

**UNIVERSITAS BUDAPESTIENSIS DE
“METROPOLITAN”**

**ANNALES
TOMUS XII**

REDIGIT: JOLÁN RÓKA – FERENC KISS

**BUDAPEST
2019**

A TANTERV MŰFAJI VÁLTOZÁSAI ÉS A TANTERV-TI- POLÓGIA ÖSSZEFÜGGÉSEI A TARTALOM-ÉS A KOMPETENCIA-ALAPÚ TANTERVI MEGKÖZELÍTÉSEK TÜKRÉBEN¹

VASS VILMOS

habilitált egyetemi docens
Budapesti Metropolitan Egyetem
vvass@metropolitan.hu

Absztrakt

A tanulmány a tanterv műfaji változásai és a tanterv-tipológia összefüggéseit vizsgálja a tartalom- és a kompetencia-alapú tantervi megközelítések tükrében. Ennek keretén belül elsősorban az amerikai tantervelmélet két irányzatára fókuszál, különös tekintettel az „iparszervezési logikára” épülő „tudományos tantervkészítés” és a gyermekközpontú, rekonstrukcionista jellemzőkre vonatkozóan.

Kulcsszavak: *tanterv, tipológia, szillabus, curriculum, tantervi tartalom, kompetencia*

Bevezetés

A tanterv műfaja és a hozzá szorosan kapcsolódó fogalmak az utóbbi egy évszázadban jelentős mértékben megváltoztak. Napjainkban ez a folyamat azt eredményezte, hogy egyrészt az alapvető fogalmak tekintetében némi „terminológiai zűrzavar” tapasztalható, másrészt ez az összevisszaság nem segíti a közös megértést és az igényes szakmai párbeszéd kialakulását. A tantervvel kapcsolatos fogalmak változásainak elemzése hazánkban Szabenyi Péter nevéhez fűződik, aki 2001-ben megjelent Genetikus tanterv-tipológia című tanulmányában a terminológiai kérdéseket történetiségükben vizsgálta. Érdeemes leszögezni, hogy tanulmányomban nem egy új tanterv-tipológia

¹ A tanulmány id. Papp-Váry Árpád 80. születésnapja alkalmából készült.

megalkotására, Szebenyi Péter gondolatmenetének a folytatására törekszem. Bár lesznek történeti utalások és összefüggések a leírtakban, alapjában véve a tanulmány célkitűzése a tanterv műfaji változásainak és a tanterv-tipológiai elemzések összefüggéseinek a bemutatása, különös tekintettel az amerikai tantervelmélet két irányzatára, valamint a tartalom- és a kompetencia-alapú tantervi megközelítésekre vonatkozóan. Teszem ezt azzal a szándékkal és várható eredménnyel, hogy a meghatározó tantervelméleti megközelítéseket elemezzem, a folyamatokat és –divatos szóval élve–trendeket felvázoljam.

A tanterv műfaji változásai a tananyag kiválasztásának és elrendezésének összefüggésében

Kétségtelen tény, hogy a tanterv műfaja a pedagógiai köznyelvben és gondolkodásban megegyezett a tanítás tervével. Tartalmazta a legfontosabb oktatáspolitikai és pedagógiai célkitűzéseket, a tanítandó tananyagot és a tanítás módszereit, felsorolta a legfontosabb taneszközöket és az értékelési eljárásokat. Erősíti ezt a nézetet, az a tény, amelyre Szebenyi Péter hívta fel a figyelmet, hogy a magyar nyelv történeti-etimológiai szótárában a „tanterv” kifejezés ugyan nem található, ám a „tan” nyelvújítás korabeli értelmezés már felelhető. Ennek értelmében a „tan” a tanít, a tanonc és a tanár értelmezéssel azonos. „Nyilván ugyanilyen származék a „tanterv” szó is mint a német Lehrplan tükörfordítása. A tantervek tudatos tervezése a 16. századtól, a katolikus megújulás időszakától kezdve egyre jelentősebbé vált, ám a tanterv fogalmának elterjedése, önálló műfajként történő megjelenése a 19. századra tehető. A történeti előzményekből egyértelműen kiderül, hogy a tantervek alapfunkciója az volt, hogy meghatározzák „mit, mennyit, mikor, milyen egymásutánban tanítson az iskola”, leírják a „tanítás rendjét”. (Szebenyi, 2001)

Báthory Zoltán „a tantanterv felépítése és tartalmi komplexitása alapján” öt tantervi műfajt különböztetett meg: szillabus, előíró tanterv, alaptanterv, kerettanterv, curriculum. (Báthory, 2000) Témánk szempontjából relevánsan három típust (szillabus, előíró tanterv, curriculum) részletezünk. A szillabus egy vázlatos tantervi műfaj, amelynek fókuszja a nevelési-oktatási célok és a tananyag rövid, tantárgyakra és tanévekre bontott kifejtése. Kiemelendő, hogy a szillabus nem tartalmazza a tananyag tematikus kifejtését és a tananyag tanításának a sorrendjét. Az előíró tantervi műfaj részletesebb, elsősorban a nevelési-oktatási célok operacionalizálása, különös tekintettel a tananyag leckékre,

óraszámokra történő lebontása és a tanítási módszerek részletezése jellemző. Az előíró tanterv a Mit? és a Hogyan? erőteljesen didaktikai kérdésekre igyekszik részletesen válaszolni. A harmadik tantervi műfaj, a curriculum. Az 1997-ben kiadott Pedagógiai lexikon szócikke szerint a curriculum először a 16. században fordul elő a latin nyelvű pedagógiai irodalomban a tananyag-kiválasztás és a tananyag-elrendezés megnevezésére. Például „de curriculo scholastica”. (a szócikk szerzője Ballér Endre) Míg az előző két műfaj fejlődését, differenciálódását politikai-ideológiai tényezők határozták meg, addig a curriculumnak kialakulásától kezdve erőteljesen pedagógiai jellege volt. Nyilvánvaló, hogy ennek oka egyfelől a neveléstudományok gyors fejlődése volt, másfelől közrejátszottak társadalmi-gazdasági tényezők is. A curriculum tantervi műfaj elméleti kereteit Ralph Tyler 1949-ben megírt munkájában (A tanterv és a tanítás alapvető elvei) találhatjuk meg (Tyler 1949). Maga a curriculum szó jelentése: folyamatterv, tevékenységterv, program. Folyamatterv abban az értelemben, hogy a tanítási folyamat (céloktól az értékelésig) teljes, elsősorban vertikális leírását tartalmazza. Tevékenységterv, hiszen számos tanári (a későbbiekben tanulói) tevékenységet tartalmaz. Program, mert egy jól körül határolt algoritmust fogalmaz meg. (Báthory, 2000; Perjés-Vass, 2008) Az azóta Tyler-rationálé néven széles körben ismertté vált elméletben a tananyag-kiválasztás forrásait és szűrőit találhatjuk meg.

1.sz. táblázat. Tyler-rationálé

A tananyag-kiválasztás forrásai (sources)	A tananyag-kiválasztás szűrői (screens)
1. A tanuló tanulási szükségletei, érdeklődései, aspirációi stb	I. A társadalomról, a nevelésről szóló általános filozófiai (pl. a demokrácia)
2. A kortárs társadalom igényei az iskola, a műveltség iránt.	II. A tanuláspszichológia által feltárt fejlesztési lehetőségek.
3. A szaktudományok képviselői által relevánsnak tartott tudás köre.	

Tyler, R. W.: Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago, 1949. In Báthory Zoltán: Tanulók, iskolák, különbségek. 2000, Budapest, 131.

A forrásokból lehet kikövetkeztetni a tananyagot, a szűrők a taníthatósági szempontokat jelentik. (Báthory, 2000) Megkockáztatom, miközben a tanterv műfaja a tantervelméletben a 19. századtól napjainkig erőteljesen differenciálódott, ezzel párhuzamosan a pedagógiai és társadalmi közgondolkodásban még nagyobb részt a tanterv a „tanítás rendje”

értelmezésben van jelen. Témánk szempontjából ennél is nagyobb probléma, hogy a „tan” a tantervek egyik legfontosabb építőkövét, a tananyagot is jelenti. Nyilvánvaló, hogy a tanterv nem azonos a tananyag és a tanítás módszereinek egyszerű leírásával. Első megközelítésben a „tananyag elrendezése és kiválasztása” összetettebb folyamat és a fejlesztés komplexebb tervezését, egyben a tantervi műfajok differenciálódását eredményezte. Második megközelítésben azonban érdemes felfigyelnünk arra is, hogy ez a komplexitás a tananyag tantervi szerepére is hatást gyakorolt. A tantervi tartalom „szélesebb értelmezése” terjedt el. Ballér Endre a „tartalmat” az alábbiak szerint határozta meg: „Beleértjük... azokat az elveket, értékeket, amelyek alapján a társadalom anyagi, szellemi, tudományos és művészi, magatartási kultúrájának birodalmából az iskolában (meg)tanítandó, feldolgozandó ismeret-, tudásanyagot kiválasztjuk. Másrészt a tartalom olyan tananyag, amely felhasználásra, továbbfejlesztésre kész, és képességekben, tevékenységekben, magatartásban, teljesítményekben nyilvánul meg.” (Ballér, 1996: 11) Ballér gondolatmenetében jól tetten érhető a tantervi tartalom komplexitása, az összetettség bemutatása. Érdeemes leszögezni, hogy a tantervi tartalom nem egyenlő a tananyaggal. Sajnálatos módon – tisztelet a kivételnek – a pedagógiai és társadalmi közgondolkodásban ennek éppen az ellenkezője figyelhető meg. Ballér fenti meghatározásában azonban nem csak erre a differenciált értelmezésre érdemes felfigyelnünk. A tananyag kiválasztása és elrendezése, a tananyag vázlatos vagy részletes felsorolása statikus, míg a tantervi tartalom fenti transzformációja dinamikus folyamat. Az 1980-as évektől a tantervi tartalom differenciálódása és integrálódása figyelhető meg. Nota bene, a korábbi tanterv és tananyag értelmezések a tananyag kiválasztását és elrendezését egyszerű mennyiségi, „mit, mennyit, mikor” kérdésként kezelték. Ennek a tervezési logikának vetett véget a második ipari forradalom, a tudományos fejlődés a társadalmi és gazdasági folyamatok mellett a tananyag kiválasztására és elrendezésére is hatással volt. (Vass, 2007) A tananyag mennyiségi problematikája egyre inkább strukturális kérdéssé alakult. A korábbi „egy tudományág - egy tantárgy” logikát a tudományok differenciálódásának és integrálódásának megfelelően interdiszciplinárisabb megközelítések váltották fel, (Vass, 2000)

A tantervi műfajok fenti változásaival párhuzamosan a tantervelmélet fejlődése (Pinar – Irwin, 2004; Pinar, 2012; Schiro, 2013) is lehetővé tette, hogy az egyes tantervi megközelítések (tartalom- és kompetencia-alapúság), valamint az interdiszciplináris tantervfejlesztés gyakorlata az előtérbe kerüljenek. Nem elhanyagolható tényező, hogy a címben jelzett

összefüggések és megközelítések tudományos igényű elemzésének alapjait azok a hazai tanulmányok is képezik, amelyek egyrészt a tantervi fogalmakra, annak tipológiájára fókuszáltak. (Báthory, 2000; Szebenyi, 2001) Másrészt azok a publikációk (lásd korábban), amelyek a curriculumelmélet bemutatását és fejlődéstörténetét is elemezték. (Báthory, 2000; Perjés – Vass, 2008) Ennek eredményeképpen, a „genetikus tanterv-mindenekelőtt segít eligazodni a „terminológiai dzsungelben”. A tantervekkel foglalkozó szakemberek, a gyakorló pedagógusok és a szélesebb közvélemény is megértik egymást, „azonos szakmai nyelven” beszélnek. Szebenyi Péter szavaival élve „a fogalmak geneziséből levezett tanterv-tipológia segíthet talán a „közös nevező” kialakításában.” (Szebenyi, 2001: 283) Szebenyi munkájának azonban legnagyobb érdeme az, hogy differenciálta a hazai és nemzetközi tantervfejlesztési folyamatokra legnagyobb hatást gyakorolt amerikai tantervelmélet két irányzatát.

Az első irányzat képviselője, Franklin Bobbitt, chicagói egyetemi tanár és 1918-ban megjelent *The Curriculum* és 1925-ben kiadott *Difficulties to Be Met in Local Curriculum Making* című munkái, valamint Benjamin Bloom (szintén chicagói professzor) 1956-ban megjelent *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain* című műve alapján az egyik irányzat „a tudományos tantervkészítés” lépéseit írta le. Szebenyi az alábbi figyelemre méltó értékelését adta ennek az irányzatnak: „Ezen az úton olyan tantervek készíthetők, amelyekkel a lehető legkisebb ráfordítással a lehető legjobb eredményeket lehet elérni. Az iparszervezési logikából kinövő „tudományos tantervkészítés” elmélete ...egyoldalúan felnőtt szemléletű és jelenközpontú volt. Az aktuális „felnőtt jelen” reprodukálására kívánta a fiatalokat felkészíteni. Nem vette figyelembe a gyermek sokrétű, sajátos személyiségét, fejlettségi szintjét, érdeklődését, igényeit.” (Szebenyi, 2001:292) Nota benne, Szebenyi idézett tanulmányából kimaradt Ralph Tyler 1949-ben *Basic Principles of Curriculum and Instruction* című meghatározó munkája, amely szervesen illeszkedik a „tudományos tantervkészítés” irányzatába. (a Tyler-racionálét lásd korábban)

Szebenyi Péter tipológiájában a másik amerikai irányzat jellemzőiről, amelynek jeles képviselője John Dewey, az alábbiakat olvashatjuk: „Bobbitt felnőttközpontú felfogásával szemben Dewey elmélete gyermekközpontú volt és nem az aktuális társadalom reprodukálását, hanem jobbítását (rekonstruálását) kívánta szolgálni....a tanulást a

valóságos élet mintájára szervezte meg. A rövid távú „tanterveket” a tanár és a tanulók közösen készítették el.” (Szebenyi, 2001: 293) Kétségtelen tény, hogy az amerikai tantervelméleti terminológia mindkét irányzata jelentős hatást gyakorolt egyrészt a hazai és nemzetközi tantervfejlesztési folyamatokra, másrészt a tervezés fókuszát is meghatározta. Ez utóbbi esetében érdemes megkülönböztetnünk a tartalom- és a kompetencia-alapú tantervi megközelítéseket.

A tartalom- és a kompetencia-alapú tantervi megközelítések az amerikai tantervelméleti irányzatok összefüggésében

Bobbitt a „tudományos tantervkészítés” elméletét az iparszervezés logikájára alapozta. Ennek megfelelően alapvető jellemzője az operacionalizáltság, amely – mai modern kifejezéssel élve – a technokrata szemléletmóddal párosulva mind a tartalom-, mind a kompetencia-alapú tantervi megközelítésekben jelen van. Egyszerűbben fogalmazva, a tantervek legfőbb jellemzője a részletezettség, amelynek középpontjában a tartalom-alapú tantervi megközelítés esetében a tantárgyak tananyagának aprólékos, akár óraszámokra és leckékre lebontása található. (Vass, 2013) A tanítási célok és feladatok, a tanítási módszerek, a követelmények és az értékelési eljárások megfogalmazása – pozitív esetben – a részletezett tantárgyak tananyagával egymásra épített, kellő mértékben konzisztens. Ugyanakkor erre az egymásra építettségre egyrészt a merevség, másrészt az unidiszciplinaritás jellemző. Törekvések mutatkoznak a tantervi tartalom esetében a korábban kiemelt komplexitásra és interdiszciplinaritásra vonatkozóan, ám ezek kisebb mértékben tudatosak, inkább sporadikusak. A korábban megismert előíró tanterv műfaja jellemző. Dewey gyermekközpontú irányzata lényegesen közelebb áll a tantervi tartalom komplex értelmezéséhez, ráadásul a tananyag kiválasztásának és elrendezésének kiemelt szempontjai a tanulói érdeklődés és a társadalmi igények. A gyermeki világ összetettsége és a társadalom rekonstruálásának célkitűzése eredményezte a tartalom-alapú tantervi megközelítés progresszívebb típusát. Ebben az esetben, a tantervben témakörök szerepelnek, amelyhez szorosan kapcsolódnak a projektek és a témahetek. A tantervi tartalom a fejlesztés eszköze. (Costa-Liebmann, 1997; Vass, 2007) A tanterv jellemzője a rugalmasság és a globalitás, így eredményesebben teszi lehetővé a személyre szabott tanulást és a pedagógiai differenciálást. Értékelési kultúrájában a diagnosztika és a fejlődés nyomon követése áll a középpontban. Érdekes, hogy a tantervi műfajok közül a szillabus áll hozzá legközelebb.

Bobbitt „felnőtt központú” „tudományos tantervkészítés” elmélete a kompetencia-alapú tantervi megközelítésben is felbukkan. Az „iparszervezési logika” ebben az esetben egyrészt a tartalom-alapú tantervi megközelítésre is jellemző operacionalizáltságot jelenti. Másrészt a tantervfejlesztés középpontjába a kimenet, a munkaerőpiac és a felnőtt lét igényeinek megfelelő kompetenciák állnak. Ráadásul a fejlesztendő kompetencterületeket a tantervi követelmények is részletesen lebontják, taxonómizálják. Ennek alapja Benjamin Bloom kognitív követelményrendszere (Bloom, 1956), amelyben az alábbi szinteket találjuk:

2.sz. táblázat. Bloom kognitív követelményrendszere

Ismeret	Tények, fogalmak, összefüggések stb. ismerete és reprodukciója.
Megértés	A tanuló saját szavaival összefoglalja a megszerzett ismeretet (interpretáció). Képes az információt az egyik kódrendszerből a másikba átültetni, pl. egy képről beszélni, szövegesen közölt adatok alapján táblázatot készíteni stb. (transzláció: fordítás).
Alkalmazás	Az ismeret alkalmazás új helyzetben.
Analízis	Funkcionális elemek azonosítása, összegyűjtése egy egészen belül. Egy probléma összetevőinek feltárása. Összehasonlítás.
Szintézis	A többféle forrásból származó ismeretek mozgósítása egy probléma megoldása érdekében. A valóság rekonstrukciója a meglévő ismeretek és a képzelőerő segítségével.
Értékelés	Annak meghatározása, hogy a megismert dolog megfelel-e valamely célnak vagy funkciónak. Ítéletalkotás értékekről, eszmékről. ²

Knausz Imre: Ismeret. In. A tanítás mestersége. <http://tanmester.tanarkepzo.hu/ismeret>

Kétségtelen tény, hogy *Bloom* kognitív taxonómiai szintjei mind a tantervfejlesztésben, mind a tantervi követelmények értékelésében széles körben elterjedtek. 2001-ben felülvizsgálták a Bloom-taxonómiákat, amelyben a kognitív szintek némiképpen megváltoztak, a tantervi tartalomhoz illeszkedő operacionalizáltság azonban megmaradt. A klasszifikációban az első kognitív szint az emlékezés, míg a legmagasabb rendű gondolkodási műveletek „tetejére” a kreativitás került. (Anderson

² Knausz Imre: A tanítás mestersége. <http://tanmester.tanarkepzo.hu/ismeret>

and Krathwohl, 2001, Vass, 2017) Ebben az esetben azonban a kompetencia-alapú tantervi megközelítésben a kognitív fejlesztési folyamat algoritmusa és merevsége egyaránt megmutatkozik, így *Bobbitt* „iparszervezési logikája” köszön vissza. Tekintettel arra, hogy *Bloom* affektív (érzelmi-akarati) és pszichomotoros (mozgásos) követelményszintjei nem terjedtek el olyan mértékben a tervezési és értékelési gyakorlatban, mint a kognitív követelményrendszer szintjei, így a teljes személyiségfejlesztés is torzó maradt. Ennek megfelelően a korábban megismert tanterv-típológia gyermekközpontú irányzatához sem illeszkedik.

A kompetencia-alapú tantervi megközelítések esetében a tervezés középpontjában a fejlesztendő kompetenciák kerülnek. A tananyag tantervi primátusa megszűnik, ugyanakkor a korábban megismert két tanterv-típológiai irányzat ebben az esetben is megjelenik. Bár a taxonómiák és a kompetenciafejlesztés összefüggései még a mai napig kidolgozatlanok, a kompetencia-alapú tantervi megközelítés nagyobb részt kimenet-szabályozó. A tervezés alapvető kritériuma, bizonyos fejlesztési-fejlődési szakaszok végén a tanulóknak mit kell tudniuk, mire kell képesnek lenniük. Ez jól illeszkedik az egész életen át tartó tanulás és a tudásalapú társadalom stratégiájához. Tekintettel arra, hogy a tudás értéke gazdasági szempontból megnő, így nem meglepő módon a „felnőtt lét” és a munkaerőpiac számára szükséges kompetenciák kerülnek az előtérbe. A kompetenciafejlesztés „felülről-lefelé” (top-down) megközelítése csak kisebb mértékben támogatja az „életképességeket” és az együttműködési, tágabb értelemben a társadalom működéséhez szükséges kompetenciákat. (Vass, 2017) Nem meglepő módon ez a megközelítés közelebb áll a *Bobbitt*-irányzathoz, szerves folytatását képezi *Tyler*-elméletének és a *Bloom*-taxonómiáknak. A kompetencia-alapú tantervi megközelítés másik típusa esetében a fejlesztési folyamat (nem kimenet) egy olyan gondolkodásmód, amelynek középpontjában a tanulás módszertana és a jövő iskolájáról szóló szakmai diskurzus áll. (Hipkins, Bolstad, Boyd and McDowall, 2014) Természetesen a jövő iskolájáról szóló szakmai diskurzus egyik alapeleme az egész életen át tartó tanulást támogató kompetenciák rendszere. Ám a tantervek tervezésekor más kiemelt szempontok is felbukkannak. A teljes személyiségfejlesztés, a „teljes gyermekben” történő gondolkodásmód és az alapkompentenciák újradefiniálása kerül az előtérbe. Ebben az esetben a kompetenciafejlesztés „alulról-felfelé” (bottom-up) megközelítéséről beszélhetünk. (Vass, 2017) Az alapkompentenciák újradefiniálása szempontjából figyelemre méltó az ún. 4 C modell, amelyben kibővültek

a korábbi területek. Nevezetesen előtérbe kerül a kompetenciafejlesztésben a kommunikáció, a kritikus gondolkodás és problémamegoldás, a kreativitás és innováció, valamint az együttműködés. (Jacobs, 2010) A teljes személyiségfejlesztés és a „teljes gyermekben” történő gondolkodásmód tekintetében első megközelítésben a felülvizsgált Bloom-taxonómiák kognitív (megismerési), affektív (érzelmi-akarati) és pszichomotoros (mozgásos) területeinek egyensúlyáról van szó. Am korábban láthattuk, hogy a taxonomikus tervezés erőteljesen operacionalizált, így közelebb áll a Bobbitt-irányzathoz. Rugalmatlansága nem teszi lehetővé a személyre szabott fejlesztést és a pedagógiai differenciálást, így a kompetenciafejlesztés „alulról-felfelé” történő megközelítésében sem játszik jelentős szerepet. Második megközelítésben a szociális és érzelmi tanulás (social and emotional learning – SEL), valamint a gyermeki „jól-lét” (well-being) kerül a kompetenciafejlesztés fókuszába, amely horizontális szempontként a korábban említett 4 C modell támogatásával párhuzamosan inkább a Dewey-irányzathoz áll közelebb.

Következtetés

A tanterv műfaji változásaival (szillabus, előíró tanterv, curriculum) párhuzamosan a tervezési megközelítések és nem utolsósorban a tervezés folyamatára jelentős hatást gyakorló amerikai tantervelméleti irányzatok is differenciálódtak. Kétségtelen tény, hogy Franklin Bobbitt munkássága meghatározó volt a tantervi műfajok átalakulásában, a curriculumelmélet kialakulásában. Ugyanakkor a „tudományos tantervkészítés” „iparszervezési logikája” a tervezési folyamatot algoritmizálja, a tantervi célokat, feladatokat, a tartalmat és a követelményrendszert, a tanulói és tanári tevékenységeket és nem utolsó sorban az értékelési eljárásokat és technikákat operacionalizálja. Ennek megfelelően mind a tartalom-, mind a kompetencia-alapú tantervi megközelítés tekintetében a tantervek túlzott részletezettsége és merevsége jellemző. A tartalom-alapú tantervi megközelítés esetében a tananyagközpontúság meghatározó, amelyben továbbra is a Mit? és a Hogyan? kérdések dominálnak. A tantervek központi részét képezik a megtanítandó ismeretek és ezzel szoros összefüggésben a tanítás módszerei. Nota bene, érdemes leszögezni, hogy a megtanítandó ismeretek közötti összefüggések, az interdiszciplináris kapcsolatok kisebb mértékben tudatosak. Ráadásul a megtanítandó ismeretek és a megértett, valamint alkalmazható tudás között hatalmas különbség mutatkozik. Nem véletlen, hogy a képességek fejlesztésére

nem marad „tantervi tér és idő”, a folyamatos tananyagcsökkentési törekvések jól jelzik, hogy komoly mennyiségi problémát jelent a tartalom-alapú tantervi megközelítés ezen típusa. Bobbitt elmélete a kompetencia-alapú tantervi megközelítésben is megmutatkozik. Az egész életen át tartó tanulást támogató kompetenciaterületek eredményes fejlesztése, tantervi szempontból a „felnőtt lét” szerepeit, különösen annak munkaerőpiaci területeit helyezi az előtérbe. Ezt az irányzatot szervelesen egészíti ki Ralph Tyler curriculumelmélete és Benjamin Bloom taxonómia rendszere. A kompetencia-alapú tantervi megközelítés esetében a teljesítményközpontúság meghatározó, ráadásul a tantervekben a kognitív taxonómia szintjei dominálnak. Az amerikai tantervelmélet másik irányzata, John Dewey gyermekközpontú, rekonstrukcionista elmélete a tartalom-alapú tantervi megközelítés esetében a tantervi tartalom komplexitását, erőteljesebb interdiszciplinaritását jelenti. A tantervi tartalom egyrészt a fejlesztés eszköze lesz, a tervezésben a strukturálási technikák jelennek meg. Jellemző a tanterv flexibilitása, amely nagyobb mértékben teszi lehetővé a személyre szabott fejlesztést és a pedagógiai differenciálást. Hasonló előnyök mutatkoznak a kompetencia-alapú tantervi megközelítések esetében is. Dewey elmélete azt jelenti, hogy a kompetenciafejlesztés fókuszába a teljes személyiségfejlesztés kerül, amely előtérbe helyezi a szociális és érzelmi tanulást és a gyermeki „jól-létet”. A „teljes gyermekben” való gondolkodásmód a tervezés, a fejlesztés és az értékelés folyamatára is jelentős hatást gyakorol.

Irodalomjegyzék

ANDERSON, L. W. and KRATHWOHL D. R., et al (Eds.) (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon. Boston, MA (Pears on Education Group)

BALLÉR Endre (1996): *Tantervelméletek Magyarországon a XIX-XX. században*. Budapest. Országos Közoktatási Intézet

BÁTHORY Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák - különbségek*. Budapest: OKKER

BLOOM, B. S. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain*. New York. McKay,

BOBBITT, F. (1918): *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.

BOBBITT, F. (1924): How to Make a Curriculum. Boston: Houghton Mifflin.

COSTA, Arthur L. – LIEBMANN, Rosemarie M. (1997): Envisioning Process as Content., California. Corwin Press, Thousand Oaks

HIPKINS, Rosemary; BOLSTAD, Rachel; BOYD, Sally; McDOWALL, Sue Key (2014): Competencies for the Future. Wellington: New Zealand Council for Educational Research

JACOBS, H.H. ed. (2010): Curriculum 21. ASCD, Alexandria, VA

PERJÉES István – VASS Vilmos (2008): A curriculumelmélet műfaji fejlődése. Új Pedagógiai Szemle, 3. szám. 3-10.

PINAR, W. F. – IRWIN, R. L. (2004): Curriculum in a New Key. Routledge, Taylor and Francis Group, New York and London.

PINAR, W. F. (2012): What is Curriculum Theory? Routledge, Taylor and Francis Group, New York and London.

SCHIRO, M. S. (2013): Curriculum Theory. SAGE, Thousand Oaks, California.

SZEBENYI Péter (2001): Genetikus tanterv-típológia. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): Neveléstudomány az ezredfordulón. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 283-300.

TYLER, R. W. (1949): Basic Principles of Curriculum and Instruction. The University of Chicago Press, Chicago.

VASS V. (2017): A kompetenciafejlesztés lehetőségei és kihívásai. Tanító: A Művelődési Minisztérium Módszertani Folyóirata 55:(10) pp. 1-4.

VASS V. (2000): A tantárgyköziség pedagógiai megközelítése. Önkonet, Budapest.

VASS V. (2007): A tantervi tartalom mint fejlesztési eszköz. Új Pedagógiai Szemle, 6. szám 3-12.

VASS V. (2013): A tartalom-alapú tantervi megközelítés a tananyag kiválasztása és elrendezése tükrében. In: Andl Helga, Molnár-Kovács Zsófia (szerk.) Nyitottság és elkötelezettség: Tanulmánykötet Bárdossy Ildikó 60. születésnapjára. 282 p. Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet, pp. 263-274.