

Eszterág Ildikó

Tantervi változások 1989 és 2010 között

A rendszerváltás óta az oktatás prioritásként jelent meg a különböző kormányok politikájában. Ezeken a területeken a döntéshozóknak egymástól eltérő problémákkal kellett szembesülniük. Egyrészt a munkaerőpiac gyorsan változó igényeivel, másrészt azzal a dilemmával, hogy miként őrizzék meg az oktatás minőségét az extenzív bővülés körülményei között. A tanulmány a közoktatási változásokkal foglalkozik, különös tekintettel a tartalmi szabályozás rendszerének módosulásaira.

A kétpólusú világ felbomlásának következtében radikális politikai-gazdasági és társadalmi változások történtek a posztkommunista országokban, beleértve Magyarországot is. A változások érintették az élet minden területét, így az oktatás teljes rendszerét is, és kihatással voltak annak szerkezetére, szervezetére, irányítására és tartalmi szabályozására. Ezek mikéntjét a mindenkori oktatáspolitikai prioritásai határozták meg.

A folyamat elején a hangsúly a közoktatás rendszerének átalakításán volt, összefüggésben a szabadság és autonómia értékeinek megjelenésével. E szakaszban a már a rendszerváltás előtt megindult decentralizációs folyamat felgyorsult, és az általános és középiskoláknak lehetőségük nyílt a hagyományos 8+4 évfolyamos szerkezet átalakítására 6+6-os, illetve 4+8-as szerkezetté. Ezzel egyidejűleg megkezdődött az új „magtanterv” fejlesztése, amely már az átalakult, decentralizált oktatási rendszer szempontjait tekintette meghatározónak. A folyamat végére elkészült a kétszintű, normaorientált érettségi rendszer, amely a tanulói teljesítmények összehasonlító mérésének a lehetőségét is megteremtette.

Az elmúlt tíz évben, a folyamat szempontjából a második szakaszban, az oktatáspolitikai három területre fókuszált: a szakképzésre, a felnőttoktatásra és a felsőoktatásra. Ezeken a területeken a döntéshozóknak egymástól eltérő problémákkal kellett szembesülniük. Egyrészt a munkaerőpiac gyorsan változó igényeivel, másrészt azzal a dilemmával, hogy miként őrizzék meg az oktatás minőségét a felsőoktatás extenzív bővülésének körülményei között. A továbbiakban a közoktatási változásokkal kívánok foglalkozni, különös tekintettel a tartalmi szabályozás rendszerének módosulásaira. Mondandómat az állami szabályozó dokumentum, a Nemzeti alaptanterv (NAT) ki- és átalakulásának időrendje vezérli.

1. SZAKASZ: 1989–1998

A magyarországi polgári demokrácia kialakulásának története és jellege szemléletesen leírható a jogrendszer változásain keresztül. A tárgyalásos úton, folyamatos kompromisszumokkal kialakított demokratikus viszonyrendszer alapvetően a valamikori Szovjetunió strukturális válságának és a magyarországi gazdasági csődhelyzetnek köszönheti létét. Megalkotása egy új hatalmi-politikai elitnek köszönhető, közöttük jelen voltak a korábbi uralkodó párt reformerei és az elsősorban értelmiségiekből verbuválódott új pártok politikusai.

A Nemzeti Kerekasztal tárgyalásainak eredményeként létrejött a harmadik magyar köztársaság új közjogi rendszere, szakpolitikai kérdések azonban nem körvonalazódtak. S bár mindegyik rendszerváltó párt nemzeti ügyként kezelte az oktatást, az 1990. május 23-án esküt tevő szabadon választott magyar kormány programjában mindössze hét oldal foglalkozik a közoktatás helyzetével. E dokumentumban a korábbi, ideológiailag erőteljesen áthatott oktatási rendszer gyökeres átalakításának igénye fogalmazódik meg alapvetően két lényegi elemre fókuszálva: a decentralizációra és a rendszer szerkezeti átalakítására, ami egyben az egyes intézménytípusok funkciójának változását is jelentette. A változtatási szándékok háttérében a vezető kormánypárt nosztalgikus politikai elképzelései húzódtak, amelyek azonban a már korábban elindult változásokra támaszkodhattak.

Az 1985-ös közoktatási törvény ugyanis a decentralizáció, az autonómia és az alternatíva lehetőségének kimondásával megteremtette az iskolák szakmai önállóságának a feltételeit, megszakítva az addig a pártállam által centralizáltan irányított, ideológiailag determinált, tartalom- és folyamatvezérelt szisztémát. És bár még évekig számos egyéb rendelkezés korlátozta e lehetőségek tömeges érvénysülését, az új közoktatási törvény életbe lépéséig, azaz 1993-ig ez a törvény volt a változások kiindulópontja. E törvényt módosította az utolsó pártállami parlament 1990 márciusában úgy, hogy lehetővé tette pedagógiai intézmények létesítését magánszemélyek és egyesületek számára, és megengedte az iskoláknak, hogy maguk határozzák meg pedagógiai feladataikat.

Mind a fenntartói jogok kiszélesítése, mind az intézményi autonómia biztosítása a tartalmi változások irányát is meghatározta. Olyan eszközre volt szükség, amely megteremti az egységes szabályozás feltételeit, és képes tolerálni a pedagógusok szakmai szabadságát. A korábban kizárólagosan működő nyolc évfolyamos általános iskola a középiskolai rendszer átalakulása miatt a 4. és a 6. évfolyam után is veszített tanulói számából, akik négy, hat és nyolc évfolyamos középiskolákban folytathatták tanulmányaikat, amelyek a rendszerváltás után eltérő fenntartói körrel és teljesen önálló programokkal jelentkeztek. S bár a kezdeti időkben a tartalmi szabályozás átalakításával kapcsolatban kétféle irányzat létezett a szakmán belül – egy állami vizsgarendszerrel, illetve egy „vegyes”, azaz a kimeneti vizsgával és egy magtanterv típusú bemeneti eszközzel szabályozó szisztéma –, végül a szakma többsége által elfogadott magtantervi koncepció érvényesült, amely a rendszerváltó pártok körében is elfogadottá vált.

A tantervi munkálatok elkezdéséről szóló 1989-es minisztériumi döntéstől a Nemzeti alaptanterv 1995-ös rendeleti úton történő megjelenéséig az alaptantervnek hat változata készült el. Ez idő alatt három kormány váltotta egymást: egy reformkommunista, egy keresz-

tény-nemzeti érzelmű és egy szocialista-liberális. A kormányváltások nem csupán politikai változást jelentettek az ország életében, de jelentős értékrendbeli differenciákat is hordoztak, amelyek erőteljesen befolyásolták az egyes alrendszer működésének alakulását.

A társadalmi viták kereszttüzeiben formálódó magtanterv különböző koncepcióit megvitaták a szakma képviselői: tanárok, igazgatók, oktatáskutatók, oktatáspolitikusok, minisztériumi hivatalnokok, érdekképviselők. Az oktatáskutatókból és egyetemi emberekből álló tantervkészítők munkáját alapvetően szakmai szempontok határozták meg, és az oktatás modernizációjának elkötelezett hívei voltak. A tantervi viták is e szempont szerint folytak, és az egyes tantervi változatok is ennek megfelelően alakultak ki. A keresztény-nemzeti elkötelezettségű kormány számára azonban elfogadhatatlannak bizonyult egy értéksemleges szakmai koncepció, így a vita a szakmai kérdésekről a politikai értékek síkjára terelődött, amelybe egyre inkább adminisztratív úton avatkozott be az oktatási kormányzat. A szakemberekből álló tantervkészítők és az ideológiai szempontokat követő minisztériumi adminisztráció közötti éles ellentét akkor oldódott fel, amikor miniszterváltásra került sor. Az apparátus új vezetői elköteleződtek a Nemzeti alaptanterv kiadása mellett, így végül kompromisszumos megoldás született.

Újraderfiniálták az alaptanterv fogalmát és funkcióit, és a kétszintű tartalmi szabályozás helyett háromszintű bevezetését határozták el a szakmával egyetértésben. E szerint a Nemzeti alaptanterv első szinten alapelvekből és követelményekből, második szinten a különböző iskolatípusokra készített kerettantervekből állt volna, a harmadik szint az iskolák helyi tanterveit képviselte. Az eredeti elképzelésekben körvonalazódott meghatározás, miszerint a központi tanterv a kötelező iskolázás közös alapkövetelményeit tartalmazza, amelyeket az iskolák helyi viszonyaikhoz igazítva adaptáltak volna, alapelvekre és követelményekre módosultak, a kétszintű tartalmi szabályozás háromszintűre változott. Mielőtt azonban akár az alapelvek, akár a követelmények életbe léphettek volna, kormányváltásra került sor, és az új liberális miniszter új irány szabott a Nemzeti alaptanterv fejlődésének. Olyan személyt jelölt az ágazat államtitkárának, aki az addigi tantervi munkálatok független szakértőjeként a folyamatok egyik irányítója volt. Általa a szakma került az apparátus élére, és a politikai értékrend összemosódott a szakmai értékrenddel.

A modernizációs szakmai érvek közel álltak a liberális oktatáspolitikai elvekhez. Az egybeesés a NAT véglegesítése szempontjából kedvezőnek bizonyult. Mire azonban erre sor került, a viták hangsúlya a szabályozás kérdéseiről a NAT által gerjesztett oktatási modernizáció egészének problémáira tevődött át. Ennek ellenére gőzerővel folytak a NAT véglegesítésének munkálatai, amelyeket 1994 decemberétől 1995 tavaszáig országos vitasorozat kísért. A NAT6-ot végül 1995. október 5-én fogadta el a kormány, majd ezt követően a parlament módosította a közoktatási törvényt, hozzáigazítva azt az új tartalmi szabályozó rendszerhez.

A hatályba lépő Nemzeti alaptanterv „iskolatípusok felett álló szabályozási dokumentumnak készült”¹, amely a közös és minimális műveltségi tartalmakat (az ismeretek kb. 50%-át) műveltségterületekbe rendezve határozta meg, illetve kiegészítette azokat a műveltségterületek felett álló, azok mindegyikét átható kerettantervi elemekkel. A horizontális

1 BÁTHORY ZOLTÁN: *Maratoni reform*. Önkonet, 2001, 157.

rendezőelv kiegészült egy vertikális szempontsorról, ugyanis az ismereteket angol mintára két nagy szakaszra (1–6. évfolyam; 7–10. évfolyam) és négy kisebbre (4., 6., 8., 10. évfolyamok vége) osztották, kitöltve ezzel a kötelező iskoláztatás teljes vertikumát. A hagyományoktól eltérően a tantervben nem jelentek meg tantárgyak, mint ahogy tantárgyakhoz kötött óraszámok sem, csupán a műveltségterületek tanítására fordítható időkeret szakaszonkénti százalékaránya minimumhoz és maximumhoz kötve. A központi tanterv nem rendelkezett arról sem, hogy az egyes műveltségi elemeket mikor kell tanítani, viszont a követelmények nemcsak ismeretekre, hanem képességekre is vonatkoztak.

Az iskolák a NAT-ot olyan közös alapként hasznosíthatták, amely rugalmas alkalmazkodást tett lehetővé a helyi adottságokhoz (szociológiai státusz, szülői elvárások, pedagógiai lehetőségek). Az iskolai tantervek tartalmának kialakítása tehát két szinten, a központi és a helyi kívánalmak figyelembevételével történt. Az iskoláknak két év állt rendelkezésükre, hogy a NAT-ot bevezessék, helyi tantervüket 1998. szeptember 1-jén kellett életbe léptetniük felmenő rendszerben, elsőként az 1. és 7. évfolyamokon.

Annak ellenére, hogy az implementációhoz sok és sokféle támogatást kaptak az intézmények (tantervi adatbank, továbbképzések, elektronikus információs rendszer, információs irodák, kiadványok), nem jutott nyugvópontra a NAT körüli vita. A viták sarokpontjai egyrészt a gyakorlati megvalósítás nehézségein, másrészt értékrendbeli differenciákon nyugodtak.

Gyakorlati nehézségek

1. A tanterv újonnan kialakított vertikális rendszere a magyar közoktatás teljes szerkezeti átalakításának üzenetét hordozta.
2. A NAT modernizációs tartalmainak a bevezetése csak nagy nehézségek árán volt beilleszthető a tudomány alapú tantárgyi rendszer keretei közé.
3. Mivel a tanterv csak a kötelező iskoláztatás időszakára vonatkozott (16 éves kor), nyitva maradtak az érettségit közvetlenül megelőző két évfolyam (16–18 éves kor) tartalmi szabályozásának kérdései.
4. Csak a NAT kötelező bevezetésének évében készültek el a tartalmat kimeneti oldalról szabályozni hivatott dokumentumok, az új vizsgarendszer követelményei, így a pedagógusok erről az oldalról sem kaptak támpontokat a 11–12. évfolyamok funkcióira vonatkozóan, ami kitöltetlen úrként bizonytalanná tette a felkészítő munkát.
5. A 6+4-es szerkezet a hagyományos tananyag átstrukturálásának kényszerét hozta magával, amely a ciklusosan és kronologikusan oktató tantárgyak esetében megoldhatatlan feladatot jelentett amiatt, hogy a ciklus megtört az általános iskola végén.
6. A pedagógusoknak nem voltak sem elméleti, sem gyakorlati ismereteik a tantervkészítés terén, és nem érezték feladatuknak azt.
7. Mivel semmilyen tervezési ismerettel és gyakorlattal nem rendelkeztek, az iskolák nem tudtak mit kezdeni a szabadon maradt 50 százaléknyi időkerettel, és ahhoz sem értettek, hogy a magtantervhez képest erősen kötött 50 százaléknyi ismeretet milyen módon lehet szabadon értelmezve kibővíteni.

Érték- és érdekdifferenciák

1. A tanterv horizontális és vertikális szerkezetének változása az általános iskolai tanárok egzisztenciáját érintő kérdéssé vált.
2. A tantervben megjelenő új műveltségi elemek bevezetése nem szakmai, hanem egzisztenciális kérdésként vetődött fel a pedagógusok körében, hasonlóan az óraszámok százalékos intervallumban való megadásához.
3. A szociálliberális kormány a tanterv segítségével két régi „pedagógiai és oktatáspolitikai – sőt talán még társadalmpolitikai – deficit megoldására tett kísérletet: az általános képzés nyolc évének tíz évre és az elemi fokú képzés négy évének hatra emelését.² E mögött az a nem titkolt demokratizálási szándék húzódott meg, hogy az általános művelődés minden 14–16 éves tanulóra kiterjedjen, biztosítva ezzel a középiskola és az egyetem expanzióját. De megjelennek fejlődés-lélektani, pedagógiai érvek is az alsó tagozatos oktatás hat évfolyamra történő emelésének szándékában. Ennek az iskolák közti átjárhatóságot biztosító és társadalmi egyenlősítő szándéknak a középosztály érdekeit szem előtt tartó középiskolai érdekképviseletek rendre ellene hatottak.
4. Az iskoláztatás által megvalósítandó demokratizálás (társadalmi mobilitás) iskolaszerkezeti változásokkal történő kiprovokálása sokkal inkább az érdem alapú, semmint a származás alapján történő szelekciót preferálta, ami már nemcsak a középiskolák, de a középosztály egészének érdekeit is sértette.
5. A középiskola utolsó két évének bizonytalanságai a négy évfolyamos középiskolák hagyományosan erős presztízsét és funkcióit kérdőjelezték meg.

2. SZAKASZ: 1998–2002

Bár egy korabeli reprezentatív felmérés adatai szerint az iskolák a bevezetés időpontjáig elkészítették helyi pedagógiai programjaikat, a bizonytalanság a NAT bevezetésével kapcsolatban nem csökkent, a viták nem ültek el. Az akkori vezető ellenzéki párt, érzékelve a helyzetet, kezdeményezte a NAT bevezetésének elhalasztását a tantervek minősítésének és a pedagógusok kompetenciáinak hiányára hivatkozva. Ez a cél választási programjukban is megjelent.

Kormányra kerülve az új nemzeti-konzervatív kurzus immár nem ideológiai, hanem a nagyon is aktuális politikai pragmatizmus talajáról kezdett hozzá a NAT revíziójához. Az 1999-ben újra módosított közoktatási törvény ugyan érvényben hagyta a NAT-ot, de az iskolák közötti átjárhatóságot a Nemzeti alaptantervben szereplő műveltségterületekre épülő kerettantervek által kívánta megoldani, felelevenítve a NAT5 három szintű szabályozást meghatározó koncepcióját. A törvény értelmében minden iskolatípusra készültek kerettantervek, beleértve ebbe a 8+4-es szerkezettől eltérő iskolákat is.

A kerettantervek nem a 10., hanem a 12. évfolyam végéig szabályoztak, kiküszöbölve a 11–12. évfolyamon keletkezett tartalmi űrt. Az iskolaszerkezetet két szakaszra bontották: 1–8. évfolyamon az általános műveltséget megalapozó alapfokú, és iskolatípustól

² BÁTHORY ZOLTÁN: *Maratoni reform*. Önkonet, 2001, 157.

függően a 9–12. vagy 13. évfolyamig tartó középfokú szakaszokra. Ez visszatérést jelentett a rendszerváltás előtti szerkezetéhez, bár a törvény rendelkezett a kerettantervtől való eltérés lehetőségeiről is, bevezetve a kerettantervi akkreditáció intézményét, fenntartva így a tanári szabadság nem olyan rég kivívott jogát. „A kerettanterv tartalmazza a nevelés-oktatás meghatározott kötelező és közös követelményeit, a tananyag, illetve a követelmények teljesítéséhez szükséges óraszámot, a kerettantervtől való eltérés szabályait, valamint a követelmények teljesítésére rendelkezésre álló kötelezően, illetve szabadon felhasználható időkeretet, továbbá ezek felhasználásának szabályait.”³

A kerettantervi munkálatok háromféle bizottságban folytak: a 12 évfolyamra tervező tantárgyi bizottságokban, a tantárgyi tartalmak és követelmények illeszkedését négyévenkénti keresztmetszetben vizsgáló ún. horizontális iskolatípus-bizottságokban, illetve a kerettantervtől való eltérés lehetőségeit szabályozó eltérési bizottságban. Az elkészült kerettantervek két részből álltak. Egyrészt egy adott iskolatípushoz és iskolafokozathoz kapcsolódó általános cél- és feladatrendszerből, a tantárgyi rendszerből, a tantárgyhoz köthető évfolyamonkénti éves óraszámából, másrészt a konkrét tantárgyi kerettantervekből, amelyek fejlesztési követelményekből, a minimális tantárgyi tartalmakból és a továbbhaladás feltételeit meghatározó követelményekből álltak. A NAT modernizációs tartalmai (tánc, dráma, mozgóképkultúra, emberismeret) nem kaptak egész éves önálló időkeretet, hanem ún. szabadon szervezhető 1-2 féléves modulokba kerültek, amelyek bevezetéséről az iskolák önállóan rendelkezhettek. Kötelező új tantárgyként viszont minden iskolatípusban megjelent az etika és az osztályfőnöki óra, a gimnáziumokban a filozófia.

Az iskoláknak 2001 szeptemberére kellett helyi tanterveiket a kerettantervhez igazítaniuk. A változásokról társadalmi vita már nem folyt, de az intézményeknek és érdek-képviselői szervezeteknek kiküldött kérdőívek visszajelzései szerint a pedagógusok üdvözölték a változásokat, hisz azok kiküszöbölték a NAT körüli problémák egy részét, és a visszarendezés révén eloszlatták az egzisztenciális bizonytalanságot.

3. SZAKASZ: 2002–2010

A kerettantervek bevezetése anélkül írta felül a NAT szabályozó erejét, hogy ténylegesen hatályon kívül helyezték volna azt. Így a parlamenti választások eredményeként ismét hatalomra kerülő szociálliberális kormánynak csak a kerettantervek kötelező jellegét kellett megszüntetnie, hogy visszatérhessen saját, négy évvel azelőtti oktatáspolitikájának folytatásához. Ezt követően a liberális miniszter elrendelte a NAT felülbírálatát, elsődlegesen azért, hogy kiküszöböljék azokat a hibákat, amelyek a bevezetést nehezítették.

A korrekcióra azonban már egy átalakult környezetben került sor. 2003 az Európai Unióhoz való csatlakozás éve volt Magyarország számára. Ez az időszak az unió életében éppen annak a korszaknak a kezdete, amikor a korábban a tagállamokra hagyott okta-

3 HALÁSZ GÁBOR – LANNERT JUDIT (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2000, 180.

tási kérdések közösségi szinten is felértékelődtek. A lisszaboni folyamatnak nevezett oktatáspolitikai az „egész életen át tartó tanulás” jegyében újrafogalmazta az oktatásról vallott korábbi felfogásokat. E paradigmaváltás fókuszába az emberi cselekvőképesség kérdése került, és alapvetően megváltoztatta a nemzeti oktatáspolitikák dimenzióit. A figyelmet a globális folyamatokra irányították, erőteljesen fókuszálva a versenyképesség munkaerőpiacot befolyásoló szempontjára. Mindez jelentős hatással volt a szabályozási, tantervi és értékelési szisztémákra. A folyamathoz Magyarország úgy csatlakozhatott, hogy a fejlesztésekhez a kohéziós alapokból jelentős uniós támogatási pénzek álltak a rendelkezésére.

A változtatások koncepcionális kérdései különböző programokban kerültek megfogalmazásra: az I. Nemzeti Fejlesztési Tervben, az egész életen át tartó tanulás fejlesztésének stratégiájában, Az Oktatási Minisztérium középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiájában, az Új Magyarország Fejlesztési Tervben. Ami ebből a tartalmi szabályozás kérdését érintette, az a már fent jelzett paradigmaváltás fogalmával írható le.

Az új kormány nem módosított a tartalmi szabályozás háromszintű rendszerén, de az egyes szintek szerepét a NAT-felülbírálat során jelentősen módosította. Megerősítést nyert a NAT stratégiai funkciója, így az oktatás szemléleti-elvi alapvetéseinek elsődleges dokumentumává vált. Egyben az oktatás egységességének alapidokumentuma maradt, iskolatípusok felett álló szabályozó, amely meghatározza a közvetítendő műveltség fő területeit, a közoktatás tartalmi szakaszait (1–4., 5–6., 7–8., 9–12. évfolyamok), és az egyes tartalmi szakaszokban érvényesülő fejlesztési feladatokat. A hangsúly az „egész életen át tartó tanulás”-ra való felkészítés és az esélyegyenlőség politikájának jegyében egyértelműen a fejlesztésre helyeződött, amit az EU-s koncepció alapján a kulcskompetenciák definiáltak. Ezek szellemében megerősödtek a keresztterületi tartalmak, és a megőrzött tíz műveltségterület belső logikájának rendszere gyökeresen átalakult. Kimaradtak a „részletes követelmények”, a kánon jellegű ismeretek, és a fejlesztési feladatokat nem a műveltségi tartalmakhoz rendelve határozták meg. Két nevelési ciklus helyett az „új” NAT a fejlődés-lélektani sajátosságokhoz jobban illeszkedő iskolázási szakaszokban értelmezi a feladatokat, amelyeket kompetenciaterületenként a fejlesztés logikája szerint egymásra épülő tevékenységek sorozata határoz meg. Erre a szisztémára lényegesen könnyebben ráépíthető a közoktatás-fejlesztés másik sarokpontjának tekinthető kétszintű érettségi követelményrendszer.

A tartalmi szabályozás második szintjén a szabadon felhasználható kerettantervek és a. programcsomagok vannak. Funkciójuk az, hogy a NAT feladatrendszerét az iskolákban felhasználható módon, részletesen kifejtve közvetítsék. 2004-ben jelent meg az a rendelet, amely meghatározza a kerettantervi minősítés feltételeit, ez később kiegészült a programcsomagok minősítésének kritériumaival. Egyik sem kötelező dokumentum, hanem ajánlások rendszere, amelyek céljaikban, tantárgyi és fejlesztési módozataikban, témakörökben, követelményeikben az intézményi felhasználáshoz kínálnak alternatívákat. A programcsomagok ezen túlmenően eszközkészletet is tartalmaznak: részletes pedagógiai koncepciót, tankönyveket, tanítási modulokat, a szemléltetés és az értékelés eszközeit. Ezek fejlesztésére és implementációjára jelentős uniós forrásokat fordított a kormány.

A harmadik szint értelemszerűen az iskolák pedagógiai programjának szintje, amely magában foglalja a részletes tantervet is. Ennek átalakítására 2004. szeptember 1-jéig volt lehetőségük az iskoláknak, ekkor kellett bevezetniük a 2003-as NAT-ot első évfolyamon, felmenő rendszerben. Az, hogy ehhez milyen segédeszközöket vettek igénybe, a saját kompetenciájuk körébe tartozott. A lényeg az volt, hogy az elkészült helyi tantervek megfeleljenek a kompetencia alapú oktatás koncepciójának. Tény viszont, hogy ebben az időpontban csak a 2000-es kerettanterv szerepelt a minisztérium „tantervbankjában”, a paradigmaváltó szabályozó bevezetését nem kísérte széles körű társadalmi vita, csupán néhány száz intézmény és az érdek-képviselői szervezetek véleményét kérték ki.

A tartalmi szabályozás ebben a szakaszban vált vegyes rendszerűvé a kilencvenes évek eredeti elképzeléseinek megfelelően. Egyrészt 2001 óta zajlanak az ún. kompetenciamérések, másrészt 2005-ben bevezetésre került a kétszintű érettségi rendszer. Mindkettő erős szabályozóként hat vissza mind az általános iskolák, mind a középiskolák munkájára. E standardizált mérőeszközök koncepciója annak jegyében született, hogy mind az intézmények, mind az oktatáspolitikai rendelkezésére álljanak olyan adatok, amelyek egzakt módon alkalmasak a közoktatás teljesítő képességének vizsgálatára, illetve valódi jogositványokat adnak a rendszert elhagyó diákok kezébe a felsőoktatásba való bekerüléshez.

Ami a jelenlegi helyzetet jellemzi: A NAT 2003 módosítására 2007-ben ismét sor került. Ez azonban már nem jelentett koncepcionális változást, csupán az európai referenciakerethez való igazodást. Így markánsabbá vált a kompetencia alapú oktatás hangsúlyozása, és bővült az általános fejlesztési elveket és értékeket tartalmazó bevezető rész, valamint módosultak a kiemelt fejlesztési feladatok. Az implementáció megkönnyítése és hatékonyabbá tétele érdekében jelentős fejlesztések indultak a kompetencia alapú oktatás gyakorlati támogatására. Öt kiemelt kompetenciaterülethez programcsomagok készültek minden iskolatípusra és minden évfolyamra, és számos kerettantervet akkreditáltak.

Mivel egy 2005-ben készült reprezentatív felmérés szerint az iskolák kétharmada a 2000-ben kiadott kerettantervek alapján végezte munkáját, az oktatási kormányzat két körben is pályáztatta az intézményeket a kompetencia alapú oktatás meggyökereztetése érdekében. Több száz iskolában pályázati keretből finanszírozták a pedagógusok felkészítését, többletmunkáját, ebből fedezték a programcsomagok felhasználását segítő eszközök beszerzését. Hogy milyen hatékonysággal, arra majd a jövőbeni kutatások adnak választ.

*

Ha a magyarországi tantervi változások eseményeit összegezzük, egyértelműen megállapítható, hogy az a rendszerváltás óta prioritásként jelent meg a különböző kormányok politikájában. Vagyis mindenki nemzeti ügyként kezelte. E tény önmagában is előfeltételez valamiféle egyeztetést-egyetértést. Ehhez képest azt látjuk, hogy a Nemzeti alaptanterv fejlesztése, bevezetése és módosulásai nem pusztán és nem is alapvetően a politika felett álló szakmai egyeztetés folyamatában alakult, hanem belső pártpolitikai értékrendek érvényesüléseként, illetve külső, elsősorban gazdasági érdekviszonyok kényszereként. A cik-

likus és folyamatos változások odavezettek, hogy volt olyan időpillanat, amikor egyszerre háromféle (egymásnak akár ellentmondó) szabályozás volt érvényben, és ezek akár egyetlen intézmény falain belül is létezhetek. A szakíró által reformhullámvásútként, a praxis által azonban reformkóoszkként értékelt folyamatnak azonban nincs vége. A májusban hatalomra került keresztény-nemzeti kormány a NAT felülbírálatát végzi.

IRODALOM

HALÁSZ GÁBOR – LANNERT JUDIT (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 1997*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1998.

HALÁSZ GÁBOR – LANNERT JUDIT (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2003,

HALÁSZ GÁBOR – LANNERT JUDIT (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006.