
Beszélgetés a NAT-ról

BÁTHORY ZOLTÁN

Kedves elnök úr, kedves kollégák! Amikor meghívást kaptam erre a tanácskozásra, abból a feltételezésből indultam ki, hogy a tanterv – amely, ugye, a műveltségről szól – valamiképpen kapcsolódik ahhoz, amiről Önök már másfél napja beszélgetnek: a műveltséghez az ezredfordulón. Olyan magas ambícióim persze nincsenek, hogy a tudomány, a kultúra megfelelő tantervi formáját mutassam be, de természetesen szeretnék valamiféle jó tartalmi iránymutatást adni. Amiről én itt a vita bevezetőjeként szólni szeretnék, az nagyjából három téma körül csoportosítható: az első a NAT mint egy műveltségkép kifejezője; második az alaptanterv mint egy tantervi mechanizmus egyik komponense; és a harmadik a NAT-hoz kapcsolódó közoktatási rendszer. A mostani alaptanterv genetikailag az MTA Elnökségi Közoktatási Bizottsága által a hetvenes években készített tantervhez kíván csatlakozni. Alapeszméje, miszerint az iskolai műveltséget nem tantárgyakban, hanem műveltségi területekben kell megfogalmazni, bizonyosan innen származik. Nem számít tehát egészen újnak Magyarországon a műveltségtervezésben, a műveltségi területekben való gondolkodás, nem beszélve arról, hogy mindez azzal a váratlan pedagógiai haszonnal is járt, hogy egyetlen műveltségi területből több – kisebb-nagyobb – tantárgyat lehet levezetni. A NAT tehát mint műveltségkép arra törekszik, hogy a legutóbbi, központilag kezdeményezett tantervhez képest megváltozott világról szóljon, tehát hogy Közép-Európa ezredvégi műveltségképét, műveltséghangulatát próbálja megfogalmazni. Mivel pedig ez eleve lehetetlen tantárgyakban, ezért választottuk a műveltségi területeket.

Nem lehet eléggé hangsúlyozni azt a körülményt, hogy egy új műveltségképet kíván adni. Ez az újdonsága persze részleges, hiszen a műveltségben, az iskolai műveltségben állandó elemek is vannak. Amióta iskola létezik, azóta a tanításnak bizonyos állandó elemei is vannak, melyeken ebben a tantervi dokumentumban sem akart változtatni senki. Vannak azonban olyan területek, amelyek talán újnak számítanak egy központi tantervben, de egyáltalán nem újak abból a szempontból, hogy a társadalmi gondolkodásban a társadalmi gyakorlatban már megjelentek. Tehát elsősorban azok nevezhetők ilyen új műveltségi elemeknek vagy területeknek, amelyek a közvéleményben, az iskolában, a társadalomban már ugyan megtalálhatók, de tananyagként igazából nem artikulálódtak még. Ilyen mindenekelőtt a környezet- és természetvédelem. Ugye nem kell mondani, hogy ez nemcsak egy tudomány – hanem egy nagyon komplex és nagyon sok gyakorlati elemet tartalmazó műveltségi terület, kultúra-terület is egyben. Vagy ilyen az egészségvédelem vagy egészségmegőrzés, a szexuális neveléstől kezdve a drogokon át az egészséges életmódig, a családtervezésig. De vannak olyan kérdéskörök is, amelyek még ennyire sem köthetők a hagyományos műveltségi területekhez, s amelyekről kénytelenek vagyunk megállapítani, hogy szinte minden tantárgyat és szinte minden műveltségi területet érintenek. Ilyen például a honismeret, a magyarságtudat, az Európa-tudat, a globális kérdések iránti nyitottság. Ezeket nem lehet egyetlen, bármennyire is komplex tantárgyhoz sem kötni. Ide tartoznak a kommunikációs készségek vagy képességek is, amelyek bensőleg kötődnek a tanuláshoz, és azt gondolom, hogy minden műveltségnek az alapját képezik. Tehát ezek azok a területek, amelyek ha nem kerülnek bele az alap-

tantervbe, akkor erről az alaptantervről nem mondható el, hogy megpróbál megfelelni egy adott hely és idő kívánalmainak.

Az alapvető probléma az alaptanterv műveltségképével az, hogy a hagyományos tantárgyak rendszerére nem lehet átvinni a nem konvencionális, korszerű műveltséget. Középpont, hogy az iskolai tantárgyak egy iparosítás előtti tudományrendszert fejezzenek ki. A tudományelméletben, a tudományban és a kultúrában lezajlott változásokat a tantárgyak igazából nem követték, és ezen a meglehetősen nagy lemaradáson igyekeznek az alaptanterv – amennyire az lehetséges – valamelyest változtatni. Tudom, hogy ez óriási gondot jelent a pedagógusképzés és -továbbképzés jelenlegi, szakokra épülő rendszerében. A lépést mégis meg kellett tenni és vitára bocsátani ezt a Fehér Könyvet, amely természetesen nem a végleges változat. E vitaanyag kapcsán egy nagy beszélgetést, egy nagy párbeszédet szeretnénk kezdeni, amelyre a pedagógusokon, tehát a szakma művelőin kívül meghívjuk elsősorban a tudomány és a kultúra képviselőit, meghívjuk a házias - szonyokat és „háziférfiakat”, tehát meghívunk minden állampolgárt, de természetesen főképpen a pedagógusok véleményére lennének kíváncsiak. Tudjuk, sok mindent kockáztatunk, és egyszerűbb lett volna a hagyományos tizenkét tantárgyat felsorolni és ezzel újabb egy-két évtizedre meghosszabbíthattuk volna az iskolai műveltség szűk felfogásmódjának gyakorlatát. Úgy gondolom azonban, hogy a mostani – kockázattól sem mentes – lépésünkkel eljuthatunk – tartalmi és szervezeti vonatkozásban egyaránt – a pedagógusképzés megújításáig.

A második kérdéskör, amelyről beszélni szeretnék Önöknek, az a tantervi mechanizmus, ami talán még az előzőnél is több félreértést okoz, ezért úgy gondolom, nem lehet fölösleges, ha újra meg újra megpróbáljuk definiálni. Korábban úgy történt ez az egész, hogy valamelyik erre hivatott központot utasították, hogy készítsen egy központi tantervet, s ott, abban a központban, amely többnyire egy, az iskoláktól távoli íróasztal – vagy néhány íróasztal – volt, kidolgozták, majd megjelentették, amit kértek. Eleinte ehhez a tantervhez egy tankönyvet is rendeltek – az alternatív tankönyvek csak később jelentek meg –, Vagyis a dolog elég egyszerű logika alapján működött: egy tanterv – egy tankönyv – egy tanár; amiből persze a lényeg a mechanizmus ellenőrzése volt. Ami egy olyan tanárt, tanítót feltételezett, aki nagyjából követi a tanterv szellemét, de még inkább a betűjét.

Világos, hogy ez egy jellegzetesen autokrata társadalmi körülmények között érvényes modell, ami sajnálatos módon nemcsak az elmúlt negyven évre, hanem az azt megelőző évekre is vonatkozhat. Bár amikor Eötvös József, megtervezte a magyar népoktatást, természetesen nem ilyen hivatalnoki szemléletű tanterv lebegett előtte, az csupán a későbbiek során vált ilyenné – ahogy mondjuk; poroszossá. Mindenesetre nem szeretném a központi tanterv hagyományát kizárólag a legutóbbi negyven év számlájára írni. Ám mihielyt a társadalmi változások ezt lehetővé tették, el kellett gondolkodni azon, hogyan is lehetne ezt a tantervi mechanizmust megváltoztatni.

Nem tudom, mennyire ismert és mennyire elfogadott, hogy Magyarországon az oktatásügy átalakítása nem 1988-ban vagy 1989-ben kezdődött, hanem a hetvenes évek végén, sőt egyes szerzők szerint *Gáspár László* szentlőrinci alternatív kísérletével. Tehát igen korán, még a hetvenes években elkezdődött nálunk a közoktatás és a pedagógia modernizálása; például az alaptantervvel kapcsolatos első írások is a nyolcvanas évek elejére tehetők. Néhányan azután összefogtak, és 1989-ben, amikor erre társadalmi indítást éreztek, előálltak a tantervi szabályozás kétpólusú rendszerével, vagyis azt mondták, hogy az iskolai tanítás tantervének egyik pólusa az iskola, a másik pólus pedig az általános műveltségkép. Az elmúlt négy-öt év vitáiban az a nézet alakult ki, hogy a polgári demokrácia körülményei között az iskoláknak igen nagy mozgásteret kell adni abban, hogy mit tanítanak, milyen értékrend szerint tanítanak, milyen tanulásszervezést, tanításmódszertant honosítanak meg a falaik között, mert ha ez a mozgástér hiányzik, nem tudnak alkalmazkodni a hozzájuk járó tanulók érdekeihez, érdeklődéséhez, képességeihez sem, Márpedig ilyen esetekben a pedagógia beáll egy sémára vagy néhány sémára, s ha ezeket a sémákat el akarjuk kerülni, akkor ezeket a merevítő korlátokat kell megszüntetni. Az egyik pólus tehát az iskola, amely azt a célt szolgálja, hogy pedagógiai értelemben alkalmazkodni tudjon a klienséhez: szűkebb értelemben a tanulóhoz, tágabb

értelemben a civil környezethez, a szülőkhöz. Ugyanakkor ha ezt a mozgásteret túl nagyra tervezzük, ha nem fogalmazzuk meg a műveltségi rendszer közös alapjait, akkor ez a rendszer könnyen kaotikus állapotba kerül, atomisztikussá és szélsőségesen széttartóvá válik. Ezért merült föl annak igénye, hogy a másik oldalon meg kellene fogalmazni, hogy a huszadik század végén Magyarországon, Közép-Európában mi tekinthető alapműveltségnek. Az „alap” szó igen fontos elem ebben az elnevezésben, mert azt jelzi, hogy mi tekinthető az iskolai műveltség alapjának, ha pedig ez az alap körülbelül az egész tananyag fele, akkor a szerzők szándéka ebben össze is foglalható.

Tehát egy olyan kétpólusú tantervi mechanizmus gondolatáról van szó, amely szerint ha a teljes tananyag 100 %, akkor annak a felét közösségi műveltség címén meg kell fogalmazni, *lege artis*, ám a másik felében mozgásteret kell hagyni az iskolának ahhoz, hogy alkalmazkodni tudjon a tanulók és szülei irányából érkező elvárásokhoz. Ezt az iskolai mozgásteret nevezzük helyi tantervnek, iskolai tantervnek, *school-based curriculum*-nak, és a közösségi műveltséget nevezzük – amennyiben az tényleg közösségi – NEMZETI és ALAP-tantervnek. Illetve nemzetinek tulajdonképpen csak akkor lehet majd nevezni ezt az alaptantervet, ha az ahhoz szükséges társadalmi támogatás, a konszenzus visszaigazolható módon megjelenik benne. Addig ez egy olyan alaptanterv – úgy is szoktuk mondani, hogy egy minimum-tanterv –, amelyet mindenfelől ki kell egészíteni.

A félreértések jelentős része ebből adódik, hiszen ez egy meglehetősen új elképzelés. A ma reggeli újságban olvasom például, hogy a Nemzeti Alaptanterv visszaszorítja az idegen nyelvek tanítását. Ami természetesen nem igaz, sőt annak egyik fontos műveltségi területe az idegennyelv-tanítás. Azt gondoljuk azonban, hogy magának az iskolának kellene megmondania, hogy mikor akarja kezdeni az idegennyelv-tanítást, mert ez az iskola joga. Nem az alaptanterv feladata megmondani tehát, hogy melyik iskolában mikor kell kezdeni az idegennyelv-tanítást, az alaptanterv csak azt írja elő – és ezt nem is annyira a pedagógusok, mint inkább az iskolafenntartók számára –, hogy az idegennyelv-tanítást bizony meg kell szervezni. De idesorolható annak a klasszika-filológusnak az aggodása is, aki attól tart, hogy a magyar iskolákban ezentúl nem fognak latint, vagy ógörögöt tanítani. Az iskola azonban a helyi tantervnek megfelelően természetesen mindkettőt taníthatja. De nem kívánjuk azt, hogy a szakmunkásképző iskolából átalakuló, közismereti tárgyakat szorgalmazó iskolákban latin nyelvet tanítsanak, mert úgy gondoljuk, hogy bár az fontos eleme a műveltségnek, a mindenki számára szükséges alapműveltségnek azért mégsem képez részét.

A félreértések elkerülése és a ténylegesen meglévő ellentmondások fellismerése végett mindenképpen szükséges megértenünk, hogy a tanítási anyag teljessége az iskola, nem pedig az alaptanterv felől nézhető és nézendő. Tehát az iskolának kell megmondania, hogy mi az a tananyagmennyiség, ami nem megterhelő a gyerekeknek, ami érdeklődést kelt, ami feltétlenül fontos, és a pedagógusoknak, tanári karoknak azt kell biztosítaniuk, hogy ebből semmi ne maradjon ki, mert hogyha kimarad, akkor nincs közös összetartó eleme a műveltségnek, akkor nem mondhatjuk azt, hogy a műveltségnek közösségi komponense van. Ez a mi tantervi gyakorlatunkban meglehetősen új mozzanat volt 1990-ben, amikor először álltunk a pedagógusok elé ezekkel a nézetekkel és egy, a mostanihoz képest lényegesen esendőbb tantervi változattal. Úgy gondolom, hogy az elmúlt négy évben egyre magától értetődőbbé vált, hogy az iskoláknak helyi tantervre van szükségük. Léteznek olyan elemzések, amelyek szerint az 1989-1994 közötti öt évben az iskolák 80%-a önerőből szerkezetet vagy tartalmat változtatott, a fennmaradó 20%-ról pedig nem tudjuk, hogy ott mi történt, de valószínű, hogy ott is történtek változások. A természetes folyamatok akarva-akaratlanul is abba az irányba hatottak, hogy az iskolák és a tanárok kezdték felismerni, hogy ők is megfogalmazhatják az iskolai tananyag tartalmát. A magam részéről azt gondolom, hogy ennek az egész tantervi mechanizmusnak a legfontosabb eleme a helyi tanterv. Ahhoz kell egy fajta műveltség és beleérző képesség, hogy ezt meg tudjuk alkotni, és ha ez a készségünk megvan, akkor talán jól jön az is, hogy van egy dokumentumunk, amely elmondja, mi az, amit egyesek szerint a helyi tantervekben mindenképpen meg kellene valósítani.

Mivel a műveltségről nem lehet úgy rendelkezni mint óraszámokról vagy csoportnagyságokról – bár véleményem szerint ezekről a kérdésekről sem lehet úgy tövénykezni,

ahogyan azt régebben gyakoroltuk és megszoktuk –, magának a Nemzeti Alaptanternak nincs helye a törvényben, csupán a Nemzeti Alaptantern alkalmazásával kapcsolatos kérdéseknek van. Itt szeretném elmondani, hogy az alaptantern bevezetésével kapcsolatos szakmai elképzelések nagyjából a következők: jelenleg az egész országban iskolai szinten folyik beszélgetés az alaptanternről, majd a pedagógusegyesületek remélhetőleg a megfelelő szakmai szinten összesítik az elhangzó véleményeket. Reméljük, hogy az iskolaigazgatók és a tanári munkaközösségek válaszolnak az általunk kiadott kérdőívekre, melyek alapján március közepe-vége felé lezárhatjuk a vitát, és az alaptantern szerzői elkezdhetik a végleges – a többé-kevésbé végleges – változat elkészítését, amire két hónapot szánunk. Természetesen miként egy tantern soha nem ölthet végleges formát, egy alaptantern is csak egy bizonyos időre öltheti magára a véglegesség látszatát, hiszen a műveltség állandóan változik, ezért az alaptanternvet is állandóan korrigálni kell. Tehát ez a többé-kevésbé végleges tantern május végére megjelenhet, és ha az égiek is úgy akarják, erre az időre a közoktatási törvény módosítása is megtörténhet a kormány és a parlament részéről. Azaz szeptember 1-jétől már egyfajta tanterni iránymutatás és egy kerettörvény szerint kezdhetik a tanévet a magyar iskolák, amely természetesen mindazt szabályozza, amit a közoktatásban egy törvénynek szabályoznia kell. Ettől kezdve egy hároméves időszak kezdődik, mely idő alatt az iskolák átgondolják, hogy mi a helyi tantern, és hogy viszonyul az ő helyi tanternük a Nemzeti Alaptanternhez. Amihez az iskolák műveltségi területenként, tantárgyanként, iskolatípusonként, iskolaszakaszonként természetesen egy sor segédanyagot kapnak, s elkezdődhet egy meglehetősen hosszú gondolkodási folyamat, amelyben az iskolák nagyon különböző szinteket képviselnek. Lesznek iskolák, amelyek számára a feladat egyáltalán nem új és – ha az iskolafenntartókkal lefolytatták a szükséges vitákat – akár már szeptemberben kihirdetethetik helyi tanterveiket. A tanternvet tehát végül is három év leforgása alatt kell előállítani, s majd ettől kezdve fog érvényesülni az iskolarendszerben az a kétpólusú tanterni mechanizmus, mely minden iskolában egy helyi tanternre, és egy közös magra épül majd. Azzal kapcsolatban, hogy miért olyan fontos a helyi tantern, és mekkora különbségekre számítunk az egyes iskolák között, akkor én azt gondolom, hogy e különbségek nem lesznek sokkal nagyobbak, mint amilyenek jelenleg, de lényegesen nagyobbak lesznek annál, mint amilyenek a központi tanterni szabályozás idején valaha is voltak. Az iskolarendszer tehát lassan, fokozatosan kezd hozzászokni ahhoz, hogy a tanulók szociológiai, pszichológiai, morfológiai szempontból igen különbözők, s az iskolák is mint szervezetek, azok, s e nagy különbségek kezelésére bizonyos egységes elvek és mozgásterek is szükségesek.

Vitaindítóm harmadik részében a NAT-hoz kapcsolódó kérdésekkel szeretnék foglalkozni. A Nemzeti Alaptantern természetesen nem légtüres térben keletkezik és működik, hanem egy adott iskolarendszerben, melyben különböző iskolatípusok vannak, tanárok és tanulók, tankönyvek és programok, stb. A leggyakrabban felvetett kérdés e tekintetben az iskolaszervezetet, a struktúrát érinti. A Nemzeti Alaptantern belső szerkezete most olyan, hogy elvileg megfelel az elmúlt negyven év iskolaszervezetének, megfelel az elmúlt négy évben létrejött iskolatípusoknak és megfelel annak az iskolaszervezetnek is, amelyet a kormányprogram meghirdet, és amelyet a törvény, mint iskolázási szakaszokat vagy pedagógiai ciklusokat – alapfok, alsó középfok és felső középfok – határoz meg. Azáltal, hogy a negyedik, a hatodik, a nyolcadik és a tizedik, tehát a kötelező oktatáson belül néhány kitüntetett páros évfolyam végére határozza meg a követelményeket, tulajdonképpen a nyolcosztályostól a kétosztályos középiskoláig mindenféle iskolatípus számára dokumentumként szolgál. Mégis ennél többről van szó, hiszen a NAT-on belül két kiemelt évfolyam van. A szóbanforgó dokumentum belső szerkezete olyan, hogy az első hat éven belül tárgyalja a negyedik és a hatodik évfolyamra eső követelményeket, ez az alsó vagy elemi fok, s a következő négy évre – tehát hatodiktól tizedikig – fogalmazza meg az alsó középfokú szakaszokat. Ezzel bizonyos mértékben előre jelez egy iskolázási rendszert anélkül, hogy azt közzételesen előírná. Azt gondolom, hogy ez egy olyan belső szerkezeti jellegzetessége az alaptanternnek, amely valóban lehetővé teszi, hogy aki nem akar iskolaszervezetét változtatni, az ne változtasson, aki pedig akar – most az iskolafenntartót is ideszámítva –, az ezt a változtatást megtehesse. Ha úgy gondolják, a későbbi vitában, beszélgetésben természetesen részletesebben is visszatérhetünk erre a kérdésre.

A másik vitatott pont a vizsgarendszer. Ezzel kapcsolatban azt gondoljuk, hogy ha a Nemzeti Alaptanterv kötelező műveltségálapokat tartalmaz minden iskola számára, akkor ezt vizsgálva szükséges nyomatékosítani, tehát egy „lány” bemeneti szabályozóeszközhöz egy viszonylag keményebb kimeneti szabályozóeszközt kell beállítani, ez pedig az alpműveltségi vizsga a tizedik évfolyam végén. Ez biztosítja a rendszer teljes átjárhatóságát, relatív értelemben persze, hiszen a demokratikus körülmények között, helyi tantervek szerint működő iskolák egymás közti átjárhatósága, úgy gondolom, igen sok illuzórikus elemet tartalmaz. Az átjárhatóságot csak alaptantervi vonatkozásban szeretném hangsúlyozni, amelyhez megfelelő nyomatékot ad a tizedik évfolyam végére tervezett alpműveltségi vizsga. Ennek az alpműveltségi vizsgának azonban van még egy, nem lebecsülendő szerepe, nevezetesen az, hogy ennek segítségével válik minősíthetővé az iskolai munka, melyben csupán annyi az állami beavatkozás, amennyi az alaptanterv kihirdetéséhez szükséges, illetve az alpműveltségi követelményeknek a tizedik évfolyam végére való, megfelelő időben, kb. 2000-ben történő meghirdetéséhez volt szükséges. Ha ezen alpműveltségi követelmények mérésére minden iskola számára értelmes vizsgát tudunk szervezni, úgy gondolom, ezen az alapon az is megoldható, hogy a lakókörnyezet, a civil szféra, az iskolafenntartó, s az állami felelősséggel bíró kormány tájékozódjon arról, hogy milyen színvonalon tanítanak, nevelnek az egyes intézmények. A minősítésnek, a minőségről való objektív közlésnek, úgy gondolom, hogy igen nagy jelentősége van mind az iskoláztatás, mind pedig az iskola és az élet, az iskola és a kultúra kapcsolatának szempontjából.

Az alaptanterv nem rendelkezik a tizenhat év fölöttiek évfolyamairól. Azt gondolom, nem véletlenül. Önök nagyon jól tudják, hogy az alaptanterv alapján extrapolálással meghatározhatók az érettségivizsga-követelmények, ily módon a felső középiskolai szakasz, tehát a középiskolai szakasz utolsó két éve az érettségi követelmények révén válik szabályozhatóvá. Vagyis, míg a kötelező oktatásban a bemeneti és a kimeneti szabályozás egyaránt érvényesül, az iskolarendszer végső szakaszában a kimeneti szabályozás érvényesül erőteljesebben. Nagy csábítást érzek, hogy további összefüggésekről is beszéljek, de úgy látom, hogy az elnök úr nagyon ráncolja a homlokát ezért megköszönöm szíves figyelmüket, várom a kérdéseiket, és megjegyzéseiket, s várom az előítéleteiket is, hogy azután én is előítéletesen válaszolhassak. Szóval, azt javaslom, hogy beszélgesünk.

Hozzászólások

Horányi Özséb: Köszönöm szépen a bevezetőt, amelyhez csupán azt a megjegyzést fűzném, hogy egy következő tanácskozáson talán majd meg tudjuk beszélni, milyen is az, ha a kulturális vagy műveltségképéből „többszörös” lesz. Kérem a hozzászólásokat!

Szűcs Ervin: Nagyon rövid szeretnék lenni: ezt a mostani NAT-ot az összes eddig ismert tervezetek közül a legjobbnak tartom. Ez most nem dicséret, s még nem is mondtam ezzel túlzottan sok jót. Úgy érzem, hogy a szóbanforgó műveltségkép-felfogással nagyon egyet tudok érteni. Amit kifogásolok és nem tartok jónak, az, hogy az informatika és a technika nem egy blokkban szerepel. Ezt ti is érzitek, mert hiszen az előterjesztésben az informatika címszó alatt az áll, hogy a technikai jellegű részek a *Technika* blokkban szerepelnek. Úgy gondolom, hogy egészségesebb lenne az informatikát és a technikát összevonni, megjegyzem, aminek útbaigazító hatása is lenne, különben az a téveszme alakulhat ki, amelyre a magyar oktatásügyben, sajnos, ma elég gyakran találunk példát, jelesül, hogy az informatika egyrészt könyvtárinformatika, másrészt pedig számítástechnika. Alapvető hiba lenne, ha ez terjedne el. A kérésöm: az *Életvitel és gyakorlati ismeretek*ből vegyék ki a technikát, mert ennél sokkal többről van szó.

Radnai Zsófia: Vannak jó híreim meg rossz híreim. A jó hírem nekem is az – az idegen nyelvekről szeretnék beszélni, az idegennyelv-oktatásról –, hogy a tanterv tartalma messze lekörözt bármely dokumentumot, amelyet láttam; korszerű, kitűnő. Kevés benne a megkötés, nagyon sok, amit megenged. S éppen ez a rossz hír. Életveszélyes az a dokumentum, amely az idegennyelv-tanulás kezdési idejét tizenegy éves életkorra teszi. Igaz, szerepel benne egy mondat, mely szerint semmi sem akadályozza, hogy az idegennyelv-tanulás egy-két évvel hamarabb is megkezdődjék, de az iskola számára az nem segítség, ha a már eddig elért harmadik-negyedik osztályos kezdés helyett fölme gyünk ötödikre, hogy esetleg onnan mehessünk vissza. Azt hiszem, épp fordítva kellene csinálni, tehát később kezdeni ott, ahol nem tudják korábban. Mert Közép-Európában egy mindegyik más

nyelvtől eltérő anyanyelv mellett nemzeti fennmaradásunknak egyik kulcsfontosságú kérdéséről van szó, a nyelvi-kommunikációs nevelés olyan részéről, amely nagyon jó, hogy ott szerepel az első helyen. De ha megnézzük a tantervet és az úgy kezdődik, hogy már rögtön az első négy év anyagából ki van húzva az idegen nyelv, akkor az egy biztatás az iskola számára, hogy egy nehezen szervezhető, sok gondot okozó dolgot elfelejtsen. Tehát azt hiszem, hogy az a sok százezer gyerek, akik sokkal korábban: már az óvodában vagy az 1–2. osztályban kezdték az idegennyelv-tanulást, azok most valahogyan kimaradtak a társadalmi igény megfogalmazásánál. Ez a tizenegy éves korhatár két nagy veszélyt rejt magában: az egyik, hogy plusz anyagi terhet fog róni minden közösségre és minden szülőre, ha korábban szeretnék kezdeni a gyermek idegennyelv-oktatását, a másik, hogy leállítja az eddig elért komoly eredményeket. Tehát: a tartalom jó, de azt hiszem, inkább azt kellene megengedni, hogy később lehessen kezdeni az idegen nyelv tanulását – az legyen a kivétel –, mint azt, hogy esetleg korábban.

Horányi Özséb: Köszönjük szépen, de hadd kérdezzem meg Radnai tanárnőtől, hogy nincs-e az idegennyelv-tanulás kezdetének valamilyen, a gyermek fejlődéséből adódó természetes időpontja?

Radnai Zsófia: Van. Nem mindegy ugyanis, hogy mikor kezdődik. Kutatási eredmények szerint vannak úgynevezett szenzitív periódusok, azaz a nyelvelsajátításnak van érzékeny szakasza, általában azért szokták az idegennyelv-tanítás kezdetét nyolc év körüli életkorra tenni, mert azt mondják, hogy az egy jó periódus. Nincs bizonyíték arra, hogy e tekintetben mely életkor a teljesen biztos, arra azonban van, hogy bizonyos kor után már a kiejtés, az artikulációs bázis alakulása már sokkal nehezebb. Tehát a tizenegy éves életkor már nagyon súrolja azt a határt, amikor ez a képességfejlesztés veszélybe kerül. Nem beszélve arról, hogy a kommunikációs képesség fejlesztése szempontjából is előnyös az idegen nyelv, a másik nyelvi világába való átjárás. Nem azt mondom, hogy egy gyerek két éves korában kezdjen el egy idegen nyelvet, mert ez eléggé irrealisztikus, de azt tudom, hogy már tízezerrel tanulnak az óvodában a legkülönbözőbb – nem mindig sikeres formában – nyelvet, s már a tanítóképzőben, óvónőképzőkben is kezdenek azzal foglalkozni, hogyan lehet valamely idegen nyelvet korai életkorban elsajátítani. Tehát: van érzékeny periódus, és ez valószínűleg inkább előbbre tehető, mint tizenegy éves kor után.

Horányi Özséb: Akkor, ha jól értem, inkább arról van szó, hogy nem egyszerűen azért kell az idegennyelv-tanulást előbb elkezdni, hogy a szülők meg a gyerekek tízezrei, akik ráálltak valamilyen életmódra, ne sérüljenek, hanem mert a dolog természetéből adódik így.

Radnai Zsófia: Igen. Azt mondanám, hogy az alulról jövő kezdeményezés az, ami korszerű, ami előre mutató, s nem lehet véletlen, hogy a szülők ezt csinálják.

Báthory Zoltán: Zsófia, ha megengedi, felolvasom a harminckettedik oldalon az első bekezdést, hogy ne vitatkozzunk tovább, mert nekünk is ugyanaz az álláspontunk, mint amit a tanárom elmondott: „Az idegen nyelv tanítása elsősorban a gyakorlati nyelvi készségek elsajátítását szolgálja. A tankötelezettség ideje alatt legalább egy élő idegen nyelvet kell megtanítani, legalább egyet, olyan fokon, hogy a tanuló a hétköznapi élet helyzetében a nyelvet használni tudja. Az első idegen nyelv tanítását legkésőbb az ötödik évfolyamon, azaz tizenegy éves korban meg kell kezdeni, és a tankötelezettség egész időtartama alatt folytatni kell.” Magyarországon tehát minden iskolába járó gyerekeknek kötelező legalább hat éven keresztül egy idegen nyelvet tanulnia. Ami nem jelenti azt, hogy ahol a körülmények megengedik, ne lehetne az idegennyelv-tanulást egy-két évvel előbb kezdeni.

Halász Gábor: Azt hiszem, azért lenne fontos odafigyelni erre a javaslatra, mert igen lényeges, az, hogy amennyiben az alaptanterv tartalmazza, hogy nyolcéves korban el kell kezdeni a nyelvtanulást, az az iskolafenntartó számára azt jelenti, hogy meg kell tennie az ezzel kapcsolatos lépéseket.

Vitéz Gyula: A fő problémám, hogy amennyiben a NAT három év alatt vezethető be, akkor ez párosul-e azzal a lehetőséggel, hogy az oktatási törvény által megszabott óratervek is így, ilyen megválasztható módon kerülnek bevezetésre? A magam részéről úgy gondolom, hogy manapság egy iskolaigazgatónak tudnia kell, hogy a csökkentett heti óraterv egy olyan iskolában, mint ahol én igazgató vagyok, körülbelül nyolc-tíz ember kenyerét jelenti. Ha tehát választható lehetőségem van, akkor nálunk három év alatt fog elkészülni a helyi tanterv, hiszen a foglalkoztatás függvénye, hogy áttérünk, vagy nem térünk át. A NAT-ra áttérni ugyanis csak akkor tudunk, ha ehhez az óratervhez is kapcsolódunk, mert a jelenlegi óratervet úgy tudom tartalommal kitölteni, ha a jelenlegi követelményrendszerrel dolgozom.

Báthory Zoltán: Akkor te nem tervezel helyi tantervet?

Vitéz Gyula: Tervezek, de csak a harmadik év végére, hogy közben a foglalkoztatási gondokat is megoldjam.

Báthory Zoltán: Mi akadályoz ebben?

Vitéz Gyula: Nem tudom, hogy a törvény módosítása, illetve a fenntartói érdek mit diktál. Mert a fenntartói érdek anyagi oldalról azt diktálja, hogy a tanulók heti óratervének csökkentésével minél előbb olcsóbb oktatást biztosítson.

Báthory Zoltán: Elnök úr! Természetesen a végén szeretnék válaszolni a felmerülő kérdésekre, de a félreértések elkerülése végett ezek egyikére-másikára azonnal reagálni kellene. A helyi fenn-

tartónak a helyi tantervet kell finanszíroznia, ez az alapfeladat, az a feladatellátási kötelezettsége! Ezt szeretném hangsúlyozni!

Bánréti Zoltán: Tisztelettel köszöntöm a jelenlévőket. Én elolvastam a NAT-ot, mi több, még az oktatási törvény idevágó változtatás-javaslatait is. A megjegyzéseim a következők: először is néhány babonát érintenek. Szeretném ugyanis megvizsgálni, hogy a NAT jelenlegi szerkezetében, tartalmában mennyire tükröződik a napjainkban is uralkodó, vagy domináns szerepet játszó, 1978-ban bevezetett tanterv hatása, majd a helyi tanterv és a NAT viszonyáról szólnék. Egyetérttek azokkal, akik szerint az alaptanterv sokkal jobb mint bármely más ilyen jellegű korábbi dokumentum; ezt én is így látom. Ahhoz, hogy lehet-e iskolaszervezetet tartalmi eszközökkel változtatni, vagy sem, igazából nem tudok hozzászólni: ez egy nagy kérdés, ami majd tavasszal eldől. Ami pedig a pedagógiai babonákat illeti, az egyik ilyen az alaptantervben a jártasság-készség-képesség valamiféle fokozatokként történő hangoztatása. Persze tudom, hogy ez harminc vagy 40 éve így van, ezt én így tanultam, a tanárom is így tanulta. Ez a fogalmi háló azonban analizálhatatlan, ami azért baj, mert ha ebből vizsgakövetelmények lesznek, akkor nem lehet tudni, melyik micsoda. Szerintem a jártasság, a készség és a képesség között a mérés, az értékelés szempontjából igazából nincs megragadható különbség.

Vagy: legyen a kommunikáció lendületes, legyen a kommunikáció hatékony, legyen a kommunikáció megfelelő, legyen az írás gyors – ez így mérhetetlen, számonkérhetetlen, ki tudja, kinek az önkényére van bízva a megítélés. Legyenek alapismeretek valamiből, mondjuk szófaji alapismeretek. Mit jelent az, hogy szófaji alapismeretek? Mondjuk azt, hogy három szófajt tudjon a gyerek, vagy tízet, és szófajonként hány példát kell mondania. Ezek olyan „apróságok”, amelyeknek hosszú távú hatásai nagyon kellemetlenek lehetnek, ezért javítani kell rajtuk.

Megnéztem a nyelvtani ismeretanyag eloszlását is pedagógiai ciklusonként. Sajnos, azt kell mondjam, hogy a nyelvtani ismeretek mögött felsejlik a 78-as tanterv árnyéka. Nem azonos vele, ez igaz, de az árnyéka felsejlik. Azt mondjuk ugyanis, hogy az első ciklus a hatodik évfolyamig tart s a következő ismeretanyagot foglalja magába: szöveg, mondat, szó, hang és hangtan – negyedik osztályig; a hatodik év végén: hangtan, szótan – és itt van a ciklus vége. Ez így abszurdum. Mondjuk csak mégegyszer végig: szöveg, mondat, szó, hang, hangtan, szótan, cikluszárás – ez azért van így, mert ilyen a 78-as tanterv építkezése is a hatodikig, de ennek igazából semmiféle ciklushoz nincs köze – mondom én. A nyolcadik évfolyam végéig a mondattan van, ami ugyancsak megfelel a 78-as tantervnek, a tizedik év végén pedig a szövegtan és az általános ismeretek. Az általános ismeretekkel az a baj, hogy bármely, az értelmes gondolkodást, kreativitást, felfedezést, bármelyik életkorban vezérelni kívánó programot az elméleti-elvi alapismeretekkel kellene kezdeni, hogy mi a nyelv, mi a kreativitás meg a kommunikáció. Igaz, erről azért mégsem lehet azt állítani, hogy azonos volna a 78-as tanterv nyelvtani ismeretanyagával, mert eléggé körmönfont módon igyekeztek ezt a nyelvtani ismeretanyagot valamilyen módon az adott időszakban megkövetelt kommunikációs funkciókhoz igazítani, azzal összefüggésbe hozni, éppen csak elég nehéz mondjuk azt állítani, hogy a hatodik osztályos gyereknél olyan sajátos kommunikációs képességeket találni, amelyek a hangtan, a szófajtan környékén rendeződnek el, mert ilyenek nincsenek. Tehát az a gondolat, hogy az adott ciklusban, az adott életkorhoz szükséges kommunikációs tevékenységhez kapcsoljuk hozzá a metanyelvet, a nyelvtani terminológiákat és kategóriákat, jónak tűnik, egyetérttek vele. Csak-hogy mögötte ott látni a 78-as tanterv árnyékát. Azaz, mit ad Isten, a nyelvtani alapterminusok véletlenül oly módon kapcsolódnak a kommunikációs készségek és gyakorlatok adott életkorban szükséges fejlesztéséhez, hogy az pontosan olyan nyelvtani ismeretanyag-elrendeződést mutat, mint a 78-as tantervben. Kizárt dolog, hogy ez így jó volna.

A NAT-ban tehát szerintem számos előítélet, babona található. Az egyik alapelve például abból indul ki, hogy ha hosszabb idő jut egy ciklusra, akkor „puhább” lesz a tanítás, tehát a gyerekeket nem fogják gyötörni, nem lesznek a gyerekek halálraávtan „kreatívak”, hanem több örömet lelik az iskolában. Ez nem igaz! Két év alatt is lehet „puha” programot csinálni, és hat évig is lehet „üt-ni-verní” a gyerekeket, nincs közvetlen összefüggés a között, hogy ha több időt hagyok valamire, attól az iskola örömtelibb lesz, ha pedig kevesebbet, akkor kevésbé, mert nem az időn, a programon múlik.

De ugyanilyen babona az is, hogy ha a gyerekeknek magas a kimeneti teljesítményük, azért van, mert nagyon kemény iskolai programban vettek részt. Azaz hogy nem kell rögtön az elején túl sokat megtanítani, előbb hadd örüljenek a gyerekek. Szerintem azonban ez is egy babona. Kétségtelenül van példa arra, hogy úgy érnek el kiemelkedő teljesítményt, hogy az első vagy harmadik osztálytól kezdve úgy bánnak a gyermekkel, mintha felnőtt lenne, van ilyen. De nem egy szükséges, hogy így legyen. Tehát ha a NAT szükségszerű összefüggésként akarja feltüntetni például azt, hogy ha hosszabb a tanulásra fordított idő, akkor majd könnyebb lesz a gyerekeknek is, hogy nem szabad túl nagy teljesítményt kívánni tőle, mert az csak véres veríték árán érhető el; akkor babonákra alapoz. Mégegyszer hangsúlyozom, elismerem, van példa az előbbire is, de vannak ellenpéldák is, tehát hogy kiemelkedő teljesítményt nagyon vidám, szórakoztató programokkal is el lehet érni.

Utolsó kérdésem: mit jelent az, hogy „ráépülés a NAT-ra”, mit jelent az, hogy a helyi tanterv „ráépül” a NAT-ra? Ez a stratégia szerintem két ok miatt sem teljesen világos. Egyrészt nem világos jogilag. A közoktatásitörvény-módosítás javaslata ugyanis folyamatot ír le. A 45. paragrafus helyébe a következő rendelkezés lép: az iskola a Nemzeti Alaptanterv alapján helyi tantervet készít, vagy a nemzeti alaptanterv alapján készített helyi tantervek között választ. A művelődésügyi miniszter szakmailag minősített helyi tantervet készít, illetve, kérelemre, szakmailag minősít kész helyi tantervet. Az iskolai helyi tanterv az iskola által készített pedagógiai program része – mondja a 45. paragrafus 2. bekezdése. Rendben van, ez egy folyamat-leírás, de kinek mi a felelőssége, kinek milyen jogai vannak. Szerintem a jogi szabályozásnak nemcsak azt kell megmondania, hogy mi fog történni ekkor és ekkor, hanem hogy ki a felelős a folyamat egyes állomásaiért, kinek milyen jogai és kötelességei vannak. Azt gondolom, hogy a „ráépüléssel” kapcsolatban amit Báthory Zoltán a programpiacról mondott a bevezetőben, az jogi értelemben vett kötelessége az államnak. Mert ha egyszer azt mondja az állam, hogy a NAT szervezze a versenyt a programok – mármint a helyi programok – között, akkor azokról a feltételekről is gondoskodnia kellene, amelyekkel biztosítható a helyi tantervek megfelelő választéka. Pillanatnyilag azonban midez spontán folyamatokon, megszállottakon, ördötteken, tudósokon, meg további alakokon múlik, akik valamilyen oknál fogva elhivatottságuknak, küldetésüknek érzik azt, hogy jó helyi tanterveket csináljanak, illetve az iskolákon, hogy az n. számú óra után még helyi programot is készítsenek. Kinek a felelőssége hát, hogy kellő mennyiségű, változatos helyi programkínálat álljon rendelkezésünkre, főleg, hogy ezek a programok írott formában is megjelenjenek? Tehát nem egyszerűen arról van szó, hogy jó programokat kell alkotni, hanem azt is részletezni kellene, hogy azoknak milyen a hatásuk, hogyan hatnak egy másik programra, milyen időigényesek, mi a káros mellékhatásuk, és így tovább. Mindennek meghatározása valakinek a felelőssége lenne. Ha ugyanis veszel egy vasalót, akkor a használati utasításban a használatával kapcsolatos minden lényegesebb tudnivalót megtalálhatsz, itt azonban semmi, ami ugye abszurdum. Tehát azt akarom mondani – most már félretéve a túlzásokat és a viccet – hogy bár a NAT-nak a helyi programokra való paternalisztikus rátelepedésére semmi szükség, mégsem szabadna a dolgokat teljesen magukra hagyni, éspedig nem azért, mert önmagukban bajt okoznának, hanem egyszerűen mer nincsenek meg a szükséges feltételek a megfelelő minőségű helyi programválasztékok létrejöttéhez. Méghozzá két okból: 1. azért nincsenek, mert nincsenek a pedagógus-társadalomnak kellő ismeretei a megfelelő programokról, hiszen ezek többsége nincs is leírva, s csupán a véletleneken, a személyes ismeretségeken és még a Jóisten tudja, miken múlik, hogy melyik iskola melyik programot ismeri és miként csatlakozik hozzá; 2. nincs olyan állami intézmény, amely rendeltetésszerűen szervezné az oktatási programok választékának kialakítását, terjesztését, illetve azok leírását. A magam részéről azt mondom, ha egyszer a törvény kimondja, hogy szükség van egy Országos Értékelési Központra, amely a helyi programokkal kapcsolatban az állam értékelő és átvilágító funkciójának eleget tenne, először az államnak kell a feltételeket biztosítania ahhoz, hogy az iskolák jól választhassanak e programok között, tehát olyan intézeteket kell működtetnie, melyek képesek programokat elfogulatlanul kifejleszteni, leírni, terjeszteni, az iskolák által kifejlesztetteket fölkarolni, és azt a kétirányú információáramlást megszervezni és biztosítani, amelyre a megújuláshoz szükség van. Amíg ez nincs meg, addig a folyamat féloldalas: elindul ugyan a központi keret-szabályozás, a lényeg, a helyi tanterveknek az alaptantervre való úgynevezett „ráépülése” azonban elmarad, mert nem tudjuk, hogy mit is jelent az, nem világos, hogy milyen jogi szabályozáshoz köthető.

Marx György: Kedves kollégák! Első számú megjegyzésem: a NAT egy gyönyörű álmom. Tessék elképzelni, hogy a jövő évezred elején, ami már egész közel van, minden magyar fiatal mindazt tudni fogja, ami ebben benne foglaltatik. Ez csodálatos lenne, s tényleg szükségünk is van minderre, hogy demokratikusan döntésképes, és nem üldözöttként lézengő polgárokként léphessenek a következő évszázadba. Ez az első. Csodálkozom azon, hogy egyes kollégák azt mondják: túl enyhe a követelmény. Ezzel kapcsolatban szeretném megkérdezni, ki vállalkozna most rá, hogy kapásból levizsgázik, mondjuk, a követelmények reál részéből. Talán azok, akik éppen azt mondták, hogy túl minimalista. Tehát az egy csodálatos álmom, hogy minden magyar fiatal belátható időn belül ezt tudja, vagy ennek a nagy részét. A második állításom; hogy mindez megvalósítható. Miért mondtam azt, hogy csodálatos? Úgy gondolom, hogy a jövő évszázad világa nem egy parányi korrekciója lesz a két világháború közötti magyar királyság világának, nem is egy parányi korrekciója a megvalósult szocializmus évtizedeinek, hanem lényegesen különbözni fog azoktól, tehát nem szabad úgy közelíteni hozzá, hogy ez vagy az a sor kimaradt a tantervből, nekem ezért vagy azért fáj a fejem, netán hogy miért az került be ez vagy az, milyen képesítésű tanár kolléga látja majd el az egyik vagy a másik feladatot, stb. Nyilvánvaló például, hogy az AIDS-szel foglalkozni kell, de hogy az AIDS-szel a vallás-, a biológiaé, az informatika-, vagy a földrajztanár foglalkozzon-e, azt nem egy állami rendelettel kell előírni, mert a lényeg, hogy valamelyiküknek valóban foglalkoznia kell vele, Jóllehet egyiküket sem készítették föl rá; nem is készíthették, mert előre nem volt tudható, hogy egyszer csak ez a téma mindennapos problémánk lesz. Tehát az egyetlenegy humánus megoldás az, hogy a hatóság nem írja elő a tantárgyakat, s hogy melyikben kell ezt csinálni, és azt sem mondja meg, hogy milyen

iskolatípusban hány éves korban legyen ez a téma, hanem a végső döntést rábízta a tanárra. Pontosabban: a tanár, a tizenéves diák és az aktuális valóság együttesére. A hetvenes években, amikor az Akadémia egy akkor forradalminak kikiáltott – és persze egyes akadémiai testületek, de mások által is elátkozott – tantervre tett javaslatot, azt tapasztaltuk, hogy az nagy részben azért volt sikeres, mert közvetlenül a tanárokhoz lehetett fordulni. A tanárok – félig hitetlenkedve – észrevették, hogy a diákok vevők rá, s végső soron a diákok győzték meg a tanárokat, a tanárok meg egymást, bár az egyetemi professzorokat nekik már természetesen nem sikerült meggyőzniük, de azért valahogy mégiscsak működött a dolog. Tehát azt hiszem, valamilyen módon – legalább jó szóval – most is közvetlenül a pedagógusokat kell érdekeltté tenni.

Néhány taktikai megjegyzést tennék még. Említettem, hogy egy sor olyan új kérdéssel kell szembenéznünk, amelyben az állampogárnak magának kell dönteni. Például abban, hogy a téli estéken naperőművek szolgáltatassák-e Magyarország energiáját, vagy szélenergia, esetleg árapály-erőművek, atomerőművek, szénenergia, vagy olajerőművek. Az ilyen kérdésekre adható válaszokat nem lehet előre pontosan megszabni, és nem lehet a tanárokat sem fölkészíteni rá. Viszont kimondani, hogy itt a tantárgyak fala látszatra flexibilis, taktikailag hiba volt, mert nagy támadási felületet jelent. A tanárképzés ugyanis bizonyos tanszékeken történik. Taktikai hiba volna utalást tenni bármelyik iskolatípusra, mert például, akik tengerentúli alapítványi támogatást kapnak, azoknak 6+6 osztályos rendszerben kell tanítaniuk, akik konzervatívabbak és a hangadójuk még *Horthy Miklós* idején járt iskolába, a nyolcosztályos gimnáziumra esküsznek, és így tovább. Nem kell ebbe beleszólni, majd a magyar valóság úgyis dönt majd e kérdésben. Bízunk a magyar demokráciában! A magam részéről tehát 90 %-ban egyetérték a NAT-tal, ami, gondolom, nem rossz arány, s különben is, néhány év múlva mind a valóság, mind az alaptanterv amúgy is módosulni fog.

„Saját szakmámba” vágóan mondom, hogy én például keveslem a NAT-ban az iszlámról szóló ismeretanyagot, mert mégiscsak tessék figyelembe venni, hogy 2000-ben olaj csak iszlám területeken lehet, tehát valahogy mégis meg kellene érteni azt a kétmilliárd embert, akik az iszlámhoz tartoznak.

Vagy például itt van az a mítosz, hogy a szarvasmarha vagy az elefánt rendkívül fontos állat. Amikor kidolgoztuk az Akadémia biológia tantervét, a tanárok ragaszkodtak hozzá, hogy a tanítást Afrika állatvilágával kell kezdeni, hiszen például a Walt Disney-filmekből minden gyerek tudja, hogy mi az elefánt, zsiráf stb. Mi ezzel szemben azt mondtuk, hogy amivel a magyar gyerekek először találkoznak, az az influenzavírus – voltak olyan alaptantervek is, amelyekből a vírus hiányzott –, s rövidesen találkoznak az AIDS-vírussal is, tehát valamiképpen ezekre kellene nagyobb súlyt helyezni. Ám azt, hogy mi hagyható ki az alaptantervből, úgyis megmutatja az idő. De nagyon kérem a kollégákat, hogy ne feltétlenül a kályhától elindulva szemléljék a NAT-ot, hanem azt nézzék, hogy mindarra, ami benne található, szükség van ahhoz, hogy Magyarországon egy, a huszonegyedik században is versenyképes, jóléti demokrácia alakuljon ki.

Nekem nem a műveltségképpel van gondom, meg mindazzal, amit a NAT előír, hanem inkább a vizsgával, amit tizenhat éves korban le kell tenni. Mert ez azt jelenti, hogy ha a gimnáziumi rendszer olyan marad, amilyen volt, akkor két év alatt kell az egész világtörténelmen keresztül rohanni, s eljutni legalább az első és a második világháborúig, mert a vizsgakövetelmény előírja ezt, s a két utolsó évben megint előlről kezdünk az ókortól mindent, ami nem fért bele az alapvizsgába, de mégis illene róla tudnia egy érettségizőnek. Eddig kétszer került sor ilyen ciklikus ismétlésre, hiszen az ötödik osztálytól a nyolcadikig eljutottunk az őskortól napjainkig, aztán a középiskolában kezdhették előlről a történelmet. Szabad kérdezni, szükséges-e ebből az anyagból két évvel előbb ugyanazon alapvizsgát letennie annak, aki úgyis érettségizni fog, hiszen ez azt jelenti, hogy gyakorlatilag az érettségiig nem tud valamely kérdésben elmélyülni, mert mindig vissza kell mennie a kályhához. S amit nem mondtam, természetesen bizonyos fokig érvényes az irodalomra is.

Nádori László (Báthory Zoltánhoz): Ha jól értettem, amit Báthory Zoltán mondott, a helyi tantervek az iskolafenntartó költségére készülnek. Jól értettem? Köszönöm, akkor ez megoldja az iskolai sportversenyek kérdését. Mert a helyi tantervben ezek nyilván szerepelni fognak. Ez nagyon fontos tájékoztatás, mert a helyi önkormányzatoknak eddig nem volt rá pénzünk. A másik megjegyzésem részletkérdést érint, s nem ennyire általános: az a műveltségkép és -anyag, amelyet a NAT-ban felvázol, az nem annyira rossz, hogy ne lehetne javítani rajta. Tehát javítható!

Szépe György: Egy látszólag keveseket érintő problémáról szeretnék szólni. Tudvalévő, hogy viszonylag sok külföldi él Magyarországon. A kérdés: mi legyen az iskolázásukkal? Most nem azokra az angol, meg francia elit iskolákra gondolok, melyekben a szülők három évi jövedelme a tandíj, és mégis van kereslet irántuk. Hanem itt van a nálunk letelepedett külföldiek problémája – most már nehezen lehetne megmondani a számukat, kb. 50-120 ezer kínai és vietnami élhet ma Magyarországon –, akiknek a gyerekei itt járnak iskolába. Velük kapcsolatban vajon milyen kötelezettségeink vannak? A NAT bevezetőjében éppen azért talán arról is kellene szólni néhány szót, hogy a benne foglaltak hogyan rímelnék a nemzetközi iskolarendszerekkel? S bár abban teljes mértékben egyetérték, hogy a NAT programja a lehető legkorszerűbb, legalább néhány mondat erejéig kellene benne némi átvezetést, kapcsolatot találni az európai, illetve a nemzetközi rendszerekhez. S arról is szólni

kellene benne, hogy – különböző csereprogramok keretében – egyre több gyerek jár félét, egy évet külföldön iskolába, s külföldiek is tanulnak egy-két évet nálunk.

Végül az elit iskolákról szeretnék még szólni néhány szót. Kérem szépen, az nyilvánvaló, hogy abban a pillanatban, amikor a helyi tanterv 50%-át a helyi önkormányzatra bízzák, pontosabban a szülőknek arra a csoportjára, amelyik ott megjelenik, felmerül a nagyon gazdag és a nagyon szegény önkormányzatok kérdése. Mint például New Jersey-ben, ahol olyan gazdag önkormányzat és olyan jó iskola működik, hogy odaköltöznek a szülők, mert úgy a gyerekek ingyen járhat iskolába, míg a máshova valóknak igen magas tandíjat kell fizetniük. Vagyis az iskolarendszer differenciálódására nálunk is föl kell készülni. Ami véleményem szerint többé-kevésbé a szabad verseny keretei között kátszódik le, s ez annyit jelent, hogy a gazdagok még gazdagabbak, a szegények pedig még szegényebbek lesznek. Mi lehet itt az állam szerepe? Valami hasonló rendszert kellene kialakítani, amelyre néhány országban már találunk példát, azaz ahol az állam azokat az önkormányzatokat támogatja, ahol a helyi adókból befolyó átlagos jövedelem iskolaügyre fordítható része egy bizonyos szint alá süllyed. Tehát nem elegendő, hogy a tanterv 50%-át az állam támogatja, hanem az államnak bizonyos életszínvonal-átlag alatti községeket is támogatnia kell ahhoz, hogy az egyáltalán megvalósítható legyen, az iskolákat ne csukják be, illetve ne legyenek olyan színvonalatlanok, ahonnan elviszik a gyerekeket. Mert nyilvánvaló, amit Nádori László mondott, azaz, hogy a gazdag helyeken csodálatos sportélet lesz, másutt viszont a Nemzeti Testnevelési és Sport Alapítványnak kell támogatnia a versenyeket.

Összefoglalva: a bevezetőben szólni kellene arról, hogy ez ugyan egy egységes nemzeti – én jobban szeretem, hogy országos, mert a nemzetivel állandó félreértések vannak – alaptanterv, amely az oktatásügyet bizonyos kereteken belül szabályozza, de természetesen az ezeken kívül eső jelenségeket sem hagyja figyelmen kívül.

Huszár Zsuzsa: Két rövid megjegyzést tennék. Az egyiket a minősítés kérdéséhez. Amikor Bánréti Zoltán a helyi tantervkészítés háttérének hiányosságaira utalt, arra gondoltam, hogy a belső minősítést illetően ugyanilyen segítségre volna szükség. Ami természetesen nem a Nemzeti Alaptanterv feladata, csak annak a veszélyét vélem érzékelni, hogy megtehető az is, hogy ezt a tervezett időtartam 50 %-át kitevő dokumentumot úgy értelmezik, hogy az egész időt ennek a minél alaposabb elsajátításának szentelik, mert így lesznek leginkább versenyképesek, hiszen a külső megítélés minden folymatra nagyon erősen hat vissza, és akkor valóban csak az elhivatottak dolga lehet, hogy mivel és hogyan bővítik ezt a dolgot.

Ugyanekkor nagyon fontosnak tartom, hogy a pedagógus és az iskola rendelkezék azzal a képességgel, amikor a saját maga által vállalt célokra akar reflektálni, tehát az iskola szuverenitásának az erősítését kívánám, még ha ez a mostani NAT teljességgel el is fogadható a számomra és azonosulni tudok vele. A másik gondolat a tanárképzésre vonatkozik: nyilvánvaló, hogy a jelenlegi egyoldalú, vagy egyoldalúnak tűnő képzéssel és műveltséggel a NAT átfogó szemléletmódját nem lehet továbbadni. Nyilván más is találkozott már az olyan kijelentéssel, nemcsak én, hogy ezt és ezt a szaktárgyat tanítom, és mindenféle egyéb macerával hagyjanak engem békén. Nem feltétlenül jellemző, de létező jelenségről van szó. Ugy látom, jelenleg semmiféle intézményes garancia nincs arra, hogy egy másfajta, egy új műveltség-modellhez lehessen hozzáigazítani azt a struktúrát, amelyben a tanárképzés mozog. Azt hiszem, gyorsabban is léphetünk előbbre, ha egyének reagálnak a megváltozott helyzetre, hiszen gyakorlatilag egy felnőtt hallgató a jelenlegi kurzusok alapján is össze tudja válogatni azt a fajta szemléletű kínálatot, amely lehetővé teszi az ilyen típusú felkészülést. Azt mondta Báthory Zoltán úr, hogy mind jogilag, mind gyakorlati szempontból óriási problémát jelent a pedagógusképzésben ez a helyzet. Igen, a szervezeti felépítést tekintve valóban az. Én mégis nagyon nagy örömmel üdvözlöm ezt a deklarációt, hiszen nem lehet tovább fetisizálni a tantárgyak szerepét, nekem pedig hivatkozási alap lehet, hogy két vagy három szakterületet kellő mélységben elsajátítasz, de ne mondd már nekem, hogy ennyi a világ! Köszönöm szépen!

Vámos Tibor: Először is nekem nagyon tetszett az alaptanterv szövege. Igaz, nem vagyok pedagógus, de úgy érzem, nagyon ideális. Viszont örültem volna, ha emellett létezne egy olyan tanulmány, amely megmutatná, milyen stratégiával rendelkezik az oktatási kormányzat ahhoz, hogy a NAT bevezetésével kapcsolatos intézkedések – mint amilyen a pedagógusok felkészítése, az integrációs szemlélet megteremtése, az új ismeretek felé való tájékozódás megteremtése (amiről például Marx György beszélt) – megvalósuljanak. S talán egy olyan tanulmány is kellene, amely megmutatná, hogy a jelenlegi ismeretek alapján a lakosságnak, illetve a fiatalságnak hány százaléka és mely rétege az, amely számára ez az alaptanterv valóban 50%-ot jelent. Ezzel kapcsolatban végeztem egy gondolat kísérletet az Akadémia műszaki osztályán – hogy őket sértsem meg – és az a magánvéleményem alakult ki, hogy a megkérdezettek körülbelül 80%-a bukna el ezen az 50%-os vizsgán. Hogy maximalista vagy nem maximalista ez az elképzelés, arról vitatkozhatunk, de hogy megalapozott-e, azt érdemes lenne egy tanulmánnyal megerősíteni.

Végül még egy megjegyzés: úgy érzem, mintha az alaptanterv szelleme kicsikét még mindig azt a statikus tudásszemléletet tükrözné, amely az egész eddigi oktatásunkat és általában a hagyományos oktatást jellemzi. A hozzám közelebb eső területről véve példát: a geometria szerepe még min-

dig rendkívül erős benne, még hozzá a klasszikus geometriáé, jóllehet olyan módszerek is ismeretesek már, amelyek segítségével a szférikus geometria gondolatrendszere például egészen kis gyerekeknek is bemutatható, ezáltal a gondolkodásuk is egy kicsikét jobban relativizálható. S miközben mindenképpen a geometria az, amely a legszilárdabb statikus szemléletre próbál építeni, a dinamikus szemléletből ugyanakkor gyakorlatilag semmi nem szerepel a tantervben. Valób igaz, hogy egy ilyen 50%-os alaptantervbe a differenciál- és integrálszámítás, a lineáris és nem-lineáris folyamatok, és egy sor további fogalom a régi módon nehezen férhet be, de a manapság rendelkezésre álló szemléltetőeszközökkel többségüket hatéves gyerekek is meg lehetne magyarázni. Ami azért fontos, mert hasonlóképpen érzékelhetők a közgazdasági, a történelmi, a szociológiai folyamatok is. Elengedhetetlenül szükséges tehát, hogy a dinamikus gondolkodásmód elemei kinek-kinek a maga területén beépüljenek a gondolkodásba.

Gál Éva: A Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán dolgozom, ezért is szeretnék egy lábjegyzetet tenni a szóhasználatról kapcsolatosan. Mind a törvény szövege, mind a NAT általában a „fogyatékos” megjelölést használja, amely valószínűleg még sokáig életben marad. A magunk körében azonban egyre inkább elterjeszteni szeretnék egy nyelvileg ugyan nem szebb szót, az „akadályozott”-at. Tesszük ezt abból a megfontolásból, hogy míg a „gyógyos”, a fogyatékos, a hülye az illető személyre ragasztja a címkét, az „akadályozott”-ban az is benne van, hogy valakik akadályozzák őt, és ezek a valakik többnyire mi vagyunk, az állítólagosan normális, az állítólagosan ép emberek, vagy legalábbis az az átlag, amely elvárja, hogy mindenki őhöz igazodjon. A másik, amit a NAT-tal kapcsolatban mondani szeretnék, az, hogy ez az új változat még nem jutott el hozzánk. Remélem, ez hamarosan megtörténik. Annak idején, amikor a harmadik és mindeddig utolsó publikus változat közkezen forgott, nagy örömmel üdvözöltem, hogy nem különítette el – maradok a hagyományos szóhasználatnál – a „fogyatékos” népeiséget, hanem a Nemzeti Alaptanterv részeként kezelte őket is, és az alapműveltséget rájuk is kiterjeszthetőnek tartotta. A további változatok, amelyekhez különböző illegális utakon jutottam hozzá, külön-külön megjelölték az egyes fogyatékosági területeket. Itt most úgy láttam, pár percnyi betekintés után, hogy ez a mostani NAT úgy igyekszik megoldani ezt a kérdést, mint az okos lány. Azaz magába foglalja a fogyatékosok viszonylag népes táborát is, de azzal a megjelöléssel, hogy számukra azért majd külön tantervek készülnek. Itt szeretném jelezni, hogy a gyógypedagógus-társadalomnak van egy kisebb része, amely nagyon örül annak – a többség más véleményen van –, hogy az úgynevezett fogyatékosok nem külön fejezetként szerepelnek a NAT-on belül, hanem olyan rugalmasan alakítható NAT-tal találkoznak, amelybe minden gyerek valamilyen szinten belefér. Örülnék, ha nem lenne szükség egyes fogyatékosnak minősülő rétegnek szánt külön tantervek létrehozására.

Nagy József: Ahhoz szeretnék röviden hozzászólni, hogy reális-e a NAT-ban felállított követelményrendszer, vagy sem. Vámos professzor is említett egy példát, de mások is úgy vélekedtek, hogyha megkérdeznék a professzorokat a NAT-ban szereplő feladatokról, nem biztos, hogy tudnának válaszolni. Szegeden készült egyszer egy vizsgálat, melynek során a végzős egyetemistákat szembesítették a felvételi teszttel, és kiderült, hogy azok sokkal kevesebbet tudtak, mint amikor felvételiztek, vagyis, az egyetem „elbutította” őket. Természetesen nem erről van szó, sokkal inkább arról, hogy a memóriánk különféle hosszúságú; van a rövid, van a hosszú, meg a „very long term memory”. Amit most a professzorok esetében mérünk, az az állandósult tudásuk, amit bármikor elővehetnek. Amit viszont a vizsgán mérünk, arra a diákok fölkészülnek, tehát az egy aktuálisan tárolt tudás, melynek egy része meglehet, hosszú időre állandósul, de nem tudjuk, mennyire, mert a mérési módszerünk olyan, hogy minden esetben mást mérünk. Egészen másként mérünk, ha a nagyon hosszú memóriát akarjuk tesztelni, mert akkor felkészülést sem engedve, berontunk az osztályba, s kiosztjuk a teszteket vagy feladjuk a feladatot, és amit a gyerek abban a pillanatban tud, az a „very long term memory”-ban van. Arról tájékoztathatom a tisztelt hallgatóságot, hogy tavalyelőttről húszezer tizenhat éves gyerek tudásáról van adatunk – amit még a korábbi NAT figyelembevételével vettünk fel, mert ez a mostani akkor még nem volt kész – tavalyról pedig harminzezer gyerekről, kilenc kötetben. Az idén, ha minden úgy történik, ahogy szeretnék, matematikából és magyarból – ez fogalmazást, szóbelit és egy tesztet, vagy feladatlapot jelent – lesz vizsgálat, s a nyolcadikosokkal is, abban a reményben, hogy megtudjuk, a mostani NAT-ból a jelenlegi nyolcosztályos iskola mit tanít meg. Ha ezt majd összevetjük a tizenhatévesek NAT-követelményeivel, akkor kiderül, hogy mi a realitás.

Marx György: Ezer bocsánat, hogy újra szót kérek. Először is azt hiszem, hogy Báthory Zoltán rém boldog és büszke, mert azt várják tőle, hogy egy ilyen kis füzetben, mint amilyen a NAT, a kör négyszögesítésétől kezdve megválaszoljon minden problémát, ami a társadalmat sújtja, tehát gratulálok neki, hogy ezt elvárják tőle. Az előbb azt mondtam, hogy 90 %-ban tetszik nekem ez a mostani NAT, de én is érzem, hogy a matematikát nyomasztja az euklidészi geometria hagyománya, mert ugye valamikor kétezer évvel ezelőtt kitalálták, és az olyan szép. S a matematikaórán a tanárok sem mondják el, hogy például az, hogy a háromszög szögeinek összege 180° , az egy tapasztalat, amelyhez mérések vezettek el, hanem úgy tanítják, hogy az egy végső igazság. Arról sem hangzott el eddig sok minden, hogy az, amit a legnagyobb magyar matematikus, *Bolyai János* 150 évvel ezelőtt

megalkotott, az a matematika csupán az egyik lehetséges modell, s vannak más modellek is. Pedig mindez szintén hozzájárulhatna a toleranciához, a másság tiszteletéhez, amire nagy szükség volna. Nagyon örültem annak, hogy ebben a NAT-anyagban a függvényfogalom sokkal komolyabb formában szerepel, mint a jelenlegi, kicsit statikus tantervben. Valószínűleg nehéz volna részletesebben aképpen instruálni az iskolákat – a helyi tanterv miatti aggodalmak miatt mondom ezt –, hogy az megfelelően mondjuk a budapesti Fazekas Mihály Gimnázium matematika tagozatának, a pannonhalmi bencés gimnáziumnak, a pécsi a Jókai utcai általános iskolának és a piripócsi népiskolának, ahol egyetlen tanító tanítja mind a húsz gyereket. Tehát a mostani alaptantervben olvashatóknál pontosabb instrukciókat nem nagyon lehet adni; az elveket kell leszögezni. Természetesen tisztelem a tanárt annyira, hogy föltételezzem róla, hogy tudja, mit akar tanítani. A fizikatanárok például elég jól tudják ezt, és őket nemigen zavarják a tantervi változások meg hogy más a miniszter, ők meg tudják csinálni a helyi tantervet.

Margaret Thatcher, a „Vaslady” vezette be Angliában – az iskola teljesen szabad volt – az alapvizsgát, a azóta van egyetemi felvételi vizsga is, melynek eredményét az állam mindig nyilvánosságra hozza, amiből aztán kiderül, hogy melyik iskola hogy teljesített, s a szülők aszerint döntenek el, hova küldik a gyerekeiket, az iskola pedig megkapja a beiskolázott gyerekek szerint járó összeget. Egy ehhez közelítő rendszerben a magyar iskolák egyike-másika elkezdene csipkedni magát, hogy náluk már nyolc éves korban kezdik tanítani az első idegen nyelvet, tizenkét éves korban a másodikat, hogy az igényes szülők hozzájuk írassák be ez iránt érdeklődő gyermekeiket, vagy a számítógép is ott lenne már az elemiben mindenütt, mert az ő érdekük, hogy diákokat szerezzenek. Éppen ezért tiszteljük annyira a tanárokat, hogy feltételezzük, ők képesek helyi tanterveket készíteni. Ami pedig ayt illeti, a tanárok egyébként rendkívül tanulékonyak, egymástól lesik el a jó módszereket. S amelyik beválik és jó eredményre vezet, azt nem szégyellik átvenni a másik iskolától. Nem feltétlenül kell elmondaniuk, hogy melyik iskolától vették át, azt is mondhatják, hogy az övék. Ez vezet tehát a megoldásra, mert szigorúan ugyanazt a tantervet előírni egy matematika tagozatnak meg egy ezeréves bencés iskolának, az lehet, hogy egy régi autokratikus világban elképzelhető, de napjainkban semmiképp.

Szabó Ákosné: Én is a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola Oligofrén Pedagógiai Tanszékén dolgozom, ez az előkelő, és lassan, remélem, archaikus hangzásúvá váló megnevezése az én szűkebb területemnek. E tanszéken belül is a tanulásban akadályozott népességgel foglalkozom, egyre jobban úgy igyekezve megközelíteni azt, hogy nemcsak a mi szűkebb világunkban korábban organikus károsodottnak minősítettek, de azok is idetartozzanak, akik a mai általános iskolában tapasztalták meg a sikertelenség életre szóló élményét. Boldogult ifjúságomban ezen a főiskolán felkészítettek arra, hogy rendes, aranyos, szolid organikus károsodott gyerekek fejlesztéséhez hozzá tudjak szólni, ám a gyakorlatban azzal találkoztam, hogy a szülőkkel sem tudok kommunikálni, mert én egy üvegbúrából érkeztem, ahol ismeretlen volt ez a szubkultúra. És akkor elolvastam *Huxley*nek a *Szép új világot*, amelyet azóta is gyógypedagógiai alapműnek tekintek, ugyanis egy olyan világot tárt elém, amely Alfa, Béta, Gamma, Delta és Epsilon embereket termelt, mint a mi iskolarendszerünk. Azt mondta Báthory tanár úr, hogy ez a mostani NAT egyaránt alkalmazkodik az elmúlt negyven év iskolarendszeréhez, a rendszerváltás után kialakult iskolarendszerhez, valamint a kormányprogram által meghatározott vagy felvázolt iskolarendszerhez. És ebben rejlik az én alapvető problémám, és nem tudom, hogyan lehetne megoldani azt, ami számomra mint iszonyatos jövőkép, egyre világosabbá válik. Arról van szó, hogy az elmúlt negyven év iskolarendszere az esélyegyenlőség deklarált igyekezetébe burkoltan termelt ki egy rendkívül szelektív és az életutakat eleve meghatározó rendszert, amit a rendszerváltozás utáni iskolarendszer már nem is igyekezett burkolni. Mindannyian ismerjük Magyarország településszerkezetét, ismerjük a népesség rétegcsopontonkénti eloszlását ebben a településszerkezetben, ismerjük az önkormányzatok anyagi helyzetét, és itt jelenik meg előttem az a szörnyű jövőkép, amely itt nyíltan megfogalmazódott, hogy az iskola-fenntartók tehetőségén és értékrendjén, igyekezetén, szemléletén múlik, hogy mi és mennyi valósul meg a másik 50%-ból, és az eljövendő, a mukaerőpiacon majdan megjelenő népesség számára mit fog ez az 50% jelenteni. Tudom, hogy nem érinti igazán a NAT-ot, a másik 50% halmazát, de ez a szerkezet megítélésem szerint nagyon nagy veszélyeket rejt magában. És nagyon kérem, hogy ne minősítsék aggodalmaimat demagóg proletár szemléletű szövegeknek. Köszönöm!

Kálmán András: Két kérdésem van. Az egyik: a helyi tantervek készítéséhez vagy adaptációjához, a műveltségterületek lebontásához, a követelmények megjelenítéséhez milyen felkészítést kap az itt jelenlévő kedves kollégák sokasága, milyen felkészítést kapunk mi, pedagógiai intézetek, mert tantervelméletben sem az egyetemek, sem a főiskolák nem készítettek fel bennünket ilyen mélységben. Második kérdésem a követelményrendszerrel kapcsolatos. Az alapműveltségi vizsga követelményrendszere 50%, ahogy mondotta Marx tanár úr is, s én azt kérdezem, ha ez az alapműveltségi követelmény 50%, hogyan épül erre a felső középfok, netán az egyetemek felvételi követelményrendszere.

Horányi Özséb: További kérdés, észrevétel? Ha nincs, azt kérem a tanár úrtól, hogy válaszoljon!

Báthory Zoltán: Strukturált választ óhajtasz? Globális választ? Analitikus választ vagy szintetikus választ? Öt percet adsz, vagy 15 percet?

Horányi Özséb: Van még idő az autóbusz indulásáig, s az eddigi észrevételek is roppant szerteágazóak voltak, mi több, mindegyik nagyon konstruktív, így egy hallatlanul izgalmas vita kellős közepén vagyunk. Azt gondolom, hogy számodra, mint aki nevével fémjelzi a NAT-ot, ez egy roppant érdekes helyzet, s mi feszült figyelemmel hallgatjuk, hogy mi az, ami az itt elhangzottakból eljutott hozzád.

Báthory Zoltán: Kedves kollégák, hölgyeim és uraim! Nagyon szépen köszönöm a kérdéseiket, észrevételeiket, kritikájukat, jobbító szándékú megállapításait, kirohanásait. Úgy gondolom, hogy ez a mostani nem egy politikai színezetű szakmai konferencia volt, hanem nagyon is szakmai. Sikerült szakmai keretek között maradnunk, amit én az utóbbi hetek tapasztalatai alapján kimondottan nagyra becsülök. Szeretném megköszönni a pozitív, bátorító – báthorytó – megjegyzéseket is, természetesen nem a magam, hanem annak a többszáz pedagógusnak és oktatáskutatónak a nevében, akik kivették részüket ebből a változatból, és a korábbi változatokból is. Mint tudják, én csak „tettestárs” vagyok ebben a szerzőgárdában. Tényleg nagyon sokan dolgoztunk, különösen ezen az utolsó változaton. Több száz tanár ellenőrizte például a taníthatóság időkereteit. Mert ilyen ellenőrzést is végeztünk, méghozzá olyan tanárok bevonásával, akik hátrányos helyzetű iskolákban tanítanak, hogy ne essünk abba a hibába, hogy csak az elit gimnáziumok szempontjából vizsgáljuk a közös műveltséget, hanem lehetőleg minden iskolába járó gyerek és valamennyi tanár szempontjából. Természetesen szeretnék minden felvetődött problémára válaszolni, a Szücs Ervinéhez hasonló megjegyzéseket pedig – tehát hogy ez legyen itt, amaz pedig legyen inkább ott – ezt továbbítani fogom a szakmai bizottságnak, mivel e tekintetben nem érzem magam illetékesnek. A magyar nyelvtannal kapcsolatos problémákat is meg kell oldanunk. És nemkülönben figyelembe kell vennünk Radnai Zsófia megjegyzését, hiszen ez a NAT valóban nem engedi meg, hogy aki már az óvodában is tanult idegen nyelvet, az olyan iskolába kerüljön, ahol a kezdet kezdetétől tanítják. Vagyis az engedélyezett két-három évet szerintem ki kell bővíteni négyre. Tehát az ilyenfajta felvetéseket egyszerűen továbbítom az illetékes bizottságokhoz, amelyekről a január 20-i Köznevelésben olvashatnak, ahol megjelent a Nemzeti Alaptanterv első fejezete és megjelent a szakmai, műveltségi területi bizottságok vezetőinek névsora is. Most és itt szeretném megkérni azokat a kollégákat, akik ilyen jellegű megjegyzést kívánnak tenni a NAT-hoz, jó lenne, ha őket értesítenék, mert ebből egy ésszerű vita kerekedhet ki. Szeretném bejelenteni, hogy a Magyar Hírlappal megállapodtunk, hogy a február 4-i számban 88 000 példányban megjelenik az alaptanterv, s ezzel annak az igénynek kívánunk eleget tenni, miszerint egy iskolában nem elegendő egy példány az alaptantervből; ezt belátjuk, de többre nem tellett. A Magyar Hírlap segítségével most további példányokhoz is hozzá lehet jutni.

E technikai észrevételek után engedjék meg, hogy néhány szakmai kérdésre is válaszoljak. A Bánréti Zoltán által felvetett kérdésekre egy általános jellegű választ szeretnék adni. Az alaptantervek összeállításakor, tehát még a kezdet kezdetén, 1989-91-ben szembesültünk azzal a kérdéssel, hogy az alaptanterv műveltségi területei tartalmazzanak-e egy bizonyos tanításmódszertani, illetve pedagógiai megközelítési elvet, vagy sem. És akkor arra a következtetésre jutottunk, hogy alaptantervi szinten nem foglalhatunk állást semmilyen módszertani kérdésben, ezért az eklektikus öszszállítási elv mellett döntöttünk, amely megengedi, hogy a helyi tanterv szintjén különböző tanításmódszertani megközelítéseket lehessen alkalmazni. Ami, úgy gondolom, igen nagy lehetőséget ad minden úgynevezett alternatív programnak, ugyanakkor bizonyos ösztönzést is jelent mindazoknak, akik programokat készítenek és fejlesztenek. Terveink között természetesen szerepel az iskolák, és a fogyasztók tájékoztatása a programfejlesztésről és a programokról, hiszen mindig azt mondtuk, hogy tankönyv- és programpiac kell. Magyarán: minden eszközzel szeretnénk támogatni a programok, könyvek iránymutatások szerzőit, hogy termékeikkel, könyveikkel jelentkezzenek ezen a piacon. Mi – azaz a minisztérium – nem egy minősítő szerepet kívánunk ebben a folyamatban betölteni, hogy az iskolák ezáltal juthassanak közel a különböző programokhoz. Az, hogy az egyes műveltségi területek esetében „felsejlik” az 1978-as tanterv, úgy gondolom, bocsánatos bűn, sőt, azt mondanám, hogy még logika is van benne, hiszen arról szó sincs, hogy az 1978-as tantervet en bloc el kellene utasítani, mert voltak benne racionális elemek is. Tehát azt, hogy „felsejlik”, értelmezhetem pozitívan is, negatívan is. Persze nem lenne jó, ha ez a tanterv annak egyenes folytatása volna, de ha csak „felsejlik” benne, az nem baj.

Az, amit Bánréti Zoltán babonának nevez, arra én azt mondom, hogy ez nem alaptantervi téma, hanem tanításmódszertani, didaktikai kérdés, ott van a helye, ott kell tárgyalni. Nem egészen értem, hogy Bánréti Zoltán miért hozza összefüggésbe az alaptantervvel az általa babonának ítélt összefüggéseket, amikor ezzel nem is tudunk foglalkozni és nem is akarunk foglalkozni ebben a dokumentumban. Azt viszont nem hiszem, hogy olyasmi lenne benne, hogy minél hosszabb ideig tanítók valamit, annál könnyebb, vagy hogy a magas teljesítmény együtt jár az autokrata tanítási módszerrel. Elnézést, de ez biztos nincsen benne. (Megjegyzés: Bánréti azt mondja, a fordítottja van benne.) Fordítottja? A fordítottja sincs benne! Ez tanításmódszertani kérdés, a NAT pedig egy tan-

tervi dokumentum. Mindenfélét bele lehet magyarázni természetesen, és akkor máris ott vagyunk hogy egyénileg értelmezzük, amire természetesen mindenkinek joga van, ami igen sokszor problémát okoz a kommunikációban, de ismétlem, szándék szerint ez az alaptanterv nem kíván sem tanításmódszertan lenni, sem általános didaktika.

Az persze már megfontolandóbb kérdés, hogy a „jártasság”, „készség”, „képesség” tényleg olyan szómágia, amit meglehetősen kritikátlanul átvettünk a korábbi didaktikából. Nem kevés vita után maradt bent a mostani változatban. De hát ugye még ez sem végleges szöveg, és jelezni fogom a kollégáimnak, hogy a pécsi tanácskozáson ezt nem nagyon szerették.

Marx György kommentárjából azt szeretném kiemelni – megköszönve a hozzászólását –, hogy sok mindent a tanárra, tehát a tanári kultúrára kell bízni, és ezért olyan nagyon fontos dolog a tanárképzés és a tanár-továbbképzés. Mit tartok én a NAT szempontjából szerencsés tanári véleménynek? Több ilyen tapasztaltam. Elmentünk Komáromba például, mert az ottani magyar nyelven tanító középiskolai tanárok nicsenek benne a magyar pedagógiai közéletben, és arra kértem őket, nézzék meg a matematikát, amire átlapozták, majd azt válaszolták, hogy ők ezt tanítják. És akkor azt mondtam, hogy ez nagyon jó, ez a dolog lényege, s ha benne van a te kultúrádban, akkor benne lehet abban a közös alpműveltségben is, amit szeretnénk mindenki számára kötelezővé tenni. Bár csak így lenne! Még az idegennyelv-tanárok többségénél, a nyugati nyelveket tanító tanárok kultúrájában vélem időnként felfedezni, hogy nekik nem is kell tanterv, mert a kultúrájukban van a tanterv, és csak a teljesség kedvéért írja le az ember, mert sajnos, nincs minden iskolában ilyen tanár. Azt, hogy 90%-ban megfelel, ezt külön köszönöm Marx Györgynek, ilyen még nem mondtak a NAT-viták során a mérvadó értelmiségiek képviselői. Sőt, egyáltalán rangjukon alulinak találják, hogy nyilatkozzanak az ilyen oktatásügyi dokumentumokról, de ez a mai tanácskozás ilyen szempontból kivétel. Ugye, Nádori Laci bácsi, azt mondtad, hogy nem olyan rossz, hogy ne lehetne javítani?

Nádori László: Nem olyan jó, hogy javítás után ne lehetne még jobb.

Báthory Zoltán: Rendben van, ez már nagy engedmény, és hogy csoportnyomásra mondd.

De itt van még a különböző kisebbségek problémája. Belátom, mi csak két kisebbséggel foglalkozunk: a gyógypedagógiai oktatásban résztvevő tanulókkal és a nemzeti-etnikai kisebbségekkel. Belátom, hogy ennél sokkal többféle van, így gondolkodni kell ezen is, és még rugalmasabbá kell tenni a rendszert. A külföldi iskolákkal kapcsolatban mindig el szoktam mondani valamit, mert nagyon tanulságos, főleg amikor elit gimnáziumi tanárokkal folyik a vita a nemzeti alaptantervtől. Működik már nálunk francia iskola, a német iskola most épül. A múltkor éppen a német kulturális attaséval beszélgettünk erről a német iskoláról, és akkor azt mondja, hallja, hogy Nemzeti Alaptanterv készül, és alpműveltségi vizsga is lesz, meg talán érettségi is, majd minden további nélkül megjegyezte: „Ez természetesen ránk is érvényes!” Tehát benne föl sem merül az, hogy a közoktatás csak iskolai, csak egyéni ügy lenne, s miközben természetesen fenntartja magának a jogot, hogy úgy rendezze be az iskolát, ahogy akarja, az illető kormánynak, amely feltehetőleg a többség nevében kormányoz, megadja azt a lehetőséget, hogy iránymutatást adjon neki.

Nagyon érdekes az autonómia kérdése, hogy mekkora a pedagógiai autonómia, vannak-e ennek határai, és így tovább. Nagyon határozottan szeretném aláhúzni, hogy bár rendkívül sajnálatos, hogy az állam a valóságban, adatszerűen a fejkvóta révén, tényleg nem finanszíroz többet, mint 50%-ot – igen sok esetben kevesebbet –, ez azért nem jelenti, hogy azért járul hozzá ilyen korlátozott mértékben, mert csak a NAT-ot akarja finanszírozni. Ismétlem, a törvény iskolaellátási kötelezettségről beszél az iskolafenntartók esetében, ez pedig a helyi tanterv. Természetesen tartalmazza az alku: az iskoláknak alkuhelyzetben kell kiharcolnia azt a tantervet, amit jónak lát. Szabó Ákosnének mondom, hogy az iskolafenntartókkal sokkal kevesebb a baj, mint gondolja. Több iskolabarát iskolafenntartó van, mint azt általában véljük, és még az igen nehéz körülmények között működő iskolafenntartók is nagyon sok esetben erejükön felül támogatják az iskolákat. Ezzel nem akarom azt mondani, hogy az iskolafenntartókkal – amelyek sokszor laikusok – minden rendben volna.

A helyi vizsgáról is volt szó néhány hozzászólásban. Miként a törvény, általában én is azt szoktam mondani, hogy ha a NAT kötelező, akkor a NAT végére előírt tantervi követelményekből kikövetkeztetett vizsgakövetelmények is kötelezővé válnak majd, így az alpműveltségi vizsga minden rendű és rangú iskolára nézve kötelező olyan értelemben, hogy kötelező a tanulókat felkészíteni az alpműveltségi vizsgára. Ezt az alpműveltségi vizsgát különböző pedagógiai indokokra hivatkozva igen sok bírálat érte. Egy elit gimnáziumi testület nem érti, hogy miért kell neki alpműveltségi vizsgát szervezni, amikor az nagyon könnyű vizsga lesz az ő esetükben és nem fog mutatni semmit, esetleg lefele lesz nivelláló hatással az iskolájukban. A magam részéről nem hiszem, hogy ez bekövetkezne, hiszen az iskola szervezheti a helyi tantervre helyi vizsgát, ha érdekelt benne, hogy kimutassa a hatékonyságát, majd csinál egy másik vizsgát, amely magában foglalja ezt az alpműveltségi vizsgát is, ám annál lényegesen több. A dolog lényege, hogy talán tényleg nem kellene kötelezően előírni, csak azt mondani, hogy ez egy technikailag jól megalapozott lehetőség arra, hogy az iskola kimutassa, mit tud produkálni a diákja tizenhat éves életkorban, a tizedik évfolyam végén. Amit Nagy József mondott, hogy mindenféle előírás nélkül hány ezer tanuló és hány iskola jelentkezik önként az alpműveltségi vizsgára, azt jelzi, hogy az iskolákban nemcsak elutasítják az alpműveltségi

vizsgát, hanem egy idő után az iskolák ki akarják mutatni a környezetüknek, hogy íme, milyen hatékonyak vagyunk, ide adjátok a gyerekeiteket, az iskolafenntartóknak pedig azt mondják: nekünk érdemes a pénzt adni, mert mi hatékony iskolát tudunk működtetni. Lehet, hogy ez egy kicsit naiv elképzelés, de azt gondolom, hogy hosszabb távon jobb stratégia, mint azt mondani, hogy az állam kötelezően írja elő. Mondhatná egyébként ezt is, hogy nyomatékosra tegye: az alaptanterv mindenkinek a műveltsége, és hogy biztosítsa a relatív átjárhatóságot az intézményei között, de talán jobb azt mondani, hogy majd elterjed. Amikor egy városban három középiskola bevezeti az alapműveltségi vizsgát és kettő nem, akkor az a kettő is előbb-utóbb rátér erre a rendszerre; de most csak spekulálgatok arról, hogy mi a legjobb módszer.

Vámos Tibor hozzászólásának is nagyon örülök, mert elmondhatom, hogy a Nemzeti Alaptantervvel egyidőben kiadtunk egy közoktatásfejlesztési stratégiát, amelyben főképpen az iskolaszervezéssel kapcsolatos kérdésekben foglaltunk állást, és amelyben az általános képzés teljes mértékű kiterjesztését 2005-re tervezzük. Tehát tévedés ne essék: az általános képzést nyújtó iskolázás tizenhat éves életkorig 2005-re lenne teljes, ami megszüntetné a jelenleg zsákutcás iskolákat. Ma még, ha azt nézzük, hogy nyolcadik után hova mennek a gyerekek, a kisebbik felük, a 45%-uk lényegében valóban a zsákutcás szakmunkásképzőbe, szakiskolába, speciális szakiskolába iratkozik, ha egyáltalában benn marad az iskolarendszerben. Stratégiánk ennek a meglehetősen nagy lemaradásnak a kijavításáról szól. Itt van a kezemben *A Nemzeti Alaptanterv implementációja* című tanulmány, amelyet Pócz Gábor kollégám írt, és amelyet kedden fogunk megvitatni egy szakértői körben. A tanácskozás címe az, hogy *A NAT után*, tehát abból a feltételezésből indulunk ki, hogy ha majd egyszer a miniszter aláírja a Nemzeti Alaptantervet, akkor mi lesz a teendő, milyen segéd-eszközöket, milyen továbbképzési tematikát, milyen vizsgakövetelményeket kell alkalmazni, milyen fejlesztőközpontokat kell beindítani stb. Ráadásul ehhez még bizonyos fejlesztési összeget is megszavazott az amúgy nagyon szigorú Pénzügyminisztérium, tehát a NAT implementációjának, bevezetésének, „beültetésének” a feltételei meglehetősen jók.

Szeretném még elmondani, hogy Halász Gábor vezetésével egy nagy kutatási projekt foglalja majd össze, hogy a NAT bevezetése előtt milyen a magyar oktatásügy hatékonysága. A tanulmányban empirikus feltáró adatok és leíró adatok egyaránt szerepelnek, ezzel szeretnénk a társadalom számára világossá tenni, hogy milyen teljesítményt ér el az az iskolarendszer, amelyre egyesek szerint sokat, mások szerint keveset költ a magyar országgyűlés. Úgy gondolom, hogy a néhány évente megismételt oktatási jelentésekkel folyamatos minőségi ellenőrzést lehet gyakorolni. A statikus, illetve a dinamikus szemléletre vonatkozó megjegyzéseket továbbítani fogom az illetékeseknek; az a véleményem ugyanis, hogy a NAT-tal kapcsolatban mindig fejleszteni kell az egyes szakterületeket, márpedig az ilyenfajta megjegyzések erre jók.

A gyógypedagógusok a kedvenceim közé tartoznak. Először is mindig mindenütt ott vannak és hallatják a szavukat, és határozottan kijelentik, hogy ők az iskolarendszerhez tartoznak; s ennek a NAT-nak korábbi változatait is nagyon alaposan bírálták. Az a rövid passzus, ami a különböző – tényleg úgy szerepel ott, hogy – fogyatékosokkal, foglalkozik, úgy gondolom, hogy jó, legalábbis egy szakértői kollégium és a Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete egyértelműen jelezte, hogy ezzel a fogalmazásmóddal egyetért. Azt mondták, hogy ne csak azt mondjuk, hogy testi, hanem azt is írjuk, hogy mozgási fogyatékosok, de az „akadályozottság” tudomásom szerint még nem merült föl, jóllehet a fogalom nagyon tetszik és talán a következő NAT-változatban már ez fog szerepelni. Egyébként az egész dokumentum integráció-barát, és a közoktatási törvényben is szeretnénk megszüntetni azt a hátrányos kitételeket, hogy a gyógypedagógiai tanulók után járó magasabb fejkvóta megszűnik, ha a fogyatékos normál iskolába jár.

Azt hiszem, – ha nem is kielégítően –, de mindenkinek igyekeztem válaszolni a megjegyzésére. Engedjék meg, hogy végezetül méltányoljam azt, hogy szombat délután itt ülnek és „NAT-olnak”, ahelyett, hogy otthon ülnének és pihennének. Köszönöm szíves figyelmüket, érdeklődésüket!

Horányi Özséb: Szeretném megköszönni Báthory Zoltán tanár úr jelenlétét – ő két meg arra a tanácskozás közben, hogy hagyjam már az államtitkározást –, azt gondolom, mindnyájunk nevében mondhatom, hogy tulajdonképpen elég sokat sikerült átadnia a NAT-ból, illetve átvennie mindabból, amit mi itt elmondtunk, úgyhogy ez tényleg egy jó ülés volt. És még azt se felejtjük el, hogy itt elhangzottak előadások, melyek rövidesen megjelennek az Iskolakultúrában, ami újabb ösztönzés lesz majd a NAT-hoz. Egyetlen kötelezettségem van még, hogy átadjam a szót Zsolnai főigazgató úrnak.

Zsolnai József: Hölgyeim és uraim, záróra. Ez alkalomból engedjék meg, hogy a volt – a nem létező és mégis létező – MTA EKB tagjainak megköszönjem, hogy másodszor is közreműködtek. Itt, a hallgatóság soraiban voltak, akik megkérdezték, hogy lesz-e folytatása? Én ezt megígérni a magam részéről nem tudom, mert az én megbízatási időmbe – a megbízatásom augusztus végén lejár – ez már nem fér bele, de az utódomnak, aki majd az intézet élén követ engem, javasolni fogom, hogy pártfogolja a felvetést, s hogy létezzon továbbra is az EKB, valahol Magyarországon, például a Dorottya utcában. Nagyon köszönöm azoknak az előadóknak, akik úgymond az MTA-n kívülről

érkeztek, így Báthory Zoltánnak is, mert igenis nemcsak a NAT, hanem ennek a tanácskozásnak a szempontjából is gyorsan közreműködővé vált. És külön köszönöm, hogy észrevette, hogy itt két napon át tényleg szakmai és csak szakmai tanácskozás folyt. Külön köszönöm a hallgatóságnak figyelmét, érdeklődését, és bár tudom, hogy nem illik ilyet mondani, de azt az együttműködését, összeszedettségét, fegyelmét is, mellyel hozzájárultak a sikerhez. Nagyon-nagyon köszönöm a pécsi Janus Pannonius Egyetem Bölcsészettudományi Karának, hogy helyt adott a tanácskozásunknak. És személy szerint külön köszönetet kell mondanom a szervezőknek – betűrendben haladva, *Márk Katalin*nak, a BTK tudományos titkárának, *Rét Rózsának*, aki élete egy jelentős részét, majdnem felét, az Akadémia, illetve az EKB környékén töltötte és tölti, valamint *Vágó Irénnek*, az Országos Közoktatási Intézet tudományos titkárának. Azoknak is őszinte köszönetet mondok, akik a tanácskozási anyag rögzítésének nagyon nehéz munkáját elvállalták. S végül a pécsieknek és a helyi sajtónak is szeretnék köszönetet mondani az érdeklődésükért. Azt hiszem, Pécs mindent megtett annak érdekében, hogy a tanácskozásunk sikerrel záruljon. Remélem, nem felejtettem ki senkit. Mégegyszer, utoljára – ám a folytatás reményében – köszönetet mondok mindenkinek.

Horányi Özséb: Ehhez már csak annyit szeretnék hozzátenni a pécsiek nevében, hogy mi pedig azt köszönjük nektek, hogy üdvözölhattünk benneteket itt ezen a konferencián. Ezzel a tanácskozást bezárom.