Halász Gábor

Kurrikulum-fejlesztés, kurrikulum-szabályozás és kurrikulum-implementáció: alapvető összefüggések és globális trendek

(2018 július)

TARTALOM

Alapvető fogalmak és összefüggések 3
Fogalomértelmezések 3
A komplexitás problémája 6
A fogadó közegek sokfélesége 8
Többszintűség 11
A köztes és közvetítő rendszerek 13
Oktatási eszközök 14
A pedagógusok és iskolák képességeinek fejlesztése 16
Értékelési rendszerek 17
Az ágensek szerepe 19
Az idő szerepe 19
Az implementációs eszközök és alkalmazásuk a Nat-revízió perspektívájában 21
Esetelemzés: a hongkongi kurrikulum-reform 30
Kulcselemek 30
Implementációs filozófia és eszközök 32
Az iskolák tanulószervezetté alakulása 36
Köztes és közvetítő rendszerek 37
A reform dinamikája 39
Konklúzió 42
Hivatkozások 43

„A régi mondás szerint a sikeres oktatási stratégia 20 százaléka a tervezés és 80 százaléka az implementáció…”[1]

„… a projektek kezdeményezése sokkal magával ragadóbb és látványosabb, mint a frontvonalban zajló munkaigényes implementálás”[2]

„Az implementáció a létező iskolai kontextus megismerésével kezdődik.”[3]

E tanulmány célja a kurrikulum-implementáció problémavilágának áttekintése és ezen keresztül az implementációs perspektíva erősítése a hazai kurrikulum-reform folyamatában.[4] E téma az elmúlt 2-3 évtizedben kutatások sokaságának volt tárgya, és ebben az időszakban nemcsak az e területről rendelkezésre álló tudás látványos növekedésének lehettünk tanúi, hanem annak is, hogy alkalmazása rendkívüli mértékben erősödött több ország kurrikulumot érintő szakpolitikájában. Arra természetesen nincs mód, hogy e tudást – beleértve azt is, ami ennek a szakpolitikai gyakorlatban történő alkalmazásáról szól – egy rövid tanulmányban szintetizáljuk: a cél az, hogy azokat a legfontosabb elemeket foglaljuk össze, amelyek a 2010-es évek második felének hazai kurrikulumfejlesztési kontextusában a leginkább relevánsnak tűnnek.

Azok számára, akik nemzeti tantervi dokumentumok kidolgozását és az ezek bevezetését szolgáló jogi lépések és egyéb intézkedések tervezését végzik, gyakran fájdalmas szembesülni azzal a ténnyel, amit e tanulmány első két mottója fogalmaz meg. Azzal, hogy e dokumentumok csupán „papírra írt szavak”, amelyek akkor válnak valósággá, ha, a kitűzött céloknak megfelelően, ténylegesen bekövetkezik az iskolák és pedagógusaik viselkedésének megváltozása. Ehhez az szükséges, a kurrikulum-reformok kezdeményezői folyamatosan tudatában legyenek annak, hogy a feladat nem egyszerűen *dokumentumok* elkészítése, hanem végső soron változásokat elérni az iskolák és pedagógusok tényleges gyakorlatában, és hogy a dokumentumok önmagukban ezt nem tudják elérni. Annak is tudatában kell lenniük, hogy intézmények és emberek viselkedésének megváltoztatása, mint bármely más szakpolitikai területen, az oktatás világában is végtelenül komplex ökoszisztémák sokaságába jelent behatolást, és az iskolák és osztálytermeknek világát érdemes ilyen ökoszisztémáknak tekinteni.

A kurrikulum-implementációval kapcsolatos kutatások nemcsak arra figyelmeztetnek, hogy a nemzeti szintű szabályozó dokumentumok módosítása önmagában nem tudja kiváltani a

---

[1] „*The old saying is that successful education strategy is 20 percent design and 80 percent implementation*” – részlet abból az interjúból, amelyet Ben Jensen, az Ausztráliai Grattan Institute kutatója adott a kelet-ázsiai oktatási rendszerek eredményességének titkait feltáró „*Catching Up: Learning from the best school systems in East Asia*.” című, általa szerkesztett jelentés kapcsán (online: http://ncee.org/2012/04/global-perspectives-an-interview-with-ben-jensen-author-of-a-recently-released-report-on-learning-from-east-asian-education-systems).

[2] *„…initiating projects is much more glamorous and visible than is the time-consuming, laborious front-line work of implementing*” (Fullan, 1989)

[3] „*Implementation starts by taking account of the existing school context*” (Cowie et al., 2009)

[4] E tanulmány a Nemzeti alaptanterv revízióját végző munkacsoport (a "*Köznevelés tantervi-tartalmi szabályzóinak felülvizsgálata és átdolgozása*" - EFOP-3.2.15 projekt) felkérésére készült 2018 nyarán. A tanulmány jelentős mértékben támaszkodik az ImpAla (OTKA azonosító: 101579) és az Innova (OTKA azonosító: 115857) kutatási projektek eredményeire.

pedagógusok és iskolák viselkedésének változását, hanem arra is, hogy e változás szinte elkerülhetetlenül feszültségekkel és konfliktusokkal teli folyamat. Ennek egyik forrása az, amit egy, az oktatási reformok implementálásával kapcsolatos irodalmat áttekintő OECD kiadvány „zsúfolt szakpolitikai térnek" (*crowded policy space*) nevezett, felidézve az oktatási reformokkal foglalkozó irodalomban gyakran használt „reformfáradtság" (*reform fatigue*) fogalmát (Viennet - Pont, 2017). Többek között ez az egyik oka annak, hogy az eredményes oktatási rendszerek irányító általában óvakodnak a jog eszközével „felülről" bevezetett reformoktól és alapvetően olyan fokozatos és inkrementális változási folyamatban gondolkodnak, amely nem készteti a rendszer minden szereplőjét egy időben változásra, illetve különös figyelmet fordítanak a változás dinamikáját tartósan biztosító és motivációt teremtő hajtóerőkre.

Alapvető fogalmak és összefüggések

Ebben a részben a kurrikulum-implementáció elméletének és gyakorlatának azokat a legfontosabb összefüggéseit foglaljuk össze, amelyeket a magyarországi kurrikulum-reform kidolgozóinak és megvalósítóinak érdemes végiggondolnia. Az ebben a részben bemutatott összefüggéseket a tanulmány végén egy konkrét oktatási rendszerben (Hongkong) zajló kurrikulum-reform részletes, esettanulmány jellegű bemutatásával érzékeltetjük.

Fogalomértelmezések

E tanulmányban a kurrikulum-fejlesztés, a kurrikulum-szabályozás és a kurrikulum-implementáció kifejezéseket használjuk: ezek tűnnek leginkább alkalmasnak arra, hogy megközelítsük azt a problémavilágot, amelyet a hazai szakpolitikai és oktatáskutatási szaknyelv gyakran a *tantervi* vagy *tartalmi szabályozás* kifejezésekkel ír le (pl. Vágó, 2000; Radó, 2003). A tantervi vagy tartalmi szabályozás kifejezések alkalmazása mögött gyakran az osztálytermi pedagógiai folyamatok befolyásolásáról alkotott leegyszerűsítő, e folyamatok komplexitását vagy kevéssé értő, vagy azt sajátos érdekekből tudatosan figyelmen kívül hagyó megközelítések találhatóak. A kurrikulum fogalmának alkalmazása inkább megengedi e komplexitás figyelembe vételét és ennek megfelelően intelligensebb és eredményesebb szakpolitikai gyakorlatot tesz lehetővé.

A kurrikulum fogalmának alkalmazása mindenekelőtt támogatja azt, hogy figyelembe vegyük a *szándékolt* és *megvalósult* folyamatok megkülönböztetését. Elősegíti, hogy világosan és folyamatosan megkülönböztessük a szándékolt kurrikulumot (*intended curriculum*), amely a nemzeti vagy helyi szintű tantervi dokumentumokban jelenik meg és a megvalósított kurrikulumot (*implemented curriculum*), amely a tényleges osztálytermi folyamatokban figyelhető meg. Erősíti továbbá nemcsak annak tudatát, hogy az utóbbi lényegesebb, mint az előbbi, hanem azét is, hogy amíg az előbbi alapvetően *egy* dolgot jelent, az utóbbi megfigyelhető dolgok *sokaságát*. Ezt az összefüggést nem lehet eléggé hangsúlyozni. Amikor a figyelmünket a szándékolt kurrikulumról a megvalósítottra irányítjuk át, nem csak egy dolog helyett egy másikra fókuszálunk, hanem egyetlen objektum helyett egyszerre sokat nézünk.

Az a tény, hogy a legtöbben a kevésbé fontos szándékolt kurrikulummal és nem a fontosabb megvalósított kurrikulummal foglalkoznak, részben abból fakad, hogy – mint arra három mottónk közül az oktatási változások talán legismertebb kutatójától származó második utal – az előbbivel egyszerűbb foglalkozni. Azaz itt is érvényesül az az összefüggés, amelyet a

menedzsment-tudomány gyakran a „*streetlight effect*”[5] fogalmával ír le (erre a későbbiekben, *„Az implementációs eszközök és alkalmazásuk”* című részben visszatérünk).

Különösen fontos annak hangsúlyozása, hogy a megvalósított kurrikulum megismerése csak az osztálytermi gyakorlatok tényleges valóságát feltáró empirikus vizsgálatokkal lehetséges. A létező osztálytermi gyakorlatok ismeretére és elemzésére építő (tényeken alapuló) kurrikulum-szabályozás és kurrikulum-fejlesztés másfajta kérdések megválaszolását igényli, mint az, amely a szándékolt kurrikulumot magába foglaló dokumentumokra és ezek elemzésére épül. Így például olyan kérdésekét, mint az, hogy mekkora a távolság a szándékolt kurrikulum és a tényleges iskolai gyakorlat között, vagy még inkább, hogy a tényleges iskolai gyakorlatnak milyen mintázatai vannak, ezek milyen arányban fordulnak elő és időben hogyan változik az elterjedtségük.

A kurrikulum-elmélet általában hangsúlyozza, hogy e fogalom egyszerre utal *produktumra* és *folyamatra*. Az előbbi a leggyakrabban azt a dokumentumot jelöli, amelyet például nemzeti alaptantervnek lehet nevezni, és amely hagyományosan a minden iskolában tanítandó tartalmakat és minden tanuló esetében fejlesztendő képességeket írja le, de jelölheti azt részletesebben kidolgozott dokumentumot vagy programleírást is, amelyet a kurrens hazai szakmai szóhasználat gyakran a *pedagógiai rendszer* fogalmával jelöl. Bár az utóbbi is produktumot takar, szorosabban kötődik ahhoz a megfigyelhető folyamathoz, melynek részét alkotja a pedagógusok tényleges osztálytermi cselekvése, ezen belül a tankönyvek, a tanulást támogató feladatok, az értékelési eszközök és egyéb kézzel fogható „műtárgyak” (*artefacts*) általuk történő *használata*. A kurrikulum folyamatként történő értelmezését gyakran kötjük a „tanulási tapasztalatokat” (*learning experience*) biztosító „tanulási környezet” (*learning environment*) fogalmához. A pedagógiai rendszer fogalmával leírható részletes, közvetlen munkaeszközként is használható, esetleg ilyeneket ténylegesen is tartalmazó dokumentumok sajátossága az, hogy a megfelelő tanulási tapasztalatokat biztosító tanulási környezeteket írnak le, illetve közvetlenül támogatják ezek létrehozását.

A pedagógiai rendszer fogalmával a jelen elemzés implementációs perspektívájában fontos részletesebben foglalkozni. A kurrikulum-implementáció szempontjából e fogalom használata két szempontból is kiemelkedő fontosságú. Egyfelől azért, mert implikálja, hogy az alap és középfokú oktatásban (éppúgy, mint a szakképzésben vagy a felsőoktatásban) nem egy, hanem több szándékolt kurrikulumban szükséges gondolkodni. Másfelől azért, mert a kurrikulumnak az a formája, melyet e fogalommal jelölnek, mint hangsúlyoztuk, közvetlenül képes orientálni az iskolai/osztálytermi gyakorlatot, illetve e gyakorlat tervezését, és így különösen nagy implementációs jelentősége van (lásd a *keretes írás*t). Egy 2010-ben megjelent kiadvány (Balogh et al., 2010) négy olyan létező és működő magyarországi pedagógiai rendszert mutatott be, amelyek teljes mértékben képesek szabályozni a tanulás/tanítás iskolai szintű tervezésének gyakorlatát. Ezek egyikét alkották az ún. *kompetencia-fejlesztő programcsomagok*, melyeket a nemzeti hatóságok a kétezres évek közepén uniós finanszírozású fejlesztési programok keretei között fejlesztettek és próbáltak ki, és amelyek sok száz iskolában alakították át a pedagógusok osztálytermi viselkedését.

A pedagógiai rendszer

„A pedagógiai rendszer adott pedagógiai cél vagy célok elérése érdekében, adott pedagógiai koncepció alapján kidolgozott hételemű rendszer, melynek részei: pedagógiai koncepció, tanulási-tanítási

[5] A „*streetlight effect*” azaz „utcalámpa effektus” arra utal, hogy gyakran nem ott keressük a dolgokat, ahol azok ténylegesen lehetnek, hanem ott, ahol könnyű keresni őket (így az utcalámpa által megvilágított területen).

program, a tanulási-tanítási egységek leírásai, tanulási-tanítási eszközök, értékelés és eszközei, pedagógusok felkészítési programjai, szakmai háttértámogatás és programkarbantartás a fejlesztő műhely részéről."

Forrás: Falus et al., (2012; 58)

A pedagógiai rendszer fogalmát általában a kurrikulumnak arra a formájára érdemes használni, amely egy-egy iskola *teljes* tevékenységrendszerének megtervezését támogatja. E fogalmat ugyanakkor gyakran egy-egy részterületre is alkalmazzák, így például egy-egy tantárgyhoz vagy műveltségi (tanulási) területhez kapcsolódva. A pedagógiai rendszer fogalmával nagyrészt megegyezik és azzal hasonló jelentéssel használják Magyarországon a „*nevelési-oktatási program*" fogalmát.[6]

A szándékolt kurrikulum minőségének egyik legfontosabb meghatározója, mennyire képes támogatni azt, hogy a megvalósított kurrikulumok sokasága minél inkább megfeleljen a szándékoltnak. Így egy olyan szándékolt kurrikulum, amely nemcsak célokat és tartalmakat fogalmaz meg, hanem tartalmazza azokat az *eszközöket* is, amelyekkel létrehozhatók a megfelelő tanulási környezetek, nagyobb eséllyel eredményezi a szándékoknak megfelelő helyi megoldások kialakulását.

A fentieknek megfelelően a kurrikulum fogalma támogatja a *többszintű gondolkodást*, amely leegyszerűsítve magába foglalja minimum a makro és mikro szint megkülönböztetését, de jobb esetben ennél több szintet is (van den Akker, 2005). Így nemcsak egyes iskolák vagy egyes osztálytermek, hanem az egyes tanulók szintjén is beszélünk kurrikulumról, abban az esetben, ha a figyelem az egyes egyének tanulási terveire vagy programjára irányul. Számos országban zajlottak és zajlanak olyan kurrikulum reformok, amelyek egyik célja a tanulás egyéniesítése, és ezeknek gyakran része az, hogy minden egyes tanuló egyéni tanulási programot valósít meg. Ilyen esetekben szükségképpen számolnunk kell az egyéni szintű kurrikulumok sokaságával is.

A fentiekkel ugyancsak összhangban a kurrikulum fogalma támogatja továbbá azt, hogy a tanulási környezeteknek minden olyan elemét figyelembe tudjuk venni, melyek fontos szerepet játszanak a szándékolt kurrikulum megvalósításában. Így ebbe belefoglalhatóak olyan elemek is, mint a pedagógusok által alkalmazott eszközök és tanulásszervezési megoldások, beleértve ebbe a tanulók értékelését szolgáló eszközöket. Ez utóbbiakkal szükséges külön és kiemelten foglalkozni, mert meghatározó súlyuk ellenére ezek gyakran nem kapnak kellő figyelmet a kurrikulummal kapcsolatos szakpolitikák megalkotása, ezen belül a nemzeti szintű tantervi dokumentumok megfogalmazása során.

A kurrikulum-reformok történetének vizsgálata éppúgy, mint általában a tág értelemben vett, azaz minden szakpolitikai területet felölelő szakpolitikai implementációs gondolkodás és gyakorlat elemzése három jellegzetes megközelítést különböztet meg, amelyek egyúttal egy ténylegesen megfigyelhető fejlődési folyamat fázisainak is tekinthetőek (Fazekas – Halász, 2014). Az elsőt gyakran a „hűség" (*fidelity*) fogalmával jelölik: ez akkor tekinti sikeresnek a kurrikulum-implementációt, ha a pedagógusok pontosan azt teszik, amit a szándékolt kurrikulum tervezői várnak tőlük, és fontos jellemzője, hogy az utóbbiak ugyanazt várják minden pedagógustól. E paradigmát néha (némi iróniával) a „tanár-biztos" (*teacher proof*) kurrikulum fogalmával is szokták jelölni. A második kulcsfogalma a kétirányú vagy

[6] Lásd a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet 6. paragrafusát. Ennek hét elemét részletesen magyarázza Kalocsai és Varga (2015).

kölcsönös *adaptáció*. Ebben a paradigmában a kurrikulum-tervezők elvárják a helyi alkalmazóktól, hogy a helyi kontextushoz adaptálják a bevezetett programként értelmezett kurrikulumot, és kifejezetten negatívan tekintenek a kontextust figyelmen kívül hagyó, mindenütt egyforma, mechanikus alkalmazásra. Mindkét megközelítés *top-down* szemléletet képvisel, de az utóbbiban vegyülnek a top-down és a *bottom-up* elemek. A harmadik megközelítés domináns módon bottom-up: ennek kulcsfogalma az „együtt-alkotás" (*co-creation*). Itt a helyi szereplők maguk alkotják meg a kurrikulumot, amelyre alapvetően folyamatként tekintenek. Ezt gyakran pedagógusok (*teacher-led*) vagy iskolák (*school-based*) által vezetett kurrikulum-fejlesztésnek is nevezik, ami feltételezi, hogy azok a pedagógusok és iskolák, amelyek ennek megfelelően viselkednek, kurrikulum-tervezési (*curriculum-design*) képességekkel rendelkeznek, illetve képesek kiválasztani és alkalmazni azokat az eszközöket, melyeket professzionális kurrikulum-tervezők és eszközfejlesztők bocsátanak a rendelkezésükre.

Az oktatási rendszerekre – mint később még hangsúlyozzuk – az jellemző, hogy eltérő képességű pedagógusok és iskolák találhatóak bennük. Mind az iskolák, mind a pedagógusok elhelyezhetőek egy olyan skálán, amelynek egyik végletén a kurrikulummal kapcsolatos felelősségvállalásra nem képes, a másik végletén az ilyen felelősség vállalására magas szinten képes egyének és szervezetek találhatóak. Az eredményes oktatási rendszerek mindegyikére jellemző, hogy növelni próbálják az utóbbi véglethez közelebb lévő pedagógusok és iskolák arányát, és ennek érdekében eszközök sokaságát mozgósítják. A folyamatot bonyolítja, hogy az egyes paradigmákról való gondolkodást gyakran nem a kurrikulummal kapcsolatos felelősségvállalás képességének tényleges mértékéről és megoszlásáról szóló praktikus mérlegelés uralja, hanem az egyes paradigmákhoz kapcsolódó értékelköteleződések és az ezeket tükröző szakmai hiedelmek vagy ideológiák.

A komplexitás problémája

A modern oktatási rendszerekre magas szintű komplexitás jellemző. Vertikálisan a többszintűség és horizontálisan az érintett szereplők sokasága jellemzi őket: a szintek és a szereplők sokfélesége, ezek kölcsönös függősége és együttes cselekvése miatt e rendszerek egyszerű, lineáris megközelítéssel nem kormányozhatóak (Burns - Köster, 2016). Érdemes hangsúlyozni, hogy a komplexitás és az ennek megfelelő kormányzási eszközök szükségességének felismerése az elmúlt években megjelent a hazai oktatáspolitikai gondolkodásban és gyakorlatban is (Sió – Kovács, 2015).

A kurrikulum-reformok, mint látni fogjuk, behatolást jelentenek az iskolai, osztálytermi gyakorlat komplex világába. A reformok az egymáshoz kapcsolódó szintek és egymással interakcióban lévő, egymástól függő szereplők által alkotott dinamikus környezetbe érkeznek, melyre a nagyfokú változatosság és heterogenitás jellemző, és ahol időben elnyúló, egymást hol erősítő, hol. gyengítő folyamatok sokasága zajlik. Sikeres kurrikulum-reformokat csak olyan szakpolitikai szereplők képesek megvalósítani, akik képesek a komplexitás körülményei között dolgozni és olyan eszközrendszereket tudnak mozgósítani, amelyek egy komplex rendszerben esélyt adnak a szándékoknak megfelelő változási folyamatok generálására. Azaz, egyebek mellett, tudnak többszintű és sokszereplős rendszerekben gondolkodni és kezelni tudják az előre nem kalkulálható hatásokat.

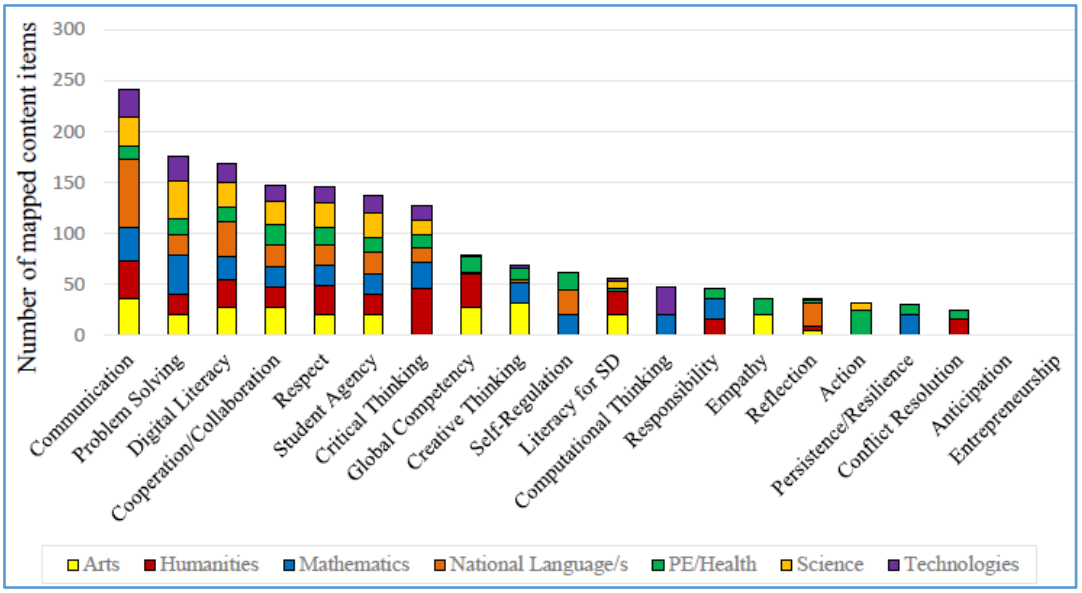
A nemzeti szintű szabályozó dokumentumok, így a központi tantervi dokumentumok módosítása csupán egyik első lépését jelenti a kurrikulum-reformoknak. Általában már ezt a lépést is magas szintű komplexitás jellemzi, különösen abban az esetben, ha a központi tantervi dokumentumok módosítása nyílt szakmai és társadalmi dialógus keretei között zajlik,

de ennek bonyolultsága össze sem vethető annak a folyamatnak a komplexitásával, amely az implementációt jellemzi. Ez utóbbi jelenti az iskolai gyakorlat, azaz a pedagógusok és iskolák viselkedésének a megváltozatását célzó tényleges beavatkozást.

Annak a komplexitásnak a szintje, mellyel a kurrikulum-reformok megvalósítóinak szembe kell néznie az elmúlt évtizedekben tovább nőtt a nemzeti standardok jellegének megváltozása nyomán. Amíg ezek korábban elsősorban megtanítandó *tartalmakra* fókuszáltak, a legtöbb fejlett országban ezek fókuszában azok a *fejlesztendő képességek* állnak, amelyeket gyakran *a 21. századi képességek* fogalmával írunk le, és amelyek a szándékolt tanulási eredmények (*intended learning outcomes*) formájában jelennek meg. A legtöbb nemzeti szintű kurrikulum egy sor összetett tantárgyközi kompetenciát definiál, amelyeket megpróbálnak ugyan hozzákapcsolni létező tantárgyakhoz, de ezek fejlesztését a hagyományosan tantárgyakra épülő oktatás önmagában nem képes biztosítani. Az *1. Ábra* egy olyan, az OECD által elvégzett elemzés eredményét mutatja, amelynek során azt tárták fel, hogy egy-egy meghatározó fontosságú kompetencia fejlesztésének említése milyen gyakorisággal jelenik meg a klasszikus műveltségi területeken néhány ország központi tantervi dokumentumaiban.

1. Ábra

Különböző kompetenciák megjelenésének gyakorisága különböző hagyományos műveltségi/tantárgyi területeken néhány ország központi tantervi dokumentumaiban



Forrás: az OECD „Education 2030” program nem nyilvános munkaanyaga

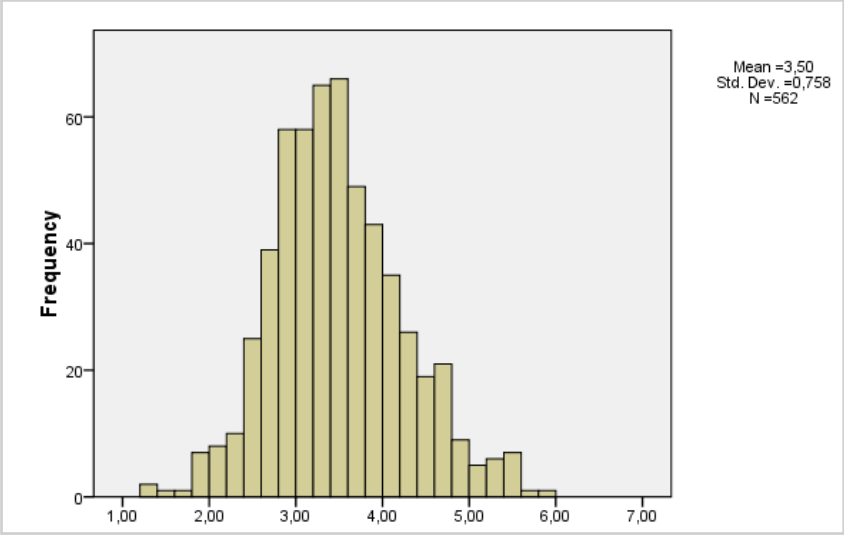
Az olyan kompetenciák fejlesztése, mint melyeket az *1. Ábra* említ, sajátos tanulási környezetek kialakítását és releváns tanulási élmények biztosítását feltételezi, ugyanakkor semmi nem garantálja, sem azt, hogy ezeket ténylegesen sikerült iskolák és osztálytermek sokaságában létrehozni, sem azt, hogy ha ez sikerül, ezek ténylegesen azt eredményezik, hogy a tanulók sokasága birtokába kerül a megcélzott kompetenciáknak. Az összetett kompetenciák fejlesztését célzó *kompetencia-alapú oktatás*, melyre valamennyi fejlett oktatási rendszer törekszik, jóval nagyobb komplexitást eredményez, mint klasszikus a műveltségi területek vagy tantárgyak tanításának biztosítására törekvő megszokott oktatási formák. Ez egyebek mellett azt feltételezi, hogy az iskolák egyre inkább a saját gyakorlatukra reflektálni képes intelligens tanulószervezetként működjenek, és a pedagógusok a tanulási környezeteket intelligens módon alakítani képes professzionális szakmai közösségek tagjaiként végezzék a munkájukat.

A fogadó közegek sokfélesége

E tanulmány három mottója közül a harmadik egy olyan kutatási jelentés egyik alcíme, amely az új-zélandi kurrikulum-reform implementálásáról szól. E reform azok közé tartozik, amelyre az implementációs tudatosság és intelligencia különösen magas szintje volt jellemző. Az idézett kutatási jelentés egyik központi témája a fogadó közegek sokfélesége: a szerzői azt hangsúlyozzák, hogy a kurrikulum „nem vákuumba" érkezik. Ahogy fogalmaztak: „a kurrikulum-implementáció nem számolhat egyetlen kiindulóponttal vagy útvonallal. A folyamat evolúciós jellegű, adaptív és függ az érintettek történetétől, a kulturális, anyagi és strukturális környezettől (Cowie et al., 2008; 2).

A kurrikulum-implementáció problémavilágának megértését gátló kognitív korlátok egyik legjelentősebbike annak az összefüggésnek a rejtve maradása, amelyre korábban a megvalósított kurrikulumok sokféleségét említve utaltunk. Egy, a kurrikulum fejlesztését célzó fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusait vizsgáló, a közelmúltban lezajlott hazai kutatás (Fazekas, 2018) többek között arra hívta fel a figyelmet, hogy az ilyen fejlesztési beavatkozások iskolaszintű hatása rendkívül nagy szórást mutat. Amíg egyes iskolák pedagógiai gyakorlata a beavatkozások nyomán jelentősen átalakul, más iskolákban szinte alig történik változás. A hatás lényegében normális eloszlást követ, azaz a haranggörbének megfelelő módon oszlik meg a minimális és a maximális hatás két véglete között (lásd *2. Ábra*).

2. Ábra
A kurrikulum fejlesztését célzó fejlesztési beavatkozások hatásának megoszlása



Megjegyzés: A vizsgált fejlesztési beavatkozások 2004 és 2012 között a HEFOP és TÁMOP programok keretei között valósultak meg. A vízszintes skála a beavatkozások „mély" (az osztálytermi gyakorlatot jelentős mértékben alakító) és „tartós" hatását mérő kompozit változó értékét mutatja. A függőleges tengely (gyakoriság) az iskolák számát mutatja.

A kurrikulum-implementációval foglalkozók, még akkor is, ha érzékenyek a szándékolt és a megvalósított kurrikulum megkülönböztetésére és képesek egy időben makro és mikro perspektívában gondolkodni, gyakran figyelmen kívül hagyják a mikro szinten megfigyelhető sokféleséget, és azt, hogy ez legalább néhány eltérő típus vagy csoport megkülönböztetését igényli. A *2. Ábra* alapján például érdemes megkülönböztetni az iskolák három csoportját: az ábra baloldalán találhatóak a kevéssé, jobboldalán a nagyobb mértékben, és közepén az a beavatkozások nyomán átlagos mértékben változó iskolák. A megszokott nyelvezet a

leggyakrabban *általában* „iskolákat” emleget, elmosva azt a rendkívül nagy különbséget, amely a fejlett változásmenedzsment képességgel rendelkező és az ilyen képességgel nem vagy csak kismértékben rendelkező szervezetek között található. Amíg az előzőekben könnyen és gyorsan el lehet érni bonyolultabb pedagógiai felkészültséget igénylő tanulásszervezési megoldások (pl. heterogén tanulói közösségekben is sikerrel alkalmazható megoldások) megvalósulását, az utóbbiakban ez csak különleges erőfeszítésekkel és hosszabb távon érhető el. Továbbá, és ezt külön hangsúlyoznunk kell, nem kis számban vannak olyan iskolák, amelyeket nem annyira fejlesztendő szervezeteknek érdemes tekinteni, mint inkább olyanoknak, amelyek a fejlesztés forrásai és aktív segítő ágensei is lehetnek. A kurrikulum-reformok egyik legkomolyabb és gyakran elhanyagolt erőforrását alkotják azok az iskolák, amelyek nem „végrehajtói”, hanem előrevivői a reformnak, azaz nem az implementáció tárgyát, hanem annak eszközét alkothatják.

A korábban említett kognitív korlát egyik megjelenése az a nemzeti szintű kurrikulum-tervezők fejlesztők körében gyakori gondolkodás, amely csak pedagógusokat, mint *egyéneket* lát maga előtt, és nem érzékeli eléggé az iskolákat, mint *szervezeteket*. A kurrikulum-implementáció döntő hányadát valójában nem elszigetelt egyének, hanem szervezetek végzik, és e szervezetek befogadó képességében figyelhető meg jelentős eltérés. Noha az egyének szintjén ugyanaz a kép rajzolódik ki, mint amit a *2. Ábra* mutat, ez az ábra iskolákról, mint szervezetekről szól.

Az eredményes oktatási rendszerekben zajló kurrikulum-reformok tervezői és megvalósítói kiemelt figyelmet szentelnek a vezetői képességeknek, és ezen belül stratégiai jelentőséget tulajdonítanak a változás-menedzsmenthez szükséges vezetői képességek fejlesztésének. A kurrikulum-reformok megvalósítóinak egyik legfontosabb potenciális partnerei az iskolavezetői képességeket fejlesztő szereplők (pl. vezetőképző és továbbképző szervezetek), és a legsikeresebb programok minden esetben kiemelt figyelmet fordítanak a vezetési és szervezeti kapacitások fejlesztésére. Ezzel kapcsolatban talán érdemes utalni az egyik legsikeresebb hazai fejlesztési beavatkozásra, az Európai Unió szintjén a korai iskolaelhagyás elleni küzdelem egyik modelljeként kezelt *Dobbantó programra*. Ennek – csakúgy, mint elődjének, a *MAG programnak* – egyik meghatározó jellemzője volt a kurrikulum-fejlesztés és a szervezet- illetve vezetésfejlesztés összekapcsolása, ami nélkül az eredményességük nem magyarázható (Bognár, 2004; 2005; Bognár et al., 2011).

A kurrikulum-fejlesztés és a szervezet-fejlesztés összekapcsolódását jól illusztrálja az egyik legeredményesebb hazai közoktatási intézmény, a Hejőkeresztúri iskola példája. Mint máshol is hangsúlyoztuk (Fazekas et al., 2017), ennek az iskolának az eredményessége éppen annyira köszönhető az ott kialakult szervezeti kultúrának, mint a pedagógusok által alkalmazott szakmai-technikai megoldások sajátosságainak. Ez a példa (lásd a *keretes írás*t) egyúttal azt is illusztrálja, hogy nemcsak az oktatási rendszerek egészének, hanem az egyes iskoláknak a szintjén is olyan evolúciós folyamatokat kell feltételeznünk, amelyek csak megfelelő szervezeti feltételek mellett tudnak létrejönni, továbbá hogy e szervezeti feltételek között meghatározó szerepet játszik az emocionális dimenziót is magába foglaló vezetési és szervezeti kultúra.

A pedagógiai folyamatok és szervezeti kultúra kapcsolata a Hejőkereszúri iskolában

„A szervezet nem csak átgondolt, hanem emocionálisan is kiegyensúlyozott, amely olyan evolúciós folyamatok kibontakozását tette és teszi lehetővé, amelyek állandóan kitermelik azokat a „mutációkat”, amelyek ezt az evolúciót hordozzák. Így például az, ami a táblás

játékok KIP-es matematikaórán való alkalmazásából kinőtt – a gyerekek által alkotott játék-innovációk, a szabályokkal való kísérletezés, a személyközi kapcsolatok elmélyítése és nemesítése –, azaz csupa olyan dolog, amit nem lehetett előre látni és tervezni. Igazán különleges, eredeti dolgokat csak az ilyen evolúciós folyamatok tudnak létrehozni, és ilyen nyitott evolúciós folyamatok csak okos és emocionálisan kiegyensúlyozott szervezetben lehetségesek" (K. Nagy, 2015).

Miközben a pedagógiai gondolkodásban és gyakorlatban az elmúlt évtizedekben alapvető fogalommá vált a differenciálás, azaz annak elfogadása, hogy alkalmazkodni kell az egyes tanulók eltérő felkészültségéhez és tanulási stílusához, a kurrikulum-implementációról való gondolkodás világát továbbra is uralja az a szemlélet, amelyet némi túlzással, de igen kifejező módon a „szőnyegbombázás" metaforájával lehet leírni. E területen továbbra is rendkívül fejletlen a kontextusok eltérőségét érzékelő *célzott beavatkozások* kultúrája. Ez részben összefügg azzal, hogy kurrikulum-reformok feletti ellenőrzés sok országban olyan közpolitikai szereplők kezében van, akik a jogi eszközök alkalmazásához szoktak hozzá, és kevéssé ismerik azt a komplex problémavilágot, amelyet az egyének és intézmények viselkedésének megváltoztatása jelent.

A sikeres oktatási rendszerek szakpolitikai gyakorlatának elemezése azt mutatja, hogy e rendszerek szakpolitikai szereplői mélyen értik annak az összefüggésnek a lényegét, amelyet az oktatási implementáció-kutatások kiinduló modelljének tekinthető „*Rand Change Agent Study*" vezetője a kilencvenes évek elején leírt és gyakran idézett mondatában így fogalmazott meg: „*A szakpolitika nem tudja előírni azt, amit számít*".[7] A hazai köznevelési rendszer szabályozásának fejlesztését célzó kutatások eredményeit szintetizáló korábban idézett könyv szerzői a fentiek nyomán jutottak arra a következtetésre, hogy az oktatási ágazat kulcsszereplőinek párbeszédet kell folytatniuk „a joggal való irányítás lehetőségeiről", és hogy számos esetben – a kurrikulum-reformok ezek közé tartoznak – „a joggal történő szabályozás kifejezetten alkalmatlan vagy akár ellentétes hatású is lehet" (Sió – Kovács, 2015).

A jog eszközével történő szabályozás alkalmatlansága az implementációs folyamatok alakítására különösen akkor válik nyilvánvalóvá, ha tekintettel vagyunk a fogadó közeg heterogenitására és az egyének, illetve intézmények viselkedésében bekövetkező változások időbeliségére (erről részletesebben később még lesz szó). A jog természeténél fogva a helyi szereplők egyidejű és egyforma cselekvését feltételezi, ami sok esetben nem támogatja, hanem rombolja az implementációs folyamat eredményességét. Hozzá kell persze ehhez tenni, hogy a jogi szabályozásnak is léteznek a komplexitást kezelni képes intelligensebb és erre nem alkalmas, kevésbé intelligens formái. Az előbbiek közé tartozik például az olyan – a kísérletezést, a szakpolitikai tanulást és a speciális intézményi megoldásokat támogató – jogi keretek megalkotása, amilyeneket számos ország oktatási rendszerében meg lehet figyelni.[8]

Korábban utaltunk arra, hogy a 21. századi képességek fejlesztését középpontba állító kompetencia-alapú oktatás a sajátos intézményi kontextusra való nagyfokú érzékenységet

[7] „*Policy cannot mandate what matters.* What matters most to policy outcomes are local capacity and will. The local expertise, organizational routines, and resources available to support planned-change efforts generate fundamental differences in the ability of practitioners to plan, execute, or sustain an innovative effort." (McLaughlin, 1990).

[8] Ilyen például a főáramtól radikális eltérő második esély iskolák működését támogató dán, a különleges oktatási zónákat támogató francia, a speciális szabályozási zónákat (special regulatory zones) létrehozó japán vagy az önálló státusú iskolákat (charter schools) támogató amerikai szabályozás.

feltételezi, és azt igényli, hogy az iskolák növekvő hányada legyen képes intelligens tanulószervezetként működni, illetve a pedagógusok olyan szakmai közösségek tagjaként végezzék a munkájukat, amelyek képesek a kurrikulumot a sajátos helyi feltételekhez adaptálni. Fontos hozzátenni: a magas szintű kontextus-érzékenységet és adaptivitást nemcsak a kompetencia-alapú oktatás igényli, hanem a társadalmi hátrányok kezelését középpontba állító oktatás is. A kurrikulum fejlesztését célzó hazai fejlesztési beavatkozások elemzése azt mutatja, hogy ezek tartós és mély hatása jóval nagyobb mértékű azokban az iskolákban, amelyek a tudás-intenzív szervezetként működnek (Fazekas, 2014). A mögött a szórás mögött, amelyet a *2. Ábra* mutat, az egyik legjelentősebb tényező éppen ez. Érdemes hangsúlyozni: a tudás-intenzív jelleg éppen úgy normál eloszlást mutat, mint a kurrikulumfejlesztési beavatkozások hatását mérő mutató, azaz a közoktatási rendszer intézményeinek egy része a tanulószervezeti képességek magas szintjét mutatja, míg mások esetében ez a szint igen alacsony, továbbá ez a szint időben is változik.[9]

Többszintűség

Korábban utaltunk arra, hogy a modern kurrikulum-elmélet egyik alapvető jellemezője annak a kiindulópontnak hangsúlyozása, hogy a kurrikulum többszintű. A kurrikulummal kapcsolatos folyamatok megértése feltételezi a többszintű gondolkodást, azaz minimálisan a makro és mikro szintek megkülönböztetését és ezek egyidejű kezelését. Itt annak a ténynek a fogalmi visszatükröződéséről van szó, hogy a modern oktatási rendszerek ténylegesen többszintűek, azaz egymásba ágyazott elemekből álló, ökoszisztémaként leírható rendszereket alkotnak (Fazekas, 2018). Mindez tükröződik e rendszerek kormányzásában, így különösen központi, helyi/területi, intézményi, illetve az intézményeken belül akár belső szervezetei egységekhez, akár egyénekhez kötött felelősségi körök, illetve elszámoltathatósági relációk meghatározásában.

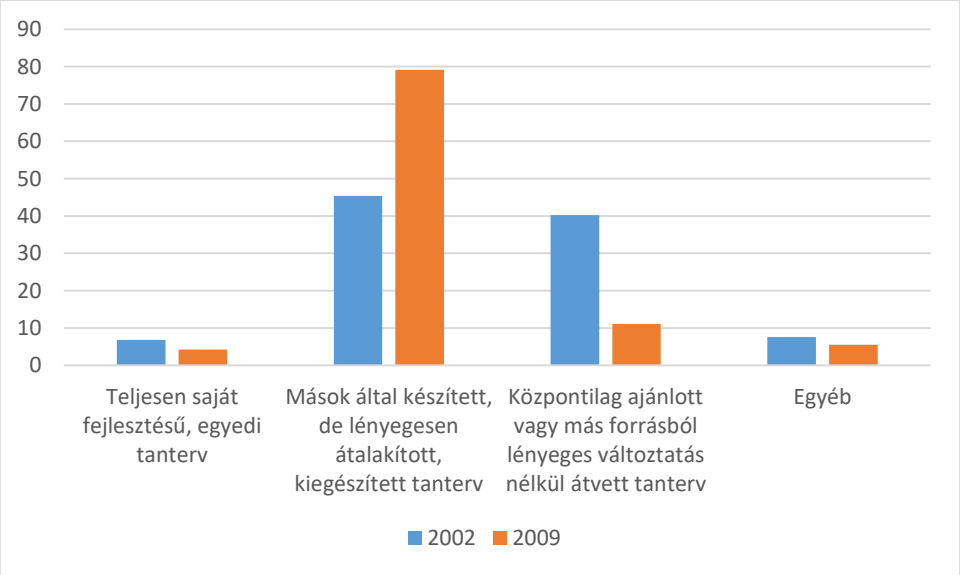
A felelősségi vagy elszámoltathatósági relációkkal kapcsolatban érdemes külön kiemelni a vertikális és horizontális elszámoltathatóság egyidejű jelenlétét (OECD, 2013; 2016; 2017a). Amikor szintekről beszélünk, általában vertikális vagy hierarchikus elrendeződésekben és mozgásokban gondolkodunk, de a horizontális elrendeződések és mozgások éppen olyan fontosak, mint a vertikálisak. Az elszámoltathatóság esetében ez többek között azt jelenti, hogy a modern oktatási szakpolitikai gondolkodás és gyakorlat a klasszikus, azaz a közigazgatási hierarchiára épülő megoldások mellett nagymértékben számol a partnerségi kapcsolatok és hálózatok szerepére épülő megoldásokkal.

A kurrikulum-szabályozás minden fejlett oktatási rendszerben egy időben épít a nemzeti és helyi/intézményi szintű szabályozó eszközökre, ezen belül a legtöbb oktatási rendszerben jelentős szerepe van a helyi (önkormányzati) szintű szabályozó mechanizmusoknak is. A nemzeti szint szabályozó szerepére növekvő mértékben jellemző az a megoldás, amelyet a közmenedzsment irodalom gyakran *a procedurális szabályozás* kifejezéssel ír le (Halász, 2002). Ennek lényege, hogy a nemzeti szintű szabályozás nem azt mondja meg a helyi szereplőknek, mit kell *tenniük*, hanem azt, hogyan kell maguknak *szabályozniuk* azt, hogy mit kell tenniük. A hazai kurrikulum-szabályozás területén ez az elv a kilencvenes évek közepe óta érvényesül, amikor az első Nemzeti alaptanterv implementálásának folyamatában az iskoláknak az országos szintű szabályozás által kijelölt keretek között először kellett saját pedagógiai programot és ezen belül helyi tanterveket kidolgozniuk (Vágó, 2000).

[9] Lásd erről még az iskolák tanulószervezetté fejlődéséről szóló ún. „Mentorháló kutatás” adatfelvételének eredményeit (Anka et al., 2016)

Ezzel kapcsolatban érdemes megjegyezni, hogy a kétszintű procedurális szabályozásra való áttérés minden oktatási rendszerben jelentős mértékű, gyakran fájdalmas alkalmazkodást igényel, ami a lokális szereplőket komoly próbatétel elé állítja, ami nem minden rendszerben sikerül az első próbálkozásra, és aminek nyomán centralizációs/decentralizációs inga- vagy hullámmozgások alakulhatnak ki. Különösen nehéz ez olyan oktatási rendszerekben, ahol a helyi szereplők kevéssé szokhattak hozzá az önálló felelősségvállaláshoz, és ahol ennek megjelenése az első időszakban egyfajta „pánikreakciót", és az egyszintű szabályozás túlhaladott formáihoz történő visszatérés igényét is kiválthatja, továbbá ott, ahol a helyi felelősség megnövekedését nem vagy csak késve kíséri a támogató rendszerek ezzel párhuzamos kiépülése. Ez jól megfigyelhető az 1993 utáni hazai kurrikulum-reform hullámok történetében. Ezzel kapcsolatban is érdemes hangsúlyozni az önálló helyi szabályalkotásra (jó minőségű helyi pedagógiai programok megalkotására és megvalósítására) való képesség kialakulásának fokozatos terjedését. Az Országos Közoktatási Intézet iskolai szintű adatfelvételeinek alapján például az látható, hogy amíg 2000-es évtized elején az iskoláknak még negyven százaléka vette át változtatás nélkül a „központilag ajánlott" tanterveket, az évtized végére ez az arány 2009-re 10%-ra csökkent (lásd *3. Ábra*).

3. Ábra
A helyi tantervek forrásai a magyarországi iskolákban (2002, 2009)



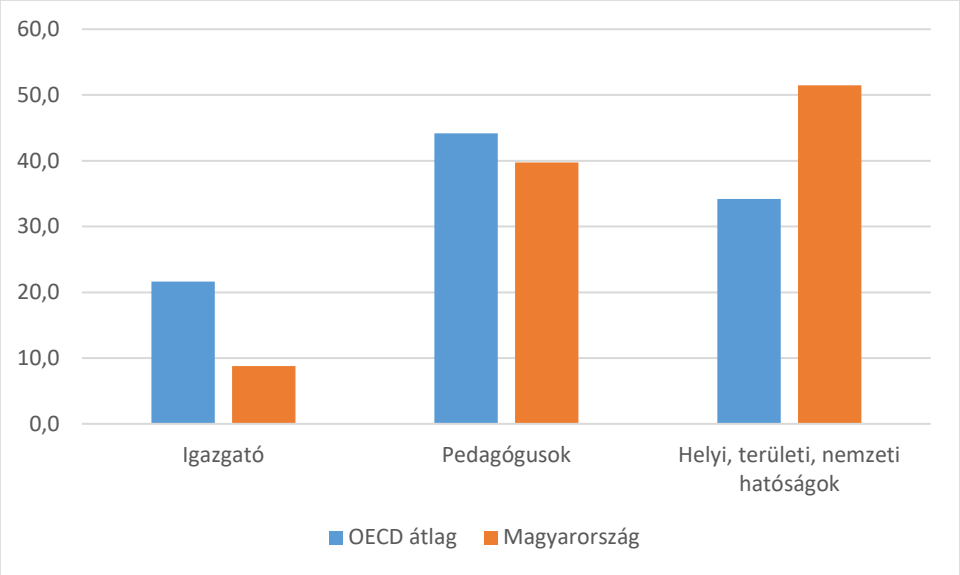
Forrás: Országos Közoktatási Intézet iskolai szintű adatfelvételeinek adatbázisai (a szerző számítása)

Az iskolák és pedagógusok képessége a helyi-iskolai szintű kurrikulum-tervezésre (*curriculum-design*) alapvetően meghatározza, hogy egy-egy ország képes-e kialakítani és működtetni a kétszintű szabályozásnak azt a fejlett rendszerét, amely lehetővé teszi a kurrikulum adott intézményi kontextushoz történő adaptálását és a kompetenciafejlesztéshez szükséges változatos tanulási környezetek kialakítását. Ezzel kapcsolatban fontos hangsúlyozni nemcsak azt, hogy a helyi-iskolai szintű kurrikulum-tervezés képessége minden oktatási rendszerben egyenetlenül oszlik meg az iskolák között, hanem azt is, hogy ez időben változik és viszonylag könnyen fejleszthető, bár a fejlesztése idő- és erőforrás-igényes. Ez nagymértékben függ tovább azoknak a közvetítő és támogató rendszereknek a fejlettségétől is, amelyekről a következő részben lesz szó.

Érdemes megjegyezni, hogy amíg a magyar oktatási rendszer a 2010 utáni centralizációs reformot megelőzően a kurrikulum-szabályozást tekintve a decentralizált rendszerek közé tartozott, e reform nyomán az OECD országok átlagával összevetve a centralizált rendszerek

közé került. Ezt mutatják például a PISA vizsgálat keretei között alkalmazott iskolaigazgatói kérdőívekkel gyűjtött adatok, melyek szerint a kurrikulummal kapcsolatos döntéseket tekintve az OECD országokban átlagosan 66%-os az iskolai (a pedagógusok és az iskolaigazgatók szintjén hozott) döntések súlya, ugyanakkor Magyarországon ez az arány kevesebb, mint 50% (lásd *4. Ábra*).

4. Ábra
A kurrikulummal kapcsolatos döntésekért való felelősség megoszlása a 2015-ös PISA vizsgálat adatai alapján



Forrás: PISA 2015 adatbázis (a szerző számítása)

A helyi-iskolai szintű kurrikulum-tervezésre való képességnek vagy kurrikulum-design képességeknek több összetevője van, amelyek egy része az egyénekhez (pedagógusokhoz), másik részül a szervezetekhez (iskolákhoz) köthető. Ezek az egyéni és szervezeti képességek, mint arra többször utaltunk, egyenetlenül oszlanak meg, időben változnak és fejleszthetőek. A fejlett kétszintű szabályozási megoldások alkalmazásának feltétele e képességek fejlesztése és terjedésük támogatása. Ennek olyan eszközei lehetnek, mint a kurrikulum-design képességek beépítése a pedagógusok és iskolavezetők kompetenciáit leíró keretrendszerekbe, ennek az elemnek az erősítése a pedagógusképzési és továbbképzési programokban továbbá különösen az iskolai szervezetfejlesztés támogatása. Nagymértékben segítheti e képességek fejlesztését olyan, a helyi-iskolai kurrikulum-design tevékenységet támogató, gyakran IKT megoldások alkalmazásra épülő eszközök hozzáférhetővé tétele, amelyek megkönnyítik a releváns tartalmakhoz való hozzáférést és ezek intelligens kombinálását.

A köztes és közvetítő rendszerek

A tartalmi szabályozási rendszereknek meghatározó elemét alkotják azok az alrendszerek, amelyek a tanulás megszervezéséhez szükséges munkaeszközöket és szakmai támogatást juttatják el a pedagógusokhoz és az iskolákhoz, illetve amelyek visszajelzéseket biztosítanak a számukra. Ezek megfelelő működése alapvetően meghatározza a kurrikulum-implementáció sikerét: az iskolai vagy osztálytermi szintű pedagógiai folyamatokra gyakorolt hatásuk jóval nagyobb, mint azoknak a szabályozó dokumentumoknak, amelyek közé például a nemzeti szintű tantervi dokumentumok tartoznak.

Oktatási eszközök

A köztes és közvetítő rendszerek egyike leírható az „oktatásieszköz-ipar” (*education tool industry*) fogalmával. Ennek az alrendszernek szereplői hozzák létre és juttatják el a felhasználókhoz azokat az eszközöket, amelyeket a pedagógusok az osztálytermi munkájuk során alkalmaznak, és amelyekkel létrehozzák azokat a tanulási környezeteket, melyek lehetővé teszik meghatározott tanulói kompetenciák fejlesztését. A kurrikulum-reformok két ismert kutatója egy sokat idézett tanulmányukban ezeket az eszközöket a „*curriculum material*” fogalmával írják le, hangsúlyozva, hogy ezek „megalkotása (*design*) és terjesztése az osztálytermi tanítás befolyásolását célzó próbálkozások egyik legrégibb stratégiája” Ball - Cohen, 1996).

Ez a meghatározó fontosságú alrendszer meglepően gyakran marad ki a kurrikulumot érintő szakpolitikával vagy állami szintű oktatásfejlesztéssel foglalkozók látóteréből, aminek egyik oka az, hogy szereplőinek egy része nem alkotja részét az oktatási rendszert alkotó formális intézmény-rendszenek (Coburn, 2005). Az oktatásfejlesztés egyik ismert, e területtel is foglalkozó kutatója „*iskolafejlesztési iparnak*” nevezte ezt az alrendszert (lásd a *keretes írás*t). Az „oktatásieszköz-ipar” vagy „iskolafejlesztési ipar” sokak számára egybeesik azzal, amit „tankönyviparnak” szoktunk nevezni, az utóbbi azonban csak egy része az előbbieknek, illetve a tankönyv fogalmának ismert változása (pl. feladatokat tartalmazó foglalkoztató tankönyvek, multimédiás tananyagok) nyomán az utóbbi is inkább általános eszköziparként értelmezhető.

Az iskolafejlesztési ipar az Amerikai Egyesült Államokban

[Az iskolafejlesztési ipar (*school improvement industry*)] azokból a szervezetekből áll, „amelyek az iskolákat és az ezeket irányító szervezeteket az oktatás fejlesztéséhez kapcsolódó képzéssel, anyagokkal és programokat támogató forrásokkal látja el. Ezek közé tartoznak:
(a) azok a for-profit cégek, amelyek az iskolák számára biztosítják a működésükhöz szükséges eszközöket és szolgáltatásokat, beleértve ebbe a tankönyvek és mérési eszközök kiadóit, tanítási programok értékesítőit és más szolgáltatások nyújtóit;
(b) az olyan tagságra épülő szervezetek, mint amilyenek az információkat közvetítő és képzéseket nyújtó szakmai szervezetek, a különböző ügyek képviseletére szerveződő érdekcsoportok és szervezett hálózatok;
(c) az olyan non-profit szervezetek sokasága, mint amilyenek az egyetemek, a kutatóintézetek, a kvázi-kormányzati intézmények, melyek kutatási, fejlesztési, technikai támogatást nyújtanak vagy innovatív programokat fejlesztenek ki.”

Forrás: Rowan (2002)

Az „oktatásieszköz-ipar vagy „iskolafejlesztési ipar” részben átfedésben van egy másikkal, amelyet a *közvetítő intézmények* (*intermediaries*) rendszereként szoktunk leírni, és amelyet egy másik amerikai kutató úgy definiált, mint „azok a szervezetek, amelyek a szakpolitikai döntéshozók és az implementálók között működnek azzal a céllal, hogy lehetővé tegyék mindkét oldal számára a szerepeik módosulását (Honig, 2004)

A közvetítő intézmények meghatározó szerepet játszanak a kurrikulum-implementáció területén. A legsikeresebb oktatási rendszerek teljesítményének hátterét elemző McKinsey jelentésre (Mourshed et al., 2010) hivatkozva egy hazai uniós finanszírozású kurrikulum-fejlesztési beavatkozás hatásait elemző tanulmány így írta le ezeknek az intézményeknek a funkcióját:

- „Az iskolák célzott támogatása: a gyakorlatban felmerülő problémák azonosítása, valamint lehetőség szerinti orvoslása;
- Az iskolák és a központ közti közvetítő szerep, melyen belül „tolmácsolással" és kommunikációval igyekeznek kezelni a problémákat: kiszűrve a lényeges információkat (1) a központ számára visszajelzést biztosítanak, (2) az iskolák számára folyamatos tájékoztatást biztosítanak és segítik az információk megfelelő értelmezését, valamint (3) csökkentik a reformokkal szembeni ellenállást;
- A horizontális együttműködés kialakítása és erősítése, azáltal hogy támogatják a jó gyakorlatok „standardizálását", a tudás megosztását és a tapasztalatok cseréjét." (Fazekas (2011)

Az eredményes kurrikulum-reformokat megvalósító országok tapasztalatai azt mutatják, hogy e reformok implementálásában különösen nagy szerepe van a horizontális tudásmegosztást támogató *hálózatoknak*. Az Európai Unó oktatási és képzési stratégiájának megvalósításán dolgozó, a tagállamok képviselőiből álló munkacsoportok egyike, melynek feladata az iskolákkal és pedagógusképzéssel foglalkozó uniós szakpolitika megalapozása, az iskolákból és pedagógusokból álló hálózatok létrehozásának és működésének támogatását jelölte meg az egyik legfontosabb implementációs eszközként (European Commission, 2017). A munkacsoport feladatlistát (*checklist*) határozott meg a szakpolitikai döntéshozók számára annak érdekében, hogy támogassa őket a hálózatok létrehozását és működtetését célzó tevékenységükben. Az oktatási ágazat innovációs stratégiáját megfogalmazó hazai stratégiai dokumentum néhány évvel ezelőtt kiemelt beavatkozási területként határozta meg „az iskolaközi tudásmegosztást támogató hálózatok kialakulásának és működésének támogatását" továbbá „az iskolák, egyetemek és iskolafenntartók közötti együttműködésre épülő klaszterek létrehozását" (Balázs et. al, 2015). Az egyetemek és iskolák együttműködése, az egyetemek hálózatkoordinációs szerepének erősítése számos országban az oktatásfejlesztés egyik legfontosabb eszközévé vált, ami egy időben támogatja a kurrikulum-fejlesztés és a pedagógus-tanulás egymásba fonódó két folyamatát (Halász, 2016)

Mint hangsúlyoztuk, az oktatásieszköz-iparnak és termékeinek, illetve a közvetítő intézmények tevékenységének jóval nagyobb közvetlen hatása van az iskolák és a pedagógusok mindennapi tevékenységére, mint az állami tantervi dokumentumoknak. Ez utóbbiak az előbbiek közvetítésével fejtik ki a hatásukat: az oktatásieszköz-ipar és a közvetítő intézmények hozzák létre és jutatják el az iskolákhoz azokat a konkrét eszközöket, amelyeket a pedagógusok a mindennapi munkájuk során alkalmaznak, és végzik el azt a kapacitásfejlesztést, amelyre ezen eszközök megfelelő használatához szükség van.

Az oktatásieszköz-ipar által az iskolák számára biztosított eszközök között, mint arra korábban utaltunk, hagyományosan kiemelkedő szerepet töltenek be a tankönyvek, ez a fogalom azonban nagyon eltérő dolgokat jelenthet (lásd pl. az „ismerettár" és „feladattár" jellegű tankönyveket), és a szerepük általában csökken (a probléma-alapú tanulás során például a tanulók az információforrások sokaságát használhatják). Tekintettel arra, hogy az eredményes oktatási rendszerekben zajló kurrikulum-reformok egyik meghatározó eleme a probléma-alapú vagy projektekre épülő tanulás, a klasszikus vagy akár modern értelemben vett tankönyvek súlya érzékelhetően csökken a tanulást támogató egyéb források mellett.

Az oktatási eszközök létrehozásának három olyan eltérő mechanizmusát, illetve három ezekre épülő eltérő modelljét érdemes megkülönböztetni, amelyek általában egymással párhuzamos módon léteznek az egyes nemzeti oktatási rendszerekben, de amelyek súlya adott időpontban

eltérhet egy-egy konkrét rendszerben. Az első az a modell, amelyben az eszközöket közvetlenül az *állami hatóságok* vagy azokhoz kötődő központi fejlesztő szervezetek hozzák létre, a második az, amelyben ezek létrehozását az *államtól független szereplők*, azaz részben vagy egészben erre specializálódott non-profit vagy *for-profit* szervezetek végzik, és a harmadik az, ahol maguk a munkát végző *gyakorlati szakemberek*, azaz a pedagógusok vagy ezek közösségei hozzák ezeket létre. Ez utóbbit részben úgy teszik, hogy „bedolgoznak" az erre specializálódott szervezeteknek, részben úgy, hogy a mindennapos munkavégzésük részeként végzik. Az egyszerűség kedvéért az első nevezzük itt állami, a másodikat piaci, a harmadikat szakmai modellnek. Az egyes oktatási rendszerekre a három modell vagy három mechanizmus sajátos kombinációja jellemző. Általában elmondható, hogy az eredményes oktatási rendszerek úgy kombinálják a három mechanizmust, hogy figyelembe veszik az alábbiakat:

- az állami hatóságoknak sem forrásuk, sem kapacitásuk nincsen a megfelelő eszközrepertoár létrehozására, így nem próbálják monopolizálni ezt a tevékenységet
- a piaci szereplők esetében szükség van az árak és a minőség kontrollját biztosító és az érdekeltséget megteremtő szabályozási mechanizmusok működtetésére
- a gyakorlati szakemberek (pedagógusok) képessége (főképp a rendelkezésükre álló idő és design képességeik) egyenetlenül oszlik meg és bár gyakran korlátozott, lehetséges a fejlesztése

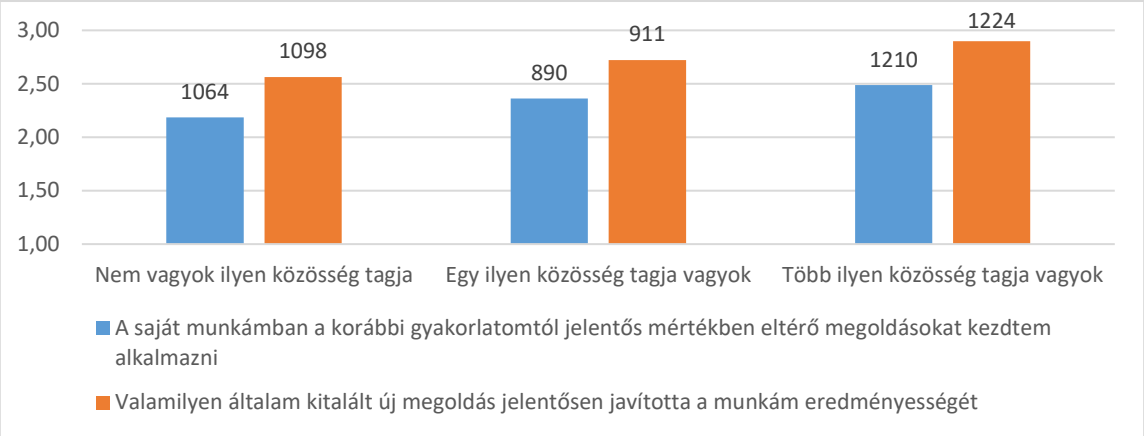
Az eredményes oktatási rendszerekre jellemző domináns trend a törekvés arra, hogy az állam, illetve a központi kormány egyre kevésbé játsszék közvetlen eszköztermelő szerepet, ehelyett olyan regulátor és fejlesztő funkciót tölt be, melynek meghatározó elemei a költségek és árak alakulásnak ellenőrzése és a minőség garantálása (ezek jelentős részben fogyasztóvédelmi szerepek). Ezen túl olyan érdekeltségi viszonyokat teremt és olyan képességfejlesztő (*capacity building*) folyamatokat generál, melyekkel eléri a másik két szereplő aktivizálását. A közvetlen állami ellátásra épülő megoldásokat általában túlhaladott, a megfelelő eszközkínálat biztosítására és az eszközök folyamatos fejlődésének biztosítására képtelen, a XIX. századból örökölt megoldásnak tekintik, ami vagy azért marad fenn, mert hiányzik a változás képessége, vagy azért, mert partikuláris és rövidtávú pénzügyi és politikai érdekek életben tartják.

A pedagógusok és iskolák képességeinek fejlesztése

A köztes és közvetítő rendszereknek egyik meghatározó elemét alkotják a pedagógusok és iskolák képességeinek fejlesztését támogató rendszerek, melyeket leegyszerűsítve – és torzító módon – a leggyakrabban *továbbképzési rendszereknek* neveznek. Azért leegyszerűsítő és torzító ez a kifejezés, mert túldimenzionálja a formális (pl. kurzusok látogatásával történő) oktatás szerepét, és arra ösztönzi az érintett szereplőket, hogy elhanyagolják a nem formális és informális tanulás különböző formáit. Az utóbbiak jelentőségét nem lehet eléggé hangsúlyozni: ezek súlyát általában a pedagógusok tanulásában, és specifikusan a kurrikulumot érintő fejlesztési beavatkozások rájuk gyakorolt hatásában vagy éppen újító aktivitásuk mértékében az elmúlt években több hazai empirikus vizsgálat kimutatta. Az utóbbit illusztrálja például az *5. Ábra*, amely az informális szakmai közösségekben való részvétel és az újító tevékenység kapcsolatát mutatja.

5. Ábra

Az innovációs aktivitás mértéke és a szakmai közösségekhez tartozás közötti kapcsolat



Forrás: Innova adatbázis (a szerző számítása)
Megjegyzés: Mindkét állítás esetében a kérdés az előfordulás gyakoriságára vonatkozott (1 = Nem történt ilyen; 4 = Nagyon gyakran történt ilyen). Az innovációs aktivitás mutatója az 1-4 értékű skálán mért átlagérték. Az oszlopok felett az elemszám látható. Valamennyi eltérés statisztikai értelemben szignifikáns.

Az elmúlt évtizedekben jelentős tudás halmozódott fel azzal kapcsolatban, hogy milyen megoldások képesek eredményesen fejleszteni a pedagógusok és iskolák azon képességeit, melyek ahhoz kellenek, hogy a kurrikulum-reformok keretei között a rendelkezésükre bocsátott eszközöket használni tudják. Az e témával foglalkozó kutatások eredményei azt mutatják, hogy azok a megoldások eredményesek, amelyek a pedagógusok tanulását nemcsak a kurrikulum-reform keretei között elterjeszteni kívánt tanulásszervezési megközelítésekhez vagy támogatott tanítási stratégiákhoz (*teaching strategies*) kapcsolják hozzá, hanem azokhoz a közvetlen élményekhez, tapasztalatokhoz vagy problémákhoz is, amelyeket a pedagógusok saját gyakorlatuk során közvetlenül tapasztalnak. Ennek megfelelően a legeredményesebbek azok a képzési formák, melyeket olyan sajátosságok jellemeznek, mint például az képzések bevitele az egyes iskolákba, elszigetelt egyének helyett együtt dolgozó pedagógusközösségek képzése vagy képzés lezárulását követő „utógondozás" és az egyénre szabott mentorálás beépítése a képzési programokba. A pedagógusok szakmai fejlesztésével kapcsolatos hazai tapasztalatok elemzése és az elmúlt években ennek alapján megfogalmazott stratégiai javaslatok (Hunya, 2013; Sió – Bogdány, 2015) összhangban vannak a kurrikulum-implementáció és a szakmai fejlesztés kapcsolatát elemző, empirikus vizsgálatokra is épülő nemzetközi kutatások eredményeivel (lásd pl. Garet et al., 2001; Penuel et al., 2007; Darling-Hammond et al., 2017).

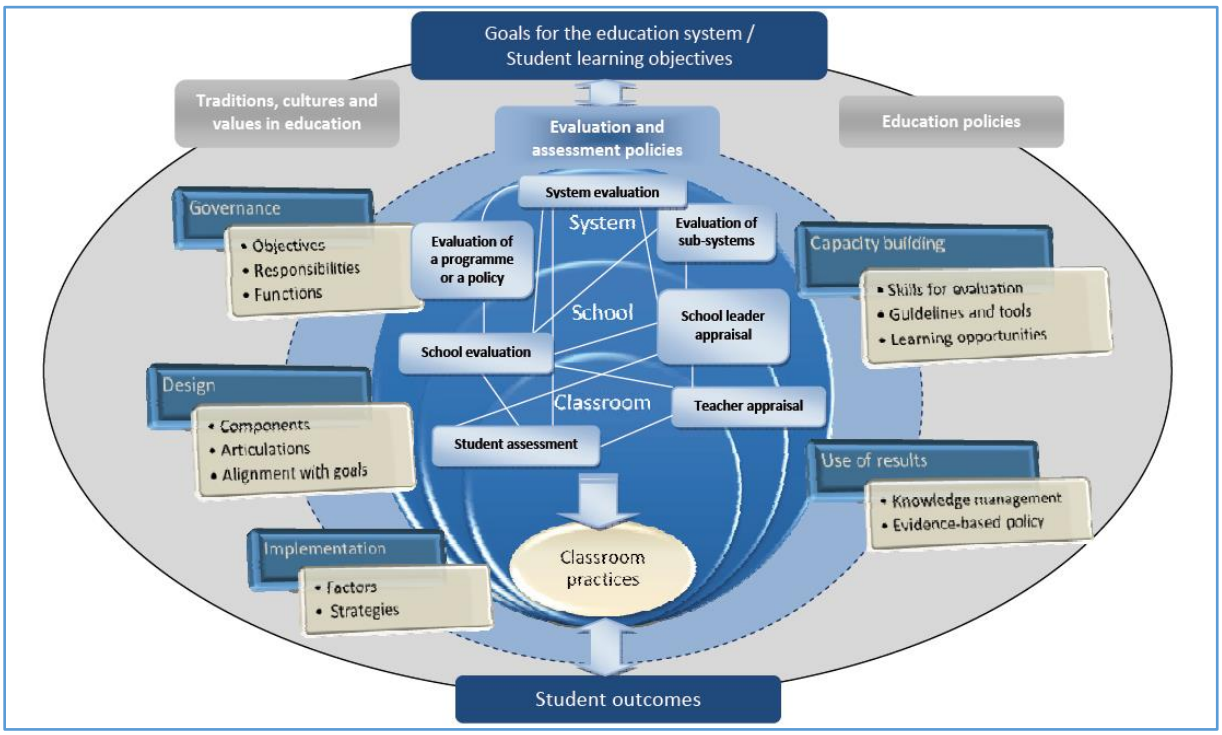
A kurrikulum-reformok és a pedagógusok szakmai fejlődését támogató rendszerek komplex ökoszisztémaként leírható együttest alkotnak: ezek egyik eleme sem értelmezhető a másik nélkül. A kurrikulum-reformoknak a pedagógusok szakmai fejlődését támogató rendszerektől elszakadó tervezése éppúgy jelentő implementációs kockázatot jelent, mint a tanulást támogató eszközökre és az ezeket létrehozó „eszköziparra" vonatkozó elemek kihagyása a tervezési folyamatból.

Értékelési rendszerek

A köztes és közvetítő rendszereknek meghatározó elemét alkotják az értékelési és visszajelzési rendszerek: ezek megfelelő működése és fejlesztése nélkül nem lehetséges sikeres kurrikulum-implementáció. Az értékelési és visszajelzési rendszereknek több, egymáshoz kapcsolódó és egymásra hatással lévő eleme van. Ezek jó áttekintését adja az OECD kapcsolódó tematikus vizsgálata során alkalmazott modell, amely e rendszereknek hét alapvető összetevőjét különböztette meg (lásd a *6. Ábra* közepén megjelenő hét elemet). Ezek

közül érdemes külön kiemelni azt, amely a programértékelést (*program-evaluation*) foglalja magába. Ennek része azoknak a pedagógusok és iskolák rendelkezésre bocsátott, közvetlen *munkaeszközként* használható programoknak az értékelése, amelyekre a korábban említett angol kifejezés, a *curriculum materials* utal, vagy amelyeket nevezhetünk pedagógiai rendszernek. Ezt azért is érdemes kiemelni, mert az oktatási értékelési rendszerekről való gondolkodás és gyakorlat hajlamos ezekről megfeledkezni. Miközben, érdekes módon, a felsőoktatásban a programértékelés vagy programakkreditáció fejlett rendszere működik, addig ez a közoktatási rendszerekben jóval kevésbé fejlett.

6. Ábra
Az oktatási értékelési rendszerek összetevői



Forrás: OECD (2013)

A köztes és közvetítő rendszerek meghatározó jelentősége miatt a kurrikulum-szabályozásról és kurrikulum-implementációról való gondolkodásban és gyakorlatban időnként kétszintű szabályozás helyett háromszintűről beszélünk. E rendszerek valóban szabályozó szerepet is betöltenek (amennyiben nagymértékben alakítják az iskolai szintű tanulás szervezését), továbbá a nemzeti szintű szabályozás jelentős hányada nem a helyi-iskolai szintű pedagógiai folyamatok, hanem ezek szabályozására irányul, azaz a nemzeti szintű szabályozás ezek közvetítésével hat az iskolai szintű folyamatokra.

Az értékelési rendszerekkel, ezen belül különösen a tanulói teljesítmények mérését szolgáló rendszerekkel kapcsolatban érdemes külön kiemelni ezek és a kurrikulum-standardok közötti kapcsolat kérdését. A legtöbb kurrikulummal és értékeléssel foglalkozó szakértő egyetért abban, hogy ezek között összhangot kell teremteni, és hogy az értékelési rendszerek hatása felülírhatja a kurrikulum-standardok hatását. Ugyanakkor az is lehetséges, hogy az értékelési rendszerek „elébe menjenek” a kurrikulum-reformnak (létrehozásakor a hazai országos kompetenciamérési rendszer is betöltött ilyen funkciót).

Az ágensek szerepe

Az implementációs folyamatok tervezése feltételezi a folyamatban érintett ágensek viselkedésének megértését, így az implementációs tervek egyik legfontosabb elemét alkotja az érintett ágensek várható viselkedésének elemzése és a viselkedésük befolyásolását célzó eszközök meghatározása. Ennek az elemzésnek ismert formáját alkotja az, amit a menedzsment irodalom, ezen belül különösen a projekt-menedzsmenttel és változásmenedzsmenttel foglalkozó, gyakran az érdekcsoport-elemzés (*stakeholder analysis*) fogalmával ír le. Ennek egyik kulcselemét alkotja az érintett csoportok azonosítása, majd ezek jellemzése olyan dimenziók mentén, mint például a befolyásuk mértéke vagy az egyes reformelemekkel kapcsolatos attitűdjük (pl. támogató vagy blokkoló).

A kurrikulum-implementációban érintett ágensek igen sokfélék: itt nem lehetséges ezek alaposabb számbavétele. Talán érdemes felidézni, hogy az az egyedülállóan úttörő implementációs stratégia, amely a kilencvenes évek közepén a Nat megalkotása és bevezetése idején született, egyebek mellett az érintett szereplők várható reagálásának rendkívül alapos elemzését is tartalmazta (Pőcze, 1995). Ezek közül néhányat implicit módon már érintettünk: így közéjük tartoznak azok a szereplők is, akik a korábban említett köztes és közvetítő rendszereket működtetik (pl. fejlesztők, képzők, a tanulás támogató eszközök alkotói és terjesztői, fejlesztő és tudásmegosztó iskolák és hálózataik). Azok az iskolák közötti eltérések, melyeket a *2. Ábra* illusztrált, többek között az egyes pedagógusokra, pedagógusközösségekre és iskolavezetőkre jellemző motivációk sokféleségének a hatását mutatják. Az a kutatás, amelynek adataira az ábra épül, egyebek mellett a pedagógusok motivációs hátteréhez kapcsolta a kurrikulumot érintő fejlesztési beavatkozások tartós és mély hatását. A programhatások összehasonlíthatatlanul magasabbnak mutatkoztak azon pedagógusok esetében, akiket „határozottan érdekelt" a beavatkozás által az iskolákba vitt program, és akik „saját kérésükre" vettek részt annak implementálásában, mint azok esetében akik „vezetői döntés nyomán" „kapcsolódtak be és „különösebben nem érdekelt", de „a környezetük meggyőzött", hogy vegyenek részt benne (Fazekas, 2018).

Az ágensek között egyre nagyobb figyelmet kapnak a *tanulók*, akiket itt szükséges külön is kiemelni, tekintettel egyebek mellett arra, hogy a kurrikulum-implementációban játszott szerepüket számos elemző figyelmen kívül hagyja, de legalábbis a szükségesnél jóval kevesebb figyelmet szentel neki. Az OECD kurrikulum-modernizációval foglalkozó programjában (*Education 2030*) kiemelt figyelmet kap az a tényező, melyet „tanulói ágenciának" (*student agency*) neveznek (OECD, 2018). Az OECD értelmezésében ez a tanulóknak arra a képességére és szerepére utal, hogy felelősséget vállaljanak saját tanulásukért, ami nem független a tanulásnak attól az értelmezésétől, melyben az önszabályozás és a meta-kognitív funkciók kiemelt figyelmet kapnak. Ez a megközelítés nem passzív befogadóként tekint a tanulókra, hanem a tanulási folyamatok aktív alakítójaként, akik így bevonódnak a kurrikulum megalkotásának folyamatába is.

Az idő szerepe

Mint többször hangsúlyoztuk, a kurrikulum-reformok lényegi eleme, hogy emberek és intézmények viselkedésének megváltoztatását célozzák. A viselkedés megváltozásának egyik meghatározó feltétele az *időbeliség*: ahhoz, hogy egyének és intézmények viselkedésében változások következzenek be (pl. pedagógusok növekvő hányada kezdjen alkalmazni bizonyos tanulásszervezési módszereket) részben időre van szükség, részben arra, amit az implementációs irodalom gyakran a „*sequencing*" fogalmával ír le. Ennek jelentését a legjobban talán az „*időben történő megfelelő adagolás*" és a „*sorba állítás*" kifejezésekkel

tudnánk visszaadni. Ez arra utal, hogy a változások egyes elemei nem egyszerre jelennek meg, hanem megfelelő sorrendben követik egymást, és a szakpolitika tudatosan épít erre az egymás utániságra. Ennek része az is, hogy képes *kivárni* a megfelelő pillanatot, azaz nem tesz meg bizonyos dolgokat azt megelőzően, hogy erre „megérne a helyzet". Része továbbá az a megközelítés, amely a szakpolitikai beavatkozást *adaptív tanuló rendszerként* értelmezi, azaz az implementációs folyamatba beépíti a visszajelzések és ezek nyomán történő korrekciók mozzanatát.

A különösen eredményes kelet-ázsiai oktatási rendszerek implementációs gyakorlatát elemző jelentésükben, melyhez e tanulmány három mottója közül az első kapcsolódik, Jensen és munkatársai egyebek mellett e rendszerek irányítóinak ezt a „sorba állító" vagy szekventáló képességét hangsúlyozzák (Jensen et al., 2012). A szakpolitikai szekventálás alkalmazása kiemelt eleme a jelenleg is folyó, és az OECD által modellértékűnek tekintett walesi oktatási reformnak (OECD, 2014; 2017b). Ugyancsak explicit és hangsúlyozott módon jelen van ez a norvég iskolai reformfolyamatokban (Carlsten - Markussen, 2014).

Ahogy azt a finn oktatási reformok ismert szakértője, Pasi Sahlberg hangsúlyozta a kurrikulum-implementációs folyamatokat elemző tanulmányai egyikében, a „*kurrikulum-változás tanulási folyamat mind a pedagógusok, mind az iskolák számára*" (Sahlberg, 2005). Az érintett szereplők tanulásának a kurrikulum-változás középpontjába helyezése több szempontból is kiemelkedő fontosságú, és ezek egyike az időbeliség szerepének felértékelődéséhez köthető. Nemcsak azt kell figyelembe venni, hogy a tanulási folyamatok (különösen a komplex viselkedésváltozást, a meglévő kognitív sémák és attitűdök változását igénylő tanulást igénylő folyamatok) önmagukban időigényesek, hanem azt is, hogy az ehhez szükséges idő nagysága egyénenként és intézményenként eltérő. A tanulás meghatározó hányada nem vertikális, hanem horizontális, azaz az iskolák és a pedagógusok egymástól tanulnak. Ez azzal jár, hogy a reform tervezőinek számolnia kell a tudás horizontális *terjedésének* idejével.

A kurrikulum-reformok sikere alapvetően függ attól, létrejönnek-e, megerősödnek-e és fennmaradnak-e azok a horizontális tanulást támogató tudásmegosztó hálózatok, amelyekre korábban, „*A köztes és közvetítő rendszerek* " című részben utaltunk. A tudásmegosztó hálózatok megszerveződése, és ezeken belül a tudás terjedése természeténél fogva időben elnyúló folyamat, melynek tartamát alapvetően befolyásolja az egyes iskolák és pedagógusok eltérő szintű befogadó képessége, azaz „abszorpciós kapacitása" (Fazekas, 2018).

A kurrikulum-reformok történetét feldolgozó irodalom gyakran használja a *hullám* metaforáját. Minden kurrikulum-reform korábbi reformok hatásaira épül: azaz a korábbi reformok „előkészítik a terepet" az újabbak számára, és az újabbak számos hatása majd csak egy későbbi hullám nyomán válik érzékelhetővé. Ez a metafora azt érzékelteti, hogy bár az egyes hullámok résztvevőit (az adott reform kidolgozóit és megvalósítóit) általában az a hit vezeti, hogy az ő cselekvésük nyomán zajlik le a kívánatos változás, a tényleges iskolai és osztálytermi gyakorlat világát ezek az egymást követő hullámok fokozatosan és együttesen alakítják át. Mindez időben elnyúló folyamat, amelyre jellemzőek a visszalépések is: az a jelenség, amelyet a kurrikulum-reformokról való gondolkodás gyakran az inga metaforájával ír le (lásd pl. Horváth et al., 2013).

A hullámzás és ingamozgás metaforái olyan kognitív eszközök, amelyek segítik a kurrikulum-reformok természetének megértését. Ezek együtt érzékeltetik, hogy e reformok időben elnyúlva, fokozatosan fejtik ki a hatásukat, és e folyamatnak természetes részét

alkotják a visszalépések, a korábbi állapotok időszakos és részleges restaurálásával járó időszakok. Ha a kurrikulum-reformok tervezői és megvalósítói számolnak ezzel, tudják, hogy az általuk végzett beavatkozások építhetnek a korábbiak hatásaira, és ha nem is tűnnek azonnal sikeresnek, egy későbbi hullám hatására utólag mégis eredményesnek bizonyulhatnak.

Az implementációs eszközök és alkalmazásuk a Nat-revízió perspektívájában

Az eddigiekből látható volt, hogy eredményes kurrikulum-reform csak a komplexitás tényével számot vető és gazdag implementációs eszközrepertoárt alkalmazó szakpolitika mellett lehetséges. Jensen és munkatársai (2002) korábban idézett jelentése nemcsak ennek a lehetséges eszközrepertoárnak több elemét mutatja be, hanem a különösen eredményes távol-keleti rendszerek példáján keresztül azt is, hogyan lehet ezeket intelligens módon kombinálni: így például külön kiemelik a „húzó" és „toló" (*pull/push*) eszközök ügyes összekapcsolását és párhuzamosan történő alkalmazását. Idetartozik azoknak a technikáknak az alkalmazása is, melyeket a komplex rendszerek kormányzásával foglalkozó irodalom gyakran a „noszogatás" (*nudging*) fogalmával ír le (Thaler - Sunstein, 2003; OECD, 2014), és ami általában egymást erősítő, párhuzamosan alkalmazott ösztönzők alkalmazását igényli. Mint más helyen korábban hangsúlyoztuk (Fazekas - Halász, 2014) a gazdag implementációs eszközrepertoárral rendelkező és ezt mozgósítani képes eredményes oktatási rendszerek egyik jellemzője, hogy használni és kombinálni tudják azokat a „hajtóerőket" (*drivers*), melyekkel befolyásolni tudják az iskolák és pedagógusok viselkedését. Képesek továbbá arra is, hogy megkülönböztessék „jó" és „rossz" hajtóerőket (Fullan, 2011), azaz kalkulálni tudnak első pillanatra megfelelőnek tűnő eszközök hosszabb távú és másodlagos negatív hatásával.

Korábban utaltunk arra, hogy a szándékolt és megvalósított kurrikulum megkülönböztetése alapvetően meghatározza, hogyan gondolkodunk a kurrikulum-reformok természetéről és e reformok implementálásáról. Említettük, hogy a nemzeti tantervi dokumentumok módosítására fókuszáló, és a tényleges iskolai gyakorlatról kevés információval rendelkező, nem az utóbbiból kiinduló reformok esetében megnő „*streetlight effect*" kockázata. Ennek nyomatékosítására talán érdemes itt felidézni az ezt bemutató karikatúra-szerű rajzok sokaságának egyikét (lásd *7. Ábra*), melyek érzékletesen illusztrálják ezt a hatást. Ha továbbvisszük az elveszett pénztárcát a lámpafényben kereső ember képének hasonlatát, némi túlzással és leegyszerűsítéssel azt mondhatjuk, a lámpafény arra a helyre utal, ahol a szándékolt kurrikulum kidolgozása zajlik, miközben az „elveszett pénztárca" ott lehet, ahol a megvalósított kurrikulumot találjuk, azaz az iskolák és osztálytermek sokszínű világában.

7. Ábra
A „streetlight effect"

A kurrikulummal kapcsolatos egyik legnagyobb implementációs kihívást a többször említett nagyfokú helyi diverzitás és ennek menedzselése alkotja. A sikeres kurrikulum-implementáció egyik feltétele olyan implementációs eszközök alkalmazása, amelyek lehetővé teszik a diverzitás kezelését, így különösen annak a menedzselését, amire az „*Alapvető fogalmak és összefüggések*" című részben a kurrikulum-implementáció három paradigmájának és kurrikulummal kapcsolatos felelősségvállalás kérdésének a bemutatása során utaltunk. Ilyen eszközök léteznek, és ezek alkalmazása jelen van a magyar oktatási rendszerben is. Ilyen például a más iskolák tanítására képes, korábban említett referencia- vagy mentoráló intézmények vagy a pedagógusok körében tudásteremtésre és megosztásra képes mester- és kutatópedagógus kategóriák létrehozása. Ezek az eszközök – melyek lehetővé teszik a kurrikulum-implementáció intelligens formáinak alkalmazását – fejlesztési beavatkozásokkal könnyen fejleszthetőek, de ilyenek spontán módon, az érintettek saját kezdeményezései nyomán is létrejöhetnek. Ez utóbbira példa a korábban említett Hejőkeresztúri iskola által alkalmazott komplex instrukciós program (KIP) terjesztésére alakult, a releváns tudást és pedagógiai technológiát megosztó hálózat, melyben e tanulmány írásakor több, mint 90 követő intézmény vett részt.[10] Az ilyen hálózatok alkotják a kurrikulum-implementáció talán leghatékonyabb eszközét.

Utaltunk arra is, hogy a megvalósított kurrikulum megismerése *az osztálytermi gyakorlatok valóságát feltáró empirikus vizsgálatokat* igényel. Egy tényekre alapuló kurrikulum-reformnak alapvető feltétele, hogy tervezői és megvalósítói gazdag tapasztalati tudással rendelkezzenek a tényleges iskolai és osztálytermi folyamatokról. Mint korábban jeleztük, Magyarországon éveken keresztül zajlott az iskolai és osztálytermi folyamatok szisztematikus feltárása olyan reprezentatív adatfelvételekre épülő vizsgálatok révén, amelyek betekintést engedtek a megvalósított kurrikulum világába, ezek azonban az elmúlt években leépültek, így a tényeken alapuló kurrikulum-reform lehetőségei nagymértékben beszűkültek.[11] A különböző, nem feltétlenül a kurrikulum-implementációt támogató céllal folyt kutatások keretei között keletkezett, létező adatbázisok másodelemzésével ugyanakkor jelenleg is

[10] Az iskolák listája, a hálózathoz történő csatlakozás feltételeinek bemutatása és egyéb releváns információk megtalálhatóak a „*Komplex Instrukciós Program*" című weblapon (http://www.komplexinstrukcio.hu)

[11] Ilyen, a kurrikulum területre is kiterjedő szisztematikus iskolai vizsgálatok korábban a „*Jelentés a magyar közoktatásról*" kötetek megalapozására három évente zajlottak, de emellett egyéb, nem hasonló, nem szisztematikus adatfelvételek is voltak.

viszonylag sok információhoz lehet jutni a tényleges iskolai pedagógiai gyakorlat jellemzőiről.[12]

Az iskolai folyamatok szisztematikus vizsgálata empirikus kutatási eszközökkel az egyik legfontosabb implementációs eszköz, amely – továbbra is a fenti hasonlattal élve – segít átjutni az utcalámpa fénye által megvilágított területről arra a területre, ahol a „pénztárca elveszett". Ennek egyszerű formája olyan reprezentatív iskola és pedagógus mintán történő adatgyűjtés, amely megengedi mind az adott időpontban jellemző valóságos gyakorlat megismerését, mind e gyakorlat időbeli változásainak nyomon követését. A célzott beavatkozások tervezése emellett igényel olyan teljes körű adatfelvételeket is, mint amilyen például az országos kompetenciamérés keretében történik (ez utóbbi jelenleg is lehetővé teszik azoknak a konkrét iskoláknak az azonosítását, melyek esetében konkrét beavatkozásokat lehet tervezni és megvalósítani). Ezekkel azonos jelentőségűek az olyan kvalitatív eszközök alkalmazására épülő „mélyfúrások", amelyek a létező kurrikulum és a kurrikulum-változások sajátosságait iskolák szűkebb körében tárják fel, és képesek megragadni az iskolák befogadóképességében megfigyelhető különbségek hátterét is. A korábban idézet új-zélandi kutatás is ilyen kvalitatív módszerek alkalmazásával mutatta meg, hogy sok iskola nem azért módosítja az alkalmazott tanulásszervezési megoldásait, mert kurrikulum-reform zajlik, hanem ezt folyamatosan teszi, és a reform legfeljebb „hátszelet" vagy új energiát ad korábban elkezdett változások továbbvitelére.[13]

A 2017-ben elkezdett Nat revíziós folyamat[14] talán legkomolyabb implementációs kockázati tényezője az, hogy ez nem a létező iskolai gyakorlat empirikus feltárására és ennek elemzésére épül, hanem általános elvek megfogalmazására és ezekből levezetett szabályozási megoldások megfogalmazására. A javasolt kívánatos megoldások, így különösen az aktív tanulás és tanulóközpontú tanulásszervezés középpontba helyezése, ezen belül a problémaalapú, a projektalapú, a kutatásalapú és a felfedezéses tanítási módszerek alkalmazása vagy a „jelenségalapú oktatás" vitán felül állnak: ma ez a megközelítés jellemzi a kurrikulum-fejlesztést minden fejlett oktatási rendszerben, és magától értetődik, hogy Magyarországon is ebbe az irányba szükséges haladni. Implementációs perspektívából azonban a lényeges kérdés nem az, hogy ez a megközelítés jó-e, hanem az, hogy az ebből következő konkrét tanulásszervezési formák milyen viszonyban állnak a létező iskolai gyakorlattal. Pontosabban:

(1) az iskolák mekkora hányada képes minden probléma nélkül alkalmazni ezeket,
(2) mekkora hányaduk tehető kisebb erőfeszítéssel és a rendelkezésre álló forrásokkal viszonylag hamar erre alkalmassá,
(3) mekkora hányaduk alkalmassá tétele igényel hosszabb időt, a rendelkezése állónál jóval komolyabb forrásokat és szofisztikált változásmenedzsmentet
(4) továbbá – és ezt érdemes külön, nagy hangsúllyal kiemelni –mekkora hányadukra jellemző az, hogy nemcsak probléma nélkül alkalmazni tudja a javasolt megközelítéseket, hanem képes ezeket másoknak is átadni.

[12] Lásd pl. Fazekas et al. (2018).

[13] „The 'early adopter' schools (…) did not begin a process of curriculum change because a new national curriculum was developed. These schools had a record of ongoing curriculum development (…) the arrival of the 2006 draft curriculum simply prompted the leaders of these schools to investigate the new document and appraise its implications for their existing school programme." (Cowie et al., 2008; 7)

[14] Lásd: „Javaslat az Nemzeti alapanterv (Nat) megújítására, a szükséges tartalmi és szerkezeti változásokra. Készült az EFOP 3.2.15.- VEKOP-2017 kiemelt pályázat tantervfejlesztési alprojektjének 2017. szeptember 15. és április 30. között teljesített részfeladatai alapján – aktualizálva a 2018. április végéig elkészült szempontokkal.

A létező hazai iskolai gyakorlat szisztematikus empirikus vizsgálata nagy valószínűséggel azt mutatná, hogy a magyar oktatási rendszerben az iskolák szintjén rendelkezésre állnak azok a képességek, amelyek – a fentebb említett 2. és 3. csoport esetében eltérő *célzott beavatkozásokkal* és a 4. csoport aktivitására épített, *kívülről támogatott horizontális tudásmegosztással* – lehetővé teszik az aktív tanulásra épülő, tanulóközpontú tanulásszervezésre épülő pedagógiai gyakorlat elterjesztését és hosszabb távon általánossá tételét. Több empirikus kutatás eredményei jelzik, hogy a horizontális tudásmegosztásra való képesség és hajlandóság az elmúlt másfél évtizedben lezajlott, e képességet tudatosan fejlesztő fejlesztési beavatkozások nyomán a magyar oktatási rendszerben jelentősen megnőtt. Egy nemrég lezajlott adatfelvétel szerint például a pedagógusok egyharmada jelezte, hogy más szervezetben dolgozó kollégák átvették az általuk vagy részvételükkel kitalált új megoldásokat vagy jó gyakorlatokat és az iskolák (óvodák) vezetőinek több, mint fele állította, hogy mások átvették az általuk kitalált új megoldásokat.[15] Egy, a magyar oktatási rendszerben zajló innovációs folyamatokat meglévő adatbázisok másodelemzésével vizsgáló elemzés egyebek mellett a létező *jó gyakorlat megosztó platformok* adatainak elemzésével is alátámasztotta a horizontális tudásmegosztásra való képesség és hajlandóság viszonylag magas szintjét (Fazekas et al., 2018).

A horizontális tanulást támogató tudásmegosztó hálózatok szerepét a kurrikulum-implementáció folyamatában nem lehet eléggé hangsúlyozni. A kompetenciafejlesztő tanulásszervezés hazai elterjedésében a kétezres évek második felében kulcsszerepet játszottak az ezek eszközrendszerét tesztelő intézményi konzorciumok majd a tudásmegosztást támogató a regionális hálózatkoordinációs központok (Zsigovits, 2008; Fazekas, 2018). Az eredményes tanulásszervezési megoldások terjedését támogatta a jó gyakorlatok megosztását biztosító tudásmegosztó platformok létrehozása, továbbá a referencia-intézmények és mentoráló iskolák hálózatának fejlesztése.[16] Ezek a fejlesztési beavatkozások, illetve ez ezek nyomán kialakult intézményi struktúrák jelentős mértékben lecsökkenthetik a jó gyakorlatok horizontális terjedésének idejét, és ezzel az implementációs folyamat időtartamát.

Fontos kiemelni, hogy empirikus adatok hiányában nemcsak azt nem tudhatjuk elég jól, hogy az iskolák korábban jelzett kategóriái a magyar oktatási rendszerben milyen arányban oszlanak meg (továbbá milyen az egyes pedagógusokra jellemző motivációs mintázatok aránya), hanem az oktatási rendszer egészére vonatkozó diagnózisunk is pontatlan lehet. Ezzel kapcsolatban érdemes utalni arra, hogy a csaknem egy évtizeddel ezelőtt készült második McKinsey jelentés Magyarországot a PISA eredmények alapján öt közül a harmadik, azaz a „jó" kategóriába sorolta be, így ennek megfelelően a „jó" (*good*) állapotból a „nagyon jó" (*great*) állapotba való átmenetet támogató beavatkozások javasolhatóak. Azaz olyan fejlesztési megközelítések, amelyben fontos szerepet kaphat például pedagógusok egyéni támogatása és az iskolai önértékelés (Mourshed et al., 2010). A magyar oktatási rendszer „fejlettségi szintjéről" való vélekedések rendkívül erősen szórnak: a médiafigyelem különösen az „alulfejlettséget" hangsúlyozó vélekedéseket erősíti, ezeket azonban az empirikus kutatások általában nem támasztják alá. Ennek megfelelően az alkalmazható szabályozási megoldások is valószínűleg közelíthetnek azokhoz, melyeket az olyan eredményesebb oktatási rendszerekben lehet megfigyelni, amilyen a következő részben bemutatott esettanulmányban szerepel.

[15] Forrás: Innova adatbázis (a szerző számítása).

[16] A horizontális tudásmegosztás támogató hazai fejlesztési beavatkozások teljes körű listáját tartalmazza egy, a közoktatás tudásmenedzsment rendszerét elemző, 2015-ben készült tanulmány (Halász et al., 2015).ű

A szándékolt kurrikulumra fókuszáló reformok általában túlértékelik a szabályozó funkciójú dokumentumok hatását, és figyelmüket túlságosan lekötik az olyan folyamatok, mint e dokumentumok szövegének megváltozatása és a szövegek „kodifikálása”, azaz jogi érvénnyel bíró szabályozó eszközzé alakítása. Arra van szükség, hogy a figyelem átterelődjék részben arra a területre, amelyekről „*A köztes és közvetítő rendszerek*” című részben volt szó, részben a célzott fejlesztési beavatkozásokra vagy fejlesztési programokra. Jellegzetes, Magyarországon is jól megfigyelhető probléma, hogy azok, akik a nemzeti tantervi dokumentumok kidolgozását és ezek kodifikálását végzik nincsenek megfelelően összekötve azokkal, akik az iskolai gyakorlat alakítását célzó fejlesztési beavatkozásokat tervezik, és ezek megvalósítását irányítják. Implementációs perspektívában az egyik leginkább sürgető lépés ezek szoros összekapcsolásának megteremtése annak érdekében, hogy a fejlesztési beavatkozások a lehető legeredményesebben szolgálhassák a kurrikulum-reform céljainak megvalósítását.

A köztes és közvetítő rendszerekkel kapcsolatban érdemes itt visszatérni a pedagógiai rendszerek korábban (lásd a „*Fogalomértelmezések*” című részt) említett témájára, tekintettel arra, hogy ezek tekinthetők az implementáció egyik legjelentősebb eszköznek. Az országos tantervi dokumentumok, amennyiben kidolgozottságuk mértéke eléri azt a szintet, ami a pedagógiai rendszereket jellemzi, illetve kiegészítésként kapcsolódnak hozzájuk a kidolgozottság ilyen szintjén álló elemek, magukba foglalhatnak olyan pedagógiai rendszert, amely közvetlenül orientálhatja az iskolai szintű kurrikulum-tervezési folyamatokat. A nemzeti standardok meghatározásának és az iskolai szintű kurrikulum-tervezési folyamatok közvetlen orientálásának az összemosása azonban implementációs anomáliákat eredményez. Ez nemcsak az oktatási rendszerben zajló pedagógiai evolúciós folyamatokat gátolja, hanem azzal a veszéllyel jár, hogy közjogi szintre emeli az iskolai szintű pedagógiai folyamatok szabályozását és romboló bürokratizálódási folyamatokat generál. A modern kurrikulum-politikai gondolkodás határozottan különválasztja az állam két feladatát: az egyik a nemzeti standardok meghatározása, és a másik az e standardoknak megfelelő, a gyakorlatot közvetlenül orientáló pedagógiai rendszerek vagy programok minőségi kínálatának garantálása. Ez utóbbi területen is lehetséges közvetlen állami szerepvállalás (így például lehetséges, sőt szükséges nemzeti kurrikulum-fejlesztő intézetek működtetése), de az ilyen fejlesztő intézetek által létrehozott pedagógiai rendszerek csak egyikét alkothatják, az elfogadott pedagógiai rendszereknek, amelyeknek normális esetben éppen olyan beválási és akkreditációs szűrőkön kell átmenniük, mint azoknak, melyeknek más fejlesztő műhelyek a forrásai.

Ami a „beválási szűrőt” illeti, a modern kurrikulum-gondolkodás abból indul ki, hogy az olyan új kurrikulum-megoldások, mint a tanulás/tanítás megszervezésének eszközrendszerét alkotó pedagógiai rendszerek jósága csak valós terepen történő kísérleti kipróbálással dönthető el. Az egyes oktatási rendszerek implementációs intelligenciájának egyik mércéje az, hogy az új megoldásokat kísérleti kipróbálás mellett vagy anélkül bocsátják az iskolák rendelkezésére. A pedagógiai rendszerek átfogó elemzését tartalmazó, több alkalommal idézett hazai kiadvány (Falus et al., 2012) önálló fejezetben foglalkozik a hatás- és beválás-vizsgálat témájával, illusztrációként azt a konkrét esetet használva, amikor a 2000-es évek közepén az akkor kifejlesztett és bevezetett kompetenciafejlesztő programcsomagokat valamivel több, mint száz önként vállalkozó iskola, illetve ezek konzorciumainak bevonásával tesztelték (Zsigovits, 2008). A beválás vizsgálatok az Egyesült Államokban feltételét alkotják annak, hogy egy-egy program alkalmazása szövetségi támogatást kapjon, ezek gyakran igen szigorú módszertani protokollok alkalmazásával (randomizált, kontrollcsoportos kísérleti kipróbálással) zajlanak, és a megvalósításukra jelentős kutatási kapacitások állnak

rendelkezésre. A programok tesztelését gyakran ilyen feladatok ellátására specializált kísérleti iskolák végzik. A kísérleti iskolák meghatározó szerepet játszanak például a sokat elemzett kínai kurrikulum-reformban, ahol az új programok bevezetése nemcsak vertikális, hanem horizontális dimenzióban is fokozatosan történik (az új programokat az iskolák növekvő köre fokozatosan veszi át), lehetővé téve az implementációs tapasztalatok alapján történő korrekciókat.

A pedagógiai rendszerek minőségét a beválás-vizsgálatok mellett akkreditációs eljárásokkal lehet garantálni. A magyar közoktatásban a 2000-es évek közepére kialakult és működni kezdett a program-akkreditáció rendszere, aminek a keretei között 2004-ig több, mint tíz, különböző fejlesztő műhelyek által létrehozott kerettantervet akkreditáltak (Vágó – Vass, 2006). A rendszer továbbfejlesztésére a pedagógiai rendszerekről szóló kiadvány konkrét javaslatokat fogalmazott meg.

A fentiekkel összefüggésben fontos kiemelni, hogy – más területekhez hasonlóan – a kurrikulum-reformok esetében is meghatározó szerepe van azoknak az *intézményeknek,* amelyek a reform tervezéséhez és megvalósításához szükséges tudást és szervezeti kapacitásokat biztosítják. A legeredményesebb távol-keleti rendszerek mindegyikében rendkívül fejlett állami intézményi struktúrát figyelhetünk meg. Ezekben a rendszerekben olyan nemzeti ügynökségek, kutató-fejlesztő intézetek működnek, amelyek a hazai viszonyok között szinte elképzelhetetlen erőforrásokkal és befolyással rendelkeznek. Ennek az intézményi szférának a jelentőségét – melyet hazai szóhasználattal „háttérintézeteknek" szoktunk nevezni – nem lehet eléggé hangsúlyozni. A hazai kurrikulum-reform egyik legjelentősebb kockázati eleme ennek az intézményi szférának a drámai instabilitása és jelentőségének meghökkentő alábecslése a szakpolitikai döntéshozók körében.

Az implementáció eszközrendszerével kapcsolatban – összhangban azzal, amit korábban a makro- és mikro-szintű perspektívák kettősségéről mondtunk – fontos hangsúlyozni a rendszerszintű és az iskolai szintű implementációs folyamatok kettősségét. A kurrikulum-reform implementálása párhuzamosan zajlik egyfelől rendszerszinten, másfelől iskolák ezreinek eltérő mikro-világaiban: ez utóbbiak implementációs kapacitása meghatározza a rendszerszintű implementáció sikerét. A pedagógiai rendszerekről szóló több alkalommal idézett kiadvány önálló fejezetben foglalkozott az iskolai szintű implementáció kérdésével, részletesen elemezve ennek elemeit (erről összefoglaló képet ad a *8. Ábra*).

8. Ábra

A pedagógiai rendszerek iskolai szintű implementációjának lépései (szakértői javaslat - 2012)

I. szakasz: Felkészülés – A pedagógiai rendszer implementációjának elindítása

Start: A bevezetés kezdeményezése

1. lépés: Komplex intézményi helyzetelemzés

2. lépés: Informálódás a pedagógiai rendszer(ek)ről

3. lépés: A kiválasztott pedagógiai rendszer megismertetése a tantestülettel

4. lépés: A tárgyi és személyi feltételek biztosítása

II. szakasz: Kipróbálás – A pedagógiai rendszer kísérleti bevezetése és intézményi értékelése

5. lépés: A kipróbálásban részt vevők körének meghatározása

6. lépés: Felkészülés a kipróbálásra, a pedagógiai rendszer adaptálása

7. lépés: A kísérleti bevezetés intézményi értékelésének megtervezése

8. lépés: A pedagógiai rendszer tanulási-tanítási egységeinek, mérési, értékelési eljárásainak osztálytermi kipróbálása

9. lépés: A kipróbálás tapasztalatainak feldolgozása

III. szakasz: Fenntartás – A pedagógiai rendszer beépülése az intézmény programjába

10. lépés: A pedagógiai rendszer beépülése az intézmény pedagógiai programjába

.

Forrás: Falus et al., (2012; 124-125)

A kurrikulum-reformok implementációs eszközrepertoárjában külön figyelmet érdemel a rugalmasan alakítható és kombinálható *moduláris megoldások* alkalmazása. Ez jellemezte például azokat a korábban említett kompetenciafejlesztő programcsomagokat, amelyek alkalmazását több fejlesztési beavatkozás a kétezres években próbálta elterjeszteni a magyar iskolarendszerben (Pála, 2006). Ezek olyan, „egy-egy témakört felölelő egységek" voltak, melyek „a helyi feltételeknek, szükségleteknek megfelelő sorrendben és formában építhetők be a hagyományos tanulási-tanítási folyamatba" és amelyek különösen azokon a területeken segítették a változási folyamatot, melyeknek „csak kevés előzménye volt, és a magyar közoktatás általános gondolkodásától távol álltak" (Fazekas, 2018). A moduláris megoldások alkalmazását az OECD oktatási innovációkkal foglalkozó elemzései a technológia, a tudományos kutatás és a felhasználókkal történő együttműködés mellett, mint az innovációs folyamatokat támogató négy legjelentősebb eszköz egyikét jelölték meg (OECD, 2004).

Az itt említetteken túl számos egyéb implementációs eszköz létezik. Ilyen például mindenekelőtt a *stratégiai kommunikáció*, amelynek számos formája lehetséges, beleértve ebbe legkülönbözőbb a médiacsatornákon történő kommunikációt. Ennek a kommunikációnak a nehézségét érzékletesen fogalmazták meg egy londoni kutatóintézet által közzétett, a téma kiemelkedő szakértői által jegyzett tanulmányban: „a kihívás az, hogy miközben az oktatási reformok tervezői 20 évvel előre gondolkodnak, a pedagógusok a jelen gondjaival küszködnek, a szülők pedig a 20 évvel korábbi állapotokat kívánják vissza" (Barber et al., 2012). A reformok elfogadtatásán dolgozók rendkívül heterogén közösségek egymással ellentétes elvárásainak sokaságával szembesülnek, ami nehézzé teszi olyan üzenetek megfogalmazását, amelyekre mindenki fogékony. A stratégiai kommunikáció mellett a folyamatos, sokak bevonásával zajló, pedagógiai problémákra fókuszáló szakmai kommunikációra is szükség van. A hazai kurrikulum-reform egyik külön kiemelhető implementációs kockázata a kurrikulum problémavilágával foglalkozó szakmai kommunikáció beszűkülése, a korábban létező szakmai fórumok leépülése.

Az eredményes implementációhoz szükséges eszközök közül itt még egy olyanra érdemes a figyelmet felhívni, amely nélkülözhetetlen a kurrikulum-reformok megvalósulásához: ez a

kurrikulummal kapcsolatos *tudás* fejlesztése. Ennek két elemét lehet itt kiemelni. Az egyik az, amit talán az *emlékezés* fogalma ír le a legjobban. Az, amit korábban a reformhullámokról és ingamozgásokról írtunk, nélkülözhetetlenné teszi a korábbi reformok tapasztalatainak feldolgozását. Azoknak, akik nem ismerik eléggé a korábbi reformok és fejlesztési beavatkozások történetét, kevés esélyük van arra, hogy a céljaikat elérjék, többek között azért, mert nem tudnak elég jól „ráakaszkodni" a korábbi reformhullámok által keltett mozgásokra, és így az egyik legjelentősebb energiaforrást veszítik el. Hogy csak egy pozitív példát említsünk: az a 2000-es években lezajlott, többször említett hazai fejlesztő beavatkozás, amely a kompetenciafejlesztő tanulásszervezés elterjesztését célozta, bár tervezői és megvalósítói explicit módon ezt nem hangsúlyozták, nagymértékben épített azokra a képességekre, melyeket a megelőző beavatkozások, így a néhány évvel korábban iskolák százaiban szervezetfejlesztést eredményező Comenius 2000 minőségbiztosítási program teremtettek meg (Békési – Szabó, 2008).[17]

A szakpolitikai és szervezeti emlékezet hiánya implementációs kockázati tényezőt jelenthet a 2017-ben elkezdett Nat revízió számára is. A folyamatot orientáló dokumentumok nem mentesülnek eléggé attól a hazai szakpolitikai gondolkodásra és gyakorlatra általában jellemző szemlélettől, amelyet talán a „mindent nulláról kezdeni" kifejezéssel lehet leírni. Az olyan fordulatok, mint például az, hogy „nélkülözhetetlen a pedagógusképzés és -továbbképzés folyamatos megújításának megkezdése" elfedik azt, hogy e rendszerek jó ideje a folyamatos megújítás állapotában vannak. A leginkább érzékeny kérdés itt sem annyira a fejlesztési irányok kijelölése, mint inkább a folyamatban lévő változások állapotának meghatározása, ami itt is csak empirikus vizsgálatokkal lehetséges. Az ilyen vizsgálatok nagy valószínűséggel, egyebek mellett, azt jeleznék, hogy a pedagógusképzés és -továbbképzés hazai rendszerében előrehaladott állapotban van az a változás, melynek eredményeképpen a pedagógusok *képzéséről* a pedagógusok *tanulására*, és ezen belül a munkavégzés közben történő és a munkavégzés során tapasztalt kihívások megválaszolását közvetlenül segítő tanulásra helyeződik át a hangsúly.

A tudást érintő másik elem *más oktatási rendszerek tapasztalatainak* felhasználása. A kurrikulum-reformokról és ezek implementálásáról való tudás talán legfontosabb forrását alkotja azoknak a folyamatoknak a megismerése, amelyek más rendszerekben zajlottak le. A következő részben bemutatott hongkongi esettel egyebek mellett az ebben rejlő lehetőségeket is próbáljuk illusztrálni egy olyan reform példáján keresztül, ahol a nemzetközi tudás behozása és alkalmazása meghatározó szerepet játszott és játszik. Ezzel kapcsolatban azt érdemes kiemelni, hogy a kurrikulum-reformok és ezek implementálásának világa nem ismerhető meg más országok nemzeti stratégiáinak vagy tantervi szabályozó dokumentumainak tanulmányozásán keresztül: ehhez az implementációs folyamat mindennapos valóságáról szóló kutatások, elemzések és beszámolók alapos tanulmányozása és közvetlen tapasztalatszerzés is szükséges. 2017-ben elkezdett Nat revízió egyik erőssége, hogy ennek dokumentumai jelentős mértékben támaszkodnak a más oktatási rendszerekről rendelkezésre álló információk elemzésére, bár – jórészt a hazai komparatív kutatási háttér fejletlensége miatt – ezek kevéssé tudnak megfelelő betekintést adni az implementációs folyamatok mélyebb rétegeibe.

[17] A kompetenciafejlesztő programcsomagokat tesztelő intézmények körülbelül fele vett részt korábban a Comenius 2000 minőségfejlesztési programban (Expanzió, 2007). A 4. sz. lábjegyzetben említett ImpAla és Innova kutatási projektek keretei között készült esettanulmányok több intézményben kimutatták ezt a mindmáig érzékelhető hatást.

Korábban utaltunk arra, hogy a kurrikulum-reformok és a pedagógusok szakmai fejlődését, illetve az iskolafejlesztést támogató rendszerek valamint a tanulást támogató eszközök fejlesztését végző rendszerek tervezésének elszakadása egymástól az egyik legkomolyabb implementációs kockázatot jelenti. Ez különösen így van akkor, ha a kurrikulum-reform központi eleme a tanulásszervezés domináns módjának megváltoztatása, így különösen az aktív tanulás és tanulóközpontú tanulásszervezés középpontba helyezése, illetve ezen belül törekvés a problémaalapú, projektalapú, kutatásalapú vagy felfedezéses tanítási módszerek alkalmazásának elterjesztésére. Ezt érdemes itt újra hangsúlyozni, tekintettel arra, hogy az ilyen orientációjú kurrikulum-reformok jóval komolyabb implementációs tudást igényelnek, mint azok, amelyek megmaradnak a központi tantervi szabályozó dokumentumok egyszerű átírásának szintjén, és nem tudnak, vagy nem akarnak eljutni az iskolai gyakorlat valóságos megváltoztatásának szintjéig. A korábbi hasonlatunkhoz visszatérve: az ilyen a kurrikulum-reformok legfeljebb erősebb fényt vetnek oda, ahol az „utcalámpa" világít, de az „elveszett pénztárca" megtalálását kevéssé segítik.

Az eddigiekből minden bizonnyal jól érzékelhető volt, hogy a kurrikulum-implementáció szempontjából a kurrikulum-szabályozásnak elsősorban az az ága („harmadik szintje") érdemel kiemelt figyelmet, amellyel korábban „*A köztes és közvetítő rendszerek*" című részben foglalkoztunk. Ezzel kapcsolatban különösen tanulságos ennek a harmadik ágnak a vizsgálata az olyan reformok vagy fejlesztési beavatkozások tapasztalati alapján, melyek a Nat 2017-ben elindult revíziója során megfogalmazott célokhoz hasonlókat, így az aktív tanulás és tanulóközpontú tanulásszervezés megerősítésének célját követték. A pedagógusok szakmai fejlesztésével foglalkozó korábban idézett kutatások meggyőzően igazolják, hogy a szakmai fejlesztés különböző megoldásai nagymértékben alakíthatják a reformok vagy fejlesztési beavatkozások hatását (lásd a *keretes írás*t).

A pedagógusok felkészítése a GLOBE programban

Az 1994-ben keletkezett és azóta folyamatosan növekvő GLOBE (*Global Learning and Observations to Benefit the Environment*) olyan globális természettudományos oktatási kezdeményezés, amelynek kettős célja egyfelől a tanulók környezettudatosságának, másfelől természettudományos gondolkodásuk fejlesztése.[18] Ezt olyan eszközök biztosításával éri el, amelyek alkalmazásával a pedagógusok problémaalapú, projektalapú, kutatásalapú vagy felfedezéses tanítási módszerekkel tudják tanítani a természettudományos tantárgyakat, illetve ezek tanítását a tanulóknak a társadalommal kapcsolatos tudását és társas kompetenciáit is fejleszteni tudják. A GLOBE az eszközök mellett biztosítja azt a platformot is, amely lehetővé teszi a tanulást célzó tanulói kutatások eredményeinek összegyűjtését, megosztását és alkalmazását (az utóbbit akár professzionális kutatók által is). A programban 2018-as jelentése szerint világszerte csaknem 32000 iskola kapcsolódott be. GLOBE egy világméretű kurrikulum-fejlesztési beavatkozásként is értelmezhető, amely iskolák tömegében alakítja át sikerrel a természettudományos oktatás gyakorlatát.

A GLOBE által biztosított eszközöknek és a program pedagógiai megközelítésének alkalmazása szükségessé teszi a pedagógusok tanulását. Az eszközöket a pedagógusok és az iskolák csak meghatározott képességek birtokában tudják használni, ezért a kezdeményezés különösen fontos komponense a pedagógusok megtanítása ezen eszközök (például a tanulók által használt mérőfelszerelések) alkalmazására. Ebben a programban a célok, az eszközök és az eszközöket alkalmazó emberek felkészítése szétválaszthatatlan egységet alkot. A programnak részletesen kidolgozott implementációs stratégiája van, amelynek legfontosabb eleme a pedagógusok felkészítése. Ez utóbbinak változatos formái alakultak ki, melyek hatását kutatások támasztják alá.

[18] Lásd a program honlapját itt: https://www.globe.gov/about/overview

Egy 2005-ben végzett kutatás (Penuel et al., 2007), amelynek során csaknem ötszáz, a GLOBE programban résztvevő pedagógus felkészítésének a tapasztalatait elemezték 28 képzést nyújtó szervezet gyakorlatát vizsgálva, megerősítette a hasonló korábbi programok vizsgálata során megfigyelt összefüggéseket. A legnagyobb hatása azoknak a képzéseknek volt, amelyek kapcsolódtak a pedagógusok iskolai gyakorlatához, és amelyek időben hosszabb ideig elnyúltak, lehetővé téve, hogy a tanult dolgokat a résztvevők saját gyakorlatukban kipróbálják. Ezek azok a képzési megoldások, melyek nagyobb valószínűséggel eredményezték a pedagógusok gyakorlatának tényleges módosulását.

Noha a keretes írásban bemutatott fejlesztési beavatkozás nem a kormányok által kezdeményezett nemzeti kurrikulum-reformok közé tartozik, itt is ugyanolyan feladatokat kellett megoldani, mint az aktív tanulást és a tanulóközpontú tanulásszervezést középpontba helyező állami kurrikulum-reformok implementálása során. Pedagógusok tömegének kellett megtanulnia olyan tanulásszervezési módszerek alkalmazását, amelyek jelentős mértékben eltérnek a megszokott gyakorlatukról, és a program implementálását végzőknek itt is eredményes módszerekkel kellett támogatniuk a pedagógusok tanulását. A Nat implementációs stratégiája számára különösen tanulságosak mind a korábbi magyarországi, mind a más országokban megvalósított kurrikulum-fejlesztési beavatkozások, függetlenül attól, hogy ezeket állami hatóságok vagy speciális programok megvalósítására szerveződött nem állami szervezetek valósították meg.

Esetelemzés: a hongkongi kurrikulum-reform

A fentiekben bemutatott összefüggések értelmezését segítheti egyes nemzeti kurrikulum-reformoknak a folyamatok mélyebb rétegeinek feltárására is vállalkozó vizsgálata. Az alábbiakban a hongkongi reform esetét mutatjuk be, amely különösen jól használható a korábban bemutatott összefüggések illusztrálására. A választást nemcsak az indokolta, hogy ez a Kínai Népköztársasághoz tartozó, de közigazgatását tekintve teljesen önálló városállam kurrikulum-reform folyamatai angol nyelven rendkívül jól dokumentáltak, hanem az is, hogy az a fajta, a 21. századi képességekre fókuszáló kurrikulum-szemlélet, amely a tervezett hazai kurrikulum-reformot is jellemzi, itt is meglehetősen tradicionális, az oktatásra főképp a társadalmi szelekció eszközeként tekintő kulturális közeggel és ennek megfelelő pedagógiai praxissal találkozott.

A 2000 körül elindult hongkongi kurrikulum-reform (*„learning to learn”* reform) egyike a legintenzívebben tanulmányozott, és általában sikeresnek tartott reformoknak. Sikerességét egyebek mellett a különleges státusú, önálló oktatási rendszerrel rendelkező tartomány PISA eredményeinek javulása mutathatja. A reform megtervezése és implementálása különlegesen fejlett és kifinomult stratégiai gondolkodás és implementációs intelligenciára jelenlétét jelzi. „*Magas szintű koherencia jellemzi a stratégiájukat – idősíkokon és alrendszereken átívelően – és magas szintű precizitással valósítják meg az implementálását*” – idézték az OECD oktatási igazgatójának szavait a kelet-ázsiai oktatási reformokat elemző, többször idézett jelentés szerzői (Jensen et al., 2012; 31).

Kulcselemek

Arra itt természetesen nincs mód, hogy e rendkívül gazdagon dokumentált reformot átfogóan bemutassuk, csupán néhány olyan elemet emelünk ki, amelyek a magyarországi folyamatok szempontjából érdekesek lehetnek.

Az első elem, amit érdemes kiemelni az, hogy a 2000-ben elindult reform a tanulás helyzetének átfogó, csaknem két évig tartó *elemzésével* kezdődött, és ezt átfogó *konzultációs*

folyamat kísérte. Ezek garantálták részben azt, hogy a reform megfelelő tudásháttérre épülhessen, részben azt, hogy céljait a rendszer szereplői a sajátjuknak érezzék. Ez két olyan feltétel, amely nélkül sikeres kurrikulum-reform nem lehetséges. E folyamat egyik hozadéka, hogy látványos módon gazdagította a kurrikulum-implementációról való tudást és a figyelmet arra a 80%-ra irányította, amire e tanulmány három mottója közül az első utalt. A hongkongi kurrikulum-reform egyik leginkább figyelemre méltó eleme annak az implementációs intelligenciának a magas szintje, amely a reform tervezését és megvalósítását végig áthatotta. A reformot elindító konzultációs dokumentum legalább annyit foglalkozott implementációs kérdésekkel, mint a kurrikulum-reform dokumentumok olyan jellegzetes kérdéseivel, amilyenek a tanítandó tartalmak vagy fejlesztendő képességek (Curriculum Development Council, 2000). Az implementálást egy teljes évtizedet magába foglaló folyamatként tervezték, és ez az időtartam nem azért volt szükséges, mert valamit „felmenő rendszerben" akartak bevezetni, hanem azért, mert az egyéni és intézményi képességek fokozatos fejlődésével és a kulturális változások lassúságával számoló inkrementális stratégiában gondolkodtak, időt hagyva az iskoláknak és a pedagógusoknak a tanulással kísért fokozatos alkalmazkodásra (Kennedy, 2013).

A 2000 utáni reform-hullám meghatározó eleme volt az implementációs fókusz látványos felerősödése. A reform történetével foglalkozó szerzők esetenként éles kontrasztot látnak a korábbi és az itt vizsgált időszak kurrikulum-politikai gyakorlata között abban, hogy amíg korábban az implementációt elhanyagolták, az itt vizsgált időszakban éppen erre irányult a legnagyobb figyelem. Egy elemzés szerint 2000 előtt a „szimbolikus politika" volt jellemző, azaz a kormány akkor is nagyon világosan és határozottan megfogalmazta a célokat, de nem tett kellő gyakorlati lépéseket annak érdekében, hogy ezek az osztálytermek szintjén ténylegesen megvalósuljanak (Chan - Fok, 2014).

A második figyelmet érdemlő elem, hogy e folyamat a *tanulást* helyezte a középpontba, ami garantálta, hogy a kurrikulum-reform ne válhasson a különböző műveltségi vagy diszciplináris területeknek elkötelezett érdekcsoportok közötti küzdelem terepévé, annak tudatában is, hogy ez a kurrikulum-reformok egyik legnagyobb kockázati tényezője. A hongkongi reformfolyamatot kísérő diskurzus elsősorban nem arról szólt, hogy milyen tartalmak alkotják a közös műveltség legfontosabb elemeit, hanem arról, hogy a tanulók hogyan tanulnak, milyen módon építik fel a tudásukat, hogyan fejlődnek a képességeik és mindehhez milyen tanulási környezetekre van szükség. Ezzel összefüggésben érdemes kiemelni, hogy a cél az osztálytermi tanulásszervezési folyamatok egészen mély rétegeinek elérése volt. E reform a tanulás/tanítás olyan rétegeibe próbált behatolni, amelyeket a „műveltségi tartalmak" meghatározására fókuszáló klasszikus kurrikulum-reformok általában kevéssé érzékelnek, és nem akarnak, vagy nem tudnak elérni. Ez különleges implementációs kihívást jelentett és az implementációs intelligencia rendkívül magas szintjét igényelte. Ennek egyik meghatározó eleme volt *kétszintű látásmód*, amit a reform egyik szellemi vezetője kettős „platform elméletnek" nevezett (Cheng, 2002). Ez a helyi és központi szintek („platformok") komplementaritását hangsúlyozta és lehetővé tette az iskolai szintű kurrikulum-fejlesztésnek a reform középpontba állítását.

A hongkongi reformot az implementáció kérdései iránt érdeklődő kutatók többek között azért tekintik modellértékű esetnek (lásd pl. Barber et al., 2012; Jensen et al., 2012), amely akár az implementációs tudás tanítására is jól használható, mert kigondolóit és megvalósítóit a komplexitás kezelésének különlegesen magas szintű képessége jellemzi. Ezt érdemes itt a reform két elemének kiemelésével illusztrálni. Az egyik az a többdimenziós vagy egyszerre több párhuzamos perspektívában történő gondolkodás, ami egyfajta *mátrix logika*

alkalmazását jelenti. Ez jól mutatja a reformcéloknak és beavatkozási területeknek az a „többoszlopos” meghatározása, amelyet az *1. Táblázat* mutat. Ennek elemei (1) a tanulást szolgáló kiemelt „tanulási tapasztalatszerzési” (*learning experiences*) területek meghatározása, (2) a kiemelt „tanulási területek” (*learning areas*) azonosítása, (3) a fejlesztendő generikus képességek (*generic skills*) definiálása és (4) meghatározott, értékekkel, attitűdökkel és morális szempontokkal kapcsolatos képességeknek az előtérbe helyezése. A reform tervezői és megvalósítói képesek voltak ennek a többdimenziós mátrix-szerű rendszernek a keretei között gondolkodni és cselekedni (az utóbbi azt jelenti, hogy a táblázatban felsorolt területekhez konkrét forrásokat és beavatkozásokat kapcsoltak hozzá).

1. Táblázat
A hongkongi kurrikulum-reform tartalmi összetevői

Öt tanulási tapasztalatszerzési terület	Nyolc kulcs tanulási terület	Kilenc generikus képesség	Értékek, attitűdök és morális nevelés
• Moral and civic education • Intellectual development • Social service • Physical and aesthetic development • Work-related experiences	• Chinese-language education • English-language education • Mathematics education • Science education • Technology education • Personal, social and humanities education • Arts education • Physical education	• Collaboration • Communication • Creativity • Critical thinking • Information technology • Numeracy • Problem-solving • Self-management • Study	• Core personal values • Sustaining personal values • Core social values • Sustaining social values • Attitudes • Moral, emotional and spiritual education

Forrás: Morrison (2003)

A komplexitás kezelésének képessége ragadható meg abban az implementációs modellben, amelyet a reform többször idézett elemzői a „teljes rendszerű implementáció” (*whole-system implementation*) kifejezéssel írtak le (Jensen et al., 2012). Ez azt jelenti, hogy az oktatási rendszer minden elemét implementációs eszközként működtették, beleértve ebbe olyanokat, mint pedagógusok szakmai fejlesztése, a mérési és értékelési rendszer vagy a tanfelügyelet. Az OECD oktatási igazgatójának korábban idézett szavai többek között éppen erre utaltak. Ez az implementációs megközelítés azt feltételezi, hogy különös figyelmet fordítsanak az oktatási rendszer különböző funkcionális alrendszereit működtetők viselkedésének a koordinálására.

Implementációs filozófia és eszközök

A reform mögött meghúzódó implementációs filozófia lényegi elemei voltak a létező erősségekre történő építkezés, a „puha” szabályozási eszközök alkalmazása, az iskolák intelligens kurrikulumfejlesztő szervezetekké fejlesztése és az intenzív szakmai támogatás.

A hongkongi kurrikulum-reform dokumentumaiban nagyon sokszor jelenik meg utalás arra, hogy a létező rendszer *erősségeire* kívánnak építeni. Ennek a klasszikus stratégiai megközelítésnek az alkalmazása áthatja a hongkongiak implementációs gondolkodását.

Ahogy a reformot elindító és annak nevet adó szakpolitikai javaslat, a „*Learning to learn*” című dokumentum megfogalmazta: „a változásokkal szembeni ellenállás egyik forrása az iskolák erősségeire és a pedagógusok meglévő módszer-repertoárjára történő építkezés hiánya” (Curriculum Development Council, 2000). Az erősségekre történő építkezés elvéből is következik a korábbiakban említett (lásd „*Az idő szerepe*” című részt) szakpolitikai szekventálás alkalmazása. Ennek egyik lényegi eleme éppen az, hogy egy-egy reformlépést akkor indítanak el, amikor már kialakultak azok az erősségek, melyekre a későbbiekben építeni lehet.

Az időbeliség kezelése, ezen belül a kumulatív hatásokra történő építkezés különösen fontos eleme a hongkongi kurrikulum-reformnak. Utaltunk rá, hogy a reform-folyamatot a kiinduláskor egy évtizedes időtartamúra tervezték, világosan megkülönböztetve a rövid, közép és hosszú távon elérendő célokat, és hogy az időben történő elnyújtás mögött nem a „felmenő rendszerben történő bevezetés” ismert alkalmazása, hanem az egyének és a szervezetek tanulására szánt idő kitágítása állt. Az erősségekre történő építkezés egyebek mellett a korábbi változásokkal kiváltott hatások felhasználását is jelentette. A 2001-ben induló folyamat egésze nem érthető a kilencvenes években lezajlott korábbi reform nélkül, melynek keretei között áttértek a célokra épülő kurrikulum modell (*Target-Oriented Curriculum - TOC*) alkalmazására, azaz a bemenetiről a kimeneti szabályozásra. Ez *célok, feladatok* és ezekre épülő *tanuló-értékelés* hármasára és az ezek összehangolását (*curriculum alignment*) hangsúlyozó modern kurrikulum-elméleti megközelítésre épült, jelezve ez utóbbi képviselőinek a szakpolitikai erőtérben történt megerősödését (Carless, 1998). De már ez a reform sem érthető meg a korábbi hullámok ismerete nélkül: a tanuló-centrikus megközelítés célzó reformok kezdetét a releváns irodalom valójában a 80-as évek elejére teszi (Law, 2014).

A célokra épülő kurrikulum modellre való áttérés, azaz a TOC bevezetése előkészítette a terepet a 2000-ben elindított „*Learning to learn*” reform számára, hiszen már ebben ott volt a tanulói aktivitást hangsúlyozó és tanuló-centrikus megközelítést támogató pedagógiai paradigmaváltás. A 1995-ben bevezetett TOC egymáshoz szorosan kapcsolódó és egymást kiegészítő jellegzetes tanulásszervezési formákat támogatott, továbbá az eltérő tanulói tanulási stílusok és eltérő tanulási szükségletek fokozott figyelembe vételét és a tanulók aktív bevonását a tanulás megszervezésébe. A reform egyik elemzője szerint a támogatott tanulási formál az alábbiak voltak:

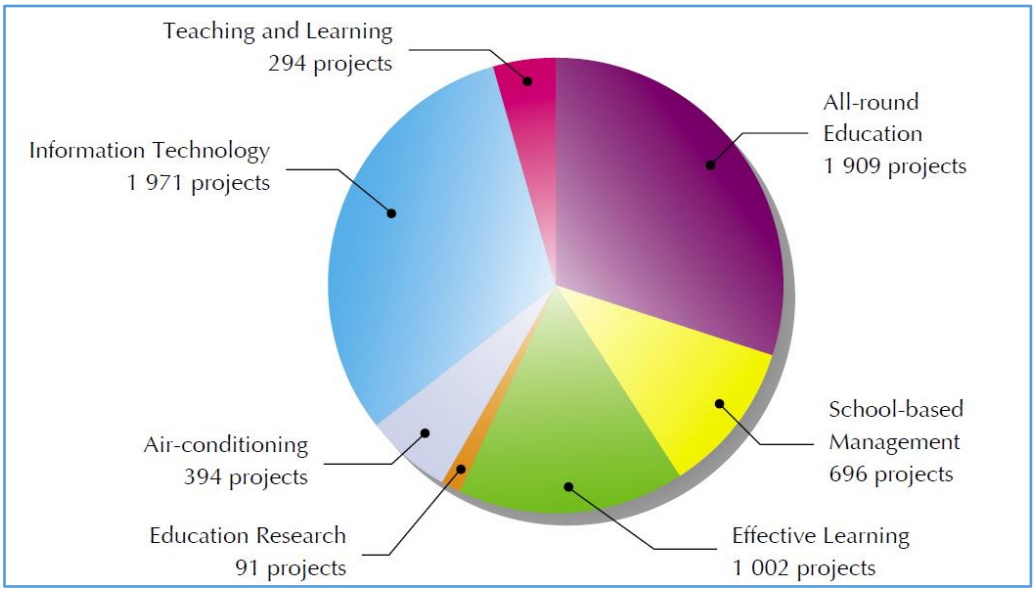
(1) a jelentések átvételére és megosztására épülő kommunikáció (*communicating through receiving and sharing meaning*);
(2) a megkérdőjelezésen és hipotézis-tesztelésen alapuló tanulói kutatás (*inquiring through questioning or testing hypotheses*);
(3) a tudás-szervezésen és mintázatok azonosításán alapuló fogalomalkotás (*conceptualising through organising knowledge and identifying patterns*);
(4) a logikus érvelésen alapuló gondolkodás (*reasoning through logical argument*) valamint
(5) a konklúziók levezetése és a problémamegoldás, beleértve ebbe a megoldások azonosítását, igazolását és értékelését (*deducing or inferring conclusions and problem-solving, including identifying, justifying and evaluating solutions*) (Carless, 1998).

A fentiek jól jelzik, hogy a komplex kognitív és metakognitív képességek fejlesztésére fókuszáló „*Learning to learn*” reform egy hasonló törekvéseket hordozó korábbi folyamat továbbvitele volt, azaz az újabb folyamatot „ráültették” az előzőre. Már a korábbi reform pedagógiai megközelítése is nagymértékben erősítette az implementációs folyamatokra

történő odafigyelést, így például a „feladat” komponens előtérbe kerülése kikényszerítette az odafigyelést a megfelelő tanulási környezetek vagy, ahogy a hongkongiak hívják, „tanulási alkalmak” (*learning opportunities*) tényleges megteremtésére, az értékelés komponens pedig lecsökkentette annak a kockázatát, hogy csak szavakban valósítsák meg a reformot. A 2000-ben elindított reform így valójában nem kezdet volt, hanem folytatás, azaz a korábbiakra épülő újabb hullám, amelyet újabbak követtek (a jelenlegi reformot a „*Learning to learn 2.0*” kifejezéssel is jelölik). Az egymást követő hullámok nem lerombolták az előzőek hatását, hanem felerősítették azt, miközben a folyamatok rendkívül alapos dokumentálása, monitorozása és az ezeket menedzselő intézmények viszonylagos stabilitása garantálta a kumulatív hatást.

Az inkrementális folyamat tartóssága felerősítette az alkalmazott „puha” szabályozási eszközök hatását. Ez utóbbiak előtérbe helyezése azt jelentette, a reform kezdeményezői tudatosan tartózkodtak attól, hogy az érintetteket jogi eszközökkel kötelezzék cselekvésre, különösen nagy hangsúlyt fektetve az önkéntességre és a fokozatosságra (Kennedy et al., 2011; Chan - Fok, 2014). A fő szerepet az ösztönzők kapták, így például olyan jelentős pénzalapok (*Capacity Enhancement Grant; Quality Education Fund*) létrehozása, amelyek a kezdeményező iskolák számára lehetővé tették az extra forrásokhoz való hozzájutást és kísérletek folytatását. Egy 2006-ban (a reform ötödik évében) publikált értékelő jelentés szerint az utóbbi pénzalap kilenc pályázati fordulója során 1800 iskola 6357 projektjavaslata kapott pénzügyi támogatást különböző projektek megvalósítására (lásd *9. Ábra*). Csupán ebből az alapból az első öt évben 3,35 milliárd hongkongi dollárt (jelenlegi árfolyamon körülbelül 120 milliárd forintnak megfelelő összeget) „pumpáltak” a reformcéloknak megfelelő iskolai szintű fejlesztési kezdeményezések megvalósításába: ez olyan nagyságrendű energiát és dinamikát vitt a rendszerbe, ami szükséges volt a reform eredményes implementálásához. Ezt az alapot használták arra is, hogy díjazásban részesítsék azokat a különösen eredményes pedagógusokat, akik másokkal megosztható sikeres gyakorlati megoldásokat hoztak létre. Részben innen támogatták különböző horizontális tudásmegosztó hálózatok fejlődését.

9. Ábra
A Minőségi Oktatás Alapja (Quality Education Fund) által támogatott projektek száma és főbb tematikus csoportjaik



Forrás: Education Commission (2006).

Általában jelentős invesztálás történt a támogató rendszerek és tudásmegosztó hálózatok, így az iskolák és egyetemek közötti együttműködés fejlesztésébe, a szakértői tudásnak az iskolák számára hozzáférhetővé tételébe, az iskolák számára elérthető eszközbankok („*curriculum bank of authentic exemplars*") létrehozásába.[19] Mindezek azt jelzik, hogy a hongkongi reformban a legnagyobb figyelmet azok az elemek kapták, amelyekről korábban "*A köztes és közvetítő rendszerek*" című részben volt szó. Ezek közé tartoztak az iskolákat közvetlenül támogató szakmai programok (*School-based Professional Support Programmes*).[20] Ezek öt konkrét formában jelentek meg, amelyeket érdemes itt mind megemlíteni, mert nagyon jól illusztrálják nemcsak a reform implementációs eszköztárának gazdagságát, hanem a horizontális tanulást és tudásmegosztást középpontba állító implementációs gondolkodást is:

- Az iskolaigazgatók kölcsönös egymást támogatását szolgáló hálózatok (*Principal Support Network*)
- A pedagógusok egymást támogató, mentoráló tevékenységét szolgáló hálózatok (*School Support Partners Scheme - Seconded Teacher Scheme*)
- Más iskolákat tanító és támogató, szakmai fejlesztést nyújtó iskolák (*Professional Development Schools*) hálózata
- Iskolák és egyetemek együttműködését szolgáló, az egyetemek iskolákat támogató képességét fejlesztő programok (*University-School Support Programmes*)
- Tapasztalt iskolaigazgatók és pedagógusok bevonása a külső iskolaértékelésekbe (*Collegial Participation in External School Review*)

„*A köztes és közvetítő rendszerek*" című részben korábban bemutatott elemek egyikét az értékelési rendszer alkotja, ami a hongkongi reformnak is meghatározó része volt (erre később még visszatérünk). Ez az eszköz nem feltétlenül támogató, de ez sem tekinthető valóban „kemény" eszköznek: ez utóbbi kategória az idézett elemzők (Kennedy et al., 2011) szerint is csak a jog által történő kikényszerítésre alkalmazható, ami – mint utaltunk rá – szinte teljesen hiányzott a hongkongi reform eszköztárából. Az olyan valóban „kemény" eszközöket is, mint amilyen a tanfelügyelet, „puhított" módon használták, például annak ellenőrzésére, hogy az iskolák megfelelő belső saját minőségbiztosítási és önértékelési rendszereket működtetnek-e vagy kellő figyelmet fordítanak-e a reform által erősen támogatott projekt-alapú tanulásszervezés alkalmazására (Fok et al., 2010).

A fentiek mögött alaposan átgondolt, szofisztikált implementációs filozófia és stratégia állt, amely a „puha" eszközök különböző típusainak szisztematikus, koordinált és lankadatlan alkalmazására épült. A stratégiát bemutató és elemző tanulmányok (Kennedy et al., 2011; Chan - Fok (2014) ezeknek az eszközöknek többféle típusát különböztetik és sorolják fel, melyek között vannak gyengébb, közepes és erősebb hatással bírók. Ezek együttesen, egymást erősítve „tolták" előre a hongongi rendszert a kurrikulum-politika által meghatározott célok felé.

---

[19] Kennedy et al. (2011) ezeket az alkalmazott „puha" eszközöket sorolta fel: provision of curriculum guides, curriculum bank of authentic exemplars and textbooks; developing learning and teaching materials (guidebooks, multi-media packages, CD ROM curriculum planners); all concerned parties invited to collaborate with tertiary institutions to disseminate good practices; seed projects; professional development programmes for teachers and principals; examples of strategies to support library development; on-site advice to help schools to develop school-based curriculum; creating time and space for teachers; Capacity Enhancement Grant; dissemination and networking – e.g., learning communities, sharing experiences through regional offices; experts are invited to give advice.

[20] Lásd a hongkongi oktatási hivatal (*Education Bureau*) „*School-based Professional Support (SBPS) Programmes*"című weblapját (https://www.edb.gov.hk/en/edu-system/primary-secondary/applicable-to-primary-secondary/sbss/sbps/sbps-programmes/index.html)

Az iskolák tanulószervezetté alakulása

A hongkongi kurrikulum-reform egyik meghatározó eleme volt a törekvés arra, hogy az iskolák fejlett tudásmenedzsment képességekkel rendelkező intelligens *tanulószervezetté* alakuljanak (Cheng, 2012). Az iskolák intelligens kurrikulumfejlesztő szervezetekké fejlesztésének egyik legfontosabb implementációs eszköze a pedagógusok tanulását és gyakorlatba épített kutatását támogató „tanulás-elemzés" (*learning study*) volt, amely a Japán *lesson study* sajátos adaptálása vagy inkább „újra kitalálása" (Lo, 2009; Cheng - Lo, 2013; Ko, 2014) volt. Ezt az iskolai munkaszervezési technikaként is leírható megoldást a kilencvenes évek közepétől kezdve kísérletezték ki, majd az évtized végétől kezdve tudatosan és szisztematikusan bevitték az iskolákba, jelentős erőforrásokat biztosítva az elterjesztésére. Egy 2014-ben megjelent elemzés arról számolt be, hogy akkor már az iskolák egyötödében alkalmazták (Ko, 2014).

A „tanulás-elemzés", illetve az ezt megvalósító kollaboratív tanóratervezés (*collaborative lesson preparation*) a hongkongi reform egyik kulcselemének, az iskolai szinten végzett kurrikulum-fejlesztésnek (*school based curriculum-development*) egyik sajátos, szofisztikált megvalósítása. A középpontjában nem a tanítás tartalmának a meghatározása, hanem a tanulásszervezés technikájának a pedagógusok által folyamatosan, a saját munkahelyükön és a munkavégzésükbe ágyazott módon végzett megújítása áll. Ennek leggyakoribb formája a pedagógusokat egy olyan *kognitív tanuláselmélet* mindennapos alkalmazására készteti, amelynek szellemi hátterét a magyar származású tanuláskutató, Ferenc *Marton* dolgozta ki, és aki a japán lesson study egyik legjobb ismerőjével, a brit kurrikulum-kutató John *Elliot*-tal a reform helyszínen dolgozó szakértő támogatója volt (Elliott - Yu, 2008). A Hong-Kong-i tanulás-elemzési gyakorlatot a reform tervezői és megvalósítói explicit módon a magas szintű komplexitás kezelésének technikájaként írták le (Lo, 2009).

A hongkongi kurrikulum-reform többek között azért volt képes behatolni a magas szintű kognitív képességek fejlesztésének végtelenül komplex világába, azaz a mikro-szintű tanulási környezetek sokféleséggel és ambiguitásokkal teli nyitott univerzumába, mert a „tanulás-elemzés" és az ezt megvalósító kollaboratív tanóratervezés a nyitottság és bizonytalanság kezelésének magas szintű képességét teremtették meg az iskolákban. Ez a gyakorlatba ágyazott tanári kutatásnak egyfajta standardizált formája, amely megbízható, intelligens problémamegoldó hellyé tette azt a helyet, amelyet a reform megvalósítói, mint arra korábban utaltunk, iskolai szintű „platformnak" neveztek.

Elliott (2004) elemzése szerint, amíg a *lesson study*-t a japánok inkább a rutinszerű pedagógiai munka tökéletesítésére használják addig a hongkongiak ennek adaptált, a Marton féle *variation theory*[21] alkalmazására épülő formáját az ismeretlenbe való behatolás eszközeként használják: olyan eszközként, amellyel azt az utat akarják kitapasztalni, amely a „21. századi képességek" fejlesztése felé vezet. A hongkongi modell kevésbé fókuszál a tanításra, mint a tanulásra, és itt erőteljesebben jelen van a tanulás természetéről, a bonyolult kognitív folyamatokról való gondolkodás.

A Marton féle *variation theory* alkalmazása a hongkongi *learning study*-ban olyan eszköz, amellyel az utóbbi standardizálhatóságát erősítették. Itt nem az a lényeg, hogy a *variation theory* valóban jó magyarázatot ad-e a tanulás és a tanulási problémák természetének a

[21] A „*variation theory*" nagyon leegyszerűsítve: e szerint a tanulás feltétele az, hogy egy objektumot egyszerre többféle megjelenésben is lássunk, ugyanakkor a tanulási helyzetekben egyszerre csak kevés, lehetőleg egyetlen dimenzióban változzon a megjelenés (Marton - Pang, 2006)

megértéséhez, hanem az, hogy (1) a *learning study*-k fókuszát garantáltan a tanulásra irányította, (2) garantálta a tanulási problémákról való gondolkodás intelligens formáját, továbbá (3) biztosította a motivációt és az energiát ennek a gondolkodásnak és az erről való kollektív iskolai szintű diskurzusnak a fenntartására.

A hongkongi példa különösen azért érdekes, mert kitágítja a kurrikulum-reformokról ezek implementálásáról való gondolkodásunkat. Azok a finom változtatások, amelyeket a konkrét tantárgyi tartalmaknak a „*variation theory*" logikáját követő átalakítása igényel, szükségképpen folyamatos iskolai pedagógiai kísérletezést tesznek szükségessé. Azaz arra van szükség, hogy az adott tantárgyat tanító pedagógusok közösen kikísérletezzék a tanítás apró részleteit érintő megoldásokat. Ez azt jelenti, hogy a kurrikulum-implementáció során nem elegendő a pedagógusok *tanulásáról* beszélnünk, hanem folyamatos *kutató* és *kísérletező* tevékenységükről is beszélnünk kell. Ez utóbbi a pedagógusok tanulásának olyan magasabb rendű, a gyakorlatukba beépült formája, amely közvetlenül, azonnal kézzel fogható eredményeket hozva fejleszti a tanítási gyakorlatot.

Köztes és közvetítő rendszerek

A negyedik olyan elem, amelyet a hongkongi kurrikulum-reform jellemzői közül kiemeltünk a gazdag támogató rendszer létrehozása és működtetése, melyben megtaláljuk mindazokat az elemeket, amelyekre korábban „*A köztes és közvetítő rendszerek*" részben utaltunk. A külső megfigyelőt általában meglepi azoknak a forrásoknak és intézményes eszközöknek a különleges gazdagsága, amelyek az implementációs folyamatot támogatják.[22] A támogatás különösen erős a reform olyan összetevői esetében, mint az iskolaszintű kurrikulum-fejlesztés, a projekt- vagy probléma-alapú oktatás, a korábban említett tanulás-elemzés vagy az IKT eszközök alkalmazása. A támogató rendszer működésének rendkívüli intenzitása az egyik olyan tényező, amely miatt a hongkongi kurrikulum-reform kritikusai paradox módon túlzott erősödő központi kontroll érzékeltek ott, ahol mások a helyi-intézményi önállóság nagymértékű kitágítását látták. A támogató rendszer jelenlétét mindenki mindenütt folyamatosan érzékelhette: az önállóvá vált iskolák számára ez olyan mankók sokaságát biztosította, amelyeket adott esetekben akár az önálló mozgásukat korlátozó tényezőként is észlelhettek.

A köztes és közvetítő rendszerek elemeinek különösen gazdag világából érdemes itt külön is kiemelni az *értékelési rendszert*. A 21. századi képességek fejlesztését előtérbe helyező reform számára Hongkongban éppúgy, mint más kelet-ázsiai rendszerekben különösen nagy kihívást jelentett a „magolást" támogató hagyományos vizsgakultúra és a „tesztekre történő tanítás" általános gyakorlata. A reform egyik kulcseleme volt az értékelési megközelítésnek az az átalakítása, amelyet gyakran úgy írnak le, mint a „tanulás értékeléséről" (*assessment of learning*) a „tanulást támogató értékelésre" (*assessment for learning*) történő átmenetet (Berry, 2014). A kurrikulum-standardok korábban említett átalakítása, azaz a célokra épülő kurrikulum modell (TOC) bevezetése az első lépés volt ebbe az irányba, amelyek a 2000 utáni reformhullámban újabb lépések követtek. Ezek egyike volt az iskolai szintű tanulóértékelési rendszerek fejlesztése, ezen belül olyan értékelési eszközöknek az iskolák és a pedagógusok rendelkezésére bocsátása, melyekkel folyamatosan nyomon követhetik a tanulók fejlődését, és

[22] Ehhez lásd például a reformot támogató kormányzati intézmény „*Learning and Teaching Resources*" című weblapját (https://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/resource-support/overview/index.html) vagy a reformot orientáló „*Learning to Learn - The Way Forward in Curriculum Development*" című kiadvány "*Measures and Resources to Support Schools and Teachers*" című 5. fejezetét (Curriculum Development Council. Web-edition. 2001 - online: http://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/cs-curriculum-doc-report/wf-in-cur/index.html)

amelyek támogatják a tanítási/tanulási gyakorlat visszajelzésekre épülő folyamatos fejlesztését.

Mint korábban utaltunk rá, a hongkongi kurrikulum-reform az oktatási rendszer valamennyi funkcionális alrendszerét implementációs eszközként használta („teljes rendszerű implementáció"). Ennek egyik eleme volt az *értékelési rendszer* felhasználása. Ennek két elemét emeljük ki itt: az egyik a tanulók értékelése, a másik az iskolaértékelés. Az előbbi területén különösen érdekes megoldás az iskolaszintű es az iskoláktól független központi értékelés sajátos összekapcsolása, ezek vegyítése. A középfokú oktatást lezáró, a magyarországi érettséginek megfeleltethető középiskolai záróvizsga pontozási rendszerét úgy módosították, hogy a vizsgázók a megszerezhető pontszámoknak – tantárgyaktól függően – minimum 15, maximum 40 százalékát az iskolai szintű értékelésből (*school based assessment*) szerzik meg (Berry, 2014). Ezzel csökkentették a záróvizsgának az iskolai tanulásra gyakorolt, a reformcélok szempontjából negatív visszahatását. A pedagógusok által végzett folyamatos iskolai szintű értékelés súlyának erősítése nemcsak az értékelés formatív funkciójának megerősítésével járt, hanem azzal is, hogy ezt jobban hozzá lehetett kapcsolni a kompetenciafejlesztő oktatás szempontjából releváns tanulásszervezési megoldásokhoz.

Az iskolaértékelés területén két jelentősebb változást érdemes kiemelni: az egyik a külső értékelés hozzákapcsolása az intézményi önértékeléshez (az utóbbi jelentős megerősítésével), a másik a külső értékelés fókuszának módosítása. Az utóbbi áttérést jelentett a klasszikus, tantárgyi területekre fókuszáló értékelésről az iskolák teljes működésének, ezen belül többek között a vezetés minőségének az értékelésre. Ennek egyik eszköze az iskolai teljesítményindikátorok rendszerének bevezetése volt. Ez utóbbiak magukba foglaltak egy sor olyan elemet, amelyek a kurrikulum-reform céljainak elérését támogató eszközökre, így például a projekt-alapú tanítás alkalmazására vonatkoztak (Lam, 2014).

A hongkongi reform meghatározó eleme a kurrikulummal kapcsolatos *tudás* folyamatos építése és ennek részeként a nemzetközi tudás behozása és alkalmazása. Ez az elem többször megjelenik a reform bírálói által készített elemzésekben is, amelyek gyakran túlzottnak tartják a „nemzetközi szakértők" szerepét és a hazai vezetőknek is szemére vetik, hogy nem a sajátos nemzeti adottságokból, hanem absztrakt modellekből indulnak ki. Ehhez érdemes hozzátenni: a városállam sajátos történetéből logikusan következik a magas szintű nemzetközi nyitottság, így különösen az Egyesült Királyságra jellemező fejlett kurrikulum-elméleti gondolkodás és az ott alkalmazott megoldások magas szintű ismerete. A reform vezetőnek jelentős hányada az Egyesült Királyságban, az Egyesült Államokban vagy Ausztráliában végezte graduális tanulmányait, így teljesen otthonosan mozognak abban a fogalmi rendszerben, amely ezen országokban a kurrikulummal kapcsolatos elméletet és gyakorlatot jellemzi. A reform megtervezésébe és megvalósításába a kurrikulum-reformok legismertebb nemzetközi szakértőinek tág körét vonták be. E hatások a reformot irányító nemzeti hatóságok és az egyetemi szféra szoros együttműködését keresztül is érvényesülhettek, hiszen az utóbbi vezető kutatói nagymértékben integrálódtak a kurrikulum-kutatás nemzetközi közösségébe.

A hongkongi kurrikulum-reform tudásháttérének építésében fontos szerepet játszik oktatáskutatás. Ennek a reformnak a különleges nemzetközi láthatóságát többek között az adja, hogy kutatások sokasága kísérte és ezek eredményeiről nagyon sok publikáció nyújt tájékoztatást. A kutatások a legváltozatosabb módszerekkel követték és követik nyomon az implementáció mikro szintű folyamatait, betekintést nyújtva az iskolák és osztálytermek sokaságának mikro-világába, megmutatva pedagógusok százainak vélekedését, attitűdjeit, a reform egyes eleire történő reagálását. E tanulmányban több, empirikus kutatásokra épülő

publikációt idéztünk, de talán érdemes ezt kiegészíteni itt egy olyannal, amely nemcsak jól illusztrálja a kutatások implementációt támogató szerepét, hanem a probléma-alapú tanulásszervezés elterjesztését célzó magyarországi kurrikulum-reform perspektívájából is érdekes lehet. A reform tudásháttérének megteremtésében fontos szerepet játszó egyetemek egyikének (*Education University of Hong Kong*) kutatója egy, az oktatási implementációkutatásokban gyakran alkalmazott, amerikai eredetű mérőeszközzel (*Stages of Concern Questionnaire - SoCQ*) vizsgálta pedagógusok projektalapú oktatásra való nyitottságának és képességének fejlődését (Leung, 2008). Ez az egyébként kismintás kutatás egyebek mellett azt demonstrálta, hogy mind az iskolák, mind az iskolákon belül az egyes pedagógusok eltérő „fejlettségi szinteken" állnak, azaz eltérő érő mértében képesek és hajlandóak alkalmazni a projekt-módszert. Mindezt egy olyan, viszonylag megbízható mérőeszköz segítségével tette, amely kifejezetten az kurrikulumot érintő implementációs folyamatok előrehaladásának és lehetőségeinek feltárására találtak ki. Ennek az eszköznek az alkalmazása eleve feltételezi az implementációs összefüggések megértését (ezen belül különösen az idődimenzió jelentőségének megértését) és hozzájárul az implementációs tudás erősítéséhez.

A folyamatos tudásépítés egyik eredménye a hongkongi reformot bemutató és elemző hivatalos dokumentumok és publikációkból az olvasó elé táruló, többször is említett különlegesen magas szintű implementációs intelligencia. Ezek olvasójának az a benyomása, hogy a reformot megtervező és megvalósító szakértői kör lényegében minden tud, amit tudni lehet a kurrikulum és az oktatási változások bonyolult világáról, és nem lepődik meg azon, amire az OECD oktatási igazgatójának korábban idézett szavai utaltak.

A reform dinamikája

A hongkongi kurrikulum-reform, talán kis túlzással, úgy is leírható, mint bátor és kockázatos utazás az ismeretlenbe. Az „ismeretlen" szó itt arra utal, hogy a 21. századi képességek eredményes fejlesztésének nem volt és nincs kikövezett, jól ismert útja, és az ide vezető út szükségképpen kísérletezéseken, a próbálkozások és tévedések megközelítés alkalmazásán és evolúciós folyamatokon vezet keresztül. Ezzel kapcsolatban különösen fontos hangsúlyozni, hogy a hongkongi kurrikulum-reform korántsem volt mentes a konfliktusoktól, ellentmondásoktól, visszalépésektől és intenzív vitáktól. Teljes félreértés lenne e folyamatot harmonikusként bemutatni: az egészet inkább jellemezték a feszültségek és egyensúlytalanságok, mint a harmonikus és lineáris előrehaladás. A reform egyik vezető szereplője például öt csoportba szedve 30 olyan problémát ismertetett, melyek az implementációs folyamatot kísérték (Cheng, 2005).

A reform megvalósítóinak olyan problémákkal kellett szembenézniük, mint a pedagógusok egy részének ellenállása, a reform-üzenetek inkonzisztenciája, a bizalomvesztés, a kellő számú támogató hiánya, a bürokratizálódás, az iskolai szintű kezdeményezések egy részének alacsony szintű minősége, a „reform-fáradtság", a végrehajtó bürokrácia egy részének cinikus hozzáállása és hasonlók (lásd pl. Morris – Scott, 2003; Cheng, 2009; Kennedy, 2011; Carless - Harfitt, 2013). Kutatásokból és különösen esettanulmányokból jól érzékelhető, hogy a pedagógusok és iskolák jelentős hányada a kurrikulum-fejlesztési folyamatokba történő bevonódást nem a szakmai önállóság kibővüléséhez köthető pozitív érzésekkel élte meg, hanem úgy, mint erős külső kontroll alatt zajló, rájuk kényszerített, a munkaterhek jelentős növekedésével járó új feladatot (lásd pl. The Committee… 2006). Az esettanulmányok gyakran különösen érzékletes módon mutatják be azt a folyamatot, amelyet egy hongkongi pedagógus által írt doktori értekezés szerzője a „decentralizáció centralizált módon történő megvalósításaként" írt le (Yuen, 2017). Arra utalt ezzel, hogy az iskolai szintű kurrikulum-

fejlesztés gyakran felülről irányított módon, erős külső nyomás alatt történt, és a pedagógusokat esetenként bürokratikus eszközökkel kényszerítették arra, hogy saját késztetéseik ellenére végezzenek iskolai szintű kurrikulum-fejlesztést és alkalmazzanak olyan progresszív pedagógiai módszereket, melyeket maguktól nem használtak volna. Vannak olyan elemzők (Morris – Scott, 2003), akik egyenesen implementációs kudarcot láttak ott, ahol mások – így e tanulmány szerzője is – implementációs sikertörténetet lát. Hozzá kell ehhez tenni, hogy a 2000-es évek elején publikált, implementációs kudarcot emlegető elemzések általában a 2000 előtti időszak folyamatait vizsgálták, amely leginkább éppen implementációra fordított figyelem mértékét tekintve tért el a 2000 utáni időszaktól.

Korábban utaltunk arra, hogy a hongkongi kurrikulum-reform implementációjának egyik meghatározó jellemzője a „puha" szabályozási eszközök alkalmazása, azaz a kötelező jogi előírásoktól való tartózkodás. Az a szoros, felülről gyakorolt és gyakran bírált intenzív kontrol, melynek képe az esettanulmányokból és a reformot elemező kritikai irodalomból néha kirajzolódik, látszólagos ellentmondást takar. A „puha" eszközök alkalmazása valójában az implementációs folyamat sokkal komolyabb és mélyebbre hatoló ellenőrzését tette lehetővé, mint amit általában a jogi eszközök alkalmazása tesz lehetővé. A reform résztvevői olyan folyamatos és erőteljes nyomásnak voltak kitéve, amit egyfajta állandó „zaklatásként" élhettek meg. Ezt a folyamatos nyomásgyakorlást egyebek mellett az a fejlett intézményi infrastruktúra biztosította, amely meghatározó eleme a reform implementációjának, Ennek jelentőségét nem lehet eléggé hangsúlyozni.

Az intézményi infrastruktúra központi eleme a nemzeti Kurrikulumfejlesztési Tanács (*Curriculum Development Council - CDC*), amely a hongkongi reform motorjának tekinthető. Ez a jelentős önállósággal és komoly (pénzügyi és szellemi) erőforrásokkal rendelkező intézmény közvetlenül a tartomány vagy városállam kormányának alárendelve működik, és a kurrikulum-reform szinte minden folyamatát közvetlenül befolyásolni tudja.[23] E szervezet egyik legfontosabb forrása, őrzője és működtetője annak az *implementációs intelligenciának*, amelyre a hongkongi reform elemzői gyakran felhívják a figyelmet, és forrása annak az *implementációs energiának*, amely nélkül lehetetlenség lenne jelentős módosulást elérni az iskolák százainak és pedagógusok ezreinek a viselkedésében. A szokatlanul hangzó *energia* szót érdemes külön kiemelni: ennek állandó hatóereje és folyamatos megújulása az, ami biztosítja, hogy az inkrementális megközelítésre épülő, a fokozatosság elvét következetesen alkalmazó és időben szándékosan hosszan elnyújtott hongkongi reform nem „fullad ki".

A reformfolyamatot előre vivő energiának egyik fontos hordozója az intenzív stratégiai *kommunikáció*. A reformot megvalósító szakmai vezetők mélyen tudatában vannak annak, hogy az iskolák és pedagógusok viselkedésének jelentős módosulását célzó folyamat különösen gazdag kommunikációs eszközrepertoárt igényel, és a kommunikációt az alkalmazott „puha" szabályozási eszközök egyik legfontosabbikának tekintik. Az OECD egy elemzése ennek érzékeltetésére az „észlelés menedzselése" (*managing perceptions*) fogalmat használja (OECD, 2011). Ennek egyik eleme olyan egyszerű, mindenki számára jól érthető üzenetek megfogalmazása, amelyek lehetővé teszik bonyolult szakmai tartalmak közvetítését. Érdemes itt idézni ennek egy olyan jellegzetes példáját, amely a modern tanuláselmélet összetett tartalmát próbálja lefordítani a pedagógusok által könnyen érthető, konkrét tanulásszervezési receptekre Ez a CDC egyik olyan dokumentumában található, amely egyebek mellett a „tanulási lehetőség" (*learning opportunity*) fogalmát vezeti be. Ez utóbbi mögött egy olyan pedagógiai megközelítés áll, amely értelmében a pedagógusok feladata

[23] Az intézmény honlapját lásd itt: http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/cdc/en/index.html

olyan helyzetek vagy tanulási környezetek teremtése, melyek a fejlesztendő képességek fejlődését segítő tanulási tapasztalatokhoz juttatják a tanulókat. A dokumentum ezekkel kapcsolatban fogalmaz meg olyan könnyen érthető, üzeneteket, amelyek a „mit tegyél", és a „mit ne tegyél" formájában jelennek meg (lásd *2. Táblázat*).

2. Táblázat
A hongkongi kurrikulum-reformnak a tanulás megszervezésével kapcsolatos ajánlásai pedagógusok számára[24]

Amit tegyél	**Amit ne tegyél**
ismerd el a tanulók erőfeszítéseit és teremts támogató környezetet	ne adj mindig egyoldalú instrukciókat
bátoríts a tanulókat arra, hogy kutassanak, és feltáró munkát végezzenek	ne adj fel olyan kérdéseket, amelyekre csak egy válasz van
úgy strukturáld a beszélgetéseket, hogy a tanulók kifejezhessék magukat	ne hanyagold el azokat a tanulókat, akiknek sajátos igényeik vannak, és különleges odafigyelést igényelnek
figyelj oda a tanulók véleményére és válaszolj türelemmel	ne kényszerítsd a tanulókat túlzott mechanikus drillekre
mutass tiszteletet, odafigyelést és elismerést, amikor interakcióban vagy a tanulókkal	ne értékeld a tanulók teljesítményét csupán papír-ceruza tesztekkel és formális vizsgáztatással
nyitott kérdésekkel és válaszadási formákkal stimuláld a tanulók gondolkodását	ne tervezd a kurrikulumot időben túl szorosra
jó példa mutatásával ápold a tanulók morális értékeit	

Az *2. Táblázat* receptszerű üzenetei jól jelzik a hongkongi kurrikulum-reformnak azt a megközelítését, amely a „*mit kell tanítani*" kérdéséről nemcsak a „*mire kell a tanulóknak képessé válniuk*" kérdésére helyezte át a hangsúlyt, hanem egyúttal a „*hogyan kell tanítani*" kérdésére is. Ez utóbbi az, amely a tanári viselkedés megváltoztatását helyezi a kurrikulum-reform középpontjába, és ami az itt bemutatott szofisztikált implementációs gondolkodást és eszközrendszer igényli. Az ilyen üzeneteket nagyon gondosan megszervezett módon, sokféle csatornán keresztül, így iskolánként szervezett tájékoztatókkal és a média intenzív bevonásával juttatták el az iskolákhoz és a pedagógusokhoz.

Az itt bemutatott „*learning to learn"* reform valójában egy hosszú és bonyodalmas történet része, amely – mint arra utaltunk – jóval a korábban említett konzultációs dokumentum közzé adása előtt kezdődött, és úgy is értelmezhető, mint a korábbi, kevéssé eredményes reformtörekvések újabb hulláma. Ez utóbbiak már korábban is megpróbálták a „magolásról" a képességfejlesztésre átvinni a hangsúlyt, enyhíteni a túlterhelést, növelni a pedagógusok és iskolák felelősségét. Ezek általában jelentős ellenállásba ütköztek és az implementálásuk csak korlátozottan történt meg (lásd pl. Carless, 1997). A 2000 utáni reformhullámra jellemző fejlett implementációs gondolkodás nagyrészt a korábbi reformhullámok tapasztalataiból történt tanulás képességét tükrözi.

[24] Forrás: *Learning to Learn - The Way Forward in Curriculum Development. Chapter 4. "How to Act-Effective Learning, Teaching and Assessment"*. Curriculum Development Council. Web-edition. 2001 (online: http://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/cs-curriculum-doc-report/wf-in-cur/index.html)

Konklúzió

Az eredményes oktatási rendszerek egyik jellemzője a magas szintű kurrikulum-implementációs intelligencia és az ezt tükröző implementációs gyakorlat. Ennek fontos eleme a gazdag implementációs eszköz-repertoár alkalmazása, az indirekt eszközök előnyben részesítése a direkt eszközökkel szemben, továbbá az a fajta megközelítés, amelyet legjobban talán a „hosszú távú stratégiai inkrementalizmus" (*long-term strategic incrementalism*) fogalma[25] ír le. Ennek lényegi jellemzője a fokozatosság és rugalmasság kombinálása a reformcélokhoz való tartós és töretlen ragaszkodással. A 21. századi képességek fejlesztéséhez szükséges tanulási környezetek megteremtése olyan képességeket igényel a pedagógusok és az iskolák részéről, melyek kialakulása időigényes folyamat, és intenzív külső támogatást igényel. E képességek kialakulása és az ezekkel rendelkező pedagógusok és iskolák arányának érdemleges növelése akkor történik meg, ha a stratégiai célokhoz hozzákapcsolt intenzív külső támogatást tartósan biztosítják, és ha a célokhoz való alkalmazkodást nem erőltetik, ugyanakkor egy pillanatra sem hagynak kétséget ezek komolyan vételéről. Más szóval az alkalmazkodásra hagyott időt nem rövidítik le, de különös gondot fordítanak arra, hogy a sürgetés elmaradását a lokális szereplők ne érthessék félre, és ne gondolhassák azt, hogy ez a célok feladását jelenti.

A puha szabályozási eszközök alkalmazása a jogi eszközök alkalmazását túlértékelő közép-európai környezetben nagyobb kihívás lehet, mint Kelet-Ázsiában, ugyanakkor éppen az említett fejlesztési beavatkozások gyakorlata mutatja, hogy az ösztönzés és kapacitás-építés eszközeinek alkalmazásával lehetséges komoly hatást elérni. Az elmúlt években lezajlott fejlesztési beavatkozások azt mutatják, hogy sok iskola képes olyan intelligens tanulószervezetté fejlődni, amelyben megvalósítható az iskolai szintű folyamatos és kontextus-érzékeny kurrikulum-fejlesztés gyakorlata. Az iskolák tanulószervezetté fejlődését, a horizontális kölcsönös tanulásnak hálózati megoldások alkalmazásával történő támogatását, az ehhez szükséges vezetési kapacitások fejlesztését és hasonló eszközöket középpontba helyező implementációs megközelítés általánosan elfogadottá vált az európai országok többségében, amihez ehhez közvetlen és növekvő támogatást kapnak az Európai Uniótól (European Commission (2018).

A hongkongi esettanulmányban bemutatott megközelítést lényegében kikényszerítette a 21. századi képességek tömeges fejlesztésének a politikai döntéshozók által komolyan vett célja, éppen úgy, ahogyan ez más kelet- és dél-kelet ázsiai országokban történt. A hongkongi kurrikulum-reform bizonyos elemei egészen biztosan csak az ázsiai kultúra keretei között alkalmazhatóak, de van több olyan eleme, amely átvihető olyan kontextusba, amilyen a hazai. A meglévő erőségekre történő építkezés egészen bizonyosan ilyen. Ez feltételezi mindazoknak a létező kezdeményezéseknek a számba vételét és a bennük rejlő lehetőségek feltárását, amelyek Magyarországon az elmúlt évtizedek fejlesztési beavatkozásai nyomán létrejöttek. A figyelmes elemző a hongongi eszközrepertoár egy sor elemének alkalmazását megtalálja az elmúlt két évtized hazai oktatásfejlesztési gyakorlatában, és az iskolák gyakorlatában is számos olyan elemet talál, amelyek az ott bekövetkezett változások eredményeihez hasonlóak. Ez azt jelenti, hogy a hazai kurrikulum-implementáció meglévő gyakorlatok sokaságára támaszkodhat, és létező energiákra építhet.

[25] Ennek értelmezéséhez lásd pl. Evans – Henrichsen (2008) felsőoktatási esetelemzését.

Hivatkozások

Anka Ágnes, Baráth Tibor, Cseh Györgyi, Fazekas Ágnes, Horváth László, Kézy Zsuzsanna, Menyhárt Anna és Sipos Judit (2016): Dél-alföld megújuló iskolái. SZTE, Szeged (online: http://www.jgypk.hu/mentorhalo/pdf/Content/Del-alfold_megujulo_iskolai)

Balázs Éva - Fazekas Ágnes - Fischer Márta - Győri János - Halász Gábor - Kovács István Vilmos - Molnár Lajos - Szőllősi Tímea - Vámos Ágnes - Wolfné Borsi Julianna (2015): „Okos köznevelés". Javaslat a Nemzeti Oktatási Innovációs Rendszer stratégiájának kiegészítésére. (online: http://halaszg.ofi.hu/download/A_NOIR_plusz_%282015.07.26%29.pdf)

Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1996): Reform by the book: What is—or might be—the role of curriculum materials in teacher learning and instructional reform?. Educational researcher, 25(9), 6-14.

Balogh Klára, Ciha Réka, Dávidné Csontos Hedvig, Falus Iván, Jámbor Erzsébet, Kaló Anikó, Kimmel Magdolna, Király Róbertné, Kotschy Beáta, Magyar István, Magyar Istvánné, Major Éva, Márkus Róbert, Márki Vilmos, Raimi Johanna, Székely Józsefné, Tolnai Antal, Vincze Beatrix (2010): Az összegyűjtött komplex pedagógiai rendszer „tartalmú" jó gyakorlatok. Educatio. Budapest

Barber, M. - Donnelly, K. - Rizvi, S.(2012) Oceans of Innovation: The Atlantic, the Pacific, Global Leadership and the Future of Education. Institute for Public Policy Research

Békési Kálmán – Szabó Mária (2008): A kompetencia alap ú programcsomagok magyarországi fejlesztésének előzményei. in: Zsigovits Gabriella (szerk.): A közoktatás modernizációjáért A kompetencia alapú pedagógiai rendszer fejlesztése és bevezetése a Nemzeti Fejlesztési Terv időszakában. Educatio Társadalmi és Szolgáltató Közhasznú Társaság. Budapest. XXI-XLI.

Bognár Mária (2004): Oktatásfejlesztés, iskolafejlesztés az ezredfordulón. Új Pedagógiai Szemle, 1. sz., 40-58. o.

Bognár Mária (2005): Félúton a MAG-program. Néhány tanulság a pedagógiai fejlesztések számára. Új Pedagógiai Szemle, 2005. 7–8. sz.

Bognár Mária, Czékmány Ilona, Duray Miklósné, Gál Ferenc, Győrik Edit, dr. Horváth Attila, Kerékgyártó László, Lénárd Sándor, Pontyos Tamás, Romváryné Horváth Gyöngyi, Szabó Mária, Szivák Judit (2011): Dobbantó program zárókötete. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány

Berry, Rita (2014): Assessment for Learning in Hong Kong Conceptions, Issues and Implications. in: Marsh, C., & Lee, J. C. K. (Eds.). Asia's high performing education systems: The case of Hong Kong. Routledge. pp. 255-273

Burns, Tracey – Köster, Florian (2016): Governing Education in a Complex World. OECD Publishing, Paris

Carless, D. R. (1997): Managing systemic curriculum change: A critical analysis of Hong Kong's target-oriented curriculum initiative. International Review of Education. 43(4). pp. 349-366.

Carless, D. R. (1998): A case study of curriculum implementation in Hong Kong. System. 26(3). pp. 353-368.

Carless, D., & Harfitt, G. (2013). Innovation in secondary education: A case of curriculum reform in Hong Kong. Innovation and change in English language education in: Hyland, K, & Wong, L.L.C. (Eds.), Innovation and Change in English Language Education. Routledge. p. 172-185

Carlsten, T.C. - Markussen, E. (2014). Phased Implementation: Successful Alignment of Tools of Implementation to Improve Motivation and Mastery in Lower Secondary Schools in Norway. In: Nyhamn, Frode – Hopfenbeck, T. N. (eds.). From Political Decisions to

Change in the Classroom: Successful Implementation of Education Policy. CIDREE. pp. 96-116
Chan, K. S. J. - Fok, P. K. (2014): Curriculum reform implementation at the classroom level: Impacts and challenges. in: Marsh, C., & Lee, J. C. K. (Eds.). Asia's high performing education systems: The case of Hong Kong. Routledge. pp. 207-220
Cheng, E. (2012). Knowledge strategies for enhancing school learning capacity. International Journal of Educational Management. 26(6). pp. 577-592
Cheng, E. C. and M. L. Lo (2013), "Learning Study: Its Origins, Operationalisation, and Implications", OECD. Education Working Papers, No. 94, OECD Publishing
Cheng, Yin Cheong (2002): Linkage between innovative management and student-centred approach: Platform theory for effective learning. Invited Plenary Speech presented at the Second International Forum on Education Reform: Key Factors in Effective Implementation organized by Office of National Education Commission in collaboration with UNESCO and SEAMEO, Bangkok, Thailand, 2-5 September 2002
Cheng, Yin Cheong (2005): Globalisation and education reforms in Hong Kong: paradigm shifts. in: Zajda, Joseph (ed.): International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research. Global Pedagogies and Policies. Springer. Dordrecht. pp. 165-188.
Cheng, Y. Cheong (2009): Hong Kong educational reforms in the last decade: Reform syndrome and new developments. International Journal of Educational Management. 23(1). pp. 65-86.
Coburn, C. E. (2005): The role of nonsystem actors in the relationship between policy and practice: The case of reading instruction in California. Educational Evaluation and Policy Analysis, 27(1), 23-52
Cowie, B - Hipkins, R. - Boyd, S. – Bul, A. - Keown, P. A. - McGee, C., - Moreland, J. (2009): Curriculum implementation exploratory studies. New Zealand Council for Educational Research. The University of Waikato
Curriculum Development Council (2000): Learning to learn: The way forward in curriculum development. Consultation document. Hong Kong
Darling-Hammond, L. - Hyler, M. E. - Gardner, M. (2017): Effective teacher professional development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute
Education Commission (2006): Progress Report on the Education Reform (4). Learning for life, learning through life. Hong Kong (online: https://www.e-c.edu.hk/en/publications_and_related_documents/progress004_pdf.html)
Elliott, J., & Yu, C. (2008). Learning studies as an educational change strategy in Hong Kong. An independent evaluation of the "Variation for the Improvement of Teaching and Learning" (VITAL) project. Hong Kong: School Partnership and Field Experience Office, The Hong Kong Institute of Education
Elliott, John (2004): Conceptualising and Implementing Learning Studies in Hong Kong Primary Schools: some issues. Paper presented at the AARE Annual Conference, Melbourne
European Commission (2017): Guiding principles for policy development on the use of networks in school education systems Networks for learning and development across school education. Directorate-General Education, Youth, Sport and Culture Schools and multilingualism. ET2020 Working Group Schools
European Commission (2018): European ideas for better learning: the governance of school education systems. Produced by the ET2020 Working Group Schools. Directorate-General Education, Youth, Sport and Culture Schools and Multilingualism
Expanzió (2007): A HEFOP 3.1. intézkedés értékelése. Expanzió Humán Tanácsadó. Budapest

Evans, N. - Henrichsen, L. (2008): Long-term strategic incrementalism: An approach and a model for bringing about change in higher education. Innovative Higher Education. 33(2). pp 111-124.

Falus Iván, Környei László, Németh Szilvia, Sallai Éva (2012): A pedagógiai rendszer. Fejlesztők és felhasználók kézikönyve. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest

Fazekas Ágnes - Halász Gábor (2014): A kurrikulum fejlesztését célzó közoktatási programok implementálása. Neveléstudomány. 4. szám. 23-41 o.

Fazekas Ágnes (2011): A közvetítő intézmények szerepe az implementációs folyamatokban. In: Kerber Zoltán (szerk.): Sokarcú implementáció. Kompetenciafejlesztő programcsomagok bevezetése a HEFOP 3.1.3 iskolákban. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 77–94.

Fazekas Ágnes (2014). A szervezeti jellemzők hatása a fejlesztési programok iskolai szintű megvalósulására. Neveléstudomány. 4. szám. 43-66. o.

Fazekas Ágnes (2018): Közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai. Doktori értekezés. Kézirat

Fazekas Ágnes, Halász Gábor és Horváth László (2017). Innováció az oktatásban: az Innova kutatás elméleti-fogalmi keretei. Neveléstudomány 4. 26-43. (online:: http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/2017/12/innovacio-az-oktatasban-az-innovakutatas-elmeleti-fogalmi-keretei)

Fazekas Ágnes – Halász Gábor – Horváth László – Sági Matild: Az oktatási innovációs folyamatok elemzése meglévő adatbázisok másodelemzésével. Kézirat. 2018. (online: http://www.ppk.elte.hu/nevtud/fi/innova/produktum)

Fok, P. K., Kennedy, K. J., & Chan, J. K. S. (2010). Teachers, policymakers and project learning: the questionable use of 'hard'and 'soft'policy instruments to influence the implementation of curriculum reform in Hong Kong. International Journal of Education Policy and Leadership. 5(6).

Fullan, M. G., & Mundial, B. (1989): Implementing educational change: What we know. Education and Employment Division. Population and Human Resources Department. World Bank.

Fullan, Michael (2011): Choosing the wrong drivers for whole system reform. Centre for Strategic Education Seminar Series Paper No. 204

Garet, M. S. - Porter, A. C. - Desimone, L. – Birman, B. F. – Yoon, K. S. (2001): What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. American Educational Research Journal. 38(4). pp. 915-945

Halász Gábor (2002): Az állam szerepének változása a modern közoktatás szabályozásában, Iskolakultúra. 4. sz. 3-11. o.

Halász, Gábor (2016): School-university partnership for effective teacher learning. Issues Paper for the seminar co-hosted by ELTE Doctoral School of Education and Miskolc-Hejőkeresztúr KIP Regional Methodological Centre May 13, 2016 (online: http://halaszg.ofi.hu/INNOVAENGLISHWEBSITE/MATERIALS/School-university.pdf)

Halász Gábor - Kovács István Vilmos - Lénárd Sándor - Fazekas Ágnes (2015): A közoktatás innovációs és tudásmenedzsment rendszerének elméleti megalapozása és fejlesztési irányai. Összefoglaló tanulmány. ELTE PPK. Kézirat (online: http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/osszegzo-kutatas-fejlesztesi-jelentes_honlap.pdf)

Honig, Meredith I. (2004): The New Middle Management: Intermediary Organizations in Education Policy Implementation. Educational Evaluation and Policy Analysis Vol. 26, No. 1, pp. 65-87

Horváth Zsuzsanna - Kaposi József - Varga Attila (2013): The curriculum pendulum swings in Hungary 99. in: Kuiper, W. - Berkvens, J. (Eds.): Balancing curriculum regulation and

freedom across Europe. CIDREE Yearbook 2013. Enschede, the Netherlands: SLO. pp. 99-118

Hunya Márta (szerk.) (2013). A pedagógus-továbbképzés és a képzésfejlesztés, valamint a pedagógusok szakmai fejlődése támogatásának koncepciója. TÁMOP 3.1.5./12 A pedagógusképzés támogatása. 3. alprojekt: A horizontális és a szakiskolai képzések megújítása – átfogó koncepció. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest

Jensen, B. et al. (2012): Catching Up: Learning from the Best School Systems in East Asia. Grattan Institute Report No. 2012-3. (online: https://grattan.edu.au/report/catching-up-learning-from-the-best-school-systems-in-east-asia)

K. Nagy Emese (2015): A Komplex Instrukciós Program hazai innovációjának és disszeminációjának folyamata Habilitációs dolgozat (online: http://konyvtar.uni-eszterhazy.hu/public/uploads/habilitacios-dolgozat_56d082c6027c6.pdf)

Kalocsai Janka–Varga Attila (2015): A fejlesztés keretei. in: Varga Attila (szerk): Gyakorlat – reflexió – innováció. Nevelési-oktatási programok részvételi alapú fejlesztése. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 6-17.o

Kennedy, K. J. (2011). Transformational Issues in Curriculum Reform: Perspectives from Hong Kong. Journal of Textbook Research. 4(1). pp. 88-113

Kennedy, K. J. (2013): Transformational Issues in Curriculum Reform. Perspectives from Hong Kong. in: Chau, K.W. (Ed.): Curriculum innovations in changing societies: Chinese perspectives from Hong Kong, Taiwan and Mainland China. Springer Science & Business Media. pp. 41-40

Kennedy, K. J., Chan, J. K. S., & Fok, P. K. (2011). Holding policy-makers to account: exploring 'soft' and 'hard' policy and the implications for curriculum reform. London Review of Education. 9(1). pp. 41-60.

Ko, Po-Yuk (2014): The Impact of the Learning Study Approach on Chinese Classrooms The Hong Kong Experience. in: Marsh, C., & Lee, J. C. K. (Eds.). Asia's high performing education systems: The case of Hong Kong. Routledge. pp. 117-131.

Lam, Chi Chung (2014): The Role of Quality Assurance System in the Implementation of Curriculum Reform. in: Marsh, C., & Lee, J. C. K. (Eds.). Asia's high performing education systems: The case of Hong Kong. Routledge. pp. 307-319

Law, Edmond Hau-Fai (2014): Initiating Change and Innovations. in: Marsh, C., & Lee, J. C. K. (Eds.). Asia's high performing education systems: The case of Hong Kong. Routledge. pp. 195-206

Leung, W. L. A. (2008). Teacher concerns about curriculum reform: The case of project learning. The Asia-Pacific Education Researcher. 17(1). pp. 75-97

Lo, Mun-ling (2009): The Development of the Learning Study Approach in Classroom Research in Hong Kong. Hong Kong Educational Research Association. Educational Research Journal. Vol. 24. No. 1. 2009. pp. 165-184

Marton, Ference – Pang, Min Pai (2006): On Some Necessary Conditions of Learning Necessary Conditions of Learning. Journal of the Learning Sciences. Volume 15. Issue 2. pp. 193-220; Marton, F (2014): Necessary conditions of learning. New York. Routledge

McLaughlin, M. W. (1990). The RAND change agent study revisited: Macro perspectives and micro realities. Educational Researcher. 19 (9). pp. 11-16.

Morris, P., - Scott, I. (2003): Educational reform and policy implementation in Hong Kong. Journal of Education Policy. 18(1). pp. 71-84.

Morrison, K. (2003). Complexity theory and curriculum reforms in Hong Kong. Pedagogy, Culture and Society. 11(2). pp. 279-302.

Mourshed, M. – Chijioke, C. – Barber, M. (2010): How the world's most improved school systems keep getting better. Mckinsey&Company

OECD (2004): Innovation in the Knowledge Economy: Implications for Education and Learning. Paris
OECD (2011): Shanghai and Hong Kong: Two Distinct Examples of Education Reform in China. in: Lessons from PISA for the United States. OECD Publishing. Paris
OECD (2013): Synergies for Better Learning. An international perspective on evaluation and assessment. OECD Publishing. Paris
OECD (2014). Improving Schools in Wales: An OECD Perspective. Paris.
OECD (2017a): The Funding of School Education. Connecting resources and learning. OECD Publishing. Paris
OECD (2017b): The Welsh Education Reform Journey A rapid policy assessment. Paris
OECD (2018). The future of education and skills: education 2030: the future we want. Paris
Pála Károly (2006): Kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztése Magyarországon. In: Demeter Kinga (szerk.): A kompetencia. Országos Közoktatási Intézet. Budapest
Penuel, W. R. - Fishman, B. J. - Yamaguchi, R. - Gallagher, L. P. (2007): What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. American Educational Research Journal. 44(4). pp. 921-958.
Pőcze Gábor (1995): A NAT és a gyakorlat: a Nemzeti alaptanterv implementációja. Új Pedagógiai Szemle, 4. sz. 12–35
Radó Péter (szerk.) (2003): A közoktatás tartalmi szabályozásának rendszere Magyarországon. Az Oktatáspolitikai Elemzések Központja nyilvános közpolitikai elemzése. Országos Közoktatási Intézet. Budapest
Rowan, B. (2002). The ecology of school improvement: Notes on the school improvement industry in the United States. Journal of Educational Change, 3(3-4), 283-314.
Sahlberg, Pasi (2005): Curriculum change as learning: In search of better implementation. in: Sahlberg, P. (ed.): Curriculum Reform and Implementation in the 21st Century. International Conference on Curriculum Reform and Implementation in the 21st Century: Policies, Perspectives and Implementation. Istanbul
Sió László – Bogdány Zoltán (2015): Javaslatok a pedagógusok szakmai fejlődését, tanulását támogató rendszer fejlesztésére. Kézirat. Mondolat Iroda Kft. Budapest
Sió László - Kovács István Vilmos (2015): Komplexitás, nyitottság, hatás. Javaslatok a hazai köznevelési rendszer szabályozásának fejlesztésére. Oktatási Hivatal. Budapest
Thaler, Richard H. – Sunstein, Cass R. (2003): Libertarian Paternalism. The American Economic Review, Vol. 93. No. 2. pp. 175-179
The Committee on Teachers' Work (2006). The Committee on Teachers' Work: Final Report. Education and Manpower Bureau. Hong Kong.
Vágó Irén - Vass Vilmos (2006): Az oktatás tartalma. Jelentés a magyar közoktatásról. Országos Közoktatási Intézet. Budapest. 197-278. o
Vágó Irén (2000): Az oktatás tartalma. Jelentés a magyar közoktatásról. Országos Közoktatási Intézet. Budapest. 169-238. o
Vágó Irén (2003): Az oktatás tartalma. Jelentés a magyar közoktatásról. Országos Közoktatási Intézet. Budapest. 175-238. o
Van den Akker, Jan (2005): Curriculum development re-invented: evolving challenges. In: Jos Letschert (ed.): Curriculum development re-invented. SLO – Netherlands Institute for Curriculum development. Enschede. pp. 16-30
Viennet, Romane – Pont, Beatriz (2017): Education Policy Implementation: A Literature Review and Proposed Framework. OECD Education Working Paper No. 162. OECD. Paris
Yuen, H.L.S. (2017): Observing the implementation of a school-based curriculum by teachers of different mind styles: a case study in Hong Kong. Doctoral Dissertation. Nottingham Trent University.

Zhong - Tu (2013): Continuous Journey: Curriculum Policy Change in Mainland China. in: Chau, K.W. (Ed.): Curriculum innovations in changing societies: Chinese perspectives from Hong Kong, Taiwan and Mainland China. Springer Science & Business Media. pp. 13-40

Zsigovits Gabriella (szerk.) (2008): A közoktatás modernizációjáért A kompetencia alapú pedagógiai rendszer fejlesztése és bevezetése a Nemzeti Fejlesztési Terv időszakában. Educatio Társadalmi és Szolgáltató Közhasznú Társaság. Budapest.