

KNAUSZ IMRE

Milyen Nemzeti alaptantervre volna szükség?

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.03-04.02>

Ez egy vitairat, és ezt ezúttal egészen komolyan gondolom. Úgy értem, ha az oktatási kormányzat holnap letenné a voksát az itt fölvázolt koncepció mellett, azt valószínűleg rosszul tenné, és én lennék az első, aki bírálná ezt a lépést. Az írás végén visszatérek arra, hogy miért gondolom így.

*

„Ha a NAT tartalmaz tananyagot – amit eleve vitatunk, hogy szükséges –, akkor annak valóban «alapnak», azaz a minden tanuló által elsajátítandó és elsajátítható minimumnak (és az életkori sajátosságokhoz igazodónak) kell lennie.” Az idézet a Tanítanék Mozgalom *Mit várnak el a szülők és a pedagógusok az oktatáspolitikától?* című 2026-os dokumentumából való (*Tanítanék Mozgalom*, 2026). Ebből az igényből indulok ki, amely, ha enyhébb formában is, szinte minden olyan tervezetben szerepel, amely a közoktatás NER utáni újragondolását követeli (lásd pl. *Lányi*, 2026; *TISZA Párt*, 2026).

Az, hogy miféle tudáskonstrukció történik az iskolákban – azaz, hogy mi az oktatás tartalma –, elsődleges közérdek, és mint ilyen, az állam kiemelt figyelmét érdemli. Ez a tudáskonstrukció ugyanakkor rendkívül érzékeny pedagógiai folyamat, amely személyes döntések sorát igényli, és amely a konkrét tanulókkal folytatott pedagógiai interakciók folyamatában valósul meg. Akárhogy is nézzük, ez két ellentétes princípium. A közoktatás tartalmi szabályozásának pedig egy olyan keretrendszer kell alkotnia,

amelyben egyik elv sem sérül túlságosan. Az alábbi tervezet egy ilyen modellt próbál körvonalazni, de már előre elismerem, hogy a szokásos – és nálunk extrém szintet elérő – tananyagközpontú szabályozással szemben kifejezetten a pedagógiai szabadságot preferálja, azaz azt, hogy a tananyag kiválasztásáról szóló döntések minél inkább az adott tanulócsoport sajátosságaihoz és igényeihez igazodhassanak.¹ Így az általam körvonalazott elképzelést inkább távlati – reményeim szerint nemzeti – célnak kell tekinteni, mint gyorsan megvalósítható oktatáspolitikai programnak. A távlati cél azonban soha nem merő álmódoszás, hanem az aktuális tendenciák zsinórmértéke.

Kétszintű szabályozásra teszek javaslatot, azaz ebben a vonatkozásban visszatérést javaslok az 1996-os helyzethez (az 1993. évi LXXIX. tv. 1996. évi módosításához), ugyanakkor az akkori keretekhez képest mind a NAT-ot, mind a helyi tantervet merőben másként képzelem el. Mindenesetre az alábbiakban mindkét szint funkcióit körvonalazni kell.

¹ Korábban időnként egyenesen úgy fogalmaztam, hogy semmilyen tantervre nincs szükség. Álláspontom lényegét továbbra is fenntartom, a kérdés nyilván az, hogy mit nevezünk tantervnek (*Knausz*, 2025b).

Nagyon fontos világosan látni, hogy a közoktatás tartalmi szabályozása sokkal tágabb fogalom, mint az annak jogi kereteit biztosító NAT és helyi tanterv. Ezek a stabil kereteket biztosítják, amelyeket minden szereplőnek figyelembe kell venni, de a kormányzat felelőssége a tartalmi szabályozás területén nem merül ki a Nemzeti alaptanterv megalkotásában. Egyebek mellett azért is szükséges, hogy a NAT és a helyi tantervek valóban keretjellegűek legyenek, hogy kellő tér nyíljon a fejlesztő beavatkozás egyéb – lágyabb, ugyanakkor lényegesen hatékonyabb – eszközei számára. Ezek az eszközök nagyjából a következő kategóriákba sorolhatók: taneszközök, tanári segédanyagok, szaktanácsadás, pedagógusképzés, pedagógus-továbbképzés, államilag finanszírozott fejlesztő projektek. Ezek némelyikéről szó lesz ebben az írásban, ezúttal azonban arra nem vállalkozom, hogy a tartalmi szabályozás teljes eszköztárát áttekintsem.

A tartalmi szabályozás fontos és részben jogi természetű eleme még a vizsgarendszer, illetve a vizsgakövetelmények. Ezzel a kérdéssel itt szándékosan nem foglalkozom, mivel olyan további témákat nyitna meg, melyek szétfeszítenék ennek a dolgozatnak a kereteit. Nevezetesen az iskolarendszer szelektív, illetve komprehenzív jellegéről van szó, amely kérdésben magam egy szélsőségesnek mondható komprehenzív álláspontot képviselek, ez azonban egy másik vita tárgya kell, hogy legyen. Röviden mégis ki kell majd térni arra a kérdésre, hogy milyen *természetű* vizsgafeladatok

illeszkedhetnek harmonikusan az alábbiakban felvázolandó szabályozáshoz.

AZ OKTATÁS CÉLRENDSZERE ÉS A KÉT FEJLESZTÉSI ÁG

„A tankönyvek 6 és félmillió példányszámban készen vannak – válaszoltam. – Ezekről a Szabad Népből éppen most adtam tájékoztatást a közvéleménynek, iskoláknak. A tantervekkel van még bajunk; főleg a lényeg, az alapvető célkitűzések megfogalmazása nehéz.”

Visszaemlékezése szerint ezekkel a szavakkal referált a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium főosztályvezetője Darvas József miniszternek az 1950-es nagy tananyagreform állásáról (Kovács, 1978, 91. o). Nem kell

persze az ötvenes évekig visszamenni ahhoz, hogy a pedagógiai célokat pusztán dekorumnak vagy még inkább üres szócséplésnek tekintő szemlélettel találkozunk. A célok tisztázása természetesen

elsődleges, hiszen minden más ebből következik. A kérdés részletes taglalásától ennek ellenére itt eltekinthetünk, elég a lényegre hangsúlyozni, amiből megérthető ennek az írásnak az egész koncepciója.

Arra teszek javaslatot, hogy a célok meghatározásában az utóbbi években központi szerepet játszó ellenfogalmakat, a *kompetencia–ismeret* oppozíciót váltsuk fel az *alapkészségek–tudásvágy* kettősséggel. Nem elmentéppárról van szó, hanem a fejlesztés két egymásba fonódó ágáról. Ami az alapkészségeket illeti, a „Three R-s”² valószínűleg soha nem jelentette pusztán az írás, olvasás és számolás képességét, ezeket legalábbis a

kompetencia–ismeret ->
alapkészségek–tudásvágy

² Az angol reading, 'riting, 'rithmetic kifejezések összefoglaló megnevezése

beszéd, a vizuális kommunikáció, a muzikalitás, a manualitás, a társas kapcsolatok és – Gardner kifejezését átvéve – a testi-kinesztéziás intelligencia képességeivel ki kell egészíteni. A közoktatás első 4–6 évében ezek szisztematikus fejlesztése áll a középpontban, ennek a fejlesztési folyamatnak azonban nincs végpontja, a képzés későbbi szakaszaiban – sőt ideális esetben egy életen keresztül – folytatódik. Ekkor azonban a szisztematikus és az ismeretekről leválasztható képességfejlesztés helyét fokozatosan átveszi az *érdeklődés* által irányított önszabályozott és autonóm tanulás (V.ö. D. Molnár, 2013; Falus és Szűcs, 2022). A világ iránti érdeklődés (a tudásvágy) fölkelése természetesen már az első évfolyamon elkezdődik, ám akkor még az alapkészségek fejlesztésének rendelődik alá. A két egymásba fonódó, egymást támogató és egymást feltételező folyamat tehát nem egyformán dominál a képzés különböző szakaszaiban. Feltűnő lehet, hogy a második ág célkategóriájaként nem ismeretekről vagy tárgyi tudásról, és nem is műveltségről beszélek, hanem egy motivációs jellegű kategóriát állítok a fókuszba: a világ iránti érdeklődés felkeltését (és fenntartását). Hogy ez miért kardinális jelentőségű, sőt hogy miért gondolom azt, hogy a jövőnk nemzeti és globális szinten egyaránt ezen múlik, arról az elmúlt négy évben meglehetősen sokat írtam, ezért azt gondolom, hogy az argumentációt itt a hivatkozásokkal helyettesíthetem annál is inkább, mert arra számítok, hogy ezt amúgy is kevesen vitatnák (Knausz, 2022; 2023; 2025a).

Ha a közoktatás a fenti pedagógiai célok szerint szerveződik, akkor érdemes a NAT

szerkezetében is ezt a kettősséget követni. Eszerint külön fejezet foglalkozik az alapkészségek fejlesztésével, és egy másik fejezet a tudásvágy fölkelésével és fenntartásával. Az előbbivel itt – a hozzáértés hiánya miatt – nem szeretnék részletesen foglalkozni. Elképzelésem szerint a fejezet az egyes készségosztályok szerint tagolódik, és ami az egyes évfolyamok feladatait illeti, nem tartalmaz merev szakaszolást. Az 1–6. évfolyamok egy alapozó szakaszt jelentenek, itt a NAT-nak viszonylag konkrét képességfejlesztési célokot kell előírnia, és ezekhez rendelve erős ajánlásokat megfogalmaznia bizonyos tanuló tevékenységek megszervezésére (módszerekre). Meg kell itt jegyezni, hogy az ural-

kodó felfogás szerint a tanterv tananyagokat ír elő, ezzel szemben a pedagógus módszertani szabadsága sérthetetlen. Lát-ható talán, hogy jelen javaslatban egy másik – az

egy motivációs jellegű kategóriát állítok a fókuszba: a világ iránti érdeklődés felkeltését

előzővel szinte ellentétes – logika érvényesül: ez a NAT a tananyag konkrét megválasztását pedagógiai feladatnak tartja, ugyanakkor határozott álláspontot képvisel a tanulásszervezés eljárásaival kapcsolatban. (Hasonló megoldásra lásd az Óvodai nevelés országos alapprogramját: *ÓNOAP*, 2025). Ebben a szakaszban a NAT nem ír elő tantárgyakat, a tantárgyi rendszer kialakítását teljes egészében a helyi tanterv hatáskörébe utalja. Az 5–7. évfolyamon kezdődő második szakasz számára ez a fejezet inkább csak általános útmutatásokat tartalmaz a készségek későbbi fejlődésének útjairól, illetve a tanulók választásaihoz igazodó fejlesztési alternatívákról.

A TUDÁSVÁGY FÖLKELTÉSÉRŐL ÉS FÖNNTARTÁSÁRÓL SZÓLÓ FEJEZET

Álláspontom szerint a tudásvágy fölkeltését csak úgy lehet a pedagógiai folyamat közép-pontjába állítani, ha sem a központi, sem a helyi tantervek nem írnak elő kötelező tananyagot, hanem magát a tananyag kiválasztást is az érdeklődés fölbresztésének eszközeként kezelik. Ez a motivációs fókusz indokolja, hogy az alábbiakban nem a tartalom taxatív meghatározásáról lesz szó. Az elsajátítandó ismeretek listáját tartalmazta az 1995-ös, a 2012-es, valamint a jelenleg hatályos 2020-as Nemzeti alaptanterv, ezzel szemben a 2003/2007-es NAT az elsajátítandó tárgyi tudás kérdését csaknem teljesen nyitva hagyta, amennyiben alapvetően fejlesztési feladatokat (lényegében kompetenciákat) tartalmazott. Jelen javaslatom mindkét modelltől különbözik. Nem sorol föl ismereteket, de egyáltalán nem közömbös azzal szemben, hogy milyen tudást közvetít az iskola.

Minden tanulási területen meghatározhatók bizonyos kategóriák, amelyek nem témaköröket írnak le, mégis alkalmasak a tananyag logikai rendezésére. Irodalomtanítási példákkal élve ilyen kategóriák lehetnek: líra, epika, dráma; magyar irodalom, világirodalom; pályaképek; intertextualitás; verstan stb. Ezek közül némelyikhez – ezeket nevezem kulcskategóriáknak – a NAT minimális óraszámokat rendel, és ez jelenti a tananyag meghatározásának elsődleges módját. Az alábbiakban erről még lesz szó, előbb azonban arról, hogy mi

mindent kell még tartalmaznia a NAT e fejezetének.

TANULÁSI TERÜLETEK

Az 1995-ös első NAT a *műveltségi terület* fogalmát használta, és a műveltségi területeket olyan tudáshalmazoknak tekintette, amelyek elemeiből a helyi tanterv szabadon formálhat tantárgyakat. A műveltségi terület és a *tantárgy* között tehát semmilyen formális kapcsolat nem volt. (Más szavakkal: semmilyen formális előírás nem volt arra vonatkozólag, hogy a helyi tantervekben milyen tantárgyak szerepeljenek.) Ezt természetesen senki nem kezelte ilyen radikálisan, a tényleges mintatantervek és helyi tantervek legtöbbször a műveltségi területek, illetve az ún. műveltségi részterületek rendszerét képezték le. Maga a fogalom a továbbiakban is fennmaradt, de a kerettantervek 2000. évi bevezetése után a tantárgyi rendszer egységessé vált. Bár 2002 után a kerettantervek hivatalosan nem voltak kötelezőek, ez a tantárgyi rendszerre érdemi hatást nem gyakorolt, a 2012-es NAT pedig kifejezetten meghatározta a kötelező tantárgyakat. A *tanulási terület* fogalmát a NAT 2020-as módosítása

vezette be, és pedig úgy tűnik, a *műveltségi terület*-tel azonos értelemben, bár a szöveg mindkét terminust használja. („A tartalmi szabályozókban tanulási terület alatt műveltségi területet kell érteni.” – NAT 2020. II. 2. 1.) Magam a *tanulási terület* megnevezés mellett tenném le a voksom, egyszerűen azért, mert az iskolai tanulás nem minden területe elsődlegesen

a tárgyi tudás kérdését csaknem teljesen nyitva hagyta

tanulási terület alatt műveltségi területet kell érteni.” – NAT 2020. II. 2. 1.) Magam a *tanulási terület* megnevezés mellett tenném le a voksom, egyszerűen azért, mert az iskolai tanulás nem minden területe elsődlegesen

műveltségközvetítő jellegű (bár túlnyomó részük az).

Az egyszerűség kedvéért a tanulási területeket úgy képzelem el, hogy külön tanulási terület a magyar nyelv és a magyar irodalom, a történelem és a társadalomismeret, az egyes természettudományos tárgyak, az egyes művészeti ágak stb. De ettől elvileg nem különbözik egy olyan rendszer sem, amely a műveltségi terület és a műveltségi részterület mintájára az egyes tanulási területeket nagyobb kategóriák alá sorolja be (pl. Ember és természet). Hogy ezekből hogy lesznek tantárgyak, azt célszerűbb a későbbiekben a helyi tantervek tárgyalása kapcsán tisztázni.

Szándékosan kerülöm meg azt a kérdést, hogy milyen tanulási területeket tartalmazzon a NAT. Ezt komoly szakmai vita során kell tisztázni, és ebben az írásban nem is szeretnék

ehhez a kérdéshez hozzászólni. Egyetlen kivétellel. Meg kellene találni a módját annak, hogy két rendkívül dinamikusan fejlődő akadémiai tudományág – a közgazdaságtan és a pszichológia – önálló tanulási területként kapjanak helyet a közoktatási tartalmak között.

Az alábbi címek az egyes tanulási területek felépítésére vonatkoznak.

A tanulási terület körülhatárolása

Egy olyan tantervben, amely nem tartalmaz tematikákat, különösen fontos annak körülhatárolása, hogy milyen tartalmakat foglalhat magába egy adott tanulási terület. Tehát hogy mi történelem (és mi nem az), hogy mit értünk vizuális kultúrán (és mit nem).

Itt kell tisztázni azt is, hogy mi hitelesít bizonyos ismereteket. A tudományokhoz kötődő tanulási területek esetében nyilvánvaló kritérium kell legyen, hogy az adott ismeretnek legyen tudományos fedezete, és itt kell tisztázni azt is, hogy ez hogyan állapítható meg.

Struktúrák

Jerome Bruner 1960-ban jelentette meg *Az oktatás folyamata* című rövid írását, amelyben amellett érvelt, hogy minden tudománynak megvannak a legfontosabb alapstruktúrái, és ezeknek a struktúráknak a tanítását kellene az oktatás középpontjába állítani. A

bruneri struktúra olyan összefüggés, amely a legkülönbözőbb konkrét problémák kapcsán ismétlődően megjelenik, de egyre gazdagabb tartalommal, egyre több tárgyi ismeretet

magába foglalva. Az eredeti példa a matematika területéről származik. „Mi az algebra? Nem egyéb, mint ismert és ismeretlen mennyiségek egyenletekbe rendezése oly módon, hogy az ismeretlen mennyiségek ismertté váljanak. Az egyenletekkel való műveletek alapja a kommutáció, a disztribúció és az asszociáció. Ha a tanuló rájön, hogy mindig e három elmeművelet valamelyikéről van szó, fel fogja tudni azt is ismerni, hogy a megoldandó «új» egyenletek egyáltalán nem újak, hanem a már ismerteknek valamilyen variánsai. Kevésbé fontos, hogy a tanuló ismerje e műveletek neveit. Sokkal fontosabb, hogy alkalmazni tudja őket.” (Bruner, 1968, 20. o.)

Semmiképpen nem arról van tehát szó Brunernél, hogy bármelyik tudomány

a közgazdaságtan és a pszichológia kapjanak helyet a közoktatási tartalmak között

tanítását néhány elvont törvényszerűség memorizálására lehetne redukálni. A struktúrák nem helyettesítik a tárgyi tudást, hanem arra szolgálnak, hogy hatékonyabban tudjuk elrendezni azt, és így hatékonyabban tudjunk gondolkodni az adott diszciplína keretei között. Azt is mondhatnánk, hogy a struktúrákkal azt foglaljuk össze, hogy elsősorban mit kell, hogy megértsenek, belássanak a tanulók az adott tanulási területen. Nevezhetjük a struktúrákat megértési céloknak is. Azt talán mondani sem kell, hogy az egyes diszciplínák alapstruktúráinak megfogalmazásában a tudomány legkiválóbb képviselőinek kell meghatározó szerepet játszani.³

A struktúrák részben állításokkal ragadhatók meg, de nem kevésbé fontos szerepet játszhatnak körvonalazásukban a kérdések és a kulcsfogalmak.

A reflexiót irányító kérdések

A címben foglalt kifejezés a 2003-as NAT-ban jelent meg először az Ember és társadalom műveltségi terület, illetve „*A tudatosítást irányító fontosabb kérdések*” megfogalmazásban a Mozgóképkultúra és médiaismeret részterület tantervében. A 2012/2020-as NAT-ban már nem szerepel (de fennmaradt például a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelvében, lásd a többször módosított 32/1997. [XI. 5.] MKM rendeletet). A kérdések voltaképpen a struktúrák megjelenítésének egy kézenfekvő módját jelentik. Olyan kérdésekről van szó, amelyek az adott diszciplína leglényesebb összefüggéseit érintik, viszont (vagy éppen ezért) nincs rájuk egyértelmű válasz. Beszélgetni, vitatkozni lehet róluk, és így alkalmasak

lehetnek a tárgy iránti érdeklődés fölkeltésére. Így beszélt erről a fizikus Lawrence Krauss (*Knausz*, 2014):

„Nem gondolom, hogy létezik egy varázsszer, amely megoldja oktatási problémáinkat, de van néhány kérdés, amelyről érdemes elgondolkodni.

Az egyik, hogy túl nagy jelentőséget tulajdonítunk a válaszok, a tények tanításának. Holott a kérdések az érdekesekek. Minden gyerek úgy nő föl, hogy kérdez: honnan jöttem, hová megyek, meg tudják... egyedül vagyok-e a világegyetemben? Ezeket az izgalmas kérdéseket teszik föl... és közben nem tudják, hogy a tudósok kérdései ugyanezek. Én szívesebben alapoznám a tantervet a kérdésekre, mint a válaszokra, mert éppen erről szól a tudomány: a kérdés folyamatáról, és hogy hogyan tegyük föl a kérdéseket.

A válaszok nem fontosak, mivel a legtöbb gyerek nem lesz szükségszerűen tudós, fontosak viszont a tudomány eszközei, amelyekkel megpróbálhatjuk felfedezni a világegyetemet, megkülönböztetni az értelmetest az értelmetlentől, és egy bonyolult helyzetet úgy leegyszerűsíteni, hogy kezelni tudjuk. És elsősorban annak megértésére akarjuk nevelni a gyerekeket, hogy a tudomány azokat a lényeges kérdéseket teszi föl, amelyek mindannyiunkban ott vannak. Szóval egyszerű lenne egy olyan tantervet kifejleszteni, amely éppen azokon a kérdéseken alapul, amelyek a gyerekeket érdeklik.” (51. o.)

³ Ez a bekezdés szó szerinti átvételeket tartalmaz *A múlt kútjának tükre* c. könyvből (*Knausz*, 2015).

Kulcsfogalmak

Ez a javasolt alfejezet nem arra szolgál, hogy az adott tanítási területhez kapcsolódó összes fogalmat felsorolja. *Kulcsfogalmakról* van szó, azaz azokról a fogalmakról (gyakran fogalom párokról, „ellenfogalmakról”), amelyekkel egy-egy alapstruktúra körülírható. A fogalmak tantervi szerepeltetésével kapcsolatban egy fontos figyelmeztetéssel kell élni. A fogalom tanításszervező szerepe nemcsak úgy értelmezhető, hogy használjuk vagy pláne definícióval „megtanítjuk” az adott fogalmat. Sokszor inkább azt jelenti, hogy a tanulók tapasztalatait úgy szervezzük meg, hogy azok előkészítsék a fogalom mélyebb megértését. Triviális példa lehet a gravitáció, amely bizonyára kulcsfogalom a fizika tanítási területen, de a gravitációval kapcsolatos elemi tapasztalatok úgy is rendszerezhetőek, hogy magát a fogalmat még nem használjuk. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a kulcsfogalmak szerepeltetése az alaptantervben arra szolgál, hogy világosabban meghatározzuk az adott diszciplína alapstruktúráit.

Fejlesztési feladatok és tanulói tevékenységek

Szeretném kereken kimondani, hogy nem tartom termékeny dolognak bonyolult kompetencialisták, képességtaxonómiák összeállítását. Újabb tanterveink valósággal tobzódnak az ilyen rendszerekben, tényleges hatásuk azonban a pedagógiai gyakorlatra alig van. Javaslatom szerint néhány, tanulási területenként 4-5 fejlesztési feladatot kell

kijelölni, azokat azonban egyrészt leíró módon értelmezni is kell, másrészt – itt is – tanulói tevékenységeket kell hozzájuk rendelni részben mint példákat, részben mint nyomatékos ajánlásokat.

A tananyag kulcskategóriái

A tanítási területek meghatározása eleve ad egy kategóriahálót, amely már valamelyest körvonalazza, hogy milyen műveltségi anyag iránt kíván érdeklődést ébreszteni a Nemzeti alaptanterv. Most arra teszek javaslatot, hogy ezt *milyen formában* konkretizálják az egyes tanulási területek. Talán könnyebb érthetővé tenni az elgondolást, ha nem általánosságban beszélek, hanem kiválasztok egy tanulási területet, a történelmet, és azt mutatom be – persze korántsem a véglegesség vagy teljesség, sőt nem is az alaposág igényével.

Elgondolásom szerint ez a kategóriarendszer az első

6 évfolyamra nem vonatkozik, a 7–12. évfolyam pedig az iskolarendszer alapszerkezetére szerint kétéves ciklusokra oszlik. Az egyes kategóriákhoz annyi minimum óraszám tartozik, ahány ciklusban – előírásként – szerepelnek. (Pl. az irodalom tanulási területen a drámai művek feldolgozása: 9–10. évf.: 15 óra, 11–12. évf.: 10 óra. Ez természetesen csak példa. Összintén szólva fogalmam sincs, hogy kell-e egyáltalán ez a kategória, és ha igen, ezek az óraszámok reálisak-e.) Az alábbi felsorolás inkább csak ötletek jegyzéke, arra szolgál, hogy a rendszert megvilágítsa. Egy tényleges NAT-ban bizonyosan *kevesebb* kategóriát kell előírni:

a tanulók tapasztalatait úgy szervezzük meg, hogy azok előkészítsék a fogalom mélyebb megértését

- egyetemes történelem, magyar történelem;
- a Távol-Kelet, az iszlám;
- őskor, ókor, középkor, újkor, 19. század, jelenkor;
- a nők története;
- a romák története;
- mélyfúrások (egy-egy térben és időben meghatározott téma alaposabb feldolgozása);
- hosszmetsetek (egy-egy jelenség története hosszabb időn keresztül);
- életmódtörténet; társadalomtörténet; vallástörténet.

Javaslatom szerint a NAT-ban rögzíteni kell, hogy az egyes évfolyamokon összességében hány órát kell teljesíteniük a tanulóknak. Mindent összevéve tehát összesen kétféle óraszám szerepel az alaptantervben: az egyes évfolyamok bruttó órászáma, valamint a tudáskategóriákhoz kapcsolt minimális órászámok. Fontos, hogy az utóbbiak összege lényegesen kisebb legyen, mint az előbbi.

A HELYI TANTERV KÉRDÉSEI

Helyi tantervre kétségkívül szükség van, de nem azért, hogy az – a hagyományos tantervekhez hasonlóan – kötelező tananyag-előírásokat tartalmazzon. Az alapelv az legyen, hogy a konkrét tananyag kiválasztásakor olyan konkrét adottságokat kell figyelembe venni, mint a tanulócsoporthoz sajátosságai (a tanulók felkészültsége és érdeklődése), valamint hogy az adott tanár mit tud a legmeggyőzőbben tanítani. Ugyanakkor a helyi tantervben rögzíteni kell a következőket.

1. *A tantárgyi rendszert és az egyes tantárgyak órászámát tanítási ciklusonként.* A tantárgyak leképezhetik a tanulási területek rendszerét, vagy magukba foglalhatnak több tanulási területet. Nagyon fontos, hogy minél több választási lehetősége legyen a tanulóknak, pl. úgy, hogy X vagy Y tanárnál veszik föl adott félévben az irodalmat (eltérő tematikával), de akár úgy is, hogy egyik félévben több irodalmat vesznek föl, mint matematikát, amennyiben a NAT-ban rögzített minimális órakeretet teljesítik. A hosszabb időre rögzített tantárgyi rendszer mellett tehát az iskolák gyakorlatában (nem a helyi tantervben) megjelenhet egy gyakrabban változó kurzuskínálat is. (Kurzuson itt azt értem, hogy egy adott tantárgy különböző tematikájú kurzusokon teljesíthető.)
2. *Azt, hogy a NAT (a tananyag kulcskategóriái) által előírt minimum órászámok mely félévekben teljesülnek.* Az esetleg változó kurzuskínálat miatt ezt külön is meg lehet határozni minden iskolakezdő évfolyam számára tanulmányaik teljes idejére.
3. *Esetleg azokat a tartalmakat, amelyeket az adott iskola saját identitása szempontjából fontosnak tart.* Pl. a helyi társadalom vagy a szülők igényeinek kielégítése végett.

A TARTALMI SZABÁLYOZÁS NÉHÁNY TOVÁBBI ESZKÖZE⁴

Mindenekelőtt a vizsgákról. Jómagam szívesen venném a középszintű felvételi vizsgák megszüntetését, de legalábbis a

⁴ Ez a fejezet szó szerinti átvételeket tartalmaz *Műveltség, tanterv, vizsga* (Knausz, 2018), valamint *Tartalmi szabályozás tanterv nélkül* (Knausz, 2025b) c. írásaiból.

felsőoktatásba való felvételt továbbra is szabályozni kell, egyszerűen szólva tehát az érettségi vizsgáról van szó. Hogy tud igazságos lenni egy ilyen magas téttel bíró vizsga, ha a jelöltek esetleg lényegesen eltérő témákat dolgoztak föl tanulmányaik során? Erre a kérdésre bizonyára több jó válasz is létezik, én most a projektvizsgát ajánlom az olvasó figyelmébe. Ez egy létező vizsgatípus, a jelenlegi érettségi rendszerben is megtalálható, de sajnos csak kevés vizsgatárgy esetében, ilyen a médiaismeret vagy az etika. A projektvizsgán a jelöltnak azt kell bizonyítania, hogy rendelkezik azzal a tartalmi tudással, amely egy saját maga által kitűzött cél megvalósításához szükséges.

Az autonómia nem a magány autonómiája. Az oktatásirányítás nem mondhatja azt a tanárnak, hogy „csinálj, amit akarsz”, hiszen ez valóban a félelmet növelné, és rontaná a munka eredményességét. Ugyanakkor látni kell, hogy a jól átgondolt szakmai támogatás egyben a tartalmi szabályozás eszköze is: a pedagógiai kultúra fejlesztése sokkal biztosabb útja az oktatás tartalmi átalakításának és eredményesebbé tételének, mint a bármily részletességgel kidolgozott előíró dokumentumok. Megpróbálom mintegy listázni, hogy mi mindent érthetünk szakmai támogatáson.

- a) A pedagógiai elvekről folytatott folyamatos eszmecsere a sajtóban, a szakirodalomban, konferenciákon, továbbképzéseken.
- b) A tanórán használható digitális és nyomtatott segédeszközök: szövegek, képek, animációk, filmek, feladatok,

értelmezések, és bőven lehetne folytatni a sort. A magyar pedagógiai gondolkodás egyik kiemelkedő teljesítménye volt az ún. kompetenciaalapú programcsomagok elkészítése (lásd *Pála*, 2006; *Falus* és mtsai., 2012). Mégis azt gondolom, ez az út ebben a formában nem folytatható. A tanulókra irányuló radikális személyes figyelem igényével a teljes képzési folyamatokat átfogó pontos leírások nem biztos, hogy megfelelően használhatók. Ugyanakkor rendkívül fontos lenne, hogy ezt a fantasztikus munkát megmentsük a feledéstől és kritikai elemzés tárgyává tegyük.

- c) Szaktanácsadás. Az oktatás fejlesztésének egyik leghatékonyabb eszköze, amely ma szinte teljesen hiányzik a közoktatásból: a szaktanácsadók rendszeres iskolalátogatása és a tapasztalatok helyszínen történő feldolgozása. Életbevágó ugyanis, hogy a pedagógusok munkájukról rendszeres szakmai visszajelzést kapjanak, olyan visszajelzést azonban, amely nem minősítő, hanem fejlesztő célú, nem utasításokat jelent, hanem valóban tanácsokat, amelyek megbeszélés és vita tárgyát képezhetik, és így járulnak hozzá a pedagógus tanulási folyamatához és ezen keresztül a tanítás tartalmi szabályozásához.

A tartalmi reform folyamatáról

És most térek vissza arra, amit a cikk elején írtam, hogy miért nem volna helyes egy, a fentiekben vázolt NAT-ot tableten megírni, és egyszerűen bevezetni. Egy új, valóban reformszellemű Nemzeti alaptanterv

miért nem volna helyes egy NAT-ot tableten megírni, és egyszerűen bevezetni

megalkotása komoly közoktatás-politikai projekt, amelynek a kivitelezése nem megy egyik napról a másikra, és vannak elemei, amelyeket nem lehet megspórolni. A történet ott kezdődik, hogy a NAT nem lehet az első lépés. Először „ki kell találni” a közoktatást (hommage á Hankiss Elemér, vö. *Balázs*, 1996). Ezen azt értem, hogy stratégiára van szükség, amely világossá teszi, mit akar kezdeni a politika az iskolai szelekcióval, a szegények oktatásával, az iskolarendszer szerkezetével, egyáltalán azzal a kérdéssel, hogy mire való a közoktatás a 21. században. Ami ebből a stratégiából jogilag kodifikálható, azt törvénybe kell foglalni, és ez az új közoktatási törvény kell, hogy elhelyezze a Nemzeti alaptantervet is a közoktatást meghatározó intézmények rendszerében. És ezután következhet a NAT-projekt. A szakmai szervezetek emlékezetem szerint már a '90-es évek első felében a stratégia-törvény–NAT sorrendet kérték számon a kormányzattól (hiába), de forrásom erre csak a Horn-, az első Orbán- és a Medgyessy-kormányral kapcsolatban van (*Liget*, 1997; *TTE*, 1999; *Miksa*, 2003).

Ami pedig konkrétan az új alaptanterv kidolgozását illeti: időt kell rá szánni. Az első, 1995-ös alaptanterv kidolgozása legalább 5 évet vett igénybe (valójában a gondolkodás már a rendszerváltás előtt megkezdődött. Igaz, a folyamatot hátráltatták a politikai viták, de hát ez is része a demokrácia működésének. De viták folytak a szakmai szervezetekkel, konferenciákat

rendeztek, kérdőíves felmérést végeztek a pedagógusok körében, az alkotók alaposan körüljárták a témát (*Szebenyi*, 2012a; 2012b). A későbbi NAT-ok ehhez képest összecsapott, hevenyészett dokumentumok. Az új NAT-tal kapcsolatban mindenekelőtt azt kellene elérni, hogy kidolgozása összetársadalmi ügyé váljék. A közoktatás semmiképpen nem egy szakma belügye, hanem valóban nemzeti ügy, a felnövekvő nemzedék sorsa és így módon a nemzet jövője múlik rajta. Egy olyan NAT, amely nem nevez meg konkrét témákat, mégis határozottan körvonala az oktatás tartalmát, segíthetne kiemelni a tan-

hátha egy új reformkor előtt állunk, amikor a közoktatás tartalma is összetársadalmi ügyé válik

tervi vitákat abból a százalmas gyakorlatból, amely csak arra tud figyelni, hogy az aktuális kormányzat melyik íróat preferálja, vagy hogyan értékeli Horthy Miklóst. És végül valami nagyon fontos: olyan NAT-ról álmodom, amelynek nemcsak vitáiban, hanem kidolgozásában is szenvedéllyel részt vesznek a tudomány, jelesül a Magyar Tudományos Akadémia képviselői. Volt idő, amikor a matematikusok, és volt idő, amikor az irodalomtudósok, a nyelvészek példát mutattak a többi tudománynak ezen a téren. És vannak sajnos tudományok, amelyek vajmi kevés érdeklődést mutatnak a közoktatás kérdései iránt. De hátha most... Hátha egy új reformkor előtt állunk, amikor a közoktatás tartalma is összetársadalmi ügyé válik, a laikusok és a tudósok ügyévé egyaránt.

IRODALOM

- Balázs I. (1996): Találjuk ki Magyarországot, avagy: egy tudós földönjáró álmai. Interjú Hankiss Elemérrel. *Marketing & Menedzsment*. **30**. 3. sz. Letöltés: <https://journals.lib.pte.hu/index.php/mm/article/view/2396/2210> (2026. 05. 08.).
- Bruner, J. (1968): *Az oktatás folyamata* (ford.: Fabricius Ferenc). Tankönyvkiadó, Budapest.
- D. Molnár É. (2013): *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*, Akadémiai, Budapest.
- Falus I., Környei L., Németh Sz. és Sallai É. (2012): *A pedagógiai rendszer. Fejlesztők és felhasználók kézikönyve*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
- Falus I. és Szűcs I. (szerk.; 2022): *A didaktika kézikönyve*. Akadémiai, Budapest. Letöltés: https://mersz.hu/dokumentum/m1037adk__69/#m1037adk_63_p1 (2026. 05. 08.).
- Knausz I. (2015): *A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljairól*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.
- Knausz I. (2018): Műveltség, tanterv, vizsga. *Tani-tani Online*. 2018. május 11.
- Knausz I. (2022): „...minden ház ablakán”. Lemondhatunk-e a műveltség demokratizálásáról? In: Földes Gy. és Antal A. (szerk.): *Igazságosság – demokrácia – fenntarthatóság*. Társadalomelméleti tanulmányok. Napvilág, Budapest.
- Knausz I. (2023. 08. 10.): Igazság és homályos tudat. A közoktatásról rendszerkritikai kontextusban. *Tani-tani Online*. Letöltés: https://www.tani-tani.info/igazasag_es_homalyos_tudat (2026. 05. 08.).
- Knausz I. (2025a): A pedagógiai forradalom mint demokratikus minimum. *Új Szem*. 2025. szeptember 4. Letöltés: <https://ujszem.org/2025/09/04/pedagogia> (2026. 05. 08.).
- Knausz I. (2025b): Tartalmi szabályozás tanterv nélkül. In: Fodor R., Gyertyánfy A. és Szőke-Milinte E. (szerk.): *Határátlépések – a neveléstudomány, a történelemdidaktika és a drámapedagógia területén. Tanulmányok a 70 éves Kaposi József tiszteletére*. Szaktudás Kiadó Ház, Budapest.
- Kovács J. (1978): *Tegnaptól holnapig*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lányi A. (szerk.; 2026): *Felforgatókönyv. A rendszerváltozás forgatókönyve*. Magyar Hang, Budapest.
- Ligeti Cs. (1997. 07. 18.): A gomb már megvan... *Élet és Irodalom*. 5.
- Miksa L. (2003. 09. 05.): A Közoktatás-politikai Tanács az OM középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiájáról. *Köznevelés*. 10–11.
- ÓNOAP (2025): 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alprogramjáról. 1. melléklet. Letöltés: <https://njt.jog.gov.hu/jogszabaly/2012-363-20-22.7> (2026. 05. 08.).
- Pála K. (2006): Kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztése Magyarországon. In: Demeter K. (szerk.): *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. OKI, Budapest. 161–184.
- Szebenyi P. (2012a): Az iskolák véleménye a Nemzeti alaptantervről [1991]. In: Uő.: *Válogatott pedagógiai írások*. ELTE Eötvös, Budapest. 219–230.
- Szebenyi P. (2012b): A NAT hullámhegyei és -völgyei. In: Uő.: *Válogatott pedagógiai írások*. ELTE Eötvös, Budapest. 231–236.
- Tanítanék Mozgalom (2026): Mit várnak el a szülők és a pedagógusok az oktatáspolitikától? Letöltés: <https://www.tanitanek.info/wp-content/uploads/2026/01/szakpolitikai-javaslatcsomag-1.pdf> (2026. 05. 08.).
- TISZA Párt (2026): A működő és emberséges Magyarország alapjai. Letöltés: https://cdn.tisza.work/A_mukodo_es_emberses_Magyarorszag_alpajai.pdf (2026. 05. 08.).
- TTE (1999): A Történelemtanárok Egylete Bizottmányának véleménye az Oktatási Minisztérium „Kerettantervek” című vitaanyagáról. *Új Katedra*. 9–10. sz., 11–12.