

Nemzeti Alaptanterv és nevelés

BÁBOSIK ISTVÁN

E cikk közlésekor sajátos megoldásra kényszerültünk. Olyasmiről adunk közre véleményt, amit olvasóink nem ismerhetnek. Ugyanúgy nem ismerhetik, mint annak a Kossuth Klubban 1993 január 13-án tartott tudományos tanácskozásnak a közönsége, amely előadásokat és vitát hallgathatott végig egy rejtélyes tárgyról. E titokzatos tárgy a Művelődési és Közoktatási Minisztériumban készült Nemzeti Alaptanterv körülbelül 1992 decemberi változata, amelyen külön feltűntették, hogy belső használatra, nem publikálható, és amelynél újabb változat is lehet, amit még a konferencia előadói és néhány hozzászólója sem ismer. Hogy mégis közöljük Bábosik Istvánnak a konferencián elmondott hozzászólását, egyetlen dolog menti: észrevételei alapvetőek, és akármilyen alaptanterv akárhányadik változatának készítésénél figyelembe veendő szempontokat tartalmaznak. (Szerk.)

Ritkán fordul elő a tantervek készítésének folyamatában, hogy lehetőség legyen nevelésméleti szempontú elemzésre, nevelésméleti megjegyzések megfogalmazására annak ellenére, hogy minden tanterv elismeri, sőt, hangsúlyozottan deklarálja a nevelés elsőrendű fontosságát az iskolai munka keretében.

A nevelés elsődleges jelentőségének deklarációja a jelenleg tárgyalt nemzeti alaptantervi változatban is fellelhető, a nevelőmunkát szakszerűen és korszerűen orientáló támpontokkal azonban a dokumentum többnyire adós marad. Ez főként azért sajnálatos, mert a Nemzeti Alaptanterv további, a nevelő- és oktatómunkát irányító kerettantervek, illetve helyi tantervek kimunkálását elősegítő szempontrendszer, elvi-szakmai platformot kíván nyújtani, s így elvárható, hogy minden részletében kifogástalanul kimunkált legyen, s véletlenül se tartalmazzon átgondolatlan, ennek következtében a nevelési-oktatási gyakorlatot elbizonytalanító megfogalmazásokat, vagy koncepcionális elemeket.

A szóbanforgó alaptanterv részleteire áttérve, helyeselni lehet az emberkép fevázolásából történő kiindulást, hiszen régen felismert evidencia, hogy nevelési-oktatási-képzési koncepciót kialakítani (s ez történik minden tanterv esetében is), személyiségelméleti megalapozás nélkül szakszerű és hatékonyan orinétáló, vagyis a gyakorlatban alkalmazható formában nem lehetséges.

Ami ebben az alaptantervi változatban alapul vett személyiségelméleti koncepciót illeti, abban a szakszerűségnek és korszerűségnek kevés eleme lelhető fel, így a nevelő-oktató munka gyakorlati kivitelezőit inkább elbizonytalanítja, mintsem segítené. Indokolatlan anakronizmusnak tekinthető a személyiségstruktúra kantianus eredetű felosztása értelmi, érzelmi és akarati komponensekre. Kérdés, hogy egy ilyen differenciálatlan és a személyiségelmélet korszerű eredményeitől eltávolodó személyiségkép mennyire igazítja el a pedagógust nevelő tevékenységének megszervezésében, s mennyire teszi világossá számára, hogy személyiségformáló teendőinek elengedhetetlen része a konstruk-

tív szokásrendszer megalapozása, az életvezetés döntéseit hosszú távon meghatározó *életvezetési modellek* kiépítése, továbbá az életvitel következetességét, szerkezeti szilárdságát biztosító *meggyőződésrendszer* kifejlesztése is.

További zavar forrása, hogy a dokumentum bevezető részében felvázolt „emberkép” sem terminológiailag, sem tartalmilag nincs összhangban a tanterv további részleteivel. Így – többek között – nem világos, hogy a szinte minden tantárgy célkitűzései között szereplő „jellemformálás” tulajdonképpen mit jelent, s az így kialakított, de az úgynevezett „emberkép”-ben nem említett személyiségkomponens, tehát a jellem, hogyan illeszkedik az értelem, érzelem és akarat együtteséhez.

Ujabb megválaszolatlan kérdések fogalmazódnak meg az olvasóban, s teszik nehezen értelmezhetővé a nevelési célkitűzéseket, ha az erkölcsi tulajdonságok kialakítására vonatkozó részletekkel találkozunk a tantervben. Nem világos ugyanis, hogy a jellemformálás és az erkölcsi tulajdonságok kialakításának teendőit mennyiben tekinthetjük a tanterv szerint azonosaknak vagy másoknak. Az olyan erkölcsi tulajdonságok, mint a fegyelmezettség vagy a segítőkészség jellemvonások-e vagy sem? Akár ebbe akár abba a kategóriába soroljuk őket, hol helyezhetők el a személyiségstruktúrában, s formálásuk mennyiben igényel azonos vagy eltérő hatásszervezést.

A fentiekhez hasonló koordinálatlanság vonul végig a tantervben a nevelési célok és feladatok területén. Szembetűnő ugyanis, hogy míg az egyes tantárgyak nevelési célkitűzései között szinte mindig helyet kap (többnyire kifejtetlenül és indoklás nélkül) a jellem nevelése, addig ez a feladat a „Nevelési program alapjai” című részben, amely tételesen fogalmazza meg a nevelés legfőbb feladatait, nem nyer említést.

A tantervben megfogalmazott cél- és feladatrendszerrel maradván, meg kell jegyezni, hogy jól segíthetné a pedagógusokat az ebben a körben történő tájékozódásban, ha a cél- és feladatrendszer hierarchizáltan kerülne kidolgozásra, s így az időbeli és hatásrendszerbeli kapacitás célirányos felhasználásánál mérlegelni lehetne az egyes feladatok súlyát, fontosságát.

Ugyanez vonatkozik az egyes iskolafokok alapvető feladatainak megfogalmazására. A tanterv helyesen deklarálja, hogy az egyes iskolafokok feladata nem a következő iskolafokra való felkészítés. Bár ezt a dokumentum nem fejti ki, éppen ezért hozzá kell tennünk: ez azért állítható mindenekelőtt, mert minden iskolafoknak speciális nevelési vagy oktatási-képzési funkciója van, illetve kellene, hogy legyen. Ezeket a speciális nevelési, képzési vagy oktatási funkciókat azonban nem véletlenszerűen kapcsolhatjuk egy-egy iskolafokhoz, hanem szigorú pedagógiai törvényszerűségek, s az ezeket tükröző életkori metszetek alapján.

Mindez konkrétan azt jelenti, hogy a 10. és a 13-14. életévek a nevelés szempontjából jól megragadható metszeteket képviselnek. A 10. életévig ugyanis igen jó hatással érvényesíthető a szokásrendszer megalapozása és megszilárdítása, valamint a pedagógusok konstruktív magatartási mintáinak közvetítése. A 13., 14. életévek körül pedig nemzetközi vizsgálatok szerint megszilárdul a személyiség magasrendű ösztönzőrendszerének (szokásainak, életvezetési modelljeinek, meggyőződéseinek) szociális alapminősége, s ez az alapminőség később vagy egyáltalán nem, vagy csak igen nehezen módosítható.

Ebből olyan konzekvenciák következnek, hogy a 6-10., valamint a 10-14. életéveket átfogó iskolafokoknak alapvetően *nevelési alapozó funkciókat* kell ellátniuk. Ennek hiányában a gyerekek olyan nevelési deficitekkel hagyják el az iskolát, amely deficitek pótlása később vagy csak igen költségesen lehetséges, vagy sehogy. Ehhez viszont az alapozó nevelési feladatokat ellátó iskolafokokat személyi és tárgyi értelemben olyan helyzetbe kell hozni, hogy ezt a feladatukat magas szinten képesek legyenek ellátni. Ez azt is jelenti, hogy takarékoskodni hosszú távon legkevesebb az általános iskolán lehet, mivel itt érvényesül leghatározottabban az a törvényszerűség, hogy amit

ma megtakarítunk az iskolán, azt holnap el kell hogy költsük a börtönökre.

A fentiek alapján tehát célszerű, ha a tanterv egy-egy iskolafok alapfunkcióját határozottan és egyértelműen jelöli ki, de nem vélekedésekre, hanem pedagógiai törvényszerűségekre támaszkodva.

Az elemzett dokumentum – helyesen – vissza-visszatérő módon deklarálja a nevelés fontosságát, elsődlegességét, Ugyanakkor főként az oktatáshoz ad támpontokat, a neveléshez nem, ugyanis szinte kizárólag a tanulmányi tevékenység céljait, követelményeit taglalja, de már nevelő hatású megszervezésének feltételeit, az erre vonatkozó követelményeket nem. Ugyancsak figyelmet érdemel a tanterv szövegében az oktatás és nevelés egységének helyeselhető hangsúlyozása. Ennek nevelési szempontból azonban negatív módon jelennek meg a konzekvenciái, olyan értelemben, hogy a tanterv a nevelési feladatokat szinte teljes egészében az oktatás keretében látja megoldhatónak. Ezt az biznyítja a leglátványosabban, hogy a tanulmányi tevékenységen kívül, nem esik szó a nevelő funkciót alapvetően betöltő tevékenységformákról. Itt mindenekelőtt az önkormányzati tevékenységre, az önkiszolgáló, valamint a klubjellegű tevékenységre kell gondolnunk, s természetesen az ezek szervezését ellátó specialistákra.

Világszerte felismert törvényszerűség ma már, hogy a tanulmányi tevékenységre beszűkített tevékenységrepertoárra támaszkodva érdemi nevelőmunkát nem lehet végezni. Egy intézmény nevelési határfoka ugyanis egyenesen arányos tevékenységrepertoárjának szélességével.

Amennyiben ez a törvényszerűség nem épül be egy tanterv koncepciójába, az a tanterv nem jelent minőségi előrelépést, s nem eredményezi a gyakorlat valódi reformját, csupán az ismerethalmazok újabb mennyiségi variációját viszi be a gyakorlatba.

Az eddigiek alapján összegzésül az a következtetés látszik megfogalmazhatónak, hogy az elemzett nemzeti alaptanterv-változat fontos tanulással szolgálhat mind elméleti, mind pedig gyakorlati értelemben. A tanulság az, hogy a tanterv számos eleme jól bizonyítja azt, miszerint a neveléstudomány s ezen belül a neveléstudomány mellőzésével nem lehetséges a köznevelési-közoktatási gyakorlatot korszerűen és hatékonyan orientáló dokumentumokat szerkeszteni. Ilyen módon ugyanis kihasználatlanul maradnak azok az előnyök, amelyek egy új tanterv bevezetésével együttjárhatnak, nevezetesen az addigi egyoldalúságok kiküszöbölése, s a nevelési-oktatási gyakorlat érdemi, tényleges megújítása.