

Török Balázs

Jövőképek és irányíthatóság

Korreferátum

az *Intézményfejlesztés = vezetésfejlesztés?* című előadáshoz

BEVEZETÉS

A korreferátum az „Intézményfejlesztés = vezetésfejlesztés?” előadásban bemutatott „Jövő iskolája” OECD projekt kritikai megközelítésére épült. Az OECD jövőkép-koncepciók háttérnek elemzése feltárja, hogy a szupranacionális szinten megfogalmazott fejlesztés-eszmék, ideál-tipikus modellek milyen irányítási illúziókhoz vezethetnek. Felveti a kérdést, vajon az oktatási rendszerek összevetésének az elmélettechnikai és analitikai előnyökön túl lehet-e számottevő relevanciája a lokalitáshoz, kultúrához kötött irányítás számára? Felhívja a figyelmet, hogy a célmenedzsmentben a szupranacionális összevetések túlzott érvényre jutása veszélyeztetheti a rendszer önreflexiójának mélyülését, belső önvezérlő mechanizmusainak erősödését. A bevezetést követően röviden felidézzük az eredeti „Schooling for Tomorrow” program legfontosabb jellemzőit, majd mérlegeljük, vajon az összehasonlítás fogalmi keretei milyen módon bővítik – és milyen módon szűkítik le – a döntéshozatalban részt vevők irányítási kapacitásait?

A JÖVŐKÉP MINT CÉLMENEDZSMENT

A szekció nyitó előadása az intézményfejlesztés témáját a „Jövő iskolája” című OECD projekt alapján mutatta be. A 2001-ben újtjára indított és a következő időszakban továbbfejlesztett elemzés az iskolarendszerek eltérő jellegét jövő forгатókönyvekben reprezentálta (OECD-CERI 2001). A programban részt vevő szakértők hat eltérő jövőképet konstruáltak, figyelembe véve az oktatásban általuk leginkább fontosnak ítélt „változó-nyalábokat”. A modellek építéséhez használt változók között az oktatási rendszer irányába megmutatkozó társadalmi elvárások és politikai támogatás, az iskolázás céljai és funkciói, valamint a szervezeti keretek és a geopolitikai dimenziók szerepeltek. A leírások fontos tényezőként vették figyelembe a tanártársadalom várható helyzetét.

Az eredeti hat elemű tipológia készítői szerint mintegy 15–20 éves előrettekintésben lehetséges mérlegelés tárgyává tenni az egyes eltérő típusú közoktatási rendszerek jövőjét. Fontos kitétel, hogy a modell állításokat tesz az iskolák jövőjéről is, megfogalmazva legfontosabb jellemzőiket, ténylegesen azonban nem intézmények, hanem oktatási rendszerek leírását ambicionálták készítői.

A jövő-forgatókönyvek könnyen áttekinthető logikai keretet kínálnak az elemzéshez. Két jövőkép a jelenleg is létező modellek időbeli kiterjesztése révén jött létre, ezért ezeket „status quo” jövőképeknek nevezték (1. ÁBRA). Két másik jövőkép az iskolák megerősödésének folyamatát vetíti előre, ezért ezek „iskolásítást” (re-schooling) elnevezést kaptak. Megint másik két jövőkép az iskolák háttérbe szorulását vizionálta, ezért ezek az „iskolák megszűnése” (de-schooling) elnevezést kapták.

„Status quo” scenáriók	„Re-schooling” scenáriók	„De-schooling” scenáriók
(I.) bürokratikus iskolarendszerek	(III.) helyi társadalmi központokként működő iskolák	(V.) tanulási hálózatok és hálózati társadalom
(II.) a piaci modell terjeszkedése	(IV.) az iskolák mint tanulószervezetek	(VI.) a tanárok kivonulása – „össz-szeomló” iskolarendszer

A SZUPRANACIONÁLIS MEGVITATÁS ÉRTELME

A scenárió tipológia alapján az iskolarendszerek jövője eredendően szupranacionális szinten alkalmazható műfaj (OECD-CERI 2001). Az OECD-CERI¹ által összefogott szakértők, oktatáspolitikusok használatára szánták a jövő forgatókönyveket, közös tájékozási pontok kijelölésére. Jellemző, hogy a program később Toolbox – „szerszámkészlet” – név alatt futott tovább, most már az országspecifikus scenáriók kialakítása céljából (OECD-CERI 2003). Az eszköz gyakorlati használatát bemutató konferencia résztvevői megfogalmazták a számukra kívánatos jövőképet, azaz kimondták, hogy saját oktatási rendszerük fejlődését mely irányba befolyásolnák. A konferencia záródokumentuma néhány részletében akár egy multinacionális cég stratégiai manifesztuma is lehetne: „nemzetközi távlatok és referenciák alapján tájékozási, de helyi alapokon megvalósuló cselekvési stratégia; hosszú távra előrettekintő gondolkodás, de mai napi relevanciával; saját szándékainktól és mások igényeitől egyaránt meghatározott fejlődés; különböző partnerek hálózatára és dialógusára épülő erőteljes összhatás (szinergikus). És szükségünk van nagyon gazdag és hasznosítható tudásbázisra” (OECD-CERI 2001). A jelek arra utalnak, hogy az OECD irányításában és módszertani kultúrájában fontos szerepe van a szakértők felkészítésének, a döntéshozók informális képzésének, az olyasféle egyeztetéseknek, amelyek jóval többnek számítanak az egyszerű informálásnál. A „saját szándékainktól és mások igényeitől egyaránt meghatározott fejlődés” jól mutatja, hogy az OECD program eredeti célja az oktatási rendszerek

1 Organization for Economic Cooperation and Development – Centre for Educational Research and Innovation.

alakítási folyamatainak befolyásolása a döntés-előkészítők és a döntésekben részt vevők informális tanulása révén. Fontos szerepet kapott a tudásmenedzsment, ami a piaccgazdaságban egyre fontosabb területe a hatékony működésnek, és ami később a tényeken, bizonyítékokon alapuló (evidence based) döntéshozatal javaslatában köszön majd vissza az oktatáspolitikában (Biesta 2007). Az OECD programok legjelentősebb hatása nem maguknak a tényeknek az igényes és adat-gazdag bemutatása, ahogyan azt megszokhattuk az OECD kiadványok tömegében, hanem sokkal inkább azoknak a szemléleti kereteknek, gondolkodási struktúráknak a felépítése, amely meghatározza a lehetséges alternatívákat, és behatárolja a gondolkodás értékészletét. Ebben az értelemben az OECD egyik legfontosabb szerepe: a szupranacionális szintű kommunikációs struktúrák felépítése, ami a globális folyamatok felülről vezérlésének, koordinálásának szerepét tölti be. Kapacitásaira és működésének eredményességére jellemző, hogy az ugyancsak szupranacionális szintű koordinációban és strukturálásban érdekelt Európai Unió is OECD mintákat követ. A közelmúltban eredményeit publikáló *Knowledge and Policy projekt* felhívta a figyelmet, hogy az európai és a hazai oktatáspolitikát a tudástermelés eszközeivel befolyásolni képes szupranacionális szervezetek kevésbé az európai színtérhez köthetők, mint inkább a világszervezetekhez (OECD). A szakértők az európai országok szakértőinek tudáshálózatát vizsgálva azt találták, hogy az kevésbé nyitott az uniós irányokba, mint inkább a globális tér távolabbi, az angolszász vagy észak-amerikai zónái felé (Kosa and Mossé 2008). A tények ismeretében természetesnek vehető, hogy az Európai Unió a policy-alkotás és célválasztás tekintetében egyfajta követő szerepkört alakított ki magának az OECD mint „tematizációs zászlóshajó farvizén”. Elegendő, ha visszatekintünk az 1995-ben megjelent „Fehér Könyv az oktatásról és képzésről” programterv tartalmaira. Az uniós dokumentum inhomogén filozófiai, ideológiai konglomerátum legalábbis az abban az időben módszertanilag jóval lecsiszoltabb és konzekvensebb OECD publikációkhoz mérten (EU 1995).

Az OECD olyan fogalmi apparátus kialakítására törekszik, amely az oktatási rendszereket szupranacionális szintű általánosíthatósággal képes leírni. Az alkalmazott fogalmi rendszerek ennek megfelelően a működési módok meghatározására és nem a rendszereket alkotó kulturális identitások, entitások specifikumának megragadására képesek. A kialakított fogalmi apparátusnak előnye, hogy bármelyik oktatási rendszer működése megragadható általa. A „Jövő iskolája” programban kimunkált „bürokratikus iskolarendszerek” modell számos ország oktatási rendszerére jellemző – a magyarországra biztosan –, miként ezt a korábbi elemzések bemutatták (Török 2004). A magas általánosíthatósággal rendelkező fogalomrendszereknek nagy jelentősége van elemzéstechnikai és analitikai szempontokat figyelembe véve, azonban sajátos kockázatokat rejtenek a valóság alakítása, a lokális rendszervezérlés szempontjából. Azok az oktatáspolitikusok, akik magas általánosíthatóságú rendszermodellek alapján alakítják ki fejlesztési programjaikat, tartósan együtt kényszerülnek élni az irányítani kívánt rendszer „alacsony implementációs készségével”. Az intézmény, az iskola többnyire „problémaként” jelentkezik számukra. A rendszer inerciájának állandósuló tapasztalatáról meta-szinten látható be, hogy ez csak részben köthető a megvalósítói szinthez. A implementáció gyengeségében irányítási anomáliáknak, pontatlanul

konceptualizált és fókuszált policy törekvéseknek és félrevezető rendszermodellek alkalmazásának legalább akkora szerepe lehet, mint az intézményi szint kapacitáskorlátainak. A következőkben megkíséreljük igazolni állításunkat, miszerint a problémák jelentős – akár nagyobb része – irányítási anomáliaként fogható fel.

AZ IRÁNYÍTHATÓSÁG ILLÚZIÓ?

A magas általánosíthatóságú modellek előnye, hogy megkönnyítik az áttekintést a rendszerekre vonatkozóan. Felépülésük, kidolgozásuk alapja a rendszer komplexitásának redukálása a megismerési technikák révén. Az irányítás szelektál, mellőz, nem vesz figyelembe bizonyos tényezőket, éppen ezért működőképes. Látványos bizonyítéka volt ennek a No Child Left Behind (NCLB) 2001-ben – az Egyesült Államokban – bevezetett reformprogramja. A korábbi differenciált, pedagógiaiilag megfogalmazott intézményi szintű fejlesztési célok helyett radikálisan új célmenedzsmentet vezetett be az oktatásirányítás. A leegyszerűsítés lehetővé tette, hogy a program szövetségi szintű szabályok alapján valósuljon meg, annak ellenére, hogy az oktatás tagállami és helyi szintű irányításának hagyománya van az Egyesült Államokban. A redukált rendszermodell az iskolák finanszírozását a tanulók standardizált eszközzel mért tanulmányi teljesítményeihez kötötte, hasonlóan a gazdaságban megszokott módszerhez, ahol a cégek kihelyezett egységeinek nyereség-előirányzat alapján határozzák meg az éves feladatát. A változtatások alapja olyan leegyszerűsített modell volt, amely a tanulói teljesítménynövekményt az oktatás kizárólagos funkciójaként fogta fel, eltekintve az oktatás számos egyéb – például nevelési – funkciójától. *Az oktatásirányítás teljesítménye voltaképpen éppen abban a szelekcióban mutatkozik meg, ami alapján a rendszer működését vezérli, az intézményeket teljesítménykényszer alá vonja.* A NCLB programban az iskolák éves „nyereség-kimutatása” a tanulók standardizált teszten mért teljesítménye volt. Az alkalmazott oktatásirányítási szabályrendszer, a redukált rendszermodell racionális alapja addig tartható fenn, amíg a modellbeli leegyszerűsítés alapján bevezetett szabályok és intézkedések más funkciók mentén jelentkező káros hatásai kezelhető szinten tarthatók. Az NCLB esetében a tanári hivatás kiürülése, a tesztre tanítás következtében kialakult egyoldalúság, a hátrányos helyzetűek teszt-stressz miatt kimutatott lemaradása, a nevelésre fordítható idő csökkenése mint a program negatív externáliái kikényszerítették az oktatásirányítás korrekciós lépéseit. Az NCLB program lényeges átalakulásokon megy át napjainkban. Büntető, retorzív jellegű működése változik, nő a tanárok szabadsága, és bővül értékelésük rendszere. A történet tanulsága, hogy minden irányítási csoport akkor elég erős és elszánt, ha meggyőződése, hogy a rendszer egészét kontroll alatt tartja. Valójában a rendszer valóságos komplexitását teljes egészében nem lehet leképezni irányítási szinten, ezért szerencsés, ha az irányítók küldetéstudattal is rendelkeznek. A fogalmak és a modellek által felkínált racionális eszközökkel a rendszer számos folyamata egyáltalában nem is ragadható meg. Az oktatásirányítás ezért előbb-utóbb mindig arra kényszerül, hogy a kontroll mértékét és módját megváltoztassa. Az irányítás tehát bizonyos mértékben minden esetben illúziókra épül, azonban ennek mértéke eltérő az irányítók által alkalma-

zott szelekciótól függően. A szupranacionális szinten „forgalmazott” modellek azokban az oktatási rendszerekben jelentenek komoly veszélyt, ahol a nemzetközi szint iránti lojalitás túlzott, és ahol szupranacionális megoldási javaslatok szelektálására csekély kapacitás áll rendelkezésre. Az „utazó-policy” azokat az OECD kezdeményezéseket jelenti, amelyeket receptúraszerűen vesznek át az országok. Leginkább azok a nemzeti oktatási rendszerek kiszolgáltatottak, ahol a helyi kritikai oktatáskutatás kialakulatlan, elméleti alapjai gyengék, a reflexiós képesség az oktatás-statisztikai műveltség szintjén áll. Ezekben az országokban nem ritka, hogy a javasolt jövőképekből arra következtetnek, hogy annak valamilyen módon lehetségesnek is kell lennie. A következőkben olyan országok gyakorlatát mutatjuk be, ahol élesen megmutatkozik az irányíthatóság illúziójának negatív következménye. Meglehet a példa távoli a hazai oktatási rendszertől, annyiban viszont hasznos, hogy felnagyítva mutatja a szupranacionális reguláció kritikátlan elfogadásának és a policy-importnak a kedvezőtlen következményeit.

Az oktatásfejlesztés témájának Magyarországon megszokott európai és amerikai tárgyalási módozatának relativizálása érdekében a 2009-es szociológiai világkonferencia előadásainak anyagait tekintettük át. Az előadások sokasága jelezte, hogy a szociológus szakma gyakorlói között nagy számban vannak, akik a neoliberais gazdasági modellel összekapcsolódó technológizált oktatásfejlesztést kritikusan szemlélik. Egy törökországi előadó szerint a mikro-szintű policy – az iskolai szintű reflexió – az utóbbi években kisebb szerepet kapott a folyamatok tervezésében, más szóval a felülről jövő – szupranacionális szinten regulált oktatásfejlesztés – némileg háttérbe szorítja a belső reflexióra épülő önrányítást. Az előadó a jelenséget arra vezette vissza, hogy alapvetően a kapitalista társadalmat jellemző hatalmi viszonyok alakítják a folyamatokat (Funda 2010). A tanuló centrikus pedagógiai modell terjedésének ugandai tapasztalatairól szóló előadó az egyik legerőszakosabb – globális járványként terjedő – jelenségnek minősítette a nyugati liberális modellel terjesztő oktatáspolitikát (Altinyelken 2010). Az új tanterv tematikája, az interakciók középpontba helyezése, a tanulói aktivitásra való koncentráció, a „tevékenykedtetve” tanulás, a tanulási célok középpontba állítása, a csoportmunka és párban végzett munka idegen volt az eredeti ugandai tanulási és tanítási hagyományoktól. A policy-alkotók – akiknek mentalitására jellemző, hogy bíznak magukban és nem hallgatják meg az embereket – a várható eredmények ígéretében erőltetik a fejlesztéseket: növekvő tanulói teljesítmények, élvezetes leckék, a tanulási motiváció fejlődése, az együttműködési készség javulása stb. az elérendő céljuk. A policy diktátumok eredményessége azonban kétséges. Intézményi szinten meglehetősen szelektív a kitűzött tevékenységek végrehajtása – hybrid gyakorlat alakult ki –, amely ötvözi a korábbi és az új módszereket. A policy azonban hegemónikus szerepet biztosít egy-egy módszernek, így annak nincs jogszerűen vállalható alternatívája. Az ugandai társadalomban nagyon kevés kutató meri megkérdőjelezni az egyedül üdvözítőnek kikiáltott módszer eredményességét, így aztán túlzott várakozások alakulnak ki a propagált megoldások irányában. Természetesen lenne ok a változásokra, és célokra is szükség van, ezt azonban maguknak kellene megtalálni, és nem az amúgy is meglévő függőségek alapján máshonnan importálni (Altinyelken 2010). Az említett példák meglehetősen

távol állnak Magyarországtól, azonban jól mutatják milyen következményekkel jár, ha a szupranacionális szinten megfogalmazott modellektől és javaslatoktól a lokalitást nem védik rendszer-specifikus szelekciós mechanizmusok. A policy naivítás ebben az értelemben tehát elégtelen szűrő mechanizmusokat jelent.

MODELLVÁLTÁS?

Az OECD jövő forgatókönyvei bizonyos kockázatokat hordoztak magukban azáltal, hogy felfoghatók modell átalakításra tett javaslatként is. Ennek jele, hogy a „Jövő iskolája” programhoz kapcsolódó konferenciákon jelenlévő oktatáspolitikusok, döntéshozók és szakemberek „az iskola mint tanulószervezet” jövő scénáriót minősítették leginkább kívánatosnak a nemzeti oktatási rendszerük szempontjából (Johansson 2000). Tekintettel arra, hogy az egyes scénáriók – mint a projekt dokumentumaiban olvasható – nem iskolák, hanem oktatási rendszer típusok leírását célozták, az eredmények voltaképpen az oktatási rendszerek közötti preferencia sorrend felállításaként értelmezhetők. Ha egyetértünk Habermasszal, miszerint érdek nélküli megismerés – teória – nem létezik, akkor fel kell tennünk azt a kérdést, vajon kinek/kiknek a rendszertípusa került a kívánatos, vonzó oktatási rendszer státuszába és vajon ez a szupranacionális szinten történt előrelépés kinek jelenthet előnyöket (Habermas 2005). A korábbiakban ismertetett No Child Left Behind program alapján a választ nem nehéz megadni. Mint említettük a 2001–2002-ben indult program az amerikai iskolákat olyan irányítási struktúrába kényszerítette, ami korábban a gazdasági menedzsment területén volt ismerős. Az intézmények könyörtelen output vezérlés alá kerültek. A tanulók éves tanulmányi teljesítményének mérésén múltott az iskola finanszírozása, s így fennmaradása is. A lemaradó iskolák retorziókkal nézhetek szembe, és ha nem tudtak változtatni, néhány éven belül kirostálódtak a rendszerből, megszűntek. Az NCLB által alkalmazott irányítási modell a tanulói eredményesség adatain kívül semmilyen más tényezőt nem vett figyelembe, így az iskolán belüli folyamatok kommunikálhatatlanok voltak az irányítás felé. Ebben a helyzetben természetes módon vált szükségessé egy olyan intézménymodell kialakítása, idealizálása, amelyben az iskola a számára felülről előírt célok irányában maximális önvezérlésre képes. Az iskola mint tanuló szervezet modell középpontba kerülése az OECD által formált diskurzusokban tehát többek között arra vezethető vissza, hogy az amerikai oktatási rendszerben sürgősen szükség volt az önvezérlő, önrányító intézménykép propagálására. A rendszer egészére alkalmazott output vezérelt irányítás csak akkor működhetett megfelelően, ha az egyes intézmények erőforrásaikat öntevékenyen és tanulékonyan a számukra előírt célok mentén mozgósítják, újraszervezik. Az OECD tevékenysége ebben az értelemben – ha szabad így mondani – propagandisztikus célokat is szolgált. A jövőkép modellek ahhoz hasonlóan „egy irányba húztak”, ahogyan például a bolognai rendszer pozitívumai is elhalványították a hagyományos európai felsőoktatás előnyeit, így az európai felsőoktatási térség kiépítése jegyében a modellváltás és nem a rendszer továbbfejlesztése vált felvethetővé. Bizonyos OECD eredetű fogalmi konstrukciók fontos jellemzője tehát, hogy nem egyszerűen a meglévő oktatási rendszerek optimális szabályozására tesznek javaslatot, hanem ennél tágabb

perspektívákat használva a rendszer működésének áthangolására, alakítására. A jövőképek „forgalmazása” nem csupán arra irányult, hogy a nemzeti oktatási rendszerek tökéletesítését segítse, hanem hogy egy bizonyos ideáltípust kívánatosnak állítson be – és ez általában az angolszász jellegzetességeket mutató oktatási rendszer volt, tekintve az OECD közelségét az angolszász országok által képviselt érték- és érdekvilághoz. Pedig ugyancsak az OECD elemzések mutatták ki, hogy a bürokratikus rendszerek tanulói – Japán, Kína – a PISA kompetenciaméréseken lényegesen teljesítőképesebbek, mint a „Jövő iskolája” projektben kedvezőnek ítélt piaci-modellt alkalmazó országok. Tanulásgképpen összegezhető, hogy a bürokratikus oktatási rendszerek fejlesztésekor nem az eltérő – angolszász – rendszertípus teljesítményein és struktúráin célszerű tájékozódni, hanem a bürokratikus rendszer sajátos fejlődési potenciáljának ismeretén. Kockázat, ha az oktatáspolitikusok, döntéshozók és szakértők jelentős része az ideák, célok és igények pusztá megfogalmazásából arra következtet, hogy ezek megvalósíthatók, majd a javasolt mintákat „a határokon átutazó policynak”, transzferálható technológiának tekintik. A PISA-mérések finn sikereiből is tudjuk, hogy abban meghatározó szerepe volt az egyedi kulturális tényezőknek (Väliljärvi, Linnakylä et al. 2002).

Az oktatásirányítás vonatkozásában egyre gyakrabban emlegetik a technológiai irányítási modell kritikáját és javasolják az ökológiai – azaz élő szervezetekből álló – rendszermodellek alapulvételét (Funda 2010). A változás fontos hangsúlyeltolódást jelez. A technológiai modelleken tájékozódó irányítás terjeszkedni igyekszik: a rendszer komplexitásának egyre teljesebb feldolgozása érdekében folyamatosan bővíti kapacitásait. Az élő szervezetek irányítását alapul vevő rendszermodelleket ettől eltérő racionalitás vezérli. Az ökológiai modellek az irányított alrendszerek *önépítő mechanizmusaira építenek*, azt erősítik, ezért visszafogottabbak, sok esetben csupán a növekedést gátló káros behatások kiküszöbölésére törekuszenek. Az oktatáshoz szorosan kapcsolódó példával élve: a nevelő irányít, mert változást akar elérni a tanulóknál, valódi célja mégis az, hogy feleslegessé váljon, ezért az irányítás minimalizálásának vagy elhagyásának alternatíváját is folyamatosan vizsgálja. A technológia alapú rendszermodellek alapján kidolgozott irányítási rendszerek esetében a kontroll csökkentése kevéssé tehető racionális céllá.

REPÜLŐ ÉS HAJÓ

Mi tehát a valódi hatása a jövő pásztázásának? Arról lenne szó, amire az OECD Oktatáskutatói és Innovációs Központja (CERI) annak idején utalt: „más policy szektorokkal összevetésben az oktatás terén viszonylagosan alacsonyan fejlett az előrettekintő gondolkodásmód” (OECD-CERI 2001). Vagy a jövőorientált gondolkodás jelenleg „szánalmasan alulfejlett” módszertanának bővítése inkább indoktrinációként értelmezhető?

Magyarország túlzottan jó tanuló volt a „globalizáció iskolájában” – elég a rendszerváltás utáni privatizáció világviszonylatban rekordteljesítményeire utalni –, és most talán ennek is köszönhetően felerősödött az önmagára találás ambíciója. A szupranacionális irányban manapság tapasztalható szelektív óvatosság valószínűleg nem alap-attitűd, keletkezését

inkább a korábbi „reform-diktatúrák” magyarazzák. A társadalmak belső dinamikájának alapján feltételezhető, hogy a túlzott liberalizálást, a megőrzésre és identitáskeresésre irányuló erőfeszítések kilengései követhetik. Az optimális rendszerirányítás ennek megfelelően az egyensúly fenntartásaként (helyreállításaként) is értelmezhető. A mértéktartás, a középút keresése a társadalomirányítás alapelveként ugyanúgy jelentőséggel bír, ahogyan az egyéni élet vezetésében vagy a kibernetikában (Luhmann – Brunczel 2006). Európára és a nyugati világra mérceként tekintő hazai oktatásirányításnak reflektálnia kell az eddigi „erőltetett westernizáció” következményeire. A szupranacionális szinten forgalmazott modernizációs elvek, kihívások, fejlesztési célok és innovációs elvárások tettere kész követése csak a hazai rendszer állapotának ismerete alapján lehet sikeres. Diagnózisunk szerint legalább annyit tanulhatunk más rendszerek megismeréséből, mint saját oktatási rendszerünk működési mechanizmusainak intézményi szintű tanulmányozásából. Ez utóbbira mintha nagyobb szükség lenne manapság. Az elmúlt évtizedekben a szupranacionális szinten definiált „kihívásokra” mintha érzékenyebben reagált volna az oktatáspolitikai, mint a tanulók teljesítményéért felelősséget viselők jelzéseire. A szupranacionális szinten koordinált tervezés – a valóság komplexitásának kényszerű leegyszerűsítése miatt – félreviheti a nemzeti oktatáspolitikát, ezért hasznos, ha az oktatásfejlesztési céljainkat és az úgynevezett „kihívásokat” belső elemző munkával a rendszeren belüli reflexiókra építve dolgozzuk ki. E téren nem hiba, ha kevésbé hagyatkozunk a nemzetközi „oktatásfejlesztési piac késztermékeire”. A kontinentális iskolarendszer típusába sorolható magyar oktatásba, mintha túlzott igyekezettel implantáltuk volna a transzatlanti rendszer sikerrel kecsegtető menedzserista újításait az elmúlt évtizedekben. Márpedig kockázatos a repülőgép-vezetés gyakorlatát alapul véve hajót kormányozni, noha való igaz, mindkét feladat az áramlástechnika alapelveinek ismeretében végezhető eredményesen. Emlékeztetünk George Papadopoulos – az OECD volt igazgatóhelyettesének – szavaira is, aki több mint egy évtizede Magyarországon járva, feltehetően nem taktikai okokból, hanem komolyan veendő figyelmeztetésként hívta fel a magyar szakértők és oktatáspolitikusok figyelmét az oktatás *kulturális szellemiségének meghatározó fontosságára*. „Az oktatás par excellence nemzeti politika marad, illetőleg mindig is az volt. Nagyon nehéz az összehasonlítás az olyan ügyekben, amelyek egy rendszer kulturális szellemiségét érintik. (...) Az eszmecserék leginkább arra szolgálnak, hogy levonjuk a tanulságot egymás tapasztalataiból (...) De semmiképp sem arra, hogy egymás helyzetét megpróbáljuk lemásolni. (...) Ne felejtjük el, nem lemásolni akarjuk egymás rendszereit, hanem azt próbáljuk megérteni, hogyan alakulnak ki ezek a rendszerek, és mik a célkitűzéseik” (OKI 2003, 16–17). Az eltérő oktatási rendszerek működésének mélyebb megértése, remélhetően lassan az autonóm fejlődés lehetőségeinek felismerésére ösztönzi az oktatáspolitikát. A mintakövetésre hajlamos stratégiák és oktatáspolitikusok számára kedveskedő humorral megfogalmazva: „a felszállási parancs kiadása előtt gondosan meg kell vizsgálni a járművet. Ha hajót irányítunk, ne törekedjünk magassági kormány használatára”. Lehetséges, hogy a rendszerek önmagukból – és nem egy másik rendszer analitikájából – érthetők meg. Az összehasonlításokon túlmutató önreflexió fontosságát az egyik felszólaló is megerősítette, aki szerint többek között az volt a magyar oktatás elmúlt évtizedének egyik problémája,

hogy a magas szintű bürokratikus irányítás esetén teljesítőképes rendszert angolszász elvek és modellek alapján kísérelték meg irányítani. Rendszer összehasonlítások fejlesztik az analitikai képességet, segítik a tájékozódást, így jelen diagnózis felállításában is szerepet kaptak. Mérlegelni kell azonban, hogy egy-egy oktatási rendszer jövője sokkal inkább önmegújító kapacitásán és önmegújításának mélységén alapul, mint a szupranacionális mintaadásokon.

IRODALOM

- ALTINYLKEN, H. K. (2010): *Pedagogical renewal in sub-Saharan Africa: the case of Uganda. Comparative Education*, 46. No. 2. 151–171.
- BIESTA, G. (2007): *Why 'What Works' Won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. Educational Theory* 57. No. 1. 1–22.
- EU (1995) *Fehér könyv az oktatásról és képzésről – Tanítás és tanulás – A tanulás váljon természetes társadalmi szükségletté.*
- FUNDA, K. S. (2010): *Neoliberal Restructuring of Education & Its Implications at the Micro Level: Community Financing of Primary Education in Turkey. I. W. C. o. Sociology, Göteborg.*
- HABERMAS, J. (2005): *Megismerés és érdek. Jelenkor Kiadó, Pécs.*
- JOHANSSON, Y. (2000): *Chair's Conclusions of Rotterdam Conference on Schooling for Tomorrow. CERI-OECD, Paris.*
- KOSA, I., MAURY, C., MÉLOTTE, A., P. MOSSÉ, JENNY OZGA ÉS SCHOENAERS, FRÉDÉRIC (2008): *Knowledge and Policy in Education and Health. Challenging State legitimacy in 8 European countries: facts and artefacts, Project n° 0288848-2 co funded by the European Commission within the Sixth Framework Program.*
- LUHMANN, N. ÉS B. BRUNCZEL (2006): *Bevezetés a rendszerelméletbe. Gondolat, Budapest.*
- OECD-CERI (2001): *What schools for the future? OECD – Centre for Educational Research and Innovation, Paris.*
- OECD-CERI (2003): *Schooling for Tomorrow – Building the Toolbox: England. OECD.*
- OKI (2003): *Iskolavezetés és élethosszig tartó tanulás. OECD/Magyarország szeminárium, Budapest, 2001. december 6–7.*
- TÖRÖK, B. (2004): *A közoktatási rendszer fejlődési alternatívái az OECD-CERI scenárió tipológia alapján. Felsőoktatási Kutatóintézet – Professzorok Háza, Budapest. p. 84*
- VÄLIJÄRVI, J., P. LINNAKYLÄ ET AL. (2002): *The Finnish success in PISA – and some reasons behind it: PISA 2000. Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, Jyväskylä.*