

## A TANTERV DEMOKRATIKUS JELLEGE ÉS A SZERKEZETI ELEMEK



A tanterv története messze időkbe nyúlik vissza. A visszatekintés világosan mutatja a szerkezeti elemek funkcionális fejlődését és differenciálódását. A tanterv alapvető funkciója mindenkor az ismeretek nemzedéki hagyományozódását segítette elő és annak nem egyetlen, de legfőbb eszköze volt. Ugyanakkor ez a társadalmi funkció időről időre — a célkitűzésektől függően — módosult is. Más társadalmi célkitűzést követett a „hét szabad művészet”, mint korunk modern tantervei és más a tömeghatásuk is. Azonban nem kell évezredekre visszalapozni a történelmet, elég az utolsó száz évet vennünk, amikor a tömegek általános és kötelező oktatása megvalósult. Nem szándékozunk, de lehetőségünk sincs rá, hogy összehasonlító tantervi tanulmányt adjunk. Nagyon szerényen mindössze azt a célt tűztük ki, hogy a tanterv szerkezeti problémáit és típusait vizsgáljuk meg a tömeges oktatás programjának összefüggésében.

### *A tantervi terminológia*

A vélemények nemzetközi méretű kicserélésében a legnagyobb nehézséget mindig a terminológiai tisztázatlanság okozza. Különösen a tantervi fogalomkörben nagy a bizonytalanság. E területen valóságos bábeli nyelvzavar tapasztalható, amit több tényező idézett elő. A legtöbb országban sajátosan, a hagyományoknak megfelelően alakult ki a szóhasználat, de sokszor a legnagyobb önkényességgel párosulva. Erősíti a hagyományok sáncait a pedagógiai tudományok nemzetközi érintkezési fórumainak elégtelensége. Így nincs mód a fogalmak tisztázására, a terminológiai egyeztetésre. Pedig nyilvánvalóan ebből nemcsak a „steril” tudomány károsodik, hanem a gyakorlatot közvetlenül szolgáló tapasztalatsere is. Egy országon belül is tapasztalható szóhasználati tisztázatlanság. Például hazánkban az óraterv, tanterv viszonyát illetően az alárendeltség helyett gyakran alkalmaznak mellérendeltséget, annak ellenére, hogy a didaktika világosan meghatározta viszonyukat. Ezért, ha valamegyest hozzá akarunk járulni a fogalmi tisztázódáshoz, nagyon óvatosnak kell lennünk különösen a nemzetközi kitekintésű témákban s az olvasót figyelmeztetni a látszólag azonos szavak különböző jelentésével és magyarázatával összefüggő terminológiai csapdára.

Az internacionális szóhasználat ütközései, átfedései leginkább a tanterv és a program viszonyát érintik. A terminológiai zavart nem szabad csak a pontatlan szóhasználatra korlátozni, mert a valóságosan létező és ható oktatási dokumentumok tartalmilag is különböznek, másként is realizálódnak és funkcionálisan is más hatásúak. Legősibb és elengedhetetlen lényegi tartozéka az oktatási anyag összességének meghatározása, amely köztudomásúan közoktatás-

politikai célkitűzéseket szolgált és szolgál s explicite vagy implicita a nevelés céljának van alárendelve. Lényegében az oktatás át van szöve a nevelési célzatok sokféleségével, ami statikusan és funkcionálisan is befolyásolja a szóban forgó alapvető oktatási dokumentum tartalmát és szerkezetét. A fogalmi sokféleség ilyen objektív körülményre vezethető vissza, amely azonban nem zárja ki valamiféle keretfogalom meghatározását. Egyáltalán lehetséges-e a fogalmaknak univerzális elhatárolása? A fentebb vázolt nehézségek miatt nagyon szkeptikusan ítéljük meg a helyzetet, legfeljebb némi tisztulás remélhető egy meginduló nemzetközi véleménykicsereleéstől.

De vágjunk a terminológiai zűrzavar sűrűjébe és nézzük a használatos elnevezéseket. Gyakran úgy tekintik a tantervet és a programot, mint egymást helyettesítő fogalmat. Más helyen egymás mellett szerepelnek, mint tanterv és program. Továbbá ilyenekkel találkozunk: tanterv és utasítás, tanterv és célkitűzések, tanterv és pedagógiai útmutatások, nevelési terv és tevékenységi terv, képzési terv, a didaktikai oktatás programja, stb. Egyik-másik pongyola pedagógiai fogalom használatától eltekintve, lényegében ugyanannak az alapvető oktatási dokumentumnak a megjelölésével találjuk szembe magunkat.

Ha par excellence nézzük a „mit tanítsunk” kérdést, teljes az egyezés. Ugyanis mindegyik közli vagy érinti a megtanítandó ismeretek összességét. A tanterv ismeretkatalógus jellegéből eredően egyes tárgyakban (pl. matematika, fizika, kémia stb.) univerzális érvényű, bármely oktatási rendszerben használható lehet, természetesen bizonyos fejlettségi fokot feltételezve. Az ismeretek körében, mélységében és az ezekkel kapcsolatos követelményekben már nagy a differenciáltság, a különbségek azonban még megférnek az azonos szóhasználaton belül. A „mit tanítsunk” mellé azonban ilyen kérdések is társulnak, mint „hogyan tanítsunk” és „miért tanítsunk”. Ezeknek a tantervi tükröztetése nyomán hatványozódik a differencia és ezzel a szóhasználati mezőny áttekinthetetlené válik.

Egyes tantervkutatók megkísérelték a terminológiai egyeztetést, illetőleg elhatárolást. ROBERT DOTRENS szerint a tanterv pontos utalás az ismeretek mennyiségére, tanévenkénti és tantárgyankénti beosztására. A programot szélesebb didaktikai kategóriának tartja. A tantervi anyag mellett tartalmazza az oktatás célkitűzéseit, a tanulói tevékenységi formákat, a gyakorlatokat, azok irányítását, a pedagógus tevékenységi formáit, a módszereket s a követelményt. Végső soron mindazt, ami lehetővé teszi a tanterv elvégzését, a tantervi követelmények realizálását. Ezek szerint a tanterv és program egyetlen oktatási alapidokumentumot jelöl meg. A kétféle szóhasználat elkerülhető, hacsak valamilyen kiemelés miatt nem szükséges. Ezzel a jelenséggel már az alapvető fogalmaknál is találkozunk. A *nevelés* az *oktatást* mindig magában foglalja. Nem lehet nevelni oktatás nélkül, mégis nap mint nap hallunk, olvasunk oktatásról, nevelésről. Csak az a bizonyos hangsúly indokolja és teszi elfogadhatóvá, amivel a nevelő célzatú oktatást kívánjuk reprezentálni. Analóg eset a tanterv és program megjelölés, melyben a tanterv a kiindulási pontra, a tananyag elsődlegességére utal. Véleményünk szerint a program általában teljes határozottsággal fejezi ki a differenciált tartalmú oktatási alapidokumentum fogalmát. Nálunk az alsó- és középfokú iskolák alapvető oktatási dokumentumának tanterv és utasításként való megjelölése terminológiailag teljesen világos és nincs szóhasználati zavar. Hagyományosan a tanterv az oktatás anyagával, az utasítás a kivitelezés, a gyakorlatba való átültetés módjával kapcsolatos előírásokat tartalmazza.

Az elmondottak alapján látjuk, hogy a tanterv legősbibb alapvető szerkezeti eleme a teleológikus összefüggésekbe ágyazott tananyagfelsorolás. Általában kétféle felfogás érvényesül. Egyes országokban (Anglia, Svájc, USA) az a tanterv, vagy pontosabban *tantervi direktívák feladata, hogy az egyes iskolák pedagógiai célkitűzéseit összhangba hozza*. Ennek a felfogásnak a képviselői a gyermekek képességeinek harmonikus kibontakoztatásából kiindulva a tantervet meg akarják szabadítani a „hagyományos” formáktól s úgy fogják fel, mint a leszűrt pedagógiai tapasztalatok eredményét. Tehát központilag előírt tananyag nincs, nem kötelező tantervi irányelveket adnak ki, amelyeknek az a feladatuk, hogy összhangba hozzák a helyi munkaterveket. A vizsgált tantervek többségében *teleológikus tananyag limitáció* érvényesül. A nevelés céljából vagy az iskola feladatából származtatják a tantárgyak feladatát. A cél elsődlegessége mennyiségileg és minőségileg limitálja a tananyagot. Más szempontú a tárgykörönkénti anyag, illetőleg fogalomfelsorolás, de lényegében ezzel is előírják, körülhatárolják a tananyagot.

A limitálás harmadik formája a tantárgyak *feladat- és követelményrendszere*. A feladatrendszer pedagógus szempontú: a tananyaggal kapcsolatos didaktikai tennivalót, módszeres eljárást mutatja. A követelményrendszer a tanulóval szembeni igényt fogalmazza meg. Tulajdonképpen előtérben mindig a társadalmi követelés van, hogy mi az, amit a gyerekek tudnia kell, mi az, „amit nem szabad nem tudni”. Ez kétségtelenül egy szempontú. A bipolaritás olyan követelményrendszerre kötelez, amely azt is tartalmazza, hogy mi az, amit a gyermek egy meghatározott környezetben képes megérteni és feldolgozni.

Akad olyan tanterv (tervezet) is, amely sem konkrét tananyagot, sem utasítást nem ad, hanem csak az oktatás végcélját jelöli meg. Ez a tanterv egyetlen lényeges eleme. *GANDHI tervezete* csak azt a minimumot jelöli meg, amit az iskola elvégzésekor kell tudni. Ilyenek: tájékozódás, kifejezés, egészségügyi követelmények, a gyakorlati életre, mezőgazdasági, tudományos munkára (megfigyelni, gyűjteni, okságot felfedezni, szótárt használni stb.) való felkészülés, továbbá az a képesség, hogy havonta tudjon 15—20 rúpiát keresni.

A tananyag időbeli koordinálása az *óratervek* feladata. Az ismeretanyag tantárgyi tagozódása a koordináció legáltalánosabb formája. Az ismeretanyag tantárgyi tagozódásával kezdődik, majd az éventivel, évenbelülivel folytatódik. Ide tartozik a szűkebben értelmezett óraterv, a heti munkaidő szaktárgyankénti elosztása és az olyan módszertani szempontú időfelosztás is, mint az új anyagra, gyakorlásra, ismétlésre fordítandó óraszám. Nem független az oktatási céltől, de legközvetlenebbül a közoktatáspolitikai elhatározások függvénye. Valamilyen célú elhatározás következtében válik hangsúlyossá vagy hangsúlytalanná ez vagy az a tantárgy, tárgykör s ennek megfelelően honoráljuk oktatási időtartammal.

Az alapvető oktatási dokumentum régi és felújított eleme az *utasítások*. Az oktatási anyag körvonalazásától az ősidőkben szinte elmaradhatatlan volt a megtanításához adott tanács. A legkevésbé konstans elem, annak ellenére, hogy a funkciója egyre bővül. Az utolsó 100 év magyar tanterveinek közel egyharmadához hivatalosan nem adtak ki utasítást (az 1869., 1877. évi népiskolaihoz, az 1869., 1879. évi polgári iskolaihoz, az 1924. évi gimnáziumihoz és az 1950. évi általános iskolaihoz). Az utasítás a tanterv alkalmazásának szabályozása. A legáltalánosabb sugalmazásszerű formája a *tanterv intenciójának megmagyarázása*, megértetése és végső soron az elfogadtatása. A magyar tantervi utasításokban mindig nagy figyelmet kapott a tanterv *didaktikai* (a múlt száz-

zad végén és a századfordulón életbeléptetett tantervekben) és *nevelési* (minden iskolatípusban 1918-tól) *célzatú elvek tananyagbeli érvényesülésének bemutatása*.

A *részletes* eljárást leíró *metodikai példák* szuggesztív hatásúvá teszik a tantervet, de ezzel még mindig az ajánlás keretei közt mozog az utasítás. Vannak hivatalosan előírt módszereket tartalmazók is. A francia tantervek az „aktív módszereket” rendeletileg emelik hivatalos rangra. Míg a tananyaggal kapcsolatos követelmények a gyermek számára adják az elérendő társadalmi mércét, az *utasításokba applikált didaktikai elveket realizáló követelmények* a pedagógus módszeres eljárásának határkövei. Vagyis azt írják elő, hogy egy-egy fontos anyagrészben ilyen vagy olyan úton mit kell megértetni stb.

A tantervnek és utasításnak vannak praktikus célokra szolgáló *szórvány-elemei*. Ilyenek: szervezési utasítások (tanítási hetek száma, tanítási órák időtartama, osztályösszevonás), taneszközök, tankönyvek, jegyzékek, bibliográfia stb.

### *Szerkezeti elemek a magyar tantervekben*

COMENTUS Nagy Oktatástana, APÁCZAI CSERE JÁNOS Magyar Enciklopédiája, TESSEDIK SÁMUEL szarvasi gyakorlati gazdasági szorgalmatossági intézetének tananyaga és az első állami tanterv a Ratio Educationis (1777) egyaránt két elemet tartalmaz: a tananyagot és az oktatás módjára vonatkozó utalásokat. Az utasítások szerkezetbeli folyamatossága egy időre megszakad. Az 1869., 1877. évi népiskolai és az 1869. évi polgári iskolai tanterv a hagyományos módszeres utalásokat elhagyja. Mindháromban új elem az óraterv, s csak ezekben szerepel olyan szórványelem, mint a taneszközjegyzék.

Az 1879-i polgári iskolai és gimnáziumi tanterv veszi fel először a *tantárgyi célt*. A gimnáziumok számára már kiadják az egyelőre „vegyes műfajú” *utasítást*. Mint fentebb említettük, a lánc néha-néha megszakad. Nem tartjuk valószínűnek, hogy az utasítások akcidentális tantervi kapcsolódását didaktikailag indokolt oktatásügyi elhatározásra lehetne visszavezetni. Az első *utasításokat* didaktikai elvek — mindenekelőtt a koncentráció — tantervi megvalósulásának bemutatása tölti ki. Később a századforduló, de különösképpen 1918 után mindinkább nevelési vonatkozásúvá vált, a nevelési alapelvek tantervi „megtestesülését” szemléltette. Kiegészül részleges metodikai példatárral.

Az 1905-ös tanterv nyitja meg a tananyag tárgykörönkénti felsorolását. Az 1956—58-as és az 1962-es tantervekben a tananyag kivitelezési előírásai két vonatkozásban egészülnek ki. Előbb általában, majd a napjainkban érvényes tanterv metodikai részletezésű *időkereteket jelöl meg*. Azáltal, hogy a tárgykörben a *fogalmakat is taxatív felsorolja*, didaktikailag is megalapozottabb lesz s az iskolák oktatásának nivellálódását, nemkülönben az eredmény ön- és felügyeleti ellenőrzését is segíti. Nem hallgathatjuk el a fogalmak tantervi precizálásának a tanulók túlterhelésének megszüntetésében remélhető közreműködését sem. Erre a fogalommenyiség nem limitált tárgyköri megjelölései nem adnak lehetőséget, sőt az ambiciózus pedagógusokat fogalomhalmozásra csábítják.

Az utolsó két tantervben alakul ki a *tantárgyi feladat- és követelményrendszer*. Ez utóbbinak a korábban említettekén kívül az a funkcionális sajátossága, hogy a tanulók tudásának társadalmi értékmerőjeként, az osztályozás országos érvényességű alapja.

Azt az állítást kockáztatnánk meg, hogy a tanterv szerkezete lényegében oktatás-irányítási probléma, mert inkább az oktatási szervek döntései, mint a didaktikai megfontolások határozzák meg. Az általános és kötelező oktatási forma tantervének társadalmi funkcionálását pedig alapvetően befolyásolják az oktatáspolitikai célkitűzések. A társadalmi funkcionálás legalapvetőbb kritériuma a demokratikus vagy antidemokratikus jelleg. Miből ítéljük ezt meg? Az iskolatípus nevéből megalapozottan nem lehet következtetni az oktatási program jellegére. Vegyünk példát a magyar közoktatás történetéből. Az elemi iskola és az általános iskola is nevében a tömeges oktatás iskolatípusa, azonban a népiskola lényegesen kisebb kulturális hatású, mint az általános iskola. Nem volna helyes, ha a tanterv demokratikus jellegét a készítés „demokratikus” módjából ítélnék meg, abból ti., hogy a pedagógusokat, szülőket, egyéb társadalmi szerveket, esetleg a tanulókat milyen mértékben kapcsolták be a program elkészítésébe, meghatározásába. Vannak, akik a demokratikus jelleghez tartozónak vélik a helyi szervek által készített oktatási programok alkalmazási lehetőségét. Véleményünk szerint *a demokratikus jelleg hordozója a társadalmi méretű hatékonyság*. A tömegek oktatására rendelt iskolatípus oktatási programja meghatározott közoktatási és pedagógiai célkitűzésekkel összefüggésben készült és szolgálta az iskolai gyakorlatot. A marxista értékelés kiindulópontja csak ez lehet. Ha ebből az összefüggésből kiragadva nézzük az ismeretköröket, a felépítés módját, a követelményrendszert, akkor az lehet a szelektálás eszköze, lehet társadalmi hatékonyságában olyan, hogy az oktatásból jelentős tömegeket szorít ki és zár el a magasabb szintű műveltség megalapozásától, illetőleg elsajátításától. Demokratikus viszont akkor, ha ismeretanyagát a tanulók szinte teljes egészükben képesek elsajátítani és erre társadalmi méretekben ösztönöz is a realizálás megállapíthatósága útján. Ebben a vonatkozásban a tantervnek két szerkezeti eleme tekinthető meghatározónak: a tananyag és a követelményrendszer.

Szerkezeti elemeik összessége és egymáshoz való viszonyuk alapján típusokba oszthatjuk a tanterveket. Négy típus különböztethető meg: *centrális tanterv, centrálisan keretjellegű tanterv, kerettanterv, tantervi irányelvek helyi tantervekkel*. A *centrális tantervekben* központilag rögzítik a realizálás mértékével együtt a tananyagot, előírják az óratervet, a kötelező didaktikai alapelveket, sőt egyes esetekben a fontos módszereket országosan is hivatalos rangra emelik, amit minden intézménynek, pedagógusnak követni kell. Ez a helyzet a szocialista országokban, Franciaországban, Olaszországban, Spanyolországban stb., ami a szocialista országokban lényegesen nagyobb tömeg kulturális hatással jár, mint az idézett kapitalista országokban. A magyar közoktatásban centrális hagyományok vannak, azzal az eltéréssel, hogy 3 tantárgy (környezetismeret, földrajz, gyakorlati foglalkozás) egyes tárgyköreit a helyi szervek töltik ki sajátosan helyi tananyaggal.

A *centrálisan keretjellegű tantervek* a központi előírások mellett lényegesen nagyobb hatáskört adnak a helyi szerveknek. Az országosan előírt tantárgyakat, tananyagot, óratervet meghatározott keretig kiegészíthetik. A keretkitöltés igen széles skálájú. Svédországban egy-egy órát tarthatnak kézimunkából, háztartásból, de a hetedik osztálytól a gyerekek is tantárgyválasztó joga van. Jugoszláviában az óratervben levő tantárgyak kötelezőek, de az óraszám a helyi körülményektől függően változtatható. A központilag általában meg-

határozott tananyagot a pedagógus részletezi tárgykörönként. Az osztrák tanterv centrálisan kötelező minimális és a helyi körülményektől, a helyi szervek elhatározásától függő maximálisan kitölthető tananyagot jelöl meg. A heti óraszám kötött, de a 11 tantárgyból 8 esetében 1 órás eltérést helyileg állapíthatnak meg. 1953-ban a Német Szövetségi Köztársaságban is vannak hasonlóak.

A *kerettantervekben* a központilag kötelező rész funkciója lényegesen módosul, egészen odáig, hogy csak egységesíti és összhangba hozza az iskolák célkitűzéseit és tananyagát. Kanadában utasítás határozza meg az oktatás célját, az oktatásra szánt időt és az oktatás módszerét. A tananyag, az óraterv részletesebb körvonalazása a tartományoktól függ. Nagyon sokat bíznak a tanítók kezdeményezésére és még a gyereket is bevonják a tervezésbe. Belgiumban a tanterv az elemi iskolai oktatásra vonatkozó törvény hat paragrafusában van lefektetve. Felsorolja a kötelező tárgyakat s a községi tanácsok határozzák meg a részleteket. Munkájukat csak megkönnyíti a minisztérium „mintatanterve”.

Vannak államok (Anglia, USA), ahol kevésbé alakult ki az oktatás közigazgatási centralizációja. Több iskola vagy egyes iskolák maguk határozzák meg tantervüket. Angliában a központi szervek feltárják az *általános irányelveket*, amelyek véleményük szerint legalkalmasabbak az iskolai tantervek kidolgozására és a pedagógiai módszerek alkalmazására. Ez mindenekelőtt útmutató, amelyet minden iskola felhasználhat. Az Amerikai Egyesült Államokban még ennyi központosság sincs. Az Iskolaigazgatók Amerikai Egyesülete és ehhez hasonló pedagógus szervek, félig hivatalos társaságok tantervi évkönyvekben adnak ajánlásokat. Bemutatják a tantervek különböző típusait és az összehasonlítás során tanácsot adnak az összeállításához, illetőleg a tanterv korrekciójához. Az effajta „demokratikus” jelleg azonban rejtett vagy nyílt szelekciós akadályokat (vizsgák, felvételi vizsgák, tesztek alkalmazása stb.) állít az iskolarendszerű tömegkultúrálódás útjába.

Hazánkban az alsófokú vagy bevezető oktatás *általános*, azaz a tanterv célkitűzéseiben és követelményeiben a tömeges oktatás programja. Az objektív társadalmi szükségletek és a szubjektív tényezők nem a több iskolatípusra differenciálódás irányában hatnak s ezért egy iskolatípus van. Nem így a középiskola (szakmunkásképző iskolákat is beleértve), ahol egyrészt a szubjektív tényezők (képessegek, pályairányulás), másrészt a társadalmi szükségletek (realizált pályaválasztás) differenciált iskolarendszert igényelnek. A kulturális javakban való részesedés demokratizmusa az általános iskolában egy tanterven belül, a középfokú oktatásban több iskolatípus tantervei között az azonos továbbtanulási esélyekben, az átlépés lehetőségében, a „zsákutcák” kizárásában nyilvánul meg.

A termelés fejlődése elkerülhetetlenné tette az általános oktatási idő meghosszabbítását, ami azonban az oktatási program demokratizmusára ellentétesen hat a képességek különbözőségéből eredően. Arról van szó, hogy az átlagképesseghöz méretezett egységes tananyag a kiválóak „elszürküléséhez”, a nemzet szellemi értékeinek pangásához vezethet. Csak az olyan általános oktatási program ad megoldást, amely a képességekhez, egy kicsit a tanulói célkitűzéseknek megfelelő differenciálási lehetőséget nyújt s önképzésre is ösztönöz. Az effajta követelmény elsősorban nem az anyagkiválasztás, hanem az elrendezés, s

ezen belül is a szerkezeti elemek kérdése. Arra a következtetésre jutottunk, hogy az oktatási programok demokratizmusának ellentmondásai az anyagkiválasztás és a szerkezeti elemek dialektikus összefüggéseiben oldhatók fel. Más oldalról megközelítve: a tömeges oktatás programjának maximális realizálása — ami a demokratikus jelleg kritériuma — csak a szerkezeti elemek tudatos közoktatási irányultságú alkalmazásával érhető el. A tömeges oktatás tantervének kritériuma a tananyag körvonalazása és limitálása a témakörök kijelölésével és a módszerek ajánlásával. Első állami tanterveinknek (Ratio Educationis, 1869-es polgári iskolai stb.) még két limitáló szerkezeti eleme van: a tananyagfelsorolás és a módszertani ajánlás. Az oktatásba bevontak számának növekedésével az oktatás tartalmának demokratizálása, a kötött és a kötetlen programok közti választás szükségessége felmerült. A kötött programokat a limitált tananyag mellett a centrális és kötelező cél-feladat és követelményrendszer jellemzi. Az a legfőbb erénye, hogy mindenki számára a tudás alapjainak obligát általános normáját írja elő. De ugyanakkor lehetővé teszi a családi környezetből, települési viszonyokból (tanya, falu, város, kis létszámú vagy osztott iskola) adódó tudásszint-különbségek csökkenését, kiegyenlítő-dését. Ezáltal valósul meg a társadalmi méretű tudásszint-emelés. A követelmények limitálása jól alapul veheti a tanulók többségének képességeit, főként a közepeseket és a gyengébbeket serkenti, az átlagfejlesztés irányában hat, de kevés lehetőséget ad a képességek differenciált fejlesztésére. A kötetlen programok ugyanezt teszik alkalmazásával, szelektáló vizsgarendszerek beiktatásával antidemokratikusan „biztosítják”.

Úgy látjuk, hogy maximális eredményt olyan tantervvel lehet elérni, amely országosan jelöli ki a tananyagot, de kereteket hagy, amit a helyi körülményekhez, termelési jellegzetességekhez, valamint a gyermekhez való rugalmas alkalmazással tölthet ki a pedagógus. Közelíti, összhangba hozza az iskolai és iskolán kívüli ismeretforrásokat. Tulajdonképpen az ilyen oktatási program kettős jellegű: országos és helyi tanterv s a gyermek szempontjából oktatási és önképzési terv. A követelményrendszere pedig hármas támpontú: a minimumot (a gyenge tanulók részére), az átlagot s a jobbak részére a plusz követelményt tartalmazza. Az ilyen követelmények sokkal inkább aktív társadalmi értékmérők, mert a tanulók minden rétege számára elérhetőek és a célok tudatos elérésére is mozgósítják a tanulókat.

#### FORRÁSMUNKÁK

- 1869., 1877., 1905., 1918., 1925., 1941. évi népiskolai, 1946., 1950., 1956., 1962. évi általános iskolai, 1869., 1879., 1918—27. évi polgári iskolai, 1879., 1884., 1899., 1924., 1938. évi gimnáziumi, illetőleg reáliskolai, reálgimnáziumi tanterv.
- NAGY SÁNDOR: Az oktatás elmélete, Tankönyvkiadó 1960.
- Programi voszmiricsnoj skoli na 1959/60. Kiev, 1959 (ukrán tanterv).
- Pokusné učebné osnovy pre dvanástročnú strednú školu, 1959 (szlovák tanterv).
- Scoala de 8 ani din republica populară română proiect, 1961 (román tanterv).
- Program nauczania osmioklasowej szkoly podstawowej, (lengyel tanterv) 1963.
- Lehrplan der zwölfklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule, 1961 (NDK tanterv).
- The elementary school in Jugoslavia, Beograd, 1960 (jugoszláv tanterv).
- Verordnung Lehrpläne der Volks-, Haupt- und Sonderschulen, 1963 (osztrák tanterv).
- Plan d'études de l'enseignement primaire, 1957 (Svájc, Genfi kanton tanterve).
- Unterrichtsplan für die deutschen Primarschulen des Kantons Bern, 1951 (Svájc, berni kanton tanterve).
- Die Schulen in Westeuropa. Christian-Verlag Bad Nauheim, 1953.

World Sarvey Of Education II. UNESCO 1958.

ROBERT DOTTBENS: L'amélioration des programmes scolaires et la pédagogie expérimentale. (Az iskolai programok javítása és a kísérleti pedagógia.) (UNESCO Geneve, 1956.)

ROBERT DOTTBENS: Programmes et plans d'études dans l'enseignement primaire. (Az elemi iskolák programja és a tanterv.) (UNESCO 1961. 81—83. old.)

Plans et programmes d'études de l'enseignement du premier degré. (Az alsófokú oktatás tanterve és tananyaga.) Revue Analytique de l'Éducation 1955. 2.

*Ференц Арато*

## ДЕМОКРАТИЧЕСКИЙ ХАРАКТЕР УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ И ЕЕ СТРУКТУРНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ

На основе анализа документов, изданных в качестве учебных программ автор показывает, что в разных странах мира предназначение и структура программ отличаются друг от друга. Согласно сложившейся в Венгрии практике содержание и методы школьного обучения даются в учебных программах и директивах, прилагаемых к последним. Демократический характер учебных программ и директив автор расценивает в зависимости от того, в какой степени большинство учеников способно овладеть предписанным учебным материалом и достаточно стимулирующими являются ли методы обучения в интересах того, чтобы ученики до конца стремились к поставленной перед ними цели. До настоящего времени в нашей стране это мы пытались обеспечить установлением для учеников общеобразовательных школ единых требований, в то время, как для учеников средних школ установились более дифференцированные требования. Автор считает достойным обсуждения вопрос о правильности разработки учебных программ, главным образом для общеобразовательных школ, согласно которым в требованиях, предъявляемых к ученикам учитывались бы три ступени: минимальная (для слабых), средняя (для учеников со средними способностями) и наконец, та ступень, достижения которой можно потребовать от учеников с отличными способностями.

*F. Arató:*

## DEMOCRATIC CHARACTER OF THE CURRICULUM AND THE STRUCTURAL ELEMENTS

The author analysing the contents of documents published as curriculums states that they do not have the same purpose and structure in the various states of the world. According to the directional practice developed in Hungary curriculums and the instructions attached to them prescribe the content and methods of teaching in the schools. The democratic character of the curriculums and instructions may be measured by that to what extent the overwhelming majority of the students is able to acquire the prescribed stock of knowledge and whether the methods are sufficiently stimulative to keep alive in the students the effort to reach the goal throughout the whole course. This has been ensured until now by prescribing a uniform curriculum for the pupils of general schools, while for the students of secondary schools more differentiated prescriptions has been given. It is worth considering, whether it would not be better to set up such curriculums — especially in the general schools — the requirements of which would observe three levels: the minimum to be reached at (for the weaker pupils), the average (for the pupils of average capacity) and the surplus which could be demanded from the excellent student.