

## A JÖVŐ EMLÉKEI

**E**BBEN A TANULMÁNYBAN AZT KÍVÁNOM ELEMEZNI, hogy a NAT-ból a kutató – és még inkább a pedagógusok, a mai magyar iskolai gyakorlat, a pedagógiai programok készítése és a folyamatos munka – számára milyen elvi-elméleti bázis rajzolódik ki; a tanárok kapnak-e, és milyen támpontokat iskolájuk szellemiségének megteremtéséhez, mindennapi munkájukhoz, vagy akár ahhoz, hogy kialakítsák saját használatú nevelési „filozófiájukat”.

A *Nemzeti alaptanterv* 1995-ben jelent meg, de a körülötte dúló viharok azóta sem ültek el végképp, legfeljebb csak belefáradtunk a vitatkozásba. A téma a kormányváltás és a NAT felülvizsgálásának időpontjában újra aktuálissá vált. Az oktatás tartalmi és szervezeti korszerűsítése fontos társadalompolitikai ügy is. De talán nem érdektelen megvizsgálni a NAT-ot egy – szándékaim szerint – politikától mentes, szigorúan szakmai szempontból is, az *értelmező tartalomelemzés módszerével*.

### A Nemzeti alaptanterv

A NAT hangsúlyozza, hogy „szakít a központi tantervi szabályozás azon formájával, amely részletesen meghatározta az iskolai pedagógiai tevékenység ideológiai, nevelési céljait”. Ennek megfelelően rendkívül szűkszavúan nyilatkozik ezekről a kérdésekről. Ezzel a dokumentummal kapcsolatban is megtapasztalhatjuk azt a paradox helyzetet, hogy bár ez a legfontosabb (és az egyetlen – az érettségi vizsga általános követelményeinek néhány sora mellett) szakmai kiindulási pont az iskolák számára szellemiségük meghatározásakor, hangsúlyozottan nem erre, nem ebből a célból készült<sup>1</sup>.

A NAT-ban tehát mindössze fél oldalnyi szöveg szól a „tanulók személyiségét kibontakoztató pedagógiai folyamat”-ról, és szintén csak egy-két oldalt tesznek ki azok a mondatok, utalások, amelyek erről a kérdésről a bevezetőben és a műveltségi területekhez írt bevezetőkből fellelhetők. Természetesen nagy kockázat ilyen minimális mennyiségű szövegből messzemenő következtetéseket levonni<sup>2</sup>. Ne felejtjük el azonban, hogy ennek a szövegnek valamennyi pedagógus nagy jelentőséget kell, hogy tulajdonítson. Nyilvánvalóan sokszor elolvasták, és megkísérelték megérteni-megérezni a szellemiségét – még akkor is, ha egészen másképpen fogalmazták meg ezt a ténykedést –, hogy átgondolhassák, hogy tudják és akarják-e iskolájukban

<sup>1</sup> Véleményem szerint mindenképpen szükséges, hogy egy ország állami-önkormányzati közoktatásának bizonyos – átgondolt és világosan megfogalmazott – szellemi (ha úgy tetszik, ideológiai) alapja legyen. Számomra a NAT története többek között arról is szól, hogy az oktatáspolitikai nem vállalta fel sem ennek „központi” meghatározását és kimondását (ez érthető és elfogadható), sem azt, hogy széles körű vitákban kísérelje meg kiérlelni, egyeztetni és megnyerni ehhez a társadalom támogatását. Vö. Báthory Zoltán: *Kötélhúzás a tantervpolitikában 1989-1994*. In: *Educatio*, 1994/3. sz.

<sup>2</sup> A felhasznált negyven idézet nagyjából lefedi a NAT általános részét; alig maradt ki abból bármi is.

megteremteni ezt az új, korszerűnek és jobbnak deklarált létmódot, amelynek mindenki számára nyilvánvalóan a tanterv csupán az egyik eleme lehet.

A befolyásolással és döntéssel foglalkozó pszichológiai vizsgálatokból tudjuk, hogy a szövegek nem pusztán információtartalmukkal hatnak. A különösen fontosnak ítélt szövegek egészen kis változásai is nagy hatással vannak az egyén attitűdjére, ítéletére. A szóhasználat, a szavak, mondatok sorrendje, súlytalannak tűnő közbevetések vagy szóvégződéses – mind-mind különös jelentőséggel bírhatnak. Azzal a megközelítéssel kell tehát szemügyre vennünk a NAT minden egyes mondatát, hogy az alkotóknak tudatában kellett lenniük felelősségüknek, azaz egyetlen szó, kifejezés vagy akár betű használatát sem tulajdoníthatjuk egyszerűen a véletlennek.

Nem olyan fajta elemzést kívántam tehát végezni, mint ahogyan például egy verset vizsgálunk, amikor arra vagyunk kíváncsiak, „mit is akart mondani” a költő. Ilyenkor elhelyezzük a művet az életrajzban, a művek sorában, alapos és mindenre kiterjedő elővizsgálatokat végzünk. Az elemzést a befogadó oldaláról kívántam elvégezni. A kérdésem úgy szól, vajon mit üzen a NAT pusztá szövege – amelyhez az alkotók nem tartottak szükségesnek semmiféle kiegészítő dokumentumot, „tanári kézikönyvet” mellékelni – az olyan olvasónak, aki nem ismeri születésének kalandos történiáját, sem alkotóinak gondolkodásmódját. A NAT nevelésre vonatkozó megállapításai nagyobb részt a neveléstudomány absztrakciós szintjén értelmezhetők, de némi általánosítás tehető a nevelésfilozófia irányában is. Az alábbiakban megkísérlem ezeket a tartalmakat kibontani a NAT szövegéből, és bizonyos következtetéseket levonni arról, hogy milyen, a kultúrára és az emberi fejlődésre vonatkozó nevelésfilozófiai elképzelések állhatnak e megfogalmazások mögött. Nem kívánok viszont részletesen foglalkozni a konkrét tartalommal, ez ugyanis maga a teljes NAT, és ennek teljes feldolgozását, elemzését nem tekintem feladatomnak.

Az elemzésben felhasználom az érettségi vizsgatárgyak általános követelményei című dokumentumban, a *Közismereti tárgyak* fejezet „Bevezető”-jében szereplő – egyébként szintén nagyon rövid, mindössze fél oldalnyi –, kifejezetten a nevelés céljairól szóló szövegeket is, mivel úgy vélem, hogy ebben az értelemben ezek mintegy kiegészítik a NAT megállapításait. Bár a vizsgatárgyak általános követelményeinek az a feladata, hogy a 11-12. évfolyam iskolai munkájának alapjául szolgáljon, nyilvánvaló, hogy ezek a célok nem bukkanhatnak fel váratlanul és előzmények nélkül a tizedik osztály után; ezeknek a céloknak valamilyen formában az alsóbb évfolyamokon is meg kellene jelenniük. Ezért ezt a szöveget nem a NAT érvényének lejárta az azt felváltó elvekként, hanem annak kiegészítéseként vizsgálom<sup>3</sup>. (Az idézeteket sorra kerülésük szerint megszámoztam, hogy azokra többször is hivatkozhatassak. A zárójelbe tett számok tehát nem részei az idézeteknek.)

<sup>3</sup> Mivel azonban az említett szöveg csupán egy felsorolás, ezért nehezen értelmezhető, következtetések levonására csak korlátozottan alkalmas; itt csupán a sorrendnek, a szóhasználatnak és annak van jelentősége, hogy egyáltalán mi jelenik meg abban, s mi nem.

## Ember, személyiség, fejlődés, nevelés

A NAT az ember fejlődését mint a személyiség kibontakozását értelmezi. Úgy tűnik, ezt a fejlődést olyan folyamatnak tartja, amelyet az adottságok, a valószínűsíthetően biológiailag meghatározott fejlődés, azaz az érési folyamatok a tevékenység és az ennek során keletkező tapasztalatok határoznak meg. A tapasztalatok között kiemelt jelentősége van a tudatos tapasztalásnak, azaz a tanulásnak.

(1) „A NAT-ban képviselt értékek, az egységes, alapvető követelmények és az ezekre épülő differenciálás egyaránt azt a célt szolgálják, hogy a tanulók – adottságaikkal, fejlődésükkel, iskolai és iskolán kívüli tanulásukkal, egyéb tevékenységeikkel, szervezett és spontán tapasztalataikkal összhangban – minél teljesebben bontakoztathassák ki személyiségüket.” (Nemzeti alaptanterv, p. 8.)

A fent idézett mondat egyúttal a *nevelés* értelmezésének is tekinthető. Az iskolai nevelés e szerint olyan folyamat, amely a személyiség kibontakozását segíti elő. Mégsem azonosíthatjuk azt a személyiség kibontakoztatásával magával. A NAT több helyen is használ olyan igealakokat, amelyek azt sugallják, hogy a nevelés nem direkt ráhatások együttese, sokkal inkább az önevelés segítése; biztosít, felkínál lehetőségeket, de maga a fejlődés már a tanuló aktivitásán múlik, elsősorban az ő felelőssége. A *nevelés lényege* tehát ennek a belső, illetve külső (cselekvő) aktivitáson alapuló, alapvetően belülről induló, belső meghatározottságú folyamatnak a segítése.

Nem történik azonban említés arról, hogy – a feltételek biztosítása és a lehetőségek felkínálása mellett – hogyan segíthetjük aktívabban ezt a folyamatot. A belülről meghatározottság elve a szükségleteknek, motívumoknak ad fő szerepet, kiemelkedő jelentőséget a fejlődésben, ezekről azonban az egész NAT-ban – kivéve egyetlen távoli utalást – jóformán szó sem esik.

Az *iskolai nevelés célja* úgy jelenik meg a NAT-ban (figyelemre méltó, milyen körültekintően elkerüli a NAT ennek explicit megfogalmazását), mint a tudás és a képességek fejlesztése. A képességeket értelmi, önálló ismeretszerzési, kommunikációs és cselekvési képességekre osztja; a sorrend vélhetően egyúttal fontossági sorrendet is jelent.

(7) „A különböző ismeretek elsajátítása eszköz a tanulók értelmi, önálló ismeretszerzési, kommunikációs, cselekvési képességeinek a kialakításához, fejlesztéséhez... A NAT a gyermekek, serdülők és ifjak *képességeinek* fejlődéséhez szükséges követelmények meghatározásával ösztönzi a személyiségfejlesztő oktatást... A NAT tehát olyan iskolai pedagógiai munkát feltételez, amelyben a tanulók tudásának, képességeinek, egész személyiségének fejlődése, fejlesztése áll a középpontban...” (I. m. p. 9.)

A képességeknek sokféle felosztása ismeretes és lehetséges. Számomra kissé szokatlan, hogy az önálló ismeretszerzés képességei külön kategóriát kapnak, nincsenek megemlítve viszont a szociális képességek – ezek mintegy feloldódnak a kommunikációs képességekben.

Ez a tendencia több helyen tetten érhető, például a következő felsorolások sorrendjében: (2) „A kommunikációs kultúra a megismerést, a tanulást, a tudást, az emberi kapcsolatokat, a társadalmi érintkezést szolgáló információk felfogása, megértése...” (3) „A kommunikációs kultúra részben a műveltség, a tudás alapja, részben az egyén szocializációjának, a társadalmi érintkezésnek, az egyéni és kö-

zösségi érdek érvényesítésének, egymás megértésének, elfogadásának, megbecsülésének döntő tényezője.” (I. m. p. 12.) Különösen felhívom a figyelmet az utóbbi mondatra, amelyben az érdekérvényesítés megelőzi az elfogadást és a megértést.

Az érettségi vizsgakövetelmények szövege a célok között három elemet – és mindháromhoz hosszabb felsorolást – tartalmaz. A szövegrészt teljes terjedelmében idézem: „A középiskola felső szakaszának és az érettséginek céljai közép- és emelt szinten egyaránt összetettebbek, magasabb szintűek lehetnek. Ez elsősorban a következőkben nyilvánul meg:

(4) *A tudatosság, az értelmi megalapozottság* megnövekedett szerepe a nevelési célok megvalósításában. (Pl. logikus, összefüggésekben, folyamatokban, rendszerekben történő gondolkodás; a problémák iránti érzékenység, nyitottság, problémamegoldó, alkotó képesség; eligazodás a különböző információforrásokban, azok tartalmainak, eszközeinek felhasználása, az önálló tanulás, ismeretszerzés igényének, képességeinek kifejlesztése; tudásra épülő, önálló vélemény, álláspont kialakítása, érvelő megvédése; szóbeli és írásbeli kommunikációs képességek, az anyanyelv árnyalt használata, alkalmasság idegen nyelv/ek/en történő kommunikációra.)

(5) *Az életvitel, magatartás, szociális képességek* rendszerének kiépülése. (Pl. megalapozott, cselekvő hazaszeretet, magyarságtudat; nyitottság más etnikumok, népek, országok hagyományai, szokásai, fejlődése, gondjai iránt; a tanuló felelősségérzetének kialakítása önmaga, társai, szűkebb és tágabb környezete iránt; felelősség a társválasztásban, a barátságban; felkészülés a mindennapi életben történő eligazodásra, a társadalmi életben való aktív részvételre, a megfontolt döntéshozatalra; a szép felismerése, megbecsülése, ápolása a művészetekben, a természetben, a mindennapi életben; az ember és a természeti környezet sokrétű, érzékeny kapcsolatának belátása, aktív környezetvédelem folytatása; egészséges életvitel; megalapozott pálya- és szakmaválasztás, készülés további tanulmányok folytatására, képesség és igény az önművelésre; erkölcsös magatartás; felelősségtudat, fegyelmezett munkavégzés; a szabadidő tartalmas eltöltése.)

(6) *Tudatos, önálló személyiségfejlesztés.* (Például önismeret; képességek fejlesztése; reális énkép kialakítása; megalapozott önbizalom; kezdeményező-, vállalkozókészség; törekvés pozitív értékrendszerre épülő világnézet, világnézet kialakítására; értékes, belső motivációs rendszer.)”

Bár itt szerepel a szociális képességek kifejezés, feltűnő, hogy maga a felsorolás nem tartalmaz olyasmit, amit hagyományosan a szociális képességek körébe tartozóként szoktunk értelmezni.

Mint láttuk (7. sz. idézet), a NAT látens nevelésméleti koncepciójában megjelenik a „személyiség egészének fejlesztése” is, amely így nyilvánvalóan ugyanúgy értelmezhetetlen, mint a „mindenoldalú” (vagy a „sokoldalú”) személyiségfejlesztés. A NAT a korábban már idézettek mellett a következőket emeli ki: (8) „... a személyiségfejlesztő oktatás csak akkor lehet eredményes, ha... fejleszti a tanulók önismeretét, együttműködési készségüket, edzi akaratukat; ha hozzájárul életmódjuk, motívumaik, szokásaik, az értékekkel történő azonosulásuk fokozatos kialakításához, meggyökereztetéséhez.” (I. m. p. 9.)

A tanulás (9) „Tág értelmezése magában foglalja valamennyi értelmi képesség és az egész személyiség fejlődését, fejlesztését. *Ez az iskola alapfeladata.*” (I. m. p. 13., kiemelések B. M.)



Vizsgáljuk meg közelebbről, mit is jelent a NAT értelmezésében a személyiség fejlesztése. Kissé zavarólag hat, hogy az idézett részben különféle minőségek vegyülnek össze. Az önismeretet és az együttműködési készséget ugyanis inkább képességnek szokás tekinteni. (Az együttműködési készséget értelmezhetnénk „képességnek”, azaz valamiféle attitűdként, de a képességekkel kapcsolatban fentebb idézett, kommunikációról szóló mondatok nem ezt a verziót valószínűsítik.) Az önismeret többször, több helyen is előbukkan a NAT-ban, mint fontos és fejlesztendő képesség. A NAT elsősorban a saját képességek megismerését és a reális önértékelést érti alatta, és főként a kognitív elemeit hangsúlyozza. Például: a pályaorientáció összetevői (10) „... az egyéni adottságok, képességek megismerésén alapuló önismeret fejlesztése...” (I. m. p. 14.)

(11) „Az Emberismeret betekintést ad az ember fő biológiai, lélektani, szociológiai jellemzőibe, az embernek önmagával, társaival, a társadalommal, a természettel és a szellemi szférával való bonyolult viszonyába. Mindezzel elsősorban a fiatalok önismeretének és erkölcsiségének alakításához kíván hozzájárulni.”

Üdvözlendő, hogy szó esik az *életmód* meghatározó szerepéről, illetve az ennek alapjául szolgáló szokásokról (hamarosan következik erről egy másik idézet is), bár ezeket nem szoktuk a személyiség részeinek tekinteni. A *szokások* fontosságáról, ezek kialakításáról azonban később nem esik szó, holott néhány műveltségi területnél ezeknek valódi jelentőségük volna. Bizonyos értelemben meglepő, hogy érdemben nincs szó a NAT-ban a *magatartás*, a viselkedés alakításáról sem, amelyet pedig a nevelés hatáskörébe tartozó feladatként szokás értelmezni. Az érettségi vizsgakövetelmények szövegének felsorolásában szerepel ugyan a közéletben való aktív részvétel, az egészséges életvitel és az erkölcsös magatartás, de ezt – főként az utóbbit – nehéz összeilleszteni a NAT szövegével.

Az imént (8. sz. idézet) felsoroltakból a személyiség összetevőjeként, területeként az *akarat*, a *motivumok*, és tágabb értelemben az *értékrend* értelmezhető. Az akaratról a továbbiakban nem esik szó a NAT-ban, nem tudni tehát, hogy pontosan mit ért az akarat fejlesztésén, hogyan látja az akarat szerepét a személyiség fejlődésében, a nevelésben.

A NAT általános bevezető részében motivumokról egyáltalán nem esik szó. Az érettségi vizsgakövetelmények szövegében szerepel ugyan a számomra elég nehezen értelmezhető „értékes, belső motivációs rendszer” kifejezés is, amelynek azonban ily módon nincs semmilyen kapcsolata a NAT szövegével.

A NAT említi a *beállítódásokat* – amelyeket a motivumokhoz közel álló pszichikus jelenségként is értelmezhetünk –, de ezeket is csak egyszer, a *Műveltségi területek oktatásának közös követelményei* című rész *Testi és lelki egészség* alfejezetében. (Felhívom a figyelmet az itt is érzékelhető körültekintő megfogalmazásra, amely nem direktívákban, hanem a fejlődés lehetőségének felkínálásában látja a nevelés lényegét.)

Az iskola: (12) „Személyi és tárgyi környezetével segítse azoknak a pozitív beállítódásoknak, magatartásoknak és szokásoknak a kialakulását, amelyek a gyermekek, ifjak egészségi állapotát javítják... Fejlesszék a beteg, sérült és fogyatékos embertársak iránti elfogadó és segítőkész magatartást.” (Az utóbbival kapcsolatban egy megjegyzés: fontos szemléleti különbség van a között, hogy *csak* a beteg, sérült, fogyatékos emberek iránti segítőkészséget hangsúlyozzuk – a jótékonykodás beállítódása ugyanis nem azonos az elfogadással, még a toleranciával sem; talaján köny-

nyen megfogja a lekezelő sajnálkozás –, és azon törekvés között, hogy általában emberi kapcsolatainkat alakítsuk ezen elv szerint, és azt hangsúlyozzuk, hogy beteg, sérült és fogyatékos embertársaink éppúgy értékes személyiségek, teljes életet igénylő és érdemlő emberek, mint az ún. egészségesek.)

Még egy óvatosan körülíró mondat ebben a részben: (13) „Megkerülhetetlen feladata az iskolának, hogy foglalkozzon a szexuális kultúra és magatartás kérdéseivel.” (I. m. p. 13.)

A természettudományos nevelés: (14) „Olyan összetett személyiség-, magatartás- és attitűdformálás, amely képessé tesz a másokkal való együttműködésre, a környezettudatos életvitelre...” A kémia: (15) „Megalapozza a korszerű, környezetbarát szemlélet elsajátítását, hozzájárul a környezetünkkel szembeni felelős magatartás kialakulásához.” (I. m. p. 120.) Az utóbbi idézet már nem az általános részben szerepel, hanem az *Ember és természet* műveltségi terület bevezetőjében található. Különösnek mondható, hogy a magatartás- és attitűdformálást a NAT csak a természettudomány(ok) vonatkozásában tartja szükségesnek hangsúlyozni.

Találkozhatunk még a magatartás alakításának igényével az Ember és társadalom műveltségi terület bevezetőjében is. A társadalmi tapasztalatok és ismeretek megszerzésében: (16) „A felsőbb évfolyamokon fokozatosan előtérbe kerül a vita, a politikai-társadalmi-gazdasági mozgások és változások figyelemmel kísérése, az egyéni vélemények megfogalmazása, az iskolai közéletben való aktív részvétel, a demokratikus polgári lét magatartásformáinak kialakítása... (a fejlesztés kiemelt területei...) a humánus, értékeket védő magatartás fejlesztése...” (I. m. p. 84.)

Itt hívom fel a figyelmet arra, hogy a két utóbbi idézetben a magatartás *nem* a mindennapi kapcsolataink, a közvetlen környezetünk vonatkozásában szerepel, hanem egy általánosabb, „társadalmi” vonatkozásban.

## Értékek

Az *érték*, értékek kifejezés gyakran felbukkan a NAT-ban. Nem történik azonban említés arról, mit ért a NAT az értékek (ahogyan az az I. sz. idézetben szerepel), és hogyan látja az értékrend (ki)alakulásának folyamatát, e folyamat befolyásolásának szükségességét és/vagy lehetőségeit.

Az értékek közül a NAT nevével nevezi és elkötelezettnek tartja magát a demokrácia értékei, a „közös nemzeti értékek” és az „európai, humanista értékrend” mellett. Ezeket tovább nem részletezi vagy értelmezi, és hangsúlyozza, hogy a követelmények meghatározásakor összpontosít a fenti értékekre. Ez azzal egyenértékű, hogy az értékeket elsősorban a *tartalom által* véli közvetíthetőnek. Ezen elképzelés nyomai fellelhetők a műveltségi területek követelményeinek bevezetőiben is.

Például a *Magyar nyelv és irodalom* műveltségi terület bevezetőjében: (17) „A nyelvi hatóerő és a *nyelvi minták követése* kultúrát, értékeket közvetít... a *művek tartalma* pedig bőséges lehetőséget kínál a világnép alakításához, a nemzeti kultúrához való kötődéshez, az erkölcsi és esztétikai értékek közvetítéséhez, az érzelmi élet gazdagításához.” (I. m. 28.o.)

Az *Ember és társadalom* műveltségi terület bevezetőjében: (18) „A történelem – mint *múltismeret* – a társadalom ’kollektív memóriája’-ként egyik legfontosabb alapja a nemzeti és európai azonosságtudatnak. A történelemből ugyanakkor az is *kitűnik*, hogy a népek és nemzetek kölcsönösen egymásra vannak utalva, s a köl-

csönös függőség átfogó világtörténelmi látásmódot és egyben a különbségek, a kultúrák sajátos értékeinek megismerését és tiszteletben tartását kívánja.” (I. m. 84. o.)

Az *Ember és természet* műveltségi terület bevezetőjében: (19) „Sajátos nevelési, képzési feladatainak teljesítése révén hozzájárul a természet megszerettetéséhez, a természet kincseinek megóvása iránti felelősség alakításához...” (20) „A biológiai művelődési anyag feldolgozása során alakítja a tanulóknál a természet ismeretén és szeretetén alapuló, meggyőződésből fakadó, tudatos, aktív természetvédelem igényét.” (I. m. p. 120., kiemelések B. M.)

A *Műveltségi területek oktatásának közös követelményei* című fejezetben néhány mondat erejéig újra említés történik a korábban konkrétan megnevezett értékekről. Itt is elsősorban tartalmakról, követelményekről van szó, a fentebbi megállapítás tehát – azaz a tartalom általi közvetítés koncepciója – itt is érvényben marad. Egyetlen mondatban tűnik fel a tevékenység, mint az érték közvetítés lehetséges eszköze (21. sz. idézet):

A *Hon- és népismeret* alfejezetben bizonyos értelemben konkretizálódik a „közös nemzeti értékek” kifejezés tartalma: (21) „Sajátítsák el azokat az ismereteket, gyakorolják azokat az egyéni és közösségi tevékenységeket, amelyek az otthon, a lakóhely, a szülőföld, a haza és népei megismeréséhez, megbecsüléséhez, az ezekkel való azonosuláshoz vezetnek... A tanulók legyenek nyitottak a hazánkban és szomszédságunkban élő más népek, népcsoportok értékeinek és eredményeinek megismerésére, megbecsülésére. A hon- és népismeret segítse elő harmonikus kapcsolat kialakítását a természeti és társadalmi környezettel. Alapozza meg a nemzettudatot, mélyítse el a nemzeti önismeretet, a hazaszeretetet, ösztönözzön a szűkebb és tágabb környezet történelmi, kulturális és vallási emlékeinek, hagyományainak feltárására, ápolására.”

A „európai, humanista értékrendről” nem tudunk meg részleteket. A Kapcsolódás Európához és a nagyvilághoz alfejezet idevágó mondatai: (22) „Alakuljon ki a tanulóknál pozitív viszony a közös európai értékekhez. Becsülik meg az európai fejlődés során létrehozott eredményeket, köztük Magyarország szerepét, hozzájárulását... Legyenek nyitottak, megértők a különböző szokások, életmódok, kultúrák, vallások; a másság iránt, becsülik meg ezeket.” Zavaró viszont, hogy ebben a fejezetben felbukkan és az előbbi értelmezéssel összevegyül az érték szó „az ember számára fontos, értékes” jelentése. Például a *Hon- és népismeret* részben: (23) „Minden tanuló ismerje meg népünk kulturális örökségének jellemző sajátosságait, nemzeti kultúránk nagy múltú értékeit... Legyenek nyitottak a hazánkban és szomszédságunkban élő más népek, népcsoportok értékeinek és eredményeinek megismerésére, megbecsülésére.” (I. m. p. 11.)

A *Környezeti nevelés* részben: a tanulók legyenek képesek (24) „a környezet természet és ember alkotta értékeinek felismerésére és megőrzésére... A tanulók kapcsolódjanak be környezetük értékeinek megőrzésébe...” (p. 12., kiemelések B. M.)

Milyen egyéb értékkel találkozhatunk még a NAT-ban? A bevezető részben egyetlen érték bukkan még fel egyértelműen megnevezve. A műveltségi területek oktatásának közös követelményei fejezet *Testi és lelki egészség* alfejezetében: az egészséges életmódra nevelés (25) „a harmonikus élet értéként való tiszteletére is nevel.” (I. m. p. 13.)

További értékeket említ a NAT az egyes műveltségi területek bevezetőiben – feltételezhetően ezek a kevésbé fontosak, esetlegesek, hiszen nem vonatkoznak az iskolai oktatás egészére.

*Testnevelés és sport:* (26) „A testnevelés és a sportolás sajátos eszközeivel hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanulók életigenlő, a egészséget saját értékrendjükben kiemelt helyen kezelő személyiséggé váljanak.” (I. m. p. 248.)

*A Művészetek műveltségi terület:* (27) „Értéknek tartja az ember iránti kíváncsiságból fakadó bátor, találemény gondolkodást, új kérdések, értelmezések megfogalmazását, a kultúra iránti nyitott magatartást, az értékek élményeken és belátáson alapuló megbecsülését.” (I. m. p. 176.) Úgy tűnik, ez utóbbi részben is keveredik az „érték” szó „értékes, fontos” (vö. a mondat első felével) és a filozófiai, illetve a viselkedést meghatározó pszichológiai kategóriára utaló jelentése (lásd a mondat második felét)<sup>4</sup>.

Különösen gazdag értékekben az *Ember és társadalom* műveltségi terület. Úgy tűnhet, mintha a NAT a személyiségfejlesztés feladatának jelentős részét e műveltségi terület oktatásának szánná. Az az elképzelés azonban, hogy a személyiség fejlesztése felfogható egy olyan sajátos feladatként, amely az iskolai élet térben és időben jól elkülöníthető szakaszában megfelelően elvégezhető, ma már aligha nevezhető korszerűnek. Természetesen ez még nem zárna ki azt, hogy egy speciális tantárgy/tanóra keretein belül több és jobb alkalom adódhat a tanulók személyiségének formálására. Ugyanakkor ne felejtjük el, hogy az *Ember és társadalom* műveltségi területnek a NAT a *tanórák maximum 14 %-át* szánja. Ha figyelembe vesszük, hogy ebben a műveltségi területben van benne a történelem és a társadalomismeret is, ez a speciális tantárgy (nevezzük emberismeretnek) a legjobb akarattal sem vehet igénybe többet heti egyetlen óránál – és ennyit is csak a legfelsőbb évfolyamokon. Ez kevésnek tűnik a személyiség formálására. (28) „A fejlesztés kiemelt területei: a személyiség tiszteletére nevelés, a nemzeti és állampolgári tudat erősítése, a szociális érzékenység, az életkornak megfelelő társadalmi problémák iránti nyitottság, a környezetért érzett felelősség, a más kultúrákkal szembeni tolerancia, a humánus, értékeket védő magatartás fejlesztése, a demokratikus intézményrendszer használatához szükséges ismereteket és készségeket megalapozó készségek és képességek alakítása.” (I. m. p. 84.)

## Érzelmek, élmények

Feltűnő, hogy a NAT szövegében sem az értékekkel, sem a személyiséggel kapcsolatban nem találkozunk az *érzelmekkel*. Mintha a NAT koncepciója az érzelmeknek nem tulajdonítana jelentőséget sem mint személyiség-összetevőnek, sem mint a nevelésben szerepet játszó tényezőnek. Nem történik említés az *élményekről* sem, amelyeknek azért általában az értékek átadásában, a nevelésben jelentős szerepet tulajdonítanak. Az élmény a NAT-ban már csak mint érzelmi tartalmától megfosztott kognitív kategória, azaz mint *tapasztalat* jelenik meg.

<sup>4</sup> Ezek a jelek arra utalnak, hogy nem tisztázott a NAT alkotóinak koncepciójában az értékek mibenléte, helyük, szerepük a nevelésben. Az elvi alapok kidolgozatlansága, fogalmi hiányosságai pedig azonnal megjelennek – és persze fokozzák a zavart – a gyakorlathoz közelítő szinteken is.



A NAT és az életkori jellemzők című fejezetben említi a NAT az érzelmeket, de – sajátos módon – csupán mint a kogníciót befolyásoló tényezőket. Az iskolakezdéstől a prepubertásig alfejezetben: (29) „A megismerésben, a motivációban az érzelmelek központi szerepet töltenek be.” (I. m. p. 15.) A serdülőkor alfejezetben: (30) „A serdülők gondolkodását az érzelmi, motivációs tényezők jelentősen befolyásolják.” (I. m. p. 16.)<sup>5</sup>

Felbukkan még egy-egy – mellékesnek ható – említése az élménynek, érzelmenek a *Környezeti nevelés* és a *Testi és lelki egészség* alfejezetekben is (a műveltségi területek oktatásának közös követelményei fejezetben): (31) „...alakuljon ki bennük bátorító, vonzó jövőkép, amely elősegíti... a környezet iránti pozitív érzelmi viszonyulások megerősödését.” (I. m. p. 12.) Ismét elgondolkodtató, hogy a bátorító jövőkép és a pozitív érzelmi viszonyulás miért éppen ebben – és csak ebben – a vonatkozásban került kiemelésre. (32) „Az egészséges életmódra nevelés... az egészséges állapot örömteli megélésére... is nevel.” (33) Az iskola: „Fordítson figyelmet a családi életre, a felelős, örömteli párkapcsolatokra történő felkészítésre.” (I. m. p. 13.)

Az élmény mint nevelési eszköz egyedül a *Művészetek*, valamint a *Testnevelés és sport* műveltségi területek bevezetőjében jelenik meg. Számomra ennek a ténynek az az üzenete, hogy ezek a műveltségi területek – azaz a készségtárgyak világa – élesen elkülönül az iskolai élet egészétől, a többi tantárgytól; a kogníció háttérbe szorulása, más nevelési eszközök megjelenése csak itt lehetséges. (34) „A zenehallgatás a zenemű *érzelmi hatásai* miatt nélkülözhetetlen személyiségfejlesztő eszköz...” (35) „A Tánc és dráma kreatív folyamata az együttes *élmény* révén segíti elő az ember aktivitásának serkentését, ön- és emberismeretének gazdagodását, alkotó- és kapcsolatteremtő képességének kibontakozását, összpontosított, megtervezett munkára szoktatását...” (36) „A sokféle rendeltetésű *látásélmény* befogadására, célszerű hasznosítására és elrendezésére készít fel a Mozgóképkultúra és médiaismeret is.” (I. m. p. 176.)

A NAT-követelmények: (37) „Előtérbe helyezik azokat a sportági tevékenységeket, amelyekben a részvétel önmagában is *élményt* nyújtó.” (I. m. p. 248., kiemelés-  
sek B. M.)

## A NAT neveléseméleti tartalma

A NAT koncepciója a *nevelés lényegét* a személyiségfejlődés segítségével látja, amelyet a képességek fejlesztése által megvalósíthatónak. A *képességeket* a következőképpen csoportosítja (pontosabban: tartja említésre méltónak a fejlesztés szempontjából): értelmi, önálló ismeretszerzési, kommunikációs, cselekvési képességek. A kognitív képességeknek kiemelt szerepük van. A már idézettekén túl a gondolkodás és általában a megismerés képességeinek fejlesztésére szinte mind-egyik műveltségi terület bevezetője kitér.

A *nevelés eszközeiről* a következőket találhatjuk a NAT-ban. A képességek fejlesztése csak akkor lehet eredményes, ha (38) „az intézmények pedagógiai programja... teret ad a színes, sokoldalú iskolai életnek, a tanulásnak, játéknak, munká-

<sup>5</sup> Sajátságos, de e szerint a kisiskolás korban az érzelmelek befolyásolják a motivációt, a serdülőkorban pedig az érzelmelek és a motiváció párhuzamos (azonos?) jelenségek.

nak.” A nevelés eszköze tehát az egész iskolai élet; a játék, munka és az oktatás. Kiemelt szerepe a *személyiségfejlesztő oktatásnak* van (vö. még a 7. sz. idézettel), melynek lényege megint csak a képességek – és gyakorlatilag csak a kognitív képességek – fejlesztése.

Az oktatás maga is használ eszközöket. A NAT ezek közül a *tartalmat* említi kiemelt helyen (1. és 7. sz. idézet), pontosabban az ismeretek elsajátítását és a követelményeket (ez a tartalom két oldala, azaz ahogy az „készen”, a tanulók fejében, illetve ahogyan lehetőségként-feladatként a tanárok és a tanulók előtt megjelenik), valamint az értékeket, amelyeket – mint azt az előzőekben vázoltam – elsősorban szintén a tartalom által tartja közvetíthetőnek és közvetítendőnek. Zavaró tényezőnek tartom ugyanakkor az értékek fogalmának és funkciójának tisztázatlanságát.

A műveltségi területek követelményeit szemügyre véve a *tartalom* vonatkozásában a NAT koncepciójában jelentős elmozdulás tapasztalható a jelenlegi iskolai gyakorlathoz képest. A követelmények között nagyobb arányban szerepelnek a megismerés, az önálló tapasztalatszerzés, az ismeretek konstruktív alkalmazása és az alkotó feladatmegoldás képességei. Ez azt jelenti, hogy a NAT az oktatás hangsúlyát az ismeretek passzív és öncélú felhalmozásáról az aktív, működőképes ismeretekre és a képességek fejlesztésére kívánja áttenni. A *nevelés eljárásai mint eszközök* közül a NAT egyedül a differenciálást, azaz az egyénre szabott munkát említi meg.

## A NAT filozófiai tartalma

A NAT koncepciójának háttérében valószínűsíthetően egy olyan antropológiai elképzelés áll, amely szerint az ember lényege a tudata, a világ megismerését, birtokba vételét lehetővé tevő kogníció. A NAT partikularitásként kezeli az érzelmeket, akár a nevelés, akár a tapasztalat, akár az emberi kapcsolatok szempontját tekintjük.

A NAT valószínűsíthető antropológiájában az ember társas lény ugyan, de ez a „társas” jelző itt valamiféle absztraktabb szintet jelent. Mintha az ember a társadalomhoz valamilyen – közelebről meg nem határozott – közvetlen módon kapcsolódna, és nem az őt *közvetlenül* körülvevő és befogadó kisebb-nagyobb csoportok hálózatán keresztül. Ez a kapcsolat kognitíven meghatározott, nagyobb részt érzelmentes és személytelen. A NAT szemléletében mindvégig a közösségi-társadalmi szempontok az elsődlegesek, az egyén és különösen a személyes kapcsolatok szintje ehhez képest másodlagos. Erre a jelenségre korábban már utaltam, a magatartás szabályozásával és a szociális képességek sajátos értelmezésével kapcsolatban. Ezt a gondolatmenetet támasztják alá a 3., 15., 16., 28. és 31. számú idézetek is – természetesen nem közvetlenül, expliciten, hanem azzal az aránytalansággal, amellyel a személyes és a társadalmi szféra között ezekben – elsősorban a felsorolásokban – megjelenik.

Nehéz meghatározni, milyen *kultúraértelmezés* állhat a NAT háttérében. Az alább következő állítások nem támaszthatók alá pontosan ide vonatkozó, konkrét és egyértelmű idézetekkel. Inkább egy olyan kép ez, amely a NAT egészének sokszori átvalósása után alakul ki az erre figyelő olvasóban.

Véleményem szerint a NAT a kultúrát úgy értelmezi, mint a valóság (kognitív) birtokba vételének eredményét. Ebben a megközelítésben a kultúra metaforája az

épület; ismereteink, tapasztalataink monumentális építménye. Ezen értelmezés lényege – a metaforánknál maradván –, hogy az építkezés maga és az építők személye nem lényeges. Háttérbe szorul a kultúra alapvető, az emberi viszonyokat meghatározó, alakító, szabályozó szerepe (illetve az ilyen funkciókat betöltő aspektusai), ahogyan a stabilitás és a változás, a dinamizmus is. E felfogásban a kultúra emberi kapcsolatokat szabályozó szerepének lényege, hogy az egyéneket bekapcsolja az állami társadalmi tevékenységbe, azaz a munkába, az épület tatarozásába. (Eközben ki-ki megismerheti kisebb vagy nagyobb részét; a legszerencsésebbek még építhetnek is hozzá.) Vagyis ez az épület – a tudás temploma – nem arra szolgál, hogy az otthonunk legyen, hogy minél jobban, kellemesebben és – félve írom le a szót – boldogabban éljünk benne. Nincs hozzá személyes, érzelmeteli viszonyunk.

Egyetlen, bár számomra beszédes idézettel tudom a fentieket alátámasztani: (39) „A képzés tartalma az emberre, a társadalomra, a művészetekre, a természetre, a tudományokra, a technikára vonatkozó kultúra alapvető eredményeit foglalja magában...” (I. m. p. 9.)

Közvetett bizonyítékként szeretném bemutatni azt a NAT-ban megjelenő alternatív kultúraértelmezést, amely gyakorlatilag minden lényeges elemében különbözik az épület-metaforától – sőt, ellentétes azzal –, azonban nyilvánvalóan és egyértelműen elkülönül a NAT egészétől, azaz az oktatás meghatározó szellemiségétől, mint csupán korlátozottan, egy speciális – és meglehetősen súlytalan – területen érvényes felfogás. Ez a kontraszt is valószínűsíti a fenti értelmezést. (Kiemeléssel jelölöm a kulcsszavakat.)

(40) „A Művészetek műveltségi terület alapja a nemzeti és az egyetemes emberi kultúra, valamint a mindennapi életünk, a természet és a tervezett-alakított környezetünk esztétikai jelentésekkel is bíró tartománya. E tág kultúraértelmezésből következően több területet tartalmaz, hogy lehetőséget teremtsen a gyermekek, serdülők sajátos megismerési módjainak, tevékenységeinek érvényesüléséhez. E területek közegek azonban érték közvetítő és értékőrző mivoltukban, továbbá abban, hogy az érintetteket aktív befogadásra, sőt alkotásra is készítik. A művészeti kultúra fogalmába tehát a teremtésnek, létrehozásnak képességeit éppúgy beleértjük, mint a befogadás, az azzal való élés képességét.

Következésképpen a gyermekek, serdülők élményszerűen megtapasztalják, átélik, megérthetik az emberi kommunikáció azon sajátos formáit, melyek a művészetekben, a tárgy- és környezetkultúrában őrződnek és teremődnek újjá.

Közös tehát e terület anyagaiban, hogy a művészetben létező szabályszerűségek, sajátos közlésformák, kifejezőmódok közvetítésére építi fel a javasolt tevékenységeket, tartalmakat, s egyúttal a művészethez, a kultúrához vezető személyes utak bejárására bátorít.” (I. m. p. 176.)

Mit mond a NAT arról, mi az érték a kultúrában? Természetesen ez sem fogalmazódik meg expliciten. A NAT szellemisége szerint értékes a kultúrában az, ami hasznos, hasznosítható, továbbépíthető, azaz a produktív emberi tevékenységben felhasználható, de csak másodsorban az egyén számára, sokkal inkább a közösség szintjén.

A NAT jelentős lépéseket tett abban az irányban, hogy az iskola ismeretanyagát, amely korábban ellebeggett a realitások fölött, közelítse a való élet valós problémáihoz. A NAT gyakran hivatkozik a képességek kifejlesztésének, az ismeretek gyakorlati alkalmazhatóságának fontosságára, hogy ezeket a felnövő gyermek életében

hasznosítani tudja. A háttérben azonban az egyéni élet olyan ideáltípusa sejlik föl, melynek lényege a (társadalmilag) hasznos tevékenység, a társadalmi aktivitás; a személyesség, az autonómia, az egyéni élet megkonstruálása nem merül fel szempontként.

## A NAT és az iskolai gyakorlat szellemisége

Amikor azt a szempontot vizsgáljuk, vajon a NAT-nak milyen esélyei vannak arra, hogy szervesen beépüljön a magyar közoktatásba, és az általa elindított változások végiggyűrűzzenek a rendszeren, nem kerülhető meg, hogy kitérjünk az iskola működésének néhány jellegzetességére. A következőkben szeretnék tézis-szerűen felsorolni néhány olyan – számtalanszor vizsgált, empirikusan igazolt, hétköznapi tapasztalatainkkal is egybevágó – tényezőt, amely mostani vizsgálódásunk szempontjából különösen fontos.

Az iskolai gyakorlat – a tipikus, a „nemlétező-átlagiskolában” – a nevelésben kisebb jelentőséget tulajdonít a növendék motívumainak, szándékainak, autonómiájának. Technológiája inkább a direkt irányításra épül, mint az egyéniség, a spontaneitás szabad kibontakoztatására. Az iskola elsősorban bizonyos, szűk körben mozgó, jól meghatározott képességeket és teljesítményeket igényel és honorál.

Az iskolai tananyagról már nagyon sok kritikát hallhattunk. Hogy széttöredezett, élettelen, nem szolgálja sem a világban való jobb, értőbb tájékozódást, sem az életre való felkészülést. Megítélésem szerint azért nem, mert ezek a szempontok az iskola mint szervezet működésében másodlagosak. A tananyag ugyanis ebben a formájában a legalkalmasabb a szelekcióra, mert ilyen módon lehet a legpontosabban mérhető szervezetkonform teljesítményt előállítani – amely köré az egész iskolai élet szerveződik.

A NAT ehhez képest több ponton jelentős elmozdulást mutat, de megítélésem szerint nem elég következetes e változások végiggondolásában és végigvitelében; a szellemisége nem egységes. Az óvatosság – tekintettel a NAT születésének zivataros történetére – politikai szempontból érthető, de a kimenetelre nézvést nem megnyugtató. A NAT-ban benne van a lehetőség a változások végigfutására és az iskola megújulására, de éppígy arra is, hogy a rendszer maga alá gyűrje, a felismerhetlenségig átalakítsa, befullassza ezt a nem eléggé markáns szellemiséget.

A NAT-ban az (átlag)iskolában ma érvényesülő szellemiséghez képest jobban előtérbe kerül a növendék autonómiája, egyedisége, egyénisége. Ez három elemében ragadható meg: *a nevelésről vallott felfogásban* (elmozdulás a direkt ráhatástól az önnevelés segítése felé), *a követelményekben* (elmozdulás a tartalom-tudástól az eszköztudás felé), és *a javasolt technológiában* (differenciálás, azaz elmozdulás a személytelen tömegtermeléstől az egyénre szabott műhelymunka felé). Ezek olyan tényezők, amelyek kitágíthatják az iskola által művelésbe vett képességek körét; előtérbe kerülhet az egyéniség, nagyobb teret, szerepet kaphatnak az egyéni, sajátos képességek és teljesítmények, a kreativitás. Mindez kívánatos az iskola iránt jelentkező újabb igények szempontjából.

Fölmerül azonban a kérdés, vajon támogatják-e ezt az elmozdulást a NAT egyéb elemei is, vagy mindezt inkább egy olyan jámbor óhaj megjelenésének kell tekintennünk, amelyet a NAT készítői sem gondoltak egészen komolyan, hiszen nem vitték végig következetesen.



Az autonómia szempontjából problematikusnak érzem a NAT kultúrafelfogását. Korunk egyik legnagyobb emberi nehézségét az jelenti, hogy egész életünket (és benne önmagunkat is) magunknak kell megkonstruálnunk. Nincsenek magától értetődően átvett és magától értetődően érvényes normák, szabályok, szokások. A történelem során a hangsúly a közösségekről lassan áttevődött az egyénre. Az individualitás ma már nem lehetőség, hanem kényszer, és azt jelenti, hogy önállóan kell kialakítanunk saját, egyéni viszonyainkat önmagunkhoz, a körülöttünk lévő személyekhez, a tárgyi és szellemi valósághoz. Ha ez nem történik meg, ki vagyunk szolgáltatva a viszonyulások tömegtermelésének, azaz a „gyárilag” előállított, erőfeszítés nélkül átvehető viszonyulások dömpingjének<sup>6</sup>. Ha tehát a nevelésben nem direktívákat szeretnénk alkalmazni, hanem komolyan gondoljuk, hogy a döntés és az ezzel járó felelősség egy részét átengedjük a növendéknek – azaz alkalmat adunk neki, hogy részben ő alakítsa ki autonóm módon viszonyulásait –, ehhez az a kultúra-felfogás lenne adekvát, amely a NAT egy félreeső helyén, a Művészetek műveltségi terület bevezetőjében található (40. sz. idézet); amelynek hangsúlya az egyén és a kultúra személyes, (inter)aktív viszonyán van.

Ugyanakkor az sem világos, hogy mi is fogja bevinni a növendéket a kultúra monumentális épületébe. A tananyag műveltségi területek szerinti szervezése jelentős lépés lehet abba az irányba, hogy a diákok szemé előtt ne egy részekre hasadt/hasított, ezért igazán soha meg nem érthető, azaz idegen és barátságtalan világ képe bontakozhasson ki. De a NAT világa még mindig messze van attól, amit *ott-honosnak* mondhatnánk.

Ha a direktívák többé nem élnek, azaz a lehetőségeket csupán felkínáljuk, mi lesz az az erő, amely energiát ad az önnevelés folyamatához? A NAT nem mutat erre a problémára semmilyen megoldást. A NAT-ból kihallható, belülről meghatározott fejlődés-koncepció a nevelőnek a *segítő* szerepét osztja ki. Az autonóm fejlődést pedig (kényszerek alkalmazása nélkül) egy módon segíthetjük-terelhetjük: ha a gyermek szükségleteire, motívumaira, érzelmeire fordítjuk figyelmünket, ha ezeket vesszük munkába. Mint már korábban említettem, ennek nyoma sincs a NAT-ban. Gyakorta esik szó például az önművelés igényéről, képességeiről, de nem említi a NAT a tudás *szükségletét*, a megértés *élményét*, a tanulás *örömét*. Úgy tűnik, nincs új alternatíva, az eszköz tehát csak a régi maradhat: a teljesítmény, a verseny, a vizsgák kényszere.

## Autonómia vagy verseny?

A NAT általam felrajzolt szellemisége természetesen hipotetikus, hiszen nem rendelkezünk az elvek rendszeres kifejtésével, csupán olyan elszórt utalásokkal, amelyek csak óvatosan általánosíthatók. Hangsúlyozni szeretném, hogy – éppen ezért – az általam felkínált értelmezés csupán egyike a lehetségeseknek. Mivel azonban ez az értelmezés végigvihető, azaz van, ezért – bár fáj, de – lehetséges is.

A közoktatásban tapasztalható számtalan probléma közül a legsúlyosabbnak az iskolák között létrejött, döbbenetes mértékű *színyonalkülönbségeket* tartom. Meggyőződésem szerint ennek egyik fő oka az iskolákban elszabadult *verseny szelekció*s

<sup>6</sup> Ezt a jelenséget David Riesmann nevezte el kívülről irányítottágnak (*A magányos tömeg*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1983.); mai tipikus megjelenési formája az úgynevezett „mcworld”-kultúra.

hatása. Úgy vélem, e verseny fékezése, az iskolák színvonalának (azaz a tanulók tudásszintjének) közelítése sürgős feladat, ha el akarjuk kerülni a súlyos és nehezen helyrehozható társadalmi következményeket. Ezért fontos, hogy a NAT szellemiségét ebből a szempontból is szemügyre vegyük.

Első pillantásra talán úgy tűnhet, az autonómia, az egyéniség előtérbe kerülése és a verseny nem mondanak ellent egymásnak. (Miért ne versenghetnének autonóm növendékek egymással?) Az alaposabb elemzés azonban arra az eredményre vezet, hogy *a versengés és az autonómia egymással összeegyeztethetetlen elvek*. Az autonómia nem azonosítható ugyanis egyszerűen az önérvényesítéssel. Az autonómia sokkal inkább az önálló döntések *lehetőségét* jelenti; az önkifejezés, önmagunk megkonstruálásának szabadságát. A verseny egyetlen döntést hagy meg az embernek: azt, hogy beszállok-e a versenybe, vagy kívül maradok. Nyilvánvaló, hogy ez nem szabad döntési helyzet, hiszen a versenyből való kimaradás (az iskola esetében) aránytalanul nagy áldozatot kíván az egyéntől; gyakorlatilag életlehetőségeinek teljes beszűkülését, azaz a szabadság feladását jelenti. Ha viszont beszállok a versenybe, ez azt jelenti, hogy elfogadtam a verseny valamennyi szabályát, feltételét, és elköteleztem magam amellett, hogy a továbbiakban csakis a versenyben érvényes (megengedett, szabályszerű) döntéseket hozok. Az autonómiámat ezáltal tehát – önként! – feladom. Hasonlóan igaz az önérvényesítésre, hiszen önmagamot csak bizonyos szabályok szerint – egyfajta igen kulturált, azaz kellően ritualizált – versenyben érvényesíthetem. Azaz minden evilági sikerért autonómiánk egy darabjával fizetünk.

## A NAT esélyei az iskolákban

Milyen esélyek vannak az iskolában arra, hogy a NAT új elemei érvényre jussanak? A probléma úgy fogalmazható meg, vajon az iskola jelenlegi, versenyre épülő gyakorlata képes lesz-e befogadni a NAT-ban megjelenő új szellemiséget, azaz teret nyitni az autonómiának?

Ha a technológia oldaláról nézzük, a kulcsprobléma a *mérhetőség*. Azok a képességek, amelyeket az iskola elhanyagolt, azért szorultak ki onnan, mert egyrészt az egyéniséget erősítve a konformitás ellenében hatottak, de ennél is fontosabb a másik tényező: mert nem mérhetők. Ha a tanulói teljesítmények értékelésénél a vizsgakövetelmények lesznek a meghatározók, akkor az iskola mozgató ereje továbbra is a verseny lesz. Nem tudni, le tud-e mondani az iskola a képességek méréséről<sup>7</sup>; és ha nem, vajon lehetséges-e például a kreatív képességeket (azaz azokat a képességeket, amelyekben az egyéni alkotóerő szükségképpen benne van; ilyet sokat találunk a NAT követelményei között) úgy operacionalizálni, hogy egyrészt fejleszthetők, másrészt mérhetők legyenek. Félő, hogy azok a szándékok, amelyek az iskolai tevékenységek, képességek szűk folyosóját tágítani akarják, a verseny támasztotta „objektív nehézségek” szikláján fognak hajótörést szenvedni.

Annak, hogy a NAT-ban megjelenő változás szelleme az iskolában érvényre jusson, megítélésem szerint a legfontosabb feltétele, hogy enyhüljön az idő szorítása. Ez elsősorban a *tananyag csökkenését* kellene, hogy jelentse. A képességek fejlesztése ugyanis rendkívül időigényes dolog, akár a tanári felkészülést, akár az

<sup>7</sup> Sajnos, ebben a kérdésben nemcsak a tanárok, hanem a diákok és a szülők ellenállására is számítani kell!

órai közös munkát tekintjük. Ugyanez érvényes – ezzel szoros összefüggésben – a differenciálásra is. Képességet aligha lehet differenciálás nélkül hatékonyan fejleszteni, bár a differenciálást alkalmazhatjuk tetszőleges iskolai tevékenységgel, feladattal kapcsolatosan is. Ennek a kilátásairól még nem sokat tudunk, hiszen a legfontosabb szabályok, amelyek eligazíthatnának – azaz az alapműveltségi és az érettségi vizsga részletes követelményei – még nem ismeretesek. A vizsgakövetelményekben megjelenő tudásszint önmagában nem szünteti meg az időnyomást, még akkor sem, ha nyugodt tempóban is teljesíthető lesz. Ezzel kapcsolatban a jelenlegi helyzetben az ígérkezik a döntő momentumnak, hogy hogyan változik meg a felsőoktatás felvételi rendszere, hiszen tulajdonképpen ez a tényező generálja a versenyt. Ismerve a jelenlegi körülményeket és az eddig megjelent dokumentumokat, a helyzet nem ad okot e téren túlzott derűlátásra.

Ugyanakkor ne felejtjük el azt sem, hogy a képességek fejlesztése szakmailag nehéz probléma, amely másfajta tanári munkát igényel, mint amihez ez idáig hozzászoktunk. A váltsához a tanárok egyértelműbb orientálására, tájékoztatására, meggyőzésére, és sok konkrét segítségre volna szükség. Akadályt jelenthet az iskola nehézkes tárgyi környezete és a pénzhiány is, hiszen a képességfejlesztés változatos tevékenységeket és eszközöket igényel.

A fő kérdés számomra mégiscsak az, hogy az iskola meg tudja-e találni a hierarchia és az egyéniség, a tekintély és az autonómia, a verseny és az együttműködés kényes egyensúlyát.

*BUDA MARIANN*