokban) is ők voltak meghatározó helyzetben. A lengyel fejlődés megértéséhez rendkívül fontos adalék, hogy 1996-tól felgyorsult az a közigazgatási változás, amely az alapfokú oktatást – és a középiskolák egy részét – az önkormányzatok (gmina) kezébe adta át. Nem kétséges, hogy ez a változás középtávon újra kihat majd a tantervi szabályozásra is. Röviden összefoglalva tehát az történt, hogy egyes szakértői csoportok „alkotmányozási” kísérletének ellenállva, a lengyel oktatásirányítás az országos kerettantervek irányába mozdult el, és a lazulással felszabaduló időkeret hasznosítását az iskolákra bízta.

Csehországban még gyengébb volt a teljes újragondolásra törő szakértők befolyása, így ott a régi központi tantervet kerettantervvé alakították át. Innentől hosszú éveken át a deszovjetizálással felszabaduló keretek (oroszoktatás, világnézeti oktatás, katonai előképzés) újraosztása, valamint a „felülbélyegzeti” tantárgyak (például a demokrácia oktatása) tankönyvekkel való ellátása kötötte le a döntéshozók figyelmét. Az ott is részben lezajlott spontán szerkezetváltás, a középfokú oktatás eltömegesedése, a hagyományos szakképzés közeljövőben várható ellehetetlenülése, valamint Csehország belépése a nemzetközi mérésekbe középtávon új tartalmi szabályozást igényelhet.

Romániában a közép-európai folyamatoktól némileg eltérően alakultak az események⁹. A forradalom után létrejött helyi oktatáspolitikai elit olyan szakemberekről állt össze, akik a Ceausescu-korszak második felének forráshiányos, lepusztuló oktatásügyét elsősorban a hagyományos követelmények összeomlásaként kárhoztatták. Pozitív mintaként elsősorban a liceumi oktatás két világháború közötti nemzetközi sikerei (például a bukaresti liceumi matematikaoktatás kiváló színvonala) fogalmazódtak meg, a demokratikus tömegtársadalom oktatásügyi problémáira való nyitottság – érthető módon – meglehetősen korlátozott volt. Mindezek következtében a kormányzati figyelem középpontjába elsősorban a teljes központi tankönyvsorozat újraíratása került, amit a bukaresti országos pedagógiai intézet kapott felada-

⁸ Vratislav Capek: *School and Education in the Czech Republic*; Janusz Rulka: *Educational Reforms in Poland*. In: *Educatio*, 1994/3. sz. pp. 471-486.

⁹ Itt Ileana Radulescu szóbeli közlésére támaszkodom. A fenti folyamatokat elemző kutatás csak román nyelven jelent meg, és számonra nem volt hozzáférhető. A Világbank támogatásával zajló román oktatási reform részletei minden tekintetben figyelemre méltóak.

tul. Az – alternatív megoldásokkal is gazdagított – új tankönyvsorozatok kibocsátásával egy időben gyorsuló ütemben halad az iskolaszervezet felbomlása, és a régi pedagógiai hagyomány felmorzsolódása. A román példa elsősorban azért érdekes, mert itt az oktatásirányítás a tartalmak megújításával kezdett, ám az utóbbi években a keményebb tanügyigazgatási megoldások felé mozdult „vissza”. Ilyen elmozdulás a tanfelügyelet megyei szintre helyezése (dekoncentráció) és az érettségi vizsga 1945 előtti keménységének visszaállítására. Ez utóbbi következményei – az elképesztő országos bukási mutatók, valamint az erre adott minisztériumi válaszok – külön tanulmányt igényelnének, és méltók arra, hogy bekerüljenek bármely oktatási vezetőképzési program elemzési esettárába.

Mi tette tehát lehetővé, hogy Magyarországon az örökölt tantervi szabályozás részleges felülvizsgálata helyett teljes körű „alkotmányozás”, egy új, átfogó és a korábbi gyakorlatot tagadó alaptanterv került elfogadásra? A lehetséges válaszok rangsorolása és összedolgozása olyan történeti elemzést igényelne, amelyhez ma még aligha adott a távolság. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy a társadalmi és a kulturális változások mélysége Magyarországon általában véve is kedvezett az újító szándékoknak. Ugyanakkor nem magyarázható minden az általános átalakulásból¹⁰. A hagyományos tanügyigazgatás felbomlása és az állampárti irányítás felpuhulása már az 1980-as évtizedben „helyzetbe hozott” olyan csoportokat, amelyek szakmai tudással és szakmai érveléssel szereztek lehetőséget a döntéshozatal befolyásolására. E tanulmány szempontjából csupán annak megállapítása fontos, hogy a politikai-közéleti lehetőséggel az alaptanterv gondolata iránt elkötelezett szakemberek élni tudtak. A szakmai lehetőségek közötti választást azonban olyan körülmények is befolyásolták, melyekre nem voltak megfogalmazhatók rövidtávú válaszok.

A magyar Nemzeti alaptanterv nem a korai '80-as években, hanem a '90-es évtizedben készült. A nemzetközi szintéren ebben az időszakban indult meg a hagyományos tanterv tervezési minták teljes körű átalakulása¹¹. Ugyancsak történeti-kulturális adottság volt, hogy az alaptanterv legitimációja érdekében korporatív módon készültek az egyes műveltségi területek leírásai. Végül pedig meghatározó jelentőségű körülmény volt, hogy az alaptantervvel kapcsolatban nem volt oktatáson kívüli – politikai és érdekképviseleti – megrendelés, a „szakmai ügy” nyilvánított dokumentum egyfajta szociális vákuumban készült¹². Sokarcú, nyitott mű készült tehát, melynek hivatalos értelmezése és fordítása a végrehajtókra várt.

A Nemzeti alaptanterv 1996 utáni birtokba vételének folyamatát tehát az elmentmondás jellemzi, hogy a gyakorlati bevezetéshez szükséges járulékos elemek (vizsgakövetelmények, értékelés, pedagógiai programok teljesülésének helyi ellenőrzése stb.), és az ehhez szükséges értelmezés, fordítás véglegesítése *utólagos* fel-

¹⁰ Az önkormányzatiság kiépülése például látszólag jól illeszkedik az alaptanterv és a helyi tantervek kettős szerkezetéhez, a tanterv fejlesztői azonban távol álltak az önkormányzatiság gondolkörétől. A pedagógiai programok elfogadásának menetét szabályozó joganyag kidolgozásakor jól látszott, hogy az iskolafenntartó helyi közösség inkább problémaként mintsem bevonandó partner formájában jelent meg.

¹¹ *The Curriculum Redefined. Schooling for the 21st Century. General Report on Meeting of National Representatives and Experts held in Paris, April 1993.* OECD, Paris, 1994.

¹² Mindkét kormány és minisztérium viszonyult az alaptantervhez, ez a viszonyulás azonban sohasem vált megrendelői magatartássá. Különösen meghökkenítő a szakképzés alkalmazkodó, változásokat követő viszonyulása: egy pozitív, szakmai nyelvre fordítható és szakképzési problémákra érzékeny érdekképviselet jelentős mértékben gazdagíthatta volna az alaptantervet. Ilyen kutatói-szellemi műhelye azonban nem volt a szakképzésnek. Ugyanez vonatkozik az iskolafenntartókra és a szülői képviselőkre is.

adat. Különösen érdekessé teszi ezt az a tény, hogy az értelmezés – lévén szó decentralizált rendszerről – helyi feladat is. Az alapműveltségi vizsga követelményrendszerének elkészültével pedig az a kijelentés is megkockáztatható, hogy az értelmezés, fordítás *folyamatos* feladat is, hiszen az alapvizsga egyfajta értelmezése máris „borította” az alaptanterv pedagógiai-módszertani üzenetének korábbi értelmezését (vagy azok egy részét): így az értelmezések időben oda-vissza „üzengetnek” egymásnak.

Akik nem értelmeztek

Bár a helyi pedagógiai programok és tantervek témakörében készült első kutatások még nem jutottak el a szélesebb oktatási nyilvánossághoz, nyilvánvaló, hogy az alaptanterv értelmezéséből az iskolafenntartók és az iskolák jelentős része kiszorult. A kistelepülések jellemzői, mint például az oktatási szakigazgatás teljes hiánya, a letelepült, kis számú és mozdíthatatlan pedagógusgárda, valamint a szakmai segítségnyújtás helyenkénti gyengeségei következtében a hazai iskolák jelentős részének az alaptanterv csak a megkövetelt dokumentumok elkészítése szempontjából jelentett értelmezési gondot. „Fordítani” mindezt az iskola tényleges szakmai működésére nem kellett és sokszor nem is lehetett. A következő időszak oktatáskutatásának fontos feladata lesz annak tisztázása, hogy a hazai iskolák mekkora része szorult ki az értelmezés és a fordítás folyamatából.

Az olyan iskolák esetében, ahol a fenti keretfeltételek kedvezőbbek voltak, elsősorban az intézmény belső értelmezési és fordítási kapacitásának kérdése merülhet fel. Az e téren végzett előzetes kutatások olyan képet sugallnak, amely a következő főbb jellemzőkkel bír¹³:

- nincsenek szerep- és szakmai munkamegosztásból fakadó tabuk: az iskolák szükség esetén különösebb gátlás nélkül nyúlnak a tantervi módosítás eszközához;
- a tantervi változások többsége tantárgyon belüli újrendezést, „barkácsolást” takar;
- a tantárgyakból nem áll össze iskolai szintű tantervi gondolkodás, a tantárgyi tanterveket egybekötik, nem pedig kiterítik és összeolvassák;
- a helyi munkához szükséges szakmai információ "vadpiaci" módon terjed.

Ha ehhez hozzászámítjuk azt a tényt, hogy a tantervről, mint *iskolaszervező* esz-közzről való gondolkodás meglehetősen új, és a hagyományos pedagógusképzés csak kevésbé tesz képessé az ilyen szemlélet elsajátítására, a Nemzeti alaptanterv értelmezése és fordítása az iskolák jelentős csoportjánál válhat gondná.

Természetesen léteznek olyan iskolamodellek (az ún. önfejlesztő iskolák, az iskolakísérletekben évek óta dolgozó intézmények, valamint adott pedagógiai eszméknek elkötelezett iskolák), ahol a tantervközpontú működés évek óta magától értetődő gyakorlat. Ott, ahol mindig is a tanterv szervezte az iskolát, az alaptanterv értelmezése és fordítása valószínűleg további ösztönzést adhatott az elkezdett fejlesztő munka folytatásához.

¹³ Annási Ferenc: *Szerkezeti, szervezési és tantervi változások*; Liskó Ilona – Tót Éva: *Tantervbörze az iskolákban*, valamint Fürstné Kólyi Erzsébet – Sipos Endre: *A tantervi anarchia felé*. In: *Educatio*, 1994/3. sz. pp. 403-436.

Az egyik legérdekesebb terület, a szakképzés ez irányú folyamatairól jelenleg nem rendelkezünk megbízható tudással. Így a továbbiakban inkább annak áttekintése látszik célszerűnek, hogy az értelmezési és fordítási folyamat során hol vannak olyan pontok, ahol elkerülhetetlennek látszik közös álláspontok megfogalmazása.

Kanonizálás

E tanulmányban azt a *folyamatot* nevezem kanonizálásnak, amelynek során az értelmezések és a fordítások közösségi összedolgozottsága elér egy olyan szintet, amely az alaptantervről alkotott közös képet eredményezhet¹⁴.

A Nemzeti alaptanterv közösségi kanonizálása nem megkerülhetlen feladat. Elképzelhető, hogy olyan mértékben fennmarad sokértelműsége, amely kizárja egy működő vizsgarendszer ráépítését. Ez a mai helyzet meghosszabítása lenne, amennyiben megőrizné az iskolafelhasználók által átláthatatlan „sokszerűséget”, és az oktatás eredményességének, színvonalának és minőségének mérését továbbra is a pedagógusokra bízna. Ha viszont – fogyasztóbarátságból, államigazgatási rendpártiságból vagy akár egyfajta szakértői logikából fakadóan – a tanítás elválasztódná a tanulás értékelésétől, akkor elkerülhetlenné válna az iskolai munka szakmai keretének tisztázása, azaz a NAT-fordítások megrostálása és egy közösségi hitellel bíró változat kanonizálása. Azonban még ez sem szükségszerű: az angol oktatásügy szereplői számára – a szabályozási reform nyilvánvaló politikai megrendelése következtében – meglehetősen korán világossá váltak a National Curriculum alapértékei, hangsúlyai, törekvései, sőt, az ehhez társuló járulékos szabályozási elemek (rendszeres értékelések) és következményeik. Egyes pedagóguscsoportok azonban meglehetősen sikerrel próbálták szakmai kultúrájuk és érdekeik átmentését az ezzel homlokegyenest ellenkező célból született rendszerbe¹⁵.

Az alábbiakban csupán néhány olyan pontot jelzek, ahol elkerülhetetlennek látszik az értelmezések és fordítások közelítése. A kérdések alatt szereplő szöveg nem állásfoglalás, csupán a közösségi kanonizáció nehézségét hivatott szemléltetni.

A műveltségi területek szerepe. Az iskola múlt században kialakult és máig változatlan működési rendje az átadandó tudást kis darabokra bontja fel, s ezekre szakosodott pedagógusokat rendel hozzá. Az iskolát szabályozó joganyag, finanszírozás és dokumentáció ugyancsak e tantárgyi hagyományra építkezik. Amennyiben műveltségi területekre építjük szemléletünket, képessé kell válnunk a tantárgyi tantervekből összerakott, „rongyszőnyeg-szerű” helyi tanterv felülvizsgálatára, valamint – legalább – a legközvetlenebbül érintkező tantárgyak (például magyar és történelem) tanterveinek kiterítésére és összeolvasására. Ez egy tantárgyi szakértő számára is kihívás. Eljárhatunk úgy is, hogy tantárgyakkal számolunk, de a műveltségi területeket a leírásuk elején szereplő fejlesztési követelményekkel azonosítjuk. Ez viszont már a következő kérdést veti fel.

¹⁴ Az angol National Curriculum hasznát és szerepét sokféleképpen ítélik meg, de mindenki egyetért abban, hogy az alaptanterv az iskola munkáját elszámoltató, keményítő, számon kérő célből született. Ez az egyszerű megállapítás jelentősen megkönnyíti a dokumentum iskolai „üzeneitnek” megfjtését.

¹⁵ A fenti megállapítás 1993-ban fogalmazódott meg bennem, amikor egy angliai tanulmányút során azt tapasztaltam, hogy a meglátogatott iskolák pedagógusai az elemi szintű oktatás játékos, személyiségközpontú technikáit és szemléletét úgy vitték bele az ismeretátadást, értékelést és felnötesedést szorgalmazó tantervi kánonba, hogy eközben már az új kánonhoz tartozó nyelvet beszéltek.

A követelmények három dimenziója. Az alaptanterv értelmezésének és fordításának egyik legfontosabb kérdése az ismeretek formájában megjelenő tartalom, a keresztntantervi formában kinyilvánított értékek, valamint a megkövetelt kompetenciák formájában megjelenő személyiségfejlesztés viszonya, egymáshoz mért súlya¹⁶. A NAT-könyv bevezetése a három elem egyensúlyát képviseli¹⁷. Vajon ez az értelmezés volt-e a meghatározó a tartalmi szabályozás járulékos elemeinek (például vizsgarendszerek követelményei) kidolgozásakor?

Az alaptanterv vagy a vizsgakövetelmények viszonya. Az alaptanterv és a vizsgakövetelmények viszonya kulcsfontosságú kérdés. A vizsgakövetelmények – mint a számonkérés kemény elemei – mindenképpen értelmezik, fordítják és „felülírják” a tantervet¹⁸. Az alpműveltségi vizsga követelményrendszere például azoknak a NAT-fordításoknak kedvez, amelyek az alaptantervet tartalmazó könyv lapjain az ismereteket – kerettantervre emlékeztető módon – felsoroló első oszlopot tekintik a tanítás szempontjából mérvadónak.

A nyitott alaptanterv nyomán megszülető helyi, iskolai kánonok egymáshoz való viszonya. Mivel a Nemzeti alaptanterv „nyitott műként” iskolánként eltérő fordításokat és gyakorlatot vált ki, alapvető kérdés az iskolai kánonok kapcsolata. Az „átjárhatóság” kérdésének makacs és szakmailag értelmezhetetlen felvetése is a második kérdéssel függ össze. Amennyiben például az ismeretek a mérvadók, akkor az átjárhatóságot egy új tantervi szint – a kerettantervek – beiktatásával vagy a vizsgakövetelmények *de facto* kerettantervvé minősítésével lehet biztosítani. Ha viszont a személyiségfejlesztéshez kapcsolódó kompetenciákat értelmezzük az alaptanterv fő üzenetének, akkor – tantervtől függetlenül – az alapkészségek egyszerű tesztelésével biztosítható az iskolák és programok közötti tanulói mozgás.

Az értelmezés, fordítás és kanonizáció viszonya a tantermi valósággal. A tanítást a tankönyv táplálja. A pedagógusi „sokkönyvűség” elsősorban a tanulást támogatja, és csak kisebb mértékben használják a tankönyv és a helyi tanterv összehangolására. Bár a gyorsan fejlődő tankönyvpiac szereplői nyitottak arra, hogy egyfajta „NAT-kompatibilitáshoz” igazítsák a most születő tankönyvcsaládok tartalmát; a „NAT-kompatibilitás” tartalma bizonytalan, lényegében értelmezés és fordítás kérdése. Érdekes kérdés lenne annak vizsgálata, hogy a tankönyvengedélyezés eljárásában megszületett-e már az a kanonizált Nemzeti alaptanterv, amihez mérve adható a hón áhított NAT-peccsét¹⁹.

¹⁶ A kérdéskör tudományos kifejtése: Nagy József: *Tanterv és személyiségfejlesztés*. Educatio, 1994/3. sz. pp. 367-380.

¹⁷ Legalábbis a szerző értelmezésében – jegyezhetné meg ironikusan az Olvasó.

¹⁸ Az alaptanterv és a helyi tantervek közötti közvetítést kerettantervekkel megoldani kívánók számára meglepő lehet az a felismerés, hogy az ilyen célból koherensen megírt vizsgakövetelmények betölthetik ezt a szerepet. Az alaptanterv kinyit, a vizsgakövetelmény értelmez és fordít, míg a helyi tanterv az iskolai értelmezést kanonizálja a testület számára. A tantermi gyakorlatot viszont – ironikus módon – egy ezektől ma még független elem, a tankönyv szabályozza.

¹⁹ Ha ilyen peccsétadó NAT-kánon nincs, a kérdés megoldásán töprengő Olvasónak az első kérdéshez kell visszaugornia. Íme a „labirintus”.

Mi lesz a következő rendszerszabályozási terület?

A Nemzeti alaptanterv a korábbiaktól részben eltérő válaszadási lehetőségeket kínált fel, a korábbiaktól részben különböző iskolacsoportoknak az iskolák előtt álló szakmai kihívások megválaszolására. Az alaptanterv értelmezéseinek, fordításainak és iskolai kanonizációinak láncba hosszú és töredékes folyamatot takar. Így tantermi hasznosulása is hosszú és töredékes folyamatnak ígérkezik. A tartalmi szabályozás politikai és államigazgatási fontosságának csökkenésével a mindenkori kormányzat érdekeltté válik olyan új területek felkutatásában, amelyeket átalakítva jobban integrálhatók a közoktatási rendszer elemei, illetőleg közvetlenebb és mérhetőbb módon jelenhetnek meg a kívánatos gyakorlat elemei a tanteremben.

SETÉNYI JÁNOS