

SZÍNE ÉS VISSZÁJA

A NEMZETI ALAPTANTERVET ÉRT HATÁSOK ÉS AZ ALAPTANTERV HATÁSAI

HORVÁTH ZSUZSANNA

Wesley János Lelkészképző Főiskola

A tanulmány áttekinti a Nemzeti Alaptanterv (Nat) megszületését és annak formálódását (1989–1995, 2003, 2007, 2012, 2018). Bemutatja a Nat megszületésének hazai kronológiáját és annak európai hátterét. Felvillantja az implementáció, az adaptáció tapasztalatait, majd kitér a mai Európa Nat-szerű konstrukcióira, s azok oktatásirányítási szerepére, rávilágítva e szerep alakulásának ingajellegére. Bemutatja az európai értékek – beleértve az Európai Unió értékeinek – a Nat-okban történő megjelenését. Befejezésül a szerző rámutat, hogy a Nat erőket lekötő, sőt fékező fogoly a saját maga képviselte hierarchikus műfajrendszerben.

Kulcsszavak: Nemzeti Alaptanterv, implementáció, európai értékek

The study reviews the birth of the Hungarian National Core Curriculum (HNCC) and its formation (1989–1995, 2003, 2007, 2012, 2018). It presents the Hungarian chronology of the birth of the Hungarian National Core Curriculum and European background of HNCC. The study brings to light the experiences of implementation and adaptation, and then discusses today's Europe HNCC-like constructions and their educational management role, highlighting the pendulum movement of this role. It presents the emergence of European values, including the values of the European Union, in the HNCC. In conclusion, the author points out that the HNCC absorbs a lot of energy and is therefore a prisoner of the hierarchical system that he himself created.

Keywords: Hungarian National Core Curriculum, implementation, European values

Bevezetés

Az első hazai Nemzeti alaptanterv (a továbbiakban Nat) kialakítását előkészítő hatások, illetve a Nat-ok hatásának értelmezésében több versengő értelmezés létezik egymás mellett. E tanulmány az európai hatások rekonstrukciójára vállalkozik.

Levelező szerző: Horváth Zsuzsanna, Wesley János Lelkészképző Főiskola, 1083 Budapest, Dankó u. 11.
E-mail: hozsu123@gmail.com

kozik. A Nat-okat kialakító és érvényesítő jogi szabályrendszer (1989–1995, 2003, 2007, 2012, 2018),¹ a több ezer oldalnyi tervezett képzési tartalom, a kerettantervek, majd a helyi tantervek ezrei és „Európa” viszonyát rekonstruálni, feltárni, sőt értelmezni – mondhatni a lehetetlen kísértése. Azt előre bocsáthatjuk, hogy Európa a tartalmi szabályozási mintázatokat felmutató vagy akár mintaadó perspektívából elsősorban Nyugat-Európát jelentette, majd később az Európai Uniót, illetve tagállamainak külön-külön oktatási rendszerét. Az 1990-es években a közép-európai és kelet-európai tantervi referenciák nemcsak hiányoztak, hanem mérvadó mintának sem számítottak.

Európai mintázatok

Abban nagyfokú egyetértés van, hogy az alaptantervvel történő tartalmi szabályozáshoz az utat, a szakpolitikai lehetőséget a Gazsó Ferenc miniszter nevével fémjelzett, 1985-ös Köznevelési Törvény nyitotta meg.

Az 1980-as évekbeli Oktatáskutató Intézetben zajló szakmai tájékozódás irányát Lukács Péter idézi fel: „Az angolszász irodalomból lassacskán azt tanultuk meg, hogy a decentralizált, nyitott politikai rendszerű, plurális társadalmakban hogy irányítják az oktatásügyet, hogy zajlanak a változások.” (Veroszta 2013.) Hozzáteszi, hogy „persze a valóság akkor már rég nem olyan volt Angliában, de hát ugye mi egy pár év csúszással, történeti szociológiai művekből ismerhettük meg mindezt”. (Uo.) Amint Gazsó Ferenc miniszterhelyettes lett, a koncepció „utasítássá vált”.

A kilencvenes évek elején a szakmai elit egységes célként tűzte ki a pártállami időkben működő, erősen központosított oktatási rendszer átalakítását, az iskolák és a pedagógusok autonómiáját. „Nemzeti alaptanterv készül” címmel az 1989. december 8-i *Köznevelés* számban jelent meg az első nyilvános közlemény a munkálatokról. A „core curriculum” folyamattervező mivoltával erős kihívás is érte a tanterv elméleti kérdéseinek a Kádár-rendszer közegében edződött akkori szakértőket: az oktatás tervezésének gyakorlatiasságát felértékelő pragmatizmus (Ballér 1994). A filozofikus, teoretikus alaptantervi felfogás véget ért, az újat Halász Gábor aforisztikus tömörséggel jegyzi: „a sikeres oktatási stratégia 20 százaléka a tervezés és 80 százaléka az implementáció” (Halász 2018).

A megközelítések, értelmezések, visszaemlékezések, értékelő szövegek megegyeznek abban, hogy Európa és a hazai nemzeti alaptanterv/ek (a továbbiakban Nat(ok) viszonya a rendszerváltás előtti időkbe vezet vissza, többek között az akkori európai oktatási térhez, valamint a klasszikus amerikai oktatáskutatáshoz kötődő „tudásvagyonhoz”. Tömören összegezve, az 1980-as években amilyen mértékben nőtt a szakmai nyelven folytatott beszéd súlya, olyan mértékben csökkent a pártnyelvé (Sáska 2007).

Nagy vonalakban az 1970-es évektől létezett és hatott az Európa és tanügyei iránti vonzalommal kísért tájékozódás, sőt például az „IEA-egyetemen”² felhalmozott nemzetközi tudásból való részesedés is. Az alaptanterv műfaját kezdeményező és megvalósító Országos Pedagógiai Intézet ugyanis már 1969-ben csatlakozott az akkori legmoder-

¹ A Nat-evolúció történetéről számos elemzés született, ezek összegzése Vass–Perjés 2009; Szebenyi 1994; Báthory 2001; Ballér 2004; *Iskolakultúra*, 2009/12. pp. 81–100.

² IEA: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Az Iskolai Teljesítmények Értékelésének Nemzetközi Társasága). Az IEA szervezői 3-6 hetes bentlakásos multidiszciplináris tantervi szemináriumokat szerveztek a világ különböző régióiban, ahol a szakterületükön legkiválóbb egyetemi tanárok és kutatók – az IEA fejlesztéseiben résztvevők – adtak elő.

nebbnek tartott nemzetközi oktatáskutató vállalkozáshoz, a komparatív eredménymérést képviselő IEA-hoz, majd 1996-ban a PISA elnevezésű, az OECD által kezdeményezett tanulói kompetenciaméréshez (*Kádárné Fülöp J. 2012*). Az első magyar Nat eurokompatibilitását 1999-ben vizsgáló *Kovács Katalin (1999)* szerint a rendkívül komplex globális folyamatok, s ezek értelmezésének és kezelhetőségének szándéka hamar az állami társadalmi érdeklődés kereszttüzébe állította az oktatást, és az oktatási rendszerek könnyűnek találtattak.

Az európai szintén megjelenő decentralizáló kezdeményezések visszhangra találtak az 1985-ös oktatási törvényben, majd a rendszerváltással dúsuló 1990-es években. 1989-ben már nyilvánossá vált az alaptanterv műfajának szakértői kezdeményezése. Kijelenthető, ha korlátozottan is, de egy többé-kevésbé „nemzetközies” (értsd elsősorban európai) tudás kontextusában zajlott a Nat kialakításának folyamata. Úgy is jellemezhetjük az 1989 körül kialakult helyzetet, hogy a hazai oktatásirányítás tantervi kérdésekben is alkalmazkodásra kényszerítő feltételek között találta magát. „A közoktatáspolitikai szakértők nem tanúsítottak számottevő ellenállást, a tantervfejlesztők pedig meg sem próbálták felmondani a korábbi koalíciót – jegyezte meg *Szebenyi Péter (1994)*. Ilyenkor (is) szokás a nemzetközi kínálatból az addigihoz képest kontrasztosan vonzónak talált minták felé fordulni, mégpedig olyan tantervi műfajmintát tekinteni hivatkozási alpnak, amely vitathatatlanul más, mint a tagadott, a kontinentális jellegű, szerepében zömében előíró, szovjet típusú. Ballér Endre így összegezte a továbbiakban nem vállalható tantervi sajátosságokat: etatizmus, centralizálás, egyoldalú ideológiai értékrendszer, normákat előíró didakticizmus (*Ballér 1994: 365*).

Talán kijelenthető, hogy a közoktatás számos szereplőjének nem volt különösebben differenciált Európa-képe, így a szakmai elit nem várhatott az iskolahasználók igényeinek megnyilvánulásaira, egy-egy, az európai közoktatási rendszer valamelyikéből ideplántálható termék megnevezésére. Lett azonban nyertes, kétségtől távoli (azaz a politikai rendszerét tekintve határozottan jelentősen eltérő) mintának kínálkozott a brit tantervi reform csúcsterméke, a National Core Curriculum (Nemzeti magtanterv, a továbbiakban NCC). Az NCC viszont – ellentétben az akkori hazai értelmezések sokaságával – az 1980-as, -90-es évek brit oktatáspolitikájában az állami befolyás növelését, az iskolák és az önkormányzatok oktatásirányításban betöltött súlyának csökkentését célozta, miután az iskola munkáját elszámoltató, számon kérő célból született (*Setényi 1998; Sáska 2007; Nagy 1994*). A brit nemzeti alaptantról szóló könyvek tanulmányozásával Nagy Mária kimutatta, hogy míg korábban (a háború utáni időktől folyamatosan) Angliában a tanárok tantervi kérdésekben szakmai autonómiával rendelkeztek, addig a brit NCC „a partnerek hatalma elleni átfogóbb támadás részének tekinthető” (*Nagy 1994*). Sáska teoretikusan is elemzi a nézetek és felfogások versenyét, s megállapítja, hogy ez esetben analóg, politikai értelemben lényegében technikai mintakövetésről beszélhetünk, azaz jóllehet a brit és a magyar közoktatásügy problémája más természetű, más eredetű és jellegű, utóbbi mégis a mintaország hatékonynak tűnő eszközét, eljárását veszi át.

Az 1990-es évek elején gyarapodott a tanulmányokban a mintaadónak tekinthető közoktatási rendszerek száma. „Az elmúlt tíz év a keretjellegű tantervi szabályozás évtizede Európában. Anglia 1988-ban, Spanyolország 1989-ben, Franciaország 1990-ben, Finnország és Portugália 1991-ben, Hollandia 1993-ban vezetett be nemzeti alaptantrvet (*Vass 1999*). Ebbe a sorba illeszkedik a magyar Nemzeti Alaptanterv, melynek megalkotásával a tartalmi szabályozás terén Magyarország lépéselőnyre tett szert a

kelet-közép-európai régióban (Vágó 2000). Szebenyi Péter említett írásában is Norvégiára, Finnországra, Angliára, Dániára, Hollandiára, Németországra, Franciaországra hivatkozott, ahol „tekintélyes bizottságok dolgoznak az új tanterveken”, sőt, az Amerikai Egyesült Államokban éppen dúl a »tantervháború« – tette hozzá (Szebenyi 1994). A mérvadó európai példák „nemzeti standardjainak”, sőt e standardok új vonásainak megidézése (a tanterv folyamatterv, a tanulói tevékenységek tervezése, komprehenzív, egységes műveltség, tananyag és teljesítmény együttese) legitimációs célú hivatkozás is volt egyúttal. A *Jelentés a magyar közoktatásról 2000* nemzetközi kontextusban tárgyalja a Magyarországon is jellemző tantervi változásokat (lásd: Az oktatás tartalmával kapcsolatos igények változása, Nemzetközi tendenciák), és megállapítja: „A tantervvel kapcsolatos felelősségmegosztás nem csupán országoként, hanem az oktatási tartalmakat befolyásoló eszközök tekintetében egy-egy országon belül is igen változatos képet mutat. Európai összehasonlításban az egyik póluson Török- és Görögország található, ahol valamennyi tantervi döntés a központi irányítás szintjén születik, az ellenkező póluson pedig Magyarország, ahol a NAT bevezetésével a tantervi döntések joga és felelőssége az iskolákhoz kerül.” (Vágó 2000.) A tantervi dokumentumokat fejlesztő tevékenységek párhuzamos nemzetközi kontextusára hivatkozás mellett a hazai oktatáspolitikai arénában folyó reformtörténetek heroikus felívelése, majd vesztelése, toporgás és küzdelem jellemezte az uniós tagságra várakozás fokozatait (Báthory 2001). A már idézett Kovács Katalin az első Nat-ról szólva megállapítja: „a magyar Nemzeti alaptanterv a műfaj egyik legradikálisabb példánya. Politikai szempontból azért, mert egy viszonylag gyors oktatási decentralizációs folyamat dokumentuma. Szakmai szempontból azért radikális, mert az oktatási tartalmakat nem tantárgyakban, hanem műveltségi területekben határozza meg (ami páratlan a maga nemében), azért, mert nem óraszámokat, hanem időkereteket, minimum és maximum arányokat szab meg az egyes műveltségi keretek között, és mert a követelmények meghatározásában többéves blokkokban, az iskolatípusoktól függetlenül gondolkodik.” (Kovács 1999.)

Magának az alaptanterv fejlesztésének a nyilvánosság előtt is meg-megvitatott fejleményei, továbbá az új, eleinte kétszintes szabályozás kialakulásának történései összességükben becsatornázódtak (nyilván töredékesen, hogy is másként), a nemzeti oktatáspolitikák „európaizálódásának” nevezett folyamatába (Halász 2010).

Szakértői feltevések, egymásra torlódó helyi adaptálási tapasztalatok

A Nemzeti alaptanterv 1993-as törvényi legitimációja az alaptantervi műfajt a magyar közoktatási rendszer tartalmi szabályozásában megkerülhetetlen tényezővé tette. A Nat-ok hatása a szakmai közbeszédre nemcsak a ma már könyvtárnyi szakirodalommal bizonyítható, hanem azzal is, hogy évekig képes volt tematizálni az oktatás ügyét, igaz, az elsősorban a „Mit tanuljanak, mit tanítsunk?” kérdés sokakat foglalkoztató hívószavai révén, egy szélesebb közönséget is megszólító nyelven beszélt, általában is értelmezésre késztetett, mert a jövőre, a jövőnkre irányuló értékproblémákat hívott elő (milyen életre, milyen tudásokra, képességekre készít fel az iskola). Popularizálta az oktatás ügyét, küzdőtérként szimbolikus szerepűvé lett, sőt a sok vitaanyaga, nyilvános változata által szinte folklorizálódott. A 2000-es évektől a közvéleményt foglalkoztató, azt háromévente, a kritikus hazai eredmények közzétételével tematizáló versenytársa lett a PISA (2001-től), közben rövidebb ideig az alapvizsga és a kétszintű érettségi (2005-től).

Felmerül a kérdés, miért is íródott öt Nemzeti alaptanterv az 1995 és 1912 közötti időben? 1995 óta 2019-ig további négy alaptanterv lett ugyanis jogszabállyá, az ötödik, a 2018-as vitaanyagként vár sorsára. Az első három Nat (1995, 2003, 2007) viszonylag gyors egymásutánban jelent meg lényegében egymás korrekciójaként, a szintén gyorsan változó nemzetközi (elsősorban uniós) és hazai szakmai, szakmapolitikai környezet szintén gyors változásaihoz alkalmazkodva. (A korszak részletes elemzését lásd: Vass–Perjés 2009.) A 2001 és 2003 közötti időszakban, először szakértői kezdeményezésre, majd minisztériumi felkérésre megtörtént az 1995. évi *Nemzeti alaptanterv* felülvizsgálata. A Nat 2003 tartalmazta a 10 műveltségi területet (mint a *Nemzeti alaptanterv* alapszerkezetét), de nem közölte a műveltségterületek részletes követelményeit, a korábbinál nagyobb hangsúlyt kaptak a „kiemelt fejlesztési feladatok”, továbbá az 1. évfolyamtól a 12. évfolyamig fogta át a közoktatást. A következő időszakot az európai kulcskompetenciák és a megjelenésüket kísérő szakmai diskurzusok (is) dinamizálták. Majd a 2003-as Nat felülvizsgálata nyomán beépültek e kulcskompetenciák a tartalmi szabályozási dokumentumba, a Nat 2007-be. E változással az OECD szakértői szervezeteiben kidolgozott, majd az Unió által integrált kulcskompetenciákról szóló ajánlások – mint az „európaiságnak” az oktatás területén alkalmazandó közvetítői – is értelmeződtek. A kompetenciafogalom felívelése ugyanakkor nem jelentette ugyanolyan gyors meggyökeresedését. A fogalomról szóló viták alkalmasnak kínálkoztak a Nat-adaptációk során felmerülő különböző felfogások és implementációs tevékenységek, konfliktusok tematizálására. A 2012-es (jelenleg is érvényben lévő) Nat a 2007-eshez képest, annak meghaladásaként értelmezte önmagát, miközben követte a már kialakult központi, tartalmi szabályozásból levezetett háromszintű (alaptanterv, kerettanterv, helyi tanterv) rendszerét, továbbá bővítette a fejlesztési feladatok sorát és részletes közműveltségi tartalmakat közölt.³

Báthory Zoltán – többek között a folyamattervezést tágan értelmező curriculum műfajra is hivatkozva – az 1989-től kezdődő öt év történéseit elemző tanulmányában olyan oktatásirányítási stratégia részeként értelmezte az alaptantervet, amely „négy komponensből fog áll: a nemzeti alaptantervet (NAT), a tankönyvek és a programok piacát (TP), az iskolai helyi tanterveket (HT) és a vizsgakövetelményeket. A koncepció stratégiai eleme a helyi tanterv.” (Báthory 1994.) A szerző szerint a demokratikus változások eredménye az autonóm módon működő iskola: „a pedagógiai innováció és a különböző alternatív pedagógiák a pedagógusok közel negyedét-harmadát »fertőzték meg«”. (Megjegyzem, ez az arány azóta sem változott, a későbbi adatok is 20% körül mozognak.) Az adatokból világos, hogy a „megfertőzöttség”, a szigetszerű innováció, a nagyságrendet kifejező kb. 20–25 százaléknyi iskolai kisvilág, az alaptanterv rendszerszintű alkalmazásához nem elég. A törvényi környezet a helyzet maga, továbbá a szakértői meggyőződés annak képviselőjére készítette a Nat-ot készítő csoportot, hogy van és lesz tantervalkotói kapacitás, tudás és erős szándék magában a „tanárságban”, következésképpen az addigól úgymond gyökeresen eltérő tartalmi irányítási struktúra ezért működőképes (lesz). A meggyőződés üzenete röviden: az alaptanterv önmagában távlatos eszköz, iránymutató, egyúttal teret kér és ad a „helyinek” egészen az osztálytermi szintig közvetítve a Nat üzeneteit, legyen az fejlesztési feladat vagy tudáskövetelmény. Az akkori folyamatot érzékletesen festette le Sáska Géza, aki szerint a közoktatás ügye „nem a köz, hanem a pedagógusok szakmai kompetenciájába” sorolódott (Sáska 2001). Az 1993-as közoktatási törvény jóvá-

³ A Nat közműveltségi tartalmairól részletesebben lásd: Kaposi 2012.

hagyta azt a kialakult helyzetet, amelyben a helyi programok tömegét engedélyezte (1985 óta) addig is a Művelődési és Köznevelési Minisztérium. „Az együttes nevelés ma már a múlté, miképpen a (bármilyen) műveltség egységessége is, hiszen az iskolák 72,8%-a különböző tantervek elemeiből állította össze a helyi tantervét. Ennek értelmében 17,8%-a pedig önmaga. Felső becslés szerint a közpénzből fenntartott iskolák 17,8%-ának van koherens képzési rendszere.” (Hoffmann 1999, idézi Sáska 2001b.)

Egy 2009-es írás a 2003-as és a 2007-es Nat-tal kapcsolatban azt állapítja meg, hogy legitim lehetőséget kaptak az iskolák arra, hogy saját helyi igényeikhez, hagyományaikhoz igazodva dönthessenek a legfontosabb tantervi, pedagógiai, tanulásszervezési kérdésekről. Ezzel a mozgástérrel és szabadsággal viszont az előíró tantervek korában szocializálódott intézmények egy része nem tudott mit kezdeni (Vass–Perjés 2009).

Az időben elnyúló (az első Nat érvénybe lépése, azaz 1995 óta) 24 éves folyamat történéseiben az iskola számára a mindenkori jelenben érvényes dokumentum a mérvadó, de a rendszer úgy mond „nem tud felejtetni”, a rendszer központi és az iskola helyi tantervi múltja felhalmozódik a szereplők és az intézmények, az egyes iskolák rájuk vonatkoztatott, illetve vonatkozó tudásában, tapasztalataiban. Különösen azért is, mert az alaptantern mint szöveg sajátos értelmező befogadást igényel, ahogy Setényi János prognózis értékű tanulmánya megjegyzi: a közvetlen iskolai alkalmazás értelmezést és fordítást igényel minden érdekelt részéről. Az első Nat-ra nyitott műként tekintő szerző jövőképe szerint „az alaptantern értelmezéseinek, fordításainak és iskolai kanonizációinak láncá hosszú és töredékes folyamatnak ígérkezik” (Setényi 1998).

A Nat-ok tényleges intézményi hatásáról szóló mai tudás (szisztematikus, ismétlődő és korrekcióval is kísért) kutatások híján csak töredékes lehet. Ha vizionálni szeretnénk a rendszerre háruló feladatok nagyságrendjét, képzeljük el, hogy az érvénybe lépett alaptantervekhez minden esetben társult a helyi tantervek átalakításának rendelete. Ezt az iskolára rótt feladatot úgy mond támogatandó, érvénybe lépett két, az oktatás minden szintjére, a valós és tervezhető tantárgyra egyaránt kiterjedő (mindig több ezer oldalas) kerettantervi csomag, ebben óraterv, továbbá az egyes tantárgyak tanulási-tanítási követelményei. A rendszer lehetséges szükségleteinek, tudásigényének, reagálási sokféleségének, befogadási, értelmezési és alkalmazási kapacitásának feltárását, egyáltalán a rendszer diverzitását feltáró előzetes hatástanulmány legalábbis nyilvánosan nem ismeretes, és a bölcs tanácsok ellenére sem került az implementáció az erőforrások odafordítása szempontjából jó pozícióba. Egy 2015-ös kutatás összegzése megállapítja: „...a tantervi változások, bármilyen nagymértékűek is, alapvetően nem rázzák meg az intézményeket. Az intézmények többsége letudandó feladatnak tekintette az új kerettantern alapján elkészítendő helyi tanterveket, majd másfél-két év után nem sokra emlékeztek sem a munka folyamatából, sem annak eredményéből”. A szerzők úgy találták, a legviharosabb elem mindig az óratervek kialakítása, a tankönyvek használhatósága, a tantervi kérdés is átcsúszik tankönyvi kérdéssé. A 10%-nyi szabad sávra kialakított helyi tartalom alig lelhető fel, ami érthető, ha a tanárok a tanulók magas tananyag- és óraszámterhelésében látják a tanulási-tanítási problémák egyik okát (Bánkuti–Lukács 2015).

A tantervi inga a mai Európában

A tantervfejlesztésért felelős intézmények számára fontos, hogy – történeti szempontból is – a tantervek megfeleljenek a társadalmi, politikai, tudományos, kulturális és sze-

mélyes igényeknek. Nyilvánvaló, hogy az inga elmozdulásának iránya, azaz a központosítás–dereguláció közötti mozgás folytonossága országoként változik, és ugyanez igaz a (miértre), az ingamozgást elindító vagy fékező erőkre. Továbbá, az oktatási rendszer számos tényezője támogathatja vagy (nem szándékosan) ellensúlyozhatja a tantervet – ilyenek lehetnek például az értékelési rendszerek, a tankönyvek – feltéve, hogy a tanárok nagymértékben támaszkodhatnak ezekre. A CEDREE 2013-as évkönyve (*Kuiper–Berkvens 2013*) tanulmányokat ad közre 13 európai közoktatási rendszer tantervpolitikájának jellemzőiről.

Több országban a szakértők szűkebb vagy tágabb körben értelmezik, vitatják meg, pozicionálják a tantervi szabályozás bonyolult egyensúlyi kérdéseit, legyen szó a bemeneti vagy a kimeneti szabályozás kormányzati preferenciájáról. Változatos képet mutat a tantervért viselt, megosztott társadalmi, politikai felelősség, nagy különbségek vannak a tantervi inga kilengésének dinamikájában, a dereguláció vagy a reguláció irányába történő elmozdulásában. Van ahol a helyi, az intézményi döntések értékelődnek fel, vagy éppen korlátozódnak más társadalmi szempontok, pl. a hozzáférés méltányossága elérésének érdekében, másutt az értékelésé a főszerep, legyen az intézmény önértékelése (Finnország), a tanulóknak a tantervi célok szerinti teljesítményének központi értékelése vagy az intézményi kontroll a felügyelet révén. Jellemző műfaj a curriculum, a folyamattevő, a magtanterv, ennek igen eltérő részletezettségű példái vannak. A tantervek nemcsak a *Mit?*, hanem a *Hogyan?*-t is megjelenítik, sőt az elérendő követelmények akár több szintjét is közlik, esetenként látványos és összetett struktúrákban. Minden tanulmány elismeri a fő érdekelt felek bevonásának értékét, a tanárokéét, az iskolavezetőkéét, a tantárgyi szakértőkéét, a politikai döntéshozókéét és másokéét, de az érdekelt felek körének értelmezésében, különösen tágasságában, az egyes országok különböznek egymástól. Finnország a leginkább befogadó, mivel nemcsak a tanárok és az iskolavezetők vesznek részt a tanterv alakításában, hanem a szülők is, és a diákoknak lehetőségük van arra, hogy elmondják igényeiket, kívánságukat és aggodalmukat a tanterv felülvizsgálata során, alatt és után.

Több országban hiányolják az oktatás számára alapvetően fontos világos és hosszú távú jövőképet, mert az oktatáspolitikai ingalengései is megváltoz/hat/nak a társadalmi-politikai kontextus változásával (pl. Szlovénia). Újabb jelenség a közvetlenül tanároknak ajánlott tantervek sora (pl. Észtország, Hollandia). Szlovénia esetében arra figyelmeztetnek, hogy a növekvő autonómia megkérdőjelezhető, ha a tanárok szakmai szaktudásának szintje túl alacsony, és ha nem dolgozódtak ki professzionális normák a helyi döntések minőségéhez. Van, ahol az irányítás viszont tartózkodik a közös és átfogó tantervi célok és tartalmak megfogalmazásán túli kontrolltól és a „receptektől” az iskolai döntéshozatal ösztönzése érdekében. A tantervi koncepció és működés egyik alapkérdése az elszámoltathatóság és az értékelés.

Úgy tűnik, több országban (pl. Németországban, Norvégiában, Skóciában, Svédországban, Hollandiában) hat az ún. GERM-vírus. A GERM a Globális Oktatási Reform Mozgalom (The Global Educational Reform Movement) az oktatásban egyre több elszámoltathatósági intézkedést, szabványt alkalmaz, a tanulási tervet értékelési és elszámoltathatósági keretökké alakítja át, bizonyos esetekben komoly nyomást gyakorol az oktatásra azáltal is, hogy nyilvánosan közzéteszi az iskolai tesztek, az iskolákat érintő felügyeleti vagy összehasonlító vizsgálatok eredményét. Finnország egy másik megközelítést képvisel, a nemzeti tesztek helyett létezik egy bonyolult támogatási rendszer, amelyet a tanulók és a tanulás támogatására kell az iskolának létrehoznia. A tanároknak és az

iskolavezetőknek döntő szerepük van. Meghatározó hozzájárulásuk a tantervi célokhoz. Nagy különbségek vannak abban, ahogy a tanárok felkészültek a tantervi kérdésekben betöltött szerepük teljesítésére.

Az országok többségében alapvető cél, hogy felkészítsék a tanulóikat a 21. században élni, dolgozni és tanulni. A 21. századnak címzett készségeket általában transzverzális, azaz keresztntantervi (tantárgyközi) kompetenciákként, tudásként, képességként jelenítik meg a tantervek. Ezek hatóköre a nemzeti, regionális és nemzetközi igényeken és „kívánságokon” alapul. Egyes országokban a hangsúly egy globalizált világban való felelősségteljes cselekvésre történő felkészítésen van, másutt a nemzeti versenyképesség erősítésén. Ezek természetesen ellentétek, és minden országnak van saját keveréke mindkét szempontból. Néhány ország, mint Magyarország, úgy döntött, a tantervnek szerepe van a nemzeti identitásépítésben, valamint az ország európai pozíciójának megerősítésében.

A tájékozottságon alapuló tantervpolitikához szükség van az oktatáskutatásra, de előfordul, hogy a rövidebb távú társadalmi-politikai napirend erősebben befolyásolja a tantervi döntéseket, mint a kutatások hosszabb távon érvényes eredménye. Egy tantervi reform kutatási előkészítése, az implementáció hatásának vizsgálata eleve hosszabb távú program, a politikai és a szakmai idődimenzió összehangolása most úgy tűnik, szinte csak a finneknek sikerült.

Az európai fejlemények néhány példája érzékelteti, mennyire eltérő megoldások és szabályozási gyakorlatok léteznek párhuzamosan, egymás mellett, miközben a ténylegesen megoldandó oktatási problémák (pl. a tanulási-tanítási folyamat minősége, a lemorzsolódás jelentős csökkentése, a tanulói teljesítmények növelése, a leszakadó rétegek iskolázási problémáinak kezelése, az oktatási innováció bátorítása, a digitális oktatás) természetében szükségszerűen nagyobb hasonlóság azonosítható. Ha visszatérünk az inga lengéséhez, ma a regulációt képviseli a portugál, a szlovén és a deregulációt mára elvető magyar szabályozás, ez utóbbi kétpólusú, háromszintű rendszerében lényegében a kerettanterv olyan közvetítő műfaj, amely egyúttal a nemzeti és a helyi szintű tanterv végrehajtásának eszköze.

Portugáliában az elmúlt negyedszázad történéseit a tantervi szabályozás decentralizációjáért folytatott küzdelem jellemzi. A 80-as évek nagyon központosító pozíciójából indulva, voltak hangok a decentralizáció mellett is, ám a tantervek még mindig nagyon részletezőek és előíró jellegűek. Az uniformizálás tendenciái – úgy tűnik – erősen korlátozzák az oktatáspolitikai retorikában foglaltak végrehajtását. A tényt elismerik: a központi irányítás gátolja az újító (innovatív) tapasztalatok megszerzését. A próbálkozások körében egy kiegészítő tanterv, továbbá projektek és iskolahálózatok létesítése említendő. A szlovén oktatásügy deregulációjának egyik korlátja az, hogy a tanárok még nem felkészültek a tantervi reformra és a szerepük megváltoztatására. A tanárszervezeteknek erősebb szerepük van a tanárok igényeinek és kívánságainak az oktatásban való megfogalmazásában, és jellemzőek a tantervi viták. Bár számos intézkedés történt, sok felelősség továbbra is központi szinten marad.

A brit és a skót tantervpolitikát összehasonlítva megállapítható, hogy az 1998-as angol nemzeti alaptanterv (NCC) erősen előíró jellegű volt, amit a későbbi reformok némileg oldottak. 2010-től kezdve ismét megerősödött a bemeneti szabályozás szigorúsága, párhuzamosan azzal, hogy külső ellenőrzés (szakfelügyelet/tanfelügyelet) korlátozta a pedagógusok munkáját, hangsúlyozva az ún. elszámoltathatóságot (accountability) és

a teljesítménykultúrát („performance culture”). Skóciában a tanterv a kiválóság érdekében (Curriculum for Excellence) nyíltan csökkentik az előíró jelleget a tanítási tartalmakra vonatkozólag, és lényegesen oldják annak előíró jellegét, egyszersmind a pedagógust tekintve a változás fő ágensének. Mindazonáltal érvek szólnak amellett is, hogy az országos szintű szabályozás gyengülésének tényleges inspiráló hatását csökkenti, hogy egyidejűleg az elszámoltathatóság intézményének bevezetése révén a külső szabályozás is megerősödött, részint a minőség javítását szolgáló „Quality Improvement Initiative” (1997), illetve a tanfelügyelet megerősítése és a helyi tanügyi hatóságok aktivitásának – központilag – elvárt fokozása révén. Hollandiában az elmúlt években komplikált egyensúlyozási törekvés volt az, hogy milyen mértékben szabályozandók a célok és a tartalmak. Mivel ott hosszú hagyománya van a tanügyi szabadság törvénykezési hagyományának, delikát kérdéssé váltak a kormányzati döntések arról, „miféle tudás a leginkább méltó”. Az utóbbi 40 év során a „tanterv”, „tantervi szabályozás”, „tantervi dereguláció” terminusaiban folytak a viták mind az oktatáspolitikában, mind az iskolai gyakorlatban. Mindháromban ingamozgás jellemzi a történeteket. A sikeres tanügyi változás érdekében szükség van mindkét közelítésre, a regulációra és a deregulációra egyaránt.

Végül nézzünk még két egymástól igen távoli példát: Németországot és Finnországot.

Németországban egy nagyon összetett rendszert látunk, amelyben néhány éve központi kimeneti követelményeket vezettek be a fő tantárgyakban, s ez a tartományok szintjén önálló rendszerben történt. Jelenleg a szövetség államaiban, a tartományokban az iskoláknak el kell köteleződniük egy, illetve két év időtartamra szóló célok mellett, mely célokat az iskolák a helyi tanügyi hatóságokkal együtt fejlesztik ki. A tartományok most a középfok számára vizsgákat munkálnak ki a feljebb lépéshez, ahelyett, hogy ezeket maguk az iskolák dolgoznák ki. Úgy tűnik, hogy némely újítás (innováció) mintha mindenfajta irányítás nélkül történne: pl. központi irányelvek hiányában maguk az iskolák implementáltak individualizált tanítási programokat, ami – értelemszerűen – a megközelítések garmadájaához vezetett. A német tanügyben ugyanakkor érezhető egyfajta félenk és lassú elmozdulás a határozottabb irányítás felé. Németországban ugyanis mind a 16 szövetségi állam maga dönti el, hogyan nézzen ki a tanterv, és azt is, mekkora teret kapjanak az iskolák saját tanterveik kimunkálásához. Néhány éve egy másik eszköz befolyásolja növekvő mértékben az iskolák tantervi gyakorlatát: országos érvényű standardok 7 fő tantárgyra vonatkozólag. E standardok főképpen az elérendő kompetenciákra fókuszálnak. E standardoktól azt várják, hogy egyfajta kohéziót teremtsenek az adott iskolán túlmenően – vagy akár a szövetségi állam határain túl is. Ez fontos fejlemény, mert a II. világháború befejezése óta soha nem történt meg, hogy valamennyi szövetségi állam megegyezett volna a tantervekre vonatkozó közös normarendszerben. Ez annak a német sajátosságnak tudható be, amit „Länderhoheit”-nek neveznek, mely lényegében regionális önállóságot jelent, amelyet valamennyi tartomány véd. Egy másik, fentebb már említett fejleménye a német tanügynek, hogy az iskoláknak – a tanügyi hatóságok irányításával – el kell köteleződniük egy vagy két tanévre szóló célok mellett. Ennek az intézménynek a neve: Ziel-Leistungs Vereinbarung, ami az egyes iskola saját profilterületeire („A teljesítménycélok kerete”) fókuszál. Ehhez jön még, hogy az egyes iskolák különböző mértékű/szintű önállóságot is kaphatnak attól függően, hogy hol / mely tartományban (szövetségi államban) találhatóak. E viszonylagos önállóság keretében az iskola igazíthatja/finomíthatja képzési kínálatát a helyi igényekhez. Továbbá, nem utolsósorban az iskolák arra is kötelezettek, hogy adatokra épülő visszajelzést készítsenek.

A finn közelítés erősségei: intenzív együttműködés a központi és a helyi szintek között, kulcsszerepben a tanároknak mint szakértőknek kiemelésével és az irántuk, valamint a helyi hatóságok iránti bizalom hangsúlyozásával, produktív párbeszédre kötelezve el a tanügyben érdekeltet annak érdekében, hogy létrejöjjön és fennmaradjon az egyensúly a központi alaptanterv, a helyi tantervek és az iskolai tanulási tervek között. Finnországban nincsenek olyanféle ellenőrző intézmények, mint a szakfelügyelet vagy a teljes tanulói korcsoportokra kidolgozott központi teljesítménymérő tesztek. Ezek helyett az iskola önértékelése és mintaértékelések tájékoztatnak a tantervi működésről és fejlesztésről. A finn rendszer jellegzetes példája a tantervi szabályozás és a tantervi szabadság (dereguláció) kombinációjának.

Európa az iskolában – az európaivá nevelődés/nevelés eszméje

Ahhoz, hogy a rendszerváltástól máig terjedő időszak alaptanterveinek „Európa-képét”, európai dimenzióját⁴ megidézzük, legalább az 1980-as, '90-es évekig érdemes visszamenni (Halász 2000). Egyrészt egyszerűen természetes volt, hogy Magyarország (illetve akkor még Magyar Köztársaság) Európa része, másrészt az akkori időszak a várakozás és a tájékozódásé is volt, a társulási szerződéstől az Európai Unióba történt 2004. május 1-től érvényes, teljes jogú taggá válásig.

Az európai polgárrá nevelődés/nevelés eszménye – az iskolai oktatási-nevelési folyamat egészére kiterjesztett célként – a szövegek szintjén jelentősen eltérő súllyal és eltérő kontextusban, érvényben volt,⁵ illetve a jelenleg is érvényes nemzeti alaptantervben megjelenik. Az Európa Tanács 1989-es ajánlóssorozata az európai dimenzió oktatásáról olyan ismeretek, készségek és képességek átadását szorgalmazza, amelyek szoros összhangban vannak az európai társadalmakat ért kihívásokkal. Megjegyzem, az utóbbi témák, azaz az európai társadalmakat ért akkori (és jövőbeli, illetve jelenkori) kihívások kevésbé jelennek meg a hazai alaptantervekben. Az első, 1995-ös keltezésűben az alaptanterv egészére utaló elv az európai, humanista értékrend és Magyarország európaisága melletti elköteleződés: „A NAT követelményeinek meghatározásakor az európai humanista értékrendre, azokra a hagyományokra, azokra a tartalmakra összpontosít, amelyek Európához tartozásunkat erősítik.” A *Kapcsolódás Európához és a nagyvilághoz* mint a műveltségi területek oktatásának egyik közös követelménye az európaiság iránti pozitív attitűdök kialakítását hangsúlyozza, előrevetíti a Magyarország számára is perspektivikus európai egységet, majd tágabb szintre is vezet az egyetemes, globális eredmények és problémák megismerésének céljával. Kiemeli az emberiség közös (globális) problémáinak megismerését, elemzését, majd a problémamegoldás és a közvetlen részvétel jelentőségét: „Az iskolák és a tanulók törekedjenek arra, hogy valamilyen módon közvetlenül is részt vállaljanak a nemzetközi kapcsolatok ápolásában.” Ez a távlatos cél változatlanul megjelenik a 2003-as, majd a 2007-es alaptanterv hasonló funkciójú követelményének záró mondataként. A 2003-as és a 2007-es alaptantervben az *Európai azonosságtudat* –

⁴ *Európai dimenzió*: A fogalom jelentéstartománya kulcsfontosságú az európaizálódás folyamatában. Az európai dimenzió dinamikus és fejlődésben levő fogalom, amely magában foglalja az *Európában zajló, Európáról szóló és Európáért megvalósult oktatást*. Az európai dimenzió nem új tantárgyat jelent, hanem a különböző tantárgyakban való megjelenítést.

⁵ Az „Ez lett volna a NEMZETI ALAPTANTERV 1993-ban (szerkesztette: Baranyi Károly)” vitaanyag Európara utalást nem tartalmaz. <http://mek.oszk.hu/11900/11959/11959.pdf>

egyetemes kultúra kiemelt, átfogó feladat, elődjéhez képest konkrétabb követelményekkel. Az Európai Unióhoz való csatlakozással valóban életszerűvé vált, hogy „a tanulók szerezzenek ismereteket az Európai Unió kialakulásának történetéről, alkotmányáról, intézményrendszeréről, az uniós politika szempontrendszeréről. Diákként és felnőttként tudjanak élni a megnövekedett lehetőségekkel. Magyarságtudatukat megőrizve váljanak európai polgárokká.” A szöveg azt is az iskola feladatává teszi, hogy olyan ismeretekkel, személyes tapasztalatokkal gazdagodjanak a diákok, amelyek birtokában meg tudják találni helyüket az európai nyitott társadalmakban. Az európai dimenzió túlnyúló globális nevelés címszó alatt megjelenő követelményeket is hangsúlyozza a szöveg, hasonlóan az 1995-öshöz. Röviden ez az a követelmény, amely az emberiség közös problémáinak feltárását, elemzését, ezek megoldása iránt fenntartott érdeklődést és tudásigényt, továbbá a nemzetközi együttműködések mibenlétének megismerését célozza.

A 2012-es alaptanterv *Fejlesztési területek, nevelési célok* fejezetében az európaivá nevelés eszméje már nem kapott önálló címszót. Súlytalanságát jelzi, hogy csak a *Nemzeti öntudat, hazafias nevelés* célban jelenik meg Európa fogalma, mint „a magyarság tágabb hazája”, közelebbről nem is részletezve a geográfiai túli lehetséges attribútumokat. Európa megismerésének célja is ezzel összefüggésben értelmeződik: „ezért [a tanulók] magyarságtudatukat megőrizve ismerjék meg történelmét, sokszínű kultúráját. Tájékozódjanak az egyetemes emberi civilizáció kiemelkedő eredményeiről, nehézségeiről és az ezeket kezelő nemzetközi együttműködési formákról.” Az alaptanterv *Kompetenciafejlesztés, műveltségkövetetés, tudásépítés* című része – a 2003-as és 2007-es Nat-hoz hasonlóan – közli az ún. európai kulcskompetenciákat. Ennek bevezetője tesz szerény utalást az Európai Unióra és polgáira, továbbá azokra a kompetenciákra, amelyek ez utóbbiak számára fontosak, így a hazai alaptanterv valamennyi műveltségi területének céljában és követelményeiben is érvényesülhetnek, így „például a kritikus gondolkodás, a kreativitás, a kezdeményezőképeség, a problémamegoldás, az együttműködés, a kockázatértékelés, a döntéshozatal, az érzelmek kezelése, a kapcsolati kultúra, a társas tolerancia”. A 2018. augusztus 8-án nyilvánossá vált legújabb alaptantervnek a Tanulási és nevelési célok fejezetében *Nemzeti és európai azonosságtudatra, hazaszeretetre és aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés* címmel azonosítható az „európai polgárrá nevelés”. A korábbi alaptantervek azonos funkciójú fejezetében viszont különválasztott célképzetet egygyé ötvöző szöveg a felnőtt szerepeire történő felkészülés részeként értelmezi az iskolában megélt demokratikus működést, a közösségi élmények identitást alakító hatását. E szövegben együtt szerepel „a nemzeti ünnepek megünneplése és a klasszikus európai értékek hangsúlyozása” mint a tanulók későbbi döntéseit (is) „értékesen” befolyásoló élménylenyomat. A szöveg mindezek feltételeként közli az átfogó célokat garantáló ismeretköröket (például a tanuló érti Magyarország helyét a világban és az Európai Unióban, megérti a demokratikus államforma és intézményrendszerének jelentőségét és szerepét). A szöveg hangsúlyozza továbbá a pedagógus és a szülők személyes példáját a demokratikus elvek alkalmazásában, előbbieket feladata viszont a vitakultúra fejlesztése, a konfliktushelyzetek kezelése. A szülők szerepe továbbá „a nemzeti és európai identitás megélésére alkalmas helyzetek” teremtése.

Az alaptantervek műveltségi területei számos Európa-vonatkozású követelményt közölnek, e tekintetben a leggazdagabb az 1995-ös, első Nat, amelynek a keresztntantervi tartalmait megjelenítő vizuális ikonjai szerint mind a tíz műveltségi terület követelményeiben azonosíthatjuk a „Kapcsolódás Európához és a nagyvilághoz” ikonjait.

A további hazai alaptantervekben is az egyes műveltségi területeken osztódnak szét az európai dimenzió tartalmai. A hazai és a nemzetközi tapasztalatok szerint a jellemző témák a következők: Európa mint metafora és mint kulturális utalások rendszere, ideértve az európai szimbólumokat; Európa mint civilizációs-kulturális és mint nyelvi tér, mint kulturális örökség; Európa mint természeti, gazdasági, pénzügyi térség; Európa mint a közös tudáskánon forrása; Európa mint globalizált térség; Európa és nagyvilág; Európa mint politikai tér; az európai polgár; Európa mint közös tanulási tér. Egy 2011-es vizsgálódás szerint az uniós országokban mindenütt oktatási téma az Európai Unió és intézményei, az európai biztonság és jog kérdései, az európai állampolgár fogalma és lehetőségei.

És végül: a Nat foglyai

Az 1995-től 2019-ig tartó időszak alaptantervei szerint úgy tűnik, a műfaj és a rá épülő kétpólusú, háromszintű struktúra megkerülhetetlen tényezővé vált. Vajon miért? Jó-e a műfajból következő hierarchikus szabályozási rendszernek ez a mély jogi és tartalmi begyökeresedése? Ha igen, kinek és miért? Úgy tűnhet, ebbe a regulációs szisztémába az 1995 óta többször változó politikai és szakmai erők belelátanak annyi lehetőséget, amely kormányzati ciklusokon átívelve ébren tartja és élteti az alaptanterv szerepkörét, funkcióját, és e szerepkör mentén újra és újra kioszthatóak a feladatok kerettantervek írására, majd a helyi tantervekre. Közben a szereplők többségének – a fenntartóktól az intézményvezetőig, a szakértőktől a tanárokig, a tankönyvszerzőktől a terjesztőkhöz – alapjaiban változott meg a léte, a szerepköre, a hatásköre, a hatóköre. Csak a tartalmi szabályozás műfajai és állomásai maradtak.

E tanulmány szerzője saját tapasztalatai, továbbá több tucat tanulmány, egymást vitató elemzés olvasása után ma úgy látja, a Nat-percepció, a Nat-befogadás *máig ható problémája a műfajnak tulajdonított vezérfunkció, az egész tartalmi szabályozást egyedül „vezérlő”, de voltaképpen formális és akár üresnek is érzett hierarchikus szerep. A helyzet megértéséhez alapvető annak átlátása, a következményekkel együtt, hogy a Nat tanügy-igazgatási érvényesítésének záloga, feltétele egy presztízsből, társadalmi súlyban, finanszírozásban alacsonyra pozícionált másik közeg erőforrása, működőképessége, szakértelme, meggyőződése, tudása, akarása.*

A Nat ebben az értelemben erőket lekötő, sőt fékező foglya a saját maga képviselte hierarchikus műfajrendszernek. Az első Nat maga négy változatban készült az általános oktatáspolitikai tanácsstalanság (iskolaszerkezet?, iskolatípusok?) közegében. Logikus, hogy e korai munkaváltozatok is borzasztóan eltértek egymástól.⁶ A Nat-okkal különösebb összefüggést a mindenkor oktatáspolitikai döntések később sem mutattak, legyen az akármi, pl. a kétszintű érettségi vizsga bevezetése (2005), 2012-től a tankötelezettségi kor leszállítása, a hit- és erkölcsstan órarendbe illesztése, a szakképző iskolatípusok átalakítása, a tanári életpályamodell, az iskolák állami tulajdonba vétele. E sok változás voltaképpen karcolást sem ejtett a Nat-on, igaz, hogy a Nat-követelmények egy részének érvénytelenedése sem sok vizet zavar – lásd például a természettudományos képzés vagy

⁶ A rendszerváltást követő időszak egyik legérdekesebb dokumentuma a *Pedagógiai Szemle* 1993/4. számában publikált „Vita a nemzeti alaptantervről”, illetve annak „Oktatáspolitikai és tanterv” című, Lukács Péter által tartott vitaindítója.

a mővészeti nevelés helyzetét, a keresztntanterni követelmények súlytalanodását. Mintha a Nat azt mondta volna, mint az egyszeri kislány a slágerben: „a jövőt nem sejtetem, ahogy lesz, úgy lesz”. A legutóbbi, amőgy is korlátozott nyilvánosságő Nat vitaanyagáról még az sem tudható, mennyiben változtak tartalmi és követelményei 2018 szeptemberé óta, és a KLIK vezetőjének irányításával milyen alaptanternvhez és kinek készülnek volta-képpen kerettanternvek.

Eközben az egyes (formálisan a Nat-ra épölő) műfajokat (kerettanternv, helyi program, helyi tanternv, tankönyvek stb.) szükségsszerűen, sőt mi több, érthetően más célok (is) vezérlik. Az erőforrások (legyenek azok pénzügyiek és/vagy szellemiek) lassan és elégtelenül csorognak végig a rendszeren. A hierarchia csúcsán álló Nat-megrendelők, domináns politikai csoportok akaratóból következő közbeeső, váratlan változások tovább sújtják a rendszert. A külső és/vagy belső igényből fakadó mélyreható változások értelemsszerűen lefékeződnek, mert nem könnyű bárkákat, hanem hatalmas (csata)hajót kellene átnavigálni szűk csatornán.

IRODALOM

- BALLÉR E. (1994) Tanternvelméleti paradigmaváltások a magyar neveléstörténetben. *Educatio*, Vol. 3. No. 3. pp. 355–366.
- BALLÉR E. (2003) Az 1995-ös NAT értékelésének néhány kérdése. *Iskolakultúra*, No. 12. pp. 9–16.
- BÁNKUTI Zs. & LUKÁCS J. (eds, 2015) *Tanternv, tankönyv, vizsga*. Budapest, OFI.
- BARANYI K. (ed., 1992) *Ez lett volna a NEMZETI ALAPTANTERNV 1993-ban*. Mővelődési és Közoktatási Minisztérium Szakmai Irányítási Főosztály. <http://mek.oszk.hu/11900/11959/11959.pdf>
- BÁTHORY Z. (1994) Kötélhúzás a tanternvpolitikában, 1989–1994. *Educatio*, Vol. 3. No. 3. pp. 381–388.
- BÁTHORY Z. (2001): *Maratoni reform*. Budapest, Önkonet Kft.
- DÁVID M., B.-NÉ HÖRVÁTH M. & KIRÁLY R. (2010) *A pedagógiai rendszerek bevezetésének feltételei és folyamata*. EDUCATIO Kht. TÁMOP-3.1.1-08/1-2008-0002. http://www.educatio.hu/bin/content/tamop311/download/tamop_311/2pillar_tanulmanyok/06_pedagogiai_rendszerek_bevezetesenek_feltetelei/6_tanulmany_feb04.pdf
- FAZEKAS Á. (2012) Közoktatás-fejlesztési implementációs folyamatok. ELTE PPK Felső-oktatás-menedzsment Intézeti Központ. Kézirat. (<http://www.fmik.elte.hu/a-szervezeti-egyseg-bemutatasa/a-kozoktat-as-fejleszt-es-beavatosok-hatasmechanizmusai/produktumok/>)
- FIELD, J. (1998) *European Dimensions: Education, Training and the European Union*. London; Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers.
- HALÁSZ G. (1993) Változások az európai közoktatási rendszerek irányításában In: HALÁSZ G. (ed.) *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Budapest, Educatio.
- HALÁSZ G. (2000) Oktatás és európai integráció. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 50. No. 4. pp. 112–117. http://halaszg.ofi.hu/Oktatas/PHD_EU.htm
- HALÁSZ G. (2010) Az oktatás fejlődése és uniós tagságunk: 2006–2010. *Educatio*, Vol. 19. No. 1. pp. 34–53.
- HALÁSZ G. (2018) *Amiről a nemzeti alaptanternvet érintő viták szólnak*. http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/nat-tervezet-2018-szakmai-reflexiok#_ftn1

- HORVÁTH Zs. (1998) Háló és labirintus. *Educatio*, Vol. 7. No. 4. pp. 641–656.
- HORVÁTH Zs. (2012) Maratoni reform – újraolvasva. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 62. Nos 9–10. pp. 15–23.
- KÁDÁRNÉ FÜLÖP J. (2012) Csillagórák. Az IEA és a PISA Magyarországra jön – Báthory Zoltán emlékére. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 62. Nos 9–10. pp. 3–14.
- KÁPOSI J. (2012) Értékek és tartalmak, avagy a tartalom értékei. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 62. No. 1–2–3. pp. 5–22.
- KUIPER, W. & BERKVEN, J. (eds, 2013) *Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe*. Enschede: Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO), CEDREE yearbook, 2013.
- KOVÁCS K. (1999) A NAT eurokompatibilitása. In: VÁGÓ I. (ed.) *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Budapest, OKKER. pp. 203–223.
- MOLNÁR-KOVÁCS Zs. (2012) Az „Európa-kép”-kutatás fókuszpontjai a magyar és nemzetközi tankönyvi szakirodalom tükrében. *Történelemtanítás*. Online folyóirat. Vol. 2. Nos 2–4.
- NAGY M. (1985) *Utasítás önállóságra. Egy miniszteri utasítás fogadtatása*. Oktatókutatási Intézet. Kézirat. <http://mek.oszk.hu/17300/17374/17374.pdf>
- NAGY M. (1994) Tantervi változások, tanárprofesszionalizmus, kormányzat. (Könyvek az angol Nemzeti Alaptantervről.) *Educatio*, Vol. 3. No. 3. pp. 497–506.
- SÁSKA G. (2007) A brit Core Curriculum és a magyar Nemzeti alaptanterv. In: SÁSKA G. (ed.) *Rendszerek és váltások*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet, Új Mandátum Könyvkiadó. pp. 109–136.
- SÁSKA G. (2007) *Rendszerek és váltások*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet, Új Mandátum Könyvkiadó.
- SÁSKA G. (2009) Nevelésügyünk húsz éve. *Educatio*, Vol. 18. No. 4. pp. 492–508.
- SETÉNYI J. (1998) NAT-fordítási kísérletek. *Educatio*, Vol. 7. No. 4. pp. 631–640.
- SZEBENYI P. (1994) Tantervkészítés egykor és most. *Educatio*, Vol. 3. No. 3. pp. 345–354.
- VÁGÓ I. (2000) 5. Az oktatás tartalma. In: HALÁSZ G. & LANNERT J. (2009) *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. pp. 169–238.
- VASS V. (1999) Bácsi kérem, hol lehet itt focizni? *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 40. No. 10. pp. 44–51.
- VASS, V. (2000) Az oktatás tartalmi szabályozása. Nemzetközi kitekintés. *Iskolakultúra*, Vol. 10. Nos 6–7. pp. 48–57.
- VASS V. & PERJÉS I. (2009) A tartalmi szabályozás meghatározó elemei, a tantervi paradigmák komparatistikája. *Iskolakultúra*, Vol. 19. No. 12. pp. 81–100.
- VEROSZTA Zs. (2013) Valóság „Egyszer már megoldottnak vélt problémák” – Központosítás vagy decentralizáció a közoktatásban a nyolcvanas években. *Educatio*, Vol. 22. No. 1. pp. 73–80.
- ZÁRÁNDY Z. (ed., 1998) *Európa az iskolában – az iskola Európában*. Kézikönyv az oktatás európai dimenziójáról. Közoktatási Modernizációs Közalapítvány Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ. www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=293