

Jankovics Marcell

Az új Nemzeti alaptantervről

■ Előrebocsátom: írtam egy könyvet *A vizuális nevelésről* címmel (Akadémiai Kiadó, 2015), amely jelentős részben az előző NAT elemző kritikája volt. Mivel a recenzíók elmaradása okán azt kell hinnem, hogy a könyvem ismeretlen maradt az érintettek körében (az OKTB megkapta tőlem kézirat formájában, Balog Zoltán miniszter úr olvasta, és jó véleménnyel volt róla), vagy egyszerűen nem érdemesítették figyelemre, az alábbiakban hivatkozni fogok rá, és idézni is fogok belőle. Főleg azért, mert elismerve az új NAT – elődjéhez mérten – jelentős pozitívumait, néhány, szerintem fontos elvi kérdésben a téma szakmai megközelítése nem sokat változott.

Az alábbiakban néhány általános kritikai észrevételt, illetőleg a művészeti neveléssel kapcsolatos javaslatot teszek.

1.

A bevezetőben olvasható alapelvek túlságosan elvontak, s a szerzők a későbbi részletezésben sem lépnek túl a szólamos általánosság szintjén. Az embernek az az érzése, hogy ebbe a fogalmi keretbe szinte bármilyen megközelítés beleérthető. Hiányzik egy olyan előszó, amely felvázolja „korunk szellemi körképét”, s egyértelművé teszi: azon belül hol látja oktatáspolitikánk a magyar kultúra helyét. Egyetérthetünk azzal, hogy a „NAT a köznevelés feladatát alapvetően a nemzeti műveltség, a hazai nemzetiségek kultúrájának átadásában, megőrzésében, az egyetemes kultúra közvetítésében, az erkölcsi érzék és a szellemi-érzelmi fogékonyság elmélyítésében jelöli meg”, mégis hiányérzetünk marad. Mert hiába értünk egyet abban, hogy mit kell tanítanunk, ha kulturális örökségünk értékrendje tekintetében nem jutunk közös nevezőre.

2.

A NAT szövegének stílusáról, fogalmazásáról, nyelvezetéről a véleményem lesújtó. Megegyezik az előző alaptantervről általam írottakkal. Az ember azt várna (várta korábban is), hogy szép magyar nyelven írják meg egy

nemzeti alaptantervet. A magyar különlegesen kifejező, képes beszédű nyelv. (Ezért van annyi kiváló költőnk.) Az ikes igék helyes ragozását végleg kiirtották a magyar nyelvből. A NAT azonban igénytelenül, szóismétlésekkel fogalmaz, az olykor több sort kitevő, fősorolásokban bővelkedő mondatok csak többszöri elolvasással érthetők meg igazán. Az orvosokra jellemző szakmai göggel rengeteg fölösleges, újsütetű idegen szót használ. Ezek nyilvánvalóan a szakzsargon „szókincsébe” tartoznak. Mindegyiknek van értelmes, kifejező magyar megfelelője. Az immár kőbe vésett *kompetenciának* is, mely minden oldalon legkevesebb ötször kolompol rám, földbe verve a szöveg stílusát. A kompetencia mellett a *motiváció* és *attitűd* is a begyemben van. Írtam róluk eleget említett könyvemben. Kénytelen vagyok idézni belőle, de az új helyzethez alkalmazva nem szöveghűen teszem. Könyvemben a félkövérrel, kurzívval szedett szavak a magyar szókincs képekben gazdag voltát voltak hivatva jelezni:

„[E szavak] több okból idegesítenek. Mindenekelőtt azért, mert az idegen szóhasználat az anyanyelv köré épülő tervezetben [...] különösen bosszantó. Másodszor azért, mert ködösítenek. Mindegyiknek több *jelentése* van. Itt és most csak a kompetencia angol megfelelőjének általános érvényű magyar *jelentéseit* idézem az Ország–Magay-féle nagyszótárból, használati sorrendben: *competence* = kielégítő anyagi helyzet, hozzáértés, alkalmasság, *szakképzettség*, szaktudás, szakértelem, hatáskör, nyelvtudás, kompetencia. [...] Mivel tanulókra és nem a már megszerzett tudás birtokosaira vonatkoztatja a szót a szöveg, nyilvánvaló, hogy csak alkalmasság értelemben használják, illetve készségnek, *képességnek* magyarítva. Miért veszi föl a szótár is listára a *competence* magyar megfelelőjeként a kompetencia szót? Miért nem jók ezek a magyar megfelelők? Miért nem ezek szerepelnek a szövegben? Hogy mást ne mondjak: az oktatás, nevelés vonatkozásában a *képesség* összekapcsolódik az emberben (tanárban, diákban) a *képzéssel*, a kom-

petencia nem. Nem *tűnik* föl senkinek, hogy a magyar nyelvben mind a *képesség*, mind a *képzés* a *kép* szóból *képződik*? A mindennapi nyelvhasználatban is szédítő karriert befutó kompetencia éppen érvényes jelentését csak a szöveggörnyezetből lehet kihámozni (a kormány kompetenciája, cégünk kompetenciája, a tanuló kompetenciája, ez nem az ő kompetenciája stb.).

A kompetenciával, a szó idegen voltánál is nagyobb baj az, hogy az oktatás-nevelés célját *másképp* határozza meg, mint a magyar *képesség*. A szó töve, a latin *compeo* a valamire alkalmas, *képes* mellett azt is *jelenti*, hogy győz valamiben. Az angol *compete* ige kifejezetten versenyez, verseng, konkurál *jelentésű*, ami tökéletesen kifejezi a protestáns etikájú kapitalista világ *szemléletét*. Az eredeti, *képes* valamire *jelentés* magyarul viszont arra utal, hogy birtokosa *átlátja* a dolgát, tennivalóját. Ez utóbbi *jelentése* ezerszer jobban megfelel az iskolai *képzés* céljának, mint a versengés a nebulók között. Hiszen azt is érzékelteti, hogy az illető megértette, amit hall, amit tanult, nem csak bemagolta a feleléskor visszamondottakat. A bizonyos területeken gyengébb *képességű* gyereket komoly mértékben visszavetheti, ha a tanár versenyre kényszeríti a *jelzett* területen kiválóbb társai-val, ahelyett, hogy *képességeinek* fejlesztésére sarkallná. A tudomány- és művészettörténet számos példát kínál arra, hogy az ilyen, felemásan teljesítő gyerek felnőttként világraszóló eredményre jut, ha nem követelnek tőle ott is kompetenciát, ahol csak veszíthet.

Hogy a versengés kimondatlan ösztönzése, ha nem is tudatos, mégis célzatos lehet a tanterv készítőinek a részéről, azt a kompetencia különösen gyakori használata is *mutatja* a másik kettővel (az attitűddel és motivációval) *szemben*, továbbá az, hogy a sűrűn ismételt kulcskompetencia összetétellel sulykolni *látszik* a diákokban a versenyszellemet. Mondom, nem feltétlenül tudatosan – a verseny, verseng szavak nem szerepelnek sokszor a szövegben –, *szemben* a szintén gyakori *képességgel*, viszont a globális közösséghez való igazodási vágy annak szellemiségét is magától értetődőnek *tekinti*. Az pedig – meghatározó mértékben – még ma is a piacközpontú versenyszellem.”

Mindezt azért tartottam fontosnak idézni, mert az új NAT nem a diákok versenyztetését tartja vállalt céljának, hanem tekintettel akar lenni a diákok sajátos tehetségének lehetőségeire és korlátaira.

Az újsütetű idegen szakszavak (mint a facilitátor, aszszertív és hasonlók) nem jelenítenek meg számomra semmit, legfeljebb bizonyos hagyományos életérzést

(e példaim még azt sem, mert ahhoz túl újak), s ez sem segíti megértésüket. Attitűdje belvárosi úriasszonyoknak, sznob közíróknak, művészeknek lehet, no, de iskolás gyerekeknek? E szónak kifejezetten ironikus felhangja van – legalábbis egy hetvenhét éves ember számára.

A szövegen uralkodó hangnem hetven évvel ezelőtti nevelőimé (de nem a szüleimé!): felszólítás kijelentő módban. („A tanuló kinyitja a könyvet, elolvassa, értelmezi, tudja stb.”) Itt ez különösen groteszkül hangzik, mert a parancs nem teljesül azonmód, hanem csak kívánság egyelőre. (És kevés teljesül: a tanulók túlnyomó többsége nem olvas. Épp ezen kéne változtatni.)

Utoljára, de nem utolsósorban: a szerzők az ikes igék újabb módi szerinti használatával a szöveg igénytelenségét növelik.

3.

A pályaorientációról. Szerintem teljesen fölösleges ezzel alsó tagozatban, elemi iskolában gyötörni a gyerekeket. A kivételes adottságokkal, tehetséggel megáldott (megvert) gyereket a „hozadéka” úgyis becsatornázza, de akkor is marad némi mozgástere (mondjuk, zenei tehetség esetén az, hogy csellistának indul, aztán mégis tubás lesz). És ezzel így van minden felnőtté váló gyerek, látni a karriertörténetek meglepő kanyarjain.

Elfogadom ugyanakkor, hogy a NAT elsősorban a nagy átlagot célozza meg, az ebbe tartozók sorsát pedig, a társadalmi elvárásokra, gazdasági igényekre tekintettel, az iskola terelgeti.

A szakiskolákról. Ezt olvasom a szövegben:

„A szakiskolák a nevelést-oktatást a szakiskolai kerettantervek alapján szervezik meg, amelyeknek a szakképzési törvényben meghatározott időkeretet kell biztosítaniuk a NAT követelményeinek megvalósítására. A kerettantervek egyrészt a NAT kiemelt fejlesztési területeire, nevelési céljaira, a kulcskompetenciákra épülnek, másrészt a szakiskola közismereti és szakmai tárgyai együttesét figyelembe véve érvényesítik a műveltségterületek alapelveit, céljait és fejlesztési követelményeit. A szakiskolai kerettanterveket a szakképzésért és felnőttképzésért felelős miniszter adja ki az oktatásért felelős miniszter egyetértésével.”

Nem tudom, mit értsek „közismereti” tartalmakon, de azt hiszem, nem azt, amit én, az egykori szakközépiskolai tanár, alapműveltségnek tartok. Az egyik legnagyobb problémát ebben látom. A „kulcskompetenciák”-ra történő hivatkozás helyett ez esetben célszerűbb lenne, ha a NAT a magyar szakmunkásképzés rendkívül gazdag hagyományaira utalna. Ismertem régi, céhes rendszerben tanult iparmestereket, akiknek a szakmájához tartozó „iskolában” kapott műveltsége messze meghaladta azt a szintet, amivel

manapság egy szakközépiskolás kilép az életbe. Mondjuk, azét a lakatosmesterét, aki megmutatta nekem az Iparrajziskola vizsgájára készített kovácsoltvas munkáit, amelynek láttán Fazola Henriknek is megmelegedett volna a szíve. Műveletlen iparosokkal, földművesekkel mire mehet az ország? A többről itt ne is essék most szó.

4.

Nagy ellentmondás feszül a között, hogy a mai gyerekek ugyanúgy tizenkét évig járnak iskolába, mint én 1947–1959 között, vagy 1874-ben született nagyapám, a tananyag viszont megnőtt. Erre nem az a megfelelő válasz, hogy csökkentjük a tananyagot. Akik nyomon követik a változásokat, érzékelik a nemzedékeken átívelő színvonal- és tudáscsökkenést. Amikor én Pannonhalmán érettségiztem, annak rangja fölért a mai egyetemekével (és többet tudtunk, mint a ma végző egyetemisták). Ezért tudtam helyt állni az életben egyetemi végzettség nélkül is. Miközben a mindennapi életben megnyúlt a gyerekkor (lásd mamahotel), és fizikailag egyre korábban érnek (és élnek nemi életet) a fiatalok, a továbbtanulást is beszámítva, aki akar és teheti, a húszas éveik végéig tanul. Amúgy pedig, ha jó papok akarunk lenni, az életünk végéig vagyunk kénytelenek tanulni (a végzetesen gyorsuló „fejlődés” miatt). Ha ez így van, a tényleges iskolás évek számát tekintve miért nem változtatunk? Legalább egy évvel meg kellene hosszabbítani az alsó és középszintű tanulmányok idejét.

5.

A tananyag fölöslegesen is nő. Nem a fizika, kémia és biológia tárgyakat kellene összevonni, hiszen ezek az igazán hasznos tanulnivalók közé tartoznak.

A) Nem kellene olyan tudnivalókat a tananyagba préselni (társadalmi ismeretek), amelyekkel normális esetben az embergyerek a családban, ismeretségi körben, a mindennapokban ismerkedik meg.

B) Nem kellene megalkuvó módon elfogadni, hogy mi mindent produkál az élet. Az iskolának, ahogyan erkölcsi téren, úgy a műveltségben, ízlésben is segítenie kell a tanulóifjúságot helyesen választani. Az iskolák dolga a minőségi szelekció. Kritikám a NAT művészetoktatásbeli megalkuvásaira vonatkozik. Zenei példákkal élve, miért válik a tanulás tárgyává a sláger, rap, szórakoztató zene, popzene, amikor ez dől a rádióból, televízióból, internetről, ezt hallgatják gyalog, metrón, villamoson, buszon, vonaton ülve okostelefonjaikból?

Fontos: „nagy hangsúlyt kell fektetni a szóbeliségre is (kiselőadás, szóbeli felelet, memoriter, órai munka stb.)”.

A zárójelben felsoroltakat a NAT által aktív tanuláshoz nevezett feladatkörbe tartozónak tartom. És az aktív tanulás az igazán eredményes.

Nem találkoztam a szövegben sem a diszlexiával, sem a diszkalkuliával. Szerintem a szóbeliség, az élő tanítás, tanulás az ezektől a hátrányoktól szenvedőknek is sokat segít.

Értem a digitalizáció kiemelt szerepeltetését. Csak ne a hagyományos ismeretszerzés és tevékenységek rovására menjen. Túlzottan találok a digitális írástudással szembeni elvárás. Lényegét tekintve gépírónői tenni-való ez, nem több. Ugyanakkor leszoktatja a nebulókat a kézírásról. A kézírás a maga viszonylagos lassúsága révén fegyelmez és a jó fogalmazást szolgálja. Látva a metrón okostelefonjaikon sms-ező fiatalokat, ahogy unokáik vilámsebesen táncolnak a betűkön, nincs is szükség rá. Ez megy nekik maguktól is.

Ha már az 1–4. osztályokban is törekednek a magyar mesék mellett az európai mesekincs megismertetésére – helyesen –, akkor legyen ez alkalom arra, hogy a nebuló fölismerje együttes ismertetésükben az egyetemességet. Amellett, hogy a nyelv és irodalmi mű nem érthető ezek ismerete nélkül, a később megismert görög mitológia és *Biblia* ugyanerre szolgál példával. (Mivel a *Toldin* dolgozom, Sámson említtem, akihez Arany a malomkerékkel dobálódzó Miklóst hasonlítja. Mivel nem véletlenül teszi, ez a mű értelmezésében odáig vezet, ahová eddig még senki sem merészkedett, ami nagy kár, noha nekem öröm, hogy rám maradt a feladat.)

Nem tartom szerencsésnek diákkorban drámát olvasgatni. Nézzék színházban vagy videóra fölvevett előadás formájában.

A kortárs művekről, művészetéről. Mivel a kortárs művek – nem csak az irodalom területén – még nem találták meg a helyüket a mindenki által elfogadott értékskálán, főhet a feje a tanárnak, mit ajánljon a diáknak. Léteznek ugyan kánonok, de ezeket ma Magyarországon politikai szempontok alakítják, s nincsenek kőbe vésve. A másik út, ha diák a tanár ízlésére hallgat, ám ez sem kevésbé szubjektív. Élő szerzőket nem ajánlanék, a jelen legyen szerintem inkább a félmúlt.

Az előző NAT-tal (és a bevett tanári gyakorlattal) szembeni legfőbb kifogásom (a kompetenciás mantrázás mellett) a szövegtől való gondolkodás volt. Hosszan taglaltam az agyféltekék munkamegosztását és azok harmonikus működtetésének előnyeit, ami az oktatás, nevelés esetében például a tartalom és forma egyenrangú kezelését jelenti, és élvezetesebbé és sikeresebbé teheti a tanulás fáradságos, hosszú folyamatát.

6.

A vizualitásról. Szerintem a nem vizuális tárgyak tanításában is óriási szerepe van a tanár láttatóképességének. A kép mellett a kifejező beszélt nyelvnek, az irodalmi példáknek, költői képeknek. A fizika és a biológia szókinccse jól magyarosodott, mindkettő vizuális tárgy (a földrajzzal és a történelemmel egyetemben, ezt a NAT is értékeli), a kémia nem annyira, és a nyelve sem (lásd dezoxiribonukleinsav, az angolban csak a név utolsó négy betűje más). A kémiai folyamatok nagy része nem látható. A matek nyelve nem vizuális, nem is szerettem a matekot. A geometria viszont mint tantárgy is az. Ezért is hadakozom a fölösleges idegen szavak használata ellen. Ma Arany azért korszerűtlen sokak szemében (mint írtam, a *Toldi* rajzfilmváltozatán dolgozom), mert a diákok nem látják lelki szemükkel, amiről a költő ír. Műveletlenek, nem értik a magyar szavakat. Ismerik a tesztet: „ösztövért kútágas hórihorgas gémmel”? Már a nagyszalontai fiúk sem tudják, mit jelent ez a néhány szó. Holott Arany azért oly fontos számunkra, mert mint a leggazdagabb magyar szókinccsű költő, ma is a szép, változatos beszédre tanít. A hórihorgas és az ösztövért miért nem korszerű jelző? A gémeskút pedig ott van minden második, Magyarországot reklámozó fényképen!

7.

A témáról kicsit másképp. Az érzékszervek együttes használata (látás, hallás, szaglás, tapintás, ízlelés) segít rögzíteni a tudnivalót, különösen, ha annak nemcsak értelmi, hanem esztétikai, érzelmi, érzéki vonzása is van. Analóg ez azzal, ahogy a régi kínai festők gondolkodtak. Nem elég hallani, olvasni valamiről. Látni is kell, de aki meg akarja őrizni az emlékezetében a látottat, le is kell rajzolnia. Ez az aktív tanulás.

8.

A zenéről. A gyerekkori éneklés rettenetesen fontos. A hallás a rendszeres énekléssel fejleszthető. Ha énektanárom nem mondja, hogy megelégszik az elméleti tudással, csak maradnak csendben, sokkal szebben énekelnek és boldogabb lehetnek. A zene, ének érzelmeket kelt. A kisgyerek ösztönösen, a paraszt azért énekel(t) magának, mert érzelmre vágyik, ki akarja énekelni magából a bánatát, örömmre akarja magát hangolni. Ezt tanítsák, értessék meg az énektanárok! A NAT többször kitér rá, hogy a tanulót a tanár avassa be, hogy egy zenemű milyen érzelmeket akar kelteni. Hej, de ha a mű magától nem vált ki érzelmeket a tanulóban, akkor nem történt meg, aminek meg kellett volna történnie, a tanítás eredménytelen. A fontos nem az, hogy tudjam, mit

kéne éreznem egy mű hallatán, hanem az, hogy megindítja-e bennem a kívánt érzelmi hatást. (Vagy másmilyen.)

9.

A technológiáról. A digitális képhasználat a legfontosabb segédeszközöm a *Toldi* készítésénél. Minden rajta van. Az összes állat, amelyik szerepel a költeményben, minden nézetben, mozgás közben. Megtalálni Buda Nagy Lajos-kori rekonstrukcióját. Ítéletnapig sorolhatnám a példáit, milyen hasznos. És használják a fiatalok az internetet? Naná, csak nem ilyesmikre. Nekem, az öregembernek könyörögnöm kellett fiatal rajzolóimnak, hogy nézzék már meg az interneten (ha már nem mennek a megfelelő helyszínre), hogy milyen az a valóságban, amit rajzolnak.

10.

A művésznevelésről. Egészében véve a NAT nem a kivételes tehetségek, zsenik neveléséről szól, tudja ezt, de figyel azért a különösekre, s ez így helyes. Van művészi munka, az előadói, amelyik közösségben hatékony (zenekarban, kórusban, tánckarban), és van az alkotó, amelyiknek a fő munkafázisban magány a feltétele. Művész és művész emellett alkatilag is különböző. Michelangelo egyedül, Leonardo társaságban alkotott. Michelangelo ennek megfelelően sokkal termelékenyebb volt. Soha nem tudtam közösségben tanulni. Humán gimnáziumi kollégiumban sem, közönséges, tehát nem művészi tárgyakat sem.

A tehetség föloldódhat a közösségben. Ez szerintem nem jó. Más szavakkal: sok művész a sikerért, a népszerűségért a közönség közismert igényeihez igazítja a művészetét. Az igazi tehetség eltalálja, mire van szüksége a közönségnek, már akkor, amikor az még nem is tudja. A zseni ezen is túlmegy, s ez a tragédiája lehet. („Én egész népemet fogom...”) Lásd még, amit fontosabb írtam a minőségi szelekcióról.

11.

Általános tapasztalat, hogy a lányok hamarabb érnek, mint a fiúk. Elég rátekinteni az egy évfolyamos fiúk és lányok csoportjára. Ezért a koedukációt, bármennyire is értem a jó szándékot, életidegen és nem hatékony megoldásnak tartom.

JEGYZETEK

- * Erről a kérdésről részletesebben szól JANKOVICS Marcell: *A vizuális nevelésről = Magyar Művészet*, 2015, 1. sz., 9–19.