

A NAT EVOLÚCIÓJA 2010–2021 KÖZÖTT

CHRAPPÁN MAGDOLNA

Debreceni Egyetem

Beérkezett: 2021. december 19., *elfogadva:* 2022. január 23.

2010 és 2021 között jelentős szerkezeti és tartalmi változások zajlottak a köznevelés területén. Ezek egyike a Nemzeti alaptantervek és a kerettantervek változása volt. 2020-ban jelent meg az új NAT, ami nemcsak a korábbi NAT módosítása volt, hanem komoly elvi változásokat is bevezetett. Mindezt úgy, hogy 2018-ban zajlott egy kísérlet egy korszerű tanulás- és tanulóközpontú NAT kialakítására, ami végül nem lépett hatályba, de bizonyos részei bekerültek a jelenlegi NAT-ba. Tanulmányunkban bemutatjuk a három NAT szabályozási jellemzőit, s arra a kérdésre keressük a választ, mekkora mozgásterük van a felhasználóknak, mennyire tekinthető ideologikus alapúnak, továbbá mit őrzött meg és mit vetett el a NAT 2020 a korábbiakból.

Kulcsszavak: Nemzeti alaptanterv, tartalmi szabályozás, tantervi evolúció, kerettanterv, jogi szabályozás

Between 2010 and 2021 significant structural and content changes took place in public education. One of these was the change in the national core curricula and framework curricula. In 2020, the new NAT was published, which was not only the modification of the previous NAT, but serious conceptual changes were introduced as well. Along with this, there was also an attempt in 2018 to develop a modern learning and pupil-centered NAT, which eventually did not come into force, but some parts appeared in the current NAT. In our study, we introduce the three NAT regulatory features and seek the answer to the question, how much leeway is provided for users, to what extent it can be regarded as an ideological-based curriculum, and what has been kept in NAT 2020 and what it has taken from the previous ones.

Keywords: National Core Curriculum, content regulation, evolution of the curriculum, framework curriculum, legal regulation

Levelező szerző: Chrappán Magdolna, 4028 Debrecen, Vasvári Pál u. 1.
E-mail: chrappan.magdolna@arts.unideb.hu

26 éve, 1995-ben született meg a Nemzeti alaptanterv. Amikor az első NAT készült, gondolhattuk, egy-két évtized múltán társadalmi és politikai konszenzus alakul ki a NAT-tal kapcsolatban. Ha visszatekintünk az elmúlt majd három évtizedre, konszenzust kevésbé, politikai ciklusokhoz igazodó nyugalmi időszakokat találunk csupán. Külső szemlélő számára a 2012-es NAT óta viszonylagos tantervi nyugalom volt mindaddig, amíg 2018 augusztusának végén meg nem jelent a NAT-tervezet, majd 2020 januárjában hatályba nem lépett a NAT 2020. Úgy véljük, tanulságos áttekinteni azokat a folyamatokat, amelyek a tervezet és a végleges NAT körül zajlottak, s különösen érdemes közelebbről megvizsgálni, miféle genetikus kapcsolat van e három alaptanterv között.

Tanulmányunk témája a NAT-ok elemzése, ám a tartalmi szabályozás komplex rendszer, amiben a NAT csak az egyik, bár kétségtől domináns (legalábbis annak látszó) eleme. A közvetlen intézményi gyakorlat számára azonban nem a NAT-nak van mondanivalója, sőt parancsa, hanem a NAT – kerettantervek – tankönyvek – vizsgarendszer kombónak, de ennél is fontosabbak azok a jogszabályi keretek, amelyek a tényleges tantervi szabadságfokot eldöntik. Ha a vizsgálódást az intézményi implementációra is kiterjesztenénk, akkor még több olyan szerkezeti-szervezeti elemet és feltételt kellene áttekintenünk, amelyek meghatározzák a teljes szabályozórendszer sikerét, úgymint a pedagógusok szakmai támogató rendszere, szakmai kiadványok, taneszköz- és programpiac (Setényi 1998; Vass–Horváth 2019; Nabalka 2006; Halász é. n.).

A Nemzeti alaptanterv leválasztása a többi szabályozó elemről, s így önmagában álló vizsgálata jelen tanulmányban három okkal indokolható: 1. elvileg a NAT áll a tartalmi szabályozás középpontjában, a kerettanterveket, a tankönyveket (s voltaképp a vizsgarendszert is) az alaptanterv determinálja; 2. a 2010–2021 közötti időszak NAT-tal kapcsolatos eseményei a 2010 óta uralkodó szabályozási paradigma változásairól is szólnak; 3. a NAT 2020 tanulságos annak szemléltetésére, milyen az, amikor egy erősen, egyesek szerint szélsőségesen centralizált indoktrinációs tanterv¹ olyan pedagógiai-pszichológiai kategóriákat is inkorporál, amelyek nem összehétközhetők saját szabályozási paradigmájával.

Tanulmányunkban megvizsgáljuk a NAT jogszabályi hátterét és a felülvizsgálati ciklusokat, majd bemutatjuk a vizsgált időszak három alaptantervét, és a legfontosabb koncepcionális elemek összehasonlításával megkísérelünk trendmegállapításokat tenni a jelenlegi és a jövőbeli helyzettel kapcsolatban. Mindezt úgy tesszük, hogy noha nem vizsgáljuk részletesen a tartalmi szabályozás többi eszközét s a lehetséges implementációs folyamatot sem, végig tekintettel s kitekintéssel leszünk a végfelhasználók, azaz az iskolák lehetőségeire. Forrásként ez alkalommal elsősorban a NAT-ok szövegére támaszkodunk, kevésbé azok recepciójára.

A NAT szabályozó szerepe

A NAT 1995-ös színrelépésekor, ahogy azt a folyamatban részt vevő szakemberek sokszor megírták,² leginkább az angolszász típusú tartalmi szabályozás volt a minta (konkrétan az angol National Core Curriculum: NCC). A mintakövetés eredményeként a magyar

¹ A tantervi indoktrináció témakörében lásd: Nabalka 2020.

² Lásd többek között Báthory 2000; Horváth 2019; Vass 2000; Sáska 2007.

alaptanterv a kétpólusú szabályozást követte (központi és helyi tanterv), az implementáció peremfeltételeként az intézmények és a pedagógusok tantervezési szabadságát és döntéshozatali jogát feltételezték, facilitálva a fentebb már említett támogatórendszerrel. Ám az angol rendszerben az NCC egy teljesen az intézményekre és pedagógusokra alapozott decentralizált tantervi szisztéma centralizálását jelentette, a magyar verzió egy centralizált, a tervezési szabadságra és döntési felelősségre nem kész iskolarendszert próbált decentralizálni. (Sáska 2007; Horváth 2019.)

Az oktatáspolitikai implementációk egyik kulcstényezője a benne részt vevők szakmai attitűdjei, meggyőződései (belief), (Viennet—Pont 2017), de a magyar közoktatási rendszer kultúrájából hiányzott az a decentralizációs szabályozási paradigma, amire az első NAT épített. Ennek híján egyfajta kényszerinnovációs folyamat indult meg (Chrappán—Bencze 2020), aminek törvényszerű velejárója volt az innovációs fáradtság. Az iskolák túlnyomó többsége nem tudott élni a NAT adta szakmai szabadsággal, az elkészült helyi tantervek többnyire a 78-as tanterv klónjai voltak (Trencsényi 1996).

Horváth Zsuzsa szerint a pedagógiai innovációval „megfertőződött” intézmények aránya, amelyek számára tehát a kétszintű tartalmi szabályozás nem kényszer, hanem lehetőség, nagyjából 20% körül mozog még ma is (Horváth 2019). Transzparens adatok híján a közelmúlt és a jelen helyzete nem pontosan ismert.

Ez a múltidézés azért fontos, mert a végletekig lecsupasztíva tetten érhető benne az, hogy a tantervi szabályozás 2000-es változása miért történhetett meg, illetve a 2010-ben bekövetkezett centralizációs fordulat a jogszabályi erőn túl miért válhatott sokkal erősebb hatásúvá, mint a 2007-ig tartó, egyre decentralizáltabb szabályozás. A lényeg a két szabályozási paradigma közötti különbségen túl ebben van: „*e dokumentumok csupán »papírra írt szavak«, amelyek akkor válnak valósággá, ha a kitűzött céloknak megfelelően, ténylegesen bekövetkezik az iskolák és pedagógusaik viselkedésének megváltozása*” (Halász é. n.: 4).

A két szabályozási paradigma: az autonóm és a normatív (Nahalka 2020) nemcsak a kodifikált jogi erőből származó kényszerben különbözik, hanem legfőképpen abban a pedagógiai meggyőződésrendszerben, amit tanulással, iskolával, a pedagógus szerepével, nem utolsósorban az oktatás célrendszerével kapcsolatban társadalmilag mélyen kódolt mintaként hordozunk.

Az első NAT bevezetésekor hiányoztak a modellkísérletek, amelyek ilyen nagy volumenű pedagógiai váltásoknál nélkülözhetetlenek lennének, s amelyeknek a tapasztalatait be lehetett volna csatornázni az országos bevezetés előtti rendszer módosításokba.³

Többek között ezért állt át a rendszer 2000 után zökkenőmentesen a kerettantervekre, amik ismerős, kiszámítható tantervi környezetet teremtettek a pedagógusok többségének.⁴ Ebből a korábbi rutin medrébe visszazökkent szabályozásból már a 2003-as és a 2007-es NAT sem tudta kimozdítani a pedagógiai közgondolkodást: mindegyik NAT-változás és a nyomában járó helyitanterv-változtatás formalitásnak tűnt. A 2000-es évek

³ A modellkísérletek minden átfogó rendszerinnovációnál alapvető jelentőségűek, s bár sok egyéb szervezetfejlesztéshez szükséges támogatás rendelkezésre állt, úgy látjuk, az előzetes konkrét tapasztalatok és a rendelkezésre álló idő, ami alatt nemcsak tantervkészítést kellett megtanulniuk a pedagógusoknak, hanem azonosulniuk kellett egy, a magyar közoktatástól idegen tantervi, sőt iskolaparadigmát, rövidnek bizonyult.

⁴ Báthory leírja, hogy az első NAT körüli kétségtelenül létező nehézségek mellett intenzív politikai kampány is zajlott a visszacentralizálás érdekében, s e két tényező az 1998-as kormányváltás után meg is pesztelte az eredeti szabályozási koncepció sorsát (Báthory 2001).

elejének innovációi (főképp EU-s pályázatokként) alapvetően nem a tantervi szabályozás által indukált változások voltak, bár a tantervek természetes hivatkozási alapot jelentenek minden oktatási innováció esetében.

Így érkezett el a 2010-es kormányváltás, s vele a tantervi szabályozás újabb, kiszámítható lépése: a NAT változtatása és új kerettantervek kiadása.

A 2012-es NAT, ahogy korábban bemutattuk (Chrappán 2014), az alapvető strukturális elemekben követi a korábbiakat (műveltségterületek óratervi arányokkal, kulcskompetencia-területek, fejlesztési területek, nevelési célok).

A NAT 2012-ben azonban több ponton megragadható a szabályozási változás: ezek részben a NAT-ban találhatóak, részben, s rendszerműködés szempontjából ezek fontosabbak is, a NAT-on kívül, egyéb jogszabályokban.

Kétségtelen, hogy a NAT 2012 a normatív szabályozási paradigma terméke: „Az új Nat a köznevelés feladatát az erkölcsi értékek hangsúlyozása mellett a műveltségkövetítésben, a tanuláshoz és a munkához szükséges készségek, képességek, ismeretek, attitűdök együttes fejlesztésében, a nemzeti és társadalmi összetartozás megerősítésében jelöli meg.” (Hoffmann 2012: 3.) Mindezt úgy teszi (a normativitás újabb jele), hogy a köznevelési törvény értelmében kötelező rendelkezéseket állapít meg az oktatásszervezésre vonatkozóan is, azaz a korábbi NAT-okkal ellentétben az intézményi pedagógiai folyamatok szintjén is beavatkozik.

A NAT-ban lévő különbségek a következők: határozott *tartalomszabályozás*, mert a közműveltségi tartalmak címszó alatt részletes, kötelező tartalmi leírásokat tartalmaz; a fejlesztési területek, *nevelési célok* az emblematikus hordozói a hazafias, nemzeti nevelés erősödésének s egyúttal az európai kontextus gyengülésének; az első NAT, amelynek jogszabályi szövegében lényegében átadja a tényleges szabályozó erőt a kerettanterveknek.

A NAT-on kívüli rendszerszabályozási elemek a tartalomszabályozás nem pusztán normatív, hanem az oktatáspolitikai és -irányítás hegemonisztikus törekvéseit jelentik.

Ilyen többek között

- a kerettantervek 2000 utáni ismételt kötelezővé tétele (Nkt. és NAT);
- a tankönyvpiac drasztikus szűkítése, a központilag kidolgozott tankönyvek kötelezővé tétele, amivel hivatalosan is a tankönyvek kezébe került a tartalmi irányítás,⁵ hisz azok használatától a jogszabály erejénél fogva nem lehetett eltérni;
- mindezeket keretbe foglalta a *tanfelügyeleti ellenőrzés komplex rendszere*, ami erős folyamat közbeni ellenőrzést, monitorozást jelentett, és az egyik célja a tanárok által közvetített tartalmak megfelelése a tankönyvi tartalmaknak.⁶

A NAT 2020 és az azt megelőző *törvénymódosítások* végképp megszüntették a tantervi monolitizmus kikerülésének lehetőségét néhány újabb szabályozási elemmel:

⁵ A tankönyvek eddig is dominálták a tantervezés helyi szintjét, a diverzív tankönyvpiac azonban mégse tette olyan monolitá a tanítási-tanulási folyamatokat, amilyenné a 2012-es kerettantervekhez készült tankönyvek.

⁶ A kötelező, ún. OFI-s tankönyvekhez mintatanmeneteket is készítettek, ami egy gazdag választékú tankönyvi piacon segítséget jelent, az egykönyvűség optikájából szemlélve sokkal inkább a napi tervezési folyamatok szelíd előírását jelenti. „A nevelési célok intézményi szintű tudatos követése, valamint a hozzájuk rendelt feladatok végrehajtása ... a pedagógiai szakmai ellenőrzés kritériuma.” (NAT 2012.)

- a *kerettantervi akkreditáció* gyakorlatilag ellehetetlenült az Nkt. módosításával, ami csak egyedi, a miniszter hatáskörébe tartozó s teljes pedagógiai programra vonatkozó intézményi engedélyezést ismer;
- a *magántanulói státusz megszüntetése* következtében az állami rendszerrel elégedetlen szülők számára bezárult a menekülés útja,⁷ a tankötelezettség kizárólag iskolába járással teljesíthető, a kivételes esetekben egyéni tanulói tanrend⁸ kérhető az Oktatási Hivataltól.

Ezek az intézkedések lényegében a monolit kormányzati akarat kikerülhetetlenségét garantálják.

A köznevelési törvény rigorózus jogszabályhelyein túl a NAT 2020 még egy folyamatszabályozási stratégiai elemet meghatároz: a *tantárgyakat*⁹ és a hozzájuk tartozó *kötelező tanóraszámokat*. Korábban ezeket a kerettanterv szabályozta, és többek között ennek köszönhetően volt mozgástere az alternatív iskoláknak a tantárgyak és óraszámok tekintetében, ha saját kerettantervet akkreditáltattak.

Azzal a lépéssel, hogy 2020-tól ezeket a részleteket is a NAT szabályozza, gyakorlatilag minden, a tartalmak tervezése szempontjából lényeges elem a NAT hatáskörébe került, olyanok is, amelyeknek a pedagógiai megfontolások alapján semmiképp sem ott a helye.

Mit írnak a jogszabályok?

A köznevelés tartalmi szabályozásáról több jogszabály is rendelkezik. A legmagasabb szintű ágazati jogszabály, a köznevelési (korábban közoktatási) törvény, valamint a NAT-ot létrehozó kormány-, illetve a kerettanterveket létrehozó miniszteri rendeletek. A részletes implementációs folyamatot segíti még a 20/2012. EMMI-rendelet [20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet], ami a kerettantervek bizonyos elemeinek a helyi tantervbe való beépítési módjáról rendelkezik, ez a jogszabály azonban nem meghatározó a szabályozás stratégiai kérdéseiben.

A Nemzeti alaptanterv az 1993. évi törvénnyel került be a magyar közoktatási rendszerbe:

„9. §. A nevelés és oktatás kötelező közös tartalmi követelményeit [...] a Nemzeti alaptanterv határozza meg. A Nemzeti alaptanterv a Tantervi alapelvekből és a Tantervi követelményekből áll. A Tantervi alapelveket a Kormány, a Tantervi követelményeket – az Országos Köznevelési Tanács javaslatára – a művelődési és közoktatási miniszter adja ki.”

A legelső NAT még önmagában állóan határozta meg az iskolák helyi tantervét, nem volt szó jogszabályi erővel létrehozott kerettantervekről, bár maga a NAT hatálybalépési fejezetében a szakmai feltételek mellett a tantervek, programok, tankönyvek és tanesz-

⁷ Ennek az egyik bevált módszere a *homeschooling*nak tekinthető tanulóközösségek létrehozása volt.

⁸ Ezt csak abban az esetben engedélyezik, ha a tanuló SNI-s /BTMN-es, tartós gyógykezelés alatt áll, veresnyosportoló, illetve, ha tartósan külföldön él, de itthon kívánja teljesíteni a tankötelezettséget (az OH hivatalos tájékoztatója szerint: https://www.oktatas.hu/koznevelés/egyeni_tanuloi_munkarend [Letöltve: 2021. 12. 05.]])

⁹ A tantárgyak a NAT 2012-ben is szerepeltek, hiszen a közműveltségi tartalmi tantárgyi keretek között szerepelnek, de nem évfolyamonkénti bontásban, és nem tartoztak hozzájuk óraszámok.

közök, vizsgarendszer és a pedagógusokat segítő szolgáltatás és továbbképzési rendszerrel beszél, mint amik a NAT implementációját segítő alapfeltételeket jelentik. Ezek a támogató elemek a későbbiekben is kulcselemei az implementációs folyamatoknak.

A NAT korai evolúciójának második jelentős lépése a közoktatási tv. 1999-es módosítása, ami beemelte a kerettanterveket a tartalmi szabályozásba. A törvény szerint „*az iskolai nevelés-oktatás tartalmi egységét, az iskolák közötti átjárhatóságot a Nemzeti alaptantervben szereplő műveltségi területekre épülő kerettantervek biztosítják*” [1999. LXVIII. tv. 8. § (8)].

Ettől kezdve háromszintű tantervi szabályozás élt Magyarországon, még a 2002–2010 közötti időszakban is, a balliberális kormányok a kerettanterv kötelezősége helyett annak választhatóságát biztosítják: „*az iskola pedagógiai programot és annak részeként a Nemzeti alaptanterv alapján helyi tantervet készít [...] Az iskola az oktatási miniszter által kiadott kerettantervek alapján is elkészítheti helyi tantervét*” [243/2003. Korm. r. 2. § (1)]. Ekkorra azonban az iskolák döntő többsége már nem kívánta a korábbi kerettantervekre épülő helyi tantervét megváltoztatni.¹⁰

Közvetlenül a NAT-ból helyi tantervet készíteni a 2011-es Nemzeti köznevelési törvény óta nem lehetséges, a törvény egyértelműen fogalmaz ezzel kapcsolatban: „*Az iskola pedagógiai programjának részeként [...] a miniszter által kiadott kerettanterveket¹¹ kiegészítve helyi tantervet készít*” [2011. évi CXCV. tv. 26. § (2)].

Ezen a ponton a magyar Nemzeti alaptanterv törvényi erővel mondott le arról, hogy az iskolai helyi tanterveket közvetlenül meghatározza, átadva a tartalomszabályozás szintje minden stratégiai jelentőségű elemét a kerettanterveknek. Ez a megállapítás akkor is igaz, ha a kerettantervek „*értékrendszere tükrözi a Nat által meghatározott közös értékeket*” [110/2012. Korm. r. 5. § (2)], illetve „*a Nat-ban foglaltak érvényesülését a kerettantervek biztosítják*” [2011. évi CXCV. tv. 5. § (5)].

1993 és 2019 között a tantervi szabályozásnak fontos része volt, hogy az iskolák nemcsak az úgynevezett minisztériumi, hanem más, a miniszter által engedélyezett, akkreditált kerettantervet is választhattak.

Ez a 2019. évi LXX. törvénnyel megváltozott. Innentől a miniszter csak intézményenkénti egyedi eljárás keretében engedélyezi az alternatív kerettantervek alkalmazását, s ezt is csak abban az esetben, ha az legfeljebb 30%-kal tér el a minisztériumi kerettantervtől.¹²

Az iskolák és a fenntartó kezéből ezzel teljesen kikerült a tartalmi szabályozó eszköz szuverén megválasztása. Ezt a paradigmátikus problémát azonban jól elfedi a megengedő 30% eltérés, mert hacsak nem gyökeresen más, alternatív pedagógiai rendszerekről van szó (pl. egy teljes egészében integrált tárgyakkal dolgozó program), ez az eltérési arány vélhetően jól kezelhető és betartható. A szakmai döntési jog elvétele azonban olyan fokú

¹⁰ Nehéz pontos választ adni arra a kérdésre, vajon mekkora autonómiaigény munkált a tantestületekben, érezték-e a tantervi autonómia és a vele járó innovációs lehetőségek előnyeit. Feltehető, hogy ahol ezt érezték, ott éltek is a saját helyi tantervek készítésének lehetőségével. Ne feledjük, Horváth Zsuzsa 20% körüli innovációbecslését, s lehet, hogy ez az adat az ún. inkrementális, a stratégiai elemeket nem érintő innovációkat is tartalmazza.

¹¹ Egészen pontosan a miniszter által kiadott vagy általa engedélyezett, akkreditált kerettantervekről van szó.

¹² Az eredeti módosításban még az is szerepelt, hogy az egyedi engedélyű kerettantervekben „*a Nat-ban meghatározott tananyag tartalmakat tanévenként két félévre bontva kell megjeleníteni a kerettantervekben*” (2019. évi LXX. tv. 8. §), ez azonban még abban az évben kikerült a törvényből, a 2019. évi CXII. tv. 77. § (11) kiiktatta.

tantervi szabadsághiányt eredményez, ami utoljára az 1985. évi oktatási törvényben szerepelt. Azzal a különbséggel, hogy akkor egy, a jelenlegivel ellentétes mozgásról volt szó: ott a teljesen monolit oktatási rendszerből haladtunk a szabadság irányába, most pedig a szabadság egyre erősödő elvételéről van szó.

2019-re a kerettantervek, pontosabban: a *minisztériumi* kerettantervek tökéletesen belakták a számukra jogszabályi erővel kialakított szakmai niche-t, új fajként a tantervi ökoszisztéma legnagyobb hatású, mondhatni, domináns fajaként határozzák meg a mai napig az iskolai tanterveket.

A NAT ciklikus felülvizsgálata

A legelső megjelenés óta (1995) az oktatási miniszter jogosítványai között szerepel a NAT rendszeres, de minimum háromévenkénti felülvizsgálata [még az 1999-es Közoktatási törvényben is ez szerepel, 93. § (b)].

Jelenleg ötévenként szükséges a felülvizsgálat [Nkt., 77. § (a)], amik mindig megtörténtek, bár az időintervallumok nem azonosak: 1995, 2003, 2007, 2012, (2018, tervezet) 2020.

Az első felülvizsgálat csúszásának több oka is van: egyrészt a tényleges bevezetés 1998-ban történt, ami egybeesett a kormányváltással is. A Fidesz első kormányzati ciklusa alatt a fő tartalomszabályozási fókusz a *kerettantervek kidolgozására* és bevezetésére esett. A NAT felülvizsgálati munkák ezzel párhuzamosan folytak, de az új NAT-verzió csak a 2002-es kormányváltás után jelent meg.

A másik hosszabb „felülvizsgálatlan” időszak a 2012–2018 közötti időszak. A felülvizsgálat 2017-ben kezdődött, így elég kevés volt az esély a törvény által előírt ötéves határidő tartására. A társadalmi-szakmai vitára bocsátott tervezet 2018 augusztusában került nyilvánosságra, ám a kormány által elfogadott verzió csak 2020-ban jelent meg.

Az 1. táblázat mutatja be az eddigi NAT-ok jogszabályi rendjét.

1. táblázat: A Nemzeti alaptantervek jogszabályi geneológiája

	Eredeti jogszabály	A módosító jogszabály
NAT 1995	130/1995. (X. 26.) Korm.rendelet	–
NAT 2003	243/2003 (XII. 17.) Korm.rendelet	–
NAT 2007	243/2003 (XII. 17.) Korm.rendelet módosítása	202/2007 (VII. 31.) Korm.rendelet
NAT 2012	110/2012. (VI. 4.) Korm.rendelet	–
NAT 2020	110/2012. (VI. 4.) Korm.rendelet módosítása	5/2020. (I. 31.) Korm.rendelet

A 2012-es NAT jellemzői

Összehasonlításunk bázisa a 2012-es NAT, amelynek szabályozási funkcióiról fentebb írtunk.

Ma már látjuk, hogy ez a NAT a 2007-es autonóm paradigmájú alaptantervet strukturális elemeiben követte ugyan, de nyitánya volt az erősen normatív NAT(ok) sorának.

A 2012-es a legelső olyan NAT, amelyik a tényleges tantervi „hatalmat” expressis verbis átadja a kerettanterveknek, s lényegében kivonul az iskolai tervezési folyamatok determinálásából. A NAT 2012 az értékelvű nevelő iskolát megteremtő alaptantervként definiálja magát: „középpontba került az értékelvű nevelő iskola megteremtésének szándéka. Ennek a célnak megfelelően új elemekkel kibővített fejlesztési feladatok, nevelési célok fogalmazódtak meg: erkölcsi nevelés, nemzeti öntudat, hazafias nevelés...” (Részletesen ld. 4. táblázat.) (Kaposi 2012.)

Tartalmazza az egyes évfolyamok maximális napi óraszámát (ami feleslegesnek tűnik, mert a Nkt. ezt szabályozza), de elődjéhez hasonlóan csak műveltségterületi óraszámarányokat szab meg, sőt ezt a korábbi NAT-ok szellemében a differenciálás egyik garanciájának tekinti, a konkrét óraszámokat pedig a kerettanterv-készítőkre bízta (még ha csekély is a mozgástér).

A műveltségterületek leírásában a 2012-es NAT bevezette a közműveltségi tartalmakat, ami egy tantervi mixfogalom: „Közösségi értékű elismert, lényeges (releváns) tudás, mely magában foglalja az együttműködéshez szükséges készségeket, képességeket és kompetenciákat is. Tartalmaz közösségi és személyes értéktudatot, nemzeti és európai azonosságtudatot, valamint ezek átéléséhez közös erkölcsi normákat. Jellemzője még a kritikai gondolkodás, szabadság, felelősségtudat, valamint a fenntarthatóságra, megőrzésre és megújulásra való törekvés is.” (NAT 2012.)

A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a közműveltségi tartalmak alá sorolták be az egyes tantárgyak *taxatív tartalmi elemeit*, amelyek legfeljebb a tantárgyi sajátosságoknak köszönhetően tartalmaznak nem kognitív elemeket (pl. a kommunikációs vagy a művészeti tárgyak esetében megjelennek bizonyos affektív tantárgyi tartalmi elemek is).

A műveltségtartalmak szerkezete az alapelvek → fejlesztési feladatok → közműveltségi tartalmak tagolódást követte, amiben semmilyen formában *nem jelentek meg kimeneti követelmények* (ezek megfogalmazása a kerettantervekre maradt). Ez a struktúra a korábbi NAT-okból származik.

A NAT 2012-ben a közműveltségi tartalmak bevezetésével minden műveltségterületen keletkezett egy tudáshalmaz is, aminek a fejlesztési feladatokhoz való illesztése esetleges volt, ez a két dimenzió egymástól függetlenül is létezhetett, ami komoly koherenciaproblémát jelent. (Ezt egyébként a NAT 2018 szerzői szóvá is teszik.¹³)

A NAT 2012 saját tanulásfelfogását Szentgyörgyi jól ismert idézetéhez közel állónak tételezte, miszerint az iskola dolga a tanulás megtanítása és az érdeklődés felkeltése (Kaposi 2012: 6). A megelőző alaptanterv (NAT 2007) tanulásértelmezését deklaráltnan is magáénak tekinti: az egységesség és differenciálás fejezet, amely a tanulásfelfogás ars poeticáját hordozza tanulás szervezési szempontok csokorba gyűjtésével, szövegszerűen is csaknem azonos. A konkrét tartalmi elemek szerepeltetésével sokkal inkább normatív tantervvé vált, mint elődje. Tulajdonképpen *visszalépett az 1995-ös NAT-hoz*, amelyben ugyancsak szerepeltek még tananyagtartalmak.

A NAT 2012 sokat megtartott a korábbi NAT-ból, leginkább azokon a pontokon lép tovább jelentősen (ami, persze, paradigmátikus különbséget jelent), ahol az aktuális oktatáspolitikai irányítás fő prioritásai ezt kikényszerítik. Nem véletlenül jegyzi meg Kaposi

¹³ Az „Elemzés a tanítás és tanulás megújításához szükséges tartalmi és szemléleti változásokról” című anyagban elemzik többek között a korábbi NAT-ok problémáit. Ez a mű a NAT 2018 egyik legfontosabb szakmai háttéranyaga.

József, a NAT 2012 kidolgozásának vezetője, hogy „a tantervektől a tantermi gyakorlatig vezető út sokkal inkább egy töredezett, bonyolult érdekviszonyok által meghatározott interpretációs lánc, mintsem egyfajta implementációs projekt algoritmusának logikája szerint működő hierarchikus lánc” (Kaposi 2012: 6).

Ez tökéletesen prognosztizálta a tartalmi szabályozás elkövetkezendő 5-6 évét, benne a kerettantervek és a tankönyvek karrierjét: inkább érdekviszonyok érvényesülését, mint az implementációs modellek által diktált szakmai konstruktumokat várhattunk, s valóban ezt is kaptuk.

Egy ígéretes evolúciós zsákutca? NAT 2018

A NAT soros felülvizsgálata 2017-ben vált esedékessé a törvényi előírás alapján. A munkálatokra az EMMI kormánybiztosként kérte fel Csépe Valériát, ő 2017 őszén mutatta be a csapatot, akik a leendő új NAT munkálatait irányítják.¹⁴

A kormánybiztos a 2012-es NAT-ról a következőképpen nyilatkozott:

„A jelenlegi NAT és a ráépülő kerettantervek túlzásfoltak, siettetett tanítást-tanulást követelnek. Ismerethalmazok, adatok, tények sokasága szerepel benne, amit a gyerekektől elvárunk. Ez nem jó. Életkorilag sincsenek jól elhelyezve benne bizonyos dolgok. [...] A NAT nem tananyag, nem kellene, hogy előírja, kell-e Jókait olvasni a gyerekeknek vagy nem. De ha elő is írja, a tantervi keretben meg kell adni, hogy milyen életkorban, milyen előzetes ismeretek birtokában lehet a gyerekek elé tenni ezt a szöveget, hogy be is tudják fogadni.”¹⁵

Ezek a mondatok hűen mutatják be a NAT 2018 irányát, s amihez képest a NAT 2012 korszerűtlenség tekinthető¹⁶: a tanulási folyamatra fókuszáló, a tételes tartalmi elemek részletezését elvető, főképp eredménycélokkal, kompetenciákkal és tevékenységekkel operáló alaptantervet szerettek volna, amely egyesíti magában a 21. századi modern neuropedagógiai ismeretekre épülő tanulásértelmezést és az azokkal adekvát pedagógiai módszereket és stratégiákat. Ennek a vízióknak a részletes leírása megtalálható a tervezet háttéranyagai között (*Elemzés 2020; A tanulás és tanítás súlypontjai 2020*).

A munkafolyamat erős csatazajban haladt előre: információk híján rendszeres kiszivárogtatások és feltételezések láttak napvilágot, az egész folyamat egy reménytelen politikai csatározássá alakult.¹⁷ A problémák azonban komolyak voltak, mert már 2018 elején arról folyt találgatás, tényleg ejti-e a kormányzat a NAT 2018 tervezetét.¹⁸ A tervezet nyilvánosságra kerülésével egyidőben arról nyilatkozott a kormányzóvivő, hogy komoly

¹⁴ Új Nemzeti alaptanterv: bemutatták a szakembereket. *Szakszervezetek.hu*, 2017. szeptember 28. https://szakszervezetek.hu/hirek/11796-uj-nemzeti-alaptanterv-bemutattak-a-szakembereket?fbclid=IwAR3q4DKwEa5NourhMpDN_SBbYkxhaH7JL4g8uTDgU3mboF5Bp7D2nSfr_24

¹⁵ Decemberig kiderül, jön-e a kilencosztályos általános iskola. *EduLine*, 2017. szeptember 5. https://eduline.hu/kozoktatás/Csepe_Valeria_NAT_AY8W1J

¹⁶ Uo.

¹⁷ Ennek a villongássorozatnak hí lenyomata a kormány honlapján megjelent, többnyire impulzív közlemények sorozata a NAT témakörben. <https://2015-2019.kormany.hu/hu/kereses#category=all&search=Nat>

¹⁸ Jövő szeptemberben sem az új alaptantervvel kezdődik az év. *magyarnemzet.hu*, 2018. 03. 09. <https://magyarnemzet.hu/belfold-archivum/2018/03/jovo-szeptemberben-sem-az-uj-alaptantervvel-kezdodik-az-ev>

változtatásokra lesz szükség, a jelenlegi formájában biztosan nem lép életbe a tervezet.¹⁹ A nem hivatalos információk elsősorban ideológiai alapú vitákról szólnak, miszerint nem eléggé nemzeti és hazafias a tervezet.²⁰ A társadalmi vita intenzitásáról vagy a javaslatok kezeléséről nincs hivatalos információ, olvashatók azonban a különböző szakmai szervezeteknek az álláspontjai. Ezek nagyjából három elemben azonosak: mindenki üdvözlöi a megváltozó, korszerű tanulászempléteket és azok módszertani vonzatát; kéri a bevezetés elhalasztását;²¹ valamilyen tartalmi, esetleg szemléleti hiányt fogalmaznak meg.

A NAT 2018 még mindig él és olvasható a NAT-munkálatokat magába foglaló EU-s projekt honlapján (<https://www.oktatas2030.hu>). Ugyanitt megtalálhatók a NAT 2020 és a hozzá tartozó kerettantervek. Elvileg ezek egymással szoros evolúciós rokonságban lévő elemek, mert a NAT 2020-at nevezhetjük a NAT 2018 elfogadott verziójának, ám kevésbé kétséges, hogy ez – evolúciós metaforával – nem ugyanazon NAT-faj két alfaja.

A NAT 2018 nemcsak *tanulásfelfogásában és folyamat szemléletében* tér el a NAT 2012-től, hanem a korábbi NAT-ok *alappilléreit* (nevelési, fejlesztési célok; műveltségterületek; kompetencterületek) is átalakítja.

A NAT 2018 *emberképe* három nagy pillérré épül: alapvető emberi értékek, társadalmi értékek, környezeti fenntarthatóság. Az emberképből közvetlenül származnak az általános tanulási és nevelési célok, amelyek gyökeresen eltérnek a NAT 2012-től. Felismerhető benne az OECD Education 2030 anyaga (*The future of education and skills 2018*), amire a szerzők hivatkoznak is. Ebben kulcselem az is, hogy a tanulást a szűkebb és a tágabb társadalmi környezet közös feladatává és felelősségévé kell tenni: ezt implementálja a tervezet, amikor a 4. táblázatban szereplő tanulási és nevelési célok megvalósításába bevonja az iskolaközösséget, a tanulót, a pedagógust és a szülőket.

A műveltségterületeket *tanulási területeknek* nevezik, arra utalva, hogy nem a műveltség tartalmi elemei, hanem a tanulási folyamat áll a fókuszban.

A tanulási területek (ld. 3. táblázat) belső struktúrája állandó, kidolgozottságuk foka területenként eltérő, ahogyan lényeges elemek értelmezése sem azonos minden területen. A tervezet korszerű általános tanulási elveket, módszereket állít a középpontba (pl. tényalapú tanítás, adaptív tanulás, *blended learning* stb.), ezek egy része azonban a tanulóterületi szövegekben csak ritkán vagy egyáltalán nem fordul elő (különösen azok, amelyek a leginkább idegenek a pedagógiai gyakorlattól). Ez azt sugallja, hogy az általános elveket, mondhatni a NAT 2018 filozófiáját nem minden területen sikerült integrálni az anyagba, vélhetően a szakértők között is vita lehetett ezek „tantervesítéséről”.²² A tervezet több ilyen egyenetlenséget, következetlenséget tartalmaz, ezeket a kialakuló társadalmi és szakmai vita tudta volna jobbitani.

Minden tanulóterület általános alapelvekből és iskolaszakaszonkénti (1–4, 5–8, 9–10) leírásból áll.

Az általános alapelvek részei: célkitűzések; kapcsolódás az egyes kompetencterületekhez és a többi tanulási területhez és tantárgyhoz; értékelés. Az értékelés különösen érzékeny része az anyagnak, a tervezet és a háttéranyagok is a fejlesztő értékelést tekintik

¹⁹ Gulyás: „Így biztosan nem lép életbe a Nat.” *hvg.hu*, 2018. augusztus 31. https://hvg.hu/kultura/20180831_nat_gulyas_kasler_vitairat

²⁰ Nincs pontos információ arról, hogy ez csak a tananyag tartalmi elemeire vonatkozik-e, esetleg a tanulászempléteket sem megfelelő ideológiailag.

²¹ Ekkor még a 2019. szeptemberi bevezetés volt valószínű.

²² Ez csak feltételezés, amit csak az alkotók tudnának cáfolni, ilyen elemzések nem láttak napvilágot.

mérvadónak, konkrét metodikai segítséget is nyújtanak az értelmezéshez, ám a tanulás-területek leírásaiban ez a szemlélet kevésbé érzékelhető.

A szakaszonkénti leírás a tantárgy specifikus jellemzőit, fejlesztési területeket, fő témaköröket, átfogó eredménycélokat és a fejlesztési területhez tartozó specifikus eredménycélokat tartalmaz. Az eredménycélok a tanulási eredmények (learning outcomes) NAT-ban használt megfelelői, az aktív tanulás részeként definiálódnak: *„az eredménycélok szerint rendezve írja le a szükséges és elégséges tudás tartalmát, nevelési-oktatási szakaszonként, tantárgyak szerint, négyévenkénti bontásban.”* (A Nemzeti alaptanterv tervezete 2018: 6.)

A tervezetben a kompetenciaterületek generális átalakításon mentek át (ld. 2. táblázat), a háttéranyag szerint az EU-s kompetencialistához igazodva alakították ki azokat, középpontba állítva a transzverzális (generikus) kompetenciákat, amelyek alapkompétencia néven elsősorban a kezdő szakasz generikus kompetenciáit jelentik: beszéd, írás, szövegértés, mennyiségi, téri-vizuális és időbeli viszonyok (*Kiemelt kompetenciaterületek 2020*).

Szabályozási szempontból lényeges elemnek tekinthető, hogy a tervezet szakít a korábbi műveltségterületi óraarányokkal, és már konkrét, tantárgyakra lebontott óratervi hálót tartalmaz. A korábbi NAT-okban ez nem fordult elő,²³ az első változatok a tantestületek szakmai megítélésére bízták a döntést, a kerettanterveknél pedig a tantervkészítők határozták az óraszámokról.

A konkrét tantárgyi rendszer és az óraterv az egyik *legszembevetőbb kompromisszum*, mert egy ilyen merev szabályozási elem nyilvánvalóan ellentétes a tervezet pedagógiai-pszichológiai nézetével, ahogyan más szerkezeti elemekről is valamilyen (szakma)politikai kompromisszum döntött (pl. a különböző intézménytípusokra vonatkozó külön szabályok).

A 2020-as NAT

A 2020-as NAT 2020. január végén jelent meg. A hivatalos kommunikáció szerint ez a NAT 2018 hivatalosan megerősített, jogszabállyá nemesedett változata volt, ami jogilag a 2012-es NAT módosítása volt (ld. 1. táblázat).

A NAT 2020 furcsa, s kevésbé konzisztens keveréke a NAT 2012-nek és a NAT 2018-nak.

Tartalmaiban, szemléletében és szövegszerűen is inkább a 2012-es, Csépe által korszerűtlennek mondott NAT-nak a folytatása, és nem a 2018-as tervezet módosított verziója.

Az alapszerkezet megegyezik a NAT 2012-vel, a hármas céldimenzió-tagolás változatlan: nevelési célok, fejlesztési területek; műveltségterületek; kulcs-kompetenciaterületek.

Megtartja s meg is erősíti az erkölcsi nevelést középpontban tartó, a hazafias nevelést preferáló értékrendszert és szemléletet, amely a 2018-as tervezetben kisebb hangsúlyt kapott.

A NAT 2012 és a NAT 2020 szó szerint megegyezik a nevelési célok tekintetében, semmilyen változás nem volt ebben a stratégiai elemben (ld. 4. táblázat).

A NAT általános értékekkel foglalkozó részében azonban jelentősen kibővíti az egységesség és differenciális tanulássegítés leírását, és a NAT 2018-ban szereplő korszerűbb

²³ Az összfórást a mindenkori oktatási / köznevelési törvény szabályozza, a többit pedig kerettantervek, illetve az iskolák.

megközelítésekkel bővíti ki (pl. helyet kap a tanulási környezet fontossága, a pedagógiai értékelés különböző formái iránti érzékenyítés, és nagy hangsúlyt kap a tanulói tevékenység, ami az aktív tanulás alapja, az iskolai bizalomteli légkör, a változatos tanulászervezési munkaformák, az idegrendszeri érettségből fakadó eltérő fejlődési ütem s az ehhez való alkalmazkodás, továbbá a korszerű tanulási formák, módszertani megoldások).

Ez kétségkívül előrelépés a korábbiakhoz képest, a szövegeket olvasva azonban úgy érezzük, nem elég letisztult és következetes a szemlélet, ráadásul az egyes műveltségterületek leírásánál már csak sporadikusan találkozunk ezekkel a korszerűnek mondható elemekkel, inkább a hagyományos s manapság korszerűtlennek is mondható tanulász szemlélet és metodikai kánon jellemző az anyagra. Ezen azért nem lepődhetünk meg, mert ilyen rövid idő alatt lehetetlen nemcsak szövegszerűen következetesen végigvinni a változásokat, de olyan stabil szemléleti változást is kialakítani a műveltségterületeken, amitől hitelessé válna a változtatási szándék.

A NAT 2020 a *műveltségterületek szerkezetét* is megváltoztatta: kivezette a közműveltségi tartalmak kategóriát, helyette az alapelvek, célok → fő témakörök → tanulási eredmények hármasszerepel a műveltségterületi leírásokban. Ezzel nemcsak terminológiájában igazodik a NAT 2018-hoz, hanem átveszi annak kétrétegű eredménycél-megközelítését is: általános eredménycélokat és az adott fejlesztési területhez kapcsolódó sajátos eredménycélokat határoz meg.

A műveltségterületeket összevetve (ld. 3. táblázat) feltűnő, hogy az etika / hit- és erkölcstan önálló műveltségterület. Műveltségterületeket lehet átszabni, ebben az esetben azonban – főképp, hogy ugyanez a kérdéskör a nevelési célok között is extra hangsúllyal jelenik meg (ld. 4. táblázat) – csak erős ideológiai elemként és az iskolákra gyakorolt központi nyomásként értelmezhető.

A kulcskompetencia-területek tekintetében is *sok elemet megtart a NAT 2018-ból*, bár a társadalmi részvétel és felelősségvállalás kompetenciaterület teljesen kimaradt a végleges anyagból (ld. 2. táblázat). Nem világos az sem, hogy az alapkompenciák kategória miért nem volt vállalható a NAT 2020 számára, miközben az iskoláztatás kezdő szakaszának kiemelt jelentőségét minden hivatalos forrás – a NAT és a kerettantervek is – elismeri. Ennél is érdekesebb, sőt érthetetlen, hogy a korábbiakhoz képest új kulcskompetenciákat a NAT 2020 *nem tölti meg tartalommal*, csak felsorolja őket.

A NAT 2020 apróbb változtatásokkal átveszi a NAT 2018-ból a javasolt óraszám-táblázatokat is, ami a rendszer magasabb szintű merevítését jelenti. Eddig a műveltségterületi arányok valamelyest lehetővé tették a szabad mozgást, ezzel a javaslattal ez megszűnik.

A NAT 2020-at az illetékesek kevésbé túlterhelő, gyermekközpontú, korszerű szemléletű tantervként mutatták be, kiemelve a tantárgyi tartalmak változásait (integráció a természettudományokban, az állampolgári ismeretek önálló tantárgyi létét), külön kiemelve a magyart és a történelmet érintő tartalmi változásokat.²⁴

A tantárgyi óraszámok csökkenése önmagában nehezen megítélhető vívmány, mert a tanórai információsűrűség ennek következtében akár nőhet is. Nahalka István saját adatai azt mutatják, hogy természettudományi tantárgyakban az ismeretelemek száma nem csökken, sőt, néhány területen még nő is (*Nabalka 2020*). Ez kérdésessé teszi nemcsak

²⁴ Megújult a NAT, csökkennek az óraszámok. *Magyar Nemzet*, 2020. január 31. <https://magyarnemzet.hu/belfold/2020/01/megujult-a-nat-csokkennek-az-oraszamok>

az óraszám pozitívumként való promotálását, hanem a NAT-ban hangoztatott korszerű módszertan és tanulász szemlélet érvényesülésének az elvi esélyét is.

Az evolúció folyamatosan zajlik

Az evolúció nemcsak a természetben, a tantervek esetén is folyamatos, mert a környezeti viszonyokhoz való alkalmazkodásnak az élő szervezetek nem tudnak másképp megfelelni. A természetben a túlélés a tét. Az oktatásban a környezeti kihívásokra adott rossz válaszok csak évtizedek múlva jelentenek végzetes veszélyt. A természetben a környezeti változásokat nem az élőlények generálják, nincs proaktív evolúció. Ha végigtekintjük a NAT történetét, nem túlzás azt mondani, hogy több ponton inkább visszalépésnek tűnnek a változtatások. A kérdés az, mihez képest? Az oktatásirányítás által létrehozott jogszabályi környezet (amelyből kiolvasható a kormányzati oktatási vízió) kihívásaival a NAT 2020 teljesen adekvát.

A kérdés csak az, ez a vízió, mondhatni: mesterséges környezet azonos-e azokkal a környezeti kihívásokkal, amikkel a való világban találkozhatunk? Azokat a problémákat, amelyekre a jelenlegi NAT adhat választ, már legalább két évtizede érzékeljük. Ehhez képest a NAT-ok evolúciója 2020-ra egy olyan tantervi szabályozáshoz vezetett, amilyen az 1978-as tanterv idején létezett: mindent központilag határozunk meg, miközben a pedagógusoktól olyan rugalmas és tanuló(tanulás)központú professzionalitást várunk, joggal egyébként, amelyek a tantervi szabályok és a túlcenzalizált oktatásirányítás együttes ölelésében megvalósíthatatlanok.

A nemzetközi és a hazai mérések is azt mutatják, iskolarendszerünk nem hatékony, egyre nagyobb tömegek kerülnek ki formálisan talán iskolázottan, de hatékony tudás nélkül a világba. Vannak minták, hozzánk hasonló fejlődéstörténetű országokból, lehetne követni a rendszerek példáit, az implementációs modelleket. Az oktatási implementációs folyamatokról a döntéshozók számára már hazai kutatások is rendelkezésre állnak (*Halász–Fazekas–Lukács 2020*).

Az elmúlt tíz év NAT-tal kapcsolatos tapasztalatai azt mutatják, hogy alig vannak kutatásalapú adatok, alig van szisztematikus monitorozás, ami a tantervi módosításokkal kapcsolatos központi döntéseket megalapozná (a tanulói teljesítményméréseken túl). A NAT hatékonyságát pedig nehéz mérni, mert a kerettantervek szabályozási hatása lényegében differenciálhatatlanná teszi a NAT-ok mérését. Kaposi József személyes megjegyzése erről: „Mérések és kísérletek nélkül léptek érvénybe az elmúlt évtizedekben a terápiát jelentő döntések/intézkedések. Ami nemcsak azért veszélyes, mert elfogadott mintává válhat a tényeket és adatokat mellőző beavatkozások rendszere, ez pedig hosszú távon a tudományos kutatások szükségességét kérdőjelezi meg és a kulturális és társadalmi tőke leértékelődését eredményezi – hanem azért is, mert ez *sufnituning* és *bubera*, amely emberéleteket veszélyeztet.” (*Kaposi 2020*.)

2. táblázat: Kompetenciatételek a három NAT-ban és az aktuális EU-s anyagokban

EU 2006	NAT 2012	EU 2018	NAT 2018 tervezet	NAT 2020
			0. Alapkompetenciák	–
1. Az anyanyelven folytatott kommunikáció	1. Anyanyelvi kommunikáció	1. Írás-olvasási kompetencia	1. A tanulás kompetenciái	1. A tanulás kompetenciái
2. Az idegen nyelveken folytatott kommunikáció	2. Idegen nyelvi kommunikáció	2. Többnyelvűségi kompetencia	2. Kommunikációs kompetenciák	2. A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi)
3. Matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén	3. Matematikai kompetencia	3. Matematikai kompetencia, valamint a természettudományokkal, a technológiával és a műszaki tudományokkal kapcsolatos kompetenciák	3. Digitális kompetenciák	3. A digitális kompetenciák
4. Digitális kompetencia	4. Természettudományos és technikai kompetencia	4. Digitális kompetencia	4. A gondolkodás kompetenciái	4. A matematikai, gondolkodási kompetenciák
5. A tanulás elsajátítása	5. Digitális kompetencia	5. A személyes, a szociális és a tanulás elsajátítására vonatkozó kompetencia	5. Társadalmi részvétel és felelősségvállalás kompetenciái	–
6. Szociális és állampolgári kompetenciák	6. Szociális és állampolgári kompetencia	6. Állampolgári kompetencia	6. Személyes és társas kompetenciák	5. A személyes és társas kapcsolati kompetenciák
7. Kezdeményező-készség és vállalkozói kompetencia	7. Kezdeményező-készség és vállalkozói kompetencia	7. Vállalkozói kompetencia	7. A kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái	6. A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái

2. táblázat: (folyt.)

EU 2006	NAT 2012	EU 2018	NAT 2018 tervezet	NAT 2020
8. Kulturális tudatosság és kifejezőképesség	8. Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség	8. Kulturális tudatosság és kifejezőképesség	8. Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák	7. Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák
	9. A hatékony, önálló tanulás			

(Forrás: Recommendation 2006; Council Recommendation 2018; a vonatkozó NAT-ok). A táblázat adatai oszloponként értelmezhetők, a felsorolás az adott dokumentumban található sorrendet követi.

3. táblázat: Műveltségterületek a három NAT-ban

NAT 2012	NAT 2018 tervezet (Tanulásterületek)	NAT 2020
Magyar nyelv és irodalom (magyar nyelv és irodalom)	Anyanyelvi kommunikáció és irodalmi műveltség (irodalom, magyar nyelv)	Magyar nyelv és irodalom (magyar nyelv és irodalom)
Idegen nyelv	Matematika (matematika)	Idegen nyelv (első és második idegen nyelv)
Matematika (matematika)	Történelem és társadalmi ismeretek (történelem, társadalmi ismeretek), erkölcsstan (erkölcs és etika; hit- és erkölcsstan)	Matematika (matematika)
Ember és társadalom (történelem; erkölcsstan, etika; hon- és népismeret; társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek; filozófia)	Természettudomány és földrajz (környezetismeret, természettudomány, biológia, kémia, fizika), (földrajz)	Történelem és állampolgári ismeretek (történelem, állampolgári ismeretek, hon- és népismeret)
Ember a természetben (környezetismeret, természetismeret, biológia, fizika, kémia)	Idegen nyelv (első és második idegen nyelv)	Etika / hit- és erkölcsstan
Földünk – környezetünk	Művészetek (énekezen, vizuális kultúra)	Természettudomány és földrajz (környezetismeret, természettudomány, integrált természettudomány, biológia, kémia, fizika, földrajz)
Művészetek (énekezen; dráma és tánc; vizuális kultúra; mozgóképkultúra és médiaismeret)	Technológia (technológia és tervezés, digitális technológia és kultúra)	Művészetek (énekezen, dráma és színház, vizuális kultúra, mozgóképkultúra és médiaismeret)
Informatika	Testnevelés és egészségfejlesztés (testnevelés)	Technológia (technika és tervezés, digitális kultúra)
Életvitel és gyakorlati ismeretek	+ osztályfőnöki	Testnevelés és egészségfejlesztés (testnevelés)
Testnevelés és sport		+ közösségi nevelés (osztályfőnöki)

4. táblázat: Nevelési célok, fejlesztési területek a három NAT-ban

NAT 2012	NAT 2018 tervezet	NAT 2020
Az erkölcsi nevelés	Testi-lelki egészségre nevelés	Az erkölcsi nevelés
Nemzeti öntudat, hazafias nevelés	Önismeretre, emberismeretre nevelés	Nemzeti öntudat, hazafias nevelés
Állampolgárságra, demokráciára nevelés	Együttműködésre és kölcsönös tiszteletadásra nevelés a társas kapcsolatokban	Állampolgárságra, demokráciára nevelés
Az önismeret és a társas kultúra fejlesztése	Kommunikációs kultúrára és médiahasználatra nevelés	Az önismeret és a társas kultúra fejlesztése
A családi életre nevelés	Autonóm tanulásra és tudatos életpályaépítésre nevelés	A családi életre nevelés
A testi és lelki egészségre nevelés	Nemzeti és európai azonosság tudatra, hazaszeretetre és aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés	A testi és lelki egészségre nevelés
Felelősségvállalás másokért, önkéntesség	A fenntartható jelen és jövő iránti elkötelezettség	Felelősségvállalás másokért, önkéntesség
Fenntarthatóság, környezet-tudatosság		Fenntarthatóság, környezet-tudatosság
Pályaorientáció		Pályaorientáció
Gazdasági és pénzügyi nevelés		Gazdasági és pénzügyi nevelés
Médiatudatosságra nevelés		Médiatudatosságra nevelés
A tanulás tanítása		A tanulás tanítása

IRODALOM

- A *Nemzeti alaptanterv tervezete* (2018) Készült az EFOP - 3.2.15 VEKOP - 17-2017-00001 A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása c. projekt Tartalomfejlesztési alprojektje keretében. https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf [Letöltve: 2021. 11. 10.]
- A *tanulás és tanítás súlypontjai* (2020) Készült az EFOP - 3.2.15 VEKOP - 17-2017-00001 A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása c. projekt Tartalomfejlesztési alprojektje keretében. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/a-tanulas-s-tanitas-sulypontjai.pdf> [Letöltve: 2021. 11. 10.]
- BÁTHORY Z. (2001) *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000.* Budapest, Önkönet Kft.

- CHRAPPÁN M. (2014) Tantervi szabályozás és intézményi implementáció. *Educatio*, Vol. 23. No. 1. pp. 26–35.
- CHRAPPÁN, M. & BENCZE, R. (2020) Curriculum changes in Hungary: Centralisation and decentralisation in the curriculum policy. In: T. JANIK, S. PORUBSKY, M. CHRAPPÁN & K. KUSZAK (eds) *Curriculum changes in the Visegrad Four. Three decades after the fall of communism*. Münster – New York, Waxmann Verlag GmbH. pp. 31–62.
- Council Recommendation (2018) Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). *Office Journal of the European Union*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) [Letöltve: 2019. 05. 20.]
- Elemzés (2020) *Elemzés a tanítás és tanulás megújításához szükséges tartalmi és szemléleti változásokról*. Készült az EFOP - 3.2.15 VEKOP - 17-2017-00001 A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása c. projekt Tartalomfejlesztési alprojektje keretében. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/elemzes-a-tanitas-s-tanulas-megujitasahoz-szukseges-tartalmi-es-szemleleti-valtozasokrol.pdf> [Letöltve: 2021. 11. 10.]
- HALÁSZ G. (é. n.) *Kurrikulum-fejlesztés, kurrikulum-szabályozás és kurrikulum-implementáció: alapvető összefüggések és globális trendek*. EFOP - 3.2.15 VEKOP - 17-2017-00001 „A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása” című kiemelt projekt Tartalomfejlesztési alprojektje. (Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutatócsoport, EKE.)
- HALÁSZ G., FAZEKAS Á. & LUKÁCS T. (2020) *Az innovációs folyamatok dinamikája az oktatási ágazatban*. Budapest, Akadémiai Kiadó. DOI: 10.1556/9789634545613
- HOFFMANN R. (2012) Amit meg kell valósítanunk... *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 62. Nos 1–3. pp. 3–4.
- HORVÁTH Zs. (2019) Színe és visszaja. A nemzeti alaptantervet ért hatások és az alaptanterv hatásai. *Educatio*, Vol. 28. No. 1. pp. 121–134. DOI: 10.1556/2063.28.2019.1.9
- KAPOSI J. (2012) Értékek és tartalmak. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 62. Nos 1–3. pp. 5–22.
- KAPOSI J. (2013) A tartalmi szabályozás hazai változásai (2011–2013). *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 63. Nos 9–10. pp. 14–37.
- KAPOSI J. (2020) Szerkesztői jegyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 70. Nos 7–8. pp. 160–161.
- Kiemelt kompetenciaterületek* (2020) Készült az EFOP - 3.2.15 VEKOP - 17-2017-00001 A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása c. projekt Tartalomfejlesztési alprojektje keretében. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/05/kiemelt-kompetenciateruletek.pdf> [Letöltve: 2021. 11. 10.]
- NAHALKA I. (2006) A közoktatás tartalmi szabályozása. *Educatio*, Vol. 15. No. 1. pp. 77–90.
- NAHALKA I. (2020) A közoktatás központi szabályozásának két paradigmája. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 70. Nos 7–8. pp. 99–142.
- Recommendation (2006) *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning* (2006/962/EC) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN> [Letöltve: 2019. 05. 20.]
- SÁSKA G. (2007) A brit Core Curriculum és a magyar Nemzeti alaptanterv. In: SÁSKA G. (ed.) *Rendszerek és váltások*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet, Új Mandátum Könyvkiadó. pp. 109–136.

- SETÉNYI J. (1998) Nat-fordítási kísérletek. *Educatio*, Vol. 7. No. 4. pp. 631–640.
- The future of education and skills* (2018) Education 2030. OECD [https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) [Letöltve: 2019. 05. 20.]
- TRENCSENYI L. (1996) A Nat kritikája és apológiája. *Embernevelés*, Nos 3–4. pp. 19–27.
- VASS V. (2000) Az oktatás tartalmi szabályozása. Nemzetközi kitekintés. *Iskolakultúra*, Vol. 10. Nos 6–7. pp. 48–57.
- VIENNET, R. & PONT, B. (2017) *Education policy implementation: A literature review and proposed framework*. OECD Education Working Paper No. 162. Paris, OECD. [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2017\)11&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2017)11&docLanguage=En) [Letöltve: 2019. 03. 12.]

Jogszabályok

1993. évi LXXIX törvény A közoktatásról
2011. évi CXCV. törvény A nemzeti köznevelésről
2019. évi CXII. törvény – a szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvény hatálybalépésével összefüggő módosító és hatályon kívül helyező rendelkezésekről
2019. évi LXX. törvény a közneveléssel összefüggő egyes törvények módosításáról és a nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról szóló 2013. évi CCXXXII. törvény hatályon kívül helyezéséről
- 130/1995. (X. 26.) Korm.rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról. In: Nemzeti alaptanterv. Budapest, Művelődési és Közoktatási Minisztérium. (NAT 1995)
- 243/2003 (XII. 17.) Korm.rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról (NAT 2003)
- 202/2007. (VII. 31.) Korm.rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm.rendelet módosításáról. (NAT 2007)
- 110/2012. (VI. 4.) Korm.rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról (NAT 2012)
- 5/2020. (I. 31.) Korm.rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról (NAT 2020)
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról