

TANTERVI SZABÁLYOZÁS ÉS INTÉZMÉNYI IMPLEMENTÁCIÓ

AKÖZOKTATÁSI TARTALMI SZABÁLYOZÁSÁNAK változásai mindig a közbeszéd középpontjában álltak. A váltások idején nemcsak szakemberek nyilvánítanak véleményt, hanem az iskolahasználók is. A közoktatási törvény által előírt ciklikus felülvizsgálati kényszer miatt a Nat-revizió a politikai kurzusváltásoktól függetlenül is megtörténik, és ez magával hozza az iskolai helyi tantervek kisebb-nagyobb változását is. 2010 óta ez a folyamat a régi rutinokat felülírta, részben a változtatás ütemezésének, részben az iskolák és a központi szabályozás viszonyának átalakításával. A kerettantervek újbóli kötelezővé tétele és a tantervi választék szűkítése a többség számára generálisan más tantervezési útnak tűnik a korábbihoz képest. Tanulmányunkban azt vizsgáljuk, hogy a tantervezési szabadság elvesztése (jelentős korlátozása) valóban indukál-e lényegi változást az intézményekben?

A központi szabályozás elmúlt évtizede

A központi tantervek koncepcionális cseréi egészen pontosan prognosztizálhatók: a szocialista-liberális kormányzati ciklusok az intézményeken belüli döntésekre és az intézményi diverzitásra nagyobb hangsúlyt helyeznek, az intézményi egységességet, az átjárhatóságot alapvetően a bizonyos pontokon beiktatott vizsgaelemekben látják, az iskolai hatékonyság alapkövének a helyi megrendelők igényeihez, szükségleteihez való rugalmas alkalmazkodást tekintik.

A konzervatív kormányzati ciklusokban a szabályozási hangsúly áttolódik az egységességre, az állam központi szerepe a tartalmi szabályozásban is felerősödik. A folyamatok és részben a történések is immár kiszámíthatók, nincsenek meglepetések (*Hoffmann 2006*). 2010-ben sem volt ez másképp, az új oktatásirányítás átszabta a szabályozási szinteket, a Nat átalakításával egy időben a kötelező kerettantervek bevezetésére is sor került. Ahogyan az 1998–2002 közötti időszakban, 2010 után is csökkent a Nat közvetlen praxisbefolyása, ténylegesen csak a kerettanterv-készítőknek és a tankönyvíróknak kell a Nat-ra tekintettel lenniük, az iskolák számára a kötelező kerettanterv-használat miatt a Nat a tantervi játéktér szélére került. Természetesen, ahogy a kétezres évek elején, úgy most is lehetőség van arra, hogy a koherens, intakt pedagógiai modellek, koncepciók, iskolakísérletek számára saját kerettantervek készüljenek. A helyi igényekhez való koncepcionális és gyakorlati pedagógiai alkalmazkodás lehetősége elvileg adott, az már finomabb

distinkciót igénylő kérdés, vajon mennyien tudnak, akarnak vagy képesek élni a jogszabályi keretek adta lehetőségekkel.

A tantervi szabályozás alapvető struktúrája a '90-es évek elején alakult ki, az intézményirányítás kétszintű modelljének megfelelően a Nat lett az egyetlen központi tanterv (mondhatni: a centrális elem), amelyből az iskolák közvetlenül alakították ki a saját helyi tanterveiket. A rendszerváltás utáni évek a helyitanterv-készítési dömpingmunkának nem kedveztek, hiszen az iskolák és a pedagógusok jelentős része sem szakmailag, sem pedig attitűdjeiket tekintve nem voltak felkészülve a tantervkészítési szabadságra és felelősségre. A sok képzés, továbbképzés, felkészítő tanfolyam, pályázati projektek és egyéb önfejlesztő programok mély és szemléletváltó hatással kevésbé jártak, különösen nem azonnal érvényesülő módon, legfeljebb elindítottak egy hosszabb érési folyamatot. Ennek következtében, ahogyan szellemes megállapításként olvashattuk, a helyi tantervek többsége a '78-as tantervek klónja volt (*Trencsényi 1996*), hiszen hamar világossá vált, hogy a régi tanterveket kicsit áthangszerelve, leporolva, azok szinte tökéletesen Nat-kompatibilisek. Ez a hozzáállás alapvetően ellentétes azzal a szándékkal, ami a kétszintű (avagy: kétpólusú) tantervi szabályozást létrehozta, de másfél évtized távlatából az adott körülmények között törvényszerű következménynek tekinthető.

A pedagógusok innovációs fáradságával interferált az 1998-as új oktatásirányítás immanens szándéka, amely az iskolák teljesítményét és az oktatás színvonalát a feszesebb intézményirányítással, benne egységesebb tantervi szabályozással vélte javíthatónak. A 2000-ben megjelent, és kötelezően választandó kerettantervek a Nat és a helyi tantervek közé csúsztatva átvették a nevelőtestületek korábban kapott jogosítványait, amelyek a teljes tantárgyi struktúra és követelményrendszer kialakítását is a helyi testületekre bízták. Így alakult ki a háromszintű tantervi szabályozás, a Nat – kerettanterv – helyi tanterv útvonala. A kötelezővé vált kerettantervek csak azoknak az iskoláknak jelentettek problémát, amelyek saját(os) pedagógiai koncepciók alapján fejlesztették ki programjukat és helyi tanterveiket (reformpedagógiai és alternatív iskolák, magán- és alapítványi intézmények és néhány úgynevezett kísérleti iskola, amelyek többnyire még a rendszerváltást közvetlenül megelőzően indultak, és egyfajta pedagógiai innovációs inkubátorként működtek). Ezek az intézmények azonban akkreditált kerettantervvé alakították a kerettantervtől jelentősen eltérő tanterveiket, és így működtek tovább.

E ponton érdemes megemlíteni a központi tantervek egy sajátos tulajdonságát, nevezetesen, hogy a tanterv maga (a célrendszer, a tartalmak, a belső arányok, a követelményrendszer és sok egyéb elem) leválasztható arról a jogszabályi-irányítási közegről, amelyben létezik, és amely őt magát létrehozza. Látszólag ennek nincs értelme, hiszen mire való egy konkrét működési kontextusból kiszakított tanterv, a valóság azonban azt mutatja, hogy a gyakorlat számára, különösen váltások idején, ez alapvető jelentőségűvé válik. Így lehetséges, hogy a '78-as tantervek alapvetően Nat-kompatibilisnek tűntek, a '98 utáni Nat-alapú helyi tantervek alapvetően

gond nélkül lettek kerettanterv-kompatibilisek és így tovább. Az egymást követő központi tantervek oktatáspolitikai felhasználása szerencsére nem írja át gyökeresen másik paradigmába a létező összes helyi tantervet. Mondhatjuk ezt úgy is, hogy a szabályozási modellekkel (amelyek között alapvető különbségek lehetnek) párhuzamos létmódban létezik egy szakmai konszenzusminimum, ami az alapvető változások során egyfajta pufferként szolgál az iskolai tantervi implementációk számára. A központi tantervek tehát nem térnek el egymástól annyira, hogy a gyakorló pedagógusok ezt szakmai traumaként éljék meg, újabb és újabb gyökeres tantervi revízióra kelljen sort keríteni.

A 2002-es kormányváltás után a szabályozás visszaállt a korábbi formára: a kerettantervek választható programként megmaradtak a rendszerben, ám az alapmodell a „Nat-ból közvetlenül helyi tanterv” lett. Az iskolák számára azonban ez a változás már nem jelentett lényeges fordulatot, addigra a kerettantervek alapján készült helyi tantervek többé-kevésbé stabilizálódtak, és újabb fejlesztésbe nem igen fogtak az intézmények, legfeljebb az aktuálisan kötelező változtatásokat átvezették a programokba. A 2010-ig eltelt időszak ismét a kerettantervtől részben függetlenedő helyi fejlesztésű tantervek kora volt, megerősítve pályázati támogatásokkal, amelyek az iskolai tantervekre is hatással voltak. Pedagógusok tömegei tanultak meg új módszereket, alakítottak ki programfejlesztési kompetenciákat. Ennek ellenére az iskolák elsöprő többsége lényegében a korábbi kerettantervekkel (vagy azok alapjain) dolgozott.

A 2010-es újabb kerettanterv-választási kötelezettség nem rázta meg az elmúlt 15 év folyamatos változásaihoz hozzászokott iskolákat. Annak ellenére sem, hogy a Nat átalakítása kapcsán sok és indulatos álláspont feszült egymásnak leginkább politikai-ideológiai indíttatással. A viták keresztüzében konkrét irodalmi-történelmi szereplők, korszakok álltak, a szimbolikus politizálás összes manifesztációja terítékre került, különösen, hogy nemcsak a tantervek szabályozása, hanem az egész iskolarendszer irányítási mechanizmusának (egyések szerint: állami centralizációjának) problémái is tantervi kérdésekké artikulálódtak. A mindennapos testnevelés vagy épp az etika/hittan tanításának problémaköre a tantervi mélyáramlatokat nem érinti.

A Nemzeti alaptanterv változásai

A Nemzeti alaptanterv a törvény által előírt felülvizsgálati ciklusokból immár a negyediket érte meg, a legutolsó 2010 nyarától zajlott, amikor elkezdődött a Nat átalakítása, részben függetlenül a leendő kerettantervektől, hiszen azok elvileg a Nat-hoz igazodnak, annak értékrendszerét tükrözik (110/2012. Korm.r.), részben azonban figyelembe véve a leendő új kerettanterveket. A két év munka után 2012 nyarán kiadott jogszabály nemcsak a Nemzeti alaptantervről, hanem a kerettantervekről is rendelkezik.

A Nat-ban történt változások a struktúrát és az alaptanterv filozófiáját lényegében nem rajzolták át, a változások nagy része inkább csak az aktuális oktatáspolitikai által fontosnak tekintett hangsúlyátolásokban érhető tetten. Az egyes műveltségterületek belső tartalmi és strukturális változásait ehelyütt nem lehetséges bemutatni, az iskolai implementáció számára egyébként is a kerettantervek jelentik az elsődleges tartalmi forrást.

A törvény alapján a Nat szerepe: „Az iskolai nevelés-oktatás tartalmi egységét, az iskolák közötti átjárhatóságot a Nemzeti alaptanterv (a továbbiakban: Nat) biztosítja, amely meghatározza az elsajátítandó műveltségterület tartalmát, valamint kötelező rendelkezéseket állapít meg az oktatásszervezés körében, így különösen a tanulók heti és napi terhelésének korlátozására.” (Nktv. 5§ [4])

A Nat a korábbtól eltérően azonban nem az iskolák helyi tanterveinek alapjául szolgál, hanem a kerettantervek által működik:

„A Nat-ban megfogalmazott elvek, célok, fejlesztési feladatok és műveltségi tartalmak érvényesülését a tartalmi szabályozás következő szintjét jelentő, a pedagógiai munka szakaszainak sajátosságaihoz igazodóan készült kerettantervek biztosítják.” (110/2012. Korm.r. 2 §)

A jelenleg hatályos Nat-ot összevetve a korábbival, amelyet 2007-es Nat-nak neveznek (202/2007. Korm.r.) azt találjuk, hogy a szerkezet azonos, ugyanaz a háromdimenziós alapstruktúra jellemzi mindkettőt:

1) *Műveltségi területek*, amelyek szinte teljesen megegyeznek, a 2012-es változatban a formális, informális és nem formális tanulás (tudásszerzés) felértékelődéséről olvashatunk, ami az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges motívumok, képességek és attitűdök kialakítását helyezi a fejlesztés fókuszába. Jelentős, a kerettantervek vagy az iskolák tantárgyi kereteit, óraszámait megváltoztató eltérés nincs, néhány belső megoszlási arány változott, a testnevelés és sport műveltségterület a mindennapos testnevelés okán vagy következtében (?) ért el mintegy 50 százalékos növekedést (5–6. és 11–12. évfolyamon a változás, 73 és 87 százalék). A többi műveltségterületnél inkább a különböző életkori szakaszok közötti átrendeződésről beszélhetünk. Megemlítendő ugyanakkor a 2007-es (és az összes korábbi) Nat „Élő idegen nyelvek” műveltségterülete „Idegen nyelvek”-ké alakult, amibe már belefér a latin és a görög, aránya azonban néhány százalékkal csökkent (5–8 évfolyamokon 21 százalékkal).

Nemcsak stilisztikai, hanem terminológiai eltérésként értékelhető, hogy míg a 2007-es Nat-ban a kompetenciafejlesztés vezérmotívumként húzódik végig a műveltségterületi leírásoknál, a 2012-esben a kompetencia-jelentést gyakran a képesség, készség, attitűd kifejezések hordozzák. Ez már a Köznevelési törvényben is érzékelhető, a gyakorlati pedagógiai munkát azonban ezek a szimbolikus szándékok nem érintik.

2) *Kulcskompetenciák*. A Nat kulcskompetencia-dimenziója a 2007-es verzióban jelent meg először, hivatkozva és totálisan alkalmazva az Európai Unió vonatkozó

ajánlásait (EU 2006). A két Nat-verzióban teljes az egyezés, a 2012-esben a kulcskompetenciák jelentőségének, tartalmának ismertetése valamivel tömörebb, az egyes területek jellemzése azonban ugyanazzal a logikával és belső struktúrával történik, mint a 2007-esben. Olykor a szövegszerű összevetésnél eltéréseket találunk, például az anyanyelv esetében a „kreatív nyelvhasználat” helyett az „öntudatos és alkotó nyelvhasználat”, vagy a Szociális és állampolgári kompetenciákból az „egyre sokszínűbb társadalom” vagy az Európai Unió Alapjogi Chartájára hivatkozás kimarad, ugyanakkor a kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia területen az etikus magatartás szükségessége bekerült a szövegbe. A matematika kompetencia-terület a korábbinál bővebben indokolja saját relevanciáját, bevonva a matematikai gondolkodást mint bázisképességet, az elvonatkoztatást és a logikus következtetés képességét is. Nehezen lehetne azonban egyértelmű változtatási irányokat definiálni, a szöveg alapján nem tudunk paradigmatiszós különbségekről számot adni.

A Nat két lényeges tartalmi dimenziója között gyakorlatilag elenyésző az eltérés.

3) Jelentősebb a változás a Nat harmadik dimenziójában, amely a 2012-esben a *Fejlesztési területek – nevelési célok* néven szerepel, és rögtön a jogszabálymelléklet első fejezetében jelenik meg, amely a köznevelés feladatait és céljait taglalja. A 2007-esben ugyanez a dimenzió „kiemelt fejlesztési feladatok”-ként sorolta fel azokat a feladatokat, amelyek a kulcskompetenciákra épülnek, és amelyek „Összekötik a műveltségterületek bevezetőit és fejlesztési feladatait” (Nat 2007).

A 2012-es Nat-ban egyértelműbb és elaboráltabb e dimenzió lényege: „E területek ... egyesítik a hagyományos értékeket és a 21. század elején megjelent új társadalmi igényeket”, továbbá: „A nevelési célok intézményi szintű tudatos követése, valamint a hozzájuk rendelt feladatok végrehajtása az intézményi pedagógiai kultúra és a színvonalas pedagógiai munka meghatározó fokmérője, a pedagógiai-szakmai ellenőrzés egyik fontos kritériuma” (Nat 2012). A fejlesztési célok ellenőrzésének megjelenése a szövegben olyan momentuma a Nat-nak, amely, a korábbiakban mondottaktól eltérően, nemcsak a kerettanterv-szerzőknek szól, hanem az iskolák és pedagógusok maguk is közvetlenül megszólíthatnak. A két Nat közötti különbséget az 1. táblázatban szemléltetjük (a Nat szövegében található sorrendben).

A változtatás iránya ebben a dimenzióban egyértelmű: jóval nagyobb hangsúlyt kap az összmagyarság ismerete, a nemzeti és a Kárpát-medencei identitás, az erkölcsi és a családi életre nevelés. Míg a korábbi Nat-ban ezek a területek a törzsszövegnek képezték a részét, a 2012-esben önálló fejezetként jelennek meg.

A legfőbb különbség tehát a Nemzeti alaptantervek között a céltételezés tartalmában és a hangsúlyossá tett területekben, valamint az azokon belüli finom vagy határozott arányeltolódásokban van, a szövegből kiolvasható a határozottabb és konvergensebb intézmény- és rendszerirányítás szándéka. Ugyanakkor a szabályozási relevancia nem ezekből a különbségekből ered, hanem, ahogy korábban említettük, abból, hogy a tényleges tantervkészítési és folyamatszervezési hangsúly átkerült a kerettantervekre.

1. táblázat: A 2007-es és a 2012-es Nemzeti alaptanterv fejlesztési feladatai

Nat 2007	Nat 2012
Énkép, önismeret	Az erkölcsi nevelés
Hon- és népismeret	Nemzeti öntudat, hazafias nevelés
Európai azonosságtudat – egyetemes kultúra	Állampolgárságra, demokráciára nevelés
Aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés	Az önismeret és a társas kultúra fejlesztése
Gazdasági nevelés	A családi életre nevelés
Környezettudatosságra nevelés	A testi és lelki egészségre nevelés
A tanulás tanítása	Felelősségvállalás másokért, önkéntesség
Testi és lelki egészség	Fenntarthatóság, környezettudatosság
Felkészülés a felnőtt lét szerepeire	Pályaorientáció
	Gazdasági és pénzügyi nevelés
	Médiatudatosságra nevelés
	A tanulás tanítása

A kerettantervek

A kerettanterv mint műfaj 2000-ben jelent meg, áthidalandó azt a – valóban zűrzavarosnak tűnő – időszakot, amikor az iskolák sok külső segítséggel, de ténylegesen maguknak készítettek helyi tantervet, ami persze, sosem csak tananyag-szerkesztési aktus, hanem a teljes pedagógiai rendszer megalkotását is jelenti. A rendszerváltás előtti monolit tantervi időszak után meghökkenő módon a szabadság lett a kényszer, amivel nem nagyon tudtak élni az iskolák (az egyszerűség kedvéért tekintünk el attól, hogy a tantervfilozófiai monolitizmus jórészt már csak romjaiban volt jelen a hetvenes évek végétől [Báthory 2001]). A kerettanterv sokaknak a konkrét segítség és az egyértelműség, a nevelőtestületi béke (nem kell lobbizni a belső arányokért, óraszámokért, tevékenységekért és erőforrásokért) ígéretét jelentette.

A 2000-es megjelenés után világosság vált, hogy a kerettanterv korántsem jelent annyi közvetlen segítséget az implementációban, amennyit sokan vártak tőle, hiszen a tantárgyi kereteket és óraszámokat, valamint a tartalmi egységeket (temaköröket) akkurátusan szabályozza ugyan, ám a tantárgyi tartalmak operacionálizálása továbbra is a munkaközösségek, az egyes pedagógusok feladata. A 2000-es kerettantervek ugyanúgy tantárgyanként néhány oldalas tartalomleírással és meglehetősen homályos követelmény-meghatározással (továbblépési feltételek) rendelkeztek, mint a mostaniak. Ennek az oka egyszerű: a műfajnak nem feladata a részletes szabályozás, a kerettanterv korábban sem, és tulajdonképpen most sem kényszerít rá semmiféle oktatási Prokrusztész-ágyat az iskolákra (vagy csak kicsit). Ha mégis, azt nem önmagában a kerettanterv teszi, hanem az azokat vezérlő szabályozási (konkrétan: jogszabályi) környezet és/vagy a hatósági irányítás direkt-indirekt beavatkozásai.

A kerettantervekre különösen igaz: a tanterv-test az öt eszközként felhasználható oktatáspolitikai szándéktól függetlenül is megítható. Adott időszak iskolája számára a gyakorlatban ez persze nem értelmezhető, legfeljebb akkor, ha újabb és újabb jogszabályi oktrojációk bizonyítják, hogy egy helyi tanterv sosincs készen.

A 2000-es kerettantervek egy új, centrális tantervi műfajt mutattak be a tanároknak, ami meglehetősen hasonlított az ún. 1978-as tantervhez. Szabályozási funkciója és tényleges ereje is hasonló volt, bár amit 1978-ban a decentralizálás felé tett lépésként értékelték, az 2000-ben recentralizációs lépésnek számított.

A kerettanterv hazai modellje a Nat-ra épül, annak céljait kívánja megvalósítani, konkrét Nat-implementációs modellként működik, amennyiben determinálja azokat a folyamattervezési elemeket, amelyek a helyitanterv-készítés stratégiai lépéseinek tekinthetők, többek között konkrét tantárgyakat, tantárgyi célokat és feladatokat, éves óraszámokat, tantárgyi témaköröket és időkereteket, de meghatározott úgynevezett belépő tevékenységformákat és tantárgyi követelményeket (kevésbé konkrét formában). Ezenkívül, a Nat kereszttantervi tartalmainak és a hagyományos tantárgyi keretekbe nehezen beilleszthető műveltségi tartalmaknak a formalizálásaként tantárgyi modulokat vezetett be. Ezek többféleképpen jelenhettek meg a helyi tantervekben, akár külön tárgyként, akár tömbösítve vagy projektként, esetleg valamely hagyományos tantárgy részeként. Ilyenek voltak a tánc és dráma, hon- és népismeret, az etika vagy a mozgókép- és médiaismeret.

A kerettanterv eredeti céljainak megfelelően iskolafokozatonként differenciálódott, és a hivatalos (értsd: a minisztérium által készített) kerettantervtől eltérni kívánók számára lehetőség volt saját kerettantervet akkreditáltatni.

A 2012-es kerettanterv-bevezetés komoly zökkenőkkel indult, eleve problémát jelentett, hogy a Nat csak a ciklus közepén, 2012-ben jelent meg, a kerettanterv csak ezt követően láthatott hivatalosan napvilágot, miközben különböző rendeleti beavatkozások megelőzték a helyi tantervek szokásos és programozható adaptációját (legismertebb a mindennapos testnevelés bevezetése). A zavart fokozta, hogy az eredetileg előirányzott 2012. év végéig végrehajtandó tanterv-implementációhoz csak decemberben jelent meg a jogszabály, a határidő eltolásában azonban az ősz folyamán még csak bízni tudtak az iskolák.

Nem lehet pontosan látni, mi vezette a döntéshozókat, amikor két, egyenként is példátlan volumenű változást, az iskolák állami fenntartásba vételét és a kerettantervek implementációját egymásra lapolták, az azonban tény, hogy a neveléstörténet a magyar iskolarendszer egyik legnehezebben túlélhető és leghektikusabb időszakaként tartja majd számon a 2012–2013-as tanévet.

A 2012. december 21-én megjelent kerettantervi rendelet több ponton egyértelműsíti a pedagógusok által alkalmazandó és alkalmazható eljárások körét.

A kerettantervek hagyományosan kétéves ciklusokban gondolkodnak, a kétéves ciklusokon belül viszonylag szabadon mozoghatnak a helyitanterv-készítők, átcsoportosítási tilalom csak a kétéves szakaszok közötti változtatásokra volt érvényes.

A jelenlegi kerettanterveknél ugyanez a helyzet, azzal a nem kis különbséggel, hogy most már a tematikai egységekben meghatározott óraszámokat is csak 10 százalékkal csökkentheti.

A kerettanterv a korábbiaknál részletesebben meghatározza a tantárgyi tartalmakat, nemcsak a tematikai egységeket és annak nevelési-fejlesztési céljait, hanem az előzetes tudást, a fejlesztési követelmények rendszerét, a kulcsfogalmak rendszerét, az év végi (vagy kétéves ciklus végi) elvárt eredményeket. Konkrét módszertani utasításokat nem tartalmaznak a kerettantervek, ahogyan feladatokat vagy értékelési utasításokat sem. A pedagógiai tervezőmunkát azonban nagymértékben segíteni kívánja: „az egyes témakörökre összpontosító részletes kidolgozással támogatja a pedagógusok pedagógiai tervező tevékenységét, segíti a fogalmi gondolkodás fejlesztését, a tanulói teljesítmények folyamatos figyelemmel kísérését.” (Kerettanterv 2012.)

A 2012-es kerettanterv szerkezete igazodik a Nat struktúrájához, konzekvensen követi annak logikáját. Minden iskolatípus kerettanterve a Nat-nál részletesebben mutatja be az egyes fejlesztési területek és kompetencterületek általános tanulási kimeneteit, követelményeit, amelyek azonban az egyes tantárgyak leírásánál már nem jelennek meg, az implementáció során ezeket még operacionalizálni kell a tantárgyi programban való érvényesítéshez. A jogszabály ugyan nem követelményeknek nevezi ezeket a kerettanterv-részeket (érvényesítendő feladatoknak, és a személyiségfejlesztés lehetőségeinek és értéktartalmának), a terminológiai turbulencia ellenére azonban a szóhasználatból megállapítható, hogy itt fejlesztési követelménykategóriákkal van dolgunk (tudatosul, törekszik, ismeretekkel rendelkezik, tudja, érti, képes, igényévé válik stb.), s a kerettanterv igyekszik a korszerű learning outcomes (tanulási eredmény)-alapú szemléletet követni. A Nat-ot követve megjelenik az egységesség és differenciáltság, azonban tekintettel arra, hogy a tantervi egységesség-differenciáltság dimenzió nehezen értelmezhető egy rigid tantárgyi struktúrában, alapvetően a differenciált személyiségfejlesztés kerül fókuszba (nagy terjedelemben a kifejezetten sajátos nevelési igényű tanulók integrációjáról van szó).

A kerettantervi rendelet bevezet egy új műfajt, aminek a megnevezése „nevelési-oktatási program”, és amely „egy adott kerettantervben kitűzött nevelési-oktatási célok elérését, tartalmi elemek feldolgozását lehetővé tevő, egy adott pedagógiai koncepció alapján kidolgozott hételemű rendszer, amely minimálisan egy-egy tantárgyra, egy vagy több műveltségi területre, vagy pedagógiai szakaszra terjed ki” (Nat 2012). A hét elem a pedagógiai koncepciótól az értékelési eszközrendszer leírásáig terjed, fontos részlet, hogy ilyen nevelési-oktatási programokat csak a célzottan fejlesztett továbbképzési programmal, továbbá támogatási, tanácsadási rendszerrel együtt lehet akkreditálni.

A folyamatok logikájából az következik, hogy ezek a nevelési-oktatási programok veszik át azoknak, a korábban a helyi tantervben (vagy nevelési program részeként tanórán kívüli tevékenységként megvalósított) megjelenő tevékenységek-

nek, foglalkozásoknak a helyét, amelyek a kerettanterv bevezetésével kikerülnek a rendszerből. Továbbá minden új, a hagyományos tantárgyi keretbe nem beilleszthető, de fontosnak tekintett tevékenység, fejlesztési program is ilyen keretek között lesz kivitelezhető.

Jelenleg 22 ilyen program található a minisztérium listáján (ami vélhetően bővülni fog), például: Magyar mint idegen nyelv kerettanterv; Családi életre nevelés kerettanterv, Hon- és népismeret kerettanterv, Jelenismeret kerettanterv, Pénzügyi és gazdasági kultúra; Vállalkozzunk!; Munkapiac; Etikus vállalkozói ismeretek; Nemzeti lovaskultúra; Kajak-kenu – vízijártassági ismeretek; Vitorlázás – vadvízi ismeretek.

Az intézményi implementáció folyamata

Az iskolai implementációval kapcsolatban korábban már több mozzanatot említettünk, a továbbiakban megpróbálunk egy rendszerező áttekintést nyújtani arról, milyen lényeges koncepcionális döntéseket kell meghozniuk az intézményeknek.

A legelső és legfontosabb döntés arra vonatkozik, vállalja-e az iskola a kötelező kerettantervektől való eltérést? Nyilvánvaló, hogy ez a kérdés csak abban az esetben merül fel, ha valamilyen sajátos célrendszerrel, alternatív pedagógiai megoldásokkal kíván az iskola élni, amelyek nem illeszthetők az adott kerettantervi sémába. Nagy valószínűséggel az iskolák elsöprő többsége ezt fogja választani (az új kerettanterv mellett most tízegynéhány nem minisztériumit találunk az engedélyezetttek között).

Az iskolának a kerettanterv választása esetén azt kell végiggondolnia, hogy az új kerettantervek mekkora illesztési munkát igényelnek. Ha az iskola korábban is kerettanterv alapján dolgozott, viszonylag egyszerűen meg tudja oldani az átalást az új kerettantervekre.

Eldöntendő ugyanakkor, hogy a jogszabályok által meghatározott 10 százaléknyi időkeretet hogyan kívánja felhasználni, alkalmaz-e valamilyen nevelési-oktatási programot, milyen tankönyvet és értékelési módszert választ.

Mindezeket természetesen a jogszabályi előírásoknak megfelelően, ami nem csupán a kerettantervekkel közvetlenül összefüggő rendeleteket jelenti, hanem gyakorlatilag az összes, az iskolák működését direkt módon meghatározó jogszabályt is, hiszen egy olyan bonyolult jogi szövedekről van szó, amelynek a pontos áttekintése elengedhetetlen követelmény. Az implementáció során felvetődő minden megoldási mód esetében jogi (ön)ellenőrzést érdemes végezni, mert kiderülhet, hogy amit nem szabályoz a Nat és a kerettanterv, áttételesen szabályozza egyéb jogszabály.

Ezt a fajta állandó készenléteket az iskolák részben már megszokták, ám az intenzív átalakításokat óhatatlanul nyugodt, befelé figyelő építkezéssel és a tantervi programok további finomhangolásával telő periódusnak kell követni. Ennek hí-

ján esély sem lesz a rendszer saját logikája szerinti működésre és a teljesítményoptimalizálásra.

A központi szabályozás és az ismét kötelezővé tett kerettantervek iskolai implementációja felveti a kérdést, mi a legfontosabb elvi változás. Az első és fontosabb változás, hogy a Nat-ra épülő adaptív, kreatív és önálló pedagógiai rendszerépítés lehetősége, ami *eddig a norma volt, most engedélyhez kötött kivétel lesz*, ami akkor is elvi korlátozás, ha az iskolák túlnyomó része ezt a korlátozást valójában nem érzi.

Ennek egyenes következménye, hogy az *aktív/proaktív szervezeti innovációkat*, különösen a tanítás-tanulás területén, jelentősen visszafogja a kerettanterv kötelezősége, ha az erősebb központosítás hatásrendszerét is idevesszük, akkor tényszerűen megállapítható, hogy az iskola innovációs potenciálja egy olyan negatív spirálba kerülhet, amely hosszú időre megzavarhatja a környezeti adaptivitást.

Ennek a kivédése, és a pedagógiai fejlesztések fenntartása alapvetően nem a központi tantervek és a tantervi szabályozás újabb átírását igényli, sokkal inkább az adminisztratív rugalmasságot. Ami remélhetően megérkezik, amint egyértelművé válik, hogy az oktatás nagy rendszerének irányítása nagyrendszer-irányítási eszközöket és kompetenciákat igényel.

CHRAPPÁN MAGDOLNA

IRODALOM

- 110/2012. (VI. 4) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.
- 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról sz. 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról.
- 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről. A középfokú nevelés-oktatás kerettanterve I. (Gimnázium). Munkaanyag. Kézirat, Oktatási Minisztérium, 2000. április.
- Az Európa Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. 2006. december 18. (2006/962/EK)
- BÁTHORY ZOLTÁN (2001) *Maratoni reform. A magyar közoktatást reformjának története, 1972–2000*. Budapest, Önkönet.
- HOFFMANN RÓZSA (2006) Köznevelésünk ma és holnap. *Mester és Tanítvány*, No. 9. pp. 10–50.
- TRENCSÉNYI LÁSZLÓ (1996) A Nat kritikája és apológiája. *Embernevelés*, No. 3–4. pp. 19–27.