

TERVEZÉSHEZ KAPCSOLÓDÓ KUTATÁSOK 104.

Témavezető: Kozma Tamás

11142

HALÁSZ GÁBOR

AZ OKTATÁSIRÁNYÍTÁS REFORMJA ÉS

AZ OKTATÁS IRÁNYÍTÓI

oktatáspolitikai elemzés

Kézirat

Oktatóskutató Intézet, 1985. november

Szerkesztette: Kozma Tamás

Készült: az Oktatóskutató Intézet nyomdájában

Példányszám: 69

T A R T A L O M

BEVEZETÉS -----	3. oldal
I.) A VITA OKTATÁSPOLITIKAI HÁTTÉRÉRŐL -----	6. "
II.) A VITATOTT REFORMELKÉPZELÉSEKRŐL -----	11. "
III.) AZ ELUTASÍTÁS ANATÓMIÁJA -----	19. "
1. A diagnózis -----	20. "
2. "Fordítási nehézségek" -----	28. "
3. A felelősség kérdése -----	49. "
4. Politikai mérlegelések -----	59. "
5. Tekintélyválság és provokáció effektus -	68. "
6. Eltérések témáktól és megyéktől függően	81. "
IV.) POZITÍV ÉRTELMEZÉSEK -----	83. "
V.) NÉHÁNY TANULSÁG -----	91. "

BEVEZETÉS*

1985 tavaszán az Országos Pedagógiai Intézet igazgatói tanácsa megtárgyalt négy olyan vitaanyagot,¹ melyeket az OPI továbbképzési és tanácsadói osztálya terjesztett a testület elé. E vitaanyagok a közoktatásirányítás egy-egy részterületének a korszerűsítési koncepcióját tartalmazták: az első az iskolai önállóság és a belső demokrácia kérdésével foglalkozott, a második a szakfelügyelet korszerűsítésével, a harmadik egy iskola-tanács-koncepciót tartalmazott, a negyedik pedig az iskolák belső vezetési szerkezetének a fejlesztését javasolta. A vitaanyagokat az OPI később megyei vitára bocsátotta.

Az egyes vitaanyagok egymástól függetlenül készültek. Közülük kettőnek /a szakfelügyelettel és az iskolai vezetési szerkezettel foglalkozónak/ az OPI továbbképzési és tanácsadói osztályvezetője volt a szerzője /illetve ezek közül az egyiknek egy munkatársával együtt társszerzője/, egynek a megírására az OPI egy másik részlegének a munkatársát kérték fel, végül egyet külső szerző készített

* E tanulmány első változata az OPI felkérésére készült,

1985 júliusában

el. Az anyagok írói előzetesen nem egyeztették az álláspontjukat, nem alakítottak ki közös terminológiát és preferenciarendszert. Az egyes részkoncepciók határozottan tükrözték az egyes szerzők egyéni elképzeléseit, melyek azonban néhány fontos dimenzióban közel álltak egymáshoz. Így a vitaanyagok együttesen egy többé-kevésbé koherens decentralizáló irányításkorszerűsítési koncepciót fejtettek ki, amely olyan alapelvekre épült, mint az iskolai és nevelői önállóság erősödése, a helyi kezdeményezéseknek kedvező szabályozás, a sokszínű és differenciált illetve organikus és fokozatos fejlődés kívánalma.

A megyei vitákat a megyei pedagógiai intézetek szervezték, s azokra elsősorban iskolaigazgatókat, szakfelügyelőket, helyi és megyei tanügyi irányítókat hívtak meg. Az egyes megyékben a négy vitaanyag közül egyet-egyet tárgyaltak meg a 10-20 fős csoportok. A résztvevők meghatározott időben /5-10 perc/, egymás után fejthették ki a véleményüket s lehetőleg tartani kellett magukat egy, a vita szervezői és a szerzők által kidolgozott szempontsorhoz. A vitát az egyes megyékben hangszalagra rögzítették. Az alábbi elemzés az így felvett hanganyagra épül.

A megyékben lezajlott viták, úgy vélem, komoly oktatáspolitikai jelentőséggel bírnak. Az ott elhangzottak elemzése tanulságos lehet az oktatás iránítóinak csakugy,

mint az oktatáspolitikai befolyásolására törekvőknek vagy kutatóinak. E vitákon több száz intézményi, helyi és megyei szintű oktatásirányító találkozott egy többé-kevésbé koherens irányítási reformkoncepció elemeivel, melyek az aktuális irányítói gyakorlat számára gyakran sokkolóan újszerűek vagy idegenek voltak. Ez határozott állásfoglalásokra, az ellentétes vélemények explicit kifejtésére készítette a résztvevőket és igen sokszor erős emóciókat is keltett. A vita egyfajta szakmai nyilvánosságot hozott létre, amely nagyon pontosan tükrözi vissza a magyar közoktatás sok ellentmondását és azt az erőteret is, melyben az oktatáspolitikai formálódik.

A vitákat meghatározó tény volt, hogy a vitatkozók a vitaanyagokban meglévő irányításkorszerűsítési koncepciónak csak részelemeit ismerhették meg, aminek a vita szempontjából voltak előnyös és hátrányos következményei. Erről az itt következő elemzésben részletesebben szó lesz.

A vitákon összesen 360 meghívott vett részt. A résztvevők 41,6 %-a volt igazgató vagy igazgatóhelyettes, 16 %-a szakfelügyelő, 17,1 %-a megyei pedagógiai intézetek munkatársa vagy vezető szakfelügyelő és 12,4 %-a megyei vagy helyi művelődési osztályok munkatársa, 8,7 %-a beosztott nevelő vagy iskolai munkaközösségvezető. Igen sokan írásos

véleményt is készítettek.

I.) A vita oktatáspolitikai háttéréről

Nehéz lenne a vitákon elhangzottakat értelmezni annak az oktatáspolitikai és tágabb politikai környezetnek a számbavétele nélkül, melyben e viták lefolytak. A szélesebb társadalmi és gazdasági szférában a nyolcvanas évek eleje óta olyan reformfolyamatok zajlanak, melyek megkérdőjeleznek egy sor, azelőtt hosszú ideig megingathatatlanak vélt irányítási megoldást, s ami az egyénektől, különösen a vezető pozíciókban levőktől komoly alkalmazkodási képességeket kíván meg. E reformfolyamatok, melyek a gazdaság és a társadalom egész irányítási rendszerét érintik és módosítják a kialakult kontroll- és szabályozási mechanizmusokat, elkerülhetetlenül elérik a társadalmi élet valamennyi szféráját, így kihívást jelentenek az oktatás számára is.

E reformfolyamatoknak, melyek a világgazdaságban lezajló átalakulásra némileg megkésve adott válaszként bontakoztak ki, egyik legfontosabb jellemzője az, hogy olyan időszakban jelentkeznek, melyre a források rendkívüli szűkössége is jellemző. A rövidtávú és hosszabb távu szem-

pontok összeegyeztetése ilyen helyzetben szinte reménytelen feladat, ami az alternatívákban való eligazodást és az irányítói döntéshozatalt a megszokottnál jóval nehezebbé teszi.

Ez a kettősség jelentkezik az oktatás szférájában is. A magyar közoktatás zavarai /mint pl. a zsúfoltság, a deklarált követelményeknél jóval alacsonyabb eredmények vagy a nevelői szakma egzisztenciális és presztizs-problémái/ tekinthetők egyfelől olyan akut problémáknak, melyek rövidtávú intézkedésekkel orvosolhatók vagy tekinthetők olyan strukturális ellentmondások következményeinek, melyek a rövidtávú orvoslás után mindenképpen ujratermelődnének. Az akut problémák súlyossága gyakran komolytalanná teszi a strukturális ellentmondások hosszabb távon történő felszámolására törekvő reformpolitikát vagy éppen kifejezetten káros színbe öltözteti.

A gazdasági és társadalmi reformfolyamatok irányával kapcsolatos társadalmi közmegegyezés kialakulása lassu és bizonytalan folyamat. Azok a nehézségek, melyeket az érintettek egy része strukturális zavarként vagy hosszutávú és átfogó válaszadoást kívánó kihivásként értelmez, mások számára olyan, egyszerű megoldásokkal felszámolható problémát jelentenek, aminek a dramatizálása csak nehezíti a megoldást.

A közmegegyezés kialakítása ugyanakkor politikai folyamat is, melyben az érintettek egyéni egzisztenciális, szakmai és egyéb érdekeiket illetve csoportjelkötelezettségeikből fakadó érdekeiket próbálják egyeztetni egymással és a külvilág racionalitásával. A megyei viták e folyamatot valószínűleg nemcsak leképezték, hanem befolyásolták is: néhol támogatták, néhol azonban, legalábbis rövidtávon, nehezítették; elsősorban ott, ahol az álláspontok egymástól való túlzott távolsága manifesztálódott.

A vitán részt vevők nagy része hosszabb ideje töltött be valamilyen irányító posztot a tanügyi irányítás vagy a szélesebb értelemben vett pedagógiai irányítás rendszerében. Ez az irányítói poszt egyben vezető posztot jelent a magyar politikai és társadalomirányítás tágabb rendszerében is. Az itt nyerhető tapasztalatokat meghatározták egyfelől ennek a tágabb értelemben vett politikai és társadalomirányításnak a változásai, másfelől magának az oktatási szférának a történései.

Azokat a tapasztalatokat, melyeket a résztvevők az oktatáspolitikáról és az oktatásirányítás egészéről szerezhettek, elsősorban a hetvenes évtized történései határozták meg.² Ezek közül különösen kettő tűnik fontosnak: az egyik a közigazgatási decentralizálódás, a másik pedig

az 1972-es oktatáspolitikai párthatározattal fémjelezhető oktatáspolitikai vonal.

A hatvanas évtized végén erőteljessé váló tervezési és közigazgatási decentralizálódás nyomán a nevelés irányítói egyre határozottabban egy olyan helyi és területi szakigazgatásnak rendelődtek alá, amely fokozatosan integrálódott a helyi és területi általános közigazgatás szerkezetébe, s a központi szakmai irányítással való kapcsolatuk ezzel párhuzamosan áttételeossé és esetlegesebbé vált. Ugyanakkor a hetvenes évek elején, elsősorban politikai csatornákon szerveződve, olyan oktatási reformfolyamat bontakozott ki, amely központi tartalmi reform segítségével az iskolai gyakorlat radikális továbbfejlesztését tűzte ki célul. A központi szakmai irányítás ennek megfelelően felülről szervezett, átfogó és egységes tantervi reformot hajtott végre.

A hetvenes évek során ellentmondásossá vált tehát az irányítási szerkezet alakulása és a központi oktatáspolitikai törekvése. Miközben a nevelés helyi irányítói a gyakorlati iskolaszervezési problémák sorával találták szembe magukat, a központi oktatáspolitikai olyan átfogó tartalmi megújulást készített elő, melynek a feltételeit nem lehetett biztosítani. Ez az ellentmondás a hetvenes évek végére, a gazdasági nehézségek megjelenésével és a gazdaságpolitika

alkalmazkodási folyamatának a megindulásával vált nyilvánvalóvá. Az új tantervek bevezetése már ilyen feltételek között zajlott.

Ezek mögött az ellentmondások mögött valószínűleg mélyebb ellentmondások húzódnak meg. A hetvenes évek reformpolitikát folytató központi oktatásirányítása az időszak társadalompolitikai prognózisainak és erőterének megfelelően olyan társadalmi igényeket is felvállalt, melyek kielégítésére nem rendelkezhetett elég eszközzel. Ez a reformpolitika a központi oktatásirányítást hosszú ideig olyan helyzetben tartotta, melyben ugyanolyan ütközőpont volt a kormányzat egésze és a szakmai szféra között, mint amilyen ütközőponttá kellett lennie a középszintű irányítónak az iskolák és a központi szakmai irányítás között. A központi oktatásirányítás, miközben a kitűzött céloknak megfelelő költségvetési igényeket nem érvényesíthette, magukból az igényekből nem engedhetett s ezeket közvetítette anélkül, hogy a feltételeket biztosítani tudta volna.

Mindezek mögött olyan politikai, gazdasági és társadalmi ellentmondások sora húzódik meg, melyeknek a szakmai és szélesebb köztudatban való megfogalmazódása csak az utóbbi időben kezdődött meg, s amelyek megítélésében a közmegegyezésre minden bizonnyal sokat kell várni.

A közoktatás irányítási mechanizmusainak a korszerűsítésével foglalkozó reformelképzelések ilyen háttér mellett kerültek a megyei és helyi nevelésügyi irányítókból álló szakmai testületek elé. A vitákról készült hangfelvételek alapján, úgy vélem, egyértelműnek tekinthető, hogy a résztvevők nagyobb hányada részben vagy egészében elutasította a decentralizáló reformelképzeléseket. Természetesen a vitatkozók közül nem egy feltételekkel vagy feltétel nélkül elfogadta a reformkoncepció egészét vagy fontosabb elemeit, s maga az elutasítás is nagyon differenciált volt, de ha a vita mérlegét röviden akarjuk megvonni, egyértelműen elutasításról kell beszélnünk. Ez az elemzés mindenneelőtt ennek az elutasításnak az elemeit próbálja meg feltárni.

II.) A vitatott reformelképzelésekről

A vitára bocsátott irányításkorszerűsítési reformelképzelések, melyek az utóbbi néhány év szakmai vitáiból születtek, egy sok szempontból radikális decentralizáló koncepciót vázoltak fel. Az intézményi önállósággal és demokráciával foglalkozó vitaanyag jelentős tantervi autonómiával kívánta felruházni az iskolákat. A szakfelügyelet kérdéseit tárgyaló elemzés a szakigazgatási kontrollfunkció-

kat is ellátó szakfelügyelet helyébe egy, az intézmények számára tanácsadói szolgáltatást nyújtó szakértői testület létrehozását szorgalmazta. Az iskolák belső szervezetének a korszerűsítését elemző anyag az igazgatók egy-személyi felelősségét több területen a felelősségrevon-hatóság lehetőségeit beszűkítő testületi felelősséggel ki-vánta felváltani. Végül az iskolatanács koncepciója egy o-lyan modellt vázolt fel, melynek következetes megvalósítá-sa esetén az iskola feletti tulajdonosi funkciók gyakorlá-sát egy választott iskolairányító testületre bízák.

A vitaanyagokból tehát egy decentralizált iskola-rendszer képe bontakozhatott ki, melynek lényegi elemei a következők voltak: az iskolák közvetlen irányítása demok-ratikusan megválasztott és meghatározott szakmai kontroll-mechanizmusok ellenőrzése alatt álló testületek kezébe ke-rülne, melyek a mainál tágabban meghatározott keretek kö-zött maguk alakíthatják ki a működésük módját; a központi oktatáspolitikai ennek megfelelően szűkebbre vonná azt az ellenőrző apparátust, amelyet korábban a centralizált rend-szerben zajló folyamatok ellenőrzésére használt s ehelyett szakmai fejlesztő szolgáltatásokat szervezne, illetve ki-alakítaná az eredménymérésnek azokat a mechanizmusait, me-

lyek segítségével ellenőrizni tudja a rendszer egészének a hatékonyságát.

Emögött a vitaanyagokban implicit módon benne lévő reformkoncepció mögött kétféle törekvés munkálhatott. Az egyik az autonómia, az önmeghatározás, a demokrácia és az egyéni kezdeményezés önmagukban releváns értékeiből próbált fölvázolni egy olyan rendszert, amely ezeket az értékeket az oktatás szférájában realizálja. A másik, ennél pragmatikusabb alapról indulva, a jelenlegi rendszer működési zavarait a centralizált irányítási szerkezetből fakadónak s annak keretei között kiküszöbölhetetlennek véelve vázolt fel egy a decentralizáló korszerűsítési modellt.

A mögöttes motivumokkal párhuzamosan a vitaanyagok a vitákon résztvevőkben is kétféle hirt pendithettek meg. Egyfelől a hagyományos demokratikus érzelmekre appellálhattak vagy, ha úgy tetszik, a hagyományos tekintélyelvű érzelmeket sérthették, másfelől felébreszthették a pusztán technikai megoldásokban gondolkodók alkotó fantáziáját vagy, éppen ellenkezőleg, szkepszisét.

Fontos megjegyezni, hogy a vitaanyagok nem voltak hosszú, aprólékos munkával kidolgozott reformkoncepciók. Vázlatos, gyakran csak körvonalakat felvázoló, egyfajta gondolkodásmódot demonstráló anyagok voltak, amelyek nagy

sulyt helyeztek a történeti és nemzetközi összehasonlító elemekre illetve az általános közoktatáspolitikai összefüggésekre, s a konkrét szervezeti változtatásokat többször csak mint a reformkoncepció elveit szemléltető példákat mutatták be. Ezek a dokumentumok nem mentek át a kollketiv bölcsesség többszörös szűrőjén. Értéküket és érvényességüket illetően egyetlen komolyabb visszajelzést kaptak a vitára bocsátásuk előtt az OPI igazgatói tanácsának az ülésén. Kidolgozatlanságuk megfogalmazásaikban és stílusukban is tükröződött.

A vitaanyagok, az előbbiek miatt is, nem adhattak választ minden olyan gyakorlati kérdésre, ami egy decentralizált iskolairányítási modellben felmerülhet. A vita egyik célja az elfogadás-elutasítás viszony felmérése mellett éppen az lehetett, hogy az elfogadók a gyakorlati tapasztalataik alapján gazdagítsák a modellt /ami meg is történt/. A gyakorlati kérdések sokaságára adható válaszok nagy része megtalálható a decentralizált rendszerrel működő országok gyakorlatában, ám a nehézségek nagy részét valószínűleg nem a kérdések megválaszolásában kell keresni, hanem azokban a hagyományokban, politikai, történeti, kulturális és társadalmi feltételekben, melyek meghatározzák azt, hogy a magyar társadalom mennyire tud befogadni egy decentralizált működési elvű irányítási rendszert.

A reformelképzelésüket elutasítók igen nagy része valamilyen módon jelezte azt, hogy ő személy szerint rokonszevezik egy ilyen rendszerrel, de alapvető kételyei vannak azzal kapcsolatban, hogy Magyarországon egy ilyen rendszer realizálható és működőképes lenne. A következőkben még szó lesz arról, hogy a vitatkozók egy részében indulatokat keltett az, hogy egy önmagában rokonszenves, de realizálhatatlan elképzelésről kell vitatkozniuk. Ezekben az indulatokban a megszokott rendszerhez való természetes ragaszkodással bizonyára azonos súllyal hatott egyfajta intuición vagy tapasztalatokon nyugvó politikai bölcsesség.

A vitaanyagok tehát, amelyek, érdemes ismét hangsúlyozni, a jelenlegi gyakorlattól nagyon eltérő megoldásokat javasoltak, tulajdonképpen arra invitálták a vitákra meghívott oktatásirányítókat, hogy azonosuljanak egy radikális irányításkorszerűsítési koncepcióval és azt konstruktív módon továbbgondolják. Egy ilyen invitálásra a címzett többféleképpen reagálhat akkor is, ha az invitáló szavai megnyerik a rokonszenvét. A reformkoncepció elveivel esetleg azonosulni tudó, de azt a gyakorlati bölcsesség alapján mégis visszautasító vitatkozók két dolgot gondolhattak a reformkoncepciók szerzőiről: egyfelől azt, hogy naivak, akik nem veszik észre, hogy a koncepciójuk a társadalmi irányítás egészének a reformját feltételezi, másfelől azt, hogy ezt ugyan tudják, de akkor vagy egyfajta politikai

szerencsejátékot játszanak, amire invitálni nem tisztességes dolog, vagy pedig valójában ők képviselik a politikai realitást, de akkor miért nem tárgyyszerű tájékoztatást adnak invitálás helyett. Ezek a reakciómódok feltehetően a társadalomirányítás szélesebb értelemben vett működési mechanizmusmainak a jellegzetességeit is tükrözik, amiről a következőkben még megpróbálok megfogalmazni néhány feltételezést.

A fenti séma leegyszerűsítőnek tűnhet, de ha a hangfelvevételeket meghallgatjuk, és a beszélők hangsúlyaira, érzelmi tónusaira is odafigyelünk, akkor nem valószínű, hogy ettől nagyon eltérő értelmezéshez jutunk. A vitaanyagok egyfajta "üzenetet" közvetítettek a vitára meghívottak felé, s a vitán elhangzottak szintén valamilyen üzenetet visznek a vitát elindítóknak. Ennek az üzenetváltásnak a jellegét meghatározta a vitaanyagok természete és a vita megszervezésének a módja.

A vitára bocsátott tanulmányok fedőlapján az szerepelt, hogy ezek az OPI szakmai háttéranyagai az MM közoktatás-fejlesztési akciótervéhez, de minden egyes tanulmány egyértelműen konkrét szerzők nevéhez is kötődött. Ezt a vitavezetők is hangsúlyozták, s maguk a vitatkozó is

igen gyakran nem az OPI anyagáról, hanem egy-egy megnevezett szerző tanulmányáról beszélek, bírálataikat vagy elismerésüket a szerzőhöz címezték. A vitákon résztvevők számára, úgy tűnik, nyilvánvaló volt, hogy olyan, személyekhez kötődő reformkoncepcióról van szó, amely mellett a központi oktatásirányítás nem kötelezte el magát. Az OPI-nak a vitákat elindító képviselői személyes fellépésükkel is ezt erősítették, amikor jelezték, hogy ők maguk nem hivatottak az anyagok képviselőit, nem is mindenben értenek velük egyet, s hogy a feladatuk csak közvetítés a szerzők és a vitázók között.

A vitákon résztvevők szinte valamennyien egy irányítási hierarchia valamilyen kisebb vagy nagyobb felelősséggel járó posztját töltötték be. Az ebből fakadó függelmi meghatározottságoktól a vitában sem tekinthettek el, ugyanakkor az "üzenetváltásnak" az imént jelzett módja lehetővé tette, hogy mindenki informális módon reagáljon a vitaanyagokra. A résztvevőknek lehetősége volt arra, hogy a felsőbb irányítói szinttől különválasszák a tanulmányok szerzőit, és véleményeiket az utóbbiakhoz egy a formalizált hierarchián kívül eső szakmai nyilvánosságon keresztül közvetítsék. Ez a két szféra persze teljesen nem válhat szét, mint ahogy a vitázók hivatali és magán vagy szakmai énje

sem válhatott szét teljesen, mégis, ez a játéktér a véleménynyilvánítás lehetőségeit tágította.

A vitákról még egy dolgot érdemes megjegyezni. A hangfelvételekből a számomra az derült ki, hogy a helyi és középszintű oktatásirányítás szférájában létezik egy rendkívül differenciált, nagyon sok gyakorlati és gondolati bölcsességet kitermelő szakmai nyilvánosság, amely formálója és hordozója lehet egy oktatáspolitikának. Ez a nyilvánosság magán hordozza a magyar politikai és társadalmi valóság jegyeit, megtalálhatók benne a legtágabb látókörű elemek, melyek képesek a jelen mozzanatait történeti vagy tágabb földrajzi, gazdaság- és társadalomfejlődési összefüggésekben értelmezni, és megtalálhatók azok az elemek is, amelyeket csak státuszmotivumok vagy a felelősségcsökkentés motivumai mozgatnak.

A vita hangfelvételei, amelyek igen sok praktikus javaslatot és tényanyagot tartalmaznak, erről a nyilvánosságról is nagyon sokrétű képet adnak. Nem kizárt az sem, hogy a vita nemcsak tükrözze ennek a nyilvánosságnak, hanem valamilyen módon alakította is azt.

III.) Az elutasítás anatómiája

Az irányítási reformokról folytatott vitáknak valószínűleg megvannak a maguk állandóan visszatérő, paradigmatis elemi. A reformok mellett és az azok ellen állást foglalókat mindenekelőtt az aktuális állapotoknak a megítélése állítja egymással szembe. Az előbbiek tarthatatlannak vélik az adott állapotokat vagy olyan kihívásokat érzékelnek, melyek az állapotok rosszabbodásával fenyegetnek; az utóbbiak elvárásainak az adott állapotok megfelelnek és nem észlelnek fenyegető kihívásokat. Az aktuális állapotokkal elégedetlen vitázók azután megoszlanak aszerint, hogy a problémákat az adott intézményi-irányítási struktúrán belül megoldhatónak vélik-e vagy pedig strukturális problémának tekintik őket. Végül ez utóbbiak is kétfelé oszlanak: egy részük lehetségesnek és sikerrel kecsegtetőnek itéli a strukturális változtatásokat, másik részük túl kockázatosnak vagy realizálhatatlannak tartja azokat. A különböző kompromisszumok azután ezek között a csoportok között alakulnak ki, és végül ettől függ, hogy a vitázók együttese hogyan foglal állást a reformok szükségességével kapcsolatban. Noha ez a séma is elnagyolt, nagyjából ennek meg-

felelő keretek között zajlott az oktatásirányítási reform-elképzelések vitája is.

1. A diagnózis

1. A diagnózis

A vitákon résztvevők gyakran minősítették negatívan az aktuális működési viszonyokat, de általában nem mentek túl annak a sommás megállapításán, hogy az iskola nem úgy működik, ahogy kellene. Ez a megállapítás is a leggyakrabban felelősségáthárító megfogalmazásokban bukant elő.

A vitára bocsátott dokumentumok, amelyek irányítási reformot javasoltak, természetesen negatív diagnózist tartalmaztak. Ez abban a kontextuban, melyről az előző részben szó volt, elindított egy "akkor ki a felelős" jellegű üzenetváltást. Az irányítási hierarchia alsóbb szintjén lévők számára, úgy tűnik, nehezen volt értelmezhető a "központból" jött negatív üzenet. Hiszen - a centralizált működés elveinek megfelelően - a központnak eddig is tudnia kellett volna arról, hogy bajok vannak, hogy lehet akkor, hogy ez most egycsapásra derül ki? A központi irányítás és a középszintű irányítás viszonyát, mint arról még szó lesz, erős bizalmatlanság jellemzi. Ebben a bizalmatlansággal jellemezhető légkörben a központból jött

negatív üzenet sokaknak egyfajta dorgálásként vagy felelősségáthárítási kísérletként volt értelmezhető, amit többen visszautasítottak.

A visszautasítás akkor volt a leghatározottabb, amikor a vitaanyagok egy konkrét irányítói csoportról vagy testületről tartalmaztak negatív ítéletet, és különösen akkor, ha maguk is hordoztak érzelmeket provokáló elemeket. Egy volt szakfelügyelő így utasította vissza az egyik vitaanyag diagnózisát: "Az anyag káros, retrográd, dilettáns tendenciákról beszél ... Kérem, a szakfelügyelő, ezt maga az anyag is említi, mindig a rendelkezések végrehajtója volt. Akkor ezek a tendenciák az MM-ből illetve az OPI-ből származtak. A legritkább esetben találta ki ezeket a tendenciákat önmagától." /Gimnáziumi igazgató./

A felelősségnek ilyen jellegű visszautasítása, ami gyakran felbukkant, önmagában is diagnosztikus értékű az irányítási viszonyok elemzője számára. Ezek a megnyilatkozások a függelmi viszonyok átalakulását jelzik egy olyan, az erős központi kontroll elveinek megfelelően szabályozott irányítási rendszerben, ahol hiányoznak az ilyen kontroll fenntartásához szükséges tekintélyi elvek. A centralizált kontrollmechanizmusok keretein belül működik egy "tiszte-

letlenül" demokratikus kommunikáció, amely valószínűleg legalább annyi energiát fordít a kölcsönös felelősségáthárításra, mint a partneri kapcsolat kialakítására.

A diagnózisok nagyon ritkán fogalmazódtak meg az oktatáspolitikai vagy az irányítási rendszer egészének a szintjén, és még ritkábban a társadalomirányítás egész rendszerének az összefüggésében. A vélemények leggyakrabban a közvetlen iskolai vagy irányítói tapasztalatokhoz kapcsolódtak akkor is, ha a megfogalmazott diagnózisok az egységességet és a homogén követelményszintet túlhangsúlyozó centralizált irányítási rendszer működési zavaraira utaltak.

Ilyen diagnózist fogalmazott meg egy középiskolai igazgatói munkaközösségvezető: "A tanulónak egy meg lehetőségen jelentős hányada a nyolc általános iskolai osztály jelenlegi vagy akár ennek egy minimálisra csökkentett tantervi követelményét képtelen elvégezni. Ugyanakkor az ipar valójában nem is igényli a nyolc általános iskolai osztályt. Mi ebből politikai kérdést csinálunk, hogy nálunk mindenkinek megvan legalább a nyolc általános iskolai végzettsége. Ez legyen politikai kérdés, de azt hiszem, hogy ennél sokkal vaskosabb politikai kérdés az, hogy a nyolcosztályos bizonyítvány mit takar ... Ott voltam né-

hány szakmunkásvizsgán: aranykezű gyerek, de sem a matematika, sem a fizika, sem a történelem nem az ő világa. Hát hagyjuk meg aranykezű gyerekeknek..., csak ne fogadjuk el azt, hogy ez az ember a mi követelményeink között valóságos szakmunkás azzal a műveltségi anyaggal, amely képessé teszi arra, hogy önképzéssel, továbbműveléssel, kulturált szabadidőeltöltéssel rendelkezék..."

Ez a diagnózis azt is jelzi, hogy egy decentralizáló irányítási reform milyen jellegű /itt például követelményszint-leszállító/ differenciálási igények aktivizálódását idézné elő. Ezek a helyi elvárásoknak vagy a reálisan elvárható teljesítménynek megfelelően módosítanák a helyi követelményeket. Ilyen, a meglévő rendszerben gyakran akadályozott kezdeményezésekről több iskolaigazgató beszámolt: a későbbiekben ezekre még visszatérünk.

A vitázók egy része nem értett egyet a működési zavarokat tükröző diagnózisokkal, illetve azokat nem tartotta általános érvényűnek. Egy vidéki gimnáziumigazgató így utasította el a nagyobb szülői részvétel intézményesítését javasoló vitaanyagot: "Ez az anyag Budapesten született. Tudjuk, hogy Budapesten hovatovább a szülőknek az iskoláról való véleménye a legkevesebb az, hogy bántó, és a leghamarabb a minisztériumba szaladnak, de semmiéppen nem az iskolába. Tehát van ilyen gond. Itt nálunk még nincs ez."

Előfordult, hogy a negatív diagnózist elutasítók és a strukturális problémák meglétét hangsúlyozó álláspontok polarizálódására maguk a vitatkozók is reflektáltak: "Néhány kérdést kell tisztázni, és akkor már sokminden világossá válik. Az egyik az, hogy megfelel-e az iskola az elvárásoknak, az országos és helyi elvárásoknak: biztosítja-e a tanulóknak az önmegvalósítás lehetőségeit, jól érzik-e magukat a tanárok ebben az iskolában? Ha ez mind megvan a jelenlegi strukturában, akkor fölösleges bántani. Ha nincs meg, és a struktúra teszi azt, akkor változtatni kell rajta..." /gimnáziumi igazgató/.

A működési problémák strukturális jellegüként való értelmezése önmagában itt sem jelentette a strukturális változtatások szükségességének az elfogadását. Az iskola működési zavarait az irányítási strukturával összefüggőnek érző vitázók jelentős része praktikus politikai megfontolások alapján utasította el a reformelképzeléseket, illetve vonta kétségbe azok realizálhatóságát. Noha azok a vitázók, aki azért utasították el a reformelképzeléseket, mert azokat politikailag irreálisnak vagy túl kockázatosnak minősítették és azok, akik nem észleltek strukturális jellegű működési zavarokat, a vita során egyaránt a reformja-

vaslatokkal szemben foglaltak állást, ezek két különböző csoportot alkottak. Ezek közül az utóbbi csoport jóval népesebb volt. Az a fajta elutasítás, melyet ez a csoport képviselt, egy sor megértési nehézségről is tanúskodik, amely megértési nehézségek alighanem szintén minden irányítási reformvita paradigmatisus elemeit alkotják.

A "strukturális vagy nem strukturális" vitában elhangzó érvek egyik csoportját az olyan jól ismert és különböző formákban itt is felbukkanó sztereotípiák alkotják, mint a "nem máshogy kell dolgozni, hanem jobban "vagy a" megfelelő embereket kell a megfelelő székbe ültetni, és minden menni fog". Ezeknek felelnek meg azok a vélemények, amelyek a kitűzött célok állandó helyességét az örökösen hiányos végrehajtással állítják szembe.

Ebbe a csokorba tartozik annak a már idézett iskolaigazgatónak a véleménye, aki a negatív diagnózis helyességét a fővárosra korlátozta, s aki nagyon határozottan elutasította a vitaanyagban felvázolt elképzeléseket: "Ahol az igazgató jól működik, jól dolgozik, ott a demokratizmus élő, eleven valóság az iskolában. Nem muszály nekünk ütnünk a löcsöt, hogy menjen a ló. Nem muszály egy új vezetési modellt létrehozni, hanem meg kell mondani, hogy az igazgató nem jól dolgozik, itt hibázik. Ha valaki ezt megmondja,

akinek ez a feladata, az lássa el a feladatát...

A korábbi irányítói gyakorlatban szerzett tapasztalatok hatására a strukturális változás fogalma a vitatkozók tudatában gyakran a formális, üres változtatás fogalmával párosult, amivel a tartalmas, lényegi változtatást állították szembe: "Én politikai területen is dolgoztam, néhányszor átéltem olyat, hogy ha valami nem jól megy, akkor formálisan, strukturálisan akartunk változtatni a dolgok jobbá tételéért. Attól, hogy egy struktúra megváltozik, formailag mások lesznek az elnevezések, megítélésem szerint nem lesz jobb az oktatás. Először csinálunk egy nagyon jó oktatási törvényt, amely törvény mellé rendeljünk oda legalább olyan követelményszinten jó tanterveket, jó tankönyveket, teremtsük meg hozzá vissza az iskolák régi értelemben vett tekintélyét ... Ha ezt meg tudjuk tenni, akkor majd a feltételrendszerek működnek". /általános iskolai igazgató/.

A vitázók jelentős hányada számára a strukturális és nem strukturális jelleg megkülönböztetése eleve értelmetlen volt, vagy ezt a megkülönböztetést tudatosan elutasították. A megkülönböztetés megtételére törekvők ezt gyakran úgy vetették az azt elutasítók szemére, hogy azok gondolkodásából hiányzik a rendszerszemlélet.

Emögött az értelmezési vagy elutasítási probléma mögött valószínűleg a tartalmi és szervezeti problémákat részben spontán módon, részben tudatosan összemósó pedagógiai irányítás hagyományai húzódnak meg, amelyet erősít egy, a szakmai és hatósági elemek különválasztását helytelennek tartó szélesebb irányítói gyakorlat is. Ebben az irányítói gyakorlatban a célok és eszközök racionális különválasztása nehezen történik meg, és az irányítói gyakorlat általában közvetlenül az irányított tevékenység lényegi elemeinek a befolyásolására törekszik. Az az oktatásirányítási hagyomány, amely a tanórai vagy iskolai nevelő tevékenység aprólékos központi szabályozásának az elvére épült, s amely a formális irányítási eszközök mellett nagy szerepet tulajdonított az ideológiai, tudatformáló ráhatásnak, ezt a mechanizmust erősítette.

Mivel ennek a finom szakmai folyamatok közvetlen befolyásolására törekvő irányítói attitűdnek is egy hagyományos, bürokratikus irányítási szerkezetben kell a hatását kifejtenie, ennek is elsősorban a hagyományos formális irányítói eszközök állnak a rendelkezésére. Ezek azonban nem tesznek lehetővé olyan mélységű irányítást, mint amit a használóik igényelnének, s a mellékhatásaik gyakran kiáb-

rándítóak. A formális szervezési eszközök gyakran indultatos elutasítása ezen eszközök korlátozott hatóerejének a felismerését is tükrözi.

Ez a reformelképzelésekről való vitában gyakran ahhoz, az első megközelítésre meglepő helyzethez vezetett, hogy magának az irányító apparátusnak a tagjai a hagyományos irányítási eszközök hatékonyságával szemben erősen szkeptikus álláspontot foglaltak el, s az általuk irányított gyakorlatot ezekkel az eszközökkel befolyásolhatatlannak ítélték. Ezt tükrözik egy pedagógus oktatásirányítónak a reformjavaslatokat elvető szavai: "Az igazgató biztosan ért a dolgához ... Azért került arra a posztra. Ha először nem értett, akkor az évek folyamán beletanul. Az igazgató tudja, mit kell csinálni ... Nem az a demokratizmus, ha különböző cimekkel fölcimkézzük a dolgokat, más nevet adunk neki. Ahol eddig demokratizmus volt, ott ezután is az lesz, ahol eddig nem volt, ott ezután sem lesz." /MPI munkatársnő/

A strukturális változtatásoknak a formális és üres változtatásokkal /"cégtáblaátfestéssel" - ahogy többen emlegették/ való azonosítása az érintettek valóságos irányítói tapasztalatain nyugszik. Ebben az elmúlt évtizednek az a jól ismert irányítói gyakorlata tükröződik, a-

melynek egyik fontos jellemzője az volt, hogy a végrehajtó apparátust igen magas szintű és összetett célok irreálisan rövid határidejű és pénzügyileg nem eléggé megalapozott végrehajtására kényszerítette. Az ilyen kampányszerű, a hagyományos igazgatási módszerek mellett politikai módszereket is bevető végrehajtási aktusok jellegzetes mozzanata volt a végrehajtásnak "cégtáblaátfestéssel" történő igazolása. A strukturális változtatás emlegetése az érintettekben gyakran ezeknek a rossz irányítási tapasztalatoknak az emlékét eleveníti fel: "Ha a struktúra megváltoztatása biztosítékot nyújt arra, hogy a jelenlegi tanügyi tervezés és döntés javul, akkor szükség van rá, de csak akkor. De úgy érzem, hogy azok a fő gondok, amelyek a nem kellően átgondolt, sokszor légváracat kergető célkitűzésekből fakadnak." /gimnáziumi szakfelügyelő/

Ezzel azonban újra a központi irányítás és a helyi irányítók közötti együttműködés nehézségeinek, a két fél között lévő bizalmi válságnak a problémájához jutottam, amire a későbbiekben szeretnék még visszatérni.

2. "Fordítási nehézségek"

Az irányítási reformvitáknak valószínűleg paradigmatisztikus elemei azok a "fordítási nehézségek" is, melyek

az új irányítási modell különböző elemeinek az aktuális gyakorlat nyelvére való lefordítását kísérik. Ezeket a voltaképpen értelmezési problémákat nagyon nehéz különválasztani az egyszerű elutasítástól, a megkülönböztetésük a legtöbb esetben pusztán elméleti. Az elutasító vagy megkérdőjelező ellenérvek közül elvileg azokat lehetne megértési nehézségekre visszavezetni, amelyeknél egy részletesebb magyarázat után az ellenérv hangoztatója nagy valószínűséggel ilyesféleképpen kiáltana fel: "Ja, vagy úgy! Ha így gondolod, akkor nincs problémám". Erre a próbára persze nincs lehetőség, ezért amikor a következőkben értelmezési vagy megértési nehézségekről lesz szó, akkor ez mindig jelenthet egyszerű elfogadási-elutasítási problémát.

Maguk a vitaanyagok, mint arról szó volt, nem voltak minden elemükben alaposan kidolgozott koncepciók. Ebből megértési és elfogadási problémák egyaránt származhattak.

A strukturális reformokról folytatott vitáknál a "fordítási nehézségek" nagy része abból fakad, hogy a javasolt új strukturális modellnek az egyes elemei csak abban az új modellben értelmesek, melynek részei /hiszen éppen ettől strukturálisan új a javasolt modell/. A modellről vi-

tatkozók egy része, azok is, akik átlátják az új struktúrális modell belső összefüggéseit, amikor annak egyes elemeit próbálják értelmezni, akkor a szemléletesség kedvéért kénytelenek azokat belehelyezni a gyakorlatukból jól ismert hagyományos strukturába. A vitatkozók egy másik része, mint láttuk, nem is próbálkozik az új modell belső logikájának a kifejtésével, hanem eleve a részelemeket veszi szemügyre. Az értelmezési nehézségeknek ezt a forrását sajnos erősítette a vita szervezése, mivel mindenki csak egy részkoncepcióval találkozott.

A demokratizáló vagy decentralizáló reformokról folytatott vitáknak ugyancsak visszatérő eleme az anarchiától vagy a felelősség szétfolyásától való félelem. Ez maga következhet egy intuitív politikai bölcsességen vagy éppen séggel rövidlátáson alapuló gyakorlati ítéletből, de fakadhat értelmezési problémából is. A demokratizáló vagy decentralizáló reform a direkt kontrollmechanizmusokat indirektekkel kívánja felváltani, amit a róla vitázók egy része a kontroll felelőtlen feloldásaként értelmez. Az indirekt kontrollmechanizmuson alapuló irányítási modell egyes elemeit belehelyezi a szoros kontrollon alapuló rendszer bizonyos pontjaira, és kiderül, hogy azok ott működésképtelenek vagy kaotikus állapotokat teremtenek.

Ebbe a problémakörbe tartozik a vezetői felelősség problémája, ami az elemzett vitáink során nagyon sokszor központi kérdéssé vált akkor is, ha a vitaanyagok erre explicit módon nem utaltak. A vitatkozók egy része egyszerűen azért nem értette a közvetett felelősségi mechanizmusra való áttérést felvázoló modelleket, mert a közvetett felelősségi rendszer mint olyan értelmezhetetlen volt a számára. Fantáziája, meglévő fogalmai, tapasztalatai anyaga és tanult ismeretei csak a direkt kontrollmechanizmus keretein belül való gondolkodást engedik meg a számára, s ennek megfelelően próbálta meg lefordítani a reformelképzelések különböző elemeit. Ezek a "nem értők" és azok, akik gyakorlati politikai mérlegelés alapján alakították ki azt a véleményt, hogy az indirekt kontrollmechanizmusok kiépítése a magyar közoktatási rendszerben a feltételek hiánya miatt irreális célkitűzés, nem egy szinten vitatkoztak. Az előbbiek a közvetett felelősségi rendszer egyes elemeinek az abszurditását bizonygatták illetve, éppen ellenkezőleg, próbálták azokat a maguk számára gondolatilag megkonstruálni, az utóbbiak az adott viszonyokat próbálták meg diagnosztizálni annak a megítélése érdekében, hogy azok mennyiben teszik lehetővé egy közvetett felelősségi rendszer működését.

A reformelképzelések egy olyan rendszert kíséreltek meg felvázolni, melynek egyik fontos eleme az iskolák érdekeltsége saját színvonaluk fejlesztésében s ehhez meghívott külső szakértők szakmai szolgáltatásait is igénybe vehetik. E meghívott szakértőknek az iskolák meghatározott szakértői díjat juttathatnának, akik ezért nevelési-oktatási kérdésekben szaktanácsot adnának. Ennek a szakértői testületnek a kialakulása a hagyományos szakfelügyeleti funkciót sem hagyná érintetlenül, hiszen annak a szaktanácsadói feladatait átvenné. Ez a "dotált tanácsadói rendszer" a jelenlegi irányítási szerkezetben, melyet az iskolai önfejlesztési érdekeltség hiánya és az adminisztratív számonkérés hangsúlyozása jellemez, a legtöbb vitatkozó számára olyan korrupciót szülő megoldásként jelent meg, ami azt eredményezné, hogy az iskolaigazgatók és a felügyelők közösen kijátszanák a tanügyi irányítást. Az egyik hozzászóló így írta le ezt:

"Naívitás azt feltételezni, hogy egy fizetett szaktanácsadó, aki azért vonul ki egy iskolába, hogy ott ellássa a megfelelő tanácsokkal az igazgatót és a munkaközösséget, az, ha az iskola igazgatójától fogja kapni a pénzt, amiért a tanácsot adja, akkor nem az iskolaigazgató érdekeit fogja elsősorban szem előtt tartani... A hatalom

nem mondhat le arról, hogy az ellenőrzést gyakorolja az állami dokumentumok, az állami törvények, a nevelés egész koncepciójának a végrehajtása érdekében." /MPI munkatársnő/

A vezetői érdekelttség és felelősség problémájában a reformelképzelések legérzékenyebb pontja, a szakmai és hatósági elemek szétválasztásának a problémája tükröződik. Erről a későbbiekben még szó lesz. Itt, csak a "fordítási nehézségek" érzékeltetése kedvéért annyit érdemes megjegyezni, hogy a reformelképzelésekben e két irányítási elem szétválasztására irányuló törekvés mögött egyfelől egy olyan szakmai meggyőződés húzódhatott meg, amely a nevelést mint sokrétű és finom pszichoszociális interakciókban megvalósuló folyamatot bürokratikusán ellenőrizhetetlennek s az ilyen ellenőrzés által tönkretételnek véli; másfelől egy általános oktatáspolitikai szemlélet, amely a gazdasági és társadalmi viszonyok fejlődésével az oktatáspolitikai szempontjából is feleslegesnek és haszontalannak ítéli a nevelés szakmai elemeinek folyamatos direkt szabályozását. A reformkonceptiók tehát a nevelés szakmai irányításában az adminisztratív felelősségi rendszer helyébe olyan szabályozást képzeltek el, amely a szakmai képzés so-

rán internalizált magatartásformákon és a szakmai nyilvánosság különböző szinterein keresztül érvényesül, erősen kitágítva a helyi és egyéni megoldások lehetőségét.

Ez az indirekt kontrollmechanizmusokon alapuló irányítási rendszer az egyéneknek és a családoknak a tanulásban való érdekelttségére, a nevelői szakmának saját elismertsége növelésére irányuló szándékára, az egyes iskoláknak a szakmai színvonaluk növelésében való érdekelttségére, a szakmai testületek belső kontrollmechanizmusaira stb. épülne. Egy ilyen rendszernek az egyes elemei a szoros kontrollmechanizmusokon alapuló aktuális rendszerben vagy nem épülhetnek ki, vagy diszfunkcionálisak. Ezt tükrözi az a sok iskolaigazgatóban felmerült aggodalom, hogy a testületi irányításon alapuló önállóságot lehetővé tévő iskolatanács nem más lenne, mint új nyűg, amit az irányítás akar a nyakukba rakni: "Ki ad utasítást az igazgatóknak? Edig a tanács adhatott, most már adhat az iskolatanács is? Lesz még egy szervezet, aki előtt majd időnként be kell számolnunk és el kell számolnunk a dolgokról? Van nekünk éppen elég!" /Általános iskolai munkaközösség vezető, pedagógus pártbizottsági vb tag/; "Éppen elég nekünk egy gazdasági szervezet, egy város, egy megye, egy országos

hatáskörű szerv. Négy olyan főnököm van, hogy nem győ-
zők hozzájuk alkalmazkodni ... Teljesen fölösleges, hogy
az /iskolatanácsnak/ valamiféle ellenőrző-irányító funk-
ciót adjunk, Magyarul: az irányítás rendszerébe nem ke-
rülhet bele valami önálló, mint ez az iskolatanács..."
/szakközépiskolai igazgató/

Ezek az iskolaigazgatói vélemények persze nem-
csak "fordítási nehézségeket tükröznek" hanem az érdekelt-
ségi viszonyok véleményformáló hatását is. Az igazgatók
nagy része tisztában van a szoros függési rendszer hátrá-
nyaival és előnyeivel egyaránt, s az utóbbiakat nem adná
oda az előbbiektől való szabadulásért. A felülről való füg-
gés egyben korlátlan hatalmat jelent lefelé, ami sokaknál a
pozitív értelemben vett szakmai önmagvalósítás lehetőségét
is jelenti, és - mint a vitatkozók is megerősítették - ez
az igazgatói poszt elvállalásának egyik fontos motívuma.

A szoros kontrollmechanizmusok keretein belül a
demokratikus testeületek kialakulása mint a demokratizálás-
ra felszólító utasítás helyi végrehajtása jelenik meg, ami
az igazgatók számára plusz munkát, újabb terhet jelent, s
ami a felelősségi viszonyok megbomlása mellett az irányí-

tás áttekinthetetlenné válásával is fenyeget: Ezt olvashatjuk ki egy iskolaigazgató szavaiból:

"Az egész demokratizálódási folyamat, avval együtt, hogy szükséges és kívánatos, rengeteg veszélyt rejt magába. Az iskolaszervezettel kapcsolatban hadd mondjam el, hogy van egy aggályom. Van autokratikus vezetés és van nem kellően szervezett iskola, ami nagyon rossz modell, de a túlszervezettséggel elvesznek az emberek, elvesz a felelősség... Akkor ez legalább akkora veszély, mint az, ami korábban megelőzte. Én egyértelműen azt tartom a legfontosabbnak, hogy egyértelműen mondjuk ki, hogy amelyik közösség, amelyik vezető valamilyen dologban dönt, akkor a döntés végrehajtásáért ő az egyszemélyi felelős. A döntésért a felelősség az egy kategória legyen, az egy helyre tartozzék, különben káosz lesz."

A "fordítási nehézségeknek" egy jellegzetes típusa fakad abból, hogy a szoros, közvetlen kontrollmechanizmusokra épülő rendszerek hajlanak arra, hogy az irányítás logikáját a "kell - nem szabad" dimenzióra építsék fel. Ez a logika azt az ismert /gyakran porosz típusúnak nevezett/ jogrendszerbeli és szélesebb társadalomirányítási hagyományt tükrözi, melyben a pozitív jogokat mindig tételesen fel kell

sonolni, mert a joggyakorlás azon a konvención alapul, hogy minden tilos, amit a törvény nem enged. Ennek a logikának egy olyan modernizáló típusu igazgatási hagyomány felel meg, amely nem egyszerűen egy, az életviszonyok szabályozását szolgáló jogrend betartása felett őrködik, hanem az életviszonyokat befolyásolására is törekszik egy ilyen céllal megalkotott jogrend aktív végrehajtásával. Ebben az igazgatási hagyományban a törvényalkotáshoz vagy jogalkotáshoz nagyon erősen hozzákapcsolódik egy aktív és közvetlen végrehajtási aktus is.

Egy ilyen közvetlen kontrollmechanizmusokra épülő igazgatási hagyományon belül nehezen értelmezhetők a demokratizáló reformelképzelésekben vagy intézkedésekben szereplő megengedő jellegű jogi szabályozások, amelyek nem feltétlenül járnak azonnali végrehajtási aktussal. Emiatt a "kell" és a "lehet" vagy a "nem kell" és "nem szabad" dimenziói könnyen összemosódnak, ami azután meghatározza az irányítói gyakorlatot.

E két dimenzió összemosódását lehetett megfigyelni a pedagógusok adminisztratív terheinek csökkentését célzó miniszteri utasítás végrehajtásánál is. Egy, ennek az utasításnak a végrehajtását elemző tanulmány így írja le ezt

a helyi végrehajtói értelmezések kialakítása során zajló folyamatot: "Az értelmezések végső soron arra irányultak, hogy az utasításban elvártakat és a megszokott gyakorlatot a lehető legkisebb konfliktus árán összeegyeztessék. Így az értelmezésekben az utasításhoz képest jelentős dimenzió-csusztatás történt: míg az utasítás azokat a feladatokat jelölte meg, melyekre a pedagógus nem kötelezhető, az értelmezés ezeken a feladatokon belül azokat próbálta megtalálni, amelyeket a gyakorlati munka során különösebb konfliktus nélkül el lehet hagyni. Ezzel a csusztatással az utasítás által nem kötelező-nek deklarált feladatokból az értelmezések során nagyon gyakran mintegy tiltott feladatok lettek, amelyeket védelmezni, és a tiltás ellenére gyakorolni, megtartani kell."³

Az értelmezési nehézségek jelentős része közvetlenül visszavezethető a vitázóknak az irányítási hierarchiában betöltött helyzetére. Mint láttuk, a vitákon résztvevők szinte valamennyien valamilyen felelősséggel járó végrehajtói funkciót is betöltöttek, ami sajátos szerepkettőződéssel járt. Ezekben a demokratikus szakértői vitákban az ottlévők egyfelől mint önálló véleményt megfogalmazó politikaalakítók,

másfelől mint egy politika majdani végrehajtói voltak jelen. A politikaalakítói és a végrehajtói szerep természetes módon nagyon eltérő motívumokat hordozhat. Az ebből fakadó ellentmondások valójában politikai rendszerünknek ahhoz az általános jellemzőjéhez kapcsolódnak, hogy ez a rendszer tudatosan nem választja szét a politikaformálói és végrehajtói funkciót, tehát a lehetséges politikai alternatívák megfogalmazásában jelentős szerepet szán magának a végrehajtói apparátusnak.

A vitaanyagban rejlő invitálás valójában egy többé-kevésbé koherens oktatáspolitikai koncepció megvitatására szólt, ami a vitákon résztvevő oktatásirányítóktól megkövetelte, hogy kilépjenek a végrehajtói hierarchiában betöltött pozíciójuknak megfelelő szerepükből. Ez természetesen nem mindig sikerült, így a vitázók gyakran a majdan végrehajtandó feladatok sokaságát látták ott, ahol koncepcionális vagy tágabb értelemben vett oktatáspolitikai kérdésekről volt szó.

A tágabb oktatáspolitikai és a szűkebb végrehajtói szemlélet kettősségének a jellemzésére érdemes megint a pedagógusok adminisztratív terheinek a csökkentését szolgáló utasítás példáját felidézni. Ez az utasítás, ahogy a

már idézett tanulmány jellemezte, egy meglehetősen el-
lentmondásos "orientatív, szimbólikus jellegű" jogsza-
bály volt, amely egyfajta oktatáspolitikai szándék de-
monstrálását szolgálta, amikor "önállóságra utasított".
A mögöttes oktatáspolitikai szándék a nevelők és az is-
kolák szakmai önállóságának a növelésére irányult. Az em-
lített tanulmány, az utasítás végrehajtása során megfigyelt
végrehajtói attitűdöket elemezve, megpróbálta nyomonkövet-
ni a mögöttes oktatáspolitikai szándék megértését és ugy-
találta, hogy "az attitűdök többnyire nem az utasítás ál-
tal érintett terület egészére, nem az utasítás 'szellemi-
ségére' vonatkoznak, hanem csak egy-egy részterülettel kap-
csolatosak. Ritka az, hogy a megkérdezett hajlamos az uta-
sítást egységben látni, mint irányítói szándékot megítélni...
A megkérdezettek tulnyomó többsége, még a megyei művelődési
osztályok vezetői számára is, az utasítás mint részfelada-
tok halmaza jelent meg, amelyekre reagálniuk kell, amelye-
ket egyenként vagy egy-egy részfeladatra összpontosítva
végre kell hajtaniuk, ellenőrizniük kell."⁴

Ezzel a fajta, a politikai típusu és a hivatali
típusu értelmezések összekeveredéséből fakadó félreérté-
sekkel rokon az a félreértés, amely a szakfelülelettel
foglalkozó reformkoncepció vitáján kísérté azt a kérdést,

hogymi a fontosabb, az óralátogatás vagy a hatékonyság - illetveeredménymérés, s ami a reformkonceptiók szerzői által előre megfogalmazott kérdések között szerepelt. Emögött a kérdés mögött - amelynek a megfogalmazása kétségtelenül maga is a leszűkítő értelmezés esélyét növelte - feltehetően a direkt inputellenőrzésen illetve az indirekt outputellenőrzésen alapuló irányítási alternatívák problémája húzódott meg. Ezt a vitatkozók egy része így is értelmezte, de a vitákon megjelent szakfelügyelők többsége a kérdést a saját mindennapi gyakorlatára vonatkoztatta és ennek alapján elutasította, mondván, hogy a jó felügyelő mind a kettőt csinálta eddig is.

Csaknem ugyanez a fajta "fordítási nehézség" kísérte azt a kérdést, hogy a szakfelügyeleti gyakorlatban az ellenőrző vagy tanácsadó funkció kerüljön előtérbe. Egy vezető szakfelügyelő így reagált erre a kérdésre: "Nem értettem ezt a merev kettéválasztást, hogy miért kell most az eddigi szakfelügyelőknek hibaként felróni azt, hogy ellenőriztek és helyette most inkább tanácsot kellene adni. Én úgy gondolom, hogy a jó szakfelügyelő eddig is a sorrendben először tanácsot adott. Aki úgy érezte, hogy itt ellenőrzés van, akkor ott annak a munkájában voltak problémák."

Az eddig idézett megnyilatkozások is mutatták, hogy a "fordítási nehézségekben" milyen szétválaszthatatlanul összeolvadnak a szorosan vett értelmezési nehézségek, melyek egyszerűen fogalomegyeztetési hiányosságokhoz kapcsolódnak, és a koherens szemléleti beállítódásból fakadó elutasítás, ami mögött kulturálisan meghatározott értékrendbeli eltérések vannak. A vitaanyagokat elutasítók általában egyaránt kétségbevonták azok szemléleti helyességét és terminológiai korrektségét, gyakran ki is fejtve az általuk helyesnek tartott szemlélet és terminológia néhány elemét.

Egy indirekt kontrollmemchanizmoskon alapuló irányítási rendszer az irányítók és irányítottak közötti személyes kapcsolatoknak másfajta működését feltételezi, mint a direkt kontrollmechanizmuson alapuló. Ez azt jelenti, hogy egy ilyen irányítási rendszer felé történő elmozdulás komoly alkalmazkodóképességet követel az érintettektől. Egy ilyen modell az egyéni autonómitá hangsúlyozza, csökkenti az irányítói kapcsolatok személyességét és előtérbe helyezi a sokféle érdek és érték által vezérelt egyének és csoportok közötti megegyezés és együttműködés kérdését. Ez az autonóm felek együttműködését hang-

sulyozó modell a feleknek nagyobb érvényesülési szabadságot biztosít, ugyanakkor a kapcsolatok személytelenebbé válása miatt megfosztja őket attól a fajta biztonságérzettől, amit egy paternalista irányítási modell nyújt. Ilyen értelemben a kétféle irányítási modellnek szélesebb kulturális és lélektani konzekvenciái is vannak: ezek valójában a társadalmi viselkedés két eltérő kulturális modellét jelentik.

A vitatkozók, akár intuitive éreztek rá erre, akár tudatosan vetettek ezzel számot, a kétféle kulturális modell mellett is állást foglaltak, amikor a vitaanyagban felkinált irányítási modelleket elutasították vagy azok mellett kiálltak.

Az indirekt irányítási modellben különös jelentősége van az autonóm felek közötti konfliktus és együttműködés, tágabban a hatalom és érdekérvényesítés problémáinak, s ezek a kérdések a vitaanyagokban is kiemelt helyen szerepeltek. A koncepciókat elutasítók ezt a konfliktusproblémát középpontba helyező szemléletet indulatosan elutasították. Mivel ezek az elutasítások nagyon jól érzékeltetik a megértésbeli eltéréseket, érdemes hosszabban idézni őket:

"Ami számomra nem volt szimpatikus az anyag egész szellemére és légkörére vonatkozóan, az a hatalmi viszony problémája, ilyenfajta megközelítése ... A mi iskolarendszerünkben, a magyar iskolarendszerben, iskolatípustól függetlenül ... az igazgató, a művelődési osztály, a felügyelet nem ellensége és nem a legfőbb gátja annak, hogy az iskolarendszerünkben az önállóság és a demokrácia kérdésében ott tartunk, ahol tartunk." /megyei általános felügyelő/

"Több ponton szerepel ilyen, hogy 'a hatalom', 'kevesebb lesz a hatalma valakinek'. Jó lenne ilyen szinten azért tisztább fogalmakkal dolgozni. Van döntési jog, van döntési felelősség. Ez nem hatalom. Egy társadalmi osztálynak van hatalma. Hogy valaki hatalmaskodik, az egyéni ügy. Ne használjunk azonban ilyen kitételeket." /szakfelügyelő/

Az érdekdifferenciáltság és a hatalom problémájának ez az elutasítása részben hazai irányítási hagyományokhoz kötődik, részben a bürokráciának a hatalmi probléma szemérmes kezelésére való örök és természetes hajlamához. A konfliktusok tagadására irányuló szándék olvasható ki azokból a nagyon gyakran felbukkanó véleményekből, ame-

lyek a szülői érdekérvényesítés alternatívájaként a szülőknek az oktatáspolitiká végrehajtásába való bevonását javasolják:

"Ugy tünteti fel az anyag, hogy egyfelől van a közoktatáspolitiká, aminek a végrehajtása érdekében működik az iskola ... és ezzel szemben, amennyiben a beleszólás nagyobb lesz, meg a szülőkhöz eljutunk, akkor ... ugye ez mint ellensúly jelenik meg. Ennek van egy másik alternatívája is, amit az anyag nem említ, hogy a demokratizmus növelésével esetleg a közoktatáspolitiká még jobban megvalósul. Ezt az ellentmondást egyszerűbben is fel lehet oldani ... Tudniillik a tanulói közösség legáltalánosabb, legátfogóbb érdekeit, a tanulóké, nem a szülők presztízsét, a közoktatáspolitiká képviseli." /szakfelügyelő/

Ez az utóbbi, nagyon jellegzetes véleményben egy olyan érvrendszer tükröződik, amely különböző formákban néha megfogalmazódott az indirekt irányítási modellel szemben. Eszerint az érvrendszer szerint egy ilyen modell idegen a szocializmustól, mert a szocialista közoktatáspolitiká célja a világosan megfogalmazott szocialista nevelési

eszmények megvalósítása, melyek az egész társadalom kollektív érdekét tükrözik. A különböző egyéni és csoportérdekek érvényesülésére épülő irányítási mechanizmus gátolná ezeknek a céloknak az érvényesülését, ezért ez egy szocialista államban nem kívánatos. Az ilyen típusú érvek azonban gyakran nem pozitív formában, hanem bizonytalanságot tükröző kérdések formájában fogalmazódtak meg. /Erről a bizonytalanság mozzanatáról a következőkben még lesz szó./

Ugyancsak a terminológiai és szemléleti még nem értés elemei keverednek abban a véleményben, amelyek a szakmai - laikus fogalompár használatát utasították el. Az evvel a fogalompárral kifejezett megkülönböztetést a vitatkozók egy része vonatkoztatni tudta a saját gyakorlatára és a fogalompárost nehézség nélkül használta. Egy másik részük ugyanakkor - a 'laikus' szó mindennapos, 'hozzá nem értő' jelentésére asszociálva - olyan értékmozzanatot vélt felfedezni ebben a megkülönböztetésben, amelyet elfogadhatatlannak, illetve sértőnek talált: "Engem ez a százhuszonnyolcszor idézett laikus kifejezés irritált, bántott. Ezt a törvényt 352 országgyűlési képviselő hozta. Mennyi ebből a pedagógus? Husz-harminc. Kik hozták? Laikusok hozták. A leglaikusabb testület akkor Magyarországon az országgyűlés? Ugyanilyen laikus testület a megyei tanács, a városi tanácsok,

a községi tanácsok, a végrehajtóbizottságok, a pártbizottságok. Kérem mind laikusok.... Én ezt nem fogadom el. A másik dolog: a szülő laikus? Mire laikus? A gyermeknevelésre? Ki neveli? A szülő kell, hogy nevelje elsősorban. Akkor ezzel a laikussal kell az iskolának együttműködnie. Szóval hagyjuk ezt a laikus témát!" /MPI igazgató/

Különösen az idősebb felügyelők féltették az irányítási viszonyok személyességét garantáló paternalista felügyelői gyakorlatot a javasolt irányítási modellnek attól a hatásától, hogy az ellenőrzést személytelenbbé teszi: "... a szaktanácsadó nehogy véletlenül hivatalnok legyen egy megyeszékhelyen ... nehogy véletlenül elfelejtse, hogy neki nem a szaktárgy gondozása az elsőrendű feladata, hanem annak a nevelőnek a nevelése, aki ezen a szaktárgyon közreműködik" /szakfelügyelő/

Ebben az idősebb felügyelői korosztályban a hatósági és szakmai feladatok különválasztására való törekvés rossz emlékeket ébresztett. A számukra a hatósági irányításnak az a szakmai elemekkel történő feltöltődése, amely már a második világháború előtt erőteljesen megindult, úgy jelent meg, mint az idegen és személytelen közigazgatási bürokrácia ellenőrzése alól a megértő szakmai irányítás

ellenőrzése alá kerülés. A két elem szétválasztásának a felvetése a felügyelők számára a nem szakmabeliek által gyakorolt személytelen hatósági kontroll újraélesztési kísérletét jelentette: "Az a fajta felosztás és tagolás, amely a tanácsadást egyértelműen egy hálózatra bízta és ettől mintegy eltanácsolta az általános felügyelőt, úgy gondolom, a legrosszabb vonása egy általános felügyeletnek. Ez egy bürokratikus, centralizált és hivatalnokosdit játszó felügyelői magatartás, ami az egész iskola számára nem kívánatos." /szakfelügyelő/

A szakmai és hatósági ellenőrzési elemek szétválasztásának az értelmezését és értékelését az eddig említettekhez hasonló "fordítási nehézségek" kísérték. Ez a szétválasztás a közvetett kontrollmechanizmusokon alapuló irányítási rendszerben értelmes, ahol arról van szó, hogy míg a továbbra is hatósági ellenőrzést kívánó elemeknek meg kell maradniuk a hagyományos bürokratikus irányítás ellenőrzése alatt, addig a szakmai kontroll funkciók gyakorlása átkerül a közvetett mechanizmusok /képzés, szakmai nyilvánosság, testületi nyilvánosság stb./ ellenőrzése alá. E folyamat nemcsak bizonyos ellenőrzési funkciók tisztán

hatóságivá válását jelenti, hanem az ilyen funkcióknak egy jóval kisebb területre szorulását is. Ha viszont ez a szétválasztás nem egy decentralizáló irányítási reform keretében történik meg, akkor nemcsak értelmetlen, hanem rossz is. Ez a decentralizáló reform sok kockázatelemének az egyike, ami nem hagyható el, de ami rosszul is elsülhet.

3. A felelősség kérdése

A vitaanyagok egyik legérzékenyebb és legtöbbet vitatott pontja a felelősség kérdése volt. Az elutasító vélemények legtöbbször azt fogalmazták meg velük szemben, hogy a bennük felvázolt irányítási modell elmossa a felelősség kérdését s ezért könnyen kaotikus állapotokhoz vezet.

Emögött az elutasítás mögött részben ugyanaz a fajta "fordítási nehézség" található, mint a szakmai és hatósági jellegű felelősség megkülönböztetésének illetve a kétfajta irányítás ennek megfelelő különválasztásának az elutasítása mögött. Érdemes ezzel kapcsolatban az iskolaformák eltérő sajátosságaira felhívni a figyelmet.

A szakmai és hivatali jellegű felelősségnek az egybeolvadása annak a történeti fejlődésnek az eredménye, melynek során az iskolai oktatás és nevelés államilag kontrollált, egységes és belülről hierarchikusan szabályozott rendszerbe integrálódott. Ebben a nyilván visszafordíthatatlan folyamatban meghatározó jelentősége volt a népiskolai tömegoktatás kiterjedésének, ami meghatározta az egységesülő iskolarendszerek belső szerveződését is. A népiskolai hagyományban a szakmai tevékenység külsődleges szabályozása a kezdetekől fogva erősebb volt, mint a felsőbb iskolafokokozatokon, és valójában ez a fajta szabályozás tette csak lehetővé a tömegoktatás hatékony működését.

Az egyes iskolafokokozatok közötti eltérő szabályozási igények figyelembe vételére a vitákon részt vevők némelyike is felhívta a figyelmet. Érdekes ebből idézni: "Az alsótagozaton a módszertani szabadsággal csak az élhet, akinek elméletileg megalapozott didaktikai módszerei vannak. Hiszen az alsótagozaton minden tantárgy tanításának megvan a maga objektív logikája, amit nem lehet büntetlenül megsérteni. Gondolok egy írástanításra, egy olvasástanításra, amelyben egyetlen mozzanat kihagyása az egész tanítási folyamatot veszélyeztet. Tehát itt nem kukacoskodás, ha a szakfelügyelet azt mondja, hogy ennek a lépésnek benn kellett volna

lennie, ennek a kihagyását nem szabad megcsinálni." /Alsóigazgatói szakfelügyelő/

Az iskolai folyamatok szoros központi ellenőrzésének a hagyománya ma is elsősorban az alsóbb iskolaformák irányítását jellemzi, mint ahogy a nevelői szakmára való felkészítés is ennél az iskolatípusnál hangsúlyozza leginkább a tantervi szabályozás szigorú tiszteletbentartásának a kötelezettségét. A helyi programok kialakítását engedő tantervi decentralizálás az itt tanító szakmai testület számára a legnehezebben befogadható. Jól érzékelteti ezt egy iskolaigazgató véleménye: "... mi a tanulmányaink befejezésétől szentnek és sérthetetlennek tartottuk /a tantervet/. Nem társadalmi szempontból, hanem a pedagógus szempontjából sérthetetlennek. Mert nekünk a tanterv mindig törvény és okmány volt. Ezt is propagáltuk. A pedagógus társadalomnak odáig terjed pillanatnyilag is az igyekezete meg teljesítőképessége, /hogy/ szidtuk nagy előszeretettel azokat, akik csinálták a tanterveket. Soha nem vállalkoztunk arra, hogy tantervet készítsünk." /általános iskolai igazgató/

A népiskolai vagy elemi iskolai hagyományoknak ezt a hatását mutatja ki az a már többször idézett dolgozat

is, amely a nevelők adminisztratív terheinek a csökkentésére törekvő utasítással foglalkozott. Az utasítás eltörölte néhány olyan pedagógiai dokumentum kötelező jellegű használatát, melyek a tanítás szabályozására vagy ellenőrzésére használhatók /pl. óraterv/. A tanulmány elemezte az oktatás irányítóinak ezekhez a dokumentumokhoz való viszonyát: "Az utasítás végrehajtásáról megkérdezett irányítók /maguk is a középkorosztály tagjai döntő többségükben/ a 'dolgozó derékhad' védelmében lépnek fel a pedagógiai dokumentumok használata mellett ... a mai művelődésirányító pozícióban lévő pedagógusok /művelődési osztályvezetők és iskolaigazgatók/ között nagy számban és mindenképpen erős véleményformáló pozícióban vannak azok, akik tanítóképzésben részesültek, ahhoz érzelmileg erősen kötődnek, és pedagógiai világképük alapjai most is az ott tanultakhoz, az ott kialakult munkamorálhoz kötődnek. Valószínűleg ebben a munkamorálban a korábban felsorolt /a szabályozáshoz kötődő - H.G./ értékeknek nagyobb szerep jutott, mint a jelenlegi oktatáspolitikában gyakran elvárásként megfogalmazott kreativitásnak, önálló kezdeményezésre való hajlamnak stb."

A szabályozó dokumentumoknak a megszüntetése ennek az irányító rétegnek a számára úgy jelent meg, mint

egy a szakmát nem értő, idegen beavatkozás: "A belső dokumentumok kötelező jellegének a megszüntetésével kapcsolatos álláspontokat így általában a belső sértettség hangulata jellemzi ... e sértettség mögött az a kétirányú bizalmatlanság működik, hogy az utasítás szelleme távol van a napi gyakorlattól, és talán nem is pedagógusértékeket tükröz."⁵

A szoros központi szabályozást a szakmai tevékenység inherens elemének tekintő szemlélet a decentralizáló irányítási koncepcióban egy sor, a szakmától idegen, hozzá nem értésről tanuskodó elemet vél felfedezni, melyeket a szakma nevében elutasít. Emögött a nyilvánvalóságos alapokon nyugvó szemlélet mögött az a meggyőződés is meghúzódhat, hogy a szakma társadalmi elismertségének az egyik feltétele éppen a szigorú belső szabályozottság és az ennek révén elérhető viszonylagos homogén, tömeges teljesítmény.

A szoros szabályozottságnak a szakmai tevékenység lényegi elemeként való kezelése esetén kevésbé van értelme a hivatali jellegű felelősségtől jelentősen eltérő szakmai jellegű felelősségről beszélni. Ebben az esetben a nevelői vagy tanítói tevékenység irányítása csak a szigorú végrehajtói felelősség rendszerébe illesztve képzelhető el, amelyet ilymódon nem sok értelme lenne a hivatali

jellegű irányítástól leválasztani. Ennek a modellnek felel meg a tanterv mint törvény felfogás, illetve az iskolai önállóság növelését célzó decentralizáló reformnak egy leszűkített értelmezése. Ez a leszűkített értelmezés a helyi önállóságot csak a hagyományos szakmai területeken kívül illetve azok határán tartja növelhetőnek, a helyi érdekegyeztetés lehetőségét kizárja és a helyi kezdeményzőkészség kibontakozását a végrehajtás hatékonyabb módjainak a keresésében tudja elképzelni. Egy általános iskolai igazgató így fogalmazta meg ezt:

"Van egy nevelési-oktatási tervünk, amit végre kell hajtani. Ezért felelős az iskola igazgatója ... Ennek a célnak, a nevelési-oktatási terveknek a végrehajtása érdekében bevonja a körülötte lévő, az iskolával összefüggő embereket. Én csak úgy tudom elképzelni, hogy van egy nevelési-oktatási oldal, ami törvény és végre kell hajtani, hogy van egy másik oldal, egyre szélesebb körben, a társadalmasítás, akik segítők lehetnek e célok elérésének."

A vitákon résztvevő oktatásirányítók gyakran megpróbálták végiggondolni azt, hogy egy többcsatornás, közvetett kontrollmechanizmusokon alapuló irányítási modell hogyan működne a gyakorlatban, ilyenkor sokszor olyan helyzetek

képét idézték fel, amelyek a gyors, operatív beavatkozás lehetőségének a csökkentését, a felelősség megállapításának a megnehezülését és konfliktushelyzetek kialakulását mutatták. Az ilyen helyzetektől való aggodalom tükröződik egy szakközépiskola igazgatójának a már zajló irányításkorszerűsítési folyamatokat is értékelő szavaiból:

"Kérdezem az irányítást, amelyik most veszedelmesen szétszakad. Én változatlanul azt tartom, hogy az volt a legjobb irányítási model, amikor a gazdasági, a pedagógiai, és az állami, hatósági irányítás egy kézben összpontosult. Mert most mit fog csinálni a pedagógiai intézet? Mondja azt az iskolának, hogy 'ejnye, ejnye'? Jelzi a megyei tanács művelődési osztályának? És ugyanakkor én meg mit mondok? 'Kérem, ők döntöttek így.' Kialakítanak majd a megválasztott munkaközösségvezetőkéről véleményt? Mert a megválasztottak munkáját ki értékeli? Ki fogja a juttatásokat eldönteni? Ad absurdum vive: a következő évben is megválasztják a munkaközösségvezetőt, mi meg elfogadjuk annak ellenére, hogy valahol a munkájában ennyi meg ennyi negativumot soroltak fel a különböző szervek. Ők /a nevelők/ mégis azt mondják, hogy a bizalmuk benne van. Nem biztos, hogy a két-féle értékrend egybeesik..."

Az ilyen jellegű vigéggondolások a közvetett kontrollmechanizmus egyes elemeit az igazgatók csaknem mindenre kiterjedő egyszemélyi felelősségi rendszerébe próbálták beleilleszteni, és általában arra a következtetésre jutottak, hogy a javasolt modell, miközben az igazgatók hatalmát jelentősen megcsorbítja, a felelősségüket elviselhetetlenül megnöveli. Az iskolaigazgatók egy része az egyéni vezetői és a testületi felelősség viszonyának a kérdését megoldhatatlannak vélte, másik részük jogi garanciákat követelt az igazgatói felelősség körülhatárolásához. Ez a probléma különösen iskolatanács kérdésével kapcsolatban bukkant föl gyakran: "Ha az iskolatanács hoz egy olyan döntést, amely kötelező érvényű az igazgatóra végrehajtási jelleggel és ez a testület mégis egy téves döntést hoz, az igazgató apellációja ellenére, a felelősség kérdése akkor fölvetődik. Ezt jogilag rendezni kell." /Általános iskolai igazgató/

Azok, akik átlátták a javasolt irányítási reform strukturális jellegét, gyakran megfogalmazták azt, hogy a reform különböző elemei nem illeszthetők bele az igazgatói felelősség aktuális rendszerébe, ezért amíg e rendszer fennáll, addig vagy értelmetlenek, vagy egészen más funkciót tölthetnek csak be, mint a javasolt reform

keretein belül: "Addig, amíg a jelenlegi rendszer szerint az igazgató személyéhez fűződik az egyszemélyi felelősség fogalma, s amíg ez a felelősség elsősorban a központi utasítások végrehajtására szorítkozik, addig a különböző testületek tevékenysége elsősorban továbbra is az igazgató felé történő információ-áramoltatásban és tanácsadásban kell, hogy megnyilvánuljon." /Általános iskolai igazgatónő/

A felelősség illetve felelősségre vonhatóság kérdése valószínűleg szintén paradigmaticus eleme minden irányítási reformvitának. Itt is ugyanaz a kettősség figyelhető meg, mint a többi paradigmánál: a viták részben értelmezési problémák, részben politikai jellegű diagnózisok körül folynak, s a két szempont nem könnyen különválasztható. Az értelmezési problémák, mint láttuk, általában abból fakadnak, hogy az indirekt felelősségi rendszer különböző elemeit a vitázók a szoros felelősségi rendszer keretei között próbálják meg értelmezni, illetve egy olyan átmeneti állapot jellegzetes konfliktusait érzékelik, amely állapotban nem tisztázott, hogy mi tartozik a szorosan számonkérendő dolgok közé, és mi az, ami az egyének és az intézmények kezdeményezésére vagy belső döntési fórumaira van bízva.

A természetüknél fogva szubjektív politikai diagnózisok arra vonatkoztak, vannak-e tartalékai az aktuális

rendszernek illetve arra, hogy van-e reális esélye Magyarországon egy olyan irányítási reformnak, amely feloldja az igazgatók csaknem mindenre kiterjedő egyszemélyi felelősségi rendszerét. Az ilyen ítéletek néha érintették a politikai rendszer és a hatalom tágabb problémáit is.

A vitatkozók közül néhányan pozitív módon is megpróbálták körvonalazni egy olyan felelősségi rendszer elemeit, amelyben az igazgatók egyszemélyi felelősségét bizonyos területeken felválthatja egy többcsatornás, közvetett felelősségi rendszer. A vezetők demokratikus megválasztása jelent meg az egyik olyan elemként, ami lehetővé teszi a kollektív felelősségvállaláson és együttműködésen alapuló irányítást. Egy, az igazgatók titkos szavazással történő megválasztása mellett állást foglaló gimnáziumigazgató szavai szerint "lehet kollektív döntésekért felelősséget vállalni akkor, ha az igazgató és a tantestüle olyan viszonyban vannak, hogy el tudják fogadni egymásnak a véleményét... A testület nyilván nem fog alapvetően rossz döntést hozni csak azért, hogy az igazgatóval valami olyasmi történjék, amiért nem vállalhatja a felelősséget."

A vitán résztvevő oktatásirányítók nagyobb része, úgy tűnt, vagy nem értette azt, hogy mit jelent egy közvetett felelősségi rendszer, vagy nem hitt abban, hogy ez működni tudna. A vitaanyagokat többen bírálták azért, hogy azok na-

gyobb "öntudatot" vagy "felelősségérzetet" feltételeznek a nevelőkről vagy szülőkről, mint amekkora azokra valójában jellemző, és érzékeltették azt, hogy csak olyan felelősségi rendszert tartanak működőképesnek, amelyben rendelkezésre állnak a szankciókkal való fenyegetés és az egyéni felelősségrevonás eszközei. Ilyen jellegű diagnózis olvasható ki az alábbi véleményből:

"Azt a problémát az anyag nem is érzékeli, hogy mi van az iskolákban, ezért az egésznek a jellege utópisztikus... Ez az anyag feltételezett jóérzésű demokratikus közösségekről, iskolai munkaközösségekről, jól képzett, felelősséget érző tanárokról, nagyszerű szakmai színvonalról szól ... Nem érti, nem érzékeli, hogy vannak iskolák, ahol képesítés nélküli tanít ... s hogy azok, akik esti és kiegészítő képesítéseket szereznek, hosszú időre tanácsadásra, felügyeletre, ellenőrzésre szorulnak." /MPI munkatársnő/

4. Politikai mérlegelések

A korábbiakban már többször szó volt arról, hogy a megértési nehézségeket nemigen lehet különválasztani a reformkonceptiók politikai realitását mérlegelő mozzana-

toktól. Mégis érdemes ezt a különválasztást megpróbálni, ha az elutasítás anatómiájáról differenciáltabb képet akarunk alkotni.

A vitákon résztvevők egy része a vitaanyagokban felvázolt irányítási modellnek elsősorban a strukturális elemeire figyelve, azokat következetesen végiggon-dolva fogalmazta meg a modellel kapcsolatos kételyeit vagy ellenérveit. Az ilyen, átfogó elemekre koncentráló és a javasolt modellt az oktatásirányítás vagy a szélesebb társadalomirányítás és politikai rendszer egészébe beleillesztő ítéletek nem nagy számban fordultak elő a vita során, érdemes azonban nagyobb figyelmet szentelni rájuk.

Az ilyen ítéletek azok, amelyekre leginkább jellemző az intuitív politikai esélylatolgatás, noha itt is szinte lehetetlen eldönteni, hogy egy elutasító ítélet mögött milyen arányban működik egyfelől az egyszerű realitás-érzék, másfelől a modell elveivel szemben érzett ellenszenv vagy iránta érzett rokonszenv.

Azok a vitázók, akik politikai jellegű mérlegelés alapján mondtak ítéletet a javasolt irányítási modellről, többé-kevésbé átfogó képet alkottak a magyar politikai és irányítási rendszer egészéről, az erre a rendszerre jellemző

hatalmi és érdekviszonyok működéséről illetve a rendszer
átfejlődési képességéről. Az ilyen ítéletalkotók az ese-
tek nagyobb részében pozitív álláspontot is megfogalmaztak
a reformkoncepciók elveivel kapcsolatban, de azokat az a-
dott viszonyok között realizálhatatlannak vélték.

A reformkoncepciókban javasolt irányítási meg-
újulást a vitázók egy része hozzákapcsolta a szélesebb tár-
sadalmi-gazdasági környezetben zajló reformfolyamatokhoz,
néhányan e folyamatoknak az oktatás szférájába való beha-
tolását látták benne, amit volt, aki elkerülhetetlennek,
és volt, aki éppenséggel elkerülendőnek ítelt. Az eluta-
sító vélemények előtt érdemes idézni olyan véleményeket
is, amelyek a decentralizáló oktatásirányítási reformot a
társadalom és gazdaság egészét érő kihívásokra adott vá-
laszsorozat egyik szükséges elemeként értelmezik.

Egy szakfelügyelő a széles irányítói jogkörök-
kel rendelkező iskolatanácsok kialakítása mellett érvelt
ily módon: "Én úgy képzelem, hogy /az iskolatanács/ az in-
tenzív szakaszban, a gazdaságosság oldaláról, nemzeti jö-
vőnk oldaláról, a társadalmi igények oldaláról a társadal-
mi igényeket közvetíti az iskola felé. Ha az iskola nem
működik, akkor mellette van, de legyen egy olyan joga, mert
emberek vagyunk, és nem biztos, hogy jól működik ... hogy

vele szemben egy konkrét ellensúly ... Mert /a jelenlegi irányítási modell/ jó volt eddig, jó volt egy másik relációban, ebben a rendszerben, de hát vegyük tudomásul, hogy a tervgazdálkodás megbukott, nem jó. Az iskolában még mindig, jelen pillanatban a nagyon szoros tervgazdálkodással dolgozunk és kínlódunk, és nem jutunk eredményre. Tehát az iskolatanács az iskola működésével szemben mint vevő /működjön/..."

Az egyik megyei pedagógiai intézet igazgatója ugyancsak a választott testületek iskolairányító szerepének a növelését próbálta ilyen módon indokolni: "Az igazgatónak nincs annyi döntési joga, és nem volt az elmúlt évtizedekben, mint amennyit hisznek, hogy van. Formálisan volt csak döntési joga ... A magyar gazdaság és társadalom félreműködésének egyik sajátossága vagy oka vagy következménye éppen az, hogy a döntési pontok sokkal magasabban vannak. Fordított megfogalmazásban: az önállóságot kell növelni, a demokráciát szélesíteni. Én úgy hiszem, hogy az elkövetkező időszakban sokkal, de sokkal nagyobb horderejű döntések lesznek az iskolában. És ha igazán nagy horderejű döntések vannak az iskolában, akkor a döntéselőkészítés súlya megnő."

A szélesebb összefüggéseket mérlegelő vitázók többsége azonban mérsékletre intette a reformelképzelések szerzőit: "Az anyag azt kívánja szolgálni, hogy egyre nagyobb mértékben érvényesüljön az önigazgatás az intézményekben. Én azt hiszem, lényegesen jobban előre akarunk lenni a lehetségesnél. Ugyanilyen régen tüztük zászlónkra a társadalmi önigazgatást. Nem megy. Olyan szinten nem megy, ahogy kellett volna. Akkor az intézményekben miért akarunk erőltetni egy olyan foku önigazgatást, ami a társadalom egészében nem található meg? Megint egy sziget leszünk, tele konfliktusokkal. Egyértelműen gondolom, hogy ez elkerülendő." /Szakközépiskolai igazgató/

Hasonló mérsékletre intő véleményt fogalmazott meg az egyik megyei pedagógiai intézet igazgatója, aki a politikai rendszer megszabta kötöttségekre is felhívta a figyelmet: "El kell dönteni, hogy /az iskolatanács/ illeszkedjen ebbe a jelenlegi oktatásirányítási rendszerbe, avagy változtassuk meg az oktatásirányítási rendszert és szabjuk majd ehhez az iskolatanácsi funkcióhoz, feladatokhoz. Nem bír el az oktatásügy akkora lépteket, mint amit ez az anyag sugall. Ugy érzem, van ennek egy rövidebb léptekkel menő oldala és egy óriásit lépő része. Nos, én úgy gondolom,

hogy az egyszerűbbet, azt kell ..., aminek iskolai és társadalmi haszna is van, és reális és megvalósítható. Mindenképpen a megvalósíthatóságban kell gondolkodnunk. Hiába akarunk mi akkorát lépni, ha nem fog elmenni a szülők közül kiválasztott ember erre, ha nem tudjuk működtetni ezt az iskolatanácsot... Amellett nagymértékben figyelembe kell venni azt, hogy mi szocialista oktatási rendszerben dolgozunk, és semmiképpen nem kell nekünk igazodni a nyugati formákhoz, mert a mi sajátos rendszerünkben a sajátos formákat kell megkeresni."

A javasolt modellnek a politikai és irányítási rendszer egészét érintő konzekvenciáira figyelmeztetett egy gimnáziumigazgató: "Felkészült-e a politikai vezetés ennek a következményeire? ... Vegyük tudomásul, hogy a szocializmus minden társadalomban megszervezett, és azt is vegyük tudomásul, ha tetszik, ha nem, ha demokrácia lesz is - meg van is, meg legyen is -, a szocializmus pontosan abban különbözik az azelőtti társadalmaktól, hogy sokkal jobban megszervezett társadalom. A központi akarat elbíra-e majd azt, lesz-e olyan toleráns, hogy az iskolák esetenként az ő központi akaratának megfelelő oktatási, kulturális és tudományos oldalról nem kerülnek-e szembe a politikai vezetéssel?"

A reformjavaslatokat a politikai realitások alapján elutasító ítéletek vagy a feltételek éretlenségéről szóltak, vagy éppen a hatékony irányítás lehetőségeinek olyan szintű romlásáról, ami nem a felelősséget szétterítő, hanem ellenkezőleg, az azt mégjobban összefogó irányítást kívánna.

Az ilyen ítéletek az irányítottak egyre növekvő apátiájára vagy felelőtlenségére utaltak és ennek alapján fogalmazták meg a kezdeményezőkészséget és a felelősségvállalást hangsúlyozó irányítási reform lehetetlenségét. Egy iskolaigazgató így érzékeltette az iskolai demokratikus fórumok működtetésének a nehézségét: "A tantestület fogadja el a nevelési értekezletek témáit ... Ezt minden áldott évben megkapják, még úgy is, hogy esetleg alternatívákat sugallok. Kérem szépen, egyetlen tanévem a tíz év alatt nem volt, hogy ne nekem kellett volna kitalálni a nevelési értekezletek témáját. Ülnek, hallgatnak, mondják, te vagy a legszebb, a legokosabb esetleg magukban. Nem vállalják." /Zenei általános iskola igazgatója/

Hasonló jelenségekre utalva fejezte ki a decentralizáló reformmal kapcsolatos kétségeit egy másik vitázó: "Az érzésem nagyon ellentmondásos. Most, amikor Magyarországon,

de világszerte is általában lazul a munkafegyelem, az emberek inkább .gyekeznek kibújni a felelősség alól, most akkor a könnyebb ellenállás irányába próbál a szervezés indulni? Most adnánk le a felelősséget, a döntési jogokat? Amikor tény és való, sem a tanulók nem vállalnak többet, sem a tanárok nem akarnak többet ... sem a szülők nem vállalnak. Ezekre nem számíthatunk." /Gimnáziumi igazgató/

Lényegében a pragmatikus politikai megfontolás alapján történő elutasítás kategóriájába sorolható az alábbi vélemény is. Noha ez a vélemény igen nagy emocionális töltetét hordoz, az irányítási viszonyok tárgyi-lagos felmérése alapján meghozott gyakorlati ítéletet tartalmaz: "szép ez, de nem nekünk":

"Rendkívül feldobott, mert ez olyan csodálatos lehetőséget ad, színtereket biztosít. És akkor a végén rájöttem, hogy de nem nekünk. Mert mi, akik már meg vagyunk rontva, nem hiszem, hogy ilyen lehetőségekkel éni tudjunk ... Ez annyira új szemléletet követel mindenkitől. És olyan hiuság van bennünk, bennem is, pedig én senki nem vagyok, csak egy /iskolai/ osztályt vezetek.

De akinek a státusza nagyobb, annál nagyobb a hatalomféltése is, annál jobban ragaszkodik ahhoz, amije neki van. Mindegy, hogy fiatal vagy középkorú, vagy idősebb, ez természetes. Ha már egyszer őt, egy bizonyos vezetőt alkalmasnak találták minden szempontból arra, hogy ő egy akármilyen intézményt vezessen, ehhez joga van, egészen addig, amíg vissza nem él vele. Természetesnek találom ezt a hiuságot vagy féltést... Én nem vagyok már erre alkalmas, de a jövő nemzedék, ha teljesen új alapokkal tudja kezdeni, akkor valami csodálatos dolog áll előttük." /Tanitónő/

Az intuitív politikai bölcsesség alapján történő elutasítást nem lehet racionális érvekkel cáfolni vagy megerősíteni, a kutató dolga legfeljebb ezek megértésére való törekvés lehet. Az ilyen ítéletek maguk is politikai természetűek. Politikai erőt jelentenek, s ha a bennük foglaltakat valóra váltják, akkor helyesnek bizonyulnak akkor is, ha korábban helytelennek tűntek.

Az ilyen politikai jellegű diagnózisokban a reformfolyamatok örök ellentmondásai tükröződnek: komoly válsághelyzeteket leszámítva a reformoknak sohasem adottak a feltételei, mert azokat maguk a reformok alakíthatják. Fordítva: a felelősségvállalás hiányára és a vezetettek

apátiájára a felelősség még nagyobb összpontosításával reagáló irányítási megoldás - amit a munkafegyelem lazulását említő hozzászóló véleménye sugallt - olyan centralizációs spirált indít el, amely maga teremti meg saját maga okát, a még nagyobb apátiát és a még kisebb felelősségvállalási hajlamot.

5. Tekintélyválság és provokáció effektus

A tanulmány elején szó volt arról, hogy a vitát meghatározta egy sajátos helyzet: a vitatkozóknak mint a tanügyirányítási hierarchia különböző posztjait betöltő személyeknek kellett megvitatniuk egy olyan, több radikális elemet tartalmazó reformkonceptiót, amelyet felettes hatóságuk küldött el hozzájuk. Ez a tény fényt vetett az irányítási hierarchián belül uralkodó tekintélyi viszonyokra, különösen a tekintély legitimitásának a problémáira. A vitán elhangzott irányítói megnyilatkozások és a vitaanyagok által kiváltott emóciók komolyabb elemzése valószínűleg tulvinne az oktatásirányítás szűkebb szféráján és a tágabb politikai és irányítási rendszer általános működési jellegzetességeihez vinne el.

A reformkoncepciók elutasításának a logikája, a "fordítási nehézségek" vagy a felelősség kérdésének a középpontba kerülése több-kevésbé visszavezethető erre a furcsa vitahelyzetre. Szó volt arról is, hogy az a politikaalakítást és végrehajtást összeelegyítő vitahelyzet a szocialista politikai rendszer általános jellemzőit tükrözi. E reformvitában bizonyos mértékig e politikai rendszer e gészének az adaptációs mechanizmusait lehetett megfigyelni.

E mechanizmusoknak fontos jellemzője lehet az, hogy az adaptációs folyamatok szükségszerűen együttjárnak a hatalmi illetve tekintélyi viszonyok legitimitásbázisának a megingásával. Mivel a politikai erők egységbe fogásán alapuló szocialista politikai mechanizmus a külső bírálatok becsatlakoztatására alkalmas elemet nem tartalmaz, a bírálat és az adaptációs mozgásra való felhívás belülről jelenik meg. Ez a belülről megfogalmazódó bírálat természetesen kisebb-nagyobb tekintélyi válságokat kell, hogy magával hozzon.

A reformvitáknak az irányításon belüli tekintélyviszonyok legitimitását megingató hatása a végrehajtó apparátus elbizonytalanodását eredményezi. Ezen a vitán is

többen kifejezték bizonytalanságérzetüket, és néhányan a reformkoncepciókat illetve az azokat közzétevő szervezőket bírálták azért, hogy "bizonytalanságot keltenek".

A vita olyan időszakban zajlott, amikor a társadalmi és gazdasági élet egyéb területein is reformvita zajlanak. Olyan időszakban, amikor a társadalomirányítás egész rendszere átalakuláson megy keresztül, aminek a során a szoros kontrollmechanizmus egy sor eleme megkérdőjeleződik, ugyanakkor magának a rendszernek a főbb strukturális jellemzői változatlanok maradnak, illetve különböző politikai csatornákon megerősítést nyernek. Ez egyfajta átmeneti állapotot eredményez, amely az irányítási hierarchia különböző szintjein lévőknek az eligazodását megnehezíti. Közben egy sor megoldásmód alkalmazása továbbra is konvencionális vagy formális tilalom alá esik, a tiltó hatalom nem kínál fel elég új megoldásmódot.

Ennek az irányítási tekintélyválságnak a gyökerei többfelé ágaznak, de a legfontosabb közülük minden bizonnyal a gazdasági válságban ered, amely azzal fenyegeti a társadalom szociális ellátását alapvető politikai célként megfogalmazó szocialista államot, hogy ezt az ellátást nem tudja finanszírozni. A redistributív mechanizmusokra ráépült irányítási rendszernek ezáltal a leg-

fontosabb legitimáló bázisa bizonytalanodik el, ami az irányítási hierarchia minden pontján érződik.

Ennek egyik fontos elemének tűnik az a több vitázó által említett jelenség, hogy a vezetői posztokra egyre nehezebb jelentkezőket találni, vagy - ahogy mások átfogóbban fogalmaztak - az "emberek menekülnek a felelősség elől". Ez a tény többször szerepelt a demokratizáló reform ellen megfogalmazott érvek között: "Igazgatónak lenni ma nem vonzó, sem gazdaságilag, sem erkölcsileg, se sehogyan ... Ha megnyirbáljuk az igazgató 'hatalmát', önállóságát, a saját elképzeléseinek a megvalósítását olymódon, ahogy itt le van fektetve..., azt hiszem, hogy még kevésbé lesz vonzó az igazgatói tisztt betöltése." /Pedagógiai felügyelő/

Az igazgatói poszt betöltésének a nehézsége valószínűleg elsősorban abból fakad, hogy egy átmeneti időszakban nagyobb kockázattal jár vezetői szerepet vállalni, s ezzel a kockázattal az elérhető előnyök nincsenek arányban. Ez az átmeneti időszak azt jelenti, hogy az igazgatóknak a beosztottaikkal és közvetlen környezetük szélesebb körével demokratikus, egyenrangú viszonyt kell kialakítaniuk és az ő érdekeiket is érvényesítve kell kialakítaniuk az iskola működését, ugyanakkor a felülről rájuk nehezedő

kontroll- és felelősségrendszer ennek az intézményi szinten kialakított együttműködésnek a mozgásterét erősen leszűkíti. Ilyen helyzetben nő a valószínűsége annak, hogy az igazgató ütközőponttá válik az ellentétes elvárások között.

Egyszerűbben fogalmazva: az igazgatók - és a többi alsó és középszintű oktatásirányító - nagyobb valószínűséggel kerülnek olyan ellentétes elvárások közé, melyek az átlagot meghaladó vezetői kvalitásokat követelnek: akiknek viszont ilyen kvalitásai vannak, annak nem éri meg iskolaiigazgatónak menni. Annak az embernek, aki egy lojális-elven alapuló és elsősorban igazodást feltételező rendszerben tud vezetővé válni, ez az átmeneti állapot már nem kínál az igazodáshoz elég biztos háttérrel. Hiába kér eligazítást a központból, ha ott nem önáltatók vagy mást áltatók vannak, ott sem tudják megmondani, hogy mi a helyes vonal. Annak az embernek viszont, aki egyéni felelősségére alakítaná ki a cselekvési stratégiáját, ez az állapot még tulontul sok kötöttséget tartalmaz. A kétfelé való igazodásnak az a fajta képessége, amit egy ilyen állapot megkíván, az embereknek alighanem csak kisebb hányadában van meg.

A vezetői elbizonytalanodásnak egyik leghatározottabb kifejeződése egy nagyobb település művelődési osztályvezetőhelyettesének a megnyilatkozása: "Van tantervi utasítás vagy nincs? Van tantervi követelmény vagy nincs? /közbeszólás: 'El kell végezni!'/ No, de csak azt lehet elvégezni, ami rendelet, nem? Jó, rendben van, én elfogadom, hogy a tantervi követelmény nem tantervi utasítás, de hát azt valaki aláírta! Mert csak akkor követelmény, ha egy arra jogosult szerv adja ki. De ki adta ki akkor? Kinek, minek a követelménye? Ez nem az én gondom, ez a pedagógus problémája. És itt kezdődik a szakfelügyelet problémája... Hát visszamehet ellenőrizni egy tanácsadói véleményt? A tanácsot meghallgatom, de végre kell hajtanom? Ki felel ezért?"

Ugyancsak az igazodási nehézségeket mutatja az alábbi megnyilatkozás, amely a szülői érdekvégyesítésnek a szocialista oktatáspolitikával való összeegyeztethetőségének a kérdését feszegeti: "A társadalom igényét a szülők fogalmazzák meg, mert ők a társadalom. Más nincs most már ... Ebben a viszonyban egy nagyon nagy veszély van. Az élet minden területén mondjuk, hogy olyat termeljünk, ami elkel, amit megvesznek, tehát hatékonyan kell dolgozni, eredményesen, piacképesen, piacorientáltan. Az

iskola - a gimnáziumra gondolok - és a szülők viszonyában is egyre inkább kezd ez megjelenni. Még nem tudom, hogy mit kezdünk vele. Nem is véleményezem. De nagyon 'puritánul' fogalmazza meg a szülő a gimnáziummal kapcsolatos igényét. Hogy 'itt van a fiam, aztán tessenek belőle orvost, vagy mérnököt, tehát egyetemi tanulmányok folytatására alkalmas személyiséget nevelni'. És hogyha egy iskola ezt tudja hozni, akkor megfelel a társadalmi igényeknek. Nekem nagyon fáj kimondani is, de én akárhogy tudnék elszámolni, hogy mennyivel lett a mi gyerekanyagunk szocialistább négy év alatt, nem biztos, hogy azt becsülnék bennünk, mint iskolában. De azt mindenképpen becsülik, ha folyamatosan jó a felvételi eredményünk. Ez az, ami a szülő és az iskola kapcsolatát beárnyékolja napjainkban. Ez a praktikus szemlélet, ami talán máshol jó, például a gazdasági szférában. Ezért is lenne talán jó a szülőknek a jelenléte nagyobb mértékben az iskolatanácsban, mert valahogy az iskolák életébe jobban belelátna a szülő így, és tényleg a törekvéseinket venné észre, hogy mi embert akarunk nevelni, és nem konkrét célok érdekében idomítást végezni az iskolában." /Gimnáziumigazgató/

A bizonytalanság a dolgok természete folytán bizalmatlanságot is jelent. A "merre tovább" kérdésével meglepett oktatásirányító apparátus, amely ezt korábban nem kérdés, hanem utasítás formájában kapta, a kérdéss mögött felsőbb irányítóinak azt a szándékát vélte fedezni, hogy a helyes ut elvesztése miatti felelősséget a végrehajtásra, azaz rájuk kívánja tolni. Emögött a bizalmatlanság mögött egy olyan bizonytalanság húzódik meg, amelynek kettős forrása is lehet. Az egyik forrása az a politikaformáló és végrehajtó szerepkettőződés, amely nemcsak a végrehajtó apparátus politikai megbízhatóságát garantálhatja a felsőbb irányítás számára, hanem magával hoz egy felelősségáthárítást megengedő double bind kommunikációt is, a másik forrást pedig azok a valóságos tapasztalatok jelentik, melyekre ez a végrehajtó apparátus az elmúlt évtized során tehetett szert.

Ez a tapasztalatokon alapuló bizalmatlanság tükröződik az olyan lázadó hangú hozzászólásokban, mint az alábbi: "A létrehozását előírták ..., akkor meg mi értelme van az esetleges országos vitának. Ugyanis, ha az országos vita úgy jönne ki, hogy 70 %-ban nemet mondtak 30 %-ban igent, akkor bevezetik vagy nem? Én már vettem részt fakultatív

oktatás tervezet vitájában, vettem részt akármilyen tantervi vitában, az eredmény: bevezették. Akármit mondtunk, akárhog rugdalóztunk, bevezették... Itt most mondhatunk akármit, ugyanis törvény lesz, tehát bevezetik." /Gimnáziumi igazgató/

Az irányító tekintélyválság gyökereit jelzi egy szakfelügyelő, ugyancsak jellegzetesen lázadó hangnemű, az 1978-as tantervi reform hibáiért a felelősséget a központi irányításra hárító hozzászólása: "Miért nem lázongott ez a pedagógustársadalom a felügyelőkkel együtt, amikor a be nem vált tankönyvekete vagy dokumentumokat bevezették? Mert nem volt rá kíváncsi senki ... Egyébként mind tudtuk, hogy nem úgy kell, nagy ugrásokkal, hanem folyamatban, minden jót megerősítve továbbmenni, úgy lehet korszerűsíteni. És belekeverték bennünket, nekünk ezt el kellett fogadni."

Az a bizalmatlanság ami az ilyen típusú véleményekből tükröződik erősen körülhatárolja egy olyan decentralizáló irányítási reform lehetőségeit, amely a különböző irányítói szintek közötti partnerkapcsolatra helyezi a hangsúlyt. A megnyilatkozásokból arra lehet következtetni, hogy az alsó és középszintű oktatásirányítók egy része nem

igazán hiszi el, hogy a központi irányítás decentralizáló szemléletű és a helyi kezdeményezéseken alapuló organikus fejlődéskoncepció híve /hozzá kell tenni, egy részük nem is kívánja, hogy így legyen/. A megnyilatkozásokból újra meg újra kitűnt az az aggodalom, hogy a központ "már megint" egy megalapozatlan reformot akar az iskolarendszerre rákényszeríteni.

A központi oktatásirányító szervekkel szembeni bizalmatlanság tükröződik annak a gimnáziumigazgatónak a szavaiból is, aki a hatóságoknak az irányítási reformmal kapcsolatos prekonceptió-nélküliségét vonta kétségbe: "Milyen garancia van arra, hogy a kísérletek eredményét őszintén adminisztrálja a kísérletező iskola és tisztességesen értékeli az OPI és a Minisztérium. Ugyanis az eddigiek folyamán ezek kérdésessé váltak. Márpedig, ha mi komolyan gondolunk erre /az irányításkorszerűsítésre/ és ezt vegyük komolyan, ne elhessen megkérdőjelezni az ezzel kapcsolatos kísérleti, elemző munkát sem."

A reformkonceptiókról vitatkozó oktatásirányítóknak a felsőbb irányítással szembeni bizalmatlanságát erősítette az a tény, hogy a vitaanyagok jóval radikálisabb elképzeléseket tartalmaztak, mint amelyek legitimálását a

felsőbb irányítástól nagy valószínűséggel elvárhatták, s ezért nem értették, hogy az miért provokálja az őket ilyen anyagokkal. Noha, mint láttuk, a vitaanyagok szerzőit és a felsőbb irányítást a vitázók különválaszthatták s ezt a különválasztást a vita szervezői is megpróbálták erősíteni, a vitázók végülis egy lehetséges minisztériumi koncepció elveit tárgyalták meg. Az egyik írásos hozzászólás rá is kérdezett arra, hogy vajon a reformjavaslatokat vitára bocsátók tiszában voltak-e ezek általános irányítási konzekvenciáival, s ha igen, akkor miért nem jelezték ezt egyértelműen:

"... bennem azonnal megfogalmazódott, hogy sem az MM, sem az OPI nem vette észre /ha észrevette, nem jelezte/, hogy ezek a javaslatok ... csak akkor valósíthatók meg, ha az oktatási törvény olyan strukturális változtatást hoz a magyar oktatási rendszerben, amely magába foglalja az előrelépést szolgáló döntések kivitelezésének a feltételeit. Persze lehet, hogy még tovább kell menni, s nem az oktatási, hanem a tanácstörvényről van szó, sőt esetleg az egész magyar társadalom irányítási gyakorlatáról ... Tehát az a véleményem, hogy ezekről a javaslatokról csak akkor lehetne érdemben dönteni, ha ilyen garanciák lennének

a kivitelezéshez."

A strukturális feltételek hiánya miatt többen komolytalannak minősítették a vitaanyagokat, és rákérdeztek, vajon kikérték-e erről a Pénzügyminisztérium véleményét. Komolyabb strukturális reformra utaló jelet nem észleltek az általános politikában, így visszautasították azt, hogy egy ilyen változásokat feltételező javaslatról érdemben vitatkozzanak: "A mi oktatási rendszerünkben elég-gé kemény centralizált elv működik. Itt meghatározzák, hogy ennyi a te költségvetésed, használd fel. Hát kérdezem én ..., kell még ehhez egy másik tanács, amelyik majd bókolni fog, vagy nem tudom, mit fog mondani, ha végre kell hajtani a feladatot, Vagy van arra lehetősége, hogy tananyagot válasszon és eldöntse, melyik tananyagot, tantervet fogja tanítani? Azt hiszem, hogy a jelenlegi fejlődés szintjén erről nem beszélhetünk, lényegében marad a házban a régi rend." /Általános iskolai igazgató/

Ha nyilvánvaló, hogy "marad a házban a régi rend", akkor abszurditás egy olyan irányítási reformról vitatkozni, ami e rendnek, a társadalomirányítás egész rendszerének az átalakulásával számol, és érthetetlen, hogy a felsőbb irányítás, amelyik ezt nyilván jól tudja, hiszen e rend leg-

főbb öre, miért kéri fel erre saját végrehajtó apparátusát. Az aktuális valóságtól való ilyen mértékű elrugaszkodás elképzelhető a politikai fantáziáját szabadjára engedő magánember vagy politikus számára, de a végrehajtó apparátus embere saját gyakorlatán belül nem gondolhat végig az érvényben lévő szabályoktól olyan foku elszakadást, amit ez feltételez.

A felkínált modell valóban nem az érvényben lévő politikán belül kínált fel alternatívákat, hanem az érvényben lévő politika alternatíváját javasolta, aminek a megvitatása a politika végrehajtására hivatott apparátussal a bürokratikus irányítás hagyományos értelmezési keretei között a függelemsértés határát surolja és a függelmi viszonyokban súlyos kárt okozhat. A strukturális átrendeződést feltételező elemek gyakran indulatos elutasításában minden bizonnyal szerepet játszott ez a fajta provokáltság-érzet is.

Ezzel kapcsolatban érdemes újra egy általános hipotézist megfogalmazni a politikai és végrehajtási elemeket összeolvasztó szocialista politikai rendszer adaptációs mechanizmusainak a működéséről. Ezeknek az adaptációs folyamatoknak az itt bemutatott provokáció-effektus való-

színűleg ugyanugy jellegzetes eleme, mint a legitimitás elbizonytalanodása, és az adaptációs folyamatok nehézségeiben is alighanem ahhoz hasonló szerepet játszik. Az adaptációs folyamatok elindulásánál a politizáló-végrehajtó irányítónak olyan javaslatokkal kell szembenéznük, amelyek egy az érvényben lévő szabályozáshoz lojális attitűd számára provokatív hatásúak. E szerkezet megnehezíti a stabilitás és változás tartós egyensúlyának a fenntartását.

6. Eltérések témáktól és megyéktől függően

A reformelképzelések elutasításáról szólva még egy dolgot meg kell említeni: ez az elutasítás az egyes vitaanyagoktól és megyéktől függően nagyon eltérő mértékű volt. A hangfelvételek alapján úgy tűnik, hogy a legkedvezőbb fogadtatásban az iskolák önállóságáról és demokratizálásáról szóló korszerűsítési javaslat részesült, míg a leghatározottabb elutasításban a szakfelügyelet átszervezéséről szóló. Sok helyen nagyon határozott elutasítást kapott az iskolatanácsok koncepciója is, különösen amiatt, hogy a benne felvázoltak nem feleltek meg az új oktatási törvényben foglaltaknak.

A szakfelügyelet átszervezését javasoló vitaanyag elutasításában volt egy olyan elem, amely a másik három vitaanyagnál kevésbé játszott szerepet: ez ugyanis egy formálisan létező, hagyományokkal bíró, többé-kevésbé koherens testületet célzott meg. Ez volt az a javaslat, amely leginkább érintett egyéni és testületi érdekeket, így konkrét egzisztenciális érdekeket is. Erről tanuskodik az egyik megyei pedagógiai intézet igazgatóhelyettesének a hozzászólása: "Azért mégis megkérdezem, azzal a sok szakfelügyelővel mi lesz..., akinek évtizedek tapasztalata gyűlt össze a kis tarsolyában? Én ennek /t.i. egy átszervezésnek/ már részese voltam... Nem tudják elképzelni, hogy azoknak az embereknek, mondjuk nekem is, aki ennek részese voltam, egyszer az életében, a gondolkodásában, a megbecsültségében, a karrierjében, az eddigi tapasztalatoknak a gyümölcsöztetésében ez mit jelent."

Ami a megyék közötti különbségeket illeti, emögött feltehetően elsősorban a szervező megyei pedagógiai intézetek és művelődésirányítók közötti eltéréseket kell keresni. Mélyebb elemzés nélkül, csak a hangfelvételek meghallgatása utáni érzésre hivatkozva, a következő megyék vitázóit találtam leginkább a vitaanyagokat támogatóknak:

Győr-Sopron, Veszprém, Hajdu-Bihar, Békés; és a következőket leginkább elutasítónak: Bács-Kiskun, Szabolcs-Szatmár, Csongrád és a főváros. Itt ismét meg kell említeni, hogy minden megye más-más anyagot tárgyalt, és mindegyik csak egyet, tehát nem tudni, hogy hol van szó a területek, és hol az anyagok eltéréséről.

IV.) Pozitív értelmezések

Noha a vitázók nagyobb hányada a vitaanyagokban felvázolt irányítási modellt elutasította, sokan voltak olyanok, akik azt konstruktív módon továbbgondolták, megpróbálták kimutatni a valóságban már meglévő elemeit és megfontolt javaslatokat tettek a megvalósítás módjára.

A javasolt irányítási modell szempontjából különös jelentősége van az iskolai gyakorlat azon elemeinek, amelyek a jelenlegi irányítási struktúra kereteit feszegetve egy decentralizáló irányítási modell alapjai lehetnek. Érdekes tehát néhány olyan véleményt idézni, melyek ilyen elemeket mutattak be.

Az általános iskolákban zajló differenciáló szakmai törekvéseket mutatja be az alábbi hozzászólás:

"Vannak kezdeményezések, és voltak is az általános iskolában. Az alkotó módon tevékenykedő munkaközösségek a tapasztalatok birtokában egyes tantárgyak minimumkövetelményét eddig is kibővítették, mert rájöttek, hogy a továbbhaladáshoz a tantervekben rögzített minimumkövetelmény nem elegendő... Az intézményi sajátosságok, például az általános iskola esetében több tagozat megléte, rákényszerítette a pedagógusokat arra, hogy éljenek a gyengébb összetételű közösségeknél a tanári szabadsággal és módosítsanak a követelményrendszeren, hiszen ott a tantervi követelmények maximális teljesítése szinte lehetetlen. Egy meglévő kerettanterven belül, úgy érzem, még bátrabban alakítanak a nevelők saját közösségükre az adott anyagot..." /Általános iskolai igazgatónő/

Egy másik általános igazgatónő az önálló iskolai programok kialakításának az irányítás adott rendszerében való nehézségeit is említette: "Az önállóság megvalósítására eddig is voltak gyenge, halvány törekvéseink. Gondolok itt arra, hogy az iskola adatbázisát elemezve helyzetelemzést végezve állítottuk össze az iskolai munkater-

vet, tehát próbáltunk a 'vanból' kiindulni. És ha nem ütköztünk akadályba, akkor meg is lehetett valósítani. Sajnos elég sok példa volt arra, hogy meg nem értéssel, rosszszallással találkoztunk, mert eltértünk a sablontól, különböztünk más iskoláktól."

A helyi igényekhez való alkalmazkodás kényszere a legerősebben mindig a szakképzés területén jelentkezett, ahol a konfliktusok vállalására /"az árral szembeni uszás-ra"/ hajlandó igazgatók korábban is sokféle, a hivatalos keretektől kilógó gyakorlatot alakítottak ki. Erre mondott példát egy szakmunkásképző igazgatója: "Nekünk meg kellett tanulni az árral szemben uszni, mert úgy kell a gyerekeinket felkészíteni, hogy az üzemben ne mondják azt, amit elmondtak a "Hírháttér"-ben, és ne kelljen olyan cikkeket olvasni, mint amilyet olvastam a Magyar Hírlapban. Ez volt a címe: 'Kétes bizonyítvány'. Ez valami borzalmas cikk volt. Nos, igyekszünk produkálni, és úgy produkálni, hogy elfogadjanak bennünket a partnereink, az üzemek. Tehát nekünk az üzemi igényeket messzemenően illik figyelembe venni. De hogyan vegyük figyelembe akkor, amikor például a szövőtantárgy meg tankönyv olyan, hogy azt mondják az illetékesek..., mi már ezt régen nem alkalmazzuk, ez már nulla,

ez már nem él. Hát, akkor mit tanítsunk? Hát, igyekszünk az üzemi igényeket figyelembe véve átformálni egy kicsit a tantervet. Hogyan? Eleve együttműködünk az üzemmel, és bizonyára nem fogjuk érte megütni a bokánkat..."

Noha a javasolt irányítási modellnek jellegéből fakadóan fontos eleme volt a meglévő alapokra építő, organikus fejlesztés elve, a vitázók egy része, mint láttuk, ennek a hitelét kétségbe vonta. Mások ellenben pozitív formában fogalmazták meg egy "vállalkozásos" alapon történő elterjesztés és a helyi lehetőségeknek megfelelő továbbgondolás elveit, ami a reformkoncepciókban foglaltakhoz leginkább illeszkedik. Ime két vélemény az iskolatanácsok kialakításáról: "Ezt a háttéranyagot úgy képzelem, hogy elindít bennünket az iskolatanácsok szervezése útján. Minden iskolának ténylegesen be kell látni, hogy ezekből a gondolatkból mi a jó az ő önállóságához, az ő továbbfejlődéséhez... Minden iskolaközösség előbb-utóbb eljut ahhoz, hogy meggondolja, hogyan alakíthatja ki, hogyan formálhatja ki ezt az iskolatanácsot." /Gimnázium és szakközépiskola igazgatónője/

"Ez csak vállalkozásos alapon megy, ez rendelésre nem hozható létre. Ott szervezhető meg, ahol külön-

legus elnevezések nélkül is adott alapokon iskolatanács jellegű intézmény működik. Ahol ez nem lelhető fel, ott rendelkezésre nem lehet ... Egy ilyen iskolatanácsot, gondolom, az igazgató tud szervezni. Beszél ezekkel-azokkal, ki legyen benne a pedagógus, ki legyen benne a szülő... Arra akarok kilukadni, hogy ha egy iskolaigazgató nem hisz ebben az egészben, akkor milyen iskolatanácsot fog kialakítani. Neki úgy kell beszélni a szülőkkel, pedagógusokkal, hogy azt mondja: 'Komám, ezt csináljuk, mert ennek van értelme'. /Általános iskolai igazgatóhelyettes/

Érdemes hosszabban idézni két, diagnózisokat is tartalmazó és a reform realizálásának a feltételeit is elemző konstruktív kifejtést, amelyek ugyancsak a "vállalkozási elem" fontosságát hangsúlyozzák ki:

"A ma iskolájának kicsi a mozgástere. Alapvetően és lényegében nagyobb szabadságot kell biztosítani az arra alkalmas iskolavezetésnek és tantestületnek, hogy a tartalmi és szervezeti konzekvenciákat levonhassa. Hangsúlyozom az arra alkalmas kifejezést, ugyanis jelenleg intézményeink többsége ennek a feltételnek nem felel meg. Ezért erőteljes innovatív fejlődésre kell biztatni az iskolákat, és ennek a szervezeti és nem utolsósorban jogi feltételeit is

biztosítani kell. Egy ésszerű központi szabályozás szükséges, amelyik megengedi a tisztességes és etikus mozgásteret, nem pedig a mai lehetetlen, tulszabályozott, rendeletekkel korlátok közé szorított vezetés... A fokozatosságot szemelőtt tartva elsősorban a megfelelő érettségű és alkalmasságu intézményeknek lehetőséget kell biztosítani a saját rendtartásuk, szabályzatuk, vagy ha úgy tetszik, 'alkotmányuk' kidolgozására." /Általános tanulmányi felügyelő/

"Azok az eljárások, azok a módszerek, amelyek eddig eredményesnek bizonyultak, ma nem hozzák azt a hasznót, amit várunk. Hát keresnünk kell azt az utat, hogyan lehetne eredményesebben, jobban megoldani a feladatainkat. Gondolom, ez volt a biztató ahhoz, hogy egy merőben új formát, merőben új megoldásmódot keressenek az illetékesek. Ebből a szempontból rendkívül jónak ítélem ezt a próbálkozást. Ez egy kissé gyermeki illúzió. A mai körülmények között ezeknek eleget tenni nagyon kevés iskola lenne képes. Tehát nagyon fontos, hogy próbáljuk az utat megkeresni, amely az eredményeket fokozza, de ne legyünk elhamarkodottak.. Lehetetlennek tartom azt, hogy azt egyszerre minden iskolában bevezessük, máról holnapra egy olyan rendelettel, hogy most mindenki önállóbb lesz ... Ha egyszer pont az önkéntesség elvét szeretnénk nagyobb mértékűvé tenni, akkor ebbe

már eleve beletartozik az, hogy hadd válassza meg az az intézmény, hogy mennyire él ennek a nagyobb szabadságnak a lehetőségével. Ebből az következik, hogy bizony lesznek iskolák, amelyek talán már a közeljövőben képesek lesznek sokkal önállóbban cselekedni, de bizony lesznek olyan iskolák, amelyek majd soká tudják megteremteni azokat a lehetőségeket, amelyekben jobban tudnak dolgozni. Meg kell adni a számukra a lehetőséget, hogy tapasztalatokat szerezzenek és ennek megfelelően alakítsák a saját körülményeiket úgy, hogy ők is fel tudjanak zárkózni. Én úgy érzem, hogy ehhez a folyamathoz már most jól indulnak azok a lehetőségek, melyeket a közelmúltban nyertek: gondolok itt a fakultáció kérdésére. Ilyen módon képzelem el én az önállóság növelését is. Ahol a feltételek megérttek erre, ott éljenek a lehetőséggel.... De itt van egy másik nagy gond, ha arra gondolok, hogy a fakultációba a megyénkből hány iskola kapcsolódott be. Hadd ne mondjam, hogy mennyi, csak úgy, hogy nagyon kevés. Tehát a nagy lehetőséggel való élés a rendkívüli vezetők, személyi állományon múlik. Ha mi gyorsítani szeretnénk ezt a programot, akkor feltétlenül az kell, hogy a tanügyigazgatás minden munkását és a pedagógusokat is időben készítsük fel. Már most el kell kezdeni azt a szemlélet-

formálást, ami tudjuk, hogy nem rövid folyamat, s ami nélkül nem mennek ezek az új feladatok." /Vezető szakfelügyelő/

Az iskolatanácsok irányító jogosítványainak a körülhatárolásával kapcsolatban vázoltak fel többben "vállalkozás jellegű" megoldásokat: "Magának az iskolatanácsnak kell eldöntenie, hogy miben legyen illetékes, miben döntsön úgy, hogy vállalja mindenki a javaslatáért és a tanácsi kollektíva a döntésért a felelősséget... Tehát nem szabad mereven beszabályozni azt, hogy csak döntési vagy javaslat-tételi jogkörrel rendelkezik" /Szakközépiskolai igazgató/

"Az iskolatanács azt tudja vállalni, amit elhatároz, amire ereje van. A közoktatási koncepció és az egész fejlesztési program nem tudja magára vállalni azt, hogy bárki bárhol az iskolatanácsoknak központilag feladatokat adjon. Erre nem fog vállalkozni sem a város, sem a község, se senki. Ezek az iskolatanácsok úgy fognak működni, ahogy a bölcs igazgató: a tanácstagságukkal együtt alakítják, hogy miben döntenek, miben ellenőrizzenek és miben határoznak. Ez annak a kollektívának az egyéni feladata. Hogyha nem tudunk a pénzügyekbe beleszólni, mert jogilag nem tudunk, akkor nem fogunk beleszólni."

Ezek a lehetőségeket és határokat konstruktív

módon megvonó vélemények jelzik a szabályozásnak azokat a kereteit is, amelyeket a központi irányításnak szem előtt kell tartania, ha a reformkoncepciókban foglalt modell felle kíván elmozdulni.

V.) Néhány tanulság

A vita szolgált néhány olyan általános tanulsággal, melyekre legalább utalásszerűen érdemes kitérni.

Ezek közül számomra a legfontosabbnak az tűnik, hogy az indirekt kontrollmechanizmusok működési elveit s az ennek megfelelő intézményi feltételek /például a szakmai és hatósági irányítási elemek szétválasztása, eredmény-mérésen alapuló kontroll, intézményi érdekelttség stb./ elveit részletesen és közérthetően ki kell fejteni, igyekezve minél egyértelműbb és világosabb fogalmakat használni. Ezeknek az elveknek a megértését az a tapasztalati anyag és fogalomkészlet, amelyre a mai irányítók irányítói gyakorlatuk és képzésük során szert tettek, nem teszi lehetővé.

A másik fontos tanulság az, hogy a különböző irányítói szintek között meglévő bizalmatlansági és felelősségelhárítási reakciók nagyon beszűkítik egy demokratizáló

irányítási reform lehetőségét. Ezek a reakciók valóságos tapasztalaton nyugszanak, a megszűnésük csak hosszabb időn keresztül képzelhető el, s e megszűnés nem független a tágabb politikai és társadalomirányítási rendszer megújulásától. Az olyan viták, mint amelyet ez az elemzés próbált meg bemutatni, noha rövidtávon a bizalmatlanság manifesztálódásához, esetleg megerősödéséhez vezetnek, a központi irányítás következetessége esetén hosszabb távon megteremthetik azt a fajta kommunikációt, ami a bizalom és az együttműködés feltétele. Fontos ezért ennek a vitának az anyagát és tapasztalatait a szakmai nyilvánosság számára hozzáférhetővé tenni. A központi irányítás következetességének legfontosabb eleme a folyamatos fejlesztés elvéhez való ragaszkodás kell, hogy legyen.

A harmadik fontos tanulság az, hogy a jelenlegi irányítási rendszer működését, konfliktusait és megújulási törekvéseit feltáró kutatásokat kell folytatni. E kutatásoknak a mai irányítási gyakorlat minél több elemre kiterjedő leírását kell adniuk, mert reális irányítás-korszerűsítési koncepciók, amelyek nemcsak átfogó oktatáspolitikai alternatívát fogalmazznak meg, hanem részletkérdésekre is választ tudnak adni, csak ennek alapján fogalmazhatók meg.

E feladatokba és a koncepciók megfogalmazásába bele kell vonni a középszintű irányítás embereit.

Végül, a számomra ez a vita is megerősítette azt a feltételezést, hogy irányítási kérdésekről az iskolarendszer szerkezeti problémáinak az elemzése nélkül nemigen érdemes beszélni. Mint a legtöbb, az iskolarendszer egészét érintő reformvitában, itt is egymás mellett beszéltek el a különböző iskolatípusoknak vagy iskolafokozatoknak a hagyományos logikájában goldolkozók, anélkül azonban, hogy a szerkezeti problémák explicit módon felvetődhettek volna. E problémák felvetését az egységességet hangsúlyozó irányítási hagyomány nagyon megnehezíti, és megértésüket is nehezíti teszi az, hogy a makroszintű szerkezeti problémákkal a kutatás nemigen foglalkozik.

J E G Y Z E T E K

1./ A vitaanyagok a következők voltak

- Lóránd Ferenc: Az intézményi önállóság és a munkahelyi demokratizmus fejlesztése
- Szebenyi Péter: A szaktanácsadói rendszer fokozatos kialakítása
- Szebenyi Péter - Vágó Endre: Javaslat az alsó és középfokú iskolák szerkezeti modelljének fokozatos átalakítására
- Halász Gábor: Az iskolatanácsok összetétele, feladatai és működése

2./ Erről részletesebben "Az oktatáspolitikai szerkezete a hetvenes években" és a "Felügyelet és oktatásirányítás: történeti-szociológiai elemzés 1945-től napjainkig" című tanulmányaimban /sokszorosított kiadványok, Oktatáskutató Intézet, 1984 ill. 1985/

3./ Nagy Mária, 'Utasítás önállóságra', kézirat, Oktatás-
kutató Intézet, 1985. 22. oldal

4./ idézett mű: 14. oldal

5./ idézett mű: 29. oldal