

A KÖZOKTATÁS TARTALMI SZABÁLYOZÁSA

AKÖZOKTATÁS TARTALMI SZABÁLYOZÁSA az első Nemzeti alaptanterv (*NAT – OM 1995*) megjelenése óta folyamatos átalakulásban van. A pedagógiai szakma egy része ezt a folyamatot negatívan értékeli, s inkább a hektikusságot tartja jellemzőjének, semmint a következetes, határozott célok irányába mutató tevékenységet. A szakma egy másik része viszont a változásokat, azok irányát és tartalmát is pozitívan értékeli. A tartalmi szabályozás azonban erősen „politika-érzékeny” szakmai terület, vagyis a szereplők álláspontjait, megítéléseit jelentősen befolyásolja személyes politikai beállítódásuk. Ez rendkívül nehezé teszi a hűvös, elfogulatlan elemzést. Nem is áztatjuk magunkat és az olvasót sem azzal, hogy e lapokon társadalmi, politikai elkötelezettségektől teljes mértékben mentes elemzést lehet olvasni. Ahhoz próbálunk ragaszkodni, hogy a közoktatás tartalmi szabályozásának vizsgálata során használt szempontok szakmaiak, és ne a pedagógiától idegen, politikai természetűek legyenek, még ha a világos elkülönítés nem is minden esetben remélhető.

A közoktatás tartalmi szabályozásának átalakulási folyamata

Először megkíséreljük regisztrálni tényszerűen, hogy milyen változások következtek be 10–15 év alatt a közoktatás tartalmi szabályozásában, koncentrálna az elmúlt 4 év folyamataira. Már az is sokat mond, ha felsoroljuk e rendszer elemeit mondjuk 1994-re, majd mára, 2006-ra vonatkozóan. Az 1994-ben érvényben lévő jogszabályok szerint a közoktatás tartalmi szabályozásának leghangsúlyosabb elemei a következők voltak: előíró, részletes *központi tanterv*; *vizsgarendszer* (érettségi és szakmai vizsgák rendszere); *tankönyvek*. A mai rendszer elemei: *Nemzeti alaptanterv*; *vizsgarendszer* (érettségi, alpműveltségi vizsga, szakmai vizsgák rendszere); *kerettantervek*; *helyi tantervek*; *oktatási programcsomagok*. A tartalmi szabályozás napjainkban is tartó formálódására bizonyíték, hogy a jelenlegi szisztéma elemeinek felsorolásában két olyan elem is található, amelyek ugyan rendelkeznek jogszabályi háttérrel, és jelentős mennyiségű szakmai dokumentum áll rendelkezésre a fejlesztési folyamatok eredményeként, de valójában jelenleg még nem működnek. Ezek az alpműveltségi vizsga, valamint az oktatási programcsomagok rendszere. Vagyis *a permanens átalakulás, formálódás idejében vagyunk* még mindig sok tekintetben. (*Az átalakulás részleteinek alapos elemzésével összefüggésben: Vágó 2004.*)



E két rendszerben szinte nem találhatunk olyan párokat, amelyeknek azonos lenne a szerepük, a jellegük. Születtek egészen új elemek (kerettantervek, helyi tantervek, alpműveltségi vizsga, oktatási programcsomagok). Vannak elemek, amelyek első közelítésben talán azonos funkciójúnak lennének tekinthetők, valójában azonban lényegesen eltérők (a NAT gyökeresen más szerepet játszik, és gyökeresen más tartalmat hordoz a régi központi tantervekkel szemben). Eltűnnek szabályozó elemek, mint például a tankönyvek, amelyek persze léteznek továbbra is, csak nincs tartalmat meghatározó, szabályozó szerepük, még akkor sem, ha egyébként központi akkreditációs folyamatban nyerik el legitimitásukat, hiszen megszűnt az „egy tantárgy – egy tankönyv” szisztéma. Talán még leginkább a vizsgarendszerek feleltethetők meg egymásnak a legjobban, azonban tudjuk, s a későbbiekben még itt is tárgyaljuk, hogy ez a rendszer is alapvető tartalmi átalakuláson ment keresztül.

A tartalmi szabályozás átalakulásának kimutathatók bizonyos stabilnak tekinthető, vagy legfeljebb kisebb megtorpanásokat mutató *tendenciái*. Ezek olyan pedagógiai fejlődési irányok, elvek, amelyek valószínűleg még hosszú időn keresztül befolyásolják majd az oktatás szereplőinek cselekvéseit, még ha nem is mindegyik tekinthető általánosan elfogadottnak.

A tartalmi szabályozás decentralizálása

Ez a tendencia egy törést jelentő mozzanattól eltekintve végigvonul az elmúlt 10–12 év változási folyamatain. A tartalmi szabályozás 1995-ben a NAT megjelenésével kétszintűvé vált, majd 2000-ben az iskolatípusonkénti kerettantervek megjelenésével háromszintűvé. Ez utóbbi mozzanat egyben törést is jelentett a decentralizálási folyamatban, hiszen az iskolák helyi tanterveinek kialakítását korábban csak a NAT határozta meg, az iskolatípusonként egyetlen kerettanterv bevezetésével elsősorban a tantárgyak, az óraszámok, a részletes fejlesztési célok, és mindezeknek az évfolyamokra való elosztása tekintetében újra egy központi szabályozás alakult ki, nagyjából a NAT előtti idők gyakorlatához hasonlóan. Ez azonban csak két–három évig érvényesült, hiszen a 2002-es kormányváltás után az új oktatásirányítás minden iskolatípus számára *több alternatív kerettanterv* elkészítését fogalmazta meg feladatként, és ennek érdekében írt ki pályázatokat, amelyek eredményeként mára létrejött egy *plurális kerettantervi rendszer*.

A szabályozás több szintűvé válása azt jelentette, hogy az *iskoláknak is* szerep jutott a tanítás tartalmának meghatározásában, s ez egyből jelentős szerep lett. Az intézmények nevelési feladatait koncipiáló és szabályozó pedagógiai programok részeként létrejött *helyi tantervek* önállóan szabályozhatták a tantárgyakat, az óraszámokat, az évfolyamokra történő elosztást, az értékelési folyamatok részleteit, a felhasználandó eszközöket, és számos más tartalmi elemet az oktatásban.

A helyi tantervek kialakítása óriási változást jelentett az iskolák, a pedagógusok számára, hiszen korábban az oktatás tartalmi szabályozására vonatkozó dokumentumok létrehozásában nem vagy szinte elhanyagolható mértékben vettek részt. Ez a folyamat természetesen ellentmondásokat is gerjesztett, hiszen egy erre

a feladatra nem felkészített, ilyen területen döntő többségében tapasztalatlan pedagógus társadalom igyekezett megfelelni az elvárásoknak, általánosan osztott vélemény szerint a körülményekhez képest akceptálható színvonalon. Az első (1998-ban bevezetett) helyi tantervek kialakítását még az a ma már illúzióknak is tekinthető szakmai közvélekedés kísérte, hogy a magyar oktatás megújítása csakis *helyi innovációkkal*, köztük a tanítás programjainak, a tanterveknek a korszerű igényekhez való közelítésével lehetséges. Illúzióknak tartjuk ezt a vélekedést, mert egyrészt az iskolákban az esetek döntő többségében nincsenek meg azok a szakmai felkészültségben megmutatkozó feltételek, amelyek jelentősebb, tantervi „méretű” innovációkhoz szükségesek. Másrészt a helyi tanterv, mint a 20. század 50-es éveiben kialakult struktúrájú szabályozó dokumentum valószínűleg nem is alkalmas arra, hogy nagyobb léptékű, s a pedagógiai kultúra lényeges átalakulását eredményező eszközzé váljék. Ettől függetlenül igaz, hogy az új helyi tantervek 1998-as bevezetését megelőzően néhány igencsak biztató helyi kezdeményezés született (lásd az Országos Közoktatási Intézet tantervbankjában elhelyezett mintatantervek közül több „formabontó” programot). S természetesen azt sem szabad elfelejtenünk, hogy a tantervi jellegű innovációk soha nem nélkülözhetik az iskolák, mint kipróbálók, mint fejlesztési helyek és értékelő intézmények részvételét.

A decentralizálás azonban megjelent *a tantervi dokumentumok tartalmának változásában* is. Az első NAT természetesen kevésbé részletesen határozta meg az oktatás céljait, követelményeit és tananyagát, mint a megelőző központi tantervek (itt elsősorban az 1962-es, majd az 1978-as tantervekről van szó), de ehhez képest is tovább redukálódott az előíró szerep a NAT 2003 kiadásakor (*OM 2003*). Az 1995-ös változat ugyan már nem tartalmaz tantárgyakat és határozott óraszámokat, valamint amit tartalmaz, azokat nem minden egyes tanévre, hanem hosszabb, két- és négyéves szakaszokra adja meg, azonban még leírja a tananyagot (bár részletessége nem éri el a központi tanterveket), s megadja a fejlesztési követelményeket az egyes műveltségi területeken az oktatás egyes szakaszaira vonatkozóan. Vagyis az 1995-ös NAT lényegében folytatja azt a hagyományt, hogy egy ilyen központi tantervnek elsősorban a célokat, a követelményeket és a tananyagot kell megszabnia. A 2003-as NAT – még ha ebben nem is volt teljesen következetes – e tekintetben radikális fordulatot hajt végre, amennyiben már egyáltalán nem tartalmaz tananyagot, és a műveltségi területek egy részében klasszikus követelményeket sem, ezzel szemben az iskolák *fejlesztési feladatait* fogalmazza meg. A fejlesztési feladatok még kevésbé engedik meg a tanítás tartalmának rögzítését, vagyis az „új stílus” egyben az iskolák tervezéssel kapcsolatos szabadságának további növelését is jelenti.

Ezeket a lépéseket természetesen jelentős viták kísérték. Ma sem általánosan elfogadott a tartalmi szabályozás decentralizálásának ilyen mértéke. Felvetődött, hogy az alaptanterv azzal, hogy nem tartalmazza az alapvető műveltségi elemeket, valójában *a nemzeti műveltség iskolai szerepeltetését veszélyezteti*. Az ellenérvek egyrészt megkérdőjelezték a nemzeti műveltség értelmezhetőségét, azt, hogy bármilyen műveltségi kánon alaptantervben való szerepeltetése garancia lehet-e egyáltalán annak

tanítására és különösen a tanulók általi elsajátítására. Felvetődött továbbá, hogy az új NAT szövege, miközben tényszerűen valóban nem sorolja fel semmilyen nemzeti műveltség elemeit, például nem sorol feltétlenül, kötelezően tanítandó műveket, történelmi alakokat stb., eközben a fejlesztési feladatok, illetve egyes műveltségi területeken a követelmények leírásában igenis tartalmaz olyan elemeket, amelyek közös nemzeti értékekkel kapcsolatosak. Felmerült továbbá, hogy az az állítás, miszerint ha a NAT nem tartalmazza bizonyos, a nemzeti műveltség szempontjából mindenki által elismerten fontos műveltségi elemek tanításának kötelezővé tételét, akkor ezek ki is maradnak majd a tananyagból tehát ez az állítás mélyen sérti a pedagógus társadalom önértékét.

Felvetődött továbbá, hogy azzal, hogy a NAT nem tartalmaz tananyagot, valójában *nem tekinthető tantervnek*. Az ellenérvek szerint a tanterv, mint műfaj oly jelentős mértékben átalakult a 20. századi pedagógia fejlődési folyamataiban, hogy a szerkezetükben a hagyományos struktúrát az alaptanterv 2003-as változatánál sokkal kevésbé kielégítő tantervek is tanterveknek minősíthetnek szakmailag. A tantervi tartalom fogalma az elmúlt évtizedekben lényegesen kiszélesedett, a fejlesztési feladatok és a tevékenységek ugyanúgy képezhetik egy tanterv tartalmát, mint például a tananyag vagy a követelmények.

Megfogalmazódott az a bírálat is, hogy mivel a NAT nem tartalmaz előírt, kötelező elemeket, ezért *elveszítette szabályozó szerepét*. Az ellenérvek ebben az esetben is teljes oppozíciót mutattak: a fejlesztési feladatok kivitelezése minden iskola számára kötelező, tehát igenis van szabályozás. De ugyanez érvényes a tantervben meglévő általános, preferált értékekre, a kereszttantervi elemekre, bizonyos preferált pedagógiai fejlesztési irányokra, paradigmákra a műveltségi területeken, a kompetenciaközpontúságra stb. Igaz ugyan, hogy mindezek érvényesülését a NAT nem kemény szabályozás keretében tartalmazza, de azt állítani, hogy egyáltalán nem létezik szabályozás, nem lehet.

A NAT 2003 megjelenése körül tehát egy tartalmas szakmai vita bontakozott ki, igaz, politikai felhangokkal. Néhány a szakmai vita közben megfogalmazott állásfoglalás kevésbé a dokumentum tartalmával, mint inkább az oktatásirányítás feltételezett alkalmatlanságával foglalkozott. Az esetek többségében azonban szakmai érvek feszültek szakmai érveknek. A NAT jogszabályban való megjelenése után ez a vita lecsengett, azonban nem állíthatjuk, hogy ez azt jelentené, hogy bármelyik vitázó félnek sikerült volna elfogadtatni álláspontját a másik féllel.

Szembefordulás az ismeretközpontú oktatással, a kompetenciák fejlesztésének előtérbe kerülése

A kompetenciák fejlesztésének előtérbe kerülése a pedagógiai elmélet, az oktatáspolitikai deklarációk, célkitűzések és tervek szintjén is egyértelműnek tekinthető, és jelentős mértékben érvényesült a tartalmi szabályozás formálásában is. A mögöttes motivációk jól ismertek. Az *egész életen át tartó tanulás* megalapozásának

szükséglete előtérbe állítja a tartósabban érvényesülő általános képességek, köztük is elsősorban a *tanulási képesség* fejlesztését. A világban már a 20. század 60-as, 70-es éveiben fontos jelszóvá és oktatáspolitikai, pedagógiai törekvéssé vált a *képességfejlesztés*, szemben a hagyományos célkitűzésekkel, vagyis a jórészt összefüggéstelen és problematikus alkalmazhatóságú ismerethalmazok elsajátíttatásával. Hazánkban is több pedagógus nemzedék gondolkodására ható kezdeményezések születtek e téren, elsősorban *Zsolnay József* és *Nagy József* munkássága nyomán. E kezdeményezések azonban a rendszerváltást megelőzően egyetlen tantervfejlesztési folyamatban sem váltak meghatározóvá.

A 2000-es, majd a 2003-as *PISA vizsgálatok* élesen mutattak rá a magyar oktatási rendszer problémáira (*Vári és mts. 2001, 2002; Felvégi 2005a, 2005b*). A váratlan gyenge eredmények interpretálásában és magyarázatában központi szerepet kap a magyar oktatási rendszer *ismeretközpontúsága*, a nem jól alkalmazható ismerethalmazokra való koncentráció, és számtalan elemzésben, feladatkijelölésben fogalmazódik meg, hogy alapvető változtatásokra van szükség az oktatás célrendszerét illetően.

Az új célrendszer központi fogalma a *kompetencia*, amely praktikusán igen könnyen, és a közvetlen alkalmazásokban használható módon definiálható. A mélyebb pedagógiai elemzések azonban feltárják a fogalom meghatározásának, értelmezésének nehézségeit, valamint ezen értelmezés körüli zavarba ejtő sokszínűséget (*lásd pl. Ranschburg 2004; Mihály 2006*). Sokféle meghatározás létezik, de talán közülük viszonylag sokkal van több közös eleme a következőnek: *egy kompetencia az egy adott, gyakorlati feladatkörben hatékony, eredményes cselekvést lehetővé tevő belső, pszichikus operátorok rendszere*. Míg a praktikus alkalmazásokban megteszi ez a definíció, addig egy mélyebb elemzés szerint egyrészt semmit sem mond arról, hogy milyen értelemben beszélünk itt pszichikus operátorokról, s ha értenénk is miről beszélünk, vajon milyen pszichológiai értelemben releváns alapjai vannak ezeknek az operátoroknak (vajon mit is kell fejleszteni). Másrészt az ilyen elnagyolt definíció elföldi azt a problémát, hogy különböző részletezések más és más pszichikus struktúrákat sorolnak fel, így például látens vita zajlik azzal kapcsolatban, hogy vajon egy kompetenciának részét alkotják-e azok az ismeretek, amelyek a működéséhez szükségesek. Bár rendszerről szokás beszélni, vagyis a megfelelő pszichikus struktúrák (sokszor készségek, képességek, ismeretek (?), attitűdök stb.) rendszeréről, de keresve sem találunk *rendszerleírásokat*, vagyis az elemek dinamikus kapcsolatait, működésüket, funkcióikat tárgyaló leírásokat. A hazai tudományos életben *Nagy József* kísérlete megy el ebben a legmesszebb, de a rendszerleírások tekintetében ez sem haladja meg az elemek egy halmazba sorolásának szintjét (*Nagy 2000*).

Vagyis olyasmit kívánunk fejleszteni, amiről jószerével azt sem tudjuk, hogy mi csoda. A problémát nyilván az okozza, hogy a pszichológia egyelőre nem rendelkezik azokkal az (egyébként a biológiában, az agy struktúrájának kutatási eredményeibe lehorgonyzott) elméletekkel, amelyek kellően biztos háttérként szolgálnának a pedagógiai modellalkotás számára. Ilyen helyzetekben a pedagógia eltekint a

pszichológiai lehorgonyzástól, és saját modelleket alkot. Ma az ilyen modellek közül a legszélesebb körben elfogadott az, amelynek lényege, hogy az emberi elmeműködés, a tanulás, a problémamegoldás, a gondolkodás, és számos további funkció elsősorban általános, tartalmaktól és kontextustól függetlenül működő, procedurális tudáselemekeken alapszik (Csapó 2003). A hazai pedagógiai szakmában is ez a felfogás határozza meg a pedagógiai célrendszerekről való gondolkodást. Maga a kompetencia fogalom is – legalábbis az értelmezések egy részében – teljes egészében, vagy lényegében ehhez a tartalomfüggetlen, procedurális tudás fogalomhoz áll a legközelebb. Nem tudunk itt most mélyebb elemzésbe bocsátkozni a témát illetően, csak annyit kívánunk megjegyezni, hogy az ilyen jellegű értelmezések (a tudás általános, tartalom- és kontextusfüggetlen struktúrákban történő értelmezései) rendkívül komoly kihívásokkal kell, hogy szembenézzenek, egyre erősebbé válnak az alternatív paradigmák, a területspecifikusság mellett szóló számtalan kutatási eredmény, az általános struktúrák agyi megfelelőinek hiábavaló keresése stb. (Nahalka 1999).

Bár a mélyebb pedagógiai, pszichológiai vizsgálatok területén e kérdések komoly figyelmet kapnak nemzetközileg, itthon a *képességfejlesztés*, vagy *kompetenciaközpontúság* jelszavai – úgy tűnik – minden kételkedés nélkül uralják a tantervfejlesztés terepét. A NAT (már az 1995-ös is, de a 2003-as már kifejezetten) a kompetenciafejlesztés, a képességek fejlesztése primátusát érvényesíti. A 2003-as NAT azon műveltségi területein, amelyeken a szerzők nem fejlesztési feladatokat fogalmaztak meg, gyakorlatilag kompetencialeírások, képességek követelményként történő megfogalmazásai szerepelnek. A már az iskolák rendelkezésére álló, alternatív kerettantervekben, azok követelményrendszereiben a „legyen képes rá...”, „tudja elvégezni...” kezdetű megfogalmazások a dominánsak. Ez egyébként jelentős előrelépés akár még a közelmúlthoz képest is, hiszen még a közvetlenül 1998 előtt született mintatantervek sem voltak következetesek e tekintetben, illetve még a NAT 1995-ös változatában is olvashatunk olyan „követelményt”, hogy a „Föld forgása” (s ez csak egy példa az elvileg a procedurális tudás leírását tartalmazó követelmények egyszerű ismeretekkel való helyettesítésére).

A bemeneti, vagy tantervi szabályozás gyengülése és a kimeneti, vizsgarendszerekkel, valamint központi mérési folyamatokkal való szabályozás erősödése

A tantervi, bemeneti szabályozás gyengülésével kapcsolatban már korábban is említettünk folyamatokat. Elsősorban a *központi szabályozás gyengülésére, a helyi tantervkészítés jelentőségének növekedésére* gondolunk. Ez a folyamat azonban önmagában nem szükségszerűen jár a bemeneti szabályozás csökkenésével, hiszen az alsóbb szintű decentralizált irányítás átvehet funkciókat, és a szabályozás „teljes ereje” változatlan maradhat, vagy akár még növekedhet is. Arra ugyan nincsenek megbízható mérési adatok – nehéz is lenne kellően operacionalizált mérési eljárások kialakítása –, hogy a központi szabályozás „elvesztett erejét” a helyi tanterv-

fejlesztés nem vette át, de egyrészt sok szakember tapasztalata alátámaszthatja ezt a vélekedést, másrészt van egy objektív oka is annak, hogy a decentralizálás a bemeneti szabályozás gyengülését is jelentette. *A decentralizálással ugyanis a tantervi szabályozás mindenképpen elvesztette egységességét.* Természetesen vannak szakemberek és csoportok, akik ezt valódi veszteségként élik meg, és vannak olyanok, akik szerint ez szükségszerű lépés volt, mert a teljes egységességben valójában nincs semmilyen érték.

Az egységesség elvesztése mindenképpen érzékenyen érinti *az iskolarendszer átjárhatóságát.* Az érvelés szerint megnehezedik az iskolaváltás (költözés, vagy valami más, hasonló probléma esetén) egy olyan rendszerben, amelyben a kibocsátó és a befogadó iskola lényegesen különböző tantervek szerint taníthat. Különösen élessé vált ez az érv akkor, amikor a 2003-as NAT kidolgozói tudatosan, koncepcióra alapozottan kihagyták a leírásból a tananyagot. Úgy tűnik azonban, hogy e ponton a szakmai racionalitás fölébe kerekedtek a politikai indíttatások. Ugyanis az átjárhatóságnak az azonos jellegű iskolák esetén kialakuló problémája, vagyis a tantervek tartalma közötti eltérésből fakadó gondok szinte elenyészők. Egyrészt az ilyen esetek nagyon alacsony száma miatt, másrészt pedig azért, mert szinte minden ilyen helyzetet nagyon jól lehet a konkrét körülményekhez igazított pedagógiai megoldásokkal kezelni. A pedagógusok mindig is tudták, mit kell tenni a már összeszokott osztályközösségbe érkező új tanulóval, még ha beavatkozásaik nem minden esetben voltak is teljességgel sikeresek. De a differenciális pedagógia eszköztára ilyen esetekben jól használható.

Egy *látzatprobléma* felvetéséről van tehát szó a vita egyik oldalán állók szerint, s mint írtuk, félő, hogy politikai megfontolások is szerepet játszanak a megfogalmazásban. Érdekes, hogy a NAT 2003-as változatát e kérdésben támadó szakemberek egyáltalán nem vették figyelembe, hogy a tantervek közti tartalmi eltéréseknél van egy sokkal fontosabb tényező, amely mélyen sérti az átjárhatóság elvét, ez pedig *a hat- és nyolcévfolyamos gimnáziumok léte, sajátos tantervi rendszerükkel.* Az a különbség, amely helyileg egymás mellett működő általános iskolai- és gimnáziumi-, mondjuk 7. évfolyamos tantervek közt van, összehasonlíthatatlanul nagyobb, mint amekkora két egymástól térben távol lévő általános iskola 7. évfolyamos tantervei közt egyáltalán lehet (*a kérdés egy korábbi, de szakmailag alapos elemzésével kapcsolatban: Knausz, 1998*).

A bemeneti szabályozás gyengülésével párhuzamosan *erősödött a vizsgarendszerben megvalósuló, valamint a központi, országos mérési, értékelési folyamatokban realizálódó szabályozás.* Ennek jele az ugyan hányatott sorsú, és még mindig bizonytalan jövőjű, de a jogszabályokban mégiscsak deklarált *alapműveltségi vizsga* megjelenése, az *érettségi reformja*, különösen a felsőoktatási felvételi funkcióinak az átvállalása, és a *központi kompetenciamérések* megjelenése. Kialakulóban van – akkor is, ha egyelőre csak a kezdeti lépéseknél tartunk – egy sztenderdizált értékelési eszközökre épülő, a körülmények megengedte mértékig objektív, a mérésmethodikai alapelvek maximális kielégítésére törekvő vizsga-, mérési-, és értéke-

lési rendszer, amely jelentős szerepet játszhat, sőt már ma is játszik az oktatás tartalmi szabályozásában. Hogy ez a szerep mennyire jelentős, azt jól mutatja, hogy az új kerettantervek készítői már figyelembe vették az aktuálisan érvényben lévő tantárgyi érettségi követelményeket.

Bizonyos értelemben a hagyományos kapcsolat tantervek és értékelések közt megfordulni látszik, mintha *a kimeneti szabályozás eszközei kezdenének hatást gyakorolni a bemeneti szabályozásra*. Lehetnek félelmeink ezzel a folyamattal kapcsolatban, de nem elsősorban azért, mert elvész a tantervek meghatározó szerepe. Bizonyos mértékű félelmet kelthet az a lehetőség, hogy a kimeneti szabályozás eszközei jelentősebb hatásának eredményeként a rendszerbe esetleg „*visszacsempésződhet*” az *ismeretcentrikusság*. Ha a vizsgarendszerek, a mérések és központi értékelő folyamatok ismét az ismeretek változatlan formában történő visszaadását várják el teljesítményként a tanulóktól, akkor a tantervek minden kompetenciaközpontúsága pusztába kiáltott szó marad. De szerencsére ez a veszély jelenleg nem fenyeget.

Az országos mérések jelenleg valóban *kompetenciamérések*, az érettségi reformjában pedig a médiában szinte kizárólagosan szajkózott kétszintűséggel szemben a valódi újítás 2005-ben a *képességek mérése* volt, és ismereteink szerint az alapműveltségi vizsgával kapcsolatos eddigi elképzelések sem arról szólnak, hogy a tanulóktól rendezetlen és végeláthatatlan ismerethalmazok megtanulását kellene számon kérni. Különösen biztató, hogy a hazai pedagógiai közéletben *nincs számottevő ellenállás e tendenciák érvényesülésével szemben*. Bár az érettségi botrány 2005-ben nagy port kavart, de eközben a pedagógusok csendesen elismerték, hogy ez az újfajta, képességeket mérő érettségi beválik, megfelelő lesz egy újfajta célrendszer szerinti oktatás stimulálására. Közismert, hogy a világ minden országában erőteljesebben hat a kimeneti szabályozás a folyamatokra. Csak remélhetjük, hogy ez érvényesül majd végül is a kimeneti szabályozás átalakításának eredményeként. *Vagyis a kimeneti szabályozás lényeges szerepet játszhat a magyar oktatási rendszer célrendszerének átalakításában, és a pedagógiai kultúra megújításában is.*

De bárki megfogalmazhatná a kérdést: ha a kimeneti szabályozás ilyen jelentős hatást gyakorol nem csak az oktatás tartalmára, hanem az egész pedagógiai kultúrára, akkor *mi szükség van a bemeneti szabályozásra*? És valóban: Magyarországon az első NAT kibocsátása óta eltelt időben a legkülönbözőbb tantervek (alaptantervek, kerettantervek, helyi tantervek), bár igen nagy számban, a rendszer egészére érvényesen jöttek létre, de mint tantervek, mint a tartalmi szabályozás dokumentumai lényegében alig hatottak a pedagógiai kultúra változására. Az első felháborodást követően, hogy tudniillik a NAT 1995-ös megjelentetése után neveltségesen rövid idő alatt kellett elkészíteni az iskoláknak a helyi tanterveket, a következő, egyébként hasonlóan abszurdnak tekinthető feladatokat (a helyi tantervek 2001 szeptemberére, majd 2004 szeptemberére történő részleges átalakítása) már rezignáltan vették tudomásul az iskolák. Az intézmények vezetői és a pedagógusok már adaptálódtak a hektikus oktatásirányítási döntésekhez, megtapasztalták, hol tűri a rendszer az indokoltnál silányabb végeredményt, vagy akár a munka teljes elszabotálását.

Logikus, természetes reakció volt ez, amely mögött azonban legalább két fontos folyamat húzódott meg. Az egyik az, hogy miközben a helyi tantervek létrehozása – megkockáztatjuk a kijelentést – az iskolák többségében meglehetősen formális feladatteljesítést jelentett, nagyon sok intézményben *tartalmas szakmai párbeszédet* eredményezett. A pedagógusok és az iskolavezetők olyan szakmai munka részeseivé váltak, amely ha nem is azonnal a formális tantervekben, de az iskola pedagógiai légkörében, a feladatokhoz, a változtatásokhoz való viszonyban igenis éreztette a hatását. Voltak nem is elhanyagolható számban iskolák, amelyekben ez a tevékenység *innovációs folyamattá szélesedett*, s ahogy már korábban is említettük, egészen új, kreatív, továbbfejleszhető programok jöttek létre.

A helyi tantervek formális elkészítése és az ezzel összefüggő rezignáltság mögött megbúvó folyamat tehát az egész tantervi szabályozási rendszer funkciójának lényeges átalakulása volt, amennyiben a tantervfejlesztés egyre inkább azt a célt tűzte maga elé, hogy *az oktatás fejlesztésének tartalmi alapjait adja meg*, szemben az iskolai feladatok részletes behatárolásával.

A tantervekkel való szabályozás funkcióváltása

Mint az előbbi pontokban tárgyaltuk, a tartalmi szabályozás hagyományos funkciója, az iskolai oktatás tartalmának precíz meghatározása, az egységesség, s ezzel az átjárhatóság formális biztosítása egyre súlytalanabbá vált, a tantervek ezzel szemben egyre inkább vállalták a kompetenciaközpontúság érvényesítését. Ez azt jelenti, hogy mára a tartalmi szabályozás tantervekkel operáló részének funkciója átalakult, s a tartalom részletes előírása helyett ez a funkció egyre erősebben *az oktatás fejlesztési folyamatai számára a tantervi háttér megteremtése lett*. Fejlesztésközpontúvá válik tehát a tantervi rendszer, különösen annak központi elemei. Ez részben a szabályozást közvetlenebbül ellátó, az egész országra érvényes tantervek jellegének megváltozásában érhető tetten, részben pedig abban, hogy elindult Magyarországon a fejlesztésközpontúságot kiterjesztő, az egész pedagógiai kultúra átalakulására remélhetőleg jelentős hatást gyakorló oktatási programcsomagok rendszerének létrehozása.

Az előző pontban feltett kérdésre, hogy tudniillik egy erősödő kimeneti szabályozás mellett miért van szükség bemeneti-, vagy folyamatszabályozásra, éppen az a válasz, hogy a bemeneti- és folyamatszabályozás egyre inkább az oktatás megújításának, fejlesztésének inicializáló, annak kereteket biztosító szerepét látja el. A NAT, különösen annak 2003-as változata nem rögzíti az iskolákban elsajátítandó műveltség részleteit, de az egyes műveltségterületeken, illetve általános részeiben olyan *pedagógiai irányokat* jelöl ki, amelyek az oktatásfejlesztés folyamatai számára még hosszú éveken keresztül fontosak lesznek. *A kerettantervek alternatívák*, tehát egy adott kerettanterv nem lehet egyetlen oktatási intézmény számára sem kötelező, viszont pedagógiai, oktatási paradigmák megjelenítői, s egy-egy a hagyományos mintáktól lényegesebben elrugaszkodó kerettanterv érvényesítése egy iskolában akár jelentős innovációs folyamatokat is gerjeszthet. Tehát a központi tan-

tervek hagyományos funkciói visszaszorulnak, s e dokumentumok új funkcióval gazdagodnak. Az iskolai helyi tantervek azonban, a dolog természetéből fakadóan erősebben megtartják eredeti, közvetlenebbül előíró szerepüket.

A tartalmi szabályozási rendszer (vagy szűkebben a tantervekkel való szabályozás) ilyen funkcióváltását erősíti a hazánkban új műfajnak számító *oktatási programcsomagok* létrejötte.

A „nem szabályozó típusú szabályozás” kialakulása

A cím természetesen csak szójáték. Pusztán arra utal, hogy egy szabályozási rendszerben létrejöhetnek olyan elemek, amelyek nem egy hagyományos értelemben, vagyis a direkt beavatkozás, az előírások alkalmazása értelmében fejtenek ki a rendszer valamilyen határozott irányban elmozdító, fejlesztő hatásokat, hanem a rendszer szereplőinek szabad döntéseihez munícióval szolgálva. Kevésbé rejtélyesen: az oktatási programcsomagok (a fogalom első, jogszabályban, a NAT 2003-ról szóló kormányrendeletben való megjelenésének évszáma 2003) elkészítéséről, fejlesztéséről, és bevezetéséről van szó. Az oktatási programcsomagok valóban *nem hagyományos szabályozó eszközök* abban az értelemben, hogy használatuk teljességgel önkéntes, és alkalmazásuk során szabadon megváltoztathatók. Ugyanakkor a tartalmukkal vívhatják ki – feltéve, hogy a fejlesztési folyamat valóban értékes produktumokat termel –, hogy jelentős szerepet játszanak a hazai oktatás átalakításában, a pedagógiai kultúra megújításában.

De mik ezek az oktatási programcsomagok? Szükség van erre a magyarázatra, mert még a szűkebb szakma sem kellően tájékozott e tantervtípus lényegét illetően.

Egy oktatási programcsomag az oktatás valamely „szeletének” (teljes iskolai oktatás, egy vagy több műveltségterület, tantárgyak egy rendszere, egy tantárgy, valamely tantárggyal nem lefedhető nevelési terület stb.) tanítási programja, amely a következő elemekből áll:

1. *Az oktatási terület tanítási-tanulási folyamatainak koncepciója.*
2. *Programtanterv.* Ez leginkább a hagyományos tantervekhez hasonlító rész követelményekkel és tananyaggal.
3. *A tanítási modulok rendszere.* A csomagnak a pedagógiai munka tervezése szempontjából legfontosabb, legrészletesebb eleme. A modulok tanítási egységek, amelyeknek leírása a legjelentősebb segítség lehet a pedagógusok számára.
4. *Értékelési rendszer az értékelés eszközeivel.*
5. *A program eszközrendszere.*
6. *Továbbképzési program.*
7. *Támogató-, karbantartó rendszer.* Tipikusan Internetes felületen megvalósuló, de közvetlen kapcsolatokat is felkínáló segítség.

Természetesen a 7 pontból csak a 3., tehát a modulok rendszere az, ami igazi újdonság (illetve talán még a 7. olyan, amit a hazai pedagógiai munka során kevésbé ismerhettünk meg). A 7 elemnek tehát kevésbé az újdonsága a fontos fejlemény a hazai tantervfejlesztési gyakorlatban (bár a modulrendszer azért jelentős újdonság).

ság), fontosabbnak tűnik *az elemek egységes rendszerré szervezése*, s ezzel az oktatási programcsomagok leglényegesebb sajátosságának érvényesítése, hogy tudniillik ez a tantervtípus nem az oktatás szabályozását szolgálja, hanem *a pedagógiai munka közvetlen, nagyon gyakorlatias segítségét*.

Valljuk be, a NAT-ból, egy kerettantervből, vagy egy iskola helyi tantervéből nem szoktak tanítani a pedagógusok. Egy óravázlat, vagy egy tématerv elkészítése során nem ezek a dokumentumok jelentik a kiindulópontot, hanem ma még sajnos a legtöbb esetben pusztán a tankönyv. Nagyon sok pedagógus számára a tankönyv az oktatási folyamatnak szinte a vezérlőjévé vált. Egy-egy tanóra pontosan megfeleltethető egy-egy tankönyvbeli leckének. Itt nem csak tematikai egyezéstről van szó, hanem a feldolgozás módjának meghatározásáról is, alapvetően frontális ismeretátadásra ösztönzi a tankönyvi szöveg a pedagógusok jó részét.

Az oktatási programcsomag éppen arra való, hogy *abból tanítani lehessen. A modulokban leírt tanítási-tanulási folyamat közvetlenül realizálható*, a pedagógus – adaptálva a tanulócsoporthoz – könnyen transzformálhatja azt saját tervébe. Ugyanezt, tehát a közvetlen tanítási alkalmazást szolgálja az értékelési eszközök és a taneszközök megadása, rendelkezésre bocsátása is. Ez a megoldás annak a lehetőségét is biztosítja, hogy a pedagógus ne elsősorban a tanórák tartalmi megtervezésével, új ötletek kitalálásával, eszközök „gyártásával” töltse az idejét, hanem elsősorban azzal foglalkozzon, ami a legfőbb feladata, hogy speciálisan a tanított csoport sajátosságaihoz adaptálja a már kész anyagokat. Természetesen senkinek nincs megtiltva, hogy ezt másképpen csinálja. Egy oktatási programcsomag használatakor *semmi nem kötelező*, a pedagógus úgy változtatja meg a részleteket, ahogy az az ő céljainak leginkább megfelelő tervek kialakítását teszi lehetővé.

Egy oktatási programcsomag *jelentős hatást gyakorolhat a pedagógiai kultúra, a tanítás-tanulás kultúrájának az átalakulására*. Mivel részletesen leírja az elképzelt pedagógiai folyamatot, abban mindazokat a korszerű megfontolásokat érvényesítheti, amelyek hozzájárulhatnak a pedagógusi munka korszerűbbé tételéhez. Az oktatási programok moduljai közvetlenül alkalmazható megoldásokat és eszközöket biztosítanak a *differenciáláshoz*. *Széles metodikai bázisra* épülhetnek, sokféle módszer alkalmazására készíthetik a pedagógusokat. *A tanulói tevékenységet, a problémamegoldást, a kreativitást, a kritikus gondolkodásra nevelést* állíthatják középpontba, hangsúlyt helyezhetnek *a tanulás tanulására*, illetve mindenféle *metakognitív tudás* fejlesztésére. Úgy készülhetnek ezek a modulok, hogy követésükkel *a pedagógusok valóban átalakíthatják saját szereprendszerüket*, és a tanulási folyamatok kizárólagos irányítóiból ténylegesen a közösségi tanulási folyamatok szakértőivé, segítőivé, mentoraivá válhatnak. Ezzel közelebb juthatunk az *ön szabályozó tanulási folyamatok* megvalósításához. Mínderre azért képesek a modulok, mert koncentrált, magas szintű, a szakma szabályait korrekten érvényesítő fejlesztési folyamatban jönnek létre (ha azokat jól szervezik, s ha a megfelelő feltételek rendelkezésre is állnak). A csomagok fejlesztési folyamataiban egyszerre valósulhat meg a szakmai háttér magas színvonalának biztosítása (mert az országban rendelkezésre álló

leginkább felkészült szakembereket lehet mozgósítani a fejlesztésre), és egyszerre lehet biztosított a gyakorlat kontrollja is (hiszen a csomagok fejlesztésének szerves része a kipróbálás, értékelés, s az ennek eredményein alapuló átalakítás is).

Az oktatási programcsomagok fejlesztése – néhány kivételtől eltekintve – hazánkban a *Nemzeti Fejlesztési terv* keretei között, az Oktatási Minisztérium által létrehozott *SuliNova Kht.* irányításával szerveződött meg. A tényleges programfejlesztés csak 2004 végén indult el, és az első használható és kipróbálandó csomagok 2005-ben lettek kész. Emiatt, vagyis az idő rövidsége miatt *nem lehet kellő rálátásunk erre a folyamatra*, amely ráadásul még be sem fejeződött, hiszen éppen zajlik a programcsomagok kipróbálása, és az oktatási rendszer egésze számára történő felajánlás előtt még a 2006–2007-es tanévben, egy második körben is megtörténik a programok javított változatának tesztelése. Mindezek miatt e tanulmány szerzője nem vállalkozhat a lezajlott folyamat értékelésére.

Csak egy személyes meggyőződés fogalmazható meg, az sem a konkrétan elkészült programcsomagokkal kapcsolatban: *ez a tantervi műfaj, az elkészülő csomagok viszonylag rövid időn belül alkalmasak lehetnek a magyar oktatási rendszer pedagógiai működésének alapvető átalakítására, s ezzel a magyar oktatás eredményességének, hatékonyságának már viszonylag rövidtávon is érzékelhető javítására.* Ehhez az kell, hogy a fejlesztésre fordítható, a magyar oktatásfejlesztési folyamatokban soha nem látott mennyiségű anyagi forrás valóban jól kamatozzon, színvonalas fejlesztési folyamatokat finanszírozzon. Az kell, hogy a fejlesztésre mozgósíthatók legyenek azok a pedagógusok és más területeken dolgozó pedagógiai szakemberek, akik képesek színvonalas produktumok előállítására, mert eddigi munkájuk során ehhez szükséges tudást és tapasztalatokat szereztek. Az kell, hogy következetesen érvényesüljön a pedagógiai kísérletek, a pedagógiai fejlesztés területén az akciókutatás logikája, hogy a fejlesztés eredményei megbízhatóan teljesítsék a velük szembeni elvárásokat, illetve a majdani alkalmazó pedagógusok is nagyobb bizalommal legyenek e programok iránt. Az kell, hogy a fejlesztési folyamatot professzionalizmus jellemezze, ne veszélyeztesse a fejlesztést a slendriánság, a súlyos szervezési hibák, a döntések jelentős késése.

Néhány egyelőre megválaszolatlan probléma

Mielőtt még túlzottan rózsaszínre festenénk a hazai tartalmi szabályozásról kialakítható képet, ha csak „mutatóban is”, de meg kell fogalmaznunk néhány, akár súlyosnak is nevezhető problémát, dilemmát, megválaszolatlan kérdést.

1. *Vajon kialakulhat-e Magyarországon olyan politikai konszenzus, amely lehetővé teszi, hogy az egymást követő kormányok ne alakítsák át teljes egészében az oktatás tartalmi irányítását négyévenként?* Nem látjuk jeleit ilyen törekvéseknek. Miközben minden szereplő, beleértve a politikusokat is, pontosan tudja, hogy a tartalmi szabályozás négyévenkénti gyökeres átalakítása az oktatási rendszer működésére nézve rendkívül veszélyes folyamat, ez a gyakorlat eddig még minden kormányváltáskor érvényesült. A nagyobb probléma azonban mégiscsak az, hogy e gyakorlat megvál-

toztatására minimális törekvés sem érzékelhető a politikai erők részéről, és a szakma sem tett kezdeményezéseket ezzel kapcsolatban.

2. *Sikerül-e vajon a pedagógiai szakmának, a tudománynak a tantervfejlesztés számára olyan szakmai tudást biztosítani, amely meghaladhatóvá teszi a mai állapotokat, amennyiben a kompetenciafejlesztés jelszavának büvkörében élve a tantervfejlesztők e tartalmi kérdéseket egyszer, s mindenkorra „elintézettnek” tekintik, s nem törekszenek számos alapvető szakmai probléma tisztázására?* Ismert, hogy Magyarországon az oktatási kutatások volumene az egyébként is gyengén finanszírozott teljes kutatási területen belül is rendkívül kicsi. Csapó Benő gondolatait szabadon idézve (Csapó 2004): ha nincs, vagy teljességgel elégtelen a tudástermelés a kutatások területén, akkor az oktatásban (a tudástermelés másik szférájában) sem várhatunk megfelelő eredményeket. Márpedig a kompetenciaközpontúság, mint alapvető pedagógiai paradigma lényeges tisztázásra szorul, és számos megválaszolatlan kérdés érinti ebből a tantervfejlesztés területét is. A kutatások eredményeinek hazai adaptálása, a nemzetközi kutatásokba, köztük az alapkutatásokba való bekapcsolódás elengedhetetlen feltétele annak, hogy megfelelő szakmai alapokat hozzunk létre a tantervfejlesztés számára.

Szorosan kötődik e problémához, hogy az elmúlt egy-másfél évtizedben lezajlott tantervfejlesztési munkálatok során nem valósult meg a fejlesztők tanulási folyamata. Ez alatt azt értjük, hogy miközben természetesen a fejlesztésekre bekapcsolódó szakemberek általában az ország legelismertebb, és az innovációk területén is élenjáró fejlesztői, eközben az ő számukra is a fejlesztési folyamat szerves részének kellene lenni a tudásgyarapításnak, a világban létező tendenciák, programok, fejlesztések megismerésének. Ez a mozzanat azonban rendszerint kimarad a fejlesztésből.

3. *A szakmai viták hiánya.* Magyarországon sajátos helyzet alakult ki a szakmai viták tekintetében. Itt most nem elemzendő okok miatt a mi pedagógiánk szinte teljes mértékben nélkülözni kénytelen a tartalmas, tisztázó szakmai vitákat. Legfeljebb akkor alakulnak ki erre emlékeztető disputák, ha politikai tétje van a felvetődő szakmai kérdésnek, ez azonban óriási tehertétel is egyben, és a legtöbb esetben meggátolja az előítéletektől mentes, valóban szakmai érveket felvonultató vitát. A tantervfejlesztés, a tartalmi szabályozás rendszerének formálása azonban nagyon is igényelné a különböző elképzelések viták során történő összevetését.

NAHALKA ISTVÁN

IRODALOM

- CSAPÓ BENŐ (2003) *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- CSAPÓ BENŐ (2004) A tudásvagyon újratermelése. *Magyar Tudomány*, No. 11. 1233–1239. o.
- FELVÉGI EMESE (2005a) Gyorsjelentés a PISA 2003 összehasonlító tanulói teljesítmésmérés nemzetközi eredményeiről. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 1. 63–85. o.
- FELVÉGI EMESE (2005b) A tanulói teljesítményt meghatározó tényezők – PISA 2003. Az összehasonlító tanulói teljesítmésmérés nemzetközi eredményeiről. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 2. 69–78. o.
- Knauz Imre (1998) A patyomkin-falu lebontása. *Budapesti Nevelő*, No. 2. 71–83. o.



- MIHÁLY ILDIKÓ (fordítás és válogatás): *Kulcskompetenciák meghatározása és kiválogatása*. Internet dokumentum, OKI, Budapest. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=oeed-Mihaly-Kulcskompetenciak>. 2006. január.
- NAGY JÓZSEF (2000) *XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris Kiadó.
- NAHALKA ISTVÁN (1999) Mi vagy ki az ördög és hol van? Vajon tényleg az ismeretközpontúság a magyar oktatás fő problémája? *Új Pedagógiai Szemle*. No. 12. 21–26. o.
- OM (1995) *Nemzeti alaptanterv*. Budapest, Oktatási Minisztérium
- OM (2003) *Nemzeti alaptanterv*. Budapest, Oktatási Minisztérium
- RANSCHBURG ÁGNES (2004) Az iskolák értékelési-mérési gyakorlata és a kompetenciák. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 3. 52–68. o.
- VÁGÓ IRÉN (2004) Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor & Lannert Judit (Szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Budapest, OKI.
- VÁRI, BÁNFI, FELVÉGI, KROLOPP, RÓZSA & SZALAY (2001) A PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 12. 31–43. o.
- VÁRI, BÁNFI, FELVÉGI, RÓZSA & SZALAY (2002) Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 1. 38–65. o.

