

## Az 1995-ös NAT értékelésének néhány kérdése

*Ma már aligha kételkedhetünk abban, hogy számos előzetes változata és parázs vitái után az 1995-ben kormányrendelet mellékleteként kiadott, a közoktatási törvény különböző módosításait és több kormányt átvészelt Nemzeti Alaptanterv a magyar pedagógia jelentős dokumentuma. Ez még akkor is állítható, ha implementációja, a kormányváltások és az oktatási rendszer nehézségei némileg meg is tépázták nimbuszát.*

A NAT szervesen illeszkedik a közoktatás korszerű tartalmi szabályozásának a 20. század utolsó évtizedeitől érvényre jutott, domináns nemzetközi áramlataihoz, azok egyik korai, sajátosan hazai produktuma. (Horváth, 1998; Báthory, 2001) Szerepét hasonlóan látták az OPI által 1996 novemberében rendezett nemzetközi tanácskozás résztvevői is. (1) A NAT súlyát meggyőzően mutatja a vele és hatásával foglalkozó könyvtárnyi szakirodalom (amelynek annotált bibliográfiáját egyébként jó lenne összeállítani és az érdeklődők rendelkezésére bocsátani).

Az 1995-ös NAT kidolgozása és megjelenése óta csaknem egy évtized telt el, s ez a lassan mozduló, nehezen változó hazai oktatás számára is „gyorsuló idő”-nek bizonyult. A dokumentumot több szempontból is kikezdte az idő. Különösen a következőket célszerű itt figyelembe venni:

- a nevelés értékrendszerét, tartalmát is nagy mértékben befolyásoló gazdasági, politikai, társadalmi változások mentek végbe (például: a piacgazdaság kibontakozása; EU-csatlakozás; a társadalmi különbségek növekedése; a szakma- és foglalkozásstruktúra átalakulása);

- újabb változások tapasztalhatók az oktatási rendszerben (például: a középfokú oktatás általánossá válása; a szakképzés reformja; a felsőfokú képzés expanziója; az iskolák és a tanulók közötti különbségek nagymértékű erősödése; a nevelés-oktatás iskolai és iskolán kívüli anyagi, tárgyi, személyi feltételeinek, körülményeinek viszonylagos elmaradottsága);

- nőttek az ellentmondások az iskolai műveltség és tudás tartalmára, közvetítésére, megszerzésére vonatkozó igények, szükségletek, illetve az eredmények között (például: a hatékony személyiség- és képességfejlesztés, az anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikáció, az információs technológia, az egészséges életmód, a környezetvédelem, az interdiszciplinaritás, a differenciálás érvényesítése, a tehetségnevelés, a pedagógusképzés terén).

Talán megelőlegezhető az a vélemény, hogy a NAT – minden értéke és jelentősége ellenére – már megszületésekor sem vette-vehette figyelembe ezeket a kihívásokat, változásokat, ellentmondásokat. Annál inkább indokolt tehát a NAT revíziója, átdolgozása. Megerősíti ezt az, hogy a közoktatási törvény az oktatási miniszterre ruházta a NAT rendszeres felülvizsgálatát. Átdolgozásának az OM által országos vitára bocsátott anyaga („NAT-2”) (2) is lényegében az 1995-ös dokumentum sajátos kritikájának tekinthető. Mindez alátámasztja az 1995-ös NAT átfogó, kutatásokon alapuló, szisztematikus elemzésének szükségességét.

Az OKSZI felkérésre készített cikkünk ehhez kíván némi segítséget nyújtani egy 2003 májusában írt vázlat felhasználásával. A dolgozat az 1995-ös NAT néhány alapproblémájával foglalkozik (funkciója, „műfaja”, értékrendszere, műveltségfelfogása, tanulás- és tudás-értelmezése, viszonya az oktatási rendszerhez, implementációjának meg-alapozása). Általában nem tér ki az ezekkel foglalkozó nemzetközi és hazai szakiroda-lom következtetéseire, csupán magának a dokumentumnak a szövegét veszi alapul, arra támaszkodik. Helykímélés végett csak ritkán alkalmaz NAT-ból vett idézeteket, ezekre többnyire az 1995-ös, 262 oldalas Korona-kiadás oldalszámaival történik utalás.

### A Nemzeti alaptanterv funkciója az 1995-ös dokumentumban

A NAT az alapterv funkcióit részben közvetlenül (elsősorban az I. fejezetben), részben közvetve, a követelményeket tárgyaló (a teljes terjedelem mintegy kétharmadát tartalma-zó) II. fejezetben világítja meg. A kapott kép érthetően ellentmondásos, mivel a hangsú-lyozott funkciók is antinómiákat foglalnak magukban.

A dokumentum egyrészt megállapítja „a nevelő- és oktatómunka minden hazai iskola számára előírt közös követelményeit” (7. old.), másrészt „az alaptanterv lehetővé teszi és elősegíti, hogy az egységesítést szolgáló közös alapra az iskolák, a pedagógusok, a tanulók sokféle differenciált tevékenysége épülhessen” (8. old.); „nem hagyományos értelemben vett tanterv, hanem alap a helyi tantervek és a tantárgyi programok számára” (18. old.).

---

*Az 1995-ös NAT műfaji szem-pontból a tartalom- és követel-ményközpontú alaptantervi tí-pust képviselte. Bár nem mere-ven, egyoldalúan, mégis az lehet a benyomásunk, hogy inkább egy korszerű, mértéktartó „ha-gyományos” központi tanterv született.*

---

A funkciónak ezt a két pólusát azonban az 1995-ös NAT nem arányosan hangsúlyozza és közvetíti. Deklarálja ugyan, hogy szakít a – Magyarországon különösen erősen és so-káig érvényesült – központi tantervi szabá-lyozással. Ez azonban még kevés. A helyi, iskolai programok, tantervek, taneszközök differenciált alkalmazásának kiemelése ugyanis a legtöbb 19–20. századi központi hazai tantervben is megtalálható. (vö.: *Bal-lér*, 1996. 44–45.) A fő probléma inkább az, hogy a „kétpólusú funkciót” szolgáló NAT

jóval gazdagabb tartalommal, részletesebben tárgyalja, értelmezi az egységességet, mint az iskolák, a pedagógusok és a nevelés-oktatás más tényezőinek tartalmi önállóságát. A dokumentum így túl erős központi szabályozást közvetít, amelyet azonban – hozzátehet-jük: szerencsére – meglehetősen „puhán”, nem ellenőrizhetően, hanem elsősorban az el-vek érvényesítése és a meglehetősen bizonytalan tartalmú „NAT-kompatibilitás” hangsú-lyozásával kíván megvalósítani (17. old.). Túlszabályozásnak tekinthető és elsősorban a „felülről” történő egységesítés funkcióját szolgálja például, hogy a dokumentumot áthat-ják a követelmények különböző megközelítései („a NAT követelményeket tartalmaz”, 18. old.). A műveltségi területeken belül „általános” és (időegységenként tagolt) „részle-tes követelmények” fogalmazódtak meg, az utóbbiak „tananyag, fejlesztési követelmé-nyek – kompetenciák, képességek – és minimális teljesítmény” bontásban. (Mint tudjuk, a követelmény mindenképp a „kimeneti szabályozás” jellemző kategóriája.) Ugyanak-kor a NAT lényegesen kevesebb figyelmet fordít a helyi, iskolai önállóság érvényesíté-sére, azokra az áttételekre, feltételekre, amelyek az egységes elvek, tartalmak adaptív, differenciált megvalósítását lehetővé teszik.

A funkció két pólusa közötti „egyensúlyzavar” feltételezhetően két tényezővel magya-rázható. A NAT egyrészt viszonylag közel áll az erőteljesen központosított jellegű magya-rországi „hivatalos” és „tényleges” tantervi hagyományokhoz, azok tovább élő „haj-szálgyökereihez”. Lehetnek azonban ellentétes irányba ható, de hasonló következmé-

nyekkel járó tényezők is. Az 1985. I. törvény ugyanis megnyitotta az utat az iskolák tartalmi, szervezeti autonómiájának kibontakozása előtt. A rendszerváltás nyomán azután a centralizált oktatásirányítás nyomása alól felszabadulva valósággal felvirágozott az intézmények (tartalmi, szervezeti, metodikai) önállósága, kezdeményező kedve. Sok iskolában jöttek létre engedélyezett vagy „rejtett” helyi tantervek. (Vágó, 1999) Ez a folyamat már-már az anarchia jeleit mutatta, és veszélyeztetni kezdte az iskolarendszer tartalmi koherenciáját, átjárhatóságát. Az ebben az időszakban keletkezett NAT tehát nyomatékosabban hangsúlyozta, részletesebben tárgyalta az egységes alapok érvényesítését, mint a helyi önállóságot.

### A NAT „műfaja”

A NAT – kettős funkciójának megfelelően – a keletkezése idején már nemzetközi karrierjének útján jelentős eredményeket elért „core curriculum” műfajának felelt meg. (Goodlad, 1991) Ezzel kapcsolatban azonban több problémát is célszerű megemlíteni:

a) A műfaj jellemzőit tárgyaló munkák maguk is ellentmondásokat tartalmaznak (bemeneti ↔ folyamat ↔ kimeneti szabályozás; mindenki számára biztosítandó alpműveltség meghatározása ↔ helyi tantervek megalapozása, fejlesztése; tanulási tartalmak lényegének („magjának”, ’core’ = szív) meghatározása ↔ az elsajátítást szolgáló differenciált oktatás átfogó folyamatának elvi megalapozása (a „curriculum”=folyamat értelmének megfelelően).

b) Az alaptanternv általánosan elfogadott nemzetközi értelmezéseit – igaz, kisebb-nagyobb eltérésekkel – jellemezte a tartalmi szabályozás (demokratikus egyeztetés útján elfogadott) egységesítésére törekvés, illetve az iskolák, pedagógusok, tanulók önállóságának, a tartalmak, eszközök, módszerek, szervezeti formák differenciált választásainak, döntéseinek középpontba állítása. (Jozefsoon – Gorter, 1985; Kirk, 1986; Ballér, 1996, i.m. 163–164.).

c) „A kilencvenes évek hullámvasút-szerű oktatáspolitikai és pedagógiai mozgásai, nagyfeszültségű kisülései” idején (ezekhez tartoztak a NAT keletkezésének, kidolgozásának vitái is) végig nagy szerepet kaptak az alaptanternv műfaji kérdései, köztük az egységesítés és a differenciálás érvényesítése, az alap- és kerettanternv megkülönböztetése, illetve összemosása. (vö. Báthory, 2001. 131–132.) Úgy gondolom, hogy a NAT azzal is ki kívánta vonni a szelet a centralizálás híveinek vitorlájából, hogy maga is engedményeket tett az egységesítés érvényesítése számára.

d) Az „alaptanternvnek” nemcsak a nemzetközi szakirodalomban, hanem a gyakorlatban is számos eltérő típusa fordult elő. Egyik fő csoportjába azoknak az országoknak a dokumentumai sorolhatók, amelyek a fejlesztő oktatás elvi alapjaira koncentráltak (például Hollandia, Finnország). A másik megközelítés viszont a tanulás, a tudás alapvető ismereteit is magába foglaló tartalmak egységesítését szolgáló eredmények meghatározását hangsúlyozta (vö.: Szabenyi, 1991, 1993; Vass, 2000). A NAT ezekből a mintákból az egységesítést, a tartalom megalapozását előtérbe állító megoldásokat hasznosította (mindenekelőtt a funkcióval kapcsolatban említett okok miatt), miközben eklektikus módon igyekezett kezelni a tartalmi szabályozás számos más ellentmondását is.

Hasonló megállapításokat tett az a „core curriculum” műfajáról végzett széleskörű nemzetközi összehasonlító vizsgálat, amely több, mint húsz ország dokumentumainak tartalomelemzéséből vont le következtetéseket. Szerzőjét az a cél vezette, hogy javaslatot tegyen az izraeli nemzeti alaptanternv műfajának jellemzőire. Érdekes megjegyzéseket tett egyébként a NAT-ról is (amelyet például túlságosan terjedelmesnek, részletezőnek tartott). Tapasztalatai alapján olyan dokumentum megalkotását körvonalazta, amely mindenekelőtt az oktatás tartalmának szabályozását tartja szem előtt. Ezt konkrét mennyiségi mutatók, arányok megadásával is alátámasztotta. Ezeket be is építette saját definíciójába, amelyet érdemes idézni mint a tartalom-tananyag központú dokumentum tipikus példáját, amelytől még a magyar NAT is távol állt.

„Az alaptanterv ('core curriculum') az egész oktatási rendszer közös tanulmányi terve ('a program of studies common to the whole educational system'). Azokat a lényeges és nélkülözhetetlen tartalmakat ('matters') foglalja magába, amelyeknek legalább minden tanuló számára történő tanítására az állam kötelezi magát ('oblige') azzal a céllal, hogy többségük megfelelő szinten ('at a satisfactory level') elsajátítsa ('master') a tananyagot. Mennyiségi meghatározók: a) az alaptanterv a ténylegesen rendelkezésre álló oktatási idő 50 százalékára terjed ki; b) a tanulók többsége 80 százalékot jelent; c) a megfelelő szint 70 százalék ('a note of 70 out of 100')". A tanulmány lényegesnek tartja a minimális teljesítmények pontos meghatározását is, azonban ezek szerinte csupán azoknak a tanulóknak szólnak, akik nem tudják feldolgozni az alaptanterv anyagát. (Stahl, 1997)

A magyar NAT-ra és kidolgozóira különösen nagy hatással volt az angliai, walesi „National Curriculum”. „Kicsit valamennyien angломánok voltunk” – írta ezzel kapcsolatban a NAT koncipiálásának időszakáról *Báthory Zoltán*. (3) *Szebenyi Péter* ezt a hatást egy későbbi tanulmányában sokoldalúan világította meg: „A pedagógusok széles köreit megmozgató eszmecseréken (...) egyértelművé vált, hogy nálunk a kizárólag fejlesztési követelményeket rögzítő tanterv egyelőre nem járható út. A többség ennél többet kíván. Ezért továbbra is elsősorban az angol tantervi mozgásokra irányult a figyelem. Az angol Nemzeti tanterv célkitűzései ugyanis hasonlóak voltak a mieinkhez. Egyrészt a fejlesztésközpontú tanítás-tanulás pozíciójának megszilárdítását és a különböző iskolatípusok közötti közös nevezők meghatározását szolgálták, másrészt továbbra is teret hagytak a helyi tantervek számára”. (Szebenyi, 2001) Hozzátehetnénk ehhez azt az indokot, hogy az angol dokumentumok tartalmazták a tartalmi alapozású követelményterületek rendszerét, szintjeit és programjait is. Mindezek alapján megkockáztatható az a következtetés, hogy az 1995-ös NAT műfaji szempontból a tartalom- és követelményközpontú alaptantervi típust képviselte. Bár nem merve, egyoldalúan, mégis az lehet a benyomásunk, hogy inkább egy korszerű, mértéktartó „hagyományos” központi tanterv született.

### A NAT értékrendszere

A NAT-ban képviselt értékrendet is két síkon célszerű feltárni. Az értékrend elemei egyrészt kifejeződnek közvetlenül megfogalmazva. Ezek mindenekelőtt az I. fejezet első oldalán sűrítve találhatók (talán nem is indokoltan követelményekként).

Például: „...Az Alkotmányban, a közoktatási törvény bevezetőjében, az alapvető emberi jogokról, a lelkiismereti és vallásszabadságról, a közoktatásról, a gyermeki jogokról, a nemzeti és etnikai kisebbségekről az egyes nemzetközi egyezményekben megfogalmazott értékek”. Ezt kiegészítik – olvasható a szövegben, tehát netán alárendelteknek minősíthetők? – „az európai polgári fejlődésben kiérlelt értékrend, a tudományos-technikai haladásban, a hazai (tehát a nemzetközi nem?) kulturális, pedagógiai (csak pedagógiai?) hagyományokban megjelenő értékek”. Ugyanezen az oldalon kerülnek sorra (a bonyolult kérdések értelmezés nélkül, szinte címszavakkal deklarálva) „a demokrácia értékei”, a „nemzeti értékek”, „az európai, humanista értékrend”, továbbá „a különböző kultúrák iránti nyitottság, megértés”, „más népek hagyományainak, kultúrájának, szokásainak, életmódjának megismerése, megbecsülése”, az egyének felelőssége, lehetősége, feladatai „az emberiség előtt álló közös problémák” kezelésében, megoldásában (7. old.).

Közvetlen értékmegfogalmazások szép számmal találhatók az egyes műveltségterületek követelményeit tartalmazó II. fejezetben is. Néhány példa: „Erkölcsei és esztétikai értékek közvetítése” (23. old.); „a másik ember megértését és az önkifejezést elősegítő egyéni és társas érték” (29. old.) (Magyar nyelv és irodalom); „Kapjon ízelítőt a célnyelvi ország(ok) kultúrájából és civilizációjából, sajátos értékeiből...” (Élő idegen nyelv, 61. old.). A direkt utalások különösen gyakoriak az Ember és társadalom műveltségi terület általános fejlesztési és részletes követelményeiben. Például: „nagyon sokak által

legfontosabbnak tartott emberi értékek” – a minimális teljesítmények között is! –, „legyen nyitott az értékek felismerésére és elfogadására” (103. old.). Külön alfejezet található itt „Értékrendek és erkölcsök” címmel (ezen belül olvasható – többek között: „legyen képes elfogadni az egymás mellett élő erkölcsi felfogások értékeit, s érvelni ellenük vagy mellettük” (105. old.) (Emberismeret); néhány példa más műveltségi területekből: „ismeretei ébresszék rá, hogy felelős a természet jövőjéért, és ezért becsülje meg környezetének értékeit” (123. old.) (Ember és természet); „Alakuljon ki a tanulóknak a hazai tájhoz, a természeti és társadalmi értékeinkhez való kötődés” (155. old.) (Földünk és környezetünk); (A Művészetek műveltségi terület) „értéknek tartja az ember iránti kíváncsiságból fakadó bátor, találatyoni gondolkodást, új kérdések, értelmezések megfogalmazását, a kultúra iránti nyitott magatartást, az értékek élményeken és belátáson alapuló megbecsülését (176. old.); „A testnevelés és a sportolás sajátos eszközeivel hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanulók életigenlő, az egészséget saját értékrendjük kiemelt helyen kezelő személyiséggé váljanak.” (248. old.).

Az értékek hangsúlyozásának legalább olyan lényeges – mert szemléletbe ágyazódó – módja, hogy a dokumentum koncepciója, középpontba állított tartalmi csomópontjai közvetve értéktartalmakat fejezzen ki. Ilyenek a műveltségterületeket átható közös követelmények (például hon- és népismeret, kapcsolódás Európához és a nagyvilághoz, környezeti nevelés, testi és lelki egészség (11–14. old.). Ezek többé-kevésbé érvényesülnek a II. fejezetben részletesen kidolgozott tananyagban, a képességek, kompetenciák, a tevékenységek, a teljesítmények, példák megfogalmazásában is. (Az összefüggéseket vagy azok hiányát azonban célszerű lenne tartalomelemzésekkel feltárni.)

Ismeretes, hogy a NAT első tervezetében még külön alfejezet tárgyalta a hangsúlyozott értékeket. Ezt azonban a későbbi változatok már nem tartalmazták. Ennek több oka is említhető: maga a szóban forgó rész tervezete számos ellentmondást, problémát tartalmazott; a NAT kidolgozói között sem volt egység abban a kérdésben, hogy indokolt-e értékeket meghatározni az alaptantervben, egyesek szerint ezek itt csak „elvi szócsoport”, s az értékek megállapítása – az érvényes alaptörvények figyelembe vételével – csakis az intézményekre tartozik (vö. *Báthory*, 2001, i.m. 255–256. old.); miután a NAT kidolgozását követő vitákban az értékek hiánya („elvtelen” dokumentum, mondták egyesek), illetve nem koherens, nem markáns megjelenítése (például „nemzetietlen”) kulcsprobléma volt, ezért a „végső” változatban tulajdonképpen kompromisszumnak tekinthető módon az értékek elsősorban nem közvetlenül, hanem közvetetten kaptak helyet a NAT-ban.

A „core curriculum” külföldi változatai között egyébként több esetben voltak olyanok, amelyek nem a konkrét, részletes szabályozást, hanem az elvi, szemléleti megalapozást, ezen belül a nevelés-oktatás viszonylag konkrétan megfogalmazott értékeit állították középpontjukba. Korábban idézett nemzetközi áttekintésében *Stahl* ezt a helyzetet a következőképpen jellemezte: „Egyes alaptantervek elkerülik az értékek és beállítódások megállapítását, mivel kidolgozóik nézete szerint ezt inkább az iskolákra és fenntartóikra célszerű hagyni. Ez jellemzi Magyarországot, Hollandiát, valamennyi amerikai tantervet. A legtöbb ország (viszont) az értékek fejlesztését („the cultivation of values”) a tanterv szerves részének tekinti (Izrael, Belgium, Dél-Amerika, Norvégia, Skócia)”. Hozzátette még, hogy számos országban az alapvető célok („core targets”) a legtöbb esetben értékeken alapulnak. (*Stahl*, 1997. 245.) Az értékek középpontba állításának figyelemre méltó megoldását mutatták az 1994-ben kibocsátott finnországi kerettantervek („framework curriculum”). Ezekben az egész koncepción, minden egyes műveltségi területen (tantárgyon), de külön fejezetben is megfogalmazva középpontban állnak az értékek, anélkül, hogy üres frázisok lennének (miközben az egész dokumentum alig haladja meg a száz oldalt).

A finn (komprehenzív és felső középiskolai) kerettantervek például az alábbi értékeket hangsúlyozzák: a fenntartható fejlődés elősegítése, kulturális azonosságtudat, multikultu-



ralizmus, nemzetköziség erősítése, fizikai, mentális és szociális jólét megteremtése, állampolgárrá, közösségi taggá válás. (Framework curriculum..., 1994) (4)

Összegezve megállapítható – és további részletes kutatások segítségével ellenőrizendő –, hogy az 1995-ös NAT ugyan nem negligálja a nevelés-oktatás értékeit, azonban értékfelfogása lényeges fejlesztésre, korrekcióra szorul. Egyes értékek nem kapnak kellő figyelmet (individuális, közösségi, gazdasági, vállalkozói, erkölcsi értékek). A direkt és indirekt megfogalmazások, az általános és műveltségterületek értékei nem alkotnak koherens rendszert, az értékek többnyire közvetlen érvényesülnek, a követelmények részét alkotják, erőteljesen kognitív alapállásúak, logikai megközelítésűek, nem kapcsolódnak a motiváció, a beállítódás, az érzelmek neveléséhez. (vö.: Buda, 1999)

### A NAT műveltségfelfogása

A NAT-ban képviselt műveltségfelfogás lényegében három részből tevődik össze. A dokumentum összes terjedelmének nagyobb részét (mintegy 60 százalékát) alkotja az objektív kultúra valamennyi iskola számára

*A NAT műveltségképe nagy, előremutató változást képviselt a korábbi tantervi dokumentumok „hagyományos” kultúra-felfogásához képest. Korszerűbb, jelenre orientáltabb, gyakorlatiasabb lett. Kiszélesítette a korábbi „akadémiai” jellegű tantárgyakat, helyt adott számos időszzerű tartalomnak (például emberismeret, vizuális kultúra, mozgóképkultúra, médiaismeret, számítástechnika, környezetvédelem, életvitel). A műveltségi területeket komplex blokkokba és nem tantárgyakba szétaprózva rendezte el, amelyek között az úgynevezett „közös követelmények” is összetartó tényezőkként szerepeltek.*

tananyagának kiválasztott tartalma. A másik réteg az ezeknek a tartalmaknak feldolgozását, belsővé (műveltséggé) válását szolgáló képességek, kompetenciák, tevékenységek, teljesítmények általános és/vagy műveltségi területekhez kapcsolt megfogalmazásaiból áll. A harmadik rész csak utalásokból következtethető ki, és azokat a tartalmakat foglal(hat)ja magába, amelyeket az iskolák maguk határoznak meg. Ez – legalábbis a NAT szövege szerint – a rendelkezésre álló teljes órakeret meglehetősen (irreálisan) magas arányát jelenti.

„A NAT az egységes követelményeket úgy állapítja meg, hogy azok teljesítéséhez – átlagos feltételek mellett és általában a közoktatási törvényben megszabott órakeret – iskolánként és évfolyamonként változó arányokban mintegy 70–50 százalékra elegendő legyen, ezzel lehetővé teszi kiegészítő tartalmak és követelmények meghatározását”; ...a NAT lehetőséget nyújt „az iskoláknak arra, hogy tantárgyaikat önállóan

alakítsák ki, válasszák meg és csoportosítsák” (8. old.).

Ezekhez az önálló iskolai döntésekhez azonban alig nyújt eligazítást a dokumentum. Ráadásul amikor a NAT évfolyam-csoportok szerint megadja a műveltségterületek közötti „hozzávetőleges” („úgynevezett »től-ig«”) arányokat, azok két szélső pólusának összesítése – váltakozóan, de rendre – kb. 80–120 százalékot eredményez (10. old.).

A NAT műveltségfelfogásának említett összetevői ugyan nem tekinthetők ideális megoldásnak, mivel az első réteg túl nagy arányt kap a másodikhoz s főként a harmadikhoz viszonyítva. Ebből azonban nem az következik, hogy a tananyagot számúzni kellene a nemzeti alaptantervből. Ennek ugyanis az lenne az „üzenete”, hogy lehetséges képességfejlesztés és egységes nemzeti kultúra megalapozása ismeretananyag nélkül. Az alaptantervben – véleményem szerint – koncepciózus, (szakmai és laikus) közvélemény-kutatásokra épülő, közmegegyezést is tükröző alapos szelekció érvényesítésére lenne

szükség, amely a minden iskolában valóban nélkülözhetetlen ismeretekre koncentrál. Ez nem jellemző az 1995-ös NAT-ra (de – ellenkező előjellel – a NAT-2-re sem). Ezzel együtt is megállapítható azonban, hogy a NAT műveltségképe nagy, előremutató változást képviselt a korábbi tantervi dokumentumok „hagyományos” kultúrafelfogásához képest. Korszerűbb, jelenre orientáltabb, gyakorlatiasabb lett. Kiszélesítette a korábbi „akadémiai” jellegű tantárgyakat, helyt adott számos időszerű tartalomnak (például emberismeret, vizuális kultúra, mozgóképkultúra, médiaismeret, számítástechnika, környezetvédelem, életvitel). A műveltségi területeket komplex blokkokba és nem tantárgyakba szétaprózva rendezte el, amelyek között az úgynevezett „közös követelmények” is összetartó tényezőkként szerepeltek. A tartalmi összefüggéseket ikonokkal is szemléltette. Ha nem is érvényesítette következetesen a műveltség tartalmát alkotó tananyagok eszköz-funkcióját a tanulók műveltségének, személyiségének, képességeinek fejlesztésében, iskolai kultúra-felfogásának említett második és harmadik rétegében utat tört ennek a szemléletnek iskolai megvalósítása felé.

A NAT műveltségi területei összhangban állnak a 20. század utolsó harmadában kialakított hazai és nemzetközi gyakorlattal. Ennek érzékeltetésére elegendő egybevetnünk az MTA EKB hetvenes évek derekán kidolgozott állásfoglalását a távlati műveltség integrált tartalmának „hét dombjáról”, az európai országokban leggyakrabban alkalmazott tantervi tartalmakat és a NAT műveltségi területeit. (1. táblázat)

1. táblázat

<i>MTA-OM EKB állásfoglalás</i>	<i>Tantervi tartalmak Európában</i>	<i>Műveltségi területek a NAT-ban</i>
Nyelvi-kommunikációs nevelés	Anyanyelv Idegen nyelvek	Magyar nyelv és irodalom Élő idegen nyelvek
Matematikai nevelés	Matematika	Matematika
Természettudományi nevelés	Természettudományok	Ember és természet
Történelmi, társadalmi és politikai nevelés	Emberrel foglalkozó tudományok (Human sciences) Vallás, etika	Ember és társadalom Földünk és környezetünk
Esztétikai-irodalmi nevelés	Művészeti tevékenységek (Artistic achievements)	Művészetek
Szomatikus nevelés	Sport	Testnevelés és sport
Technikai nevelés	Információs és kommunikációs technika (ICT)	Informatika Életvitel és gyakorlati ismeretek

*MTA állásfoglalásai..., 1976; Key Data..., 2002*

A táblázat a NAT műveltségi területeit illetően azonban nemcsak a tartalmi kapcsolatokra, hanem számos problémára is ráirányíthatja a figyelmet. Nem tűnik megnyugtatónak például a Földünk és környezetünk alkalmazott kiemelése és elhelyezése (általános és részletes követelményei csak a 6. osztálytól szerepelnek, nem kapcsolódik szervesen más műveltségi területekhez). A természet- és társadalomtudományok nélkülözhetetlen diszciplináris ismeretei nem eléggé markánsak, szemléletet megalapozóak. Az Életvitel és gyakorlati ismeretek, a Művészetek tartalmi túlságosan heterogénnek tűnnek, az irodalom és a művészetek kapcsolata nem érvényesül kellően. Az Informatika külön egyésként kezelése mintha háttérbe szorítaná minden tartalom feldolgozásában betölthető szerepét.

A NAT-ban követített műveltség-ábrázolásban – a központi tantervi szabályozás hagyományaihoz hasonlóan – meghatározó szerepet töltenek be a már *Prohászka Lajos* tantervelméletében is hangsúlyozott „klasszikus” és „kanonizált” ismeretek. (*Prohászka*, 1948) Emellett tapasztalható ugyan – igaz, nem elég bátor – törekvés a fiatalok érdeklődését, személyes érintettségét növelő, az ún. három „P”-vel jelzett tartalmak (present, personal, popular) kiválasztására. (vö.: *Knausz*, 2002) A kultúra humán tartalma, emberközpontúsága nem hatja át a dokumentumot. Nem kapnak elég súlyt az idegen nyelvek, az informatika alkalmazása, az egészséges életmódra nevelés, az etika. Az ajánlott időkeretek is érzékeltethetik, hogy a műveltségi területek tantárgyakba rendezett tartalmainak feldolgozására fordítható órakeretek feltételezhetően nem elegendőek a részletes követelményekben megadott tananyagok hagyományos eljárásokkal, módszerekkel, taneszközökkel, szervezeti formákkal történő eredményes, személyiség- és képességfejlesztő feldolgozásához, az iskolák és a tanulók közötti különbségek csökkentéséhez, a differenciált felzárkóztatáshoz, tehetséggondozáshoz. A kultúra javainak belsővé válásáról, a tanulók korábbi tudásrendszereinek „kontextusba helyezéséről”, rendszerezett műveltség-gé alakulásáról a kognitív pedagógia, a fejlődépszichológia, a konstruktivizmus már a NAT kidolgozása idején is differenciáltabb képet nyújtott, mint az átlagra méretezett – mindenkire vonatkozó, tehát konkrétan senkire sem érvényes – „életkori jellemzők” meglehetősen sablonos ismertetése (14–16. old.). Talán jobban lehetne törekedni *Bruner*nek az oktatási kultúrával foglalkozó tanulmányában elemzett gondolatok hasznosítására. Bruner szerint a kultúra érvényesítésének („culturalism”), a nevelés pszichokulturális megközelítésének lényege, hogy az emberi elme a kultúra szimbólumainak, jelentéseinek alkalmazásával, a kultúra eszközeinek felhasználásával fejlődik. „Tanulás és gondolkodás mindig kulturális környezetben folyik, és mindig a kultúra erőforrásaitól (‘resources’) függ.” (*Bruner*, 1996)

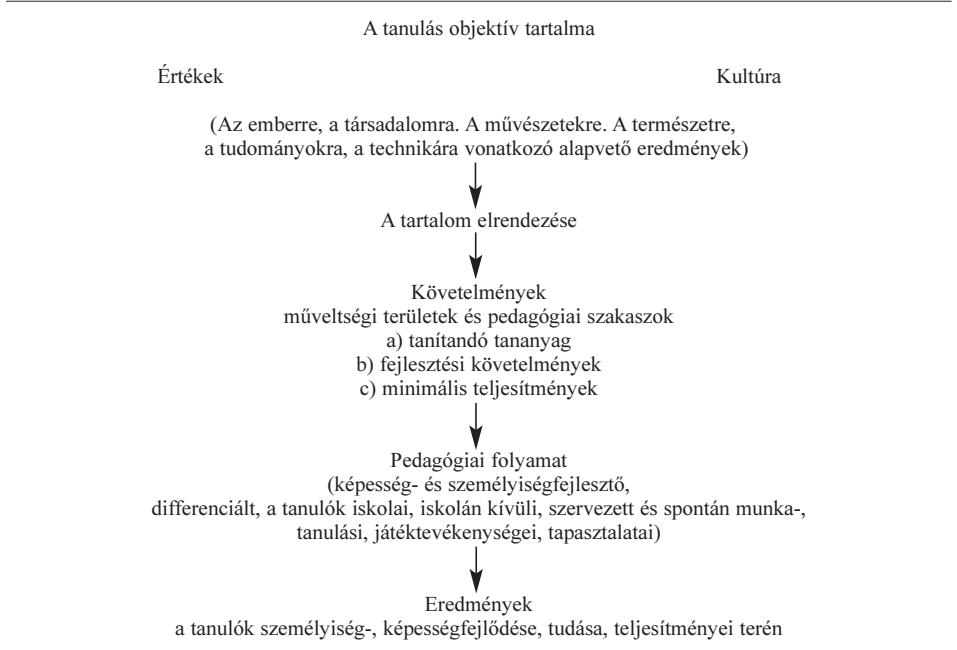
### A NAT tanulás-felfogása

A NAT-ban a tanulás részben a műveltségi területek oktatása egyik kiemelt közös követelménye, részben a dokumentum egészét átható központi kategória. Értelmezése hangsúlyozottan tág és összetett. („A tanulás a pszichikum módosulása külső tényezők hatására, tehát nem csupán ismeretelsajátítás és a figyelem, az emlékezet működtetése. Tág értelemben magában foglalja valamennyi értelmi képesség és az egész személyiség fejlődését, fejlesztését. Ez az iskola alapfeladata”. 13. old.)

Ezt a koncepciót az alapidokumentum a következő ábrával szemléltethető sémával érvényesíti. (1. ábra)

A séma nem érzékelteti ugyan, hogy a dokumentumban a tanulás koncepciójának említett összetevői között milyen kölcsönhatások érvényesülnek, de talán így is látható, hogy a NAT igyekszik figyelembe venni a tanulás fejlődését, kibontakozásának ívét, hatásrendszerét, jellemzőit. Ugyanakkor ez a folyamat meglehetősen egysíkú, „felülről lefelé” irányuló (*Nahalka*, 1977), a külső hatásokra koncentrálnak a túlságos részletezettséggel szereplő tananyagok, és aránytalanul kevés figyelem jut a tanulást meghatározó belső tényezőkre, a tanulók egyéni és kooperatív tevékenységére, érdeklődésére, motiváltságuk kialakulására. A részletes követelmények három összetevőjének, kapcsolatrendszerének bemutatása, összefüggésük feltárása gyakran nem rugalmas módon, nem elég következetesen, nem világosan történik. A tananyagok szinte önálló életet élnek, eszköz szerepük gyakran nem érvényesül. A képességek, kompetenciák így elszigetelődnek a tananyagoktól, s esetenként azt a benyomást keltik, hogy egyrészt felcserélhetők egymással, másrészt szinte a személyiségfejlesztés, a nevelés szinonimái. A kompetenciák gyakran keverednek a képességekkel, a készségekkel, és sűrűn szerepel a „járasság” hagyományos, homályos értelmezése. A minimális teljesítmények pedig többnyi-





1. ábra. A tanulási folyamat sémája a NAT-ban

re egyszerűbbnek tartott ismereteket, alkalmazásokat fogalmazznak meg, vagy csupán példák. (5)

A NAT tanulás-felfogását nem csak (és nem elsősorban) az I. fejezetben megfogalmazott általános elvekkel célszerű jellemezni. A koncepció rendszerét, lényegét akkor lehetne megbízhatóbban, teljesebben feltárni, ha az elveket az egyes műveltségterületek (általános és részletes) fejlesztési követelményeivel vetjük egybe, azokból bontjuk ki. Ez nyilván részletes kutatásokat, elemzéseket kívánna. Itt most csupán szemléltetésül az „Ember és társadalom” műveltségi területben alkalmazott tudásértelmezésről teszek néhány megjegyzést.

A követelmények központjában az összetetten értelmezett és alkalmazott értékek állnak (vö. a 84–90. oldalakon a bevezetést és az általános fejlesztési követelményeket). Ezek nemcsak felhasználják az I. fejezetben (többnyire rövid utalásokkal) szereplő értékeket, hanem az adott műveltségi területre adaptálják, konkretizálják és kiegészítik azokat. Érdekes, hogy az értékek között a tanulás során alkalmazott kritikai gondolkodás, a problémák nyitott, reflektív értelmezése nem kerül előtérbe.

A műveltségterület túllép a történelem „hagyományosnak” tekinthető határain és komplex, interdiszciplináris szemléletet érvényesít. Ez mind a „múltismeret” funkciójú történelem, mind a (biológiai, lélektani, szociológiai alapvetésű) „emberismeret”, mind a „jelenismeret” fejlesztését célzó „társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek” ötvözését jelenti.

A tanulási koncepció lényegét illetően sajátos ellentmondás érzékelhető. Egyrészt – az elvekhez hasonló módon – itt is hangsúlyosan szerepel a képességek fejlesztése, áthatva a műveltségterület mindhárom csomópontját. Másrészt azonban – ez viszont eltér az I. fejezetben deklaráltaktól – mind az általános fejlesztési s még inkább a részletes követelményekben – elsősorban kognitív alapokon állnak s tananyagokhoz kötődnek. (5)

A képességek (legjobb esetben is) többször inkább kompetenciáknak tekinthetők abban az értelemben, hogy konkrét tevékenységek sikeres elvégzéséhez kapcsolódnak (pl.

„legyen képes a meggondolt véleményalkotásra, mások józan, igazságos megítélésére” (103. old.). Többnyire azonban egyszerűen tananyagokat felhasználó példák (pl. „Rákóczi írásai alapján sorolja fel a szabadságharc kitörésének okait”, 112. old.). A „történelem” fejlesztési követelményei között egytől egyik csupán szemléltető példák szerepelnek képességek, kompetenciák helyett, mutatva a dokumentumban legfontosabbnak ítélt rendező elv és megvalósításának feladatai körüli bizonytalanságot.

A műveltségterület tanulás-felfogása nem érvényesít következetes, dinamikus, differenciált fejlődési-fejlesztési folyamatot. Ez a folyamat legfeljebb két területen következethető ki. Egyrészt adott tananyagokhoz, témakörökhöz kapcsolódnak, és ezek logikáját követik. Másrészt az egyes pedagógiai szakaszokhoz, a kiemelt évfolyamokhoz, életkorokhoz viszonyítva fokozatosan összetettebbnek, magasabb szintűnek tekintett tudást fogalmaznak meg.

Különösen gyakori a „minimális teljesítmények” esetenként semmitmondó, máskor indokolatlanul komplex, magas szintű tudást feltételező, elvont témáinak megfogalmazása. (6)

A NAT tanulás-értelmezésének problémáit mutatja – az előzőekkel összefüggésben –, hogy a részletes követelmények három rétege nem kapcsolódik szervesen össze. Mint többször említettük, dominálnak a tananyagok, amelyekhez viszonyítva a képességfejlesztés pontatlanul, elnagyoltan, legtöbbször csupán példaképpen szerepel. A NAT tartalma ugyan a minden ép tanuló számára minden iskolában közvetítendő, feldolgozandó és mindenki által megtanulható tudást kívánja meghatározni. A megjelölt tananyag ehhez viszonyítva túlzottan részletesnek és maximalistának tűnik. A képességek megfogalmazása viszont részben minimalista, részben fő vonalait tekintve is hiányos, s még inkább jellemző ez a tartalomból elvont minimális teljesítményszintekre is.

A történelem tananyaga, lineáris struktúrája, a nemzetközi (főként európai) és a nemzeti kultúra elsajátításához nélkülözhetetlennek tartott, kiemelt témakörei adják az egész műveltségi terület vezérfonalát, rendező elvét. A dokumentum nem vagy alig érvényesíti a másik két blokk (emberismeret, társadalmi, állampolgári, gazdasági ismeretek) integrációját. Az iskolai tantervek kidolgozása szempontjából azonban nagyobb problémát jelent, hogy a NAT-ban képviselt tananyag-struktúra keresztezte a hazai kötelező oktatásra általánosan jellemző iskolastruktúrát. A 8. évfolyam végére ugyanis a történelemoktatás folyamata a 18. sz. végéig jut el, s a 10. évfolyam befejezésére éri el napjainkat. (Jól mutatta egyébként később ennek káros következményeit a NAT implementációja.)

### **A NAT és az iskolaszervezet**

A NAT a kötelező oktatás tartalmi struktúráját három – nem ellentmondásmentesen érvényesíthető – szempontot követve alakította ki:

– Az elfogadása idején érvényes 1993-as (többször módosított) Köznevelési Törvény előírásainak megfelelően „az iskolai oktatás általános műveltséget megalapozó szakaszát” vette alapul, ezen belül az (akkor még a tanuló 6–16 éves koráig tartó) tankötelezettség időtartamát, iskolai évfolyamait. A NAT szempontjából ennek a követése eleve több okból sem volt problémamentes.

– Az általában négy évfolyamos gimnáziumok és a szakközépiskolák oktatását szinte kettészelte a NAT-ban alkalmazott tartalmi felépítés, amelyik csak az 1–10. évfolyamokat fogta át, s az utolsó két év oktatását már külön dokumentumnak, az érettségi vizsgának előírásai szabályozták. Továbbá a NAT egyáltalán nem volt tekintettel „az iskolai oktatás szakképesítés megszerzésére felkészítő pedagógiai szakaszára” (KT 8. § 1c; 27–29. §), pedig az általános műveltség megalapozása a szakképzést előkészítő és végző intézményekben is folyik.

– A NAT a magyarországi közoktatás jellemző, hagyományos szerkezetét követve nyolcosztályos általános, négyosztályos középiskolával számol. A részletes követelményeket pedig egységesen a két fokozat iskolatípusainak negyedik, hatodik, nyolcadik és tizedik évfolyamainak végére határozza meg, „ezzel is segítve a tanulókhöz alkalmazkodó tanítási-tanulási eljárások megvalósítását” (8. old.). Ez a struktúra ugyan összhangban van a magyar közoktatás alapszerkezetével, azonban a NAT mintha a múlt és a jelen mellett a jövő iskolarendszerének (kívánatosnak tartott) tendenciájára is gondolt volna. Ez már a NAT kidolgozása és elfogadása idején az európai országokra általában jellemző volt, s a nem sokkal később kidolgozott nemzetközi ISCED rendszer is képviselte. (7)

Ez a rendszer viszont (eltérően az alsó- és középfokú oktatás szerkezetétől) inkább  $6(5)+4(2-3)+2(3-4)$  felépítésű iskolastruktúrához áll közelebb.

– A NAT-ban a fentiek mellett és ezeket részben keresztezve struktúraalkotó szempontot jelentenek a tanulók életkori fejlődésére jellemzőnek tartott sajátosságok. A rendszer alapja tehát  $6+4$ -es szerkezetű, ezen belül pedig a „finomstruktúra”  $4+2+2+2$ -es elrendezést követ. A NAT „a követelményeket nem évfolyamokra bontva, hanem a műveltségi területek átfogó, általános követelményeit – az életkori sajátosságokra is épülő és a tanítási-tanulási folyamat eltérő feladatai által meghatározott fő pedagógiai szakaszoknak megfelelően – a hatodik, illetve a tizedik évfolyam végére, a részletes követelményeket pedig a negyedik és a hatodik, illetve a nyolcadik és a tizedik évfolyamok végére határozza meg” (8. old.)...

A NAT-ban alapul vett rendszer tehát egyszerre több elvet is érvényesít és vegyít egymással. A létező, domináns hazai iskolastruktúra mellett igyekszik tekintettel lenni a nemzetközi és hazánkban is jelen lévő (ld. kísérleti, alternatív iskolák) tendenciákat, az iskolai oktatásban közvetített tartalmak logikáját és a tanulók személyiségének, képességeinek fejlesztését. Ezek egyeztetése a dokumentumban a következő táblázattal szemléltethető. (2. táblázat)

Ez a bonyolult, bár viszonylag könnyen áttekinthető, követhető rendszer tehát a hazai közoktatás jelenlegi struktúráját veszi alapul, azt követi. Azonban az általános fejlesztési követelmények  $6+4$ -es rendszere átnyúlik az alsó- és középfok határán, s ez főleg a tananyagok tervezésének túlsúlya miatt jelent(ett) problémát (ld. például: történelem). A különböző struktúráképző elvek együttes alkalmazása továbbá azt is eredményezi, hogy a NAT számos lényeges területet háttérbe szorít. Ezt kívánja érzékeltetni a 3. táblázat, amelyben vastagon (fett) nyomtatott és aláhúzott betűk jelzik a hazai közoktatásnak azokat a területeit, amelyekkel a NAT követelményei nem foglalkoznak.

A NAT iskolaszervezeti koncepcióját illetően összegzésül megállapítható, hogy a dokumentum a magyar közoktatás alapstruktúráját tartotta szem előtt. Számos szempontból és területen azonban tovább is lépett ezen (például az általános fejlesztési követelményekben elvi szinten az 1–6. és a 7–10-es struktúrát érvényesítette, műveltségi területek és nem tantárgyak szerint csoportosított, évfolyamokat vont össze). A „háromágú” részletes követelményekben viszont a tananyag tematikus, évfolyamok szerint csoportosított rendszere jelentette a vezérfonalat. A NAT azonban nemcsak alapul vette, tükrözte a hazai közoktatási rendszert, hanem befolyásolni is kívánta azt azzal, hogy koncepciójával összhangban elő kívánta segíteni az oktatás demokratizmusát, rugalmasságát, az iskolák, a pedagógusok önállóságát, a tanulók személyiségének, képességeinek fejlesztését, művelődési esélyeinek érvényesítését, hátrányaik csökkentését. Ez a cél ugyan inkább közvetve mutatható ki, de így is érzékelhető a tartalmi szabályozás és az iskolastruktúra közötti összefüggés felismerése. *Szebenyi Péter* egyik tanulmányában „a tananyagszabályozást az iskolaszervezeti korrekció legfontosabb eszközének” tartotta, amelyek „egymással elválaszthatatlanul összefonódnak”. (*Szebenyi, 1997*) (8)

2. táblázat. A NAT struktúrájának különböző rendező szempontjai

<i>Műveltségi területek szerint</i>	<i>Általános fejlesztési követelmények szerint</i>	<i>Tartalmi területek szerint</i>	<i>Évfolyamok közötti elrendezés szerint</i>
Anyanyelv és irodalom	1–6. évfolyam 7–10. évfolyam	Magyar nyelv és irodalom Magyar nyelv Irodalom	4–6. 6–10. 8–10. évf.
Élő idegen nyelv	6. évf. 8. évf. 10. évf.	Beszédképesség Beszédmegértés Olvasásértés Írásbeli készség Fogalomkörök Szókincs	Mindegyiknél 6–8–10. évf.
Matematika	1–6. évfolyam 7–10. évfolyam	Gondolkodási módszerek Számтан, algebra (sorozatok, függvényes) Geometria, mérés Valószínűség, statisztika	Mindegyiknél (kisebb eltérésekkel) 4–6–8–10. évf.
Ember és társadalom	1–6. évfolyam 7–10. évfolyam	Társadalmi ismeretek Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek Emberismeret Történelem	4. 6. 8. 10. 8. 10. 8. 10.
Ember és természet	1–6. évfolyam 7–10. évfolyam	Természetismeret Fizika Kémia Biológia és egészségтан	4. 6. 8. 10. 8. 10. 8. 10.
Földünk és környezetünk	7–10. évfolyam	Földünk és környezetünk	8. 10.
Művészetek	1–6. évfolyam 7–10. évfolyam	Ének-zene Tánc és dráma (Általános fejlesztési köv. 1–6. 7–10) Vizuális kultúra (Általános fejlesztési köv. 1–6. 7–10.) Mozgókép-kultúra és médiaismeret	4. 6. 8. 10. 4. 6. 8. évf 4. 6. 8. 10. 8. 10. évf.
Informatika	1–6. évfolyam 7–10. évfolyam	Számítástechnika Könyvtárhasználat (Ált. fejlesztési köv. 1–6. 7–10.)	6. 8. 10. 6. 8. 10.
Életvitel és gyakorlati ismeretek		Technika, háztartástan (Ált. fejl. köv. 11–0. 7–10.) Pályaorientáció Ált. fejlesztési követelmények	Technika: 4. 6. 8. 10. Háztartástan 4. 6. 8. 10. 8. 10.
Testnevelés és sport	1–6. évfolyam 7–10. évfolyam	Rendgyakorlatok Gimnasztika Atlétika Torna Sportjátékok Természetben üzhető sportok Uzás	4. 6. 8. 10. 6. 8. 10. 6. 8. 10. 6. 8. 10. 6. 8. 10. 4. 6. 8. 10. 4. 6. 8. 10.

## 3. táblázat. A NAT követelményi határai

<i>Iskolafokok</i>	<i>Iskolatípusok, évfolyamok (a KT alapján)</i>	
Alapfokú intézmények	Általános iskola	alsó tagozat 1. 2. 3. 4. évfolyam felső tagozat 5. 6. 7. 8. évfolyam
	<i>Alapfokú művészetoktatási intézmények</i>	
Középfokú intézmények	Gimnázium	9. 10. 11. 12. évfolyam
	Szakközépiskola	9. 10. 11. 12. évfolyam
	Szakiskola	9. 10. évfolyam, szakképzési évfolyam
Egyéb intézmények	<i>Diákotthon és kollégium</i> Gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézmények (elvek) Nemzetiségi oktatási intézmények (sajátos elvek) <i>Kísérleti, alternatív iskolák</i>	

### A NAT-implementáció az alapidokumentumban

A NAT tartalmi vizsgálata csupán az alapidokumentum elemzésének egyik, mintegy belső nézőpontot alkalmazó elemzését jelenti. Az elfogadása óta eltelt több, mint fél évtized azonban indokoltta, sőt szükségessé teszi, hogy a dokumentum megvalósításának („implementációjának”, „beültetésének”) tanulságos, fordulatos története is tudományos elemzés tárgya legyen. A NAT-implementációval már több közvéleménykutatás, kéziratban maradt vagy publikált összefoglalás, ismertetés, dolgozat született. (Pőcze, 1995; Szabenyi – Ballér, 1998; Vágó, 1999; Báthory, 2001) Ezek azonban többnyire a folyamat néhány oldalát világítják meg, s noha fontos megállapításokat tesznek, figyelemre méltó viszonyítási pontokat jelentenek, vitákat serkentő értelmezéseket adnak, nem pótolhatják az implementáció új szisztematikus, koherens, objektív, távlatot is nyújtó feltárását.

Mindezzel azonban ez a dolgozat nem foglalkozhat, csupán az eddig is alkalmazott tartalomelemzéssel összhangban azt a kérdést kívánja röviden megvilágítani, hogyan szabályozza maga a dokumentum implementációjának elveit.

A NAT elsősorban I. fejezetében fogalmazza meg közvetlenül megvalósításának elveit és feladatait. Ezek a megjegyzések ugyan indokolatlanul vázlatosak, elnagyoltak. A Köznevelési Törvényben és az alapidokumentumban foglaltaknak megfelelően, valamint az alaptanterv – korábban említett – kettős funkciójával összhangban mégis alkalmazásának három, egységbe fonódó szempontja emelhető ki:

– A közoktatás tartalmi egységének előmozdítása.

„A közoktatás minden iskolatípusában az alapvető tartalmak egységesen és arányosan érvényesüljenek”, olvasható a 8. oldalon. A „NAT-kompatibilitás” értelme azonban meglehetősen „puha” szabályozást foglal magába. Áttételek útján, „a különböző helyi tantervi változatokban, tantárgyi programokban, tankönyvekben és más taneszközökben” valószínűsíthető meg. Ennél „keményebb” szabályozást szolgálnak „a minimális teljesítmények és a tankötelezettségi kor végére elérendő szintek, (amelyek) határozottabb ellenőrzési pontokat jelentenek”. „A NAT kötelező jellegének” ebben a közvetítési folyamatban négy ismérve van a dokumentum szerint: a) „érvényesítendő a kiemelt elvek; b) helyet kell adni a műveltségi területeknek, részterületeknek, témaköröknek; c) olyan tananyagokat, tevékenységeket kell előtérbe állítani, amelyek megalapozhatják az általános és részletes fejlesztési követelmények megvalósítását; d) minden tanuló számára biztosíthatják legalább a minimális teljesítmények elérését” (17. old.).

– Az egységesítés mellett a NAT-implementáció másik súlypontja elveinek, tartalmainak rugalmas, differenciált, közvetett alkalmazása (pedagógiai programokban, helyi tantervekben, tantárgyi programokban, vizsgakövetelményekben, taneszközökben).



„A NAT műveltségi területeit a helyi tantervekben különbözőképpen lehet tantárgyakká szervezni... Az iskola a helyi tanterv tantárgyainak óraszámait, óratervét a kötelező óraszámok esetében a fenti (a műveltségi területeknél korábban közölt – BE) arányokra is figyelve, a nem kötelező órakereteket illetően pedig teljesen szabadon alakíthatja ki.” (10. old.) A NAT reálisan nem kíván önálló tantervírói munkát a pedagógusoktól (mivel ez nem lehet fő feladatuk). „A helyi tantervet az iskolák pedagógusai a NAT-on alapuló kész tantervek, tantárgyi programok átvétele, adaptálása útján vagy önállóan állítják össze (18. old.).

– A NAT implementációjának harmadik vonása a közvetett jelleg. Ez különösen erőteljesen érvényesül a követelményekkel foglalkozó II. fejezetben. A részletes követelmények tananyagai inkább az egységesítés funkcióját szolgálják, de a fejlesztési követelmények (kompetenciák, képességek) és részben a minimális teljesítmények áttételével. Sajnos, az implementációnak a dokumentumhoz képest külsőnek tekinthető köre (oktatási kormányzat, önkormányzatok, iskolafenntartók, anyagi, tárgyi, személyi feltételek, a pedagógusok felkészítése) alig kap helyet a NAT-ban. Legalább elvi eligazítást, hangsúlyok kiemelését kívánták volna az implementáció olyan kérdései, mint a tartalmi fejlesztés

*A bonyolult, bár viszonylag könnyen áttekinthető, követhető rendszer tehát a hazai közoktatás jelenlegi struktúráját veszi alapul, azt követi. Azonban az általános fejlesztési követelmények 6+4-es rendszere átnyúlik az alsó- és középfok határán, s ez főleg a tananyagok tervezésének túlsúlya miatt jelent(ett) problémát (lásd például: történelem). A különböző struktúráképző elvek együttes alkalmazása továbbá azt is eredményezi, hogy a NAT számos lényeges területet háttérbe szorít.*

és politikai kurzusokon átívelő folyamatosága érdekében a politikai pártok, a pedagógiai irányzatok, a tantervi szabályozási modellek közötti megegyezés, az együttműködés a tantervek felhasználóival, a tantervkészítőkkel. (Széchenyi – Ballér, 1998, i.m. 34–40.) Ugyancsak nagyobb figyelmet érdemelt volna a NAT szerepe a közoktatás modernizációjában, innovációjában, minőségének javításában. (vö. Pöcze, 1995)

Az 1995-ös NAT értékelését tulajdonképpen legalább három síkon lenne célszerű folytatni:

- magának az alaptantervnek belső, tartalmi („hermeneutikai”) értelmezése alapján;
- implementációja folyamatának, tanulságainak, ellentmondásainak feltárásával;
- a NAT átdolgozása során érvényesített „gyakorlati kritika” útján.

Ez az írás csupán az első feladat megoldásához kívánt néhány kérdés felvetésével hozzájárulni.

## Jegyzet

(1) *The School Field*. (1997) Volume VIII, Number 1, Autumn/Winter.

(2) *NAT-2 Vitaanyag*. (2003) Oktatási Minisztérium, tavasz.

(3) Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. ÖNKONET, 137.

(4) Érdemes megemlíteni, hogy a NAT 1994 májusában kiadott vitaanyagai között szerepelt Nagy József írása a személyiségfejlesztés, a kompetenciák és a tanterv összefüggéseiről. Ennek azonban nem sok nyoma van a dokumentumban, pedig Nagy József koncepciójának lényege az EDUCATIO 1994-es őszi (tantervi) számában már olvasható volt. Az 1994-es őszi „NAT-hadjárat” vitaanyagait tartalmazó, az OM által kiadott kötetnek a helyettes államtitkár által írt előszava elég távolságtartóan, bár realitástan ajánlotta Nagy Józsefnek és munkatársainak füzetét, csupán „segítségként”, „a hagyományoshoz közelebb álló megfogalmazású követelmények közé” beépítéséhez javasolva azt (Nagy J., 1994/a, 1994/b, Szilágyiné Szemkeő, 1994).

(5) Pl. „Tudja, mi mindent tehet közvetlen környezetéért” (Az emberismeret és önismeret képességei, 85. old.); „Legyen képes önálló vázlatot, felelettervet írni” (Kifejezőképességek, 88. old.). „Ismerje egy-egy korszak legfontosabb jellemzőit” (Tájékozódás az időben, 88. old.); „Ismerje fel, milyen hatást gyakorolt a földrajzi környezet egy-egy ország, országrész fejlődésére” (Tájékozódás a térben, 90. old.) Példa a részletes

követelmények tananyag-központúságára: Emberismeret, 8. évfolyam vége: Tananyag: „Ember és állat. Az ember előtörténete (az ember mint az élővilág fejlődésének folytatása és csúcsa)”. Fejlesztési követelmények (kompetenciák, képességek): „Legyen képes elhelyezni az embert az élővilágban”. Minimális teljesítmény: „Az ember származásáról szóló legfontosabb elképzelések. Az ember és az állat közötti döntő és lényeges különbségek ismerete”. (A szöveg mellett ikonok utalnak a környezeti nevelés és a kommunikációs kultúra I. részben található közös követelményeire, továbbá szám és betű jelzi a műveltségi terület általános fejlesztési követelményei közül az ide vonatkozatható megfogalmazások helyét.) Ez sem valósul azonban meg következetesen. Pl. „Legyen képes felfedezni a különböző viselkedések és döntések mögött meghúzódó mozgatókat”. Emberismeret, 8. évf., 103.)

(6) Pl. „ismerje a munkásmozgalom jellegzetes formáit”; történelem, 10. évf., 114.

(7) Ennek a témánkhöz kapcsolódó 1. fokozata az általában 5–6 év időtartamú alapfokú oktatás; 2. fokozata a többnyire három-négy éves alsó középfokú képzés; 3. fokozata a rendszerint érettségivel vagy egyéb középfokú vizsgával záruló felső középfokú képzés. A 3. szinthez tartozó 3/a, 3/b, 3/c horizontális elrendezésű iskolatípusai hasonlóak a magyarországi gimnáziumhoz, szakközépiskolához és szakiskolához (vö. *Halász*, 2001. 117–118. old.).

(8) „A »külsőleg tagolt« iskolaszervezetek esetében – állapította meg Szebenyi Péter – az egységesség-differenciálás egészséges egyensúlyát az alaptantern-helyi tanterv koncepció szavatolhatja, amennyiben az alaptanterni követelmények a nagyjából homogén közös általános tudást, a helyi követelmények a heterogén speciális tudás foglalják magukban. Az alaptantern a tananyagszabályozás sajátos eszközeként meghatározó szerepet játszhat az iskolarendszer összetartásában, a közös műveltségi alapok biztosításában – a túldifferenciálás kiegyensúlyozásában.” Végző konklúzióként leszögezte: „az iskolarendszerek a külső tagoltságtól az egységesség, és ezen belül az unifikálástól a differenciálódás felé haladnak. Hosszabb távon – minden bizonynyal – nálunk is ez lesz a jövő útja”. (*Szebenyi*, i.m. 299.)

## Irodalom

A Közkutatási Törvény (1996): *1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról*. (Az 1993. évi LXXXV. törvénnyel, az 1995. évi CXXI. törvénnyel és az 1996. évi LXII. törvénnyel egységes szerkezetbe foglalt szöveg. OKKER Oktatási Iroda.

Ballér Endre (1996): *Tantervméletek Magyarországon a XIX–XX. században*. A tantervmélet forrásai 17. Országos Közkutatási Intézet.

Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. ÖNKONET.

Bruner, J. (1996): *The Culture of Education*. Harvard University Press, Cambridge.

Buda Mariann (1999): Az iskola szellemisége és a társadalmi gyakorlat. *Acta Paedagogica Debrecina*, XCVII. Debrecen.

*Framework Curriculum for the Comprehensive and for the Senior Secondary School*. (1994) National Board of Education.

Goodlad, J. (1991): Egy régi fogalom új vizsgálata: a „core curriculum”. *Új Pedagógiai Szemle*, 6.

Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó.

Horváth Zsuzsa (1998): Háló és labirintus. *Educatio*, 4.

Josefsoon – Gorter (1985): *Core Curriculum. A Comparative Analysis. Views on Core Curriculum*. Enschede.

Key Data on Education in Europe (2002): Eurydice, Eurostat. European Commission.

Kirk, G. (1986): *The Core Curriculum*. London, Sidney, etc.

Knausz Imre (2002): Műveltség és autonómia. *Iskolakultúra*, 9.

Magyar Tudományos Akadémia (1976): *Állásfoglalásai és Ajánlásai a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére (1973–1976)*. Budapest.

Nagy József (1994/a): Fejlesztési követelmények. In: *Nemzeti Alaptantern*. Tantervi követelmények. Munkanyagok. Melléklet (1–44). MKM – OKKER Oktatási Iroda.

Nagy József (1994/b): Tanterv és személyiségfejlesztés. *Educatio*, 3. évf., 3., 367–380.

Nahalka István (1997): A NAT tanulásszemlélete. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8.

NAT-2 (2003): *Vitaanyag*. Oktatási Minisztérium, tavasz.

Pöcze Gábor (1995): A NAT és a gyakorlat. A Nemzeti Alaptantern implementációja. *Új Pedagógiai Szemle*, 4.

Prohászka Lajos (1948): A tanterv elmélete. In: *A tantervmélet forrásai*. OPI.

Stahl, A. (1997): *A core curriculum for Israel elementary schools: A proposal based on a comparison of core curricula from various countries*. Ministry of Education and Sports. Jerusalem. (Kézirat)

*The School Field* (1997): International Journal of Theory and Research in Education. Autumn/Winter, Volume VIII, Number 3–4. Ljubljana.

Szebenyi Péter (1991): Tantervi szabályozás Európában. In: *Tantern és vizsga külföldön*. (szerk.: Mátrai Zsuzsa) 25–78.

Szebenyi Péter (1997): Tagoltság és egységesség – tananyagszabályozás és iskolaszervezet. *Magyar Pedagógia*, 3–4. 271.302.

- Szebenyi Péter – Ballér Endre (1998): *A NAT tíz évének jellemzői és tanulságai*. Kézirat. OKNT.
- Szebenyi Péter (2001): Genetikus tanterv-tipológia. In: *Neveléstudomány az ezredfordulón*. (Szerk.: Csapó Benő – Vidákovich Tibor). Nemzeti Tankönyvkiadó. 283–327.
- Szilágyiné Szemkeő Judit (1994): *Előszó a NAT tantervi követelmények munkaanyagához*. 1994. május. 1–3.
- Tantervek külföldön*. (1993) Részletek Anglia, Dánia, Németország, Norvégia és Új-Zéland nemzeti tanterveiből, törvényeiből. A tantervelmélet forrásai 15.
- Vass Vilmos (2000): Az oktatás tartalmi szabályozása. *Iskolakultúra*, 6–7. 48–58.
- Vágó Irén (1999): Tartalmi változások a közoktatásban. A „rejtett” helyi tantervektől a valóságos helyi tantervekig. In: *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. (szerk. Vágó Irén). OKKER Kiadó. 15–45.



*A Linceum Kiadó könyveiből*