

*Semjén András*

## Lehet-e, ami kell?

### Oktatáspolitikai, avagy a muszáj-herkulesség

#### I.

A magyar iskolarendszer szerkezete meghökkentő stabilitást mutat az utóbbi évtizedekben. Nem reagált ez az oktatási struktúra sem a lakossági csoportok igényeinek jelentős megváltozására, sem a gazdaság változó szükségleteire, sem arra a kihívásra, amit az Amerika és Japán mellé egyenlő harmadikként felzárkózni kívánó „egyesült Európa” perspektívája jelent. Nem reagált ez a struktúra a társadalom érezhetően növekvő zavaraira, a rendszer által korábban meghirdetett, annak legitimitációját legalább részben elősegíteni hivatott vonzó társadalmi célok teljesülésének elmaradására sem.

Mindeközben világszerte jelentős oktatáspolitikai változások zajlottak, új oktatási paradigmák<sup>1</sup> alakultak ki. Hazánkban viszont stabil maradt az az oktatási szerkezet, amelynek fő vonásai:

- egy egységesen kötelező, de heterogén színvonalú, az egyenlősítést csak az egyéniség szürkévé nivellálása<sup>2</sup> értelmében megvalósítani képes, ám sem a tehetséget kibontakoztatni, sem a hátrányokat kompenzálni nem tudó alapfokú képzés (melynek ambíciózus, ám a kívánatos feltételrendszert nélkülözni kénytelen tantervi „korszerűsödése” említett negatívumait összességében csak továbbélezte);
- egy, az ebből kikerülő gyermektömeget, mely készségekkel és kompetenciákkal szélsőségesen egyenlőtlen mértékben rendelkezik, rendkívül eltérő további élet- és társadalmi esélyekkel „felruházó”, erőteljesen, de nem elsősorban a képességek alapján szelektáló háromcsatornás középfokú képzés, melynek legtömegesebb ágazata az elavult struktúrájú gazdaság által igényelt, elavult vagy elavulóban lévő, túlspecializált készségstruktúrát alakít ki, miáltal több-kevesebb sikerrel zsákutcába kényszeríti és kényszerpályára állítja az áldásaiban részeltetetteket; melynek másik fő ágazata zömmel úgy ötvözi a szakmai és az általános képzést, hogy az eredmény az esetek nagy részében a továbblépést lehetetlenné teszi, továbbá az általa nyújtott szakmai kompetencia is vitatható; s melynek harmadik „akadémikus” irányára túlzott ismeretközpontúságával nehéz

helyzetbe hozza az outputjára építeni kénytelen felsőoktatást, miközben munkaerőpiaci kudarcra „képesíti” azokat a tanulóit, akiknek a rendszer nem volt képes helyet biztosítani a „piramis csúcán”;

- egy mesterségesen leszűkített, a társadalmi igényeknek (melyeket egy abszurd módon működő, a tudást és a minőséget szisztematikusan nem értékelő „ügynevezett” munkaerőpiac amúgyis deformált már) megfelelni nem tudó, romló feltételek közt működő, az elavult gazdaságészmenyt tükrözően elavult struktúrájú felsőfokú képzés, melynek jó része (esti és levelező oktatás) valójában csak papírt nyújt valós kompetencia helyett, s amely — a pályára való rátermettséget negligáló felvételi szelekciós rendszerből, továbbá a torz bérstruktúrából fakadó „pályaelhagyásoknak” hála — lyukas fenekű vödörként működik, azaz még arra is alkalmatlan, hogy a gazdaság pillanatnyi fejlettségének megfelelő szakemberszükségletét kielégítse.

A fenti leírás azt sugallja, hogy e struktúra stabilitása nem annak jól bevált mivoltából fakad. Ezen a meglehetősen drámai színekkel festett, de a realitásokat tükröző képen lényegében nem változtattak a nyolcvanas évek oktatáspolitikájának jószándékú, helyenként európai szellemiséget hordozó intézkedései, így a nagyobb teret és támogatást kapó kísérletek, és egyes új, illetve felújított képzési formák megjelenése sem, mivel ezek összvolumene csekély volt, így tehát inkább csak látványosságul, mintsem valós struktúraformáló eszközül szolgálhattak.

A bevezető elején jelzett „alkalmazkodási adósságokhoz” egyre újabbak társulnak, követelve az oktatás tartalmi, szerkezeti és szervezeti megújulását. Aligha megkerülhető a világszerte viharos tempójú információtechnológiai fejlődés, az ipariból a szolgáltatási társadalom felé történő világméretű átmenet kérdésköre,<sup>3</sup> de aligha jelent ezeknél kisebb kihívást az oktatási rendszer számára, ha egy következetesen exportorientált gazdaságpolitika végképp a történelem sülyesztőjébe küldi az autark, illetve a világpiac csak egy kis szegmensébe integrálódni akaró törekvéseket, vagy ha közeletünk garantált hatalmi monopóliumon nyugvó rendszer helyett a politikai „szabadverseny” terepévé válik, valódi politikai pluralizmust és demokráciát lehetővé téve. Az, hogy az iskola eddig nem volt különösebben eredményes az alattvalói tudat kialakításában, még korántsem jelenti azt, hogy tömegesen képes lenne toleráns, felelős gondolkodású állampolgárok „előállítására” — ehhez alapvető koncepcionális változásokra van szükség.

Az eddigiek alapján tehát joggal mondhatjuk, hogy feltétlenül időszerű egy új oktatáspolitikai koncepció kialakítása. Ezt tűnnek alátámasztani azok a jelek is, melyek a formálódó költségvetési reform kapcsán az állami szerepvállalás határainak közelgő újrarajzolását vetítik elő.<sup>4</sup> Hogy ezek az új határok vonzóbbnak tűnjenek, ahhoz az eddig az állam által legalább deklaráltan felvállalt, de valójában csak félig-meddig ellátott feladatok lakosságra hárítását a „költségvetés-reformerek” a nagyobb beleszólási lehetőség ostyájába csomagolják — mint ha az oktatás feletti demokratikus kontroll csak közvetlen lakossági finanszírozási kényszerrel párosulva lenne elképzelhető.

A jelzett gazdasági és társadalmi kihívásokra megfelelni képes oktatáspolitikai koncepció azonban nem szükségképpen illeszkedik a költségvetési egyensúlyteremtés kényszeréből fakadó „államtalanító”, de-

fiskalizációs, neoliberális célokhoz. Sőt számosan vannak,<sup>5</sup> akik az oktatási szféra szükséges költségvetési reformját éppen hogy úgy képzelelik, hogy ez állami garanciákat adjon a deklarált céloknak megfelelő eszközök biztosítására — ami a jelenlegi demográfiai helyzetben természetesen nem kisebb, hanem nagyobb állami szerepvállalást jelentene. Bármelyik álláspontot tesszük is magunkévá, nem vitatható az oktatáspolitikai koncepció kialakításának szükségessége — ily módon a kutatók elé állított feladat feltétlenül indokolt. Sajnos azonban a szükségesség nem mindig jelent egyben lehetőségességet is. Arra a kérdésre, hogy lehet-e ma (1989. áprilisában) spekulatív alapon, az íróasztal mellől *érvényes*, a valós gazdasági, társadalmi és politikai kihívásokra elfogadható választ adó oktatáspolitikai koncepciót kidolgozni, aligha tudnék egyértelműen igennel felelni.

Miért vagyok szkeptikus? Hiszen a sikeres országok, a jól működő gazdaságok és társadalmak (nem éppen értékmentes fogalmak!) példái azt mutatják, hogy különböző elveken felépülő oktatási rendszerek egyaránt hatékonyak, eredményesek lehetnek gazdasági értelemben.<sup>6</sup> Ebből a választékból pedig nyilván ki kellene tudnunk választani egy olyan modellt, amely sikerrel adaptálható a mi viszonyainkra. A helyzet azonban korántsem ilyen egyszerű. Minden egyes modell sikeres működésének záloga bizonyos (később részletesebben bemutatott) *feltételek* meglétében van — s ha jól megnézzük, ma Magyarországon egyik modell sikeréhez sincs meg a feltételrendszer. Az, hogy kialakul-e, s ha igen, melyik modellnek megfelelő, kollektív politikai cselekvéseinken, illetve ezek eredőjén múlik, s éppen ezért jelenleg csak nagy bizonytalansággal prognosztizálható.

Az, hogy egy társadalom milyen feltételeket teremt saját működéséhez (s melyeket nem), erősen függ az ott uralkodó értékrendtől. A rendszer sokat emlegetett értékválsága közepette nálunk erről legfeljebb annyi tudható bizonyosan, hogy jelenleg *nincs konszenzuális társadalmi értékrend* — az ún. szocialisztikus értékek nagy részét a rendszer valósága és ideológiája közti szakadék tartós fennállása devalválta, ehelyett viszont eddig semmilyen koherens értékrendszer nem alakult ki. Márpedig a különböző, gazdaságilag egyaránt megfelelő eredményt nyújtó oktatáspolitikák, melyek társadalmi-politikai értelemben is lehetségesek lehetnek (amennyiben egy jövőbeli politikai stabilitást tesznek lehetővé) szükségképpen eltérő társadalmi következményekkel járnak. Az ezek közti választás pedig egyértelműen értékrendszer kérdése. A politikai érdekartikuláció eddig érvényesült korlátai viszont nem teszik lehetővé, hogy akár csak a főbb értékek tekintetében is objektív képet alkothassunk a társadalom valós tagoltságáról, erőviszonyairól. S nem is csak bizonyos par excellence társadalmi értékek között kellene tudnunk választani (mint pl. esélyegyenlőség vagy fogyasztói szuverenitás), de a *gazdasági siker*, a növekedésben is megnyilvánuló *sikeres alkalmazkodás* és bizonyos *társadalmi célok* (melyek egyben oktatási következmények is — mint pl. a nem növekvő jövedelemegyenlőtlenség) között is *átváltás*, trade off van; ezek társadalmilag optimális kombinációjának kialakítása pedig nem lehetséges anélkül, hogy az érték- és célrendszer legfontosabb kérdéseiben társadalmi szintű konszenzusra ne jutnánk.

Ebből az okfejtésből az következik, hogy egy valóban érvényes oktatáspolitikai koncepció kialakításához meg kellene tudni jósolni a

koncepció (most kialakulásuk kezdeti szakaszában lévő) gazdasági és politikai peremfeltételeit, illetve azt a jövőben kialakuló új értékrendet, amely nyilván e peremfeltételekre is hatást gyakorol. Mivel ahhoz, hogy egy ilyen politikai prognózist a siker reményében készíthessünk, ma sem elegendő statisztikai megfigyelés, sem megfelelő elméleti modell nem áll rendelkezésünkre, ez a feladat a kívánatos tudományos objektivitással nem végezhető el. *Ebben a helyzetben szükségképpen csak mintegy véletlenül lehetne ráhibázni egy társadalmilag érvényes oktatáspolitikára.*

Ilyen körülmények között a koncepció-alkotó aligha tehet mást, mint hogy egyértelművé teszi az általa elvileg lehetségesnek tartott modellek működőképességének követelményeit, feltételrendszerét, majd pedig — vállalva saját, nyilvánvalóan szubjektív értékrendszerét, s bízva abban, hogy ez valamelyes társadalmi támogatással is találkozik — bemutatja az „ízlésének megfelelő” megoldást a tanulmány elején jelzett problémákra.

A következőkben én is ezt a megoldást választom, de még egyszer hangsúlyozni kívánom, hogy ahhoz, hogy a társadalom tartósan fenntartható oktatási rendszert választhasson magának, nélkülözhetetlen, hogy kialakítsa új „énképét”.

## II.

Kiindulópontom, hogy az oktatási rendszer egésze működésére, alkalmazkodóképességére, szerkezetére alapvető hatással van az oktatásfinanszírozás és irányítás alkalmazott rendszere.

Ebből a szempontból az egyik alaptípus az *államilag szervezett és közpénzből finanszírozott közoktatás*.<sup>7</sup> E rendszer mind egy centralizált, mind egy viszonylag decentralizált formában viszonylag sikeresen biztosíthatja a kitűzött oktatáspolitikai célok elérését. A *centralizált al-típus* azonban csak egy meglehetősen részletes „címkezett” támogatási rendszerrel párosulva működőképes, s így — éppen a közpénzek címkezése, felhasználásuk bürokratikus túlszabályozása miatt — biztosan nem a „legolcsóbb” változata a kitűzött célok elérésének. Ezért társadalmi hatékonyságát — különösképpen a költségvetési restrikciónak időszakában — gyakorta megkérdőjelezzük. Mindazonáltal, ha az oktatáspolitikai céljai valóban társadalmi támogatással rendelkeznek — amit egy jól működő *képviselői demokrácia* biztosíthat —, s ha megfelelőek az érdekartikuláció csatornái és elegendő idő van a szabályozás „fine tuning”-jára, a központosított közoktatási modell elvileg még a változó körülményekhez való alkalmazkodás feladatával is megbirkózhat. Több esélye van erre azonban a rendszer *decentralizált al-típusának*, melynek társadalmi költségei is alacsonyabbak lehetnek. Egy ilyen modell hatékony működésének feltétele egy valóban *demokratikusan felépített államhatalom*, amiben a politikai demokrácia játékszabályainak megfelelően biztosított, hogy ösztársadalmi szinten valóban annyi közpénzt különítsenek el oktatásra, amennyi kívánatos, s egy *demokratikusan szervezett helyi hatalom* (helyhatóság), ami lehetővé teszi, hogy a közpénzeket a helyi szükségletekhez rugalmasan alkalmazkodó szerkezetben költsek el. Szükség van továbbá a *helyi demokrácia* bizonyos *központi*, társadalmi szintű *kontrolljára*, ami

legalábbis egy egységes minimum (mind a színvonalat, mind az erőforrás-ellátottságot tekintve) garantálását lehetővé teszi mindenütt, bármilyen eltérő legyen is az egyes helyhatóságok választópolgárainak az összetétele (pl. demográfiai szempontból — öreg illetve fiatal települések) s következésképpen az oktatáshoz fűződő érdekeltisége. Ebben az esetben a politikai választások<sup>8</sup> jelentik azt a közvetítő mechanizmust, amely, ha esetleg késedelmesen vagy éppen vargabetűkkel is, de biztosítja az oktatáspolitikai és az oktatási rendszer alkalmazkodását, azaz azt, hogy az oktatás kínálata alkalmazkodjon a kereslet változásaihoz.

Az ilyen, az alkalmazkodást kikényszerítő politikák másik fő típusa az *oktatási piac* megteremtésére épül. Itt elvileg a szó klasszikus értelmében vett oktatáspolitikát (mint tudatos állami feladatot) a lakosság iskoláztatással kapcsolatos fogyasztói választásai helyettesítik, ezeknek kellene a „piaci automatizmus” révén helyes irányba terelniük a képzési kínálatot. E rendszernek három jellegzetes tiszta altípusa van, s természetesen léteznek kevert típusai is. Modern társadalmakban az oktatási szférában korlátozatlan, tiszta piac azonban sehol sem érvényesül. Egy tiszta piacon, ahol az áralakulás szabad, a „jó” termelő; akinek termékére nagy a kereslet, olyan profitot képes elérni, ami termelése gyors ütemű bővítését teszi lehetővé. Különböző társadalompolitikai okokból azonban az oktatási piacon az árak alakulása többé-kevésbe mindenütt szabályozott, amitől a kínálat alkalmazkodása korántsem olyan zökkenőmentes, mint ahogy azt a klasszikus közgazdaságtan feltételezi. Ilyen körülmények között ahhoz, hogy a „rossz” termelők (a nem megfelelő minőségű, struktúrájú képzést kínáló, vagy akár csak a gazdasági szempontból pazarlóan, túl magas ráfordítással dolgozó iskolák) kiszelektálódhassanak, mindegyik altípus esetében elengedhetetlen feltétel, hogy kínálati piac legyen, azaz legyenek „felesleges”, kihasználatlan oktatási kapacitások (enélkül ugyanis a körülmények megváltozása esetén nem indulhat be az átstrukturálódás, az alkalmazkodási mechanizmus). Ahhoz, hogy egy, az oktatási piacra épülő megoldás hatékonyan működjék, három további elméleti feltételnek, a csorbítatlan fogyasztói szuverenitásnak, a teljes információnak és az oktatási tőke szabad áramlásának kellene teljesülnie — e feltételek elfogadható társadalmi költségekkel azonban csak kompromisszumokkal eléghetőek ki.<sup>9</sup>

A piaci rendszer egyik tiszta altípusa a teljesen *magánerőből finanszírozott* oktatás lenne. Ahhoz, hogy ez hatékonyan működhessen, az eddigieken túlmenően egyfelől nélkülözhetetlen, hogy az (egyéni beruházásként értelmezett) képzési költségek a bérekben megtérüljenek, másfelől, hogy ne álljanak fenn az oktatáshoz kapcsolódó pozitív externális hatások (azaz az egyes fogyasztó döntése mások helyzetét ne befolyásolja). Nyilvánvaló, hogy ez utóbbi feltétel elméletileg ugyancsak nem teljesül.

E szisztéma másik tiszta altípusának a *gazdálkodó szervezetek*, azaz a jövedő munkaerők által *finanszírozott* oktatási rendszer tekinthető. Minden ilyen megoldás feltételezi, hogy a gazdálkodók a hosszú távú profitban érdekeltek, gazdálkodási körülményeik kiszámíthatók, előre kalkulálhatók. Szabad munkaerőmozgás esetén ráadásul igen nagy a kísértés a „potyautasságra”, azaz arra, hogy egyes vállalatok ne vállaljanak munkaerő-felhasználással arányos oktatási terheket, hanem (a

képzési költségeken megspórolt összeget bérésítve), megpróbálják „lefölözni” a többiek által kiképzetteket. Tehát egy ilyen modell zökkenőmentes működése nagyfokú kooperációs készséget, jó partneri viszonyt is feltételez a gazdálkodó szervezetek részéről.

Elvileg a piaci modell, a termelők közti verseny előnyei társíthatók a közösségi, állami finanszírozással — ez az *utalvány-* (voucher) *rendszer*.<sup>10</sup> Ebben a rendszerben különös élességgel vetődik fel a már említett többletkapacitás-probléma. Nyilvánvaló, hogy szabad iskolaválasztás és államilag garantált összegű utalvány esetén, ha az árakat limitálják, a kínálat alkalmazkodása (az, hogy a „rossz” iskolák valóban kiürüljenek, ily módon tönkremenjenek, s a jó oktatási programmal rendelkező menedzserek átvehessék ezek irányítását), rövid- illetve középtávon elsősorban azon múlik, bővíthető-e a képzés volumene a legkeresettebb iskolákban a határköltségek növekedése nélkül. A gyors iskolai struktúraváltás ezenkívül feltételeznél az is, hogy a piacon „rossz”-nak minősíthető iskolák a nem megfelelő vezetéstől rosszak, nem pedig a megfelelő minőségű „termelési tényezők” (állószerkezetek, tanárok) elégtelen kínálata miatt.

Mindazonáltal az utalványrendszer — mivel ez állami adóbevételekből, közpénzekből fedezi az oktatás költségeit — kétségtelen előnye a piaci modell előző altípusaival szemben, hogy képes kezelni az oktatás „kvázi közjó”-jellegéből fakadó pozitív externalitásokat,<sup>11</sup> azaz ha megfelelő politikai akarattal társul, a társadalmi optimumhoz viszonyítva nem fogja feltétlenül alulfinanszírozni ezt a szférát. Ráadásul — elvileg legalábbis — úgy teszi ezt lehetővé, hogy a szükségképpen bonyolult és sohasem tökéletes demokratikus érdekközvetítési mechanizmust kiiktatja, mivel az iskolázással kapcsolatos döntéseket annak — a szülőnek — a kezébe teszi, akiről a legtöbb joggal feltételezhetjük, hogy a gyermek későbbi boldogulását a szívében viseli.

Az utalványrendszernek számos eltérő változata képzelhető el. Az egyes változatok társadalmi konzekvenciái igen eltérőek lehetnek. Léteznek a társadalmi egyenlőtlenségeket minden bizonnyal növelő, illetve csökkentő utalvány-javaslatok,<sup>12</sup> ami azt mutatja, hogy az oktatáspolitikai-társadalompolitikai célrendszer kialakításának feladata alól ez a modell sem mentesít.

Eddig azokat a feltételeket vettük sorra, melyek az egyes tiszta típusok eredményes működését lehetővé teszik. A típusok kombinálhatók is, s mint a konkrét oktatási rendszerek elemzése mutatja, általában ez a helyzet a tipikus — azonban az egyes elemek csak annyiban funkcionálhatnak megfelelően, amennyiben specifikus alapfeltételeik fennállnak. Ennek alapján tehát számos következtetést vonhatunk le az oktatási és az általános politikai és gazdasági reform egyes szakaszainak kívánatos időbeli sorrendjéről — másként fogalmazva: azt biztosan megmondhatjuk, *hogyan nem lehet sikeres oktatási reformot csinálni*.

Jelenleg Magyarország egy centralizált típusú közoktatási rendszerrel rendelkezik, ahol azonban hiányzik az eredményes működést biztosító, egységes minimális feltételeket *garantáló* „finomra hangolt” címkézett támogatási rendszer — ehelyett viszonylagos helyi önállóság érvényesül a feltételek biztosításában, helyi és központi demokratikus kontroll nélkül. Biztosan *nem lehet* ebből a helyzetből a siker reményében *továbblépni a helyi autonómia erősítése irányába* — bármilyen

vonzóan csengő cél legyen is ez önmagában — a helyi és osztályszociális szintű politikai *demokrácia* intézményrendszerének ezt megelőző kifejlesztése és konszolidálása *nélkül*. Egy ilyen irányú reform a gyerekek későbbi sorsát nagymértékben helyi vezetők döntéseitől teszi függővé, anélkül, hogy bármilyen hatékony visszacsatolási mechanizmus garantálná, hogy ezek a döntések nem függetlenedhetnek a gyerekek érdekeitől.

Jelenleg Magyarországon a tudásnak kicsi a becsülete, a fennálló bérstruktúra nem tükrözi a képzésre fordított egyéni, illetve társadalmi költségeket. Egy teljesen másképp működő munkaerőpiac, konkrétan feltehetően a bérarányokat érdemben befolyásolni képes munkavállalói képviselők és központi bérmegállapodások rendszere lenne szükséges ahhoz, hogy a jelenlegi bérrendszer e tekintetben megváltozzék. Ilyen változás nélkül az *oktatás magánerőből történő finanszírozása* felé történő bármilyen elmozdulás társadalmi mértékű *alulképzést eredményezve*, káros társadalmi következményei mellett a gazdasági fejlődésre is korlátozólag hatna.

A gazdálkodó szervezetek oktatásfinanszírozási részvételének és oktatáspolitikai szerepvállalásának is korlátokat szab a piac fejletlensége, a gazdálkodókra túlzottan jellemző rövid távú szemlélet. Jelentős előrelépést e területen csak a valóban vállalatként működő vállalatok elterjedése hozhat — ez pedig nem lehetséges *tulajdonosi érdekelttség* (hosszú távú vagyonerdekelttség) *nélkül*. A kulcskérdés itt tehát az ún. tulajdonosi reform, amelynek konkrét tartalma ma még meglehetősen kevésbé körvonalazódott!<sup>13</sup> Valószínűnek tűnik azonban, hogy a gazdasági jellegű feltételek — megfelelő bérrendszer és vállalati érdekeltégi rendszer — kialakulása, kialakítása még időigényesebb, mint egy működő politikai demokrácia megteremtése. Ha ez a hipotézis helytálló, akkor azok az elképzelések, melyek az *állami szerepvállalás csökkentésétől* s a családi illetve vállalati szféra fokozottabb megterhelésétől remélik az oktatás megjavulását, alkalmazkodóképességének növekedését, *felelőtlennek* mondhatók, s veszélyeztetik az ország hosszú távú fejlődése szempontjából kulcsfontosságú emberi tőke kínálatát.

Az eddigiekben csak a gazdasági alkalmazkodást lehetővé tevő eltérő oktatási modellek sikeres működéséhez szükséges feltételekre kíséreltem meg rámutatni. Nem szóltam még az élesen eltérő társadalmi konzekvenciákról. Nyilvánvaló, hogy az olyan eltérő rendszereknek, mint egy demokratikus államban működő állami közoktatás, vagy egy jól működő piacgazdaságban megvalósuló, az egyéni, az állami és a vállalati finanszírozást összekombináló Friedman-féle (azaz az utalvány összegét felülmúló, a szülők és a későbbi munkáltatók áldozatvállalási hajlandóságától függő magasságú tandíjat is lehetővé tevő, a hátrányos helyzetet államilag nem kompenzáló) voucher, határozottan eltérő társadalmi mozgások felelnek meg. Az egyikben az iskola megkísérli az eredendő társadalmi különbségeket csökkenteni, míg a másikban nem gátolja növekedésüket. E társadalmi következmények közti választás értékfüggő — ehhez pontosan definiálni és rangsorolni kell olyan, egyaránt vonzóan tűnő célokat, mint a választás szabadsága és az esélyegyenlőség. Nem szabad a következmények vizsgálatokor megfélemednünk azonban a következőről: az egyes modellek, rendszerek közti különbség a társadalmi célok tekintetében csak *elméleti*, csak egy *realizálható előnyt jelent* — de az előny tényleges realizálása a modell

feltételeinek meglétén áll vagy bukik. Egy közoktatási rendszer lehet pazarlóbb, kevésbé hatékony, s még *társadalmilag* is egyenlőtlenebb, mint egy magánoktatási rendszer, ha hiányoznak sikeres működésének társadalmi-politikai feltételei. Egy rendszer potenciális, de a megfelelő feltételek híján realizálhatatlan előnyeiről való lemondást nem szabad visszalépésként felfogni, főleg akkor nem, ha e pusztán elméleti lemondás árán valamely érték megvalósításához ténylegesen közelebb kerülünk.

### III.

Az eddigiekben talán sikerült meggyőzően bizonyítanom, miért is nem lehet ma *az íróasztal mellől* társadalmilag érvényes, hosszútávú oktatási koncepciót kidolgozni. Írásom egy korábbi helyén azt állítottam, hogy a szükségesség még nem jelent lehetőséget — most, ezt az állítást bizonyos értelemben kifordítva, megkockáztatom azt a paradoxnak tűnő kijelentést, hogy ilyen koncepciók alkotása a lehetséges hiánya *ellenére* is szükséges. Szükséges mégpedig azért, mert — a társadalom valós érdektagoltságát hűen tükröző politikai intézményrendszer híján — határozott értékpremisszákon nyugvó, egymással konfrontáltatott koncepciók nyílt társadalmi vitája mégis valami reményt nyújthat arra, hogy a főbb társadalmi értékek tekintetében fokozatosan megteremtődjön az a fajta társadalmi konszenzus, amelyre az érvényes koncepció kialakításához szükség van. Épp ezért úgy gondolom, nem kell, és nem is szabad megvárni ezzel a vitával azt az időt, amíg a jelenleg társadalmi szempontból többé-kevésbé légüres térben mozgó hagyományos és „alternatív” politikai kezdemények valóban alulról legitimálódnak, és civilizált politikai-intézményi keretet tudnak biztosítani egy tényleges népszuverenitáshoz. Egy ilyen többszatszornás gondolkodási folyamat, vita, még ha egyelőre nem is eldönthető, hogy az egyes álláspontok milyen társadalmi csoportok érdekeit képviselik, már önmagában egyfajta választási spektrum kimunkálásával is közelebb vihet egy a kor kihívásaira válaszolni képes oktatási rendszerhez.

Az oktatásnak a gazdaság működésére legközvetlenebbül ható területét, a szakmai képzést nem reformálhatjuk meg a rendszer, az oktatási vertikum egészéből kiszakítva — az új oktatási koncepció kialakítása során az alapoktól kell kiindulnunk.

Bizonyos, a társadalom továbblépése, a válság leküzdése szempontjából alapvető értékek — melyek a mai társadalomban, a szülők társadalmában csak ellentmondásosan érvényesülnek — elterjesztése, kialakítása az *általános iskola* feladata kell, hogy legyen. Ha ugyanis sem a családban, sem az iskolában nem sajátítja el valaki ezeket, később erre már aligha nyílik módja. Az iskolában az eddigi túlzottan mechanikus, tanulói passzivitásra építő ismeretközpontú pedagógiai modellt fel kellene váltani egy *aktivitásra, toleranciára* és az álláspontok *pluralizmusára* épülő, az eredeti gondolkodást és az önálló véleményalkotást célul tűző modellel.<sup>14</sup> Ennek az *értékváltásnak az iskolai tantervekben* és a rejtett tanterven is éreztetnie kell a hatását — ez alapfeltétel ahhoz, hogy a most megindult politikai átalakulás tartós legyen és gazdaságilag is megfelelő eredményt hozzon. Az értékek pluralizmusa alapján természetesen szélesíteni kell az eltérő értékorientációjú is-

kolák kínálatát — ugyanakkor állami kontrollal biztosítani kell, hogy az eltérő arculatú intézmények bizonyos *alapvető demokratikus értékeket* egyaránt hatékonyan közvetítsenek.

Noha az iskola fel kell hogy vállalja bizonyos alapvető, demokratikus értékek közvetítését, szakítania, törvényben deklaráltan is szakítania kell a családdal szembeni hatósági szerepkörének eddigi gyakorlatával. Az iskolának alapvetően a családi nevelés meghosszabbításaként kell funkcionálnia, a családok eltérő értékrendszerét tiszteletben tartva. Ugyanakkor figyelembe kell venni azt is, hogy ma a jelenlegi gazdaság és társadalom diszfunkcióinak betudhatóan számos helyen a család is válságban van, a családi nevelés értékátadó ereje gyakorta nem, vagy alig érvényesül. Az iskolának kezelni kell tudnia ezt a kérdést — de nyilvánvaló, hogy a problematikusság, hátrányos helyzetű, diszfunkcionális családok esetében *önmagában*, hatékony *szociális munka*, szociálpolitikai intézményrendszer nélkül ezt a feladatot nem oldhatja meg.

Az alapfokú képzés reformja során döntő fontosságot tulajdonítok annak az elvnek, miszerint az általános iskola elsődleges feladata, hogy az — amúgy meglehetősen dezintegrált — magyar társadalom integrálódását elősegítse, erősítse a társadalmi szolidaritást. Ugyanakkor e szociáldemokrata értéktartalmú elvvel szinte azonos fontosságúnak érzem bizonyos liberális elvek — így pl. a szabad fogyasztói választás elve — érvényesítését, a felelősség kialakítását, tudatosítását. (Az oktatás esetében ez azt jelenti, hogy minden szülő szabadon választhasson. egy valóban változatos, csak a legfontosabb alapértékek, készségek tekintetében egységes kínálatból — úgy, hogy tudatosuljon benne, hogy ez a választás a gyermek későbbi sorsát komolyan befolyásolhatja.) E kettős követelménynek egy olyan általános iskola felelhet meg, amelynek működési költségeit (kiszűrve az épületek, illetve a települések jellegének eltéréseiből fakadó fajlagos költségkülönbségeket) *differenciált fejkvóta-rendszerben* (tanulólétszámtól függő intézményfinanszírozással)<sup>15</sup>, az állam biztosítja, ugyanakkor minél szélesebb körben lehetővé teszi a *szabad iskolaválasztást*. Ennek az iskolának lehetővé kellene tennie, hogy bizonyos alapkészségek elsajátításának színvonalában az iskoláskorú népességben belül a különbségek a jelenlegi szint töredékére csökkenjenek — mégpedig nem a lefelé nivellálás árán. Ehhez definiálni kell azokat az *alapkészségeket*, melyek megléte az *állampolgári* és a *munkavállalói szerepkör* sikeres *betöltéséhez elengedhetetlen*, s ki kell alakítani az ezeknek megfelelő törzstantervetket (core curriculum). Nyilvánvaló, hogy eltérő képességű, eltérő társadalmi háttérű gyerekektől eltérő időt és energiát követel egy ilyen alapszint teljesítése. Az eltérő inputokat épp ezért lehetővé kell tenni — a „végeredmény” viszonylag egységes színvonalát azonban kompromisszummentes, egységes állami vizsgarendszerrel kell biztosítani. Azt azonban, hogy az egyes iskolák mi módon érik el, hogy tanulóik eredményesen elsajátítsák a társadalmilag szükséges alapkészségeket, nem szabad előírni. A helyi problémákra reagáló helyi megoldásokat, kísérleteket lehetővé kell tenni, s nem szabad a priori elvetni az eddig szent nevelési tabukat ledöntő megoldásokat sem. Így például nem szabad előre általánosan szabályozni olyan jellegű pedagógiai kérdéseket — még ha ezek kétségtelenül önállóan is kihatnak a társadalom integrálására — mint pl. hogy lehetséges-e a tanulók képesség szerinti

csoportosítása, a hátrányos helyzetűek elkülönített, nagyobb időben illetve az átlagostól eltérő módszerekkel történő tanítása, vagy éppen ellenkezőleg, a felzárkózást csak az eltérő háttérű és képességű gyerekek együtt-tartásával szabad (lehet) elérni. Lehetővé kell tenni olyan kísérletek kibontakozását, amelyek oldják az összes tantárgy azonos osztály-szintű követelményének érvényesítését (azaz lehessen lemaradni egyes tantárgyakból, s más, intenzívebb kiscsoportos formában behozni a lemaradást — de ne kényszerítsék értelmetlenül, a tanulásról leszoktató módon ismétlésre a csak bizonyos készségek kialakulásában lemaradottakat). Olyan iskola kell, amely képes tolerálni az egyes gyerekek pszichológiai és szociológiai összetevők által meghatározott fejlődési ritmuskülönbségeit, normálisnak tekinti azt.

A különböző kísérleti módszerek közti hatékonyságkülönbségeknek a gyakorlatban kell megnyilvánulniuk — a jobb, alacsonyabb társadalmi költségű megoldások elterjedését pedig az iskolavezetés anyagi elismerésének az alapképességek tekintetében elért objektív (a gyermekanyag társadalmi háttérének, előzetes ismereteinek különbségeitől megtisztított) eredményeitől való függővé tétele szolgálhatná. A jobb képességű illetve háttérű gyermekek nyilván az átlagosnál gyorsabban jutnának el az egységesen megkívánt — a középfokú képzés bármelyik alternatíváját elvileg elérhetővé tevő — minimumkövetelmények teljesítéséhez. Az ő további képességeiket, fennmaradó idejüket nyilván nem szabad kiaknáztatlanul hagyni, de nem szabad ezeket az energiákat a gazdasági érvényesülést lehetővé tevő minimumok lényeges kiterjesztésére, bővítésére sem fordítani. Tehát az alapképzés emberi tőke-beruházásként felfogható része messzemenően egységes színvonalú kell, hogy legyen, ami a későbbi munkaerőpiaci boldogulást elősegítő képességek tekintetében csak kis különbséget tesz lehetővé. Ezzel szemben az alapvetően „fogyasztási jellegű”, a munkaerőpiaci karriert közvetlenül nem érintő képességek tekintetében megengedhetőnek tartom, hogy jelentős eltérések jöjjenek létre. Az e képzési formákban (pl. esztétikai nevelés, drámapedagógia, sportok oktatása stb.) való részvétel lehetősége egyben motivációul szolgálhatna a tehetségesebbek számára, akik valami hasonló motiváció híján a teljesítményvisszatartásban válnának érdekeltté.

E rendszer leglényegesebb funkcióját a társadalom integráltsága erősítésében látom — e cél eléréséhez a jelzett finanszírozási, irányítási modell csak átmeneti eszköz. Hosszabb távon elképzelhető, hogy egy, az állam szerepét átalánytámogatások biztosítására redukáló korszerűbb finanszírozási modell<sup>16</sup> is hasonló eredményekre vezessen — ehhez azonban előbb a működő helyi és társadalmi szintű demokrácia erős rendszerét meg kell teremteni, s el kell érni, hogy a konszenzuskeresés váljon a konfliktuskezelés társadalmilag domináns módjává.

Gazdasági szempontból rövidebb távra a legnagyobb hatása kétségkívül az általános iskolát követő, a munkaerőpiaci belépést előkészítő *középfokú képzésnek* van. A most következő középfokú képzési koncepció valóban hatékony működése feltételezi, hogy az általános iskolai képzés akárhogy is, de a fent leírtakhoz hasonló eredményeket érjen el, azaz mindenki számára közvetíteni tudja azt az ismeretanyagot és készségrendszert, aminek birtokában a későbbi munkaposztokra jelentős hatással bíró középfokú képzés kínálata reális választási lehetőségek halmazaként jelenhet meg. Csakis ebben a helyzetben szűnhetnek

ugyanis meg azok a „szemégyűjtőként” funkcionáló ál-szakképző iskolák, amelyek hozzájárulnak a gazdasági és társadalmi struktúra legrosszabb vonásainak konzerválásához. Egyszerűbben fogalmazva mindez csupán annyit jelent, hogy a középfokra kerülő gyerekek *taníthatók* legyenek. (Addig, amíg az általános iskola ezt nem képes produkálni, speciális, valóban az alapismeretekre és -kézségekre koncentrálnó [olvasás-írás, verbális készségek, alapvető szintű matematikai és természettudományi ismeretek], s bizonyos szocializációs-korrektív szerepet is felvállaló egyéves „kilencedik osztályt” kellene indítani — ám ezt valószínűleg nem a kudarcot kitermelő általános iskolai szervezet keretein belül, s bizonyosan attól teljesen eltérő körülmények között. E forma feladata lenne az „átmeneti” időszakra, hogy a későbbi életesélyeket pozitívan befolyásoló valódi szakképzésben való részvétel lehetőségét a jelenleg „iskolai selejt”-ként kezelt rétegnek is biztosítsa.)

Az általam elképzelt középfokú képzés legfontosabb jellemzői a sokszínűség és a jelentős állami szerepvállalás mind az általános, mind a távlatilag is életképes szakmacsoportokra felkészítő szakmai képzésben, mind a szolgáltatás megszervezését, mind finanszírozását tekintve.

Azaz: lennének általános középfokú képzést nyújtó állami intézmények (melyek funkciója egy, a mostaninál jóval szélesebb felsőfokú képzésre való felkészítés, illetve bizonyos, főleg humánszolgáltatói munkakörökhöz szükséges előzetes ismeretek átadása), de lennének emellett az állami támogatástól ugyancsak nem megfosztott (akár utalvány-<sup>17</sup>, akár fejkvóta-rendszerben támogatott) alapítványi, egyházi stb. iskolák is. Az egyes felsőfokú tanintézetek is létrehozhatnák saját középiskoláikat, bővítve a kínálatot — ennek finanszírozási formája az új iskolaalapításokra szánt pénzek „pályázati” úton történő odaítélése lehetne.

A szakmai képzés zöme ugyancsak államilag finanszírozott szakképző iskolákban folya, melyek azonban nem egy-egy szakmacsoportra, hanem lehetőség szerint egy viszonylag szélesebb spektrumra „szakosodnának”, s főleg megalapozó elméleti képzést vállalnának. Lehetővé válna az ilyen iskolákon belüli pályakorrekciós mozgás, sőt az általános irányba való „beintegrálódás” is, felzárkóztató tanfolyamok közbeiktatásával. A szakmacsoport szakmai-elméleti törzsanyagának elsajátítása után jönne egy választás — vagy szakközépiskolai jellegű további *iskolás* jellegű képzés, vagy konkrét szakmai ismeretek megtanítása. Ez utóbbi döntően a *munkahelyeken* történne, s ehhez az ebben résztvevő vállalatok állami támogatást kapnának — az állami támogatás felhasználását azonban ellenőrizni kell, nehogy egy valódi képzés alanyai helyett olcsó segédmunkaerőnek tekintsék a gyerekeket.<sup>18</sup> Ám éppen az új szakmák megjelenése, a jelentős változások miatt valószínűleg szükség van néhány „tanműhely”-jellegű intézményre is, melyeket korszerű technikával kell felszerelni, és amelyeknek *gazdasági tevékenységet* is kellene végezniük (jóllehet nonprofit-intézmények).

Azt, hogy egy ilyen középfokú- és szakképzés a jelenleginél jobban alkalmazkodjon a változó igényekhez, két dolog biztosítaná. Az egyik az, hogy minden gazdálkodó szervezet számára lehetővé kell tenni, hogy *saját szakiskolát* hozhasson létre, amennyiben ezt a megoldást jobbnak látja, mint az államilag előkészített gyerekek szakképzésébe

csak a legutolsó fázisban történő bekapcsolódást. Az ilyen iskolák építési és működési költségeit a gazdálkodók adójukból leírhatnák. A másik, s *döntő fontosságú feltétel*, hogy a középfokú oktatás struktúráját, a férőhelyeket a *tanulói kereslettel* kell összehangba hozni. Jogilag rögzített garanciák kellene, azt biztosítandó, hogy bizonyos feltételek megléte — fizikai alkalmasság, korábbi iskolai előmenetel stb. — esetén ki-ki *választása szerinti* képzést kaphasson állami támogatással. Azaz, aki vendéglátóipari *általános jellegű* szakképzést kíván kapni, az ne kényszerüljön esetleg kohászati jellegű iskolába. Azt azonban tudatosítani kell, hogy a szakképzés „befejező” szakasza már a vállalati képzési helyek kínálatától is függ, melyet az ebben az utolsó szakaszban csekélyebb közvetlen állami részvétel csak korrigálni tud. Ugyancsak tudatosítani kell, hogy a választott szakmában való *elhelyezkedésre nincs garancia*, ez (azaz, hogy a rá szánt állami támogatást milyen jól használta fel) kinek-kinek saját kockázata.

Az átképzést speciális tanfolyamok kínálatával a kiépült szakképző (állami és vállalati) intézményrendszerbe lenne célszerű telepíteni.<sup>19</sup> Finanszírozását ugyanakkor a különböző „átképzési utak” igen eltérő költségigényeit tekintetbe vevő utalványrendszerrel kellene megoldani, melynek forrása egy vállalati, munkaadói befizetésekből automatikusan képződő elkülönült költségvetési alap. Nyíljon lehetőség az átképzési utalvány összegét, vagy annak egy részét hosszú lejáratú, kedvező kamatú kölcsönre alakítva kisvállalkozói kezdőtőkétül használni.

A *felsőfokú képzés* esetében a feladatok viszonylag egyértelműek. Bővíteni kell a képzés volumenét, fokozatosan, de gyorsan felszámolva a levelező és esti képzést. Ezek társadalmi mobilitást segítő funkcióját egy hallgatói kölcsönrendszer későbbi bevezetése veheti át — a kölcsön összege a hallgatók szerény, de önálló *megélhetését* kell, hogy lehetővé tegye. Jelentős összegű, az állami finanszírozási rendszert érdemben megváltoztató *tandíjak bevezetésének* jelenleg *nincsenek meg* a munkaerőpiaci, béroldali *feltételei*, következésképp erre belátható időn belül nem lehet építeni.<sup>20</sup>

Nyilvánvaló, hogy gyakorlatilag ingyenes felsőoktatás esetén a legdrágább képzési területeken valami módon szabályozni kell a képzés volumenét. Azonban tekintetbe kell venni, hogy az ilyen állami szabályozás könnyen szakmai monopolszervezetek befolyása alá kerül (ügyvédi, orvosi kamara), céhes jellegűvé válhat — épp ezért alapvetően itt is a hallgatói *keresletre* kell alapozni a férőhelyeket. A jelenlegi kapu előtti (felvételi) szelekciót döntően kapun belülivé, a képzési folyamat részévé kell tenni. Ehhez viszont lazítani szükséges a tantárgyi és a vizsgastruktúrán, és a túl merev vizsgaszabályzaton, lehetővé kell tenni, hogy ki-ki a maga ütemében haladjon előre ebben a képzési formában.

#### IV.

Mielőtt a következőkben röviden, tézisszerűen összefoglalnám az eddigieket, fel kell hívnom a figyelmet valamire.

Annak, hogy akár az eddig vázolt oktatási rendszer, akár egy ettől eltérő, de az állam oktatási szerepvállalásának, felelősségének elvét

fel nem adó szisztéma a jelenlegi működésnél jelentősen jobb eredményeket produkálhasson, van egy további — triviálisnak tűnő, s egy rendeltetésszerűen működő államban bizonyára természetes — feltétele. Nevezetesen az, hogy amit állami szinten elhatároznak, azt a megvalósítás során épp olyan kemény adottságként kell kezelni, mint pl. a külső adósság visszafizetési feltételeit. Ha a parlament felvállal egy oktatáspolitikát, jelentse ez azt, hogy annak előre rögzített pénzügyi feltételei bizonyos időre (pl. egy parlamenti ciklusra) kötelező érvényvel megteremtődnek — az éves költségvetések szempontjából tehát ez a terület nem lehet az utólagos megnyirbálások terepe. A költségvetés szerepe itt, ha már egy oktatáspolitikát elfogadást nyert, a források előteremtésére korlátozódik. Enélkül semmilyen finanszírozási technikát érintő reformjavaslat (akár átalányfinanszírozás, akár utalvány, akár fejkvótán alapuló intézményfinanszírozás, vagy bármi egyéb) sem hozhat érdemi változást.

#### Tézisek:

1. A jelenlegi magyar iskolarendszer szerkezeti stabilitása a bénaság jele — létre kell hozni egy alkalmazkodni, mozdulni tudó, a gazdasági és társadalmi kihívásokra többé-kevésbé automatikusan reagáló oktatási rendszert.

2. Minden ilyen rendszer működőképességének egzakt társadalmi, politikai és gazdasági feltételei vannak — ebben az értelemben az oktatási reform túlmutat önmagán, csak a szélesebb társadalmi-gazdasági átalakulás részeként értelmezhető.

3. Az állami közoktatás csak megfelelő demokratikus politikai be rendezkedés mellett működhet sikeresen — ezzel szemben az oktatási piacra épülő megközelítések alapfeltétele a képzési költségeket elismerő bérrendszer, megfelelően bejáratott társadalmi szintű bértárgyalási rendszer illetve hosszú távú vagyonérdekeltség alapján működő, tulajdonosi szemléletű vállalatok. Ma e feltételek mind hiányoznak — talán a demokrácia erősödése következhet be a legrövidebb távon, megfelelő döntések esetén.

4. Noha a jelenlegi értékválság közepette világosan nem tapintható ki a társadalmi értékrendszer, hiányzik egy kiküzdött konszenzus, a „helyes” oktatáspolitikát pedig értékfüggő dolog, mégis meg kell kísérelni ilyen koncepciók kialakítását, hogy a róluk folytatott vita során közelebb juthassunk a kívánt konszenzushoz.

5. Az általános iskolának alapvető demokratikus értékek közvetítésére, továbbá bizonyos, az állampolgári illetve a fogyasztói szerephez szükséges kompetenciák egységes színvonalú biztosítására kell törekednie. Minden tanulóiban ki kell alakítani bizonyos — egy fejlett gazdaság szükségleteihez alkalmazkodó — munkavállalói szerepkörhöz szükséges alapkészségeket, melyekre a szakmai képzés ráépülhet. Ezek a követelmények rövid távon egy részben differenciált fejkvóta-rendszerben finanszírozott állami közoktatással elégíthetők ki. Hosszabb távon, bizonyos demokratikus intézményrendszeri feltételek és konszenzus-alapú konfliktuskezelő technikák általános elterjedése esetén ezt a rendszert célszerű lehet felváltani a helyi autonómiának nagyobb teret adó átalányfinanszírozásra épülő iskolarendszerrel. Az egységes

célokot differenciált eszközökkel kell és lehet elérni — a legjobb megoldások kiválasztása széleskörű gyakorlati kísérletek alapján történjen.

6. A középfokú oktatás struktúráját, férőhelyeit a tanulói kereslettel kell összhangba hozni. A középfok tartalmazzon általános állami középiskolát és állami szakképzőintézményeket, melyek általánosabb szakmacsoportokra képeznek. A konkrét munkaposztra történő képzés zömmel a munkáltatók szervezésében történjen, állami támogatással. Tegyük lehetővé, illetve adókedvezménnyel ösztönözzék, hogy az állami képzési kínálatot nem kielégítőnek találó vállalatok saját iskolákat hozhassanak létre.

7. Bővítsék — a hallgatói keresletre alapozva — a tandíjmentes nappali felsőoktatás férőhelyeit, tegyék rugalmasabbá a felsőoktatás szerkezetét. A szelekció kerüljön a kapun kívülről a kapun belülré.

*(A tanulmány egy közoktatási reformkoncepció kidolgozását célzó, a Művelődési Minisztérium által szervezett kutatás keretében született, melynek vezetői Lukács Péter és Várhegyi György voltak. A tanulmány — erősen rövidített változatában — megjelent az Oktatókutató Intézet „Csak reformot ne . . .” c., most közreadott kiadványában.)*

#### Jegyzetek

A tanulmány jegyzetanyaga nem törekszik filológiai értelemben kielégítő, teljeskörű hivatkozásokat adni. A benne kifejtett gondolatok alapelemei nyilván a hivatkozott forrásokon kívül még számos munkában megtalálhatók, ezek szerzőitől ezúton is elnézést kérek. Csak azokban az esetekben hivatkozom, amikor az elhelyített hely hiányában csak vázlatosan kifejtett gondolatok megértéséhez nélkülözhetetlen bizonyos háttérinformációk ismerete, melyek a forrásokban részletesebben kifejtésre kerültek.

1. Lásd pl. Halász Gábor: Gazdasági válság, oktatáspolitikai változás Nyugat-Európában (OT Tervgazdasági Intézet, 1984), illetve Lukács Péter—Semjén András: Oktatásfinanszírozás: miértek és hogyanok, in: Oktatásfinanszírozás (szerk. Lukács—Semjén, Oktatókutató Intézet, Bp., 1983. 3—10. o.).

2. Vessd össze pl. Vekerdy Tamás álláspontjával a „Kinek az iskolája, minek az iskolája? — Nyilvános vita a közoktatásról” (szerk. Lukács Péter, Oktatókutató Intézet, Bp., 1989.) c. kiadvány 6. oldalán.

3. Vessd össze pl. Jean-Pierre Jallade: Education Policies in European Market Economies: Trends and Prospects (UNESCO European Technical Workshop on the Harmonization of Plans for the Development of Education and Training with Plans for Overall Economic and Social Development, Budapest, 12—16. December, 1988.) c. előadásával.

4. Vessd össze pl. a Rupp András és Kusztosné Nyitrai Edit által elmondottakkal a Tanakodó 1989. április 19-i műsorában, az „A költségvetési reform tézisei” c. anyagban kifejtettekkel (Költségvetési Reform-bizottság Titkársága, Bp., 1989. január 31.), illetve más oldalról az MM Alapfokú Nevelési Főosztálya által készített „Javaslat az alapfokú nevelési-oktatási intézmények költségvetési reformjára” c. anyaggal (Bp., 1989. február 26.).

5. Lásd bővebben Lukács Péter: Iskola a piacon — avagy hogyan kerüljük el az újabb oktatási reformokat (Mozgó Világ, 1988. 5. szám).

6. Csak a szélső példákra hivatkozom: Tóth Sándorné: A japán oktatási rendszer — A gazdasági csoda hátországa (OT Tervgazdasági Intézet, Bp., 1987.), illetve Semjén András: A norvég oktatási rendszer (Oktatókutató Intézet, Bp., 1987.).

7. E rendszer kialakulásának közgazdasági racionalitását és sikeres működésének feltételét részletesebben elemzi két másik írásom: Közösségi finanszírozás — demokratikus kontroll (Tervgazdasági Fórum, 1987. 1. szám), illetve Piac közösségi finanszírozás (in: Arat a magyar, MTA Szociológiai Intézet, Bp., 1989.).

8. Lásd erről N. Luhmann koncepcióját, melyet magyarul Pokol Béla ismertet A társadalmi innováció automatizmusa (Valóság, 1985. 4. szám) c. cikkében, illetve A szociológiai elmélet új útjai c. könyvében (Akadémiai Kiadó, Bp., 1983.).

9. A piac tökéletes működésének feltételeiről lásd pl. Samuelson—Nordhaus: Közgazdaságtan, III. kötet (A láthatatlan kéz elméletének modern újrafogalmazása, 969—970. o.) KJK, Bp., 1988.

10. Az utalványokról részletesebben lásd pl. Arthur E. Wiese—Linda Darling—Hammond: Oktatás utalványra: egyéni választás és közérdek, illetve G. B. J. Atkinson: Újabb fejlemények az oktatás finanszírozásában, in: Oktatásfinanszírozás (szerk. Lukács—Semjén, Oktatókutató Intézet, Bp., 1983.).

11. A kérdésről bővebben lásd a 7. jegyzetben említett forrásokat.

12. A Jencks- és a Friedmann-féle javaslatokat, és ezek variánsait lásd bővebben Atkinson i. m.

13. Egy lehetséges koncepciót tartalmaz a Szabad Demokraták Szövetségének Programtervezete, Bp., 1989.

14. Az általános iskolában szükséges értékvtátsról alkotott véleményem bővebben kifejtetem Az oktatás, a munkaerőszerkezet és az innováció — modernizáció kérdésköre (Politika-tudomány, 1989. 1. szám — megjelenés alatt) c. írásomban.

15. Az intézményfinanszírozás szükségességéről lásd pl. Halász Gábor: Problémák és perspektívák az oktatás irányában és finanszírozásában (Oktatókutató Intézet, Bp., 1988.).

16. Az erre a modellre való norvég áttérésről lásd pl. a szerző már idézett Közösségi finanszírozás — demokratikus kontroll c. cikkét illetve Gazdaságpolitikai útkeresés Norvégiában a 80-as években (Külgazdaság, 1987. 10. szám) c. írását.

17. Egy középiskolai utalványfinanszírozási rendszer-javaslatot részletesen kifejt Surányi Bálint: Finanszírozási reform mint válságelhárítás a középfokú oktatásban c. írásában (Oktatókutató Intézet, Bp., 1988.).

18. Ilyen veszély még a magyarnál jóval fejlettebb piaccal, hosszabb távon gondolkodó vállalatokkal rendelkező országokban (pl. Anglia) is fennáll. Lásd Dan Finn: The Manpower Services Commission and the Youth Training Scheme: a Permanent Bridge to Work? (Compare, Vol. 14. No. 2, 1984.), illetve Nagy Mária: Ifjúsági munkanélküliség, szakképzés és oktatás Angliában (OT Tervgazdasági Intézet, Bp., 1986.) c. írásaiban a YOP (Youth Opportunity Programme) tapasztalatainak elemzését.

19. Ettől — a pl. Finnországban meghonosítottól — alapvetően eltérő az angol átképzési rendszer, melyet az MSC tevékenysége dominál. Erről bővebben lásd Nagy Mária és J. P. Jallade idézett műveit.

20. A felsőoktatás finanszírozásáról itt vázolt véleményem gyökeresen ellentétes a Világbank álláspontjával — lásd „Financing Education in Developing Countries: An Exploration of Policy Options” (The World Bank, Washington D. C.) — mely szerint a felsőoktatást döntően magánérdekből kell finanszírozni a fejlődő országokban, s az így felszabaduló költségvetési eszközöket az alapfokú képzésbe átirányítani, mivel ott nagyobb társadalmi hasznot hozhatnak. Különböző külön indoklást ennek ellenére is szükségtelemek tartok a magyar bérrendszer és munkaerőpiac működésének ismeretében. Bővebben lásd a jelen tanulmány 7–8. illetve 9. oldalán írottakat. A hallgatói kölcsönökről általában véve jó eligazítást nyújt egyébként Atkinson idézett műve. Az általam javasolt variáns (kölcsön + tandíjmentesség) jól működik a skandináv országokban.

Az „Egy régi könyvből” vett idézeteink forrása: Heller Farkas A társadalmi kérdés megoldásának útjai című, Budapesten 1920-ban megjelent könyve.

## EGY RÉGI KÖNYVBŐL

„A gazdasági individualizmus minden rendszere abból indul ki, hogy van oly természetes, ésszerű gazdasági rend, amelyben az egyéneknek és a társadalomnak az érdeke önmagában egyensúlyba helyezkedik és nagy általánosságban az érdekelletétek a gazdasági rendben rejlt erőknél fogva megszűnnek. A gazdasági életnek ezt a természetes rendjét az individualistikus rendszer szerint a társadalmi együttélés természetes feltételeinek megvalósítása által átmenet nélkül is létre lehet hozni. A marxizmus ez utóbbi tételt elveti és helyébe a történelmi fejlődés gondolatát állítja, azt tanítva, hogy a gazdasági rend nem alakítható önkényesen, hanem az a társadalmi átalakulásban adott feltételekből hosszú fejlődés folyamán meghatározott törvények szerint alakul ki. A fejlődés végén azonban a marxizmus felfogása szerint mégis oly társadalmi rend áll, amely lényegében a természetes és ésszerű gazdasági renddel megegyezik, mert szerinte a fejlődés az osztályellentétek elsimulásához vezet.”