

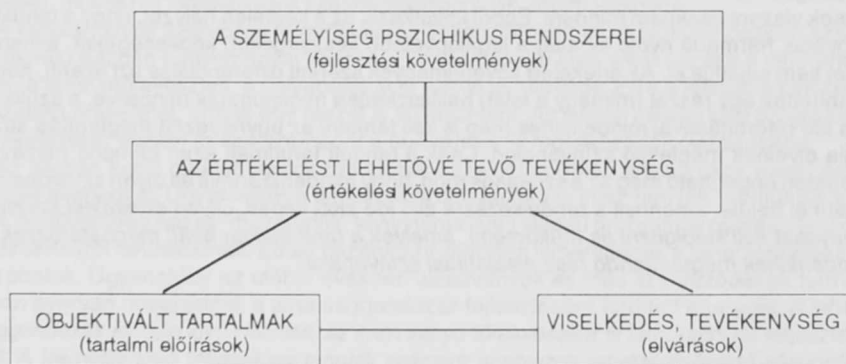
Tartalmi szabályozás

Az iskolai nevelés egyik legfontosabb problémája a tartalmi szabályozás, amelynek mindenütt a világon különböző kiindulású megoldásai léteznek. Hazai tapasztalataink, gondjaink és a fejlesztési szándékok szélsőséges nézetek formájában ütköznek. Ezek a nézetek közelítően megfelelnek a világszerte folyó viták kiindulásainak: a) a tartalmakat részletesen előíró *tantervi szabályozásnak*, b) az *értékelési követelményekkel* (vizsgákkal) megvalósuló szabályozásnak, valamint c) a nevelést, a személyiség fejlődésének segítését középpontba állító, az *iskolai életmóddal szembeni elvárásokat* megfogalmazó (általában reformpedagógiai indíttatású) kiindulásnak. A szélsőséges nézeteket vallók ezek közül az egyikre esküsznek, a többit ki akarják zárni. Egyesek csak a vizsgákkal, mások csak a tantervekkel kívánnak szabályozni, ismét mások ezek egyikét sem fogadják el, szerintük semmiféle szabályozásra nincsen szükség, a nevelés és a központi szabályozás összeférhetetlen.

A háromféle alapkiindulás közül egyet kitüntető szélsőségesek kevesen vannak. A vita inkább arról folyik, hogy melyik legyen a domináns kiindulás, és ez a dominancia milyen erős legyen. Ugyanis tartalmi előírásokkal (tantervvel) éppen úgy gúzsba lehet kötni, formalizmusba lehet kényszeríteni a pedagógust, az iskolát, mint az értékelési követelményekkel (vizsgákkal). Minden a részletezettségen és az ellenőrzés szorosságán múlik. A „mindenki azt csinál, amit akar” elv érvényesülésével viszont a társadalmi rendszerek szétesnek.

Abból indulunk ki, hogy léteznek iskolák és létezik iskolarendszer. Ha erre szükség van, akkor nem nélkülözhető valamilyen központi szabályozás. A milyen kérdésre pedig azt az elvi választ tekintjük kiindulásnak, mely szerint: olyan minimális központi tartalmi szabályozás lehet kívánatos, amely a szülőknek, tanulóknak, pedagógusoknak, iskoláknak, önkormányzatoknak és más iskolafenntartóknak az optimális alkalmazkodó képesség, hatékonyság és fejlődés szolgálatában maximális mozgásteret, választást, beeszlást tesz lehetővé. *A nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy ez az elv leginkább a szabályozás különböző eszközeinek az összehangolt alkalmazásával valósítható meg.* Lássunk előbb egy vázlatot a tartalmi szabályozás alapvető eszközeinek a viszonyairól, majd vizsgáljuk meg a hazai megoldások lehetőségeit és sajátosságait.

Alapvető kiindulások



A háttéranyagok célja az, hogy megmutassák a személyiségfejlesztési követelmények kidolgozásának elméleti alapjait, ismertessék a tartalmi szabályozásnak azt a rendszerét, amelyek a fejlesztési követelmények egyik elemét képezik; hogy leírják a személyiség tartalmát megtestesítő pszichikus rendszereket, amelyek a fejlesztési követelmények alapjai, hogy megadják a követelmények fontosabb fogalmainak értelmezését. A szókincs és a fogalomkészlet elemzése a bírálóknak, a véleményezőknak kíván segítséget nyújtani az áttekintéshez. Természetesen köszönettel vesszünk minden észrevételt a háttéranyagokra vonatkozóan is, de szeretnénk hangsúlyozni, hogy nem ezek az írások képezik a bírálat, a véleményezés, a vita tárgyát, hanem maguk a fejlesztési követelmények. Ezek a háttéranyagok arra szolgálnak, hogy jobban bele lehessen látni a megoldási módokba, a szándékokba, hogy a problémák élesebben feltáruljanak, könnyebben tettenérhetőek legyenek.

A hagyományos tantervek és tantervi követelmények az objektívált tartalmakból indulnak ki: azt sorolják föl és írják elő, hogy mit kell tanítani (milyen tantárgyakkal és időfelosztással). Mivel a *tartalmi előírások* nem teszik lehetővé, hogy a nevelés megfelelő szerepet kapjon, századunkban a reformpedagógiai mozgalmak és az újabb törekvések megkísérlik a természetes szocializáció hatásmechanizmusait érvényesíteni az iskolában. Ezt az iskolai életmóddal, a szervezeti megoldásokkal, a pedagógiai tevékenységgel szemben olyan *elvárások* megfogalmazásával törekkenek elérni, amelyek a tanulói tevékenységet, a cselekedtetést állítják középpontba az iskolai élet olyan átalakításával, amelynek révén fórumokat teremtenek a természetes viselkedésnek.

Ma már lehetséges olyan kiindulás is, amely a személyiség tartalmát megtestesítő pszichikus rendszereket, azok lehetséges és elvárt fejlettségi szintjeit, vagyis a *fejlesztési követelményeket* adja meg mint pedagógiai követelményeket.

Ahhoz, hogy a fejlesztési követelményként megadott pszichikus rendszerek a lehetséges és elvárt szintre fejlődjenek, természetesen megfelelő tartalmakat kell elsajátítani alkalmas magatartás, tevékenység, viselkedés által. Vagyis a pszichikus rendszerek nyelvén megfogalmazott fejlesztési követelmények viszonylag nagy mozgásteret engedve egyúttal megmutatják a személyiség fejlődése szempontjából tanítandó *tartalmak körvonalait*, valamint jelzik a személyiség optimális fejlődése szempontjából kívánatos *iskolai életmóddal, a neveléssel kapcsolatos elvárásokat*.

A tartalmi körvonalak megfogalmazásakor kiinduló feltételnek kell tekinteni a nemzetközi tapasztalatokat amelyek azt bizonyítják, hogy a meglévő *tantárgyi rendszer* lényeges átalakulása sok évtizedes folyamat. Ebből az következik, hogy csak olyan követelményrendszernek van realitása, amely a jelenlegi tantárgyi rendszerből indul ki, nem követel meg egyik napról a másikra lényeges átalakulásokat, de lehetővé teszi a feltételektől, szándékoktól függő változásokat és változatosságot. Bár nem a meglévő tantárgyak, az objektívált tudás képezi a követelmények alapját, hanem a személyiség és pszichikus rendszereinek a fejlettsége, mégis csak abból szabad kiindulni, ami van, és ahhoz kell viszonyítani a megfogalmazott követelményeket, ami a jelenlegi realitás.

Hasonlóképpen realitásként kezelendő az a *pedagógiai kultúra*, iskolai életmód, aminek alapján a jelenlegi iskola működik. Csak olyan pedagógiai követelmények lehetnek életképesek, amelyek nem feltételezik a jelenlegi iskolai életmód, nevelési, oktatási tevékenység gyökeres és gyors módszerbeli átalakulását, de lehetővé teszik, sőt ösztönzik a hatékonyabb nevelés feltételeinek megteremtését, módjainak keresését, alkalmazását, terjedését.

A személyiség, a pszichikus rendszerek fejlődését szolgáló fejlesztési követelmények nem alkalmasak az elért eredmények értékelésére. Ezt az *értékelési követelmények*, a vizsgakövetelmények teszik lehetővé, amelyek azt adják meg, hogy a tanuló milyen viselkedéssel, tevékenységgel, cselekvéssel demonstrálja: a szóban forgó viselkedésre kész és képes az értékelendő kompetenciával, motívummal, képességgel, készséggel, ismerettel rendelkezik, azt az értékelési kritériumnak megfelelő szinten használni tudja.

A fentiek értelmében a *pedagógiai követelmények* két különböző műfajt képező részből állnak: a (személyiség) *fejlesztési követelményekből* és az *értékelési követelményekből* (a tervek szerint ez utóbbiak vitára bocsátható anyaga 1994 végéig készül el).

Amennyiben a hagyományos tantervi követelmények gumifogalmait (a tanuló tudja, értse, legyen képes stb.) szétbontjuk személyiségfejlesztési és értékelési követelményekre, és ezeket jelentőségüknek megfelelően önálló műfajokként kezeljük, akkor a hagyományos tantervi (tantárgyi) követelmények megszűnnek. Továbbá: ha a hagyományos tantervek célrendszerének funkcióját a tartalmi szabályozás alapelvei veszik át (amint ez sok országban a tartalmi szabályozás önálló műfajává váló „curriculum guidelines” által megvalósul, és nálunk is készülnek ilyen szerepű alapelvek), akkor a hagyományos tantervről a célrendszer is leválik.

Ami megmarad: a tanítandó tartalmak felsorolása, a lehetséges tantárgyrendszer és az óraterv (a tartalmak tantárgyak szerinti elrendezése, valamint a rendelkezésre álló idő részletes felosztása). Ha ezeket kötelezően előírnánk, ahogyan a hagyományos tanterv teszi, merev, fejlődésképtelen rendszert hoznánk létre, amelyben a tanuló, a szülő, a helyi társadalom csak elviselné, amit vele tesznek, a pedagógus pedig a végrehajtó szellemi

segédmunkás szerepét kapná. Ha viszont ezek nem kötelező előírások, akkor a tanterv már nem tanterv. Nem a tartalmi felsorolásokat, a tantárgyrendszert és az óratervet kell kötelezően előírni, hanem a követelményeket: a fejlesztési és az értékelési követelményeket. A tartalmi felsorolások, a tantárgyrendszerek, az óratervek csak ajánlások, TARTALMI AJÁNLÁSOK lehetnek (zárójelben a „kerettanterv” kifejezés segítheti az új fogalom kapcsolását), különböző változatokat, lehetséges megoldási módokat tartalmazva. (A fentiek alapján előálló tartalmi szabályozás rendszerét lásd a címlapon.)

A pedagógiai követelmények szerepe

Évszázados minták és gyakorlat alapján megszoktuk, hogy az iskolai élet, a nevelés, az oktatás tartalmát a tanterv szabályozza; hogy minden iskolafokozatnak és iskolatípusnak külön tanterve van; hogy a tanterv valamely zárt eszmerendszert, világnézetet, ideológiát deklarál, ennek alárendelve jelöli ki az átszármasztandó értékeket és tudástartalmakat, határozza meg az óratervet (évfolyamonként definiálva a tanítandó tantárgyakat és azok heti óraszámát); hogy előírja a tennivalókat (századunk közepéig általános és részletes utasítások, az ötvenes évektől tantervi követelmények formájában); hogy a tantervek (szoros kivételektől eltekintve) az ország valamennyi iskolájára kötelező érvényűek. Mára a helyzet gyökeresen megváltozott, nemcsak a lehetőségeket, az új törvényben megfogalmazott szándékokat tekintve, hanem az 1985-ös törvény és módosításai, valamint a kialakult exlex állapot következményeként a gyakorlatban is módosult.

Másfajta helyzet

Mindenekelőtt minőségileg új helyzet állt elő az iskolafokozatok és az iskolatípusok vonatkozásában. Századunk közepéig három egyértelmű fokozat létezett: a négyosztályos elemi iskola, valamint (nemzetközi terminológiával élve) az alsó és a felső középiskola. A négyosztályos elemi iskolán belül formálisan nem léteztek párhuzamos iskolatípusok. Az alsó középiskolában viszont három iskolatípus működött: a nyolcosztályos gimnázium alsó négy évfolyama, a polgári iskola és a népiskola ötödik-hatodik osztálya. A felső középiskolai fokozaton belül sokféle típus létezett (reálgimnázium, humán gimnázium, leánygimnázium, liceum, különböző szakképző középiskolák). Századunk közepétől az általános iskola létrejöttével megszűntek az alsó középfok iskolatípusai, és ennek következtében az alsó és a felső tagozat mint iskolafokozat egymásra épülő tagozattá vált, vagyis a nyolc évfolyam egyetlen iskolafokozattá épült össze, amelyen belül nem léteztek párhuzamos iskolatípusok. A felső középiskolában három iskolatípus alakult ki: az egységes gimnázium, a változó nevű középiskolai szakképzés, valamint a szakmunkásképzés.

Az utóbbi években nyolc- és hatosztályos gimnáziumok létesültek. Ennek következtében az egységes általános iskola felső tagozatán belül, vagyis az alsó középiskolában három iskolatípus létezik, továbbá a negyedik és a hatodik évfolyam fordulóponttá vált, megindult az 1-4., az 5-6. és a 7-8. évfolyamok iskolafokozattá válása. Ugyanakkor elfogadott, hogy a szakképzést 16 éves kor után lehet megkezdeni. Vagyis a felső középiskola első két évfolyamán is mindenkit általános képzésben kell részesíteni. Ennek szükségességét velejárájaként pedig egy újabb iskolaváltási pont jön létre.

Mármost az a kérdés, hogy ebben az új helyzetben mire fel iskolafokozatokra, iskolatípusokra kell új országos érvényű tartalmi szabályozást kidolgozni. Avagy az alakulóban lévő új iskolaváltási pontok (az óvodát nem számítva négy pont, öt fokozat) hagyományos értelemben nem képeznek iskolafokozatokat, illetőleg csak két iskolafokozattal kell számolni: a tíz évfolyamos általánosan képző iskolával és az ezt követő szakasszal? Az alsó középiskolába lenyúló kétféle gimnázium és az általános iskola hagyományos értelemben három különálló iskolatípusnak tekinthető? Talán belátható, hogy az iskolaszervezet és az ehhez igazodó tartalmi szabályozás kérdése évszázados mintáink és szokásaink segítségével nem értelmezhető. Ugyanis nem egyszerűen arról van szó, hogy új iskolafokozatok és iskolatípusok jöttek, illetve jönnek létre, hanem az iskolarendszer eddigiek-

től eltérő másfajta strukturálódásával szembesülhetünk, amelyre nem értelmezhetők a hagyományos iskolafokozatonkénti és iskolatípusonkénti tantervek.

Gyökeresen megváltozott a helyzet abból a szempontból is, hogy országos érvénnyel minden iskolának nem írható elő valamely zárt világnézet, ideológia. Az is kérdésessé vált, hogy országos érvénnyel szabad-e minden évfolyamra előírni, hogy milyen tantárgyakat heti hány órában kell tanítani, továbbá szabad-e részletesen előírni a tanítandó tartalmakat és így tovább. Egyszerűen kérdéssé vált, hogy a hagyományos értelemben vett tantervekkel megoldható-e a közoktatás tartalmi szabályozása. Vagyis nem arról van szó, hogy a változásokat követő új tanterveket kell kidolgozni, hanem a tartalmi szabályozás újfajta rendszerére van szükség.

A tartalmi szabályozásnak különböző módjai alakultak ki (az eszmények, célok deklarálása, a tanítandó tartalmak előírása, a tantárgyak és óraszámok meghatározása stb.). A szabályozási módok az iskolarendszer szerveződési szintjeire (az iskolarendszer egészére, az iskolák egyes csoportjaira, az egyes iskolákra) lehetnek érvényesek országos vagy helyi szinten.

A tartalmi szabályozás módjai és eszközei

A tartalmi szabályozásnak sokféle eszköze, módja alakult ki, amelyek az egyszerűség kedvéért az alábbi öt kategóriába sorolhatók: 1) követendő eszmények, 2) átszármasztandó tartalmak, 3) pedagógiai tevékenység, 4) tanulói tevékenység, 5) követelmények (a tanulói személyiség és pszichikus rendszereinek, struktúráinak elérendő fejlettsége). Valamilyen formában minden iskolarendszerben léteznek írott vagy íratlan szabályok, normák a tartalmi szabályozás fenti kategóriáira vonatkozóan. Attól függően, hogy ezek közül melyek dominálnak és milyen szintre vonatkoznak (az iskolarendszer egészére, az iskolák egyes csoportjaira, egyes iskolákra, illetve országos vagy helyi érvényűek) különböző szabályozási szisztémák, tantervi rendszerek léteznek.

KÖVETENDŐ ESZMÉNYEK Az eszmények a nevelés általános céljaiban, alapelvekben, deklarációkban stb. jelennek meg. Zárt eszmerendszer (például egy meghatározott világnézet) esetén rendszerint ez a domináns, mindent átható, meghatározó szabályozó erő. Ennek alapján történik a tanítandó tartalmak kiválasztása, ez határozza meg a nevelő tevékenységével szembeni elvárásokat stb. Ez az alapja annak a felfogásnak és gyakorlátnak, mely szerint előbb az általános célokat kell definiálni, majd azokból több lépcsőben levezethető a tartalmi szabályozás, a tanterv egész rendszere. Mivel ma már a legtöbb országban többféle eszmerendszer él együtt, ezért a demokráciákban országos érvénnyel ezek egyike sem írható elő, egyik sem képezheti a tanterv domináns alapját.

Az ebből a helyzetből fakadó problémák megoldása érdekében univerzális célok, elvek, normák megfogalmazására történnek kísérletek országos és nemzetközi szinten egyaránt. Ilyenek például a gyermeki jogok geníi deklarációja, az oktatási törvényekben megfogalmazott általános elvek, és/vagy az önálló műfajjá fejlődő tartalmi irányelvek. Ezek a nevelés, az iskolai élet egészét átható szemléletmódok kívánának lenni, amelyekből azonban nem lehet levezetni az átszármasztandó tartalmakat, a pedagógiai tevékenységet stb. (Nálunk jelenleg az új törvény tartalmaz általános célokat, alapelveket is, készülnek továbbá az irányelvek műfajához közel álló alapelvek.)

ÁTSZÁRMAZTATANDÓ TARTALMAK Az átszármasztandó tartalmak különböző részletettségű kijelölése mindenféle tanterv alapvető (a szillabusz esetében egyedüli) tartalma. A tudományok, a tudás logikáját követő tananyagkiválasztás és elrendezés kifinomult módszerei alakultak ki. Ugyanakkor a reformpedagógia a tudomány, a tudás logikájától gyökeresen eltérő logikájú, az emberi tevékenység logikáját követő tanterveket dolgozott ki (mint például a Dalton-terv). Mivel a tudás logikája a valóság, a világ különböző szféráinak logikáját törekszik leírni, ezért ennek mellőzése, lebecsülése károsnak minősíthető. Nem véletlen, hogy a tanítás az iskolák túlnyomó többségében a tudás logikáját követő tantervek, tankönyvek szerint folyik a világon mindenütt. (Jelenleg a tudástartalmakat a még formálisan érvényben lévő régi tantervek, a nekik megfelelő tankönyvek hordozzák. Készültek új szellemű, de a meglévő rendszer kereteihez igazodó

tanfolyamok, léteznek iskolák, amelyek saját tantervet dolgozták ki, és készül néhány tankönyv az új iskolastruktúra szolgálatára. Végül létezik a NAT-3 néven ismertté vált, könyv alakban megjelent javaslat, amely a leendő tízosztályos kötelező iskolázás egészére részletesen előírja a tanítandó tudást.)

TANULÓI TEVÉKENYSÉG Az iskolai élet, a tanulás nem követheti szolgálait a tudás logikáját, ha az oktatás mellett a nevelés is fontosnak minősül, hiszen végül is az határozza meg a személyiség fejlődését, hogy mit él meg és mit nem él meg, mit tesz és mit nem tesz a tanuló. Ezt fölismerve a reformpedagógia és sok mai törekvés a hatékonyabb nevelés érdekében a cselekvés, a tevékenység logikájára fűzi fel az iskolai életet, ezt teszi meg a tartalmi szabályozás domináns elemévé. (Hazánkban Gáspár László dolgozott ki ilyen rendszert, amelynek elemei néhány iskolában kimutathatók, az utóbbi években létrejött néhány Waldorf-iskola és Montessori-iskola. Egyébként iskolarendszerünkben a tudományok, a tudás logikájára felfűzött oktatás folyik, és ez nem változhat, a nevelés sem válhat hatékonyabbá, ha továbbra is az „átszarmaztatandó tudás” egyeduralma fog érvényesülni.)

PEDAGÓGIAI TEVÉKENYSÉG A deklarált eszmék, a kiválasztott tartalmak, az elvárt tanulói tevékenységek nagymértékben körülhatárolják a pedagógus nevelő/oktató tevékenységét. Léteznek azonban a pedagógus tevékenységét közvetlenül befolyásoló szabályozó eszközök is. Régebben ilyenek voltak hazánkban az országos érvényű tantervi utasítások, de helyi, iskolai szinten a munkarend továbbra is működtet szabályozási mechanizmusokat. A pedagógiai tevékenység mindmáig meghatározó erejű szabályozó eszköze az óraterv, amely előírja, hogy adott iskolatípusban melyik tanévben milyen tantárgyakat, heti hány órában kell tanítani. (Magyarországon mind ez ideig az óraterv országos érvényű szabályozó eszköz volt, amitől csak egyedileg elbírált miniszteri engedéllyel lehetett eltérni. Most jutottunk el oda, hogy kérdéssé vált ennek az országos érvényű szabályozási eszköznek a létjogosultsága. Az ebből fakadó problémák megoldása most van folyamatban.)

PEDAGÓGIAI KÖVETELMÉNYEK A követendő eszmények, az átszarmaztatandó tartalmak, a pedagógus és a tanuló elvárt tevékenységének funkciója végeredményben az, hogy elősegítse a tanuló személyiségének fejlődését. Ezért az lenne ésszerű, ha a személyiség fejlesztésével kapcsolatban fogalmaznánk meg azokat a pedagógiai követelményeket, amelyeket a nevelés/oktatás eredményeként adott életkorokban elérni kívánatos és lehetséges. Erre sokféle kísérlet történt, de legfeljebb (a fejlődés valamiféle szakaszolása alapján) az életkori sajátosságok figyelembevételét lehetett csak elérni a tananyag elrendezésében, a nevelési/tanítási módok megválasztásában (lásd például Piaget munkásságának hatását, Nagy László tevékenységét századunk első felében). Az olyan makacsul és szakadatlanul ismételt jelszószerű deklarációk, mint például: „nemcsak ismeretekkel kell a tanuló fejét tömni, hanem a gondolkodást, a képességeket, a személyiséget kell fejleszteni”, jelzik, hogy erős és eleven az igény erre a megközelítésre.

A korábbi eredményei azonban nem tette lehetővé, hogy az ilyen általános deklarációkat fejlesztési követelményekké konkretizáljuk. Csak az utóbbi évtizedek eredményei (mindenekelőtt a kognitív pszichológia, a szociálpszichológia és a személyiség „magjának”, az Én kutatásának az eredményei) szolgálnak alapul arra, hogy ezen az úton a pedagógia elinduljon. Bár nagyon sok még a fehér folt, az egymással szöges ellentétben álló, egymás mellett élő elmélet, és szinte áthatolhatatlan a fogalmi/terminológiai dzsungel, mégsem reménytelen, hogy áthidaló kompromisszumokkal használható fejlesztési követelményrendszert dolgozzunk ki.

A magyar tantervmélethez Bloom céltaxonómiájától függetlenül, azzal egyidejűleg (az ötvenes években) alakult ki a „tantervi követelmény” fogalma és használata a tantervfejlesztésben. Ez az „általános utasítások” és a „részletes utasítások” használatának évszázados hagyományát váltotta fel. (Az „utasítás” azt írta elő, hogy mit csináljon a pedagógus. Vagyis a pedagógus tevékenysége által szabályozta a nevelés, oktatás folyamatát.)

A „követelmény” nemcsak az „utasítástól” különbözik gyökeresen, hanem a bloomi céltaxonómiától is. Leegyszerűsítő szembeállításal, bloomi szóhasználattal azt mondhatjuk, hogy a magyar tantervi követelményrendszer „eredménytaxonómia” („taxonomy of

attainments"): azt törekszik leírni, hogy a nevelés, az oktatás eredményeként a tanulóban milyen pszichikus rendszerek, struktúrák (kéességek, készségek, fogalomrendszerek stb.) létrejötte várható el adott tanév, iskolafokozat végéig. Az elméleti koherenciát és a gyakorlati megoldások színvonalát tekintve a magyar megoldás kevésbé kidolgozott és hatékony, mint a bloomi céltaxonómia. Mivel azonban a magyar tantervi követelmények az eredményre, a kialakítandó pszichikus struktúrára is utalnak (például „legyen képes”), ezért jobb kiindulásul szolgálnak olyan tantervi követelmények kidolgozásához, amelyek a pszichikus rendszerekre teszik a hangsúlyt. Ezáltal az ismeretek mint objektívációk és a pszichikus struktúrák egymáshoz való viszonya alapvető kérdéssé válhat.

A magyar tantervelmélet fogalomrendszerének sajátos problémája, hogy a „tan” jelentése gátol (az egyéb gátoló tényezők hatását növelve) minden olyan erőfeszítést, amely a nevelést a tanterv alapjává kívánja szervesíteni. A hagyományos tantervben megfogalmazott eszmények, általános célok és alapelvek (mint a nevelést hangsúlyozó komponensek) nem sokkal többek díszítő soroknál, a tanítandó tartalmak (ismeretek) felsorolása maradt mind a mai napig a meghatározó szabályozó erő. A „pedagógiai követelmény” fogalma elősegítheti, hogy ezt a gátat áttörjük, hogy a hagyományos tanterv különböző összetevőit szétválasszuk és egymásra vonatkoztassuk: sajátos funkcióikat és egymáshoz való viszonyaikat tisztázzuk. Ezt a célt szolgálja a címben használt „pedagógiai követelmény” fogalma.

A tartalmi szabályozás, a tantervelmélet régi felismerése, hogy nem elég követni a deklarált eszméket, elveket, tanítani a kiválasztott tartalmakat, elvégeztetni a szükségesnek ítélt tevékenységeket, elvárni a helyesnek hitt viselkedési módokat, követelményként azt is meg kellene fogalmazni, hogy mindennek mi legyen az eredménye. Századunk második felének taxonómiai mozgalmai ezt a problémát ostromolják. A nevelés/oktatás eredményének két, egymással szorosan összefüggő vonatkozásával szembesülünk.

a) Mindenféle emberi tanulás a személyiség pszichikus rendszereinek, struktúráinak módosulásával jár. Az eredmény tehát a személyiség egészét és annak legkülönbözőbb jellegű és terjedelmű pszichikus rendszereit, struktúráit (kompetenciák, motívumok, előítéletek, képességek, készségek, szokások, képzetek és hasonlók) érinti.

A személyiségfejlesztési követelmények azt írják le, hogy adott életkorokban, az iskolázás adott szakaszainak végére a tanulói személyiség kompetenciáinak, motívumrendszerének, képességeinek, készségeinek, ismereteinek milyen fejlettségi szintjét kívánatos és lehetséges elérni. A pedagógiai követelmények a törvényekben, az irányelvekben deklarált általános célok figyelembevételével készülnek, tekintetbe veszik a tudás logikáját és a gyakorlati tevékenység logikáját is, de önálló műfajt képeznek, amely a személyiség pszichikus struktúráinak, rendszereinek lehetséges és kívánatos fejlesztését fogalmazza meg. A fejlesztési követelmények azáltal biztosítanak tág mozgásteret a pedagógusnak, az iskolának, hogy csak a személyiség alapvető, átfogó pszichikus rendszereit, a tartalmak körvonalait írják le, ugyanakkor lehetővé teszik a rendszer átjárhatóságát, mert egyértelműen körvonalazzák az egyes életkori szakaszokra (iskolai szakaszokra) vonatkozó lehetséges és elvárható fejlettségi szintet is. A fejlesztési követelmények a hagyományos tantervi követelményektől eltérnek, például nem földrajzi ismereteket, témákat sorolnak föl, hanem a földrajzi tudatot mint koherens pszichikus rendszert írják le, megjelölve, hogy adott életkorban e pszichikus rendszer milyen fejlettsége lehetséges és kívánatos.

A fejlesztési követelmények a tudás szelekciójának, a tantárgyak, az óratervek, a tankönyvek készítésének, a pedagógiai és a tanulói tevékenységek megválasztásának segítői és az értékelési követelmények kidolgozásának az alapjai. (A fejlesztési követelményekről részletesebben a következő segédanyagokban lesz szó.)

b) A pszichikus rendszerek, struktúrák nyelvén megfogalmazott fejlesztési követelményeknek csak akkor van értelmük, ha teljesülésük színvonala értékelhető. Az értékelhetőség feltétele pedig az, hogy a tanuló demonstrálja az értékelendő pszichikus rendszer működését a működést kiváltó és megfigyelhető viselkedésével, tevékenységével, a tevékenység produktumával. Ahhoz, hogy a nevelés/tanítás konkrét támpontokat kaphasson és az értékelés lehetővé váljék, a fejlesztési követelményekben megfogalmazott át-

fogó, komplex pszichikus rendszerek alapvető összetevőit, működésük kívánatos és lehetséges színvonalát is meg kell adni. Ezt a célt szolgálják az értékelési követelmények.

Amíg a fejlesztési követelmények azt írják le, hogy miféle pszichikus struktúrákat és milyen szintre lehet és kell fejleszteni, addig az értékelési követelmények azt jelölik meg, hogy mire tudja használni a tanuló az adott pszichikus struktúrát, segítségével mit tud csinálni. (Ennek a megközelítésnek gazdag nemzetközi szakirodalma van, magyarul két friss tanulmányt ajánlunk az olvasó szíves figyelmébe: Egységes és differenciált vizsgakövetelmények, egységes és differenciáló értékelés, valamint Értékelési kritériumok és módszerek. Pedagógiai Diagnosztika 1. és 2. szám, 1992, 1993.)

Érvényességi szintek

Korábban láthattuk, hogy problémák vannak a hagyományos értelemben vett iskolafokokkal és iskolatípusokkal, az iskolarendszer szerveződési szintjeivel. Ennélfogva nem egyértelmű, hogy a tartalmi szabályozás módjai mire vonatkoznak, mi az érvényességi szintjük.

Ha a szakképzés megkezdése 16 éves korban, vagyis a tizedik évfolyam után kívánatos, akkor az általános képzés tíz évig tart. Ebből következően a nyolc évfolyamos iskolafokozat tíz évfolyamosra alakul. E folyamat eredményét illetően két ellentétes útkezes tanúi lehetünk. Az egységes általános iskola mintájára, egységes (fokokat és típusok nélküli) tíz évfolyamos általános iskola jönne létre. A NAT eddigi három változata ilyen iskolafokozatra készült. Mivel a tíz évfolyamon belül nincsenek iskolafokok, a NAT a valóságos vertikális tagozódást az „elemi szint” és az „alapszint” megnevezésekkel veszi tudomásul. Iskolatípusokat viszont a NAT-3 nem vesz tekintetbe. A másik útkezes a törvény egy korábbi tervezetében jelent meg, amely a tíz évfolyamot különböző iskolatípusokkal szabdalta szét. Ez az elgondolás erős ellenállásba ütközött, rövid idő múlva lekerült a napirendről. A NAT-3 alapját képező egységes tíz évfolyamos iskola viszont nem létezik, és kérdéses, hogy tiszta formában megvalósítható-e, célszerű-e erre törekedni.

A valóság ugyanis az, hogy a tíz évfolyamos általános képzés ugyan egyetlen iskolafokozat, de léteznek benne iskolaváltási pontok. Sok településen csak négyosztályos iskola működik, ezeknek a tanulóknak iskolát kell váltaniuk. Mivel léteznek nyolcosztályos gimnáziumok, az ide fölvettek is iskolát váltanak a negyedik után. A hatosztályos gimnáziumok miatt pedig a hatodik évfolyam is szakaszhatárrá válik. Tekintettel arra, hogy sok településen csak nyolc évfolyamos iskola működik, továbbá a gimnáziumok többsége négyosztályos, ezért a nyolcadik évfolyam ugyan megszűnik mint az iskolafokozat vége, de továbbra is iskolaváltási pont marad. Végül a jelenlegi 9-10. évfolyamon három iskolatípus működik.

Ha mármost sem az egységes tíz évfolyamos iskola nem kívánatos és nem is nagyon lehetséges, ugyanakkor az iskolatípusokkal szabdaltságot sem szeretjük, akkor tulajdonképpen mit akarunk? Erre a válasz az is lehetne: semmit. Nem kell strukturális változás. Ez a negyedszázada kitarotán ismételt „válasz” azonban súlyos következményekkel járna (amelyeket itt nem szükséges sorolni, a témának gazdag szakirodalma van).

Rendszertani fogalmakat hív a segítségül, a hagyományos értelemben vett iskolafokokat és iskolatípusokat „iskolafajoknak” minősíthetjük. Említettük, hogy ezekkel a kategóriákkal nem lehet az új helyzetet értelmezni. Szerencsére létezhetnek „iskolafajták” is. Ilyenek eddig is léteztek: a felekezeti iskolák nem iskolatípusok, hanem iskolafajták, hasonlóképpen a szakközépiskola mint iskolatípus szakirányú változatai nem iskolatípusok, hanem iskolafajták, ahogy a nemzetiségi iskolák is. *A tíz évfolyamos általános képzés mint iskolafokozat olyan értelemben lehet egységes, hogy nem tagozódik iskolafokozatokra, hanem csak iskolaváltási szakaszokra, nincsenek benne iskolatípusok, hanem csak iskolafajták.*

Mindez egyrészt megmagyarázza a tantervi (műfaji) vitákat, másrészt a tartalmi szabályozás sajátos rendszerének szükségességét jelzi.

Mindenekelőtt szükség van arra, hogy az iskolarendszert (beleértve az óvodát is) tartalmi szempontból is egységként kezeljük. Ennek érdekében meg kell fogalmazni a rendszer egészére érvényes általános eszményeket, célokat, alapelveket. Mivel a törvénytervezetben ezzel kapcsolatban csak a legfontosabb elemek találhatóak, ezért elengedhetetlen a rendszer egészére érvényes tartalmi irányelvek kidolgozása. Ezeknek nem ellentmondó specifikus eszmerendszerek is érvényesülhetnek, de csak iskolafajtákra vagy egyes iskolákra vonatkozóan.

Az átszámaztatandó tartalmakat és az óraterveket tartalmazó tantervek továbbra is csak iskolafokokozatokra és iskolatípusokra készülhetnek, de ezek csak a kereteket írhatják körül, hogy kellő mozgástér maradjon az iskolafajtáknak és az egyes iskoláknak is. *Ebből következik, hogy a tízosztályos iskolafokokozatra olyan kerettantervet kell kidolgozni, amely megakadályozza, hogy az iskolafajták iskolatípusokká szeparálódjanak, de elegendő mozgástér enged ahhoz, hogy sajátos tantervi változatuk által iskolafajtákként definiálhassák magukat.*

A fejlesztési követelmények egységesen a tíz évfolyamos általános képzésre vonatkoznak, figyelembe véve az iskolaváltási szakaszokat. Az iskolafajták és az egyes iskolák különbségei az értékelési követelményekben juthatnak kifejezésre (a megoldási módokra vonatkozó további információkat lásd a fent hivatkozott két tanulmányban).