

# Az oktatás tartalmi szabályozása

## Nemzetközi kitekintés

*Az utóbbi évtized hazai pedagógiai és oktatáspolitikai törekvéseinek túlnyomó részét a tartalmi modernizáció körüli viták határozták meg. Az egységes alapkövetelmények kidolgozása, elfogadása, bevezetése és felülvizsgálata összetett, a tanítási-tanulási folyamat egészét érintő folyamat. Éppen ezért érdemes számba venni azokat a nemzetközi tantervfejlesztési tendenciákat, amelyek egyrészt hatást gyakoroltak a hazai tartalmi szabályozásra, másrészt a további lépések kiindulópontját jelentik.*

**T**anulmányom első része rövid áttekintést nyújt az utóbbi évtizedek tantervfejlesztési irányvonalairól, bemutatja a nemzetközi törekvések hármás dimenzióját. A második rész elemzi és strukturálja a legfontosabb tanterveket, oktatáspolitikai törekvéseket. Végezetül számba veszem azokat a kulcsfogalmakat és tendenciákat, amelyek a következő évtizedben az oktatás tartalmi szabályozására minden valószínűség szerint hatást gyakorolnak. A tanulmány elsősorban a tartalmi szabályozás szűkebb szintjeit vizsgálja, nem tűzi ki céljául a téma tágabb, az iskolaszervezet, az iskolai tudás és a tanárképzés komplex elemzését.

### A tantervfejlesztés hármás dimenziója

A napjaink tantervfejlesztési folyamataira ható tényezők számba vétele előtt érdemes összefoglalni azokat a szinteket, amelyek (olykor egymást erősítve, máskor kiiktatva) meghatározták az előző évtizedek törekvéseit. Az előzmények rövid felvázolása egyrészt azzal az előnnyel jár, hogy lehetővé válik a nemzetközi folyamatok és tantervek strukturálása, másrészt *Fontanelle* gondolatait szem előtt tartva: „Alaposan győződünk meg a tényről, mielőtt az okot kutatjuk. Ez a módszer lassú ugyan, de legalább elkerüljük azt a neveltséget, hogy olyannak az okát találjuk meg, ami nincs.” Az alábbi dimenziók vizsgálata tűnik célszerűnek:

- tagoltság és egységesítés;
- szabályozási szintek;
- irányítási-felelősségvállalási szintek.

#### *Tagoltság és egységesítés*

A tartalmi szabályozás utóbbi két évtizedére a differenciálódási és integrálódási folyamatok változó erősségű megjelenése jellemző. A tartalom tagoltsága a tudományos információrobbanás természetes velejárója. Ennek szerves leképeződése mutatkozik meg az egymástól eltérő iskolatípusok tantárgyi kereteiben és tananyag-szabályozásában egyaránt. Ugyanakkor a differenciálódási folyamatokkal párhuzamosan erőteljes tendenciaként jelent meg az egységesítésre való igény. Ez magával hozta az egységes követelmények kidolgozását, az európai és globális dimenziók tantervekbe történő beépítését, valamint az ismeretek erőteljesebb összekapcsolását. Az iskolatípusok és tantervek mentén történő tananyag-szabályozás további szintekre tagolódik. Beszélhetünk külső és belső

tagoltságról és egységesítésről, valamint ezek variációiról. (1) A tananyag-szabályozási folyamatokat figyelembe véve egy közös többszörös felé való mozgás figyelhető meg, amely szerint a belsőleg és külsőleg teljesen tagolt rendszerek az integrálódás, a központilag egységesített modellek a differenciálódás irányába mozdultak el. Az előbbire az alaptantervvel történő szabályozási technika, az utóbbira a helyi tantervek megalkotása és bevezetése látszik a legjobb példának. Mindkét rendszer egymás felé tart, a közös műveltség-alapok és a helyhez kötött tantervi ismeretek egyensúlyára épít. Ez a „kívánatos” egyensúlyteremtés megtervezett, valamint rejtett tartalom-szabályozási technikákat egyaránt magába foglal. A hangsúly a tagoltság és egységesedés mértékén, a változások erősségén van. A tananyag szabályozásának különböző szintjei jelennek meg. Ezek a rétegek egyrészt befolyásolják a beavatkozás irányát, másrészt a tagoltság és egységesedés egyensúlyi állapotára is hatással vannak.

#### *Szabályozási szintek*

Az egységesedés és tagoltság folyamata a központosítás mértékének függvényében közelítette meg a tananyag-szabályozás lehetőségeit. Amennyiben a tanítási-tanulási dimenzió szabályozását tekintjük vizsgálódásunk alapjául, úgy további típusok elemzése válik lehetővé. A tantervi szakértők egyetértenek abban, hogy a tagoltsági és egységesedési tendenciák három szabályozási rendszer mentén valósulhatnak meg. A bemenet (input) felől történő szabályozás hagyományos formája a tanítási-tanulási folyamat egészét felölelő központi tanterv. Ez törvényi előírásokkal szabályozza a tananyagot, eszköze egy részletes, előíró, központi tanterv. Történhet azonban az in-put szabályozás az egységes műveltség-alap megjelölésével is, amely mintegy „vezérfonalként” szolgál a részletesebb, helyi szinten történő tananyag-szabályozás számára. Ez csak a legfontosabb tartalmi elveket adja meg, a részletes megvalósítás, a fent említett egyensúlyteremtés helyi szinten történik. A folyamat mentén történő szabályozás részletes előírások és pontosan meghatározott törvényi keretek megteremtésével szabályozza a tartalmat. Elsősorban azokra a rendszerekre jellemző, ahol a differenciálódás nagyobb mértékű volt, mint az egységesedés. A központi szabályozás harmadik formáját azok a technikák alkotják, amelyek elsősorban a tanítási-tanulási folyamat kimeneti pontjaira, a vizsgakövetelmények rendszerére, valamint a tanulói tudásszintekre épülnek. A kimeneti szabályozás (out-put) a rendszer végpontjait határozza meg. A központosított, szttenderdizált (egységesített) vizsgák útján kívánja biztosítani az egységes alaptudást. A bemenet és a kimenet felől történő szabályozás kombinációja is igen gyakori. Ebben az esetben a tartalmi szabályozás a bemenet felől egy alaptanterv, a kimenet felől pedig követelményszintek és vizsgarendszerek révén valósul meg. (2)

#### *Irányítási-felelősségvállalási szintek*

A tagoltság és egységesedés folyamata, valamint a tartalmi szabályozás szintjei az irányítás és a felelősségvállalás különböző faktorai mentén valósulnak meg. Attól a pillanattól kezdve, hogy a tanterven nem a tantárgyak és óraszámok pusztá felsorolását értjük, az országos és a helyi irányítás-felelősségvállalás eltérő mértékű lehet, függetlenül a szabályozás egységességétől és differenciáltságától, valamint a tartalmi szabályozás szintjeitől. A Művelődési és Köznevelési Minisztérium felkérésére 1993 elején egy munkacsoport tisztázta azokat a tantervi alapfogalmakat, amelyek a további munkálatok szempontjából elengedhetetlenül fontosak voltak. A jeles tantervi szakértőkből álló grémium a központi és a helyi irányítási-felelősségvállalási szintnek megfelelő tantervi formákat élesen elkülönítette. A központi tanterv „minden tanulónak járó nevelés és képzés célkitűzéseit, kötelező iskolai tevékenységeit, közös tantervi követelményeit” tartalmazza, míg a helyi tantervi szint „adott iskolában használt tanterv”, az adott intézmény helyi sajátosságaira épül. Mindkét esetben kulcskérdés az irányítás és a fele-

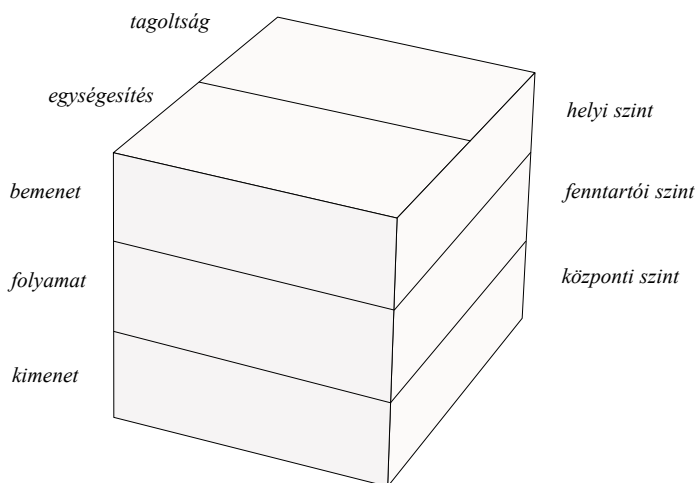
lősségvállalás mértéke. A fenntartói tanterv a központi alapelvekre épül, az irányítás és felelősségvállalás túlnyomórészt az adott intézmény fenntartójának a kezében van. (3)

A fenti szintek egymásra épüléséből a nemzetközi tantervfejlesztési dimenziók különböző típusai strukturálhatók. Mindhárom szabályozási szintre jellemző az egyensúlyteremtés, azaz a folyamatok középre tartanak, ám számos európai tanterv markáns stílusjegyeket mutat. A tanulmány második részében ennek megfelelően a fent említett három tartalmi szabályozási dimenzió számos kombinációjának elemzésére nyílik lehetőség. (1. ábra)

Természetesen az utóbbi két évtized nemzetközi tartalmi szabályozási folyamataira olyan tényezők is hatottak, amelyek a fenti három dimenzió közös metszéspontjaiban helyezkednek el. Ezek egyike a már említett egyensúlyteremtés, amely egyszerre jelenti a különböző szintek egymás felé történő mozgását. Így az eddig tagolt rendszerek egységesednek, a csak kimenetet szabályozó technikák a folyamatot, illetve a bemeneti oldalt is figyelembe vevő szabályozással párosulnak, az irányítás és felelősségvállalás pedig egyenlő mértékben kezd megoszlan a központi, a fenntartói és a helyi szint között. Mindhárom dimenzió egymásra hat, a szabályozás hatékony működése érdekében szoros logikai egységet alkot. Az egyes dimenziók logikailag összefüggő, egységes struktúra felé mozognak. A koherenciára való törekvés a társadalmi igényeknek megfelelő és a tanulók életkori sajátosságait figyelembe vevő tananyag-szabályozási folyamatot feltételeznek. (4) Az egyensúlyteremtés és a koherenciára törekvés mellett fontos szempont a tartalmi szabályozásra ható társadalmi szerepvállalás erőteljes megjelenése. Ez az irányítás-felelősségvállalás szintjeire (központi, fenntartói, helyi) is hatást gyakorol, amennyiben nagyobb beleszólást igényel a tanítási-tanulási folyamat egészét tekintve.

### A tartalmi szabályozás nemzetközi folyamatai

A tartalmi szabályozás folyamata Európa számos országában rendelkezik a fenti jellemvonásokkal. Sok helyen ezek egymás mellett élése és egymásra hatása egyaránt jellemző. A tanulmány elsősorban azokra az országokra koncentrál, ahol a tartalmi szabályozás hármás dimenziójának területei markánsabban figyelhetők meg. Ilyen jegyeket mutat a norvég, az olasz, a finn, a dán, a német, az angol, a skót, a holland, az észak-



1. ábra. A tartalmi szabályozás hármás dimenziója

amerikai és az új-zélandi szabályozás. Másfelől szükséges a kelet-közép-európai régió rövid elemzése is (Lengyelország, Csehország, Románia, Szlovákia).

A *norvég tartalmi szabályozásra* egyaránt jellemző az egységesedés és a differenciálódás. Maga a norvég modell a tagoltság és egységesítés egyensúlyára épít, a fenntartói szintű ellenőrzést helyezi az előtérbe, valamint a bemenet (in-put) felől szabályoz. A rendszer egységes, hiszen 1989 óta minden iskolára vonatkozó alaptantervi követelményekre épül. A szabályozás differenciált elemeit azok a helyi tantervek jelentik, amelyeket az egységes alapelvek alapján minden iskola maga dolgozott ki. A norvég alaptanterv két részből áll: a rendszer egységét megfogalmazó általános alapvetésből, valamint a különbözőség mértékét is meghatározó részletes tantervből. A tanítási-tanulási folyamatot a bemenet felől szabályozza, hiszen a tanterv második része részletesen tartalmazza a norvég iskolában tanítandó tartalmi elemeket. A helyi tantervek jóváhagyása elsősorban a fenntartó szinten valósul meg. Az oktatás modernizációját segítő 1994-ben az iskolák kezébe egy „vezérlő kalauz”-t (Guide) adtak, amely két részből állt: az első rész a tanulás különböző szintjeivel foglalkozott a motivációtól és a tervező munkától elindulva a tantervi célok lebontásán keresztül a felelősség és értékelés területéig bezárólag. A dokumentum második része a diákönkormányzatok, általában véve az iskola társadalmi-demokratikus jellegének fontosságát emelte ki. A „kalauz” a norvég alaptanterv szerves kiegészítőjeként körvonalazta azokat a területeket, amelyek elősegítették az alaptantervi követelmények hatékony bevezetését. A norvég tartalmi szabályozás elsősorban a tanítandó tartalomra és a mögötte meghúzódó állampolgári értékekre koncentrált, ezért a tantervi szakértők tananyagközpontú dokumentumként tartják számon. (5) A norvég tartalmi szabályozás a helyi tantervek révén lehetővé teszi a rendszerszintű differenciálást, ám a közös tartalom és értékrendszer az oktatás egységesítését is szolgálja. A tantárgyi tartalom meghatározásával a bemenet felől szabályoz, a rendszer egészét tekintve elsősorban a fenntartói felelősség elemei dominálnak, hiszen az állam a törvényi kereteket adta meg. Az iskolák helyi felelőssége elsősorban az alaptantervi elvárásokhoz történő igazodásban és a fakultatív tárgyak bevezetésében nyilvánul meg. A helyi tantervek jóváhagyása és ellenőrzése a fenntartó feladata. A norvég alaptanterv kulcseleme a helyi fejlesztés és innováció alapelveinek a meghatározása. Az 1985–87 közötti időszakban megalkotott alaptantervet (7–16 éves tanulók számára) három alapelv mentén szinte teljes mértékben újraértékelték és átalakították. Meghatározták azt, hogy az alaptantervvel történő szabályozás milyen mértékű keretet adjon a helyi fejlesztés számára. Szorgalmazták azt, hogy a dokumentum csak alapot nyújtson, „vezérfonalként” működjön közre a helyi tantervi követelmények létrehozásában. Azáltal, hogy az iskolakezdést hatéves korra vitték le, a korábbi kilenc évről tízre növelték a tankötelezettséget. Harmadsorban érveltek a helyi felelősség, az iskolák önértékelésének szükségessége mellett. A helyi tantervek készítése magával hozza azt az inspirációt, ami elengedhetetlen feltétele az oktatás megújulásának, a tanárképzés modernizációjának, a módszertani kultúra szélesedésének. (6) A kilencvenes évek második felét további reformok jellemzik (1994: középiskolai, 1997: általános iskolai reform). A bemenet felől történő szabályozás mellett az alaptantervben megjelenített alapelveknek megfelelően a kimeneti oldalt is felülvizsgálták.

A *lengyel tartalmi modernizációs törekvések* sokban hasonlítanak a norvég folyamatokhoz. Az egységesedési és differenciálódási tendenciák egyensúlya éppúgy megfigyelhető, mint a helyi megyei és tartományi ellenőrzés és felelősségvállalás kialakítására tett lépések, valamint a kevert (a bemeneti és kimeneti elemeket egyaránt tartalmazó) tartalmi szabályozási szintű modell. Az 1980-as évek végén bekövetkezett társadalmi, politikai és gazdasági hatások a lengyel oktatás egészére hatalmas erejű nyomást gyakoroltak. Az Oktatási Minisztérium által 1998-ban Varsóban kiadott reformelképzelések szerint a változások elindításának egyik vezérgondolata az egységesítés, a rendszer kompenzivitásának az erősítése volt. Másfelől már a 90-es évek elején a tanítási idő felhasználásá-

nak mintegy 30 százalékát az iskolákra bízták, amit 1996-tól fokozatosan egy erősödő fenntartói felelősségvállalás egészített ki. (7) A fenti folyamatoknak megfelelően az egységesedés irányába ható reformokat az 1999–2000. tanévtől hosszas viták után vezették be. A reform egyszerre jelent strukturális, irányítási-felelősségvállalási és tartalmi változásokat. Maga a tantervi reform a norvég folyamatokhoz hasonlóan egy alaptantervi keretekre épülő helyi tantervi szabályozást jelent. Olyan tudatos paradigmaváltást jelképez, amelyben a korábbi enciklopédikus ismeretközpontúság helyett előtérbe kerül a képességek fejlesztésének és a problémák egyéni megoldásának területe. Az egyensúlyteremtést nem pusztán az egységesedés és differenciálódás mentén képzeli el. A lengyel tartalmi szabályozás fontos alapelve a tanulói tapasztalatokhoz közelített, megismerési és gyakorlati elemeket egyaránt tartalmazó követelményrendszer kidolgozása. A tantervi alapelvek esetében a dokumentum leszögezi, hogy elsődleges célkitűzés „az iskolai autonómia növelése és a szabad módszer- és taneszközzválasztás biztosítása”. A tantervi reform

---

*Kiemelt területként kezelik a helyben tanított tantárgyak tartalmi és időkereteinek részletezése mellett a tanári és tanulói tevékenységek részletes felsorolását, az integrált blokkok megjelenítését, valamint a külső és belső értékelés céljainak és elveinek a meghatározását. A lengyel oktatási és ezen belül a tantervi reform legfigyelemreméltóbb eleme annak koherenciája. A tartalmi modernizáció egy logikus rendszer szerves része, amelyben az egyes stratégiai pontok egymásra épülve segítik elő a reformlépések hatékony bevezetését és megvalósítását.*

---

leírása részletesen tartalmazza azokat az irányelveket, amelyek a helyi tantervek készítését és szerkezetét is befolyásolják. Kiemelt területként kezelik a helyben tanított tantárgyak tartalmi és időkereteinek részletezése mellett a tanári és tanulói tevékenységek részletes felsorolását, az integrált blokkok megjelenítését, valamint a külső és belső értékelés céljainak és elveinek a meghatározását. A lengyel oktatási és ezen belül a tantervi reform legfigyelemreméltóbb eleme annak koherenciája. A tartalmi modernizáció egy logikus rendszer szerves része, amelyben az egyes stratégiai pontok egymásra épülve segítik elő a reformlépések hatékony bevezetését és megvalósítását.

Hasonló logikai egységet mutat fel az olasz tartalmi modernizációs stratégia. A tartalmi szabályozás hármasszoros dimenzióját figyelembe véve, az olaszországi folyamatok a tagoltság, a helyi szint erősítésének és a kimeneti szabályozás megreformálásának a modellértékű jegyeit viselik magukon. A jelenlegi elképzelések a differenciálódás és a helyi szintű felelősség növelését célozzák

meg. A tervezett változtatások az alábbi területeket célozták meg: decentralizáció, autonómia, a kötelező oktatás kiterjesztése, tantervi változások, az oktatás és a szakképzés integrációja, a vizsgakövetelmények felülvizsgálata, a tanári státusz újragondolása. A minisztérium által felkért, tantervi szakértőkből álló bizottság feladata az, hogy állítsanak össze olyan szttenderdeket, amelyek tartalmazzák azokat a legfontosabb ismereteket és képességeket, amelyeket az ezredfordulón minden olasz diáknak tudni kell. A tantervi reform legfontosabb területeit a minisztérium által kiadott dokumentum („Il Sistema Educativo Italiano”) az alábbiakban jelölte meg: képesség a világ és a saját környezet megértésére, kommunikáció, együttműködés, kritikus értelmezés. Frederico Ottolenghi, az oktatási miniszter szakértője szerint a tervezett reformok egyszerre szolgálják az esélyek kiegyenlítődsét, valamint az oktatás egészének hatékonyabb működését.

Az egységesítés és tagoltság egymásrahatásának újabb példáját adja a finn tartalom-szabályozás folyamata. A helyi tantervek készítésében és bevezetésében előrébb tartá-

nak, mint akár a norvég vagy a lengyel tantestületek. Az 1991 tavaszán bevezetett finn tantervi reform kulcseleme „a tanulás képességének a fejlesztése”, két jelképe pedig a „rugalmasság és az együttműködés” volt. A helyi tantervek tervezésénél a legfontosabb szempont a finn gyakorlatban is a helyi felelősség és autonómia növelésében mutatkozott meg. A reform bevezetésének jelenlegi fázisában (1994-től) a különböző iskolaszakaszok számára külön tantervi kereteket készítenek, amelyben meghatározzák a kötelezően tanítandó tantárgyakat, valamint azok minimális órakeretét. A komprehenzív iskolák számára 1994 januárjában kiadott tantervi keretek három fejezetben foglalják össze a tartalmi modernizáció legfontosabb alapelveit, tantárgyi kereteit, a tantárgyak céljait, vázlatos tartalmát, követelményrendszerét, értékelését és időkeretét. A finn tartalmi keretek nagy hangsúlyt helyeznek az ismeretek integrációjára, a tantárgyközi projektek szervezésére. A nagyobb szabadság és választás elvére jó példa az az adat, amely szerint a felső-középfok esetén a korábbi időszakban a kötelező tárgyak a tanítási-tanulási folyamat időkeretének 80–84 százalékát foglalták el, míg a reformok 1991-es bevezetését követően ez a keret 60–65 százalékra csökkent. A reform bevezetésének jelenlegi szakaszában bővítik a kötelező oktatásban választható nyelvek számát. A svéd és a finn nyelv mellé felkerült egy másik nyelv ismerete is a tantárgyi listára. A finn tartalmi szabályozásban bár kétségekívül a differenciáltság és a helyi felelősségvállalás dominál, ezzel párhuzamosan az egységesülési tendenciák is megfigyelhetők. Különösen igaz ez a tankönyv-választás folyamatára, ahol a széles választék ellenére az egységes tantervi keretek célkitűzéseikhez legjobban igazodó mintegy 4–5 típus a legelterjedtebb. A tantervi keretek követelményrendszerében megjelenő kulcskompetenciák elsősorban a tanulás és önálló információszerezés, -feldolgozás, valamint a helyes önértékelés képessége köré szerveződtek.

A dán *tartalmi modernizáció* alapelveit a parlament által jóváhagyott oktatási törvény tartalmazza. A tantárgyi tantervek és óratervek kiadása a dán kultuszminisztérium felelőssége. A valóságos tantervi folyamatok azonban a fenntartói szinten dőlnek el. Ezen a szinten hagyják jóvá az iskolák által készített helyi tanterveket, a részletes központi útmutatók az egységesítés és differenciálódás egyensúlyát hivatottak biztosítani. A dán oktatási törvény a pártok széles konszenzusán alapul, elsősorban a kilencéves alapiskola, az ezt követő választható tizedik évfolyam, valamint a gimnáziumi és szakiskolai képzés kereteit szabályozza. Jelenleg is tart a népiskolai törvény átdolgozása. A részletes tantervi előírások elsősorban „az ország versenyképességének megőrzését” tekintik fő feladatuknak, így kiemelt területként jelenik meg az idegen nyelvek tanítása (angol, német, francia). Jelentős tendencia a tanítási-tanulási folyamat kimeneti oldalról történő megközelítése, ami egy, a korábinál tudatosabb vizsgarendszer kiépítését, a teljesítmények értékelését és empirikus elemzését vonja maga után. A minisztérium által kiadott részletes tantárgyi tantervek három fejezetre tagolódnak: a törvényhez igazodó alapcélkitűzés egy alaptantervi „vezérfonal”, amely alapjául szolgál a helyi tantervek készítésének, valamint egy tanári „kézikönyvszerű” útmutató, amely teljes részletességgel tartalmazza az adott tantárgyi kerethez illeszkedő órakereteket és módszertani-didaktikai leírásokat. Végezetül a tartalmi szabályozás fenti folyamatát a részletes vizsgakövetelmények zárják le. A gimnáziumi törvény lényeges célkitűzése a fakultatív és választható tantárgyak számának növelése, valamint a gimnázium alapcélkitűzéseinek újragondolása. Alaptétel a változásokhoz való igazodás, az új kihívásoknak való megfelelés.

A növekvő mértékű fenntartói felelősségvállalás széles tárházát alkotják azok a *német tartományi kerettantervek*, amelyek a dán tartalomszabályozáshoz hasonló részletességgel elsősorban a tanítási-tanulási folyamat módszertani és pedagógiai alapjait hangsúlyozzák. Bár a közös műveltségi alapok gondolata még nem merült fel, ám a korábban tartományi szintek és iskolatípusok mentén tagolt német rendszerben is egységesedési tendenciák figyelhetők meg. Néhány iskolatípus esetében a tartományok már korábban is közös tanterveket használtak. A tantervkészítés menetét a tartományi parlamentek által

hozott törvényi keretek szabályozzák. A részletes tantervi munkálatokat a minisztériumok irányításával működő tantervi bizottságok végzik. Ennek megfelelően a tantervi irányítás-szervezés erőteljesen központi, a tanítási-tanulási folyamatot szabályozza. Az egyes tartományok kerettantervei általában két egymástól jól elkülöníthető részből állnak: általános rész, részletes tananyag. Az általános rész az adott tantárgy tanítási céljainak felsorolása mellett „az oktatás megszervezésének didaktikai alapelveit is tartalmazza”. A részletes tananyagot tartalmazó fejezet évfolyamokra és témakörökre bontja az általános rész alapozó szakaszait. A német tartományok kerettanterveire leginkább a tagoltság, a bemenet oldaláról történő szabályozás, valamint a fenntartói szint felelősségvállalása jellemző.

A hosszú időn át tagolt rendszerekben (*Anglia, Skócia, Hollandia*) az 1990-es évek elejétől erőteljes egységesítési, egyensúlyteremtő tendencia figyelhető meg. Ez legtöbbször az alaptantervi követelményszintek, közös műveltségi alapok kidolgozásában nyilvánult meg. Elsősorban a kimenet felől közelítik meg a tanítás tartalmát, valamint erőteljesen építenek a fenntartói irányítás, szervezés és felelősségvállalás szintjére. A tartalomszabályozást érintő elképzelések megvalósítására korántsem az egyetértés a jellemző, a változtatásokat hatalmas vita kíséri. Egyfelől az iskolák erőteljes központi beavatkozásként élik meg a tananyagszabályozás lépéseit, másfelől például az angol nemzeti tantervet övező viták a különböző érdekcsoportok egymással ellentétes törekvéseit is megvilágították. Az autonomisták érdekeinek megfelelően a korábbi tíz követelményszintet nyolcra csökkentették és növelték az önállóan gazdálkodó iskolák számát. Az utilitaristák hasznosságelvű szempontjait az egyes tantárgyak gyakorlatias követelményrendszerébe építették be. Az angol nemzeti alaptanterv bevezetésével kapcsolatos vitákat számos hazai és nemzetközi tanulmány feldolgozta. Ezek részletezése helyett érdemes megemlíteni azokat a közös pontokat, amelyek a megegyezés alapjai lehetnek az elkövetkező években. Ilyenek például az egyenlő esélyek megteremtésének tantervi technikái (például az alapozó időszak kitolása, a követelmények és az életkori sajátosságok illesztése, a tanítási-tanulási folyamat kimeneti oldalának tágabb szintmeghatározásai) és a fejlesztésközpontúság (a képességek fejlesztésének előtérbe helyezése, a gyakorlatiasság elvének érvényesítése). Skóciában a Tantervi tanács az 1980-as évektől az 5–14, a 14–16 és a 16 év feletti korosztály számára számos tantervi programot dolgozott ki. Az 5–14 évesek számára megalkotott „A tanterv struktúrája és egyensúlya” címet viselő dokumentum (1993) öt részből áll. Az első két fejezet foglalkozik a bevezetendő program legfontosabb alapelveivel és célkitűzéseivel, a harmadik rész tartalmazza a tantervkészítésre ható tényezők felsorolását, a negyedik fejezet a tantervi értékeléssel, az ötödik az új elképzelések bevezetésének ütemét tartalmazza. A lengyel tartalmi szabályozásnál megemlített koherenciára való törekvés a skót tananyagszabályozás esetében is megfigyelhető. Hollandiában az 1993-tól bevezetett alaptantervi követelmények szolgálják az egységesítést. Nem határoztak meg olyan részletezettségű és mélységű követelményszinteket, mint az angol vagy a skót tanterv. Nagyobb gondot fordítottak az iskolák szakmai önállóságának megőrzésére. Maga a tanterv az általános bevezető részek után (alapkövetelmények és célkitűzések) az egyes tantárgyak tanterveit tartalmazza. „Alapelv a mindenki számára szükséges, egységes műveltségi alapok biztosítása.” Az egyes tantárgyak tantervei fejlesztésközpontúak, hiszen a tananyag tervezését elsősorban a képességek és kompetenciák mentén vázolták fel. A jelenlegi holland tartalmi modernizáció kulcsfeladata felkészíteni a tanulókat az információs társadalom kihívásaira. Mindhárom tantervi szabályozás esetében a legalapvetőbb, hogy az irányítás a fenntartói szint kezében van, a felelősség kérdésében erősödő állami beavatkozás figyelhető meg.

*Csehországban, Szlovákiában és Romániában* ezzel ellentétes folyamatok játszódtak le. A korábban majdnem teljesen egységes, központosított rendszerek csak lassan alakultak át. Csehországban nagyobb lehetőséget biztosítanak a helyi tervezés számára, Romá-

niában hozzákezdtek az egységes követelményrendszer kidolgozásához. (8) Szlovákiában az alapfokú oktatásban három, a középfokon négy új tantervet vezettek be. Ezáltal a szlovák oktatási rendszer meglehetősen tagolt képet mutat. A tantervek az egyes iskola-típusoknak megfelelően tartalmazzák az adott képzési forma részletes tantárgystruktúráját, pontos időkeretét, a tanulói tevékenységeket, követelményeket. Az alapfokú oktatási intézmények 10 százalékos önálló sávot kapnak, amelyben megtervezhetik saját tantervi elképzeléseiket. Az 1997-es új oktatási törvény a 9 éves általános iskolát teszi kötelezővé, meghatározza a kötelező órák számát, valamint javaslatot tesz a választható tárgyakra. A szlovák rendszer tagoltsága az egyes oktatási szintek differenciált tantervi variációiban érhető tetten. A lengyel folyamatokhoz hasonlóan elsősorban a bementi oldalra koncentrálnak. A differenciálódás a középfokú oktatásban még erőteljesebb.

Vessünk egy rövid pillantást az Európán kívüli területek tartalomszabályozási tendenciáira. Az *Egyesült Államokban* tradicionálisan a helyi tanterveken alapuló, az iskolák önállóságát figyelembe vevő föderatív tartalomszabályozás dominált. Az utóbbi időszak vitái azonban számos esetben felszínre hozták a nemzeti szttenderdek elkészítésének fontosságát. Több tantárgyi területre vonatkozóan elkészültek a részletes szttenderdek, amelyek lényegében tantervek. A Kongresszus javasolja az egyes államoknak ezek figyelembe vételét. Így az eddig teljesen tagolt rendszer az egységesedés irányába mozdult el. Számos olyan tanulmány jelent meg, amelyik összefoglalja azokat az ismereteket és képességeket, amelyet minden amerikai iskolásnak tudnia kell a következő évezredben. Az amerikai tartalomszabályozás folyamatára az egységesítés mellett az állami felelősségvállalás növekvő mértéke jellemző. Az új-zélandi törekvések sok hasonlóságot mutatnak az amerikai és az angol folyamatokkal. A tantervi „vezérfonalukban” legelőremutatóbb fejezet a követelményszintek teljesítéséhez elengedhetetlenül fontos kompetenciák (Nga Tino Pukenga) listájának koherens hálóba történő szervezése az alábbiak szerint: kommunikációs, matematikai, információs, problémamegoldó, önfejlesztő, együttműködő, fizikai, tanulási és munkába állási képességek listája.) Az 1993-ban kiadott tantervi keretek lényegesen vázlatosabb követelményszinteket tartalmaznak, mint az angol vagy a holland nemzeti alaptanterv. Steve Benson, új-zélandi tantervi szakértő szerint a jelenleg is zajló viták központi kérdése az állami ellenőrzés és felelősségvállalás mértéke, a tanítási-tanulási folyamat, az alaptantervi követelmények teljesítésének elszámoltathatósága.

### A tartalmi szabályozás távlatai

A tartalmi szabályozás dimenzióinak és példáinak a vizsgálata során számos olyan fogalommal találkozhatunk, amelyek az egyensúlyteremtés egymástól eltérő erősségétől függetlenül sejtetni engedik a következő évtized legfontosabb tendenciáit. Ezek közül célszerű az alábbiakat szembesíteni a fenti folyamatokkal: fejlesztésközpontúság, hatékonyság és minőség, változás és innováció, elszámoltathatóság.

#### *Fejlesztésközpontúság*

Az ezredforduló felé közeledve a tudás minősége gyökeresen átalakult. Több külföldi szakértő egyenesen „a képességek évszázadának” nevezi a 21. századot. Az új-zélandi és a norvég kompetencialista alapján a problémamegoldó és kritikai gondolkodás képessége mellett kiemelkedő fontosságúnak tűnik az együttműködési képesség fejlesztése. Előtérbe kerül az információ megtalálásának és felhasználásának képessége is (lásd a holland nemzeti alaptanterv holland nyelvi tantervi követelményeit). Másfelől a tantárgyakhoz illeszkedő ismeretszint a tantárgyak közötti dimenzióba, a közös követelmények szintjére emelkedik (Skócia). Ez előtérbe helyezi a tananyag-elrendezés tantárgyközi technikáit, az egyes tudáselemek komplex, koherens illeszkedését. Számos ország tartalmi modernizációs elképzelései között elsődleges célkitűzéséként szerepelt az a fajta paradigmavál-



tás, amelyet leegyszerűsítve a képességek fejlesztésének és az információ megtalálásának, szelektálásának és felhasználásának nevezhetünk. Ez az új ismeretkörök alapelvek közé történő beépítésének technikájaként (lásd Hollandiában az informatika kiemelt szerepét, Angliában a médiaismeret beépítését, valamint Skóciában a közös követelmények listáját) is jelentkezik. Másfelől a fejlesztésközpontúság másik területét jelentik azok az ismeretkörök és kulcskompetenciák, amelyek a hasznosság elve és a gyakorlatiasság szempontja szerint kerültek be az alaptantervi követelmények közé (Anglia).

### *Hatékonyág és minőség*

Ahhoz, hogy egy adott ország oktatása megőrizze nemzetközi versenyképességét, szükségesnek látszik átgondolni azt, hogy mennyire nyújt az adott iskola, illetve maga az egész oktatási rendszer minőségi, hatékony tudást, mennyire jelenik meg a tartalmi szabályozásban (lásd a norvég és a lengyel tantervi alapelveket). Kétségtelen tény, hogy a hatékonyság elsősorban közgazdasági kategória. A társadalmi és gazdasági erőforrások

---

*Ma már egyre inkább mérhetővé válnak azok az elemek, amelyek egy-egy oktatási rendszer hatékonyságát és minőségi változásait jellemzik. Gondoljunk csak a megtérülési rátára vagy a hozzáadott érték fogalmára. A tartalmi modernizáció folyamatának szabályozása és megállítása, esetlegesen az adott ország oktatásának minőségi és hatékonysági növelése azonban első megközelítésben meghatározott mértékű és minőségű állami beavatkozást igényel.*

---

optimális felhasználása azonban az élet minden területén, így az oktatásban is egyaránt fontos. Különösen igaz ez akkor, ha elfogadjuk azt, hogy a gazdaság és a képzés között erőteljes egymásra ható erők működnek. A gazdasági értelemben vett hatékonyság azonban még nem jelenti automatikusan az oktatás minőségének a javulását. Teljesen más a helyzet abban a pillanatban, ha a munkaerőpiaci igények mentén nézzük az oktatás hatékonyságát. A hatékonyság kulcsa éppen a meglévő erőforrások optimális felhasználásában rejlik. A hangsúly azonban az állami beavatkozás mértékén és minőségén van. Ma már egyre inkább mérhetővé válnak azok az elemek, amelyek egy-egy oktatási rendszer hatékonyságát és minőségi változásait jellemzik. Gondoljunk csak a megtérülési rátára vagy a hozzáadott érték fogalmára. A tartalmi modernizáció folyamatának szabályozása és megállítása, esetlegesen az adott ország oktatásának minőségi és hatékonysági növelése azonban első megközelítésben meghatározott mértékű és minőségű állami be-

avatkozást igényel. Ahhoz pedig, hogy e két faktor súlyát és az állami beavatkozás mértékét megbízható módon elemezzük, a rendszerre ható többi tényezőt is érdemes megvizsgálni.

### *Változás és innováció*

Három területet érdemes alaposabban megnézni annak érdekében, hogy a különböző szintű és mértékű változásokat összevethessük az előzőekben tárgyalt hatékonysági és minőségi jellemzőkkel. A tudományok változására egyszerre jellemző az integrálódás és a differenciálódás. A korábbi nagy tudományágak évszázadokon át megszokott rendje felborulni látszik. Egyrészt rengeteg tudományközi terület alakult ki a társadalom- és természettudományok határán, másrészt az új tudományok egy része már nem fér be ebbe a „két doboz” világba. A tudományágak integrálódása és differenciálódása együtt járt a kutatási eredmények számának ugrásszerű növekedésével. Ennek megfelelően ma már

nem az információ mennyiségi felhalmozása a döntő, hiszen ez majdhogynem lehetetlen, hanem az információ megtalálásának, kezelésének, elemzésének és alkalmazásának a képessége. A tudományterületek változásai és az információrobbanás folyamata az iskola és a tanári szerepkör hagyományos rendjét is megváltoztatta. A holland és a skót tartalomszabályozás folyamata arra világított rá, hogy a rendszerszintű és helyi innováció a tantervi változtatások és viták miatt leginkább a továbbképzések szintjén vihető a leghatékonyabban a gyakorlatba. Ez olyan szemináriumokat, szakmai továbbképzéseket és másoddiplomát adó felsőoktatási kurzusokat jelent, amelyek az alaptantervben meghatározott kulcselemek megvalósítását segítik elő. (9)

### *Elszámoltathatóság*

Az elszámoltathatóság viszonylag új fogalom a nemzetközi pedagógiában. *Kozma Tamás* szerint az „iskola elszámoltathatósága olyan mérés és értékelés az iskoláról, amelyben szakma és finanszírozás összekapcsolódik”. (10) Maga a rendszer a tartalmi szabályozással kapcsolatos problémákra piaci természetű, társadalmi és a tanári szakmaisághoz kapcsolódó válaszokat nyújt. Ennek megfelelően célszerű az iskola közösségi elszámoltathatóságáról beszélni. Egyfelől az oktatás egyre demokratikusabbá válik és az iskolák a helyi társadalomhoz igazodnak. Másfelől egy, az oktatásban jól használható többelemű finanszírozási és elszámoltathatósági rendszer alakul ki. Így az oktatás minden része (állam, minisztérium, helyi irányítás, tanárok, szülők, tanulók) tudatában van saját felelősségének az oktatás hatékonyságát és minőségét illetően. (11) Megfelelő egyensúlyba kerülnek az ellenőrzési, értékelési és minőségbiztosítási folyamat önértékelő és rendszerező elemei (lásd Skócia, Új-Zéland). Valószínűnek tűnik, hogy a tartalmi szabályozásban mutatkozó nemzetközi folyamatok a minőség biztosítása és a közösségi elszámoltathatóság irányába mutatnak.

Szeretnék köszönetet mondani azoknak a hazai és külföldi kollégáknak, akik tantervekkel, hasznos tanácsaikkal munkámat segítették. Így *Collin McAndrew*nak, a skót Tantervi Tanács (CCC) szakértőjének, *Frederico Ottolengh*nek, az olasz oktatási miniszter tanácsosának, *Steve Benson*nak, új-zélandi tantervi szakértőnek, *Szebenyi Péter*nek, a szegedi József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék professzorának és *Tompa Klára*nak, az Országos Közoktatási Intézet tudományos főmunkatársának.

### Jegyzet

- (1) SZEKENYI Péter: *Tagoltság és egységesítés – tananyagszabályozás és iskolaszervezet*. Magyar Pedagógia. 97. évf. 1997/3–4. sz. 271–302. old.
- (2) BATHORY Zoltán: *Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciált tanításmélet vázlatja*. Okker Kiadó, Bp, 1997.
- (3) SZEKENYI Péter: *A helyi tantervek és a főváros tantervei (1869–1936)*. In: *A tantervmélet forrásai 21*. Bp, OKI. 1999. 49–83. old.
- (4) BEANE, James A.: *Introduction: What is a Coherent Curriculum?* In: *Toward a Coherent Curriculum. The 1995 ASCD Yearbook*. 1995. 1–15. old.
- (5) SZEKENYI Péter: *Tantervfajták külföldön*. In: *A tantervmélet forrásai 15*. Bp, 1993.
- (6) ALVIK, Trond: *National curriculum in the primary school of Norway*. Journal of Curriculum Studies. Vol. 23. No. 2. 1991. 181–184. old.
- (7) RULKA, Janusz: *Educational Transformation in Poland (1990–1994)*. In: *Educatio 1994*. 482–486. old.; SETÉNYI János: *NAT-fordítási kísérletek*. *Educatio 1999*. 631–640. old.
- (8) CAPEK, Vratislav: *School and Education in the Czech Republic*. In: *Educatio 1994*. 471–480. old.; SETÉNYI János: *NAT-fordítási kísérletek*. *Educatio 1999*. 631–640. old.
- (9) SETÉNYI János: *NAT-fordítási kísérletek*. *Educatio 1999*. 631–640. old.
- (10) KOZMA Tamás: *Az elszámoltatható iskola*. (kézirat, 1999.)
- (11) LEITHWOOD, Kenneth: *Educational Accountability: The State of the Art*. Bertelsmann Foundation, Gütersloh, 1999.