

Vargáné Fónagy Erzsébet

A főváros iskolaszervezetének helyzete és fejlesztésének lehetőségei

- Egy nemzeti modellkísérlet -

A főváros közoktatása a magyar oktatásügy meghatározó része, hiszen a kétmillió lakosú főváros a közép- és felsőfokú oktatás legnagyobb bázisa, itt működik a magyar szakképzés döntő hányada, a speciális nevelést, oktatást, a fogyatékosok nevelését biztosító intézmények széles és közel teljes ellátást nyújtó köre.

I.

Minden fontos változás, ami Budapesten közoktatásban történik, az a főváros lakosságának nagy részét érinti, szinte minden család életét befolyásolja. A város közoktatása ugyanakkor országos hatásúvá válhat kiterjedő intézményhálózatán és az ország minden részéből itt tanuló diákokon, egyetemi hallgatókon keresztül.

A lényeges nemzetközi összehasonlító mutatók tükrében Budapest oktatási hálózata, közoktatási, szakképzési, felsőoktatási és speciális intézményei, szakmai programja, az oktatás rendszere, elért eredményei nemzetközileg is *elismertek*. A fővárosi köz- és felsőoktatásban közvetített és elsajátított, széles elméleti alapokon nyugvó ismeretek, készségek szintje nemzetközi mértékkel mérve megállják a helyüket a nyugat-európai iskolák többségével, illetve az amerikai oktatási rendszerrel való összehasonlításban.

Budapest közoktatási intézményeinek hálózata egyenetlenségei és szaporodó gondoljai ellenére is képes az óvodai nevelés, az alsó- és középfokú oktatás, a szakképzés növekvő feladatainak ellátására.

A közoktatás tekintetében – az önkormányzati törvény értelmében – a főváros most már 24 önkormányzatot foglal magában. A fővárosi önkormányzat iskola-fenntartóként a szakképző intézmények, a középfokú diákotthonok és 31 egyéb közoktatási intézmény (gyógypedagógiai intézmények, nemzetiségi iskolák, kerületektől átvett gimnáziumok) törvényes gazdája. Az óvodák, általános iskolák és a gimnáziumok közel 90%-ának fenntartói a kerületi önkormányzatok.

A rendszerváltás óta eltelt években a főváros iskolarendszere sokszínűvé vált és *pluralizálódott*. Az állam megszűnt kizárólagos iskolafenntartó lenni, folyamatosan jöttek létre az egyházi, alapítványi- és magánóvodák, -iskolák és szakképző intézmények. Az 1980-as évekre jellemző, az iskola tartalmi megújítására törekvő *innovációk, kísérletek, egyedi programok* megjelenését követően szép számmal indultak az iskola egész pedagógiai programját átalakító törekvések (Freinet-, Montessori-, Rogers-, Waldorf-óvodák és -iskolák, Zsolnai-program, Humanisztikus Iskola stb.).

A harmadik terület, ahol meghatározó változások történtek, az a *hagyományos (8+4) iskolaszervezet átalakítása*. Az iskolastruktúra megújításának kísérlete három fő irányban indult meg:

a) A jelenlegi alapfokú struktúra (nyolcosztályos általános iskola) átfogó belső reformja, az általános iskola kiterjesztése 10 vagy 12 évre és/vagy a középiskola egységesítése.

b) Hatosztályos alapiskola, ennek folytatásaként 3+3-as (vagy 4+2-es) rendszerben sokféle tartalmi és irányú középiskola létrehozása.

c) Négyosztályos elemi iskola és nyolcosztályos gimnázium.

Milyenek a lakosság, illetve a pedagógusok attitűdjei, elvárásai az iskolarendszer szerkezetével kapcsolatban? Nem mondhatjuk, hogy ezen a területen biztos képpel rendelkezünk, de van néhány vizsgálat és sok-sok tapasztalat, amely lehetővé teszi, hogy némi biztonsággal jellemezzessük az elmúlt néhány év tendenciáit.

A legfontosabb ebből a szempontból Halász Gábor vizsgálata. (Halász Gábor: Oktatáspolitikai koalíciók. = Magyar Pedagógia, 1991. 1. sz. 51–56. o., illetve Mit vár a társadalom az iskolától? = Új Pedagógiai Szemle, 1991. 6. sz. 3–12 o.) Ennek az egyik érdekes tapasztalata, hogy ha a „modern” és a „tradicionális”, illetve a „szelektív” és az „egyenlősítő” dimenzió mentén rendezzük az attitűdöket, akkor a „modern szelektív” típushoz sorolható a lakosság 28,3%-a, a „tradicionális szelektívhez” 19,1%-a, a „modern egalitáriánushoz” 24,6%-a, a „tradicionális egalitáriánushoz” 28%-a. A számokból a szerzővel egyetértésben két következtetés vonható le: egy egalitáriánus eszméségnek, legyen az akár modern, akár tradicionális, nincs nagy politikai realitása Magyarországon; az elkövetkezendő időszakban központi kérdéssé válhat, hogy a tartalmi értékek, tehát a modern és a tradicionális dimenzió, illetve a strukturális kérdések, a szelektív, illetve az egalitáriánus probléma kerül-e középpontba.

Nagyon röviden még egy másik, a pedagógusokat illető vizsgálatról. (Junghaus Ibolya: Pedagógusok véleménye a közoktatási törvénykoncepcióról. In: Szabad legyen vagy kötelező. Szerk.: Kozma Tamás és Lukács Péter. Educatio, Bp., 1992.)

A szükséges iskolaszervezeti változásokról a pedagógusok véleménye erősen megoszlik: az összes megkérdezettek 63%-a nem kíván a jelenleginél szelektívebb iskolát, s ezen belül a megkérdezetteknek több mint 31%-a nem akarja a jelenlegi rendszert megváltoztatni. 14%-a kisebb változtatásokat igényel, azonban ezek sem az erőteljesebb szelektív irányába mutatnak, hanem inkább az iskola belső differenciálása felé, 18%-uk a tízosztályos általános iskolát kívánja. A megkérdezett pedagógusok 34%-a inkább a négy plusz nyolc, illetve a hat plusz hatos rendszert részesíti előnyben.

Az 1993-as oktatási törvény lényegében nyitva hagyta az iskolaszervezeti politika legfontosabb kérdéseit, illetve megerősítette azt a gyakorlatot, amely a helyi önkormányzatok felelősségévé teszi az iskolaszervezet ellenőrzését. A közoktatási törvény a helyi önkormányzatok, illetve egyéb iskolafenntartók számára párhuzamosan többféle iskolaszervezet kialakítását teszi lehetővé, azt megengedi a nyolcosztályos általános iskolára épülő megoldások fenntartását éppúgy; mint másfajta vagy vegyes rendszer kialakítását. Az iskolaszervezeti döntések helyi szintre helyezése egy változó szerkezetű iskolarendszerben elvileg elfogadható megoldás lenne. Ennek azonban nálunk két hiányzó feltétele van: az egyik a rendszer egységének megőrzését célul kitűző országos politika megléte; a másik, a helyi oktatásügyi hatóságok megfelelő mérete, s ezzel összefüggésben az ellátás tervezésére való képessége. Ezek nélkül az iskolaszervezetért való helyi felelősség csak az oktatási rendszer dezintegrálásához, az erőforrásokkal való pazarláshoz vezet.

Az 1990 óta eltelt időszakra alapvetően a szerkezeti változás iskolai ügyként való kezelése volt jellemző. Valójában az átmeneti állapotban elbizonytalanodott

helyi önkormányzatok nagy része is csak későn ismerte fel – vagy még fel sem ismerte –, hogy egy-egy iskola szervezetének a megváltozása a helyi rendszer egészében visszafordíthatatlan és nem várt mellékhatásokkal járó változásokat indít el. Nem egy esetben oly módon járultak hozzá egy-egy iskola átalakulásához, hogy közben nem mérlegelték ennek a helyi iskolarendszer egészére, az ellátásági viszonyok alakulására vagy a többi intézmény helyzetére gyakorolt hatását.

A szervezetenkénti eredményező – részben még minisztériumi, de részben már önkormányzati – engedélyek megadását követően Budapesten az 1994/95. tanévben a hagyományos iskolaszervezettől eltérő alábbi iskolatípusok működnek egymással párhuzamosan:

- 8 osztályos gimnázium: 17 (ebből 13 gimnázium lefelé, 4 az általános iskola felfelé nyitásával jött létre)
- 6 osztályos gimnázium: 26 (ebből 24 gimnázium lefelé, 2 általános iskola felfelé nyitásával jött létre)
- 9–10. osztály az általános iskolában (általában szakiskolai programmal): 24
- szakközépiskolai és szakmunkásképzés együtt: 32
- gimnáziumi képzés szakoktatási intézményben: 19
- általános iskola és gimnázium (4 éves) együtt: 18

A számok vizsgálatánál azt is figyelembe kell venni, hogy a középiskolák férőhelyei a 14–18 évesek oktatására voltak fenntartva. Mivel a hat- és nyolcosztályos képzés alapvetően a gimnáziumokra koncentrálódik, a gimnáziumi férőhelyek száma a képzési kör szélesedésével párhuzamosan csökken. Az 1995/96. tanévben ez azt eredményezi, hogy miközben a gimnáziumi oktatás iránti igény erőteljesen növekszik, közel 2000-rel kevesebb 14 éves tanuló felvételére van lehetőség a főváros gimnáziumaiban.

Talán érdemes – néhány gondolat erejéig – áttekinteni, hogy milyen okok, milyen motívumok tapinthatók ki az iskolák szervezetenkénti törekvései mögött.

A hat- és nyolcosztályos kezdeményezések nem titkolt célja, hogy a meghozszabított gimnáziumi képzésben a továbbtanulásra való felkészítés váljék fő feladattá, hogy a tehetséges gyermekeknek az eddigieknél jobb lehetőséget adjanak képességeik kifejlesztésére.

A pedagógiai szándékok mögött azonban nemegyszer egyéb tényezők is meghúzódnak. A gimnáziumok presztízsnövelő igénye mellett a demográfiai mélypont miatt fenyegető tanulólétszám-csökkenés is motiváló tényező. Ehhez szorosan kapcsolódik az oktatás jelenlegi finanszírozási rendszere, amely tanulónként határozza meg az állami támogatás összegét. Kényszerítő körülmény forrása lehet a lemaradástól való félelem. Különösen akkor, ha az iskola közvetlen környezetében egy rivális iskola már hat- vagy nyolcosztályos tagozatot indított. (Ilyen „hólabda-effektus” figyelhető meg például az V. kerületben, ahol már mindhárom gimnázium indított 6 osztályos képzést.)

Az engedélyt kérő iskolák gyakran hivatkoznak a szülői igényre csakúgy, mint az általános iskolai oktatással való elégedetlenségükre. A szülők vonzódása érthető, hiszen gyermekeik sok szempontból kedvezőbb helyzetbe – például magasabb színvonalú nyelvoktatáshoz – juthatnak ma a gimnáziumban, arról nem is szólva, hogy ezzel a beiskolázási gondjuk is megoldódik. Más kérdés, hogy a szülők nem kellően tájékozottak a még mindenképpen kísérletinek tekinthető képzés hátrányairól: például a tankönyvek hiányáról, a pedagógusok esetleges módszertani problémáiról vagy az átjárhatóság nehézségeiről.

Az önkormányzatok képviselői – gyakran maguk a pedagógusok is – úgy foglalnak állást, hogy a szerkezetváltás egyértelműen a gimnáziumi oktatás színvonalának emelését szolgálja. Tudatosan vállalják a korai szelekcióval járó társadalmi problémákat.

Természetesen az ilyen típusú szerkezetváltásnak vannak ellenzői is. Mindezekelőtt a minőségi munkát végző általános iskolák, ahonnan a „húzóerőt” viszi el az új képzési forma. Aggodalmuknak adnak hangot a kvalifikált szakközépiskolák is, hiszen eddig válogathattak a 14 éves korosztály legjobbjaiból.

II.

A jelenlegi helyzetet figyelembe véve és azt társadalompolitikai, pedagógiai, szakmai oldalról értékelve minél előbb ki kell munkálni egy olyan *fővárosi oktatásfejlesztési koncepciót*, amelynek egyik markáns összetevője kell legyen az iskolaszervezet fővárosi szintű meghatározottsága. Ehhez *alapelveként* a következőket kellene elfogadni.

1. Az *iskolarendszer szerkezete* évtizedekre meghatározza a közoktatás egész működését: átalakítása olyan politikai, pénzügyi és pedagógiai változást, főtájis reformot jelent, amelyre – éppen horderejénél fogva – a modern államok is nagyon ritkán szánják rá magukat. Nem véletlen, hogy átfogó iskolaszervezeti reformra a fejlett nyugati országokban (a hatvanas évek Svédországot kivéve) évtizedek óta sehol nem találunk példát. Ehelyett azt a megoldást követik, hogy a meglévő iskolatípusok mellett szigorú határokon belül lehetővé teszik újabbak létrehozását, és teret adnak ezek versenyének. Legfőképpen azonban a meglévő *iskolatípusokon belüli variációk* számát igyekeznek növelni, az azokon belüli, szakmai és politikai értelemben vett hatékonyságnövelő megújítási törekvéseknek biztosítanak zöld utat.

Az iskolatípusok adják ugyanis azt a szükségképpen szilárd szervezeti keretet, amelyhez a közoktatás lényegében minden más eleme igazodik: a képesítések rendszere, a tananyag-szabályozás, a finanszírozási elvek és módok, a tankönyvellátás, illetve tankönyvpiac, de ami ennél sokkal fontosabb: a különböző társadalmi csoportokhoz tartozó családok iskoláztatási stratégiái is.

2. Hasonlóan fontos, és alapelvnek kell tekinteni a *személyiségfejlődés törvényszerűségeit* a 6–16 éves gyerekek képességeinek változását a kötelező iskolázás időtartama alatt a nevelés-oktatás során.

Mindazok a vizsgálatok, amelyek a kognitív képességek rendszerének 6–16 éves kor közötti fejlődését elemezték, pozitív korrelációs kapcsolatot mutattak az elméleti és gyakorlati teljesítmények között.

A vizsgálatok tanúsága szerint a jobb elméleti, absztrakciós képességekkel rendelkező tanulók – bármily furcsa – nemcsak az olvasás terén, hanem bizonyos praktikus, gyakorlati feladatok megoldása terén is jobban teljesítettek. A jelzett vizsgálatok más tapasztalatai ugyanakkor ennek a fordítottját is igazolták: kitűnő elméleti képességekkel rendelkező tanulók egy jelentős hányada éppen csak „botorkált” a gyakorlatias dolgok világában, így amikor szerszámot adtak a kezükbe, az ezzel végzett tevékenység során teljesítményük messze elmaradt az adott tanulócsoporthoz az elméleti képességek terén leggyengébbeknek bizonyulókéétól.

Ezek az empirikus tapasztalatok arra utalnak, hogy az iskolai tanulás és az eredményesség szempontjából fontos adottságok és irányultságok már fiatal korban megismerhetők. Ennek megfelelően működőképes, pszichológiailag indokolt az

a rendszer, amelynek keretében 10-11 éves korban mód nyílik arra, hogy az elméleti irányultságú gyerekek felsőoktatásra felkészítő továbbtanulásban vegyenek részt. Van azonban két másik, ezzel ellenkező szempont is. Az egyik ellenérv, miszerint az elméleti és gyakorlati képességek korrelációjának elemzése alapján levont következtetések arra utalnak, hogy az adott időpontban ezeknek a személyiségjellemzőknek az alapján nem szelektálhatók megbízhatóan a gyerekek. Elég ezzel kapcsolatban arra az empirikus vizsgálati eredményre utalni, mely szerint a tanulók ötven százaléka 11-12 éves korában nem rendelkezik kellő szinten azokkal a sokrétű képességekkel, amelyek az iskola- és a pályaválasztási érettség feltételét jelentik, s amelyek hiányában nem is képesek a jövőjükkel kapcsolatos fontos döntésekre. A másik ellenérv társadalompolitikai jellegű: amennyiben ugyanis az elméleti érdeklődésű, jó kognitív és reális képességekkel rendelkező tanulókat korán megfosztják a gyakorlati jellegű tevékenységek végzésének lehetőségétől, ezzel egyszersmind a gyakorlati, fizikai munkát jól végzők egész foglalkozási csoportját is megfosztják a jó szellemi adottságokkal rendelkező személyiségektől.

3. A képzési formák változását illetően Budapest 3-5 évvel megelőzi az országos átlagot. Azok a gondok, amelyek a fővárosban ma jelentkeznek, az országban évtizedünk második felében válnak meghatározóvá. Budapest tehát egy „nemzeti modellkísérlet” ideális helyszíne lehet, ahol kialakíthatók azok a pedagógiai modellek és eszközök, amelyek a megváltozó tanulócsoporthatékony oktatásához hasznosíthatók.

Az oktatáspolitikai minden fejlett nyugat-európai államban *általános és a szakképzés expanziójára* kényszerül. Ennek elemei:

- az általános és szakképzés idejének megnyújtása;
- az igényes, hosszabb időtartamú képzési formák arányának a növelése;
- új, egy-két éves modulok megjelenése:
 - felzárkóztató, pályaorientáló programok,
 - szakmai alapképzést nyújtó programok,
 - szakmai alapképzést és igényes általános képzést összehangoló programok,

- a szakképzés intézményrendszerének bővítése, új intézményhálózat létrehozása;

- módszertani fejlesztés a korábban képezhetetlennek ítélt csoportok és a magas általános képzettséggel rendelkező fiatalok szakmai oktatásában;

- post secondary oktatási formák bevezetése és kiterjesztése.

4. A főváros középfokú képzésében globális problémaként jelentkezik az *igényes képzési formák expanziója*. Jó az érettségit adó képzés aránya, az íranta támasztott igény (a gimnáziumokban és szakközépiskolákban megjelennek a közepesek, a szakmunkásképzésben a nagyon gyenge előképzettségű és terhelhetőségű tanulók). Budapesten a közeljövőben várható a gimnázium arányának 30, a szakközépiskola arányának pedig 40%-ra emelkedése, ezzel egyidejűleg a hagyományos szakmunkásképzés aránya 25% alá csökken.

A közoktatási és szakképzési törvény meghatározza a fővárosi *oktatás- és szakképzés-politika súlypontját és mozgásterét*. Nálunk is elkerülhetetlen a közoktatás és a szakképzés expanziója, az igényes képzési formák kiterjesztése és új, korábban képezhetetlennek ítélt csoportok bevonása az oktatásba. A fővárost kényszerítik a társadalmi elvárások és a munkaerőpiacon a magas munkanélküliség mellett kialakult kényszervervény. (Az expanziós igények és az új csoportok megjelenése mellett a jelenlegi képző kapacitások nem tekinthetők túlméretezettnek.)

III.

A jelenlegi helyzetet és az előrelépés szükséges alapelveit figyelembe véve jogosan merül fel a kérdés, *milyen koncepciót*, milyen intézményi és képzési szerkezetet alakíthat ki – a kerületi önkormányzatokkal egyetértésben – a főváros.

1. Az iskolarendszer szerkezeti problémáit nem lehet úgy megoldani, hogy egyetlen ponton valamit megváltoztatunk és a többit érintetlenül hagyjuk. Az ilyen változtatások rövid távon egy-egy elem működését segíthetik ugyan, hosszabb távon azonban a rendszer egészében még nagyobb feszültségekhez vezetnek.

Ez is indokolja, hogy az iskolaszervezet átalakításának kérdését csak *fővárosi szinten* lehet kezelni. Ennek ma alapvető akadályát jelenti az önkormányzati törvény, tekintettel arra, hogy a döntést szerkezetátalakítási kérdésekben is a fenntartóhoz helyezi, s Budapesten jelenleg a gimnáziumok 90%-a a kerületek fenntartásában működik. Az ad hoc döntések következtében pedig féltő, hogy egy kusza, redundáns intézményi és képzési szerkezet alakul ki, melynek növekvő évfolyamszámát a főváros nem tudja finanszírozni.

2. Mindezt szem előtt tartva bármennyire is kiszámíthatatlanok a hosszabb távú hatások, az iskolaszervezetet is érintő, helyi szintű változásokat ma nem lehet és nem is szabad megátolni. Lehetővé kell tenni, hogy a mainál rövidebb vagy hosszabb időtartamú, a maitól *eltérő életkori csoportokat befogadó iskolák* – korlátozott számban akár hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumok is – létesülhessenek. Mindazonáltal minden ilyen változásnak központi (fővárosi) ellenőrzés alatt kellene maradnia, vagyis az ilyen engedélyek megadását minden esetben a várható hatások gondos elemzésének kell megelőznie, hogy ne vezethessenek az iskolaszerkezet egészének visszafordíthatatlan átalakulásához.

3. A már kialakult *új képzési formákat* (hat- és nyolcosztályos gimnáziumi képzés) *tovább kell működtetni*, hiszen valódi értékelemzésre és prognosztizációra csak az iskolatípus két-három évfolyamának érettségije után kerülhet sor.

4. Az általános képzés expanziója elkerülhetetlenné teszi a *gimnáziumi képzés bővítését*. A gimnáziumok arányának a fővárosban erősen igényelt növelése mellett fontos a munka világa felé átmenetet biztosító képzési formák bevezetése is.

Ez a képzési funkció átlakításával, a szakgimnáziumok preferálásával, valamint a hároméves szakmunkásképzés bázisán, a munkáltatói és üzleti szférával együttműködve kiépített, ún. post-secondary képzés fejlesztésével valósítható meg.

5. Az iskolaválasztás sokszínűségét is szem előtt tartva a fővárosi koncepció preferálhat egy olyan kompromisszumos iskolastruktúrát, amely lehetővé teszi a *selekción minimalizálását és a differenciálás maximalizálását*. Ez elérhető az iskolatípusok közötti átjárhatóság fokozásával, az újrakezdés lehetőségének megteremtésével is.

6. Az egyre erősödő individualizáció, az átlagtól való eltérésre törekvéssel egyidejűleg szükség van egy bizonyos társadalmi békét teremtő *egyensúly létrehozására* is. A komprehenzív iskolák léte és erősítése mindenképpen csökkentheti a társadalmi elkülönülést. A komprehenzivitás jellemzője, hogy felöleli a tanulók széles tömegét, és sokféle programot ad a számukra az érdeklődésüknek és a képességeiknek megfelelően, társadalmi háttérüktől függetlenül. A komprehenzív iskolák lassítják az iskolarendszer darabokra hullását és alternatívát kínálnak a pedagógusoknak, önkormányzatoknak, szülőknek, bizonyítva, hogy egy iskolatípuson belül is megteremthető a sokféleség, a tehetségek gondozása, a lemaradók segítése. Ez az iskolatípus a minél hosszabb ideig tartó közös alapú képzést

kívánja megvalósítani úgy, hogy a különböző érdeklődésű, illetve ambíciójú fiataloknak különböző képzési utakat kínál, és különböző pontokon biztosít kilépési lehetőségeket, miközben a szakképzést is bevonja az integrációba.

7. A koncepción belül a piacgazdaság követelményeinek megfelelő *szakképzés kialakítására kell törekedni*. Az új szakképzési törvényt bővíti a szakképzés fogalmának a tartalmát, ideértve a szakképesítést megalapozó szakmai képzést és a hátrányos helyzetűeket, a megváltozott munkaképességeket rehabilitáló képzést, valamint az elhelyezkedést, a vállalkozást segítő képzést is; megadja az expanzió kereteit és súlypontjait.

A „szakképesítést megalapozó szakmai képzés” kategóriája időnyeresre ad lehetőséget. A törvény nem korlátozza a szakmai alapképzést a világbanki szakközépiskolai modellre, így az átmeneti szakaszban a szakmunkásképző iskolák számára releváns feladat lehet 1-2 éves szakmacsoportos alapképzést nyújtó modulok felkínálása, illetve azoknak a konkrét szakmára való képzés idejével való meghosszabbítása.

A szakmunkásképzés területén prognosztizálható, hogy a gazdasági környezet változásaitól kevésbé függő tradicionális (például asztalos, kőműves, villanyszerelő, cipész stb.), illetve az úgynevezett stabil gazdasági ágazatok (például posta, hírközlés, banki szféra, egészségügy, idegenforgalom, kereskedelem) szakmáinak képzési feltételeit hosszabb távon is biztosítani kell.

A szakmunkásképzők évfolyamonként megürül kb. 200-200 tanterme és a 4349 iskolai tanműhelyi képzési hely szabad szegmense különösebb nehézség nélkül használható, ha az abban az évben végzett kb. 20 ezer nyolcadikos 15%-a itt kezdi el a 9. osztályt, és sikerül a szakképzetlen pályakezdők egyharmadát bevonni különböző pályaeorientáló, alapképző, szakképző programokba. A szakmunkásképzők számára további lehetőséget kínál a munkanélküliek átképzésébe való bekapcsolódás.

8. Végezetül a koncepció kialakításánál nem szabad figyelmen kívül hagyni: ahhoz, hogy az oktatás rendszere valóban sokszínűbbé és rugalmasabbá váljék, nem csupán az iskolaszervezet merevségének a megtörésére, hanem a *működés egész szabályrendszerének újragondolására* is szükség van. A merev tantárgyi struktúra lazítására éppúgy, mint a még mindig riasztó tantervi egységesség megszüntetésére; a tankönyvek és a pedagógiai módszerek széles választékára és elérhetőségük megkönnyítésére; a tantervi szabályozás mértékének csökkentésére, az eredménykövetelmények szabályozó szerepének megerősödésére; a pedagógiai-módszertani sokszínűséget elősegítő szolgáltató intézmények, a képzési és továbbképzési rendszer kiépítésére.

És nem utolsósorban *konszenzusra* abban a kérdésben, hogy a fejlesztés mely útjait kívánjuk választani, illetve abban, hogy a koncepció megvalósítása csak egy egység, mindenki által elfogadott fővárosi fejlesztési terv keretében oldható meg.