



NAT-TERVEZET, 2018 – SZAKMAI REFLEXIÓK

LÁTÓSZÓG

A lap szerkesztősége azzal a kéréssel fordult néhány jeles, a Nat ügyében kompetens szakemberhez, hogy készítsen az új, 2018. augusztus 31-én megjelent Nat-tervezetről rövid gyorsértékelést: „Olyan fókusszal, amely Önnek úgyszeretete tekintetében a legfontosabbnak és leginkább relevánsnak tűnik az új szabályozó dokumentum kapcsán.” A néhány nap alatt beérkezett írások jelzik, hogy mennyire fontos, mennyire nem néhány napos megfontolásra való úgyről van (volna) szó.

Halász Gábor: Amiről a nemzeti alaptanterveket érintő viták szólnak

Azok a dokumentumok, melyeket nemzeti alaptanternak nevezünk, többféle funkciót töltenek be. Ezek közül ma legfontosabbnak az iskolai tanulás minőségének és eredményességének javítását tartjuk. Amikor erről gondolkodunk, nem szabad elfelejtenünk: e dokumentumok csupán egyikét alkotják azoknak az eszközöknek, melyekkel minőség és eredményesség javulását elérni próbáljuk. Olyankor, amikor napirendre kerül e dokumentumok revíziója, a figyelem főképp ezekre az írott szövegekre irányul, ezek azonban csak a többi eszközzel együtt, azokkal összhangban képesek hatást elérni. Ez magyarázza, hogy ma számos országban, amikor nemzeti alaptantervekről beszélnek, e fogalomba általában beleértene egy sor olyan szakpolitikai folyamatot és cselekvést, amelyek

messze túlmutatnak a klasszikus alaptantervek szövegén.

A nemzeti alaptantervek jellege az elmúlt évtizedekben jelentős mértékben átalakult a fejlett oktatási rendszerekben. Ezek megalkotói tudatában vannak annak, hogy egy dolog az, amit e dokumentumok szövege tartalmaz, és másik dolog az, ami az osztálytermekben történik. Ha az iskolai tanulás minősége és eredményessége javításának átfogó célját tartjuk szem előtt, mindenekelőtt azt a kérdést kell feltennünk, vajon az a dokumentum, melyet nemzeti alaptanternak nevezünk, milyen hatással lehet az iskolák mindennapi munkájára és a pedagógusok osztálytermi viselkedésére. Ezzel kapcsolatban két dolgot érdemes kiemelni: az egyik az iskolai munka minőségének és a pedagógusok osztálytermi

viselkedésének nagyfokú változatossága, a másik az ezekre ható tényezők sokfélesége.

A diverzitás minden oktatási rendszer egyik legfontosabb jellemzője. Az oktatással elméleti szinten foglalkozók gyakran hajlamosak megfeledkezni arról, hogy az iskolák között éppúgy óriási különbségek vannak, mint a tanulók között. A nemzeti alaptantervek megalkotói nemegyszer ugyanolyan méretű ruhát próbálnak ráhúzni mindenkire. Az intelligens oktatási rendszereket egyebek mellett az különbözteti meg a kevésbé intelligensektől, hogy képesek a diverzitás kezelésre, és ez visszatükröződik nemzeti alaptantervekben is. Az ilyen alaptanterveknek nemcsak a közös követelmények meghatározása alkotja részét, hanem az is, hogy *az iskolák különböző csoportjai miképp tehetők képessé arra, hogy e követelményeket teljesítsék*. A magyarországi nemzeti alaptanterv is akkor lesz képes hatást elérni, ha figyelembe veszi az iskolák közötti eltéréseket. Az iskoláknak legalább négy csoportját lenne érdemes megkülönböztetnünk: így azokat, amelyek számára a közös követelmények teljesítése lényegében reménytelen feladat; amelyek fejlesztési beavatkozásokkal képessé tehetőek ezek teljesítésére; amelyek számára ma sem gond a teljesítésük; és azokat, amelyek akár más iskolákat is hozzá tudnak segíteni a követelmények teljesítéséhez, azaz partnerek lehetnek a fejlesztésben. Arról, hogy ezek az iskolacsoportok mekkora arányt képviselnek a magyar oktatási rendszerben, a jelenleginél

gyakran hajlamosak megfeledkezni arról, hogy az iskolák között éppúgy óriási különbségek vannak, mint a tanulók között

a magyar Nemzeti alaptanterv egyelőre csak arról szól, hogy megalkotói milyen képességek és milyen tudás elsajátítását tartják szükségesnek különböző életkori csoportokban

pontosabb empirikus adatokra lenne szükségünk.

A másik dolog, amelyre a nemzeti alaptantervek kidolgozóinak és azok értékelőinek fontos figyelniük, az, hogy a dokumentumok hogyan kapcsolódnak a tanulás minőségének és eredményességének javítását szolgáló egyéb eszközökhöz.

Azaz mi történik például a pedagógusok szakmai fejlődését támogató rendszerekben, mit sikerül tenni az iskolai kudarc mérséklése területén, hogyan alakulnak a tanulók és iskolák teljesítményét mérő eszközök, és főképp: milyen módon történik a legfontosabb stratégiai partnerek, az iskolavezetők képességeinek fejlesztése. Mindezek nagyobb hatással vannak a tanulás minőségének és eredményességének alakulására, mint azok a szavak és mondatok, melyeket a legtöbb nemzeti alaptantervnek nevezett dokumentum tartalmaz.

A magyar Nemzeti alaptanterv egyelőre csak arról szól, hogy megalkotói milyen képességek és milyen tudás elsajátítását tartják szükségesnek különböző életkori csoportokban. Olyan elemeket, amelyek arról szólnának, hogy az iskolák és a pedagógusok miképpen tehetőek képessé olyan tanulási környezetek kialakítására, amelyek alkalmasak e képességek és e tudás fejlesztésére, egyelőre nem tartalmaz a dokumentum. Ahogy azt egy nemrég keletkezett, a Nat implementációjáról való gondolkodást támogató tanulmányom¹ egyik mottója

¹ Halász Gábor (2018): *Kurrikulum-fejlesztés, kurrikulum-szabályozás és kurrikulum-implementáció: alapvető összefüggések és globális trendek*. Kézirat.

megfogalmazta: „a sikeres oktatási stratégia 20 százaléka a tervezés és 80 százaléka az implementáció”. Egyelőre a vita a 20 száza-

lékról szól, ennél valószínűleg fontosabb és izgalmasabb az, amelynek majd a 80 százaléka lesz a témája.

Horváth Zsuzsanna: A szövegvilág és a szövegen kívüli világ

Öt-hat évenként régi-új és új szereplők – ezúttal az Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutatócsoport (<https://www.oktatas2030.hu>) – munkájának eredményeként nyilvánossá válik a szívósan kitarító műfajúságú nemzeti alaptanterv-vezeték szövege, az előző/k/höz² – jelen esetben különösen a 2012-eshez képest – meghatározva önmagát mint *mást*. A mostani, augusztus 31-én közzétett Nat-tervezet szövege éppen most vitatódik, tehát 30 napig³ (!) abban az időkeretben és szövegváltozatban létezik, amiben a megrendelő és a magukat érintettek érzék ügymond mérlegelően tanulmányozzák. Bármilyen szövegváltozat majdan a jelenleg olvasható nyilvános szöveghez képest értelmezendő (lásd Gulyás Gergely miniszter közlését, mely szerint „a NAT abban a formában, ahogy megkapták, biztosan nem lép életbe”). Bár filológusok még nem jelentkeztek, hogy majd összevetik a változatokat. Persze aki járatos az (alap)tantervi szövegek rövidebb-hosszabb életében, tudja, hogy mint a folklóralkotások, voltaképpen változataikban léteznek. Ez a létmódjuk. Szövegüknek iskolai, osztálytermi, egyéni tanári, finanszírozói-irányítói, szülői, kutatói, portfólióbeli, tanárképzési, tankönyvszer-

zői és számos más színterű és célú olvasatai, értelmezett és alkalmazott verziói kelnek életre egymásra színterű, szigorú hierarchiában vagy egymás mellett izoláltan, alkalmazások hálózatában vagy átjárhatatlan hálójában. Ezért is beszél a tantervi irodalom a *deklarált*, a *befogadott*, a *megvalósult*, az *elsajátított* tantervekről –

nyilvánvalóan többes számban tételezve a deklarált alapszöveget.

Az, hogy miben mások az eddigi nemzeti alaptantervek, mint a mostani, nem firtatom most. Fontosabb, hogy a jelenlegi egyik ambíciója (a víziója) a 21. századi (bár közelebbről itt még kevésbé taglalt) trendekhez való föliratkozás.

Mivel *mintaként*, *szövegmintaként* ennek jegyeit viseli, az olvasó úgy érzi, „az iskolai nevelő-oktató munka szabályozására” hivatott céloknál nincs is kerekesebb és a szép jövőre tekintőbb e világon. De mi is lenne más?

Jelen szerény írás szerzőjét azonban egy ideje foglalkoztatja a pedagógiai céltételezések már-már drámai paradoxona, amely a – szintén változataiban megragadható – úgynevezett „valóság” (kinek-kinek mi adatott az ő gyermeke iskolai valóságaként) való viszonyában áll. Az alaptantervek úgy bánnak a szavakkal, hogy tekintetüket

ambíciója a 21. századi trendekhez való föliratkozás

² 1997, 2003, 2007, 2012

³ Ennyi a szakmai-társadalmi vitára adott időkeret.

a „mintha lehetne ideális”-ra függesztik, mintegy a szövegen kívülinek meghódítását célozzák a szavak révén: „Ha a valóság (még) nem ilyen, akkor majd lesz, lennie kell!” Tapasztaljuk, hogy ma már a tanügyi dokumentumok beszédmódjában nincs

felszólító mód – domináns bennük ez a – hatásában még erősebb – kijelentő módban szólás. A jelenlegi Nat-tervezetben megjelenített tanulási eredmények, eredménycélok különösen

ambiciózusok, hiszen ki nem ért egyet azzal, hogy a tanuló ezt meg ezt megérti, ezt alkalmazza, ezt belátja, ezt létrehozza, ezt elemzi, ezt megoldja, ezt előadja. Van listagyűjtemény a lehetséges tanulási eredményeket kifejező ígérkről, és a tárgyat, tartalmat hozzá lehet illeszteni.

mintegy a szövegen kívülinek meghódítását célozzák a szavak révén

Ebben a tekintetben a Nat-tervezet mint olvasmány megidézi az értékelési eredmények kommunikációjában alkalmazott leíró képesség-, illetve teljesítményszinteket,⁴ de a mintaként tekintett dán és a többek közt finn hatásra készült észt alaptantervet is.⁵

A fő kérdés azonban: mire jó és kinek jó a szigetszerű innováció? A tanügyi szövegben lehet-e minimumus, innovatív, kreatív kisvilág? Mert ha mindez majd úgy

darálódik le a szócsatornákon mint valódi változás – akkor minél inkább változik *itt*, annál inkább ugyanaz marad *ott*. Kérdés, hogy a szöveg betörhet-e a szövegen kívüli világba – vagy az tör be majd a szövegbe.

Knausz Imre: Megjegyzések a Nemzeti alaptanterv tervezetéhez

1. Alapvető tévedés, hogy a Nemzeti alaptanterv kizárólag szakmai dokumentum, és ennél fogva csak a szakemberek érdeklődésére tart számot. A Nat el-sősorban politikai doku-mentum, és legitim (demokratikus) módon csak úgy jöhet létre, ha a munkát a legáltalánosabb alap-elvek megfogalmazásától kezdve társadalmi egyeztetés kíséri. Jelenleg egy háromszáz oldalas, jól átgondolt anyaggal van dolgunk, amely egy társadal-

elvileg csiszolható vagy teljesen elvethető, de érdemben nem alakítható

mi vitában elvileg csiszolható vagy teljesen elvethető, de érdemben nem alakítható. Ez baj.

2. Megítélésem szerint a Nat tartalma másodlagos, szinte érdektelen, ha a szabályozási rendszer nem megfelelő. Márpedig mind a háromszintű sza-

bályozás (Nat – kerettantervek – helyi tantervek) fenntartása, mind a Nat-tervezetben olvasható tematikák arra

⁴ Lásd pl. az Országos kompetenciamérés vagy a nemzetközi tanulói teljesítménymérések (IEA PIRLS, TIMSS, OECD PISA) képességszintjeinek leírását.

⁵ És ezek bizony a hazaitól eltérő életminőségekre is utalnak, gondoljunk akár a dán „hygge”-re, a pragmatikusan bensőséges jólét-élményre, akár a finn „sisu”-ra, a rossz helyzetbe bele nem nyugvó, elszántan megoldásra törekvő nemzeti karakterre.

engednek következtetni, hogy továbbra is a tananyag részletes központi előírása van napirenden. Ez a rendszer – minden korszerű tananyagszervezési megfontolástól függetlenül – megakadályozza, hogy az iskolák az érdeklődés felkeltésére, a motivációra helyezték (át) a hangsúlyt.

3. A társadalomismeret tantervi és oktatáspolitikai súlya a demokrácia fokmérője. Ebből a szempontból beszédes, hogy a 8. és 12. évfolyamon heti 1 órát kap.

4. A történelem tematikája továbbra is koncentrikus felépítésű, az új Nat is képtelennek tűnik arra, hogy legalább az általános iskolásoknak egy, az érdeklődésüket jobban figyelembe vevő, lazább, kevésbé rendszeresen felépített tananyagot kínáljon.

5. Hasonlóképpen képtelennek bizonyultak a történelem tematikájának kidolgozói arra, hogy lazítsanak a magyar történelem-tanítás Európa-centrikus hagyományain, pedig a 21. század valósága ezt már parancsolóan írja elő. Csodálkozásra készíti az olvasót, hogy az *iszlám* szó mindössze kétszer fordul elő a szövegben, mindkét alkalommal vallástörténeti kontextusban.

6. Még meglepőbb, hogy a *cigány* szó egyszer („cigányzene”), a *roma* szó egyszer sem fordul elő a szövegben. Komolyan felmerül a kérdés, melyik magyar társadalom lebegett a történelem, a társadalomismeret, az etika tananyaga készítőinek szeme előtt.

Kozma Tamás: Az új Nat tervezete

Az új Nat kapcsán nem árt elgondolkodni az eredetről. A Nat története visszanyúlik 1985-ig, az akkor új oktatásügyi törvény előkészítéséig. Az a néhány szakértő, aki saját kezdeményezéséből fogott hozzá a Kádár-rendszer tantervi irányításának lebontásához, az épp bevezetés alatt álló angol alaptantervet (*National Core Curriculum*) vette alapul.

Igyekeztek olyan tágan meghatározni a műveltségi területeket, amennyire még értelmesnek tűnt; és minél többet magukra az intézményekre bízni, hogy azok maximumán megfelelhessenek a helyi szülők igényeinek.

Innen az elnevezés is: a Nat-ban a *nemzeti* nem identitásbeli elkötelezettséget jelentett – ahogy többen sokszor (félre)értették –,

hanem „országos”-t (akárcsak a Nemzeti Múzeum vagy a Nemzeti Színház nevében). Az *alaptanterv* kifejezés pedig azt hangsúlyozta, hogy az irányítás szintjén csak a föltétlenül szükséges alapokat határozták meg. Minden egyebet az iskolákra és a helyi irányításra bíztak.

Bár ez óriási előrelépés lett volna a Kádár-rendszer központi tantervirányításának átalakítása felé, eredeti formájában kevés valósult meg belőle. Féltek tőle a tanárok, mert nem voltak fölkészítve ilyen fokú szabadságra, és mert

a Nat-ban a nemzeti nem identitásbeli elkötelezettséget jelentett – ahogy többen sokszor (félre)értették –, hanem „országos”-t

féltek egy parttalanra váló ellenőrzéstől. Féltek az iskolák (az igazgatók) is, mert a Nat túl nagy felelősséget rótt volna rájuk

a helyi társadalommal (a helyi irányítással) szemben. A helyi iskolafönntartók sem szerették, mivel nem tudták volna ellenőrizni az intézményeiket. Legkevésbé pedig az oktatásügyi kormányzat szerette, mert kivette volna a kezéből a tananyagok fölötti áttekintés irányítását (a tankönyvek keszkezaságáról, az ún. „tankönyvpiacról” már nem is beszélve).

Megindult tehát egyfajta visszarendezés egy olyan „alaptantern” irányába, amelyben a tanügyigazgatás igyekezett minél többet előírni, a tanárok pedig igyekeztek minél többet belebeszélni. Ezzel együtt természetesen megkezdődött a Nat egyfajta átpolitizálódása is. Ennek leglátványosabb mozzanata az volt, ahogy megmagyarázták és félreértelmezték a nevét: a *nemzetit* „hazafias”-nak értették, az *alaptanternvet* pedig „kötelező előírás”-nak.

Ez is eszünkbe juthat az új Nat megjelenésekor: vajon hol tartunk pillanatnyilag

az inga e két szélső helyzete között? Észszerű és célszerű volna-e a tantervet mint szabályozó dokumentumot egészen lazán venni, rábízva a helyi-területi erőkre a tartalmak kidolgozását? (Beigazolódott, hogy nem). Vagy – ezzel szemben – szabad-e és lehet-e visszahátrálni egy hivatali szinten szorosra vett tantervi irányításig? (Valószínűleg szintén nem). Az új Nat valahol e két szélsőség között mozog. Csak még nem tudhatjuk, hogy pontosan hol.

Akármilyen formát is ölt majd a végső változat, az alkalmazás – a következő évek gyakorlata – fogja megmutatni a valódi válaszokat. Nem baj, ha nem sikerül rögvést eltalálni az optimális egyensúlyt helyi és központi között. Az igazi baj az volna, ha nem lehetne a Nat-ot később „finomhangolni”. *Mind az iskolát, mind a hivatalt arra biztatnánk tehát, hogy egymást partnerként kezelve keressék az együttműködés lehetőségét.* A Natban is, másban is.

Radó Péter: A Nat mint rendszerszabályozási eszköz

A Nat tervezete önmagában értelmezhetetlen olvasmány. Egy olyan dokumentumról van szó, amely funkciója szerint nem edukatív célt szolgál, hanem egy meglehetősen összetett rendszerszabályozási eszköztárba illeszkedve hivatott hatást gyakorolni az iskolákban folyó tanításra és tanulásra. A legfontosabb kérdés tehát az, hogy a Nat által rögzített alapelvek és a rendszerszabályozás egésze közötti összhang biztosított-e. Ennek elemzése két szinten kell hogy megtörténjen. Szűkebb körben a kérdés a Nat illeszkedése a tartalmi szabályozás rendszerébe, amely magában foglalja a folyamatszabályozás és kimeneti szabályozás összes eszközét (a

kerettanterveket, az intézményi tanterveket és a vizsgakövetelményeket). Tágabb körben a kérdés a Nat illeszkedése a teljes rendszerszabályozási mechanizmusba, amely – a tartalmi szabályozás mellett – magában foglalja (1) a tanulás megszervezésének egyéb szabályait; (2) az oktatásirányításon belüli szintek közötti feladatmegosztást; (3) a humán erőforrásokkal való gazdálkodás módját és szabályait; (4) a finanszírozási rendszert (a forrásallokáció módját és szerkezetét); (5) a minőségbiztosítás (mérés, értékelés) módját; (6) a szakmai és szakszolgáltatások szabályozását; (7) a piacfelügyelet módját (tankönyvek, taneszközök stb.); valamint

(8) a tanulói és szülői jogok biztosításának módját.

A Nat által rögzített alapelvek (aktív tanulás, tanulási környezet, személyre szabottság, differenciálás stb.) gyökeres szabályozási fordulatot feltételeznek. A Nat 1.6 része azonban lényegében változatlanul hagyja a kerettantervekkel megvalósított központosított szabályozási rendszert, amelyben a helyi tantervek mozgásteret a szabadon felhasználható – elméleti – órakeretek kitöltésére szűkül. (E szabad sáv mértéke lényegében érdektelen.) Az új Nat alapvető ellentmondása tehát az általa rögzített korszerű alapelvek és a változatlanul hagyott, drámai mértékben központosított tartalmi szabályozási rendszer között húzódik, mely utóbbi olyan primitív és hamis előfeltevéseken alapszik, mint hogy a pedagógusok azt tanítják, ami a tanter-

vekben van, a tanulók azt tanulják, amit tanítanak nekik, s minél többet tanítanak a tanulók. Mindennek alapján a szabályozás változatlan módja már önmagában is felülírja a Nat alapelveit. Ha ez nem lenne elég,

figyelembe kell vennünk, hogy az iskolarendszer kormányzásának módja a tartalmi szabályozás rendszerén kívüli nyolc egyéb területen (ld. fent) sem változik, ugyanis ahhoz átfogó törvénymódosításra lenne szükség, ami nincs napirenden. A legkülönbözőbb erőforrá-

sokkal való gazdálkodás jelenlegi rendszere semmiféle teret nem biztosít a Natban szereplő személyre szabottság és differenciálás számára, a Nat tehát semmilyen hatást nem gyakorol majd a közoktatás minőségére.

a Nat által rögzített alapelvek (aktív tanulás, tanulási környezet, személyre szabottság, differenciálás stb.) gyökeres szabályozási fordulatot feltételeznek

Trencsényi László: Véleményem az átdolgozott Nemzeti alaptanterv 2018. augusztusi tervezetéről

Az alábbi megnyilatkozás „írói munkásságom része” – nem képviselem benne és általa semmilyen szervezet álláspontját.

A címben jelzett munkát szakmai-tudományos megalapozású teljesítménynek értékelem. Kiemelkedő jelentőségűnek tartom, hogy elkerülte az aktuálpolitikai, „aktuálideológiai” szempontokat és kihívásokat, jövőképe pedig – még ha az több ponton nem is egyezik az én ví-

ziómmal – határozott, s tülemelkedik a kurzusokon (akár a politikai váltógazdaság esélyein is). Természetesen lojális a hatályos oktatási törvény betűjéhez és szelleméhez (megbízóinak tett eleget).⁶ Ebből adódik, hogy átlépni nem volt képes (nem akarta) e törvénykezés csapdáit. Így nem változtatható a „háromszintű” szabályozás rendjén (viszonylag elvont, jogszabályként kevésbé értelmezhető Nat – szigorú, a

⁶ Közismert, hogy jómagam e törvény kritikusa vagyok.

szabad játékot korlátozó, iskolatípusonkénti ún. kerettantervek – s alig alkalmazható alamizna-lehetőség a nevelőtestületeknek a „helyi tanterv” helyi karakterének érvényesítéséhez). E modell hatékonyságát, inadaptivitását, autonómiákat, innovatív motivációkat fékező mivoltát magam is, mások is több ízben szóvá tettük. Az új tervezet nem oldotta meg, nem oldotta fel az anakronisztikusan korlátozott idejű tan kötelezettségi korhatár szegregáló feszültségét sem. A középiskolai trifurkációban megmutatkozó szintén szegregatív elemek erejét sem csökkentette.

(Azaz a nemzeti alaptanterv „nemzeti művelődési egységét, integráló erejét” nem érvényesíti; a három középiskolai iskolatípusban igénybevett tanulási-tanítási kapacitáskülönbségek egyenlőtlenséggeneráló hatásával nem számol.)

Nyilván a fent jelzett korlátokból adódóan termelődött ki az az ellentmondás a szövegben, mely a tanuláseméletileg, sőt, emberkép szempontjából is korszerű textusokkal sok esetben mégiscsak az előíró, más szóval „bemeneteket” diktáló (ennek ellenőrzésével fenyegető) tananyagtartalmakkal duzzasztja tele a tanárgyi leírásokat.

Erényei közül kiemelendők tartom, hogy az 1.1. fejezetben az *alapvető emberi értékek – társadalmi értékek – környezeti fenntarthatóság* hármasságában fogalmazza meg emberképét. Ugyanígy korszerűnek tartom az értékvilág megfogalmazását,⁷ és a *minden tanulóra* kiterjedő figyelem kötelességére való emlékeztetést. Előremutató szerkezeti elemnek gondolom, hogy az alkotók konzekvensen az alábbi szereplők

korszerűnek tartom az értékvilág megfogalmazását, és a minden tanulóra kiterjedő figyelem kötelességére való emlékeztetést

számára „osztanak ki” rendszerszerűen feladatot: *az iskola közössége – tanulók – pedagógusok – szülők*. Ugyanígy kiemelendő, hogy az iskola feladatainak értelmezésében a *támogat; segít; környezetet biztosít* állítmányok jelennek meg következetesen. Dicséretes az egyénre szabott tanulási utak, a személyre szabott fejlesztés, a tanulói sokféleség (mondhatni: multikulturalizmus – a szó kulturális antropológiai értelmében) kiindulópontként való elismerése.⁸ Az *eredménycél* fogalmának bevezetése jól váltja ki a tradicionális „követelmények” fogalmat,

árnyaltabb annál. Az első évfolyam első félévének feladatairól korszerűen, az alternatív pedagógiák legjobb tapasztalatait összegezve szólnak az alkotók. Helyesen fogalmaznak az integrációról. Igényes a tanítás hármasságáról szóló leírás, mely szerint

az kompetenciafejlesztés, műveltségközvetítés és személyiségfejlesztés hármasságát. Használóképp üdvözlöm a kompetenciáknak *tudás – képesség – attitűd* hármasságában való hangsúlyozását.

Ellentmondások azonban jócskán akadnak a dokumentumban. Miközben elfogadom, hogy a korábban „esztétikai tudatosság...”-nak fordított kilencedik EU-s kulcsszempont helyébe *A kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái* kifejezés kerül, ehhez képest a szerzők művészetnevelés-konceptiójában a „befogadói magatartás” lett túlhangsúlyos. Továbbá, mint fent már utaltam rá, az egyéni tanulási utak és a méltányosság követelményei csaknem lefedik, amit korábban a „hátrányos helyzetűek pozitív diszk-

⁷ Bár nem tagadja, nem írja felül azt, mégis korszerűbb ez, mint a törvény jelenleg hatályos szövege.

⁸ Akkor is, ha az ún. „hátrányos helyzet” problémáinak kezelését – szerintem nem elegendő éréllyel – e cím alatt értelmezi.

riminációja”-ként neveztünk meg,⁹ ám napjaink iskolai helyzetére, a gyerekvilág aktuális rossz állapotára, a szegregátumok gyarapodására tekintettel mégsem tartom ezt ele-
gendőnek; igénylem, hogy külön nevesítve essen ezen elmaradhatatlan feladatról szó! Előremutat az értékelés rendszerszerű megközelítése is, ugyanakkor a dokumentumban a „formatív/fejlesztő” értékelés értelmezése zavaros. Ezeknek ugyanis nem diagnosztizáló funkciója van – noha időnként az *is* lehet –, hanem nevükbe foglaltan a tanuló motiváltságát, fejlődését segítik, szöveges és metakommunikatív formáik pedig közismertek. Hogy világos legyen: szeretném jelezni, hogy a formatív és a fejlesztő értékelés kizárja a tanuló „hiányrendszer”-ként való értelmezését.

Kifejezetten kritikus problémának látom a következőket: A *mindennapos művészet* nevelés írott malaszttá válik azzal, hogy mindennaposága expliciten csak a délutáni „szabad sáv”-ban tűnik legitimnek. Különösen veszélyes a szöveg művészetképe, ahogy a tantárgyak közül lényegében száműzi az utóbbi évtizedek legjelentősebb (releváns) szükségletekre hatékony ikerválaszt (adó) innovációját, a drámát és a mozgóképkultúrát.¹⁰

Jelentőségéhez képest kevésbé tartom kifejtettnek a *nemzetiségi oktatás* fejezetét.

(Szemmel látható, hogy a nemzetiségi identitást választó gyerekek valóságos túszok a kisebbség fennmaradása érdekében, hiszen alapvetően szabadidejükből kell áldozniuk erre a tanulási folyamatra.) A tantárgyi *fő témakörök* leírásainak absztrakciós szintje és struktúrája (az adott tantárgy objektív természetétől jóformán függetlenül) mindenütt más – az üdvözölhetően tömör megfogalmazások mellett időnként (például

a történelem esetében) bizony előbújik a bűvös „tananyag”. A szöveg terjedelmét összességében sokallom, műfaját tekintve pedig a tudományos ismeretterjesztő narratíva keveredik a jogszabályszerű szöveggel – a dokumentum ilyen téren egységesítést érdemel. Hatályossági kérdésként merül fel, hogy a szerzők nem szólnak az implementáció ütemezéséről, technikájáról. (A „bevezetés” technikájáról általában tudjuk, hogy igen kockázatos, a „felmenő rendszert” értelmezni lehetne.)

Összbenyomásom az, hogy eklektikusságában még éretlen szöveggel állunk szemben, miközben nagyon félek, hogy ez az eklektika fog a „kulturkampf” áldozatául

esni. Zavar, hogy a szerzők inkognitóban maradtak, zavar, hogy a folyamatos szakmai-társadalmi vita elmaradt, a bírálatra szánt idő pedig aggasztóan kevés.

a tantárgyak közül lényegében száműzi az utóbbi évtizedek legjelentősebb (releváns) szükségletekre hatékony ikerválaszt (adó) innovációját, a drámát és a mozgóképkultúrát

a szerzők nem szólnak az implementáció ütemezéséről, technikájáról

⁹ Ebbe belelátom ELTE-s kollégáimnak az „adaptív iskolá”-ról alkotott képét, mely éppen a „stigmatizálástól” kívánja megóvni a bármilyen stigma veszélyének közelébe kerülő gyerekeket.

¹⁰ Bizonyos mértékig a táncot is, visszacsomagolván az ének-zenebe. Ráadásul lényegében táncon csak néptáncot értve.

Vass Vilmos: VÉLEMÉNY a Nemzeti alaptanterv tervezetéről

BEVEZETŐ GONDOLATOK

Alapvetőnek tartom véleménycikkem elején leszögezni, hogy a Nemzeti alaptantervről *elsősorban rendszerszinten* érdemes gondolkodni. Erősíti ezt az alapvetést az a közismert tény, hogy egy alaptanterv egyszerre oktatáspolitikai és pedagógiai dokumentum. Ennek megfelelően *oktatáspolitikai szempontból* a Nemzeti alaptanterv legújabb tervezetét az oktatási és a tartalmi szabályozás rendszerében helyezem el.

A hazai oktatási rendszer erőteljesen központosított, a centralizáció az oktatási rendszer egészének a működését meghatározza. A szakmai autonómia egyéni és intézményi szinten is drámai mértékben lecsökkent, az oktatási innovációkra nincs lehetőség. A Nemzeti alaptanterv legújabb tervezete több szempontból is illeszkedik ehhez a rendszerhez. Egyrészt nem változtat a háromszintű tartalmi szabályozás

(NAT – kerettantervek – helyi pedagógiai programok) rendszerén, másrészt az állami tantervutasításos logikának megfelelően a tantervi tartalmat és a tanítási módszereket részletesen előírja.

Pedagógiai szempontból, miközben a bevezető fejezetekben progresszív pedagógiai fogalmakat, szakkifejezéseket és összefüggéseket olvashatunk (lásd később), a tanulási területek és a tanulási területekhez kapcsolódó tantárgyak kimeneti eredménycéljaiban ezek a „szemléleti keretek” eklektikusan jelennek meg. Az erőteljesen

a szakmai autonómia egyéni és intézményi szinten is drámai mértékben lecsökkent, az oktatási innovációkra nincs lehetőség

centralizált rendszer, valamint a tartalmi szabályozás rendszerében jelzett 20%-os mozgástér (a korábbi 10% helyett) sem teszi lehetővé, hogy a tervezet pedagógiai szemléletének progresszív elemei megvalósuljanak a gyakorlatban. Divatosabb kifejezéssel élve: „Mission impossible.” Nézzünk erre néhány konkrét példát a tervezet szövegében!

Az iskoláknak tanítási évenként több multidiszciplináris óra oktatását ajánlott beilleszteniük a helyi tantervbe a téma céljának, tartalmának és megvalósítási módszereinek megjelölésével. A motiváló kutatás alapú munka élményének átéléséhez kellő időt kell biztosítani annak érdekében, hogy minden tanulónak legyen lehetősége a jelenségek egészségességének megtapasztalására, illetve ahhoz, hogy a tanulók célorientáltan és változatos módon dolgozhassanak együtt és egyénileg is egy-egy témakörön. (7. o.)

A hatékony együttműködés elősegítése érdekében célszerű közzétenni az intézményi jó gyakorlatokat, összegyűjteni az adaptálható tananyagokat, feladatokat és szemléltetőeszközöket, mindezeket pedig érdemes megosztani a pedagógusok nagyobb közösségével, az informatika adta lehetőségeket kihasználva, segítendő a differenciálás mindennapos gyakorlattá válását. Lényeges, hogy az iskolarendszer vertikális irányban

rugalmasan reagáljon minden tanuló fejlődésére, így megvalósuljon a lemaradók fejlesztése, a kimagasló képességű, gyorsabban haladó tanulók esetében pedig lehetőség nyíljon a tudás egyénre szabott bővítésére és mélyítésére, a feladatok sorában a tehetségalapú, felfelé történő léptetésre. (10. o.)

A differenciált tanulásszervezés specifikumait képviselik az olyan eljárások, mint az egyéni rétegmunka vagy az adaptált szövegverziók felhasználása, melyek a Nat-ban meghatározott alapvetések, illetve a kerettantervekben rögzített minimum (szükséges és elégséges ismeretek) elvárásainak megfelelő tankönyvek tartalmát kiterjeszthetik és mélyítést szolgálhatnak. (10. o.)

A tudásterületeken belüli összefüggésekben tárgyalt ismeretek, a tantárgyak egymáshoz kapcsolható tanítása vagy a tantárgyi ismeretek integrációja, illetve az aktív tanulási formák és a változatos tanulásszervezési módok alkalmazása együttesen segítik elő az alkalmazásképes tudás megszerzését és támogatják a motivált tanulás fenntartását. Hozzájárulnak továbbá az egyéni képességekhez igazodó tanulásieredmény-központú tanuláshoz, s ezzel a tanulók az egyre növekvő teljesítményelvárásokból is következő akadályokat sikeresen küzdik le. (15. o.)

TIPOLÓGIAI KÉRDÉSEK

A Nemzeti alaptanterv legújabb tervezetét *másodszorban tipológiai, fogalmi kérdések* alapján érdemes értékelni. Szebenyi Péter 2001-ben megjelent, *Genetikus tanterv-tipológia* című tanulmányában az amerikai tantervelmélet hatását elemezte.¹¹ Ennek keretén belül két ottani irányzatot különböztetett meg. Először a „tudományos tantervkészítés” lépéseit írta le, Franklin Bobbitt, chicagói egyetemi tanár 1918-ban megjelent *The Curriculum* és 1925-ben kiadott *Difficulties to Be Met in Local Curriculum Making* című munkái, valamint Benjamin Bloom (szintén chicagói professzor) 1956-ban megjelent *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain* című műve alapján. Szebenyi az alábbi figyelemre méltó értékelést adta ennek az irányzatnak: „Ezen az úton olyan tantervek készíthetők, amelyek-

kel a lehető legkisebb ráfordítással a lehető legjobb eredményeket lehet elérni. Az iparszervezési logikából kinövő „tudományos tantervkészítés” elmélete [...] egyoldalúan felnőttszemléletű és jelenközpontú volt. Az aktuális „felnőtt jelen” reprodukálására kívánta a fiatalokat felkészíteni. Nem vette figyelembe a gyermek sokrétű, sajátos személyiségét, fejlettségi szintjét, érdeklődését, igényeit.” (I.m., 292. o.) Nota benne, Szebenyi idézett tanulmányából kimaradt Ralph Tyler 1949-es *Basic Principles of Curriculum and Instruction* című, meghatározó munkája, amely szervesen illeszkedik a „tudományos tantervkészítés” irányzatába. A tipológiai kérdések és a fenti irányzat kritikája tekintetében érdemes felidézni Albert Victor Kelly 1999-ben *The Curriculum. Theory and Practice* című munkájában megjelent kritikáját. Ebben a Bobbitt – Tyler – Bloom-irányzatot eredményalapú (product-based) megközelítésnek nevezte, amelyben a passzivitást és a

¹¹ Csapó Benő és Vidákovich Tibor (2001, szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón – Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. NTK, Budapest, 283–300.

behaviorista irányzat jelenlétét kritizálta a leglésebben.

„The important thing to recognize, therefore, is that the notion of behaviour modification is essential to this model of curriculum planning. [...] In fact, most of its theoretical components have been psychologists rather than educationists or teachers.”¹² (I.m., 60-61. o.)

A Nemzeti alaptanterv legújabb tervezetében túlnyomórészt a „tudományos tantervkészítés” irányzata jelenik meg. Az eredménycélok (learning outcomes), a tanulási eredmények hangsúlyozása is ezt igazolja. Kétségtelen tény, hogy a kimenet felértékelődött a tantervfejlesztésben, ám ennek alapjai nem meglepő módon a fenti irányzatban keresendők. A téma szempontjából az egyik legnépszerűbb, kétségkívül gyakorlatias munka *Writing and Using Learning Outcomes – A Practical Guide* címmel Declan Kennedy szerkesztésében, 2007-ben jelent meg. Ebben az alábbiakat olvashatjuk: „The outcome-based approach can be traced back to the work of what is called the behavioural objectives

a Nemzeti alaptanterv legújabb tervezetében a „tudományos tantervkészítés” irányzata jelenik meg

movement of the 1960s and 1970s in the USA.” (I.m., 2007, 19. o.)

Szebenyi Péter idézett tipológiájában a *másik amerikai irányzat* jellemzőiről, amelynek jeles képviselője John Dewey, az alábbiakat olvashatjuk:

„Bobbitt felnőttközponitú felfogásával szemben Dewey elmélete *gyermekközponitú* volt és nem az aktuális társadalom reprodukálását, hanem jobbítását (*rekonstruálását*) kívánta szolgálni. [...] A

tanulást a valóságos élet mintájára szervezte meg. [...] A rövid távú ’tanterveket’ a tanár és a tanulók közösen készítették el.” (293. o.)

Kelly fent említett könyve szerint pedig ennek az irányzatnak főbb jellemzői az aktivitás, a folyamat alapú megközelítés.

MŰFAJ KÉRDÉSEK

A Nemzeti alaptanterv legújabb tervezete az alaptanterv meghatározását, helyét és szerepét az alábbiakban fogalmazza meg:

„Alaptanterv (Nemzeti alaptanterv /national curriculum): Az alaptanterv olyan magasabb szintű jogszabály, amely az elvárt tudás megszerzésének a köznevelési intézményekben garantált tartalmi és folyamatszerkezési kereteit határozza meg úgy, hogy a minden tanuló számára teljesítendő tanulási eredmények elérésének céljait és feladatait egyaránt közli, s ebben kitér valamennyi lényeges összetevőre. A Nemzeti alaptanterv olyan folyamatosan fejlesztendő és értékelendő, kormányrendeletben kihirdetett dokumentum, amelynek kötelező tartalmai a nevelési-oktatási folyamatban egyértelműen határozzák meg a tanuló és a pedagógus feladatait, továbbá az átfogó nevelési és oktatási

¹² Alapvető dolog felismerni, hogy a magatartásmódosítás képzete nélkülözhetetlen ebben a kurrikulumtervezési modellben. [...] Valójában e modell legtöbb teoretikus komponense inkább pszichológia-, mint pedagógia- vagy tanár-alapú.

célok, fejlesztési feladatok mellett leírják a megvalósítás folyamatának általános alapelveit (tanulási feltételek és követelmények), a tanulás és tanítás folyamatának szervezését, a tanulási területek kapcsolódását, egymásra épülését, az egyes nevelési-oktatási szakaszok feladatait, az ezek közötti átmenet feladatait, a tanulási területek és tantárgyak tudás és tudásalkalmazás szerinti elvárásait, kapcsolódását, valamint a tanulási teljesítmény követésének és értékelésének, a tanulói tevékenység támogatásának módját és lehetőségeit. A Nemzeti alaptanterv feladatrendszerének teljesítéséhez szükséges a pedagógusképzés részéről a mindenkori változásnak (új alaptanterv) – elméleti és gyakorlati képzésben a diszciplináris –, valamint a nevelés és tanulástudományi elvárásoknak való folyamatos megfelelés (lásd pedagógusképzés képzési és kimeneti követelményeiben a Nat-nak való megfelelési követelményt). (1. SZ. MELLÉKLET – GLOSSZÁRIUM, 291. o.)

Meglátásom szerint a „tartalmi és folyamatszervezési keretek” részletes, operationalizált meghatározása (lásd a korábbi „tudományos tantervkészítési” irányzatról mondottakat) idegen az alaptanterv (core curriculum) műfajától. A tervezet ebben a formájában valójában egy kerettanterv. Az egységes műveltségi alapok meghatározása ennél lényegesen vázlatosabb formában is elképzelhető, amikor is ennek megfelelően a tartalmi szabályozás rendszerét nem merevítí, hanem a rendszer rugalmasságát erősíti. Ráadásul a tervezetben olvasható mérési-értékelési rendszer előrevetíti a „tesztelt tantervek” zsákutcáját, amelyet az utóbbi évtizedek amerikai oktatáspolitikai folyamatai („No Child Left Behind”, „Race to the Top”) jól jelez-

nek. Ez az elszámoltathatóság nem szakmai, nem intelligens, és nem a kreativitást helyezi előtérbe.

FOGALMAK, SZAKKIFEJEZÉSEK

A tervezet első és második fejezetében *(Az iskolai nevelő-oktató munka tartalmi szabályozása és szabályozási szintjei; Kompetenciafejlesztés, tanulási területek és tudástartalmai)* számos olyan fogalommal, szakkifejezéssel és összefüggéssel találkozunk, amelyek megdobogtatják a pedagógiai szakértők, a progresszív intézményvezetők és pedagógusok szívét. A teljesség igénye nélkül néhány példa:

a tervezet ebben a formájában valójában egy kerettanterv

Az aktív tanulás olyan szemlélet, amely a tudás passzív átadása helyett a tanuló aktív részvételét kívánó tudáskonstruálás sajátosságait veszi figyelembe. (6. o.)

Az aktív tanulás fontos célja, hogy az ismeretszerzés örömteli élménnyé váljon, és az élethosszig tartó tanulást igényné, attitűddé alakítsa a tanulóban. (7. o.)

A pedagógus feladata, hogy megteremtse a személyre szabott tanulás feltételeit, és úgy tervezze a tanulási feladatokat és feladatcsoportokat, hogy megfelelő programválaszték tegye lehetővé az egyéni különbségek figyelembevételét. (8. o.)

Ezeknek az eszközöknek a kiegészítése a tanulói önértékeléssel, a társértékeléssel és a csoportos értékelési formákkal lehetővé teszi, hogy az értékelés a tanuló számára örö-

teli, élvezetes eseménnyé váljon, fejlesztve ezzel a reflektivitást és az érzelmi, szociális intelligenciát. (8. o.)

A jelenség alapú oktatási, tanulási alapelvek szerint szerveződő multidiszciplináris foglalkozások és modulok alkalmazása segíti a tanulót a tanulási területek és a tantárgyak közötti horizontális kapcsolatok felismerésében, megértésében és gyakorlati hasznosításában. (9. o.)

Az iskola a tanulók tanulmányi előmenetelét a képességeiknek megfelelő egyéni tanulási utak biztosításával tudja a leghatékonyabban támogatni. (9. o.)

Az egyéni fejlődési utak sokféleségére erőforrásként tekintő szemlélet akkor válik eredményessé a nevelési-oktatási gyakorlatban, ha a személyre szabott, adaptív tanulási feltételeinek megteremtésével jár együtt. (9. o.)

A tanulói sokféleségből eredő oktatási szükségletek figyelembevételét és a személyre szabott tanulási feltételeinek megteremtését a differenciált oktatási módszerek alkalmazásával lehet hatékonyan biztosítani. (10. o.)

Első megközelítésben úgy tűnik, hogy a szemléleti kereteket tekintve a

tervezet egy progresszív pedagógiát, koherens tudáskonceptiót és tanulásfelfogást képvisel. Ám a későbbiekben, az egyes tanulási területek és a tanulási területekhez kapcsolódó tantárgyak

kimeneti eredménycéljai esetében ezek már nem valósulnak meg. Így az egész tervezet marketingértéke jelentős, ám tanterveméleti- és fejlesztési hozadéka csekély. Egyszerűbben fogalmazva a tervezet a 20. század tanterveméleti, pszichológiai és pedagógiai folyamatait idézi, távol van a 21. századi iskolától.

az egész tervezet marketingértéke jelentős, ám tanterveméleti- és fejlesztési hozadéka csekély

KONKRÉT JAVASLATOK

1. Kerüljön sor a Nemzeti alaptanterv és a tartalmi szabályozás rendszere esetében több tervezet kidolgozására, valamint azok szakmai és társadalmi vitájára.
2. Ezt megelőzően érdemes szakmai és társadalmi párbeszédet kezdeményezni arra vonatkozóan, hogy mi az oktatás, az iskola funkciója a 21. században.
3. Meghatározó lehetne az egész oktatási rendszerének a megváltoztatása, a decentralizált folyamatok visszaállítása, a tartalmi szabályozási rendszer rugalmasságának erősítése, a helyi tantervfejlesztés mozgásterének növelése. Jelenleg erre semmi esély nincs.

A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG KISGYERMEKNEVELÉSI SZAKOSZTÁLYÁNAK ÁLLÁSFOGLALÁSA¹³

Villányi Györgyné Jutka, szakosztályi elnök összeállítása

A 2018. augusztus 31-én megjelent Nat-tervezet alábbi kiemelt pontjáról alkotott véleményyt szakosztályunk tagsága.

1.7.1. AZ ÓVODAI NEVELÉS ÉS AZ ISKOLAI NEVELÉS-OKTATÁS KAPCSOLATA, AZ ÓVODA–ISKOLA ÁTMENET

A Nat fejlesztési feladatrendszere szorosan kapcsolódik a kisgyermekkorai fejlesztés irányait meghatározó Óvodai nevelés országos alapprogramjában megfogalmazott célokhoz. Az óvoda–iskola átmenetet az érésben és fejlődésben késést mutató gyermekek számára az óvoda utolsó éve és az alapfokú képzés első nevelési-oktatási szakaszának kezdete (1. évfolyam) közé illesztett, az iskola pedagógiai programjában rögzített felkészítő évfolyam hivatott biztosítani, amelynek lehetőségét a szülők/gondviselők már iskolaválasztáskor megismerhetik a köznevelési intézmény pedagógiai programjából

TÉNYMÉGÁLLAPÍTÁS

Az, hogy a „*A Nat fejlesztési feladatrendszerre szorosan kapcsolódik a kisgyermekkorai fejlesztés irányait meghatározó Óvodai nevelés országos alapprogramjában megfogalmazott célokhoz*”, jó megállapítás, és erősíti az óvodai nevelés súlyát.

De a kifejtés, a javaslat további része nem ezt támogatja. Ellenkezőleg. A magyar óvodai nevelés szakmai tartalmának súlyos csonkítását jelenti. Ezért nem fogadható el.

Mivel a köznevelési törvény fejlettség szerinti beiskolázást biztosít, nincs szükség fejlesztő évfolyamra az iskolában!

Az óvoda-iskola átmenet lényege a két intézménytípus közös gyerekképében és a hasonló, közelítő pedagógiai megoldásokban rejlik. (Differenciált „tananyag”, kooperáció, projektek, intenzív és egyénre szabott visszajelzés, digitalizáció, művészetek, együttműködés stb.) Amíg a két intézményben annyira eltérnek ezek tartalmi egymástól, mint most, addig nem lehet „eltüntetni” az iskolaéretlen gyerekeket. A gyerekek közti diverzitás nő, az inklúzió egyre inkább

a gyerekek közti diverzitás nő, az inklúzió egyre inkább akadozik

¹³ Ez az állásfoglalás az összeállítás szerkesztése közben jutott el hozzánk, vagyis nem a szerkesztőség felkérésére készült, ugyanakkor épp idevalónak véltük. (A szerk.)

akadozik. A tervezett „*felkészítő évfolyam*” meghosszabbítja a különböző fejlettségű gyerekek iskolai jelenlétét, de nem oldja meg az egyéni fejlődési út és ütem szerinti haladást.

RÉSZLETES INDOKLÁS

1. Az Óvodai nevelés országos alapprogramja megfogalmazza a tennivalókat, és a célokat is kitűzi, amit el kell érnie az óvodának minden óvodába járó gyermeknél. Kiemelések az Alapprogramból: „Az óvodában, miközben az teljesíti a funkcióit (óvó-védő, szociális, nevelő-személyiségfejlesztő), a gyermekekben **meg-**

teremtődnek a következő életszakaszba (a kisiskolás korba) való átlépés belső pszichikus feltételei.” TE-HÁT: az érés folyamatának az óvodában, az óvodai eszköz- és személyi feltételrendszer hatására, az óvodában alkalmazott, személyre szabott módszerekkel kell megvalósulnia. „**Az óvodai nevelés** az alapelvek megvalósítása érdekében **gondoskodik** a gyermeki szükségletek kielégítéséről, az érzelmi biztonságot nyújtó derűs, szeretetteljes óvodai légkör megteremtéséről; a testi, a szociális és az értelmi képességek egyéni és életkor-specifikus alakításáról; a gyermeki közösségben végezhető sokszínű – az életkornak és fejlettségnek megfelelő – tevékenységekről [...]”

2. Az érés egy hosszú és nem egyenletes – az egyes személyiségjegyekben, képességekben, készségekben olykor „összevisszaságot” is mutató – fejlődési (vagy stagnálási, vagy egyes elemeiben akár visszafejlődési) folyamat. Éppen ezért – „az érésben

és fejlődésben késést mutató gyermekek” számára – az iskolára felkészítés nem korlátozódhat egy-egy tanévre, sem egy nevelési évre, sem a nagycsoportos korosztályra, sem az azt követő felkészítő évfolyamra. Ez egy hosszú folyamat, amely áthatja az óvodai nevelés egészét, anélkül, hogy ez a felkészítés direkt módon zajlana. A szocializációs és a kommunikációs kompetenciák, az önellátás képessége, a kognitív, a verbális és a motoros képességek együtt fontosak, együttesükből nem lehet és nem is szabad kiragadni egyes elemeket.

3. Az érésben és fejlődésben rászoruló gyermekek számára – kérdés, hogy ki mire szorul rá, mely területet érinti a fejlesztés – kiemelten fontos, hogy alapos megismerésük után a differenciált bánásmód keretei között kapjanak segítséget az óvodában, ha kell, fejlesztőpedagógusi, pszichológusi, gyógypedagógusi

segítséggel. Az **óvodában maradjon még egy évet a kisgyermek**, s legyen ott olyan szakember, aki motivált, és képzettségénél fogva képes is arra, hogy minden tudását a kisgyermek fejlesztésére fordítsa. Ennek a rendszerét kellene megerősíteni, biztosítani, nem szegregált módon új környezetben (iskolában) megkísérelni a fejlesztést. További segítséget jelent(ene) a csökkentett gyereklétszám, a mindenkori segítő/fejlesztő/asszisztens folyamatos jelenléte, a magas szintű és állandó szakmaközi együttműködés, és az erre irányuló képzés.

4. **Pontosan a JÁTÉK**, a sokrétű meg tapasztalás fogja segíteni az érésben és fejlődésben késést mutató kisgyermeket, ami az iskolában már – az iskolai sajátosságok miatt – nem biztosítható a gyermeki igények, szükségletek, a fejlesztés fokozatosságának megfelelően. (Sem személyi,

az iskolára felkészítés nem korlátozódhat egy-egy tanévre

sem tárgyi, sem szakmai, sem környezeti feltételei nem adottak.)

5. Az érintett szülők sajnos még mindig úgy érzik, hogy **stigmát kap a kisgyermekük**, ha szakértői papírja van, s azt viszi magával az iskolába. De ha az iskolában egy fejlesztő évfolyamba kerül, nem első osztályba, még nagyobb zavarba kerül, még kevésbé lesz képes megfelelően kezelni a döntést.

KÉRDÉSEK

1. ÉRTÉK az évek során gyűjtött, sokrétű óvodapedagógusi ismeret, tapasztalat, a gyerekekkel közösen kialakított személyiségformáló, támogató, ösztönző légkör, az óvodapedagógus módszertani felkészültsége, képessége az egyéni fejlődési utak támogatására, a differenciálásra. Mindez mivel helyettesíthető, hogyan pótolható?

2. Ha pszichológiai szempontból nézve éretlenséget, késést mutat egy gyermek, egy ismeretlen felnőtt jobban fogja tudni kezelni a vele évek óta foglalkozó, őt jól ismerő óvodapedagógusánál? Ráadásul egy év alatt célba ér? Hogyan, ha az ismerkedéssel kell kezdenie? Az iskolai feltételek alkalmasabbak a differenciálásra, mint az óvodaiak? Alátámasztják ezt mérések, vizsgálatok?

3. Milyen az iskola pedagógiai programjában rögzített felkészítés? Kire készül és mi-

kor? Az óvodában egyéni személyiségnaplót vezetnek az óvodapedagógusok – ennek tartalmát ismerik? Tájékozódhatnak a fejlődés üteméről, irányáról, módjáról? Kitől? Minden iskolában bevett szokás a leendő iskolások meglátogatása óvodai környezetben? Vannak közös konzultációk, amelyeken módszertani egyeztetésre kerül sor tanító, óvodapedagógus és szülő között? Egyénre szabottan adnak feladatot a frissen megismert, fejlődésben lemaradt óvodáskorú gyermeknek? Kik? Tanítók? Fejlesztő pedagógusok? Miért kell az óvoda kisgyermekre szabott teljes (gyakran varázslatos) világból kivenni azt a gyermeket, aki még nem érett meg arra, hogy egy tanulásra berendezkedett intézménybe kerüljön?

4. Hol van megint a kisgyermek? Kilép az óvodai közösségből, aztán egy év alatt beilleszkedik egy tanítási évre egy másik közösségbe, s aztán kezdődik újra a beilleszkedés az 1. osztályban?

5. Hol van az integrált nevelés, az adott kisgyermek képességeihez igazodó fejlődési ütem figyelembevétele, a differenciálás, a módszertani kultúra széles tárházának alkalmazása?

6. Mi vagy ki határozza meg, hogy milyen érésben, fejlődésben késést mutató gyermekre gondoltak a Nat kidolgozói? A BTMN vagy az SNI gyerekekre? Vagy a részképességzavaros gyermekekre? Ki vagy kik döntenék el, hogy melyik gyerek vegyen részt a felkészítő évfolyamon?

Az iskolai feltételek alkalmasabbak a differenciálásra, mint az óvodaiak?