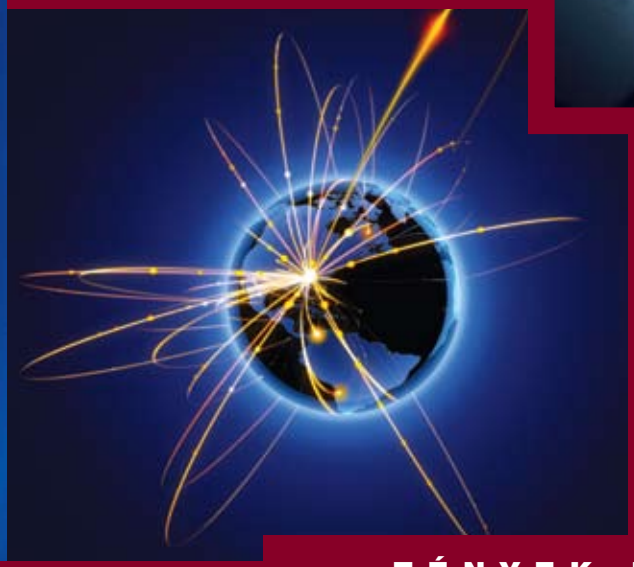


TÉNYEK ÉS ÉRVEK

GONDOLKODÁS AZ OKTATÁSRÓL

Forgatókönyvek

OECD

OFI
OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET

ÚJ SZÉCHENYI TERV

GONDOLKODÁS AZ OKTATÁSRÓL – FORGATÓKÖNYVEK

A Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1 számú, *„21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció”* című kiemelt projekt stratégiai célja az Új Magyarország Fejlesztési Terv közoktatás-fejlesztési programjainak központi koordinációja, menedzselése, a különböző fejlesztési programok harmonizációja, a közoktatási intézmények fejlesztéseit és a központi fejlesztéseket, a területi-hálózati tevékenységeket irányító, összefogó központi intézkedés annak érdekében, hogy az ágazat szakmapolitikai elképzelései alapján minden művelet és konstrukció az operatív programban meghatározott célokat maradéktalanul meg tudja valósítani.

A megvalósítók – az Educatio Kft. és az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) – konzorciumán belül az OFI-ban megvalósult elemi projektek a K+F tevékenységek, a versenyképesség és az esélyteremtés erősítését, a közoktatás intézményi megújulását, a tanulási környezetet és iskolafejlesztést támogatják, az oktatásirányítás és az iskolarendszer hatékonyságának javítását szolgálják.

GONDOLKODÁS AZ OKTATÁSRÓL – FORGATÓKÖNYVEK

Az eredeti művet szerkesztette és
a bevezetést írta:
Delphine Grandrieux és Jennifer Cannon
Anne-Barbara Ischinger

OFI
OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET
BUDAPEST, 2012

A könyv megjelenését az Új Magyarország Fejlesztési Terv Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1-08/1-2008-0002 számú, „21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” című projektje támogatta. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

Az eredeti művet szerkesztette:
Delphine Grandrieux és Jennifer Cannon

Az eredeti mű bevezetőjét írta:
Anne-Barbara Ischinger

Fordító
Váradi Péter

Kontrollszerkesztő, nyelvi lektor
Hunya Márta

Szerkesztő
Szvathné Szalay Márta

Olvasószerkesztő
Dobos Zsuzsanna

Sorozatterv, tipográfia
Kiss Dominika

Tördelés
Sziliné Simonyi Katalin

Borítófotó
Thinkstockphotos

A mű eredetileg az OECD kiadványa, angolul és franciául jelent meg a következő címeken:
Schooling for Tomorrow. Think Scenarios, Rethink Education
L'école de demain. Repenser l'enseignement : Des scénarios pour agir
© 2006, OECD
Minden jog fenntartva

© 2012 Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet – a magyar fordítás kiadója
A kiadvány az OECD párizsi központjával kötött szerződés alapján készült. A magyar fordítás minőségéért és az eredetihez való hűségért az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet felel.

ISBN 978-963-682-710-6
ISSN 1785-1432

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
1055 Budapest, Szalay u. 10–14.
www.ofi.hu
Felelős kiadó: Kaposi József

Nyomás és kötés: Érdi Rózsa Nyomda
Felelős vezető: Juhász László

GAZDASÁGI EGYÜTTMŰKÖDÉSI ÉS FEJLESZTÉSI SZERVEZET

Az OECD olyan egyedülálló fórum, ahol a kormányok együttműködnek a globalizáció által okozott gazdasági, szociális és környezeti problémák megoldása érdekében. Az OECD vezető szerepet játszik az új problémák és jelenségek megértésében, és segíti a kormányokat, hogy ezekre – például a felelős vállalatirányítás, az információs gazdaság és a lakosság elöregedésének problémájára – reagálni tudjanak. A szervezet terepet kínál a kormányoknak arra, hogy összehasonlítsák tapasztalataikat, közös problémáikra választ találjanak, megismerjék a jó gyakorlatokat, koordinálják nemzeti és nemzetközi közpolitikájukat.

Az OECD tagországai a következők: Ausztrália, Ausztria, Belgium, Kanada, Chile, Cseh Köztársaság, Dánia, Észtország, Finnország, Franciaország, Németország, Görögország, Magyarország, Izland, Írország, Izrael, Olaszország, Japán, Korea, Luxemburg, Mexikó, Hollandia, Új-Zéland, Norvégia, Lengyelország, Portugália, Szlovák Köztársaság, Szlovénia, Spanyolország, Svédország, Svájc, Törökország, Egyesült Királyság, Egyesült Államok. Az Európai Unió részt vesz az OECD munkájában.

Az OECD Kiadó széles körben teszi közzé a szervezet gazdasági, szociális és környezeti témákban folyó statisztikai adatgyűjtésének és kutatásainak eredményeit csakúgy, mint azokat a megállapodásokat, útmutatókat és standardokat, amelyekről a tagállamok között egyetértés született.

A kötet kiadásáért és tartalmáért az OECD főtitkára felel. A könyvben kifejtett vélemények és a felhasznált érvek nem feltétlenül esnek egybe a szervezet tagállamainak hivatalos kormányálláspontjával.

ELŐSZÓ

A minket körülvevő világ egyre összetettebb és bizonytalanabb, és az oktatásban érdekeltek mind szélesebb köre vár többet és többet az oktatási szférától. Ugyanakkor az oktatást nagyrészt még mindig a rövidtávú gondolkodás, a sürgető pillanatnyi problémák megoldására való törekvés, vagy a működő gyakorlat hatékonyságának a növelése jellemzi. Hosszú távú gondolkodás hiányában azonban mind nehezebben tudunk felelni azokra a kihívásokra, amelyeket a komplexitás és a változás jelent.

Éppen ezért szükséges, hogy mindazok, akik az oktatás különböző szintjén tevékenykednek, képesek legyenek függetleníteni a gondolkodásukat a közvetlen korlátok kényszerzubbonyától. A különböző forgatókönyvek számbavétele ösztönözheti az oktatásban és annak szélesebb környezetében lezajló változások megértését. Segíthet tisztázni, hogy milyennek is szeretnénk látni az oktatást, miként érhetjük el céljainkat, valamint miként kerülhetjük el a nemkívánatos jövőt. A jövőről való gondolkodás általánosságban szintén olyan eszközöket ad a kezünkbe, amelyekkel stratégiai párbeszédre nyílik lehetőség, akár még olyan partnerek között is, akiket általában világok választanak el egymástól. Ez a dialógus nem a jövő megjóslására, hanem annak alakítására szolgál.

A „forgatókönyv" fogalmának számtalan meghatározása létezik. A negyedik fejezetben Philip van Notten egy jó definíciót ajánl: „a forgatókönyvek különféle hipotetikus jövőképek koherens és következetes leírásai. Különböző nézőpontokból vizsgálják a múlt, a jelen és a jövő fejleményeit, és alapot adhatnak a cselekvéshez." De mint van Notten és a kötet egyéb szerzői is egyértelművé teszik, maguk a forgatókönyvek csak egy elemét jelentik azoknak a tágabb jövőbeli folyamatoknak, amelyeknek céljuk, hogy új távlatokat nyissanak, világosabb jövőképet alakítsanak ki és táplálják a stratégiai gondolkodást. Ezen eszközök és folyamatok alkotják a kötet témáját.

Ez a kötet az OECD CERI (Centre for Educational Research and Innovation –Oktatáskutatási és Oktatásinnovációs Központ) „A jövő iskolája" című programjának keretében született.[1]

---

1 „A jövő iskolája" sorozatban publikált egyéb kötetek: Personalising Education (2006); Networks of Innovation: Towards new Models for Managing Schools and Systems (2003) (magyarul: Az innováció hálózatai, OFI, Budapest, 2011); What Schools for the Future? (2001); Learning to Change: ICT in Schools (2001); Learning to Bridge the Digital Divide (2000); Innovating Schools (1999).

A program a kilencvenes években egy Hirosimában tartott nemzetközi konferenciával indult, munkájának első két szakasza immár lezárult, és jelenleg a harmadik, korábbiaknál is ambiciózusabb fázisában tart. A kötet a legfőbb eredménye annak a munkának, amely a már lezárt második szakaszban zajlott, a jövőt érintő gondolatok kapcsán. Ez a szakasz az önkéntesek „szűkebb körére" alapozva arra törekedett, hogy feltárja, hogyan járulhat hozzá a forgatókönyvmódszer az oktatásirányítás és a szakpolitika előtt álló kihívások megoldásához, másrészt áttekintette az alternatív megközelítéseket is. A második szakasz két legjelentősebb nemzetközi eseménye a 2003 februárjában franciaországi Poitiers-ben, majd 2004 júniusában a kanadai Torontóban tartott „A jövő iskolája" Fórum volt. A kötet néhány fejezete a Torontóban tartott előadások nyomán készült, a többi fejezet pedig később, kiegészítésként íródott.

Az első szakasz alapozta meg a munkát azzal, hogy létrehozta az iskoláztatás következő forgatókönyveit, amelyek azóta is igazodási pontként szolgálnak.

A status quo fenntartására irányuló kísérletek

1. „A bürokratikus iskolarendszerek folytatódásának" forgatókönyve
   A teljes struktúrára kiterjedő reformok nyomán sokszínű, dinamikus iskolák jönnek létre („reskolarizáció")
2. „Az iskolák mint fókuszált tanuló szervezetek" forgatókönyve
3. „Az iskolák mint alapvető közösségi központok" forgatókönyve
   A rendszerek kialakítják az iskolák alternatíváit, vagy feloszlanak… („deskolarizáció")
4. „A piaci modell kiterjesztésének" forgatókönyve
5. „A tanuló hálózatok és a hálózati társadalom" forgatókönyve
   …vagy az oktatási rendszerek egy krízis során teljesen szétesnek
6. „A tanárok pályaelhagyása és a rendszer leolvadása"- forgatókönyv.

Ezek a forgatókönyvek a trendanalízisekkel és szakértők által készített tanulmányokkal kiegészítve a „What Schools for the Future?" (2001) című kötetben láttak napvilágot. A forgatókönyvek mellett az első szakaszban születtek az innovációval, a hálózatokkal és a technológia oktatásban játszott szerepével kapcsolatos elemzések is.

Immár a harmadik fázisba léptünk. A projekthez újonnan csatlakozott országok révén jelentősen kibővült a résztvevők köre, valamint megnőtt a korábbinál sokkal szisztematikusabb jelentések és értékelések iránti igény. Jelenleg olyan anyagok összeállításán munkálkodunk, amelyek segítséget nyújthatnak azoknak, akik a különböző országokban az oktatás jövőjén dolgoznak. A harmadik szakasz alapvető célja, hogy mindezen összetevők alapján létrehozzunk egy átfogó nemzetközi tudásbázist az oktatás jövőjéről való gondolkodás számára.

Az OECD részéről „A jövő iskolája” projekt vezetője, David Istance vezető elemző volt felelős e jelentés összeállításáért, őt Henno Theisens segítette munkájában. Mind a második szakasz munkájához, mind pedig a jelentéshez jelentősen hozzájárult Riel Miller, aki korábban a CERI alkalmazásában állt. Delphine Grandrieux és Jennifer Cannon szerkesztette és készítette elő megjelenésre e könyv szöveganyagát, amelyen korábban Edna Ruth Yahil szakértő is dolgozott. A kiadványért és annak tartalmáért az OECD főtitkára felel.

Anne-Barbara Ischinger
Oktatási igazgató

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Szeretnénk köszönetet mondani azoknak az önkéntes szervezeteknek, amelyek „A jövőről való gondolkodás a gyakorlatban” elnevezésű kezdeményezés megvalósításával – ahogy azt a kötet második részében bemutatjuk – vezető szerepet vállaltak a programban. E kezdeményezések számos résztvevőjét egyenként itt most nem tudjuk megemlíteni, éppen ezért szeretnénk, ha az alábbi csapatok és résztvevők elfogadnák közös köszönetnyilvánításunkat:

a FutureSight projekt, Anglia, ezen belül is különösen a National College for School Leadership (NCSL)1, az Innovation Unit at the Department for Education and Skills (DfES)2, és az ötletgazda Demos;
a holland Oktatási, Kulturális és Tudományos Minisztérium kutatócsoportja;
a Holland Iskolaigazgatók Akadémiája és a KPC Group;
az új-zélandi „Secondary Futures” program;
a kanadai Ontario Oktatási Minisztériuma és a „Teaching as a Profession”, valamint a „Vision 2020” csapatok.

Bárcsak már akkor birtokunkban lett volna ez a jelentés, amikor a fenti csapatok nekiláttak a maguk forgatókönyvvel kapcsolatos kezdeményezéseinek. Ehelyett azonban az ő és a saját felfedezéseink itt az OECD-nél járulhatnak majd hozzá a jövőbeli kezdeményezésekhez, amennyiben módszereiket az oktatás reformját célzó cselekvési tervek kialakításában felhasználják.

Ontario nagylelkű vendéglátásban részesítette a második „A jövő iskolája” Fórumot, amely a második szakasz jelentős mérföldkövének bizonyult. Ám ismét túlságosan is sokan vettek részt e munkában ahhoz, hogy név szerint mindenkit megemlíthetnénk. Szeretnénk azonban külön is köszönetet mondani Aryeh Gittermannak és Denis Vaillancourt-nak, Cheryl Carlsonnak és Marie-France Lefort-nak, valamint Anna Brunemeyernek, Louis Lizotte-nak és

1 Az iskolavezetéssel foglalkozó felsőoktatási intézet. (A szerk.)
2 Az Oktatási Minisztérium innovációs egysége. (A szerk.)

Elaine Molgatnak. Külön köszönet jár Tony Mackay nemzetközi tanácsadónak is, amiért vállalta a torontói konferencia elnökének szerepét, és folyamatosan segítette a program munkáját.

Itt ragadjuk meg az alkalmat, hogy köszönetet mondjunk mindazoknak, akik részt vállaltak 2003 februárjában az első „A jövő iskolája" Fórum megszervezésében a franciaországi Poitiers-ban; ahol a kötetben tárgyalt témák jelentős része született, majd fejlődésnek indult. Szeretnénk külön megköszönni Olivier Cazenave, Nathalie Ingremeau és Béatrice Revol, valamint a projekt korábbi tagjai, Keiko Momii és Cassandra Davis segítségét. Hálásak vagyunk azért a támogatásért, amelyet a rendezvény során a *Conseil Général de la Vienne,* a *Région Poitou-Charentes* és a *Futuroscope Park* nyújtott.

Végezetül köszönetet mondunk az egyes fejezetek szerzőinek: Tom Bentleynek, Raymond Daigle-nek, Michael Fullannek, Walo Hutmachernek, Jonas Svava Iversennek, Riel Millernek, Philip van Nottennek, Jay Obilvynek, Jean-Michel Saussois-nak, Hanne Shapirónak és Charles Ungerleidernek, továbbá mindazoknak, akik részt vettek a második rész vázlatának kialakításáért felelős nemzeti csoportok munkájában.

TARTALOM

FORGATÓKÖNYVEKBEN ÚJRAGONDOLT OKTATÁS
Kovács István Vilmos 19
Ígéretes kísérletek, elmosódó forgatókönyvek 19
Az alternatívák fürkészésének fortélyai 22
Példák forgatókönyv-típusokra 22
Jövőkutatás – forgatókönyvek az oktatás számára 25
Van-e befolyásunk a jövőre? 27
A kutatók által elkülönített négy jövőalternatíva 28
A jövőalternatívákhoz felhasznált változók 34
Az elvileg lehetséges forgatókönyvek 36
Irodalom 40

VEZETŐI ÖSSZEFOGLALÓ

1. FORGATÓKÖNYVEK AZ OKTATÁS MEGVÁLTOZTATÁSÁRA
Az egyénre szabott, igazságos iskoláztatás és a forgatókönyveken alapuló megközelítés 41
Rendszerben gondolkodás és a változások fenntartása – képességfejlesztés 42
Az oktatási forgatókönyvekhez vezető érték- és támogatási trendek 43
A forgatókönyvek szektorokon átívelő tipológiája és alkalmazásaik 43
Ha a forgatókönyv a jövőkutatás tudománya által teremtett „lehetőség-tér” 44
Sikeres forgatókönyv-folyamatok – útmutató a felhasználók számára 44

2. A JÖVŐRŐL VALÓ GONDOLKODÁS A GYAKORLATBAN
Forgatókönyvek alkalmazása vezetési képesség fejlesztésére – az angol FutureSight projekt 45
A jövőről való gondolkodás mint a decentralizált innováció eszköze Hollandiában 46

Az iskoláztatás teljes rendszerre kiterjedő újragondolása – a New Zealand Secondary Futures program . . . 46
Dialógusteremtés és kapacitásfejlesztés Ontarióban „a tanítás mint szakma” újragondolására . . . 47
A „hetedik forgatókönyv” Ontario frankofón iskoláztatásának jövőjéért – Vision 2020 . . . 47
Vezető gondolkodók mérlegelik a jövőről való gondolkodás alkalmazásának gyakorlatát és lehetőségeit az oktatásban . . . 48

ELSŐ RÉSZ
FORGATÓKÖNYVEK AZ OKTATÁS MEGVÁLTOZTATÁSÁRA

1. FEJEZET
OKTATÁS AZ INFORMÁCIÓS KORBAN – FORGATÓKÖNYVEK, MÉLTÁNYOSSÁG ÉS EGYENLŐSÉG
Jay Ogilvy
A forgatókönyv-tervezés alkalmazása . . . 52
Nyilatkozat az igazságos oktatásról . . . 56
A precíziós farmgazdálkodástól a precíziós iskoláztatásig . . . 59
Különbségek, amelyek valóban számítanak . . . 65
Irodalom . . . 68

2. FEJEZET
RENDSZERGONDOLKODÁS, RENDSZERGONDOLKODÓK ÉS FENNTARTHATÓSÁG
Michael Fullan . . . 69
A változás kihívásai . . . 70
Rendszergondolkodás . . . 70
Fenntarthatóság . . . 72
Következtetések . . . 80
Irodalom . . . 81

3. FEJEZET
FORGATÓKÖNYVEK, NEMZETKÖZI ÖSSZEHASONLÍTÁSOK ÉS AZ OKTATÁSI FORGATÓKÖNYVEK ELEMZÉSÉNEK KULCSVÁLTOZÓI
Jean Michel Saussois
A kanonizált forgatókönyvek . . . 84
A nemzetközi összehasonlítások módszertani kihívásai . . . 88
A normatív és a társadalomtechnikai dimenziók . . . 89

A tengelyek által meghatározott négy forgatókönyv 93
Mozgás a negyedek között – mitől lépnek át az iskolák egyik forgatókönyvből egy másikba 95
Irodalom 97

4. FEJEZET
FORGATÓKÖNYV-ALKOTÁS: A MÓDSZEREK TIPOLÓGIÁJA
Philip van Notten
Mit nevezünk forgatókönyvnek? 100
A forgatókönyvek jellemzőinek tipológiája 101
A sikeres forgatókönyvek: az érdeklődés kultúrája 115
Megjegyzések a nagyon hosszú távra vonatkozó forgatókönyvek kapcsán 116
Következtetés 118
Irodalom 118

5. FEJEZET
TANULMÁNYOK, FORGATÓKÖNYVEK ÉS A JÖVŐ „LEHETŐSÉGTÉR" TÍPUSÚ MEGKÖZELÍTÉSE
Riel Miller
Komoly gondolkodás a jövőről 124
A trend- és a preferenciaalapú forgatókönyvek 129
A lehetőségtér-forgatókönyvek 130
Irodalom 136

6. FEJEZET
A JÖVŐRŐL VALÓ GONDOLKODÁS MÓDSZEREI ÉS LEHETŐSÉGEI AZ OKTATÁSBAN
Jonas Svava Iversen
Körvonalazás és feltérképezés 138
A kritikus kérdések és trendek azonosítása 139
A forgatókönyv megírása 141
A forgatókönyvek alkalmazása 144
Következtetések – a siker fokozása a forgatókönyvek révén 149
Irodalom 150

MÁSODIK RÉSZ
A JÖVŐRŐL VALÓ GONDOLKODÁS A GYAKORLATBAN

7. FEJEZET
ANGLIA: VEZETŐI KAPACITÁSOK KIÉPÍTÉSE FORGATÓKÖNYVEK ALKALMAZÁSÁVAL
Rendszerek és szakpolitikai kontextus 154
A kezdeményezések céljai 154
A folyamat 155
A forgatókönyv tartalma 156
A forgatókönyvek alkalmazása 158
Eredmények 160
A szakpolitikai döntéshozókra vonatkozó következmények 162
Irodalom 163

8. FEJEZET
HOLLANDIA: A JÖVŐRŐL VALÓ GONDOLKODÁS AZ INNOVÁCIÓ, AZ ISKOLA- ÉS A VEZETŐFEJLESZTÉS TERÜLETÉN
Bevezetés 166
Új oktatásirányítás 166
A vízióval bíró iskolavezetés fejlesztése 168
Slash/21: egy újratervezett iskolamodell 172
Következtetések 177

9. FEJEZET
ÚJ-ZÉLAND: A SECONDARY FUTURES (KÖZÉPISKOLAI JÖVŐKÉPEK) PROJEKT
A folyamat terve 180
A korai projekttervezést követő fejlemények 183
A Secondary Futures workshopok eredményei 185
Visszajelzés és reflexió 189
Irodalom 189

10. FEJEZET
ONTARIOI ANGOL NYELVŰ OKTATÁSI RENDSZER: A „TEACHING AS A PROFESSION" PROJEKT JÖVŐJE
Bevezetés 192
A reform kontextusa 192
A feladat 193

Az ontarioi rendszer . . . 194
A kezdeményezések céljai . . . 195
A folyamat terve . . . 196
A forgatókönyvek tartalma . . . 199
Eredmények és hasznosság . . . 201

11. FEJEZET
ONTARIO FRANCIA NYELVŰ OKTATÁSI RENDSZERE: A VISION 2020 KEZDEMÉNYEZÉS
Bevezetés és háttér . . . 206
A tartományi kontextus . . . 206
A kezdeményezés céljai . . . 207
Eljárás és megvalósítás . . . 208
A forgatókönyv tartalma . . . 208
Eredmények és elemzés . . . 210
A konzultációk tervezésének és szervezésének fejlesztése . . . 216
Az OECD-forgatókönyvek alkalmazása . . . 217
Következtetés . . . 219

12. FEJEZET
A JÖVŐRE IRÁNYULÓ GONDOLKODÁS GYAKORLATÁRA ÉS A BENNE REJLŐ LEHETŐSÉGEKRE VONATKOZÓ GONDOLATOK
Tom Bentley, Raymond Daigle, Walo Hutmachter, Hanne Shapiro, Charles Ungerleider
Az értékkülönbségek tisztázása a jövőre irányuló gondolkodás segítségével (Charles Ungerleider) . . . 222
Iskolareformra vagy az iskolák gyökeres újraalkotására van szükség? (Raymond Daigle) . . . 226
A bizonyítékokra épülő jövőre irányuló gondolkodás alapjainak megszilárdítása (Walo Hutmacher) . . . 228
Táguló horizont, megközelítések és résztvevők a jövőre irányuló gondolkodásban (Hanne Shapiro) . . . 230
A jövőre irányuló gondolkodás stratégiai alkalmazása: a befelé és a kifelé irányuló folyamatok (Tom Bentley) . . . 238
Irodalom . . . 238
A CERI gyűjteményben is megtalálható . . . 239

FORGATÓKÖNYVEKBEN ÚJRAGONDOLT OKTATÁS

KOVÁCS ISTVÁN VILMOS

E kiadvány a TÁMOP 3.1.1. „21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” című kiemelt program keretében készült, és a hazai olvasók számára azzal szeretne kedvet csinálni e bevezető, hogy megmutatja, égetően aktuális az oktatás jövőjéről való gondolkodás. A 3.1.1. program az oktatást érintő kutatás-fejlesztési tevékenységeket is támogatta, így hangsúlyosan kezelte azt a tudást, ami a jövőről való gondolkodást és az innovációt segíti. Az OECD „Jövő iskolája” projektje számos hasznos megközelítést dolgozott fel a témához kapcsolódó kiadványokban, melyek közül három jelent meg e sorozat tagjaként. A kötet középpontjában a jövőre vonatkozó alternatívák, forgatókönyvek elkészítésének és használatának módszere áll. A bevezető tanulmány lehetőséget teremt arra, hogy hazai példákon keresztül szemléltessük a forgatókönyvekben való gondolkodást segítő tanulási folyamat eredményeit; olyan hazai példákon, amelyek számos, sikerrel kecsegtető erőfeszítést mutatnak be. Megismerésük, tárgyilagos és módszeres értékelésük biztosíthatja a tanulságok levonását, és a gyakran küzdelmes és megtorpanásokkal nehezített erőfeszítések hasznosulását.

ÍGÉRETES KÍSÉRLETEK, ELMOSÓDÓ FORGATÓKÖNYVEK

Aligha vitatja bárki is, hogy egy-egy közösség esetében a sikeres jövő eléréséhez elengedhetetlenül fontos, hogy tisztában legyen múltjával, előzményeivel. Ellenben meglepő, hogy Magyarországon milyen kevés kísérlet történt annak érdekében, hogy világosabb képünk legyen a lehetséges vagy az általunk preferált, esetleg a nem kívánt jövőbeni alternatívákról. Pedig a jövőről való gondolkodás segít a célok kijelölésében, nélkülözhetetlen a stratégiai megközelítések alkalmazásakor, és segít megítélni a jelen dilemmáit is. Izgalmas végiggondolni, hogy miként alakulhatott volna Magyarország rendszerváltást követő első két évtizede, ha 1990-ben végiggondoljuk, hogy a szabad, demokratikus, Európába integrálódó országunk pontosan milyen lehetőségek mentén haladhat, mire számíthat, jövőalternatívái és azok kal-

kulálható következményei milyen előnyökkel és nehézségekkel járnak. Ha ez a kép differenciáltabb lett volna, pontosabb szerepet határozhattunk volna meg magunk számára a közös európai térben, bátrabban élhettünk volna a kormányzás stratégiai eszközeivel. A középtávú erőfeszítések, áldozatvállalások mélyebb értelmet nyerhettek volna, ha a várható „megtérülés" hosszabb távon kecsegtető ellensúlya tárgya lehetett volna a társadalmi diskurzusnak. A '90-es évek közepén például a pénzügyi stabilizációt szolgáló Bokros-csomag nem használta fel az eltérő jövőbeni alternatívák előkészítésében rejlő érveket. Alapvetése volt, hogy az emberek amúgy sem értenék meg a rövidtávú pénzügyi intézkedések elkerülhetetlenségét.

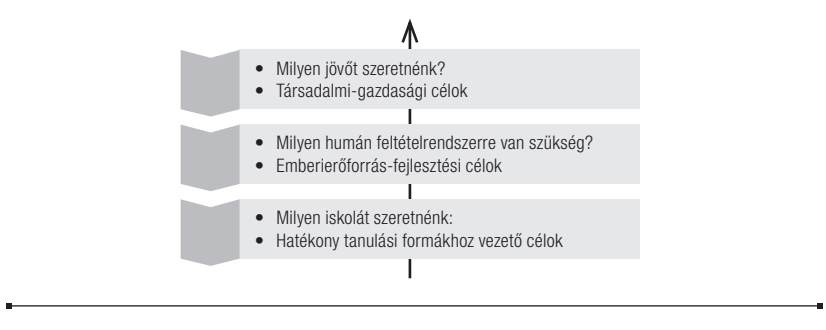
A jövőről tudományos igényességgel gondolkodó országok válságstratégiákat is alapvetően eltérő módon választják meg, mint azok, amelyeket pillanatnyi politikai érdekek vagy konfliktuskerülő motívumok vezérelnek. Indikátorpapír például, hogy a kormányok válság idején takarékossági okokból az emberek és közösségeik cselekvési potenciálját szolgáló erőforrásokat fogják-e vissza, vagy ellenkezőleg, éppen e területeket tekintik a kilábalás legfőbb eszközének. Rövidtávon elviselhetőnek tűnhetnek az oktatást vagy az egészségügyet érintő megszorítások, de ha alkotó, értékteremtő jövőt képzelünk magunk elé, akkor még nehéz időkben se tehetjük meg, hogy akárcsak átmenetileg is zárójelbe tegyük ezeket az ágazatokat. A hosszú távú következményekkel nem számoló, akár politikai, akár fiskális mérlegelés újra és újra abba a hibába esik, hogy először szeretné a gazdaságot rendbe tenni, és az így megtermelt többletet ígéri az emberi tartalékokat mozgósítani képes nagy rendszerek fejlesztésére. Ha világosan látnánk a számunkra elérhető, de emberi erőforrásainktól függő forgatókönyveket, megkerülhetetlen lenne, hogy az értékteremtésre képes munkaerő szükségességével kapcsolatban A-t vagy B-t mondjunk. Ha gazdaság- és társadalomszervező erőként tekintünk a munkára, az oktatás és az egészségügy – bizonyos feltételek mellett a szociális szféra és a kultúra is – központi szerepet kell, hogy játsszon a fejlesztésekben. Mindez nem kívánná meg, hogy szembeforduljunk a mindenkori közgazdasági racionalitással. Nem arról van tehát szó, hogy akkor is sokat kell költenünk az oktatásra és az egészségügyre, ha erre nem kínálkozik pénzügyi lehetőség. E területek problémáit és lehetőségeit a közgondolkodás és a közpolitikák középpontjába kell helyezni, és széles értelemben vett, hosszú távon is érvényes költség-haszon elemzéseket követően célszerű és lehetséges őket fejleszteni. E területek eredményességelvű megközelítését össze kell tudni kapcsolni a hatékonyság szempontjainak érvényesítésével. Ez annyit tesz, hogy a gazdaság és a társadalom jövőjét megalapozó emberi és közösségi erőforrások fejlesztését nemcsak, hogy nem várhatja senki csupán többletfinanszírozástól, hanem a jobbításhoz szükséges változásokhoz, erőfeszítésekhez akár maguk a költségvetési nehézségek is hozzásegíthetnek.

A szakpolitikák eszköztára gazdag, és – mint a szimfonikus zenekar játékának összhatása – megkívánja az egyes hangszerek, a hangszercsoportokat összefogó szólamok és a zenekar egészének közös, összehangolt játékát. A rossz kormányzás olyan zenekarhoz hasonlít, amelynek élén a próbaidőszak közben is eltérő nézetű karmesterek váltják egymást, a zenészek más-más kottából, vagy kotta nélkül, „jól bevált", saját értelmezésüket előnyben ré-

szesítve játszanak: nem fogalmazódik meg a hangszertudásra vonatkozó igény, csak a közös teljesítménytől független rövid távú túlélés számít. A zenekar sikere ilyenkor több mint kétséges, még akkor is, ha a jól megtervezett kommunikáció szerint a bemutatott zene „márpedig jó".

Ahogyan a gazdaság és a társadalom jövőképei formálják azt, hogy egy ország miként gondolkodik tudásról, oktatásról, úgy az eredményes és hatékony tanulás mikéntje is függ attól, hogy milyen jövőképeket rajzolunk az oktatás és a tanulás világa számára. Ha a közös célok elérését a mostaninál hatékonyabban szeretnénk biztosítani, fel kell tennünk a kérdést, hogy milyen lehet és milyen legyen a jövő iskolája. E kötet alternatívák egész sorát állítja elénk. Köztük van a letűnt korok tekintélyét visszasíró nosztalgikus iskolakép, a bátor innovációkra épülő, megújulni képes iskola és a talajt vesztő, „elolvadó" formális oktatás elbizonytalanító víziója is. De mit is értsünk iskolán? Az egész életen át tartó tanulásra kondicionálódó modernkori társadalomban az iskola fogalmát valószínűleg nem szűkíthetjük annak hagyományos fizikai és szellemi környezetére. Az alternatívák között éppúgy megjelenhet a falain túl látó és a környezettel aktív interakcióban dolgozó iskola, mint a különböző típusú tanulási terek egymástól többé-kevésbé független, de egymást jól kiegészítő rendszere. A reformokat támogató/újdonságokat pártoló alternatívák mellett természetes módon jelen vannak tehát a múltbeli tradíciókat őrző vagy azokhoz visszatérni kívánó iskolaszervezési formák is. Bármilyen konkrét, az alapműködést befolyásoló alternatíva megvalósításához azonban nélkülözhetetlen, hogy igazolható kapcsolódások legyenek a társadalmi-gazdasági – vagy a helyi közösségi – igények, célok, az ezek eléréséhez szükséges eszköztudás, valamint a mindezt hatékonyan szolgáló tanulási formák között. Egészen biztosan más jellegű iskoláztatást igényel, ha egy autokrata társadalom alattvalóit kell az elfogadó beletörődés szerepére felkészíteni, mintha egy dinamikusan fejlődő, demokratikus társadalom aktív, alkotó állampolgár kompetenciáinak elsajátítását tartjuk szükségesnek.

1. ábra
A társadalom jövőképétől az iskola jövőképéig



Az az oktatásirányítás, amellyel szemben nem támasztunk világos társadalmi elvárásokat, vagy nem látja maga előtt az eredményesség lehetséges dimenzióit, az sem a célokat, sem a megvalósítási alternatívát nem lesz képes kiválasztani. Az alternatívák világának kibontása nagyfokú nyitottságot kíván, melyet nehezít az egypályájú missziós tudat. A '90-es években egy oktatáskutató intézet élére egy – többek között – módszeréről ismert és elismert szakember került. Egy kritikusa szellemesen úgy fogalmazott, hogy nem szerencsés, ha egy fejlesztési feladatokat is ellátó intézmény élére olyan valaki kerül, akinek „módszere van". A jövőre irányuló figyelem így nem csupán perspektivikus gondolkodást, hanem egyértelmű és „elkötelezett" nyitottságot is kíván.

AZ ALTERNATÍVÁK FÜRKÉSZÉSÉNEK FORTÉLYAI

Ha érdeklődésünk a jövő iránt már élénk ahhoz, hogy kíváncsiakká váljunk az alkalmazható módszerek, megközelítések iránt, néhány fontos fogalmat még célszerű tisztázni. Az úgynevezett trendkutatók munkája arra épül, hogy idősoros adatok tendenciáit megfigyelve előrejelzéseket készítenek abban a reményben, hogy megfelelő körültekintéssel nagy valószínűséggel megjósolják a közeli jövőt. Az időjárás-jelentések megbízhatósága jól mutatja a fejlődő technológiák és a gyakran makacsul kiszámíthatatlan, komplex, esetenként kaotikus rendszerek küzdelmét. Ez utóbbiak kutatási módszertana látványosan fejlődött az elmúlt két évtizedben, és az egyik legígéretesebb a jövőkutatás területén.

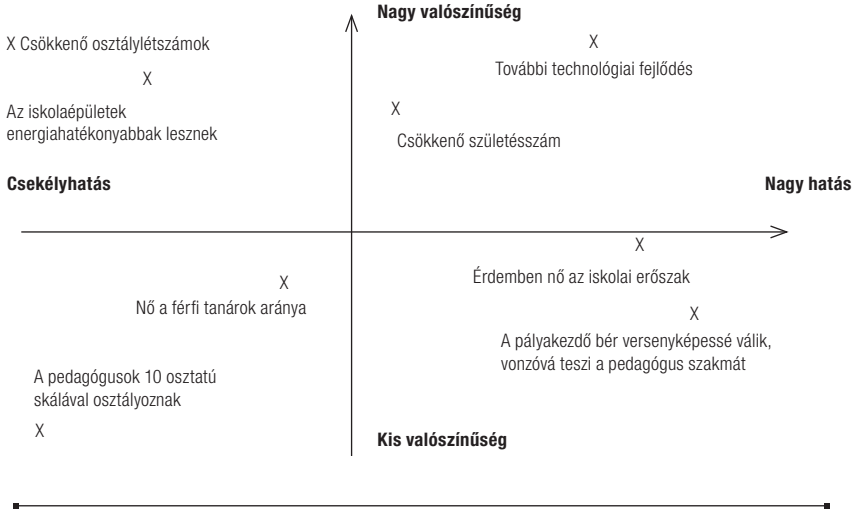
PÉLDÁK FORGATÓKÖNYV-TÍPUSOKRA

A társadalomtudományokon belül a demográfiai előrejelzések mutatnak arra példát, hogy a matematikai-statisztikai módszerek, idősoros elemzések milyen valószínűséggel vázolják a várható folyamatokat. A számítások megbízhatósága és elégségessége az időtáv hosszabbodásával és a vizsgált jelenségek összetettségével azonban itt is egyre csökken.

Az ún. előretekintést (foresight) segítő módszerek a matematikai modellezés eszköztárán túl egyre jobban építenek az emberi tapasztalás, bölcsesség és mérlegelés komplex, de nagyrészt megfoghatatlan kompetenciáira. E tudás mozgósítása érdekében a feltáró munkát közös kommunikációra, interakciókra építve szervezik, amelyben az eltérő nézőpontok és a hozzájuk kapcsolódó érvek, víziók ütköztetése segít feltárni a jövőre vonatkozó alternatívákat. A kalkulálhatóság reménye a legvalószínűbb megoldást keresi, míg az előretekintési programok a lehetséges változatok feltárásával stratégiai döntési alternatívákhoz segítik a döntéshozót. Ez esetben nemcsak a legvalószínűbb forgatókönyv érdekes, hanem azt a kérdést is feltehetjük, van-e befolyásunk egy kedvezőbb eshetőség megvalósulására, vagy egy nemkívánatos alternatíva elleni tudatos védekezésre.

A jellemzően legalább 5-10 éves időtáv mind a vállalati, mind a társadalmi-gazdasági stratégiák esetében szükségessé teszi, hogy számba vegyük a jövőt meghatározó tényezőket. Számos szerző javasolja, hogy a tényezőket négy kategória szerint csoportosítsuk.

2. ábra
Változók változásai, amelyek alakíthatják a jövő iskoláját



A 2. ábrán látható kétdimenziós tér egyik tengelye a tényező befolyásának nagyságát, a másik a bekövetkezés valószínűségét szemlélteti. A csekély jelentőségű tényezők figyelmen kívül hagyhatók, a jelentősebbek, ha nagy valószínűséggel betöltik szerepüket, szintén nem alkalmasak arra, hogy markánsan különböző alternatívák épülhessenek rájuk. A legizgalmasabb tehát az, hogy a kisebb valószínűségű, de jelentős hatású tényezők hogyan befolyásolhatják a jövőt, és milyen befolyásunk lehet nekünk e változók alakulására. Példaként tekintsük a pályakezdők bántóan alacsony bérét, ami hozzájárul ahhoz, hogy a pedagógus pályát még azok közül is kevesen választják, akik pedagógusvégzettséget szereznek, pedig a rostán már a felsőoktatási beiskolázásnál is csak elvétve akadnak fenn igazán tehetséges fiatalok. A pályakezdők bérének versenyképessé válása a gazdasági kilátások mellett kis valószínűségű, ugyanakkor a toborzásra kifejtett feltételezett hatása nagy jelentőséggel bírna. Azok a forgatókönyvek tehát, amiket a pályakezdők bérének alakulásától teszünk függővé, érdemi alternatívákat jelenthetnek. Ezt a következtetést erősíti meg az úgynevezett McKinsey-jelen-

tés[3]is. E forgatókönyvek azonban nem fekete-fehérek, azt mutatják, hogy van választásunk. A következményeket vizsgálva szembe kell állítanunk egymással az előnyöket és hátrányokat. Változatlanul alacsony pályakezdő bér esetén a kontraszelekció, radikálisan megemelt pályakezdő bérek esetén a szakmán belüli bérfeszültség jelentene gondot. De legalább tudnánk, mit miért választunk.

A magyarországi, önálló diszciplínaként szerveződő jövőkutatás csekély nyilvános visszhangra tett szert, de ez nemcsak nálunk van így. Számos országban jellemzi a jövőre irányuló tudományos munkát az elefántcsonttorony jelleg (future studies, Wikipédia). A jövő lehetőségeit fürkésző, úgynevezett előretekintési programok tudatosan szeretnék elkerülni ezeket a vádakat, és különösen Európában az alábbi tipikus tevékenységekkel írhatók le:

– a jövőbeni fejleményekre vonatkozó kritikai gondolkodás;
– a párbeszéd és a közös erőfeszítések jellemzik a részvételi demokrácia erősítése jegyében;
– jellemzője a jövő alakítására és a közpolitikák befolyásolására való törekvés.

A konzultatív környezet biztosítása számos kipróbált módszerrel segíthető – a szűkebb, célzott szakmai fórumok, kerekasztalok létrehozásától egészen a folyamatosan működő, globális, tematikus hálózatokig. Az előretekintési programok többek között abban különböznek a szűken értelmezett jövőkutatástól, hogy nem csupán specializált jövőkutatók tevékenységére épülnek, hanem széles körben bevonják az adott terület érintettjeit is. Ilyen módon például egy vállalati, üzleti előretekintés számára fontos információkkal szolgálhatnak a vevők, a beszállítók, a fejlesztők vagy a céggel együttműködő tanácsadók.

Az előretekintési kísérletek valahol a jövőkutatás és a stratégiai tervezés között helyezhetők el. Azzal segíthetik a fejlesztésorientált gondolkodást, hogy támpontot adnak a valószínűsíthető és a lehetséges alternatívákra. A jövőképekkel összefüggő fejlesztések, stratégiák, cselekvési tervek már az előretekintés eredményeinek felhasználási területei.

3 A McKinsey jelentés egy 2007-es vizsgálat eredményeit foglalja össze, amelyben arra keresték a választ, hogy miért sokkal jobb egyes országokban a közoktatás, mint másokban, és minek köszönhető az ő oktatási reformjaik sikere, miközben a legtöbb hasonló erőfeszítés kudarcot vall.

JÖVŐKUTATÁS – FORGATÓKÖNYVEK AZ OKTATÁS SZÁMÁRA

Az alternatív jövőképek megrendelői általában azt várják a kutatásoktól, hogy tanulságai alapján

- felgyorsíthatók legyenek a fejlesztések;
- feltárhatóak legyenek az adott terület érintettjeinek jövőre vonatkozó várakozásai;
- a társadalom lehetséges jövőképeihez illesztve pozícionálják az adott területet;
- komplex és konzisztens jövőre vonatkozó alternatívákat tárjanak fel, amelyek döntési és cselekvési alternatívákkal megteremtik a jövő formálásának lehetőségét, esetenként feltárják ennek korlátait;
- befolyást gyakoroljanak a szakpolitika alkotóira, hogy a kívánatos és lehetséges fejlesztési alternatívák mellett kötelezzék el magukat.

Magyarországon a'90-es évek első felében két olyan előretekintési program is megvalósult, amelynek célja a hosszú távú fejlesztésekre vonatkozó alternatívák kidolgozása volt. Az elsőt a Világbank, a másodikat a Nemzeti Szakképzési Intézet finanszírozta.

A Corvinus Egyetemen a jövőkutatásra létrejött műhely teremtette meg a feltételeit annak, hogy korszerű tudásháttérrel és módszertani ismeretekkel felvértezve fontos lépéseket tehessenek a jövőre vonatkozó forgatókönyvek elsőkörös feltárásában. Bár a közben eltelt közel két évtized azt mutatta, hogy ez a lehetőség szakmapolitikai kereslet és nyitottság hiányában nem befolyásolta érdemben a hazai közpolitika-alkotás távlatosságát, a felhalmozott tudás rendelkezésre áll. A Szakképzési Szemlében 2005-ben megjelent írás a korábbi tapasztalatok összefoglalására vállalkozott. A kezdeti időszak hibái kapcsán az alábbi kockázatra hívta fel a figyelmet: *„A jövőkutatók sokáig úgy gondolkodtak, hogy ha tudományos eszközökkel felvázolják a jövőt és annak lehetséges változatait, rámutatva a korábbi gondolkodás- és viselkedésforma tarthatatlanságára, akkor ez elegendő ahhoz, hogy a világ megértse: másképpen kell gondolkodni, és más irányban kell fejlődni."* (*Nováky*, *2005*)

A tények azonban azt mutatják, hogy bár a tudományos kutatások számos kockázatos jelenségre, tendenciára még időben felhívták a választók és a kormányok figyelmét, e jelzések hatása rendre az ingerküszöb alatt marad. A jövővel való foglalkozás eléggé nem hangsúlyozható tapasztalata, hogy mindaz, amit a kutatások indokolatlanul zárt világában értékként létrehoznak, kevéssé képes betölteni a világ jobbításával kapcsolatos funkcióját, ha a legfontosabb üzenetek nem jutnak el az érintettekig. Így a jövőkutatással rokon, annak következtetéseit felhasználó előretekintési programok már egyértelműen széles szakértői és társadalmi párbeszédre építve, valamint a közös következtetések céljára koncentrálva jelentettek előrelépést.

E lehetőség már a '90-es években ismert volt hazai jövőkutatók számára, e tudás egyik kísérleteként jegyezték a fent már hivatkozott, „Az oktatási szakképzési jövőalterna-

tívák" feltárására irányuló projekt. A Nováky Erzsébet által vezetett kutatás hangsúlyozta azokat a paradigmatikus változásokat, amelyek új és hatékonyabb megközelítésekre adnak esélyt. Ilyenek, hogy *„a »kemény« gondolkodást felváltja a »puha« gondolkodás, az ész logikáját a psziché logikája, az oksági gondolkodást a kölcsönhatásokban való gondolkodás. Az egyszerű és hierarchikus rendszereket a komplex és hálózatos rendszerek, a rendszerek zártságát azok nyitottsága, a stabilitást az instabilitás, a reverzibilitást az irreverzibilitás, a linearitást a cirkularitás, a periodikus folyamatokat a visszaható folyamatok, a vonalszerűséget az elágazás (a bifurkáció) váltja fel. Az érzékelhető valóság mellé felzárkózik a konstruált valóság, a törvényszerűség helyét a véletlenszerűség veszi át, az elvi előrejelezhetőség helyére az elvi előrejelezhetetlenség, a képviseleti demokrácia helyére a résztvevői demokrácia, a jelenorientáltság helyére pedig a vízióalkotás lép (Nováky, 2005)".* E változások mindegyike komoly és mélyreható megfontolások eredményeként formálhatja csak gondolkodásunkat, és sokkal inkább apró kutatási tapasztalatok, elméleti megfontolások, viták alakíthatják a velük kapcsolatos nézeteinket, semmint tényszerű elfogadásuk.

Ha az első állítást kicsit alaposabb megfontolás tárgyává tesszük, láthatjuk, hogy még erre a folyamatra is alkalmaznunk kell több másik tényező kölcsönható változását. Például a „kemény" gondolkodás jellemzője az egzakt, mennyiségi mutatók matematikai összefüggéseire épülő megfontolások rendszere, a „puha" következtetések között szerepet kap az intuíció, a vélemény, a sejtés és az elvárás. Mindezek mögött ott van a sok apró, pontosan vissza nem idézhető, tapasztalati elemekből felépült rejtőzködő (hallgatólagos, tacit) tudás, emberi bölcsesség. Ugyanakkor e második alkalmazása óriási kockázatokat is rejt magában, mivel a gondolatok mögötti ismeretlen eredetű tapasztalások és az őket színező, átrendező személyes értékek, érzelmek veszélyes és ártalmas tévhitek, tévkövetkeztetések forrásaivá is válhatnak. Miközben tehát el kell mozdulnunk a száraz tények világától, hogy ne csak a valóság egzakt módon leírható szeletét (redukcióját) lássuk, a holisztikus, átfogó és részben ösztönös megközelítések szárnyalásától időről-időre vissza kell térnünk a kemény tényekhez. Tehát a gondolkodás formáiban sem egy egyirányú, lineáris elmozdulásra van szükség, hanem a megfontolások különböző eredetű alakzatai közötti körkörös, egymásra ható folyamatokra.

Mindennek a jövővel kapcsolatos gondolkodásban az érintettek körére vonatkozóan is van hatása. Minden olyan szakértelem ésszerű módon előreviheti egy távlatos, fenntartható világ kitalálását, amely a trendek és összefüggések összerakásában, így a lehetséges alternatívák kialakításában, esetleg formálásában játszhat érdemi szerepet. Mindez éppúgy elengedhetetlen a lehetséges forgatókönyvek feltárásánál, mint a kívánatos forgatókönyv kiválasztásánál és a választott jövőkép megvalósítása érdekében tett erősfeszítések során.

VAN-E BEFOLYÁSUNK A JÖVŐRE?

A jövő alakíthatóságának kérdése esetenként történelmi léptékű kérdésfelvetés. A háborúk, nagy felfedezések, forradalmak korában a tömegek vagy a hatalom annak reményében cselekedtek, hogy képesek alakítani a világot. Az ezredfordulót követően sem szűnt meg az alakíthatóság dilemmája. Bár a jövőt szívesen formálnánk az emberiség szűkebb vagy tágabb közösségeinek javára, mégis, ha mindez jelenünk komfortját, a fennálló hatalmi viszonyokat vagy meggyökeresedett szokásainkat, hagyományainkat érinti, rendre elbizonytalanodunk. Gyengeségünket erősítik a jövővel kapcsolatos félelmeink és törékeny ismereteink az alakíthatóságát illetően. „*Mert nekünk Szentatyám, a nagy erőnk abban van, hogy nem tudjuk, mit akarunk. És szándékaink mély bizonytalanságából, bámulatra méltó manőverezési készség születik”*- mondja Thomas Becket Anouilh darabjában (*Anouilh*, *1959*). Valóban, ha elköteleződünk egy, még ha kedvezőbb jövőkép mellett is, ez szükségszerűen áldozatokkal jár. Változtatni kell erőfeszítéseink rendszerén. Ha céljaink vannak, a szabadságunk önkéntes korlátozására is vállalkozunk, hiszen le kell mondanunk azokról a működési módokról, amelyek ellene hatnak a kijelölt céloknak. A fogyókúrára vállalkozó ember lemond a számára kedves ételekről, és oly módon köteleződik el a mozgás mellett, hogy akkor is sort kerít rá, amikor az fájdalmas számára. A szakmájukban sikerre vágyó emberek a szabadidejükben is keresik a tanulás, a fejlődés lehetőségeit. A környezet iránt elkötelezett ember nem szemetel, nem éget gumit vagy műanyagot, nem háborodik fel, ha sűrűn lakott kedvenc városa belső negyedeiben korlátozzák az autós közlekedést.

Kutatás tárgyát kell, hogy képezze az is, hogy milyen eszközökkel és milyen mértékben alakítható a jövő. A társadalom alrendszerei számtalan tényező összefüggésrendszere által meghatározottan működnek, és ezért igen nagy a tehetetlenségük. A politika által elindított vagy leállított reformok hektikus változásai ezért nem csupán kiszámíthatatlanságuk okán hagyják érintetlenül például az oktatási rendszer önmozgásait, hanem gyakorta egyszerűen nem elégségesek a kívánt változások eléréséhez. Ez különösen igaz – a sokszor csak szimbolikus jelentőséggel bíró, de a remény csíráját hordozó – egyéni áldozatvállalásokra, magatartásváltozásokra is. Más esetekben, bár egyes kívánt hatások elérhetők, de számos olyan nem kívánt mellékhatás keletkezik, amely felülírhatja az intézkedés pozitív következményeit. Így például a buktatások lehetőségének visszaállítása egy választható fegyelmezési eszközt adott a pedagógusok kezébe, ugyanakkor a buktatott diák egy, a korábbinál nagyobb pedagógiai problémaként jelentkezhet abban az osztályban, ahova kerül. A buktatások intézménye akkor működhet hatékonyan, ha fegyelmező ereje ugyan jelen van, de végül nincs szükség a felhasználására. Így szükség van a buktatás kockázatának szigorú jelzőrendszerére, és a negatív jelzések esetén széles pedagógiai, ha kell szociális, családterápiás, pszichológiai stb. kiegészítő mechanizmusok felvonultatását kell biztosítani. Az esetleges évismétlési döntés felelősségét nem csupán a diákra, hanem a pedagógusra és az intézményre nézve is

vizsgálni kellene, részben a megelőzés, részben a nehéz esetekből leszűrhető tanulságok, a rendszertanulás biztosítása érdekében.

A közpolitika alakítására irányuló tudásunk éppúgy fejlesztésre szorul, mint a célokat kontextusba foglaló jövőre vonatkozó forgatókönyvek kimunkálása. „*Korunkban* ezért *egyrészt azt célszerű vizsgálni, hogy vajon a folyamatok alakíthatók, változtathatók-e (azaz – érzékenyen – reagálnak-e a hatásokra), másrészt azt, hogy milyen a különböző értékeket tükröző egyének és társadalmi intézmények jövőalakító képessége. Vizsgálandó* tehát *a folyamatok stabilitása,* valamint *az egyének és az intézmények jövőformáló ereje"* (*Nováky*, *2005*).

A megújult szemléletű, az érintettek széleskörű bevonására épülő jövőkutatás felszínre hozhatja azokat a jövőváltozatokat is, amelyeket más tudományterületek képviselői, vagy akár a laikusok érzékelnek. A feltárt változatokat célszerű az érintettek tudását reprezentáló, közös bölcsesség kontrollja alá vetni. A '90-es évek első felében kialakított új szemléletű jövőváltozatok az oktatás és a szakképzés területére és annak makrokörnyezetére vonatkozóan dolgoztak ki alternatívákat. Az egyes forgatókönyveket elkülönítő változóként az oktatást támogató oktatástechnikai, technológiai eszközhasználatot jelölték ki. Az egyik változatban mindennek változatlanságát feltételezték, a másikban a dinamikus változás és az ezzel együtt járó instabilitásból indultak ki. Az egyik alternatívában a korábbi gyakorlat fenntartására irányuló törekvések a dominánsak, a másikban az újító szándék és képesség a meghatározó.

A KUTATÓK ÁLTAL ELKÜLÖNÍTETT NÉGY JÖVŐALTERNATÍVA

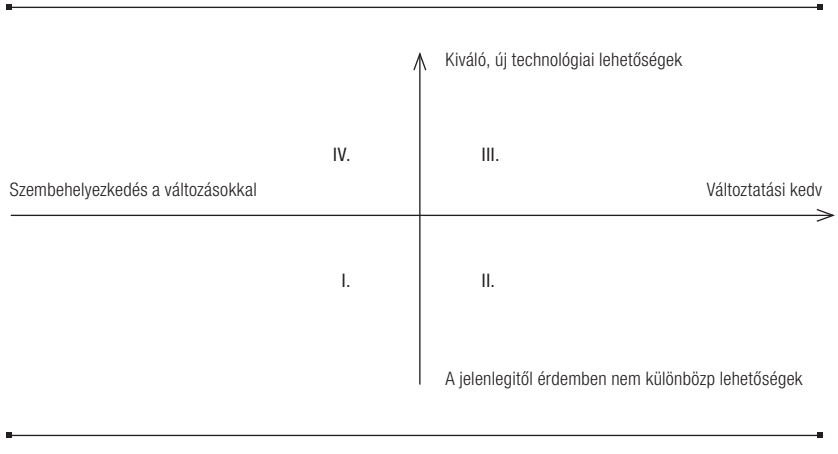
I. jövőalternatíva. A jelenleg érvényes oktatási-szakképzési rendszer változatlan továbbgondolása a jelenlegihez hasonló oktatástechnikai, oktatástechnológiai eszközök használatával, amin az oktatási rendszer szereplői nem akarnak lényegesen változtatni: ebben az esetben a lehetőségek és a várakozások egyensúlyban vannak, a változatlanság az, ami összeköti őket.

II. jövőalternatíva. A jelenleg érvényes oktatási-szakképzési rendszer és az oktatástechnikai, -technológiai eszközök változatlan fennmaradásával és használatával számol. A helyzet stabil, amin az oktatási rendszer szereplői változtatni szeretnének, azaz a változtatás szubjektív oldala „előreszalad" a körülményekhez viszonyítva – ebben az esetben a lehetőségek és a várakozások nem állnak összhangban egymással.

III. jövőalternatíva. Itt sincs harmónia a lehetőségek és a várakozások között, most viszont az oktatás-szakképzés rendszerének és az oktatástechnikai, -technológiai eszközöknek a változékonyságát feltételezzük, azaz a folyamatok és a helyzetek azok, amelyek változnának. Bár adottak a változás objektív feltételei, azok nem használhatók ki, mert az oktatás-szakképzés szereplői nem akarnak a meglévő helyzeten változtatni.

IV. jövőalternatíva. Ebben a jövőváltozatban a lehetőségek és a várakozások egyensúlyban vannak, mindkét oldal kész a változásra. Az oktatás-szakképzés rendszere és az oktatástechnikai, -technológiai eszközök mint lehetőségek is változnának; a rendszer szereplői is igénylik és siettetik a változást. Ilyen esetekben az a nagy kérdés, hogy vajon »uralhatók-e«, azaz kézben tarthatók-e ezek a változások." (*Nováky*, *2001*) (3. ábra)

3. ábra
Jövőalternatívák



Oktatás-technológia alatt nem csupán az alkalmazott műszaki, informatikai technológiákat célszerű érteni, hanem az alkalmazott módszerek és eljárások összességét. A bennük rejlő lehetőségeket a szerzők azzal tették kézzel foghatóbbá, hogy az oktatással szembeni jövőbeni elvárások előrejelzésére is hangsúlyt fektettek.

Várakozásaik szerint az oktatásnak az érintettek együttműködésére építve elsősorban a munka világára való mind átfogóbb felkészülésre kell összpontosítani; valamint kívánatos, hogy az oktatás szervezeteiben meghonosodjon a tanulószervezet – üzleti életben sikeres – koncepciója, amely a szervezet tanulóképességének erősítésével segíti a külső környezet változásaihoz való eredményes alkalmazkodást.

Ennek fényében érthető, hogy a tanulmány azért tekinti kedvezőnek a IV. alternatívát, mert megvalósulása esetén az oktatási rendszer szereplőit a változások elfogadása, igénye jellemzi, akik képesek a változás igényét a technológiai fejlődés egyre gyarapodó lehetősé-

geivel összekapcsolni, így cselekvőképességüket megőrizni, kiszélesíteni. Az alkalmazkodás eszköztára igen jelentős mértékben kiszélesedhet, azaz nemcsak maguk a hagyományos oktatási intézmények mehetnek át mélyreható átalakuláson, de megjelenhetnek a hagyományos iskola és tanórai tanítás merészen új alternatívái is (otthoni tanulás, számítógépes tanulás, munkába ágyazott tanulás, az önkéntesen alulról szerveződő tudásközösségekben való tanulás). Mindez kitűnő alkalmat ad a jól pozícionált társadalmi csoportok tanulási lehetőségeinek bővüléséhez, míg a hátrányos helyzetűek leszakadására vonatkozó kockázatokat jelentősen növelheti.

Az idézett tanulmány a technológiai változások és az azokhoz való pozitív viszony alapján fontos tényezőket azonosít a diákok, tanárok, szülők igényeiben és viselkedésében. Fontos felismerés, hogy a technológiai eszköztár bővülésének lehetőségével élni akaró iskolák esetében az intézmények a diákok, tanárok, szülők szoros együttműködésére kell, hogy építsenek (ez a fontos felismerés hiányzott a körülbelül egy évtizeddel később elindított, kompetencia alapú oktatásra való áttérést célzó HEFOP 3.1-es programból is). A 2007 után elindult, és a program eredményeinek intézményi szintű bevezetését segítő TÁMOP 3.1.4-es program már e hiányosságot is igyekezett orvosolni. Ezen forgatókönyv a szülőket nemcsak a diákokkal együtt tanuló befogadóként kezeli, hanem tudásukat, tapasztalataikat a közös tanulás forrásaként is hasznosítani kívánja.

Hasonlóan nyitott a jövőkép, ha a munkaadók, a vállalatok tanítás-tanulás folyamatban való részvételét nézzük. A PPP (Public Private Partnership) beruházási, üzemeltetési lehetőségein túl részt vehetnek a munkához kapcsolt tanulási formák kialakításában, a munkaadói várakozások közvetítésével segíthetik a későbbi munkaerőpiaci megfelelést, ösztöndíjakkal, az oktatási intézményekkel közös képzési vagy kutatási projekteken keresztül támogathatják az oktatási rendszer fejlesztését.

Ha visszatérünk az idézett tanulmányra, láthatjuk, hogy a záró következtetések kiemelik, hogy a tanulmány keretei között elvégzett munka, illetve ennek folyamatos továbbfejlesztése, gyakorlatba ültetése érdemben segítheti a társadalmi, gazdasági és ezen belül az oktatás-szakképzés fejlesztését. A fenti logika figyelembevétele esetleg árnyalhatta volna a rendszerváltás utáni két évtized sokak által hektikusnak ítélt próbálkozásait, és bár kizárni nem tudta volna, hogy egy-egy dimenzió túlzott dominanciája jellemezzen egyes időszakokat, közérthetővé és egyértelművé tette volna az egyes karakteres forgatókönyvek melletti elköteleződést.

A jövőről való mozgósító erejű szakértői gondolkodás egy másik, a fentinél is jelentősebb hazai próbájaként a ’90-es évek második felében megvalósított *Technológia Előretekintési Programot* (TEP) említhetjük. Kezdeményezője és megvalósítója az Országos Műszaki Fejlesztési Bizottság (OMFB) volt. A szervezet akkori elnökének, Nyíri Lajosnak és a projekt vezetőjének, Havas Attilának széleskörű nemzetközi innovációs és kutatás-fejlesztési tapasztalata, perspektivikus gondolkodása és szervező ereje tette lehetővé, hogy a program annak ellenére megvalósuljon, hogy a hazai közgondolkodás felismerte volna e kísérlet kü-

lönleges lehetőségeit. A program – sikeres és értő fogadtatás esetén – a rendszerváltást követő első tíz év útkereső közpolitikáit távlatos, stratégiai szemlélettel egészíthette volna ki. A ’90-es éveket jellemző gyors és mélyreható változások azonban nem kedveztek a hosszabb távú stratégiai megfontolásoknak. Az ezredforduló szimbolikus időszaka kedvezőnek tűnt a távlatos tervezési erőfeszítésekhez és a kapcsolódó gondolkodásmód-váltáshoz. A program-team vezetőjével készített interjú tíz év távlatából is egy fordulatokban gazdag, izgalmas, tanulságos, de tartós hatások, következmények tekintetében inkább kudarcos történetet elevenített fel.

A program célterülete a magyar társadalmi-gazdasági területek rendkívül széles spektrumát fogta át, melyet jól szemléltetetnek a létrehozott munkacsoport-struktúra egymással szorosan összefüggő területei:

- emberi erőforrások (oktatás, foglalkoztatás);
- egészség és élettudományok;
- informatika, távközlés, média;
- a természeti és épített környezet védelme és fejlesztése;
- termelési és üzleti folyamatok;
- agrárgazdaság, élelmiszeripar;
- közlekedés, szállítás
- energetika.

Az OMFB Műszaki Fejlesztési Célelőirányzata által finanszírozott program célként tűzte ki, hogy a piaci folyamatok elemzésével és a technológiai lehetőségek feltárásával hozzájáruljon az ország hosszú távú versenyképességének növeléséhez, és ezen keresztül az életminőség javításához. E program megjelölte a feltárt kulcskérdéseket és a hozzájuk kapcsolódó döntési pontokat, amelyek a résztvevők tudása alapján meghatározhatják az ország következő másfél-két évtizedét. A program egészének élén álló irányítótestület és az egyes szakmaterületekért felelős munkacsoportok helyzetelemzést készítettek, majd egymással versengő jövőképeket vázoltak fel. Megállapították, hogy a legkedvezőbb jövőképek nem feltétlenül a legvalószínűbbek. Ajánlásokat fogalmaztak meg annak érdekében, hogy összehangolt erőfeszítésekkel befolyást gyakoroljanak a kedvezőbb forgatókönyvek megvalósulását támogatva. A program címében szereplő „technológiai” fogalom szűk, de technokrata értelmezést sugall, ugyanakkor a munka hatóköre a fentiekben bemutatott módon csupán technológiai vívmányok hatásait felismerve ugyan, de annál jóval szélesebb megközelítést alkalmaz. A több mint kétéves munka során szakemberek ezrei kapcsolódtak be a hét munkacsoport tevékenységébe.

A nyolc tematikus munkacsoport egyenként 20-25 színes szakmai háttérrel rendelkező tagból állt, de munkájukat kiegészítette egy külső szakértői kör, amely háttértanulmányokkal, a konzultációkon való részvétellel segítette a munkát. A munkacsoportok nem végeztek

új eredményekhez vezető saját kutatásokat, munkájuk célja a meglévő tudás újrarendezése, a jövő nézőpontjából történő strukturált újragondolása volt. A szervezők a feltáró munka időszakában tartottak az államigazgatási és politikai szereplők bevonásától. Vélhetően arra számítottak, hogy részvételük az aktuálisan érvényesnek tekintett, már kijelölt irányok képviseletével torzítaná a munka kimenetét. Ez az aggodalom veszteségekkel is járt, hiszen az államigazgatás közpolitika-alakító szereplői igen jelentős, például a nemzetközi szervezetek által biztosított tudásháttérrel rendelkezhettek (EU, OECD, UNDP[4], Világbank). Még jelentősebb volt a feltáró szakaszból való kívül maradásuk negatív hatása az eredmények hasznosításának fázisában. A rövid távú hatalmi küzdelmekhez szokott parlamenti bizottságok számára a távlatosság értelmiségi öncélnak tűnhetett, a munka egyébként szofisztikált módszertana pedig körülményesnek. Értetlenség és kétkedés fogadta a dokumentumok tanulságait is, melynek nemcsak szakmai, hanem politikai okai is voltak. A bevont szakértőket a Horn-kormány időszakában választották ki, az eredmények prezentálására pedig 2000-ben a FIDESZ kormány alatt került sor. Gondot okozott az innovációért és a kutatás-fejlesztésért felelős OMFB szerepe is. A Közlekedési Bizottságban például felmerült, hogy van-e illetékessége az OMFB-nek arra, hogy a közlekedésre vonatkozó stratégiai dilemmákat tárjon fel. A TEP egyik nagy előnye pedig éppen abban állt, hogy felnyitotta a zárt ágazati logikákat, és nagyobb közpolitikai területeket fogott át a munkacsoportokkal, továbbá a záró tanulmány a szektorális munkacsoportok eredményeit is integrálta. A politikai és államigazgatási szereplők záró szakaszra eltolt bevonása valószínűleg már túl késő volt ahhoz, hogy magukénak érezzék a programot. A bevontság hiányából adódó idegenkedésre vonatkozóan saját tapasztalatokra is szert tettem. Az oktatásért felelős tárca képviselőjeként kétkedve tekintettem az emberi erőforrásokra vonatkozó jövőkép-alternatívákra, és a feltártaknak nem tulajdonítottam érdemeinek megfelelő jelentőséget, jóllehet az ezt követő években felerősödő stratégiaalkotás számára megfontolásra érdemes inputokat adhatott volna (például az első Nemzeti Fejlesztési Terv elkészítésekor).

A viták során a szkepticizmus további megnyilvánulását jelentette, hogy a bevont szakértői kör tudásának esetlegességére hivatkoztak. Akik nem ismerték a munka pontos módszertanát, az informálatlanság kollektív állapotát feltételezhették. A hazai közpolitika-formálásban akkor még újdonságnak számító Delphi-módszer alkalmazása azonban jelentősen csökkentette ezt a kockázatot[5].

A szervezők felismerték, hogy a technológiai előretekintés nem lehet kellően eredmé-

4 United Nations Development Programme (Egyesült Nemzetek Fejlesztési Programja) http://www.beta.undp.org/undp/en/home.html

5 A módszer részeként megvalósuló kérdőíves felmérés két fordulóban történt. A munkacsoportok által összeállított kérdéssorokra több mint 1400 szakértő válaszát gyűjtötték össze. A kérdések arra irányultak, hogy a tudomány fejlődése, az eredmények alkalmazása és ezek hatása miként befolyásolhatja a jövőbeni eseményeket és azok gazdasági, társadalmi, valamint természeti következményeit. Az első körben adott válaszok kiértékelésével kiegészítve kapták meg a második forduló résztvevői a kérdőíveket, amitől azt várták, hogy az alternatívák tisztulnak és karakteresebbé válnak. A szakmai viták tovább segítették a konklúziók megfogalmazását. Közel száz rendezvényen kerültek napirendre a TEP munkaanyagai.

nyes, ha nem válik rendszeressé és nem sikerül megnyerni a befolyással rendelkező szereplőket, ezért többek között javaslatot tettek a regionális szintű előretekintések lefolytatására.

Számunkra kiemelten érdekesek az emberi erőforrásokkal foglalkozó munkacsoport következtetései, amelyek között érdemi hangsúlyt kapott a minőség és a hatékonyság kérdése. A tanulmány felhívta a figyelmet arra, hogy a modern tudásvezérelt társadalomban a tudás, illetve a tudomány által betöltött szerep tekintetében a tudományos közösségen belül jelentős „szemléletbeli deficit" mutatható ki. Az egyetemek és a tudományos közösségek autonómiájukat túlhangsúlyozva „igyekeznek a megnövekedett társadalmi felelősségből adódó fokozottabb elszámoltathatóság és társadalmi ellenőrzés jelentőségét csökkenteni". Jellemző, itt is megjelenő vita az alap- és alkalmazott kutatások arányának és értékküzdelmének kérdése. A munkacsoport megállapítása szerint nem sikerült túllépni az oktatásban a klasszikus elméleti orientáltságú „academic" tartalmak közvetítésén, nem kaptak kellő rangot a praktikus, alkalmazáscentrikus tanulási formák. A tanulmány ma is izgalmas következtetése, hogy mindez „*akadályozza egy új, a piacgazdasági körülmények között hatékonyan működő innovációs rendszer kialakulását* (*TEP, 2000*)". A dokumentum megállapítja, hogy bár az ország fejlődését számos külső tényező, így például a világgazdaság helyzete is befolyásolja, „*az emberi erőforrások szerepe aligha becsülhető túl abban, hogy az ország milyen mértékben lesz képes kiaknázni a külső feltételek által megengedett lehetőségeket* (*TEP, 2000*)". A munkacsoport érdemben rávilágít a középiskolák lefelé terjeszkedésével együtt járó korai szelekció kockázataira és a demográfiai tényezők jelentőségére (gyereklétszám-csökkenés). Jóllehet a munka megelőzte a PISA-2000 vizsgálat eredményeinek nyilvánossá válását, már figyelmeztet a magyar oktatási rendszer teljesítményének nemzetközi összehasonlításban megfigyelhető romlására, valamint a különböző oktatási egyenlőtlenségek (területi, etnikai, szociokulturális) növekedésére. A program egészének összefoglaló tanulmánya így fogalmaz: „*A hazai oktatási intézmények többsége még mindig porosz típusú iskola, nem elég nyitott, nem a jövőre készít fel: nem a később szükséges folyamatos tanulásra, együttműködésre, kommunikációra és a problémák megoldására tanít, hanem pusztán információkat közvetít és kér számon. A korábbi szerkezetek, módszerek, alapelvek elavultak, ezért az így működtetett iskolák teljesítménye már a régi mutatók alapján mérve is romlik, pedig a világ változása már nem egyszerűen jobbat és többet, hanem mást követel* (*TEP IT Jelentés, 2000)*". A tanulmány helyzetértékelő része meggyőzőbb, mint a jövőre vonatkozó, alapvetően a finanszírozási módok különbözőségén alapuló forgatókönyvek.

Az Emberi erőforrások munkacsoport a jövőbeni forgatókönyveket elválasztó tényezőkként három változót választott, de mivel ebből kettő is a finanszírozás módjára és mértékére irányult, nem meglepő, hogy dominánssá a finanszírozás eltérő módozatai váltak.

A JÖVŐALTERNATÍVÁKHOZ FELHASZNÁLT VÁLTOZÓK

1. Fajlagos, „hatékony" költségvetési erőforrásokkal való ellátottság (FHKE)

Ez egy összetett változó, amelyben az oktatási ráfordítások részaránya és egyes hatékonysági elemek egyaránt szerepet játszottak. A változó az alábbi három dimenziót fogta össze: az egy főre eső GDP szintje; a tágan értelmezett kormányzati (központi kormányzati és önkormányzati) oktatási közkiadások aránya a GDP-ben; az oktatási intézmények belső hatékonysága. E harmadik tényező szerepeltetését az indokolta, hogy egy magas hatékonysággal működő, teljesítményorientált rendszer alacsonyabb erőforrás-felhasználással is jobb oktatási eredményeket érhet el, mint egy gyenge hatékonyságú, pazarló intézményekből felépülő rendszer magasabb erőforrás-felhasználás mellett.

2. A munkaerő-kereslet „tudásintenzitása"

Ez a változó a program egészére vonatkozóan elkészített makroforgatókönyvek tudásintenzitási tengelyének leképezése a humán erőforrások, illetve az oktatás területére: a gazdasági fejlődés választott útjának „tudásintenzitását" a humán erőforrásokkal szemben támasztott követelményekre fordítja le. A gazdasági fejlődés „tudásintenzitásának" mértéke döntően meghatározza a munkaerőpiac által megkövetelt, illetve honorált képességeket, és nagymértékben befolyásolja mind a munkaadók, mind a potenciális jövőbeli munkavállalók oktatással szemben támasztott igényeit.

3. A magánszféra jelentősége (a lakosság és a munkaadók fizetőképes kereslete, illetve bekapcsolódásuk mértéke az oktatás finanszírozásába)

Az oktatási kiadások – országonként és időszakonként változó mértékben – egy részét minden társadalomban magánúton finanszírozzák (például magániskolák, tanfolyami képzések, „fizető" felsőoktatás, magán órák stb.). A magánfinanszírozás itt azt jelenti, hogy a finanszírozás terhe részben a „fogyasztót" (a tanulót, illetve a családját), részben az adott képzettségű munkaerőt alkalmazó vagy alkalmazni kívánó szereplőt, szervezetet (a tényleges vagy potenciális munkáltatót) terheli. E magánráfordítások, illetve a fizetőképes oktatási magánkereslet érdemben befolyásolhatja az oktatási kiadások egészét. A kormányzati kiadások növekedése a magánkereslet csökkenését eredményezheti, de ennek az is feltétele, hogy a kínálat nagymértékben (minőség és mennyiség szempontjából is) megfeleljen a keresletnek. Ha

például a kormányzat által finanszírozott nyelvoktatás nem megfelelő színvonalú (ez még az igen drága nulladik, nyelvi évfolyamokkal is megeshet), a nyelvtanulás iránti szülői kereslet megmarad, mivel a munkaerőpiac magasan értékeli a nyelvtudást.

Az oktatási magánkiadásokra ható tényezők közül a munkacsoport az alábbiakat emeli ki:

- a lakosság „oktatástudatossága", a tudás társadalmi presztízse;
- a munkaerőpiac kvalifikált munkaerő iránti érdeklődése (képzettség elismerése a bérekben);
- a kormányzati kínálat diverzifikáltsága és alkalmazkodóképessége keresleti impulzusokra;
- a magánoktatási kínálat jelenléte, nagysága.

Az e tengelyt meghatározó tényezők alakulását – amellett, hogy függ a gazdaság és a munkaerőpiac sajátosságaitól – jelentős mértékben befolyásolják az adott társadalmat jellemző értékek, preferenciák és a kérdéskörről szóló diskurzus színvonala.

A fentiekben ismertetett előretekintés *elsődlegesen* makrogazdasági megközelítésű (nem pedagógiai vagy intézményszervezési alternatívákban gondolkodik, mint az olvasó által kezében tartott OECD-kiadvány). Ez kétségkívül *„elősegíti a főbb kapcsolódási pontok megtalálását a gazdaság egyéb* szegmenseinek *jövőképeihez"* (*Munkacsoport, 2000*).

A finanszírozási fókusz, mely kétségtelenül fontos, de mégsem az egyetlen jövőalakító dimenzió, vélhetően két okból vált ilyen meghatározóvá ebben a munkában. Az egyik a munkacsoportban kiemelt szerepet játszó szakértők érdeklődése és szakértelme volt – erre maguk is utalnak a jelentésükben, a másik az a kétségtelenül élénk, bár a színvonalas mérlegeléshez nem kellően őszinte és alapos vita, amely a felsőoktatási tandíj és költségtérítés vs. ingyenesség körül a mai napig zajlik. E finanszírozási alternatívákra kifutó jövőváltozatok nem tudtak érdemben hozzájárulni a kapcsolódó hazai viták kibontásához. Az a változó, amely a jövő munkaerőpiacának tudásintenzitására vonatkozóan fogalmazott meg alternatívákat, nem tölthette be a szerepét, hiszen nem tették kellően alapos vizsgálat tárgyává azokat a forgatókönyveket, amelyekben Magyarországot dominánsan az olcsó, alacsony hozzáadott értékre képes munkaerő kereslete jellemzi. Pedig nem haszontalan e jövőváltozatokat is végiggondolni, hiszen olyan időszakot élünk, amikor például a látványosan kiszélesedett felsőoktatás finanszírozási nehézségei táptalajt jelentenek a túlképzésről szóló aggodalmaknak. Tárgyilagosan kell tudnunk mérlegelni, hogy mivel szolgálhatjuk hatékonyabban a jövőt, ha a kiszélesedett felsőoktatás minőségére és hatékonyságára összpontosítunk, vagy ha piacképes végzettség nélkül bocsátunk nagyszámú olcsó munkakeresőt a munkaerőpiacra. A tárgyilagos elemzés – e tanulmány kontextusában különösen – nem csupán az alacsony hozzáadott érték előállítására képes munkaerő túlkínálatát tárná fel, hanem azt is, hogy a jö-

vőre vonatkozó forgatókönyvek reálisan nem számolhatnak az ilyen munkaerő iránti kereslet növekedésével. Mindez nem jelenti a korábban középfokú végzettséget kívánó szakmák (nem mindegyik!) iránti kereslet gyengülését. Ezek egy részének oktatása a szakmák növekvő komplexitása miatt a felsőoktatás részévé válik, egy másik része megőrzi elismertségét érettségit adó, illetve OKJ-s képzésként is . Az igazi nehézséget az alacsonyabb presztízsű zsákutcás szakmákra felkészítő képzések jelentik, ahol a tanulási nehézségek és a tanulási kényszerek megkerülhetetlen újratermelése egyszerre történik meg.

AZ ELVILEG LEHETSÉGES FORGATÓKÖNYVEK

Az alábbi táblázatok összefoglalják azokat az alternatívákat, amelyeket a TEP Emberi erőforrások munkacsoport feltárt, és amelyek közül a számára legizgalmasabbakat alaposabban is elemezte. Az első bemutatja azt a nyolc esetet, amit úgy kapunk, ha a változókhoz kétféle értéket (alacsony, magas) rendelünk.

1. táblázat
A tengelyváltozókhoz tartozó szélső értékekhez tartozó elméletileg lehetséges jövőképek
(TEP, Emberi Erőforrások, 2000)

Jövőképek	FHKE	A munkaerő-kereslet tudás-intenzitása	A magánszféra szerepvállalása
1. Vegyes finanszírozású tudásközpontú emberi-erőforrás-fejlesztő	magas	magas	magas
2. Állami dominanciájú emberierőforrás-fejlesztő	magas	magas	alacsony
3. Vegyes finanszírozású túlképző (oktatás mint meritokratikus és fogyasztási jószág)	magas	alacsony	magas
4. Az oktatás mint „parkolópálya”	magas	alacsony	alacsony
5. Magánfinanszírozású emberi erőforrás-fejlesztő	alacsony	magas	magas
6. Tartós tudáshiányos (a munkaerő-kereslet leküzdhetetlen kínálati korlátokba ütközik)	alacsony	magas	alacsony
7. Az oktatás mint presztízsfogyasztás (oktatástudatos, hosszú távú szemléletű fogyasztók)	alacsony	alacsony	magas
8. Emberi erőforrás „dínó” (elrettentő példa)	alacsony	alacsony	alacsony

Az Emberi Erőforrások Munkacsoport ezek közül azokat a többé-kevésbé kedvezőnek ítélt és megvalósulási esélyeit tekintve abszurdnak nem tekinthető változatokat bontotta ki, amelyeket mélyebb elemzés tárgyává tett. Ezek a három változóra adott értékek finomításával (alacsony, közepes, középmagas, magas) az alábbiak:

2. táblázat
A tengelyváltozók értékei a releváns jövőképek esetén
(TEP, Emberi Erőforrások, 2000)

Jövőképek	FHKE	A munkaerő-kereslet tudás-intenzitása	A magánszféra szerepvállalása
1.Vegyes finanszírozású tudásközpontú	magas	magas	középmagas
2. Állami dominanciájú emberierőforrás-fejlesztő	magas	magas	közepes
4.Az oktatás mint „parkolópálya”	középmagas	közepes	alacsony
5.Magánfinanszírozású emberi erőforrás-fejlesztő	közepes	magas	magas

Az első variáció szerint az állam részben kivonul a humánszektor finanszírozásából. A második modell alapján az állam megmarad a közoktatás teljes körű finanszírozójaként, a feladatok ellátását és a költségeit is megosztja a szolgáltatást közvetve vagy közvetlenül igénybe vevőkkel. A négyes számmal jelölt modell az oktatásnak erős szociális, a munkába lépés időpontját kitoló funkciót tulajdonít. Az ötös számmal jelölt forgatókönyv egy radikális, piaci alapon történő szolgáltatásszervezéssel számol.

A vizsgált alternatívák nem tűnnek kellően bátornak és markánsnak. És bár aligha valószínű, hogy akár a tisztán állami, akár a tisztán piaci változat megvalósulna, az ezekhez kapcsolódó részletes jövőképek dimenzióit érdemes áttekinteni. Ahhoz viszont, hogy a változók várható értékének finom különbségeiről megfelelő álláspontot alakíthassunk ki – például a várható pedagógusbéreket vagy a jövőbeni eszközellátottságot illetően –, e tanulmány kereteit meghaladó terjedelmet kellene szentelni az alkalmazott módszereknek.

Miközben maguk a finanszírozási vonatkozások is összetettek, nem szabad megfeledkezni arról, hogy számos további változó is hangsúlyos szerepet kaphatott volna a munka során. Ma már nehéz rekonstruálni, hogy a felsorolt tényezők mellett miért nem kapott nagyobb szerepet az egész életen át tartó tanulási lehetőségeknek a hagyományosnál jóval tágabb értelmezése. Az OECD jelen tanulmánya által felvázolt alternatívákat e tényező éppúgy erősebben alakítja, mint az oktatás társadalomintegráló vagy éppen a leszakadást erősítő szerepe, az informatikai eszközökkel segített új tanulási formák hallatlan lehetőségei

vagy például a munka világához szorosan kötődő, a munka szerves részét képező tanulási kényszerek és lehetőségek. A tudományos és technológiai fejlődés hatásainak előrejelzése központi elvárásként jelentkezett e technológiai kiindulású előretekintés esetében, az oktatás jövőjével összefüggésben mégse tulajdonítottak e dimenziónak még akkor jelentőséget sem, mint ami már az akkori oktatáspolitikát is jellemezte.

Az oktatás szempontjából tehát nem az ágazati üzenetek „ütőképessége" a legfontosabb értéke a TEP-nek. Azt segít megérteni, hogy mennyire fontos a társadalom lehetséges jövőképeiről való gondolkodás, és az ágazat mindebből következő saját jövőképének formálása. E tapasztalat megmutatta, hogy vannak működő gyakorlatok, amelyek ezt a munkát a közös bölcsesség és a tudomány eredményeit ötvözve segítik. Az első ilyen erőfeszítés sikerének korlátai tíz év távlatából tekintve érthetőek meg, és csak sajnálni lehet, hogy a munkának nem lett folytatása. A magyar közgondolkodás távlatossága, Magyarország fenntartható gyarapodása érdekében célszerű lenne e munkát újraéleszteni, és hagyománnyá erősíteni a jövőről való felelős gondolkodást.

A modern demokráciákban egyre erősebb a felismerés, hogy a politikai ciklusok alatt követett stratégiák és az állampolgárok rövid távú várakozásai képtelenek megfelelő környezetet biztosítani a generációkon túlnyúló felelősségvállaláshoz. Olyan aggasztó jelenségek, mint a demográfiai változások, ezen belül az öregedés, a természeti környezetbe való drasztikus beavatkozás, a pénzügyi világ egyensúlyi kockázatai, és ennek hatásai olyan gondolkodásmódot kívánnának, amely az évtizedekkel későbbi következményeket is figyelembe veszi. Ennek egyik kiindulási feltétele a jövőre vonatkozó tudományos szempontból legitim tudás gyarapítása, amely éppúgy magába foglalja a közelmúlt és a jelen folyamatainak tanulmányozását, és a felismert trendekből származó, a tudományterületek integrálását kiaknázó következtetéseket.

A jövőkutatás elmúlt évtizedeinek tapasztalatai alapján a feltárt tudás hasznosításának és a sokszínű, akár laikus tapasztalati tudással való összevetése, kiegészítése nélkülözhetetlenné teszi a távlatos kihívásokról szóló élénk társadalmi diskurzust, a médiafigyelmet, a nyilvánosságot. A jövőről folyó párbeszéd lehetővé teszi a felvetett problémák kezelését támogató tanulási folyamatot, egyszersmind egy szélesedő szakértői bázis mellett a közvélemény ezirányú érdeklődésének, tudásának és várakozásainak erősödését is. Ma még nem tudható, hogy a politika élére állhat-e ennek a folyamatnak, vagy a közvéleménynek kell ezt a gondolkodásmódot választói magatartásával kikényszerítenie. Szerencsés lenne, ha a politika, a közélet szereplői, a jövőre vonatkozó tudásterületek gazdái felismernék, hogy a jövő nemcsak megtörténhet velünk, de rajtunk is múlik, hogy milyenné válik. Peter Drucker szerint "*A legjobb jövendölés a jövő alakítása*", Benjamin Franklin pedig úgy fogalmazott, hogy „Aki nem tekint előre, lemarad".

Jelen könyv kitűnő alkalmat teremt arra, hogy a tanulásban érdekelt közösségek kedvet kapjanak az oktatás előtt álló alternatívákról szóló vitákhoz. A TEP nem félti az iskola-

rendszert: „Az oktatási intézményrendszer nyilván képes lesz megtalálni, kialakítani azokat az alkalmazkodási módokat, amelyek lehetővé teszik zavartalan túlélését, és garantálják a szektorban a foglalkoztatás magas szintjét". Érdemes mérlegelni, hogy vajon helyesen látta-e ezt a TEP, mint ahogy valószínűleg túl magabiztosan állítja azt is, hogy „Az informatikai, oktatástechnikai robbanás álláspontunk szerint a következő nemzedéknyi idő alatt nem hogy Magyarországon, de feltehetően még a világ jóval fejlettebb régióiban sem fog az oktatási intézményrendszer radikális átalakulásához, fontos intézménytípusok eltűnéséhez vezetni". Az OECD által alig néhány évvel később kiadott kötete meglepőbb forgatókönyvekkel is számol. A bemutatott változatok érdekesek és elgondolkodtatóak. Ha csekély esélyt látunk is a megvalósulásukra, eljöhet az idő, hogy akár ellenük, akár érdekükben esély nyílhat az erők egyesítésére.

Különösen izgalmasak azok a lehetőségek, amelyek bár maguktól nem következnének be, de megvalósításuk nem követel lehetetlent. Ilyen például az iskola hagyományos modelljének alkalmazkodásra kész tanulószervezetté alakulása. E modell, melyben a tanulás és tudásmegosztás nemcsak minden iskolapolgár feladata, hanem maga a szervezet is képes tanulni, az egyre gyarapodó tudás hordozójává és a benne tevékenykedők katalizáló közegévé válni. Ez a megközelítés nemcsak az iskola túlélésének egyik lehetséges forgatókönyve, hanem egy új, élvezetes és eredményes működési mód élményét is adhatja. De hasonlóan izgalmas az iskola kitagolódását jelző jövőváltozat is, mely nem csupán a tanulás steril közösségi helyszíneit, hanem a technológiával segített alternatív tanulási helyszíneket és formákat, valamint a környező világgal való interakciók lehetőségeit is képes kihasználni.

Végül az oktatás jövőváltozatainak megismeréséhez célszerű ismét hangsúlyozni a nyitottság fontosságát. Hajlamosak vagyunk figyelmen kívül hagyni azokat a tényeket és lehetőségeket, amelyek nem tűnnek komfortosnak, vagy nem illeszthetők eddigi megismerési folyamatunkhoz. A jövő kémlelésénél jó, ha a tudás három osztálya közül egyikről sem feledkezünk meg:

1. amiről tudjuk, hogy tudjuk;
2. amiről tudjuk, hogy nem tudjuk;
3. amiről nem tudjuk, hogy nem tudjuk. (Schoemaker, 1995)

Az első kettő sem kap mindenkor kellő megfontolást a jövőre vonatkozó elképzeléseink során, viszont a harmadik kategória lebecsülése az, ami a legtöbbet árthat. Shoemaker arra figyelmeztet bennünket, hogy legyünk érzékenyek a még gyenge jelzésekre, amelyek nagy változások hírhozói lehetnek. Adjuk fel a meghatározottság érzését, az alagútszerű gondolkodást. Ha megkíséreljük, hogy szembenézzünk a bizonytalannal, erőfeszítéseink figyelmen kívül hagyott tudásunkat állítják előtérbe vagy tudatlanságunk felszámolására ösztönöznek. Ez pedig aligha lehet haszontalan.

Magyarországon – mint annyi más tudásterületen – rendelkezünk tehát hasznosítható előzményekkel.[6] A feladat első lépése, hogy rangot és ismertséget adjunk a meglévő tapasztalatoknak, hogy a közjó építkezhessen belőlük. E bevezető tanulmány, amellett, hogy kísérletet tett néhány fontos hazai előzmény bemutatására, arra is fel kell, hogy hívja a figyelmet, hogy a világ oktatási rendszereiben eltérő módszerekkel és mélységgel végeznek hasonló munkálatokat. Tőlük is tanulhatunk. Az OECD e kiadványa az ezredforduló kíváncsiságával tekintett a jövő felé, és a jövőre vonatkozó közös tudás támogatásaként összefoglalta a nemzetközi közösség által felhalmozott tapasztalatokat. A kötet kapcsán közös gondolkodni valónk: vajon milyen lesz az oktatás jövője, és tudunk-e élni azokkal a lehetőségekkel, amik a kedvező forgatókönyvek irányába jelenthetnek elmozdulást?

IRODALOM

Anouilh, J. (1959): *Becket vagy Isten becsülete.* In: Anouilh, J. (1977): Drámák. Európa Kiadó, 1977. Fordította: Bajomi Lázár Endre.

Nováky Erzsébet (2005)*: Az oktatási és szakképzési jövőalternatívák új szemléletben.* Szakképzési Szemle , 3. sz. 293–316.

Schoemaker, P. J. (1995): *Scenario Planning: A Tool for Strategic Thinking.* Sloan Management Review, 25–40.

TEP Irányító Testület (2000): *Technológiai Előretekintési Program, az Irányító Testület Jelentése*. Oktatási Minisztérium, Kutatás-Fejlesztési Helyettes Államtitkárság.

TEP Munkacsoport, Emberi erőforrások. (2000)*: Emberi erőforrások. Munkacsoport jelentés.* Oktatási Minisztérium, Kutatás-Fejlesztési Helyettes Államtitkárság, Budapest

6 Az olvasó szíves figyelmébe ajánlom a Jelzések az oktatásról (letölthető http://www.ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-elemzesek/jelzesek-oktatasrol) és Az oktatás tudástérképe (letölthető: tamop413.ofi.hu/download.php?docID=2302) kiadványokat.

VEZETŐI ÖSSZEFOGLALÓ

Mindaz, ami jelenleg az oktatási szférában zajlik, évtizedekre meghatározza az egyes személyek, valamint egész közösségek életét. A döntéshozók az oktatási döntések kapcsán még ma is elsősorban a sürgető és közvetlen ügyekkel foglalkoznak, és arra törekszenek, hogy – a jövőformálás helyett – a fennálló gyakorlatot tegyék még hatékonyabbá. A forgatókönyvek használatával megteremthető a szükséges egyensúly. Ahhoz, hogy ennek „hogyanját" megmutathassuk, az OECD „A jövő iskolája" sorozatának jelen kötete egyszerre elméleti és gyakorlati jellegű.

1. FORGATÓKÖNYVEK[1] AZ OKTATÁS MEGVÁLTOZTATÁSÁRA

A kötet első részében számos terület vizsgálatára alapozva olyan kulcskérdéseket és prioritásokat határozunk meg, amelyek révén a jövőről való gondolkodás megváltoztathatja az oktatást; tudományos áttekintések és az alkalmazásra váró gyakorlati tanulságok egyaránt találhatók benne.

AZ EGYÉNRE SZABOTT, IGAZSÁGOS ISKOLÁZTATÁS ÉS A FORGATÓKÖNYVEKEN ALAPULÓ MEGKÖZELÍTÉS

Jay Ogilvy az egyes forgatókönyvek módszereit és használatát mutatja be. Az oktatás és a gazdaság jellemzőinek összevetése nyomán úgy látja, hogy az oktatási szakemberek stratégiai döntéseik előtt – a tettekkel szemben – a szavakat részesítik előnyben, míg a gazdaság szereplői az azonnali cselekvésre hajlanak. Tanulmányában a forgatókönyvek három különböző alkalmazását mutatja be: a stratégiai viták kiprovokálását; az eredeti, vizionárius

1 A http://learningforsustainability.net/tools/scenarios.php oldalon olvashatunk a forgatókönyvekkel kapcsolatos fogalmakról, használatukról, szerepükről a jövőről való gondolkodásban. (A szerk.)

gondolkodás ösztönzését; és a bénultságból való kilábalás előmozdítását. Szembeállítja egymással a pozitív és a negatív forgatókönyveket, és úgy véli, hogy mindkettőre szükség van, más-más megfontolásból és eltérő alkalmazásban.

A második rész tartalmi elemeket sorakoztat fel és módszertani szempontokat illusztrál. Ogilvy úgy érvel, hogy az iskolák még mindig magukon viselik annak nyomát, hogy a mezőgazdasági és ipari korszakban születtek. Bemutatja, hogyan állíthatók párhuzamba azok a kihívások, amelyeket az iskolai döntési helyzetek és a „precíziós farmgazdálkodás" produkálnak. Arra szólít fel, hogy a méltányosságot és egyenlőséget sokkal fenntarthatóbb módon valósítsuk meg egy olyan korban, amelyet „információs korszaknak" hívunk, amelyben a tudáshoz való hozzáférés alapvető. Végezetül amellett érvel, hogy a piaci alapelveket sokkal módszeresebben kell alkalmazni az oktatásban.

RENDSZERBEN GONDOLKODÁS ÉS A VÁLTOZÁSOK FENNTARTÁSA – KÉPESSÉGFEJLESZTÉS

Michael Fullan, az oktatás innovációjának és átalakításának egyik vezető gondolkodója arra figyelmeztet, hogy az oktatás döntéshozóinak nem elegendő gondolkodniuk a jövőről, hanem a fennálló rendszerek átalakításának sajátos és hatékony eljárásait is meg kell teremteniük. Megkülönbözteti egymástól a *technikai problémákat,* amelyekkel a fennálló tudásbázis alapján képesek vagyunk küzdeni, és az úgynevezett *adaptív kihívásokat,* amelyekre meglévő tudásunk alapján nem tudunk válaszolni. Úgy véli, hogy az utóbbiban rejlik annak a munkának az értéke, amelyet az oktatás jövőjével kapcsolatban végzünk. „Rendszergondolkodásra" van szükség, ám ahhoz, hogy ez a gyakorlatban is hasznosnak bizonyuljon, gyakorlati szakemberekből kell *rendszerben gondolkodókat* képezni.

Az előrelépéshez az jelenti a kulcsot, ha a vezetőket képessé tesszük, hogy hatékonyabban vezethessék szervezeteiket a fenntarthatóság felé, és a folyamat eredményessége más vezetőket is ebbe az irányba fog terelni. Fullan meghatározza és bemutatja a fenntarthatóság nyolc elemét: a) morális céllal bíró közszolgáltatás; b) elkötelezettség a kontextus valamennyi szintjének megváltoztatása iránt; c) a hálózatokon keresztül megvalósított kölcsönös kapacitásfejlesztés; d) intelligens elszámoltathatóság és új vertikális kapcsolatok; e) mélytanulás; f) a rövid és a hosszú távú eredmények iránti kettős elkötelezettség; g) ciklikus energetizálás és h) a vezetés hosszú távú hatása.

AZ OKTATÁSI FORGATÓKÖNYVEKHEZ VEZETŐ ÉRTÉK- ÉS TÁMOGATÁSI TRENDEK

Jean-Michel Saussois „ideáltípusokként" mutatja be a forgatókönyvek alapvonásait, valamint a kialakulásukhoz vezető lépéseket, melynek során megvizsgálja fejlődésüket, valamint alkalmazásukat az üzleti világban, továbbá azt, hogy az oktatási döntések szempontjából menynyire értékesek és relevánsak ezek a forgatókönyvek. Véleménye szerint komoly feladatra kell számítanunk, különösen akkor, ha nemzetközi összehasonlításban gondolkodunk. Ezt felfoghatjuk úgy is, mint a térkép és az ábrázolt terület egyeztetését, ahol a forgatókönyv megtervezése a „térképrajzoló" munkájának felel meg.

Saussois kétdimenziós keretet vázol fel az iskoláztatás jövőjének és trendjeinek elemzéséhez – a *változó értékek* tengelye azt mutatja, hogy az iskolák milyen pozíciót foglalnak el a társadalom szövetében, míg az iskoláztatás *szolgáltató vagy biztosító* funkciója jelenik meg a másikon. Az értékek tengelye a közösségi oktatástól az egyénre szabott oktatásig terjed, utóbbiban az iskolák „ügyfeleiket" vásárlókként kezelik. A szolgáltatás tengelye a zárt iskoláktól a nyitottakig terjed. A két említett dimenzió kombinációjából adódó négy kvadránst a következőképpen nevezi el: a „tartósítás" forgatókönyve (zárt + társadalmi); a „túlélés" forgatókönyve (zárt + individualista), az „átalakítás" forgatókönyve (nyitott + társadalmi) és a „piac" forgatókönyve (nyitott + individualista).

A FORGATÓKÖNYVEK SZEKTOROKON ÁTÍVELŐ TIPOLÓGIÁJA ÉS ALKALMAZÁSAIK

Philip van Notten a forgatókönyveket a következőképpen határozza meg: „A forgatókönyvek különféle hipotetikus jövőképek koherens és következetes leírásai. Különböző nézőpontokból vizsgálják a múlt, a jelen és a jövő fejleményeit, és alapot adhatnak a cselekvéshez." Számos, általa áttekintett, más szakterületet érintő kutatás – mint például a környezetvédelem, energetika, szállítmányozás, technológia és regionális fejlesztés – az oktatási szakemberek azon csoportja számára különösen értékes, akik nem mozognak otthonosan e területeken.

Ezt követően javaslatot tesz a forgatókönyvmódszer tipológiájára. A tipológia során három „makro"-szintű jellemzőt tárgyal – célok, dizájn és tartalom –, és ezen belül további tíz „mikro"-szintűt. Tipológiája illusztrálja egyrészt a forgatókönyv-megközelítések sokféleségét, másrészt az alkalmazás módját, kontextusait, illetve eredményeit.

Van Notten azon szervezeti feltételeket is tárgyalja, amelyek növelhetik a forgatókönyv-feladatok hatékonyságát; ezek egyikét „a kíváncsiság kultúrájának" nevezi, és kiemeli a hosszú távú gondolkodás értékét.

HA A FORGATÓKÖNYV A JÖVŐKUTATÁS TUDOMÁNYA ÁLTAL TEREMTETT „LEHETŐSÉG-TÉR"

Riel Miller bemutatja a jövőkutatás területét, egy olyan tudományágat, amelyet a változás sebessége és összetettsége formál; valamint párhuzamot von a történelemtudománnyal. Szerinte a problémát az okozza, hogy törekvéseink alapvetően az előrejelzések pontosságának fokozására irányulnak, így egyrészt a múltból származtatott előrejelző módszereket alkalmazunk; másrészt elsősorban a valószínűvel számolunk, ezért nem látjuk tisztán azokat a jövőképeket, amelyek bár kevésbé tűnnek valószínűnek, mégis lehetségesek és potenciálisan kívánatosabbak. A forgatókönyveket alkalmazva elkerülhetjük a jósló megközelítések bizonyos csapdáit, tehát a forgatókönyvek a stratégiai gondolkodás hasznos segédeszközei lehetnek.

A trendek vagy tisztázó jövőképek modellezésén alapuló – „trendalapú" és „preferencia alapú" – forgatókönyvek olykor hasonló akadályokba ütköznek, mint az előrejelző megközelítések, ezáltal korlátozzák a keretekből kilépő gondolkodást, a külső nézőpont alkalmazását. Miller a „lehetőség-tér" megközelítést javasolja alternatívaként, amely a következő lépések sorozatával építi fel a forgatókönyveket: meghatározza vagy azonosítja a forgatókönyv tárgyának kulcsjellemzőjét; majd az adott kulcsjellemző lehetséges variációi nyomán felvázol egy teret, majd az így meghatározott lehetőség-térben különböző forgatókönyveket azonosít.

SIKERES FORGATÓKÖNYV-FOLYAMATOK – ÚTMUTATÓ A FELHASZNÁLÓK SZÁMÁRA

A Jonas Svava Iversen által írt fejezet a forgatókönyv-módszerekről ad felhasználóbarát áttekintést. A forgatókönyvek módszereit négy kritikus fázis szempontjából mutatja be, betekintést ad a sikeres eljárásokba és figyelmeztet a potenciális csapdákra:

- *A tárgy feltérképezése és körülhatárolása* jelenti a kritikus első lépést – ez határozza meg a célt és hozzájárul a jó tervhez.
- *A kritikus problémák és trendek azonosítása.* Ez az elemzés több különböző tudományterület tanulságaiból is táplálkozhat, szükség lehet külső szakértők bevonására is, hogy élesebben lássunk és új perspektívák nyíljanak meg előttünk.
- *A forgatókönyvek létrehozása*. Iversen ezt a fejezetet öt részre bontja: *a)* a hajtóerők azonosítása; *b)* a trendek rögzítése; *c)* a trendek rangsorának felállítása; *d)* a forgatókönyvek tengelyeinek azonosítása és *e)* a cselekvők/végrehajtók elemzése.

– *A forgatókönyvek alkalmazása* című fejezetrész három felhasználási területet tekint át. A közös ismeretek létrehozását, a társadalmi párbeszéd erősítését és a döntésekhez nyújtott támogatást, illetve segít ezek kontextusának értelmezésében, és hozzájárul, hogy a célokat optimális módon érjük el.

Iversen végül kiemeli, mennyire fontos, hogy mindenki magáénak érezze ezt a gondolkodási folyamatot, és hogy a forgatókönyv-eljárások minden résztvevő számára világosak legyenek; széles körű és befogadó megközelítés mellett érvel.

2. A JÖVŐRŐL VALÓ GONDOLKODÁS A GYAKORLATBAN

A második részben az Angliában, Hollandiában, Új-Zélandon és a kanadai Ontarióban zajló kezdeményezésekből hozunk példákat, ahol a forgatókönyveket a gyakorlatban is alkalmazzák a reformok megvalósítása során. A fejezet végén – e kezdeményezések tanulságai alapján – vezető szakemberek fogalmazzák meg a jövőképüket.

FORGATÓKÖNYVEK ALKALMAZÁSA VEZETÉSI KÉPESSÉG FEJLESZTÉSÉRE – AZ ANGOL FUTURESIGHT[2] PROJEKT

A FutureSight egy sokszereplős angol kezdeményezés, melyet az OECD-vel együttműködve fejlesztettek ki. Célja, hogy a jövőről való gondolkodás gyakorlati alkalmazásában nyújtsanak segítséget az iskolák vezetői számára, hogy a jövőt illetően ne csak találgassanak, hanem képesek legyenek azt alakítani is. Ezen eljárásokat a legváltozatosabb körülmények között dolgozó iskolavezetők, valamint a szervezetek vezető hivatalnokai, idősebb középiskolások és vezető szakpolitikusok körében is alkalmazzák. A fejezet bemutatja magát az eszközt, továbbá kifejlesztésének és alkalmazásának módját. A kezdeményezés egy négyfázisú ciklusra épül:

– feltérképezi a legfontosabb trendeket és várható kifutásukat („gördülő kő”);
– több nézőpontból kipróbálja a forgatókönyveket („megvalósítás”);
– eszközöket biztosít egy ideális összetételű forgatókönyv elemzésére és az ezzel kapcsolatos egyetértés megteremtésére („egy kívánatos jövő felé”);
– összehasonlítja a jelenleg alkalmazott eljárásokat és szakpolitikát az ideálissal („visszakapcsolás a jelenhez”).

2 Jövőbe tekintő program. (A szerk.)

A megbeszélésekről készített beszámolók részletesen bemutatják azokat a visszajelzéseket, amelyeket a FutureSight kísérlet résztvevői adtak.

A JÖVŐRŐL VALÓ GONDOLKODÁS MINT A DECENTRALIZÁLT INNOVÁCIÓ ESZKÖZE HOLLANDIÁBAN

A holland kormány oktatásirányítási filozófiája a decentralizációt és az iskolák autonómiájának kiszélesítését kombinálja az oktatásban érdekelt felek befolyásának növelésével. Az oktatás minden részterületét érintő, többéves szakpolitikai tervvel rendelkeznek, rövidtávon (négy év) és hosszú távon (nyolc-tíz év) is. Az OECD „A jövő iskolája" programjának keretében két kezdeményezést mutatunk be.

Az egyik a jövőképpel rendelkező vezetés *(visionary leadership)* kapacitásbővítése a jövőről való gondolkodást előtérbe állító rendezvényeken, amelyeket a Holland Iskolaigazgatók Akadémiája szervezett. Az Ontarioban (lásd a 10. fejezetet) alkalmazott forgatókönyvhöz hasonlókat használtak általános iskolai igazgatókkal szervezett csoportos foglalkozásokon, hogy ösztönözzék a kreatív gondolkodást, és megvizsgálják az iskolák tervezésének alapkérdéseit: Miért kell tanulni? Mit kell tanulni? Hol és hogyan lehet tanulni? Hogyan lehet megszervezni a tanulást? Hogyan lehet támogatni a tanulást a jövőben?

A második projekt az iskoláztatással kapcsolatos egyetlen radikális innovációra fókuszál – Slash/21 –; a tudástársadalom és az individualizáció adja azt a kettős alapot, amelyre a program víziója épül.

AZ ISKOLÁZTATÁS TELJES RENDSZERRE KITERJEDŐ ÚJRAGONDOLÁSA – A NEW ZEALAND SECONDARY FUTURES[3] PROGRAM

A „New Zealand Secondary Futures" kezdeményezés a középfokú oktatás jövőképét alakítja azzal, hogy teret és eszközöket biztosít a jövőről való gondolkodás elősegítésére; felfedi, hogy az új-zélandi társadalomban milyen irányban halad; megosztja azokat az információkat, hogy milyen módon lehetne egyre több tanulót még sikeresebbé tenni; feltárja, hogy az emberek milyen oktatási rendszert szeretnének a jövőben; támogatja a változást az információ terjesztése révén. A kezdeményezés különlegessége, hogy kiemelkedő jelentőséget tulajdonít a folyamat függetlenségének, amely felett négy, különböző hátterű, kiváló szakértő őrködik.

A program által felvetett témákból és kulcskérdésekből egy olyan mátrixot alkottak, amely kereteket biztosított a párbeszéd, a kutatások és az elemzések számára. A mátrix egy-

3 Az újzélandi középfokú oktatás jövője (A szerk.)

ben virtuális iratrendezőként is szolgált – a program keretében rendezett események során nyert információt online adatbázisban tárolják, amely egyúttal ösztönzést jelentő anyagok tárháza is, amely segíthet az oktatás újragondolására irányuló erőfeszítések fenntartásában.

DIALÓGUSTEREMTÉS ÉS KAPACITÁSFEJLESZTÉS ONTARIÓBAN „A TANÍTÁS MINT SZAKMA" ÚJRAGONDOLÁSÁRA

Ontario angol nyelvű iskolarendszerében a „Teaching as a Profession4" kezdeményezés egy műhelymunka-folyamatban fejlesztette ki és alkalmazta a forgatókönyvek eszközét. A megvalósítás hátterében egy olyan feszültséggel teli időszak állt, amelynek során a párbeszéd nehézségekbe ütközött, így kezdetben az volt a feladat, hogy a forgatókönyvek révén segítsék a dialógus létrejöttét egy adott kulcsfontosságú szakpolitikai ügyben.

Az Ontario-projekt egy több forgatókönyves stratégiai tervezési eljárást alkalmaz, amely azonosítja a kívánatos jövőképeket és az elérésüket célzó stratégiákat. Az OECD-forgatókönyvek módosított változatait alkalmazták, amelyeket a következőképpen neveztek át: A múlt átértelmezése, Összeomlás, Közösségi központú modell, Makromodellek, valamint Áttörés a komplexitás tudományban. A projektbe szakértők, tanárok és más résztvevők egyre szélesebb körét vonják be, hogy tisztázzák: az iskoláról és az iskoláztatásról alkotott alternatív elgondolások milyen hatással lesznek a tanításra mint szakmára. Azt remélik, hogy a program segíti a kívánatos forgatókönyvek azonosítását, valamint a további szakpolitikai viták és döntések alapjául szolgáló robosztus stratégiák kidolgozását.

A „HETEDIK FORGATÓKÖNYV" ONTARIO FRANKOFÓN ISKOLÁZTATÁSÁNAK JÖVŐJÉÉRT – VISION 2020

A *Vision 2020* kezdeményezés éppen időben indult ahhoz, hogy Ontario francia anyanyelvű lakosai az 1990-es évek végén bekapcsolódhassanak az iskolai irányításba, miközben egyedülálló kultúrájukat az erózió és a fokozódó asszimiláció fenyegette. A minisztérium, a francia nyelvű oktatási intézmények és az oktatás különböző területein dolgozó partnerek sürgető szükségét érezték, hogy felmérjék fejlődésük szintjét, meghatározzák, milyen kihívások előtt állnak, ha jó minőségű francia nyelvű oktatást kívánnak biztosítani, és értékeljék Ontario francia nyelvű oktatásának jövőjét.

Az a forgatókönyv-alapú megközelítés, amely az iskolák jövőbeli jellemzőinek meghatározását tűzte ki célul, a jövőről való gondolkodás hasznos eszközének bizonyult .A kezde-

4 A tanítás, mint szakma, professzió (A szerk.)

ményezés az OECD hat iskoláztatási forgatókönyvéből kiindulva dolgozta ki a maga hetedik forgatókönyvét a francia nyelvű oktatás jövőjéről. A Vision 2020 projekt eredményei előreláthatóan nem születnek meg 2006 vége előtt, ám azt remélik, hogy használható víziót képes felvázolni a francia nyelvű oktatásról mint kisebbségi rendszerről.[5]

VEZETŐ GONDOLKODÓK MÉRLEGELIK A JÖVŐRŐL VALÓ GONDOLKODÁS ALKALMAZÁSÁNAK GYAKORLATÁT ÉS LEHETŐSÉGEIT AZ OKTATÁSBAN

A 2004-es torontói fórum referenseit két dologra kérték fel: egyrészt, hogy adjanak új lendületet a jövőről való gondolkodás általános prioritásainak, valamint kommentálják az általuk figyelemmel kísért önkéntes rendszereket. Munkájuk azt mutatja, hogy sokat várnak a jövőről való gondolkodástól, de sokkolóan hat rájuk az oktatás átalakulásának komplexitása.

Charles Ungerleider kifejezetten az értékek kérdésére koncentrál – azokra az eljárásokra, amelyek révén a jövőről való gondolkodás tisztázhatja a kérdéses értékeket és azok kapcsolatát, beleértve a felmerülő konfliktusokat is. Raymond Daigle rákérdez, vajon sok jelenlegi reform nem pusztán „toldozás-foldozás”-e, mert ebben az esetben a forgatókönyvek segíthetnek alaposabb változásokban gondolkodni. Walo Hutmacher amellett érvel, hogy e megközelítések bizonyítékokra épüljenek, és komoly elemzések előzzék meg a normatív vitákat. Hanne Shapiro az említett álláspontokat visszhangozza, és arra szólít fel, hogy ki kell szélesíteni mind a jövőről való gondolkodásban résztvevők, mind pedig az alkalmazott módszerek körét. Tom Bentley a koncepció „befelé figyelő” és „kifelé tekintő” gyakorlatát különbözteti meg. Mérlegeli, hogy a forgatókönyvek hogyan nyújthatnak segítségek eltérő gondolatmenetek ösztönzéséhez, valamint utal rá, hogy ez a szakpolitika irányítói számára is külön kihívást jelent, akik egyszerre igényelnek robusztus és releváns jövőelemzéseket, továbbá olyan jellegű kapcsolatot kell kialakítaniuk környezetükkel, amely lehetővé teszi, hogy egyéni elköteleződéseikkel szemben is elfogulatlanok és nyitottak maradjanak.

5 Az eredeti kötet munkálatai 2005 folyamán zajlottak. (A szerk.)

ELSŐ RÉSZ
FORGATÓKÖNYVEK AZ OKTATÁS MEGVÁLTOZTATÁSÁRA

1. FEJEZET
JAY OGILVY[1]: OKTATÁS AZ INFORMÁCIÓS KORBAN – FORGATÓKÖNYVEK, MÉLTÁNYOSSÁG ÉS EGYENLŐSÉG

Jay Ogilvy az oktatás jövőjének szempontjából értékeli a forgatókönyveken alapuló tervezés alkalmazását. Először a forgatókönyvek módszereit és különböző alkalmazásait vizsgálja, összehasonlítva az oktatás és az üzleti élet jellemzőit, ezt követően a módszertani vonatkozásokat veszi számba. Rámutat azokra a párhuzamokra, amelyeket a döntési helyzetekkel szembesülő iskolák és az úgynevezett „precíziós farmgazdálkodás" között vonhatunk, ha a kifinomult, személyre szabott megközelítésre gondolunk. Jay Ogilvy a méltányosság és egyenlőség sokkal fenntarthatóbb megvalósítására szólít fel, mely rendkívüli jelentőséggel bír az információs korban, amikor a tudáshoz való hozzáférés alapvető. Végezetül azt állítja, hogy az üzleti életben alkalmazott elveket kell felhasználnunk ahelyett, hogy az innovációt fojtogató kiterjedt bürokráciának adnánk teret.

1 A Global Business Network egyik alapítója és a Monitor Group vezető munkatársa.

A FORGATÓKÖNYV-TERVEZÉS ALKALMAZÁSA

Az OECD „A jövő iskolája” projekthez kapcsolódó, különböző országokban tevékenykedő csapatok egyaránt lelkesednek a forgatókönyvek használatáért, és hálásak azért a kemény munkáért, megalapozott kutatásokért és kreatív felismerésekért, amelyek az OECD/CERI-féle forgatókönyvek alapjául szolgáltak. Ám általános problémát jelent, hogy valamennyi csapat szükségét érezte, hogy e forgatókönyveket egyéni körülményeikhez igazítva átalakítsák. A Global Business Networknél (GBN)2 mi úgy fogalmazunk, hogy „a forgatókönyvek egy kicsit hasonlítanak a szexre – soha nem olyan érdekes beszélni arról, hogy mások hogy csinálják, mint amikor mi magunk veszünk részt benne”.

A forgatókönyvek népszerűsítése kapcsán ugyanakkor egy érdekes dilemmával szembesülünk: ha a résztvevők kész forgatókönyveket alkalmaznak, akkor nehezebben tudnak bekapcsolódni a közös munkába, és nem minden esetben érzik magukénak. Ha azonban arra számítunk, hogy minden ország, iskolakerület, iskola egyéni forgatókönyvvel rendelkezik, akkor nehezen hihető, hogy lesz forrás, elegendő gyakorlati támogatás, kutatás és idő a megfelelő színvonalú munkához. A dilemma azonban feloldható. Röviden arról van szó, hogy a forgatókönyvek „induló készletét” egy „szerszámosdoboz” részeként kell átadni; a kérdés pedig csak az, hogy miből mennyit tegyünk ebbe a dobozba. A válasz előtt érdemes megvizsgálnunk a forgatókönyvek három lehetséges alkalmazását: a) a stratégiai párbeszéd kiprovokálását; b) az eredeti, jövőre irányuló gondolkodás előmozdítását; c) a kátyúból való kimozdulás elősegítését.

A forgatókönyvek mint a stratégiai párbeszéd provokálásának eszközei

A forgatókönyvek egyik legnagyobb haszna, hogy képesek bevonni a különböző résztvevőket az oktatás jövőjéről folyó társadalmi párbeszédbe. Az alternatív forgatókönyvek átfogó keretet nyújtanak ahhoz, hogy sokféle, gyakran szenvedélyes álláspont ütközzék a gyermekek jövőjét érintő beszélgetés során. Mivel a forgatókönyvek „pusztán történetek” és nem kőbe vésett tervek, kifejtésük és megvitatásuk egy szabadabb légkörben történhet, mellőzve a végleges elköteleződést. A forgatókönyvek egyéni divergenciájuk révén nem erőltetnek túlzottan korai konszenzust a résztvevőkre, így lehetővé teszik, hogy a merőben eltérő nézetek képviselői is tisztelettudón meghallgassák egymást. Éppen ezért a módszer képes akár egy egész közösséget vagy nemzetet összefogásra buzdítani. A forgatókönyv-tervezés biztonságos eszköz az emberek megnyerésére, és olyan kereteket biztosít, amelyek biztosítja a kulturált vita kereteit.

2 http://www.gbn.com/ (A szerk.)

A forgatókönyveken alapuló tervezésnek azonban e pozitív jellemzője mellett van hátulütője is. Olyan helyzetekben ugyanis, amikor az üzleti élet képviselői cselekszenek, az oktatásban dolgozók jellemzően inkább a megbeszélésre koncentrálnak. Amikor üzleti környezetben folyik a forgatókönyveken alapuló tervezés, a menedzsereknek ritkán van türelmük a többféle forgatókönyv felvázolásához és a lehetséges körülmények mérlegeléséhez ahelyett, hogy azonnal a tettek mezejére lépnének. Az üzletemberek nem arról akarnak beszélgetni, hogy a világ majd milyen módon hat rájuk; inkább arról, hogy ők hogyan befolyásolhatják a világot. Nem kívánnak a forgatókönyveken alapuló tervezést jellemző „kívülről befelé tekintő" nézőpontból szemlélődni, ehelyett a „belülről kifelé tekintő" perspektívát – a vállalkozókra jellemző cselekvő megközelítést – alkalmazzák.

Mivel én mindkét oldalt – az oktatáspolitikát és az üzleti életet is – jól ismerem, úgy vélem, hogy az oktatásban dolgozó forgatókönyv-tervezőknek tisztában kell lenniük ezekkel a tendenciákkal. Fontos tudni, hogy az oktatásban dolgozók a cselekvéssel szemben előnyben részesítik a beszédet. Stratégiai döntési helyzetekkel szembesülve hajlamosak további kutatásokra és mérlegelésekre szavazni, míg az üzletemberek az azonnali tetteket választják. Ahogy azt Tom Peters, üzleti tanácsadó megfogalmazta: „Kész, tűz, cél!" Az oktatási szakemberek viszont tüzelés előtt céloznának, mégpedig pontosan. Előbb gondolkodni akarnak – okkal –, és csak azután cselekedni, néha olyannyira későn, hogy a tettekig sohasem jutnak el.

A forgatókönyv-tervezőknek az oktatásban éppen emiatt muszáj elkerülniük, hogy a forgatókönyvek végeérhetetlen viták táptalajául szolgáljanak. El kell érniük, hogy a forgatókönyveket *döntési helyzetben alkalmazzák*, ehhez biztosítaniuk kell, hogy a döntéshozásban és -érvényesítésben érintett személyek magukénak érezzék a készen kapott forgatókönyvet. Az egyik legjobb eljárás az, ha a résztvevőket olyan feladatokba vonjuk be, amelynek során alkalmazzák és továbbfejlesztik a forgatókönyveket anélkül, hogy feltétlenül lebontanák és újraépítenék azokat.

A GBN keretében szerzett tapasztalataink szerint ehhez az egyik legjobb módszer a *korai indikátorok* listájának közös kifejlesztése. E gyakorlatnak két funkciója van: először is, a korai indikátorok listájának összeállításához szükséges ötletelés azt igényli, hogy az egyes forgatókönyveket mélységükben és logikájukban is átlássák a résztvevők. Amint az emberek megpróbálják elképzelni, hogy melyek lesznek az első jelei egy-egy forgatókönyv megvalósításának, elkerülhetetlen, hogy beleéljék magukat a forgatókönyv egyéni világába. Miközben beleélik magukat, és részt vesznek a korai indikátorok kitalálásában is, így nagyobb valószínűséggel érzik majd magukénak az adott forgatókönyvet. Míg az első, rejtett vonás a résztvevők kötődését eredményezheti, a második, nyílt eredmény feladata a korai indikátorok listájának előállítása. E tanulmány második felében részletesebben is kifejti: a forgatókönyveknek, valamint az iskolák és az egyes diákok sikereinek vagy kudarcainak korai indikátorai sokkal fontosabbak, mint a követő indikátorok, amelyek felbukkanása idején a beavatkozás már mindenképp túl késő.

A forgatókönyvek alkalmazásával kapcsolatos első módszertani tudnivaló így foglalható össze: a jó hír az, hogy különbözőségük lehetőséget teremt az eltérő nézetek tisztelettudó ütköztetésére; a rossz hír pedig, hogy az oktatásban dolgozók a tényleges cselekvést mellőzve esetleg örökké csak hallgatnak vagy beszélnek majd. Éppen ezért kell biztosítanunk, hogy a résztvevőkben kialakuljon a kötődés, amely a döntéshozást és megvalósítást segíti, ezért szükséges bevonni őket a korai indikátorok listájának összeállításába.

A forgatókönyvek ösztönözhetik az új, jövőre irányuló gondolkodást

Ahogy hajlamosak vagyunk magunk is úgy nevelni gyermekünket, ahogy bennünket neveltek, éppen úgy hajlamosak vagyunk úgy tanítani, ahogy bennünket tanítottak. Nem könnyű teljesen eredeti alternatívákat kiötölni olyan területeken, amelyek olyannyira ismerősek mindannyiunk számára. Az innováció olyan alapvető emberi jellemzőre irányul, mint étkezési vagy alvási szokásaink. Csakhogy étkezési szokásaink már átalakultak a történelem során: a kiegyensúlyozottabb táplálkozás növelte a várható élettartamot. Ebből a gondolatmenetből kiindulva az oktatás csiszoltabb formáit is el tudjuk képzelni.

A kihívás nemcsak a berögzült szokások tehetetlenségéből fakad, hanem az oktatási rendszerek részterületeinek komplex összekapcsolódásából is. Ahogy a rendszerelmélettel foglalkozók mondanák: *lehetetlen egyetlen dolgot megváltoztatni*. Próbáld meg átalakítani az oktatás egy jellemzőjét – például az osztálylétszámot –, és a rendszer számos pontján zavar keletkezik. Kaliforniában Pete Wilson kormányzó mind a polgárokat, mind pedig a tanárok szakszervezetét meglepte az osztálylétszám csökkentésére irányuló kezdeményezésével. Milyen nagyszerű ötlet! Mindannyian tudtuk, hogy a kisgyermekekre nem jut elegendő egyéni figyelem a nagy létszámú osztályokban. Az első látásra jónak tűnő elképzelést azonban nem gondolták végig. Ha részletes forgatókönyvek álltak volna a kormányzó rendelkezésére, akkor talán számolhatott volna a következményekkel, nevezetesen, hogy a kisebb osztályokhoz több tanteremre és tanárra van szükség. Végül a kezdeményezés eredményeként rengeteg belvárosi gyermek tanult összetákolt bódékban, olyan sebtében felvett „tanárok" irányítása mellett, akik nem rendelkeztek megfelelő képesítéssel és gyakorlattal. Ami először ragyogó ötletnek tűnt, az végül nem csökkentette, hanem tovább növelte a szegény belvárosi és a gazdag külvárosi iskolák közötti szakadékot.

A forgatókönyvek már pusztán azáltal, hogy egész történetek és nem elméleti elemzések, formát adhatnak az egész rendszert érintő változásoknak. A pozitív forgatókönyvek, amelyek nem rugaszkodnak el utópisztikus vízióikkal a valóságtól, képesek rámutatni az oktatási *rendszer* különböző elemeinek összekapcsolódására, így a tanárok, a diákok, az épületek, a szülők, a helyi közösség, az új technológia, az iskolából a munka világába való átmenet, a gazdaság stb. kölcsönhatásaira. Nincs királyi út az oktatási reform számára, és

egy kezdeményezés sem fog fennmaradni, ha nem kapcsolódik egy új, támogató rendszer elemeihez. Ha csak egyetlen dolgon változtatsz, akkor a rendszer egésze vissza fogja húzni azt a reformot a korábbi egyensúlyi állapotba, mint azt már sok újító tapasztalta. Ám annak érdekében, hogy egyszerre mindent megváltoztass, olyan holisztikus, átfogó vízióval kell rendelkezned, amelyet csak egy pozitív forgatókönyv biztosíthat.

Mivel az egész rendszerre kiterjedő reform hatalmas kihívást jelent, igen nagy intellektuális erőfeszítést igényel a pozitív forgatókönyvek létrehozása. Negatív forgatókönyveket sokkal egyszerűbb előállítani, hiszen ehhez csak a fennálló helyzet pusztulását kell leírni. A pozitív forgatókönyveknek ezzel szemben valami újat, a valóság egy korábban nem látott formáját kell megalkotniuk; éppen ezért számolniuk kell azzal a veszéllyel, hogy túl optimistának, túlságosan utópikusnak bélyegzik őket. Ahogyan a technológiai áttöréseket is nehéz előre látni – vajon ki volt tudatában annak, hogy szüksége van egy fénymásolóra azelőtt, hogy felfedezték volna? –, azt sem könnyű elképzelni, hogyan is festene egy jobb iskola. Ám ha nem vagyunk meggyőződve arról, hogy oktatási intézményeink nem is lehetnének jobbak, hinnünk kell abban, hogy a jövőben lesznek áttörések, csak egyelőre még kívül esnek a szokásaink és megszokott világunk határain. A forgatókönyvek pedig épp abban segítenek, hogy a királyi út fantazmagóriáján túllépő holisztikus, átfogó, a rendszer egészére kiterjedő reformokat képzeljünk el.

Ama módszertani tanács mellett, hogy a hallgatóságot úgy kapcsoljuk érzelmileg egy mások által kifejlesztett forgatókönyvhöz, hogy a korai indikátorok listáját közösen állítjuk össze, létezik egy fontos tanácsom a pozitív forgatókönyvek megformálására is: inkább rövidek legyenek, mint túl hosszúak; vázlatosabbak, mint túl részletesek, így könnyebben elfogadják őket. Ebben a kötetben Stephen Denning (2000) az általa „minimalistának" nevezett történetmondási stílus mellett kardoskodik – olyan rövid címkék mellett, amelyek szándékosan sokat bíznak a hallgatók képzeletére. Pontosan azáltal, hogy szabadon szárnyalhat az olvasó vagy hallgató fantáziája, a minimalista történetek növelik annak valószínűségét, hogy a felhasználók sajátjuknak éreznek majd egy olyan történetet, amelynek megformálásában maguk is részt vehettek.

A minimalista történetmondás kényelmessége mellett a pozitív forgatókönyvek legnagyobb kihívásával kapcsolatban is hasznos tudni: már nálunk okosabbak is próbálkoztak azzal, hogy jobbá tegyék az oktatást, ám mindeddig sikertelenül. Ez egy *nehéz* probléma. Ha megoldottuk volna, akkor már abban a bizonyos pozitív forgatókönyvben lennénk. Az a tény azonban, hogy *szükségünk van* oktatási reformra, már önmagában is bizonyítja, hogy nem tudjuk, hogyan írhatnánk egy a jelenlegi gyakorlatnál pozitívabb forgatókönyvet. Éppen ezért a legpraktikusabb, ha a pozitív forgatókönyveket vázlatosan fogalmazzuk meg. Fessük fel a kontúrokat, de hagyjuk meg az ismeretlenség ködét; csak azért ne próbáljunk mindent megmutatni, hogy vonzóbb legyen a kép.

A forgatókönyvek mint a holtpontról való kimozdulás segítői

A negatív forgatókönyvek esetében azonban pontosan fordítva szól a módszertani tanács. Használj fel minden elérhető forrást annak érdekében, hogy a lehető legrosszabb forgatókönyveket vázolhasd fel, amelyek már olyannyira tragikusak, hogy moralitásdrámaként működnek: a Holnapután című mozifilm sem tudományos értékeket csillogtat, ám lehet, hogy a különleges effektusokkal dolgozó hollywoodi specialisták és az, ahogyan lefestették a jég alatt roskadozó New Yorkot, többet tett a széndioxid-kibocsátás és a gyors klímaváltozás hatásainak széleskörű megismertetéséért, mint az összes tudományos elemzés. A „halál és pusztulás" típusú forgatókönyvek pszichológiai szempontból bonyolultak. Még elképzelni sem szeretjük a legrosszabb forgatókönyveket. Ám, ismétlem, ezek könnyen felvázolhatók. Nem kell *jobb* módokat kitalálnod hozzá; csupán a jelenleg létezőt kell elpusztítanod. Azáltal, hogy a pusztulást képzeletben elpróbálod, a valóságban akár el is kerülheted. A teljes részletességükben elképzelt, sötét és negatív forgatókönyvek képesek megelőlegezni a pusztítás utáni megkönnyebbülést. Képesek a letargikus tömegek motiválására azáltal, hogy felkeltik bennük az Istentől – avagy a legrosszabb eset forgatókönyvének poklától – való félelmet.

Nem túl nehéz elképzelnünk rossz forgatókönyveket az oktatással kapcsolatban. A Savage Inequalities[3] című könyvében Jonathan Kozol olyan roskatag iskolákat és reménytelen osztálytermeket ír le, hogy attól megrémül az ember. A fejezet második része éppen ezért az oktatási egyenlőtlenségekkel foglalkozik, valamint azzal, hogy mit tehetünk csökkentésük érdekében. Miközben ezt nem öntöm forgatókönyv formájába – azaz nem egy kezdettel, középpel és véggel bíró történetként mesélem el –, mégis illusztrálja az említett módszertani tanácsokat. Habár ez távolról sem nevezhető az oktatási reform rendszerszintű megoldásának, a fejlesztéshez nyújt egy rövid vázlatot azzal, hogy kiterjesztett párhuzamot mutat be az általam „precíziós iskoláztatásnak" nevezett intézményforma és a már ma is létező precíziós farmgazdálkodás között. Ez csak egy vázlat, ám megvilágítja a korai indikátorok jelentőségét és az új infokommunikációs technológiákban rejlő ígéretet.

NYILATKOZAT AZ IGAZSÁGOS OKTATÁSRÓL

Több mint két évszázaddal ezelőtt az Egyesült Államok *Függetlenségi nyilatkozat*a deklarálta, hogy „Minden ember egyenlőnek teremtetett". A nőknek sajnos még több mint egy évszázadot kellett várniuk, hogy nekik is szavazati joguk legyen, és vannak asszonyok, akik még mindig az őket jogosan megillető tiszteletért küzdenek. A színes bőrű emberek a mai napig harcolnak a rasszizmus és a korábbi megkülönböztetésekből eredő hátrányos hely-

3 Durva egyenlőtlenségek. (A szerk.)

zetük ellen. Több mint száz éve az Egyesült Államok egyetlen polgárháborúja véget vetett a rabszolgaságnak. Az 1960-as évek polgárjogi mozgalmai során, amelyet a Martin Luther Kinghez hasonló személyiségek vezettek, többen áldozták életüket azért, hogy véget vessenek az iskolai szegregációnak. A „szegregált, de egyenlő" oktatás elképzelésén alapuló gyakorlat nem tudta beváltani „az élethez, a szabadsághoz és a boldogsághoz" való egyenlő hozzáférés ígéretét.

Az a nemes törekvés, hogy minden ember méltóságát tiszteljük, újabb próba elé került. Számos okból kifolyólag – az automobil felfedezésétől a kertvárosok kialakulásáig, az információs forradalomtól a munkaerőpiac globalizálódásáig – napjainkban ismét abban a helyzetben találjuk magunkat, hogy a színes bőrűek nem kapják meg azokat a jogokat, amelyeket a legtöbb OECD-tagország törvényei garantálnak. A fejlődő országok szegényei számára sem biztosított az az iskoláztatás, amelynek segítségével kiemelkedhetnének a szegénységből.

Elnevezhetjük a problémát a fejlett országok városi oktatásának krízisének, vagy – Manuel Castell írását (1998, különösen a 2. fejezet) követve a szegénység zárványairól az új, globalizált információs gazdaságban a fejlett és fejlődő világok mindegyikében – hívhatjuk „az információs kapitalizmus fekete lyukai" krízisének is. Valójában egyre inkább úgy tűnik, hogy ez leginkább a színes bőrű embereket érintő probléma. A 20. század második felében a fehérek a legtöbb nagyváros belvárosi régióját elhagyva kiköltöztek, és a kisebbségeknek otthagyták az öreg és lelakott iskolákat, miközben a főleg fehérek lakta külvárosi területeken a gyermekek újépítésű, jobban felszerelt intézményekbe járnak. Az Egyesült Államokban a szegregáció elvileg véget ért az 1964-es polgárjogi törvénnyel, és az olyan Legfelsőbb Bírósági döntésekkel, mint amilyen a Brown vs. the Board of Education[4]. Ténylegesen azonban a szegregáció ma is élő jelenség: a tények megcáfolhatatlanok és elsöprőek. Ha összehasonlítjuk a belvárosi és a külvárosi iskolák növendékeinek teljesítményét, elfogadhatatlanul mély szakadékot találunk köztük.

Ez a szakadék morálisan tűrhetetlen. Mindannyiunknak rosszabb, ha közülünk bárkitől is megtagadják a személyes kibontakozás lehetőségét, mely az életét, szabadságát és boldogságát érinti. A szakadék ráadásul gazdaságilag is elviselhetetlen. Az információs forradalom és a tudásgazdaság hasznát főként azok élvezik, akik rendelkeznek azzal a tudással, amellyel az információt saját javukra és mások előnyére használhatják fel. Az információs korban, amelyet mások tudásgazdaságnak is neveznek, mindannyian rosszabbul járunk, ha közülünk akár csak egy is akad, aki nem tud írni és olvasni. Mindannyiunknak rosszabb, ha akad közöttünk olyan, aki nem tudja elolvasni a busz menetrendjét, vagy képtelen egy csekk kitöltésére. Mindannyiunknak rosszabb, ha van, aki képtelen közülünk olyan összetettebb feladatok elvégzésére, hogy például a megfelelő űrlapok kitöltésével biztosítsa a saját vagy

4 http://www.ehow.com/about_5105900_history-brown-vs-board-education.html és http://history.howstuffworks.com/american-history/civil-rights-movement2.htm (A szerk.)

valamelyik családtagja egészségügyi ellátását. Az oktatás méltányosságának hiánya mindenki számára probléma. Mindannyian sokat nyerhetünk – vagy éppen veszíthetünk – azon, hogy milyen jól kezeljük a Jonathan Kozol által vad egyenlőtlenségeknek nevezett tényezőt. Nem hibáztathatjuk a szülőket, legyenek akár feketék, akár fehérek, hogy a kertvárosokba költöznek a gyermekeik kiemelkedőbb oktatása érdekében. És a kisebbségeket sem hibáztathatjuk azért, mert rosszabb eredményeket produkálnak olyan iskolai környezetben, amelyet társaik jó okkal már otthagytak. Ám azt elvárhatjuk, és el is kell várnunk az OECD-tagállamainak polgáraitól, hogy foglalkozzanak egy olyan problémával, amely ha megoldatlan marad, mindannyiunknak fájni fog.

Szembe kell néznünk az oktatásban jelentkező egyenlőtlenségekkel – erőteljesen, intelligensen és meggyőződésünkből fakadó bátorsággal. Immár negyven éve, hogy Lyndon Johnson elnök bejelentette a „szegénység elleni háborút". Olyan szervezetek folytatják ezt a harcot világszerte, mint a Világbank, az IMF és az OECD. Ám még nem nyertük meg a háborút, részben azért, mert nem ismertük fel a valódi ellenséget. A tudásgazdaságban a szegénység elleni csatában való győzelem egyetlen módja a tudatlanság elleni küzdelem. Akkor nyerhetjük meg a szegénység elleni háborút, ha már sikeresen megvívtuk a tudatlansággal szembeni harcot. A tudatlanság feletti győzelem érdekében a fejlődő országokban vagy az OECD-tagállamok városi gettóiban található információs kapitalizmus fekete lyukait kell kezelnünk.

Hogyan fogjuk megoldani az oktatási esélyegyenlőtlenség és a gyakorlatban megvalósuló szegregáció kérdéseit? Milyen szerepet kellene játszania a szövetségi kormányoknak a probléma megoldásában? Az első lépés a probléma súlyosságának felismerése, a második az eredetének és okainak tisztázása. Iskoláink magukon viselik annak nyomát, hogy az agrár- és ipari korszakban születtek. Például azért vezettek be hosszú nyári szünetet, mert az első közoktatási rendszerek kialakulásakor a diákok nyaranta részt vettek az állattartásban és a mezőgazdasági betakarításban. Az ipari forradalom is rajta hagyta a maga kézjegyét iskoláinkon, a 20. század első felében jelentősen megreformálták az oktatási módszereket. A pedagógusokra nagy hatást gyakoroltak a tudományos menedzsment eljárásai, amelyek az ipari forradalom idején sokakat kiemeltek a szegénységből. Henry Ford vezette be azokat a tömeggyártási módszereket, amelyek az USA mind szélesebb középosztálya által alkotott tömegpiacra termeltek. Míg a 19. század iparosai egy elit ügyfélkör számára egyesével, kézműves módszerekkel készítették az autókat, addig Henry Ford feltalálta a futószalagot az egyforma T-modellek gyártására, mégpedig olyan áron, amelyet a saját munkásai is megengedhettek maguknak. A gépkocsik olcsók voltak, mert több tízezer példányban készültek. A tömegtermelés megfelelő méretű gazdaságot feltételez.

A tudományos menedzsment és az ipari forradalom is hatalmas vívmány, melyek hozzájárultak az OECD-országok gazdaságainak felépítéséhez. Nem meglepő tehát, hogy a pedagógusok a gyárak mintájára igyekeztek alakítani az iskolákat. A nagy gazdaságok ál-

tal a korai 20. században elért, oktatást érintő tudományos fejlődés lényege abban áll, hogy az egytermes falusi iskolákat felváltották a nagyméretű intézmények. A diákokat ugyanolyan racionálisan és rendezetten ültették padsorokba, mint a gyárakban a gépsorokat. Az igazságosság jegyében órarendben szabályozott formában valamennyi tanuló ugyanolyan tanórákon vett részt, pontosan a futószalagok mintájára (*Senge*, *2000*). Az ipari korszak oktatása a kordivatnak megfelelő formát nyert. Az érettségizettek száma az OECD-országok körében az 1900 és 1960 közötti időszakban megsokszorozódott.

Ám az egytermes iskoláktól napjainkig tartó átmenet az ipari korszak vívmányának tekinthető. Mi ma már egy információs forradalom gyermekei vagyunk, amelynek az ipari forradalomhoz hasonló fontos szerepe van. Mindeddig azonban nem sikerült iskoláinkat az információs forradalom követelményeinek megfelelően átalakítanunk, fejlesztenünk. Az ipar már alkalmazza az információs forradalom azon hozadékait, melyek révén a hatékonyság jelentős ráfordítások nélkül fokozható. Immár nem az ugyanabból az áruból mind többet igénylő tömegpiac határozza meg a gazdaságot, az új eljárások az informatikai infrastruktúra segítségével a tömegtermeléssel készülő javakból személyre szabott fogyasztási cikkeket állítanak elő a vásárlók számára.

A PRECÍZIÓS FARMGAZDÁLKODÁSTÓL A PRECÍZIÓS ISKOLÁZTATÁSIG

Nemcsak az iparban alkalmazzák az információs forradalom eredményeit a hatékonyság növelésére, hanem a farmgazdálkodásban is. Az elmúlt tíz évben az információs technológia „precíziós farmgazdálkodás” néven teret hódított a mezőgazdaságban is. A gazdálkodók műholdképek segítségével térképezik föl a földjeik mintázatait, a földbe helyezett érzékelőkkel követik nyomon a talaj nedvességtartalmát, és GPS-adatok nyomán számítják ki a vetőmag, a víz, a növényvédő szerek és a műtrágya megfelelő arányát négyzetméterről négyzetméterre, miközben a munkagépek bejárják földjeiket.

Bizonyos adatokat betakarítás idején gyűjtenek össze. A GPS-sel felszerelt kombájn betakarítás közben képes egyesével elkülöníteni és lemérni a kukoricacsöveket. (Ezzel analóg módon gondoljuk el a kimeneteket, standardokat és elszámoltathatóságot is.) Ezt az információt később felhasználják a következő szántásnál, vetésnél, kezelésnél és trágyázásnál. A földbe süllyesztett érzékelők és a műholdképek a talaj termékenységéről és nedvességtartalmáról is gyűjtenek adatokat. Ezt az információt szintén beépítik a vetőmagvak, gyomirtók és műtrágyák alkalmazásának gyakorlatába. Azáltal, hogy minden egyes négyzetméterre vetítve tisztában vannak a talaj tulajdonságaival és a szükséges anyagokat használják fel, a precíziós farmgazdálkodás messze túllép az ipari paradigmán.

Napjaink legmodernebb berendezései külön tartályokban szállítják a műtrágya különböző összetevőit, és csak közvetlenül a kiszórás előtt elegyítik azokat. A gazdálkodó egy

GPS-vevőt helyez el a tartálykocsin, hogy a gép mindig követni tudja, hogy a föld melyik részén halad éppen. A gépen lévő számítógépbe betáplálják a trágyázandó területre vonatkozó talajparamétereket, valamint térképeket, és a gép a térképeket folyamatosan összeveti a GPS-adatokkal. Ez a számítógép irányítja a műtrágya különböző összetevőit szabályozó szelepeket, így képes az optimális műtrágyakeverék beállítására. Ha minden jól működik, akkor a berendezés a talaj minden egyes négyzetméterére pontosan a megfelelő mennyiségű műtrágyát helyezi ki. Innen származik a „területspecifikus farmgazdálkodás" kifejezés (ennek az oktatási megfelelője a „területspecifikus menedzsment" lenne). A termőföld minden egyes részterületét annak sajátos igényei szerint művelik meg. A régi, ipari paradigma ezzel szemben tömegtermelést végzett, standardizált és egységes mennyiségben helyezte ki a különböző összetevőket. Az új paradigma viszont minden egyes növényt egyéni módon kezel, a szükséges anyagokat optimális mértékben elegyítve négyzetméterről négyzetméterre. Hadd tegyük fel a kérdést: „ha képesek vagyunk a technológiát arra használni, hogy optimalizáljuk a farmgazdálkodást minden egyes növényt külön-külön figyelembe véve, akkor miért ne alkalmazhatnánk a technológiát arra is, hogy optimalizáljuk az iskoláztatást, minden egyes diákot külön-külön kezelve?"

Valaha régen minden növénnyel és minden egyes diákkal személyre szabott módon foglalkoztunk. Egy földjét bejáró gazdálkodó képes volt rá, hogy minden egyes növényt egyénileg gondozzon, és mindegyiket külön-külön a neki megfelelő karóval támassza meg. Az egytermes iskolák tanárai minden egyes diákkal egyénileg foglalkozhattak, mert ismerték mindegyikük személyiségét. Jött azonban az ipari paradigma, és az egyéni foglalkozás mind a mezőgazdaságban, mind pedig az oktatásban alacsony hatásfokúnak bizonyult. Elkezdődött a növények és a diákok tömeggyártása. Az ipari mezőgazdaság megfelelően teljesített a termésátlag emelése terén. A diákok ipari tömegtermelése azonban már nem volt ilyen sikeres. Úgy tűnik, hogy a diákok kevésbé jól reagálnak a standardizált ipari eljárásokra, mint a növények. Nem mindenkinek felel meg egy adott méret/dózis, legyen szó akár műtrágyáról, akár számtanról.

Az ipari paradigma a nagyméretű gazdaságok esetében működik hatékonyan: minél több terméket gyártasz egy adott eljárás keretében, annál alacsonyabb lesz az egy termékre jutó fajlagos költség. A nagy gyárak által elért ipari sikerek hatására iskoláink és farmgazdaságaink is úgy vélték, hogy érdemes az ipari paradigmát meghonosítaniuk. Ám információs korunkban már maga az ipar is a többek által „posztfordi paradigmának" nevezett gazdaságirányítási módszer után kiált. Számítógépek és programozható robotok alkalmazása révén üzemeink sokkal kisebb szériákban is képesek elérni a korábban a tömegtermelés által produkált fajlagos költségeket. Ezeket az eljárásokat „szabályozható előállításnak" nevezik. A Levi's farmereket a vásárlók testéről vett méretek alapján tudják gyártani; a Benetton képes az utángyártás során figyelembe venni az éppen eladott fazonokról és színekről beszállított napi információkat. És napjainkra már a mezőgazdaságban is a posztindusztriális, informá-

ción alapuló és posztfordi paradigma alkalmazása szükséges. Mennyivel van lemaradva az oktatás?

Az oktatást hosszú évtizedeken át a bemeneti adatok alapján irányították. Hány tanár van? Az egyes tanárok mennyire tapasztaltak? Hány óra továbbképzésre van szükség? Ezen kritériumok alapján osztották el a forrásokat és a javadalmazást. Mára azonban, akárcsak egyéb ágazatokban, például az egészségügyben, a figyelem középpontjába a bemenet helyett a kimeneti eredmények kerülnek. Az egészségügyben a „kimeneti kutatásokról" hallunk; az oktatásban standardokról és elszámoltathatóságról.

Ezt a precíziós farmgazdálkodás azzal egészíti ki, hogy a kimeneti mérőszámokat megfelelő időben használja fel: „pontosan a kiszórás előtt". Fontos tisztában lennünk azzal, hogy az egyik iskola sikeresebben juttatja be diákjait az általuk első helyen megjelölt felsőoktatási intézményekbe, mint a másik. De mennyivel jobb lenne, ha a kimeneteli mérőszámokat képesek lennénk összevetni a feltételekre vonatkozó részletes és pontos mérőszámokkal. Ezáltal a bemenetet valós időben tudnánk szabályozni, hogy a diákokat sajátos, egyedi igényeik szerint oktassuk.

A gazdálkodás az egyszer már lepusztított földeken – kizsákmányolt, eróziótól sújtott, terméketlenné tett talajon – nem gyümölcsöző. Így aztán a gazdálkodók nem várhatnak addig, amíg a talaj egyszer csak kimerül. Kibernetikus visszacsatolási láncot alakítanak ki, amely valós időben végzi az adatok értékelését és a beavatkozást, percről percre, ahogy a kombájn halad a földeken, külön-külön minden egyes négyzetméterre. Az iskolakerületek átalakításáért felelős tanácsadó, Karen Hawley-Miles így ír:

> *Tisztában vagyunk azzal, hogy a legtöbb városi iskola nem teljesíti az állam vagy az iskolakerület által szabott standardokat. A diákok teljesítménye csak késleltetve, nem a megfelelő időben jelzi, hogy az iskolák a fejlődésük alapján elvárható oktatást nyújtják-e, amelynek nyomán teljesítményük javulhat. A különböző becslések szerint mintegy 3-7 évre van szükség ahhoz, hogy a fejlődés a teszteredményeken is látszódjék… A teszteken egyszer már alulteljesítő iskolák fejlesztésére irányuló erőfeszítések vizsgálatai azt mutatják, hogy az ilyen beavatkozások költségesek, eredményességük pedig megjósolhatatlan. Mire egy iskola eredményei már drámai romlást mutatnak, a tendencia megfordítása rengeteg pénzbe, de még ennél is sokkal több időbe kerül.*

Hawley-Miles azt javasolja, hogy ne a kudarcok késleltetett indikátorait, hanem a *kiemelkedő* teljesítményindikátorokat próbáljuk meg azonosítani a mérések során. Ha képesek leszünk olyan kiemelkedő indikátorok felfedezésére, amelyek megfelelő analógiái a talajba süllyesztett érzékelőknek és a műholdképeknek, akkor „képesek leszünk arra, hogy *gyors támogatást* nyújtsunk a romló iskoláknak, és bevezessük a szükséges *változtatásokat*".

Ám azt se tévesszük szem elől, hogy az analógiát nem szabad túlerőltetni: a gyermekek nem zöldségek. Erre figyelmeztet Hawley-Miles is: „Az az elgondolás, hogy a vezető indikátorokat mérjük, még nem jelenti azt, hogy ugyanazt a tantervet, tanítási módszert vagy iskolaszervezést kell követnünk mindenhol." Még ha jobb eljárásaink is lennének a siker vagy a kudarc mérésére iskoláról iskolára és diákról diákra, egyáltalán nem biztos, hogy tudnánk mit kezdeni ezekkel az adatokkal. Valószínűleg jobban tudjuk, hogy a spárgát eltérő környezeti feltételek között hogyan kell termeszteni, mint azt, hogyan kell a fiatal elméket nevelni különböző körülmények között. Nincsen birtokunkban olyan formula, amely az oktatásban pontosan megfelelne a növények maximális növekedéséhez szükséges tápanyagkeveréknek, mert az emberi lények sokkal összetettebbek az articsókáknál. És ez jól is van így!

Amikor a mezőgazdasági korszakból áttértünk az ipariba, a közoktatási rendszer egyik legfontosabb küldetése – legalábbis az Egyesült Államokban – az volt, hogy a különböző háttérrel rendelkező gyermekeket *szocializálja*. Amikor a falusi családok a városba igyekeztek munkát keresni, valamint a különböző országokból érkező bevándorlók Amerikában partra léptek, határozott igény jelentkezett olyan egységes iskoláztatás iránt, amelynek keretében a gyermekek szocializációja segíti a közös állampolgári tapasztalatok kialakulását. Az információs korban a szocializáció feladatát nagyrészt a média végzi. A média ilyen irányú szerepének első jeleivel akkor szembesültünk, amikor a családok együtt ültek körül az első rádiókat, az országos adók műsorát hallgatva; napjainkban a média világszerte terjeszti az amerikai kultúrát. A közös szocializáció túl jól működik azok szerint, akik szeretnék megóvni az egyedi kultúrákat.

Ugyanakkor e folyamat pozitív hatásait sem tagadhatjuk, amennyiben a közoktatás missziója más irányt vehet: az ipari kor standardizációját felválthatják az információs korszak egyénre szabott eljárásai. Az információs korszak gazdálkodóihoz hasonlóan az információs kor oktatói is megengedhetik immár maguknak, hogy minden egyes diákot személyre szabott módon tanítsanak. És nem csak az életkor, az anyagi helyzet és a képességek azok a különbségek, amelyek valóban számítanak – ami a növények magasságával és öntözési igényével analóg –, hanem a tanulási stílus is. Howard Gardner, a Harvard pszichológusának úttörő eredményei alapján immár empirikusan igazolt elméleti ismeretekkel rendelkezünk arról, hogy az intelligenciahányados Alfred Binet és mások által alkalmazott egyszerű mérési módszerét kiegészítő eljárásokkal kell pontosítani, melyek legalább hét különféle intelligenciatípus mérését teszik lehetővé. Úgymint: nyelvi, zenei, logikai-matematikai, térbeli, testi-kinesztetikus, interperszonális és intraperszonális intelligencia (*Gardner, 1985*)[5]. Az igazi tanárok mindig is tudták, hogy bizonyos diákok jobban tanulnak hallás, mások olvasás után, megint más tanulók egész testükkel reagálnak az új gondolatokra. Immár olyan elmélet van

5 Gardner szerint: „Egy intelligencia egy képességet jelent, amellyel megoldhatunk egy problémát vagy létrehozhatunk egy terméket, amely egy vagy több kulturális környezetben is értékelhető." Gardner a „Frames of mind" (Az értelem határai) című könyvében 1983-ban mutatta be elméletét, amelyben hét intelligenciáról írt, majd később egy nyolcadikkal bővítette ki a listát. Gardner (1983) „többszörös intelligencia" (multiple intelligences) elmélete lényegében elveti a „spearman-i g-faktort" *(Spearman, 1904)*, vagyis egy általános intellektuális erő létezését, és különálló intelligenciákat ír le. (A szerk.)

a birtokunkban, aminek segítségével képesek vagyunk diagnosztizálni és rendszerezni a különböző képességeket.

Minden okunk megvan rá, hogy elhiggyük, a jövőben olyan tanulási eszközöket alkalmazhatunk, amelyekkel az összes gyermeket úgy diagnosztizálhatjuk, hogy utána minden diákot minden órában személyre szabott módszerekkel taníthatunk, igényeikhez és képességeikhez leginkább illeszkedő eszközök és óratervek segítségével. Interaktív számítógépes oktatási játékaink lesznek, amelyek automatikusan felmérik majd minden diák tanulási stílusát. Egy ilyen szoftver már nemcsak az egyéni tanulási sebességhez, hanem az egyéni tanulási stílushoz is képes lesz alkalmazkodni.

Őszintén tisztelve a növekedő elmék és a növények közötti különbségeket a precíziós farmgazdálkodás analógiája mégiscsak annak felismerésére kényszerít, hogy úgy viselkedünk, mintha ismernénk az elmék optimális fejlődésének képletét, amely így hangzik: *ugyanabból ugyanazt mindenkinek*. A standardok mellett elkötelezett emberek retorikája nagyrészt az ipari korszak standardizációjának továbbélését szorgalmazza. A precíziós farmgazdálkodás analógiája nyomatékosítja, hogy pontosabb korai indikátorokra és a mérés-értékelés precízebb eszközeire van szükségünk ahhoz, hogy egyedi variációkat valósíthassunk meg – tiszteletben tartva a tényt, hogy attól még nem lesz birtokunkban a „tápanyagok" megfelelő keverésének titka, ha jobb mérés-értékelési eljárásokkal rendelkezünk. (Két újabb OECD/CERI publikáció részletesen is tárgyalja ezeket a kérdéseket; az egyik [2006] az oktatás személyre szabását vizsgálja[6]; a másik [2005] a fejlesztő értékelést[7].)

A precíziós farmgazdálkodás egy másik aspektusa is korlátozza a precíziós iskoláztatással vonható analógiát. Amikor a hozam feltérképezésének technológiája először megjelent, sokan vélték úgy: a cél az lenne, hogy mindenhol ugyanolyan magas termésátlagot érjünk el. Mindazonáltal egy ilyen megközelítés ára (a pénzügyi ráfordítások és a környezeti hatások tekintetében is) olyan rendszerhez vezethetne, amely a profit arányában igyekezne optimalizálni a ráfordításokat. Kiderülhet, hogy bizonyos területeket egyáltalán nem érdemes művelés alá vonni. A precíziós farmgazdálkodás a gyakorlatban oda vezethet, hogy az eredetinél is nagyobb eltérések mutatkoznak a termésátlagban. Helyesebb a terméshozamot optimalizálni, mint maximalizálni vagy egyformává tenni. A méltányosság iránt elkötelezett tanárok azonban egyetlen diákot vagy iskolát sem írhatnak le.

Az analógia e korlátait elismerve mindazonáltal éppen a méltányosság és az egyenlőség megkülönböztetése az, ami miatt a vezető indikátorok és a gyors beavatkozások óvatos értékelésére van szükség. Az „egyenlőséget" törvénybe iktathatjuk, és az iskoláknak diákonként egyforma összeget folyósíthatunk. Ha azonban közelebbről is szemügyre vesszük a kü-

6 Schooling for Tomorrow Personalising Education (http://www.oecd.org/document/49/0,3746,en_2649_35845581_36168625_1_1_1_1,00.html#MS). (A szerk.)

7 Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms (http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=fejleszto letölthető a magyar fordítás). (A szerk.)

lönböző diákok eltérő igényeit – sajátos nevelési igény, kétnyelvű oktatás iránti igény, veszélyeztetettség, a különböző intelligenciatípusból fakadó eltérő tanulási stílus –, akkor azt látjuk, hogy az „egyenlőség" ipari jellegű standardizációja nem adekvát. Az ipari standardizáció helyett inkább arra van szükség, hogy organikusabb módon értsük meg a diákok különböző igényeit, illetve miként tehetünk azoknak eleget. És ezen az úton talán nem a legrosszabb, ha tanulunk egy s mást a precíziós farmgazdálkodással vont párhuzamból. Ha a gazdálkodók képesek arra, hogy a tápanyagszükséglet aktuális mértékét figyelembe véve minden egyes gabonaszálat külön-külön gondozzanak, vajon nem jött-e el az ideje annak, hogy gyermekeinket szintén külön-külön, egyesével tanítsuk?

Nem akkor tesszük méltányossá az oktatást, ha minden iskolában ugyanazt az ellátást biztosítjuk. Az információs korszakban az iskoláztatást úgy kell megközelítenünk, hogy az egyes iskolák és diákok egyedi igényeit figyelembe véve csökkenteni tudjuk a köztük tátongó szakadékot. Az információs technológia alkalmazásával meghatározhatjuk az egyéni igényeket, majd ugyancsak az információs technológia révén célba juttathatjuk a szükséges „tápanyagot". A tapasztalt tanárok mindig is tudták, hogy a diákok egyediek, és törekedtek arra, hogy minden egyes diákkal személyre szabott módon foglalkozzanak. Ezek a tanárok azonban széllel szemben harcolnak egy olyan rendszerben, amelyben túlzsúfolt, gyárszerű osztálytermek és futószalagszerű tantervek határozták meg a tanítás kereteit. Annak érdekében, hogy az információs kor oktatását méltányossá tehessük, szakítanunk kell a jól szocializált és egyforma diákok előállítását célzó oktatási tömegtermelés régi, ipari jellegű modelljével. Információkat kell gyűjtenünk minden egyes iskolakerületről, iskoláról és diákról, és ezeket kell felhasználnunk a „tápanyag" optimális keverékének összeállítása során – legyen az pénz, tanár, tankönyv vagy számítógép – az iskolák és diákok egyéni igényeinek megfelelően. Mint azt a precíziós farmgazdálkodás példája mutatja, ez az álom az információs korban megvalósítható, elérhető.

Már el is kezdtük a szükséges információk gyűjtését, hiszen az oktatási standardok mozgalma éppen erre irányul – igyekszünk feltérképezni, hogy ki teljesít jól és ki nem. A standardok mozgalma azonban – legalábbis úgy, ahogy azt jelenleg az USA-ban művelik – lépéshátrányban van az információs forradalomhoz képest. Egészében véve túlságosan is a standardizációra irányul, mintha a szövetségi kormányzat minden egyes államnak és iskolakerületnek elő szeretné írni, hogyan működtessék iskoláikat. Az oktatási standardokat felhasználhatjuk azonban olyan információk gyűjtésére is, amelyek alapján a különböző iskolákat eltérő módon kezelhetjük az oktatás méltányossá tételét célozva. Ugyanakkor a standardok mozgalma pálcává változott, amellyel az alulteljesítő iskolákat büntetik, ahelyett, hogy az egyes diákok oktatásának fejlesztését szolgáló diagnosztikus eszközként használnák. Ahogy a gazdálkodók igénylik a szabadon lebegő GPS-műholdakat, éppen így nekünk is szükségünk van mérési eszközként szolgáló nemzeti standardokra. Ám a megszerzett információt a differenciálásra kell felhasználnunk: a tápanyagok megfelelő arányának kialakítására, nem pedig egységes megoldások kierőszakolására.

KÜLÖNBSÉGEK, AMELYEK VALÓBAN SZÁMÍTANAK

Ha a reform kapcsán legfőbb elvünk az oktatás méltányossá tétele, akkor második elvünk – mely szintén az ipari és az információs korszak különbségeiből vezethető le – az, hogy a méltányosság olyan megkülönböztetést kíván, ami valóban számít, és nem ugyanazokat a standardizált inputokat. Az oktatás információs korszaknak megfelelő átalakításának harmadik alapelve az, hogy a piaci résztvevőknek szerepet kell szánni az értékes erőforrások elosztásában. A kormányzat elsődleges feladata a piacok tisztességes és megfelelő működésének biztosítása.

Vajon a piaci mechanizmusok hogyan alkalmazhatók az közoktatásban? Az iskolaszékek és az iskolakerületi központi hivatalok az állami monopóliumokhoz hasonlóan működnek. A szülők és a diákok nem választhatnak másik szolgáltatót, mint azt a szabad piacon tehetnék. A legtöbb vállalkozásban a menedzser változásokat eszközölhet a különböző vásárlók eltérő igényeinek eleget téve. Ám az iskolaszékek és a tanári szakszervezetek között zajló több évtizedes, nehéz tárgyalások eredményeként a közoktatási rendszert – legalábbis az USA-ban – gúzsba kötik a százszámra kötött megállapodások, amelyek megtiltják az iskolaigazgatóknak és tanároknak, hogy a diákok igényeihez illeszkedő változtatásokat vigyenek végbe. Az amerikai közoktatási rendszer nem annyira csődben van, mint inkább bénultságban – mozdulatlanságra kárhoztatva a szabályokat előíró kötetek sokasága miatt, amelyek minden állam fővárosában hosszú métereket kitöltve hevernek a hivatalok polcain. Szabaddá kell tennünk ezt a rendszert, ha azt szeretnénk, hogy gyermekeink az információs korszakban szükséges innovatív oktatásban részesüljenek.

Ne kárhoztassuk a tanári szakszervezeteket azért, mert védik az alulfizetett tanárok érdekeit. Ne kárhoztassuk az iskolaszékeket, a szakfelügyelőket vagy az igen kártékony központi hivatalok munkatársait. Ezek a legtöbb esetben rendes emberek, akik a tőlük telhető legjobbra törekszenek. Ám a játszma azon alapul, hogy minél nagyobb erőbedobással küzdesz, annál többet veszítesz. A tanárok veszítenek, amikor a szabályok nem teszik lehetővé, hogy a jól végzett munkájukért anyagi elismerést kapjanak. Az iskolai adminisztráció veszít, amikor a szabályok nem biztosítják számukra a fejlesztésekhez szükséges rugalmasságot. És mindenekelőtt a diákok veszítenek, amikor elavult, ipari jellegű futószalagokhoz kötik őket, amely nem engedi az iskolák vagy tanárok közötti választást.

Az oktatást bénító gordiuszi csomót átvágva hatékonyabb játékszabályokat kell teremtenünk, amelyek között a diákok, a tanárok és az iskolavezetés is nyer. De hogyan csináljuk? Először is alkalmazhatjuk a standardizált tesztek és egyéb, kifinomultabb mérések során nyert információkat, hogy megállapíthassuk minden egyes diák, iskola és iskolakerület egyedi szükségleteit. Másodszor, minden iskolának lehetővé tehetjük, hogy megszerezze azokat a felszereléseket, jártasságokat és munkatársakat, amelyek a diákok szükségleteinek ellátásához nélkülözhetetlenek. Mivel az általunk gyűjtött információ rámutat majd bizonyos diákok sajátos igényeire; az iskoláknak célzott forrásokat kell biztosítanunk e speciális igé-

nyek kielégítéséhez. Harmadszor, a diákoknak és a tanároknak megadhatjuk a lehetőséget, hogy az igényeiknek leginkább megfelelő iskolát és tanárt választhassák. A pénzügyi támogatásnak pedig követnie kell a diákok választását. Azon iskoláknak, amelyeket szokatlanul sok speciális igényű diák választ, biztosítani kell az ehhez idomuló magasabb költségvetést. A támogatás fedezheti azoknak az átlag fölött teljesítő, heroikus munkát végző tanároknak a fizetését, akik sikerrel foglalkoznak a veszélyeztetett gyermekekkel.

Egy ilyen rendszer lehetővé teszi a piaci mechanizmusok számára, hogy a jelenleg működő rendszernél sokkal igazságosabban osszák el az értékes erőforrásokat. A piaci erők az eredményeket jutalmazzák – azaz a bemenet helyett inkább a kimenetet figyelik. A jelenlegi rendszer a bemenetet honorálja – a szolgálati évek számát, a végzettséget, a megbízásokat –, nem pedig a tanárok vagy az iskolák igazolt hatékonyságát. A piac zsenialitása éppen abban áll, hogy pontosan dolgozza fel a szükségleteket és a preferenciákat mutató információkat, amelyeket egy monopólium nyugodtan figyelmen kívül hagyhat.

Nyilvánvaló, hogy a piacnak is megvannak a maga korlátai. Ezt ma már sokkal világosabban látjuk, semmint azonnal mindent privatizálni akarnánk. A piaci mechanizmusok hajlamosak győzteseket és veszteseket termelni. Ahol társadalmi igény és felhatalmazás jelentkezik valamilyen általános szolgáltatásra – például a kommunikációs rendszerek felállítására, nemzetbiztonsági feladatok ellátására, egészségügyre és *oktatásra* –, a kormányoknak az a feladatuk, hogy kompenzálják a piac hibáit. Ugyanakkor a kormányra háruló feladatok miatt nem juthatunk arra a következtetésre, hogy a központilag irányított monopólium jobb, mint a piaci mechanizmusok és a kormányzati szerepvállalás együttese. Fel kell készülnünk arra, hogy sokkal kiemelkedőbben honoráljuk a jó tanárokat, mint ahogyan azt ma teszszük. A kiváló tanárok megérdemlik, hogy ugyanúgy megfizessék őket, mint más tapasztalt szakembereket. De nem fogjuk tudni felszabadítani a megemelt javadalmazáshoz szükséges pénzügyi forrásokat, ha nem számolunk le a bürokratikus túlszabályozás kényszerzubbonyával, amely a legtöbb országban blokkolja a rendszert.

Ha szeretnénk többet fizetni azoknak a tanároknak, akik komoly erőfeszítéseket tesznek a belvárosi diákok lemaradásának csökkentéséért, vajon honnan vegyünk rá pénzt? A negyedik alapelv ennek megfelelően így szól: a városi oktatás országos krízis, amellyel az egyes államok kormányainak kell foglalkozniuk. Legnagyobb városaink országos jelentőségűek, nem egyes államok vagy tartományok büszkeségei. Sőt néhányan egyenesen globális városoknak nevezik ezeket (*Sassen, 1991*). New York és London a világ pénzügyi központjai, Párizs és Milánó a világ divatközpontjai. San Francisco kikötői területe az internet világközpontja. Sydney és Brisbane rengeteg központi feladatot lát el Délkelet-Ázsiában. Helytelen lenne azt várnunk a helyi iskolakerületektől, hogy egyedül magukra vállalják e nagyvárosok iskoláinak felzárkóztatását. Ez a feladat mindenhol az ország központi kormányzatára vár.

Mindazonáltal az oktatás helyi feladat, mert a fiatal gyermekeknek a saját ágyukban kell aludniuk éjszakánként, közel szüleikhez és azok munkahelyéhez. Az árucikkek az olcsón

dolgozó előállítóktól a fogyasztókig az egész világot átutazhatják, az iskolák azonban ugyanúgy helyhez kötöttek, mint az egyes gabonaszálak. A gyermekeknek a saját környékükön kell iskolába járniuk. Akárcsak a sikeres üzletek jó menedzsereinek, a helyi iskolaszékeknek is rendelkezniük kell azzal a képességgel, hogy a legfontosabb források megfelelő felhasználásáról döntsenek. A reformok, melyekre szükségünk van, nem készülhetnek ugyanazzal a sablonnal minden államra, megyére és iskolakerületre. Ellenkezőleg, ha a rendszerbe belépnek a piaci erők, az lehetővé teszi az egyes iskolakerületek számára, hogy maguk vásárolják meg a diákok igényeihez leginkább illeszkedő erőforrásokat, amelyeket ők ismernek legjobban. Ám nem küldhetünk el valakit a piacra pénz nélkül, ha azt várjuk, hogy a piaci mechanizmusok tisztességesen működjenek.

Az USA közoktatási rendszerének jelenlegi működésében a városi iskolakerületek hátrányban vannak, és számos állam bejelentette, hogy iskolafinanszírozási rendszere alkotmányellenes, mert nem képes az alkotmányba foglalt méltányos oktatást biztosítani. Nekünk helyre kell hoznunk ezt a hibát, de nem úgy, hogy egyesektől elvesszük a pénzt és másoknak adjuk kompenzációként. Ha hagyjuk, hogy az államok pusztán saját erőforrásaikra támaszkodjanak, akkor a méltányosság jegyében csak újraelosztást várhatunk a középszerűséghez való hozzáigazodást, nivellálódást, a privilegizáltak megsarcolását az alulfinanszírozottak kompenzálása érdekében. Mivel azonban az igazságos oktatás nemzeti, ha nem éppen globális probléma, a szövetségi kormányzatoknak szerepet kell vállalniuk abban, hogy a nivellálódás helyett a színvonal javuljon, mégpedig úgy, hogy többlettámogatást biztosítva a városi iskolakerületeknek a szükséges anyagi háttérrel léphessenek ki a piacra.

Az iránymutató alapelvek összefoglalása:

- Először is, a méltányosság egyenlő jogot jelent az élethez, a szabadsághoz és a boldogsághoz, és ez az információs korban azt követeli, hogy vessünk véget a tudatlanságnak.
- Másodszor, a jelen információs korban a méltányosság olyan megkülönböztetéseket igényel, amelyek érdemi különbséget eredményeznek, nem pedig egyszerűen ugyanazon standardizált inputok egységes rendszerét.
- Harmadszor, a piaci mechanizmusoknak fel kell váltaniuk a fentről lefelé irányuló bürokráciát, ha a különböző források eltérő helyi igényekhez való hozzárendeléséről beszélünk.
- Negyedszer, bár az oktatás helyi feladat is, a központi kormányzatok dolga annak a pénzügyi támogatásnak a biztosítása, amelynek révén a városi iskolakerületek fejlődésnek indulhatnak.

Ezen alapelvek megvalósítása hatalmas feladat, amely megfelelő vezetést és helyi támogatást igényel. De mindannyiunk előtt – legyünk diákok, tanárok, iskolavezetők, szülők vagy

munkaadók – roppant távlatok nyílnak, ha ki tudunk szabadulni abból a bénultságból, amelyet a mezőgazdasági és az ipari modelltől örökölt oktatás jelent, és felismerjük, hogy immár a tudásgazdaság által fémjelzett információs korszakban élünk.

IRODALOM

Castells, M. (1998): The Information Age, Vol. III: End of Millennium. Blackwell Publishers. Cambridge, Cambridge University Press.

Clark, R. L. (1997): Practices and Potential: Assessing an Agricultural Revolution in Progress. University of Georgia.

Denning, S. (2000): The Springboard: How Storytelling Ignites Action in Knowledge-Era Organizations. Boston, Butterworth Heinemann.

Gardner, H. (1985): Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York, Basic Books.

Gardner, H. (1999): Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century. New York, Basic Books.

Hawley-Miles, K. (2001): What 'Equity' Means for Urban District Design., Annenberg Task Force on the Future of Urban Districts, The Annenberg Institute for School Reform.

Kozol, J. (1991): Savage Inequalities. New York, Crown Publishers.

OECD (2006): Personalising Education – Schooling for Tomorrow. Paris, OECD.

OECD (2005): Formative Assessment – Improving Learning in Secondary Classrooms. Paris, OECD.

Sassen, S. (1991): The Global City. Princeton University Press.

Senge, P. (2000): „The Industrial Age System of Education". In: Senge, P. et al., Schools that Learn, Doubleday. New York, 27–58.

2. FEJEZET
RENDSZERGONDOLKODÁS, RENDSZERGONDOLKODÓK ÉS FENNTARTHATÓSÁG

MICHAEL FULLAN[1]

Michael Fullan tanácsát követve nem elegendő, ha a döntéshozók csak az oktatás jövőjéről elmélkednek; azt is ki kell gondolniuk, hogyan lehet hatásosan megváltoztatni a fennálló helyzet egyes vonásait. Három területet határoz meg, amelyeknek elsőbbséget kell biztosítani:

i) a változás által jelentett kihívást,
ii) a rendszerben való gondolkodást[2] és
iii) a fenntarthatóságot mint a jövőbe vezető utat.

A fenntarthatóság kapcsán Fullan számos kulcsmozzanatot sorol fel, így a hálózatokon keresztül megvalósuló kölcsönös kapacitásfejlesztést, az intelligens elszámoltathatóságot, a mély tanulást, a hosszú és a rövid távú eredmények iránti kettős elkötelezettséget, valamint a ciklikus energetizálást. Szerinte úgy léphetünk előre, ha több gyakorlati rendszergondolkodót alkalmazunk, akik más vezetőket is ebbe az irányba terelnek.

1 Professor and Dean of Ontario Institute of Education (OISE) at the University of Toronto, Canada.
2 A továbbiakban rendszergondolkodás (A szerk.)

A VÁLTOZÁS KIHÍVÁSAI

Az utóbbi években kiemelt figyelem irányult a nagyléptékű oktatási reformra. A reformok egyik legambiciózusabb példája az angol National Literacy and Numeracy Strategy (NLNS – 'Nemzeti Olvasási és Számolási Stratégia'). Az NLNS több éven át tartó értékelése két fő következtetésre jutott (*Earl és munkatársai, 2003*). A kezdeményezés egyrészt lenyűgöző sikerrel járt. Az írás-olvasási és a számolási készség javulása mérhető: a 11 évesek körében az 1997-ben mért 60%-ról 2002-re 75%-ra növekedett, mind a 20 000 iskolát vizsgálva. Ez a szint azonban már 2001-ben beállt, és azóta is mozdulatlan. A platóeffektus – amelyet egész iskolakerületeket érintő egyéb nagy léptékű projektek esetében is tapasztaltunk már – azt jelzi, hogy a korai javulást eredményező stratégiákat lehetetlen a reform következő fázisában fenntartani; más megközelítésre van szükség.

Heifetz és Linsky (2002) megerősítik ezt a következtetést, amikor különbséget tesznek a technikai (mégis bonyolult), azaz létező tudásunk alapján is kezelhető problémák, valamint az adaptív kihívások között, vagyis a jelenlegi tudásunk alapján megoldható és nem megoldható problémák között. Az adaptív kihívások fő jellemzői a következők:

- A megoldás nem található meg jelenlegi repertoárunkban.
- Az adaptív munka bonyolult tanulási folyamatot igényel.
- A problémát és a megoldást is maguk a problémát hordozó emberek jelentik.
- Az adaptív munka felborítja az egyensúlyt és elkerülő magatartásra ösztönöz.
- A hatékony adaptív munkához több idő szükséges.

Semmi kétség afelől, hogy az OECD „A jövő iskolája" c. projektje a legmagasabb szintű adaptív kihívás. Éppen ezért olyan új megközelítésekre van szükség, amelyek kifejezetten a rendszerekre és a fenntarthatóságra koncentrálnak.

RENDSZERGONDOLKODÁS

Egyértelmű, hogy a rendszergondolkodás releváns eszköz a szervezetek megváltoztatásához. A tanulmány amellett érvel, hogy a rendszergondolkodás akkor hoz gyakorlati eredményeket, ha erre a feladatra gyakorló pedagógusokat képeznek ki. Ebben a vonatkozásban azonban a rendszergondolkodás sajnálatosan keveset nyújtott eddig, előmozdítása érdekében semmilyen valódi és gyakorlati előrelépés nem történt azóta, hogy Peter Senge (1990) felvetette az ügyet. Senge így érvelt:

> Az emberi törekvések is rendszerek. Összefüggő cselekvések láthatatlan kötelékei tartják össze őket, és gyakran éveket vesz igénybe, hogy egymásra gyakorolt hatásukat teljes egészében kifejtsék. Mivel magunk is részei vagyunk e „csipkének", kétszeresen is nehéz a változás teljes mintázatának felismerése. Ehelyett jellemezően a rendszer elszigetelt részleteire fókuszálunk, és mégis csodálkozunk rajta, hogy a legnagyobb problémáinkra sohasem születik megoldás. A rendszergondolkodás egy fogalmi keret; olyan tudás- és eszköztár, amelyet az elmúlt ötven évben fejlesztettek ki, hogy tisztábban lássuk a mintázatok egészét, és *hogy világosabban láthassuk, hogyan változtathatjuk meg ezeket hatékonyan.* (I. m. 7. – kiemelés tőlem.)

Ne feledjük, hogy a rendszergondolkodás a tanulószervezetek ötödik, négy másikat integráló alapelve: magába foglalja a személyes kiteljesedést, a mentális modelleket, a közös jövőkép kialakítását és a csoportban való tanulást. Filozófiai nézőpontból Senge (i. m. 12–13.) helyes úton jár, de nézetei a gyakorlatban nem sok haszonnal kecsegtetnek:

> *[A rendszergondolkodás] az az alapelv, amely integrálja a többit, és azokat egységes, koherens elméletté, valamint gyakorlattá gyúrja össze. Elkerülhetővé teszi, hogy elszigetelt trükkökké vagy a szervezet múló hóbortjaivá degradálódjanak. A rendszerre való koncentráció nélkül nincs motiváció arra, hogy figyelembe vegyük az egyes alapelvek egymáshoz fűződő kapcsolatait…*
>
> *A tanuló szervezet lényegét egy markáns szemléletváltás adja: nem úgy tekintünk saját magunkra, mint a világtól elszigetelt lényekre, hanem felismerjük, hogy összeköttetésben vagyunk a világgal; és a problémákat sem olyan szemmel nézzük, mint amelyek okait „odakint" kell keresnünk valakiben vagy valamiben, hanem azt vizsgáljuk meg, hogy saját tetteink miként járulnak hozzá a problémák kialakulásához. A tanuló szervezet olyan tér, ahol az emberek apránként fedezik fel, hogyan hozzák létre saját világukat,* és hogy azt hogyan változtathatják meg. *(Kiemelés tőlem.)*

Ám akármilyen hatásos is az érvelés, jelenleg nincs olyan továbbképzési program, amellyel a vezetőket hatékonyabb és gyakorlati szemléletű rendszergondolkodóvá képeznék. Amíg ezt létre nem hozzuk, hiába is várjuk, hogy a szervezet vagy a rendszer átalakuljon. Egy hasonló program kialakításának kulcsa, hogy a rendszergondolkodást össze kell kapcsolnia a fenntarthatósággal – amit úgy határozunk meg, mint egy rendszer képességét arra, hogy képes legyen alkalmazkodni a legfontosabb emberi értékek és célok által igényelt folyamatos fejlődés összetett viszonyrendszeréhez.

FENNTARTHATÓSÁG

Fogalmi értelemben a vezetők munkája úgy támaszkodik a rendszergondolkodásra és a fenntarthatóságra, hogy gyakorlati módon ágyazza be őket a helyi valóságba. Az előrelépés kulcsa abban áll, hogy a vezetők tapasztalatokat szerezhessenek és hatékonyabban vezessék szervezeteiket a fenntarthatóság irányába.

Fullan (2004) a szervezetek fenntarthatóságának nyolc összetevőjét határozza meg:

- morális célú közszolgáltatás;
- elköteleződés a kontextus minden szinten való megváltoztatása mellett;
- hálózatok révén megvalósított kölcsönös kapacitásbővítés;
- intelligens elszámoltathatóság és új vertikális viszonyok;
- mély tanulás;
- a rövid és hosszú távú célok iránti kettős elkötelezettség;
- ciklikus energetizálás;
- a vezetés hosszú távú hatása.

A tanulmány további részében szeretném világosabbá tenni a fenntarthatóság fenti összetevőit.

Morális célú közszolgáltatás

A morális célnak túl kell lépnie az egyén szintjén, hogy olyan szervezet és rendszer minőségévé váljék, amely legfőbb feladatainak sikeres elvégzésére törekszik (*Fullan, 2003b*). Az iskolák vonatkozásában a morális célt háromféleképpen határozhatjuk meg: i) elkötelezettség a követelményszint emelése és a diákok teljesítménye közötti szakadék szűkítése iránt; ii) a tiszteletteljes odafordulás a résztvevőkhöz a követelmények csökkentése nélkül; és iii) törekvés a környezet fejlesztésére, ideértve a kerület egyéb iskoláit. A közintézményekhez hasonlóan a vállalati szervezeteknek is morális célokat kell kitűzniük, ha hosszú távon sikeresek kívánnak maradni.

Elkötelezettség a minden szinten megvalósítandó változás mellett

David Hargreaves (2003, 74.) Donald Schonnak a reflektív gyakorlati szakemberre vonatkozó megfigyelésére hivatkozik, melyet harminc éve jegyzett le:

> *Meg kell tanulnunk tanulni. Nemcsak arra kell képessé válnunk, hogy a változó helyzet és a követelmények hatására intézményeinket is megváltoztassuk, hanem olyan intézményekbe kell befektetnünk, olyanokat kell létrehoznunk, amelyek „tanuló rendszerek", azaz maguktól is képesek a folyamatos átalakulásra.*[3]

Nem Schon hibája, hogy tanácsa ennyi év elmúltán is teljes egészében megállja a helyét, és egyben tökéletesen hasztalan. Vajon hogyan is hozhatnánk létre a tyúk és a tojás analógiájának megfelelően tanuló rendszereket, különösen az átlátható elszámoltathatóság korában? Ez a tanulmány praktikus válaszokat kínál erre a kérdésre: napjainkban komoly bizonyítékok állnak rendelkezésünkre, hogy a rendszer megváltoztatása a tanuló szervezet létrehozásának nélkülözhetetlen összetevője.

Teljes rendszerek megváltoztatása annyit tesz, mint módosítani az emberi cselekvés kereteit. A kutatók szeretik hangoztatni, hogy a körülmények határoznak meg mindent, főként olyankor említik ezt, amikor egy innováció az egyik helyzetben sikeres, de a másikban eredménytelen. Ha a kontextus „minden", akkor arra kell koncentrálnunk, hogyan tehetnénk azt jobbá. Ez a feladat nem olyan megoldhatatlan, mint amilyennek látszik, mindazonáltal idő és egyre fokozódó erőfeszítés szükséges a sikerhez. A jó hír az, hogy ha a kontextuális változás elkezdődik, akkor a rendszert már saját lendülete viszi tovább. Kontextusnak azokat a struktúrákat és kultúrákat nevezzük, amelyekben egy-egy ember dolgozik. A tanárok esetében a kontextus három szintjét az iskola és a helyi közösség, az iskolakerület valamint az oktatási rendszer egésze alkotja. A döntő kérdés, melyet fel kell tennünk, úgy hangzik, hogy vajon találunk-e olyan stratégiákat, amelyek valóban a kívánatos irányban változtatják majd meg a tevékenységünket meghatározó kontextust. Jelenleg a kontextus semleges vagy éppen negatív hatással van a munkánkra.

Kisebb vizsgálatok keretében Gladwell (2000, 150-173.) már sikeresen kimutatta, hogy a kontextus a változás elindításának kulcsmozzanata: „a kontextus hatalma azt mondja, hogy az apró dolgok számítanak a legtöbbet". Ha szeretnénk megváltoztatni az emberek viselkedését, akkor „közösséget kell építeni köréjük, amelybe beilleszkednek, és amely az új elképzeléseket gyakorlattá formálja, kifejezi és táplálja". A komplexitás elméletére hivatkozva másutt már kifejtettem, hogy a rendszer megváltozásának előidézéséhez fokozni kell az egyének közötti interakciókat a szinteken belül és a különböző szintek között, valamint a rendszereken belül és azok között is (*Fullan, 2003a*).

Éppen ezért először a legfontosabb lépés az, hogy elköteleződjünk a kontextus megváltoztatása mellett. A fenntarthatóság többi hat, gyakorlatiasabb összetevője automatikusan

---

3 Tanuló szervezetté válásról: http://www.ofi.hu/tudastar/tanulo-tanito vagy http://www.valosagonline.hu/index.php?oldal=cikk&cazon=168&lap=0 vagy http://www.econ.unideb.hu/ktk/rendezvenyek/programsorozatok/tanszeki_estek/TanuloszervValosag.pdf vagy http://solhungary.hu/tudas-ter/a-tanulo-szervezet/tanulo-szervezetek-kialakitasa/

működésbe lép, ha a változás iránti elkötelezettség megszületik, amely friss tapasztalatokat és új képességeket ad az embereknek, akik mindeközben alaposabban átlátják, hogy milyen eredményeket kell és lehet elérniük. Az elköteleződés olyan módon érzékelteti velük az új kontextus erejét, ahogyan erre rajta kívül csak a kölcsönös kapacitásfejlesztés felfedezése képes.

Kölcsönös kapacitásfejlesztés hálózatok segítségével

Az elmúlt néhány évben fedezték fel, hogy a kölcsönös kapacitásfejlesztés hatékony iskolafejlesztési stratégia. A felfedezés több lépcsőben született meg. Először is, az elszámoltathatóság követelményének bevezetése tárta fel, hogy ehhez feltétlenül szükséges támogatás és kapacitásfejlesztés. Ez viszont az iskolakerületek szintjén, illetve egyéb szinteken a külső trénerekkel folytatott vertikális kapacitásfejlesztést eredményezte, aminek nyomán nyilvánvalóvá vált, hogy a kollégák körében végzett kölcsönös kapacitásfejlesztés hatékonyabb tanulási módszer.

Angliában egyre nagyobb szerepet játszanak azon hálózatok és együttműködések, amelyek létrejöttét kidolgozott stratégia ösztönzi a teljes oktatási rendszer szintjén. Ez részben annak köszönhető, hogy felismerték „información alapuló előírások" alkalmazásainak korlátait. Az új hálózati stratégiák közül számosat a National College of Schools Leadership (NCSL) keretében fejlesztettek ki. Egy vezetői tanácsadó programba például a leghatékonyabb általános iskolai igazgatók közül 1000 fő kapcsolódik be szerte az országból, akik a program keretében 4000 másik iskolával működnek együtt. Csak ennek az egy stratégiának a keretében az iskolaigazgatók 25%-a vesz részt kölcsönös tanulási programban.

A laterális stratégiák számos nyilvánvaló előnnyel rendelkeznek (lásd még: *Hargreaves*, *2003*). Az emberek legjobban társaiktól képesek tanulni – azoktól, akikkel közös úton járnak –, ha elegendő lehetőség nyílik a folyamatos, célorientált tapasztalatcserére. A rendszert a működőképes innovatív gyakorlatok előmozdítására, kibontakoztatására és terjesztésére tervezték – azaz olyan felfedezésekre, amelyek Heifetz és Linsky leírásában (2002) az adaptív kihívások kategóriájába esnek: „olyan megoldások, amelyek a jelenlegi működésben nem játszanak szerepet". A vezetési képességet sokféle szinten lehet fejleszteni és mozgósítani. A motivációt és tulajdonosi érzést azonban, amely kulcsszerepet játszik az erőfeszítés és az elkötelezettség fenntartásában, helyi szinten kell elmélyíteni.

A kölcsönös képességfejlesztés ugyanakkor nem az egyetlen működő stratégia: a fenntarthatóság másik hét összetevőjével együtt igazán hatékony. A komplex rendszerek elmélete szerint, ha fokozódik a célirányos interakciók mennyisége és közben minőségi tudást injekcióznak a rendszerbe, akkor önszerveződő mintázatok fejlődnek ki, ami kívánatos eredményhez vezet. Ez azonban nem elég jó ígéret a fenntarthatóságra törekvő, sietős társadalom számára. Legalább két fontos probléma merül fel: vannak, akiket az aggaszt, hogy

a megvizsgált esetek hogyan vezetnek igazolt és innovatív eredményekhez; mások pedig azt a kérdést vetik fel, hogy a hálózatokban megszülető kiváló ötleteket hogyan illeszthetjük be a szervezetek működésébe.

Intelligens elszámoltathatóság és vertikális kapcsolatok

A fenntartható társadalmaknak meg kell oldaniuk – *azaz* dinamikus „feszültségben" kell tartaniuk – a változás örök dilemmáját: egyrészt hogyan alakítható ki a teljes rendszerre kiterjedő lokális tulajdonosi érzés (beleértve a képességeket), másrészt pedig ezzel egyidejűleg hogyan tartsák fenn a külső elszámoltathatóságot. Ezeket a problémákat csak helyben lehet megoldani:

> *A megoldások – legalábbis részben – magukon a felhasználókon múlnak, valamint azon, hogy képesek-e felelősséget vállalni azért, hogy az iskola pozitív eredményeket érjen el. A tanulás, az egészségügy, a munka és még a szülői nevelés terén is igaz, hogy a pozitív eredmények a személyes erőfeszítések, valamint a szélesebb társadalmi források kombinációján alapulnak.* (Bentley-Wilsdon, 2003, 20.)

De mi motiválja a résztvevőket arra, hogy eredményesek legyenek? Továbbá hogyan kell elszámoltatni a személyeket és a csoportokat a közösségi javakkal? A válasz az együttműködések és hálózatok keveréke, amelyeket David Miliband, az Egyesült Királyság korábbi oktatási minisztere intelligens elszámoltathatóságnak nevez. A hálózatok és a többi szakmai tanulóközösség (a kölcsönös képességfejlesztés) az elszámoltathatóság erős építőkövei, de más elemekre is szükség van. A közösségek együttműködnek bizonyos problémák megoldásában, hogy javuljon a működés, kölcsönös elkötelezettséget alakítsanak ki, és megteremtsék a kollégák kölcsönös elszámoltatásának lehetőségeit. Az együttműködés kultúrája sok beszélgetést igényel, ha eredményeket akarunk elérni, az ugyanazon szinten tevékenykedő résztvevők napi tapasztalatainak megbeszélése jó alapot nyújthat.

Ezzel egyidejűleg a vertikális kapcsolatokat (állam és iskolakerület, iskolakerület és iskola között) nemcsak a támogatások és források révén kell erősíteni, hanem az elszámoltathatóság területén is. E vertikális kapcsolatok közül néhány az ötödik (mély tanulás) és a hatodik összetevő (rövid és hosszú távú eredményekre való törekvés) formáját fogja ölteni. Nehéz lesz megtalálni a fentről lefelé irányuló vertikális elszámoltatás megfelelő arányát – a túl sok utasítás csökkenti az emberek motivációját, a túl kevés pedig sodródást vagy annál is rosszabbat eredményez. A probléma kezelése érdekében egy legalább 20 éves stratégiát kell újra elővennünk, amelyet „önértékelésnek" neveznek. Korábban az „önértékelést" a fentről

lefelé irányuló értékelés alternatívájaként oktatták, valójában azonban nem lehetőségként, hanem kiegészítő eszközként kell kezelnünk. Miliband (2004) a közelmúltban egy beszédében ezt így fogalmazta meg:

> *Az elszámoltatásnak az a módja, amely minden iskolában jutalmazza a hatékony és folyamatos önértékelést, és azt fókuszáltabb külső felügyelettel kombinálja, rendkívül szorosan összefügg az iskola javulási spiráljával… Először is, együtt fogunk működni a szakmával annak érdekében, hogy olyan anyagokat hozzunk létre, amelyek segítik az iskolákat abban, hogy őszintébb önértékelést végezzenek. Két véglet között kell egyensúlyt találnunk, a rendszernek nem szabad túlságosan előírónak lennie, de az ellenőrzés sem lehet egyszeri és esetleges esemény. Másodszor, hamarosan javaslatokat teszünk egy olyan tanfelügyeletre, amely teljes mértékben figyelembe veszi egy-egy iskola önértékelését. Egy erős iskola igazi próbája az önértékelés minősége, valamint, hogy azt miként alkalmazza a tanulói teljesítmények javításánál. Harmadszor, a kormány és annak helyi/országos partnerei egyre inkább használják az iskola önértékeléséből és fejlesztési tervéből származó információkat, a szakfelügyelet tapasztalataival együtt azt célozva, hogy fokozzák a támogatások hasznosulását és a kihívások pontosabb azonosítását.* (I. m. 6., 8.)

Nem minden oktatási rendszer rendelkezik az angolhoz hasonló hivatalos tanfelügyelőséggel. Mindazonáltal minden rendszerben léteznek a külső elszámoltatás bizonyos formái, amelyeket úgy kell átalakítani, hogy magukba foglalják az önértékelés eredményét. És igen, valóban nagyon nehéz az önértékelés és a külső értékelés együttes alkalmazása, de ebben áll a fenntarthatóság kifinomultsága. Hogy esélyünk legyen a fenntarthatóságra, az *egész rendszert* olyan egymástól függő partneri viszonyok szövedékévé kell alakítanunk, amely nyitott a felmerülő problémák azonnali megoldására.

Mély tanulás

A fenntarthatóság az e tanulmányban alkalmazott meghatározás szerint lankadatlan fejlődést, alkalmazkodást és kollektív problémamegoldást feltételez a folyamatosan felmerülő összetett problémák kapcsán. Mint azt Heifetz és Linsky (2002) megjegyzik, az adaptív munka tanulást, kísérletezést és mélyenszántó beszélgetéseket igényel. Hasonlóképpen „a fajok fejlődnek, a kultúrák pedig tanulnak”.

Az adatvezérelt társadalom három fő követelmény előtt áll: meg kell szüntetnie a félelmet; átlátható adatgyűjtő rendszert kell felállítania, melyet az adatfeldolgozási mechaniz-

musok egészítenek ki; biztosítania kell, hogy a rendszer *minden* szintje képes legyen tanulni a maga tapasztalataiból. Deming (1986) sikerreceptjének egyik összetevője a félelemtől való megszabadulás. *Education Epidemic* című írásában (2003) Hargreavaes így érvel:

> *A kormánynak aktívan engedélyeznie kell az iskolák számára, hogy újítsanak, valamint olyan légkört kell teremtenie, amelyben a kudarcot – az üzleti szférához hasonlóan – az előrehaladás szükségszerű elemének tekintik. Más szóval, a fejlődés eszközeként a hibázás elfogadható, sőt bátorítást érdemel.* (I. m. 36.)

Pfeffer és Sutton (2000, 109., 124–255.) egy teljes fejezetet szentel a következő témának: „Amikor a félelem megakadályozza, hogy a legjobb tudásunk szerint cselekedjünk". „Sok olyan szervezetben, amely kudarcot vallott, amikor tudását tettekre kellett volna váltania, a félelem és bizalmatlanság átható légkörét tapasztaltuk". Pfeffer és Sutton két másik káros hatást is azonosít: az egyik probléma az, hogy a félelem rövid távú gondolkodásra ösztönöz, és elvonja a figyelmet a hosszú távú tervezésről, a másik pedig, hogy a közösség helyett az egyénre irányítja a figyelmet. Egy büntető kultúrában megkönnyebbül az ember, ha másokat vádolhat, vagy ha mások hibát követnek el. Emellett szükséges-e hozzátennem, hogy mind a rövid távú gondolkodás, mind pedig a túlzott individualizmus gátolja a fenntarthatóságot?

A tanulás érdekében kiemelt fontosságú, hogy birtokában legyünk az adatok feldolgozásához szükséges képességeknek és eszközöknek, és hogy azokat figyelembe véve cselekedjünk. A tanulás érdekében végzett értékelés erős és hasznos eszköznek bizonyult az iskolák és a tanulói eredményesség fejlesztésekor (lásd *Black et al., 2003*). Két kritikus lépést kell tennünk, segítve az adatok hatékonyabb felhasználását. Először is kerülnünk kell a túlzott értékelést (Miliband arról beszél, hogy mérsékelni kell a kötelező adminisztratív feladatokat és az információszolgáltatás terhét, mert ezek elvonják az iskolákat alapvető feladataiktól). Másodszor pedig biztosítanunk kell, hogy elegendő kvalitatív és kvantitatív adat álljon rendelkezésre. A tudásépítésről szóló vita során a „Leading in a Culture of Change" című szimpóziumon számos példát soroltam fel, köztük az USA hadseregének „After Action Reviews" űrlapját, amely három standard kérdést tesz fel: Szándék szerint minek kellett volna történnie? Mi történt? Mi az eltérések oka? Ez a fajta tanulás a jövőre szegezi tekintetét, azaz a fenntartható fejlesztésekre.

A mély tanulás egyfajta együttműködő ismeretszerzés, amely megváltoztatja a szervezet tanulási kultúráját. A diszfunkcionális és elszigetelődő működés napról napra formálódik olyan kultúrává, amely nehéz és változásokat igénylő problémák megoldására is képes (lásd különösen *Kegan–Lahey, 2001; Perkins, 2003*). A fejlődés érdekében elengedhetetlen a mai és a potenciális jövőbeli vezetők képzése és mentorálása, hogy képesek legyenek a szervezet kultúrájának professzionális fejlesztésére, amelynek során folyamatos tanulást eredményező kapcsolatok alakulnak ki.

Az e feladat elvégzéséhez szükséges „tanterv” megtalálható Kegan és Lahey az átalakulás hét nyelvét bemutató írásában, amely a panasz nyelvétől az elkötelezettség nyelvéig való átmenetet írja le; valamint Perkins fejlesztő személyi vezetésről alkotott elgondolásában, amely a jól használható ötletek cseréjét ösztönző, csoportkohéziót erősítő progresszív interakciókat mutat be. Ezek az új munkamódszerek a legtöbb szervezet esetében a kultúra mélyreható változását feltételezik, amihez a képzés és a fejlesztés kifinomult és intenzív formái szükségesek.

Kettős elkötelezettség a rövid és a hosszú távú eredmények mellett

A fenntarthatóság legtöbb aspektusához hasonlóan itt is látszólag nem direkt módon összefüggő feladatokat kell egymással összehangolnunk. Üres ábránd lenne, ha kizárólag a szervezet vagy a társadalom hosszú távú céljainak előtérbe állítása mellett érvelnénk, az oktatásban érdekeltek vagy a nyilvánosság ezt sohasem fogadná el. Az új helyzet az, hogy a kormányoknak és a szervezeteknek – koncentrálva mind a rövid, mind pedig a hosszú távú prioritásokra – fejlődést kell mutatniuk. Mivel már rendelkezünk a megfelelő tudással, nincs mentségünk arra, ha olyan stratégiákat alakítunk ki és alkalmazunk, amelyek rövid távon nem hoznak eredményeket.

Persze előfordulhat, hogy a rövid távú eredményeket a közép- vagy hosszú távú célok feláldozása árán érjük el (a csatát megnyerjük, de a háborút elveszítjük), de ennek nem kell feltétlenül így lennie. Én amellett vagyok, hogy a szervezetek olyan célokat határozzanak meg, és olyan jellegű tevékenységet folytassanak, amelyek viszonylag gyorsan képesek eredményeket produkálni, és avatkozzanak be, ha szörnyűségeket tapasztalnak. Ezzel egyidejűleg azonban a fenntarthatóság e fejezetben leírt nyolc összetevőjébe is energiát kell fektetniük. Idővel a rendszer mind erősebbé válik, és egyre ritkábban jelentkeznek súlyos problémák, mert egyre korábban korrigálják azokat megelőző beavatkozásokkal. A rövid távú eredmények fontosak, mert megteremtik a hosszú távú eredményekhez nélkülözhetetlen befektetések alapjául szolgáló társadalmi bizalmat, valamint az érdekeltek támogatását. Barber (2004) érvelése szerint:

> *meg kell teremtenünk az előnyök körkörös rendszerét, amelyben a közoktatás eredményeket mutathat fel, a társadalomban kialakul a bizalom érzése, ezáltal szívesebben áldoz adójából az oktatásra – és így a rendszer továbbfejlődhet. Ez az oka annak, hogy a hosszú távú stratégia megvalósításához a rövid távú eredményesség is elengedhetetlen.*

Ciklikus energetizálás

A „fenntartani" kifejezés *(sustain)* a latin *sustineo* igéből származik, amely annyit jelent: „megtartani valamit egy bizonyos szinten". Mindazonáltal ez a meghatározás annyiban félrevezető, hogy a fenntarthatóság nem lineáris. Éppen ellenkezőleg, két alapvető okból is ciklikus. Az egyik ok az energiához kötődik, a másik pedig a szakaszosan jelentkező korláthoz, amelynél elengedhetetlen a rááldozott plusz idő és eredetiség ahhoz, hogy megszülessék a következő adaptív áttörés. Loehr és Schwartz (2003, 9–14.) szerint a jó teljesítményhez szükséges ráfordítást nem időben, hanem energiában," kell mérnünk. Munkájukat négy alapelvre építik:

- *1. alapelv.* A teljes elköteleződéshez négy különálló, de egymással összefüggő energiaforrásra van szükség: fizikaira, érzelmire, mentálisra és spirituálisra.
- *2. alapelv.* Mivel az energiaforrásokat az alul- és a túlhasználat is gyengíti, az energiafelhasználást egyensúlyba kell hoznunk az energiák folyamatos megújulásával.
- *3. alapelv.* A képességfejlesztéshez túl kell lépnünk szokásos korlátainkon, és ugyanolyan szisztematikus módon kell tréningeznünk, ahogy azt az élsportolók teszik.
- *4. alapelv.* A pozitív energetizáló rítusok – az energiagazdálkodás nagyon speciális rutinjai – kulcsszerepet töltenek be a teljes elkötelezettség és a magas teljesítmény fenntartásában.

Ha fenntarthatóságra törekszünk, akkor figyelnünk kell az energiaszintekre (az alul- és a túlhasználatra). A pozitív együttműködésen alapuló kultúrák segítségünkre lesznek, mert a) a nagyobb eredmények felé lendítenek; b) elkerülik a negatív kultúrák károsító hatásait. Nem a nehéz, hanem a negatív munka merít ki bennünket. Mindenesetre megkerülhetetlen, hogy egyrészt teljes mértékben együttműködjünk a kollégákkal, másrészt pedig kevésbé intenzív tevékenységeket is végezzünk, amelyek feltöltenek bennünket.

Más oka is van annak, hogy a fenntarthatóság ciklikus. Számos esetben voltunk tanúi annak, hogy az írás-olvasás és a matematikai képességek egy ötéves periódusban javultak, de csak egy adott szint eléréséig. A jelenség kapcsolatban állhat a kiégés jelenségével, de kétséges, hogy ez lenne a valódi magyarázat. Az emberek ma is rengeteg energiát fordítanak arra, hogy fenntartsák a már elért magasabb teljesítményt, ha a kiégés lenne a valódi ok, akkor a teljesítmény *hanyatlana*.

Ennél valószínűbb magyarázat, hogy a kezdeti sikereket hozó stratégiák – erőtlenségük miatt – nem képesek magasabb szintre vezetni bennünket. Ezekben az esetekben a legjobb tanuló szervezetektől azt várnánk, hogy megvizsgálják a történteket, tanuljanak belőlük, kísérletezzenek, és fejlesszenek ki hatékonyabb megoldásokat. *Ehhez időre van*

szükség. (Mellékesen szólva, az intelligens elszámoltathatóság révén még akkor is tudni lehetne, hogy a szervezetek minőségi problémamegoldó folyamatokon mennek-e át, amikor a korai fázisban az eredmények elmaradnak.) Az adaptív munka során nem várhatjuk, hogy az eredmények egyenletesen fokozódjanak, és nem adekvátak az évenkénti fejlődést előíró külső értékelések.

A ciklikus energetizálás kiemelt jelentőségű új gondolat. Egyelőre nem ismerjük pontosan a részleteket, de azt kijelenthetjük, hogy a fenntarthatósági stratégiákban alapvető szerepet kell játszania.

A vezetés hosszú távú hatása

Ha egy rendszert a fenntarthatóság irányába kívánunk elmozdítani, akkor a vezetésnek kell a változás elsődleges motorjává válnia a rendszer valamennyi szintjén. Ebben az értelemben a kiemelkedő vezető legfontosabb ismertetőjegye nem az, hogy pályája végén nyomot hagy-e a rendszeren, hanem az, hogy hány olyan vezető marad utána, akik a megkezdett fejlődést képesek folytatni. A feladat része, hogy a fenntarthatóság egymást tápláló nyolc összetevőjét beépítsék a rendszerbe. Ehhez olyan szervezetekre van szükségünk, melyek vezetőit arra képeztek ki és tanítottak, hogy a rendszert tágabb fogalmak mentén ragadják meg, és tevékenységük révén befolyásolják a rendszer markánsabb összetevőit.

KÖVETKEZTETÉSEK

Korábban különböző iskolakerületekkel és államokkal működtünk együtt annak érdekében, hogy kidolgozzuk a teljes rendszer megváltoztatásához szükséges cselekvési terveket. Olyan rendszerszerű megoldással álltunk elő, amely a diákok minimum 90%-ánál áttörést hozott az alapkészségek, például az írás-olvasás terén (*Fullan–Hill–Crevola, 2006*). A teljes rendszer megváltoztatását célzó beavatkozási stratégiákra vonatkozó elemzésem során azt állapítottam meg, hogy ezek rövid távon produkálták a legjobb eredményeket, eközben azonban olyan feltételeket alakítottak ki, amelyek gyakorlatilag megakadályozták az eredmények fenntartását (*Fullan, 2006*). Ontario esetére támaszkodva bemutattam, hogy mire lenne szükség a fenntarthatóság esélyének növeléséhez.

Összefoglalva, olyan rendszerreformra kell a hangsúlyt helyeznünk, amelynek középpontjában a fenntarthatóságot előtérbe helyező vezetők, úgynevezett „tevékeny rendszergondolkodók” állnak. Angliában és más országokban is számos ehhez kapcsolódó fejleményre figyelhetünk fel az utóbbi időben. Ezek a vezetők azután olyan új vezetők képzésében és támogatásában vesznek részt, akik továbbvihetik a megkezdett folyamatokat. Az OECD „A jövő iskolája” projektje azt a célt tűzi maga elé, hogy a rendszerek megváltoztatásának

működő példáit hozza létre, és azok tanulmányozásával tegyen szert a továbblépést megalapozó új tudásra.

IRODALOM

Barber, M. (2004): *„Courage and the Lost Art of Bicycle Maintenance"*, Department for Education and skills, Consultants Conference, London.

Bentley, T. and J. Wilsdon (2003): *The Adaptive State: Strategies for Personalising the Public Realm*. London, Demos.

Black, P., C. Harrison, C. Lee, B. Marshall and D. William (2003): *Assessment for Learning*. Philadelphia, Open University Press.

Deming, W. E. (1986): *Out of the Crisis* (2nd Edition). MIT Cambridge, Mass.

Earl, L. *et al.* (2003): *Watching and Learning 3*, Department for Education and Skills, London.

Fullan, M. (2003a): *Change Forces with a Vengeance*. London, Routledge Falmer.

Fullan, M. (2003b): *The Moral Imperative of School Leadership*. California/Ontario Principals Council, Toronto, Thousand Oaks, Corwin Press.

Fullan, M. (2004): *Leadership and Sustainability*. California/Ontario Principals Council, Toronto, Thousand Oaks, Corwin Press.

Fullan, M. (2006): *Beyond Turnaround Leadership*. San Francisco, Jossey-Bass.

Fullan, M., P. Hill and C. Crevola (2006): *Breakthrough*. California/Ontario Principals Council, Toronto, Thousand Oaks, Corwin Press.

Gladwell, M. (2000): *Tipping Point*. Boston, Little Brown.

Hargreaves, D. (2003): *Education Epidemic*. London, Demos.

Heifetz, R. and M. Linsky (2002): *Leadership on the Line*. Boston, Harvard Business School Press.

Kegan, R. and L. Lahey (2001): *How the Way we Talk can Change the Way we Work*. San Francisco, Jossey Bass.

Loehr, J. and T. Schwartz (2003): *The Power of Full Engagement*. New York, Free Press.

Miliband, D. (2004): „Personalised Learning: Building New Relationships with Schools", speech presented to the North of England Education Conference. Belfast, Northern Ireland, 8th January, 2004.

Mintzberg, H. (2004): *Managers not MBAs*. San Francisco, Berrett-Koehler.

Perkins, D. (2003): *King Arthur's Roundtable*. New York, Wiley.

Pfeffer, J. and R. Sutton (2000): *The Knowing-Doing Gap*. Boston, Harvard Business School Press.

Senge, P. (1990): *The Fifth Discipline: The Art and Practice of Learning*. New York, Doubleday.

3. FEJEZET
FORGATÓKÖNYVEK, NEMZETKÖZI ÖSSZEHASONLÍTÁSOK ÉS AZ OKTATÁSI FORGATÓKÖNYVEK ELEMZÉSÉNEK KULCSVÁLTOZÓI

JEAN MICHEL SAUSSOIS[1]

Jean-Michel Saussois az ideáltípusként ábrázolt forgatókönyvek alapvonásait mutatja be, figyelemmel kísérve a forgatókönyvek fejlődését, alkalmazásukat az üzleti életben és relevanciájukat az oktatást illető döntések kapcsán. Véleménye szerint a forgatókönyvek mögött határozott követelmények húzódnak meg, amelyekre különösen a nemzetközi összehasonlítások esetében kell tekintettel lennünk. Az alábbi fejezet egy kétdimenziós keretet mutat be az iskoláztatás trendjeinek és jövőjének elemzésére: az egyik dimenziót az iskoláztatás társadalomban elfoglalt értéke jelenti, a másikat az iskoláztatás szolgáltató funkciója. E két dimenzió kombinációjából négy új forgatókönyv bontakozik ki – konzerválás, túlélés, átalakulás és piac –, valamint a tanulmány áttekinti azokat az erőket, amelyek az oktatási rendszereket egyik forgatókönyvből a másikba átvezethetik.

1 Professor, École supérieure de commerce de Paris-École européenne des affaires (ESCP-EAP).

A KANONIZÁLT FORGATÓKÖNYVEK

A forgatókönyvek módszertana a magánszektorból származik, és főként olyan nagyvállalatok fejlesztették ki, amelyek elégedetlenek voltak a hosszú távú tervezés eddig alkalmazott módszereivel. Egy puhább, kevésbé kvantitatív alapú megközelítést kerestek, amely több előfeltevést képes kezelni, és akár a sejtésekre alapozott következtetéseket is képes feldolgozni. A vállalatok a hosszú távú gondolkodást követve figyelembe akarták venni a *lehetséges* és a *kívánatos* jövő leírásait is, azokat a lehetőségeket, amelyek képesek az általuk felvázolt előnyök továbbfejlesztésére.

A forgatókönyveken alapuló megközelítés alapvetően a következő lépéseket követi:

1. lépés: A megfigyelés tárgyának kijelölése, körülhatárolása.
2. lépés: A belső és a külső kulcsváltozók azonosítása.
3. lépés: A változók alkalmazása a múlt elemzésére, hogy az „erős tendenciákat" azonosítsák; majd a jelen helyzet elemzése a változás gyenge jeleinek, valamint mozgatóinak kiszűrésére.
4. lépés: A vezető mozgatók stratégiáinak meghatározása.
5. lépés: Forgatókönyv-javaslatok …
6. lépés: …a forgatókönyvek alapján javaslat cselekvési tervekre.

A forgatókönyvek módszerét alkalmazó nagyvállalatok közül az egyik a Shell olajvállalat volt, még a hatvanas években, jóval az 1974-es olajválság előtt. A Shell elsők között ismerte fel a geopolitikai dimenziók jelentőségét; és inkább maga kívánta alakítani környezetét ahelyett, hogy egyszerűen alkalmazkodott volna hozzá. Az 1980-as években a Shell folytatta a forgatókönyvek módszerének alkalmazását; például társadalmi-politikai előrejelzéseket készített Európára, amelyben két forgatókönyvet vázolt fel. Az egyik az „Európa mint középkori vár" elnevezésű, amely szerint a kontinens ellenáll a liberalizmusnak; a másik pedig az „Európa mint közös piac", amely alapján egy, az országokat lazán összekapcsoló irányítási struktúra jön létre. A tanulmány alapvető feltételezéseket határozott meg, melyekkel valószínűségi elemzéseket végeztek, hogy azonosíthassák a vállalat európai működését újjászervező stratégiákat. A második forgatókönyv például beleütközött abba a kérdésbe, hogy mivel érdemes országos szinten foglalkozni. A forgatókönyvek tehát lehetőséget teremtenek a feltételezések vizsgálatára, és alkalmas eszközt jelentenek a cselekvésorientált irányítás számára.

Ezt a módszert azonban nem könnyű alkalmazni. Gyakran az első lépés a legnehezebb, azaz a megfigyelés tárgyának körülhatárolása – a fókusz meghatározása. Mit kell vizsgálni? A céget? A nagyvállalati szintet? Az ipari szektort magát? A megfelelő lépték meghatározása után rögtön újabb nehézségek adódnak. A környezet problémája például, amely a Shellt az olaj kapcsán érdekelte, egymásba rakott dobozoknak, matrjoska babának bizo-

nyult, azaz minden egyes dobozban egy másik, kisebb problémát találtak. Részben mindegyik független a többitől, méretét és alakját mégis meghatározza az, amelyikben van, illetve amelyik benne van; és nem mindegy, hogy melyik dobozra (vagyis szintre) fókuszálunk.

A legfontosabb mozgató erők meghatározása – amelyek az egész iparágat meghatározzák – szintén nem egyszerű feladat. Az olaj kapcsán a mozgató erők lehetnek az adótörvények, az autópályák építése, a belső égésű motorok, a környezetszennyezési adók stb. A gyógyszeriparban harminc éve az jelentette a legnagyobb fenyegetést az USA-ban, hogy az egyes hatóanyagokat kisebb cégek generikus készítmények formájában dobták piacra, versenyhelyzetet teremtve ezzel a nagyoknak (ez a helyzet Franciaországban csak mintegy öt évvel ezelőtt alakult ki). Felmerült a kérdés, hogy hogyan reagáljanak erre a fenyegetésre. Vajon az amerikai gyógyszeripar kész megfelelni a kihívásnak? Végül is a nagyvállalatok ezt a módszert eszközként alkalmazzák, ennek segítségével mérik fel a jövőt, az érdekeiket sértő fenyegetéseket.

A forgatókönyvek mint ideáltípusok és alkalmazásuk az oktatásban

Habár fontos különbségek vannak abban, amilyen helyzettel az oktatás szakpolitikai döntéshozói, illetve a nagyvállalatok szembesülnek, bizonyos kulcsmozzanatok és megválaszolandó kérdések mégis azonosak. Így például az oktatási rendszert is felfoghatjuk egymásba rakott dobozok soraként: minden elemzés és vita szempontjából döntő jelentőséggel bír, hogy milyen szintet vizsgálunk, tehát az iskola, az iskolahálózatok, az iskolakerületek, a regionális oktatási hivatal, az országos oktatásirányítás szintjét. Nem kézenfekvő, hogy pontosan melyikre is kellene elsősorban fókuszálnunk, és e kérdés megoldását egyáltalán nem segíti a zavaros „rendszer” kifejezés. Abban is egyértelműnek kell lennünk, hogy az alapfokú vagy a középfokú oktatást állítjuk-e középpontba, mert az érdekeltek és az érintettek köre nem azonos.

Az OECD „A jövő iskolája” programjának forgatókönyveit a weberi értelemben vett ideáltípusként kezelhetjük (lásd *Max Weber, 1904, 1946, 1947*). Ezt a megközelítést ő a bürokrácia elemzésére használta, és nyolc alapvető kategóriát határozott meg, amelyek egy *racionális hatóság* konfigurációját és szövevényes dimenzióit jellemzik: 1. a szabályok által meghatározott hivatalos feladatok folyamatos szervezése; 2. a kompetenciák meghatározott köre, amelybe beletartozik a hatalom gyakorlására alkalmas adminisztratív szervezeti egysége; 3. a hivatalok szerveződése hierarchikus, minden egyes alacsonyabb szint a magasabb szint ellenőrzése és irányítása alá tartozik, az alacsonyabb pedig élhet a fellebbezés és a panasz jogával; 4. egy hivatal működését irányító szabályok lehetnek technikai szabályok és normák – éppen ezért általában igaz, hogy csak azok válhatnak a személyzet tagjává, akik

megfelelő gyakorlati képzésben részesültek és arra képesítést kaptak; 5. alapelv, hogy az adminisztratív személyzet tagjainak teljesen el kell különülniük a termelési eszközök tulajdonosi körétől; 6. a tisztviselők nem sajátíthatják ki pozícióikat; 7. az adminisztráció eljárásait, dimenzióit és szabályait írott formában rögzítik még olyan esetekben is, amelyekben szóbeli vita folyik; 8. a hatósági jogkör számtalan formában gyakorolható.

Weber meghatározása a *tiszta* bürokráciáról megkísérli minden olyan bürokratikus szervezet formájának megragadását, amely jobban támaszkodik a racionalitásra, mint a hagyományra, és olyan dimenziókat is tartalmaz, amelyekkel egy nagy magánvállalat vagy egy minisztérium is leírható. Így például az ilyen szervezetek jól jellemezhetőek a szakértelemtől való függőségükkel (2. pont), valamint azt is tökéletesen felismerhetik, hogy a szabályok és utasítások ugyanúgy kötik a vezetőket, mint a beosztottakat (4. pont). Így a bürokrácia ebben az értelemben a magánszektorban is megtalálható kisebb-nagyobb mértékben, különösen a 2., 4. és 7. pontokkal kapcsolatos dimenzióiban. A bürokrácia tehát nem állami rendszert jelent.

A valóságban persze sohasem találkozunk ennek tiszta formájával. A jelenség egyik oka, hogy a szervezetek tagjai folyton a szabályok mögé bújnak, miközben saját érdekeiket képviselik; az a feltétel, hogy a szervezet érdekei szerint kell eljárniuk, általában csak részben teljesül. Egy másik ok, hogy ez az ideális forma nem megfelelő, amikor gyorsan változó feladatokat kell ellátni. Mindazonáltal a séma letisztultsága révén úgy tárhatjuk fel a bürokrácia valóságos természetét, hogy az ideális rendszerből indulunk ki – így vehetjük észre, hogy a pontatlanul megfogalmazott szabályokat gyakran nem tartják be, továbbá az irányítással szembeszegülők által kialakított autonóm szigeteket, illetve a belső nyomást kiegyensúlyozó külső támogatást. Az alternatív szervezeti formák reakcióként jönnek létre a bürokrácia olyan korlátaira, mint az alkalmazkodási képesség hiánya, az egyéni kezdeményezések és a spontaneitás elfojtása, azonban ezek nem változtatják meg a bürokrácia fontos dimenzióit, mint amilyen a hierarchia, a standardizáció és a kontroll.

A forgatókönyvi megközelítés erejét az adja, hogy távolságot teremt egy intellektuális fikció és a komplex valóság között olyan eszközként, amely segít megérteni a valódi szervezetek (vállalatok, iskolák, kórházak, egyházak és non-profit szervezetek), valamint egy elméleti terv közös és eltérő vonásait. Ez a módszer hasznos ismeretekkel szolgál arról, hogy a bürokrácia milyen formákat ölthet, és milyen mértékben valósul meg. Az OECD „A jövő iskolája" projektjének forgatókönyveit felfoghatjuk úgy, mint egyfajta ideáltípuson alapuló módszert, amely azt szeretné szavakba önteni, hogy eltérő dimenziók különböző változóinak variánsait figyelve mi történhet az oktatással – a „ha…, akkor" logikai kapcsolat alapján. A forgatókönyvek társadalmi konstrukciók, amelyeket olyan egyének alkotnak meg, akik képesek egy-egy dimenzió több lehetséges helyzetére vázlatokat alkotni. Egy *helyzeten kívülálló gondolkodás* termékei, és leghasznosabb tulajdonságuk, hogy provokatív jellegűek.

A forgatókönyvek kapcsán több kérdésre is választ kaphatunk. Használhatjuk őket olyan eszközként, amelyek segítenek dönteni, hogy milyen jövőképet részesítünk előnyben,

és melyeket nem tartjuk kívánatosnak, illetve, hogy melyek valószínűek, illetve valószínűtlenek (*Hutmacher, 2001*). Egy ilyen eszköz segítségével rögzíthetjük, hogy a megfigyelhető trendek egy-egy adott forgatókönyv irányában, vagy azzal ellentétesen haladnak-e (mint azt az OECD „A jövő iskolája" fórumának keretében 2003-as Poitiers-beli workshopon tettük). Mindazonáltal számos kérdésre adott válasz attól függ, hogy az oktatási rendszerben milyen pozíciót foglalnak el a válaszadók. „Milyen közel van az egyes forgatókönyvekhez iskolarendszerünk?" „Jelenlegi oktatáspolitikája melyik forgatókönyvvel vág egybe a leginkább?" A nézőponttól függ, hogy ezeket ki hogyan értékeli, a nézőpontot pedig a struktúrában elfoglalt hely határozza meg: a tanárok véleménye például nem egyezik a vezetőkével. Így a lehetséges jövők különböző felfogásai azt is jelenthetik, hogy a forgatókönyvek inkább a nézőpontok *mintázatait* fedik fel, semmint a jövőre vonatkozó *általános* konszenzust fejeznék ki. Az eltérő jelentések egyaránt táplálkoznak a megkérdezettek tapasztalatának és szituációjának különbségeiből, hiszen viszonyítási alapot adnak különböző modellekhez. Piaget jóval ezelőtt *konstruktivistaként* határozta meg ezt a megközelítést. Az „iskola" mint kifejezés csak a tapasztalatok révén töltődik fel értelemmel, és értékét csak annak kollektív jellegéből nyeri, nem pedig objektív megfigyelés révén. A különböző érdekeltek eltérő, esetleg egymással ellentétben álló értelmezéseket fogalmaznak meg az iskoláztatásról nyert saját tapasztalataik, a diákkorukban látott értékek és a gyermekeik iskoláztatása során nyert tapasztalatok alapján.

A forgatókönyveken alapuló megközelítések sokszínűsége abban áll, hogy képes feltárni a változó helyzeteket, és felszínre hozni a rejtett előfeltevéseket és változókat. Példaként említhetjük az OECD „reskolarizációs" forgatókönyveit. Ezek a szervezeti formák implicit felfogását testesítik meg, amely azon a szociológiai tézisen nyugszik, hogy a gazdaság különböző szektorainak koordinációjában és irányításában új mechanizmusok jönnek létre. E tézis szerint a nagy és központosított szervezeti struktúrák – amelyek ellenőrzési és kommunikációs csatornákon nyugszanak – alacsony hatásfokuk miatt nem életképesek. Az ilyen vertikálisan integrált struktúrák implicit módon az OECD keretében felvázolt „bürokratikus forgatókönyvnek" felelnek meg, Az elképzelés alapján a dinoszauruszokhoz hasonlíthatók: rosszul alkalmazkodnak a változó környezethez és a bizonytalan kívánságok növekvő sokféleségéhez, beleértve a tudásgazdaság igényeit is.

Ugyanakkor nincsenek olyan bizonyítékaink, amelyek alapján értékelni tudnánk a „reskolarizációs" forgatókönyv keretében felmerülő új szervezeti formákat. A létező rutinok nem feltétlenül károsak – a szervezetelmélet bebizonyította, hogy a rutinok képesek innovációkat kitermelni. Különbséget kell azonban tennünk az újítások két típusa, az új területek felfedezésére irányuló, illetve a meglévő eljárások kiaknázására vagy megújítására irányuló erőfeszítések között. Egy szervezeten belül a felfedezés és a kiaknázás dimenziói nem szerepelhetnek azonos súllyal; jellemzően a második dimenzió kiemelkedőbb szerepet kap az elsőnél.

A NEMZETKÖZI ÖSSZEHASONLÍTÁSOK MÓDSZERTANI KIHÍVÁSAI

A forgatókönyvek termékeny nemzetközi összehasonlítása előtt jelentős módszertani nehézségek tornyosulnak. Még azok az esetek is nehéz kérdéseket felvető, komoly elméleti és módszertani előfeltevéseken alapulnak, amelyekben az összehasonlítást nemzetközi szervezetek végzik igen kifinomult módszerek segítségével (mint például a diákok teljesítményének PISA-vizsgálata). Vajon a nemzetközi összehasonlításoknak mi az explicit, illetve implicit célja? Vajon hogyan kellene reflektálni a társadalmi dimenzióra? Beszélhetünk-e kultúra független megközelítésről?

A nemzetközi összehasonlítások megközelítési módjai:

- Az első megközelítés a társadalmi tényeket egyetemesnek fogja fel, és azonosíthatónak tartja. Ez a megközelítés rejlik azokban az indikátorokban, amelyben például az olvasásértést vagy a matematikai eredményességet mérik. Ezen indikátorok hasznosak, amikor különböző típusú országokat kívánunk összevetni, ám rendkívül leegyszerűsítőek. Még az olyan standard indikátor is, mint a munkavállalók aránya a nők körében, számos különböző tényezőt eltakar: annak érdekében, hogy egyik országot összehasonlíthassuk a másikkal, fontos tudnunk, hogy a nők milyen útvonalakon juthatnak el a munkaerőpiacra, milyen típusú gyermekfelügyeleti szolgáltatások léteznek, hogy a család milyen mértékben támogatja a dolgozó anyákat, illetve milyen adókedvezményeket biztosítanak a gyermekgondozással kapcsolatos kiadásokra stb.
- A második, úgynevezett kulturális vagy antropológiai megközelítés lényege, hogy olyan egyedi jellemzőket határoz meg, amelyekkel a társadalom egésze leírható. A megközelítés olyan sajátosságokra koncentrál, amelyek „összefoglalják" a társadalmi kapcsolatok egy adott megjelenési módját, például szembeállítják a hierarchiát és a szerződésen alapuló viszonyokat. Az elképzelés segíti az összehasonlításokat és elkerüli az indikátorok félrevezető értelmezését. Ha például a francia és az amerikai kulturális politika összehasonlításához keresünk indikátorokat, akkor tekintettel kell lennünk arra, hogy az USA-ban a magánalapítványok jelentős adókedvezményt kapnak, míg Franciaországban az állami finanszírozás súlya a döntő.
- A harmadik megközelítést „intézményesnek" nevezhetjük, amely a történeti folyamatokba beágyazott nemzeti intézményekre helyezi a hangsúlyt. Az OECD például elemezte az innováció országos rendszereit, és a megközelítés arra mutatott rá, hogy a közösségi innováció minden egyes országban egyedi, csak rá jellemző útvonalat jár be. Az innovációtól az oktatás felé fordulva, a nemzeti intézmények egyéni definícióval rendelkeznek az „oktatásra" és az „iskoláztatásra" vonatko-

zóan – minden ország sajátos válaszokat ad, és a közös célok alapján a leghatékonyabb szervezeti eszközöket fejleszti ki.

Vajon milyen következményekkel jár, hogy a forgatókönyv-módszernek ilyen sokféle megközelítése létezik? Az első megközelítés „kultúra független", feltételezi a háttérben meghúzódó viszonyok valamilyen közös halmazát, de magát az oktatási rendszert nem vizsgálja, egyfajta „fekete doboznak" tekinti. Ez a felfogás lehetővé teszi, hogy az egyik rendszer teljesítményét egy másikéval összevessük, a nehézsége pedig abban rejlik, hogy hogyan határozzuk meg a célnak megfelelő indikátorokat. A teljesítménykülönbségeket magyarázhatjuk kulturális sajátosságokkal (ami a második megközelítés központi eleme). Ha egyszer a „fekete dobozt" felnyitjuk, az antropológiai dimenzió kerül előtérbe, mivel az oktatáshoz hasonló közösségi szolgáltatásokat és tevékenységeket az értékek, valamint normák révén értjük meg. Az intézményi megközelítés megengedi a különböző struktúrák egyenlő eredményességét – azaz, hogy két ország azonos eredményeket produkálhat eltérő szervezeti modellek alkalmazása mellett is –, így elkerüli azt a feltevést, hogy létezik legjobb út.

A NORMATÍV ÉS A TÁRSADALOMTECHNIKAI DIMENZIÓK

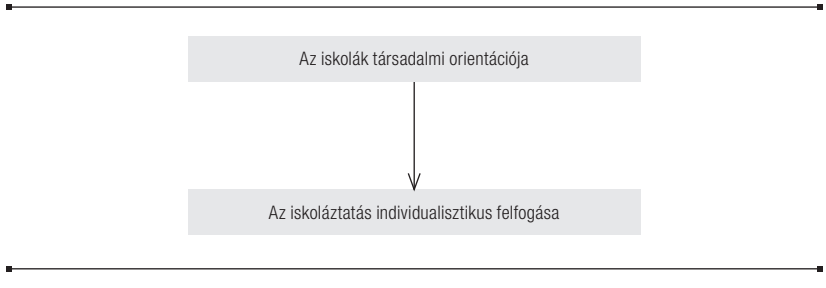
Az OECD „A jövő iskolája" projektének egyik feladata abban áll, hogyan feleltessük meg egymásnak a térképet és a területet. A térkép egyfajta átirat. A forgatókönyvek felvázolása során térképrajzolóként kell eljárnunk, minden forgatókönyv egy-egy különálló térkép, amelyek együttesen adnak betekintést az oktatási rendszer jövőjét illetően. Egy térkép nyilvánvalóan nem egyezik teljesen az ábrázolt területtel, éppen úgy, ahogy az étterem menükártyája sem azonos a felszolgált ételekkel. A forgatókönyv-módszer egyik erőssége, hogy képes kezdeményezni és ösztönözni a „térképhasználók" visszajelzéseit, amelyeket később a „térképrajzolók" beépíthetnek munkájukba, így a felhasználók segíthetnek az ellentmondások és pontatlanságok azonosításában.

A lehetséges területek feltérképezésének bevett eljárása az egymást metsző dimenziók által kijelölt terek alkalmazása. Az alábbiakban bemutatom az általam kulcsdimenziónak tartott változókat, majd azokat kombinálva határozom meg a forgatókönyveket. Az iskolával kapcsolatos normatív tartalmakra és elvárásokra vonatkozó dimenziót „értéktengelynek" nevezhetjük, amely a térképmetaforát folytatva az észak-déli tengelynek felel meg. A másik, a kelet-nyugati tengely az iskoláztatás társadalomtechnikai dimenzióját jelöli – a „szolgáltatási vonalat" –, amelyet a rendszerként definiált iskolának biztosítania kell.

Az értéktengely – a „társadalomtól az egyénig" tekintély dimenziója

Ez a tengely azokat az értékeket igyekszik megragadni, amelyek meghatározzák az iskola fejlődését. Az északi pólusnál az erős társadalmi, a délinél a markáns individualista orientációt találjuk. A valóságban az intézmények természetesen a két szélsőség között elhelyezkedő társadalmakba ágyazódnak be. Az „északi féltekén" az oktatás társadalmi orientációval bír, az iskolák célja a kohézió, a méltányosság és a reprodukció. A déli oldalon az individualisztikus oktatást találjuk, ahol az iskolák ügyfeleiket mindinkább vásárlóként kezelik. A két pólus számos olyan értéket fejez ki, amelyek szerepet játszanak az emberi viszonyokban, valamint a társadalmi berendezkedésben, amelynek az iskola is integráns része. Ez a dimenzió alapvetően a tekintélyről és annak az értékekre gyakorolt hatásáról szól (3.1. ábra).

3.1. ábra
Északról dél felé – a társadalmi orientációjú iskola felől az individualista iskola felé



Forrás: a szerző

A tanítási funkció sajátossága a tekintély kezelése, amit a szociológusok az oktatás közvetítő funkciójának neveznek, vagyis arra utalnak, hogy az emberek az oktatás során veszik át azokat az értékeket és normákat, amelyek a társadalmat, az állampolgári magatartást és a viselkedést alapvetően meghatározzák. Az iskolák ugyanúgy világképeket alakítanak ki, ahogy a családok és más stratégiai intézmények, amelyek létrehozzák és újrateremtik a társadalmat. A tanár az emberiségről, a térről (földrajz) és az időről (történelem) alkotott közös képet adja át a diákoknak, ahogy azt Norbert Elias (1998) kifejti:

> *A felnőttek gondolatai és tervein túl az a kapcsolat játszik fontos szerepet az ifjúság személyiségének alakulásában, amely a idősebbek és fiatalok között kialakul, mégpedig a felnőttek akaratán és tudtán kívül.*

Ez lehet egyfajta „intézményes program” – ami erős államot és szilárd intézményeket feltételez, amelyek keretei között az egyének világosan megértik saját jól meghatározott társadalmi helyzetüket. A tanár e folyamat aktív részese, az iskola pedig a társadalom szövetének kulcsintézménye. A diákok ebben a sajátos térben, az iskoláztatás rövid ideje alatt teszik magukévá az értékeket, amely döntő jelentőségű, ha a gyermekek és a fiatalok értékrendjét még felnőttkoruk előtt szeretnénk befolyásolni.

A meghatározott dimenziókon túl kirajzolódnak a trendek, például az iskoláztatás tekintélyi dimenziójának gyengülése. Ez megmutatkozik az intézményes program gyengülésében, azaz az értékek tengelyének északi pólusától való távolodásban, habár a folyamat más-más sebességgel és módon zajlik a különböző OECD-tagállamokban. A társadalmi normák és a szimbolikus jelzések napi reprodukciója mind inkább a különböző érdekcsoportok támadásainak kereszttüzébe kerül, azon alapvető jogukat hangoztatva, hogy gyermekeiknek a saját értékeiket adhassák át. A vallási közösségek e változás nyilvánvaló forrásai, de ide tartoznak bizonyos etnikai közösségek, vagy éppenséggel azok a csalódott szülők, akik saját értékeik szerint taníttatnák gyermekeiket. Ezek a csoportok megkérdőjelezik az iskola azon monopóliumát és jogát, hogy magát a társadalmi értékek letéteményesének tekintse, de kétségbe vonják az intézmények objektivitását, valamint a tanárok tudományos szemléletmódját is.

Az általános trend szerint az iskoláztatással kapcsolatos konszenzus elvész, ahogyan a házasságban mint intézményben való hit vagy az időseket védő normák ereje is elenyészik: az egyén felelős a maga életéért, anélkül, hogy intézmények közvetítette társadalmi normákhoz igazodna. Ezalatt az intézmények lassan leolvadnak. Az iskolák azon dolgoznak, hogy hogyan tudnának fennmaradni és fejlődni a racionális választás kultúrájának korában, azaz az értéktengely déli oldalán. Az egyének különböző hálózatok, újságok és televíziós csatornák, vagy az internet révén szerzett tudás alapján hozzák meg döntéseiket. Véleményüket a szülőkkel és barátaikkal folytatott informális beszélgetések során alakítják ki, nem fordulnak semmilyen külső tudományos tekintélyhez: „az én véleményem is ér annyit, mint a tanáré”.

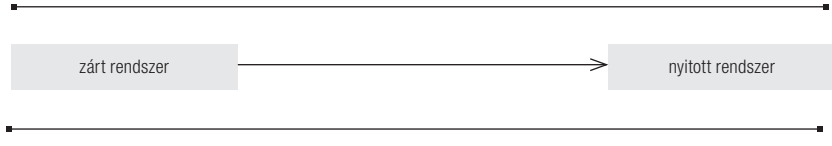
Ez a trend segít megmagyarázni, hogy a nemzeti oktatás intézményének gondolatát miért övezi mind kevesebb megértés, mégpedig nem kizárólag a szülők, hanem a diákok részéről is, akik szubjektív nézőpontjuk alapján értékelik magukat, saját gondolkodásmódjukra és érzéseikre támaszkodva. E változások következménye az értékek tengelyén való ereszkedés, amelynek következtében a tanítás kizárólag kompetencia, nem pedig kompetencia *és* tekintély. A tanár immár pusztán szolgáltató, a szülők pedig azt várják az iskolától, hogy a gyermekeik – a definíció és a saját meggyőződéseik szerint igen egyéni – igényeinek megfelelő szolgáltatást nyújtson. Minden diákban ott rejlik a lehetőség, amelyet a tanárnak fel kell ismernie. A szülők elsősorban gyermekeik jövőjét tartják szem előtt, és hogy ezt közszolgáltatások vagy magánszolgáltatások keretében biztosítják, másodrangú azon tényhez képest, hogy elérik-e céljukat. A célok és eszközök viszonya gyenge, és a diákok szükségleteit leghatékonyabban kezelő struktúra a legideálisabb. Ha a magánszektor kiemelkedőbben teljesít, akkor egyér-

telműen azt fogják választani. Minél délebbre mozdulnak el a társadalmak a tengely mentén, a magán- és a közszolgáltatási szektor közötti küzdelem annál hamarabb ér véget.

A szolgáltatási tengely – út a zárt rendszerektől a nyitottak felé

A rendszer egy felismerhető egység, amelybe különböző források áramlanak be, melyekből termékeket és szolgáltatásokat állít elő. Ezt mutatja be az alábbi szolgáltatási tengely. A nyugati pólus a *zárt rendszergondolkodás* keretében létrehozott szolgáltatásokat jelent; a keleti pólus pedig a másiknál sokkal egyedibb szolgáltatásokat biztosít *nyitott rendszergondolkodás* keretében (3.2. ábra).

3.2. ábra
Nyugatról keletre – zárt és nyitott szolgáltatás



Forrás: a szerző

Amikor az iskolákat zárt rendszerekként jellemezzük, ez alatt azt értjük, hogy az intézmények elég függetlenek ahhoz, hogy a szolgáltatásaikat lehetőségeikre, adottságaikra építsék. Például a rendelkezésre álló munkaerővel gazdálkodva döntik el, hogy mikor kell a tanároknak benn lenniük, anyagi forrásaik határozzák meg, hogy milyen extra szolgáltatásokat nyújtanak. A tanárok „kulcskompetenciáit" az egyetemi diploma tanúsítja, a pedagógiai technikákat tanulják, a gyakorló tanárokat pedig vezető tanárok oktatják, vagy saját munka közben szereznek gyakorlatot. A tanárságot azonban nem pusztán a kőbe vésett tudás hatékony átadásának elvont képessége jelenti, gyakran emlegetik a „tanítás művészetét". A tanítás hatékonnyá tételéhez többféle tudás szükséges: a miért, a mit és a hogyan ismeretére. A tanítás „hogyanjának ismeretét" a legnehezebb megszerezni, és ez definiálja a jó tanárt a szülők és a diákok szemében. Hargreaves (2000) barkácsolásról vagy kontárkodásról beszél, utalva a munka ezen aspektusára. A zárt rendszerben nem mellőzik a diákokat sem, de csupán a rendszer belső tényezőiként kezelik, amint évfolyamról évfolyamra áramlanak. Az értékelési eljárások mindenkire ugyanúgy, megkülönböztetések nélkül vonatkoznak. Az iskolák sajátos szabályok és belső bizottságok révén jutalmaznak és büntetnek. A feszes integráció, koordi-

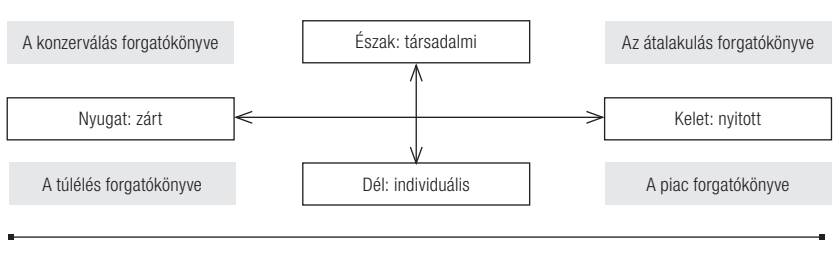
nációs és irányítás a stabilitás fenntartására irányul, amit inkább célként, semmint egy célhoz vezető eszközként kezelnek. A belső szervezeti működés alapelveit helyezik előtérbe.

A nyitott rendszerként működő iskolák figyelembe veszik az „egyenlő eredményesség" elvét – azt, hogy egy-egy adott eredmény számos úton elérhető. A tanítás művészet marad, ám egy nyitott rendszer hatékony működéséhez lényegesen több osztálytermi szervező és menedzselő munka szükséges. Miért? Azért, mert az igények sokféleségét az oktatási szolgáltatások sokféleségével lehet kielégíteni, mégpedig különböző pedagógiai gyakorlatok, workshopok, előadások, eltérő időzítés alkalmazásával. Egy nyitott rendszerben az iskolák autonómiája utat nyit a mind a belülről, mind pedig a kívülről származó kezdeményezéseknek, nem bénítja egy központi tekintély vagy hivatal irányítása. Az ilyen iskolák kora reggeltől késő estig nyitva állnak, folyamatos oktatást biztosítva, és osztálytermeiket is e célnak megfelelően alakítják át. A visszacsatolás is folyamatos, azaz az iskolák képesek saját működési zavaraikat felismerni és megbirkózni a környezeti változásokkal. Az iskolák a kötelező oktatás mellett személyre szabott szolgáltatásokat is biztosítanak. A választási lehetőségek nem a szolgáltatási oldalon dőlnek el, nem az határozza meg a választékot, hogy mihez értenek a tanárok, hanem az érdekeltek konszenzusára alapozva alakítják ki.

A TENGELYEK ÁLTAL MEGHATÁROZOTT NÉGY FORGATÓKÖNYV

Amikor e tengelyek – vagyis az értékeké és a szolgáltatásoké – metszik egymást, az egymással kombinált dimenziók négyféle forgatókönyvet jelölnek ki számunkra, amelyeket felhasználhatunk arra, hogy megértsük, milyen kényszerek mozgatják az iskolákat az egyik negyedtől a másikig, és hogy ez milyen következményekkel jár (3.3. ábra).

3.3. ábra
A dimenziók analíziséből származó négy forgatókönyv



Forrás: a szerző

Az észak-nyugati negyedet nevezetjük a *konzerválás forgatókönyvének,* amely az OECD-forgatókönyvek közül a Status quo-forgatókönyvekkel állítható párhuzamba. Egy helyzet fenntartása nem feltétlenül jelent tétlenséget, mivel a változás és a változatlanság között aszimmetria áll fenn. A változás mellett kardoskodó politikai erőknek igazolniuk kell törekvéseiket a változásoknak ellenállók, például az erős tanári szakszervezetek előtt. Miért kellene változtatni? Mik az új célok? Miért és kinek az érdekében változtassunk? Számos különböző önvédelmi mechanizmus aktiválódik ebben a negyedben annak érdekében, hogy semmilyen érdemi változás ne történjen, vagy ha mégis, csak kozmetikai jellegű.

A dél-nyugati forgatókönyvet a *túlélés forgatókönyvének* nevezhetjük. Az intézmények mindig a túlélésre játszanak, és ha fenyegető tényezőket tapasztalnak, képesek elfogadni a változásokat, amíg azok nem fenyegetik működési rendszerüket. Ez például abban is megmutatkozik, hogy mostanában ismét szorgalmazzák a lemaradók korrepetálását, vagy az infokommunikációs technológiák alkalmazásának kiterjesztését, hogy a diákok saját tempójukban haladhassanak. A tanárok ezáltal feladnak valamennyit a tekintélyükből, és új típusú munkaerők veszik át az oktatási-nevelési feladatok egy részét. A tanári szakszervezetek inkább plusz pénzzel és a juttatásokkal foglalkoznak, semmint ideológiai pozíciókba árkolnák be magukat. Az iskoláztatás oktatási funkciójáról ma már kevesebbet beszélnek, a témát háttérbe szorította az oktatás és a foglalkoztatás kapcsolatának hangoztatása.

Az észak-keleti negyedet az *átalakulás forgatókönyvének* nevezhetjük. A tanítás tekintélyfunkcióját az erre áhítozó friss diplomás tanárok felvétele tartja fenn, miközben a rendszer – nyitottsága révén – érzékeny a külső hatásokra. Ennek eredménye egy összetettebb struktúra felé történő elmozdulás. Az iskolák megtanulják, hogy hogyan térképezzék fel környezetüket, hogyan válasszák és formálják a szervezet, valamint az irányítás válaszát az adott helyzetre, például új szolgáltatások bevezetésével, azzal, hogy a szülőket bevonják a döntési folyamatokba, valamint, hogy megerősítik a vezetést és az autonómiát az iskolában, amelyet egységként fognak fel.

A dél-keleti negyedet a *piac forgatókönyveként* definiálhatjuk. A szakértelem funkciója felülkerekedik a tekintély funkcióján azáltal, hogy olyan tanárokat vesznek fel, akik a pedagógiai technikákra, valamint a diákok eredményeire koncentrálnak, hiszen az ő támogatásuktól függenek. Az iskolák a tandíjbefizetésekből és az állami támogatásból származó kettős büdzsé felett diszponálnak. A szülők és a helyi hatóságok döntő szerepet játszanak az iskolák irányításában, az új tanárokat eseti bizottságok veszik fel. Magánvállalkozások szponzorként vannak jelen az oktatási piacon, tankönyveket és oktatási eszközöket biztosítanak.

MOZGÁS A NEGYEDEK KÖZÖTT – MITŐL LÉPNEK ÁT AZ ISKOLÁK EGYIK FORGATÓKÖNYVBŐL EGY MÁSIKBA

A negyedek vagy az új forgatókönyvek mindegyike stabil pozíciót határoz meg a fenti két dimenzió által. A köztük történő mozgás stratégiai változást jelez, amelynek nyomán felvetődik a kérdés, hogy vajon milyen társadalmi erők nyomására történik elmozdulás.

Ereszkedés az értékek tengelyén

Ha valamilyen külső nyomás – például a politikusok vagy a szülők részéről, a nemzetközi összehasonlítások vagy a források szűkössége miatt – sikeresen betör a zárt rendszerbe, akkor olyan *„környezeti behatolásról”* beszélhetünk, ami lehetővé teszi az átlépést az észak-nyugati (konzervációs) negyedből a dél-nyugati (túlélési) negyedbe. Ilyen túlélési reakciót kiváltó nyomás lehet például az, ha a diákoknak rövidebb időn belül kell teljesíteniük a követelményeket. Egy másik példa lehet a magántanárral való külön tanulás, amely a magánszektor felől helyezi versenynyomás alá a közintézményeket azáltal, hogy a szülők jobb jegyeket várnak. Az emberi erőforrások lemorzsolódása is változást provokáló jel lehet. A technokrácia nem szeretné elveszíteni kiemelt pozícióját, melyben ő szabja meg a szabályokat és eljárásokat a periféria számára, így nyomást gyakorolna, ha státuszát fenyegetve érezné. A tanári szakszervezetek szintén támogathatják az ilyen irányú változást, ha úgy ítélik meg, hogy az a többi alternatívánál kevesebb fenyegetést rejt magában, és ezáltal lehetővé teszi az alapstruktúrák, az alapvető egyezségek és privilégiumok fenntartását.

Az értéktengely melletti ereszkedés egy másik formáját, ezúttal az észak-keletről dél-kelet felé tartót azok az érdekeltek robbanthatják ki, akik az iskolák szervezeti és vezetési struktúrájának gyökeres átalakítására törekszenek. Az érdekeltek, így a helyi politikusok, a szülők vagy a vállalatok nem feltétlenül fogadnának el egy olyan kompromisszumot, amely szerint az iskolák nyitottá válnak, de a számukra fontos feltételek és értékek mellőzésével. Úgy gondolják, hogy a változás még nem elég mély, és úgy érezhetik, hogy a jelentősebb változással szembeni ellenállást főként az iskola dolgozói tanúsítják. Az értéktengely keleti oldalán való lefelé haladás éppen ezért gyenge tanári szakszervezeteket feltételez, amelyek képtelenek ellenállni a jelentkező nyomásnak, mert kifáradtak és elszigetelődtek a közvéleménytől és a médiától. Amikor ez a változás végbemegy, az iskolák szerződések hálózatát hozzák létre, a fenntartási feladatokat, az ellenőrzést és a tanítást kiszervezik. A tanárokkal rövid határidejű szerződéseket kötnek, valamint rendszeresen értékelik a munkájukat kollégáik és a szülők bevonásával.

Mozgás az szolgáltatási tengely mentén

A nyugatról kelet felé tartó mozgás napjainkban igen könnyen érzékelhető, mert a közvélemény szerint a változó világban az iskolák nem működhetnek zárt rendszerként. Másképp állna a dolog, ha a rendszer hatékony lenne, de a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok, mint például a PISA, azt mutatják, hogy a teljesítmény nem arányos azokkal a roppant anyagi erőforrásokkal, amelyeket a mechanikus struktúrák fölemésztenek; nincs olyan szervezeti optimum, amely garantálná az eredményeket.

Az ilyen jellegű mozgást olyan politikusok indíthatják be, akik anélkül akarják gyökeresen generálozni az irányítást, hogy megváltoztatnák a – többnyire közalkalmazottként foglalkoztatott – tanárok alkalmazásának módját. De mire szolgál ez az elmozdulás? Indokolhat egy ilyen lépést, ha felmerül a középfokú oktatás és a felsőoktatás finanszírozási arányának dilemmája. Azzal egyetérthetünk, hogy a versenyképesség fokozása érdekében a közpénzeket inkább a felsőoktatásra kell költeni, ami azt eredményezi, hogy az iskolák helyett érdemesebb alternatív megoldásokat keresni. Ugyanakkor az is okozhat ilyen irányú elmozdulást, hogy egyre nagyobb számban jelennek meg a fiatal, igényes szülők. Az e tengely mentén történő elmozdulás a központi irányítás teljes átszervezésével jár, és erőteljes decentralizációhoz vezet. A döntéshozatali mechanizmusok átalakulnak, és az iskolák mind inkább olyan autonóm egységekké válnak, amelyek irányítását profi menedzserek végzik. A szakszervezetek és a szakpolitikai döntéshozók kompromisszumra juthatnak: a nagyobb kínálati paletta és az új szervezeti forma elfogadásáért cserébe stabilizálják a tanárok alkalmazásának és javadalmazásának feltételeit érdemeik és koruk szerint.

A dél-nyugati negyedből (túlélés) a dél-keletibe (piac) való közvetlen átmenet valószínűtlennek tűnik, mert ez hatalmas irányváltás lenne; sokkal valószínűbb a dél-nyugati negyed felől az észak-keleti (átmenet) felé irányuló mozgás, majd ezt követően valószínűleg a dél-keleti negyedbe, ha a rendszer már nyitottá vált.

Ez a térkép segít megérteni az iskolarendszer átalakulásának dinamikáját, ha a negyedek között vízszintesen és függőlegesen lépegetünk. Az átlós lépések a jelentős működésbeli változásokat jelzik – másmilyen szervezést, másmilyen szakmai profillal rendelkező tanárok felvételét, a tanári szerep mentorivá alakítását –, miközben az oktatás értékéről vallott nemzeti felfogás változatlan marad. A függőleges mozgások olyan változást jeleznek, amelyben átalakul és új formát ölt a közvélemény által az iskolarendszerről kialakított kép. Az iskola az érdekeltek által gyakorolt, változatos külső nyomás hatására alakul át, például a szülők, a szolgáltatók, a média vagy a munkáltatók változó igényeinek köszönhetően.

IRODALOM

Elias, N. (1998): *On Civilisation, Power, and Knowledge: Selected Writings*, edited by Stephen Mennell and Johan Goudsblom. Chicago, University of Chicago Press.

Hargreaves (2000): The Production Mediation and Use of Professional Knowledge among Teachers and Doctors: A Comparative Analysis. In: *Knowledge Management in the Learning Society.* Paris, OECD.

Hutmacher, W. (2001): Visions of Decision-makers and Educators for the Future of Schools. In: *What Schools for the Future?,* Chapter 12, OECD, Paris.

Weber, M. (1904): Objectivity. In: *Archiv fur Socialwissenschaft un Socialpolitik,* reprinted in various sociological readers.

Weber, M. (1946): *Essays in Sociology*. New York, Oxford University Press, 196–204.

Weber, M. (1947): *The Theory of Social and Economic Organisation*. Glencoe, The Free Press, Ill., 329–336.

4. FEJEZET
FORGATÓKÖNYV-ALKOTÁS: A MÓDSZEREK TIPOLÓGIÁJA

PHILIP VAN NOTTEN[1]

A terület átfogó ismeretén nyugvó meghatározásra építve Philip van Notten a forgatókönyv-alkotás módszereinek tipológiájára tesz javaslatot. A tipológiát három „makrojellemzőre" bontja: a célokra, a formai, valamint a tartalmi jellemzőire; és e tág kategóriákon belül tíz „mikrojellemzőt" különböztet meg. Ez a tipológia a forgatókönyvmódszerek sokféleségét illusztrálja, bemutatja az alkalmazás eljárásait és körülményeit, valamint a használatból fakadó eredmények sokféleségét. A fejezet azokat a szervezeti kultúrákat és struktúrákat tekinti át, amelyek segíthetnek a forgatókönyvek leghatékonyabb alkalmazásában, majd zárásképpen a különösen hosszú távú gondolkodás értékére vonatkozó megfigyeléseket fogalmaz meg.

1 The author is a researcher and consultant in the area of scenario analysis and foresight. The chapter draws on his dissertation, Van Notten (2005).

MIT NEVEZÜNK FORGATÓKÖNYVNEK?

„A valódi felfedezés nem az, ha új tájakat látunk, hanem ha más szemmel nézünk”
Marcel Proust

A forgatókönyv *(scenario)* kifejezés a latin *sceana* szóból származik, ami ’helyszínt’, ’jelenetet’ jelent (*Ringland, 1998*). A kifejezést eredetileg az előadóművészet, például a színház és a film világában használták. Kahn (*Ringland, 1998*) azért kezdte alkalmazni a szót, mert benne rejlik a történetmondás mozzanata, ám értelmezése változatos. Sparrow (2000) a kifejezés négy mai alkalmazását említi:

- Az egyik alkalmazás az *érzékenységi elemzéssel* állítható párhuzamba, például a cashflow-menedzsment, a kockázatmenedzsment vagy a projektmenedzsment területén.
- Egy másik alkalmazásával a katonai vagy polgári katasztrófavédelmi tervek esetében találkozunk, ebben a vonatkozásban az eshetőségeket számba vevő tervekkel rokonítható, mivel megszabja, hogy bizonyos esetek bekövetkeztekor ki mit tegyen.
- Az eshetőségeket számba vevő tervvel a harmadik alkalmazás is szinonim, de ez a vállalati vagy közigazgatási döntéshozatal során játszik szerepet.
- Sparrow szerint a tanácsadók egy negyedik értelmezést használnak, amely szerint a forgatókönyv nem stratégia, inkább felfedező eszköz és koherens szerkezetű spekuláció. Habár a negyedik típust gyakran elhanyagolják (lásd pl. *Godet–Roubelat, 1996*), éppen ez az, ami miatt a forgatókönyvek az oktatás szempontjából leginkább érdekesek.

Így tehát a forgatókönyv kifejezésnek különböző meghatározásai léteznek, ám egy tekintetben konszenzus született: a forgatókönyv *nem jóslat* (*Van der Heijden et al., 2002*). A különböző meghatározások a következő jellemzőkben azonosak: a forgatókönyv mindig hipotetikus, okságilag koherens, van belső konzisztenciája és/vagy leíró jellegű. Van Notten egy, a mások által megfogalmazott tulajdonságok széles körét lefedő meghatározást fogalmaz meg:

> A forgatókönyvek alternatív, hipotetikus jövőképek konzisztens és koherens leírásai, amelyek különböző nézőpontból tekintenek a múlt, a jelen és a jövő jelenségeire, és a cselekvés alapjául szolgálhatnak. (*Van Notten, 2005*)

A forgatókönyv-módszer az USA második világháborús stratégiai tervezése nyomán indult fejlődésnek a RAND Társaság[2] keretében, valamint a DATAR[3]-ban végzett francia tértervezési munkák során. Az 1960-as években a General Electric és a Royal Dutch Shell a vállalati tervezésben is bevezette a forgatókönyvmódszert, majd az 1970-es években a forgatókönyvek a társadalom, a gazdaság és a környezet jövőjével kapcsolatos gondolkodás során is jelentőssé váltak. A Római Klub 1972-ben kiadott *A növekedés határai* című jelentése az egyik leghíresebb és legvitatottabb példája a hasonló típusú tanulmányoknak. Napjainkban a forgatókönyveket a legkülönbözőbb kontextusokban alkalmazzák: a kis- és középvállalkozások körétől kezdve a regionális és országos előrejelzéseket megfogalmazó tanulmányokon át a közpolitikai környezettanulmányokig, mint amilyen például az ENSZ környezetvédelmi programjának *Global Environmental Outlook*[4] c. tanulmánya, vagy az a munka, amelyet a holland Népegészségügyi és Környezetvédelmi Intézet, a RIVM[5] végez.

A forgatókönyveket alkalmazó testületek sokasága a forgatókönyvmódszer igen széles repertoárját eredményezi; az alkalmazók között vannak multinacionális vállalatok, különböző szintű kormányhivatalok, valamint az országos előrejelzések megfogalmazására létrehozott időszaki testületek. A magáncégek közül néhány, például a Shell és a DaimlerChrysler intézményesítette is a forgatókönyvek alkalmazását. Számos szervezet eseti módon alkalmazza ezt a módszert, köztük olyan, rövid távú piaci változásokban érdekelt cégek, mint amilyenek a KPN[6], az Ericsson és a Vodafone telekommunikációs vállalatok. A kis- és középvállalkozások körében nem általános a forgatókönyvek alkalmazása, habár dokumentált példaként hivatkozhatunk egy csomagküldő szolgálatra, a Smith & Hawkenre (*Schwartz, 1991*) és a Flight Directorsra, amely egy, a légitársaságok és az utazási ügynökségek között közvetítő brókercég (*Fuller et al., 2003*). A forgatókönyvek alkalmazásának egy másik példáját az elmúlt 15 évben a vállalatok közötti együttműködések terén alakították ki, például a GBN és a World Business Council for Sustainable Development (WBCSD).

A FORGATÓKÖNYVEK JELLEMZŐINEK TIPOLÓGIÁJA

Számos tipológiát felállítottak már, például Ducot és Lubben (1980), Duncan és Wack (1994), Godet és Roubelat (1996), Postma et al. (1995), Heugens és Van Oosterhout (2001). Ezek

2 RAND (Research ANd Development) Corporation (A szerk.)
3 A számítógépes harctéri információs rendszerek úttörője: Digital Automated Tracking and Resolving. (A szerk.)
4 Global Environmental Outlook 2000 *(Globális Környezeti Áttekintés 2000,).* A kiadvány az UNEP (ENSZ Környezetvédelmi Program) hivatalos dokumentuma, a világ környezeti helyzetéről ad számot az ezredfordulón. Összeállításában harminc regionális és nemzetközi szervezet, mintegy 850 személy vett részt. Áttekintést ad az egyes régiók környezeti problémáiról és elemzi azok kialakulásának okait. http://www.grida.no/publications/other/geo2000/?src=/geo2000/ (A szerk.)
5 SA RIVM honlapja: http://www.rivm.nl/en/ (A szerk.)
6 http://www.kpn.com/corporate/aboutkpn/Company-profile.htm (A szerk.)

mind jól megkülönböztették a forgatókönyv-típusokat, ám mivel a tipológiák is a megszületésük idejének körülményeit tükrözik, a terület fejlődésével fokozatosan elavulttá váltak. Az is probléma, hogy a tipológiák gyakran nem fedik le a forgatókönyvek kortárs alkalmazásainak teljes körét. Heugens és Van Oosterhout tipológiája például frissebb Ducot és Lubben munkájánál, ám kevésbé részletes. A gazdasági célú osztályozások, mint például Duncan és Wack munkája, nincsenek tekintettel a makrogazdasági és a környezeti forgatókönyvek különbségeire. Éppen ezért a létező osztályozások szolgálhatnak az inspiráció forrásaiként, de ahhoz nem elég részletesek, hogy mélyanalízist végezzünk segítségükkel, és nem elég átfogóak, hogy igazolják napjaink változatos forgatókönyvi megközelítéseit.

A fenti hiányosságok miatt egy új tipológiát alakítottam ki, támaszkodva a korábbiakra, valamint egy olyan összehasonlító áttekintésre, amelynek keretében 100, az 1980-as évek közepe óta írott tanulmányt vetettem össze. Ezek a tanulmányok különböző szervezeti keretek között készültek, köztük olyan üzleti vállalkozásokat találunk, mint a British Airways és a KPMG[7]; de vannak köztük vállalatközi együttműködések is, mint például a Dutch Management Association (NIVE) és a World Business Council for Sustainable Development (WBCSD). Találunk köztük kormányszerveket, mint például a Rotterdam Port Authority (a rotterdami kikötőhatóság); de széleskörű részvételen alapuló jövőformáló kezdeményezéseket is, mint amilyen a dél-afrikai és a kolumbiai; illetve tudományos vizsgálatokat, amilyeneket például az Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC), valamint a VISIONS Projekt Kutatóintézet végez. Az áttekintett tanulmányok számos szektort fednek le (szállítmányozás, telekommunikáció, élelmiszeripar), és több országos, illetve regionális fejlesztési stratégiát mutatnak be; vagy pedig olyan ügyekre koncentrálnak, mint a nemek közötti egyenlőség, a munkaerőpiac, a klímaváltozás és a vezetés.

A tipológia (4.1. táblázat) három általános makrojellemzőt azonosít, amelyek a forgatókönyvek és fejlesztésük meghatározó sajátosságai. A makrojellemzők mind forgatókönyvek halmazaira, mind pedig az egyes forgatókönyvekre alkalmazhatók. A „miért?”, a „hogyan?” és a „mit?” kérdést teszik fel a forgatókönyvek vizsgálata kapcsán: a forgatókönyv céljait, formáját és tartalmát keresve. A projekt céljai hatással vannak formájára, ami viszont befolyásolja a tartalmi részt.

A forgatókönyv-elemzések vázlatos összevetésének a makrojellemzőkre kell szorítkoznia. Az alapos összehasonlítás nagyobb részletességet követel, amit az alábbi táblázatban ábrázolt mikrojellemzők segítségével érhetünk el. A mikrojellemzőket a hozzájuk legközelebb álló makrojellemzők alá soroltuk be.

7 http://www.kpmg.com/us/en/pages/default.aspx (A szerk.)

4.1. táblázat
A forgatókönyvek jellemzőinek tipológiája

Általános makrojellemzők	Részletes mikrojellemzők
A forgatókönyvek céljai a felfedezéstől a szakpolitikai döntéseket megelőző kutatásig	A forgatókönyv alkalmazásának funkciója lehet a folyamat vagy a produktum. Az értékek szerepe a forgatókönyvírás folyamatában lehet leíró vagy előíró. A lefedett téma lehet egy ügy, egy terület vagy egy intézmény. A vizsgált változás természete lehet evolúciós vagy töredezett, illetve fokozatos.
A forgatókönyv-készítés módja az intuitívtól az elemzőig	A forgatókönyvírás inputja lehet kvalitatív vagy kvantitatív. A készítés módja lehet részvételen vagy modellen alapuló. A résztvevőket vizsgálva lehet zárt vagy befogadó.
A forgatókönyv tartalma a komplextől az egyszerűig	A lefedett idő lehet folyamat vagy pillanatkép. A lefedett témák lehetnek komplexek vagy homogének. A forgatókönyv lehet egységes vagy töredezett.

Forrás: a szerző

A forgatókönyv-analízisek összehasonlítása szorítkozhat a makrojellemzőkre is. A mély analízis azonban a részletek nagyobb gazdagságát igényli, ezért mindegyikhez további mikrojellemzőket fogunk társítani.

A forgatókönyveken alapuló vizsgálatok célja

A forgatókönyvmódszer szerepe az utóbbi években jobban megerősödött az oktatásban, mint a tervezés eszközeként. (*Ringland, 1998*). Egyre többet használták magyarázó jelleggel, nem pedig az olyan előrejelzések érdekében, mint azt a Royal Dutch Shell 1972-es forgatókönyvei, amelyek felvetették annak lehetőségét, hogy az olajtermelés ellátási láncában változások állnak be. A vezető szakemberek közül többen (pl. Global Business Network [GBN], lásd az 1. fejezetet) teljesen mellőzték a forgatókönyveket a tervezési folyamat során, és elsősorban tanulási, valamint kommunikációs célra alkalmazták őket. A szakpolitikai tervezésben lényeges nézőpontként olykor még most is szerepet játszik, amely a felfedező és a döntés-előkészítő funkciót kombinálja. A döntés-előkészítés még így is egyre szélesebb értelmű, jobban hasonlít a szakpolitikai döntéseket előkészítő kutatásokhoz, mint a klasszikus értelemben vett tervezéshez. A forgatókönyvek tervezői általában nem egy leszűkített fókusszal látnak munkához, mert az növelné annak esélyét, hogy a jövőbeli feltételeket vagy eseményeket alapvetően meghatározó kulcstényezőket tévesztenek szem elől (*Duncan–Wack, 1994*).

Így tehát a célok vonatkozásában a spektrumnak két pólusát különítjük el – a felfedezést és a szakpolitikai döntés-előkészítő kutatást. Felfedezés alatt a tanulást, a tudatosság szintjének emelését, a kreatív gondolkodás ösztönzését és a társadalmi folyamatok

kölcsönhatásának vizsgálatát értjük (*Schwartz, 1991*; *European Environment Agency – ICIS, 2000*; *Van der Heijden, 1996*). A forgatókönyvek felfedező alkalmazása során maga a folyamat ugyanolyan fontos lehet, mint annak eredménye. A „Which World?: Scenarios for the 21st Century" című munka (*Hammond, 1998*) jó példa a felfedező alkalmazásra, amely az alternatív jövőképekhez vezető lehetséges utakat vizsgálja. A szakpolitikai döntés-előkészítő kutatás során viszont a forgatókönyveket arra használják, hogy a többé-kevésbé kívánatos jövőképeket minősítsék. A döntéseket segítő forgatókönyveket jellemezhetik kívánatosnak, optimistának, valószínűnek vagy utópikusnak; konvencionálisnak vagy középutasnak; vagy éppen elkerülendőnek, pesszimistának, mellékutasnak, kificamodottnak vagy katasztrófa-forgatókönyvnek. A főutas és mellékutas forgatókönyvek fogalmát a Scenarios for Scotland című kutatás során dolgozták ki (*McKiernan et al., 2001a, b, c*), és a Mont Fleur (*Kahane, 1998*) és a Destino Colombia (*Global Business Network, 1998*) forgatókönyvekben is alkalmazták őket. A szakpolitikai döntés-előkészítő kutatások kapcsán felhasznált forgatókönyvekben a stratégiai döntéshozatalt segítő konkrét választási lehetőségeket fogalmazhatnak meg, mint például Gertner és Knez (2000) vagy Van Notten (2000). A szakpolitikai döntés-előkészítő forgatókönyvek körében elterjedtebb a szakpolitikai ajánlások implicit megfogalmazása. A leginkább kívánatos Mont Fleur-forgatókönyv például – a Flight of the Flamingos ('a flamingók röpte') – olyan Dél-Afrikát ír le, csupán az általános közpolitikai vonatkozást érintve, amely sikerrel küzd meg az apartheid utáni időszakkal.

A gyakorlatban a kutatások gyakran a felfedezés és a szakpolitikai döntés-előkészítő kutatás két pólusát átfogó hibridek (*Van der Heijden, 1996*). Az első fázisban a forgatókönyveket egy adott terület felfedezésére dolgozzák ki, de ez gyakran túl általános ahhoz, hogy konkrét döntések alapjául szolgáljon. Éppen ezért ilyen esetben újabb forgatókönyveket dolgoznak ki az első fázis felfedezéseire építve, és a stratégiafejlesztés szempontjából releváns aspektusokra koncentrálnak. Így például a Royal Dutch Shellnél vállalati szinten globális forgatókönyveket alkotnak meg, majd ezeket használják a forgatókönyvek második csomagjának kifejlesztéséhez, amelyek viszont a Shell egyes egységei számára releváns stratégiai kérdésekre fókuszálnak (i. m.).

A forgatókönyv-feladat funkciói

A folyamatorientált forgatókönyv-fejlesztés funkciója a tanulás, a kommunikáció és a megfigyelőképesség fejlesztése. A tanulási funkció az emberek tájékoztatására irányul (*Van der Heijden et al., 2002*), mégpedig a gyakran zavarba ejtően gazdag beérkező információk rendezésével (*Duncan–Wack, 1994*); majd a lehetséges jövőbeli eseményeket beilleszti egy integráns jövőképbe. Ez a módszer alkalmas a berögzült mentális modellek és gondolkodásmód kimozdítására (*Wack, 1985; Schoemaker, 1995*). Tanulni tudunk a múltból, és a jövő alapvető bizonytalanságait is képesek leszünk feltárni. A forgatókönyv-fejlesztés pedagógiai

szempontból jól használható a résztvevők intellektuális és kreatív készségeinek fejlesztésére (*Van der Heijden, 1996*). Végső soron a forgatókönyvek révén a társadalom is tudatosabbá válhat saját jövőjével kapcsolatban (*Van Steenbergen, 2003*). A forgatókönyvek kommunikációs funkcióval is rendelkezhetnek (*Van der Heijden et al., 2002*; *Masini–Vasquez, 2000*). A forgatókönyv-fejlesztés folyamata során a különböző tudományterületeket összekötő közös nyelv jön létre. Szervezeteken belül pedig megteremtheti a nyelvet a stratégiai megbeszélésekhez, amelyek keretében a stratégiaértelmezéseket, a lehetőségeket és a veszélyeket áttekintik. A forgatókönyvek kialakításakor létrejövő társadalmi interakciók segíthetnek abban, hogy egy szervezet javítsa érzékelő képességét, amellyel felismeri mind a várható nehézségeket, mind pedig a felkínálkozó lehetőségeket (*Schwartz, 1991*).

Az eredményorientált forgatókönyv-vizsgálatok sokkal inkább az eredmény jellegére és minőségére koncentrálnak, nem pedig az előállítás módjára. Legfőbb szerepük, hogy azonosítsák az újonnan jelentkező trendek és szakpolitikai törekvések jeleit, mozgatórugóit, valamint teszteljék az intézkedéseket. A forgatókönyveket felhasználhatják a várható eseményekből és folyamatokból fakadó veszélyek azonosítására és kiemelésére, valamint a lehetőségek feltérképezésére (*Masini–Vasquez, 2000*), olyan jelek detektálására, amelyekre gyakran csak „gyenge jelekként", „korai figyelmeztetésekként", „magvakként" vagy „nyomokként" utalnak. A forgatókönyvek eszközül szolgálhatnak döntések értékelésére, vagy szakpolitikai döntések előzetes tesztelésére azáltal, hogy a lehetséges jövőbeli helyzeteket tesztüzemben próbáljuk ki, és megvizsgáljuk a döntések várható következményeit (*Van der Heijden et al., 2002; Wilson, 2000*).

Az értékek szerepe a forgatókönyv-folyamatokban

Azt is mondhatnánk, hogy minden forgatókönyv irányadó abban az értelemben, hogy a kialakítás folyamatában résztvevők értelmezéseit, értékeit és érdekeit tükrözi. Mindazonáltal érdemes egymástól megkülönböztetnünk a leíró és az explicit módon normatív forgatókönyveket. A Royal Dutch Shell 2001-es *Business Class and Prism* című globális forgatókönyve anélkül vázol két lehetséges jövőképet, hogy azok kívánatosságáról bármit is mondana (*Shell International, 2002*). Ezzel szemben a The Netherlands in Triplicat tanulmány „Balanced Growth" forgatókönyve irányadó, mivel azzal a nyílt szándékkal készült, hogy kimutassa, bizonyos feltételek mellett a gazdasági növekedés és a környezetvédelem nem zárja ki egymást.

Egy forgatókönyv iránymutató jellegét tehát befolyásolhatja az, hogy a jelen felől a jövő irányába, vagy inkább egy bizonyos jövőkép felől a jelenbe tekint. Például a visszafelé tekintő „visszapörgető" forgatókönyv (*Robinson, 1990*) kifejezetten irányadó, mert azokat az intézkedéseket és fejlesztéseket tekinti át, amelyek egy bizonyos kívánatosnak tekintett jövőbeli állapot szempontjából szükségesek. A „visszapörgetésre" kiváló példa a POSSUM projekt (*Banister et al., 2000*), amely a fenntartható szállítási célpontokat térképezte fel 2020-ra vetít-

ve. Mindazonáltal nem mindegyik hátrafelé tekintő forgatókönyv kimondottan normatív, amint azt az előre jelző forgatókönyvekről szóló szakirodalom mutatja (*Ducot–Lubben, 1980*).

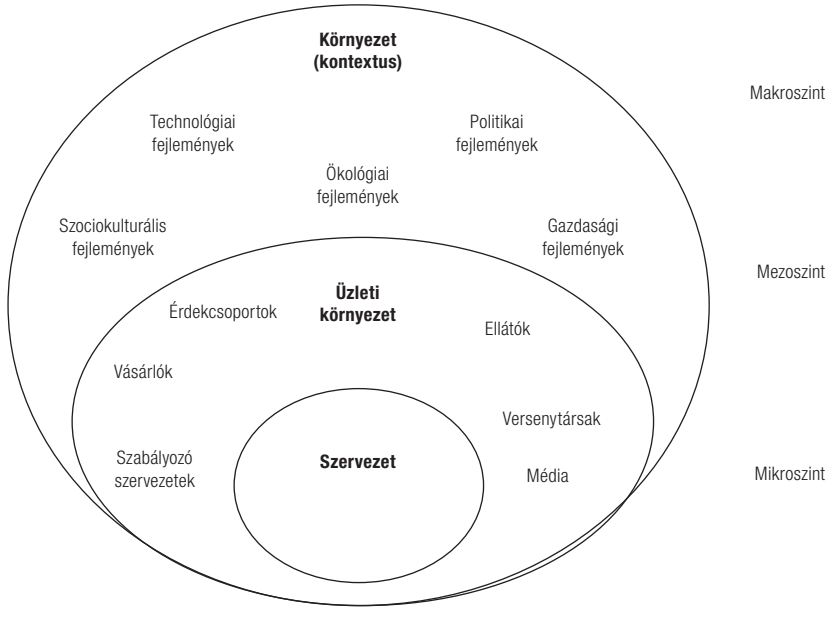
A forgatókönyvek témái

A lefedett téma szolgáltatja a forgatókönyvek fókuszát. A vizsgált időtartam a fókusz meghatározásának egyik módja, habár az idő értelmezése kontextus függő. A divatiparban tíz év hosszú időnek számít, miközben számos a környezetünkkel kapcsolatos téma esetében viszonylag rövid. Nagyjából 25 év vagy még több tűnhet hosszú távnak, így például a World Business Council for Sustainable Development (WBCSD) 2050-re adott globális forgatókönyvei esetében (1998). Egy 3-tól 10 évig terjedő időtartam rövidnek bizonyulhat a forgatókönyvek szempontjából, mint azt például egy holland élelmiszeripari vállalat élelmiszer- és italpiacra vonatkozó tanulmánya illusztrálja (*Van Notten, 2000*). Mivel az időtartam megítélése függ a kontextustól, önmagában nem tartom a tipologizáláshoz megfelelő jellemezőnek. Mindazonáltal az időbeli lépték egyértelmű jelentőséggel bír az adott forgatókönyvben érintett *ügy,* a földrajzi *terület* és az *intézmény* szempontjából.

Az egyes ügyekre koncentráló forgatókönyvek társadalmi kérdéseket tesznek a vizsgálat tárgyává, így például a televízió jövőjét (*Digital Thinking Network, 2000*) vagy a nők jövőjét (*McCorduck–Ramsey, 1996*) vizsgáló tanulmányok. A területalapú forgatókönyvek egy adott kontinentális régió, ország, régió vagy város jövőjét veszik górcső alá. Hozhatunk példákat a globális léptékű vizsgálatokra is – ilyenek a világ 2020-beli helyzetét leíró OECD-forgatókönyvek (*OECD, 1997*) és az IPCC forgatókönyvei (*Intergovernmental Panel on Climate Change, 2000*). Rengeteg példa van az országos szintű vizsgálatokra is, például Japánban (*Nakamai, 1998*), a Destino Colombia-tanulmány (*Global Business Network, 1998*) és a *Hollandia 2030-ban* elnevezésű vizsgálat. Ennek egyik, Észak-Brabant tartomány mezőgazdaságának és területhasználatának jövőjéről készült része a regionális forgatókönyvekre lehet jó példa (*Stuurgroep Toekomstonderzoek en Strategisch Omgevingsbeleid, 2000*).

Az intézményekre koncentráló forgatókönyvek egy adott szervezet, szervezetcsoport vagy szektor érdekszféráját vizsgálják. Tág értelemben egyrészt a makro- és környezeti forgatókönyvek csoportjára oszthatjuk őket, másrészt a fókuszált vagy üzleti forgatókönyvekre (*Van der Heijden, 1996*). (A makro-forgatókönyvekhez kapcsolódó kifejezések még a „globális", az „archetipikus", a „keret-" és a „külső", a mezo-forgatókönyveket pedig „döntési" és „belső" elnevezéssel illetik.) A környezeti forgatókönyvek az intézmény környezetéről és olyan ügyekről szólnak, amelyekre az intézmény nem fejt ki közvetlen hatást. A környezeti értelmezések ismeretlen területeket tárhatnak fel, mint például ezt a Shell globális forgatókönyveinek esetében látjuk. Egy üzleti forgatókönyv az intézmény közepesen tág környezetére vonatkozik, és az adott területen jelen lévő változók, valamint mozgások közötti kapcsolatokra koncentrál. Mindazonáltal a környezeti és az üzleti környezet forgatókönyvek közötti határ nem mindig egyértelmű. A 4.1. ábrán tekinthetjük át az intézményalapú szférákat.

4.1. ábra
Az intézményekre koncentráló forgatókönyvek szintjei és fókuszai



Forrás: a szerző

Egy vizsgálat kombinálhatja az ügyeken, a területeken és az intézményeken alapuló forgatókönyveket annak érdekében, hogy olyan átfogó forgatókönyveket hozzon létre, amelyek mindezen dimenziókra kiterjednek. Így például a VISIONS forgatókönyvek (*Rotmans et al., 2000*) egyszerre alkalmazzák a terület- és az ügyalapú megközelítést a méltányosság, a foglalkoztatás és a fogyasztás európai kontextusba helyezett vizsgálata során; a United Distillers italvállalat forgatókönyvei Indiáról és Dél-Afrikáról szintén egyaránt intézményi és területi alapúak (*Ringland, 1998*).

A vizsgált változás jellege

A forgatókönyvekben vizsgált változások jellegét illetően különbséget tehetünk az evolúciós fejlődés és a nem következetes változás között. Az evolúciós forgatókönyvek egy világmintázat vagy rendszer fokozatos és bővülő időbeli, valamint térbeli feltárulásának felelnek meg;

Brooks (1986) és Morgan (2002) szerint e típus esetében még elképzelni is igen nehéz vagy egyenesen lehetetlen a folyamatosságtól való elszakadást, vagy valamely nem szerves fejlődés belefoglalását. A British Airways 1996-ban készült tanulmánya (*Moyer, 1996*) hasznos illusztrációja az olyan típusú forgatókönyveknek, amelyek feltételezik, hogy a jövő nem fog lényegesen eltérni a jelentől. A repülésügyi szabályok változását és az infokommunikációs fejlődést pedig elég erős hajtóerőnek ítéli ahhoz, hogy a jelenlegi trendekben módosulásokat – de nem egy másik rendszert – hozzanak létre.

A szervetlen változás megkülönböztető jegye a változások hirtelensége, amelyek kizökkentik a társadalmat, bár lehet, hogy csak ideiglenesen és visszafordítható módon. A váratlan és szervetlen változás eseményekben ölt testet, ám ezek a mélyben meghúzódó folyamatokkal állnak kapcsolatban. A fokozatos szervetlen változás pedig a társadalmi átalakulás olyan önmegerősítő folyamata, amely sokféle – szociokulturális, technológiai, gazdasági, környezeti és politikai – együtthatóval rendelkezik. A váratlan és a fokozatos szervetlen változás közötti különbség nem mindig egyértelmű, mert az, hogy mi számít szervetlen változásnak, függ az időbeli léptéktől és az adott vizsgálat keretéül szolgáló tudományos perspektívától is.

A World Business Council for Sustainable Development (2000) által felállított biotechnológiai forgatókönyvek a szervetlen változás mindkét típusára hoznak példát. „A dominó-effektus forgatókönyv”-ben a biotechnológia 2010-ig folyamatosan hatalmas lépésekkel halad előre, amikor is hirtelen szervetlen változás áll be 25, génterápiában részesülő beteg halála miatt, ami óriási médiavisszhangot vált ki, és a biotechnológiai ipar összeomlását vonja maga után. A másik két forgatókönyv olyan világot ábrázol, amelyben ötven év alatt fokozatos szervetlen változás következik be. „A nyúl és a teknős” forgatókönyv a biotechnológiától fokozatosan a farmgazdálkodáshoz és a holisztikus gyógyászati megoldásokhoz való visszatérést vázolja fel. A Biobizalom forgatókönyv pedig fokozatos átmenetként írja le egy olyan világ kialakulását, amelyben a biotechnológia az emberi társadalom megbízható és szerves eleme, amelynek az egészségügytől az élelmiszertermelésen át az élettudományokig számos felhasználási formája alakul ki.

A forgatókönyvi folyamatok tervezése

A tipológia második széles makrodimenziója a forgatókönyvek fejlesztésének módszertani aspektusaira vonatkozik. Számos olyan közösség jött létre az évek során, amelyek forgatókönyveket alkalmaznak, és mindegyik sajátos megközelítéssel rendelkezik. Egy alapvető megkülönböztetés az analitikus és az intuitív forma. Az elemző megközelítéssel dolgozó, környezeti forgatókönyvekkel foglalkozó európai közösség, melynek tagjai a Stockholm Environment Institute (SEI), az ausztriai központú International Institute for Applied Systems Analysis (IIASA) és a holland National Institute of Public Health and the Environment (RIVM)

gyakran alkalmaz számítógépes szimulációkat. A biztonsági és védelmi szektor egyebek között a RAND Corporation forgatókönyveivel dolgozik. Az üzleti közösség nagyrészt a Royal Dutch Shell és a GBN angol-amerikai megközelítésén alapul, miközben a francia „prospective" megközelítés náluk inkább a számítógépes szoftverekre támaszkodik. A német forgatókönyvek elemző szigorukról híresek, mint azt a DaimlerChrysler Society and Technology Research Group és a Scenario Management International (ScMI) példázza.

A modelleken alapuló technikák mint analitikus megközelítések a forgatókönyvek kifejlesztésének legrégebben alkalmazott eljárásai közé tartoznak. Ezek része az azonosított bizonytalanságok mérése is. A módszer lehet pusztán elméleti, matematikai, illetve számítógép-alapú. A számítógépes szimulációk merevebbek, kevésbé rugalmasak, mint az alábbiakban bemutatandó intuitív megközelítések. Így például nehéz felsorolni, hogy a kilátások vagy a jövőkép előállítása során milyen lépéseket követtek; a releváns oksági viszonyok gyakran rejtve maradnak a modellalapú tervezésben. A kortárs forgatókönyvírás során alkalmazott számítógépes szimulációs modellek között találjuk a TARGETS és a Threshold 21 forgatókönyveket, amelyek a fenntarthatóság integrált értékelését végzik, és a WORLDSCAN-t, egy makroökonómiai modellt, amelyet a gazdasági, energetikai, szállítmányozási, kereskedelmi és környezeti szakpolitika keretében alkalmaznak. (Ezek a betűszavak a következőket rejtik: Tool to Assess Regional and Global Environmental and Health Targets for Sustainability, illetve WORLD model for SCenario ANalysis.)

A forgatókönyvek írásának egy másik analitikus módja az íróasztal mellett végzett kutatómunka, mégpedig dokumentumanalízis vagy archívumkutatás keretében. Ez kevésbé formalizált és szisztematikus a modell alapú formáknál, de éppen olyan szigorú lehet. Az asztal mellett végzett kutatásokon alapuló forgatókönyvekre példa Bobbitt *The Shield of Achilles* (2002), Schwartz *és szerzőtársai* „The Long Boom" (1999), valamint McRae globális forgatókönyve 2020-ról (1995). Az ilyen kutatómunka azonban nem korlátozódik egyetlen módszerre vagy hagyományos tudományos tradícióra, és a sejtések boncolgatásától a kutatáson át az adatgyűjtés és analízis strukturáltabb eljárásáig számos dolgot fed le.

Az analitikus tervezéssel az intuitív megközelítések állíthatók szembe, melyek forrását a kvalitatív ismeretek és az egy-egy területre való betekintés jelenti. A workshopok keretében kitalált történetek vagy történetek sora, valamint a hasonló kreatív technikák szolgáltatnak erre jó példát. Az intuitív megközelítés a forgatókönyvek fejlesztését művészetként fogja fel, mint azt a következő címek is érzékeltetik: „The Art of the Long View" (*Schwartz, 1991*) és a „The Art of Strategic Conversation" (*Van der Heijden, 1996*).

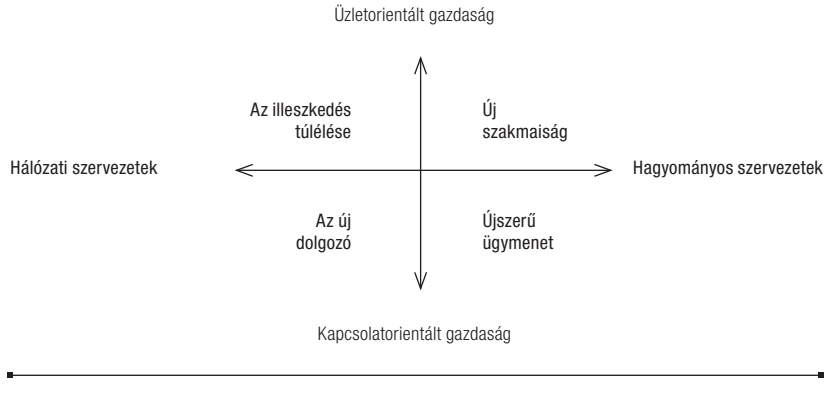
Egy intuitív forgatókönyv létrehozásának számos alapvető lépése van: a) a problémás terület vagy a tárgy azonosítása; b) a releváns tényezők leírása; c) a releváns tényezők elsőbbségi rendjének meghatározása, szelekciójuk; d) a forgatókönyvek megírása. Ezt követő lépés lehet a forgatókönyv értékelése szakpolitikai döntés-előkészítő kutatás keretében.

A fenti lépések deduktív és induktív módon is végrehajthatók (*Van der Heijden, 1996*). A deduktív megközelítés már a folyamat legelején kialakít egy keretet, amely mindvégig meg-

határozza a forgatókönyv előállításának további lépéseit. A kétdimenziós mátrix elterjedt módszer, amely – ahogy lenn is bemutatjuk – úgy készül, hogy azonosítjuk a vizsgált kérdés szempontjából legfontosabb két tényezőt. A többi fontos tényezőt később e keret köré rendezhetjük el. Van't Klooster és Van Asselt (2006) a mátrix létrehozásának és alkalmazásának négy módját különbözteti meg:

– A *gerincmegközelítés* egy olyan elméletből indul ki, amely a forgatókönyvben érintett tényezők viszonyait vizsgálja, míg az alább felsorolt többi megközelítés inkább gyakorlatias döntések révén tervezi meg a forgatókönyv fejlesztésének menetét.
– Az *megalapozó megközelítés,* mint már említettük, két olyan tényezőt vesz alapul, amelyek kiemelten fontosak a kérdéses ügy jövője szempontjából, és ezekkel strukturálja a forgatókönyvírás és -értelmezés folyamatát.
A KPMG Ebbinge (azóta: Ebbinge & co.) egy ilyen mátrix segítségével hozta létre a holland munkaerőpiac jövőjének forgatókönyveit, mint azt a 4.2. ábra mutatja (*de Jong, 1998*). A jövő domináns tényezőit a gazdasági kapcsolatokkal és a szervezettípusokkal azonosították, ezáltal üzleti és kapcsolatorientált gazdasági szerveződések jöttek létre az egyik oldalon, míg hálózatok és hagyományos szervezetek a másikon.

4.2. ábra
A KPMG Ebbinge-féle forgatókönyvek



Forrás: a szerző

– Ezzel szemben az *állványzatmegközelítés* keretében a forgatókönyv kidolgozottabbá válásával párhuzamosan elhagyjuk az előre felállított keretszerkezetet.
– A kirakatmegközelítés a struktúrát a forgatókönyvírás folyamatának végén alkotja meg annak érdekében, hogy a forgatókönyvek közötti különbség egyértelmű legyen.

Az induktív módszerek azonban nem alkalmaznak ilyen kereteket annak érdekében, hogy a forgatókönyvírás folyamatát strukturálják. Ehelyett egy szabadabb folyamatra támaszkodnak, amelyben például asszociációk, feltételezett oksági mintázatok hoznak létre koherens történeteket. Amikor a workshopok induktív megközelítéseket alkalmaznak, az elgondolások gyakran post-it jegyzetek formáját öltik, és ezeket utólag rendezik történetté. A VISIONS (*Rotmans et al., 2000*) forgatókönyvek ilyen módon születtek, habár bizonyos mértékig alkalmazták a „tényező, cselekvő, szektor" keretet *(„factor, actor, sector" framework)*, amely kiegészítő keretet adott a jövőre irányuló gondolkodásnak.

Az intuitív és analitikus megközelítések egymással vegyítve is alkalmazhatók. Az asztal melletti kutatás gyakran kiterjedt, intuitív forgatókönyv-írási eljárások részévé válik, amelyek workshopok keretében gyűjtik össze a kreatív ötleteket, majd ezeket a forgatókönyvek megírásáért felelős központi csapat kidolgozza. A VISIONS projekt (*Rotmans et al,. 2000*) rengeteg időt töltött a workshopokon született ötletek kidolgozásával, ellentmondás-mentessé és koherenssé tételével. Arra is kísérleteket tettek, hogy a kettőt fordított irányban is összekapcsolják. Az IPCC emissziós forgatókönyve (*Intergovernmental Panel on Climate Change, 2000*) létrehozása során az intuitív technikákat a főként analitikus megközelítés támogatására használták, ahol a történetek jelentették a mérhető, modellalapú forgatókönyvek létrehozásának első lépését, amelyek azután központi szerepet játszottak a szakértőkkel folytatott globális konzultációban. Mindazonáltal az intuitív megközelítések és a modellalapú technikák vegyítése még mindig kísérleti fázisban van.

Az intuitív módszert általában magyarázó céllal alkalmazzák, az analitikust pedig szakpolitikai döntés-előkészítő munkákhoz. A NIVE tanulmány (*Breunesse et al., 2000*) a vezetés jövőjéről a tisztán intuitív felfedező munkákra szolgál példaként. A szakpolitikai döntés-előkészítő kutatásokra irányuló analitikus technikákra jó példa a Battelle Institute BASICS és MICMAC „prospective" megközelítése (*Ringland, 1998; Godet, 1997*). (A betűszavak a következőket rejtik: Battelle Scenario Inputs to Corporate Strategy, illetve Matrice d'Impacts Croisés Multiplication Appliquée à un Classement [Osztályozásra Alkalmazott Hatáskeresztező Szorzómátrix].) Mindkettő valószínűségi alapú számítógépes modell, amely változók közötti kölcsönhatások azonosítására irányul. Az analitikus vs. intuitív, illetve a deduktív vs. induktív megkülönböztetéseken túl a forgatókönyvek megalkotásakor alkalmazott további részletes distinkciókat tehetünk a forgatókönyvek kialakításának bemeneti tényezőire, az alkalmazott módszerekre és az érintett csoportokra koncentrálva.

Inputok a forgatókönyvírás folyamatában

Tipológiámban különbséget tettem a között, hogy a forgatókönyvek kialakítása és alkalmazása során kvalitatív vagy kvantitatív inputokat használnak. A kvalitatív inputok olyan összetett helyzetek elemzésére valók, amelyekre a bizonytalanság magas szintje jellemző, és amikor a releváns információ kvantitatív módon nem értékelhető. Az inputok akár az emberi értékekről és viselkedésről alkotott vélemények is lehetnek. A kvantitatív inputokat olyan számítógépes modellekben használják, amelyek energetikai, technológiai, makroökonómiai és környezeti előrejelzéseket készítenek. A kvalitatív és kvantitatív inputok vegyítésével ellentmondásmentesebb és masszívabb forgatókönyveket lehet készíteni. A kvantitatív forgatókönyvet gazdagabbá, jobban kommunikálhatóvá teszi, ha kvalitatív információkkal bővítjük; egy kvalitatív forgatókönyv valószínűségét pedig tesztelhetjük mérhető információ birtokában. Mindazonáltal a kvantitatív és kvalitatív adatok együttes használata továbbra is módszertani kihívásokat rejt.

A forgatókönyvek előállítása során alkalmazott módszerek

A fejlesztési módszerek két pólusát a részvételen alapuló megközelítések és a modellalapú megközelítések szolgáltatják. A részvétel a kiindulópontként szolgáló ötletek összegyűjtésének egyik módja, például workshopok formájában, amelyek a forgatókönyv megírásának korábbi lépései során megfogalmazódott igények kielégítését célozzák. A részvételt támogató technikák közé tartozik még a fókuszcsoport, a társadalmi zsűri és a jövőképalkotó workshop. A részvételre alapozott eljárások alkalmasak kreatív gondolatok megfogalmazására, de az eredmény gyakran további feldolgozásra szorul, hogy alaposabban kimunkálják és koherenssé tegyék őket.

Az analitikus módszerek elméleti vagy informatikai modellek révén is vizsgálhatják a változók egy kiválasztott halmazának jövőben lehetséges interakcióit. A számítógépes modellezés többnyire mérhető adatokkal működik, és jól definiált, előre meghatározott lépések sorából áll. Az elméleti modellezés olyan strukturált intellektuális eljárás a kilátások elemzésére, amely a változók kölcsönhatásán kívül morfológiai elemzésekre, valamint a DaimlerChrysler és ScMI által alkalmazott technikákra támaszkodik. A strukturált megközelítés különösen erős jellemzője az olyan számítástechnikai modelleknek, mint például a TARGETS (*Rotmans–de Vries, 1997*), a Threshold 21 (*Rorsch–de Hart, 1993*) és a WORLDSCAN (*CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis, 1999*).

Az íróasztal mellett végzett kutatás a részvételen alapuló és a modellalapú módszerek közötti spektrumban helyezkedik el. Általában egy kutatóra vagy kutatók egy kis csapatára épül, akik a szakirodalmat dolgozzák fel vagy archívumban kutatnak. Példaként szolgálhat erre Bobbitt *The Shield of Achilles* (2002) című tanulmánya, amely a „piaci állam” történelmét és lehetséges jövőjét kutatja, mégpedig a háborúk, a nemzetközi kapcsolatok, valamint a nemzetközi és az alkotmányjog széleskörű feldolgozása révén.

A forgatókönyvek előállításában résztvevő csoportok

A csoportok összetétele alatt azt értjük, hogy kik vesznek részt a forgatókönyvírás folyamatában. Többek között Schoemaker (1995) is hangsúlyozta, hogy vezetőknek is részt kell vállalniuk az összeállítás folyamatában, ha azt várjuk, hogy a forgatókönyv hatással legyen a döntésekre. Schwartz (1991) és Van der Heijden (1996) nyomatékosítják a „figyelemre méltó emberek" és a kiemelkedő képzelőerővel rendelkező egyének értékét, akiknek az a szerepe a forgatókönyvírás folyamatában, hogy érzékennyé tegyék a többi résztvevőt az új gondolatokra. A társadalmi forgatókönyvek elkészítésére irányuló vizsgálatok, mint például a Mont Fleur[8] és a Destino Colombia[9] alapelve volt, hogy a dél-afrikai és a kolumbiai társadalom széles keresztmetszetét vonják be a forgatókönyv-elkészítő munkálataiba.

Tipológiámban különbséget teszek az inkluzív és az exkluzív csoportok között. Az inkluzív csoportok különböző típusú résztvevőket hoznak össze annak érdekében, hogy számos különböző nézőpontot és perspektívát megvitathassanak. A VISIONS-vizsgálat (*Rotmans et al., 2000*) jó példa arra, amikor egy európai vagy regionális forgatókönyv kialakítása során a résztvevők között ott találjuk a kormányintézmények, a non-profit szervezetek, a vállalatok és a tudomány képviselőit, valamint a különböző EU-tagországokból érkezett civileket és művészeket. Az „exkluzív" csoportok összetétele kevésbé változatos, valószínűleg tudatos döntések eredményeként Az üzleti szervezetek például legtöbbször kizárják a külsősöket a forgatókönyv-készítés folyamatából, nehogy információik a versenytársak tudomására jussanak. Annak a külsősnek például, aki az adott Telecom-tanulmányban (*Rorsch–de Hart, 1993*) részt vett, titoktartási nyilatkozatot kellett aláírnia.

A forgatókönyvek tartalma

A tipológiámban a forgatókönyvek harmadik széles makrojellemzőjét tartalmuk jelenti. Itt összetett és egyszerű forgatókönyveket különböztethetünk meg. Egy összetett forgatókönyv okságilag összefüggő események és folyamatok bonyolult szövedékét tartalmazza. Az egyszerű forgatókönyvek pedig – mint nevük is sugallja – kisebb területet fognak át; akár egy adott kérdésre is koncentrálhatnak, mint például az AMD chipgyártó azon kísérlete, hogy megjósolja versenytársa, az Intel a jövőbeli viselkedését (*Gertner–Knez, 2000*). Az egyszerű forgatókönyvek elszigetelt trendek egy kisebb csoportjának vizsgálatára is szorítkozhatnak, mint például a European Environment Agency alapvető tanulmánya az európai környezetről (1999). Az „egyszerű" kifejezés ebben az összefüggésben nem gyenge minőséget jelent. A forgatókönyvi folyamatokat gyakran éppen rendkívüli bonyolultságuk miatt lehet kritizálni, egy egyszerű forgatókönyv lehet hatékonyabb és takarékosabb is.

---

8 http://gbn.com/consulting/article_details.php?id=34 (A szerk.)
9 http://www.gbn.com/consulting/article_details.php?id=35 (A szerk.)

Az idő szerepe a forgatókönyvben[10]

A forgatókönyvek két formáját különböztethetjük meg időbeli jellemzőik alapján: a fejlődési vagy *láncszerű* változatot, illetve a végállapot vagy *pillanatfelvétel* változatot. A láncok, mint például a Scenarios Europe 2010 (*Bertrand, 1999*) egy adott végállapothoz vezető pályákat vagy fejlődési láncokat írják le. Ebben az értelemben legjobban egy filmre hasonlítanak. A pillanatkép-forgatókönyvek viszont inkább fényképszerűek: egy adott fejlődési út végállapotát írják le, és csak implicit módon foglalkoznak azokkal a folyamatokkal, amelyek az adott végállapothoz elvezettek. Ez utóbbira példák lehetnek a NIVE-forgatókönyvek a vezetés 21. századi jövőjéről (*Breunesse és munkatársai, 2000*).

A forgatókönyvben áttekintett problémák

Az áttekintett témák a szociokulturális, a gazdasági és környezeti csoportokba sorolhatók, ez az intézményi dimenzióval egészülhet ki. Egy másik osztályozást a STEEP betűszóval szoktunk megnevezni, ami szociokulturális, technológiai, gazdasági, ökológiai és politikai jelenségek között tesz különbséget. Az ügyek lehetnek heterogének vagy homogének, az érintett tényezők függvényében. Az UNEP GEO-3 forgatókönyvei (2002) változók egy heterogén halmazára irányulnak. A változók között találunk a demográfiai, a gazdasági integrációra és liberalizációra, a társadalmi egyenlőtlenségre, a fogyasztói kultúrára, az infokommunikációs fejlettségre, a biotechnológiára, a környezet romlására és a politikai decentralizációra vonatkozókat is. Ezzel szemben a KPMG forgatókönyvek (*de Jong, 1998*) mindössze öt, viszonylag homogén tényezővel dolgoznak: a munkáltatókkal, a munkavállalókkal, a közvetítőkkel, az infokommunikációs fejlődéssel és a munkaerőpiaccal.

Az integráció szintjei

Az integrált forgatókönyv-tanulmány a releváns változókat, ügyeket és színtereket több tudományterület bevonásával vizsgálja. A tudományközi szintézis magas fokára példa a Destino Colombia és a Mont Fleur forgatókönyv. A sokféle földrajzi területet érintő integrációt tűzte ki központi céljául például a VISIONS (*Rotmans et al., 2000*) és a GEO-3 (*UNEP, 2002*): mindkét forgatókönyv integrálta a globális, nemzetek fölötti és regionális információkat. Az integrált megközelítés alternatívájaként a tényezőket egymástól viszonylag elszigetelten kezelik: jó példa erre az a „fenntartott kockázat" tanulmány (1994), amelyet a Netherlands Scientific Council for Government Policy (WRR) készített. A jelentésben olyan különböző szektorokat vizsgálnak, mint például az élelmiszer-, víz- és energiaszektor, de ezeket alig kapcsolták össze egymással.

---

10 Nováky Erzsébet A jövőről való gondolkodás a negyedik workshop (2007. április 23.) alkalmával elhangzott előadása (Schooling for Tomorrow – A jövő iskolája OECD projekt. A jövőről való gondolkodás a gyakorlatban. A magyarországi projekt dokumentumai. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Európai Ügyek Főosztálya, Budapest, 2007. 124–129.) (A szerk.)

A SIKERES FORGATÓKÖNYVEK: AZ ÉRDEKLŐDÉS KULTÚRÁJA

A tipológia a forgatókönyvekre épülő megközelítések jelenlegi sokféleségét demonstrálja. Hangsúlyozza, hogy a forgatókönyveken alapuló módszerek rugalmasak az alkalmazott eljárások, kontextusok, valamint az előállított eredmények vonatkozásában is. A rugalmasságnak azonban megvannak a maga csapdái, különösen, ha – mint azt Masini és Vasquez megfigyelte – a forgatókönyv „multifunkcionális svájci zsebkéssé válik, vagy egyfajta varázspálcává": azaz olyan kozmetikai eljárássá, amely felszínes legitimációt biztosít a szakpolitika kialakítása során. Ezek a forgatókönyvek azonban hamis gyémántok: jól néznek ki, de tartalmatlanok. Emellett az is a kozmetikai forgatókönyvek jellemzője, hogy megalkotóik a maguk nótáját fújják, és figyelmen kívül hagyják a potenciális csapdákat, amelyekre csak felületesen utalnak, vagy csupán arra használják őket, hogy hangsúlyozzák a korrigálást célzó forgatókönyvek erejét. A „mit tehet érted a forgatókönyv" típusú önreklámok csak háttérbe szorítják a csapdákról folyó komoly vitákat, amint azt Schoemaker (1998) kimutatta.

A tényezők egy másik köre, amelyek szintén alááshatják a forgatókönyvek gyakorlati felhasználását, a szociokulturális vagy szervezeti környezet bénító hatásai. A Goffman (1959) által ajánlott „színházmodell" segít rávilágítani azokra a szociokulturális dinamikákra, amelyek egy adott forgatókönyv előállítása során szerepet játszhatnak. A szervezetek szociokulturális kontextusait a társadalmi valóság három fő területére bonthatjuk, amelyek a színpad három terének felelnek meg: színpad, függöny mögötti rész és a színpad alatti terület. A színpadon történnek a nyilvános előadások, ahol a hivatalos szerepeket játsszák. A hátsó színpad a szakmai interakciók informális, a színfalak mögötti területe, amelyeken előkészítik és véleményezik a színpadon történeteket. A színpad alatti területen érzik az emberek magukat a legnagyobb biztonságban, itt osztják meg egymással személyes érzéseiket és véleményüket, amelyeket a másik két színpadon nem fejezhetnek ki.

Egy adott csoport például kijelentheti a „színpadon", hogy a forgatókönyvekkel végzett munka jelentősen segítheti a tanulást olyan szervezetek esetében, amelyeknek bizonytalan jövőre kell felkészülniük; mindeközben a „hátsó színpadon" ugyanezek az emberek esetleg kimondatlanul – vagy akár kimondva is – teljesen érdektelenek. Az „első színpadon" a bizonytalanságot talán kritikusnak nyilvánítják, míg a napi rutinban kiderülhet, hogy ez nem is jelentős probléma; és a karrier sokkal fontosabb. A hivatalos attitűdöt jellemezheti egy irányíthatatlan világ képe; míg a „hátsó színpadon" az „üzemeltetői attitűd" képviselheti azt a meggyőződést, hogy a környezet igény szerint alakítható. Nyilvánosan egy adott projekt csapata nagy szabadságot kaphat a forgatókönyvek kialakításában, miközben a „hátsó színpadon" nagyon is szoros felügyelet alatt tarthatják a munkát. Persze előfordul, hogy a projektcsapat jobban szeret irányítás alatt dolgozni, a szervezet megszokott gondolkodásmódját követve.

Éppen ezért hasznos áttekintenünk a forgatókönyvekkel dolgozó szervezetek belső kultúráját. Bármely forgatókönyvi munka előfeltétele, hogy őszinte érdeklődéssel forduljunk az ismeretlen jövő és annak kihívásai felé. Számos forgatókönyv-tanulmány nem képes ki-

lépni az ismert és előfeltételezett keretekből, és e keretek megkérdőjelezését akár egyenesen helyteleníthetí is. Akármilyen kiváló lehet egy adott módszertan és megközelítés eszköztára, a forgatókönyv-tanulmány érdeklődés híján nagy valószínűséggel kudarcot fog vallani. Éppen ezért nem tanácsos kizárólag az eszközökre koncentrálni, hanem egyúttal „az érdeklődés kultúrájának" táplálására is törekedni kell.

Az érdeklődés kultúrája olyan környezetet, amelyet a folyamatos kérdezés és a fantáziadús gondolkodás jellemez, és amelynek része az ismeretelméleti, analitikus, folyamat- és kontextuális tényezők közötti összjáték. Ismeretelméleti szempontból a jövő felfedezésének vágyából indul ki – például az, hogy nagyon kevés bizonyosat tudunk a társadalmi fejlődés jellegéről, megkérdőjelezheti annak evolúciós jellegű fejlődését, és érv lehet a lépcsőzetes, fokozatos fejlődés mellett. Az analízis szintjén a szervetlen változás inkább érdeklődést kelt, nem pedig kényelmetlenséget okoz – a változásra utaló fogalmak, metaforák és példák elterjedtebbek, mint a folyamatosságra utalók. Az érdeklődés kultúrái olyan lazán strukturált eljárásokon nyugszanak, amelyek biztosítják a kíváncsiságot és a fantáziadús gondolkodást, így az inspiráló tényezők, mint amilyen a csoport változatossága vagy a csapatmunka mozgásba lendülnek, a bénító erők pedig eltűnnek. Az érdeklődés kultúrájának megteremtéséhez és elősegítéséhez a forgatókönyv-folyamatoknak rendelkezniük kell bizonyos tulajdonságokkal. Ismeretelméleti szinten fontos a jövő iránti érdeklődés ösztönzése. Analitikus értelemben az érintetteknek mindvégig nyitottnak kell maradniuk, és el kell kerülniük a készen talált fogalmakhoz és gondolatokhoz való dogmatikus ragaszkodást.

Az eljárás során nem szabad elfelejteni, hogy az eszközök csak a folyamat támogatására szolgálnak. Ha egy csoport nem hajlandó nyitott szemmel tekinteni a jövőbe, akkor igen valószínűtlen, hogy az eszközök megválasztása dönti el a forgatókönyvvel végzett munka sikerességét. Kontextuális szinten fontos, hogy segítsük azokat a körülményeket, amelyek elősegítik a kíváncsiságon alapuló kutatást, ám jelen pillanatban ez hiánycikknek tűnik. Az ilyen kutatás hagyományosan az egyetemeken folyik, a felsőoktatási intézmények azonban manapság kénytelenek piacorientált módon működni, ami korlátozott lehetőséget ad a hagyományos módszerektől eltérő kutatásokra. Az érdeklődés kultúrája ritkán alakul ki az ügyfél vezérelte kutatások körében, hiszen kimenetüket gyakorta az ügyfelek vágyaihoz kell szabni. Ugyanakkor a szabályozó intézmények körében sem gyakori ez a kutatási forma, mert legfőbb érdekük az adott rendszer működésének optimalizálása.

MEGJEGYZÉSEK A NAGYON HOSSZÚ TÁVRA VONATKOZÓ FORGATÓKÖNYVEK KAPCSÁN

Ahhoz, hogy a felszíni társadalmi jelenségek mélyén zajló folyamatokat megvizsgálhassuk, fel kell tárnunk a történelmi események és azon folyamatok közötti kapcsolatokat, amelyek napjaink társadalmát meghatározták és jövőjére is hatást gyakorolnak. Fernand Braudel

(1902–1985) francia történész – segítve a megértést – a történelmi időt a társadalmi események és a mögöttük meghúzódó folyamatok vizsgálata alapján osztályozta. Kritizálta (1980) a történészeket és a társadalomtudósokat amiatt, hogy általában sincsenek tekintettel az időre, különösen a hosszú távú fejlődést nem veszik figyelembe. Slaughter (2002) a jövőre irányuló vizsgálatok három szintjét különböztette meg: a „pop"-szintet, a problémaorientált vizsgálat szintjét, valamint a jövő kritikai és ismeretelméleti vizsgálatait. Mint kifejti, azt első lépcső megfelelője például a sajtóban folyó ismerős „litánia" arról, hogy a népesség növekszik, a források kimerülnek, a környezet fojtogatóan szennyeződik, a bűnözés nő. A jövő problémaorientált vizsgálatai ennél komolyabban vizsgálják a társadalmak és a szervezetek ezzel kapcsolatos, a közeljövőben várható vagy szükséges reakcióit. A jövő kritikai és ismeretelméleti vizsgálata képes a társadalmi élet felszíne alatt zajló történéseket felderíteni, hogy rávilágíthasson a mélyben munkáló folyamatokra. Braudel és Slaughter is úgy látja, ki-ki a saját területére koncentrálva, hogy a tudománynak a mélyebben beágyazott társadalmi mintákat kellene vizsgálnia.

Braudel (1972) időosztályozása az alábbi kategóriákra épül: a „földrajzi idő" avagy *longue durée,* a társadalmi idő, valamint az egyéni idő, avagy *l'histoire événementielle* (melynek nevét Francois Simiand-tól vette Braudel). A *longue durée* alatt olyan alapvető földrajzi és éghajlati folyamatokat értünk, amelyek száz vagy akár ezer éven át befolyásolják az emberi fajt. A *longue durée* hosszú távú folyamatai és ciklusai domináns és stabilizáló hatást gyakorolnak a többi szintre, olyan kontextust biztosítva, amelynek keretében egyéb társadalmi hatások jelenhetnek meg. A társadalmi idő tartama, amely az ipari forradalomhoz hasonló társadalmi-gazdasági trendeket foglal magában, néhány évtizedtől néhány száz évig terjedhet. A *l'histoire événementielle* a hagyományos megközelítés, az események története, mint például a csatáké és a választásoké, amelyek napok, hetek vagy néhány hónap leforgása alatt végbemennek. Braudel úgy érvel, hogy a történész feladata, hogy az események története mögé nézzen, és a civilizáció egészét helyezze figyelmének középpontjába. Csak így értheti meg teljesen az események jelentését.

A Braudeléhez hasonló osztályozások hasznos segítőeszközök a jelentős forgatókönyvek fejlesztéséhez. Osztályozása segítségünkre lehet egy szigorú elmélet megalkotásában arra vonatkozóan, hogy bizonyos változások miért következnek be és miért vezetnek meghatározott következményekhez; ezzel megtalálhatjuk a hidat a szakpolitikai döntések és eredményeik között. Hasonló javaslatot tett a forgatókönyv-fejlesztés osztályozására Van der Heijden (1996) az úgynevezett jéghegyelemzésében, amely az események, trendek és mintázatok, valamint az egész rendszert meghatározó struktúrák között tett különbséget. A jéghegy látható csúcsát a megfigyelhető események jelentik, míg közvetlenül a vízszint alatt a trendek és mintázatok helyezkednek el. A jéghegy alapját az egész rendszer karakterét befolyásoló struktúrák adják, amelyek meghatározzák a felettük lévő szinteket. A jéghegy egy egészet alkot, a három szint egymással szorosan összefügg.

KÖVETKEZTETÉS

Manapság a forgatókönyveken alapuló megközelítés számos típusát alkalmazzák, az erősen felfedezés-orientálttól a döntésorientáltig, az intuitívtól az elemzőig. A létrehozott forgatókönyvek összetettsége eltérő. Nincs egyetlen helyes megközelítés, a különböző kontextusok más és más forgatókönyvi megközelítést igényelnek. A tipológia révén strukturálhatjuk a vizsgálatok sokféleségét, hogy segítségével átvághassunk a lehetőségek erdején. Az osztályozás révén áttekintést kapunk a jelenleg alkalmazott forgatókönyv-eljárásokról, és ez segítségünkre lehet akkor, amikor egy adott forgatókönyv formai jellemzőiről szeretnénk dönteni. Az OECD „A jövő iskolája" projektje az oktatási szektoron kívüli területek forgatókönyvekkel kapcsolatos tapasztalataiból tanulva hasznosítja a fenti tipológiát. Ezek köre a környezettel foglalkozó csoportok által alkalmazott számítógépes modelleken alapuló megközelítésektől egészen a számos üzleti szervezetnél alkalmazott ötletbörze-típusú megközelítésekig terjedhet.

Az, hogy a forgatókönyvek ilyen sokféle megközelítést tesznek lehetővé, a jövő kutatásának flexibilis eszközévé avatják a módszert, amelyet a különböző feladatokhoz alakíthatunk. A flexibilitás miatt azonban a rossz felhasználás veszélyeivel is számolnunk kell. Az, ahogyan Braudel osztályozta az időtartamokat, segíthet elkerülni a felületes, kozmetikai jellegű forgatókönyveket. Mindazonáltal nem valószínű, hogy bármely eszköz a jövő iránti valódi érdeklődés hiányában sikeressé válhatna, és képes lenne szembesíteni alkalmazóit a jövőről alkotott téves előfeltevéseikkel. Éppen ezért egy forgatókönyv fejlesztésén dolgozó csapatnak nem elegendő az eszközökre koncentrálnia, hanem bölcsen arra kell törekednie, hogy kialakítsa az érdeklődés kultúráit: a folyamatos kérdezés és a jövőről való fantáziadús gondolkodás környezetét. Az érdeklődés által motivált kutatás, amelyet nem kötnek meg az anyagi érdekek és a szervezeti akadályok, minden forgatókönyv-fejlesztési eszköznél többet tehet a jó eredményért. E kultúrák megteremtése és táplálása biztosítja, hogy a forgatókönyvek fejlesztői megfelelő felszereltséggel kezdjenek neki egy Prousthéhoz hasonló felfedező útnak.

IRODALOM

Banister, D. *et al.* (2000): *European Transport Policy and Sustainable Mobility*. London and New York, Spon.

Bertrand, G. *et al.* (1999): *Scenarios Europe 2010*. European Commission Forward Studies Unit, Brussels.

Bobbitt, P. (2002): *The Shield of Achilles: War, Peace and the Course of History*. London, Penguin.

Braudel, F. (1972): *The Mediterranean and the Mediterranean World in the Age of Philip II*. New York, Harper and Row.

Braudel, F. (1980): *On History*. London, Wiedenfeld and Nicolson.

Breunesse, E. *et al.* (2000): *Koersen op de toekomst: vier toekomstscenarios voor modern leiderschap* („Navigating our way to the future: four scenarios for modern leadership"), NIVE.

Brooks, H. (1986): „The Typology of Surprises in Technology, Institutions, and Development". In: W. C. Clark and R. E. Munn (szerk..): *SustainableDevelopment of the Biosphere*. Cambridge UK, Cambridge University Press, 325–350.

CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis (1992): *The Netherlands in Triplicate: A Scenario Study of the Dutch Economy* (in Dutch). SDU Uitgeverij, The Hague.

CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis (1999): *WorldScan. The Core Version*, CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis. The Hague.

Digital Thinking Network (2000): *The Future of Television*, *www.dtn.net*, accessed May 2001.

Ducot, C. and H.J. Lubben (1980): „A Typology for Scenarios". *Futures*, Vol. 12(1), 15–57.

Duncan, N.E. and P. Wack (1994): „Scenarios Designed to Improve Decision Making". *Planning Review*, Vol. 22(4), 1825, 46.

European Environment Agency (1999): *Environment in the European Union at the Turn of the Century*. Coppenhaguen, European Environment Agency.

European Environment Agency and ICIS (2000): *Cloudy Crystal Balls: An Assessment of Recent European and Global Scenario Studies and Models*.

Fuller, T. *et al.* (2003): „Entrepreneurial Foresight; A Case Study in Reflexivity, Experiments, Sensitivity and Reorganisation". In: H. Tsoukas and J. Shepherd (szerk.): *Developing Strategic Foresight in the Knowedge Economy: Probing the Future*. Oxford, Blackwell.

Gertner, R. and M. Knez (2000): „Speltheorie in de realiteit" („Game theory in reality"). *Het Financieele Dagblad*, 12–13.

Global Business Network (1998): „Destino Colombia". *Deeper News*, No. 9.

Godet, M. (1997): *Scenarios and Strategies: A Toolbox for Scenario Planning*, Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM).

Godet, M. and F. Roubelat (1996): „Creating the Future: The Use and Misuse of Scenarios". *Long Range Planning*, Vol. 29(2), 164–171.

Goffman, E. (1959): *The Presentation of Self in Every Day Life*. Doubleday Anchor Books.

Hammond, A. (1998): *Which World? Scenarios for the 21st Century. Global Destinies, Regional Choices*. London, Earthscan Publications Ltd.

van der Heijden, K. (1996): *Scenarios: the Art of Strategic Conversation*. Chichester Wiley.

van der Heijden, K. *et al.* (2002): *The Sixth Sense: Accelerating Organisational Learning with Scenarios*. Chichester, Wiley & Sons.

Heugens, P.M.A.R. and J. Van Oosterhout (2001): „To Boldly Where No Man Has Gone Before: Integrating Cognitive and Physical Features in Scenario Studies". *Futures*, Vol. 33(10), 861–872.

Intergovernmental Panel on Climate Change (2000): „Emissions Scenarios", Cambridge, Cambridge University Press.

de Jong, R. (1998): „De geschiedenis van de toekomst: De ontwikkeling van vier scenarios voor intemediairs op de arbeidsmarkt van 2010" („The history of the future: the development of four scenarios for intermediaries on the job market in 2010"). Groningen, Faculteit Bedrijfskunde, University of Groningen.

Kahane, A. (1998): „Imagining South Africa's Future: How Scenarios Helped Discover Common Ground". In: L. Fahey and R. Randall, *Learning from the Future: Competitive Foresight Scenarios*. New York, John Wiley & Sons.

Masini, E. B. and J. M. Vasquez (2000): „Scenarios as Seen from a Human and Social Perspective", *Technological Forecasting and Social Change*. Vol. 65, 49–66.

McCorduck, P. and N. Ramsey (1996): *The Futures of Women: Scenarios for the 21st Century*. New York, Warner Books.

McKiernan, P. *et al.* (2001a): „Scenarios for Scotland". *Scenario and Strategy Planning*, 2.

McKiernan, P. *et al.* (2001b): „The Low Road. Scenarios for Scotland Part II". *Scenario and Strategy Planning*, 2.

McKiernan, P. *et al.* (2001c): „The High Road". *Scenario and Strategy Planning*, 3.

McRae, H. (1995): *The World in 2020: Power, Culture and Prosperity. A Vision of the Future*. London, Harper Collins.

Morgan, D. (2002): „Images of the Future: A Historical Perspective".*Futures*, Vol. 34(9/10), 883-893.

Moyer, K. (1996): „Scenario Planning at British Airways – A Case Study".*Long Range Planning*, Vol. 29, 172–181.

Nakamae, T. (1998): „Three Futures for Japan: Views from 2020". *The Economist*, March 21.

Netherlands Scientific Council for Government Policy (WRR) (1994): *Sustained Risks: A Lasting Phenomenon*. SDU Uitgeverij, The Hague.

van Notten, Ph.W.F. (2000): „Create the Future: 21-22 June Workshop Report". ICIS, Maastricht.

van Notten, Ph.W.F. (2005): „Writing on the Wall: Scenario Development in Times of Discontinuity". Dissertation, *www.dissertation.com*

OECD (1997): *The World in 2020. Towards a New Global Age*. Paris, OECD.

Postma, T. J. B. M. *et al.* (1995): „Toekomstverkenning met scenario's: Een hulpmiddel bij de bepaling van de strategische koers van een organisatie" („Foresight using scenarios: an aid in determining the strategy of an organization"). *Bedrijfskunde*, Vol. 2, 13–19.

Ringland, G. (1998): *Scenario Planning*. Chichester, John Wiley & Sons.

Robinson, J. (1990): „Futures under Glass: A Recipe for People who Hate to Predict". *Futures*, Vol. 22(8), 820–842.

Rorsch, A. and C. de Hart (1993): *Threshold 2000: Constraints and Scenarios for Sustainable Development in the Netherlands and Europe*. Rijswijk, Elmar Rijswijk.

Rotmans, J. and H. J. M. de Vries (1997): *Perspectives on Global Change: The TARGETS Approach*. Cambridge, Cambridge University Press.

Rotmans, J. *et al.* (2000): „Visions for a Sustainable Europe". *Futures*, Vol. 32(9–10), 809–831.

Schoemaker, P. J. H. (1995): „Scenario Planning: A Tool for Strategic Thinking". *Sloan Management Review* (Winter) 25–39.

Schoemaker, P. J. H. (1998): „Twenty Common Pitfalls in Scenario Planning". In L. Fahey and R. M. Randall (szerk.): *Learning from the Future: Competitive Foresight Scenarios*. New York, John Wiley & Sons, 422–431.

Schwartz, P. (1991): *The Art of the Long View: Planning for the Future in an Uncertain World*. New York, Currency Doubleday.

Schwartz, P. *et al.* (1999): *The Long Boom: A Vision for the Coming Age of Prosperity*. Boulder, Perseus.

Shell International (2002): *People and Connections: Global Scenarios to 2020 – Public Summary*, London.

Slaughter, R. A. (2002): „Beyond the Mundane: Reconciling Breadth and Depth in Futures Enquiry". *Futures*, Vol. 34(6), 493–507.

Sparrow, O. (2000): „Making Use of Scenarios – From the Vague to the Concrete". *Scenario & Strategy Planning*, Vol. 2 (5), 18–21.

van Steenbergen, B. (2003): „De Nieuwe Mens in de Toekomstige Wereldmaatschappij: Uitdagingen voor de Toekomstonderzoeker" („The new human in the future world society: challenges for the futures researcher"). Breukelen, Nyenrode University.

Stuurgroep Toekomstonderzoek en Strategisch Omgevingsbeleid (2000): *Terugblik op toekomstverkenningen* („A retrospective look at foresight studies"). Netherlands Scientific Council for Government Policy (WRR), The Hague.

UNEP (2002): *Global Environment Outlook 3: Past, Present and Future Perspectives*. London, Earthscan.

Van't Klooster, S. A. and M.B. A. van Asselt (2006): „Practicing the Scenario-Axes Technique". *Futures*, Vol. 38(1), 15–30.

Wack, P. (1985): „Scenarios: Uncharted Waters Ahead". *Harvard Business Review*, Vol. 63(5), 72–79.

Wilson, I. (2000): „From Scenario Thinking to Strategic Action".*Technological Forecasting & Social Change*, Vol. 65, 23–29.

World Business Council for Sustainable Development (1998): *Exploring Sustainable Development. Global scenarios 2000–2050*. London, WBCSD.

World Business Council for Sustainable Development (2000): „Biotechnology Scenarios", Conches-Geneva.

5. FEJEZET
TANULMÁNYOK, FORGATÓKÖNYVEK ÉS A JÖVŐ „LEHETŐSÉGTÉR" TÍPUSÚ MEGKÖZELÍTÉSE

RIEL MILLER[1]

Riel Miller a jövőre irányuló kutatások területét írja le, számos párhuzamot vonva a történelmi kutatásokkal. Rámutat, hogy a pontosabb előrejelzés vágya nagyobb kockázatot rejt: egyrészt olyan előrejelző módszereket és modelleket alkalmazunk, amelyek túlságosan a múlt történéseire támaszkodnak, mintha abból kikövetkeztethető lenne a jövő; egy másik veszély, hogy ha a valószínűsíthető eseményekre koncentrálunk, a kevésbé reális, ám lehetséges és kívánatosabb jövőképek homályban maradhatnak. Úgy véli, hogy a „trendalapú" és a „preferenciaalapú" forgatókönyvek felelősek e kockázatokért, s hogy alkalmazásuk végső soron rossz stratégiai döntéseket eredményezhet. Alternatívaként a „lehetőségtér" megközelítést ajánlja.

1 Associate, Demos, London and Senior Visiting Fellow, Danish Technological Institute.

KOMOLY GONDOLKODÁS A JÖVŐRŐL

Állandóan gondolunk a jövőre – reggel, amikor felkelünk és megtervezzük az előttünk álló napot, a vacsoránál, amikor megbeszéljük, hogy hová menjünk nyaralni, a gyereket melyik egyetemre írassuk be, vagy, hogy vajon mi várható a részvénypiacokon. E reflexiók legtöbbje rövid időtávot, néhány órát, napot, esetleg hónapot ölel fel. Az ilyen beszélgetések természetes módon elegyítik egymással a reményeinket és a várakozásainkat – a lehetségestől egészen a valószínűtlenekig. A valószínűség fokozatait ennél óvatosabban kezelik a meteorológusok, amikor az időjárást igyekeznek megjósolni, vagy az elemzők, amikor a jövő évi gazdasági növekedést prognosztizálják. A szakértők arra törekszenek, hogy az elérhető adatok és modellek révén a lehető legpontosabb és legnagyobb valószínűséggel kecsegtető előrejelzést készítsék el. Általában eltekintenek a tágabb, kevésbé megjósolható kérdések (mi lehetséges), illetve az értéktartalmú kérdések (mi a kívánatos) vizsgálatától.

A pontosabb előrejelzés hajszolása azonban kompromisszumokat követel. Egyrészt olyan előrejelzési módszerek alkalmazásának kockázatát hordozza magában, amelyek túlságosan is a múlt történésein alapulnak. A tegnapi adatok jó szolgálatot tehetnek akkor, ha a múltbeli eseményeket kívánjuk nyomon követni, ám a tapasztalatok azt mutatják, hogy a hasonló megközelítések következetesen figyelmen kívül hagyják a markánsabb elhajlási pontokat és átalakító változásokat. Másrészt, ha elsősorban a valószínűsíthető eseményekkel foglalkozunk, jellemző, hogy elsiklunk olyan dolgok felett, amelyek megtörténte nem valószínű, bár lehetséges és kívánatosabb is. A legjobb esetben is azzal kell számolnunk, hogy a múlt extrapolációja elfedi a kevésbé megjósolhatót; legrosszabb esetben pedig abba a hamis illúzióba ringat bennünket, hogy kimerítettük a lehetőségeket, ezáltal szűkítve a lehetséges választások körét. Ez ronthatja a stratégiai döntések hatásfokát, mert korlátozza a nem megjósolható célok és eszközök elgondolásának képességét. A „lehetőségtér" megközelítés, amelyet ebben a fejezetben körvonalazok, e kényszerpályák meghaladásának egyik eszköze.

Mi a jövőkutatás?

A nagy társadalmi-gazdasági változások inspirálták leginkább a jövőkutatás létrejöttét. Más, jól beágyazott akadémiai tudományágakkal, például a közgazdaságtannal összevetve a jövőkutatás nem rendelkezik széles körben elfogadott és koherens alapokkal. A legtöbb közgazdász például – két évszázadnyi heves vita után – egyetért abban, hogy a közgazdaságtan a szűkös források elosztásának tudománya. Napjaink ortodox mikro-, makro-, köz-, rövid távú, hosszú távú, ökonometriai és történeti közgazdászainak elemzései mind abból az alapkérdésből indulnak ki, hogy hogyan osszuk el a szűkös forrásokat.

Természetes, hogy a közgazdaságtan sem teljes fegyverzetben látta meg a napvilágot. A kezdetekkor az említett alapkérdésben sem született egyetértés, s ebből aztán további

szerteágazó kérdések és elméletek bontakoztak ki, amelyek ma a tudományterület főáramát alkotják. Adam Smith, akit sokan a tudományos közgazdaságtan megalapítójaként tartanak számon, korának morálfilozófiáját és szépirodalmát –*„belles lettres”*– tanulmányozta. Idővel azonban – a piac és az ipar fejlődésével, a bérmunka elterjedésével, valamint a források elosztási struktúrájának bonyolódásával – a közgazdaságtan akadémiai tudománnyá vált. Olyan területté fejlődött, amely az egyre bonyolultabb és változatosabb piac által felvetett kérdésekre képes elemző válaszokat adni.

A jövőkutatás felemelkedése is szoros összefüggésben áll azzal a napjaikban tapasztalható fokozódó összetettséggel, sokféleséggel és szabadsággal (avagy meghatározatlansággal), amely egy hasonló alapkérdést vet fel: hogyan fogunk élni a jövőben?[2] A jövőkutatást nagyrészt az hívta életre, és bizonyos mértékig az is mozgatja, hogy a kézenfekvő változatok száma robbanásszerűen növekszik – bár ezek a variációk nem feltétlenül valószínűek vagy éppen kívánatosak. A mindennapi életünk – „mit csinálok most?” – egyre nyitottabb mederben folyik. A szabadabb jövő lehetősége teszi szükségessé, hogy a jövőről való gondolkodásunkhoz szisztematikusabb és kifinomultabb eszközt használjunk.

A jövőkutatást az különbözteti meg más tudományágaktól, hogy elsősorban a mindennapi élet reprodukciós formái érdeklik, és a változásokat ebből a szempontból vizsgálja – következzenek be azok akár ma, akár egy évszázad múlva. A jövőről való gondolkodás ezen formája erősen különbözik az olyan hagyományosabb és ismerős gondolkodásmódoktól, mint a misztikus prófécia, az ideológiailag inspirált nagy utópiák és a mechanikus előrejelző modellek. Ez azonban nem azt jelenti, hogy a messianisztikus víziók vagy a tökéletes modell megépítésére irányuló erőfeszítések semmibe vesznek; a prediktív bizonyosság iránti igény egyéb szükségletekre válaszol. Azok, akik bizonyosak benne, hogy az emberi történelem a Messiás második eljövetelével ér egyszer véget, vagy az alapján döntik el, milyen ruhát vesznek fel, hogy a Jupiter ma együtt áll a Marssal, nyilvánvalóan a jövőn gondolkodnak. Ugyanakkor pont az ellenkezőjét keresik annak, mint ami a jövőkutatás lényegét jelenti. A jövőkutatás jórészt éppen arról szól, hogy az elkövetkező események éppen jelenbéli döntéseink miatt megjósolhatatlanok. Célja a lehetséges jövőképek minél szélesebb és mélyebb feltérképezése, és ebben az értelemben szemben áll azokkal a jósló hagyományokkal, amelyek nagymértékben a folyamatosságra, vagy egy külső esemény bekövetkeztére – mint amilyen egy apokalipszis – épülnek.

A jövőkutatás másik ága empirikus modellek révén rövid távú előrejelzésekre törekszik. E tanulmányok olyan helyzeteket térképeznek fel, amelyekben a közelmúlt eseményeit vizsgálva okkal várható, hogy a lehetséges mértéke csekély lesz. A rövid távú előrejelző

2 Nortz (1999) amikor azt a kérdést vizsgája, hogy „Melyek a körülöttünk lévő világ megértésének határai?”, úgy véli, hogy ennek megértése nagyrészt attól függ, hogy szembe merünk-e nézni a bizonytalansággal. Háromféle bizonytalanságot említ: az információ és a tudás elégtelenségéből eredőt; a világ következetlenségéből, avagy folytonos változásából eredőt; a folyamatos változásra vonatkozó megfelelő elméletek hiányából eredőt.

modellek akkor kerülhetnek a figyelem fókuszába, amikor a mindennapi élet reprodukcióját irányító meghatározott változók (erők) lehetséges hatásaiba engednek bepillantást – vagy a mindennapi élet azon szeletébe, mely az adott előrejelzés készítőjét érdekli. A megfelelően végrehajtott előrejelzés révén megérthetjük a mindennapi események változásáért felelős oksági tényezőket, a különböző változók interakcióinak módját, és azt, hogy a múlt milyen mértékben alapozza meg a jövőre vonatkozó előrejelzéseket. Amikor azonban az előrejelzés a saját hatókörének határaiba ütközik, ez világosan jelzi, hogy előbb a lehetséges eseményeket kell feltárnunk, és nem szabad idejekorán azt fontolgatnunk, hogy melyik kimenetel valószínűbb.

A jövőkutatás és a történelem

A jövőkutatás jellemző sajátossága, hogy a mindennapi élet reprodukciójának különböző lehetséges változatairól ad szigorú és a valószínűségen alapuló előrejelzést. Ez a feladat hasonlít a történész azon feladatához, hogy megértse, melyek voltak azok a jelentős előremozdító vagy a változás ellen ható kulcstényezők a múltban, amelyek a mindennapi élet eseményeit befolyásolták, legyenek ezek akár királyok döntései, háborúk kimenetelei, vagy a paraszti ételek összetevői (*Hawthorn, 1991, 8.*). Sem a történésznek, sem pedig a jövőkutatónak nincs közvetlen hozzáférése az általa vizsgált valósághoz. Mindketten olyan nyomokat keresnek, amelyek révén alátámaszthatják az élet folyására vonatkozó elemzéseiket, mégpedig olyan módszerek és elméletek alkalmazása révén, amelyek összetett kölcsönhatások és ok-okozati összefüggések számos variációját veszik figyelembe. Akárcsak a történelem, a jövőkutatás is sokértékű, semleges „társadalomtudomány", mivel olyan módszerek, elméletek és eredmények összessége, amelyek elemző eszközöket biztosítanak a különböző elképzelésekkel és célokkal rendelkező embereknek (lásd például *Booth és munkatársai, 2004;, Dator, 2002; Godet, 2001a, b; Keenan és munkatársai, 2003; Ogilvy, 2002; Ringland, 2002; Van der Heijden, 2002*).

Persze akadnak fontos különbségek is. Egy jövőkutató munkája majdan az idő múlásával tesztelhetővé válik, míg a történésznek örökké be kell érnie a múlt nyomaival, amelyeket többé-kevésbé maga alá temet az idő. A történészek használhatják a történelmi feljegyzéseket, amelyek határozottan alátámasztják, hogy egy-egy szerződést aláírtak – míg a jövőkutatóknak a képzeletükre kell hagyatkozniuk ahhoz, hogy feltérképezzék, a jövőben milyen globális megállapodások köttethetnek. Ám eközben mindketten térképet rajzolnak – azokra a lényegi elemekre koncentrálva, amelyek megmagyarázhatják, hogy az élet milyen volt a múltban, vagy hogyan alakul a jövőben. A történészek sokszor részletes feljegyzésekhez nyúlhatnak, amelyek számottevő megbízhatósággal támasztják alá, hogy mi történt a múltban, miközben a jövőkutatók sokkal inkább a jövő nyomait keresik, amelyek elvesznek a jelen

túláradó részletei között. Mindazonáltal a kihívás ugyanaz: meggyőző elemzéssel kell alátámasztani, hogy a mindennapi élet reprodukciója milyen módon zajlott a múltban, illetőleg zajlik majd a jövőben (*Bruland, 2001*).

A jövőkutatás és a történelem öt közös axiómán osztozik. Először is, akár a múltat, akár a jövőt vizsgáljuk, az elemzés az idő múlásával mindinkább eltávolodik a jelentől, növekszik a bizonytalanság a különböző dimenziókban, és mind pontatlanabb magyarázatokkal szolgálhatunk a mindennapi élet adott vonatkozásáról. Ennek oka részben az adatok minőségének romlása, részben pedig az, hogy a legtöbb helyzetben a meghatározott változásért felelős okok vagy annak potenciális forrásai az időbeli távolság növekedésével szaporodnak.

A második közös axióma, hogy a változás sebességét és nagyságát mind abszolút, mind pedig viszonylagos módon fel kell becsülni. Mindenki tudja, hogy nagyon alacsony szintről kiindulva még egy abszolút értelemben kis változás is viszonylag nagy lehet, illetve hogy ha a kiindulási pont eleve magas, akkor egy abszolút értékben kiemelkedő változás is lehet viszonylag kicsi. Erre jó példa India népességszaporulatának előrejelzése, amely egymilliárdos lélekszámról indul. A növekedési ráta viszonylag alacsonyabb értéke mellett is azt az eredményt kapjuk, hogy India teljes népessége 2050-re 500 millióval lehet több a 2000-es adatnál – ezzel lehagyva Kínát is.[3]

A harmadik közös axióma, hogy akár előre, akár visszafelé tekintünk, idővel számos olyan mértékegység és jeles érték is változik, amelyet a változás értékelése során alkalmazunk. Nem is olyan régen a sebesség mértékegységét még nem a mérföld vagy kilométer per óra jelentette, hanem a ló sebessége, amit furlongban mértek (1/8-ad mérföld, 201,17 m). A jeles értékekről szólván elmondhatjuk, hogy a régi Ford T-modellt 70 km/órás sebesség felett veszélyesnek tartották. Napjainkban a legtöbb autó még sokkal nagyobb sebesség mellett is biztonságos. Értelmetlen manapság azokat a mértékegységeket és jeles értékeket alkalmaznunk a sebesség mérésére, amelyet a Ford T-modell idején használtak.

A negyedik tényező, hogy a szubjektívebb és a képességekkel kapcsolatos változásokat nehéz felismerni és számításba venni. Az, hogy a mindennapi események megítélésére alkalmazott egyes mércék használhatók-e, illetve hogyan vannak kalibrálva, egy sor különféle tényező függvénye, kezdve az írás-olvasás elterjedtségétől, a közös értékek azonosságán át az információhoz való hozzáférés nehézségeiig. Még ha tudatában is vagyunk ezeknek a tényeknek, megnehezítik a különböző korok összevetését. Összehasonlíthatjuk-e például egymással azt a félelmet, amelyet az 1960-as években éreztek az emberek a nukleáris háború veszélyével szembesülve, azzal, amelyet a 21. század első évtizedében érzünk a genetikailag módosított szervezetek kapcsán?

---

3 A United Nations Estimates World Population Prospects 1950–2050 (The 2002 Revision), 2003 februárjában az alábbi adatokat tartalmazta: a változó középértékét tekintve India népességnövekedési rátája a 20. század második felére jellemző 2% körüli átlagról a 21. század első felére 1% alá esik. A teljes népszaporulat mégis 500 millió körüli lesz.

Az ötödik axióma pedig az, hogy az elméletben létező végtelen sok változatot leszállítsuk egy kezelhető mennyiségre. Annak érdekében, hogy a múlt értelmezésének vagy a jövő elképzelésének szabadságfokát mérsékeljük, a lehetséges meghatározó tényekhez és ésszerű feltételezésekhez kell fordulnunk. Először is feltevéseket kell megfogalmaznunk a valószínűtlenről (az első axióma). Az idegenek leszállhatnak holnap a Földön, vagy eltalálhat bennünket egy akkora meteorit, ami az emberiség teljes kihalását eredményezheti, és minden olyan erőfeszítésünk, amely a jövőbeli lehetőségek felmérésére és elképzelésére irányult, értelmét veszíti. A jövőkutatóknak, de különösen azoknak, akik a közpolitikai kérdések iránt érdeklődnek, nem kell túlzott figyelmet szentelniük az ilyen típusú valószínűtlen történéseknek, amelyek bekövetkezhetnek, de az események másnapjáról így sem mondhatunk sokat.

A második, harmadik és negyedik axióma kapcsán elmondhatjuk, hogy az abszolút, a relatív és a kvalitatív változásokat – bár eltérő módon – minden esetben a fizikai, társadalmi és intellektuális tényezők határozzák meg. Az emberi populáció átlagos testmagassága és élettartama akár gyors ütemben is változhat, de csak meglehetősen szoros határok között. Hasonlóan a társadalmi szervezetek világában is – legyenek akár gazdasági, politikai vagy szociológiai jellegűek –, azt feltételezzük, hogy a lehetőségek köre viszonylag korlátozott. Ha a következő harminc évben végbemenő társadalmi változásokat szemléljük, valószínű, hogy a politikai paletta a despotizmustól a demokráciáig terjed, a gazdasági paletta a tervgazdaságtól a piacgazdaságig, a társadalmi identitás pedig a határozatlantól a határozottig; valamint a hosszú távú trendek minden területen az adott spektrum második pólusa felé irányulnak. A legtöbb történész és jövőkutató által figyelembe vett időtartam egy bizonyos szintű kontinuitást mutat, amely lehetővé teszi az értelmes elemzést.

Az a tény azonban, hogy mélyelemzések esetén a lehetséges változások elképzelésének szabadságát bizonyos mértékig korlátozni kell, egyáltalán nem határozza meg konkrétan a történészek, illetve a jövőkutatók által alkalmazott módszereket vagy elméleteket: ezen a téren a választási lehetőségek köre igen tág marad, miközben a történészek és a jövőkutatók többnyire eltérő utakon járnak. A jövőkutatók jól megalapozott eszköztárral rendelkeznek a forgatókönyvek kidolgozására, a trendek vizsgálatára és a szakemberek véleményének értékelésére (lásd *de Jouvenel, 2004*; *Ogilvy, 2002*). Az elemzések eredményei változatos célt szolgálnak – attól, hogy egyszerűen csak bővítik tudásunkat, egészen addig, hogy a cselekvésorientált stratégiai döntések meghozatalában nyújtanak segítséget. Ám a jövőkutatásban – ahogy ez egy még mindig fiatal és gyorsan fejlődő kutatási területtől elvárható – az alapvető módszerekről és célokról folyó viták, valamint az erre irányuló innovációk dominálnak.

A TREND- ÉS A PREFERENCIAALAPÚ FORGATÓKÖNYVEK

A forgatókönyvek és a történetek néhány tulajdonságuk révén kivédhetik az előrejelző módszerek egyes csapdáit. Amennyit a forgatókönyvek a skálázott valószínűség pontosságának mérésekor veszítenek, visszanyerhetik azzal, hogy nyitottabbak a kezdetben valószínűtlennek tűnő, ám nagyon is lehetséges történések iránt. Ezért alkalmazzák a forgatókönyveket gyakran a stratégiai gondolkodás eszközeként, ha a „stratégiai" alatt azt értjük, hogy segítik az úti cél kiválasztását. A stratégiai választások jelentősen meghatározzák az útvonal irányát, amely így közelít a stratégiai célok felé, vagy távolodik attól. A forgatókönyvek kiválóan alkalmasak arra is, hogy segítsék a döntéshozókat az intézmény átalakítására irányuló döntések meghozatalában. Mindazonáltal a forgatókönyvek kapcsán több hátránnyal is számolnunk kell, különösen azzal, hogy a végtelen számú lehetséges közül hogyan tudunk elképzelni, majd kiválasztani mindössze néhány találó történetet a hosszú távú jövő leírására.

Két jól ismert eljárás létezik a megfelelő forgatókönyvek kiválasztására. Az első úgy jár el, hogy rögzít egy kiindulási pontot, például a népességszámot vagy a gazdasági teljesítményt, majd forgatókönyveket dolgoz ki a növekedési ráta szórása – alacsony, közepes vagy magas –vagy a trendek alapján. Ez utóbbit „kölyökmackó, anyamackó és apamackó" megközelítésnek hívom, vagy egyszerűen csak „Mackónak". A második megközelítés inkább a preferenciákra és a rejtett várakozásokra koncentrál, hogy olyan forgatókönyveket vázoljon fel, amelyek képesek feltérképezni mindazt, amit az emberek a leginkább, valamint a legkevésbé kívánatosnak, illetve se jónak, se rossznak, de a legvalószínűbbnek tartanak (ezt JRCS-megközelítésnek hívom a „Jó, a Rossz és a Csúf" nyomán). Mindkét módszernek megvan az az előnye, hogy olyan történeteket választ ki, amelyek készen elérhetők, mert a fő jellemzőiket meghatározó tényezők általában igen ismertek és könnyen megragadhatók. Közismertek például az egyetemek jövőjéről szóló forgatókönyvek, amelyek a beiratkozottak számának feltételezett növekedési ütemében térnek el; vagy az olyan preferenciákra épülőek, amelyek alapján az emberek feltételeznek egy „jó" forgatókönyvet, amelyben az egyetemeket kizárólag a tudás keresésének tiszta törekvése vezérli; egy „rossz" forgatókönyvet, amelyben az egyetemek csak a magánszektorból származó egyetemalapítók üzleti céljait követik, és egy – általában legvalószínűbb – „se jó, se rossz" forgatókönyvet, amelyben a tiszta tudomány és az üzleti jellemzőkkel keveredik.

A trend- és a preferenciaalapú forgatókönyvek korlátai

A trendeken és az értékeken alapuló forgatókönyv-gyakorlatok általában véve megerősítik a résztvevőket – a perspektíva érzését adják és a változás lehetőségével kecsegtetnek (elhitetik, hogy túlléphetnek a jelenlegi konfliktusokon, a költségvetés hiányán, illetve megmu-

tatják, hogy megmászhatjuk vagy megkerülhetjük a falakat, nem kell feltétlenül áttörni rajtuk). Emellett a vezetés megerősítésére is alkalmasak. Ám mindkettő rejt olyan hátrányokat is, amelyek korlátozzák a történetek alkalmazhatóságát.

Az első problémát a szűklátókörűség és a képzelőerő hiányának veszélye jelenti. Ez azonban nem elkerülhetetlen, hiszen a trendek és a preferenciák is „kiterjeszthetők", gyakran nagyon is fantáziadúsak (és általában irreálisak). Mindazonáltal ezek a történetek mégis túl sokszor maradnak bezárva a trendekről és preferenciákról alkotott kezdeti elképzelésekbe. Ezt nevezhetjük „a jelen hübriszének" is: „Én most élek, és ma minden bonyolultabb (vagy egyszerűbb), gyorsabb (vagy lassabb), nagyobb (vagy kisebb), mint régen volt." Ez a nézet a trendeket és a jelenről alkotott mai elképzeléseket nem állítja történeti perspektívába. A trendalapú forgatókönyvek a lehetőségek körét is leszűkítik, amikor a trendeket nem a változásról szóló elméletek és az okságra vonatkozó hipotézisek révén írják le, hanem egyszerűen a jelenleg elérhető adatok alapján. Ha az adott trendekből és preferenciákból indulunk ki, akkor nehezebben tudjuk számításba venni a változás összetett, többdimenziós jellegét. A változás módosítja a szóba jövő lehetőségeket. Egy írástudó közösség olyan dolgokat tehet meg, amelyeket nagyon nehéz lett volna elképzelni analfabéta népesség körében; a gyermekek előtt álló lehetőségek nem ugyanazok, mint amelyek a felnőttek számára nyitottak – idővel nemcsak az módosul, amit egy-egy személy megtehet, hanem az is, amit meg szeretne tenni.

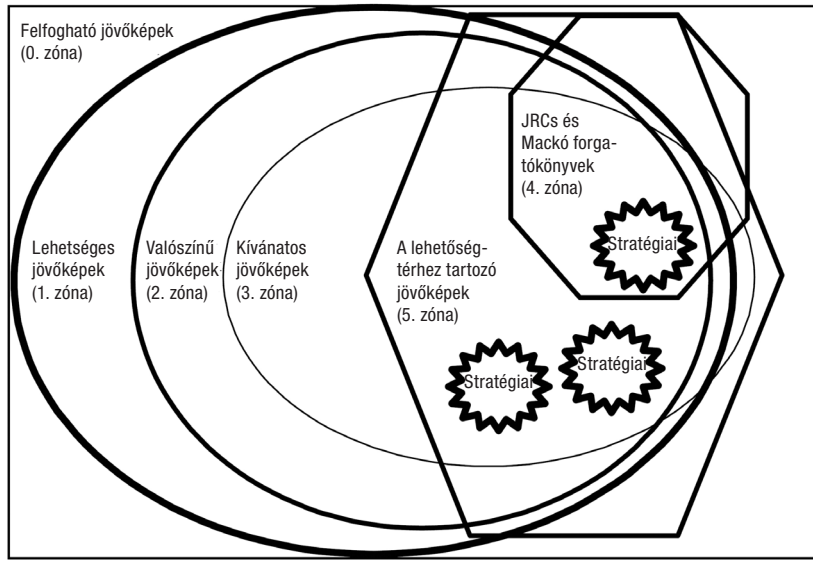
A második jelentős korlátot *az elemzés pontatlansága* jelenti. Mivel a trendeket és a preferenciákat általában magától értetődőnek tekintik, a változás elméleti modelljei (azaz az okozati összefüggések) a legtöbbször kidolgozatlanok, még akkor is, amikor erőfeszítéseket tesznek az egyes történetek különböző elemeinek mérésére, kategorizálására és kombinálására. Ha nincs kidolgozott elméletünk a változásról, és közben elárasztanak bennünket a leíró részletek, akkor egyrészt nehéz analitikusan elkülöníteni a történeteket, másrészt szakpolitikai nézőpontból nagyon nehéz igazolni, hogy miért éppen az adott történetre esett a választás a lehetőségek végtelen sokaságából. Nyilvánvaló, hogy a Mackó és a JRCS-eljárások révén rengeteg történetet kapunk, de ezek a forgatókönyvek – elemző megalapozás híján – általában mérsékelten hasznosak a szakpolitikai tervezésben. Éppen ezért kérdéses, hogy lehet-e olyan forgatókönyveket fejleszteni, amelyek kiterjesztik az elképzelhető lehetőségek körét, ugyanakkor a jövőről való gondolkodást világos elemzéssel párosítják.

A LEHETŐSÉGTÉR-FORGATÓKÖNYVEK

Nyilvánvaló, hogy lehetséges jövőképek teljes körének csak egy részét fedhetjük le, hiszen nem tudunk minden lehetséges változatot elképzelni. Az 5.1. ábra szemlélteti ezt a kihívást. A legnagyobb halmaz a lehetőségek körét jelöli. Ezen belül találjuk a valószínű jövőképek teljes halmazát, valamint a kívánatos jövőképek egy részét. Mivel a kívánatosság nézőpont kérdése, ezért ez a halmaz egyaránt tartalmaz jó és rossz forgatókönyveket, illetve van-

nak olyan kívánatos jövőképek, melyek nem esnek bele a lehetséges jövőképek halmazába. A preferencia alapú forgatókönyvek a kívánatos/nem kívánatos lehetőségek halmazán belül találhatók, míg a trendek extrapolációján alapuló forgatókönyvek megoszlanak a lehetséges, a kívánatos és a nem lehetséges jövőképek között. Mivel azonban ezek nem szükségképpen fedik le a lehetőségek teljes körét, felmerül a kérdés, hogy vannak-e olyan eljárások, amelyekkel fokozni lehetne a stratégiailag releváns, lehetséges jövőképek felfedezésére irányuló kutatásunkat.

5.1. ábra
Stratégiai forgatókönyvek és a lehetőségtérhez tartozó jövőképek



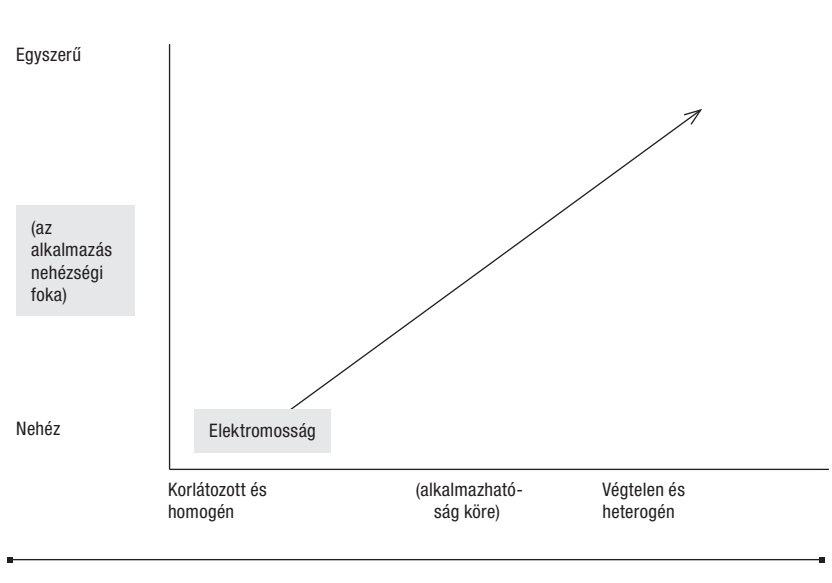
Forrás: a szerző

A fent bemutatott lehetőségtér-megközelítés esélyt ad arra, hogy a lehetséges jövőképek egy szélesebb körét vizsgáljuk a forgatókönyvírás során, mégpedig egy három lépésből álló módszer révén. Az első lépés a forgatókönyv tárgya kapcsán egy kulcsjellemző kijelölése vagy meghatározása („A változó"). A második lépés egy esetleg többdimenziós tér felvázolása, mégpedig az „A változó" különböző lehetőségeinek elsődleges jellemzői (a, b, c) alapján. A harmadik lépés különböző forgatókönyvek azonosítása a lehetőségtér keretei között.

Az 5.2. ábra ezt illusztrálja az elektromosság térnyerésének technológiai példáján keresztül. E probléma lehetőségterét az alábbi három lépés során vázoljuk fel:

1. lépés. A forgatókönyv tárgya egy adott technológia térnyerése („A változó"), melyet az adott technológia elterjedtségével definiálunk. Amikor egy technológiát feltalálnak, vagy amikor először dobják piacra, még nem lehet tudni, hogy egyáltalán elterjed-e. Ugyanakkor sor kerülhet rendkívül széles körű alkalmazására, akár az élet minden területére betörhet – a munkahelytől az otthonig.
2. lépés. A technológia térnyerésének két kulcsjellemzője: a) mennyire könnyű alkalmazni, és b) hányféle alkalmazása lehetséges. Amikor az elektromosság felhasználása mind könnyebbé válik és mind több különféle hasznosítására kerül sor, a lehetőségtér bal alsó régiójából megindul annak jobb felső régiója felé.
3. lépés. Különböző forgatókönyvek jöhetnek létre, amikor a lehetőségtér más-más pontjait vesszük figyelembe. Mi már tudjuk, hogy az elektromosság esetében mi és hogyan történt, azt viszont még nem, hogy számos újabb technológiai áttörés esetén mi várható. Vajon az információs technológiát tényleg olyan könnyen és sokféleképpen alkalmazhatjuk majd, mint az elektromosságot?

5.2. ábra
A lehetőségtér illusztrációja – az elektromosság térnyerése



Forrás: a szerző

A forgatókönyvek kiemelése a lehetőségek köréből – egy funkcionalista megközelítés

Ha sikerrel bővítjük a forgatókönyvek fejlesztése során figyelembe vett lehetséges jövőképek körét, akkor a következő kihívás az, hogy a végtelen lehetőségek közül néhányat kiválasszunk. Még mindig ott van a trendeken és a preferenciákon alapuló megközelítés, amelyek révén rögtön kiválaszthatunk néhányat a lehetőségek tág köréből, mégpedig vagy az adott kiindulópontok és változási ráták alkalmazásával, vagy különböző értékhalmazok kivetítésével a végpontok meghatározása érdekében. De fel is hagyhatunk a valószínűségek és a preferenciák mérlegelésével, és egy újabb lépésben alkalmazhatjuk a lehetőségtér módszertanának semlegességét, ha a forgatókönyv tárgyának funkcióira és/vagy szervezeti jellemzőire koncentrálunk. Folytatva az elektromosság példáját, képzeljük el olyan technológiaként, amely még elterjedés előtt áll (a tényekkel ellentétes állításokról lásd: *Booth, 2004*). Az itt alkalmazott példában három hipotetikus funkciót találunk és két olyan alapvető szervezeti mintázatot, amelyeket az 5.1. táblázatban összefoglalt forgatókönyvek kifejlesztése során alkalmazhatunk. Az elektromosság három képzeletbeli funkciója: i) fegyver; ii) a gőz- és a vízi energia helyettesítője az üzemekben; iii) autonóm erőforrás a fogyasztási cikkek minden típusa számára. A két szervezeti jellemző az elektromosság termelésének centralizált és decentralizált formája. Az elektromosság e képzeletbeli „ha, akkor”-ja hatféle jövőt vázol fel az elektromosság számára.

5.1. táblázat
Szervezeti és funkció-forgatókönyvek az elektromosság alkalmazására vonatkozó „ha, akkor” forgatókönyvek közül

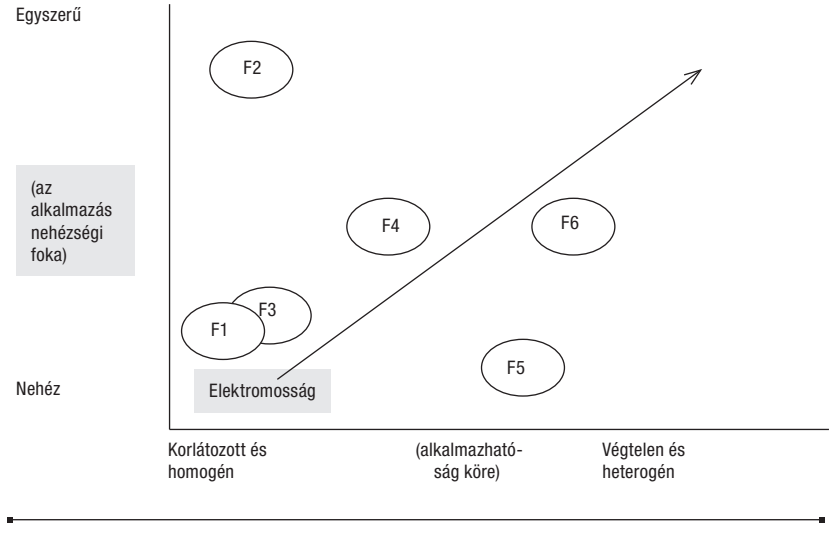
	Szervezettség	
Funkció	Centralizált előállítás	Decentralizált előállítás
Fegyver	1. forgatókönyv	2. forgatókönyv
Ipari erőforrás	3. forgatókönyv	4. forgatókönyv
Fogyasztói erőforrás	5. forgatókönyv	6. forgatókönyv

Forrás: a szerző

Az 5.3. ábrán a hat forgatókönyvet az 5.2. ábrához nagyon hasonló módon helyezzük el a lehetőségtérben. Ez a lépés nyomatékosítja a forgatókönyvek tárgyának – az elektromosság elterjedésének („A változó") – esetlegességét, azt a tényt, hogy ez a változás háttérben található jellemzők függvénye [alkalmazhatóság nehézségi foka (a), alkalmazhatóság köre (b)], amelyeket aztán arra használhatunk, hogy meghatározzuk az egyes forgatókönyvek helyét a lehetőségtérben.

Az 5.3. ábra annak alapján ábrázolja az F2, F4 és F6 forgatókönyvet magasabban az al-

5.3. ábra
A funkcionális technológiai forgatókönyvek példái



Forrás: a szerző

kalmazhatóság nehézségi fokának tengelye mentén, hogy az előállítás decentralizációja az elektromosság előállítása körüli technikai nehézségek csökkenésére utal (szélenergia, napenergia, hidrogénerőmű stb.). Az F4, F5 és F6 forgatókönyvek azért utalnak a felhasználás körének szélesedésére, mert decentralizált ipari eszközként (F4) és általánosan alkalmazott fogyasztási cikként (F5, F6) az elektromosság számos különböző felhasználási formát kell hogy kapjon. Az F1-ben, amelyben az elektromosságot kizárólag a hadsereg alkalmazza, mégpedig centralizált előállítástól függő fegyverként, nemigen lenne szükség arra, hogy akár előállítását, akár alkalmazását tekintve könnyen bevethető felhasználási módjait fejlesszék ki.

Éppen ezért az S1 a lehetőségtér bal alsó sarkában található. Hasonlóképpen az S3 is a bal alsó sarokba kerül, mert a nagyipar igen komoly kapacitással rendelkezik, hogy megakadályozza a széleskörű elterjedést.

Az elektromosság története a fent vázolt forgatókönyvek egyikét sem követte, mivel mindhárom felhasználási területre betört, és a felhasználói oldalon az alkalmazás nehézségeit nagyrészt megoldották a szállító hálózat centralizált biztosításával. Mára az elektromosság a jobb alsó negyedhez áll legközelebb, legalábbis, ha az előállítás és az alkalmazás nehézségi fokát tekintjük. Ahhoz, hogy az elektromosság elterjedésének lehetőségterét használjuk egy másik jövőkép elképzelésére, azt jelenti, hogy elgondoljuk, mire lenne szükség a jobb felső negyedbe kerüléshez. Az elemzés középpontjában olyan történet állna, amelyben az egyetemes elérés és alkalmazás egyszerű és decentralizált előállítással párosulna. Ez a forgatókönyv kívánatos lehetne, mert az emberek szeretik, ha egységesen hozzáférhetnek valamihez, aminek sokféle alkalmazása lehetséges, és azt is, ha az előállítás helyben irányítható. Talán azért is választanák ezt a forgatókönyvet, mert a könnyű, decentralizált előállítás biztosítaná a mindennapi élet térbeli és időbeli szerveződésére irányuló innovációkat.

Ha meghatároztuk, hogy a jobb felső negyed az emberi értékekkel áll kapcsolatban, akkor a következő lépés a forgatókönyv megvalósulását övező jellemzők és feltételek elemzése. Ez a stratégiai lehetőségtér-megközelítés utolsó lépéséhez vezet bennünket. Az analízis a forgatókönyvek valószínűségét becsüli fel, mégpedig annak alapján, hogy az egyes lehetőségeket milyen valószínűséggel fogják választani és sikerrel megvalósítani. A választásokat úgy határozzuk meg, hogy a lehetséges döntések körét tesszük a tisztán analitikus modellek alapjává, ezáltal előtérbe kerül a döntéshozás, azaz a demokrácia lényege, valamint az egyes szakpolitikai döntések demokratikus volta.

A fenti példák jól mutatják, hogy a lehetőségtér módszere hogyan tárja szélesebbre a lehetséges forgatókönyvek körét. A lehetőségtér alternatívákat biztosít, amelyekből stratégiai forgatókönyveket építhetünk, mégpedig azáltal, hogy a jövőt a valószínűség és a kívánatosság által meghatározott eredeti elképzeléseinknél alaposabban vizsgálhatjuk meg. A feladat változatlan: a jövő elképzelése – előrelépés az időben. A lehetőségterek megkönnyítik, hogy fantáziadúsabbak, szisztematikusabbak és világosabbak legyünk a hipotetikus „ha, akkor” tekintetében. A modellezés segíthet annak elemzésében, hogy mely változók számítanak, és ha a lehetőségeket szigorú vizsgálatnak vetettük alá, akkor a modellezés fontos eszközt ad a kezünkbe a változás méreteire és irányára vonatkozó vizsgálatokhoz, miközben a tanuló társadalomra vonatkozó lehetőségtér-forgatókönyvek meghatározásának irányába lépünk tovább (*Miller and Bentley, 2003*).

IRODALOM

Booth, C., P. Clark, A. Delahaye, M. Rowlinson and S. Proctor (2004): „How Modal Narratives Work".

Bruland, K. (2001): „Technological Revolutions, Innovation Systems and Convergence from a Historical Perspective". University of Oslo, February.

Dator, J. (2002): *Advancing Futures*. Prager.

Godet, M. (2001a): *Creating Futures: Scenario Planning as a Strategic Management Tool*. Economica.

Godet, M. (2001b): *Manuel de prospective stratégique*. Dunod.

Hawthorn, G. (1991): „Plausible Worlds: Possibility and Understanding in History and the Social Sciences". Cambridge University Press.

van der Heijden, K. (2002): *The Sixth Sense: Accelerating Organizational Learning with Scenarios*. John Wiley & Sons.

de Jouvenel, H. (2004): „An Invitation to Foresight". *Futuribles*.

Keenan, M., D. Abbott, F. Scapolo and M. Zappacosta (2003): *Mapping Foresight Competence in Europe: The Eurofore Pilot Project*. IPTS, June.

Miller, R. and T. Bentley (2003): „Unique Creation – Possible Futures – Four Scenarios for 21st Century Schooling". NCSL, Nottingham.

North, D.C. (1999): „Dealing with a Non-ergodic world: Institutional Economics, Property Rights and the Global Environment". Duke Environmental Law and Policy Forum, Fall, Vol. X, No. 1, 1–12, www.law.duke.edu/shell/cite.pl*? 10+Duke+Envtl.+L.+&+Pol-'y+F.+1*

Ogilvy, J.A. (2002): *Creating Better Futures: Scenario Planning as a Tool for a Better Tomorrow*. Oxford University Press.

Ringland, G. (2002): *Scenarios in Public Policy*. John Wiley & Sons.

6. FEJEZET
A JÖVŐRŐL VALÓ GONDOLKODÁS MÓDSZEREI ÉS LEHETŐSÉGEI AZ OKTATÁSBAN

JONAS SVAVA IVERSEN[1]

Ebben a fejezetben Jonas Svava Iversen a felhasználót orientáló áttekintést ad a forgatókönyvek módszereiről. A szerző a forgatókönyveket négy lépésre bontja, bemutatva azokat céljukra, a célok elérésének technikáira koncentrálva, valamint a sikeres alkalmazás és a potenciális csapdák nézőpontjából. i) A kritikus első lépést a tárgy körülhatárolása és feltérképezése jelenti. ii) A kritikus mozzanatok és trendek azonosítása a második lépés, amely analízisen és részvételen alapuló módszerekre bontható. iii) A forgatókönyvek létrehozása öt részfeladatra osztható, melyek: a mozgatórúgók azonosítása, a trendek rögzítése, a trendek rangsorolása, a forgatókönyvek tengelyeinek azonosítása, a cselekvők elemzése. A negyedik lépés iv) a forgatókönyvek alkalmazása, amely három alapformát ölthet: a közös tudás létrehozása, a társadalmi vita erősítése, a döntések támogatása.

1 Senior Consultant, Policy Analysis and Innovation, Danish Technological Institute.

KÖRVONALAZÁS ÉS FELTÉRKÉPEZÉS

Fontos rögzítenünk, hogy pontosan mire is szeretnénk majd használni a forgatókönyvet, milyen eljárásokat fogunk alkalmazni és milyen fokú részletezettséget[2] választunk (azaz: körvonalazás). Ehhez elengedhetetlen, hogy áttekintsük, azaz feltérképezzük a forgatókönyvvel célba vett terület legfontosabb elemeit. A körvonalazás és a feltérképezés meghatározza a munka további menetét, mivel megadja a fókuszt a trendek és kritikus mozzanatok azonosításához, és biztosítja, hogy a folyamatot jól megtervezzék, ne maradjanak ki fontos összetevők.

Körvonalazás

A „körvonalazás" annyit jelent, hogy döntéseket hozunk a forgatókönyvi folyamat menetéről és céljairól; a célokkal kapcsolatos döntések hatással vannak az eljárásokkal kapcsolatos döntésekre és viszont. A kutatás formájának megválasztását a folyamat céljának értékelésére, a résztvevők képességire és munkakultúrájára, valamint azokra a körülményekre kell alapoznunk, amelyek között a forgatókönyveket alkalmazzák és terjesztik.

A forgatókönyveken alapuló elemzés célját szakpolitikai kontextusban a *feltárás* és a *szakpolitikai-döntéselőkészítő* kutatás két pólusa közötti spektrumban helyezhetjük el. A feltárás hagyományosan a forgatókönyvekkel végzett munka legáltalánosabb célja. A forgatókönyveket rengeteg terület vizsgálata során alkalmazhatjuk, bizonyos makrotrendektől egészen a szakpolitikai kérdések részproblémáinak szintjéig. A jövő feltárásakor általában tanulási célra, és nem döntések előkészítésére használják a forgatókönyveket. A szakpolitikai döntés-előkészítő kutatásnak is része a felfedezés, mégis sokkal szűkebb és célzottabb formában. A célok e széles spektruma azt jelenti, hogy a vizsgálat tervezése során különböző módszereket kell alkalmaznunk annak érdekében, hogy a forgatókönyveket stratégiai és döntésorientált keretbe illesszük.

A forgatókönyvírás analitikus módszere vagy az analitikus (konvergens gondolkodást) vagy az intuitív megközelítéseket (divergens gondolkodás) igényli jobban. A konvergens gondolkodás döntően problémamegoldásra irányul. Jellemző módon abból áll, hogy a különböző forrásokból azon információkat gyűjtjük össze, amelyek egy adott probléma megfelelő megoldását segíthetik. Ez a gondolkodásmód határozottan megállja a helyét a tudomány és a technika világában, és leírásból, megfigyelésből, következtetésből és/vagy prioritások meghatározásából tevődik össze. A divergens gondolkodás viszont olyan készség, amely nagyrészt egy hirtelen megérzés kreatív kidolgozásából áll. Az ilyen jellegű gondolkodást

2 Ez a körvonalazás azon alapszik, amit e kötet 4. fejezetében Van Notten kifejtett.

inkább művészeti jellegű célokhoz, illetve a humán tudományok körében végzett vizsgálatokhoz kapcsolják.

A konvergens és divergens gondolkodás keverékével találkozunk minden olyan vizsgálatban, amelyben például a következő problémák merülnek fel: kvalitatív *vagy* kvantitatív adatok alkalmazása; a részvételen *vagy* modelleken alapuló forgatókönyvek; a forgatókönyv kidolgozásában részt vevők azonosításának inkluzív *vagy* exkluzív módja. A forgatókönyvön alapuló analízis esetleg éppen összetettsége révén válhat egyszerűvé. A szakpolitikai döntés-előkészítő kutatások forgatókönyvei jellemző módon kevésbé intuitívak, valamint komplexebbek, mint a felfedezésre irányulók.

Feltérképezés

Miközben a körvonalazás a forgatókönyvírás folyamatának céljaival és kutatástervezésével állnak kapcsolatban, a „feltérképezés" célja az, hogy áttekintést nyerjünk a vizsgálandó területről. Ezt végezhetjük asztal mellett folytatott kutatás révén, interjúzással és relevanciafák rajzolásával. Az asztal mellett végzett kutatásba sokféle forrást kell bevonni. Az internet kézenfekvő eszközt jelent, és alkalmas információforrások lehetnek a kormányügynökségek, a nem kormányzati szervezetek; nemzetközi tanácsadó cégek, kutatói közösségek, valamint a terület on-line és nyomtatott folyóiratai. A kutatás arra is irányulhat, hogy azonosítsuk azokat a szakembereket, akikkel a forgatókönyv-analízis folyamatában majd interjúk és részvételen alapuló munka keretében együtt dolgozhatunk. A forgatókönyv-projekt e fázisában olyan szakemberekkel kell interjúkat készíteni, akik behatóan ismerik az adott területet, hiszen a cél ennek feltérképezése, általános leírása. A relevanciafák felvázolása az elmetérképhez hasonlít, és segíthet megérteni, hogy egy adott terület hogyan kapcsolódik hasonló területekhez, valamint alkalmazhatjuk arra is, hogy feltérképezzük, milyen területeket ismernek a forgatókönyv kidolgozásában résztvevők.

A KRITIKUS KÉRDÉSEK ÉS TRENDEK AZONOSÍTÁSA

Adatelemzés

Bármely terület kapcsán rengeteg olyan részlettel találkozunk, amelyeket a trendekre és problémákra vonatkozó érdekes információkká alakíthatunk. Az ilyen fajta elemzések módszerei különböző tudományterületekről származnak.

A bibliometrikus analízist használhatjuk arra, hogy egy adott terület iránti érdeklődés fejlődését nyomon kövessük, így ez trendindikátorként szolgálhat. Ugyanakkor az ilyen vizsgálatok egyéb haszonnal is járhatnak. A bibliometrikus megközelítés szerves része a „faktor-

analízis", amelynek során a terület vezető szakértőit térképezzük fel, hogy a forgatókönyvírás egy későbbi fázisában segítségüket kérjük. A bibliometrikus analízis sikere erősen függ a megfelelő keresőkérdések meghatározásától és használatától.

A történelmi trendek vagy teóriák extrapolációja szintén inspirálóan hathat a különböző lehetséges fejlemények értékelésére. Tapasztalat szerint a technológia, a különböző termékek és gondolatok térnyerése a piacokon és a társadalmakban inkább egyfajta S-görbét követ, nem lineárisan megy végbe. Ez azt jelenti, hogy a térnyerés vagy az elterjedés kezdetben lassú, ám egy ponton túl egy majdnem exponenciális növekedési rátára áll, mielőtt a gondolat megérik és terjedése stagnál. A legfőbb kihívás abban rejlik, hogy meg tudjuk becsülni egy ilyen S-görbe jellegét és az azon elfoglalt helyzetünket.

A technológia alkalmazásában és a fejlődésében rejlő potenciál a forgatókönyvbéli változások gyakori mozgatórugója. Ez a jelenség kvantitatív módon vizsgálható például *a szabadalmak elemzésével,* mivel a szabadalmak mintázatai segítenek a potenciális technológiai áttörések és a terület iránti érdeklődés előrejelzésében. A jó szabadalomanalízis hasznos kvantitatív inputot nyújthat a forgatókönyvi folyamatokhoz, melyhez számos elérhető eszköz és szolgáltatás áll rendelkezésre. Mindazonáltal legalább három csapdát kell megemlítenünk. Először is, a vállalatok a szabadalmakat olyan stratégiai eszközként is kezelhetik, amellyel más vállalatokat eltántoríthatnak attól, hogy egy adott technológiai területen kutatásokat folytassanak, így az alkalmazott eszköz elveszti objektivitását. Másodszor, létezik egy bizonyos „fekete doboz"-hatás, mivel a szabadalmak csak egy bizonyos idő elteltével válnak nyilvánossá. Harmadszor, a szabadalmak kutatása egy nagyon szűk technológiai részterület esetén meglehetősen időigényes lehet, mivel minden egyes szabadalom megértése annak átfogó vizsgálatát feltételezi.

Részvételen alapuló módszerek

Habár az íróasztal mellett zajló kutatás és adatelemzés rendkívül hasznos, ugyanakkor a szakértők gyakran az adott területtel kapcsolatos új információkkal és nézőpontokkal gazdagíthatják a vizsgálatot. A szakértőktől és az érdekeltektől érkező input ezért kitüntetett jelentőséggel bír a sikeres forgatókönyv-analízis szempontjából. Azonban a megfelelő szakértők azonosítása is kihívást jelenthet: egyaránt szükség lehet a különféle perspektívákkal és háttérrel bíró szakértőkre, valamint eltérő nézőpontokat képviselő érdekeltekre.

A szakértők azonosítását követően, nézeteiket személyes beszélgetések során vagy fókuszcsoportos vizsgálatok keretében rögzíthetjük, mégpedig strukturált, részlegesen strukturált vagy strukturálatlan interjúk formájában. Személyes interjúkat kell folytatni a kulcsszerepet játszó szakértők és érdekeltek esetében, ahol a kérdező figyelemmel kísérheti és értelmezheti a testbeszédet és egyéb közvetett információkat is. A többnyire részlegesen strukturált személyes interjúk egyfajta természetes beszélgetés formáját öltik, miközben az

előírt kereteken belül maradnak. A telefoninterjú a kézenfekvő megoldás, ha a személyes találkozás nem biztosítható. A fókuszcsoportos beszélgetés nagyon hatékony eszköz lehet ahhoz, hogy egyidejűleg a különféle szakértők és érdekeltek széles körétől nyerjünk információkat. A legtöbb fókuszcsoportot kérdések meghatározott körére alapozva vezetik, amelyeket viszonylag kevéssé moderált módon vitatnak meg a résztvevőkkel.

Habár gyakran mutatják be a forgatókönyvírással szembeni alternatív módszerként, a forgatókönyv előállítását Dephi-elemzésre is alapozhatjuk. A Delphi-analízis olyan strukturált ötletelési folyamat, amelyet ciklikusan ismétlődő formában hajtanak végre kettő-négy alkalommal, részlegesen strukturált kérdőívek alkalmazásával. Egy adott terület kapcsán rengeteg szakértő véleményét kérik ki, és ezt úgy szervezik meg, hogy minden résztvevő lássa a többiek válaszait. Ezt követően arra kérik őket, hogy értékeljék a résztvevő szakértő válaszait, és ennek ismeretében fogalmazzák újra a magukét. E folyamat révén az érintett szakértők közötti konszenzust kívánják elérni. A konszenzus-konferencia egyfajta valós idejű Delphi-analízis, ami megkívánja, hogy a résztvevők viszonylag egységes véleményt alkossanak egy bonyolult kérdésben. A különböző felek kifejhetik saját álláspontjukat, de a nap végén valamilyen szintű egyetértésre kell jutniuk. Ha ez nem sikerül vita keretében, akkor szavazásra kerülhet sor a kézzel fogható eredmény érdekében.

A nyilvánosságot ugyanolyan módszerekkel vonhatják be a folyamatba, mint a szakértőket, de meg kell jegyeznünk, hogy a Delphi-elemzés módszere főként szakértőkre irányul, és a nyilvánosságra való kiterjesztése nem hoz konstruktív eredményeket. A személyes és a telefoninterjúk igen sokba kerülnek, ezért gyakran csak a szakértőkkel folytatják le ezeket, míg a nyilvánosság esetében a leghatékonyabban a fókuszcsoportos vizsgálatok és a kérdőívek alkalmazhatók.

A FORGATÓKÖNYV MEGÍRÁSA

E szakasz célja, hogy létrejöjjön egy csokor, belső koherenciával rendelkező forgatókönyv. A forgatókönyvek vagy irányadóak (normatívak) vagy felfedező jellegűek. A normatív forgatókönyvek a valószínű jövőről alkotott víziók. Gyakran csupán egy vagy két forgatókönyvet kell kifejleszteni, és ezek fő feladata, hogy egy adott tárgykör vonatkozásában felvázolják a „tökéletes" jövőt. A forgatókönyvet ezek után olyan eszközként használhatjuk, amellyel meghatározhatjuk, hogy az adott jövő megteremtéséhez mit kell tenniük a különböző szereplőknek. Ezt a módszert leggyakrabban olyan szervezetek alkalmazzák, amelyek nagyon világos politikai programmal bírnak, valamint jól körvonalazható célok lebegnek előttük, amelyeket a jövővel kapcsolatos bizonytalanságokra fecsérelt túlzott viták nélkül kívánnak elérni. Az oktatás jövőjéről való gondolkodáshoz, ami egyébként számos bizonytalanságot rejt, általában jobban illeszkednek a felfedező forgatókönyvek. Ezeket azért alkotják meg, hogy megértsék, mennyiben lehet más a jövő, és hogy a változásokat milyen erők befolyásolják. A felfedező

forgatókönyvek legyenek hihetőek, divergensek (azaz egymástól stratégiailag jelentős mértékben eltérőek) és kihívást jelentőek (azaz alapvető hiteket és előfeltevéseket kell megkérdőjelezniük).

A forgatókönyv tartalmának jelentős részét gyakran egy csoport hozza létre (a forgatókönyvcsoport), amelyet egy forgatókönyvcsapat irányít és támogat, elvégezve az előkészítő munkát a fent leírt első két lépésben. A forgatókönyvcsoport a fogyasztók képviselőiből és/vagy a fogyasztók által jelölt szakértőkből állhat, akik csatlakoznak a forgatókönyvcsapathoz. Ebben a szakaszban a csapat feladata az, hogy az első két lépés során létrejött tudást inputként használja fel. A forgatókönyvírás folyamata változó mennyiségű időt igényelhet, attól függően, hogy mennyire bonyolultak az érintett kérdések és az elérendő célok. A folyamat gyakran a következő lépésekben zajlik:

- a mozgatórugók és trendek azonosítása;
- a trendek rögzítése;
- a trendek prioritás szerinti rendezése;
- a forgatókönyvek tengelyeinek azonosítása;
- a cselekvők elemzése.

A mozgatórugók és trendek azonosítása

Lehet, hogy a forgatókönyvcsapat már a mozgatórugók és trendek egy széles körét azonosítja az előkészítés során, a forgatókönyvcsoport számára azonban fontos lehet a további ötletelés. Így olyan területeket és lehetséges trendeket azonosíthatnak, amelyeket a második szakaszban nem határoztak meg kellő alapossággal.

6.1. „A kereteken túllépő gondolkodás” technikái

- Az első technika az irodalomból vett *tudatfolyam*-koncepcióra épít. Először megkérik az egyik résztvevőt, hogy egy fogalom vagy kép alapján szabadon asszociáljon. Közben a többiek ezen inspiráció hatására új mozgatórugókat és trendeket azonosítanak, majd rögzítik ezeket.
- Egy másik technika alkalmazása során arra kérnek egy vagy több résztvevőt, hogy *metaforákkal* írják le a változás dinamikáját és mozgatórugóit. Például írjanak le úgy egy szervezeti egységet és külső kapcsolatainak fejlődését, mintha az afrikai szavannát jellemeznék – írják le, kik az oroszlánok, kik az érinthetetlen elefántok, van-e víznyerő hely, és ha igen, vajon nincs-e tele krokodilokkal.

A többi résztvevő inspirációt meríthet a szavanna belső rendjéből, és így a vizsgált terület változásainak új trendjeit és mozgatórugóit fedezhetik fel.

– Egy harmadik technikát jelent az erőltetett módon párba állított elemekkel folyó munka, amelyben különböző, a témával kapcsolatos fogalmakat két kategóriába sorol a forgatókönyvcsapat. Ha például a jövő iskolája a kijelölt téma, az egyik kategória lehet a technológiai áttöréseké, a másik pedig az iskola hagyományos tanulási és társadalmi tevékenységeinek köre. A résztvevők ezt követően kiemelnek egy-egy fogalmat mindkét kategóriából, és a kettőt figyelembe véve kell felvázolniuk egy történetet. Miközben a csoport egyik tagja a történetet mondja, a többi résztvevő olyan új mozgatórugókat vethet papírra, amelyeket a két összekényszerített fogalom használata juttat eszükbe.

Nem egyszerű feladat a résztvevőket rábírni, hogy gondolkodásuk túllépjen az adott kereteken. Egy ötletbörze éppen ezért jellemző módon két részből épül fel. Az elsőben mindenkit arra kérnek, hogy *öntapadós cédulákra* írja fel mindazokat a mozgatórugókat és trendeket, amelyek szerintük hatást gyakorolnak a kérdéses területre, majd ezeket a többiekkel is megosztják. Amikor a résztvevők már mindegyik ötletet megtekintették, még hozzátehetnek néhányat, ha a többieké újabbakat juttattak az eszükbe. Ez az első rész általában számos olyan ötletet reprodukál, melyeket a forgatókönyvcsapat konvergens módszerek révén már korábban felszínre hozott. Éppen ezért különböző eszközöket kell használni a második részben annak érdekében, hogy elősegítsék a kereteken túllépő gondolkodást, arra ösztönözve a résztvevőket, hogy korábban még nem azonosított trendeket ismerjenek fel (lásd a 6.1. szövegdobozt).

A trendek rögzítése

Az ötletbörze fázisában a résztvevők általában 50-200 db öntapadós cédulán sorolják fel a mozgatórugókat, amelyek között számos egyezés van, vagy egymáshoz nagyon hasonló információkat tartalmaznak. Hogy egyszerűsítsük a dolgot, a mozgatórugókat és a trendeket általános kategóriákba soroljuk – melyek száma 10 és 30 között bárhol lehet –, és ezeket használjuk majd a további munka során.

A trendek rangsorának felállítása

Ezen szakasz célja, hogy a mozgatórugók közötti kapcsolatokról valamiféle elképzelést alakítsunk ki, és kiválasszuk a leginkább alkalmasnak és érdekesnek tűnő alternatívákat, melyek

a forgatókönyvek gerincét alkothatják. A legfontosabb tényezőket különböző nyílt és titkos szavazási módszerekkel határozhatjuk meg.

A kölcsönhatás-elemzés például igen hasznos eszköz a forgatókönyv-workshopok rögzítési fázisában azonosított mozgatórugók és trendek közötti kapcsolatok meghatározásához. Egy tízpontos skálán értékeljük a mozgatórugók minden egyes másikra gyakorolt hatását (a 10 pont jelenti az erős hatást). A kapott értékeket többféle módon használhatjuk. Az egyik mód, hogy a három legmagasabbra értékelt tényezőt tekintjük a legfontosabbaknak, mivel ezek gyakorolnak legerősebb hatást a többire. Egy másik lehetőség, hogy azokat azonosítjuk a legfontosabb tényezőként, amelyek a legnagyobb számú másik tényezőre fejtenek ki hatást több mint 6 pontra értékelt erővel. A számításokat tehát többféleképpen is elvégezhetjük, egészen addig, amíg ezt olyan ellentmondásmentes módon tesszük, ami biztosítja a trendek és a mozgatórugók összehasonlítását, valamint a „legkiemelkedőbbek" azonosítását a meghatározás módjától függően.

A *nyúlverseny* egy gyorsabb, ám kevésbé analitikus eszköz. Mindegyik tényezőt egy *post-it*re írjuk fel, majd egy „versenypályára" helyezzük, amelyen egy 7-10 lépés távolságban levő start- és célvonalat tüntetünk fel. Több körben minden egyes résztvevő 1-1 tényezőt közelebb visz a célvonalhoz. A körök alkalmával egy bizonyos számú öntapadós cetli közelebb jut a célvonalhoz azáltal, hogy a résztvevők belátásuk szerint mozgatják őket. Amikor egy meghatározott számú (mondjuk 2–4) öntapadós cetli eléri a célvonalat, a gyakorlatot – lévén, hogy a fő tényezők ezzel megállapítást nyertek – megállítjuk.

Habár igen csábító, hogy a legerősebb mozgatórugókat tegyük a forgatókönyvünk gerincévé, egy *prioritásmátrix* egyéb szempontokat és megközelítéseket is a figyelmünkbe ajánlhat (lásd a 6.1. táblázatot). Például bizonyos mozgatórugók esetében jelentős bizonytalanságok merülhetnek fel, miközben mások sokkal bizonyosabbak (a demográfiai változások az utóbbira nyújtanak jó példát). Másfajta problémát jelent a szervezetek azon kompetenciája, hogy az adott mozgatórugókra hatást gyakoroljanak vagy befolyásolják azokat. Gyakorlati szabályként azt mondhatjuk, hogy a forgatókönyvek kontextusában alkalmazható „legérdekesebb" mozgatórúgók a „stratégiai bizonytalanságok" negyedébe esnek.

6.1. táblázat
Prioritásmátrix: a mozgatórugók típusai bizonytalanságuk és hatásuk mértéke szerint

	Alacsony hatás	Erős hatás
Erős bizonytalanság	Ismeretlen tényezők	Stratégiai bizonytalanságok
Kevés bizonytalanság	Trendek	Adott tényezők

Forrás: a szerző

A forgatókönyv struktúrájának azonosítása

Ebben a fázisban a legfőbb kihívást az jelenti, hogy a különböző mozgatórugókat oly módon kezeljük, amelynek köszönhetően a csapat belsőleg ellentmondásmentes forgatókönyveket alkothat meg. Számos különféle módja létezik a forgatókönyv-struktúra kialakításának, amelyek közül a két legnépszerűbbet mutatjuk be a következőkben.

Az egyik struktúrát az előző fázis során azonosított két legfontosabb mozgatórugó mátrixa jelenti, amelyek révén négy különböző forgatókönyvet alkothatunk meg. E módszer előnye, hogy ily módon viszonylag egyszerűen állíthatunk elő forgatókönyveket anélkül, hogy zavaróan sok mozgatórugót és értéket kellene figyelembe vennünk. A többi azonosított mozgatórugót azután a mátrix négy forgatókönyvéből következő logika mentén fejtjük ki. Ez kiváló eljárást jelenthet ahhoz, hogy részvételen alapuló módszerek keretében dolgozzunk a forgatókönyvekkel. Hátrányát a két kiválasztott mozgatórugó bizonytalanságai adják, amelyek miatt „a forgatókönyvek tere” túlságosan is szűkre szabott lehet (lásd a 6.2. szövegdobozt).

6.2. Példa a négy forgatókönyves mátrixra

A négy forgatókönyves mátrixra példaként szolgálhat az „Európa iskolái 2015-ben” projekt. A legfontosabbként „a szülők által képviselt társadalmi értékek a gyermekeik oktatásának vonatkozásában” mozgatórugót határozták meg. E mozgatórugó két értéke „az én gyermekeim a legfontosabbak” kultúrája és a „társadalmi felelősség” kultúrája. A másik fontos mozgatórugó „a kormányzat iskolai befektetései”, ennek értékei az „előrelátó” és a „konzervatív”.

	Konzervatív befektetések	Előrelátó befektetések
Társadalmi felelősség	Még több teher a közösségeken	Mindenki által osztott hit és elképzelés
Az én gyermekem a legfontosabb	A magániskolák uralma	A szülők választanak

A többféle mozgatórúgót figyelembe vevő forgatókönyvek növelik a munka összetettségét, de a valósághoz közelebb álló megoldásokat eredményezhetnek. Elvileg akárhány mozgatórugót figyelembe vehetünk e módszer keretében, ha ezek száma meghaladja a négyet. Az értékeket mindegyik mozgatórugóhoz a fenti módszerhez hasonlóan kell megállapítanunk. Ez azt jelenti, hogy kilenc mozgatórugó segítségével 2^9 számú forgatókönyvet lehet kidolgozni. Nyilvánvaló, hogy ennyi forgatókönyv már nem praktikus, így a legfőbb kihívást a „forgatókönyvek teréhez” leginkább illeszkedő három-négy forgatókönyv azonosítása je-

lenti. E módszer előnye, hogy a szakemberek összetett, mégis ellentmondásmentes forgatókönyveket fejleszthetnek ki, és ez lehetővé teszi, hogy számoljanak a különböző alternatívák lehetséges következményeivel. Hátrányként említhetjük, hogy nehéz meghozni az ideális forgatókönyvre vonatkozó döntést, hiszen nem könnyű a rengeteg lehetséges forgatókönyv közül négyet kiválasztani.

A cselekvők elemzése

Az analízis e formájának célja, hogy a mozgatórugók és a trendek elemzését kibővítse a cselekvők elemzésével. Vajon kik a legfontosabb cselekvők a különböző forgatókönyvekben és milyen tetteket várunk tőlük? Ha a forgatókönyvektől azt várjuk, hogy hihetők legyenek, és segítségükkel azonosíthassuk a lehetséges jövőképek következményeit, ezek a kérdések megkerülhetetlenek A cselekvők azonosítását ugyanazokkal a módszerekkel végezhetjük, mint a trendekét. Ha egyszer meghatároztuk a cselekvők körét, fel kell mérnünk fontosságukat; melynek során ismét alkalmazhatjuk a mozgatórugók azonosításakor használt módszereket.

A FORGATÓKÖNYVEK ALKALMAZÁSA

A korábbi fázisok eredményeként pillanatképszerű forgatókönyvek állnak rendelkezésünkre – azért „pillanatképek", mert az általuk megragadott szituációk valószínűleg kevés információval egészülnek ki. Ha azonban a forgatókönyveket a döntés-előkészítésre vagy problémamegoldásra szeretnénk használni, érdemes több energiát szánni arra, hogy megértsük, hogyan jöttek létre. Legfontosabb típusa a *visszafejtés,* amelynek során a forgatókönyv történetét visszafelé meséljük el, a „pillanatképszerű" jövőtől a jelen felé haladva. A visszafejtés egyik eljárása a „főcímek" leírása, évről évre visszakövetve a forgatókönyvben rögzített szituációt a jelenig, olyan kérdéseket feltéve, mint például: immár tudjuk, hogy milyen lesz a jövő, de vajon milyen helyzetet kell feltételeznünk az egy évvel korábbi időpontra, hogy mindez hihető legyen?

Ha egyszer sikerül gazdagabb forgatókönyv-struktúrákat kifejlesztenünk, akkor azt különböző stratégiai elemzésekre és/vagy szakpolitikai tervezésre egyaránt felhasználhatjuk. A forgatókönyvek olyan eszközök, amelyekkel strukturált módon vitathatjuk meg és elemezhetjük a jövőt, ám eközben ellen kell állnunk a csábításnak, hogy a legkívánatosabb és/vagy a legvalószínűbb forgatókönyvet válasszuk ki, majd megvizsgáljuk a megvalósítás mikéntjét. Ehelyett azt kell célul kitűznünk, hogy megértsük a változás dinamikáját, és a szerzett információkkal azon kezdeményezéseket azonosítsuk, amelyek az összes forgatókönyvi opció esetén, valamint különböző körülmények között is megfelelő eredményt produkálnak.

A forgatókönyvek módszerét a szakpolitika kontextusában többféleképp is alkalmazhatjuk, a különböző problémák felderítésétől egyes meghatározott döntési helyzetekben nyújtott segítségig: a forgatókönyvek legtöbb alkalmazása abban a spektrumban helyezkedik el, amelynek egyik oldalán a felderítés, a második oldalán pedig a döntés-előkészítés áll. Az alábbiakban a forgatókönyvek alkalmazásának három legfontosabb formáját vitatjuk meg, valamint azt, hogy felhasználásuk milyen követelményeket támaszt felépítésükre nézve.

A környezetről alkotott közös tudás létrehozása

A forgatókönyv kifejlesztésének felfedező aspektusa felbecsülhetetlen értékű lehet a szakpolitikusok és a kormányzat számára. Gyakran mély, kulturális gyökerű előfeltevések élnek a kormányzati szervek környezetének természetével és az általuk irányított területtel kapcsolatban. A forgatókönyvekkel végzett munka segíthet a résztvevőknek, hogy az irányításról alkotott felfogásukat, valamint az azt formáló dinamikákat és trendeket megértsék, illetve felülvizsgálják. A forgatókönyvek alkalmazásának egyik nagy eredménye valóban az lehet, hogy a bevett értelmezési sémákat megkérdőjelezzük. A végrehajtáshoz gyorsan és könnyen megvalósítható kutatási terv szükséges, ha a fő cél nem a problémamegoldó tevékenység, hanem a szakpolitika, a szervezeti felépítés vagy a szektort körülvevő környezet világosabb megértése.

Ha a helyzet így áll, akkor a második szakaszban viszonylag kevés forrásra van szükség; az első fázisban levezényelt asztal melletti kutatást a kulcsszereplőkkel felvett interjúk egészíthetik ki azt célozva, hogy lássuk, valóban megértettük a témát. A harmadik szakasz is viszonylag csekély erőforrást igényel. A trendeket és mozgatórugókat metaforák segítségével azonosíthatjuk, majd a prioritás-rangsorukat gyorsan és egyszerűen felállíthatjuk, például a „nyúlverseny" segítségével. Végül a forgatókönyveket – viszonylag gyorsan – a „kétszer kettes" mátrix révén állíthatjuk elő. A forgatókönyvek tényleges megfogalmazása nem tarthat tovább egy egész napos workshopnál. A negyedik szakaszban a megelőző szakaszok eredményeiről számolnak be a résztvevők, és listát állíthatnak össze a területre vonatkozó ajánlásokról és/vagy tevékenységekről.

A társadalmi párbeszéd erősítése forgatókönyvek révén

Politikai érdek fűződhet a társadalmi párbeszéd kezdeményezéséhez és erősítéséhez, az érdekeltek lehető legszélesebb körének bevonásával: a forgatókönyvek ezen a téren is hasznosnak bizonyulhatnak. A különböző forgatókönyvek segíthetnek a problémák körülhatárolásában, megfelelő módszert biztosítva a nyilvános vita koordinálásához. Az érdekeltek

a folyamat bármely korai fázisában részt vehetnek, így bennük is idejekorán kialakulhat a tulajdonosi érzés, illetve az aktív közreműködés az eredmények terjesztésében is előnyt jelent. Ez erőteljesebb és több forrást igénylő kutatást feltételez, mivel az gazdagabb információforrást és több érdekeltet kell bevonni, mivel az ilyen típusú forgatókönyveknek – ha a nyilvánosság előtt kívánják alkalmazni – törekedniük kell a belső ellentmondások kiküszöbölésére és a pontosságra.

Ez az első fázisban azt jelenti, hogy több figyelmet kell fordítani a téma feltérképezésére, ezen belül is különösen az érdekeltek témához való viszonyát kell vizsgálni. A második fázis során be kell vonni az érintetteket, esetleg fókuszcsoportok, konferenciák és/vagy workshopok révén, és a csapatnak biztosítania kell az érdekeltek nyújtotta input megfelelő dokumentálását. A harmadik fázisban a legjelentősebb érdekeltek és a terület szakértőinek egy csoportja fejleszti ki a forgatókönyveket, biztosítva a folyamat minőségét és azt, hogy az érdekeltek véleményét figyelembe vegyék. Mivel a trendeket alapos értékelésnek kell alávetni, a kölcsönhatás-elemzés igen alkalmas eszköz a kulcstrendek azonosítására. A forgatókönyvek egy vita kiindulási pontjaként nem lehetnek túlzottan összetettek, ezért gyakran a kétszer kettes mátrix a megfelelő forma.

A társadalmi párbeszéd megindításához workshopokat és fókuszcsoportos beszélgetéseket kell szervezni a legfontosabb érdekeltek képviselőinek részvételével, amelyek alkalmasak a kardinális következtetések és a vizsgálati kérdések megvitatására. Ezen ülések anyagait a zárójelentés finomhangolására és a kommunikációs stratégia kialakítására használhatjuk fel. A kommunikációs stratégia a téma függvénye, ám ha szeretnénk erősíteni a nyilvános vitát, akkor hasznos interaktív és részvételen alapuló eseményeket is tervezni, így konferenciákat rendezhetünk és vitafórumokat indíthatunk az interneten.

Forgatókönyvek a döntés-előkészítésben

A forgatókönyvek egy harmadik típusú alkalmazása a hosszú távú hatást eredményező összetett problémákra vonatkozó döntések előkészítése és támogatása szakpolitikai kontextusban. E feladat azonban kutatási szempontból jól megalapozott és robusztus forgatókönyveket igényel, általában hatalmas mennyiségű számszerűsíthető adattal.

A második fázis során a kulcsszereplőkkel felvett interjúk és a fókuszcsoportos beszélgetések kerülhetnek sorra a problématerület és a lehetséges döntések vetületének jobb megértését célozva. A harmadik fázisban fontos, hogy – mivel a forgatókönyvek alapozzák meg a különböző döntéseket – a forgatókönyv tervezésén dolgozó csoport világosan lássa, hogy a különböző mozgatórugók mennyire bizonytalanok, és milyen hatások befolyásolják őket. A fontos mozgatórugók azonosítására alkalmas lehet a prioritásmátrix, de ha a források megengedik, a kölcsönhatás-elemzés is nagyon hasznosnak bizonyulhat. Mivel a forgató-

könyvek az elemzést segítik, gyakran a többszörös mozgatórugók-féle megközelítés a legmegfelelőbb.

A kész forgatókönyveket munkára kell fogni. Visszafejtéssel például megkísérelhetjük megérteni, hogy milyen oksági összefüggések vezettek a kialakulásukhoz. Különböző eszközök alkalmazásával felmérhetjük, hogy az egyes döntések hogyan hatnak a különböző forgatókönyvekre. Ha a döntések szorosan összefüggenek valamely szervezettel, akkor a SWOT-analízis (az erősségek, a gyengeségek, a lehetőségek és a veszélyek felmérésére irányuló vizsgálatot) a legalkalmasabb, hogy megértsük, a különböző forgatókönyvek milyen következményekkel járnak a szervezetre nézve; ezekkel az inputokkal sokkal alaposabb döntések születhetnek. A folyamat következő lépéseként pedig ki kell fejleszteni egy kritériumrendszert a forgatókönyvekben azonosított legfontosabb mozgatórugók és trendek mérésére, amely lehetővé teszi, hogy mind a csapat, mind pedig a kormányzati szerv folyamatosan figyelemmel kísérje a fejlődést és a forgatókönyvek viszonyát. Ha markánsabb eltérés mutatkozik a valóság és a forgatókönyvek között, akkor felül kell vizsgálni a döntéseket és az útvonalakat.

KÖVETKEZTETÉSEK – A SIKER FOKOZÁSA A FORGATÓKÖNYVEK RÉVÉN

Végül érdemes áttekinteni, milyen tényezők fokozhatják a forgatókönyv-módszer sikerét. A bürokrácia dinamikája hajlamos az irányítási területen dolgozókat (és a politikusokat) kockázatkerülővé tenni. A közpolitikáról és az irányításról folyó viták nagy része „objektív" makroökonómiai vitákhoz és modellekhez kötődik. A modellek szorosan kapcsolódnak gazdasági szabályokhoz, amelyek szintén az egyéni munkavállalók szintje felett határozzák meg a felelősséget. Ez két problémát is felvet a forgatókönyvek közpolitikai alkalmazásának kapcsán. Először is, a forgatókönyvet gyakran nem objektív eszközként kezelik, miközben *pontosan ugyanolyan mértékben tényekre alapozhatók, mint egy makroökonómiai keretek között folyó vita*. Segítséget jelenthet, ha ezt nem hagyjuk figyelmen kívül. Másodszor pedig nem könnyű a szokásokkal és a konzervativizmussal leszámolni, és egy teljesen új módszer alkalmazása is kockázatot rejthet, amelynek eredményeit nehéz előre látni. Éppen ezért fontos, hogy *a forgatókönyvekkel végzett munka minden egyes mozzanata valamennyi résztvevő számára világos legyen*.

A forgatókönyvek alkalmazásának sikeréhez elengedhetetlen, hogy a résztvevők azt sajátjuknak érezzék. A sikerhez szükséges az érintett szervezet vagy szervezeti egység vezetésének támogatása, mivel a dolgok letérnek a szokott útról, ami szorongást válthat ki: a menedzsment egyértelmű támogató kijelentései segíthetnek a helyzet oldásában. A résztvevőknek valamennyi szinten ugyanúgy teljes szívvel támogatniuk kell a folyamatot annak érdekében, hogy robusztus és gondolatébresztő forgatókönyvek szülessenek.

Amikor arról döntünk, hogy mely érdekeltek és szakemberek vegyenek részt a folyamatban, a döntéséért felelős csapatnak *a tőle telhető legnyitottabban és legbefogadóbban kell gondolkodnia*. Sokszor hasznosnak bizonyul a homlokegyenest különböző résztvevők bevonása, mert ez teremtő feszültséget hozhat létre és tarthat fenn a folyamat teljes időtartama alatt. Ha nem tudunk közvetlenül bevonni minden egyes fontos cselekvőt, akkor további szakmai bizottságokat és tanácsadó csoportokat hozhatunk létre a sokrétű közreműködés érdekében.

A forgatókönyvek kifejlesztése során szorongás és frusztráció léphet fel. A kezdeti bizonytalanságok és a folyamat nyitottsága miatt a résztvevők nehezen érthetik meg, hogy végül hogyan kaphatunk értelmes és ellentmondásmentes eredményeket. Ezt elkerülendő, a forgatókönyvíró csapatnak a lehető legpontosabban le kell írnia a kutatás menetét és minden egyes fázist, a leghatékonyabban mérsékelve a résztvevők és az érdekeltek szorongását.

Egy jól tervezett jövőkutatásnak egyensúlyban kell tartania a divergens és konvergens gondolkodást. A konvergens gondolkodás alapvetően a hagyományos problémamegoldásra irányul, a divergens gondolkodás pedig leginkább a hirtelen impressziókból fakadó ötletek tágabban értelmezett kreatív kidolgozásával függ össze. Ezt a kétfajta gondolkodásmódot kell kombinálnunk annak érdekében, hogy a folyamat felfedező jellegű és kreatív legyen, miközben tényekre alapozva explicit feltevéseket fogalmaz meg.

Mialatt a forgatókönyveket természetesen hozzá kell illesztenünk az adott célhoz is, a siker néhány tényezője irányító alapelvekként szolgálhat a forgatókönyvekkel végzett munka során.

IRODALOM

Godet, M. and F. Roubelat (1996): „Creating the Future, The Use and Misuse of Scenarios". *Long Range Planning*, Vol. 29, No. 2, 164–171.

van der Heijden, K. (1996): *Scenarios, the Art of Strategic Conversation*. Wiley, Chichester.

Loveridge, D. (1999): „Foresight and Delphi Processes as Information Sources for Scenario Planning. Ideas in Progress". Paper Number 11, PREST University of Manchester.

Mercer, D. (1997): „Robust Strategies in a Day". *Management and Decision*, Vol. 35, 129–223.

Schwartz, P. (1984/1997): *The Art of the Long View*. John Wiley and Sons. van Wyk, R. (1997): „Strategic Technology Scanning", *Technology Forecasting and Social Change*, Vol. 55, 21–38.

MÁSODIK RÉSZ
A JÖVŐRŐL VALÓ GONDOLKODÁS A GYAKORLATBAN

7. FEJEZET
ANGLIA: VEZETŐI KAPACITÁSOK KIÉPÍTÉSE FORGATÓKÖNYVEK ALKALMAZÁSÁVAL[1]

Az angol FutureSight-kezdeményezés a többszörös partnerség keretében igyekezett kidolgozni a jövőre irányuló gondolkodás olyan gyakorlati alkalmazásait, amelyek révén az iskolai vezetők nemcsak találgathatnak, hanem aktívan alakíthatják is a jövőt. A FutureSight olyan eszköz az iskolai vezetők számára, amellyel világosabban körvonalazódnak a döntéseiket irányító értékek és célok, valamint az iskola működésében érdekelt feleket is bevonhatják a jövő alakításába. A fejezet bemutatja magát az eszközt, valamint kialakításának és alkalmazásának folyamatát. A négy modulból álló ciklus felépítése: a legfontosabb trendek meghatározása, azoknak a jövőképeknek a megértése, amelyekhez e trendek vezethetnek, az iskolák számára kedvező jövőképek azonosítása, a kívánatos és a jelenlegi struktúrák egybevetése.

1 Ezt a jelentést Jane Creasy és Sarah Harris írta a National College for School Leadership (NCSL) részére.

RENDSZEREK ÉS SZAKPOLITIKAI KONTEXTUS

Az Egyesült Királyság öröksége egy olyan országos oktatási rendszer, amelyet erős, központi célkitűzések irányítanak. Az 1990-es évek angol oktatáspolitikáját az iskolák eredményeinek tartós javulása jellemezte, amelyhez szorosan kapcsolódtak a nyilvános elszámoltatásra irányuló intézkedések. A központi fejlesztések következtében egyrészt rengeteg adatot halmoztak fel az iskolák, másrészt olyan központi kezdeményezések hatottak a tanításra és a tanulásra, mint például az országos írás-olvasási és számolási stratégiák.

A 21. század első éveiben a határozottabb ráfókuszálás eredményeként a fejlesztési mozgalom radikálisabb elgondolások felfedezését szorgalmazta. A jelentős eredmények ellenére a diákok teljesítményének országos és nemzetközi elemzései arra utalnak, hogy az angol oktatás még mindig nem képes minden egyes diákot megfelelő módon kiszolgálni – különösen a középfokú oktatás szintjén. Az üzenet egyértelműnek tűnik: ha Anglia továbbra is azt teszi, amit eddig tett, ugyanazt fogja kapni, amit eddig is kapott. A döntéshozók éppen ezért már távolodnak az „ugyanolyan oktatást mindenkinek" elvétől, és több teret, valamint döntési jogkört adnak az iskoláknak, amelyet ők maguk is igyekeznek oly módon megvalósítani, hogy a standardok ügye ne szenvedjen kárt, mivel ezek érvényesítése még mindig az egyik legfontosabb szakpolitikai cél. A különböző iskolák más-más kihívásokkal szembesülnek, és a cél az volt, hogy megértsék, milyen szakpolitikai döntések eredményezhetik Angliában a tanulás új formáinak kidolgozását, amely a népesség valamennyi tagjának igényeit kielégítik.

A KEZDEMÉNYEZÉSEK CÉLJAI

A FutureSight Eszköztár olyan munka eredményeként született meg, amelyet a National College for School Leadership (NCSL) és partnerei, a Department for Education and Skills (DfES) alatt működő Innovation Unit és a Demos ötletgyár végeztek az OECD „A jövő iskolája" elnevezésű projektje keretében (www.ncsl.org.uk/research/research_activities/randd-future-index.cfm). A kezdeményezés céljaként a jövőre irányuló gondolkodás olyan gyakorlati alkalmazásait igyekeztek kidolgozni, amelyek révén az iskolák vezetői nemcsak találgathatják, hanem aktívan alakíthatják is a jövőt. Holland, kanadai és új-zélandi projektekkel egyidejűleg ez a munka is részt vállalt a jövőről való gondolkodás speciális eszköztárának megteremtésében.

A projekt 2002-ben indult el Angliában, és a szakpolitikai döntéshozók, valamint oktatási vezetők számára kínált lehetőséget, hogy kilépjenek a jelen makacs problémáinak kontextusából mind iskolai, mind pedig rendszerszinten, hogy a tanulás jövőjét új, kihívásokat rejtő és izgalmas fényben vehessék szemügyre. A FutureSight a jövőről való gondolkodás fogalmait és technikáit alkalmazza az előttünk álló választások valódi természetének felfedezésére. Mivel a jövőt ma, a saját döntéseinkkel teremtjük, a FutureSight egy olyan eljárás-

mód, amely felfedi a jelenlegi döntéseinket meghatározó elvárásokat és értékeket, valamint körvonalazza a számunkra kívánatos jövő megteremtését célzó új lehetőségeket. Azoknak a vezetőknek nyújt eszközt, akik a döntéseket vezérlő értékeket és célokat kifejezett formába szeretnék önteni, az iskola működésében érdekelt feleket is bevonva a döntési folyamatba, hogy együtt teremtsék meg közös jövőjüket. Megvan benne a potenciál, hogy mind az iskolákban, mind pedig a tágabb oktatási rendszerben hatást gyakoroljon a stratégiai gondolkodásra. A FutureSight eszköz arra biztatja az iskolák vezetőit, hogy lépjenek túl az adott horizonton, értsék meg, milyen irányban halad a rendszer, és fogalmazzák meg, milyen jövőt szeretnének. Mérjék fel a kívánatos jövő és az adott valóság kapcsolatát, és közben mérlegeljék a jelenlegi szakpolitika és a gyakorlat közötti ellentmondásokat és töréseket.

A projekt az iskolák vezetőire koncentrálva olyan folyamatok kifejlesztését szorgalmazta, amelyek révén a FutureSight anyagait a vezetőfejlesztésben hasznosíthatják. Évek óta kiemelt oktatáspolitikai téma, hogy a rendszer megváltoztatásához és fejlesztéséhez az iskolák vezetőire kell támaszkodni. Az igazgatókat immár, túl az egyes iskolákért viselt felelősségükön, mindinkább az egész rendszer fejlődéséért felelős személyeknek látjuk. A teljes rendszerre kiterjedő fenntartható változás bonyolult és összetett voltának felismerését Michael Fullan azon nézete ösztönözte, hogy a rendszer egyes szintjeinek integrációja központi jelentőségű. A FutureSight a változás kulcsszereplőit, nevezetesen az együtt munkálkodó iskolai vezetőket kívánja olyan eszközökkel ellátni, amelyek hozzájárulnak a szakpolitika megfogalmazásához és megvalósításához, valamint megrajzolják a kívánatos jövő felé vezető út térképét.

A FOLYAMAT

A FutureSight Eszköztárat interaktív folyamat keretében fejlesztették ki, amelyben egy sor szeminárium is helyet kapott. Létrehoztak egy elméleti keretet és egy fogalomtárat, hogy a csoport résztvevői megértsék a jelenlegi helyzet és a forgatókönyvben leírt világ viszonyát. A résztvevők a forgatókönyvek felfedezésének különböző módjaira vezették rá a csoportot, lehetővé téve, hogy bejárják az elképzelt jövőt, végül olyan eszközöket terveztek, amelyek a forgatókönyvek analitikusabb alkalmazását segítik. Addigra azonban már jó néhány forgatókönyvet és eszközt kipróbáltunk, teszteltünk, alkalmaztunk vagy tettünk félre.

A 2002 végén tartott első szemináriumon iskolai vezetők, országos szakmai továbbképző és fejlesztő szervezetek vezető tisztviselői és hivatalnokai, valamint érdeklődő vezető tanárok vettek részt. Hat hónappal később nehéz körülmények között működő iskolák[2] vezetőinek egy csoportja dolgozta át a kifejlesztés alatt álló eszköztárat. Az eszközöket ezt köve-

2 Ezek az iskolák gyakran igen szegény közösségekben működnek, és olyan körülményekkel kell szembenézniük, melyek a központilag meghatározott standardok teljesítését különösen megnehezítik.

tően idősebb középiskolásokkal folytatott munka során adaptálták a birminghami székhelyű jótékonysági intézményben, a Fist Age Egyetemen, amely a fiatalok körében alkalmazott innovatív tanulási módok fejlesztését tekinti fő feladatának. Az Innovációs Részleg Leading Edge Partnership projektjében közreműködő iskoláinak[3] vezetői szintén részt vettek a szemináriumon, részben hogy további tapasztalatokat gyűjtsenek, részben aktív közreműködőként. A jelentés megjelenése óta ez a folyamat újabb iskolák és helyi hatóságok bevonásával tovább bővült. 2004 májusában szemináriumot tartottunk szakpolitikai vezetők számára, hogy felmérjék e kezdeményezés következményeit és a benne rejlő lehetőségeket.

A workshopok nyomán kézzel fogható eredmény született: a FutureSight Eszköztár, amely egy 24 órás szeminárium teljes anyagát tartalmazza egy facilitátor és tíz résztvevő számára. A kifejlesztéséhez az OECD trendeket és forgatókönyveket alkalmazott, és a tanulás kereteit, az eszközöket és az eljárásokat úgy tervezték meg, hogy széles körben használhatóak legyenek.

A FORGATÓKÖNYV TARTALMA

Az angol FutureSight Eszköztár

A FutureSight-program keretében a résztvevőket arra bátorítják, hogy mérlegeljék, miként szeretnének tanulni 2020-ban a gyermekek, és hogy milyen változások szükségesek az iskolákban, hogy ezeket az igényeket kielégíthessék. A FutureSight-folyamatban a résztvevőktől azt várják, hogy saját rejtett tudásukra és tapasztalataikra támaszkodjanak, a munka során kombinálva ezeket az OECD „A jövő iskolája” projektjének trendjeivel és forgatókönyveivel. A különböző tevékenységek révén a résztvevők felfedezhetik a gondolkodásukat befolyásoló értékeket és előfeltevéseket, valamint kirándulást tehetnek a jelen valóságából egy kívánatos jövőbe.

A négy modult úgy tervezték, hogy a szekvenciális felépítést hangsúlyozza, így a haladás szembetűnő. Ennek oka, hogy a forgatókönyvek meggyőzőbbek, amikor az őket befolyásoló erőteljes trendek megismerésén alapulnak. A kívánatos jövőről folytatott vita viszont éppen akkor szakszerűbb, ha arra a játékra alapozták, hogy milyen lenne a jövőben élni, és „bebarangolni” a jelenlegi tapasztalatainktól távol eső forgatókönyveket.

3 Olyan középiskolák, amelyek a jelenlegi elszámoltatási kritériumok szerint hosszabb ideje sikerrel működnek, és amelyek anyagi támogatást kapnak a többi iskolával kialakítandó partnerségek keretében folytatott együttműködésre.

A négy modul a következő:

1. A kő gördítése
   a) Bevezetés az eljárásba, a legfontosabb elgondolásokba és a szóhasználatba.
   b) A trendek felfedezése, összevetése napjaink valóságával.
   c) A trendek elgördítése 2020-ig.
2. Megvalósítás
   a) Ismerkedés a forgatókönyvekkel.
   b) Olyan eszközök alkalmazása, amelyek segítenek abban, hogy a diákok, szülők és tanárok, valamint egyéb érdekeltek nézőpontjából tudják megtapasztalni az egyes forgatókönyveket.
3. Egy kívánatos jövő felé
   a) Olyan eszközök alkalmazása, amelyekkel a forgatókönyvek kívánatos és nem kívánatos aspektusait elemezhetjük, és konszenzust alakíthatunk ki egy, a résztvevők által kívánatosnak tartott jövőről.
4. Visszakapcsolódás a jelenhez
5. Olyan eljárások és eszközök alkalmazása, amelyek képesek reflektálni a folyamatok jelenlegi irányára, valamint a változások irányát és sebességét is befolyásolhatják.

Az első modul, „a kő gördítése" azt a célt szolgálja, hogy a résztvevők az iskolák jövőjét befolyásoló, már ismert, szélesebb társadalmi trendekkel foglalkozzanak. Az első lépés egyszerűen a trendek megbeszélése az általánosságok szintjén. A résztvevőket ezt követően arra kérik, hogy osszák meg e trendekkel kapcsolatos tapasztalataikat és észrevételeiket, írják le, hogy ezek a különböző iskolákban miképpen jelentkeznek, gondolkodjanak el azon, hogy melyek fejtik ki a legerősebb hatást, és nevezzenek meg olyan egyéb trendeket, amelyeket a saját környezetükben jelentősnek ítélnek.

A második modul, a „megvalósítás" az OECD hat iskoláztatási forgatókönyvén alapul. Ezek a forgatókönyvek azt mutatják be, hogy a már megvitatott trendek hogyan kapcsolódhatnak össze olyan módon, hogy végeredményül különböző jövőképeket kapunk. A drámapedagógiából vett úgynevezett „forró szék" gyakorlat lehetőséget kínál a résztvevők számára a hármas csoportokban zajló munkára, amikor is egy-egy személy a hat forgatókönyv valamelyikét viszi színre úgy, hogy egyikük a diák, másik a szülő/gondviselő, a harmadik pedig egy felnőtt szakember szerepét játssza. Miután megtapasztalták a forgatókönyv által demonstrált helyzetet, szerepük alapján válaszolnak a csoport többi tagjának kérdéseire. E tevékenység célja, hogy beleéljék magukat a különböző forgatókönyvi szituációkba, és anélkül fedezzék fel őket, hogy kívánatosságukat megítélnék. Kulcsfontosságú alapszabály, hogy nem lehet a jelenről, vagy a forgatókönyvek kívánatosságáról/valószínűségéről beszélni. Úgy kell elfogadni a forgatókönyvi helyzet kihívásait, hogy közben kerülni kell a közhelyeket.

A harmadik modulban, amely az „egy kívánatos jövő felé” névre hallgat, a résztvevők a saját elképzeléseik és értékeik alapján hoznak létre egy „kívánatos jövőképet”. A forgatókönyveket a résztvevők konstruálják, az OECD-forgatókönyveket használva kiindulási pontként. Társasjáték keretében kombinálhatják ezeket, és maguk vetik papírra az új változatot. Ez a modul jó lehetőséget nyújt, hogy az előfeltevéseket megkérdőjelezzük és a rejtett értékeket felszínre hozzuk. Kiemelt szerepet játszik a közös, világos értelmezés kialakításában is, márpedig ezt a lépést gyakran figyelmen kívül hagyják, mivel úgy gondolják, hogy kimondatlanul is mindenki egyformán érti, amiről beszélnek.

A negyedik modult, a „visszakapcsolódás a jelenhez” címűt arra tervezték, hogy a résztvevők felismerjék a jelen valósága és a kívánatos jövő közötti különbségeket, és azonosítsák azokat az akadályokat és hajtóerőket, amelyek jövőbeli pályájukra hatást gyakorolnak. A társasjáték és a reflektív feladatok keveréke a kreatív válaszadást segíti, és biztosítja, hogy azok az adott körülményekhez és trendekhez kapcsolódnak. Ez a lecke alkalmazható később a stratégiai gondolkodás támogatására, amikor a résztvevők saját iskolájukat vagy szervezetüket fejlesztik.

A FORGATÓKÖNYVEK ALKALMAZÁSA

A FutureSight Eszköztár hivatalosan 2004 szeptemberében indult több mint 120 iskolaigazgató, a helyi oktatási hatóságok tisztviselői és a hálózati tanulóközösségekben dolgozó pedagógusok számára. Az anyagok is a program indulásakor jelentek meg, de 2005 közepén már újranyomásra volt szükség. Az anyagokat meg lehet rendelni az Iskolaigazgatók Főiskolájának honlapján, a szervezet regionális szintű workshopokat tart, megkönnyítve az eszközök alkalmazásának elsajátítását, és szemináriumok keretében foglalkozik olyan csoportokkal, akik személyes tapasztalatokat kívánnak szerezni az eljárásról. A rendezvényeken a helyi oktatási hatóságok számos hivatalnoka vesz részt, főként azok, akik hosszú távú szakpolitikai kezdeményezésekben érdekeltek. A kezdetektől a jelentés megírásáig már több mint 700 iskolai vezető, LEA[4]-hivatalnok és tanácsadó, szakpolitikai döntéshozó és nemzetközi résztvevő kapcsolódott be a FutureSight tevékenységeibe. Lévén, hogy a résztvevők jelentős része – kiemelt helyzetének köszönhetően – maga is workshopokat tarthat a FutureSight-csomag segítségével, a program a fenti számot sokszorosan meghaladó közönséghez juthatott el.

Számos résztvevő számolt be arról, hogy a FutureSight-eljárás segítségével másképp közelítik meg a jövőt, amely zavarba ejtően sok lehetőséget tartogat. A szakpolitika alakításának és nem pusztán megvalósításának feladatával birkózva sokan érezték úgy, hogy

4 Local Education Authority, helyi oktatási hatóság. (A szerk.)

képessé váltak kreatív energiáik felszabadítására, és így új, izgalmas ötleteik támadtak. Egy középiskolai igazgató számára különösen a „forró szék” technika emlékezetes, az a szerepjáték, amelynek során egymást kérdezhetik ki a résztvevők:

> *Ez rákényszerített, hogy a berögzült kereteken túllépve gondolkodjam, hogy új tapasztalatokra és benyomásokra tegyek szert azzal kapcsolatban, hogy mit hozhat a jövő. Azóta is segít, hogy nyitottabban gondolkodjam a megoldások különféle lehetőségeiről, míg korábban sokkal könnyebb volt a jól ismert és kipróbált utakat követnem.*

Egy másik, tapasztalt iskolaigazgató Kelet-Angliából egy jelentős infrastrukturális fejlesztés küszöbén állva találta felbecsülhetetlen értékűnek a tréninget, saját iskolájának jövőjét tervezve:

> *A FutureSight-eljárás alkalmazásával konkrét formába önthettük elképzeléseinket, hogy merre tartunk, és ki tudtuk alakítani saját „nyitott iskola” koncepciónkat5. Másképp gondolkodva talán megbénítottak volna bennünket a realitások, és egyszerűen csak egy kicsit felújítottuk volna a 30-40 éve épült iskolát. A FutureSight segített, hogy nagyobb önbizalommal álljunk a radikális változtatásokhoz.*

Egy londoni általános iskola igazgatója szintén jó tapasztalatairól számolt be a FutureSight alkalmazása nyomán:

> *Segített, hogy pozitívabban viszonyuljunk a létező gyakorlat megkérdőjelezéséhez, és szívesebben foglalkozunk azzal, hogy fennálló és jövőbeli problémákra új megoldásokat keressünk.*
>
> *Beszélgetéseink során rájöttünk, hogy a tanításhoz szükséges források felkutatása és összegyűjtése a tanárok rengeteg idejét felemészti. Szeptemberben felvettünk egy munkatársat, aki csak ezzel foglalkozik, és az egész iskola számára összegyűjti és rendezi a kapcsolódó anyagokat.*
>
> *Hosszabb távon belekezdtünk olyan problémák rendezésébe, mint az osztálylétszám, tanárok és a speciális fejlesztést nyújtó munkatársak rugalmas szerződéssel történő foglalkoztatása, ami a napi és évi időbeosztást tekintve is eltér a szokásostól.*
>
> *Mindez arról szól, hogy az embernek érdemes megkérdőjelezni a gyakorlatot – így ráébredhet, ha lehet jobban is csinálni.*

---

5 Extended Schools: kormányprogram Angliában, amely délutáni foglalkozásokat, különféle gyermekegészségügyi- és jóléti szolgáltatásokat foglal magában, valamint azt, hogy a helyi közösség is használhatja az iskola épületét és felszereléseit. (A szerk.)

Ez az igazgató egyéb FutureSight-rendezvények aktív facilitátora is, mint sokan mások a továbbképző szemináriumok résztvevői közül.

EREDMÉNYEK

Az anyagokkal végzett munka, az értékelés és a visszajelzések arra utalnak, hogy az alábbi fogalmakkal kapcsolatban képes fejlődést elérni a módszer:

- *A bizonytalansággal való együttélés* – a résztvevők rájönnek, hogy a problémákhoz másképp is lehet közeledni, mint a helyzetből egyenesen, lineárisan következő megoldások keresésével.
- *A jövő belakása* – olyan módszereket alkalmaznak a jövő „vallatásához", amelyek révén az elképzelt jövő megélhető. Egy úgynevezett „forró szék" eszközt fejlesztettek ki azt segítve, hogy a résztvevők beható vizsgálatnak vethessenek alá egy-egy jövőre vonatkozó forgatókönyvet, és megoszthassák egymással a különböző nézőpontok tapasztalatait. Alapszabályokat határoztak meg, hogy az embereket arra késztessék, vessenek számot jövőbeli életükkel, naivan közelítve a kérdéshez, a helyzetet a „tudatlanság fátylán" keresztül szemlélve.
- *Az előfeltevések megkérdőjelezése* – akármilyen nyitott szelleműnek is gondoljuk magunkat, mindenkinek van elképzelése arról, hogy milyen lehet a jövő, és ezek gyakran előítéleteken, illetve egyéni preferenciákon alapulnak. A FutureSight-eljárás arra bátorítja az embereket, hogy megkérdőjelezzék ezen előfeltevéseket, és próbálják a lehetséges jövőt más nézőpontból szemlélni.
- *Az értékek kifejtése* – különösen a harmadik modulban alkalmazott eljárások, melynek során a résztvevők a kívánatos jövőképeket vizsgálják meg. Lehetővé teszik az értékek vizsgálatát, ami rávilágít arra, hogy milyen fontos az értékek világos megfogalmazása, ha különféle érdekcsoportok képviselői együtt gondolkodnak a jövőről. *„A kártyákon szereplő ötletek jelentéséről folytatott beszélgetés hasznos volt az értékek világossá tétele szempontjából – és olyan utat kínált, amely rögtön a dolog lényegéhez vezetett."*

A FutureSight-eljárás bevezetése óta a résztvevők értékelő reakcióinak elsöprő többsége pozitív volt, habár ahhoz még nem telt el elegendő idő, hogy a stratégiai tevékenység hatásának mélységét megítéljük. Azt azonban kijelenthetjük, hogy a résztvevők nagy mennyiségű ismeretanyagot sajátítanak el mélyrehatóan az eljárásnak köszönhetően:

– *Együttműködésen alapuló tanulás* – a szeminárium bentlakásos jellege növeli az együttműködésen alapuló munka intenzitását, és ez láthatóan elmélyíti a folyamatot, biztosítva hogy a jövő kérdéseivel foglalkozó résztvevők elmozduljanak a maguk bevett álláspontjáról. Ez különösen igaz olyankor, amikor a szeminárium résztvevői nem egy már működő csapat tagjai. Az élményt tovább gazdagítja, ha a facilitátorok korábban maguk is részt vettek az eljárásban, és csak ezt követően kerültek ebbe a pozícióba.
– Fogalmi keret és nyelv – a résztvevők tanulási folyamatának egyik legfontosabb területe annak a nyelvnek és fogalom-készletnek az elsajátítása, amellyel képesek a jövő eseményeiről beszélni, elmélyítve a jövőre irányuló gondolkodást. Ez a sajátos nyelvi/fogalmi fejlődés kulcsfontosságú ahhoz, hogy képzeletünk meg tudjon birkózni a fent említett ellentmondásokkal és gazdag változatossággal. „Nagyon hasznosnak találtam ezt az eljárást. »A tudatlanság fátylának« alkalmazása rendkívül hatékony volt."
– *A nagy összefüggésekre irányuló gondolkodás* – az a tény, hogy a forgatókönyvek olyan szakpolitikai témákkal foglalkoznak, amelyek az iskolavezetők tekintetét a mindennapi ügyek és a megvalósítás szintje fölé emelik, olyan jelentős összefüggések felfedezését eredményezheti, amelynek köszönhetően ráébredhetnek egyéni munkájuk értelmére is. *„Nagyon jó, hogy saját magunk gondolkodhatunk ahelyett, hogy megmondanák nekünk, mit gondoljunk, és mit tegyünk."*

További eredmények

Egy másik eredmény a FutureSight anyagaira és eljárásaira épülő további fejlesztő munka, amelyet az Innovációs Részleg végez. A személyre szabott tanulásra irányuló szakpolitikai törekvést szem előtt tartva a hivatal összegyűjtött harminc előretekintő és sikeres iskolaigazgatót, akik adaptált anyagokkal dolgozva felvázolták a konkrét folyamatot, kialakították a személyre szabott oktatás vízióját, majd a koncepció szószólójaként facilitátorként dolgoztak. Egy tervezőtársaság, a Demos és az NCSL együttműködve olyan szemináriumi eljárást fejlesztett ki, amely nagyrészt az eredeti FutureSight-szemináriumon alapul (beleértve a trendeket, a forgatókönyveket és a „forró széket"), majd kifejezetten erre a célra szolgáló szavak és képek segítségével ösztönözte a személyre szabott oktatást érintő gondolkodást. Ezt a csomagot azóta megalkották és piacra is dobták, sőt néhány regionális foglalkozásra is sor került. Habár kevésbé kiemelkedő, mint a FutureSight, ugyanazt a módszert alkalmazza egy speciális oktatáspolitikai ügy megoldására.

Mindezek mellett a helyi oktatási hatóságok (LEA) érdeklődése, valamint az LEA szintjén igazgatóknak szervezett rendezvények száma is a projekt sikerének indikátora. Az Every

Child Matters, a Building Schools for the Future és más hasonló fejlesztések, valamint a személyre szabott oktatás[6] révén a helyi hatóságok és az iskolák olyan eljárásokat keresnek, amelyek képesek a jövőt befolyásoló nagy kérdéseket célba venni; a FutureSight hatékony támogató eszközt kínál az ilyen jellegű gondolkodáshoz.

A szeminárium keretében végzett munka újabb eredménye, hogy diákok is foglalkoztak az anyagokkal. Túl azokon a programokon, amelyeket az egyes iskolák hoztak létre diákjaik számára saját, a FutureSight-programban szerzett tapasztalataik alapján, a Community Leadership program során a tanulókat segítő egyéb anyagokat fejlesztettek ki a First Age Egyetemmel együttműködésben.

A válaszadók kissé kételkednek abban, hogy a szakpolitika és a szakma között zajló vitát a módszer képes lenne eredményesebbé tenni, és határozottan jelezték, hogy az anyagok olyan támogatást és módszert kínálnak, amelyek megkérdőjelezik a bevett fogalmakat és munkamódszereket. Fantáziadús válaszokat hívnak elő olyan trendek kapcsán, amelyeket szigorú elemzés eredményeként állapítottak meg, és legitimálják az alternatív nézőpontok „naiv" kérdésekkel irányított felfedezését és vizsgálatát.

A SZAKPOLITIKAI DÖNTÉSHOZÓKRA VONATKOZÓ KÖVETKEZMÉNYEK

Mivel az angol oktatási rendszer jelentős változásokon megy keresztül, és nagy lehetőségek rejlenek bizonyos szakpolitikai törekvésekben, mint amilyen például az oktatás személyre szabása, a munkaerő újramodellezése, minden gyermek jóléte és befogadása, valamint az új iskolák építése és a meglévők fejlesztése, itt az ideje, hogy a szakpolitikai színtér szereplői, alkalmazni kezdjék azokat az eszközöket, amelyek a jövőre irányuló gondolkodásnak kereteket adnak, ugyanakkor fel is szabadítják azt.

Érdemes azon is elgondolkodni, hogy kinek is kell részt vennie az oktatáspolitika alakításával kapcsolatos gondolkodásban.[7] A 2004 júniusában Torontóban rendezett „A jövő iskolája" fórumon Jay Ogilvy úgy vélte, hogy az oktatás megváltoztatásának folyamata gyakran azért feneklik meg, mert csak a struktúra egyes részleteire irányul, miközben az egész rendszer változtatásra szorul. A tanulság tehát az, hogy a jövőre irányuló gondolkodás akkor veheti célba a rendszer szintjét, ha számos különböző perspektívát foglalunk bele – ha sikerül valamennyi felmerülő nézőpontból megvizsgálnunk. Ezt a nézetet támogatja Michael Fullan is a *Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action* (2004) című könyvében. Úgy

6 Ezekről a közpolitikai kérdésekről további tájékozódáshoz a következő linkeket ajánljuk. Személyessé tétel: www.standards.dfes.gov.uk/personalisedlearning/;www.standards.dfes.gov.uk/innovation-unit/; a munkaerő újramodellezése: www.remodelling.org/; minden gyermek jóléte és befogadása rendszerbe: www.everychildmatters.gov.uk/; új épületek: www.number-10.gov.uk/output/Page5801.asp.

7 Az olvasó figyelmébe ajánlom a Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development World Bank Group Education Strategy 2020 – April 2011 című kiadványt. Letölthető: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Strategy_4_12_2011.pdf.

véli, hogy ha egy rendszer egyszerre kíván megfelelni a „magas méltányosság és a kiválóság” követelményének, akkor a szakpolitikának és a szakmának is a rendszer fejlesztésére kell koncentrálnia. A személyi vezetés és a rendszerátalakulás közötti kapcsolatot vizsgálva azt állítja, a kettő viszonyának feltétlenül dinamikusnak kell lennie. A FutureSight-eszköztár képes lehet a vezetők és a szakpolitikusok különböző elképzeléseinek összekapcsolására, arra, hogy segítse számos stratégiai kérdés átgondolását, és eközben kiépítse azokat a vertikális és horizontális kapcsolatokat, amelyek Fullan szerint a fenntartható változás elengedhetetlen feltételei.

IRODALOM

Fullan, M. (2004): *Leadership and Sustainability: System Thinkers inAction*. Sage Publications. Corwin Press, USA.

8. FEJEZET
HOLLANDIA: A JÖVŐRŐL VALÓ GONDOLKODÁS AZ INNOVÁCIÓ, AZ ISKOLA- ÉS A VEZETŐFEJLESZTÉS TERÜLETÉN

A holland kormány oktatásirányítási filozófiája vegyíti a decentralizációt és az iskolák autonómiájának növelését azzal, hogy nagyobb beleszólási jogot biztosít az érdekeltek – a szülők, a diákok és a helyi közösség – számára. Az innováció azt jelenti, hogy az iskolák kialakíthatják a maguk osztálytermi tanítási gyakorlatát anélkül, hogy valamilyen központi tervet kellene követniük. Az alábbi fejezetben elsőként egy olyan kezdeményezést mutatunk be, amely a vízióval rendelkező vezetés kapacitásbővítésére koncentrál, mégpedig a Dutch Principals Academy ('a Holland Iskolaigazgatók Akadémiája') által szervezett és az iskolavezetők jövőre irányuló gondolkodását fejlesztő rendezvények keretében. A második projekt, a Slash/21 a radikális oktatási innováció példája. Ez egy olyan iskola, amelyet egy az oktatás területén dolgozó és részben a kormány által finanszírozott tanácsadó csoport tervezett át.

BEVEZETÉS

Hollandia „a változás laboratóriumaként" vett részt az OECD „A jövő iskolája" projektjében, mind a forgatókönyvek alkalmazása terén, mind pedig a jövőre irányuló gondolkodás oktatási alkalmazására irányuló egyéb tevékenységgel kapcsolatban.[1] Ebben a fejezetben két holland projektet mutatunk be, amelyek a holland kormány oktatásirányítási filozófiájának átalakítását célozták. Összefoglalva, ez az új oktatásirányítási filozófia a decentralizációt és az iskolák megnövelt autonómiáját elegyíti a különböző érdekeltek – a szülők, a diákok és a helyi közösség – beleszólási jogának bővítésével.

Az új oktatásfilozófia mögött meghúzódó elgondolások egyike az volt, hogy a felülről lefelé irányuló modernizáció nem hatékony, mert túlságosan egységes, és nem alkalmazkodik megfelelően a szakértői munka körülményeihez. Az oktatás fejlesztése szüntelen folyamat, amelyben az iskolai közösség határozza meg – mégpedig lentről felfelé – a saját környezetére adaptált kívánatos szervezeti változásokat. Az innováció azt jelenti, hogy az iskolák kialakíthatják a maguk osztálytermi tanítási gyakorlatát anélkül, hogy valamilyen központi tervet kellene követniük. Azaz az innováció az iskolában, az intézmény aktív közreműködésével zajlik. A második projekt, a Slash/21 a radikális oktatási innováció példája. Egy olyan iskola, amelyet egy az oktatás területén dolgozó és részben a kormány által finanszírozott tanácsadó csoport tervezett át. Az első holland kezdeményezés a valamely elképzeléssel (vízióval) bíró vezetés kapacitásának bővítésére koncentrált; a Dutch Principals Academy számos rendezvényt szervezett, amelyek a jövőről való gondolkodást és a vízióval rendelkező vezetés képességét igyekeztek fejleszteni az iskolai vezetők körében. A második projekt az iskoláztatás terén megvalósított radikális innováció egyik példájára koncentrál – a Slash/21-re. Ez egy olyan iskola, amelyet a KPC Group, egy, az oktatás terén és részben kormányzati támogatásból működő tanácsadó csoport alakított át. Az új vezetés filozófiájának egyik hozadékaként felismerték a vezetői kapacitások intézményi szintű bővítésének szükségességét. A decentralizáció azt jelenti, hogy az iskolavezetőknek saját ötleteket kell felvonultatniuk az intézmény jövőjéről.

ÚJ OKTATÁSIRÁNYÍTÁS

Az új oktatásirányítás jellemzői a dereguláció, a kereteket megszabó intézkedések számának csökkentése, az intézmények mozgásterének növelése, a rendelkezésre álló intézményi terek optimális felhasználásának ösztönzése, és az az igény, hogy az intézmények kötelesek elszámolni döntéseikről a kormánynak és a társadalomnak; valamint hogy ellenőrizniük kell

1 A jövő iskolájának holland kutatócsoportjában Jan Heijmans (Dutch Principals Adacemy), Harry Gankema (KPC Group) és Anneke Boot (Oktatási, Kulturális és Tudományos Minisztérium) vett részt.

a megszabott keretek betartását. A kormány egyértelmű kereteket határozott meg, például teljesítménycélokat és vizsgaprogramokat; valamint jutalmazza az együttműködést. Csökkentette a szabályozás mértékét annak érdekében, hogy az iskoláknak több terük nyíljék a kezdeményezésre és a felelősségvállalásra. 2006-tól minden iskola címkézés nélküli keretösszegre alapozhatja költségvetését, ami nagyobb szabadságot biztosít.

Az új vezetésfilozófia egyik eszköze a több évre terjedő szakpolitikai tervek kidolgozása az oktatás valamennyi területére. Ezek a tervek egy adott iskolatípus számára körvonalazzák a fejlődés általános irányát néhány évre; rövid (a négyéves választási ciklushoz kapcsolódó) és hosszabb távú (nyolc-tíz évre kiterjedő) víziót biztosítva. E tervek fejlesztésének folyamata igen fontos. A minisztérium, az iskolák vezetői, a tanárok, a diákok, a szülők és a többi helyi köztestület bevonása bővíti a jövőre irányuló gondolkodás lehetőségeit. A cél az, hogy minden egyes iskolatípus számára saját általános víziót és szakpolitikai programot dolgozzanak ki. A fő téma iskolatípusonként változik. Az általános iskolai oktatásban a következő témákat választották: az oktatás minősége és innovációja, a tanári kar és a szervezet, az iskolák társadalmi szerepe környezetükben. A terveket megvitatta a parlament, majd a kormány bevezette az intézkedéseket, és minden egyes témával kapcsolatban megjelölték, hogy milyen lépések szükségesek rövid és hosszú távon (lásd a 8.1. szövegdobozt).

8.1. A holland oktatási rendszer irányításának új alapelvei

– Minden egyes oktatási intézmény vezetése támogatja a tanári kart, valamint bátorítja és ösztönzi a tanárokat arra, hogy szakterületükön vállaljanak minél több személyes felelősséget.
– Az iskola vezetése mint kompetens hivatalos testület az elsődleges felelős az oktatási intézményért, így azokért a döntésekért is, amelyeket a különböző érdekeltek olykor egymással is konfliktusba kerülő érdekei között kell meghozni.
– Az igazgatás és ellenőrzés kötelességeinek és felelősségének átláthatónak kell lenniük.
– Biztosítani kell a tanulók, résztvevők, diákok és szülők aktív bekapcsolódását.
– Biztosítani kell a társadalmi partnerek – az üzleti szektor és a társadalmi szervezetek – bekapcsolódását.
– A különböző iskolatípusokban működő és képviselőként fellépő szervezeteknek több felelősséget kell vállalniuk.

– Több figyelmet kell fordítani arra, hogy az oktatási intézmények elszámoljanak közvetlen társadalmi környezetüknek; ez azonban sohasem helyettesítheti teljes egészében az Oktatási Minisztérium által végzett vertikális ellenőrzést.
– A minisztérium ellenőrzése az oktatás törvényességére és minőségére koncentrál, csökken az irányítás mértéke. A miniszter súlyos kudarcok esetén jogosult közbelépni.
– Meg kell találni a megfelelő egyensúlyt a belső ellenőrzés, a horizontális elszámoltathatóság és a központi kormányzat által gyakorolt ellenőrzés között.

Ezen új és interaktív eljárás értékelése szilárd és konzisztens fejlődést mutat a kapcsolatok megújulásában. Az iskoláztatás igényoldalának (szülők és diákok) és ellátási oldalának (iskolai vezetők és tanárok) viszonya erősödött, miközben bizonyos korábbról létező kapcsolatok, mint például a kormány és a szektor szervezeteinek képviselői között, egyértelműen gyengültek. A képviselő szervezetek a véleménynyilvánítás új formáit keresik, a parlament, a média és a speciális oktatási média révén. A szakpolitika kialakításának és az oktatás szervezésének stílusában beállt alapvető változás eredményeként a fékek és ellensúlyok változatos rendszere jött létre a helyi közösség, valamint az iskola szintjén, miközben a kormányzat szerepe mindinkább háttérbe szorul és az ellenőrző szerepre szorítkozik.

A VÍZIÓVAL BÍRÓ ISKOLAVEZETÉS FEJLESZTÉSE

Mint megjegyeztük, Hollandiában a döntéshozatal decentralizációja nemcsak az innovációt ösztönözi és ennek biztosít teret, hanem helyi szinten fokozza a vezetői képességek fejlesztésének igényét is. A Holland Iskolaigazgatók Akadémiája,[2] amely egy független, nem kormányzati testület az általános iskolai oktatásban dolgozó vezetők számára, pontosan erre koncentrál. Ösztönzi és fenntartja az általános iskolai vezetés minőséget és szakértelmét. A DPA öt legfőbb feladata: a szakmai standardok fejlesztése és fenntartása; az általános iskolai oktatásban dolgozó kompetens vezetők számon tartása; a szakmai továbbképzéseket végző programok akkreditálása és tanúsítása; a szakma kezdő minősítésének kifejlesztése; valamint a holland iskolaigazgatók központjának megalapítása.

Az OECD „A jövő iskolája” projektjének második szakaszában a DPA az általános iskolai oktatásban dolgozó vezetők kompetenciáinak fejlesztésére törekedett a vízió kialakításának képességével kapcsolatban. A DPA kutatásai világossá tették, hogy miközben döntő

2 Dutch Principals Academy (DPA) (A szerk.)

jelentőségű, hogy az iskolák vezetői rendelkezzenek vízióval, ritkán van határozott elképzelésük a jövőbeli jó oktatásról, jó iskoláról és jó vezetőről. Elgondolásaikat erősen befolyásolja a nemzeti oktatáspolitika, valamint a szakértők és a tanácsadók. Miközben a vízióval bíró vezetés hosszú távú és széles látókörű gondolkodást feltételez, az iskolák vezetőinek elképzelései korlátozott hatókörűek, befelé fókuszálnak és a közvetlen környezetre koncentrálnak. A DPA éppen ezért a hosszú távú vízióra való képességet kívánja fejleszteni azáltal, hogy a jövőre irányuló gondolkodást már az általános iskolai oktatásban dolgozó vezetők alapképzésének szintjén bevezeti. Az általuk kezdeményezett iskolafejlesztési projektek célja, hogy fenntartható elképzelést alkossanak az iskolák napi rutinjáról. Olyan eszközök, módszerek és egyéb munkaanyagok kifejlesztésére, kipróbálására és értékelésére irányul, amelyek a vezetőket saját víziójuk megalkotására ösztönzik, arra apellálva, hogy egy morális tartalmú vállalkozásban játszanak vezető szerepet, valamint kiemelt szakmai felelősséggel rendelkeznek a kívánatos jövő megteremtésében. A DPA képeket és bizonyítékokat is kért az igazgatók különféle csoportjaitól a kívánatos, illetve elkerülendő jövőt illetően.

Forma és módszertan

Az eredetileg körvonalazott hat OECD-forgatókönyv olyan lehetséges iskolamodellt mutatott be, amelyek a jövőben esetleg bekövetkezhetnek, a DPA viszont azt várta az általános iskolai vezetőktől, hogy kialakítsák a maguk elképzeléseit. Éppen ezért az ontariói „A tanítás mint szakma” projekt keretében kialakított öt széles társadalmi forgatókönyvet vették alapul, azokat az európai kontextusra alkalmazták, majd az Oktatási, Kulturális és Tudományos Minisztérium által végzett előzetes tanulmányok eredményeivel kombinálták. Ennek eredményeként az alábbi öt forgatókönyvet különíthetjük el:

- *Egy egyesült Európában.* Ebben a forgatókönyvben az oktatás szerkezete és folyamatai a jelenlegihez hasonlóak maradnak. Egy hatékonyabb és megbízhatóbb kormány lehetősége körvonalazódik, a helyes gazdaságpolitika nyomán pedig tartós gazdasági fejlődés következik be. Az oktatási rendszer erősen standardizált, a hangsúlyt az oktatási programok minőségére, valamint a minőséggel kapcsolatos elszámoltathatóságra helyezi.
- *Örvényben.* A megjósolható depressziós, bizonytalan jövőben jelentős munkanélküliséggel és a munkások nyugtalanságával nézünk szembe. A regionális konfliktusok és háborúk következtében nagyszámú menekülttel és a nemzetközi kereskedelem problémáival kell számolnunk. Az oktatásban végrehajtott innovációk elsősorban a hatékonyságra, valamint a hatékony és olcsó szolgáltatások biztosítására irányulnak. Az oktatási rendszer mérete és elérhetősége csökken, és az oktatás alternatív formái jelennek meg.

– *A közösségért és a környezetért.* Ez a forgatókönyv a közösségi élet változásaira koncentrál. Több környezeti katasztrófa hatására növekszik és világméretűvé válik a környezet iránti érdeklődés. Sok önfenntartó közösség erős helyi kultúrát hoz létre, és nagyobb felelősséget vállalnak az oktatásért.
– *Egy globális piacgazdaságban.* Ebben a vízióban a multinacionális vállalatok mérete gyorsan növekszik; a vállalati és a nemzeti érdekek közötti határ elmosódik. Mind a közszféra, mind pedig a magánszektor felismeri az oktatás gazdasági fejlődésben játszott szerepét. Az egész életen át tartó tanulás válik követendőnormává.
– *Egy high-tech hálózati társadalomban.:* Ebben a forgatókönyvben a technológia biztosít eszközöket egy kommunikációt és tanulást támogató összetett hálózat számára. Az oktatás az egyének változó preferenciáinak és érdekeinek szolgálatában áll, legfontosabb felelőssége pedig abban rejlik, hogy fokozza és ösztönözze az emberek tanulás iránti vágyát.

Tevékenységek

Ezen forgatókönyveket különböző módokon használták fel eltérő foglalkozások keretében, amelyek mind arra irányultak, hogy fejlesszék az igazgatók képességét saját víziójuk megalkotására. A kreatív gondolkodás ösztönzésére az általános iskolai vezetők vegyes csoportjait az öt forgatókönyv képzeletbeli világába helyezték. Különböző módszereket alkalmazva hagyták, hogy a 2-15 éves korú gyermekek 2030-ban zajló iskoláztatásáról különböző történeteket és fantáziaképeket alkossanak, majd azokat értékeljék. Három foglalkozást tartottak száznál több vezetőnek, ahol a résztvevők *írásos feladatot kaptak*. Az igazgatókat és igazgatóhelyetteseket arra kérték, hogy oktatástervezői szerepbe helyezkedve írjanak olyan rövid történeteket csoportmunkában, amelyekben egy-egy iskolát vázolnak fel a fenti forgatókönyvek valamelyikének keretei között. Húsz vállalkozó igazgató részvételével pedig olyan foglalkozást tartottak az alapképzés keretében, ahol egy négy- és egy tizenkét éves gyermek 2030-ban zajló iskolai napját kellett leírniuk.

Másodszor, három *sétáló foglalkozást* is tartottak, mintegy ötven, vegyes összetételű résztvevő (igazgatóhelyettesek, innovatív iskolák igazgatói) számára, akik különböző helyszíneket jártak körbe – például egy modern művészeti múzeumban, az állatkertben, a történeti múzeumban és egy űrközpontban –, hogy benyomásokat és tapasztalatokat szerezzenek a tanulás jövőbeli formáival kapcsolatban. Fényképeket készítettek egy PowerPoint-prezentációhoz az iskolatervezés öt dimenziójának illusztrálására (lásd a 8.2. szövegdobozt), majd a prezentációkat a lehetséges jövőről folytatott viták során használták fel.

8.2. Az iskola öt dimenziója

Hogy a forgatókönyvekbe helyezve képet alkothassanak az iskolák lehetséges jövőjéről, és az eredményeket szisztematikus módon elemezhessék, egy öt dimenzióból álló iskolatervezési keretet alkalmaztak:

– Miért kell tanulni? – elvárások az oktatással szemben a jövőben.
– Mit kell tanulni? – tartalom és tanterv a jövőben.
– Hol és hogyan tanulhatunk? – a tanulás környezete és forrásai a jövőben.
– Hogyan lehet megszervezni a tanulást? – a vezetés és a kormányzati irányítás a jövő oktatásában.
– Hogyan lehet támogatni a tanulást a jövőben? – a szülők, a helyi közösség és a társadalom szerepe.

Harmadszor, egy mintegy húsz lelkes vezető szakfelügyelőből álló vegyes csoport számára alapképzés keretében tartottak *információfeldolgozó foglalkozást* egy internettel is felszerelt számítógépteremben. A cél az volt, hogy a résztvevők benyomásokat és tapasztalatokat szerezzenek a jövőbeli internetes tanulásról, majd a lehetséges jövőről folytatandó vita kezdő lépéseként PowerPoint-bemutatókat állítottak össze az iskolatervezés öt dimenziójáról.

Negyedszer, a korábbihoz hasonló létszámú csoportban két *értékelő foglalkozást* tartottak. Az elsőn egy nagy szövetség iskoláinak igazgatói vettek részt, akik frissen elkészült oktatási stratégiájukat az öt forgatókönyvvel összevetve arra voltak kíváncsiak, hogy ennek fényében mennyire „jövőálló” a stratégia. A második egy adott oktatási régióban szorosan együttműködő felekezeti iskolák igazgatóit hozta össze, hogy megvizsgálják, milyennek látják a kívánatos és az elkerülendő jövőt.

Eredmények

Habár a kezdeményezést nem értékelték formálisan, a visszajelzések arra utalnak, hogy számos iskolavezető felhasználta a kapott anyagokat és a foglalkozásokon szerzett tapasztalatait a saját iskolájával kapcsolatos vízió kialakításához. Túl azon, hogy növelte a vezetői kapacitásokat, a foglalkozások olyan nyersanyagot biztosítottak számunkra, amelyek megvilágítják az oktatás jövőjével kapcsolatos elgondolásokat.

Az „egyesült Európában” forgatókönyv segített felismerni a különböző nyelvek és kultúrák ismeretének hangsúlyosabb szerepét. Ezzel egyidejűleg az európai régiók növekvő jelentősége arra mutat, hogy fokozottabb igény mutatkozik a helyi közösségeken belüli kapcsolatok erősítésére. Az „Örvényben” forgatókönyvvel kapcsolatos reakciók megmutatták, hogy mekkora kihívást jelent az iskoláknak a nagyobb változásokkal megbirkózni, de egyúttal arra is rámutatott, hogy az iskolák mint a biztonság édenkertjei döntő szerepet játszanak a későbbiekben a forgatókönyv által megjósolt félelmi és stresszállapot kezelésében. A „közösségért és a környezetért” forgatókönyv szerint az iskolát és a környezetét elválasztó határok elmosódnak, a tanulás iskolai környezetben és azon kívül egyaránt zajlik, és hangsúlyozza az iskola, a társadalom és a család közötti kapcsolatok erősítését. A „globális piacgazdaság” forgatókönyve nyomán világossá vált, hogy az egész életen át tartó tanuláshoz elengedhetetlen a támogató attitűd kialakítása a gyermekekben, már az általános iskolai évek alatt. A „high-tech hálózati társadalom” forgatókönyvre adott reakciók nyomán felismertük, hogy a társadalom túlságosan is összetetté válik ahhoz, hogy bármely cselekvő egymaga – legyen az a kormány, a vállalatok vagy valami más – irányítsa az egyént egész életében.

A projekt önmagában számos olyan kérdést vetett fel, amelyeket a jövőben kell megvizsgálni. Vajon kié az oktatás? Mi a politika, az ideológia és a szakember szerepe? Hogyan hozzunk létre változatosságot anélkül, hogy ez a rendszer széttöredezéséhez vezetne? Hogyan teremthetünk egyensúlyt az oktatásban az igény és a szolgáltatás között: a között, amit a gyermekek tanulni akarnak, és amit tanulniuk kell? Az egyén szabad akarata vagy inkább a szabályozási folyamatok uniformizálása fontos? A globális nevelésre vagy a helyi közösségek megóvására kell inkább hangsúlyt helyeznünk?

SLASH/21: EGY ÚJRATERVEZETT ISKOLAMODELL

Az új oktatásirányítási filozófia, amely egyértelmű, de nem túlzottan korlátozó kereteket jelöl ki, valamint az iskolák saját eredményeikért vállalt növekvő felelőssége olyan kombináció, amely jelentős teret nyitott meg az innováció előtt. Számos egyéb tényező is szerepet játszott abban, hogy a holland oktatási rendszer innovativitása növekszik. Az első, kormányzati változásokkal kapcsolatos tényező esetében ösztönzik az iskolák együttműködését a külső partnerekkel, az érintettek így nagyobb hatást gyakorolnak a rendszerre, ami bátorítóan hat az innovációra. Ezzel együtt sok tanár megértette, hogy az előzetesen meghatározott tudás átadása (azaz a tanítás) teljesen más, mint a megfelelő egyéni tanulási folyamat (azaz a tanulás). A gazdaság bővülésének időszakában Hollandia és számos ország között zajlott az innovatív kezdeményezések intenzív cseréje; élénk kapcsolatot ápoltak Kanadával, Svédországgal, Finnországgal és különösen a San Francisco-i Alameda iskolával, ahol Arthur Andersen végzett kiváló munkát. Végül a nemzeti ipar képviselői is egyre növekvő befolyást

gyakoroltak a tantervre; azt szorgalmazva, hogy csökkenteni kell a formális tudás szerepét, és hatékonyabban fejleszteni kompetenciák széles skáláját.

A Slash/21 az egyik meghatározó példája a folyamat során létrejött oktatási innovációk első generációjának, és döntő befolyást gyakorolt a későbbi fejlesztésekre. A miniszter erőteljesen támogatta, a szülők és a diákok pedig lelkesedtek érte. A Slash/21 nemcsak a tanulást közelítette meg újszerűen, hanem a tanulási folyamatot is másképp szervezte mind mikro-, mind közép-, mind pedig makroszinten, valamint újradefiniálta a tantestület feladatait. Elfogadottá vált, hogy a tanárokon kívül mások is összedolgoznak a diákokkal, és hogy az iskola jól működhet órarend és tantárgyak nélkül is.

Bár nőtt az oktatási innovációkkal szembeni nyitottság, a Slash/21 fejlesztői úgy találták, hogy az iskolarendszer reformja lemaradásban van a társadalom egészének jelentős átalakulásához viszonyítva. Olyan alapvető társadalmi változásokra mutattak rá, mint az infokommunikációs technológia térnyerése, amely az 1980-as évek óta átalakította a világot, miközben az iskolákban – ahol az információval és a kommunikációval való foglalkozás nyilvánvaló –, még mindig azzal küzdenek, hogy meghatározzák e technológiák oktatásban betöltött szerepét.

A Slash/21-et meghatározó vízió

A Slash/21 egy meghatározott jövőképen alapul. Ez a vízió két fogalomra épül: a tudástársadalom felemelkedésére és az individualizáció fokozódására. A *tudástársadalom* azt jelenti, hogy az embereknek képessé kell válniuk tudásuk gyors alkalmazására. Amikor új technológia jelenik meg, nem azok profitálnak belőle a legtöbbet, akik elsőként iratkoznak be a tanfolyamokra (egész életen át tartó tanulás), hanem azok, akik már rendelkeznek annyi rejtett ismerettel, amelynek alapján képesek az új technológiát korábban megszerzett ismereteik rendszerébe beépíteni. A Slash/21 mögött az a hit húzódik meg, hogy a tudástársadalomnak nem olyan egyénekre van szüksége, akik gyorsan tanulnak és erre egész életük során hajlandóak is, hanem inkább azokra, akik olyan alapfogalmakra tettek szert, amelyek egész életük során kitartanak. Az individualizáció azt jelenti, hogy a hagyományos iskoláztatás erősen standardizált jellege, amelynek szabályozottsága egyaránt tapasztalható a tartalomban, a szintekben, a tanítás helyszínében és idejében, többé már nem felel meg a gyermekek individualizálódott természetének. A standardizálás eredményeképpen fokozódott a lemorzsolódás azok körében, akik az iskola olyan követelményeivel szemben vallanak kudarcot, amelyekkel egyébként, az iskolán kívüli és az iskola utáni életükben soha nem fognak találkozni.

Ez az elemzés ösztönözte a Slash/21 fejlesztőit, hogy egy olyan szolgáltató szervezetet álmodjanak meg, amely azokat a tanulókat szolgálja, akik a jövő társadalmának elengedhetetlenül szükséges készségeit szeretnék megszerezni. A diákokat fogyasztóként, a tudást

pedig e fogyasztókhoz tartozó, egyénre szabott dologként kezelik. Hangsúlyos a kevert tanulás (az e-learning és a személyes találkozásokon alapuló tanulás keveréke) és az informális tanulás is; az egész világra a tanulás forrásaként tekintenek. Az ismeretelsajátítást szerintük nem lehet megtervezni és merev órarendekbe szervezni, a tudásról pedig úgy gondolkodnak, hogy lehetetlen tantárgyi határok közé szorítani. Fontos, hogy a tudást, a készségeket és az attitűdöket nem a központi tanterv céljaiból vezették le, hanem olyan kritikus tanulási mozzanatokból, amelyeken megkerülhetetlenek a munka világához vezető úton. Más szóval, a Slash/21 modell szerint a hatékony tanulás nem más, mint a kapcsolatteremés képességének fejlődése. A tanulás különböző tárgyakhoz kapcsolódó mozzanatokat vonatkoztat egymásra, és célja, hogy képet kapjon a nagy egészről. Ilyen kulcsfogalom például az energia: megértéséhez fontos, hogy egyaránt felhasználjuk a kémia, a fizika és a biológia tudományterületének fogalmait; a Slash/21 ezeket az ismereteket általános formában teszi elérhetővé, és nem szabdalja tantárgyakra. A Slash/21 emellett az intenzív nyelvoktatás alapelvét követi: egy tizenkéthetes időszakban a diákok intenzíven, heti négy napon, három-három órában tanulnak egy modern nyelvet. Az első naptól fogva arra motiválják őket, hogy jól beszéljék az adott idegen nyelvet. Egy anyanyelvi angol-, francia- vagy némettanár ösztönzi a tanulókat, ébren tartva érdeklődésüket, ha pedig szükséges, javítják a hibákat.

A Slash/21-ben tanárok helyett tutorokkal dolgoznak, akik szükség szerint támogatják és ösztönzik a gyermekeket. A tutorok jóval több időt szánhatnak a diákokra, ennek számos oka van. Először is, a tanítás rendszere rugalmas, és a tutorok kiegészítik egymást. Másodszor, a pedagógiai asszisztensek olyan feladatokat vesznek át tőlük, amelyeket hagyományosan a tanárok maguk végeznek. Harmadszor, az elektronikus tanulási környezet alkalmazásával több időt nyernek, így legfontosabb feladataikra – például az edzői, útmutatói szerepre – koncentrálhatnak, illetve maguk is partnerek lehetnek a tanulásban. A tutorok és tanári asszisztensek csapatot alkotnak, amelyet egy csapatvezető irányít. Ők azok, akik egy diákcsoport tanulmányi munkájáért három éven át felelősek, ezáltal bátorítva a felnőttek és a diákok közötti szoros kapcsolatok kialakulását. A tanulókat is arra biztatják, hogy csoportokba tömörüljenek, mert a csapatfeladatok központi szerepet játszanak a Slash/21 modellben. Ezekben a csoportokban a résztvevők egymástól tanulnak, valamint szabadon kifejezhetik véleményüket és érzéseiket. A Slash/21-ban nincsenek osztályok, csak mintegy ötven diákot egyesítő „otthoncsoportok". Három egymást követő évfolyam „otthoncsoportja" egy „tanulóközösséget" alkot, amelyet a személyzet egy csapata felügyel. Az „otthoncsoport" tagjai gyorsan megismerik egymást; éppen ezért könnyű őket kisebb és változó összetételű csoportokra tagolni, amelyek azután különböző projekteken dolgozhatnak. A hagyományosabb tanulási forma megvalósítását célozva időről időre több különböző „tanulóközösséghez" tartozó „otthoncsoport" csatlakozik egymáshoz.

Az olyan jellegű oktatás, amelyben a tanulók kisebb-nagyobb csoportokban dolgoznak, a megszokottól eltérő elrendezésű iskolaépületet igényel. Az iskola épületének központ-

ját egy „otthonbázisnak” nevezett nagy terület jelenti. Egy adott „otthoncsoport” tanulói és személyzete mindennap ebben a „nappaliban” találkozik egymással. A diákok (csoportjai) számára tágas terek állnak rendelkezésre, biztosítva a hatékony projektmunkát. Az iskola színházában a tanulók bemutathatják a projekteket, nagyobb csoportok tanulhatnak együtt és darabokat vihetnek színre. Az iskola rendelkezik média- és információs központtal, laboratóriummal felszerelt kutatószobával, valamint technikai és művészeti sarokkal. Az épület támogatja az elektronikus eszközökkel végzett mobil munkavégzést.

A Slash/21 kifejlesztése

A Slash/21-et azokkal az üzleti világban alkalmazott jövőre irányuló gondolkodási technikákkal fejlesztették ki, melyeket a Business Process Redesign (BPR) használ. A forgatókönyv-fejlesztés a stratégiai szemléletű és kitekintő jellegű folyamat meghatározó eleme volt. A kiválasztott elképzelés ahhoz az OECD-forgatókönyvhöz hasonlít, amely az iskolákat közösségi központnak tekinti. Miközben azonban az OECD-forgatókönyv azt feltételezi, hogy a változás majd a társadalmi igények és az iskolák által valóságosan biztosított szolgáltatás közötti feszültségből fakad, a Slash/21 tervezői úgy döntöttek, hogy képesek proaktív módon cselekedni. Úgy jártak el, mint az IBM vezetői, amikor elhatározták, hogy többé nem az irodai eszközök piacára dolgoznak, hanem információfeldolgozással foglalkoznak, és piacra dobták a személyi számítógépet. A döntésben résztvevő egyik vezető így fogalmazott: „Nem a társadalomnak kellett átvállalnia a feladatokat, hanem az iskoláknak kellett alapvető döntést hozniuk a saját ügyükben.”

A „Business Process Redesign” olyan technika, amelyben a szervezetet úgy tervezik át, mintha most építenék fel. Amikor a létező szervezetet összevetik az új szervezet terveivel, feltárul a redundancia, a logikátlan szerkezet és folyamatok, amelyek átszövik az egész struktúrát. Egy szervezet átalakítása a legalapvetőbb folyamatokkal kezdődik: ez az iskoláztatásban a tanulást jelenti. Az üzleti élettel vont párhuzamot egy lépéssel kiterjesztve a Slash/21 tervezőit sokkolta az a különbség, amit az iskolák által kínált tudás és a környezet (pl. a munkáltatók) igényei között tapasztaltak. A Slash/21-et olyan iskolának tervezték, amelyben a hangsúly inkább a tacit tudásra és a tudás struktúráira esett, semmint a formális tudásra. Mivel mindinkább individuális gyermekekkel kellett együtt dolgoznuki, az iskolát a szolgáltató és nem a termelő szervezetek mintájára tervezték meg, így rugalmasabbá vált, és az igények iránti fokozottabb érzékenység jellemezte.

Az elgondolást egy üzleti tanácsadó tervei alapján valósították meg, és az újonnan felvett munkatársak intenzív képzésén, valamint a szülőkkel és a közösséggel folytatott nagyon intenzív párbeszéden alapult.

Eredmények

A Slash/21-et könnyen elfogadták a szülők és az iskola közvetlen környezete: az iskola üzenetét erőteljesen kommunikálták, és a legtöbb szülő megértette azt. Az intézményt a kezdet kezdetétől két egyetem értékelte, azt vizsgálva, vajon elérik-e a hagyományos, kognitív célkitűzéseket, valamint a Slash/21 projekthez kapcsolódó új célokat. A tanfelügyelet a közelmúltban pozitívan ítélte meg az iskolát. A nyelvi tanterv – amely egyszerre csak egy idegen nyelvet tanít, és a nap felében ezen a nyelven kell kommunikálni – Európa-díjat kapott a curriculumfejlesztés területén.

A Slash/21-hez hasonló innovációk jelenleg tucatnyi holland középiskolában zajlanak. Ezek jelentős hatást gyakorolnak számos más iskolára is, amelyeket ugyan nem terveztek újjá teljesen, de az eredeti modell fontos mozzanatait honosították meg: a projekteken alapuló tanulást, a nem tanárok által irányított tudásátadást; a nem tantárgyakon alapuló projekteket; illetve olyan iskolákat is megkülönböztethetünk, amelyekben immár számos, nem tanári képesítésű munkatárs vesz részt az osztálytermi munkában.

Az oktatás egyéb területein is megjelentek hasonló innovációk, amelyeket részben ez a fejlesztés ösztönzött. Általános iskolai szinten egyre több olyan iskola van, amelyek a hagyományostól eltérő módon szervezik meg a tanulás folyamatát. Létezik egy iskolalánc, amely egyáltalán nem dolgozott ki formális tantervet, amelyben a diákok a saját motivációjuk és energiájuk alapján tanulnak. Sok szakképzési intézményben is az oktatás újratervezésén dolgoznak. A szakképzés területén zajló változásokra jellemző, hogy a helyi ipar erőteljesebb hatást gyakorol a tantervre, a kompetencia a tantervfejlesztés alapja, és hogy az iskolai, valamint az intézményen kívüli tanulás jellege is mind személyre szabottabb. Léteznek már olyan szakképzési intézmények is, amelyekben kompetenciaalapú tanulási projektek zajlanak szinte teljesen nélkülözve az órarendi megkötést, a diákok tanulóközösségekben dolgoznak, valamint ahol az elméleti tananyag iránt kevéssé érdeklődő tanulók számára elmosódik a középiskolai és a szakmai képzés közötti határvonal. Ezen fejlemények hosszú távon valószínűleg az egész középfokú oktatásra hatással lesznek.

Miközben a legtöbb holland iskola még hagyományos formában működik, az újjátervezett intézmények már inkább reális alternatívának, mint furcsa jelenségnek bizonyulnak. Ugyanakkor nyilvános vita folyik az „új tanulásnak" a diákok kognitív készségeire gyakorolt hatásáról. Azok az általános iskolák, amelyek teljes egészében elhagyták a tantervet, egyre erősebb kritikákat kapnak, és a holland tanfelügyelet néhányat már figyelmeztetett közülük a (nem létező) tantervükből hiányzó tartalom miatt. Az újjátervezés olykor maga válik a céllá, és nem a társadalmi igényeket követi.

Az innováció léptékének kiterjesztése nem könnyű feladat, mert a társadalom részéről egy meglehetősen erőteljes hagyománytiszteletbe ütközik, és mert az iskolák mint szakmai szervezetek jellemző módon ellenállnak a változásnak. Az üzleti láncokban az alapvető

paradigmaváltást a láncok vezetői provokálják ki, jellemzően a lánc azon elemei, amelyek közvetlen kapcsolatban állnak a fogyasztókkal. Az iskolarendszernek nincs ilyen vezetője, különösen nem Hollandiában, ahol a kormány felhagyott azzal, hogy ezt a szerepet betöltse.

KÖVETKEZTETÉSEK

Figyelembe véve a jelenlegi vezetésfilozófiát és az érintett felelősségi körök újraszervezését, a fent leírt két kezdeményezést tekinthetjük a gyakorlatba átültetett új vezetési paradigma értékes példáinak. Az általános iskolai tanulási, tanítási és iskolavezetési folyamat fejlesztése, valamint az iskolák vezetőinek fejlesztése az oktatási terület szakembereinek vezetésével, nem a kormány irányításával zajlik. Ennek eredményeként a jövőre irányuló gondolkodás azon az „utcai szinten" zajlik, ahová egyébként is tartozik. Mivel azonban ez még mindig alakulóban lévő folyamat, fontos kérdések várnak megválaszolásra.

Az első felmerülő kérdés: hogyan tudnánk minden iskolát rábírni, hogy nagyobb terhet vállaljon az általuk kínált oktatás fejlesztésében? Miközben nem feltétlenül szükséges, hogy minden iskola teljesen átalakuljon, mindegyikük kötelessége, hogy a legfontosabb érdekeltekkel együtt világos képet alakítson ki az iskola jövőjéről és a tudástársadalomhoz való hozzájárulásáról. A második kérdés: hogyan fokozzuk az innovációk hatékonyságát és eredményességét? Tényleg azt szeretnénk, hogy minden egyes iskola maga találja fel a kereket saját magának? Esetleg létrehozhatunk olyan okos mechanizmusokat, amelyek révén az iskolák tanulhatnak egymástól? Hogyan erősíthetjük a pedagógia tudománya és a gyakorló szakemberek közötti kapcsolatot?

Az OECD „A jövő iskolája" projektben való további részvétel témája a „tudásmegosztás az innováció érdekében", amelyet részben a fent bemutatott tapasztalatok formálnak. A kormány még mindig felelős az oktatási rendszer egészéért, és a rendszer működése szempontjából fontos, hogy hogyan történik a tudás előállítása, megosztása és gyakorlati alkalmazása. Éppen azért a tudásmegosztás lesz a legfőbb téma a holland oktatásban az elkövetkező években.

9. FEJEZET
ÚJ-ZÉLAND: A SECONDARY FUTURES (KÖZÉPISKOLAI JÖVŐKÉPEK) PROJEKT

A fejezet számos témát boncolgat: egy Új-Zéland jövőjére irányuló kezdeményezés a középiskolai oktatás vízióját formálja azáltal, hogy teret ad a jövő tervezéséhez; eszközöket biztosít a jövőről való gondolkodáshoz; vizsgálja és ismerteti az új-zélandi társadalom fejlődésének trendjeit; olyan információkat oszt meg, amelyek révén több diákot juttathatnak fokozottabb sikerélményhez; feltárja, hogy a társadalom milyen típusú oktatási rendszerre vágyik a jövőben; az információk megosztása révén elősegíti a változást. A kezdeményezés egyedülálló megközelítést képvisel abban a tekintetben, hogy a folyamat függetlenségét négy nagy tekintélyű „őr" garantálja, akik részben az oktatásban, részben egyéb területeken már bizonyítottak.

Új-Zélandnak állami oktatási rendszere van. 2002-ben az Oktatási Minisztérium az újonnan választott kormánnyal együtt széleskörű vitát kezdeményezett arról, vajon milyen lesz az oktatási rendszer húsz évvel később. A Secondary Futures elindulásához az Oktatási Minisztérium által szervezett, a kormánytagok számára tartott tájékoztató adta a kezdő lökést, amely rámutatott, hogy szükséges társadalmi párbeszédet kezdeményezni a középiskolai oktatás céljairól és fejlődési irányáról. Ezzel együtt szerették volna a szakmai viták középpontjába helyezni a minőségi oktatást, a diákok eredményeit és a sokféleség ügyét. Az oktatásban érintettek körében általános konszenzus alakult ki a tekintetben, hogy a jövőről való gondolkodást strukturált módon kell végezni, és ebben az OECD „A jövő iskolája" projektjében való részvétel is jelentős segítséget nyújt. Az új-zélandi Secondary Futures húsz évre tervez.

A Secondary Futures segít az új-zélandiaknak a középiskolai oktatás víziójának kialakításában:

- teret ad a jövő tervezéséhez;
- eszközöket biztosít a jövőről való gondolkodáshoz;
- vizsgálja és ismerteti az új-zélandi társadalom fejlődésének trendjeit;
- olyan információkat oszt meg, amelyek révén több diákot juttathatnak fokozottabb sikerélményhez;
- feltárja, hogy a társadalom milyen típusú oktatási rendszerre vágyik a jövőben;
- az információk megosztása révén elősegíti a változást.

A FOLYAMAT TERVE

A Secondary Futures projekt ötlete az új-zélandi Oktatási Minisztériumtól és az oktatásban érintett szakemberektől ered. Új-Zéland egyedülálló módszert alkalmazott, amikor a program függetlenségének biztosítására négy nagy tekintéllyel rendelkező őrt nevezett ki, mert a csoport összetétele rendkívül diffúz, tagjai a felsőfokú és a maori oktatás, az üzleti innováció, az iskolai vezetés és a sporteredmények területén szereztek érdemeket. A csoport tagjai a folyamat integritását és autonómiáját védelmezték. Felelősséget vállaltak azért is, hogy a rövid távú szakpolitika és az ipar keretei között folyó viták hatásaitól megvédjék a folyamatot, ezzel megteremtve a dialógus feltételeit; azt remélték, hogy az őrök országos tekintélyük révén hálózatokat hoznak létre és növelik a társadalom projektbe vetett bizalmát. Őket egy kis létszámú titkársági csapat segíti, akik az Oktatási Minisztériumtól függetlenül működve hozzáférést biztosítanak az őröknek a kutatási és innovációs eredményekhez, valamint adminisztrációs támogatást nyújtanak. Emellett egy nonprofit szervezetek képviselőiből álló tesztcsoport referenciacsoportként működve kapcsolatot ápol az oktatási terület legfontosabb intézményeivel. Bátorítják a különféle kulturális és szakmai csoportok részvételét, így új hangok és

új résztvevők felbukkanásával szélesedhetett ki az iskoláztatásról szóló vita. A legnagyobb kihívások egyike a kutatást szolgáló adatgyűjtés leghatékonyabb módszerének megtalálása, amellyel befolyásolhatók a helyi, országos és regionális szintű változások.

Akárcsak az OECD iskoláztatási forgatókönyveit meghatározó eredeti folyamatban, a Secondary Futures-projektben is fontos szerepet játszik a másodlagos kutatás. Az új-zélandi kormány ösztönözni igyekszik a jövőre irányuló projekteket a munkaerőpiac, a bevándorlás, a fenntartható gazdaság, a biotechnológia, valamint az infokommunikációs technológia területén is. A Secondary Futures együttműködik a különböző projektekkel azon a trendek és értékek meghatározásában, amelyek segítségével elemezhetik az iskoláztatás jövőbeli körülményeit és lehetőségeit.

Karaktertörténetek és a preferenciamátrix

A Secondary Futures azokra a résztvevőkre összpontosít, akik az oktatási rendszert húsz év múlva veszik majd igénybe. Az új-zélandi projekt az OECD forgatókönyveit olyan eszköznek tekintette, amellyel előretekinthetnek a jövőbe, és amelyek a csoportos beszélgetéseket ösztönözhetik. A forgatókönyveket azonban az új-zélandi hallgatóság számára is befogadható keretek közé illesztették (lásd az alább). Az új forgatókönyvek kevésbé szaknyelven fogalmaztak, miközben igyekeztek hűek maradni az eredeti változatokhoz. A különböző forgatókönyvek történeteit úgy alakították ki, hogy a ma nemzedéke kipróbálhassa, milyen lehet majd a jövőben új-újzélandinak lenni.

1. lépés – Interjú egy polgárral 2025-ben

A jövőolvasás képességét egy 2025-ben készített interjúval kívánják támogatni. Ez a kezdeményezés a résztvevőket megismerteti a jövő nyelvével és a módszereivel, valamint segítséget nyújthat abban, hogy ötleteket fogalmazzanak meg a lehetséges jövő kapcsán.

2. lépés – az eredeti forgatókönyvek és a szerepjáték

Az új-zélandi kutatócsoport úgy érezte, hogy a „status quo” forgatókönyv bénítóan hat a jövőre irányuló gondolkodásra, mert a visszatekintő gondolkodást állítja a figyelem középpontjába, ezért megvizsgálták, hogy a forgatókönyv mellőzése vajon torzítaná, hiteltelenítené-e a többi forgatókönyvre adandó választ. Hasonlóképp alkalmatlannak találták a „leolvadás” katasztrófaorientált forgatókönyvét is. Így végül négy OECD-forgatókönyvet adaptáltak olyan keretek közé, amelyekben a fogalmakat és kulcsösszetevőket egyszerűbben, az új-zélandi körülményeket figyelembe véve fogalmazták meg. A forgatókönyvek a „Társadalmi központ-

tok", „Fókuszált tanulóközpontok", „Hálózatos tanuló társadalom", „Egyéni választások" elnevezéseket kapták (lásd a 9.1. szövegdobozt).

9.1. A Secondary Futures forgatókönyvei

Társadalmi központok – számos tanulmányi és egyéni fejlesztési célt tűz ki.
Fókuszált tanulóközpontok – az információ és a tudás magasra értékelése.
Hálózati tanulótársadalom – az oktatás teljes egészében a társadalom szerves részévé válik.
Egyéni választások – olyan személyre szabott tanulási modell, amelyben egyénileg dönthetjük el, hogy mit és hogyan tanulunk.

Öt megszemélyesített, névvel is ellátott „perszónát" hoznak létre – tanuló, tanulás segítő/tanár, szülő, munkáltató, közösségi vezető/iskolavezető –, amelyeket mindegyik iskolai forgatókönyv keretei közé beillesztenek. Ezt követően minden egyes személyhez egy történetet kapcsolnak, amely a résztvevők számára lehetővé teszi a jövő terének megtapasztalását; a helyre, az életkorra, az etnikai származásra és a családi összetételre is kitérnek mindegyik narratíva esetén.

3. lépés – a preferenciamátrix

A workshopok résztvevői ezt követően egy preferenciamátrix segítségével tárják fel az egyes forgatókönyveknél előnyben részesített megoldásokat, hogy meghatározzák az iskoláztatás jövőjét érintő legvonzóbb lehetőségeket.

4. lépés – a dialógus

A negyedik lépésben nyitott dialógust folytatnak az oktatás jövőjéről a megelőző lépésekben elvégzett kísérletek tanulságai alapján.

A KORAI PROJEKTTERVEZÉST KÖVETŐ FEJLEMÉNYEK

A 2004 derekán tartott Torontói Fórum óta az új-zélandi Secondary Futures-projekt jelentős előrelépéseket tett mind egy az oktatás lehetőségeit megvitató jövőorientált párbeszédhez szükséges források kifejlesztése kapcsán, mind pedig a párbeszéd során előállt információk rendezésében.

Résztvevők

Az őrök és a projekt munkatársai különböző workshopokat és konferenciákat szerveznek szerte Új-Zélandon, elsősorban az oktatási szektorban és a fiatal hallgatóságnak, de az üzleti szektorral és a helyi közösségekkel is szoros kapcsolatot építettek ki. A workshopok változatosak, a résztvevők igényeihez alkalmazkodnak. A háromórás időtartam bizonyult legideálisabbnak, ez elegendő a résztvevőknek arra, hogy körvonalazzák az iskoláztatás jövőjével kapcsolatos elvárásaikat. A Secondary Futures e tanulmány megírásának pillanatáig több mint 900 írásbeli visszajelzést gyűjtött be a workshopok résztvevőitől, és még több százat várnak vissza.

Elszakadás a jelentől

A Secondary Futures-projekt figyelembe vette azokat a Torontói Fórumon kapott visszajelzéseket, melyek egyéni döntésükkel kapcsolatban érkeztek, miszerint csak a reskolarizációs és deskolarizációs OECD-forgatókönyveket alkalmazták vitáik során, és eltekintettek a „status quo" forgatókönyveitől. A korai teszt-workshopok igazolták azt a feltételezést, hogy az új-zélandi környezet megfelel az bürokratikus iskolai rendszerek alternatíváinak vizsgálatához. A „status quo"-forgatókönyvek mögötti indíték, miszerint „az elégedetlenség nem éri el azt a szintet, amely elegendő lenne a valódi változások kiprovokálásához" (*Miller–Bentley, 2003, 29.),* teljesen redundánsnak bizonyult az új-zélandi feltételek között.

A workshopok elején egy új tevékenységet iktattak be, melynek keretében a résztvevőknek el kellett készíteniük a középfokú oktatás sírfeliratát. A résztvevőknek ezt a kérdést teszik fel: „Ha a középfokú oktatás holnap kimúlna, vajon mi lenne a sírfelirata?" A kérdés olyan ugródeszkát kínál, amelynek segítségével elrugaszkodhatnak a mai valóságtól, el tudják fogadni, hogy érdemes megvizsgálni az új lehetőségeket. A középfokú oktatásban résztvevők által írt sírfeliratok túlnyomó többsége negatív benyomásokat fogalmaz meg a jelenlegi oktatási rendszerrel kapcsolatban. A fennálló helyzettel szembeni attitűdök feltárásával és megosztásával a csoporttagok motivációt nyernek, hogy felfedezzék a lehetséges jövőképek sokféleségét.

Szemlélni a jövőt

Az oktatás jövőbeni lehetőségeinek feltárására irányuló folyamat részeként a workshopok résztvevői először ahhoz kértek segítséget, hogy a jövőről kézzel fogható képet alakíthassanak ki. Miközben a Secondary Futures fő célja nem a jósolgatás, a projekt kiterjedten alkalmazta a STEEP-analízis[1] módszerét (társadalmi, technológiai, gazdasági, környezeti és politikai trendek), hogy a jövőről folyó diskurzusok hihető és megbízható trendinformációkon alapuljanak. Ebből a letapogatásból számos olyan eszköz született, amelyek segítségével könnyebb elgondolni, milyen is lesz Új-Zéland húsz év múlva.

A módszer alkalmazásához egy sor kártyát készítettek, időváltozókkal. A lapok különböző társadalmi, technológiai, gazdasági, környezeti és politikai trendek húsz évvel korábbi és mostani állapotát rögzítik, és lehetőséget kínálnak a résztvevőknek arra, hogy ezek alapján megpróbálják elképzelni, e trendek hogyan alakulnak a következő húsz évben. Ezek elsősorban vizuális eszközök, amelyek azon küldetés megvalósítását segítik, hogy a projekt az érdekeltek tág körét, a fiatalokat, az etnikai csoportok széles rétegeit és az alacsony iskolázottságú embereket is bevonja az oktatáspolitikai vitába. A statisztikai trendekből, például az Új-Zéland demográfiai viszonyait jelző adatokból „lehetséges" és „valószínű" trendkártyák készülnek. Egy sor Jolly Jokert is beillesztettek, amelyek az iskolarendszerre esetlegesen hatást gyakorló, előre nem látott zökkenőket jelölték. Miután elgondolták a jövő új-zélandi társadalmának lehetséges variánsait, a résztvevők megpróbálják elképzelni, hogy az iskolából kikerülő fiataloknak mire lehet majd szükségük ahhoz, hogy az eljövendő világban sikeresek legyenek.

A keretek hiányosságai

A forgatókönyvi keretek további kipróbálása során két olyan alapvető hiányosságot találtak, amelyek miatt e részletes történetek talán mégsem a legalkalmasabbak a jövőről való gondolkodásra:

- Az első az, hogy a forgatókönyvek elolvasása mérhetetlenül sok időt vett el a workshopokból. Másrészt az a veszély is fennáll, hogy olvasási készségük fejletlensége miatt többen kiszorulnak a Secondary Futures kapcsán folyó vitából.
- A második probléma, hogy a forgatókönyvek túlságosan is részletesek ahhoz, hogy a résztvevők a jövőt valóban *el tudják képzelni;* amit el kellene képzelni, azt készen tartalmazzák.

1 STEEP (social, technological, economic, environmental and political trends) analysis.

Az átdolgozott forgatókönyvek

Egy sor pillanatképszerű forgatókönyvet hoztak létre az alábbi OECD-forgatókönyvek alapján: „Az iskolák mint központi társadalmi központok", „Az iskolák mint fókuszált tanuló szervezetek", „A tanuló hálózatok és a hálózati társadalom" és „A piaci modell kiterjesztése"; ám ezeket kifejezetten az új-zélandi hallgatóság számára alakították át és foglalták össze. Ezek a „Kék", „Piros", „Sárga" és „Zöld" névre keresztelt rövidített forgatókönyvek elegendő információt biztosítottak a résztvevők számára ahhoz, hogy elképzelhessék, milyen lehet az egyes iskolarendszereket belülről megtapasztalni, és bele tudják élni magukat a diákok, tanárok, szülők, oktatási és közösségi vezetők szerepébe.

Kulcskérdések

A középiskolai oktatás víziójának kialakításához szükséges az oktatás jellegére, céljára és formájára vonatkozó átfogó kérdések felvetése, valamint fel kell tárni az új-zélandiak elvárásait és a jövőt befolyásoló értékrendet. A Secondary Futures által megrendelt független kutatás három olyan kulcskérdést azonosított, amellyel a húsz évvel későbbi állapotok leírhatók:

- Mi a középfokú oktatás célja?
- Hogyan készítheti fel leghatékonyabban a középfokú oktatás a fiatalokat a jövőre?
- Hogyan mehet végbe a tanulás?

Ezek a kérdések a projekt átalakuló igényeihez alkalmazkodó kutatásmódszertan lényegi összetevői.

A SECONDARY FUTURES WORKSHOPOK EREDMÉNYEI

Kulcstémák

A kulcskérdésekre adott több száz válasz elemzése nyomán öt olyan egyértelmű alaptéma rajzolódott ki, amelyek meghatározzák az új-zélandiak vízióját a középfokú oktatás jövőjéről.

a) „Első a diák"

E téma a majdani tanulóközpontú oktatást vizsgálja, és azt, hogy ez milyen követelményeket támasztana a jövőbeli középfokú oktatás megszervezését és megvalósítását illetően. Az is-

kola elmozdul a „azonos szolgáltatást mindenkinek” modelljétől, és az egyes diákok céljait, törekvéseit és körülményeit helyezi a középpontba.

b) „A tanárok inspirálása”

Ez a téma a tanárfogalom újradefiniálására irányul, és elmozdul a tudást átadó vezető hagyományos szerepétől egy olyan modell felé, amelyben a tanárok mentorok, tanácsadók és facilitátorok, akik együttműködnek a diákokkal. E vízió szerint a partneri viszonyok kerülnek előtérbe, a tanárok pedig egy szakterület rugalmasabb és professzionális művelőivé válnak.

c) „Társadalmi hatások”

E téma azt szeretné feltárni, hogy a jövő oktatása hogyan segítheti a diákokat a lehető legjobb eredmények elérésében, annak függvényében, hogy kik ők és honnan jönnek. A középfokú oktatás kimenete többféle lehet. A sikert nem kizárólag a tanulmányi eredmények jelentik, a társadalmi/szociális boldogulás legalább annyira fontos. E vízióban a középfokú oktatás lehetővé teszi a fiatalok számára, hogy polgárként, a gazdaság részeként, családtagként és a közösségek tagjaiként sikerrel vehessenek részt a társadalmi folyamatokban, valamint képesek legyenek azokhoz aktívan hozzájárulni.

d) „Összekapcsolódás a közösséggel”

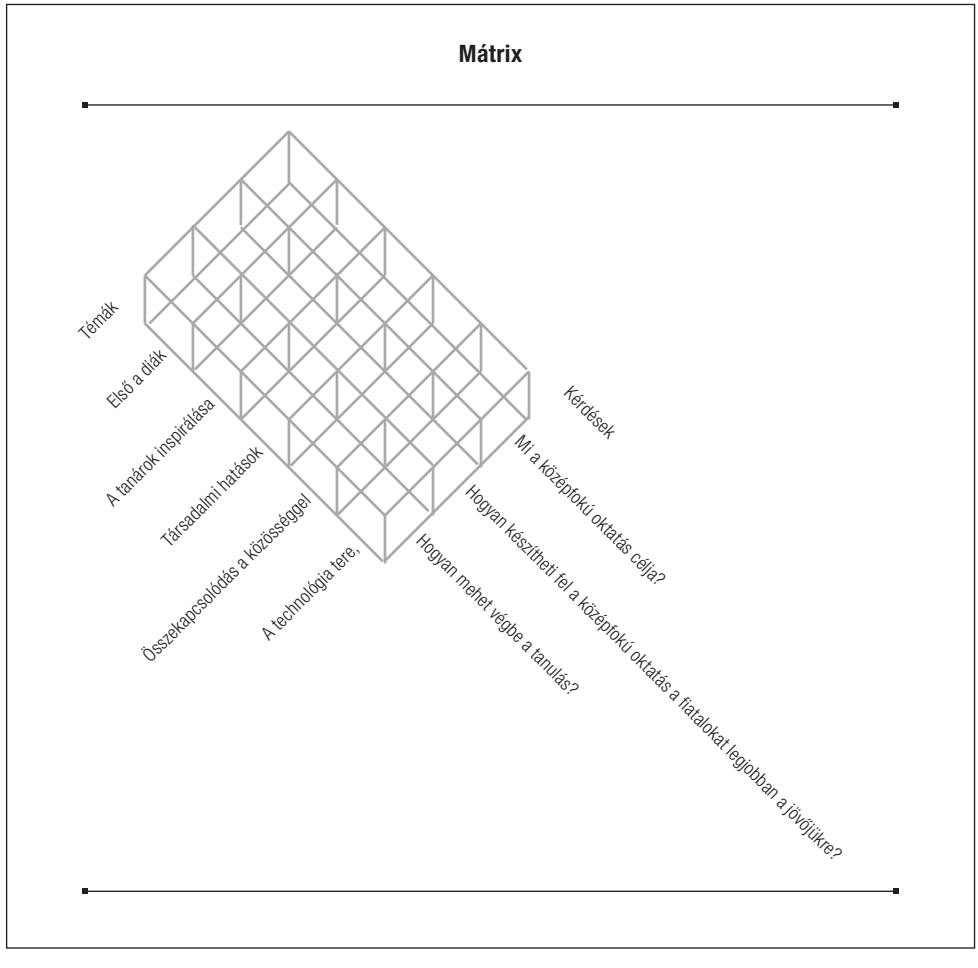
E téma azt vizsgálja, hogy az iskoláztatás és a közösség hogyan kapcsolódhat egymáshoz a jövőben. A tanulás szorosabban kötődik majd az iskolán kívüli környezethez, és a közösség valamennyi erőforrását kamatoztatja. E vízió szerint a családok, a szülők és az ipari/közösségi vezetők olyan tudást, inspirációt és szerepmodellt jelentenek, amelyek tovább bővítik a tanulási lehetőségeket.

e) „A technológia tere”

E téma azt vizsgálja, hogy a technológia oktatásban játszott jövőbeni szerepével kapcsolatban milyen preferenciák élnek a társadalomban. Afelől semmi kétség, hogy a technológia jelentős hatást gyakorol a jövő oktatására, az ezzel kapcsolatos vélemények azonban az optimizmustól egészen a mélységes bizonytalanságig és félelemig terjednek. A fiatalok például attól tartanak, hogy a technológián alapuló tanulási környezet a társadalmi interakciók rovására mehet.

A mátrix

A Secodary Futures a témákat és kulcskérdéseket egy háromdimenziós mátrixba szervezte.



Ez a mátrix struktúrát biztosít a folyamatos beszélgetéshez, vizsgálódáshoz és elemzéshez. Az elképzelés szerint a mátrix a beszélgetésekből származó összetett és sokszintű adatok strukturálásához és elemzéséhez is keretet nyújt. A mátrix egyfajta virtuális iratrendezőként is szolgál, azaz a Secondary Futures-kurzusok keretében folytatott beszélgetések során felhalmozott információkat tároló online adattárként, valamint olyan ösztönzést nyújtó anyagok halmazaként, amelyek a következő két év során képesek lesznek fenntartani és táplálni a vitákat.

Egyéb kapcsolódó projektek

Az „Új iskolák" projekt: a Secondary Futures által elindított projekt az újonnan alapított iskolák vezetőit tömörítette. Egy új intézmény vagy tantestület általában lehetőséget kínál a vezetőnek arra, hogy innovatív és sajátos módon dolgozzon a diákokkal. Persze sem az új intézmény, sem az új tantestület nem szükségszerű feltétele a változtatásnak. A Secondary Futures összegyűjti ezen iskolák történeteit, megosztja a többi intézménnyel, akik megfontolják, hogy milyen tanulságokat tudnak levonni a saját közösségükre nézve. Azonosítják a változások előtt álló akadályokat, amelyek így talán a jövőben könnyebben elkerülhetőek vagy hatékonyabban kezelhetőek. A Secondary Futures ezt követően az információkat azokkal az állami szervezetekkel is megosztja, amelyek segíthetnek az akadályok felszámolásában.

A jövőre irányuló gondolkodás képességének támogatása: a Secondary Futures együttműködik egyéb szektorokban működő projektekkel, hogy a jövőre irányuló gondolkodás készségét számos szektorban közösen fejlesszék.

VISSZAJELZÉS ÉS REFLEXIÓ

A széles kipróbálás eredményeként a Secondary Futures mára olyan eszközkészlettel rendelkezik, amelynek alkalmazása segíthet a lehetséges jövőképek feltárásában, oktatásra gyakorolt hatásuk felmérésében, valamint a jövő oktatásával kapcsolatos preferenciáik vizsgálatában. Az eljárás és az eszközök alkalmasak a jövőről való gondolkodáshoz szükséges kompetenciák fejlesztésére a legkülönfélébb csoportok és szektorok körében, beleértve a kormányt, a közvéleményt és az oktatást. Ezt a képességfejlesztési potenciált elismeréssel illették és szükségesnek ítélték az érintettek.

A workshopok résztvevőinek visszajelzései túlnyomórészt arról számoltak be, hogy a Secondary Futures keretében végzett munka igen értékes volt számukra a távoli jövőre irányuló gondolkodás szempontjából. A jövőre irányuló strukturált gondolkodás módszerei és eszközei is hasznosak.

„Mit tanultunk?

Megtanultuk, hogy munkánknak rengeteg haszna van.

Megtanultuk, hogy segítséggel az emberek képesek komolyan elgondolkodni a jövőjükről.

Azok az emberek, akikkel együtt dolgoztunk, elkezdtek az örökölt kereteken túllépve gondolkodni, kiterjesztették kapcsolati hálóikat, és együtt dolgoztak másokkal, akik szintén azon törik a fejüket, hogyan nyújthatnák a legjobbat a diákoknak.

Néhányan pedig bizonyos jövőbeni lehetőségek elmélyült vizsgálatába fogtak."

(*Mason Durie, a Secondary Futures őreinek elnöke*, 2004. november)

A Secondary Futures megrendelt egy, a projekt módszertanára és hatékonyságára vonatkozó, három évre szóló, folyamatos külső értékelést. A Secondary Futures 2004-es működéséről az érintettek számára készített jelentés a honlapunkon olvasható: www.secondaryfutures.co.nz/pdfs/End_of_Year_Report.pdf

IRODALOM

Miller, R. and T. Bentley (2003): „Unique Creation: Possible Futures; Four Scenarios for 21st Century Schooling". NCSL, Nottingham.

10. FEJEZET
ONTARIOI ANGOL NYELVŰ OKTATÁSI RENDSZER: A „TEACHING AS A PROFESSION” PROJEKT JÖVŐJE

Ontario angol nyelvű oktatási rendszerében a „Teaching as a Profession” kezdeményezés számos olyan workshop keretében fejlesztette ki és alkalmazta a forgatókönyvek módszerét, amelyeken tanárok, diákok, kutatók, igazgatók, az oktatásirányításban dolgozók, valamint a magánszektor alkalmazottai és köztisztviselők vettek részt. Az alábbi forgatókönyveket különböztethetjük meg: „A múlt újradefiniálása”; „Bukás”; „Közösségközpontú modell”; „Makromodellek”; „Áttörés a komplexitás-tudományban”. A rendezvények egy olyan feszült időszakot követően segítették a párbeszéd kialakulását, amelyben ez nehézségekbe ütközött. A kezdeményezés azt mutatta, hogy a jövőre irányuló forgatókönyvek jól használhatók a szakpolitikai kompetenciák fejlesztésére, valamint hozzájárulnak ahhoz, hogy számos jelentős csoport kezdjen a tanításról mint mesterségről beszélni.

BEVEZETÉS

Ez a fejezet az ontarioi körülmények, az oktatási rendszer rövid leírásával indul, és vázolja az aktuális feladatot. Ezt követően az ontarioi kutatási eredményeket elemzi, bemutatva a célokat, a kutatási tervet és a forgatókönyvek tartalmát. Néhány korai következtetést von le a jövőre irányuló gondolkodás eredményeire és hasznosságára vonatkozóan, majd leírja az angol nyelvű ontarioi projekt következő fázisának első lépéseit.

Ontarióban a „Teaching as a Profession" első két szakaszában a jövőre irányuló forgatókönyvek alkalmazásának hasznát becsülték fel a szakpolitikai kompetenciák fejlesztése szempontjából, hogy megállapítsák, mennyire segíti elő a tanári professzióról szóló, gyümölcsöző és nyitott vitákat az egyének különféle csoportjai között. Tanárok, diákok, kutatók, igazgatók, irányításban dolgozók, a magánszektor tagjai és köztisztviselők vettek részt a workshopokon. A tapasztalatok azt mutatták, hogy a forgatókönyvek alkalmasak a párbeszéd előmozdítására, és lehetővé teszik, hogy a jövőt más megvilágításban szemléljék a résztvevők, megnyitva elméjüket az új perspektívák irányába.

A projekt következő szakaszában a forgatókönyveket a kanadai szakpolitikai problémákra próbálják felhasználni, kiérlelt esettanulmányok és a jövőre irányuló forgatókönyvek együttes alkalmazásával. Azt remélik, hogy ezek közös alkalmazása, majd összekapcsolásuk Ontario aktuális szakpolitikai kérdéseivel előmozdítja az ontarioi oktatáspolitika fejlődését.

A REFORM KONTEXTUSA

Az iskolák és az iskoláztatás változó szerepe a legtöbb OECD-ország kormánya számára komoly aggodalmak forrása, Ontariót is beleértve. Számos vélemény létezik az oktatás céljával kapcsolatban, amelyek mindegyike más-más szerepet és státust ír elő a tanítás és az iskolák számára. Az oktatás céljaival kapcsolatos nézetek a teljesség igénye nélkül: a munkára való felkészítés, személyes fejlődés, a kulturális örökség és egyéb értékek közvetítése. Hasonlóképpen a tanárokról is számos különböző leírást adnak, az uniformizált munkástól egészen a speciális szakemberig. E változatos tényezők kombinációjának eredményeképpen olyan összetett környezet jön létre, amelyben igen nehéz az értelmes párbeszéd kialakítása, a konszenzusról már nem is beszélve. Az utóbbi évtizedekben a legtöbb ország polgárai egyre erősebb biztosítékokat várnak arra vonatkozóan, hogy az iskolák megfelelően képzett fiatalokat nevelnek gyermekeikből. Ennek eredményeként az elmúlt húsz évben világszerte intenzív erőfeszítések történtek az oktatás megreformálására.

Számos reformkísérlet irányult a tantervre, a kora gyermekkori oktatásra, az értékelésre, az elszámoltathatóságra és az érettségi követelményekre. Különösen az utóbbi évtizedben váltak az oktatási reformok főként követelmény- és eredményközpontúvá, miközben

az elszámoltathatóságra is jelentős hangsúly esik. Ontarióban e reformok keretében új tantervet készítettek az óvodától a 12. évfolyamig. Nagyobb szerepet kapott az írás-olvasási és számolási készség; bevezették a diákok standardizált tesztelését matematikából, valamint angol nyelv és irodalomból; a kötelező oktatást kiterjesztették 18 éves korig; normatív alapú iskolafinanszírozási rendszert vezettek be, amely így függetlenné vált a helyi szinten befizetett adók mértékétől; egységesítették az iskolai bizonyítványokat; illetve jobban és hasznosabban vonják be a szülőket az iskolai munkába. 1996-ban létrehozták az Ontario College of Teachers ('ontarioi tanárok kollégiuma') nevű szervezetet, az ontarioi tanárok önirányító testületét.

Mivel a tanárok kiemelt szerepet játszanak a diákok eredményeinek fejlesztésében, a tanítás és a tanárképzés a folyamatban lévő oktatási reform integráns részét alkotja. Ontario oktatási reformja olyan kezdeményezések formájában is megnyilvánult, amelyek célja a tanárok és a minőségi oktatás támogatása. E kezdeményezések között például ott találjuk a tanári pályán való elindulást segítő programot, több támogatást a tanárok szakmai továbbképzéséhez, a pályakezdők alkalmassági vizsgáját, a tartomány tanárainak új előmenteli rendszerét (a tanárok értékelésére) és a kimagasló tanári teljesítményt jutalmazó díjakat. (A megelőző ontarioi kormányzat egy más fajta reformot indított el, amelynek keretében a tanárok kötelező továbbképzéseken vettek részt, ám ez széleskörű és intenzív vitát és ellenkezést váltott ki, ezért utóbb visszavonták.)

A FELADAT

A kormányok és az oktatási szektorban érintettek értékes időt, erőt és forrásokat fektetnek be abba a próbálkozásba, hogy miként változtassák és reformálják meg az oktatási rendszert. Hogyan győződhetnek meg az oktatásban dolgozó vezetők és az érdekeltek arról, hogy a ma erőfeszítései megfelelnek a jövőbeli igényeknek? Ez a kérdés még erőteljesebben jelentkezik akkor, ha belegondolunk, hogy a mai oktatási rendszerek az ipari társadalom igényeire reagálva jöttek létre. Napjainkban, amikor az OECD tagállamai rohamosan haladnak a tudástársadalom kialakulásának irányába, amely másféle képzettséget kíván, olyan stratégiai döntéseket kell hozni az oktatási rendszer reformja kapcsán, amelyek révén a mai fiatalok felkészülhetnek a jövő kihívásaira. Éppen ezért hasznos lenne megtudni, hogy a jövőre irányuló gondolkodás hozzájárulhat-e ahhoz, hogy a szakpolitikai döntések és választások a megfelelő módon viszonyuljanak egy örökké fejlődő és változó társadalom oktatási szükségleteihez és rendszereihez.

Ontarióban a legfontosabb feladat a tanárokról és a tanári hivatásról szóló dialógus ösztönzése, illetve a szakpolitikai képességeinek fejlesztése. Ontarióban az OECD-forgatókönyvek módosított és aktualizált változatait alkalmazták számos különböző probléma megoldására.

– Hogyan függ össze a tanítás mint szakma az oktatás minőségének kérdésével?
– A különböző forgatókönyvek keretei között mi lenne a tanári hivatás státusa, ha maximalizálni szeretnénk a diákok tanulmányi eredményeit?
– A tanárokat ugyanúgy kell-e kezelnünk, mint más hivatások gyakorlóit?

Az ontarioi projekt az „alternatív jövőképeket" használja, amelyek jól illeszkednek az OECD-projekthez. A módszertani keretet az adja, hogy a stratégiai tervezés során több forgatókönyvvel dolgoznak a kívánatos jövőképek és az azok elérésére szolgáló út meghatározásakor. A dialógus az OECD-ben kidolgozott jövőképekből indult ki.

A projekt előrehaladtával Ontario mind több szakértőt, tanárt és egyéb, oktatásban érdekelt személyt vont be a munkába, hogy tisztázzák, milyen hatással vannak a tanításra mint hivatásra az iskoláról és az iskoláztatásról kialakított elképzelések. Arra számítanak, hogy ez az eljárás egy sor kívánatos forgatókönyv létrejöttét eredményezi, lehetővé teszi egy markáns stratégia megalkotását, továbblendíti az oktatáspolitikai diskurzust, segít jobb döntéseket hozni, és teljesebb megértéshez vezet.

Az ontarioi projekt most lép harmadik szakaszába, amely tovább folytatja a tanári pálya mint professzió vizsgálatát, valamint azt kívánja megállapítani és tisztázni, hogy a forgatókönyvek új módszere hogyan járulhat hozzá a vitákhoz és a szakpolitikai döntésekhez. Az új szakasz másrészt arra koncentrál, hogy ha a történeti esettanulmányokat azok jövőbeni párjával, azaz a jövőre irányuló forgatókönyvekkel közösen alkalmazzuk, vajon javítják-e a szakpolitikai döntések minőségét, és jobban megértjük-e segítségükkel azokat az ügyeket, amelyek a szakpolitikai elemzések, illetve a fejlesztések és a megvalósítása során merülnek fel.

AZ ONTARIOI RENDSZER

Ontario 12 millió főt meghaladó lélekszáma Kanada teljes lakosságának majd 39%-át adja, nagyjából itt él minden harmadik kanadai. A tartományban 89% a városi lakosok aránya, akik többnyire a Nagy Tavak mellett elterülő városokban élnek. Észak-Ontario gazdasága a természeti erőforrásoktól függ, míg Dél-Ontario erősen iparosodott, főként az Egyesült Államok piacának közelsége folytán. A tartományban dolgozik Kanada munkavállalóinak 40%-a, akik az utóbbi években már nem futószalagok mellett, hanem főként a szolgáltató szektorban, ezen belül is az üzleti szolgáltatások, a pénzügy, a turizmus és a kultúra területén tevékenykednek.

Ontario népességének növekedése mindig is erősen függött a bevándorlástól, mára a világ etnikailag leginkább sokszínű régióinak egyike. A Kanadába évente bevándorló mintegy 250 000 fő nagyjából fele telepedik le Ontarióban. Torontót, Kanada legnagyobb városát a Föld leginkább multikulturális városának nevezik, ahol több mint hetven nyelvet beszélnek.

Ontarióban az iskolakötelezettség kiterjed minden hat és tizenhat év közötti állandó lakosra. Az óvodától a 12. évfolyamig tartó oktatásért az Ontarioi Oktatási Minisztérium felel.

A minisztérium alakítja a tanterv-politikát, meghatározza a tartományban érvényes standardokat, értékeli és jóváhagyja az iskolák tananyagát, elosztja a rendszer az anyagi forrásait, publikálja az iskolákról szóló jelentéseket és ellenőrzi a rendszer működését.

Ontarióban kettős rendszer működik nyelvi (angol, francia) és vallási alapon (világi és katolikus), amelyben helyet kapnak a magánintézmények is. Bár Ontario hivatalos nyelve az angol, a francia anyanyelvűek jogai kiterjednek az igazságügyi és az oktatási rendszerre. Ontario kétmillió általános és középiskolai diákjának legtöbbje angolul tanul, habár mintegy 100 000 diák francia ajkú, akik a francia oktatási rendszerben tanulnak. Megközelítőleg 120 000 szakképzett tanár dolgozik Ontarióban, akik közül 105 000 tanít, a többiek pedig különböző adminisztratív pozíciókat töltenek be.

Ontario közoktatási rendszerét a központi kormányzat finanszírozza, és az iskolaszék e forrás fölött diszponál. Ontario 72 kerületi iskolaszékéből 31-et angol nyelvű köztestület, 29-et angol nyelvű katolikus magántestület, 4-et francia nyelvű köztestület és 8-at francia nyelvű katolikus testület vezet. Emellett néhány ontarioi iskolát speciális intézménytípusokkal foglalkozó hatóságok irányítanak, kórházakba és egyéb intézményekbe (pl. nevelőintézetekbe) kihelyezett iskolákkal, valamint a szórványosan lakott területek intézményeivel.

Amikor Ontario oktatási rendszere bekapcsolódott az OECD „A jövő iskolája" projektjébe, a rendszert igen nagy feszültségek jellemezték. Az akkori kormány megpróbált egy olyan oktatási tervet megvalósítani, amelynek sem a tartalma, sem pedig megvalósításának módja nem örvendett túl nagy népszerűségnek az oktatásban érdekeltek, de különösen a tanárok körében. A különböző érdekeltek álláspontjai végül polarizálódtak és szembe kerültek egymással, miközben egyre erőteljesebb gyanakvás övezte a kormány motivációit és kezdeményezéseit. Az OECD „A jövő iskolája" projektjét" a minisztérium olyan lehetőségnek látta, amellyel elősegíthető a „biztonságos" vita kialakulása, valamint a „tanítás mint professzió" kérdéséről való gondolkodásba bevonhatják az érintettek különböző csoportjait és egyéb érdeklődőket is.

2004 őszén új kormány került hatalomra. Azóta sok változás történt, és jelentős lépések erősítik a tanárok, az iskolaszékek, az oktatás egyéb érdekeltjei, valamint a kormányzat közötti kapcsolatot. A „tanítás mint professzió" ügye továbbra is aktuális. A mostani kormányzat különösen a tanárok megbecsültségének növeléséért folytat kampányt, másik törekvése az Ontario College of Teachers ('a tanárok ontarioi kollégiuma'), a tanárok önigazgatási szervezetének újjáélesztése.

A KEZDEMÉNYEZÉSEK CÉLJAI

Az OECD-projekt ösztönzi a tanárokról és az oktatásról folyó vitát az oktatási szektoron belül és azon kívül egyaránt. Amellett, hogy a szakpolitikai fejlesztések szempontjából vizsgálják a forgatókönyvek hasznát, az is cél, hogy az OECD jövőre vonatkozó forgatókönyveivel segít-

sék az egyéni gondolkodás fejlesztését, hozzájáruljanak a szervezetek és az egész szektor gondolkodásának, értékeinek és hitének megerősítéséhez; illetve reflektálni szeretnének az Ontarióban dolgozó tanárok és a tanítás jövőjére is. Ezt támogatva a projekt kezdetben inkább a kapacitásfejlesztésre és a különböző perspektívák támogatására irányult, és nem az elkerülhetetlen szakpolitikai ügyek megoldására. A projekt során Ontario mindinkább a szakpolitikai fejlesztések minőségének fokozására és kapacitásainak bővítésére koncentrál a jövőre irányuló forgatókönyvek és egyéb eljárások (pl. esettanulmányok) együttes alkalmazásával.

A FOLYAMAT TERVE

1. és 2. szakasz

Az ontarioi Oktatási Minisztérium egyik első lépéseként kutatókat bízott meg „A tanítás mint professzió" témakörével kapcsolatos szakirodalom áttekintésével. Ezt követően felállítottak egy kutatócsoportot, amely a továbbiakban a projekt tanácsadó testületeként működött. Ide tizenkét szakembert hívtak meg a legkülönbözőbb területekről, köztük oktatókat, állami alkalmazottakat, irányításban dolgozókat, ügyvédeket, politikai tanácsadókat és szakszervezeti vezetőket. Ez a csoport tesztelte a forgatókönyveket és a workshopok terveit. 2002 végén egy olyan kutatócsoportot is létrehoztak, amely tapasztalatokkal rendelkezik a jövőre irányuló forgatókönyvek tervezésében.

A kutatócsoport első találkozóján az OECD hat forgatókönyvével dolgoztak. Úgy találtuk, hogy a tanárok szerepének vonatkozásában az OECD-forgatókönyvek korlátozzák a vita és a beszélgetés terét, ezért a kutatócsoport úgy módosította a forgatókönyveket, hogy azok alkalmazkodjanak az ontarioi projekthez és megfeleljenek a kutatócsoport igényeinek. Az átalakított forgatókönyveket a lehető legtágabbra tervezték, felvázolva azokat a társadalmi, politikai és gazdasági körülményeket, amelyekben a tanári szerep megvitatható. A körülmények hatékonyabb feltárására háttérgrafikonokat készítettek, amelyek különböző változók különböző értékeinek hatásait vizsgálják az egyes forgatókönyveknél, például a kormányzó hatalom prioritásait minden egyes forgatókönyv esetében. A grafikonok létrehozása után az egyes forgatókönyvek közötti különbségeket eltúlozva öt jól megkülönböztethető forgatókönyvet alkottak. Az új forgatókönyvek alig, vagy egyáltalán nem említik az oktatást, mivel az a céljuk, hogy olyan általános keretet nyújtsanak, amelyen belül a tanítás jövőjéről és a tanításról mint professzióról szóló vita lefolytatható. Először a kutatócsoport dolgozott az öt módosított forgatókönyvvel, és amikor elkészültek, kezdetét vette a nagyobb workshopok szervezése.

Néhány workshop elsősorban különböző szervezetek és szektorok képviselőit, a többi pedig hasonló szervezetekhez tartozó, vagy hasonló érdekekkel rendelkező résztvevőket

érintett (pl. az oktatás szabályozásával foglalkozók, az Oktatási Minisztérium munkatársai). Az oktatási és egyéb szektorokból mintegy 150 embert vontak be a projektbe 2005-ig.

Az eredeti workshop-program hétórás időtartamra épült. Reggel a résztvevőket öt-hat fős csoportokba osztották, és minden egyes csoportnak kijelöltek egy forgatókönyvet, amelyet azután megvitattak, mégpedig arra a kérdésre koncentrálva, hogy az adott forgatókönyv által felvázolt jövőben hogyan zajlana a tanítás és milyenek lennének a tanárok. Délután a csoportok egy másik forgatókönyvet kaptak, és olyan tevékenységeket kellett meghatározniuk, amelyek révén a forgatókönyv negatív vonásai minimalizálhatók, pozitív aspektusai pedig jól kihasználhatók. A résztvevők kiválasztása nagyrészt az eredeti kutatócsoport és a korábbi workshopok résztvevőinek ajánlásain alapult. Három workshopra szándékosan különböző érdeklődésű és hátterű személyeket osztottak be csoportonként. A kialakított csoportok mind földrajzilag, mind szakmailag változatosak voltak, a résztvevők más-más valláshoz tartoztak, és eltérő szektorokhoz kapcsolódtak, például az oktatási, foglalkoztatási, egészségügyi vagy kommunikációs szektorhoz, földrajzilag pedig egész Kanadából, sőt az Egyesült Államokból is érkeztek.

A korai workshopokra kapott visszajelzésekre reagálva megváltoztatták „A tanítás mint professzió" rendezvény szerkezetét. 2003 márciusában a résztvevők jelezték, hogy nem csak kettő, hanem mind az öt forgatókönyvvel szeretnének dolgozni. A következő workshop délutáni programját úgy alakították át, hogy minden résztvevő foglalkozhasson valamennyi forgatókönyvvel. A forgatókönyveket folyamatosan módosították a projekt során. Azért, hogy a beszélgetések középpontjába a tanítást helyezhessék, az oktatási környezetet jól leíró szövegekkel egészítették ki a forgatókönyveket. Minden csoport kapott egy sor célzott kérdést, hogy azokra a sajátos oktatási problémákra fókuszálják a beszélgetéseket, amelyeket Ontario vizsgálni kívánt. A résztvevők megkapták a forgatókönyvek alapjául szolgáló grafikonokat is: ez láthatólag növelte a szcenáriókba vetett bizalmukat.

„A tanítás mint professzió" modell egyik megkülönböztető sajátosságaként említhetjük a szavazás módszerének alkalmazását. Minden egyes workshop elején megkérték a résztvevőket, hogy szavazzanak, melyik forgatókönyvet tartják a legvalószínűbbnek és melyiket a legkívánatosabbnak. Erre azért került sor, hogy megtudják, vajon egyenlően oszlanak-e meg a szavazatok a különböző csoportokban, valamint hogy felszínre hozzák a valószínűség és a kívánatosság közötti különbséget. A nap végén újabb szavazást tartottak, hogy kiderítsék, vajon a vélemények változtak-e (lásd alább a 10.1. táblázatot). Bár az eredmények azt mutatják, hogy az egyéni meghívottak csoportjai esetében a változás mérsékelt volt, amikor homogén csoportok vettek részt a műhelyen, a szavazások első és második köre között jelentősebb különbséget észleltek. Habár nem mindegyik találkozó eredményezett változásokat, az elmozdulást mégis pozitív jelként értelmezték, amely azt mutatja, hogy a forgatókönyvek képesek nyitottabbá tenni az emberi gondolkodást. A szavazás tehát olyan eszköz, amellyel ösztönözhetőek és megkérdőjelezhetőek a korábban beidegződött elképzelések,

illetve arra is bizonyítékkal szolgál, hogy a forgatókönyvek alkalmazásával az emberek gondolkodása nyitottabbá, rugalmasabbá válhat.

Az 1. és a 2. szakasz során végzett kérdőíves vizsgálatok a következő eredményeket hozták:

10.1. táblázat
A workshopokon a forgatókönyvekre adott válaszok

	Kívánatos (első kör)	Kívánatos (második kör)	Legvalószínűbb (első kör)	Legvalószínűbb (második kör)
1. A múlt csiszolása	31	33	50	51
2. Összeomlás	0	2	7	4
3. A közösségre koncentráló modell	35	23	6	13
4. Makropiacok	12	11	45	23
5. Összetettség	47	36	17	14

3. szakasz

A harmadik szakaszt a közelmúltban indították el. Egyrészt újabb módszerek fejlesztése a cél, másrészt pedig kifejezetten a tanítás jövőjére koncentráló vitákat szeretnének kezdeményezni. A múltra vonatkozó esettanulmányokat össze akarják kapcsolni a forgatókönyvekkel, és ezek együttes alkalmazásával fejlesztenék az oktatáspolitikát. Három esettanulmányt rendeltek meg olyan oktatáspolitikai intézkedések társadalmi, gazdasági és politikai szempontú vizsgálatára, amelyeket Kanada különböző tartományaiban vezettek be. Az esettanulmányok felhasználásával jobban megérthetjük a szakpolitikai döntések alapjául szolgáló körülményeket. Az esettanulmányok témái:

- tankötelezettség (New Brunswick);
- a tanulók tartományi szintű mérése (British Columbia);
- a szabad beiskolázási körzetek (British Columbia).

Az esettanulmányok megvitatására próba-workshopot rendeztek, ahol a jövőre irányuló forgatókönyveket használták ösztönzésül; az eseményre a kutatócsoport tagjait invitálták meg, és a New Brunswickben bevezetett tankötelezettségi szabályozást vitatták meg, amely az iskolaköteles kor határát 16 évről 18-ra emelte. A résztvevők délelőtt az említett intézkedést

a forgatókönyvek segítségével vitatták meg a következő kérdések alapján: „Volna-e értelme ennek az intézkedésnek az adott forgatókönyv keretei között?", „Ön hogyan változtatna rajta?", „Hogyan hatna ez a szabályozás a tanításra és a tanárokra?" „Milyen egyéb intézkedéseket vezetne be?" A vita váratlan bepillantást engedett a szabályozás természetébe és annak következményeibe. Néhány forgatókönyvben például nincs olyan serdülő életkor, amelyben az iskolát be lehetne fejezni, mivel az egész életen át tartó tanulás a kívánatos. Más forgatókönyvekben az iskola befejezésének hivatalos idejét csökkenteni lehetne, hogy a diákoknak több lehetőséget adjanak a tanulás melletti munkára.

Délután az esettanulmány részletes és élénk kidolgozására került sor, amelynek keretében megvizsgálták a szabályozás New Brunswick-beli társadalmi, gazdasági és politikai kontextusát. A résztvevőktől ezek után azt kérték, hogy válasszanak egy (a sajátjuktól eltérő) szerepet az alábbi két kérdés megvitatásához:

- Tegyük fel, hogy Ön az érdekeltek egy bizonyos csoportjához tartozik (pl. tanár), és hogy a jövőben él (pl. az 1. forgatókönyv szerinti) New Brunswickban. Visszatekintve az 1990-es évekre, amelyben a tankötelezettségi szabályozást elindították, és annak alapján, amit a jövőről tud, hogyan változtatna azon az álláspontón, amelyet a kérdés kapcsán az 1990-es években elfoglalt?
- Tegyük fel, hogy Ön egy adott érdekcsoport tagja (pl. tanárok), és hogy az 1990-es évek New Brunswickjában él. Tudja, hogy a jövő milyen lesz (például az 1. forgatókönyv szerint). Az, amit a jövőről tud, hogyan változtatna azon az álláspontján, amelyet a tankötelezettségi szabályozás kapcsán jelenleg (azaz az 1990-es években) képvisel?

A kísérleti workshopról származó visszajelzések alapján az esettanulmányok és a jövőre irányuló forgatókönyvek alkalmazása igen hasznos és ösztönző volt a vita szempontjából. A próbaworkshop tanulságai alapján ismét változtattak a műhely programján, amely így egy esettanulmány megvitatásával kezdődik, ezután teszik fel a kísérleti kérdéseket, és a nap az aktuális szakpolitika megvitatásával zárult. A workshop egy sorozat első tagjaként azt célozza, hogy összekapcsolja egymással a történeti esettanulmányokat (múlt), a forgatókönyveket (jövő) és a szakpolitikai vitákat (jelen).

A FORGATÓKÖNYVEK TARTALMA

Az ontarioi „A tanítás mint professzió" program módosított forgatókönyvekre alapozta a vitákat (lásd a 10.1. szövegdobozt). Az öt alternatív forgatókönyv a tanári szerep különböző változatait tartalmazza – harminc évre előrevetítve. Olyan módon tervezték meg őket, hogy

különbséget tegyenek a tanárok lehetséges szerepeinek és a tanítás perspektíváinak hosszú távú alternatívái között. Az iskoláztatás alternatíváit egy kutatócsoport dolgozta ki Ontarióban azzal a céllal, hogy alapot teremtsenek a lehetséges tanítási módszerek vizsgálatához.

A forgatókönyvek egy sor paraméterben eltérnek egymástól. Így például a makropiaci jövő nem függ attól, hogy éppen melyik párt van hatalmon, hanem mindegyik politikai tényező arra hajlik majd, hogy azt a globális gazdaság határozza meg. Bizonyos tényezők mind az öt feltételezett jövőben azonosak, de a hangsúlyok még ezek esetében is eltérők. Minden forgatókönyv szerint alaposabban megértjük majd az oktatás a fejlődési folyamatait, illetve azokat a tényezőket, amelyek a tanulást és a képességeket befolyásolják. Ám ezek a felfedezések a különböző forgatókönyvek szerint más-más időpontban születnek meg, és hatásuk is eltérő.

10.1. Az ontarioi „A tanítás mint professzió" forgatókönyvek röviden

A múlt csiszolása. A jövő új bizonyítékokat és tapasztalatokat hoz a kora 21. századi struktúrák és folyamatok értelmezéséhez. A kanadai polgári föderalizmus világszerte kedvelt modellként hódít. A kormányzati rendszerek sokkal hatékonyabbá és elszámoltathatóbbá válnak. Úgy szabályozzák a részben állami részben magángazdaság működését, hogy az lassú, de határozott növekedéshez vezet. Az oktatási rendszer erősen szabályozott a tanterv és a bizonyítványok esetében, valamint szigorúan el kell számolni az eredményességgel.

Összeomlás. Ez egy nagyon ínséges és instabil jövőt feltételez, amelyben magas a munkanélküliség és az alulfoglalkoztatottság. A háborúk és a terrorizmus következtében megugrik a menekültek száma, és a nemzetközi kereskedelem is nehézségekkel küzd. A technológiai fejlesztések lehetővé teszik a hatékony, olcsó és puritán szolgáltatások elterjedését. A közoktatási rendszerek összeomlanak, méretük csökken, krónikus finanszírozási hiánnyal küzdenek és már nem átfogóak. Terjednek az iskoláztatás alternatív formái.

A közösségre koncentráló modell. Ez a jövő a közösségéri élet változásainak hatását hangsúlyozza. A közösségi élet drámai változásokon megy át, fokozódik a környezet iránti érdeklődés. Nagyszámú önfenntartó közösség jön létre, amelyek erőteljes helyi kultúrákat hoznak létre, és maguk vállalnak felelősséget a közösség tagjainak oktatásáért.

Makromodellek. Ebben a jövőben maximálisan érvényesülnek a globális kereskedelem hosszú távú hatásai. A nagy globális vállalkozások száma

és léptéke drámai mértékben növekszik, valamint elmosódnak a vállalati és a nemzeti érdekek közötti határok. A tudásmenedzsment fejlődésben játszott döntő szerepét és fontosságát az közoktatási és a magánszektor is felismeri. Az egész életen át tartó tanulás minden területenáltalánossá válik.

Nagy áttörés a komplexitás tudományában. Összetett rendszerek alakulnak ki az egymással összefonódó társadalmi, gazdasági és politikai fejlődés révén, és ez összekapcsolódik a tevékenységek általi tanulással. Sokrétű tanuló hálózatok jöhetnek létre a technológiai fejlődés által biztosított kommunikációs és szállítási lehetőségek bővülése nyomán. Ösztönzik az egész életen át tartó tanulást.

EREDMÉNYEK ÉS HASZNOSSÁG

A jövőre irányuló gondolkodás haszna

A tapasztalatokból számos fontos tanulságot vontunk le. A forgatókönyvek hatékony eszköznek bizonyultak az emberi gondolkodás nyitottabbá tételére, és arra, hogy a régi előítéletekből és nézőpontokból kimozdítsuk őket. A forgatókönyvek alkalmazásával a résztvevők nyitott környezetben vitathatták meg az oktatás kérdéseit. Az emberek úgy érezték, hogy a foglalkozások során olyan személyekkel és oly módon folytathattak párbeszédet az oktatásról, amire sohasem lett volna lehetőségük normális esetben. Az egyik résztvevő így fogalmazott: „Úgy vélem, hogy a forgatókönyvek segítettek gondolkodásom tágításában. Olykor úgy érzem, hogy visszacsúszom, de legalább már észreveszem, ha ismét szűklátókörűen gondolkodom. Érdekesnek és informatívnak találom, hogy itt lehetőségem nyílik mások véleményét meghallgatni és nézőpontját megismerni, és az a tapasztalat, amelyet egy ilyen változatos összetételű csapattal való együttműködés során szerzek, rengeteget nyújt.” Egy másik résztvevő pedig úgy találta, hogy „amikor spekulálsz, akkor a teremtés lehetőségeit hozod létre”. Ezek a tapasztalatok nagyban hozzájárultak, hogy kitörő lelkesedést váltott ki a projekt.

A jövőre irányuló gondolkodás korlátai

Számos résztvevő úgy érezte, hogy korlátokba ütközik a jövőre irányuló forgatókönyvek általános alkalmazása, és bizonyos forgatókönyvek kevéssé használhatók az oktatáspolitika fejlesztésére. Egyikük ezt írta: „Az oktatáspolitikai döntések azokat a körülményeket tükrö-

zik, amelyekben megszülettek, beleértve a hagyományokat, az értékeket, az intézményeket, a forrásokat és mindent, ami az adott helyzetet jellemzi… A forgatókönyvek… nem elég érzékenyek ezekre, így nem szolgálják igazán a szakpolitika fejlesztését. ” A projekt összességében egészen eddig a pontig azt mutatta, hogy a forgatókönyvek hasznosak a vita előmozdításában, de korlátokat állíthatnak a szakpolitikai fejlesztésben, különösen azért, mert sohasem képesek teljes egészében megragadni a döntéseket meghatározó és megvalósításukat ösztönző körülményeket és helyzeteket. Az esettanulmányokon alapuló megközelítés bevezetésével a projekt jelenlegi szakaszában szeretnénk közelebb vinni a forgatókönyveket azokhoz az oktatáspolitikai kérdésekhez, amelyekkel Ontario napjainkban szembesül.

Tanulságok a szakpolitika fejlesztéséhez

A sikeres ontarioi projekt egyértelműen mutatja, hogy a jövőre irányuló forgatókönyvek hatékonyak lehetnek az egymással versengő csoportok közötti viták elindításában olyan kérdéses ügyek kapcsán, mint például a professzió jövőjeként kezelt tanítás. A jövőre irányuló forgatókönyvek alkalmazása révén olyan különböző résztvevők működhettek együtt, mint a szakszervezeti vezetők, a szülők, az iskolai vezetők, a tanárok és a köztisztviselők, anélkül, hogy a szokásos ellentétek akadályozták volna őket a párbeszédben. Szinte mindannyian képesek voltak az adott kérdések alapos vizsgálatára, a legtöbbjük a kívánatos jövővel kapcsolatos elképzelését is megváltoztatta, és néhányan a legvalószínűbb jövőképpel kapcsolatban is módosították véleményüket. Ezt mutatták azok a nagyon pozitív visszajelzések, amelyeket a workshopokat követő beszélgetések során adtak a résztvevők (lásd a 10.2. táblázatot).

10.2. táblázat

A workshopok résztvevőinek véleménye a folyamatról

	1 (legrosszabb)	2	3	4	5 (legjobb)
Milyen általános benyomása keletkezett a workshopról?	0	0	5	35	50
Kérjük, értékelje, mennyire találta hasznosnak a forgatókönyveket gondolkodása kitágításának szempontjából!	0	0	11	41	38
Kérjük, értékelje a forgatókönyvek potenciális alkalmazhatóságát a szakpolitika fejlesztése szempontjából!	0	3	14	33	38
Mi a véleménye a workshopok hosszáról?	Túl hosszú 5	X	Pont megfelelő 66	X	Túl rövid 19

A workshopok eredményeiből azt a következtetést vontuk le, hogy a jövőre irányuló forgatókönyvek hasznosak lehetnek, ha sokszínű csoportban, bonyolult kérdésekben kell vitát kezdeményezni.

Az új szakasz során kísérletet teszünk arra, hogy összekapcsoljuk egymással a jövő, a múlt és a jelen szakpolitikai problémáit. Korábbi szakpolitikai döntések vizsgálatára három esettanulmányt készíttettünk. Olyan workshopokat tervezünk, amely a jövőre irányuló forgatókönyveket összekapcsolják a mai oktatáspolitikai kérdésekkel. Még nincsenek konkrét tapasztalataink, de várakozással tekintünk egy olyan fejlesztés elé, amelynek segítségével a résztvevők jobban megérthetik a szakpolitika fejlesztésének folyamatát, ami ösztönzi az aktuális szakpolitikai vitákban való részvételt.

11. FEJEZET
ONTARIO FRANCIA NYELVŰ OKTATÁSI RENDSZERE: A VISION 2020 KEZDEMÉNYEZÉS[1]

A *Vision 2020* kezdeményezés kedvező időszakban jókor indult, mert Ontario francia ajkú polgárai az 1990-es évek végén nyertek jogot arra, hogy maguk irányíthassák iskoláikat, de még nem csitult el az a félelmük, hogy egyedülálló kultúrájuk erodálódik és asszimilálódik. A minisztérium, a francia nyelvű oktatási intézmények és az oktatás különböző résztvevői úgy érezték, fel kell mérni a fejlődést, meg kell nevezni azokat a kihívásokat, amelyekkel a minőségi francia nyelvű oktatásnak szembe kell néznie, és el kell gondolkodniuk Ontario francia nyelvű oktatásának jövőjéről. A Vision 2020 kezdeményezés végül e feladatok mindegyikét sikerrel teljesítette. Az OECD hat forgatókönyvéből kiindulva ezen kezdeményezés kidolgozta a maga hetedik vízióját és forgatókönyvét a francia nyelvű oktatás jövőjéről. Különös jelleget adott a programnak, hogy az oktatásban érdekelt fiatalok is részt vettek benne.

1 Készítette: Monique Gauvin, tanácsadó szociológus, Oktatási Minisztérium, Ontario, Kanada, Francia Nyelvű Oktatáspolitikáért és Programokért Felelős Csoport.

BEVEZETÉS ÉS HÁTTÉR

Ez a fejezet áttekintést nyújt a Vision 2020-kezdeményezésről, amelyet az OECD védnöksége mellett az ontarioi Oktatási Minisztérium hozott létre 2002 őszén. A minisztérium úgy döntött, hogy két párhuzamos „A jövő iskolája" kezdeményezést indít el, egy angol nyelvűt (lásd a kötet 10. fejezetét) és egy francia nyelvűt, amelyet *Vision 2020* névre keresztelt.

A minisztérium keretében működő French-Language Education Policy and Programs Branch ('a francia nyelvű oktatáspolitikáért és programokért felelős csoport') által kifejlesztett és megvalósított Vision 2020 egyszerre volt időszerű és a tartomány igényeit szolgáló program, amelyet hat évvel azután vezettek be, hogy az ontarioi francia nyelvű oktatás önigazgatáshoz jutott. A kezdeményezés idején a minisztérium, a francia nyelvű oktatási intézmények és a különböző oktatási partnerek már szükségét érezték, hogy értékeljék az eredményeket, meghatározzák a minőségi francia nyelvű oktatás biztosítása előtt álló akadályokat, és reflektáljanak az ontarioi francia nyelvű oktatás jövőjére. A Vision 2020 kezdeményezés ideális platformot biztosított ehhez a reflexióhoz.

A TARTOMÁNYI KONTEXTUS

Ontario oktatási rendszere négy alrendszerre tagolódik: angol nyelvű állami és katolikus, valamint francia nyelvű állami és katolikus intézményekre. 1998-ban Ontario francia nyelvű közösségében az angoltól eltérő állami és katolikus iskolarendszert vezettek be. Az oktatásirányítás lehetővé tette, hogy a szülők nagyobb befolyást szerezzenek az iskola irányításában a francia nyelvű iskolaszékek révén, valamint számos új iskolát is indítottak.

A francia ajkú kisebbség mindazonáltal jelenleg is aggodalommal figyeli egyedülálló kultúrájának asszimilációs és eróziós folyamatait. Az asszimiláció veszélye a félmilliós francia-ontarioi közösség előtt álló legnagyobb kihívás, és kisebbségi környezetben élni a világon mindenütt hasonló problémákat szül:

- a nyelvi és kulturális tér marginalizálódása és eróziója;
- alacsony népszaporulat;
- bevándorlók beáramlása, akik Kanadába érkezve legnagyobb részt az angol nyelvet veszik fel (10 bevándorlóból 9-en az angolt veszik át);
- a közösségen kívüli házasságok arányának emelkedése;
- a kis francia közösség a teljes népesség 4,5%-át teszi ki;
- a francia ajkú közösség szétszóródva él földrajzilag viszonylag nagy és elsősorban angolul beszélők által lakott területen;
- az angol nyelvű média hatása.

Ezek a tényezők mind hozzájárulnak ahhoz, hogy az ontarioi francia nyelvű közösség hosszú távon bizonytalannak érzi a jövőjét. Így aztán az iskolák számára igen nagy kihívást jelent a nyelv és a frankofon identitás fenntartása, a kultúra megismertetése, a tanulmányi eredmények javítása. Kisebbségi környezetben kell sikeresnek lenniük, odacsábítaniuk és megtartaniuk a kisebbségi oktatás igénybevételére jogosult diákokat.

E kihívások miatt a *Vision 2020* résztvevői különösen érzékenyek azokra a problémákra, amelyeket az OECD-forgatókönyvek az iskoláztatás jövőjére vonatkozóan tágabb körben, nemzetközi szinten fogalmaznak meg. Az OECD „A jövő iskolája" projektje és forgatókönyvei ideális lehetőséget kínáltak az ontarioi francia nyelvű oktatás vizsgálatához.

A KEZDEMÉNYEZÉS CÉLJAI

A *Vision 2020* arra törekszik, hogy dialógust alakítson ki az Oktatási Minisztérium, az oktatási partnerek és az új generáció képviselői között. A párbeszéd célja az ontarioi francia nyelvű oktatás közös jövőképének megrajzolása és egy olyan közös stratégia kialakítása, amellyel a vízió megvalósítható.

A frankofon iskolairányítást végül a francia nyelvű közösség igényei nyomán hozták létre. Most már az a kihívás, hogy az érdekeltek képesek legyenek túllépni ezen a szakaszon, növeljék a rendszer hosszú távú fejlődésével kapcsolatos reflexiós képességüket, és nyílt diskurzus kezdődjön közöttük a rendszer vitalitását és túlélőképességét érintő társadalmi kérdésekben. Fel kell tenniük önmaguknak a kérdést, hogy milyen jellegű francia iskolákat akarnak a jövőben. Egy ilyen kérdésfelvetés során azokat a módszereket is sorra kell venni, amelyekkel meghatározhatók a holnap francia nyelvű iskolájának paraméterei.

A jövő iskoláinak paramétereit vizualizálni kívánó forgatókönyv-alapú megközelítés értékesnek bizonyult a jövőre irányuló gondolkodás készségének fejlesztésekor, részben azért, mert megkérdőjelezi azon álláspontunkat, hogy a többségi modellt tekintsük ideálisnak mind a jelen, mind pedig a jövő szempontjából. Ez a megközelítés lehetőséget ad arra, hogy a jövő iskolája kapcsán egyéb alternatívákat is figyelembe vegyünk. Ráadásul az előre irányuló gondolkodás megkérdőjelezi azokat a fogalmakat és elvárásokat, amelyek korlátozzák jelenbeli cselekvőképességünket.

ELJÁRÁS ÉS MEGVALÓSÍTÁS

Az eljárás kifejlesztése

A most használatos *Vision 2020* forgatókönyv-alapú megközelítést három szakaszban fejlesztették ki. A folyamat során a forgatókönyveket a diskurzusok elindításához alkalmazták, így szabadították meg a résztvevőket a mindennapi problémák rabságából, amelyek a jövő elképzelésében akadályozták őket.

A *Vision 2020* első szakaszában egy szakértői csoportot hoztak létre. E szakasz során a résztvevők megismerkedtek az előretekintő gondolkodás módszerével, mégpedig azon kérdés kapcsán, hogy „mi történne, ha valamelyik OECD-forgatókönyv megvalósulna, ez milyen hatással lenne a francia oktatásirányításra és különösen magukra a francia nyelvű iskolákra?" A diskurzusokban olyan kérdéseket tárgyaltak, mint például a francia nyelvű iskolák irányítása, a rendszer állami és katolikus intézményei közötti együttműködés, a tanári pályára való beiskolázás állami modelljei, valamint a szülők és a közösség részvételének jellege. A második szakaszban, amely a 2003-as év jelentős részét felemésztette, a minisztérium *Aménagement linguistique* (Nyelvi tervezés) programjában rejlő forgatókönyveket vetették össze az OECD-forgatókönyvekkel. A harmadik szakaszban, amely jelenleg is tart, az OECD-forgatókönyveket a diákok új generációjából, fiatal szülőkből és a tanárokból álló csoportokkal nézetik át, ütköztetik őket az egyéni és közösségi értékekkel, hogy egy hetedik forgatókönyvet fejlesszenek ki a jövő francia nyelvű oktatása számára.

A FORGATÓKÖNYV TARTALMA

A *Vision 2020* tervezési folyamata lassan és megfontoltan haladt, hogy előbb kiépítse és bátorítsa a dialógus lehetőségét. A minisztérium képviselőinek és a szakértői csoport tagjainak megbeszélései az eredeti projekt jelentős átalakításához vezettek. Kezdetben a szakértői csoport több időt kívánt szánni az OECD-forgatókönyvek tanulmányozására, ehhez elkészítették a forgatókönyvek összefoglalóit és egy elemző keretet, amelyek segítették a munkát, és amelyek középpontjában a jövőbeli iskolairányítás állt.

Később a szakértői csoport több ontarioi minisztérium frankofon szakembereivel együtt igyekezett feltárni a kapcsolatokat a forgatókönyv-alapú megközelítés és a kormányzati intézkedések létrejöttének tényleges folyamata között. Konkrétan az ontarioi kormány *Aménagemenet linguistique* (Nyelvi tervezés) szakpolitikai programját vették alapul, amely akkor épp fejlesztés alatt állt.

Ennek során a résztvevők felismerték, hogy a forgatókönyv-alapú megközelítés korlátokba ütközik a körülmények figyelembe vételekor, különösen a kisebbségi közösségek előtti

kihívások, valamint a nyelvi és kulturális kérdések vonatkozásában. A *Vision 2020* harmadik szakaszát kifejezetten azzal a céllal indították, hogy intenzívebben monitorozhassa az említett a körülményeket.

A workshopok a harmadik szakaszban

A *Fédération de la jeunesse franco-ontarienne* (FESFO)[2], amely jelentős tapasztalattal bír a fiatalok bevonása terén, kulcsszerepet játszott e harmadik szakasz tervezése során. Az Oktatási Minisztérium és a FESFO között létrejött megállapodás szabályozta a fiatal francia ajkú ontarioiaknak tartandó workshopok módszereit, ösztönzését és szervezését. A módszereket az egymást követő, 2004-2005-ben tartott workshopok során folyamatosan javították az új generáció és az oktatási partnerek tagjaiból álló csoportok bevonásával.

A Vision 2020 workshopokon a tevékenységek középpontjában az OECD 2001-ben publikált „A jövő iskolája" forgatókönyvei állnak. A résztvevőknek 12-15 órás irányított beszélgetéseket és tevékenységeket szerveztek két-három napra elosztva, így érve el, hogy magukénak érezzék a forgatókönyveket.

- 1. lépés. Az értékek azonosítása. A résztvevők a FESFO által kifejlesztett facilitációs eszköz segítségével azonosítják saját értékeiket, és azokat a közös értékeket, amelyekkel a csoport a francia nyelvű oktatás jövőjét jellemzi.
- 2. lépés. A forgatókönyvekkel végzett munka. A FESFO és a minisztérium által kifejlesztett facilitációs keret segítségével a résztvevőket hat csoportra osztják. A csoportokat arra kérik, hogy a hat OECD-forgatókönyv egyikét behatóan elemezzék, és legyenek az adott forgatókönyv szakértői. Beszélgetés során meg kell határozniuk a forgatókönyv előnyeit és a hátrányait, a nyerteseit és a veszteseit, a forgatókönyvben rejlő értékeket, végül meg kell állapítaniuk, hogy az elképzelés milyen hatással lenne a francia nyelvű iskolákra. Ezután ki kell találniuk egy történetet a forgatókönyv megjelenítésére, amit aztán egy választott műfaji formába öntve bemutatnak a többieknek.
- 3. lépés. A hetedik forgatókönyv. Végül a résztvevőket alcsoportokba rendezik, és arra kérik őket, hogy fejlesszenek ki egy hetedik forgatókönyvet, amely leírja a jövőbeli francia nyelvű oktatás paramétereit azon fontos értékek alapján, amelyeket korábban meghatároztak. Ezt követően mindegyik kis-

2 Francia Ifjúsági Szövetség. (A szerk.)

csoport bemutatja az általa elképzelt hetedik forgatókönyvet a többieknek a záró plenáris ülésen. Ettől és végső soron az egész projekttől azt várják, hogy közös elképzelés születik az ontarioi francia nyelvű oktatás kívánatos jövőjéről.

EREDMÉNYEK ÉS ELEMZÉS

A *Vision 2020* projekt átfogó tanulságait addig nem értékelhetjük, amíg el nem készül a folyamat keretében tartott összes konzultáció tartalmának összesített és összehasonlító elemzése, így erre várhatóan legkorábban 2006 végén, a workshopok lezárulásakor kerülhet sor. Következésképpen az alábbi reflexiók előzetes megfigyelések.

Úgy hisszük, hogy a *Vision 2020* projekt a 2020-as francia nyelvű iskoláztatás átfogó víziója felé vezet, részben a projekt keretében kifejlesztett workshopmódszer révén. Az eljárás a közösen vallott értékekre alapoz, és nem csak az OECD-forgatókönyvek elemzését teszi lehetővé, hanem egy hetedik forgatókönyv kifejlesztését is, kifejezetten a francia nyelvű oktatás jövőjéről, mégpedig a résztvevők által lényegesnek és kívánatosnak tartott értékek alapján.

Miután 2004-ben a módszert körülbelül 25 fős, fiatalokból, szülőkből és tanárokból álló csoportokban teszteltük, frissítettük az eljárást, majd ismét teszteltük körülbelül 25 fős csoportokon, amelyeket ez alkalommal francia nyelvű iskolák igazgatói, iskolaigazgatók és iskolaszékek megbízottai alkottak – erre 2005 első felében került sor. A folyamat során létrehozott „víziókat"összehasonlítottuk, hogy felmérjük, mennyire egészítik ki egymást. Most földrajzilag heterogén csoportokkal szeretnénk tesztelni a megközelítést annak érdekében, hogy megismerhessük a francia ajkú közösség legszélesebb nézőpontját a jövőben kívánatosnak tartott iskoláról.

A tanulási folyamat

A *Vision 2020* harmadik szakaszának megfigyelhető eredményei alapján tény, hogy a projekt jelentős konzultációs kezdeményezéssé vált, részben a 2006 végéig várható konzultációk, részben pedig jelentős számú résztvevő miatt. Emellett már 2004 végén nekiláttunk a konzultációtervező eszközök és a konzultációk tartalmának elemzésére szolgáló kutatási eszközök fejlesztésének, valamint a facilitációs folyamat átalakításának. A *Vision 2020* facilitációs és konzultációs eszköztár kidolgozása is elkezdődött, ami segíthet majd az oktatási partnereknek és a helyi közösségi szervezeteknek, hogy a konzultációs folyamatot a sajátjuknak érezzék, és reméljük, hogy 2006 végére már hozzáférhetővé tehetjük az eszköztárat.

Tanulás egy inkluzív és kísérleti megközelítés révén

A *Vision 2020* projekt keretében alkalmazott konzultáció és facilitáció jelentette kihívás abban állt, hogy miként bátorítsuk a résztvevőket arra, hogy a magukénak érezzék azt a folyamatot, amely célként a francia nyelvű oktatás jövőjére vonatkozó hetedik, valamint a közös értékeket számításba vevő forgatókönyv létrehozását tűzte ki. Úgy hisszük, hogy mára megteremtettük a kezdeményezés szerencsés feltételeit.

Az inkluzív megközelítés alkalmassága és haszna

Az inkluzív megközelítés alkalmazása – a gyökerektől egészen a döntéshozatalig, felölelve mindazokat, akik a francia nyelvű oktatási rendszerben tanulnak, tanítanak, és irányítanak – azon az előfeltevésen alapul, hogy a francia nyelvű oktatási rendszer megváltoztatása lehetetlen felülről lefelé, a hierarchia csúcsától annak aljáig zajló folyamatként. Amikor a *Vision 2020* keretében egy inkluzív, azaz a hierarchia alján elhelyezkedőktől felfelé lépdelő megközelítés alkalmazása mellett döntöttünk, határozottan kedvező visszajelzéseket kaptunk a résztvevőktől. Néhány felnőtt például úgy fogalmazott: számukra imponáló az a tény, hogy először a fiatalokkal zajlottak a konzultációk, és több fiatal úgy érezte, hogy őt is értékelik, hiszen az ő véleménye is számít. Azáltal, hogy partnerszervezetektől kértünk segítséget a résztvevők toborzásához, ezek a szervezetek nem csak arra kaptak lehetőséget, hogy saját új generációjuk tagjait akció közben vehessék szemügyre, de arra is, hogy a terepen mérjék fel a konzultációs és facilitációs folyamat alkalmasságát, és részt vegyenek annak folyamatos értékelésében.

A megközelítést az az elgondolás is támogatja, hogy kisebbségi környezetben lehetetlen egy oktatási rendszert kifejleszteni, és annak jövőjéről gondolkodni anélkül, hogy figyelembe vennénk a szolgálni kívánt közösség részvételét és nézőpontjait. Ez a megközelítés jól mutatja ama *Aménagement linguistique*[3] szakpolitikai intézkedés szellemiségét, amelyet az ontarioi Oktatási Minisztérium vezetett be. Ebben a vonatkozásban a *Vision 2020* lehetőségeihez képest valamennyi érdekeltet be kívánja vonni az ontarioi francia nyelvű oktatás jövőjét érintő gondolkodási folyamatba.

3 Az Ontario Oktatási Minisztérium a nyelvi tervezés politikájának az Ontario francia nyelv oktatás (Nyelvi tervezés - Az Ontario francia Nyelviskolák irányelve és frankofon közösség) hivatalosan is megjelent 2004. októberében.

A minisztérium és a Fédération de la jeunesse franco-ontarienne (FESFO) között partnerség

A *Vision 2020* harmadik szakaszának egyik fontos tényezője az Oktatási Minisztérium és a *Fédération de la jeunesse franco-ontarienne* (FESFO) közötti partnerség megteremtése volt, a következő konzultációk modelljének kialakítását és a műhelyek megszervezését célozva. A minisztérium munkacsoportja (ami a logisztikát és a kutatást koordinálta) és a FESFO (ami a résztvevők toborzásáért és a facilitációért felelős) közötti együttműködés igen termékenynek bizonyult. Az, hogy egy harmadik fél irányítja a workshopok munkáját, mentesíti a minisztériumot a konzultációk végighallgatásától és elemzésétől, valamint lehetővé teszi a résztvevő fiatalok és a felnőttek számára, hogy megtapasztalják a korábban a FESFO által kifejlesztett facilitációs és konzultációs folyamatot.

A forgatókönyveken alapuló megközelítés korlátai

Úgy találtuk, hogy az OECD-forgatókönyvek csak korlátozottan ösztönzik a jövőről való gondolkodást, és ezen korlátokra az OECD „A jövő iskolája" projektjében részt vevő országok közül több is felhívja a figyelmet. A *Vision 2020* fórumok résztvevői szerint több forgatókönyv inkább a jelenre és nem annyira a jövőre alkalmazható. Valójában a *Vision 2020* jövőre vonatkozó indikátorai is csak maximum húsz évre tekintenek előre, azaz a viszonylag közeli jövőre vonatkoznak.

E megfontolások miatt a facilitátorok kifejezetten arra törekedtek, hogy a résztvevőket bátorítsák: lépjenek túl a jelenlegi problémáikon, és minden tőlük telhetőt tegyenek meg annak érdekében, hogy elképzeljék magukat 2020-ban. A résztvevők hatékonyabb felkészítése érdekében a konzultációk kezdetén vizualizációs gyakorlatokat tartottak egy bemelegítő foglalkozás keretében. A résztvevőket arra kérték, hogy mutassák be magukat, mondják el, hol voltak 15 évvel azelőtt, válasszák ki és értékeljék az azóta történt legfontosabb változást.

A konzultációs és facilitációs eljárás értékelése

A *Vision 2020* harmadik szakaszában megállapíthattuk, hogy jó vagy rossz úton járunk-e, mégpedig a facilitációs folyamat FESFO által alkalmazott folyamatos értékelése révén. Az értékelés keretében a résztvevők és a facilitátorok útmutatójában szereplő kérdésekre kellett válaszolni, és minden konzultáció végén tartottunk egy értékelő ülést is. A *Vision 2020* konzultációról konzultációra folyamatos és tartós fejlődésen ment keresztül, figyelembe véve a pozitív elemeket, a résztvevők és a szervezők kritikáit is, amelyek például a forgatókönyvek tartalmának vizsgálatára és elemzésére alkalmazott módszerekre, a workshopok módszereire és

minőségére, a facilitátorok kiválasztására vonatkoztak. Ugyanakkor néhány alapvető jellemző mentén össze is hasonlították a *Vision 2020* keretében tartott különböző fórumokat.

Tanulás úgy, hogy a résztvevők magukénak érzik a folyamatot

A facilitációs módszer legfőbb kihívását az jelentette, hogy milyen módon érhető el, hogy a résztvevők magukénak érezzék az OECD-forgatókönyvek elemzésnek és továbbgondolásának folyamatát, és egy hetedik forgatókönyvet hozzanak létre a francia nyelvű iskoláztatás jövőjéről. Az alkalmazott eljárás keretében a résztvevők a következőket végzik el:

- Azonosítják azokat az értékeket, amelyeket ők maguk, illetve csoportjuk a francia nyelvű iskoláknak tulajdonítanak.
- Elemzik és továbbgondolják az OECD-forgatókönyveket, reflektálnak a forgatókönyvekben rejlő értékekre, előnyökre, hátrányokra és kihívásokra, valamint minden egyes forgatókönyv esetében azonosítják a nyertesek és vesztesek körét, ezáltal tudatosítva a többiek életrevalóságát is az adott helyzetben, legyen szó diákokról, tanárokról, szülőkről vagy vezetőkről.
- Elképzelik csoportjukat az adott forgatókönyv keretei között. Megkérdezik önmaguktól, hogy milyen hatással lenne a forgatókönyv a francia ajkú közösségre, különösen pedig a francia nyelvű iskolákra és oktatásra.
- Azonosítják a fontosnak és kívánatosnak tartott értékeket, és a francia nyelvű iskolák jövőjét leíró hetedik forgatókönyvet ezek ismeretében tervezik meg, minden részlethez hozzákapcsolva a szülői felelősséggel bírók, a tanulmányaikat folytatók, a tanárok és a vezetők szerepét, keretet adva a kívánatos forgatókönyvnek, felvázolva a hatalom megosztását és így tovább.

Általánosságban a résztvevők értékesnek ítélik a francia nyelvű iskolák jövőjén való közös gondolkodással töltött hétvégét. A 2004 elején megkezdett és azóta kielemzett konzultációk alapján, valamint a konzultációk résztvevőinek immár hozzáférhető értékelése nyomán a résztvevők:

- Úgy érzik, hogy valódi konzultációs folyamatban vettek részt, amelyben tisztelettel tekintettek rájuk.
- Általában azt mondhatjuk, hogy értékelték a minisztérium figyelmét, és úgy érzik, hogy véleményüket számításba vették.
- Értékelték a *Fédération de la jeunese franco-ontarienne* (FESFO) facilitációs képességét és professzionalizmusát.

– Értékelték azt a lehetőséget, hogy saját személyes értékeik vizsgálatával foglalkozhattak (azaz időt kaptak a reflexióra, amire az iskolában nincs túl gyakran lehetőségük), és hogy csoportként azonosíthatták azokat az értékeket, amelyeket másokkal közösen, a jövő francia nyelvű iskoláinak tulajdonítanak. Az értékelés során sokan jelezték, hogy jó volt azt átélni, hogy érzéseikben mások is osztoznak.
– Tudatosabban szemlélik a társadalmi kirekesztés és egyenlőtlenség növekvő problémáját, amellyel mind egyik-másik OECD-forgatókönyv vizualizációs gyakorlata során, mind pedig a saját jelenlegi helyzetük kapcsán szembesülnek. A megfigyelt egyenlőtlenségek egyik területe a források elosztása az ontarioi kisebbségi és többségi oktatási rendszer között. Néhány résztvevő aggodalommal szemlélte a privatizációt eredményező forgatókönyveket, amelyekben a kevésbé gazdag családból származó gyermekek számára nehezebben hozzáférhető válik az oktatás; mások amiatt aggódnak, hogy a túl magasan megszabott vagy túlzottan rugalmatlan teljesítménystandardok és értékelési kritériumok a tanulási nehézségekkel küzdő diákok még nagyobb kirekesztéséhez vezetnek.
– A jövő francia nyelvű iskoláira vonatkozó hetedik forgatókönyvbe megpróbálják beilleszteni a bevándorlás és a sokféleség problémáját, a környezet, valamint az infokommunikációs technológiák kihívásait.
– Homogén csoportok keretében mélységeiben is megvizsgálták a szülők, a diákok, a tanárok és igazgatók szerepét azokban a helyzetekben, amelyeket az OECD-forgatókönyvek, valamint a 2020-as év francia nyelvű iskoláira vonatkozó hetedik forgatókönyv írnak le.
– Az OECD-forgatókönyvek elemzése során felfigyeltek a családi és közösségi élet jellegének változására, és ezt figyelembe vették a jövő francia nyelvű iskoláira vonatkozó hetedik forgatókönyv kidolgozása során, arra reflektálva, hogy e változások hogyan hatnak az iskola, valamint a család és a közösség közötti kapcsolatokra.
– Hittek abban, hogy a részvétel a jövő francia nyelvű iskolájára vonatkozó hetedik forgatókönyv fejlesztésében képessé tette őket a kívánatos forgatókönyv megfogalmazására, és a francia nyelvű oktatás jövőjéről alkotott közös vízió alapvető jellemzőinek azonosítására.
– Értékelték a lehetőséget, hogy a megszokott helyzetből és annak ellentmondásaiból kilépve elgondolkodhattak a francia nyelvű iskolák jövőjéről, valamint megvizsgálhatták a francia nyelvű oktatás számos lehetséges változását, fejlődési irányát.

Összességében a *Vision 2020* által kifejlesztett módszer révén a résztvevők párbeszédet folytathattak, valamint kifejleszthették ama reflexiós képességet, amellyel az OECD-forgatókönyvek alapján felmérhetik a lehetséges, illetve valószínű jövőképeket, és elképzelhetik a francia nyelvű iskola fontosnak és kívánatosnak tartott, elfogadott értékeken alapuló jövőjét.

A Vision 2020 projekt 3. szakaszának váratlan eredményei

Az eddigi konzultációk olyan értékes eredményeket is produkáltak, melyekre nem számítottunk.

Az identitás tudatosulása

A francia nyelvű oktatás jövőjéről, valamint a közös jövő kihívásairól folyó beszélgetések a francia ajkú diákok, tanárok és szülők képviselőivel a tartomány különböző régióiból és etnokulturális közösségeiből[4] érkező résztvevők számára lehetőséget adtak arra, hogy jobban megismerjék egymás sajátosságait, a különbségeket és a hasonlóságokat, valamint felfedezzék közös jegyeiket, és tudatára ébredjenek annak, ami egyesíti őket. Az OECD-forgatókönyvek vizsgálatának és a jövő francia nyelvű iskolájára vonatkozó hetedik forgatókönyv kialakításának folyamata hasonlít egy olyan közös kutatási tevékenységhez, amelynek része a kollektív identitás jellemzőire irányuló reflexió.

Előre nem látott átalakító hatás

Számos résztvevő állítja, hogy a *Vision 2020*-fórum hatására aktívabban részt vennének a francia nyelvű oktatási rendszer alakulásában. Mások cserehálózatokat hoztak létre a konzultációk után, hogy folytathassák a továbbgondolkodást vagy a közös munkát. Az említett indikátorok arra utalnak, hogy a konzultáció jelentős mértékben formálja a résztvevőket.

Emellett számos résztvevő spontán módon kapcsolatba hozta egymással az egyik OECD-forgatókönyvben szereplő tanulóközösségek forgalmát és az *Aménagement linguistique* szakpolitikai programban vázolt tanulóközösséget. Szintén összekapcsolták egymással az OECD-forgatókönyvek egyikében szereplő, az iskolák mint alapvető szociális központok fogalmát a családi, az iskola és a közösség közötti kapcsolatok *Aménagement linguistique*-ben megfogalmazott fejlesztésével, és olyan strukturális változtatásokat javasoltak a hetedik forgatókönyvben, amelyek e kapcsolatok erősítésére irányulnak.

A résztvevők kezdeményezései

A tanárokkal folytatott konzultációk után néhány résztvevő úgy döntött, hogy saját általános és középiskolai osztályaik számára is *Vision 2020*-konzultációkat rendeznek. Ezek a kezdeményezések kikövezik az utat a *Vision 2020* osztálytermi tanulóeszköz kifejlesztése előtt. A minisztérium és a FESFO ezen fejleményeket is igyekszik beilleszteni a *Vision 2020* facilitációs és konzultációs eszköztárba a fejlesztések során.

---

4 Az etnokulturális csoport fogalom egy olyan csoportra utal, amely etnikai, illetve kulturális értelemben a környező népességen belül megkülönböztetett résznek tekinti magát. (A szerk.)

A KONZULTÁCIÓK TERVEZÉSÉNEK ÉS SZERVEZÉSÉNEK FEJLESZTÉSE

A kutatási eszközök fejlesztése

Amint a facilitációs módszer mellett döntöttünk, az alábbi eszközöket fejlesztettük ki a konzultációk tartalmának dokumentálására és elemzésére, valamint a francia nyelvű oktatás kirajzolódó víziójának erősítésére.

- Egy *Gabarit pour la cueillette de données*-t[5], azaz adatgyűjtő sablont hoztunk létre a konzultációk jegyzőkönyvvezetői számára.
- A minisztérium meghatározta a konzultációk elemzésére alkalmazott standard eljárásokat, mégpedig elemző jelentések formájában.
- A FESFO írásos jelentésben értékelte a facilitációs folyamatot minden egyes konzultáció után.
- Egy Grille de comparaison des consultations *Vision 2020*[6] nevű eszköz segítségével követtük nyomon a facilitációs folyamat változásait, és azonosítottuk a konzultációk tartalmát elemző kategóriákat.

Az oktatási partnerek és a helyi közösségek szervezetei számára létrehozott facilitációs és konzultációs eszköztár

A Vision 2020 harmadik szakaszában egy új facilitációs és konzultációs módszert próbáltunk ki a 2004-ben és 2005-ben tartott öt konzultáció keretében, és az egyes konzultációk során kapott értékelésekre alapozva finomítottunk a folyamaton. Immár úgy véljük, megalkottuk a folyamat végleges változatát a Vision 2020 falicitációs és konzultációs eszköztár formájában, amelyet 2006 folyamán szeretnénk közreadni. Az eszköztár célja, hogy támogatást nyújtson oktatási partnereinknek és a francia ajkú közösségben működő szervezeteknek ahhoz, hogy továbbgondolhassák az ontariói francia nyelvű oktatás jövőjét. Az eszköztárnak rugalmasnak kell lennie, valamint demokratikus és inkluzív módszereket kell alkalmaznia. Elképzelhető, hogy ennek a *Vision 2020* osztálytermi használatra szolgáló tanulói eszköz is része lesz.

---

5 *Gabarit pour la cueillette de données lors des consultations Vision 2020 en 2005.* (Sablon Adatgyűjtés Vision 2020 konzultációk alatt 2005-ben), munkadokumentum 2. sz. (készítette Monique Gauvin, tanácsadó szociológus), Ontario Oktatási Minisztérium, francia nyelvű oktatáspolitika és programok Branch, 2005.

6 *ableaux synoptiques comparatifs des consultations/Grille de l'évolution du processus d'animation et des catégories d'analyse.* (Szinoptikus Charts Összehasonlító konzultációk / Grid feltérképezése változása megkönnyítéséről folyamat és Analitikai kategóriák), vázlat No. 2 (készítette Monique Gauvin , tanácsadás szociológus), Ontario Oktatási Minisztérium, francia nyelvű oktatás politika és programok Branch, február 14, 2005.

AZ OECD-FORGATÓKÖNYVEK ALKALMAZÁSA

A Vision 2020 harmadik szakaszában megvitatásra átadtuk a résztvevőknek az OECD-forgatókönyvek rövidített verzióját. Mivel nem került még sor mindegyik tervezett konzultációra, a résztvevők forgatókönyvekre vonatkozó észrevételeinek alábbi összefoglalása nem teljes, és a további konzultációk során még változhat.

- Jelenleg a leginkább előnyben részesített forgatókönyvek még mindig „Az iskolák mint alapvető közösségi központok” és „Az iskolák mint fókuszált tanuló szervezetek” forgatókönyvei, általában ezeket tartják a francia nyelvű iskolák saját értékeikhez leginkább illeszkedőnek.
- Mindeddig úgy tűnik, hogy „A piaci modell kiterjesztése” nem tartozik a résztvevők által kívánatosnak tartott jövőbeni forgatókönyvek közé.
- Mindeddig két forgatókönyvet tartanak relevánsabbnak a jelen, mint a jövő szempontjából: „A tanárok pályaelhagyása” és a „Folytatódik a bürokratikus iskolarendszer” forgatókönyveket.
- Két forgatókönyvet gyakran találnak megoldásnak (mármint a bennük vázolt jelenlegi helyzetre adott megoldásként): ez „A tanárok pályaelhagyása” és a „Tanuló hálózatok és hálózati társadalom” forgatókönyv.

Az OECD-forgatókönyvek alkalmazása az előretekintő gondolkodás módszereként és vizsgálatuk az értékek tükrében arra bátorítja a résztvevőket, hogy beleképzeljék magukat a valószínű és a lehetséges jövőképekbe, miközben reflektálnak az OECD-forgatókönyvekben rejlő értékekre és arra, hogy az adott szcenáriók milyen hatást fejtenének ki a francia nyelvű iskolára.

Egy hetedik forgatókönyv a francia nyelvű iskolák számára

A jövő francia nyelvű iskolájára vonatkozó hetedik forgatókönyvvel kapcsolatos reflexiójukban a résztvevőknek mostanra sikerült körbejárniuk és azonosítaniuk a francia nyelvű iskolák esetében előnyben részesített és kívánatos jövőt. A foglalkozások vezetői előtt álló legfőbb kihívás, hogy a résztvevőknek elég időt biztosítanak a konzultációk során egy hasonló forgatókönyv kifejlesztésére, és hogy olyan indikátorokkal lássák el őket, amelyek segítségével a forgatókönyvről a lehető legvilágosabb leírást nyújthatják. A konzultációk előrehaladtával a beszélgetés azon kategóriái, amelyek segítették a résztvevőket a hetedik forgatókönyv megfogalmazásában megváltoztak, és végül az alábbi kérdések születtek meg:

– Hogyan írná Ön le a jövő francia nyelvű iskoláját a tanulás, a szervezet, az intézményi és az állami irányítás, a források, az infrastruktúra valamint a tanárok vonatkozásában?
– Milyen alapértéket foglal magában a jövő francia nyelvű iskolájának hetedik forgatókönyve?

Mindeddig a hetedik forgatókönyv tartalmának összefoglaló leírása – ahogy azt a résztvevők kialakították – megtalálható a minden egyes konzultáció után adott elemző jelentésben. Terveink szerint a konzultációs beszélgetések nyomán született összehasonlító kumulatív elemzést a francia nyelvű oktatás olyan víziójának leírására alkalmazzuk, amely a csoportos konzultációk folyamatában körvonalazódott.

A Vision 2020 és a közpolitikai fejlesztése

A *Vision 2020* olyan módon változott és alakult át, hogy a harmadik szakaszra kiterjedt konzultációs projektté vált. A Vision 2020-ban a minisztérium leginkább facilitátorként, partnerként és résztvevőként van jelen, nem pedig a folyamat kizárólagos birtokosaként. A minisztérium egyetértésével a folyamatban nincs minden előre meghatározva, és lényeges szerepet játszik mind a tesztelés, mind pedig a kutatás. De vajon milyen kapcsolat áll fenn a *Vision 2020* és a közpolitikai fejlesztés között?

Véleményünk szerint a legszorosabb kapcsolatot egy olyan elem jelenti, amelyet gyakran magától értetődőnek tartanak a közpolitikai fejlesztések során. Kockázattal jár, hogy a hallgató szerepébe helyezkedve azoknak adjuk át a szót, akik valójában nem rendelkeznek döntési joggal abban az iskolarendszerben, amelyet éppen most szeretnénk igényeik szerint átalakítani. Az eredmény sokszor elképesztően autentikus, megismerve mások tapasztalatait, és, rádöbbenve, hogy minden egyes ember rendelkezik a változás befolyásolásának képességével.

A Vision 2020 és az „Aménagement linguistique" szakpolitikai program

A Vision 2020 program akkor indult útjára, amikor az Aménagement linguistique szakpolitikai programot bevezették a francia nyelvű kerületi iskolaszékekben. Ez az intézkedés a frankofon identitás fejlesztését és a részvételen alapuló vezetést igyekszik előmozdítani tanuló közösségek alapítása révén, valamint támogatja a családi/iskolai/közösségi partnerségek és szövetségek erősítését a francia nyelvű közösség nyelvi és kulturális fennmaradása és a fenntartható fejlődése érdekében.

Miközben nemzetközi kezdeményezés eredményeként jöttek létre, a *Vision 2020* konzultációs fórumai olyan keretet biztosítanak, amelyek között megtárgyalható, hogy miként is nézne ki egy működő tanulóközösség. Ez egyben olyan tér is, ahol új ötletek születnek a hasonló tanulóközösség szervezéséhez szükséges módszerek kialakítására, valamint a család, az iskola és a közösség közötti kapcsolatok erősítésére a globalizáció, az infokommunikációs technológiák és a tudásalapú társadalom fejlődésének idején.

KÖVETKEZTETÉS

Amint az ontarioi Oktatási Minisztérium víziójában olvasható, kölcsönösségi kapcsolatra törekszik az oktatásban érdekeltekkel és a nyilvánossággal, hogy élére állhasson egy olyan folyamatnak, amely általános elkötelezettséget és forrásokat teremt az oktatás alapvető kérdéseinek megoldására. Egy ilyen vízió megvalósítására a minisztérium által javasolt négy stratégia része az is, hogy a pozitív tanulókörnyezet kialakításába a diákokat, a családokat és a közösségeket is be kell vonni.

A Vision 2020 változásai és fejlődése révén olyan konzultációs projektté vált, amelyben a résztvevőket arra kérik, hogy érezzék saját feladatuknak a jövőről való gondolkodást. A hatékonyan megtervezett konzultációs és facilitációs folyamat is ezt támogatja, valamint biztosítja a szükséges teret és eszközöket. Következésképpen a Vision 2020 konzultatív és inkluzív jellegénél fogva hozzájárul a minisztérium, az oktatási partnerek és a közösség közti partnerség kultúrájának kifejlesztéséhez, és ebben az esetben támogatja a közösség azon törekvését, hogy iskolájának jövőjét maga határozza meg.

12. FEJEZET
A JÖVŐRE IRÁNYULÓ GONDOLKODÁS GYAKORLATÁRA ÉS A BENNE REJLŐ LEHETŐSÉGEKRE VONATKOZÓ GONDOLATOK

TOM BENTLEY, RAYMOND DAIGLE, WALO HUTMACHTER, HANNE SHAPIRO, CHARLES UNGERLEIDER[1]

A 2004-es Toronto Fórum raportőreit (két kanadai és három európai szakembert) két dologra kérték fel: egyrészt, hogy emeljék ki a jövőre irányuló gondolkodás oktatási alkalmazásával kapcsolatos általános prioritásokat, valamint vegyenek részt azokon az önkéntes rendszereket bemutató workshopokon, melyekről e kötet 7-11. fejezetében olvashatunk. Tanulmányaik rámutatnak, hogy mélyen meg vannak győződve a jövőre irányuló gondolkodás értékeiről, ám hangot adnak annak is, hogy megütköztek az oktatás változásának összetettségén és bonyolultságán. Ungerleider az értékek kérdésére összpontosít. Daigle azt a kérdést veti fel, hogy vajon sok jelenlegi reform nem puszta toldozás-foldozás-e, s megállapítja, hogy a forgatókönyvek segítségével alapvető átértelmezések születhetnek meg. Hutmacher szerint evidenciákkal kell megszilárdítani e megközelítések alapjait, Shapiro szerint pedig szélesíteni kell a jövőre irányuló gondolkodásban résztvevők körét, és bővíteni kell a módszertant. Bentley a jövőre irányuló gondolkodás működésének „befelé irányuló” és „kifelé irányuló” aspektusait különíti el és járja körbe.

1 A 2004-es Toronto „A jövő iskolája” fórum raportőrei.

A 2004 júniusában zajlott „A jövő iskolája” Torontói Fórumának raportőrei rengeteg hasznos gondolattal és információval szolgáltak az esemény kapcsán, ahol a fenti fejezetekben bemutatott önkéntes rendszerekkel foglalkozó workshopokra voltak beosztva. Reflexióik részben a workshopok során zajlott megbeszéléseken alapultak, de kihasználták a lehetőséget, hogy általánosabb kérdéseket vessenek fel a jövőre irányuló gondolkodás oktatásban játszott szerepéről. Jelen fejezet ezeket a reflexiókat fejti ki.

A raportőrök hozzászólásai jól mutatják, hogy általában milyen nagy hatással voltak rájuk a különböző országokban folyó kezdeményezések; ám meglepte őket az oktatás megváltoztatásának bonyolultsága és nehézsége, különösen az alapvető változásokkal járó reformok esetében. Az oktatási rendszerek struktúráit és gyakorlatát a mögöttes, mélyen gyökerező értékek tartják fenn. Számos jelenlegi reform pusztán toldozás-foldozás az iskolarendszer újradefiniálása helyett, miközben a legfontosabb változások közül néhány teljesen véletlen, vagy külső fejlesztések kényszerítik a rendszerre. A fejezet egyik témája éppen azt veti fel, hogy a forgatókönyvek alkalmazása révén tudatosabb és az alapokra vonatkozó párbeszéd folyhat a rendszer reformjáról, új utakat nyithatunk ahelyett, hogy a már korábban adott lehetőségekkel próbálkoznánk újra és újra. Mindennek egyik alapfeltétele az erős elemző eszközök megléte. Szintén ide kapcsolódó téma, hogy alaposabban és szisztematikusabban meg kell értenünk az oktatási rendszert befolyásoló trendeket. Az előrelépéshez elengedhetetlen, hogy a jövőre irányuló gondolkodás révén az oktatás reformjáról zajló párbeszédben az érdekeltek minél szélesebb köre vegyen részt. E fejezet szerzői úgy látják, hogy ha ezek és a kapcsolódó feltételek megvalósulnak, akkor a forgatókönyvek felbecsülhetetlenül értékes stratégiai észrevételekhez segíthetnek minket, és katalizátort biztosíthatnak a valódi reform megvalósításához.

AZ ÉRTÉKKÜLÖNBSÉGEK TISZTÁZÁSA A JÖVŐRE IRÁNYULÓ GONDOLKODÁS SEGÍTSÉGÉVEL (CHARLES UNGERLEIDER[2])

A jövőre irányuló gondolkodás dialógust generál, és ösztönzi a szakpolitikai alternatívák figyelembe vételét. Segíti a különböző érdekcsoportokat, hogy túllépjenek azon a pozicionális politikán, amely az azonnali implementációra tervezett szakpolitikák tipikus és szükségszerű velejárója. A közvetlen vonatkozásoktól megszabadulva a résztvevők kollektívan tekinthetnek az alternatívákra, mérlegelni tudják azok következményeit, és a szakpolitikai lehetőségek határait különböző feltételek mellett tesztelhetik.

A jövőre irányuló gondolkodás egyik formája olyan forgatókönyvek alkalmazása, amelyek húsz-harminc évvel későbbi feltételeket festenek le. Ilyen forgatókönyveket alkalmaztak

2 A szociológia és az oktatás professzora, University of British Columbia (UBC), Vancouver, Kanada.

az OECD „A jövő iskolája” projektben, amelyeket azért hoztak létre, hogy segítsék a szakpolitikusokat és a gyakorlati szakembereket az oktatást érintő jelentős változásokkal kapcsolatos válaszadásban. A szándék az, hogy nemzetközi alapokon fejlesszék a változásmenedzsmentre irányuló kapacitást az oktatásban és egyéb közpolitikai területeken. A Toronto Fórum raportőreként egyrészt azt a feladatot kaptam, hogy megfigyeljem az új-zélandi „Secondary Futures” projektet, melynek három dimenziója különösen érdekes.

Az első figyelemreméltó dimenzió az „Őrök” alkalmazása volt, egy négy, országosan elismert személyből álló csoporté, melynek feladata „a folyamat integritásának védelme”, a kormánytól, valamint a rövidtávú szakpolitikai vitáktól és a munkával kapcsolatos kérdések befolyásától való függetlenség biztosítása. Másodszor, Új-Zéland újraírta az OECD által kifejlesztett eredeti forgatókönyveket, mégpedig azzal a céllal, hogy az új nyelvezetet a workshopokba bevonni kívánt szerteágazó új-zélandi közönség könnyebben megérthesse. Új-Zéland továbbá „karaktertörténeteket” fejlesztett ki, melyek segítségével a résztvevők különböző szemszögből tekinthettek a forgatókönyvekre: megismerhették a tanulók, a tanárok, a diákok nézőpontjait. Ez a rendkívül hasznos technika lehetővé teszi, hogy a forgatókönyvet alkalmazók belehelyezkedjenek fiktív új-zélandiak helyzetébe. A „karaktertörténeteken” keresztül könnyebben felismerhető, hogy a forgatókönyvekkel kapcsolatos tapasztalatok valószínűleg társadalmi helyzettől függően változnak. A harmadik dimenzió, amelyet Új-Zélandon létrehoztak a munka támogatása érdekében a „preferenciamátrix”, mely lehetővé teszi, hogy a résztvevők meghatározzák az oktatási lehetőségek számukra kívánatos aspektusait.

Mint bármely más területen, az oktatásban is igaz, hogy függetlenül attól, mekkora a változás iránti igény vagy mekkora szükség van rá, ha az érintett személyek nem akarnak változtatni, jelentős társadalmi vagy gazdasági következmények nélkül aligha mehet végbe a folyamat. A tanárokat és az őket képviselő szervezeteket gyakran felejtik ki az oktatáspolitikában zajló, változásra irányuló konzultációkból, mert a folyamatban marginális résztvevőként szemlélik őket, vagy negatív fényben tüntetik fel, leküzdendő akadályként tekintenek rájuk. Üdítő látvány, hogy az új-zélandi delegációban a tanárok képviselői is jelen vannak. Különösen fontos figyelembe venni azon a nézőpontokat is, amelyekkel a tanárok bővítik ki saját feladatkörüket, hiszen az oktatási változások gyakran felejtik el az ő perspektívájukból szemügyre venni és értékelni a folyamatot.

A jövőre irányuló gondolkodás egyik implicit és gyakran felülvizsgálatlanul hagyott előfeltevése, hogy az oktatás változása eredendően jó dolog, de csak szándékolt esetben kívánatos. Ám igencsak gyakori, hogy a bekövetkező változás inkább a körülmények következménye, semmint tudatos mérlegelés eredménye. Ugyanilyen fontos felismernünk, hogy az oktatás alapvetően konzervatív hatóerő; stabilizáló erőt jelent a gyorsan változó társadalomban, amely az emberi tevékenység egyéb területeit érinti. Az oktatás segít elhelyezni magunkat térben és időben, és megérteni, hogy milyen viszonyban vagyunk másokkal. Az Új-Zélandi „Őrök” között őslakosok is találhatóak. Az Őrök biztosítják a jövőre irányuló gondolkodás folyamatának integritását azáltal, hogy felismerik az abban rejlő társadalmilag

destabilizálódó potenciált, és átgondolják, hogyan alkalmazkodhatnának a változások a jövőbeli feltételekhez.

Bár a jövőre irányuló gondolkodás még mindig embrionális állapotban van, ígéretes eszköze lehet a szakpolitikai opciók felfedezésének. Ahogy kifejlődnek azok a technikák, melyek a szakpolitikai elemzők és a döntéshozók számára közös fórumot teremtenek a jövő mérlegelésére, egyre fontosabbá válik, hogy védekezzünk az oktatáspolitika technikai felfogása ellen. Úgy vélem, azt is hihetnénk, hogy a jövőre irányuló gondolkodás rámutat majd a „helyes" közpolitikára. Hogy kimondjuk, ami nyilvánvaló: az, hogy mi számít „jó" szakpolitikának, attól függ, hogy ki milyen értékeket vall, és nem magának a szakpolitikai vezérelvnek az elidegeníthetetlen minősége. A közügyek esetében nincs politikától mentes érték. Valójában az értékek összeütközése az, ami szükségessé teszi a politikai és a szakpolitikai vezérelvek létrejöttét. A jövőben játszódó forgatókönyvek tervezése hasznos eszköz az értékkonfliktusok természetének vizsgálatához. Azonban pusztán a technika nem fog elvezetni egy olyan szakpolitikához, amelyet a kontextustól és a kontextusban jelen lévő értékektől függetlenül alkalmazhatnánk.

Az értékek gyakran összemérhetetlenek, ami lehetetlenné teszi, hogy mindegyiket felfedjük. Vegyünk példának öt, az igazságszolgáltatásban az oktatási rendszerrel retorikailag gyakran társított értéket: egyetemesség, produktív hatékonyság, méltányosság, elszámoltathatóság, rugalmasság.

- *Egyetemesség*: minden iskoláskorú gyermek számára lehetővé kell tenni, hogy iskolába járhasson és a közoktatás kínálta előnyökből részesülhessen.
- A *produktív hatékonyság* annyit tesz, hogy a közfinanszírozásért cserébe a lehető legtöbb hasznot érje el az oktatás.
- A méltányosság jegyében ráfordításokat eszközölnek a diákcsoportok közötti beazonosítható különbségek mérséklésére (fiúk és lányok, tősgyökeresek és bevándorlók, őslakosok és nem őslakosok, gazdagok és szegények stb.).
- Az *elszámoltathatóság* fogalma arra vonatkozik, hogy jelentéseket tesznek közzé, hogy hogyan fordították a rendelkezésre bocsátott közforrásokat a közoktatás céljainak elérésére.
- A *rugalmasság* azt célozza, hogy a rendelkezésre bocsátott források felhasználásával kapcsolatos döntések a lehető legszélesebb spektrumon mozoghassanak. Habár mind az öt értéket magunkénak vallhatjuk, egyidejű megvalósításuk nem lehetséges.

Régóta tudunk a „változás" és a „struktúra" között fellépő feszültségről. A struktúra és a mindennapi gyakorlat az alapvető értékeken alapulnak. A változtatásra irányuló javaslatok implicit módon magukban hordozzák a megváltoztatni kívánt rendszer gyakorlatát és struktúráját

fenntartó belső értékek elutasítását. Egy gyakorlat vagy struktúra megváltoztatására tett javaslat egyben javaslat a jelenlegi érték vagy értékek lecserélésére is.

A jövőre irányuló gondolkodás egyik kevésbé feltárt dimenziója a jelenlegi gyakorlatok és struktúrák mögött rejlő értékek meghatározása. A különböző forgatókönyvekben különböző értékeket azonosíthatunk. Új-Zéland törekvése az ún. „preferenciamátrix" kifejlesztésére hasznos és ígéretes lépés. Más törvényhatóságoknak és kezdeményezéseiknek szem előtt kellene tartaniuk ezt a példát, valamint határozott figyelmet kellene fordítaniuk az értékkülönbségek *azonosítására* és a különböző forgatókönyvek keretein belüli értékrendek összehasonlítására. E folyamatnak rá kellene világítania a forgatókönyvek közötti különbségekre, illetve a gyakorlatok és struktúrák meghatározásában szerepet játszó értékekkel kapcsolatban mélyebb megértést kellene eredményeznie.

Mint már megjegyeztem, a jövőre irányuló gondolkodás eljárását gyakran arra is használják, hogy a résztvevőket kimozdítsák térbeli és időbeli berögzültségeiktől, melyek az alternatívák fontolgatását akadályozzák. Ez előny és egyben kötelezettség is. Ha megszabadulnak a beidegződésektől, az nagy eséllyel generálhat innovatív alternatívákat. Ugyanez a szabadság azonban félre is vezetheti a résztvevőket: azt hihetik, hogy célba lehet érni anélkül, hogy tiszteletben tartanánk, honnan is jöttünk. Ha változást szeretnénk, mindenképpen tekintettel kell lennünk térbeli és időbeli helyzetünkre, valamint a változtatást igénylő struktúrákat és gyakorlatok létrejöttét befolyásoló tényezőkre. Egy adott helyzettel való elégedetlenség önmagában nem elegendő a változáshoz. Az uralkodó viszonyok módosításához elemeznünk kell a helyzet létrejöttét és a fennmaradását támogató értékeket.

A jövőre irányuló gondolkodás segítséget nyújthat a technikai elemzés és a rendszerek megértésére irányuló készségek fejlesztésében. Ez a „rendszergondolkodás", ami segíthet a szakpolitikai fejlesztések formálásában, nem képes felváltani és nem is szabad felváltania a törvényhatóság azon politikai eljárásait, amelyek ezt a technikát működtetik. Más tényezők gyakorolnak hatást a politikusokra, mint a szakpolitikai elemzőkre. Ha ezeket a különbségeket nem ismerjük fel, vagy nem vagyunk rájuk tekintettel, káros feszültséget és bizalmatlanságot eredményezhet a politikusok és a szakpolitikai elemzők között. Ez a tendencia azonban mérsékelhető, ha az értékekről és értékrendekről folyó párbeszédet explicitté teszszük. Szintén mérsékelhető a feszültség jövőre irányuló gondolkodást modellező szimulációs gyakorlatokkal, amely a szakpolitikai elemzőket és a politikusokat olyan helyzetekbe hozza, ahol nélkülözhetetlen a kettejük közötti interakció.

ISKOLAREFORMRA VAGY AZ ISKOLÁK GYÖKERES ÚJRAALKOTÁSÁRA VAN SZÜKSÉG? (RAYMOND DAIGLE[3])

Körülbelül az elmúlt 15 évben számos iparosodott ország valósított meg lendületes és drága reformokat annak érdekében, hogy a következő generációkat megfelelően felkészítsék az új, tudásalapú gazdaság kihívásaira. Az „egész életen át tartó tanulás" kifejezés és ennek variációi bőven előfordulnak minden OECD-tagországban az oktatás valamely szintjével foglalkozó különféle testületek dokumentumaiban. Az erőfeszítések dacára azonban hozzá kell tennünk, hogy a reformok csak mérsékelt eredményeket hoztak. Habár kezdetben valós haladás volt észlelhető, ezek a reformok végül falakba – vagy inkább plafonba – ütköztek, s úgy tűnik, lehetetlen túllépni ezeken az akadályokon. A folyamat eredményeként egyre több iskolai adminisztrátor és nevelő véli úgy, hogy nem reformokra, hanem az iskolák „újra feltalálására", teljes újragondolására van szükség.

Tény, hogy bármely közintézmény megreformálása nehéz feladat, és még inkább így van ez, ha az intézmény teljes újradefiniálásra szorul. A feladat egyenesen lehetetlenné válik, ha a reformot irányító személyek az intézmény mindennapi életének részesei – mi, oktatáspolitikai szakemberekként mind ebbe a sorba tartozunk –, hiszen számukra csak a már ismert modellek elérhetőek. Az iskolák gyökeres újragondolása és a szükséges eszközök megteremtése éppen ezért nehéz és összetett kihívás. Rá kell mutatnunk, hogy a forgatókönyvek módszere kevéssé ismert a tanárok körében, mert a katonai szervezeteken és egyes üzleti szektorokon kívül alig alkalmazzák. Mivel az iskolai reformok nem eredményeztek további fejlődést, adott volt az alap a forgatókönyvek kipróbálásához. Az OECD-projekt egyik vezető állama, Hollandia például a közelmúltban olyan innovatív nemzeti szakpolitikát vezetett be az általános és középiskolai oktatásba, amelyet jelenleg három fronton törekszenek megvalósítani.

- A központi kormányzat kapcsolata az oktatási intézményekkel: dereguláció és nagyobb szabadság az intézmények számára egy általánosabb központi szakpolitika keretein belül.
- Az oktatás minőségét (tanulóközpontú oktatás, oktatáskutatás, az iskolák társadalmi szerepe, környezete és elhelyezkedése) a gazdaság és a polgári tudat erősítésének szolgálatában.
- A tanárok és az iskolavezetés szakmai továbbképzése annak érdekében, hogy az iskolaigazgatók vezetői eszköztárát fejlesszék, valamint vonzóbbá tegyék a tanári hivatást.

3 A kanadai New Brunswick francia szektorának korábbi miniszterhelyettese, az ontarioi Vision 2020 kezdeményezés tanácsadó testületének tagja.

E szakpolitikai irányzat keretében minden szektorban hálózatokat hoztak létre, amelyek közös vízióra alapozva négyéves akcióterveket dolgoznak ki. E kezdeményezés megvalósításakor a forgatókönyveken alapuló megközelítés elsikkadt, mert a résztvevők túl futurisztikusnak – spekulatívnak és indokolatlanul hosszú távúnak –, sőt esetenként ellentmondásosnak találták a forgatókönyveket, de mindenekelőtt azért, mert úgy vélték, hogy akadályoznák a gyors cselekvést. Ez a reakció érthető, hiszen a gyakorlat elsősorban arra irányult, hogy megfeleljen az Európai Bizottság 2010-es célkitűzéseinek[4], melyek középpontjában az állt, hogy Európát a világ legversenyképesebb tudásalapú gazdaságává tegyék, és biztosítsák társadalmi kohézióját. Ebben a kontextusban a jövőre irányuló gondolkodás időben sokkal aktuálisabbá válik. Számos ország, mely részt vett az általam raportőrként végigkísért workshopon, arról számolt be, hogy jelenleg minden energiájukat az Európai Bizottság által megszabott célkitűzések teljesítésére fordítják. Ugyanakkor nem minden állam tartott ugyanazon a szinten ebben a folyamatban. Az egyes államok háttere, történelme, hagyományai és értékei hatással vannak a megközelítésükre és az alkalmazott munkafolyamatokra, valamint jelentősen befolyásolják az egyéni oktatási reform alakulását. Néhány ország, köztük például Finnország már rendelkezik a parlamentáris és kormányzati szervezeteibe épített hosszú távú, előretekintő mechanizmusokkal, s ez lényegesen megkönnyítette számukra a feladatot.

Habár a Hollandiában alkalmazott megközelítések és stratégiák megfelelőek, érdekesek és jól koordináltak, a reform ugyanazon aspektusaira koncentrálnak (diákközpontú oktatás, oktatáskutatás, indikátorok, mérés-értékelés, az iskolaigazgatók személyi vezetési képessége, a tanárok gyakorlati képzése stb.), mint az utóbbi években oktatási reformot kezdeményező országok (pl. Egyesült Királyság, az Egyesült Államok, Kanada), ezért könnyen találhatják majd szembe magukat ugyanazokkal az akadályokkal. Következésképpen ennek a gyakorlatnak még meg kell teremtenie a valódi hosszú távú „jövőre irányuló gondolkodást", és egyelőre még az iskolák újradefiniálása vagy gyökeres újragondolása sem történt meg. Ahogy a futurológus mondaná: „csak barkácsolgatunk".

Mindezeken túl a Toronto Fórum valamennyi résztvevőjének meghallgatása után arról számolhatok be, hogy a legtöbb résztvevő ország nehézségekkel küzd a forgatókönyvek alkalmazása kapcsán. Bizonyos országok egyenesen elutasítják az eszközként való használatukat, míg mások megelégszenek a saját preferenciájuk alapján választott forgatókönyvekkel folytatott munkával, olykor teljesen negligálva a többi forgatókönyvet, még akkor is, ha éppen jóval esélyesebbnek tűnik a megvalósításuk – talán azért, mert szeretnék a jövőt inkább rózsaszín szemüvegen keresztül szemlélni. Talán lehetővé kellene tennünk, hogy a forgatókönyvek alkalmazásában a tanároknál sokkal kompetensebb szakemberek megosszák tudásukat és tapasztalataikat az oktatásban dolgozókkal. Máskülönben ugyanis az a veszély fenyeget, hogy a gyakorlat végeztével el fogjuk utasítani a forgatókönyvek módszerét

4 Az olvasó ajánlom a http://www.nefmi.gov.hu/letolt/eu/munkaprogram.pdf vagy http://www.nefmi.gov.hu/letolt/eu/az_oktatas_es_kepzes_2010.pdf vagy http://www.nefmi.gov.hu/letolt/eu/interim_report_vegleges_magyarul.pdf dokumentumokat. (A szerk.)

marginálisnak, vagy legjobb esetben nem meggyőzőnek ítélve a technikát, így fosztva meg magunkat egy olyan eszköztől, mely rendkívül hasznosnak bizonyulhat.

Addig is komoly és nagyléptékű erőfeszítéseket teszünk, ám azzal a kockázattal számolnunk kell, hogy ezek a lépések csak időlegesen és korlátozottan teszik lehetővé, hogy az oktatási rendszer felkészítse az eljövendő generációkat az új tudásalapú gazdaság kihívásaira. A cinikusok persze feltehetik a kérdést, hogy az oktatási reformért felelősöknek vajon érdekükben áll-e limitálni az iskolai reformok hatókörét, hiszen sokat veszíthetnek azzal, ha eltűnik a jelenlegi rendszer.

A BIZONYÍTÉKOKRA ÉPÜLŐ JÖVŐRE IRÁNYULÓ GONDOLKODÁS ALAPJAINAK MEGSZILÁRDÍTÁSA (WALO HUTMACHER[5])

Az OECD „A jövő iskolája" projektjének jelenlegi fázisában vezető szerepet betöltő államok igen aktívak voltak, izgalmas projekteket és háttéranyagokat dolgoztak ki. Ütemterveiket is megalapozott módon építették be a programba. Éppen ezért nem meglepő, hogy a különböző projekteket nem lenne könnyű egységes szisztematikus mintában ábrázolni. A jövőre irányuló gondolkodás meglehetősen újnak számít az oktatási szektorban, és nem rendelkezik konszenzuson alapuló módszertannal sem. A jövőre irányuló gondolkodás felfogása lényeges eltéréseket mutathat a különböző hatóságok, sőt az egyes résztvevők körében is.

Mindazonáltal a projekt jellemzője, hogy a „What Schools for the Future?" (Milyen legyen a jövő iskolája?[6]) címmel publikált OECD (2001) anyagból azonnal átvették a forgatókönyveket és/vagy a forgatókönyvek módszerét. Az itt közzétett szcenáriók a lehetséges jövőképek valóban széles körét fedik le. Annak ellenére, hogy oktatói körökben csak kettőt tekintenek konzisztensen és valóban kívánatosnak, a publikált forgatókönyvek hasznosnak bizonyultak abból a szempontból, hogy tágították az intellektuális horizontot és a jövőre irányuló gondolkodás látókörét. Néhány törvényhatóság saját forgatókönyveket fejlesztett ki. A forgatókönyvek módszerét mindezidáig főként a változtatást és az innovációt felvázoló ütemtervek készítésére alkalmazták, legyen ez a kontextus az angol iskolák menedzsmentjének és igazgatóságának vezetői képességfejlesztése, az új-zélandi középiskolák jövőbeli formájáról szóló vita vagy az ontarioi francia ajkú kisebbség asszimilációs fenyegetettsége. A témák sokfélesége nyomatékosítja, hogy az oktatás területén a jövőre irányuló gondolkodásban milyen változatos igényekkel és érdekekkel kell számolnunk.

A forgatókönyvek analitikai dimenzióiról mindezidáig kevés szó esett, kevéssé alkalmazták őket ilyen formában. A tanárokra és a tanításra koncentráló Ontario-projekt kivételé-

5 Professor Emeritus Pszichológiai és Neveléstudományi Kar University of Geneva, Svájc.

6 A http://www.oecd.org/dataoecd/56/39/38967594.pdf vagy http://www.ofi.hu/tudastar/oecd-tanulmanyok/milyen-lesz-jovo dokumentumokban is tájékozódhat az olvasó.(A szerk.)

vel mindeddig kisebb hangsúly került az oktatási rendszerek, az iskolák és az oktatáspolitika változásait a társadalom, a kultúra és a gazdaság változásaival összefüggésben meghatározó nagy trendek és erők világosabb megértésére. Végső soron az oktatási rendszerek kultúrája és gyakorlata nehezen biztosítja a különböző lehetséges jövőképek nem normatív és szisztematikus leírásához, valamint elemzéséhez szükséges időt, ugyanez vonatkozik a jövőképek valószínűségének mérlegelésére a társadalmi változások fényében. Úgy tűnik, hogy a második fázisban lévő projektek sokkal inkább a kívánatos, semmint a lehetséges és valószínű jövők iránt érdeklődtek. Aminek meg kellene, vagy éppen nem lenne szabad megtörténnie, az sokkal izgalmasabb téma, mint a legvalószínűbb jövőképről folytatott diskurzus.

Az oktatás területén végül is minden vita gyakran ellentmondásos értékeket kérdőjelez meg. Történetileg az oktatás jövőjéről és a jövő iskoláiról zajló vitáknak ez a témakör, a szembenálló vélemények és vágyak adták a lökést. Az értékekről folyó vita természetesen a jövőben is folytatódik. Ám a jövőre irányuló gondolkodás azon új formája, melyet az OECD-program kíván kidolgozni, főként abban különbözik e hagyománytól, hogy egy kétlépéses megközelítést valósít meg. Az első kérdés ebben az esetben nem az, hogy „milyen jövőt szeretnénk", hanem az, hogy „milyen jövő felé halad vagy haladhat az oktatás, figyelembe véve az aktuális és/vagy valószínűsíthető gazdasági, technológiai, kulturális és társadalmi fejleményeket, valamint fejlesztéseket". Más szóval, míg természetesen van helye az áhított jövőről szóló vitának, e vita csak a második fázisban létjogosult, és az azt megelőző szisztematikus munkán kell alapulnia, amely a lehetséges jövőképeket és azok valószínűségét tárja fel. E vizsgálat legyen a lehető leginkább leíró és elemző jellegű.

A legalapvetőbb feltevés valóban az, hogy az oktatási rendszerek és az iskolák jelenleg is változásban vannak, és a környezet változásával összefüggésben erre a jövőben is számíthatunk. A családok, közösségek és iskolák szintjén történő oktatással kölcsönhatásban álló társadalmi, demográfiai, kulturális és/vagy gazdasági trendek és erők helyesebb, szélesebb körű ismeretének birtokában pontosabban azonosíthatjuk ezeket a „nem tervezett" vagy „spontán", ám annál inkább valós változásokat. Így nagy valószínűséggel jobban átlátjuk, milyen hatások előtt állnak iskoláink, és hogyan tudunk e folyamatokkal megbirkózni.

A jövőre irányuló gondolkodás jövőjét illetően fontos feladat – beleértve az OECD „A jövő iskolája" projektjét is –, hogy pontosabban azonosítsuk és megvitassuk azon társadalmi, kulturális és gazdasági trendek és erők konfigurációját, amelyek hozzájárulnak az oktatás területén zajló változásokhoz a törvényhatóságok, az intézmények és a szervezetek révén. A trendek és a mozgatóerők az OECD „Milyen a jövő iskolája?" (2001) tanulmánykötet első részében található eredeti analízise, valamint a második részben adott szakértői hozzájárulások jelentették az első lépést egy ilyen jellegű tudásbázis létrehozásához. A kiadvány körvonalazza a forgatókönyveket strukturáló dimenziókat is. Ám az egészet vizsgálva az említett fogalmi és analitikus alap a korábbi fázis során nem került a vizsgálat homlokterébe. A CERI-program azzal a céllal jött létre, hogy olyan keretet dolgozzon ki a jövőre irányuló gondolkodás számára az oktatás területén, amelyet több országban is haszonnal alkalmaz-

hatnak. E keret minősége azon múlik majd, hogy mennyi energiát fordítunk az alapfogalmak tisztázására, elmélyítésére és finomítására. A program erőkészleteinek egy részét robusztus (egyszerű, elégséges és logikus) fogalmi keret kidolgozására kell fordítani, valamint a vonatkozó empirikus tudásbázis kifejlesztésére kell koncentrálni, aminek segítségével fellebbenthetjük a fátylat a családok és az iskolák közötti összetett gazdasági, társadalmi és oktatási viszonyrendszerről.

TÁGULÓ HORIZONT, MEGKÖZELÍTÉSEK ÉS RÉSZTVEVŐK A JÖVŐRE IRÁNYULÓ GONDOLKODÁSBAN (HANNE SHAPIRO[7])

„Aki országán kívül sosem járt, az előítéletek fogja"
Carlo Goldoni (1703–1793), Pamela I, 14.

Az 1950-es években az Egyesült Államok roppant összegeket fordított arra, hogy a transzatlanti szállítmányozás vezető országa legyen. Az *SS United States* létrejötte a közelgő siker előjelének számított, azt jelentette, hogy a fejlődés jó irányba halad; a tengeri szállítás sebessége pár mérföld per órával növekedett. Nem sokkal ezután ez első kereskedelmi repülőgép a levegőbe emelkedett, és a korábban olyannyira fontos rekord jelentősége, melynek elérésébe roppant forrásokat invesztáltak, hirtelen minimálisra csökkent. Ezt a történetet érdemes összevetni azzal a helyzettel, hogy kizárólag a tudáselsajátítás mérésével foglalkozunk – mivel mostanság így írja elő a törvény és ezt tartjuk fontosnak –, közben pedig azt kockáztatjuk, hogy a tudáselsajátítás és a tanulás egyéb összetevőit, amelyek a holnap társadalma számára életbevágó fontosságúak lehetnek, esetleg figyelmen kívül hagyjuk.

Vajon megengedhetjük-e magunknak az iskolarendszerrel kapcsolatos egyoldalú gondolkodást, mikor ez a legtöbb esetben legfeljebb nagyobb növekedéshez vezethet? Napjaink oktatáspolitikai vitáiban gyakorta esik szó az úgynevezett tudásalapú gazdaság felemelkedéséről, a terminus definíciója azonban meglehetősen laza. Lehet, hogy sokkal radikálisabb, proaktív és kísérleti megközelítésre lenne szükségünk tanulórendszereink kormányzásában és fejlesztésében, mégpedig a szereplőknek az oktatáspolitika formálásának folyamatába való nagyobb mértékű bevonásával?

Az oktatás és a tágabb értelemben vett iskoláztatás mint társadalmi rendszer minden országban hosszú fejlődési folyamat eredménye, sajátos intézményi és szervezeti struktúrát hozva létre. (Az intézményeket úgy határozhatjuk meg, mint az egyének és csoportok közötti viszonyokat, valamint interakciókat szabályozó közös szokások, rutinok, szabályok vagy törvények halmazát. A szervezetek explicit céllal bíró formális struktúrák; tudatosan

7 Szakpolitikai Elemző és Innováció Központ Vezetője, Dán Technológiai Intézet, Aarhus, Dánia.

alakítják őket, éppen ezért társadalmi kezdeményezések eredményeképpen meg is változtathatók [*Edquist–Johnson, 1997*].) A kormányok, az oktatási szervezetek, a közösségek, az üzleti és ipari szféra, valamint a szakszervezetek hozták létre az oktatás és az iskoláztatás felépítményét, amely azután ugyanolyan csekély mértékben változott, mint a gazdasági mintázatok. E gyökerek miatt az oktatási intézmények és bevett gyakorlatok megváltoztatása nehéz, és sokszor kifejezetten gátolják is az iskoláztatás és a tanulás tágabb rendszerének innovációit.

A szilárddá kövült rendszerszintű ellenállás a változásokkal és a külső környezet változásaival együtt járó bizonytalanságokkal, valamint a jövő iskoláztatására kifejtett hatásaikkal szemben azt eredményezi, hogy az iskoláztatás jövőjére irányuló szakpolitikai fejlesztéseket nem kezelhetjük nyílegyenes lineáris folyamatként. Ez az oka, hogy a szakpolitikai fejlesztéseknek egyéb, kvalitatívabb módszereket kellene alkalmazniuk annak érdekében, hogy a lehetséges jövőképek valóságaival a jelen realitásától és a sürgető feladatoktól elszakadva vethessünk számot.

Nem azért indokolt a jövő iskolájával foglalkozni, hogy stratégiai és operatív útmutatást kapjunk A-ból az áhított B-be történő lehető leggyorsabb eljutáshoz. Inkább arról van szó, hogy a jövőre irányuló gondolkodás révén a résztvevők még ismeretlen területeket fedezhetnek fel. Akárcsak Alice, amikor Csodaországban lezuhant a nyúl üregébe, mi is hamar arra a felismerésre juthatunk, hogy a konvencionális bölcsességek és megoldások ezen az utazáson csődöt mondanak. A forgatókönyv-elemzésekre meglátások forrásaként, termékeny vitaindítóként és a szakpolitikai dilemmák párlataként kell tekintenünk, nem pedig magában való, szakpolitikába átültetendő elemként. További kutatásokat kell végeznünk arra vonatkozóan, hogy milyen kapcsolat van a jövőre irányuló gondolkodás egyes aspektusai között: a forgatókönyv lehet nehéz szakpolitikai kérdések vizsgálatára irányuló eszköz, valamint a szakpolitika kreatív és stratégiai megvalósítását célzó módszer. A Toronto Fórum tapasztalatai azt mutatják, hogy a problémamegfogalmazás fázisa – azaz a forgatókönyvekkel való munkán keresztüli kérdésfeltevés – több figyelmet igényel.

A jövőről szóló kezdeményezés ne holmi kényelmes utazgatás legyen egy ismerős környéken, hanem olyan területekre kalauzolja el a résztvevőket, amelyeknek azelőtt a létezéséről sem tudtak. Ennek előfeltétele mind a közvetlen, mind a tágabb környezet konzisztens és széles körű felmérése. Szükség van a trendek, mozgatórugók, hajtóerők és a bizonytalanságok elemzésére is. A TAIDA-módszer remek példát szolgáltat arra, hogy a trendek megfigyelése és analízise hogyan terjeszthető ki a jövőt érintő fejlesztő módszerre. A módszertan az EPISTEL+M keretrendszeren alapszik, mely eljárás a trendek azonosítására, szisztematikus és átfogó vizsgálatára szolgál. (Az EPISTEL+M egy trendek csoportosítására szolgáló módszer: E = economy – gazdaság; P = politics – politika; S = social values – társadalmi értékek; T = technology – technológia; E = environment – környezet, health – egészség; L = legislation – törvénykezés + M = media and ideology – média és ideológia.) A trendeknek egy bizonyos időn keresztül szem előtt kell lenniük, különben fluktuációnak minősülnek, és cse-

kély hosszú távú hatással bírnak. A trendeknek konkrét iránya van: a több, a kevesebb vagy az *ugyanannyi* felé mutatnak, és a bizonyosság vagy bizonytalanság meghatározott mértéke kapcsolódik hozzájuk. Mivel a jövőre irányuló kezdeményezések hajlamosak túl gyorsan elmozdulni egy előnyösnek tartott forgatókönyv felé, az OECD „A jövő iskolája" projektje meg tudta határozni az analízis különféle módszereit, mint például a kereszthatás-elemzést, feltérképezte a trendeket azok jelentősége és bizonyossága szerint, az adott forgatókönyv-gyakorlatban feltett kérdést tartva szem előtt.

Az iskoláztatás és az oktatás reformja nem pusztán az oktatási rendszer megváltoztatása, hanem összekapcsolódik a szélesebb társadalmi-gazdasági rendszer, a kulturális beidegződések és kormányzás keretrendszerének innovációjával. Ez fontos megfigyelés az iskolarendszer felépítésének és újjászületésének megértéséhez. A változtatásra irányuló szakpolitikát nem lehet fentről lefelé levezényelni. Az iskoláztatás változásának egyszerre kell megvalósulnia minden szinten. Az egyes szintek közötti interaktivitás és konzisztencia a rendszerszintű változás fő előfeltétele. A kormány és a kormányapparátus azonban csak egy szereplő az olyan összetett szakpolitikai rendszerekben, mint amilyen az iskoláztatás is; éppen ezért az iskolák, a tanárok, a szülők, a szakszervezetek és a szakpolitika egyéb területei mind folyamatos figyelemért küzdenek a szűkös források utáni hajszában.

Ez arra utal, hogy a jövőre irányuló gondolkodásnak az iskoláztatás társadalmi rendszerében dolgozó oktatási szakembereken kívül a szélesebb társadalmi-gazdasági környezet eltérő nézetekkel és háttérrel bíró érintettjeit is be kell vonnia, hiszen így kiküszöbölhető, hogy a jövővel kapcsolatos konvencionális okoskodás csapdájába essünk; és biztosítható a folyamat során a nem konvencionális és tágabb horizontot érintő kérdésfeltevés.

A rendszer megváltoztatása nem egyszeri alkalom. A legtöbb társadalmi rendszerben a változás szakadatlan fejlődési folyamat, földrengésekkel tarkítva (a disszipatív rendszerek rengeteg változtatásra irányuló impulzust nyelnek el – s egy ideig nem változnak, majd hirtelen roppant mértékű átalakulásokat produkálnak; lásd *Sanderson, 2000*). Egy rendszer megváltoztatása időigényes feladat, különösen az intézményi beágyazottság miatt. A változást belső és külső tényezők is indokolhatják. A rendszerszintű változás összetett és kaotikus, mert egyszerre sok szintet érint, számos szereplőt mozgat és céljai is sokrétűek.

A folyamatkompetenciák éppen ezért központi jelentőségűek a jövőbeni tevékenység megkönnyítésére. A jövőre irányuló gondolkodáshoz kapcsolódó kezdeményezések megvalósításához az egyes országoknak útmutatásra és tréningfolyamat-csomagra van szüksége a különböző megközelítések „szerszámkészletének" elemeként. Egy Angliában kifejlesztett és jól facilitált folyamat során – amit a Toronto Fórumon mutattak be – különböző résztvevők szerepelhetnek az eltérő háttér és nézetek ellenére. E folyamat révén távoli galaxisokat fedezhetnek fel (a környezet vizsgálata), és azt, hogy pontosan milyen módon vesznek részt a Nap-Föld interakcióban (az iskolarendszerben). A folyamat menedzselése hasonlít egy nagy zenekar vezényléséhez; ha csak egy zenész is melléfog, veszélybe kerül az egész előadás.

A metaforák alkalmazása egy sikeres folyamat másik fontos összetevője, ha szeretnénk elkerülni a jelenleg érvényes valóság és a berögzült elképzelések csapdáját. Egyszerű eljárás a résztvevőket egy másik karakterszerepbe helyező „forró szék", mely arra ösztönöz, hogy szakítsunk a hagyományos szerepekkel. Ez a módszer egyszerű, hatékony és szórakoztató, mint azt az angol workshop igazolta. A néprajztudomány és a színjátszás területéről átvett *performance text* fogalma (*Collins, 1990*) hasznos lehet a jövőre irányuló gondolkodás kereteinek kialakításához. Az együttműködés révén az eljárások bevonják a munkába a hallgatóságot és revitalizálják a cselekvési teret.

A jövőre irányuló gondolkodás az oktatáspolitika megváltoztatásának szolgálatában

A szakpolitikai változásokra vonatkozó vizsgálatok hagyományosan az úgynevezett szakpolitikai körforgásból indulnak ki, és a szakpolitikai folyamatokat különálló állomások halmazaként kezelik: döntéshozás, megvalósítás és értékelés. A szakpolitika kialakításának tanuláson alapuló megközelítése – amit olyan kutatók állítottak előtérbe, mint Lundvall – támadja a felvetést, mivel nem tud pontosan beszámolni a döntéshozatal fázisát követő eseményekről, és hajlamos a változást a döntéshozatalt követő automatikus folyamatnak tekinteni (*Lundvall, 1997*). A tanuláson alapuló megközelítés ezzel ellentétben a szakpolitikai folyamatok sokkal árnyaltabb és egységesebb megközelítését kínálja, a folyamatot szakadatlan átalakulásként és evolúcióként írja le, melyet nem lehet egyértelmű lépésekre tagolni.

> *„A közigazgatás politikai környezete különösen megnehezíti a tanulási folyamatok beindítását és fenntartását. A közigazgatás kritikus feladata az intézményi tanulás képességének kialakítása a résztvevők rendszerében. A hagyományos szakpolitikai folyamatok gyakran akadályozzák a tanulást, vagy azért, mert az ideológia felülírja az evidenciákat, vagy mert a ráruházott értékek alakítanak ki ellenállást. Éppen ezért a szakpolitika alakítóinak inkább egy adaptálható innovációs rendszer megtervezésére kellene koncentrálniuk, nem pedig arra, hogy bizonyos reformokhoz készítsenek vázlatokat." (Metdalve, 1993, idézi: Lundvall, 2000)*

A jövőre irányuló gondolkodás alkalmazásának egyik előnye a szakpolitikai célok vonatkozásában az, hogy olyan terepet képes létrehozni, ahol ugyanaz a történet (az iskoláztatás a jövőben) egymástól igen eltérő forgatókönyvek szerint játszható el, egymástól eltérő szereplőgárdával, különböző előadói módszerekkel, más-más színpadon. A fejhez és a szívhez egyaránt szóló elbeszélések és dialógusok révén a torontói workshopok szépen megmutat-

ták, hogy a különböző módszertanok egy előttünk álló szakpolitikai kérdés kreatív reflexiójának és újra vizualizálásanak eszközei lehetnek ahelyett, hogy visszaesnénk a hagyományos, egydimenziós és lineáris döntéshozás csapdájába. A jövőre irányuló gondolkodás többszereplős tanulásként és vizualizációs eljárásként való értelmezése központi jelentőségű abból a szempontból, hogy továbbléphessünk a projekt következő szintjeire, ahol a tudásalapú gazdasággal és a tanuló társadalommal kapcsolatos kormányzás és az ezt meghatározó értékek szélesebb kérdéskörének kellene a diskurzus tárgyául szolgálnia.

Az OECD „A jövő iskolája" projektje sikeresen vonja be az iskolák vezetőit, a tanárokat és a szülőket a változás víziójának kialakításába. A projekt következő fázisában mélyrehatóbban kell foglalkozni azzal, hogy a jövőre irányuló módszertanok, megközelítések hogyan képesek a szakpolitika alakítóit is bevonni a középtávú szakpolitikai választások és dilemmák, kritikus és kreatív szemléletébe, tekintettel arra, hogy a szakpolitikai törvényhatóságok leggyakrabban a rövid távú sikerek alapján ítélik meg az oktatáspolitikai döntéshozókat, ami helyrehozhat ugyan kisebb fennakadásokat, ám nem teszi biztonságosabbá, gyorsabbá vagy olcsóbbá a szállítást. Ez a kihívás áll az OECD „A jövő iskolája" projekt előtt.

A JÖVŐRE IRÁNYULÓ GONDOLKODÁS STRATÉGIAI ALKALMAZÁSA: A BEFELÉ ÉS A KIFELÉ IRÁNYULÓ FOLYAMATOK (TOM BENTLEY[8])

„A jövő iskolája" témáját boncolgató Toronto Fórum megmutatta, hogy a különböző jövőre irányuló projektek hangsúlya nemcsak a kontextus és a tartalom, hanem a résztvevők és a célközönség vonatkozásában is eltérhet. Az egyik legalapvetőbb különbség az elsődlegesen befelé és az elsődlegesen kifelé, a nyilvánosságot és az aktív szakembereket célzó jövőre irányuló folyamatok között mutatkozott. Természetesen valamennyi „A jövő iskolája" OECD-projekt az általuk megcélzott problémák széles körű és hosszú távú megragadására törekszik, ám a fentiek szerint fókuszuk és módszereik is különböznek.

A *befelé tekintő* jövőre irányuló munka szakpolitikai nézőpontból igyekszik másképp gondolkodni, a hosszú távú problémák vizsgálatában túllépni a jelenlegi reformokon és kivitelezési ütemterveken. Az e nézőpontban rejlő potenciál a reformok céljainak és módszereinek inkább stratégia központú felfogásának tudatosítása és megerősítése; valamint a szakpolitikai döntéshozók hozzásegítése egy sereg tényező hatékonyabb megértéséhez – a technológiai innovációtól a demográfiai változásokig –, amelyek mind hatással lehetnek az intézkedéseik eredményességére, és céljaik eléréséhez új eszközöket biztosíthatnak.

A *kifelé tekintő felfogás* arra törekszik, hogy az érdekeltek és a résztvevők szélesebb körével alakítson ki dialógust, ami korábban politikai vagy történelmi okokból elérhetetlennek

8 A Londonban működő Demos Intézet igazgatója.

vélt megoldásokat és újításokat hozhat. Bár ugyanúgy hosszú távra szóló stratégiai elemzést végez, mint a befelé tekintő eljárás, de céljai között az új dialógusok létrejöttének ösztönzése, a változás legitimációjának megteremtése és új résztvevők bevonása is megtalálható.

Bármely, az oktatási rendszerek átalakítására vagy megreformálására törekvő hosszú távú erőfeszítés egyaránt függ a befelé és a kifelé tekintő folyamatoktól, és az OECD „A jövő iskolája" keretében megvalósított projektek nagy része igazolhatóan mindkét irányzatot magáévá tette. Ám az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy érdemes tisztázni a különbségeket, és reflektálni arra, hogy a folyamat különböző elemeit hogyan lehet sikeresen kombinálni.

Az oktatási és iskolarendszert egyre inkább összetett rendszerekként értelmezik – a reform-törekvéseknek meg kell küzdeniük a megvalósítás összetettségével, és az iskoláknak egy mind komplexebb és sokszínűbb társadalmat kell kiszolgálniuk. A folyamatos alkalmazkodási képesség kifejlesztése, valamint a különböző kontextusokra és a diákok eltérő igényeire történő differenciált reagálás az OECD reformereinek fő törekvése, ami az innovatív technikák és stratégiák felkutatását ösztönzi. Ám számos innovatív megoldás potenciálisan blokkolt, s nem a megvalósítás technikai eszközeinek, hanem a legitimáció vagy a politikai támogatás hiánya miatt az oktatási rendszer kulcsfontosságú érdekeltjei – így a szülők, a szakszervezetek, a munkavállalók, a felsőoktatás stb. – részéről. Cserébe a magas fokon intézményesített struktúrákon és rutinokon nyugvó iskolarendszerek is képesek olyan várakozásokat ébreszteni és szerepeket meghatározni – ezen csoportok és mások számára egyaránt –, amelyek mélyen rögzültek és nehezen adaptálhatóak. Más szóval az oktatáspolitika és a rendszer különböző játékosainak szerepkörei bemerevedhetnek; a rendszerszintű változás alapfeltétele, hogy mindkettőt kimozdítsuk a dermedtségből.

Az olyan összetett rendszerek újraformálásához, melyeket számos különböző érdekelt tart fenn, elengedhetetlen, hogy minden érdekelt vegyen részt a perspektívaváltásban, új megoldásokat fedezzen fel, és igazolva lássa ezen megoldások kollektív alkalmazásának fontosságát. Szükséges, hogy a kulcsfontosságú résztvevőket bevonjuk az új, közös vízió kialakításába, mely rendszert, annak céljait és működésének mikéntjét támogatja. A hagyományok szerint ezt a feladatot formális konzultációk keretében végezték el. Ám számos rendszerben az ilyen konzultációk vagy marginálisak a szakpolitika formálásának szempontjából, vagy pusztán érdekcsoportok közötti politikai csaták kiterjesztéseként tekintenek rájuk. Bár különböző szervezetek és csoportok vesznek részt a beszélgetésben, azt zárt elmével teszik, merev álláspontjaikat fejtegetve, melyek jelenlegi helyüket reprezentálják az aktuális rendszerben; mindeközben elutasítják, hogy számot vessenek az új lehetőségekkel, amelyek másfajta szerepeket és kapcsolatokat tételeznek fel a siker érdekében.

Ahhoz, hogy az új szakpolitikai lehetőségeket a jövőre irányuló gondolkodás révén tárjuk fel, olyan módszertani eljárást kell követnünk, amely a jelenlegi szakpolitikai elköteleződések és egy adott rendszer hosszabb távú céljaival szemben működő környezetbe helyezik a hosszú távú trendeket és a lehetséges változtatásokat. E módszertanba vissza kell vezet-

ni a trendekre vonatkozó adatokat, az összehasonlító elemzésből származó eredményeket és az innováció olyan példáit, amelyekkel az elgondolások határai tágíthatóak. A forgatókönyvek ilyen típusú alkalmazása a jelenlegi szakpolitika új látásmódját vezetheti be, és úgy kapcsolódhat be a tervezésbe és a stratégiai folyamatokba, hogy az a módszer bővülését eredményezze.

A sikerhez a szakpolitika alakítóinak elengedhetetlen két feltétel együttes jelenléte. Először is, robusztus trend- és forgatókönyv-analízisekre van szükségük, amelyek relevánsak a saját részletes cselekvési tervük vonatkozásában. Ehhez pedig körültekintő, koncentrált munka szükséges, amire a nagy volumenű, erős alapokon nyugvó, lenyűgöző forgatókönyvek megléte egyáltalán nem nyújt garanciát. Másodszor, a szakpolitika alakítóinak olyan körülmények között kell elmélyedni az ügyben, hogy képesek legyenek pártatlanul és nyitottan viszonyulni fennálló kötelezettségeikhez, ezt pedig rendkívül nehéz megvalósítani mind a közalkalmazottaknak, mind a politikusoknak a jelenlegi stresszes időkben. Ezen tényezők bizonyos fokú diszkréciót és titoktartást követelnek meg még akkor is, ha a későbbiekben kiadványok és nyilvános viták születnek a témakörben.

E befelé tekintő nézőpont aspektusai számos „A jövő iskolája" OECD-kezdeményezésben megtalálhatók, Ontariótól Új-Zélandig, Angliától Hollandiáig rangidős szakpolitikai döntéshozók merültek el jövőre irányuló workshopokon, valamint azokban a vitákban, melyek a hosszabb távú gondolkodás hasznát boncolgatják az oktatási reform vonatkozásában. Ám a siker néhány feltétele szemben áll a jövőre irányuló eljárások kifelé tekintő formáival. A kifelé tekintő eljárások az iskolarendszereink formájának és funkcióinak ugyanazon nagy kérdéseit igyekeznek megválaszolni, a perspektívák szélesebb körével vetve számot, olyan megközelítést téve lehetővé, amely a lehetséges megoldások spektrumát szélesíti.

A Toronto Fórum vitái nyomán nyilvánvalóvá vált, hogy a kormányzaton kívüli csoportok problémáinak és aggodalmainak figyelembe vétele minden résztvevő rendszer esetében döntő dimenziója volt a sikeres jövőre irányuló folyamatok elindításának. Így például Új-Zélandon a közszféra egy korábbi reformjának hatására az oktatásban érdekelt szakszervezetek mélyen gyanakvóvá váltak az újabb reformtörekvésekkel szemben, és eltökélték, hogy tagjaik védelmére kelnek azokkal a váratlan változtatásokkal és szakpolitikai intézkedésekkel szemben, amelyek hatását nem tudták teljes egészében előre felmérni. Kanadában pedig a francia ajkú közösség kulcsszerepet játszó képviselőit és egyéb intézményi érdekelteket kellett bevonni a közösség oktatásához kapcsolódó új elgondolás kidolgozásába, hogy biztosítani tudják az ahhoz szükséges alapvető legitimitást, hogy az új terveket lehetséges megoldásokként kezeljék.

A résztvevők különböző csoportjai között valódi dialógust kialakítani valójában már önmagában is kihívást jelent – olyan dialógust, amelyben minden résztvevő álláspontját és tagságának tényét tisztelet övezi, de amelyben a változásról vallott különböző feltételezéseket felfüggesztik vagy nyitva hagyják annak érdekében, hogy minél több lehetséges megoldást

megvizsgálhassanak. Az angol csapat által alkalmazott FutureSight-eljárás keretében például, melyben iskolavezetőkkel és egyéb gyakorló szakemberekkel dolgoztak, a résztvevőket motiválták és lekötötték az anyagok, de szokatlan tapasztalat volt számukra olyan cselekvési terv szerint dolgozni, melynek kimenetelét nem határozták meg. Sokan azt mondták, hogy ha a végső szakpolitikai célokat ismertették volna velük, akkor korábbi tapasztalataik alapján „előre programozott" módon reagáltak volna. Az, hogy nyitottabb folyamatban vehettek részt, és hogy szembe kellett nézniük a különböző trendek és forgatókönyvek elemei közötti dilemmákkal és kompromisszumokkal, a gyakorlati szakemberek számára segítséget nyújtott, hogy némely nehéz választási helyzetet saját iskolájuk fejlesztési folyamataira fordítsanak le, és új alapokról indulva szálljanak vitába az oktatáspolitika alakítóival.

Mindazonáltal még ezek a kifelé irányuló projektek is elsősorban az oktatás jelenlegi gyakorlati szakembereit szólították meg. Érthető módon a jövőre irányuló gondolkodást célzó projekteknek tovább kell lépniük, ha szeretnének segédkezni a rendszer átalakításához szükséges hely és legitimitás megteremtésében – mégpedig a közvélemény elvárásainak és reakcióinak irányába. A Demos „Scotland 2020" projektben (dokumentáció elérhető itt: www.demos.co.uk) például Nairnban, egy kis felföldi városkában „községi találkozót" hívtak össze, amelynek során a helyi lakosok a nyílt terek módszerét alkalmazták a jövővel kapcsolatos prioritások egy olyan körének létrehozásához, amelyet azután kommunikálhattak a szakpolitikai döntéshozók felé. Egy ezt követő projekt, a „Glasgow 2020" célja, hogy rendezvények, művészeti és irodalmi projektek, valamint egyéb kommunikációs csatornák révén megvalósítsák „a tömeges imaginció gyakorlatát", amelyen keresztül az emberek megoszthatják egymással a városra és annak lehetséges jövőjére vonatkozó ötleteiket, vágyaikat és benyomásaikat.

A nyilvánosság ilyenfajta részvétele elengedhetetlen az oktatás hosszú távú és rendszerszintű változásához. Ám az ehhez szükséges aprólékos munka meglehetősen eltér attól, ami ahhoz szükséges, hogy a lehetséges jövők egy élesebb, rendszerszintű szemléletét alakítsuk ki a jelen és a jövő nyomásával egyaránt küzdő szakpolitikai döntéshozókban. Ez a tény azt mutatja, hogy további megbeszélések szükségesek a jövőre irányuló eljárások tervezésének nüánszaival kapcsolatban – valamint annak világosabb megértésére, hogy a jövőre irányuló gondolkodásról szóló munka különböző mozzanatait és rétegeit hogyan kombinálhatjuk és integrálhatjuk úgy, hogy megszólítsa „A jövő iskolája" OECD-projektekben azonosított résztvevői csoportokat.

Végül az Új-Zéland által létrehozott gyakorlat még egy utolsó tapasztalattal szolgál számunkra. Azzal, hogy a Secondary Futures részeként „Őröket" neveztek ki – az új-zélandi társadalom független és köztiszteletben álló alakjai közül –, a csapat lehetőséget teremtett, hogy folyamatos kapcsolatban legyen az új-zélandiakkal általában, és olyan, biztonságosabb teret határolt körbe, melybe belépve az oktatásban érdekeltek bekapcsolódhatnak a lehetséges jövőkről szóló dialógusba. Az Őrök kinevezésének ötlete egyébként az új-zélandi ős-

lakos közösség hagyományán nyugszik, létezésük megerősítette a belső tér és a külső perspektívák halmaza közötti kapcsolatot, és növelte a projekt iránti elkötelezettséget számos közösségben. Meglehet, hogy a nemzeti oktatásról folyó dialógusainkhoz jobb őrökre van szükségünk, és hogy az OECD „A jövő iskolája" projektjeinek következő generációja elősegítheti ennek megvalósulását.

IRODALOM

Collins P.H. (1990): *Black Feminist Thought. Knowledge Consciousness and the Politics of Empowerment*. Routledge, Chapman and Hall.

Edquist, C. and B. Johnson (1997): „Institutions and Organisations in Systems of Innovation". In: C. Edquist (szerk.): *Systems of Innovation: Technologies, Institutions and Organisations*. Cassel.

Lundvall, B.-Å. (1997): „Skærpet konkurrence, organisatorisk fornyelse og ændrede kvalifikationskrav". In: A. Næss Gjerding (szerk.): *Den fleksible virksomhed* (The Flexible Firm). Erhvervsudviklingsrådet, Copenhaguen.

Lundvall B.-Å. (2000): „Europe and the Learning Economy – On the Need for Reintegrating the Strategies of Firms, Social Partners and Policymakers". Dept of Business Studies, Aalborg University, *www.druid.dk*

Metcalfe, L. (1993): „Public Management: From Imitation to Innovation". In: J. Kooiman (szerk.): *Modern Governance: New Government-society Interactions*. Sage, London.

OECD (2001): *What Schools for the Future?* OECD, Paris.

Sanderson, I. (2000): „Evaluation in Complex Policy Systems". *Evaluation*, 6. kiadás, 4. szám, 433–455.

A CERI GYŰJTEMÉNYBEN IS MEGTALÁLHATÓ

Personalising Education
128 oldal _ 2006. február _ ISBN: 92-64-03659-8
Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages – Statistics and Indicators
152 oldal _ 2005. október _ ISBN: 92-64-00980-9
E-learning in Tertiary Education: Where do We Stand?
290 oldal 2005. június _ ISBN: 92-64-00920-5
Formative Assessment – Improving Learning in Secondary Classrooms
280 pages _ February 2005 _ ISBN: 92-64-00739-3
Quality and Recognition in Higher Education: The Cross-border Challenge
205 pages _ October 2004 _ ISBN: 92-64-01508-6
Internationalisation and Trade in Higher Education – Opportunities and Challenges
250 pages _ June 2004 _ ISBN: 92-64-01504-3
Innovation in the Knowledge Economy – Implications for Education and Learning Knowledge Management series
96 pages _ May 2004 _ ISBN: 92-64-10560-3

A könyv kitűnő kiindulópontot jelent az oktatás jövőjéről szóló vitákhoz. Különösen izgalmasak azok a lehetőségek, amelyek megvalósítása nem lehetetlen, így például a hagyományos iskola átváltozása alkalmazkodásra képes tanulószervezetté. Ezen alternatívában a tanulás és a tudásmegosztás minden iskolapolgár feladata, miközben maga a szervezet az egyre gyarapodó tudás hordozójává és a benne tevékenykedők katalizáló közegévé válik. Ez egyben az iskolák fennmaradásának egyik lehetséges forgatókönyve is, amely egy új, élvezetes és eredményes működési mód élményét is adhatja. Hasonlóan izgalmas az iskola kitagolódását jelző jövőváltozat, mely az oktatás steril közösségi helyszínein túl a technológiával segített alternatív tanulási formákat, az interakciók lehetőségeit is képes kihasználni.

A jövőre vonatkozó közös tudás támogatásaként az OECD kötete összefoglalta a nemzetközi közösség által felhalmozott tapasztalatokat, melyek közös gondolkodásra késztetnek. Vajon milyen lesz az oktatás jövője? Tudunk-e élni azokkal a lehetőségekkel, amik a kedvező forgatókönyvek irányába jelenthetnek elmozdulást?

21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció

OFI

Nemzeti Fejlesztési Ügynökség
www.ujszechenyiterv.gov.hu
06 40 638 638

MAGYARORSZÁG MEGÚJUL

A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.