

## Iskolafejlesztés és közoktatás-politika

*„Javaslataink azon a meggyőződésen alapulnak, hogy a reformra leginkább ott van szükség, ahol a tanulás történik: az egyes iskolákban, az osztályteremben, a tanárok és tanulók közötti interakciókban. Az üzletemberek világszerte megtanulták: a problémák a legjobban a működés legalsóbb szintjén oldhatók meg. Bár a struktúrák szükségesek, a bürokrácia inkább az előírásokra, a szabályokra koncentrál, mint az eredményekre, megfojtja a kezdeményezést. Ezért az a meggyőződésünk, hogy az iskola irányításának vissza kell térnie a helyi szintre, és ez nem helyettesíthető országos közoktatási szervekkel és országos érvényű díktátumokkal. Az államok feladata, hogy közös követelményeket állítsanak, és biztosítsák a szükséges útmutatást és támogatást az iskolák számára, hogy meg tudjanak felelni e követelményeknek.”*

(Committee for Economic Development, USA)

A mottóként választott idézetben egy meghatározott oktatáspolitikai iránti igény, követelés fogalmazódik meg. Egy olyan igény és követelés, amelyhez hasonlóakkal a magyar oktatásügyi, pedagógiai szakma a nyolcvanas évek elejétől-közepétől fogva gyakran találkozhatott azon írásokban is, amelyeket az Országos Pedagógiai Intézet (OPI), majd az Országos Közoktatási Intézet (OKI) keretében, illetve az Iskolafejlesztési Alapítvány (IFA) bázisán működő iskolafejlesztési műhely munkatársai publikáltak. A fenti idézet pontosan fejezi ki azt a követelést, amely az iskolát központba állító („school centered”, „school based”) fejlesztési stratégia egyik peremfeltételére, a helyi fejlesztések számára konform oktatáspolitikára vonatkozik. Egy olyan oktatáspolitikára, amely – más, itt most nem tárgyalt fontos jellemzői mellett – a politika eszközszerével (döntően és elsősorban a törvényi szabályozás útján) képes átalakítani a magyar közoktatás-irányítás régi és új tradíciókhoz kötődő, erősen centralizált és bürokratikus – a politikai, az adminisztratív (közigazgatási) és a szakmai irányítás, a működtetés és a fejlesztés feladatait differenciálatlan masszaként taszigáló, tologató – struktúráját, mechanizmusait és eszközszerét.

### **Közoktatás-politika és a fejlesztési stratégiák harca**

A hetvenes évek második felére, az évtizedfordulóra az oktatásügy angolszász és angolszász orientációjú szakirodalmá (de az akkori nyugatnémet „kritikai neveléstudomány” is) már javában folytatta harcát a technokrata ihletettséggű „R and D”

fejlesztési stratégiával. A „*Research and Development*”, a „*Kutatás és Fejlesztés*” (K+F) centralizáló, központi tervezést, vezérlést feltételező, illetve involváló paradigmája helyett a fejlesztés decentralizált, a fejlesztés központjába az egyes iskolát állító, a helyi adottságokkal számoló, környezetfüggő innovációs stratégiát ajánlották. Az új fejlesztési stratégiával együttesen az irányítás szakirodalmában a „decentralizáció”, a „dereguralizáció”, a „demokratizálás”, a „részvétel”, a „társadalmasítás” váltak az oktatásügyi és iskolai „kormányzás” központi kérdéseivé. Az oktatásügyi és az iskolai innováció nemcsak mint gyakorlat, mint akció vált népszerűvé, hanem kutatási témaként is egyre nagyobb figyelmet vonzott. Ami a fejlesztési stratégiákat illeti, Magyarországon a nyolcvanas évek közepére – összefüggésben a peremfeltételnek tekinthető gazdasági-politikai változásokkal – sajátos helyzet alakult ki az oktatáspolitikai-irányítási szférában. Némi egyszerűsítéssel azt mondhatnánk, hogy három fejlesztési stratégia „tolult” egymásra.

A hetvenes években nálunk is teret nyert az oktatásügyben – nem előzmények nélkül – a *K+F stratégia*. A hazai viszonyok között a kutatás+fejlesztés stratégiája természetesen egyetlen pólushoz, a centralizált állami forrásokhoz kötődött és – ez volt a sajátos helyzet egyik jellegzetes eleme – magába „ötvözte” az előző időszak *politikai-adminisztratív* fejlesztési paradigmájának sok vonását.

Ez utóbbi az ötvenes évek tipikus stratégiája (az 1960–1963-as reform még e stratégia szülötte), és a következő logikát követi: A politika (a párt) felismeri, megérti a reform szükségességét, majd politikai és adminisztratív döntést hoz a teendőkről, intézkedik a bevezetésről, a tudomány „igazolja” a döntéseket, s végül – természetesen és általában már a bevezetés közben – végrehajtja a szükséges módosításokat. A stratégia egyik karakterisztikus jellemzője, hogy a politikai, az adminisztratív és a szakmai feladatok és lépések valami egészen sajátos elegyet alkotnak, de valamennyi lépés legitimitása magában a politikai döntésben van. Ebben a *politikai-adminisztratív* fejlesztési processzusban jelennek meg a hatvanas években az első iskolakísérletek, amelyek sajátos „szocialista K+F” kísérletek. Mögöttük soha nem a „párt”, a „központi hatalom”, hanem a párt valamilyen – általában marginális vagy marginalizálódó – csoportja, sőt legtöbbször egy-egy személy áll. Jelen van bennük a kikutatjuk+bevezetjük logikája, de ez sokkal inkább az „igazi”, az „autentikus” alternatíva „megtalálásának” igényét, mint valamiféle technokratikus-modernizációs törekvést manifesztál.

A *K+F stratégia* technokrata logikájának (kikutatjuk – kipróbáljuk – bevezetjük – ellenőrizzük – elvégezzük a „finom beállításokat”) térhódítását elsősorban a műszaki-tudományos értelmiség és a politika között létrejött „érdekházasság” tette lehetővé, de egyúttal – nemcsak az oktatásügy esetében – sajátosan el is torzította. A K+F stratégia sok vonatkozásban megőrizte a politikai-adminisztratív fejlesztés jellegzetességeit, a „kikutatjuk” nagyon sok esetben csak az „igazoljuk” fűgefalevele volt. Kétségtelen azonban, hogy az 1978-as reform előkészítésében és „megcsinálásában” már nemcsak a retorika szintjén, de a tényleges folyamatokban is jelen volt a K+F stratégia. (Ami a „fűgefaleveleket” illeti, csak illusztrációként: a gimnáziumokban bevezetésre kerülő fakultációs rendszert úgy kellett „lehetett „kikutatni”, hogy az ezt a célt szolgáló „kísérletek” jelentéseire már senki nem tartott igényt, és az anekdotikus feldolgozás szerint a jelentést hozó igazgatók már hiába keresték az „illetékes” OPI-munkatársat. A fakultáció kérdése egyébként már a „kísérletek” megindulása előtt eldőlt.) Sőt, a nyolcvanas évek elejére – nem kis részben a 78-as reform „bevezetése” során szerzett tapasztalatok alapján – a K+F stratégia egyre gyakrabban egészült ki és módosult az „elterjesztés” (E) követelményével. A K+F+E már jelezte a stratégiát érő támadások egyik fő irányát: a stratégia közömbös a „kliensek”, a „tényleges megvalósítók”, a „bevezetők” iránt.

A K+F fejlesztési stratégia legitimizálódása szoros összefüggésben volt a tervezésben és fejlesztésben általában is megjelenő hatékonyságigénnyel és ennek érdekében megkötött, az ideologikus, közvetlen politikai érdekeket szolgáló törekvések erodálódásával. A stratégiának az oktatásügy területére történő „beszívargását” nagymértékben elősegítette az országos kutatási, illetve kutatás-fejlesztési programoknak az oktatásügy területén történő megjelenése. Az Országos Távlati Tudományos Kutatási Terv 6. sz. főiránya: a Neveléstudomány fejlesztését szolgáló pedagógiai kutatások, illetve és elsősorban az Országos Középtávú Kutatási Fejlesztési Terv Ts-4/1 jelzésű, „Közoktatási kutatások” cím alatt futó programja egyfelől generálisan megnövelte a pedagógiai-oktatásügyi kutatások jelentőségét, másfelől – a forrásokért folyó harctól egyáltalán nem függetlenül – miközben egyre inkább marginalizálta a „klasszikus” pedagógiai kutatásokat, a közoktatásügyet is átította a „korszellemnek megfelelő” fejlesztési stratégia szellemével és természetesen illúziójával. Némi szarkazmussal azt is mondhatnánk, hogy öt-tíz éves lemaradással ugyan, de elkezdjük követni az oktatásügy nemzetközi trendjeit. A „meghonosodás” idején ugyanis a nemzetközi szakirodalom már a stratégia kudarcának okait, a stratégia inadekvátságát elemezte, és egyre határozottabban sürgette a fejlesztésben elkerülhetetlennek tűnő paradigmaváltást.

A nyolcvanas évek elejére a magyar közoktatásügyben is lejárt a nagy, az átfogó, a mindent megmozgató reformok kora. A 78-as tantervi reform tapasztalatai már önmagukban is elég riasztóak voltak ahhoz, hogy más lehetőségek, utak irányába induljon a tágabb és szűkebb értelemben vett szakma. A „nagy ugrás”, a nagy reform okozta csalódások, a gazdasági, politikai és szakmai feltételek feltérképezése a folyamatos fejlesztés elképzelését erősítette. A folyamatos fejlesztés egyre inkább a „hivatalosan” deklarált fejlesztési stratégia rangjára emelkedett. A fejlesztési stratégiában történő „hivatalos” váltás – a hazai viszonyok között mindenképpen – gyorsan és elég határozottan következett be. A stratégia váltás gyorsasága és határozottsága szoros összefüggésben volt az 1985. évi oktatási törvény előkészítésével. A törvény szakmai előkészítésében meghatározó szerepet játszó politikai és szakmai csoport – amely ez esetben és először a pártállami rendszerben a minisztériumban, illetve annak holdudvarában koncentrált – egyik központi törekvése a deregulizáció és az iskolák, pedagógusok szakmai önállóságának biztosítása volt. Az előkészítés során, majd a törvény elfogadását követő időszakban az oktatáspolitikai diskurzus az „önállóság”, a „szakmai autonómia”, a „szakfelügyelet felszámolása”, a „szaktanácsadói rendszer kiépítése” kérdései körül zajlott. Az oktatáspolitikai alapvető törekvése a szakma, a pedagógusok számára úgy fordított le, hogy az nem más, mint az oktatásügyi bürokrácia megzabolozásáért és a pedagógus, az iskola szakmai autonómiájáért folytatott harc. Bár az új helyzet mind a gyakorló pedagógusok, mind pedig az oktatásügyi – főképpen a megyei és helyi szintű – adminisztrációban komoly feszültségeket is okozott, kétségtelen – és itt most csak ezt az összefüggést emelném ki –, a törvény alapvetően új politikai és irányítási feltételek közé helyezte a fejlesztési stratégia körüli vitákat: 1. *ellehetlenítette a politikai-adminisztratív stratégiát*; 2. *megkérdőjelezte, elbizonytalanította a K+F(+E) stratégiába vetett hiteket*; 3. *kihívást jelentett az iskolát központba állító és az iskolára alapozó innovációs fejlesztési stratégiának*.

Az iskolára alapozó fejlesztési stratégia „hivatalossá” válásának, az államilag elfogadott és támogatott eszközként történő elismerésének egyik jele volt a *Közoktatás-fejlesztési Alap (KFA)* – lényegében fokozatos – leválása a „kutatási-fejlesztési” programokról. A KFA nemcsak forrásokat teremtett az iskolai bázisú innovációhoz, hanem a magyar közoktatás történetében – s ennek szimbolikus jelentősége akkor igen nagy volt – *először legitimizálta az iskolák fejlesztési kompetenciáját*.

## A K+F stratégia korlátai

A megrendeljük+kikutatjuk+kipróbáljuk+bevezetjük stratégia jól regisztrálható és ellenőrizhető volta következtében generalizálódott már-már általános fejlesztési stratégiává. Az eredetileg zárt rendszerekre és igen pontosan definiálható input és output paraméterekkel rendelkező technológiai folyamatokra kidolgozott K+F fejlesztési stratégia a társadalmi folyamatokra történő alkalmazása során természetesen némileg átalakult – ennek egyik jele a már említett „elterjesztés” igényének megjelenése a fejlesztés elemeként – és rugalmasabbá vált. Belső logikája, „filozófiája” azonban akkor érvényesül, ha legalábbis jogosan feltételezhető, hogy a fejlesztett „dolog” (termék, rendszer, szervezet) hatékonysági paraméterei, a peremfeltételek (a környezet), illetve a bemeneti és kimeneti tényezők pontosan leírhatók. Abban, hogy e stratégia a társadalmi rendszer és alrendszeri fejlesztésében is tért hódított, az általános technokratikus trendeken kívül, közvetlen szerepet játszottak azok a megközelítések, amelyek a társadalmat vagy annak egy-egy területét is rendszerként elemezték és vizsgálták. A rendszerelméleti megközelítés – különösen kezdetekben – tág kapukat nyitott a K+F stratégia elfogadásához. Ez az összefüggés a magyar oktatásügyi szakirodalomban is nyomon követhető.

Abban, hogy e stratégia nálunk viszonylag könnyen illeszkedett a „tervezgatókodás” valós és illuzórikus rendszerébe, nagy szerepe volt annak a politikának, amely minden területen az „ellenőrzött hatékonyságra” törekedett, és amely a rendszer hatékonyságát csak a lehető legteljesebb kontroll megtartásával együttesen tartotta rendszerspecifikusnak. Különösen erős volt ez az igény az ideológia által leginkább uralt területeken, s talán mindenekelőtt a közoktatásügyben, a pedagógiában. A K+F fejlesztési stratégia az erősen centralizált, egypólusú rendszerben alig-alig lépett túl a politikai-adminisztratív stratégián, de azt „tudományos”, „kutatásokkal megalapozott”, szakszerű formában reprodukálta. A fejlesztés logikája ebben a környezetben legfeljebb ki-kikacsingatott a „nagyreform” tradíciójából, rá-rámosolygott az innovációra, de jogosultságát, éppen a nagyrendszer rendszerbe foglalt és jól ellenőrizhető fejlesztésének igénye támasztotta alá. A K+F logika továbbra is magában hordozta a már megtapasztalt „reform reform hátán” veszélyét, és nem építette be – s ezért nem is készítette elő – az iskola, a pedagógus, a helyi közösségek önkéntes, a helyi feltételek, igények, érdekek kifejeződéséként megvalósuló fejlesztéseket, az ún. organikus innovációt. A K+F egyik alapvető ellentmondása, hogy a központilag vezérelt fejlesztés fenntartja az egyébként szakmailag oly sokat elmarasztalt és joggal kárhoztatott „egységes célok és egységes eszközök” hitét, az egyes intézmények fejlesztését megint egy lineáris, felülről lefelé áramló mozgás jelenti.

A társadalmi folyamatok és így a *nevelési folyamatok* is (történjenek ezek akár szervezetben, intézményben) azonban kibújnak ebből a fejlesztési logikából.

1. Először is: a nevelési-oktatási-képzési folyamatok, az e célból iniciált történések ugyanis – ellentétben a K+F klasszikus területeivel – igen *lágú folyamatok*, amelyek sem „végtermékeiket”, sem input tényezőiket, sem pedig peremfeltételeiket (környezetüket) tekintve nem írhatók le, *nem definiálhatók pontos paraméterekkel*.

2. *Nyílt folyamatok, történések*, amelyeknek a lényegéhez tartozik, hogy bennük (még a látszólag teljesen zárt intézmények esetében is) „külső” hatások pontosan nem meghatározható módon és tömegesen vannak jelen. A „belső” és a „külső” már maga is csak absztrakcióként létezik, a valóságban e tényezők összemosódnak, állandóan cserélődnek és átjátszanak egymásba.

3. E folyamatok, történések nemcsak a teljességüket, hanem minden egyes elemüket tekintve is *teleologikus jellegűek*. Állandóan (folyamatosan, de szakadatlan változásban) eltérő inspirációk és aspirációk, érdekek, törekvések, értékek és akaratok komplex hálózata jelenti magát a folyamatot, a történéseket.

4. Ebben a folyamatban a definiált és deklarált általános célok is csak a célok-törekvések *alternatívákban léteznek* és – amint erről a későbbiekben még részletesebben is lesz szó – a demokratikus társadalmakban szükségszerűen csakis *alternatív módon manifesztálódnak*.

A fentiekből az következik, hogy a pedagógiai folyamatokban a „fejlesztési történet” feladata nem valaminek az előkészítése a „bevezetésre”, a „legyártásra”, hanem magának a folyamatnak a „csinálása”, maga a „történet”, a megvalósítás. Ezzel függ össze, hogy a pedagógiában csak igen korlátozott lehetősége van a klasszikus „klinikai” kísérletnek, ahol a kísérlet után a folyamat mintegy visszaáll az eredeti állapotára. És ezzel függ össze az a sokszor szarkasztikusan emlegetett tény, hogy a „pedagógiában minden kísérlet sikeres”. A pedagógiai „fejlesztési történet” ugyanis mindig „bennragad” a folyamatban, ott marad, és hatása már maga a folyamat.

Természetesen a fentiekkel szemben megfogalmazható az az ellenérv, hogy e folyamatok, történések a termelő, avagy szolgáltató rendszerek, intézmények mintájára szervezhető rendszer(ek)ben, szervezetekben folynak, illetve történnek, s ezért ezek fejlesztésében is jól követhető a K+F stratégia. Most tekintünk el attól, hogy a klasszikus K+F stratégia már ezekről a területekről is kiszorult, illetve igen komoly mutációkon esett át, és vegyük szemügyre ezen érvet is.

Az itt elemzett folyamatok a rendszerek egy sajátos formájában, szervezetekben léteznek. A szervezetek esetében világosan el kell különítenünk a célok és aktivitások két típusát. A célok egyik csoportja a működtetésre, a folyamatokra, a másik csoportja pedig ezek átalakítására, módosítására, fejlesztésére vonatkozik. A két céltételezési forma viszonyát illetően két – történeti összehasonlító elemzésel is jól elkülöníthető – ideáltípusú alaphelyzet írható le:

1. Az egyik alaphelyzetben a fejlesztési, átalakítási időszakok és a stabil, hosszan tartó működési időszakok élesen elhatárolódnak egymástól. A szervezet működik, vagy reformon megy keresztül. Ez az alaphelyzet feltételezi, hogy a szervezet olyan környezetben létezik, ahol a szervezet működését meghatározó tényezők (a peremfeltételek) stabilak, általánosan elfogadottak (vagy „kikezdehetetlenek”), azaz be- vagy megfagyott struktúrák és mechanizmusok között működik. Ebben a helyzetben a változások, az akaratok, iniciatívák és felismerések lassú felhalmozódásának ugrópontján átalakítási kényszerek jelentkeznek. Ennek kifejeződése, a stabil helyzet, és az annak megfelelő működés „megtagadása” a reform.

2. Ez az alaphelyzet azonban lényegileg kiiktatózott a modern (ha úgy tetszik: posztmodern) társadalmak életéből. A folyamatos és gyors változások, a társadalom alrendszereinek komplexebb válásával a közoktatásban is gyorsabban halmozódnak a változtatási kényszerek, kihívások, akaratok. Az alkalmazkodás egyik lehetősége a *stabil működési szakaszok lerövidülése, lerövidítése*. Ez a megoldás azonban a már említett „reform reform hátán” jelenségéhez vezet, és éppen ellenkező hatást vált ki: a *komplex rendszer, a rendszer részét alkotó szervezetek szétzilálódnak*. A központilag indított reformok egymást gyorsan követő le- és felszálló ágait a pedagógusok sajátos libikókaként élék meg, és a hullámok egyre inkább ki is oltják egymást. A destabilizálódó rendszerben halmozódnak az ellenállás jelei mind a pedagógusok, mind pedig a „kliensek”, a tanulók és szülők részéről. Az innovációs stratégia, a „school based” fejlesztés iránti érdeklődésben óriási

szerpe volt az 50-es, illetve a 60-as évek nagy reformjai által szolgáltatott tanulságoknak, nem egy esetben csődöknek.

A másik lehetőség a fejlesztésnek a beépülése magába a működésbe, az innovatív rendszerek, szervezetek kialakulása, kialakítása.

Aligha vitatható, hogy a K+F stratégia és különösen annak modernizált változatai (pl. már a konkrét környezet bizonyos ellenállásával is számoló, az elterjesztést a stratégia részeként kezelő K+F+E) jelentős szerepet játszott, illetve játszottak abban, hogy a modern szervezetekbe beépült a fejlesztésre való beállítottság és kompetencia. Az innovativitásnak a rendszerbe, a szervezetekbe történő beépüléséhez azonban – az oktatási rendszer és az oktatási szervezetek esetében is – nem elégséges a központi irányítás, szervezésű K+F+E fejlesztési stratégia, mert a folyamatos fejlődés diszpozíciójának és kompetenciájának az egyes szervezetekben, az iskolákban is ki kell alakulnia. Ha ez nem jön létre, akkor egyfelől ismételtlen csak a központi iniciáltságú és vezérlésű fejlesztéseknek lesz kiszolgáltatva a rendszer, illetve a szervezetek adaptivitása, másfelől – s ezzel a hatékonyság legfontosabb eleme kerül kiiktatásra – a fejlesztésben megint csak a generalizált célok, értékek, elvárások kapnak szerepet, miközben a helyi környezet elvárásai, zárójelbe kerülve, kielégítetlenek maradnak. A K+F stratégia előnyei és korlátai egyaránt technokratikus jellegében rejlenek. E stratégia ugyanis feltételez egy olyan központot, amely a feltételeket átlátva az általános racionalitás alapján fejleszt, illetve hozza létre a fejlesztéseket, de ez az általános racionalitás valójában nem, illetve csak mint absztrak „jó”, „megfelelő”, „hatékony” létezik a társadalmi s így a nevelési folyamatok esetében. A „racionális” ezért az egyes szervezetek számára könnyen válik „irracionalissá” és ami pragmatikus szempontból lényegesebb, hatékonytalanná vagy éppenséggel romboló jellegűvé. A K+F technokratikus jellege szorosan összefügg azzal a természetével, hogy a pedagógiai problematikát csak vagy lényegében tisztán definiálható szakmai kérdésként értelmezi, és a fejlesztésben nem vagy csak igen elvontan számol a pedagógiai folyamatokban alapvető szerepet játszó, esetleg csak helyi vegyértékű, de a hatékonyság adott kritériumait is meghatározó konkrét célokkal, értékekkel és értékítéletekkel. A „nekünk jó – nekünk rossz” típusú tisztán szakmai kritériumok (amely szakmai kritériumok a valóságban mindig egy meghatározott szakmai álláspontot képviselnek) alapján könnyen szubjektívnek minősíthető, használati, kliensi kritériumok a pedagógiai folyamat lényegéhez tartoznak, kiiktatásuk az ún. szakmai racionalitást magával a hatékonysággal állítja szembe.

A fentiek azonban semmiképpen sem jelentik a K+F típusú fejlesztési stratégia megkérdőjelezését. E stratégia *nélkülözhetetlen* szerepet tölt be az oktatási rendszer és az egyes szervezetek innovációs diszpozíciójának, kompetenciájának alakulásában. Feladata lényegében kettős. Egyfelől biztosítania kell, hogy a rendszerben folyamatosan jelen legyen a szcientista-technokratikus (a tudományra alapozott) fejlesztési programoknak egy bizonyos mennyisége, amelyek újra és újra bevonják a fejlesztésbe a szaktudományos eredményeket és mintegy biztosítják a „fejlődni képesség” szakmai muníciójának újratermelését. A K+F+E másik alapvető feladata, hogy – miközben közvetíti a „táplálkozástudományok” eredményeit – a fejlesztés eredményeivel (konkrét programokkal, megoldásokkal) egyik, stabil és kitüntetett „beszállítója” legyen a „Pedagógiai Megoldások Éttermi Lánc”-nak.

A K+F stratégia fontosságát nem vitatva kell leszögeznünk, hogy az így termelő, a rendszerben fentről lefelé áramló („cserezabatos”) innovációk nem helyettesíthetik a helyi, az iskolára alapozott, „alulról induló”, *organikus típusú innovációt*. Azt az innovációt, amelynek feladata nem valamiféle generális, az

egyetlen helyes megoldás megtalálása (mert ilyen a „lány”, nyitott, céltételező és alternatív folyamatokban nem létezik!), nem is valamiféle mindenütt alkalmazható modell kimunkálása (mert ilyen is csak igen nagy megszorításokkal lehetséges), hanem magának a működési folyamatnak új vagy átalakított módon történő megvalósítása. Ez a fejlesztés nem valaminek a „bevezetése”, „bevitel”, hanem az adott helyzetben és adott helyen a pedagógiai folyamat alternatív megvalósítása a létező értékek, érdekek, törekvések, célok, más szóval hatékonysági elvárások kielégítése érdekében. A fejlesztés valójában a folyamat létmódja. Az organikus innováció ideáltípus formája a belső, az intézmény és közvetlen környezete által inspirált és iniciált önfejlesztés. Az organikus innovációk – maradvá az előbbi analógiánál – azokat a speciális luxusétermeket, „gemütlich” kiskocsmákat, kifőzdéket és kávéházakat jelentik, ahol a „standardizált” ételek is sajátos ízeket kapnak, és ahol mi magunk dönthetünk a „társadalmilag-tudományosan-szakmailag” szükségesnek ítélt, „natosított” kalória- és egyéb szükségleteink kielégítéséről.

### **Pluralizmus, alternatívitás és a helyi érdekű-értékű fejlesztés**

A fentiekben a két fejlesztési stratégiát úgy írtuk le és hasonlítottuk össze, hogy mintegy zárójelbe tettük azokat az általánosabb összefüggéseket és az ún. peremfeltételekre vonatkozó megfontolásokat, amelyek a fejlesztési stratégiák közötti elmozdulás jelensége mögött húzódnak meg. A zárójel teljes és részletes feloldására a jelen esetben nincs módunk, de néhány háttértényezőfőt mindenképpen ki kell emelnünk álláspontunk értelmezését elősegítendő.

A magyar közoktatásügyi és pedagógiai gondolkodás és gyakorlat számára alapvetően új „élményt”, feldolgozandó és megoldandó feladatot jelent az oktatásügy és a pedagógia pluralizálódása és pluralitásának elméleti, gyakorlati következményei. A magyar oktatásügyet és pedagógiai gondolkodást régebbi és újabb hagyományai olyan modernizációs stratégiákhoz és ideológiákhoz kötik, amelyeknek lényegéhez tartozott, hogy a „nemzeti oktatásügy”, a „nemzet nevelését” és – mutatis mutandis – a „szocialista iskolát és pedagógiát” a forszírozott felzárkózás eszközeként, a szükséges hatalmi koncentráció egyik fontos elemeként kezelték. Ebben a helyzetben az oktatásügy igen erős centralizálása létszükséglet, mint ahogy elengedhetetlennek tűnik a pedagógiai ideológia koncentrállása is a feladatokat adekvátan megjelenítő értékek mentén. Bár a centralizálás, illetve az egységsítés nemcsak tartalmában, hanem intenzitásában is igen eltérő fázisokon ment keresztül (ez vonatkozik a fejlődés „szocialista” időszakára is), a modern politikai és oktatásügyi-pedagógiai pluralizmus problémái legfeljebb elméleti fejtegetésekben, illetve látszatokban érintették meg a magyar közoktatásügyet és szakmát. Nem tekinthető véletlennek tehát, hogy a fejlesztési filozófiák is a nagy, átfogó, központilag vezérelt erőfeszítésekhez, a reformokhoz kapcsolódtak, azt igazolták.

A pluralizmus, a másság, a sokféleség elemei természetesen jelen voltak a rendszerben, és a 85-ös törvény kapcsán és eredményeként mint *szakmai szabadságok* legitimitást is nyertek. A pluralizmus azonban – ez alól csak a speciális helyzetű néhány egyházi iskola jelentett némileg kivételt – inkább csak bizonyos mutációkat jelenthetett, a másságok, a változatok szükségszerűen belül maradtak az így vagy úgy definiált (az értelmezésekben egyre tágabb kereteket jelentő) „szocialista” rendszeren. A pluralizmus – az oktatásügyben és a pedagógiában is – azonban csak akkor valóságos, ha az adott rendszer működése feltételezi az egymástól gyökeresen eltérő, sőt egymással ellentétes, elvi-elméleti oldalról egymást kizáró, tagadó alternatívák együttes létezését. Ennek feltételei csak a modern pluralis politikai rendszerekben, a modern polgári demokráciákban teremthetők, teremthő-

nek meg. Az oktatásügy plurálissá válásának feltétele az iskolaalapítás, -fenntartás és irányítás állami monopóliumának felszámolása, a különböző nevelésfilozófiai, értékrendszerek, pedagógiai akaratok egyenértékűsége és a tanszabadság, a „nekem való oktatás-nevelés” megválasztásának szabadsága. Ez az alaphelyzet – politikai és jogi értelemben – Magyarországon az oktatási törvény 90. évi módosításával és a többpárti parlamentáris rendszer megteremtődésével állt elő. Ez a politikai és jogi alaphelyzet teremti meg (folyamatos „igeidő”!) a feltételeket ahhoz, hogy az oktatásügyben és a pedagógiában megtörténjen a sokak által – így általunk is – már a 80-as évek közepétől-végétől sürgetett *paradigmaváltás*.

Témánk – a fejlesztés – szempontjából a *paradigmaváltás lényege* a következőkben foglalható össze.

Ha elfogadjuk – és ez afféle pedagógiai elméleti axióma –, hogy az oktatási-pedagógiai folyamatok értéktételező tevékenységeket, aktivitásokat jelentenek, akkor az is nyilvánvaló, hogy az ezek minőségére, megvalósulására, hatékonyságára vonatkozó ítéletek sem lehetnek mentesek ezen értéktételezésektől. A pedagógiai folyamatokat illetően ezek az ítéletek úgy jönnek létre, hogy a célképzethez képest döntenek arról, hogy a folyamat „jobban” vagy „rosszabbul” valósult-e meg. A „jobban” vagy „rosszabbul” kritériumai mindig az értéktételezés viszonyában jelennek meg. (Triviális példaként: az a céltételező, akinek értékrendszerében a testi-fizikai kultúra legfontosabb eleme a „katonás rend és fegyelem”, teljesen jogosan minősíti „jobban” megvalósultnak az MKM legújabb NAT-javaslatának ama követelményét, amelyben az iskolai kezdőszakasz központi kérdése a rendszer gyakorlatokban megtestesülő követelmények teljesítése.) A pedagógiai rendszer változása, fejlődése a „jobban-rosszabbul” ítéletekre, minősítésekre adatott reflexiós folyamatokban megy végbe, de maga a rendszer nem léphet ki ezen minősítések hálózatából. A rendszer hatékony vagy hatékonytalan működése döntően legitimizációs probléma. Másképpen fogalmazva: a rendszer mozgása, fejlődése elsősorban e legitimizációs processzusoknak megfelelően zajlik, és a *tudomány* értékdualja, az „igaz-hamis” *csak ennek alárendelve kap szerepet*. A szakma, a tudomány, a kutatás természetesen maga is egyik eleme a legitimizációs folyamatnak, de önmagában nincs és nem is lehet legitimizációs „jogositvány”.

A pedagógiai alrendszer, szféra eme jellegzetessége az ilyen vagy olyan *diktatúrákban*, a tekintélyuralmi politikai rendszerekben *mintegy rejtve marad*, mert az egyetlen céltételező és ítélező, minősítő centrum egyfelől eltünteti a legitimizációs problémát (a „jobban” és „rosszabbul” – ugyanúgy, ahogy maga a hatalom – a transzcendens vagy a transzcendenssé transzformált ideák által igazolódik), másfelől a „tudomány” vállalja és rejtje el a hatalom kisajátítására támaszkodó legitimizációt.

A *demokratikus, a hatalom megosztásán alapuló, plurális berendezkedésű társadalmakban* azonban a „jobban” és „rosszabbul” minősítés, ítékezés egy többdimenziójú és többpólusú rendszerben zajlik. Az egymástól eltérő, gyakran szemben is álló pedagógiai értékek és érdekek, az ezzel kapcsolatos filozófiai, illetve akaratok más-más ítéleteket, minősítéseket alkotnak ugyanazon pedagógiai processzusokról, ugyanazon iskoláról. És fordítva: más-más pedagógiát, más-más iskolát és programot ítélnék hatékonynak, a „jobban” manifesztációjának. Egy ilyen minősítési, legitimizációs mező szükségszerűen át kell hogy alakítsa magát a pedagógiai rendszert is. Könnyen belátható, hogy az alapvetően és erőteljesen centralizált rendszert – éppen a reflexiós kényszer következtében – az ilyen plurális ítékezés szétzilálja, és ami még veszélyesebb, állandó és kielégíthetetlen reformstresszben és -szorongásban tartja.



A tapasztalatok, az összehasonlító elemzések azt bizonyítják, hogy a pedagógiai rendszerek erre a helyzetre egyfelől *komplexitásuk és differenciáltságuk, illetve az alternativitás fokozásával, másfelől az innovációs hajlandóságnak és kompetenciának a rendszer valamennyi elemébe történő beépítésével válaszolnak.*

A komplexitás, differenciáltság és alternativitás, illetve az innovációs potenciál iránti igény *új kihívásokat jelent a fejlesztés számára is.*

Az egyik következmény, hogy nemcsak a megrendelések, hanem a megrendelők is sokasodnak és differenciálódnak. Az egymástól jelentősen eltérő, de egyaránt legitim igények egyre inkább a helyi feltételekbe beágyazódva jelennek meg, és az egész rendszer működésének hatékonysága is – ahogy ezt a mottóként kiemelt álláspontban olvashatjuk – „a legalsóbb szinten”, a helyi szinten megvalósuló működés függvénye. *A fejlesztés központi elemévé, terepévé, kikristályosodási pontjává a „legalsóbb szint”, az iskola és közvetlen környezete válik.*

E fejlesztés centrumának a helyi szintre történő áthelyeződése a felülről indított K+F típusú programokban is érezheti a hatását. A rendszer vagy a rendszer egyes nagyobb halmazainak működtetésében kompetenciákkal rendelkező központ/központok a centrális fejlesztési programokat is „kihelyezik” az egyes „legalsóbb szintet” képviselő egységéhez. Másképpen fogalmazva: *a központi fejlesztési programok is az egyes iskolákra alapozódnak.* Céljük nem egy jól, jobban működő modell kimunkálása, hanem a konkrét iskolák konkrét, a program által inkább csak keretjelleggel irányított fejlesztése.

A K+F stratégia módosulásával párhuzamosan szinte robbanásszerűen megnő a helyi indíttatású, a helyi „szelleméből” táplálkozó, „grass roots” típusú innovációk iránti igény. *A helyi indíttatású fejlesztések – az esetek többségében – a helyi problémákra kívánnak pragmatikus típusú válaszokat adni, és ezzel összefüggésben – akár filozófiájukat, akár tudományos megalapozottságukat tekintjük – eklektikus jellegűek.*

*A helyi indíttatású és célkitűzéseiben helyi érdekű-értékű innovációk lehetőségei, az általuk megcélzott változtatások kiterjedtsége, mélysége, a változtatások komplexitása, átfogó vagy korlátozott hatóköre alapvetően a helyi autonómia mértékének, jellegének függvénye.* Ezeket a fejlesztéseket a központi programokhoz kapcsolódó iskolabázisú innovációktól az esetek egy jelentős részében a fejlesztés szellemi és anyagi forrásai – bár az összecsúszások, átfedések e tekintetben is igen gyakoriak – különböztetik meg. A főbb típusok és jellegzetességek leírására, tipizálására – a szakirodalom és saját tapasztalataink alapján – az alábbiakban még kísérletet teszünk. A helyi innovációk iránti igény – amelyek mögött a rendszer működéséből fakadó kényszerek húzódnak meg – maga után vonta a *fejlesztő típusú szakmai szolgáltatások* iránti kereslet növekedését. Az oktatásban is megjelentek azok a szervezetek és szakemberek (a kutatók és a fejlesztő-kutató specialistáktól ha nem is elkülönülten, de megkülönböztethető szakmaisággal), amelyek és akik a helyi problémakezelő-megoldó innovációk tervezésében, tartalmi és organizációs megvalósításában és az alkalmazható innovációs technikák kimunkálásában, illetve kivitelezésében nyújtanak igen eltérő típusú és kiterjedtségű szakmai segítséget. Ami a szolgáltatás szervezeti kereteit és intézményesülését, a specializált professzió megjelenésének módját, a szakmai identitást biztosító licencek, képzések kialakulását illeti, a helyzet országonként igen eltérő, de a trend „kíméletlenül” érvényesül: *a szolgáltatás iránti igény megszűli a szolgáltatót, és ez előbb-utóbb professzionálisul válik és visszahat magára a „keresletre”.*

Ha a *hazai folyamatokat* vizsgáljuk, a helyi érdekű-értékű innováció iránti igény csíráit a szakmai irányítás centrális jellegét oldani kívánó 1985. évi oktatási

törvény hozta létre a szakfelügyeleti rendszer megszüntetésével. A *szakfelügyeleti rendszer megszüntetése* és a szaktanácsadói rendszer életre hívása egyfelől sajátos hiányhelyzeteket teremtett az iskolák számára (tapasztalataink szerint ezt az iskolák így is élték meg), másfelől viszont bizonyos kényszereket is teremtett a hiányérzet megszüntetésére, nemcsak az iskolák, hanem az addig elsősorban „felügyelő” típusú és a központi szakmai akaratot közvetítő munkát végző országos és megyei intézetek számára is. A *szaktanácsadás* mint új szakmai funkció megjelenése már magában hordozta az új helyzetre való felkészülés szakmai elemeit. (Azok a lépések, amelyek a rendszerváltás égisze alatt a szaktanácsadói rendszer és a szakmai szolgáltatás irányába mozduló megyei intézetek elorszávtására irányultak – az indoktól teljesen függetlenül –, éppenséggel a pedagógiában sürgetett paradigmaváltás ellen hatottak.)

A helyi érdekű-értékű fejlesztések legitimizációját és forrását – amint azt már említettük – a *Közoktatás-fejlesztési Alap* teremtette meg. Az alap – ha csak közvetve is – jelentős szerepet játszott az Iskolafejlesztési Alapítvány létrejöttében is. Az iskolák által megpályázott és elnyert források képezték ugyanis az első olyan hazai innovációs forrásokat, amelyekhez piaci alapokon, a megrendelő által kötött szerződések formájában lehetett hozzájutni. Igen fontos volt az alap – amíg eredeti funkciójának megfelelően működött – a megindult tanulási folyamatok szempontjából is. Olyan helyzetet teremtett, amelyben megindulhatott a helyi feltételek közé ágyazott problémák innovációs technikákkal történő kezeléséhez szükséges szakmai kompetenciák termelődése és az együttműködés technikáinak kimunkálása. (A KFA-t nem helyettesíti a más indíttatású és funkciójú Pedagógus Szakma Megújítása Projekt (PSZM), és a KFA fokozatos eliminálása, a központinak gondolt – de a szakma előtt lényegében ismeretlen – fejlesztési feladatokra való átprogramozása ugyancsak az irányítási és szakmai diktatizmus számláját terheli.)

Fontos szerepet játszott a helyi érdekű-értékű innovációs szükségletek kialakulásában az ún. egyedi iskolakísérleteknek az „irányítási áramszünetben” (1988–90 között) megindult „buriánzása”, az *engedélyezési eljárás szinte teljes liberalizálása*. A még politikailag és jogilag nem létező pedagógiai pluralizmus elemeit szinte gerilla taktikával produkáló folyamat eredményeként a helyi innovációk olyan műhelyei kezdtek kialakulni, amelyek nélkül ma már a magyar pedagógiai szakma elképzelhetetlen lenne. (Ezen műhelyek egyikével-másikkal az Új Pedagógiai Szemle jelen számában is találkozhat az olvasó.)

A hazai helyzet paradoxona, hogy az elmúlt két-három évben – miközben létrejöttek az oktatásügyi-pedagógiai pluralizmus politikai és jogi peremfeltételei – a közoktatásban nem javultak, sőt az évtized fordulójához képest jelentősen romlottak a szakmai pluralizmus megvalósulásának irányítási és finanszírozási feltételei.

### **Adalékok az oktatásügyi pluralizmus fenomenológiájához**

A pluralizmus – és ezen belül az oktatásügyi, iskolaügyi, pedagógiai pluralizmus – a modern polgári társadalmak egyik attribútuma. A demokratikus társadalmak – ideológiájukban és a deklarált politika, valamint az alkotmányozás szintjén mindenképpen – a pluralizmust a *társadalmi szerveződés egyik alapértékeként* kezelik. Az elmúlt évtizedek a pluralizmus intenzív fejlődését, térnyerését hozták ezekben az országokban. S ez a megállapítás igaz az oktatásügyet, a pedagógia szféráját illetően is. A plurális berendezkedés azonban egyfelől nem valamilyen „csendes harmóniát” jelentő berendezkedés, hanem éppen lényegénél fogva az igen sokféle dimenzióban megjelenő és tagolódó társadalom konfliktusos működési

módja; másfelől az egyes országokat, illetve azok oktatásügyét vizsgálva igen eltérő konfigurációkat alkot. A kérdést az oktatásügyre szűkítve – éppen a hazai iskolafejlesztési-fejlesztési trendek szempontjából – érdemes két, egymástól sok vonatkozásban eltérő pluralizmuskonfigurációban bemutatnunk.

Az egyik konfigurációt a „skandináv” modellben (kivétel: Dánia) lelhetjük fel. A skandináv iskolarendszer hagyományosan és erőteljesen a *komprehenzív* iskolatípusra épített rendszer, amely a felső középiskolai szintig az iskolaszervezetben nem ad teret a pluralizmusnak. A skandináv rendszer eme és sok más eleme az „egyenlő hozzáférhetőség”, az „egyenlő elosztás” értékének megfelelően a kötelező oktatás esetében nem a szerkezet (iskolatípusok) területén, hanem az iskolán belül biztosítja a pluralizmust. A komprehenzív iskola belső fejlődése, a differenciálódás vált a pluralizmus eszközzévé.

A történelmileg más tradíciójú és társadalmi szerkezetét tekintve sok vonatkozásban (például az egyházakat illetően) differenciáltabb *Hollandiában* a pluralizmusnak egy teljesen más konfigurációját látjuk az iskolaszervezet esetében. Az eleve három párhuzamos iskolarendszerre (protestáns, katolikus és nem egyházi) tagolódo szisztéma az iskolák szabad programalkotására épül, és lényegében a rendszer minden elemében igen tág teret enged a pluralizmusnak. Ez a konfiguráció sokkal inkább a „választás szabadsága”, az „oktatási piac” értékeinek mentén működik.

Az „egyenlő hozzáférhetőség” elvén működő komprehenzív rendszer egyik fontos eleme az egységességet (egyenlő hozzáférhetőséget) biztosító kötelező *curriculum*, amely – a tapasztalható változásokra, trendekre figyelve – egyre inkább a core curriculum (a „magtanterv”) formáját ölti, és a tanulásszervezési differenciálással együttesen az iskolán belülről viszi s iskolán belüli ügyvé alakítja a különböző érdekek összeütközését, konfliktusát jelentő pluralizmust. A kötelező „core curriculum” körüli politikai, érték- és érdek-összeütközésekben mintegy koncentrálnak a valóságban plurális társadalom érdekarca. Az összeütközések feloldását szolgálja a kötelező tantervnek a szükséges közös minimum irányába tendálása, ami növeli a különböző igények kielégítésének mozgásterét, miközben igyekszik fenntartani az „egyenlő hozzáférhetőség” elvét is.

Az iskolaszervezetben is liberális elveket, a „piacgazdaság”, a szabad választás elvét követő megoldás a pluralizmusból fakadó összeütközéseket, érdek- és értékkellentéteket az iskolán kívül tartja, hiszen elvileg minden „csoport” kiválaszthatja a neki megfelelő iskolát. A pluralizmus az iskolatípusok, a szabad iskolaválasztás és iskolacsinalás mechanizmusában jelenik meg, és így az összeütközések csak akkor válnak intenzívebbé, amikor e rendszerekben is megjelennek az iskolaszervezet tartalmi egységésítésére, az „egyenlő hozzáférhetőségre”, avagy az iskolázás általános színvonalának emelésére és/vagy központi ellenőrizhetőségének növelésére irányuló igények. Ezek az igények – ahogy ezt az angol rendszerben már megjelent és a holland szisztémába is beépülő „nemzeti alaptantervek” története is mutatja – kielezik az alapértékek mentén elrendeződo konfliktusokat, és végül is átrendezik az iskolaügyi-pedagógiai pluralizmus konkrét konfigurációját.

Az összehasonlítás céljára itt kiemelt két modell abban is különbözik egymástól, hogy a pluralizmusból fakadó konfliktusok hol, milyen döntési szinteken koncentrálnak.

Az iskolaszervezeti pluralizmus irányítási szempontból az irányítás decentralizálásával és deregulációs tendenciákkal jár együtt. Az iskolatípus megszervezése, a hozzáférhetőség kérdése lokális problémaként jelenik meg, és ezért a konfliktusok is ezen a szinten koncentrálnak. A pluralizmus helyi szervezete ezért jelentős

különbségeket mutathat az adott lokalitás sajátos szerkezetétől, a kialakuló erőviszonyoknak a helyi oktatáspolitikára gyakorolt hatásaitól függően. (Jól ismertek például azok a folyamatok, amelyek Angliában a thatcherizmus komprehenzíviskola-ellenes politikája ellenére, azzal szemben, lokális szinten a komprehenzív iskolák számának növekedéséhez vezettek. Az is közismert, hogy Németországban a komprehenzív iskola helyzete szorosan összefügg a tartomány, illetve a város vezetésének politikai (konzervatív avagy szociáldemokrata) elkötelezettségével.

Az iskolaszervezeti pluralizmust korlátozó modell, az előbbiekkal ellentétesen, általában a centralizáló, központilag erősen szabályozó irányítási rendszerekkel harmonizál. Itt az összehatókzések az országos, a központi oktatáspolitikai szintjén sűrűsödnek, hiszen a pluralizmus lehetőségei, illetve az egyes értékek, érdekek, igények érvényesülése ezen a szinten dől el, és a lokális szinten vagy az egyes iskolákban ezek érvényesítésére már csak kis mozgástér áll rendelkezésre.

Ha a fenti – valóban csak a jelenségek szintjén mozgó – összehasonlításba megkíséreljük a hazai helyzetet is bevonni, azonnal szembetűnik néhány, már-már paradox jelenség.

A magyar oktatásügyi-pedagógiai pluralizmus egyik sajátossága, hogy egyszerre mutatja mindkét konfiguráció jellegzetességeit. Az új, 1993. évi közoktatási törvény által kreált szabályozási helyzet a két alapértékhez („egyenlő hozzáférhetőség”, illetve „a választás szabadsága”) való viszony tisztázatlanságát és ennek megfelelően az iskolaszervezeti pluralizmus iránti ambivalenciát tükrözi.

A kialakult és – ahogy ezt a Nemzeti alaptanterv (NAT) funkciója körüli összecsapások is mutatják – a döntéshozásban érdekeltet, illetve befolyással rendelkezőket erősen megosztó helyzet létrejöttében jelentős szerepe volt azoknak a „spontán” pluralizálódási folyamatoknak, amelyek egyszerre kezdték szétmorzsolni az egységes szerkezetű iskolarendszert és a komprehenzivitás egyik biztosítékát jelentő kötelező tantervet. A folyamat eredményeként az átalakuló rendszerben egyfelől minden, az oktatásügyi-pedagógiai pluralizmust korlátozó eszköz (iskolaszerkezet, tanterv) elvesztette legitimitását, másfelől a két alapérték körül csoportosuló megoldáskeresések maguk is elbizonytalanodtak. A formálisan – a törvény és a kormányrendeletként kiadott „A nemzeti alaptanterv tantervi alapelvei” által – legitimizált helyzet lényegét úgy foglalhatnánk össze, hogy mindkét pluralizációs konfiguráció gyengeségeit és veszélyeit egyesíti, és mindkettő előnyeit, erejét nélkülözi:

1. Az iskolaszervezet pluralizálása egy erősen centralizáló irányítási törekvéssel kapcsolódik össze.

2. A pluralizált iskolaszervezetben a „hozzáférhetőség egyenlőségének” értékét képviselő „alaptanterv”, a NAT a magyar szabályozásban az iskolaszervezeti pluralizálás eszköze, illetve azt erősítő funkciót tölt be.

3. A központi célok megvalósításának felelőssége úgy decentralizálódik a lokalitáshoz (önkormányzatokhoz), hogy közben a források, a finanszírozás teljes centralizálására történik törekvés (lásd a bérek központi finanszírozására vonatkozó elképzeléseket).

4. A tantervi döntések (beleértve az iskolatípusokra vonatkozó kerettantervetket is) teljes centralizálása, az oktatásügyben alkalmazott szakemberek „közalkalmazotti” beszabályozása, az iskolai működés szintjén minden paraméternek ugyancsak centralizált előírása már előrevetíti a lokalitás ellenérdekeltségét.

5. Mindezek következtében a pluralizmussal szükségszerűen együtt járó konfliktusok – ha a jogilag legitimizált helyzetet véglegesnek tekintjük – struktúrálatlanul, diffúz formában jelentkeznek.

## Iskolafejlesztés, szakmai szolgáltatások és az oktatási rendszer irányítása

Eddigi fejtegetéseinkben már többször kellett utalnunk az iskolafejlesztés, az iskolafejlesztési stratégiák és az oktatásirányítás bizonyos összefüggéseire. Az alábbiakban megkíséreljük összefoglalni az irányítás és az iskolai szintű innováció közötti legfontosabb összefüggéseket, és kísérletet teszünk az innovációkonform irányítás jellegzetes vonásainak felmutatására.

Az oktatásügy és pedagógiai pluralizmus általános társadalmi-politikai és törvényi feltételeinek biztosítása a politika és az ennek részeként értelmezhető oktatás-, jelen témánkra szűkítve, közoktatás-politika kompetenciájába tartozik. A politikailag, törvényileg legitimizált oktatásügyi, pedagógiai pluralizmust azonban a közoktatás irányítása, az egyes irányítási területek és irányítási szintek „fordítják le” a tényleges működés területeire.

Az iskolára alapozott és különösen a helyi indíttatású, helyi érdekű-értékű iskolai innovációk konform és non konform irányítási környezetének bemutatására az egyik lehetséges út a pedagógiai szakmai szolgáltatások helyzetének elemzése. A fejlesztő típusú, funkciójú pedagógiai szolgáltatások – ahogy a fentiekben már kiemeltük ezt az összefüggést – intézményesülésének szintjéből, jellegzetességeiből visszakövetkeztethetünk az iskolai innovációk és a közoktatásügyi irányítás között létező kapcsolatokra. Ezt megelőzően azonban rögzítsünk néhány általános, a politikai-jogi pluralizmusból fakadó irányítási követelményt.

1. Az első és axiomatikus jellegű követelmény, hogy az irányításban és az irányítás minden szintjén és területén biztosítani kell, hogy az oktatásügy, az iskola, a pedagógia tartalmi kérdéseit illetően a „*jobban-rosszabbul*” legitimizálását, az értékelő minősítéseket ne egyetlen – ilyen vagy olyan jellegű és szintű – hatalmi centrum birtokolja.

Ez az általános követelmény magában foglalja:

– az irányítási szintek (központi-állami, helyi-önkormányzati, a nem önkormányzati fenntartói, intézményi) közötti felelősségmegosztás egész rendszerét és mechanizmusait;

– a szakmai döntési (ítélkezési) monopóliumok kizárásának követelményét;

– az iskolák (intézmények) szakmai önállósága szabályozási és finanszírozási garanciáit;

– a tudományos-fejlesztési munka teljes szabadságát.

2. A fenti általános és axiomatikus követelmény érvényesítésének egyik eszköze is az *irányítás társadalmisítása*.

Az iskolaügy valamennyi kérdésében és így az iskolafejlesztés vonatkozásában is elengedhetetlen egyfelől a szakmai, másfelől a laikus legitimizáció szerepének erősítése. E kettős legitimizáció feltételezi

– a szakmai és szülői, illetve diákszervezetek részvételét mind a közoktatás-fejlesztés központi (országos, perspektivikus) kérdéseire, mind pedig a helyi iskola-fejlesztési programokra vonatkozó döntési processzusokban;

– az igazgatási és a pedagógiai „*jobban-rosszabbul*” kérdéseire vonatkozó döntési kompetenciák világos elválasztását;

– a teljes szakmai és társadalmi nyilvánosságot a közoktatás- és iskolafejlesztés valamennyi kérdésében és szintjén.

3. Az iskolafejlesztésre vonatkozó döntések pluralizálásának másik alapvető eszközrendszerét az *iskolafejlesztés és iskolai innováció „piacosítása”* jelenti, ami egyúttal a hatékonyság növelésének is az egyik feltétele. A „*jobban-rosszabbul*” legitimizációjának egyik lehetősége, ha az iskolaügyben és fejlesztésekben is

hagyjuk érvényesülni a kereslet-kínálat törvényeit, illetve a fogyasztó, a „kliens” ítéleteit.

A „piacosság” körül kialakult viták és félreértések szükségessé teszik, hogy ez az oktatásügy területén – különösen az iskolafejlesztési programokban való részvétel *illetően – elsősorban a jövedelemérdekeltségű, de nonprofit típusú és államilag szabályozott kínálati-keresleti piac feltételeinek megteremtését jelenti.* Természetesen – különösen az iskolába beáramló eszközök, az infrastruktúra (tananyagok, a legszélesebb értelemben vett taneszközök, technikai eszközök, gazdasági szolgáltatások stb.) esetében – a profitorientáltságú piaci viszonyok megteremtése és hatékony működése a közoktatásügy területén is elkerülhetetlen. A nonprofit jellegű közoktatásügyi szolgáltatási piacot – ezt mutatják a nemzetközi tapasztalatok – nemcsak a szabályozáson, hanem a forrásokon keresztül is megfelelő ellenőrzés alatt tartani az iskolázásban fontos funkcióit betöltő közérdek, miközben a kereslet-kínálat törvényei a szolgáltatások hatékonyságának egyik alapvető biztosítékát jelentik. Az iskolafejlesztés fenti értelemben vett piacosságának két alapvető feltételét mindenképpen ki kell emelni.

Az egyik feltétel a finanszírozás területén jelentkezik. Az oktatásügyi finanszírozásban meg kell teremteni – mégpedig a „vásárlókhöz”, azaz: az iskolafenntartókhoz és az iskolákhoz (intézményekhez) „telepített” módon – a fizetőképes keresletet.

A másik feltétel a szabályozás szférájában jelentkezik. Meg kell alkotni azokat a szabályozási eszközöket – ezek között kiemelt fontosságú a nonprofit törvény és az ezzel adekvát adózási szabályok –, amelyek egyfelől lehetővé teszik a nem költségvetési finanszírozású oktatásügyi, pedagógiai szakmai szolgáltatások jogilag biztonságos és funkcionális működését; másfelől a nem állami források megjelenését, illetve a többszatornás finanszírozás gazdasági feltételrendszerét.

A fentiekben megfogalmazott feltételeket mint működési kondíciókat láthatjuk viszont a fejlett pedagógiai szakmai szolgáltatással rendelkező országok oktatásügyében.

A pedagógiai szakmai szolgáltatások esetében azonnal szembetűnik, hogy már magának a fogalomnak a szaknyelvben való megjelenése is szorosan összefügg az irányítási szisztéma jellegével. És itt nem egyszerűen a centralizált-decentralizált különbségekről van szó, hanem – emellett vagy ezen belül – a kormányzati és/vagy helyi kontroll eszközrendszerének jellegzetességeiről. Vagyis a szolgáltatások esetében az a kérdés, hogy mi az, amit az irányítás – központi vagy helyi, országos vagy fenntartói irányítás – nem az általa birtokolt eszközökkel szabályoz, hanem mintegy a szakmai autonómia körébe utalva szolgáltatásokkal kíván „lefedni”, azoknak enged át. Más szóval: az, hogy mit tekinthetünk szakmai szolgáltatásnak, az alapvetően attól függ, hogy mit nem és hogy miként, milyen eszközökkel szabályoz a központi vagy helyi adminisztráció.

Az összefüggés jól illusztrálható néhány példa segítségével:

A szakfelügyelet megszüntetésével a szakfelügyelet deklarált funkciójában mindig is jelenlévő „segítés” mint önálló, de már szolgáltatásként értelmezett tevékenység jelenik meg a szaktanácsadó szerepében. A szakfelügyelet megszüntetésével az irányítás eszközrendszerében hiány keletkezik, amely hiányt a szaktanácsadás mint szolgáltatás pótol. A „segítés” kikerül az irányítás közvetlen hatalma alól és önállósul. De idézhetjük az angol példát is. A hagyományosan vizsgaszabályozású angol rendszerben a National Basic Curriculum bevezetése átrendezte nemcsak a szolgáltatások közvetlen szakmai tartalmát, hanem átstrukturálta, a szolgáltatások iránti igényekkel együttesen, a szolgáltatások finanszírozásának rendszerét megteremtve a nonprofit típusú megoldás jogi és finanszírozási

feltételeit. Az eltérő történések mögött azonos összefüggés húzódik meg: a pedagógiai szakmai szolgáltatás irányításfüggősége.

Valamely irányítási eszköz akkor válik szolgáltatássá, amikor választhatóvá válik, és akkor válik választhatóvá, amikor az adminisztratív irányítás mintegy kiiktatja a saját eszközszerkezetéből. (Egy tankönyv tankönyvként történő minősítése, ha azt az adminisztratív hatalommal rendelkező irányítás vagy annak alárendelt bizottság végzi, nem szakmai szolgáltatás, mint ahogyan nem szakmai szolgáltatás, ha a központi tantervi változásokra, központi programok során „ráképzik” a tanárokat. E tevékenységek akkor válnak szakmai szolgáltatássá, ha mind a szolgáltatást nyújtó, mind pedig a szolgáltatást fogyasztó saját független döntése alapján, szerződéses viszony keretében kerül kapcsolatba egymással.) Nem véletlen tehát, hogy az infrastruktúrájában, tevékenységi spektrumában legfejlettebb szakmai szolgáltatási hálózatot a szakmai irányítást leginkább decentralizáló országokban találjuk. Pontosabban fogalmazva: azokban az országokban, ahol a központi és helyi kontroll nem szakmai eszközökkel és nem input módon (nem részletes központi tantervvel vagy kötelező tankönyvek útján) történik, a pedagógiai szakmai szolgáltatások fejlettsége látványosan magasabb szintű, mint más – egyébként ugyancsak fejlett – országokban. Összevethető példaként az egyik oldalról Hollandiát, az Egyesült Királyságot, míg a másik oldalról Svédországot, Franciaországot említhetnénk.

A „fejlettebb” azt jelenti, hogy

- a szolgáltatás infrastruktúrája mennyiségileg is jelentősebb,
- a szolgáltatás által ellátott funkciók köre szélesebb és komplexebb,
- a szolgáltatás intézményesülése során sokféle típusú és bázisú intézmény jön létre,

- a szolgáltatásban fontos, sőt domináns szerepet töltenek be a nonprofit típusú intézmények,

- a szolgáltatás finanszírozása többszatornás, de a közoktatás közpénzekből finanszírozott működési költségei biztosítják az alapvető forrásokat,

- a szolgáltatásokban a domináns aktivitást egyre határozottabban a fejlesztési, innovációs szakmai szolgáltatás tölti be.

## **Az iskolai innováció típusai, sikerességének feltételei**

Eddigi fejtegetéseinkben megengedhettük magunknak, hogy az iskolai innováció (az iskolabázisú innováció) és általában az innováció fogalmát különösebb definiálási kényszer nélkül, a szakmai köztudat fogalomértelmezésére támaszkodva használjuk. Ahhoz azonban, hogy megkíséreljük az iskolai innovációk néhány jellegzetes típusát és jellemzőiket leírni, már elengedhetetlenül szükséges, hogy legalább a magunk számára elfogadható definíciót alakítsunk ki, illetve fogadjunk el.

Az iskolai innováció fogalma meghatározásának legalábbis két elhatárolást biztosítania kell. Egyfelől specifikálni kell a „változást” (ha csak nem tekintünk „innovációnak” minden, az iskola életében bekövetkező változást), másfelől el kell tudnunk határolni a „reform” típusú változásoktól.

Az első kritériumot az innovációra vonatkozó minden olyan meghatározás teljesíti, amely az innovációt 1. céltudatosként, 2. változasként, 3. fontosként, jelentősként és végül: 4. valamilyen értékhez viszonyítottként „jónak”, „jobbnek” definiálja. Ennek alapján az *iskolai innovációt tehát így definiálhatjuk: Az iskola létében (működésében, folyamataiban, aktivitásában, eredményeiben stb. stb.) céltudatosan (iniciáltnan) megvalósult olyan változás, amely fontos, és az értékesnek tekintett célokat „jobbán” szolgálja. Az iskolai innovációt a reform típusú változá-*

soktól az „iskolai”, „iskolabázisú” jelleg, az „alulról indított” (grass roots) céltételezés, illetve az iskola természetéből, belső viszonyaiból való (organikus) eredeztetés alapján határozhatjuk el.

Az így értelmezett innovációk *tipizálására*, az egyes típusok *jellemzőinek leírására* sokféle lehetőség kínálkozik, attól függően, hogy az általában igen komplex és sokféle vonatkozási rendszerbe helyezhető innovációk leírásához mely dimenziót, milyen kritériumokat használunk. Az alábbiakban csak néhány – az iskolafejlesztési gyakorlatban relevanciával bíró – jellemzőt, illetve innovációtípust emelnénk ki.

Az innováció természetét, nehézségét és logikáját, de eszközrendszerét is, alapvetően meghatározza, hogy milyen pedagógiai kontextusban kívánjuk végrehajtani, illetve hogy át kívánjuk-e rendezni az adott pedagógiai kontextust, vagy annak erősítését célozzuk. Az egyszerűség és a példa kedvéért különítsük el a „progresszív” és a „tradicionális” pedagógiai kontextust. Az innováció ez esetben irányulhat

- a) a tradicionális pedagógia saját kritériumai alapján történő javítására,
- b) a progresszív pedagógia saját kritériumai alapján történő javítására,
- c) a tradicionális pedagógiai kontextusnak a progresszív pedagógia irányába történő átalakítására és
- d) a progresszív pedagógiai kontextusnak a tradicionális pedagógia kritériumai szerinti átalakítására.

Az első pillanatban mesterségesnek tűnő elrendezés az innovációs szakma egyik leggyakoribb és ugyanakkor kevés figyelemmel látott csapdáját mutatja be. Könnyen belátható, hogy az a) és b) pontok esetében az innováció nem igényli az értékrendszer átalakítását, és az innováció sikerességének feltételei is viszonylag könnyen biztosíthatók, míg a másik két esetben az értékrendszerek változtatása a feltétele az igen súlyos, ha maga az innováció csak egy-egy tantárgyra, például az iskolában ható, a pedagógiai kontextust meghatározó értékrendszerek, egyfelől elég keveset tudunk, másfelől az, amit tudunk, azt mutatja, hogy ez igen hosszadalmas és komplex folyamat. A fenti értelemben vett pedagógiai kontextus problémája akkor is igen súlyos, ha maga az innováció csak egy-egy tantárgyra, például az idegennyelv-tanítás iskolai szintű korszerűsítésére vonatkozik. Ha csak az adott kontextuson belül maradva törekszünk a korszerűsítésre, a technikák és eszközök viszonylag egyszerűek, az ellenállás kezelhető, az innováció által ígért „jobban” viszonylag könnyen demonstrálható és elérhető. Ha viszont az idegen nyelv tudásáról alkotott kritériumokat is át kell alakítani, akkor – tudva vagy sem – át kell lépni egy másik pedagógia kontextusába, értékrendszert kell váltani. A mindennapi tapasztalatok is azt igazolják, hogy a c) és d) pontok alatt jelzett – de a tradíciók miatt ha lehet, még hatványozottabban a c) pont alatt leírt – innovációk csak a szükséges feltételek ritkán adódó együttesében valósíthatók meg.

Gyakorlati szempontból is fontos annak tisztázása, hogy az innováció pontosan mire irányul :

- a tárgyi-technikai feltételekre,
- a tananyagra vagy egyes tantárgyakra,
- az iskolai program egészére,
- az iskolai „kormányzásra”, illetve „menedzsmentre”; illetve más felosztási elvet alkalmazva:
  - a szervezetre,
  - a tartalmakra,
  - a módszerekre.



Az innovációk nehézségi foka, komplexitás- és időigényessége nagymértékben függ attól, hogy az innováció segítségével infrastruktúrát, működési struktúrát és mechanizmusokat, taneszközöket, információhordozókat, tudást, attitűdöt vagy egyéni, illetve csoportviselkedést kívánunk „megjavítani”.

Az *innováció sikerességének feltételei* és az innováció megvalósításában alkalmazott *stratégia és módszerezüttes* szoros összefüggésben van, illetve kell hogy álljon az innováció fentiekben felsorolt jellegzetességeivel. Az innováció tipizálása tehát nem valamiféle rendszerezési kényszerből fakadó elméleti probléma, hanem az innováció sikerességének egyik feltétele. Az innováció megtervezésénél, illetve a szakértő részéről történő felvállalásánál alapvető jelentőségű, hogy a fenti szempontok együttes érvényesítésével meghatározzuk az innováció típusát, jellegét.

Az organikus (helyi érdekű és értékű) iskolabázisú innováció sikeressége sok – egymást sokszor felerősítő, máskor gyengítő – tényező meglétének, illetve hiányának, együttjárásának a függvénye. Ezek közül mint legfontosabbakat – a szakirodalom és saját tapasztalataink alapján – a következőket emelnénk ki.

1. Nemcsak az innovációban részt vevő szakértők (szervezet), hanem az innovációban részt vevő és érintett számára is alapvető fontosságú annak tisztázása, hogy ki az innováció „megrendelője”. Az iskolai innováció iniciátora vagy iniciátorai például igen sokszor a pedagógus vagy a pedagógusok kisebb-nagyobb csoportja, de az iniciátor(ok) az esetek jelentős részében nincsen(ek) megrendelői helyzetben, hiszen nem rendelkeznek a szükséges döntési kompetenciákkal a megvalósítást illetően. A „megrendelő” tisztázásának folyamata jelentősen segíthet az innováció sikeressége másik feltételének a felmérésében is:

2. Tisztázni kell az innováció *támogatottságát*. Az innováció egyik legfontosabb feltételként a szakirodalom is azt emeli ki, hogy az érdekelteknek (és ez nemcsak az iniciálókat jelenti) erős innovációs diszpozíciókkal, beállítódásokkal kell rendelkezniük. Eközben kell azt is tisztázni, hogy rendelkezésre áll-e az innovációhoz sokszor elengedhetetlenül szükséges adminisztratív (jogi, szabályozási, engedélyezési) környezet, illetve támogatás. Az iskolai innovációk kudarcának (amely valójában nem bukás, hanem az innováció lassabb vagy gyorsabb elhalása) egyik igen gyakori oka, hogy az iniciálók és az érdekeltek, az iniciálók és a megrendelő helyzetében lévők innovációra való beállítottsága összemosódik, és az esetleges szakadékok csak később válnak nyilvánvalóvá.

3. A megrendelő és a támogatottság tisztázása során az is feltárható, hogy rendelkezésre állnak-e az innovációhoz szükséges *források*. A „szükséges források” természetesen mind mennyiségüket, mind időtartamukat, mind pedig biztonságukat tekintve igen eltérőek lehetnek az innováció típusának függvényében, de világos számbavételük és a lehetséges garanciák megteremtése nélkül az innováció teljes elbizonytalanodásával kell számolnunk.

4. Az innováció sikerességének feltétele, hogy pontos *diagnózissal* rendelkezzenek az innovációban részt vevők.

5. A módszertanilag jól megalapozott diagnózis – például a közösen kialakított és elfogadott helyzetkép – sokat segíthet abban is, hogy az innováció *céljáról*, az *elvárt eredményekről* világos és az érintettek által legitimizált megállapodással rendelkezünk. A célok, a hatékonyság, a bevalás kritériumait jelentő elvárt eredmények tisztázása nélkül az innováció – mind a tartalmi folyamatok, mind pedig a kivitelezés szempontjából – bizonytalan és „lebegő” lesz. Az innováció természetétől függően a célok, a elvárt eredmények komplexitása, szélessége, jellege igen eltérő lehet. Az innovációk egy jelentős részénél sem a diagnózis, sem az értékelés kritériumainak alapját alkotó célok, „elvárt eredmények” megfogalmazása, sem pedig az értékelés nem igényel különleges tudományos-empirikus appa-

rást, viszonylag egyszerű módszertani eszközökkel megoldható, de a velük kapcsolatos konszenzus kialakítása, pontos rögzítésük és ismételt ellenőrzésük nélkül óriási mértékben megnő az innovációs akciók esetlegessége.

6. A sikeresség elengedhetetlen feltétele, hogy rendelkezésre álljon az innovációhoz szükséges *szakmai kompetencia*.

Az innovációs gyakorlatban kidolgozott és a szakirodalomban felhalmozott megvalósítási *stratégiák, technikák, módszertani battériák valójában e feltételek megteremtésének eszközrendszerét jelentik. A korszerű iskolafejlesztési szolgáltatás nem szűken vett szakmai-módszertani segítség, nem egyszerűen tudás bevitele a helyi innovációba, hanem a „hogyan” is szolgáltató partnerség, a szó legszorosabb értelmében vett együtt és együttesen történő fejlődés, illetve fejlesztés, amelynek a feltételek megteremtésében – és folyamatos megteremtésében – is szerepet kell vállalnia.*

## **Összefoglalás helyett: illúziókról és nehézségekről**

Eddigi fejtegetéseinkben az organikus, helyi jellegű, iskolára alapozott innováció értékét, jelentőségét, központi szerepét és a pluralista iskolaügyben betöltött alapvető, mással nem helyettesíthető funkcióját igyekeztünk körüljárni. Elméleti, szakmai megfontolásainkat az Iskolafejlesztési Központ és az Iskolafejlesztési Alapítvány keretében végzett – többek között az Új Pedagógiai Szemle és az Iskolakultúra aktuális számaiban is bemutatott – gyakorlati tevékenység szakmai reputációja is alátámasztja. Elméleti megfontolásaink és tevékenységünk azonban azt is megmutatja, hogy az organikus innováció nem (ez sem!) használható oktatásügyi, pedagógiai csodaszereként.

Az iskola általában és az egyes iskola is, még ha a kedvező külső feltételek meglétét fel is tételezzük, bizonyos elemektől – és elsősorban az előbbieken emlegetett pedagógiai kontextusától – tekintve csak lassan és igen nehezen változik, a *„megváltásának” és a „megváltóknak” pedig keményen ellenáll.* És itt nemcsak a társadalomban a változásokkal szembeni, általában is meglévő ellenállásról van szó – lásd újra és újra nekirugaszkodó és újra meg újra meghátráló modernizációs törekvéseinket –, hanem a tanítási-tanulási, a széles értelemben vett nevelési (az iskolában: „programosított”) folyamatok természetéből fakadó korlátokkal is számot kell vetnünk.

Egy innováció megvalósíthatóságát és értékét erőteljesen növeli, ha gyorsan, jól érzékelhetően elégt ki egy ideát, egy szükségletet. A pedagógiai, iskolai innovációk általában hosszú időt vesznek igénybe, hasznosságuk nehezen belátható és általában csak hosszabb távon jelentkezik.

Az innovációk akkor számíthatnak könnyű áttörésre, ha gyorsan és könnyen, nagyobb átalakítások nélkül, könnyen generalizálhatók és sok helyen alkalmazhatók. Az iskolai innovációk esetében is – az adott rendszer viszonylatában – sok tényezőt kell bevonni a változásokba, a változások nem vagy csak lassan terjedhetnek, és az innovációk nem vagy csak igen komoly korlátok között generalizálhatók. (Hiszen az innovált „dolog” sajátos természete állítja központba a helyi léptékű és érvényű változtatásokat.)

Az innovációval a nagy önállósággal rendelkező és viszonylagosan zárt rendszerek mutatkoznak konformnak, mert az innováció mindig új döntéseket, döntéssorokat igényel. Az iskola mint rendszer, mint szervezet korlátozott önállósággal rendelkező és a folyamatok természetét tekintve nyitott rendszer, és ezért a szükséges döntések „túldetermináltak”.

Az innovációk feltételezik a célokban, a „paraméterekben” való nemcsak hogy egyetértést, hanem legalább az operacionalizáltságot biztosító szintig, az azonosságot is. Az iskolai, pedagógiai innovációk esetén ez csak valószínűsíthető és megközelíthető, de nem biztosítható. (Az említett és igényelt „konszenzus” az esetek jelentős részében az operacionalizálás során jelentősen meggyengül és interpretációk halmazává válik.)

Az innovatív rendszerekben nemcsak az innovációhoz szükséges kompetencia van jelen (ezzel szerencsére az iskola és a pedagógia esetében is egyre többször találkozunk), hanem annak bővített újratermelése a rendszerműködés részévé, természetévé vált. A magyar iskolarendszerben és pedagógusképzésben egyelőre még nem ez a helyzet.

És végül: az innovációk ott és akkor könnyebben megvalósíthatók, ahol és amikor a „jutalmazás” is gyors és hatékony. Az iskola, a pedagógia nem ez az „ahol”, és a jelenlegi időszak nem ez az „amikor”.

Nem „csodaszer” az innováció tehát, mert az iskola természetéből fakadóan – még a hajlandóság esetén is – ellenáll. De nem panacea az innováció azért sem, mert az iskola mindig – általában és konkrétan is – környezetfüggő, és az iskolai innovációk, az iskola megújítása mintegy feltételezi a környezet megújulását.

Az iskola megújítása azonban a pluralista társadalom kihívásaival összefüggő kényszer, s az iskolabázisú innováció, bár nem panacea, de ennek a megújításnak az egyik alapvető eszköze. „Innoválni” tehát kell. A „konzervatív” és a „progresszív” pedagógiai kontextusban működő iskolában egyaránt, és az Iskolafejlesztési Alapítvány fejlesztési filozófiájából következően – reményeink szerint – azért, hogy egyre több iskola válhasson a „progresszív” pedagógia műhelyévé, de legalábbis terepévé.

## Irodalom

- Annási Ferenc-Halász Gábor-Nagy Mária (szerk.): Önkormányzat és közoktatás. Akadémiai Kiadó, Bp., 1992.
- Ballér Endre: Az oktatás tartalma, a tartalmi szabályozás és az értékelés az Európai Közösség országaiban. In: Az oktatás jövője és az európai kihívás. Educatio, Bp., 1993. 125–146. o.
- Báthory Zoltán: Az alaptanterv és a közoktatás szabályozása. = Új Pedagógiai Szemle, 1991. 2. sz. 5–12. o.
- Chinapah, V.–Miron, G.: Evaluating educational programmes and projects. Holistic and practical considerations. Unesco, Paris, 1990.
- Chubb, J. E. and Moe, T. M.: Good Schools by Choice. Schriftenreihe des EFFE, Band 6. Info-3 Verlag, 1990.
- Dalin, P.: Limits to Educational Change. The MacMillan, London, 1978.
- Deák Zsuzsa-Nagy Mária: A pedagógusszakma az ezredforduló Magyarországon. = Új Pedagógiai Szemle, 1993. 7–16. o.
- Dobsi Attila: Egy intézmény kálváriája. Akadémiai Kiadó, Bp., 1990.
- Eszik Zoltán-Fóti Péter-Pöcze Gábor-Somorjai Ildikó-Trencsényi László: Intézmény a rendszerváltás sodrában (a magyarországi általános művelődési központok). Tájékoztató 15. sz. Közoktatási Kutatások, 1990.
- Feinberg, W.: The Public Responsibility of Public Education. = J. Philosophy of Education. 1991. No. 1. 17–27. pp.
- Foster, William: Paradigms and Promises. New Approaches to Educational Administration. Buffalo–New York, Prometheus Books, 1986.
- Fuchs, E.–Krampen, I. (Hrsg.): Selbstverwaltung macht Schule. Schriftenreihe des EFFE, Band 2. Info-3 Verlag, 1992.
- Gazsó Ferenc-Halász Gábor-Mihály Ottó (szerk.): Törvény és iskola. IFA, Bp., 1992.
- Golby, M.: School Governors: conceptual and practical problems. = J. Philosophy of Education. 1991. No. 2. 165–172. pp.

- Halász Gábor:** A nyolcvanas évek reformfolyamatai és a közoktatásirányítás. Oktatásügyi kutatások 1. köt. Oktatókutatató Intézet, Bp., 1986.
- Halász Gábor-Pöcze Gábor:** A 6-os főirány története. Tájékoztató a Közoktatási Kutatásokról, 3. sz. 1988.
- Halász Gábor:** A tanügyirányítás jövője. Kutatás közben. Oktatókutatató Intézet, Bp., 1990.
- Halász Gábor:** Társadalmi igények, iskola, oktatáspolitikai. Kutatás közben. Oktatókutatató Intézet, Bp., 1991.
- Halász Gábor:** Változások az európai közoktatási rendszerek irányításában. In: Az oktatás jövője és az európai kihívás. Edukáció, Bp., 1993. 77–98. o.
- Hare, William:** The Concept of Innovation in Education. = Educational Theory, 1978. No. 1. 68–74. pp.
- House, E.:** Technology as Craft: A Ten-Year Perspective on Innovation. = J. Curriculum Studies Vol. 11. 1–15. pp.
- Henting von, Hartmut:** Wie frei sind Freie Schulen? Stuttgart, Klett, 1985.
- Hurst, Paul:** Three Criteria for the Selection Stage3 of the Transfer of Educational Innovations. = Comparative Education, 1975. No. 1. 63–71. pp.
- Klausmeier, Herbert:** School self-improvement processes and strategies. = Education, Vol. 107. No. 1. 3–17. pp.
- Kovács Sándor:** Az iskola működésének elemzése, intézményi problémák. = Új Pedagógiai Szemle, 1991. 9. sz. 81–88. o.
- Kovács Sándor:** Az iskola-image. = Magyar Pedagógia, 1991. 3–4. sz. 187–194. o.
- Kozma Tamás:** Kéi az iskola? Edukáció, Bp., 1990.
- Kozma Tamás-Lukács Péter (szerk.):** Szabad legyen vagy kötelező? Edukáció, Bp., 1992.
- Lázár Guy:** Mi lesz az iskolával? Közvélemény-kutatás az oktatási rendszerben zajló változásokról. = Új Pedagógiai Szemle, 1992. 9. sz. 3–14. o.
- Lewy, A.:** National and School-based Curriculum Development. Unesco IIEP, Paris, 1991.
- Lieberman-Ann-Müller-Lynne:** School Improvement: Themes and Variations. = Teachers College Record, Vol. 86. No. 1. 4–19. pp.
- Liskó Ilona:** Szerkezetváltó iskolák. Kutatás közben. Oktatókutatató Intézet, Bp., 1993.
- Liskó Ilona:** Rendszerváltás az iskolában. Kutatás közben. Oktatókutatató Intézet, Bp., 1992.
- Loránd Ferenc:** Az intézményi önállóság és a munkahelyi demokráizmus fejlesztése. = Pedagógiai Szemle, 1986. 3. sz. 241–254. o.
- Loránd Ferenc:** Az adaptáció mint pedagógiai – az adaptáló iskola mint alkotóműhely. In: Iskolafejlesztések – Fejlesztő iskolák II. köt. 1986. OPI Iskolakutatási és -fejlesztési Központ, 5–12. o.
- Loránd Ferenc:** Az iskolai autonómia értelmezése. = Új Pedagógiai Szemle, 1991. 5. sz. 64–85. o.
- Loránd Ferenc:** A kísérlet és az innováció szerepe a pluralista oktatásügyben. = Új Pedagógiai Szemle, 1991. 7–8. sz. 9–18. o.
- Loránd Ferenc:** Ellenmondások az oktatásügy demokráizálódási folyamatában Magyarországon. = Új Pedagógiai Szemle, 1994. 1. sz. 14–25. o.
- Lukács Péter-Várhegyi György (szerk.):** Csak reformot ne... Edukáció, 1989.
- Magániskolák Almanachja 1993–1994.** Edukáció, Bp., 1993.
- Mihály Ottó:** Innováció és permanens fejlesztés az oktatásügyben. = Baranyai Művelődés, 3. sz. 3–15. o.
- Mihály Ottó:** Kutatások, kísérletek az iskola megújítására, új iskolamodellek kidolgozására. Közoktatási Kutatások 51. sz. 1982. 23–45. o.
- Mihály Ottó:** Új kihívások – az iskola és a pedagógusok: kísérlet a problémák értelmezésére. = Pedagógiai Szemle, 1987. 4. sz. 345–366. o.
- Mihály Ottó:** Folyamatos fejlesztés és az iskolai innovációk. In: XXIV. Szegedi Nyári Egyetem. (Szerk.: Dr. Komlóssy Ákos.) Szeged, 1987. 167–195. o.
- Mihály Ottó:** Fordulat és pedagógia I–X. = Köznevelés, 1988–89. évf.
- Mihály Ottó:** Hatalommegosztás és képzési kínálat az oktatásügyben. = Felnőttképzés, 1990. 5–6. sz. 5–22. o.
- Mihály Ottó:** A közoktatás fejlődési-fejlesztési trendjei a világ fejlett országaiban, tekintettel a hazai közoktatás jövőjére. = Baranyai Pedagógiai Körtkép, 1991. 1. sz. 5–13. o.
- Mihály Ottó (szerk.):** Iskola és pluralizmus. Edukáció, Bp., 1990.
- Mihály Ottó:** Irányítás – humanizáció – alternatív pedagógiák. Kézirat. 1992. 52 o. („Az iskola humanizálása” OTKA-kutatás dok.)

- Müller-Rolli, Sebastian (ed.): Das Bildungswesen der Zukunft. Stuttgart, Klett, 1987.
- Nagy Mária: Válság és változások az oktatáspolitikában. = Iskolamester 5. 1988.
- Nagy Mária: Önállóság, kísérlet és innováció. Oktatásügyi kutatások 4. köt., 1987. 3–12. o.
- Popkewitz, Thomas S.-Tabachnick, Robert B.-Wehlange, Gary: The Myth of Educational Reform: A Study of School Responses to a Program of Change. The Univ. of Wisconsin Press, Madison, 1982.
- Pöcze Gábor: Javaslat az állam kiemelt közoktatás-fejlesztési irányainak kialakítására és támogatására. Kézirat. 1993. 20 o.
- Pöcze Gábor: A hatos főirány – egy kudarc autonómiája. = Iskolamester, 6. sz., 1989.
- Scott, P.: The Postmodern Challenge. Trentham Boos, 1990.
- Slater, D. R.: Az iskolai változások folyamata. = Magyar Pedagógia, 1992. 4. sz. 245–246. o.
- Raven, John: Some Barriers to Educational Innovation from Outside the School System. = Teachers College Record, Vol. 85. No. 5. 431–443. pp.
- Smith, M.L. and Keith, P.: Anatomy of Educational Innovation. New York, J. Willey, 1971.
- Succeeding at school. Final report of the International Symposium on Significant Strategies to Ensure the Success of All in Basic Education and Round Table on Multidimensional Evaluation. Lisboa, 20–24 May 1991., Unesco, Paris, 1992.
- Számvetések és tervek. = Új Pedagógiai Szemle, 1994. 4. sz. 4–65. o.
- Szebenyi Péter: Válaszúton a szakfelügyelet. Akadémiai Kiadó, Bp., 1993.
- Tangerud, H. and Wallin, E.: Values and contextual factors in school improvement. = Journal of Curriculum Studies, 1986. No. 1. 45–61. pp.
- Timar, Thomas B.-Kirp, David L.: Educational Reform and Institutional Competence. = Harvard Educ. Rev., Vol. 57. No. 3. 308–333. pp.
- Trencsényi László: A baranyai általános művelődési központok fejlesztési stratégiái. In: Iskolafejlesztések – Fejlesztő iskolák III. köt. OPI Iskolakutatási Tudományos Osztály, 1987. 37–48. o.
- Trencsényi László: „Csak ami nincs, annak van bokra” – Adalékok a pedagógiai reformelit történetéhez. = Új Pedagógiai Szemle, 1991. 7–8. sz. 3–8. o.
- Vekerdy Tamás: Az emberi és gyermeki jogok nemzetközi törvényei és az iskolázás szabadsága Európában. In: Az oktatás jövője és az európai kihívás. Edukáció, Bp., 1993. 99–124. o.
- Zrinszky László: Autonóm iskola – autonóm személyiség. = Új Pedagógiai Szemle, 1991. 7–8. sz. 19–24. o.