

Gergely Gyula:

Tantervelemzés a paradigmaváltás jegyében

(Organisationsentwurf és az 1978-as gimnáziumi tanterv összehasonlító elemzése)

A '90-es évek Nat vitáiban felerősödött az a nézet, hogy a rendszerváltás előtt kiadott valamennyi központi tanterv a diktatúra eszköze volt. Az utóbbi években ugyan már lehetett hallani azt is, hogy van azért különbség a '45 előtti és az azt követő központi tantervek között. A különbségekről azonban csak a tantervtörténeti olvasataink alapján alakíthatunk ki véleményt, konkrét, részletekbe menő elemzést nemigen olvashatunk. A szerző arra keresi a választ, hogy milyen azonosság és különbség van, pl. az Osztrák-Magyar Monarchia területére kiadott központi tanterv, és pl. az 1978-as gimnáziumi, ugyancsak központilag kiadott tanterv között, s egyidejűen azt bizonyítja, hogy az általa kidolgozott komponensrendszer alkalmas eszköz összehasonlító tantervi elemzésre is.

Köztudott, hogy a pedagógiai tevékenység több komponens bonyolult, rendszerbe szerveződő folyamata. Eddigi tudásunk szerint a főbb komponensek közé soroljuk a személyiségfejlődés és fejlesztés, a stratégiai tevékenység, a rendszerszerű, ill. rendszerbe szerveződés, a kompetencia fejlesztés és a kooperativitás (interaktivitás) komponensét.¹ Azt is tudjuk, hogy a tevékenység jellegétől és céljától függ, hogy a szerveződő rendszerben melyik komponens dominál, mint a dolgok, pl. a feladatmegoldás lényegi vonása. Kérdés az, hogy a korábban bemutatott komponensrendszer alkalmas eszköz lehet-e a kutatásban, pl. a tantervi összehasonlító elemzésben. Lehet-e kutatási eszköz (eljárásmód) a pedagógiai tevékenység komponensrendszere? A rendszer e vonatkozású kipróbálására bátorít, hogy az Oktatási Minisztérium felkérésére 2002-ben a pedagógiai tevékenység komponensrendszerét alkalmaztuk a tanulói balesetek statisztikai adatainak az értelmezésekor. Feltételeztem, ha ott működött a rendszer, akkor a tantervi szövegelemzésben is használható eszköz lesz. E komponensrendszer szerint sikerült feldolgozni az Entwurfot² és a 78-as gimnáziumi tantervet, melynek eredményét, a szövegelemzés leírását nem bírja el a lap terjedelme, ezért most csak az összehasonlító elemzés bemutatására vállalkozom, tudva azt, hogy ez a munka így nem lehet teljes, ugyanakkor reménykedem, hogy a komponensrendszer kutatási eszközfunkcióját érzékeltetni tudom.

¹ Gergely Gy.: A pedagógiai tevékenység komponensrendszere

A pedagógiai munka szerves részeként, öt pontba sűrítettem a tanári tevékenység komponensrendszerét, amely pontonként is értelmezhető önálló egységek, de valójában egymásra ható, egymást kölcsönösen feltételező rendszert alkotnak, azaz, a tevékenységrendszer komponensei, és mint ilyenek, önmagukban is komponensrendszerek. Vagyis pl. a stratégiai tevékenységben tetten érhető rendszerszemlélet, a személyiségfejlesztés, a képességfejlesztés, a kompetencia vagy éppen, pl. kompetenciafejlesztés komponensrendszere. Ha a rendszerszemlélet komponensrendszerét emelem ki, akkor abban ugyanúgy megtalálhatók a felsorolt rendszerek. A rendszerszemlélet komponensrendszere két fogalomkört takar. Egyrészt a közoktatási rendszer, benne az iskolai strukturált rendszere és a kapcsolódó szervezeti rendszerek hierarchikus és koherens voltát, azaz *szervezetét*, másrészt az iskolai (csoportok) közösségek és a személyiség (tanító és tanított) valamint az ismeretek *szerveződését*.

Miközben hangsúlyozom, hogy a tanári tevékenység komponensei kölcsönösen feltételezik egymást, hangsúlyoznom kell azt is, hogy a komponensrendszer komponensei a pedagógiai tevékenység szerint *domináns* tényezők. A tanóra megtervezésekor (a tervezésben) a stratégiai tevékenység komponensrendszere dominál, a tanórai tevékenységben már a személyiségfejlesztés jegyében az interaktív partneri kapcsolat, amelyből nem hiányzik a stratégiai jellegű cselekvés sem. *A komponensek törvényszerűen alkotják* a pedagógiai tevékenység komponensrendszerét, jelen vannak a tevékenységben függetlenül attól, hogy tudunk-e erről vagy sem.

Új Pedagógiai Szemle, 2002. 5. sz. 3-13. p

² Teljes nevén: Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich

Rövidebben: Organisationsentwurf (Entwurf)

A tantervelmélet forrásai 12. Budapest, 1990. Kiadja az Országos Pedagógiai Intézet

A tantervek célhierarchiája³

Tantervi küldetés (célfilozófia)

Azonos a két tanterv abban, hogy mind a kettő központilag kiadott tanterv, továbbá abban is, hogy egyiknek sincs – a mai értelemben vett – formális célhierarchiája. Mind a két tantervnek viszont van célfilozófiája és stratégiai célja. Az Entwurf a pedagógiai tevékenységet, a személyi és tantárgytartalmi *együtthatások* rendszerét helyezi a középpontba, annak érdekében, hogy elérje „végső célját *a művelt nemes jellemet*” (Kiemelés tőlem: G. Gy.), vagyis a jellemformálást. Az Entwurf nevelésközpontú tanterv, középpontjában a művelt, öntevékeny, erkölcsi normák szerint élő, jellemes fiatal áll. Ezt olvashatjuk: „A legnehezebb pedagógiai követelmény, amelyet az oktatással szemben állítani lehet, de állítani is kell, az részeinek olyan együtthatása, amely a tantárgyak minden sokfélesége mellett megérleli az egyetlen gyümölcsöt, minden ifjúsági képzés végső célját, a művelt nemes jellemet.” Mert „... mennél nagyobb a politikai szabadság, amely a fiatal férfit az életbe való belépéskor várja, annál inkább szükség van rá, hogy amíg kiskorú, megtanuljon önmagán uralkodni, a belső és külső törvényeknek engedelmessé válni.”⁴ Vagyis minél szabadabb az ember, annál inkább megnő a felelőssége saját magváért és környezetéért, s ennek feltétele a belső rend, a szilárd jellem és az erkölcsi tisztaság. Ezért áll a szabályozórendszer célfilozófiájának középpontjában a nevelés, mégpedig a keresztény erkölcsre nevelés. Ugyancsak célfilozófiai értékű a részek együtthatásának megállapítása, vagyis a tantárgyakban rejlő sokszínű nevelési hatásnak a fókuszálása, személyiségbe szerveződése (ahogy ma mondjuk). A későbbiekben majd látni fogjuk, hogy ez a két tétel áthatja az egész rendszert, annak ellenére, hogy nincs úgy kiemelve, mint cél. Mai szemmel, szokatlan módon a tantervi célmegfogalmazás nem a tanterv elejére, hanem a „Bevezetés az instrukciókhoz” alcím alá került. Mégpedig olyan szép megfogalmazásban, hogy érdemes szó szerint idézni. Ahogy a tantervtörténész írja: „maig érvényesnek fogadhatjuk el a gimnáziumi művelődésnek az Organisationsentwurfban megfogalmazott formális célját:”⁵ „A gimnáziumnak változatos ismeretek bőségét kell közvetítenie tanítványainak a tudás különféle területeiről. Az ismeretek önmagukban azonban sem az egyetlen, sem a végső célt nem jelentik. A gimnázium inkább általános, lehetőleg kiegyensúlyozott műveltség szintjére akarja tanítványait felemelni. A műveltséghez kétségtelen kellenek ismeretek, de a műveltség elemévé csak úgy lesznek, ha nem válnak pusztán holt kincssé birtokosuk lelkében, hanem egyes elemek tiszta felfogása alapján és sokrétű kapcsolatuk közvetítésével – mégpedig mind a tudás azon területén belül, mind a különböző tudásterületek között – a szellem élő tulajdonává válnak, amellyel az szabadon rendelkezhet. Ez az uralom a saját tulajdon felett – mint a szellem legteljesebb öntevékenysége – csak saját tevékenység révén érhető el. Olyan tevékenység révén, amelynek nem szabad csupán követnie a befogadó elsajátítást, hanem azzal szükségképpen lépésről-lépésre együtt halad. Ezért az egész tanterv alapelveül kell elfogadni, hogy az egyes tudásterületen nem önmagában az ismeretek mennyisége, még csak nem is ezeknek az ismereteknek a biztossága tekinthető a teljesítmény egyedüli mértékének, hanem a tanulók saját tevékenysége útján való olyan elsajátításuk, amelyek révén a pusztán tudás valamire való képességgé válik. Csak azoknak az ismereteknek van tartós értéke az életben az iskolai követelmények idején túl is, amelyek a képességek egy ilyen erejévé szilárdultak a maguk területén, s egyúttal ezek azt bizonyítják, hogy az így képzett tanuló akkor is érdeklődéssel és

³ Gergely Gy.: Járjunk a földön, és biztosítsuk a minőséget! II.

A dolgozat II. része tartalmazza a célhierarchiák leírását.

Új Pedagógiai Szemle, 2000. 11.sz. 36-42. p.

⁴ Organisationsentwurf

A tantervelmélet forrásai 12. Budapest, 1990. Kiadja az Országos Pedagógiai Intézet 34-35. p.

⁵ Zibolen E.: Az Organisationsentwurf és a nyolcosztályos magyar gimnázium

A tantervelmélet forrásai 12. Budapest, 1990. Kiadja az Országos Pedagógiai Intézet 12. p.

helyes választás nyomán fog továbbtanulni, ha már az erre irányuló külső készítés megszűnik. ⁶ Tehát a gimnáziumnak változatos és sokszínű ismereteket kell közvetítenie a tudás minden területéről, mégpedig úgy, hogy ahhoz tapasztalatok is társuljanak, ezek a tudás elemek a személyiségben úgy szerveződjenek, hogy egymás hatékonyságát erősítsék, hogy a személyiség részévé váljanak. Ez a folyamat pedig úgy lesz a legeredményesebb, ha a tapasztaláson átszűrődik, ha az ismeretek tapasztalatokkal társulnak, ha a tevékenység részévé válnak. A reprodukív ismeretek fontosak, de nem ez a legfontosabb, hanem az ismeretek alkalmazhatósága, az a képesség, melynek birtokában a fiatal önállóan képes dönteni, „érdeklődéssel és helyes választás nyomán fog továbbtanulni, ha már az erre irányuló külső készítés megszűnik.” Utalás az egész életen át tartó tanulásra is.

A '78-as gimnáziumi tanterv célfilozófiájának a középpontjában a *szocialistaember* személyiségének (az általános iskolában megkezdett) alakítása áll. „A gimnáziumot végzett tanulók iránt támasztott társadalmi követelmények” alcím alatt valamivel többet tudunk meg a kissé utópisztikus céltételezésről. Mégpedig: „A marxizmus-leninizmus embereszménye a mindenoldalúan és harmonikusan fejlett személyiség. Ez az embereszmény korunkban, társadalmunk fejlettségének jelenlegi szintjén fontos *orientáló* szerepet tölt be a pedagógiai tevékenység tartalmának és irányának a meghatározásában.”⁷ Tehát az embereszmény egyenlő a céllal, amely meghatározza a rendszer alanyainak, tanítónak és tanítottnak a tevékenységét. E célfilozófia szerint a tanuló törekvése az embereszmény megközelítése, elérése, vele való azonosulás, a pedagógus feladata az, hogy ennek szellemében tevékenykedjen, segítse és irányítsa tanítványát, hogy elérje kitűzött célját. Felelőssége, hogy ehhez biztosítsa a feltételeket, szaktudását latba vetve, személyes példát mutatva orientálja a tanulót, a gimnázium pedig „fejlessze ki a tanulóknak az önművelés, önnevelés, önmegvalósítás igényét és képességét.” Figyelemmel persze arra, hogy „korunk fő kérdéseire s az embert közvetlenül érintő 'személyes' kérdésekre is *csak a marxizmus-leninizmus elvi alapján adható hiteles válasz.*”⁸ (Kiemelés tőlem: G. Gy.) Hát, ha csak egy hiteles válasz adható még a személyes kérdésekre is, akkor ezeket a válaszokat célszerű elfogadni és az önművelést, legfőképpen a közösségi önnevelést ebben az irányban elfogadóan folytatni. Ideológiailag elvárt tehát, hogy „A közösségi nevelés folyamatában, a közösségi tevékenységek rendszerében formálódjék és bontakozzon ki a tanulók személyisége; jusson ebben jelentős szerepe a KISZ-nek.” ... A fiatalok „legyenek képesek meghatározott fokú önálló életvitelre”, ennek érdekében „azt a meggyőződést kell bennük érlelni, hogy a továbbiakban fejlődésük iránya, üteme nagymértékben önmaguktól függ.”⁹ Tehát a közösségben nevelt fiatal mindegyike a szocialista embereszményre fókuszál, az ideális elérésére törekszik önmaga fejlesztésében. A célfilozófia tehát orientál, közösségben egységesíti a törekvéseket.

„Ez az embereszmény” ... „fontos *orientáló* szerepet tölt be a pedagógiai tevékenység tartalmának és irányításának a meghatározásában.” Tehát szabályozza a rendszer alanyainak a tevékenységét, ugyanakkor „Az ideológiai, politikai alapozású célok (amelyek többször közvetlenül is befolyásolták az egyes tantárgyak anyagát), ... a dokumentum tartalmában sem tudtak összhangot teremteni.”¹⁰ „A közösségi nevelés folyamatában, a közösségi tevékenységek rendszerében formálódjék és bontakozzon ki a tanulók személyisége,”

⁶ Entwurf 1. § Wien. gedruckt in der kaiserlich-königlichen Hof- und Staatsdruckerei. 1849.

⁷ U. i: 20. p.

⁸ U. i: 133. p.

⁹ A gimnáziumi nevelés és oktatás terve

Jóváhagyta és a bevezetést elrendelte az oktatási miniszter 124/1978. (M: K.) OM számú utasításával Tankönyvkiadó Vállalat, ISBN 963 17 3846 9 13. p

¹⁰ Ballér E.: Tantervméletek Magyarországon a XIX-XX. Században A tantervmélet forrásai 17. Országos Közoktatási Intézet 1996. 147. p.

gazdagodjon ismerete, táguljon világnézete, fejlődjön képessége, alakuljon magatartása és formálódjon ízlése. A tanuló fejlődjön harmonikusan, legyen egészséges, edzett, munkabíró, állóképes és éljen a szocialista erkölcs szellemében. A tanterv nem értelmezi a szocialista erkölcs fogalmát és nem tesz említést a jellemtulajdonságok fejlesztésének szükségességéről sem. Ezzel szemben tudjuk értelmezni az Entwurf keresztény erkölcsi felfogását, és azt is értjük, hogy mit ért művelt szilárd jellem alatt.

A 78-as tanterv visszatérően sokat használt fogalma a harmonikusan fejlett, sokoldalú embereszmény. A testi-lelki harmónia kialakításának és fejlesztésének igénye a görög testkultúráig vezethető vissza (gümnaszion = testgyakorlólhely), s azóta is visszatérő fogalom a szakirodalomban és a tantervek szóhasználatában. Lehet azt mondani, hogy általános érvényű cél és követelmény. Más kérdés az, hogy az intézményes neveléssel szemben támasztott igények egyre inkább a szellemi terhelés irányába tolják el az iskola szolgáltatási rendszerét, és az intézmények egyre kevésbé tudnak megfelelni az ugyancsak preferált igénynek, a felhívó fizikai aktivitásnak: *vagyis csorbul a harmóniára törekvés nemes szándéka. A sokoldalú képességfejlesztés célja is sérül*, részben az előzőek miatt, másrészt a 78-as tanterv tartalmi szerkezeté miatt. Furcsa ellentmondás: miközben örvendetes, hogy a tanterv az oktatáspolitikai szorításában, a szűkre szabott lehetőségek között rést talált és a fakultációs rendszer bevezetésével (a kötelező és a választható tanítási anyag lehetőségével stb.) oldotta a tanterv merevségét, ugyanakkor már a heti egy órás pályairányítással, de még inkább a fakultációval, arra orientálta a tanulókat, hogy főleg a felvételi tantárgyakat tanulják, „mintha a nyelvész, a vegyész vagy a biológia szakterületnek a szakértőivé akarnánk őket képezni.”¹¹ Tehát *nem csak harmonikus testi-lelki fejlesztésről nem beszélhetünk, hanem sokoldalú műveltség megalapozásáról, széleskörű tanulói kompetencia fejlesztéséről sem. Következésképpen, a fakultáció, mint rendszerbeli lehetőség, ellene hat a célfilozófiában megfogalmazottak kiteljesedésének.* Sokkal inkább korlát közé tereli a leendő felnőtt tevékenységét, beszűkíti kompetenciakészletét, minthogy nyitottá tenné, pl. a rekreáció szempontjából is igen fontos önművelés, az általános műveltség felé. Ez esetben is azt tapasztaljuk, hogy a *célfilozófia nem működik szabályozó rendszerként*, s ez tanterv szerkezeti probléma, legvégül a közoktatási rendszer jellemzője.

A '78-as gimnáziumi tanterv célfilozófiában hangsúlyozott, hogy a gimnázium „fejlessze ki a tanulóban az önművelés, önnevelés, önmegvalósítás igényét és képességét.” A jól megfogalmazott konkrét célok közé néhány, a mai szemmel nézve, egy-két bizonytalan célmegfogalmazás is került. Ilyenek, mint szocialista erkölcs, szocialista hazafiság. Ma már hiába is keresnénk, pl. a Magyar értelmező kéziszótárban ezeket a szavakat, de a szocialista ember fogalmát sem találjuk a címszavak között. Olvashatjuk viszont: „Az ’eszménypedagógiák’ túlhangsúlyozták az eszmény szerepét, és kevésbé szembesítették a meglévő adottságokkal, ezért könnyen elvesztették hitelüket. Még inkább utópisztikus jelleget adott egyes pedagógiai rendszereknek – köztük a vulgarizált marxizmus pedagógiájának – az embereszmény és a nevelési cél közvetlen azonosítása.”¹² Nem csak arról van tehát szó, hogy kimentek a divatból, hanem arról is, hogy ezek, a kreált szókapcsolatok mindig is bizonytalan jelentéstartalmúak voltak. A politikának megfelelés automatizmusába beépülve, mechanizmusként működtek a beszédben épp úgy, mint a leírt szövegben, bár

¹¹ Csapó B.: A tudás és a kompetenciák (a konferencián elhangzott előadás)

Íme a továbbtanulási verseny, a felvételi vizsgakövetelmények visszahatása a szabályozórendszerre, s ezen keresztül az iskolai gyakorlatra. Holott pedagógiailag semmi nem indokolja, hogy a tudást alkotó szakértelem, műveltség és kompetencia szerveződő rendszeréből a szaktudást ilyen mértékben kiemeljük, erre orientáljuk a befogadó tanulói kapacitást. Ennek a tantervi koncepcióit feltétlen le kell vonni! (Mit köztudott az érettségi és a felvételi vizsgakövetelmények közelítésére máz vannak erőfeszítések.)

A tanulás fejlesztése Az Országos Közoktatási Intézet szakmai konferenciája 2002. október 4-5.

Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2003. 65-74. p.

¹² Pedagógiai Lexikon A-H, Keraban Könyvkiadó Budapest, 1997. 418. p.

jelentéstartalmuk minden bizonnyal mégis gazdagabb volt, mint napjainkban, amikor gyerekeink már nem is értik, hogy mit jelölnek, mit jelentenek.¹³

A minduntalan előforduló jelző nélkül sokkal inkább érthető és leképezhető lenne a tanterv küldetése, a szocialista embereszmény azonban *misztifikálja, valószínűtlenné teszi a tanterv egész célfilozófiáját*. Ebből következően aligha bírt mozgósító erővel, formálisan is megfogalmazott céljával ellenkezően, nem vagy alig hatott orientálóan a pedagógiai tevékenységben. Szemben az Entwurf formális céljával, ahol pontosan és nagyon szépen megfogalmazott a gimnázium célja és a tanterv funkciója, pl. az „*együtthatások*” rendszere (a tanárok együttműködésétől, a tananyag tartalmi kapcsolódástól az elsajátíttatásig).

A tantervek stratégiai céljai

A két tanterv stratégiai célja szinte szó szerint megegyezik, bizonyosságul annak, hogy a gimnázium funkciója a több mint 150 év alatt sem változott. Ma is ennek az intézménytípusnak célja az általános műveltség megalapozása és a továbbtanulásra vagy a munkába állásra való felkészítés, amely az utóbbi években kiegészül az egész életen át tartó tanulás képességének a megalapozásával. De mint láttuk ez sem egészen új, hiszen az Entwurf küldetésében erre is van utalás. Az Entwurf a tanterv stratégiai céljának a leírását két pontban elintézi, a '78-as tanterv még ezen túlmenően, tovább pontosította a célokat a továbbfejlesztendő műveltségre, a dialektikus és történelmi materializmusra, a szocialista emberre jellemző tulajdonságokra, a szocialista hazafiságra, az internacionalizmusra, a becsületes munkavégzésre, a politechnikai szemléletre, az esztétikum igénylésére, a testi egészségre, edzettségre és szocialista társadalom építésére vonatkozóan. A kiegészítésekkel gazdagodott a tanterv stratégiai célja, ugyanakkor a jelzős szerkezet beszűkíti a célok tartalmát. Mondhatnánk azt is, hogy a jelzők elhagyásával egyértelműbbek lennének a célok.

Mindkét tantervben a tantárgyak tartalma a célok leírásával kezdődik. A '78-as tanterv általános és a tantárgyra jellemző célokat fogalmaz meg, az Entwurf célrendszere a tantárgyaknál szétválik, külön célt jelöl ki az algimnáziumnak és külön a főgimnáziumnak. Ezt a kétféle gimnáziumi forma kétféle funkciója indokolta. A '78-as gimnáziumi tanterv tantárgyi céljai leképezik a tanterv küldetésében és a stratégiai céljaiban foglalt marxista-leninista ideológiát, megállapíthatjuk, hogy ilyen értelemben hierarchikus rendszert alkotnak. A tantárgyak célfilozófiája általános és részletes tartalomra oszlik, ez utóbbi feladatok formájában van megfogalmazva. Közgazdaságtanból tudjuk, hogy a célok eszközei a magasabb szintű rendszereknek, ilyen értelemben a feladatok is eszközök a célhierarchiában. Ha a feladathoz követelmény kötött, akkor a megoldott feladat a követelmény teljesítését, s egyidejűen a cél elérését jelenti. A tantárgyi célok egy része tehát a tantárgyra jellemző általános (nyílt rendszerű) megfogalmazást, a másik, terjedelmesebb része konkrét feladatokat, a célhierarchiában zárt rendszerű stratégiai célokat tartalmaznak. Ez többé-kevésbé így van az Entwurfban is. Nevezetesen: a latin, a görög nyelv, a földrajz és

¹³ Tantervtörténeti tény, hogy a formalizált tantervek megjelenését megelőzte a jogi szabályozás. eltérés csak az államszocialista rendszerben volt, amikor is a párthatározatok instrukciókat adtak úgy a jogalkotóknak, mint a tantervíróknak, a vezető jogszabály. Erre világít rá Ballér Endre: „Ezekbe a munkálataikba azonban erőteljesen beleszólt az egyre gátlástalanabb párt-diktatúrába torkolló hatalom. **A Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetősége 1950. március 29-i határozata a VKM munkájával kapcsolatos kérdésekről** nemcsak a minisztériumra, hanem az ONI-ra, mint *'mint a tankönyvszabotázs központjára és a burzsoá neveléstudomány melegágyára'* is lesújtott.”

Ballér E.: Tantervelméletek Magyarországon a XIX-XX. Században. A tantervelmélet forrásai 17.

Országos Köznevelési Intézet, Budapest, 1996. 7. és 103. p.

A 78-as gimnáziumi tantervet is megelőzte az MSZMP KB 1972. évi határozata, amely ugyancsak politikai döntés volt, de előrelépést jelentett, hogy a döntés hatására felerősödött a folyó tantervfejlesztési munka, az MTA Elnökségi Köznevelési Bizottsága által kimunkált távlati prognózisával.

A köznevelési tartalmi szabályozásának rendszere Magyarországon Az Oktatáspolitikai Elemzések Központja nyilvános közpolitikai elemzése Országos Köznevelési Intézet, Budapest 2003. 21. p.

történelem, a matematika, a természettudomány és fizika tantárgyakban. A latin nyelv tantervi leírásánál még meg kell azt jegyezni, hogy a mai értelemben is időtálló a tanterv szerkezete. Egyértelműen megfogalmazott a tanterv célja, heti óraszám, a tartalma (tananyag), és a magasabb osztályba lépés feltételei, vagyis a követelmények. Ezzel szemben az *Anyanyelv és egyéb élő nyelvek* (31. §) célja tartalmaz viszonylag több konkrétumot a római számmal jelzett két pontjában, s a 32. § három bekezdése tartalmaz általánosításokat, és nincs kikötve a magasabb osztályba lépés feltétele. (Ez utóbbi amúgy is csak a latin nyelv tantervére jellemző.)¹⁴ Minden bizonnyal azért e nagy eltérés az anyanyelvi és egyéb nyelvek, és a többi tantárgy között, mert a monarchia több nemzetállamára szánták a tantervet, s ilyen módon teremtették meg a rugalmasságát, az alkalmazhatóságát.

A tantervek operatív céljai

Az operatív célok, mint tudjuk, zárt rendszerek, jellemző e célokra, hogy a célok elérése mérhető és értékelhető. Tantervi relációban, a célhierarchia szerint a tantárgyak stratégiai céljai képezik a tanterv operatív célrendszerét. E vonatkozásban nincs nagy különbség a két tanterv között. Egyik tanterv sem tartalmaz formális célhierarchiát, de tartamilag értelmezhető a célhierarchia. A tantárgyi célokat a tartalom leírása követi és a követelmények megfogalmazása zárja, melyben meghatározott a tartalom feldolgozására szánt idő. A követelmények megfogalmazásában azonban már jelentős különbségeket találunk a két tanterv között. Mint rámutattunk, az Entwurfban csak a latin nyelvre jellemző a tantárgyi célhoz és a tartalomhoz kapcsolt követelmény. A többi tantárgy követelményeit egységesen szabályozzák a Felsőbb osztályba lépés címszó alatt.¹⁵ Ezzel szemben az 1978-as gimnáziumi tanterv minden tantárgynál, minden évfolyam végén, nem egységes formában, de igen részletesen felsorolja a tantárgyi követelményeket. Ilyen módon a követelmények zárt tantárgyi rendszert alkotnak. Szemben az Entwurffal, ahol a tartalomtól következethetők a követelmények csomópontjai, tehát nem a részletek követelményeket. A tanítási anyagra vonatkozóan több esetben hivatkozás van a tankönyvekre, tehát a részletezést meghagyja az Entwurf a tankönyveknek és a helyi tartalom feldolgozásnak, vagyis a szaktanárnak. Ebből a szempontból is megállapítható, hogy nem próbál mindent szabályozni, hanem a részletek kimunkálását, a tartalom feldolgozását a tanárra bízta: *nyitott rendszer*. Ezzel szemben a miniszteri utasítással bevezetett tanterv, mint olvashattuk, s még látni fogjuk, részletekbe menő előírásokat tartalmaz: *zárt rendszerű*.

A tantárgyak küldetése

A tantárgyak küldetése a tantárgy céljában formálisan is megfogalmazott. E vonatkozásban nincs különbség a tantervek között. Különböznek viszont abban, hogy a '78-as tanterv célmegfogalmazása összehasonlíthatatlanul gazdagabb, mint az 1849-es Entwurfé. Ugyanakkor az utóbbi célja konkrét, míg az előbbié, több ideológiailag átszőtt, ezáltal homályos megfogalmazást is tartalmaz, melyre az előzőekben kitértem, ezért itt most ezt nem részletezem.

A tantárgyak stratégiai céljai

Az Entwurf nem tartalmaz stratégiai célokat. Ugyanis a tantárgy küldetését a tartalom leírása, pontosabban a tartalom főbb csomópontja köré csoportosított feladatok követik. A 78-as gimnáziumi tanterv sem tartalmaz formális stratégiai célokat, de itt a feladatok felsorolása

¹⁴ Organisationsentwurf

A tantervelmélet forrásai 12. Budapest, 1990. Kiadja az Országos Pedagógiai Intézet, 44-55. p.

¹⁵ Organisationsentwurf

A tantervelmélet forrásai 12. Budapest, 1990. Kiadja az Országos Pedagógiai Intézet, 67. p.

lehetővé teszi a stratégiai célok értelmezését. Többek között *a tantárgyi stratégiai céloknak tudható be, hogy a tantervnek a pedagógiai tevékenységre orientáló hatással volt, hogy szabályozó funkciója hatott(s nem a tantervi vagy a tantárgyi célfilozófiának!). Ezt a funkciót erősítette a tantárgyi szakfelügyeleti rendszer is, amelyre most nem térek ki.*

A tantárgyak operatív céljai

Az előzőekből következik, hogy a tantervek, ezen belül a tantárgyak nem tartalmazzak operatív célokat. Ezekre csak a tanterv tartalmából, pl. a 78-as tanterv követelményeiből lehet következtetni. Az Entwurf a tantárgyi tartalom fő csomópontjait rögzíti, mint pl. a Földrajz és történelem tantárgyban is (Algimnázium 38. §): „A földfelszín leírása a természet adottságok szerint, a tenger és a szárazföld, hegyvonulatok és vízgyűjtőterületek, magas- és alföldek stb. E leírással összekötni a népekre és államokra vonatkozó legfontosabb ismereteket. Ehhez alkalom szerint – a történettanítás előkészítéseként – életrajzi ábrázolások a t lehet kapcsolni.” A tantárgyakhoz kapcsolódó instrukciós részek a tananyag feldolgozását segítik ajánlásaikkal, másrészt a tananyaghoz kapcsolódóan ismertetik a tankönyvi kínálatot, segítik a tankönyv-választást. Tehát a tankönyvek tartalmazzák a tanítási anyagot, melyből megállapíthatók az operatív célok. A tanári szabadság jegyében a tanárookra bízzák a tankönyvek megválasztását, s ennek alapján a tananyag feldolgozását és a követelmények megfogalmazását. Tehát az Entwurf tartalmában is egy *nyitott rendszerű tanterv. Szemben a '78-as tantervvel*, amely részletesen felsorolja a tananyagot, nem egyszer a fogalmi szintig. Maradjunk a földrajzi példánál. A két évfolyamos tantárgy tantervi követelményrendszere témakörök köré csoportosított, melyeken belül fogalmi, a folyamattal, az alapvető összefüggésekkel és a gyakorlatokkal kapcsolatos követelményeket sorol fel. Részletesebben (I. évfolyam): **A földrajzi környezet ábrázolása** témakörön belül; „Ismerjék a tanulók a földrajzi környezet és a nagyméretarányú térkép anyagához kapcsolódó alábbi fogalmakat: természeti környezet, földrajzi környezet, természetalakítás, természetvédelem, környezetvédelem, (...) terep, terepfedezet, mesterséges tereptárgyak, domborzat, medence, nyereg, domború lejtő” stb., összesen 46 fogalom. „Értsék a tanulók a földrajzi környezet változásának és a földrajzi környezet átalakításának *folymatait*. Ismerjék fel és értsek a tanulók az alábbi *alapvető összefüggéseket*: a földrajzi környezet és a társadalom fejlődése közötti kapcsolat;” és még két hasonló tatalmú követelmény. „Legyenek jártasak az alábbi *gyakorlatok* megoldásában: a természetes és a mesterséges tereptárgyak felismerése, olvasása az oktató térképlapon (jelkulcs segítségével);” és még öt ilyen típusú követelmény. **Kőzetburok** témakörben: Ismerjék a tanulók a kőzetburok anyagához kapcsolódó *fogalmakat*: geoszféra: levegőburok, vízburok, kőzetburok, földkéreg, stb., összesen 50 fogalom. „Értsék a tanulók a következő *folymatokat*: gömbhéjas szerkezet kialakulása, a kőzetlemezek vízszintes mozgása, vulkáni működés” stb., összesen 22 db. „Ismerjék fel és értsek a tanulók az alábbi *alapvető összefüggéseket*: a nehézségi erő és a gömbhéjas szerkezet kialakulásának összefüggése;” és még 9 ilyen követelmény. „Legyenek jártasak a felsorolt kőzetek egyszerű eszközökkel való *vizsgálatában és felismerésében*; gránit, andezit, bazalt, stb., összesen 16. **A föld vízburka** témakörben: „Ismerjék a tanulók a vízburok legismertebb *fogalmait*: talajnedvesség, talajvíz, talajvízforrás” stb. összesen 54 fogalom. „Értsék a tanulók a következő *folymatokat*. Talajtípusok kialakulása.” További 9 követelmény. „Ismerjék fel és értsek a tanulók az alábbi *alapvető összefüggéseket*: az övezetesség törvényszerűségét, az éghajlat, a növényzet és a talaj összefüggését;” és további 5 összefüggés. **A világ társadalmi, népességi és gazdasági arculata** témakörben: „Ismerjék a tanulók a témakör anyagához kapcsolódó alábbi *fogalmakat*: tőkés társadalmi-gazdasági rendszer, szocialista társadalmi-gazdasági rendszer, gazdasági fejlettség stb., összesen 53 fogalom. „Értsék a tanulók a világ egyenlőtlen fejlődése; a gyarmati rendszer felbomlása, a tőkésországok fejlődése;” és további hat összefüggés kialakulásának *folymatát*. „Ismerjék fel

és értsék a tanulók az alábbi *alapvető összefüggéseket*: a földrajzi környezet átalakulásának összefüggése a gazdasági-társadalmi viszonyokkal és a technika színvonalával;” és további 7 összefüggés.¹⁶ Ez a típusú követelményállítást azoknak a tanároknak kedvez, akik ma is azt vallják, hogy „mondják meg, hogy mit tanítsak”, vagy „mondják meg, hogy mit csináljak”. A tantervi kötöttség, a tanterv *zárt rendszere* ellen elsősorban azok a pedagógusok emeltek szót, akik úgy gondolták, hogy a szaktudásuk birtokában meg tudják fogalmazni a követelményeket, akik alkotóan viszonyultak a központi tanterv adaptálásához, feldolgozásához.

Mint látjuk, a *tartalom a követelményekben válik feladattá, a követelmények teljesítésével, annak folyamatában célértékűvé*. Ezért mondjuk, hogy *a követelményeknek rendszerszabályozó funkciójuk van*. Tehát az operatív célok a követelményrendszerben fogalmazódnak meg, mégpedig úgy, hogy *a követelmények teljesítéséhez célvezérelt feladatokat kell megoldani*. Levonhatjuk a következtetést: a tantárgyakban sem találunk formális célrendszereket, de *tartamukban fellelhető a célhierarchia, továbbá, hogy alsóbb szintű célhierarchiái a magasabb szintű, azaz a tantervi célrendszernek, célhierarchiának*. A „lebegtetett” célhierarchiákhoz hasonlóan „lebegtetett” a tanterv kompetenciarendszere is. *Ha ugyanis a tantervi és a tantárgyi célhierarchiához nem kapcsolódnak formális kompetenciák, akkor legfeljebb a követelményekből lehet a kívánatos kompetenciákra következtetni, s akkor ezt tantervi hiányosságnak kell tekinteni*.

A tantervek műveltségértalma, szerkezete és rendszere

Az Entwurf humán műveltségértalma egzakt formában és szemléletesen az óraelosztásban érzékelhető. Az óraszámok közel negyven százaléka a latin és a görög nyelvre jut. Ha ehhez még hozzáadjuk az anyanyelvet, a vallást és a filozófiát, akkor további 23 % a humán tárgyak javára.¹⁷ A tanterv műveltségértalmát tantárgyak és tantárgycsoportok alkotják, szám szerint 11. A kötelező tantárgyak mellett szabadon *választható* tantárgyak vannak, amelyek közül az iskolák, minden megkötés nélkül, a lehetőségeik függvényében, pl. gimnasztikát választhatnak. Az 1978-as gimnáziumi tanterv műveltségértalma 17 tantárgyban fejeződik ki. A tanterv nem tartalmaz tantárgycsoportokat, de ez a tanterv is, a fakultatív tantárgyak bevezetésével biztosítja a *választhatóságot*, s ezzel valamelyest oldja a tantervi kötöttséget. A tantárgyi tantervek közül néhány utal a tantárgyközi kapcsolatokra, de érzékelhető, hogy ez csak a tantervi szerkesztő belátásának függvénye. Pedig százötven évvel ezelőtt már tudták, hogy a „részek együtthatása” vezet eredményre. Némi kudarcként írja a tantervtörténész: „A tantárgyak tartalmát ezúttal sem sikerült kellően összehangolni.” „Különösen az általános és a középiskolai tantervek összekapcsolása mutatott hiányosságokat. De egyes iskolatípusokon belüli tantervek koordinálásában sem történt lényeges változás a korábbiakhoz képest. A tantervi integráció nem lépett előbbre, a tantervek szétforgácsoltsága továbbra is megmaradt. (...) A maximalizmus a tervezett differenciálás ellen is hatott. A pedagógusok jelentős része már a dokumentumok bevezetése utáni években úgy látta, hogy csak a törzsanyagot tudja feldolgozni, s a kiegészítő anyagra nem jut idő. Ilyen körülmények között a fakultatív órákat is sok helyen a törzsanyag megtanítására, elmélyítésére, kiegészítésére használják fel.”¹⁸

¹⁶ A gimnáziumi nevelés és oktatás terve

Jóváhagyta és a bevezetést elrendelte az oktatási miniszter 124/1978. (M: K.) OM számú utasításával Tankönyvkiadó Vállalat, ISBN 963 17 3846 9, 472-474. p.

¹⁷ Horánszky N.: Erkölcsi rend és szakmaiság a tantervekben –Tantervtörténeti tanulmányok -

A tantervelmélet forrásai 22. Budapest, Országos Közoktatási Intézet 1999.

In. Horánszky N.: A középiskolai oktatás újszerűsége az osztrák birodalomban (Organisationsentwurf) A 340. oldalon lévő táblázat alapján végzett számítás.

¹⁸ Ballér E.: Tantervelméletek Magyarországon a XIX-XX. Században A tantervelmélet forrásai 17. Országos Közoktatási Intézet 1996. 147. p.

Az Entwurf a *szabadon választhatóság megadásával*, a '78-as tanterv a pályaorientációval és a fakultációs lehetőséggel biztosította a tartalmi *differenciálást*, ezzel növelte a *tanári szabadságot*. Lényeges különbség azonban, hogy a 155 éves tartalmi szabályozó deklarálja a gimnázium *rendszerű nyitottságát*, addig a '78-as a gimnáziumi tanterv ezt, az intézmény külső kapcsolatait az emberi kapcsolatokra, a szubjektív tényezőkre bízta. Az Entwurf így fejezi ki nyitott iskolarendszerét: „Nem lehet a szándékunk, hogy a gimnáziumoknak olyan szervezetet adjunk, amely azokat mintegy páncélba zárja és megváltoztathatatlan formák közé szorítja. A szervezetnek inkább az intézet életébe kell behatolnia, velük együtt nőnie és alakulnia.”¹⁹ A nyitottság kifejezésre jut a tantervtől való eltérés (kísérletek és óraszámok) lehetőségének a megadásában, s ehhez nem kell miniszteri engedély, elegendő a tartományi tanács engedélye. A tantárgyak elosztását és a tankönyvek megválasztását az igazgató felelősségi hatáskörébe utalja a tanterv. Hangsúlyozza a szülői házzal való kapcsolat fontosságát, s a nevelés felelősségét megosztja a szülőkkel: „A szülői háztól az iskola csak azt a támogatást várhatja el és igényelheti, hogy a tanulókat jó fegyelmre, engedelmesre és szorgalomra készítse”, a tanítás az iskola feladata. Az iskola segítésére és kontrolljára három tagú „városi vagy községi” képviselő létrehozására intézkedik és ezzel megteremt a társadalmi kapcsolat szervezeti kereteit. A 78-as gimnáziumi tanterv az iskola sokszínű külső kapcsolatait fogalmazza meg, de az együttműködésben a *spontaneitás* a jellemző. Hiányzik a társadalmi kontroll szervezett formája, s a szülők iskola kapcsolatában is a személyes kontaktus vagy a szülői munkaközösségek közvetítésén keresztül való kapcsolattartás volt a jellemző. A tantervtől való eltérés csak minisztériumi engedéllyel volt lehetséges.

Figyelemre méltó még az egyéni versenyszellemre épülő vizsgarendszer. Az osztály rangsorolása a vetélkedés emberi természetből fakadó szükségletét emelte a pedagógiai tevékenység tudatos fórumára, a vizsgaszituációban való szerepeltetés pedig *pedagógiai felkészítés volt az érettségi vizsgára*. A tanév végi *osztályozó vizsgák* jól átgondolt felkészítő eszközfunkciót töltek be az *érettségi vizsga* minél sikeresebb letételéhez. A *nyilvános vizsgák* intézménye pedig elsősorban a szülők tájékoztatására szolgált. Tájékoztató és az iskolában folyó munka megismertetését segítette. Következésképpen az Entwurf elérte deklarált, fentebb idézett célját, mi pedig érzékelhetjük a két rendszer közötti különbséget, mégpedig a 155 éve kiadott tanterv javára. A tantervi célok taglalásakor már volt arról szó, hogy a *misztifikált célfilozófia nem működött rendszerszabályozó erővel*, s ennek ékes bizonyítéka, hogy a sokoldalú műveltséget biztosítani szándékozó gimnázium éppen a pályairányítás és a fakultációs lehetőség megadásával ez ellen hatott. Ha ehhez még hozzátesszük, hogy „a tantárgyak tartalmát ezúttal sem sikerült kellően összehangolni”²⁰ akkor érthető, hogy *tantárgyi tartalmak nem erősítették egymást, nem működtek együttthadások rendszereként, mint az Entwurfban*, hanem egymástól elkülönülten alkottak egymásmelletti hierarchikus rendszert.

Személyiségfejlesztés komponense a tantervekben

Az Entwurf nevelési céljának a középpontjában a „művelt nemes jellem” áll. Jellem alatt itt a belső lelki tényezőket és a szilárd erkölcsi tartást kell érteni. „Valamennyi tantárgynak a vallás és az erkölcs eszméire,” kell épülnie, s az „együttes törekvés” vezet a „jó *fegyelm*”-hez, az erkölcsi tartáshoz. A 78-as gimnáziumi tanterv középpontjában a szocialista embereszmény áll, aki a szocialista erkölcs szellemében él, harmonikusan fejlett és a

¹⁹ Organisationsentwurf

A tantervelmélet forrásai 12. Budapest, 1990. Kiadja az Országos Pedagógiai Intézet, 31. p.

²⁰ Ballér E.: Tantervelméletek Magyarországon a XIX-XX. Században A tantervelmélet forrásai 17.

Országos Közoktatási Intézet 1996. 147. p.

sokoldalúság jellemzi. Az Entwurf céljelöléséhez nem kell külön magyarázatot fűzni, egyszerű és érthető. A '78-as tanterv embereszménye annyira általános, hogy szinte felfoghatatlan. Mindkét tanterv hangsúlyozza az önállóságra, az öntevékenységre nevelés fontosságát. Az önállóság, az öntevékenység fontos jellemtulajdonságok, de *egyik tanterv sem vállalja fel az önfejlesztő magatartást*, bár az önművelés fogalma ehhez közel áll (az ének-zene, magyar nyelv és irodalom tantárgyak célrendszerében használt fogalom). Az Entwurfban több helyen hangsúlyozott a fegyelem, a szorgalom és az engedelmesség, s e vonatkozásban megfogalmazott a szülő feladata is. Az engedelmesség feltétele a követő magatartásnak, amely pedig a tanórai nevelés-oktatás eredményességének egyik meghatározója. A fegyelem és a jó magatartás megkövetelése minden tanár feladata, az *együtthatások* feltétele. A '78-as tantervben a fegyelmezett, a jó magatartás megkövetelése nem feladata a pedagógusnak, s a tantárgyi követelmények között is csak négy tantárgy (olasz nyelv, rajz- és műalkotások elemzése, testnevelés, technika) támaszt magatartással kapcsolatos követelményeket a tanulók elé. Ez az összes követelmény 3,9 %-a amely négy tantárgy között oszlik meg: testnevelés 64,6 %, technika 29,2 %, olasz nyelv 4,2 %, rajz- és műalkotások elemzése 2 %. Az önállóság fogalma formálisa is jelen van mind a két tantervben, rendszerszerűbben a '78-as tantervben, mégpedig a célokban és a módszerekben. Nem szerepel a matematika, a fizika tantárgy céljai, az ének-zene módszerei között, rajz- és műalkotások elemzése, testnevelés, technika tantárgyak célja és módszerei között sem az önállóságra nevelés. A testnevelés viszont egyedülálló tantárgyként szerepelteti az öntevékenység fogalmát a tanulókra megfogalmazott követelmények között. A követelmények között formálisan is megfogalmazott az önállóság a magyar irodalom (a tantárgyon belüli követelmények arányában 14,9 %), a kémia (7 %), a biológia (7,5 %), rajz- és műalkotások elemzése (8,3 %), testnevelés (7,1 %), technika (1,3 %). Az önállóság fogalmának a formális megjelenése az összes követelmény 2,2 %-a. Meg kell azonban jegyezni, hogy pl. mind a 10 idegen nyelv és más tantárgyak is megfogalmaznak olyan követelményeket, amelyeket csak önállóan lehet teljesíteni. Lényegében tehát az önállóságra nevelés, mint nevelési célkitűzés a tantervben rendszerszerűen kifejezésre jut, még ha nem is egyöntetű fogalomhasználattal. Az Entwurfban többször előforduló szó az önuralom és a szorgalom. Ugyanez nem jellemző a '78-as tantervre. Mindkét tantervből hiányolhatjuk a jellemformálás szempontjából olyan fontos szavakat, mint a céltudatosság, az akarat, az önfegyelem, a kitartás, a bátorság, határozottság, a norma- és szabálykövető magatartás.

Kooperativitás a tantervekben

Az Entwurf központi kategóriája az együttműködés, mégpedig az együtthatások rendszereként. Az *együtthatások tevékenységrendszerének* a legfőbb koordinátira, a maga újszerű feladatkörével az osztályfőnök, szervezeti formája pedig a havi rendszerességgel megtartott tanári értekezlet. Az értekezleten minden tanár részt vesz, s „minden értekezlet szükséges tárgy: az igazgató közlései, tájékozódás „minden osztály oktatási és nevelési állapotáról, (...) egyesek tanulmányokban tett előrehaladásáról és erkölcsi magatartásáról, (...) ezen kívül minden tanárnak joga és kötelessége olyan dolgokat javasolni és vitára bocsátani, amely az iskola vagy egyes tanulók javát szolgálják.”²¹ A tanári értekezlet intézménye ma is az iskolai gyakorlat része, de nem havi rendszerességgel és az osztályfőnöki feladatkör is túlélt másfél évszázadot. Az együttműködés is kíváncsiam úgy a nevelőtestületen belül, mint a tanulók, a szülők és a külső szervek és intézmények viszonylatában. Különbség azonban a két tanterv között, hogy az *együttműködés együtthatások rendszereként* a neveléstől a tananyag-feldolgozásig áthatja az egész nevelést-oktatást, addig a '78-as tantervben csak a tanórai, tanórai és tanórán kívüli nevelésre vonatkoztatja az együtthatásokat a tanterv.

²¹ U. i: 88. p.

Lényeges különbség a két tanterv között abban van, hogy az *Entwurfban megfogalmazott együttműködések minden területen interaktív tevékenységre orientáltak*, addig a '78-as tanterv csak a nevelésre vonatkoztatja – elvi szinten. Ezt látszik igazolni az is, hogy a kooperativitás a tantárgyak tartalmában sem jelenik meg rendszerszerűen, ahol meg is jelenik valamilyen formában ott sem elvi megfontolásból: van ahol a célok között, van ahol a követelményekben. Az *Entwurfban viszont elvi kérdés a kooperativitás, szinte követelmény az interaktivitás*.

Kompetenciarendszer a tantervekben

Az *Entwurfban előírás ez együttműködés* annak érdekében, hogy a rendszer minden elemében megvalósuljon az együttműködés, '78-as tantervben csak kívánalom. Az *Entwurfban* az együttműködési képesség feltétele a nevelő-oktatómunkának, a '78-as tantervben jó ha rendelkezik a pedagógus ilyen képességgel, mert sikeresebb az együttműködés vele a nevelésben, a tanításban pedig nem is annyira szükséges, mert ott úgy is maga a tanár oldja meg a feladatot. Mint ahogy ma is ez jellemzi leginkább a tanórai munkát. Az *Entwurf a tanároknak jelöl meg célokat, ír elő feladatokat* és instrukciókkal segíti a módszeres eljárásokat és a tankönyv-választást. A tanterv tartalma, a tanítási anyag (követelmények nélkül). A tanár szaktudása feltétele a szakmai munkának (ezt látszik igazolni, ha alkalmazzák: rendes tanár, másodtanár vagy segédtanárként). A tanterv nagy hangsúlyt helyez a szakismeret mellett, más tantárgyakkal kapcsolódó ismeretekre, műveltségterületekre is, mindenképp azért, hogy a tanítás során ne terheljék ismétlésekkel, fölösleges ismeretekkel a tanulókat és azért, hogy a tananyag, mint részek „együttműködését” növeljék, az ismeretek alkalmazhatóságát elősegítsék. Tehát a tanároknak az együttműködési képességen túl rendelkezniük kellett pedagógiai és szaktudományos szakismerettel, valamint jó színvonalú általános műveltséggel. Képesnek kellett lennie az iskolai fegyelem betarttatására és e vonatkozásban is együttműködési képességgel kellett rendelkeznie. Jó emberismerőnek, érdeklődéssel felkeltőnek, igazságosnak és értékítéletalkotónak kellett lennie. Ennek gyakorlásához nem csak a tanóra adott alkalmat, hanem növekvő felelősségérzettel a tanári értekezletek is.

A '78-as tanterv cél és feladatrendszer a pedagógusoknak fogalmaz meg feladatokat, tantervi követelmények a tanulókra vonatkoznak. Az *Entwurfhoz* hasonlóan itt is csak a leírt feladatokból és a követelményekből tudunk következtetni a tanári és a tanulói kompetenciára. A '78-as tanterv is megkívánta az együttműködési képességet, az együttműködést a tanároktól elsősorban az értelmi, az erkölcsi-politikai, a politotechnikai, az esztétikai és az egészséges életmódra nevelés területein. Megkívánta a nevelőtestületi együttműködés egymás hatékonyságának fokozása érdekében, mindenképp a tanuló nevelésében a szülőkkel és „az iskolához közvetlenül vagy közvetetten kapcsolódó nevelési tényezőkkel – KISZ, diákotthon, üzemek, létesítmények, közművelődési intézmények és a család –,”²² A „demokratizmus jellemezze ... minden szinten a vezetés stílusát, a pedagógusközösség életét, a KISZ irányítását, alkalmassá tételét az önkormányzásra, a döntési és a cselekvési jogok, valamint a felelősség kiterjesztését a tanulóira, a pedagógusközösség és a tanulóközösség kapcsolatának tartalmát és hangnemt.”²³

A pedagógusnak a szakismereten túl, rendelkeznie kellett az aktivizálás, képességével és a tanterv szerint tudnia kellett önállóságra, öntevékenységre és önművelésre nevelnie a fiatalt. Hozzá kellett segítenie a tanulót önmegismerése, önértékelése kialakításához és ismerete bővítéséhez. Képességgel kellett rendelkeznie a tanuló megismeréséhez, ennek érdekében mérnie és értékelnie kellett tudni a teljesítményét.

²² A gimnáziumi nevelés és oktatás terve

Jóváhagyta és a bevezetést elrendelte az oktatási miniszter 124/1978. (M: K.) OM számú utasításával
Tankönyvkiadó Vállalat, ISBN 963 17 3846 9, 24. p.

²³ U. i: 17. p.

A tanulókkal szemben csak a '78-as tanterv támaszt követelményeket, ezekből tudunk következtetni a tanulói kompetenciára. A tanterv az önnevelést, az önállóságot, az öntevékenységet mint nevelési célt, az önálló feladatmegoldás követelményének állításával tervezi elérni. Hangsúlyt helyez az ismeretekre, de dominál a műveleti tudás követelménye, az ez irányú kompetencia fejlesztése. Ehhez igényli a tanulói aktivitást. Néhány tantárgyi tantervben, elsősorban a módszerek között szerepel a vita, mint pedagógiai módszer. *Nem követelmény viszont a vitakultúra, a vitához szükséges kompetencia, pl. érvelés fejlesztése.* Önálló feladatmegoldás követelmény, de *nem követelmény az alkotás igényének a felkeltése, az alkotáshoz, a kreativitáshoz szükséges képességek fejlesztése.* Szervezői, játék/vezetői képességek fejlesztése csak a testnevelés tantárgyban fontos képesség. Tehát több, társadalmilag fontos készség-képesség és ismeret, éppen úgy, mint a jellemtulajdonságok fejlesztése *kimarad a tantervből*, vagy csak egy-egy tantárgy követelményei között fordul elő.

Azonos a két tanterv abban, hogy egyik sem fogalmazza meg a tanári és a tanulói kompetenciát, nem formalizálja a kompetenciarendszereket. A követelményekből ugyan lehet a kompetenciákra következtetni, de a *sejttetés, a lebegtetés nem lehet jellemzője egy szabályozórendszernek!* Az Entwurfban egyértelmű, hogy a dokumentum a tanároknak jelöl ki célokat és fogalmaz meg feladatokat. A '78-as gimnáziumi tanterv megbontja a szabályozórendszer egységét azáltal, hogy a célokat és a feladatokat a pedagógusokra szabja, a tanítási anyagot és a követelményeket pedig a tanulókra, holott a tanítás-tanulás folyamatában, annak eredményeként a célt közös erőfeszítéssel, *„az elemek együttműködésének”* lehet elérni. Ha most célhierarchiában gondolkodunk, akkor az adott célszintnek megfelelően, a feladatmegoldás eredményeként, a cél elérésével a teljesítmény mérhetővé és minősíthetővé válik, vagyis *a tanuló teljesítményében lesz mérhető a tanár teljesítménye is.*

Összegzés

A tantervek összehasonlító elemzése segíti a tantervfejlesztők munkáját. Tanterveket azonban egy az egyben összehasonlítani nem lehet, ezért meg kell keresni azokat a belső lényegi vonásokat, amelynek mentén az összehasonlítást meg lehet tenni. *Bebizonyosodott*, hogy a pedagógiai tevékenység komponensrendszerére alapozott tantervi elemzés járható út, a levont következtetések pedig (amelyekre nem térek ki) több vonatkozásban *segíthetik a tantervfejlesztők munkáját.* Az öt komponens köré sűrített vizsgálat egyértelműen és több vonatkozásban igazolta, hogy az azonosságok mellett a két központi tanterv között jelentős különbség van. *Azonosság*, hogy mind a két tanterv tükrözi a kor szellemét: az Entwurf a polgárosodó társadalom valláserkölcsei felfogását és műveltségképét, az 1978-as gimnáziumi tanterv pedig a korszak szocializmust építő társadalmát, a maga ideológiai tévelygéseivel. Megegyezik a két tanterv abban is, hogy egyik sem tartalmaz formális célhierarchiát, hogy nincsenek formalizálva a tanári és a tanulói kompetenciák. *A különbségek* egyrészt ideológiai okokból, másrészt szerkezetükből és rendszerükből fakadnak. A keresztény erkölcsi felfogás egyértelmű célfilozófiában ölt testet, *a művelt szilárd jellemben*, a szocialista világkép pedig *a szocialista embertípus misztifikált világában.* Ez utóbbi számtalan bizonytalanságot hagyva maga után a tanterv belső, pl. célrendszerének szintjein. Az Entwurf rendszertanilag *nyitott, rugalmas tanterv*, az 1978-as gimnáziumi tanterv, a fakultációs lehetőség ellenére merev, *zárt rendszerű.* *Mind a két tanterv tantervtörténeti léptékű alkotás*, az, hogy az Entwurf 155 év elteltével is hat a magyar pedagógiára, mutatja a két tanterv közötti jelentős különbséget.