
Mit jelent az oktatási programok tartalmi fejlesztése?

BÁNRÉTI ZOLTÁN

A fejlesztés bázisát a szaktudományos és pedagógiai-pszichológiai műhelyek, valamint a gyakorlati, iskolai kipróbálás által együttesen kifejlesztett, alternatívákat képviselő nevelési, tantárgyi programok adják. A fejlesztés magában foglalja a kísérleti programok eredményeinek elméleti általánosítását és ezeknek, valamint a kísérleti programok gyakorlati megoldásainak közvetítését, terjesztését és kontrollját. A fejlesztő tevékenység céljait közvetítő kommunikáció alapvető műfaja az ajánlás, a javaslat.

Az ilyen értelemben működő fejlesztés stratégiája az eddigi „tantárgygondozás” helyett működőképes alternatívát állít a globális rendeletekkel történő, kampányszerű „korszerűsítéssel” szemben: a folyamatos, koncentrált és rugalmas fejlesztést. Olyan területeken kezdeményez, ahol kísérletileg kipróbált nevelési, tantárgyi programok vannak, ezek általánosítására, közvetítésére, terjesztésére törekszik.

A szervelesen és folyamatosan működtetett, közvetítő jellegű fejlesztési stratégiának természetes része a kísérleti tantárgyi, nevelési programok ösztönzése, értékelése és az alternatív programok kínálati piacának létrehozása. Ez a tudományos műhelyektől az egyes iskolákig bezárólag minden érintett számára alkotó és ösztönző környezetet, érdelemi vitákat, megfogalmazott konfliktusokat teremthet, növelheti az iskolák önfejlesztő képességét.

Ennek a fejlesztési stratégiának egyik előnye, hogy kétféle módon is kapcsolódik a reál-folyamatokhoz. Egyrészt ott ajánl előrelépéseket, ahol ennek tartalmi feltételei már megértek, elkerüli a voluntarizmust. Másrészt az alternatív programok kínálati piacának létrehozásával ösztönöz új megoldások választására, de nem teszi kötelezővé azokat ott, ahol erre nincsenek meg a feltételek.

A Művelődési és Közoktatási Minisztériumnak alapvető feladata az ilyen „közvetítő-ajánló” funkciójú fejlesztés feltételrendszerének megteremtése és működtetése. Feltételezhető ugyanis, hogy a tartalmi fejlesztés ilyen gyakorlata ösztönözné az iskolák helyi programfejlesztő tevékenységét, képessé tenné az iskolát mint szakmai közösséget az alternatívák közötti választásra, az iskolai önállóságra, új megoldásokat terjesztene el a pedagógusok továbbképzésében, segítené a pedagógusok szakmai fejlődését.

Célunk tehát az, hogy ajánlásokat tegyünk a tartalmi fejlesztés néhány alapvető problémájának kezelésére. Ilyenek például: a célrendszer mibenléte és funkciója; milyen jellemzőkkel kell rendelkeznie egy tantárgyi programnak; miképpen lehet meghatározni a nevelésben a képességek, a tevékenységek, a műveletek, a beállítódások és az ismeretek viszonyait a fejlesztés során; miképpen lehet ugyanazon tantárgyi programon belül, annak szerkezetével a különböző ütemben haladó gyerekekhez alkalmazkodva differenciálni, a tehetségfejlesztést és a hátrányos helyzet enyhítését is elvégezni; és végül új megvilágításba kell helyeznünk a követelmény fogalmát és funkcióját.

Mit tehet az iskola?

Ma a társadalom elvárja az iskolától, hogy a lehetőségekhez képest maximális fejlesztő hatást gyakoroljon a gyerekekre, azaz az egyenlő esélyeket a maximális fejlesztés stra-

tégiájának *alkalmazása tekintetében* hozza létre. Ha úgy ítéljük meg, hogy egy mobilizáló és heterogenizáló társadalomban élünk, akkor alapvető iskolai feladat, hogy olyan képességrendszereket fejlesszünk ki a gyerekekben, amelyek révén a különféle *társadalmi interakciókban* hatékonyan, kreatívan és szocializáltan tudnak részt venni. Ezek a képességegyüttesek egyrészt a gyerekeknek a szó legtagabb értelmében vett boldogulását segíthetik, másrészt kifejlesztésükkel az iskola hozzájárulhat ahhoz, hogy a társadalmi interakciók a maguk dimenzióiban ésszerűbbé, szervezettebbé, rugalmasabbá váljanak. Így az iskola a társadalom egységesüléséhez *közvetett módon* (a társadalmi interakciós rendszerek fejlődésének segítségével) járulhat hozzá, de nem lehet közvetlen célja az egységesítés. A közvetlen cél a *racionális társadalmi heterogenitás elősegítése*. Nyilvánvaló, hogy ez rendkívül aktuális cél ma, mind abban az értelemben, hogy a különböző mikrokörnyezetekből az emberek foglalkozást, társadalmi réteget, csoportot tudjanak váltani, mind pedig abban az értelemben, hogy megőrizhessék önállóságukat, autonómiájukat, döntési és cselekvési lehetőségeiket. A társadalmi heterogenitás tényeinek az iskolában való ésszerű kezelése azt is megkívánja, hogy a reális kereteken belül minél tovább fenntartsuk, sőt szélesítsük a választási lehetőségek skáláját a gyerekek számára, azaz kerüljük el a túlságosan korai specializálódást vagy a túlságosan korai szakképzést. Így az 1–8. vagy az 1–10. osztályig terjedő időszakban a széles értelemben vett tanulást, önfejlesztést, a társadalmi interakciókban való alkotó részvételt segítő képességrendszerek fejlesztése lehet a fő cél; és az interaktív tanulási, kombinatorikus kísérletezési és egyéb képességek fejlesztése révén járulhatna hozzá az iskola a rétegek, csoportok közötti mobilitáshoz. Ebből következik, hogy nem feltétlenül szükséges egy minden program számára abszolút egységes ismeretanyagot, fogalomanyagot, értékanyagot *rögzíteni*. Feltételezhető ugyanis, hogy amennyiben a programok a képességfejlesztés tekintetében hatékonyak, akkor a gyerekeket életkoruknak megfelelő szinten alkalmassá fogják tenni arra, hogy olyan tevékenységeket végezzenek, olyan módon vegyenek részt különféle *interakciókban*, mellyel a szükséges ismeretanyagot, fogalomanyagot, értékanyagot meg tudják szerezni, ki tudják cserélni, rendszerbe tudják szervezni, ezt másoknak át tudják adni, vagy másoktól meg tudják tanulni.

A tananyag jellemzői

Milyen feltételek mellett lehet valamit tananyagként tekinteni?

Az ide vágó kritériumokat az eddigi gyakorlathoz képest pontosabban és szigorúbban kellene megadni. A tananyag olyan objektumnak tekinthető, amely egyre komplexebb tevékenységrendszert épít fel. Ily módon résztvevőképességek struktúráiból áll mind a külső, mind a belső értelemben vett cselekvések tekintetében. Az ismeretrendszer és a fogalmi struktúrák valamely belső és külső értelemben vett cselekvés elvégzésének feltételeit adják, vagy pedig ezek eredményeként jelennek meg. Az ismeretrendszer és a fogalmi struktúrák tehát fontos komponensek a tevékenységrendszerben, de egyáltalán nem fedik azt le.

A tananyag jellemzőinek pontosabb meghatározása rendkívül fontos, mert a tananyag szerkezete és funkcionálása szorosan összefügg az oktatás-nevelés céljával, s azzal, hogy vele milyen típusú *társadalmi célokat* tud megközelíteni az iskola. A tananyag tevékenységrendszerként való felfogása és így módon való fölépítése optimálisan lehetővé teszi a nagyfokú adaptivitást, vagyis az egyéni adottságokhoz, a tehetséghez, a társadalmi hátrányhoz, a változó társadalmi igényekhez, a mikrokörnyezet tulajdonságaihoz való alkalmazkodást és ezzel együtt a maximális fejlesztés stratégiájának alkalmazását. Az ilyen típusú tananyag jobban összhangban van a tanulási folyamattal, valamint a tanuláshoz a cselekvéseken keresztül történő épülésével. Egyedül a tevékenységrendszerekben konstruált tananyagok alkalmasak arra, hogy a tanulási folyamatot hatékonyan szervezzék, orientálják. Ugyancsak az ilyen típusú programok teszik lehetővé az operacionalizált, tehát konkrét teljesítményszintekben, illetve képességszintekben megadott célrendszerek megközelítését, és teszik elkerülhetővé a jelszószerű célok alkalmazását.

Ugyancsak az ilyen típusú tananyagok azok, amelyek a *követelményeket operacionálizált módon tudják megadni*. Olyan teljesítményszintek leírásainak tekintik őket, melyekkel a program tevékenységrendszerén belül meg lehet határozni a *haladás ütemét*. Így bizonyos követelmények teljesítése a *feltétele* annak, hogy a gyerek valamilyen tevékenység-részrendszerből egy bonyolultabb tevékenység-részrendszerbe lépjen át. A gyerekek haladási ütemében való akár nagymértékű eltérések nem tördelik szét a tananyag egységes logikáját, mivel csak arról van szó, hogy a tevékenységrendszer különböző állomásain „tartózkodnak” a gyerekek, ahol az állomások közti különbségek a tevékenység-részrendszerek bonyolultsága közti különbséget jelentik.

Összefoglalva: amennyiben a tananyag *tevékenységrendszer*, akkor ez *kétirányú szervező hatást* biztosít. Az egyik, hogy a program elé *operacionálizált nevelési és oktatási célrendszert* lehet állítani, amely *teljesítményszintekből* áll. A program megfelelő hatékonyságú megvalósulása esetén produkálja, *előállítja* ezeket a teljesítményszinteket. A tananyag elé állított specifikus célok rendszere pedig beilleszthető egy általánosabb célrendszerbe, a társadalom érdekeinek és szükségleteinek megfelelően. Így a kreativitás, az autonómia, az aktivitás, az önálló döntési képesség, a sokoldalú önkifejezés, a tolerancia, az empátia, a szocializáltság, a tanulási képesség, az információkezelés és –szervezés (mint az egyénektől társadalmilag elvárt általános képességek), a specifikus teljesítményszintek, a specifikus célrendszerek elérésén *keresztül* közelíthetők meg az egyes tanítási programokban. Az ismeretkörök vagy témakörök additív módon való bővítésére épülő tananyagok szerintem ilyen funkcióra nem alkalmasak.

A tananyagstruktúra másik irányú szervező hatása: *a tanulási folyamatok szervezőmódjának orientálása*. Lényeges, hogy a tananyagok szerkezete olyan legyen, amelyben a lehetőségek szerinti *maximális fejlesztés igénye* és az egyéni adottságokhoz, a mikro-környezet feltételeihez való rugalmas *alkalmazkodás igénye* összeegyeztethető. Ez valószínűleg akkor lehetséges, ha a programok tevékenységrendszerei a *komplexitás növelésének stratégiája* alapján épülnek fel. Eszerint a tevékenységrendszerek vagy -részrendszerek alapszintjeit egy-egy, az adott tevékenységtípus szempontjából *legalapvetőbb viszony* adja. Ez először egyszerű, differenciálatlan formában kerül elő. A differenciálatlan elemi alapviszonyt létrehozó vagy fölhasználó tevékenységek *komplexitásának a növelése* azt jelenti, hogy a kiinduló alapviszonyt egyre bonyolultabban, sokrétűbben fejtjük ki, a *reá vonatkozó tevékenységek differenciálása révén*. Ilyen elemi alapviszony például a nyelvi, kommunikációs nevelésben a *jelentés és a forma viszonya*. A grammatikai rendszert felfedező nyelvi tevékenységek úgy épülnek föl, hogy a jelentés és a forma viszonyának egyre pontosabb, egzaktabb képe táruljon föl a bonyolultabb tevékenységek segítségével. Vagy ilyen az esztétikai nevelésben a *művészi és a nem művészi közlés viszonya* mint elemi alapviszony, melynek pontosabb és részletesebb kifejtését a reá vonatkozó tevékenységek komplexitásának növelése segítségével érhetjük el. Mindennek tehát az az előnye, hogy az ilyen programokban különböző ütemek szerint haladó gyerekek közötti különbségek abban fognak megnyilvánulni, hogy más komplexitásban tevékenykednek, de ez nem fogja azt jelenteni, hogy – mondjuk – az előbbre tartó gyerekek egészen más témával foglalkoznának, mint a hátrébb tartó társaik.

Szükséges-e az ismeretanyag két részre – törzsanyagra és kiegészítő anyagra – történő osztása?

Amennyiben a tananyagok az előző pontban vázolt jellemzőkkel rendelkeznek, akkor az ismeretanyagok törzsanyagra és kiegészítő anyagra való kettéosztása legalábbis *nem lesz szükségszerű*. Egyrészt azért nem, mert az adaptivitás különböző dimenzióinak biztosítása *egyetlen* koherens tevékenységrendszer keretein belül lehetséges, a maximális fejlesztés igényével összhangban. A minimális kompetencia értelmében megadhatók azok a teljesítményszintek, melyeket minden programnak biztosítania kell az adott életkorban. Ezek a teljesítményszintek azonban egyáltalán nem a program valamely elkülönített részét, hanem a tevékenységrendszeren *belüli haladás* valamilyen alapvető szintjét, a további fejlődés feltételét jelentik.

A tananyagoknak, a programoknak törzs- és kiegészítő anyagokra való kettéosztása igazából sem a maximális fejlesztés igényét, sem az egyéni körülményekhez való alkalmazkodás igényét nem szolgálja elég hatékonyan, sőt előfordul, hogy csak látszatszemoldást jelent. Ez abban áll, hogy a programban foglalt ismeret- és fogalomrendszert *szétporciózza* az egyik, illetve a másik feladat szempontjából. Ez időnként azzal jár, hogy pontosan olyan anyagon (kiegészítő anyagon) keresztül differenciálunk, amelyet valamilyen szempontból másodlagosnak, „különlegesnek”, „speciálisnak” tartunk. De miért nem a leglényegesebb és legalapvetőbb tevékenységek rendszereiben kezdjük el a hátrányos helyzethez való alkalmazkodást, illetve a tehetségfejlesztést? Ráadásul a törzsanyagok megalapozásaként emlegetett alpműveltség mint stabil rendszer tételesen nincs leírva. Valószínű, hogy a társadalmi interakciókban spontán, természetes módon képződnek olyan ismeret-részrendszerek, illetőleg értékrendszerek, melyek egyik rétegből a másikba vagy egyik korosztálytól a másikhoz kerülnek és terjednek szét a társadalomban. Az alpműveltség és az ebből állítólag levezetett törzsanyag helyébe tehát a képesség-szintek és teljesítményszintek különböző életkorokban szükséges minimumát, azaz a minimális kompetencia fogalmát kellene állítani.

Ez nem elkülönített programanyag, hanem a fejlesztő programokban szereplő olyan teljesítményszint, melyet, miután elérték a gyerekek, *meg kell haladniuk*.

A fejlesztés irányai, a tantárgyi programok szerkezete

1) A tartalmi fejlesztés során operacionalizálni kell azt az igényt, hogy a kultúrát egységes egészként közvetítsük. Ez úgy közelíthető meg, ha az iskolában a *teljes emberi képességrendszer*et fejlesztjük és nem csupán annak egyes összetevőit. Így lehetővé válik a kultúra egészének áttekintésére vonatkozó igények, illetve valamely területének alkotó művelésére vonatkozó képesség fejlesztése.

2) Olyan *operacionalizált célrendszer*et ajánlunk, amely a *gyerekek szükségleteit, érdekeit, lehetőségeit* a kultúra valamennyi lényegesebb szférájában egyszerre és összefüggő rendszerben tartalmazza.

3) Az általános iskola egészére olyan *tevékenységrendszereket* tervezünk, amelyek a célrendszer teljesítményszintjeit, a megfelelő képességeket *létrehozzák*. Javasoljuk, hogy a tevékenységeket aszerint értelmezzük, hogy milyen *résztevékenységekből* állnak; hogy az egyes résztevékenységek pontosan milyen *emberi képességeket* fejlesztenek; az adott képesség milyen alapvető műveletek elvégzését tételezi fel, a műveltekkel kapcsolatban pedig milyen *beállítódások* birtoklását kívánja meg.

4) Amennyiben a tantárgyi programokat a fenti értelemben vett tevékenységrendszernek tekintjük, úgy fontos kutatási és innovációs feladat az ezekre vonatkozó pszichológiai, pedagógiai és szaktudományi eredmények határozott és következetes alkalmazása.

A javasolt tantárgystruktúra lehetővé teszi, hogy a '78-as tantervben „nehéznek” minősült tananyagok „könnyítésének” problémáját a rövidítéssel, a „mennyiség” csökkentésével oldjuk meg, hanem a tantárgyi programok szerkezetének új minőségével. A tantárgyi programoknak ugyanis olyanoknak kell lenniük, hogy segítsék a társadalmilag szükséges, hatékony szelekciót is. Így tehát az iskola nem a tananyag nehézségével vagy mennyiségével, hanem a gyerekek különböző teljesítményszintjével szelektál.

5) Az új tantárgyi szerkezetek kifejlesztésében a kísérleti alternatív programok tanulságai szerint javasoljuk, hogy alapvetően vegyük figyelembe a *legközelebbi fejlődési zóna elvét*, valamint a programba foglalt *tevékenységrendszer* komplexitásának növelésére irányuló építkezésmódot. A *legközelebbi fejlődési zóna elve* azon a kísérletileg is bizonyított felismerésen alapszik, hogy a képességek bizonyos fejlődési rend (sorrend és rendszer) szerint alakulnak, s a tanítás akkor hatékony, ha sikerül megcéloznia egy-egy képesség fejlesztését abban a periódusban, amikor az a gyermek fejlődésmenetének egy soron következő sávjába esik. Az elv azt is kimondja, hogy az időben elkésztett tanítás fejlesztő hatása sokkal kisebb.

6) A *tevékenységrendszer komplexitásának növelésére* irányuló építkezésmód azt jelenti, hogy valamely tevékenységrendszer alapszintjét az adott tevékenység típus szem-

pontjából differenciálatlan elemi viszony adja. Az ezt létrehozó vagy felhasználó tevékenységek komplexitásának a növelése, differenciálása azzal az eredménnyel jár, hogy a kiinduló alapviszonyt egyre sokrétűbben fejtjük ki. Így a programokban eltérő ütemben haladó gyerekek közötti különbségek azt fogják jelenteni, hogy az általuk végzett tevékenységek összetettsége, komplexitása lesz különböző.

A közvetettség stratégiája a tevékenységrendszerben épülő programnak alapstratégiája. A tevékenységek és az ismeretek közötti viszony szempontjából ez abban nyilvánul meg, hogy a gyerekek elsősorban valamilyen cselekvést akarnak megvalósítani, és ennek *közvetett* eredménye vagy feltétele az ismeret vagy érték.

A közvetettség stratégiája az értékrendszerekre való szocializálás tekintetében is hasznosnak látszik. Itt a stratégia azt jelenti, hogy az értékekre való szocializálás funkcióját az értékek közvetlen áthagyományozására való törekvés helyett az értékekkel mint problémákkal való foglalkozás és az értékek közti választással kapcsolatos tevékenységek látnák el. Így az általánosan érvényes emberi értékekre is az értékproblematika és az értékek közti választásra vonatkozó képességek fejlesztésén keresztül nevelünk.

A negatív szelekciós folyamatokat korlátozó tantárgyi struktúrák fejlesztésének *lehetőséges* útját képviselik azok a tantárgyi programok, melyek szigorúbban alkalmazzák a tevékenységrendszer komplexitásának növelésén keresztül felépülő képességfejlesztést. Lényeges, hogy ezek a programok nem különülnek el a minimum és az optimum szempontjából két részrendszerre, hanem egyetlen összefüggő és átfogó tevékenységrendszer szintjei alapján differenciálnak. A különböző ütem szerint haladó gyerekek így ugyanazon tevékenységrendszerben maradnak, csak a tevékenységük összetettsége lesz eltérő. A szükséges minimum problémája itt is felmerül, de nem mint cél, hanem mint bizonyos képességtípusok fejlesztésének szükséges feltétele képességtípusok rendszerét minimális kompetenciának nevezük.

7) A *minimális kompetencia* tartalmát és funkcióját a következőképpen lehet körvonalazni:

Adott fejlettségi szint mellett a gyerek további fejleszthetőségének szükséges feltételeit jelentő képességek adják a minimális kompetenciát. Ezt mint a kultúra egészének áttekintését lehetővé tevő szükséges eszköztudást kell meghatároznunk, s nem az egyes tantárgyakból, hanem az iskolafok célrendszerének egészéből szükséges levezetni.

A minimális kompetencia nem azonos a minimumkövetelményekkel. A minimális kompetencia teljesítményszintjeihez való eljutás csakis olyan értelemben cél, hogy megteremtjük a gyerek további fejleszthetőségének szükséges képességfeltételeit. De a továbbiakban a gyerekek ezeket a képességfeltételeket eszközként alkalmazzák, használják.

Az eszköztudás természetéből adódóan részben tantárgyközi vagy *tantárgy feletti képességeket*, részben tantárgy által talán nem is képviselt képességeket jelentenek.

Mindez a *követelmény fogalmát és funkcióját* is új megvilágításba helyezi. Így a követelmény orientálja: hogy adott fejlettségi szint mellett mennyire, milyen irányban/mértékben fejleszthető a tanuló. A „szint elérésének” mozzanata pedig nem a „megfelel/nem felel meg” választást determinálja, hanem hogy továbbléphet-e már a gyerek a bonyolultabb tevékenységekbe vagy nem.

A minimális kompetencia elvének gyakorlati működtetéséhez nyilvánvalóan két alapkérdést kell megválaszolnunk: melyek azok a fejlettségi szintek, amelyek viszonyítási alapot adnak a további fejlesztéshez szükséges eszköztudás (képességek) megadására, és melyek azok a képességek, amelyeket a minimális kompetenciába tartozónak ítélünk.

A minimális kompetenciának a kultúra egészének áttekintését, egyes sávjainak művelését lehetővé tevő képességfeltételeit tipikusan tantárgyközi képességek alkotják. Ilyenek például azok a műveletek és a belőlük felépülő technikák, amelyek az olvasásban, írásban, szövegértelmezésben és szövegalkotásban, a nem verbális szövegek kódolásában az adott szintek mellett a *fejleszthetőség kommunikációs feltételei*. Lényeges, hogy ezeket a képességeket bármely információt szerző, kezelő, rögzítő, rendező, illetve információt alkotó tevékenységben is fejlesszük. Hasonló a helyzet az *alapvető logikai képességeket* realizáló műveletekkel, a természettudományos jelenségek kísérletekkel való

értelmezésében vagy például a *vizuális és mozgásos önkifejezésben*, illetve az alkotó befogadásban nyújtott teljesítményszintekkel vagy éppen a *sportteljesítményekben* megnyilvánuló képességekkel.

Az egyes képességek (mint teljesítményfeltételek) nem pusztán műveletekből, műveleti rendszerekből, hanem az ezekhez kapcsolódó *beállítódásokból, attitűdökből, motivációkból, értékorientációkból* is állnak. Ilyenek például az intellektuális kíváncsiság, a feladatvállalás, a problémaérzékenység, az érzelmi nyitottság, a játékosság, a fantázia, a humorérzék, a többértelműség tolerálása, az együttműködési készség, a szerénység, az öntudatosság stb.

A tartalmi fejlesztés oktatáspolitikai hatása

A maximális fejlesztés stratégiáját és az erős adaptivitást összehangoló, tevékenységrendszerekben épülő programok a korábbiakhoz képest hosszabb tanítási időszakot igényelnek. Lehetséges, hogy akár 8-10 évet is átfogó fejlesztő programjaink lesznek. Ez a tény az általános iskolának az 1–6. osztályig, valamint a 6–10. osztályig terjedő szakosolása mellett fog hatni, mindenféle külön rendelkezés nélkül is. Egyúttal ellenérvet és ellenmotivációt szolgáltat a korai, tehát a 10. osztály előtti specializálódással vagy szakképzéssel szemben.

A fejlesztő tevékenységrendszereknek szinte végtelenül sok változata lehet. A tantárgyi programok a lehető legkülönbözőbb alapviszonylatokból indulhatnak ki, és a tevékenységek komplexitásának fokozatos növelésével ezek differenciálása, kifejtése is számos tevékenységrendszeren keresztül történhet. Így kialakulhat a központi, illetőleg a helyi forrásokból származó *alternatív programok kínálati piaca*.

A központi, illetőleg a helyi jegyek megléte vagy hiánya között lehet minőségi különbség, de nem szükségszerű. Így nem valószínű, hogy a központilag kiadott alternatív programok kibocsátása megszüntetné az *iskolarendszer egységét*. Ugyanis a teljes egység soha nem létezett, ma sem létezik, közismertek az iskolák közötti drámai társadalmi, szociokulturális stb. különbségek. A központi alternatív programok ezeket a különbségeket felszínre hozva, ésszerűen kezelhetővé tennék azokat, és a képességfejlesztés általános stratégiáiban, a fejlesztés és a tanulásszervezés alapelveiben jönne létre első fokon konvergencia a különböző iskolák között. Amennyiben az alternatív programokból valamely nevelési terület és életkor számára kínálat fog kialakulni, az oktatási rendszer mint társadalmi alrendszer „kvázi piacként” szelektál majd a programok között. Ebben nyilvánvalóan a szociokulturális mikrokörnyezet, a gyerekek társadalmi összetétele, az iskolára vonatkozó helybéli és osztársadalmi méretű hagyományok, valamint az átfogóbb társadalmi elvárások is szerepet játszanak majd. Ezek viszonylagosan *stabil* tényezők, így képesek bármilyen sokszínű, akár radikálisan különböző programkínálat mellett is stabilizáló hatást kelteni. Ezért az *iskolarendszer viszonylagos konvergenciája természetes módon újratermelődhet* és létrejöhet anélkül, hogy a korábbi hivatali megközelítésekkel kellene álcázni a drámai különbségeket.

A tantárgyi struktúrák fejlesztésének a 3. pontban vázolt módja elősegítené a *képességszintmérésre*, illetőleg a *teljesítményszint-mérésre* alapozó *vizsgarendszer* kialakulását, és visszaszorítaná az ismeretcentrikus, illetve „ismeret-visszakérdező” vizsgáztatást. Nem kellene közvetlenül valamely program ismeretanyagát számon kérni egyik vagy másik iskolában, hanem a gyerek fejlődésének néhány alapvető területén, illetve dimenziójában kellene lemérni, hogy milyen képességfejlesztő hatást gyakorol egyik vagy másik program. A teljesítményszinteket mérő vizsgarendszer könnyebben bekapcsolhatóvá tenné a társadalmi kontrollt, azaz a nyilvánosságot is.

Miképpen lehet egyszerre ösztönözni, versenyeztetni és szabályozni az alternatív programokat?

Először is meg kell adni a verseny *nevezési feltételeit*. Ami nem más, mint a központ által meghatározott, minimális kompetenciához tartozó teljesítményszintek együttese. Ez a NAT (vagy annak kellene lennie). Tehát az a program nevezhet be, amely ezeket a szükséges képességfejlesztési feltételeket mint teljesítményszinteket biztosítani tudja.

Kik nyerhetnek? Nem azok a programok, amelyek biztosítják a minimális kompetencia szintjeit. Ellenkezőleg: azok a programok nyerhetnek, amelyek *a. a legnagyobb mértékben képesek meghaladni* a minimális kompetencia szintjeit, illetve *b. amelyek a minimális kompetencián túl a leggazdagabb tevékenységrendszert végeztetik* a gyerekekkel.

Természetesen tesztelni kell, hogy a programok által biztosított teljesítménytöbbletek nem járnak-e káros pszichológiai hatásokkal.

A fent vázolt konstrukcióból való elindulás lehetővé teszi az ésszerű mértékű központi szabályozást, a társadalom számára szükséges képességszintek feltételeinek garantálását, egyúttal azonban ösztönözhetnek az új megoldások keresésére, az eddiginél kreatívabb tartalmi fejlesztésre. Ezen keresztül az iskolák önfejlesztő képességének szakmai feltételrendszere fokozatosan és differenciáltan kialakítható.