

A tartalmi szabályozás meghatározó elemei, a tantervi paradigmák komparatistikája⁽¹⁾

Kutatásunk keretében arra tettünk kísérletet, hogy bemutassuk azt az utat, amely a kompetencia-alapú oktatás eszméjének kiteljesítésétől az iskolarendszerekbe való beágyazódásáig, az eredményes implementációig vezetett. A kutatás első fázisában arra vállalkoztunk, hogy áttekintsük a paradigmaváltás legfontosabb színterein történeteket: a kompetencia alapú szabályozás kiépülését, az ehhez illeszkedő curriculumelmélet műfaji átalakulását, a kulcskompetenciák tantervesülését, implementációját. Ebben az áttekintésben arra is választ kellett keresnünk, miképpen hatnak ezek a folyamatok a tanárképzés rendszereire és a mindenkori pedagógiai gyakorlatra.

Második lépésként azt kívántuk bemutatni, hogy Európa különböző oktatási rendszerei (Magyarország, Anglia, Ausztria, Németország, Hollandia, Finnország, Portugália) milyen adaptációs útvonalakat találtak a paradigmaváltás során. Az országjelentések arra is rávilágítanak, hogy az európai kultúra egyik legfontosabb értékének tartott nemzeti sokszínűség az új paradigmában sem fűl meg. A kutatás zárószakaszában foglaltuk össze az európai tantervi-tartalmi szabályozásban körvonalazódó folyamatokat és trendeket. Az alábbiakban a kutatás leglényegesebb eredményeit és tanulságait foglaljuk össze.

A kompetencia alapú tantervi-tartalmi szabályozás elmélete

Kutatásunk központi kérdése az volt, hogy milyen adaptív tanulócentrikus tantervi paradigmák támogathatják az iskola megerősödését a korszakváltó tudástársadalmi környezetben. Kutatásaink során – Hirschman (2000) társadalomfilozófiai tételét követve – abból indultunk ki, hogy a jelen piaci és fogyasztói társadalmának fejlődését a korszak társadalmi, gazdasági és kulturális értelmezéseinek átszűrődő mechanizmusok is befolyásolják. Ahhoz tehát, hogy az iskola egy „jobb társadalom” felépítéséhez járuljon hozzá, tudnunk kell, hogy milyen tanulási (tantervi) környezetek támogatják, s melyek korlátozzák az egyéni, csoportos és társadalmi szintű tanulási folyamatokat. Először arra tettünk kísérletet, hogy egyfelől történetileg bemutassuk a tantervi fogalmakat, feltárjuk a változások okait, jellemezzük az egyes műfajokat, másfelől napjaink tantervi műfaját (‘curriculum’) elemezve mutattuk be azokat az interdiszciplináris szempontokat, amelyek a tantervek tervezésében, fejlesztésében és értékelésében alapvető szerepet játszhatnak.

A curriculum tantervi műfaj típusait az alábbiakban foglalhatjuk össze: (1) alaptanterv (‘core curriculum’), (2) kerettanterv (‘framework curriculum’), (3) helyi tanterv (‘local curriculum’), (4) kereszttanterv (‘cross curriculum’), (5) a tanítási órán kívüli tevékenység-

gek terve ('extra curriculum'). A *Nemzeti alaptanterv* munkálatait segítő, 1993-ban létrehozott Definíciós Bizottság fogalmai közül érdemes felidézni az alaptanterv, a kerettanterv és a helyi tanterv meghatározásait. Az alaptanterv központi dokumentum, amely a minden tanulónak járó nevelés és képzés célkitűzéseit, kötelező iskolai tevékenységeit, közös tantervi követelményeit írja elő. Minden más tanterv erre épül. Az alaptanterv tartalmazza a tantervi alapelveket, az általános képzés területeit és a képzés területeire vonatkozó általános célkitűzéseket és követelményeket. Az alaptanterv a kötelező iskolázatásra vonatkozik. A kerettanterv egy adott iskolatípusra készített, a miniszter által jóváhagyott választható tanterv, amely az alaptantervre épül, és alapul szolgál a helyi tanterv készítéséhez.

Melyek voltak a NAT-1995 legfőbb pozitívumai és nehézségei? A legfontosabb pozitívum talán az volt, hogy először kaptak legitim lehetőséget az iskolák arra, hogy saját helyi igényeikhez, hagyományaikhoz igazodva dönthessenek a legfontosabb tantervi, pedagógiai, tanulás-szervezési kérdésekről. Ezzel a deklaráltan 30-50 százalékos mozgástérrel és szabadsággal viszont az előíró tantervek korábban szocializálódott intézmények egy része nem tudott mit kezdeni. Számukra továbbra is biztos és kényelmes kapaszkodónak tűnt az 1978-as tanterv „toldozott-foltozott” változata. Ugyanakkor a hazai intézmények mintegy 20 százaléka jelentős tantervi innovációt hajtott végre.

A helyi tanterv adott iskolában használt tanterv, amely lehet jóváhagyott kerettanterven alapuló, azt felhasználó, adaptáló vagy a miniszter által engedélyezett egyedi tanterv. Az intézmény nevelési koncepciójához kapcsolódva tartalmazza az iskolai tanítás-tanulás egy teljes ciklusának céljait, tantárgyi és óratervét, az egyes tantárgyak tananyagát, követelményeit évfolyamok szerint, az alkalmazott tankönyveket, taneszközöket, az iskola ellenőrzési és értékelési rendszerét. (2)

A *Nemzeti alaptanterv* (NAT) 2007-ben felülvizsgált változata is tartalmazza ezeket a tantervi fogalmakat. Az alaptanterv meghatározza az általános képzés keretében zajló nevelő-oktató munka kötelező közös céljait, a magyarországi közoktatásra értelmezi az Európai Unióban elfogadott úgynevezett kulcskompetenciákat, megvilágítja az iskola világával szoros kapcsolatban álló intézményrendszer (kollégium, óvoda, ÁMK stb.) és az iskola műveltségképének összefüggéseit, megalapozza az alaptantervvel összefüggő minőségirányítási teendőket, kiemelten tartalmazza a nevelő-oktató munka alapjául szolgáló, az egyes tartalmi szakaszokban érvényesítendő fejlesztési feladatokat. Definiálja a közvetítendő műveltség fő területeit (az úgynevezett műveltségi területeket és a műveltségi területeken átívelő úgynevezett kiemelt fejlesztési feladatokat). A *Nemzeti alaptantervet* a kormány rendeletben adja ki. Kiindulópontul szolgál a kerettantervek,

helyi tantervek és vizsgakövetelmények készítői és alkalmazói számára. Törvény adta előírás szerint ciklikusan sor kerül az alaptanterv felülvizsgálatára.

A miniszter az iskolázás adott szakaszára, adott tartalmaira vonatkozóan – a *Nemzeti alaptantervre* épülve és a helyi tanterv készítéséhez alapul szolgálva – választható kerettanterveket hagy jóvá és ad ki. A jóváhagyás feltétele, hogy a kerettanterv segítségével megvalósíthatók-e a *Nemzeti alaptanterv*ben meghatározott fejlesztési feladatok, illetve kapcsolhatók-e hozzá olyan, részletesen kidolgozott oktatási programcsomagok, amelyek a kerettanterv iskolai helyi tantervként való alkalmazását szakmailag segítik. A kerettantervek meghatározzák a tantárgyak rendszerét, az egyes tantárgyak időkeretét (óraszámát), a tananyag felépítését és felosztását az egyes évfolyamok között, továbbá az adott szakasz befejező évfolyamának

kimeneti követelményeit. Mindezekkel kapcsolatban az egyes kerettantervek saját rendszerükön belül is megfogalmazhatnak alternatívákat, választható megoldásokat. A kerettanterveket a megadott keretek között a saját viszonyaikra adaptálják az iskolák. Kerettanterv készülhet teljes pedagógiai szakaszra (például alapfokú nevelés-oktatás szakasza), szakaszokra (például iskolai nevelés-oktatás általános műveltséget megalapozó szakasza), a pedagógiai szakasz meghatározott részére, részeire (például bevezető és kezdő szakasz), egyes pedagógiai feladatok végrehajtásához (például nem szakrendszerű oktatás, iskolaotthonos oktatás), speciális iskolai szervezetekhez (például egységes iskola, hat évfolyamos gimnázium), több iskolai évfolyam különböző tantárgyait, tananyagát érintő tananyaghoz (például családi életre nevelés, dropprevenció, bűnmegelőzés), bármely műveltségi területnek, tantárgynak a teljes közoktatás időtartamát átfogó tanításához.

A helyi tanterv az a tanterv, melyet egy iskola pedagógiai programjában kitűzött céljainak, alapelveinek megfelelően kiválaszt, összeállít. A követelmények és a tananyagok időbeli elrendezése és a hozzárendelt eszközök rendszere az alapító okiratában meghatározottak szerint az iskola hagyományos klienseinek elvárásait és fejlesztési prognózisát teljesítik. Helyi jellegét az adja, hogy legitimációjában szerepet játszik a helyben érintettek megegyezése, a nevelőtestület elfogadó döntése, a különböző felhasználók, partnerek támogató véleménye, a fenntartó jóváhagyó döntése. Másodlagos, de nem elhanyagolható jellemzője, hogy a helyi kultúra elemeit is elfogadott mértékben tartalmazza. A helyi kultúrán a helyi társadalom tradícióit és jövőképét egyaránt értjük. Az iskolák helyi tantervei jellemző módon úgy alakulnak ki, hogy az egyes nevelőtestületek a helyi sajátosságoknak megfelelően választanak az akkreditált kerettantervek közül, és azt a megadott keretek között saját viszonyaikra adaptálják. Ha az iskola és a fenntartó olyan tanterv szerint kívánja a nevelő-oktató munkát megszervezni, amely nem szerepel az akkreditált kerettantervek között, módjában áll a *Nemzeti alaptanterv* alapján saját tantervet fejleszteni (*Nemzeti alaptanterv*, 2007; *Vágó és Vass*, 2006). Láthatjuk, hogy az alaptanterv változásaival mindhárom fogalom (alaptanterv, kerettanterv, helyi tanterv) finomodott. Az alaptanterv a közös műveltségi célok mellett kulcskompetenciákat és fejlesztési feladatokat tartalmaz. A kerettantervek akkreditációs tantervértékelési mechanizmus után pedagógiai szakaszra is készülhetnek. A helyi tanterv a tantervfejlesztési folyamatban szerepet játszó szereplők széles körű konszenzusára épül.

A keresztantervek műveltségterületeken és tantárgyakon átívelő, közös, kiemelt fejlesztési feladatok. Interdiszciplináris jellegük elsősorban a strukturális, integráltabb tananyag-elrendezést segítik. A NAT-2007-ben összekötik a kulcskompetenciákat, a műveltségi területek bevezetőit és fejlesztési feladatait. Ilyen keresztantervek például az Énkép, önismeret; Hon- és népismeret; Európai azonosságtudat – egyetemes kultúra; Aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés; Gazdasági nevelés; Környezettudatosságra nevelés; A tanulás tanítása; Testi és lelki egészség; Felkészülés a felnőttlét szerepeire.

Az extra curriculum a tanítási órán kívüli tevékenységek terve. Például szakkörök, tanfolyamok, korrepetálások, a napközi, a tanulószoba stb. tanterveit sorolhatjuk ide (*Báthory*, 2000).

Napjainkban a curriculum műfajai különböző szinteken jelennek meg. Ami közös bennük, az a tervezés–fejlesztés–értékelés algoritmus. A curriculum horizontális, műfaji gazdagodásával párhuzamosan vertikálisan az 1. táblázatban bemutatott szintek érdemelnek kiemelt figyelmet.

1. táblázat. A curriculum szintjei (Forrás: Letschert, 2005)

A CURRICULUM SZINTJEI
Szupra (nemzetközi, összehasonlító)
Makro (rendszer, társadalom, nemzet, tartomány)
Mezo (iskola, intézmény, program)
Mikro (osztály, csoport, lecke)
Nano (egyéni, személyes)

Figyelemre méltó, hogy a szupra-, makro- és mezoszinteken túl a tantervi-tartalmi folyamatok a mikro- és nanoszintekre is fókuszálnak. Ez a személyre szabott curriculum-fejlesztéseket is lehetővé teszi. A tevékenységtervek a tanulók cselekvéseire, tanulási stratégiáira, az adaptivitásra helyezik a hangsúlyt. Ezek a tantervi implementációra is jelentős hatást gyakorolnak.

A kompetencia alapú tantervi szabályozás Magyarországon

A kompetencia alapú tantervi-tartalmi szabályozás hazai története szorosan kötődik a *Nemzeti alaptanterv* megalkotásához, bevezetéséhez és felülvizsgálatához. Így szűkebb értelemben valóban makroszintű, nemzeti folyamatok formálták és formálják a hazai tantervi szabályozás műfaji fejlődését. Ugyanakkor nem elhanyagolható tényező az sem, hogy szupraszinten (nemzetközi tantervfejlesztés) hogyan illeszkednek a magyarországi folyamatok a nemzetközi trendekhez. Az elemzés tárgyát képezik azok a globális társadalmi-gazdasági változások is, amelyek a hazai tantervi-tartalmi szabályozásra hatottak. Végezetül meg kell említeni azokat a neveléstudományi eredményeket is, amelyek jelentős mértékben befolyásolták a tantervről való gondolkodást. Kutatásunkban arra vállalkoztunk, hogy elsősorban makroszinten: a *Nemzeti alaptanterv* megalkotásának, bevezetésének és felülvizsgálatának majd' két évtizedes folyamatát, a NAT-evolúciót (3) elemezzük. Ezen belül természetesen a szupraszintű, globális aspektusokat is megemlítjük.

A NAT-evolúció történetéről számos kitűnő elemzés született (Ballér, 2004; Báthory, 2001; Szebenyi, 1994). A szerzők egyetértettek abban, hogy a *Nemzeti alaptanterv* a hazai tantervi-tartalmi szabályozás jelentős, meghatározó dokumentuma. Ballér Endre elsősorban a nevelés értékrendszerét és tartalmát nagymértékben befolyásoló gazdasági és társadalmi változások, a hazai oktatási rendszer átalakulása, az iskolai műveltség és tudás tartalmára, közvetítésére vonatkozó igények és az elért eredmények közötti ellentmondások szempontjai mentén elemezte az 1995-ös *Nemzeti alaptantervet*. Báthory Zoltán a kilencvenes évek „reformhullámvasútjára” kalauzolta el az olvasót és követte nyomon a tantervi-tartalmi szabályozás változásait. Szebenyi Péter a NAT-1995 számos korábbi változatának, munkaanyagainak segítségével a tantervkészítés hazai buktatóit mutatta be. A kutatás keretén belül arra vállalkoztunk, hogy a korábbi elemzésekre támaszkodva olyan új szempontok alapján is megvizsgáljuk a NAT-evolúciót, amelyek korábban csak kismértékben vagy egyáltalán nem jelentek meg. Nevezetesen a curriculum műfaji változásairól, a kompetencia-alapúság jegyeiről, a kulskompetenciák beépítéséről, a tanárképzés, továbbképzés aspektusáról és a tantervi implementáció (bevezetés, elterjesztés, begyökereztetés, harmonizáció) szempontjairól lesz szó.

Az előzmények

A tantervfejlesztés nemzetközi vérkeringésébe (szupraszint) hazánk – Kiss Árpádnak köszönhetően – már az 1970-es évek elején bekapcsolódott. Oktatáskutatók egy csoportja (Ballér Endre, Báthory Zoltán, Horváth József, Kozma Tamás, Szebenyi Péter, Varga Lajos) 1971-ben Svédországban megismerkedett Tyler curriculum-elméletével, Bloom kognitív taxonómiáival. Az 1978-as tanterv ugyan megőrizte az előíró tanterv minden ridegségét és merevségét, de már magán viselte a curriculum műfajának néhány sajátosságát is. A szakértők figyelmének homlokterébe az a probléma is bekerült, hogy miképpen lehet erőteljesebb konzisztenciát létrehozni a tantervi célok, folyamatok és az értékelés között (Báthory, 2000, 2001). Ennek eredményeként (és a sorozatos szakmai és politikai kompromisszumoknak köszönhetően) jött létre az 1978-as tanterv. A curriculum műfaji sajátosságai elsősorban a tartalom (törzsanyag, kiegészítő anyag, fakultáció) és a követelmények (optimum, minimum) differenciálásában, valamint a nevelés és oktatás

egységes szemléletében mutathatók ki. A helyi sajátosságok figyelembevétele (mezoszint) ekkor még nem volt szembetűnő, így a tantervi tartalom szinte megegyezett a tananyaggal. Ráadásul a tanterv a tananyagot mennyiségi szempontok szerint kezelte, a gyakorlat pedig a törzs- és kiegészítő anyagot egyszerűen „összeadta”. Szabenyi (1994) szerint a „maximalizmus továbbra is leküzdendő fő ellenség maradt”.

Figyelemre méltó, hogy az 1978-as tanterv bevezetését követően az 1985-ös úgynevezett „autonómia-törvény” már lehetővé tette, hogy a hazai iskolák egy része (kísérleti jelleggel ugyan) saját pedagógiai programot is készíthessen. Idővel egyre többen vélték úgy, hogy a központi előírások mellett érdemes a helyi innovációknak is teret biztosítani. Ekkoriban kezdődtek meg azok a diskurzusok, szakmai műhelymunkák, amelyek elindították és előkészítették a *Nemzeti alaptanterv* munkálatait. 1990-ben – a rendszerváltást követő évben – 11 bizottság munkájának köszönhetően megszületett a *Nemzeti alaptanterv* első vitaanyaga (Szabenyi, 1994). A decentralizált tantervi-tartalmi szabályozás egyrészt a központi és helyi igények egyensúlyát, másrészt a curriculum-elmélet markánsabb hazai begyökeresztetését célozta meg. Az előbbi az 1993-as közoktatási törvény is támogatta, hiszen minden iskola számára kötelezővé tette, hogy a *Nemzeti alaptanterv* alapján pedagógiai programot készítsen. Az utóbbi esetében – érdekes módon – a NAT későbbi változatai, a viták és a kompromisszumok ellenére, a curriculum műfaji sajátosságait erősítették. Ugyanakkor az 1995-ös *Nemzeti alaptanterv* már a kor társadalmi-gazdasági kihívásainak is igyekezett megfelelni.

NAT-1995

Az 1995-ben elkészült *Nemzeti alaptantervet* a kormány rendelet formájában 1998. szeptember 1-jével az 1. és a 7. évfolyamon vezette be. (4) A szakaszos bevezetésnek két lényeges következménye volt: egyrészt jelezte az oktatáspolitikai szándékot a decentralizált, kétpólusú tantervi-tartalmi szabályozás erősítésében és megvalósításában, másrészt egy máig ható iskolaszervezeti vitát is generált. Ezt erősítette az a tény is, hogy a NAT-1995 a törvényhez igazodva 10 évre, azaz 16 éves korig határozta meg és strukturalta az alpműveltséget. Ez utóbbi esetében a diskurzus nem tanterveméleti és pedagógiai, hanem erőteljesen tanterv-filozófiai és oktatáspolitikai volt.

Melyek voltak a NAT-1995 legfőbb pozitívumai és nehézségei? A legfontosabb pozitívum talán az volt, hogy először kaptak legitím lehetőséget az iskolák arra, hogy saját helyi igényeikhez, hagyományaikhoz igazodva dönthessenek a legfontosabb tantervi, pedagógiai, tanulásszervezési kérdésekről. Ezzel a deklaráltan 30-50 százalékos mozgásterrel és szabadsággal viszont az előíró tantervek korábban szocializálódott intézmények egy része nem tudott mit kezdeni. Számukra továbbra is biztos és kényelmes kapaszkodónak tűnt az 1978-as tanterv „toldozott-foltozott” változata. Ugyanakkor a hazai intézmények mintegy 20 százaléka jelentős tantervi innovációt hajtott végre.

Hasonló jelentőségű volt az alaptanterv műveltségfelfogása. Először jelentek meg a tantervben a társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek, a média- és mozgóképkultúra, az informatika és más, a gazdasági és társadalmi változásokhoz illeszkedő területek. Ráadásul az alaptanterv filozófiája világos volt: olyan műveltségképet közvetíteni, amely minden magyar iskolás számára egyaránt elérhető, függetlenül attól, hogy milyen iskolatípusban tanul, hol jár iskolába. Ez az egységes műveltségkép komoly tanterv-filozófiai előrelépést is jelentett a korábbi felfogáshoz képest.

További pozitív vonása volt a NAT-1995 integratív szemlélete: ez az alaptanterv nem tantárgyakba, hanem már műveltségterületekbe rendezte a műveltségi kánont. A 10 műveltségi terület tartalmában és szerkezetében is erőteljesen tananyag- és követelményközpontú maradt. A részletes követelményrendszer (tananyag, fejlesztési követelmények, minimális teljesítmény) ismeretanyagában és elsősorban kognitív követelményeiben

csak kismértékben haladta meg az 1978-as tantervet. Az integratív szemléletet erősítették azok a közös követelmények (kereszttervek), amelyek arra voltak hivatottak, hogy a műveltségi területek között erősebb konzisztenciát biztosítsanak. Sajnálatos módon a kor pedagógiai kultúrája nem bizonyult túl befogadónak a tantervi integrációval szemben: vagy tantárgyakká transzformálta át a műveltségi területeket és a közös követelményeket, vagy némelyiket egyszerűen elhagyta. Ez tovább erősítette a gyakorlatban, az implementáció során az 1978-as tantervhez való „mentális” visszatérést.

További nehézséget jelentett, hogy a NAT-1995 – a korábbi tantervekkel ellentétben – nem adott meg tantárgyakat és óraszámokat, hanem a műveltségi területek között százalékos arányokat határozott meg. Nem véletlen,

hogy az iskolák nagy része ezért inkább kész tantervi mintákat adaptált. Örömteli azonban az a tény, hogy például az Országos Közoktatási Intézet tantervi adatbankjába számos kitűnő munka került be. Ez nem egyszerűen kényelmi szempont volt, hiszen a pedagógusok ekkoriban még erős tantervtervezési, -fejlesztési és értékelési kompetenciahiányokkal küszködtek, ráadásul a tananyag és a követelmények mennyiségi csapdájából csak kevesek tudtak kiszabadulni. Ugyanakkor a tantervi támogató rendszer kialakulása jelentős eredménynek mondható. A NAT-1995 az ismeretek és a minimumteljesítmény mellett a fejlesztendő képességeket (általánosan és részletezve) is megjelölte, ám még nem tette le a voksot egyértelműen a képességek hatékonyabb fejlesztése mellett. 1998-ban, a bevezetés első évében a viták még nem erről szóltak. A tantervi implementáció kérdése, Pócze Gábor (1995) kitűnő tanulmányát leszámítva – a politikai váltásnak is köszönhetően – sem került még az érdeklődés középpontjába. Hasonló volt a helyzet a tanárképzéssel kapcsolatban is. Mind a műveltségpedagógiai, interdiszciplináris, mind a képességeket hatékonyabban fejlesztő, módszertant és tanulásszervezést előtérbe helyező képzések tekintetében pusztán sporadikus törekvések mutathatók ki. A kívánatos pedagógiai változások csak a deklaratív tantervek (alaptanterv, helyi tantervek) szintjén jelentek meg. A NAT-1995 támogató rendszere, különös

A célok és feladatok ismeretében, a hatékony tantervi implementáció érdekében érdemes a bevezetés feladatait, az ezekhez rendelt eszközöket is végig gondolni. A legfontosabb feladat az implementáció koncepciójának, feladatainak hatékony kommunikációja. Sokszínű és összetett feladatról van szó, hiszen egyszerre kell szólni a szakmához és a közvéleményhez. Ez nem pusztán fogalmazásbeli és tájékoztatósi probléma, hanem olyan technika, amely messze túlmutat a tantervi kérdéseken, és számos PR- és marketingeleme is van. A NAT-2007 társadalmi begyökeresztetése a médiumok használatát, kiadványok elkészítését és a szülők számára is közérthető üzenetek megfogalmazását egyaránt igényli.

tekintettel a mikro- és a nanoszintre, nem épült ki. Nem véletlen, hogy az 1999-ben bevezetett központi, kerettantervi szabályozás a NAT-1995 minden pozitívumát megszüntette, és kis túlzással magát a *Nemzeti alaptantervet* is parkolópályára helyezte.

NAT-2003

Az oktatási miniszter 2002 decemberében a közoktatási törvény 93. § (1) bekezdése alapján elrendelte a NAT-1995 felülvizsgálatát. Ennek értelmében értékelt a *Nemzeti*

alaptanterv bevezetésével és alkalmazásával kapcsolatos tapasztalatokat, s kezdeményezte a tanterv módosítását. Szakmai szempontból fontos célkitűzés volt a NAT-1995 pozitív vonásainak megerősítése és az ellentmondások feloldása. A 2001 és 2003 közötti időszakban, először szakértői kezdeményezésre, majd minisztériumi felkérésre megtörtént az 1995. évi *Nemzeti alaptanterv* felülvizsgálata. A megújult dokumentum megőrizte alaptantervi, stratégiai jellegét, ugyanakkor lényegesen megerősödött a tanterv fejlesztő funkciója. (5) A kormányrendelet meghatározta a tartalmi szabályozás rendszerét is. A NAT-2003 bevezetése felmenő rendszerben, 2004. szeptember 1-jével az általános iskolák első évfolyamán vette kezdetét (Vass, 2003).

Hogyan lehetett az alaptanterv fejlesztő funkcióját erősíteni? Mindenekelőtt a curriculum műfajának hatékonyabb megjelenítésével. A tantervi-pedagógiai fejlesztés folyamatban való végiggondolása, valamint a tanulói tevékenykedtetés, a 'learning by doing' elv erősítése alapvető célkitűzése volt a felülvizsgálatnak. A NAT-1995 általános fejlesztési feladatainak markánsabbá tétele és a részletes követelményrendszer átstrukturálása azt is eredményezte, hogy az alaptanterv elsősorban a fejlesztendő kompetenciákra fókuszált. Az *Egységes alapokra épülő differenciálás* című fejezetben az alábbiakat olvashatjuk: „A NAT kiemeli a kommunikációs, a narratív, a döntési, a szabálykövető, a lényegkiemelő, az életvezetési, az együttműködési, a problémamegoldó, a kritikai, valamint a komplex információk kezelésével kapcsolatos képességeket, kulcskompetenciákat.” Ez a kompetencia-lista meghatározó erővel bírt egyrészt a *Nemzeti alaptanterv* kiemelt és műveltségi területi fejlesztési feladatainak felülvizsgálata esetében, másrészt a hazai tantervi-tartalmi szabályozás is kompetencia alapúvá vált. Makroszinten a NAT-2003 az integratív és a tantárgyközi szemlélet (keresztantervek, 10 műveltségi terület) megtartására és a képességek hatékonyabb fejlesztésére helyezte a hangsúlyt. Mezoszinten (iskolai pedagógiai programok) a nagymértékű tantervi adaptációs gyakorlaton kellett változtatni.

A tantervi minták mellett (a tantervi-tartalmi szabályozás középső szintjén) megjelentek az oktatási programok, programcsomagok, pedagógiai rendszerek. A tantervi minták mellett a pedagógiai támogató rendszer is kialakult. A NAT-2003 – a tartalmi szabályozással összefüggő – definíciója szerint „a tanítás-tanulás megtervezését-megtervezetetését segítő, választható dokumentumok, szakmai eszközök rendszeréről” van szó. A pedagógiai rendszer kerettantervi, pedagógiai koncepció, modulleírás, eszközi elem, értékelési eszköz, továbbképzési program, támogatás komponenseket egyaránt tartalmaz. Ennek megfelelően nem pusztán tantervi, hanem pedagógiai (tanulásszervezési, módszertani és tananyag-strukturálási) támogatást is biztosít az iskolák számára. Az új alaptanterv mindemellett a mikro- és a nanoszintű folyamatok hatékonyabb segítségét is megcélozta (Gönczöl és Vass, 2004; Vágó és Vass, 2006), s nem utolsósorban a tanárok továbbképzését, sőt a „képzők képzését” is segítette. A NAT-2003 folyamataival párhuzamosan a hazai tanárképzés is átalakult. A bolognai folyamatnak köszönhetően egyrészt az akkreditációs előírások révén strukturális változások indultak el, a képzések szerkezete átalakult. Másrészt elkezdődtek azok a munkálatok, amelyek egy egységes pedagógus kompetencialista megalkotását célozták meg.

Összegezve: a NAT-2003 felvállalta a NAT-1995 szellemi örökségét és a 10 műveltségi területet (mint a *Nemzeti alaptanterv* alapszerkezetét), ám attól néhány szakmai kérdésben mégis eltért. A fontosabb különbségek a következők:

- a) A NAT-2003-ból kimaradtak a műveltségterületi „részletes követelmények”.
- b) Az alaptantervben a korábbinál nagyobb hangsúlyt kaptak a „kiemelt fejlesztési feladatok” és a „kulcskompetenciák”.
- c) A NAT-2003 átfogta a közoktatás teljes vertikumát az elsőtől a tizenkettedik évfolyamig.
- d) Megváltozott az egyes műveltségi területek belső logikájának, céljainak, alapelveinek, fejlesztési feladatainak kifejtése.

e) A NAT-2003 végén definíciós lista segítette a megértést, a kommunikációt és az implementációt.

NAT-2007

A NAT-2003 felülvizsgálatának célja (1) a jogi, (2) az oktatáspolitikai és (3) az általános pedagógiai szempontok érvényesítése volt. A szempontok összefüggnek egymással, egymásra épülnek, egymást erősítik. A NAT-2003 műveltségi területi fejlesztési feladatainak szükség szerinti felülvizsgálata kapcsán alapvető volt a jogi, az oktatáspolitikai és a pedagógiai alapelvek egységesebb, koherensebb beépítése is.

A jogi szempontot tekintve a 2006. évi felülvizsgálat egyrészt érintette a *Nemzeti alaptanterv* kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendeletet, másrészt a rendelet mellékleteként a NAT-2003 alaptantervet is. A törvényi szabályozásban kiemelt szerepet kapott a 2006. évi LXXI. törvény (a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosítása).

A 2003–2006. évi időszak törvényt módosításai a következő kiemelt területeket érintették:

- az iskolaotthon;
- az integráció;
- a projektmódszer;
- a szakrendszerű és nem szakrendszerű oktatás kérdése az 5. és a 6. évfolyamon;
- a mindennapos testnevelés;
- a tanulók értékelése, évfolyamisméltés.

Lássuk, most milyen oktatáspolitikai erőterbe helyezhetjük el az új alaptantervet! Az oktatáspolitikai szempontoknak két szintje van. Nemzetközi szinten a NAT-2003 felülvizsgálatát egyfelől a PISA-vizsgálatok tudáskonceptiója és kompetencia alapú követelményrendszere, másfelől az Európai Unió kulcskompetencia-keretrendszere határozta meg. (6) Az Európai Unió politikájában szabályozási és fejlesztési prioritás lett egy olyan keretrendszer megalkotása, amely a gazdaság világában és a modern társadalomban való boldoguláshoz, a tudás megszerzéséhez és megújításához, az egész életen át tartó tanulás paradigmájához, a műveltség igényének kialakulásához, valamint a személyes önmegvalósításhoz szükséges kompetenciákat tartalmazza (anyanyelvi kommunikáció, idegen nyelvi kommunikáció, matematikai, természettudományos, digitális kompetencia, a hatékony, önálló tanulás, szociális és állampolgári kompetencia, kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia, esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség). Mivel a *Nemzeti alaptanterv* – a korábbi elképzeléseknek megfelelően – meghatározta a közvetítendő műveltség fő területeit, az iskolában elsajátítandó műveltségi alapokat, így túlzás nélkül állítható, hogy az iskolai műveltség és tudás tartalmának irányadó kánonja a kulcskompetenciák rendszere lett. Alapvető értéként jelent meg az elsajátított tudás alkalmazhatósága. Ennek érdekében fontossá vált a kulcskompetenciák fejlesztése az egész életen át tartó tanulásra, ezen belül a hatékony és önálló tanulás kompetenciájának fejlesztésére való felkészítés.

A NAT-2003 felülvizsgálata szempontjából fontos tényezőnek bizonyult a kompetencia alapú szabályozási rendszer érvényre jutása. Erre utalnak a kétszintű érettségi követelményrendszere, értékelési elvei, a kerettantervek akkreditációs szempontjai, az oktatási programcsomagok kompetenciaterületei, fejlesztési koncepciói, a kompetenciamérések tartalmi elemei.

Kiemelt feladat volt a nemzetközi és a hazai szint összehangolása, az európai kompetenciakeret hazai adaptációjának elősegítése. Ennek megfelelően a NAT-2007 már kilenc kompetenciaterületet tartalmaz (a matematikai és a természettudományos kompetenciaterületek elkülönültek), a kompetenciaterületek leírásaiban kisebb-nagyobb szövegváltoztatás és szakmai kiegészítések is történtek.

A NAT-2003 felülvizsgálatának pedagógiai szempontjai a dokumentum két részét érintik. A törvényi és oktatáspolitikai szempontoknak megfelelően szükséges és indokolt volt a NAT-2003 bevezetőjének (7) alapos felülvizsgálata, különös tekintettel

- a) a kulcskompetenciák strukturálására, lebontására, valamint az EU kulcskompetencia-keretrendszerrel való összhangjára;
- b) a pénz világában való eligazodáshoz szükséges kompetenciaterület beépítésére;
- c) a kiemelt fejlesztési feladatok értékközpontúságára, egyes fejlesztési feladatok (aktív állampolgárság, tanulás, felkészülés a felnőtt lét szerepeire) átalakítására, hangsúlyosabb megjelenítésére.

Az általános pedagógiai (tantervelméleti, iskola- és tanulószervezési, módszertani, tananyag-elrendezési) szempontok kiemelten jelentek meg (a) az 5. és a 6. évfolyam, a „keverőzóna” területén, valamint (b) a kulcskompetenciák strukturálásában (ismeretek, képességek, attitűdök). Az általános pedagógiai szempontok érintették a NAT-2003 definícióit (8), különös tekintettel az integráció és a pedagógiai programcsomagok fogalmára. Az általános pedagógiai szempontok egyrészt beépültek a *Nemzeti alaptanterv* kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításaiba, másrészt a rendelet mellékleteként a NAT-2003 alaptanterv bevezetőjének (9) szövegébe, valamint szükség szerint a műveltségterületek fejlesztési feladataiba.

Átalakultak a műveltségi területek fejlesztési feladatai is. A fenti szempontokat kiemelten kezelték az alábbi területeken:

- az 1–4. évfolyam fejlesztési feladatai;
- az Európai Unió kulcskompetencia-keretrendszerének integrálása;
- az 5. és a 6. évfolyam, a „keverőzóna”;
- a kiemelt fejlesztési feladatok és a műveltségi területek konzisztenciája.

Összegezve: (1) markánsabb lett a dokumentum bevezetője a *Nemzeti alaptanterv* szerepét és értékrendszerét tekintve, (2) a korábbi kompetencialista helyett a kulcskompetenciák szerepét, az egyes területek szerkezetét (meghatározás, ismeret, képesség, attitűd) a NAT-2007 strukturálta, fejlesztésüket tudatosabbá tette, (3) gazdagodtak a kiemelt fejlesztési területek (keresztantervek), amelyek valamennyi műveltségi területen érvényesek és a személyiségfejlesztést szolgálják, (4) kiegészültek a képzési szakaszok leírásai és markánsabban megjelentek a differenciális tanulószervezés szempontjai.

A tantervi implementáció

A NAT-evolúció legfontosabb állomásainak és legfőbb üzeneteinek elemzése után érdemes a tantervi implementáció kérdését is górcső alá venni. Az implementáció fogalma összetett: alapvető jelentése bevezetés, elterjesztés, harmonizáció, begyökeresztetés. A *Nemzeti alaptanterv* implementációjának azt a több évig tartó szisztematikus folyamatot nevezzük, amelyben a NAT-2007 legfontosabb célkitűzései, az alaptanterv egész szemlélete az iskolai gyakorlatban megvalósul. Az implementáció funkciója egyfelől a tartalmi szabályozási rendszer egyes elemeinek (kerettantervek, oktatási programok, állami vizsgakövetelmények, mérési-értékelési feladatok, tankönyvek, taneszközök, iskolai pedagógiai programok) integrálása, harmonizációja a közös műveltségi alapok, tudáskonceptió és tanulásfelfogás mentén, másfelől a *Nemzeti alaptanterv* megvalósulásának, bevezetésének segítése, támogatása (Vass, 2008). A *Nemzeti alaptanterv* implementációja tágabb értelmezésben a hazai oktatásügy modernizációjának egyik hajtóereje, mert kiterjed a rendszer egészében zajló innovációs, oktatás- és fejlesztéspolitikai folyamatokra is. Külön figyelmet érdemel a pedagógiai kultúra javítása, a kulcskompetenciák hatékonyabb tervezésének, fejlesztésének és értékelésének támogatása.

Öröndetes, hogy a hazai pedagógusképzésben és továbbképzésben is elindultak azok a folyamatok, amelyek illeszkednek a *Nemzeti alaptanterv* szellemiségéhez, horizontális szem-

pontként jelentkeznek a NAT-2007 implementációjában. Elsősorban a tanárképzési szakok erőteljes integrációját (műveltségterület, pedagógiai szakok), a Képzési és Kimeneti Követelmények (KKK) fejlesztő, kompetencia alapú vonásait és a tanári kompetenciaterületeket kell kiemelnünk. A tantervi implementáció egyik legfontosabb célja, hogy az iskolák megértsék és pedagógiai programjukba (helyi tantervükbe) hatékonyan építsék be a NAT-2007 kulcskompetenciáit, fejlesztési feladatait. Fontos szempont az is, hogy a korábbi tanításközpontú, elsősorban a tananyag megújítását és a követelmények taxonomizálását előtérbe helyező gyakorlat helyett a pedagógiai folyamatok a hatékony, önálló tanulásra, valamint a fejlesztendő kompetenciákra mikro- és nanoszinten is fókuszáljanak.

A tantervi implementáció globális célkitűzése az, hogy az alaptanterv szellemisége az oktatás egészét jelentős mértékben áthassa, és a rendszer minden szereplője értse a NAT-2007 legfontosabb törekvéseit, alapelveit, értékeit. E célkitűzés támogatását az alábbi feladatokban ragadhatjuk meg:

1. A mindenkori NAT-felülvizsgálat kutatási, fejlesztési és innovációs feladat- és esz-
közrendszerének meghatározása és összehangolása.

2. Az implementációs folyamat menedzselése során az egyes szabályozó eszközök közötti koherencia biztosítása.

3. A *Nemzeti alaptanterv* kulcskompetenciái, fejlesztési feladatai és az érettségi követelményrendszere közötti kapcsolat elemzése.

4. Az Új Magyarország Fejlesztési Terv (ÚMFT) közoktatással kapcsolatos céljai között és a program monitorozása során a NAT-implementáció támogatásának kiemelt értékelési kritériumként (specifikáció, kompetenciastruktúrák) való megjelenítése.

5. A humán fejlesztés, az iskolai szervezetfejlesztés és a vezetés korszerűsítése.

6. A pedagógusok osztálytermi viselkedésében, a tanulás iskolai és osztályszintű szervezésében, a mikroszinten való változások erősítése.

7. Az alapkészségek fejlesztését szolgáló iskolai bevezető és kezdő szakasz meghosszabbításával összefüggő teendők végrehajtása.

8. A 18 éves korig tartó iskolakötelezettség végrehajtásának elemzése, ennek keretében a NAT és az iskolai szakképzési programok viszonyának a vizsgálata (Vass, 2008).

A célok és feladatok ismeretében, a hatékony tantervi implementáció érdekében érdekes a bevezetés feladatait, az ezekhez rendelt eszközöket is végiggondolni. A legfontosabb feladat az implementáció koncepciójának, feladatainak hatékony kommunikációja. Sokszínű és összetett feladatról van szó, hiszen egyszerre kell szólni a szakmához és a közvéleményhez. Ez nem pusztán fogalmazásbeli és tájékoztatási probléma, hanem olyan technika, amely messze túlmutat a tantervi kérdéseken, és számos PR- és marketingeleme is van. A NAT-2007 társadalmi begyökereztetése a médiumok használatát, kiadványok elkészítését és a szülők számára is közérthető üzenetek megfogalmazását egyaránt igényli.

Hasonló jelentőségű a tantervi kutatások, fejlesztések és innovációk (K+F+I) összehasonlító, komparatistikai vizsgálata. Az eredmények lehetővé teszik, hogy a tantervi implementáció folyamatában a megfelelő beavatkozások (korrekció, revízió, problémák megoldása, folyamatok monitorozása) szakszerű, tudományos alapon történjenek. A kompetencia alapú tartalmi szabályozás tantervi és pedagógiai támogató rendszerének fejlesztése és egymásra építettsége kiemelt feladata a tantervi implementációnak. Elsősorban azokról a NAT-2007-konform oktatási programcsomagokról, kerettantervekről, tankönyvekről és taneszközökről van szó, amelyek a kulcskompetenciák fejlesztését segítik a pedagógiai gyakorlatban. Ez egyben azt is jelenti, hogy az iskola belső szervezete is át fog alakulni. Olyan menedzsment- és vezetési stratégiák, munkaközösségek, műhelyek, tanulászervezési megoldások kerülnek előtérbe, amelyek erősítése, működőképes, egymástól tanuló hálózattá alakítása, az iskolák tanuló szervezetté fejlődése az implementációs folyamat későbbi eredménye lehet.

Nézzünk meg néhány konkrét példát a fenti feladatokra vonatkozóan! A kommunikációs feladatokat tekintve érdemes először a legfontosabb célcsoportokat azonosítani. Nyilvánvaló, hogy elsősorban a tanulókra, a pedagógusokra és az iskolavezetőkre kell fókuszálni. Célszerű azokra a gyakorlatban már jól működő példákra, modellekre, esetekre építeni, amelyek jól illeszkednek a NAT-2007 szellemiségéhez. Olyan tanulói szervezetek, közösségek fejlesztéséről van szó, amelyek egy-egy térségben tudásközpontként és „legjobb gyakorlatként” egyaránt működhetnek. Körük szervezve a változásokat nehezebben értő és kezelő, kevésbé innovatív iskolákat, a hálózatban részt vevők (tanulók, pedagógusok, iskolavezetők, iskolák) elérik a hatékony és sikeres tantervi implementáció szempontjából fontos „kritikus tömeget”. A kommunikáció szempontjából hasonlóan fontosak azok a program- és tantervfejlesztők, tankönyvszerzők, taneszközkészítők, akik a legfontosabb üzeneteket transzformálni tudják az iskolák számára. Ugyanakkor a szélesebb közvélemény, az úgynevezett társadalmi kommunikáció szempontjából olyan műhelyeket is létre kell hozni, amelyekben nem pusztán az oktatás világából jött szakemberek vesznek részt. Így egészségügyi, gazdasági, pszichológiai, fogyasztóvédelmi, környezeti és más szempontok is szerepet játszhatnak a tantervi implementációban. Fontos az országos és helyi döntéshozók tájékoztatására, képzésére is gondolni. Olyan fórumokról, tréningekről van szó, ahol – lehetőség szerint – pedagógusokkal, iskolavezetőkkel együtt gondolkodva, dolgozva kialakul egy közös szemlélet, egymást erősítő stratégia. A tantervi implementáció kommunikációja szempontjából fontos a pedagógusképzésben részt vevő kollégák tájékoztatása. Kiemelten vonatkozik ez a feladat a gyakorlólhelyen dolgozó mentorokra is. A szakmai és társadalmi célcsoport között helyezkednek el azok a testületek, civil szervezetek, amelyeknek jelentős transzferfeladata van a *Nemzeti alaptanterv* implementációja szempontjából.

A fenti szereplők széles palettája sokszínű, változatos eszközökkel történő kommunikációt jelenthet. A rádiós és televíziós, illetve az online csatornák ugyanúgy eszközrendszerét képezik az implementáció kommunikációjának, mint a szakajó és más napilapok. Célszerű a NAT-2007 rövidebb és hosszabb változatából készíteni egy médiakonform anyagot, amely minden szereplő számára jól kommunikálható. Külön figyelmet érdemel a szülők számára készített kommunikációs eszközrendszer (Szülői NAT, tájékoztatók, NAT-fórumok, Szülők Akadémiája, reklámok stb.) létrehozása. Hangsúlyos az online tájékoztatás, NAT-honlap kialakítása, olyan levelezőfórumok, chatszobák fejlesztése, amelyek „élvő teszik” az alaptantervet. A szakma számára a konferenciák

A tantervi innovációk hazánkban alulról felfelé indultak el. Az iskolák önállósodása, kísérletező kedve megerősítést kapott, amit a NAT-1995 bevezetése is támogatott. Vertikális szempontból a tartalmi szabályozás kétpólusú (központi, helyi), háromszintű (alaptanterv, kerettanterv/oktatási programcsomag, helyi tanterv) rendszerre alakult. Horizontális szempontból a tananyag- és követelményközpontú tanterv egyre inkább tevékenységközpontú, kompetencia-alapú folyamatterv lett. A kompetenciák strukturálódtak, a kiemelt fejlesztési feladatok bővültek. Mivel a Nemzeti alaptanterv oktatáspolitikai és pedagógiai dokumentum, az európai trendeknek megfelelően a tanítás módszertanáról alapvetően a tanulás tervezésére, fejlesztésére és értékelésére helyeződött a hangsúly.

mellett lehetőséget kell biztosítani kerekasztal-beszélgetésekre, műhelymunkára, alkotó szemináriumokra.

A tantervi kutatások, fejlesztések, innovációk (K+F+I) feladatai esetében két konkrét teendőt érdemes kiemelni. Egyfelől az implementáció monitorozását (követő–értékelő–fejlesztő rendszer), a bevezetés nyomon követését. Ez tartalmazza az iskolai pedagógiai programok (helyi tantervek) elemzését, a kvalitatív vizsgálatokat (interjúk, kérdőíves vizsgálatok, megfigyelések, fókuszcsoportos elemzések), valamint egy sokszínű visszacsatolást biztosító, a fejlesztő-diagnosztikus értékelést előtérbe helyező eszközrendszer kialakítását. Másfelől a komparatistikai, a hazai és nemzetközi folyamatokat összehasonlító kutatások támogatása is időszzerű feladat. A kompetencia alapú tartalmi szabályozás kialakításában Európa és a világ országai különböző megoldásokat mutatnak fel. Fontos volna ezeket a legjobb gyakorlatokat, eseteket elemezni, összehasonlítani annak érdekében, hogy a tapasztalatok birtokában, a folyamatok, trendek ismeretében a leghatékonyabb hazai lépéseket valósítsuk meg. Az összehasonlíthatósági szempont mellett lényeges a kutatási, fejlesztési és innovációs folyamatok reflektivitásának és adaptivitásának erősítése is. Az alkalmazott kutatások, a gyakorlat számára jelentős fejlesztések, a NAT-konform innovációk alkotják a feladat- és az ehhez kapcsolódó eszközrendszer alappilléreit.

A kompetencia alapú tartalmi szabályozás támogató rendszerének fejlesztésekor fontos feladat az oktatási programcsomagok és a kerettantervek kínálatának bővítése. A választás tudatossága mellett az adaptációs technikák fejlesztésére is figyelmet kell fordítani. Mivel a jelzett feladat rendkívül tudásintenzív, így a tanterv- és programfejlesztők tudásháttérének erősítése mellett érdemes kidolgozni egy részletes kritériumrendszert (specifikáció, kompetenciastruktúrák) is, amely megalapozhatja a tantervek, programok, tankönyvek, taneszközök megbízható minőségértékelését is. A felállítandó kritériumrendszernek a NAT-2007 szemléletét, értékeit, alapelveit, legfontosabb célkitűzéseit kell közvetítenie. Ezzel párhuzamosan a már meglévő mérési-értékelési és vizsgarendszer továbbfejlesztését is el kell végezni. (Vonatkozik ez a kétszintű érettségi követelményrendszerre és a kompetenciamegérő feladataira is.) A „közös többszörös” ebben az esetben is a NAT-2007 műveltségképéhez és tudáskonceptiójához való igazodás.

Az intézményi menedzsmentet, vezetésre és szervezetfejlesztésre vonatkozó feladatokat tekintve mindenekelőtt tudatos szemléletformálásról, a szisztematikus változások hatékony kezeléséről van szó. A tantervi implementáció szempontjából rendkívül fontos az az intézményi környezet, alkotói légkör, amely pozitívan és negatívan egyaránt hathat a bevezetés, az elterjesztés és a begyökereztetés folyamatára. Nem egyszerűen a pedagógusok és iskolavezetők továbbképzéséről van szó: a tanulási-tanítási környezet minősége és a hatékony tantervi implementáció között szoros az összefüggés. Ez nem pusztán az iskolavezetés professzionalizálódásának függvénye, ennél lényegesen többről van szó. Az iskolavezetőket és a helyi döntéshozókat, a szülői szervezeteket egyaránt magában foglaló hálózatok, műhelyek, tanulói szervezetek kialakítása a feladat. Célszerű a szervezetfejlesztésre vonatkozó szakmai tapasztalatok adatbankban való rögzítése, elérhetővé tétele, a szolgáltatások bővítése.

Kutatásunkban egy kérdőíves vizsgálat (n=95) keretében feltártuk a gyakorló pedagógusok vélekedéseit, nézeteit a tantervi szabályozás rendszeréről és típusáról, az érvényben lévő *Nemzeti alaptanterv* lényegéről és hatásáról, a mindennapi pedagógiai gyakorlatot orientáló, befolyásoló, szabályozó szerepéről. A vizsgált iskolák válaszadó pedagógusai alapvetően elfogadják a tantervi szabályozás Magyarországon érvényben lévő rendszerét. Értik és tudják mind a *Nemzeti alaptanterv*, mind a helyi tanterv funkcióját, és mindennapi pedagógiai munkájuk meghatározó tényezőjének tekintik azokat. A válaszadó pedagógusok több mint fele részt vett már iskolája helyi tantervének kidolgozásában. Minden bizonyos szükség lenne – az itt kapott adatok alapján – a *Nemzeti alaptanterv* céljának, tartal-

mának, jelentőségének szélesebb körben való megismertetésére, illetve kívánatos lenne növelni a pedagógusok ezen munkájának sikerességét, eredményességét és elismertségét. Hasonlóan további munkálatokat igényel a helyi tanterv azon sajátosságának nagyobb mértékű érvényesítése, hogy jobban törekedjenek a helyi (települési, kliensi, kulturális) sajátosságok és elvárások figyelembevételére és beépítésére iskolájuk tantervének kidolgozásakor. További jelentős lépéseket kell tenni a másodlagos szabályozó eszközrendszer területén, amely érinti mind a tankönyvek, taneszközök, oktatási programcsomagok, mind a tantervi tartalomértékelés összhangjának javítását. Igazolódott az a feltételezésünk, hogy hazánkban a tankönyveknek és más taneszközöknek kiemelkedően jelentős szerepük van a helyi tantervek kidolgozásában. Komoly hiányosságokat tapasztaltunk a pedagógusok tantervfejlesztő munkájának szakmai támogatásában (továbbképzések, szakmai szolgáltató szervezetek működése, tanácsadó szerepe), valamint az iskola szervezeti kultúráját alapvetően meghatározó együttműködés területén.

A tantervi implementáció fent elemzett feladatai nem sporadikusak, nem lehet az egyik elemet kiemelni, a másikat háttérbe szorítani, mivel itt egymással összefüggő, konzisztens rendszerről van szó. Az implementáció globális és részletes célkitűzései, feladatai és eszközei ugyanis egymást erősítik.

Összegezve megállapítható, hogy a hazai tantervi változásokban folyamatosság, egyfajta „evolúciós tendencia” mutatható ki. A tantervi innovációk hazánkban alulról felfelé indultak el. Az iskolák önállósodása, kísérletező kedve megerősítést kapott, amit a NAT-1995 bevezetése is támogatott. Vertikális szempontból a tartalmi szabályozás kétpólusú (központi, helyi), háromszintű (alaptanterv, kerettanterv/oktatási programcsomag, helyi tanterv) rendszerré alakult. Horizontális szempontból a tananyag- és követelményközpontú tanterv egyre inkább tevékenységközpontú, kompetencia alapú folyamattev lett. A kompetenciák strukturálódtak, a kiemelt fejlesztési feladatok bővültek. Mivel a *Nemzeti alaptanterv* oktatáspolitikai és pedagógiai dokumentum, az európai trendeknek megfelelően a tanítás módszertanáról alapvetően a tanulás tervezésére, fejlesztésére és értékelésére helyeződött a hangsúly. Kiemelt szerepet kapott a tantervi implementáció, ezen belül a kommunikáció, a kutatás, a fejlesztés és az innováció, a támogató rendszer és az iskola szervezeti- és vezetésfejlesztése. A folyamatok egyre inkább a mikro- és nanoszintre összpontosítanak. Örvendetes, hogy az oktatásügy felelősei a valóságos, megvalósítható tantervi szabályozás mellett tették le a voksukat.

Néhány nemzetközi példa

Anglia

Az angol *Nemzeti Curriculum* műfajilag valóban egy alaptanterv, hiszen magán viseli annak legmarkánsabb jellemzőit. Célokat, hosszú távú terveket fogalmaz meg, tantárgyi programokat, standardokat, követelményszinteket határoz meg, javaslatot tesz a tevékenységek tervezésére, a módszerek, eszközök alkalmazására. A bevezetését követően rendelkezéseit időről időre nagytól alá veszi, értékeli, felülvizsgálja, hogy aztán a tudományos felfedezések eredményeinek és a társadalmi elvárások esetleges megváltozásának tükrében mindent továbbfejlesszen. A curriculum-elmélet (Tyler-racionálé) három forrása ('sources') és két szűrője ('screens') egyértelmű alapját képezik az alaptantervnek. A tanterv követelményrendszerének előírásai, függetlenül attól, hogy milyen kulcsszakasról és milyen készséget, képességet (kognitív, affektív, pszichomotoros) igénylő tárgyról van szó, az egyszerűbbtől a nehezebb fejlesztés, ugyanakkor a folyamattev irányába mutat. Az olyan tantárgyak, mint az idegen nyelvek vagy az állampolgári nevelés, csak a harmadik kulcsszakaszban, vagyis a tanulók tizenhárom éves korától válnak alapozó tantárgyakká, mivel magasabb rendű értelmi és összetettebb érzelmi készségeket, képességeket feltételeznek, visszatükrözve ezáltal a Bloom-féle követelményrend-

szert. (10) Kitétetett szerepet töltenek be a *Nemzeti Curriculum*ban a keresztantertvi dimenziók, amelyek helyzetüknél fogva hatékonyan képesek összekapcsolni az egyes tantervi tartalmakat, mivel ezek olyan egységesítő témák, melyek elősegítik a világ megértését, visszatükrözik azokat az eszméket és kihívásokat, amelyekkel egyén és társadalom találkozhat. A középiskolákra vonatkozó keresztantertvi dimenziók: azonosság és kulturális különbözőség, egészséges életmód, közösségi részvétel, vállalkozó szellem, globális dimenzió és fenntartható fejlődés, technológia és média, kreativitás és kritikus gondolkodás. Az alaptanterv a keresztantertvi dimenziók esetében hangsúlyozza azok inter-, illetve multidiszciplináris jellegét, és számos lehetőséget kínál a keresztantertvi dimenziók helyi tantervekbe való beépítésének. (11) 2008-ban az angol szabályozási folyamatok, különösen a 3. kulcsszakaszt tekintve, visszatértek a decentralizáltabb irányításhoz. Nagy hangsúlyt helyeznek az iskolai innovációra, a kreativitás erősítésére és a személyre szabott tanulás fejlesztésére.

Ausztria

Ausztria már az 1990-es években reagált az egyre gyorsabb társadalmi változásokra, és ennek szükségszerű következményeként támogatta és azóta is folyamatosan ösztönzi az iskolák autonómiatörekvéseit (*Weißbuch...*, 2002). Ez tág értelmezésben azt jelenti, hogy az adott helyi társadalmi igények és fejlődési tendenciák ésszerű figyelembe vételével, az iskoláknak saját maguknak kell megszabniuk a változások irányát. Az ausztriai autonómiatörekvések egyik legpozitívabb hozadékeként a pedagógusok, az oktatói csoportok és az iskolák módszertani-didaktikai munkájában megvalósult erősödő saját felelősségét tartják számon (*Lucyshyn*, 2006). Ugyanakkor a PISA, a TIMSS és a DESI vizsgálatok eredményei és az összehasonlító vizsgálatokból előtűnő tendenciák Ausztriában egy komplementer stratégiát is megköveteltek az oktatás és az iskolai fejlődés tervezésekor. E folyamat jegyében kerültek kidolgozásra a kulcskompetenciákhoz kapcsolódó standardok, amelyek meghatározzák az időszerű alpműveltséget, támogatják ezek megvalósítását és ellenőrzését is. Ebben a folyamatban nagy szerepet kap a helyi tantervek kialakítása és fejlődése is. A felső tagozat kifutó tantervei (kerettantervként) a tananyag maximális mértékét adták meg, amiből a tanároknak választaniuk kellett a tanítás kialakításakor. Az iskolák erősödő helyi autonómiája és szabad mozgásterük bővülése, valamint a tudástartalmak növekedése miatt a tantervi fejlesztések jól érzékelhető céljává a leglényegesebb tartalmakra való összpontosítás vált. Az új tanterv-generáció már deklarálta a következő kérdésre kíván választ adni: „Mit kell tudniuk a tanulóknak az adott oktatási szakasz végén? Mely kulcskompetenciákat kell fejleszteni?”

Németország

Nagy hatással vannak Németországban a kompetenciamodellek megalkotásában a kognitív idegtudományi kutatások eredményei (*Spitzer*, 2000, 2006). A legfrissebb eredmények szerint a tudás fogalmát nem csupán az ismeretek halmazával azonosítják. A német nyelv jól el tudja különíteni a tudásról alkotott tradicionális fogalmat ('Wissen') a legújabb értelemben használt fogalomtól ('Können'). A 'Wissen' szó egy adott tárgyról való ismeretek halmazát jelenti. A 'Können' az ismereteken túl kiegészül a know-how típusú tudáselemekkel. Az új értelemben használt tudás ('Können') tehát egyre inkább procedurális eljárásokat hordoz magában, az automatikusan elérhető kapcsolódásokat és a folyamatokat egyaránt tartalmazza. A 'Wissen' típusú tudás magasabb szinten 'Können' (ismeret és know-how) tudássá fejlődik. A tudás definíciójának változásához elkerülhetetlen egy következő dimenzió továbbgondolása. A tudásról alkotott tudás, azaz a metatudás is része a tudásfogalomnak. A kompetenciaelmélet szerint a metatudás ahhoz

segít hozzá, hogy az egyes tudásterületek releváns kapcsolódásait mutassák ki. Ha mindezek tükrében a kompetenciafejlesztés még arra is képes, hogy a tanuló tapasztalati tudására építkezve fejtsse ki hatását, jelentős minőségi változás következhet be a tanulók teljesítményében. A kompetenciaelmélet teljes egészében átírta a tanulásról való gondolkodást Németországban.

Hollandia

A nemzetközi trendeknek megfelelően a holland tartalmi fejlesztés szakembereinek is újra kellett gondolniuk a tartalmi szabályozás kereteit. A tantervpolitika Hollandiában abba az irányba látszik elmozdulni, hogy a mindenkori minőség elérése érdekében egyre nagyobb autonómiát biztosítson az iskolák számára egy egyre erőteljesebben decentralizált oktatáspolitikai keretein belül. Az elmúlt tizenöt-húsz évben is decentralizáltak tekintett holland tantervfejlesztési stratégia (Kupier és Akker, 2005) egyre nagyobb teret igyekszik biztosítani az iskolákban megvalósuló helyi tantervek számára. Hollandiában a kormány egy tantervi keretet határoz meg alapvető célkitűzések formájában mind az általános, mind az alsó középfokú oktatás esetében. Ezek alapvetően különböznek például az angoltól, mivel itt sokkal kevesebb célkitűzés jelenik meg, azok sokkal kevésbé részletezettek, és nem jelölik ki pontosan sem az oktatás tartalmát, sem az alkalmazott oktatási módszereket. Ugyanakkor a kötelező oktatás végére hat általános oktatási cél elérését tették kötelezővé:

1. Interdiszciplináris témák
2. A cselekvés/alkalmazás képességének elsajátítása
3. A tanulás képességének elsajátítása
4. A kommunikáció képességének elsajátítása
5. A tanulási folyamat átgondolása képességének elsajátítása
6. A jövő elgondolása/megtervezése képességének elsajátítása

Figyelemre méltó, hogy egyrészt makroszinten egyre erőteljesebben jelentkezik a kompetencia alapú tartalmi szabályozás. Ausztriában, Magyarországon és Portugáliában alapvető célkitűzés a kulcskompetenciák hatékony fejlesztése, míg Angliában az életképességek (funkcionális, valamint személyes, tanulási és gondolkodási) kerültek előtérbe. Nem véletlen ugyanakkor, hogy az iskolai programokban nagyon sokféle tanulói tevékenység, fejlesztési feladat található. Említést érdemel Hollandia, ahol nagy hangsúlyt helyeznek az aktív, önálló tanulásra, így az iskolai programok (curriculumok) jó része itt már tanulásfejlesztő teret. Hasonló a helyzet Angliában is, ahol már a nanoszintű, személyre szabott tanulási tervek is megjelennék.

Portugália

Az új elvárásoknak megfelelően a portugál tartalmi fejlesztés szakembereinek is újra kellett definiálniuk a tartalmi szabályozás kereteit. A tantervpolitika Portugáliában az oktatás mindenkori minőségének biztosítása érdekében egyre nagyobb autonómiát ad az iskolák számára az oktatáspolitikai keretein belül. Ennek megfelelően a tantervfejlesztési stratégia tágabb teret nyújt az iskolákban megvalósuló helyi tantervek számára. A portugál curriculum értékelhető egyfajta folyamattervként, bár nem tartalmazza a tanítási

folyamat teljes vertikális leírását. Meghatározza az általános kompetenciák körét és részletezi a tantárgyspecifikus kompetenciákat. Annyiban tekinthető alaptantervnek, hogy a minden tanulónak járó nevelést és képzést írja elő. Nem elsősorban azt hangsúlyozza, hogy mit tanítson az iskola, hogyan tanítson a pedagógus, nem tananyag-központú, inkább kompetencia alapú tantervnek érdemes tekinteni, hiszen a fejlesztendő képességeket helyezi előtérbe, kiemelve az alkalmazható tudás fontosságát. A helyi tantervek révén egy rugalmas, flexibilis tartalmi szabályozás válik lehetővé. Ezek a helyi tantervek rögzítik az iskolák fejlesztési programjait, a tantárgyi és óraterveket, az egyes tantárgyak tananyagait, valamint követelményeit csakúgy, mint a tananyag- és taneszközüválasztás szempontjait. Keresztnterervi jellege meghatározó, a tantárgyakon átívelő, közös fejlesztési feladatok a strukturális, integráltabb tananyag-elrendezést követelik meg.

Portugáliában a 'competência' (kompetencia) kifejezés alatt a működésben vagy használatban lévő tudást (ismereteket) értik. A fogalom az ismeretek, képességek és attitűdök integrált fejlesztésére utal az alapoktatás ('ensino básico') valamennyi szakasza vonatkozásában. A kompetencia tehát nem képességek vagy attitűdök csoportjának egy bizonyos ismeretanyaghoz való hozzáadását jelenti, hanem azon képességek és attitűdök integrált fejlesztésével vagy előmozdításával áll összefüggésben, melyek megkönnyítik az ismeretek különböző helyzetekben való alkalmazását. A 'competências essenciais' (alapvető kompetenciák) azon általános és tantárgy-specifikus ismeretek összességét jelentik, amelyek nélkülözhetetlenek a mai társadalomban élő valamennyi állampolgár számára. Ezért nagyon fontos azon ismeretek meghatározása, melyek lehetővé teszik a tanulók számára, hogy megismerjék és megértsék az egyes tantárgyak természetét és folyamatait, valamint hogy pozitív attitűdöket alakítsanak ki nemcsak az intellektuális tevékenység, hanem az azzal járó gyakorlati munka iránt egyaránt. A kötelező oktatás végére a tanulóknak a következő általános, alapvető kompetenciákkal kell rendelkezniük, beleértve az alábbiakra való képességet is:

- a valóság megértése és a mindennapi élet teremtette helyzetek és problémák kezelése érdekében képesnek kell lenniük kulturális, tudományos és technológiai ismereteik mozgósítására éppúgy, mint
- a különböző kulturális, tudományos és technológiai területek nyelvezetének használatára, önmaguk hatékony kifejezése érdekében;
- a portugál nyelvet mind kommunikációra, mind gondolataik megszerkesztésére megfelelően kell használniuk;
- az idegen nyelveknek a mindennapi helyzetekben való megfelelő (kommunikációra és információ feldolgozására egyaránt történő) használata;
- a kitűzött célok elérésére irányuló egyéni munka- és tanulási módszerek alkalmazása;
- az információk vizsgálata, kiválasztása és elrendezése annak érdekében, hogy mobilizálható ismeretökké lehessen azokat alakítani;
- megfelelő problémamegoldó és döntéshozó stratégiák alkalmazása;
- a tevékenységek önálló, felelős és kreatív végrehajtása;
- másokkal közös feladatok és projektek keretében való együttműködés;
- a test és tér közötti harmonikus kapcsolat előmozdítása olyan személyes és interpersonális megközelítésmódon keresztül, mely javítja az egészséget és az életminőséget.

A *Nemzeti tanterv* a tíz általános kompetencia mindegyikére nézve részletesen meghatározza azok elsajátításának transzverzális és tantárgyspecifikus megvalósítását. Az általános és tantárgyspecifikus kompetenciák elsajátítása kötelező, bár az iskolák nagyfokú önállósággal rendelkeznek a tanterv kezelése terén, s így tanulóik speciális szükségleteinek megfelelően határozhatják meg saját, a kompetenciák fejlesztésére vonatkozó prioritásait és stratégiáikat. A tanterv bátorítja a tanulók önálló és kreatív attitűdjeinek kialakítását. A kulcskompetenciák körébe tartozik tehát a tanulni-tudni, amelyet Portugáliában különálló kulcskompetenciának tekintenek. A tanulni-tudni képességét a portugá-

lok úgy definiálják, mint „meghatározott célok eléréséhez elsajátított személyre szabott munkavégzési és tanulási metodológiát”. Az információs és kommunikációs technológia (IKT) használatának képességét nem minősítik önálló kulcskompetenciának, hanem az általános és tantárgyspecifikus kompetenciák fejlesztésére szolgáló eszközként definiálják, amely főleg az információ feldolgozásával hozható összefüggésbe (az információ megvizsgálása, kiválasztása és megszervezése annak érdekében, hogy mozgósítható tudássá lehessen alakítani). Ugyanakkor a tanterv nagy hangsúlyt fektet az IKT használatának fejlesztésére.

Folyamatok, trendek az európai tantervi-tartalmi szabályozásban

Az országelemzések után lehetővé válik az alapvető folyamatok összegzése, a legfontosabb tantervi trendek felvázolása. A felsorolt országok mindegyikéről megállapíthatjuk, hogy a tantervi-tartalmi szabályozásaik – az 1980-as évektől kezdődően – folyamatosan fejlődnek. Jól látható az is, hogy a szupraszintű, nemzetközi hatások a vizsgált országok tantervi folyamatait erősen átítatják.

A curriculum műfaji sajátosságainak érvényesülése

A tyleri folyamatterv, azaz a tanítási folyamat (céloktól az értékelésig) teljes, elsősorban vertikális leírása makro- (nemzeti) szinten elsősorban fejlesztési szakaszokra (Magyarország), kulcsszakaszokra bontva (Anglia), képzési fokozatokra bontva (Németország egyes tartományai) jelenik meg. Érdekes módon a folyamatként felfogott tantervi fejlesztés mezo- (iskolai) szinten erőteljesebben mutatható ki. Portugáliában például hároméves projekttervet kell készíteni, míg Magyarországon minden iskolának szakértők által véleményezett, fenntartó által jóváhagyott pedagógiai programja van. Hasonló a helyzet Hollandiában is, ahol az iskolák helyi tantervükben egy olyan tevékenységtervvel dolgoznak, amelyet szakfelügyelők hagynak jóvá. A tyleri curriculum-elmélet tevékenységterv-felfogása számos tanári tevékenységre fókuszált. Az iskolák által alkalmazott módszerek az elemzett országok mindegyikében szabadon választhatók. Ez egyfajta didaktikus-módszertani jeleget is kölcsönözhet egy-egy iskolai programnak, ugyanakkor paradigmaváltásként jelennek meg a tanulói tevékenységek tervezésére, fejlesztésére és értékelésére összpontosító programok. Ezek a tevékenységtervek már a kompetenciák fejlesztését helyezik az előtérbe.

A kulcskompetenciák megjelenése a tantervi szabályozásban

Figyelemre méltó, hogy egyrészt makroszinten egyre erőteljesebben jelentkezik a kompetencia alapú tartalmi szabályozás. Ausztriában, Magyarországon és Portugáliában alapvető célkitűzés a kulcskompetenciák hatékony fejlesztése, míg Angliában az életképességek (funkcionális, valamint személyes, tanulási és gondolkodási) kerültek előtérbe. Nem véletlen ugyanakkor, hogy az iskolai programokban nagyon sokféle tanulói tevékenység, fejlesztési feladat található. Említést érdemel Hollandia, ahol nagy hangsúlyt helyeznek az aktív, önálló tanulásra, így az iskolai programok (curriculumok) jó része itt már tanulásfejlesztő terv. Hasonló a helyzet Angliában is, ahol már a nanoszintű, személyre szabott tanulási tervek is megjelennek. Az európai kulcskompetenciák különböző szinteken való beépítése, fejlesztésük nyomon követése, a tantervi folyamatok monitorozása elsősorban Ausztriában, Németország egyes tartományaiiban, valamint Magyarországon és Portugáliában figyelhető meg. Az angol tantervi-tartalmi szabályozásban megjelenő életképességek és a holland tevékenységtervek képességei lényegében lefedik az Európai Unió nyolc tételes kulcskompetencia-keretrendszerében foglaltakat. Ausztriában és

Németország egyes tartományában elsősorban a tudásra, Angliában, Hollandiában, Magyarországon, Portugáliában a fejlesztendő képességekre fókuszálnak. Érdekes, hogy az angol és a holland folyamatokban egyre nagyobb hangsúlyt helyeznek a tanulási attitűdökre is. Figyelemre méltó, hogy az iskolák a tananyag megválasztásában lényegében szabadon, szakemberek és támogató rendszerek segítségével dönthetnek. Makroszinten az elemzett országok esetében jól kitapintható két trend: egyrészt a tananyag mint a kompetenciafejlesztés eszköze nem részletezett, nem kötött; másrészt pedig az is kimutatható, hogy erőteljesen jelennek meg a szabályozásban a kereszttantervi dimenziók (Anglia, Magyarország).

A valóság megnevezésért folytatott versenyben a cselekvőképes tudásra helyeződött át a hangsúly. A gazdaságban ezért értékelődik fel a kompetencia, a kreativitás, ezért válik keresetté a kreatívan gondolkodó, tanulóképességét megőrző, cselekvő, önállóan gondolkodó munkavégző. Ez a kulturális tőke viszont nem csupán a gazdasági, hanem a társadalmi integráció mikéntjéért folytatott versenyt is meghatározza. A nagy társadalmi rendszerek korábbi igazságmonopóliumát egyre inkább a kisebb társadalmi csoportok tudásértelmezései váltják fel, így a rendszerek sérülékenyebbek, törékenyebbek lesznek. Ezek a jelenségek mára a közoktatás nagy rendszereiben is érzékelhetően jelen vannak, és az iskolai tudást értelmező tantervi szabályozásban is manifesztálódnak.

A tanárképzés és a tantervi szabályozás összefüggései

Minden vizsgált országban – kisebb-nagyobb mértékben – összekapcsolódtak a tantervi átalakulási folyamatok a tanárképzés reformjával. Ausztriában a 2005-ös főiskolai törvény középpontba helyezi a tanári kompetenciákat, annak érdekében, hogy a makroszintű tantervi elvárások megvalósuljanak a gyakorlatban. Központilag határozzák meg a pedagógusmesterség alapképesítési követelményeit, a tanárképzési modulok tartalmát. Hasonló a helyzet Magyarországon is: egyrészt a Képzési és Kimeneti Követelmények (KKK) tartalmi előírásai, másrészt a tantervi akkreditáció által előírt kilenc fejlesztő tanári kompetencia adja meg a keretét a hazai tanárképzésnek. Észak-Rajna-Vesztfáliában a rugalmasabb szabályozási folyamatok egyrészt fejlesztik a pedagógusok tantervi kompetenciáit, másrészt összefoglalják azokat a területeket, amelyekben bővíteni kell a meglévő szaktudást, valamint fejleszteni kell a pedagógiai-pszichológiai és szakmódszertani képességeket. Hollandiában a korábban már említett közoktatási prioritás, azaz az aktív, önálló tanulás előtérbe kerülése mellett a tanárképzés szempontjából érdemes megemlíteni azt a tartalmi modernizáció szempontjából fontos feladatot, amely a tanulók felkészítését célozza meg az információs társadalom kihívásaira. Eppen ezért

nem meglepő, hogy a tanárképzésben a professzionalizmusra, ezen belül is a következő két elemre helyezik a fő hangsúlyt: a tanulóközpontú szemlélet és módszertan erősítésére, valamint a kreativitás tudatos fejlesztésére. A tanári kompetenciák fejlesztésében különbséget tesznek a kezdő pedagógus és a néhány éves tapasztalattal már rendelkezők között. A tanárképzésben is előtérbe kerül az aktív, önálló tanulás, így a tanárjelöltek saját tanulási folyamataikra reflektálva sajátítják el a legfontosabb kompetenciákat. A kompetenciafejlesztés kapcsán fel kell figyelni arra is, hogy a reflektivitás mellett előtérbe kerülnek a képzés gyakorlati és fejlesztő elemei is. Portugáliában például a kép-

zés reformjában fontos szerepet játszottak a gyakorló pedagógusok visszajelzései is. A kompetenciastandardok kidolgozása mellett figyelemre méltó a folyamatok értékelésének, monitorozásának szándéka. Megállapítható, hogy a közoktatásban jelentkező tantervi-tartalmi kihívásokra minden ország képzése igyekezett válaszokat adni.

A tantervi implementáció

A tantervi-tartalmi szabályozás átalakításával, reformjával párhuzamosan egyre nagyobb hangsúly helyeződik az implementációs (bevezetéssel, elterjesztéssel, begyökeresítéssel kapcsolatos) folyamatokra. Hollandiában például már több mint egy évtizede szisztematikusan megtervezték a makroszintű, néhány éve a mikro- és nanoszintű bevezetés lépéseit. Hasonló a helyzet Angliában is, míg Magyarországon 2004 óta van stratégiája a *Nemzeti alaptanterv* bevezetésének. Németországban fontos célkitűzés egyrészt a kompetenciák elsajátításának a mérése, értékelése, másrészt a tantervi bevezetés monitoringja, az implementáció hatékonyságát mérő eszközök fejlesztése. Ugyanakkor azt is érdemes leszögezni, hogy a tantervi implementáció stratégiája, a bevezetés nyomon követése új kihívás a közoktatási rendszerekkel szemben. Olyan összetett beavatkozásról van szó, amelynek elemei: (1) kutatás, fejlesztés, innováció, (2) támogató rendszerek (programok, tankönyvek, taneszközök, vizsgarendszer), (3) intézményfejlesztés, vezetőképzés, (4) kommunikáció. Végezetül nem elhanyagolható az sem, hogy a horizontális implementációs szempontok között a vizsgált országokban markánsan érvényesül a tanárképzés és -továbbképzés reformja, átalakítása.

Összegzés és további kérdések

Kutatásunkban amellet érveltünk, hogy az oktatás gazdasági és társadalmi felértékelődésével megváltozott az iskolai tudást kanonizáló tantervi szabályozás szerepe. A valóság megnevezésért folytatott versenyben a cselekvőképes tudásra helyeződött át a hangsúly. A gazdaságban ezért értékelődik fel a kompetencia, a kreativitás, ezért válik keressetté a kreatív gondolkodó, tanulóképeségét megőrző, cselekvő, önállóan gondolkodó munkaerő. Ez a kulturális tőke viszont nem csupán a gazdasági, hanem a társadalmi integráció mikéntjéért folytatott versenyt is meghatározza. A nagy társadalmi rendszerek korábbi igazságmonopóliumát egyre inkább a kisebb társadalmi csoportok tudásértelmezései váltják fel, így e rendszerek sérülékenyebbek, törékenyebbek lesznek. Ezek a jelenségek mára a közoktatás nagy rendszereiben is érzékelhetően jelen vannak, és az iskolai tudást értelmező tantervi szabályozásban is manifesztálódnak. Jól látható az a trend, hogy míg a curriculum-fejlesztések (követelmény-taxonómiák) korai szakaszában (1960-as, '70-es évek) a tanulók tanulási teljesítményeire, eredményeire irányult a figyelem, mára elérkeztünk ahhoz a szakaszhoz, ahol az egyéni fejlesztéseket segítő, kevésbé technokrata és operacionalizált, rugalmasabb tervezés és a hatékony és önálló tanulásra fókuszáló fejlesztések kerülnek előtérbe.

Jegyzet

(1) *A tartalmi szabályozás meghatározó elemei, a tantervi paradigmák komparatistikája* (témavezetők: Perjés István, Vass Vilmos) című kutatást az Oktatásért Közalapítvány tOKA támogatta. A kutatás eredményeit lásd: Perjés és Vass, 2009. (Szerzők: Buda András, Dobó István, Hoffmann Nóra, Kakukné Jakabacska Andrea, Pázmán Viktória, Perjés István, Pfister Éva, Szabó Anita, Szabó Antal, Vass Vilmos.) (2) Köznevelés 1993/7.

(3) Köszönetet a fogalomért Báthory Zoltánnak, aki egy 2007. évi NAT implementációs bizottsági ülésen először használta ezt a kifejezést.

(4) 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról

(5) 243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

(6) A Nemzeti alaptantervben megjelenő kulcskompetenciák alapját a *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC)* című dokumentum képezi.

(7) A Nemzeti alaptanterv szerepe a közoktatás tartalmi szabályozásában. 9–15.

(8) A tartalmi szabályozással összefüggő kifejezések, definíciók. 160–165.

(9) A Nemzeti alaptanterv szerepe a közoktatás tartalmi szabályozásában. 9–15.

(10) Bloom céltaxonomiájának elemeit minden tantárgyi programnál kulcsszakaszonként ('key stage') jelenítik meg.

(11) Többek közt említi az órarendbe ágyazható tematikus heteket, az iskolán kívüli és az extracurriculáris lehetőségeket is, amellett, hogy a keresztantervi dimenziókat preferáló intézmények támogathatóságára is felhívja a figyelmet.

Irodalom

Ballér Endre (2004): *A tantervmélet útjain. Válogatás négy évtized pedagógiai írásaiból.* Aula Kiadó, Budapest.

Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciált tanításelmélet vázlata.* OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.

Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000.* ÖNKONET Kiadó, Budapest.

Weißbuch *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem.* (2002) Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien.

Gönczöl Enikő – Vass Vilmos (2004): Az oktatási programok fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 10–19.

Kupier, W. – van der Akker, J. (2005): *Curriculum development in (de)centralised policy contexts: emerging dilemmas.* Kézirat, Montreal.

Letschert, Jos (szerk.) (2005): *Curriculum development re-invented.* SLO, Leiden.

Lucyshyn, J. (2006): *Implementation von Bildungsstandards in Österreich.* Bm:bwk, Salzburg.

Nemzeti alaptanterv (1995). Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest.

Nemzeti alaptanterv (2003). Oktatási Minisztérium, Budapest.

Nemzeti alaptanterv (2007). Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.

Pöcze Gábor (1995): A Nat és a gyakorlat. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. 12–35.

Spitzer, M. (2000): *Geist im Netz – Modelle für Lernen, Denken und Handeln.* Heidelberg, Berlin.

Spitzer, M. (2006): *Erfolgreich lernen in Kindergarten und Schule. Auditorium Netzwerk.* DVD Jokers edition, Müllheim/Baden.

Szebenyi Péter (1994): Tantervkészítés egykor és most. *Educatio*, ősz. 345–354.

Vágó Irén – Vass Vilmos (2006): *Az oktatás tartalma.* In Halász Gábor és Lannert Judit (2006, szerk.):

Jelentés a magyar közoktatásról. OKI, Budapest.

Vass Vilmos (2003): A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. 40–44.

Vass Vilmos (2008, szerk.): *A Nemzeti alaptanterv implementációja.* Munkaanyag. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.