

TANTERV ÉS CURRICULUM Azonosságok és különbségek a hetvenes-nyolcvanas évek magyar és német szakirodalmában

Horánszky Nándor

Országos Közoktatási Intézet Értékelési Központ

A téma időszerűsége

Fontos-e a tanterv és a curriculum műfajának eltérő és azonos vonásait vizsgálni? Az elméleti tisztázáson és a fogalom körülhatárolásán túl mi a jelentősége ennek a vizsgálódásnak? E kérdésekre adott válasz mindenekelőtt attól függ, hogy miért tartjuk időszerűnek a tantervvel való foglalkozást. Megítélésünk szerint a vizsgálódások időszerűségét két tényező indokolja. Az egyik, hogy a két fogalom, a két dokumentumtípus eltérő pedagógiai gyakorlatot, eltérő hozzáállást kíván meg az oktatási folyamat tervezőitől. Ezt a tényt kívánjuk szakirodalmi háttérrel is egyértelművé tenni. Választ kívánunk adni arra, miképpen következett be a tantervek átalakulása. A másik tényező, hogy a nemzeti alaptanterv, kerettanterv (törzs-, magcurriculum, központi tanterv, helyi tanterv (local curriculum) kialakítása, gondozása, és sorolhatnánk még a különböző, ma használatos, eltérő tartalmú elnevezéseket) létjogosultsága manapság már nem kérdőjelezhető meg, s ez elméleti tisztánlátást, az előzmények ismeretét, s újfajta szemléletet követel az oktatási folyamat tervezésében. E ténnyel – mint köztudott – a központi tantervek utóbbi évtizedekben ismert szerepe is változóban van.

A zárt curriculumokat egyre inkább a nyílt curriculumra jellemző jegyek bontják meg. E témakör s a két curriculumfajta melletti érvek és ellenérvek – bár az utolsó évek szakirodalma bőséges – nem képezik jelen vizsgálódásunk tárgyát, néhány megjegyzés azonban idekívánkozik. Mindkét curriculum típusnak megvannak az előnyei és a hátrányai. A zárt curriculum néhány jellemző tulajdonsága: lehatároltan megtervezett, céltelezésében politikailag alátámasztott, s egyöntetű alapkövetelményeket ír elő. Korlátozza a pedagógus tevékenységét, előre nem látható dolgokat (s erre az időkeretet) nem tervez be, helyi tényezőkhöz nem tud alkalmazkodni stb.

A nyílt curriculum természetesen nem lezárt, közelebb áll az iskolai gyakorlathoz, jól tud alkalmazkodni a helyi körülményekhez, újfajta pedagógiai hozzáállást kíván a pedagógustól, s átteszi iskolai szintre a mindenre kiterjedő irányítást. A nyílt curriculum alkalmazása az oktatásban résztvevők széles körétől, például a tanártól, iskolavezetőtől, tanulótól, éppúgy mint az (oktatás)politikustól, magasfokú készséget, alkalmazkodást,

hozzállást kíván meg. Végül mellőzhet fontos társadalmi követelményeket, alapvető ismereteket. A nyíltság hátrányossá válhat, ha túlságosan sok kimunkált „tanterv” céljainak elérése a nyílt curriculumban sem valósulhat meg maradéktalanul. (*Ascherleben és Hohman*, 1979. 161–164. o.; *Schwendtke*, 1977. 1. köt. 170–173. o.; *Künzli*, 1978. 33–34. o.) Röviden azt mondhatjuk, hogy a nyílt curriculumokkal kiszélesedik s gazdagabbá válik a tanterv világa, a pedagógusközösségek szerepe és felelőssége pedig megnő. (E műfajváltás következtében a tanterv szavunkat még nem kell felváltani a curriculum szó használatával.) A német curriculumkutatás nemzetközi szinten is kiemelkedő alkotása (*Hameyer*, 1983) majd' 1000 oldalon tárgyalja különböző aspektusokból a kérdéskört (*Horánszky*, 1985b). Összehasonlító munkánkban e sokféle megközelítési lehetőségből szeretnénk néhányat érzékeltetni.

A tanterv és a curriculum értelmezése során igen sok felfogással találkozunk¹, éppen ezért meghatározással vagy definícióval nehéz röviden leírni lényegüket. Ennek okai:

- Különböző országok más-más kifejezést használnak ugyanarra a fogalomra.
- Egy adott országon belül is élnek eltérő felfogások és értelmezések. Sok esetben nem lehet éles határt vonni a tanterv és a curriculum közé. Nehéz megragadni különbözőségükben a lényegi elemeket.
- A szűken és tágan értelmezett fogalmak átfedéseket tartalmaznak.
- További nehézség az, hogy többfajta értelmezési tartomány létezik: elméleti szint, konkrét, megvalósult curriculum. Más az értelmezése a curriculumfejlesztés kifejezésnek, mint a -reformnak, -revízióknak. (Ugyanez vonatkozik a tanterv szóval való összetételekre is.)

Ezek ugyan részben önálló területei a curriculumelméletben és gyakorlatban jelentkező felfogásoknak és teóriáknak, de a köztük lévő kapcsolat sokszor nem tisztázott. Gyakoriak az átfedések.

- Végül a társadalmi kívánalmakból lebontott különféle (filozófiai, szellemtudományi, pragmatikus indíttatású) célok és azok interpretálása is igen változatossá teszi a tanterv és curriculum értelmezését.

Elnevezések, szóhasználatok

Mai magyarországi tanterveink elődeit többféleképpen nevezték. Például: Ratio, ordo, systema, tanrendszer, tanrendszerterv, tanrend, tanítási rend, majd tanterv, tanterv és útmutatás (ill. utasítás), melyet a hetvenes években felváltott a nevelés és oktatás terve. (Ez utóbbi valamivel többet kíván kifejezni a tanítási-tanulási folyamat újfajta, de semmi esetre sem gyökeresen új jellegéből.) Ma a nemzeti alaptanterv kifejezés az elfogadott, melyet core curriculumnak is szokás nevezni. (A curriculum különben a latin currere

¹ A tantervek szerepének alakulásával, műfaji kérdéseivel sokoldalúan foglalkozik *Báthory Zoltán* legújabb könyvében (1992), *Ballér Endre* (1993) doktori értekezésében, valamint számos jelentős publikáció (*Nagy József*, *Nagy Sándor*, *Szebenyi Péter* stb.). A curriculum műfajával és típusával a szerző foglalkozott (*Horánszky*, 1987).

(futni) igéből származik, jelentése tehát „folyamat”, „lefutás”). Itt jegyezzük meg, hogy a tanterv szó fordítása az angol nyelvben a curriculum, school curriculum, vagy syllabus (programme of a course of instruction) szavaknak felel meg. Tehát az angol nyelv nem tesz különbséget a tanterv és a curriculum szó között.

Közép- és Kelet-Európában a hazai elnevezésekhez hasonló kifejezésekkel találkozunk. Az egykori NDK-ban a Lehrplan, Lehrplanwerk volt a használatos. A Szovjetunióban a program szót használják: ucsebnaja programma = oktatási vagy tanítási program, de bevett volt az ucsebnij plan = oktatási terv vagy tanterv elnevezés is. Lengyelországban a program naucznia = oktatási, vagy tanítási program, vagy evvel adekvát kifejezés a plan naucznia = oktatási terv vagy tanterv volt a dokumentumok címe.

Ezek a kifejezések mindenképpen oktatási programon alapuló tanterv megközelítések, s nem nyugati felfogású curriculumértelmezések, állapítja meg a hatvanas évek tapasztalatai alapján *Anweiler*. Ez utóbbi ugyanis „nyílt, dinamikus” és a „társadalmi konszenzuson” alapuló „cél- és folyamat-modell”, míg a keletiek „stabil tantervek” – mégha meghatározott időtartamra is jöttek létre – „olyan célok alapján, amelyek központi intézmények által leszögezhetők” (*Anweiler*, 1971).

A franciák inkább csak a szakirodalomban használják a „programme” helyett a curriculum kifejezést.

Németországban – az egykori NSZK-ban – 1967 óta használják *Robinsohn* nyomán a curriculum kifejezést. Ők azonban a tantervhez hasonló értelemben használják az oktatási terv (Bildungsplan), a tananyagterv (Stoffplan) és irányelvek (Rahmen, Richtlinien) fogalmakat is (*Ipfling*, 1975).

Az már természetes, hogy a curriculum szó használata újkeletűen az angolszász országokból terjedt el. Vannak azonban adatok arról, hogy a német nyelvterületen már a XVII–XVIII. században – természetesen nem a tanterv mai értelmében – már alkalmazták, és a humanista latin nyelvű irodalom is használta a kifejezést (*Dolch*, 1959. 308. o.).

A curriculum kapcsán – főképp az amerikai szakirodalomban – elfogadott a syllabus kifejezés is, mely az iskolában tanítandó témák, esetleg oktatási célok rövid jegyzékét adja, tehát közel áll a tantervhez.

E fogalmi elnevezések is tükrözik, hogy mind a tanterv, mind a curriculum szóhasználata más-más mögöttes tényezőre s felfogásra utal. S az, hogy – egy kis szójátékkal élve – a „folyamat” jelleg manapság folyamatosan terjed s bontja meg a „stabil tanterveket”, a továbbiakban könnyebbé, illetve egyértelműbbé teszi a curriculumértelmezést. De addig a tanterv, a tantervből a curriculumba átnövő és a curriculum műfajok párhuzamos együttélésével kell számolnunk.

Tantervértelmezések, definíciók – utalással a curriculumra

Hazai értelmezések

Ebben a részben megkíséreljük a tanterv lényegi jellemzőit megragadni a különféle dokumentumok, lexikonok segítségével. Először a *Pedagógiai Lexikon Tanterv* szócikke alapján (Nagy és Kiss, 1979. IV. köt. 274–275. o.).

A lexikon szócikkeinek részletes ismertetése talán túlzónak látszik, mert elfedheti az 1970-es, 80-as évek ilyen irányú kutatásainak eredményeit (az V. Nevelésügyi Kongresszus és az új tantervek előkészítő munkálatai, tantervi viták stb.). Azért választottuk ezt mégis, mert az egész kérdéskört komplexen és *elméleti szinten* kezeli. A vizsgált időszakban kialakult helyzetet és a téma ellentmondásait, adott színvonalát elég jól tükrözi.

A szócikk szerint a tanterv „egy adott iskolatípus célrendszerének figyelembevételével *kiválogatott* és a tanulók életkori sajátosságainak, lehetőségeinek megfelelően *elrendezett művelődési anyag*, amely a személyiség sokoldalú formálása, a képességek optimális fejlesztése érdekében *reális oktatási-képzési folyamattá szervezhető*, korszerű módszerekkel és eszközökkel eredményesen feldolgozható. Más megközelítésben a tanterv az *oktatás és képzés tartalmát meghatározó dokumentum*; [...] A tanterv az oktatómunka legfőbb szabályozó tényezője: pedagógiai program, amely a *feldolgozandó tartalom* meghatározásával együtt a feldolgozás módjára nézve is eligazítást ad” (Kiemelések H. N.).

E szócikkben, – megközelítésünkben – az *első réteg* a hagyományos felfogás. Nevezetesen az oktatás és képzés tartalma, a művelődési anyag – mely valójában a gyakorlatban is meghatározó volt – a képességek fejlesztését szolgálja a (korszerű) módszerek, eszközök segítségével. Röviden: oktatási-képzési folyamattá szervezhető elemek, melyek előírásokon alapulnak és meghatározzák az egyes lépéseket.

A *második réteg* értelmezésünk szerint a következő. A tantervi műfajok változása jelzi a tantervi keretek kitágulását. Például a *kerettanterv* a „tanítandó anyagot csak fő vonalaiban körvonalazza, s annak részletezését – a pedagógiai szabadság jelszavával – a pedagógusra bízta. Ezekhez állnak közel az ún. *kötetlen tantervek*, amelyek érdeklődésközpontok szerinti témákra vagy tantárgyi komplexekre, esetleg átfogó feladatrendszerekre (projektek) tesznek javaslatokat, s ilyen értelemben már nem szorosan vett tantervek, hanem valamely elméleti pedagógiai koncepció tantervi vetületei.” (Nagy és Kiss, 1979. IV. köt. 275. o.).

A tanterv szócikk *harmadik rétege* a curriculum jellegű tanterv leírása. Ez tartalmazza „a célok részletezése, tudományos kifejtése mellett a tanítás tartalmát, a tantárgyak, évfolyamok, fokozatok szerinti elrendezését, a tanítás szervezeti formáit és a módszereket”, s ezek mellé, minőségben mint új elemek kerülnek: az ellenőrzés és értékelés lehetőségei, a tanítási anyagok és eszközök tervezése, hatékonyságuk vizsgálata.

Ez utóbbi rétegnél jól érzékelhető, hogy a hagyományos tantervre miképpen épülnek rá az új elemek.

A *negyedik réteg*, a különféle osztályozások nyomán kialakuló tantervek, a következő kiindulási pontokból:

Művelődési javak az életkori sajátosságok szerint rendezve; avagy személyiségfejlődési sajátosságokból (érdeklődés, igény, intellektuális lehetőség stb.) „és ehhez mértén kiemelni a művelődési javakat”. Az előbbi a hivatalos tantervek jellemzője volt, az utóbbi *Nagy László* felfogását idézi – állapítja meg a tárgyalt szócikk.

Az utolsó, *ötödik rétege* a Tanterv szócikknek: az elmúlt negyven év tanterveinek alakulása, melyek fokozatosan váltak többszempontúvá. E többszempontúság ellenére is a 90-es évekig azt a felfogást tekinthettük uralkodónak, hogy „a célból és a vele adekvát művelődési anyagból indulnak ki, s aztán a szükségesnek ítélt művelődési anyagot a gyermek fejlődési lehetőségeinek figyelembevételével rendezik el”.

E tantervek szerkezetére a következő részek voltak a jellemzőek: „az iskola célja és feladatai, az óraterv, az egyes tantárgyak heti és évi óraszámai, feladatai, osztályonkénti tananyag és követelményrendszere, valamint tantárgyanként a »tantervi utasítás« (módszeres utasítások a tananyag feldolgozására)”.

Ez a szemlélet a legutóbbi, hetvenes évekbeli reformig uralkodó volt. Tehát hagyományos tantervi felfogást mutatott, jóllehet a korszerűsítési törekvések az ezidőben létrejött tanterveket sem kerülték el.

A Pedagógiai Lexikon szócikke végül az 1970-es évek közepén kialakult tantervek jellemzőit tekinti át, megemlítve a múltbeli hiányosságokat. Ezek: a tantervek formális szerepre kárhóztatása, azaz globális célok és az általánosságban vett személyiség-sajátosságok hangoztatása, differenciálatlanság a tananyagban, követelményekben, utasítások javaslatok helyett, nem konkrét nevelési feladatok kitűzése stb.

Miben is történt – legalábbis szándék szerint – változás, előrelépés e tantervekben ezen a téren? Idézzük az idevonatkozó részt. „A cél- és feladatrendszer differenciáltabb meghatározása, a művelődési anyag belső arányainak és az óraterveknek a tudatosabb pedagógiai megvalósítás érdekeit szolgáló indokolása éppúgy napirendre került, mint a tantárgyi feladatok részletesebb megfogalmazása, a tananyag differenciáltabb megjelölése (törzsanyag és kiegészítő anyag), a követelményrendszer pontosabb, egzaktabb kifejtése, valamint a „tantervi utasítások” műfajának a metodikai ajánlások kötetlenebb, a pedagógiai szabadságot nagyobb mértékben biztosító műfajával való felváltása” (uo.).

„Függő viszonyban lévén a pedagógiai-pszichológiai kutatás adott szintjétől” ezek az elvek azonban nem valósultak meg következetesen és maradéktalanul. De mindenképpen szétfeszítették a régi kereteket, ám igazi váltás ekkor még nem jött létre, főképp a célok terén (*Horánszky, 1985a*).

Megállapíthatjuk, hogy a szándék és a valóság a szócikk szerint sem fedi egymást. Egyik következtetésünket tehát úgy fogalmazzuk meg, hogy az elmélet – bizonyos korlátok között – a tantervek megszokott felfogásán rést ütött, de a gyakorlatba való átültetés sok korlátba ütközött. Bonyolítja ezt a kérdéskört az is, hogy maga az elmélet (annak képviselői) is bizonytalanok voltak abban, hogy meddig mehetnek el az újításban, azaz a valóság hogyan reagálhat. (A hetvenes évekről van szó!) Ez sokszor felemás jelleget adott a tantervnek. További akadály volt az is, hogy az újítások véghezvitelére a nevelés-

tudomány sem szolgált minden esetben kellő elméleti alappal. Ennek okaira azonban itt nem térünk ki.

Jelentkezik a fent jelzett újító törekvés a Pedagógiai Lexikon *Tantervelmélet* szócikkében is (Nagy és Kiss, 1979. IV. köt. 276–278. o.), mégpedig az alábbi öt esetben.

1. „A tananyag” előtérbe helyezésének évtizedei után azonban a képességfejlesztésben betöltött „eszközi érték” a modern tantervelméletben különös hangsúlyt kap. Az „elsajátításon” túl a „fejlesztő hatás” előtérbe kerülése a mai didaktikában a képességfejlesztés vetületeit természetes módon központba állítja a tantervelméletben.”

2. Ma a tantervek „egyre kevésbé csupán a tananyag tervezését, hanem magának a *tanítási-tanulási folyamatnak a tervezését* jelentik.” (Kiemelés H. N.) De az, hogy pedagógiai gondolkodóink, tanáraink ne látták volna a folyamatjellegét, azt nem állíthatjuk.

3. Az újítás abban is megnyilvánul, hogy „Nemzetközi méretekben is tapasztalható a törekvés a tananyag különböző didaktikai kategóriáinak (tények fogalmak, szabályok, törvényszerűségek, algoritmusok, elméletek, hipotézisek, következtetések, alkalmazások, jártasságok, készségek) *differenciálására* ún. szaktaxonómiák viszonylag pontos kiépítésére.” (Kiemelés H. N.).

4. Egyik, talán leglényegesebb szempontnak a következő megállapítást könyvelhetjük el:

„A modern tantervelméletnek ez a törekvése [az előző pontban] részben a tanulási folyamat szabályozása, részben a teljesítmények biztonságosabb regisztrálása szempontjából jelentős. Egyúttal lehetővé teszi a tananyag információ mennyiségének és minőségének olyan megközelítését, mely a tantervek pontosságát, realitását növeli; [összefüggésben a második ponttal].

5. A szócikk minket érdeklő utolsó megállapítása:

A különböző „fejlesztési programok mutatják a korszerű tantervben, [hogy] a tanítás szervezeti formái, a módszerek, az ellenőrzés és értékelés stb. bizonyos határok között egyre inkább teret és helyet kapnak.”

A „bizonyos keretek között” megállapítás utal előbbi megjegyzésünkre, tudniillik arra, hogy az újítás mértéke közel sem volt tisztázott ebben az időszakban. Ez az öt pont azonban egyelőre inkább elméletileg, mint gyakorlatilag jelöli meg a tantervtől a curriculumig vezető utat.

A curriculummal való „kacérkodásnak” nevezhetjük ezt a fenti – lexikon tükrözte – megközelítést. Ezt alátámasztja a Curriculum szócikk túlzottan is rövid és ez esetben elméleti leírása (Nagy és Kiss, 1976. 1. köt. 225. o.), noha nem tagadhatjuk a tanterv egyes elemeinek jelenlétét, esetenként határozott, olykor pedig elmosódó formában. A curriculum fogalmába a szócikk szerint hét terület tartozik: (1) A célok és pontos meghatározásuk. (2) A tanítás tartalma (évfolyamok, fokozatok szerinti elrendezés). (3) A tanítás szervezeti formái, didaktikai tagolás, differenciació. (4) Módszerek. (5) Ellenőrzés, értékelés és ehhez kellékek kidolgozása. (6) Tanítási anyagok, eszközök tervezése, és hatékonyságuk vizsgálata. (7) Foglalkozás az egész iskolai tanítás megalapozásával, feltételeinek biztosításával, korszerűsítésével (társadalmi követelmények, tanulók szükségletei, pedagógusképzés stb.).

Ezek a kritériumok tágabb értelmezései a curriculumnak. Közülük – durván jellemezve – az 1–4 pontok többnyire jelen voltak a tantervben, mégha kidolgozottságuk mértéke más is volt; az 5–7. pontok voltaképpen a tudatos tervező, tervszerű hatást biztosítják, amelyek mindenkor jellemezték a nevelés egyik legfontosabb célját, de ilyen *komplex értelemben*, mint itt, sohasem szerepeltek a korábbiakban. Összehasonlító elemzésünkben ezeket még vizsgálat alá vetjük.

A mondottak alátámasztására nagy vonalakban felidézünk az elmúlt száz évben megjelent hazai pedagógiai lexikonok tanterv értelmezéseit (*Horánszky, 1985a*).

Verédy (1886) enciklopédiája a tanterv két kritériumára utal: „minő terjedelemben és mily idő alatt tanítandók” az ismeretek. A *Körösi – Szabó* féle enciklopédia (1911–1915) a tanterv jellemzői közt említi a célokat, de a tananyagot és az eszközöket is, melyek által a célok elérhetők, utalva a módszerekre is.

Végül a 30-as évekbeli *Magyar Pedagógiai Lexikon* (*Kemény, 1933–1934*) a tanterv kritériumait a következőkben állapítja meg: a tanterv célszerűen átgondolt, elméletileg megindokolt munka; kiszemeli és elrendezi a művelődési javakat a tantervkészítő érték-elméleti felfogásától függően. (A didaktikai tagolás és a módszerek kategóriákra a szócikkben nincs utalás.)

A hazai szakirodalomban található értelmezések az 1970-es évek tantervei nyomán

A tantervek értelmezésében a Pedagógiai Lexikon szócikkei mellett *Ballér Endre* egy írása is eligazít (*Ballér, 1976. 11. o.*). „A tantervek hagyományos tartalma – a célok és a rajtuk nyugvó tananyag – egy harmadikkal, az oktatási folyamattal bővült.” Ezek struktúrát alkotnak egymással. Továbbá: „A tanterv expanziójának lényege, [például], hogy többé nem[csak] a tanítandó ismereteket sorolja fel, hanem a tanulói személyiség fejlesztésének komplex tervét tartalmazza.

A hangsúly a *komplex terven* van, hiszen az oktatási folyamat tervezése egy adott értelemben mindig megvolt. A komplex tervezés eddigi elmaradását *Ballér* (természetesen a neveléstudomány felől, annak is egy aspektusával) így indokolja: „A gyermek a pedagógiai tevékenység középpontjába – *Rousseau* nyomdokain – a reformpedagógia »kopernikuszi fordulatával« került. Ott azonban a gyermeki fejlődés biológiai-, fiziológiai-, pszichológiai tényezőire redukált „öntörvényei” szabtak határt a nevelői munkának, ezért is járt ez együtt az „új nevelés” során sokszor a tantervek, általában a tervezés lebecsülésével.” (*Ballér, 1976. 11. o.*)

Báthory Zoltán (1983. 28–29. o.) leírása *Ballér Endre* (1978. 17–18. o.) nyomán világosan foglalja össze a tantervek értelmezéseit. Azt írja: „A tanterv *Ballér Endre* meghatározása szerint: »az iskolai nevelési és tanítási-tanulási folyamatot megalapozó központi pedagógiai dokumentumrendszer része«, amely tartalmazza a tanítási-tanulási folyamat céljait, feladatait, a tartalom csomópontjait, a követelményrendszer alapját, a metodikai alapelveket és az ajánlott taneszközrendszert”. A gondolatot folytatva *Báthory* hozzáteszi: „a szoros értelemben vett tanterv hosszú időn át alig volt több, mint nevelési célok és a tanítási tartalom rövid foglalata. Ezt nevezték szillabusznak. (A magyar szóhasználatban ez nem volt használatos és nem is fordult elő H. N.) A pedagógiai szemlé-

letmód fejlődésével a tartalom kifejtése egyre differenciáltabbá vált és a tantervekben helyet kaptak a nevelési célok mellett a nevelési feladatok, a követelmények és a módszertani utasítás. Ezeket a tanterveket a tananyag uralta. Mai iskolai tanterveinkre is lényegében ez a műfaji szerkezet a jellemző”.

Az eddigi leírás úgy látszik az előbbi megállapításokkal egybehangzik. A következő – szintén *Báthory* (1983. 29. o.) leírása – már egy konkrét 1978-as tantervértelmezésben létrejövő változást tükröz. Ez az, amelyet átmenetnek neveztünk a korábbiakban. Az 1978-as tantervek eszerint három műfaji változást jelentettek:

„a tananyag differenciálása (törzsanyag, kiegészítő és fakultatív tananyag);
a követelmények taxonómiai (nem tökéletesen sikerült [H. N.] rendezése;
a tanítást és a tanulást segítő taneszközök integrációja (mely szintén nem érvényesült következetesen.– H. N.).

Ezek a műfaji-szerkezeti újítások egybeesnek a tanítás-tanulás korszerűsítését elősegítő újfajta elképzelésekkel. Mindezek egyben a jövő lehetőségeit jelzik előre. Már a jelenlegi, az 1978-as változások is egyértelműen arra utalnak, hogy a tantárgyi tantervek egyre növekvő mértékben a teljes tanítási-tanulási folyamat tervévé válnak (válhatnak – H. N.). A műfaji fejlődésnek ez a jellegzetes szakasza a folyamatterv, a curriculum fogalomban foglalható össze.”

Báthory tehát a lényegét illetően a *Pedagógiai Lexikon* és *Ballér* megállapításait megtartva a tervezésen, a folyamatjellegesen túl megemlíti a konkrét tantervekben megjelenő változás három területét. Elővételezve a curriculum leírását, az a véleményünk, hogy a megállapítás kisebb pontosításokkal helyes. A változások megjelenése ugyanis még nem curriculum, még nem folyamatterv, csak annak irányába való elmozdulás. Ez az az állapot, amikor a tanterv már nem a hagyományos értelmezésű tanterv, de mint curriculum sem ölti még fel az öt meghatározó jegyeket. Ezt nevezzük írásunkban átmenetnek, vagy curriculum felé való eltolódásnak.

A hazai fejlődés, a jelen útja a tanterv fogalom alakulásában jól nyomon követhető. A tananyagszemléletet kiegészítő, felváltó folyamatjelleg megerősödése, mely megmutatkozik a tanuló személyiségének nem „öntörvényű” fejlesztésében, a tanítási-tanulási folyamat komplex tervezésében, differenciáltabb cél- és követelményrendszerében, a tananyagtervezésben mind-mind curriculumot jellemző tényezők. Azonban megvalósulásuk mértéke és minősége más tényezők miatt sem engedi meg, hogy curriculumként jellemezzük a hetvenes évek máig érvényes hazai tanterveit. A más tényezőkre való utalás a későbbiekben érthetőbbé teszi majd ezt az elhatárolást.

A következőkben, most már félretéve a hazai szakirodalom – mégha korlátozott – ismertetését és értelmezéseit, értelemszerű utalásuktól eltekintve, a külföldi, néhány francia, de főképp a (nyugat)német szakirodalom alapján próbáljuk nyomon követni a tantervből kinövő curriculum nem mindig egyenes útját.

Tantervértelmezések külföldön

Néhány francia nyelvű megközelítés

Elemzésünk e részében is azt a módszert követjük, mellyel megállapítható, hogy a curriculumok mennyiben nőnek túl a tanterv eddigi felfogásán. Ez is azt a célt szolgálja, hogy a következőkben, a már érzékelhető különbség regisztrálásával a curriculum kifejezést következetesebben alkalmazhassuk.

A franciaországi tanterv fogalom változását *Hörner* (1979) követi nyomon. Először a tanterv csak azt tartalmazta, hogy a tanulónak milyen ismereteket kell tudnia. Így ez a fajta tanterv az ismereteket kumulálta különösebb belső szervezettség nélkül. A társadalmi fejlődés és a szellemi mozgalmak azonban kikényszerítették a változásokat, és az elmúlt évtizedekben végrehajtott strukturális reformok előmozdították a tartalmi reformot (*Cziráky*, 1982).

Hörner (1979) a „Curriculumentwicklung in Frankreich” című könyvében a francia tantervek három olyan jellemzőjét írja le, amelyek szerinte a tantervek rugalmasságát gátolták. *Hörner* ezek közé sorolja a humanista gondolkodásmódnak azt a formáját, amely az embert önmagában és időn kívül szemléli, aminek következtében háttérbe szorul az emberi személyiség komplex jellege. Elmarasztalja továbbá a tudományos pozitivizmust, amely a tudást felparcellázott elemekként kezeli a specializáció és az enciklopédikus ismeretek minden következményével együtt. Ez a tudás a „megalkotott, megszerkesztett”, statikus, s nem a mozgásban, fejlődésben levő tudás. S végül bírálja a formalizmust – mint harmadik mozzanatot – a „szellemi torna minden hátrányával”.

Mindezek feloldásaként *Hörner* az „iskola mozgalmát” említi, amelyen az iskolának az élethez való közelítését érti, az emberi tevékenységek előtérbe állításával (*Ravasz*, 1984; *Horánszky*, 1986).

E tantervi mozgás éppen a statikusság állapotából való elmozdulás okaira világít rá. Egy rugalmasabb irányba való eltolódás éppen a curriculum egyik jellemzőjének tekinthető.

Mialaret (1981. 53. o.) a tanterv (programme) szónak három jelentését regisztrálja, mely a hagyományos képek felel meg:

- „1. Egy osztályban az oktatásra kerülő tantárgyak összessége,
2. egy diszciplína (például matematika) anyagának osztályokra bontása;
3. a központi tanügyigazgatás által meghatározott és jóváhagyott hivatalos tantervek.”

A belga *Landsheere* (1979. 217. o.) már továbblép: „A program egy közös cél érdekében megtervezett tevékenységek integrált egysége.” Itt a nevelési program (programme éducatif, éducationnel programm) három tényezőből áll, melyek lényegileg egybevágnak az előbbiekkal.

- „1. Nevelési tevékenységi terv. Alkalmazási köre lehet széles (például egy ország tanárképzési programja), vagy igen szűk (például adott osztály tanulmányait érintő).
2. Azonos célt követő kurzusok összessége.
3. Tanulmányi terv.”

Landsheere fontosnak tartja a program és a curriculum megkülönböztetését, de ehelyütt erre nem tér ki bővebben. A curriculumról viszont azt írja hogy az „oktatás megvalósítása érdekében megtervezett tevékenységek összessége [mennyire hasonlít ez az előbbi, szintén *Landsheere* általi „program” értelmezésére H. N.]: tartalmazza az oktatási célok meghatározását, a tartalmakat (a tananyagot), az alkalmazandó módszereket (ideértve az értékelést is), az eszközöket, a felszereléseket (köztük a tankönyveket is) és a tanárok adekvát képzésére, képzettségére vonatkozó előírásokat is.” (*Landsheere*, 1979. 65. o.).

Ez a curriculum-kép lényegében egybevág a Pedagógiai Lexikon közlésével (*Nagy és Kiss*, 1976. 1. köt. 225. o.), de az ottani 3., 4. pontok hiányával (a tanítás szervezeti formái, differenciálás; foglalkozás az egész iskolai tanítás megalapozásával, feltételeinek biztosításával). E hiányok is azonban az idézett szótár túl tömör megfogalmazásaival magyarázhatók, illetve talán azzal is, hogy ezek nem a tanárra vonatkoznak, hanem az iskola fenntartására.

Ezekből az idézetekből nem bontakozik ki olyan plasztikusan a két fogalom közötti különbség, de azok mindenképpen utalnak az átmeneti formákra, a megfogalmazások hasonlóságára, de kevésbé a különbségekre, különösen a tanterv (programme) oldaláról. Bizonyára lehetne még pontosítani e képet, de itt csupán a tantervtől való elfordulás kezdetére, illetve ennek tényére kívántuk felhívni a figyelmet néhány francia nyelvű példa segítségével, mielőtt a német nyelvűekre áttérnénk.

(Nyugat)német értelmezések

Westphalen (1978) egy munkájában a különbséget abban látja, hogy a tanterv hozzátétőleges oktatástervezés, globális keretcélokból összeállítva a tanár felhasználására. A curriculum viszont konkrét oktatástervezés, amelyet precíz formák, összefüggések, teljesíthető tanulási célok alapoznak meg, melynek végrehajtása során a tanulási célok teljesülését ellenőrzik.

A magyar értelmezésben ez a megfogalmazás nincs jelen, de a hozzátétőleges és konkrét kifejezések, mindkét esetben a lényegre tapintanak rá, mégpedig egy lehetséges nézőpontból.

Odenbach (1974. 114., 297. o.) lexikonában világos utalás történik arra, hogy a tantervi vitákat a curriculumviták váltják fel. Ez egyúttal utalás a curriculum elterjedtségére is. *A különbséget nem a tanterv műfaji szerkezetében, hanem a tantervek szerepében látja.* A megkövetelt és pontosan előírt oktatási célok a pedagógusnak kevés mozgási szabadságot adtak. A keretterv (Rahmenplan) megjelenése viszont több lehetőséget biztosított arra, hogy a pedagógus e keretet alkalmas témával töltsen ki, kiegészítve módszertani eszköztárával.

Érdekes az a gondolat, amelyet a szócikk szerzője még felvet. „A reformpedagógia egyfelől a művelődés gondolatát emelte ki, másfelől minden oktatástervezés egyéni és történeti jellegét hangsúlyozta. (Kiindulás a „környezetből”, a korszak szociális és kulturális életéből származás.)”

Ha jól értelmezzük az előbbi idézetet, az azt jelentené, hogy a mai oktatástervezés jóllehet eltérő értelemben, vagyis nem önmagában, önmagáért való kezelésében, fejlesztésében a gyökereket a reformpedagógiából eredezteti. A spirális fejlődés egyik elemét vélhetjük ebben az idézetben fellelni?

Egy másik lexikon – a *Handlexikon der Schulpädagogik* – (Ascherleben és Hohmann, 1979. 132–135. o.) már részletesebb képet ad a tanterv fogalom változásáról a „Tantervek és irányelvek” (Lehrpläne und Richtlinien) szócikkben. Bár ez jellegzetesen a német tantervek fejlődésében bekövetkező változások ismertetésére szorítkozik, mégis jobb megvilágítást ad a tantervek árnyaltságáról, még a curriculumfelfogás előtti időből.

A tantervek jogi *alapját* a szerző abban látja, hogy az oktatási törvényben, a különböző tartományi alkotmányokban „megszabott jogok és kötelességek keretében iránymutatást adnak a pedagógus számára tanítási munkájához, és ezáltal biztosítják az oktatás és az iskolai végzettségek egységességét és összehasonlíthatóságát.” A tantervet „az oktatás épületének (Lehrgefüge) egyetlen megfogható” alakjának tekinti, „amely hatóerejét tekintve a mindenkori adottságokat foglalja össze [...] és egy adott kor és kultúra tudás és normahorizontjához” igazodik. Ez a tantervkép éppen ezért állandóan változik, mégpedig a feladat és a funkció tekintetében, a tanár szabad mozgásának kiterjesztése érdekében. Így jött létre az 1920-as években az irányelveknek (Richtlinien) a Richter-féle reform útján történő bevezetése. Ezek nemcsak „normatív és tartalmi aspektusokra” terjednek ki, „hanem célraorientálásokat, munkaformákat és értékelési mércéket is” tartalmaztak. Ez a tény az oktatási és tanulási folyamat tervezésén túlmenően, az irányítást is erősítette.

Az irányelvek bevezetése, jóllehet a tantervtől nem választható el mereven, azzal járt, hogy „implikálta” a tantervek készítésével kapcsolatos hatáskörnek alacsonyabb döntési szintre való áthelyezését.” (A Richtlinien egyébként összefügg Németország tartományi rendszerével. Az önálló tartományokban az egység biztosítását célozza.) Ez viszont már – tegyük hozzá – általában a curriculumreform egyik törekvése is.

A szócikk írója a curriculumkutatókat illetően eléggé szkeptikus, hiszen az az oktatási folyamat irányítását erősítette meg, és „magas célkitűzéseit” sem sikerült megvalósítania. Mégis „tagadhatatlan az a befolyása, amelyet a pontos tanulási célok megjelölésének előtérbe helyezésével a hagyományos tananyagmegjelöléssel szemben a tantervek és az irányelvek fejlődésére gyakorolt, de meggyőző alternatívát eddig nem tudott nyújtani, még kevésbé megvalósítani.” Sőt, teszi hozzá a szerző: bizonyos „kijózanodás” tapasztalható a tanterv- és curriculumelméletben. Ez a megállapítás is magyarázatul szolgálhat a zárt és nyílt curriculumok közti tartós küzdelem okaira.

Előbbiekből következően a tanterveket ért bírálat az alábbi tényezőkre irányította a figyelmet az Ascherleben lexikon szócikkének írója szerint: alkalmazkodóképesség a valósághoz; a tantervek ideológiai-kritikai elemzése; a célkitűzések formális jellege, manipulálhatósága és az eredmények felülvizsgálhatóságának a kérdése.

A szócikk eddigi okfejtésünket csak egy oldalról támasztja alá. Mégpedig: a tanterv és az irányelvek, mint a német példa mutatja, éppúgy nem választható szét mereven, mint a tanterv és a curriculum. Sőt – egyelőre némi fenntartással – azt mondhatjuk, hogy a curriculum egy „korszerű” – azaz a jelen felfogásához igazított – tanterv kialakításának

a kísérlete, egy korszerűsítési folyamat jelentkezése magasabb értékű tantervi fogalomban.

Ez a szócikk a másik oldalról viszont nem teszi lehetővé, hogy a tartalmi, műfaji elemeket pontosan regisztráljuk. De háttérként, ki nem mondottan jelen van a célkitűzések átalakításának szükségessége, a komplex tervezés igénye, a tantervkészítés eddigi gyakorlatának átalakítása.

Ahhoz, hogy elfogulatlanul tudjunk foglalkozni a tanterv és a curriculum közti különbségekkel, szükségesnek látszik az, hogy ne csak – szóhasználatunkkal – a tantervből kinövő curriculumokkal foglalkozzunk, hanem azokkal a curriculumértelmezésekkel, melyek a tantervet alapnak, előzménynek, korábbi fejlődési állomásnak tekintik.

Curriculumértelmezések, definíciók – utalással a tantervre

Néhány, főként (nyugat)német értelmezés

Tanulmányunkban alpmunkákat, szótárakat, lexikonokat, kézikönyveket mutatunk be, törekedve neves szerzők megszólaltatására is. Egy-egy munka hivatkozásait is figyelembe vesszük a teljesebb áttekintés érdekében (Nagyhegyi, 1983).

1. Carl Frey (1969) egy tanulmányában majdnem egyenlőségjelet tesz a német tanterv és curriculum kifejezés közé, mert mindkét kifejezést használták (használgák) a német nyelvterületen. A neveléstudomány szaknyelvében azonban Robinsohn óta a curriculumot használják.

2. Ugyanezt állapítja meg egy alapfogalmakat taglaló mű – a *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache* – (Ipfling, 1975. 57–63. o.), mely szerint a curriculumot „lényegileg azonos vagy hasonló jelentéssel használják a tanterv, oktatási terv (Bildungsplan), tananyagterv (Stoffplan) és irányelvek (Richtlinien)” fogalmakkal (Ipfling, 1975. 57. o.).

A szerző kísérletet tesz a két fogalom közti különbség megértetésére, az átmenetek érzékeltetésére. A következő megállapításokat teszi.

– A cél, a nevelési cél mindig jelen volt a társadalomban, hagyományok útján terjedt, és kifejezetten nem jelölték meg. A tantervekben azóta szerepel, mióta a társadalom megosztott és a „hagyományos formákat kétségbe vonták”, majd tudatosan kitérték a célokat, hogy az eredményes nevelést biztosítsák.

– Ugyanez vonatkozik a művelődési tartalmakra a „rendileg tagolt iskolarendszerek” vonatkozásában is, ahol a „célprogramok” világosan megjelentek. Az oktatás így vált fokozatosan tervezetté és súlyponti feladattá.

– A hagyományos tantervek azonban nem adtak lehetőséget az „egyéni súlypontképzésre” a tanulók tekintetében, és az aprólékos tartalmi célkitűzések addig korlátozták a pedagógus „cselekvési szabadságát”, amíg „újabbban a tanterveket tudatosan irányelvekként fogalmazzák meg” (Ipfling, 1975. 58. o.).

– Habár a tantervek tartalmazznak módszertani és szervezeti intézkedéseket, mégsem lehet szó „a célokkal és utakkal való közvetlen kapcsolatáról, didaktikai és módszertani javaslatokról”.

– A tantervet mindig állami hatóság írja elő, ezért „eljárástechnikailag ésszerűtlenül [sok áttétellel] keletkeznek”.

Előbbiekből következően a curriculumok céljai lehetnek:

a) nagyobb individualizálás elérése (rendi tagozódások áthidalása, áteresztőképesség az iskolafokokozatok között stb. révén).

b) Míg a tantervek a lényegét illetően tananyagjegyzékek, addig a „*curriculumok a tanulás céljára orientáltak*”. Vagyis a „tananyagjegyzékeket tanulási célszekvenciák váltják fel”. Ezek a tananyag céljai mellett „összehangolják a szándékokat és tartalmakat”.

c) Érdemes hosszabb idézettel (*Ipfling*, 1975. 57–63. o.) – kiemeléseinkkel – bemutatni a curriculum egyéb, a tantervtől eltérő jellemzőit:

„A hagyományos hierarchikusan felépülő tantárgyrendszer (Fächerkanon) felváltása a tapasztalati-tudományos alapon meghatározott korszerű tanulási célokkal, a tanulás alapvetően tudományos beállítottsága, a szociális tanulás hangsúlyozása, valamint a példaként felvett esetekből szerzett ismeretek, képességek és készségek transzferálhatóságának a kérdése. Ezen túlmenően egy curriculum a tanítás közvetlen módszereire és a tanultak ellenőrzésére vonatkozó megállapításokat is tartalmazza.” (*Ipfling*, 1975, 58. o.)

A különbségek alátámasztására *Zeichmann* idézi a szerző, aki az elhatárolást abban látja, hogy míg a tanterv „célokat, tartalmakat, anyagokat és módszertani utasításokat ad, addig a curriculum a „tanítási célok megfogalmazását, kidolgozását és kipróbálását a maga összességében” tárja fel.

d) Egy következő különbség, hogy a curriculumot nem állami hatóság írja elő, hanem „politikai, elméleti és gyakorlati erők szabályozott eljárása során kialakult” demokratikus együttműködéssel állítják össze.

A „Strukturplan für das Bildungswesen” munkára hivatkozva azonban *Ipfling* (1975) a curriculumok mellett a tanterv egy módosított formájának is szükségét látja, és pedig: „A tanterv a curriculum irányt megszabó szerepe mellett sem válik feleslegessé, csupán más szerepet kap. A tanterv segítségével határozzák meg valamely iskola egységes curriculáris programját és alkalmazzák a tanítás szervezésére.” (*Ipfling*, 1975. 63. o.). (Bővebb kifejtés híján úgy látjuk, hogy itt a Richtlinien szerepének a megtartásáról van szó.)

A szócikk ismertetése alapján igen jól érzékelhető a fokozatos elkülönülést jelző egyes elemek megjelenése, de a tantervről, mint egységességet biztosító tényezőről nem mond le. Ez a „felemáság”-nak látszó tényező adja a lehetőségét annak, hogy a hagyomány és a megújulás oly gyakran megnyilvánuló egysége és óhaja a neveléstudomány, de egyúttal az oktatáspolitikai kontrollja révén is megvalósuljon.

E részletes bemutatás után célszerűnek látszik most már további olyan curriculum-elemeket is megkeresni más német munkákban, amelyek egyértelműbbé teszik a róluk alkotott eddigi képet. Még ugyanennél a munkánál maradván (*Ipfling*, 1975. 58. o.) a curriculum két értelmezéséről olvashatunk.

A curriculum „egy tanulási célra tekintettel körülhatárolt tanulási folyamat tartalmi és didaktikai programját jelenti. Másfelől a curriculum fogalom a tanulóra is vonatkozik, aki a meghatározott programot a tanulmányi cél érdekében »végigfutja«,».

Ez a megfogalmazás megközelítően – szűkebb értelmezésben – az előbbi c) ponttal mutat egyezéseket, ezért érthető, hogy a curriculumkutatás központi feladata Möller szerint a tanulás tervezése, szervezése, ellenőrzése (Odenbach, 1974. 114. o.).

3. *Robinsohn* szerint (Frey, 1979) amit a tanterv nem fejez ki pontosan, vagy csak részben, azt a curriculum megteszi. Mi a lényege ennek a pontosításnak, a curriculum hatókörének? Odenbach (1974. 114. o.) Lexikonja az alábbiakat említi meg, melyben a Német Oktatási Tanács Struktúratervét is felhasználja (Odenbach, 1974).

– Az oktatási célok pontos leírása a kvalifikációk (értelmezését lásd később a 7. pontban) lehetőségeivel.

Az ismeretanyag rendje évfolyam és iskolatípus szerint, melyek

– összehangoltak – tehát megtervezettek – természetesen a célokkal, a különféle taneszközökkel, tanítási eljárásokkal, módszerekkel, s nem utolsó sorban

– az eredmények ellenőrzésére szolgáló eszközökkel.

– Végül a curriculumhoz tartoznak azok az intézkedések, melyek a pedagógus-képzésben és -továbbképzésben feltétlenül érvényesítendőek.

Ez a megfogalmazás lényegében egybevág a magyar Pedagógiai Lexikonban leírtakkal, csak nem olyan plasztikus. A tervezés kissé háttérben van. E szócikkben az „összehangoláson” értjük a tervezést, szervezést.

4. *Karl Frey* (1969. 1–2. o.) a curriculum körülírásában az alábbiakat fogalmazza meg:

A curriculum „az oktatás szisztematikus ábrázolása meghatározott időszakra, mint több dimenzió konzisztens rendszere, a tervezés optimális megvalósítása és az eredmény ellenőrzése az oktatásban”.

Frey itt a jellemzők közül a szándékokat emeli ki, mint *Möller*. Szisztematikus, konzisztens rendszer a tervezéstől az ellenőrzésig. Rövid megfogalmazás. Megintcsak a tervezés, szervezés, ellenőrzés hármastagolásában, ahol a szervezés benne foglaltatik a konzisztens rendszer tervezésében is.

Frey egyes esetektől eltekintve a curriculumot keretnek tekinti, ahol a tanár dolga a „tanítási egységek tervezése”, a differenciált részletekre bontás, melyet a (tanár) számára a curriculum előír, általában tervezési és végrehajtási struktúrákban. (Ez is a nyílt curriculum irányába hat.)

Megállapítja továbbá a szerző a curriculum négy *dimenzióját*.

– Funkciók a képzési, tanulási célok megállapításánál.

– Tartalmak (tantárgyak, oktatási témák).

– Tartalmi struktúra (didaktikai struktúra, az oktatás céljára vonatkozó formalizált tartalom).

– Az oktatás szervezése (tanulási eljárás, segédeszközök).

(Ha a magyar tantervet nézzük, akkor a fentiek, sorrendben megfelelnek a cél, tananyag, feladatok, módszerek felosztásnak.)

E dimenziók helyett struktúrákat és szerkezetet említhetnénk. *Frey* megállapításai azonban kétféle megközelítésben tárgyalják a curriculumot. Egyrészt a curriculumban érvényre jutó szándékokat, másrészt a szándékok megvalósulási formáit a szerkezetben (a fenti négy pont szerint). Lényegét tekintve azonban egybecseng az eddig bemutatott curriculumfelfogásokkal.

5. A *Handlexikon der Schulpädagogik* (*Ascherleben* és *Hohmann*, 1979. 36–42. o.) a curriculum jelentésváltozatára hívja fel a figyelmet, mert az sem formailag, sem tartalmilag nem határozható meg egyértelműen.

Beuchamp nyomán hármas értelemben lehet használni a curriculum fogalmát, ahol az első még hagyományosnak tekinthető, a második az összefüggéseiben tervezhető, míg a harmadik elméleti megközelítés.

– Az első a tantervértelmezéshez legközelebb álló, *didaktikai dokumentumként* fogható fel, amely csupán *információkat* ad a „tanítás, tanulás tartalmáról, eljárásáról, szervezeti és ellenőrzési formáiról”.

– A második a curriculum, mint szervezeti rendszer, mely a „keretfeltételeket és folyamatokat” mutatja be.

– A harmadik széles értelemben egy *neveléstudományi kutatási terület*.

Risse (*Ascherleben* és *Hohmann*, 1979. 36. o.) a következő aspektusokat mutatja ki a curriculumfogalmak elemzése nyomán: tárgyi-időbeli hatály, tanítási gyakorlattól való távolság, termékre vagy folyamatra orientáltság, lehetséges résztvevők, a kötelező erő foka. Szerinte ez a curriculumot kialakító tényezőrendszer.

A szűkebb értelmű komponensek (uo. 36. o.):

– a kész curriculum jellege és megjelenési formái (például keret-irányelvek, tankönyv, cselekvési előírás, tanítási terv);

– „magának a curriculumnak komponensei (célok, tartalmak, módszerek, szervezeti formák, ellenőrzési formák) és azok egymáshoz való viszonya”;

– „a folyamat szakaszai (például tervezés, szerkesztés, megvalósítás, terjesztés, kiértékelés)”. (Ezek már továbbvezetnek a konkrét curriculum kialakításának kérdésköréhez.);

– „a curriculum funkciói (például irányítás, ösztönzés, a tanítás segítése)”. (Ez a tanítási eljárások témájához tartozik.)

E komponensek keverednek egymással, mert hol a curriculum komponenseire, hol pedig a curriculumot meghatározó tényezőkre utalnak. Minket itt az előbbi érdekel, de ez a lexikonban csak utalásszerűen van jelen, bár az előbbieken jelzett lényegi elemek szerepelnek. Legfontosabb megállapításnak az látszik, hogy a curriculum *szervezeti rendszer*, melyben a folyamat egyes szakaszaiban a célok, tartalmak, módszerek, szervezeti és ellenőrzési formák jelen vannak és a curriculum funkciói érvényesülnek.

6. *Doris Knab* (1977. 170–173. o.) a *Wörterbuch der Pädagogik* c. munkában egyértelműnek találja a tanterv és a curriculum elhatárolódását. A célok, melyeknek meghatározása többértelmű, az ismeretanyag, a tanítási alapelvek nem elegendőek, nem adnak kellő alapot a tanítás tervezésére, a hatékonyság ellenőrzésére. Ezért a curriculumokban „megalapozott összefüggést követelnek a célok, az azokkal kapcsolatos tapasztalatok és

megvalósítási lehetőségek között, lehetőleg az eredmény ellenőrzését segítő eljárásokra is kiterjedően”.

Idáig egyértelmű a különbség. A megvalósult curriculum is más- és más formát ölthet, megfogalmazást kaphat, attól függően, hogy milyen az *oktatástervezés mértéke*, s hány befolyásoló tényező jelenik meg, kap szerepet.

„A fogalom meghatározása mindenkor eldönti a curriculum szerepét a curriculum és a társadalom, illetőleg a curriculum és a tanítás közötti viszony tekintetében.”

E leírásban világos megfogalmazást kap a tanterv és a curriculum közötti különbség, de a curriculum sokarcúságának okaira is rávilágít. Vezérgondolata: az összefüggésekben való gondolkodás. Ezt érthetjük a *Möller-féle* tervezésre, szervezésre, ellenőrzésre.

7. A curriculum fogalmát elemzi még a *Wörterbuch der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* szócikke is. (*Schwendtke*, 1977. 54–57. o.) A szerző párhuzamot von a didaktikai- és curriculumviták között abban a tekintetben, hogy egyik sem tud egyértelmű meghatározásokkal szolgálni, s némely tekintetben fedik egymás területeit.

„A curriculum tartalmának és struktúrájának meghatározásához a közös alapot a *tanulásnak elsődlegesen materiális aspektusa*” adja, továbbá „a curriculumot általában az *iskolai és iskolán kívüli tanulási folyamatok* szervezetét meghatározó tényezőnek tekinthetjük. A curriculum nyilatkoztatja ki, hogy milyen oktatási célokat kíván a társadalom megvalósítani és milyen utak vezetnek el ahhoz.” Ilyen értelemben a curriculum *gyakorlati* jellegű, mert „lehetővé teszi az *életben előálló helyzetek megoldásához* és megváltoztatásához szükséges magatartási formák és képzettség elsajátítását.” (Kiemelések H. N.)

Két nézetet látunk itt megjelenni. Az egyik a tanulás révén szerzett tapasztalatok összességében, a másik a mindennapi élet tapasztalatai és evvel a „pedagógiai tapasztalatok összességében” látja a curriculum irányultságát. Ez ugyan igen finom megkülönböztetésnek látszik, mégis, a csupán tanulásra szűkített megközelítés „korlátozott curriculumkoncepcióhoz” vezet.

A szócikk szerzője a hetvenes évek vitáinak eredményeként a curriculum három kritériumát említi meg:

a) „Az oktatás céljai és a szervezhető kvalifikációk, valamint azok részletes leírása.”

A kvalifikáció (Qualifikationen) értelmezése, miután német nyelvhasználatból vesszük át, némi magyarázatra szorul. A kvalifikáció szó többértelmű (minősítés, értékelés, képesítés, rang). A *Pedagógiai Lexikon* szerint „a tanuló teljesítményeinek, magatartásának (legáltalánosabb értelemben egész személyiségének) jellemzése” (Nagy és Kiss, 1978. 3. köt. 174. o.).

A curriculumoknál a különböző helyzetek, élethelyzetek megoldásának eszköze a kvalifikáció és ezért szerepe is fontos. Ismeretek, belátások, készségek és magatartások stb. nélkül nem lehet ennek az első pontnak eleget tenni. Tehát a tanulónak ezeket a tulajdonságokat birtokolnia szükséges, és kell, hogy azok jellemezzék őt. Egyfajta képessé tevés: képesítés, képzettség, szakképzettség. Mindegyik szó külön-külön megfelelne, de hordoz egy másik közhasználatúbb értelmet is. Ezért látszik célszerűnek a német (azaz a latin) szó átvétele használata.

b) „Az évfolyamok vagy iskolatípusok szerint elrendezett ismeretanyag.”

c) „Az oktatás szervezete és módszerei, amelyek szerint az egyes tantárgyakban a speciális célkitűzéseknek megfelelően az ismeretanyag feldolgozása végbemegy.” (Itt utal a szerző a didaktikával való azonosságra, amely nézetek jelentkeznek a tantervelmélet és a didaktika, sőt már a tantárgypedagógia területén is.)

8. Végül a német területről utolsónak a *Köck – Ott*-féle (1976. 243–244. o.) *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht* megállapításait tekintjük át.

Utal arra, hogy a curriculum még mindig nem tudta a tanterv szót kiszorítani a mindennapi szóhasználatból, és ez a kettős használat megmarad. Míg a tanterv részletes jegyzéke a tananyagnak, de tartalmakat „utalásokat [adhat] és különféle javaslatokat tehet a tanítás belső differenciálásához, addig a curriculumoknál „a tanítási és tanulási célok s a teljesítménymérés áll előtérben”.

Köck és *Ott* munkája tartalmaz még egy érdekes megállapítást *Dauenhauer* nyomán. Nevezetesen, hogy a tantervet (curriculumot) „az egész didaktikai horizont tömörítéseként” kell értelmezni. A tanterv öt területre épül fel: (1) A tananyag szerkezetana. (2) Az emberrel foglalkozó tudományok. (3) Az oktatásemélet. (4) Az oktatás szervezeteire vonatkozó elképzelések. (5) A módszertan.

Ezek nyomán a tanterveknek az alábbi feladatokat kell megoldaniok: (1) A tananyag kiválasztását és terjedelmének megállapítását. (2) Az oktatás értelmének leírását. (3) A tananyag sorrendjének meghatározását. Az anyag összehangolását.

Ezt a részt két okból is idéztük. Egyrészt, hogy utaljunk a tanterv és a didaktika funkcióinak már korábban említett, s itt nyíltan vallott hasonlóságára, majdnem elmosására. (Ezt jelzi a „tömörítéseként” szóhasználat.) Másrészt e pontok felsorolása mutatja, hogy mindaz, ami a tantervben benne van, az a curriculumban is megtalálható. De a curriculumban, mint idéztük, „a tanítási és tanulási célok, a teljesítménymérés áll előtérben”. Azonban ez a meghatározás is csak egy része az igazságnak.

E fenti nyolc megállapítást a tanterv és curriculum lényegéről alá lehetne támasztani még *Mialaret* (1981)², *Péché* (1982)³, *Fehér* (1976)⁴ nyomán más országokbeli példával (*Hirst*⁵, *Kerr*⁶, *Dave*⁷, *Cooper*⁸), de úgy véljük, a jellemző jegyek a német példák segítségével is kirajzolódtak.

² *Mialaret* két szempontra hívja fel a figyelmet curriculum értelmezésében. Az egyik, hogy az elsajátítandó ismeretek listája „a tanulási folyamatoknak és az oktatási szakasz értékelésének” logikai struktúráját kövesse. A másik szempont a többféle alkalmazási lehetőség (adott tantárgy vagy egy vagy több iskolai ciklus programja, nevelési tevékenységek leírása (eszközök, módszerek) stb.).

³ Amerikai szerzők nyomán *Péché Mária* (1982) az alábbiakat írja le: A szervezett oktatási forma az iskolarendszerű oktatás (formal education) eredményeként egyre inkább átgondolt, tervszerű a törekvés arra, hogy a tanuló viselkedését megváltoztassák, „belenevelve a beigazolódott viselkedési mintákat (tudás, készségek, szokások, fogékonyság, értékelő állásfoglalások)”. A hagyományos szillabushoz képest a tanulói és tanulási szempontok nagyobb hangsúlyt kapnak.

⁴ Néhány angolszász megközelítésre utal *Fehér Katalin* (1976). Ő is a curriculumértelmezés sokarcúságát említi, s példaként három szerzőt idéz: *Hirst* a cél, *Kerr* az ismeretek és az iskolai munka tervezése szempontjából közelíti a fogalomhoz. *Dave* azonban mindkettőt megemlíti, kiegészítve más tényezőkkel is. (l. még az 5–7. sz. jegyzeteket.)

⁵ *Paul Hirst* szerint a „curriculum olyan előre eltervezett iskolaprogram, amelynek segítségével a tanulók elérhetnek bizonyos kitűzött oktatási célokat”.

A tanterv és curriculum lényeges elemei. Összegzés

Előre kell bocsátani, hogy az ismertetett szerzők, szótárak, lexikonok, tanulmányok megállapításai nem engedik meg azt, hogy egy határozottan körülírt definíciót adjunk. Az értelmezések többnyire egyfajta *irányt* jelölnek meg. Ezek értelmezése szerzőnként eltér. Van okunk rá – a fenti elemzések nyomán is –, hogy az értelmezések „Janus”-arcúságát állapítsuk meg. A következőkben azonban szeretnénk néhány konklúzióra is jutni, melyek igazolják a fejezet elején vázolt bizonytalansági tényezők valóságát.

1. A tanterv és curriculum fogalma *nem választható szét mereven egymástól*. A tantervtől sem lehet eltagadni a curriculum jellemzőit, de mértékben, megvalósulásban eltérnek egymástól. A tanterv is tervezett, figyelembe veszi az oktatási folyamatot, feltételezi az ellenőrzést, számonkérést, és lehetőséget ad a célok lebontására különböző formákban. (Irányító tanmenet, tananyagbe(fel)osztás, régebben helyi tantervek, nevelési terv stb.), de *más minőségben*. E minőségi jellemzők adják a két fogalom közti *műfaji különbséget*.

2. A curriculum végeredményben *történetileg* a tantervre *építkezik*, abból nő ki, attól tolódik el, s alakul át más minőséggé, melynek meghatározó jegyei már széles *társtudományi kapcsolatokat feltételeznek*. Ez adja irányultságuk, elméleti megalapozottságuk sokféleségét. A *szociológiai aspektusok* a szocializációs folyamatokra (társadalomba való (be)illeszkedés, értékek, normák kérdésköre stb.) irányítják a figyelmet. Több elméleti iskola a személyiségelméletre és az oktatáslélektanra van tekintettel. Ezek a *pszichológiai aspektusok*, a szélsőségesen gyermekközpontú szemlélettől, a személyiség, mint társadalmi-pedagógiai kategória felfogásáig sok mindenre kiterjednek. Ideértjük a behaviorizmus pozitív és negatív, a gyakorlatban is megnyilvánuló jelentkezéseit. A *rendszerelmélet* hatásáról, térhódításáról és jelentőségéről sem felejtkezhetünk el. A *politikai aspektusok* a politikaelmélet (népszerű nevén a politológia) szempontrendszerét, a demokratikus egyeztetés szabályait veszik figyelembe, és teszik ellentmondásossá az amúgy sem tiszta képet.

Mindezen aspektusok figyelmen kívül hagyása a célrendszer torzulásaihoz vezethet.

3. A *neveléstudomány nehézségei*. Természetesnek fogható fel, hogy a *neveléstudomány*, mint a tanterv- és curriculumelméletet is magában foglaló tudomány, a hagyományos formákkal (például a tanítási óra, annak szerkezete) nem birkózhat meg a reáháruló feladatokkal. Miután a célrendszer felől (a társtudományok révén is) számtalan tényezőt kell(ene) figyelembe vennie, ezért a hagyományos felfogások, különösen az ér-

⁶ John F. Kerr megfogalmazásában „a curriculumba minden olyan ismeret, illetve ismeretszerzés beletartozik, melyet az iskola tervez és irányít”, függetlenül attól, hogy az hol történik.

⁷ Dave-nél a curriculum „az egész iskolai program jelölésére szolgál. Magában foglalja az eltérő szintű célokat, a tananyag tervezését és a gyakorlatba való áttételét, a tanítási-tanulási folyamatot, a módszereket, az anyagokat és értékelésüket”. Dave-hez hasonló felfogást mutat Wheeler, Eisner, Taba, Cronbach.

⁸ Cooper és Landsheere (1979. 65. o.) idézésében – a curriculumok tág értelmezését adja: „Minden pedagógiai tevékenység, amely [például] az algebra tanításának új módszerétől az új órarendek elfogadásáig mindent magába foglal.”

tékelméleti megközelítések nem adnak egyértelmű választ a felmerülő kérdések tekintetében. Nincs egységes elbírálási, értékelési alap. Ezért terjedt el az *értéksemlegesség* elve, mely csak látszólag kerüli ki a problémákat. Ez is egyik oka volt a különféle taxonómiák kialakulásának. Viták zajlanak a neveléstudomány szerepéről, helyzetéről: a didaktikának és az oktatásméletnek, illetve a tantervméletnek egyezéseiről, különbözőségeiről, az oktatási folyamat és a curriculum azonosságáról, eltéréséről. Tanárnak vagy tanulóknak szóljon-e; az oktatás újabb szabályozásáról, avagy kötetlenebb formák megvalósulásáról beszéljünk-e? Személyiségfejlesztés, avagy individualitás érvényesüljön-e? stb. stb. Mindenképpen a neveléstudomány még sok kérdés kidolgozásával maradt adós, és ez a curriculumértelmezésekre is rányomja a bélyegét. Megemlíthetjük még azt is, hogy a neveléstudománynak a társtudományokhoz való viszonya is elég labilis, miután a társtudományok sem rendelkeznek egységes felfogással.

4. A *curriculum fogalmát* úgy tudjuk viszonylag könnyebben leírni, hogyha mindenkor utalunk a tantervvel való különbözőségére, feltételezve a már korábban leírt egyezéseket.

Az idézetekből egyértelműen adódó jellegzetességeket figyelembe véve, a következő fogalomleírás látszik elfogadhatónak. Zárójelben említjük meg az előforduló szóhasználatokat, melyek egyúttal egy-egy „iskolához”, irányzathoz is tartozhatnak.

A curriculum: az oktatási (tanítási, tanulási, képzési) célok leírása a tartalom figyelembevételével. Ez a tartalom (ismeretanyag, tapasztalatok, tantárgyak) *összehangolt* a különböző tanítási eljárásokkal, szervezeti formákkal, taneszközökkel (médiával), módszerekkel, nem különben a hatékony ellenőrzéssel, értékeléssel. A tartalom (a tananyag) elrendezése ennek szellemében lehet strukturált (évfolyamok vagy nagyobb egységek elrendezésében, avagy az adott szaktárgyi struktúrához igazodva), vagy célszekvenciákban megállapított tananyag(jegyzék), mely különféle taxonómiai rendszereket hív segítségül.

Továbbá: a curriculumban az oktatási folyamat szervezése (megalapozása) áll előtérben, mint komplex egység. E szervezés kétfelé mutat: az egyik egy előtte megvalósuló tervezést feltételez, a másik, a folyamat végén szükséges ellenőrzést veszi célba. A tervezés biztosítja az egész feltételrendszer figyelembevételét. (Tanár, tanuló, pedagógusképzés stb.)

A különbség (tantervben, curriculumban) főképp a megvalósulás mértékében, a célok felfogásában (tanulásra, folyamatra, tevékenységre, (vagy ezek kombinálva) stb. orientáltság), azok leírásában (tagolásában, az operacionalizáltság fokában, (generalizált vagy lebontott) stb.), a tanuló szerepének, személyiségfejlesztésének megítélésében mutatkozik meg, s ami igen fontos: az ellenőrzés különféle lényeges változásában, változataiban.

Rövidebb, de általánosabb megfogalmazásban a curriculum *rendszerbe szervezett oktatás*, előre pontosan *megtervezett* (tervek), szempontok alapján, melyek az oktatás különböző területeit, a különböző tartalmak és célok révén összekötik, összehangolják, s az ilyenformán megvalósuló célokat hatékonyan *ellenőrzik*. A hatékonyság előtérbe kerülése egyébként jellemzi a curriculum egészét, összefüggésben a személyiség (individuum) alakításával.

A fenti szakirodalom alapján körülírt curriculumértelmezés lényegében egybevág a magyar Pedagógiai Lexikonban található leírással (Nagy és Kiss, 1976. 1. köt. 225. o.), de az összefüggéseket, egymásrautaltságot az egyes elemek között jobban érzékelteti.

Jóllehet nemzetközi, főként német szakirodalom alapján közelítettük meg a curriculumértelmezést (bár ezek az országok a miénktől eltérő hagyománnyal, sajátosságokkal rendelkeznek), mégis úgy látjuk, hogy végső következtetéseink általában jellemzőek a curriculumra, s hazai fejlesztéseink során ezekre tekintettel lehetünk.

A magyarországi tantervi fejlődés jelen állapotában alapvető fontosságú, hogy a központi tantervek szerepének átalakulásával és a helyi tantervek szerepének máris érzékelhető megjelenésével elméletileg is alátámasszuk és megerősítsük a fejlődés irányát. Megbomlik a központi, zárt, stabil tantervek világa, s egyre több nyílt curriculumra jellemző vonás kerül előtérbe, megteremtve a kellő arányt a két felfogás között.

Irodalom

- Anweiler, O. (1971): Curriculumforschung im Lichte der vergleichenden Erziehungswissenschaft. *Bildung und Erziehung*, 24. 6. sz. 524–531. (Fordítása: Tantervkutatás és összehasonlító neveléstudomány. OPKM D-30547)
- Ballér Endre (1976): Tanterv vagy pedagógiai program? *Köznevelés*, 32. 30. sz. 11–12.
- Ballér Endre (1978): *A tantervelmélet és tantervi reform*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ballér Endre (1991): *Az általános képzés tantervelméleti paradigmái Magyarországon a XIX–XX. században*. Doktori értekezés. Kézirat. Budapest.
- Báthory Zoltán (1983): Curriculum. (Szótár) *Köznevelés*, 39. 41. sz. 28–29.
- Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlat*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Czirák Istvánné (1982): *A francia tantervek fejlődése*. Kézirat. Budapest.
- Dolch, J. (1959): *Lehrplan des Abendlandes*. Zweienhalb Jahrtausende seiner Geschichte. Henn, Ratingen.
- Fehér Katalin (1976): Új távlatok az angolszász curriculum kutatásban. *Magyar Pedagógia*, 76. 1–2. sz. 131–137.
- Frey, K. (1969): Das Curriculum im Rahmen der Bildungsplanung und Unterrichtsvorbereitung. *Die deutsche Schule*, 61. 5. sz. 270–281. (Fordítás: A curriculum funkciója az oktatás tervezésében és a tanítás előkészítésében. OPKM D-19.552)
- Hameyer, U., Frey, K. és Haft, H. (1983, szerk.): *Handbuch der Curriculumforschung*. Beltz Verlag, Basel.
- Hohmann, M. (1979): Curriculum. Lehrpläne und Richtlinien. In: Ascherleben, K. és Hohmann, M.: *Handlexikon der Schulpädagogik*. Verl. Kohlhammer. (Westermann Taschenbuch 304.) Stuttgart etc. 36–42., 132–135.
- Horánszky Nándor (1985a): *A célrendszer a hazai pedagógiai lexikonirodalomban*. Országos Pedagógiai Intézet Értékelési Központ, Budapest.
- Horánszky Nándor (1985b): Handbuch der Curriculumforschung. (Basel: Beltz Verlag, 1983.) Könyvismertetés. *Magyar Pedagógia*, 85. 3. sz. 320–324.
- Horánszky Nándor (1986): Néhány fejlesztési kísérlet Franciaországban. *Köznevelés*, 42. 1986. 30. sz. 24–26.
- Horánszky Nándor (1987): *A curriculum műfaja és típusai*. Kézirat. Budapest.

Tanterv és curriculum

- Hörner, W. (1979): *Curriculumentwicklung in Frankreich*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Ipfling, H-J. (1975): Curriculum. In: Ipfling (szerk.) *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache* 2. Aufl. Ehrenwirth, München 57–63.
- Kemény Ferenc (1933–1934 szerk.): *Magyar Pedagógiai Lexikon*. 1–2. köt. Révai, Budapest.
- Knab, D. (1977): Curriculum. In: Rombach (szerk.): *Wörterbuch der Pädagogik*. 1–3. Herder, Freiburg, Basel, Wien. 1. köt. 170–173.
- Köck, P. és Ott, H. (1976): Lehrplan. In: Köck és Ott: *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht*. Auer, Donauwörth. 243–244.
- Kőrösi Henrik és Szabó László (1911–1915 szerk.): *Az elemi népoktatás enciklopédiája*. 1–3. köt. Franklin, Budapest.
- Künzli, R. (1978): Planen und Gestalten eines Curriculums. In: Künzli, R.: *Curriculum und Lehrplan*. Minsel, W., München, 13–38.
- Landsheere, G. de (1979): Curriculum. Programme. In: Landsheere: *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation avec lexique anglais-français*. PUF, Paris. 65., 217.
- Mialaret, G. (1981): Curriculum. In: Mialaret, G.: *Lexique Education*. PUF, Paris. 53.
- Nagy Sándor és Kiss Árpád (1976, szerk.): Curriculum. In: *Pedagógiai Lexikon* 1. köt. Akadémiai Kiadó, Budapest. 225.
- Nagy Sándor és Kiss Árpád (1979 szerk.): Tanterv. Tantervemélet. In: *Pedagógiai Lexikon* 4. köt. Akadémiai Kiadó, Budapest. 274–276., 276–278.
- Nagyhegyi Zoltán (1983): *A curriculum és az oktatási cél fogalma az NSZK szakirodalmában*. Összeállítás és fordítás. Kézirat, Budapest.
- Odenbach, K. (1974): Curriculum Lehrplan. In: Odenbach: *Lexikon der Schulpädagogik*. Begriffe von A–Z. Westermann Taschenbuch 131., Braunschweig. 114–115., 297.
- Pécs Mária (1982): *A curriculum felépítésének és készítésének angolszász arculata*. Kézirat, Budapest.
- Ravasz János (1982): *Tantervi problémák franciaországi szakirodalom alapján*. Kézirat, Budapest.
- Schwendtke, A. (1977, szerk.): Curriculum. In: Schwendtke: *Wörterbuch der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. Quelle und Mayer, Heidelberg. 54–57.
- Verédy Károly (1886, szerk.) *Paedagógiai enciklopédia különös tekintettel a népoktatás állapotára*. A neveléstudomány szótára. Athenaeum, Budapest.
- Westphalen, K. (1978): *Praxisnahe Curriculumentwicklung. In die Curriculumreform am Beispiel Bayerns*. Anhang: Der „Curriculare Lehrplan“. 6. neubearb. Aufl. Auer, Donauwörth, München.

Horánszky Nándor

ABSTRACT

NÁNDOR HORÁNSZKY: COURSE PROGRAM AND CURRICULUM

Hundreds of definitions and interpretations of „curriculum” and „course program” are known in pedagogy. The term is different in each country. To some extent criteria are mingled in these definitions; on the other hand, they are not described in their entirety. The difference between the two document types is not always marked. This classification bears greater importance in Hungary now than decades ago because planning a course program of a new type opens new practical vistas. Beyond the compass of traditional course program, „curriculum” has got established. The author endeavours to seize this process on the basis of the definitions given in Hungarian and international (especially German) pedagogy; and with regard to the national situation, he gives the following statements. 1. The terms „course program” and „curriculum” cannot be categorically separated: „course program” bears the characteristics of „curriculum”, nevertheless their realization is different. 2. Historically, „curriculum” is based on „course program”, it grows from the latter, it develops into another quality, presuming a wide range connections with co-sciences. 3. The term „curriculum” can be derived from the departures from the traditional „course program”. 4. In the end, the author paraphrases „curriculum” in a narrow and wide sense, on the strength of analyses in pedagogy.

MAGYAR PEDAGÓGIA 92. Number 2. 193–214. (1992)

Levelezési cím / Address for correspondence: Horánszky Nándor, Országos Közoktatási Intézet Értékelési Központ, H–1051 Budapest, Dorottya u. 8.