

# A nemzeti alaptanterv egy pragmatikus megközelítése

MÁTRAI ZSUZSA

*A magyar pedagógustársadalom ma egyszerre teli várakozással és szorongással. A rendszerváltás óta majd három év telt el, de új oktatási törvény még nem született, és nem sikerült megegyezni a nemzeti alaptanterv koncepciójában sem. A tantervi irányítás területén szinte exlex helyzet alakult ki, a pedagógusok nem tudják, hogy mihez van joguk és mihez nincs, és még a meglévő cselekvési készséget is blokkolja, hogy a nemzeti alaptanterv körül majdhogynem teljes a fogalomzavar. Sokan az egységes központi tanterv újraéledését látják benne. A recentralizáció hívei éppen ezért támogatják: „őrségváltást” várnak tőle. Az alternatív iskolák viszont ugyanezért támadják. Attól tartanak, hogy a remélt tanszabadság helyett az állami tantervi kontroll tér megint vissza. Van azonban olyan, ellenkező előjelű felfogás is, hogy a nemzeti alaptanterv teljes, iskolai szintű decentralizációt jelent. Az állam lemond a tantervi irányításról, egyedül hagyja az iskolákat, és az amúgy is túlterhelt pedagógusok ezentúl még a tanterveket és a tankönyveket is maguk készíthetik.*

A minisztériumi szak- és pártbürokrácia berkeiben elterjedt fogalmi magyarázatok tovább növelik a nemzeti alaptanterv értelmezése körüli bizonytalanságot. Minthogy a gondolat nem tőlük, hanem független oktatási szakértőktől származik, a legkülönbélebb fogalmi improvizációkkal (absztrakt tanterv, mintatanterv) próbálják a nemzeti alaptantervet saját ideológiai elképzeléseikhez illeszteni. Ezek a próbálkozások leginkább az „irányított tanszabadság elvi kompromisszumának” irányába mutatnak.

Van oka tehát a szorongásnak. Nem könnyű ebben a zűrzavarban tisztán látni, hogy mit is jelenthet valójában a nemzeti alaptanterv várható bevezetése. Szabadságot és biztonságot vagy erős állami kontrollt, esetleg anarchiát és hosszan elnyúló bizonytalanságot.

A pedagógusok és iskolák többsége a „tűrni és várni” álláspontjára helyezkedett. Ez sem csökkenti azonban a szorongásukat, miután nemcsak a nemzeti alaptanterv bevezetésével, hanem az annak függvényében készíthető helyi tantervvel is sürgetik és riogatják őket. De nem nagyon értik, hogy mihez kellene igazodniuk addig, amíg a döntés tárgyát képező alaptanterv meg nem születik. Azok az iskola-alapítók és pályázati nyertesek viszont, akiknek már hozzá kellett kezdeni a tantervkészítéshez, főként attól tartanak, hogy a nemzeti alaptanterv majdani elfogadása után feleslegessé válik eddigi munkájuk.

És akkor még nem is beszéltünk a szorongásnak arról a forrásáról, amely szinte az egész hazai pedagógustársadalmat érinti, ha a dolgok valóban úgy alakulnak, hogy a nemzeti alaptanterv erősen megnöveli a helyi tantervkészítési szabadságot és a szabad programválasztás esélyeit. Honnan vegye a pedagógus azt a szakmai biztonságot, amellyel nekiláthat az önálló tantervkészítésnek vagy eligazodhat a programok várható sokféleségében? Hiszen nem tanulhatott sem az egyetemeken, sem a főisko-

lákon tantervtervezési ismereteket, minthogy korábban nem volt rá szükség, és a továbbképzések keretében is csak kevesek vehettek részt ilyenfajta tanfolyamokon.

Joggal vetődik fel a kérdés: Mit lehet tenni ebben a helyzetben?

Oktatáspolitikai döntéseket nehezen lehet egyik napról a másikra hozni, és senkinek sincs módja ezt ma gyorsan kikényszeríteni. Valamit azonban meg lehet tenni: a kérdéskör tárgyalását pragmatikus alapokra helyezni. Mert akár lesz a közeljövőben döntés, akár nem, azt mindenképpen érdemes végiggondolni, hogy mi a különbség az iskolákat érintő következmények tekintetében, ha (netán iskolatípusonként) egy újabb központi tanterv, vagy a keret-jellegű nemzeti alaptantervre épülő helyi tantervek kerülnek bevezetésre, vagy éppenséggel megszűnik mindenfajta szabályozás. Ezt az összehasonlító elemzést próbálom meg elvégezni, még a bizonytalan közeljövőben is megkockáztatható néhány lehetséges tennivaló felvázolásával.

## Kerettanterv és központi tanterv

A nemzeti alaptanterv elvben csak kerettanterv, mégis sokan úgy értelmezik, mint egy újabb központi tantervet. Érdemes ezért a kerettantervet és a központi tantervet azonos műfaji szempontok szerint röviden összevetni. A kerettanterv oldaláról erre a negatív megközelítés látszik a legalkalmasabbnak, minthogy ami – adott szempont szerint – rá nem jellemző, az a központi tantervre éppenséggel igen.

*a/ A tananyag teljessége.* A nemzeti alaptanterv, ha kerettanterv, nem öleli fel a témák teljes körét. Ellentétben a központi tantervvel, amely teljes témafelsorolást tartalmaz. Azt is mondhatjuk, hogy ami nincs benne a kerettantervben, nem biztos, hogy azt egyes iskolákban nem kötelező tanítani, ami viszont hiányzik a központi tantervből, biztos, hogy sehol sem lehet kötelező tananyag.

*b/ A tananyagválasztás szempontja.* Ha a kerettanterv a tananyagnak csak egy részét tartalmazza, joggal merül fel a kérdés, hogy mi a bekerülő tananyag kiválasztásának szempontja. Sokan azt gondolják, hogy a minimum megjelölése. Míg a központi tantervben a teljes témafelsorolás valóban felosztható törzs- és kiegészítő anyagra, és a törzsanyagon belül meghatározható a minimumkövetelmény, addig a kerettantervben ez lehetetlen. Azért, mert minimumkövetelmény csak a teljes tananyag ismeretében fogalmazható meg, és itt ez a feltétel hiányzik. A kerettanterv tananyagválasztásában így nem a minimum, hanem a nemzeti szinten közös tananyag meghatározása az alapvető szempont. Ez azt jelenti, hogy bár a helyi tantervek minimuma iskolánként különböző lehet, bizonyos közösnek tekintett témaköröket mindenütt kötelezően tanítanak. Akár osztatlan általános iskoláról, akár egyetemi gyakorló iskoláról legyen is szó.

*c/ A tananyagválasztás forrásai.* Egy teljes tananyagfelsorolást tartalmazó tantervnek, így a központi tantervnek is alapvető forrása a társadalmi igény, a kulturális örökség, a tudományos háttér és a gyermeklélektani ismeretek. Egy kerettantervnél azonban csak a közös tananyag forrásaira kell figyelemmel lenni. Ezek közül kettő játszik kiemelt szerepet: a nemzetközi standard és a hazai konszenzus. A nemzetközi standard – a mi kulturális hagyományainkat tekintetbe véve európai standard – megállapítása nem társadalmi egyeztetést igénylő feladat. A megfelelő áttekintéssel rendelkező szakértők könnyen elvégezhetik, ha az európai kultúrájú világ legnépszerűbb tankönyveinek témajegyzékeit átnézik, és valóban csak azokat a témákat tekintik standardnak, melyek mindegyikben megtalálhatók. Tantárgyanként vagy műveltségterületenként a listák nem lesznek túl hosszúak. Történelemből pl. biztos, hogy benne lesz a periklészi demokrácia, az ipari forradalom vagy a két világháború, de már nem biztos, hogy a nálunk hagyományosan tanított polgári forradalmak közül mindegyik. A nemzetközi standard itt az „európai alaptanterv” szerepét tölti be, vagyis olyan közös

tananyagét, melyet az európai kultúrájú világ minden országában tanítanak. (Az Európa Tanácsnak bizonyos tantárgyterületeken vannak is ilyen ajánlásai.) Minthogy azonban nemzeti alaptantervről van szó, ez csak az egyik forrás lehet, szükség van még a hazai konszenzusra. Egy olyan témasor kialakítására, amely a magyar társadalmi igényekre és kulturális hagyományokra támaszkodva öleli fel a minden hazai iskolában közös alpműveltségnek számító tananyagot. Ez a lista sem lehet túl hosszú, ha tényleg csak a megegyezés eredményét rögzíti, de összeállítása már tipikusan szakmai, társadalmi és politikai egyeztetést is igénylő feladat.

d/ *A témák sorrendje.* A központi tantervnél megszoktuk, hogy a témák egymásutánisága egyben tanításuk sorrendjét is jelenti, és ez – tekintettel a tananyag teljességére – természetes. Egy kerettantervnél azonban ez lehetetlen, mivel a tananyag csak a helyi tantervekben válik teljessé, és így a témák sorrendje is csak azokban alakítható ki. Egy keretjellegű nemzeti alaptantervben tehát a témák egymásutánisága nem azonos a témák sorrendjével.

e/ *Tantárgyi rendszer.* Ugyanezen okból, míg a központi tantervnek a tantárgyi rendszert is meg kell határozni, egy kerettanterv a témákat csak nagyobb egységenként, műveltségterületenként csoportosítja. Ha ugyanis pusztán a közös témákat, számítja a helyi tantervtervezésre, akkor szükségtelen és e célnak is ellentmondó, ha az iskolai tantervkészítők mozgásterét a tantárgyi rendszer előírásával beszűkíti. Ennek megfelelően éppen a műveltségterületenkénti témacsoportosítással ad lehetőséget a legkülönbözőbb autonóm és integrált tantárgyak, vagy az azokat kombináló tantárgyi rendszer kialakítására a helyi tantervek keretében.

f/ *Az óraszám meghatározása.* Ha a tantárgyi rendszert a központi tanterv meghatározza, az egyes tantárgyak tanítására szánt óraszámot is rögzíteni kell. Ha viszont nyitott, mint a kerettantervben, nincs mihez óraszámot tervezni. Nem is szükséges, hiszen az már a teljes tananyagot magában foglaló helyi tantervek döntéskörébe esik.

g/ *A tananyagtárgyalás szemléletmódja.* És itt jutottunk el az utolsó, de talán a legfontosabb összehasonlító szemponthoz. Nevezetesen ahhoz, hogy egy teljes tananyagot tartalmazó központi tantervet fel kell fűzni valamilyen gondolatmenetre, meg kell határozni a tananyagtárgyalás szemléletmódját. A társadalomtudománynál azt, hogy pl. az evolucionista társadalomszemléletet vagy a kultúrák egyenértékűségének elvét tekintjük-e irányadónak. Egy kerettanterv tervezésekor nincs kényszerítő erő semmilyen „kötelező” szemléletmód érvényesítésére. A szemléletmód meghatározása megint csak a közös tananyagelemeket respektáló, de a teljes tananyagot egyéni módon kialakító helyi tantervek feladata.

Címszavakban idézzük fel az összehasonlító elemzés legfontosabb eredményeit.

#### 1. táblázat

##### *Kerettanterv*

közös tananyag  
(nemzetközi standard – hazai konszenzus)  
nincs sorrend  
műveltségterületek  
nincs óraszám  
nincs szemléletmód

##### *Központi tanterv*

teljes tananyag  
van sorrend  
tantárgyak  
van óraszám  
van szemléletmód

Az összehasonlító elemzésből látható tehát, hogy a központi tanterv és a kerettanterv minden lényeges ponton különbözik egymástól. Két tantervi műfajról van szó, melyek eltérő célok megvalósítására alkalmasak. A központi tanterv a folyamatszabályozás eszköze, és a módszertani szabadság mellett – jó esetben – csak a tan-



könyvválasztási szabadság érvényesítésére ad lehetőséget. A kerettanterv pedig a helyi tananyagválasztás szabadságát is biztosítja azáltal, hogy az európai és hazai kultúrához legszorosabban kötődő témák kötelező tanításán túl minden lényeges kérdés eldöntését, beleértve az érték döntéseket feltételező szemléletmód meghatározását is, a helyi tantervek kompetenciájának tekinti.

Következésképpen az iskolákra nézve – hosszú távon legalábbis – merőben különböző következményekkel jár, ha egy keretjellegű nemzeti alaptanterv vagy egy újabb, az előzőhöz képest nyilván más szemléletű központi tanterv koncepciója kerül elfogadásra. Gyökeresen új helyzetet az elsőként említett koncepció térnyerése jelenthet. Mégpedig azért, mert az iskoláknak is el kell készíteniük helyi tanterveiket.

És itt merül fel az a kérdés, hogy miért nem lehet várni ezzel az oktatáspolitikai döntés meghozataláig. Várni lehet, csak nem érdemes. Legalábbis a helyi tantervkészítésnek azzal a részével, ami az egyes iskolák öndefinícióját, fejlesztési elképzeléseit illeti. Erre mindkét esetben szükség lehet, hiszen az állami tankönyvmonopólium fellazulása miatt egy újabb központi tanterv sem párusulhat ma már a korábbi „egy-tankönyvűséggel”. Ahhoz, hogy egy iskola a metodikája, témahangsúlyai vagy értéktételei szerint különböző tankönyvekből a neki legmegfelelőbbet ki tudja választani, szintén szüksége van fejlesztési elképzeléseinek körvonalazására. Rövid távon tehát az ún. iskolakoncepció elkészítése semmiképpen sem felesleges. Ehhez, a nemzeti alaptanterv koncepcionális egyeztetésével párhuzamosan végezhető iskolai munkához, adunk a továbbiakban néhány szempontot.

## Iskolakoncepció

Megalapozott iskolakoncepció csak olyan hosszabb mérlegelési és egyeztetési folyamatban jöhet létre, melyben valamennyi érdekelt – az iskolafenntartó, az iskola-vezetés, a pedagógusközösség, a szülők, a tanulók és a helyi társadalom képviselői – egyaránt kinyilváníthatja szándékait. Elmondhatják, hogy a meglévő állapothoz képest mit akarnak megtartani és min akarnak változtatni. A döntésselőkészítés során azonban néhány tényezőre mindenképpen érdemes tekintettel lenni.

a) *Település.* E tekintetben elsősorban a település jellege és hagyományai jelenthetnek az iskolakoncepció számára korlátokat, vagy éppen fordítva, megnyíló távlatokat. Nyilván más pedagógiai törekvésekhez nyújt megfelelő háttérrel egy agrár vagy egy ipari jellegű település, vagy egy olyan, amelyik főként turisztikából, üdültetésből él; és megint máshoz egy kistelepülés, egy nagyváros vagy annak vonzáskörzete; ugyanígy egy síkságon, hegyvidéken vagy vízparton elhelyezkedő település. Ebben a vonatkozásban magának a településnek a fejlesztésére vonatkozó tervek ismerete sem elhanyagolható. De a hagyományokra is érdemes odafigyelni, melyek közül a kulturális, ezen belül a történelmi, a vallási, az etnikai és a néprajzi hagyományoknak lehet kiemelkedő szerepe.

b) *Tanulók.* Noha a tanulótársadalom összetétele főként a település jellegéből következik, van itt néhány speciális szempont, mely az iskolakoncepció megalkotásához fontos kiindulópont lehet. Az egyik a tanulók társadalmi és kulturális háttere, mely természetesen egy iskolán belül is különböző, de gyakran adódhatnak benne általános vonások. Más fejlesztési elképzeléseknek van létjogosultsága egy olyan iskolában, ahová zömmel a társadalmi vagy kulturális elithez tartozó szülők gyermekei járnak, és megint másra a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat tömörítő iskolákban. Szintén lényeges a tanulók társadalmi tapasztalata, mely az eddig felsorolt szempontok alapján is igen eltérő lehet. Más problémák iránt érzékenyek azok a tanulók, akiknek a mikrokörnyezete bizonyos védettséget biztosít, és megint mások iránt, akik ezt éppenséggel több területen is nélkülözni kényszerülnek. A tanulók

gondolkodásfejlődési üteme nem kevésbé meghatározó, mely – legalábbis a humani-órákban – szoros összefüggést mutat nálunk még az előző két faktoral. Igencsak befolyásolja tehát az iskolakoncepciót, hogy a saját korosztályához képest mennyi az iskolában a többiek előtt járó, és mennyi az alkalmilag lemaradt tanuló. A tanulók pályairányultságának feltérképezése, mely nyilván nem független a szűkebb társadalmi környezetben fellelhető pályalehetőségektől (továbbtanulás, elhelyezkedés), egy további, napjainkban különös jelentőséggel bíró szempont lehet. Ennek tudatában ugyancsak nagyobb esélye lehet egy reális fejlesztési terv kialakításának.

c) *Szülők*. Bár egyelőre nincs igazi kényszerítő erő a szülők véleményének meghallgatására, ám, ha az iskolák számítanak a támogatásukra, legalább két dolgot tisztán kell látniuk. Az egyik, hogy milyen szülői igények nyilvánulnak meg speciálisan és általában is az iskolával szemben. Ezek érinthetik a tantárgy- vagy tevékenység-preferenciákat, a szervezési kérdéseket, a tanítási stílust vagy éppen a követelményszintet. A másik a szülők részvételi készségének a számításbavétele, mely családonként szintén különböző lehet. Enélkül lehetetlen kideríteni, hogy a különböző fejlesztési elképzelések kialakításában mennyire támaszkodhatnak részvételükre.

d) *Pedagógusok*. A pedagógusok kényszermentes egyetértése nélkül nem lehet megvalósítható iskolakoncepciót készíteni. Ehhez szükség van felkészültségük és érdeklődésük figyelembevételére és pedagógiai nézeteik, általános értékorientációjuk egyeztetésére. A pedagógusok felkészültsége még azonos diploma esetén is különböző, így nem mindegy, hogy a fejlesztési elképzelések mely területein számolnak velük. Ugyanígy, ha érdeklődésüknek nem megfelelő feladatot kapnak, az eredmény sem elégítheti ki a várakozásokat. De talán még ennél is fontosabb, hogy az iskolakoncepció ne csak az iskolavezetés, hanem az egész pedagógusközösség pedagógiai nézeteit és általános értékorientációját is tükrözze. Minthogy ebben jelentős felfogásbeli különbözőségek várhatók, viszonylag hosszú egyeztetési folyamatra kell számítani.

e) *Iskola*. És végül, de nem utolsósorban, az iskolával kapcsolatban is található néhány figyelemre méltó szempont az iskolakoncepció kialakításához: az iskola profilja és hagyományai, adottságai és teherbírása. Nyilvánvalóan döntést igényel, hogy a jövőben megtartsa vagy átalakítsa-e az iskolakoncepció az iskola jelenlegi profilját, és folytassa vagy megszakítsa annak eddigi hagyományait. A döntéselőkészítés során azonban jól fel kell mérni az iskola adottságait és főként teherbírását, vagyis az összes olyan tényezőt, amely egy fejlesztési terv anyagi megalapozását szolgálja.

Röviden összefoglaljuk az iskolakoncepció elkészítéséhez szükséges legalapvetőbb szempontokat.

## 2. táblázat

Település	jelleg, hagyomány, fejlesztési terv
Tanulók	társadalmi és kulturális háttér, társadalmi tapasztalat, gondolkodásfejlődési ütem, pályairányultság
Szülők	igény, részvételi készség
Pedagógusok	felkészültség, érdeklődés, pedagógiai nézet, általános értékorientáció
Iskola	profil, hagyomány, adottság, teherbírás

A felsorolt szempontokból többfajta előkészületi munka következik. Vannak köztük olyanok, melyek csak a meglévő információk leírását jelentik (a település jellege, hagyományai, fejlesztési terve, az iskola profilja, hagyományai, adottságai, teherbírása). Bizonyos szempontok további információszerezést igényelnek. Ezek egy része

tény-, más része vélemény- vagy szándékinformáció. A tényinformációk közül a tanulók társadalmi és kulturális háttéréhez kérdőíves felmérés, gondolkodásfejlődési ütemük és társadalmi tapasztalatuk megismeréséhez diagnosztikai mérés szolgáltathat adatokat. A vélemény- és szándékinformációk – a tanulók pályairányultsága, a szülők igénye és részvételi készsége – beszélgetések útján is megtudhatók. A pedagógusokra vonatkozó szempontok érvényesítéséhez az iskolakoncepció egyes részeihez kapcsolódó munkamegbeszélések és vitafórumok látszanak leginkább megfelelőnek.

A szükséges információk birtokában a vélemények és szándékok egyeztetése után elfogadott iskolakoncepció a helyi tanterv kialakításához vezető folyamatnak.

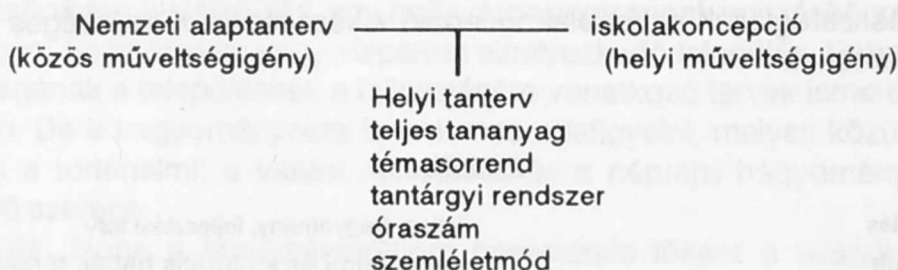
## Helyi tanterv

Hogy érdemes-e belefogni a helyi tanterv elkészítésébe a nemzeti alaptanterv koncepciójának elfogadása előtt, ez attól függ, hogy mekkora az adott pedagógusközösség innovációs készsége. Jár némi kockázattal, hiszen ha a recentralizációs folyamat erősödik, terveik a fakultatív foglalkozások körében nyerhetnek csak teret. Ugyanakkor szakmai szempontból előnyös, ha ezt az időszakot akkumulációs folyamatnak tekintik, és legalább azokat a témákat és megközelítéseket összegyűjtik, amelyek eddig hiányoztak a központi tantervből, de az iskolakoncepció szerint fontosnak tartanak.

Nyilvánvaló azonban, hogy végleges helyi tanterv csak a nemzeti alaptanterv koncepciójáról szóló oktatáspolitikai döntés, illetve az alaptantervi dokumentum elfogadása után születethet. És csak akkor lesz rá szükség, ha az alaptanterv valóban keretjellegű lesz. Ebben az esetben a helyi tantervnek ugyanis két dologra kell tekintettel lennie: az egyik a nemzeti alaptanterv, a másik saját iskolakoncepciója. Műfaját tekintve átveszi a központi tanterv szerepét, persze azzal a lényeges különbséggel, hogy kettős forrásból táplálkozik: a közös és a helyi műveltségigényekből. Ezek alapján alakítja ki a teljes tananyagot, állítja a témákat sorrendbe, dönt a tantárgyi rendszer felépítéséről, meghatározza a tantárgyak óraszámát és azt a szemléletmódot, amely az egyes tantárgyak tanításának vezérfonalát alkotják.

A legfontosabb elemeket tekintve, így foglalható össze ez a folyamat.

3. táblázat



Nem hagyható figyelmen kívül elvben az az eshetőség sem, hogy olyan oktatáspolitikai döntés születik, amely lemond a tantervi irányításról, és a tantervtervezés jogát teljes mértékben az iskolák hatáskörébe utalja. Ez esetben a helyi tanterv ugyancsak a központi tanterv műfaját követi, a kerettantervi szabályozástól eltérően azonban csak a saját iskolakoncepciójából fakadó helyi műveltségigényekre kell tekintettel lennie.

Bármelyik oktatáspolitikai döntésre kerül sor (vö. központi tantervi, alaptantervi szabályozás, iskolai szintű tantervi decentralizáció), egyik sem kötelezheti az iskolákat, hogy a tanítási programokat is maguk írják. Minthogy azonban vannak itt bizonyos félreértések, a tanterv és tanítási program kapcsolatáról külön is érdemes szólni.



## Tanterv és tanítási program

Míg a tanterv – ahogy a neve is mondja – a tanítás globális terve, addig a program ennek az elképzelésnek a megjelenítése. Egyfelől a tantárgyi programokban (téma-terv, tevékenységterv, követelményrendszer), másfelől a taneszközökben (nyomtatott, audiovizuális, manipulatív). A legizgalmasabb kérdés itt kétségtelenül az, hogyan juthatnak az iskolák a helyi tanterveik igényeinek megfelelő tantárgyi programokhoz és taneszközökhöz. E tekintetben három elvi lehetőség kínálkozik. Az első a piac, amely bár bővülő tendenciát mutat, a tantárgyi kínálatot tekintve ma még igen egyetlen. A másik, hogy az iskolák szakértőktől rendelik meg azokat a tantárgyi programokat és taneszközöket, amelyek hiányoznak a piacról. Ez bizonyára drágább megoldás, és csak azok az iskolák tudnak vele élni, melyek fenntartói erre áldoznak, vagy valamilyen alapítványi pályázat nyertesei. Harmadsorban viszont arra is joga van az iskoláknak, hogy önerőből fejlesszék ki a saját tantárgyi programjaikat és taneszközöket. Ez az anyagi erőforrásokon túl elsősorban szakmai felkészültség és vállalkozó kedv függvénye. A fent leírt három lehetőség természetesen kombinálható. Egyes tantárgyak programjait és taneszközöket a piacról szerzik be, másokét megrendelik vagy maguk készítik az iskolák.

Mindebből látható, hogy programkészítéssel csak azoknak az iskoláknak kell számolniuk, amelyek erre önkéntes hajlandóságot mutatnak.

## Lehetséges tennivalók a közeljövőben

Talán a fenti helyzetelemzésből már kiderült, hogy két, egymással párhuzamos cselekvési terv megvalósítására ad módot a tantervi irányításról szóló döntés megszületéséig tartó időszak. Nemzeti szinten célszerű lenne szakértői munkával ellenőrizni, hogy a jelenleg ismert alaptanterv-változatok mennyiben tartalmazzák a nemzetközi (európai) standardot. A hiányokat így pótolni lehetne, és a standardon túli témaköröket pedig a hazai konszenzus hatáskörébe kellene utalni. A továbbiakban már csak ezekről lenne érdemes vitát folytatni a szakmai, a társadalmi és a politikai szervezetek fórumain.

Helyi szinten két feladat látszik a közeljövőben a felesleges munka kockázata nélkül megvalósíthatónak. Az egyik az iskolakoncepció elkészítése, a másik a helyi műveltségigények szerinti témák kiválasztása.

A javasolt munkamegosztás nemcsak a jelenleg tapasztalható cselekvési blokk feloldására alkalmas, de egyben a szakértői és iskolai kompetenciakörök, valamint a társadalmi és politikai érdekérvényesítési törekvések helyét is világossá teszi. És ez, mint minden – végső soron – politikai döntést igénylő területen, a nemzeti alaptanterv koncepcióját illetően is, jelentősen megnövelheti a valódi megegyezés lehetőségét.