

A helyi tantervek szerepe a tömegoktatásban*

Az iskolázás általánossá válása, azaz a tömegoktatás, az iparosítással meginduló modernizációs folyamatokkal hozható összefüggésbe szerte a világon. A társadalomnak a képzett munkaerő iránti egyre növekvő igénye fejeződött és fejeződik ki abban a jelenségben, hogy a XIX. század második felétől az elemi, a XX. század közepétől az alsó, majd az elmúlt három évtizedben a felső középiskola és néhol, például az Egyesült Államokban, már a felsőoktatás is a tömegesedés jeleit mutatja.

Államosítás versus társadalmisítás

Az állam szerepe az iskolázás terjedésében mindenütt meghatározó. Többek között *egyrészt* azért, hogy a törvényhozás útján, a tankötelezettség bevezetésével és idejének növelésével legitimálja vagy gyakran sietteti ezt a folyamatot, másrészt, hogy közvetett vagy közvetlen beavatkozással nagy befolyást gyakorol az oktatás tartalmát szabályozó tantervekre. A tantervi kontroll erősségének mértéke az egyik sarkalatos pontja az iparosodott társadalmak oktatásirányítási mechanizmusának, mely – mint ismeretes – az Atlanti-centrum térségében kétféle alaptípust mutat. Az alulról építkező angolszász társadalmakra a *decentralizált*, a felülről építkező kontinentális társadalmakra a *centralizált oktatásirányítás* a jellemző.

Ennek a gondolatsornak az alapján kétségtelenül logikusnak látszik az a sokak által képviselt feltevés, hogy a helyi tanterv nem más, mint a központi tanterv ellensúlya, és mint ilyen, a decentralizáció–centralizáció összefüggésrendszerében értelmezhető. Más megközelítésben: a hazai oktatáspolitikában azok részesítik előnyben a központi tantervet, akik a centralizáció, illetve recentralizáció hívei, és ennek ellentétéként, azok támogatják a helyi tantervet, akik a decentralizáció hívei. Mindez azt sugallhatja, hogy az iskolaügy és benne a tartalmi szabályozás államosítása csak a centralizált oktatásirányítási rendszerekben alakult ki, és a decentralizált angolszász országokban a helyi tanterv és vele a tanszabadság érvényesül.

Ezzel szemben más tényezők arra mutatnak, hogy a decentralizált oktatásirányítású országokban is megteremtődött a tartalmi szabályozás állami túlsúlya, bár igaz, hogy más módon: Hollandiában és Angliában például az egységes vizsgarendszer bevezetésével, az Egyesült Államokban pedig a szövetségi tantervi kontroll helyett az egyes államok, azon belül az iskolakörzetek adminisztrációja segítségével.

Mindebből számomra az következik, hogy a helyi tanterv gondolatának megjelenése nem köthető pusztán a decentralizációhoz, vagy általánosabban fogalmazva, nem vezethető le az állami kontroll egyik megjelenési formájából sem. Ellenkezőleg. Úgy gondolom, hogy az oktatás modernizációjához korábban szorosan kapcsolódó részleges vagy teljes államosítással szemben a *társadalmisítási*

* Az előadás a kazinearcikai Országos Pedagógiai Tanácskozáson hangzott el, 1994. április 7-én.

törekvések egyik kísérő jelenségéről van szó az oktatás tartalmát illetően. Úgy is mondhatnám, hogy a helyi tanterv egy új korszak kezdetének tüneteként értékelhető a modern oktatási rendszerekben, a civil társadalom csalódottságának kifejeződéséként az állami irányítással szemben, bármely szintű: központi, regionális vagy területi szintű legyen is az.

Joggal vetődik fel a kérdés, miben csalódott a civil társadalom, és miért pont most fejezi ki ezt a csalódását?

Első megközelítésben a válasz az lehet, hogy a civil társadalom az állam által közvetlenül irányított vagy közvetve támogatott tantervi reformok hatékonyságában csalódott. Abban az oktatáspolitikában, amely a munkaerő képzettségének növelésével tartósan összekapcsolódó érdekeket feltételezett az állam és az egyén boldogulása között. Az iparosodott társadalmakban az állam és az egyén ebbéli érdekközössége sokáig valóban fennállt, és erősödni látszott. Az iskolázás terjedésével a munkaerő képzettségének növekedése elősegítette a jóléti állam megerősödését, mely újabb és újabb pénzekkel, újabb és újabb társadalmi rétegeket juttatott magasabb iskolákhoz, és ezzel megnyitotta eddig tömegmértékben nem hasznosított csatornáit a társadalmi érvényesülésnek, az egyéni boldogulásnak.

A középiskola tömegessé válása azonban a 60-as években azt a problémát hozta felszínre a nyugati országokban, hogy hogyan lehet a hatékonyságot az esélyegyenlőség ilyen mértékű biztosításával megtartani. Újabb és újabb pénzeket ölték bele a tantervi reformokba, melyek során korszerűsödött a tanítás anyaga, differenciálódott a tanítás metodikája, egyszerre alkalmazkodva a modernizáció követelményeihez és a képességek, illetve szociokulturális háttér szerint igencsak tarka képet mutató tanulócsoportok tudáselsajátítási lehetőségeihez.

A 70-es évekre azonban világossá vált, hogy az oktatás sikeressége nemcsak technológiai kérdés. Az újabb reformhullám során az egyes államok az oktatásban járatos szakértelmiség segítségével komoly erőfeszítéseket tettek arra, hogy az ekkor már harcosan felszínre kerülő kulturális, etnikai, vallási és más kisebbségi értékkülönbségek mentén az oktatás tartalmát és metodikáját differenciálják, és egyben a képzett munkaerő iránti országos igényeket is kielégítsék.

E törekvéseket a társadalom mindenütt nyílt ellenérzéssel fogadta, és a gazdasági recesszió következtében a 80-as évekre már az erre szánt pénzügyi források is kimerülőben voltak. Az államnak nem volt ereje a tantervi reformok folytatására, ezért hajlott arra, hogy megossa ebbéli jogosítványait, valamint felelősségét a helyi társadalmi igényeket jobban érzékelő gyakorló pedagógusokkal és a szülők, tanulók, munkaadók érdekeit képviselő helyi társadalmi szervezetekkel. Kivételt csak Anglia képez, mely a saját hagyományaival és a térségben végbemenő folyamatokkal ellentétesen, centralizációs törekvésekkel próbált gátat vetni a „minden egész szétesett” érzéselt keltő oktatási rendszer válságának. A térség többi országának oktatási kormányzata azonban már nem irányítani, inkább csak kezelni akarta a természetes úton végbemenni látszó folyamatokat.

Az oktatás tartalmi szabályozásával foglalkozó *pedagógiai szakértők* konstruktívan reagáltak a 80-as években arra a számukra szokatlan helyzetre, hogy a hosszú ideig tartó reformkonjunktúra után az állam már nem, az iskolák és a helyi társadalom még nem tartottak igényt a szolgálataikra. A reformok kudarcait elemezve, egyfelől egy *alaptanterv*, másfelől a *helyi tantervek* szükségességét kezdték emlegetni. Éppen abból a megfontolásból kiindulva, hogy nem a tantervi fejlesztésben magában, hanem az egyoldalúan kívülről jövő tantervi fejlesztésben vélték felfedezni a korábbi sikertelenségek okát. Nem elsősorban a reform tartalmára, hanem a *reform stratégiájára* összpontosítottak, és az „alulról-felülről”

ellentétpárja helyett a „*kívülről-belülről*” jövő tantervfejlesztés egyensúlyát hangsúlyozták. E mögött az a nem titkolt szándék is meghúzódott, hogy egyrészt az újabb kormányzati megrendelések, másrészt az iskolákkal való közvetlen kapcsolatfelvétel révén a szakemberek mégis beavatkozhatnak a tantervfejlesztésbe, szakszerű kidolgozást adhatnak a kívülről és belülről jövő reformszándékoknak, és ezzel megállíthatják a visszarendeződés folyamatát, azt a folyamatot, melyet az eleresztett tantervi kontroll következtében a szabad piaci mechanizmus, főként a tankönyvkiadók közreműködésével, konzervatív irányba fordított.

Nem tartom itt most szükségesnek elemezni témánk szempontjából a 80-as évek nyugati tantervi szakirodalmát, pusztán csak rá akartam mutatni arra a tényre, hogy az alaptanternv, illetve helyi tanterv fogalma nem a túlcentralizált közép-kelet-európai országokból, hanem Nyugatról származik, legalábbis abban az értelemben, ahogy ma használjuk. Mégpedig a pedagógiai szakértők felvetésében részint pozitív válaszként a reformokban csalódott civil társadalom kritikájára, részint szakmai legitimációként arra az organikus folyamatra, mely az ő közreműködésük nélkül amúgy is megindult.

A nyugati „tantervcsináló” szakma reagálása az új helyzetre nem volt hatásos, az oktatási kormányzatok és az iskolák egyaránt megkísérelték hasznosítani az új gondolatokat. A centralizált országok oktatásirányítása a korábbi központi tanterveket *keretjellegű tantervekké* lazítva próbált időt és helyet szorítani a helyi tantervek számára, míg a decentralizált országokban kísérleteket tettek az *országok alaptanternv* kidolgozására.

Tartalmi szempontból azonban korántsem mutattak az egyre sokasodó helyi tantervek olyan tarkaságot, mint az elvárható lett volna. Többségük a korábbi központi vagy ahol az nem volt, az ún. virtuális tantervek anyagához nyúlt vissza, illetve a tankönyvpiac kínálta lehetőségekhez alkalmazkodott. És a tantervfejlesztésben járatos szakma megint csak csalódott. Észlelnie kellett, hogy a helyi tantervi mozgalom kevésbé folytatója a reformgondolatoknak.

Semmi csodálkozónivaló nincs azon, ha most valakinek „*déjà vu*” érzése támadna. Igen, Magyarországon is átéltük a „*csalódások, várakozások és szorongások*” hangulathullámzását a reformkonjunktúra hanyatlása után. A 80-as évek elején kibontakozó oktatásirányítási reform és benne az új tantervfejlesztési stratégia – szándék szerint – itthon is az iskola társadalmasításának irányába mutatott, de a nyugati feltételek, azaz a civil társadalmi szervezetek megléte nélkül. Ezek hiányában az iskola és a gyakorló pedagógus jelent meg a *civil társadalom legfőbb képviselőjeként* az akkori liberális oktatásirányítók és támogatóik tudatában, és az *iskolák tanszabadságának legitimálása*, valamint a *helyi tanterv* jó eszköznek látszott a korábbi erős *állami tantervi kontroll lebontására*.

A tanártársadalom mint e folyamatban a legfőbb szövetséges felértékelődött az akkori oktatáspolitikai-csinálók és -elemzők szemében. És mivel a tantervfejlesztési szakértők egyfelől a nyugati tapasztalatok ismeretében, másfelől a szakszerűség védelmében nem a tantervi kontroll teljes kiiktatásában, inkább az *alaptanternv – helyi tanterv egyensúlyában* vélték megtalálni a fejlesztés irányát, meglehetősen magukra maradtak. Az oktatásirányítás és a tantervfejlesztési szakma már-már teljesen szembe fordult egymással, minthogy az előbbi a tantervi kontroll megszüntetésében, az iskolai szintű helyi tantervvel történő belső tartalmi szabályozásban találta meg a reformcsalódások okozta problémák kezelésének módját.

A *tanártársadalom* egyszerre a *méreg nyelvének* helyzetében találta magát, mivel mindkét erő meg akarta nyerni a támogatását. Az *oktatásirányítás* azzal, hogy a Közzoktatás-fejlesztési Alap lényegében céltámogatást nyújtott a *helyi tantervkészítés ösztönzésére*, melynek pályázatainak az iskolák tömegesen vettek részt, mert

sokuk csak így tudott pénzt szerezni egyre növekedő fenntartási költségeinek finanszírozására is. A produktumok többsége azonban a központi tantervek tananyagstruktúráját élesztette újra, és csak viszonylag kevés mutatott eredeti elképzelést és szakzerű kidolgozottságot. Kétségtelen haszna viszont az volt, hogy a hazai pedagógusok találkozhattak végre a tanszabadság lehetőségével, és belülről is megismerhették az e munkával járó szakmai problémákat, illetve azt a felelősséget, mely ezzel mindig is együtt járt.

A *tantervkészítő szakma* sem maradt kívül e folyamaton, részint az iskolák segítségkérése révén, részint azért, mert ráébredtek, az új helyzetben a tanársadalom legitimálhatja leginkább fejlesztő tevékenységüket. Egy csoportjuk – a rendszerváltás küszöbén – politikai felhatalmazás nélkül hozzálátott az *alaptanterv kidolgozásához*, és az oktatásirányítástól kilobozott minimális anyagi támogatás segítségével létrehozta annak első változatát, melyet a 90-es évek legelején még kettő követett. A politikai legitimitációt a pedagógusok legitimitációja volt hivatva pótolni, akik nagy rendezvényeken és kérdőíveken is kifejtették álláspontjukat a dokumentum tartalmával kapcsolatban. Mindebből követhető volt, hogy a társadalomnak ez a rétege most inkább mellettük, mint a tőlük túlzott erőfeszítéseket követelő liberális oktatáspolitikusok mellett áll, melyet társadalomlélektani megközelítésben úgy is fogalmazhatunk, hogy a „csalódások és várokozások korszaka” után beköszöntött náluk a „szorongások korszaka”. Szorongás a megtapasztalt felelősségtől, a szakmai bizonytalanságtól és a tanítás mellett már nem kívánt munkaterheléstől.

A közelmúltban azonban ezen szereplők mindegyike hirtelen körön kívül találta magát. Kiderült, nem nagy meglepetésre persze, hogy politikai legitimitáció nélkül a szélesebb szakmán belüli kiegyezés mit sem ér, és minthogy a csak formálódó civil társadalmi szervezetek beavatkozása elmaradt, az alaptantervvel, illetve a tartalmi irányítás egészével kapcsolatos kérdések ismét a kormánypolitika belügyévé váltak.

A bizonytalanság azóta csak növekedett. Az egymást keresztező szándékok és folyamatok nemcsak az említett szereplők között, de még az oktatáspolitikai irányítók körén belül is nap mint nap tapasztalhatók. Ugyanakkor az iskolák és a pedagógusok évek óta próbálnak felkészülni arra az egyesek számára vágyott, mások számára fenyegető helyzetre, amikor az alaptanterv elkészültével meg kell fogalmazniuk saját célkitűzéseiket, ki kell dolgozniuk helyi tanterveiket. Eközben rengeteg tapasztalat halmozódott fel, melyet érdemes talán két kulcskérdés mentén részletesebben elemezni.

Kié az iskola?

Ez a kulcskérdés azt a problémát veti fel, hogy kinek az igényeit kell tükröznie a helyi tantervnek, kinek a szabadsága valósul meg a helyi tanterv révén. A 80-as években minden jel arra mutatott, hogy a pedagógusok szabadságjogairól, önkifejezési lehetőségeiről van szó, akik megszabadulva az állami kontrolltól, megvalósíthatják végre saját elképzeléseiket, azt és úgy taníthatnak, ahogyan jónak látják. A meginduló alternatív iskolamozgalom akár a tanterv, akár az iskolastruktúra, akár a tanítási stílus megújítására helyezte a hangsúlyt, ezt a felfogást tükrözte. És noha ezek az iskolák gyakran hivatkoztak az ún. társadalmi igényekre, nem alakult ki szerves kapcsolatuk sem a klientúrával: szülőkkel és tanulókkal, sem a helyi társadalom munkaadói oldalával, amikor iskolakoncepciójukat megfogalmazták. A pedagógiai autonómia jelszava az állami kontrolltól való függetlenedést és nem a civil társadalommal való szövetkezést fejezte ki. A civil társadalom intézmé-

nyesen továbbra is kiszolgáltatott helyzetben maradt, és mivel a pedagógiai autonómia nem hozta meg számára az iskola szolgáltatásjellegének erősödését, nem állt az iskola mellé abban a válságban, amit a rendszerváltás után a pénztelenség és a helyi önkormányzatok sokszor szakszerűtlenül beavatkozó vagy éppen politikai indíttatású magatartása eredményezett. Az iskola és az őt körülvevő civil társadalom szövetségének hiánya nemcsak a pedagógiai autonómia túlzásaiból adódott, hanem főként abból, hogy az éppen formálódó civil társadalmi szervezetek nem jelentettek még akkora erőt, hogy akár a maguk, akár az iskola érdekeit képviselni tudják.

A helyzet máig sem változott e tekintetben jelentősen. Egy tanulsága az elmúlt időszaknak azonban mindenképpen van. Nevezetesen az, hogy *ha az iskola nem erősíti meg szolgáltató jellegét, azaz nem lép tartós szövetségre a munkájában legérdekeltebb féllel: a civil társadalommal, továbbra is teljesen hi lesz szolgáltatva a mindenkori hatalomnak. A helyi tanterv oldaláról ez a szövetség azt jelenti, hogy az abban meglévő koncepció nem a pedagógusok elképzeléseinek tükörképe pusztán, hanem a pedagógusok és a helyi társadalom képviselőinek egyeztetett álláspontja.*

Ezzel a gondolatsorral nem mondom mást, mint hogy *a helyi tanterv* ilyenét felfogása *jó lehetőség az iskola nyugati értelemben vett társadalmisítására*, vagyis egy szerves munkakapcsolatban és érdekközösségben formálódó szövetség létrehozására az iskola és a civil társadalom között. E szövetségben mindkét fél csak nyerhet: a közös érdekek mentén egy egymás megalégedésére szolgáló iskolakoncepciót és egyszersmind kölcsönös támogatást ennek megvalósítására vagy, ha kell, megvédésére a külső beavatkozások ellenében.

A helyi tanterv két jelentése

Az eddig elmondottakból következik a másik kulcskérdés: mit is jelent a helyi tanterv, mert a hazai tapasztalatok alapján legalább kétféle dolgot jelenthet. Egyfelől az iskola *globális tervét* szokták helyi tantervnek nevezni, tartalmazza mindazokat az elemeket, melyek világossá teszik: milyen elvek alapján és hogyan működik az iskola. Az ilyen értelemben vett helyi tantervben megfogalmazódik az iskola profilja, fejlesztési koncepciója, tanórai és tanórán kívüli tevékenysége, tantárgystruktúrája, óraterve.

Ha az iskola nemcsak az iskolafenntartóval, hanem a civil társadalom képviselőivel is egyeztetni kívánja ez irányú elképzeléseit, és én emellett érveltem korábban, akkor lehetővé kell tenni, hogy minden érdekelt fél kinyilváníthassa szándékait, elmondhassa, hogy a meglévő állapothoz képest mit akar megtartani és miben akar változtatni. Néhány tényezőre azonban mindenkinek érdemes tekintettel lenni.

Ilyen például a *település jellege és hagyományai*. Nyilván más pedagógiai törekvésekhez nyújt megfelelő háttérrel egy agrár- vagy egy ipari jellegű település, vagy egy olyan, amely főként turisztikából, üdültetésből él, és megint más az 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 hagyományok tölthetnek be kiemelkedő szerepet.

Egy másik tényező a *tanulótársadalom összetétele*. 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 iskolák esetében. 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 mikro-környezete bizonyos védeltséget biztosít, és megint mások iránt, akik ezt éppenséggel több területen is nélkülözni kényyszerülnek. A *tanulók gondolkodásának fejlődési úteme* nem kevésbé meghatározó, mert az nálunk még – legalábbis a humaniorákban – szoros összefüggést mutat az előző két faktorral. Igencsak befolyásolja tehát az iskola koncepcióját, hogy ott mennyi a saját korosztályához képest a többiek előtt járó, és mennyi az alkalmilag lemaradt tanuló. A *tanulók pályairányultságának* feltérképezése, mely nyilván nem független a szűkebb társadalmi környezetben fellelhető *pályalehetőségeiktől*, egy további, napjainkban különös jelentőségű szempont lehet. Ennek tudatában ugyancsak nagyobb esélye lehet egy reális fejlesztési terv kialakításának.

További tényező, hogy milyen *szülői igények* nyilvánulnak meg általában és speciálisan is az iskolával szemben. Ezek érinthetik a tantárgy- vagy tevékenység-preferenciákat, a szervezési kérdéseket, a tanítási stílust vagy éppen a követelményszinteket. De a *szülők részvételi készségét* is célszerű számításba venni, mely családonként szintén különböző lehet. Enélkül lehetetlen kiszámítani, hogy mely fejlesztési elképzelések vonatkozásában, milyen mértékben támaszkodhat az iskola a segítségükre.

Nem lehet megvalósítható iskolakoncepciót készíteni továbbá akkor sem, ha az nem alapul a *pedagógusok kényszermentes egyetértésén* is. Ehhez szükség van egyfelől felkészültségük és érdeklődésük figyelembevételén, másfelől pedagógiai nézeteik és általános értékorientációjuk egyeztetésére. A pedagógusok felkészültsége még azonos diploma esetén is különböző, ezért 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 pedagógiai nézeteit és általános értékorientációját tükrözze, hanem az egész pedagógusközösségét.*

Es végül, de nem utolsósorban, magával 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 hasonlóképpen, folytassa vagy megszakítsa annak eddigi hagyományait. A döntés-előkészítés során azonban jól fel kell mérni az iskola adottságait és főként teherbírását, vagyis az összes olyan tényezőt, amely egy fejlesztési terv anyagi megalapozását szolgálja.

Eddig azt vettem számba, mi mindenre kell gondolni, ha a helyi tantervet az iskola globális fejlesztési és működési terveként fogjuk fel. Van azonban a helyi tantervnek egy másik jelentése is, ami gyakran keveredik az előbbivel. Ez a *tantárgyi helyi tantervekre* vonatkozik, vagyis az egyes tantárgyakon belül a tanítási időnek arra a felére, melyre a majdani alaptanterv nem tervez kötelezően tanítandó tananyagot. Itt jelentkezik a *pedagógusnak a tanszabadsággal kapcsolatos mozgástere*, vagyis *joga és lehetősége arra, hogy a maga választotta témákat is bekapcsolja tanítási tevékenységébe.*

Ez a lehetőség, vagy sokaknak kényszer, számos problémát és riadalmat okozott az elmúlt időszakban. Az alaptantervi munkálatok elhúzódása bizonytalanná tette az igazodási pontokat, nem lehetett és ma sem lehet tudni, hogy mikor és milyen kötelező tematika figyelembevételével kell elkészülniük a helyi tantárgyi

tanterveknek. A tankönyv- és programpiac növekedésben van ugyan, de egyetlen és kiszámíthatatlan. Egyes tantárgyakhoz és iskolafokokhoz nagy a választék, másokhoz éppen ellenkezőleg. Emellett a helyi tantervtervezésnek nincsenek hagyományai a magyar oktatásügyben, és a tanárképző intézmények is nehezen állnak rá az ezzel kapcsolatos új stúdiumok beindítására.

Az említett problémákon a pedagógustársadalom nem tud egyedül felülkerekedni. Szövetségesekre van szüksége. Ahogy az iskola globális tervének kialakításakor a helyi társadalom lehet a természetes szövetségese, úgy a helyi tantárgyi tervek esetében elsősorban a *pedagógiai szakértőkre* számíthat. Ez a kapcsolat azonban egyelőre alig-alig van intézményesítve. A megoldás az lehetne, ha a *megyei pedagógiai szolgáltató intézetek* megszerveznék *tantervi tanácsadó irodákat*, melyek állandó vagy felkért szakértők közreműködésével, az alkalmi megyei tanfolyamok mellett, az iskolák számára is folyamatos *tantervi tanácsadó szolgáltatásokat* biztosítanának.

Az eddig elmondottakból talán világosan kitűnt, hogy az általam vázolt felfogásban a pedagógustársadalom nemcsak a 80-as években, de ma is a mérleg nyelvének helyzetében van az oktatás tartalmi irányításának szempontjából. Ezt a helyzetet azonban csak akkor tudja saját hasznára fordítani, ha nem marad passzív szereplője a folyamatoknak, hanem kezdeményez és elfogad. Szövetségüket. Az iskola globális tervének megfogalmazásában a helyi társadalom szövetségét, a helyi tantárgyi tervek kialakításában pedig a pedagógiai szakértők szövetségét. Ez esetben az oktatáspolitikai mindenkori irányítóinak is szembe kell majd nézniük azzal a ténnyel, hogy egy demokratikus társadalomban az oktatás nem az aktuális politikai hatalom belügye, hanem minden érdekelt fél közös megegyezésén alapuló társadalmi ügy.