

A kompetenciaalapú tantervi megközelítések

Vass Vilmos

Szebenyi Péter és Báthory Zoltán emlékére

The Competency Based Curricular Approaches

Abstract

The aim of the article to analyse the conceptual changes of the curriculum on the one hand, and the differences between the regressive and progressive approaches of competency based curriculum on the other, with special focus on generative curriculum typology. The focus of the paper is to explain the two directions of the American curriculum theory (Bobbitt and Dewey), and the different types of competency based curriculum planning and development under the umbrella of “competency tsunami” (UNESCO, OECD, EU) After the introduction, the first and the second part of the article focus on the contextual and conceptual dimension of the topic. The third part of the paper compares the regressive and progressive directions of competency based curriculum. Finally, in the concluding part, some questions and dilemmas about the topic are discussed.

Key words:

competence, curriculum, taxonomy, competency based curriculum

Kulcsszavak:

kompetencia, curriculum, taxonómia, kompetenciaalapú tanterv

Bevezetés

Az utóbbi évtizedek hazai és nemzetközi tantervelméleti kutatásai – különös tekintettel a meghatározó elméleti munkákra, valamint az összehasonlító és tipológiai elemzésekre vonatkozóan – alapvető paradigmaváltást jeleznek. Nevezetesen a tanterv eredeti jelentésének megfelelő „tanítás és tanulás terve” egyre inkább a tanulóra és a tanulásra fókuszál (Cullen–Harris–Hill 2012; Easton 2002; Hipkins, Bolstad, Boyd and McDowall 2014; McCombs–Whisler 1997; Perjés–Vass 2008; 2009; Pinar–Irwin 2004; Pinar 2012; Schiro 2013). A tanuló- és tanulóközpontú tervezési megközelítések, a „tanulás terve” középpontjába a tananyag kiválasztása és elrendezése helyett a kompetenciákat helyezik. Jól érzékelhető ez a folyamat egyrészt a tanterv fogalmának átalakulásában, másrészt a kompetenciaalapú tanterv értelmezési és tervezési kérdéseinek az előtérbe kerülésével. Ennek megfelelően a tanulmány célja kettős: (i) a tanterv fogalmi átalakulásának bemutatása, különös tekintettel a curriculumelmélet és a kompetenciaalapú tanterv összefüggéseinek a feltárására vonatkozóan, (ii) a kompetenciaalapú tanterv értelmezési kereteinek és tervezési kérdéseinek az elemzése, a regresszív és progresszív megközelítések értékelése. A tanulmány egy rövid bevezetővel kezdődik, amelyben a téma kontextusa kerül felvillantásra. Majd ezt követően, az első részben a tanterv fogalmi átalakulásának a bemutatása következik. A máso-

dik rész kísérletet tesz a kompetenciaalapú tanterv regresszív és progresszív megközelítések értékelésére. Végül, de nem utolsósorban a tanulmányt egy összegzés zárja, amelyben sor kerül a téma szempontjából legfontosabb összefüggések bemutatására, néhány dilemma és kérdés felvetésére.

Kontextus

A kompetenciaalapú tanterv kontextusát tekintve érdemes felidézni azokat a meghatározó dokumentumokat, amelyek – az egész életen át tartó tanulást támogató – előtérbe helyezték a tantervek tervezése esetében is a kompetenciafejlesztést. Az UNESCO gondozásában 1996-ban (magyar nyelven 1997-ben) megjelent ún. Delors-jelentés az oktatás/tudás négy alappilléret az alábbiak szerint határozta meg:

- (I) megtanulni megismerni,
- (II) megtanulni dolgozni,
- (III) megtanulni együtt élni,
- (IV) megtanulni élni (Delors 1997).

Az OECD által indított, a Svájci Szövetségi Statisztikai Hivatal és az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma, illetve az USA Oktatásstatisztikai Központja közreműködésével lebonyolított DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies – A kulcskompetenciák meghatározása és válogatása) program (1997–2002) meghatározta és strukturálta a kulcskompetencia fogalmát. A DeSeCo projekt a kulcskompetenciák három területét határozta meg:

- (I) az autonóm cselekvés,
- (II) az eszközök interaktív használata,
- (III) a szociálisan heterogén környezetben való működés (Richen, Salganik 2003; OECD, 2005).

Az Európai Unió 2006. decemberi ajánlásában az alábbi meghatározás olvasható: „A kulcskompetencia az ismeretek, készségek és attitűdök transzferábilis, többfunkciós egysége, amellyel mindenkinek rendelkeznie kell ahhoz, hogy személyiségét kiteljesíthesse és fejleszthesse, be tudjon illeszkedni a társadalomba, és foglalkoztatható legyen. A kulcskompetenciákat, a kötelező oktatás illetve képzés időszaka alatt kell elsajátítani. A későbbiekben, az egész életen át tartó tanulás során mindenféle tanulás alapját ezek a kompetenciák képezik.”¹

Érdemes felfigyelnünk, hogy miközben a hagyományos oktatási rendszerek nagyjából a „megtanulni megismerni”, kisebb mértékben a „megtanulni dolgozni” UNESCO-alappilléreket támogatják, addig mind az OECD, mind az EU nagy hangsúlyt helyez a „megtanulni együtt élni” és a „megtanulni élni” területekre. A „cselekvés”, az „interaktivitás”, a „személyiség kiteljesítése”, a „társadalmi beilleszkedés” és a „foglalkoztathatóság” jelentős hatást gyakorol a közoktatás egészére és ezen belül is a tartalmi szabályozás rendszerére vonatkozóan. Globális kontextusban a kulcskompetenciák fenti rendszere az egyre gyorsabb változások kezelését, az aktív szerepvállalást és az alkalmazkodó- és cselekvőképességet egyaránt erősíti. Nota

¹ AZ EURÓPAI PARLAMENT ÉS A TANÁCS AJÁNLÁSA (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanulásához szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK) <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex:32006H0962>

bene „az iskolai műveltség irányadó kánonja a kulcskompetenciák meghatározó rendszere”.² A „mindenféle tanulás alapját képező kompetenciák” esetében tantervi szempontból jelentős tényező a transzferabilitás, ami a kulcskompetenciák esetében két szinten jelenik meg. Egyrészt adott, egymásra épített kompetenciaterületek³ struktúrájában (ismeret/tudás, képességek, attitűdök), másrészt olyan területek esetében: kritikus gondolkodás, kreativitás, kezdeményezőképeség, problémamegoldás, kockázatértékelés, döntéshozatal, az érzelmek kezelése, amelyek mindegyik kompetencia részét képezik (NAT-2007). A transzferabilitás ennek megfelelően szorosan összefügg a tantervi tervezésben az inter- és transzdiszciplinaritás erősödésével (Drake, 1993; 2007; Jacobs, 1989; Lounsbury, 1995; Vass, 2000; 2010). Nota bene, az egész életen át tartó tanulást támogató kompetenciák fenti rendszerének, a tanuló- és tanulásközpontú tanterv erősödésének az alapját a tanterv fogalmi differenciálódása képezi.

A tanterv fogalmi átalakulása

A tanterv fogalmi átalakulásának, a fogalom differenciálásának az elemzésében tudományos alapot jelent Szebenyi Péter *Genetikus tanterv-típológia* című tanulmánya, amely 2001-ben jelent meg. Ebben a tanulmányban Szebenyi a tanterv mint önálló műfaj elemzésekor, az alábbiakat írta: „Az egymásra építkezés, a rendszeresség, az összehangoltság, egyszóval a tanításra és tanulásra vonatkozó »rend« volt kezdettől és maradt máig a tanterv lényege” (Szebenyi 2001, 285). A „rend” a tantervek esetében hosszú időszakon át nem jelentett egyebet, mint az iskolatípusokra vonatkozó tanítási célok, az egyes évfolyamokon a tananyag tartalmának, „vertikális és horizontális felosztásának”, valamint mennyiségének a meghatározását. Bár Szebenyi úgy gondolta, hogy ez „a tanterv alapjelentése” lényegében napjainkig megmaradt, érdemes felfigyelnünk arra, hogy a tanterv fogalma erőteljesen tanítás- és tanárközpontú. A tanítás „rendje” elsősorban a tananyagra és a tanítás módszereire fókuszál. A tanuló érdeklődése, képességei és tevékenységei, a tanuló- és tanulásközpontú megközelítések csak elvétve jelennek meg a tantervekben. Szebenyi is érzi a tanterv alapfogalmának egyoldalúságát, hiszen az 1950-es évektől kezdve a fogalom differenciálódását mutatta be. Valójában ez a folyamat az 1970-es évektől az amerikai terminológia megerősödésével és elterjedésével magyarázható. Szebenyi szavaival élve: „A legerősebb hatást a 70-es évektől az amerikai terminológia gyakorolta” (Szebenyi 2001, 292). Jó érzékkel mutat rá arra, hogy az „amerikai tantervelmélet nem egységes”. Két irányzatot különböztetett meg, amely tanulmányom témája szempontjából is meghatározó. Az egyik irányzatot Franklin Bobbittnak, a chicagói egyetem tanárának és követőinek munkássága jellemzi. Bobbitt 1918-ban megjelent meghatározó munkájában *The Curriculum* (A Curriculum) címmel megalapozta a következő száz év tudományos tantervelméletét. Érdemes azonban felfigyelnünk Szebenyi éles kritikájára:

² Nemzeti alaptanterv 2007. Oktatási és Kulturális Minisztérium, 19. old.

³ Anyanyelvi kommunikáció; idegen nyelvi kommunikáció; matematikai kompetencia; természettudományos kompetencia; digitális kompetencia; a hatékony, önálló tanulás; szociális és állampolgári kompetencia; kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia; esztétikai-művészeti tudatosság és kezdeményezőképeség (a NAT-2007 kompetenciaterületei).

„E szerint egyrészt a „sikeres felnőttek” ismereteit és képességeit kell tudományos módszerekkel feltárni, „leltárba venni” és utána tantervbe foglalni. Másrészt (erre megfelelő tesztekkel) vizsgálni a tanulók tipikus hibáit, majd ezt követően a tantervet úgy alakítani, hogy e hibák elkerülhetők legyenek. Ezen az úton olyan tantervek készíthetők, amelyekkel a lehető legkisebb ráfordítással a lehető legjobb eredményeket lehet elérni. Az iparszervezési logikából kinövő „tudományos tantervkészítés” elmélete – mint látható – egyoldalúan *felnőttszemléletű* 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). Figyelemre méltó, hogy Szebenyi kritikájában a „tudományos tantervkészítési” irányzat az „iparszervezés logikájára” épül. Ennek az irányzatnak a követői közül érdemes Benjamin Bloom tevékenységét megemlíteni. Bloom ún. taxonómiája (1956) a pedagógiai célok (és általában a pedagógiai tevékenységek) három fő területét különbözteti meg: az affektív, a kognitív és a pszichomotoros területet (<http://tanmester.tanarkepzo.hu/ismeret>). A tantervek tervezése szempontjából érdemes kiemelni, hogy a gyakorlatban a rendszer kognitív területe és szintjei terjedtek el: ismeret, megértés, alkalmazás, magasabb rendű gondolkodási műveletek. Szebenyi, némi optimizmussal, az alábbiakat állapította meg: „A követelmények racionális, »tudományos« rendszerét (taxonómiáját) hasznos tantervkészítési segédeszközként lehetett alkalmazni” (Szebenyi 2001, 293). Mindkét irányzat Szebenyi szerint „megingatta a tanterv hagyományos fogalmát”. Az „amerikai curriculumfelfogásban”, ebben az új értelmezésben, a tanterv egy tudatosan megtervezett program, folyamat- és tevékenységterv (Szebenyi 2001; Perjés–Vass 2008; 2009).

Az amerikai tantervelmélet másik irányzatát Szebenyi John Dewey gyermekközpontú elméletében fedezte fel. Ellentétben Bobbitt felnőttközpontú felfogásával, a Dewey-irányzat a társadalom jobbítását (rekonstruálását) tűzte ki célul, „a tanulást a valóságos élet mintájára szervezte meg” (Szebenyi 2001). Dewey 1902-ben megjelenő, *The Child and the Curriculum* (A gyermek és a tanterv) című, 1902-ben megjelent munkájában a gyermeki cselekvést helyezte a tanterv középpontjába: „A világ dolgai csak annyiban jutnak tapasztalása körébe, amennyiben közvetlenül érintik saját, családja vagy barátai sorsát. Világa nem tények és eszmék világa; benne nincs hely olyan hideg tárgyi igazság számára, mely a gondolatnak a külső tényekkel való megegyezésében áll; benne minden vonzalom és rokonszenv. Ezzel szemben az iskolai tanterv olyan anyagokat kínál neki, amelyek az idő és a tér végtelenségében viszik ki. [...] A tárgyakat, melyek foglalkoztatják, életéből fakadó egyéni vagy társas érdekei fűzik egységbe. Ami szellemét megragadja, az alkotja pillanatnyilag teljes mindenségét. [...] Ez az ő sajátos személyes világa, mely egységet alkot és teljes. Ezzel szemben az iskola felosztja és főlszabdálja a világot.” (Dewey 1930, idézi Pukánszky–Németh 1996, 492) Jól érzékelhető, hogy ebben a megközelítésben a tantervek tervezésének fókuszába a gyermeki öntevékenység és a valóságos problémák megoldás került, ugyanakkor Dewey a gyermek tapasztalati és a tanterv tananyaga közötti távolságot is igyekszik áthidalni (Dewey 1902/1990).

Érdekes, hogy Szebenyi tanulmányában Bloom munkásságát elemzi. Ralph Tyler, „a tantervírás nagy öregje” kimaradt a munkából. Szerencsére a hazai tan-

tervtörténet másik meghatározó alakja, Báthory Zoltán *Tanulók, iskolák, különbségek* című, három kiadásban is megjelent munkájában a tantervi műfajok differenciálódásáról is értekezett. Ennek keretén belül, különösen a tananyag kiválasztásának szempontjai tekintetében, Báthory bemutatta Ralph Tyler 1949-ben *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (A tanterv és a tanítás alapvető elvei) címmel megjelent, azóta klasszikussá vált tantervelméleti munkáját.

A tananyagkiválasztás forrásai (sources)	A tananyagkiválasztás szűrői (screens)
1. A <i>tanuló</i> tanulási szükségletei, érdeklődései, aspirációi stb.	I. A társadalomról, a nevelésről szóló általános <i>filozófia</i> (pl. a demokrácia)
2. A <i>kortárs társadalom</i> igényei az iskola, a műveltség iránt.	II. A tanuláspszichológia által feltárt fejlesztési lehetőségek.
3. A <i>szaktudományok</i> képviselői által	

1. sz. táblázat - A Tyler-rationálé (Báthory 2000)

Báthory Tyler munkásságát egy lábjegyzetben az alábbiak szerint mutatta be: „Tyler hosszú időn át Dewey tanítványa volt, Bloom pedig Tylertől tanulta a pedagógiát. Ők hárman – mások mellett – az amerikai pedagógiai gondolkodásban a pragmatista-humanista irányvonalat képviselik.” (Báthory 2000, 131) Ebből a rövid leírásból úgy tűnik, hogy a Dewey–Tyler–Bloom „hármast” azonos irányvonalat képvisel, Szabenyiné azonban láthattuk, hogy ez nem így van. Tyler alapvetően a Bobbitt fémjelzte „tudományos tantervkészítési” irányzat képviselője, Bloommal közösen az „iparszervezés logikáját” honosította meg a tantervelméletben és a tervezés gyakorlatában egyaránt. Elmélete alapvetően normatív, a Tyler-rationálé négy kérdésre igyekszik választ adni, amelyek az oktatási célok, tapasztalatok és ezek tantervi elrendezése, valamint a célok bevalását helyezik az előtérbe (Tyler 1949). Ugyanakkor érdemes arra is figyelni, hogy „a forrásokból lehet kikövetkeztetni – szerinte – a tananyagot, miközben a szűrők segítségével eldönthető, hogy a kiválasztott tananyag tanítható-e vagy sem” (Báthory 2001, 131). Tyler rationáléja alapvetően tananyagközpontú, ám a tananyagkiválasztás forrásait tekintve megjelennek a tanuló szükségletei, érdeklődései, aspirációi; a tananyagkiválasztás szűrői között pedig a tanuláspszichológia által feltárt lehetőségek. Ez érzékelhető elmozdulást jelent a tanterv fogalmának hagyományos értelmezésétől egy tanuló- és tanulóközpontú folyamatterv irányába (Vass 2013).

A kompetenciaalapú tantervi megközelítések

Az amerikai tantervelmélet korábban bemutatott két irányzata lehetővé teszi a kompetenciaalapú tantervi megközelítések differenciálását és értékelését. Előljáróban érdemes leszögezni, hogy mindkét típus a kompetenciákat helyezi a tervezés középpontjába, ám a tantervkészítési eljárásokban jelentős különbség mutatkozik. A *regresszív kompetenciaalapú tantervi megközelítés* alapvetően Bobbitt „tudományos tantervkészítési” elméletére, a tervezés „iparszervezési logikájára” épül. Ennek megfelelően a tantervkészítési folyamat egyrészt erőteljesen normatív, a tantervi célok által operacionalizáltan meghatározott. Másrészt alapvetően kimenetközpontú, a követelmények Bloom kognitív taxonómiai szintjeit helyezik az elő-

térbe. A tervezési folyamat algoritmikus, merev, a „kompetenciák tantervesítését”, a korábbi tananyagközpontúságot ellensúlyozva, a képességfejlesztéssel azonosítja. Napjainkban a regresszív kompetenciaalapú megközelítés jól érzékelhető a tanulási eredmények meghatározásában. A tanulási eredményeken az Európai Parlament és Tanács ajánlása alapján⁴ azokat a megállapításokat értjük, amelyek a tanuló által elért tudásra, készségekre és kompetenciákra vonatkoznak, és azt fejtik ki, hogy a tanuló egy tanulási folyamat befejezésekor mit tud, ért és képes elvégezni. Jól érzékelhető, hogy ez a struktúra nem illeszkedik, a kulcskompetenciák korábban megismert szerkezetéhez. A kompetenciák ebben az esetben önálló egységet képeznek, a tudás és a képesség nem illeszkedik szerves egységben a kompetenciafejlesztés folyamatába, a kompetenciák transzferabilitása gyengül. Még ennél is nagyobb probléma azonban, hogy a tervezési folyamatot alapvetően behaviorista célok határozzák meg (Kennedy 2007). Némileg enyhített ezen a merev tervezési algoritmuson a 2001-ben felülvizsgált Bloom-taxonómia, amelynek kognitív területén, az első szinten az ismeret/ tudást az emlékezés, a legmagasabb szinten az értékelést az alkotás (kreativitás, kritikus gondolkodás) követi (Anderson and Krathwohl 2001). Öröndetes, hogy a kognitív terület legmagasabb szintje a kreativitás, ám a taxonómikus tervezés nem teszi lehetővé azt a flexibilitást, ami az alkotóképesség eredményes fejlesztéséhez szükséges. Ráadásul ezzel párhuzamosan a kompetenciák transzferabilitásának gyengülése az inter- és transzdiszciplinaritást is háttérbe szorítja. Némileg egyszerűsítve a képet, úgy járunk, mint az a játékos, aki rosszat dob a társasjátékban és visszatér a startmezőre. Miközben a „szakszerű, racionális tantervfejlesztési eljárások” előtérbe helyezik a tanulói érdeklődést és igényeket, a tanulás támogatását erősítik, a tervezés taxonómikus, merev algoritmusá egyrészt a tanterv hagyományos fogalmát erősítette, másrészt a kompetenciafejlesztés folyamatát is egyszerűsítette. Szébenyi jó érzékeléssel mutatott rá, hogy a „köztudatban rögzült tantervfogalom nem tűnt el, csak összekeveredett az olyan nálunk új fogalmakkal, mint a curriculum és a taxonómia” (Szébenyi 2001, 293). Ez az „összekeveredés” a kompetencia fogalmának értelmezésében is megmutatkozik.

A *progresszív kompetenciaalapú tantervi megközelítés* a Dewey-irányzatra épül. A „gyermek és a tanterv” egyensúlyteremtésének jegyében a tantervkészítés folyamata rugalmas, így a kompetenciák transzferabilitását erősíti. Ez egyben azt is jelenti, hogy a tervezésben az inter- és transzdiszciplinaritás jelentős, ami a korábban említett, kompetenciák közötti területek (kreativitás, problémamegoldás, döntéshozatal stb.) fejlesztését is lehetővé teszi. A progresszív kompetenciaalapú tantervi megközelítés másik pozitívuma, hogy a tantervkészítés folyamatának flexibilitása az alkotóképesség fejlesztését is eredményesebbé teszi. A kreativitás előtérbe kerülése a felülvizsgált Bloom-taxonómia esetében is jól érzékelhető, ám a taxonómikus tervezés merevsége és operacionalizáltsága nem teszi lehetővé, hogy a kognitív terület legmagasabb szintje a gyakorlatban is megvalósuljon. Végül, de nem utolsósorban a progresszív kompetenciaalapú legnagyobb pozitívuma a komplex személyiségfejlesztésben mutatkozik meg. Ez egyrészt azt jelenti, hogy az ere-

⁴ Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról (2008/C 111/01) https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/journal_hu.pdf

deti és a felülvizsgált Bloom-taxonómia affektív (érzelmi-akarati) és pszichomotoros (mozgásos) területei is nagyobb mértékben megjelennek a tervezésben. Másrészt a korábban említett kompetenciastruktúra mindhárom eleme (ismeret/tudás, képességek, attitűdök) is azonos arányban vesz részt a tanulás- és tanulóközpontú fejlesztésben. Nota bene, a tervezés és a fejlesztés „motorja” az attitűdök rendszere lesz, ami meghatározó már Dewey elméletében is.

Összegzés

A regresszív és a progresszív kompetenciaalapú megközelítés közös pontja az, hogy a tantervkészítés folyamatában a fejlesztendő kompetenciák kerülnek az előtérbe. Hasonlóság mutatkozik mindkét típus esetében abban is, hogy a tanterv hagyományos fogalma megváltozott, a tanulás-tanítás folyamatterve, valamint a tanulói és tanári tevékenységek tervezése válik meghatározóvá. Lényeges eltérés mutatkozik meg azonban a két típus tantervtörténeti gyökereiben. A regresszív kompetenciaalapú tantervi megközelítés alapját Franklin Bobbitt elmélete képezi, ami az iparszervezési logikára épül. Ez a „tudományos tantervkészítés” elmélet, felnőtt-központú felfogás Benjamin Bloom taxonómiájával és Ralph Tyler racionáléjával egészült ki. A taxonikus tervezési folyamat merevsége, opreacionalizáltsága és a kognitív terület követelményszintjeinek a dominanciája (még a felülvizsgált Bloom-taxonómia esetében is) nem tette lehetővé az eredményes kompetenciafejlesztést, továbbra is az UNESCO első két oktatási pillérét erősítette: megtanulni megismerni, megtanulni dolgozni. A progresszív kompetenciaalapú megközelítés John Dewey elméletére épül, amelyben előtérbe kerül a gyermekközpontúság, a tervezés fókuszába a tanulás kerül, amely egyrészt a valóságos élet problémáit oldja meg, másrészt a gyermeki tevékenységeket tekinti az eredményes tanulás alapjainak. A tantervkészítés folyamata rugalmas, így lehetővé teszi a kompetenciák transzferabilitásának az erősítését, ami az inter- és transzdiszciplináris tervezés támogatását jelenti. Ráadásul a tervezés flexibilitása a kreativitás és a teljes személyiség fejlesztésében is hatékony. Nem elhanyagolható tényező, hogy az UNESCO további két oktatási pillére: megtanulni együtt élni, megtanulni élni is megvalósításra kerül.

Irodalom

- 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).
- Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák, különbségek*. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.
- Bloom, Benjamin S. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain*. McKay, New York.
- Cullen, Roxanne – Harris, Michael – Hill, Reinhold R. (2012): *The Learner-Centered Curriculum*. Jonh Wiley and Sons, Josey-Bass A. Wiley Imprint, San Francisco, California.
- Dewey, John (1902/reprint1990): *The Child and the Curriculum*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Drake, Susan M. (1993): *Planning Integrated Curriculum. Association for Supervision and Curriculum Development*, Alexandria, Virginia.
- Drake, Susan M. (2007): *Creating Standard-Based Integrated Curriculum*. Corwin Press, Thousand Oaks, California.

- Easton, Lois B. (2002): *The Other Side of Curriculum*. Heinemann, Portsmouth.
- Henson, Kenneth T. (2003): *Foundations for Learner-Centered Education: A Knowledge Base*. Journal Education, Fall 2003.
- Jacobs, Heidi Hayes (1989): *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia.
- Kennedy, D. (2007): *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata. Gyakorlati útmutató*. University College Cork (UCC).
- Lounsbury, John H. (Ed.) (1995): *Connecting the Curriculum through Interdisciplinary Instruction*. National Middle school Association, Columbus, Ohio.
- McCombs, Barbara L. – Whisler, Jo Sue (1997): *The Learner-Centered Classroom and School*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Perjés István – Vass Vilmos (2008): *A curriculumelmélet műfaji fejlődése*. Új Pedagógiai Szemle, 3. szám, 3–10.
- Perjés István – Vass Vilmos (2009): *A kompetenciák tantervesítése*. Aula, Budapest.
- Pinar, William F. – Irwin, Rita L. (2004): *Curriculum in a New Key*. Routledge, Taylor and Francis Group, New York and London.
- Pinar, William F. (2012): *What is Curriculum Theory?* Routledge, Taylor and Francis Group, New York and London.
- Pukánszky Béla – Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Schiro, Michael Stephen (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, Ralph W. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Vass Vilmos (2000): *A tantárgyköziség pedagógiai megközelítése*. Önkönet, Budapest.
- Vass Vilmos (2010): *Interdiszciplinaritás a képzési programok tervezésében és bevezetésében*. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Neveléstudomány – reflexió – innováció*. Gondolat Kiadó, Budapest, 15–26.
- Vass Vilmos (2013): *A tartalom-alapú tantervi megközelítés a tananyag kiválasztása és elrendezése tükrében*. In: Andl Helga – Molnár Kerekes Zsófia (szerk.): *Nyitottság és elkötelezettség*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet – PTE BTK „Oktatás és Társadalom” neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs, 263–275.
- Wineburg, Sam – Grossmann, Pam (eds.) (2000): *Interdisciplinary Curriculum*. Teachers College Press, Columbia University, New York and London.