A NAT készítése közben

(Néhány fogalom értelmezése)

A Nemzeti Alaptanterv körül folyó viták és a tantervkészítés közben felszínre került nézeteltérések egyre világosabbá tették, hogy a továbbhaladásnak nélkülözhetetlen feltétele néhány tantervi fogalom egységes értelmezése. Ezt felismerve a NAT-bizottságok elnökeinek és OPI-felelőseinek *1990. október 4-én* tartott tanácskozásán a legfontosabb fogalmak értelmezésében megállapodásra jutottunk. Az alábbiakban közreadjuk a vita során kialakított meghatározásokat.

A *KÖZPONTI TANTERV* az iskolák széles körének - valamilyen döntésre jogosult választott testület vagy oktatásügyi hatóság által legitimált - kötelező tanügyi dokumentuma. Van, ahol az ország összes iskolájára érvényes (mint pl. nálunk); van ahol csak az állami iskolákra (mint pl. Franciaországban); van ahol mindegyik iskolára, csak a magániskolákra nem (mint pl. Németországban); és van ahol egy-egy államra vagy egy-egy iskolakerületre (mint pl. az USA-ban). Az iskola számára "központi" minden olyan tanterv, amelyet nem szabadon választ, amelyik kívülről írja elő, mit kell tennie. Ilyen értelemben központi tantervek a több iskolára kiterjedő speciális iskolafenntartói tantervek is (a felekezetek, a tanítórendek vagy egy-egy nagyobb település - pl. napjainkban Brüsszel és környéke - tanterve). A központi tanterv nem azért központi, mert központilag dolgozzák ki, hanem azért, mert központilag "rendelik el". Bár napjainkban nincs olyan ország, amelynek ne lenne ilyen vagy olyan központi tanterve, a központi tanterveknek igen eltérő változataival találkoztunk: Németország néhány tartományának rendkívül részletes, "kemény" dokumentumaitól kezdve a nagyon "lágy" holland állami tantervekig.

A központi tanterv korábban hagyományosan és általában az iskolák meghatározott körére vonatkozó globális elvárásokat, főként a közvetítendő, illetve kialakítandó értékeket (tantervi célokat és feladatokat), valamint az ezek megvalósítását szolgáló tantárgyakat, azok egymásutánját (vagy ahogyan régen mondták - "a tanítás rendjét"), végül az egyes tantárgyakra jutó óraszámokat határozta meg. Nem egyszer felsorolta a javasolt taneszközöket is. Ezzel a teljes oktatási folyamatot szabályozni kívánta. Határozottan le kell szögeznünk, hogy a NAT nem ilyen fajta központi tanterv.

A *HELYI TANTERV* az iskolára (egy iskolára) vonatkozó helyileg kialakított, a nevelőtestület konszenzusával elfogadott és ezáltal (vagy ezáltal is) legitimált, az adott iskolára nézve kötelező tanügyi dokumentum. A helyi tanterv is globális terv. Általában magába foglalja az iskola helyi nevelési rendszeréből (céljából, értékrendjéből) kiindulva a tanítandó tantárgyakat és azok évi (heti) óraszámát, valamint vázlatos tartalmát; a külső és belső vizsgálatok rendjét; a tanítási szünetek idejét stb. A helyi tantervben fontosnak látszik a közös metodikai alapelvek meghatározása is, hiszen csak így biztosítható az intézményen belüli nevelési hatások összehangolásának nélkülözhetetlen minimuma. A helyi tanterv tehát az iskolában működő valamennyi évfolyam és az összes tantárgy (és más tanulmányi tevékenység)

átfogó - a helyi nevelési rendszerbe ágyazott - terve, mely ugyanakkor ezen a kereten belül széles autonómiát biztosít az egyes nevelőknek.

A *TANITÁSI-TANULÁSI PROGRAM* (pedagógiai programcsomag) egy-egy tantárgy részletes tanítási-tanulási terve és eszközkészlete. Szemben a tantervekkel, nem az iskolák széles körének (központi tanterv) vagy egy-egy iskolának (helyi tanterv) átfogó tanítási-tanulási rendszerét szabja meg, hanem ezek részeként (alrendszereként) az egyes tantárgyak (műveltségi tömbök) célkitűzéseit, feladatait, tananyagát, eszközeit és módszereit tartalmazza. A tanítási-tanulási program nemcsak abban különbözik a tantervektől, hogy nem az iskolában folyó oktatás egészére, hanem annak csupán egy szegmentumára (egy-egy tantárgyra vagy műveltségi tömbre) vonatkozik, de abban is, hogy a terveken (célokon, feladatokon, követelményeken) túl a tervek megvalósításához szükséges tanítási, tanulási eszközöket), valamint egyéb segédanyagokat (pl. tanári kézikönyvet) is magában foglalja. Modern változata az a "curriculum", amelynek alkotóelemei: a programot értelmező összefoglaló (a Rationale); a részletes követelményrendszer; a tanári kézikönyv; a tankönyv; munkalapok; más tanulói munkaeszközök; szemléltetőeszközök; videofilmek, számítógépes oktatóprogramok; a tanulást ellenőrző és segítő mérési anyagok és értékelőlapok stb.

Egy tantervhez sok és sokféle program készülhet. Sőt! Az az előnyös, ha minél több és többféle készül. Tanítási-tanulási programok korábban is voltak. Legegyszerűbb formájuk (és a gyakorlatban máig legfontosabb elemük) a tankönyv, vagy tankönyvsorozat. Demokratikus körülmények között az iskolák a különböző programok (tankönyvek, curriculumok) között maguk választhatnak, sőt önállóan is állíthatnak össze programokat. A nyugati demokráciák többségében tanítási programokat és tankönyveket mindenféle minisztériumi jóváhagyás nélkül szabadon lehet kiadni és terjeszteni. Az állami tankönyvdotációt iskolák és nem a kiadók kapják.

KOMPLEX TANITÁSI-TANULÁSI programoknak tekinthetők azok a meghatározott nevelési koncepcióból fakadó sajátos iskolamodellek, amelyek valamennyi műveltségi terület, tantárgy és tantárgyakon kívüli extracurriculum számára kidolgozott programokkal rendelkeznek. E modelleket az iskolák nem egyszer csak egészükben vehetik át, pontosabban adaptálhatják helyi tantervükként, különben a célzott nevelési törekvések megvalósíthatatlanok. Így: a komplex tanítási-tanulási program a helyi tanterv és a tanítási program szintézise, és nem "központi tanterv", mivel alkalmazása nem kötelező.

AZ *ALAPTANTERV* a központi tanterv sajátos válfaja. Az alaptanterv is központi tanterv, mivel az iskolák széles körének - a nemzeti alaptanterv az ország valamennyi iskolájának - kötelező tanügyi dokumentuma, sajátossága abban áll, hogy kizárólag azokat a közös értékeket, követelményeket, tanítási tartalmakat írja elő, amelyeket valamennyi iskola - világnézeti és nevelésfilozófiai irányultságától függetlenül - fel tud vállalni, és amelynek teljesítéséhez rendelkezik a nélkülözhetetlen feltételekkel. Az alaptanterv kettős fundamentumon nyugszik: a világnézeti-politikai és a pedagógiai konszenzuson. Az előbbi a "kivánságokat", az utóbbi a "lehetőségeket" hozza közös nevezőre. A megegyezési kényszerből szükségszerűen következik, hogy az alaptantervnek széles teret kell biztosítania a közöstől eltérő világnézeti, nevelésfilozófiai, valamint a tárgyi és személyi feltételek által meghatározott helyi eltérések realizálására, másszóval az alaptanterven nyugvó változatos,

sokszínű fenntartói és helyi tantervekre. Ezért az alaptanterv a szükséges értékeknek, követelményeknek, tartalmaknak csakis a közös "magját" tartalmazhatja. Ilyen értelemben nevezhető "core-curriculumnak" (magtantervnek). A "core-curriculum"-ok létrejöttét az indokolja, hogy a modern, demokratikus társadalmak tagjainak kétféle kompetenciára van szükségük. Az egyik azokból a közös ismeretekből, készségekből, képességekből és attitűdökből tevődik össze, amelyek a társadalom közös életében és a munkában való részvételhez mindenki számára egyformán nélkülözhetetlenek. A másik viszont azokat a sajátos igényeket elégíti ki, amelyeket az erősen tagolt és specializált indusztriális és posztindusztriális társadalom az egyénektől megkövetel. A "core-curriculum" az első fajta kompetencia kialakítását szolgálja. Minthogy azonban a másik fajta kompetenciára is elengedhetetlenül szükség van, az iskoláknak a core-curriculumot magában foglaló speciális helyi tanterv alapján kell működniük.

Végül meg kell jegyezni, hogy az alaptanterv nemcsak core-curriculum, hanem egyben kerettanterv is, mivel nem a minimumkövetelmények gyűjteménye, hanem olyan keret, amelyen belül a tanítási anyag és struktúra, az időbeosztás és a módszerek szabadon választhatók.

A nemzeti alaptanterv

A nálunk javasolt nemzeti alaptantervnek (a NAT-nak) további jellemzői is vannak. Az első, hogy nem kívánja megszabni a kötelező tantárgyakat csupán műveltségi területenként a feltétlenül elsajátítandó ismereteket, készségeket, képességeket, viszonyulásokat. Ez lehetőséget ad az iskoláknak arra, hogy saját nevelési rendszerüknek megfelelően határozzák meg, milyen keretekben (pl. hagyományos vagy integrált tantárgyakkal) kívánják az alaptantervben előírt és az azt helyileg konkretizált (részletezett, kiegészített) tudásanyagot tanítványaiknak nyújtani. A NAT-javaslat másik sajátossága, hogy nem határozza meg évfolyamonként, hanem csak két fokon (elemi és alapfokon) a kívánt tudást. Mindebből következően a NAT-tervezet harmadik jellemzője, hogy a tantervi időkeretet is igen tágan szabályozza: a műveltségi területek egymáshoz viszonyított arányát rögzíti az elemi és az alapfokon.

Ilyen körülmények között az iskoláknak nemcsak lehetőségük van helyi tantervük összeállítására, de enélkül egyszerűen működésképtelenek. Meg kell határozniuk, hogy helyi nevelési rendszerüknek megfelelően milyen tantárgyakat fognak tanítani, melyik évfolyamokon, milyen óraszámban, hogyan kapcsolódnak ezek egymáshoz, milyen metodikai elvek mellett teszik le a voksot. S mindezek után körül kell nézniük a tanítási "program-piacon", hogy vannak-e olyan kész, alternatív programok, amelyek változatlanul, vagy némi átalakítással megfelelnek speciális igényeiknek, s ha nincsenek, maguknak kell létrehozniuk (vagy szakértőktől megrendelniük) a hiányzó, de nekik nélkülözhetetlen tanítási-tanulási programokat.

Mérési- és vizsgakövetelmények

A tantervi (különösen az alaptantervi) követelmények a pedagógiai folyamat orientálásának sokkal lágyabb eszközei, mint a vizsgakövetelmények. A tanterv a peda-

gógiai gyakorlatban sokféleképpen értelmezhető és realizálható, ezzel szemben a vizsgák szigorúan ellenőrzik (számonkérik), mennyiben felelt meg a tanítás a vizsgakövetelményeknek. Ezért, ahol a vizsgáknak komoly tétjük van, háttérbe szorítanak minden más követelményt (a tantervi követelményeket is), és meghatározó befolyást gyakorolnak az iskolai élet egészére. (Lásd a főiskolai és egyetemi felvételik hatását a magyar oktatásügyben!) A vizsgakövetelményeket természetüknél fogva elsősorban operacionalizálható (mérhető) elemekből állítják össze, ezért ahol és amenynyiben a vizsgakövetelmények szabályozó hatása dominánssá válik, az iskolai tevékenységek köre beszűkül az iskola célját téveszti, diszfunkcionálisan működik, és a légkör, a vizsgafeszültség miatt, nyomasztó lesz. Bár káros mellékhatásai miatt a rendszeres vizsgáztatást az alap- és középfokú oktatásban ma már sehol sem tekintik az oktatáspolitikai szabályozás meghatározó eszközének, éppen a keretjellegű alaptantervek, illetve az igen változatos alternatív programok, valamint a nagyfokú átgondolt és megtervezett, szolíd vizsgarendszer kiép.ítését és - még ennél is inkább - a sztenderdizált tesztekre támaszkodó folyamatos belső ellenőrzés (önellenőrzés) feltételeinek megteremtését. A maguk módján ezek is a szükséges közös műveltségi alapok létrejöttét szolgálják. Határozott különbséget kell azonban tenni a külső "vizsgák" és a belső folyamatos önellenőrzés között. Míg az előbbi - akarva-akaratlanul - a külső intervenció és a szelekció kemény eszköze, az utóbbi a tanulók folyamatos fejlesztésének ígéretes módszere. Meg kell tehát különböztetni egymástól egyrészt a keret jellegű alaptantervi, másrészt a részletes, egzakt mérési és vizsgakövetelményeket. (Ez utóbbiakat ugyan a tanterv alapján kell létrehozni, de nem lenne helyes a tantervbe foglalni, hiszen ezzel megszűnne a tanterv alaptanterv, kerettanterv jellege.) Ugyanakkor az alaptervre támaszkodva ki kell dolgozni a folyamatos önellenőrzést segítő eszközöket is (pl. a sztenderdizált tesztkészleteket).

Szebenyi Péter