NAHALKA ISTVÁN

A közoktatás központi tartalmi szabályozásának két paradigmája

KÖZELÍTÉSEK

A tanulmányban a szerző az oktatási rendszerek tartalmi szabályozásának pólusokat kijelölő két paradigmáját, az „előíró" és az „autonómiára építő" paradigmát azonosítja, és ezen elgondolások szakmai, pedagógiai lényegét mutatja be. Tantervi és azokhoz szorosan kötődő tudományos megfontolások keretében nyújt segítséget azon gyakorlati, oktatáspolitikai kérdés megválaszolásához, hogy a korszerű tantervi rendszerekben hogyan alakuljon a központi szabályozás és a helyi tervezés – ezen belül pedig hangsúlyosan a pedagógus tevékenysége – közötti felelősségmegosztás, az adaptív, korszerű oktatás kialakítását segítő tantervi szisztéma. A szakmai tudományos elemzések azt mutatják, hogy ha a döntéshozók elfogadják, hogy a tanulási eredményesség, az innovációs folyamatok felgyorsítása, az esélyegyenlőtlenség csökkentése, a túlterhelés megszüntetése és a pedagógiai kultúra eredményes, korszerű alapelveket érvényesítő átalakítása az alapvető célok, akkor az autonómia-paradigma (az iskolák és különösen a pedagógusok pedagógiai folyamatok tervezésében biztosított jelentős önállósága) jóval adaptívabb, mint a részletesen előíró jellegű tantervi rendszer formálása.

BEVEZETÉS

E tanulmányban a közoktatásban működő központi tartalmi szabályozási rendszer bizonyos alapkérdéseivel, döntően pedagógiai problémáival foglalkozom. Ezen belül is egy kiemelt kérdéssel: *a központi tartalmi szabályozásnak milyen, egymástól lényegesen eltérő alapváltozatai lehetségesek*? E lehetőségeket a szabályozás *paradigmáinak* fogom nevezni. Vizsgálom, hogy mit mondhat a neveléstudomány e paradigmákról, a kialakult helyzetről. Nem foglalkozom számos, a NAT-ról szóló kormányrendelet[1] megjelenése után kialakult vitában (véleményfolyamban) felmerült részletkérdéssel, pusztán alapvető, a neveléstudomány számára is releváns kérdésekkel, és nem foglalkozom direkt oktatáspolitikai megfontolásokkal sem. Tartom magam ahhoz az alapelvhez, hogy a tudomány nem lehet döntőbíró, hiszen nem megkérdőjelezhetetlen igazságokat mond ki, hanem modelleket állít fel és azokat vizsgálja. Az emberi döntéseket, így a politikai elhatározásokat is azzal segíti, hogy a kutatási eredmények, a tudományos érvelések és eszmefuttatások, a tudományos modellekre alapozott logikai következtetések segítenek megítélni egy-egy döntés adaptivitását. Ilyen vizsgálatokat végzek magam is ebben az írásban. Nem jelentem ki a két paradigma egyikéről sem, hogy az valamilyen abszolút értelemben jó, kívánatos, igaz lenne, de megvizsgálom az alkalmazásukból fakadó, logikusan kö-

[1] 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról.

vetkező gyakorlati eredményeket. Ezeket sem minősítem, hiszen a tudomány nem tud normatív módon értékeket tulajdonítani semminek sem. A paradigmák alkalmazásának logikusan adódó következményeit viszont vizsgálom az *adaptivitás* szempontjából. Minden esetben „ha… akkor" típusú megállapításokat teszek. A „ha" oldalon szereplő tételek mint kívánatos, pozitív oktatásügyi fejlemények, célok középpontba állítása természetesen értékválasztást takar. Ezeket azonban tudományosan objektív vizsgálatnak vetem alá, s a következtetéseket ebből vonom le. Tehát feltételezve azt, hogy az ország oktatásügye számára mi lenne a kívánatos (pl. a tanulási eredményesség javulása, az esélyegyenlőtlenség csökkenése), értékelem, hogy ehhez melyik paradigma hogyan járul hozzá, ebben a relatív értelemben melyik az adaptívabb. Ugyanezt a módszert természetesen alkalmazni lehet és érdemes minden más, kívánatosnak gondolt céltételezésből kiindulva is.

Két alapvető szakmai paradigmát (megközelítést, elméleti rendszert) írok le, amelyek gyökeresen eltérő pedagógiai szemléletmódokon alapulnak, és alkalmazásuk a tapasztalat szerint is radikálisan különböző következtetésekre juttatja a szakembereket.

1. A közoktatás tartalmi szabályozása *előíró paradigmájának* nevezem azt a megközelítést, amelyben az a cél, hogy az ország teljes közoktatása számára, a tanulási idő túlnyomó részét (legalább 80%-át) lefedve álljon rendelkezésre a részletes céloknak, a tanulókkal szemben támasztott követelményeknek és a tanítandó tananyagnak (ismereteknek) a teljes és részletesen leírt rendszere.[2]
2. A közoktatás tartalmi szabályozása *autonómia-paradigmájának* nevezem azt a megközelítést, amelyben az a cél, hogy a rendszer egészére vonatkozóan csak az átfogó fejlesztési feladatok legyenek megfogalmazva. Ezen túl a részletes céloknak, a követelményeknek és a tananyagnak legföljebb csak azokat az elemeit határozza meg központi dokumentum, amelyeknek a szerepeltetése konszenzusközeli módon elfogadott. Utóbbiak esetében a konkrétan megnevezett elemek oktatása a teljes rendelkezésre álló idő 80%-ánál jóval kisebb részében is történhet e paradigma szerint.

feltételezve azt, hogy az ország oktatásügye számára mi lenne a kívánatos

A két paradigma jelen van a kurrikulum témájának nemzetközi szakirodalmában. A *központosítás – decentralizáció* fogalompárt is széles körben használják a két paradigma, vagy ahogy sokszor szerepel: a két tendencia leírására (*Priestley* és *Drew*, 2016; *Erss* és *Kalmus*, 2018). A bemeneti és kimeneti szabályozás megkülönböztetése is gyakran szerepel (pl.: *Nieveen* és *Kuiper*, 2012); sokszor a központosítottság mértékével kapcsolatos két paradigma megnevezései lényegében szinonimái a bemeneti és kimeneti szabályozás kifejezéseknek, azonban ez vitatható.[3] Az angol nyelvű szakirodalomban az előíró, részletező jellegű központi

[2] A 80% mint konkrét érték azért szerepel, mert a NAT 2020 esetében a döntéshozó szándéka az volt, hogy a NAT-ban és a kerettantervekben szereplő tartalom elsajátítása lehetséges legyen az iskolai tanórák számának 80%-ában.
[3] Az előíró jellegű és az annál jóval flexibilisebb szabályozás ellentétpárjának szinte semmi köze nincs a bemeneti és kimeneti szabályozás fogalmaihoz. A bemeneti szabályozás – a nevének megfelelően – a nevelési folyamatra kíván

tantervekkel összefüggésben gyakran szerepel a „tanárbiztos kurrikulum" (teacher-proof curriculum) megjelölés is, utalva arra, hogy a tanterv követése nem igényel különösebb invenciót, kreativitást, minden mozzanat részletesen elő van írva, „nem lehet elrontani" (pl.: *Priestley*, *Biesta*, *Philippou* és *Robinson*, 2015).

A konkrét, megvalósult szabályozási rendszerekben természetesen a két leírt paradigma bizonyos értelemben egyszerre érvényesül. E paradigmák inkább pólusokat jelentenek, kétféle, egymástól élesen elkülönülő szabályozási logikát írnak le, ami nem jelenti azt, hogy a gyakorlatban ne alakulhatna ki valamifajta „keverékük", egyensúlyuk (*Prichard* és *Moore*, 2016). *Minden szabályozásra elmondható azonban, hogy valamelyik paradigmát erősebben érvényesíti.* Egy tantervi rendszer szabályozhatja központilag az átfogó célokat, szigorúan csak a minimális elvárásokat, amelyek ráadásul nem is követelményekben, hanem fejlesztési feladatokban jelennek meg, megjelölhet alapvető témákat a tanítás területeivel kapcsolatban, miközben nem ad meg részletes tananyagot. Ilyenkor is van központi szabályozás, léteznek központi tantervi elvárások az iskolai munkával szemben, de a pedagógusok jelentős szabadsággal rendelkeznek a tananyag, a követelmények, a részletes célok tanulókra szabásában. Egy ilyen szabályozás a második paradigmához áll sokkal közelebb. Egy olyan központi tantervi rendszer, amelyben részletesen, a tanítási idő legalább 80%-át lefedve szabályozott a tananyag, a követelmények és a részletes célok rendszere, amely pontosan megszabja a tanítandó tantárgyakat, megadja a kötelező óraszámokat, ám módszertani szempontból szabadságot biztosít, és ha kisebb mértékben is, de beépít a rendszerbe helyileg, iskolánként meghatározható elemeket – nyilván inkább az előíró paradigmát valósítja meg. Nem véletlen természetesen, hogy a két szemben álló példa pontosan megfeleltethető az elmúlt 30 évben hazánkban megvalósult két szisztémának. Ha úgy tetszik: a bőrünkön tapasztaltuk a két paradigma jelenlétét, miközben nem beszélhettünk sem a központi előírások teljes hiányáról, sem az autonómia teljes mértékű negligálásáról.

A közoktatás tartalmi szabályozására vonatkozó elképzelések természetesen számtalan szempont alapján vizsgálhatók, ezért e nézeteknek, nézetrendszereknek a fenti két paradigmába való sűrítése és ezek egymással való szembeállítása csak egy modell a lehetségesek közül. Egészen más elemzési szempontokat használva egészen más leírásokhoz juthatunk, és nyilván szükséges is számos különböző szempontrendszert használva elvégezni az elemzéseket. Így például *Vass Vilmos* és *Perjés István* a tantervi műfajokat elemezve, elkülönítve, egymáshoz viszonyítva végeztek elemzést (*Vass* és *Perjés*, 2009). Az itteni felosztás alapszempontját az a kérdés adja, hogy *a központi szabályozás milyen szerepet szán saját magának, és milyet az intézményeknek, valamint a pedagógusoknak*. Majd látjuk, hogy a kérdés megválaszolása súlyos pedagógiai problémákkal áll kapcsolatban, amelyek neveléstudományi

a bőrünkön tapasztaltuk a két paradigma jelenlétét

hatni, előre kívánja rögzíteni, hogy adott célokat hogyan érjenek el a pedagógusok. A kimeneti szabályozás e tekintetben nem köti meg a pedagógusok kezét, ellenben megadja a kívánt végeredményt, a „kimenetet". Csakhogy mind a bemeneti, mind a kimeneti szabályozás lehet akár részletesen előíró is, de biztosíthat széles körű autonómiát is a pedagógusok számára.

eszközökkel vizsgálhatók, miközben természetesen a problematika egésze politikai, oktatásigazgatási jellegű is. Utóbbit azonban nem elemzem, csak a szakmai kérdésekkel foglalkozom.

E tanulmányban csak a tantervi szabályozásról lesz szó. Egy még átfogóbb elemzésre lesz majd szükség ahhoz, hogy a teljes tartalomszabályozás vizsgálata megtörténjen. Különösen fontos lenne a kimeneti szabályozás elemeinek alapos áttekintése, kritikája, hiszen a tantervi, valamint a vizsgákkal való szabályozás jelentős mértékben hatnak egymásra, semlegesíthetik, vagy akár felerősíthetik egymás hatását. Mindenesetre, ha lennének elképzeléseink arról, hogy milyen irányban érdemes megváltoztatni a tantervi szabályozás rendszerét, akkor valamiféle cselekvés előtt koncepciót kellene kidolgozni a vizsgarendszerek megváltoztatására is. E tanulmányban azonban ez utóbbi kérdéssel még nem foglalkozom.

RÉSZLETESEBBEN A KÉT PARADIGMÁRÓL

Tendenciák a 20. században

Az intézményes nevelés történetében a kétféle paradigma mindig jelen volt, oktatási rendszerenként, iskolatípusonként, szintenként, de akár intézményenként is eltérő súlyokkal érvényesültek. (A nemzetközi tapasztalatok elemzésére vonatkozóan ld. *Vass* és *Perjés*, 2006; *Vass*, 2010).

A 20. században a világban a központi tantervi szabályozás tekintetében sokféle rezsim uralkodott. Egyetemes neveléstörténeti kutatásokban rendkívül vonzó téma a század egészének vizsgálata a tartalmi szabályozást uraló tendenciák szempontjából, ám számunkra, jelen írás céljait szem előtt tartva, csak az elmúlt fél évszázad történéseinek vázlatos áttekintése indokolt, mert a fent leírt paradigmák harca ebben az időben volt különösen éles. Azért érdemes ezt a nemzetközi kitekintést megtenni, mert a hazai változások paradox módon egyszerre voltak párhuzamosak a nemzetközi átalakulási folyamatokkal, illetve azoktól lényegesen eltérők is. Ezt talán a legjobban mutatja az a tény, hogy a Nemzeti alaptantervvel (NAT) kapcsolatos munkálatok hazánkban sok más országban zajló, ugyancsak nemzeti alaptantervek, magtantervek kialakítását eredményező folyamatokkal egy időben (’80-as évek vége, ’90-es évek eleje) zajlottak.

De elég csak egy kissé mélyebbre ásni, és kiderül, hogy míg számos más országban a neoliberalizmus szellemében a nemzeti szintű tantervi fejlesztés éppen az iskolára alapozott kurrikulum-tervezés helyébe lépett, addig nálunk pontosan a Nemzeti alaptanterv köré épülő szabályozási rendszerben formálódott meg a helyi tantervek „intézménye”, vagyis az iskola-alapú tantervi tervezés. A különbség abból adódik, hogy a második világháborút követően a fejlett Nyugat országaiban alapvetően liberális, iskolai fejlesztésekre alapozott szisztéma uralkodott, és a nemzeti kurrikulumok erre az úgymond „laissez-faire” helyzetre adott válaszként jöttek létre. Ez a válasz neokonzervatív, de egyáltalán nem idegen a neoliberális eszméktől sem (ld. pl. *Apple*, 2001). Ezt látjuk Angliában, Ausztráliában, Új-Zélandon,

> ha lennének elképzeléseink arról, hogy milyen irányban érdemes megváltoztatni a tantervi szabályozás rendszerét

az USA államaiban és sok más országban is. Ugyanakkor Magyarországon az új szabályozás az extrém módon centralizált, szocialista állami tartalomszabályozás helyébe lépett.

Két, ugyanarra az eredményre (nemzeti alaptanterv létrejöttéhez) vezető, egészen eltérő mozgásról van szó. A legfejlettebb országokban (és érdekes, hogy elsősorban az angolszász világban) a piacosítás, az állam visszaszorítása, a közszféra költségeinek visszafogása mint neoliberális oktatáspolitikai irány sajátos egységre lép a szigorúbb központi szabályozást, a sztenderdek rendszerének kiépítését, az elszámoltatást (átfogó tesztelés az oktatási rendszerben), a teljesen szabad iskolaválasztás voucher szisztémával történő megvalósítását szorgalmazó neokonzervatív törekvésekkel. *Ken Clements* egy 1996-ban írt tanulmányában részletesen bemutatja, hogy ez a folyamat miképpen ment végbe Ausztráliában 1988-tól kezdődően, milyen kritika kísérte az Ausztrál Nemzeti Alaptanterv létrehozását, s milyen érvek ütköztek a szakmai vitákban. *Gregory Lee* és munkatársai (*Lee*, *Hill* és *Lee*, 1997) az 1991-ben kiadott új-zélandi Nemzeti alaptantervvel összefüggésben mutatják ki, hogy a dokumentum miképpen hordozta magán a neoliberalizmus jegyeit, hogyan érvényesítette egyoldalúan a gazdaságban való részvételre felkészítés közvetlen szükségleteit, és hogyan szolgált a tanterv létrehozása közvetlen politikai célokat. Eközben Magyarországon a nemzeti alaptanterv létrejötte határozottan az oktatástervezés demokratizálásának jegyében zajlik. Mi a ’90-es évek közepére létrehoztuk azt a formát – a helyi tantervet –, ami a fejlett nyugati világban mindig is létezett.

hogyan szolgált a tanterv létrehozása közvetlen politikai célokat

Tantervek az elmúlt 75 évben Magyarországon

Magyarországon az elmúlt 75 év oktatástörténetében a központi szabályozás két paradigmájának érvényesülésére egyaránt volt példa. A központi tartalmi szabályozás fordulópontjait új központi tantervek megjelenései jelölték ki (az ittenihez hasonló szempontok szerinti elemzést ad más eredményekre jutva *Kaposi*, 2012). A 20. században a második világháborút követően ezek a fordulópontok a következők voltak: az ’50-es évek elején (a folyamat némileg elhúzódott, ezért nem tudunk egyértelmű dátumot mondani), 1962-ben, 1978-ban, 1995-ben, 2001-ben, 2003-ban, 2007-ben, 2012-ben és 2020-ban születtek új központi tantervek. A rendszerváltást megelőző dokumentumok, a 2001. évi módosítás, továbbá a 2012. és a 2020. évi Nemzeti alaptantervek és kerettantervek az előíró paradigmának megfelelően formálódtak, míg az 1995., 2003. és 2007. évi NAT-ok elsősorban az autonómia-paradigma jegyeit viselték magukon.

Érdemes megkülönböztetni a rendszerváltás előtti és az azután kialakult szisztémákat. Ugyanis míg a rendszerváltás előtt született központi tantervek „egyedül uralták a szabályozást”, vagyis teljes egészében meghatározták az oktatás tartalmát, és mellettük, alattuk más tanterv nem jelent meg, addig a rendszerváltás után született ilyen alaptantervek mellett, alatt, a szabályozási rendszer részeként jelen voltak (jelen vannak) a helyi tantervek is. Szokás a tartalmi szabályozás szintjeiről beszélni, és a rendszerváltást követően kialakult szisztémák esetében figyelembe venni a *kerettanterveket* is. A kerettantervek azonban két meglehetősen különböző

szerepet játszottak az egymást követő szisztémákban. A 2001. évi módosításkor a kerettantervek első megjelenéséhez köthető a „paradigmaváltás", hiszen az 1995-ös NAT által fémjelzett, kerettantervet nem tartalmazó szabályozásra az oktatási rendszer országos szintjét tekintve az autonómia-paradigma volt jellemző, míg a 2001-ben érvénybe lépett szabályozásban a változatlan NAT mellé helyezett, kötelező kerettantervek már az előíró paradigmát képviselték a legfelső szinten is. Ugyanez volt a kerettantervek funkciója a 2012. és a 2020. évi NAT-ok mellett is (azzal, hogy ekkor már az alaptantervek is meglehetősen részletesen, előíró és a tanulási idő nagy részét lefedő módon szabályozták az oktatás tartalmát). Ehhez képest a 2003. és a 2007. évi NAT-ok esetén léteztek ugyan kerettantervek, de azok funkciója nem a tartalom minden érintett intézmény számára kötelező előírása volt, hanem ezek a dokumentumok valójában mintatantervek voltak. Nem volt kötelező közülük választani, és még akár felhasználásuk esetén is a tartalmukat tetszőlegesen átalakítva (betartva természetesen a NAT előírásait) lehetett helyi tantervet készíteni. Ma már valójában szerencsétlennek kell tartanunk, hogy 2003 és 2012 között megmaradt e tantervek „kerettanterv" neve – sokkal következetesebb lett volna mintatanterveknek nevezni őket.

Mindezek miatt erősen megkérdőjelezhető, hogy a 2001 és 2003 között, továbbá 2012-től mindmostanáig érvényesülő tartalmi szabályozást érdemes-e *három szintből állóként* megnevezni (NAT – kerettanterv – helyi tanterv). Ugyanis az ezekben az időszakokban érvényesülő szabályozásban az alaptanterv és a kerettantervek szinte szimbiózisban hordozzák a kötelezően és részletesen előírt tartalmakat, egyetlen egységet képeznek, ezért a NAT és a kerettantervi rendszer két külön szintként történő meghatározása valójában indokolatlan. (Később megmutatom az elemzés során, hogy még a NAT+kerettanterv – helyi tanterv kétszintűsége is megkérdőjelezhető.)

> a változatlan NAT mellé helyezett, kötelező kerettantervek már az előíró paradigmát képviselték

Mi van a tantervekben?

A NAT-ban az autonómia-paradigma követése esetén nincsenek részletes tartalmi leírások, de mindjárt bemutatom, hogy a gyakorlatban ez az elv nem érvényesült hiánytalanul. Az 1995-ben kiadott NAT-ban ugyan voltak még tananyagok, de az akkori megfogalmazás szerint ezek csak egyfajta minimumot, mindenképpen tanítandó részt képviseltek, miközben már akkor felmerült kritikaként, hogy így is túl bő lett a tananyagrendszer. Nem véletlen, hogy az 1998-ban hatalomra került kormány, amelynek tartalmi szabályozással kapcsolatos elképzeléseit jól láthatóan az előíró paradigma határozta meg, nem változtatta meg magát a NAT-ot, „csak" annyit tett, hogy „alászervezte" az iskolatípusokra és szintekre megformált kerettanterveket, amelyek így mintegy kiegészítették a NAT-ot, és azzal együtt már az előíró gondolkodásmódot megtestesítő tantervi rendszert alkottak.

Érdemes megemlíteni, hogy 2001 és 2003 között, illetve 2012-től is lehetőség volt, és lényegében ma is van lehetőség eltérő tartalmak akkreditáltatására.[4] A 2012-től 2019-ig hatályos köznevelési törvény 9. § (8) bekezdése biztosította: „… az alternatív iskolai kerettantervben lehet meghatározni az általános szabályoktól eltérő, sajátos, az adott intézményben

- …
- *b)* az iskolában oktatott tananyagot, követelményeket,
- …
- *d)* a tanulók részére előírt heti kötelező óraszámot…".

A (9) bekezdés még meg is erősítette a központi szabályoktól való eltérés szabadságát: „Az óvodapedagógiai program, kerettanterv a (8) bekezdésben meghatározott körben eltérhet az e törvényben, valamint az e törvény felhatalmazása alapján megalkotott jogszabályban meghatározottaktól" (Nemzeti Köznevelésről Szóló Törvény, 2011). Alternatív kerettanterveket az oktatásért felelős miniszter engedélyezhetett, illetve egyedi megoldásokat engedélyezhet ma is, az engedélyre a kérelmet az intézmény fenntartójának kell benyújtania. Az állami iskolák részaránya az összes intézmény között (iskolafokonként és iskolatípusonként nem elhanyagolható különbségekkel) 80% fölött van, ezek fenntartói a tankerületek és a szakképzési centrumok, és bár nem lehetetlen, de nyilván nem könnyű feladat egy intézmény számára ilyen körülmények között alternatív kerettanterv, illetve a mai szabályozás szerint[5] egyedi program engedélyeztetése.

A 2003., majd a 2007. évi NAT – kötelezően előíró kerettantervek nélkül – már lényegében az autonómia-paradigmát képviselte. E dokumentumokban nem volt részletesen előíró jellegű tananyag, és elvileg követelmények és nagyon részletes célok sem szerepeltek volna. A korabeli elképzelések szerint a NAT-ban az egyes műveltségi területek leírása során csakis úgynevezett *fejlesztési feladatok* jelentek volna meg, ezt a programot azonban csak részlegesen sikerült megvalósítani. Ennek oka valószínűleg az volt, hogy a „fejlesztési feladatok" mint tantervi kategória nem rendelkezett markáns és egységes meghatározással, a NAT szövegeken dolgozó csoportok más és más értelmet adtak a kifejezésnek.

Az eredeti szándékokat tekintve egy fejlesztési feladat egy tantervben nem *tananyag* és nem is *követelmény*. A tananyag – ahogy ezt mindenki jól érti – a tanítás és tanulás faktuális tartalma: a témák, fogalmak, művek, folyamatok, jelenségek, emberek, évszámok; és természetesen még nagyon sokféle tényleges tanítási tartalmat lehet megnevezni. Ez a tantervi tartalmak leginkább hagyományosnak tekinthető kategóriája, mindig arra a kérdésre válaszol, hogy *mit tanítunk* az iskolában. Elméletibb pedagógiai szövegekben *deklaratív tudásként* is megnevezhető, ha pedig némileg precízebben akarunk fogalmazni, akkor érdemes explicit deklaratív tudásról beszélni (*Biggs*, 1992). (Az iskola spontán, nem

[4] Illetve 2001 és 2003 között a kerettantervtől a megengedettnél nagyobb mértékben eltérő helyi tantervet, a mai szabályozás szerint pedig az alternatív iskolák programjának a NAT-tól és kerettantervtől eltérő „egyedi megoldásait" kell akkreditáltatni.

[5] A Köznevelési törvény időközben módosult 9.§ (8)-(9) szerint

tervezett hatásként formál számos implicit, nem tudatosodó tudáselemet is, ezek között a világ leképezésére szolgálókat lehet implicit deklaratív tudáselemeknek nevezni. Ilyen például az a diákok széles körében élő meggyőződés, hogy a matematika nem más, mint matematika feladatok megoldása. A rejtett tanterv jelenségvilágából is hozhatnék számos konkrét példát.) A követelmények – ahogy ezt a szó is világosan jelzi – elvárások, cél jellegű tantervi elemek. Tanulókkal szemben támasztott követelményekről van szó, amelyeknek a megadása a legtöbb esetben valamilyen sikeres cselekvés, tevékenység megfogalmazásával történik: erre és erre lesz képes a tanuló, ezt és ezt tudja majd megoldani, megcsinálni, ha a tanulási folyamat sikeres lesz. Más esetekben a követelmények képességek, készségek, kompetenciák, attitűdök megnevezésével kerülnek be a tantervekbe, azonban a háttérben ezekben az esetekben is valamilyen tevékenységekre való képesség, valamilyen feladatoknak a megoldani tudása áll.

A 2003. és 2007. évi tantervekben tehát nem volt tananyag, és az eredeti szándékok szerint nem lett volna követelmény, ez azonban viszonylagos következetességgel pusztán az *Ember a természetben* műveltségterületen teljesült. És azt is ki kell mondani egyértelműen, hogy a követelmények (a legtöbb esetben képességek, készségek attitűdök) leírása is meglehetősen részletező volt a két említett NAT-ban, tehát akár az autonómia-paradigmának való megfeleléssel kapcsolatban is meg lehetne fogalmazni problémákat. Nyilván nincsenek tiszta megvalósulások. A paradigmák meghatározásában még sikerülhet markáns elkülönítéssel élni, a gyakorlatban megszülető tantervekről azonban már csak annyit mondhatunk, hogy bizonyos kompromisszumok eredményeként az ideáltipikusnak gondolt, „elméleti tantervek" valamelyikéhez közelebb állóknak tekinthetők.

> Jómagam híve vagyok a NAT olyan elkészítésének, amelyben valóban csak fejlesztési feladatok szerepelnek

Fejlesztési feladatok

De mik a *fejlesztési feladatok*? Erre a kérdésre feltétlenül alaposan kell válaszolni, mert úgy tűnik, az autonómia-paradigma egy lényeges alapfogalmával állunk szemben. Már a megnevezés is elég jól jelzi, hogy miről van szó. *A tanulók fejlesztésének egy területéről, egy elkülöníthető részfeladatról beszélünk*. Egy-egy fejlesztési feladat nem valamilyen, a tanulókkal szemben megfogalmazható követelményt ír le. Bizonyos értelemben mégis követelmény, de nem a tanulók, hanem az iskola, a nevelési folyamat elé állítva. A fejlesztési feladat az iskola feladata. Abban az értelemben átfogóbb, hogy egy-egy fejlesztési feladat kivitelezése során a pedagógiai munka *többféle* ismeretet (deklaratív tudást) mozgósíthat, akár személyre szólóan különböző, differenciált módon. A konkrét tanítási-tanulási folyamatban a gyerekek elé többféle követelmény állítható, ezek akár tanulónként mások és mások lehetnek. De a tanterv maga ezeket a deklaratív és procedurális tudáselemeket konkrétan nem adja meg, hanem csak a fejlesztési feladat átfogó leírását. Ez a szigorú megállapítás azonban enyhíthető, ahogyan ezt számos ország alaptanterve alkalmazza is: a fejlesztési feladatok mellett megjeleníthetők nagyon visszafogottan bizonyos tananyagelemek és követelmények is, de csakis a leginkább alapvetők, a garantálhatóan mindenki számára minimálisan előírhatók. Jómagam híve vagyok a NAT olyan elkészítésének, amelyben valóban csak fejlesztési feladatok szerepelnek, tananyag és köve-

telmények egyáltalán nincsenek, de az autonómia-paradigma érvényesülését nem sérti, ha valóban minimális mértékben szerepelnek ilyen elemek is (pl. fő témakörök vagy mindenki számára kötelezően megismerendő művészeti alkotások, egy-egy – általában szemléleti alapokhoz erősen kötődő – képesség, attitűd, mint amilyen a kritikus gondolkodás vagy az általánosan elfogadott nemzeti, európai és egyetemes értékek képviselete).

A fejlesztési feladatoknak – mint egy határozott tantervi kategória elemeinek – kiemelt szerepének érvényesítése megoldást jelent a hazai központi tartalmi szabályozás 25 év óta állandóan felmerülő egyik problémájára. Nehéz bármi értelmeset kezdeni a középfokú iskolák munkájának tartalmi szabályozásával akkor, ha az előíró paradigmát alkalmazzuk, vagy ha következetlen az autonómia-paradigma alkalmazása, és a követelmények részletezése mégis megtörténik a NAT-ban (2003, 2007). A tantervszerkesztők általában a *gimnáziumokra* írják a NAT megfelelő részeit, azonban a legtöbb tanítási területen már az érettségit adó, szakmai középiskolákban[6] sem lehet így a tanterv megfelelő, a még kisebb óraszámban közismerettel foglalkozó szakképző iskolákban pedig végleg alkalmazhatatlan. A fejlesztési feladatok meghatározása viszont megoldja ezt a problémát. Ugyanis ezek a tantervi elemek kellően tágan fogalmazottak ahhoz, hogy egyaránt érvényesek legyenek szakiskolára, szakközépiskolára, szakképző iskolára, szakgimnáziumra, technikumra és gimnáziumra. Például a művészeti alkotásokról konstruálható egyéni interpretációk jelentőségének felismertetése egyaránt feladat mindegyik leírt iskolatípusban, attól függetlenül, hogy mennyi idő áll rendelkezésre a konkrét helyi tantervekben az érintett tantárgyak tanítására, vagy mennyi időt kíván fordítani az iskola azokra a projektekre, amelyekben szerepelhet ez a fejlesztési feladat. Így *egységessé tehető középfokon is a NAT*, minden tanuló NAT-ja lesz, a *nemzeti jellege* nem sérül.

> kivitelezése 10-12 éves pedagógiai munkát jelent

A fejlesztési feladatok között is kiemelt szerepet kaphatnak a tantervfejlesztés során *a konstruktivista pedagógia által leírt fogalmi váltások* (*Korom*, 2005). Természetesen ez a szempont csak akkor vehető figyelembe, ha magában a fejlesztési folyamatban a konstruktivista pedagógia valóban komoly, az egész tanterv pedagógiai szemléletmódját meghatározó szerepet kap. Egy-egy fogalmi váltás végigvitele, kidolgozása a tanítás-tanulás folyamatában akár a fejlesztési feladatok mintapéldája is lehet. Ezek között olyanok is megjelenhetnek, amelyeknek a kivitelezése 10-12 éves pedagógiai munkát jelent. A modern természettudományos gondolkodásmód elsajátításával kapcsolatban említhető például az a fejlesztési feladat, hogy meg kell ismertetni a tanulókkal az anyag mozgására vonatkozó newtoni megfontolásokat, a gyerekek eredendően arisztotelészi mozgásképe mellett fel kell építeni a klasszikus fizika mozgásfelfogását (*Nahalka*, 2012). Ez egy olyan fejlesztési feladat, amely a közoktatásban zajló közismereti képzés minden szintjén jelentkezik, egy hosszú, egységesen átgondolható folyamat, amelyhez tananyagot, követelményeket rendelni igazán már csak a konkrét tanítási gyakorlatban, akár tanulónként differenciált, személyre szóló módon érdemes.

[6] A jogszabályi környezet változásaival együtt állandó változásban lévő hivatalos megnevezés miatt alkalmazzuk ezt a bonyolultabb, viszont jelentését tekintve állandó megfogalmazást. (*A szerk.*)

A fogalmi váltásokon kívül *a pedagógia „nagy feladatai”* is megfogalmazhatók fejlesztési feladatokként. Ilyen például az olvasás megszerettetése, a fenntarthatóság elvének megfelelő hétköznapi magatartás formálása, a szolidaritás különböző megnyilvánulásainak, ezek fontosságának a kifejezésre juttatása, a kritikus gondolkodás fejlesztése, a logikai következetesség képességének elmélyítése, a tanulás konstrukcióként való felfogásának, kooperatív jellegének, értelmességének következetes képviselése a tanítási folyamatban, valamint mindezeknek és sok más hasonló, átfogó fejlesztés konkrétabb részfeladatainak a tantervekben való rögzítése. Talán érzékelhető, hogy a központi tanterv fő „tartalom-hordozóinak” a fejlesztési feladatokat tekintve, ezek *egyben választásokat is jelentenek eltérő pedagógiai elképzelések között*. Nem véletlen, hogy a példák kapcsán szerepelt a konstruktivista pedagógia mint olyan paradigma, amelynek a konkrét gyakorlatban és a tantervekben való képviselete az egyik legfontosabb szemléleti kérdés a pedagógiában. De a fejlesztési feladatok jól jelzik a sok más kritikus pedagógiai kérdéshez való viszonyt is, mint amilyen általában a tanulás, a problémamegoldás vagy általában a gondolkodás (fontos-e például a kritikus gondolkodás vagy sem), a nagy világproblémákhoz való viszony (fenntarthatóság, globalizáció stb.), és hosszan lehetne sorolni számtalan valódi választásokra kényszerítő kérdést.

nagyobb a valószínűsége annak, hogy az előíró paradigma szerint készülő tanterv „lecövekel” egy adott értékrend, normarendszer és világkép mellett

Normativitás, indoktrináció vagy valami egészen más?

Minden tantervfejlesztés egyik központi kérdése, hogy az éppen fejlesztett tanterv előírja-e egy meghatározott, valamilyen módon specifikált értékrend, normarendszer és világkép „közvetítését”. Ha igen, akkor az iskolai nevelő tevékenység céljai meghatározottak a tartalmukat tekintve is, alternatívák felvetése nem lehetséges. Cél lehet, hogy formálódjék meg a tanulókban valamilyen normarendszer a társadalmi együttéléssel összefüggésben, de lehet az is cél, hogy ráadásul ez a normarendszer *ilyen és ilyen* legyen. Ez nem azonos az e tanulmányban tárgyalt két paradigmával, hiszen az előíró paradigma esetében is el lehet képzelni, hogy az e szerint dolgozó tantervfejlesztők nem adnak meg minden részletet, és az autonómia-paradigmában sem kizárt, hogy jelentős autonómiát biztosít a pedagógusok számára egy tanterv, azonban az olyan „nagy kérdésekben”, mint amilyen az értékek, a normák világa, a tanterv világképi jelentőségű elemei mégis előíró jellegűek. Természetesen erősen az lehet a meglátásunk, hogy még így is nagyobb a valószínűsége annak, hogy az előíró paradigma szerint készülő tanterv „lecövekel” egy adott értékrend, normarendszer és világkép mellett, és annak is nagyobb a valószínűsége, hogy az autonómia-paradigmát követő tanterv ezt nem teszi.

A *fejlesztési feladat* úgy oldja fel a problémát, hogy előíró jellegű az iskola számára, ám eközben nem az a tanuló számára. Ez a sajátossága különösen alkalmassá teszi arra, hogy a tanterv ne kényszerítse az intézményes nevelést egy meghatározott értékrend, normarendszer és világkép kizárólagos képviseletére. Ha a tananyag és a követelmények részletes előírása mellett, ezeknek bizonyos értelemben a részeként a tanterv a nagy, átfogó személyiségvonásokat (értékrendet stb.) is előírja, a pedagógiai

folyamatban a tanulók egyfajta kényszerrel találkoznak a nevelés terveiben szereplő, egyetlen (alternatívát nem kínáló) ismeret, képesség, attitűd elsajátításával kapcsolatban. Ez a nevelés normatív felfogása. Ahol ez a normativitás a szabályozásban egyértelműen érvényesül, ott az iskola egy – a tanulóktól, megismerési folyamataiktól és személyiségüktől függetlenül kijelölt – tartalom képviseletére és elsajátíttatására van kötelezve, anélkül, hogy a tanulók e tartalom alternatíváit megismerhetnék, és különösen anélkül, hogy lehetőségük lenne saját döntéseket hozni.

A normativitással szakító pedagógia gyakorlatilag bármilyen kérdésben indokoltnak tartja az alternatívák felvetését, ha azok valóban nem elhanyagolható mértékben jelen vannak a társadalomban. Ennek a pedagógiai látásmódnak az erkölcsi, ideológiai, sőt, politikai megítélése lehet rendkívül kritikus, különösen akkor, amikor olyan alapértékek esetén is az alternatívák szerepeltetését tartja fontosnak, mint a hazafiság, a család társadalomban betöltött szerepe vagy egyes kiemelkedő történelmi események megítélése. Ebben azonban egyáltalán nem ideológiai, politikai, erkölcsi állásfoglalás van, szó sincs ezeknek vagy hasonló értékeknek a megkérdőjelezéséről, hiszen nincs szó semmilyen érték normatív megítéléséről. A megfontolás tisztán pedagógiai: *az a fontos, hogy a tanulók maguk konstruálják meg saját értékrendszerüket*, járják végig ennek a konstrukciónak az útjait, és *ne készen kapott klisékkel kelljen azonosulniuk*. Természetesen az a jó pedagógia, amely biztosítja a lehetőséget, hogy a tanulók e folyamat szerves részeként az egyes értékek, normák, világképi elemek adaptivitását egyénileg értékeljék. Föl lehet vetni – a példa szélsőséges –, hogy a Föld lapos, akár vitát is rendezhetünk e kérdésben, de a lapos földkép adaptivitása nagyjából kimerül a figyelemfelkeltésben, így a tanulók könnyen megítélhetik ezen alternatív elképzelések adaptivitását, és a döntő többség ítélete is előre megjósolható. Más esetekben messze nem ennyire triviális a helyzet.

> A kritikus, az alternatívákat komolyabban vevő nevelés az alapértékek esetében sikeresebb, mint az indoktrinációs

A normatív jellegű célkijelölés és tartalmi szabályozás intencióinak kivitelezése az indoktrináció (*Nahalka*, 2013). A pedagógiának – az indoktrinációval szembenálló elképzelések szerint – nem az a feladata, hogy „belenevelje" a gyerekekbe a hazafiságot (legyen most ez a példa), hanem az, hogy az alternatívák „prezentálásával", az adaptivitások legkülönbözőbb összetevőinek megismertetésével elköteleződés alakuljon ki. Más kérdés, hogy azt várjuk: mai társadalmi viszonyaink között a gyerekek döntő többsége ténylegesen hazáját szerető emberré válik egy ilyen szabad nevelési folyamatban. Paradoxonnak tűnik, pedig nem az, hogy az indoktrinációra épülő folyamatban ennek kisebb az esélye. Az ember a saját maga által megkonstruált, sok oldalról körüljárt, érvekkel megtámogatott, alternatívákkal szemben mérlegelt, átgondolt elképzelések mellett jobban elköteleződhet, mint az olyanok mellett, amelyeknek a megtanulásával kapcsolatban csak egyoldalú elvárásokkal találkozott. A kritikus, az alternatívákat komolyabban vevő nevelés az alapértékek esetében sikeresebb, mint az indoktrinációs. Az indoktrináció ilyen diszfunkcionális működéséről is írt *Rauno Huttunen* a Springer Kiadó nevelésfilozófiai tematikájú enciklopédiájában, egy olyan tanulmányban, amely az indoktrináció vitatott dilemmáit elemzi (*Huttunen*, 2016).

Nehéz kérdés, hogy vajon az előíró paradigma csakis indoktrinációs pedagógiával lehet-e kompatibilis. Elvileg az előíró tanterv is lehetővé teheti sokféle nézet, ismeret, világlátás, értékrend megismerését, és az ilyen tervezés szerinti pedagógiai gyakorlatnak is része lehet a választási lehetőségek felkínálása, a tanulói döntések tudatos szabaddá tétele. Ugyanakkor azt tapasztaljuk, hogy a részletesen előíró tantervek készítőire inkább jellemző a normatív, indoktrinációs szemlélet megjelenítése. De ez valószínűleg nem véletlen. Az előíró paradigma képviselőinek éppen az a céljuk, hogy nagyon sok kérdésben egyértelműen rögzítsék a „közvetítendő" tartalmat. Megjelenhetnek még így is alternatívák, ahogy a 2012. évi történelem kerettantervben, amelyben számos vita, véleményütköztetés, valamilyen állítás melletti érvelés szerepel, mint tanítási-tanulási feladat. Ám ezek a tantervi tartalomnak olyan elemei, amelyekben vagy nem kíván a tanterv szerkesztője sem egyértelműen állást foglalni, vagy „álvitáról" van szó, vagyis a szándékolt tartalom valójában világos, a vita, az érvelés csak módszertani fogás.

Kimondhatjuk-e, hogy a pedagógia fejlődését átfogóan a *normativitástól és az indoktrinációtól való távolodás* jellemzi? Magam úgy vélem, hogy igen. A humanizmus, a felvilágosodás pedagógiai eszméi, ezek terjedése, később a reformpedagógiai mozgalmak megszületése és alapelveiknek a hétköznapi oktatásba való „átszivárgása", általában a gyerek egyéniségének, személyiségének kiemelését, meghatározó szerepét valló pedagógiai felfogások napjainkban is zajló térhódítása, a tudás keletkezésével, sőt, a személyiség formálódásával kapcsolatban a saját, személyes konstrukciók meghatározó szerepének a kiemelkedése mind arrafelé mutatnak, hogy *a pedagógia egyre inkább kiveti magából a normativitást és az indoktrinációt*. Így bátran állíthatjuk, hogy ma már az igen széles körökben adaptívnak gondolt pedagógiában az a jellemző, hogy a tanulók alternatív elgondolásokkal, eszmékkel, megközelítésekkel, értékekkel és normákkal ismerkedhetnek meg, megismerhetik ezek történetét, társadalmi meghatározottságaikat, a hozzájuk való viszonyulásokat, és egyre inkább szabadon dönthetnek arról, hogy saját koherens kognitív és affektív rendszereiket miként építik föl. A tananyag, a követelmények és a részletezett célok előírása egy ország központi tanterveiben, ha nem is lehetetleníti el teljes mértékben ezt a folyamatot, de azt valószínűleg állíthatjuk, hogy a lényegében a fejlesztési feladatokra koncentráló tanterv könnyebbé teszi e korszerű pedagógiai elvek érvényesítését.

> a 2020-as NAT-ban ismét látható, hogy a tantárgyakat is meghatározhatja az alaptanterv

Konkrét szabályozási elemek a két paradigmában

A két paradigma megkülönböztetése szempontjából fontos még bizonyos „tantervi kötelező elemek" szerepének vizsgálata a kétféle gondolkodásmódot követő tantervekben. Az előíró paradigma szerinti tantervekben nem pusztán a tananyag, a követelmények és a részletes célok rögzítése, részletező előírása történik meg, hanem az egyes nevelési területeken felhasználható kötelező óraszámé is, sőt, a 2020-as NAT-ban ismét látható, hogy a tantárgyakat is meghatározhatja az alaptanterv.[7] Az óraszámok és a tantárgyak egyértelmű megadása

[7] A 2020-ban a NAT-ra vonatkozó szabályozás – a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet – nem írja elő, hogy a NAT pontosan rögzítse az egyes műveltségi

természetes módon sajátja volt a rendszerváltást megelőző központi tanterveknek, hiszen nem volt más tanterv, amely ezt a feladatot elláthatta volna. A rendszerváltás után, a helyi tantervek rendszerbe való „beléptetésével" felmerült a kérdés, hogy szükséges-e központilag pontosan előírni a tantárgyakat és az óraszámokat. A két paradigma az e kérdésekre adható válaszok tekintetében is élesen különbözik egymástól. A NAT és a kerettantervek rendszere az előíró jellegű szisztémákban pontosan szabályozza az óraszámokat és a tantárgyakat is. A 2001. évi átalakítás során, majd a 2012. évi szabályozásban azonban a NAT-ban még nem jelentek meg ezek a kötöttségek, azokat – természetesen előíró jelleggel, központi szabályozásban – a kerettantervek tartalmazták. 2020-ra annyiban változott a helyzet, hogy ezek az előírások egy szinttel feljebb léptek, és már a NAT-ban megtalálhatók. Az autonómia-paradigmának megfelelő tantervekben nincs kötött tantárgyi rendszer és nincsenek meghatározott óraszámok sem. Tantárgyak egyáltalán nem szerepeltek az 1995-ös, a 2003-as és a 2007-es NAT-ban (kerettantervek pedig nem voltak), csak műveltségi területek, miközben volt néhány műveltségi terület, amelyek a helyi tantervekben a legtöbb esetben egyetlen tantárgynak feleltek meg (pl. matematika). Az óraszámok szabályozása pontosan csak a helyi tantervekben történt meg, a NAT csak ajánlást tartalmazott műveltségi területenként a minimális és a maximális arányra vonatkozóan.

területek vagy – az újabb és még a jogszabályban is alkalmazott kifejezéssel – tanulási területek óraszámait, és nem írja elő a tantárgyak rögzítését sem. Pontosabban az utóbbi szempontból a szabályozás kissé érthetetlen, mert a 3. § (1) bekezdésben az állítás egyértelmű ugyan: „…a Nat műveltségi területenként határozza meg az iskolai nevelés-oktatás pedagógiai tartalmát", ám azonnal a (2) bekezdés szerint „A tantárgyaknál megadott fő témakörök és tanulási eredmények az egyes nevelési-oktatási szakaszokhoz kapcsolódnak". A NAT határozottan tantárgyakban írja le a tartalmat.

A két paradigma összehasonlítása

Valójában már az előző fejezetben, a paradigmák bizonyos jellegzetességeinek sorolásával is adtunk egyfajta összehasonlítást. Sőt, a normativitással, indoktrinációval kapcsolatos szempont esetén már egy határozott adaptivitásbeli különbséget is ki tudtunk mutatni: az autonómia-paradigma adaptívabb az előíró paradigmánál akkor, ha az indoktrináció megszüntetését tűzzük ki célként, illetve az előíró típusú tantervekben az indoktrináció a paradigma lényegéből következően fontos szerepet kap.

A két paradigma összehasonlítása sok más szempontból is lehetséges. E tanulmányban ezek közül csak néhány fontosabbnak tűnő szempontot vizsgálok meg. Ezek a következők lesznek:

- a személyközpontú, differenciált oktatáshoz való viszony;
- az innováció lehetőségei a két paradigma esetén;
- az esélyegyenlőtlenségek csökkentésének lehetőségei;
- a túlterhelés problémája;
- a tanulási folyamatokra való hatás.

A személyközpontú, differenciált oktatáshoz való viszony

A korszerűként elfogadott pedagógia egyik legfontosabb alapelve a tanítási-tanulási folyamatokkal összefüggésben az érdemi pedagógiai differenciálás kiemelkedő szerepe. Érdemi pedagógiai differenciálás vagy másképpen személyre szóló fejlesztés alatt azt értjük, hogy a tanítás igazodik a tanulók igényeihez, előzetes tudásához, személyiségjellemzőihez, és törekszik rá, hogy minden tanuló optimális fejlesztésben részesüljön. Ezen elv tekintetében nincs vita a szakmában. A differenciálás szükséges, ezt lényegében minden pedagógus és más pedagógiai szakember elfogadja, a differenciáláshoz kapcsolódó pedagógiai tevékenységek egy jó része közismert is, miközben a gyakorlatban való szerepükkel kapcsolatban súlyos gondok merülnek fel (*Kerber*, 2005). Az elmélet és a gyakorlat jelentős távolságának magyarázata nagy valószínűséggel az elv nem egységes felfogásában rejlik.

Sokan vannak, akik a differenciálás szükségességét úgy fogadják el, hogy az érvényesítés legfőbb lehetőségét a szelekcióban látják. Ez az elgondolás az érdemi pedagógiai differenciálás elvétől valójában idegen. A szelekciót a differenciálás egyfajta „megoldásának" tekintő pedagógusok és más szakemberek azt vallják általában, hogy egy tanulócsoportban nem lehetséges egymástól lényegesen különböző előzetes tudással, különböző motivációval, tanulás melletti eltérő elkötelezettséggel rendelkező tanulók tanítása, így e szempontokból homogén iskolák, illetve homogén iskolai osztályok kialakítása szükséges. Az érvelés szerint így tudunk leginkább alkalmazkodni a tanulókban meglévő feltételekhez. Nincs itt helyem arra, hogy e kérdéskör rendkívül gazdag kutatásának eredményeit részletesen bemutassam.[8] A kutatások végeredménye azt valószínűsíti, hogy sok pedagógus az egymáshoz közeli iskolai teljesítményre képes tanulókból álló, homogén csoportokban tud eredményeket elérni, a heterogén tanulócsoportok esetén azonban mintegy „megáll

> az autonómia-paradigma adaptívabb az előíró paradigmánál akkor, ha az indoktrináció megszüntetését tűzzük ki célként

[8] A hivatkozott kutatások összefoglalása *Nahalka* és *Zempléni*, 2014-ben olvasható.

a tudományuk". Így alakul ki az a látszat, különösen, ha a kutatás mintájába sok ilyen pedagógus került, hogy a homogén összetétel kedvezőbb az eredményesség szempontjából. És természetesen másmilyen, más összetételű kutatási minták esetén egészen más eredmények születnek, a szelekció és a tanulási eredményesség közötti kapcsolat kutatásának eredményei ezért zavarba ejtően ellentmondásosak. Az együttnevelésben otthonosan mozgó, e tekintetben felkészült pedagógusok stabil eredményességet produkálnak, amely eredményesség nem függ a csoportok összetételétől. A kutatások kusza, sokszor önellentmondásosnak látszó eredményei így elsősorban azt mutatják, hogy a pedagógiai kultúra magas színvonalának érvényesülése esetén a csoportok összetételének nincs meghatározó szerepe a tanulás eredményességében. A szelekciónak ugyanakkor súlyosan negatív szocializációs következményei vannak. A tanulmányi eredmények, vagy/és az előzetes tudás különbségei alapján történő szelekció – ez szinte „természettörvényként" érvényesül – egyben a különböző társadalmi csoportokhoz tartozó gyerekek különválasztását is jelenti. A szelekció ezért csökkenti annak lehetőségét, hogy a más társadalmi csoportokhoz tartozó gyerekek, fiatalok elsajátítsák az egymással való együttműködést, megismerjék egymás kultúráját, megtanuljanak kommunikálni egymással. Az iskolai szelekció súlyosan veszélyezteti a társadalom integráltságát. Mindezek alapján kimondhatjuk, hogy az a gondolkodásmód és gyakorlat, amely a szelekciót a differenciálás feladatának megoldásaként fogadja el, nem tekinthető érdemi pedagógiai differenciálásnak, a feladat megoldása ezen a módon nem lehetséges.

> a pedagógiai kultúra magas színvonalának érvényesülése esetén a csoportok összetételének nincs meghatározó szerepe

Számos pedagógus és más pedagógiai szakember van, akik számára a differenciálás egyfajta „*mennyiségi kérdés*" (*Nahalka*, 2007). Ez alatt azt értem, hogy sokan próbálják megoldani a differenciálás feladatát úgy, hogy a jobb tanulóknak nehezebb, a gyengébbeknek könnyebb feladatokat adnak, elsősorban akkor, amikor egy-egy új ismeret, készség, képesség begyakorlásáról van szó. Ismerjük a hagyományosa *rétegmunká*nak nevezett gyakorlatot, amikor az történik, hogy a három padsorba a pedagógus szétosztja a jó teljesítményű, a közepesként és a gyengeként értékelt tanulókat, és három különböző nehézségű munkalapot oszt ki egyéni munkára.[9] A korszerűen felfogott differenciálás elvével azonban ez a gyakorlat nincs összhangban. A nehezebb feladattal a jó tanulók nagyobb mértékű fejlődést érhetnek el, a könnyebb feladatok esetén a gyengébb tanulási eredményekkel rendelkező tanulók fejlődésének mértéke kisebb, ez már önmagában is azt jelzi, hogy a különbségek inkább nőnek majd e gyakorlat keretei között. De az igazi probléma nem is ez, hanem az, hogy *az ilyenfajta „differenciálás" nem képes megragadni a tanulók közötti különbségek közül a fontosabbakat*. A tanulók nemcsak abban különböznek egymástól, hogy más és más szintű, erősségű az előzetes tudásuk, hanem elsősorban abban, hogy ezek az előzetes tudások másmilyenek, a diákoknak

[9] A NAT-2020 bevezető szövegében, az átfogó módszertani ajánlások egyikeként jelent meg az „egyéni rétegmunka", mint ajánlott szervezési mód. A rétegmunka ma már a korszerű pedagógiai elképzelésekben mint ellenjavallt, a differenciálás feladatának megoldására alkalmatlan, sőt, az esélyegyenlőtlenséget növelő módszer szerepel.

más és más képességeik fejlettebbek, másképpen állnak neki feladatokat megoldani, más területeken birtokolnak jelentős mennyiségű tudást, és ennek megfelelően más és más területeken fejlettebb a szövegértésük, a kommunikációjuk, a problémamegoldásuk stb. A differenciálás során e *tartalmi különbségeket* érdemes elsősorban figyelembe venni. És ez adja elsősorban a feladat nehézségét is. A legtöbbször fizikai képtelenség a tudásrendszerek és attitűdök minőségi különbségeire figyelő differenciálást „tökéletesen", minden diák sajátosságait messzemenően figyelembe véve kivitelezni.[10] Ezért is van nagy jelentősége a *kooperatív munkaformáknak*, hiszen az együttműködés során, kellően komplex feladatot adva, a természetes munkamegosztás viszonyai között a csoporton belüli feladata minden tanuló számára optimálishoz közeli fejlesztést eredményezhet.

Szintén távol áll a személyre szóló pedagógiai munka korszerű értelmezésétől a differenciálásnak a *felzárkóztatás és tehetségnevelés párossal* való azonosítása. Ez egyébként a 2020. évi NAT és kerettantervek szövegeiben is megjelenik, jelezve, hogy a központi, gyakorlatilag jogszabályokként megjelenő tantervi szövegek sem feltétlenül kiforrott, elméleti szempontból nem feltétlenül koherens alkotások. A differenciálásnak a felzárkóztatással és a tehetségneveléssel történő azonosítása azért nem felelhet meg a korszerűség követelményeinek, mert a differenciálás *minden tanulóra* kell, hogy vonatkozzék, nem pusztán a bizonyos értelemben a „két szélen" elhelyezkedők csoportjaira. Ráadásul ez a szemléletmód gyakran ugyanúgy csak mennyiségi kérdésként kezeli a differenciálást, mint a fentebb már bírált gondolkodásmód és gyakorlat, vagyis nagyon gyakran ez esetben is csak könnyebb és nehezebb feladatok kiadásáról van szó. A felzárkóztatás fogalma és gyakorlata más szempontból is problematikus: erősen kötődik az esélyegyenlőtlenségek keletkezését magyarázó *deficitmodellhez*, ezt egy későbbi fejezetben még részletezem.

> a központi, tantervi szövegek sem feltétlenül kiforrott, elméleti szempontból nem feltétlenül koherens alkotások

E pedagógiai szempontból túlhaladott nézet, differenciálás szemlélet egy különösen veszélyes, kirívóan problematikus változata, amely amúgy sok hivatalos dokumentumban, jogszabályban is előfordul (és ettől a NAT 2020 sem mentes), amikor a szerzők szembeállítják egymással a *hátrányos helyzetet* és a *tehetséget*. E szövegek két, szélsőséges tulajdonságokkal rendelkező tanulókból álló, egymással át nem fedő csoportot különítenek el, a hátrányos helyzetűek, valamint a tehetségesek csoportját. Az ilyen megfogalmazások azt a látszatot keltik, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek (a szociálisan hátrányos helyzetűek, gyakran a romák, az SNI, BTMN tanulók, bizonyos kérdésekben a lányok, más kérdésekben a fiúk)[11] nem

[10] A kritika tartalmi részével egyetértve meg kell jegyezni, hogy a szakirodalomban létezik olyan megközelítés, ami épp az itt sorolt szempontokon alapuló, érdemi differenciálást megvalósító tanulásszervezést nevezi „differenciált rétegmunkának". Lásd Vojnitsné Kereszty Zsuzsa – KóKayné Lányi Marietta: Könyv a differenciálásról. https://tanitonline.hu/uploads/574/Konyv_a_differencialasrol.pdf, 167. o. (*A szerk.*)

[11] Számos terminológiai zavart okoz, hogy a „hátrányos helyzet" megnevezés többféle fogalom megjelölésére is szolgál: részben szociológiai alapokon nyugvó, jogszabályi terminusról van szó, részben – sokan használják így – a tanulási elmaradás jelzésére szolgáló fogalomról, és ráadásul az SNI és BTMN kategóriákhoz kapcsolódó nehézségekkel és szükségletekkel is sokszor összecsúszik az értelmezés. E kérdést ebben a tanulmányban nem kívánom részletesen tárgyalni.

lehetnek tehetségesek. Ez természetesen abszolút indokolhatatlan feltételezés, maga a megfogalmazás pedig a „fekete pedagógia" részének tekinthető (*Hunyadyné, M. Nádasi* és *Serfőző*, 2006).

Vagyis az érdemi pedagógiai differenciálás heterogén összetételű csoportokban, komplex feladatokkal, az egyes gyerekek által megoldott feladatok tekintetében a személyiségükhöz illeszkedő, optimálisan fejlesztő módon működik, vagy differenciált egyéni munka keretében, amikor is valóban minden diák a maga számára leginkább fejlesztő tevékenységet végezhet. Ha így gondolkodunk erről, akkor mindenfajta differenciálásra szükségünk van. Ugyanis differenciálni sok mindennel lehet. A tananyag, amelylyel a tanulók egyénileg vagy csoportban foglalkoznak, a velük szemben felállított követelmények, a tanulás módszerei, a felhasznált eszközrendszerek, az értékelés módjai, a tanulás megszervezésének eltérő módozatai mind-mind lehetőségek a differenciálásra.

A két általunk tárgyalt paradigma gyökeresen más feltételeket biztosít a differenciálás, a személyre szabott oktatás kialakításához. Az előíró paradigmát érvényesítő oktatásban központilag kötött a tananyag, a követelmények, a részletes célok nagy része. A tanulnivaló beosztásában, az egyes részekre fordítható idők arányát tekintve ugyan általában nincsenek megkötések – a 2020. évi NAT-ban és kerettantervekben mindenképpen ez a helyzet –, ám a tartalom kötött és részletesen előírt. Még ilyen körülmények között sem lehetetlen az érdemi differenciálás korlátozott (mindjárt látjuk, hogy erősen korlátozott) megvalósítása. Példákkal érzékeltetem ezt: ugyanazt a tananyagot ugyanolyan követelményeket állítva a tanulók elé fel lehet dolgozni jól megszervezett csoportmunkában, páros tevékenységben, de akár differenciált egyéni munkában is. Különösen a kooperativitás eszközrendszerét használva az egyes tanulók vállalhatnak olyan részfeladatot, alkalmazhat a pedagógus az esetükben olyan módszert, amely fejlesztésüket differenciált módon elősegíti. Másik példa, hogy a központilag részletesen előírt tananyag és követelményrendszer működése esetén is van lehetőség projektek szervezésére. Ám kötött, részletesen előírt tananyag és követelmények mellett a differenciálásra valójában csak egyetlen lehetőség nyílik: *a módszer sajátos megválasztása*. Az előíró paradigmának megfelelő tantervek keretei között a differenciálás csak módszertani jellegű eltérések alkalmazásáig juthat el, a tananyag, a követelmények, a részletes célok tekintetében a differenciálás nem lehetséges. Így a differenciálás sokkal nehezebb feladat, mint amikor a pedagógusok úgy szervezhetnek csoportmunkát, projektet, hogy szabadon mozoghatnak a felvethető kérdésekben, tanulmányozásra kijelölhető résztémákban, más-más csoportok, más-más tanulók számára más hangsúlyokat, más követelményeket jelölhetnek ki a tanítási-tanulási folyamatban.

> gyökeresen más feltételeket biztosít a differenciálás, a személyre szabott oktatás kialakításához

De van a példákban jelzett lehetőségek valóra váltásának egy további komoly akadálya az előíró paradigmában a 2012-től érvényesülő szisztémában. Ez a túlterhelés, a tanulnivalónak és a követelményeknek olyan nyomasztó mennyisége, amely gyakorlatilag szinte lehetetlenné teszi a példákban is említett intenzív tanulási formák választását. A túlterhelés, a tananyagmennyiség problémájára egy következő pontban térek ki, ott igyekszem majd részletesen

alátámasztani, hogy a 2012-től érvényesülő szisztémában a tananyag mennyisége, a túlterhelés valóban komoly akadály.

Az érdemi pedagógiai differenciálás elve rendkívül fontos alkotóeleme a mára már széles értelmet nyert *adaptív pedagógiának* (*Rapos*, *Gaskó*, *Kálmán* és *Mészáros*, 2011; *M. Nádasi*, 2004). A fejlesztés akkor lehet optimális, ha az iskola (a pedagógus, a tanítási folyamat, a szabályrendszer, a tanterv stb.) *alkalmazkodik a tanulókhoz*, és nem tőlük várja el az iskolához való alkalmazkodást.

A személyre szabott oktatásnak van még (legalább) egy fontos követelménye, amely az előíró paradigma alkalmazása során gyakorlatilag nem működhet. Ez az iskolai differenciálás olyan újnak tekinthető (de mély történeti gyökerekkel rendelkező) feladata, amely át kell, hogy rajzolja az iskolai időfelhasználást, a tervezés és a tanítás-tanulás folyamatait. A differenciálásról gyakran beszélünk úgy, hogy egyik alapvető célja, hogy ne jöjjenek létre és ne szilárduljanak meg olyan különbségek, amelyeket az jellemez, hogy a tanulók egy része lényeges mértékben elmarad a minimális követelmények teljesítésében. A differenciálás feladata azonban mást is jelenthet, és a modern oktatásban egyre inkább kell is, hogy jelentsen. Ez az a feladat, hogy minden egyes tanulót legalább egy, számára adekvát területen nagyon magas szintre juttassunk. E tekintetben egyáltalán nem probléma, sőt, *cél* a minél nagyobb különbségek kialakítása. E feladatnak csak része a tehetségnevelés, hiszen nem pusztán a nagyon kiemelkedő képességek (és más jellemzők) fejlesztése a cél, nem pusztán a gyerekek egy szűk csoportjáról van szó (tehetségesek), hanem *minden*(!) *tanulóról*. Ez a feladat időt igényel. Ha egy iskolai osztályban egy tantárgy tanulása során valóban érvényesül az a 2020-as NAT-ban szereplő szabály, hogy az előírt követelmények teljesíthetők a kötelező óraszám 80%-ában, akkor a fennmaradó 20%-nyi idő kiválóan alkalmas lehet e differenciálási feladatra. Csakhogy – és erre még visszatérek egy külön fejezetben – az így felszabaduló idő hossza rendkívül különböző lehet, akár teljes mértékben hiányozhat, mert az előíró jellegű tantervben olyan mennyiségű követelmény szerepel, hogy a 80%-os arány eleve nem teljesülhet. Kialakulhat az a helyzet is, hogy az adott osztályban a tanulók egy akár nem is kis hányadához tartozóknak szükségük van arra, hogy a 80% felett is foglalkozzanak a közös követelmények teljesítésével, és csak a tanulók egy részének adhatók más jellegű feladatok. Vagyis az előíró paradigma szerint szerveződő szabályozás keretei között biztos, hogy csak a tanulók egy része esetén lehet a leírt feladatot megoldani. És ráadásul így – erre is visszatérek még a későbbiekben – *az esélyegyenlőtlenséget is növeljük*, hiszen egyes gyerekek számára lehetséges lesz a plusz fejlesztés, míg más gyerekek esetében nem. A „rosszabbul járók” csoportjában a magyar iskolarendszer sajátosságaiból adódóan várhatóan lényegesen felülreprezentáltak lesznek a szociálisan hátrányos helyzetű, vagy valamely más, diszkriminációt elszenvedő csoportokhoz tartozó tanulók.

> minden egyes tanulót legalább egy, számára adekvát területen nagyon magas szintre juttassunk

Az autonómia-paradigma ezzel szemben, ahogy fentebb láttuk, bőven ad lehetőséget a leírt differenciálási feladat minden tanuló számára történő, stabil, a tanítás-tanulás folyamataiba szervesen illeszkedő megszervezésére. Vagyis ismét azt láthatjuk, hogy az egyik paradigma

lényegesen adaptívabb egy korszerűnek mondható követelmény teljesítésében.

Az innováció lehetőségei

A *megújulás* a hazai oktatás, és természetesen a társadalom egészének alapvető érdeke. A magyar oktatási rendszer ma már több évtizedes *modernizációs válsággal küzd*. Nem valósultak meg olyan folyamatok, amelyek más, fejlett oktatási rendszerrel rendelkező országokban jelentős fejlődést hoztak. A problémák súlyosságát jól mutatja a magyar oktatás néhány, statisztikailag ma már jól alátámaszthatóan létező negatív folyamata. 40 évvel ezelőtt a magyar gyerekek tudása alapján – legalábbis egyes területeken és egyes korosztályokban – a fejlett országok többségét is megelőzve éllovasok voltunk (ld. pl.: *Keeves*, 1992; *Comber* és *Keeves*, 1973), 10-20 évvel ezelőtt a PISA vizsgálatok elindulásakor és még néhány kezdeti mérés során az OECD országok középszintjén találtuk magunkat, ma már ennél is rosszabb eredményeket érünk el (*OECD*, 2019a, 17. o.). A TIMSS mérésekben 1995-höz képest 2015-re gyengébb lett a teljesítményünk a nyolcadikos tanulók matematika és természettudományi tesztjében (*Mullis*, *Martin* és *Loveless*, 2016, 11. o.). Súlyos gondjaink vannak a középszintű oktatásban a lemorzsolódással (*Mártonfi*, 2013). Nagyon hosszú ideje nem tudjuk csökkenteni azon fiatalok létszámarányát, akik kiszolgáltatott munkaerőpiaci szereplők lesznek, nem tanulják meg a változásokhoz való alkalmazkodást (*Liskó*, 2008). Hosszú ideig stagnált a korai iskolaelhagyók aránya, az utóbbi időben viszont (2015-től) növekedni kezdett, igaz, 2019-re ismét csökkenés volt tapasztalható.[12] Míg e tekintetben 15-20 évvel ezelőtt lényegesen jobb adatokat produkáltunk, mint az európai átlag, addig mára „Európa megelőzött bennünket". Egyetlen próbálkozás sem bizonyult sikeresnek az elmúlt 30 évben a szakképzés megújítására. A felnőttnevelés területén hazánk sereghajtó.[13] Az évfolyamok létszámának csökkenésénél nagyobb mértékben csökken a hallgatók létszáma a felsőoktatásban.[14] Mára rendkívül jelentőssé vált az országban a pedagógushiány problémája.[15] Mindeközben Magyarországon lényegében semmi nem érzékelhető abból a változásból, ami a pedagógiában a tanulásra vonatkozó új elképzelések elterjedésének volt köszönhető a világban, vagyis nem sikerült adaptálnunk a magunk számára a konstruktivista pedagógiát. A következő fejezetben bemutatandó jelentős paradigmaváltás az oktatást jellemző egyenlőtlenségek kezelésében ránk nem hatott, ma Magyarországon az egyik legerősebb az összefüggés az iskolában mérhető tanulási eredmények és a szociális hely-

> 40 évvel ezelőtt a magyar gyerekek tudása alapján éllovasok voltunk

[12] KSH-adatok: 2020. 06. 22-én: http://www.ksh.hu/thm/2/indi2_2_4.html?lang=hu

[13] 2015-ben felnőttképzésben résztvevő alkalmazottak aránya az Európai Unióban Magyarországon volt a második legkisebb (Görögországot előztük csak meg), a felnőttképzésre fordított órák száma (1000 munkaórára vetítve) pedig Magyarországon volt 2015-ben a legkisebb az EU-ban (EUROSTAT-adatok).

[14] KSH-adatok: http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_hosszu/h_wdsi001a.html

[15] E kérdésben rendkívül nehéz a helyzetet jól jellemző adatokhoz jutni. Egyáltalán nem tudunk olyan számításokat végezni, amelyekkel megvizsgálhatnánk, hogyan alakult a pedagógusok létszáma az ellátott tanórákhoz és más kötelező feladatokhoz viszonyítva. Azt azonban KSH-adatok alapján tudjuk, hogy miközben az egy osztályra jutó pedagógusok száma az elmúlt 10 évben lényegesen nem változott, aközben a pedagógusok által végzett munka mennyisége a tanórák számának növekedésével, valamint az egész napos oktatás bevezetésével lényegesen nőtt.

zet között az országok egy rendkívül nagy csoportjában.[16] 2010 óta – ez kimutatható adatokkal is – a szelekció mértéke és az esélyegyenlőtlenség is egyre növekszik hazánkban (a 16. lábjegyzetben leírt 2018. évi PISA eredményünk rosszabb, mint a megelőzők). Az iskolákban a tanítás módszertani átalakulása, amely egy masszív folyamat a világban, nálunk alig érezteti a hatását (*Kerber*, 2013).

A válság különböző jellegű és különböző erősségű jelenségei sokáig lennének még sorolhatók, de talán ennyi is elég annak érzékeltetésére, hogy a magyar oktatásban jelentős innovációs pezsgésnek kellene beindulnia. Vannak kérdések, problémák, amelyek esetében nagyobb, országos reformokra, az oktatási rendszer jelentősebb átalakítására lenne szükség. De nagyon fontos lenne az is, hogy a helyi, az intézményi, a pedagógusok kisebb csoportjai vagy akár egyes pedagógusok által indított *innovációk* tömegesen szerveződjenek meg. Ezek erős tudományos, szakmai asszisztenciával *megújulási minták sokaságát* hozhatnák létre az országban, hogy aztán a jó gyakorlatokat más iskolák nagy számban átvehessék és adaptálhassák a saját rendszerükre (*Fazekas*, 2018).

Játszhat-e szerepet az iskolai innováció megsokszorozása, felgyorsítása terén a központi tartalmi szabályozás? Elég nyilvánvaló, hogy igen. És az is világos lehet még talán érvek nélkül is, hogy *az előíró paradigma szerinti központi szabályozás ismét akadályozó tényező lehet, míg az autonómia biztosítása teret nyit a helyi innovációk előtt*.

Az iskolákban *új tantárgyakat*, új *didaktikai* megoldásokat, a hagyományostól lényegesen eltérő *értékelési rendszereket* kellene kikísérletezni. De az újítások iránti igény nem csak ezen a viszonylag magas szinten jelentkezik, nem pusztán metodológiailag is komoly igényeket teljesítő pedagógiai kísérleteket kellene indítani, hanem szükség lenne arra is, hogy egy-egy pedagógus kisebb hatókörű, könnyebben megszervezhető saját újításával részévé váljék egy hálózatnak, amelyben a pedagógusok megismerhetik egymás kreatív megoldásait, kezdeményezéseit, illetve akár az is lehetséges, hogy több kezdeményezésből fokozatosan átfogó innovációs programok alakuljanak ki. Ez a folyamat nem lehetséges az autonómia hiányában. Rendkívül korlátozott az előíró és részletes központi szabályozás keretei között a helyi, pedagógusi innovációk lehetősége. Nem változtathatunk a tananyagon, a követelményeken, nem térhetünk el a helyi tanterv időparamétereitől, magasabb szinten pedig nem szervezhetők új tantárgyak, nem vezethetők be a központi szabályozás direktíváitól eltérő tartalmakkal operáló kezdeményezések. Fennáll ugyan a lehetőség alternatív program létrehozására, de az állami iskolák jelenlegi irányításának szervezeti keretei rendkívül megnehezítik az előrelépést.[17] Ráadásul a szükséges újítások egy nagy része sokkal kisebb volumenű, semmint egy egész iskolai programot lehetne rá építeni, ezért az alternatív program akkreditáltatása mint lehetőség a legtöbb esetben szóba sem jön.

> a szelekció mértéke és az esélyegyenlőtlenség is egyre növekszik hazánkban

[16] A PISA 2018. évi felmérésében szövegértésből a résztvevő 77 ország közül Magyarország produkálta a második legnagyobb értéket a szociális helyzetet mutató ESCS indexnek a teszteredmény varianciájában játszott szerepét jelző százalékérték tekintetében (OECD, 2019b)

[17] Ismereteim szerint 2020 közepén mintegy 60-70 iskola alig több mint egy tucat alternatív programjának kialakításáról és engedélyezéséről van szó.

Az autonómia-paradigma érvényesítése az innovációs folyamatokkal összefüggésben másképpen is jelentős mértékben egyszerűsítené a helyzetünket. Ha valóban ez a paradigma érvényesülne, *nem lenne szükség az „alternatív iskola" megjelölésre*. A NAT-ban olyan tág körben jelennének meg csak előírások, amelyeken belül innovációs programoknak a sokasága lenne elképzelhető. Amit ma alternatív iskolának nevezünk, az az intézmény ilyen körülmények között egy, a lehetőségeivel bátran élő „normál" iskolává válna. Amíg a NAT-ban megfogalmazott általános célokat teljesíti, amíg az általános elveknek és a jogszabályoknak megfelel a tevékenysége, amennyiben a műveltségi területeken megfogalmazott átfogó fejlesztési feladatok részei a saját helyi tantervének is, addig semmilyen tekintetben nem tér el a „szabályostól", külön engedélyre nincs szüksége. Elképzelhető lenne olyan iskola, amely még ezeken a nagyon tág szabályrendszereken is kívül szeretné helyezni magát, ilyen esetben már szükség lenne engedélyeztetésre. Ehhez pontosan definiálni szükséges, hogy melyek azok a szabályok, amelyek érvényesítése alól egy iskola felmentést kaphat. Az ilyen alternativitás engedélyezésével kapcsolatban két alapvető feltétel vizsgálata lenne szükséges: (1) megfelel-e majd az iskola a tervezett programjának működése során azoknak a jogszabályi elvárásoknak, amelyek alól nem kapható felmentés, (2) alapvető kérdés, hogy nem sérülnek-e majd az oda járó tanulók érdekei. Nyilván akkor van csak értelme több szabálytól való eltérésnek, ha ez „kifizetődő", vagyis prognosztizálható az engedély megadásakor – és ezt az iskola képes is alaposan, szakmai indokokkal alátámasztani –, hogy a „kísérlet" a meglévő, „szabályos" szisztémákhoz képest többet, jobbat képes nyújtani. Ez természetesen a tanulók érdekei szolgálatának a része, ezért nem fogalmaztam külön pontba, külön feltételként.

> Az autonómia-paradigma érvényesítése jelentős mértékben egyszerűsítené a helyzetünket

A pedagógusok autonómiája és az innováció közötti összefüggés jelentős voltát több olyan kutatás eredményei is alátámasztja, amelyekben pszichikus folyamatokat figyeltek meg. *Carolyn Pearson* és *William Moomaw* kutatásukban erős kapcsolatokat találtak ilyen téren: a tantervi autonómia növekedése együtt járt a munkával kapcsolatos stressz csökkenésével. Az általános pedagógusi (tehát nem csak a kurrikulummal kapcsolatos) autonómia is pozitív kapcsolatban volt a professzionalizmus, a kompetencia érzésével (*Pearson* és *Moomaw*, 2005). Az összefüggések adaptív leírásának tűnik az, hogy az autonómia megnöveli az énhatékonyságot, a saját szakmaiságba vetett bizalmat, csökkenti a munkahelyi negatív hatásokat, és mindez együtt jobb feltételeket teremt az egyéni és a horizontális struktúrákban zajló innováció számára.

Az innováció feltételeinek biztosításával is összefügg az a kérdés, hogy vajon nem veszélyes-e az autonómia-paradigma érvényesítése abból a szempontból, hogy az iskolák egy viszonylag nagy többsége képtelen lesz önmaga megfelelő programot kialakítani a NAT által meghatározott nagyon tág keretek között. A jelenség nyilván igen nagy számban fordulna elő az autonómia széles érvényesítése esetén, így megoldást kell keresni erre a problémára. De ez nem nehéz, és a hazai pedagógiai gyakorlatban 1995 és 2001 között, majd 2003 és 2012 között ennek kialakult gyakorlata volt. Tudomásul kellett akkor is venni, hogy *az iskolák többsége nem képes új szemléletű, kreatív helyi*

tantervet kialakítani, és az is látszott, hogy e problémát továbbképzések segítségével sem lehet teljes mértékben megoldani. Ekkor jött létre az 1995-ben elfogadott NAT implementációjának keretei között a mintatantervek „intézménye” (mint volt már róla szó, 2003 és 2012 között az akkori kerettantervek is valójában mintatantervekként működtek). Az önálló munkával helyi tantervet szerkeszteni nem képes iskola kap segítséget a mintatantervek formájában. Különösen a tantárgyi tantervek kidolgozott tartalma lehet komoly segítség. Ha többféle mintatanterv áll rendelkezésre, akkor az iskolák választhatnak, sőt, arra is lehetőségük nyílik, hogy helyi tantervüket több mintatanterv tartalmának felhasználásával alakítsák ki. A több mintatanterv kialakításának azonban nincs értelme akkor, ha a központi tantervek részletesen előíró jellegűek. Valójában alig lehetnek alternatívák a tartalmat illetően, sőt, lényegében még akár egyetlen mintatanterv elkészítése sem igazán indokolt, hiszen a kötelező kerettanterv szinte teljes egészében megadja a helyi tanterv tartalmát. Ez még akkor is igaz, ha valóban teljesül egy iskolában, hogy a NAT-ban és a kerettantervben rögzített tartalom átlagosan csak a kötelező óraszám 80%-át tölti ki. A helyi tanterv ebben az esetben is megegyezik a kerettantervvel (így végül fel kell ismerjük, hogy ez a szabályozás nemhogy nem háromszintű, de még kétszintűnek sem nevezhető), hiszen a fennmaradó 20% időnek a felhasználását már igazán a pedagógusra kellene bízni, annak módja és tartalma valóban teljes mértékben az osztálytól, az ott tanuló diákok helyzetétől kell, hogy függjön.

Valójában alig lehetnek alternatívák a tartalmat illetően

Azt látjuk tehát, hogy ha az oktatási innováció lehetőségeit vizsgáljuk a két paradigmának megfelelő szabályozás esetén, akkor az előíró paradigma érvényesülésekor a helyi, és különösen a kisebb, pedagógusi újítások lehetősége szinte elvész, míg az autonómia-paradigmában a lehetőségek megsokszorozódnak, az iskolai innováció egészen új kultúrája jöhet létre. A neveléstudományi felismerések ebben az esetben is az autonómiában való gondolkodás adaptív fölényét mutatják ki akkor, ha valóban úgy gondoljuk, hogy a helyi, hálózatokba szerveződő innovációs folyamatoknak a rendszer korszerűsítésében fontos szerepük van.

Az esélyegyenlőtlenség kérdése

Az esélyegyenlőtlenség kérdéseiről – és ebben nincs különbség a megvalósult eltérő szabályozási módok között –, a tantervekben alig-alig esik szó. Ez azonban nem jelenti azt, hogy az esélyegyenlőtlenség alakulásával kapcsolatos folyamatokat a tantervek ne befolyásolnák, akár jelentős mértékben is. Nyilván egy alapvető pedagógiai, és ezért neveléstudományi eszközökkel vizsgálható kérdésről van szó.

Az esélyegyenlőtlenség jelenségével kapcsolatban a pedagógiában egymásnak élesen ellentmondó értelmezések léteznek (*Nahalka* és *Zempléni*, 2014, *Nahalka*, 2014). A különböző elméletek másképpen értelmezik a *hátrányos helyzet* fogalmát, másképpen írják le az esélyegyenlőtlenséggel kapcsolatos folyamatoknak kitett tanulók állapotát az iskolába lépéskor, gyökeresen eltérő állásfoglalásokat tartalmaznak az esélyegyenlőtlenségi helyzetek kialakulásának okairól és a probléma megoldásával kapcsolatban is jelentős mértékben eltérő nézeteken alapulnak.

A legrégebbi, és az oktatás szereplőinek gondolkodását még ma is a legerősebben befolyásoló elmélet a *deficitmodell* (*Valencia* 2010; *Harry* és *Klingner*, 2007; *Weiner*, 2006; *Valencia* és *Guerra*, 2004; *Valencia*, 1997; *Delpit*, 1995). Ennek lényege, hogy az esélyegyenlőtlenségek keletkezésének okai csakis az iskolához képest külső okok: a (közkeletűen) hátrányos helyzetű(nek mondott) gyerekek szociális helyzete, családi hátterének negatív(an megítélt) jellemzői, a gyermek sajátos helyzetével összefüggő tényezők (SNI, BTMN tanuló, nem magyar anyanyelv, roma származás stb.), a lakóhely és az iskola településtípusával együtt járó negatív hatások. *Leon Feinstein*, *Kathryn Duckworth* és *Ricardo Sabates* egy nagyívű, a tanulási sikeresség generációk közötti továbbörökítésének modelljét leíró tanulmányukban még az iskolai hatásokat is a környezeti jellegűekből, elsősorban a családi háttér jellegzetességeiből levezethetőnek tartják (*Feinstein*, *Duckworth* és *Sabates*, 2004). (Később megmutatom, hogy a harmadik elmélet ennek éppen az ellenkezőjét állítja.) A deficitelmélet tehát a tanulók társadalmi hátterének meghatározó szerepet tulajdonít az iskolai alulteljesítés kialakulásában; a háttér és a tanulási eredményesség között nem pusztán összefüggést mutat ki, hanem közvetlen ok-okozati kapcsolatot feltételez. A legalább egy, vagy akár halmozottan, több hátrányteremtő hatásának kitett gyerekeket ez az elmélet deficitekkel rendelkezőkként írja le (innen a modell megnevezése is), amennyiben úgy tartja, hogy az iskola kezdetére már jelentős hátrányokat halmoznak fel a világról alkotott ismereteik mennyisége, a képességeik fejlettsége, a kommunikációjuk, a tapasztalataik rendszere tekintetében, és hogy ezeket a gyerekeket a tanulásukat megnehezítő érték- és normarendszer jellemzi általában. Ők tehát az iskolától teljes mértékben függetlenül már hátrányos helyzetben kezdik meg az iskolát. Ezen a helyzeten az iskola javíthat, elsősorban azzal, ha megfelelő *felzárkóztatást* biztosít e tanulók számára. A felzárkóztatáshoz külön források szükségesek, ha ezek nem állnak rendelkezésre, a hátrányos helyzetű gyerekek tanulási hátránya megmarad, akár növekedhet is. A deficitmodellt vallók általában úgy tartják, hogy még a megfelelő források rendelkezésre állása esetén is kétséges a felzárkóztatás pozitív hatása, ezzel összefüggésben az okokat általában az iskolával, a tanulással szembeni elutasító magatartásban találják meg, különösen

> még ma is a legerősebben befolyásoló elmélet a deficitmodell

a családi nevelés hiányosságait emlegetik gyakran. Az e modellt vallók szerint átfogó megoldás csakis a társadalom átalakulásával, az érintett családok helyzetének jelentős megváltozásával érhető el, valamint azzal, ha az e családokban jellemző attitűdök is alapvetően átalakulnak.

A deficitmodellnek a hátrányos helyzetű tanulók állapotára vonatkozó értékelését osztja a *szegregációs modell* is (a modellt használó kutatásokra vonatkozóan ld. pl.: *Horn*, 2013; *Brunelli* és *Checchi*, 2006; *Schütz*, *Ursprung* és *Woessmann*, 2005; *Kertesi* és *Kézdi*, 2009). Ez az elmélet azonban a szükségszerűen, társadalmi hatások következtében létrejövő egyenlőtlenségek enyhítése tekintetében jóval nagyobbnak látja az oktatási rendszer és az intézmények felelősségét. Azt mondja ugyanis ez az elmélet, hogy az iskolakezdést jellemző hátrányok azért maradnak meg, illetve azért súlyosbodnak nagyon sok esetben, mert szegregáció működik az iskolarendszerben. E folyamatban olyan iskolák és olyan tanulócsoportok jönnek létre, amelyekben túlreprezentáltak a hátrányos helyzetű gyerekek, és így a felzárkóztatás feladatai, a szükségszerűen gyakoribb konfliktusok kezelése, a több munkát igénylő fegyelmezés, a deviáns magatartás megakadályozása olyan terheket rónak a pedagógusokra, amely terhek megakadályozzák őket abban, hogy „normálisan" tanítsanak, érvényesüljön szakmai, pedagógiai tudásuk, eredményes legyen a tanítás (*Kertesi* és *Kézdi*, 2009). A „legfőbb ellenség" tehát a *szegregáció*, amely egyrészt egy oktatási rendszer szintjén létező jelenség, másrészt az intézményeken belül is érvényesül. Nem kell itt és most hosszan érvelnem, hogy *Magyarország iskolarendszerében a szelekció valóban kirívó erősséggel van jelen* (ld. pl. *Csapó*, *Molnár* és *Kinyó*, 2008). A szegregációs modell szerint a megoldás a szegregáció tűzzel-vassal történő irtása, amely egyszerre oktatáspolitikai, oktatásirányítási, és helyi iskolaszervezési kérdés.

A harmadik elmélet az *adaptív iskola elmélete* (sok más megnevezés is lehetséges: inklúzió, emancipatorikus megközelítés, a látens diszkrimináció leküzdése, kultúraazonos pedagógia stb., ld. pl. *Rapos*, *Gaskó*, *Kálmán* és *Mészáros*, 2011; *Richard*, *Brown* és *Forde*, 2007; *Nahalka* és *Zempléni*, 2014; *Boreczky*, 2000; *Nahalka*, 1998). Ez az elmélet a nevelésszociológia radikálisabb eszméiből, a kulturális antropológia kultúrák egyenrangúságát hirdető elvéből és természetesen a pedagógiai gyakorlatnak a teoretikus kiindulópontokat megerősítő jelenségeiből táplálkozik. *Lisa Delpi*t rendkívül érzékletesen mutatja be, milyen gondokkal nézünk szembe, ha lecövekelünk a deficitelméletnél:

> Mindig azt mondjuk, hogy elhisszük, minden gyermek képes tanulni, de közülünk csak kevesen hisznek ebben komolyan. A tanárképzés rendszerint olyan kutatásokra összpontosít, amelyekben közvetlenül összekapcsolódik a tanulásban mutatott eredménytelenség a szocioökonómiai státussal, az eredménytelenség a kulturális különbségekkel, valamint az eredménytelenség az egy szülős családi léttel. Nehéz hinni abban, hogy ezek a gyerekek sikeresek lehetnek, miután tanáraik oly szofisztikált módon voltak kitéve oly sok negatív indoktrinációnak. Amikor a tanárok ilyen képzést kapnak, sokkal inkább hajlamosak deficiteket feltételezni diákjaikban, semmint azonosítani és fejleszteni erősségeiket. (*Delpit*, 1995, 172. o.)

A szegregációs modell szerint a megoldás a szegregáció tűzzel-vassal történő irtása

A deficitmodellben és a szegregációra épülő elméletben is központi szerepet kapott a gyerekek iskolába kerüléskor jellemző állapotára vonatkozó elképzelés, miszerint előnyökkel és deficitekkel leírható helyzetről van szó a szociálisan vagy más objektív tényezők következtében hátrányos helyzetű gyerekek iskolára való készültségében mutatkozó hiányokkal, lemaradásokkal kapcsolatban. A harmadik elmélet nem fogadja el, hogy a helyzet ilyen. Sokkal inkább úgy írja le a hátrányos helyzetű gyerekek állapotát, hogy vannak ugyan különbségek a különböző helyzetből startoló gyerekek között, de azok nem írhatók le egyszerűen többletekként és deficitekként. A hátrányos helyzetű gyerekek nem tudnak kevesebbet a világról, hanem tudásrendszerük más területeken erősebb, mint társaiké. Képességeik nem összességüket tekintve gyengébben fejlettek, hanem vannak olyan képességeik, amelyekben alulmúlják a társaikat, és vannak olyanok ezzel szemben, amelyekben viszont ők nőnek az átlag fölé. Kommunikációjuk verbális elemei valóban gyengébbek, mint könnyebben élő társaik esetében, azonban nyelvi felkészültségük teljes mértékben jól működik, ha saját társadalmi csoportjuk tagjaival kell kommunikálniuk, és más, nem verbális csatornákon akár még az átlag feletti színvonalon is kommunikálhatnak. Vagyis az esélyegyenlőtlenség okai nem lehetnek *deficitek*. Minden gyermek – származástól, sajátos tulajdonságaitól függetlenül – rendelkezik előnyökkel és hátrányokkal, a gyerekek sokfélék, tudásstruktúráik, attitűdjeik világa nagyon sokféle személyiséget formálhat. A probléma akkor jelentkezik – a tanulási egyenlőtlenségek akkor kezdenek kialakulni –, amikor az iskolában a különböző személyiségvonások, tudáselemek, képességek, kommunikációs stílusok, értékek, magatartásmódok és az otthonról hozott kultúra számos más eleme *eltérő megítélés alá esnek*. Az iskola a nevelés, a tanítás folyamatában épít már meglévő tudásokra, felhasználja a gyerekek egy részében meglévő és fejlett képességeket, használ egy nyelvet, elvár bizonyos, már kialakult értékrendet, szokásokat, viszonyulásokat. És ezek az elvárások, illetve amire az iskola építi a tevékenységét, *egyoldalúak*, általában *egy középosztályi kultúrának felelnek meg a leginkább*, és távol vannak azoktól a jellemzőktől, amelyeket a nem a középosztályhoz sorolható vagy a valamilyen szempontból kisebbségekhez tartozó gyerekek hordoznak magukban (*Howard*, 2010; *Villenas* és *Deyhle*, 1999). Ha a tanító által használt fogalmak rendszere sokkal inkább átfed az osztályban tanuló, szerencsésebb sorsú, jobb háttérrel rendelkező gyerekek által ismert fogalmakkal; ha e gyerekek megnyilvánulásai sokkal gyakrabban vezetnek elismeréshez; ha a tanórákon megoldandó feladatokhoz szükséges ismeretek és fejlett képességek inkább az e csoportba tartozók esetén adottak, miközben a többiek által birtokolt ismeretek háttérbe szorulnak úgy, hogy nincs mód az ő erősebb képességeik felhasználására sem, akkor az esélyegyenlőtlenségek pillanatok alatt létrejönnek, megszilárdulnak. A tanulási kudarcok, amelyeket így sokkal inkább a hátrányos helyzetű gyerekek gyűjtenek be, hamar lerombolják a kezdeti motiváltságot, és ez az iskolához való viszony megváltozásából kialakuló állapot már a pedagógusok számára hivatkozási alapot jelent, mintha az lenne az eredeti állapot – miközben az csak az iskola diszkriminációs mechanizmusai működésének eredményeként alakult ki. Ez ugyanis az: *diszkrimináció*, amely a legtöbbször nem

nem írhatók le egyszerűen többletekként és deficitekként

nyilvánvalóan felfedezhető, vagyis *látens folyamat*, amit még főszereplőik, generálóik, a pedagógusok döntő többsége sem lát át munkája közben, és nyilván nem is fogadja el, hogy az osztályában, az ő munkája során ez történik. Azonban empirikus kutatások hosszú sora támasztja alá, hogy az esélyegyenlőtlenségek alakulásában a pedagógus személyének (személyiségének, felkészültségének, nézeteinek) meghatározó szerepe van (lásd például: *Penner*, *Rochmes*, *Liu*, *Solanki* és *Loeb*, 2019), a háttérben természetesen ott az egész iskola, pedagógiai és szervezeti, irányítási kultúrájával, innovációs készségével.

A látens diszkrimináció ilyen modelljének leírása, az adaptív pedagógia esélyegyenlőtlenségek keletkezésével kapcsolatos elmélete természetesen heves vitákat vált ki a pedagógusok és más oktatási szakemberek körében. Nem könnyű elfogadni, hogy saját gyakorlatunkban egy mélyen igazságtalan, súlyos egyenlőtlenségeket generáló folyamat működik. A pedagógusok az esetek nagy részében a középosztály „gyermekei", hozzák magukkal saját kultúrájukat és őszinte vágy él bennük, hogy e kultúra jelentős értékeit mintegy „átadják" minden egyes diákjuknak. Hogy ez akadálytalan legyen, ahhoz igazodást várnak el minden gyermektől és azok szüleitől. Természetesnek veszik, hogy ehhez arra van szükség, hogy a gyermek feltétel nélkül illeszkedjék bele ebbe a kultúrába, a nem illeszkedést lázadásnak, devianciának tekintik és a pedagógiai értékelést is ehhez igazítják. Nagyrészt nem látják át, hogy amilyen előfeltételeket ők generálisan, minden gyermekbe beleképzelnek, azok csak a saját társadalmi csoportjukhoz tartozóknak a sajátjai, és amikor e sajátosságok megléte elvárássá válik, akkor nem veszik észre, hogy az ezekkel nem rendelkező gyerekeket diszkriminálják.

> látens folyamat, amit még főszereplőik, generálóik, a pedagógusok döntő többsége sem lát át munkája közben

Mármost az a kérdés, hogy tehet-e bármit a központi tartalmi szabályozás az esélyegyenlőtlenségek keletkezési folyamatát magyarázó legkorszerűbb pedagógiai elképzelésnek megfelelő gyakorlat érvényre jutásáért.

A 2012. évi szabályozás szerint a dokumentumokban szereplő tartalom a rendelkezésre álló tanulási idő (kötelező óraszám) 90%-ában megtanítható, a 2020-as szisztémában ez a leírt arányszám már 80%. Nyilvánvaló, és ezt soha senki nem akarta megcáfolni, hogy a 90% és a 80% egyfajta „irányszámok", legfeljebb átlagoknak mondhatók, bár nehéz lenne megmondani, hogy az átlagszámítást milyen „egységekre" kellene elvégezni (iskolák? osztályok? bizonyos tanulócsoportok? tanulók?). Ha itt tényleg valamifajta átlagról van szó, akkor mi van azokkal az iskolákkal, osztályokkal, gyerekekkel, amelyek, akik esetén a kötelező óraszámnak akár a 110%-a is kevés lenne a megfelelő színvonalú elsajátításhoz? *A kialakuló helyzet esélyegyenlőtlenséget növelő tényező.* A tanulók egy részének – akiknek a tanítandó tartalom kevésbé jól illeszkedik az igényeikhez, az előzetes tudásukhoz, képességstruktúrájukhoz, általában a személyiségükhöz –, várhatóan alacsonyabb szintű lesz a tanulási motivációjuk, lassabban haladnak, és ezért nem tudnak foglalkozni olyasmivel, amivel viszont személyesen az ő személyiségfejlődésük, tanulásuk lenne jobban előmozdítható, így fokozatosan lemaradnak. Vigyázat! Nem általában a hátrányos helyzetű gyerekekről beszélek! A szociálisan vagy más ok alapján eleve hátrányos helyzetű gyerekek ugyan populáción belüli részarányukhoz képest

felülreprezentáltak az így tanulási hátrányba kerülők között, de ez nem a helyzetükben megnyilvánuló hátrányaikból fakad, hanem abból, hogy esetükben nem találkozik egymással az igény és a kínálat. Sokkal jobb az összhang általában a szociálisan és más szempontokból hátrányokkal nem küzdő gyerekek esetében, azért, mert az iskola az ő meglévő tudásaikat, az ő fejlett képességeiket, az ő kommunikációs sajátosságaikat preferálja. E ponton alkalmazom az adaptív pedagógiai szemléletmódot, az esélyegyenlőtlenségek keletkezésére vonatkozó látens diszkriminációs modellt. Mint látjuk, az elemzés azt mutatja, hogy amennyiben igaz, hogy a NAT-ban és a kerettantervekben olyan mennyiségű konkrét cél, követelmény és tananyag van megfogalmazva, amennyi „belefér" a kötelező óraszám 80%-ába, akkor ez meglehetősen nagyszámú tanuló számára az esélyegyenlőtlenséget növeli. (És látjuk majd a következő alfejezetben, hogy a 80%-os arány érvényesülése is erősen megkérdőjelezhető sok tantárgy esetén mind a 2012, mind a 2020. évi szabályozásban.)

> esetükben nem találkozik egymással az igény és a kínálat

> az 1978-asra hasonlító központi kerettanterv, amelyet a pedagógusok szinte vakon követtek

Van-e bármilyen más hatás, amely az előíró paradigmára épülő szabályozási rendszerben segíti az esélyegyenlőtlenségek csökkentését? A szakmai érvelések során – ismereteim szerint – csak egyetlen ilyen tényező merült fel: *a részletes célok, a követelmények és a tananyag egységesítése csökkenti az esélyegyenlőtlenséget*. Ez az érv arra alapoz, hogy amennyiben a központi tantervi szabályozás túlságosan megengedő és a tartalom nagy részének kijelölését az iskolákra vagy akár a pedagógusokra bízza, akkor a kevésbé felkészült pedagógusok (valami miatt az a kép alakult ki, hogy ők inkább a hátrányos helyzetű gyerekeket tanítják, azonban ez az állítás nem támasztható alá semmivel) nem kellő alapossággal formálják meg a célokat, a követelményeket, és problematikus lesz, ahogy az osztályban tanítandó tananyagot kijelölik. Ezen állítás alátámasztására sem ismerünk semmilyen kutatási eredményt, magam nem hiszem, hogy egy megfelelően lebonyolított tudományos elemzés juthatna ilyen eredményre. Azt azonban elképzelhetőnek tartom, hogy éppen az előbb tárgyalt effektus miatt, a döntően szociálisan hátrányos helyzetű vagy lényegében csak roma gyerekeket tanító iskolákban a kötelező tananyag elsajátítása nem lehetséges a rendelkezésre álló időben. Vagyis nem az a probléma, hogy a hátrányos helyzetű gyerekeket nagyobb arányban tanító iskolákban a pedagógusok szándékosan nem tanítanak meg, nem akarnak megtanítani mindent, amit kell, valami egészen más a helyzet. Az tudniillik, hogy ezen iskolák igen nagy részében sem alakult ki az az állapot, hogy a pedagógusok tudtak volna komoly mértékben differenciálni, komoly mértékben önállóan meghatározni, hogy mivel foglalkozzanak a különböző csoportok, az egyes tanulók. Mindig tantervek uralkodtak rajtuk, ha éppen a központi szabályozás nem is írt elő kötelezően mindent (2003 és 2012 között), akkor is volt az esetek döntő többségében egy, az iskola által követett kerettanterv, a legtöbb esetben az 1978-asra hasonlító központi kerettanterv, amelyet a pedagógusok szinte vakon követtek. Az esetek igen nagy részében szó sem volt a tartalom autonóm, gyerekekhez igazodó módon történő

kialakításáról, éppen hogy az volt a legjellemzőbb, hogy *egységesen meghatározta egy tanterv mindenki számára, mit tanuljon*, még akkor is, amikor ezt egyébként központi dokumentumok nem írták elő.

Ezzel szemben mi volt a helyzet a köznyelv által elitiskoláknak nevezett intézményekben? A központi szabályozásban vagy a választott kerettantervben leírt tartalom érvényesítése lehetséges volt a kötelező tanóraszám 40-80%-ában. A fennmaradó idő helyben kialakítandó tartalmak elsajátítását szolgálhatta, szolgálhatja. Ezekben az iskolákban sem mondható többségi gyakorlatnak az érdemi pedagógiai differenciálás, mondjuk egy matematika tagozatos osztály számára a tartalom így is elő van írva a helyi tantervben. A szelekció körülményei között azonban sajátos tanulócsoportok jönnek létre (tagozatok, emelt szintű képzés, hat és nyolc évfolyamos gimnáziumi oktatás, két tanítási nyelvű, nemzetiségi oktatás stb.), vagyis legalább egy kis mértékben a gyerekek (gyakran a szüleik) igényeihez való alkalmazkodás megtörténik. Vagyis a rendszer maga az, amely diszkriminál, illetve preferál csoportokat.

A hátrányos helyzetű tanulók esetében, mint fentebb már elemeztem, nem a hátrányos helyzetük az oka annak, hogy végül is megint ők kerülnek tanulási hátrányba. *Az ok az iskola*, és most e mellé még hozzátehetjük: *a tartalmi szabályozás*. Vagyis szemben az eredeti állítással: *az egységesítés éppen hogy növeli az esélyegyenlőtlenséget*. Az iskolarendszer szelekciós, diszkriminációs folyamatai a hátrányos helyzet hatásainak akadálytalan közvetítésével a magasabb évfolyamokra már kialakítják azt a helyzetet, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek demotiváltak, tanulással kapcsolatos képességeik és attitűdjeik nem fejlődtek a megfelelő mértékben. Nem lehetetlen ennek a helyzetnek a megváltoztatása, de ehhez az kell, hogy az iskola a lehető legteljesebb mértékben felhagyjon a manifeszt és a látens diszkrimináció gyakorlatával, adaptív módon fejlessze minden tanulóját, ténylegesen érvényesüljön az érdemi pedagógiai differenciálás. Ez azonban csak akkor lehetséges, ha a pedagógus keze nincs megkötve a tartalom akár egyes tanulókig lemenő és a szülőkkel, a tanulókkal közös kialakításában.

> gyenge szabályozó erővel bírnak, önmagukban nem képesek átformálni a jellemző pedagógiai kultúrát

Úgy vélem, e kérdésben szakmai következtetésként (ideológiai és politikai érveléseket teljes mértékben mellőzve) kimondható, hogy *az előíró paradigma alkalmazásával növeljük az esélyegyenlőtlenséget, míg az autonómia-paradigma alkalmazása esetén van esély annak csökkentésére*. Igaz, az utóbbi esetben garancia nincs rá, hiszen egy abszolút megengedő központi tartalmi szabályozás esetén is működhet teljes mértékben rigorózus helyi tanterv, illetve a pedagógusok sem biztos, hogy korszerűnek mondható pedagógiai kultúrával rendelkeznek, egyáltalán nem biztos, hogy akarnak és tudnak is bármit tenni az érdemi differenciálásért, az esélyegyenlőtlenség csökkentése érdekében. De ez már a hasonló központi szabályozási módok sajátja: mindegy, milyen paradigma szerint készülnek a központi tantervek, azok általában gyenge szabályozó erővel bírnak, önmagukban nem képesek átformálni a jellemző pedagógiai kultúrát. De korlátozhatják is az esélyegyenlőtlenség csökkentésével kapcsolatos folyamatot úgy, hogy azokban az intézményekben is gátakat jelentenek, amelyekben meglenne a készség a pedagógiai kultúra megváltoztatására. Ez a NAT retrográd szerepe, és mint látjuk, neveléstudományi ismereteink azt igazolják,

hogy ez az akadályozó szerep az előíró jellegű központi szabályozás esetén működik.

Túlterhelés – a probléma lényege

A túlterhelés – úgy tűnik – bármilyen tartalmi szabályozási rendszerben kialakulhat. A túlterhelés akkor jön létre, ha a tanulók és a pedagógusok is (legalábbis nagy többségük) megoldhatatlan feladattal állnak szemben, az elvárt szinten nem elsajátítható mennyiségű tudás kellene, hogy megkonstruálódjék a tanítványok elméjében. Amióta vannak tantervek, azóta létezik a kritika is, hogy azok vagy már a megszületésükkor nem számolnak azzal, hogy a tanulók nagy tömegei nem lesznek képesek a tananyaggal megbirkózni, vagy az ilyen felismerések után születő tananyagcsökkentések terementek vállalhatatlan, inkonzisztens tantervet. *Nem feltétlenül a központi tantervek teremtik meg a túlterhelést*, 2003-ban és 2007-ben a NAT-ban nem is volt tananyag, e szempontból tehát nem volt kritizálható túlterheléssel a központi tanterv, azonban az iskolai helyi tantervek közül – a tapasztalatok ezt mutatták – sokat jellemzett a túlterhelés, vagy pedig az iskola által egyértelműen követett mintatantervként funkcionáló kerettanterv volt ilyen (például az iskolák nagy többségében alkalmazott, az oktatást irányító minisztérium által kiadott, központi kerettanterv).

Ugyanaz a tanterv nagyon különböző mértékben lehet megterhelő a különböző gyerekek számára. A pedagógus módszerei is befolyásolhatják, hogy tanítványai milyen mennyiségű tananyag elsajátítását érezhetik már megterhelőnek. Általában a korszerűnek mondott pedagógiai eljárásokkal nagyobb mennyiségű tananyag megfelelő színvonalon történő elsajátítása lehetséges anélkül, hogy ezt a gyerekek megterhelőnek éreznék. Valószínűleg minden iskolai tapasztalatokkal rendelkező embernek van olyan élménye, hogy a tanulás folyamatában, elsősorban a differenciálás teljes hiányában, vannak a tanulócsoportban olyan gyerekek, akiknek kétszer annyi idő is kevés lenne a megfelelő szintű elsajátításhoz, és vannak olyanok is, akik akár a tanóra idejének felében is unatkoznak, az utóbbiak esetében túlterhelésről igazán nem lehet szó. A differenciálás hiánya másképpen is összefügg a túlterhelés problémájával: ha egy tanuló számára nem igazán megfelelő a differenciálás nélküli tanítást jellemző követelményrendszer, ha a tananyagelemek nagyobb része idegen tőle, miközben jobb választás is lehetséges lenne, ha a tanulás módszere nem illeszkedik jól a személyiségéhez, a tanulási stílusához, képességeihez, akkor a motiválatlanság, az előzetes tudás mozgósításának nehézségei mind tanulási akadályokat jelentenek számára, ezért az optimális tanulási idő meghosszabbodik, a folyamatot a tanuló túlterhelésként éli át.

> A túlterhelés mögött legalább részben rossz terhelés húzódik meg

A túlterhelés mögött tehát legalább részben *rossz terhelés* húzódik meg. Vannak gyerekek, akik bizonyos tantárgyakban, bizonyos tanulási területeken még többet is tanulhatnának, mint most (nem biztos természetesen, hogy adott esetben ez a cél). Az értelmetlen, nem megfelelő módszerekkel zajló tanulás még kisebb tananyagmennyiség esetén is lehet megterhelőbb, mint a motiváltan végzett, jól látható eredményt hozó (adaptív), élvezetes tanulás. *A terhelhetőség pedig formálódik a gyerekekben*, részben egy érési folyamatban, ahogy egyre idősebbek lesznek, úgy egyre inkább terhelhetők is, másrészt tanulási folyamatról van szó, a sikerélmények, a ta-

nulás értelmes volta, haszna, a „jól végzett munka öröme" kitartásra, összpontosításra, hatékony munkavégzésre nevel.

Vagyis a terhelés, a terhelhetőség összetett nevelési kérdés, nem egyszerűsíthetjük a tananyag és a követelmények mennyiségének problémájára. Az azonban szintén nyilvánvalónak látszik, hogy ha egy oktatási rendszerben a tartalom előíró módon, központilag és részletező formában adott a kötelező tantervekben (előíró paradigma), akkor a differenciálás már fentebb tárgyalt jelentős megnehezülése okán is sokkal kisebb lesz az esély a tanulók terhelhetőségéhez való igazodásra, illetve rendkívül nehézzé válik a terhelhetőség tudatos fejlesztése is.

„csak" súlyosbítja a problémákat

Vagyis, ha igaz lenne, hogy a központi tantervben megadott követelmények teljesítése, a leírt célok elérése, az adott tananyag megtanulása a kötelező óraszám 80%-ában lehetséges, ez akkor is csak a gyerekek egy kis hányadára lenne érvényes, a terhelhetőséggel kapcsolatban komoly gondokkal kell szembenézni azoknál a gyerekeknél (számuk biztosan igen nagy lehet), akiknél ez a dolog természetéből adódóan nem érvényesül. De a túlterhelés problémája csak részben ez a 2012. évi NAT megszületése óta. Az eltelt nyolc évben a tapasztalatok azt mutatták, hogy a 2012. évi NAT-ban és kerettantervekben leírt tartalom (részletes célok, követelmények, tananyag), amennyiben minden elemét érvényesíti egy pedagógus, a legtöbb gyermek számára túlterhelő. A pedagógusok úgy fogalmaznak (ez ugyan nem egy kutatás eredménye, de figyelmeztető, hogy ezzel ellentétes tapasztalatokról szinte egyáltalán nem hallunk beszámolókat), hogy a tantervekben szereplő ismeretek, képességek, attitűdök elsajátítása, megfelelő szintre fejlesztése a legtöbb tantárgy esetén lehetetlen, és különösen problematikus ebben a helyzetben a differenciálás eszközrendszerének alkalmazása. Vizsgálatok azt mutatják (a részletekre nemsokára kitérek), hogy a tantárgyak egy jó részében az elsajátítandó ismeretelemek száma a 2020-as NAT-ban és kerettantervekben még a 2012. évinél is nagyobb, néhány tantárgy esetében nincs jelentős változás, és ismét néhány esetben tapasztalható olyan mértékű csökkenés, amely azonban nem kérdőjelezi meg az előíró paradigma érvényesülését. Tehát nagyon valószínű, hogy a 2020. évi NAT-ra és kerettantervekre (e tantervek nagy részére) nem áll, hogy a kötelező tartalom elsajátítása (valamiféle átlag értelmében) a kötelező óraszámnak csak a 80%-át tölti ki.

Mielőtt ezt az állítást adatokkal alátámasztanám, szeretném ismételten felhívni a figyelmet arra, hogy az e tanulmányban a jelenleg is érvényesülő szabályozási mód kritikájaként megfogalmazottak akkor is érvényesek lennének, ha ez a bizonyos 80% valóban érvényesülne. Hogy – szerintem – nem érvényesül, az „csak" súlyosbítja a problémákat. Ugyanakkor a túlterhelés ezen jelenségére érdemes rámutatni.

Tények és adatok a túlterhelésről

A tananyag mennyiségének „mérése" nem egykönnyen megoldható szakmai feladat, minden kritikát kiálló módon – azt hiszem – nem is lehetséges. Egy tantervben találunk határozottan megfogalmazott ismeretelemeket, például ilyen egy fogalom, egy összefüggés, egy törvény, egy mű, egy évszám, egy személy szerepeltetése. Ugyanakkor még az előíró paradigma érvényesülése esetén is lehetnek olyan ismeretelemek, amelyek nem szerepelnek ugyan a tantervben „szó szerint", de más, kiírt ismeretelemek elsajátítása esetén elkerülhetetlenül szükség van rájuk;

ez olyan, mintha ez az ismeretelem ott szerepelne a felsoroltak között.

Az ismeretelemek természetesen szélsőséges mértékben különböznek egymástól abban is, hogy milyen a súlyuk, így például nagyon különböző időt vehet igénybe a megfelelő színvonalú elsajátításuk. Ráadásul azt is tudjuk, magam is írtam erről fentebb, hogy az optimális elsajátítási idő függ a pedagógus tényezőtől, a gyermek előzetes tudásától, a tanulás módszerétől, a motivációs állapottól, és még számtalan más tényezőtől. Ha valamely képesség, készség vagy attitűd fejlesztéséről van szó, akkor még az is nehézséget okoz, hogy e feladatok mintegy „szétoszlanak" szinte a teljes közoktatásban eltöltött időben (legalábbis nagyon sok komplex képesség vagy attitűd fejlesztése). Képtelenség lenne egy adott témakörhöz rendelten megmondani, hogy mennyi idő szükséges például a problémamegoldó gondolkodás fejlesztéséhez, hiszen ez a közoktatás teljes ideje alatt zajlik, képtelenség lokalizálni egy adott tantárgyra és témakörre.

Ezek a problémák azt jelzik, hogy le kell mondani arról, hogy a tantervben szereplő tudáselemekhez optimális fejlesztési időtartamokat rendeljünk hozzá, és ezek együttes mennyiségének meghatározásával próbáljuk meg „mérni" a terhelést.

Mire van lehetőségünk, ha mégis valamilyen jól megragadható információkat szeretnénk gyűjteni a tananyag vagy/és a követelmények mennyiségéről? Véleményem szerint a képességek, a készségek és az attitűdök (ezek nyilván a követelményekkel függnek össze) súlyával kapcsolatos kvantitatív vizsgálatok nem végezhetők, erről eleve le kell mondanunk. Több reménnyel kecsegtet a tananyag mennyiségének vizsgálata, ha a ténylegesen szereplő és a mindenképpen tanítandó (de a tantervben nem leírt) ismeretelemek számát határozzuk meg. Két probléma merül fel. (1) a különböző ismeretelemek *eltérő súlyúak* lehetnek (pl. a különböző elemek optimális elsajátítására fordítandó idő lehet lényegesen eltérő ugyanazon tanuló és pedagógus, valamint ugyanazon módszer esetén). (2) Ha tanterveket hasonlítunk össze – márpedig itt szükségünk lesz rá –, akkor a tantervekben más lehet a *részletezettség szintje*.

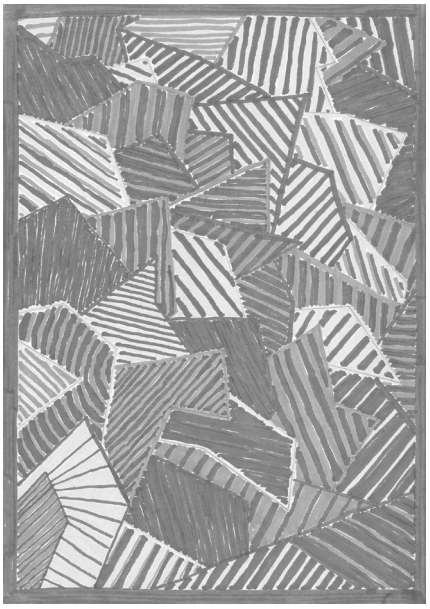
> mintegy „szétoszlanak" szinte a teljes közoktatásban eltöltött időben

Az ismeretelemek eltérő súlya tekintetében megoldja a problémánkat az, hogy az elemeket összeszámoljuk, és így olyan számot kapunk, ami az adott tantervet vagy tantervrészletet globálisan jellemzi, az eltérések kiegyenlítődnek. Mintha minden elemet ugyanazzal az átlagos súllyal vennénk figyelembe. Ez az összehasonlítások során (2. probléma) csak akkor jelent gondot, ha az egyik tantervben a másikhoz képest nagyobb súllyal rendelkező ismeretelemek szerepelnek. Mivel a mi vizsgálatunkban csak a 2012. és a 2020. évi kerettantervek összehasonlítását szerepeltetjük, ezért azt érdemes megállapítani, hogy ezek a tantervek a kifejtettségüket tekintve, valamint az ismeretelemek átlagos súlyát tekintve jó biztonsággal hasonlóknak tekinthetők. A tantervek – mindkét sorozat egymással összehasonlítható kerettantervei – tartalmazzák a valóban tanítandó fogalmakat, összefüggéseket, műveket, személyiségeket, évszámokat, helyeket stb. A tananyag jellege nem változott meg alapvető mértékben, és egy-egy tantárgy szemléleti alapjai, alapvető tartalma sem alakult át, így mondjuk a magyar nyelv és irodalom, a matematika, a történelem, a fizika, az ének-zene tantárgyak és a többi esetében is az összehasonlítások elvégezhetők.

Még egy megjegyzés szükséges. Ahogy volt már róla szó, vannak olyan ismeretelemek a tantervekben, amelyek további olyan elemeket „vonzanak magukkal", amelyeket nem írnak le a kerettantervek, de a tanításuk szükségszerű. Jó néhány esetben elvégezve a vizsgálatot részletesen is (összegyűjtve jó néhány ilyen ismeretelem esetén azokat, amelyek még szükségesek a teljes leíráshoz) azt tapasztaltam, hogy átlagosan minden ilyen ismeretelem öt továbbit vonzott magával. Az alábbiakban az elvégzett elemzések esetében megadom azokat az adatokat is, amelyek e bővítés nélkül adják az ismeretelemek számát, de azt az adatot is, amelynél a szükséges ismeretelemeket is hozzászámoljuk az elemszámhoz.

A vizsgálat néhány tantárgyra, és csak az általános iskola felső tagozatára történt meg (a feladat sok időt vesz igénybe, a teljes feldolgozás ugyan indokolt lenne, de az itt megfogalmazandó alapállítások alátámasztására az eredmények megfelelőek lesznek). Külön kell kezelni a magyar irodalmat, amely esetében a művek és a szerzők száma a tananyag mennyiségének legfőbb mutatói. Az összehasonlítást már sokan elvégezték e tekintetben, ezért elég hivatkoznom arra, hogy a magyar irodalom esetében a 2020. évi NAT és kerettanterv lényegesen több kötelező tananyagot jelöl ki (*ME*, 2020).[18] Az *1. táblázat*ban mutatom be az általam elvégzett elemzések eredményeit.

vannak olyan ismeretelemek a tantervekben, amelyek további olyan elemeket „vonzanak magukkal"



[18] A hivatkozott dokumentumon túl egyetemi oktatók, irodalmárok fejtették ki álláspontjukat a kérdésről a REVIZOR című internetes portálon teljes egészében megtalálható szöveg tanúsága szerint: https://revizoronline.com/hu/cikk/8313/velemeny-a-nemzeti-alaptanterv-irodalomoktatasra-vonatkozo-reszerol/

1. TÁBLÁZAT

Ismeretelemek száma a 2012. és a 2020. évi kerettantervekben

	A keret-tantervben megadott tanóra-szám[a]		Ismeretelemek száma az „ismeretek” címszónál[b]		Ismeretelemek száma a teljes leírásban[c]		Többszöröződő ismeretelemek száma		Az ismeretelemek együttes száma		Az egy tanórára jutó ismeretelemek átlagos száma[d]	
	2012	2020	2012	2020	2012	2020	2012	2020	2012	2020	2012	2020
Matematika 5–8.	442	476	190	203	473	502	35	36	648	682	1,47	1,43
Biológia 7–8.	102	102	89	151	389	575	107	194	924	1545	9,1	15,1
Kémia 7–8.	102	102	67	140	872	240	206	50	1902	490	18,7	4,8
Fizika 7–8.	102	102	117	107	366	440	73	76	731	820	7,2	8,0
Történelem 5–8.[e]	238	272	600	457	906	1008	72	110	1266	1710	5,3	6,3
Állampolgári ismeretek 8.	34	34	97	99	163	174	15	31	238	329	7,0	9,7

a) A 2012. évi kerettantervben szereplő heti óraszámok alapján évi 34 tanítási héttel számolt óraszám.
b) A különböző tantárgyak kerettanterveiben eltérő címei vannak ennek a kategóriának.
c) A kerettantervi leírás összes kategóriájában fellelhető, tanítandó ismeretelemek.
d) Az ismeretelemek együttes száma (beszámítva a többszöröződéseket is) osztva a tanórák számával.
e) 2012-ben a tantárgy neve Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek, és összes óraszáma 272. A táblázatban e tantárgyból kiemeltem az állampolgári ismeretek részt, összesen 34 órával. 2020-ban viszont a Történelem és az Állampolgári ismeretek már eleve két önálló tantárgy, az előbbi 272 órával, az utóbbi 34 órával szerepel.

Forrás: *saját szerkesztés*

Az *1. táblázat*béli adatok részletesebb, tantárgyankénti elemzése érdekes eredményeket hoz. A matematika lényegesen különbözik a többi tantárgytól. Az egy tanórára eső ismeretelemek száma sokkal kisebb ott, mint a többi itt szereplő tantárgyban. Ez nagy valószínűséggel elsősorban azért van, mert a matematika tanulása során nagyon sok eljárást, műveletet, algoritmust kell megtanulni és gyakorolni. Ezek ugyan ismeretek is, azonban a hozzájuk kapcsolódó feladatok megoldásával kapcsolatos gyakorlás hosszú időt igényel. Például amíg történelemből az Aranybulla megismerése egy tanórán belül történhet, nagy valószínűséggel más ismeretelemekkel együtt, addig mondjuk a törtek összeadása (ez is ugyanúgy egy ismeretelem) több tanóra témája.

Matematikából majdnem elhanyagolható mértékben csökkent az egy tanórára eső ismeretelemek átlagos száma: 1,47-ről 1,43-ra. Vegyük azonban észre, hogy a 2020. évi NAT-ban a matematika összóraszáma 34-gyel nagyobb (egy tanévben heti egy tanórával nagyobb), mint 2012-ben volt. Vagyis a matematika kapott órát, ám a terhelés alig csökkent valamit.

Egészen kirívó változás (csökkenés) mutatkozik a kémiát tekintve. Ennek az az oka, hogy a 2012-ben készített kémia kerettanterv irreálisan nagy mennyiségű tananyagot tartalmazott: az egy tanórára jutó ismeretelemek száma kémiából a felső tagozaton kirívóan magas érték, 18,7 volt. A 2020. évi kerettanterv készítői nyilván változtatni akartak ezen a gyakorlatilag kezelhetetlen helyzeten, ezért a kémia tantárgyat tekintve bekövetkezett az ismeretelemek számának radikális csökkenése.

bekövetkezett az ismeretelemek számának radikális csökkenése

Mivel nincs mivel összemérni, ezért nem tudhatjuk, hogy a különböző tanulóknak mennyire lesz megterhelő a mostani, tanóránkénti átlagosan 4,8 ismeretelem elsajátítása. Ne felejtsük el, hogy egyrészt az évi 34 hét számítása (ez lett a sztenderd 2020-ban, ezért alkalmaztam én is mindkét kerettanterv sorozatra) kissé túlzó, hiszen egyrészt számolni kell elmaradó tanórákkal, másrészt tanév elején a munka beindítása, és különösen tanév végén a lezárás is elvesz időt, szükség van összefoglaló és csak az értékelés feladatával foglalkozó tanórákra, vagyis a valóságos átlagok nem is kis mértékben magasabbak az itt megadottaknál. Ezen kívül még azt is érdemes figyelembe venni, hogy a témák, résztémák természetétől függően az egy tanórán szóba kerülő új ismeretelemek száma nagy szórást mutathat. Így aztán elképzelhető, hogy kémiából nem is kis számban lehetnek olyan tanórák, amelyeken a ténylegesen szereplő tananyagelemek száma felkúszik akár 15-20-ra is.

A történelem tantárgy 2020. évi elemzése során nem tudtam teljesen szabályosan figyelembe venni minden ismeretelemet. Ugyanis mind 5–6., mind 7–8. évfolyamokon a kerettanterv tartalmaz két-két szabadon választható, a mélységelv alkalmazásával feldolgozható témát, amelyeknek a dolog természetéből adódóan a tananyaga nem szerepel a kerettantervben. A szabad választás lehetősége nyilván elmozdulás az autonómia-paradigma érvényesítésének irányában, illetve a mélységelv is széles körben korszerűnek tartott pedagógiai megfontolás (*Knausz*, 2003). A négy témakör nyilván tartalmaz majd minden iskolában ismeretelemeket; ezek számát a többi

ismeretelem száma alapján becsülhetjük.[19] A számítás azt mutatja (ld. *1. táblázat*), hogy a történelem tantárgyban a terhelés növekedése egyáltalán nem elhanyagolható (5,3-ről 6,3-re nő az ismeretelemek tanóránkénti átlagos száma). Tegyük hozzá, hogy a történelem tantárgyban a terhelés mértéke úgy növekedett, hogy valójában a kifejezetten a történelmi ismeretek elsajátítására (és képesség- és attitűdfejlesztésre) szolgáló idő megnövekedett, 34 tanórával most nagyobb a történelem óraszám, mint 2012-ben volt.

Az *1. táblázat* adatai azt mutatják, hogy – legalábbis az itt elemzett tantárgyakat tekintve – a matematika és a kémia kivételével az összes többi tantárgy esetében *nőtt a terhelés az általános iskola felső tagozatán*. Van tantárgy, amelynél ez a növekedés nem számottevő, de például a biológia esetében rendkívül nagy (az egy tanórára jutó átlagos ismeretelem-szám 2012 és 2020 között 9,1-ről 15,1-re nőtt. Szintén nagynak kell tartanunk az állampolgári ismeretek esetében a növekedést. Valójában nem is a növekedés mértéke az érdekes, hanem maga a tény. Ha elfogadjuk azt a megállapítást, hogy a 2012. évi kerettanterveket tekintve az általános iskola felső tagozatán a tananyag mennyisége túlterhelést eredményezett, akkor a 2020. évi kerettantervekre is meg kell fogalmaznunk ezt az állítást. Legföljebb azt mondhatjuk, hogy ez az érvelés a kémia esetében nem biztos, hogy érvényes, de nem is kizárt, hogy még e tantárgy tantervét is jellemzi a túlterhelés.

nőtt a terhelés az általános iskola felső tagozatán

De létezik-e ténylegesen a túlterhelés? Sajnos, nem rendelkezünk kutatási eredményekkel e kérdéssel kapcsolatban. Csak a tapasztalatainkra hagyatkozhatunk, és természetesen el kell ismerni, hogy a tapasztalatok általánosítása rendkívül hibás eredményre is vezethet. A túlterheléssel kapcsolatban nagyon sok információ származik pedagógusoktól a közösségi és nem közösségi médiából, a hétköznapi kommunikáció során a szülők is rendszeresen megosztják tapasztalataikat a túlterheléssel kapcsolatban. Ezen információk általánosításának érvényességét – hogy tudniillik a túlterhelés a magyar oktatási rendszerben valóban létezik és jelentős mértékű –, az is megerősíti, hogy ezzel ellentétes tartalmú tapasztalatokról széles körben nem tudunk, magam egyáltalán nem találkoztam olyan pedagógusi vagy szülői véleménnyel, miszerint a túlterhelés nem létezik. Megerősíti a túlterhelés létezését, hogy az oktatáspolitikai kommunikációban több vezető beosztású EMMI-alkalmazott, illetve a NAT és a kerettantervek kidolgozásával megbízott miniszteri biztos is hasonlóan nyilatkozott. Mindezek azonban nyilván nem lehetnek perdöntő bizonyítékok, *kutatásokra nagyon nagy szükség lenne*. Elképzelhető (nem kizárt), hogy voltak is ilyen kutatások, hiszen többször is megerősített hírek szerint az Oktatás 2030 kutatócsoportban folytak a NAT-tal összefüggésben tudományos elemzések. Ezek eredményeit részletesebben akkor ismerhetjük meg, amikor a megfelelő, az Európai Unió által

[19] A becslés módja az, hogy a négy szabadon választható témában az ismeretelemek valószínű számát az e témákra fordítandó tanóraszám többi témára fordított tanóraszámhoz viszonyított aránya segítségével számolom ki. A négy témára összesen 29 tanórát tervez a kerettanterv. Ezen kívül a többi témára fordítható óraszám 272 – 29 = 243, vagyis az ismeretelemek számát a kerettantervben konkrétan megtalálható ismeretek számának 29/243-adrészével becsülhetjük a 4 szabadon választott témakörben. Ezekkel az értékekkel növelnünk kell a 2020. évi kerettantervben szereplő ismeretelemek számát.

támogatott EFOP program befejeződik és megjelennek a jelentések.[20]

A túlterhelés következményei

Hogyan reagálnak a pedagógusok a túlterhelésre? Tételezzük fel, hogy a túlterhelés valóban létezik. Nyilván vannak olyan pedagógusok – más összefüggésben magam is írtam már e tanulmányban róluk – akik nem követik a tantervi előírásokat, saját programokat hajtanak végre és a tananyag, a követelmények mennyiségét differenciált módon a tanulókhoz igazítják. Mivel eljárásuk nem felel meg a jogszabályoknak, állandó fenyegetést jelent számukra, hogy szankciókra számíthatnak. Mivel közkedvelt, általánosan elismert pedagógusokról van szó, nem valószínű, hogy számolniuk kell az állásuk elvesztésével, de igencsak kellemetlen szituációkba is kerülhetnek a minősítésük vagy az iskola szervezeti (tanfelügyeleti) értékelése során. A szabályok kikerülése azonban még akkor is okozhat pszichés feszültséget, ha a pedagógus erősen meg van győződve arról, hogy nincs más cselekvési lehetősége, és még különösebben tartania sem kell szankcióktól.

A feladatot „becsületesen" végrehajtó pedagógusok igyekeznek mindent megtanítani, ami a *tankönyvekben* szerepel. A tankönyvek természetesen a kerettantervek alapján készültek, vagyis ezek a tanárok tanítják a kerettantervekben szereplő összes ismeretet. A túlterhelés azt jelenti, hogy ezt nem lehet megtenni úgy a legtöbb tanulócsoportban, hogy mindenki eljusson a megfelelő szintű elsajátításig. Nagyon sok tanuló számára lesz a tanult ismeretanyag félig vagy egyáltalán nem megértett, mélyebb, alaposabb magyarázatokra nincs lehetőség, általában elmarad a gyakorlás. Sok kutatás tapasztalatai szerint a differenciálás hiányában a pedagógusok a tanulócsoportjuk közepes felkészültségű diákjainak igényeihez igazítják az elsajátítás ütemét, mélységét. Ez majdnem mindenkinek rossz az osztályban, a jobb tanulók erői nincsenek kihasználva (ha maradunk a kerettantervi tartalmaknál, pl. olyan képességeik fejlesztésére, amelyek bennük is gyengébbek, illetve a tananyag elmélyítésére a többiekkel való együtt tanulás, a többiek segítése során), a gyengébben tanulók sajátosságaihoz való igazodás sem lehetséges, vagyis *a túlterhelés kifejezetten káros hatással van a tanulás eredményességére a tanulók többsége esetén*. Rohanni kell, „az anyagot el kell végezni", és ez megakadályozza, hogy a pedagógus megszervezze az érdemi differenciálást. A végeredmény az, hogy a tanterv maga az egész szabályozás alapvető céljának elérését veszélyezteti: *a lehetségeshez képest gyengébbek lesznek a tanulási eredmények*.

A túlterhelés – ezt fentebb már megmutattam – az előíró paradigma érvényesülése esetén, ha a kötelező tananyag elsajátítására kijelölt tanóraszám hányad magas, mondjuk 80%, szükségszerűen fellép a tanulók egy jó részénél, hiszen sok tanulónak nemhogy a tanórák 80%-a nem elég, de még a 100% sem lenne az. Számukra még az a tananyagmennyiség is túlterhelő lenne, amely a rendelkezésre álló idő 80%-ában valóban feldolgozható. Ebben a fejezetben azonban azt mutattam meg, hogy a 2020. évi NAT-ban és kerettantervekben számos „nagy" tantárgy esetén még

mélyebb, alaposabb magyarázatokra nincs lehetőség, általában elmarad a gyakorlás

[20] A program száma: EFOP-3.2.15-VEKOP-17-2017-00001. A program az Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutatócsoport honlapja szerint (https://www.oktatas2030.hu/rolunk/) 2020. október 31-én fejeződik be.

80%-nál is nagyobb a tanóraszám kötelező tananyag tanulásával való lefedettsége. Ez csak az előíró paradigma esetében fordulhat elő, az autonómia érvényesülése esetén nem alakulhat ki túlterhelés, csak akkor, ha a pedagógus maga tűz ki teljesíthetetlen célokat. Ha tehát az a cél, hogy magas színvonalú tanulási eredmények jellemezzék az iskolai oktatást, akkor *a két paradigma közül az autonómiára épülő az adaptívabb a tanulók (és a pedagógusok) terhelésével összefüggésben*.

A tanulási folyamatokra kifejtett hatás különbségei

Óvatosan kell bánnunk a központi tartalomszabályozás által a tanulási folyamatok eredményességére kifejtett hatás „felmérésével", mert könnyen beleeshetünk egy csapdába. Ez a csapda abban áll, hogy az elemzés során hallgatólagosan feltételezzük, hogy a központi szabályozásnak (minden elemének) közvetlen és egyértelmű, szinte determináló hatása van a tanulási folyamatokra. Könnyű lenne kimutatni az autonómia-paradigma fölényét e szempontból is, mondván: a szabadabb tervezés a tanulókhoz való alkalmazkodást, a differenciálást segíti, az előíró paradigma inkább gátolja, ebből következően az egyik esetben a hatás pozitív, a másikban negatív. Csakhogy – és ez is szerepelt már korábban – a bemeneti szabályozó tényezők, tehát *a NAT és a kerettantervek gyenge szabályozó erővel bírnak*.

Az egyszerű következtetés akkor lenne maradéktalanul adaptív, ha ez a szabályozó funkció rendkívül erősen működne. Láttuk, hogy még az autonómia-paradigma központi szabályozásban való érvényesülésekor, vagyis az 1995–2001 és a 2003–2012 időszakokban sem tudták az alaptantervek önmagukban átalakítani a pedagógiai kultúrát. Hiába volt olyan NAT-unk (sőt, teljes tartalmi szabályozási rendszerünk), amely lépett abba az irányba, hogy elvileg a tanulás eredményessége javuljon, nincsenek határozott bizonyítékaink arra, hogy ez a törekvés észrevehető mértékben sikeres lett volna. Bár 2009-ben a korábbiakhoz viszonyítva sokkal jobb PISA-eredmények születtek (*OECD*, 2010), szinte semmit nem tudunk mondani arról, hogy a megelőző egy-másfél évtized nagyobb részében volt-e szerepe az eredmények alakulásában az autonómia-paradigma érvényesülésének. Alapos kutatások hiányában erre a kérdésre már nem válaszolhatunk bizonyítékok alapján. Lehet érvelni úgy, hogy a pedagógusok egy részének (még akkor is, ha csak 10-20%-ról van szó) a szabadabb tervezés lehetősége jó feltételeket teremtett a tanulókhoz jobban alkalmazkodó, kreatívabb, korszerűbb módszertant alkalmazó tanításhoz, és ennek hatásait láthatjuk a PISA-eredmények javulásában. Az is felhozható, hogy 2005-től kezdődően az akkor még ugyan kísérleti jellegű, de már több ezer pedagógus tevékenységét befolyásoló kompetenciafejlesztő oktatási programcsomagok, vagy akár az Országos Oktatási Integrációs Hálózat programja (IPR = Integrációs pedagógiai rendszer) pozitívan hatottak, és ezek a tényezők nem fejthették volna ki hatásukat egy merev, előíró jellegű tantervi struktúra esetén.

> az 1995–2001 és a 2003–2012 időszakokban sem tudták az alaptantervek önmagukban átalakítani a pedagógiai kultúrát

Az a probléma, hogy hasonló erősségű ellenérvek is megfogalmazhatók: a központi tantervek által nyújtott szabadsággal az intézmények és a pedagógusok nagy többsége nem élt, nagyon kis arányban készültek valóban önálló, kreatív, új meggondolásokon alapuló helyi tantervek. Valójában csak

azok a pedagógusok tudták kihasználni a központi szabályozás szisztémájában megnyilvánuló szabadságot, akik amúgy is meglehetősen önállók, és akár konfliktusokat is vállalnak annak érdekében, hogy tanulóikhoz alkalmazkodó, saját, kreatív program szerint tanítsanak, és ehhez vannak elképzeléseik és van megfelelő pedagógiai tudásuk is. Vagyis nem a központi tartalmi szabályozás eredményeként dolgozott önállóan az a „néhány" pedagógus, hanem arról volt szó, hogy az említett időszakokban nem volt szükségük arra, hogy „kijátsszák" a központi szabályozást, a munkájuk könnyebbé vált. A többiekre viszont az elvileg előremutató NAT semmilyen hatást nem gyakorolt, hiszen lehetett helyi tantervet készíteni úgy, hogy az gyakorlatilag megegyezett a központi kerettantervvel (mintatantervvel), ami viszont az előíró paradigmát képviselte. Ennél is fontosabb tényező, hogy a tankönyvek is a leginkább elterjedt, vagyis a tankönyvkiadók által szerkesztett mintatanterveken (kerettanterveken) alapultak. Ezek a – tankönyveket meghatározó – tantervek már egyáltalán nem jellemezhetők az autonómia-paradigma képviseletével, és tudjuk nagyon jól, hogy *a magyar oktatási rendszerben a pedagógusok munkáját a legerősebben a tankönyvek határozzák meg*.

> hogy a magyar oktatási rendszerben a pedagógusok munkáját a legerősebben a tankönyvek határozzák meg

Arra a következtetésre jutunk tehát, hogy a bemeneti szabályozás gyenge volta miatt valójában *nincs közvetlen hatása a központi tartalomszabályozásnak a pedagógiai kultúrára*, így a tanulási eredményességre sem hat közvetlenül. Az elemzés ráadásul figyelmeztet bennünket egy nagyon fontos összefüggésre. A helyi tantervek szerepe valószínűleg sokkal fontosabb, mint amit hagyományosan erről gondolunk. Szinte teljes mértékben elméleti kérdéssé válik a központi szabályozás paradigmája abban az esetben, ha a helyi tanterv megmarad előíró típusúnak. Vagyis a pedagógiai gyakorlat tekintetében semmilyen hatása nem lesz egy paradigmaváltásnak a NAT szintjén, ha *az intézmények döntő többségében megmarad az előíró jellegű, részletező helyi tanterv*. És ezt a jelenséget tapasztalhattuk meg az 1995-től 2001-ig és 2003-tól 2012-ig tartó folyamatokban. Csak a NAT változott meg (láttuk, hogy ezek a változások is ellentmondásosak voltak), a helyi tantervek allapparadigmája nem, és a pedagógia mindennapjait alapvetően befolyásoló tankönyvek mögötti kerettantervek, mintatantervek sem. Vagyis a pedagógusok a munka során a központi szisztéma paradigmaváltásából ilyen szabályozási rendszerben semmit nem éreznek, *a hatás a „végeken" teljes mértékben elenyészik*.

Létezhet-e másmilyen szabályozás, amelyben minden pedagógus „rá van kényszerítve" az önálló, kreatív döntésekre, saját, a tanulócsoportjaihoz alkalmazkodó tanítási programok kialakítására? E kérdés kapcsán nyilván problematikus a „kényszer" szó használata. És nem is a korlátok állítása a probléma, hiszen éppen a korlátok megszüntetéséről van szó, éppen az önállóság érvényre juttatása lenne a feladat, hanem azért meggondolandó ez a fogalmazás, mert felmerül a kérdés, hogy *mi történik azokkal a pedagógusokkal, akik erre nem képesek*. Legyünk józanok, pedagógusaink többsége nem képes minden tanulócsoportjára vonatkozóan kreatív, innovatív, teljes mértékben önálló tanítási tervet kidolgozni. Már volt róla szó, hogy az önálló helyi tantervet kidolgozni nem képes iskolák esetében a mintatantervek nyújthatnak segítséget, ehhez hasonlóan a pedagógusok

esetében az *oktatási programcsomagok* (másik nevük: pedagógiai rendszerek). Az oktatási programcsomagok konkrét megoldási lehetőségeket nyújtanak, eszközöket adnak, nem csak ajánlanak módszereket, hanem eligazítanak a módszeralkalmazás részletei tekintetében is, segítik a differenciálást, megoldásokat nyújtanak a fejlesztő értékelés megvalósítására. Mindezt úgy teszik, hogy közben a pedagógus egyre bővülő kínálatból választhat. *A programcsomagban nincs semmi kötelező*, vagyis a felhasználása teljes mértékben flexibilis, ellenben annak, aki önmagától nem képes megoldásokat találni, komoly segítséget jelent. De az oktatási programcsomag is csak akkor működik optimálisan, ha még a helyi tanterv sem előíró, nem részletező, nem köti meg minden egyes részmozzanat tekintetében a pedagógus kezét.

Vagyis az ideális szabályozás a nem előíró, nem részletező tantervi rendszer esetén olyan, hogy minden szintjén (ami optimálisan csak kettő: a NAT és a helyi tanterv) az autonómia-paradigmának megfelelően alakul a tanterv, a tankönyvek „csak" a háttérben nyújtanak segítséget a tanulási tevékenységekhez (teljesen elveszítik *irányító* szerepüket), és oktatási programcsomagok rendkívül gazdag rendszere segíti a pedagógusokat az önálló tervezésben.

Ettől az állapottól rendkívül messze voltunk még akkor is, amikor a központi tervezést az autonómia-paradigma befolyásolta elsősorban. Ha hosszú távon terveznénk meg a központi tartalomszabályozás formálását és azt az autonómia-paradigmának megfelelően képzelnénk el, akkor sem lenne vállalható, hogy nagyon rövid idő alatt a rendszer ezen optimális állapot közelébe juttatható. *A rendszer szereplőinek elképzelései tartalmi szabályozásról, tantervekről, a teendők, a tartalom meghatározásáról rendkívül erősen kötődnek az előíró szabályozás eszméjéhez*. A tankönyvek szerepének radikális átalakítása, a helyi tantervek előíró, részletező jellegének megszüntetése éppen az ellenkezője annak, ahogyan e kérdésekről a pedagógusok és más pedagógiai szakemberek, az oktatásirányításban dolgozók döntő többsége gondolkodik. Ez egy igazi *fogalmi váltás* a pedagógia nyelvén.

Az előíró paradigmában hívők – ez logikusan következik a paradigma alapján kialakítható szisztémák működéséből – abban gondolkodnak, hogy a tanulás eredményességére az hat fejlesztő módon, ha a központi tantervek korszerű előírásokat tartalmaznak. Hogy mi a korszerű, azt ebben a paradigmában a központi tantervek szerzői mondják meg, és egy jogszabály „szentesíti". Az a kérdés merül fel, hogy reális alternatíva-e az, hogy központi előírásokkal lehet korszerűsíteni a pedagógiai kultúrát. A kérdésre elég egyértelműen nemmel lehet válaszolni. *A fogalmi váltás fontos feltételei hiányoznak*. Egy új gondolkodásmód elsajátítása, elfogadása és gyakorlatban való alkalmazása csak akkor lehetséges, ha a pedagógus átlátja, hogy az új gondolkodásmód és gyakorlat alapvetően, elvi alapjait tekintve különbözik a korábbitól. Ez a feltétel a legtöbb pedagógus esetén nem adott. Számukra a tanítási-tanulási folyamatoknak van egy „kincstári változata", a hagyományos elképzeléseknek megfelelő tanítás és tanulás, amelyet a sokszor hangoztatott új módszerek (és gondolkodásukban az új elvi alapok valóban új módszerekké „silányulnak") legföljebb színesíthetnek, némileg gazdagodhat a repertoár. Hogy egy példával éljek: azzal,

> A rendszer szereplőinek elképzelései rendkívül erősen kötődnek az előíró szabályozás eszméjéhez

hogy néha alkalmazzuk a csoportmunkát mint szervezési módot (akkor is erősen behatárolt módon, merev szabályokkal körülbástyázva), még lényegében semmit nem teszünk a tanítási-tanulási folyamatok elvi alapjainak megváltoztatása érdekében. A komoly változtatásokra képtelen pedagógusok nem látják, hogy valami egészen új megközelítésekről van szó a tanulási folyamatokkal, a pedagógus szerepével, a kooperativitással, a fejlesztő értékeléssel kapcsolatban, nem élik át a fogalmi váltás szükségességének érzését és azt, hogy mennyire jelentős a váltás a pedagógiai elvi alapokat tekintve. A másik feltétel, amely nem adott, az az, hogy megérezhessék a pedagógusok: a hagyományos gondolkodásmód és gyakorlat nem képes számos probléma megoldására. Problémákat ugyan látnak, azonban az önreflexió nem jut el odáig, hogy feltegyék a saját pedagógiai elképzeléseik adaptivitásával kapcsolatos kérdéseket. A problémák okait külső tényezőkben keresik, kárhoztatják egyes tanulók családi hátteréből, szociális helyzetükből eredő sajátosságait, a családi nevelés feltételezett deficitjeit, a motivációs rendszer fejletlenségét vagy éppen az iskolával, a tanulással való szembenállás attitűdjét, a megfelelő eszközök hiányát, a tisztességes fizetést és még számtalan más hasonló tényezőt. Az alapképlet rendkívül egyszerű: a hagyományos pedagógia jó, működőképes, hozná is az eredményeket, ha nem lenne oly sok hátráltató, külső tényező. Tehát az esetek igen nagy részében mincs meg a fogalmi váltásnak az a feltétele, hogy a pedagógus egyáltalán lehetségesnek tartsa, hogy saját pedagógiai elképzeléseivel, az általa képviselt naiv vagy/és szakmainak mondott pedagógiai elméleteivel is baj lehet. Hiányzik továbbá az a feltétel is nagyon sokaknál, hogy a meglévő elképzeléseinek és gyakorlatának alternatíváját, alternatíváit komolyan vehetőkként tartsa számon. A legtöbb pedagógus az úgymond korszerű pedagógia elemeit „játszadozásnak", legalábbis nem túl komolynak tartja, nem hiszi el, hogy ezek (szemléletmódok, módszerek, stratégiák, sajátos pedagógiai megoldások) valódi alternatívákat jelenthetnek. Vagyis a fogalmi váltásnak minden lényeges feltétele hiányzik a szakmánk nagy részében.

az általa képviselt naiv vagy/és szakmainak mondott pedagógiai elméleteivel is baj lehet

A korszerű pedagógia elveinek NAT-ban és kerettantervekben való kinyilatkoztatása és ezen keresztül valamilyen értelemben az alkalmazásuk kötelezővé tétele e feltételeket nem tudja kialakítani. Már-már a „ráolvasással" azonos az, ha módszertani elveket írunk be a NAT-ba és azt gondoljuk, hogy ettől majd gyökeresen átalakul a pedagógiai kultúra. *A fogalmi váltásoknak, a paradigmaváltásoknak feltételeik vannak, és ezek a feltételek a változások elrendelésével nem jönnek létre*. Mint láttuk, akkor sem feltétlenül változik meg nagymértékben az országban a pedagógiai kultúra, ha a központi tantervek szintjén érvényesül az autonómia-paradigma, de az intézmények szintjén nem, illetve akkor sem, ha a tankönyvek továbbra is meghatározó szerepet játszanak. Optimális feltételek a változáshoz akkor jöhetnek csak létre, ha *a teljes tartalmi szabályozási rendszerben az autonómia elve kap vezető szerepet*, és ennek része az is, hogy oktatási programcsomagok segítik a pedagógusokat egy új pedagógiai kultúra elsajátításában. Az oktatási programcsomagok esetében van lehetőség a korszerűként számon tartott pedagógia megjelenítésére, a köréjük szerveződő hálózatok fontos szerepet játszhatnak a programok értéke-

lésében és elterjedésében, a digitális alapú támogatási lehetőségek is új megoldásokat hozhatnak. Ha a pedagógusképzés és a továbbképzés is az új igényeknek megfelelően formálja meg saját tartalmát és annak megfelelően szerveződik, az is sokat lendíthet a paradigmaváltáson.

Nekem sokszor mondták oktatásigazgatással foglalkozó kutatók, hogy a pedagógiai elvek érvényesítése terén az a legfőbb probléma, hogy ezek nem fordíthatók le oktatáspolitikai, oktatásigazgatási beavatkozásokra. Egy kormány nem rendelheti el a konstruktivista pedagógia érvényesítését, nem hozhat rendeletet arról, hogy holnaptól másképpen kell gondolkodni az esélyegyenlőtlenségről és semmiféle határozatok nem változtathatják meg a tanórákon alkalmazott módszereket. Ez így van, és ha egy kormány, egy oktatásirányítás mindezt mégis megpróbálná, a siker minimumára sem számíthatna. Az oktatásirányításnak természetesen *feltételeket kell teremteni* ahhoz, hogy a korszerűsítés folyamatai valóban beinduljanak. Ebben az tűnik a legfontosabbnak, hogy olyan társadalmi, gazdasági működésmódok kialakulását kell támogatni, amelyekben korszerű pedagógia alkalmazásával nevelt új nemzedékekre van szükség. Sokat beszélünk arról, hogy ez az igény már ma is létezik, a munkában, a társadalmi élet más területein kreatív, jól kifejlesztett kompetenciákkal bíró, az egész életen át tartó tanulásra kész, a változásokhoz alkalmazkodni tudó, kritikusan gondolkodni képes, kreatív fiatalokra van szükség. És arról is sok szó esik: ahhoz, hogy a fiatalok ilyenek legyenek, más iskolára, másfajta nevelésre van szükség, ki kell szállni az évtizedek, vagy már akár évszázadok óta forgó mókuskerekekből. Bár nincs kétségem, hogy a mai társadalmakban az intézményes nevelés iránti igények átalakulóban vannak, azonban egyrészt valóban még csak folyamat közben vagyunk, másrészt, ha léteznek is a társadalomban már bizonyos megváltozott elvárások, ezeknek az iskolák felé való közvetítése egyáltalán nem látszik egyértelműnek. Arról már nem is beszélve, hogy igen széles társadalmi bázisa és politikai képviselete van a még ezeket az igényeket is túlzónak tartó, kielégítésük szükségességét nem elfogadó nézeteknek is. Vagyis *részben hiányzik, vagy gyenge a legfontosabb hajtóerő, a kifejezetten elvárásokban megjelenő társadalmi igény*. Szavakban természetesen kifejeződik, de a reálfolyamatokban sokkal ellentmondásosabban jelenik meg. A szakképzésnek például már régen fel kellett volna hagynia azzal a stratégiával, hogy a leendő szakmunkásokat a végzés utáni azonnali munkavégzésre és csak arra készítse fel. Ezzel szemben a munkaerőpiac változásaihoz való alkalmazkodást, a tanulási képességeket, idegennyelv tudást, a digitális eszközökkel való bánni tudást, a munkához való viszonyt, az együttműködést, és számos más, elsődlegesnek tűnő, nem szakmaspecifikus tulajdonságot kellene a fejlesztés középpontjába állítani. Ez az igény a világban mindenhol, és nálunk is már jó régóta megfogalmazódott. A szakképzés reformjait leíró deklarációkban ez és számos más, a korszerűség felismeréséről árulkodó szöveg már régóta jelen van, a feladat végrehajtásában azonban – úgy tűnik – egy tapodtat sem haladunk előre. Az oktatáspolitikának és az oktatásigazgatásnak éppen ilyen kérdésekkel kellene foglalkoznia, kezdeményezőn

> Az oktatásirányításnak természetesen feltételeket kell teremteni ahhoz, hogy a korszerűsítés folyamatai valóban beinduljanak

fellépni a viszonyok megváltoztatásában, támogatni a szemléletmód átalakítását, elemezni az akadályokat és programokat indítani azok elhárítására. Ezt az elemzést sem folytatom tovább, hiszen itt már az elmúlt évtizedekben kialakult konkrét oktatáspolitikai megoldásokkal kellene foglalkoznom, és e tanulmánynak ez nem célja.

Mindenesetre a központi tartalomszabályozás, ha nem is tud önmagában paradigmaváltást generálni, és így közvetlen módon nem tud hatni a tanulási eredmények javulására, *segítheti vagy gátolhatja a folyamatot*. Mint fentebb kimutattam: ha az a cél, hogy valóban végbemenjen a pedagógiai kultúra átalakulása, akkor – mint az elemzés elég egyértelművé teszi – az előíró paradigma követése akadályozó tényező, míg az autonómia-paradigma alkalmazásával teret kap a szemléletmód változásának lehetősége, még ha a változás csupán ettől nem is következik be feltétlenül. Vagyis *egy modernizálás mellett elkötelezett cselekvés számára az autonómia-paradigma nagyobb adaptivitása kimutatható.*

az autonómia-paradigma alkalmazásával teret kap a szemléletmód változásának lehetősége

*

A tanulmányban arra törekedtem, hogy megmutassam, milyen szerepet játszik az oktatási rendszer alakulásában, fejlődésében, a kihívásokkal való szembenézésben az a gondolkodásmód, amely a tartalmi szabályozási rendszer kialakítása során érvényesül. Meggyőződésem, hogy a kiválasztott pedagógiai (és nem politikai, nem oktatásirányítási) szempontok kiemelt fontosságúak. Az előíró paradigma mindegyik szempont esetében károsnak, visszahúzó jellegűnek mutatkozott, míg az autonómia-paradigma alkalmazása esetén a tartalmi szabályozás keretében létrejönnek a lehetőségek a pozitív hatású működésre és a fejlesztésre. Utóbbi esetben sem garantált a pozitív eredményeket hozó működés és a fejlődés, hiszen ahhoz sok más feltételnek is rendelkezésre kell állnia. De legalább az igaz, hogy a tartalmi szabályozás rendszere, ha az nem előíró, nem részletező, hanem a pedagógusok autonómiáját biztosító módon működik, nem akadályozza e folyamatokat.

IRODALOM

Biggs, J.B. (1992): Modes of Learning, Forms of Knowing, and Ways of Schooling. In: Demetriou, A., Shayer, M. és Efklides, A. (szerk.): *Neo-Piagetian Theories of Cognitive Development. Implications and Applications for Education.* Routledge, London. 31–51.

Boreczky Ágnes (2000): Kultúraazonos pedagógia, *Új Pedagógiai Szemle,* 50. 7–8. sz., 81–92.

Brunello, G. és Checchi, D. 2006. *Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence. IZA Discussion Papers, No. 2348.* Institute for Study of Labor (IZA), Bonn.

Clements, M. A.: The national curriculum in Australia [1986/1996.]. *Education Research and Persoectives,* 23. 1. sz., 61–92.

Comber, L.C. és Keeves, J.P. (1973): *Science Education in Nineteen Countries. International Studies in Evaluation I.* International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Hague.

Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és Kinyó László (2008): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra,* **28.** 9-10. sz., 3–13.

Delpit, L. (1995): *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom.* The New Press, New York.

Erss, M. és Kalmus, V. (2018): Discourses of teacher autonomy and the role of teachers in Estonian, Finnish and Bavarian teachers' newspapers in 1991-2010. *Teaching and Teacher Education,* **76**. 95–105.

Fazekas Ágnes (2018): Innovációk keletkezése és terjedése egy budapesti általános iskolában. *Neveléstudomány,* **6.** 1. sz., 42–58.

Feinstein, L, Duckworth, K. és Sabates, R. (2004): *A Model of the Inter-Generational Transmission of Educational Success*. Centre for Research ont he Wider Benefits of Learning, London.

Harry, B. és Klingner, J. (2007): Duiscarding the Deficit Model. *Educational Leadership,* **64**. 5. sz., 16–21.

Horn Dániel (2013): Diverging performances: the detrimental effects of early educational selection on equality of opportunity in Hungary. *Research in Social Stratification and Mobility*, **32.** 25–43.

Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária és Serfőző Mónika (2006): *Fekete pedagógia*. Argumentum Kiadó, Budapest.

Huttunen, R. (2016): Habermas and the Problem of Indoctrination. In: Peters, M., Ghiraldelli, P., Žarnič, B. és Gibbons, A. (Szerk.) *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer, Singapore.

Kaposi József (2012): Értékek és tartalmak, avagy a tartalom értékei. *Új Pedagógiai Szemle,* **62**. 1–2–3), 5–22.

Keeves, J.P. (1992): *Learning Science in a Changing World. Cross-National Studies of Science Achievement*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Hague.

Kerber Zoltán (2005, szerk.): *Hidak a tantárgyak között*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle,* **56.** November, 959–1000.

Knausz Imre (2003): A mélységelvű tanításról. *Új Pedagógiai Szemle,* **53**. 3. sz., 8–11.

Korom Erzsébet (2015): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Lee, G., Hill, D. és Lee, H. (1997): The National Curriculum in New Zealand: Politics, Economics and Education. *Education, Research and Perspectives,* **24**. 2. sz., 88–106.

Lénárd Sándor és Rapos Nóra (2004): *MAGTÁR. Megelőzés – Alkalmazkodás – Gondoskodás. Ötletek az adaptív oktatáshoz.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Liskó Ilona (2008): Szakképzés és lemorzsolódás. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (Szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért.* ECOSTAT, Budapest. 95–119.

M. Nádasi Mária (2010): *Adaptív nevelés és oktatás*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.

ME, (2020): *A Magyartanárok Egyesülete állásfoglalása a Nemzeti alaptanterv 2020. január 31-én nyilvánosságra hozott szövegéről.* Magyartanárok Egyesülete, Budapest. Letöltés: https://litera.hu/hirek/a-magyartanarok-egyesulete-allasfoglalasa-a-nemzeti-alaptanterv-2020-januar-31-en-nyilvanossagra-hozott-szovegerol.html (2020. 06. 28.)

Mártonfi György (2013): *Korai iskolaelhagyás a magyarországi szakképzésben.* Observatory Centre for Educational Development, Türk István Képző és Kutató Intézet; Budapest.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O. és Loveless, T. (2016): *20 Years of TIMSS. International Trends in Mathematics and Science Achievement, Curriculum and Instruction.* International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Boston.

Nahalka István (1998): Az oktatás társadalmi meghatározottsága. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 46–73.

Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Nahalka István (2007): Előszó. A pedagógiai differenciálásról, technika vagy szemlélet? In: L. Ritók Nóra (szerk.) *Nézzünk körül Együtt!* Sulinova Kht., Budapest. 5–20.

Nahalka István (2013): Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*, **1.** 4. sz., 34–44.

Nahalka István (2014): Az esélyegyenlőtlenségek keletkezésének modelljei. In: Szitányi Judit (szerk.): *Fókusztban a tanuló. Tanulmányok Szendrei Julianna emlékére.* ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest. 10–15.

Nahalka István és Zempléni András (2014): Hogyan hat az iskola/osztály tanulóinak heterogén/homogén összetétele a tanulók eredményességére? In: Oktatási Hivatal (szerk.): *Hatások és különbségek: Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Oktatási Hivatal, Budapest. 91–166.

OECD (2010): *PISA 2009 Results. Vol. I. What Students Know and Can Do?* OECD, Paris.

OECD (2019a): *PISA 2018 Results. Vol. I. What Students Know and Can Do?* OECD, Paris.

OECD (2019b): *PISA 2018 Results. Vol.II. Where All Students Can Succeed?* OECD, Paris.

Pearson, L.C. és Moomaw, W. (2005): The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. *Educational Research Quarterly,* **29**. 1. sz., 38–53.

Penner, K., Rochmes, J., Liu, J., Solanki, S.M. és Loeb, S. (2019): Differing Views of Equity: How Prospective Educators Perceive Their Role in ClosingAchievement Gaps. *Journal of Social Sciences,* **5**. 3. sz., 103–127.

Prichard, C. és Moore, J. (2016): The balance of teacher autonomy and top-down coordination in ESOL programs. *TESOL Quarterly,* **50**. 1. sz., 190–201.

Priestley, M., Biesta, G.J.J., Philippou, S. és Robonson, S. (2015): The teacher and the curriculum: exploring teacher agency. In Wyse, D, Hayward, L. és Pandya, J. (szerk.). *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*. SAGE Publications Ltd., London. 187–201.

Priestley, M. és Drew, V. (2016): Teachers as agents of curriculum change: closing the gap between purpose and practice. Paper presented at the European Conference for Educational Research, Dublin, 23-26 September 2016. Letöltés: https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/24179/1/Teachers%20as%20agents%20of%20curriculum%20change_ECER2016_full%20paper.pdf (2020. 06. 18.)

Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya és Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. OFI, Budapest.

Richards, H.V., Brown, A.F. és Forde, T.B. (2007): Addressing Diversity in Schools: Culturally Responsive Pedagogy. *Teaching Exceptional Children,* **39**. 3. sz., 64–68.

Schütz, G., Ursprung, H.W. és Woessmann, L. (2005): *Education Policy and Equality of Opportunity. IZA Duiscussion Papers, No. 1906.* Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn.

Valencia, R.R. (1997): Conceptualizing the notion of deficit thinking. In: Valencia, R.R. (szerk.): *The evolution of deficit thinking: educational thought and practice.* The Falmer Press, London. 1–12. [Google-könyv]

Valencia, R. R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking: Educational thought and practice.* Taylor & Francis, New York, NY.

Valencia, S.B. és Guerra, P. (2004): Deconstructing Deficit Thinking: Working with Educators to Create More Equitable Learning Environments. *Education and Urban Society,* **36**. 2. sz., 150–168.

Vass Vilmos (2010): Az oktatás tartalmi szabályozása. Nemzetközi kitekintés. *Iskolakultúra,* **20**. 6–7. sz., 48–57.

Vass Vilmos és Perjés István (2009): A tartalmi szabályozás meghatározó elemei, a tantervi paradigmák komparatisztikája. *Iskolakultúra,* **29**. 12. sz., 81–100.

Weiner, L. (2006): Challenging Deficit Thinking. *Educational Leadership,* **64**. 1.sz., 42–45.