

Gönczöl Enikő – Morvay Zsuzsanna

Kerettanterv és helyi tanterv – a gyakorlatban¹

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet 2011. november és 2012. február között kerettantervi implementációs kutatást végzett a TÁMOP 3.1.1 kiemelt projekt keretében. A kutatás azt vizsgálta, hogy a jelenleg érvényes kerettantervek milyen módon épültek be az intézmények helyi tantervébe, illetve pedagógiai gyakorlatába. Az alábbi tanulmány a legfontosabb eredményeket összegzi.

A KUTATÁSRÓL

A vizsgálat során a következő, előzetesen megfogalmazott kérdésekre kerestük a választ:

- Milyen mértékben veszi figyelembe az iskolai gyakorlat a központi tartalmi szabályzó dokumentumokat?
- Mennyire érik el céljukat a központi tantervi előírások?
- Képesek-e ezen szabályzók, előírások hatékonyan befolyásolni a tanítás-tanulás folyamatát, vagy önmagukban alig hatnak a napi gyakorlati munkára?

A kutatás a következő három – egymást kiegészítő és gazdagító – módszerrel, illetve mintavételi eljárással dolgozott:

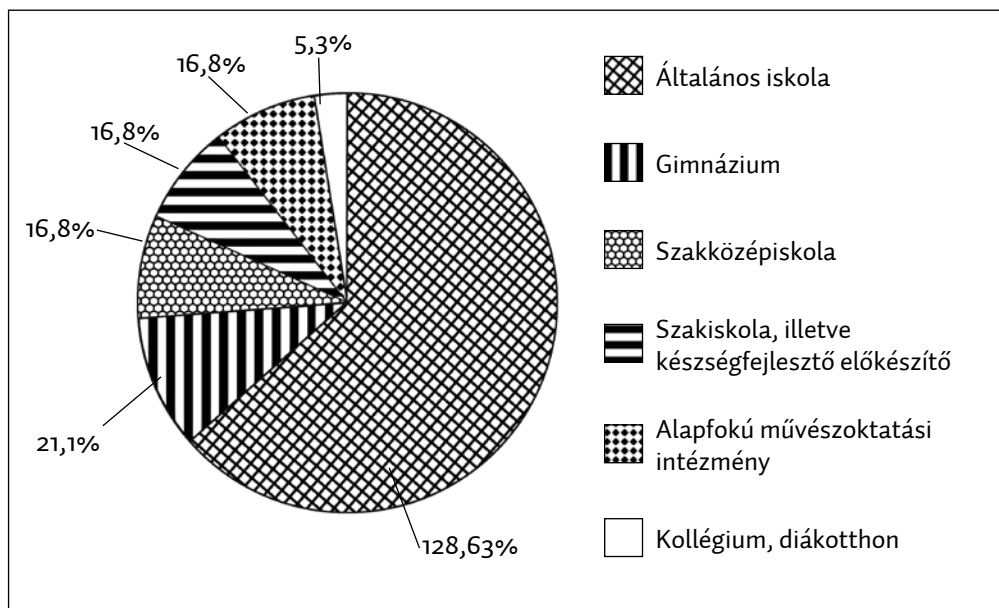
- A 200 közoktatási intézményből álló reprezentatív mintán végzett kérdőíves vizsgálat fő célja egy olyan, általánosnak tekinthető helyzetkép megragadása volt, amelynek adatmegoszlásai országos érvényűnek tekinthetők.
- A kisebb körben, 25 intézményvezetővel készített mélyinterjú-sorozat célja a kérdőíves vizsgálat – döntően számadatokban kifejeződő – eredményeinek életszerű, konkrét példákkal való megvilágítása, és egyes folyamatok belső összefüggéseinek feltárása volt.
- Három fókuszcsoportos beszélgetés pedig a rendszer további kulcsszereplőinek (szakértők, pedagógusok, fenntartók) nézőpontjából megfogalmazott gondolatokkal gazdagította azt a képet, amely a vezetői mélyinterjúk során rajzolódott ki a vizsgált témával kapcsolatban.

¹ A cikk alapjául szolgáló kutatási zárótanulmány *A jelenleg érvényes kerettantervek implementációjának és a helyi tantervek iskolai szerepének vizsgálata* címmel, a TÁMOP 3.1.1 kiemelt projekt 9003. számú elemi projektje keretében készült, és az alábbi közreműködők összefoglalóira épült: Dr. Bártfai Edit, Eruditio Hungária Kft., Gönczöl Enikő, Kállai Gabriella, Kovácsné Botzheim Ildikó, Morvay Zsuzsanna, Perlai Zoltán, Südi Ilona, Török József.

A 200-as intézményi minta és a kérdőíves vizsgálat

A vizsgálatba bevont iskolák kiválasztásának legfontosabb szempontja az volt, hogy a minta alkalmas legyen a kerettantervek implementációs gyakorlatának *intézménytípusonkénti összehasonlítására*. Országos arányuknak megfelelően, a vizsgált intézmények legnagyobb hányada (63%) általános iskola volt. 10 százalékot képviseltek a mintában a gimnáziumok, és hozzávetőleg 8-8 százalékkal jelentek meg a szakközépiskolák, illetve a szakiskolák – ez utóbbiak közé értve a készségfejlesztő, előkészítő és speciális szakiskolai feladatokat ellátó intézményeket is. Jelzésértékűen bekerült a mintába néhány alapfokú művészeti iskola, illetve kollégiumi, diákotthoni feladatokat ellátó intézmény is.

1. ÁBRA: A vizsgált iskolák intézménytípus szerinti megoszlása



A mintavétel további szempontjai a következők voltak: a magyar közoktatási rendszer intézményi körének lefedése a *fenntartók* oldaláról, valamint a *regionalitás* és az ország *településszociológiai szerkezetének* leképezése.

A megkérdezettek 84 százaléka az adott intézmény első számú vezetője, 12 százaléka helyettes vezető, míg az esetek 3 százalékában egy tagintézmény vagy intézményegység vezetője válaszolt a feltett kérdésekre. Életkorukat tekintve a válaszadók nagy többsége (87%) 40 és 60 év közötti vezető volt. 36 százaléka mindössze néhány éve vezette iskoláját, 30 százalékuknak 5 és 10 év közötti vezetői gyakorlata volt. 60 százalékuk válaszolt nemmel arra a kérdésre, hogy részt vettek-e valamilyen tantervírásra felkészítő továbbképzésen.

Az adatfelvétel helyszínen kitöltött online kérdőív használatával, közoktatási szakértők, illetve szaktanácsadók bevonásával történt. A kérdőív 52 kérdést tartalmazott, amelyek 38 főkérdéshez kapcsolódtak. Az első kérdéscsoport a válaszadóra vonatkozó adatokra (neme, beosztása, életkora, végzettsége, mióta vezető az adott intézményben, illetve vett-e részt tantervi továbbképzésen vagy esetleg központi tanterv írásában) irányult. A második a vizsgált intézmény sajátosságaival (földrajzi jellemzők, fenntartó, tanulói létszám, SNI, HHH-s és tehetségesnek tartott tanulók aránya) állt kapcsolatban. A harmadik kérdéscsoport az oktatás tartalmi szabályozásával összefüggő vélemények feltárására törekedett. A negyedik – és egyben leghosszabb – kérdéssor a *kerettantervek implementációs folyamatát* (kik és hogyan vettek részt benne, milyen módon születtek meg az ezzel kapcsolatos döntések az iskolában) vizsgálta. Itt kapott helyet az a kérdés is, hogy az intézmény részt vett-e valamilyen uniós forrásból támogatott tartalmi fejlesztésben, s ha igen, miként befolyásolta ez az intézmény tantervét, illetve napi pedagógiai gyakorlatát. Az ötödik kérdéskör azt vizsgálta, hogy milyen szerepet játszik *a helyi tanterv az iskola életében* (kik férnek hozzá, mikor és mire használják a pedagógusok, illetve az intézményvezetés, milyen módon tartják karban). S végül, a hatodik kérdéskör a válaszadók *véleményét kívánta összegyűjteni a most formálódó új szabályozási rendszerrel kapcsolatban*. Az adatfelvételre 2012. január 3. és 13. között került sor.

A vezetői mélyinterjúk

Az interjúk készítéséhez kiválasztott 25-ös mintába azonos arányban kerültek úgynevezett „*innovatív*” intézmények, melyek egyedi nevelési programjuk, pályázati aktivitásuk, valamint jó gyakorlataik révén minták lehetnek mások számára, illetve „*hátrányos helyzetű*” intézmények, amelyek tanulóiak szociokulturális jellemzői, gyengébb infrastruktúrájuk, a fenntartói környezet kedvezőtlen gazdasági jellemzői, vagy akár mindezek együttes előfordulása alapján, hátrányos helyzetűnek tekinthetők. Ugyanakkor megjelentek a mintában olyan iskolák is, amelyekre „*hátrányos helyzetűk*” ellenére is *magas fokú innovativitás jellemző*, vagyis esetükben egyszerre érvényesült a fenti két feltétel. Az első és második csoportba sorolható intézmények aránya 40-40 százalék volt (10-10 iskola), míg a mindkét szempontnak megfelelőké 20 százalék (5 iskola).

A meglátogatott iskolák legnagyobb hányada közép-magyarországi volt, megjelent ugyanakkor a mintában az Észak-Magyarország, az Észak-Alföld és a Nyugat-Dunántúl régió is, fenntartói szempontból is több típust képviseltek az intézmények.

Az interjúkon általában az iskola vezetője vett részt, de számos esetben bekapcsolódott egy-egy igazgatóhelyettes, valamint a helyi tantervek kidolgozásában fontos szerepet játszó más személy is. A beszélgetés első öt-tíz percében az iskola vezetője foglalta össze egy „*szubjektív iskolaportré*” keretében, hogy ő milyennek látja saját intézményét. Érdekes volt, hogy a nyilatkozók ebben a szakaszban elsősorban két dolgról beszéltek. Egyrészt tanáraik átlagosnál jobb hozzáállását, képzettségét, értékpreferenciáit hangsúlyozták, másrészt az iskolára jellemző objektív körülményekről szóltak. A tantestület mint egész, különösen az innovatív intézményekben kapott kiemelt hangsúlyt. Ezt követően a beszélgetés a következő három témakör köré rendeződött:

- A kerettantervi adaptáció folyamata (a helyi tanterv készítését megelőző iskolai lépések, az alapul szolgáló kerettanterv kiválasztásának folyamata, az ezzel kapcsolatos döntések mechanizmusa, változatlan formában megőrzött elemek és tartalmi kiegészítések).
- A helyi tanterv elkészítése és a dokumentum szerepe az iskola életében (a tantervkészítő munka folyamata – résztvevők, viták, döntések, nehézségek; a helyi tanterv használata a napi gyakorlatban és karbantartásának módja).
- A tantervi szabályozással és az aktuális közoktatási változásokkal kapcsolatos vélemények (a központi szabályozás kívánatos mértéke és területei, a helyi tantervkészítés támogatási igényei, az érzékelhető változások várható következményei).

A 25 mélyinterjú diktafonos hangrögzítéssel készült, 2011 decemberében.²

Fókuszcsoportos beszélgetések

Az első fókuszcsoportos beszélgetés résztvevői olyan szakértők és szaktanácsadók voltak, akik mindannyian legalább egy évtizedes tapasztalattal rendelkeztek e tevékenységi területen, és többségük intézményvezetőként is dolgozott. A pedagógusokból álló fókuszcsoport tagjai között fővárosi, valamint a budapesti agglomerációból, illetve néhány kisebb és közepes méretű vidéki városból érkező tanárok voltak – felerészben középfokú, felerészben pedig általános iskolákból. A velük folytatott beszélgetésnek érdekes színt adott az a tény, hogy túlnyomó többségük nem vett részt saját intézménye helyi tantervének elkészítésében. Az intézményfenntartók csoportjában képviseltette magát a főváros, több vidéki nagyváros és néhány kisebb település önkormányzatának ágazati döntés-előkészítésért felelős vezetője. Jelen voltak a nonprofit szektor iskolafenntartóinak alapítványi és egyesületi képviselői, valamint egy iskolafenntartó kisebbségi önkormányzat tagja is.

A beszélgetés mindegyik csoportban négy felkért résztvevő vitaindítójával kezdődött, amelyben a megszólalók saját tapasztalataikat mutatták be a vizsgált kérdéskörrel kapcsolatban. A referátumok súlyponti témái az egyes csoportokban a következők voltak:

- **Szakértők és szaktanácsadók:** szerepük a helyi tantervek készítésében és a pedagógiai munka támogatásában; a megrendelő szerepe a szaktanácsadói munkában; a szaktanácsadói munkavégzés hatékonyságának feltételei; a tankönyvek (mennyiségük, minőségük) tartalmi szabályozó szerepe.
- **Pedagógusok:** szerepük a kerettantervi adaptáció folyamatában, a helyi tantervek készítésében; a pedagógusokkal szembeni elvárások a NAT és a kerettantervek változásai során; a helyi tanterv szerepe a napi tanítási gyakorlatban; élő dokumentum-e a helyi tanterv?

² Az adatfelvétel a nemzeti köznevelésről szóló, s az Országgyűlés 2011. december 19-i ülésén megszavazott, 2011. évi CXCV. törvény megszületését közvetlenül megelőző napokban került sor.

- **Intézményfenntartók:** szerepük az iskolák tantervének kialakításakor; az iskolai hozzáadott pedagógiai érték fenntartói vizsgálata, illetve a finanszírozással való kapcsolata; fenntartói elvárások az intézményi munkával szemben; a speciális intézményi programok finanszírozásának támogatásáról való fenntartói döntések szempontjai; az intézményfenntartás várható változásaival összefüggő feladatok, lehetőségek, gondolatok.

A fókuszcsoportos beszélgetésekre 2012 januárjában került sor.

A KUTATÁS EREDMÉNYEI

A használatban lévő kerettantervek

A 200-as intézményi mintában a jelenleg akkreditált 69 közül 60 kerettanterv használatát sikerült azonosítani. Előfordulási gyakoriságuk azonban nagyon különböző volt.

20 százalékot meghaladó arányban mindössze a következő három kerettantervet használják a vizsgált iskolák:

- Az általános iskola 1–8. évfolyamai számára készült OKM kerettanterv (Ny.sz.: 6480/8-2004) – 30 százalék, az általános iskolák 39 százaléka.
- Az alapfokú nevelés-oktatás bevezető és kezdő szakaszára (1–4. évfolyam) készült OKM kerettanterv (Ny.sz.: KHF/2965-5/1/2008) – 25 százalék, az általános iskolák alsó tagozatainak 59 százaléka.
- Az általános iskola alapozó és fejlesztő szakaszára (5–8. évfolyam) készült OKM kerettanterv (Ny.sz.: KHF/2965-5/2/2008) – 25 százalék, az általános iskolák felső tagozatainak 47 százaléka.
- *10–15 százalék közötti arányban* választották a mintában szereplő intézmények a következő kerettanterveket:
 - A gimnáziumok 9–12. évfolyama számára készült OKM kerettantervet (Ny.sz.: KHF/2965-5/3/2008) – 14 százalék, a gimnáziumok 96 százaléka.
 - Az általános iskola 1–8. évfolyamai számára írt Apáczai kerettanterv-családot (Ny.sz.: 6480/6-2004) – 13 százalék, az általános iskolák 17 százaléka.
 - Az általános iskola 1–4. évfolyamára készült OKM Kompetenciafejlesztő oktatási program (pedagógiai rendszer) kerettantervi csomagját (Ny.sz.: KHF/2140-1/16/2009) – 13 százalék, az általános iskolák alsó tagozatainak 30 százaléka.
 - A szakközépiskolák 9–12. évfolyama számára írt OKM kerettantervet (Ny.sz.: KHF/2965-5/4/2008) – 10 százalék, a szakközépiskolák 44 százaléka.

A mintán belüli előfordulás gyakorisága szempontjából 2 és 7 százalék közé esett további 16 kerettanterv, amelyek közül 5 valamilyen kompetenciaterület fejlesztését célozta. Az elterjedtség mértékét vizsgálva azt látjuk, hogy a 60 azonosított kerettantervből *mindössze 23 olyan van, amelyet a vizsgált minta intézményeinek legalább 2 százaléka használ.* A vizsgált 200 intézményben a legnagyobb arányban a különféle iskolatípusokra készült OKM

kerettanterveket és kompetenciafejlesztő programcsomagokat használták. Mellettük megjelentek egyes kiadói kerettantervek is, például Nemzeti Tankönyvkiadó, Apáczai kerettanterv-család, Nyíregyházi tantervcsalád.

A mélyinterjú keretében kapott kép nagyvonalakban megerősítette a fentieket, egy fontos különbséggel. A felkeresett 25 intézmény egyharmadában – többnyire azokban, amelyeket „innovatívnak” lehetett minősíteni – az igazgatók nem tudtak megnevezni olyan kerettantervet, amelyhez a helyi tantervük kapcsolódna. Ők elsősorban a *Nemzeti alaptanterv elvárásaira dolgozták ki, hosszú évek munkájával, saját helyi oktatási programjukat*. A központi kiadású kerettanterveket elsősorban olyan szempontból vizsgálták, hogy saját helyi programjuk nem áll-e valamilyen ponton ellentétben azokkal.

A kerettantervek kiválasztásának szempontjai

A kérdőíves vizsgálatnak arra a nyitott kérdésére kapott válaszokat, hogy „Miért éppen az adott kerettantervet választották?”, 31 típusba lehetett besorolni. Leggyakrabban azt említették a vezetők, hogy a kerettantervet azért választották, mert az *iskola korábbi hagyományaihoz, adottságaihoz, profiljához, szemléletéhez, céljaihoz, napi pedagógiai gyakorlatához közel állt, és így keveset kellett változtatniuk a már meglévő helyi tantervükön*.

Nagy számban említették valamilyen megfogalmazásban a választott kerettanterv *Nemzeti alaptantervvel való összefüggését, és utaltak arra, hogy a választott kerettanterv jó horizontális átjárhatóságot biztosít az intézmények között*. Ugyancsak hangsúlyos válasz volt a *használt tankönyvcsalád tankönyveinek jó taníthatósága, és illeszkedése a tantervhez*. A fentiek mellett fontos volt még az *iskola képzési profilja, a pályázati lehetőségekhez való kapcsolódás, a pedagógiai célok, a megvalósíthatóság, valamint a tanulói adottságok szempontja is*. A további válaszelemek közül említésre méltóak továbbá az *áttekinthetőség, hozzáférhetőség, „felhasználóbarát-jelleg” szempontjai*.

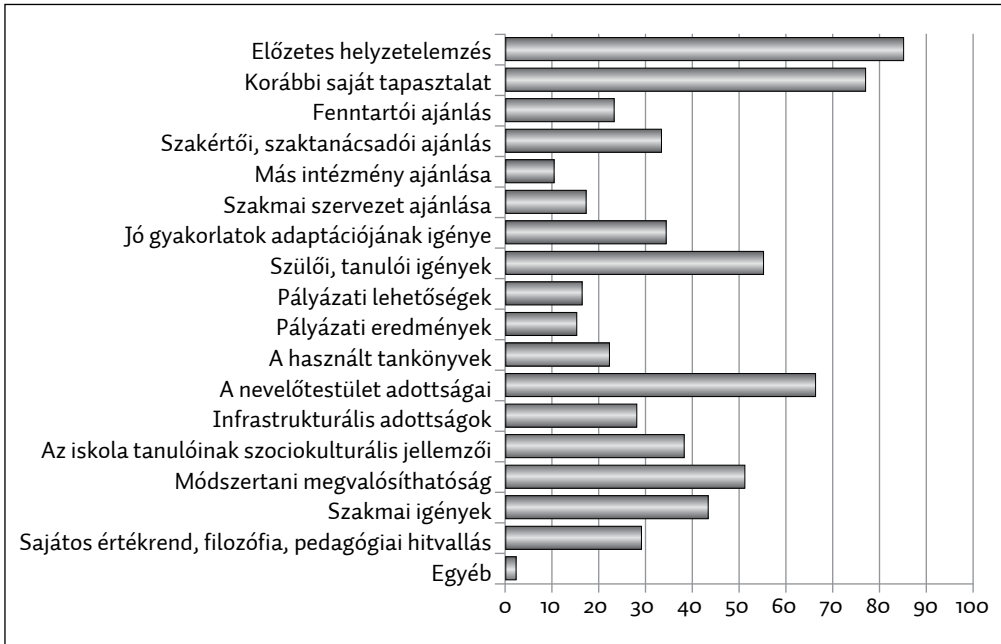
A kerettantervek módosításának mértéke és szempontjai

Arra a kérdésre, hogy saját intézményükben milyen arányban módosították a kiválasztott kerettantervet a helyi tanterv elkészítése során, a megkérdezett vezetők 36 százaléka adta a „10 százaléknál kisebb mértékben” választ. 44 százalékuk mondta, hogy a módosítás mértéke a kerettanterv 10-20 százalékát érintette. A válaszadók 12 százaléka vélte úgy, hogy a változtatás aránya 20 és 30 százalék közötti volt. Ennél magasabb arányt azonban szinte egyáltalán nem fogalmaztak meg.

A változtatás okai között legnagyobb arányban (85%) azt a válaszlehetőséget jelölték meg, hogy a kerettantervet hozzá akarták igazítani az előzetes helyzetelemzés alapján kirajzolódó helyi igényekhez. Ezt követte a gyakorisági sorban a *korábbi saját tapasztalatokra támaszkodó módosítás, 77 százalékkal*. A vezetők 66 százaléka említette a *nevelőtestület adottságainak való megfelelés szándékát*. A negyedik helyre a *szülői és tanulói igényeknek megfelelés került az indoklásban, 55 százalékkal*. A *módszertani megvalósíthatóság szempontja*

50 százalék körüli értéket kapott. Ezek mellett – valamivel kisebb súllyal – a következő szempontok jelentek még meg a változtatások okainak megfogalmazásakor: az iskola szakmai igényei (44%), a tanulók szociokulturális jellemzői (38%), a szakértői, szaktanácsadói ajánlások (34%), a jó gyakorlatok átvételének igénye (34%), a fenntartói ajánlások (24%). A figyelembe vett szempontok sorát az infrastrukturális adottságok, a sajátos értékrend, illetve pedagógiai hitvallás szempontjaival zárták.

2. ÁBRA: A kerettanterv módosításának szempontjai (%)



Innovációs potenciál

A kutatás minden részterülete törekedett arra, hogy információkat szerezzen az iskolák innovációs hajlandóságáról, illetve kapacitásáról is. A kérdőíves vizsgálat során e területhez kapcsolódott egyrészt az intézmények saját fejlesztésű programjainak azonosítása, másrészt pedig a közoktatás-fejlesztési projektekből való részvételük mértékének regisztrálása. A kerettantervtől való fejlesztési célú eltérések vizsgálata azt mutatta, hogy az iskolák nagy része – mintegy 75 százaléka – kifejezetten nem tekinthető innovatívnak.

Kicsit nagyobbnak vélték az innovatív iskolák országos arányát a szakértői fókuszcsoport tagjai – bár ebben könnyen szerepet játszhat az is, hogy őket elsősorban fejlesztésbe bekapcsolódó intézményekhez hívták. Egyikük így fogalmazott: „Van egy innovatív réteg az országban, akik mindig jelen vannak – ez egy húsz év óta megfigyelhető folyamat. Az arányokat tekintve, saját tapasztalat: 40 százalék innovatív, 60 százalék nem, ők a »leszakadó« réteg.”

A helyi tanterv

A kérdőíves vizsgálat és a mélyinterjúk alapján kibontakozó kép szerint az intézmények nagyobb részében a helyi tanterv többé-kevésbé a tantestület közös munkájának eredménye. A reprezentatív 200-as minta keretében megkérdezett igazgatók legnagyobb arányban „a nevelőtestület egésze” lehetőséget választották a megadott listából (107 említés). Emellett külön is megnevezett kisebb csoportként az intézményvezetés (85 említés), a munkaközösség-vezetők (56 említés), a munkaközösségek tagjai (42 említés) jelentek meg a válaszokban. Voltak, akik inkább egyéni szerepkörökben gondolkodtak, és a szaktanárokat (26 említés), az igazgatót (20 említés), az igazgatóhelyetteseket (14 említés) nevezték meg. De előfordult a válaszok között a feladatot önkéntes alapon vállaló kollégákra, valamint tantervkészítő munkacsoportokra való utalás is. Egy-egy intézményben olyan válaszok is előfordultak, mint például a TÁMOP 3.1.4 pályázatba „bevont” pedagógusok, vagy pontosabban meg nem határozott „szakmai és módszertani csoportok”.

A kérdőíves vizsgálat során kapott képet fontos színekkel gazdagította a pedagógusokból álló fókuszcsoporttal folytatott beszélgetés. A résztvevők határozottan állították, hogy az 1990-es években a gyakorlati szakemberek többségét felkészületlenül érte a helyi tantervek készítésének feladata. Ezen a helyzeten az módosított, amikor a HEFOP-os és TÁMOP-os pályázatok ráirányították a figyelmet a pedagógusszerep változásaira és a kompetenciaalapú oktatás értékeire. Azoknak a pedagógusoknak a nagyobb része, akik részt vettek ezekben a programokban, helyi szinten is éretté váltak a változások fontosságának elfogadására, így az intézmények pedagógiai programjának élővé tételére és a gyakorlatban való használatára. Akik viszont nem vettek részt ebben a folyamatban, azokra többé-kevésbé jellemző volt az egyik résztvevő által megfogalmazott alábbi mondat: „van pár ember, aki már nagyjából csinált ilyet, az összes többinél se kép, se hang. Nem tudja, honnan tudná. Hiába van egy kerettanterv, egy helyi tanterv, nem boldogulunk vele.”

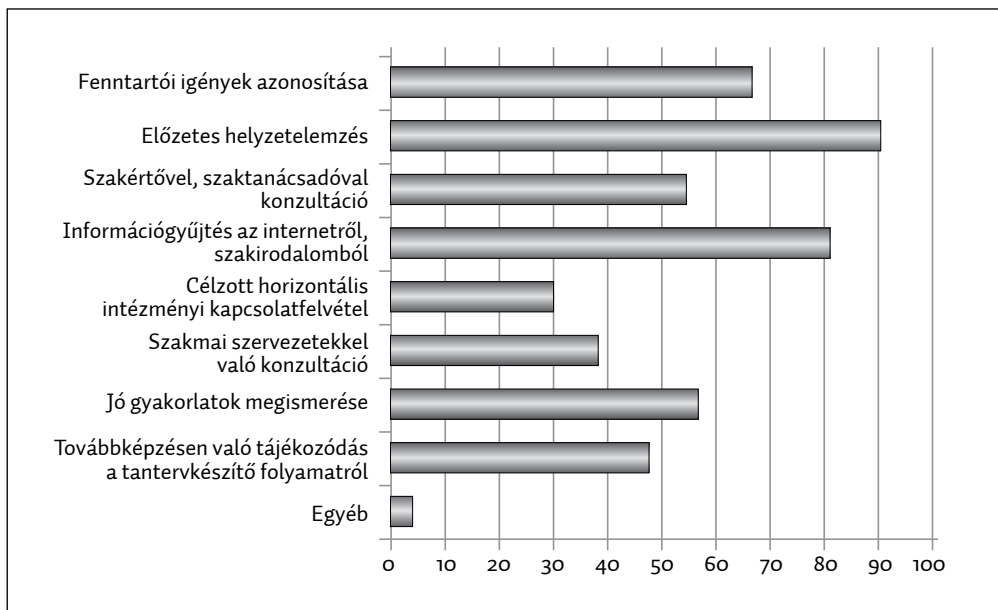
A helyi tantervek megszületését az igazgatók válaszai szerint az esetek 90 százalékában helyzetelemzés előzte meg. Az előforduló válaszok megoszlását a 3. ábra mutatja.

A mélyinterjúk arra is rávilágítottak, hogy a helyi tantervek készítése során a vitát kiváltó kérdések leggyakrabban az órakeretek és az értékelés témáihoz kapcsolódtak.

A helyi tanterv szerepe az iskolában

A kutatás különböző elemei egybehangzóan megerősítették, hogy a helyi tanterv lényegében az összes intézményben hozzáférhető az iskolavezetés és valamennyi pedagógus számára – általában papíralapú és digitális formában egyaránt. Az intézményvezető mindenhol saját nyomtatott példánnyal rendelkezik (100%), amit az irodájában tart. Ahol erre van lehetőség, ott az intézményi belső hálózaton is hozzáférhető a helyi tanterv elektronikus változata (2%). Az iskolai könyvtárak többségében papíralapon olvasható (86%), s ott a pedagógusok, a szülők és a tanulók is megnézhetik. Sok helyen kifüggesztve megtalálhatók a tanári szobá(k)ban és szakmai kabinetekben (45%). Az intézmények többsége esetében (64%) az iskola honlapján is olvasható a helyi tanterv.

3. ÁBRA: A tanterv előkészítésekor szerepet játszó tényezők



Arra a kérdésre, hogy *milyen helyzetekben használják a vezetők, illetve a pedagógusok az iskola helyi tantervét*, az igazgatók szinte 100 százaléka megjelölte azt a válaszlehetőséget, hogy az iskolavezetés előveszi a dokumentumot, *amikor azt módosítani kell* (96%). Nagy arányban említették, hogy használják az éves munkaterv kialakításakor (80%). A válaszadók kétharmada jelölt meg arra utaló alternatívákat, hogy olyan esetekben kerül elő a helyi tanterv, *amikor egy-egy tartalmi kérdést valami miatt újra kell fogalmazni az iskolában*. Azt a lehetőséget azonban, amely a helyi tanterv „napi szinten való használatára” utalt, a 200-as minta igazgatóinak alig több mint egytizede választotta (13%).

A szakértői-szaktanácsadói fókuszcsoportban elhangzott vélemények nagymértékben megerősítették, hogy *a helyi tanterv kevés intézményben számít „élő dokumentumnak”*. Emellett gyakori jelenséggént említették, hogy sokszor hiányzik a tantárgyak közötti koherencia a helyi tantervekben. Jól látszik a dokumentumokban is, hogy a pedagógusok többnyire elkülönült tantárgyakat tanítanak. *A helyi tantervekben nem jelennek meg a tantárgyak közötti horizontális kapcsolódási pontok*.

A mélyinterjúk általános tapasztalatai sem tértek el lényegesen a kérdőíves felmérés és a fókuszcsoportos beszélgetések eredményeitől. Hangsúlyos kivételt csupán néhány innovatív intézmény képezett, ahol az iskola munkáját valóban a mindennapok szintjén befolyásolja az általuk összeállított, és folyamatosan csiszolt helyi tanterv. Az egyik igazgató ezzel kapcsolatban a következőket mondta: *„Számunkra a tanterv kézikönyv. Igazából folyamatosan kering a tantervünk... Nekünk ez egy élő dokumentum. Ha jön hozzánk egy új kolléga, akkor az első az, hogy megkapja a tantervet, ebben benne van húsz év tapasztalata...”*

A folyamatban való aktív és személyes részvétel fontosságát a pedagógus fókuszcsoport tagjai is kiemelték. Saját tapasztalataik alapján rámutattak arra, hogy *akik tevékenyen részt vettek a pedagógiai program és a helyi tanternv elkészítésében, később sokkal erősebb elkötelezettséget mutattak annak követése és alkalmazása iránt, mint a többiek.*

Mindhárom kutatási elem által megerősített általános jellemzőnek tűnt, hogy a helyi tanternvben foglalt célok elérése szempontként alig jelenik meg a pedagógusok értékelésének kritériumai között.

A jó helyi tanternv és a központi tartalmi szabályozás

A kérdőíves vizsgálat szerint az igazgatók nagy többsége mindenekelőtt akkor tekint jónak egy helyi tanternvet, ha az

- figyelembe veszi a helyi sajátosságokat (100 említés);
- sikerrel megvalósítható az iskola tárgyi és személyi feltételei mellett, és nem támaszt irreális elvárásokat (58 említés);
- igazodik a tanulók képességeihez és életkori sajátosságaihoz, differenciált, fejlesztésre és tehetség gondozásra is lehetőséget ad, esélyegyenlőséget biztosít (54 említés);
- megfelel a jogszabályi előírásoknak (50 említés);
- jól szerkesztett, áttekinthető, logikus, felhasználóbarát és érthető (47 említés).

A vezetők emellett fontosnak tartják még, hogy a helyi tanternv elégítse ki az iskolahasználók igényeit (35 említés). Legyen rugalmas, életszerű, működőképes a napi gyakorlat, és ne az íróasztal számára készüljön (32 említés). Konkrét kereteket adjon tömören és szakszerűen (28 említés). Sokszínű módszertani kultúrát vonulasson fel, segítse elő, hogy az ismeretszerzés élmény legyen a diákok számára, és adjon szabadságot a tanárnak (22 említés).

A további, kisebb elemszámmal megjelenő kritériumok közül érdemes még kiemelni a következőket: *elvárásai mérhetőek és összehasonlíthatóak legyenek (11 említés); megvalósítása ellenőrizhető, nyomon követhető, számon kérhető és értékelhető legyen (11 említés); stabil és fenntartható legyen, ne változzon gyakran, hanem hosszú távon tudjon érvényesülni, beépülve a mindennapok gyakorlatába (10 említés).* S végül egy fontos igazgatói megjegyzés: *„Megfontolandó, hogy egy jól felépített és kellő szabadságot biztosító kerettanternv mellett szükség van-e egyáltalán a helyi tanternv elkészítésére és alkalmazására.”*

Az oktatás tartalmi szabályozásának várható központosításával kapcsolatban támogató és elutasító véleményeket egyaránt megfogalmaztak az intézményvezetők. Nézeteik között erős hangsúlyt kapott az a gondolat, hogy az egységes követelményrendszer fontos alapja lehet az intézmények közötti átjárhatóság biztosításának. Ez az igény pedig megkívánja a kerettanternvi rendszer jelenlegi sokszínűségének csökkentését. Ugyanakkor azonban sokan aggódalmuknak adtak hangot a központosító törekvésekkel szemben – féltve a magyar közoktatást attól, hogy a tervezett változások korlátozzák majd az iskolai innovációt, és a helyben hozzáadott pedagógiai érték arányának csökkenését fogják előidézni.

A központosítást támogató érvek legfontosabb típusai a következők voltak:

- A tanítási tartalom határozott központi szabályozására az iskolák közötti átjárhatóság biztosítása érdekében van szükség.
- Az egységesítés...
 - *kényelmes az iskolának*, mert mindent megkap készen, és semmit sem kell kitalálnia;
 - *a költségek szempontjából is hatékonyabb*, mivel nem kell pénzt költeni a szakértőkre;
 - *könnyebbé teszi a pedagógus munkáját*, mert így tudni fogja, hogy honnan indul, és hová kell elérkeznie a tanítás során;
 - javítja a versenyfeltételeket;
 - *kiszámíthatóbb*, és biztonságosabb rendszert teremt;
 - a szülők és a diákok számára is *egyértelművé* teszi, hogy mi az intézményi elvárás.
- Szűkíteni kell az iskolák mozgásterét, mert...
 - a nagyobb szabadság csak káoszhoz vezet, amikor iskolát vált a gyerek;
 - ma túl sok minden között választhat egy intézmény;
 - *nem minden iskola tudja jól felhasználni a szabadságot*;
 - az iskolák nagy részének ugyanaz a célja: általános műveltséget adni, és felkészíteni a felvételire.

Az ellenvéleményt és/vagy kétségeket megfogalmazó érvek legfontosabb típusai a következők voltak:

- A tanítás tartalmát nem szabad központilag egységesíteni, mert...
 - akkor elveszik az iskolák sokszínűsége;
 - csak a pedagógus látja, hogy mire van szüksége a gyerekeknek, s a központi elvárások sokszor *irreálisak*;
 - a konkrét ismeretanyag kiválasztása akkor a leghatékonyabb, ha épít a *gyerekek aktuális érdeklődésére*;
 - saját iskolájukra, osztályukra és a gyerekekre méretezve, leginkább a pedagógusok képesek összeállítani a megfelelő tananyagot;
 - *minden iskolában más a fontos, más a szükséglet és a családi elvárás*;
 - ha az iskola maga dolgozza ki a programját, azt szereti és végre is hajtja.
- Az erős tartalmi központosítás károkat okozhat, mert...
 - kiöli a felelősségérzetet a pedagógusokból,
 - *gátolja az iskolai innovációt*,
 - tönkreteszi az autonóm és tudatos műhelymunkára épülő intézményeket.

E kérdéskörhöz kapcsolódóan a szakértői fókuszcsoportban egyetértés alakult ki abban, hogy az *oktatásirányítás centralizációs törekvései azoknál az intézményeknél találnak pozitív fogadtatásra, amelyek nem vettek részt a megelőző időszak fejlesztési folyamataiban. Őket feltér-*

telezhetően segítik majd a tervezett intézkedések. Ugyanakkor azoknál az intézményeknél, amelyek részt vettek a fejlesztésekben, és eredményeket értek el, a centralizálás visszafejlődéshez is vezethet. A szakértők meglátása szerint az oktatásirányítás centralizációs törekvései és a kerettantervek számának radikális csökkentése azoknak az intézményeknek kedvező, amelyeknél a helyi tanterv nem vált élővé az elmúlt években, hanem inkább csak papíron jelent meg az intézményi dokumentációban.

A központi tartalmi szabályozás és az intézmények helyi tervezési szabadsága közötti munkamegosztásra vonatkozóan – elsősorban a fókuszcsoportos interjúk keretében – hangsúlyosan vetődött fel a tankönyvek szerepe a tanítás tartalmának alakításában. A szakértők határozottan állították, hogy jelenleg kettős hatás érvényesül a tartalmi szabályozásban. Intézményi szinten a vezető általában a NAT, kerettanterv és helyi tanterv hármas szabályozórendszerét képviseli. A pedagógusok tényleges gyakorlati munkáját azonban alapvetően a tankönyvek határozzák meg.

Ezzel kapcsolatban a szakértők hangot adtak annak a véleményüknek, hogy talán tudomásul kellene venni, vannak „tankönyvfüggő” tanárok. Az ő kezükbe olyan tankönyvet kellene adni, amely megfelel a kerettantervnek és a NAT-nak. A pedagógus fókuszcsoportban megfogalmazódott egy fontos gondolat a tankönyveknek a szabályozásban játszott szerepével kapcsolatban, amire érdemes figyelni: „Ha az új kerettantervek is belépnek majd, biztos, hogy nem lesz rá idő, meg mód, hogy tantervelméletet vagy tantervkészítési gyakorlatot mutassunk a kollegáknak. Egyetlen menekülési út van, az a jó tankönyv. A kollegáknak lesz az a munkaeszköze.”

Szinte egyáltalán nem vitáztak az érintettek által megfogalmazott gondolatok abban a kérdésben, hogy mi az, aminek az eldöntését az oktatás helyi megvalósítóira kell bízni. A kutatás mindhárom csatornáján megerősítést kapott az a gondolat, hogy a helyi – intézményi és pedagógiai – szabadság legfontosabb terepe a tanulókkal való foglalkozás formáinak, módszereinek és értékelési módjainak a megválasztása. A válaszokban azonban sajnos elmosódott, hogy a megkérdezett igazgatók szerint kit illet ez a szabadság: a nevelőtestületet vagy az egyes pedagógusokat –, illetve melyik kört milyen mértékben.

A jó kerettanterv

E témakörben sokan a tananyagtartalom csökkentésével és/vagy az óraszámemeléssel kapcsolatban nyilvánítottak véleményt. Nagy arányban tartanak fontosnak, hogy az új kerettantervekben komolyabb szerepet kapjon a gyakorlati jellegű ismeretek és készségek fejlesztése. Többen kifejezték azon igényüket, hogy jelenjenek meg az oktatási rendszerben a jól használható bemeneti mérések, amelyek lehetővé teszik a hozzáadott pedagógiai érték meghatározását. S végül hangsúlyosan jelent meg az elvárások között, hogy az új szabályozás az oktatás minden részterületén adjon nagyobb teret a digitális technológia iskola felhasználásának.

Többen fogalmaztak meg olyan gondolatokat, amelyek a kerettantervi szint „felpuhítását” célozták. Egyrészt azt javasolva, hogy „modulrendszerben összerakható kerettantervek” készül-

jenek, amelyekből az iskolák saját elképzeléseik szerint építkezhetnek – bizonyos elemeket választva, másokat pedig figyelmen kívül hagyva. Erre a megoldásra tekintették jó példának a szakértői fókuszcsoportban a kompetenciafejlesztő programok *kapcsos könyveit*, amelyekben nagyon sok jó ötlet található, de teljes körű megvalósításuk nem kötelező. A válaszadók egy másik csoportja *választhatónak* szeretné látni a kerettanterveket azon iskolák számára, amelyek nem tudnak, vagy nem akarnak önálló tervező munkát végezni. Voltak olyanok is – az innovatív iskolák körében – akik azt az igényt fogalmazták meg, hogy *jó lenne, ha bevált helyi tanterveiket minden változás ellenére tovább használhatnák* –, s ennek érdekében készek rá, hogy azokat valamilyen hivatalos eljárás keretében akkreditáltassák.

Mások viszont, épp ellenkezőleg, azt várják az új kerettantervektől, hogy azok *komplett csomagokként* jelenjenek meg, és legyen részük minden olyan tartalmi elem – a tankönyvektől a tudásmérés teljes eszköztáráig, amelyekre a sikeres megvalósításhoz szükség lehet. A pedagógusokból álló fókuszcsoportban a legnagyobb hangsúlyt az átjárhatóság és a követelmények kérdése kapta a leendő kerettantervekkel kapcsolatban. A résztvevők hangsúlyozták, hogy *egzakt és összehangolt bemeneti és kimeneti szabályozásra* van szükség. Egyebek között azért, hogy a pedagógus tájékoztatni tudja a szülőt arról, hogy gyermeke – teljesítménye és hozzáállása alapján –, mely oktatási intézményben tud sikeresen továbbhaladni.

A kérdőíves vizsgálat keretében ahhoz kapcsolódóan is születtek gondolatok, hogy az igazgatók milyen módon szakaszolnák a kerettanterveket – a tartalom és a követelmények szempontjából. A *válaszolók 56 százaléka a tanévnyi ciklusokat tekintette megfelelőnek*. A jelenlegi, kétéves fejlődési szakaszokra bontott kerettantervi struktúrát 35 százalék tartaná meg.

A vezetői válaszok alapján általánosnak mondható, hogy *a tantestületek többsége nem volt felkészülve/felkészítve a tantervkészítői feladatra*. A maguk erejéből, a maguk tapasztalatai által birkóztak meg a feladattal. Igényt tartottak volna rá, illetve szívesen fogadtak volna szakmai segítséget, de az – elsősorban az anyagi források hiánya miatt – nem volt számukra elérhető.

A helyi tantervkészítés és e munka támogatása

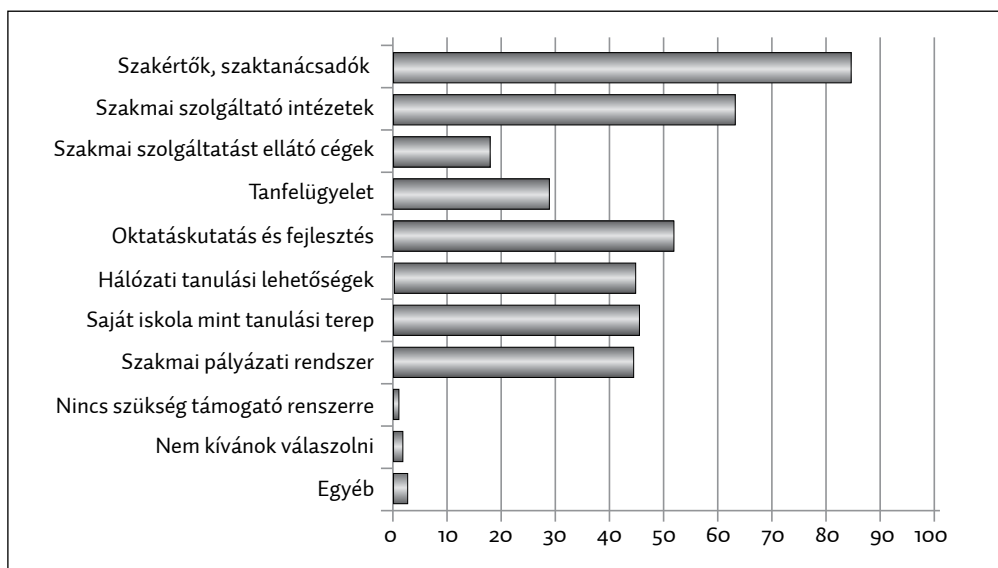
A helyi tantervkészítő munka jó minőségben való elvégzéséhez szükséges tudást jellemezve, a megkérdezettek válaszaiban a legfontosabb elemekként a következőket lehetett azonosítani: *szakmai tudás, dokumentumelemző képesség, adatkezelési ismeretek, kommunikatív készség, rendszerező és irányító képesség, kreativitás, elszántság, sok-sok éves tapasztalat, a másokkal való együttműködés képessége, a szakmai lehetőségek kiaknázásának képessége, valamint az informatikai ismeretek*.

A jó minőségű helyi tantervek készítéséhez, illetve a napi tanítási-tanulási folyamat segítéséhez szükséges támogató rendszer összetevőivel kapcsolatosan a kérdőíves vizsgálat keretében a vezetők a legmagasabb arányban a *szakértők és szaktanácsadók* szerepét látták szükségesnek, 80 százalék fölötti említési aránnyal. Fontossági sorrendben ezt követte

a szakmai szolgáltató intézetek hatékony működése, az oktatáskutatás és -fejlesztés, a hálózati tanulási lehetőségek biztosítása, a saját iskola mint tanulási terep megerősítése.

A tervek szerint újra szerveződő (szak)felügyeleti rendszer kialakítását a válaszadók közel 30 százaléka tartotta fontosnak, míg a szakmai szolgáltatást ellátó cégektől a vezetőknek kevesebb, mint 20 százaléka várna segítséget ebben a témában.

4. ÁBRA: A válaszadók véleménye a szakmai támogató rendszer szükséges elemeiről



A mélyinterjú keretében megfogalmazódó gondolatok legnagyobb hányada szintén valamilyen *külső, személyes segítség fontosságát hangsúlyozta*. Az említések gyakorisági sorrendjében a második helyen a *képzések/továbbképzések* álltak. A megkérdezettek egyharmada az *online segítség* lehetőségét is említette. Többen hangsúlyozták az *egymástól tanulás* fontosságát, s néhányan megemlítették a *felügyelet*, illetve *ellenőrzés* szerepét is.

A személyes támogatás témaköréhez, érthető módon a szakértői fókuszcsoporthoz kapcsolódott a legtöbb gondolat és javaslat. Ők – az intézményvezetőkkel összhangban – a *személyes kapcsolatok meghatározó* voltát, valamint a szakmai felkészültség és hitelesség fontosságát hangsúlyozták. Fontos gondolatként fogalmazták meg, hogy szét kellene választani egymástól a szakértő és szaktanácsadó feladatkörét. Szakmailag indokolt lenne, hogy váljon világossá: a *szakértő szerepe az ellenőrzéshez kötődik*, míg a *szaktanácsadó az iskolai folyamatokat segíti*.

Egyetértettek ugyanakkor abban, hogy ma még nincs kialakult kultúrája és közös nyelve, illetve értékrendje ez utóbbi szerepkörnek. Amit a hozzászólók a legfontosabb feladatuknak tekintettek, az a *rendszerismeret és az összefüggések képviselése* volt. Úgy vélték, ebben ma még nem elég erősek a pedagógusok, sőt, megemlítették, hogy sokan talán még a saját tantárgyukon belüli rendszert sem látják tisztán.

Néhány további vélemény

A fentieknél kisebb arányban, de számos további értékes, illetve megfontolásra érdemes gondolat is megjelent az intézményvezetői vélemények között.

A döntéshozatal és a bevezetés módjához kapcsolódóan:

- Az oktatás nemzeti ügy. Ezért fontos lenne, hogy a hosszú távú reformok és a tartalmi szabályozás alapja *konszenzusos döntés* legyen.
- Ha felülről vezérelve, kisszámú közreműködő által, *formális kötelelességteljesítésből készül el az új intézményi pedagógiai program*, semmilyen hatással nem lesz a mindennapi munkára, nem fogja befolyásolni azt.

A tartalmi szabályozás szintjeihez kapcsolódóan:

- Fontos lenne a szabályozó rendszer különböző szintjeinek összehangolása – a *Nemzeti alaptanterv, a kerettantervek és a tankönyvek* egymásnak való szorosabb megfeleltetése.
- Világossá kellene tenni mindenki számára az iskolatípusonként elvárható *kimeneti tudás- és képességszinteket*. Ma az általános iskola arra törekszik, hogy megfeleljen a – pontosan meg nem határozott – középiskolai elvárásoknak. A középiskola pedig az érettségi követelményeit határozza meg kimeneti elvárásként – amelyek így fontosabb szabályozók, mint a tantervek. A *kerettantervi és érettségi követelményeket ezért egymással szoros összhangban kell kialakítani*.

A tantervi fejlesztésekhez kapcsolódóan:

- Fontos lenne, hogy az új tantervi szabályozás dokumentumainak elkészítésekor *vegyék figyelembe a gyakorló pedagógusok véleményét*.
- A tanterveket két részre kellene bontani: az egyik része irodalmi igényel megírt *ismeretterjesztő könyv- és CD-sorozat* formájában jelenhetne meg, ez rögzítené a társadalom közös tudáskincsét. A másik *digitális képességfejlesztő gyakorlatrendszer* lehetne, ezen alapulhatnak az éves kompetenciamérések, ezeket pedig internetes formában kellene megvalósítani a visszaélések elkerülésére érdekében.
- Jó lenne valamilyen *könnyen érthető szakirodalom* is – ami a gyakorló pedagógusoknak készül a tantervek témakörében.

A közoktatás működéséhez kapcsolódóan:

- Sok térségben hasznos lenne az *iskolaotthonos nevelés-oktatás*, de ennek biztosítani kellene a tárgyi-személyi feltételeit.
- Növelni kellene az oktatás és képzés *gyakorlatorientáltságát* – a közoktatás intézményeiben és a pedagógusképzésben egyaránt.
- Az oktatási rendszer működéséből *hiányzik a stabilitás*.
- Jó lenne, ha a kormányzat *elegendő időt biztosítana a tantervek elkészítéséhez*.
- Jó lenne, ha *lenne idő a fejlesztések beépüléséhez*, ha a kormányzat biztosítana legalább 8-10 évnyi *szakmai nyugalmat* ehhez a folyamathoz.

Az innováció témaköréhez kapcsolódóan:

- Gyakori jelenség, hogy amikor egy külső forrásból megvalósuló fejlesztés elindul, az elején van hozzá minden: „pénz, paripa, fegyver”. Majd mindez kivonul mögüle, és az innováció már a fenntarthatóság elvárt ideje alatt elhal.
- Az innovációs folyamat 2000 óta van jelen a magyar közoktatásban – de csak azokban az iskolákban, amelyek az idők során *tanulószervezetté váltak*, vagyis ahol a tantestület tagjai folyamatosan fejlesztik tudásukat.
- Igazi innovációt csak teljes nevelőtestülettel lehet végrehajtani, ugyanakkor az egyes innovatív pedagógusok kezdeményezőképesége és kitartása elengedhetetlen feltétel. De nagyon fontos, hogy ki áll az intézmény élén. A vezető kezdeményező, támogató szerepe meghatározó a fejlesztésben.
- A vezető felkészítése nagyon fontos, mert utána ő már ki tudja választani azokat a „stratégiai munkatársakat”, akik gondoskodnak arról, hogy ne csak néhány ember dolga legyen az innováció, hanem elterjedjen az egész tantestületben.
- Ma óriási szakadék van azok között az intézmények között, amelyek részt vettek az EU-s pályázatokon, illetve azok között, amelyek nem. A központi kezdeményezésekre mindenekelőtt ott van szükség, ahol nem volt még fejlesztés.

Tudomásul kell venni, hogy nincsenek meg minden intézményben az innováció feltételei. A pedagógus az előzetes tudása alapján vagy meg tud tenni valamit, vagy nem. Mondhatunk akármit, ha nincs hozzá előzetes tudása, nem érti, mit várnak el tőle.

A meglévő értékek megőrzéséhez kapcsolódóan:

- Jó lenne, ha a változások következtében nem vesznének el azok az értékek, amelyeket a magyar oktatási rendszer az elmúlt húsz év során elért.
- Fontos lenne, hogy megmaradjanak az innovatív iskolák, és az új körülmények között is tovább tudjanak fejlődni.

TANULSÁGOK

A pedagógia, lényegéből fakadóan innovatív tevékenység. Hiszen minden gyerek, minden család, minden konkrét környezet, sőt ugyanazon körülmények mellett minden új időszak más és más konkrét feladatok elé állítja a pedagógust. Az iskolák és a pedagógusok innovációs kapacitásának növelése ezért a szakma, a társadalom és közvetve a gazdaság alapvető érdeke is. A tervezett beavatkozásoknak ezért akkor van esélyük valódi hatás elérésére, ha úgy tudnak világos és széles szakmai körben elfogadható változási irányt szabni, hogy közben elősegítik az intézmények innovációs potenciáljának az erősödését is.

Magyarországon a bemeneti (tantervi) és a kimeneti (vizsga típusú) szabályozók egyszerre alakítják a közoktatás tartalmát. Ezek mellett azonban fontos hatást gyakorolnak a mindennapokban az oktatás tartalmára bizonyos vélelmezett elvárások, és különféle „rejtett tantervek” is. Ugyanakkor – bár ma már stabilan jelen vannak a rendszerben – egyelőre nem nagyon hatnak a tartalomra azok a ciklikusan visszatérő nagy mérések (országos

kompetenciamérések, PISA stb.), amelyek standardizált elvárásaival pedig indokolt lenne összhangba hozni a tantervi szabályozás eszköztárát.

Az alacsonyabb oktatási fokról a magasabbra való átlépés (a belépés) tudás- és képességkritériumai nem kellően definiáltak. Ezek ugyan nem hivatalos kimeneti szabályozók, de úgy hatnak a tanítás tartalmára és a tanórai folyamatokra, mintha azok lennének. Mivel azonban nem nyilvánosak, és nincsenek pontosan megfogalmazva, a pedagógusok vélelmzései alapján befolyásolják az oktatást. Az alsó tagozaton tanítók gyakran megpróbálnak megfelelni a felső tagozat ki nem mondott elvárásainak, a felsőben tanítók a középiskolai elvárásoknak, a középiskolák pedig a felsőoktatás vélt szempontjainak – miközben általános jelenségnek tűnik, hogy az oktatás magasabb szintjei ritkán elégedettek az „alulról” kapott eredménnyel.

Fontos lenne ezért nagyon világosan meghatározni a nagyobb iskolai szakaszok közötti váltás pontos kimeneti, illetve belépési elvárásait. A rendszer egészének működésével kapcsolatos reformtörekvéseket figyelembe véve, úgy tűnik, két fontos pontja lenne a kimeneti szabályozásnak: az egyik az *érettségi vizsga*, a másik viszont – abban az esetben, ha a szakképzés átalakítása a tervezett formában valósul meg – egy olyan, ma még nem létező, *alapképességeket hitelesítő záróvizsga*, amit belépési feltételként fogad el a szakképzés. Ha lesz ilyen vizsga, ezt a megfelelő kerettantervekkel összehangoltan szükséges megtervezni. A tehetséggondozás és az értelmiségnevelés szempontjából ugyanilyen fontos egyértelművé és nyilvánossá tenni a nyolc-, hat- és négyosztályos gimnáziumokba való belépés tudás- és képességfeltételeit, amelyek az adott pontokon természetesen nem esnek egybe a megelőző képzési szakasz általánosan elvárt kimeneti teljesítményeivel.

E gondolatkörben érdemes megemlíteni azt a gyakori jelenséget, mely szerint se a bemeneti, se a kimeneti szabályozók nem befolyásolják érdemben az oktatás tartalmát. Szerepkörüket az iskolák egy jelentős részében a *tankönyvek* veszik át. A tankönyvek nagyobb hányada ezt a szerepet ma nem igazi rejtett tantervként tölti be, hiszen a nagy kiadók létrehozták saját kerettanterveiket az elmúlt évek során. De nem csak a tankönyvek hathatnak rejtett tantervként. Így működnek azok a nem innovatív iskolák pedagógusai által, különösen a hátrányos helyzetű régiókban gyakran megfogalmazott, *teljesítménykövetelményeket leszállító megközelítésmódok* is, amelyek szerint bizonyos családi háttérből érkező „gyerekanyaggal” egyszerűen nem hajthatók végre a tantervek.

Mindez felhívja a figyelmet arra, hogy a kerettantervek reformja során nemcsak a tantervi struktúra egyes szintjeire, illetve a kimeneti szabályozókra és a széles körben használt standard mérőeszközökre kell tekintettel lenni, hanem a tankönyvek világára és a különböző típusú rejtett tantervekre is, vagyis elkerülhetetlen a téma *rendszerszintű megközelítése* abban az esetben, ha az új kerettantervi szabályozás valóban sikeres kíván lenni.