

Pőcze Gábor

A NAT és a gyakorlat

- A Nemzeti alaptanterv implementációja¹ -

Az iskolák, az önkormányzati hivatalok, a kutatóintézetek folyosói a közoktatásban végbement tartalmi változásokkal kapcsolatos véleményektől hangosak. Van, akit politikai szempontból érdekelnek a változások, van, akinek mindennapi munkáját kell újragondolnia, mielőtt belép az osztályba, van, akinek a gyerek jövőjét, mielőtt kitölti a jelentkezési lapot. A NAT-ra mindenki várakozással tekint. Igen ám, de hogyan „jelenik meg” a Nemzeti alaptanterv, miként válik az iskola működésének mindennapjait meghatározó dokumentummá? Mert bár néha még keveset tudunk róla, de egyet biztosan: ez nem „olyan” tanterv. S emiatt nem bevezetik, hanem „implementálódik”. Vagyis: van, lehet használni...

Bevezetés

A Művelődési és Közoktatási Minisztérium vezetőinek reményei szerint a miniszter még ebben a tanévben kihirdeti a Nemzeti alaptantervet. Ezzel mintegy hatéves szakmai és politikai előkészítő szakasz végére kerül pont. Ezalatt több változata elkészült a Nemzeti alaptantervnek. (NAT, első fogalmazvány 1990, NAT A kötelező..., 1992, NAT Tantervi alapelvek, 1994, NAT Tantervi követelmények, 1994, NAT, 1995.) A NAT kihirdetését hároméves felkészülési szakasz követi. E felkészülés során számos változásnak kell végbemennie, jó néhány megkezdődött változásnak pedig folytatódnia kell a közoktatásban. Széles körben el kell terjednie a Nemzeti alaptantervre mint tartalmi szabályozási eszközre vonatkozó ismereteknek (a NAT-ra vonatkozó ismeretek), és el kellene terjednie a Nemzeti alaptanterv tartalmának (a NAT tartalmáról szóló ismeretek). A közoktatás szereplőinek együttműködésükben alkalmazniuk kell azokat a szabályokat, amelyeket a közoktatási törvény és annak várható módosítása, a Nemzeti alaptanterv életbelépéséhez köt. (Pedagógiai program és helyi tanterv, vizsgarendszer stb.) A felkészülési időszakban tehát nem egyszerűen a NAT megismerése a

¹ Báthory Zoltán közoktatási helyettes államtitkár meghívására csaknem negyven pedagógiai szakértő vitatta meg 1995. január 31-én azt a javaslatot, amelyet Pőcze Gábor készített a Nemzeti alaptanterv implementációja címmel a NAT-ot befogadó környezet kialakításáról, térben és időben történő országos elterjesztéséről. A jelen számunkban közölt tervezeten kívül az egésznapos tanácskozás alapjául szolgált az alpműveltség vizsgálata rövid ismertetését tartalmazó, illetve a közoktatásfejlesztés finanszírozásának módjára irányuló javaslat is.

A vitára ajánlott témák kiindulási pontja nem a NAT tartalmára irányult, hanem annak végig gondolására, hogy egy feltételezett nemzeti alaptanterv miként képes átalakítani az oktatási rendszert, ami a NAT bevezetésével és működésének stabilizálásával történhet meg.

A vita során felszólaltak (időrendben) Báthory Zoltán, Fodor Gábor, Boldizsár Gábor, Vámos Tibor, Szentes György, Koller Mariann, Nagy József, Szebenyi Péter, Halász Gábor, Ballér Endre, Abraham István, Tompa Klára, Mihály Ottó, Ránki Júlia, Csoma Gyula, Zsolnai József, Kozma Tamás, Illyés Sándor, Honti Mária, Szűcs Miklós, Szabó László, Mátrai Zeuzsa, Papp Lajos, Falus Iván, Rádi Katalin, Borbola István, Vámos Ágnes, Radó Péter, Kádárné Pülp Judit, Vári Péter.

A tanulmány az MKM felkérésére született 1995. januárjában. Átdolgozott, rövidített változat.

közoktatás szereplői előtt álló feladat, hanem a vele egybekapcsolt változások „keresztülvezetése” a rendszeren.

Erről a folyamatról kétféle megközelítésben gondolkodhatunk. Az egyik – normatív – megközelítés leírja, hogy a közoktatás szereplőinek hogyan kell viselkedniük, mit kell tenniük annak érdekében, hogy a Nemzeti alaptantervnek, valamint a közoktatási törvénynek megfelelő változások megtörténjenek a közoktatási rendszerben. Ez a megközelítés az implementációt a közoktatás-irányítás problémájaként definiálja, amiben kétségtelenül sok igazság van. A hazai közoktatás hagyományai és struktúrája ismeretében egy ilyen horderejű változtatást a központ által iniciált folyamatként fogad el a laikus és szakmai közvélemény. A tanulmányban bizonyos korlátok között elismerem e megközelítés érvényességét, és érvelni fogok amellett, hogy az „állam”, pontosabban a közoktatás központi irányítása nem ülhet tétlenül, ha tényleges változásokat kíván a közoktatás működésében és teljesítményében.

Egy lehetséges másik megközelítés a törvényi előírások figyelembevételével prognosztizálhatja a közoktatás szereplőinek várható viselkedését, s megkísérélheti meghatározni, hogy a közoktatás szereplői közül melyik csoportnak várhatóan mire lesz szüksége ahhoz, hogy szándékainak, valamint a törvényes előírásoknak megfelelően működjön. E tanulmányban, bár megkerülhetetlen, hogy röviden összefoglaljam a felkészülési időszak 1095 napjának teendőit, elsősorban és alapvetően a második megközelítést alkalmazom, tekintve, hogy a NAT alkotói szándéka szerint nem bevezetésre kerül, hanem kihirdetik és elterjed. Ez a magyar közoktatás újabb kori történetének első olyan szabályozási dokumentuma, mellyel kapcsolatban mindez elmondható, így „kutatói” szempontból is ez tekinthető a feladat újszerűségének.

E tanulmány szerény keretei nem tesznek lehetővé alapos történeti és nemzetközi feldolgozást. Elkerülhetetlen volt azonban a tartalmi szabályozásra vonatkozó irodalom áttekintése a rendszerváltás óta, s hasznosnak bizonyult az implementáció angol nyelvű irodalmának legalább vázlatos feldolgozása is. Mindkettő arra figyelmeztet, hogy a tantervi szabályozás az egységszerű Európában a strukturális és tartalmi homogenizálódás felé mozdul el: ahol szélsőségesen „puha” volt a tartalmi szabályozás, ott a nemzeti tantervi minimum bevezetésén dolgoznak, ahol pedig tradicionálisan kemény tantervi szabályozást folytattak, ott a direkt tartalmi beavatkozás visszavonulóban van. A demokráciák természetesen érvényesülő tendenciája a különféle érdekű csoportok közötti egyensúly kialakulása. Hosszabb távon Magyarországon is evidencia lesz az iskola feletti befolyás szakmai, laikus és politikai csoportjainak egyensúlyba kerülése. Azon az állásponton vagyok, hogy a jövőben az iskolában érvényesülő kétszintű tartalmi szabályozás lehetővé teszi e „befolyási övezetek” kiegyenlített működését. Könnyen lehet, hogy a NAT eme szakmai előnye a direkt intervencióhoz szokott csoportok elutasításával találkozik majd. Stabilizáló hatása nagymértékben azon múlik, hogy rátalálnak-e ezek az érdekcsoportok a NAT-on kívüli nyomásgyakorlás számukra elfogadható eszközeire. Egy biztos: mivel a NAT-on és a vizsgarendszeren kívüli eszközök nem vagy egyre kevésbé állnak politikai kontroll alatt, az iskolában zajló folyamatok befolyásolásához inkább szakmai argumentációra lesz szükség. S ez

önmagában is jelentős lépés a pedagógia szakszerszerűsödése felé. A NAT ebben az értelemben elsősorban nem tartalmával, hanem a szabályozásban betöltött funkciójával szolgálja az iskola világának modernizációját.²

A probléma és környezete

„Sok ember elégedettebb azzal a móddal, ahogyan az iskola aktuálisan működik, mint a bürokrácia” – e meglepő kijelentést a curriculumfejlesztés egyik kézikönyvének implementációval foglalkozó szakaszában találtam. (Ornstein–Hunkins, 1988.) E kijelentés tapasztalati igazságtartalmánál (ha van ilyen), csak következményei izgalmasabbak. Ha ugyanis ez az állítás valamekkora mértékben igaz, akkor az implementáció egyik legfontosabb feladata a változás elfogadtatása, indoklása. E kijelentés ugyanis feltételezi, hogy a NAT „nem beszél önmagáért”, létezik tábora a változásokat ellenzőknek, a fogadtatás nem lesz egyértelmű, és sokan inkább abban érdekeltek, hogy minden maradjon a régiben. Magának az implementációnak a fontosságára a szakmailag előkészített és a bürokrácia által is legalizált változások egyes fogadtatása hívta fel a curriculumfejlesztők figyelmét.

Az egyik ok, amiért a 60-as évek sok curriculumprojektje gyenge lábakon állt, az volt, hogy a curriculumfejlesztők minden energiájukat a program fejlesztésére összpontosították, és hiányos figyelmet fordítottak a tanárok szükségleteire és még kevesebbet az iskolák szervezetére. (Ornstein–Hunkins, 1988.)

Bebizonyosodott: az implementációnak három egyaránt fontos fókusza van: az emberek, a programok és a szervezet. Ezek egyike sem elhanyagolható. A tantervi változás bevezetésének sikere a körültekintő tervezéstől függ. A tervezésben helyet kell szorítani az implementáció tervezésének is. Ebben külön figyelmet kell fordítani azokra, akiket a változások a leginkább érintenek.

„A tanároknak szükségük van időre, hogy az új programokat «bevezessék». Idő kell nekik, hogy reagáljanak az új célokra és tartalomra, hogy fontolóra vegyék azokat és a tanítás új módszereit, hogy kidolgozzák új feladataikat.” Időre van szükségük ahhoz, hogy megtervezzék taktikájukat az új programok jelentette kihívásokra, és ahhoz is, hogy azokat egyeztessék kollégáikkal. Kézbe kell kapniuk ezeket a programokat, hogy kialakulhassanak új attitűdjeik, viselkedésük, hogy kitalálhassák, mi hasznuk lesz az egészből. (Ornstein–Hunkins, 1988.) Számolni kell azzal, hogy önmagáért a változásért senki nem pártolja a változást.

Everett M. Rogers (1962) összegyűjtötte azokat az akadályokat, amelyek miatt az emberek általában nem szívesen involválódnak a változásokban:

- nagyon is kicsi és bizonytalan a jutalom;
- az oktatásügyben gyakran nincsenek megfelelő „ügynökei”, szószólói, képviselői a változásoknak;
- az oktatási innováció sokszor homályos előnyöket ígér azoknak, aki felcserélik a világos előnyöket (és persze a kiszámítható hátrányokat) nyújtó meglevő programjaikat;
- az iskolai innovációnak sok formája nem kínál egyedi, személyes kiugrási lehetőségeket, mert csapatmunkát igényel.

Valamiért a pedagógusok általában mégis szívesen, érdeklődve fordulnak a tervezett változások felé. Sok tantervfejlesztő ennek ellenére azzal szegi kedvüket, hogy előnti a változás melletti érvekkel az implementációt. Egyszerre, mintegy varázsütésre követelnek új skilleket, a tartal-

² A tanulmány írásához felhasználtam Ballér Endrével, Báthory Zoltánnal, Horn Györggyel, Mihály Ottóval, Szenes Györggyel, Szabó Lászlóval és Szebenyi Péterrel, vagyis az ún. „hetes bizottság” tagjaival készített interjúmat.

mi megújítás keretében új kompetenciák kialakítását kéri, megkövetelik, hogy a tanár bánni tudjon a tanulási forrásokkal, az alkalmazásban új interperszonális magatartásmódok kialakulását szeretné elérni, vagyis mindent, ha lehet, azonnal. E „frontális” támadás kikezdi az E. Friedenberg szerint (1965) a „normális” állapotában konform és nem innovatív tanárembert.

A curriculumfejlesztők a sajátjukéval azonos lendületet várnak el a pedagógusoktól. A sikeres és a kudarcot vallott implementációk elemzése alapján *Ornstein és Hunkins* a következőképpen határozza meg a curriculumfejlesztéssel szembeni követelményeket.

– A curriculummal kapcsolatos tevékenységeknek kooperáción kell alapulniuk.

– Mindig tekintetbe kell venni, hogy vannak, akik kedvelik a változásokat, s vannak, akik kerülnek. Ezzel kapcsolatban azt a kérdést kell feltenni: hogyan érzik magukat az emberek a változásban.

– Szem előtt kell tartani, hogy az innovációk maguk is változnak, semmi sem állandó, csak a változás maga. Ezt mindig azok tudják inkább, akik kevésbé involváltak a változásban.

Magyarországon öt éve mindenki úgy tudja, hogy a Nemzeti alaptanterv bevezetés előtt áll. (*Báthory*, 1989.) Kevesen vannak, akik legalább valamelyik NAT-ot ne olvasták volna, még kevesebben, akik nem bírálták egyiket sem. Ugyanakkor – ez nem tény, csupán vélekedés – a legkevesebben azok vannak, akik pontosan tudják, hogy mi is az a Nemzeti alaptanterv, s e tudásuknál fogva szentül hiszik is, hogy bevezetése a magyar közoktatásba elkerülhetetlen és időszerű. Az implementáció megindítása éppen rájuk váró feladat, sikeres működésük esetén a „többi megy magától” azáltal, hogy mindenki megtalálja a saját szempontjából legsürgetőbb változások lehetőségét a tartalom megváltoztatásában.

A NAT fogadtatásában és az implementációs stratégia meghatározásában fontos szerepe van a megelőző tartalmi szabályozás közoktatási gyakorlatban betöltött szerepének. Bár formálisan a NAT életbelépéséig az 1978-ban bevezetett, majd a nyolcvanas évek elején korrigált tanterv határozza meg a közoktatás tartalmi működését, a tényleges gyakorlatban a 78-as tanterv statutuma sokat változott. Egyes vélemények szerint (*Hoffmann*, 1995) a működő közoktatási intézmények mintegy 80%-a az azóta eltelt időben tevékenysége egészére vagy annak valamely részletére formális „felmentéssel” is rendelkezik a tanterv előírásai alól (innováció, kísérlet, KFA, PSZM-iskola, szerkezetváltó iskola, szakiskola, világbanki középiskola, hivatalos tantervi alternatíva, fenntartói jóváhagyással született tantervi eltérés, óratervi korrekció, felmentés egyes tantárgyak tanítása alól stb.). Még bonyolultabb a helyzet, mivel ezen iskolák többnyire nem csak a formális felmentés adta időtartamra és területekre mellőzik a tanterv ez idáig érvényes előírásait. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a „másik 20%” számára is gyökeresen megváltozott a tanterv szerepe. *A valóban lényeges kérdés nem az, hogy hány iskola és milyen mértékig tér el engedéllyel vagy anélkül a hivatalos tantervi előírásoktól. A valódi változás abban mutatkozik meg, ahogyan a tantervet ma azok alkalmazzák, akik nem térnek el tőle.*

Az alkalmazásban ugyanis meghatározó fordulatot jelent a közoktatás-irányítás 1985-ös, majd 1993-as törvényi módosítása, valamint a szakfelügyeleti rendszer szaktanácsadói hálózattá alakítása (majd annak hányattatásai), továbbá a fenntartásban beköszönő pluralizmus, ezenkívül a szabad iskolaalapítás és isko-

laválasztás kiszélesedése. E döntő változások hatását erősíti a tankönyvkiadás liberalizálása, valamint az iskolák szakmai önállóságának deklarálása óta megjelent közoktatási programpiac. Ebben az átalakult közoktatási környezetben a korábbi tanterv mint a lényegében keményen központosított és egységessé szervezett közoktatási struktúra kontrolleszköze megszűnt funkcionálni. A tanterv gyakorlati értelemben sem törvény többé. A *Nemzeti alaptanterv* ennek következtében nem felvált egy szellemétől gyökeresen eltérő tantervi szabályozási struktúrát, hanem belesimulva a bekövetkezett változások sorozatába, lényegében „levonja a közoktatás-irányítás átalakulásából eredő konzekvenciákat”, s úgy kísérl meg a közoktatás időszerűvé vált tartalmi modernizációját, hogy nem tér vissza a korábbi modernizációs irányítási és szabályozási eszközökhöz.

A NAT tehát nem a megelőző, ún. „előíró” típusú (Báthory, 1991) tantervvel szemben, hanem a korábban bekövetkezett változások stabilizálásáért kerül a rendszerbe. Ebből adódóan megítélésem szerint az implementációt kísérő érvelésben nem a korábbi tartalmi irányítási struktúrával való szembehelyezkedését, hanem a közoktatás kialakult struktúrájával való konformitását érdemes hangsúlyozni.

A NAT használatbavétele

A tanulmány bevezetőjében jeleztük, hogy a NAT implementációja – ilyen vagy olyan módon, de mindenképpen – végbemegy. E folyamat tényleges eredményessége számos tényezőtől függ: az implementációra rendelkezésre álló pénztől a NAT tartalmától függő domináns tanári attitűdig. A NAT tényleges használatbavételéhez azonban az implementáció csak hozzájárul, segítséget nyújt. A NAT a közoktatási törvény rendelkezései alapján az implementációs folyamatból, annak egyes elemeitől függetlenül is életbe lép.

A NAT használatbavételének „forgatókönyve” nem fejlesztési probléma. E forgatókönyvet a közoktatásban és azon kívül dolgozók írják aszerint, hogy mi dolguk van a NAT-tal.

Az érvényes közoktatási törvény „logikája” a Nemzeti alaptanterv elfogadásához, kihirdetéséhez köt számos előre bejelentett változást. Így a NAT életbelépését követően legkésőbb három évvel az iskoláknak el kell készíteniük helyi tantervüket és pedagógiai programjukat, valamint egyelőre tisztázatlan idő elteltével alapvizsgát kell szervezniük. E meghatározó elemek mindegyike a rendszer részévé válhat hamarabb is, mint három év, így nyilvánvaló, hogy sok olyan intézmény lesz, amelyek nem vár a kötelező időpontig. Ebből következően kiszámítható, hogy a közeljövő – lényegében függetlenül attól, hogy a NAT kihirdetése és a törvény módosítása megtörténik-e ebben a tanévben vagy sem – a folyamatos átalakulás időszaka lesz. Ez az átalakulás kiterjed majd az irányítás, az ellenőrzés és a fejlesztés intézményrendszerére és funkcióira, ám a meghatározóbb változások helyben mennek majd végbe.

Iskolaszervezet

Ezek között is első helyen kell említeni az iskolaszervezet átalakulásában bekövetkező változásokat. Prognosztizálható, hogy a NAT implementációjának időszakában a legnagyobb vitákat és a legjellemzőbb változásokat az iskolaszervezetnek a NAT szerkezetéhez történő alkalmazkodása fogja kiváltani.

A NAT az iskolaszervezet tekintetében a 16. életévben, a 10. évfolyam befejezésekor szervezett alpműveltségi vizsgával két határozottan elkülönülő szakaszra osztja a középfokot: az alsó középfokra és a felső középfokra. Ezzel kikényszeríti az 5. évfolyamtól a 12. (13.) évfolyamig szervezett iskolatípusok (valamint a 12 évfolyamos iskolák) belső tananyag-átrendezését. Két ponton válik kritikussá az iskolaszervezet: a már korábban is neuralgikus 9–10. évfolyamon, valamint az alpműveltségi vizsgát követő évfolyamokon. A NAT a közös alpműveltség közvetítésének időtartamát a mindenki számára kötelező alpműveltségi vizsgával 10 évfolyamra „teríti” szét, ami a 8 osztályos általános iskolák pedagógiai programjának átszervezését akkor is kötelezővé teszi, ha nem váltanak szerkezetet (hiszen nem zárhatják le a tanulmányokat a 8. évfolyam végén még akkor sem, ha befejezik a gyerekek oktatását). Más a helyzet az érettségi előtti két évvel: ez a két évfolyam feltételezi az alpműveltségi vizsga meglétét, így önálló, új iskolaszakasz. Tartalma szakképzést is folytató középiskolában szakmai alapozás és az érettségi-re való felkészítés, gimnáziumi évfolyamokon érettségi (és felvételi) felkészítés.

A NAT életbelépését követően az első kérdés, amivel az iskolák szembetalálják magukat az, hogy megfelel-e saját és diákjaik érdekeinek az iskola adott évfolyamstruktúrája, illetve fenntartható-e az a NAT kihirdetését követő harmadik esztendő után is. A nyolc évfolyamos általános iskolák számára az lesz az alapkérdés, hogy diákjaik hol és hogyan tehetik le az alpműveltségi vizsgát, illetve mit és milyen mélységig kell számukra tanítani ahhoz, hogy erre bármely iskolatípusban esélyük legyen. *Számukra, mint minden más iskola számára, a válasz alapvetően a közoktatás környezetétől függ.* Minden olyan iskolának, amelyik alapfokon indít osztályokat, információval kell rendelkeznie arról, hogy települési és tágabb környezetében milyen iskolákban és milyen program alapján folyik felkészítés az alpműveltségi vizsgára. Ezen információk birtokában általában háromféle reakció jelezhető előre:

1. Lesznek olyan iskolák, amelyek a csökkenő gyereklétszám mellett úgy kívánják majd megoldani a pedagógusok foglalkoztatását, hogy 9. és 10. évfolyamot indítanak, és befejezett alpműveltségi tananyagot tanítanak. Erre elsősorban középiskola-hiányos kistérségekben és megfelelő infrastruktúrával rendelkező (demográfiai „csúcsrajáratás” idején 2-3 párhuzamos osztállyal működő), jellemzően nagyközségi iskolákban lehet számítani.

2. Sok olyan iskola lesz majd (különösen, ha az általános iskolának tíz vagy annál kevesebb évfolyama lehet), amelyik csak az alapfok végéig viszi el tanítványait. Ilyen döntésre megfelelő középiskolai kínálattal rendelkező helyeken lehet számítani, ahol a középiskolák lefelé terjeszkedésének sem a fenntartó, sem az objektív körülmények nem vetnek gátat.

3. Végül valószínűsíthető, hogy ugyanezt a megoldást kistérségi koordinációban tudatosan megtervezve vállalja egy-egy vagy több, egymással kapcsolatban levő település. Az együttműködés alapja az lehet, hogy több 6 osztályos általános iskola közösen „működtet” egy 6 osztályos középiskolát.

Nyilván ezenkívül számtalan megoldás előfordulhat még – különösen, ha az átalakulási kényszer előtt álló szakképzéssel is számolunk –, ám bármelyiket tekintjük is, két döntő probléma azonnal szembetűnik:

– a NAT életbelépését követően részben a tananyag belső szerkezetének alapvizsga általi átalakítási kényszere, valamint az alacsony létszámú évfolyamok miatt *megnövekszik a szerkezetváltással kacérkodó iskolák száma,*

– a közoktatás lényegében minden iskolafajtája és iskolája, függetlenül jelenlegi pedagógiai programjától, *kénytelen lesz átgondolni tanítási programját, a közvetített tananyagot. Ezt akkor is meg kell tennie, ha főbb vonalaiban a korábbi tanítási tartalmak változatlan közvetítése mellett dönt.*

Ez a felismerés az iskolák nagyobb részét a NAT megismerése után, a türelmi idő lejárta előtti cselekvésre ösztönzi majd. Felkeresik tehát fenntartójukat.

A fenntartó és a NAT

A NAT szakmai dokumentum. Ez lesz az első reakció, amivel a fenntartók a Nemzeti alaptantervet fogadják. Mivel a NAT szakmai dokumentum, a finanszírozók később fogják érzékelni hatását, mint az iskolák. *Az iskolafenntartók nem a NAT-tal, hanem a NAT hatására változásokat tervező iskolákkal szembesülnek.* Domináns tapasztalatuk az iskolák „évfolyambővítési” törekvéseivel kapcsolatban lesz.

Azok a települési önkormányzatok, amelyek a közoktatás teljes vertikumát lefedő intézményeket tartanak fenn, tapasztalni fogják, hogy a 12–16 év közötti tanulók oktatására, nevelésére mind több iskolafajta és iskola jelenti be igényét. Az alsó középfokú évfolyamok indítása vonzó perspektíva lehet a nyolc évfolyamos általános iskolának, a szakmunkásképzőknek, a szakközépiskoláknak (különösen, ha ezt a törvény megengedi) és a gimnáziumoknak. Az iskolafenntartók számára a lefelé terjeszkedő középiskola és a felfelé törekvő általános iskola növekvő költségigényt és presztizsharcot jelent. *Prognosztizálható, hogy ebben a kérdésben a települési önkormányzatok kénytelenek lesznek dönteni, hiszen aligha képesek ezt a korosztályt „duplán” finanszírozni.* A döntésben megítélem szerint meghatározó szerepe lesz annak, hogy a törvény végül is hogyan rendezi a finanszírozás problémáját, hogyan rendelkezik az egyes iskolaszakaszokon megkövetelt pedagógusi végzettségről, és annak is, hogy milyen a településen élők domináns iskolai végzettsége s ebből következő iskolázási aspirációja. Hosszabb távon az érettségit adó iskolák expanzióját tekintem valószínűbbnek.

A NAT a 6+6-os iskolaszervezet felé tereli az iskolafenntartókat. Azok a települések azonban, amelyek nem tartanak fenn középiskolát, arról kényszerülnek majd dönteni, hogy iskolafejlesztésbe vagy iskola-visszafejlesztésbe fogjanak-e inkább. Utóbbi rövidebb távon költségkímélő (például a 8 osztályos általános iskola 6 évfolyamra zsugorítása), előbbi már rövid távon is beruházást igényel (még akkor is, ha az épületben elhelyezhetőek további évfolyamok). Valószínűsíthető, hogy önmagában az alpműveltségi vizsga helyben való letétele nem vonzó perspektíva, ha nincs ugyanott biztosított folytatása. Ennek az az oka, hogy a szülők preferálni fogják azokat az iskolákat, amelyek az alpműveltségi vizsga mellé érettségit, de legalább egy nem érettségizet kötött szakmát biztosítanak. Ezért az iskolafejlesztést választó települések várhatóan a 16 éves alpműveltségi vizsgát szakmát nyújtó képzési formával együtt törekszenek megoldani, például az általános iskola és az érettségit nem nyújtó szakmunkásképző egymásra építésével.

Bármelyik megoldással kell is szembenéznie egy iskolafenntartónak, az alapdilemmája a következő lesz: elfogadjon-e egy-egy iskolától (egyesével) pedagógiai programot? A törvény alapján három évig elháríthatják a pedagógiai program vagy programcsomag tárgyalását és elfogadását, de számolniuk kell azzal, hogy az iskolák siettetni szeretnék a döntést. Lehet a határidőt halogatni, lehet előrehozni, bizonyos azonban, hogy a legtöbb iskolafenntartó nagyon hamar felismer két meghatározó körülményt.

– Az egy településen, sőt az egy kistérségben működő iskolák pedagógiai programjai (s bennük az iskolaszervezetre vonatkozó elképzelések) csak egymásra vonatkoztatva, összefüggéseikben ítékelhetők meg. Vagyis az iskolafenntartónak a NAT életbelépését követően iskolarendszert kell fenntartania, vagy iskolarendszer

fenntartásában kell részt vennie. Ez végső soron kikényszeríti majd a *települések oktatáspolitikai koncepciójának megfogalmazását, az egyes iskolafenntartók együttműködését*. Az iskolafenntartók közötti együttműködés és az iskolafenntartók egymásrautaltsága küszöbön álló felismerés akkor is, ha ez idáig váratott magára. Ez az egyik legfontosabb indok az alapműveltségi vizsga mellett. A kistérségi oktatáspolitikai struktúra kialakításának ugyanis jószerével ez az egyetlen törvényesen kikényszerített „igazodási pontja”.

– A másik meghatározó, küszöbön álló felismerés, hogy az iskolafenntartóknak tartalmi kérdésekkel is foglalkoznia kell a NAT életbelépését követően. Míg korábban kizárólag a szűken vett fenntartási szempontok alapján – a pedagógiai program figyelembevételével nélkül – dönthetett szerkezetváltási kérelemről, addig három év múlva nem engedélyezhet úgy szerkezetváltást, hogy döntése ne érintse az intézmény viszonyát az alapműveltségi vizsgához. A pedagógiai program elfogadásakor még abban az esetben is tekintetbe kell vennie az iskola helyi tantervét, ha az iskola nem változtat évfolyamainak számán.

Hosszabb távon a fenntartó az iskolákkal folytatott finanszírozási alku elemévé kívánja majd tenni az iskola teljesítményének ellenőrzését, mérését, értékelését. Erre annál nagyobb szüksége és esélye van, minél jobban közelít a támogatás rendszere a feladatfinanszírozáshoz. A fenntartót ugyanis egyre inkább az érdekli, hogy a szűkös költségvetésből biztosított fejlesztési *erőforrások ténylegesen hogyan hasznosulnak*. Az előttünk álló évek egyik kardinális kérdése tehát a rendszer teljesítőképességének megbízható mérése, a teljesítőképesség optimalizálásának kutatása és fejlesztése, egyszerűen a *minőség biztosításának komplex rendszere*.³

A minőség-ellenőrzés és teljesítménymérés legmagasabb szintű formája a polgári társadalmak közszolgáltató rendszereiben a *total quality management (TQM)*, vagyis a minőségre orientált vezetés, aminek közoktatásra történő alkalmazása kezdeti lépéseit máris megtették a pénzükre gondosan ügyelő iskolafenntartók.

A TQM olyan bonyolult irányítási-szervezési struktúra, amelyben a fenntartó költségvetési kiadásai és a felhasználó számára nyújtott szolgáltatásai (mérés, képzés- és továbbképzés, infrastruktúra stb.) megannyi elemét jelentik a finanszírozó által elvárt teljesítmény garanciájának. A fenntartókra vár a feladat, hogy meghatározzák, mit tekintenek az adott intézményekben elfogadható teljesítménynek, a kutatókra, hogy meghatározzák: mindez hogyan mérhető. A fenntartók a pedagógiai programról folyó alkuban szerezhettek érvényt minőség-ellenőrzési és teljesítménymérési igényeiknek, az iskolák pedig e tárgyalás során felkinálhatnak meghatározott teljesítményterületeket, amelyeken a méréseket relevánsnak tekintik a nyújtott szolgáltatás értékelése szempontjából.

A TQM nem megtakarítás ugyan, de hosszabb távon a minőség javítását a költség-hason számítások helyben kívánatosnak tekintett küszöbértékein belül biztosítja. Ez azt jelenti, hogy *úgy ígér nagyobb teljesítményt, hogy közben egy kialakult határ alatt tartja a költségnövekedést*. Ez lehet a TQM-nek az a sajátossága, ami az erőforrások felhasználóját is érdekeltté teheti a struktúrájának kiépítésében. De van egy – ha úgy tetszik – „negatív” érdekeltégi szempont is. A teljesítménymérés és a minőségbiztosítás rendszerében működő intézmények

³ A polgári társadalmak közszolgáltatásainak hosszabb ideje egyik alapkérdése a minőség-ellenőrzés (quality control – qc), illetve a minőségbiztosítás (quality assurance – qa). A minőség-ellenőrzés nem más, mint a mindenkori finanszírozó felhasználóval elfogadtatott indikációs rendszere a felhasznált erőforrások hasznosulásának megvizsgálására. A qa ennél magasabb rendű kontrollstruktúra, amennyiben nemcsak ellenőrzési (s ennek következtében megtorlási) rendszert tartalmaz, hanem számol a finanszírozónak a minőség érdekében kifejtendő kötelezettségeivel is. A kérdés tehát nem úgy szól, hogy „mire költik a pénzem?”, hanem úgy, hogy „mit kell tennem ahhoz, hogy arra költsék a pénzemet, amire számom”.

garanciát kapnak az ellenőrzést folytatótól arra, hogy az előzetesen megállapodott szempontokon kívül más indikátor mentén nem ellenőrzik tevékenységét és nyújtott teljesítményét, ami az iskolák számára a kiszámíthatóság korábban gyakran hiányzó értékét viszi a rendszerbe.

Az iskolaigazgató és a NAT

A pedagógiai program és a helyi tanterv elkészítésének előírása az iskolaigazgatókat rászorítja, hogy alapjaiban átgondolják az intézmény profilját és egész tevékenységrendszerét.

Az iskolaigazgató elsődleges feladata számba venni az iskola meglévő adottságait. Ezen belül a nevelőtestület szakmai és végzettség szerinti összetételét (azt tehát, hogy a törvény előírásai alapján mely iskolaszakaszon kik taníthatnak, illetve kiknek van szükségük végzettségük kiegészítésére), az iskolaépület adottságait (hány évfolyam elhelyezésére van mód), az iskola hagyományos körzetében milyen a szülők iskolai végzettsége, milyen aspirációik vannak, hol, milyen iskolatípusban, milyen arányban tanulnak tovább és így tovább. Az igazgatónak ismernie kell a *fenntartó elgondolásait és mozgásterét az iskola kialakítandó profiljának megtervezésekor*. Emellett mindenképpen tekintetbe kell vennie, hogy a NAT tartalmi modernizációs eszköz is, így alkalmat kínál a szaktanároknak, tanítóknak, hogy a tananyag esetleges cseréjéről döntsenek.

Az iskola „arcélének” kialakítása a közoktatási környezetre vonatkozó alapvető információk összegyűjtését is igényli. Valószínű, hogy a mérlegelő igazgatók rövid idő alatt felméri az iskola szűkebb környezetével való együttműködésének szükségességét, s elsősorban azok az iskolák, amelyek korábbi profiljuk esetleges előnytelen megváltoztatásától vagy évfolyamaik számának visszafejlesztésétől tartanak, sürgetni fogják a fenntartó által szervezett egyeztetést.

Az igazgatóknak megfelelő stratégiát kell kialakítaniuk arra is, hogy az intézmény hogyan, milyen módon készíti el pedagógiai programját. (Pöcze-Trencsényi, 1993.)

A pedagógiai program és benne a helyi tanterv megírása lehet a nevelőtestület kollektív feladata, de kialakulhat úgy is, hogy az iskola beszerz a programpiacon egy alkalmas helyi tantervet, s ennek alapján állítja össze pedagógiai programját, végül elképzeltető, hogy tudatosan tervezett szervezetfejlesztési program keretében születnek meg a felsorolt dokumentumok. Az igazgatók e döntés mérlegelésekor figyelembe veszik a nevelőtestület készségét a pedagógiai folyamatok helyben történő tervezésére, valamint igényelhetik a fenntartó segítségét részben a programkészítéshez szükséges erőforrások biztosításához, részben a pedagógiai program iránti formai és tartalmi igények megfogalmazásában.

A pedagógiai program elkészítésének és elfogadtatásának valódi tétje az, hogy a törvény a fenntartó döntését a feltételek biztosításával köti össze. Ez azt jelenti, hogy a pedagógiai program az intézmény és a fenntartó közötti alku eszközévé válik. Ez a felismerés azt a helyzetet teremti az igazgató számára, hogy a fenntartóval egyetértésben az iskola finanszírozásának alapjává – rövidebb-hosszabb átmenet után – a ténylegesen elvégzett feladatokat tegyék. Mindez viszont a pedagógiai tervezés súlyát, relevanciáját kényszeríti ki. A NAT használatbavételének kritikus mozzanata éppen ez a körülmény. Valószínűsíthető, hogy a NAT-ekben az alkufolyamatban mindkét fél érvrendszerének alapját adja: a fenntartó hivatkozási alapja lesz, ha szűkíteni akarja az iskola támogatását, az intézmény pedig új tananyagtartalmak bevezetésének indoklásához használja majd. Ez idejekorán előrevetíti azt a veszélyt, hogy a NAT a korábbi tanterv „helyére” kerül: vagyis tanítani kell, ami benne van, nem kell tanítani, ami nincs benne... A NAT használatának szempontjából nagyon lényeges, hogy a helyi tanterv, mint az

iskola tényleges tevékenységének programja megfelelő módon és időben kerül-e be a fenntartó és az iskola közötti alkuba. Fennáll annak veszélye, hogy a finanszírozás és a NAT „tartalma” egymásba kapaszkodik, s megkezdődik a NAT óratervvé alakítása és direkt tantervi használata. Valószínű, hogy az implementációs időszak vitáinak és konfliktusainak egyik legfontosabb eleme ez lesz: az iskolák igazgatóinak fel kell készülniük arra, hogy szakmailag alátámasszák a NAT és a helyi tanterv közötti „mennyiségi” különbséget. Ehhez a törvény nyújt lényeges segítséget azzal, hogy iskolaszakaszonként előírja a tanulmányi időt. *Prognosztizálható, hogy a NAT használatbavételének egyik motorja a fenntartó és az iskola közötti finanszírozási alku lesz.*

A pedagógus és a NAT

Kiindulópontom, hogy a Nemzeti alaptanterv önmagában nem kényszeríti ki a pedagógus tevékenységének módosítását. A pedagógus a helyi tanterv és a pedagógiai program elkészítése, illetve elfogadása kapcsán találkozik „hivatalból” a NAT-tal. Attitűdjét egyfelől a NAT szaktárgyi tartalma fogja meghatározni: ha az abban foglaltakkal tartalmilag egyetért, valamint úgy látja, hogy a követelmények teljesíthetők, attitűdje alapvetően elfogadó lesz. Másfelől azonban a NAT és törvényi környezete a pedagógus számára felkínálja a lehetőséget szakmai koncepciója iskolai megvalósítására, ha egyébként is tervezte, a tanítási anyag átrendezésére, illetve kicserélésére. Az, hogy valójában él-e ezzel a lehetőséggel, alapvetően azon múlik, hogy a NAT „infrastruktúrája”, tanterv-, tankönyv- és taneszközkörnyezete kiépül-e. A tankönyvpiac lényeges gazdagodása a NAT valóságos fogadtatásának egyik kulcskérdése.

Új elem a pedagógus tervezőmunkájában, hogy szakaszról szakaszra meg kell határozni a tanulókkal szemben támasztott követelményeket, azokat a pedagógiai program részeként rögzíteni kell, teljesítésüket ellenőrizni szükséges, s az értékelés új rendszerét a laikus iskolahasználók számára közérthetően be kell mutatni. Meghatározó még az iskolai műveltségi területek egymáshoz viszonyított arányainak változása. A NAT életbelépése és a helyi tanterv elkészítése elvben lehetővé teszi e belső arányok újragondolását. Nyilvánvaló azonban, hogy az egyes tevékenységi-, illetve műveltségi területeken bekövetkező módosulások közvetlen egzisztenciális következményekkel járnak. Ezért a NAT adta lehetőségek ellenére az egyes műveltségi területek aránymódosulásai csak hosszabb távon és fokozatosan következhetnek be. Nem sokat változik majd tehát az iskola „horizontálisan”. Kétségtelen azonban, hogy „vertikálisan” annál nagyobb átrendeződés elé néznek a pedagógusok.

A tanítók tevékenységi területe egyharmaddal bővül, bár a tényleges tanítói jelenlét az 5-6. évfolyamon csak fokozatosan, az új rendszerű tanítóképzésben végzettek arányának növekedésével és a tanárok alsó középiskolai megjelenésével lesz várható.

Az általános iskola felső tagozatán tanítók két évvel idősebb tanulókkal fognak dolgozni. Számukra szakmai szempontból kétségtelen újdonságot jelent majd, hogy alpműveltségi vizsgára készíthetik fel tanítványaikat. E változások miatt érdeklődésük a vizsgarendszer és a mérés felé fordul. Valószínű, hogy a tanári kar változásokkal kapcsolatos attitűdjét messzemenőkéig meghatározza majd a mérés- és vizsgarendszer kiépüléséről szerzett tapasztalatuk.

Sokfajta változás elé néz a középiskolai tanári kar. Az elmúlt években indult 8 évfolyamos gimnáziumi hálózat máris kénytelen újragondolni a tanítás programját (a 8 évfolyamra „terített” tananyagot 6+2 évfolyamra kell átszerkesztenie). Ugyanakkor az alpműveltségi vizsgával – s ezt ma még kevéssé érzékelik – lehetőséget kapnak egy nem túl korai szelekcióra, majd a bennmaradtaknak két éves érettségi-felvételi előkészítő szakasz beiktatására, illetve 13. évfolyam inditá-

sára. Mindennek alapján nem lehetetlen, hogy egyik-másik 8 évfolyamos gimnázium az alapműveltségi vizsga helyi tanterven belüli követelményeit kemény szelekcióna „kalibrálja”, s a bennmaradókat kivétel nélkül felkészíti az egyetemi, főiskolai tanulmányokra.

A gimnáziumi tanári kar a NAT életbelépését követően szintén a helyi tanterv rendszerszintű, vagyis a közoktatási környezet más elemeivel számoló újragondolására kényszerül. Ez annyiban jelent új helyzetet, hogy az érettségire felkészítő intézményeknek is részt kell venniük a helyi altkuban, ha másért nem, hát azért, mert megjelennek a szakképző középiskolák „konkurrenciájaként”, valamint azért, mert az alapműveltségi vizsga a tanítási program átszervezését kényszeríti ki.

A szakképzés struktúrája, s ennek megfelelően a „szakképző kar” törekvései is átalakulnak. Az egyik irány minden kétséget kizáróan a szakképző iskolák lefelé terjeszkedése, a másik a munkaerő-piaci képzések szervezése lesz.

Összességében várhatóan *megnövekszik majd a pedagógusok igénye a továbbképzésekre*. A vizsgarendszer és általában a pedagógiai mérés-értékelés, a helyi tanterv összeállítására vonatkozó ismeretek, valamint a NAT egyes szakterületeinek tartalma áll bizonyóra a leginkább keresett továbbképzések középpontjában. Jelentősen tovább nőhet a központi és regionális pedagógiai, közoktatási pályázatok iránti érdeklődés; *elsősorban olyan programok megírását vállalják majd a pedagógusok, amelyek ajánlott helyi tantervek formájában továbbélhetnek*. Sok múlik azon, hogy érdemes lesz-e időt és energiát fordítani tantervek és tankönyvek megírására. E tevékenységeket valóban meg kell fizetni ahhoz, hogy a közoktatási piac remélt élénkítése bekövetkezzen. A pedagógusok számára igen hasznos lenne a szerzői jogvédelem szabályainak népszerű ismertetése, ha a jogi szabályozásban mutatkoznak fehér foltok, akkor azok megszüntetése.

Végül, bár nem tartozik szorosan témánkhoz, a pedagógusok várható reakciói között számolni kell a munkanélküliségtől való félelemmel. A tanulólétszámok fokozatos csökkenését nem ellensúlyozza a középfokú oktatás kiterjesztése, ráadásul strukturális akadályok is útban állnak. Az elkövetkező évek egyik – a tartalmi szabályozástól független – alapkérdése az lesz, hogy a pedagógusok a keresetek szinten tartása vagy a létszám védelme érdekében lépnek-e fel a munkaerőpiacon. A két cél – a munkanélküliség elkerülése és a bérek szinten tartása – egyidejűleg egyre nehezebben védhető. Nem várható a béreket terhelő járulékos költségek jelentősebb csökkentése sem, így a költségvetés továbbra is azon lesz, hogy a kiáramló bér ne növekedjék. Az ágazat részesedése a nemzeti össztermékből lényegében elérte az Európában szokásos felső határt. (A közoktatás..., 1994. december.) Ez a minőségérzékeny bérrendszer kialakításának igényét veti majd fel. A hazai pedagóguspolitika hagyományai és legutolsó fejleményei (például a közalkalmazotti státusz bevezetése) azonban ellentmondanak a teljesítmény és az előmenetel összekapcsolásának, a pedagógus munkája módszeres értékelésének. (Nagy M., 1994.)

Az iskolahasználó és a NAT

A Nemzeti alaptanterv életbelépése szakmai kérdés, így lényegében nem érdekli a laikusokat. A nem szakmai közvélemény az iskolaszerkezet, a vizsgarendszer, az érettségi és a felvételi kapcsán találkozik a közoktatásban végbement változásokkal. Az iskolahasználók általános elégedettsége azért valószínű, mert azt megalapozza az esélyegyenlőség javulása. Javul az esélyegyenlőség, mert megjelennek a korai szelekciót ellensúlyozó közoktatás-politikai eszközök, és azért is, mert csökken a tanulólétszám. Ha a közoktatás kapacitása nem szűkül, a következő évfázatokon arányában egyre többen és többen jutnak be középfokra, az érettségizettek közül pedig főiskolára, egyetemre. Általánosságban növekszik az iskolahasználó

iskolaválasztási szabadsága, a pedagógiai program bevezetése során remélhetőleg az informáltsága is. Ezzel párhuzamosan azonban nem javul a közoktatás anyagi színvonala, sőt várhatóan jó néhány általános iskolát bezárnak a kistelepeleéseken és az előregedő városi övezetekben. Tovább növekszenek az iskolázás költségei, a tankönyvválaszték bővülése és a piaci verseny egyelőre aligha fog együtt járni a tankönyvek árának mérséklődésével. A megfelelő iskola kiválasztása, a tanulók iskolai pályafutásának „megtervezése” egyre nehezebb, így hiába kap a szülő és a tanuló több információt, információéhsége csillapíthatatlan lesz. Mindez összességében azt jelenti az iskolahasználó számára, hogy egy egyre szegényebb rendszerben egyre kiegyenlítettebb esélyekkel egyre hosszabb időt tölthet. Ez fogja meghatározni attitűdjét, s türelmesen el kell viselni, hogy a NAT implementációs időszakában a NAT kapcsán fogja kifejezni minden általános ellenérzését.

A NAT implementációja mint fejlesztési paradigma

Magyarországon a közoktatásban bekövetkező változások „rendes” kísérőjelensége a fejlesztés. *Fejlesztés alatt itt az elhatározott változások megismertetésére, a változások széles körű elterjedésének szolgálatára létrehozott képző-, továbbképző és információs hálózat, illetve szolgálat szervezett tevékenységét értem.* Idesorolom a változásokat népszerűsítő dokumentumokat, ajánlásokat, segédleteket, útmutatókat és kézikönyveket, ezek kiadását és terjesztését. (Báthory, 1991. és Ballér-Szabenyi, 1992.) Idetartozik a szaktudomány egy meghatározott tevékenységi köre. Itt és most nem sorolom a fejlesztéshez a rendszer kapacitásának bővítését vagy a céloknak megfelelő átalakítását (holott a tornaterem-építés, a pedagógusképzés idejének növelése, gimnáziumok építése stb. nagyon is idesorolható volna).

Tagadhatatlan, hogy minden közoktatási reform és jelentősebb modernizációs lépés együtt járt ilyenfajta, általában központilag tervezett és a megfelelő intézetek által támogatott lépéssorozattal. Minden fejlesztési akcióorozat kettős szinten értelmezhető: *funkcionális*, amennyiben ellátja a megfelelő információkkal a változásban érdekeltet, illetve azokat, akik végső soron a változásokat megvalósítják. Funkcionalitásának fontos eleme még, hogy lehetővé teszi a változást kezdeményezőknél, hogy meggyőződjenek arról, hogy megfelelő elmozdulás történik-e, a szándékaik szerint alakulnak-e a dolgok. *A fejlesztés ugyanakkor metasinten is értelmezhető.* Ezen a szinten a fejlesztés annak a szereposztásnak a megerősítése, amely szerint a változás (különböző metaforákat szokás használni) „felülről lefelé áramlik”, a „központból a perifériák felé szétszűrjük” stb. Ha létrehoz a NAT implementációjára az MKM valamiféle, a fenti értelemben meghatározott fejlesztési programot, akkor számíthat annak funkcionális előnyeire (nagyobb tájékozottság, ellenőrizhetőbb eredmény stb.), de számolnia kell meghatározott hátrányaival is. E hátrányok abból származnak, hogy az érintettek megfejtik a „metaüzenetet” is. Álláspontom szerint a NAT megjelenése a közoktatási gyakorlatban, valamint a vizsgarendszer kiépülése, szabályozó szerepének kiszélesedése olyan nagyszámú változás, ami még e „metajelentés” esetleges (a modernizáció és a szakmaiság kifejlődése szempontjából) negatív következményei mellett is indokoltá teszi központi, tervezett implementációját.

Az „implementációs üzenet” formája és tartalma között esetleg fennálló minden ellentmondás ellenére:

– valószínű, hogy a NAT eredeti szándékoknak megfelelő implementációja átgondolt fejlesztési program keretében valósítható meg;

– valószínű, hogy e fejlesztési programtól függetlenül a pedagógiai fejlesztési piac megélénkül a NAT életbelépését követően, s néhány évig a NAT és a vizsgarendszer elemeinek ismertetését tekinti egyik legjövődolgozóbb tevékenységi területének;

– valószínű, hogy a pedagógusok érdeklődéssel várják a NAT-ról és a NAT tartalmáról szóló információkat.

Gondoljuk tehát végig az implementáció forгатókönyvét mint fejlesztési problémát!

A NAT kihirdetését követően megjelenik a módosított és a miniszter által jóváhagyott szöveg a Közlönyben, majd *könyv alakban*.

A kihirdetést *sajtókampány* kíséri. A sajtókampányban a közönség információt kap a NAT jellegéről, életbelépésének ütemezéséről, magáról a szervezett fejlesztési programról (vagyis arról, hogy kik mit tesznek azért, hogy a pedagógusok megismerjék és feldolgozzák a NAT-ban foglaltakat), az érintettek számára szükséges tudnivalókról (Hogyan érinti a tanulót és a szülőt a NAT és a vizsga?), valamint arról, hogy kik tekinthetők kompetensnek mindezen kérdések megválaszolásában. Számolni kell azzal, hogy a NAT kezdettől fogva a vizsgarendszerrel és az érettségit érintő változásokkal együtt fogja foglalkoztatni az embereket. Ennél lényegesen kisebb érdeklődés kíséri majd – legalábbis a tömegkommunikációban – a tartalmi változásokat és a NAT szakmai, pedagógiai alkalmazását. A NAT jövője érdekében egészséges mértékig korlátozni kell a pedokrácia öntetszelgését, megbecsülhetőnek kell tekinteni, ha „tévés” megfogalmazások is napvilágot látnak. *A NAT a szakma fő műve, nem a közoktatásé. A közoktatástól az emberek a NAT kihirdetését követően ugyanazt fogják várni, mint előtte.*

A NAT tényleges (szakmai) implementációja az 1995–96-os tanévvel veszi kezdetét.

Az implementációs „építmény” egy lehetséges struktúrája a következő:

A „hetes bizottság”

A „hetes bizottság” vagy annak valamiféle átalakult változata (amelyben a jelenleginél nagyobb súllyal szerepelhetnének a fejlesztő intézmények: az Országos Közoktatási Intézet, a megyei intézetek, esetleg magáncégek, illetve a NAT szerzőinek és szerkesztőinek képviselői) legalább az első 12-18 hónapban szakmai szupervíziót gyakorolhatna az implementáció folyamata fölött. (Ornstein–Hunkins, 1988. 244. o.) A szupervízió feladata irányítást és útmutatást adni, gondoskodni azokról a feltételekről, amelyekkel a tanárok megszerezhetik a változásokhoz szükséges készségeket. *Ronald Doll* a szupervízió három fő célját nevezi meg:

- az implementáció egész folyamata alatt követni kell, hogy a változások a megfelelő irányban és szakmaisággal zajlanak-e;
- biztosítani kell a folyamat demokratikus vezetését, irányítását;
- az iskola falain belül és az iskola és a társadalmi környezete között fenn kell tartani a kommunikációs csatornákat. (Uo. 245.)

A szupervízió feladatát természetesen nem valamiféle „legfőbb igazságosztóként” és nem operatív irányítóként, hanem az implementáció elveinek kidolgozójaként láthatja el. Célszerű lenne hidat építeni a tankönyvfejlesztés és a NAT implementációja között, például azon a módon, hogy e szakmai tanácsadó testület kibővíti a tankönyvbírálat és tankönyvlektorálás képviselőjével, valamint a közoktatási modernizációs alap kuratóriumának delegáltjával.

A NAT egyes műveltségi területeinek felelősei

Tekintve, hogy egy-egy területet alkalmanként több „szerző” is képvisel, létszámuk 23 fő. Kidolgozzák a megyei pedagógiai intézetek adott területért felelős szaktanácsadónak szánt felkészítési programjukat. A 23 szerző műveltségi területenként felkészít 20 (megyénként 1, plusz a főváros) szaktanácsadót. Meggondolandó, hogy e 460 fő neve mellett, akiknek a megyékben, illetve a kistérségekben szervezett pedagógus-továbbképzések megtartása lesz a feladatuk, a szakértői névjegyzékben feltüntessék a NAT egyes műveltségi területeire szerzett szaktanácsadói kompetenciájának meglétét.

A továbbképzések tartalmi struktúrája

A továbbképzéseket a címzettek köre szerint szükséges meghatározni. Három fő (feltétlen szükséges) és két mellék- (lehetséges) célcsoportot különböztettek meg.

A fő célcsoportok:

- F1. Iskolaiigazgatók, igazgatóhelyettesek, tagozatvezetők.
- F2. A (3) 6–16 éves korcsoportot nevelő óvónők, tanítók és tanárok.
- F3. A fenntartók képviselői.

A mellékcélcsoportok:

- M1. A téma iránt érdeklődő, F2-n kívüli pedagógusok, pedagógusjelöltek és a pedagógusképzésben érdekelt tanárok.
- M2. Laikusok, szülők, nagyszülők, önkormányzati képviselők és más kíváncsiskodók.

F1. Az igazgatók és más pedagógiai vezetők számára szervezett tanfolyamok feladata a közoktatás átalakult irányítási rendszerének, ezen belül az igazgatók megváltozott szerepének bemutatása. A továbbképzés tartalmi középpontjába nem a NAT-ot, hanem a pedagógiai programot és a helyi tantervet célszerű állítani. A törvény értelmében ugyanis az igazgató feladata a nevelőtestület szakmai irányítása, ezen belül – velük együttműködésben – a pedagógiai program elkészítése és elfogadtatása a nevelőkkel (LXXIX. tv. 57. par.), valamint a fenntartóval történő jóváhagyatása, illetve a jóváhagyást megelőző finanszírozási és tartalmi alku lefolytatása (102. par.). Ennélfogva az igazgatónak közvetlenül nem a NAT-tal „van dolga” (legfeljebb szaktanárként), hanem az iskola belső, saját, egyedi szakmai alapdokumentumaival. A NAT az iskolaiigazgatót annyiban érdekli, amennyiben előmozdítja vagy hátráltatja az iskola pedagógiai fejlesztésére kidolgozott elképzeléseket. (Ballér, 1993.)

Mindezek alapján az F1 típusú továbbképzések javasolt tartalmi programja:

1. A közoktatási törvény módosítása.
2. A pedagógiai program szerepe az iskola tevékenységének meghatározásában.
3. Pedagógiai program-szerkesztési módszerek és stratégiák, a pedagógiai program és a helyben érvényes művelődés-fejlesztési elképzelések (esetleges művelődéspolitikai koncepció) viszonya.
4. A helyi tanterv fogalma, viszonya a Nemzeti alaptantervhez.
5. A helyi tanterv szerkesztésének, illetve kiválasztásának szempontjai és módszerei.
6. A pedagógiai program és a helyi tanterv megvalósításának értékelése.
7. A pedagógiai program mint az intézmény költségvetése tervezésének alapja.
- o. Információk a helyi, a regionális és az országos szakmai szerviz lehetőségeiről.

F2. A pedagógusok számára nyújtott továbbképzések iskolafokokként, illetve szaktárgyanként szervezendők. Célszerű külön továbbképzéseket tartani az óvodapedagógusoknak (hiszen számukra a törvény – eltérően az iskoláktól – ún. foglalkozási programok elkészítését írja elő), külön az iskolai kezdő szakaszban dolgozó pedagógusoknak (felkészítésük középpontjában a NAT első hat évfolyamra előírt műveltségi követelmények állnak) és műveltségi területenként a 10–16 évesekkel foglalkozóknak (mivel nekik elsősorban a szakjuk szerinti tantárgy és az azt bennfoglaló műveltségi terület egymáshoz való viszonya jelent újdonságot). E továbbképzések középpontjába a NAT-ot mint a tartalmi munka szabályozásának újszerű eszközét és a NAT-ot mint a megfelelő műveltségi terület tartalmi modernizációjának foglalatát kell állítani. A pedagógusnak emellett alapvető információkra van szüksége a helyi tanterv fogalmáról, kiválasztásának szempontjairól, a területén hozzáférhető helyi tantervekről és a tantervkészítés alapkövetelményeiről. A felsorolt területeken hosszabb távon stratégiai célú kell tenni, hogy a pedagógusok kritikus tömege (ez nem jelent túlnyomó többséget) készségtudással rendelkezzen. Emellett átlagos informáltsággal kell bírnia a szabályozásban bekövetkezett változásokról (milyen változásokat jelent a törvény módosítás, mi a pedagógiai program, milyen jogai vannak a fenntartónak, a szaktanácsadói hálózatnak stb.).

Mindezek alapján az F2 típusú továbbképzések tartalmi vázlata a következő lehet:

1. A tartalmi szabályozás eszközei: Nemzeti alaptanterv és helyi tanterv. Egymáshoz való viszonyuk.
2. Tanterv, tankönyv és taneszközpiac, a választás szempontjai.
3. A NAT műveltségi területei, egymáshoz viszonyított arányuk, az időfelhasználás szempontjai.
4. A NAT követelményfogalma, minimumkövetelmény és a helyi tanterv által meghatározott követelmények. Alapműveltségi vizsga.
5. Az adott műveltségi terület részletes bemutatása, viszonya a megfelelő iskolafokon szokásos tantárgyakhoz.
6. Pedagógiai tervezés a NAT ismeretében: tartalmi tervezés és időfelhasználás. A helyi tanterv és a tanmenet.
7. Értékelés és mérés.

F3. A közoktatás átalakuló rendszerében számos szempontból az iskolafenntartók kerültek a legkritikusabb helyzetbe. Ennek nemcsak az az oka, hogy a közoktatás állami monopóliumának megtörésével sok olyan társadalmi csoport is iskolafenntartói tevékenységbe kezdett, amelynek legkorábban negyven évnél régebbi gyökerei vannak, s a közoktatás szakmai környezete ezalatt jócskán átalakult (egyházak), hanem az is, hogy az átalakulás folyamatában sok közoktatási funkció napjainkban került először az iskolafenntartóhoz (az iskolakínálat tervezése, törvényességi ellenőrzés, szakmai szolgáltatások stb.). Azonban e kétségkívül örvendetes átalakulás egyre romló gazdasági környezetben megy végbe, így a legtöbb iskolafenntartó jogai s ezzel felelőssége megnövekedésével egyidejűleg cselekvési tere drámai beszűkülését érzékeli. Ebben a helyzetben a közoktatás tényleges színvonalának befolyásolása a pedagógusképzés, a tartalmi modernizáció, az iskolaszervezet átalakítása stb. mellett nem utolsósorban az iskolafenntartók számára nyújtott szakmai szolgáltatások kiterjedt rendszerén keresztül képzelhető el. Ezért az implementációs stratégia – pedagógiai implementáció melletti – döntő láncszeme, s nem a közoktatási erőforrások más szektorokra

pazarlása, az iskolafenntartók számára biztosított tájékoztatás a NAT kihirdetésével megváltozott körülményekről.

Az implementáció során az iskolafenntartók számára biztosított képzések feladata a helyi pedagógiai tervezéssel kapcsolatos fogadóképesség javítása, valamint az alapvető információs biztosítása az irányítás szerkezetének és rendszerének átalakulásáról, a pedagógiai programiacról és a szervizszolgáltatásokról.

Mindezek alapján az F3 típusú továbbképzések tartalmi vázlata a következő lehetne:

1. Tájékoztató a közoktatási törvény módosításáról, ezen belül a fenntartót érintő változásokról.
2. A pedagógiai program és a helyi tanterv tartalma, értékelésének módja.
3. A költségvetés és a pedagógiai program, illetve a helyi tanterv viszonya.
4. Kistérségi, városi, illetve területi koordináció. A közoktatási intézményrendszer kapacitása, az iskolahasználó mennyiségi és minőségi igényei, tervezés az intézmény és tervezés a fenntartó szintjén.
5. Értékelés és mérés. A fenntartói intézményi értékelés szempontjai és mutatórendszer.
6. A minőség-ellenőrzés (Quality control, QC), a minőségbiztosítás (Quality assurance, QA) és a minőségre orientáló irányítás (Total quality management, TQM) a közszolgáltatásokban és a közoktatásban. A teljesítményindikátorok fogalma, meghatározásuk, az alku a teljesítményindikátorokról. A vizsgarendszer és a teljesítményindikátorok viszonya.

M1. Fel kell tételeznünk a szakma érdeklődését a tartalmi szabályozás megváltozott rendszere iránt. Létezik a pedagógusoknak egy szűkebb és egy tágabb csoportja, akiket a NAT közvetlenül nem érint, bár valószínűleg érdekel: a valamilyen oknál fogva csak a felső középiskolában közismeretet tanító tanárok, valamint a szakmai képzésben részt vevő oktatók és gyakorlatvezetők. Számukra az adja a NAT jelentőségét, hogy előbb vagy utóbb találkoznak olyan tanulókkal, akik a NAT alapján készült helyi tantervek nyomán tanultak, alpműveltségi vizsgát tettek. A pedagógusképzésben részt vevő hallgatók és tanárok is érdeklődnek a Nemzeti alaptanterv iránt. Támogatni kell e kíváncsiságok kielégítését például a pedagógusképzésben indított szemináriumokon használatos jegyzetek írással vagy az érdeklődőknek szervezett speciálkollégiumok megtartásával.

E szakmai tájékoztató tanfolyamok tartalmi vázlata a következő lehetne:

1. A tartalmi irányítás szabályozóeszközei: a Nemzeti alaptanterv és a vizsgarendszer.
2. A NAT szerkezete, a műveltségi területek, az egyes területek belső arányai.
3. A NAT és a helyi tanterv viszonya.
4. A pedagógus és a NAT: hogyan használjuk a Nemzeti alaptantervet?
5. Iskolatípusok, az iskolai képzés belső szakaszai, az átjárhatóság feltételei és módjai.

M2. A laikusok tájékozottságra törekcsenek. Mindenekelőtt arra kíváncsiak, hogy az iskolába járó gyerekeket hogyan érinti a Nemzeti alaptanterv bevezetése, a vizsgarendszer, illetve az esetleges iskolaváltást miként érintik a változások. A laikusok a NAT hatására és nem tartalmára kíváncsiak. A tájékoztatásnak nagyon konkrétnek, az egyes iskolatípusokra figyelemmel levőnek kell lennie. Ezért megfontolandó, hogy az egyes képzési szakaszhatárokhoz érkező gyerekek szülei célszontan is tájékoztatást kapjanak arról, milyen választási lehetőségek előtt állnak gyerekeik. Emellett a tájékoztatásnak ki kell terjednie a pedagógiai program és az iskolaválasztás kérdéseire is, mert az iskolaválasztás szabadságából adódó előnyök és a pedagógiai program megismeréséből eredő hasznok csak akkor válnak a közoktatási gyakorlat tényleges értékeivé, ha beépülnek az iskolahasználat mindennapi eszközei közé.

A laikus iskolahasználók számára szervezett tájékoztatások vázlata a következő lehetne:

1. Az iskola kiválasztásának szempontjai, a pedagógiai program.
2. A tanulók értékelésének („osztályozásának”) eszközei, az egyes pedagógiai szakaszokhoz kapcsolódó követelmények.
3. Sokféleség az oktatásban: ma már nem minden gyerek tanulja ugyanazt és ugyanúgy. Az iskolaváltás nehéz döntés.
4. Vizsga 16 éves korban. Mi a célja és az értelme annak, hogy minél többen letegyék az „alapműveltségi vizsgát”? Hogyan ismerhetők meg a vizsgakövetelmények és hogyan győződhet meg bárki az értékelés elfogulatlanságáról? Megváltozik a jó öreg érettségi is. Mit jelent a „kétszintű” érettségi? Felvételizni már nem is kell?
5. Tandíj, tankönyvtámogatás, az „ingyenes oktatás” költségei.
6. Miből tanuljon a gyerek? Tankönyvválaszték és a pedagógus ezzel kapcsolatos jogai és tájékoztatási kötelezettségei.
7. Szülők a szülői munkaközösségben és az iskolaszékben. Az iskola fenntartójának jogai. Hova fordulhatok, ha nem tetszik, amit az iskola nyújt?

A NAT implementációjához kapcsolódó képzések mellett az attól függetlenül, mintegy „szokásos, normális” rendben szervezett tanfolyamok és továbbképzések tartalmi elemeként is megjelenhet a NAT és a hozzá kapcsolódó információk köre. Ennek érdekében célszerű a pedagógusok képzésével és továbbképzésével hivatalból foglalkozó intézményeket, szervezeteket és vállalkozásokat fenntartótól, illetve tulajdonostól függetlenül ellátni a NAT-tal kapcsolatos minden lényeges információval és dokumentummal.

A NAT implementációjához kötődő képzéseket, továbbképzéseket központilag kell finanszírozni mindenkinek, akitől munkakörével kapcsolatban elvárható, hogy a szükséges információkkal rendelkezzen. A legcélszerűbb az ezzel kapcsolatos költségeket közvetlenül az iskolákhoz eljuttatni. Az iskolák e pénzeket saját belátásuk szerint használhatják fel. Szükségtelen a külön ellenőrzés, az esetek többségében amúgy is arra fordítanak a nevelőtestületek a pénzt, amire a költségvetés szánja. Ha az iskolák kapják közvetlenül a továbbképzésekkel kapcsolatos költségeket, akkor annál a szolgáltató szervezetnél fogják „elkölteni”, amelyik a számukra legelőnyösebb ajánlatot teszi. A NAT implementációját csak segíti, ha a pedagógiai szolgáltatók változatos programokat dolgoznak ki a felhasználók számára. Az implementáció szempontjából mindegy, hogy az iskolák a pedagógiai programkészítést segítő tanfolyam keretében, a helyi tanterv kidolgozását segítő szaktanácsadói-szakértői közreműködés eredményeképpen, vagy közvetlenül a NAT-ot bemutató tanfolyam keretében „találkoznak” a Nemzeti alaptantervvel. Az implementáció használatbavétel. Közömbös, hogy a felkészülés időszakában mely tényező a használatbavétel közvetlen kiváltó oka.

A felkészítésben elsősorban azokra célszerű támaszkodni, akik részt vettek a NAT szerkesztésében, megírásában. Nem érdemes külön gondoskodni az „autentikus” szakemberek valamiféle „megjelöléséről”, elég, ha nyilvánosan megjelenik, hogy ki, milyen munkát végzett a NAT körül.

A pedagógiai infrastruktúra

A fejlesztési paradigma keretében értelmezett implementáció nem merül ki a mélyen komplex módon végiggondolt és megvalósított képzések sorozatában. A helyi tanterv elkészítése, a pedagógiai program összeállítására komoly pedagógiai

infrastruktúrát tételez fel. (Báthory, 1991.) Ennek az infrastruktúrának egy része központi beruházásokkal megvalósítható, egy része célszerű ösztönzőrendszerrel serkenthető, egy része pedig a közoktatási intézmények közötti szabad információ-áramlás eredményeképpen kialakul. A központi beruházásokra és ösztönzőkre számot tartó igények nem korlátozhatják az intézmények szakmai önállóságát.

A központi beruházások körébe a következő implementációs eszközök sorolhatók:

1. Tankönyv-, tanterv- és taneszközpiac-fejlesztő beruházások

Mindenki előtt nyilvánvaló, hogy állami tőke nélkül még nagyon sokáig nem alakul ki a NAT infrastrukturális környezeteként elméletileg feltételezett közoktatási piac. Az állami tőkének tehát meg kell jelennie ezen a piacon. A vélemények csak abban a vonatkozásban oszlanak meg, hogy a piac mely szereplőjénél legyenek a kincstári forintok. Általános alapelvként elfogadható, hogy a tőke piaci bevezetése akkor ad a legkevesebb alkalmat a beavatkozásra, ha a finanszírozó minél közelebb helyezi el a költségvetési támogatást a közszolgáltatás felhasználójához. Ezen elv jegyében a tankönyv-, tanterv- és taneszköz-fejlesztési pénzeknek a szülőnél, magasabb iskolafokon a tanulóknál kellene megjelennie. A szülő és a tanuló választási lehetősége azonban az iskolák pedagógiai-szakmai önállóságának korlátai között érvényesülhet (egy osztályban egyszerre nem lehet minden gyereknek más első olvasókönyve), így – elvben legalább – az iskolák lehetnének a fejlesztési erőforrások legjobb felhasználói. Az iskolák értékválasztása lenne aztán a piaci értékmérő: amit vesznek az iskolák, az megél, amit nem, az tönkremegy. (Horváth, 1994.)

Bizonyos, hogy a ténylegesen rendelkezésre álló erőforrások egy részének a legkevesebb negatív következménnyel járó elosztási módja ez. Emellett azonban pályázatok formájában meg kell jelenniük a közoktatás-politikai prioritásokat tükröző, a „termelőt” és nem a fogyasztót finanszírozó megoldásoknak is. Erre azért van szükség, mert megfordulnak a piacon olyan nem tömeges és relatíve nagyon kis tőkeerőt képviselő szereplők is – kisiskolák, fogyatékosokat oktató intézmények, nemzeti és etnikai kisebbségek iskolái, kis létszámú szakmák stb. –, akik, amelyek nem képesek „eltartani” a termelőt, azonban az esélyegyenlőség és a piac egészének védelme jegyében nem szorulhatnak ki a piacról.

2. Értékelési és vizsgaközpont létesítése

A NAT implementációjának egyik legkeményebb feltétele a kimeneti szabályozás infrastruktúrájának kiépítése. Ez olyan tényezője a fejlesztésnek, ahol – leszámítva a legutóbbi évek néhány nagyszabású és látványos eredményét – nulláról kell indulni, mert a megelőző szabályozási struktúrából teljesen hiányzó elemet kell pótolni. Az értékelési és vizsgaközpont furcsamód mégis inkább „kész” áll. Fejlesztési értelemben (megfelelő kutatásokkal megalapozott, a fejlesztő szakma ismeri és elismeri eredményeit stb.), mint „funkcionális” értelemben. A közoktatási intézmények és fenntartói ez idáig igen keveset tudnak egy (több?) értékelési és vizsgaközpont működéséről, a mindennapi gyakorlatban használható (használandó?) szolgáltatásairól. Mivel magának a központnak a létesítése elhatározott tény, mivel több kutatóműhely kiforrott elképzelésekkel rendelkeznek a központ működéséről és feladatairól, csak egyetlen elemem ki tevékenységének: ki kell dolgozni és széles körben – a NAT implementációs folyamata keretében – terjeszteni kell a vizsgaközpont közoktatási rendszeren belüli helyéről, szerepéről, feladatairól, működéséről szóló információkat tartalmazó ismertetőt.

3. A fejlesztők fejlesztése

Beruházást igényel a szakértői és szaktanácsadói hálózat újjászervezése (megszervezése), valamint a közoktatási programpiac kialakulása szempontjából kulcsszerepet betöltő megyei pedagógiai intézetek alkalmassá tétele megsokasodott feladataikra. E beruházás nagysága jelen pillanatban alig becsülhető.

4. A legjelentősebb beruházásnak a közoktatási információs rendszer kiépítése tűnik. Közismert, hogy az ágazat információhiánnyal küszködik: nincs nyilvánartása arról, hogy mely iskolákban valójában milyen tantervi programok alapján és mit oktatnak, nincs képe a tankönyvkinálatról, a helyi tantervekről és a korábbi gyakorlat során saját maga által kibocsátott engedélyekről, hogy csak néhány kapcsolódó elemet említsek. A nyolcvanas évek végén összeomlott központi adatszolgáltatás egyik nagy hibája volt, hogy csak az adatkérő (vagyis az MKM) szükségletei szerint szerveződött. A legnagyobb erőfeszítésekkel sem volt megszervezhető a horizontális információáramlás. Az adatszolgáltatás strukturális és tartalmi korlátai mellett ennek további akadály a érdekeltiség hiánya volt: az egyöntetűen vagy „saját szakállukra” dolgozó iskolákat egyszerűen nem érdekelte, hogy mi történik a szomszéd iskolában. Ez utóbbi akadály elhárult: a jó iskolaigazgatók ma legalább annyira érdeklődnek a szomszéd iskolában folyó tevékenység, mint saját iskolájuk működése iránt. A közoktatási információs hálózat egyik legerősebb eleme lehet a funkcionális értelemben „felhasználóbarát” állami adatbank, amiből nemcsak a „népgazdasági tervezés” számára emelhetők ki adatok, hanem a „pedagógiai tervezés” céljára is.

5. A NAT implementációjáról szóló dolgozat feladata nem lehet több, mint hogy megemlíti: az MKM talán legsürgetőbb beruházása a tartalmi irányítás átalakításának költségvetési prognózisa. Tény, hogy ma senki nem tudja, mennyibe kerül a NAT életbeléptetése és a vizsgarendszer kialakítása, holott nyilvánvaló, hogy az implementáció „sebességére” a költségvetési kondícióknak meghatározó szerepük lesz. Az implementációval foglalkozó nemzetközi irodalom megállapításával, ami szerint: „a projektet, amelyikkel nem jár költségvetés, ritkán szánták implementációra”. (Ornstein-Hunkins, 1988. 233 o.) nem tudunk vitatkozni. Csak egy nagyon egyszerű példa: miközben a központi szerveknél lassan közhellyé válik, hogy a NAT „önmagában nem költségnövelő tényező” – megjegyzem, ez igen nagy tévedés –, a közoktatási törvény életbe lépteti a pedagógiai programot, amit – igen helyesen – a fenntartó jóváhagyásához köt. A pedagógiai program része a helyi tanterv, amelyet az iskola a NAT alapján állít össze, szakmailag autonóm módon. A helyi tantervben és a pedagógiai programban foglalt pedagógiai-szakmai innovációk, amelyekre a NAT vélhetően és remélhetőleg inspirálóan fog hatni, tényleges költségeit a fenntartónak kell viselnie. Látható, hogy a NAT, mint modernizációs eszköz, csak abban az esetben tudja kifejteni a tőle elvárt hatást, ha a fenntartók méltányolják a szakmai programok többletigényét. Ha nem tudják vagy nem akarják méltányolni, mert nincs rá pénzük, akkor a NAT a pedagógiai kultúra része marad, de nem gyakorol tényleges hatást az iskolára.

A példából is látható, hogy valójában nagyon is jelentős, de nehezen tervezhető többletköltségigénnyel állunk szemben. A nehéz tervezhetőség azonban nem jelenti azt, hogy szükségtelen tervezni. Az indokok között meg kell még említenem, hogy a tartalmi irányítás átalakítása inspirálta modernizáció végbemehet úgy is, hogy az új elemek ráépülnek a meglévő gyakorlatra, mintegy addícióként (ez drágább, ámde kevésbé hatékony), de végbemehet úgy is, hogy a helyi tanterv újjászervezi a korábbi iskolai tevékenységrendszereket (ez ugyan olcsóbb, ámde lényegesen hatékonyabb). A paradox megfogalmazással az a célunk, hogy érzékel-

tesük: a költségvetési „üzemek” általában érdekeltőbbek a növekedésben, mint a belső tevékenységrendszer többletforrást nem igénylő újjászervezésében. Ez a valódi veszélye a NAT használatbavételének: drágának és finanszírozhatatlannak fogja kikiáltani a fenntartó, értelmetlennek és finanszírozatlannak a felhasználó. Egy körültekintő prognózis (amely például elemzi a hasonló változásokat életbe léptető európai országok vonatkozó tapasztalatait és a hazai fenntartók attitűdjét a tartalmi változásokhoz) széles körű terjesztése nagyobb esélyt adna a helyi tantervek és pedagógiai programok kedvező fogadtatásának.

A beruházások mellett célszerű ösztönzőrendszer is segítheti a NAT implementációját.

6. Az ösztönzők között említjük, jöllehet beruházási vonzata is van, a pedagógusok előmeneteli rendszerének (carrier ladder) és a helyi tantervfejlesztésben való részvételének összekapcsolását. Az implementáció ösztönzőrendszeréhez kapcsolódva átfogó pedagógus-továbbképzési és szakmai előmeneteli rendszer kidolgozására van szükség. E rendszer csak az iskolafenntartók egyetértésével valósítható meg.

7. A meglévő fejlesztési infrastruktúra és szervezetrendszer beruházás nélküli átszervezése is érezhető támogatást teremtené a NAT implementációjához. A megyei pedagógiai intézetek mellett létrehozhatók lennének a *Mátrai Zsuzsa* által javasolt tantervi tanácsadó irodák. (*Mátrai, 1994.*) *Postlethwaite* figyelmeztet arra, hogy a helyi tantervek bizonyos mértékű formai egységessége növeli a rendszer áttekinthetőségét (ugyanakkor nyilvánvaló, hogy ez nem jelenthet kötelező uniformist), és felhívja a figyelmet arra is, hogy a tantervkészítőknek és a vizsgáztatóknak állandó, szoros kapcsolatban kell állniuk. (*Postlethwaite, 1993.*) A tantervi tanácsadó irodáknak fontos szerepük lehet pl. tantervszerkesztésre használható szoftverek forgalmazásában, az elkészült helyi tantervek analitikus nyilvántartásában.

8. Aki készített már tantárgyi programot, helyi tantervet vagy más, nem tankönyv jellegű dokumentumot iskolai használatra, csak az a megmondhatója annak, hogy Magyarországon milyen rendezetlen a szerzői jogvédelem e területen. Egyfelől lépten-nyomon tapasztalható a kompakt tananyag- és tantervi egységek „vizezése”, vagyis egyes, innét-onnét felszedett elemek összefüggéseiből kiragadott használata, másrészt kidolgozott programok jogdíj nélküli alkalmazása. A helyi tantervek készítésének és alkalmazásának törvényi megjelenése fel fogja erősíteni ezeket a jelenségeket. A piac kialakulását a megfelelő „termékvédelemmel” segíthetné a NAT implementációja.

Az implementáció infrastruktúrájának elemei között említettük a *közoktatási intézmények közötti szabad információáramlást*. Az implementáció paradox módon azzal is segítheti a NAT használatbavételét, ha meghatározott területeken visszavonul és a beavatkozások mérséklésére, az „implementátorok önmérsékletére” törekszik.

9. A pedagógiai programok készítésének, a helyi tantervek kiválasztásának vagy megszerkesztésének idején, az iskolaszervezeti átalakulások világában a közoktatási intézmények horizontális kapcsolatainak minden korábbinál nagyobb szerepe van. Minden, a közoktatást érintő változás destabilizáló hatású, ám a korábban, központi elhatározásra született változások sok hátrányuk mellett kétségtelenül nyújtották a vezetettek biztonságát az iskoláknak. A NAT implementációját elkerülhetetlenül kísérni fogja némi bizonytalanságérzet. Fontos, hogy ennek eloszlátása ürügyén a központi irányítás még reflexszerűen se nyúljon vissza a szükségesnél nagyobb mértékig a korábbi irányítási eszközökhöz. Bizonyos, hogy jelentős nyomás nehezedik majd a központi döntéshozókra és az

országos fejlesztési intézetekre, hogy dolgozzanak ki minél teljesebb kör számára egy-két mintatantervet, s azt a korábbi tanterv helyére csempészve az iskolák működhessenek a megszokott kerékvágásban. Az e téren tanúsított irányítási önműködést a szükséges információk és kapcsolatok áramlása számára szabadon hagyja a terepet akkor is, ha nem következik be azonnali és látványos fejlődés. A szabad információáramlás érdekében a központi irányítás a nevelőtestületek rendelkezésére álló globális idő egyre jelentősebb részét felszabadíthatja. Az iskolák közötti kapcsolatrendszer kívánatos kialakulásának jelenleg ugyanis legfőbb akadálya, hogy az iskolákban dolgozók az osztályteremben tanítanak, s nincs alkalomuk, idejük, módjuk „ventillálni”. Ha marad idő szabadon, a megyei pedagógiai intézetek és más fejlesztő vállalkozások hamar felismerik majd, hogy börzék és fórumok szervezésével szolgálják leginkább a piacfejlesztést.

Az implementáció ütemezése: a NAT az időben

A Nemzeti alaptanterv kihirdetése napján lép életbe. Ez azt jelenti, hogy a közoktatás szereplői hosszabb felkészülési idő nélkül is birtokba vehetik és alkalmazni kezdenek, ha tudják és akarják. Ennek ellenére számolni kell hosszabb, rövidebb felkészülési idővel, hiszen a közoktatási törvény a közoktatás számos új elemét a NAT kihirdetéséhez köti, s ezek elkészítése felkészülést tételez fel. Ilyen a pedagógiai program, a helyi tanterv és az alpműveltségi vizsga. Ilyen lesz az önkormányzatok fejlesztési terve, ha a módosítás nem változik. E felsorolt elemek a NAT kihirdetését követő harmadik évtől lesznek számon kérhetők.

De mikortól és milyen ütemezésben térjenek át az iskolák a helyi tanterv szerinti tanítási programokra, és mikortól tegyenek a tanulók alpműveltségi vizsgát? A választ a legkorábbi és a legkésőbbi időpontra érdemes megadni.

A helyi tanterv életbelépése nem képzelhető el hamarabb, mint a NAT kihirdetését követő tanév, vagyis legalább egy teljes tanévet mindenképpen a felkészülésre kell szánni. (Erre már csak a fenntartó védelme érdekében is szükség van: a fenntartónak is időt kell hagyni a változásokkal kapcsolatos költségek és más fenntartói teendők tervezésére.)

Az alpműveltségi vizsga önkéntes (!) megszervezése – abban az esetben, ha erre nemcsak az iskola, hanem a tanulók és a szülők is vállalkoznak – elsősorban a vele kapcsolatos tapasztalatok megszerzése érdekében a kihirdetést követő második tanév végén képzelhető el. Vagyis először azok a tanulók tehetnének alpműveltségi vizsgát, akik a NAT kihirdetését követő tanévben kezdik meg 9. tanulmányi évüket. Ez is csak abban az esetben képzelhető el, ha egy tanévvel korábban hozzáférhetők az első vizsgadokumentumok.

Hogyan, milyen ütemezésben kerüljön bevezetésre a helyi tanterv? Erre vonatkozóan a pedagógiai programnak egyértelmű tájékoztatást kell tartalmaznia. Az első esetben az iskola pedagógiai programjának elfogadását követő tanévtől, felmenő rendszerben lépteti életbe a helyi tantervet. Ez azt jelenti, hogy kötelezővé az alpműveltségi vizsga legkorábban azokban az iskolákban tehető, ahol a tanulókat 9. évfolyamra veszik fel (feltételezve, hogy a NAT-ot még ebben a tanévben kihirdetik, s a türelmi idő 3 tanév) az 1999–2000-es tanév vége. Ha a kérdést úgy teszem föl, hogy mikor vizsgázik legkésőbb az első évfolyam kötelezően (vagyis mikor vizsgázik az a tanuló, aki a NAT kihirdetését követő harmadik tanévben volt első osztályos), akkor erre a válasz: 2009 tavasza. Ez az az időpont,

amikor már mindenkinek kötelező az alpműveltségi vizsgát letenni, aki tovább akar haladni a rendszerben. A rendszer „átállása” tehát nagyjából 1999–2009 között történik meg. A domináns fordulópont az alpműveltségi vizsgára vonatkozóan 2002, az érettségire vonatkozóan pedig 2004. Ezt a két időpontot úgy kapjuk, ha 1995–98 között felkészüléssel számolunk, s azt valószínűsítjük, hogy az iskolák a 7. évfolyamon alkalmazni kezdik a NAT-ot 1998-ban.

Az iskolák a helyi tanterv beléptetését számtalan variációban megkezdhetik. A legvalószínűbb megoldás az, hogy minden iskola első évfolyamán legkésőbb az 1998–99-es tanévben megkezdődik a helyi tanterv szerinti tanulás. Az is valószínű, hogy a több képzési szakaszt átfogó iskolák legkésőbb ebben a tanévben minden képzési szakasz első évfolyamán (tehát az első, a hatodik és a kilencedik évfolyamon) az új tanterv szerint kezdik meg a képzést. „Siettetni” azzal lehet az alkalmazásbavételt, ha az alapozó szakaszt „elfelezzük”, így a belépő évfolyamok: első, negyedik, hatodik, kilencedik. Az iskolák egy kis idő elteltével nem lesznek hajlandók aszerint differenciálni, hogy melyik tanulójuk milyen program szerint kezdte meg tanulmányait.

Hogyan módosul a NAT?

A Nemzeti alaptanterv módosítására vonatkozóan nem ismerek törvényi előírást. A jelenlegi jogszabályok szerint elvileg megtörténhet, hogy a NAT politikai ciklusonként változik, valóban lehetetlenné téve ezzel az iskolák tartalmi működését. Az első kérdés az, hogy érdemes-e valamilyen kikötést ezzel kapcsolatban törvényi szinten megfogalmazni, vagy nem. A kérdés mélyén a szakma és a politikai döntéshozás kapcsolatrendszerének stabilitásáról alkotott vélekedés rejlik: nyilvánvaló ugyanis, hogy akkor kell a NAT-nak jogszabályi „védelem”, ha a szakma nem képes magát megfelelően képviseltetni a politikai döntéshozatalban. Megítélésem szerint aktuálisan széles körű egyetértés mutatkozik abban, hogy a magyar közoktatásnak stabil szabályozásra van szüksége. Emiatt úgy vélem, hogy nem kell a NAT megváltoztatása elé formális jogszabályi akadályokat gördíteni. Nem kell azért sem, mert adott helyzetben ezek sem jelentenek megfelelő védelmet. Ugyanakkor kényszeresen ügyelni kell arra, hogy a minisztérium, a kormány és a parlament folyamatos kapcsolatban álljon a szakmával, s arra valóban törvényi garanciák kellenek, hogy a közoktatás alapvető kérdéseiben ne legyenek megkezdhetők a szakmai fórumok.

A NAT azonban nem önmagában, hanem a vizsgarendszerrel és a kétszintű tartalmi szabályozás másik elemével, a helyi tantervvel együtt gondoskodik az iskolák tartalmi munkájának alapjairól. Kétségtelen, hogy részben tradicionális okokból, részben a NAT újdonságából adódóan az egyes lobbyk kezdetben a NAT átalakításáért indítanak majd akciókat, ám valószínűleg hamar megszületik az a felismerés, hogy az iskola tartalmi szabályozásával kapcsolatos törekvések nem a NAT-on, hanem a helyi tanterveken és a taneszközpiacon keresztül érvényesíthetők. Ez azt jelenti, hogy a „folyamatos korszerűsítés” eszköze és színtere nem a NAT és a „központ”, hanem a helyi tanterv, a tankönyv és az iskolafenntartók. Rövidebb, néhány éves folyamatos befolyáskeresés után a NAT – véleményem szerint – kikerül a támadások keresztútjából, s a tényleges befolyás a széles körben használt mintatanterveken és tankönyveken keresztül lesz megszerezhető. A NAT módosítására a lobbyk helyett sokkal inkább a folyamatos vizsgatapasztalatok, a közoktatás eredményeinek nemzetközi összehasonlításai, a monitorfelmé-

rések eredményei, valamint a hosszabb távon érvényesülő egyensúlyvesztések okán lesz szükség. Bizonyára akkor is felmerül a NAT módosításának igénye, ha jelentősen megváltozik a lakosság iskolázási magatartása (például: tovább bővül a középfok iránti igény). Ilyen esetekben azonban a változások megtervezése hosszabb időn át tart a megfelelő szakmai műhelyekben, s a külföldi tapasztalatok alapján kijelenthető, hogy a viták sem megkerülhetők. A NAT nem rövid távú oktatáspolitikai eszköz, módosításának hatásai időben elnyújtva jelentkeznek, tartalma, szellemisége hosszabb távú és meghatározó változások esetén válik anakronisztikussá. A felsorolt érvek alapján a kihirdetésre kerülő NAT első módosításának idejét 10 évnél távolabbra helyezem.

Felhasznált irodalom

- Ballér Endre*: A Nemzeti alaptanterv elméleti kérdéseiből. Köznevelés 1990. 20. sz.
- Ballér Endre*: Tantervfejlesztés az iskolában. Megyei Pedagógiai Intézet, Veszprém, 1993. 124. o.
- Ballér Endre-Szebenyi Péter*: A tananyag és a tanterv tervezése a következő évtizedben. In: Új Pedagógiai Szemle, XLII évf. 1992. 12. sz. 101–113. o.
- Bábosik István*: Nemzeti alaptanterv és nevelés. In: Új Pedagógiai Szemle, XLIII. évf. 1994. 4. sz. 20–24. o.
- Báthory Zoltán*: Nemzeti alaptanterv készül. Köznevelés, 1989. 41. sz.
- Báthory Zoltán*: Kísérlet a Nemzeti alaptanterv államosítására. In: Új Pedagógiai Szemle, XLIII. évf. 1994. 4. sz. 73–81. o.
- Báthory Zoltán*: Az alaptanterv és a közoktatás szabályozása. In: Új Pedagógiai Szemle, XLI évf. 1991. 2. sz. 5–13. o.
- Csapó Benő*: A pedagógiai pszichológia hatása a tantervekre. In: Új Pedagógiai Szemle, XLIII. évf. 1993. 4. sz. 24–32. o.
- Doll, Ronald C.*: Curriculum Improvement: Decision Making and Process, 6th ed. Boston, Allyn and Bacon, 1986.
- Friedenberg, Edgar Z.*: Coming of Age in America, New York, Random House, 1965.
- Glatthorn, Allan A.*: Developing a Quality Curriculum Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, 1988.
- Goodlad, John I.*: Egy régi fogalom új vizsgálata: a „core curriculum”. In: Új Pedagógiai Szemle, XLI évf. 1991. 6. sz. 54–66. o.
- Helyi és központi fejlesztés Az Országos Pedagógiai Intézet tanácskozása (1989. április 12. Budapest) (Összeállította: *Pöcze Gábor*) In: Pedagógiai Szemle, XXXIX. évf. 1989. szeptember, 863–871. o.
- Hoffmann Rózsa*: A közoktatási képzés tartalmi szabályozottsága 1994-ben (Az OKNT éves jelentésének fejezete – tervezet), kézirat, 1995. 7. o.
- Hogyan készítsünk helyi tantervet? (*Balla Árpád, Szebenyi Péter szerk.*) BAZ Megyei Pedagógiai és Közművelődési Intézet, Miskolc, 1993. 238. o.
- Horváth Attila*: A fejlesztés piaca és a piac fejlesztése. In: Új Pedagógiai Szemle, XLIV évf. 1994. 9. sz. 26–35. o.
- Horváth Attila*: Érték és alaptanterv. In: Új Pedagógiai Szemle, XLI évf. 1991. 6. sz. 23–31. o.
- A közoktatás fejlesztésének stratégiája. Vitaanyag, MKM, Budapest, 1994. december, 48. o.
- A Közoktatási Törvény és a Nemzeti alaptanterv tantervi alapelvei, OKKER Oktatási Iroda, 1994. április, 157. o.
- Lukács Péter*: Oktatáspolitikai és tanterv. In: Új Pedagógiai Szemle, XLIII. évf. 1993. 4. sz. 32–39. o.
- Mátrai Zsuzsa*: A helyi tantervek szerepe a tömegoktatásban. In: Új Pedagógiai Szemle XLIV. évf. 1994. 7–8. 37–44. o.
- Mihály Ottó*: A NAT szabályozási funkciói. In: Új Pedagógiai Szemle, XLIII. évf. 1993. 4. sz. 16–20. o.

- Nagy József* és munkatársai: Fejlesztési követelmények. In: Iskolakultúra, IV. évf. 1994. 1–2. sz. 2–102. o.
- Nagy József*: Fejlesztési követelmények. MKM, OKKER Oktatási Iroda, 1994. május
- Nagy Mária*: Tanári szakma és professzionalizálódás. OKI, Budapest, 1994.
- Nemzeti alaptanterv. Első fogalmazvány. Pedagógiai Intézet, Székesfehérvár, 1990. 148. o.
- Nemzeti alaptanterv. A kötelező iskolázás közös alapkövetelményei. MKM, Budapest, 1992. január (a 3. változat), 243 o.
- Nemzeti alaptanterv. Tantervi Követelmények munkaanyaga. MKM, OKKER Oktatási Iroda 1994. május
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P.*: Curriculum: Foundations, Principles and Issues Englewood Cliffs, New Jersey, 1988.
- Perjési István*: ÓNATSÁGA toalettje In: Új Pedagógiai Szemle, XLII. évf. 1992. 11. sz. 72–80. o.
- Polonkai Mária–Perjés István*: A helyi tanterv készítésének alapjai Hajdú-Bihar megyei Pedagógiai Intézet, Debrecen, 1993.
- Postlethwaite, T. Neville*: A tantervkészítés lassú evolúciós folyamat (Interjú. Készítette *Szemere Pál és Schüttler Tamás*) In: Új Pedagógiai Szemle, XLIII. évf. 1993. 12. sz. 50–57. o.
- Pőcze Gábor–Trencsényi László*: Segédlet az iskola pedagógiai programjának szerkesztéséhez. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest, 1993.
- Részletek az MKM Közoktatási Szakmai Irányítási Főosztálya által készített Nemzeti alaptanterv munkaanyagából és az 1993. március 19–21-iki vitájából In: Új Pedagógiai Szemle, XLII. évf. 1993. 4. sz. 8–15. o. és 39–73. o.
- Rogers, Everett M.*: Diffusion of Innovations, New York Free Press, 1962.
- Szebenyi Péter*: Tantervi szabályozás Európában: In: Tanterv és vizsga külföldön (Szerk.: *Mátrai Zsuzsa*), Akadémiai Kiadó, 1991. 25–79. o.
- Szebenyi Péter*: Az iskolák véleménye a Nemzeti alaptantervről. In: Új Pedagógiai Szemle, XLI. 1991. 10. sz. 3–14. o.
- Szebenyi Péter*: Vita a Nemzeti alaptantervről. In: Új Pedagógiai Szemle, XLI. évf. 1991. 6. sz. 13–23. o.
- Szebenyi Péter*: Pedagógiai transzformáció: mítosz vagy valóság? In: Iskolakultúra, IV. évf. 1994. 22–23. sz. 58–65. o.
- „A tantervfejlesztés nem a politikusok dolga” – Interjú *Arieh Lewy*vel, a Tel-avivi Egyetem Pedagógiai Tanszékének professzorával (*Schüttler Tamás*) In: Új Pedagógiai Szemle, XLIV. évf. 1994. 12. sz. 25–33 o.
- Varga Katalin*: Tantervi reformtörekvések a nagyvilágban. In: Új Pedagógiai Szemle, XLI. évf. 1991. 6. sz. 79–84. o.