

# A ma a holnap tegnapja... tegnapelőttje... régmúltja

*Radó Péter: Az oktatáskormányzás jövője*

Az alapfogalmak meghatározása mindig problematikus. Minden tudományterület folyamatosan igyekszik tárgyát és a hozzá kapcsolódó fogalomkör elemeit körülhatárolni, a definíciók így időben is egyre változnak, illetve egy adott pillanatban is számos meghatározás van forgalomban. Radó Péter a *tanulás* fogalmát teszi meg könyve kiindulópontjává, és a kezdő fejezetben áttekinti a tanulásra vonatkozó gondolkodás korábbi mérföldköveit és jelenlegi trendjeit, de voltaképpen a kötet teljes első száz oldala a későbbiekben használt alapfogalmak körjárását tűzi ki célul. Ez a radikálisan hosszúnak tűnő bevezető ebben az esetben indokolt, ugyanis az oktatáshoz közmondásosan „mindenki ért” – csak éppen mégsem. Az oktatás terén mindenki rendelkezik diáként gyűjtött tapasztalatokkal, emellett nagyon sokan szülőként is közelről érintettek, illetve majdnem mindenkinek a családjában, látókörében vannak jelenlegi tanulók. A laikusok talán ritkábban gondolnak bele árnyaltabban, de mindannyian érintettek vagyunk azon a módon is, hogy a közoktatás az egyik legnagyobb társadalmi ellátórendszer, amit az állam elsősorban a mi adónkból tart fenn. Amikor tehát az oktatásról folyik társadalmi diskurzus, egyfelől jogos és fontos, hogy minél többen érezzék magukat felszólítva arra, hogy hangot adjanak a véleményüknek, másfelől viszont kiváltképpen lényeges (volna), hogy ezt megalapozott és informált módon, precíz fogalomhasználattal tegyék. A viszonylag hosszú bevezető ezt a célt is jól szolgálja – felér egy „állampolgári ismeretek” leckével az oktatás, oktatásirányítás és oktatáspolitikai témájában.

Fontos szemléletbeli változás, hogy a tanulásról való gondolkodásban mára a *tanulási célok* kerültek a fókuszba, illetve ezekből levezetve az a *tanulási környezet*, ami a célok megvalósulását optimálisan támogatni tudja. A tanulási céloknak szentelt fejezet megkülönböztet az oktatásban szervesen benne rejlő célokat, mint a tanulók tágra értelmezett személyiségfejlesztése és a kultúra folytonosságának biztosítása, illetve eszközjellegű célokat, amelyek alapvetően a munkaerőigény kielégítését, a társadalmi kohézió fenntartását, a politikai legitimációt és a társadalmi alkalmazkodóképességet vannak hivatva szolgálni. Az elmúlt néhány évtized viharos sebességű és egyre gyorsuló társadalmi és technológiai változásai azonban indokoltá teszik a tanulási célok alapvető újragondolását. Már a kilencvenes években elterjedt az a gondolat, hogy „az iskolának egy még ismeretlen jövőre való felkészülést kell szolgálnia” (34. o.), mostanra pedig kialakult a tanulási célok három új csoportja: a tanulás tartalma helyett a további tanulást elősegítő és az ismeretek alkalmazását lehetővé tevő kompetenciák, az alkalmazkodást és együttműködést szolgáló kognitív és társas készségek, illetve a globális munkaerőpiacra felkészítő készségek kerültek a középpontba.

Ha mindezen változásokhoz alkalmazkodva az oktatási rendszer működtetésére irányuló közpolitika a tanulásra igyekszik fókuszálni, nem pedig a tanításra, mint hagyományosan, akkor a szabályozás tárgya sem lehet a tanárok oktatási tevékenysége, hanem egy szinttel feljebb lépve az iskola válik alapegységé. Ez az ún. „egész

iskola” megközelítés mára uralkodóvá vált az oktatáskutatás nemzetközi fősodrában, és ennek oka nem csupán a tanulási célok átalakulása. Az iskola nemcsak egy intézmény, hanem közösség és komplex interakciós tér is, ahol rengeteg különféle kommunikációs aktusra kerül sor, amelyek hatással vannak résztvevőikre. Más szóval: az iskolában korántsem csak akkor tanulnak a diákok, amikor valaki éppen célzottan tanítja őket – vélekedések és attitűdök széles skáláját sajátítják el például azáltal, hogy éveken át megfigyelik iskolájuk intézményi kultúráját. Mindebből világos, hogy a tanulásról valójában az iskola szintjén célszerű gondolkodnunk, de ugyanezt a következtetést erősíti az a felismerés is, hogy az egyes tanár mint egyén szükségszerűen korlátozott mértékben lehet alanya úgy a módszertani innovációnak és fejlesztésnek, mint az elszámoltathatóságnak, illetve a rendkívül szerteágazó elvárásokhoz való alkalmazkodásnak. Ezek a fontos mechanizmusok mind az intézmény szintjén tudnak igazán értelmesen és hatékonyan működni.

Természetesen maga az iskola is definiálható fogalom. Számos meghatározási stratégia közül választhatunk, de szempontunkból annak felsorolásából célszerű kiindulni, mik egy iskola funkciói. Az alapfunkciók közé tartozik az iskolai program megalkotása, rendszeres felülvizsgálata és megvalósítása, a tanulás gyakorlati megszervezése, az intézményi értékelés, és maga a tanítás. Ez utóbbi sem csupán az órák *de facto* megtartását jelenti, hanem mindent, amivel az iskola ehhez hozzájárul, a tananyagok kijelölésétől az eszközök biztosításán át a diákok értékelésének megszervezéséig. Az iskola persze csak akkor tudja ezeket az alapfunkciókat ellátni, ha közben a háttérben irányít és működtet egy sor olyan szervezeti folyamatot, mint például az értekezletek megtartása és a belső kommunikáció egyéb formái, a szülőkkel való kapcsolattartás keretei, az anyagi és humánforrás-gazdálkodás, az eszközbeszerzés. „E könyv írásakor a magyar iskolák a felsorolt funkciók egyikét sem gyakorolják önállóan

[...] [ami] Európában máshol ismeretlen helyzet”, állapítja meg a szerző, és hogy ez miért nagyon súlyos probléma, az sok egyéb mellett éppen a tanulási célok átalakulásával függ össze.

A jellegükben új, nem tudásokra, hanem egy ismeretlen jövőben feltehetőleg hasznos készségekre és kompetenciákra fókuszáló tanulási célok kijelölése láncreakció-szerűen magával rántja az iskola alap- és háttérfunkcióinak lényegi átalakulását: az iskoláknak „tanító szervezetből tanulást támogató szervezetté kell válniuk, [...] egyéni tanulási utak támogatására kell berendezkedniük” (66. o.). Ez a hagyományossal ellentétben „új iskolának” nevezett képződmény szinte mindenben különbözik elődjétől, illetve más elvárások hárulnak arra az intézményi hálózatra is, amelybe illeszkedik. A tanulást támogató és az iskolák intézményfejlesztését segítő szervezetek és mechanizmusok szerepe ebben a helyzetben jelentősen megnő, illetve diverzifikálódik. Ha pedig mindez megtörténik, és a tanulási terek és tanulástámogató szolgáltatások önszabályozó rendszerré állnak össze, akkor beszélhetünk *tanulási ökoszisztémáról*.

Adódik a kérdés, hogy a jelenbeli trendeket felismerve az iskolák, amennyiben megkapják az ehhez szükséges autonómiát, lassan és fokozatosan maguktól elindulnak-e ebbe a fejlődési irányba, vagyis a helyzet kulcsa az intézményi szintű mozgástér kibővítése-e. Úgy tűnik, hogy a válasz nemleges: az a tapasztalat, hogy ezen a módon inkább az innováció elszigetelt fellegvárai jöhetnek létre, főleg egy annyira szelektív oktatási rendszerben, mint a magyar. Ennek oka főleg a „*belső fókusz*”-*inercia* jelensége, ami abból adódik, hogy az iskolák hajlamosak saját szakembereik számára a maguk hagyományos belső dinamikája mentén inkább szűrni, nem pedig közvetíteni a külső elvárásokat, amit az a megnyugtató tudat is elősegít, hogy ennek következtében nem fognak kiszorulni a piacról, ahogy ez a versenyszférában történne egy olyan céggel, amelyik fittyet hány a fogyasztók igényeire és a szabályozókra.

A kötet mindezek tisztázása után érkezik meg voltaképpen témájához, mivel a fenti kérdésre a szerző szerint az a válasz, hogy

„a kormányzás eszközrendszerének segítségével lehet egyensúlyt teremteni a belső, iskolai rutinok és a külső, iskolával szembeni igények között. A kormányzás az a mechanizmus, ami képes gondoskodni arról, hogy az iskolák személyzete szisztematikus erőfeszítéseket tegyen az alkalmazkodást szolgáló változtatások érdekében.” (75. o.)

A kérdés tehát az, milyen kormányzási rendszer képes mindezt előidézni.

Még mindig a fogalomtisztázás jegyében a következő fejezet elhatárolja egymástól a kormányzás, politika, közpolitika, oktatáspolitikai és oktatásirányítási területeit, ami azért is hasznos, mert az oktatásra vonatkozó társadalmi vitákban ezek gyakran pontatlanul, egymással összemésődve kerülnek elő, rontva az érvelés színvonalát. Lényegbevágó megállapítás, hogy a *kormányzás* meghatározásaiban keverednek a strukturális, leíró elemek („mi hogyan van”), és normatív összetevők („minek hogyan kellene lennie”), de ennek az a fő oka, hogy a kettő nem is függetleníthető: bizonyos elvárások csak bizonyos strukturális feltételek megléte esetén teljesülhetnek. Ha például elvárásnak tekintjük a hatékony erőforrás-gazdálkodást, sokszorosán igazolt tapasztalat, hogy az nem fér össze az erőteljes centralizációval.

A kormányzás céljainak kérdéséhez érkezve a szerző a kormányok négy átfogó és állandó köteletségét azonosítja, függetlenül attól, milyen kormányzati modellt követve igyekeznek ezeket teljesíteni: az *eredményesség*, *minőség*, *költséghatékonyság* és *méltányosság* biztosítását. Mindegyik fogalom önmagában is könyvtári szakirodalommal és saját meghatározási nehézségekkel rendelkezik, de a jelen gondolatmenet szempontjából az a leglényegesebb, hogy bár érvényesítésük más-más kormányzati mechanizmusokat igényel, viszonyuk nem a „melyik ujjamat

harapjam” esete: nem gyengítik, hanem éppenséggel erősítik egymást.

Mivel a könyv központi fogalma az oktatáskormányzás, az egyik legfontosabb összetevője az alapvető kormányzási modellek áttekintése, összefüggésben az oktatási rendszer komplexitásának változásával, hiszen a kormányzott rendszer bonyolultsága meghatározza az annak hatékony irányítását szolgáló struktúrát. A kötet következő három fejezetet tehát a múlt, a jelen és a jövő domináns modelljeként azonosított három kormányzási típust mutatja be: a *központi racionalitás*, a *decentralizált hierarchikus feladatmegosztás* és a *többszintű heterarchikus kormányzás* modelljeit.

Az első a magyar olvasó számára is jól ismert, bürokratikus apparátusokon keresztül megvalósított adminisztratív kormányzás. Ennek töretlen népszerűsége annak az elterjedt nézetnek/reménynek/elvárásnak köszönhető, hogy a mindenkori központ, az erős állam a racionalitás letéteményese. „Majd azok odafönt tudni fogják, mi a teendő, azért vannak ott”, szól az ezzel kapcsolatos mantra, ami a kevésbé összetett oktatási rendszerek idején lehetett is működőképes elképzelés, a jelenlegi, és főleg a jövőben várható komplexitás mértékével azonban már rég összeegyeztethetetlen. Jó fél évszázada közismert, hogy a központosított kormányzati rendszerek sosem tudnak hatékonyan működni – amióta csak a téma kutatói számára kiderült, milyen döbbenetesen kis arányban valósulnak meg ténylegesen a központi döntések (ez az ún. *implementációs deficit*). Egy központi beavatkozás akkor lesz sikeres, ha a döntéshozók helyesen mérik fel az okok és következmények kapcsolatát, illetve ez a kapcsolat viszonylag közvetlen – az oktatási rendszerek jelenlegi komplexitása azonban ezt effektíve lehetetlenné teszi. A szerző számos tényezőt sorol fel, amelyek miatt a centralizált oktatásirányítási rendszerek sok helyen mégis nehezen (vagy egyelőre egyáltalán nem) válthatók le hatékonyabb modellre, ennek a makacs túlélésnek a végeredménye azonban az, hogy a kőbaltával dolgozó kormányzás

elveszíti tényleges kapcsolatát az időközben az úrkorszak kontextusában működni próbáló kormányzott rendszerrel. Ahhoz, hogy ezt visszafordítsa, a kormányzásnak vagy mégis meg kell lépnie a hatékonyabb modellre való áttérést, vagy elkezdni „magához butítani” a kormányzott rendszert, amely ettől rohamosan veszít alkalmazkodóképességéből, és minden téren romlik a teljesítménye. A jelenlegi magyar helyzet az utóbbi esetet illusztrálja.

Ha (legalábbis az oktatásirányításról folyó gondolkodás és döntéshozás élvonalában) a centralizáció mára jobbára a múlt, akkor vajon mi a jelen? Természetesen a decentralizáció, ami kisebb-nagyobb születési fájdalmak árán a fejlett országok oktatási rendszereinek többségében vagy végbement, vagy folyamatban van. Ebben az esetben a kormányzás azon a korábitól radikálisan eltérő alapon kezd működni, hogy az iskolákban keletkező problémákat csak maguk az iskolák képesek megoldani. A *szubszidiaritás elve* azt mondja ki, hogy minden feladatot azon a legalacsonyabb szinten kell megoldani, ahol az még lehetséges, vagyis ha egy problémát egy helyi közösség is meg tud oldani, azt nem is szabad magasabb szintre „felhúzni”, mert azzal csak csökken a hatékonyság. Az oktatás esetében a decentralizált kormányzási rendszerben tehát a legfontosabb szerep az autonóm intézmények irányítása. Mivel ebben a modellben a hatalom autonóm szereplők között oszlik meg, nélkülözhetetlenné válik ezek érdekeinek folyamatos egyeztetése egy lényegét tekintve politikai természetű folyamatban. Az egyes szintek között óhatatlanul kialakulnak aszimmetriák, ez a kormányzási modell pedig csak akkor marad stabil, ha az egyes alrendszerek képesek ezeket az aszimmetriákat kiegyenlíteni. A központ szerepe eltér a centralizált modelltől: „nem evez, hanem kormányoz”, direkt szabályozás helyett eljárásrendeket rögzít, az autonóm szereplők együttműködésének kereteit biztosítja. Ennek a modellnek is megvannak a (helyenként már alaposan megtapasztalt) nehézségei, a kormányzó politikai szereplők például úgy érezhetik,

hogy elvesztették a tényleges irányítást, ami abban az esetben kiváltképp frusztráló, ha a rengeteg különféle érdekcsoport közötti állandó lavírozás minden nagyobb léptékű, mégoly jószándékú reformfolyamatot lehetetlenné tesz. A sok helyen már előállt káros mellékhatások közé tartozik, hogy a fentiek miatt a leváltott központi racionalitás visszalopakodott, csak már nem az erőforrások és folyamatok standardizációjaként jelentkezik, hanem a mérhetőség mindenhatóságába kapaszkodva a központilag elvárt eredmények kikényszerítésével (és eljő az indikátorok rémuralma).

De vajon mit hoz a jövő? A szerző ezen a ponton vezeti be az „*ördögi probléma*” (*wicked problem*) kijózanító fogalmát. Ezek reménytelenül immunisak a megoldási kísérletekre, mert ha egy részproblémát sikerül is megoldani, az ily módon lecsapott sárkányfej helyére azonnal újabbak nőnek, összességében pedig nincs „jó” és „rossz” megoldásuk, csak „jobb” vagy „rosszabb”. Nincs jól azonosítható nyugvópontjuk, amit el lehetne érni, hanem egy mindig távolodó horizontot üldözünk (gondoljunk például „a szegénység felszámolására”). Emellett minden, a megoldásukra tett kísérlet során kiderül, hogy az adott probléma összetettebb, mint amire számítottunk, kiváltó okaik ugyanis olyan komplex hálózatokba szerveződnek, amelyek mindig újratermelik őket. Ráadásul egy ördögi probléma érdemi enyhítéséhez olyan sok ember gondolkodását és viselkedését kellene megváltoztatni (gondoljunk a klímaváltságra), ami egy-két cikluson belül reménytelen feladat – a kormányok így sokszor bele se fognak.

Sajnos az oktatási rendszerekben számos ilyen ördögi problémát találunk. Ez a felismerés és a decentralizált modellek korlátainak megtapasztalása vezetett el a 2010-es évek legfontosabb fejleményéhez: a döntéshozatalt azokra kell bízni, akik helyi szinten, saját bőrükön érzékelik a problémákat, és csak akkor van szükség külső (felső) beavatkozásra, ha ebben elakadnak. Ennek az feltétele, hogy az egyes érdekcsoportok maguk is

a kormányzás érdemi, legitim szereplői legyenek, a végkövetkeztetés pedig az, hogy az oktatási tér komplexitását nem csökkenteni kell (ami szélmalomharc), hanem meg kell tanulni vele együtt élni. Ezt jelenti az úgynevezett *heterarchikus* (egymással nem alá-fölrendeltségi viszonyban álló szereplők közötti együttműködésen alapuló) *kormányzás*, ami a szerző szerint az oktatáskormányzás jövője. Ennek leírására jelenleg két fő elképzelés van: a „hálózatikormányzás-modell” és a „társadalmirugalmaság-modell”. Az előbbi arra vonatkozik, amikor a helyi közszolgáltatások irányítását a kormány helyett különféle releváns hálózatok veszik át, az oktatás területén például közösségi, civil és üzleti szervezetek társulnak arra a célra, hogy iskolákat működtessenek. Az utóbbi lényegében ugyanez, csak állami szereplők nélkül – magukat a szolgáltatásokat is a polgárok szervezik meg és működtetik, saját erőből. Magyarországon az első esetre természetesen nem találunk példát, az utóbbira azonban igen: az állami oktatásból disszidáló egyre szélesebb középosztályi réteg igényeit kiszolgáló magániskolai kezdeményezések (pl. Budapest School) formájában. Ennek a jövőbe mutató modellnek mára megvannak az egyre sokasodó példái, amelyekre támaszkodva a szakirodalom azonosítja a nem állami szereplők bevonásának fokozatait, eljárásait és feltételeit, és kezdenek látszani a kockázatait is, de egyelőre a fejlett országokban a modell fokozatos térnyerése figyelhető meg.

Sem állampolgárként, sem szakemberként nem kikerülhető kérdés, milyen elvárásokkal fordulunk a kormányzás, esetünkben az oktatás kormányzása felé. A szerző három normatív elvárást emel ki a számos lehetséges közül, mivel úgy véli, a jó oktatáskormányzással kapcsolatos rengeteg lehetséges további elvárás mind visszavezethető ezek valamelyikére: a *bizalom*, az *elszámoltathatóság* és az *etikus működés* követelményét. „A bizalom az a várakozás, hogy más emberek vagy szervezetek őszintén, együttműködően, szakszerűen és segítőkészen fognak

viselkedni.” (195. o.) Könnyű belátni, hogy ezek miért kulcsfontosságúak egy alapvető közszolgáltatásra és annak kormányzására vonatkozóan, és ha belegondolunk a decentralizált modellre való áttérésbe, ahhoz a bizalom magas szintje végképp elengedhetetlen. A bizalom alacsony szintje viszont, még ha okai történetileg mégoly érthetőek is, számos dologban jelent hátrányt egy adott társadalom számára, legyen szó az egyéni mentálhigiéniáról vagy az intézményrendszerek szükséges reformjáról. Az elszámoltathatóságot sajátos szokás mumusnak tekinteni, holott nélkülözhetetlen, mivel útmutatást ad az oktatás résztvevőinek a rájuk vonatkozó elvárásokra és saját felelősségükre vonatkozóan. A háromféle oktatáskormányzási modell az elszámoltathatóság terén elsősorban abban különbözik egymástól, hogy a rendszer mely szereplőihöz rendelik hozzá a tanulók sikeres tanulásának felelősségét. Az etikai normákra vonatkozó elvárás nyilván számos vitával és alapvető elvi különbséggel terhelt, de érdekes az a felvetés (John Rawls nyomán), hogy az értékpluralizmus korában, egy modern, komplex társadalomban nem elvárható a teljes körű konszenzus a bonyolult társadalmi kérdésekben, tehát szabályozott alkufolyamatokra van szükség, amelyek nyomán már lehetővé válik a döntéshozás és cselekvés.

A kötet következő fejezete részletesen áttekinti az oktatásirányítás strukturáját és működését, különös tekintettel a helyi iskolahálózatok irányítására, illetve a közoktatási tervezésre. A fókusz itt is azon van, mit jelent mindezek a területeken a decentralizáció, majd a heterarchia felé való elmozdulás. A tervezés azért is kulcsfontosságú, mert a decentralizált rendszerekben a központi direktívák helyett épp a tervezés biztosítja a szereplők működésének összehangolását. Új fejlemény ezen a téren a *backcasting*, ami az elérendő jövőbeni állapotból visszafelé lépkedő tervezési gyakorlat, ami adaptívnak ígérkezik, ha szélsőségesen bonyolult rendszerek bizonytalan jövőre való felkészítése a feladat.

Az oktatás szabályozása kapcsán nem lehet nem említeni a tartalmi szabályozást, amely az elmúlt évtizedekben szintén jelentős változásokon esett át. A tanulási célok előtérbe kerülésével a tartalom kérdései nem tűntek el teljesen a napirendről, de átalakult a szerepük, és sokat változott a róluk való szakmai- és közgondolkodás. Ez utóbbi azért is különösen fontos, mert

„az oktatással szembeni elvárások [...] közügyek: kialakításukban szerepet kell kapnia minden, az oktatásban érdekelt laikus személynek, csoportnak és az őket képviselő szervezeteknek, s ezt a folyamatot nem szabad ráhagyni a szakértők tipikusan elitista elvárásaira” (277. o.).

Az oktatási rendszer komplexitásának növekedésével egyre sokszínűbbé válnak az egyéni tanulási utak, tehát mind fontosabbá válik ezek szabályozása, a közoktatás-kormányzásnak pedig számos eszköz áll rendelkezésére, hogy ehhez a folyamat-hoz alkalmazkodjon, az iskolaszervezet alakításától a tanulás személyre szabottságának erősítéséig – már amennyiben egy adott országban cél volna ez az alkalmazkodás.

A finanszírozás kérdései az oktatás kapcsán a legtöbbit emlegetettek közé tartoznak, legyen szó a pedagógusbérek pro és kontra revolverzálására használt ügyéről, a különféle normatívákról vagy a GDP oktatásra fordított hányadáról. A centralizált rendszerek ezen a téren is hatékonytalanok, mivel az oktatási intézmények jellemzően puha költségvetési korlátok között működnek, nulla vagy minimális ösztönzést kapnak a takarékoskodásra, tehát pazarolnak, miközben sok területen jellemző az alulfinanszírozottság (amit sok érintett szeret minden baj kútfjeként megnevezni). A decentralizáció számos előnye közé tartozik, hogy ezt a konkrét problémát azzal orvosolja, hogy „a pénz követi a

tanulót”, ami létrehozza a hatékonysághoz szükséges kemény költségvetési korlátokat. Az oktatási rendszeren belüli gazdálkodás másik fontos ága az emberi erőforrásokkal való gazdálkodás, és ezzel újabb neuralgikus ponthoz érkeztünk, ehhez a területhez tartozik ugyanis a pedagógusok teljesítményértékelése is. A centralizált rendszerek erre a célra általában valamilyenféle előmeneteli rendszert alkalmaznak, ez azonban számos sebből vérzik, például azért, mert eredetileg olyan hierarchikus rendszerekhez fejlesztették ki (fegyveres erők, állami bürokrácia), ahol az előmenetelhez ténylegesen több felelősség is tartozik. A tanári munka nem ilyen – az alsós tanító aztán is alsós gyerekeket fog tanítani, amikor pályája zenitjén belép a legmagasabb minősítési fokozatba.

A zárszóban a szerző azt a kérdést teszi fel, hogy ha egy adott ország oktatási rendszere évtized-hosszan elmarad a világtrendektől, de aztán egyszer csak csatlakozni szeretne ezekhez, érvényesül-e „a későn jövők komparatív előnye”, vagyis képes lesz-e a többiek által saját kárukon megszerzett tanulságok birtokában a gyorsabb felzárkózásra, netán előzésre. Attekinti az ebből a helyzetből adódó előnyöket, illetve a specifikus akadályokat, de ennek a gondolatmenetnek és az egész kötetnek az egyik legfontosabb üzenete mégiscsak az, hogy bármekkora is a lemaradás, a felzárkózás csak akkor lehetséges, ha végre elindulunk egyáltalán. A lehetséges irányokhoz és első lépésekhez nyújt mindenképpen megfontolandó orientációs pontokat *Az oktatáskormányzás jövője*.

Radó, P. (2023). *Az oktatáskormányzás jövője*. Tea Kiadó.

**Károlyi Juli**

*ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola*