

KÖTÉLHÚZÁS A TANTERVPOLITIKÁBAN, 1989–1994

Az 1994. évi választások eredményeként a demokratikus oktatásügy történetében most lezárul egy időszak. Ebből az alkalomból érdemes felidézni, mi minden történt a tantervpolitikában. Hiszen a nemzeti alaptantervről, a tantervi kérdések eme nevezetessé vált dokumentumáról talán még azok is olvastak és hallottak, akik nem közvetlenül érdekeltek az oktatásban, akik nem pedagógusok, vagy nincsenek iskolás gyerekeik, unokáik.

Az a kérdés, hogyan szabályozhatná a társadalom képviselőiben az állam az iskolai tanítás tartalmát a pedagógiai szempontból autonóm iskolában – a demokratikus változások kezdetétől a szakmai és politikai viták középpontjába került. Konceptiókban, megoldástervezetekben nem volt hiány, de olyan fogalmazványt, amelyben a vitázó felek megegyezhettek volna, nem sikerült létrehozni. Ez elsősorban a vitázó feleken múlt. Így mind a mai napig nem rendelkezünk működőképes szabályozással és az ehhez szükséges mechanizmusok és eszközök sem állnak rendelkezésre. A közoktatási törvény sem oldotta meg a problémát, hiszen a jogi legitimitációt szakmai konszenzus sohasem támogatta. De jogilag is abszurd a helyzet, mert a törvényhozó hatalom a közoktatási törvényben olyan szabályozási rendszert emelt törvényi rangra, amelynek több komponense (így például a nemzeti alaptanterv, a kerettantervek, a vizsgakövetelmények) a parlamenti vita idején még nem létezett. És ma, egy évvel a törvény kihirdetése után sem létezik. A kormány 1994 február közepén hagyta jóvá a nemzeti alaptanterv *Tantervi Alapelvek* című részét, de még hátra van a tantervi követelmények kidolgozása és elfogadása.[†] Nem csoda, hogy a szakmai szervezetek és az ellenzéki pártok szinte kivétel nélkül követelik a közoktatási törvény revízióját és ezen belül a tartalmi szabályozás kérdéskörének újrvitátását.

Az elmúlt öt évben a tartalmi szabályozás *négy különböző elképzelése és módszere* vált ismertté: az egyensúlyszabályozás koncepciója; a vizsgákkal történő szabályozás koncepciója; valamint olyan elképzelések, amelyekben a meghatározó szerepet a tankönyvpiac, illetve a pedagógiai innováció játssza. Valamennyi elképzelés közös

[†] A NAT *Tantervi Alapelvek* megjelent a *Magyar Közlöny* 1994. március 12-i számában. A NAT *Tantervi Követelmények* jelenleg még kimunkálás alatt áll. Az első munkaanyagot 1994 májusában az *OKKER Oktatási Iroda* tette közzé.

célkitűzése a korábbi centralizált tantervi irányítás decentralizálása, a tanítás tartalmával kapcsolatos döntések java részének az iskolák, a tanári testületek kompetenciájába utalása. A négy módszer több közös elemet tartalmaz, ami alapját képezhetné a demokratikus társadalmi feltételeknek megfelelő szabályozási koncepció és eljárás kimunkálásának. Ez azonban egyelőre a jövő ígérete. Annál is inkább, mert a minisztériumi oktatásirányítás 1992 tavaszától más utat választott: fő törekvése a tartalmi szabályozás egészének és részleteinek ellenőrzésére irányult, a decentralizáció irányába tendáló fejlődés megszakítására, visszafordítására gyűjtötte össze erőit. Egy ilyen oktatásügyi forгатókönyv létezését az sem cáfolja, hogy a törvény által kodifikált szabályozási rendszer a szakmai elképzelések egy részét tartalmazza, és ugyanazokat a kifejezéseket használja. E minisztériumi „koncepció” szinte egyetlen racionális, de negatív érvelése szerint az iskoláknak és a tanároknak elégük van a főleges vitákból, az iskolai feladatok megoldásához hathatós segítséget és iránymutatást várnak. Egy percig sem vitás, hogy a tartalmi szabályozás körüli valóban parttalan viták kompromittálták nemcsak a minisztériumot, hanem a szakmai elképzeléseket is, de ez még nem jelentheti egy szakmailag megalapozatlan és kivitelezésben antidemokratikus szabályozás elfogadását. Már csak azért sem, mert az elhúzódó viszály és vita nem lebecsülendő mellékhatásaként tanúi lehetünk az iskolai önállóság fokozatos megerősödésének, a szerveződés eredeti kezdeményei és új szabályozási elképzelések megjelenésének.

1. Az *egyensúlyszabályozás* azon az elven nyugszik, hogy míg az állam a társadalmi műveltség közös alapjait határozza meg, addig az iskolák – a központban tervezhetetlen – a helyi működés feltételeit (az értékeket, a tananyagot, a nevelési programot) nagy szabadságfokkal fogalmazzák meg. A közös műveltség alapjait az *alaptanterv* [core curriculum], az iskolák nevelési-oktatási programjait a *helyi-iskolai tanterv* [school based curriculum] tartalmazza. E kétpólusú szabályozási szisztémában az önmegtartóztató állam és az adaptív periféria (iskolák) alkotnak racionálisan működő rendszert. Pedagógiailag nézve pedig egy olyan, differenciális felfogásmód érvényesül, mely szerint a tanulászervezés teljes logikáját – a célképzéstől a tartalom meghatározásán át a belső iskolai szervezet kialakításáig – a tanulóknak a tanúlással kapcsolatos értékeihez, érdekeihez és érdeklődéseikhez kell igazítani. *Ballér Endre* egy újabb művében áttekinti a magyar tantervelmélet 150 évét, melyben kilenc tantervelméleti paradigmát azonosít.[†] Ezek közül a kilencediket a *kétpólusú tantervelmélet* paradigmájának nevezi, ami nem más, mint az egyensúlyszabályozás tantervelméleti vetülete. A jelen nehézségeinek megértése szempontjából nem elhanyagolható körülmény, hogy a paradigmák közül nyolc jellegzetesen egy-pólusú tantervelmélet, amelyekben az iskolai-pedagógiai történések jogszerűség-

[†] Ballér Endre: Az általános képzés tantervelméleti paradigmái Magyarországon a XIX–XX. században. Akadémiai doktori értekezés, 1993. Kézirat.

nek egyedüli forrása az állam. Az etatista tradíciók számos fonálon kötik a jelent a múlthoz.

Az utóbbi évtizedben az egyensúlyszabályozás különböző modelljei széles körben terjedtek el a fejlett világban. Érthető tehát, hogy a demokratikus átmenet hajnalán nálunk is megjelentek az erre vonatkozó elképzelések. A nyitányt jelentő közlemény a *Köznevelés* 1989. december 8-i számában „Nemzeti alaptanterv készül” címmel jelent meg, de az elméleti előzmények visszanyúlnak a nyolcvanas évek elejére.[†] Ez a koncepció négy komponenst fog át: a nemzeti alaptantervet (NAT), a tankönyvek és programok piacát (TP), az iskolai-helyi tanterveket (HT) és a vizsgakövetelményeket (VK). A koncepció stratégiai eleme: az *iskolai-helyi tanterv*. A szabályozási rendszer komponenseit és azok összefüggéseit az alábbi diagram szemlélteti:

$$\text{NAT} \Rightarrow \text{TP} \Rightarrow \text{HT} \Leftarrow \text{VK}$$

Az egyensúlyszabályozás komponensei közül a legellentmondásosabb karriert – a „tündöklést és bukást” – a Nemzeti Alaptanterv járta be. Hosszú időn át (1989–1992 tavasz), viták sorozatában érlelődött a közös alapműveltség tervezete. Már-már úgy tűnt, hogy a gondos és fáradságos előkészítést siker koronázza, és ezzel lendületet kap az egyensúlyszabályozás egész rendszere, a tankönyvpiactól a vizsgákon át a helyi-iskolai tantervek megszerkesztéséig. 1992 elején az MKM kiadásában megjelenik a *Nemzeti Alaptanterv. A kötelező iskolázás közös alapkövetelményei* című kiadvány, népszerű néven a NAT-3.

A NAT-3 több elemző egybehangzó véleménye szerint, a pedagógusszakma 80%-os konszenzusát élvezte a második székesfehérvári konferencia (1992 március) után. Így nyilatkozott az akkori helyettes államtitkár asszony is, akinek később nagy szerepe volt a koncepció és a dokumentum szétverésében. A NAT-3-ra sokan ma is úgy tekintenek, mint az újrakezdés egyik lehetséges módjára. Ez azonban csak egy alapos kritikai felülvizsgálat után lenne lehetséges, hiszen kétségtelen, hogy a dokumentum némileg redundáns, műveltségelméleti szempontból pedig több kérdés tisztázatlan maradt – így például annak eldöntése, hogyan történjen az alaptantervi redukció.

Ami ez után történik (1992 tavasz – 1994), az nem más, mint az egyensúlyszabályozás koncepciójának kompromittálása a minisztérium részéről, az eredeti alaptantervi műfaj megmáskálása, a demokratikus egyeztetési eljárás szabályának teljes figyelmen kívül hagyásával. Manipulált véleményezés kezdődik a *Köznevelés* hasáb-

[†] Vö. például: Mihály Ottó-Szebenyi Péter-Vajó Péter: Az OPI közoktatásfejlesztési koncepciója. *Pedagógiai Szemle*, 1983. 11. Az írásból főként „A közoktatás továbbfejlesztésének sarkalatos alapelvei az egységesség és a differenciálás egyensúlyának (!) biztosítása” és „A demokratizmus és alternativitás elvének érvényesítése a fejlesztésben” című részekre (i.m. pp. 1008–1009.) hívjuk fel a figyelmet. (*A szövegközi felkiáltójel a szerző tette.*)



jain,[†] a NAT-1–2–3 körül csoportosuló tanárokat és oktatáskutatókat háttérbe szorítják. Az irányítást a minisztérium egyik lelkes főosztályvezetője veszi át. A különböző NAT-változatok egymást érik. Jellemző, hogy szinte valamennyi verzió kiszivárogtatás révén, a hivatalos út megkerülésével válik ismertté. A szakmai viták időnként még fellángolnak (például 1993. január 13-án a Kossuth Klubban),[‡] de a minisztérium által ellenőrzött folyamatokba többé az oktatáskutatók nem szólhatnak bele. Néhány újság (*Magyar Hírlap*, *Népszabadság*) továbbra is hűségesen tudósít az eseményekről, és fórumot ad a kritikának. Ma már ismeretes – bár kevésbé érdekes –, hogy eközben a minisztérium falain belül is parázs vita folyik. Ez az az időszak, amikor a nemzeti alaptanterv a pedagógusok nagy tömege előtt is lejáratódik, és e sajátos karrier csúcán a NAT bekerül a rádió szilveszteri kabaréjába, sőt a *Szomszédok* teleregény egyik epizódjába is.

A minisztérium törvényi koncepciójában (1993 július) a nemzeti alaptanterv két részre oszlik: a tantervi alapelvekre és a tantervi követelményekre. E két rész nemcsak pedagógiai funkciójában, hanem jogilag is eltérő, hiszen az elsőt a kormány, a másodikat a miniszter hagyja jóvá. Az egyensúlyszabályozás két szintje (alaptanterv, helyi tanterv) három szintűvé válik: alaptanterv, kerettanterv, helyi tantervek. Ezzel az *egyensúly felbomlik, és az állami oldal túlsúlyossá válik* (a kerettanterveket is a miniszter hagyja jóvá). A bennfentesek tudni vélik, hogy a nemzeti alaptanterv műfaji megosztása és a három szintű szabályozás valójában kompromisszum eredménye a minisztérium úgynevezett „józan” erői és a szélsőséges visszaközpontosítók között. Bármint legyen, pedagógiai szempontból ez az alaptantervi felfogás egyértelműen központosító, az iskola autonóm törekvéseire fékezően hat. Nem beszélve az elfogadás antidemokratikus módszereiről: a NAT *Tantervi alapelvek* közreadása és jóváhagyása között alig három hét telt el, és az *Országos Köznevelési Tanács*on kívül egyetlen szakmai szervezetet sem kértek fel véleményadásra. (Az OKT is megfogalmazta fenntartásait, de ezt mellőzték.)

2. A szabályozási koncepciók fejlődéstörténetét, kanyargós útját elemezve megállapítható, hogy sajátos pozíció jutott a *tankönyvpiacnak* – pontos nevén: a tankönyvek és pedagógiai programok piacának. Elejétől kezdve világos volt, hogy a centralizált tantervi irányítással együtt fel kell adni egyrészt az állami tankönyvkiadás monopóliumát, másrészt az egytankönyvűség elvét (egy tanterv – egy tankönyv). Rövidesen kiderült, hogy még az alternatív tankönyvek kiadásának a nyolcvanas évek végétől kialakuló gyakorlata sem gátolhatja a tankönyvpiac kialakulását. 1993-as minisztériumi adatok szerint a közoktatásban (a szakoktatást nem számítva) a tankönyvekre jutó állami támogatás 67%-át kapta a *Nemzeti Tankönyvkiadó*,

[†] *Köznevelés*, 1992. június 12. Erre válaszként interjú jelenik meg Szebenyi Péterrel a *Magyar Hírlap* június 29-i számában „Összeesküvés az alaptanterv ellen?” címmel.

[‡] Vö. *Új Pedagógiai Szemle*, 1993. 4. Ez a lapszám részletekben közli az MKM-KÖSZIF akkori „nemzeti alaptantervét”, a Kossuth Klubban megrendezett vita fő referátumait és teljes jegyzőkönyvét. Ugyanebben a számban található a szerző „Kísérlet a nemzeti alaptanterv államosítására” című írása.

24%-át hat nagyobb magánkiadó és a maradék 9%-on több kisebb – gyakran csak egy-egy könyvet gondozó – kiadó osztozott. Vélhetnénk, hogy a tankönyvpiacot nagyfokú verseny és élénkség jellemzi. Ez azonban csalóka látszat, mivel a tankönyveknek csak a kisebb része új vagy átdolgozott (14 illetve 5%). A többi tankönyv raktárról vagy utánnyomás révén kerül az iskolákba (50 illetve 31%).[†]

Az egyensúlyszabályozás rendszerében (vö. ábra) a tankönyvpiac fontos közvetítő funkciót kapott volna. Az eredeti elképzelés szerint a nemzeti alaptantervben lefektetett közös műveltség tartalmát a tankönyvpiac szereplői fogalmazzák meg az iskolafenntartók értékfelfogásának szellemében, és a tanári testületek pedagógiai-módszertani választásának megfelelően. A tankönyvek és programok piaca tehát a közös alapműveltség plurális megjelenési formájának a lehetőségét, köznap ki fejezéssel a választék bőségét jeleníti meg. A tanári testületek a helyi-iskolai tanterv összeállításakor erre a piaci kínálatra támaszkodhattak volna, nem zárva ki annak a lehetőségét, hogy kész mintatanterveket vegyenek meg, vagy saját tanterveiket dolgozzák ki. Mindez elszalasztott lehetőség maradt, mivel az alaptanterv nem került nyilvánosságra. Ennek ellenére – szinte a pedagógiai érdekektől függetlenül – kommerciális, piaci erők hatására mégis kiépült a tankönyvpiac. A pedagógiai szempontok helyett az üzleti érdekek váltak meghatározóvá. Ez ugyan eleve nem káros, de pedagógiai szempontból mégis ellenőrizhetetlenné és áttekinthetetlené teheti a helyzetet. A tankönyvpiac balkanizálódásának a jelei jól felismerhetők. A minisztériumot a kialakult helyzet arra ösztönzi, hogy a tankönyvkiadás állami monopóliumát minél tovább fenntartsa, és a tankönyvek jóváhagyását megszigorítsa. A tankönyvpiac jelentőségét aláhúzza az a tény, hogy jelenleg az iskolai tanítás tartalmát – alaptanterv hiányában – szinte kizárólag a tankönyvpiacra kapható könyvek és programok határozzák meg. A tankönyvpiac kezd öntörvényűvé válni, nem illeszkedik a szabályozás rendszerébe. És ez előbb-utóbb gátjává válik a pedagógiai és az üzleti érdekek kívánatos összefonódásának.

3. A tartalmi szabályozás kérdésében kezdettől fogva konzekvens álláspontot foglaltak el azok a pedagógusok és pedagógiai kutatók, akik azt állították, hogy a tantervi szabályozás területén egyáltalán nincs szükség központi szabályozásra. Felfogásuk szerint a pedagógiai programok és tantervek (curriculumok) kínálata, még általánosabban a *pedagógiai innováció* hivatott szabályozni az iskolák tartalmi munkáját. Közismert, hogy hazánkban az állami oktatás monopóliuma elleni első kihívás az *alternatív kísérleti iskolákhoz* fűződik. A hetvenes és a nyolcvanas években, igen eltérő teoretikus alapon, Szentlőrincről a Pécsi Nevelési Központon át Törökbálintig számos alternatív „tűzfészek” keletkezett. Ez a mozgalom mára integrálta a szabad pedagógiákat, és erőteljes hatást gyakorol néhány alapítványi iskolára, de az önkormányzati és egyházi iskolákra is. Ez a szakértői kör eredeti szerzői programok alkotásával és terjesztésével, külföldön már bevált programok importálásával és

[†] Vö. MKM Évkönyv. Budapest, MKM, 1993. pp. 16–19. p.

adaptálásával próbálja beoltani a magyar pedagógusok „porosz” gondolkodását. Az alulról építkező, szerves megújulás programját hirdették, és a tantervi szabályozás minden központi vagy központosított formáját – így az egyensúlyszabályozást is – elutasították.

A magyar pedagógiai innováció első, központi keretből létrehozott, nagyszabásúnak tervezett forrása a *Közoktatásfejlesztési Alap* volt. A KFA első hároméves ciklusában (1989–1991) több mint 1200 pályázatot támogatott jó 320 millió forinttal.[†] Ezt tetézte a Pénzügyminisztérium külön keretéből létrehozott másik innovációs forrás, a *Pedagógus Szakma Megújítása* projekt. A PSZM projekt működésének eddigi másfél évében közel ezer pályázatot; pedagógiai újítások megvalósítását, könyvek és tanítási segédletek megjelenését, továbbképző tanfolyamok szervezését támogatta közel 150 millió forinttal.[‡] A két központi forráson kívül más országos alapok és alapítványok is hozzájárultak a pedagógiai innováció fellendítéséhez (pl. Iskolafejlesztési Alapítvány).

A minisztériumi oktatásirányítás kezdetben eltúrta a pedagógiai innováció-gerjesztést, majd csak a minisztérium centralista fordulata után (1992 tavasz) ismerte fel, hogy a pedagógiai innováció minden formája ellentétes visszaközpontosító szándékaival. Így a KFA forrásait fokozatosan központi célokra irányították át, és nem a minisztériumon múltott, hogy ugyanezt nem sikerült végigvinniük a PSZM projekttel. (A PSZM-nek végül – mint ismeretes – egy „öngyilkos” gazdasági aktus vetett véget.)

Mindezen gátló körülmények dacára – reális számítások szerint – a pedagógiai innováció és a különböző alternatív pedagógiák a *pedagógusok közel negyedét-harmadát* „fertőzték meg”. Ez a *demokratikus változások egyik legnagyobb*, kellően nem méltatott eredménye és sikere, az *autonóm módon működő iskola* legfőbb ígérete.

A pedagógiai innováció hatását kétféleképpen szokták interpretálni. Az egyik magyarázat szerint íme itt a bizonyság: az iskolák jelentős részében él az igény saját iskolai programjaik és tanterveik összeállítására, megalkotására. Még az alternatív programokat is saját igényeikhez illesztik – aminek a pedagógiai ortodoxia képviselői nem mindig örülnek. Ez a magyarázat tehát az egyensúlyszabályozás híveinek szolgál érvként, azt az álláspontot erősíti, hogy e szabályozási modell egyrészt felszabadítja az iskolai-helyi működés mozgásterét, másrészt biztosítja a közös műveltség alapjainak elsajátítását. Más szóval garantálja az iskolarendszer és az iskolák összehangolt és racionális működését. A másik magyarázat szerint azonban éppen azért nincs szükség sem központi sem egyensúlyszabályozásra, mivel a szerves fejlődés amúgy is kikényszeríti – ha lassan és fokozatosan is – az összehangolt működést. Legfeljebb a kezdeti időszakban kívánatos az egyensúlyszabályozás enyhített módozata.

[†] Vö. Báthory Zoltán-Kiss Albertné: *A Közoktatásfejlesztési Alap három éve*. Budapest, MKM, 1991.

[‡] A PSZM Iroda jelentése alapján. Kézirat.

4. Mindezen folyamatok közben viszonylag háttérbe szorult a *vizsgák* kérdése. Pedig a nyolcvanas évek végétől a vizsgákkal történő szabályozás (output szabályozás) gondolata jelentős mértékben foglalkoztatta mind az oktatáspolitikai irányítóit, mind a szakmai közvéleményt. A vizsgákkal történő szabályozást hosszú időn át a liberális oktatáspolitikai egyik jellemzőjének tekintették. Ugyanakkor témánk szempontjából meglehetősen érdekes, hogy az 1991 nyarán közreadott és „liberálisnak” minősített, majd rövidesen elvetett közoktatási törvénytervezet már elfogadta az egyensúlyszabályozás elvét.[†] Valószínű, hogy a vizsgaproblematika és a vizsgák rendszerének kidolgozása az elhúzóó alaptantervi viták miatt került háttérbe. A vizsgákkal kapcsolatos szakmai munka röviden összefoglalható. A pedagógiai értékelés „szegedi” műhelyében (*JATE Pedagógiai Tanszék, Alapműveltségi Vizsgaközpont*) dolgozták ki a nyolcvanas évek közepétől a diagnosztikus értékelés rendszerét. Ebből fejlesztették ki később a tizedik évfolyam végére az alapvizsga tervét. A baj csak az, hogy az alapvizsga törvényileg kijelölt iskolaszervezeti helyénél jelenleg – és feltehetőleg még sokáig – nincs és nem is lesz olyan szakaszhatár, ahol érdemben lehetne állami vizsgát szervezni. A tízosztályos általános iskola egyelőre fikció, a szakmunkásképző iskolákban nem készítenek fel az alapvizsgára, a tizedik évfolyamba járó középiskolások pedig nem érdekeltek ebben a vizsgában. A „budapesti” műhelyben (*Országos Közoktatási Intézet, Értékelési Központ*) – a Baranya megyei előzményeket is figyelembe véve – kidolgozták az érettségi vizsga egy új koncepcióját.[‡] Ebből kiindulva néhány fontos tantárgy körében tanársoportok megfogalmazták az *érettségi vizsgakövetelmények két szintjét* (alap- és emeltszint). Úgyszintén folyamatban van – holland-magyar együttműködés keretében – középiskolai tantárgyi feladatbankok fejlesztése. A feladatbankok az érettségi vizsga standard lebonyolítását fogják elősegíteni. A csupán csordogáló minisztériumi támogatás azonban nem teszi lehetővé a fejlesztések meggyorsítását, a kísérleti kipróbálások elkezdését. Így a vizsgák fejlesztésének területén messze elmaradunk a szakmailag lehetséges színvonalától. A vizsgák szakmai jellegű megvitatását tovább nehezíti, hogy a kormány által elfogadott NAT *Tantervi Alapelvek*ben – teljesen váratlanul és oda nem tartozó módon – kész panelek jelentek meg arról, hogy mely tantárgyak legyenek kötelezők és kötelezően választhatók a tizedik évfolyam végére szánt alapvizsgánál és az érettséginnél. Ez példátlan adminisztratív beavatkozás egy olyan szakmai kérdésbe, amit még nem volt mód érdemben megvitatni. És hozzátehetnénk; számos más, a vizsgákkal összefüggő kérdés vár sürgős megvitatásra.

* * * *

† Vö. Gazsó Ferenc-Halász Gábor-Mihály Ottó: *Törvény és iskola*. Budapest, Iskolafejlesztési Alapítvány, 1992.

‡ Báthory Zoltán: Csönd az érettségi körül. *Új Pedagógiai Szemle*, 1992. 11.

Az elmúlt öt év tantervpolitikájáról összefoglalóan elmondhatjuk, hogy elméleti megfontolások, politikailag aktuális érvek és ellenérvek valamint gyakorlati igények összefonódó, egymásnak gyakran ellentmondó hatásrendszerében alakult. Az egyensúlyszabályozás racionálisnak tűnő rendszere megkérdőjeleződött. E szabályozási szisztéma legfontosabb fogalma az alaptanterv, és maga az alaptantervi tervezés – jórészt a minisztériumi kötérlhúzás miatt, de néhány elméleti kérdés tisztázatlansága miatt is – széles körben kompromittálódott. Kétségessé vált, hogy egyáltalán létezik-e kivezető út ebből a kátyúból. Az alaptanterv tartós hiánya kettős hatást gyakorolt az egyensúlyszabályozás rendszerére. Egyrészt szétzilálta a rendszer komponenseit: a diszfunkcionális működés jeleit észlelhetjük a tankönyvpiac esetében, az elbizonytalanodás jelei mutatkoznak a vizsgarendszernél. Másrészt kiderült – és az elmúlt időszak legfontosabb tanulsága –, hogy *érvényes központi tantervek nélkül is lehet tanítani* az iskolákban. Főleg, ha a dolog úgy alakul ki, hogy az iskolai tanítás és tanulás a pedagógiai innováció és a tankönyvpiac hátszelébe kerül. (Ami persze feltételezi az iskolák autonómia iránti igényének minimális szintjét.) Feltehető továbbá, hogy az iskolák útkeresését nagyban befolyásolják a helyi és a regionális viszonyok: az iskolafenntartók, a civil szféra, a szülők, a spontán piaci hatások. Más szóval azt tapasztaljuk, hogy alaptanterv hiányában a szabályozási rendszer más komponensei – így a pedagógiai innováció, az alternatív iskolák programjai, a tankönyvpiac és a vizsgakövetelmények – veszik át a tantervi szabályozás minden kérdésében a meghatározó szerepet. Elméletileg még alig feldolgozható módon *új működési alternatíva* körvonalai kezdenek kialakulni. Hogy ebben az új alternatívában milyen funkció jut az alaptantervnek, az ma még alig látható. Talán nem járunk messze az igazságtól, ha feltételezzük, hogy az alaptanterv egyrészt deklaratív műfajjá válik (a *Tantervi Alapelvek* megjelenése a nemzeti alaptantervben ezt akár előjelezheti is), másrészt eredeti funkcióját elveszítve feloldódik a helyi-iskolai és a helyi-tanári tantervekben és programokban. A rendszer szabályozását pedig átveszi a tankönyvpiac (ami kedvező esetben kapcsolódási pontot jelent a pedagógiai innováció számára is) és az állami vizsgarendszer.

BÁTHORY ZOLTÁN