

EDUCATIO

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

PÉNZ – PIAC – ISKOLA

PRIVATIZÁCIÓ	177	<i>Setényi János</i>
MIBE KERÜL?	194	<i>Novák István</i>
KI FIZESSE?	204	<i>Balogh Miklós</i>
SZÜLŐ, GYEREK – PIAC	219	<i>Vajda Zsuzsanna</i>
MAGÁNISKOLÁK	228	<i>Várhegyi György</i>
TANDÍJ?	240	<i>Szemerszki Mariann</i>
MAGÁNHASZNOK KÖZKÖLTSÉGEN	250	<i>Horváth D. Tamás</i>

EDUCATIO

INTERDISZCIPLINÁRIS SZEMLE AZOK SZÁMÁRA, AKIK
AZ OKTATÁS TÁRSADALMI ÖSSZEFÜGGÉSEIT KERESIK

ELSŐ ÉVFOLYAM MÁSODIK SZÁM • 1992 – TÉL • MEGJELENIK NEGYEDÉVENKÉNT

SZERKESZTŐ BIZOTTSÁG: DARVASPÉTER (New York), FORRAYR. KATALIN, GÁL FERENC,
JUNGHAUS IBOLYA (*Kutatás Közben*), KOZMA TAMÁS (*Ítszerkesztő*), LISKÓ ILONA, LUKÁCS
PÉTER, MOLNÁR MIKLÓS (Genf), NAGY PÉTER TIBOR, REISZ D. RÓBERT (Temesvár),
SÁNDOR ZSUZSA (*Szemle*), SETÉNYI JÁNOS, VÁRHEGYI GYÖRGY

SZERKESZTŐSÉG ÉS KIADÓHIVATAL: BUDAPEST XIII, VICTOR HUGO U. 18-22; POSTA-
CÍM: 1395 BUDAPEST, PF. 427; TELEFON, FAX: 1297-639; E-MAIL: H62291IER@ELLA.HU

© OKTATÁSKUTATÓ INTÉZET, 1992. MINDEN JOG FENNTARTVA. A FOLYÓIRAT BÁR-
MELY RÉSZÉNEK BÁRMILYEN ESZKÖZZEL VALÓ SOKSZOROSÍTÁSÁHOZ KÉRJE A
KIADÓ ELŐZETES, ÍRÁSBELI ENGEDÉLYÉT.

EDUCATIO

QUARTERLY REVIEW OF SOCIAL SCIENCES
FOCUSED ON EDUCATION

The journal is published four times a year (700 pages)

Editor in chief: Tamas Kozma

Postal address: 1395 Budapest, P.O. BOX 427, Hungary

Annual subscription: \$ 30 on surface delivery or \$ 40 by air
(or the equivalent in another currency), to any address

Orders may be placed to our postal address

Please, make the cheque payable to HIER, EDUCATIO

Az EDUCATIO negyedéves folyóirat, évente közel hétszáz oldalon, negyvennégy
nyomdai íven mintegy nyolcvan szerzői ív közreadására vállalkozik.
Lapunkat közvetlenül a kiadó terjeszti. Kapható azokban a fővárosi könyvesboltok-
ban, amelyek folyóiratok árusításával is foglalkoznak és elfogadták lapunkat.

A fővárosban terjeszti a Magyar Posta.

Előfizethető közvetlenül a kiadó címen: EDUCATIO, 1395 Budapest, Pf. 427.
Kérését regisztráljuk és a rendelt számmal együtt küldjük számlánkat és a befizetési
csekket. Ha átutalással kíván fizetni, kérjük ezt is közölni, hogy a számla
kiállításánál erre figyelemmel lehessünk.

Az előfizetés díja magánszemélyeknek, közoktatási intézményeknek és könyv-
táraknak fél évre (két számra) 300,-Ft, egy évre (négy számra) 550,-Ft; közületek-
nek fél évre 500,-Ft, egy évre 800,-Ft. A postaköltség a kiadót terheli. Új egyéni
előfizetőink az Educatio Kiadó egy könyvét ajándékba kapják.

ISSN 1216 – 3384

Felelős kiadó: Kozma Tamás

A tördelés és tipográfia az Educatio Kiadó munkája

Felelős szerkesztő: Kravjánszki Róbert

A nyomás és kötés az Oktatókutató Intézet sokszorosító üzemében készült

Műszaki vezető: Orosz Józsefné

E SZÁMUNK SZERZŐI:

SETÉNYI JÁNOS kandidátus – Oktatáskutató Intézet (OI), Budapest ✎ NOVÁK ISTVÁN irodavezető – OKKER Iroda, Budapest ✎ BALOGH MIKLÓS igazgató – KSH Megyei Intézete, Salgótarján ✎ VAJDA ZSUZSANNA pszichológus – MTA Pszichológiai Kutató Intézet, Budapest ✎ VÁRHEGYI GYÖRGY tudományos munkatárs – OI, Budapest ✎ SZEMERSZKI MARIANN tudományos munkatárs – OI, Budapest ✎ HORVÁTH D. TAMÁS ügyvezető elnök – FEFA, Budapest ✎ KOZMA TAMÁS c. egyetemi tanár, főigazgató – OI, Budapest ✎ PETRIN LÁSZLÓ igazgatóhelyettes – Gyermekváros, Komárom ✎ SZIGETI JENŐ kandidátus – Budapest ✎ FORRAY R. KATALIN kandidátus, tudományos főmunkatárs – OI, Budapest ✎ JULIAN SCHWEITZER főtanácsadó – The World Bank, Washington D.C. ✎ TÓT ÉVA tudományos munkatárs – OI, Budapest ✎ SZÜCS PÁL főosztályvezető – MűM, Budapest ✎ GILYÉN ELEMÉRNÉ irodavezető – OTKA Iroda, Budapest ✎ DRAHOS PÉTER tudományos munkatárs – OI, Budapest ✎ REISZ D. RÓBERT egyetemi oktató – Temesvári Egyetem ✎ PETER CHOBANOV rektor – Szabad Egyetem, Burgasz ✎ BIRO LAJOS tudományos munkatárs – OI, Budapest ✎ JUNGHAUS IBOLYA tudományos titkár – OI, Budapest ✎ LISKÓ ILONA kandidátus – OI, Budapest ✎ CSONGOR ANNA tudományos munkatárs – OI, Budapest ✎ GELLÉRT EMESE egyetemi hallgató – Budapest ✎ SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS kandidátus, tudományos főmunkatárs – OI, Budapest ✎ HALÁSZ GÁBOR kandidátus, főigazgató helyettes – Országos Közoktatási Intézet, Budapest

(a tartalommutató folytatása)

JEGYZET	256
Ingyenes? (Kozma Tamás) – Az ötödik szabadság (Petrin László) – Iskola, egyház – verseny (Szigeti Jenő) – A szabadság piaci ára (Forray R. Katalin)	
VILÁGBANKI HITEL	261
Interjúpartnerünk: Maurice Boissiere – A magánoktatás esélyei Magyarországon (Julien Schweitzer) – Hitel az oktatásra és képzésre (Tót Éva) – Szakképzés (Szűcs Pál) – Részletek a hatásvizsgálatból (Tót Éva) – Felsőoktatás és nyelvtanítás (Horváth D. Tamás) – Részletek az értékelésből (Kozma Tamás) – Tudományos kutatás (Gilyén Elemérné)	
MAGÁNEGYETEMEK	283
Magánfelsőoktatás és privatizáció (Setényi János) – Magyarország (Drabos Péter) – Románia (Reisz D. Róbert) – Bulgária (Peter Chobanov)	
ISKOLAI PÉNZÜGYEK	315
KUTATÁS KÖZBEN	329
Felsőoktatás: törvénykoncepció (Biro Lajos) – A felső tagozat nem nivellál (Forray R. Katalin & Györgyi Zoltán) – Mitől (nem) elégedettek a pedagógusok? (Jungbaus Ibolya) – A szerkezetváltás finanszírozása (Liskó Ilona) – Tanárok az egyházi iskolákról (Szemerszki Mariann)	
SZEMLE	349
Szabad a választás (Galasi Péter, Kopátsy Sándor, Kovács János, Vámos Dóra) – Ki válasszon? (Csongor Anna) – Felsőoktatás pénzügyek (Gellért Emese, Szabó László Tamás) – Komparatiztika (Halász Gábor)	
VISSZHANG	367
SUMMARIUM	369

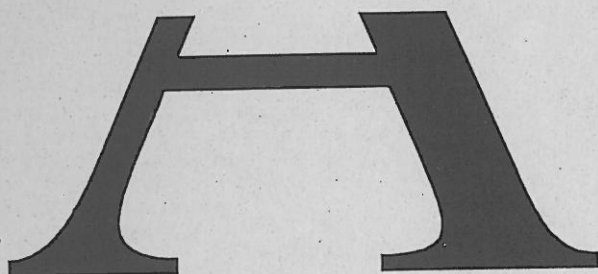
SZERZŐINKHEZ

Az EDUCATIO minden tárgyilagos álláspontnak helyet biztosít. Minden közleményért szerzője felel. A beérkező kéziratokat megőrizzük.

Az elfogadott kéziratok *copyrightja* a folyóiratot kiadó *Oktatókutató Intézeté*, hacsak szerződés erről másként nem rendelkezik. A tartalmat nem érintő kisebb változtatások jogát a szerkesztőség fenntartja.

A beküldött dolgozatokkal akkor áll módunkban érdemben foglalkozni, ha azok terjedelme nem haladja meg az egy szerzői ívet (40.000 leütés), és két gépelt vagy nyomtatott példányban érkezik (kettes sor-távolsággal, elégséges oldalmargóval, lapszámozva). Külön lapon kérjük mellékelni a dolgozat egy-két bekezdésnyi kivonatát és a szerző fontosabb adatait (ahogyan szerzőink között definiálni szeretné magát, a szerződéskötéshez szükséges személyi adatokat és azt a címet, ahová a kefelevonatot kéri). Ha a szöveg számítógépen szerkesztett változatban is rendelkezésre áll, a nyomtatott anyagon kívül kérjük lemezen is az állományt, *formázatlan állapotban* (minden intelligens szövegszerkesztő rendelkezik valamilyen *text only* mentési opcióval). Ha a dolgozat grafikont is tartalmaz, kérjük külön lapon mellékelni a folyóirat tördelési méretének megfelelő, legalább 300 dpi-s ábrát, vagy pedig az adatokat, hogy magunk rajzolhassuk meg a grafikont. A hivatkozásokra, lábjegyzetekre nézve formai kikötésünk nincs.

A kefelevonatokat elküldjük, hogyha erre elégséges idő marad. A javított példányokat három napon belül kérjük visszajuttatni, e határidőn túl nem áll módunkban a szerzői javításokat elvégezni. Jelentősebb változtatásokat nem tudunk elfogadni.



ATLANTISZ KÖNYVPROGRAM

ALAPKÖNYVEK ÉS CSEMÉGÉK
A TÁRSADALOMTUDOMÁNYOK ÉS A FILOZÓFIA
BARÁTAINAK

MEGREDELHETŐ KORÁBBI KÖTETEINK:

József Attila: Szabad ötletek jegyzéke

Georg Simmel: Velence, Firenze, Róma

Edmund Burke: Töprengések a francia forradalomról

AZ ATLANTISZ KÖNYVKIADÓ MEGJELÉNÉS ELŐTT ÁLLÓ,
MEGREDELHETŐ KÖTETEI:

Polányi Károly filozófiai írásai, I-II. kötet

Ludwig Wittgenstein: Filozófiai vizsgálódások

Ludwig Wittgenstein: Hátrahagyott feljegyzések

Az angolszász liberalizmus klasszikusai, II. kötet

Tengelyi László: A bűn mint sorsesemény

David Hume összes esszéi

Origenész: Kommentár az Énekek énekéhez

Altrichter Ferenc filozófiai írásai

John Dunn: Locke

Gerschom Scholem: Válogatott tanulmányok

Görög egyházatyák, I-II. kötet

Habermas: A társadalomtudományok logikája

Habermas: Tanulmányok

Tatár György: Pompeji és a Titanic

Rudolf Bultmann: Történelem és eschatológia

Peter Brown: A szentkultusz

Gerő András: Magyar polgárosodás

A könyvterjesztés jelenlegi bizonytalansága miatt tisztelt
Olvasóinknak kis példányszámú köteteink előzetes
megrendelését javasoljuk.

**Ha Ön egész programunkat megrendeli,
15% árkedvezményt biztosítunk.**

ATLANTISZ KÖNYVKIADÓ 1056 BUDAPEST, VÁCI UTCA 62-64

SZÁMLASZÁMA: MHB 222-15585

EDUCATIO KIADÓ

AZ OKTATÁSKUTATÁS LEGÚJABB EREDMÉNYEINEK ELSŐDLEGES FORRÁSA PEDAGÓGUSOKNAK, A TÖRVÉNYHOZÓ ÉS VÉGREHAJTÓ HATALOM SZAKÉRTŐ ÉS ÉRDEKLŐDŐ KÉPVISELŐINEK, ÉS MINDENKINEK, AKIT AZ OKTATÁS PROBLÉMÁI FOGLALKOZTATNAK.

TÁRSADALOM ÉS OKTATÁS

a sorozatot szerkeszti:

Liskó Ilona & Lukács Péter

PEDAGÓGUSOK, BÉREK, ÉRDEKEK.

Szerkesztette: *Nagy Mária* (110,-Ft)

PÉTERI GÁBOR: Mire – mennyit – hogyan? (110,-Ft)

LUKÁCS PÉTER: Színvonal és szelekció (99,-Ft)

REGIONÁLIS EGYÜTTMŰKÖDÉS A FELŐOKTATÁSBAN. Szerkesztette:

Saad József (159,-Ft)

NAGY PÉTER TIBOR: A magyar oktatás második államosítása (178,-Ft)

SETÉNYI JÁNOS: Harc a középiskoláért (120,-Ft)

SZABAD LEGYEN, VAGY KÖTELEZŐ?

A közoktatási törvény koncepciójához.

Szerkesztette: *Kozma Tamás & Lukács Péter* (190,-Ft)

KOZMA TAMÁS: Reformvitáink (184,-Ft)

SÁSKA GÉZA: Ciklikusság és centralizáció (170,-Ft)

OKTATÁSI TÖRVÉNYKEZÉS EURÓPÁBAN

a sorozatot szerkeszti: *Setényi János*

II. A CSEHSZLOVÁK ÉS A LENGYEL
KÖZOKTATÁSI TÖRVÉNY (80,-Ft)

III. ANGOL FELŐOKTATÁS (126,-Ft)

SOROZATON KÍVÜL

MOLNÁR MIKLÓS: Egy vereség diadala.

A forradalom története. (198,-Ft)

VISSZA AZ ALAPOKHOZ. Korkép az európai alacsony iskolázatásról. Szerkesztette: *Szabó László Tamás* (100,-Ft)

ELŐKÉSZÜLETBEN

AMERIKÁBÓL JÖTTÜNK. Magyar szülők az amerikai iskolázatásról. Szerkesztette: *Csongor Anna & Liskó Ilona*

ALMANACH. Részletes tájékoztató az összes magyarországi magániskoláról. Szerkesztette: *Várhegyi György*

KERESSE KIADVÁNYAINKAT A KÖNYVKERESKEDŐKNÉL, KERESSE A KÖNYVTÁRAKBAN, VAGY RENDELJE MEG KÖZVETLENÜL A KIADÓTÓL. AZ *EDUCATIO* FOLYÓIRAT ELŐFIZETŐI RÉSZÉRE A KÖNYVEK ÁRÁBÓL 20% ENGEDMÉNYT ADUNK. HA ÖN ELŐFIZETŐ, KÖNYVRENDELÉSÉNÉL ERRE NEM KELL KÜLÖN HIVATKOZNI. ÖN FONTOS SZÁMUNKRA, FIGYELÜNK ÖNRE.

EDUCATIO KIADÓ, 1395 BUDAPEST, PF. 427

PRIVATIZÁCIÓ

NAPJAINKBAN JOGGAL FELTÉTELEZHETŐ, HOGY a 80-as évtizedet elemző történetírás egyik leggyakrabban használt fogalma a privatizáció lesz. Míg a szakértők által mérvadónak tekintett *International Encyclopedia of Higher Education* 1968-as kiadása még csak állami tervezésről tud, az idén megjelent új enciklopédiában már – szinte előzmény nélkül – tűnik fel a privatizáció címszava (*The International* 1978; *The Encyclopedia* 1992).

Az európai oktatásügy elsősorban a *Thatcher–Major*-féle angol oktatáspolitikai nyomán ismerkedhetett meg a kifejezéssel (*Setényi* 1992, *Az angol...*), míg az európai kontinensen – így Magyarországon is – főként a nagy állami elosztórendszerek tehermentesítését és az állami túladóztatás mérséklését célzó reformelképzelések során került szóba az oktatást érintő privatizáció.

Magyarország, mint “követő ország” számára a privatizáció pontos meghatározások nélküli használata és az oktatáspolitikai vitákba történő *közvetlen* bevonása számos problémát vehet fel. Míg a Thatcher–Major-féle angol oktatásügyi privatizáció mögött világosan kifejtett érvrendszer és a szabad vita számára hozzáférhető konzervatív világkép áll, addig Magyarországon a probléma jórészt mint egy alternatíva nélküli költségvetési politika technikai oldala jelenik meg. Miközben Magyarországon is megkezdődött a részleges ágazati privatizáció szorgalmazása, (*Stark; Polónyi*) a gazdaságból átemelt piacosító érvkészletet csak töredékesen “fordították le” a hazai oktatásügy nyelvére.

A jelen tanulmány arra tesz kísérletet, hogy a felsőoktatás példáján mutassa be a privatizációs oktatáspolitikák korszakokként változó helyét és szerepét. A tanulmány tehát nem az említett politikák technikai-oktatásgazdaságtani részleteivel foglalkozik, nem is pro vagy kontra ideológiai állásfoglalás, hanem a maga történeti-politológiai eszköztárával kísérli meg a privatizáció mítoszok nélküli, valós helyének kijelölését a modern felsőoktatási rendszerek működtetésében. Ebben az értelemben tehát a tanulmány az állami tulajdon magánkézbe adásánál és a piaci jellegű viszonyok kiépítésénél gazdagabb jelentéssel ruházza fel a privatizációt.

A tanulmány céljainak eléréséhez tehát szükségesnek látszik a felsőoktatási intézmények rendszerre szerveződésének, tulajdonlásának és irányításának, egyszóval integrációjának rövid történeti-szociológiai elemzése.

Az önszabályozástól a rendszerintegrációs politikákig

A felsőfokú oktatás eltömegesedése előtti korszak első, teljesen világi egyetemideálját *Wilhelm von Humboldt* fogalmazta meg. A humboldti egyetem eszméje értelmében a felsőoktatási intézmények a “magárahagyatottság és szabadság” [Einsamkeit und Freiheit] ideális körülményei között tevékenykednek, és fő céljuk a tudományos igazságok érdekmentes keresése (*Humboldt p. 30.*). A középkori egyetem ideáljához képest a humboldti eszme már a világi jellegű, ám valójában nem kevésbé transzcendens “tudományos igazság” fogalmával igyekezett körülbástyázni az intézményeket a társadalmi környezet hatásaival szemben. Ezt az elhatárolódást jelentős mértékben megkönnyítette az egyetemek társadalmi bázisának korabeli szilárdsága: a csekély számú felsőoktatási intézmény nemzedékeken át az egyazon társadalmi csoportokból kikerülőket képezte, és a – mai kifejezéssel – *alapítványi* formában működő intézmények bevételi forrásai változatosak voltak. (Megjegyzendő, hogy az abszolutista állam szakemberszükséglete által életre hívott felsőfokú szakképző intézmények soha nem tették magukévá az autonómia és önszabályozás eszméit.)

A tudományos kutatás területén az angol *Királyi Tudományos Akadémia* 1662-es megalapítása jelentett a humboldtéhoz hasonló mérföldkövet. Az ekkor megkötött ún. “történelmi kompromisszum” keretében a korabeli angol tudomány képviselői lemondtak normatív, világjobbító törekvéseikről, és kivonultak a politikából. Cserébe az angol államirányítás képviselői vállalták a tudományos kutatás folyamatos központi támogatását és a tudományos kérdések kezeléséhez belső autonómiát adtak a kutatóknak (*Stolte-Heiskanen p. 150.*).

Az egyetemi és tudományos szféra önszabályozásának – mindig is csak részlegesen érvényesülő – gyakorlatát a felsőoktatás eltömegesedésének folyamata lehetetlenné tette el. A felgyorsult társadalmi mobilitás, a népesség egyre növekvő oktatási igényei, a versengő nemzetállamok szakember- és tudásszükséglete elkerülhetlenné tette a felsőoktatási rendszerek robbanásszerű expanzióját, ami Európában 1945 után következett be. A tudományágak és szakok megsokszorozódása szétbomlasztotta a régi tanszéki rendszert, a hallgatótömegek benyomulása pedig óriási politikai kockázatot és rohamosan emelkedő költségeket jelentett a háború utáni kormányoknak (*Clark*). Az 1968-as nyugat-európai diáklázadások többek között azt is világossá tették, hogy a felsőoktatási és tudományos rendszerek szervezése, fejlesztése és irányítása olyan hosszabbtávú rendszerintegrációs politikákat kíván, melyek képesek túllépni a mindenkori kormányzati rögtönzéseken és a választási ciklusokban gondolkodó pártpolitikai szféra közvetlen érdekein.

A növekvő társadalmi kontrollra az egyetemi-tudományos szféra az autonómia védelmével és különböző ideológiák megfogalmazásával válaszolt. A professzori kar érdekeinek fokozatos visszaszorulását jól tükrözi az európai egyetemesszmék történeti változása. *Schopenhauer* az önmagáértvaló, tehát akár társadalomellenes “tiszta tudományt” még ideálként állította, *Heidegger* viszont már a “népi szellemiség” újratermelésének *eszközeként* szemlélte a felsőoktatást (*Schopenhauer; Heidegger*). A

központilag megfogalmazott "társadalmi igényeket" közvetlen és erőszakos módon felsőoktatáspolitikává alakító kommunista és nemzetiszocialista tapasztalat birtokában *Jaspers, Unamuno, Ortega y Gasset* vagy *Habermas* már védekező alapállásból fogalmazta meg az üzemszerűséget, specializációt és tömeges szakemberképzést bíráló egyetemeszméit (*Jaspers; Unamuno; Ortega y Gasset; Habermas*). Habermas felismerve, hogy a vallás vagy filozófia már nem képes minden érdekeltet integráló egyetem-eszmét nyújtani, a tudományos érvelés "kommunikatív" vagy "diszkurzív" (kölsönös megértésre törekvő, ésszerű és uralommentes párbeszéd) formáját kínálja (*Habermas*). Ennek értelmében a vallás és filozófia korábbi feladatát az állandó "tanulási folyamatnak" felfogott uralommentességre és ésszerűségre törekvő párbeszéd látná el.

A védekezésbe szorult társadalomkritika azonban nem pótolhatta a tömegfelsőoktatás rendszerének integrációját szolgáló politikák kialakítását.

A rendszerintegrációs politikák típusai

Megközelítésemben rendszerintegrációs politikáknak nevezem azon hosszabbtávú politikákat, amelyek segítségével elérhető, hogy az ágazatokban úgy legyenek jelen a különféle társadalmi csoportok érdekei, hogy azok ne zárják ki egymást, hogy a legbefolyásosabb csoportoké előtérbe kerüljenek, valamint ne irányulhassanak a rendszerben már zajló folyamatok ellen (*Halász p. 2.*). Az 1945 utáni európai felsőoktatási rendszerek történetét tanulmányozva négy ideáltipikus rendszerintegrációs politikát különítettem el. Ezek – a jellegzetesen eltérő *politikai kultúrákat* is teremtő – politikák a *tervezés*, a *participáció*, a *privatizáció* és a *piacszimuláció* (*Setényi 1992, Forms of...*).

A *tervezés* a tudományos szakértelem segítségével vonatkoztat el az expandált rendszer "átláthatatlan valóságától", a társadalmi igények tudományos laboratóriumban történő érdekmentes szimulációjával kívánja biztosítani a rendszer összetartását, és a fejlesztésre fordított állami erőforrások hatékony felhasználását. A legátfogóbb központi tervezést megvalósító szovjet modell esete (*Nozhko*) a tervösszesítésre és lebontásra épülő rendszer számos problémáját vetette fel. Ezek röviden úgy foglalkozhatók össze, hogy a központi tervezés alkalmas lehet a zárt felsőoktatási rendszerek robbanásszerű kibővítésére, de kevésbé használható az expandált rendszer állandó változásairól hírt adó információ-tömeg folyamatos feldolgozására.

A magyarországi felsőoktatásban meghatározó integrációs formaként kezelt tervezés leépülését és az alternatív rendszerintegrációs politikák hiányából fakadó irányítási válságot jól tükrözi például a felsőoktatási reform kidolgozásával megbízott szakértői csoport 1980-as jelentése, amely "erősen széttagolt" intézményi szervezetekről és "áttekinthetetlen méretű, irányíthatatlan" egyetemi karokról írt (*Ladányi p. 52.*). A központi munkaerőtervezés tökéletesítésének évtizedenként megújuló kísérletei azonban nem vezettek eredményre (*Timár*). Az informális állampárti poli-

tikai erőtér érdekképviseleti rendszerét nem lehetett a formális ágazati irányításba foglalni. Nyugat-Európában először az 1968-as diáklázadások irányították a közfigyelmet arra a jelenségre, hogy az eltömegesedő felsőoktatás rendszerének egyben tartásához nem elegendők a professzori kar vagy a fokozatosan kibontakozó állami munkaerőtervezés hagyományos eszközei.

A *participáció* politikája arra irányul, hogy a központi tervezés feladatát az intézményesített érdekképviseletek segítségével azon helyi, intézményi érdekcsoportok vegyék át, akik a leginkább hozzáférnek a rendszer működtetéséhez szükséges információkhoz. A tervezéshez hasonlóan a participáció is bürokratikus koordináción nyugszik, alapját pedig az az elvonatkoztatás képezi, miszerint a korporatív érdekképviseletek olyan "teljeskörű politikai mikroközösségeket" alkothatnak, amelyek képesek lehetnek az össztársadalmi érdekviszonyok megjelenítésére.

Ezt a Magyarországon kevésbé ismert politikátípust legteljesebben az 1968-as svéd felsőoktatási reform testesítette meg (*Higher Education*). Ennek során Svédországot hat "önellátó" felsőoktatási és kutatási régióra osztották. A körzetek felsőoktatási bizottságaiba és az intézmények irányítására létrehozott kari oktatási bizottságokba – korporatív alapon – az egyharmados oktatói képviselet mellé, egyharmados hallgatói, és ugyancsak egyharmados munkaadói-munkavállalói képviseletet vontak be. Az érdekképviseletekre alapozott regionális irányítás problémái először a gazdasági szerkezetváltáskor jelentkeztek élesen. A gyorsan változó foglalkoztatási szerkezetet és a megváltozott életstratégiákkal jelentkező hallgatókat nem tudták képviselni a korábban létrehozott és elbürokratizálódott érdekképviseletek. A nők és fiatalok munkába állása, az általános képzettséget igénylő szolgáltató- és közalkalmazotti szektor növekedése valamint a munka és munkanélküliség közötti határok fokozatos elmosódása a 80-as évekre olyan töredezett munkaerőpiacot teremtett, ahol minden korábbinál nehezebb lett a tájékozódás. Beck német szociológus hasonlatával élve a modern tömegfelsőoktatás képzési folyamata olyan "szellempályaudvarrá" alakult, ahol a munkaerőpiac felé induló vonatoknak immáron nincs menetrendje, a felszállók csupán töredékes információkra és saját kockázatvállalásukra hagyatkozhatnak (*Beck p. 238.*). Ebben a helyzetben a korábbi évtizedek érdekviszonyaiban gyökerező korporatív érdekképviseletek információközvetítő szerepe kérdőjeleződött meg, és a korábbi paradigma problémáin "élősködő" intézményeik legitimációs válsággal küzdenek.

A *privatizáció* azt a politikát jelöli, amely a központi vagy regionális-korporatív rendszerintegráció hatékonyságát megkérdőjelezve, piaci viszonyok kiépitésére törekszik az adott ágazatban. A felsőoktatási rendszer önszabályozó képességét helyreállítani kívánó piaci modellben a döntések a felsőoktatási intézményekben születnek, a rendszer dinamikáját pedig az intézmények közötti verseny biztosítja. A privatizáció irányába indult el az ausztrál és új-zélandi példát követő angol felsőoktatási törvény (*Setényi 1992, Az angol...*), amely felszámolta az egyetem és főiskola közti korábbi megkülönböztetést, köztestületi jogállást adott a korábban megyei irányítású főiskoláknak, megyei munkaerőtervezés helyett piaci szolgáltatásokra ösz-

tönözve őket, előmozdítva a tandíjrendszer és a tanulmányi kölcsönök általánosságát. A korábbi képzési szerkezet piaci igények szerinti átalakítására az oktatási utalványok [voucher] rendszerét javasolják, távlati célként pedig az fogalmazódik meg, hogy az alapítványi formában és üzleti vállalkozásokként működő felsőoktatási intézmények bevételeik mind nagyobb részét fedezzék külső forrásokból. A 80-as évtizedben megindult privatizációs politikák kimenetele jelen pillanatban aligha ítéltető meg; néhány tényező (korlátozott fizetőképesség, földrajzi adottságok, piacosíthatatlan képzési irányok stb.) azonban már most láthatóan behatárolja majd a piacosítás lehetőségeit.

A *piacszimuláció* politikája azon – főként európai – államokra jellemző, ahol a felsőoktatás létező érdekviszonyai, az állami felelősségvállalás hagyományai vagy más társadalmi-földrajzi adottságok nem teszik lehetővé a közvetlen oktatási privatizációt. Maga a politika azon az elvonatkoztatáson alapszik, hogy noha a tömegfelsőoktatás biztosítása állami feladat, a felsőoktatással kapcsolatos társadalmi összérdek voltaképpen azonos a pénzügyi és képzési hatékonysággal. A piacszimuláció politikájának lényege az, hogy az állami tulajdonlás és finanszírozás fenntartásával párhuzamosan olyan – az üzleti életből átvett – irányítási technikákat (például a *Total Quality Management*) vezetnek be, amelyek a piaci versenyhez hasonló mozgásokra ösztönzik a bürokratikus koordinált állami intézményeket. Ez az egész nyugat-európai felsőoktatásra jellemző fejlődés az "Értékelő Állam" felemelkedésével és az intézményi autonómia beszűkülésével jár (*Neave p. 7.*). Ennek során az intézmények központi értékelésére teljesítmény-mutatókat [performance indicators] dolgoznak ki, az állami finanszírozást a mért teljesítményhez kötik (*Cave-Hanney-Kogan; Acherman-Brons; Kells*). A teljesítménymutatók és a kimeneti finanszírozás által lehetővé válhat a piaci modell hallgató- és tandíjáramlásának szimulálása. Ugyanakkor a korábbi elzárkózó autonómia helyett az intézményi önállóság új tartalmú formái erősödnek meg, hiszen a modern szolgáltatóegyetem feladatait csak kezdeményezőképes és rugalmas intézmények képesek ellátni. A vázolt politikatípus hatékonyságát megkérdőjelezi, hogy a felsőoktatás nem hoz létre szabványosítható termékeket, ellentétben az ipari termeléssel, így a teljesítménymutatók alkalmazása elkerülhetetlenül önkényes és leegyszerűsíthető maradhat. Az információs hálózatokba bekerülő adattömeg feldolgozásának módszertana és etikája ma még kialakulatlan. Ugyancsak gond, hogy a "természetes kiválasztódást" utánzó rendszerben be kellene zárni a hallgató nélkül maradt intézményeket. Ez viszont pártpolitikai, regionális vagy gazdasági okok miatt általában ritkán lehetséges. A piacszimulációs politikák jövője nyitott kérdés, az azonban a teljesítménymutatókhoz hasonló *szabályozókkal* dolgozó 1968-as magyar új gazdasági mechanizmus történetéből is ismert, hogy a központilag bevezetett piacszimuláló mechanizmusok fokozatosan felmorzsolódhatnak a bürokratikus közegben.

A piacszimulációs felsőoktatáspolitikai egyik modellje *Új-Zéland*, ahol a munkáspárti kormány az egészségügy és oktatás megreformálásakor éppen a privatizáció elkerülése érdekében választotta ezt a politikát (*Peters*). A reform abból indult ki,

hogy az állami intézmények elszámoltathatatlanságát a kitűzött célok és a végzett munka eredményének tisztázatlansága okozza. A piachoz hasonló mérce kimunkálása érdekében a következő intézkedéseket foglalták oktatási törvénybe 1991-ben: a minisztérium döntési jogosítványainak nagy része intézményi szintre került, az átszervezett minisztérium “tanácsadói” feladatokat kapott, a központi irányítást és finanszírozást az állam és az egyetemek között időközönként megkötött *szerződéses* [contract-type charters], rendszeres teljesítményértékelés és az ahhoz rendelt anyagi támogatás váltották fel. Az alapszolgáltatást kiegészítő intézményieket (tankönyvkiadás, tantervfejlesztés, nyelvi és informatikai képzés, sport stb.) privatizálták.

A röviden ismertetett négy ideáltipikus rendszerintegrációs politikát egy tudás-szemponútú és egy irányításszemponútú duál társadalmi csoportjainak erőterébe helyezve a következő felsőoktatáspolitikai koalíciók alakulnak ki.

1. ÁBRA

Rendszerintegrációs politikatípusok



Megjegyzendő, hogy a jelzett politikatípusok ideáltipikusak: az egyes mezőkben azt a politikát tüntettem fel, amely az adott csoportkoalíciókra legjellemzőbb *politikai kultúrát* hozza létre. A valóságban valamennyi politikatípus egyidőben és keveredve található meg. Így például a központi tervezés korporatív változata a regionális-korporatív [public planning], piacszimulációs válfaja pedig az üzleti élet technikáit alkalmazó intézményi tervezés [strategic planning]. Ugyancsak megjegyzendő, hogy az európai felsőoktatás 1945 utáni történetében *ön szabályozás > tervezés > participáció > privatizáció > piacszimuláció* mozgásirány tapasztalható. A vázolt mozgás a felsőoktatási rendszerek fejlődésének általános törvényszerűségeiből fakad, az egyetlen rendszerintegrációs politikának való alárendeltségtől (“monointegrációtól”) egyre bonyolultabb integrációs formákig halad. A “magárahagyatottság és szabadság” körülményeit az expanzió kihívását követően az állami tervezés váltotta fel. Ez az

integrációs politikatípus a hallgatóság robbanásszerű növekedésével és munkaerőpiaci problémáik tömegessé válásával – demokratizációs ideológiával kísérvé – a képviseleti és korporatív demokrácia elemeivel egészült ki. A felsőoktatás költségeinek rohamos növekedésével pedig az elszámoltathatóságot és hatékonyságot szorgalmazó politikák kerültek előtérbe.

A kirajzolódó “fejlődésvonal” a további tagolódás irányába mutat: meghatározó jellegének elvesztését követően egyetlen rendszerintegrációs politika sem tűnt el teljesen a modern felsőoktatáspolitikák eszköztárából.

A spontán privatizáció

Az államszocialista felsőoktatási rendszerekben először a 80-as évtized Magyarországon indult el a spontán privatizáció folyamata. Spontán privatizációnak *Matolcsy György* elmélete nyomán (*Matolcsy*) az “amortizációs szivattyú” működtetésének azt a *felsőoktatásban tapasztalt* folyamatát nevezem, ahol az adott állami intézmény legbefolyásosabb csoportjai a rendelkezésükre álló tudás, értéktermelő állóeszközök és más oktatási erőforrások elhasználódását nem pótolják, hanem a keletkezett jövedelmeket (oktatás esetében anyagi erőforrásokat, újabb szaktudást, infrastruktúrát stb.) kivonják az állami ellenőrzés alól és “oktatási magánvállalkozásokba” forgatják át. A “magánvállalkozás” értelmezésében a közép-európai modellekre jellemző állami intézményen belül elkülönített “vállalkozástól” a balkáni modell magántulajdonban lévő külső intézményeiig terjedhet. Az általam értékmentes módon leírni kívánt spontán privatizációs folyamat okai – megközelítésemben – az államszocialista felsőoktatási rendszerek zártságában, a lakossági keresletre való rugalmatlanságában és rendszerintegrációjuk hiányos voltában keresendők. Ehhez járul a felsőoktatási javaknak az az állandósult hiánya, amely nem jelentéktelen fizetőképes keresletet biztosít a vállalkozói kezdeményezések számára.

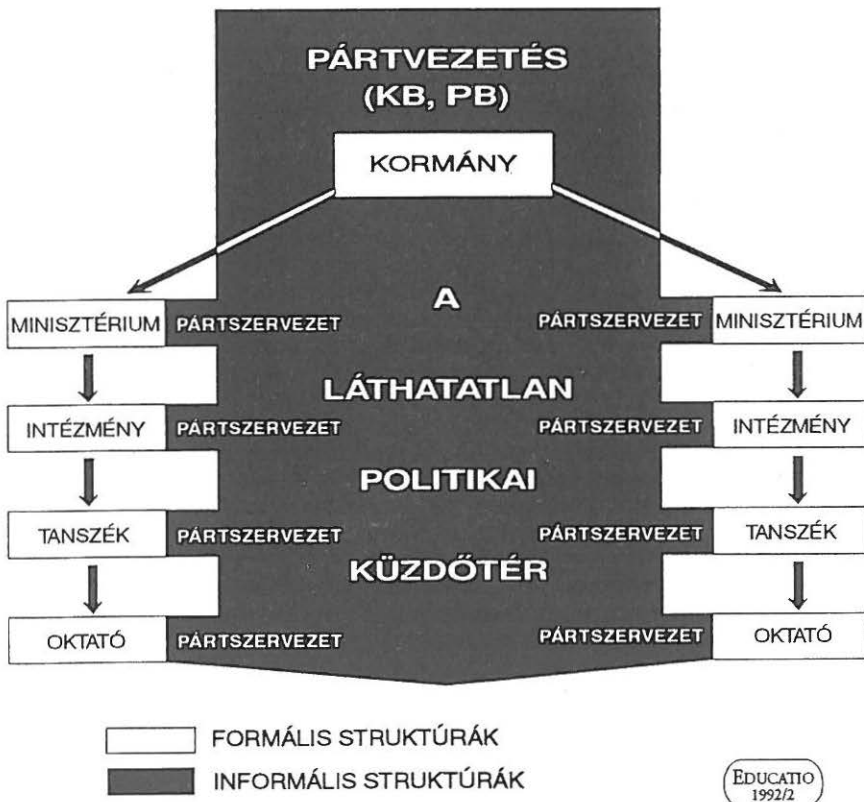
Az államszocialista felsőoktatás politikai modelljét egy korábbi tanulmányomban vizsgálva, és a *Becher–Kogan*-féle funkcionalista felsőoktatás-modellt az államszocialista viszonyoknak megfelelően módosítva, a 184. oldalon található szerkezetet vázoltam fel (*Becher–Kogan; Setényi 1991*).

A rendszerintegrációs politikák kifejlesztését és intézményesítését az államszocialista irányítás a “láthatatlan politikai arénában” folytatott *ad hoc* politikai alkukkal és az azt szolgáló alsóbbrendű jogszabálytömeggel helyettesítette, amit az intézményi önszabályozás nehezen átlátható világa egészített ki. Az 50-es években alkalmazott tervezés fokozatosan leépült, a participáció politikai korlátok miatt csak formális lehetett, a piacszimulációhoz nem jöhetett létre a kívánt szervezeti kultúra, a privatizáció pedig elképzelhetetlen volt az adott társadalmi berendezkedésben. A 60-as évtizedtől a 80-as években történtek kísérletek az *ad hoc* rendszerintegráció meghaladására (például *Madarász–Nagy–Hanyecz 1991; Tímár*), ám a közvetlen pártirányítás mindvégig jellemző maradt. Amikor a pártellenőrzés meggyengült, a

hiányosan integrált rendszer a felbomlás jeleit kezdte mutatni. A fellazult felsőoktatáspolitikai erőterben korábban háttérbe szorított egyéni, regionális és szakmai érdekek jelentek meg, komoly kihívásként a változásokra fogékonyabb oktatói és hallgatói csoportok számára. Ugyancsak fontos összetevője volt a változásoknak a szerény központi erőforrások elosztásának módja: a politikai stabilitást szolgáló bázisfinanszírozás olyan egyenletesen terítette szét a költségvetési támogatást (és hiányt) az intézmények között, hogy a dinamikusabb, vállalkozókedvűbb egyetemek és főiskolák számára – az európai és világbanki programok mellett – a spontán privatizáció jelenthette a legjobb esélyt munkakörülményeik javítására. Ebben a helyzetben az intézmények önszabályozási képessége vált a volt állami javakon osztozkodó intézményi érdekcsoportok legfontosabb szabályozóerejévé. Magyarországon, az érdekcsoportok aktivizálódása nyomán elindult spontán privatizáció kettő – mérsékelt, de látványos – példája említhető: a keményvalutás képzés megindulása és a szakkollégiumi rendszer kiéptítése.

2. ÁBRA

Az államszocialista felsőoktatás politikai modellje



A keményvalutás képzés indításakor az orvostudományi egyetemek teljesítmény-visszatartásban érdekelt oktatói karának legdinamikusabb része vitte piacra személyes (munkaerő és nyelvtudás) és állami-intézményi (infrastruktúra, erőforrások) tartalékait (*Surányi*) jövedelmének és munkakörülményeinek javítása céljából.

A szakkollégiumok esetében politikai alkuk és a *Soros Alapítvány* biztostotta “kezdőtöke” segítségével, az általános teljesítmény visszatartásban eleve gyengébb munkaerőpiaci kilátásaik miatt nem érdekelt vidéki hallgatócsoportok “vették át” az eredetileg szociálpolitikai célokat szolgáló kollégiumokat. Az állami finanszírozás zavartalan közreműködésével zárt “kvázi-magánintézményeket” hoztak létre, saját szelekcióval, intenzív képzési programokkal és válogatott oktatói karral (*Hanich*).

A rendszerintegráció és intézményi önszabályozás hazai modelljénél lényegesen fejletlenebb és a lakossági igényekre jóval érzéketlenebb balkáni felsőoktatási modellben a spontán privatizáció jóval szélesebb méreteket öltött. Romániában, a párt-állami irányítás összeomlása nyomán döntően az állami szektorban foglalkoztatott oktatók hozták létre *másodállásban* a felsőoktatási magánszektort, amely 1992-re már az egyetemi karok 50,1%-át, és a teljes hallgatónépesség 14,6%-át foglalta magában (*Reisz p. 1.*).

A spontán privatizáció – némileg eltérő tartalmú – folyamata Magyarországon ezidáig csak a társadalmi javak újraelosztásának középpontjában lévő gazdaságban keltett közfigyelmet. Ugyanakkor a folyamatok kiterjedtségét figyelembe véve, ma már feltételezhetően komoly politikai kockázattal járna a felsőoktatásban megindult spontán privatizáció ágazatpolitikai következményeinek figyelmen kívül hagyása. Ezideig mind a hazai, mind pedig a balkáni modellben elmaradt a spontán privatizáció jogi szabályok közé szorítása és a számos pozitív hatással járó folyamat intézményesítése.

A “vállalkozó közintézmények” intézményesítési megoldásainak kimunkálásában Európában *Nagy-Britannia* jár az élen, ahol például az állami számvéviszék kiemelkedő állami fizetéseket ellenőrző testületének 1992-es jelentése a brit közalkalmazotti szektorban működő féllegális “amortizációs szivattyú” leírása mellett megoldási javaslatokat is tartalmazott (*More For the...*). A jelentés szerint, a közalkalmazotti szektor expanziójával párhuzamosan, az egyre növekvő számú állami hivatal közötti munkamegosztás mind széttöredezettebbé és felügyelhetetlenebbé válik. Ezzel egyidőben egyes önkormányzatok, kórházak, lakásszövetkezetek vezetőinek fizetése minden szabályozást meghaladó módon emelkedett, hivatalaik tevékenysége pedig egyre inkább összefonódott a piaci szektorral. A brit jelentés javaslata szerint az óriási számú állami hivatalt és intézményt félfüggetlen végrehajtó ügynökséggé [executive agency] kellene átalakítani, ahol a kormányzat szerepe a “kvázi-vállalkozói” ügynökségek részleges finanszírozására és működésük kimeneti oldalának ellenőrzésére szorítkozna.

A fentebb vázoltak alapján megkockáztatható az a feltételezés, hogy a “spontán módon vállalkozó” állami intézmények nehezen átlátható világát deregulálni kívánó brit reformelképzelések, vagy a poszt-kommunista társadalmakban megindult *spontán*

tán privatizációs változások vélhetően az állam és társadalom viszonyáról és a közgazdagságról korábban kialakított elképzeléseink felülvizsgálatával járhatnak (Balázs).

A szabályozott privatizáció

Az európai felsőoktatási rendszerek vizsgálatakor megállapítható, hogy csupán privatizációs ideológiáról és vitáról beszélhetünk, de – az átalakuló Közép-Európa és a Balkán, valamint Belgium és Hollandia kivételével – önálló és valóban piaci jellegű magánfelsőoktatási intézmények nem léteznek a kontinensen (Geiger p. 215.). Az Európán kívüli világ államainak felsőoktatási rendszereit elemezve ugyanakkor, a magánszektor kiterjedt szerepvállalását tapasztalhatjuk (Tilak p. 228.). Ugyancsak figyelemre méltó a privatizáció délkelet-ázsiai, balkáni és latin-amerikai dinamikája (Tilak p. 225.; Reisz).

1. TÁBLA

A felsőoktatásban résztvevők megoszlása az állami és a magánintézmények között, néhány jellegzetes országban (100% = az összes hallgató)

Ország	Év	Állami	Magán
Fülöp-Szigetek	1984	15,3	84,7
Koreai Köztársaság	1986	23,1	76,9
Japán	1989	24,4	72,6
Indonézia	1986	33,3	66,7
Kolumbia	1983	39,6	60,4
Chile	1987	54,5	45,5
Egyesült Államok	1988	75,3	24,7
Románia	1992	85,4	14,5
Argentína	1987	91,2	09,2
Spanyolország	1982	97,0	03,0

2. TÁBLA

Néhány jellegzetes példa a magánfelsőoktatásban résztvevők arányának a változásáról (100% = az összes hallgató)

Ország	Időszak	Változás
Japán	1950–1980	+24,3%
Koreai Köztársaság	1955–1986	+21,7%
Románia	1989–1992	robbanás*
Latin-Amerika	1955–1975	+19,5%

* Romániában 0%-ról 14,6%-ra nőtt

Tilak indiai közgazdász a felsőoktatás privatizációjának négy fokozatát különböztette meg (*Tilak pp. 228–229.*). A “szélsőséges” privatizáció teljesen piaci viszonyokat teremt az állami intézmények magánkézbe adásával, ám költségei elviselhetetlenül magasak lehetnek a társadalom számára. Tiszta formájában ezideig sehol sem valósították meg.

Az “erős” privatizáció az államilag biztosított képzés költségeinek teljes megtérítését célozza, a hallgatók és a munkáltatók fizetőképességének felhasználásával. Minthogy a felsőfokú oktatás csak viszonylag lassan megtérül, hosszútávú beruházás, ezen politika lehetőségei mindenütt korlátozottak. Az “erős” felsőoktatási privatizáció modellországaként *Chile* említhető, ahol a piacelvű politika feltételei az 1973-as katonai hatalomátvétel nyomán jöttek létre (*Levy 1986, Higher Education...; The Encyclopedia pp. 130–137.*). Az 1970–73 között tandíjmentes expanziót hirdető Allende-kormány egy állami és magánintézményekből álló oktatási “vegyesgazdaságot” hozott létre, döntően állami finanszírozással. A Pinochet-junta az egyetemek élére katonatiszt-rektorokat nevezett ki, kb. 2.000 oktatót és 20.000 hallgatót eltávolított, csökkentette a társadalomtudományi kurzusok időtartamát és 25 társadalomtudományi kutatóintézetet bezárított. Az állami egyetemeken jelentősen növelték az oktatók óraszámát, bérezésükbe beépítették a feljebbvalóik iránti hűség elemét, és erőteljesen szorgalmazták az általános képzés szakirányúvá tételét. A chicagói (piacelvű) közgazdasági iskolát képviselő amerikai szakértők által támogatott privatizációs reform 1981 januárjában indult el. Ennek részeként az alábbiakat sorolhatjuk fel.

- Megszüntették az egyetemi kutatás állami támogatását, öt év alatt felére csökkentették az egyetemek költségvetését. (Az alkalmazott kutatás túlélt a megszorításokat és az ipar által támogatott alapítványi kutatóintézetekbe került át).
- Az egyetemektől elvont forrásokat olyan alapba csoportosították át, amely – az USA-ból átvett alkalmassági tesztek alapján – a legjobb 20.000 felvételizőért versengő intézményeket finanszírozta fejkvótás megoldással. Az alap támogatását szektorsemlegessé tették, így az állami egyetemek a magánszektorral való versenyzésre és magas tandíjak bevezetésére kényszerültek. Ezzel a két szektor korábban sem túl éles határai fokozatosan elmosódtak. E folyamat támogatására a szektorsemleges tanulmányi kölcsön rendszerét építették ki szegényebb hallgatók számára.
- Az expanzió főáramát az újonnan létrehozott főiskolai szektorba terelték. (A szűken szakképző jellegű műszaki magánfőiskolákat magánvállalatok hozták létre, kormányzati segítséggel.) Ennek könnyítésére a minisztériumnak benyújtott intézményalapítási kérelmeknek csak a tervezett képzési ágak vázlatát kellett tartalmazniuk, és az államigazgatásnak 90 napon belül válaszolnia kellett a kérelemre.
- A két legnagyobb állami egyetem szétaprózódott egységeit önálló intézményekké alakították.

A chilei felsőoktatási privatizáció második hullámát is politikai tisztogatás előzte meg: 1987-ben az újabb tömeges elbocsátások után a magánszektor is közvetlenül a katonai junta ellenőrzése alá helyezték. 1989-ben 14 új magánegyetemet indítottak.

tak el. A privatizációs program finanszírozásának 65%-a az intézményeknek, 35%-a pedig a hallgatóknak juttatott állami támogatással történt. A privatizáció sikerét biztosítani hivatott egyetemalapítások mérlege a látványos expanziós program dácára is ellentmondásos.

Az új intézmények jórészt a legolcsóbb képzési ágakra szakosodtak, az állami intézményekben leszorított bérért alkalmazott oktatók *másodállásban* tanítanak, a hallgatók éves lemorzsolódási aránya pedig eléri a 20–30%-ot is. Az állami intézmények piaci bevételei ugyan elérték a magánintézmények 14%-os átlagát, de ez továbbra is az egész chilei felsőoktatás állami finanszírozástól való függőségét mutatja. A chilei demokratikus átalakulás felszámolta azokat az *oktatáson kívüli* kényszereket, amelyek kiiktatták az “erős” privatizáció végrehajtása során keletkezett érdekkonfliktusokat, és fokozatosan megteremti a felsőoktatási rendszer demokratikus átrendeződésének feltételeit.

A “*mérsékelt*” privatizáció politikája abból indul ki, hogy az oktatási javak közjavaknak minősülnek, így 100%-os privatizálásuk – még elméletileg is – megengedhetetlen. Ez a politika az állami finanszírozás, a hallgatói tandíjak, alapítványi adományok, ipari bérmunkák és más külső jövedelmek ötvözésével egyfajta oktatási “vegyesgazdaság” létrehozására törekszik. Ilyen kísérleti példaként *Ausztrália* említhető, ahol a tisztán állami és tandíjmentes felsőoktatás modellje a 80-as évek gazdasági visszaesése nyomán kérdőjeleződött meg (*The Encyclopedia pp. 1451–1454.*). A kormányzat által meghirdetett piacosítás komoly ellenállásra talált, így a felsőoktatási privatizáció jórészt a magyarországi Universitas-programhoz hasonlítható intézményösszevonásokban, a csendes-óceániai térségből érkező külföldi hallgatók teljes tandíjas képzésében, valamint egy viszonylag szerény hazai tandíjrendszer kétlépcsős bevezetésében merült ki. Az alternatív bevételi forrásokként jellemzett alapítványok és öregdiák-egyesületek szerepe továbbra is korlátozott maradt, a létrejött magánfelsőoktatási intézmények pedig a közvetlen szakképzés szűk piaci réseiben (jog, üzleti tudományok, számítógépes ismeretek) bontakoztak ki.

A privatizációs politikák Tilak-féle típusai közül utoljára az “*álprivatizáció*” említhető, amely során a felsőoktatási magánszektor – elkülönült jogállását fenntartva – a formálisan független alapítványokon és más közvetett támogatási formákon keresztül fokozatosan az állami finanszírozás védőernyője alá húzódik. Ma már ez a helyzet jellemzi a kiterjedt magánoktatásáról ismert Egyesült Államok felsőoktatási intézményeinek többségét. 1981-ben például az amerikai magánegyetem hallgatóinak 60%-a részesült állami támogatásban (*Levy 1986, Private p. 218.*). A Harvard, a Stanford vagy az MIT ma már nem egyszerűen *közvetett* állami támogatást kapnak, hanem – a többi magánintézményhez hasonlóan – adómentességet is élveznek (*The Encyclopedia p. 1445.*). Cserébe a magánegyetemek igazodnak az állami felsőoktatáspolitikai irányelveihez (például a színesbőrű kisebbség megkülönböztetett támogatása) és intézményi vezetőségükbe beépítik a szövetségi és állami irányítás képviselőjét. Ugyanez a folyamat indult el a délkelet-ázsiai magánfelsőoktatás látványos kibontakozását megjelenítő *Dél-Koreában* (*Education...; The Encyclopedia p. 401.;*

A Handbook...; Korean...). A koreai háború után kibontakozó prosperálás nyomán tömegessé váló továbbtanulási igényeket – Japánhoz hasonlóan – elsősorban a magánintézmények elégítették ki. A gazdasági növekedés és a nemzeti versenyképesség miatt a felsőoktatás minőségében egyre inkább érdekelt állami irányítás a 70-es évtized végén olyan integrációs folyamatot indított el, amelynek során lehetővé vált a magánegyetemen elkezdett nagyberuházások és kutatások állami költségvetésből való fedezése. A magánegyetemek állandó bevételi forrásai között a tandíjak és alapítványi források mellett megjelentek a hallgatóknak nyújtott állami ösztöndíjak is. Az állami finanszírozás hozzájárulásával párhuzamosan központi ellenőrzés alá kerültek a magánintézmények felvételi keretszámai, tudományos minősítési gyakorlata, oktatói besorolása, tantervi és vizsgakövetelményei. A magánegyetemek oktatóinak munkáját az oktatásügyi közalkalmazottokról szóló törvény szabályozza, az egyetemi tanács tagjaira és a rektor személyére vonatkozó intézményi javaslatot az ágazati miniszter hagyja jóvá. A magánszektor betagozódásának folyamata eredményeképpen ma már a koreai magánegyetemek olyan intézményekként jellemezhetők, amelyek az európai állami intézményektől nem elsősorban jogállásuk, inkább európai társaiknál változatosabb bevételi forrásaik tekintetében különböznek.

A Tilak-féle besorolás szempontjából külön kezelendő *Latin-Amerika* felsőoktatása (*The Encyclopedia pp. 1451–1453.*). Itt a magánintézmények három hullámban jöttek létre, jellegük és szerepük igen eltérő, és mai helykeresésük sem írható le egyetlen folyamat megjelölésével. Az állami felsőoktatási rendszerek, amelyek az egyházi oktatást kiiktaták, a 70-es években szembesültek először a magánszektor kihívásával. Mivel a latin-amerikai államok költségvetései nem tették lehetővé, hogy az állami intézmények kövessék és elégítsék ki a megnövekedett lakossági igényeket, először a katolikus egyetemek szerveződtek újjá. Ezek az államival megegyező képzést biztosítottak, katolikus szellemben. A felsőoktatás eltömegesedésével beinduló második hullámban elit magánegyetemek jöttek létre, melyek a társadalmi nyugtalanságoktól elszigetelve készítették fel a helyi nagypolgárságot a vezető állami állások betöltésére. A 80-as években alakultak meg azok a nem elit magánegyetemek, amelyek a tanulni vágyó tömegek számára biztosítanak olcsó és kétséges minőségű képzést.

A poszt-kommunista államok felsőoktatásának szabályozott privatizációjában – a spontán privatizáció balkáni modelljétől eltérően – a közép-európai modellként leírható magyar változat példaértékű (*Drahos*). Az itthon elindult folyamat során a szellemi tőkét versengő régiók, nagyvárosok és vállalatok kezdeményezései az oktatási javak iránti kielégítetlen keresletet veszik célba. A sorra létesülő alapítványi főiskolák – feltehetően állami akkreditációval és pénzügyi támogatással – a meglévő rendszer piaci réseibe illeszkedve fejthetik ki hatásukat a közeljövőben. A magyarországi példa esetében ma még aligha dönthető el a szabályozottan megindult privatizációs folyamat “erős”, “mérsékelt” vagy “ál” volta. Ráadásul mind az ágazati irányítás, mind pedig az elemző szakértők számára külön kezelendő problémát jelenthet a spontán és szabályozott folyamatok összemosódása és kölcsönhatása.

Összegzés: a privatizáció és ideológiája

A privatizációt szemléltető adatok elemzése nyomán egy egységes és ideológiával telített politika helyett ellentmondásos folyamatok rendkívül tagolt képét kapjuk. A legkiterjedtebb magánfelsőoktatással bíró latin-amerikai, délkelet-ázsiai államokban a magánfelsőoktatás színvonala rendkívül egyenetlen, a felsőoktatás meghatározó elemét továbbra is a nagy állami intézmények képezik (*Tilak pp. 230–231.*). A kiterjedt magánfelsőoktatás hosszabb távon aligha biztosíthat jelentős tehermentesítést az állami költségvetés számára: a magánszektor betagozódásának Egyesült Államok-beli és délkelet-ázsiai folyamata jelzi a magánintézmények fejlődésének valószínűsíthető irányát. Ami a magánfelsőoktatás nagyobb piacérzékenységét és rugalmasságát illeti, *Ping* kutatásai szerint ez a közkeletű feltételezés csupán az alacsony tőkeigényű képzési irányok (üzleti ismeretek, humán tudományok, jog stb.) esetében igaz; míg a középtávú, tervezést és komolyabb befektetést igénylő változásoknál általában éppen a fenti állítás ellenkezője tekinthető helytállóknak (*Ping p. 21.*). Ugyancsak kétséges lehet a magánfelsőoktatás állítólagos elitizmusa, vagy gyakran hangoztatott egyenlősítő hatása is. Ezen közkeletű állítások megítélését jelentősen megnehezítik olyan lényeges helyi elemek, mint az egyházközi problémák hatása (Hollandia), a nemzetiségi ellentétek (Belgium), a másodállásban működtetett magánegyetemek (Románia), a régiók oktatási igényei (Magyarország), vagy a viszonylag olcsó és kétséges minőségű magánintézmények megléte (Latin-Amerika). Egységes magánfelsőoktatásról tehát aligha beszélhetünk; az országokonként felbukkanó intézmények pedig – számos közös jegyük mellett – más és más társadalmi környezetben működnek.

Összegezve megállapíthatjuk, hogy a felsőoktatás privatizációja, mint fogalom, egymástól rendkívül eltérő folyamatokat jelöl, melyek megítélésekor nem célszerű ideologikus megközelítésekre támaszkodni. A pontosabb elemzés a vizsgálatokkor alkalmazott fogalmi készlet pontosabbá tételét és a felhalmozott tényanyag megismerését követeli. A felsőoktatás privatizációjának politikai kivitelezése kapcsán a következő négy elem keveredése figyelhető meg:

- az állami felsőoktatási intézmények *tervszerű magánkézbe adása* és piacosítása;
- a felsőoktatási kínálatot kiegészíteni kívánó *érdekcsoportok szabályozott "beengedése"*;
- a spontán, *"piaci" privatizáció* és a *piaci viszonyokat szimuláló* állami rendszer kialakítása;
- a magán és állami intézmények versenyén alapuló *természetes kiválasztódás*.

A szemközti oldalon ábrázolt privatizációs politikatípusok (tervezés, participáció, piaci privatizáció, piacszimuláció) a felsőoktatáspolitikai meghatározó érdekcsoportjaihoz is kötődnek.

A négy – a továbbiakban számos esettanulmánnyal alátámasztandó – privatizációs típus a fentebb ismertetett rendszerintegrációs modell politikatípusaihoz illeszkedik. Magyarországon a kormányzati politika elemeként vagy a felsőoktatási rendszer

önmozgásának részeként – kezdemények formájában – valamennyi privatizációs politikatípus megtalálható. A modern felsőoktatási rendszerrel bíró államokban zajló változások összehasonlító-történelmi elemzése is hasonló összetettségű folyamatokat tár fel. Mindez arra enged következtetni, hogy a nyitott politikai rendszerű államokban elkezdett privatizáció *nem cél, csupán eszköz* egyes – a demokratikus érdekegyeztetés során kimunkált – ágazati politikák hatékony megvalósításához.

3. ÁBRA

Privatizációs politikatípusok



Jelen tanulmányom szemléletmódjából egy olyan egyensúlyelvű megközelítésmód következik, amely a magyar felsőoktatásban – az *ad hoc* jellegű közvetlen politikai koordináció meghaladása érdekében – *valamennyi* rendszerintegrációs politika eszközrendszerének fejlesztését indokoltnak tekinti. Bár a tervezés, participáció, privatizáció és piac-szimuláció politikái számos egymást kizáró részelemet tartalmaznak, a poszt-kommunista felsőoktatási rendszerek hiányos és fejletlen integrációja – feltételezésem szerint – még jóideig lehetővé teszi, hogy az egyetlen “divatos” politikatípust kitüntetett, meglehetősen egyoldalú alárendelés [monointegráció] helyett a rendszerintegrációs politikák ötvöződése valósuljon meg. Az elmúlt évtizedek integrációs hiányainak kitöltésekor még az akadémikus érdekek *humboldti* és *habermasi* ideologikus legitimitációja is kiegészítő szerephez juthat. Ugyanakkor elkerülhetetlennek látszik, hogy eltömegesedés előtt álló felsőoktatási rendszerünk nem-sokára a nyugat-európai problémákhoz hasonló feszültségekkel szembesüljön. A modern felsőoktatási rendszerek további növekedése a képzési ágak széttöredezésével, egyre áttekinthetlenebb szervezeti renddel és egyre újabb részérdekek megjelenésével jár. Mivel a vázolt folyamatok irányítása vagy akár befolyásolása egyre

kevésbé lehetséges egyetlen központból, elsősorban azon rendszerintegrációs politikatípusok hangsúlyozott gyakorlása látszik célszerűnek, melyek a rendszer *önszabályozási képességét* erősítik. Ennek során pedig a felsőoktatási privatizáció politikája is lényeges szerephez juthat.

SETÉNYI JÁNOS

HIVATKOZÁSOK

- ACHERMAN, J.A. & BRONS, R. (1989) *Changing Financial Relations between Government and Higher Education*. Enschede, Centre for Higher Education Policy Studies.
- BALÁZS ISTVÁN (1992) Közigazgatás a '90-es években: tendenciák és újítások. *Magyar Közigazgatás* 9.
- BECHER, T. & KOGAN, M. (1992) *Process and Structure in Higher Education*. London, Routledge.
- BECK, U. (1986) *Risikogesellschaft*. Auf dem Weg in eine Andere Moderne. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- CAVE, M. & HANNEY, S. & KOGAN, M. (1991) *The Use of Performance Indicators in Higher Education*. A Critical Analysis of Developing Practice. London, Jessica Kingsley Publishers. (Higher Education Policy Series 2.)
- CHOBANOV, P. (1992) *Private Higher Education in Bulgaria*. Budapest, HIER. (manuscript)
- CLARK, B. (1983) *The Higher Education System*. Academic Organization in Cross-National Perspective. Berkeley, UCLA Press.
- DRAHOS, P. (1992) *Private Higher Education in Hungary*. Budapest, HIER. (manuscript)
- EDUCATION IN KOREA, 1989–1990 (1990) Seoul, Ministry of Education.
- THE ENCYCLOPEDIA OF HIGHER EDUCATION (1992) Oxford, Pergamon Press.
- GEIGER, R. L. (1986) Finance and Function: Voluntary Support and Diversity in American Higher Education. In: LEVY, D. C. (Ed) *Private Education*. Studies in Choice and Public Policy. New York, Oxford University Press.
- HABERMAS, J. (1987) *A kommunikatív cselekvés elmélete*. Bp., ELTE BTK Szociológiai Intézet és Továbbképző Központ.
- HALÁSZ GÁBOR (1988) *Az oktatáspolitikai alakításának állami-politikai mechanizmusai a hetvenes évek és a nyolcvanas évek elején: összehasonlító elemzés*. Bp., Oktatókutató Intézet.
- A HANDBOOK OF KOREA (1990) Seoul, Korea Overseas Information Service.
- HANICH ANDRÁS (1992) A szakkolégiumi mozgalom. *Index*, 1.
- HEIDEGGER, M. (1990) A német egyetem önhangsúlyozása. In: CSEJTEI DEZSÓ & DÉKÁNY ANDRÁS & SIMON FERENC (Eds) *Ész, élet, egzisztencia*. Egyetem, nevelés, értelmiségi lét. Szeged, Társadalomtudományi Kör.
- HIGHER EDUCATION – U68 (1973) Proposals by the Swedish 1968 Educational Commission. Stockholm, Allmänna Förlag.
- HUMBOLDT, W. von (1964) Über der innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Aulasten in Berlin. In: W. von HUMBOLDT: *Bildung des Menschen in Schule und Universität*. Heidelberg, Quelle et Meyer Verlag.
- THE INTERNATIONAL ENCYCLOPEDIA OF HIGHER EDUCATION (1978) London, Jossey-Bass Publishers.
- JASPERS, K. (1990) Az egyetem eszméje. In: CSEJTEI DEZSÓ & DÉKÁNY ANDRÁS & SIMON FERENC (Eds) *Ész, élet, egzisztencia*. Egyetem, nevelés, értelmiségi lét. Szeged, Társadalomtudományi Kör.
- KELLS, H.R. (1992) *The Growth of National Systems of Quality Assurance and Control: Patterns, Models and Prospects*. (Conference paper presented in the 14th EAIR Forum, Brussels)
- KOREAN EDUCATION REFORM TOWARD THE 21st CENTURY. Seoul, The Presidential Commission for Education Reform.
- LADÁNYI ANDOR (1991) *A felsőoktatás irányításának történeti alakulása*. A felsőoktatás fejlesztését szolgáló kutatások. Bp., Oktatókutató Intézet.
- LEVY, D. C. (1986) *Higher Education and State in Latin America*. Private Challenges to Public Dominance. Chicago, The University of Chicago Press.

- LEVY, D. C. (Ed) (1986) *Private Education*. Studies in Choice and Public Policy. Yale Studies on Nonprofit Organizations. New York, Oxford University Press
- MADARÁSZ TIBOR & NAGY MARIANNA & HANYECZ IMRE (1991) Tájékoztató a számítógépes jogszabályfeldolgozás többfunkciós rendszeréről. Bp., Felsőoktatási Koordinációs Iroda.
- MATOLCSY GYÖRGY (Ed) (1991) *Lábadozásokunk évei – a magyar privatizáció*. Trendek, tények, privatizációs példák. Bp., Tulajdonalapítvány-Privatizációs Kutatóintézet.
- MORE FOR THE MANDARINS (1992) *The Economist*, No. 7765.
- NEAVE, G. (1988) On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: an Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe, 1986–1988. *European Journal of Education*, 1–2.
- NOZHKO, V. Sz. (1968) *Educational Planning in the USSR*. Paris, UNESCO
- ORTEGA Y GASSET, J. (1990) A spanyol felsőoktatás helyzete. In: CSEJTEI DEZSŐ & DÉKÁNY ANDRÁS & SIMON FERENC (Eds) *Ész, élet, egzisztencia*. Egyetem, nevelés, értelmiségi lét. Szeged, Társadalomtudományi Kör.
- PETERS, M. (1992) Performance Indicators in New Zealand Higher Education: Accountability or Control? *Journal of Education Policy*, 3.
- PING, R. (1987) Privatization in Education. *Journal of Education Policy*, 4.
- POLÓNYI, I. (1991) Plans for Financial Reform in Higher Education. In: *Concept for Higher Education Development in Hungary*. Budapest, Coordination Office for Higher Education.
- REISZ, R. D. (1992) *Private Higher Education in Romania*. Budapest; HIER. (manuscript)
- SCHOPENHAUER, A. (1990) Az egyetemi bölcselkedésről. In: CSEJTEI DEZSŐ & DÉKÁNY ANDRÁS–SIMON FERENC (Eds) *Ész, élet, egzisztencia*. Egyetem, nevelés, értelmiségi lét. Szeged, Társadalomtudományi Kör.
- SETÉNYI, J. (1991) *The Political Model of a Totalitarian Higher Education*. Budapest, HIER. (manuscript)
- SETÉNYI JÁNOS (Ed) (1992) *Az angol felsőoktatás*. Oktatási törvénykezés Európában, III. Bp., Educatio.
- SETÉNYI, J. (1992) Forms of Policy Integration in Modern Higher Education. In: KOZMA TAMÁS (Ed) *State Control in Higher Education*. Budapest, Educatio.
- STARK ANTAL (1991) *A felsőoktatás finanszírozásának fejlesztési lehetőségei*. Bp., Gazdaságpolitikai és Tervezési Intézet. (kézirat)
- STOLTE-HEISKANEN, V. (1988) Tiedepolitiikan vaiheet ja tieteen asema yhteiskunnassa. In: KUITUNEN, J. (Ed) *Tiede, kriittisyys, yhteiskunta*. Näkökulmia ja taustoja tieteen käytännösuhteeseen. Tampere, Tampereen yliopiston aluetieteen laitoksen julkaisuja A:128.
- SURÁNYI BÁLINT (1990) *A "dolláros képzés" első néhány évéről a magyar egyetemeken*. Bp., Oktatókutatató Intézet. (Kutatás közben)
- TILAK, J. B. G. (1991) The Privatization of Higher Education. *Prospects*, 2.
- TIMÁR JÁNOS (1989) *Hatalom és döntésképtelenség*. Bp., Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- UNAMUNO, M. de: Az egyetem küldetése. In: CSEJTEI DEZSŐ & DÉKÁNY ANDRÁS & SIMON FERENC (Eds) *Ész, élet, egzisztencia*. Egyetem, nevelés, értelmiségi lét. Szeged, Társadalomtudományi Kör.

MIBE KERÜL?

MENNYIBE KERÜL A KÖZOKTATÁS? Erre a kérdésre sokfajta választ lehet adni. Nyilvánvalóan másként ítéli meg a helyzetet az a szervezet, amelynek a mindig szűkös forrásokat kell biztosítani, és másként az, akinek a rendelkezésre álló költségvetésből gazdálkodnia kell, intézményt működtetni, pedagógust fizetni, szakmai fejlesztésről gondoskodni. Nem tekinthető sajtóságnak, sokkal inkább természetesnek a szülő, a diák, az oktatás közvetlen vagy közvetett résztvevőjének a válasza, aki élvezi a "kedvezményeket", igénybe veszi a szolgáltatást.

Az álláspontok ismertek. Az anyagiak elosztását előterjesztő főhatóságok, szervezetek – a források erős korlátozottsága miatt – a ráfordítások nagy számát igyekeznek bemutatni. A szakmai irányításban érintett szervezetek és szakemberek az ágazatok gondjait ismerve a költségvetési ráfordítások bővítési igényeit próbálják előtérbe helyezni. Az önkormányzatok, intézményfenntartók "felfelé" a lehetetlen helyzetet jelzik, intézményeik felé pedig egy igazságosnak tűnő elosztást és még megfelelőnek tekinthető anyagi, pénzügyi ellátást.

Az iskolában, az oktatásban *mindig kevés a pénz*. Az intézményvezetők arról panaszkodnak, hogy egyre nehezebb a költségvetésből gazdálkodni, a felhasználható pénz sem a szükségleteket, sem az inflációt nem követi, zsugorodik a szakmai ráfordítás kerete, a nagyon is kisakkozott költségvetésből inkább vegetálni lehet, mint gazdálkodni.

A szülők, diákok oldaláról tekintve egyre drágább a korábban ingyenesnek deklarált közoktatás, mind több olyan tétel jelenik meg, amiért fizetni kell, sokszor nem is keveset. Az iskola és a szülő "találkozása" nem ritkán a pénzszerzési szükségletek, akciók alkalmává válik. Egyre inkább köztudott, hogy mi mindenre nem jut pénz az iskolákban.

Eközben olyan vélemények is megfogalmazódnak, hogy van elég pénz az oktatásban, csak rosszul használják fel, nem oda jut ahova kellene, rossz az elosztás rendszere, többlet és hiány egyidejűleg jelentkezik. Önkormányzati képviselők a költségvetési vitában sokszor hivatkoznak arra, hogy egy-egy településen a helyi ráfordítás 70–75%-át is a közoktatásra fordítják, nincs tovább mit követelni. Mi tehát a helyzet, mit mutatnak az adatok, mennyibe kerül a közoktatás, az iskola, a diák?

Ki mit nem tud?

A közoktatás ráfordításairól, költségeinek elemzéséről, a részletes fajlagos költségek szakmai megoszlásáról mostanában nem készült átfogó elemzés. A jelenlegi pénzügyi adatrendszer alkalmatlan a ráfordítások belső arányainak bemutatására, a ta-

nulókra, a tanulócsoportokra jutó fajlagos költségek megállapítására, az inflációt figyelembe vevő költségkövetés (vagy attól való elmaradás) figyelemmel kísérésére. Arra vonatkozóan pedig csak nagyon korlátozottan érvényes adatok álltak rendelkezésünkre, hogy a ráfordításokon belül mekkora a bér, az épületfenntartás, a szakmai költség, a közvetlen és közvetett ráfordítás.

Itt is érvényes a *mi mennyi?* kérdés. Nem elég tisztázni, hogy mennyibe kerül az oktatás, az iskola, a tanuló, hanem azt is tudni kell – vagy legalábbis kellene –, hogy mi és miért kerül annyiba?

A Művelődési és Közoktatási Minisztérium felkérésére egy munkacsoport átfogó vizsgálatot végzett a közoktatási ráfordítások elemzésére mind országos, mind helyi intézményfenntartói szinten.[†] Emellett 1992-re vonatkozóan reprezentatív minta alapján intézményi mélységű költségfelhasználás-elemzést végeztünk a mikrostrukturális adatok megismerése érdekében. A tájékozódás kiterjedt az oktatási ágazat kiadásaira, a költségvetés 1991. évi adataira, egyes települések költség-ráfordításainak elemzésére, és külön vizsgálatot, reprezentatív felmérést készítettünk intézményi körben is.

Az oktatás az állami költségvetésben

Az állami költségvetés nagyrészt az intézményfenntartó önkormányzatok költségvetésében tartalmazza az oktatási ráfordításokat, emellett a központi költségvetési szervek költségvetésében is szerepelnek oktatási tételek. Az elmúlt évek összevetésében az I. tábla informál az állami költségvetés, a tanácsok, önkormányzatok támogatása és az oktatási kiadások felől.

Az oktatási kiadások aránya az állami költségvetésben 1991-ben mintegy 18,8%, 1992-ben pedig 20,6%. Az állami költségvetésből az oktatásra adott állami támogatás a költségvetés 11,5%-a volt 1991-ben, 1992-ben pedig 12,2%. Az összes oktatási kiadás 61%-át fedezi az állami támogatás 1991-ben, 59,3%-át 1992-ben.

Jogosan vetődik fel a kérdés, hogy mindez hogyan, milyen tényleges felhasználással jelentkezik az önkormányzatok, az intézmények szintjén? Ennek megismerésére kezdtünk országos reprezentatív felmérésbe.

A vizsgálatban 96 óvodát, 37 általános iskolát, 7 gimnáziumot, 7 fogyatékosokat nevelő intézményt, 4 középiskolai diákotthont, 1 zeneiskola és egy dolgozók általános iskolája adatait dolgoztuk fel. Ez a minta a helyi önkormányzatok által fenntartott intézmények 1,5–3%-át képviseli.

Ezekben az intézményekben 32.600 gyermek és fiatal neveléséről, oktatásáról 5.116 pedagógus és nem pedagógus munkaerő gondoskodik. A feldolgozásra került

[†] Novák István–Práff Csaba–Szalay Lászlóné–Szép Zsófia: Kísérlet az oktatásfinanszírozás módosított modelljének kialakítására.

óvodák, iskolák együttes költségvetési kiadása 1991-ben 1,7 milliárd forint volt. Az intézmények költségvetési bevételeinek összetétele a forrás oldalról bemutatva azt jelzi, hogy a ráfordítások 80,8%-a a fenntartótól kapott költségvetési támogatás. Intézménytípusonként vizsgálva, a II. táblázat informál a helyzetről.

I. TÁBLA

Oktatási támogatások és kiadások (millió forint)

	1989	1990	1991	1992
Állami költségvetés kiadásai	589.092	642.266	931.696	1.050.742
Tanácsi, önkormányzati összes támogatás	123.315	113.327	189.333	218.161
Oktatási működési kiadás	86.887	116.470	175.389	216.870
Ebből központi támogatás			107.079	128.626

II. TÁBLA

A vizsgált intézmények költségvetési bevételei, az egy tanulóra jutó forrás (Ft)

	Óvoda	Általános iskola	Gimnázium	Diákotthon
Fenntartótól	48.863	40.727	41.889	32.716
Alapítványtól	159	34	271	0
Pénzmaradvány	819	423	1.170	275
Saját bevétel	6.368	3.592	2.528	7.229
Egyéb bevétel	12.119	11.133	16.688	227
Összes forrás	68.328	55.909	62.545	40.447
Központi normatíva	15.000	30.000	44.000	53.000

Az 1991-es évre vonatkozó adatok azt jelzik, hogy a legjelentősebb bevétel a helyi, fenntartói támogatás és a saját valamint egyéb bevétel. Ez utóbbiak azért mutatnak torz képet, mert jelentős részük az étkeztetési hozzájárulásból adódik, vagyis az intézmény ezzel a bevételi forrással csak korlátozottan gazdálkodik. Az utolsó két sor összevetéséből nyilvánvalóvá válik, hogy a központilag kialakított normatívák és a tényleges költségek között semminemű kapcsolat nincs. A fenntartók jelentős költségkiegészítése nélkül az intézmények működésképtelenné válnának. A kevesebb saját forrással rendelkező, vagy arányaiban több óvodát és általános iskolát fenntartó településeken a saját bevételből biztosított költségvetési támogatás közele- sen elvihette a tanulói létszámnormán felüli bevételek igen hányadát.

Intézményi ráfordítások költségelemzése

Vizsgálatunk során intézményenként felmértük a költségfelhasználás 1991. évi adatait intézményi feladatok szerinti bontásban. Szétválasztottuk az állandó és a változó

költségeket, az oktatással összefüggő közvetlen és közvetett ráfordításokat, a bér- és bérjellegű kiadásokat. Külön mértük a pedagógiai feladathoz kapcsolódó pedagógus időráfordítást és ennek bérvonzatát intézménytípusonként, és azon belül a feladatok jellege szerint elkülönítettük az étkeztetéssel, napköziotthoni ellátással kapcsolatos költségeket. Azért kellett ilyen részletezettségű felmérést végezni, mert képet kívántunk kapni arról, hogy egy lezárt költségvetési év adatainak elemzése alapján milyen költségmegoszlással, ráfordítási aránnyal működnek az intézmények, milyen a költségek belső szerkezete, mire mennyi ráfordítás jut?

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy lehet-e költségfelhasználásra építő elemzésre alapozva egy nem spekulatív, hanem a ráfordításokat, a szükségleteket és az információs hatásokat jobban figyelembe vevő finanszírozási elképzelést felvázolni. A II. táblázat ugyanis azt jelezte, hogy az eddigi gyakorlat szerint nincs kapcsolat a költségek és a normatív finanszírozás között.

Vizsgálódásunk másik kiinduló pontja az volt, hogy a költségelemzésre építve választ keressünk arra is: lehet-e a tanulólétszám normatív támogatás helyett az oktatás sajátosságait és költségképző elemeit jobban figyelembe vevő normákat kialakítani?

Talán nem utolsó szempont, hogy a vizsgálat adatai némi összehasonlításra nyújthatnak lehetőséget a települések, intézmények között, segítve egy költségelemzési modell elterjedését, az oktatási költségek tervezésének jobb megalapozását.

A ráfordítások legnagyobb részét a bér teszi ki. A bérköltségek az általános iskolákban mutatták a legalacsonyabb összeget 22.398 Ft-tal, míg a fogyatékosokat nevelő bentlakásos intézményeknél ez a költség majdnem ötszörös, 106.291 Ft. A nagyon is jelentős bérjárulékkal együtt az egy tanulóra jutó ráfordítások 70–75%-át teszi ki a bér, a bérjárulék és a bérjellegű költség. A bér és az ahhoz kapcsolódó ráfordítások ilyen aránya mellett jogos tehát az a felvetés, hogy miből gazdálkodnak valójában az intézmények? De úgy is fogalmazhatunk, hogy van-e módjuk gazdálkodni, vagy lényegében kényszergazdálkodást folytatnak? Talán az is érthetővé válik, hogy miért olyan érzékeny az oktatás a bérrrel kapcsolatos minden intézkedésre.

A pedagógusok bérhelyzete

A bemutatott összkép alapján könnyen vélhető, hogy magas bérátlagok alakultak ki a vizsgált intézményekben, emiatt nem jut forrás a szakmai eszközökre, anyagokra, épületkarbantartásra.

A december végi adatok szerint a 20 ezer forintos bruttó bért csak néhány kategóriában érték el a pedagógus besorolású dolgozók. A fiatal, érettségizett pedagógiai asszisztensek bérét csak kétszeresen haladta meg az egyetemi végzettségű, jóval magasabb korátlagú (és ma már ezt is hozzá kell tenni: magasabb százalékban adózó) gimnáziumi tanárok bére.

A ráfordításokon belül az oktatáshoz közvetlenül kapcsolódó és az ahhoz közvetlenül nem kapcsolódó tételek szétválasztása és értelmezése érdekében megbon-



tottuk a felhasznált összegeket szakmai, igazgatási költségre, amelyek együtt a közvetlen költségeket alkotják, továbbá épületfenntartásra és étkeztetési kiadásra, amelyek az előzőkbe nem sorolható részben állandónak tekinthető, részben a szociális ellátás körébe tartozó tételek.

Béren kívüli költségekre alig jut pénz az oktatási intézményekben. A szakmai ráfordítás részét képező taneszköz költségekre a vizsgált általános iskolákban nem egészen 13 ezer forint jut egy tanulócsoporthoz évente, a gimnáziumokban pedig 61.413 Ft. Tanulólétszámra vetítve a taneszköz költséget, ez 570 és 1.970 forintos ráfordítást jelent, vagyis az általános iskoláknál mindössze havi 57 Ft-ot mutat.

Az étkeztetési költség semmiképpen nem oktatási kiadás, akkor sem, ha ezt ésszerű okok miatt az oktatási intézmény nyújtja. Az óvodák és diákotthonok költségvetésük 22,4 illetve 23,6%-át, az általános és a fogyatékos gyermekeket nevelő iskolák költségvetésük 15,7 illetve 15,3%-át fordítják erre. Amikor tehát az oktatás költségstruktúrájáról beszélünk, érdemes ezeket a tételeket elkülöníteni.

Állóeszköz fenntartás, felújítás helyzete

Az állóeszközök fenntartására az általános iskolák osztályonként 32 ezer forintot fordítanak, ami egy tanulóra vetítve éves szinten mindössze 1.421 forintot jelent, vagyis gyerekenként és havonta alig százhusz forintot. De ugyanilyen alacsony a szakmai anyagköltségek ráfordítása, amely az elmúlt években nemcsak értékében, hanem felhasználáson belüli arányában is zsugorodott. Az épületek üzemeltetésére, fenntartására, karbantartására fordított eszközök szintén nem közvetlenül az ellátandó szakmai feladathoz kapcsolódnak. A ráfordítás nem az intézménytípustól, a tanulólétszámtól, még kevésbé a feltöltöttségtől, sokkal inkább az épület nagyságától, korától, állapotától, fűtési, világítási és közműrendszerétől függ. Ezért is fogalmazták meg egyre többen, hogy a központi normatívák érzéketlenek a tényleges ráfordításokra. Az épületráfordítás legkevésbé a tanulók számától függ.

Az épületállomány meglehetősen rossz állapotban van. A vizsgált intézmények vezetői egyre inkább romló helyzetről számoltak be, hiszen az évek során a forráshiány a szakmai ráfordítások mellett a karbantartási pénzek visszafogását is jelentette. A vizsgált óvodákban erre 7,4%-ot, az általános iskolákban 15, a fogyatékos gyerekek iskoláiban 9,1%-ot fordítottak. A diákotthonokra, bentlakásos intézményekre jellemző a magasabb épületfenntartási arány, mely a tágabb funkcióból, a relatíve magasabb alapterületből és a fajlagosan nagyobb üzemeltetési költségből adódik.

Az elmaradt karbantartásokat és a halmozódó felújítási szükségleteket egyaránt jelzi, hogy összesítve az 1991-re ténylegesen benyújtott felújítási szükségleteket és költségvetéseket, a felújítási szükséglet az éves intézményi költségvetések 41%-át jelentették. Ha azt vizsgáljuk, hogy mekkora ez az összeg a fenntartói támogatáshoz viszonyítva, akkor az óvodáknál 38,8, az általános iskoláknál 65,4, az összes vizsgált intézmény vonatkozásában 46,7%-ot kapunk.

Igazság szerint ezt az összeget az állóeszköz-fenntartási ráfordítással lehet legjobban összevetni, ami mindössze 3,2%. Vagyis: ha megduplázódna ez a tétel az intézmények költségvetésében, akkor is több mint 14 évre lenne szükség a tavaly benyújtott felújítások elvégzésére.

A szakképzés ráfordításainak megoszlása

Külön szempontsor alapján vizsgáltuk a szakoktatási intézmények kiadásainak költségmegoszlási arányait. A fejkvóta szerint számított összeg az intézmények költségvetésének körülbelül 75–80%-át teszi ki. A fenntartók által biztosított keret a nagyon eltérő feladat és képzési arány miatt 30 ezertől 80 ezer forintig terjed, de van egy tanulóra számított 120 ezer forintos keret is.

A költségek 45–60%-át a bérjellegű költségek teszik ki, ezt növeli még a számottevő kiadást jelentő tb-járulék. Igazgatási, szervezési és adminisztratív feladatokra, taneszközökre, szociális juttatásra 15–20%-ot költenek.

Épületkarbantartásra, fenntartásra az állandónak tekinthető költségek nagy szóródása mellett a ráfordítások 17,4%-a jut. Az egy négyzetméterre számított fenntartási ráfordítás a vizsgált minta adatai alapján 4.400 Ft. Ezen belül a fűtés 35,3; a karbantartás 28,6; a takarítás 21,9%-os arányt képvisel.

A közoktatás és a szakoktatás a közvélemény és a közgazdaság megítélése szerint a költségvetés egyik nagy fogyasztója. A szakképző intézmények költségvetési kereteinek felhasználásából számított adatok szerint a ráfordítások mintegy 45%-a közvetlenül vagy közvetve különféle járulékok és adók formájában (tb-, munkaadói járulék, munkavállalói- illetve nyugdíjjárulék, SZJA, ÁFA, helyi adók) visszakerül a központi költségvetésbe, önkormányzati költségvetésbe, vagy bekerül a Szolidaritási Alapba és a Társadalombiztosítási Alapba.

Az oktatásfinanszírozás tapasztalatai

Az első tapasztalatsor a normatív finanszírozás rendszerére vonatkozik. A központi normatívák és a tényleges felhasználási költségek között semmilyen kapcsolat nincs. Azok valamilyen spekulatív úton, nagy valószínűség szerint a rendelkezésre álló eszközök leosztásával alkotott számok. A központi normatívák érzéketlenek a tényleges költségekre, nemegyszer fenntartói ellenérdekeltséget keltenek. Ennek is tulajdonítható, hogy szakképző intézményeket, középiskolákat, gyógypedagógiai intézményeket adtak át a helyi önkormányzatok a törvényileg a feladatellátással felruházott megyei, fővárosi önkormányzatoknak.

A normarendszer a közoktatáson belül is több fontos feladatot nem fed le, nem ismer el normatívával. A rendszer egyik legnagyobb hibája, hogy a normaképzés alapjának a tanulólétszámot tekinti. A tényleges költségek viszont igazából változó és állandó költségekre oszlanak. Az *állandó* költségek az intézmények fenntartásával,

karbantartásával, fűtésével, üzemeltetésével kapcsolatosak. Ezek a tételek ugyanúgy nem függenek a tanulólétszámtól, miként az igazgatási költségek többsége sem.

A *változó vagy közvetlen* költségek legnagyobb részt az intézmény bér- és bérjellegű kiadásai, ezek különböző járulékai. Ennek nagysága intézménytípusonkénti eltéréssel alapvetően a pedagógiai feladattól függ. Vagyis az osztályok számától, a tagozatok jellegétől, a tanórán kívüli feladatok, a speciális programok kiterjedtségétől függ, és szinte érzéketlen a tanulók számára. A szakmai beszerzések és anyagok jelentik leginkább azt a tételt, amely a tanulószámtól befolyásolt költség, ennek nagysága azonban igen sajnálatos módon közel elhanyagolható tétel. Itt is meg kell említeni, hogy az étkeztetés nem jelentéktelen költség – mint szociális elem – is oktatási költségként jelenik meg, ugyanakkor nincs rá normatíva.

A legjelentősebb tapasztalat, hogy a közoktatás számottevő forráshiánnyal látja el feladatait. A kiterjedt intézményhálózat 2 milliót meghaladó számú gyerekekről gondoskodik, a 186 ezer pedagógus zömmel állami feladatként látja el tevékenységét. A nagy horderejű feladat ellenére minden tapasztalatunk azt jelzi, hogy a rendszer felélte tartalékait. Miközben javult a pedagógus ellátottság, a képesítettség – és nemcsak a demográfiai tényezők miatt –, csökkent a váltott műszakban oktató iskolák száma, kiszélesedett a nyelvoktatás, a szakmai jellegű ráfordítások visszaszorultak. Nem jut elegendő eszköz a karbantartásra, az épületek és felszerelés, berendezés szintentartására. Nyílik az olló a felújítási szükségletek és a felújítási pénzeszközök között. (1988 és 1990 között a felújítási ráfordítások aránya 4,8%-ról 3,6%-ra csökkent.) Mindezek alapján sajnos természetes, hogy a beruházások visszaszorultak, a szükséges fejlesztések elmaradnak vagy elhúzódnak. A költségvetési támogatás növekedése évek óta nem tudta az inflációs hatásokat ellensúlyozni.

A finanszírozási rendszer lényegét tekintve elosztási technika. Tapasztalataink szerint az oktatás-finanszírozási rendszer változásai érdemben nem változtattak a közoktatás legnagyobb gondján, a forráshiányon. Az elosztási rendszer demokratikusabb lett, az intézményeket érintő döntések és a források is decentralizálódtak. Emellett bizonyos regionális feladatok (szakképzés, fogyatékosok ellátása, pedagógiai szolgáltatások) sok helyen az érdekltség és a felelőség hiánya miatt háttérbe szorul. Más országok gyakorlatához képest nálunk nem alakult ki az a támogatási vagy kommunális hitelkonstrukciós rendszer, amely segítené és érdekeltté tenné az intézményfenntartókat a felújításban, a hálózat korszerűsítésében, a megelőző karbantartásban.

Nincs kiegyenlítő rendszere a nagyon is eltérő gazdasági körülmények között működő önkormányzatok közötti differenciák megszüntetésének. A közoktatási és a pénzügyi, költségvetési döntéseket nem alapozza meg egy alkalmas információs rendszer. A jelenlegi beszámoló-rendszer pénzügyi logikát követ, így nem tudja tükrözni az oktatás sajátosságait, segíteni az oktatás érdekérvényesítését.

Az önkormányzatok az új elosztási rendszerben is – a szakmai és feladatnormatívák, a pedagógiai szükségletekhez rendelt költségelemzések, az épületműködtetési költségek elemzésének hiánya miatt – részben a ráépítéses rendszert alkalmaz-

zák. Valószínűleg ezzel a módszerrel sikerült biztosítani az intézmények működőképességét. A gond nem a ráépítéses rendszerrel van, hanem azzal, hogy hiányzik az az alap, amire a következő év feladatváltozásait, az inflációt, a kiemelt feladatok támogatását, az automatizmusokat rá lehetne építeni.

Az intézményfenntartó önkormányzatok sok helyen átvették a tanulólétszám szerinti forráselosztásos rendszert, amely igazában helyben sem kedvez a feladatokhoz igazodó támogatás követelményeink.

Lehetséges kiutak és megoldási javaslatok

A legfontosabb feladat a közoktatás anyagi ráfordításainak a szakmai feladatokhoz, szükségletekhez történő permanens igazítása. Természetesnek kellene tartani, hogy a ráfordítások követik a tanulólétszám-változásokat, az ellátandó feladatok bővülését, az inflációs hatásokat, a központilag meghatározott automatizmusokat. Az oktatási koncepcióváltásokat, törvényi szabályozásokat a deklarált célkitűzéseken túl kövesse a hozzárendelt anyagi háttér biztosítása.

A jelenlegi finanszírozási rendszer továbbfejlesztése elengedhetetlennek tűnik. Az új finanszírozási rendszerrel szembeni elvárás, hogy legyen differenciáltabb, jobban kövesse az intézményi sajátosságokból, az ellátandó feladatokból adódó tényleges költségeket, ismerje el teljeskörűen az alapfeladatokat, ne hagyjon ki ellátandó funkciókat, ugyanakkor mutasson finanszírozási stabilitást. Ez utóbbi azt jelenti, hogy legyen kiszámítható, ne változzon évente, kövesse az inflációs és árváltozásokat, ezek épüljenek be a normatívákba.

A finanszírozási rendszer kialakítása során meg kell határozni a közoktatás alapfeladatait intézménytípusonként, a kötelezően és térítésmentesen nyújtandó szolgáltatásokat, az igénybe vehető ellátást. Ugyancsak meg kell határozni az állam, az iskolafenntartó és a szülő költségviselési kötelezettségét.

Az önkormányzati törvény módosításával egyidejűleg az intézményfenntartói jogokat és kötelezettségeket az oktatás érdekeinek jobb figyelembe vételével szükséges meghatározni, hogy csökkenjen a feladatáthárítás az önkormányzatok között, a fenntartói érdekeltség növekedésével együtt pedig bővüljön a helyi eszközök köre.

Az új finanszírozási rendszer az alábbi modell szerint épülhet fel.

— *Az állandó működési kiadások* keretében kapják az intézményfenntartók azokat a költség-támogatásokat, amelyek függetlenek a tanulók számától, az ellátandó pedagógiai alapfeladattól. Tartalma az épületfenntartás, közműköltség, takarítás, üzemeltetés és az igazgatási költségek. Ezek a tételek intézményenként nagy pontossággal meghatározhatók a tapasztalati adatok alapján, az árváltozások évente követhetők, ezáltal mindenkoron biztosítható az intézmények üzemeltetése. Az állami kötelezettségvállalásnak kellene fedeznie ezt a tételt.

— *A változó költségek* vagy közvetlen ráfordítások a pedagógiai alapfeladatokból intézménytípusonkénti differenciáltsággal meghatározhatók, így a pedagógusok alapfeladat bérvonzata, a szakmai eszközök és fogyóeszközök, tanszerek, tanköny-

vek, a szaktermi, műhelytermi berendezések pótlásának és mindezek szükségszerű fejlesztésének költségei. Ezek a normatívák országos átlagokat tükröző költség- és szükségletszámításokra alapozva nem tanulónként, hanem a tényleges ráfordításokat jobban követően tanulócsoportonként biztosítják a költségeket, illetve annak valamilyen (nyilvánosan meghatározott) hányadát. A normatívák a rész-költségekből elemenként képezve stabilabb rendszert alkothatnak, hiszen évente követhetik az ár- és feladatváltozásokat. A változó költségek normái külön képezhetők átlagos és kislétszámú tanulócsoportokra. Az *alpnormatíva* az alapfeladatok keretében a tanítási feladatokat tartalmazza. Emellett az előírt vagy optimális csoportbontások, a felzárkóztatás, a tehetséggondozás, a differenciált munka és a tanórán kívüli tevékenység költségeit foglalja magában. Kiegészítő-normatíva javasolható kéttannyelvű, a nemzetiségi oktatás, a tagozatos osztályok, a művészetoktatás, a fogyatékos gyerekek képzése többletfadataira. A jelentős költségek miatt a fogyatékos gyerekek oktatására és a kéttannyelvű képzésre külön normatíva is képezhető. Ugyanezt az elvet kell alkalmazni a szakképzés költség-normatíváinál is, figyelembe véve a szakirányú eltérések jól számítható differenciáit (melyet jelzett kutatásunkban szintén vizsgáltunk), a tanműhelyi, a gyakorlati képzési költségeket is. A dolgozói és ifjúsági tagozatok az alapfeladatok pedagógiai ráfordításának arányában osztószámmal kaphatják a normatívákat. A változó költségek nem tartalmazzák a diákékeztetés ráfordításait, ugyanakkor figyelembe veszik a tanulók délutáni foglalkoztatásának, felügyeletének pedagógiai feladatait.

— Még a fenti differenciált rendszer mellett is vannak olyan speciális intézmények, amelyek költségeit csak a *közvetlen* (vagy költségarányos) *intézményfinanszírozás* mellett lehet biztosítani. Ilyenek a nemzetiségi iskolák és diákotthonok, a testi és érzékszervi fogyatékosok intézményei, a művészeti, kísérleti és gyakorló iskolák, egyes speciális szakképző intézmények.

— Az új támogatási rendszer tartsa meg az oktatási beruházások *céltámogatási* rendszerét, mert ezek a nagyszemű tételek nem épülhetnek be az állandó vagy a változó költségek közé. A nagyszemű és mindinkább elmaradó felújítások, intézmény-korszerűsítések szintén kerüljenek a céltámogatási rendszerbe bizonyos költséghányadon belül, vagy kapjanak a fenntartók kamatmentes (alacsony kamatozású) kommunális hitelt. Ezzel érdekeltté válnának az épületállomány megőrzésében, korszerűsítéssel egybekötött bővítésében.

— A szakmai innováció, a tartalmi, módszertani fejlesztések és preferenciák támogatására a szakmai céltámogatási rendszer keretéből lehet biztosítani az *Országos Közoktatásfejlesztési Alap*, az *Okotatáskutatósi Alap*, a *Tanészközfejlesztési Alap*, a regionálisan is létrehozandó és pályázat keretében központi forrásból is feltölthető regionális közoktatásfejlesztési alapok finanszírozását.

Az oktatásfinanszírozás fontos kiinduló pontja a törvényben előírt oktatási kötelezettségek, az alapszolgáltatások ingyenességének állami garanciája, az önkormányzatok, iskolafenntartók érdekeltségének biztosítása. Az állami költségvetés elosztása lehetőség szerint precízen igazodjon az önkormányzatok (és más intézményfenntartók), illetve az iskolák által ellátott feladatrendszerhez.

Többszoros finanszírozással, az államilag biztosított eszközök, a helyi források bevonásával, a nem alapellátás jellegű szolgáltatásokért kapott bevétellel, alapítványi és vállalati támogatásokkal kell biztosítani a mainál kedvezőbb költségvetési helyzetet. Ennek keretében világossá kell tenni, hogy mit vállal az állam az oktatás költségeiből, mit kell ehhez hozzátenniük az iskolafenntartóknak, illetve mi a szülők hozzájárulási terhe, esetleges kötelezettsége. Mindez lehetővé teszi, hogy az oktatás eredményességében érdekelt helyi társadalom, a tudást felhasználó gazdasági, vállalati szféra és a szülők hozzájárulásukkal tovább javítsák a működés feltételeit, igényeikhez megfelelő alapokat is teremtsenek.

A javaslatunk szerinti normatív rendszer kialakítása szélesebbkörű és megalapozottabb tervezőmunkát igényel, mint az eddigi normatíva-készítés. A parlamentnek azonban a tényleges létszámok és az oktatási ráfordítások, a kötelező alapeladatok ismeretében csak arról kell évente döntenie, hogy a költségvetésben a feladatok mekkora hányadát fedezi az állami költségvetéssel, és mekkora hozzájárulást vár a fenntartóktól. Önmagában egy ilyen demokratikus döntési rendszer is javítja a közoktatás költségvetési pozícióit.

További javaslatok

A hatékonyabb oktatás szinte kötelezővé teszi annak az elvnek a maradéktalan érvényesülését, hogy az intézmények saját bevételeikkel szabadon gazdálkodhassanak.

Hasznos lenne annak mérlegelése, hogy az elméleti és gyakorlati oktatáshoz szükséges eszközök, anyagok és szolgáltatások kapjanak ÁFA- és vámmentességet, vagy jelentős kedvezményt, visszaigényelhetőséget.

A kutatást végzők indokoltnak látják a közoktatásban résztvevőket érintő szociális juttatások rendszerének teljeskörű áttekintését, korszerűsítését.

Elkerülhetetlennek látszik az oktatási alapeladatok meghatározása mellett a közoktatás szakmai szükségleteit is figyelembe vevő, a működésre és a fenntartásra vonatkozó naturális normák, mérőszámok, műszaki paraméterek, anyag- és eszközellátási ajánlások kidolgozása.

Ugyancsak sürgető nagy feladatnak tekinthető a szakoktatás egyre zsugorodó vállalati képzési hátterének, gyakorlati képzési feltételrendszerének teljeskörű átvilágítása, a rendszer továbbfejlesztésének kidolgozása, ennek keretében a gazdasági szféra érdekességének megteremtése.

Az oktatás finanszírozása az egyik legbonyolultabb költségvetési, tervezési feladat, korántsem egyszerű kérdés. Azokban az országokban is, ahol megfelelő differenciált, költségmegosztásos rendszer alakult ki, évekig dolgoztak a módszerek kialakításán, a számítási metodika élethez, feladathoz igazításán. Minden bizonnyal nálunk is kialakul egy a mainál átgondoltabb, a realitásokat, szükségleteket és a szakmai sajátosságokat érvényesítő finanszírozás.

KI FIZESSE?

AKÖZOKTATÁSI RENDSZERBEN AZ ELMÚLT ÉVTIZEDBEN – különösen az utolsó években – számos lényeges változásnak lehettünk tanúi. Egy lényeges dologban azonban nincs változás: az oktatási intézmények gazdálkodását szinte évről-évre a túlélés napi gondjai jellemzik. A közalkalmazotti és az oktatási törvényt kísérő viták során napjainkban ismétlődően megfogalmazódik a kérdés: ki fizesse és milyen mértékben a közoktatás költségeit. A lehetséges költségviselők jól ismertek: az állam, a közvetlen fenntartók (önkormányzatok, egyházak, alapítványok) és a szülők. A lehetséges költségviselők közötti költségmegosztás elveinek tisztázása és jogszabályi meghatározása azonban már számos, ma még részben megválaszolatlan kérdés vizsgálatát igényli. Első összefüggésként az állam és az iskolafenntartók közötti kapcsolat lehetséges megközelítéseit tekintem át.

Az elemzés során kiinduló feltételként kezelem a jelenlegi önkormányzati törvényt és azt az előrejelzést, amely szerint az önkormányzati iskolák aránya továbbra is meghatározó lesz, a nem önkormányzati iskolák aránya – öt éven belül – nem éri el a 10%-ot. Az önkormányzati törvény, mivel “kétharmados”, megváltoztatásának az ismert politikai okok miatt rövid távon kicsi a valószínűsége.

Első megközelítésben a vizsgált összefüggések közül az állam oldaláról elvi szintű döntést igényel az önkormányzati törvény oktatással összefüggő fejezeteinek értelmezése, a szektorsemlegesség felfogása a finanszírozás gyakorlatában, a hosszútávú garanciák felvállalása és a költségmegosztás elvének értelmezése.

A nem önkormányzati iskolák fenntartói szempontjából eldöntésre váró kérdések közül a legfontosabbak: fenntartóként, alanyi jogon, hosszú távon milyen elvek alapján számíthatnak állami támogatásra; előnybe vagy hátrányba kerülnek-e más fenntartókkal szemben; a költségmegosztási elv alapján milyen arányú lesz várhatóan ez a támogatás (iskolafokozatonként, iskolatípusonként).

Vizsgáljuk meg először azt, hogy a felsorolt kérdésekre milyen lehetséges – esetleg törvényi – válaszokat adhat az állam.

Önkormányzati törvény és szektorsemlegesség

Az önkormányzati törvény értelmében az alapellátás feltételrendszerének megteremtése helyi, a középfokú ellátásé pedig megyei önkormányzati feladat. Más megfogalmazásban ez azt jelenti, hogy az általános iskolai oktatás feltételeinek megteremtése a helyi önkormányzat kötelező feladata. Önkormányzatiságának feltétele

tehát az, hogy az adott településen élő tanköteles gyermekek beiskolázásának feltételeit teremtsen meg. Az önkormányzat önállósága abban nyilvánulhat meg, hogy a feladat teljesítése érdekében döntést hozhat: saját fenntartású intézmény működtetésével, társulás létrehozásával vagy más fenntartóval kötött megállapodás alapján tesz eleget törvényi kötelezettségének. A jogszabály tehát az ellátandó feladat oldaláról közelíti meg az önkormányzat ellátási felelősségét, és a lehetséges fenntartók közül egyedül számukra fogalmazza meg a fenti kötelezettséget.

Ugyanakkor a törvény közvetlen finanszírozási garanciát nem nyújt, bár – sokféle képpel értelmezhetően – megfogalmazza azt, hogy az állam (a központi költségvetés) a kötelező feladatok ellátásának pénzügyi feltételeit megteremti. Témánk szempontjából azonban rendkívül lényeges az alábbi összefüggések tényként történő rögzítése.

- A kötelező feladatok ellátásának pénzügyi feltétele nemcsak az ágazati normatíva.
- Az önkormányzati kötelező feladatok összességét és az önkormányzatokat alanyi jogon megillető bevételek összességét csak együttesen és nem ágazati (egészségügy, oktatás stb.) bontásban lehet értelmezni.
- Soha senki nem állította azt, hogy a normatívák, az országos átlagok alapján, fedezik az adott iskolafokozat tényleges kiadásait.

A leírtakból egyértelműen következik: amikor a költségmegosztásról beszélünk, a normatívából származó bevételek és a tényleges kiadások összefüggésein túl az önkormányzatok ellátási felelőssége és általános pénzügyi helyzete elválaszthatatlanul összefügg.

Csak a fenti összefüggések ismeretében ítélnélhető meg reálisan a normatíva szerepe az ágazat finanszírozásában. Önmagában a normatíva változásából nem lehet megapozott következtetéseket levonni az önkormányzati iskolák várható anyagi lehetőségeiről. Meghatározónak az önkormányzat pénzügyi helyzetének változása bizonyulhat, amelynek csak egyik eleme a normatívából származó bevételének módosulása. Amennyiben az önkormányzatoknak alanyi jogon megillető bevételében egyik évről a másikra csökkenés következik be, még az oktatási normatíva reálértékének megőrzése mellett is romolhat az intézmények pénzügyi pozíciója. 1993-ban, ha megvalósul a személyi jövedelemadó újfajta megosztására jelenleg megfogalmazott kormányzati elképzelés, akkor ez a tény közvetlenül fogja befolyásolni az iskolák pénzellátását, a normatíva változásától függetlenül.

Nagyon lényeges – és önkormányzatonként változó – az oktatás fontosságának megítélése, régi kifejezéssel élve, helye a prioritások sorában. Amennyiben az önkormányzati testület tagjai elvi vagy személyes okoktól vezérelve hátrább sorolják az oktatás problémáinak megoldását a helyi fontossági sorrendben, akkor szintén a normatívától teljesen függetlenül romolhatnak az általuk fenntartott intézmények működési feltételei.

Az önkormányzati iskolák fenntartásának, működtetésének a leírtak rendkívül lényeges alapösszefüggései. Ezt azért tartjuk szükségesnek leírni, mert sokan és sok-

szor túlzottan is nagy jelentőséget tulajdonítanak a normatíváknak, illetve annak változásainak. Tudomásul kell venni, hogy a normatíva nem "pántlikázott pénz", az iskola egy az önkormányzatok által fenntartott intézmények között. (Igaz, vannak települések, ahol szinte az egyetlen.) Az oktatási intézmények pénzügyi helyzetének alakulása az adott településen az adott önkormányzat döntésétől függ. Ezt a döntést pedig – a normatíván kívül – számos más, lényeges feltétel is befolyásolja.

Az első alapkérdés, amelyre az államnak választ kell adni, úgy hangzik, hogy a finanszírozásban megkülönbözteti-e egymástól az önkormányzati és a nem önkormányzati (egyházi, alapítványi) iskolákat, illetve fenntartóikat. A kérdés más megfogalmazásban úgy hangzik, hogy alanyi jogon a költségvetési támogatás mértéke fenntartónként megegyezik, vagy eltér. A lehetséges válaszok véleményünk szerint az alábbiak lehetnek.

Az állam az ellátási felelősséget tekinti elsődlegesnek és meghatározónak. Az állam ebben az esetben abból indulna ki, hogy ellátási felelőssége (kötelező feladata) csak egyetlen fenntartónak, az önkormányzatnak van. Az önkormányzati törvény követelményei alapján a feladat ellátásában az önkormányzatoknak nincs mérlegelési lehetősége, azt a feltételektől függetlenül el kell látni, illetve meg kell teremteni a szükséges feltételeket. Minden más fenntartónak van mérlegelési lehetősége: csak akkor hoz létre az adott településen intézményt, ha annak működtetési feltételeit biztosítva látja.

Ebben a megközelítésben a finanszírozási szektorsemlegesség azon felfogása, hogy minden fenntartót alanyi jogon azonos költségvetési támogatás illessen meg, pontosan az önkormányzatokat hozná hátrányos helyzetbe. Nem lehet ugyanis esélyegyenlőségről beszélni akkor, ha az egyik fenntartónak (önkormányzat) nincs, a többi fenntartónak pedig van döntési szabadsága az adott feladat ellátása tekintetében.

Ha tehát az állam az ellátási felelősség törvényben rögzített követelményeiből indul ki, akkor a finanszírozás nem lehet szektorsemleges. Nem kaphat azonos összeget az a fenntartó, amely kötelező feladatként látja el az intézményfenntartást, és az, mely döntési szabadságfokkal rendelkezik.

Szigorúan az önkormányzati törvény "merek megközelítéséből" kiindulva még az is elképzelhető, hogy támogatásban csak az önkormányzatok részesülnek. A településen élő tanulók után az önkormányzat kapná a teljes támogatási összeget és az önkormányzat döntene arról, hogy az ellátási feladat teljesítésében közreműködő más fenntartókat milyen támogatásban részesíti. Elvi szinten ez a megoldás minden jogszabályi követelménynek eleget tenne, sőt a szektorsemlegesség egy sajátos megközelítését jelentené. Az állam minden tanuló után azonos összegű támogatást ad, nem fenntartóra lenne értelmezhető tehát a szektorsemlegesség, és az ellátási felelősség alanya döntene a feladat ellátásának konkrét megvalósításáról.

Ebben az összefüggésben az önkormányzat meghatározó szerepe jutna érvényre, kiteljesítve azt a megközelítést, hogy ő a település "felelős gazdája". A nem önkormányzati iskolák működtetésének alapfeltételévé válna ebben az esetben egy előzetes

és hosszútávú megállapodás az önkormányzattal az ellátási feladat végrehajtásában történő közreműködésről.

Az önkormányzati törvény kevésbé merev megközelítése azt jelenthetné, hogy más összegű támogatásban részesülne alanyi jogon az önkormányzat saját intézményébe járó tanuló után és más (alacsonyabb) összegben az egyházi, illetve az alapítványi iskola fenntartója. Egy komoly dilemmát azonban nehéz feloldani. Az állami költségvetés akkor járna jól, ha így minél nagyobb arányban lennének nem önkormányzati iskolák. Két – azonos tanulólétszámú – település eltérő mértékű támogatásban részesülne akkor, ha az egyikben a nem önkormányzati iskolába járó tanulók aránya magasabb lenne. Az ellátási feladat változatlanul önkormányzati lenne, de a szabályozás "büntetné" azokat a településeket, ahol – jogos szülői kívánásokat figyelembe véve – például egyházi iskolákat hoztak létre. Az önkormányzat sem kapná meg a támogatási különbözetet, így egyéb bevételéből tudna csak kiegészítést adni, ezért hátrányba kerülne más településekkel szemben.

Ezt az ellentmondást nagyon nehéz jogi úton – törvényalkotással – feloldani. Igazságosabbnak az a megoldás tűnne, hogy a település kapja meg a normatíva teljes összegét, de a gond az, hogy az önkormányzat más fenntartóval megállapodás megkötésére nem kötelezhető. Így nincs garancia arra, hogy a támogatás valóban az elvárt célt szolgálja. Az pedig csak hosszú távon jut érvényre (egy új választás során), hogy az önkormányzat döntése az ellátási felelősség megvalósulásán túl mennyiben szolgálta a településen élők érdekeit.

Az állam az adott oktatási intézmény által ellátott feladatokból indul ki. Alapvető elvi megközelítési lehetősége az államnak az is, hogy nem vizsgálja az ellátási felelősség alanyi jogú megközelítését, hanem az adott oktatási intézmény által ellátott feladatokból indul ki. Ez azt jelentené, hogy fenntartótól függetlenül az állam a költségvetési támogatás megítélésénél a közoktatás – alapvetően állami – feladatának teljesítését vizsgálja. Így az önkormányzati és a nem önkormányzati intézmények fenntartói azonos elbírálás alá esnének. A szektorsemlegesség, mint finanszírozási alapelv, ez esetben megvalósulhatna: minden azonos feladatot ellátó alanyi jogon azonos támogatás illetne meg.

A gondokat, amelyek ebből a megközelítésből származnának, nem részletezzük, hiszen az előzőekben megfogalmazottak tartalmazzák a másik felfogás lényegét. Összefoglalóan a felvetődő kérdéseket úgy lehetne megfogalmazni, hogy az alapvető egyenlőség ebben az esetben meghatározó egyenlőtlenségeket hozhatna létre fenntartók között. Ezt csak némileg tompítaná annak a ténye, hogy a költségvetési támogatás nem fedezi a tényleges kiadásokat. Ha az állam az ellátási felelősséget a finanszírozásban mint alapelvet nem veszi figyelembe, az újabb gondok forrásává válik akkor, amikor a hármas költségmegosztás szükségessége merül fel.

A szektorsemlegesség elvének érvényesítése a felsoroltakon kívül is számos elméletileg, gyakorlatilag fontos kérdést vet fel. Elsősorban azt, hogy szakmai, pénzügyi feltételekhez köti-e az állam az azonos összegű költségvetési támogatás odaítélését az önkormányzati és a nem önkormányzati fenntartók esetében.

Az "ellátott feladat" típusú megközelítés szakmai követelményeit az állam meghatározhatja. Ebben az esetben a fenntartó akkor jogosult a teljes összegű támogatásra, ha vállalja bizonyos előírt alaptanterv vagy bizonyos követelményszint el-sajátíttatását (amit vizsga ellenőrizne).

Témánk szempontjából a "pénzügyi típusú" megközelítés a fontosabb és a lényegesebb. A szektorsemlegesség – mint költségvetési támogatásból történő részesedési alapelv – kapcsolódhat ahhoz az elváráshoz, amely ma csak az önkormányzatokkal szemben fennálló követelmény.

— Az önkormányzati iskolába az adott településen élő valamennyi tanköteles beiskolázását biztosítani kell igény esetén. Tehát elutasítási joga nincs, minden jelentkezőt fel kell vennie (általános iskola). Nem válogathat a tanulók között.

— Az oktatás ingyenes, elfogadott kifejezéssel élve tandíjmentes.

Az egyenlő feltételek megteremtéséhez a két követelmény egységes érvényesítése feltétlenül hozzátartozik. Nem lehet az egyik oldalon egyenlő mértékű támogatásban részesíteni minden fenntartót, a másik oldalon pedig egyesekkel szemben lazább, másokkal szigorúbb követelményt támasztani. Ennek részleteire később még visszatérünk.

Amennyiben az állam nem érvényesíti a szektorsemlegesség követelményét a gyakorlatban – vagyis kiemelten kezeli az önkormányzatokat –, akkor fontos kérdés, hogy a nem önkormányzati iskolák között tesz-e további különbségeket. Az egyházi és az alapítványi iskolák (és fenntartóik) anyagi helyzetét, bevételérdekeltségét, a tandíj mértékét, elterjedtségét, egymáshoz viszonyított pozícióját ez a döntés befolyásolja.

Állami kötelezettségvállalás, hosszútávú finanszírozási garanciák

Ennek a kérdésnek a vizsgálata rámutathat arra is, hogy rövid távon érdekellentét van az állam és a fenntartók között. Különösen súlyosan érinti a garanciák rendezetlensége azokat a fenntartókat, akik új intézmények, intézményhálózat létrehozását megalapozott számításokkal kívánják előkészíteni.

A jelenlegi "egyszámos", iskolafokozatonként, iskolatípusonként eltérő normatívákat az éves költségvetési törvény határozza meg, nem csupán az összegeket, hanem azoknak a fenntartóknak a körét is, akiket alanyi jogon illet meg az adott normatíva.

Az állam szempontjából lehet a kötelezettségvállalás kettős értelemben is csak rövidtávú, hosszútávú garanciákat nem tartalmazó. Egyrészt a normatívák konkrét összegére vonatkozóan, másrészt a fenntartók tekintetében. Különösen igaz ez a nem önkormányzati intézményfenntartókra, hiszen az önkormányzat hosszútávú jogosultsága tekintetében nem lehet vita.

Közismert, hogy a normatívák nem kellőképpen differenciáltak, emiatt a költségmegosztás arányai az állam és a fenntartók között iskolafokozattól, iskolatípustól függően jelentősen eltérnek. Az országos átlagokat tekintve a normatíva – a központi

költségvetési támogatás – a tényleges kiadásoknak körülbelül 50%-át fedezi az óvodák, 70–75%-át az általános iskolák esetében. Középfokon a különböző iskola-típusokban jelentős különbségek vannak.

Az évenként meghatározott "egyszámos", szabályozás gyakorlata előnyöket és hátrányokat egyaránt jelent a közoktatásban szerepet vállaló fenntartóknak. A hátrányok egyértelműen megfogalmazhatóak.

— Nincs hosszútávú törvényi biztosíték meghatározott költségviselési arányok állam-fenntartók közötti garantálására.

— A működési kiadásokban jelentős hányadot képviselő közoktatási költségek a mindenkori költségvetési restriktió sajátos célpontjai. Így évről-évre kicsi az esélye annak, hogy a normatívák növekménye a tényleges kiadások növekedéséhez igazodjon.

— Mivel az oktatási intézmények kiadási szerkezete sajátos, magas a bérhányad és az intézmények által nem befolyásolható kiadások hányada, az inflációval szemben az átlagosnál jobban kiszolgáltatottak az iskolák. Az automatizmusok mértéke azonban évről-évre még az infláció ütemétől is elmaradt. Így a normatíva reálértéke folyamatosan leértékelődött.

A követett gyakorlatnak azonban lehet bizonyos előnye is.

— Országos adatok hiányában megalapozott számítások nem állnak rendelkezésre minden iskolatípusnál a tényleges kiadások (fajlagos szinten) és a normatíva összehasonlítására. A beérkező jelzések alapján az egyszámos normatívák korrekciója (egy évvel később) könnyebben elvégezhető, mint egy esetleg sávosan felépített, törvényben leírt számítási módszeren alapuló támogatás esetében.

— Amennyiben az oly gyakran deklarált politikai szándékokat – az oktatás ügye a jövő záloga stb. – a tettek is követnék, akkor a támogatás erőteljesebben lenne növelhető.

— A jelenlegi gyakorlat alapján egyszerűbb azoknak a kivételeknek a megfogalmazása, amelyek rendszerszemlélet alapján felépített, sávos növekedési támogatási modellbe nem illeszthetők. Ilyenek például a kistelepülések iskolái, összevont 1–3 osztállyal működő iskolák.

Az állam szempontjából az éves döntések rendszere egyszerűbb, ehhez közvetlen érdeke fűződik. Különösen igaz ez akkor, ha a költségvetés szempontjából leginkább érintett minisztérium, a PM oldaláról tekintjük. Az ágazati érdekeket képviselő minisztérium érdeke már ettől eltérő, közelebb áll a "jogos" fenntartói igényekhez.

Szektorsemlegesség, garanciák, nem önkormányzati iskolafenntartók

A felekezeti és alapítványi iskolák fenntartóinak elemi érdeke tartósan működő a jelenleginél jóval nagyobb számú intézmény létrehozásának időszakában az, hogy egyértelmű információkkal rendelkezzenek és megalapozott számításokat végezhesenek el. Szükségük lenne azokra az állami garanciákra, amelyek alapján nem évente kerülne megerősítésre, hanem jogszabályi formában rögzítené: a nem önkormányzati iskolák fenntartóinak is alanyi jogon jár az állami támogatás.

Ez azonban csak a minimális feltételt jelentheti. Az állam dönthet ugyanis arról, hogy alanyi jogon az önkormányzatokat, az egyházakat, az alapítványokat stb. részesíti hosszú távon és alanyi jogon állami támogatásban. Ez a döntés – a korábbiakban leírtak szerint – azonban kétféle lehet.

— Fogalmazhatnak úgy a jogalkotók, hogy valamennyi fenntartót azonos összegű költségvetési támogatás illet meg azonos feladat ellátása esetén (funkcionális megközelítés).

— Dönthetnek arról is, hogy a jogszabályban előírt kötelező feladat a kiindulópont, és a feladatellátás felelősségét hordozó önrkormányzathoz rendelik a támogatási összeget (ellátási kötelezettség oldaláról történő megközelítés).

— Tartalmában a két előző döntési lehetőség bizonyos kombinációja, hogy más összegű támogatás illeti az önkormányzatokat és a nem önkormányzati fenntartókat.

Teljesen természetes, hogy a nem önkormányzati intézmények fenntartóinak az ellátott feladat-típusú, szektorsemleges finanszírozás elfogadtatása áll érdekében. Ebben az esetben ugyanis "versenyhelyzetük" intézményalapításnál nem kedvezőtlenebb, mint más fenntartóknak. Minden ettől eltérő esetben a más fenntartókénál kisebb mértékű támogatás ellensúlyozására vagy tandíjat kénytelenek szedni (anyagi szelektálás a tanulók, illetve a szüleik között), vagy pedig saját forrásaikból kell kiegészítést adni.

Amennyiben az állam bármilyen megközelítés alapján a támogatás mértékében különbséget tesz a fenntartók között, azzal befolyásolja az intézményrendszer kialakulását vagy átalakulását. Ha költségviselőként szerepet kell vállalni a szülőknek, a költségmegosztásban nagyobb hányad jut a fenntartóra, akkor csökkenhet az érdeklődők száma, kevesebb intézmény létrehozását teszi lehetővé a saját források szűkössége. Másképpen és egyszerűbben fogalmazva: egyes intézményfenntartók előnyös vagy hátrányos helyzetbe kerülnek másokkal szemben. Véleményünk szerint – az állam érdekeit és döntési lehetőségeit is figyelembe véve – most csak az alábbi lehetőségek tekinthetők reálisnak.

— minden fenntartó azonos helyzetbe kerül a támogatás megítélésénél;

— az önkormányzat kiemelt pozícióba kerül, az egyházi és az alapítványi fenntartók (nem önkormányzati fenntartók) pozíciója egymással azonos;

— az önkormányzat kiemelt támogatási szintjét csak akkor kaphatják meg a nem önkormányzati fenntartók, ha bizonyos jogszabályi feltételeknek eleget tesznek (NAT, vizsgakövetelmények elfogadása, tandíjmentesség stb.).

Abban az esetben, ha a támogatás minden fenntartót azonos mértékben illet, akkor a költségmegosztás arányának anyagi kérdései válnak lényegessé.

Egyáltalán nem mindegy, hogy a költségvetési támogatás a költségek milyen hányadát fedezi, és a saját források milyen kiterjedtségű és szerkezetű intézményhálózat tartós működtetését teszik lehetővé. Főleg, ha az iskolafokozati támogatási arányok a tényleges kiadásokhoz viszonyítva jelentősen eltérnek. Nem mindegy, hogy olyan intézményeket működtet a fenntartó, amelyeknél a saját forrásigény jelentős, vagy pedig olyanokat, amelyek fenntartása állami támogatásból megoldható.

A nem önkormányzati fenntartók közül főleg az egyházak szempontjából ma annak ismeretére lenne szükség, hogy adottak-e a hosszútávú világos, egyértelmű jogszabályi keretek, amelyek alapján felelősséggel tervezhető jelentős iskolahálózat létrehozása. A tények ismeretében ma azt a választ kell adni, hogy a jövőbeni állami támogatás kulcskérdései tisztázatlanok. Az oktatási törvény remélhetőleg néhány hónapon belül választ adhat a szektorsemlegesség, a hosszútávú garanciák ügyében és más felsorolt döntésre érett kérdésekre is. Szeretnénk hangsúlyozni, hogy ez minden fenntartó fontos érdeke.

A "ki fizesse?" kérdésre az első választ a leírtak alapján megadhatjuk. *Az állam mindenképpen fizet* – költségvetési támogatást nyújt –, de kérdés, hogy milyen elvek alapján, milyen módon valósul meg és milyen mértékű az állami szerepvállalás.

Költségmegosztás – ki fizessen többet?

Minden különösebb jóstehetség nélkül előre jelezhető, hogy a közjövőben erőteljesebbé válnak a költségmegosztással összefüggő viták. A konfliktusoknak várhatóan két, egymástól jól elkülöníthető szintje különböztethető meg: az állam és a fenntartók, az önkormányzatok és a nem önkormányzati fenntartók (főleg az egyházak) érdekösszeütközései. A költségmegosztás jelenlegi gyakorlata ugyanis lehetőséget teremt arra, hogy az állam kötelezettséget írjon elő a fenntartóknak és annak minden anyagi terhét rájuk hárítsa. Jó példa erre a közalkalmazotti törvény elfogadása, illetve annak értelmezése. A közalkalmazotti törvény előírásai – az ágazat szempontjából kedvezően – három éven belül jelentős béremelést, azonnali hatállyal pedig néhány kedvező bér- illetve bérjellegű kifizetést írnak elő. A szakszervezetek, a fenntartók, a pedagógusok joggal hirdették azt, hogy a törvény elfogadása költségvetési garanciákat is jelent annak megvalósítására. A kormány azonban sajátosan értelmezi a törvényt. Annak előírásai természetesen kötelezőek, de a fenntartó és nem az állam a közvetlen költségviselő. Az állam adott, de a számlát mással, a fenntartókkal akarja kifizettetni. Él tehát azzal a lehetőséggel, amelyet az ellátási és a fenntartói felelősség átruházásával a maga számára megteremtett. A költségmegosztásnak így új arányai jöhetnek létre, ráadásul a normatíva és a tényleges kiadások még távolabb kerülhetnek egymástól.

Önkormányzatok és nem önkormányzati iskolák

A meghatározó, elsődlegesnek tekinthető költségmegosztás mellett (állam-fenntartó) az elmúlt évtől kezdődően erőteljesen megjelent egy sajátosnak tekinthető igény is.

A nem önkormányzati fenntartású intézmények közül elsősorban az egyházi iskolák fenntartói jelentek meg azzal az igénnyel, hogy az önkormányzatok nyújtsanak támogatást intézményeik működtetéséhez. Ennek az igénynek az elbírálása a

szakmai kérdések vizsgálata mellett politikai természetű megközelítési lehetőséget is ad: ez utóbbiakkal nem foglalkozunk. Mindenesetre az önkormányzatok és a működési területükön létrejövő nem önkormányzati intézmények kapcsolatát meghatározhatja akár hosszú távon is a támogatási igény megtétele, illetve a megtétel indoklása.

Szakmailag nagyon érdekes kérdéseket vet fel és a költségmegosztást lényegesen befolyásolja, hogy az önkormányzatok az ellátási – kötelező feladat – és a fenntartói felelősség többféle képpen értelmezhető funkcióit miképpen érvényesítik a gyakorlatban. Bár ebben a fejezetben is mindvégig a nem önkormányzati iskola kifejezést használjuk, a felvetődő problémák zöme az egyházi iskolák esetében merül fel.

Az önkormányzat oldaláról a támogatási igény elbírálásánál az alábbi összefüggések a meghatározóak

— Az önkormányzati törvényben rögzített ellátási felelősség (kötelező feladat) értelmezése, annak gyakorlati megvalósítása.

— Mivel a költségmegosztás elve érvényesül, az önkormányzati támogatást értelmezni kell önkormányzati iskola és a településen működő nem önkormányzati iskola esetében is. El kell döntenie az önkormányzatnak, hogy a költségmegosztás elvét az ellátási felelősség–fenntartói felelősség vonatkozásában csak az általa fenntartott intézményekre, vagy pedig – az ellátási felelősséget szélesebb értelemben felfogva és meghatározónak tekintve – a településen működő valamennyi intézményre vonatkoztatja.

— Vizsgálni kell az iskolaszervezet alakulásával összhangban a fajlagos költségek változását, mert ez lényegesen befolyásolhatja – a pénzügyi lehetőségek szűkössége miatt – döntési szabadságát.

A nem önkormányzati iskolák oldaláról ebben a kapcsolatrendszerben különösen lényeges annak ismerete, hogy költségviselőként számíthatnak-e önkormányzati támogatásra, és ha igen, milyen feltételekhez köti azt a testület? A gyakorlatban várhatóan legtöbbször előforduló alapesetek bemutatásával keressük a lehetséges válaszokat a megfogalmazott kérdésekre.

Nem önkormányzati iskola nagyobb településeken, városokban. Nézzük meg ennek problémáit egy példán! Ha egyháziról van szó, a leggyakoribb eset várhatóan a gyakorlatban úgy alakul majd, hogy városban, ahol több iskola működik, az egyház visszaigényli az egyik iskola-épületet az ellátott funkcióval együtt.

Így tehát eggyel csökken az önkormányzati fenntartású iskolák száma. Legyen ez az intézmény mostani példánkban általános iskola, olyan, amelyben a tényleges kiadásoknak – az országos átlagnak megfelelően – 70%-át fedezi a normatívából származó költségvetési támogatás.

Alapítványi iskola esetében az előrejelzés nehezebb abban a tekintetben, hogy új intézményben vagy az önkormányzat által átadottban kezdi működését. Míg a törvényi előírások az egyházak részére a visszaigénylést a városok többségében lehetővé teszik, az alapítványok csak az önkormányzattal történő együttműködés révén juthatnak épülethez. Ez azért lényeges kérdés, mert ma egy 16 tantermes iskola felépítése 150 millió Ft-ot meghaladó összeget igényel.

Az iskola létrehozását követően a fenntartó azzal a kéréssel fordul az önkormányzathoz, hogy azt a támogatást, amelyet a település más intézményeinek átlagosan nyújt (példánkban az összes kiadás 30%-a), bocsássa iskolájának is rendelkezésére. Kérésének indokaként az alábbi érveket hozza fel.

- Az adott településen az egyházi és az alapítványi iskolák is az alapellátási funkciót teljesítik. Az alapellátási felelősség (kötelezettség) az önkormányzaté, és az önkormányzatnak is érdeke annak a támogatása, aki ezt a feladatot átvállalja.
- A kért támogatási összeg – önkormányzati szinten – kiadásként akkor is megjelenne, ha nem működne nem önkormányzati iskola az adott településen.
- Valósuljon meg a településen lakó minden tanuló (rajta keresztül szülő) egyenlősége abban az értelemben, hogy a városi átlagos támogatási összeget az önkormányzat annak az intézménynek utalja át, ahol a gyerek a tankötelezettségét teljesíti. Másképpen megfogalmazva: az önkormányzati támogatás is működjön normatíva-hoz hasonlóan és ne csak az önkormányzati iskolákban.
- Az egyházi és az alapítványi iskolát azért hozták létre, mert a településen élő szülők igényelték. Az önkormányzatnak pedig feladata és érdeke a város polgárainak ilyen irányú igényeinek kielégítése is, különösen akkor, ha a lelkiismereti szabadság megvalósulásának feltételeit tartja szem előtt. Ezért az önkormányzat nem utasíthatja vissza a támogatási kérelmet, mert ha azt tenné, diszkriminálna a szülők (és a gyerekek) között.
- Az önkormányzatot alanyi jogon a normatíva felül más bevételek is megilletik, míg az egyházak és az alapítványok forrásai behatároltak.

Az önkormányzati reagálásnak három lehetséges alapesete és indoklása van.

1. A kérelmezők által felsorolt érveket megvizsgálva, azokat elfogadva, az önkormányzat az általa fenntartott iskolákkal megegyező támogatást nyújt a felekezeti és az alapítványi iskola működési költségeinek biztosításához.

Ha a testület nem egyszerűen összetételéből eredő politikai döntést hoz, hanem szakmailag is megvizsgálja azt, akkor érvekkel is alátámasztható álláspontja. Úgy kezeli az egyházi és az alapítványi iskolát, mint olyan intézményt, amelyben a településen élők érdekeinek megfelelően alapellátási feladat ellátása történik. Kiindulópontja tehát az ellátott feladat települési szinten.

Fenntartótól függetlenül annak ad támogatást, aki szerepet vállal az egyébként önkormányzati kötelezettség teljesítésében és szerepvállalásával valós igény kielégítését szolgálja. Szakmailag is megalapozottnak tekinti mindazokat az érveket, amelyeket az egyház vagy az alapítvány kérése teljesítése érdekében felsorolt.

2. Hajlandó az önkormányzat bizonyos támogatást nyújtani, de kevesebbet, mint az önkormányzati fenntartású intézményekben tanulóakra jutó átlag alapján számított összeg lenne (példánkban kevesebbet, mint 30%-ot).

Szeretnénk hangsúlyozni, hogy ez a döntés is alátámasztható logikus érvekkel. Ebben az esetben az önkormányzati döntés lehetséges indokai a következők.

— Össze kell hangolni az ellátási és a fenntartói felelősséget. Önkormányzati iskola esetén az ellátási felelősség és a fenntartói felelősség nem válik külön, mert mindkettő önkormányzati szintű. A költségmegosztási elv miatt még kötelező

feladatok ellátása során is szükség van a központi támogatás kiegészítésére. Amennyiben az önkormányzat más fenntartású iskolákban is átvállalja a kiegészítést, akkor nem beszélhetünk tényleges fenntartói felelősségről.

— Ebben a megközelítésben tehát az önkormányzat abból indul ki, hogy hármas költségmegosztásnak kell funkcionálnia, mert csak így biztosítható az állami, önkormányzati és fenntartói kötelezettségvállalás tényleges megvalósulása. Ha csak kettős kötelezettségvállalás lenne, akkor a fenntartói kockázatot lényegében az önkormányzat vállalná át. A fenntartó a költségek növekedését – a létrejött megállapodás alapján – gyakorlatilag átháríthatná az önkormányzatra. Ez különösen a gyermeklétszám csökkenése – a fajlagos költségek emelkedése – időszakában jelentene anyagi értelemben is gondot.

— Ha a nem önkormányzati fenntartók közül bárkivel nem a hármas költségmegosztáson nyugvó megállapodást írná alá az önkormányzat, akkor a szektorsemlegességet települési szinten is csak egyféleképpen lehetne értelmezni. Mégpedig úgy, hogy bármilyen fenntartó (nem önkormányzati), aki iskolát hoz létre, jogosult lenne az önkormányzati iskolákkal azonos mértékű helyi támogatásra. Ez pedig "csak az önkormányzaté a kockázat" típusú helyzetet hozna létre, amelyet nyilvánvalóan nem vállalhat a testület. Arról nem is beszélve, hogy ebben az esetben lényegében az önkormányzat maga válna a nem önkormányzati fenntartású intézmény fenntartójává is.

3. Az önkormányzat nem hajlandó támogatást nyújtani a nem önkormányzati iskola működéséhez

Az első lehetséges válasz értelmezéséhez hasonlóan ezúttal sem politikai indíttatású döntésként, hanem szakmai érvek egy bizonyos megközelítési módjaként vizsgáljuk ezt a lehetőséget.

Az önkormányzat ebben az esetben abból indul ki, hogy az ellátási kötelezettség megvalósításában is teljesen szabad kezet nyújt számára a törvény. Egyértelműen elválasztja egymástól a kötelező feladat ellátásának felelősségét és azt, hogy nem önkormányzati iskolák is működhetnek a településen.

Az önkormányzat érveit az alábbiak szerint csoportosíthatjuk.

— Az önkormányzat saját fenntartású intézményeiben is helyet tud biztosítani minden tanulóknak. Ez az érv különösen igaz lehet akkor, ha a "demográfiai apály" idején jelentősen csökken a tanulólétszám.

— A nem önkormányzati iskola indulása – csökkenő gyermeklétszám mellett – a már működő iskolák fajlagos költségeit megemelheti. Így az önkormányzat (normatívából származó) bevétel kiesése nagyobb lehet, mint az egy iskola megszűnéséhez kapcsolódó kiadás csökkenése.

— A fenntartói felelősséget hasonlóan fogja fel, mint önkormányzati iskola esetében. A költségmegosztás gyakorlata miatt a fenntartói felelősség az intézmény működtetésének teljes kockázatát jelentse. Ha az egyház vagy az alapítvány – az adott állami támogatás ismeretében – vállalta az intézmény létrehozását, akkor a fenntartás felelősségét ne hárítsa át még részben sem az önkormányzatra.

— A nem önkormányzati iskola létrehozása nem kötelező, míg a kötelező feladatok ellátását szolgáló önkormányzati iskola működtetése igen. Így nem lehet összeha-

sonlítani azt az esetet, amikor az önkormányzatnak nincs döntési lehetősége (iskoláját fenn kell tartani) azzal, amikor nem önkormányzati fenntartó (iskola) kéri a támogatást.

— Különösen élesen vetődhet fel a fenti érvelés akkor, ha az önkormányzat nem értett egyet az önkormányzati iskola egyházivá válásával. Leegyszerűsítve az önkormányzat lehetséges álláspontját: senki nem kötelezte az egyházat arra, hogy funkcióval együtt vegye vissza az intézményt. Az önkormányzat ellátási feladatának eddig és ezután is eleget tud tenni saját intézményhálózatával. Az önkormányzat támogatás odaítélésére nem kötelezhető, a fenntartó vállalja annak minden terhét.

— Nem fogadható el az a gyakran hallható vélemény, hogy az önkormányzat tud erre a célra áldozni az őt alanyijogon megillető (normatíván felüli) bevételeiből. Az önkormányzat összes bevétele csak az összes kötelező (és nem kötelező, de feltétlenül ellátandó) feladattal a nem oktatásiakkal is szembeállítva értelmezhető, egy-egy funkció ebből ilyen módon nem emelhető ki. Az, hogy az önkormányzat tud-e felszabadítani erre a célra eszközöket, csak forráshelyzetének teljeskörű ismeretében határozható meg. Az önkormányzat még forráshiány esetén sem szedhet tandíjat, míg az egyházi és az alapítványi iskola jelenleg igen.

Az érvek és az ellenérvek még hosszasan sorolhatóak. Nagyon jó lenne azonban, ha a jelenlegi és a várható viták valóban a szóbajöhető érvek és nem a politikai indíttatású "csak" érvek nem igazán tekinthető álláspontja alapján jutnának települési szinten nyugvópontra.

Sokkal bonyolultabbak az összefüggések a középfokú tanintézetek esetében, valamint akkor, ha közepes nagyságú településen második iskolaként jön létre például az egyházi általános iskola. Ezeknek az alapeseteknek a további vizsgálata egy másik tanulmány témája lehet majd.

Együttműködés egyházak, alapítványok, önkormányzatok között

A konkrét alapesetek vizsgálatát követően szükségesnek tűnik visszatérni a fejezet bevezető részében megfogalmazott kérdésekre. Az első megvizsgálandó: abban az esetben, ha az önkormányzat támogatást nyújt az egyházi vagy alapítványi intézmény működéséhez, feltételekhez kötheti-e a pénzügyi támogatást? Ezúttal sem politikai, vagy az intézmény belső szakmai ügyeit érintő beleszólásra gondolunk, hanem a törvényből következő ellátási felelősségből indulunk ki.

Véleményünk szerint önkormányzati érdek fűződik bizonyos feltételek, elvárások megfogalmazásához. Ki kell alakítani egy bizonyos munkamegosztást a helyi ellátási funkció minél gazdaságosabb, megalapozott szakmai és társadalmi igényeket figyelembe vevő módon történő megvalósítása érdekében.

Milyen feltételekre, elvárásokra gondolunk?

— Városokban – főleg a nagyobbakban – az önkormányzati iskoláknak beiskolázási körzete van, ahonnan minden jelentkezőt fel kell venni. Tisztázni kell az egyházi, az alapítványi iskola beiskolázási körzetét, amely leggyakrabban és ér-

telemszerűen az egész településre kiterjed. De nem mindegy, hogy más településekről fogadhat-e tanulókat. Ne legyenek illúzióink, a beiskolázás lesz az egyik fő konfliktus a nem önkormányzati és az önkormányzati iskolák között. Az önkormányzatnak mindenkit fel kell vennie az adott körzetből, a többiek válogathatnak. Tanulóösszetétel szempontjából az egyikben megteremthetik az elit iskolává válás feltételeit, a másikban joggal tehetik szóvá a feltételek egyenlőtlenségét.

— A település demográfiai helyzetének ismeretében az egyházi és az alapítványi intézmények tanuló és tanulócsoporthozát, az esetleges tagozatokat, képzési irányokat nemcsak az adott tanévre, hanem lehetőleg néhány évre előre tisztázni kell. Ezt az önkormányzatok saját intézményeikben is megteszik. Ha minden iskolát különbség nélkül a település intézményrendszere szerves részének tekintünk (már pedig annak kell) és figyelembe vesszük az önkormányzat feladatát is, akkor erre az összehangolásra szükség van.

— Különösen fontossá válhatnak a leírtak akkor, ha az oktatási törvény tervezeteiben szereplő módon változik az iskolaszervezet. Az intézmények és az önkormányzat együttműködése feltétlenül szükségessé válik, hiszen egyáltalán nem mindegy, hogy például 12 osztályos, 6 osztályos stb. iskola és milyen létszámmal működik a városban.

Amennyiben az önkormányzat a leírt okokból, vagy a le nem írtakból, de szakmailag megalapozottan köti feltételekhez az önkormányzati támogatás megítélését, akkor ezzel nem lehet nem egyetérteni. Az önkormányzati törvényből következő feladatai ellátásához kapcsolódó elvárásait nem lehet beavatkozásként, netán zsarolásként felfogni. Az együttműködési igény véleményünk szerint kétoldalú: az önkormányzat csak így tud eleget enni – a településen élők érdekeit is figyelembe véve – funkciójának. Más fenntartók pedig nem hagyhatják figyelmen kívül az önkormányzati érdekeket, mert az önkormányzati támogatás az intézményfenntartás feltétele lehet.

A leírtak alapján úgy véljük, hogy van lehetőség a helyi szintű együttműködés kialakulására a költségmegosztás területén is. A *második lehetséges költségviselő tehát az önkormányzat* lehet, de a konkrét támogatás módja és mértéke települési érdekegyeztetés alapján helyileg eltérően alakul.

A szülők mint lehetséges költségviselők

Elvileg és gyakorlatilag is költségviselőként a szülőket vehetjük még számításba, különösen akkor, ha az állami támogatás szűkössége mellett önkormányzati támogatás hiányában erre a fenntartó rákényszerül.

Az egyik lehetséges megközelítés az, hogy megfogalmazzuk a szülő jogosnak tűnő elvárásait. Ennek logikája ugyanis kizárja azt, hogy költségviselőként a szülőkkel is számoljunk. Vizsgáljuk meg az alábbi szülői érveket.

— A gyermek, amikor iskolába jár, a tankötelezettség törvényben megfogalmazott előírásainak tesz eleget. A közoktatási törvény előírásai szerint az általános iskolai

és a középfokú tanintézetekben folytatott tanulás tandíjmentes. A jogszabályok lehetővé teszik, hogy a tankötelezettség követelményeit a gyermek egyházi, alapítványi iskolában teljesítse.

— Azon a településen, amelyen élek és adófizető állampolgár vagyok, ugyanolyan jogaim legyenek, mint bármelyik más polgárnak. Ha tehát gyermekem nem önkormányzati iskolába jár, akkor is részesüljön abban a támogatásban, amelyben az önkormányzati iskolába járó tanulók.

Fogalmazhatjuk úgy is e szülő álláspontjának lényegét, hogy a lekiismereti szabadság megvalósulásának anyagi feltételeként fogja fel azt, hogy az állam és az önkormányzat azonos feltételeket teremtsen számára azokkal a szülőkkel, akiknek gyermeke önkormányzati iskolába jár. Még kategorikusabban megfogalmazva: a szülőt nem érdekli sem a finanszírozás szektorsemlegességének értelmezése, sem az önkormányzat kötelező feladatainak érvényre jutása. Őt egy dolog érdekli: ha dönthet arról, hogy gyermeke egyházi, alapítványi vagy önkormányzati iskolába járjon, döntésének ne legyen anyagi következménye. Állampolgári jogon – tehát ingyenesen – illesse meg az a jog, hogy dönthessen gyermeke nevelésének irányultságáról.

Vannak, akik a leírtak alapján azt az álláspontot képviselik, hogy sem az államnak, sem az önkormányzatoknak nincs joga az önkormányzattal azonos összegű támogatást megtagadni. Sőt van, aki ezt kiterjesztően értelmezi, nem az összegszerű azonosságon van a lényeg, hanem a feltételrendszer azonosságán, ami jelentheti a magasabb fajlagos költségekkel működő intézmények kiadásainak fedezését is.

Véleményünk szerint – bár a fenti gondolatmenet is logikusnak tűnik – a gyakorlat elvként való elfogadása anyagilag finanszírozhatatlan iskolarendszert hozna létre. A fentiek ugyanis igazak lennének bármilyen alapítványi, ideológiai, stb. alapítású intézményre. A fenntartók (létrehozók) minden kockázat nélkül az államra és az önkormányzatra háríthatnák az általuk működtetett intézmény fenntartásának minden terhét. Ez pedig pénzügyi, de talán más szempontok miatt is teljességgel elfogadhatatlan.

A szektorsemleges finanszírozás és az önkormányzat tehervállalásának anyagi korlátai mellett a fenntartói felelősségtől sem szabad elvonatkoztatni. Ha ezt nem vesszük figyelembe, akkor az iskolaalapításoknak (vagy az iskolaalapításnak álcázott tevékenységeknek) nem lesz ésszerű korlátja.

Utalnunk kell arra is, hogy a parlamenthez hasonlóan az önkormányzatok (mint testületek) a képviselői demokrácia intézményei. Az egyházi vagy alapítványi iskola támogatásának megtagadása esetén a választók csak évek múlva, újabb választásokon vonhatják meg emiatt – ha többségi véleményt képviselnek – bizalmukat a testület-től. Akkor viszont ez a téma csak egy lesz a választási küzdelem tényezői közül.

Összességében véleményünk az, hogy nem lenne helyes, ha a szülő pusztán amiatt, hogy gyermeke nem önkormányzati iskolába jár, kényszerűen költségviselővé válna. A szülő anyagi hozzájárulásának kérdését nem feltétlenül a fenntartótól kell függővé tenni, hanem az intézmény által nyújtott szolgáltatások körétől. Anyagi hozzájárulását csak akkor lehessen – jogszabályszerűen – követelni, ha az adott intézmény szolgáltatásainak köre szélesebb annál, mint amire funkciója alapján kötelezhető

lenne. Más kérdés persze, hogy a szülők egy része nem kényszerből, hanem saját kívánságára kívánhat költségviselő lenni: ezt helytelen lenne tiltani.

A nem önkormányzati fenntartó mint költségviselő

Úgy véljük, hogy az eddig leírtakat nem szükséges megismételni. Álláspontunk szerint az állam és az önkormányzatok mellett *a harmadik lehetséges költségviselő maga a fenntartó*. Pontosabban: nem egyszerűen lehetséges költségviselő, hanem költségviselőnek kell lennie!

A fenntartói felelősségnek azt is kell jelentenie, hogy anyagilag is részt vállal az adott intézmény működési feltételeinek megteremtésében. Ha ez nem történne meg, akkor az ellátási felelősséggel felruházott önkormányzatok, illetve iskoláik kerülnének viszonylagos hátrányos helyzetbe.

Különösen fontos ez az egyházi iskolák esetében, mert a különböző felekezeteknek, amikor visszakérik egykori intézményeiket, a fokozatosság anyagi okokból is elemi érdekük. Településenként, iskolatípusonként, iskolafokozatonként számba kell venniük a várható tanulólétszámot, az állami támogatás előrejelezhető arányait, az önkormányzati hozzájárulás esélyeit. Ez a feltétele a megalapozott számítások elvégzésének.

A bevezetőben megfogalmazottak szerint érveket és ellenérveket, vélt és valós érdekeket, érdekviszonyokat kíséreltünk meg feltárni vizsgáldásunk során. Eljutottunk a három lehetséges költségviselőhöz: az államhoz, az önkormányzatokhoz és a nem önkormányzati fenntartókhöz. Igyekeztünk logikus érvekkel kizárni a költségviselésre kötelezettek közül a szülőket. Próbáltunk rávilágítani arra, hogy pluralizálódó iskolarendszerünkben a különböző fenntartású iskolák egymásmellettisége szükségszerű. Az oktatási rendszer valamennyi szereplőjének az általa vállalt (vagy kötelező) feladat ellátása során törekedni kell olyan érdekösszehangolásra, amely csak kölcsönös toleranciát feltételezve valósulhat meg. Abban bízunk, hogy ehhez a célhoz szolgálhattunk érvekkel.

BALOGH MIKLÓS

SZÜLŐ, GYEREK – PIAC

MILYEN HATÁSSAL VAN, LEHET A SZÜLŐK, GYEREKEK és az iskola kapcsolatára, ha az oktatás különféle területein és dimenzióiban teret nyerne bizonyos piaci, vagy piaci jellegű funkciók? Kétségtelen, hogy az iskola működési elvei, belső és közvetített értékei, intézményi stílusa és identitása nem független attól, milyen feltételek között működik. Ahhoz, hogy valóban átfogó képet kapjunk az iskola helyzetéről és az egyes oktatáspolitikai modellek hatásairól, teljes keresztmetszetében kell vizsgálnunk a következményeket. Írásommal ehhez szeretnék hozzájárulni néhány gondolattal, amelyek a jelenlegi változások lehetséges szociálpszichológiai következményeire vonatkoznak.

Az elmúlt évtizedben Magyarországon a kutatók többsége egyetértett abban, hogy a piaci szabályozás legalább korlátozott, vagy specializált formái az élet minden területén lényegesen jobb feltételeket biztosítanak a pénzek elosztására, általa megfelelőbb közvetítéshez jutnak a "használói", tehát iskolai körülmények között a szülői, tanulói érdekek, és a folyamat végeredményeképpen feltétlenül javul az eredeti funkciók minősége is. A piaci működés szakkifejezései (alku, csere, kínálat, versengés stb.) megjelennek az oktatáspolitikai-iskolai terminológiában.[†] Az e téren tapasztalható túlátlánosítások csak részben tudhatók be az évtizedeken át tartó központi szabályozás jellegzetesen kelet-európai túlkompenzálásának. A közelmúltban a világ fejlettebb részein is a piac javára látszanak eldőlni az állami beavatkozással kapcsolatos viták. Számos gazdaságon kívüli területen, így az oktatásban, az egészségügyben, a kultúra különféle területein tapasztalhatunk törekvést piaci mechanizmusok működtetésére.

Már csak ezért sem lehetünk meglepve, ha hazai viszonyok között (e tekintetben a nyugati országokról nincsenek forrásaim) a piac nem csupán mint a működés szabályozásának eszköze, hanem mint sajátos ideológikus érték is megjelenik. Ez a jelenség már kétségkívül összefügg a baloldali ideológiák pénz- és piacellenességével. Egyrészt akként, hogy mivel azok ellenreakcióiként keletkezett, ma gyakran úgy tűnik, hogy a piac és a központi szabályozás két póluson található, amelyek nem, vagy csak kevéssé egyeztethetők össze; az egyik oldalon található a piaci vagy piaci jellegű mechanizmusok által közvetített és integrált értékek és érdekek, a másik oldalon az állam központi, elnyomó törekvései. E polarizációhoz vezet a piaci kontra

[†] Lásd pl. Mihály Ottó: Alkura és együttműködésre alapozott iskola. In: Iskola és pluralizmus, pp. 15–30. Bp., Edukáció, 1989.; Pöcze Gábor: Befolyás, hatalom, részvétel. U.o., pp. 31–44.

központi szabályozás értékelésének jellegzetes vonatkoztatási rendszere: a piaci mechanizmusok egyensúlyozó hatása, amely egyébként a modern gazdaságban is köztudottan csak korlátozottan működik, mintegy az emberi szubjektivitástól mentes, természeti erőhöz hasonló objektivációként jelenik meg.

Illusztráció gyanánt csupán egyetlen példát szeretnék idézni a sok közül a kultúra területéről: „Elég egy pillantást vetni a budapesti moziműsorra, hogy belássuk: beköszöntött a szörnyek évadja, a tömegfilm kiszorította a szerzői filmet... Ezen keseregni megható, de legalább olyan felesleges, mint a művészfilmet siratni, mivel minden piacelvű fogyasztói kultúrában hasonló a helyzet, nálunk viszont csak most került sor egy *mesterséges állapot* fájdalmas, de szükségszerű felszámolására.”†

Természetesen sok szempontból vitatható, joga van-e bárkinek szelektálni a közönség elé kerülő művészeti vagy tömegkulturális alkotásokat. (Ilyen típusú viták minden hazai hiedelem ellenére a nyugati országokban is dúlnak. Mintegy két évvel ezelőtt például heves vitát váltott ki Angliában egy pakisztáni film, amelynek nyilvánvaló célja volt, hogy gyűlöletet keltsen *Salmon Rushdie*, a szelíd és rendkívüli tehetségű indiai író ellen, akinek fejére köztudomásúan vérdíjat tűztek ki a fundamentalista muzulmánok, ezért a kulturális minisztérium a film forgalmazását nem engedélyezte.) Ami figyelemre méltó, az az ifjú szerző érvelése: e szerint a tömegfilm távortartásának helytelenítésekor nem azzal érvel, hogy az antidemokratikus, vagy túlzó, esetleg a közönséget lekicsinylő, hanem hogy mesterséges, azaz természetellenes állapot – itt tehát nincs helye racionális érvelésnek.

Bár a piac és iskola kapcsolatával foglalkozó hazai szakemberek‡ igyekeznek felhívni rá a figyelmet, hogy az állami szabályozásnak és finanszírozásnak komoly szerepet kell vállalnia a közoktatásban és, hogy meg kell találni a piaci és központi szabályozás megfelelő kombinációját és arányát, kétségtelen, hogy a korlátozott, különleges piaci feltételek megjelenése is meg fogja változtatni a szülők és iskola viszonyát. Különösen veszélyes ebből a szempontból, ha a verseny, az alkufolyamat és a piaci működés egyéb tartozékainak feltételezett pozitív hatását kritikátlanul szemléljük. Kérdés, minden körülmények között érvényes-e a piaci és központi szabályozás poláris modellje, mintha a központi, állami ideológián és az egyének partikuláris érdekvilágán kívül nem lehetne más, viszonylag független ideológiát és értékeket képviselő intézmény a társadalomban.

Az írás első felében arra a kérdésre keresek választ, hogyan viszonyulnak egymáshoz a szülők, a gyerekek és az iskola érdekei, és ezek integrációjában és képviseletében milyen irányú változások várhatók a piaci típusú folyamatok megjelenésével. A második probléma, amely írásomban szerepel, azzal kapcsolatos, hogyan hat az iskolák belső értékvilágára a piaci értékek általánossá válása.

† Nagy Zsolt: Vasöklök és márványkeblek – vázlatok a nyolcvanas évek tömegfilmjéről. *Mozgó Világ*, 1990/6. pp. 52–66. (kiemelés tőlem – V.Zs.)

‡ Lukács Péter: Iskola a piacon. *Mozgó Világ*, 1988/5. pp. 3–17.

*

Bármilyen piac jellegű szabályozási rendszer, amely lehetőséget ad az iskolák egymás közötti versenyére, meglehetősen nagy mértékben arra támaszkodik – és deklarált célja is ez –, hogy minél jobban megfeleljen az iskolára vonatkozó szülői igényeknek, és minél inkább tükrözze azokat. Tökéletesen jogos elvárás, hogy az iskolák vegyék figyelembe a szülői kívánságokat, amelyek egyébként az iskola környezete közvéleményének hordozói. Ugyanakkor ez a helyzet azt is jelenti, hogy az iskola – a finanszírozási és a szervezeti elveknek megfelelő mértékben – függővé válik a szülőktől.

Az oktatástörténetben a szülők és az iskola kapcsolatában többféle variáció és szélsőség létezett, a mindenkori hivatalos ideológiáknak és politikai helyzetnek megfelelően. Ha alaposabban megvizsgáljuk ezt a kérdést, akkor világosan láthatjuk, hogy itt jóval többről van szó, mint egyszerűen a szülők és iskola kapcsolatáról. Az iskola sokat emlegetett nevelő hatásának egyik talpköve: milyen mértékben van joga és lehetősége beleszólni a tanulók életébe. Annál is inkább, mert az iskola a gyermeki fejlődés során a társadalmi erkölcsi, jog- és követelményrendszer, egyszóval a családon kívüli világ modellje.

A klasszikus porosz iskola tanulókra vonatkozó követelmény rendszere a gyerekek egész életét átfogta, és annak szabályozását csak rendkívül kis mértékben bízta a szülőkre. A két világháború között az egyházi gimnáziumok (vidéki városokban általában csak egyházi gimnázium volt) nem csupán iskolai egyenruha viselését írták elő tanulóiknak, hanem teljes egyen-ruhatárral kellett rendelkezniük, az ünneplő ruhától a kabátig.[†] A diákoknak számos gimnáziumban az iskolával együtt kellett istentiszteleten részt venniük, esténként és nyilvános helyeken alsó tagozatos korukban még szülői kísérettel sem volt szabad tartózkodniuk stb. Igaz, emellett voltak olyan szülői fórumok (például iskolaszék), amelyeknek volt valamelyes beleszólásuk az iskola életébe, ám ezt korlátozta a középiskolának, a tanároknak a mainál lényegesen nagyobb társadalmi presztízse. Az iskola – mint ezt az elmúlt 80 év ifjúsági és szépirodalma világosan tükrözte – a család előtt is tekintélynek számított.

Az évek során az iskola társadalmi szerepe egyre inkább megváltozott; ma sokkal inkább úgy tekintik, mint szolgáltató intézményt. Ez a változás nyilvánvalóan bonyolult kapcsolatban áll egyéb, összetett társadalmi folyamatokkal. A német szakmai irodalomban már olyan szélsőséges álláspontokkal találkozhatunk, melyek szerint az iskolának semmiféle nevelési funkciója nem lehet modern körülmények között – ez kizárólag a szülők feladata.[‡] *Giesecke*, ez utóbbi álláspont képviselője úgy véli, hogy az iskola nyitottsága, értékluralizmusa és a teljesítménykényszer megszünteti a nevelés lehetőségét. A nevelés kizárólag zárt rendszerekben – család, illetve az olyan típusú intézmények, mint a nevelőintézet, vagy börtön – lehetséges. A pedagógus

[†] lásd például a szolnoki Varga Katalin református leánygimnázium szabályzatát.

[‡] Zrinszky László: A nevelés vége? *Új Pedagógiai Szemle*, 1992/7–8, pp. 47–55.

felelőssége ezen álláspont szerint korlátozott, nincs joga megmondani a gyerekek, mit tart helyesnek, illetve helytelennek, feladata kizárólag az ismeretek és információk átadása.

Nyilvánvaló, hogy az iskola szerepe korántsem csupán finanszírozási kérdés. A finanszírozás egyes elemei – például a “fejpénz” alapú finanszírozás, amely a szülő választásától teszi függővé az iskolát – azonban felerősíthetnek bizonyos tendenciákat, amelyek lehetséges következményein érdemes elgondolkodni. Ma a magyar iskolák álláspontja a fenti szélsőségek között található: szándékuk szerint a szülőkkel valamilyen egységben igyekeznek megvalósítani céljaikat. Az, ha a szülők választásukkal támogatják a jól működő iskolát, látszólag minden résztvevő – az iskola, a gyerek és saját maguk – érdekét szolgálja. A valóságban azonban az érdekek nem ennyire homogének és áttekintésük sem ilyen egyszerű.

Meglehetősen összetett probléma, amely kívül esik az oktatáspolitikai szakemberek illetékességén, ám meglehetősen nagy jelentősége van: vajon a szülők ízlése, kívánalmai, követelményei általában megfelelnek-e a gyerekek érdekeinek?

A probléma, amibe rögtön beleütközünk, a *gyerekérdek* fogalmának tisztázatlansága, amely a legutóbbi idők pedagógiai és pszichológiai szakirodalmában sok zavart okozott. A liberális álláspontja szerint mindenkinek joga van eldönteni, mi az érdeke. Csakhogy ennek eldöntéséhez részben az alternatívák, részben a következmények pontos ismerete és felmérni tudása szükséges. A gyerek egy bizonyos életkoron alul mindkettőben korlátozott. Éppen ezért tetteiért nem, vagy csak részlegesen vonható felelősségre, a törvény előtt eltérő megítélésben részesül és a sorsát érintő kérdésekben érdekeit felnőtteknek kell képviselniük a hatóságok előtt. A gyerek érdekének legavatottabb képviselője természetesen a szülő. Ugyanakkor annak, ha a gyerekérdekek képviselője kizárólag a szülőkre hárul, kockázatai is vannak.

Meddig terjed – például az iskola szempontjából – a gyermeki szabadság? Ez a kérdés például azzal kapcsolatosan merül fel, hogy a gyerekek iskolába járási fegyelme – pedagógusok beszámolója szerint – az elmúlt évek során rendkívüli mértékben csökkent. (Sajnos, statisztikai adattal nem rendelkezem.) Kérdés, a gyerek és az iskolai közösség hosszú távú érdekeit szolgálja-e, hogy a szülők sokasága enged a gyerek óhajának, ha valamilyen okból nem akar iskolába menni? Nyilvánvaló, hogy az iskola eszközei ebben és a hasonló helyzetekben korlátozottak, de tapasztalataim szerint gyakran az iskola állásfoglalása is hiányzik, holott ez a probléma ráadásul egyéb kérdéseket is felvet: vajon a szülő felmentheti-e a gyereket az iskolai fegyelem betartása alól?

A kockázati tényezők között szerepel a szülők laikus volta. Optimális esetben jól ismerik gyerekeiket, mégis hiányzik a szakértelmük annak alapos elbírálásához, hogy mit, mikor és milyen módszerrel tanuljanak. Mint már ma is tapasztalható a szülői értekezleteken, képtelenség igazságot tenni az egyéni vélemények rengetegében, amelyek szerint néhányan jóval több, néhányan jóval kevesebb angolórát szeretnének, a rossz tanulók szülei kibíráhatatlannak tartják a matematika tanárt, míg a jók szülei örülnek, hogy felkészíti gyerekeiket a középiskolára stb.

A szülők – lévén hétköznapi emberek és nem oktatási szakemberek – gyakran hoznak olyan döntéseket, amelyek valamilyen közhangulat, politikai fordulat, vagy divat hatását hordozzák. Idézzük fel ennek néhány jellemző példáját a közelmúltból. Alighogy megszüntették az óvodákban a kötelező foglalkozást délelőtt, mert nem találták az óvodások életkorának megfelelőnek, városszerte elkezdődtek a szülők által finanszírozott óvodai magán angol- és németórák, általában délután négy és öt között. Amikor rendkívül rossz politikai döntéssel egyik napról a másikra mindenki számára megszüntették az orosz nyelv kötelező tanulását és a szülőkre bízta annak eldöntését, folytassa-e a gyerek az orosz, tanúi lehettünk annak, hogy a hetedik-nyolcadikos gyerekek többsége is abbahagyta, holott ezáltal több éves munkája veszett el. Az elit általános iskolák egy részében meglehetősen nagy nyomás nehezedik az iskolára, hogy minél kevésbé terhelje a gyerekeket – ne frassanak velük annyi dolgozatot, ne adjanak fel annyi leckét stb. –, majd fokozódó pánik és riadalom kíséretében az ellenkező előjelű vádak hangzanak el a nyolcadik osztály táján, amikor a szülők attól kezdenek félni, hogy a gyereket nem veszik fel majd a középiskolába. Vajon akkor viselkedik-e az iskola vagy az adott nevelési intézmény (például óvoda) helyesen, ha ezekben a nem is ritka helyzetekben teljesíti a szülők kívánságait? (Természetesen nem akadályozható meg, hogy például óvoda után a szülő bármilyen különóra vigye a gyereket. De valószínűleg az ő döntését is befolyásolná, ha az óvoda a gyerek egészséges fejlődésével kapcsolatos álláspontját nem gyengítené azzal, hogy befogadja a délutáni különórákat.)

A helyzet még bonyolultabb azokban az esetekben, ahol a szülő társadalmi helyzete miatt nem motívál az iskolára és a tanulásra. Ezekben a helyzetekben kinek a feladata, hogy a gyerek érdekét képviselje, és egyáltalán, hogyan definiálható a gyerek érdeke? Az az álláspont, amely szerint a szülőnek mindenképpen joga van a gyereke sorsa felől dönteni, itt nagyon súlyos morális kérdéseket vet fel. Helyesen cselekszik-e az iskola, ha nem vállalja magára a felelősséget, hogy a szülői értékrenddel szemben alternatívát mutasson a gyerekeknek? Ez sok esetben a gyerek mérhetetlen kiszolgáltatottságát jelenti a fejlődését gátló és későbbi életútját zsákutcába terelő szülői bánásmódnak.

Szintén gyakorlati tapasztalat, hogy gyakran nyilvánul meg szülői nyomás a szegregáció és a szelektált osztály irányában. Nagyon sok esetben a szülők azért lépnek fel, hogy a más etnikumú, esetleg deviáns hajlamú gyerekeket távolítsák el azokból az iskolákból, ahová az ő gyerekeik járnak. Ha a szülők abba a helyzetbe kerülnek, hogy az ilyen típusú döntésekre befolyásuk van, nagyon nehéz lesz megvalósítani, hogy legalább az alsóbb fokú iskolákban ne alakuljon ki a származási szelekció. Holott súlyos politikai és morális érvek szólnak amellett – a lakóhelyi szelekció hatása úgyszólván meglehetősen homogenizál –, hogy a hátrányos helyzetű társadalmi rétegek gyerekei ne szigetelődjenek el, ne kizárólag saját rétegük mintáit lássák. Kisebb jelentőségű, de nem elhanyagolható szempont, hogy a kis- és középpolgárság gyermekeinek is szüksége van rá, hogy ismerjék más rétegek életét.



Szeretném hangsúlyozni, hogy mindezzel nem szeretném lebecsülni a szülőket, és azzal sem értenék egyet, ha a szülőknek semmiféle befolyása nem volna az iskola életére. Meglehetősen veszélyekkel jár azonban ez a befolyás, ha egyrészt az iskola nem képvisel határozott szakmai és morális szempontokat, másrészt nincs pontosan körülhatárolva azon kérdések és problémák köre, amelyekre a szülők bebeszélési joga kiterjed.

Az iskolának semmiképpen sem szabad lemondani arról a lehetőségről (és hiba volna olyan helyzetbe hozni, hogy le kelljen mondania), hogy a szülőkkel, a családi neveléssel szemben alternatív értékeket mutasson fel, adott esetben menedéket biztosítson. Természetesen ehhez az is szükséges, hogy legyen bátorsága minden érték-pluralizmus ellenére néhány alapérték mellett kiállni.

*

Térjünk át másik kérdésfeltevésünkre, amely összefügg a fenti gondolattal: az iskolai értékrend és belső élet természetesen nem függetleníthető attól az értékvilágtól, amelyben az iskola működik, a piaci értékrend nem áll meg az osztályterem ajtajánál, és nem csupán ideológiai okokból. A versenyző iskoláknak a tanulókat is versenyztetni kell, hogy bebizonyítsák hatékonyságukat és színvonalukat.

A közelmúlt pedagógiai szakirodalmában már olyan írással is találkozunk, ahol a piaci elvek immár a nevelés ideológiai értékei, sőt abszolútumai gyanánt szerepelnek. *Bóra Ferenc* írása[†] a versenyt gyakorlatilag a demokráciával azonosítja. Cikke megállapítja, hogy „Társadalmunk fejlődésének, anyagi erejének egyik mozgatóereje a piacgazdaság”, és hogy a gazdasági élet versenye áttevéődik az élet minden területére. Eklektikus szociálpszichológiai idézetekre támaszkodó fejtegetései szerint a versengő csoportban a belső kapcsolatok javulnak, megszűnnek a nézeteltérések. A csoportok között ugyan kialakulhatnak ellenségeskedések, de ezt a külső feltételek, tanárok, hatóságok csökkenthetik. A győztesek ugyan gyakran hajlamosak az önelégültségre, de gyakran jobban működnek együtt, mint mások; a vesztesek hajlanak rá, hogy saját hibájukból tanuljanak. És bár nem tagadja, hogy a versengés melléktermékeket is felszínre hoz (féltékenység, hiúság, gyűlölet – a szerző szerint az ember egyik jellemzője, hogy a „hatalmat nagyon tudja gyűlölni, válogatás nélkül”), mégis úgy véli, teljességgel helyénvaló *Czakó Sándor* megállapítása: aki többet teljesít, az többet is ér, és az igazságos társadalomnak az ilyen embereket aranyéremmel kell jutalmaznia.

A szerző kétségkívül nagyon tendenciózusan szelektálta a szociálpszichológiai szakirodalmat, és a cikk érvelése gyenge, a probléma azonban annál nagyobb. A szerzőnek ugyanis kétségkívül igaza van abban, hogy a gazdasági élet versenye az élet minden területére áttevéődik, és ugyancsak nem áll egyedül azzal a véleményével,

[†] Küzdelem és verseny az érvényesülésért. *Új Pedagógiai Szemle*, 1991/1, pp. 54–59.

hogya a “verseny és a demokrácia szorosan összetartozik” nem csupán a gazdaságban érvényes.

A versengés hatásáról sokféle adatot olvashatunk, amelyek felhívják a figyelmet a túlzott teljesítménykényszer többoldalú ártalmaira. Megjegyzendő, hogy versengés mindig volt, van és lesz az iskolában (miként az élet minden területén), az osztályozás ténye a gyerekek számszerű összehasonlítását jelenti. A liberális pedagógia ugyan évtizedek óta harcol a teljesítményelvűség túlhajtása ellen, ám egyrészt ennek túlhajtása is fából vaskarika, másrészt, mint a fent ismertetett cikk bizonyítja, ténylegesen lehetetlen elszigetelni az iskolát a körülötte levő világtól.

Korántsem mindegy azonban, milyen feltételek között zajlik a verseny, a teljesítmények milyen körét érinti, melyek a feltételei, melyek a nyeres-vesztés kritériumai, és az sem mindegy, hogy milyen időtartamra szól. Az egyoldalú teljesítménykényszer legnagyobb hátránya, hogy nem egyforma adottságú egyénekkel szemben egyforma követelményeket állít. Az ilyen típusú versenyfeltételek teljességgel jogosak, indokoltak és demokratikusak lehetnek a gazdaságban, a felnőtt népességgel szemben. A nevelésnek azonban éppen az az egyik feladata, hogy a későbbi versenyre valamilyen módon alkalmassá tegyen. Kérdés, hogy erre az-e a legjobb eszköz, ha a verseny egyre lejjebb kerül és egyre élesebb lesz a gyerekek életében. A gyerekek egy részénél talán elősegíti a megfelelő alkalmazkodást, más részénél azonban lelki deformációt okoz. A fejlődő gyerekeknek, mint *Lóránd Ferenc* megállapítja,[†] kudarcokra is szüksége van, hogy megtanulja azok feldolgozását és korrigálhassa hibáit. Az érést és a fejlődést valóban elősegítő verseny tehát hosszú távú, ahol a sikertelenségek korrigálhatók és van idő a megfelelő eszköz felkutatására.

Az éles verseny feltételei közé tartozik az objektív feltételek megteremtése, amely ugyan egy adott szempontból kétségkívül biztosítja az igazságosabb értékelést: ezek közé tartozik a ma egyre inkább terjedő írásbeli és teszt-ellenőrzés. Mindenki, aki iskolába járt, tudja, mi a különbség a felelés és a tesztírás között. A feleltető tanár tekintetbe vehette a diák egyéni természetét, állapotát, diszponáltságát, differenciáltabban értékelhette hibáit és erőnyeit, útmutatást adhatott neki. Az ellenőrzés ugyan ritkább volt, ez hátrányai mellett azzal az előnnyel is járt, hogy a diákok nem érezték magukon az állandó külső kontroll nyomását – és kétségkívül több alkalom nyílt az igazságtalanságra; mégis a diákok többsége, ha választhatna, ma is a felelést választaná. A felelés, bármilyen megalázó néha, emberi kontaktus tanár és diák között.

A teljesítmények túlzott előtérbe kerülése megakadályozza a differenciáltabb értékrend kialakulását a gyerekek között. Megnehezíti, hogy az osztály elfogadja a rossz tanulókat is, ha kiderült egy kiránduláson, hogy kitűnően tud például fára mászni, vagy mert önfeláldozó volt másokkal szemben. A teljesítmények egyoldalú hajszolása olyan értékrendet teremt, amelyben az értékluralizmus hívei által nagyra tartott másság nincs jelen.

[†] A kezdő szakasz funkcióiról. *Új Pedagógiai Szemle*, 1992/7–8, pp. 3–10.



A teljesítményelvűség túlhangsúlyozása rányomja bélyegét az iskola személyközi viszonyaira is. „A tanárok által sikeresnek minősített magatartás az osztályok plurális értékrendjének és interperszonális erőterének a kortárs értékekkel szembenálló pólusára került képviselői érzelmileg elszigetelődtek és időnként az iskola ellen irányuló indulatok céltáblájává váltak” – írja *Járó Katalin és Mezei Éva*.[†] Kutatásuk eredményei közé tartozik, hogy az eminens tanulók kevés kölcsönös kapcsolattal rendelkeztek, és kevés szállal kötődtek a gimnáziumi osztály vonzalmi rendszerének hálózához.

Egyébként a fokozott versenyszituáció nem tesz jót a tehetségek minden fajtájának sem. *Fülöp Márta*,[‡] aki régóta foglalkozik a versengő magatartás jellegzetességeivel, kutatásában kimutatta, hogy a tehetségek két csoportra oszthatók: az egyik csoport az ún. úttalálók, jól teljesítők csoportja, akik szeretik a versengést, és nem veszik szívesen, ha túl sok támogatásban részesülnek. A másik (szintén tehetséges!) csoport viszont a versenyhelyzetekben rendszeresen alulteljesít és igyekszik minél inkább elkerülni azokat; a támogató magatartás hatására azonban teljesítményük javul. Ebbe a csoportba tartozott a tehetséges fiúk 21%-a, csaknem valamennyien kiemelkedő képességű tanulók, a lányoknak viszont 40%-a. Fülöp Márta eredményei szerint egyébként a győztesekkel szembeni irigység és ellenszenv meglehetősen széles körűnek mondható, bár érdekes módon elsősorban a lányok körében, a vesztesek között pedig szinte mindig megfigyelhető a depresszió enyhe fajtája.

A versengés csak akkor erősíti meg a csoporton belüli kapcsolatokat, ha a cél, azaz csoportteljesítmény létrehozása, közös. Ha egyéni teljesítményről van szó, akkor a csoporton belüli kapcsolatok egyáltalán nem javulnak. A sűgást és a puskázást természetesen egy tanár sem szereti, de valamennyien tudjuk, hogy az effajta diákszolidaritás igenis hozzátartozik az iskolai élethez és az egészséges személyiségfejlődéshez. Az Egyesült Államok egyes egyetemlein mindkettőt sikerült kiküszöbölni egy egyszerű módszer segítségével: az osztályzást a teljesítményekhez igazították, azaz elkészítették a pontszámok átlagát, és ennek alapján állapították meg a legjobb osztályzatot és a bukáshatárt. A hallgatóknak nem volt érdeke, hogy sok jó jegy szűlessen, ezért nemhogy nem segítettek egymásnak, de kifejezett ellenszenvvel és néha agresszióval fogadták, ha valaki segített a másoknak.*

Az egyoldalú, kiélezett versengés másrészt sok rendkívül kellemetlen csoportfolyamattal jár. Közismert társadalmi tény, hogy versengő helyzetekben fokozódik az előítéletek és sztereotípiák gyakorisága és erőssége, sokkal gyakoribbak a nyíltan agresszív megnyilvánulások. *Muzafer Sherif* kísérletéből tudjuk, hogy a csoportok között már kialakult ellenségeskedést nagyon nehéz utólag megszüntetni.

A kiélezett verseny- és teljesítménykényszer másrészt azzal a kellemetlen következménnyel jár, hogy a versengőknek egyre kevésbé fontos maga a feladat, és egyre

[†] Összefoglalás. *Nevelésmélet és iskolakutatás*, 1992. VIII/2, pp. 21–66.

[‡] A tehetséges gyermekek versengő magatartásáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 1991/5, pp. 3–13.

* Egyesült Államokban tanító matematikatanár szóbeli beszámolója.

fontosabb a nyerés. Tapasztalhatjuk, hogy az iskola értékrendjéből a műveltség, a tudás önmagában vett értéke egyre inkább háttérbe szorul (természetesen ismét nem függetlenül egyéb társadalmi folyamatoktól), a diákok főként azokat a tárgyakat hajlandók tanulni, amelyek az egyetemi felvételhez szükségesek.

* * * *

Az iskola nyilván nem tud szembeszállni az egész társadalom értékrendjével, közhangulatával, és kötelessége tekintetbe venni a hatáskörébe tartozó szülők és gyerekek óhajait. Felvetődik azonban a kérdés, hogy tökéletesen azonosulnia kell-e velük, és amennyiben nem teszi, akkor az állam, az aktuális politikai hatalom álláspontját kell-e mindenben követnie. Igen ám, csakhogy milyen értéket képviseljen akkor az iskola? – kérdezhetnénk. Nos, az oktatás bizonyos intézményei, elsősorban az egyetem, a középkorban autonóm, a politikai hatalmon kívülálló, saját törvényekkel rendelkező intézmények voltak, ahol nem csupán a tudás és műveltség, de a diákélet és diákszolidaritás örök értékeinek is helye volt. Lehet, hogy illuzórikus ma arra gondolni, hogy az oktatási intézmények, vagy egy részük hasonló autonómiára tesz szert, azt viszont biztosra vehetjük, hogy semmiképpen sem kedvező az új nemzedékek sorsára nézve, ha ellenállás nélkül feloldódik az őt körülvevő viszonyokban.

VAJDA ZSUZSANNA

Kutatás közben

a sorozatot szerkeszti:
Junghaus Ibolya

kutatási eredmények, konferencia-jegyzőkönyvek gyors közreadása
(a füzetek a szerkesztőség címén megrendelhetőek)

konferencia jegyzőkönyvek

ALTERNATÍV ISKOLÁK ÉS MOZGALMAK.

Szerk.: Lukács Péter

ÖNKORMÁNYZAT ÉS ISKOLA. Szerk.: Kozma Tamás

AZ ALAPÍTVÁNYI ÉS MAGÁNISKOLÁK TANÁCSKOZÁSA. Szerk.: Várhegyi György
EGYHÁZI ISKOLÁK INDÍTÁSA MAGYARORSZÁGON.

közvéleménykutatás

GYÖRGYI ZOLTÁN: Pedagógusok a közoktatási törvénykoncepcióról (1991)

BIRO LAJOS: Pedagógusok a közoktatási törvény koncepciójáról (1992)

VÉLEMÉNYEK A KÖZOKTATÁSI TÖRVÉNY KONCEPCIÓIRÓL. Szerk.: Lukács Péter

HALÁSZ GÁBOR: Társadalmi igények, iskola, oktatáspolitikai

SZIGETI JENŐ & SZEMERSZKI MARIANN & DRAHOS PÉTER: Egyházi iskolák indítása Magyarországon.

felsőoktatás

LADÁNYI ANDOR: A felsőoktatás összehasonlító statisztikai elemzése

HEGEDŰS T. ANDRÁS: A regionális beiskolázás a felsőoktatásban

LADÁNYI ANDOR: A felsőoktatás fejlesztésének kérdéseire

oktatástörténet

NAGY PÉTER TIBOR: Tanügyigazgatás és gazdasági válság

SÁSKA GÉZA: A reform reformjának reformja

közoktatás

BALOGH MIKLÓS & LUKÁCS PÉTER: Oktatás-irányítás és iskolarendszer

FORRAY R. KATALIN & KOZMA TAMÁS: Hány plusz hány?

BALOGH MIKLÓS & CSÉCSEI BÉLA: Az iskola finanszírozása tegnap, ma, holnap

LUKÁCS PÉTER & BALOGH MIKLÓS: Pedagógusbérezés és oktatásfinanszírozás

MAGÁNISKOLÁK

APÁRTÁLLAM UTOLSÓ ORSZÁGGYŰLÉSE 1990-ben módosította az oktatási törvényt, lehetőséget teremtve jogi és magánszemélyek számára, hogy alap- és középfokon oktatási intézményeket létesíthessenek. 1992 őszén már 239 alap- és középfokú magánoktatási intézmény működött Magyarországon, közülük 142 egyházi és 97 nem egyházi (alapítványi, egyesületi és magán) fenntartású volt. (1990-ben még csak 51, 1991-ben pedig 153 magániskola és óvoda tevékenykedett.) Jelenleg az összes alap- és középfokú iskolák közel négy százaléka magániskola, de tanulói aránya ennél jóval kisebb (számuk 22.000), mert az iskolák egy része kislétszámú, csak fokozatosan kiépülő "iskolakezdemény".

A modern ipari államokhoz hasonlítva a hazánkban működő magániskolák aránya rendkívül csekély. A közoktatási tevékenységekbe a világ minden részén bevonják a külső szolgáltatókat, elsősorban az egyházakat és az öntevékeny, nonprofit intézményeket.

Így mindenhol – politikai, kulturális és gazdasági megfontolásokból – létezik valamilyen munkamegosztás és partneri viszony az állami és a magánoktatás között. Az állam politikailag érdekelt abban, hogy az állampolgárok megvalósíthassák kulturális törekvéseiket és így sokszínűbbé váljon az oktatási kínálat. Az állam ugyanakkor sehol sem képes kielégíteni a keresletet, mert a kínálatot az átlaghoz igazítja és ezért mindig van többletkereslet. Emellett a magániskoláztatás az államinál kisebb központi költségfordítást igényel, mivel lakossági és egyéb anyagi és szellemi erőforrásokat képes bevonni az iskoláztatásba.

Az ellátási rendszerek reformja és a magániskolák

Két évvel a rendszerváltás után még bizonytalan, miképpen valósítják meg az államháztartás reformját, hogyan változtatják meg az ellátási rendszerek működését. A kormány halasztgatja a kérdés napirendre tűzését, az ellenzék emiatt bírálja, de egyikük sem hozta nyilvánosságra konkrét elképzeléseit. A magániskoláztatás magyarországi létezése is több kérdés tisztázását teszi szükségessé.

Az állam hagyományosan kötelezettséget vállalt a tanuláshoz való jog ingyenes ellátásának fedezésére. Ezt azonban az anyagi javak szükségessége miatt sohasem tudta maradéktalanul teljesíteni. Évtizedek óta az állam a nemzeti jövedelem alacsony hányadát tudta csak oktatásra fordítani és ebben egyelőre változás nem várható. Sőt az államháztartás nehézségei (a növekvő költségvetési hiány) miatt az állami köte-

lezettségvállalás csökkentése vagy ésszerű átcsoportosítása vált szükségessé. A jövőben – a gazdasági helyzetet figyelembe véve – társadalmi-politikai megegyezés szükséges abban, hogy meddig terjed az állami kötelezettség az oktatásban és képzésben.

A jelenlegi gazdasági helyzetben úgy kellene átcsoportosítani az ellátási rendszerek költségvetési forrásait, hogy a jövőben megfelelőbb színvonalon működhessen a közoktatás és továbbra is ingyenesen biztosítsa az alapellátást, a tanköteles kor betöltéséig az általános képzést. A szakképzés jelenlegi válságos helyzetében és a növekvő ifjúsági munkanélküliség közepette az állam nem vonulhat ki a szakképzés finanszírozásából sem, sőt azt központi eszközökkel kell átalakítani. Másfajta gazdasági és költségvetési feltételek szükségesek ahhoz, hogy a jövőben a szakképzési feladatok ellátására jobban be lehessen vonni az önkormányzatokat és a vállalatokat.

Tisztázni kell azt is, mi a piac szerepe az oktatásban? Az oktatást a közgazdaságtanban részben magánjavaknak, részben közjavaknak szokták tekinteni. Magánjavaknak azért, mert a fogyasztóknak közvetlen előnyük származik az oktatásból és ennek hatására a piaci viszonyok is segítik a hatékony elosztást. Közjavaknak pedig azért, mert mindenki számára elérhető és nemcsak a közvetlen fogyasztónak, hanem az egész társadalomnak hoz hasznot. Az oktatást emiatt nehezen lehet egyértelműen piaci feltételek között működtetni.

Hazánkban az oktatásban a piacgazdaság feltételeit megteremtő államtalanítás csak kis mértékben valósítható meg, mert a gazdaságban az állam még mindig a legnagyobb jövedelem-tulajdonos, lassú az állami vagyon privatizációja, nem erősödött meg a magángazdaság és a vállalkozói réteg. Így az oktatásban domináns szerepet a továbbiakban is állami és önkormányzati intézmények tölthetnek be. Ugyanakkor megjelent a *nonprofit* státust élvező oktatási intézmények kezdeti hálózata, amelyek egyszerre oldják meg a civil szerveződést, valamint a költségvetésből nem teljesen finanszírozható oktatási szolgáltatások egy részének ellátását.

A nonprofit jellegű magániskolák hatékonyabbá és eredményesebbé tehetik az oktatást. Egyrészt azért, mert valóságos szülői, tanulói és pedagógus igényeket elégtének ki, és ezzel megkezdődhet a *tanszabadság* (azaz a tanítás szabadsága és a szabad intézményválasztás) elvének gyakorlati megvalósítása. Másrészt lehetőséget teremtenek *alternatív* pedagógiai módszerek bevezetésére, amelyek segítségével ezek az iskolák sokszor kreatívabbak, rugalmasabbak, humánusabbak és színvonalasabbak lehetnek az önkormányzatiakénál. Ez kísérletezésre és versenyre készítheti a többieket is. Végül képesek lakossági és egyéb forrásokat bevonni az oktatás finanszírozásába (bár ezek az összegek még csekélyek), elsősorban a tárgyi feltételek egy részének megteremtésére és külön pedagógiai szolgáltatásokra nyújtanak fedezetet.

Az oktatásfinanszírozás nálunk 1990 óta a normatív elosztás elve alapján történik. A Parlament évente eldönti, hogy a költségvetésből mennyit fordít 1–1 tanuló iskoláztatására, mégpedig iskolatípusonként differenciálva. Ezen kívül egyes sajátos feladatok ellátására külön kiegészítő összegeket állapítanak meg.

Hazánkban a vegyes fenntartású oktatásra való áttérés a szektorsemlegesség elvének érvényesítésével történik, tehát minden oktatási intézmény, függetlenül a

fenntartójától, amennyiben elfogadja az állami követelmények érvényesítését, azonos mértékű költségvetési támogatásban részesül. Így a központi költségvetési és önkormányzati forrásokat csekély mértékben egészítik ki az egyházak, az egyesületek, az alapítványok, a vállalatok és a szülők.

Jelenleg mindegyik alapítványi és magániskola igénybe veszi az állami finanszírozást, a külföldi vagy hazai adományokat, a pályázatok útján megszerezhető pénzösszegeket és a szülői hozzájárulást, amelyet néhány iskolában tandíj formájában kérnek. Az állami költségvetés általában a működés egyharmadát, a tandíjak és/vagy adományok pedig a kétharmadát fedezik.

Az alapítványi és magániskoláknak az indulás nehézségeinek leküzdéséhez is állami segítség szükséges: csak néhány iskola rendelkezik megfelelő épülettel, a többi kénytelen piaci áron bérelni helyiségeket, ami szinte megoldhatatlan anyagi problémákat okoz. Ezért az lenne a megoldás, ha az iskolák céljaira alkalmas ingatlanokat nyilvános pályázat útján – tartós bérleményként – osztanák szét. Emellett helyes lenne az is, ha a központi költségvetés – az önkormányzati iskolákhoz hasonlóan – céltámogatást, vagy kedvezményes (középlejártú, kamatmentes) kölcsön fedezetét biztosítaná az alapítványi és magániskolák építéséhez, átépítéséhez.

A nonprofit szabályozás kérdései

Az alapítványi és magániskolák helyzetének stabilizálásához elengedhetetlenül szükséges a nonprofit tevékenység jogi és gazdasági szabályozása. A nem állami és nem önkormányzati iskolák fenntartóinak döntő többsége (84%) egyesületi és alapítványi. Sem az egyesületek, sem az alapítványok nem hasonlíthatók a nyugatiakhoz, mert nincsen komoly vagyonuk, vagy tőkéjük. Inkább a nyugati közhasznú (nonprofit) oktatási szervezetekhez hasonlóak, amelyeket részben az állam és az alapítványok, részben a szülők (tandíjjal) finanszíroznak. Mivel nálunk még nem szabályozza törvény a nonprofit szervezetek tevékenységét, ezért a közhasznú oktatási szervezetek – az elfogadtatás és az adózás szempontjából legelőnyösebb – egyesületi és alapítványi formában működnek. Csekélyebb arányban (16%) léteznek a nem önkormányzati iskolafenntartók között társasági formák is: a betéti társaság, a munkaközösség és a kft. (Magánszemélyek vállalkozási tevékenységük számára is ezeket a társasági formákat választották.)

A nonprofit szabályozást mindenki szükségesnek tartja: a kormány és a közvélemény egy része a nonprofit szektorban tapasztalható gazdasági visszaélések, a civil társadalom szervezetei pedig a nonprofit intézményekkel szembeni kormányzati diszkriminatív intézkedések miatt. A Pénzügyminisztériumban elkészült *A magyar nonprofit szabályozás alapelvei* című kormányzati előterjesztés, amely hangsúlyozza, hogy a nonprofit szervezetek függetlenek a kormányzattól és állami ellenőrzés csak az állami juttatásokra vagy az adókedvezményekre terjedhet ki. Ugyanakkor nonprofit státust csak olyan szervezet kaphat, amely:

- önként vállalja a profit szétosztásának tilalmát és azt a közhasznú tevékenységük fejlesztésére fordítja (nem fizetnek nyereségrészesedést, osztalékot, alkalmazottainak nem adnak a munkapiacon elérhetőnél lényegesen magasabb fizetést stb.);
- más javára végzett és külön törvényben meghatározott közhasznú tevékenységet folytatnak;
- intézményesültek, tehát szabályos vezetőségük és működési szabályaik vannak;
- működésük és gazdálkodásuk legfontosabb adatait nyilvánosságra hozzák;
- adományok segítik tevékenységüket, ezek levonhatók az adományozó adóalapjából, nem kell társasági adót fizetniük, ha vállalkozási nyereségüket közhasznú célra használják.

Az 1992-es adótörvények meghatározták a közhasznúság kritériumait és az adókedvezmények köréből kizárták azokat az adományozókat, akik közvetlenül (vagy hozzátartozóik révén) szolgáltatást kapnak. Emiatt az alapítványi iskolák a szülők hozzájárulását nem használhatják a működés finanszírozására, hanem csak fejlesztési célokra. Holott az államnak is érdeke lenne ösztönözni azokat a családokat, akik hajlandók anyagi áldozatot hozni az oktatási szolgáltatás működtetésére.

Nemrégiben az *Igazságügyi Minisztérium* tervezetet készített a *Polgári Törvénykönyv* egyes rendelkezéseinek módosítására, amelyben új nonprofit szervezeti formaként a *közhasznú társaság* bevezetését javasolja. Az elképzelés egy államilag erősen ellenőrzött gazdasági tevékenység működését szabályozza és nem alkalmas a nonprofit jellegű oktatási tevékenységet folytató szervezetek számára. Hiszen működésük nem függhet a kormányzattól, az állam csak az állami oktatási feladatok és a közpénzek felhasználásának ellenőrzésére kaphat jogosítványt.

A minisztériumi tervezet az alapítványok és az egyesületek üzletszerű gazdasági tevékenységét is meg akarja tiltani, holott ez minden magánszemélyt és magánjogi intézményt megillet. Az alapítványi iskolák vállalkozásai olyan csekélyek, hogy nem volna érdemes üzletszerű tevékenységre jogosító közhasznú társaságot létesíteni. Ugyanakkor a taneszközök kiadása és forgalmazása, a szakiskolákban előállított termékek árusítása, vagy más fajta üzletszerű tevékenység az alaptevékenységekre fordítható újabb fedezetet biztosíthatna.

Megindult tehát a párbeszéd a nonprofit szektor szabályozásáról és remélhető, hogy a civil szervezetek véleménye is érvényesülni fog a törvények elfogadásánál. Az oktatásban az lenne nagyon fontos, ha olyan nonprofit szervezeti formát is bevezetnének, amely az iskolák számára is lehetővé tenné a közhasznú alapelvek szerinti tevékenységet.

Az iskolaalapításról

Az alábbiakban elemezni fogom az alapítványi és magániskolák alapításának körülményeit és motívumait. A továbbiakban a rövidség kedvéért magániskolának nevezem a nem állami és nem önkormányzati oktatási intézményeket.

A magániskoláztatás két ágának, az egyházi és a nem egyházi fenntartású iskoláknak az újraindulása eltérő módon kezdődött. A nem egyházi magániskolák közel egyharmada volt szakképző, valamivel kevesebb az általános iskola, illetve az óvoda, egy tizednyi a gimnázium és egy százalék a kollégium aránya. Az egyházi iskolák megoszlása egészen más: sokkal több (közel kétötöde) az elemi, illetve (egyötöde) a gimnázium és 16% a kollégium, valamivel kevesebb az óvoda, és jóval csekélyebb a szakképző aránya. (Az I. tábla adatai részben az 1991–92-es tanévre vonatkoznak.)

I. TÁBLA

A magániskolák iskolatípus és fenntartók szerint (%)

Iskolatípus	Egyházi	Nem egyházi
Óvoda	20	28
Általános iskola (elemi)	39	29
Gimnázium	20	11
Szakképzés	5	31
Kollégium	16	1
Összes	100	100
N	74	79

II. TÁBLA

*Egyházi iskolák felekezetek szerint**

Felekezet	N	%
Katolikus	88	62,0
Református	35	25,0
Evangelikus	16	11,0
Zsidó	2	1,4
Pütkösdista	1	0,6
Összes	142	100

* az MKM 1992 őszi adatai alapján. (168 óra, 1992. szept. 15.)

Az adatok szerint az iskolaszervezetben is eltéréseket találtunk: a nem egyházi magániskoláknál inkább a 12, 6+6 és 8+4, az egyházi iskoláknál pedig a 4+8 és 8+4 évfolyamos szerkezetet preferálták.

Területileg is eltérő módon jöttek létre: a nem egyházi magániskolák több mint kétharmada (68%) Budapesten, az egyházi iskolák döntő többsége (85%) vidéken működött. Az egyházi iskolák létrehozói és fenntartói az ún. történelmi felekezetek, mégpedig a katolikus egyház közel kétharmados többséget képviselt (lásd a II. táblát). A nem egyházi magániskolákat jogi és magánszemélyek hozták létre és működtetik (lásd a III. táblát).

III. TÁBLA

A nem egyházi magániskolák megoszlása a fenntartók szerint

Fenntartó	N	%
Alapítvány	47	59
Társaság	22	28
Egyesület	7	9
Vállalat	3	4
Összesen	79	100

Körülmények

A fentiek mellett jelentős eltérések mutatkoznak az iskolák alapításának más körülményeiben is. Az egyházak – jogosan – régi intézményeik feltámasztására törek-szenek és a vallásos szülők igényére támaszkodva legtöbbször régi, hagyományos (gyakran konzervatív) pedagógiai felfogású iskoláik újjáteremtését szorgalmazták. Az egyházak erőteljes érdekcsoportot képviselnek és a kormánynál valamint az önkormányzatoknál érvényesíteni tudták törekvéseiket, ezt segítette az egyházi ingatlanok visszaszámára vonatkozó törvény is. Amikor az egyházi szervezetek valamint a szülők és a pedagógusok törekvései találkoztak egymással, akkor harmonikusan történt az egyházi iskolaépületek visszaszámára. Sokszor azonban egyes szülői és pedagógus csoportok kívánságaival szembekerülve, csak konfliktusos helyzetben tudták ezt megvalósítani. Sorra történtek olyan átmeneti megoldások, hogy egyházak visszakapták az önkormányzattól az épületet, a berendezést, átvették a diákokat, tanárokat, és nagyjából ugyanúgy folytatták a tanítást. (Csak bevezették az imádkozást és a hittan órákat.)

A nem egyházi magániskolák alapítói – az eddigi tapasztalatok szerint – valóságos szülői és pedagógus igényeket elégítettek ki és legtöbbször új, gyakran alternatív pedagógiai célú iskolákat hoztak létre. A csatlakozó szülők egy része elégedetlen volt az állami iskolák színvonalával, irritáltak és riasztották őket azok a bürokratikus, sokszor antihumánus módszerek, amellyel gyermekeiket kezelték, s nem utolsó sorban féltették gyermekeik jövőjét, mert nem látták megalapozva a továbbtanulást. Amikor élhettek állampolgári jogukkal, azonnal vállalkoztak arra, hogy gyermeküknek emberségesebb, jobb iskolát biztosítsanak. (Ami alatt egyesek gyermekszere-tőbb, mások teljesítmény-orientáltabb iskolát értek.) A szülők más csoportjai sajátos érdekeiket, filozófiájukat vagy egyéb törekvéseiket jobban kifejező és érvényesítő iskolák létrehozását támogatták vagy kezdeményezték.

Az ilyen célokra fogékony szülőkkel szellemi vállalkozásként fogtak össze azok az alkotó értelmiségiek (pedagógusok, pszichológusok és közgazdák), akik sajátos pedagógiai, filozófiai nézeteiket, régi dédelgetett álmaikat akarták végre megvalósítani. Ezeket nem sikerült nekik az állami iskolák keretei között érvényesíteni, de amint lehetségessé vált, céltudatos munkával kezdtek az iskolaalapításhoz. Az egyik igaz-

gató erről így beszélt: „Úgy látom, hogy a jelenlegi körülmények között az állami, önkormányzati iskola alkalmatlan arra, hogy azt folytassa, ami a 80-as évek elejétől Magyarországon az oktatásügyben elkezdődött, amelynek eredménye szerintem egy sokkal jobb oktatási helyzet, mint ahogy a közvélemény megítéli. Egy legalábbis sokszínű oktatási helyzet, ahol a 80-as évek elejétől – elsősorban pedagógus műhelyek által készített – valóságos fejlesztések, előrelépések történtek. Jómagam 1982 óta voltam kísérletvezető egy iskolában jónéhány társammal együtt, és egyszerűen úgy éreztük, el kell hagynunk az állami oktatás kereteit, mert az nem tudott bennünket befogadni. Nem velük volt a baj, hanem velünk, a mi másságunkat, szabaddabb légkörünket egy alapvetően porosz iskolarendszer tartósan nem tudja befogadni, honorálni. Rövid ideig – a 80-as évek zavaros időszakában, egy rendszer bukása során – volt ez csak lehetséges az állami iskolákban.”

Új iskola létrehozásakor kettős feltételt, a szakmai-pedagógiai illetve az infrastrukturális kereteket szükséges megteremteni. Kezdetről teljes létszámmal csak azok az iskolák működnek, amelyek megfelelő épülettel rendelkeznek és állami tantervet tanítanak. Az iskolák döntő többsége évente bővítve tevékenységét, fokozatosan alakítja teljes létszámú szervezetét.

A magánóvodák 55%-a vidéken és 45%-a Budapesten, többsége (64%) önállóan, kisebbsége más tagozatokkal együtt jött létre. A magán általános iskolák nagyjából fele-fele arányban alakultak Budapesten és vidéken, 39%-uk együtt más tagozatokkal, nyolc vagy hat vagy négy évfolyammal működnek. Az önálló iskolák többsége fokozatosan 12 évfolyamosra kívánja bővíteni tevékenységét. A középfokú magániskolákat inkább a szakképzésben (71%) és Budapesten (68%) létesítették. Ezek nyolcvan százaléka önálló és csak húsz százalékuk dolgozik együtt más tagozattal. Döntő többségük négy évfolyamos (88%), és csak a más tagozatokhoz kapcsolódók közül néhány hat évfolyamos.

A magániskolák egy részében a szülők jelentős szerepet kaptak az irányításban. A vezetők és a pedagógusok szoros kapcsolatot alakítottak ki velük és sok fajta munkába vonják be őket: az anyagi ellátás megszervezésén túl még a tanítási feladatokba is. A szülők által választott képviselők beleszólhatnak az irányítás egyes területeibe, elsősorban az iskola filozófiájának és képzési orientációjának kialakításába, valamint anyagi, szociális és szabadidős ügyekbe. Mindez a szülők és az iskola között újfajta viszonyt teremtett, a közös, hasznos munka révén mindkét félnek sokkal több örömet nyújtva, s növelve az összetartozás érzését. Néha ellentéteket okoz, hogy egyes szülői csoportok érdekei jobban érvényesülnek másokénál.

Célok szerinti típusok

A külföldi irodalom különböző kritériumok alapján típusokba sorolja a nonprofit intézményeket, leggyakrabban a működési cél szempontjából. A továbbiakban az előbb jelzett lényeges eltérések, valamint a szerző tájékozottsága és ismeretei miatt csak a nem egyházi fenntartású magániskoláknál próbálom meg az alapítás céljai

szerinti elemzést. Több típust különböztethetünk meg aszerint, hogy sajátos filozófiát képviselnek, pedagógiai kísérleteket folytatnak, szakmai végzettséget nyújtanak, altruista oktatási feladatokat látnak el vagy kimondottan profit szerzésére törekcszenek.

A *sajátos filozófiát* képviselő iskolákat vallási, nemzetiségi, etnikai vagy kulturális csoportok, szervezetek hozták létre. Néhány iskolában az állami tanterv teljesítése mellett kiegészítő feladatként valósítják meg külön céljaikat például vallási, vagy kéttannyelvű, vagy nemzetiségi nyelvű oktatást. Más intézmények a filozófiájukat sajátos pedagógiai kultúra ötvözésével kívánják érvényesíteni. (Két alapítványi zsidó iskola működik, mindkettő a zsidó hagyományok és kultúra közvetítésén túl speciális pedagógiai célok és módszerek megvalósítására is vállalkozik. Az egyikben az állami tantervek mellett például a kiemelkedő képességű tanulók számára biztosítják a nemzetközi érettségi vizsga lehetőségét. A másikban az iskola liberális szellemű, tehát elismeri a szülők és a gyerekek szuverenitását identitásuk önálló alakítására, valamint a pedagógusok alkotó közössége határozhatja meg az iskola pedagógiai programját és módszereit.)

A *pedagógiai kísérleteket* folytató iskolák alkotják a magániskolák többségét. Az elmúlt 40 év állami monopóliumként működő oktatási rendszerében csak az 1985-ös oktatási törvény biztosított a pedagógusoknak újfajta szakmai autonómiát és kísérletezési lehetőséget. Ezekben az években szerveződtek csoportokba azok a polgári és humánus értékekre vágyó pedagógusok, szakemberek, akik szinte a semmiből teremtették meg a magániskolákat.

Az óvodák döntő többsége valamilyen sajátos cél megvalósítására létesült: alternatív pedagógiai szemléletet képvisel hat *Waldorf* módszert megvalósító, egy-egy *Freinet*, *Piaget* szellemében dolgozó és egy-egy családi, illetve természetközpontú intézmény. Három óvoda nemzetiségi (német) és kettő etnikai-vallási (zsidó) csoportok nyelvi és kulturális értékeit közvetíti, egy óvoda keresztény szellemiségű, két intézményben a látássérült, és végül egy óvodában a beilleszkedési zavarokkal küszködő gyerekekkel foglalkoznak. A legkarakteresebben új szellemiséget és gyermekközpontúságot a Waldorf-óvodák képviselik, ahol egy-egy nagy tapasztalatú – külföldi vagy külföldön tanult – alapító vagy tanácsadó, illetve kiképzett óvodapedagógus dolgozik. Emellett nagy gondot fordítanak arra, hogy a szülők elméletben és gyakorlatban alaposan tájékozódjanak a Waldorf-pedagógia módszereivel, ember- és világképével. A *Montessori* filozófiáját és nevelési rendszerét vállaló pedagógusok hasonlóan újfajta szemlélet és módszer megvalósítására törekcszenek.

Az általános iskolák különféle pedagógiai programok és módszerek szerint működnek. Közülük a leggyorsabban a Waldorf-iskolák terjedtek el, annak ellenére, hogy elismertetésük három feltételhez van kötve: a szülők hosszabb ideig tartó előtanulmányokban ismerkednek e pedagógiával; csak kiképzett pedagógus taníthat; alapító vagy tanácsadó tanár csak nagy tapasztalatú Waldorf-pedagógus lehet. A *Rogers* személyiségfejlesztő tanításait követő iskolában a tanítási program az általános iskola oktatási-nevelési feladataira épül, de pedagógiai elképzeléseikhez és

a gyerekek személyiségéhez igazodva, attól eltérő gondolatkörök, időbeosztások, határidők és követelmények szerepelnek benne. A kerettanterv két szálon fut: 1. az évnek a természeti változásokon alapuló szakaszain; 2. a tudományágakból táplálkozó nagy témakörökön. Az első három évben nincsenek külön tantárgyak, a második 3 évben az anyagokat tantárgyblokkokban dolgozzák fel.

Más iskolákban *helyi tantervet és tananyagot* készítenek a pedagógusok, ami egyrészt a tanítás mellett rendkívüli megterhelést jelent, ugyanakkor megvan a maga varázsa annak, ha maguk készítik azt, amit használni fognak. A tantervkészítés és tananyagfejlesztés legtöbbször alternatív pedagógiai célok megvalósítására és egyes részigények kielégítésére törekszik. A pedagógiai célok közül a sokoldalúság, az integráció és az alternativitás, illetve a gyermekközpontúság és a személyiségfejlesztés elvét próbálják megvalósítani. A tantárgyak merev széttagoltságát például az egyik iskolában a gyerekek mindennapi életére, természetes belső érdeklődésére épülő témacsoportok (kommunikáció, természet- és társadalomismeret, művészet, matematika és mozgás) feldolgozásával szeretnék csökkenteni. Az egyik vidéki városban néhány pedagógus természetközeli pedagógiai célzatú iskolát létesített. Más-
hol szabad és kötetlen légkörben kívánják a gyermekközpontúságot és a teljesítményt egyszerre elérni. Ennek érdekében a kisiskolások egész napos életritmusát úgy alakították ki, hogy nem tanórákat, hanem tanítás-tanulási blokkokat tartanak. A szünetet nem csengőszó jelzi, hanem a pedagógusok határozzák meg az órák időtartamát a gyerekek állapotának és az éppen végzett tevékenységnek megfelelően.

Máshol a *tehetséggondozás, a képesség- és személyiségfejlesztés* jelent sajátos profilt. Az egyik iskola célja az, hogy megvalósítsa a sakkbajnok *Polgár* lányok édesapjának azt az elképzelését, hogy bármilyen átlagos képességű gyerekből a megfelelő körülmények biztosításával igen jó teljesítmények hozhatók ki. A 12 fős osztályban magasabb óraszámú, és igen intenzíven oktatják a matematikát és az idegen nyelvet, akár a többi tantárgy rovására. Az idegen nyelvet kizárólag anyanyelvi tanár tanítja és minden vakációban az elsajátított nyelvtudást külföldi utazásokkal erősítik meg a gyerekeknél.

Megint máshol először csak tehetséges gyerekekkel szerettek volna foglalkozni, de a beiratkozásnál rengeteg olyan szülő jelentkezett, akinek a gyerekeivel korábban probléma volt eddigi iskolájában. Ezért át kellett fogalmazniuk az elképzeléseiket: egyrészt vállalták a tehetséggondozást, másrészt pedig a felzárkóztatást. Egy-egy részterület (nemzetiségi nyelv oktatása) vagy részképesség (olvasás és írás) fejlesztésével is foglalkoznak iskolák.

A gimnáziumok egyharmada az állami tantervet tanítja, bizonyos foglalkozásokkal (idegen nyelven folyó oktatással vagy etnikai, vallási kultúrával) kiegészítve. Kétharmaduk szintén biztosítja a gimnáziumi érettségi megszerzését és mellette valamilyen külön pedagógiai program és módszer megvalósítására is törekszik. Ezek a következők: magasabb követelmény (nemzetközi érettségi vagy nyelvvizsga előkészítés) vállalása; fakultáció vagy kiegészítő képzés nyújtása. Egyes gimnáziumok fakultációs szakirányú képzést (természetismeret, társadalomismeret, művészet és

irodalom stb.) mások pedig szakmai képzést is folytatnak (kisvállalkozás, üzleti menedzser, számítástechnika és informatika, idegenforgalom stb.) és ezekből a szakirányokból végzettséget is nyújtanak.

Különbségeket fedezhetünk fel a *képzési időtartam* tekintetében is. Az egyik gimnázium az érettségi megszerzését három év alatt biztosítja, két és fél év alatt megtanítja a négyéves gimnáziumi tananyagot (az érettségi tárgyakat blokkosítva, öt hetes ciklusban intenzíven tanítják, majd három hetes lazább tanítás után következik egy újabb intenzív ciklus). Az utolsó félévben pedig csak az érettségire való felkészítés folyik. Több gimnáziumban pedig – meghosszabbított időtartamban – az ötödik évben nyújtanak szakirányú képzést és végzettséget. Az időbeosztást illetően, az egyik gimnáziumban nem ötnapos, hanem csak négynapos a tanítási hét: csak azoknak kell az ötödik napon bemenniük, akik az előző négy napon nem kielégítően teljesítették a követelményeket. Több gimnáziumban tantárgyblokkokban vagy epochálisan, tömbösítve tanítják a tárgyakat.

A szakiskoláknál a szakképzésben több mint egyharmad a szolgáltatás (41%), közel egyharmad az ipar (31%) és további egyharmad a közgazdaság (28%) szakterületén folytat tevékenységet. A szakmai képzéssel foglalkozó középiskolák helyzete részben nehezebb mint a gimnáziumoké, mert az igények állandóan változnak. Jelenleg a szakképzés fokozatosan átalakul, nem lehet tudni, hogy milyen szakmákra lesz a jövőben szükség. Ugyanakkor könnyebb is a helyzetük mint a gimnáziumé, mert a piacon könnyebben eladható az, amivel foglalkoznak, tehát sok fajta kereslet, és a működés pénzügyi feltételeit is jobban tudják mozgósítani. (A szakképző intézmények a központi költségvetési forráson kívül a szakképzési alapból is tudnak pénzt szerezni.)

Az *altruista célú* iskolákat nem támogatják az önkormányzatok a szükséges mértékben, annak ellenére, hogy a sérült, fogyatékos vagy hátrányos helyzetű gyerekek oktatása az átlagosnál nagyobb költségeket igényel. A súlyos anyagi gondokkal küszködő iskolákban dolgozó pedagógusok áldozatkészen és kreatívan oldják meg nagyon fontos feladataikat. Erőteljes igény mutatkozik az egészségében sérült gyerekek (vakok és gyengénlátók, autisták stb.) külön vagy integrált oktatására-nevelésére és az ezzel kapcsolatos tantervek, taneszközök és módszerek kidolgozására. A szociálisan hátrányos helyzetűek (szegények, más marginális helyzetben lévők) oktatására-nevelésére és felzárkóztatására szerveződött iskolákban is készülnek programok.

A *profitorientáltságra* jelenleg az oktatásban legfeljebb az iskolarendszeren kívüli szakképzés és az idegen nyelv oktatása nyújt lehetőséget. (Egyes adatok szerint 800 társaság és magánszemély foglalkozik szakképzéssel és 300 idegen nyelv oktatásával.)

A magániskoláztatás jövője

A rendszerváltozás előtt a hatalmi elit és a vele tartó értelmiségiek, vállalkozók el tudták érni, hogy gyermekeik részére az állam működtesse az ún. elitiskolákat, a városi tagozatos gimnáziumokat és új épületekben, jól felszerelt kísérleti iskolákat.

Az állam a legtöbb pénzt, felszerelést ide koncentrálna, ide helyezte a legjobb pedagógusokat, itt vezette be az oktatás minőségét javító programokat.

Az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy az önkormányzatok oktatáspolitikájában is igyekeznek ilyen fajta hatalmi törekvéseket érvényesíteni: vannak olyan befolyásos értelmiségi és középrétegek, amelyek önkormányzati eszközökkel kívánják a gyerekeiknek jobb iskoláztatást biztosítani. Az önkormányzatok azonban csak részlegesen tudják ezt az oktatási keresletet kielégíteni. A pártállami időkhöz képest alapvető változás az, hogy léteznek már olyan civil szerveződések, amelyek saját erőből képesek megteremteni ezt a hiányzó kínálatot.

A nem állami és nem önkormányzati fenntartású oktatás bővülése és stabilitása tehát a magántulajdon és a magánvállalkozás növekedésétől függ. Ez erősítheti meg azt a polgári középréteget, amely képes gyermekeinek nem állami eszközökkel (és nem politikai kapcsolatokkal) színvonalasabb és versenyképesebb iskolát teremteni. Egyes szociológiai adatok azt mutatják, hogy jelenleg a magyarországi családok húsz-harminc százaléka tartozik a vállalkozók, illetve a jómódú értelmiségiek és alkalmazottak közé. Pontos adataink nincsenek, de részadatok azt mutatják, hogy a magániskolákba járó gyerekek nagy része a polgári középrétegekből, a vállalkozók és az értelmiségiek gyermekeiből rekrutálódik.

Igaz, néhány magániskola jelenleg is arra törekszik, hogy ne csak jómódú szülők gyermekeit tanítsák, ezért felvesznek olyanokat is, akiknek a szülei nem tudnak tandíjat fizetni. Ezt ösztöndíj vagy csökkentett szülői hozzájárulás formájában valószínűsítik meg, és az ehhez szükséges fedezet nagyságától függ az, hogy hány gyermekre tudják ezt kiterjeszteni. Ahhoz, hogy minél több ilyen gyerek tanulhasson magániskolában, a társadalomban nagyobb szolidaritásra lenne szükség, a gazdaságban pedig minél több adományt nyújtó vállalatra, bankra és vállalkozóra.

A jövő azonban nem csak a gazdasági és társadalmi feltételektől, hanem a magániskolák stabilitásától és munkájuk minőségétől függ. A legfőbb kérdés az, hogy megszűnik-e a jelenlegi létbizonytalanság: a lehetetlen és kiszámíthatatlan, magát a létet állandóan fenyegető hiányos anyagi és tárgyi feltételek, a vezetők és a pedagógusok fluktuációja, mindaz, ami lassúbb fejlődést, pangást, esetleg az újonnan alakult iskolák elsorvadását, bukását is okozhatja. Az iskolák irányítói közül nagyon hiányoznak az olyan szupermenedzserek, akik képesek csekély pénzforrással is stabilitást létrehozni és gazdaságilag megalapozni a pedagógiai programokat.

A szülők és a diákok körében a magániskolák gyorsan népszerűvé váltak, ezt mutatja az, hogy a legtöbb iskolában a jelentkezők száma a felvehető létszám többszöröse. (Néhány gimnáziumba tízszeres-ötvenszeres volt a túljelentkezés.) A kereslet irányáról az iskolákba jelentkezők aránya nyújt támpontot: elsősorban az elitképzéssel, a tehetséggondozással, a személyiség-fejlesztéssel, a szakmai képzéssel és a pótló, kiegészítő tevékenységekkel (felzárkóztatással, sérült vagy fogyatékos gyerekek nevelésével) foglalkozó iskolák a legkeresettebbek.

Ugyanakkor problémát jelent, hogy tanulók és pedagógusok lépnek ki a magániskolákból. (Egyes iskoláknál évente 5–10% a távozó aránya.) Tapasztalataink

szerint a kilépéseket elsősorban a bizonytalanság okozza, vagy az, hogy egyes iskolák mást nyújtanak, mint amit hirdettek: egyoldalúbb orientációt, egyes tárgyak gyengébb tanítását. Az alternatív pedagógiai programokkal kapcsolatos tapasztalatlanságok, kísérletezések, a tanár-diák kapcsolat újszerűsége, az iskolák szabadabb légköre okoz még nehézségeket, elsősorban azért, mert sem a vezetők, sem a pedagógusok nincsenek mindezekre a konfliktusokra megfelelően felkészítve, felkészülve.

Az állami közoktatás kínálata iskolatípusonként nagyon eltérő, így ettől a kínálatától is függ a magániskoláztatás jövője. Nagy a bizonytalanság az óvodák jövőjével kapcsolatban: a vállalatok egyre kevésbé képesek ezt a fajta szociális ellátást fenntartani, az önkormányzatok is kénytelenek óvodai kiadásait csökkenteni. A költségvetés sem támogatja megfelelően, ez az eddigieknél is magasabb szülői hozzájáruláshoz vezethet, amit azonban csak a jobbmódúak tudnak majd megfizetni.

Az alapfokú oktatásban valószínűleg továbbra is a városi lakosság körében akadnak majd olyan szülői csoportok, amelyek hajlandók lesznek fizetni az egyébként ingyen vagy csekély összegért hozzáférhető oktatási szolgáltatásért, hogy gyermekeiknek jobb vagy sajátos igényeket megvalósító iskolát biztosítsanak.

A középfokú oktatásban a jövőben is többletkereslettel számolhatunk és továbbra is a városi gazdagabb rétegek lesznek csak képesek megfizetni az átlagosnál jobb minőségű, vagy az egyetemre jobban előkészítő magángimnáziumokat. A szakképzésben, amely jelenleg is átalakulóban és részben összeomlóban van, még nagyobb kereslet várható a magánképzés iránt, és a kínálat is növekedni fog, mivel jól prosperáló magánvállalatok saját céljaikra magániskolákat fognak majd létesíteni.

* * * *

A magániskoláztatás jövője a tárgyalt politikai, gazdasági és társadalmi tényezőktől függ, amelyek segíthetik vagy korlátozhatják bővülésüket és erősödésüket. A magángazdaság és a polgári középréteg arányának növekedése, a nonprofit szektor helyzetének kedvező jogi és gazdasági szabályozása elősegíthetik a magániskolák anyagi helyzetének megszilárdulását, munkájuk színvonalasabbá válását.

VÁRHEGYI GYÖRGY

IRODALOM

HARSÁNYI LÁSZLÓ & KUTI ÉVA (1992) Alapozó alapelvek. *Sansz*, június-július.
 KUTI & MARSCHALL (Eds) (1991) *A harmadik szektor*. Bp., Nonprofit Kutatócsoport.
 KUTI ÉVA (Ed) (1992) *A nonprofit szektor Magyarországon*. Bp., Nonprofit Kutatócsoport.
 LUKÁCS PÉTER (Ed) (1991) *Alternatív iskolák,*

alternatív pedagógiák Magyarországon. Bp., Oktatókutatató Intézet. (Kutatás közben, 141)
 RABI BÉLA (1992) Változások a nonprofit szervezetek szabályozásában. *Kurázi*, október.
 VÁRHEGYI GYÖRGY (Ed) (1992) *Az alapítványi és magániskolák*. Bp., Oktatókutatató Intézet. (Kutatás közben, 177)

TANDÍJ?

AFELSŐOKTATÁSRENDSZERÉNEKMEGÚJÍTÁSAKAPCSÁN manapság idehaza is egyre több szó esik a tandíj- és ösztöndíjrendszer megváltoztatásának szükségességéről. Bár ezek a kérdések a legtöbb nyugati demokráciában is időről-időre terítékre kerülnek, s akkor gyakran igencsak éles vitákat váltanak ki, ezen országok többsége többé-kevésbé korszerűen szabályozza a felsőoktatás finanszírozásával kapcsolatos kérdéseket.

A felsőoktatás finanszírozását illetően alapvetően két nézet áll szemben egymással. Az egyik szerint a felsőoktatás az egész társadalom érdekét és előrevitelét szolgálja, s ily módon a felső szintű oktatásban részesülőknek nem kell fizetniük a kapott szolgáltatásért; a másik pedig éppen ellenkezőleg azt hangsúlyozza, hogy az egyetemi, főiskolai oktatás olyan szolgáltatás, amely az abból részesülőket a későbbiek során fokozottan előnyös (anyagi) helyzetbe hozza, s ezért joggal várható el tőlük, hogy fizessenek ezért. Az egyes országok gyakorlata a felsőoktatás finanszírozását illetően tulajdonképpen e két felfogás alapján működik, bár természetesen tiszta formájában ezek egyike sem jut túlsúlyra. Annyi azonban megfigyelhető, hogy a nyugati országokban az utóbbi időben egyes oktatási területeken – elsősorban a továbbképzés, a másoddiplomás illetve nem nappali tagozatos képzés területén – a gyakorlatban is eltolódás következett be a felsőoktatási intézmények piacosítása irányába. (E rövid tanulmány a továbbiakban elsősorban az elsődiplomás, nappali tagozatos képzéssel kíván foglalkozni, különös figyelmet szentelve a gazdaságilag fejlett OECD-országok gyakorlatának, s helyenként teret engedve a munka melletti képzéssel és a posztgraduális képzéssel kapcsolatos gyakorlat bemutatásának is.)

A második világháborút követően az egyes országokban ugrásszerűen nőtt a felsőoktatásban résztvevők aránya, s ezzel párhuzamosan az erre fordított állami kiadások is minden korábbinál nagyobb méretet öltöttek. Az utóbbi évtizedben azonban egyre többen kezdték megkérdőjelezni ezt a gyakorlatot, s megnőtt azoknak a száma, akik a hallgatók – legalább részbeni – pénzügyi hozzájárulását tartják szükségesnek. Ez a hallgatói illetve szülői pénzügyi hozzájárulás egyrészt a tandíj összegét, másrészt a tanulmányok időtartama alatti megélhetési költségeket foglalja magában.

Az előzőeket figyelembe véve jelenleg két fő modell létezik. Az első viszonylag alacsony (vagy egyáltalán nem létező) tandíj mellett jelentős segítséget nyújt a hallgatók megélhetési költségeihez is. Ez a rendszer jellemezte leginkább az európai országok gyakorlatát a 70-es években. A másik modell szerint – amely sok országban éppen most van kialakulóban – a hallgatók (illetve szüleik) maguk fizetik a tandíjat és megélhetési költségeiket, ami természetesen a legtöbb esetben hallgatói kölcsönök

igénybevételével történik. Ez leginkább Japán felsőoktatási rendszerére jellemző, de mint említettük, több más országban is – legalábbis egyes elemeit tekintve – terjedőben van. Természetesen a két modell egyike sem létezik tiszta formájában, hiszen Japánban is vannak segélyek, ösztöndíjak és nincs olyan európai OECD-ország, ahol a hallgatóknak vagy szüleiknek ne kellene kisebb-nagyobb mértékben hozzájárulniuk a felsőoktatás költségeihez.

*

A felsőoktatási intézmények finanszírozásában a közpénzek és az intézetek saját bevételei mellett jelentős szerepük lehet a hallgatók, vagy szüleik által fizetendő tandíjaknak is. Ebben a tekintetben a fejlett nyugati országok gyakorlata meglehetősen változatos. Van, ahol nincs tandíj, vagy pedig az állam fedezi azt, máshol viszonylag alacsony összegben ún. "beiratkozási díjat" kérnek, megint máshol a tandíj – mint például Japánban és az Egyesült Államokban – számottevő részt képvisel a felsőoktatási intézmények költségvetésében.

I. TÁBLA

A felsőoktatási intézmények bevételeinek forrása (%)

	Év	Állami pénzek	Tandíjak	Egyéb bevétel
Ausztrália*	1987	88,0	2,1	9,9
Egyesült Államok	1986	44,8	22,4	32,8
Finnország				
Állami intézmények	1987	85,0	–	5,0
Franciaország				
Valamennyi intézmény	1984	89,5	4,7	5,8
Hollandia				
Valamennyi intézmény	1985	80,0	12,0	8,0
Kanada**	1985	81,0	16,0	3,0
Japán				
Valamennyi intézmény	1985	42,0	35,8	22,2
Németország				
Valamennyi intézmény	1986	68,5	0,0	31,5
Nagy-Britannia				
Egyetemek	1986–87	55,0	13,7	31,3
Norvégia				
Állami intézmények	1987	90,0	–	10,0
Spanyolország	80-as évek			
Egyetemek	közepe	80,0	20,0	–

Az adatok forrása a Financing Higher Education c. OECD-kiadvány (1990)

* Ausztrália: 1989-ben a tandíj bevezetésével változás következett be.

**Kanada: Az adatok forrása a Higher Education in Europe c. kiadvány 1992/I. száma; David A.A. Stager: Financing Universities in Canada

A hallgatókat illetve szüleiket, eltartóikat tanulmányaik során nem csupán tandíjak terhelik, ennél sokkal nagyobb áldozatot követel a képzés ideje alatt felmerült költségek előteremtése, valamint a család számára a képzés miatt kiesett munkabér pótlása. Bár az egyetemi tanulmányok időszakában a hallgatói vagy szülői hozzájárulás szinte kivétel nélkül minden országban szükséges, emellett mind a tandíj összegének, mind pedig a hallgatók megélhetési költségeinek fedezésében kiemelkedő szerepük van a segélyeknek, ösztöndíjaknak és – egyes országokban – a tanulmányi hiteleknek. A hallgatói támogatások elemzésekor értelemszerűen ez utóbbiakat sem hagyhatjuk figyelmen kívül, mivel a tanulmányi hitelek a legtöbb országban egyfajta szociális támogatásnak is betudhatóak, hiszen a visszafizetés szabályozása – a piaci kamatoknál alacsonyabb ráták, a késleltetett visszafizetés, az állami garanciavállalás, a visszafizetésekre adott halasztások révén – több szociális elemet is tartalmaz. A közvetlen, pénzbeli segítségen kívül csaknem minden ország közvetett, természetbeni támogatást is nyújt diákjainak a kedvezményes utazás, szállás, étkezés valamint orvosi ellátás területén, s ez a segítség bizonyos országokban kiemelkedően nagy mértékű lehet.

II. TÁBLA

A hallgatóknak nyújtott támogatások

	Év	A támogatás formája	a támogatásban részesülők aránya(%)
Ausztrália*	1987	segély	43
Dánia	1986–87	segély+hitel	.
Egyesült Államok	1984–85	hitel+segély	30–50
Finnország	1987	hitel/segély	többség
Franciaország	1986–87	hitel+közv. tám.	18
Görögország	1987	közvetett tám.+segély	.
Hollandia	1988	segély	95
		hitel	45
Japán	1986	hitel	10
Nagy-Britannia*	1988–89	segély	82
Németország*	1986	hitel	.
Norvégia	1987	hitel+segély	többség
Portugália	1987	közvetett	8
		tám.+segély	.
Spanyolország	1986	segély	.
Svédország	1989	hitel+segély	.

Az adatok forrása a Financing Higher Education c. OECD-kiadvány (1990)

* Ausztrália: Elképzelhető, hogy 1989-ben, a tandíj bevezetésével változás következett be.

Nagy-Britannia: 1990-től tanulmányi hitel is létezik

Németország: a hitel mellett 1989-től segély is létezik

(.) = nincs adat

III. TÁBLA

A tanulmányi hiteleket igénybe vevők aránya az egyes országokban

	Az alapítás éve	Arány
Ausztrália	1989	81%
Kanada	1963	59%
Dánia	1975	.
Finnország	1986	.
Franciaország	.	1%
Németország	1974	30%
Hollandia	.	.
Norvégia	1968	80%
Japán	.	19%
Svédország	1965	.
Nagy-Britannia	1990	7%
Egyesült Államok	1964	28%

Forrás: Douglas Albrecht & Adrian Ziderman: Student Loans and their Alternatives: Improving the Performance of Deferred Payment Programs (Higher Education 23: 1992)

(.) = nincs adat

Japánban a felsőoktatási intézmények bevételeinek mintegy fele tandíjából származik, különbséget kell azonban tenni a magán- és az állami intézmények között. Míg az előbbieket bevételeiknek körülbelül háromnegyedét fedezik ebből a forrásból, addig az utóbbiak esetében ez mindössze 9% körüli. Japánban a tandíjfizetést csak igen kis mértékben támogatják, ily módon nagyon nagy súlya van a szülői segítségnek. Így van ez annál is inkább, mert létezik ugyan tanulmányi hitel, ám annak révén a legtöbb hallgató csupán megélhetési költségét képes fedezni, s abból tandíjra már alig-alig futja.

A japán hallgatók számára két hitelkonstrukciót dolgoztak ki: az egyik kamatmentes és alapvetően a már diplomát szerzett posztgraduális képzésben résztvevők számára nyitott, míg a másik alacsony kamatozású (1990-ben 3%) és elsősorban az egyetemi tanulóikat jelenleg is végzők számára hozzáférhető. A hitelkérelmek elbírálását elsősorban a tanulmányi eredmény alapján végzik, de azok összegének megállapításakor fontos szempont lehet még az adott felsőoktatási intézmény típusa és a hallgató lakóhelyének a felsőoktatási intézménytől való távolsága. 1986-os adatok szerint a kölcsönökből az egyetemi hallgatók egytizede, míg a posztgraduális képzésben résztvevők egyharmada részesült valamilyen mértékben.

A tandíjak az *Egyesült Államokban* is jelentős szerepet kapnak az intézetek bevételei között, arányuk azonban korántsem éri el a Japánban megfigyelt mértéket. Itt is különbséget kell azonban tenni az állami és a magánintézmények között: míg az előbbieket esetében ez az arány 15% körüli, addig az utóbbiaknál 39%-ot ér el. Fontos azonban megjegyezni, hogy az USA-ban az egyes államok gyakorlatában is jelentős eltérést tapasztalhatunk, sőt a tandíjak mértéke az egyes intézmények presztízsének is egyik fontos jelzője, így egységes tandíjról egyáltalán nem beszélhetünk. Ennek

megfelelően míg az állami intézményekben a tandíj néhány száz dollárra tehető, addig egyes jó hírnevű magánintézmények esetében ez évente több, mint 10.000 dolláros hallgatói kiadást jelent. Mint látjuk, a tandíjak mértéke az Egyesült Államokban is jelentős lehet, az országot Japántól megkülönbözteti azonban az a tény, hogy a hallgatókat tanulmányaik során – mind a tandíjat, mind megélhetési költségeiket tekintve – elég erőteljesen támogatják.

Az Amerikában igénybe vehető támogatásokat bonyolult rendszer jellemzi, amely több forrásból nyújt segítséget az arra rászoruló diákoknak és családjaiknak. Egyrészt léteznek segélyprogramok a legtöbb államban, valamint szövetségi szinten is. Ez utóbbiak közül a legismertebb a *Pell Grant* elnevezésű program, amely a család anyagi helyzete és az egyes intézmények látogatásához szükséges hallgatói költségek figyelembe vételével nyújt támogatást a tanulmányokhoz. A különféle szövetségi és államokbeli pénzbeli támogatáson túl lehetőség van tanulmányi hitel felvételére is, amelynek kamatozása csak a tanulmányi idő lejárta után hat hónappal kezdődik, s általában 10 éves törlesztési időszakkal jár. Az állam által szavatolt hitel magánkölcsonzőktől, rendszerint bankoktól származik és a szövetségi kormány vállal érte garanciát. A tanulmányi kölcsönöknek Amerikában is egyre nagyobb szerep jut: míg 1980-ban a hallgatók pénzügyi támogatásán belül a segélyek aránya 56% volt, addig ez 1989-re 48% csökkent, s ezzel párhuzamosan a tanulmányi hitelek aránya 40%-ról közel 50%-ra nőtt. Az előzőeken túlmenően az Egyesült Államokban a hallgatók megélhetési forrásai között igen nagy szerepet játszanak a különféle nyári munkák, illerve a szorgalmi időben végzett részmunkák, valamint a különféle szervezetek, magánszemélyek által odaítélt ösztöndíjak, támogatások.

Spanyolországban 1978-tól kezdődően folyamatosan nő a tandíj mértéke a felsőoktatási intézetek bevételeiben, s jelenleg az intézmények bevételeinek egyötödére tehető, amelynek nagy részét maguk a hallgatók fizetik. Ez az arány valószínűleg a jövőben stabilizálódik és megmarad ezen a szinten. Viszonylag kevés hallgató részesül ösztöndíjban, a támogatást a többség inkább a kedvezményes diákékeztetés és az olcsóbb szálláslehetőségek révén élvezi. Az utóbbi időben azonban kisebb elmozdulás tapasztalható a pénzbeli ösztöndíjak irányába. Ezek elsősorban azok számára a jó tanulmányi eredményt felmutató diákok számára jelentenek segítséget, akik családi körülményei egyébként lehetetlenné tennék, hogy folytathassák tanulmányaikat. Az ösztöndíjnak két formája lehet: egyrészt tandíjelengedés, másrészt hozzájárulás a hallgatók megélhetési költségeihez.

A nyugat-európai országok közül *Hollandiában* egységes, központilag szabályozott tandíj létezik, amelynek mértéke az 1987/88-as tanévben 1.604 gulden volt, s ez a felsőoktatási intézmények bevételeinek a 15%-át tette ki. Ezen kívül 1986-tól a kormány – az anyagi helyzettől függetlenül – minden hallgató megélhetési költségeihez havonta mintegy 600 guldenrel járul hozzá. A holland kormány ezzel a viszonylag alacsony tandíjjal és az ahhoz kapcsolódó támogatásokkal szeretné biztosítani a felsőoktatás hozzáférhetőségét mindenki számára. Az a tény, hogy a hallgatók anyagilag csak igen kis mértékben járultak hozzá oktatásuk költségeihez, so-

kak szerint érdektelenné tette őket az egyetem gyors elvégzésében. Ennek kiküszöbölésére az 1988-ban bevezetett változtatások a nappali tagozatos képzés időtartamát 6 évre maximálják, s ezt követően a hallgatóknak 40%-kal magasabb tandíjat kell fizetniük, valamint a tanulmányokkal kapcsolatos támogatások köre is jelentősen leszűkül. Az alaptámogatáson kívül a holland diákok anyagi helyzetüktől függően részesülhetnek kiegészítő támogatásban, valamint tanulmányi hitelben is. Ez utóbbit a tanulmányok elvégzését követően legkésőbb két éven belül kell elkezdeni visszafizetni, s a törlesztés legfeljebb 15 évig tarthat. A hitel korábban kamatmentes volt, most pedig a mindenkori piaci kamatlábnál fél százalékkal alacsonyabb kamatot számítanak fel.

Kanadában az egyetemek maguk dönthetnek a náluk bevezetésre kerülő tandíj mértékéről, de az egyes intézmények figyelembe veszik azt a tényt, hogy túlságosan magas tandíjak esetén a nekik juttatott állami (túlnyomórészt tartományi) segélyek alacsonyabb mértékűek lehetnek. Ennek megfelelően az utóbbi időben a hallgatók által fizetett tandíj az intézmények bevételeinek átlagosan mintegy 16%-át teszi ki.

Habár a hallgatók évközbéli költségeinek fedezésében a diákok nyári, vagy részidős foglalkoztatásból eredő jövedelme és a szülőktől kapott támogatás van túlsúlyban, a diákokat a tandíjfizetésben és megélhetési költségeik fedezésében az állam (tartomány) is segíti ösztöndíjakkal és kölcsönökkel. Tanulmányaik elvégzéséhez a diákok mintegy felének van szüksége tanulmányi hitelre, átlagosan 6–7.000 kanadai dollárra. A visszafizetés – a mindenkori kamatokkal együtt – a tanulmányok befejezése után fél évvel indul, s havi részletekben, összegtől függően mintegy 10 éven át történik. A visszafizetés azonban nem jelent túlságosan nagy terhet a végzetek számára, mivel a részletek a törlesztés kezdeti időszakában a bruttó jövedelem 3–4%-át, míg a befejező szakaszában csupán 2–3%-át jelentik.

Az utóbbi időben változás következett be *Ausztrália* gyakorlatában. 1989-ig a hallgatóknak ún. "beiratkozási díjat" kellett fizetniük, amely 1988-ban 263 ausztrál dollárt tett ki, azaz az egy hallgatóra fordított összeg körülbelül 4%-ával volt egyenlő. 1989-ben vezették be azt a rendszert, amely szerint a felsőoktatási intézményekben tanulóknak átlagosan az oktatási költségek mintegy 20%-ának megfelelő összegben kell hozzájárulniuk tanulmányaik fedezéséhez. A hallgatók választhatnak, hogy a tandíjat egy összegben kívánják-e megfizetni, amikor is 15%-os engedményt kapnak, avagy – az adórendszerbe beágyazva – tanulmányaik befejezése után az éves bruttó jövedelmük 2–4%-os adója révén, amíg a "hitelbe kapott" összeget ki nem egyenlítik. Azok az egyetemet végzett fiatalok, akiknek a jövedelme átlag alatti, elhalaszthatják a visszafizetést. A visszafizetendő összeg nagymértékben függ a tanulmányok időtartamától és az elvégzett szaktól.

A többi nyugati országban a tandíjak közvetlenül nem, vagy csak igen kis mértékben érintik az egyetemi, főiskolai hallgatókat. *Nagy-Britanniában* például van ugyan tandíj, amely az intézmények bevételeinek kevesebb, mint egytizedét teszi ki, de azt csaknem minden első diplomáját szerző szigetországbéli hallgatónak az állam fizeti egy központi alaphól. Ezt a rendszert sokan és igen élesen bírálják, mondván, hogy

az erősen korlátozza a felsőoktatási intézmények önállóságát, s a hallgatók által fizetendő tandíjat ugyanúgy lehetne támogatni, mint a hallgatók bármely más kiadását, például a megélhetéssel kapcsolatosakat.

Nagy-Britanniában a nyolcvanas években éles viták folytak arról, hogy mi módon támogassák a diákokat: segélyek, avagy tanulmányi hitelek révén. A kérdés a tanulmányi hitel javára dőlt el, ami 1990 őszétől került bevezetésre. Nem szűntek azonban meg az állami támogatások sem, de a tervek szerint mind a segélyek összegét, mind pedig a kötelező szülői hozzájárulás mértékét az 1990–91-es szinten kívánják stabilizálni, miközben a tanulmányi hitelek összege az inflációval együtt növekedne, míg el nem éri a hallgatók támogatásának 50%-os mértékét.

Vannak olyan országok, mint például Franciaország és Németország, ahol az első diplomájukat szerző hallgatók nem tandíjat fizetnek, hanem egy minimális összegű "beiratkozási díjat". (Természetesen az ezekben az országokban posztgraduális képzésben résztvevők esetében ez nem így van, mint ahogy például Franciaország esetében sem vonatkozik ez a szabály a nagyhírű (magán)főiskolák egy részére.)

Franciaországban a jól kidolgozott segélyezési rendszert a tanulmányi hitel intézménye egészíti ki. A segélyek összege általában viszonylag alacsony és csupán a hallgatók kisebb része veheti igénybe, a családi körülményektől függően évi 3.000 FF-tól akár 13.000 FF-ig terjedő összegben. A francia egyetemisták esetében a szülői segítség nagyon fontos, s a támogatások ezt próbálják kompenzálni, de önmagában még a legfelső összeg sem képes fedezni a tanulmányi időszakban felmerülő költségeket. Éppen ezért az arra rászoruló tanulmányi hitelt is felvehetnek, amelyek között vannak 10 éven belül visszafizetendő kamatmentes kölcsönök is, igaz, viszonylag kis számban és csak a leginkább rászorulóknak. Franciaország egyike azoknak az országoknak, ahol a közvetett, nem pénzbeli segély igen jelentős szerepet játszik a diákok támogatásában. Habár a természetbeni támogatás nagyon fontos és sokszor kifejezetten gazdaságos lehet, azonban éppen amiatt, hogy az nemcsak az arra rászorulókat, hanem valamennyi diákot segíti, az utóbbi időben jelentőségét fokozatosan igyekeznek csökkenteni.

Mint már említettük, *Németországban* (itt a volt NSZK adataira támaszkodunk) az egyetemi hallgatók ugyancsak egy kisebb összegű, 100 márka körüli beiratkozási díjat fizetnek. A 70-es években vezették be a tanulmányi hitel rendszerét, ami 1984-től egészen a legutóbbi időig szinte a támogatás kizárólagos formájaként működött. Miután ezt a rendszert többen igen élesen bírálták, 1989-től visszaállították a segélyezést is, s az arra rászoruló most – a szülői támogatás pótlására – megélhetési költségeik fedezéséhez fele-fele arányban kaphatnak hitelt és segélyt. A hitelek egyúttal nagy támogatást is tartalmaznak, hiszen kamatmentesek, s törlesztésüket az adott szak elvégzésére meghatározott időtartam lejártát követő 5 éven belül kell elkezdni. A visszafizetés havi részletekben 20 éven belül történik, s nagyon indokolt esetben halasztás, vagy – legalább egy részösszeg – elengedése is kérhető. A felvehető kölcsön összegét elsősorban a szülők jövedelmi viszonyai, és a tanulmányi időszak második felétől a tanulmányi eredmény határozza meg.

Az európai országok közül a *skandináv országok* – Dánia, Norvégia, Svédország és Finnország – rendszere megegyezik abban, hogy a felsőoktatásban résztvevőknek egyik felsorolt országban sem kell tandíjat fizetniük. Közös bennük továbbá az is, hogy ezekben az országokban a hallgatók pénzügyi támogatásában a tanulmányi hiteleknek van döntő szerepük, s bár léteznek másfajta pénzügyi segélyezési formák is, azoknak többnyire jóval kisebb a jelentőségük.

Finnországban a három fő támogatási forma az állami segély, a tanulmányi hitel, valamint egyéb olyan szociális támogatások, amelyek csökkentik a hallgatók megélhetési költségeit. A támogatáson belül kisebb részt kitevő segély illetve "lakhatási hozzájárulás" mértéke a családi jövedelem nagyságától függ. A hallgatók a hitelekhez a tanulmányi időszak alatt nagy mértékben támogatott (1988-ban 3,25% kamatozású), majd annak befejezését követően egy kevésbé támogatott (1988-ban 6,25% kamatozású) bankkölcsön révén juthatnak hozzá, amelynek felső határát 1986–87-ben 3.100 dollárnak megfelelő összegben állapították meg. A visszafizetést a végzés után 2 évvel kell elkezdeni és ettől számítva 10 év múlva kell befejezni.

Finnországban jelenleg nagy problémát jelent az, hogy a hallgatók többsége 5 évet vagy annál hosszabb időszakot is eltölt az egyetemeken annak elvégzéséig. 1989-es adatok szerint a hallgatók mintegy kétharmada 5 éve, egyötöde pedig már 8 éve megkezdte tanulmányait, egytizedük pedig már több mint 10 éve járt egyetemre. Az elhúzódoó tanulmányok okát sokan a hitelrendszer elégtelenségével magyarázzák, mondván, hogy a maximált hitelösszeg miatt sokaknak tanulmányaik mellett munkát kell vállalniuk, s ez elvonja őket a tanulástól. Így Finnországban mostanában az egyik legfontosabb kérdésnek az tekinthető, hogy hogyan sikerül ezt a problémát kielégítően megoldani.

Dánia támogatási rendszere három fő komponensből tevődik össze: segélyekből, állami hitelekkel és a bankkölcsönökre adott állami garanciából. Finnországgal ellentétben itt a pénzügyi segélyek játszanak döntő szerepet. A segély összegét a hallgató szüleinek anyagi helyzete határozza meg. 1986–87-ben a segélyek felső határa az otthon lakó hallgatók számára 15.800 korona volt, míg a szüleiktől távol élőké 26.000 korona. Ezen kívül a hallgatók az ösztöndíj 50%-ának erejéig a banki kamatlábnál 3%-kal olcsóbban kaphatnak hitelt, amelynek kamatozása a tanulmányok befejezését követően a mindenkori banki kamatoknál egy százalékkal magasabb. Az állami hitelen túlmenően lehetőség van államilag garantált bankkölcsön felvételére is, ennek kamatát azonban a kölcsönző bank maga állapíthatja meg. Valamennyi hitel visszafizetése a tanulmányok befejezése után legkésőbb 1 évvel kezdődik és legfeljebb 15 évig tart, egy ízben halasztás kérhető.

A hitelek folyósítása terén érdekes kísérlet zajlik mostanában Dániában. Bevezették azt a rendszert, amelynek segítségével – egy "kártya" révén – mindenki maga döntheti el, hogy a 4 éves tanulmányi időre megállapított keretösszeget milyen időszakokban és milyen összegben hívja le. A fix összeg tetszőleges felhasználása révén lehetőség nyílik arra, hogy mindenki a neki leginkább megfelelő időtartam alatt végezze el tanulmányait.



A többi skandináv országhoz hasonlóan *Norvégiában* sincs tandíj, de a megélhetési költségek a norvég egyetemi hallgatókat is terhelik. Az ehhez kapható támogatás alapvetően szintén három forrásból áll: támogatott kölcsönökből, segélyekből és jóléti támogatásokból. Mind a hitelek, mind pedig a segélyek mértéke a hallgató anyagi helyzetéhez igazodik, ezek a jövedelmi határok azonban meglehetősen magasak, így 1986–87-ben a diákok 80%-a kapott hitelt és valamivel kevesebben részesültek segélyben. A segély összege átlagosan 7.500 korona volt, míg a hitelé mintegy 30.000 korona. A tanulmányi hitelre csak a végzést követően számítnak fel kamatot, a mindenkori piaci kamatlábnál 4–5%-kal alacsonyabb mértékben. A visszafizetés időtartama legfeljebb 20 év lehet, de kellő indoklással a törlesztés elhalasztható.

Svédországban – más országoktól eltérően – a hallgatót önálló háztartásként kezelik, s így nem várják el, hogy tanulmányai során a szülő anyagilag támogassa. Ennek megfelelően – a saját jövedelem igazolásával egyidejűleg – mindenki jogosult egy segélyből és hitelből álló kombinációra, amelyet szemeszterenként két részletben fizetnek ki. A támogatáson belül a segély teszi ki a kisebb részt, annak ellenére, hogy az utóbbi időben (1989-ben) ennek arányát a korábbi 5%-ról 30%-ra emelték, s ennek megfelelően a hitel részarányát csökkentették. Az előzőekkel összefüggésben a korábban kamatmentes hitelt most kamattal terhelték meg, s a törlesztés Ausztráliához hasonlóan jövedelemarányosan történik, jelenleg a végzetek jövedelmének mintegy 4%-át teszi ki. Bár Svédországban is vannak közvetett támogatások, ezek mértéke azonban nem olyan jelentős, mint például Franciaországban, inkább csak a máshol is szokásos mértéket éri el, s elsősorban az egészségügy területén jelentkeznek.

Az európai országok közül *Görögországban* és *Portugáliában* sem kérnek tandíjat, bár az utóbbi időben mindkét országban komoly viták folynak az esetleges tandíj bevezetéséről. A tandíj bevezetését támogatók nem csupán az intézmények bevételi forrásainak bővítését látják benne, hanem a felsőoktatás hatékonyságának javítását is remélik tőle. A hatóságok tisztában vannak azonban azzal, hogy bármilyen tandíjrendszer bevezetésének – éppen az esélyegyenlőség fenntartása szempontjából – együtt kell járnia egy korszerű támogatási rendszerrel.

A támogatási formák között mindkét országban kiemelkedő szerepet játszanak a közvetett támogatások és a tanulmányi ösztöndíjak. Ez utóbbiból Portugáliában 1986–87-ben a hallgatók valamivel kevesebb, mint egytizede részesült, míg Görögországban még ennél is kevesebben. Az ösztöndíj azonban többnyire csak egy részét fedezi a hallgatói költségeknek. Görögországban a közvetett támogatások a hallgatóknak juttatott összegéyek mintegy 80%-át teszik ki, s alapvetően a diákok kedvezményes étkeztetését foglalják magukban, s egy kisebb részét a tankönyvvásárlás támogatására fordítják. Portugáliában ugyancsak 80% körüli a közvetett támogatások aránya, amelyeket Görögországhoz hasonlóan alapvetően a kedvezményes étkeztetésre valamint diákszállításokra fordítanak.

* * * *

Mint láttuk, a tandíj- és ösztöndíjrendszer a legtöbb fejlett országban napjainkban is változik: a kormányzatok igyekeznek a felsőoktatás finanszírozására – a hallgatók megélhetésének veszélyeztetése, a politikai feszültségek élezése nélkül, és a viszonylagos egyenlőség fenntartása mellett – újabb és számukra kevésbé költséges formákat találni. Ennek egyik megnyilvánulása például a tanulmányi hitelrendszer megváltoztatására irányuló szándék, amely különböző módszerek révén a visszafizetések elhalasztását szeretné kiszűrni és a hallgatók minél nagyobb pénzügyi hozzájárulását célozza meg, például az egyetemet végzettek kiegészítő adóztatása révén.

SZEMERSZKI MARIANN

IRODALOM

FINANCING HIGHER EDUCATION (1990)
Párizs, OECD.

D.A.A. STAGER (1992) Financing Universities
in Canada. *Higher Education in Europe*, 1.

M. WOODHALL (1992) Changing Sources and
Patterns of Finance Higher Education: A re-
view of International Trends. *Higher Education
in Europe*, 1.

O. KIVINEN & R. RINNE (1992) Investment in
Higher Education: The Finnish Experience.
Higher Education in Europe, 1.

J.M. FERRIS (1991) Competition and Regula-

tion in Higher Education: a Comparison of the
Netherlands and the United States. *Higher Edu-
cation*, 6.

D. ALBRECHT & A. ZIDERMAN (1992) Stu-
dent Loans and their Alternatives: Improving
the Performance of Deferred Payment Pro-
grams. *Higher Education*, 23.

J.C. EICHER & T. CHEVALLIER (1992) Re-
thinking the Financing of Education. *Higher
Education in Europe*, 1.

KÖLTSÉGMEGOSZTÁS A FELSŐOKTATÁS-
BAN (1990) Bp., Ts-4/2 Programiroda.

KÖZOKTATÁSI KUTATÁSOK

AZ AKADÉMIAI KIADÓ ÉS A KÖZOKTATÁSI KUTATÁSOK TITKÁRSÁGÁNAK
KÖNYVSOROZATA
SZERKESZTI GELLÉRINÉ LÁZÁR MÁRTA ÉS RÉT RÓZSA

MÁTRAI ZSUZSA: Az amerikai társadalomtu-
dományi nevelés története

VIDÁKOVICH TIBOR: Diagnosztikus pedagó-
giai értékelés

KÁRPÁTI ANDREA: Látni tanulunk. A műe-
lemzés tanítása az általános iskolában.

FORRAY R. KATALIN & HEGEDÜS T. ANDRÁS:
Két tanulmány a cigány gyerekekről

TÖRTÉNELEMTANÍTÁS NÉMETORSZÁG-
BAN. Szerk. Karl Pellens és Szabolcs Ottó

KOKAS KLÁRA: A zene felemeli a kezeimet

KÁRPÁTI ANDREA: A Leonardo Program

BENEDEK ANDRÁS: Adaptív szakképzési
modell.

TESSÉK MEGNEVELNI. Fegyelmi ügyek az is-
kolában. Szerk. Várhegyi György

FORRAY R. KATALIN & KOZMA TAMÁS:

Társadalmi tér és oktatási rendszer

ÖNKORMÁNYZAT ÉS OKTATÁS. Szerk.:

Halász Gábor

A könyvek ára egységesen 85.-Ft. Megrendelhetők: Közoktatási Kutatások Titkársága, 1395 Budapest, Pf. 427

MAGÁNHASZNOK KÖZKÖLTSÉGEN

ERŐVID DOLGOZAT NYILVÁNVÁLÓ – már címválasztásából is adódó – célja az, hogy rámutasson a jelenlegi, s e formájában nemcsak Magyarországon érvényesülő, felsőoktatás-finanszírozásból immanensen következő társadalmi igazságtalanságokra. Azaz azokra a beépített mechanizmusokra, amelyek révén a jómódúak egyre nagyobb szeleteket képesek kihalászni a jövedelmekből, mégpedig úgy, hogy az erre lehetőséget adó felsőfokú végzettséget jobbra közpénzekből finanszírozzák.

Persze már halljuk is az első ellenvetést, miszerint egy 23 esztendő, egyetemi végzettségű fiatal kumulált iskoláztatási költségeinek 41,7 százalékát fedezte a családi költségvetés a 80-as évek végén. S “csak” a fennmaradó 58,3 százalék esett az állami költségvetésre (*Baranyai 1991 p. 11.*). De mi most erről az 58,3 százalékról beszélünk, s azt is hozzátesszük, hogy azok a fiatalok hasítanak maguknak nagyobbat a közpénzekből, akik minél tovább tanulnak. Ez nemcsak az oktatásban eltöltött hosszabb idő következménye, ezt még az is tetézi, hogy a felsőoktatásban az állam által fedezett relatív költséghányad magasabb, mint az alacsonyabb fokú oktatásban.

Tapasztalati tények bizonyítják, hogy a felsőoktatásban végzettek számára magasabb iskolázottságuk egyéni gazdasági előnyt is jelent. Ez az oktatás magánhaszna. Tehát, ha a felsőfokú végzettséggel rendelkezők között többen vannak a magasabb jövedelmű családok gyermekei közül, mint amekkora e családok részaránya a társadalomban, akkor a jómódúak lényegesen nagyobb szeletet hasítanak ki maguknak a közpénzekből, s ezáltal is nőnek a társadalmi egyenlőtlenségek. Ez esetben a hangsúly nem azon van, hogy nőnek az egyenlőtlenségek – ezt ugyanis a tanulmány szerzője egyáltalán nem tartja károsnak s főleg nem elkerülhetőnek –, hanem azon, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek növekedését közpénzekből finanszírozzák. A közpénzek pedig kimondottan nem erre valók, felhasználásukkor minimálisan is az esélyegyenlőség biztosítására, de méginkább az egyenlőtlenségek csökkentésére célszerű törekedni.

A felsőoktatás ingyenessége ma Magyarországon, de nemcsak ott, praktikusán azt jelenti, hogy sok közepes és alacsony jövedelmű család – befizetett adói révén – azon jómódú családok gyermekeinek továbbtanulási költségeihez járul hozzá, amelyek legalább részlegesen képesek lennének fedezni gyermekük felsőfokú képzését. Ez pedig semmiféle igazságosságizménynek sem felel meg.

A felsőoktatási szolgáltatások biztosításakor a szolgáltatást jobbra finanszírozó állam két szempontot szokott érvényesíteni, mégpedig az igazságosságot [equity] és a hatékonyságot [efficiency]. Ha az igazságosság–hatékonyság tengelyen valamelyik végpont felé túlzottan elmozdulunk, akkor elméletileg is könnyen beláthatóan, csak e kettős célfüggvény sérülése révén működtethető a felsőoktatás rendszere.

Ha ugyanis csak az igazságosság, méltányosság szempontjainak megfelelően működtetett, azaz teljesen ingyenes s mindenki számára hozzáférhető rendszert építünk ki, akkor – mint azt az előbbieken már bemutattuk – azt tapasztaljuk, hogy gazdaságos céljaink fonák módon, nem kívánt mellékhatásokkal, alapvetően torzulva valósulnak meg. Vagyis egyre kevesebb szegény, vagy szerényebb jövedelmű családból származó fiatal iratkozik be a felsőoktatásba. Azaz az igazságosságra törekedtünk, de ehelyett egy pazarló, a költségeket nem hatékonyan felhasználó, s ráadásul a jómódúakat közpénzekből támogató rendszert működtetünk.

Az igazságosság–hatékonyság tengely másik végpontjához közeledve, vagyis abban az esetben, ha a felsőfokú tanulmányok teljes költségét megfizettetnék a szolgáltatást igénybe vevő hallgatóval, maga a hatékonysági követelmény is sérülne. Így ugyanis bizonyosan kevesebben jelentkeznének a felsőoktatásba, mint amennyi szakképzett munkaerőre a gazdaságnak szüksége lenne. Nem is beszélve arról, hogy a végzettek – éppen szűk kínálatuk miatt – kvázi monopolpozícióhoz jutnának, s szinte tesszöleges bérkövetelésekkel lépnének fel. Mondani se kell, hogy ez utóbbi esetben az igazságossági követelmény is alapvetően csorbulna.

Fontos továbbá az is, s ez szintén a piaci árak felsőoktatásbeli bevezetése ellen felhozható érv, hogy a felsőfokú végzettségűek számának, arányának gyarapodása kollektív hasznokat is jelent egy társadalom számára. Tapasztalati tények bizonyítják például, hogy a bűnelkövetési ráta jóval alacsonyabb a magasabb iskolázottságúak körében. (Ez még akkor is igaz, ha az Egyesült Államokban a legmagasabb a felsőfokú végzettségűek aránya, de valószínűleg ebben az országban regisztrálják a világ egyik legmagasabb bűnelkövetési rátáját is. Az állítás ugyanis arra vonatkozik, s ez ott is igaz, hogy a bűnözés a felsőfokú végzettségűek körében alacsonyabb, mint az egyéb iskolázottsági csoportokban.) Ugyancsak empirikusan bizonyított, hogy a magasabb iskolázottságúak nagyobb arányban vesznek részt a választásokon, hallatják szavukat, képviselik véleményüket közügyekben.

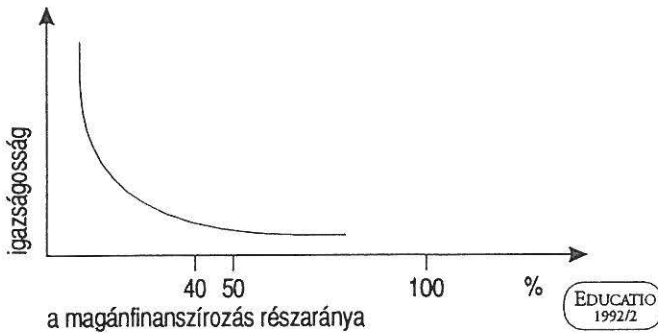
Ezek olyan közvetett pozitív következményei a felsőfokú végzettségnek, amelyekből nemcsak a végzettséggel rendelkező egyén, hanem a közösség egésze is hasznot húz. S emiatt elméletileg sem indokolt a teljes piaci árat megfizettetni az egyénnel. (A felsőfokú végzettségűek számának túlzott gyarapodása persze negatív externáliákat is eredményezhet. Gondoljunk csak arra például, hogy a túlképzett munkaerő mennyire ellenmotívált lehet egy képzettségénél alacsonyabb iskolázottsággal is elérhető munkakörben.)

Tehát a kettős célfüggvény egyidejű érvényesítése csak úgy lehetséges, ha elvetjük mind a két szélsőértéket, vagyis a teljesen ingyenes, valamint a tényleges piaci áron biztosított felsőoktatást is. Ha ezt az állítást elfogadjuk, akkor a következő tudományos feladat az, hogy meghatározzuk, milyen arányban kell keveredniük a magán- és közpénzeknek a felsőoktatási intézmények bevételeiben. A következő gondolatmenetben *Alain Mingat & Jee-Peng Tan (1992)* számításaira támaszkodom, akik a közelmúltban megjelent könyvükben az igazságossági elv érvényesülésének hatásfokát a felsőoktatás magánfinanszírozási arányának függvényeként elemezték.

Az 1. ábra azt a feltételezett esetet ábrázolja, amelyből az egyén számára teljesen ingyenes, azaz csak közpénzekből finanszírozott felsőoktatás propagálói indulnak ki. Azaz minél kisebb a magánfinanszírozás aránya, annál inkább érvényesül az igazságosság.

1. ÁBRA

A magánfinanszírozás részaránya és az igazságosság kapcsolata (A)



Csakhogy Mingat és Tan empirikus vizsgálatai e hipotetikus görbétől alapvetően eltérő ábrákat eredményeztek. A 2. ábra (253. oldal) az előbbi két változó empirikusan megfigyelt összefüggését írja le. Eszerint a magánfinanszírozás szerény részesevé a teljes költségekből viszonylag gyorsan javítja az igazságossági elv érvényesülését, azaz a szerényebb jövedelmi helyzetű családokból származó fiatalok beiratkozását. A 40 százalékos körüli szaturációs pont elérése után a magánfinanszírozási hányad további növelése már alig járul hozzá a kitűzött cél jobb teljesüléséhez.

A 3. ábra (253. oldal) az egy hallgatóra jutó költség [unit cost] és a magánfinanszírozás különböző hányadai közötti tapasztalati összefüggést írja le. Eszerint a magánfinanszírozás részleges bevezetése gyorsan csökkenti az egy hallgatóra jutó költségeket, de ugyancsak a 40 százalékos körüli mezőben elérjük azt a szaturációs pontot, amelyen túl már alig érezhető az egységnyi költség csökkentésére gyakorolt hatása.

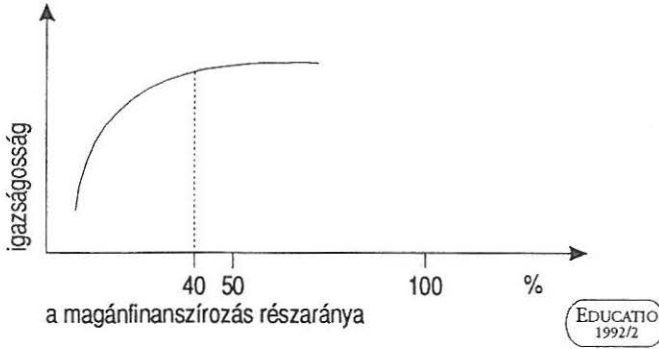
Mindez röviden azt jelenti, hogy a felsőoktatás finanszírozásában nem célszerű a teljes privatizációra törekedni, de valamennyire mégiscsak kell privatizálni. Az igazságossági és hatékonysági szempontokat érvényesítő felsőoktatás-politikának a vegyes finanszírozásra kell törekednie. S az eddig megismert empirikus vizsgálatok arra a következtetésre jutottak, hogy a felsőoktatás finanszírozásából a magánfinanszírozás hányada lehetőleg 30–40 százalékos között legyen.

Eddig csak a tandíjról szóltunk mint a felsőoktatási intézmények egy lehetséges magánbevételeiről. Tehát úgy tűnhet, mintha az optimálisnak tartott, 30–40 százalékos magánfinanszírozási hányadot csak ebből javasolnánk fedezni. Erről azonban szó sincs.

Az I. tábla (254. oldal) a felsőoktatás forrásainak eredetük szerinti megoszlását mutatja a fejlett országokban. Néhány általános jellemző e helyütt kiemelendő.

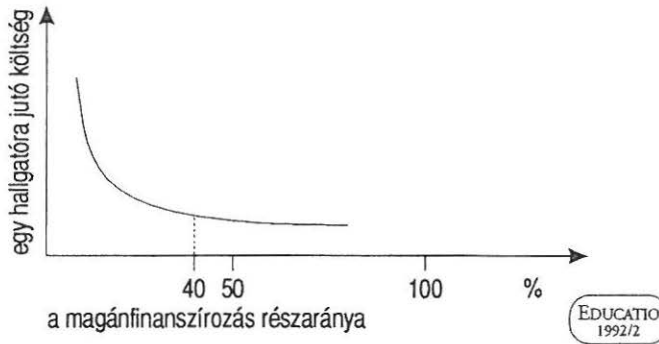
2. ÁBRA

A magánfinanszírozás részaránya és az igazságosság kapcsolata (B)



3. ÁBRA

A magánfinanszírozás részaránya és az egy hallgatóra jutó költség kapcsolata



Először is, a kontinentális európai tradícióban a felsőoktatás finanszírozásában domináns szerepet játszik az állami költségvetés. A skandináv országokban és Németországban ismeretlen a tandíj. Az angolszász tradíció (az Egyesült Királyságban és az Egyesült Államokban) valamint a hagyományosan különböző Japán állnak az ellenkező oldalon.

A felsőoktatásra fordított kiadásoknak tehát három – a források összetétele szerint eltérő – kombinációja figyelhető meg a fejlett országokban.

1. Állami dominancia a finanszírozásban, ami azt jelenti, hogy a kiadásoknak legalább 85 százaléka az állami költségvetésből származik (Ausztrália, Finnország, Franciaország, Norvégia).

2. Jelentős állami támogatás, viszonylag magas magánbevételekkel kiegészítve, de nincs tandíj (Németország).

3. Alacsony állami támogatás, magas magánbevételekkel és viszonylag nagy arányt képviselő tandíjjal kombinálva (Japán, Egyesült Királyság, Egyesült Államok).

I. TÁBLA

A felsőoktatás forrásainak megoszlása eredetük szerint, a 80-as évek közepén (%)

Ország	Állami költségvetés	Tandíj	Egyéb források
Ausztrália	88,0	2,1	9,9
Finnország	85,0	–	15,0
Franciaország	89,5	4,7	5,8
Németország	68,5	–	31,5
Japán	42,0	35,8	22,2
Hollandia	80,0	12,0	8,0
Magyarország	81,2	2,3	16,5
Norvégia	90,0	–	10,0
Spanyolország	80,0	20,0	–
Svédország	80,0	–	20,0
Egyesült Királyság	56,0	13,7	31,3
Egyesült Államok	44,8	22,4	32,8

Forrás: *OECD Observer*, January (1990) és *Vámos* (1992 p. 17.)

Hogyha a magyar finanszírozási rendszert megpróbáljuk elhelyezni ebben a tipológiában, akkor azt mondhatjuk, hogy jelenlegi formájában a skandináv mintához áll a legközelebb. Az egyes magyar felsőoktatási intézmények finanszírozásában játszott állami szerepvállalás 58 és 92 százalék között mozog. A saját jövedelem-termelő képesség – nem meglepő módon – a műszaki egyetemeken a legmagasabb és a tanárképző főiskolákon a legalacsonyabb.

A magyar felsőoktatásnak juttatott állami támogatás 1992-ben kerek számban 43 milliárd forint volt. Ugyanebben az évben a felsőoktatási intézmények saját bevétele 13,5 milliárd forintot tett ki. Ez utóbbi eredet szerinti megoszlását mutatja a II. tábla (255. oldal).

A saját bevételek általában alacsonynak tekinthetők, különösen akkor, ha figyelembe vesszük azt is, hogy több mint kétharmaduk az orvosképzésben koncentrálnak, mint a társadalombiztosítás visszatérítése az egyetemi klinikákon végzett gyógyító munkáért. A hallgatók által fizetett díjak, a felsőoktatási intézmények által nyújtott oktatási és egyéb szolgáltatások díjai, valamint a magán- vagy állami intézményeknek nyújtott kutatási és tanácsadói szerződéses munkák díjbevételei különösen alacsonyak.

A felsőoktatási intézmények – egy nemrég elkészült megvalósíthatósági tanulmányban (*Horváth*) javasolt – eredet szerinti jövedelem-megoszlását mutatja a III. tábla (255. oldal). Fokozatosan növekvő hallgatói befizetések és lassan emelkedő saját bevételek feltételezése mellett a magyar felsőoktatás finanszírozásában is közeledni lehetne a vegyes finanszírozás azon módjához és mértékéhez, amelyet e dolgozat elméletibb jellegű első felében ismertettem és indokoltam.

II. TÁBLA

A felsőoktatási intézmények saját bevételeinek megoszlása eredetiük szerint, 1992

Eredet	Millió Ft	Százalék
A társadalombiztosítás visszatérítése	9.253	68,5
A hallgatók által fizetett díjak	1.085	8,0
Vállalkozói bevételek	1.765	13,1
Az intézmények által nyújtott szolgáltatások díjai	735	5,4
Egyéb	666	5,0
Összesen	13.504	100,0

Forrás: Stark (1992, 67.p.)

III. TÁBLA

A felsőoktatásra fordított források jelenlegi és javasolt, eredet szerinti megoszlása (%)

Év	Költségvetés	Hallgatói befizetések	Egyéb források
1992*	81,2	2,3	16,5
1995**	70–75	7–8	18–22

* tény,

** javaslat

A javasolt bevétel szerkezettel a magyar felsőoktatás finanszírozási rendszere nagyon közel kerülne német megfelelőjéhez (vesd össze az I. táblával), kivéve azt, hogy Németországban nem létezik tandíj. Ott viszont a felsőoktatási intézmények saját bevételei elég jelentősek ahhoz, hogy teljes mértékben kiegyensúlyozzák az intézményi költségvetést. Az állami szerepvállalás aránya mindenesetre közel ugyanakkora lenne mindkét országban.

HORVÁTH D. TAMÁS

HIVATKOZÁSOK

- BARANYAI ISTVÁN (1991) Jövedelem és fogyasztás életkor szerint. *Statisztikai Szemle*, 4–5.
 HORVÁTH, T. D. (1992) *Feasibility Study on Improving the Cost-Recovery and the Income-Generating Capacity of the Hungarian Higher Education*. Budapest, Catching up with European Higher Education Fund (CEF).
 MINGAT, A. & J. P. TAN (1992) *Education in*

- Asia. A Comparative Study of Cost and Financing*. Washington, The World Bank.
 OECD Observer (1990) January.
 STARK ANTAL (1992) *A felsőoktatás-finanszírozás hatékonyságnövelésének lehetősége*. (kézirat)
 VÁMOS DÓRA (1992) *A felsőoktatásban résztvevő fiatalokra fordított költségek a családi költségvetésben*. (kézirat)

JEGYZET

Ingyenes?

Sokáig úgy tettünk, mintha nem kéne fizetni az iskoláért. A bürokrácia csúcsán még büntetés is járt érte, ha nyilvánvalóvá vált, hogy az igazgató vagy az osztályfőnök pénzt szedett. Miközben mindenki tudta, hogy képtelenség megszervezni egy tanulmányi kirándulást, ha a szülők nem hajlandók külön hozzájárulni. Az ifjúsági zenekarról vagy az iskolai pinceklubról, a sportpályáról vagy egy új tanteremről már nem is szólván, amihez közmunka hozzájárulást kérni is, adni is szokás volt utóbb már.

Nyilvánvaló, hogy az iskola nem ingyenes, ha hivatalosan mondták is róla, De vajon jól van-e így?

Az egyik válasz szerint a közoktatásnak a jövőben csakugyan ingyenessé kell válnia. A dolgok logikája legalább is így diktálná. Ami kultúrhistoriánkat illeti: már Eötvös József idejében kötelezővé vált a népoktatás, és ami kötelező, annak ingyenesnek kell maradnia. Ami pedig a haladást illeti: az iskola túl sokáig volt kevesek kiváltsága, a demokráciában mindenképp kell legyen. Egy fejlett társadalom – régebben szocialistát vagy népi demokratikusait mondtunk – ingyenes iskolát nyújt a gyerekeknek, nyugdíjat az időseknek, orvosi ellátást a betegeknek, segítyt a munka nélküli maradtaknak.

De van a tandíjra más válasz is.

Érvelhetünk úgy, hogy a gyerekek, a szülőknek amúgy is fizetnie kell azért, ami nincs benne az iskolai költségvetésben. Egyszerűbb és áttekinthetőbb volna talán, ha ezt nyilvánosan, hivatalosan és egyenlően tehetné. Ráadásul akkor tudatosan járulhatna hozzá az iskolai munkához, amit így inkább csak kifogásol. És ha már úgy is hozzájárul, talán kölcsönösen megállapodhatnak, hogy mit tud adni az iskola a gyerekeknek a szülő pénzéért, és mi az, amire ennyiből sem telik. Talán emelni is lehetne azon a tandíjon (?). Talán lehetne külön programokat rendezni; a bevétel nagyon is jól jönne a mai fejkvóta-hiányos világban.

Így lesz az iskolánkból "vállalkozó iskola", "gazdálkodó iskola". Így lesz verseny, amelyben kiderül, kinek a szakja, kinek az órája népszerű (amit egyébként tudunk, csak nem illett eddig szóvá tenni). Így lesz számítógép vagy tornaterem,

kiadvány vagy kirándulás, nyelvtanfolyam vagy nyári tábor – így lesz piac és privatizáció szocialista nosztalgiáink romjain.

Kár, hogy az egész mégsem ilyen egyszerű.

Először is: az oktatás nem "ingyenes" – hiszen pénzbe kerül. A tanárnak fizetés jár: kevés, mégis ez teszi ki az iskolai költségvetések 60–80 százalékát. Aztán fűteni kell, fizetni a villanyszámát, rendben tartani az épületet. A könyveket és a füzeteket is meg kell venni, hát még a napközis ellátást, az óvodát, a diákotthont. Az oktatásban meglehetősen sok pénz forog – súlyos tízmilliárdok –, és elég bonyolult kiszámítani, hogy mi minden kalkulálható még hozzá.

Másodsor: az oktatás azért sem ingyenes, mert valakinek mindig ki kell fizetnie ezt a sok pénzt. Az oktatás ingyenes annak, aki nem fizet érte – de csak neki. Az "ingyenes közoktatás" ma is csak annyit jelent, hogy nem a gyerekeknek kell fizetniük érte. Vagy nem kell mindent kifizetniük, csak, mondjuk a könyvet, a füzetet (a kirándulást, a szalagavatót). Az iskola fenntartója – az önkormányzat, az állam (ahol van, akár alapítvány vagy az egyház) – fizet helyettük.

De a "nagy kalapba" is a mindnyájunk pénze kerül. Nem "az államnak" kerülünk sokba, hanem önmagunknak. Nem "a költségvetés" ajándéka az a tízvalahány millió, amibe egyes számítások szerint egy orvosi diploma kerül, hanem a saját pénzünk. Valahol mégiscsak a szülők fizetnek mindent – legföljebb nem vesznek tudomást róla, mert mások osztják el helyettük a pénzt. Miért mások? Miért ne a szülők határozzák el, hogy mire akarják a pénzükhöz taníttatni a gyerekeiket?

Mondjuk, hogy ők határozhatnak róla – mi lenne akkor?

Nyilván azért fizetnének, amit gyerekükhöz számára legjobbnak vélnék. Nem biztos, hogy a szülőknek igazuk volna; a játékot, a ruhát sem mindig találják el, mindnyájan a divat foglyai vagyunk. De bizonyára törekednének a szerintük legjobbra, végül pedig a gyerek is beleszólhatna, később ön maga fizethetne. Vagyis kereslet, piac teremődne. Az iskola, a pedagógus ezen a "piacon" kellene eladja, amit tud, amire képes. Olyan iskolát szer-

vezne, olyan tanfolyamot hirdetne, amelyre jelentkezőket remél. Verseny indulna pedagógus és pedagógus, iskola és iskola között.

Ha a szülők – vagy épp a fiatalok – megválaszthatnák, hogy miért fizetnek, akkor szabadabban dönthetnének a sorsuk fölött. Sok butaságot, ami ma tán kötelező, egyszerűen nem "vennének meg". Viszont amiért pénzt áldoztak, azt komolyabban vennék. Vagyis önállóbbakká, felelősebbekké válnának. Mindez persze hatna az iskola légkörére, sőt a közoktatás társadalmi elismertségére. Ha mindenki tudatában volna annak, hogy mibe kerül az iskola, akkor nem élnének vissza pedagógussal, idővel, épülettel, könyvekkel. Nem pazarolnának; az oktatás még valamivel olcsóbbá is válnék.

Ez az a logika, amelynek mentén az ingyenes közoktatás egykor fényes eszméje mára megfakult. Emiatt beszélünk ma olyan sokat pénzről, piacról, privatizálásról az oktatásban is. Emiatt ítélezünk – nem egyszer meggondolatlanul és elhamarkodottan – az állam szerepéről a közoktatásban.

De mint minden elmélet, ez sem "ültethető át" minden további nélkül a gyakorlatba.

Először: a hiány miatt. Sajnos, ma nem nagyon van választék iskolákban. A környéken egy iskola van, benne egy nyelvtanár dolgozik, és ő legföljebb két idegen nyelvet tud megtanítani. Ahhoz, hogy választani lehessen, nemcsak a szülők pénzére van szükség, hanem kezdetben egy jókora beruházásra, amely fölfrissíti az iskolákat, mintegy megújítja a piacot. Országosan számolva ma épp csak annyi iskola van – épp annyi a férőhely benne, épp annyi a könyv, a pad, az óraszám –, hogy elég a mostani tanulólétszámhoz. És az iskola olyan beruházás, amely csak lassan térül meg – ha egyáltalán megtérül valaha. Magántőkére, amely iskolát fog építeni, akkor is alig számíthatnánk, ha volna elegendő magántőke már Magyarországon. Egy nagy állami beruházás kellene.

Másodsor: a bővli miatt, ami elárasztana egy ilyen piacot. Nem a konzervativizmus mondatja ezt velem, hanem a józan tapasztalás, amelyet bárki megszerezhet könyvesboltban, újságosnál, színházban. Nem elvont értékeket féltek, hanem egyszerűen az értékeseket, ami, sajnos, nem adható mindig el. A szülő ízlése, tanítványaink érdeklődése nem feltétlen biztosíték arra, hogy a legfontosabbat vagy a legkorszerűbbet fogja tanulni az iskolában (amire, tudom, a pedagógus ízlése és tudása sem kizárólagos garancia).

Harmadszor: a tandíjak miatt, amibe a gyerekek taníttatása igazából kerülné. Az előbb tízmillió

összegekről írtam; igaz, nem mindenki akar orvos lenni. A havi kétezer forintos tandíj azonban – egy tervezet szerint a felsőoktatásért ennyit kellene fizetni – mintegy harmincada-negyvenede volna annak, amibe a felsőoktatás a mai düledező szinten fönnttartható. Ha egy iskola költségvetése évi 50 millió, és ezer diák jár oda, akkor minden gyereknek ötezeret kellene fizetnie havonta, hogy együttesen eltarthassák az iskolát; de akkor nem kell újonnan építenüik vagy legalábbis kibérelniük egy iskolát. Sok ez, vagy kevés?

Olyan szülőket, akik tudnának is, akarnának is ennyit fizetni a gyerekekért, jónéhány iskola találna. Sőt talál is: egyes alapítványi iskolákban, tanfolyamokon százezer forint körül van a tandíj, mégis nagy a túljelentkezés. A havi, mondjuk, ötezer forint nemzetközi mércével mérve is meglepően kevés. Ha csakugyan ennyibe kerül, nemzetközi iskolát csinálni Magyarországon gyorsabban lehetne, mint magyart.

Mert hiszen nálunk a többségnek sem a száz márika, sem a hetven dollár nincs a zsebében havonta iskolára. Iskolába körülbelül kétmilliárdnyian járnak. A mai jövedelmekkel többségük nem akarna és nem is volna képes havonta, mondjuk, ötezeret általános iskolába járásért fizetni. Olyan megoldást kellene találni, amely serkenti a versenyt az iskolák között, de közben segíti őket, hogy egyenlő feltételek közt versenghessenek. Valami olyan megoldást, ami biztosítja a szülők és a gyerekek választási szabadságát, és növeli a felelősségérzetüket – miközben megkíméli őket a pedagógiai köklerektől.

Állami felügyelet, amely szemmel tartja a színvonalat? Szülői szervezetek, amelyek önmaguk és gyermekeik érdekeit védik? Önkormányzati támogatás, amely kinek-kinek jár, mondjuk, iskolai "utalványok" formájában? Bankkölcsön, amelyet jövedő keresetem terhére veszek föl, hogy a tandíjamat kifizethessem (mint pl. az építési kölcsönt)? Alapítványi támogatás, amelyet az iskolák és a pedagógusok fejlesztési célokra nyerhetnek el? Tankönyvpiac és tanítási szabadság (vö.: iskolai autonómia, tanári önállóság)? Ötlet rengeteg van – nálunk és más nemzeteknél –; szabad a pálya, hogy próbát tegyünk velük.

Túl pénzen, piacon, iskolai költségvetésen és tanári jövedelmeken azonban nem árt, ha arra is gondolunk, hogy a tanítás – akárcsak a gyógyítás vagy a szociális gondoskodás – valami nagyon személyes dolog. Elkötelezettség nélkül nem megy. Morál nélkül nincs piac és nincs demokrácia. Iskola sincs.

Kozma Tamás

Az ötödik szabadság

Az Európai Bíróság 1989. május 30-án hozott döntésében feljogosítja az EK-t egy szakmán kívüli tanításmód, valamint egy európai állampolgári öntudat kialakítására. Ebben a határozatban az EK oktatásügyi minisztere megállapította, hogy a tanítás (e kifejezés magában foglal az óvodától az egyetemig, illetve a népoktatásig minden egyes oktatási szintet) semmilyen körülmények között sem lehet a gazdasági élet egyszerű alkotóeleme.

Az EK négy szabadsága: a szabad termék- és tőkeforgalom, a személyek szabad vándorlási és letelepedési joga semmi esetre sem vezethet egy dupla – gazdasági és politikai – korlátozáshoz! Ezt egy ötödik szabadság, a gondolati és képzési szabadság kell, hogy kiegészítse. Ennek hiányában épp ott szenvedne csorbát az EK liberális alapszabálya, ahol a szabadság a legfontosabb.

A gazdaság tévedni fog, ha azt hiszi, hogy politikai és gazdasági érdekektől független képzés nélkül rátermelt embereket kaphat. A nálunk ismert reformpedagógiai irányzatok (Waldorf, Freinet, Montessori) iskolái tiszta, manipulálatlan emberképzésre törekuszenek. Minden egyéb út képzési katasztrófához vezet. A jövő a szabad és független iskoláké.

A felvilágosodás idején az állam kivette a kultúrát az egyház kezéből. Most a helyzet fordított és igen veszélyes, az államnak védő szerepe van a kultúra fölött a gazdasággal szemben. A gazdaság célja, hogy anyagi nyereséget hozzon a társadalomnak. Az oktatásnak szellemi nyereséget kell hoznia. Ehhez az iskoláknak módszertani iskolákká kell válniuk.

A képzés, nevelés nem az ideológusok vagy a gazdaság feladata. A lényeg az emberközpontú képzés előnyben részesítése az egyoldalú elüzetlisedés előtt, valamint az öngazgatás és fogyasztói-használói közreműködés elsőbbsége az egységesítéssel és protekcionizmussal szemben.

A holnap Európájának nem szabad megfeledkeznie a kultúráról. Az internacionalizálás örvenletes dolog, a liberalizáció ugyanúgy. Amellett azonban nem szabad a kultúrának az üzlet szolgáltatójává süllyednie, sem pedig politikai rendszerek kiszolgálóivá válnia. Az Európa Parlament komoly feltételeket szab az újonnan belépőknek. Ez pedig nem más, mint független, szabad művelődés, ahol a gazdasági és ideológiai sorompók megnyílnak.

Petrin László

Iskola, egyház – verseny

Lehet-e iskolafenntartó egy önmaga fenntartására képtelenné tett egyház? Ha az állam "tartja fenn" az egyházat, az egyház pedig az iskolát, akkor ezzel megteremtjük a "közvetve államosított iskola" modelljét.

Szükség volna az esélyegyenlőség megteremtésének, a versenyfeltételeket magába foglaló rendszernek a modelljére. Eddig – úgy érzem – elég széles körű egyetértés mutatkozik a társadalomban. Viszont az is biztos, hogy a versenyhelyzet vállalására képtelenek az egyházi iskolák, az egyházak mint iskolafenntartó intézmények. Hogyan lehetne versenyhelyzetbe hozni őket? Van-e létjogosultsága pozitív diszkriminációnak?

Úgy gondoltam, ezekről a kérdésekről csak akkor van értelme vitatkozni, ha egy jól tervezett, széles körű társadalmi egyetértésre épülő program részeként kezeljük őket. Mihamarabb tisztázni kell, hogy miből élnek az egyházak. Nálunk a számbajöhető európai modellek közül az látszik a legvalószínűbbnek, hogy az állampolgárok személyi jövedelemadójuk meghatározott százalékát adhassák az egyházak működésére.

Természetesen ez a támogatási módszer sem konfliktusmentes. Olaszországban ehhez hasonló rendszer működik. Az egyik protestáns szabadegyház – elismert felekezet – az elmúlt évben jó programmal és határozott profilú szociális, egészségügyi tevékenységgel számarányát tisztelesen meghaladó módon részesült ebből a pénzből, nem kis rosszallást váltva ki a nagyobb egyházakból.

Ez a módszer jótékony módon, gyorsan hozzáegíthetné az egyházakat az egyenlőséghez. Minden egészséges verseny alapfeltétele az esélyek egyenlősége. Az átmeneti időszakban a legtöbb kárt a helytelen stratégia okozza, ami nem csökkenti, hanem növeli az egyenlőtlenséget. Sokszor tapasztaljuk, hogy egy ad hoc intézkedés újabb érdekellentétekhez vezet. Mai problémáink nagy része egy át nem gondolt törvényből ered, amely szándékában is restaurációs jellegű: negyven esztendővel ezelőtt elvett egyházi ingatlanokat akar mai funkciókkal visszaadni. A törvény alkotói csak azt felejtették el, hogy a negyven esztendővel ezelőtti állapot reprodukálása az egyházi iskolákat a versenyben eleve vesztesé teszi. Az egyházi iskola akkor tölti be hivatását, ha a mai kor mai kihívásaira felel érvényesen. Nem a régi iskolák újraindítására van szükség, hanem új, hatékony egyházi iskolákra. A kormányzatnak, a törvényhozásnak ezt kellene segítenie.

Az ötödik szabadság

Az Európai Bíróság 1989. május 30-án hozott döntésében feljogosítja az EK-t egy szakmán kívüli tanításmód, valamint egy európai állampolgári öntudat kialakítására. Ebben a határozatban az EK oktatásügyi minisztere megállapította, hogy a tanítás (e kifejezés magában foglal az óvodától az egyetemig, illetve a népoktatásig minden egyes oktatási szintet) semmilyen körülmények között sem lehet a gazdasági élet egyszerű alkotóeleme.

Az EK négy szabadsága: a szabad termék- és tőkeforgalom, a személyek szabad vándorlási és letelepedési joga semmi esetre sem vezethet egy dupla – gazdasági és politikai – korlátozáshoz! Ezt egy ötödik szabadság, a gondolati és képzési szabadság kell, hogy kiegészítse. Ennek hiányában épp ott szenvedne csorbát az EK liberális alapszabálya, ahol a szabadság a legfontosabb.

A gazdaság tévedni fog, ha azt hiszi, hogy politikai és gazdasági érdekektől független képzés nélkül rátermelt embereket kaphat. A nálunk ismert reformpedagógiai irányzatok (Waldorf, Freinet, Montessori) iskolái tiszta, manipulálatlan emberképzésre törekzenek. Minden egyéb út képzési katasztrófához vezet. A jövő a szabad és független iskoláké.

A felvilágosodás idején az állam kivette a kultúrát az egyház kezéből. Most a helyzet fordított és igen veszélyes, az államnak védő szerepe van a kultúra fölött a gazdasággal szemben. A gazdaság célja, hogy anyagi nyereséget hozzon a társadalomnak. Az oktatásnak szellemi nyereséget kell hoznia. Ehhez az iskoláknak módszertani iskolákká kell válniuk.

A képzés, nevelés nem az ideológusok vagy a gazdaság feladata. A lényeg az emberközpontú képzés előnyben részesítése az egyoldalú elüzetlisedés előtt, valamint az öngazgatás és fogyasztói-használói közreműködés elsőbbsége az egységesítéssel és protekcionizmussal szemben.

A holnap Európájának nem szabad megfelelednie a kultúráról. Az internacionalizálás örvendetes dolog, a liberalizáció ugyanúgy. Amellett azonban nem szabad a kultúrának az üzlet szolgáltatójává süllyednie, sem pedig politikai rendszerek kiszolgálóivá válnia. Az Európa Parlament komoly feltételeket szab az újonnan belépőknek. Ez pedig nem más, mint független, szabad művelődés, ahol a gazdasági és ideológiai sorompók megnyílnak.

Petrin László

Iskola, egyház – verseny

Lehet-e iskolafenntartó egy önmaga fenntartására képtelenné tett egyház? Ha az állam "tartja fenn" az egyházat, az egyház pedig az iskolát, akkor ezzel megteremtjük a "közvetve államosított iskola" modelljét.

Szükség volna az esélyegyenlőség megteremtésének, a versenyfeltételeket magába foglaló rendszernek a modelljére. Eddig – úgy érzem – elég széles körű egyetértés mutatkozik a társadalomban. Viszont az is biztos, hogy a versenyhelyzet vállalására képtelenek az egyházi iskolák, az egyházak mint iskolafenntartó intézmények. Hogyan lehetne versenyhelyzetbe hozni őket? Van-e létjogosultsága pozitív diszkriminációnak?

Úgy gondoltam, ezekről a kérdésekről csak akkor van értelme vitatkozni, ha egy jól tervezett, széles körű társadalmi egyetértésre épülő program részeként kezeljük őket. Mihamarabb tisztázni kell, hogy miből élnek az egyházak. Nálunk a számbajöhető európai modellek közül az látszik a legvalószínűbbnek, hogy az állampolgárok személyi jövedelemadójuk meghatározott százalékát adhassák az egyházak működésére.

Természetesen ez a támogatási módszer sem konfliktusmentes. Olaszországban ehhez hasonló rendszer működik. Az egyik protestáns szabadegyház – elismert felekezet – az elmúlt évben jó programmal és határozott profilú szociális, egészségügyi tevékenységgel számarányát tisztelesen meghaladó módon részesült ebből a pénzből, nem kis rosszallást váltva ki a nagyobb egyházakból.

Ez a módszer jótékony módon, gyorsan hozzáegíthetné az egyházakat az egyenlőséghez. Minden egészséges verseny alapfeltétele az esélyek egyenlősége. Az átmeneti időszakban a legtöbb kárt a helytelen stratégia okozza, ami nem csökkenti, hanem növeli az egyenlőtlenséget. Sokszor tapasztaljuk, hogy egy ad hoc intézkedés újabb érdekellentétekhez vezet. Mai problémáink nagy része egy át nem gondolt törvényből ered, amely szándékában is restaurációs jellegű: negyven esztendővel ezelőtt elvett egyházi ingatlanokat akar mai funkciókkal visszaadni. A törvény alkotói csak azt felejtették el, hogy a negyven esztendővel ezelőtti állapot reprodukálása az egyházi iskolákat a versenyben eleve vesztesé teszi. Az egyházi iskola akkor tölti be hivatását, ha a mai kor mai kihívásaira felel érvényesen. Nem a régi iskolák újraindítására van szükség, hanem új, hatékony egyházi iskolákra. A kormányzatnak, a törvényhozásnak ezt kellene segítenie.

Az állami tulajdonba vett egyházi ingatlanok visszaadásáról szóló törvény nem ezt a tendenciát erősíti. Az egyházak kényszerpályára kerültek. Ahhoz, hogy iskolához jussanak, kénytelenek visszakérni a régit, ami az egyházon belül is a restaurálási kísérleteket erősíti. Ez viszont az egyházakat a társadalom többi csoportjával, a nem vallásos nézettek rétegével konfliktusba sodorja, amit csak súlyosbít az önkormányzatok politikai tapasztalatlansága, a demokratikus megoldások ismeretének hiánya. Ez a konfliktushelyzet az egyházakat is megosztja, és növeli a feszültséget a tradicionalista és a haladást óhajtó egyházi rétegek között.

Az egyházi ingatlanok visszaadásáról szóló törvény úgy született meg, hogy az egyházak még nem tudták, miből élnek, anyagi háztartásuk hogyan alakul. Ezért az óhajok összekeverednek a reálisan elérhető célokkal. Ez viszont veszélyes helyzetet teremt. Az elméletileg jó, sőt lelkesítő cél valós lehetőségek nélkül mindig demoralizál. Iskolarendszert teremteni, oktatási koncepciót építeni bizonytalan anyagi alapokon, meglehetősen felelőtlen vállalkozás.

Az elmúlt negyven év – amint *Kozma Tamás* egyik legutóbbi tanulmánya kimutatta – „államosította az egyházakat”. Az egyházak úgy jártak, mint a ráfizetéses nemzeti vállalatok. A társadalmi béke (vagy ahogy korábban mondták: „a népi-nemzeti egység”) biztosítása érdekében fizetgeték, hogy vegetáljanak, de ez nem tette soha lehetővé, hogy önállóan működőképeseek legyenek. Ez viszont ott fizetődött ki a kommunista államhatalomnak, hogy manipulálhatóvá, kezelhetővé tette az egyházakat. Ennek következtében nemcsak a pénz hiányzik, hanem a gazdálkodásról, a működés anyagi feltételeiről való gondolkodás is hiányos. Sokszor a társadalom szemében úgy tűnik, mint a zsebpénzt követelő, elkényeztetett kamaszok, akikről egyre türelmetlenebbül megtagadják a nagyok a zsebpénzt, arra presszionálva őket, hogy maguk teremtsék elő szükségeiket.

Hogyan lehetne ezeknek ismeretében a gazdálkodni nemigen tudó, egyre nagyobb pénzköltésre igényt tartó egyházakat működőképessé tenni? Ennek – meggyőződésem szerint – nagyszerű gyakorló terepe az iskola, de csak akkor, ha fentiek szellemében a természetes versenyhelyzetet helyreállítjuk. Minden szükségszerű pozitív diszkriminációnak annyi értelme van, ami a versenyhez szükséges alaphelyzetet segíti létrehozni.

Hogyan lehetne ezt a kibontakozást segíteni? Elsősorban az iskolafenntartó egyházakat kellene hosszú távú iskolakoncepció kidolgozására ös-

tönözni. Azt kellene tisztázni, hogy az egyházak milyen nevelési program megvalósítására törek-szenek, milyen társadalmi igényt, érdeklődést elé-gítenek ki ezek az intézmények. El kellene dönteni az egyes egyházaknak, hogy hol és milyen látoga-tottságra számolva építenek iskolahálózatot.

A legfontosabb – ami mind az egyházaknak, mind pedig a társadalomnak érdeke volna –, hogy a napi politika háborgatásból kimenekítsük az isko-lakérdést. Az a meggyőződésem, hogy a szakértők véleménye sokkal közelebb van egymáshoz, mint a potenciális döntéshozóké, mind egyházi, mind pedig önkormányzati oldalon. Ismerni kellene jobban egymás álláspontját, így több esélyünk maradna a békés megoldások keresésére. Ez az egyházak, az önkormányzatok és minden gon-dolkodó ember érdeke.

Szigeti Jenő

A szabadság piaci ára?

Kisvárosi általános iskolában jártam nemrégén. Az iskola katolikus (rendi) lányiskola volt, egykori kollégiumának ablakain ma is ott a rács, amely a bentlakók erkölcsseit volt hivatva megvédeni. Az iskolának néhány éve a demográfiai csúcson 700 tanulója volt, ma alig 400, és a tanulósám tovább csökken. Van nyolcadik osztály, anelynek össze-sen 8 (nem elírás!) tanulója végzett. Tantestületé-nek létszáma lényegében változatlan, mert az osz-tályok számához igazodik. A nyugdíjba vonulók helyett nem vesznek fel újat, de nyugdíjast (a napköziben) továbbra is foglalkoztatnak.

A tantestület hangulata nem egyszerűen rossz, a pedagógusok kétségbeesettek. Vélhetnénk: az ok kézenfekvő. Előbb-utóbb sokuknak esetleg új ál-lást kell keresniök, és a kisvárosban nemigen van munkahely. Mégsem ez a fő ok, legalábbis nem erre panaszkodnak. A tanulók számának csökke-nése ugyanis sajátosan történt. Míg a közvetlen környéken kevesebb gyermek lép iskoláskorba, a közeli „cigányvárosban” nem születik kevesebb gyermek, mint korábban. Így egyre több a cigány tanuló. Van első osztály, amelynek valamennyi tanulója cigány. „Láttam a cigányasszonyokat, terhes tanácsadásról jöttek, tömegesen. Rengete-gen voltak! Megvan az utánpótlás!” – borzad az egyik elkeseredett tanító. Nem örülnek annak, hogy – ha ilyen vagy olyan gyerekekkel is – megma-radhat a munkahely.

Az iskola, amelyik nem volt jobb, de nem is volt rosszabb, mint a városka többi általános iskolája, fokozatosan „cigányiskolává” válik. A demográfiai

Az állami tulajdonba vett egyházi ingatlanok visszaadásáról szóló törvény nem ezt a tendenciát erősíti. Az egyházak kényszerpályára kerültek. Ahhoz, hogy iskolához jussanak, kénytelenek visszakérni a régit, ami az egyházon belül is a restaurálási kísérleteket erősíti. Ez viszont az egyházakat a társadalom többi csoportjával, a nem vallásos nézettek rétegével konfliktusba sodorja, amit csak súlyosbít az önkormányzatok politikai tapasztalatlansága, a demokratikus megoldások ismeretének hiánya. Ez a konfliktushelyzet az egyházakat is megosztja, és növeli a feszültséget a tradicionalista és a haladást óhajtó egyházi rétegek között.

Az egyházi ingatlanok visszaadásáról szóló törvény úgy született meg, hogy az egyházak még nem tudták, miből élnek, anyagi háztartásuk hogyan alakul. Ezért az óhajok összekeverednek a reálisan elérhető célokkal. Ez viszont veszélyes helyzetet teremt. Az elméletileg jó, sőt lelkesítő cél valós lehetőségek nélkül mindig demoralizál. Iskolarendszert teremteni, oktatási koncepciót építeni bizonytalan anyagi alapokon, meglehetősen felelőtlen vállalkozás.

Az elmúlt negyven év – amint *Kozma Tamás* egyik legutóbbi tanulmánya kimutatta – „államosította az egyházakat”. Az egyházak úgy jártak, mint a ráfizetéses nemzeti vállalatok. A társadalmi béke (vagy ahogy korábban mondták: „a népi-nemzeti egység”) biztosítása érdekében fizetgeték, hogy vegetáljanak, de ez nem tette soha lehetővé, hogy önállóan működőképeseek legyenek. Ez viszont ott fizetődött ki a kommunista államhatalomnak, hogy manipulálhatóvá, kezelhetővé tette az egyházakat. Ennek következtében nemcsak a pénz hiányzik, hanem a gazdálkodásról, a működés anyagi feltételeiről való gondolkodás is hiányos. Sokszor a társadalom szemében úgy tűnik, mint a zsebpénzt követelő, elkényeztetett kamaszok, akikről egyre türelmetlenebbül megtagadják a nagyok a zsebpénzt, arra presszionálva őket, hogy maguk teremtsék elő szükségeiket.

Hogyan lehetne ezeknek ismeretében a gazdálkodni nemigen tudó, egyre nagyobb pénzköltésre igényt tartó egyházakat működőképessé tenni? Ennek – meggyőződésem szerint – nagyszerű gyakorló terepe az iskola, de csak akkor, ha fentiek szellemében a természetes versenyhelyzetet helyreállítjuk. Minden szükségszerű pozitív diszkriminációnak annyi értelme van, ami a versenyhez szükséges alaphelyzetet segíti létrehozni.

Hogyan lehetne ezt a kibontakozást segíteni? Elsősorban az iskolafenntartó egyházakat kellene hosszú távú iskolakoncepció kidolgozására ös-

tönözni. Azt kellene tisztázni, hogy az egyházak milyen nevelési program megvalósítására törek-szenek, milyen társadalmi igényt, érdeklődést elé-gítenek ki ezek az intézmények. El kellene dönteni az egyes egyházaknak, hogy hol és milyen látoga-tottságra számolva építenek iskolahálózatot.

A legfontosabb – ami mind az egyházaknak, mind pedig a társadalomnak érdeke volna –, hogy a napi politika háborgatásból kimenekítsük az isko-lakérdést. Az a meggyőződésem, hogy a szakértők véleménye sokkal közelebb van egymáshoz, mint a potenciális döntéshozóké, mind egyházi, mind pedig önkormányzati oldalon. Ismerni kellene jobban egymás álláspontját, így több esélyünk maradna a békés megoldások keresésére. Ez az egyházak, az önkormányzatok és minden gon-dolkodó ember érdeke.

Szigeti Jenő

A szabadság piaci ára?

Kisvárosi általános iskolában jártam nemrégén. Az iskola katolikus (rendi) lányiskola volt, egykori kollégiumának ablakain ma is ott a rács, amely a bentlakók erkölcsseit volt hivatva megvédeni. Az iskolának néhány éve a demográfiai csúcson 700 tanulója volt, ma alig 400, és a tanulószám tovább csökken. Van nyolcadik osztály, anelynek összesen 8 (nem elírás!) tanulója végzett. Tantestületé-nek létszáma lényegében változatlan, mert az osztályok számához igazodik. A nyugdíjba vonulók helyett nem vesznek fel újat, de nyugdíjast (a napköziben) továbbra is foglalkoztatnak.

A tantestület hangulata nem egyszerűen rossz, a pedagógusok kétségbeesettek. Vélhetnénk: az ok kézenfekvő. Előbb-utóbb sokuknak esetleg új ál-lást kell keresniök, és a kisvárosban nemigen van munkahely. Mégsem ez a fő ok, legalábbis nem erre panaszkodnak. A tanulók számának csökke-nése ugyanis sajátosan történt. Míg a közvetlen környéken kevesebb gyermek lép iskoláskorba, a közeli „cigányvárosban” nem születik kevesebb gyermek, mint korábban. Így egyre több a cigány tanuló. Van első osztály, amelynek valamennyi tanulója cigány. „Láttam a cigányasszonyokat, terhes tanácsadásról jöttek, tömegesen. Rengete-gen voltak! Megvan az utánpótlás!” – borzad az egyik elkeseredett tanító. Nem örülnek annak, hogy – ha ilyen vagy olyan gyerekekkel is – megma-radhat a munkahely.

Az iskola, amelyik nem volt jobb, de nem is volt rosszabb, mint a városka többi általános iskolája, fokozatosan „cigányiskolává” válik. A demográfiai

változások hatását fölerősíti a szabad iskolaválasztás joga (korábban szűk rétegek kiváltsága, ma mindenkié). Az új tanévben már jól láthatóan kirajzolódik a jövő. Az iskola környékén élő magyar családok (az ambiciózusabbak) gyerekeiket a központi iskolába viszik, ott negyvenes létszámú osztályokat indítanak. Ide a cigányok iratkoznak, már nemcsak a közeli telepről, hanem távolabbról is. Fel kell venni őket, hiszen így is alig tudják megtölteni az osztályokat.

Ez a tantestület – és nyilván sok hasonló van az országban – vesztesnek érzi magát. Nem a munkahelyüket veszítik el, nem az egzisztenciájuk kerül veszélybe, hanem – úgy érzik – a társadalomban, legalábbis a pedagógus társadalomban elfoglalt helyük. A legnehezebben kezelhető "gyerekananyag" jut nekik, a megbélyegzett "etnikai kisebbség", s most úgy érzik, ez a tény őket is megbélyegzetté teszi. Mit számítanak itt az érvek, mit számít, hogy a megbélyegzéshez, közvetve a megbélyegzettséghez maguk is hozzájárultak. Meggyőződésük, hogy azért is lesz egyre nehezebb új munkahelyet találniuk, mert egyik iskola sem alkalmaz szívesen pedagógust "cigányiskolából". S mindebben vétlenek, mert nem rosszabbak mint mások, csak a környezet változott meg körülöttük. A körülményeket – földrajzi, demográfiai, politikai, jogi feltételeket – bármily szívesen tennék is esetleg, nem tudják át/vissza/alakítani. Tehetetlenek érzik magukat, tanácsot várnak. De nem olyat, hogyan kerülhetnek közelebb cigány tanítványaikhoz. („Minek értsük meg mi őket, amikor ők nem akarnak megérteni minket!") És hogy ők maguk alkalmazkodnának, kiindulva az adott helyzetből? Mivel csak egyetlen problémát látnak, az iskola visszafordíthatatlan "elcigányosodását", s ezt igazságtalanságnak vélik, ez ellen lázadoznak, ez ellen keresik az eszközöket, a közbenjárást, a segítséget. Ezt tanulták.

A tanulságok sokfélék. Mindannyian nehezen alkalmazkodunk az új helyzethez, kiváltképpen ha azt kedvezőtlenebbnek látjuk, mint az előbbit. Miért érzik sorscsapásnak, megbélyegzettségnek a tanárok, ha cigányokat kell tanítani? Ludas ebben az immár kétévtizedes propaganda is, ami kilátástalan pesszimizmust súlykol: a cigányság egésze olyan elesett, önmagán segíteni nem képes népcsoport, amelyért áldozatokat kell hozni. Az előítélet és türelmetlenség is fontos ok, amely elbűrt és vakká tesz. (Nem az egyetlen iskola, ahol azt hallhatni: a cigányok bűnösek abban, hogy rossz ruhában járatták gyermekeiket, de abban is, hogy a serdülőök csinosan és divatosan öltöznek.)

De más tanulság is van. Az utóbbi idők vitái az oktatási törvény körül sok mindentől szólnak. Legfőképpen arról: milyen eszközökkel akarja vagy nem akarja az állam a saját befolyását érvényesíteni az oktatáspolitikában. Mintha kevesebb figyelem fordulna arra, hogy a megvalósult vagy megvalósulóban lévő változások hogyan érintik a résztvevőket. A szabad iskolaválasztás olyan állampolgári jog, amellyel "piaci" hatások jelennek meg az oktatásban: a törekvőbbek a jobb iskolákat választják, és azok majd prosperálnak.

De mi lesz a "kevésbé jókkal" vagy egyszerűen azokkal az iskolákkal, amelyek a tanulók társadalmi összetétele miatt nem lehetnek versenyképesek? A cigányság csak egyike azoknak a társadalmi csoportoknak, amelyek gyermekei többségével az iskola nem tud látványos tanulmányi sikereket felmutatni. Igaz, ez a társadalmi csoport egyike a legföltűnőbbeknek. A tanyaiak, az aprófalvakból bejárók, a városi slumok lakói kevésbé írhatóak le félszavakkal, de azok az iskolák, amelyekben ők koncentrálódnak, lényegében hasonló a problémával állnak szemben.

Elméletileg megfogalmazható, meg is fogalmazták sokan, hogy nem szerencsés túl korai szelekció (sem a tanulmányi teljesítményeken, még kevésbé a társadalmi különbségeken alapuló), hogy egymás jobb megismerésében, a társadalmi integrációban az iskolában együtt töltött évek segítenek. Hogyan egyeztethető össze ezek az elvek azzal a természetes szülői igénnyel, hogy gyermekünknek a legmegfelelőbb iskolát válasszuk? A spontán választások abba az irányba hatnak, hogy már a hatévesek is társadalmilag szegregálódnak.

Ez az ún. társadalmi csapda. A játszma résztvevői nincsenek igazi döntési helyzetben, a helyzetnek nincs "igazi" megoldása: rossz, kevésbé rossz, még elviselhető rossz megoldások között választhatnak. Igen, demokráciában lehet félni, de egyetlen nem lehet: nem kötni kompromisszumot. Ez fáj: eddig valahol, valaki döntött helyettünk, dönthetett mások ellen is. Végig kell játszani a demokrácia speciális játszóját is. Utána már egyik "játékos" sem lesz, aki volt, de másodsor már könnyebben törődik bele a kompromisszumba, mert tapasztalatai, életörténete segítik ebben. Át kell élni a változást, ezt lehet keserűen is, mert csak az a biztos, hogy soha többé nem lesznek iskoláink, kisvárosaink a béke, a nyugalom, a kikapcsolódás irigyelt szigetei és a pedagógus soha többé nem lesz Robinson, a cigány gyermek pedig Péntek.

Forray R. Katalin.

VILÁGBANKI HITEL

1991 áprilisában Magyarország 150 millió dolláros hitelt vett föl a *Világbanktól* az oktatás és a képzés fejlesztésére. Két szakértőjük, *Maurice Boissiere* (interjúnkban) és *Julien Schweitzer* (lapunk számára írt cikkében) a külföldi megfigyelő tapasztalatait osztja meg velünk.

A program most érkezett félidejéhez. Ebből az alkalomból készült összeállításunkban a hitelek fölhasználásának eddigi tapasztalatait mutatjuk be. Egyúttal köszönetet mondunk *Andrew Rogersonnak* és *Christine Allisonnak*, akik a Világbank újonnan nyílt budapesti irodájának munkatársai, és akik ezt a munkálatunkat támogatták.

INTERJÚPARTNERÜNK: MAURICE BOISSIERE

EDUCATIO: Boissiere úr, nem ez az első alkalom, hogy találkoztunk. 1988 májusában ültünk le először beszélgetni a magyar oktatásügyről. Akkor Ön képviselte a Világbankot, *Ralph Harbisonnal* és *Julian Schweitzerrel* együtt; a magyar fél részéről *Benedek András* és jómagam voltunk jelen. Akkor a Világbank magyarországi oktatási és képzési programja még éppen csak készülöben volt. Mi történt azóta?

Maurice Boissiere: Mint ahogy a magyar olvasóközönség nyilván jól tudja, ez a világbanki program azóta útjára indult. Első magyarországi útunk alkalmából, 1988-ban fölkerestük mindazon hivatalos szerveket – a *Magyar Nemzeti Bankot*, a *Művelődési Minisztériumot*, illetve más szaktárcákat –, amelyek így vagy úgy érintettek voltak az emberi erőforrás fejlesztésében. Akkor látogattunk először az *Oktatóskutatóba* és más független kutatóhelyekre, hogy minél több forrásból gyűjthessünk információt.

E: Később más kollégái is társultak az első szakértői csoporthoz.

M.B.: Igen. Például *Anthony Wheeler*, akivel ez alkalommal érkeztem Magyarországra. Mások viszont feljebb kerültek a ranglétrán, mint például *Ralph [Harbison]*, vagy új területre kerültek át, mint *Julian [Schweitzer]*. De azért mindnyájan megőriztünk valamit az első utazásból: odaadó érdeklődésünket Magyarország iránt. Tudja, ez volt az első programunk Kelet-Európában; éppen csak ismerkedtünk ezzel a számunkra különös politikai-gazdasági világgal. Azóta sok más kelet- és közép-európai országban jártunk, mint például Lengyelország, Cseh-Szlovákia vagy Románia. Egyik helyütt szakértői jelentést készítettünk, másutt irodát nyitottunk. Most épp Budapesten nyitjuk meg a Világbank magyarországi irodáját. Mégis, valahogy úgy érzem, hogy az volt a kezdet. És hozzátehetem, nem is akármilyen kezdet.

E: Sok hivatalos tárgyalás, szakmai elemzés és számos tereptanulmány elvezetett ahhoz a kölcsönszerződéshez, amelyet a *Magyar Köztársaság* és a Világbank képviselői 1991 áprilisában írtak alá. Ennek a megállapodásnak a részeként 150 millió dolláros hitelsomag érkezett az oktatás és képzés támogatására, mint ami a magyar gazdaság átalakításának nélkülözhetetlen része. E hitelsomag egyik része a szakképzést, a másik a felsőoktatást szolgálja. Miért épp ezeket? Miért nem másokat is, mint, mondjuk, az óvodát vagy az általános iskolát?

M.B.: Szakmai jelentésünk, amely azt a címet viseli, hogy *Atmenet a piacgazdaságba*, sokkal szélesebb kört ölel föl, közte azokat is, amiket most említett. Csakhogy egy hitelszerződésnek pontosnak kell lennie. Ezért a magyar oktatás kritikus pontjait akartuk megcélozni. Az óvoda vagy az általános iskola – ezek valamiképp részei egy ország szociálpolitikájának, és a magyar szociálpolitika támogatására más program szolgál. Ma is azt gondolom – több éves magyarországi tapasztalatszerzés után –, hogy a középfokú szakképzés, valamint a felsőfokú oktatás az a két kritikus pont, amelynél a Világbank legjobban járulhat hozzá a gazdasági újjáépítéshez. Mert a középfokú képzés szorosan kötődik a munkaerő piachoz és ezen keresztül a gazdasághoz, de nemcsak ahhoz. Egyben a középiskolai oktatás átalakításához is. Ezért gondolom, hogy a szakképzés az egyik kritikus pontja az oktatási rendszer átalakításának.

E: A szakképzés három elemét célozza a hitel: az ifjúsági képzést, a felnőttek át- és továbbképzését, valamint a munkaerővel kapcsolatos információkat. Hogyan kapcsolódnak ezek egymáshoz és az oktatási rendszerhez?

M.B.: Az, hogy a fiatalokat szakmailag ki kell képezni, gondolom, nem szorul bizonyításra. Amikor azt a bizonyos jelentésünket elkészítettük, az iskolai szakképzés még nem volt igazi válságban. Az azonban már akkor is világos volt, hogy az áttérés a piacgazdaságra fájdalmas folyamat lesz, amely szűkülő belső piaccal, elszegényedéssel és munkanélküliséggel fog együttjárni. Úgyhogy a tizenéves és gyerekek szakképzése (egyfajta inasiskola, ha nem is a német értelemben) már akkor is túlhaladottnak tűnt. A megfelelő megoldásnak az látszott, ha a szakképzést nem tizenéves, hanem tizenhat éves korukban kezdik el a fiatalok. De ha tovább gondolkodunk ezen, akkor nyilván ez már nem gyerek képzés, hanem egyfajta felnőtt képzés. A tizenhat évesek már nem gyerekek, hanem felnőttek, ha fiatalok is. Épp ezért javasoltuk, hogy a felnőtt szakképzés fejlesztésével kiemelten foglalkozzék a magyar kormányzat. Innen egy lépés ezeknek az elhelyezkedése és a munkanélküliség; és ez vitt arra az elgondolásra, hogy a munkaerőről szóló információs rendszert is fejleszteni kell. A munkanélküliséget ugyanis a gyárakban és üzemekben a gazdasági átalakulás okozza; egyénileg azonban sokan azért maradnak munka nélkül, mert nincsenek tájékoztatva a lehetőségekről. Ezért véltük úgy, hogy több információ és jobb tájékoztatási rendszer segíthet.

E: A szakképzés és az elhelyezkedés csakugyan mindnyájunk gondja. De a felsőoktatás, hogy úgy mondjam, csak tíz-tizenöt százalék fényűzése. Miért kell tehát a felsőoktatást támogatni?

M.B.: Talán a filozófus *Whitehead* mondta valahol: az egyetem arra való, hogy ott a jövővel törődjének... az óvoda és az általános iskola a jelenünk; de a főiskola a fejlődésnek az a bizonyos "vezérhajója". Az egyetem és a tudomány. Mert ne feledje, hogy a felsőoktatásra fordítandó hitel az egyetemi rendszer fejlesztését, az idegen nyelvtanítást, valamint a fiatal kutatók tudományos karrierjét segíti, még hozzá versenyszerű formában. Bár ezt Önök itt az Oktatáskutatóban nagyon is jól tudják, mert a program mostani értékelésében személyesen is részt vettek.

E: Miért kell a világbanki hitelnyújtást féldőben értékelni? Történt valami, amire nem számítottak? Vagy talán valami nem kívánatos történt a hitel fölhasználásával?

M.B.: Az értékelés, a mostani féldős értékelés is része az eredeti kölcsönszerződésnek. Egyébként nem az első alkalom, hogy a hitel fölhasználását értékeljük. De mindkét fél – a Világbank is, a magyar kormány is – úgy érezte, hogy egy féldős értékelés más és több, mint a rendszeres látogatások. Két év elteltével már jobban látjuk az egész folyamatot, amelyet a hitellel megindítottunk. És a féldő még mindig nem késő arra, hogy lényegi változtatásokat javasoljunk a fejlesztésben – ha ez egyáltalán szükséges –, mert hogy elegendő idő áll még a rendelkezésünkre.

E: És mit tárt föl ez az ellenőrzés? Javasolnak-e lényegi változtatásokat?

M.B.: Lényegében azt találtuk, amire számítottunk – vagy még többet. Gondolja csak meg azt a radikális változást, amely Magyarországon és egész Kelet-Közép-Európában 1989/90-ben

végbement. Elégedetten állapíthatjuk meg, hogy legtöbb előrejelzésünk és javaslatunk bevált és ma is helytálló. Épp csak néhányat említek. A munkanélküliség jelenlegi növekedése idején például a szakképzés átalakítása és a munkanélküliek informálása sokkal sürgetőbb, mint eddig bármikor. A felsőoktatás kiszélesítése egy lépés az európai felzárkózáshoz, ahogy ezt itt hívják. Érdeklődve regisztráltuk, hogy kialakult a felsőoktatás egy fejlesztési koncepciója, és hogy ezt nem minisztériumi tisztviselők készítették, hanem a rektori konferencia, tehát egy független testület. Talán a világbanki hitel is hozzásegített ahhoz, hogy Önöknek most már ilyen független testületeik vannak, mint amilyenek a világbanki programok titkársága; hogy új felsőoktatási menedzsment van alakulóban; hogy a fejlesztésre szánt összegeket már nem a régi módon, a költségvetésből próbálják mindenáron megszerezni. Azt hiszem tehát, hogy jó okunk van rá, ha ezzel a programmal elégedettek vagyunk.

E: Vagyis nincs szükség változtatásra?

M.B.: De van. Például azt javasoltuk, hogy a következő felsőoktatási pályázat beadási határidejét toljuk el 1993 őszére. Annál is inkább, mert úgy tűnt, az egyetemek és főiskolák nem igazán készültek föl az elnyert támogatások ésszerű fölhasználására. Akik pedig eddig nem nyertek pályázatot, valahogy nem érdeklődtek eléggé utána, hogy miért nem. Egyértelműen és határozottan javasoltuk a programok lebonyolítóinak, hogy folyamatosan kísérjék figyelemmel és menet közben értékeljék a hitelek fölhasználását. E területen az ellenőrző és értékelő vizsgálatokra igen nagy szükség van, és a jövőben ezt Magyarországon is érdemes meghonosítani.

E: Bizonyára találkozott ellentmondásos visszhangokkal is a Világbank társadalmi és gazdasági szerepét illetően.

M.B.: Nekünk, világbanki szakértőknek ez nem új. Másutt is előfordul. Minden világbanki pályázatnak nemcsak nyertesei, vesztesei is vannak, mint ahogy annak a fájdalmas átalakulásnak is vannak nyertesei és vesztesei, amelynek során Magyarországon a piacgazdaság ismét megteremtődik. Dehát mi technokraták vagyunk, legalábbis abban az értelemben, hogy a hitelekkel törődünk, és nincs szerepünk sem a politikai vitákban, sem az ország jövőbeni politikájának alakításában. És minthogy legtöbb dokumentációnk bizalmas jellegű – beleértve azt a kölcsönszerződést is, amelyről mostanáig beszéltünk –, ez eléggé nehezé teszi a kilépést a nyilvánosság elé. De a Banknak számos nyilvános kiadványa van, közte az a jelentésünk, amely a magyar szociálpolitikával foglalkozik, vagy a román oktatásügyről szóló beszámolóink. És a Bank új budapesti irodája minden bizonnyal az eddiginél is nagyobb segítséget fog nyújtani ahhoz, hogy félreértéseket tisztázzunk, és hogy megvilágítsuk a Világbank szerepét Magyarország gazdasági átalakulásában.

(az interjút Kozma Tamás készítette)

JULIAN SCHWEITZER: A MAGÁNOKTATÁS ESÉLYEI† MAGYARORSZÁGON

Örömmel vettem az EDUCATIO felkérését erre az írásra, mivel 1988 óta különösen érdekel a magyar oktatási rendszer. Akkoriban a magyar kormány felkérte a Világbankot, hogy tekintse át a magyar oktatási és szakképzési rendszert, a piacgazdaságra való áttéréssel

† Az itt kifejtett nézetek a szerző véleményét tükrözik, nem szükségképpen képviselik a Világbank nézeteit

EDUCATIO

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

PÉNZ – PIAC – ISKOLA

PRIVATIZÁCIÓ	177	<i>Setényi János</i>
MIBE KERÜL?	194	<i>Novák István</i>
KI FIZESSE?	204	<i>Balogh Miklós</i>
SZÜLŐ, GYEREK – PIAC	219	<i>Vajda Zsuzsanna</i>
MAGÁNISKOLÁK	228	<i>Várhegyi György</i>
TANDÍJ?	240	<i>Szemerszki Mariann</i>
MAGÁNHASZNOK KÖZKÖLTSÉGEN	250	<i>Horváth D. Tamás</i>

JULIAN SCHWEITZER: A MAGÁNOKTATÁS ESÉLYEI† MAGYARORSZÁGON

Örömmel vettem az EDUCATIO felkérését erre az írásra, mivel 1988 óta különösen érdekel a magyar oktatási rendszer. Akkoriban a magyar kormány felkérte a Világbankot, hogy tekintse át a magyar oktatási és szakképzési rendszert, a piacgazdaságra való áttéréssel

† Az itt kifejtett nézetek a szerző véleményét tükrözik, nem szükségképpen képviselik a Világbank nézeteit

összefüggésben. Engem kértek fel a világbanki vizsgálat vezetésére, amelynek eredményeként 1991 elején beszámolót készítettünk *Áttérés a piacgazdaságra; igényes emberi erőforrások kérdése* címmel. Ennek eredményeként folyósított a Világbank 150 millió dollár kölcsönt, a középfokú oktatás, a szakképzés és a felsőoktatás szerkezeti átalakítására.

A magánszektor oktatásban betöltött szerepe jelenleg is vitatott téma a világ különböző részein éppúgy, mint a Világbankban. A vita természete bizonyos mértékig függ a kulturális és történeti hagyományoktól. Számos európai országban például kevés privát elemi vagy középiskola van, míg ezek jelentős számban megtalálhatóak Dél-Ázsiában és Latin-Amerikában. A harmadik szinten, Európában az egyetemek szinte kizárólag államiak, míg Ázsiában és Amerikában állami és magánegyetemek egyaránt megtalálhatóak.

A magánoktatásról folytatott vitát gyakran megzavarja a tisztázás hiánya, hogy mit is jelent a "magán", ezért hasznos a kifejezéseket tisztázni az indulásnál, annak érdekében, hogy különbséget tegyünk a finanszírozás módjai és a tulajdonlás és szolgáltatás módjai között.

Először a finanszírozási módokról. Iskolákat lehet privát forrásokból finanszírozni részben, vagy teljes mértékben akkor is, ha állami tulajdonban vannak. Például, egy állami egyetem kaphat privát támogatást olyan forrásokból, mint különböző adományok, szaktanácsadásból származó bevétel és magántanulói tandíjak, amelyek részben fedezik az oktatás költségeit. És fordítva, magániskolák részesezhetnek állami pénzalapokból adókedvezmény vagy állami ösztöndíj formájában, amelyet a rászoruló hallgatók kaphatnak.

Másodsor, az oktatás és szakképzés magántulajdonlása és szolgáltatása. Számos országban a magántulajdonlás és szolgáltatás típusainak nagyon széles skálája található meg. Az egyik végén a magántulajdonban lévő, profit-orientált iskolák és szakképző intézmények vannak. Tipikusan ide tartoznak az irodai, idegennyelvi és számítástechnikai képzést kínáló magániskolák. Ezen iskolák nyereségessége azon a feltételezésen alapul, hogy a tanulók számára a nyereség meghaladja képzési költségeiket. Például, ha a számítástechnikusok iránti piaci igény erős, várható, hogy a profit-orientált számítástechnikusképző intézmények vonzóvá válnak a hallgatók számára, mivel érzékelik a képzésből származó jövőbeni előnyeiket keresetük tekintetében, ami kiegyenlíti a képzés költségeit. Természetesen állami források biztosíthatják, hogy hátrányos helyzetű diákok is részt vehessenek a képzésben.

Érdekes fejlemény a magán képzésben a vállalkozók számának növekedése, akik a kormány vagy a magánipar számára kínálják szolgáltatásaikat. Kaliforniában például magán képzési vállalkozók segítségét veszik igénybe munkanélküliek átképzésében. E megoldás egyik újszerű szempontja, hogy a vállalkozói díjak egy része a képzés eredményétől függő részesezés, melynek mértéke attól függ, hogy a képzésben részesült egyén képes-e olyan álláshoz jutni, ahol a törvényben megszabott minimálbér fölött keres. Ez a fizetési módszer arra ösztönzi a képzési társaságot, hogy segítsen a képzésben résztvevőknek az elhelyezkedésben. Ezen a példán túlmenően állami és magántársaságok számos országban, sok területen veszik igénybe a magánvállalkozókat munkatársaik munkahelyi képzésére.

A magánszektornak fontos szerepe van még a tankönyvek és szakképzési anyagok írásában és kiadásában. Világbanki vizsgálatok kimutatták, hogy a magánszektor gyakran jobb munkát végez a tankönyvek és az oktatási anyagok előállításán terén, mint az állami tulajdonú szolgáltatások. A magánszektor kiadói közötti verseny növeli a piacon kapható könyvek választékát és minőségét, és hasonló a helyzet az oktatási felszerelések előállításának területén is.

A magánszektor skálájának másik végén a non-profit intézmények találhatóak. Ezek fenntartói tipikusan vallási vagy jótékonyossági alapítványok, és ide tartozhat, mint az Egyesült Államok esetében, néhány egyetem az ország legrangosabbjai közül. Más országokban, mint például Brazíliában vagy Japánban, a magánegyetemek a felsőoktatás második vonalát képezik, a legrangosabb intézmények az állami szektorban találhatóak. Ilyenformán a

felsőoktatás magán és állami intézményei egymás mellett létezhetnek, sokféle választási lehetőséget kínálnak és megnövelik az elérhetőséget a hallgatók számára.

Pénzügyi támogatás tekintetében, bár a magánintézmények bevételeinek nagy része tandíjából származik, anyagi támogatást kaphatnak az államtól is, mint néhány magániskola esetében Nagy-Britanniában. Az újabb oktatási reformok Nagy-Britanniában azt is megengedik a helyi önkormányzatok által fenntartott iskoláknak, hogy függetlennek nyilvánítsák magukat, bár továbbra is részesednek közpénzekből. Számos országban, ha az állam nem is nyújt közvetlen anyagi támogatást, a magánintézmények közvetve támogatásban részesülnek, vagyonadó és jövedelemadó alóli mentességet élveznek adományaik után.

Létezik-e valamiféle ideális vegyítése az oktatás és képzés állami és magán finanszírozásának? Az állami oktatásfinanszírozás leggyakoribb alap- és középfokon, ahol nagy pozitív külsőségek erősítik a jó minőségű állami oktatás általános ellátását. A felsőoktatás nem betervezett állami támogatása nehezebb dolog, nem csak a felsőoktatás magas privát bevétele miatt, de a támogatások is gyakran csökkennek. A szegényebbek által fizetett adóból gyakran a felsőoktatást támogatják, amelynek a jobbmódúak az elsődleges haszonélvezői.

Mit tudunk jelenleg a magánoktatás állami oktatással és szakképzéssel szembeni relatív előnyeiről? A kérdés egyik oldalán azok állnak, akik azt állítják, hogy az állami szektor nem képes az oktatás hozzáférhetőségét és minőségét növelni. Például széles körben észrevételezett tény az Egyesült Államokban, hogy az állami oktatás nem tudja a népesség nagy részének a szükségleteit kielégíteni, különösen városi szegényebb negyedekben. A teszt-eredmények nagyon alacsonyok és néhány esetben hanyatlást mutatnak. A dolgok ezen szomorú állásának számos oka van, de gyakran tulajdonítják többek között a nem megfelelő finanszírozásnak, a központosított állami rendszerek sajátos alacsony hatékonyságának, és az iskolák monopolhelyzetének, amelyek gyakran egyedül látják el az oktatást egy környéken. Ezek a problémák, mint állítják, túlzott megalégedettséghez vezetnek az iskolai adminisztrátorok és a tanárok részéről. Az érvelésből következik, hogy az oktatási alternatívák, a szülői választék bővítése versenyre ösztönözné és javítaná az oktatási minőséget.

A másik oldalon állók szinte a magánoktatást pártolók tükröképeként úgy érvelnek, hogy a magániskolázás egyenlőtlén, és el fogja szívni a magasabb jövedelmű csoportok gyerekeit az állami iskolákból. Az eredmény egy ördögi kör a romló színvonal és az állami oktatás szűkülő közeposztályi támogatása közt, jóllehet ez az egyetlen rendszer, amely a szegények és hátrányos helyzetűek számára elérhető.

Van igazság mind a magánoktatást támogatók, mind ellenzőik érvelésében. Igaz lehet, hogy a magánoktatás csökkenti az állami iskolázás támogatását, másrésztől viszont az iskolák közötti verseny emeli a színvonalat.

És mi van a hatékonysággal? Van-e bármilyen bizonyíték, ami alátámasztja, hogy a magániskolák hatékonyabbak a szolgáltatások terén? Sajnos, nagyon kevés olyan meggyőző bizonyíték van, amelyre következtetést lehetne építeni. Egy thaiföldi vizsgálat összehasonlította az állami és magániskolázás költségeit, és összehasonlította a gyerekek teljesítményét a két rendszerben, kontrollálva mindezt olyan változókkal, mint a tanulók társadalmi-gazdasági háttere. A vizsgálat alacsonyabb egységnyi költségeket és magasabb eredmény-szintet talált a magániskolákban. Egy másik vizsgálat, összehasonlítva New York város állami iskoláit és az Archdiocese (magán) iskola rendszerét, az állami iskola adminisztratív költségeit jóval magasabbnak találta. Ezt az eredményt azonban óvatosan kell kezelnünk, mivel nem ellenőrzi azokat a két rendszer között lévő különbségeket, amelyek magyarázatot adhatnak az állami rendszer magasabb adminisztrációs költségeire.

Ha a magániskolák "hatékonyabbak", lehetséges volna-e az elérhetőség, az egyenlőség fenntartása, és ezzel egyidőben a sokféleség és a verseny ösztönzése az állami és a magán

iskolák közt? Az utalványrendszer bevezetése merült fel, mint egy lehetséges megoldás e talányra. A szülők utalványokat kapnának az államtól, amelyek beválthatóak állami, vagy magániskolában, a szülő választása szerint. Az indítványozók azzal érvelnek, hogy ez ösztönözné az iskolák közötti versenyt, amely növelné a színvonalat, s ugyanakkor garantálja az elérhetőséget mindenki számára. Egy belső piac alakulna ki az oktatásban, ami a gyenge iskolákat színvonal emelésre, vagy megszűnésre kényszerítené. Ennek az elképzelésnek egy változatát jelenleg éppen Chilében próbálják ki, de a vizsgálat még túlságosan új ahhoz, hogy értékelni lehessen.

A gondok közt – amelyeket az utalványrendszer kezdeményezőinek meg kell oldania – van az elitképzés, az információk és az elérhetőség problémája. Ez a rendszer az iskolákat arra ösztönözheti, hogy a kevésbé tehetséges jelentkezőket elutasítsák és jó teszteredménnyel rendelkező tanulókat részesítsenek előnyben, ezáltal korlátozott számú helyre nagyszámú igényt keltsenek fel (elitképzés). Problémák adódhatnak abból is, hogy a szülők nem szükségképpen jutnak elégséges információhoz a különböző iskolákról ahhoz, hogy racionális döntést hozhassanak. És végül elképzelhető, hogy nem lenne elég sok választható iskola, különösen a szegény és vidéki körzetekben.

Hogyan kapcsolódnak ezek az érvek Magyarországhoz? 1989-ig az oktatás és a képzés majdnem kizárólagosan állami volt Magyarországon, nem csak a kommunista ideológia, hanem az állami oktatás európai hagyományaival összefüggésben is. Ezt szem előtt tartva, kell-e a magánoktatást ösztönözni Magyarországon? Végül soron az állami oktatási rendszer irigylésre méltó minőséget tudott elérni, a szűkös források ellenére. Hasonló gazdasági szinten álló országokkal összevetve Magyarország a 8. osztályig teljes oktatási beiskolázást, az írni-olvasni tudás magas arányát, egy érett szakképzési rendszert, a felsőoktatásban és kutatásban való részvételt és ösztöndíjak létező hagyományát mutathatja fel; ezek mindegyikét állami pénztárcából finanszírozták. A magyar gyerekek folyamatosan nagyon jó eredményeket érnek el az oktatási eredmények nemzetközi összehasonlításaiban, a magyar tudósok és akadémikusok gyakran szereztek világszerte elismerést. Miért ne lehetne az oktatás és a szakképzés továbbra is az állam által fenntartott?

E kérdésre a legfontosabb válasz, hogy az oktatás és képzés magánfinanszírozását ösztönözni kell, mert a rendszernek olyan nagy a beruházási igénye, amit nem tud az állam biztosítani. Bár Magyarország büszke lehet oktatási rendszerének a minőségére, az országnak most olyan nyugat-európai országokkal kell versenyeznie, amelyek komoly oktatási beruházásokat végeztek az elmúlt években. Ezekkel az országokkal összehasonlítva, a magyar rendszer már nem mutat olyan kedvező képet. Először is, a 8. osztály után, az általános középfokú oktatás hozzáférhetősége meglehetősen korlátozott. Másodsor, sok tanulóit iskoláztak be szűk szakképző programokra, amelyek célja ipari vagy technikai képzés ipari folyamatokra, amelyek egyre nagyobb számban válnak feleslegessé a piacgazdaságban.

Ezek a programok mindenképpen fenyegetettek, mivel a vállalatok, ahol a tanulók gyakorló idejüket töltöik, többé esetleg nem lesznek képesek vagy hajlandók a képzésre. Így az ipari tanulók és a technikusok képzése alapos felülvizsgálatra szorul. A felnőttoktatást különösen elhanyagolták a kommunizmus alatt, mégis nagy az igény ennek kiterjesztésére a növekvő számú munkanélküli és számos más, pályamódosítást végző foglalkoztatott részéről/miatt. Magyarországon kisebb arányban vesznek részt hallgatók a felsőoktatásban, mint egész Európában, és még ezt a korlátozott arányt is fenyegeti a gazdasági válság, amely drasztikusan csökkentette az egyetemi oktatásra és kutatásra szánt pénzüsszeget.

Ezáltal széleskörű beruházások szükségesek a szakképzés megújítása, a felnőttoktatás és képzés elérhetőségének és minőségének növelése és a felsőfokú oktatás és kutatás kiterjesztése és átalakítása érdekében. Ugyanakkor, az új könyvek, oktatási eszközök és új programok

iránti igény nagy az alap- és középfokú oktatásban is. Nem könnyű előre látni, hogy honnan fognak származni ezek az összegek a gazdasági átalakulás jelenlegi szakaszában, amikor a GDP az utóbbi években csökkent. A rendszer drasztikus minőségi és pénzügyi hanyatlástól való megőrzéséhez – a minőségi fejlődés biztosításáról nem is szólva – szükség lesz az erőforrások mobilizálására annyi forrásból, amennyiből csak lehetséges, a magánszektor is beleértve. Így például magánkiadók tankönyvek kiadására való ösztökélésére.

Ez nem azt kell sugallja, hogy az állami és helyi kormányzatoknak nem kellene továbbra is fontos (és valószínűleg a fontosabb) szerepet játszaniuk az oktatásban és a képzésben. De a magánoktatás és képzés csökkentheti államilag támogatott szolgáltatásait, ugyanakkor az állami szektornál gyorsabban és nagyobb rugalmassággal kínálhat olyan új programokat, amelyekre nagyon sürgősen szükség van. A legjobb azonnali lehetőségek a magánoktatás és szakképzés számára olyan területeken adódhatnak, mint az üzleti tanulmányok, az idegen nyelv és a számítástechnika, ahol az oktatás magánhozama magas, és a tanulók inkább hajlandók fizetni a tanfolyamokért. És valóban, ezek azok a területek, ahol magánképzési ügynökségek működnek Magyarországon. Adókedvezményekkel lehet ösztönözni az új oktatási és képzési lehetőségek megjelenését. A magyar kormány a képzési szolgáltatások magánszektorba való kihelyezésével szintén ösztönözheti az új képzést nyújtók megjelenését. Ez a legalkalmasabb a felnőttoktatásban és a szakképzésben lehet, ahol az újonnan alakult nemzeti képzési tanács tulajdonképpen éppen ezt kísérli meg.

Végül, egy vegyes állami/magán rendszerben a központi kormány szerepe az oktatási és képzési szolgáltatások monopóliumáról áttevődik a magánszektor és a helyi önkormányzat által nyújtott decentralizált szolgáltatások felvételére, az azokat értékelő és szabályozó szerepre. Az egyetemek autonóm egységekké válnak, amelyeknek bevételszerző tevékenységeik révén nagyobb szabadságuk van a külső piaci kihívásokra adott válasza. A központi kormány elsődleges szerepe annak biztosítása, hogy a különböző életkori csoportok magas szintű oktatáshoz és képzéshez férhessenek hozzá minden szinten, függetlenül attól, hogy ki kínálja azt. Ez a szabályozó funkció érdekes kihívást jelent a magyar hatóságok számára, mivel megkívánja új figyelő, értékelő és információs funkciók létrehozatalát éppúgy, mint az állami támogatás egyes szintjeinek fenntartását a szolgáltatások egyenlő biztosítása érdekében, egy vegyes és növekvően decentralizált rendszerben.

(fordította Imre Anna)

EDUCATIO

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

PÉNZ – PIAC – ISKOLA

PRIVATIZÁCIÓ	177	<i>Setényi János</i>
MIBE KERÜL?	194	<i>Novák István</i>
KI FIZESSE?	204	<i>Balogh Miklós</i>
SZÜLŐ, GYEREK – PIAC	219	<i>Vajda Zsuzsanna</i>
MAGÁNISKOLÁK	228	<i>Várhegyi György</i>
TANDÍJ?	240	<i>Szemerszki Mariann</i>
MAGÁNHASZNOK KÖZKÖLTSÉGEN	250	<i>Horváth D. Tamás</i>

HITEL AZ OKTATÁSRA ÉS KÉPZÉSRE

Az emberi erőforrások fejlesztése világbanki program előkészítése a nyolcvanas évek végén kezdődött el. A foglalkoztatás és szakképzés, a felsőoktatás és a tudományos kutatás területén kíván néhány éves programokat megvalósítani. A deklarált fő célkitűzés: az emberi erőforrások fejlesztésében érdekelt intézményrendszer korszerűsítése révén gyorsítani a piaccgazdaságra való áttérést. Közelebbről: Magyarország munkaerőképzési, átképzési és felsőoktatási, valamint tudományos kutatási rendszerének az európai színvonalhoz való közelítése, alkalmassá tétele a felzárkózásra.

A kölcsön pótlólagos pénzforrásokat nyújt. Vagyis olyan programokat segít, amelyek e kölcsöntől függetlenül is megvalósításra kerülnek. Jellemzően fogva csak fejlesztési célokra fordítható (azaz pl. fenntartásra nem). A magyar kormány garanciát vállalt arra, hogy a kölcsön összegével megegyező mértékben járul hozzá a program megvalósításához. Az egészében véve 150 millió dolláros kölcsön kis-közepes nagyságrendű projektnek számít.

Az összeg visszafizetése 15 év alatt – 7%-os kamattal – történik. Az egyes témáknál jelzett összegek a világbanki program angol nyelvű publikációjából származnak (*General Procurement Notice*, UNDP, 1992 június), s csupán az egyes témákkal kapcsolatos tervezett kiadások egymáshoz viszonyított jelzésére szolgálnak.

A hat alprogram és ezek részeseése a kölcsön egészéből a következő.

A munkaügyi információs és foglalkoztatási szolgáltatások fejlesztése. A munkaerőpiacon végbemenő folyamatok nyomonkövetése illetve kezelése megköveteli a politikai döntéshozók és a munkaerőpiac szereplőinek (munkavállalók és munkaadók) stratégiáit megalapozó információs háttér kiépítését. Ez az adatgyűjtés eszközeinek és módszereinek megújítása révén érhető el. Ezért a munkaügyi statisztikai rendszer korszerűsítése keretében sor kerül a munkanélküliség megfigyelésére irányuló háztartás-statisztikai adatfelvételek elindítására, a megfigyelésbe bevont intézmények körének bővítésére (a megfigyelési mintának a kis- és középméretű vállalkozások irányába történő kiterjesztésére), az ágazati és foglalkoztatási nomenklatúra felújítására. Az adatgyűjtésnek és szolgáltatásnak az országos mellett a regionális szintre is koncentrálnia kell.

A munkaerő prognózis rendszerének fejlesztése két irányban történik. A rövid távú (fél évre, egy évre szóló) előrejelzések célja, hogy a vállalati szintű információkra alapozva jelezze a várható feszültségcöccokat, illetve tájékoztasson a munkaerő iránti keresletről. A közép és hosszútávú (1–5 évre előretekintő) prognózisok arra szolgálnak, hogy megalapozzák az átképzési intézmények profiljának kialakítását, orientálják a pályaválasztást, emellett a gazdálkodó szervezetek beruházásra vonatkozó döntéseit segítik.

Szükség van a várható tömeges elbocsátások kezelésére, az állást keresők tájékoztatására ellátó szolgáltatások fejlesztésére. Ezt a célt szolgálná a számítógéppel támogatott pályaválasztási és álláskeresési rendszer kifejlesztése, amely az állást keresők számára megkönnyítheti a képzettségüknek és elvárásaiknak legmegfelelőbb foglalkozási illetve képzési lehetőségek megtalálását.

Az alprogram magában foglalja a munkaügyi tanácsadóknak az új rendszerben végzendő munkára történő felkészítést is. A munkaerőpiac rugalmasságának növeléséhez, az ott végbemenő folyamatok alaposabb megértéséhez, a jelentkező konfliktusok társadalmilag elfogadható kezeléséhez szükséges az emberi erőforrások fejlesztésére és felhasználására irányuló politika újragondolására is, azaz a foglalkoztatási eszközrendszer valóságos hatásainak modellezésére, a képzés és a munkaerőpiac közötti kapcsolatok mélyebb megismerésére.

A fenti alprogramnak a megvalósítására 3 millió dollárt irányoztak elő. A téma felelőse a MűM, a KSH közreműködésével.

Felnőttoktatás és átképzés. Hosszabb távon a cél a specializált szakképzésnek az iskolarendszerről történő leválasztása, és a felnőttképzés intézményrendszerébe történő áthelyezése. A rövidtávú és a gazdasági válság kezelése szempontjából sürgetőbb feladat a munkanélküliek átképzése, a helyi munkaerőpiac igényeinek megfelelően.

Ennek keretében a felnőttképzés decentralizált rendszerének létrehozására kerül sor, amelyben a döntési hatáskörök a helyi önkormányzatok illetve az állam, a munkáltatók, a munkavállalók képviselőiből álló testületek kezében vannak.

A program előírja a regionális munkaerőfejlesztő központok kialakítását, a szakképzési célú intézmények fejlesztését, új képzési programok és tananyagok kidolgozását. Ugyane keretben kapnak helyet a vállalatoknak nyújtandó gyors, indító szakképzési programok (elsősorban az adott régióba települő vállalkozások számára), a felnőttek alapoktatása, beleértve a szükséges idegennyelvű képzést, a kisvállalkozóknak történő segítségnyújtást.

A kölcsönből az e célokra felhasználandó összeg 25 millió dollár. Az alprogram megvalósításának felelőse a Munkaügyi Minisztérium.

Az ifjúsági szakképzés. Az alprogram megfogalmazott fő célkitűzése az érettségit adó középfokú szakképzés olyan modelljének kialakítása, amely a széles műveltségi alapozás révén lehetőséget ad a felsőoktatásba való bekapcsolódásra, konvertálható szakmai felkészülést biztosít, ezzel lehetővé téve a szükségessé váló gyors alkalmazkodást a munkaerőpiaci igényekhez, illetve az életpálya során a többszöri szaknaváltáshoz. A képzés a tervek szerint a korábbinál jóval hatékonyabb idegennyelvi képzéssel is párosul.

Ezzel összefüggésben szükség van a műszaki tanárok képzésének korszerűsítésére, képzésük alapfeltételeinek javítására.

A középfokú szakképzés új modelljének létrehozásához regionális bázisintézmények kialakítására kerül sor. Összesen 20 ilyen intézmény kerül kialakításra, alapvetően a jelenlegi intézményhálózatra alapozva. E központok működése egyfelől lehetővé tenné a kölcsönből vásárolt, korszerű eszközök közvetlen felhasználását az oktatásban, másrészt az adott régióban betöltené a továbbképzési centrum szerepkörét.

Az alprogramnak a kölcsönből való részesedése: 36 millió dollár, a megvalósításért a Munkügyi Minisztérium a felelős.

Felsőoktatás. A felsőfokú oktatásnak a nemzetközi szinthez való közelítését célozza, elsősorban az átbocsátóképeség növelése és a szétaprózottság megszüntetése révén. A program megvalósítása során például jelentős mértékű eszközfejlesztésre nyújthatnak be pályázatot az egyes felsőoktatási intézmények, nemzetközi számítógépes hálózatokhoz csatlakozhatnak, illetve az egymás közötti információcsere technikai feltételeinek megteremtésére van módjuk. Emellett – éppen úgy, mint a többi alprojekt megvalósításába bekapcsolódó intézmény esetében – rövid tanulmányutak keretében nemzetközi tapasztalatszerzésre kapnak lehetőséget.

A tervezetben szereplő ráfordítás összege 55 millió dollár. A téma felelőse a Művelődési és Közoktatási Minisztérium

Az idegennyelvi képzés. A nyelvtanárképzés korszerűsítése, a főiskolai szintű nyelvtanárképzés megvalósítása szerepel a programban. Ennek az alprojektnek a keretében kerül sor például az orosz nyelvtanárok átképzésére. A célkitűzések között megfogalmazták a nyelvvizsgák megszervezésének "decentralizálását", azaz a regionális nyelvvizsgáztatás feltételeinek megteremtését.

A kölcsön összege 12 millió dollár, témafelelős a Művelődési és Közoktatási Minisztérium.

A tudományos és technológiai kutatás. Az alprogram a kutatás információs és infrastrukturális feltételeinek javítását, a pályakezdő kutatók támogatását célozza. Ez utóbbi cél megvalósítása érdekében külön alapot hoztak létre, amely pályázatok útján elnyerhető támogatási keretet biztosít.

A kölcsön összege 19 millió dollár, felelős a Magyar Tudományos Akadémia.

EDUCATIO

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

PÉNZ – PIAC – ISKOLA

PRIVATIZÁCIÓ	177	<i>Setényi János</i>
MIBE KERÜL?	194	<i>Novák István</i>
KI FIZESSE?	204	<i>Balogh Miklós</i>
SZÜLŐ, GYEREK – PIAC	219	<i>Vajda Zsuzsanna</i>
MAGÁNISKOLÁK	228	<i>Várbegyí György</i>
TANDÍJ?	240	<i>Szemerszki Mariann</i>
MAGÁNHASZNOK KÖZKÖLTSÉGEN	250	<i>Horváth D. Tamás</i>

SZAKKÉPZÉS

A világbanki program előkészítési munkálatai már a nyolcvanas évek végén elkezdődtek. Mintegy három évi előkészítő munka után 1991 júniusában indulhatott meg a program.

Az eltelt 15 hónapban a 61 résztvevő iskolában, az NSZI-ben a MÜM Ifjúsági Világbanki Irodájában és az MKM-ben feszített tempójú munka folyt. Az elmúlt tanévben közel 200 szakképző iskolában tanító tanár kollégánk utazott kéthetes európai ösztöndíjas útra tudásának gyarapítására, új módszerek és eljárások megismerésére és hazai adaptálására. A

fejlesztő, curriculum-készítő munka területén a közgazdasági szakcsoport érte el a legjobb eredményt, hiszen a programban kitűzött időpont – 1993. szeptember 1-je – előtt egy évvel elindították a kísérleti oktatást 14 világbanki és 14 társult iskolában.

Az ifjúsági szakképzési program (ISZP) céljai azonosak a MŰM által 1991 februárjában kiadott, minden iskolának megküldött és országosan megvitatott *szakképzési cselekvési program* célkitűzéseivel. Ezzel korántsem akarjuk azt állítani, hogy a programmal minden iskola egyetértett. De tény, hogy a több, mint 800 szakképző iskola közül több mint 450 írásban is kifejtette véleményét. Az eredeti levelek a MŰM irattárában fellelhetők; összes terjedelmük több mint ezer oldal. A program befejezése után 1995-ben hasznos és fontos olvasmány lesz összevetni az egyes iskolák eredményeit a helybeli javaslatokkal.

Összefoglalva tehát megállapíthatjuk, hogy a szakképzési cselekvési program (SZCSP) jelölte ki a szakképzés megújításának stratégiáját és ennek lényeges alprogramja a világbanki ifjúsági szakképzési program. Az SZCSP megállapította, hogy a lényeges előrelépéshez, különösen a korszerű technikai háttér biztosításához nem elengedőek a magyar erőforrások, addicionális támogatásként szükséges volt a világbanki hitel felvétele.

A szakmai képzés reformját a gazdaság szerkezetátalakítási programjának részeként kell végrehajtani, amely biztosítja a megfelelően képzett munkaerőt a megváltozott munkaerőpiac számára. A Világbank által nyújtott kölcsön felhasználása olyan modellértékű központok kialakítására ad lehetőséget, amelyek a fejlesztési elképzelések kezdeti állomásainak tekinthetők, az itt megszerzett tapasztalatok a szélesebb körű elterjesztés során hasznosíthatók majd. A szakképzésnek a korábbinál magasabb szintű általános műveltséget kell biztosítania, ezáltal biztosítható lenne az elméleti tudáson alapuló gyakorlati képzés, amelyet hatékony nyelvoktatással kell kiegészíteni. A szakképzés adjon az ifjúságnak olyan szakmai ismereteket és készségeket, amelyek elősegítik az életpályájuk folyamán a szakmai mobilitást, bekapcsolódásukat a felsőoktatásba, szakosított szakmai képzést és bekapcsolódásukat a munkaerőpiacra.

A szakképzés reformjának elengedhetetlen feltétele, hogy a mérnök-tanárok, műszaki-tanárok, szakoktatók képzését is felülvizsgáljuk; ezt indokolja az a tény is, hogy ezen a területen egyetemi szintű graduális képzés nincsen, a posztgraduális egyetemi diploma megszerzése után a tudományos fokozatok is csak közvetett módon érhetők el e szakterületen. A szakmai oktatás színvonala csak úgy növelhető, ha megteremtjük annak korszerű tárgyi feltételeit, másrészt a kor színvonalának megfelelő tananyagot csak jól felkészült oktatók közvetíthetik.

Az európai színvonalú oktatáshoz való felzárkóztatást az alábbi húzó ágazatok fejlesztésével képzeljük el: elektronika; csúcstechnológiát alkalmazó ipari termelés (számítógépes tervezés, irányítás, termelés, CAD/CAM, robottechnika, automatizálás); a mezőgazdaság korszerűsítése (biotechnológia); szolgáltatások.

A továbbfejlesztést a fent megjelölt területeken tervezzük, ugyanakkor felül kell vizsgálni a jelenlegi oktatás struktúráját, a szakmák szerkezetének kialakítását. Ennek során nagy hangsúlyt kell adni az új foglalkozások, szakmák kialakulásának, amelyek várhatóan új munkalehetőségeket is teremtenek. A nemzetközi eredmények ismerete, hasznosítása és alkalmazása hatékonyabbá tenné a jelenlegi szakoktatást, növelné színvonalát, felkészítené a szakembereket ezeknek az eredményeknek a használatára.

A hazai középfokú oktatás jelenlegi szerkezetében a tanulók több mint 75%-a folytatja tanulmányait szakképző iskolákban, tehát a szakképzés színvonalának növelése, naprakész nyomkövetése elengedhetetlen feltétele a gazdasági fejlődésnek. Az oktatás tartalma és szerkezete nem követte a technikai és társadalompolitikai változásokat. Ennek felülvizsgálatát, a fejlesztési elképzelések kidolgozását feltétlenül el kellett volna végezni. A világbanki szakértők vizsgálatai is ezt a megállapítást támasztják alá.

A tartalmi problémák feltárása a tananyagok elemzésével történik. Biztosítani kell a lineáris felépítést, el kell hagyni az ismétlődő részeket. Meg kell szüntetni azt az állapotot, hogy az általános iskolát elhagyó fiatalok 20–25%-a alapvető képzettség híján van. A tananyagokat moduláris elven kell felépíteni, az alaptananyaghoz rugalmasan lehet csatolni, cserélni vagy csoportosítani az ismereteket. Az általános területeken kívül a fő súlypontokat az alábbi témakörökre kell helyezni: 1. Kommunikáció, 2. Informatika, 3. Társadalomtudomány, 4. Természettudomány, 5. Matematika, 6. Idegen nyelv, 7. Technika.

A szakképzésben jelenleg is folyik a szakmák számának és tartalmi meghatározásának felülvizsgálata. A szakmák számát csökkenteni kell, a túlzottan specializált oktatás helyett szélesebb körűvé kell tenni a szakmacsoportos, jól konvertálható alapozó képzést, amely több szakterületen is felhasználható ismereteket ad. Az oktatásba való be- és kilépést rugalmasabbá kell tenni, és biztosítani kell, hogy az egyes képzési formákban való részvétel ne jelentsen zsákutcát, legyen mód a váltásra, a továbbképzésre és az átjárhatóságra.

A képzés első két évében 85%-ban közismereti tárgyakat tanítanak minden iskolában. A II. évfolyam befejezése után azok, akiknek nincs esélyük a további sikeres folytatásra, ÁSZJ (ágazati) szakmát szerezhetnek. A harmadik és a negyedik év a szakmacsoporton belül még azonos. Az ötödik és az esetleges további év a szakosítást szolgálja.

Az 1–4. osztályban folyó szakmai alapozás 13 témakörben folyik, ezek az alábbiak: gépészet, elektronika, számítástechnika, vegyipar, építészet, közlekedés, mezőgazdaság, élelmiszeripar, környezetvédelem, kereskedelem, vendéglátás-idegenforgalom, közgazdaság, egészségügy. Egy iskolában egynél több témakörben is folyhat szakmai alapozás. Az ötödik és az esetleges hatodik évet a szakmai specializációra kell fordítani.

A 85–15%-os arány rögzítését nem kevés szakmai vita előzte meg. Közismert, hogy a szakképzési óraszámok ma magasabbak mint a gimnáziumiak. Több szakmában elérik a heti 36 órát. A 85% közismeretet a szakoktatói kutatók és fejlesztők jó kompromisszumnak érzik. Meg kell mondanunk, hogy a közismereti tárgyak szakértői közül ezt az arányt némelyek akár 100%-ra is szívesen kiterjesztenék. A szakmai tárgyat tanítók véleménye szerint – és ez megegyezik a gyakorlattal – már az első két évben, ha kis óraszámban is, de meg kell kezdeni a szakma bemutatását, megszerettetését. A 15% az I. és a II. osztályban természetesen nem szakmai tárgyat jelent, hanem szakmai alapozást, orientációt.

A program gondol a szakmunkás ágra kerülő tanulókra is. A középiskolába járók több mint 40%-a az 1992/93-as tanévben szakmunkásképzőbe jár. Öt éve ez az arány még 50% fölött volt. Az új modellben is fontos helyhez és lehetőséghez jutnak ezek az intézetek.

A létrejött bázishálózat feladata, hogy növelje az iskolarendszerű oktatás hatékonyságát, és az eszközbázisra támaszkodva tanfolyamokat szervezzen a szakmai tárgyakat oktató pedagógusok továbbképzésére, akik felkészíthetők az új technikai eszközök kezelésére és az oktatásban való alkalmazásra.

A központok képzési profiljának meghatározásához 1992-ben a hazai szakértők külföldi tanulmányúttjára került sor. Ezek során a tanár-továbbképzést, a külföldi tananyagok vizsgálatát és adaptációját, valamint az új technikai eszközök oktatásban való alkalmazását tűztük ki célul. Az így megszerzett információk alapján lehetőség nyílik a pályaaorientációs és munkaerőpiaci szolgáltatási rendszer, a technológiai programok, a csoportos képzési programok és anyagok fejlesztésére, különleges kutatási tanulmányok kidolgozására. Az idegen nyelvi képzéshez és továbbképzéshez, a két tannyelvű iskolák fejlesztéséhez külön programot dolgoztunk ki.

A szakképzés reformja elválaszthatatlanul összefügg – a műszaki pedagógusképzés jelenlegi tartalmának, struktúrájának felülvizsgálata mellett – a legfontosabb fejlesztési irányok kijelölésével.



A műszaki pedagógusképzés jelenlegi rendszere az 1960-as évtized köz- és szakoktatási politikájának koncepcióját testesíti meg a maga rugalmatlanságával és a szakképzésben végbemenő dinamikus változásoktól való elmaradásával. A műszaki pedagógusok tanári pályán való felzárkózása jelenleg 3 képzési szint (szakoktató, műszaki tanár, mérnök-tanár) szerint differenciált, indokolatlanul. A képzésben részt vevők döntő többsége (kb. 85%) levelező tagozatos képzés keretében szerzi meg pedagógusi képesítését. A nappali tagozatos mérnök-tanár képzés ugyanakkor megoldatlan.

A műszaki pedagógusképzésben nem sikerült az intézményhez rendelt alap- és továbbképzés egységének elvét érvényesíteni. A továbbképzések a vállalkozási szférába kerültek, ahol a követelmények teljesülése már nem kontrollálható. A műszaki pedagógusképzés intézményhálózata erősen tagolt (8 centrum), területi megoszlása ugyanakkor főváros-centrikus (8 képző intézményből 3 fővárosi). A képző intézmények oktatási célú tárgyi-technikai feltételei korszerűtlenek, az elmaradás még a középfokú intézményekhez képest is jelentős. A műszaki pedagógusképzés megújítása a műszaki egyetemi felsőoktatási intézményhálózat bázisán működő fővárosi centrum (BME Szakmai Tanárképző Intézete) és 4 vidéki decentrum létrehozását igényli. A centrum/ok/ fontosabb funkcióiként ajánlható: graduális szintű két-diplomás műszaki pedagógus-(mérnök-tanár)-képzés; második diplomás (posztgraduális) műszaki pedagógusképzés; két tannyelvű műszaki-középiskolák szakmai pedagógusainak pedagógiai felkészítése; pedagógiai intézményekben dolgozó szakemberek továbbképzése; az ifjúsági és felnőttkorú szakmai képesítést nyújtó képzésben (átképzés) résztvevő képesítetlen tanárok tanfolyami felkészítése; kutatómunka a neveléstudomány és a szakmódszertanok területén; a nevelés- és műszaki tudományok határterületén munkálkodók doktorandusz-képzése. Külföldi vendégoktatók meghívása alkalmat nyújtana a hazai szakemberek széleskörű képzésére és továbbképzésére.

Az ifjúsági szakképzési világbanki program hivatalosan egy évvel ezelőtt kezdődött el. Az elmúlt év során – a közismereti területet kivéve – sikerült az ütemtervet betartani. Az alapismereti tantervekben való lemaradás fő oka a készülődő oktatási törvény, amely mély változásokat tervez végrehajtani a közoktatás területén.

A törvény vitájának elhúzóódása miatt a NAT sem tud az előre megtervezett ütem szerint elkészülni. Ezért az 1992 szeptemberében induló közgazdasági világbanki program indításához a szakértők ideiglenes közismereti tantervet dolgoztak ki.

A világbanki programban menet közben közel ötven szakközépiskola jelentette be csatlakozási szándékát. Így a programban résztvevő és a társult iskolák összlétszáma mára meghaladja a százat.

EDUCATIO

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLOGIA POLITOLÓGIA

PÉNZ – PIAC – ISKOLA

PRIVATIZÁCIÓ	177	<i>Setényi János</i>
MIBE KERÜL?	194	<i>Novák István</i>
KI FIZESSE?	204	<i>Balogh Miklós</i>
SZÜLŐ, GYEREK – PIAC	219	<i>Vajda Zsuzsanna</i>
MAGÁNISKOLÁK	228	<i>Várhegyi György</i>
TANDÍJ?	240	<i>Szemerszki Mariann</i>
MAGÁNHASZNOK KÖZKÖLTSEGEN	250	<i>Horváth D. Tamás</i>

RÉSZLETEK A HATÁSVIZSGÁLATBÓL†

A program előkészítő szakasza még a nyolcvanas évek végén indult. Már akkor megfogalmazódott, hogy a magyar iskolarendszer korszerűsítése nem csupán tartalmi, de jelentős szerkezeti átalakításokat is szükségessé tesz. Ennek ellenére a világbanki program tényleges indulásakor az oktatási rendszer átalakulásának kérdése egészen más helyzetben vetődik fel.

† Készült a Világbanki Szakképzési Projekt megbízásából

Mindenekelőtt annak következtében, hogy az iskolarendszer ügye – váratlanul nem nevezhető módon – a politikai harcok erőterébe került. E helyzet összefüggéseinek és főként következményeinek elemzésére itt nincs lehetőség. Egy fontos következmény azonban mindenképpen erősen befolyásolja a világbanki program megvalósítását. Ez pedig azoknak a keretfeltételeknek a tisztázatlan volta, amelyek között a programban vázolt új képzési modellnek működni kell. Ennek – a program szempontjából – legfontosabb pontjai:

Még mindig nem látszik világosan, hogy a jövőben az alapfokú képzés milyen szerkezetben fog működni.

A NAT körüli viták lezáratlansága – függetlenül attól, hogy végül is a tartalmi kérdéseket érintő harc hogyan dől el – bizonytalanná teszi a tananyag szintjén történő tervezést.

A még ugyancsak a vita stádiumában lévő szakképzési törvény – mindenekelőtt a képzési intézményrendszer fenntartására és működtetésére vonatkozó érdekeltégi rendszer tisztázatlansága miatt – nem nyújt fogódzókat a hosszabb távú tervezéshez.

Tovább is lehetne sorolni – elsősorban a programban résztvevők által a munka során megfogalmazott – érveket, amelyek ugyanannak a bizonytalanságnak a kifejeződései. Tisztázásra szorul például, hogy az új képzési modell által nyújtott végzettség hogyan viszonyul az érettségéhez, és milyen továbbtanulási lehetőségeket tesz elérhetővé. Az sem teljesen egyértelmű, hogy a 4. év utáni speciális szakmai képzés a szakközépiskolában, vagy önálló szakképzési központokban zajlik-e majd, s ha ez utóbbi a megoldás, akkor milyen formában történik a speciális képzés finanszírozása.

Ez a fentebb vázolt helyzet természetesen előre nem látott terheket jelent a projekt számára, mindenekelőtt a tervezés biztonságának szempontjából. A program különböző szintjein tevékenykedő résztvevők folyamatosan jelzést is adtak arról, hogy a tervezés szempontjából alapvetőnek ítélt kérdésekben választ várnak. Ezek a válaszok azonban, úgy tűnik, pillanatnyilag még nem fogalmazódtak meg, illetve a program irányítói sem tudnak megnyugtató választ adni ezekre a kérdésekre, a tantervfejlesztésben résztvevők ezirányú folyamatos sürgetése ellenére sem.

A felmerülő lehetőségek végiggondolásakor az alábbiak vehetők számításba.

Azok az oktatásirányítás szintjén lezáratlan kérdések, amelyek a kialakítandó képzési modell keretfeltételeit jelentik majd, a szakképzés sajátos igényeihez igazodva a programon belül kerülőnek megválaszolásra, azaz függetlenül lennék magukat a később várható kormányzati szintű döntésektől. Ennek elég nyilvánvaló következménye lenne, hogy a szakképzésnek a világbanki program által érintett szektora olyan működési mechanizmust alakít ki, amely nem illeszkedik majd az oktatási rendszer kereteibe. Egy ilyen megoldásnak a kockázata elég nyilvánvaló, egyfelől a résztvevő iskolák, de méginkább az érintett diákok szempontjából.

Ehhez hasonló megoldásnak tekinthető az is, ha a program a vitatott alternatívák és egymással szembenálló koncepciók közül egyértelműen az egyik mellett kötelezné el magát.

A jelenlegi helyzetben a kormányzati szintű döntések egyértelmű kivárásának álláspontja a projekt számára kényszerítő erejű határidők, szerződésben vállalt kötelezettségek miatt nem járható út.

Abban az esetben azonban, ha ezek a kérdések lekerülnek a napirendről anélkül, hogy olyan egyértelmű álláspont fogalmazódna meg, amely orientálni képes az egyes szakmacsoportokban folyó tervezőmunkát, nyilvánvalóan csak fokozódik az érezhetően jelenlévő bizonytalanság. A válasz hiánya ugyanis csak eggyel alacsonyabb szintre tereli a feszültséget, s ráadásul a szakmacsoport-szintű tervezésben résztvevők nem is érzik magukat illetékesnek az ilyen típusú kérdések eldöntésére. Az erre vonatkozó jelzések egyértelműnek tűnnek, például a Programtanács ülésain többek között az általánosan kötelező alapvizsga idő-

pontjával és szerepével, vagy az érettségi vizsgával kapcsolatosan megfogalmazott – és a program irányításáért felelős vezetőknek címzett – kérdésekből.

Ebben a "sokoldalúan bizonytalan" helyzetben a legésszerűbbnek, és hosszabb távon is a leginkább kézmentartható megoldási módnak az látszik, ha a helyzet ellentmondásossága hangsúlyosan és egyértelműen megfogalmazódik, és annak következményei is világossá válnak a résztvevők számára.

Ez azt jelenti, hogy az oktatási rendszer egészét érintő – ma belátható – döntési lehetőségek mindegyikét végig kellene gondolni abból a szempontból, hogy az eddig megvalósult és még inkább a hátralévő tervekészítési munkát milyen módon érinti. Ez egyben azt is jelenti, hogy vagy eleve alternatív módon kellene tervezni (azaz a legfontosabb kérdésekben a várható döntési lehetőségek szerint eltérő variációkat is felvázolni), vagy amennyiben a közeli jövőben elkészülő tervek, illetve a beinduló képzés nem lesz összhangban a kialakuló oktatási rendszerrel, fel kell készülni a szükségessé váló átalakításokra. Ez utóbbi az ehhez szükséges eszközök biztosításáról való gondoskodást is igényelné. Vagyis annak végiggondolását, hogy honnan lesz pénzeszköz és szakértelem ehhez a korrekciós munkához.

A projekt munkatervében is megfogalmazódott, hogy az új képzési modell kialakítása, a beindításhoz szükséges tantervek és egyéb eszközök elkészítése speciális szakmai hozzáértést igényel. Ennek biztosítására a program szervezői többféle módon is törekedtek.

A pályázati kiírásban is szerepelt, hogy az iskolák szintjén is tantervkészítésben járatos szakemberek bekapcsolódására van szükség. A program fontos részét képező külföldi tanulmányutak jelentős hányada is kifejezetten az ehhez a munkához szükséges tapasztalatok megszerzését célozza. Ezen felül a program megvalósításába bevont önálló intézetek egyike, a Nemzeti Szakképzési Intézet kifejezetten azt a feladatot kapta, hogy módszertani segítséget nyújtson a szakmacsoportoknak a tananyagfejlesztési munkához.

Mindez azt jelzi, hogy a tervekészítésben a közvetlenül a képzési intézményekben dolgozó és a szakmacsoportok munkájába bekapcsolódó tanárok ezirányú kompetenciája került elismerésre. A közismereti tárgyakat illetően (amelyeknek az egész programon belül kardinális szerepük van) azonban részben másfajta módon indult meg a munka.

A szerződés értelmében (amely három fél: a MüM, az MKM és az Országos Köznevelési Intézet között jött létre) az Intézet megbízást kapott az ifjúsági szakképzési projekt közismereti tanterveinek, tantárgyi programjainak és tankönyveinek kidolgozására. A szerződés szövege szerint: „A közismereti blokk fejlesztése során különösen figyelembe veendő szakterületek a Világbank javaslatának megfelelően a következők: természettudományok, társadalomtudományok, matematika, idegennyelvek, kommunikáció, informatika, technika.”

A munka első szakaszában (1991 szeptemberétől decemberig) az Intézet azt vállalta, hogy egyeztetve a szakmacsoportokkal, azok speciális igényeinek figyelembe vételével kidolgozza „a hét irány tantárgyi programjaihoz a tananyagtervek első változatának körvonalait”. 1991 végén benyújtották az elkészült (kb. 400 oldalas) anyagot, amely először a Programtanács 1991. október 30-i ülésén került napirendre. A munkáért felelős Intézet igazgatója hangsúlyozta, hogy az anyag csak tervezetnek, pontosabban egy terv vázlatának tekinthető. Ennek ellenére a Programtanács ülésén (és az azt megelőző megbeszéléseken) egyfajta kész anyagként kezelték az elkészült vázlatokat. Alapvető kifogások érték mind az anyagot, mind az annak kidolgozását vállaló intézményt. Az utóbbival kapcsolatos megjegyzések mindegyikét arra vonatkoztak, hogy a munkában résztvevők nem rendelkeznek szakközépiskolai tanítási tapasztalatokkal.

Ezzel szemben a terv vázlatának kidolgozói – többek között – a tantervkészítéshez szükséges speciális szakértelem jelentőségével érveltek. Az is világosan kiderült, hogy a szakmacsoportok és a közismereti anyagok kidolgozói között valójában nem volt érdemi

együttműködés, aminek következtében a szakmacsoportok sajátos igényei nem jelentek meg az elkészült anyagokban. A programtanács az egyeztetés újabb fordulójára tett javaslatot.

Azóta a Közoktatási Intézet saját folyóiratában is közzétette az elkészült munkaanyagokat, s egyúttal kifejtette álláspontját a programon belüli konfliktus okairól, a megoldás kívánatosnak tartott módjáról (*Iskolakultúra, II. évfolyam, 13–14. szám*).

A fentiek természetesen nagyon rövid exponálását jelentik a közismereti tárgyakkal kapcsolatos belső vitáknak. Ez esetben azonban nem is elsősorban a történetek részletezését vagy értékelését tartjuk fontosnak. Sokkal inkább a konfliktus hátterében kitapintható összefüggéseket.

Sok jele van annak, hogy az együttműködés eddigi problémái mögött nem egyszerűen csak szervezési hiányosságok húzódnak. A közismereti tárgyak körüli problémák bizonyos koncepcionális viták lezáratlanságára is utalnak. Ezek közül magától értetődőnek tűnik, hogy a képzési intézményekben dolgozók és a hivatásos tantervkészítők közötti nézőpontkülönbségek felszínre kerülnek. Ezek a fejlemények azt is mutatják, hogy bizonyos kérdések eldöntetlensége, az eltérő értelmezési lehetőségek nyitva hagyása későbbi időpontra tolja a konfliktus nyilvánvalóvá válását, s ez komoly fennakadást okoz a program egészében.

A konfliktus egyfelől – úgy tűnik – abból fakad, hogy a munka elindulásakor nem jött létre a nyilvánvalóan eltérő érdekek kiegyensúlyozása, amelynek következtében a gyakorlati munkában résztvevő tanárok és a hivatásos tantervkészítők kölcsönösen elfogadták volna egymás eltérő megközelítési módját, és éppen kompetenciáik különbözőségére épülve születhettek volna meg az új képzési modell beindításához szükséges anyagok.

Természetesen egy ilyen optimális megoldásnak nem csupán az mond ellent, hogy még egy ideiglenes együttműködés idejére is csak nagyon sok időt igénylő és körültekintő munkával lehet feloldani olyan szembenállásokat, amelyek mögött a korábbi irányítási rendszerben kialakult mély érdekellentétek és sérelmek húzódnak.

Ennél sokkal fontosabb, hogy a világbanki szakképzési projekt célkitűzései a magyar oktatási rendszer egészét érintő "történeti" harc egyik gócpontját is érintik. Ez pedig a középszintű képzési intézmények szerepét, jellegét, társadalmi funkcióját érintő több évtizedes – változó kimenetelű, ellenkező irányú fordulatokban gazdag – harc.

A mögött a kérdés mögött, hogy mekkora arányt képviseljenek a szakmai, illetve az úgynevezett közismereti tárgyak, részben ez húzódik. Nem kis részben pedig az egyes iskoláknak az adott szakmán belül kivívott pozíciói, illetve az intézményeken belül kialakult érdekviszonyai, azok esetleges megváltozása jelentik a tétet.

A világbanki munkaanyagokban rögzítették a szűkebb értelemben vett szaktárgyaknak és az úgynevezett közismereti – a program dokumentumainak szövege szerint "szélesebb alapot biztosító" – tárgyaknak a képzés eltérő szakaszaiban érvényesítendő, egymáshoz viszonyított százalékos arányait. Ez az egyértelműnek látszó előírás azonban azok számára is hagyott bizonyos mozgásteret, akik ezeknek a jelzett arányoknak az érvényesítését valamilyen – kifejtett vagy meg nem fogalmazott – okból nem tartották, s ma sem tartják elfogadhatónak. Ez a mozgástér pedig mint a közismereti tárgyaknak az oktatott szakma profiljához igazítása fogalmazódott meg.

Ugyanakkor felvetődött, hogy a közös, azaz a modell szintjén egységesnek tekinthető alapozás koncepciójának a profilhoz való igazítás bizonyos mértékig ellentmond. Ez ugyanis – hangzanak az érvek – megnehezíti, vagy akár kérdésessé is teheti az egyes képzési irányok illetve intézmények közötti "átjárást".

Ugyancsak ennek a kérdéskörnek a részeként merült fel – noha a probléma egyes aspektusait más-más szakterület képviselői hangsúlyozták –, hogy valójában az átjárhatóság biztosításának követelménye nem számol az egyes szakterületek, iskolatípusok, vagy az egyes

iskolák igen eltérő működési feltételeivel. Elvileg valóban nyitottá teszi a képzést, ha a már beiskolázott diákok bármilyen okból szakirányt, intézményt kívánnak változtatni.

Ezen a ponton azt is meg kell azonban jegyezni, hogy az intézmények közötti ilyen jellegű mozgásról nincs igazán pontos képünk. Nagyon keveset tudunk arról, hogy milyen motívumok állnak az ilyen átjárások mögött, s még kevesebbet arról, hogy ha a képzés szerkezete ezt könnyebben megvalósíthatóvá teszi, mekkora nagyságrendet ér majd el ez a mozgás.

Az azonban bizonyos, hogy az átjárás kérdéskörét a maga differenciáltságában kellene megközelíteni. Ésszerűnek tűnik ugyanis az az érvelés, hogy az olyan településeken, ahol a középfokú szakképzés lényegében egy intézménybe koncentrálódik, nincs igazán választék, amely az intézmények közötti fluktuációt ösztönözné. Ugyancsak kevés a valószínűsége, hogy az olyan szakterületeken, amelyek a legkeresettebb képzettségeket kínálják, és a diákokért folyó versengésben biztosítani tudják a legfelkészültebbek beiskolázását, az átjárás minden valószínűség szerint a tanulónak csak egy elenyésző töredéke számára válik kívánatosná. Márpedig éppen ezekben az intézményekben erős a közvetlen szakmai tárgyak iránti érdeklődés, amelynek kihasználása a képzés egészének sikeressége szempontjából is fontos lenne, s ezek az intézmények emiatt nem tartják kívánatosnak a szakmai tárgyak ideiglenes háttérbe szorulását.

A fenti viták, pontosabban az alapvető jelentőségű kérésekben az álláspontok eredményt hozó szembesülésének elmaradása a fő oka annak, hogy a program indításához szükséges tananyagok kidolgozása – az eredetileg tervezetthez képest – igen jelentős mértékű késésben van, s bár a két minisztérium között megállapodás született a korábban vitatott felelősség kérdésében, most már rendkívül feszített ütemben kell folytatni a tervezőmunkát.

Tóth Éva

FELSŐOKTATÁS ÉS NYELVTANÍTÁS

1987 végén megindult az emberi erőforrások fejlesztését célzó, önálló világbanki kölcsön előkészítése Magyarországon. A kulcsfontosságú területek meghatározását követően a magyar kormány a felsőoktatás tartalmi, szakmai-tudományos és szervezeti korszerűsítését szolgáló oktatás-fejlesztési, szervezet-korszerűsítési és kiemelten az idegennyelv-oktatást és képzést fejlesztő programok megvalósítására a 9/1991. (I.16.) kormány-rendelettel létrehozta a *Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz* elnevezésű elkülönített pénzalapot (FEFA), amely a felsőoktatási intézmények számára a költségvetési támogatáson túl pótlólagos forrást biztosít.

A Világbankkal folytatott tárgyalások eredményeként kialakult az emberi erőforrások fejlesztését célzó hitelprogram, amelyet a magyar kormány és a Világbank illetékesei 1991. IV. 29-én írtak alá (3313–HU World Bank Loan – 150 millió US dollár, törlesztése 1996. és 2006. között esedékes).

A világbanki program felsőoktatás-fejlesztési (54 millió US dollár) és idegennyelv-oktatási (12 millió US dollár) alprogramjéért a FEFA felelős. A két alprogram számára támogatásként ítélt 66 millió US dollárra a FEFA-nak visszafizetési kötelezettsége van a Pénzügyminisztérium felé, 10% erejéig. Az Alap az 1991–94 közötti időszakban 66 millió dollárt és mintegy 4 milliárd forintot fordíthat a felsőoktatás fejlesztésére, mely utóbbi összeget a magyar állam a mindenkori költségvetésből, vissza nem térítendő támogatásként nyújtja a pályázatokon nyertes intézményeknek. A pénzösszeg felhasználásáról 18 tagú Kuratórium dönt, melynek tagjai: *Andrásfalvy Bertalan*, művelődési és közoktatási miniszter, a

iskolák igen eltérő működési feltételeivel. Elvileg valóban nyitottá teszi a képzést, ha a már beiskolázott diákok bármilyen okból szakirányt, intézményt kívánnak változtatni.

Ezen a ponton azt is meg kell azonban jegyezni, hogy az intézmények közötti ilyen jellegű mozgásról nincs igazán pontos képünk. Nagyon keveset tudunk arról, hogy milyen motívumok állnak az ilyen átjárások mögött, s még kevesebbet arról, hogy ha a képzés szerkezete ezt könnyebben megvalósíthatóvá teszi, mekkora nagyságrendet ér majd el ez a mozgás.

Az azonban bizonyos, hogy az átjárás kérdéskörét a maga differenciáltságában kellene megközelíteni. Ésszerűnek tűnik ugyanis az az érvelés, hogy az olyan településeken, ahol a középfokú szakképzés lényegében egy intézménybe koncentrálódik, nincs igazán választék, amely az intézmények közötti fluktuációt ösztönözné. Ugyancsak kevés a valószínűsége, hogy az olyan szakterületeken, amelyek a legkeresettebb képzettségeket kínálják, és a diákokért folyó versengésben biztosítani tudják a legfelkészültebbek beiskolázását, az átjárás minden valószínűség szerint a tanulónak csak egy elenyésző töredéke számára válik kívánatosná. Márpedig éppen ezekben az intézményekben erős a közvetlen szakmai tárgyak iránti érdeklődés, amelynek kihasználása a képzés egészének sikeressége szempontjából is fontos lenne, s ezek az intézmények emiatt nem tartják kívánatosnak a szakmai tárgyak ideiglenes háttérbe szorítását.

A fenti viták, pontosabban az alapvető jelentőségű kérésekben az álláspontok eredményt hozó szembesülésének elmaradása a fő oka annak, hogy a program indításához szükséges tananyagok kidolgozása – az eredetileg tervezetthez képest – igen jelentős mértékű késésben van, s bár a két minisztérium között megállapodás született a korábban vitatott felelősség kérdésében, most már rendkívül feszített ütemben kell folytatni a tervezőmunkát.

Tót Éva

FELSŐOKTATÁS ÉS NYELVTANÍTÁS

1987 végén megindult az emberi erőforrások fejlesztését célzó, önálló világbanki kölcsön előkészítése Magyarországon. A kulcsfontosságú területek meghatározását követően a magyar kormány a felsőoktatás tartalmi, szakmai-tudományos és szervezeti korszerűsítését szolgáló oktatás-fejlesztési, szervezet-korszerűsítési és kiemelten az idegennyelv-oktatást és képzést fejlesztő programok megvalósítására a 9/1991. (I.16.) kormány-rendelettel létrehozta a *Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz* elnevezésű elkülönített pénzalapot (FEFA), amely a felsőoktatási intézmények számára a költségvetési támogatáson túl pótlólagos forrást biztosít.

A Világbankkal folytatott tárgyalások eredményeként kialakult az emberi erőforrások fejlesztését célzó hitelprogram, amelyet a magyar kormány és a Világbank illetékesei 1991. IV. 29-én írtak alá (3313–HU World Bank Loan – 150 millió US dollár, törlesztése 1996. és 2006. között esedékes).

A világbanki program felsőoktatás-fejlesztési (54 millió US dollár) és idegennyelv-oktatási (12 millió US dollár) alprogramjéért a FEFA felelős. A két alprogram számára támogatásként ítélt 66 millió US dollárra a FEFA-nak visszafizetési kötelezettsége van a Pénzügyminisztérium felé, 10% erejéig. Az Alap az 1991–94 közötti időszakban 66 millió dollárt és mintegy 4 milliárd forintot fordíthat a felsőoktatás fejlesztésére, mely utóbbi összeget a magyar állam a mindenkori költségvetésből, vissza nem térítendő támogatásként nyújtja a pályázatokon nyertes intézményeknek. A pénzüsszeg felhasználásáról 18 tagú Kuratórium dönt, melynek tagjai: *Andrásfalvy Bertalan*, művelődési és közoktatási miniszter, a

Kuratórium elnöke; *Erhard von der Bank*, a Konrád Adenauer Alapítvány Budapesti Irodája; *Callmeyer Ferenc*, a PASCALL Építésziroda vezetője, *Lord Flowers*, az angol Felsőház tagja, a Kuratórium tiszteletbeli elnöke; *Hardi László*, Felsőoktatási Dolgozók Szakszervezetének képviselője; *Horváth D. Tamás*, a FEFA ügyvezető elnöke; *Ilyés Sándor*, a főiskolai főigazgatók konferenciájának elnöke; *Jelenits István*, a Kegyes Tanítórend magyar tartományfőnöke; *Kerekes Péterné*, a FEFA titkára; *Kerkovits Gyula*, a Bajcsy Zsilinszky Kórház osztályvezető főorvosa; *Király Zoltán*, az MTA Növényvédelmi Kutatóintézet igazgatója; *Kocsis Károly*, a rektori konferencia elnöke; *Kopátsy Sándor*, a Pénzügykutató Rt. tanácsadója; *László Tibor*, az Országos Műszaki Fejlesztési Bizottság főosztályvezetője; *Lomniczi Béla*, az MTA Állatorvostudományi Kutatóintézet munkatársa; *Markku Mannerkoski*, VTT Technical Research Centre of Finland vezérigazgatója; *Meszlerý Celesztin*, a FÉG Gázkészülékjavító és Szolgáltató Vállalat igazgatója; *Vekerdí László*, az Akadémiai Könyvtár könyvtárosa.

A kuratóriumi ülések állandó meghívottjai:

Abosi István, az Országos Idegennyelv-oktatási Tanács (OIT) titkára; *Bakos István*, MKM főosztályvezető; *Dajka Balázs*, MKM külügyi titkár; *Kelényi Tamás*, a Corvinbank Rt. Világbanki Iroda ügyvezetője; *Manherz Károly*, az OIT elnöke; *Perlik Pál*, MKM főosztályvezető.

A világbanki kölcsön idegennyelvi alprogramja finanszírozásának egyik feltételeként 1991. áprilisában megalakult az Országos Idegennyelv-oktatási Tanács (OIT) Elnöksége. Az Elnökség – a világbanki felmérő jelentés útmutatásait követve – az államigazgatási szervek, vállalatok, szakmai szervezetek és felsőoktatási intézmények képviselőiből áll. Jelenlegi tagjai, akiket annak idején a közigazgatási államtitkár bizott meg, a következők:

Elnök: *Dr. Manherz Károly*; Titkár: *Abosi István*.

MKM: *Wallnerné Zsurka Ágnes*, főmunkatárs; MÜM: *Dr. Sallay Mária*, Világbanki Ifjúsági Programiroda; PM: *Plavkity Emília*, osztályvezető, Oktatási Osztály; NGKM: *Dr. Gordos Árpád*, főosztályvezető-helyettes, II. Területi Főosztály; IBUSZ: *Aranyossy Zoltán*; Magyar Bankszövetség: *Fodor György*, főtitkár-helyettes; MTV: *Lőrincz Zsuzsa*, rendező, 7.sz. Produkciós Iroda; Mérnöki Kamara: *Dr. Dalmi Dénes*, az Oktatási Bizottság elnöke; Gazdasági Kamara: *Szili Lászlóné*, mb. főosztályvezető; Magán Nyelviskolák: *Csémi Mária*, mb. elnök; Nyelvtanárok Egyesülete: *Örkényi Rózsa*, elnök; JATE-Szeged: *Dr. Csirik János*; KLTE-Debrecen: *Dr. Barta János*; Bányai Donát Gépipari Műszaki Főiskola: *Czinege Imre*; Eötvös Kollégium: *Dr. Szjártó István*.

Állandó meghívottak: *Polónyi István*, MKM, ov.h.; *Szövényi Zsolt*, MKM-FKFO, főtanácsos; *Kovács Andrásné*, MKM-KFO; *Horváth D. Tamás*, FEFA – ügyvezető elnök.

A FEFA kuratóriuma az idegennyelvi pályázatok pénzügyi támogatását az OIT elnökség javaslata alapján bírálja el. Az OIT döntését szakértői bizottságának véleményére alapozza.

1991-ben és 1992-ben 4–4 ülésen hozott döntéseket az OIT Elnöksége a Világbank fejlesztési irányelveinek felhasználásával és továbbfejlesztésével: a felsőoktatási idegennyelvi szakértők listájának összeállítására; a FEFA idegennyelvi program pályázati felhívásának tartalmára; a pályázatok értékelésének irányelveire; az elbírálás menetére; és a pénzügyi támogatásra javasolt pályázatokra vonatkozóan.

A PHARE programból származó támogatással 1991 második felében az OIT elbírálása alapján indították be az ország 4 – pályázatot nyert – intézményében a 3 éves, egyszakos idegennyelv-tanárképzést.

Az OIT elnöksége az üléseken a FEFA idegennyelvi pályázatain kívül egyéb, a fejlesztéssel szorosan összefüggő témákkal is foglalkozott, mint például a nyelvvizsgák általános problematikája, nyelvvizsgáztatási anyagok véleményeztetése, az idegennyelv-oktatás problémái a közoktatásban, stb.

Üléseinken kialakult többek között az a vélemény is, hogy a FEFA programon belül beindított fejlesztési programot a közoktatási területre is ki kellene terjeszteni, amely feladattal egy albizottság (OIT közoktatási bizottság) foglalkozna. A felsőoktatási és közoktatási idegennyelvi fejlesztésnek jelenleg is vannak közös, átfedésben levő területei: a tananyag-, tankönyv-, módszertan-fejlesztés, a gyakorlóiskolai képzés és a közoktatásban dolgozó nyelvtanárok továbbképzésének fejlesztése, mely célkitűzések pályázati felhívásaink prioritásai között szerepelnek. A közoktatás ilyen közvetett módon részesül a FEFA idegennyelvi program támogatásából.

Az első pályázati forduló beadási határidejére, 1991. szeptember 30-ra a felsőoktatás-fejlesztési és idegennyelvi témakörökben egyaránt 34–34 pályázat érkezett. Minden egyes pályázatot két egymástól független szakértő értékelt, felkérés alapján. A bírálati pontszámok átlaga alapján kialakított rangsorban kerültek az OIT elnöksége elé a pályázatok.

Az OIT elnökségi tagjai a szakértői véleményeket figyelembe véve a pályázatokat kisebb csoportokban, két ülés közötti időben még egyszer felülvizsgálták, értékelték és egymással összehasonlították. A kiválasztó ülésen – egyenkénti részletes megtrágyalás után – kialakították a FEFA kuratóriuma elé terjesztendő listát.

A végleges döntést a Kuratórium hozta meg az 1991. október 21–22-én megtartott ülésén. A Kuratórium az OIT elnökség által javasoltak körét és az odaítélt US dollár keretet kibővítette (az eredeti keret 2,1 millió US dollár és 220 millió Ft volt), s így több intézmény részesülhetett támogatásban. Elfogadásra került az idegennyelvi program keretében 10 projekt, amelyekre összesen 2,249 millió US dollár és 187,5 millió forint, továbbá az általános felsőoktatás-fejlesztési témakörben 14 projekt, amelyekre további 7,011 millió US dollár és 642,0 millió forint támogatást hagytak jóvá.

Az első pályázati fordulóban tehát – figyelembe véve a PHARE program támogatására korábban jóváhagyott 216 millió forint összeget is – összesen 9,26 millió US dollár és 1,045 milliárd forint felhasználására kaptak felhatalmazást a FEFA nyertes pályázói.

1992. januárban megkezdődtek a tényleges beszerzések. Ennek érdekében a FEFA Titkárság megküldte az érintett intézmények számára a Világbank és a FEFA szerzési és a szakértők alkalmazására, illetve a szakmai továbbképzésekre vonatkozó előírásait, valamint a Világbank tagországai (továbbá Svájc és Tajvan) nagykövetségeinek, illetve az érdeklődésüket kinyilvánított konzultáns és beszállító cégeknek a listáját.

A Kuratórium 1992. január 14-i ülésén döntött a FEFA 1992. évi költségvetéséről, a FEFA Titkárság ügyrendjéről, illetve végleges szervezeti és működési szabályzatáról, valamint a második pályázati forduló beadási határidejéről, amelyet 1992. április 30-án jelöltek ki. E határidőre 186 általános felsőoktatás-fejlesztési és 65 idegennyelv-oktatási pályázat érkezett. A Kuratórium 1992. június 25–26-i ülésén az általános pályázatok közül 56-ot, a nyelvek közül (az OIT elnöksége javaslatára) 31-et talált támogatásra érdemesnek. A második fordulóban általános fejlesztési programokra 24,37 millió US dollár és 1,494 milliárd Ft, illetve az idegennyelvi programokra 4 millió US dollár és 400 millió Ft támogatást szavaztak meg. A szerződések kb. 60%-a már elkészült, s várhatóan 1992 szeptember végéig a fennmaradó 40% is aláírásra kerül.

Ezalatt, 1992 áprilisában a Művelődési Közlönyben megjelent az OIT működéséről szóló miniszteri utasítás, amelyben az áll, hogy az OIT a miniszter tanácsadó testülete, állandó tagjait a miniszter bízza meg. Az OIT titkársága a minisztériumban működik, és az Elnökség által megállapított ügyrendjét a miniszter hagyja jóvá. E dokumentum alapján a szükséges intézkedéseket meg kell tenni, illetve pótolni kell.

Az idegennyelvi programban a legnehezebb feladat a pályázatok megvalósítását tartalmazó (szakértői tevékenység, továbbképzés igénybevételéhez szükséges részletes) munkatervek

összeállítása, összehangolása. Az ebben a munkában résztvevő szakemberek meghívásának, illetve saját szakembereink tanulmányútjainak megvalósítási terveit kell az intézményeknek elkészíteniük. Ezeket a hosszútávú, komplex terveket a nagy költségigényű beszerzési tendereztetéshez hasonlóan a megvalósítás előtt a világbanki szakértőkkel jóvá kell hagyatni.

A Világbank szakértői és az OIT elnökség néhány tagja javaslatára a fentiek összehangolása és a főleges költségek elkerülése érdekében a Titkárság felkért néhány Magyarországon működő külföldi kulturális intézetet, hogy 1992. szeptember 21-ére adjon be ajánlatot az intézményeknek biztosítandó konzultánsi segítségnyújtásra a fenti megvalósítási tervek elkészítéséhez, és szakértők, továbbképzési lehetőségek megkereséséhez.

Tapasztalataink ugyanis azt mutatják, hogy a pályázatok projekt-felelősei nehezen boldogulnak ezzel a munkai igényes, komplex feladattal. Azok az intézmények, amelyek folyamatos, jól működő szakmai kapcsolatokkal rendelkeznek a továbbképzési és fejlesztési tervekhez szükséges szakértők, programok igénybevételéhez, ezeket a kapcsolatokat fenntarthatják és megvalósítási terveiket ennek megfelelően maguk is elkészíthetik.

Az intézményektől jövő visszajelzések és néhány OIT elnökségi tag szerint – megfelelő díjazás ellenében, a külföldi szakértőkhöz hasonló módon a FEFA keretéből – egy vagy több magyar szakértői csoportot is össze kellene állítani, hogy a fenti koordinált munkát a hazai körülmények ismeretében konzultánsi segítségnyújtásként elvégezzék.

A következő OIT elnökségi ülésre 1992. szeptember 29-én, kuratóriumi ülésre 1992. október 28-án kerül sor. Az OIT elnökségi ülés a fent leírt technikai segítségnyújtási problémákkal, az OIT feladatainak, teendőinek megtárgyalásával foglalkozik majd. Megtárgyalja azt a felmerült igényt is, hogy a további fejlesztés pontosabb meghatározása és a jobb koordináció érdekében az Alap pénzeszközeinek egy részét szakértői csoportok által elkészítendő felmérések, fejlesztési koncepciók kidolgozására kellene elkülöníteni, felhasználni.

A FEFA kuratóriumi ülésének tárgya: a következő pályázati forduló kiírása (várhatóan 1993. februári határidővel), a titkárság 1993. évi költségvetésének megvitatása, a program félidejű értékelése.

A FEFA eddigi működése során a program világbanki felelősei 3 alkalommal ellenőrizték az Alap tevékenységét: 1991 novemberében, majd 1992 márciusában és júliusában. (Mindhárom alkalommal írásos beszámolót készítettek.) 1992. szeptember végén számítottunk következő ellenőrzésükre, mely abból a szempontból is különösen fontos az Alap életében, hogy az egész eddigi – nagyjából valójában félidejéhez érkezett – tevékenységről alkotnak ítéletet, két (egy külföldi és egy magyar) független szakértő értékelése alapján.

Az OIT működtetésére a FEFA keretből eddig kb. 1,5 millió forintot fordítottunk, amelyből a következőket finanszíroztuk: pályázatok bírálása; OIT elnökségi tagok tiszteletdíja; Elnökségi ülések költségei; az idegennyelvi program titkárnak és koordinátorának a bére (az egyéb működési költségek itt nem szerepelnek).

Horváth D. Tamás

RÉSZLETEK AZ ÉRTÉKELÉSBŐL

A "Főzárkózás Európához" elnevezésű alap (FEFA) szokatlan méretű támogatást jelent a magyar felsőoktatásnak. A pályázatok meghirdetésének második fordulója után a FEFA mintegy 28 millió US dollárral, valamint csaknem 2 milliárd forinttal járul hozzá a felsőoktatás és a nyelvi képzés fejlesztéséhez. Szokatlan méretű pénzügyi támogatás a magyar felsőoktatás évi folyó költségvetéséhez képest is. A FEFA azt jelenti, hogy a magyar

összeállítása, összehangolása. Az ebben a munkában résztvevő szakemberek meghívásának, illetve saját szakembereink tanulmányútjainak megvalósítási terveit kell az intézményeknek elkészíteniük. Ezeket a hosszútávú, komplex terveket a nagy költségigényű beszerzési tendereztetéshez hasonlóan a megvalósítás előtt a világbanki szakértőkkel jóvá kell hagyatni.

A Világbank szakértői és az OIT elnökség néhány tagja javaslatára a fentiek összehangolása és a főleges költségek elkerülése érdekében a Titkárság felkért néhány Magyarországon működő külföldi kulturális intézetet, hogy 1992. szeptember 21-ére adjon be ajánlatot az intézményeknek biztosítandó konzultánsi segítségnyújtásra a fenti megvalósítási tervek elkészítéséhez, és szakértők, továbbképzési lehetőségek megkereséséhez.

Tapasztalataink ugyanis azt mutatják, hogy a pályázatok projekt-felelősei nehezen boldogulnak ezzel a munkai igényes, komplex feladattal. Azok az intézmények, amelyek folyamatos, jól működő szakmai kapcsolatokkal rendelkeznek a továbbképzési és fejlesztési tervekhez szükséges szakértők, programok igénybevételéhez, ezeket a kapcsolatokat fenntarthatják és megvalósítási terveiket ennek megfelelően maguk is elkészíthetik.

Az intézményektől jövő visszajelzések és néhány OIT elnökségi tag szerint – megfelelő díjazás ellenében, a külföldi szakértőkhöz hasonló módon a FEFA keretéből – egy vagy több magyar szakértői csoportot is össze kellene állítani, hogy a fenti koordinált munkát a hazai körülmények ismeretében konzultánsi segítségnyújtásként elvégezzék.

A következő OIT elnökségi ülésre 1992. szeptember 29-én, kuratóriumi ülésre 1992. október 28-án kerül sor. Az OIT elnökségi ülés a fent leírt technikai segítségnyújtási problémákkal, az OIT feladatainak, teendőinek megtárgyalásával foglalkozik majd. Megtárgyalja azt a felmerült igényt is, hogy a további fejlesztés pontosabb meghatározása és a jobb koordináció érdekében az Alap pénzeszközeinek egy részét szakértői csoportok által elkészítendő felmérések, fejlesztési koncepciók kidolgozására kellene elkülöníteni, felhasználni.

A FEFA kuratóriumi ülésének tárgya: a következő pályázati forduló kiírása (várhatóan 1993. februári határidővel), a titkárság 1993. évi költségvetésének megvitatása, a program félidejű értékelése.

A FEFA eddigi működése során a program világbanki felelősei 3 alkalommal ellenőrizték az Alap tevékenységét: 1991 novemberében, majd 1992 márciusában és júliusában. (Mindhárom alkalommal írásos beszámolót készítettek.) 1992. szeptember végén számítottunk következő ellenőrzésükre, mely abból a szempontból is különösen fontos az Alap életében, hogy az egész eddigi – nagyjából valójában félidejéhez érkezett – tevékenységről alkotnak ítéletet, két (egy külföldi és egy magyar) független szakértő értékelése alapján.

Az OIT működtetésére a FEFA keretből eddig kb. 1,5 millió forintot fordítottunk, amelyből a következőket finanszíroztuk: pályázatok bírálása; OIT elnökségi tagok tiszteletdíja; Elnökségi ülések költségei; az idegennyelvi program titkárnak és koordinátorának a bére (az egyéb működési költségek itt nem szerepelnek).

Horváth D. Tamás

RÉSZLETEK AZ ÉRTÉKELÉSBŐL

A "Főzárkózás Európához" elnevezésű alap (FEFA) szokatlan méretű támogatást jelent a magyar felsőoktatásnak. A pályázatok meghirdetésének második fordulója után a FEFA mintegy 28 millió US dollárral, valamint csaknem 2 milliárd forinttal járul hozzá a felsőoktatás és a nyelvi képzés fejlesztéséhez. Szokatlan méretű pénzügyi támogatás a magyar felsőoktatás évi folyó költségvetéséhez képest is. A FEFA azt jelenti, hogy a magyar

felsőoktatás nemcsak működőképes tudott maradni az 1990-es évek elején, a gazdasági krízis és a politikai átalakulás során is, hanem számottevő mértékben fejleszteni is lehetett. A hazai felsőoktatási intézmények ma másként néznek ki, mint két évvel ezelőtt: külföldi csereprogramjaik vannak, számítógép hálózatba kapcsolódtak be, korszerűsítették kiadói tevékenységüket. Mindez annál is inkább fontos, mivel az 1973–76 közt születettek demográfiai hulláma mostanra érte el az ország felsőoktatási hálózatát.

A FEFA azonban nemcsak támogatást jelentett, hanem egyben kihívást is, mégpedig a következő okokból.

E szokatlan méretű anyagi támogatást az intézmények gazdasági menedzsmentjének föl is kellett "szívnia", még hozzá szokatlanul rövid idő alatt. Mint az gyakorta történik, az anyagi támogatás iránti szükség egy dolog, és megint más a képesség és fölkészültség, hogy a tényleges támogatás esetén e szükségleteket ki is elégítsék. A FEFA hirtelen olyan keresletet támasztott (felsőoktatási felszerelések, műszer stb. iránt), amelyet a hazai szállítók egyszerűen nem tudtak kielégíteni. Ily módon a FEFA hatása olyan jelentős, ami messze meghaladja a felsőoktatási rendszert magát.

Ennél is nagyobb hatása volt a FEFA-nak a felsőoktatási adminisztrációra. Maga az a tény, hogy a FEFA fejlesztési alap – nem pedig egyfajta elsősegély –, vegyes fogadtatásra talált azok körében, akik közvetlen költségvetési segítségre számítottak volna. A gondolat, hogy a pénzügyi támogatásért pályázni kell, és nem elég hivatali tárgyalásokat folytatni érte, vagy felsőbb pártösszeköttetéseket használni, szintén új volt Magyarországon (jóllehet az ország már a nyolcvanas évek óta kísérletezett hasonló pénzelosztással, például a kutatás és a fejlesztés területén). A pályázati eljárás, amelyet a FEFA vezetett be, csakugyan szigorúnak minősült. Mindent egybevetve a felsőoktatási adminisztráció – mind országos szinten, mind pedig az egyes intézmények szintjén – sokat kellett tanuljon ahhoz, hogy megfeleljen az új helyzetnek, amelyet a FEFA teremtett.

A "felzárkózás Európához" nem más, mint metafora. Nem világos, hogy ki és mikor találta ki ezt a fogalmat, a világbanki tisztviselőkkel folytatott első tárgyalások idején az akkori kormányzat képviselői rendszeresen egy másik metaforát használtak, ti. "visszatérés a normálishoz". Azóta persze ezeket a metaforákat különböző résztvevők másként és másként értelmezték mint tevékenységük vezérfonalát.

A FEFA eredeti célkitűzéseinek megvalósítása során a résztvevők bizonyos fejlesztési feladatokat fogalmaztak meg, hogy mind a pályázókat, mind pedig az oktatáspolitikai formálóit orientálják. A világbanki szakértők tanulmánya, ennek alapján pedig maga a kölcsönszerződés is – már amennyire ez egy kölcsönszerződés szövegébe beleillik – a felsőoktatás fejlesztését elsősorban szervezeti átalakításként értelmezte. És ez az a gondolatkör, amelyet ma a FEFA tulajdonképpen szolgál, mégpedig mind a kormányzat körében, mind pedig az intézmények, illetve a FEFA titkárságának körében.

Az, hogy egy szakértői tanulmányt (esetünkben a világbanki szakértőkét) különbözőképp bontják feladatokká, természetes dolog hiszen az nem szentírás. Annál is kevésbé, hiszen a szakértői tanulmány azoknak az egyeztető tárgyalásoknak az eredménye, amelyeket a világbanki szakértők és a felsőoktatás magyarországi képviselői folytattak. Ennek alapján kell aztán az oktatáspolitikai alakítóknak kitűzniük a saját céljaikat, miközben a korábbi, átfogóbb megfogalmazásoktól újabb és pontosabb feladatokat látnak maguk előtt. Továbbra is kérdéses azonban, vajon mindkét fél – egyfelől a világbanki szakértők, másfelől a magyar tisztviselők – ugyanazt értették-e ezen a bizonyos "felzárkózáson".

A világbanki tanulmány nyitva hagyja azt a kérdést, hogy milyen "forgatókönyveket" alkalmazzanak Magyarországon a felsőoktatás fejlesztésében. A felsőoktatás mai szükségleteinek kielégítése során ugyanis legalább két forgatókönyvet lehet követni.

Elitista fejlesztés. Ez a "forgatókönyv" a felvételi arányokat lényegében változatlanul hagyná, miközben növelné (később pedig csökkentené) a felveendő hallgatók tényleges számát, a mindenkorai demográfiai szükségletek szerint. Az OECD vonatkozó statisztikái szerint ez azt jelentené, hogy a felsőoktatás Magyarországon lényegében továbbra is ún. "elitista" jellegű maradna. Ennek a forgatókönyvnek a politikai pozitívuma az, hogy a felsőoktatás továbbra is kívánatos, mert viszonylag nehezen elérhető célként lebeghet a társadalom, főként a középosztálybeli családok szeme előtt. Még nyilvánvalóbb ennek a forgatókönyvnek az előnye gazdasági szempontból. Ezzel ugyanis a felsőoktatási intézmények mintegy lélegzethez jutnának a jelenlegi gazdasági válságban és a folyó gazdasági átalakulás során.

A tömeges felsőoktatás forgatókönyve. A tömeges felsőoktatás forgatókönyve azt jelenti, hogy a hallgatóknak mind a tényleges számát, mind pedig az arányait (tehát, hogy egy-egy évfolyamból hány százalékuk jut felsőoktatásba) megváltoztatják. Minthogy a felsőoktatás tömegessé válása európai törvényszerűségnek látszik, érvelhetünk azzal is, hogy minél előbb tömegessé tesszük a magyar felsőoktatást, annál jobb.

A különböző "forgatókönyvekkel" nem az a baj, hogy az egyik helyes, a másik pedig helytelen. A probléma az, hogy a FEFA célkitűzéseinek megfogalmazásakor egyiket is, másikat is szem előtt tartották, csakhogy következtlenül. A világbanki szakértők tanulmánya nem foglalkozott a magyar felsőoktatásnak ezekkel az elméleti kérdéseivel, a felsőoktatás új fejlesztési koncepciója viszont kénytelen foglalkozni velük. Úgy tűnik azonban, hogy ez a fejlesztési koncepció egyszerre kívánja mindkét forgatókönyvet követni.

Az elitista forgatókönyv például azt kíváná, hogy viszonylag hosszabb ideig fönntartsuk az egyetemek és a főiskolák kettősségét a magyar felsőoktatásban. Megkíváná továbbá, hogy kialakítsuk azokat az egyetemi központokat, amelyekben nemzetközi színvonalú képzés folyik, a képzési programokat pedig már kezdettől fogva európai nívójúvá fejlesszük. Ezzel szemben a tömeges felsőoktatás forgatókönyve azt kíváná meg, hogy ne a régi egyetemeket javítsuk föl, hanem újakat alapítsunk. Azt kíváná továbbá, hogy azokban a térségekben, amelyekben ma nincs elegendő felsőoktatási kapacitás, minél hamarabb egyetemmé fejlesszük a meglévő középfokú és/vagy felsőoktatási intézményeket. A tömeges felsőoktatás forgatókönyvét követve minél hamarabb be kellene vezetni az egységesített felsőoktatáson belül a két fokozatú képzést (három vagy négy év alapképzés után két vagy három év szakképzés); a bevezető szakaszt pedig fokozatosan általánossá és többé-kevésbé egységessé kellene tenni.

Ajánlások

A hallgatói létszám gyors növelése – mint hivatalos kormányzati politika – nem mindenütt szükségyszerű Magyarországon, mint ahogy a regionális egyetemi központok kialakításának politikája sem alkalmazható mindenütt egyformán. Ezért javaslom, hogy:

- a felsőoktatás fejlesztésének mai átfogó politikáján belül (regionális egyetemi központok) a kormányzat a jövőben tegyen különbséget északnyugati és délkeleti térségek között;
- a távlati fejlesztés szempontjából hosszabb ideig védje a felsőoktatás szelektív jellegét, ami szabad kezét adna mind a kormányzatnak, mind más bevonható forrásoknak arra, hogy a felsőoktatás mai rossz körülményeit javítani lehessen;
- azokban a térségekben, ahol az érettségizettek aránya egy-egy korosztály 60 százalékát elérte, fejleszteni kell a felsőoktatási intézményeket, és kísérletképpen kétéves általánosan képző felsőoktatási programot kell indítani (ez illeszthető a világbanki szakértők tanulmányának követelményrendszerébe is, és a "fözlárkózást" kevésbé drasztikussá tehetné).

Mindennek alapján tehát azt javaslom, hogy a FEFA következő pályázati fordulójának kiírásait némileg módosítva, írjanak ki pályázatot főiskolák egyetemmé fejlesztésére, illetve a kétéves általános képzés kísérleti megszervezésére olyan érettségizetteknek, akik még nem döntöttek el, hogy milyen szakirányban tanuljanak tovább felsőfokon.

Kozma Tamás

TUDOMÁNYOS KUTATÁS

A Világbank és a Magyar Állam által aláírt "Emberi Erőforrás Fejlesztési Program" kölcsön-egyezmény az OTKA-nak (Országos Tudományos Kutatási Alap) 19,3 millió US dollárt biztosít az 1991–96-os időszakra műszerközpontok támogatására, információs infrastruktúra programra és fiatal kutatók támogatására. Ehhez a Magyar Állam 33,6 US dollárnak megfelelő forintösszeg kiegészítő támogatást biztosít. E program alkotmenseinek pénzelosztása a következőképpen történik.

Műszerközpontok támogatására, egyedi, közhasznú műszerek beszerzésére az OTKA Bizottság 1991 júniusában pályázatot hirdetett. A pályázatok értékelésére az OTKA Bizottság műszer bíráló bizottságot hozott létre, melynek tagjaira és a pályázatokat elbíráló szakreferensekre az OTKA szakterületi kollégiumai tettek javaslatot. A kb. 20 fős műszer bíráló bizottságban az illetékes tárcák képviselői is részt vettek megfigyelőként. Az OTKA bizottság a műszer bíráló bizottság javaslata alapján 1992. július 10-én döntött arról, hogy a közhasznú mérések biztosítása érdekében az egyes intézmények milyen műszer-támogatásban részesülhetnek.

Az információs hálózat bővítésére biztosított kölcsön és az azt kiegészítő hazai forrás felhasználásáról az információs infrastruktúra fejlesztési program (IIFP) kuratóriuma dönt. A világbanki kölcsön erre az alprogramra eső összegének felére az IIFP pályázatot írt ki 1992. szeptember 30-i határidővel. A pályázatok értékelése két hónapon belül megtörténik, hogy a beszerzések megindulhassanak. A kölcsön második felére várhatóan 1993-ban írnak ki pályázatot.

A fiatal kutatóknak a hazai forrásból történő támogatására az OTKA bizottság kétszer hirdetett pályázatot: 1991. október 1-jei és 1992. május 30-i határidőkkel. A pályázatok elbírálása az OTKA tematikus pályázatainál alkalmazott mechanizmus szerint történik. A világbanki kölcsön fiatal kutatók támogatására biztosított összegének felhasználására kiírt pályázati felhívásra várhatóan 1993-ban és 1994-ben kerül sor.

A biztosított összegek tervezett felhasználási menetrendje a felsorolt három programnak megfelelően a következő.

A nemzeti tudományos műszer hálózat keretében működő műszerközponti és egyedi közhasznú műszereknek a világbanki kölcsön és a hazai forrás terhére történő beszerzése 1992 második felében és 1993-ban megtörténik.

Az IIFP-re biztosított világbanki kölcsön felhasználása két részben történik: 1992 második felében és 1993-ban, valamint 1993 második felében és 1994 elején.

A fiatal kutatók világbanki kölcsönből történő támogatására legkevesebb két felhasználási periódust tervez az OTKA Bizottság: 1993-ban és 1994-ben.

Gilyén Elemérné

Mindennek alapján tehát azt javaslom, hogy a FEFA következő pályázati fordulójának kiírásait némileg módosítva, írjanak ki pályázatot főiskolák egyetemmé fejlesztésére, illetve a kétéves általános képzés kísérleti megszervezésére olyan érettségizetteknek, akik még nem döntöttek el, hogy milyen szakirányban tanuljanak tovább felsőfokon.

Kozma Tamás

TUDOMÁNYOS KUTATÁS

A Világbank és a Magyar Állam által aláírt "Emberi Erőforrás Fejlesztési Program" kölcsön-egyezmény az OTKA-nak (Országos Tudományos Kutatási Alap) 19,3 millió US dollárt biztosít az 1991–96-os időszakra műszerközpontok támogatására, információs infrastruktúra programra és fiatal kutatók támogatására. Ehhez a Magyar Állam 33,6 US dollárnak megfelelő forintösszeg kiegészítő támogatást biztosít. E program alkotmenseinek pénzelosztása a következőképpen történik.

Műszerközpontok támogatására, egyedi, közhasznú műszerek beszerzésére az OTKA Bizottság 1991 júniusában pályázatot hirdetett. A pályázatok értékelésére az OTKA Bizottság műszer bíráló bizottságot hozott létre, melynek tagjaira és a pályázatokat elbíráló szakreferensekre az OTKA szakterületi kollégiumai tettek javaslatot. A kb. 20 fős műszer bíráló bizottságban az illetékes tárcák képviselői is részt vettek megfigyelőként. Az OTKA bizottság a műszer bíráló bizottság javaslata alapján 1992. július 10-én döntött arról, hogy a közhasznú mérések biztosítása érdekében az egyes intézmények milyen műszer-támogatásban részesülhetnek.

Az információs hálózat bővítésére biztosított kölcsön és az azt kiegészítő hazai forrás felhasználásáról az információs infrastruktúra fejlesztési program (IIFP) kuratóriuma dönt. A világbanki kölcsön erre az alprogramra eső összegének felére az IIFP pályázatot írt ki 1992. szeptember 30-i határidővel. A pályázatok értékelése két hónapon belül megtörténik, hogy a beszerzések megindulhassanak. A kölcsön második felére várhatóan 1993-ban írnak ki pályázatot.

A fiatal kutatóknak a hazai forrásból történő támogatására az OTKA bizottság kétszer hirdetett pályázatot: 1991. október 1-jei és 1992. május 30-i határidőkkel. A pályázatok elbírálása az OTKA tematikus pályázatainál alkalmazott mechanizmus szerint történik. A világbanki kölcsön fiatal kutatók támogatására biztosított összegének felhasználására kiírt pályázati felhívásra várhatóan 1993-ban és 1994-ben kerül sor.

A biztosított összegek tervezett felhasználási menetrendje a felsorolt három programnak megfelelően a következő.

A nemzeti tudományos műszer hálózat keretében működő műszerközponti és egyedi közhasznú műszereknek a világbanki kölcsön és a hazai forrás terhére történő beszerzése 1992 második felében és 1993-ban megtörténik.

Az IIFP-re biztosított világbanki kölcsön felhasználása két részben történik: 1992 második felében és 1993-ban, valamint 1993 második felében és 1994 elején.

A fiatal kutatók világbanki kölcsönből történő támogatására legkevesebb két felhasználási periódust tervez az OTKA Bizottság: 1993-ban és 1994-ben.

Gilyén Elemérné

MAGÁNEGYESÍTEMEK

MAGÁNFELSŐOKTATÁS ÉS PRIVATIZÁCIÓ

Bármilyen meglepőnek is tűnik, a magán és állami felsőoktatás között vont határ történelmileg újkeletű megkülönböztetés. A középkori egyetem tagolatlanul ágyazódott a keresztény hit által egyesített rendi társadalom testébe. Felépítése és képzési ágai a keresztény világszemléletet utánozta, sokat emlegetett autonómiája pedig a rendi, illetve céhes elkülönülés tudományos-oktatási megfelelője volt. A királyi alapítólevelek által – mai kifejezéssel élve – köztestületi jogállásúvá tett intézmények bevételi forrásai nagyobb részt királyi támogatásból és főúri adományokból, kisebb részben pedig hallgatói tandíjából tevődtek össze.

A középkori "köztestületi" egyetem átalakulása a társadalmi változásokkal párhuzamosan indult meg. A "felvilágosodás" mozgalma a középkori egyetem szellemi alapjait támadta, az elvilágiasodás társadalmi folyamata pedig a tudomány transzcendens legitimációját kérdőjelezte meg. A demokratikus forradalmak és reformkorszakok nyomán az egyetemi autonómiát tápláló testületi *libertas*-ok helyébe az egyéni szabadságjogok léptek. A kapitalizmus *Adam Smith* által leírt felemelkedése piacelvű társadalmat alakított ki, amely az egyetemeken szerzhető tudást is munkaerőpiaci értékkel bíró árunak tekintette, egyre közelebb hozva ezzel a korábban elkülönült szakképzéshez. A piaci elv *Karl Marx*-i kritikájaként született szocialista mozgalom pedig a társadalmi esélyegyenlőség kérdéskörét hozta be a felsőoktatásba.

Az eltömegesedő felsőoktatás elengedhetetlen külső szabályozásának mikéntjéről megindult vita vetette fel először a magán- és állami tulajdon kérdését. A két szektor közötti megkülönböztetés először a 19. századi USA-ban vált értelmessé, ahol a legrégebbi magánegyetemek mellett robbanásszerűen fejlődött ki az újonnan alapított állami egyetemek rendszere. Az állami szerepvállalás növekedésével és a tömegfelsőoktatási rendszerek létrejöttével csökkent a magánintézmények szerepe. Európában például az állami expanziót túlélő *Oxford* és *Cambridge* mellett csak néhány új magánintézmény jött létre, mint például a *London School of Economics* vagy az *École Libre des Sciences Politiques*.

Az Európán kívüli világ államaiban azonban, az expanzió segítségével tanúsított állami szerepvállalás korlátozott volta miatt, esetenként kiterjedt magánfelsőoktatás alakult ki. *Geiger* a következő típusokat állította fel (*The Encyclopedia of Higher Education. Oxford, Pergamon Press, 1992. p. 1450.*).

„Ahol az állami felsőoktatás kiterjedtsége és befogadóképessége korlátozott, ott a magánszektor elégíti ki a felsőoktatás iránt megnövekedett társadalmi igényeket. Ennek eredménye a *tömegmagánszektor*, amely általában az adott ország hallgatóinak többségét fogadja.

Ahol az állami és magánintézmények megegyező jogállással és feladatokkal bírnak, ott a két szektor *párhuzamossá* válik. Ahol pedig a kormányzat az állami szektorra bízta a felsőoktatás céljainak megvalósítását, ott a magánintézményeknek csupán *mellékes* szerep jut.

Ahol a több felsőoktatás iránt jelentkező igényeknek szándékosan csak egy töredékét elégítik ki, ott a magánszektor leglényesebb célja a *több* felsőoktatás adása lesz.

Ahol a társadalom kulturális csoportjainak hatalmukban áll elkülönülni, és a többivel egyenlő felsőoktatási intézmények felállítása, ott a magánszektor a *kulturális különbözőség* hagyományait jeleníti meg.

Ahol pedig az állam a felsőoktatás meghatározó erejű biztosítására törekszik, ott a magánintézmények számára valószínűleg azon piaci rések kihasználása marad, melyek a felsőoktatásnak a különböző kisebbségek által igényelt és támogatott, *elkülönülést* szolgáló formáit támogatják.”

A felsőoktatás privatizációja a magánoktatás létrejötténél újabb történelmi jelenség. Célja az intézményi versenyt korlátozó állami kizárólagosság visszaszorítása, az újonnan keletkezett állami intézmények dinamizálása és a modern felsőoktatási rendszerek expanziója során az állami szektorba integrálódott magánintézmények “kiszabadítása”. A privatizáció, mint keresletszabályozó és az intézményközi versenyt növelő politika, az ingyenes közszolgáltatássá váló felsőoktatás “túlfogyasztása” és az azt kísérő nemkívánatos társadalmi jelenségek (elviselhetetlen állami költségek, irányítási válság, proletarializálódó oktatói kar, tömeges értelmiségi munkanélküliség) kiküszöbölésének eszközeként indult el a 80-as évtizedben.

Szemben a privatizáció elméletével, a gyakorlat csak szerény eredményeket tud felmutatni a felsőoktatás területén. Míg a gazdaságban privatizáció alatt az állami tulajdon magánkézbe adását értjük, addig a felsőoktatásban a megnevezés inkább egy tágabb értelmű államtalanítás és piacépítés megjelölésére szolgál. Ennek leggyakoribb formái: a) a hallgatói tandíj (újból) bevezetése; b) az állami intézmények üzletszerű működésének, azaz az oktatási javak oktatási szolgáltatásokká alakításának ösztönzése, ami pénzes kurzusok, tanácsadás, szakértés, kutatás meghirdetése lehet külföldi hallgatóknak, vállalatoknak vagy más megrendelőknek.

A poszt-kommunista államok felsőoktatási gyakorlata pedig arra nyújthat példát, hogy a privatizációs állami politikák késleltetése vagy elnyújtása spontán privatizációs folyamatokat indíthat be az intézményi szférában.

Setényi János

MAGYARORSZÁG

Mai oktatáspolitikai vitáinkban az államon kívüli fenntartók szerepét a felsőoktatásban fogalmi tisztázatlanságok nehezítik. Ezért elsősorban a törvényi szabályozás átalakulásakor pontatlanul fogalmazó jogi szaknyelv a felelős. Mint később látni fogjuk, a magyar felsőoktatás jelenleg három különböző jogállású részre tagolódik az utolsó törvénymódosítás következtében, amelyet a jogi nyelv *állami, nem-állami és egyházi felsőoktatás* névvel illetett. Az elnevezés azonban két szempontból is zavaró: egyrészt nem érthető, hogy az egyházi felsőoktatás miért nem tartozik a nem-állami körbe, másrészt kimaradtak az állam által el nem ismert, de a felsőoktatási intézményekkel azonos profilú oktatást nyújtó képzési formák, melyek – fenntartói szempontból – ugyancsak nem-államinak tekinthetők. Mind ebből rögtön látszik, hogy a címben szereplő meghatározás definiálásra szorul: mit nevezhetünk ma magánfelsőoktatásnak?

A tanulmányban használt “fogalmi rendszertan” a felsőoktatás két dimenziójában próbálja egyszerre meghatározni a különböző szférák tartalmát: egyrészt elkülönítendőnek tartjuk az állami és a nem-állami szférát a fenntartók jellegzetes különbözősége miatt, másrészt figyelemmel kell lennünk a törvényi szabályozás által elismert, illetve el nem ismert intézmények eltérő jellemzőire. Ezek alapján az 1. ábrán látható módon csoportosíthatjuk a felsőoktatási intézményeket.

Ahol pedig az állam a felsőoktatás meghatározó erejű biztosítására törekszik, ott a magánintézmények számára valószínűleg azon piaci rések kihasználása marad, melyek a felsőoktatásnak a különböző kisebbségek által igényelt és támogatott, *elkülönülést* szolgáló formáit támogatják.”

A felsőoktatás privatizációja a magánoktatás létrejötténél újabb történelmi jelenség. Célja az intézményi versenyt korlátozó állami kizárólagosság visszaszorítása, az újonnan keletkezett állami intézmények dinamizálása és a modern felsőoktatási rendszerek expanziója során az állami szektorba integrálódott magánintézmények “kiszabadítása”. A privatizáció, mint keresletszabályozó és az intézményközi versenyt növelő politika, az ingyenes közszolgáltatássá váló felsőoktatás “túlfogyasztása” és az azt kísérő nemkívánatos társadalmi jelenségek (elviselhetetlen állami költségek, irányítási válság, proletarializálódó oktatói kar, tömeges értelmiségi munkanélküliség) kiküszöbölésének eszközeként indult el a 80-as évtizedben.

Szemben a privatizáció elméletével, a gyakorlat csak szerény eredményeket tud felmutatni a felsőoktatás területén. Míg a gazdaságban privatizáció alatt az állami tulajdon magánkézbe adását értjük, addig a felsőoktatásban a megnevezés inkább egy tágabb értelmű államtalanítás és piacépítés megjelölésére szolgál. Ennek leggyakoribb formái: a) a hallgatói tandíj (újbóli) bevezetése; b) az állami intézmények üzletszerű működésének, azaz az oktatási javak oktatási szolgáltatásokká alakításának ösztönzése, ami pénzes kurzusok, tanácsadás, szakértés, kutatás meghirdetése lehet külföldi hallgatóknak, vállalatoknak vagy más megrendelőknek.

A poszt-kommunista államok felsőoktatási gyakorlata pedig arra nyújthat példát, hogy a privatizációs állami politikák késleltetése vagy elnyújtása spontán privatizációs folyamatokat indíthat be az intézményi szférában.

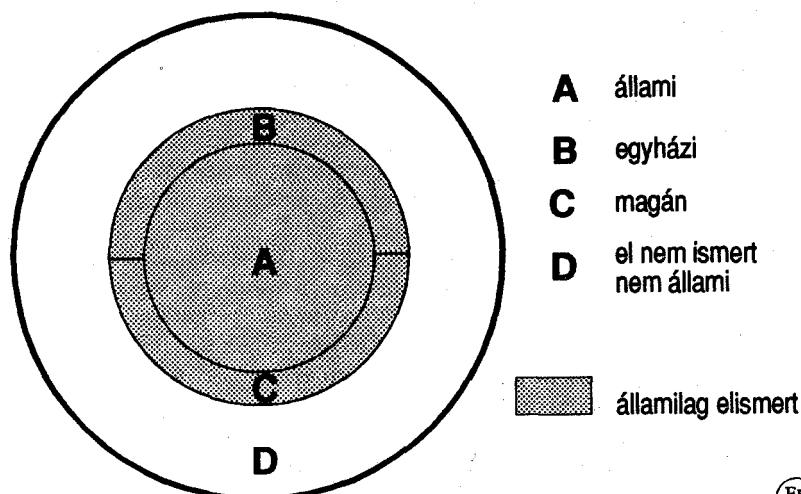
Setényi János

MAGYARORSZÁG

Mai oktatáspolitikai vitáinkban az államon kívüli fenntartók szerepét a felsőoktatásban fogalmi tisztázatlanságok nehezítik. Ezért elsősorban a törvényi szabályozás átalakulásakor pontatlanul fogalmazó jogi szaknyelv a felelős. Mint később látni fogjuk, a magyar felsőoktatás jelenleg három különböző jogállású részre tagolódik az utolsó törvénymódosítás következtében, amelyet a jogi nyelv *állami, nem-állami és egyházi felsőoktatás* névvel illetett. Az elnevezés azonban két szempontból is zavaró: egyrészt nem érthető, hogy az egyházi felsőoktatás miért nem tartozik a nem-állami körbe, másrészt kimaradtak az állam által el nem ismert, de a felsőoktatási intézményekkel azonos profilú oktatást nyújtó képzési formák, melyek – fenntartói szempontból – ugyancsak nem-államinak tekinthetők. Mind ebből rögtön látszik, hogy a címben szereplő meghatározás definiálásra szorul: mit nevezhetünk ma magánfelsőoktatásnak?

A tanulmányban használt “fogalmi rendszertan” a felsőoktatás két dimenziójában próbálja egyszerre meghatározni a különböző szférák tartalmát: egyrészt elkülönítendőnek tartjuk az állami és a nem-állami szférát a fenntartók jellegzetes különbözősége miatt, másrészt figyelemmel kell lennünk a törvényi szabályozás által elismert, illetve el nem ismert intézmények eltérő jellemzőire. Ezek alapján az 1. ábrán látható módon csoportosíthatjuk a felsőoktatási intézményeket.

1. ÁBRA

A magánfelsőoktatási intézménytípusok kapcsolata

EDUCATIO
1992/2

A három koncentrikus kör a magyar felsőoktatás négy különböző szférájának egymáshoz való viszonyát érzékelteti. A belső két kör az állam által elismert intézmények gyűjtőhelye: az A-val jelölt rész az állami felsőoktatás, a B az egyházi, a C a magánfelsőoktatás, míg a harmadik körben található D az állam által el nem ismert nem-állami fenntartójú, de azonos profilú képzés. Ez a felosztás lehetővé teszi, hogy világosan elkülöníthessük az állami (A) és a nem-állami szférát (B+C+D), illetve az állam által elismert (A+B+C) és el nem ismert (D) képzési formákat. A magyar felsőoktatás ilyen szerkezete jellegzetesen eltér néhány más közép-európai modelltől, melyekben nincs elismert nem-állami szféra.

Ebből következően a címben jelzett magánfelsőoktatás az állam által elismert, de nem-állami fenntartójú képzés ugyanúgy, mint a mai kusza jogi helyzet miatt külön ábrázolt egyházi felsőoktatás. Az alábbiakban kutatásaink alapján elsősorban erre a magánfelsőoktatásra fogunk koncentrálni, de a ma rendelkezésre álló információk szerint érintjük az egyházi oktatást és az el nem ismert képzési formákat is. Kitérünk arra is, vajon a fenntartó vagy a törvényi szabályozás szerinti eltérés jelentősebb-e a szférák között. Megvizsgáljuk a négy szféra jellemzőit és próbát teszünk a nem-állami szféra tipizálására, profil-összehasonlítására. Közben néhány rövid esettanulmánnyal bemutatjuk a már engedélyezett magánintézményeket.

A fentiek alapján meghatározott magánfelsőoktatási szféra azonban ma mindössze három magánfőiskolából áll, a beiskolázott hallgatószám összesen alig éri el az állami szféra egy százalékát. Milyen segítséget nyújthat felsőoktatásunk problémáinak megértéséhez egy ilyen elenyészően alacsony arányú képzési forma tanulmányozása, vagy akár az arányaiban ugyancsak alacsony egész nem-állami felsőoktatás?

A kérdés megválaszolásához érdemes röviden betekintenünk az állami felsőoktatás "újjaépítése" körüli mai vitákba. A rendszerváltás után és az új törvény előkészítésével egyidőben indult a felsőoktatás fejlesztésének vitája, mely szándéka szerint egy 2000-ig szóló kormányelkötelezettséget kívánt szerezni a "rekonstrukcióra". Az ekkor születő felsőoktatás-elemzések érdekes alapot szolgáltatnak a különböző érvrendszerek megismeréséhez.

Az általános elemzések közül *A magyar felsőoktatás fejlesztése 2000-ig* című koncepció júniusi (1992) változatát, a *Világbank* és az általa alapított *FEFA* (Felsőoktatás Fejlesztési Alap) elemzését, valamint a *CHEPS* holland felsőoktatáspolitikai-kutató intézet véleményét vettük szemügyre: „a magyar felsőoktatás intézményrendszere széttagolt, a túlságosan nagyszámú és specializált felsőoktatási intézményben európai összehasonlításban rendkívül alacsony létszámú hallgatószám tanul, az oktatást a hallgatói létszámhoz viszonyítva nagylétszámú oktatói kar és kiszolgáló személyzet látja el, s bár a szakmai színvonal a nemzetközi követelményeknek általában megfelel, az intézményrendszer befogadóképessége korlátozott, a létesítmények, de különösen az oktatás és képzés infrastruktúrájának műszaki színvonala messze elmarad az európai nívótól, és a felsőoktatási rendszer gazdasági hatékonysága kedvezőtlen.” (*A magyar felsőoktatás... p. 2.*) A Világbank által finanszírozott *Emberi erőforrások* projekt előkészítő tanulmánya így értékeli a mai helyzetet: „A felsőoktatási reformok – különös tekintettel a menedzsmentre, a finanszírozásra, a hatékonyságra, a minőségjavításra és a korszerűbb programokra – elengedhetetlennek tűnnek. Szerkezeti reformok is szükségesek, hogy a felsőoktatás érzékenyebb legyen a piacgazdaság igényeire. A beiskolázást mindenképpen növelni kell ahhoz, hogy elérje az európai szintet. Új és interdiszciplináris programok bevezetése szükséges, mint például a menedzsment, marketing és pénzügyi ismeretek mérnökök és tudósok számára, valamint praktikus idegennyelvoktatás.” (*The World Bank... p. 5.*) A külföldi elemzések kiemelik a hallgatók és a személyzet egymáshoz viszonyított rendkívül alacsony arányát [student/staff ratio], az intézményeket felügyelő minisztériumok érthetetlenül magas számát, felhívják a figyelmet a demográfiai hullám közeledésével az intézmények belső hatékonyságának [internal efficiency] növelésére. A holland tanulmány külön elemzi a sorbanállást a felvételiknél, és arra a megállapításra jut, hogy a magyar felsőoktatásban 2,8 felvételiző esik egy felvettre, ami *numerus clausus*t jelent (*Jongbloed... p. 77.*)

Már az eddig idézett véleményekből is kitűnik, a felsőoktatás expanziójának szükségességén túl az érvelések eltérnek egymástól: a felsőoktatás vezetői az autonómia kiépítésének szükségességét és az állami szerepvállalás fontosságát hangsúlyozzák, míg a külföldi vélemények több figyelmet fordítanak a felsőoktatás és a munkaerőpiac kapcsolatára, a hatékony működtetés biztosítására. A *Magyar Felsőoktatás* című minisztériumi szaklap és a napi sajtó vitáit figyelve is úgy érezhetjük, eltolódtak az arányok egy dipólusos vita felé, melyben az autonómia kizárólag politikai kérdésként, az állami finanszírozás részvételi aránya pedig a “humán erőforrás” ágazat életben maradásának kérdéseként merül fel a minisztérium és a szféra közti párbeszédben.

A magyar felsőoktatási rendszert a külföldi szakirodalom joggal sorolta az állami hegemóniájú típusúak közé (*Levy; The Encyclopedia...*) pontosabban az állam irányító-befolyásoló szerepének túlsúlyát mutató rendszerek mellé. A nyugat-európai országok többségében az elmúlt 40 év alatt az állam közvetlen ellenőrző szerepe, ha lassan is és néhány helyen csak elméletben, de visszaszorult az intézményi autonómiával szemben. Olyannyira, hogy a nyolcvanas évek konzervatív politikai hulláma, ha új módszerekkel is, de épp az állam ellenőrző szerepének visszaszerzéséért indult harcba az érvelése szerint a közpénzeket számlatlanul költő közintézményekkel szemben. Ezzel szemben Magyarországon a nyolcvanas évek közepéig teljesen megszokott volt a központi irányítás részletekbe is beleszóló szerepe, és a pártszervekkel történő alkufolyamat (*Setényi*).

Az 1985-ös oktatási törvény megkezdte az oktatásügy decentralizációját, több helyen tulajdonképpen csak a már gyengülő állam pozíciójának elvesztését szentesítve. Az a tér azonban, ahol a döntések születtek, a politikai környezet lényegéből következően olyan szűk volt és szabályozatlan, hogy jóformán felderíthetetlenül összekuszálódtak a döntéshozatali

folyamatok. A decentralizációs politika nem jelentett feltétlenül demokratikus szabályozást, és főleg nem versenyhelyzet kialakítását. A felsőoktatásban a törvény egy egységes állami szférát igyekezett az egyetemi és főiskolai tanácsok létrehozásával és a hallgatói szervezetek preferálásával "belülről" demokratizálni, míg az állam-intézmény viszonyban inkább maradt a színpalak mögötti alkudozás, és így az állam domináns szerepe (pl. felvételi kvóták, fejlesztések). A konkrét politikai-ideológiai elvárások azonban erre az időre teljességgel visszaszorultak.

A rendszerváltással felgyorsultak az események: létrejött a mind több hatalmat összpontosító *Rektori Tanács*, mellyel szemben a minisztérium az állam- és központosítás ellenes politikai közvélemény nyomása alatt egyre erőtlenebbé vált. Az egyetemi és főiskolai oktatók és professzorok [academic oligarchy] számára ez a dipólusos politikai tér a legkedvezőbb, mivel a központi állammal szemben tovább növelhetik önállóságukat, miközben továbbra is biztosítani tudják az állami támogatás eddigi "bázisjellegű" módját.

Az így létrejött alaphelyzet azonban nem kedvező a felsőoktatás problémáinak széleskörű felvetéséhez és megvitatásához. Ezekben a vitákban egyre kevesebb szó esik a felsőoktatás rossz hatékonyságáról, a posztgraduális képzési formák fejletlenségéről, a főiskolai szektor rugalmatlanságáról, a kutatás és oktatás szétválasztottságáról (hacsak úgy nem, ahogy a később bemutatott 1993-as finanszírozási koncepció teszi, kijelentve a felsőoktatás igényét az alapkutatásra), az intézményeken belüli versenyhelyzet hiányáról, az intézményi szintű külső forrásbevonás szerepéről. A nem-állami felsőoktatási szféra bemutatása véleményünk szerint néhány ilyen kérdésre is felhívja a vitázók figyelmét és az sem lehetetlen, hogy a tervezett expanzióknak egy új, eddig végig nem gondolt útját ajánlhatja a döntéshozók számára.

A magánfelsőoktatás előzményei és forrásai

Ha úgy tesszük fel a kérdést, hogy volt-e a szocialista államosítások előtt Magyarországon magánfelsőoktatás, azt a választ adhatjuk, hogy jóformán nem. A magyar felsőoktatásban nem is volt hagyománya a nem állami intézményeknek, ez alól egyedül az egyházi intézmények képeztek kivételt. A háború előtt az egyházaknak több tanár- illetve tanítóképző főiskolájuk is volt, melyek a rendkívül kiterjedt egyházi közoktatás tanárutánpótlását biztosították. De egyetemi szinten az egyházak sem folytattak oktatást a teológiai képzésen kívül.

Európa más államaihoz hasonlóan – és itt főképp az erőltetetten modernizálódó kelet-közép-európai régióra kell gondolnunk – a felsőoktatás elsősorban állami beruházás volt Magyarországon is, és az is maradt. Ez a folyamat sosem volt mentes a politikai indítékoktól. Pontosabban politikai ideológiák befolyásáról kellene itt megemlékeznünk, melyek rendre kijelölték a felsőoktatás fejlesztési prioritásait és sokszor földrajzi elhelyezkedését is. Az államszocialista Magyarországon természetesen elméletileg is ki volt zárva magánérdekelt-ségű kezdeményezés az oktatásban. Az államszocialista felsőoktatás telepítési politikája szerves része volt azoknak az 50-es évekbeli terveknek, melyek Magyarország erőltetett nehézipari fejlődését tűzték ki célul.

A szocialista nagyvállalati szféra leépülésével a regionálisan telepített műszaki jellegű képzésre szakosodott intézmények visszafordíthatatlan válságfolyamatba kerültek, mivel nem voltak képesek átállni a fejlett technológia oktatására (melyre esetleg nem is ott helyben lenne szükség). A regionális felsőoktatásfejlesztés második hulláma (60-as, 70-es évek) a települések igényei helyett is preferált központi gazdaságfejlesztési célokat (*Sadd*), így figyelmen kívül hagyta a helyi humán értelmiség kulturális igényeit (kivételesen néhány vidéki erősebb pártvezetés, ahol a lobbi kiharcolta a főiskolát). A rendszerváltás után az önkormányzati választásokon azonban éppen ez a réteg került irányító szerepbe a helyi politikában. Azokban a városokban, melyekben nem települt az elmúlt évtizedekben felsőoktatás, egyre

nagyobb az igény önálló intézmény létrehozására. Ott pedig, ahol a piacon már alig értékesíthető tudást kínáló intézmény van jelen (tanító- és tanárképzők, nehézipari főiskolák), felmerül a profilváltás és a régió érdekeinek érvényesítése.

Az eddigi kutatások azt mutatják, hogy a magyarországi magánfelsőoktatás terjedése az állami szférán jelentkező repedéseken indul meg. Ennek három fő esetét különböztethetjük meg: egyrészt a helyi humán értelmiség rekrutációs és presztízsérdekeire épülő humán és alkalmazott tudományok főiskolai képzését, másrészt a modern technológiai ismeretek tudományközi terjesztését szolgáló, laza szerveződésű (pl. open university) képzési formákat, harmadrészt pedig a már említett elavult képzésszerkezetű egyetemek profilváltását.

A folyamat háttérül szolgáló anyagi és szellemi források összetételében egyaránt jelentkezik az önkormányzatok érdekeltisége, az új technológiákat alkalmazó nagyvállalatok bizalmatlansága az állami oktatás színvonalával szemben, valamint a szocialista országokban kampányszerűen elválasztott egyetemi és kutatói szféra kihaszánlatlan szellemi kapacitása. A kezdeményezések mögött a felsőoktatás fejlődésének olyan trendje húzódik meg, mely nem hagyható figyelmen kívül sem a törvényi szabályozás kialakításakor, sem pedig a fejlesztési koncepciók vitáiban.

Törvényi szabályozás és állami politika

A magánfelsőoktatás kialakulásának folyamatában először érdemes a szabályozási keretek változását megvizsgálni, mely jól szemlélteti a hivatalos oktatáspolitikai álláspontjának változását.

A Németh-kormány alatt került sor először a magánfelsőoktatás törvényi kereteinek kialakítására. Ennek indoka sokkal inkább az akkori kormány liberalizáló törvénymódosító tevékenysége volt, mint valamely szabályozatlanul működő vagy működni kívánó intézmény helyzete. A *Pető-Intézet* kivételével nem is működött nem-állami felsőoktatási intézmény az országban, leszámítva az egyháziakat, amelyekkel a továbbiakban – eltérően alakuló szabályozásuk miatt – kénytelenek leszünk teljesen külön foglalkozni. Az oktatási törvény 1990. március 1-jei módosítása ugyanis a hittudományi egyetemekre és főiskolákra nem vonatkoztatta az állami jogszabályokat. Ugyanekkor a nem-állami egyetemek létesítését az *Országgyűlés*, a főiskolákét pedig a *Minisztertanács* felelősségébe utalták. Az elfogadott törvény szerint a "létesítés alapvető feltételeit" kormányrendelettel kell szabályozni. Március 21-ére készül el az a minisztertanácsi rendelet, mely a magánfelsőoktatásról mindössze annyiban rendelkezett, miszerint a művelődési miniszter terjeszti elő a magánfelsőoktatási intézmények alapítását az Országgyűléshez illetve a Minisztertanácshoz; illetve szakok létesítése a miniszter engedélyéhez kötött. A követelményrendszer tehát nem készült el, az eljárásjogi kereteken kívül semmi nem korlátozta a minisztérium hatalmát. Ezek a rendelkezések azonban egy rendkívül fontos következménnyel jártak: elvált egymástól a nem-állami és az egyházi szféra, ami háromszektorúvá bontotta a magyar felsőoktatást. Ennek oka egyrészt a Németh-kormány egyházpolitikájában keresendő, mely kedvezményekkel próbálta a korábban elsorvadásra ítélt ideológiai ellenfelet kiengesztelni, másrészt az állam-egyház szétválasztásáról rendelkező 1990/IV. tv. merev jogértelmezésében: az állam nem vonatkoztathat szolgáltatásaira vonatkozó jogszabályt egyházi jogi személyre.

Az Antall-kormány szeptember 12-én rendeletben határozta meg az "alapvető feltételeket". A szabályozás olyan magas követelményeket állít fel, hogy – ahogy az egyik magánfőiskola vezetője megjegyezte – annak jónéhány állami intézmény sem lenne képes eleget tenni. Az oktatók egyharmada "főfoglalkozású munkaviszony létesítésére vállalt kötelezettséget" (tanárok, docensek kétharmada), egyetemek esetében az oktatók harmadának, főiskoláknál ötödének tudományos fokozattal kell rendelkeznie. Az alapítónak

az épületen és a tárgyi feltételeken kívül előre biztosítania kell egy naptári év költségeit, valamint a teljes képzési időre vonatkozó pénzügyi fedezetet. A kérelemmel együtt kell elküldeni a képesítési feltételeknek megfelelő tanterveket, az oktatói állományra vonatkozó személyi javaslatokat, és "tájékoztató" az intézmény SZMSZ-ét, felvételi szabályzatát, tanulmányi és vizsgaszabályzatát, valamint az oktatói követelményrendszer szabályzatát; tehát jóformán mindent, amit az állami intézményekre vonatkozóan is vizsgálnak.

Az új felsőoktatási törvény kialakítására való igény is egyidős az új parlamenttel. A tervezetek előkészítésekor zajló egyeztetéseken a nem-állami szektor szabályozása nem volt lényegi kérdés, de a minisztérium az 1991/1-es *Magyar Felsőoktatásban* közzétett törvénykonceptiója a posztsekunder szektort (és így várhatólag a kevésbé intézményesült oktatási formák többségét is) "felsőfokú szakiskola" elnevezéssel az államilag elismert szférába kívánta sorolni. Ez a törekvés a főiskolák ellenállásán végül is megbukott, de az állammal azonos színvonalú képzést nyújtó intézmények elismerése bekerült a tervezetbe, sőt kiegészítésként a még el nem ismert, de arra törekvő kezdeményezések esetleges anyagi támogatását is felvillantották. A viták során a magánfelsőoktatással olyan érvelésben találkozhatunk leginkább, mely szerint „Amennyiben a Kormányzat nálunk nem tudja, vagy nem hajlandó a szükséges döntéseket meghozni, úgy nagyobb teret, több lehetőséget kell adni a nonprofit vállalkozásokra, és a nem-állami felsőoktatás kibontakozására.” (*Bakos p. 19.*) Amennyiben ezek a kezdeményezések "valós társadalmi igényeket" elégtének ki, Bakos szerint a kormánynak támogatnia kell létrejöttüket. Az ilyen gondolatok jelzik, hogy van fogadókészség a nem-állami szférára felé, de a hangsúly a mennyiségi jellemzőkön van: a prioritás az állami szektoré (ez érthető is), a magánszféra kiegészítő szereppel kapcsolódhat be az expanzióba. A törvénykonceptió sarkalatos pontjaként elfogadott két bizottság, a *Felsőoktatási Tanács* és az *Akkreditációs Bizottság* feladatkörének kialakulásával jelentős fordulat történt a nem-állami intézmények jogállásának tervezésében: az Akkreditációs Bizottság hatáskörébe tartozik az intézményalapítás valamint megszüntetés véleményezése, és ez lehetőséget ad az egységes szabályozás kialakulására, mivel kikerül a minisztériumi alkudozásokból az alapítás feltételeinek vizsgálata és ugyanahhoz a szervhez kerül, mely a már létező intézmények akkreditálását is végezni fogja. Ez egyrészt biztosíthatja a viszonylag gyors ügymenetet, másrészt így valószínűleg nem kerül messze egymástól a már működő intézmények színvonala és az alapítás feltételei. A frissen megjelent változatok (*A felsőoktatási...; Törvényjavaslat*) visszavonták a már majdnem megadott bizalmat; míg az év elején megjelent szövegtervezetben nincs szó külön feltételekről a nem-állami intézmények számára, a még nem is létező mellékletbe utalja „az újonnan alakuló nem-állami felsőoktatási intézmények – ideértve az új hittudományi felsőfokú intézményeket is – állami elismerésének feltételeit, pénzügyi támogatását és e törvényben nem részletezett szabályozási sajátosságokat” (113. §) (*Törvényjavaslat p. 22.*) és törvényben kívánja előírni a pénzügyi fedezet biztosítását (6. §). A legújabb tervezet is adós maradt tehát az átlátható szabályozási logikával, sőt az Akkreditációs Bizottság hatáskörébe utalt kérdések törvényi és mellékleti szintű túlszabályozása csak nagyobb zavart látszik okozni.

Egyházi felsőoktatás

Mint azt az imént láthattuk, az egyházi felsőoktatási intézmények az oktatási törvény 1990-es módosításával kikerültek az állami szabályozás hatálya alól. Az új helyzetet az Antall-kormány úgy értelmezte, hogy az egyházak "bemondásra" indíthatnak felsőoktatási intézményt: az állam nem vizsgálja sem a tananyagot, sem a képesítési feltételek sem pedig az anyagi háttér meglétét. Mivel azonban az 1990/IV tv. rendkívül liberálisan értelmezte az egyházalapítás szabadságát (100 fő alapíthat minden megkötés nélkül), és az egyházi

intézmények automatikusan jogosultak az állami fejkvótára, elméletileg lehetséges a nem-állami intézmények számára felállított követelményeknek nem megfelelő kezdeményezések átáramlása az egyházi szférába. Ezt a veszélyt felismerve a kormány márciustól moratóriumot rendelt el az újonnan alakuló egyházi intézmények finanszírozására. Ez eddig egyedül az időközben a Kormány által elismert *Scola Scriptura Hittudományi Főiskolát* érinti, mely így, sajtóságos módon, a többi egyházi intézménnyel azonos jogállása ellenére sem részesül az állami támogatásban. Információink szerint a főiskola az ügyet az *Alkotmánybíróság* elé tárta.

Egyelőre nem is ez ígérkezik a legnagyobb problémának, hanem az egyházak olyan felsőoktatási tevékenysége, mely azonos tartalmú az állami oktatással. Elsősorban a tanító- és tanárképző főiskolák beindulását siettetik a nagyegyházak, de a katolikusok például egy önálló egyetemet is kívántak indítani. Az utóbbi időig a valóságban itt is csak egy intézmény, a nagykőrösi református tanítóképző körül kezdődtek viták, melyet később részletesebben is bemutatunk. Azonban különösen a nyári hónapokban előretörés történt ezen a téren: az MKM odaigért a debreceni tanárképzőt a református egyháznak, és egyúttal „ellentételezsként” az esztergomi és a zsámbéki tanárképzőt a katolikusoknak. Az önálló, többkarú nyugati egyetem példájára kigondolt *Katolikus Egyetem* helyett a *Pázmány Péter Hittudományi Egyetem* indít bölcsészkart. Az ígéretek és a finanszírozási stop közti különbség egyre kuszábbá teszi a helyzetet. A kormányzat ma még megosztott a kérdésre adandó válasz ügyében.

Az MKM jogász körei elképzelhetetlennek tartják, hogy a felsőoktatás egy része egyszerűen „kibújjon” az állami szabályozás hatálya alól, mivel ez a felsőoktatás polarizálódásához, sőt akár kettészakadásához is vezethet. Az állam nem támogathat egy olyan rendszert, amelynek működéséről se információi, se garanciái nincsenek. Felesleges akkor a másik két szféra számára is a szabályozás, mivel semmiképp sem bírják majd a versenyt a közpénzekből szabadon költelekező, államilag elismert diplomát a saját maga által felállított követelményekre adó egyházi szférával.

A másik oldal, a *Miniszterelnökség* egyházi ügyekkel foglalkozó államtitkársága szerint viszont az állam és az egyház jogi elválasztásának szigorúan végbe kell mennie a felsőoktatásban is. Álláspontjuk szerint az állam nem írhat elő követelményeket az egyházi intézmények működésével kapcsolatban, amelyek azonban az állami segítség nélkül nem lesznek képesek elindulni. Az egyházak tevékenysége nélkülözhetetlen az ország „erkölcsi megújulása” szempontjából, így prioritást kell, hogy élvezzen a fejlesztésekben. Nem kell attól tartani, hogy számszámra alakulnak egyházak – így érvelnek – pusztán a kedvezőbb jogi feltételek miatt. Az állam valóban nem tehet különbséget az egyházak között, de kapcsolatrendszerét minden egyes egyházzal konkordátum formájában úgy rögzítheti, hogy az egyrészt megfeleljen az egyes egyházak sajátos igényeinek, de egyben ne adjon lehetőséget az állami támogatásokkal való visszaélésekre.

Valószínűleg nem kerülünk nagyon messze az igazságtól akkor sem, ha a kérdés polarizáltságát a koalíciós kormányzat belső politikai viszonyainak relációjában is megvizsgáljuk. A *Magyar Demokrata Fórum*, a vezető kormánypárt befolyása alatt álló MKM politikusai tartózkodóbb és kiegyensúlyozottabb politikát kívánnak folytatni az egyházakkal szemben, mint a *Kereszténydemokrata Néppárt* által vezetett miniszterelnökségi államtitkárság. És itt nemcsak az ismert, a szaktárca-bürokrácia és az országos politikai vezetés közötti ellentétéről lehet szó, hanem a különböző egyházi érdekcsoportok súrlódásairól is: az MKM politikai államtitkára a református egyház egyik főgondnoka, míg a KDNP mögött elsősorban a katolikus klérus érdekei fedezhetőek fel.

A harc az új tervezet megjelenésével eldőlni látszik: a 112. § leszögezi, hogy a „hittudományi egyetemek, főiskolák és a teológiai karok, illetőleg szakok állami elismerésekor a hitélettel összefüggő tárgyak, ismeretek tartalma nem vizsgálható, ezek tekintetében a

képesítési követelményeket a hittudományi egyetemek és főiskolák a rájuk vonatkozó egyházi jogszabályok alapján maguk határozzák meg”, másrészt kijelenti: “a hittudományi egyetemeken és főiskolákon, illetőleg szakon folytatott tanulmányok alapján szerzett oklevél az általa tanúsított végzettség szintje tekintetében egyetemi illetőleg főiskolai oklevéllel egyenértékű”, vagyis olyan állami alapvégzettségnek számít, mellyel diplomához kötött állást betölteni és posztgraduális képzésben résztvenni egyaránt lehet. Így már érthető is, miért kell külön mellékletben szabályozni a nem-állami intézmények elismerését, hiszen nem tudható, vonatkoznak-e a nem hitéleti tartalmú képzés esetén az egyházi intézményekre a törvény előírásai. Az csak remélhető, hogy a még nem létező melléklet nem kívánja különböző konkordátumokhoz kötni ugyanannak a profilnak az oktatását a különböző egyházi intézményekben. Az pedig már végképp nem érthető, hogy a magánszféra miért került ugyanúgy száműzésbe, a mellékletbe. A megoldatlanság tehát tovább gyűrűzik, ami nemigen fogja elősegíteni a magán és az egyházi felsőoktatás talpraállítását.

Magán vagy állami?!

A magánfelsőoktatás feletti állami ellenőrzés mértéke – különösen a miniszter törvényességi felügyeletével (ami az általa engedélyezett SZMSZ-re is vonatkozik) – ma olyan mértéket ölt, hogy önkéntelenül felmerül a kérdés: mitől “nem-államiak” ezek az intézmények?

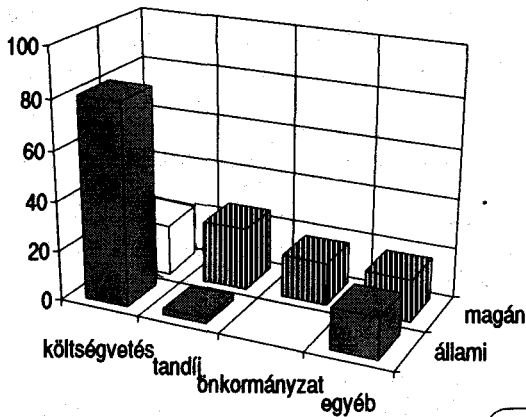
A válasz egyszerűbb, mint gondolnánk: attól, hogy az államnak egy fillérébe sem kerül. A magánoktatás ugyanis “vállalkozási tevékenységnek” minősül, még a Glatz-féle törvénymódosítás alapján. A “vállalkozói” forma persze nehezen vedhető a szoros állami felügyelet létével szemben, de arra elegendő, hogy a szektorsemlegességre utaló érveket kivédje. Nem-állami intézmény akkor kaphat állami hozzájárulást, ha “állami feladatot lát el”. Ez a kitétel azonban sehol sincs értelmezve.

Mindezek alapján azt is mondhatnánk, hogy a ma “magánfőiskoláknak” nevezett intézmények – mivel egyetem még nincs engedélyezve – nem-állami forrásokból létrehozott állami intézmények: íme a regionális fejlesztés legolcsóbb útja.

A minisztérium ellenérdekeltnek látszik a deregulációban: mindenféle anyagi felelősségvállalás nélkül tud komoly felsőoktatási beruházásokat ellenőrizni. A törvényi szabályozás egyszerűen tiltja az egyetemi-főiskolai név használatát: nem “elismerésről” van szó, hanem “engedélyezésről” – az állam eljárást indíthat minden jogtalan névhasználóval szemben.

Azok a források, melyek így a felsőoktatás fejlesztésébe csatornázódnak, ugyancsak államiak: az eddigi esetek 100%-ban önkormányzati (vagy ÁVÜ-tulajdonú) épületek váltak az új főiskolák otthonává, és a helyi politikusok nem fukarkodtak a pénzügyi segítséggel sem. A vállalati szféra számára sosem lesz meggyőző befektetés a többmilliós háttérinfrastruktúra biztosítása, ami egy intézmény elindításához szükséges. Az önkormányzati törvény liberális szabályozása azonban utat nyitott a helyi források és a felsőoktatás egymásra találásához. Úgy néz ki, hogy a magánfőiskolák forráshátterével kapcsolatban a külföldi elemzések tévútra kerültek a sokat hangoztatott “szegény önkormányzatok” jelzős szerkezet elfogadásával. A CHEPS tanulmánya kiemeli, hogy „az ún. ‘alapítványi egyetemek’ jó lehetőséget biztosíthatnak a felsőoktatás iránt mutatkozó mai túlkereslet lecsapolására” (*Jongbloed p. 83.*), ha állami ellenőrzéssel történik akkreditálásuk. De a kezdeményezésben „bármilyen szerepet játszanak is az önkormányzatok, (a finanszírozásban) az alacsony marad Magyarország esetében.” (*uo. p. 90.*) Ezzel szemben az önkormányzatok legtöbbször az épület biztosításán túl további fenntartási kötelezettséget is adnak, vagy alapítványi alapítókat biztosítanak. Az állami elismerés ígéretében az intézmények maguk is sikerrel folytatnak *fund-raising* tevékenységet. Ha összevetjük a magánszféra forrásszerkezetét az állami szféráéval, azonnal láthatóvá válik a magánintézmények külső források iránti érzékenysége.

2. ÁBRA

A magán és állami intézmények forrásszerkezete

EDUCATIO
1992/2

Forrás: Horváth D.

A magánintézmények körébe a nagyobb összehasonlíthatóság kedvéért csak a nappali tagozatos oktatással is foglalkozó székesfehérvári és tatabányai főiskolát vettük be – az 1992 őszi kezdő, elsős évfolyamokkal számolva. Az önkormányzati adat (16,9 millió Ft) csak a közvetlen támogatás mennyiségét mutatja, ezen felül az önkormányzatok alapítványi részvétele a vállalási bevételek, valamint a vállalati-vállalkozói támogatások és a természetes személyek és intézmények adományai mellett az egyéb források (16,8 millió Ft) szerkezetében is előkelő helyet biztosít a városoknak. Az egyéb források összetételét az esettanulmányoknál külön vizsgáljuk.

Az összehasonlítás alapján levonhatónak tűnik néhány alapvető fontosságú következtetés.

— A magánfelsőoktatás expanziója – ha az állami akkreditációs felügyelet megmarad – a legolcsóbb és legbiztosabb módja a felsőoktatás igényelt növekedésének.

— A magánintézmények – a tandíj fontossága miatt – jóval érzékenyebbek lesznek a munkaerőpiac mozgására, mint a költségvetésből élő állami társaik.

— A magánintézményekben az önkormányzatok erőteljes jelenléte garancia a helyi érdekek érvényesítésére, melyek így a regionális felsőoktatási szövetségek kristályosodási pontjaivá válhatnak.

Felmerül még az állami költségvetési támogatás kérdése. A 2. ábrán látható adat az 1993-as költségvetési tervezet (*A felsőoktatás...*) magánfőiskolákra jutó része (a két magánfőiskola 1992 őszi, nappali tagozatos első évfolyamainak számával számolva), mely a tervek szerint évi 100 ezer forintos normatívából állna (profiltól függetlenül), összesen 1.000 főre kalkulálva. Ha az 1992 őszi hallgatólétszámot vesszük alapul, az állami támogatás összege 22,4 millió Ft lett volna az idén. Összevetve ezt a hipotetikus adatot a valós bevételekkel, látható, hogy az állami támogatás a tandíj kiugró szerepét (22,4 millió Ft) visszaszoríthatja és kiegyensúlyozhatja a költségvetéseket – akár még alacsonyabb fejkvótával is!

A fejkvóta így is a legalacsonyabb tervezett állami normatívával lenne azonos. A magánfőiskolák közül egyedül a székesfehérváriak közöltek egy hallgatóra jutó költséget, mely számításaik szerint 116.000 Ft/év. Talán nem jutunk messze a valóságtól, ha feltételezzük,

hogy a menedzserképzés és a távoktatás inkább olcsóbb, mint drágább az idegennyelvtanárképzéssel szemben, és így arra a következtetésre juthatunk, hogy az előirányzott állami támogatás – ha egyáltalán lesz belőle valami – valóban csökkenthető. Megfontolandó lehet még az esetleges állami támogatások tandíjkompenzációra történő előírása, egyrészt az állami és a magánszféra tervezett tandíjkülönbségeinek enyhítésére, másrészt, hogy ne a külső forrásbevonás csökkentését eredményezze.

Azonban van a kérdésnek egy másik oldala is: az évi 50 milliós (egyházi intézményekkel együtt 390 milliós) kiadás egészen elenyésző a tervezett 61 milliárdos kiadású állami szférával szemben, de kérdés, jelent-e ez a támogatás hosszabbtávú költségvetési kötelezettségvállalást is, és ha igen, a magánszféra expanziója esetén mennyibe fog ez majd a költségvetésnek kerülni. Nincs-e emögött egyfajta "stop-politika" elhatározása, megelégedve az eddig engedélyezett intézmények számát? "Adományként" érkezik ez a támogatás, ami ellenérdekeltté tenné a már működő magánintézményeket a többiek támogatásában, vagy szembenéztek az MKM finanszírozás-koncepciójának készítői a folyamat hatásaival? Nem is kell konkrét számításokat végeznünk ahhoz, hogy belássuk: összehasonlíthatatlanul olcsóbb a magánintézményekben tanulók számát növelni, mint az állami szféráét.

Az anyagi forrásoldal mellett az oktatói kar kialakulásában is felfigyelhetünk egy folyamatra: a kormányzat egyre kevésbé kívánja eltartani minisztériumi kutatóintézeteit, így az onnan a piacra mozgó szellemi munkaerő lesz a felsőoktatás fejlesztésének egyik bázisa.

Az oktatói piac kialakulása más tanulságokkal is szolgál: az esettanulmányok is azt sugallják, a kutatóintézetektől papíron főállásba készülő tanerők nem valószínű, hogy egykönnyen megválnak előnyös piaci helyzetüktől, és integrálódnak a kvázi-magánfiskolakba. Számukra az oktatás az egyik piaci tevékenység a sok közül: annak elbírálása, hogy hová mennek óraadó tanárnak, szigorú piaci preferenciák alapján dől el. Nekik az is mindegy, kurzusuk ad állami papírt, vagy nem – a tananyag ugyanaz, ami dönt, az a jövedelem. Sőt így még az is előfordulhat – mint ahogy elő is fordul Miskolcon –, hogy az állami jogi szigor ellenére támogatják jelenlétükkel a magánintézményt.

Ennek kapcsán érdemes megemlíteni, hogy ez a folyamat az állami intézmények oktatói karának bővítésére is hatással van. Így bővül tovább a szinte láthatatlan "belső oktatói piac": az állami intézmények profilbővítés esetén "bérelnék" oktatókat kutatóintézetektől, vagy a nagyobb szellemi központok túlkínálatából. Arra is van példa, hogy ha pénzügyi forrásokkal nem bírja az állami szektor a versenyt, infrastrukturális szolgáltatásaival (könyvek sajtó alá rendezése stb.) lép a piacra. Az így kialakuló "fantom-tanszékek" tudományos minősége azonban nem lesz rosszabb az állandó bázisú egyetemi központokénál. És ez még mindig költségkímélőbb megoldásnak tűnik, mint a milliárdos universitas-beruházások.

A nem-állami felsőoktatás típusai

Az eddigiek alapján már kísérletet tehetünk arra, hogy csoportosítsuk jelenlegi jellemzőik alapján a nem-állami szféra szereplőit. Egy ilyen rendszerezés elsősorban a törvényalkotó munka számára jelölheti ki a halaszthatatlan problémákat. Az eddigi kutatások alapján az intézmény alapítási kezdeményezések és társadalmi környezetük számára az állami elismerés volt a legfontosabb cél. Amióta a törvényi szabályozás erre lehetőséget ad, a magánintézmények igyekeznek államilag elismert papírt adni a tanulóknak. Így van ez még a nyilvánvalóan nem intézményesíthető oktatási piacon is, tehát ezt a vonást, mint a magyar munkaerőpiac egy meghatározó sajátosságát kell figyelembe vennünk. Ezek alapján ma négy csoportba oszthatók a nem-állami felsőoktatási intézmények: az államilag elismertek, az el nem ismertek, a törvényi szabályozás "holt terében" élők, és a nem intézményesült, de hasonló profilú piaci képzések.

Az elismertek

Az első csoport a már korábban is működő hittudományi oktatást nyújtó egyházi intézményekből és az idén elindult három magánfőiskolából áll. Elemzésünkben csak az utóbbiakkal foglalkoznánk, mivel a hittudományi oktatás sajátos piaci környezete eltérő az egyéb felsőoktatási piactól, így a felvetett problémáktól is eltérő irányú kutatást igényelne. Az alábbiakban három vázlatos esettanulmánnyal bemutatjuk azt a folyamatot, melyben a magánintézmények sikeresen vonták be a külső forrásokat a hivatalos felsőoktatáspolitikai egyidejű elfogadó reakciójával. Ez a tanulmány nem vállalkozhat a menedzsment érdekes formáinak és figyelemre méltó elképzeléseinek bemutatására, ezért most elsősorban az intézmények forrásszerkezetére (humán és anyagi), valamint a profilok és missziók tanulásáira hívnánk fel az olvasó figyelmét.

1. A *Kodolányi János Főiskola*. Székesfehérvárnak nem volt önálló felsőoktatási intézménye az államszocialista időkben. A Kandó Kálmán Műszaki Főiskola kihelyezett tagozata működött a városban, elsősorban a Videoton mérnökszükségletének fedezésére (és a Soproni Egyetem kihelyezett tagozata). A szocialista nagyipar válságával egyidőben a gyár is válságba került, így a főiskola profilja is változtatásra szorult. A városi értelmiség hosszú ideje szeretett volna humán képzést telepíteni a városba, de a helyi pártvezetés, nem városi eredetű lévén, ellenezte azt. A fordulat akkor következett be, amikor az utolsó tanácselnökkel a helyi értelmiség vette át a város vezetését. Az új önkormányzat átvette az önálló főiskola alapításának ötletét, melynek legfőbb támogatója a népszerűsége miatt hivatalát megőrző tanácselnök-polgármester volt. Az intézmény profiljának meghatározása és a sikeres menedzsment munka azonban egy nyelvoktatással és felvételi előkészítővel foglalkozó oktatási magáncég ötletével és kitarásával vált lehetségessé. A *Comenius Társaság* a nyolcvanas évek végére a város oktatási piacán egyeduralmi helyzetet ért el: nyelvtanárokat kölcsönöztek az állami iskoláknak, a megyében egyre több helyen kihelyezett tanfolyamot indítottak. Be kívántak kapcsolódni az orosz-tanár-átképzésbe is. Valószínűleg a cég üzletpolitikai stratégiaváltása tette lehetővé a magánfelsőoktatás igényének támogatását: nyelvoktatás piaca hosszútávon zsugorodni fog, tehát integrálódni kell az intézményes oktatásba. A tervük egy alapítványi fenntartású nyelvtanár és kommunikációs szakember-képzésre készült el. Ebbe integrálható később az idegenvezető-képzés, hozzáilleszthető a mikrofonengedélyig eljutó riporterképzés. Az intézmény missziója tehát a kommunikációs képességek fejlesztése, az alkalmazott humán tudományok terjesztése. Az infrastruktúrát (épület-fenntartási költségek) a városi önkormányzat hozta volna apportként.

A város beleegyezett: 1991. március 7-én határozat született a Főiskola alapításához való önkormányzati hozzájárulás feltételeiről. Lényege: a város támogatja a Társaság pályázatát az épület és az éves rezsiköltségek biztosításán túl a karbantartás és a hivatali személyzet költségeinek vállalásával, ha az elnyeri az állami diplomaadás jogát. A Társaság vállalja a tanári fizetések és az egyéb költségek fedezését, valamint a város felesleges orosz-tanárainak átképzését.

A pályázat sikeres elbírálásához a törvényben a nem-állami felsőoktatási intézmények számára előírt követelményeket biztosítani kell. A könnyebbik feladat az SZMSZ és a vizsgaszabályzat összeállítása. A nehezebb a tanterv és a szigorú minősítési feltételek teljesítése: az ELTE és a JPTE angol illetve német tanszékei állították össze a tananyagot, a pedagógia-tanszék pedig az Oktatókutató Intézet munkatársainak terve alapján állt fel. Szándéknyilatkozatokat gyűjtene a tudományosan minősítettektől, hogy főállásban kívánának Székesfehérváron tanítani. (A kandidátusok azonban aligha hagyják ott a budapesti kutatóintézeti vagy egyetemi állást.)

Az MKM érdeke példaértékű magánfőiskola engedélyezése, így nem akadályozta az egyetemi-tudományos érdekcsoport által támogatott kezdeményezést. Így is több mint egy

évbe került a kormány jóváhagyásának kicsikarása. A Társaság közben gondoskodott kollégiumi elhelyezésről is, és előkészítő tanfolyamot szervezett.

Az alapítvány kuratóriumában a városnak többsége van, elnöke a mindenkori polgármester, a főiskola főigazgatója és általános igazgatója a Társaság két menedzsere lett. Az 1992/93-as első félévben 140 nappali tagozatos hallgató kezdte meg tanulmányait 6 főállású és 18 mellékállású oktató vezetésével. Az első tanév költségvetésének forrásszerkezetét négy elkülöníthető tételre bontottuk: a tandíjra (11,92 millió Ft), az önkormányzati támogatásra (13,6 millió Ft), a vállalkozási bevételekre (1,3 millió Ft), és a támogatásokra (2 millió Ft). Az "Önálló Főiskola Alapítvány" hozzájárulásának mértékéről nincsenek adataink, de az alapítvány elsősorban az épület kezelésére jött létre.

Ezen felül a főiskola az *Alba Regia Főiskolai Szövetségen* keresztül (melyben a három székesfehérvári intézményen kívül a miskolci egyetem dunaujvárosi kihelyezett tagozata is részt vesz) újabb forrásokhoz jutott: a FEFA-hoz benyújtott pályázatra 1,2 millió USD-t és 35 millió Ft-ot kaptak és elnyerték a FEFA nyelvoktatási pályázatát is, melynek 200.000 dolláros és 4 millió forintos támogatásából fogják – az Alba Regia szövetség többi intézményével együtt – nyelvi laborjaikat felszerelni. Nem valószínű tehát, hogy mindemellát rászorulnának a költségvetési segítségre. *Szabó Péter* általános igazgató nyilatkozata szerint a költségvetési támogatást tandíjkompenzációra kívánják használni. Az alapítványon keresztül megyei vállalkozók, magáncégek, és a város külföldi testvérvárosai is támogatni fogják tandíjkompenzációval a tehetőséges, de rászoruló hallgatókat. Több önkormányzat jelezte, hogy amennyiben a területéről érkező hallgató szerződésben vállal későbbi oktatást intézményeiben, állni fogja a tandíjat.

Ezzel a néhány kiragadott példával is érzékeltetni szeretnénk volna, hogy a havi 45 ezer Ft-os tandíj egyáltalán nem biztos, hogy az esélyegyenlőség rovására megy. Sőt, a tandíjkompenzációs támogatás jóval nagyobb szociális esélyegyenlőséget biztosíthat, mint a – deklarált – ingyenesség.

2. *A Modern Üzleti Tudományok Főiskolája*. Tatabánya megyeszékhely léteire ugyanúgy kimaradt a felsőoktatás fejlesztésből, mint Székesfehérvár, még kihelyezett tagozat sem volt. Ugyancsak a helyi értelmiség áll a főiskola-kezdeményezés támogatói között, amelynek menedzsere a volt tanácselnök-helyettes – a főiskola későbbi oktatási igazgatója (főigazgatóhelyettesi hatáskörrel) – lesz. Még a Glatz-féle kultuskormányzat idején elkészül a profilterv: rövid távon a Külkereskedelmi Főiskola kihelyezett tagozata, hosszú távon szélesebb profilú, interdiszciplináris, alkalmazott közgazdaságtan, alapítványi főiskolában.

1990 júniusában létrejön az alapítvány, és augusztusban a pályázat már a minisztériumban van. Közben – fehérvári példára – "0-ik", előkészítő tanfolyamot indítanak, mely önmagában is államilag elismert szakoklevelet nyújt és egyben biztos belépést a főiskolára. Lazább szervezési keretei és a már rendelkezésre álló infrastruktúra lehetőségeiből következően nem elhanyagolható bevételi forrást is jelent az alapítvány részére. Az előkészítő tanfolyamok azonban nemcsak a hallgatókat biztosítják a főiskola számára, de kitűnő lehetőséget az oktatók rekrutációjára is: a városi középiskolai tanárok legjobbjait (ez elsősorban a nyelvtanárookra érvényes) hívják meg előadni, és nyitva tartják számukra tanársegédként a főiskolába való bekerülés lehetőségét. Az oktatói bázis kialakítását a tatabányaiak más stratégia alapján oldották meg: elsősorban a városi származékot, de most máshol dolgozó fiatalabb oktatókat és idősebb tudományos minősítetteket csalogatták vissza, de jelentős segítséget kaptak a Külkereskedelmi Főiskola oktatói karából is.

Ha megvizsgáljuk az első év bevételi forrásait, négy nagyobb csoportot különíthetünk el: a tandíj (8,1 millió Ft) mellett a legmagasabb az alapítvány kamataiból származó bevétel (11,5 millió Ft), itt is találunk közvetlen önkormányzati támogatást (3,3 millió Ft) és

vállalkozásból származó bevételt (2 millió Ft). A forrásszerkezet vizsgálatakor ki kell emelnünk az alapítvány támogatóinak megoszlását is, mivel itt találjuk meg a közvetlen önkormányzati támogatás alacsonyabb mértékére a magyarázatot: az alapításkor a megye és a város együttesen 24,3 millió Ft-ot adott az alapítványnak, melyhez képest az azóta szaporodó vállalati és vállalkozói (13,5 millió Ft) valamint a magán- illetve intézményi felajánlások (0,5 millió Ft) is alacsonynak tűnhetnek.

A korábban regionális pártoktatási központnak használt épületegyüttest a várossal közösen igényelték vissza a kormánytól. Az 1992/93-as első félévben 84 nappali tagozatos hallgató kezdte meg tanulmányait 7 főállású és 11 óraadó tanár irányítása alatt.

3. *Gábor Dénes Műszaki Informatikai Főiskola.* Magyarország első távoktatásra alapozott magánfőiskolájának története némiképpen eltér a nappali tagozaton oktató két társától. Már 9 évvel ezelőtt távoktatásba kezdett az LSI (a nagy bonyolultságú integrált áramkörrel elnevezett magáncég) mint oktatási magánvállalkozás. 1990-ben 19 másik számítástechnikai céggel megalapították az *LSI Oktatóközpontot*. 1987-től a minisztérium engedélyével folytattak távoktatást. Céljuk a nyitott egyetem [open university] módszereinek hazai meghonosítása volt. A tervezett főiskola missziója a modern informatikai-számítástechnikai készségek terjesztése interdiszciplináris keretek között, minél több, már dolgozó szakember számára. Így az 1992/93-ban felvett 600 első éves hallgató többsége már posztgraduális képzésként részesül az oktatásban.

A minisztérium sokáig ellenállt a távoktatással szerzhető diploma gondolatának, de az akadémiai érdekcsoport egy része pártfogásába vette a kezdeményezést. A rendszerváltás támogatóik előrelépését hozta, így felgyorsultak az események. 1992-ben a *Számalk* oktatási központjával közösen nyerték el a magánfőiskolai státust – miután megszerezték az egyik volt szovjet laktanya épületét –, *Nyitott Egyetemi Telep* létrehozására, a III. kerületi önkormányzattal.

Az LSI már korábban létrehozott a profilja iránt érdeklődő egyetemekből és főiskolákból egy felsőoktatási tanácsot, melyben áthallgatással, hallgatóinak szakirányú továbbtanulásával próbálja az állami szférával kapcsolatait szorosabbra fűzni. Az épület üzembe állításáig a képzési költségek egészét tandíjából fedezik, a több cég által létrehozott alapítványból tandíjkompenzációt és az épület rekonstrukcióját fizetik.

Az el nem ismertek

Az elismerést el nem érőknek két alcsoportját különböztethetjük meg: az első a létező helyi igényből induló, de rosszul menedzselte kezdeményezés, a másik a még csírájában lévő elképzelések. Az első csoporthoz a közismert *Miskolci Bölcsészegyesület* tartozik, melynek hosszú és érdekes történetét nem tudjuk most bemutatni, de néhány jellemzőt mindenképpen ki kell emelnünk.

A Miskolci Egyetem műszaki profilú intézményként jött létre a környék szocialista fejlesztési nehéziparának szakember-ellátására. Az egyre növekvő város (a nyolcvanas évekre már 800 ezer lakossal rendelkezett) humán képzés nélkül maradt, és az igény kielégítésére még jóval az első magánfelsőoktatási jogszabályok előtt egyesület alakult. Az oktatók és a diákok rekrutációs bázisa megoszlik az ország egész területén, de az egyesület nem rendelkezett a jogszabályoknak megfelelő mennyiségű helyi oktatóval. A kudarc fontos elemeként kell számontartanunk az egyetem profilváltásával való szembeszállást, holott a minisztériumi segédanyagok között a két intézmény fúzióját sürgető szakvéleményekkel találkozunk leginkább. Miközben az egyesület hiába harcolt az állami elismerésért, az egyetem elindította gazdaságtudományi és bölcsészettudományi karának szervezését, és ez megpecsételni látszik a magánkezdeményezés sorsát. Az elismerés késésével a belső ellentétek

a hallgatók és az oktatói kar között tovább nőnek, mivel a hallgatószám növelésével (tavaly már 1.500 fölé értek) sem sikerült a minisztériumot más belátásra bírni. Sajnos valószínűnek tűnik, hogy az állami egyetem beinduló új szakjai elszívják majd a hallgatókat, az egyesület munkatársai pedig új állás után nézhetnek.

Még két olyan kezdeményezést érdemes megemlíteni, melyek iránymutatóak lehetnek. Az egyik a *Soros György* által alapított *Közép-Európa Egyetem* magyarországi jelenléte, melyről a minisztériummal kötött épület átadási egyezményen kívül még nem sokat lehet tudni, de jól példázza azt a lehetőséget, hogy nemzetközi érdekeltsgű egyetemek is érdeklődhetnek a magyarországi képzési lehetőségek iránt. A másik a sajtóból már ismert *Corvin Egyetem*, melynek története egyelőre ugyancsak a függönyök mögött zajlik, de az alapkötéletelen (a telket a IX. kerületi önkormányzat adományozta) a köztársasági elnök is részt vett. A Corvin Egyetem hátterében elsősorban kutatóintézeti szakemberek állnak, és így ez a kezdeményezés lehet Magyarország első kutatóegyeteme, melyek oly jellegzetes szerepet játszanak az amerikai oktatásban [private researche university].

A törvények "fehér folijaiban" élők

Mint azt már az egyházi felsőoktatás szabályozási kereteinél bemutattuk, az állami felsőoktatással azonos profilú képzést nyújtó egyházi intézmények ma egyszerűen *ex lex* állapotban vannak. Ilyen működő intézmény jelenleg egyedül a *Nagykőrösi Tanítóképző*.

A református tanítóképző ötlete még a Német-kormány idejére nyúlik vissza, de már az új kormány írta alá a *Jászberényi Tanítóképző* kihelyezett tagozataként 1990 őszén elinduló intézmény engedélyét.

1991-re azonban elkészült az önálló tanítóképző terve, melyet a jövőre fenntartó, a *Dunamelléki Református Egyházkerület* tovább is küldött a minisztériumnak. A tantervet a Jászberényi Tanítóképzővel közösen dolgozták ki, az oktatói gárda ugyan még csekély volt 1991 őszén (7 főállású, 1 mellékállású és 24 óraadó tanárral), de már az oktatók 25%-a rendelkezett tudományos fokozattal. A rendelkezésre álló épület az év folyamán az egyházi ingatlantörvény helyi végrehajtása során az egyház tulajdonába került. A minisztérium ugyanakkor – a bemutatott belső megosztottság miatt – a mai napig nem foglalkozott a főiskola önállósodásával.

A nem intézményes, de hasonló profilú piaci oktatás

Az utolsó csoport meghatározása a legnehezebb. A nem-állami "félfelsőfokú" oktatást szabadpiaci tevékenységként ellátó szervezetek és cégek profilja rendkívül összetett, gyorsan változó és alig összehasonlítható az intézményes oktatásban részt vevő nem-állami vagy állami szereplőkkel. Ezen a piacon találkozunk azonban állami intézményekkel is, ezért ha sikerül körülírni azt a profilt, melyben mindhárom szféra megtalálható, nagyobb tévedések veszélye nélkül is közelebb kerülhetünk a szabadpiacon élő felsőoktatáshoz.

A szabadpiaci oktatást általában két nagyobb csoportba szokták besorolni. Az egyik a posztsekunder képzés, mely tágan értelmezhető köre szinte minden olyan tanfolyamnak, melyet érettségivel, középszintű végzettséggel rendelkezőknek kínálnak, különös tekintettel a középszintű végzettséghez kötött szakcsoportos és egyéb szakmai képzési formákra. A másik a még tágabban érthető felnőttoktatás, melybe leginkább az átképzések, munkanélküli-tanfolyamok, továbbképzési kurzusok tartoznak, de végső soron ide érhetnénk a felsőoktatási intézmények posztgraduális képzését is. A magyar oktatási rendszer sajátossága, hogy az idegennyelvoktatás minden mástól különböző önálló rendszerként alakult ki a nyelvoktatás állami elhanyagolása miatt. Az általunk keresett profilt leginkább a felnőttoktatásban kell keresnünk, hiszen a magyar felsőoktatásban még nincs *undergraduate*

fokozat, vagyis az intézmények teljes alapképzést nyújtanak, ami összevethetetlené teszi őket a posztszekunder szférával, az egyetemi-főiskolai nyelvoktatás pedig elsősorban tanárképzés-irányultságú, ami igencsak különbözik a nyelvoktatási piac sokszínűségétől.

A felnőttoktatásnak van viszont egy profilja, mely példaértékű lehet számunkra, és ez a vezetőképzés. A különböző szakmai és üzleti vezetési ismeretek és a vezetői alapkészségek oktatásában egymás mellett találjuk a legkülönbözőbb képzési formákat. A minisztérium által alapított *Nemzetközi Vezetőképzési Információs Központ* 1991 decemberi felmérése érdekes adatokat szolgáltat az ilyen képzést nyújtó piaci szereplőkről. A megkérdezett 107 intézet közül mindössze 57 választott értékelhetően. A válaszokból három nagyobb csoport körvonalai rajzolódtak ki. Az első az állami intézményekből áll, akik szervezett kurzusokkal érkeznek a piacra, a második a nem nyereségorientált intézmények, társadalmi szervezetek, alapítványok vezetőképzéssel foglalkozó szervezeteiből áll, míg az utolsó a tisztán vállalati formában működő intézményeket foglalja magában. Az alábbiakban a vezetőképzés elemzése nélkül megpróbáljuk kiemelni a számunkra érdekes, összevethető különbségeket az állami és a nem-állami szféra között. Ez az összevetés tűnik a legalkalmasabbnak a nem-állami szféra ezen területének leírásához.

Az első a költségvetések forrásszerkezete: az állami-önkormányzati támogatások nagysága a csak a piacon élő szervezetek felé rohamosan csökken, míg az állami intézmények esetében ez teszi ki a legnagyobb arányt. A tandíj szerepe érthető módon éppen ellentétesen alakul, míg a piaci tevékenységből szerzett jövedelem ugyancsak nem az állami szféra jellemzője. A másik észrevehető különbség a beiskolázás szerkezetében található: az egész szférára jellemző a diplomások magas aránya (90%), de a piacból élő szervezetek felé közeledve az arány mégis csökken – nyilvánvalóan alacsonyabb presztízsú gyorsképzéseket lehet ott találni. Rendkívül figyelemreméltó az a különbség, ami a munkahelyi beiskolázásban észlelhető: az állami intézmények egyéni jelentkezőket vesznek fel (50%-uk felvételi vizsgával), míg a piaci szervezetekben a munkahelyi beiskolázás válik döntő részarányúvá. Ez egy igen fontos jelzés: a piacból élők számára a munkahelyek a megrendelők, melyeknek igény szerinti szerződés alapján képeznek szakembereket, míg az állami szféra inkább a presztízsorientált egyéni jelentkezőket preferálja a konkrét piacgazdasági igényekkel szemben. Ezt a megállapítást látszik igazolni a vizsgálatnak az intézmények kapcsolatrendszerét kutató része is. Bár fenntartásokkal kell kezelnünk a kérdőíves módszer eredményességét ilyen területen, szignifikáns növekedés mutatható ki az állami intézményektől a piaci felé haladva. Az első csoport átlagos kapcsolatmennyisége 3,3; a másodiké 3,8; míg a harmadiké 4,6 – különösen érvényes ez a különbség a vállalatokkal, cégekkel való kapcsolatrendszerre.

Ha a nem-állami felsőoktatás csoportjainak bemutatása után összevetjük a különböző intézményeket a szabályozottság szerint, a következő oldalon található 3. ábra szerinti eredményt kapjuk. Az állami szabályozáson kívül eső területeket figyelve is az a benyomásunk támad, hogy a magánfelsőoktatás túlszabályozott a mai rendszerben, mivel még az általa folytatott piacszerű képzési profilok is átmennek az engedélyeztetési eljárásokon, míg az állami intézmények hasonló tevékenységét semmi sem korlátozza.

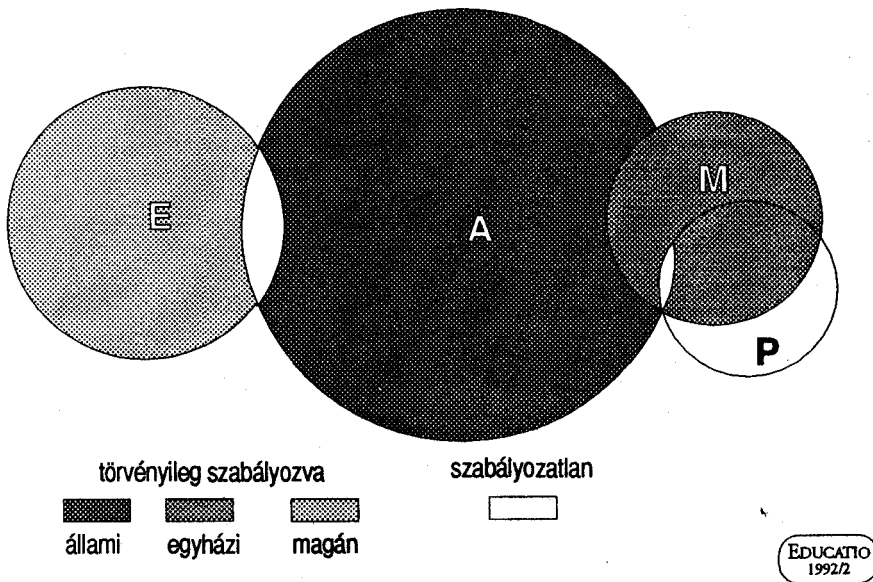
Következtetések

Ma még egyáltalán nem látható, a négy különböző helyzetben lévő szféra hogyan fog egymásra találni. A jelen helyzetben a kormányzat visszahúzó politikája miatt az ún. egyetemi oligarchia sikerrel tartja távol a piaci versenyhelyzet kialakulását az állami és a nem-állami felsőoktatás között. A megjelenő többletigények így automatikusan fordulnak a magánfelsőoktatás felé, mely viszont a nonprofit-tevékenység kedvezményes elbírálása nélkül és a súlyos állami követelményrendszer terhe alatt aligha lesz képes megugró

fejlődésre. Az egyházi intézmények közül – valószínűleg a kisebb egyházak esetében – a nagyobb autonómiát kiharcolók eredményesen kapcsolódhatnak majd be a humánképzés iránti igények kielégítésébe. Azokban a nagyobb városokban várható további felsőoktatási központ kialakulása, melyek egy-egy fejlődő régió centrumában, növekvő szükséglettel rendelkeznek az alkalmazott tudományok gazdasági hasznosítása iránt. Felfedezhető egyúttal az olyan alapozó jellegű humán műveltség iránti fokozódó igény – elsősorban ugyancsak a fejlettebb régiókban –, mely eredményesen kapcsolható össze a gazdasági struktúraváltás okozta munkanélküliségi gondokkal is (átképzések, továbbképzések, szakmai orientációs alapozó tanfolyamok). Ezekre a nagy szervezeti rugalmasságot igénylő elvárásokra az ismertetett kööttségek ellenére kedvezőbben tud reagálni ma a magánfelsőoktatási szféra.

3. ÁBRA

A felsőoktatás állami szabályozottsága



A felsőoktatás tervezett expanziójában – ha valakinek a költségek is fontosak – figyelemmel kell lenni a magánfelsőoktatás által kínált előnyökre. Ezek formái a következők lehetnek.

1. A kutatóintézetek és a nem felsőoktatásban dolgozó értelmiség az alkalmazott tudományok növekvő piacán értékesíthető eredményeiket és a kutatási pénzek piacán szerzett tapasztalataikat összeillesztve az amerikai *private researche és private urban* egyetemek mintájára önálló intézményeket alapítanak (ez a fővárosban is elképzelhető).

2. Azokban a régiókban, ahol ma még nincs felsőoktatási intézmény, a nagyobb önkormányzatok és a mögöttük álló helyi értelmiség saját erőből létre tudja hozni intézményét.

3. Ott pedig, ahol profilváltásra kényszerülő főiskola található csak, megfontolandónak tűnik az intézmény alptványi formán keresztüli privatizálása. Amennyiben az állam az Akkreditációs Bizottságon keresztül a minőségellenőrzést megbízható szinten tudja tartani,

akár 50% alá is csökkenthető az állami tulajdonrészesedés az új profilt igénylő önkormányzati és piaci szférával szemben. Ez a kívánt expanzió lehető legolcsóbb és mégis megbízható útja, melynek előképe már megjelent az "alapítványi egyetemek" képeben döntéselőkészítő tervezetekben is (Stark p. 89.). Egy ilyen megoldás egyrészt segítene az intézményeknek kikertülni a költségvetési intézmények kötött mozgásterü státságából, másrészt "alapítványi vállalkozás" keretében egyszerre tenné szabaddá és mederbe tereltté a szabadpiacon való részvételt, nem utolsósorban pedig olyan, eddig fel nem használt forrásokra alapozná a fejlesztést, melyek jelenlétükkel egyúttal a profil helyi igények szerinti átalakítását is biztosítanák, szemben a nehezen megalapozható központi véleményezéssel.

4. Végül pedig az oktatási piac intézményesülni képes formáit gazdálkodási kedvezményekkel, az intézményesült magánoktatást pedig széles körű adókedvezményekkel lehetne több külső forrás bevonására ösztönözni.

A magánfelsőoktatásban rejlő lehetőségek az utcán hevernek. El is mehetünk mellettük, nagy baj nem érhet. Csak az adófizető polgárok fognak rosszabbul aludni.

Drahos Péter

HIVATKOZÁSOK

- BAKOS ISTVÁN (1991) A magyar felsőoktatás fejlesztésének főbb feladatai. *Magyar Felsőoktatás*, 6–7.
- THE ENCYCLOPEDIA OF HIGHER EDUCATION (1992) Oxford, Pergamon Press.
- A FELSŐOKTATÁS TELJES 1993. ÉVI KÖLTSGVETÉSI TÁMOGATÁSÁNAK TERVEZETE (1992) *Magyar Felsőoktatás*, 6.
- A FELSŐOKTATÁSI TÖRVÉNY SZÖVEG-TERVEZETE (1992). *Magyar Felsőoktatás*, 2–3.
- HORVÁTH, T. D. (1992) *Feasibility Study on Improving the Cost-Recovery and the Income-Generating Capacity of the Hungarian Higher Education*. Budapest, Catching up with European Higher Education Fund (CEF).
- JONGBLOED, B. W. A. & KOELMAN, J. B. J. & VOSSENSTEIJN, H. J. (1992) *Challenges for the Hungarian System of Higher Education*. Twente, CHEPS, University of Twente.
- A MAGYAR FELSŐOKTATÁS FEJLESZTÉSE 2000-ig (1992) Bp., Felsőoktatási Tárcaközi Vegyes Bizottság.
- LEVY, D. C. (Ed) (1986) *Private Education*. Studies in Choice and Public Policy. New York, Oxford University Press.
- SAÁD JÓZSEF (Ed) (1991) *Regionális együttműködés a felsőoktatásban*. Bp., Educatio.
- SETÉNYI, J. (1991) *The Political Model of a Totalitarian Higher Education*. Budapest, Hungarian Institute for Educational Research. (manuscript)
- STARK ANTAL (1991) *A felsőoktatás finanszírozásának fejlesztési lehetőségei*. Bp., PM Gazdaságpolitikai és Tervezési Intézet.
- TÖRVÉNYJAVASLAT A FELSŐOKTATÁSRÓL. *Magyar Felsőoktatás*, 6.
- THE WORLD BANK (1991) *Staff Appraisal Report, Hungary*. Human Resources Project.

szerző nem tudta bemérni a jelenség elterjedtségének mértékét. Jelen tanulmány szerzőjét is megdöbbenetette, amikor az adatok összesítésekor kitűnt: a magánszféra aránya a román felsőoktatásban eléri az amerikaiét.

Az USA-ban tudvalevőleg a magánegyetemek aránya némileg meghaladja az 50%-ot, az egyetemisták 22%-át képezik ezekben az intézményekben. Romániában az egyetemi[†] karok 50,13%-a magán, a hallgatók 14,6%-át képezik itt. Ráadásul a magánegyetemek egyike sem rendelkezik több mint két évfolyamnyi hallgatóval, hiszen ilyen intézmények először 1990 nyarán alakulhattak meg – többségük csak az 1991/92-es tanévben kezdte meg működését.

A kutató, aki a román magánfelsőoktatás kérdését kezdi tanulmányozni, a hivatalos adatok hiányába ütközik. Az *Országos Statisztikai Intézet* oktatásstatisztikai adataiból nem tűnik ki a magánfelsőoktatás léte sem, vállalkozásstatisztikai adatok pedig csupán azokról a magánintézményekről szólnak, amelyek profitorintált vállalkozásként működnek. E vállalkozások listája a cégbíróságon is megtalálható, az alapítványi alapon működő intézményeket viszont itt is hiába keresnénk. A "hiányzó intézmények" számbevételére kínálkozott az a módszer, hogy áttekintsük a felvételi időszakban (júliustól szeptemberig) általuk megjelentetett hirdetéseket, abból az alapfeltevésből kiindulva, hogy aki nem hirdeti magát, az valójában nem is vesz fel hallgatókat, szóval nem is egyetem.

Noha az *Oktatási és Tudományos Minisztérium* hivatalosan nem létezőnek tekinti a magánfelsőoktatási intézményeket, gyakorlatilag mégiscsak számontartja őket.[‡] Részletesebb adatokhoz terepranulmányok és interjúk segítségével jutottunk: utóbbiak nemcsak rektorokkal és dékánokkal, hanem egyetemi titkárnőkkel és hallgatókkal is készültek.

A Causescu-korszak felsőoktatását a teljes egyöntetűség jellemezte, e magánfelsőoktatás meghatározó jegye a diverzifikáció és a sokszínűség. Ezt a piac is igényli: ennek tünete egyes intézmény-elnevezések túlcicomázottsága, furcsasága, figyelemfelhívó volta. Példaként említhető az egyik Iasi-i Bölcsészkar Testnevelés Szakának Küzdősportok Specializációja, vagy a Suceava-i Folyamatos és Szinkrontolmács-képző Kar, vagy a bukaresti Endoecológiai Kar.

Jellemző, hogy az adatgyűjtés során interjúalanyaim arra gyanakodtak, hogy ellenségesnek tekintett versenytársuktól jövök. Az az általános benyomásunk, hogy az intézményvezetők nem az állami felsőoktatást tekintik versenytársnak, hanem a többi magánegyetemet.

Mit is jelent valójában Románia esetében a magánegyetem fogalma? E meghatározás vonatkozásában nem tudunk sem kormányzati, sem parlamenti, sem pedig jogi dokumentumokra hagyatkozni. Romániában – ellentétben a külföldi példákkal – egyetlen olyan magánegyetemet sem találunk, melynek alapításában a kormányzat, a törvényhozás vagy jogi szféra közreműködött volna. Noha a magánegyetemek jogi személyek, a minisztérium nem ismeri el őket felsőoktatási intézménynek. Ez ahhoz vezet, hogy a magánegyetemetek az állam nem ellenőrzi – természetesen a könyveléstechnikai, tűzrendészeti szempontokat kivéve –, és anyagi támogatást sem nyújt nekik.

Mégis – és ez is mutatja, hogy milyen diverzifikált szféráról van szó – találunk kivételeket: olyan magánegyetemetek, melyek tulajdonosai között állami cégek is vannak. Ezen esetekben azonban szinte lehetetlen kimutatni a közvetett állami hozzájárulás pontos mértékét.

[†] Mivel a román felsőoktatásban sem gyakorlatilag sem elméletileg nem különböztethető meg a főiskolai és egyetemi szint, a továbbiakban minden felsőoktatási intézményt egyetemnek fogunk hívni.

[‡] Itt szeretnénk köszönetet mondani a CEPES UNESCO munkatársainak segítségéért, mely ezen minisztériumi adatok megszerzését lehetővé tette.

Ezek alapján egy lehetséges meghatározásként kínálkozik: a romániai magánegyetemek olyan vállalkozásként, alapítványként vagy társaságként bejegyzett intézmények, melyek felsőfokú oktatás biztosításával foglalkoznak, és hallgatóik legalább egy része számára három évnél hosszabb kurzusokat szerveznek. A szféra lehatárolása úgy is lehetséges, hogy csak azok az önmagukat egyetemnek nevező intézmények tartoznak ide, melyek hivatalosan nincsenek állami tulajdonban.

A jogi háttér

Röviddel a kommunista vezetés bukását követően Romániában megjelent az első, a gazdasági élet liberalizálását célzó jogi dokumentum. Ez a *Néhány szabad kezdeményezésen alapuló tevékenység folyamatára és szervezeteire* vonatkozó 54/1990 sz. törvényerejű rendelet volt, amelyet a *Nemzeti Megmentési Front Tanácsa* adott ki. Ez eléggé óvatosan, engedélyezte a 20-nál kevesebb alkalmazottat foglalkoztató vállalatok szervezését. Ma ez a rendelet már nincs érvényben, más, kevésbé korlátozó törvényerejű rendeletek hatálytalanították, akkoriban azonban ez adott lehetőséget a magánegyetemek létrehozására.

A román kormány az 54/1990 sz. rendelet gyakorlati normáit jóváhagyó 201/1990 sz. határozatának 1. melléklete megfogalmazza, melyek azok a tevékenységkategóriák, amelyek érdekében kisvállalatok, családi egyesülések, jövedelmező társulások és egyéni tevékenységek nem szervezhetők. 17 ilyen tevékenységet sorol fel, az oktatás említése nélkül. Valóban, a tiltott tevékenységek listája fegyver- és kábítószergyártást és eladást, és ezekhez hasonló dolgokat tartalmazott. Ugyanezen függelékben eligazító kategóriák találhatóak, amelyek érdekében az említett vállalkozások jogszerűen megszervezhetők. E lista második részében, a 18. pontban, "Szolgáltatások" címszó alatt találjuk az "Oktatás és iskolázás"-t. Ezen címszó alapján alapították meg az Ökológiai Egyetemet és a ma már nem létező U90-et is.

A magánvállalkozások létét az európai minta szerinti korlátolt felelősségű társaságként, részvénytársaságként stb. a 31/1990 sz. törvény szentesítette. A törvény szövegében sehol nem található utalás vállalkozói tevékenységekre, ezek általánosan "kereskedelmiek" voltak tekintve. A jegyzékbe vételhez a vállalkozásnak részleteznie kell tevékenységi területét, összhangba hozandó a *Román Kereskedelmi és Ipari Kamara szabályaival*. Itt a lehetőségek az alábbiak közül kerülhetnek ki: termelés, belföldi kereskedelem, export/import, építés és szolgáltatások. Természetesen az utóbbi magában foglalja az oktatást.

Számos korlátolt felelősségű egyetemet alapítottak e törvény alapján. Ehhez nincs szükség az Oktatási és Tudományos Minisztérium jóváhagyására és bármely elnevezés szóba jöhet, amely nem védett. Akkor miért is ne legyen "Techno-Ökonómiai Tanulmányok, Jog és Igazgatás Komputerezált Akadémiája" az újonnan létrehozott egyetem neve?

1991 nyarán a magánegyetemek alapításának egy másik módja/útja is megjelent. A figyelemreméltó és meglepő ötlet prof. dr. *Avram Filipastól*, a *Titu Maiorescu Független Egyetem* jelenlegi rektorától származik. Jogi személy mint alapítvány vagy egyesület a Parlament által elfogadott 452(21)/1924. sz. törvény alapján jöhet létre. A törvény elfogadása óta egy világháború és legalább három diktatúra jött és múlt el, és elfelejtették hatálytalanítani. A III. fejezetben azt találjuk, hogy az alapítvány egy olyan „örökül hagyott vagyon, amely független és különálló az alapító egyén magánvagyonától, s amelyet a közérdek szolgálata céljából hoztak létre". Az alapítványok nonprofit, kulturális, tudományos, jótékonyági stb. szervezetek, adminisztrációs/vezető testületük van és lehetnek alkalmazottai is. Ezek tehát lehetnek egyetemi alapítványok is. Ami talán még fontosabb, az a tény, hogy ezen alapítványok létrehozhatnak és birtokolhatnak intézményeket.

A magánegyetemek közül meglehetősen sokat hoztak létre alapítvány révén, például a *Román-Amerikai Barátság Társaság* hozta létre a Román-Amerikai Egyetemet, a *Hyperion*

Alapítvány a Hyperion Egyetemet, a *Románia Holnap Alapítvány* a Spiru Haret Egyetemet és így tovább. A Titu Maiorescu Független Egyetem az egyetlen, amelyet közvetlenül a 452(21)/1924. sz. törvény alapján alapítottak, s nem más intézmény hozta létre.

Meglehetősen kevés egyetem idézi a gazdasági, szociális és kulturális jogokra vonatkozó nemzetközi egyezményt, amelyet az ENSZ Közgyűlése 1966-ban, 2200-as számú határozatában fogadott el. E szerint „az államok, részei lévén a jelen megegyezésnek, kötelezik magukat a szülők és adott esetben jogi megbízottak szabadságának tiszteltben tartására arra vonatkozólag, hogy ezek szabadon kiválaszthassanak gyermekeik számára a hatóságoktól eltérő oktatási intézményt”; és „a jelen cikkely semmilyen rendelkezése nem értelmezhető úgy, hogy korlátozná az egyének vagy jogi személyek jogát oktatási intézmény alapítására és vezetésére”. Ezt az egyezményt Románia 1974-ben rendeletben ratifikálta. Ugyanakkor meglehetősen paradox az a tény, hogy az egyetemalapításoknak az Oktatási és Tudományos Minisztérium jóváhagyására van szükségük működésükhöz. Ezáltal a minisztérium nem ismeri el létezésüket, de jóváhagyja működésüket! Végül, de nem utolsó sorban meg kell említenünk a *Román Alkotmányt*. „Az oktatáshoz való jog” 32. cikkelyében (5) pont alatt ezt találjuk: „Az oktatási intézmények, beleértve a magántulajdonban levőket is, a jog szerint alapíthatnak és működnek.”

Magán és állami egyetemek

Ceausescu idejében a felsőoktatás elsősorban a túlfejlesztett és diszfunkcionálisan működő ipar szükségleteit volt hivatott kielégíteni. Az úgynevezett “sokoldalúan fejlett szocialista társadalom” nagyszámú mérnököt foglalkoztatott, erre már nincs többé szükség. 1988-ban a hallgatók 74%-át iskolázták be műszaki és agrár karokra és csak 11% tanult jogot vagy társadalomtudományokat, 10% orvostudományt, 5% humán és pedagógiai tudományokat. Bár kiegyensúlyozottabb helyzet lehetősége állt elő, a technikai és agrár karokon/szakokon ranul a hallgatóknak még mindig több, mint a fele (56% 1990/91-ben és 53,4% 1991/92-ben), míg a fejlett piacgazdasággal rendelkező országokban a gazdaságtudományokat, jogot, pedagógiát és humán tudományokat tanulók aránya nagyobb, mint a műszaki és agráriskolák hallgatóié. A magánegyetemek számos szükséges és az állami egyetemek által nem kellőképp képviselt képzési területet kínálnak. Érdemes megemlíteni, hogy a 187 magán felsőoktatási kar közül 51 gazdasági és 43 humán, míg csak 19 oktat műszaki és 7 agrártudományokat. Az 1991/92-es tanévben a magánegyetemek hallgatóinak 80,9%-a tanult gazdaságtant, jogot és humán tudományokat. Bizonyos tárgyak esetében a magánegyetemen a férőhelyek száma nagyobb, mint az állami egyetemek megfelelő számai. Olyan karokon, ahol a férőhelyek száma politikai okokból alacsony volt megszabva, a verseny a bekerülésnél nagyon erős lett, így a megfelelő műveltségi és tudásszinttel rendelkező, fel nem vett hallgatók száma folyamatosan igen nagy volt. A magánegyetem ezekre a fel nem vettek számát. Ezért juthatunk arra a következtetésre, hogy a felsőoktatás iránti piaci igény alakította ki a magánfelsőoktatás tudományszerkezetét.

Az ezen igényekre válaszként alapított magánegyetemek rugalmasabbnak bizonyultak, mint az államiak. A férőhelyek változó száma, sőt karok megszűnése és indítása továbbra is a piaci igényeknek megfelelően alakul.

A legfontosabb, vagy legalábbis az állami hivatalok által legtöbbet emlegetett különbség az, hogy a magánegyetemek nem rendelkeznek saját épülettel és oktatógardával. *Bucur B. Ionescu*, az Oktatási és Tudományos Minisztérium egyik igazgatója nagyon kategorikus: „A legtöbb ilyen intézmény képtelen a normális oktatási folyamat biztosítására. Való igaz, megszoktuk, hogy egy egyetemet egy épülettel kapcsoljunk össze. Ez ritka az új magánegyetemek esetében, amelyek többnyire különböző helyeken bérelnek hivatalokat és egyéb helyeket.”

Mégis, ne siessünk az ítélettel, miszerint ezeket az intézményeket elnyomná a kormányhatalom. Meg kell említenünk, hogy ezen egyetemek oktatói gárdájában megtalálható legalább egy miniszter, három miniszterhelyettes államtitkár, a *Román Tudományos Akadémia* elnöke és alelnöke, szenátorok, képviselők, az *Orvostudományi Társaság* elnöke és számos más közismert személyiség; nagyon erős lobbisták képezve. És mivel ezeket a személyeket nem csak egy magánegyetem alkalmazza, alighanem érzékelik a különböző egyetemek adminisztratív vezetése között fennálló konfliktusokat.

Vizsgáljuk meg a magánegyetemek rektorainak véleményét hallgatóik minőségéről, az állami egyetemekkel összehasonlítva. A legtöbb magánegyetem rektora, akivel interjút készítettem, elismerte, hogy az állami egyetemek (ahol nem kell tandíjat fizetni) hallgatói a bejutás pillanatában jobbak. *George Ripeanu* az Európa ECOR rektora azt állítja, hogy „a mi hallgatóink komolyabbak, fegyelmezettebbek, felelősségteljesebbek” és „nincs szintkülönbség az állami egyetemekhez viszonyítva”. Másrésztől *Nicolae Sprinceana* az AIST-EDA rektora kijelenti, hogy „az állami egyetemekről jövők szelídebbek, engedelmesebbek. A magánegyetem a 'lázadó' számára kínál inkább lehetőséget, azoknak, akiknek nem szokványos megközelítésekre van szükségük.” „A mi rugalmasságunk az emberi erőforrások jobb kihasználásához vezethet.” Nyilvánvaló, hogy a magánegyetemek valószínűsíthető klienseinek köre különbözik az állami egyetemektől. *Dolphi Drimer* az Ökonómiai Egyetem rektora elismeri: „Nem látom be, miért akarna valaki, aki képes bejutni állami egyetemre, fizetni egy magánegyetemért.”

Néhány magánegyetem, mint például a Titu Maiorescu Független Egyetem ténylegesen azzal az elképzeléssel indult, hogy az állami egyetemekről kimaradt, de a felvételi vizsgán a felvételi határnál jobb eredményt elérők számára kínálja oktatási szolgáltatásait. Ezeknek a jelentkezőknek nem kell vizsgáznuk a bejutáshoz.

A fizetendő tandíjak összegének szintén szelektáló szerepe van. 1990-ben ezek nagyon korlátozóak voltak, lévén 7–8 havi fizetést kitevő nagyságúak. Időközben a tandíjak nem növekedtek az infláció mértékével párhuzamosan, 1992/93-ban 1–4 havi fizetést tesznek ki.

A magánegyetemen magasabb a hallgatók átlagéletkora is, különösen azoké, akik 1990-ben kezdték tanulmányaikat. A következő évben az átlagéletkor csökkent, de még mindig meghaladja az állami egyetemekét. Az „idősebb” jelöltek gyakran előzőleg sikertelenül próbálkoztak az állami egyetemre való bejutással. Mindazonáltal interjúalanyaim azt is elmondták a jelentkezőkről, hogy sokan közvetlenül a középiskola elvégzése után kerültek be a magán felsőoktatásba, majd ezt követően jelentkeztek át állami egyetemre és ha sikerült bejutniuk, ott tanultak tovább. A magánférőhely biztonsága felszabadíthatta az átjelentkezőt, aki ezáltal jobb teljesítményt nyújthatott az állami egyetemi felvételin.

Érdekes véleménnyel szembesültem az Európa ECOR-nál. Úgy vélik, hogy az állami egyetemek túlságosan átpolitizáltak. Hallgatók és tanárok túlságosan sokszor találkoztak szembe olyan problémákkal, amelyeknek semmi közük nincs az oktatáshoz. Az Európa ECOR-on, a Titu Maiorescu Független Egyetemen, és talán más helyeken is, mindenféle politikai tevékenység tiltott. El kell ismerni, hogy az 1990/91-es tanév számos politikai mozgalommal volt telítve, beleértve egy országos diáksztrájkot, amely egy hónapra megbénította a felsőoktatást, de 1991/92-ben ehhez hasonló problémák már nem kerültek elő.

Fontos strukturális különbség az alternatív oktatás iránti igény, különösen a magánegyetemen létező, de nem egyetemi, hanem posztsekunder típusú (felsőfokú-középfokú), és szakmai képzések iránt. A nem-egyetemi szintű kurzusok magánegyetemre, egyetlen integrált intézménybe való befogadási tendenciája megszokott a magánegyetemen és nagyon ritka az állami egyetemen. A legtöbb ilyen intézmény (például a Hyperion, Spiru Haret, UNEX-AZ és sok más) magában is foglal posztsekunder szakképzést kínáló, úgynevezett

college-okat. Ezek általában 2–3 éves időtartamúak. Végzés után a hallgatók (nem egyetemi) diplomát kapnak és – néhány helyen – folytathatják tanulmányaikat ugyanazon a magánegyetemen. Ez egy differenciált, kétszektorú felsőoktatási rendszer kialakulását vetíti elénk. Néhány magánegyetem otthont ad rövidebb kurzusoknak is (pl. az Ökológiai Egyetem munkanélküliek számára kínál kurzusokat, az UNEX-AZ-nak számítógépezelői és idegen nyelvi kurzusai vannak). Hirdettek posztgradulációs doktori kurzusokat is, de ezekre nagyon csekély, vagy semmilyen piaci válasz nem érkezett.[†]

A tanterv tekintetében a hasonlóságok dominálnak. A legtöbb magánegyetem a legfontosabb területeken pontosan ugyanazt a tantervet használja, mint az államiak. Természetesen néhány kivétel található (pl. a Román-Amerikai Egyetem).

Talán az utolsó, összehasonlított érdemlő dolog a felvételi rendszer. A magánegyetemen két mintát találhatunk, és ezek kombinációját. Vagy azonos a felvételi az állami egyetemivel, t. i. azonos tantárgyakon és kézikönyveken alapuló felkészültség-vizsga, vagy intelligencia- és képességvizsgálat. Ebben az esetben mindkét teszt eredményének súlyozott összegét számolják ki. A két rendszer az ügyfélre összpontosító pszichológia két elemére épül. Egyfelől az állami egyetemek felvételi rendszerét bonyolultnak és igazságtalannak tartják (emlékeztetőül: a jelentkező fiatalok nagyrészt már rendelkeznek kellemetlen tapasztalatokkal az állami felvételi rendszerrel kapcsolatban), másrészt ugyanaz a kínálat, siker esetén némi presztízs és a komolyság jele. Mindegyik egyetem megpróbálja kielégíteni ezen kívánalmak valamelyikét, vagy mindegyikét. Természetesen vannak esetek, amikor nincs szükség felvételi vizsgára, vagy a vizsga szimbolikus, hiszen minden jelentkezőt felvettek. Általában elmondható, hogy az 1990/91-es tanévben több jelentkező volt, mint 1991/92-ben. Ezt természetesen könnyen megmagyarázza a magánegyetemek növekvő száma. A Titu Maiorescu Független Egyetem az egyetlen, ahol több jelentkező volt a második évben.

A színvonalat érintő komoly kérdőjel, hogy bár a hallgatói minőség nyilvánvalóan valamivel alacsonyabb, mint az állami egyetemeken, a előmeneteli arány sokkal magasabb. A magánegyetemen a hallgatók kevesebb, mint 5%-a ismételt egy vagy két vizsgát (a legnagyobb arányban az Ökológiai és a Román-Amerikai Egyetemen), míg minden átlagos állami egyetemen a hallgatók több mint 60%-ának kell legalább kétszer nekifutnia egy vizsgának egy évben.

A piac hatása

A hallgatói létszám és képzési kínálat növekedésének időszaka után, a Ceausescu korszak kezdetén, amely időszak 1970/71-ben 51 intézménnyel és 195 karral érte el csúcspontját (jelenleg 48 állami egyetem van 186 karral), az 1975/76-os év egy komoly választóvonalat jelentett. Bár a hallgatók létszáma emelkedett, a tanulható tárgyak száma drámaian zuhant: kilenc felsőoktatási intézményt és 58 kart zártak be. 1989-ig még további 36 kart zártak be. Ezáltal a politikailag nem kívánatosá vált képzési területeket a minimumra csökkentették (pl. a humán tudományokat), néhány teljességgel eltűnt (pl. a pszichológia). Ezek a feltételek egy kielégítetlen piaci igényt teremtettek, amely még 1990 elején is létezett. Végeredményben ez a piaci kereslet segítette világra a magánegyetemeket. Az állami egyetemek szintén reagáltak a tudományágak bővítésének nyilvánvaló szükségletére, de – még mindig az állami bürokráciától függve – reagálásuk lassabb és kevésbé kiterjedt volt.

[†] Meg kell említenünk, hogy Romániában a Ph.D. tanulmányok vezetésének joga bizonyos egyéneké, és nem egy intézményé, vagy egy központi hatalomé. Így azok, akik bírnak e joggal, szolgáltatásaikat magánegyetemen is gyakorolhatják.



Már említettük, hogyan alakította a piac a magánegyetemeknek még a tantárgyi szerkezetét is, összevetve azon diszciplínák sorával, amelyért az állami egyetem ad fokozatokat. Ennek a jelenségnek egyik érdekes hatása az volt, hogy a magánegyetemek első évében a jelentkezők átlagéletkora és életkori szórása magasabb volt a szokásosnál. Ezek voltak azok az emberek, akik hosszú évek óta szerettek volna tanulni, de a férőhelyek korlátozott száma nem tette ezt lehetővé. A bejutás néhány speciális szakra nagyon nehéz és versenyszerű volt, a jelentkezők nagy száma miatt (mintegy 5 jelentkező jutott egy helyre az informatikában, 8 az orvostudományokban, és 10 a jogtudományokban).

A piac nyilvánvalóan befolyásolja a magánegyetem vezetésének minden tevékenységét. Ezek az intézmények úgy versenyeznek klienseikért, mint a kereskedelmi vállalatok, azaz hirdetéseket és tudatos image-építést felhasználva. Kutatásom során néhány esetben olyan nyilvánvaló image-alakító tendenciákat találtam, amely a klientúra egy részének bizonyos elvárásait szolgálja. Van önmagukat bemutató információs füzetük, melyben ismertetik a férőhelyek számát, a szervezetet, tanárokat stb., sokkal jobb kivitelben és minőségben, mint az állami egyetemek hasonló kiadványai. Saját folyóiratot szerkesztenek (*Hyperion, Athenium*) vagy más újságokban és folyóiratokban közölnek hirdetéseket. Ez a piaci irányultság nagyon ritka, ha nem elképzelhetetlen egy állami egyetemen, hiszen ingyenes szolgáltatásoknak nem kell reklám. Legalábbis Romániában nem.

Ennek egy másik példája lehet az EDEN Egyetem, amely speciálisan az etnikai kisebbségekhez tartozó és a *Moldvai Köztársaságból* érkező tanulókat segíti ösztöndíjakkal. Az AISTEDA-nak szintén van valamilyen kedvezménye a moldáviaiak számára.

Összefoglalva tehát megállapítható, hogy a romániai magánegyetemek olyan közel vannak a piaci kívánalmakhoz, amilyen közel csak lehetnek. Az állami bürokráciának semmi befolyása nincs rájuk, és a magánintézmények egyetemi oligarchiája tudatosan alárendelődik a piacnak.

Nemzetközi kapcsolatok

A magánegyetemek és az Oktatási és Tudományos Minisztérium közötti viszony legalábbis ellentmondásos. *Dolphi Drimer* magánegyetemi vezető állítja: "azt mondják, nem ismerik el a létezésünket, de be tudom bizonyítani, hogy elismertek bennünket, ráadásul egyetemként." A sajtóban számos magánegyetem állítja, hogy ők a hatóságok által "egyedül elismertek", amelynek nincs alapja, hiszen a magánegyetemek egyikének sincs kielégítő kapcsolata az állammal. Ez a nemzetközi elismerés keresésére ösztönzi a fogyasztók előtt bizonyításra kényszerülő magánintézményeket.

A Spiru Haret Egyetem például az *Egyetemek Szövetsége a Demokráciáért* szövetség tagja, a Hyperion Egyetem alapító tagja a római *La Sapienza*-nak, az *Európai Egyetemek Fórumának*, az Ökológiai Egyetem, a Titu Maiorescu Független Egyetem, a Román-Amerikai Egyetem és mások aláírták az *Európai Egyetemek Magna Chartá*-ját Bolognában.

Az elismerésen kívül a magánegyetemek anyagi segítséget is remélnek a nyugati kapcsolatoktól. A Román-Amerikai Egyetem például részesül valamilyen, az Egyesült Államokból származó anyagi segítségben, de a nagyságát interjúm során nem tudtam felbecsülni. A rektor hozzávetőleges információja szerint "kevés". Az Ökológiai Egyetem bevételének negyede külső és nemzetközi támogatásokból származik, de a nemzetközi rész pontos százalékarányát itt sem lehet tudni. A magánegyetemek egész rendszerében azt találjuk, hogy bár igen sok intézmény keres nemzetközi támogatást, csak nagyon kevés jár sikerrel.

A magánintézményeknek ma már vannak kapcsolatai más országok egyetemi tanáiraival is, lévén, hogy őket hívják meg vendégprofesszoroknak. Kedvező eredményeket ért el a Román-Amerikai Egyetem, az aradi Ökológiai Egyetem, a Hyperion Egyetem és mások. Meg kell említeni, hogy ezek a vendégprofesszorok többnyire román származásúak. Né-

hányuk nem is egyetemi tanár, hanem menedzser, kutató, számítógépes-szakértő stb. A nemzetközi kapcsolatok szempontjából tehát jelen pillanatban a magánegyetemek sokkal rosszabb helyzetben vannak, mint a kormányzati támogatást élvező állami egyetemek.

A magánfelsőoktatás problémái

A magánintézmények legtöbb belső problémájának forrása a helyhiány, mivel egyetlen magánegyetemnek sincs elég ingatlanulajdona (vagy egyáltalán nincs) ahhoz, hogy helyet adjon az egyetemi életnek. Az állami egyetemek is küszködnek bizonyos helyhiánnyal a hallgatói létszám növekedése miatt, de ez nem hasonlítható a magánegyetemek nagyon nehéz helyzetéhez. Ezért a magánintézmények általában bérelnek egy irodahelyiséget, ahol a rektori hivatal van, és ahol minden adminisztratív, pénzügyi és egyéb ügyet intéznek. Természetesen ezek a központok is nagyon különbözőek. A Titu Maiorescu Független Egyetemnek luxusvillája van, ami a múlt században épült, nem messze Bukarest nagy sugárútjaitól. A Román-Amerikai Egyetem egy irodaépület legfelső emeletét birtokolja a Magheru sugárúton (Bukarest főutcáján). Az Ökológiai Egyetem minden oktatáson kívüli tevékenységét az UTC (a volt Kommunista Ifjúsági Szövetség) korábbi központjában folytatja, aminek külön bejárata van a Román Kommunista Párt Központi Bizottságának épületében. Ugyanakkor pedig Temesváron az ISSEPT egy egészségtelen udvari lakást bérel egy régi bérház második emeletén. Craiovában a COSA-INTARF központja egy új panelház egyik lakásában van. Mindkét helyzetre hozhatnánk további példákat.

Előadóteremnek való helyet még nehezebb találni mint irodát. 1990 nyarán a magánegyetemek terembérleti szerződéseket kötöttek állami oktatási intézményekkel. Ezek legtöbbje általános és középiskolákban volt, de néhány egyetemet is bevontak, főleg a laboratóriumok miatt. 1990 októberében az Oktatási és Tudományügyi Minisztérium rámadást indított a magánegyetemek ellen, megtiltva minden állami intézménytől történő terembérletet. Mindazonáltal továbbra is kötöttek ilyen szerződéseket. Például az Emil Racovita Egyetemi Tanulmányok Intézete a bukaresti 70-es számú általános iskolától bérel termeket, és az UTIM is különböző általános és középiskolák termeit bérl. Általában kórházakban, gyárakban, kutatóintézetekben, számítógépközpontokban bérelnek oktatási helyeket. Az egzotikus esetek közül érdemes megemlíteni az Europa-ECOR-t, ők a lovasrendőrségtől bérelnek helyiségeket. Az AISTEDA egy gimnázium büféjét, az Ökológiai Egyetem a Palotatermet bérl (ez egy hatalmas koncertterem Bukarestben, ahol a Kommunista Párt kongresszusait tartották).

Mivel említettünk rossz helyzeteket, meg kell hogy említsünk néhány előnyös példát, mint például az INTEROM és az UNEX-AZ egyetemeit. A legtöbb magánegyetemen a kollégiumok tekintetében a helyzet még ennél is rosszabb. Legtöbbjük ilyenl egyáltalában nem is rendelkezik, míg azok, amelyeknek van, kihasználatlan munkásszállókat vagy gimnáziumi kollégiumokat bérelnek (ahol a hallgatók a szobáikat a középiskolásokkal osztják meg). Valamivel jobb helyzetet biztosít az UNEX-AZ, az EUROPA-ECOR és az INTEROM. Sok egyetem tervezi, hogy saját campus-t alakít ki, de az anyagi problémák néha leküzdhetetlennek látszanak. A szűk magánterület, amelyet ezek az egyetemek birtokolnak, általában laboratóriumok, boncteremek, fogászati rendelők stb.

A második nagy probléma a tanári kar összetétele. Ebben az esetben az objektív hiány együtt jár az akadémiai fokozatok odaítélése miatt indokolt kormányzati aggodalommal. Így mindezek az egyetemek félállású alkalmazottakkal dolgoznak, az állami egyetemekről hívnak meg tanárokat bizonyos kurzusokra, vagy folyamatosan alkalmazzák őket, úgy, hogy ők közben eredeti állásaikat is megtartják. 1990 októberében az Oktatási és Tudományügyi Minisztérium körlevelet küldött az állami egyetemekhez, amellyel biztosítani akarta, hogy

egyetlen alkalmazottjuk se oktasson magánegyetemen. Minden egyetemi oktató kapott egy nyomtatványt, melynek aláírásával ígéretet kellett adnia, hogy nem dolgozik magánintézményben. Legtöbbször nem írták alá a nyomtatványt, de ennek nem lett semmilyen következménye.

A magánegyetemek saját alkalmazásában álló tanárok száma a nulla (legtöbbszörüknél) és az 50 (Ökológiai Egyetem) között mozog. Ez utóbbi az egyetlen, amelyik fiatal diplomásokat vett föl "preparator"-nak (a legalacsonyabb egyetemi cím Romániában). Ezeknek száma kb. 25. A többi teljesállású alkalmazott olyan egyetemi tanárokból áll, akiknek az 1990 január-februári hallgatói tüntetések következtében kellett lemondaniuk az állami felsőoktatásban betöltött állásaikról. Más helyeken a teljesállású alkalmazottak általában nyugalmazott egyetemi tanárok. Az akadémiai címmel rendelkező alkalmazottak százalékos aránya a 97%, (a Román-Amerikai Egyetemen és sok más helyen), valamint egy nagyon alacsony százalék (pontos adatot nem tudtam találni) között mozog, ez utóbbi azokban a városokban, ahol nincs állami egyetem. Ezekben a helyeken a fő tárgyakat olyan professzorok tanítják, akik a legközelebbi állami egyetemről jöttek át.

A következő fontos csoportot a kutatók alkotják. Néhányukat a posztgraduális oktatásban alkalmazták, vagy olyan továbbképzésekben, melyeket a Ceausescu korszakban a kutatóközpontokban rendeztek. Sokan azok közül, akik a CPC-n (a korábbi pártakadémia alkalmazottainak oktatási központjában) és az ICI-ben (számítástechnikai kutatóintézetben) tartottak kurzusokat, most az AISTEDA-n és más magánegyetemen tanítanak.

A nagy nevek és a jobb piaci lehetőségek utáni keresés során neves filmrendezők, színtársulati tagok és zenészek kerültek a bölcsészkarokra. A magánegyetemek hirdeteiben feltűnő, hogy Bukarest egyetemi életének legrangosabb nevei kapcsolódtak ezekhez az intézményekhez. Az oktatói gárda színvonala kétségkívül nagyon magas. Érdekes módon az oktatók átlagéletkora többnyire magasabb, mint az állami egyetemeken, mivel az ismert és idősebb professzorok több diákot vonzanak. A Dimitrie Cantemir Egyetem a Ph.D. megszerzésétől teszi függővé egy tanár alkalmazását, ami Romániában igen ritkán történik meg a 40. életév előtt. Ezek a híres egyetemi professzorok, akadémiai tagok stb. valójában ugyanazt a kurzust oktatják több helyen, néhányuk négy magánegyetemnek is dolgozik.

Gimnáziumi tanárok ritkán tanítanak magánegyetemen. Ez mindazonáltal mégis megtörténhet idegennyelvi kurzusok esetében, olyan karokon, amelyek ehhez közvetlenül nem kapcsolódnak, vagy kisvárosok egyetemein.

A teljes állású oktatói kar nélkül való oktatás rendszerének – minden hátrányán túl – megvan az az előnye, hogy a tananyag rendkívül rugalmas lehet. Ez az adottság abba a fejlődésirányba vezet, hogy az oktatás minősége és a professzorok tekintélye elsősorban mint piaci árú legyenek elfogadva.

Az intézményi szerkezet és vezetés

A magánintézmények vezetési stílusa közvetlenül szervezeti formájuktól függ, tudniillik attól, hogy kereskedelmi vállalkozásként vagy nonprofit szervezetként működnek. Mindkét típusú intézményre világos jogi normák érvényesek. Feltehetjük, hogy a vezető által irányított vállalkozások központosítottabbak, míg az igazgatási testület által vezetett nonprofit intézmények kollegiálisabb módon működnek. Ezekben a testületekben a személyiség csak az intézmény presztízsét hivatott növelni, de ezek ténylegesen nem vesznek részt az alapítvány igazgatásában; a döntések legtöbbször a testület egy része hozza meg. Az egyetemszerűbb szerkezet kiépítése érdekében ezen intézmények mindegyike létrehozta a romániai felsőoktatásban létező szokásos irányítási csoportokat és funkciókat: dékán, tudományos titkárság, prorektor, rektor és szakmai tanács, szenátus, szenátusi hivatal.

Mindkét típusú egyetemnek van alapszabályzata, amelyre működésüket alapozzák. Ezek a szabályzatok természetes módon tartalmazzák az összes, vállalkozásra vagy alapítványra vonatkozó szabályokat ugyanúgy, ahogy azokat is, amelyeket egy felsőoktatási intézmény statútumának tartalmaznia kell. Bár ezek között a dokumentumok között igen nagyok a különbségek, általában mégis erősen emlékeztetnek egy állami egyetemére.

Adatok

Néhány megfontolás a magánegyetemek és fiókintézményeik területi elhelyezkedésére vonatkozóan kikerülhetetlennek látszik (lásd az I. táblát). Mindenekelőtt feltűnő, hogy csak egy egyetem létesült Erdélyben, a 11 fiókintézmény bukaresti intézményektől és vezetőiktől függ. Moldva és Ó-Románia nyilvánvalóan nagyobb szervezeti étvágya ténylegesen főként Bukarestet (16 egyetem) és Iasit (7 egyetem) jelenti. Meglepő, hogy a legkevesebb magánegyetem Erdélyben van, amely pedig fejlettebb az ország többi régiójánál. Talán az Osztrák-Magyar uralom más személyiségűpust alakított ki, mint a török befolyás. Ez a nagyobb közfegyelem vezethet a magán felsőoktatással szembeni gyanakváshoz, hiszen az Oktatási és Tudományos Minisztérium hivatalosan soha nem ismerte el azt.

I. TÁBLA

A magánegyetemek elhelyezkedése a romániai történeti tartományokban

Tartomány	Egyetem	Fiókintézmény	Összesen
Erdély	1	11	12
Ó-Románia	20	11	31
Moldova	9	5	14
Besszarábia	–	1	1

Magánegyetemi kurzusok magyar nyelven nincsenek, annak ellenére, hogy egyes politikai körök szerint van igény egy magyar egyetemre. Feltételezem, hogy a magyarul oktató állami karok ezt az igényt oly mértékben csökkentik, hogy egy másik egyetemet erre nem lehetne alapítani (néhány állami karon magyar nyelvű oktatás folyik Kolozsváron és Temesváron, de nincs olyan egyetem, ahol csak magyarul oktatnának).

A legújabb fejlemények

Ezen a nyáron az Oktatási és Tudományos Minisztérium új támadást intézett a magánegyetemek ellen, megengedve az államiaknak, hogy férőhelyüknél több hallgatót vegyenek fel, amennyiben a jelentkezők legalább az alsó határt elérik, és tandíjat fizetnek. Az Oktatási és Tudományos Minisztérium bejelentette, hogy a szenátus további tandíjas helyeket biztosított az állami egyetemeknek. Kilenc egyetem azonban visszautasította annak lehetőségét, hogy emeljék a férőhelyek számát, hiszen így is tanteremgondokkal és tanárhiánnyal küzdenek. A hat műszaki és agrár intézményre, e válságos képzési profilú egyetemre a tandíjas férőhelyek növekedése előreláthatólag nem lesz jelentős hatással, mivel a forradalom utáni korszakban sem volt elég jelentkezőjük. A kiegészítő tandíjas hely több mint fele a műszaki és agrár egyetemre került. Mégis, számos helyzet teremthető, amelyben az új politika hatásos lesz és versenyt tud életre hívni a magán és állami egyetemek között, egyazon közönség megcélzásával.

Reisz D. Róbert
(fordította Imre Anna)



BULGÁRIA

A magánfelsőoktatás új jelenség a bolgár oktatási rendszerben. Mindössze két éves múltra tekinthet vissza. Ez a rövid időszak nem teszi lehetővé teljes körű elemzését, amelyet tovább nehezít az a tény, hogy a létrejöttéhez vezető erőviszonyok nem állandósultak, s fejlődésének főbb irányai sem körvonalazódtak még. Ráadásul mindenkor magán viseli azoknak a kiszámíthatatlan, néha ésszerűtlen folyamatoknak a nyomát, amelyek a bolgár társadalomban és főként a politikai életben végbemennek. Ez az oka annak, hogy igen kockázatos dolog bármiféle általánosításra vagy értékelésre vállalkozni. A felsorolt nehézségek ellenére, a magánfelsőoktatás létrejöttében szerepet játszó tényezők, valamint a fejlődését meghatározó erők elemezhetőek.

A jelenség bemutatása

Korábban az oktatás kizárólagos állami irányítás alatt állt. Az állam jelölte ki a felsőoktatási intézményhálózat kereteit és az ebben folyó tevékenységnek szinte minden elemét szabályozta. Az állam külön határozatban minden felsőoktatási intézmény számára pontosan előírta, hogy az egyes szakokon hány hallgatót képezhetnek. Ez az állami szintű határozat megszabta az egyetemeknek az állami költségvetésből történő támogatását is. A végzős diákok számára kötelezően kijelölték leendő munkahelyüket, vagyis nem létezett a diplomás munkaerőpiac (ez a gyakorlat csak néhány évvel ezelőtt szűnt meg). A képzés a hallgatók számára tandíjmentes volt.

Az egyetemek tudományos önállósága két új elemet hívott életre ezen a rendszeren belül. Az első, hogy az állami egyetemek kezdtek az előírt létszámkereten felül és tandíjfizetés ellenében hallgatókat felvenni. Ez a fejlemény nem hozott alapvető változást a felsőoktatás egészén belül, mivel a régi szerkezeti felépítés és a jelentős mértékű állami ellenőrzés – főként a finanszírozás és jövedelemelosztás rendszere révén – továbbra is fennmaradt.

A másik elem azoknak az új, nem állami egyetemeknek a létrejötte, amelyekben az oktatásért fizetni kell. A "privát" elnevezés nem fejezi ki pontosan ezeknek az intézményeknek a jellegét. Ezek valójában nonprofit szervezetek. Általában valamilyen, a tudományos tevékenység támogatását szolgáló egyesületről van szó, amely egyetemek és más felsőoktatási intézmények mellett kutatóintézeteket, különféle egyéb vállalkozásokat foglal magába. Rendszerint alapítványt hoznak létre az egyetemek támogatására. Emiatt ezeknek az egyetemeknek a jellegét leginkább a "nyilvános" [public] kifejezéssel lehetne megragadni, annak ellenére, hogy Bulgáriában használatos elnevezésük "szabad egyetem". Valójában ezek olyan nem állami egyetemek, amelyekre nem vonatkoznak az állami előírások, s hallgatóik tandíjat fizetnek. Nem állami jellegük, az állami előírások hiánya és a tandíjfizetés a *differentia specificája* ennek az új jelenségnek a bolgár felsőoktatási rendszeren belül.

Miért jöttek létre az új egyetemek?

Az új egyetemek létrehozását előmozdító tényezők elemzése nem csupán teoretikus érvénynyel bír, vagyis nem egyszerűen e jelenségek utólagos magyarázatáról van szó. Ezeknek a hatóerőknek és feltételeknek a gondos számbavétele és elemzése volt az alapja annak a stratégiának, amely ezeknek az egyetemeknek a létrehozását, szervezeti rendjük kialakítását meghatározta.

Az új egyetemek létrehozásában alapvető szerepet játszó indítékok összefüggnek magának a felsőoktatási rendszernek a problémáival, amelyek a hosszú ideig tartó teljeskörű állami ellenőrzésnek a következményei. Ezek a problémák pedig az alábbiak.

BULGÁRIA

A magánfelsőoktatás új jelenség a bolgár oktatási rendszerben. Mindössze két éves múltra tekinthet vissza. Ez a rövid időszak nem teszi lehetővé teljes körű elemzését, amelyet tovább nehezít az a tény, hogy a létrejöttéhez vezető erőviszonyok nem állandósultak, s fejlődésének főbb irányai sem körvonalazódtak még. Ráadásul mindenkor magán viseli azoknak a kiszámíthatatlan, néha ésszerűtlen folyamatoknak a nyomát, amelyek a bolgár társadalomban és főként a politikai életben végbemennek. Ez az oka annak, hogy igen kockázatos dolog bármiféle általánosításra vagy értékelésre vállalkozni. A felsorolt nehézségek ellenére, a magánfelsőoktatás létrejöttében szerepet játszó tényezők, valamint a fejlődését meghatározó erők elemezhetőek.

A jelenség bemutatása

Korábban az oktatás kizárólagos állami irányítás alatt állt. Az állam jelölte ki a felsőoktatási intézményhálózat kereteit és az ebben folyó tevékenységnek szinte minden elemét szabályozta. Az állam külön határozatban minden felsőoktatási intézmény számára pontosan előírta, hogy az egyes szakokon hány hallgatót képezhetnek. Ez az állami szintű határozat megszabta az egyetemeknek az állami költségvetésből történő támogatását is. A végzős diákok számára kötelezően kijelölték leendő munkahelyüket, vagyis nem létezett a diplomás munkaerőpiac (ez a gyakorlat csak néhány évvel ezelőtt szűnt meg). A képzés a hallgatók számára tandíjmentes volt.

Az egyetemek tudományos önállósága két új elemet hívott életre ezen a rendszeren belül. Az első, hogy az állami egyetemek kezdték az előírt létszámkereten felül és tandíjfizetés ellenében hallgatókat felvenni. Ez a fejlemény nem hozott alapvető változást a felsőoktatás egészén belül, mivel a régi szerkezeti felépítés és a jelentős mértékű állami ellenőrzés – főként a finanszírozás és jövedelemelosztás rendszere révén – továbbra is fennmaradt.

A másik elem azoknak az új, nem állami egyetemeknek a létrejötté, amelyekben az oktatásért fizetni kell. A "privát" elnevezés nem fejezi ki pontosan ezeknek az intézményeknek a jellegét. Ezek valójában nonprofit szervezetek. Általában valamilyen, a tudományos tevékenység támogatását szolgáló egyesületről van szó, amely egyetemnek és más felsőoktatási intézményeknek mellett kutatóintézeteket, különféle egyéb vállalkozásokat foglal magába. Rendszerint alapítványt hoznak létre az egyetemek támogatására. Emiatt ezeknek az egyetemeknek a jellegét leginkább a "nyilvános" [public] kifejezéssel lehetne megragadni, annak ellenére, hogy Bulgáriában használatos elnevezésük "szabad egyetem". Valójában ezek olyan nem állami egyetemek, amelyekre nem vonatkoznak az állami előírások, s hallgatóik tandíjat fizetnek. Nem állami jellegük, az állami előírások hiánya és a tandíjfizetés a *diferencia specifikája* ennek az új jelenségnek a bolgár felsőoktatási rendszeren belül.

Miért jöttek létre az új egyetemek?

Az új egyetemek létrehozását előmozdító tényezők elemzése nem csupán teoretikus érvénynyel bír, vagyis nem egyszerűen e jelenségek utólagos magyarázatáról van szó. Ezeknek a hatóerőknek és feltételeknek a gondos számbavétele és elemzése volt az alapja annak a stratégiának, amely ezeknek az egyetemeknek a létrehozását, szervezeti rendjük kialakítását meghatározta.

Az új egyetemek létrehozásában alapvető szerepet játszó indítékok összefüggnek magának a felsőoktatási rendszernek a problémáival, amelyek a hosszú ideig tartó teljeskörű állami ellenőrzésnek a következményei. Ezek a problémák pedig az alábbiak.

A felsőoktatási intézményhálózat területi aránytalanságai. A parancsuralmi jellegű irányítási rendszer azt eredményezte, hogy a legtöbb felsőfokú iskola a fővárosban – Szófiában – koncentrálódott. Az ország jelentős kiterjedésű térségeiben egyáltalán nem volt felsőfokú tanintézmény. A lakhatási, az utazási és a mindennapos megélhetési költségek emelkedése következtében ez a tényező egyre jelentősebbé vált. Sok bolgár család nem engedhette meg magának ezeket a kiadásokat, így a felsőoktatási intézményekbe jelentkező diákok száma igen korlátozott volt. Egyáltalán nem volt véletlenszerű, hogy az új egyetemek ezekben a kulturális kormányzat által elhanyagolt régiókban jöttek létre.

A hallgatók szakok szerinti összetételének szerkezete. Ez a szerkezet azokhoz a szükségletekhez igazodott, amelyeket a központi tervezést végző szervek határoztak meg. Ezek a szükségletek pedig az ugyancsak e szervek által meghatározott gazdasági szerkezeten alapultak. Normális körülmények között az ennek megfelelő oktatási rendszer az államilag megszabott rendeletek nyomán alakult. A központi tervezésen alapuló gazdálkodásról a piacgazdaságra való áttérés azonban jelentős változásokat hozott ezen a területen. Nyilvánvalóvá vált, hogy számos olyan ágazatban, amelyekre országunk szakosodott, semmiféle viszonylagos előnnyel nem rendelkezünk a más országokkal folyó versengésben. Az ezekben az ágazatokban tapasztalható stagnálás következtében csökkent a szakemberek iránti igény. Eközben azonban a felsőfokú tanintézetekben tovább folyt a szakemberek "termelése" az ötéves tervnek a képzésre vonatkozó előirányzataival összhangban. Így a végzett szakemberek körében jelentős mértékű munkanélküliség keletkezett. A felsőoktatási rendszer nem volt képes elég gyorsan reagálni a gazdaságban végbement változásokra. A felsőoktatási intézményekbe jelentkezők azonban gyorsan reagáltak, és sok egyetemen, főképp ott, ahol műszaki szakembereket képeztek, az elmúlt két évben nem akadt elegendő jelentkező. Ez a helyzet arra ösztönözte az egyetemeket, hogy engedményeket tegyenek a felvételi követelmények terén, sőt néhány intézményben egyáltalán nem került sor felvételi vizsgára. Ez azután számos későbbi probléma alapjává vált.

A felsőoktatási intézmények irányítási és tudományos struktúrája. A társadalomban végbement változások a felsőoktatásban is szükségessé tették a változtatásokat, a szakok közötti arányok módosítását éppen úgy, mint az új tantervek bevezetését. Természetesen az ilyen változások a hatalom újfajta elosztásához vezetnek az irányítás és a tudományos élet területén. Ez volt az oka, hogy a megújulás a tudományos oligarchia heves ellenállásába ütközött, akik ráadásul a felsőoktatási intézmények konzervatív erőiben megtalálták a maguk természetes szövetségeseit. Ez a hallgatólagos érdekszövetség igyekezett útját állni mindenfajta fejlődésnek. Új egyetemek létrehozásával eleve adott a lehetősége annak, hogy az intézményeknek képzési rendjük kialakításakor nem kell számolniuk a régi konzervatív oktatási szerkezetek ellenállásával. Ennek következtében versenyképesekké válhatnak a szakemberképzési és átképzési piacon. A *Burgasi Szabad Egyetem* például az elmúlt két év során az első helyre került az egy férőhelyre jutó jelentkezők számát tekintve (8–10 pályázó jut minden helyre).

Valamennyi eddig említett tényező és feltétel megerősíti annak a szükségességét, hogy a bolgár felsőoktatási rendszeren belül új tényezők kapjanak teret. Két további tényező is van (a jogszerűségeen kívül), amelyek ezt lehetővé teszik. Az első a magas szinten képzett, jelenleg munkanélküli szakemberek és egyetemi előadók azon nagy csoportjainak megjelenése, akik elégedetlenek az állami felsőoktatásban végbemenő reformok tartalmával és a megvalósítás ütemével. Közülük kerültek ki az új egyetemek oktatógárdájának tagjai és a tudományos közéletnek az a része, amely aktívan támogatta őket.

A kormány a gazdasági recesszió hatására csökkentette az egyetemek és a *Bolgár Tudományos Akadémia* szervezetéhez tartozó intézetek költségvetését; sok egyetemi előadót és



kutatót elbocsátottak. Emellett számos elit tudományos és kutatóintézet bezárására került sor (néha egyértelműen politikai okok miatt). Sok fiatal, magas szinten képzett tudományos kutató, akik a legrangosabb egyetemeken részesültek posztgraduális képzésben, munkanélkülivé váltak vagy elvesztették a lehetőségét annak, hogy tudományos képzettségüket továbbfejlesszék.

A másik tényező az, hogy sok nagyméretű és jól felszerelt épület és oktatási centrum, amely a volt Kommunista Párt tulajdonát képezte, visszaadásra került, és a helyi hatóságok kapták meg az ezek feletti rendelkezés jogát. Ezek az épületek jelentették az anyagi alapokat az új egyetemek számára.

Miért részesítik előnyben a hallgatók a tandíjat szedő intézményeket az ingyenes állami felsőoktatással szemben? A választás háttérében az alábbi okok állnak. Sok bolgár család számára a képzéssel kapcsolatos tényleges kiadások magasabbak a tandíjmentes állami intézményekben, mint ott, ahol fizetni kell érte. Az étkezési, szállás- és utazási költségek összességükben véve többet tesznek ki, mint a tandíj összege. Az állami szabályozás, amely korlátozza a férőhelyek és a szakok számát az állami egyetemeken, nincs összhangban a jelentkezők igényeivel.

Az új egyetemek könnyen – a konzervatív erők ellenállása nélkül – alakíthatják ki a képzés szerkezetét és azokat a tanterveket, amelyek felveszik a versenyt akár a vezető egyetemekéivel is. Az új egyetemeknek módjuk van vendégelődőként meghívni a legjobb szakértőket, mivel még nem rendelkeznek saját oktatói karral.

Mi az új egyetemek jogállása?

1991-ig az egyetemek kizárólagos állami jellege alkotmányos elv volt. Az elmúlt években, a bolgár politikai rendszer átalakulása során az Alkotmány néhány pontja és több törvény is érvényét veszítette. Ezzel jogi vákuumhelyzet jött létre, amely az új alkotmány életbe lépéséig tart. A felsőoktatási intézmények autonómiájáról szóló 1990-es törvény megadta a jogot ezeknek az iskoláknak arra, hogy egyesületeket hozzanak létre. Ezt a jogi lehetőséget használták ki az új egyetemek létrehozására, amelyek a tudományos egyesületek részlegeiként kezdték meg működésüket. Később a parlament határozata nyomán néhányuk megkapta a hivatalos egyetemi státust. Jelenleg Bulgáriában három törvényesen működő nem állami egyetem létezik: a blagojevgrádi *Amerikai Egyetem*, az *Új Bolgár Egyetem* Szófiában és a burgasi *Szabad Egyetem*.

Az Amerikai Egyetem a *Soros Alapítvány* segítségével jött létre. Tény, hogy ez az intézmény külföldről behozott elemet képvisel a bolgár oktatási rendszerben, s nem a rendszer sajátos hagyományaira épül. Mind a tanterv, mind pedig a képzés szervezeti felépítése amerikai, mint ahogy amerikai minden tanár és az adminisztratív személyzet jelentős része is.

Az Új Bolgár Egyetem az *open university* típusú intézmények (főként levelező tagozatú, mindenki számára nyitott) elveire épül. Ez az egyetlen ilyen jellegű egyetem Bulgáriában.

Ez a két egyetem, politikai jelentőségükből fakadóan, az új egyetemek között is egyfajta "család kedvence" státust élvez. A kormány nyíltan és közvetve is támogatja őket, főképp a Nyitott Társadalom Alapítvány [Open Society Fund] keretein belül érvényesülő befolyásuk révén. Egyébként sajátos arculatuknak köszönhetően nem tekinthetők az állami egyetemek közvetlen versenytársainak a felsőoktatási piacon.

A harmadik, a burgasi Szabad Egyetem jellegét, szervezeti felépítését és működését tekintve hasonlít az állami egyetemekhez, amelyekkel versenyeznie kell azért, hogy magához vonzza a megelőző iskolai fokozatokból kikerülő legfelkészültebb diákokat. Eközben előadási alkalmakat és a társadalmi megbecsülés lehetőségét kínálja az általános egyenlőségi elve által uralt állami egyetemek legjobb oktatóinak. Ez az oka annak, hogy az intézménnyel

kapcsolatos érdekek sokfélék és ellentmondásosak. Az egyetem nem részesül állami támogatásban. A fenntartásához szükséges összeg a tandíjakból, a szponzoroktól és az egyesülethez tartozó Tudományos Alapítvány támogatásából származik.

Ezeket a legálisnak nevezhető nem állami egyetemeken kívül egy másik is található Bulgáriában, a várnai Szabad Egyetem, amely azonban nem kapta meg a parlamenttől a működéséhez szükséges törvényes felhatalmazást. Pillanatnyilag viták, konfliktusok zajlanak körülötte, s megszüntetése érdekében eljárás indult.

Az új egyetemek problémái

Az egyes egyetemek problémáinak természete és súlyossága nagy különbségeket mutat. Tekintetbe véve az Amerikai Egyetem és az Új Bolgár Egyetem kitüntetett helyzetét, úgy véljük, hogy a nem állami felsőoktatási intézményeket érintő problémákat illetően jellemzőbb a burgasi Szabad Egyetem példája. Számos probléma közösnek tekinthető az újonnan szerveződött egyetemek esetében: saját arculatuk meghatározása, a képzés szerkezetének, a tanterveknek, az irányítási rendszernek a kialakítása és a pénzügyi források megteremtése. Ezek a tipikus problémák jelentkeznek minden új egyetem esetében, és ez nem áll összefüggésben azzal, hogy az adott intézmény nem állami szervezet. A sajátos problémák két csoportra oszthatók, belsőkre és külsőkre.

A legalapvetőbb belső probléma az, hogy ezek az egyetemek nem rendelkeznek saját oktatói karral. Ennek kettős oka van: pénzügyi és technikai. Lehetetlen ilyen rövid idő alatt működésbe hozni a megfelelő értékelési szempontokra épülő kiválasztási mechanizmusokat. Emiatt az egyes ágazatok és tudományterületek szerinti intézményesülés nem ment végbe teljesen, aminek eredményeképpen ezeknek az egyetemeknek nincs elég szilárdan kiépült tudományos és irányítási rendszere. Ugyancsak gondot jelent, hogy nincs elegendő tapasztalat egy ilyen, a bolgár oktatási rendszerben eddig előzmények nélküli intézménytípusnak az irányítását illetően, amelyben a tisztán tudományos döntések és a pénzügyi hatékonyság követelménye szorosan összefonódik, és mindenkor függ az oktatási piac adott helyzetétől. A bolgár oktatási rendszert korábban az jellemezte, hogy ezek a döntések különváltak, és semmifajta szabad oktatási piac nem létezett.

A külső eredetű problémák súlyát az új egyetemek létrejöttének ellenzői illetve támogatói közötti erőviszonyok határozzák meg. Két csoport van a vezető tudományos szakemberek körében, akik nyíltan vagy titokban ellenzik a nem állami egyetemek létét. Az első csoport az egyetemi oligarchia egy részét foglalja magában, akik a tudományos kapacitás ezen új központjainak a létrehozásában saját pozícióikkal szembeni fenyegetést látnak. Amikor radikális álláspontot kellett képviselni, akkor támogatták a nem állami felsőoktatás létrehozásának gondolatát, de nyíltan a riválisaivá váltak, amikor a diákok legtöbbször ezekre az új egyetemekre jelentkezett, s amikor a legkiválóbb oktatókat kezdték felkérni, hogy ott tartsanak előadásokat. Egyfajta küzdelem folyik az új egyetemek ellen, amelynek jegyében az állami intézmények irányítói egyértelmű adminisztratív tilalommal próbálják útját állni annak, hogy saját tanáraik előadásokat tarthassanak a nem állami egyetemeken. Az ellenzők másik csoportja azokból áll, akik alacsony képzettségük, régimódi felfogásuk, az újítások iránti érdektelenségük és konzervatív gondolkodásmódjuk miatt nem tudnak érvényesülni.

Ez a két csoport jelentős befolyást élvez a felsőoktatás irányítási rendszerén belül és módjukban áll befolyásolni a kormányzerveknek az új egyetemekkel kapcsolatos politikáját is. Ez bizonyos mértékig nehezítheti az elemzést és a fejlődés irányának előrejelzését. A jelenlegi bolgár társadalom jellemző vonása, hogy a valamivel szembeni bizalmatlanságnak és az új kezdeményezéseknek egyaránt politikai mezt kell ölteniük. Ez a tényező okozza a fordulatszerű változásokat a politikai erőknél az új egyetemekkel kapcsolatos magatartásában.

Az új egyetemek jövője

Az új egyetemek létrejöttét és sorsát több tényező határozza meg. Javarászük előreláthatatlan, mások nagy mértékben függenek a társadalomban végbemenő változásoktól. Emiatt minden, a jövőjükkel kapcsolatban előrejelzés csak feltételes érvényű lehet. Véleményem szerint ezeknek az egyetemeknek a sorsa három lehetséges forgatókönyv szerint alakulhat: van egy pesszimista, egy optimista és egy realista változat.

A pesszimista változat az alábbi menettrendet feltételezi. A nem állami egyetemekkel szembenálló erők kerülnek fölénybe. Az új egyetemek működésére vonatkozóan újabb törvényi szabályozás születik, amely olyan követelményeket és feltételeket ír elő, amelyeknek ezek az intézmények nem felelnek meg – mint például saját tanári kar megléte, bizonyos pénzügyi korlátozások, a hallgatók minimális létszáma stb. Ezt követi azután felszámolásuk folyamata. Ennek a változatnak az elkövetkezendő három éven belül van valószínűsége. Ezt követően nem valószínű, hogy az események menete így alakuljon. Mostantól számított három éven belül, amikor az egyetemek elérik kapacitásuk teljességét (vagyis a képzés minden szintje működni fog), képesek lesznek arra, hogy tudományos teljesítőkéességüket kibontakoztassák és szilárd belső szervezetet alakítsanak ki. Ennek a fentiekben vázolt menettrendnek a megvalósulása kevésbé valószínű, amennyiben a külföldi egyetemek és a nemzetközi tudományos intézetek segítségnyújtására lehet számítani.

Az optimista változat azt feltételezi, hogy a kormányzati intézmények, felismerve, hogy ezek az egyetemek az új felsőoktatási struktúra előhírnökei, támogatást nyújtanak számukra legalább annyi ideig, ameddig azok teljesen kiépítik képzési rendszerüket. Átalakulna a felsőoktatási politika, s az állam által történő szervezés helyére az állami szabályozás politikája lépne. Egy ilyen politika első lépése lenne az állami és a nem állami intézmények egyenlő pénzügyi támogatása. A felsőoktatási intézményhálózat állami és nem állami intézményeket foglal majd magában, amelyek egyaránt a szabad képzési piac számára dolgoznak.

A realista változat az egyetemek összekapcsolására irányuló politika beindulásával veszi kezdetét. Ennek során az állami és nem állami egyetemek egyesülésére kerül sor. Ez kezdetben szövetségi elvek alapján történik (a szervezeti és finanszírozási mechanizmusok különbözőségéből adódóan), amely a struktúra teljes egységesítéséig lesz érvényben. Az egyetemek is a tudományos autonómia elvei alapján fognak együttműködni a tevékenységüket szabályozó (nem pedig szervező!) állammal.

Peter Chobanov
(fordította Tót Éva)

ISKOLAI PÉNZÜGYEK

Az alábbi interjúkat 1992 őszén készítettük Budapesten, egy általános iskola, egy gimnázium és egy szakképző iskola igazgatójával. Arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen anyagi körülmények között élnek az iskolák, milyen finanszírozási gondokkal küszködnek az iskolák vezetői, és milyen megoldásokat találnak problémáikra. Az iskolák kiválasztásánál az volt a legfontosabb szempont, hogy semmilyen tekintetben ne legyenek különlegesek. Az "átlagos" helyzet bemutatásával a mindennapos gondokra szeretnénk felhívni az oktatáspolitikusok, a finanszírozásért felelősök és a közvélemény figyelmét.

ÁLTALÁNOS ISKOLA

A rendszerváltás előtt minden alapfokú oktatási intézménynek megvolt a maga több éven, évtizeden keresztül kiügyeskedett, kiküszkődött, kizsaratolt bértömege. Ezt csak abban az esetben lehetett csökkenteni, vagy esetleg emelni, ha osztálycsoport módosulások történtek. A fenntartási költségek természetesen kifizetésre kerültek, erről legtöbbször az intézmény nem is tudott, mert ez nem futott át a költségvetésen. Ezt a GAMESZ vagy az őt helyettesítő szerv intézte.

A beszerzések mindenkor a fenntartó hatóság kényétől-kedvétől függtek, illetve olyan kapcsolattrendszerek függvényében alakultak, amiket nem lehetett intézményesítettnek nevezni. A központilag elhatározott béremeléseket automatikusan megkapta az intézmény. A fenntartó hatóság a tartós béremegtakarítások döntő többségét szintén béremelésre használta fel. A bérből megmaradt tételek egy része adta a jutalmazási összeget, más részéből olyan beszerzéseket eszközöltek, amiket az előző évben pénz hiányában nem tudtak megvalósítani. Ez a rendszer teljesen áttekinthetetlen és ellenőrizhetetlen volt, illetve csak a kisebb tételek váltak ellenőrizhetővé. Maga az egész folyamat átláthatatlan volt és dzsungelszerű.

A rendszerváltás után a helyzet megváltozott. Az érvényben lévő 1985-ös oktatási törvény még kimondja az alapfokú oktatási intézmények ingyenes ellátását, és az 1991. évi költségvetés konkrét állami hozzájárulást határoz meg. A 17. pont értelmében az általános iskolai oktatás támogatása 30.000 forint/fő egy naptári évben. Az általános iskolai fogyatékos gyermekek oktatásának támogatása 56.000 forint/fő/év, és a 31. tételben az alsó és középfokú nemzetiségi, etnikai vagy két anyanyelvű oktatás támogatásának mértéke plusz 14.000 forint/fő. Emellett a fent említett költségvetés az önkormányzatoknak életkori zónák szerint meghatározott összeget juttat a gyermekek számától függően. Ezt az összeget azonban az egészségügyi ellátás nyeli el teljes mértékben.

Iskolám Budapest, XX. kerület, Pestszenterzsébet-Soroksár enyhe fokban értelmi fogyatékos tanulóinak az iskolája. Az állami támogatás tanulónként 56 ezer forint. Ez az 1991. évi költségvetés szerint járó összeg. 1990-ben, amikor beszerzésünk alig volt és lényegében egyetlen jelentős építétszerkezeti munka volt, a melegvíz hálózat korszerűsítése, egy tanuló

107.048 forintba került. Ebbe értelemszerűen nem foglaltatott benne a pedagógusok bérének 30%-os emelése. Amint a gazdasági mutatók bizonyítják, az állami költségvetés még az 50%-át sem biztosítja a működési feltételeknek. A különbözetet a fenntartó önkormányzatnak kellene fedeznie.

Kerületünkben az igazgató testület az önkormányzat hozzájárulásával létrehozott egy gazdasági ügyekkel foglalkozó igazgatói tanácsot. Ebben van két óvodai igazgató és négy iskolaigazgató, akik teljeskörű tájékoztatást kapnak, illetve jó lenne, ha kapnának, az iskolákra, óvodákra, gyermekintézményekre fordítható összegekről, és az ő meghallgatásuk után döntenek a polgármesteri hivatal vagy a teljeskörű kerületi önkormányzati testület ülésén a beruházásokról, illetve a vásárlásokról a bérekről. Ez a tanács másfél éve működik, van előnye és hátránya is.

Előnye az, hogy így legalább egy páran teljeskörű betekintést nyerhetnek a tényleges összegekről és a ráfordításokról, hátránya az, ami minden testületnek hátránya, hogy a szentnek is maga felé hajlik a keze, és nyilvánvaló, hogy azok az intézményvezetők, akik a döntéshozatalban aktívan részt vesznek, a saját intézményüket preferálják elsősorban.

A költségvetés, amely fejkvótákban szab meg keretösszegeket a gyermekintézmények működésére, kerületi szinten is körülbelül 50%-át biztosítja az intézményi működési feltételeknek. A hiányzó összegeket az önkormányzatoknak kell biztosítani. A XX. kerületben sok vita eredményeképpen egy olyan költségvetést sikerült a testületnek elfogadnia, ami az alapfeltételeket minimális szinten de mégiscsak biztosítja. Ez mintegy 120 millió forint kiegészítést igényelt az önkormányzattól. Ezt részben a személyi jövedelemadóból és az önkormányzat egyéb saját bevételeiből, ingatlanértékesítésekből és különböző önkormányzati vállalkozásokból lehet fedezni.

A XX. kerületben az így kialakított minimum-költségvetésben elvileg három dolognak van prioritása, illetve három dolognak van 100%-os fedezete. A bérnek, a gyermekélelmezésnek, és az energiának. E három nagy tétel biztosítja a működés technikai-tárgyi feltételeit, de a pedagógiai munka nemcsak abból áll, hogy fűtjük az épületet, hogy etetjük a gyereket és a katedrán álló pedagógusnak bér van a zsebében. Nagyon sok egyéb olyan technikai-tárgyi feltételre lenne még szükség, amit az elmúlt évi színvonalon sem lehet biztosítani. A beszerzésekre például a tavalyihoz képest abszolút értékben 50%-os keret áll rendelkezésre, tehát a fele. Pótolgatásra, fejlesztésre korábban azért mindig volt mód, az időnként nincs. Feléljük a készleteinket. Amennyiben ezek viszonylag egy időben semmisülnek meg, vagy mennek tönkre, akkor végképp nagy bajban leszünk.

A XX. kerületben 1990-ben az intézmények önálló bérigazgatókká váltak. Önálló beszerzőkké is egyúttal, ami azt jelenti, hogy év elején megkapják a rendelkezésre álló pénzt, önállóan döntenek abban, hogy mire használják fel. Ugyannakor részben önállóságot kaptak az intézmények a karbantartásban, illetve a napi hibaelhárításokban való részvételben is.

Lássuk, hogy néz ki ez az önálló gazdálkodás a minimális fenttartási költségvetés mellett az igazgató szemszögéből. Kezdjük a bevételekkel. Az intézményeknek elvileg saját bevételük is van, de ezek nem igaziak, csak könyveléstechnikailag tartoznak a bevételekhez. Konkrét példa: 64 forintba kerül az étkezés. A tízórai, az ebéd és az uzsonna. Elvben a szülőnek kellene állnia mind a 64 forintot, de az egész iskolában összesen tíz olyan szülő van, aki ezt kifizeti. Átlagosan jó, ha 10 forintot befizetnek, és ez szerepel bevételként a pénztárkönyvben. A másik forrásom, amikor a sportpályámat bérebeadom egy-egy meccsre, vagy engedélyezem egy egyesület délutáni működését. Az fizet mondjuk 2.000 forintot, ez az én bevétel. De ehhez biztosítanom kell a portát, a takarítót, az energiát, a fűtést. Tehát ezek a bevételi források csak látszólagosak. A tényleges bevételi források már korlátozzák az iskola működését. Ha én egy helyiséget például raktárnak vagy irodaháznak kiadok, abban már nem

folyhat semmiféle nevelőmunka. Az raktár vagy irodaépület. Tehát ha én nem működtetem az iskolát, vagy ha összevonok osztálycsoportokat, tehát ha rontom az oktatás tárgyi és személyi feltételeit, akkor gazdaságosabban tudom működtetni az iskolát. Szép kis játszma.

Nézzük ezután az elvileg 100%-osan biztosított béreket. A gyakorlatban az évi teljes bérkeretünkől egy bizonyos százalékot már év elején visszatartanak úgynevezett központi rendelkezési állományra, ami arra jó, hogy egy álbiztonság érzetét adja az intézmény vezetőjének arra, ha hozzá egy nagyon tehetséges pedagógus át akar jönni máshonnan, vidékről vagy más iskolából, és neki nincs elég bére, akkor ebből a közös kalapból megkapja azt a különbözetet, ami a két bér között van. Tehát ez egy biztonsági tartalék, ami jól működne, ha így működne. A gyakorlatban azonban inkább az történik, hogy nem kimondottan oktatási-nevelési célokat szolgáló rendezvényekre használják el ezt a pénzt, például galériákat rendeznek be, vagy utcabálokat tartanak belőle.

A másik nagy probléma a költségvetési támogatás és a munkaadói kötelezettségek összehangolatlanágából adódik. Tegyük föl, hogy egy napközis csoporttal kevesebb indul ebben a tanévben, mert a szülők a minimális napközis összeget sem tudják vagy akarják befizetni. Én ezt az állást valamikor öt-hat évvel ezelőt 6.800 forintos alapbérrel kaptam meg, mint fejlesztést. Most a napközis csoportot megszüntetve azt a bért veszik el tőlem, ami "feleslegessé" vált. Ebben az esetben tehát egy 15.200 forintos bért vonnak el. Vagyis 9.600 forintot visznek el a nevelőtestületől, amit a kötelező bérfejlesztések során kapott.

Menjünk tovább. Az állam teljesen megalapozottan kedvezményben részesíti a gyermekes anyákat. Ez az úgynevezett anyasági nap. Ennek azonban a bérben a világon semmiféle fedezete nincs. A mi 41 tagú nevelő testületünk tagjai közül 63 munkanapra jogosultak anyasági napot kivenni a dolgozóim, ami, ha csak egy átlag túlóraszámmal szorzok, mondjuk 120 forinttal, akkor is 37.800 forintot jelent, és természetesen ki kell fizetnem ennek a 42%-os SZTK vonzatát is. Az állam által garantált és az igazgató által meg nem tagadható anyasági napok legminimálisabb évi költségkihatása minden fedezet nélkül 53.676 forint.

Ugyanilyen törvényesen előírt kötelezettség, hogy a GYES első évére 30 nap szabadság jár. Ennek sincs semmiféle költségvetési fedezete. Ha egy 15.000 forintos alapbérű dolgozó visszatérését veszem például, akkor a neki kifizetett 30 munkanapra járó pénzösszeg 22.500 forint. Ez után természetesen ki kell fizetnem az SZTK 42%-os vonzatát, a 9.450 forintot. Tehát nekem egyetlen visszatérő gyese dolgozónál egyetlen naptári évben 31.950 forint be nem tervezett költségvetési hiányom van.

De most jön a legszebb dolog. A tantárgyfelosztásban jóváhagyott túlórákat a költségvetésben 32 héttel szorozzák be. Ugyanakkor az intézményvezetőket arra kötelezik, hogy a 30 napnál tovább igénybevett helyettesítést vagy túlórákat átalány szerződéskötéssel kell rendezni. Ha viszont átalányszerződést kötünk, akkor nem 32 hét telik el szeptember 1-jétől június 15-éig, hanem 42. Tehát én kötelezett vagyok a munkavállalóimmal 42 hétre átalánydíjas szerződést kötni. Ez 10 hét esetében 156.600 forintos többletkiadást jelent, ha igen alacsony átlag óradíjjal, 180 forinttal számolom.

Szintén törvényileg kötelezik az intézményvezetőket arra, hogy a technikai dolgozókat túlmunka esetén az első két órára 25%-kal, a következő második két órára 50%-kal, s az azt meghaladó esetben 100%-os túlórával kell fizetni. Tegyük föl, hogy az egyik fűtő megbetegszik és az iskola üzemeltetését csak úgy lehet biztosítani, ha a másik két fűtő a betegállomány idejére többletmunkát vállal. Ebben az esetben az intézménynek a rávollevő helyettesítésére a 12 órás fűtői szolgálat ideje alatt túlmunkában a rendelkezésére álló alapnál 38%-kal nagyobb összeget kell kifizetnie.

Igaz, hogy a takarító és a hivatalsegéd dolgozóknál általában ez nem éri el a 38%-ot, mert egyszerűen úgy osztjuk be a munkát, hogy a két órát ne haladják meg a túlóráik. De ebben

az esetben is 25%-kal több munkabért vagyok köteles kifizetni a helyettesítést végzőnek. A technikai dolgozók betegállománya vagy hosszantartó távolléte miatt kifizetett összeg egy naptári évben körülbelül 32–38.000 forint körül mozog.

Az itt felsorolt összegek kifizetését természetesen kötelező törvényerejű rendeletek vagy törvények írják elő, de fedezetük a költségvetésben sehol sem szerepel. Ha ezeket az összegeket összeadjuk – tehát az anyasági napot, a GYES-ről visszatérők szabadságát, az átalánydíjas szerződéseket, a technikai dolgozók túlóráit, a fedezetnélküli, költségvetési összegek 275.000 forintot tesznek ki évente.

Ezen kívül vannak azok a dolgok, amelyekre nem kötelezik az intézményeket. A továbbképzések munkaidőn kívül történnek. Ebben a tanévben például az egyik kollegánk komplex vezetői továbbképzésen volt, ami neki is és az iskola egészének is jót tett. Tájékozódott Budapest többi iskolájáról, a lehetőségekről, a korszerű módszerekről. Ő 32.000 Ft-ot keres egy hónapban, 64.000 forint ment el a továbbképzésére. Természetesen ennek sincs pénzügyi fedezete.

Vagy szintén nem vagyok köteles elengedni fizetett szabadságra az országos válogatott testnevelő tanáromat, de abban az esetben, ha én nem biztosítom számára ezt a lehetőséget, akkor átmegegy egy másik iskolához. És melyik iskola nem vállal fel első szóra egy férfi testnevelő tanárt, aki az Európa Bajnokság második vagy harmadik helyezését hozza haza? Neki viszonylag alacsony a fizetése, mert fiatal ember, 20.000 forintos havi bérral dolgozik. Ebben az évben kétszer volt háromhetes edzőtáborban, és egyszer egy kéthetes Európa Bajnokságon. Ez gyakorlatilag két hónapi bére, azaz 40.000 forint. Summa summárum, fedezet nélkül kellett ebben a naptári évben is kiadnom mintegy 389–390.000 forintot.

És itt még arról nincs is szó, hogy a szakszerű helyettesítésre általában már kisgyerekekkel nem rendelkező, viszonylag magasabb bérű idősebb pedagógusok vállalkoznak. A két bér közti különbséget sehol nem számolják el nekünk. Ha minden esetben kifizetjük ezt a bért, akkor év végén nem kapunk egyetlen fillér jutalmat sem, mert nincs bérmegtakarításunk. A költségvetésből törölték a jutalmazási 1%-ot, és ezért az intézmények gyarló emberi módon arra törekszenek, hogy mégis legyen bérmegtakarítás. Ezt azonban csak a minőségi munka rovására lehet megvalósítani, aminek taglalására itt nem kívánok most kitérni.

Hogy ez a majdnem 380–390.000 forint fedezet nélküli bérkifizetés sok vagy kevés, azt nehéz megmondani. Olyan viszonytást lehet tenni, hogy ez két 15.000 forintos alapbérű dolgozónak a teljes évi fizetése.

Azt már fel sem vetem, hogy például a választásoknál biztosítanom kellett mind az öt alkalommal a technikai személyzetet: a portát, és két embert a bizottságba. Kaptam az önkormányzattól egy papírt, amiben megkértek, hogy a népszavazás és a választások ideje alatt szolgálatot ellátó embereknek biztosítsak egy nap pótszabadságot. Ezt minden további nélkül megteszem, hiszen közérdeket teljesítettek. De társadalmi munkában senki nem lát el se portai ügyeletet, se napközit, se a technikai dolgozó munkáját, úgyhogy ennek a bérkifizetése is az iskolákat, az intézményeket terhelte. Tëssék kiszámítani, hogy ha ez öt esetben történt, minimum 12 órában és nálunk három embert érintett. Ennyit a bérekről.

Nem sokkal jobb a helyzet az energiahordozóknál sem. A villanyáram kilowatt órája közel 150, a távfűtésé 300%-kal emelkedett. Az egyéb energiahordozók ára (fűtőolaj, szén) körülbelül 200%-os emelkedést mutat, és ami a legszebb, ha a magyar állampolgár a benzinkútnál fűtőolajat vesz, fele összegért kapja meg, mint az az állami intézmény, ahol a gyermeke alapfokú oktatásban részesül. Én mindezideig köteles voltam a központi ÁFOR kúttól megrendelni a 6 Ft-tal drágább olajat, és nem vehettem magániparostól, mert egyszerűen nem számolják el költség gyanánt. Az iskolában nélkülözhetetlen a víz, ennek az ára is 200%-kal ment feljebb.

Végérvényesen tisztázni kellene, hogy aki törvényt alkot, vagy rendeletet hoz, vagy bármilyen határozatot, ami az intézményre nézve kötelező, csak akkor tehesse meg, ha fizeti a számlát. Lehetetlen dolog, hogy kedvezményeket ugyan biztosítsunk, de ezeknek a gazdasági feltételére egy fillért nem adunk, és ezáltal az önkormányzatokat olyan helyzetbe hozzuk, hogy elégedetlen velük a választópolgár. Most akkor adhat valamit az önkormányzat, ha azt máshonnan veszi el. Ez a huszonkettes csapdája. Olyan hiánygazdálkodás van az oktatásban, egészségügyben, szociálpolitikában, ami égre kiált. Ráadásul úgy tüntetik fel, mintha ez az önkormányzatok működőképtelenségéből adódna, holott ez nem igaz.

Működőképtelenné lehet tenni az iskolákat egyszerűen azzal is, hogy például megemelik az energiahordozókat 300%-kal, de a fejkvótán nem változtatnak. Vagy azt mondják, hogy nincs megfizetve a pedagógus, és megemelik a fizetését 20%-kal, amiből 10-et ad az állam, és 10-et gazdálkodjon ki az önkormányzat. Ez csak arra jó, hogy kibékíthetetlen ellentéteket hozzon létre az önkormányzati tisztviselők, a választott képviselők és az őket választó polgárok között.

De ha már a béremelésnél tartunk, nézzük meg konkrétan, hogy néz ki a január 1-jén életbe lépett 30%-os pedagógus fizetésemelés az én esetemben. Kaptam 10.000, azaz tízezer forintos fizetésemelést. Ez évi 120.000 forintot jelent a költségvetésben. Ha ehhez hozzászámítom a 42%-os SZTK járulékot, az 50.400 Ft. Tehát a költségvetésben az én havi 10.000 forintos béremelésem 170.400 forintként jelentkezik. Holott én ebből a 10.000 forintból havonta mindösszesen 4, azaz négyezer forint csörgő pénzt kaptam a kezembe.

Ez az egész évben 48.000 forint. De ha én ebből a havi 4.000 forintból, amit a 10.000 forintból kézhez kapok, elmegyek vásárolni, akkor tölem ÁFÁ-t vonnak le, ami 25%-os. Tehát lényegében az én vásárlóerőm, amivel megjelenek a piacon, az havi 3.000 forint. Azaz az egész évben 36.000 forint.

A költségvetésben az én béremelésem úgy jelenik meg, hogy az 170.400 forint. Ugyanakkor az az áru, amit én megvásárolok, 36.000 forint értékű. A különbség, a 134.400 forint eltűnt. Egyrészt eltűnt az adóba, eltűnt az SZTK járulékba és eltűnt az ÁFÁ-ba. Kérem tisztelettel, mennyit emelkedett az én fizetésem? Mint vásárló, mennyivel kapok én ezért többet? Az én közérzetemet mennyivel javította ez a béremelés?

Vagy nézzük meg közelebbről az iskolai önállóságot az épületek karbantartását illetően. A kerületi iskolák tavaly is beadtak egy igénylistát arról, hogy milyen karbantartási munkálatokat kell vagy szükséges elvégezni. Erre már válasz sem érkezett. Az ügyes igazgatók a következőt csinálták: a kisiparosok bérjegyzéke, illetve árjegyzéke alapján leszámították a tantermek meszelését, a lambéria javítást, a parketta csiszolást, tehát mindazt, amit a szülők, a pedagógusok és a nagyobb gyerekek társadalmi munkában elvégeztek. Aztán az így megtakarított pénzt kifizették a pedagógusoknak jutalom gyanánt. Igaz, hogy ezt nem mindenki merete megcsinálni. Az értelmi szerző a gazdasági tanács fundamentális tagja, a gazdasági ügyek legfőbb igazgató-szakértője volt.

Ami a beszerzéseket illeti, nyilvánvaló, hogy még a krétát sem tudom megvenni, és még a nevelői ellátmányt, azt a nyomorult 100 forintot, amit a nevelő azért kap, hogy megvegye a dolgozat-javításhoz szükséges piros ceruzát, azt sem tudom kifizetni. Egyszerűen nincs beszerzés. Ezt tudomásul kell venni.

De ami ennél még sokkal rosszabb, a nagyon értékes audio-vizuális eszközök karbantartására és működtetésére sincs meg a fedezet. Az iskolában 1,200.000 forint értékű berendezés van, amit a 78-82-es év körül kaptunk, tehát már régen le van írva, de azért még tudnánk üzemeltetni. Meddig? Hát romlik, kopik. Használjuk, nem rongáljuk. Most körülbelül olyan 4-500.000 forint értékű eszközt nem tudunk használni, mert egyszerűen nincs pénz, nincs alkatrész, nincs dugesz pénz a szerelőnek.

Most a gond az, hogy nemcsak abban éljük föl a tartalékainkat, hogy nincsen ez, meg nincsen az, hanem egyszerűen a lelkiérnkben is. A nincsből nagyon nehéz valamit csinálni, és nekem néha az az érzésem, hogy ezt a nincset szervezeten és szándékosan hozzák létre az oktatásban.

GIMNÁZIUM

A legkülönbözőbb fórumokon hallom, hogy milyen fontos az iskola menedzselése, az innováció. Alapvetően egyet is értek ezzel. Amivel nem értek egyet, az az, hogy ha az arányok felcserélődnek, és a legfőbb feladatok holtvágányra, vagy jobb esetben mellékvágányra kerülnek. Jelenleg az oktatás helyzete válságos, már ami az anyagi, finanszírozási helyzetet illeti. Ebből a válságból való kivezető utat nem lehet a menedzseléstől várni. Most divattá kezd válni, hogy mindent pályázat útján kell elnyerni. Mi is pályázunk. Jár a pályázati figyelő, és mindenütt pályázunk. De alapvetően mégis a mutatókra kellene építeni a dolgot. Tehát olyan mutatókra, hogy mennyi gyerek van, hogy milyen fakultációt indítottunk, milyen tehetséggondozást végzünk. És ez nagyobb központi támogatást, költségvetési előirányzatot igényelne. Pillanatnyilag egyre gyorsuló visszalépés van. És ennek nemcsak szakmai, hanem emberi, idegi, konfliktusteremtő hatása van, ami a tanárok között, a diákok és a szülők körében is jelentkezik.

A "fejkvótán" kívül mindenre pályázni kell. Ez rengeteg munkát jelent, majdnem olyan, mint egy költségvetés elkészítése. Ilyenkor a gazdasági csoport és a vezetők ezzel foglalkoznak, hetek mennek el a pályázatokkal. Kizárólag ilyen módon lehet bármihez hozzájutni, már az alapfenntartási költségekre is pályázni kell. Ezt értelmetlen dolognak tartom.

A mi iskolánk Újpest legrégebb gimnáziuma. A főépületünk 83 éves, annakidején a kerület építtette a főváros hozzájárulásával. Van egy kihelyezett épületrészünk a tér másik oldalán, egy általános iskola épületén belül. Ott a földszinten egy külön traktust alakítottak ki, többmillió forintért. Ebben hat osztályt tudunk elhelyezni, ezen kívül csoportfoglalkozásra szolgáló termek vannak ott. Ezt még a tanács költségére hozták létre, négy vagy öt évvel ezelőtt.

Ezen a téren elégedett vagyok, mert nálunk 1979 óta folyamatos felújítások voltak. Az első 79-ben kezdődött. Tudniillik itt nem volt távfűtés, csak helyi kazánfűtés. Szétverték az egész rendszert, és bekapcsoltak a távfűtésbe. Ezzel együtt volt festés és mázolás. Aztán kiderült, hogy az egész elektromos hálózat és a vízvezeték hálózat korszerűtlen. Akkor nagyon sok hercehurca után elindult egy újabb felújítás. Eredetileg hátrébb soroltak bennünket, mert ebben a kerületben nagyon sok általános iskola van, és nagyon rossz állapotban. De egyszercsak tűz ütött ki az elektromos központunkban. Ez nagyon "jól jött", mert azonnal kijött a tűzoltóság, jegyzőkönyv készült, és a következő évben megtörtént a felújítás elrendelése. 8 millió forinttal indult, és 56 millió forintba került. Hála istennek a tanács állta ezt az összeget. Úgyhogy most különösebb gondunk nincs.

Annál több a felszerelésünkkel. Sokféle nyelvet tanítunk. Három angol és egy francia anyanyelvű tanárunk van. Ha most végigmennénk az iskolán, és megnéznénk, hogy milyen termekben folyik a nyelvtanítás, akkor ez biztos meghökkenést keltene. Semmilyen alapfeltételünk nincs. Olyan, hogy nyelvi labor, nem létezik. Már az is eredmény, hogy a tankönyveket megvettük. Itt most nemcsak a gimnáziumi tankönyvekre gondolok, hanem a segédkönyvekre is, amelyek ma már elég nagy összegekbe kerülnek. Emellett természetesen vannak magnóink, de a lehető legegyszerűbbek, és nem is túl jó minőségűek.

A felújítás során ragaszkodtunk ahhoz, hogy az iskola területén egy zárt láncú tévéhálózatot építsenek ki. Ez már önmagában is hosszú küzdelem volt, de végül is megtörtént, a hálózat megvan. De csak a hálózat, semmi nincs telepítve, se video, se tévé.

Vagy itt van a hangosítás. Az iskolánknak olyan rendezvényekre, amikor például az udvaron vagyunk, nincs hangosítása. Ez borzasztó dolog. Ilyen alkalmakra a szomszédos művelődési házból kell bérbe vennünk a berendezéseket. Különbféle teremébületi szerződések kötünk, illetve kiadjuk a helyiségeket, és ebből már eddig 160.000 Ft bevételünk volt. Ezt tartalékolom egy hangosító berendezésre, de ez még nagyon kevés, mert egy igazán jó berendezés 3–400.000 Ft-ba kerül.

Szeretnénk szaktantermeket is létrehozni, de ennek két akadálya van. Nincs elég helyünk, és a szaktantermek felszerelése jelentős pénzbe kerül. A jelenlegi szaktantermeink felszerelése majdnem az iskolával egyidős. Régi demonstrációs eszközeink vannak. Van egy számítástechnikai termünk is, ami nagyon jól felszerelt, mert három évvel ezelőtt nyertünk egy országos pályázaton több mint két és fél millió forintot. 26 korszerű gépünk van, de ennek a továbbfejlesztése is pénzbe kerülne. A gépekből úgy csinálunk bevételt, hogy kiadjuk délután bérbe, oktatás céljára. Hogy őszinte legyek, ebből eddig még nem sok pénzt lártunk. Igaz, hogy volt egy olyan feltételünk, hogy csak a saját tanárunkkal együtt adjuk, mert akkor biztosított a rend, tekintve, hogy nagy értékű gépekről van szó.

Körülbelül 10 éve végeztünk egy rétegvizsgálatot az ide járó gyerekeknél, és akkor az derült ki, hogy a diákok 80%-a újpésti, tehát a kerületből való, a fennmaradó 20%-ból olyan 5% az agglomerációs területekről, tehát az ide kapcsolódó községekből jön, a többi pedig más kerületekből. Jelenleg több speciális osztályunkba fővárosi beiskolázás van. Nekem az a tapasztalatom, hogy a peremkerületek gimnáziumaiban – amilyenek mi is vagyunk – lényegesen kevesebb az értelmiségi, a szellemi foglalkozású szülői gyereke, azok inkább az elit gimnáziumokba mennek. Nálunk a tanulók elég nagy része fizikai dolgozók gyereke, vagy most újabban vállalkozók gyereke. Ezeknek a diákoknak az ambíciói rendkívül tiszteletre méltóak. Szorgalmasak, tanulnak, a pozitív motivációra nagyon készségesen reagálnak, és végzik a dolgukat. Ez azért fontos, mert úgy tűnik, ezek az értékek ma már kiveszőben vannak.

A társadalmi hátrányok egyik legfontosabb következménye, hogy tanulóink nagyon gyakran alulválasztanak. Tehát az történik, hogy egy képességei alapján egyetemre érdemes gyerek főiskolára jelentkezik, egy főiskolára "jogosult" gyerek pedig nem tanul tovább. Amikor a pályaválasztásról van szó, akkor azt vesszük észre, hogy a szülő még inkább alulválaszt. Az értelmiségi pályáknak a vonzása ebben a rétegben viszonylag alacsony. 730 diákunk van, a lányok aránya 70%. Most öt-hat osztályunk van évfolyamonként. Ez azt jelenti, hogy évente 160–180 gyerek végez, és ebből 120–130 jelentkezik továbbtanulásra, a fentiek értelmében főleg főiskolára, viszonylag jó eredménnyel.

Egyre inkább szembesülünk azzal, hogy milyen sok szegény gyerekünk van. Tapasztaljuk, hogy a szülő nem tudja az ebédet kifizetni, mert a családban két vagy három gyerek van, munkanélküliek stb. Igaz, hogy ilyen esetben az önkormányzat átvállalja a terheket. Tehát ezt nem a mi költségvetésünkéből fedezzük. Ez pillanatnyilag körülbelül ötven-hatvan gyereket érint. Év végéig az önkormányzat ezt teljesíti, tehát a fedezetet megkaptuk. A teljes étkezési költséget csak a nagycsaládosoknak fizetjük, ahol háromnál több gyerek van, a többieknek az étkezési költségek felét térítjük.

A tehetséggondozás és az érettségire, a továbbtanulásra való felkészítés nagyon költséges dolog. Ehhez a tanórákon kívül szükség lenne versenyeztetésre, fakultációra, egyetemi előkészítőkre. Nálunk van például ének-zene, rajz és műalkotás speciális csoport. Ha ezek a gyerekek nagyon tehetségesek, akkor a képzőművészeti vagy zeneművészeti főiskolára



mennek, de ehhez nem elégséges, amit az órán kapnak. A tanulóknak a felkészítése plusz órákat venne igénybe, de erre ma már nem tudunk bérfedeztetet biztosítani.

Ha fenn akarjuk tartani ezeket a formákat, akkor a résztvevőknek meg kell fizetnünk. Ma már csak úgynevezett önköltséges előkészítőket tudunk indítani. De ez nem csak az egyetemen továbbtanuló gyerekekre vonatkozik. Van gyakorlati fakultáció is. Évek óta szervezzük 2 éves idegenvezetői tanfolyamot. Ez nagyon hasznos dolog, mert aki nem akar továbbtanulni, az kap egy lehetőséget arra, hogy érettségi után munkába állhasson. Idén először ezt is önköltségesen kellett indítani. Ha azt veszem alapul, hogy ha az idegenvezetői tanfolyamot profik szervezik, például egy idegenforgalmi cég, akkor az közel 30.000 forintba kerül, ehhez képest a mi 2.500 forintunk, egy évre, még mindig viszonylag alacsony összeg. Aki ezt szociális okokból nem tudja kifizetni, annak mindenképpen segíteni akarunk. Van egy alapítványunk, ami a tehetséggondozáson kívül a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekeknek kíván segíteni.

Az alapítvány célját egyébként úgy fogalmaztuk meg, hogy a szociálisan rászoruló gyerekek rendszeres ösztöndíjat kapjanak. Ha úgy látjuk, hogy egy szorgalmas, jó képességű, de szociálisan hátrányos helyzetű gyerekről van szó, akkor azt segítenünk kell. Ezt az alapítványt a tavalyi tanév második felében hoztuk létre. Pillanatnyilag még nem működik, de már van tőkéje és egy minimális kamata is. A tőkét az iskola a bevételeiből fektette be. Elkülönítettünk 100.000 forintot, és ezzel indult el az alapítvány. Ezen felül a szülőktől és az öregdiákoktól kérünk hozzájárulást. Bízom benne, hogy a második félevtől már működni fog. Annál is inkább, mert a szociális alapunk mindössze 15.000 forint, tehát egészen minimális összeg. A szülőktől egyébként az iskola semmilyen pénzügyi támogatást nem igényel. Most volt szülői értekezlet, és ott elmondtuk a szülőknek, hogy az alapítványhoz való hozzájárulás önkéntes.

Mivel több idegennyelvi osztályunk van, nagy hangsúlyt helyezünk arra, hogy a gyerekeink a négy év során legalább kétszer eljussanak egy olyan anyanyelvi területre, amilyen nyelvet tanulnak. De ez egyre többre kerül. Ezt részben úgy lehet csökkenteni, hogy úgynevezett diákcseréket szorgalmazunk. Ez eddig még jól ment, bevált. Azokhoz az összegekhez képest, amit egy utazási iroda kér, elfogadhatók a költségeink. A diákcserére a kölcsönösségre épül. Ami pluszként jelentkezik, az többnyire csak az utazási költség. A család látja vendégül a cserepartnert. Ez is elég sokba kerülhet a szülőknek, de azért eddig vállalták.

Az elmúlt tanév végén egyébként két nyelvtanár ment el a gimnáziumból, akik nagyon tehetségesek voltak és több éve tanítottak az iskolában. Érdekes módon mind a kettő szakközépiskolába ment, ahol hat, illetve nyolc ezerrel több fizetést kaptak. Mi ezt nem tudtuk megadni. Amikor a helyükre új embereket kerestünk, rögtön kiderült, hogy igazán jó nyelvtanárokat nem kapunk azért a pénzért.

A most szeptember elsejétől kezdve folyósított 2.000 forintos emeléssel nálunk egy kezdő tanár alapbére 17.000 forint bruttó. Ez rendkívül alacsony. Egy húsz-huszonöt éve dolgozó kolléga fizetése 20–22.000. Ez iszonyatosan kevés. Egy nyugdíj előtt álló tanárnak bruttó 28–30.000 forint a fizetése. Hála istennek az új közalkalmazotti törvény most megemeli ezeket a től-ig határokat. Csak éppen nincs rá anyagi fedezet. Van a rendeletnek egy olyan része, amely szerint a fedezetet 1994. január 1-jéig kell megteremteni. Tehát ebből gyakorlatilag most még egyetlen fillér nem jelenik meg a költségvetésben plusz pénzként.

A költségvetésünk most évi 42 millió forint. Ez az elmúlt időszakban fokozatosan emelkedett, de korántsem tartott lépést az infláció mértékével. A bővülő feladatok és a bérek költségeinek növekedése jelentős tételeket tesznek ki. A bérekhez más forrás nincs.

A normatív finanszírozási rendszer megszabja, hogy a gimnáziumokban egy tanulóra mennyi jut, ez most 51.000 forint. Egységesen megállapított összeg, függetlenül attól, hogy

egy iskolában konkrétan milyen speciális képzés folyik. És ez egyáltalán nem elég. Itt van a fő probléma. Az első év után azonnal bebizonyosodott, hogy a kiadásainknak körülbelül a hetvenöt százalékát fedezi. A feszültségek döntően ebből adódnak. Ezt az önkormányzatnak kellene állnia.

Az "állam" azt mondja, hogy az önkormányzatnál ott vannak azok a források, amelyekből finanszírozni tudja az iskolákat. Az önkormányzat meg azt mondja, hogy nincsenek ott, mert nem jönnek be ezek a befizetések. Úgy tapasztalom, hogy az önkormányzatok nehéz helyzetben vannak. Tényleg nincs anyagi fedezetük olyan mértékben, ahogyan az szükséges lenne. Az épület megóvásában és fenntartásában partner az önkormányzat vezetése, de abban, hogy ez a gimnázium valamivel többet nyújtson mint az átlag, abban már nem igazán. Az angol és a francia anyanyelvű tanárok sem úgy kerültek ide, hogy ők támogatták volna. Ezt is teljesen önerőből szorgalmaztuk. Először csak annyit kértünk, egyáltalán engedélyezzék, hogy ide jöhessenek, aztán kaptunk a bérükhöz 30–40% körüli összeget az önkormányzattól, és a lakásukhoz is kaptunk mintegy 50%-os támogatást. Ahhoz ragaszkodtam, hogy a tantestület béréből egy fillér se kerüljön erre a célra. Átlagosan olyan 10–15.000 forinttal kapnak többet, mint a magyar tanárok, de ezt más forrásból fedezzük.

Ez a költségvetési szisztéma nem jó. Kifejezetten hátrányos a gimnáziumnak, mert nem teszi lehetővé az egyetemekre, főiskolákra való felkészítéssel járó többletmunka anyagi fedezetét. Ez az egyik dolog. A másik az, hogy feltétlenül szükség lenne a teljesen önálló gazdálkodásra, megfelelő feltételekkel. Erről már voltak előzetes tárgyalásaink az önkormányzattal. Megígérték, hogy ha összehangoljuk az elképzeléseinket, akkor januártól sor kerülhet a teljesen önálló gazdálkodás fokozatos bevezetésére. Én évek óta nem értek egyet a GAMESZ rendszerrel. Ez ugyanis nagyon megnehezíti az ügyintéztést, és növeli az adminisztrációt. Gyakorlatilag minden pénzügyi műveletet csak kerülő úton keresztül lehet lebonyolítani. A kérdés persze az, hogy meglesz-e a szükséges fedezet az önálló gazdálkodáshoz. Mert úgy nem megyünk bele, ha nem látjuk pontosan, hogy megvan-e az, ami szükséges.

Én egyébként úgy látom, hogy az önkormányzatok munkamódszereinek kialakítása, szervezeti kiépülése még nem fejeződött be. Az oktatási bizottságban nálunk inkább az alsó fokú intézmények vannak képviselve, a középfok kevésbé. Pedig ebben a kerületben két gimnázium tartozik az önkormányzathoz, és közvetve szakközépiskolák, és ipari szakmunkásképzők is. Ugyanakkor a képviselőben az általános iskolák és az óvodák vannak jelen. Amikor az együttműködésre javaslatokat kértek, akkor én azt mondtam, hogy jó lenne, ha kisebb team-eket hoznának létre, szaktanácsadói funkcióval, például egy középiskolai team-et. De ez még nem valósult meg.

Van azért változás, határozottan van. Ezt nem az anyagiakra értem, mert abban romlott a helyzet. A konkrét szakmai irányításra sem értem, mert az még nem alakult ki. Abban érzem a változást, hogy megszűnt az az antidemokratikus hatalmi struktúra, ami abban nyilvánult meg, hogy nagyon sokszor nem az érdemi munkát ellenőrizték, hanem bizonyos koncepciók alapján ítélték meg dolgokat. Illetéktelen beavatkozást most nem tapasztalok. Hagyják az iskolákat önállóan dolgozni. Ez persze kétes értékű dolog, mert azt ők is tudják, hogy ha az alapvető feltételek hiányoznak, akkor a hatékonyság is alacsonyabb lesz.

Amiben én a jövőben alapvető változást szeretnék, az nem önkormányzati természetű dolog, hanem a magasabb szintű vezetést érinti. Az oktatási törvényre gondolok és a nemzeti alaptantervre. Fontos lenne, hogy ezek beépüljenek az iskolák mindennapi munkájába. Ez nem csodavárás, nem erről van szó, de súlyos zavarok vannak. Ami például most a tantervek ügyében tapasztalható, az minden, csak nem olyasmi, ami egy iskolát segíthet. Ezen a téren teljesen kaotikus állapotok uralkodnak.

SZAKKÖZÉPISKOLA

Az iskolát 1911-ben építették a főváros pénzéből, korábban az MTH (Munkaerőtartalékok Hivatala) iskolája volt. Az egyik szárnyat 8–10 évvel ezelőtt építettük át. Egy 400 férőhelyes kollégium működött itt, ami az iskoláé volt. Aztán különvált, és ez az épületszárny az iskolához került. Át kellett alakítani oktatási célra. Akkor ez még részben vállalati segítséggel jött létre, különböző vállalatok adták az átalakításhoz az anyagot. Ez 1985/86-ban volt, akkor ez még könnyebben ment.

Nyolc tantermet alakítottak ki, több milliós nagyságrendű munka volt. Azért volt rá szükség, mert a vidékről beiskolázott tanulóink száma fokozatosan csökkent, korábban 100 felett volt, most húsz férőhelyet biztosít nekünk az önkormányzat, de talán még ennyi kollégista sincs. Javarészt Budapest és Pest környéke a beiskolázási körzetünk, vidékről csak néhány tanuló jön.

Az iskola épületét többször felújították. Két évvel ezelőtt bekapcsoltak minket a távfűtési hálózatba, ami az egész épületet érintette. Borzasztó elavult, régi kazánjaink voltak, nem lehetett egyforma hőmérsékletet biztosítani a termekben. Most nyáron pedig a csatorna és vízhálózatot cserélték ki. Mind a kettő olyan 9–10 milliós nagyságrendű felújítás volt. Ezt a fővárosi önkormányzattól kaptuk teljes egészében. A felújítási igényünket hosszú idő óta minden évben jeleztük. A Távfűtő Művekkel pedig a korábbi munkaügyi előadónk kapcsolata révén sikerült olyan megállapodást kötni, hogy kedvezményes áron és bizonyos költségek elengedése mellett vállalkoztak erre a munkára.

Jelenleg átlagos a helyzetünk. Az épület kívülről vakolásra szorul. Több helyen is le kellett veretnünk a vakolatot, nehogy rápottyanjon valakire. Nagyon aktuális lenne a nyílászárók cseréje is. Mind a kettőre vonatkozóan beadtuk a kérésünket a fővároshoz, mind a kettő több milliós nagyságrendű munka. Attól függően rangsorolják a munkákat, hogy a többi iskola helyzete milyen, melyiket kell előbbre hozni. Belülről az iskola elég rendezett, és jó állapotban van. Minden évben megcsináljuk a szükséges festéseket, a termek egészen szépek.

Az iskolában csak elméleti oktatás folyik, semmilyen műhelyünk nincs. Két mérőtermünk van ami a szakmákhoz kapcsolódik, egy mechanikai és egy elektromos. A mechanikai közepes szinten van felszerelve, jócskán kellené a fejlesztésére fordítani. Van egy 8 gépből álló számítógépparkunk, ezek Commodore gépek, és folyamatban van egy IBM géppark kialakítása. Angol és német nyelvoktatás folyik, de nyelvi laborunk nincs.

A mérőtermek felszerelése nagyrészt vállalati adományokból jött létre. Jelenleg is van olyan esztergagépünk, amit a MÁV adott át nekünk használatra. A terem kialakítását mi csináltuk. Ezekre az eszközökre nekünk nem lett volna pénzünk. Cserébe több irányú propagandával igyekeztünk úgy beiskolázni, hogy a vállalatok számára a szükséges létszámot biztosítani tudjuk. Az elektromos mérőtermet a Szakképzési Alapból szereltük fel. Két milliós körüli összeg volt, a főváros is hozzájárult.

Amikor még a Fővárosi Tanács működött, akkor tudtuk, hogy konkrétan kivel kell beszélni, ki az, aki az adott ügyben segítséget tud nyújtani. De most bonyolultabb az ügyintézés, mert több bizottság működik az önkormányzatban. Az Oktatási Bizottság, különféle gazdasági bizottságok, és végül a nagyobb ügyekben a közgyűlés dönt. Most annyi bizottságon mennek keresztül az ügyek, hogy már nincsen módunk, hogy valamilyen formában egy-egy személyhez fordulva tudatosítsuk, hogy milyen nagy szükség lenne egy-egy dologra.

Mindenki tudja, hogy milyen nehéz helyzetben vagyunk, aki egy kicsit is jártas abban, hogy mit jelent ma az ipari háttérrel együttműködni. Korábban főleg a nagyvállalatok voltak

azok, amelyek nagy létszámot beiskoláztak. Ez azt jelentette, hogy minden jelentkezőt fel tudtunk venni, mert volt hely. Most nagy mértékben lecsökkent a vállalatok beiskolázási igénye, sőt volt olyan vállalat, amelyik már nem is iskoláztat be. Az építőipari vállalatok jobb esetben kft-vé alakultak és még néhány tanulót beiskoláztak, mert sikerült elérniük, hogy a gyakorlati fejkvótát megkapják. Viszont voltak olyanok, akik úgy szüntették meg velünk a kapcsolatot, hogy egyáltalán nem iskoláznak be tanulót. Az Ikarusznak ismertek a nehézségei. Az idén bejelentették, hogy azokat az elsős tanulókat sem tudják foglalkoztatni, akiket már felvettünk nekik. Ezt augusztus 31-én közölték velünk írásban, de mi a tanulókat már márciusban felvettük a korábban megkötött szerződés értelmében. Egyébként ha egyszer a szerződést már aláírták, akkor nekik lenne kötelességük elhelyezni a gyerekeket, de ennek nehéz érvényt szerezni. Pereskedni lehet, de ez nagyon sokáig eltarthat. Biztos, hogy a végén igazunk lesz, de a gyerekek ettől még nem lesz munkahelye.

Ha lenne saját műhelyünk, akkor ilyen esetben át tudnánk venni a gyerekeket, és utána lenne időnk, hogy felkutassuk egy év alatt, hogy hol tudjuk majd elhelyezni gyakorlati képzésre. De ennek hiányában ilyen lehetőségünk nincs. Két évvel ezelőtt benyújtottunk egy dokumentációt. A Népszigeten működött egy tanműhely, ami régen a Hajógyáré volt. Először kft-vé alakult át, utána pedig a Hajógyár egyik utódszervezete üzemeltette. Majd a kft is megszűnt. Úgy tudom, hogy jelen pillanatban az épületet nem használja senki, ezért beadtuk rá az igényt a fővárosi önkormányzathoz. Egy felszerelt, 100 tanuló foglalkoztatására alkalmas műhelyről volt szó, ahol az általunk oktatott szakmák gyakorlati képzésére alkalmas berendezések voltak, és mi működtetni is tudtuk volna. Beadtuk részletes rajzokkal, számításokkal, külön a Demszky úrnak, és külön az Oktatási Bizottsághoz, de még csak választ sem kaptunk. Érdeklődtünk, hogy mi a helyzet, de nem találtuk meg azt a személyt, aki vállalkozott volna arra, hogy nekünk választ adjon.

Mi közvetlenül az ügyosztállyal állunk kapcsolatban, minden levelet nekik küldünk. Azóta ott is személyi változások voltak, s miután a személyi változások elég gyakoriak, előfordulhatott, hogy az új munkatárs nem tudott az előzményekről. Tehát amikor mi érdeklődtünk, akkor a gazdasági osztály válaszolt, de ők is csak szóban, hogy erre nincs pénz. De mi tudjuk, hogy az önkormányzat kaphat hitelt a Szakképzési Alapból erre, ha kér, tehát ez a magyarázat nem elfogadható. Azt vártuk volna, hogy valaki legalább reagáljon, és magyarázza meg, hogy miért nem megy. Folyton azt halljuk, hogy adnak segítséget és támogatást olyankor, ha valahol tanműhely szűnik meg. Ahol a beruházás a Szakképzési Alapból történt, ott elvileg lehetőséget adnak arra, hogy a tanműhely az önkormányzat tulajdonába kerüljön. Nekünk a cég durván negyven millió forintért adta volna el ezt a műhelyt, de természetesen más lett volna a helyzet, ha egy önkormányzat tárgyal, ahol szakemberek vannak. Nekik egészen más feltételekkel sikerülhetett volna megszerezni.

Volt más vásárlási lehetőség is, amit végül is nem továbbítottunk az önkormányzathoz, mert hasonló összegről volt szó. Úgy ítéltük meg, hogy kérésünk sorsa hasonló lenne az előzőhöz. Olyan eladó műhely, amit a vállalatok a Szakképzési Alapból hoztak létre, aminek az elidegenítése megoldható lett volna, és nem okozott volna esetleg előre látható, a közös üzemeltetésből fakadó fenntartási és egyéb problémákat, nem volt.

Ezekről úgy szerzünk információt, hogy a vállalatoknál kapcsolatunk van azokkal az oktatási vezetőkkel, akik tudják, hogy a privatizációs folyamat nagyjából hogy alakul. Hozzávetőleg ötven üzemmel van kapcsolatunk. Ez a szám most is érvényes, csak kisebb létszámmal történik a beiskolázás. Most a Chinoin is megszűnteti a képzést "kifutóra", tehát már nem iskoláznak be, mert az új vezetés úgy gondolja, hogy ezt a képzési formát nem kívánja fenntartani. Ott is két műhely van, de terveik szerint a saját vegyipari képzésük fejlesztését akarják helyben megoldani.

Eddig nagy részben a szerencse meg a jó kapcsolatok eredménye volt, hogy egyáltalán be tudtunk iskolázni tanulókat. Rengeteg agitáció, meg a vállalatoknál a vezérigazgatókkal folytatott tárgyalások segítettek abban, hogy ha kisebb létszámmal is, de a képzést folytatták. Viszont ha a privatizációs folyamatok úgy alakulnak, hogy még többen lesznek kénytelenek visszalépni, akkor a jóindulat már nem ér semmit, akkor nem építhetünk tovább a jóérzésre. Ha nincs hely, akkor ők sem tudnak segíteni.

Jelenleg a műhelyproblémának a megoldására két elképzelésünk van. Részben arra gondoltunk, hogy házon belül próbálunk kialakítani két-három kabinetet. Ez azonban nem tekinthető túl jó megoldásnak, mert tantermeket kellene átalakítani, és a jelenlegi raktárt elköltöztetni a pincébe. Mindez több millióba kerülne, erre már van is árajánlatunk. A másik megoldás egyelőre még csak elképzelés. A lényege az, hogy egy másik szakképző intézménnyel közösen próbálnánk megoldani a gyakorlati képzés egy részét.

Nagy gondunk az is, hogy ha egy vállalat felmondja az ott folyó csoportos képzést, akkor az ott tanító szakokatatókat nincs hol foglalkoztatni, el kell küldeni. Ilyen okokból az elmúlt két évben hat oktatóknak kellett felmondanunk. Most egyre inkább előtérbe kerül, hogy magánkisiparosoknál helyezzzük el a tanulóinkat. Így volt lehetséges, hogy ebben a tanévben 11 osztályt terveztünk, és sikerült is ennyi tanulót beiskoláznunk. Ezeket a képzési helyeken azonban magától értetődő módon nincs szükség külön oktatóra. Jelenleg a tanulóink 30%-a kisiparosnál gyakorolja a szakmát. Olyan vállalkozó is van, aki 5-6 gyerekkel foglalkozik.

Régebben is voltak ilyen kapcsolataink, de nagyon kis létszámmal. Akkor még a vállalkozók kerestek meg minket. Most javarészt úgy történik a dolog, hogy a gyakorlati területen dolgozó kollégák átmennek az egyéni vállalkozói névjegyzékeket. Másrészt ismeretség alapján történik a lakóhelyen, a közel lévő kisvállalkozókkal vesszük fel a kapcsolatot. Egyébként a szülők is tudják, hogy vannak szakmák, ahol a beiskolázás csak úgy lehetséges, ha egyéni vállalkozót találunk hozzá. Ha már a tanuló a kisiparossal kapcsolatot létesített, akkor mi is felvesszük vele a kapcsolatot, és ez így épül tovább. Van olyan, hogy valaki beiskolázott hozzánk egy tanulót, és most már a harmadikat hozza. A vállalkozónak elsősorban az adókedvezményben van érdekeltsége.

Hozzánk elsősorban a kerületben lakó gyerekek járnak, illetve a XIII. a III. és a IV kerület adja a tanulók zömét. Kisebbszámú jönnek Budapest más részeiből és Pest környékéről is. Főleg olyan esetekben, amikor a gyakorlati képzőhely valamelyik környékbeli vállalkozónál van, és az elméletet itt tanulják nálunk.

A gyerekek anyagi helyzetéről elég keveset tudunk. Van nálunk egy előzetes tájékozódás minden évben, hogy megpróbáljuk kiszűrni, hogy kik azok, akiknek segítségre van szükségük. Persze nem mindig azok jelzik, akiknek a legnagyobb szükségük van rá. Vannak olyanok, akik rendszeres segítyt kapnak az önkormányzattól, és vannak olyanok is, akik csak alkalmanként. Ezt mi pontosan tudjuk, mert innen viszik az iskolai javaslatot. Olyan is van, akit mi is segélyezünk, de a lehetőségeink szűkösek. Évente körülbelül 30.000 forint áll rendelkezésre erre a célra. Régebben is sokkal több dologra volt elég mint ma.

Azok részére, akiknek az anyagi helyzete megkívánta, biztosítottunk ingyenesen tankönyveket. Az idei évtől kezdődően fizetni kell a tankönyvekért a szakmunkástanulóknak is. A legnagyobb összeg amit fizetnek, 1.000 Ft lehet. A könyvek ára ez alatt volt, de egyes szakmákban megközelítette az ezer forintot. Így akik szociálisan rászorultak, azok ingyen kapták meg a könyveket. Az az igazság, hogy a korábbi tapasztalataink alapján egyáltalán nem igénylünk a szülőktől anyagi hozzájárulást, tekintettel arra, hogy nagyon nehezen jött össze pénz még a ballagási virágokra is. Az ide járó gyerekek túlnyomó része a középosztályhoz tartozik. A gyerekek magatartásán is látszik, hogy a szülők azzal vannak elfoglalva, hogy biztosítsák az anyagiakat. A legtöbb esetben mindkét szülő dolgozik.

Az iskola évi költségvetése az 1992 szeptemberi béremelések előtt csaknem 68 millió forint volt. Ebből a saját bevétel többféle forrásból 3,1 millió. Ez kártérítési összegekből, a vállalatok mintegy 1 millió forintos támogatásából, és a terembérletekből jön össze. A többi a fővárosi önkormányzat adja. Az idén a vállalatoktól már kevesebbet fogunk kapni, 700.000 Ft-ra számítunk. A teljes költségvetésből 34,700.000 megy bérre, a többi a dologi kiadás, aminek majdnem a fele tb-járulék.

28 tanár van a testületben és 24 oktató. A bér a legkényesebb téma, mert sokan kevésnek tartják. Nagy bérfeszültségek nincsenek, de azért ha bárkit megkérdezzünk, biztos, hogy tudna olyat mondani, aki hozzá képest többet kap. A tantestületen belül az alapbér átlaga 26.350 Ft, pótlékokkal együtt 28.518 Ft, túlórákkal együtt 36.920 Ft a bruttó átlagbérünk. Ha lenne pályakezdőnk, 15–16.000 Ft-ért vennénk fel, egy 15–20 éve tanító tanár fizetése 25.000 Ft. Most a legalacsonyabb bér 19.000 Ft körül van, a legmagasabb 30–32.000. Olyan munkatársunk, aki kifejezetten anyagi okokból akarna elmenni, jelenleg nincsen. Régebben volt néhány műszaki tanár, aki jövedelmezőbb állást talált, de nem tanári pályára mentek el. A szakk munkásképzésben magasabbak a bérek mint akár az általános iskolában vagy a gimnáziumokban. De tekintve, hogy itt milyen képességű gyerekekkel kell eredményeket elérni, nem vagyunk túlfizetve.

Mi a fővárosi önkormányzattól kapjuk a támogatást a létszám alapján. A vasipari szakmák területén 36.000 Ft/fő az úgynevezett fejkvóta az elméleti képzésre, és mi alapvetően ebből gazdálkodunk. Ez a dologi kiadásokra, és a bérek fedezésére szolgál. Tehát ebből gazdálkodunk, mindent ebből kell fedeznünk, ami az oktatáshoz szükséges. Csak a nagyobb felújításokra kapunk külön pénzt.

Minimális bevételünk van csak, ami csepp a tengerben. Ezt termék bérbeadásával szerezzük, de ez valóban nagyon elenyésző. Az elmúlt években különböző tanfolyamoknak adtunk helyet az iskolában. Ha minden költségünket kiszámoljuk, fűtést, világítást, takarítást stb., akkor valóban minimális az az összeg, ami tiszta haszonként az iskolának marad. Amikor bérbe adunk, akkor zömmel olyan célok vezérelnek, hogy ezeknek a tanfolyamoknak egy részén a mi dolgozóink tanítanak, akik ilyen módon kiegészítő jövedelemhez juthatnak. Ez az egyik szempont. De adtunk termet egy kresz tanfolyamhoz is, ahol az volt a fő megfontolás, hogy a mi tanulóinknak is legyen alkalmuk itt tanulni. Vagy volt olyan, hogy nyelvtanfolyamért nem kértünk bérleti díjat, mert a mi tanulóink is jártak, és a bérleti díj a tanfolyami költséget növelte volna.

Tulajdonképpen eddig nem volt olyan pályázatunk, amivel pénzt tudtunk volna szerezni. Amit szemléltető eszközök terén beszereztünk, arra elsősorban a vállalati kapcsolatok révén kaptunk támogatást a Szakképzési Alapból. A számítógépes parkunk is így jött létre. Mint említettem, nálunk nyelvoktatás is folyik. A MÁV-nak volt egy olyan kérése, hogy a villamosgépészre és a géplakatos szakmákban is tanuljanak a gyerekek német nyelvet. Ezt megbeszéltük a szülőkkel és az anyagi fedezetet a vállalat biztosította. Ezen kívül fakultatív nyelvtanulási lehetőség van. A szakközepeseknek kötelező nyelvet tanulni, a szakk munkásképzősök közül olyan 20–25 gyerek él ezzel a lehetőséggel.

A lemorzsolódás és a bukások miatt az iskola létszáma ma 90 fővel kevesebb, mint az előző évben volt. Az elmúlt évben a megelőző évhez viszonyítva ugyancsak egy olyan 80 fős csökkenés mutatkozott. A rendszer eddig úgy működött, hogy a létszám alapján kaptuk a támogatást, és a csökkenés miatt ennek megfelelően, létszám arányosan elvontak az összegből. A bérből és a dologi kiadásokból egyaránt. Nagyon lényeges lenne, ha ezt a pénzt nem vonnák el, mert így is elég nehéz a tanulókat egy elfogadható szintre felhozni. Az elmúlt években ragaszkodtak ahhoz, hogy harminc gyerek legyen egy osztályban, sőt volt olyan osztály, ahol 35 fővel kellett dolgozni. Könnyen elképzelhető, hogy milyen eredményeket

lehet elérni ilyen nagy csoportokkal. Vannak olyan szakmák, ahol már eleve nem lehet ilyen nagy létszám, mert két vállalat iskoláz be, meg egy-két vállalkozó, és nem tudunk az adott szakmában 20–23 fős létszám fölé menni. Ebből következően volt olyan osztály, amelynek jóval harminc fölött kellett lennie, hogy meglegyen az átlag. Ha a pénzt elvonják, akkor nincs arra lehetőség, hogy kisebb létszámú csoportokkal hatékonyabban dolgozzunk.

A dologi kiadásoknál pedig az a helyzet, hogy ha 100 tanulóval kevesebb van az iskolában, attól még ugyanannyit kell kiadnunk fűtésre, világításra, épületfenntartásra. Tehát az lenne a legfontosabb, hogy ez a létszámarányos csökkentés csak egy bizonyos ésszerű határig történjen, és semmiképpen ne érintse a dologi kiadásokat. Akkor lehetőség lenne a fennmaradó pénzeket jobban felhasználni az oktatás érdekében.

A munkanélküliség a mi szakmáinknál még nem jellemző. Egyedül a géplakatos szakma szorul vissza, de a többi, a szerkezetlakatos, a vízvezeték- és központifűtés szerelő szakma, főleg ha a világkiállítás megrendezésre kerül, akkor még fel is lendülhetnek. Olyan gyerekről nem tudok, aki nálunk végzett és egyáltalán nem talált munkát. Olyanról igen, aki nem a szakmájában helyezkedett el, de ez ugyanolyan gyakorisággal fordul elő, mint más területeken. De akik jól megtanulták a szakmát, azok el tudnak helyezkedni. Elég sok olyan gyerek van, aki ott tud maradni az adott vállalatnál.

Ha sikerülne egy műhelyrészt kialakítani, akkor úgy is tovább tudna élni az iskola, ha a nagyvállalatok visszamondják az alapképzést. Mert az alapképzés után már találnánk helyet, ahova a tanulókat ki tudnánk helyezni. Továbbra is lesznek olyan vállalkozók vagy vállalatok, akik igénylik a tanulót, de nekik nem lesz módjuk az alapképzésre, mert tanműhelyeket nem hoznak létre. Próbálunk más szakmákat is indítani, amelyek iránt növekszik a kereslet. Mi mindig a vállalatokhoz alkalmazkodunk. Ha vállalati igény van, akkor mi beiskolázunk. Nem mi találjuk ki, hogy milyen szakma lenne jó. A mi iskolánk hosszú éveken keresztül rengeteget dolgozott azért, hogy a tanulókat be tudja iskolázni, és tanműhely nélkül is működni tudott. Mert kizárólag a piaci keresletnek megfelelően iskoláztunk be.

Úgy érzem, hogy annyiban hátrányos helyzetbe kerültünk, hogy most azt mondják, hogy elsődlegesen azokat az iskolákat írjuk le, ahol nincs műhely. Holott nem a mi hibánkból nincs. Eddig mi nagyon jól működő iskolának számítottunk, mert a fővárosnak kevesebbe kerültünk, hiszen a vállalat a szakképzési költségeket közvetlenül a képzésre fordította. Sőt, sok esetben a befizetendő összegnél jóval többet költött ilyen célokra. Ennek következtében a fővárosnak nem kellett a gyakorlati képzésre költenie, szemben számos más iskolával, ahol a tanműhely teljes költségét is fedezni kellett. Ha így veszem, akkor nagyon sokat megtakarítottak rajtunk. Még csak bérleti díjat sem kellett fizetniük, mert megtaláltuk azokat a vállalati kapcsolatokat, ahol hajlandók voltak műhelyt létrehozni. Ezek nagy mértékben a személyes kapcsolatoknak voltak köszönhetőek. Úgy érzem, hogy most méltánytalanul kerülnénk kedvezőtlen helyzetbe, ha a főváros nem támogatná az elképzelésünket.

A vállalatok eddig meg voltak elégedve azzal, amit az iskola nyújtott. Ha valamilyen speciális kérésük volt, akkor azt igyekeztünk teljesíteni. A gyakorlathoz olyan oktatókat igyekeztünk biztosítani, akik valóban meg tudták tanítani a szakmát, és olyan aktív emberek voltak, akik a vállalati munkába is be tudtak kapcsolódni. Tehát nem a vállalati kapcsolatainkon múltott, hogy amikor nehezebb lett a gazdasági helyzet, akkor a képzést abba kellett hagyni. Most is minden évben személyesen megkeressük a vállalatokat, van ahol a vezérigazgatót, vagy az igazgatót, van ahol a munkaügyi elnököt. Ezt ketten csináljuk a gyakorlati oktatás vezetőjével. Általában hónapokat vesz igénybe, novembertől egészen márciusig. Volt olyan hely, ahol csak az utolsó pillanatban, márciusban sikerült fixálni, hogy hogyan alakul a vállalat helyzete, és megy-e a képzés tovább.

(az interjúkat Balogh Katalin és Tóti Éva készítette)

KUTATÁS KÖZBEN

FELSŐOKTATÁS: TÖRVÉNYKONCEPCIÓ†

Az Oktatókutató Intézet 1992. május 21. és június 20. között kérdőíves közvélemény-kutatást végzett a felsőfokú oktatási intézményekben oktatók körében, a felsőoktatási törvénytervezetről (FOT).

Ismeretek a felsőoktatási törvény tervezetéről

A felsőoktatási törvény tervezetéről az oktatók elsőprő többsége (96%) hallott, viszont csupán felük (53%) olvasta. A megkérdezettek egyötöde (23%) vitatta meg valamely nyilvános fórumon a koncepciót.

Az oktatók döntő többsége (94%) szerint szükség van új FOT-ra. Indoklásul kiugróan magas arányban – 33%-os említési gyakorisággal – az utóbbi időben végbement társadalmi-gazdasági változásokra hivatkoztak. Noha az oktatók majd mindegyike értesült már a törvény előkészületeiről, szükségesnek is tartják újraszabályozni a felsőoktatás törvényi kereteit, mégis alig rendelkeznek információval a készülő törvény konkrét tartalmáról. Nagyon magas azok aránya, akik egyetlen konkrétumot sem tudtak említeni a törvénytervezetről (68 illetve 83% körül mozgott azok aránya, akik egyetlen pozitívumot, illetve negatívumot sem tudtak kiemelni az FOT tervezetéből).

A felsőoktatási törvénytervezet pozitívumaként az autonómiát említették leggyakrabban (1. említés: 16, 2. említés: 50%) a kérdezettek, míg negatívumként relatíve legtöbbször a finanszírozás problematikája került előtérbe (1. említés: 7, 2. említés: 41%).

Vélemények a törvény előkészítéséről

A megkérdezettek kétharmada (68%) úgy véli, hogy a FOT nem születhet meg a vele összefüggő más törvények nélkül, míg 18% szerint a FOT önmagában is előterjeszhető. Azok körében, akik szerint a FOT-ot együtt kell tárgyalni egyéb törvényekkel, a legtöbben a közoktatási és az akadémiai törvényt említették.

Az oktatókat arról is megkérdeztük, hogy milyen mértékben kellene figyelembe venni különböző szervezetek, testületek véleményét a felsőoktatásra vonatkozó jogi szabályozás során. Az adatokból (lásd I. tábla) kitűnik, hogy az oktatók a felsőoktatás három funkcióját: a tudomány szolgálatát, az elit- valamint a szakemberképzést integrálva, az ország szellemi potenciáljának növelését tartják elsődleges funkciónak. Mi tesz egyetemmé egy felsőoktatási intézményt? Kérdeztünk a képzés színvonalában, illetve ezzel szoros összefüggésben a képzést végző oktatók "minőségében" vélték megtalálni az alapvető kritériumokat. Az intézményrendszerre vonatkozó megközelítések (tulajdonlás, infrastruktúra, jogrend, autonómia) kisebb szerepet kaptak.

† A kutatás Lukács Péter: A felsőoktatás-politikai döntési mechanizmus vizsgálata c. kutatás keretében készült. A kutatási koncepció és a kérdőív Lukács Péter, Setényi János, Csanády Márton és Biro Lajos munkája.

I. TÁBLA

Kinek, mennyire fontos a véleménye

(a számkok átlagértékek: az 1-es azt jelenti, hogy egyáltalán nem, az 5-ös pedig azt, hogy döntő mértékben figyelembe kell venni egy-egy szereplő véleményét)

az oktatók érdekképviselői szervei	4,3
tanszékvezetők és professzorok	4,1
független oktatási szakemberek	4,1
Rektori illetve Főigazgatói Konferencia	3,9
a hallgatók érdekképviselői szervei	3,8
Művelődési Minisztérium	3,5
Magyar Tudományos Akadémia	3,5
szakminisztériumok	3,2
gazdasági szféra képviselői	3,1
a kormány	2,4
politikai pártok	1,7
egyházak	1,7

Összefoglalva a fentieket azt mondhatjuk, hogy az oktatók többségében egyfajta ideáltipikus, a "tisza tudomány" világában egzisztáló egyetem-kép él, és kevésbé vannak elképzeléseik arról, hogy a megváltozott körülmények közepette milyen társadalmi, gazdasági és jogi keretek között kellene működni intézményüknek.

A felsőoktatás intézményi szerkezete

Válaszolóink háromnegyede szerint nem szükséges átalakítani a felsőoktatás intézményi szerkezetét; ezzel ellentétesen csupán az oktatók hatoda vélekedett. A "reformisták" a változtatás mikéntjét elsődlegesen a hasonló képzést folytató intézményekből létrehozott *universitasokkal* képzelik el.

Kérdéseink több, mint kétharmada (68%) többfokozatú képzési szerkezetet tartana optimálisnak Magyarországon. Több, mint ötödük (22%) az egyetem képzési profiljától tenné függővé, míg 8% az egyfokozatú képzést véli járható útnak.

A többfokozatú képzést optimálisnak tartókon belül megoszlanak a vélemények arról, hogy mely időközökben legyen mód leágazásra. 35%-uk szerint 4 éves alapképzés után alapidiploma, majd 2 év után szakdiploma, és ezután posztgraduális képzés keretében doktori diploma legyen a végeredmény. 44% alapjaiban hasonlóan vélekedett, csak 3+2 év után vélte elérhetőnek a szakdiplomát. 21% véleménye szerint 5 éves szakképzés szükségesnek, melynek végén szakdiplomához juthatnak a hallgatók, és ugyancsak a posztgraduális képzés után legyen elérhető a doktori diploma.

A felsőoktatási intézmények tulajdonviszonyai és finanszírozásuk

Kérdéseink döntő többségének az a véleménye, hogy a felsőoktatásból nem vonulhat ki az állam, sőt döntő szerepet kell vállalnia az intézmények működtetésében. A piaci viszonyok fokozottabb érvényesülését hangsúlyozók között nem fedezhető fel egyetlen olyan változó sem, amellyel jellemezhető lenne a "piac-elvűek" csoportja, azaz egyformán megtalálhatók az egyetemeken, illetve a főiskolákon; a fiatalabb, illetve az idősebb oktatók között, de még a tudományos fokozat, illetve az oktatói cím sem differenciáló tényező.

Az oktatók "puha piaci" beállítódását tapasztalhattuk akkor, amikor az intézményfinanszírozással kapcsolatos kérdéseinkre válaszoltak. A relatív többség megosztaná a pénzügyi forrásokat az állam és a hallgatók között, azt viszont a többség elutasította, hogy a

hallgatókon keresztül jussanak hozzá a működéshez szükséges pénzeszközökhöz, azaz nem értettek egyet a "lábbal szavazás" bevezetésével. Ugyancsak elutasították azokat a változtatásokat, amelyek közvetve vagy közvetlenül – a későbbi munkaadón keresztül – a hallgatóra terhelnék a képzés költségeit.

II. TÁBLA

*Kik lennének az optimális tulajdonosai az egyetemeknek illetve a főiskoláknak?
(a válaszok százalékos gyakorisága)*

	egyetemek	főiskolák
továbbra is az állam	87	85
önkormányzatok	18	24
az alapítványok	58	56
az egyházak	33	33
magánszemélyek	22	22
vagyonkezelő társaságok	28	27

A finanszírozás kérdésköréhez kapcsolódóan az oktatók relatív többsége (52%) a nem állami felsőoktatási intézményeknek kevesebb állami támogatást tartana szükségesnek, míg 25% véleménye szerint ezeknek az intézményeknek ugyanakkora támogatás járna.

A felsőoktatásra jutó pénzeszközök elosztásába döntően két szervezet beleszólását igénylik az oktatók. A domináns vélemény szerint a Parlament, illetve az Országos Felsőoktatási Tanács illetékességi körébe tartozzon a források elosztása.

III. TÁBLA

Őn egyetért vagy nem ért egyet azzal, hogy... (a válaszok százalékos megoszlása)

	egyetért	nem ért egyet
a hallgatók olyan tandíjat fizessenek, amely fedezi az intézmény teljes működését	1	95
az intézmények finanszírozását állami forrásból, a hallgatói létszám alapján kell megoldani	40	55
az intézmények finanszírozását állami forrásból, általános intézményfinanszírozással kell megoldani	24	69
a fenntartási költségek nagy részét az állam fedezi, másik részét tandíjából finanszírozzák	54	41
a hallgatók állami támogatásban részesülnek, és abból fizetik a képzés teljes költségét fedező tandíjat	24	71
a képzési költségeket a későbbi munkaadók fizessék	13	82

Az oktatók alkalmazása és fizetései

A közalkalmazotti törvény meghatározta az oktatók jogállását, ugyanakkor nyitott kérdés, hogy milyen módon, illetve milyen időszakra szóljanak az oktatók megbízásai. A relatív többség (58%) szerint mind pályázat, mind az intézményi tanács meghívása szolgálhasson alapul az oktatói állások betöltésére. A kérdezettek 37%-ának volt az a véleménye, hogy csak pályázat útján lehessen valaki oktató, míg a kooptálás mellett csupán 2% voksolt.

Teljességgel megoszlottak a vélemények arról a kérdéstről, hogy a megbízás milyen időszakra szóljon. 24% szerint a kinevezés "egy életre", azaz meghatározatlan időre vonat-

kozzon. 36% ugyanezt csak a docensek és az egyetemi tanárok esetében tartotta elfogadhatónak, míg ugyanennyien a határozott idejű alkalmazást preferálták.

IV. TÁBLA

Mitől függenek az oktatói bérek?

az elnyert tudományos fokozattól	3,9
az oktató kutatói és publikációs tevékenységétől	3,8
az oktatói munkával eltöltött évektől	3,4
a hallgatói véleményezéstől	2,9
a kollégák véleményétől	2,3
a tanszékvezető véleményétől	3,2
az intézményvezető véleményétől	2,5
milyen megbízásokat kap/hoz a gazdasági, élet szereplőitől	2,4

A magántanári habilitáció rendszerének bevezetésével az egyetemi testület döntése alapján az adott intézményben státusban nem lévő szakemberek is jogot kapnának kurzusok meghirdetésére, s ezzel a tervezettel a döntő többség (90%) egyetértett. Kevésbé voltak egyöntetűek az álláspontok az oktatók hallgatói véleményezésével kapcsolatban. (Ugyannyian – 38% – voltak mellette, s ellene.)

Az oktatói bérek kialakításának kérdésében sem alakult ki meghatározó vélemény. Relatíván legtöbbször (42%) azt a megoldást támogatták, hogy a közalkalmazotti törvényben rögzített bértáblázat segítségével állapítsák meg a fizetéseket. 29% szerint ebben az intézményvezetése szabadon dönthessen, míg 18% éves központi béralkuban rögzített bértáblázat segítségével határozná meg az oktatói béreket. Csupán 4% voksolt a minisztérium kompetenciája mellett.

A IV. táblázat tanúsága szerint nem volt véleménydominancia arról, hogy mitől függenek az oktatói bérek. Az 1-től 5-ig terjedő skálán az elnyert tudományos fokozat és a kutatói, publikációs tevékenység került az első helyre 3,9 illetve 3,8-es átlaggal. (Az álláspontok problematikuságát jelzi, hogy az oktatók 45%-a nem vesz részt sem hazai, sem nemzetközi kutatási programban.)

Biro Lajos

DIFFERENCIÁLÁS A FELSŐ TAGOZATON†

Szelekció és közös iskola

Az iskolai utak tíz éves korban történő szétválása hosszú hagyományokra tekint vissza. Elméleti alapját az a meggyőződés jelenti, hogy a gyerekek érdeklődése, irányultsága addigra alapjaiban kialakul, s az elemi iskola után elágazó képzési utakon az eltérő tanulói adottságok

† A tanulmány az Oktatókutatás Intézet és a bécsi *Ludwig Boltzmann Institut für Schulentwicklung und Internationalvergleichende Schulforschung* közös kutatásán alapul. Az osztrák résztvevők: *Elisabeth Bühmel* és *Richard Olechowski*.

kozzon. 36% ugyanezt csak a docensek és az egyetemi tanárok esetében tartotta elfogadhatónak, míg ugyanennyien a határozott idejű alkalmazást preferálták.

IV. TÁBLA

Mitől függenek az oktatói bérek?

az elnyert tudományos fokozattól	3,9
az oktató kutatói és publikációs tevékenységétől	3,8
az oktatói munkával eltöltött évektől	3,4
a hallgatói véleményezéstől	2,9
a kollégák véleményétől	2,3
a tanszékvezető véleményétől	3,2
az intézményvezető véleményétől	2,5
milyen megbízásokat kap/hoz a gazdasági, élet szereplőitől	2,4

A magántanári habilitáció rendszerének bevezetésével az egyetemi testület döntése alapján az adott intézményben státusban nem lévő szakemberek is jogot kapnának kurzusok meghirdetésére, s ezzel a tervezettel a döntő többség (90%) egyetértett. Kevésbé voltak egyöntetűek az álláspontok az oktatók hallgatói véleményezésével kapcsolatban. (Ugyannyian – 38% – voltak mellette, s ellene.)

Az oktatói bérek kialakításának kérdésében sem alakult ki meghatározó vélemény. Relatíván legtöbbször (42%) azt a megoldást támogatták, hogy a közalkalmazotti törvényben rögzített bértáblázat segítségével állapítsák meg a fizetéseket. 29% szerint ebben az intézményvezetése szabadon dönthessen, míg 18% éves központi béralkuban rögzített bértáblázat segítségével határozná meg az oktatói béreket. Csupán 4% voksolt a minisztérium kompetenciája mellett.

A IV. táblázat tanúsága szerint nem volt véleménydominancia arról, hogy mitől függenek az oktatói bérek. Az 1-től 5-ig terjedő skálán az elnyert tudományos fokozat és a kutatói, publikációs tevékenység került az első helyre 3,9 illetve 3,8-es átlaggal. (Az álláspontok problematikuságát jelzi, hogy az oktatók 45%-a nem vesz részt sem hazai, sem nemzetközi kutatási programban.)

Biro Lajos

DIFFERENCIÁLÁS A FELSŐ TAGOZATON†

Szelekció és közös iskola

Az iskolai utak tíz éves korban történő szétválása hosszú hagyományokra tekint vissza. Elméleti alapját az a meggyőződés jelenti, hogy a gyerekek érdeklődése, irányultsága addigra alapjaiban kialakul, s az elemi iskola után elágazó képzési utakon az eltérő tanulói adottságok

† A tanulmány az Oktatókutatás Intézet és a bécsi *Ludwig Boltzmann Institut für Schulentwicklung und Internationalvergleichende Schulforschung* közös kutatásán alapul. Az osztrák résztvevők: *Elisabeth Bühmel* és *Richard Olechowski*.

hatékonyabban fejleszthetők, mintha a különböző gyermekcsoportok egyazon képzésben vennének részt. Európa sok országában megkérdőjelezték ezt a feltevést, és egyrészt a közös iskolában folyó oktatás idejének meghosszabbításával, másrészt "általános" iskolák kiépítésével a 10–14 (esetleg 16) éves korig tartó közös tanulás szervezeti kereteit teremtették meg.

Ausztria oktatási rendszerében ez a folyamat az elején tart, makacsul élnek a hagyományos iskolatípusok: a tanulók 10 éves korban az elméletigényes képzést adó gimnázium vagy a gyakorlatorientált felsőiskola között választhatnak. Míg az előbbiből az egyetemekre vezet az út, az utóbbiak a különböző szintű szakképzéshez – a szakmunkásképzéstől a főiskolai tanulmányokig – iránytanak. Van ugyan átjárás az iskolatípusok között, a pályamódosítónak azonban különözetit vizsgákat kell tennie.

Ma Ausztriában is egyre több szakember érvel a közös iskolázás kiterjesztése mellett. Nem vitatják a tanulók készségeinek, képességeinek, érdeklődésének eltérését, de az az álláspontjuk, hogy közös iskolai szervezetben is mód van az egyéni képességek kibontakoztatására. A középiskola első szakaszának integrálása – a belső differenciálás sokféle módszerével együtt – pedagógiai szempontból éppúgy haszonnal járhat, mint társadalmilag. Emellett pedig gazdaságosabb megoldásnak tartják, mint a hagyományos iskolák hálózatának örökös korrigálását a tanulói igényeknek megfelelően.

A magyar oktatási rendszer integrált középiskolai első szakasza (általános iskolai felső tagozat) Ausztriából szemlélve ezt a korszerű szervezeti megoldást példázza. Ezért keresett magyar partnert a bécsi kutatóintézet.

A történelem iróniája, hogy miközben az osztrák szakemberek Magyarországon kívánják tanulmányozni az általános iskola lehetőségeit, nálunk nem a belső differenciálás nemzetközi tapasztalataira irányul az érdeklődés. Igaz, statisztikailag még alig mérhetően, de annál hangosabban indult el a hat- illetve nyolcosztályos gimnáziumok szervezése. Jóval kisebb publicitást kiválva tömegesen szervezik 8–10. évfolyamaikat az általános iskolák. E két folyamat együttesen egyre élesebben rajzolja ki a gimnázium–felsőbb népiskola kettősét, amelyet szomszédunkban éppen túllépni készülnek.

Számunkra is aktuális a kérdés, amelyre kutatásunk irányult: hogyan befolyásolja a tanulmányi teljesítményeket (és ezzel összefüggésben az iskolaválasztást) az 5–8. osztály integrálása.

Abból indultunk ki, hogy egy 10 éves kori szelekcióval működő rendszerben a negyedik osztályban elért tanulmányi teljesítmények alapján kellene az iskolai pályát kiválasztani. Az elméleti tantárgyakban jó eredményt elért gyerekek többsége nyilván gimnáziumban folytatná a tanulást, a gyengébbek pedig valamilyen felső népiskolában. Négy iskolai év után várhatóan megmaradnának, sőt nőnének a különbségek, hiszen éppen ez a célja a szelekciónak. Hogyan történik ez egy integrált iskolában? A nullhipotézisből az következik, hogy a negyedikben különböző teljesítményt mutató gyerekek "nivellálódnak", nyolcadik osztály végére, mégpedig lefelé – így érvelnek sokan nálunk is a közös felső tagozat ellen –, tehát csökkennék vagy eltűnnek a teljesítménykülönbségek.

A vizsgálat

A hipotézisek vizsgálatát egy budapesti mintán végeztük el. 1992 tavaszán kérdőívvel kerestük fel 10 véletlenszerűen kiválasztott budapesti iskola 19 osztályát, ahol több mint 500 nyolcadikost kérdeztünk meg. (A matematikai statisztikai elemzésbe bevont tanulók száma ennél alacsonyabb a pontatlanul kitöltött kérdőívek és a tanulók iskolák közötti mozgása miatt. Ugyanis csak azokat a kérdőíveket elemeztük, ahol a teljes adatsor rendelkezésre állt.) Összegyűjtöttük a nyolcadik osztályban félévkor kapott érdemjegyeket, és az iskolai anyakönyvekből kifiztuk a negyedik osztály végén szerzett osztályzatokat. Emellett

egy rövid kérdőív segítségével a szülők foglalkozását és iskolai végzettségét is összevethettük az iskolai eredményekkel. Mintánk a budapesti szülők foglalkozási megoszlására nézve reprezentatív.

A tanulók negyedik illetve nyolcadikos bizonyítványainak átlagosztályzatai között erős a korreláció ($R=0,78$). Ez nem jelenti azt, hogy az egyes tantárgyi teljesítményekben nem lennének tapasztalhatók jelentős változások a négy esztendő során, de állítható, hogy a tanulók jelentős hányadánál már a negyedik osztályban eldől, milyen teljesítményeket mutat majd később.

A szoros összefüggés ellenére észre kell vennünk azt is, hogy a tanulók széles rétegének érdemlegesen megváltozik a tanulmányi összeredménye: mivel a nyolcadik osztályos átlageredmények szórását csak 60%-ban magyarázzák a negyedikben elért eredmények. A 8. osztályosnál korábbi iskolaválasztási kényszer éppen ezért ezeket a tanulókat olyan választásra kényszerítheti, amely néhány éven belül tévútnak minősülhet.

A megoszlásokat vizsgálva (I. táblázat) feltűnik, hogy az alsó tagozatban gyakoribb volt a jó eredmény, mint nyolcadikban, a továbbtanulási döntés előtt. Ennek ellenére viszonylag ritkaság, hogy közepes vagy jobb tanulók nyolcadikban igen gyenge eredményt mutassanak. Természetesen még csekélyebb azoknak a száma, akik alsó tagozati eredményeiket számottevően javítani tudták volna.

I. TÁBLA

A negyedik illetve a nyolcadik osztályos átlagjegyek megoszlása

	8. osztály				N
	1,0–2,49	2,5–3,49	3,5–4,49	4,5–5,0	
4. osztály					
1,0–2,49	3	1	1	–	5
2,5–3,49	19	66	8	–	93
3,5–4,49	5	78	111	25	219
4,5–5,0	–	7	29	75	111
N	27	152	149	100	428

Ha az egyes tantárgyak érdemjegyeit külön-külön hasonlítjuk össze, még árnyaltabb képet kapunk.[†] Bár a tantárgyak között is szoros a kapcsolat ($R=0,33-0,67$), ez azonban meg sem közelíti az átlagok közötti korreláció mértékét. A nyolcadik osztályos érdemjegyek szórását a negyedik osztályosok csak 10–45%-ban magyarázzák. Bár társadalomtudományi vizsgálatokban ezt az együttjárást is számottevőnek szokták mondani, mi azonban az átlagosztályzatokban ennél jóval erősebb korrelációt találtunk. Azt állapíthatjuk tehát meg, hogy bár a gyerekek többségének a tanuláshoz való általános viszonya már negyedik osztályra kialakul, érdeklődésük erőteljesen módosul a négy év folyamán. Ez a megállapítás annak ellenére is érvényes, hogy a leggyengébb kapcsolatot az ún. készségtárgyak mutatják (ének, testnevelés, rajz, technika: $R=0,33-0,46$, együttesen pedig $R=0,58$). A humán illetve a reál tárgyak

[†] Azokat a tantárgyakat, amelyek nem szerepelnek mindkét évfolyamon, a következőképpen párosítottuk: környezetismeret (4. oszt.) – földrajz (8. oszt.), környezetismeret (4.) – biológia (8.), környezetismeret (4.) – kémia (8.), orosz nyelv (4.) – idegen nyelv (8.), matematika (4.) – fizika (8.), magyar irodalom (4.) – történelem (8. oszt.)

nyolcadik osztályos eredményét a negyedik eredmény ennél erősebben s közel azonos mértékben befolyásolja ($R=0,52-0,67$). Ezen a tantárgycsoporton belül viszonylag gyenge a kapcsolat a negyedik osztályos irodalom- és nyolcadik osztályos történelemjegyek, valamint a nyelvi jegyek között ($R=0,54$ illetve $0,52$). Ezeket az összefüggéseket értelmezve arra kell rámutatnunk, hogy tudatos tanulói döntésnek tarthatjuk a továbbtanulás szempontjából fontos és kevésbé fontos tantárgyak preferálását vagy elhanyagolását. Ezzel indokoljuk az ún. készségtárgyak esetében mutatkozó csekély korrelációt. A verbális készségre építő tantárgyak esetében megfigyelt alacsony korreláció magyarázatát pedig a tanulók körülvéve családi környezet eltéréseiből vezethetjük le.

Adataink szerint a tanulók iskolai eredményessége összefüggésben van a szülők iskolai végzettségével (lásd a II. és III. táblázatot). Az érdemjegyek átlaga és a szülők végzettsége között már negyedik osztályban is van értékelhető összefüggés. Ekkor még az anyák iskolai végzettsége érvényesül valamelyest erőteljesebben ($R=0,41$; az apáknál: $R=0,36$). A nyolcadik osztály közepén a korreláció erősebbé válik ($R=0,50$), s a két szülő hatása közötti eltérés kiegyenlítődik. Az anyák iskolai végzettségének erősebb befolyásoló szerepe főként a készségtárgyak érdemjegyeiben érvényesül, s a két szülő hatásának kiegyenlítődése is abból adódik, hogy az apák e tekintetben "felzárkóznak" az anyák mellé. A másik két tantárgycsoport (humán és reál tárgyak) esetében nagyjából egyenlő a két szülő iskolai végzettségének hatása negyedik osztályban, s hasonló mértékben emelkedik a négy év alatt.

II. TÁBLA

A negyedik osztályos átlagjegyek és az apa iskolai végzettsége

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7. [†]	N
Átlag								
1-2,49	—	—	3	—	—	—	—	3
2,5-3,49	1	6	25	16	10	2	3	63
3,5-4,49	—	9	54	35	29	15	28	170
4,5-5	—	3	19	14	12	19	29	96
N	1	18	101	65	51	36	60	332

III. TÁBLA

A nyolcadik osztályos átlagjegyek és az apa iskolai végzettsége

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	N
Átlag:								
1-2,49	1	6	11	2	2	—	—	22
2,5-3,49	1	10	48	22	18	5	6	110
3,5-4,49	—	3	33	31	21	13	26	127
4,5-5	1	—	1	17	14	11	23	36
N	2	20	109	69	52	41	68	361

† A számok az apa iskolai végzettségét jelölik a II. és a III. táblában is: 1 – 8 osztálynál kevesebb; 2 – 8 általános; 3 – szakmunkásképző; 4 – szakközépiskola; 5 – gimnázium; 6 – főiskola; 7 – egyetem.

Összességében a szülői iskolázottság magyarázó szerepe nagyjából azonos azzal, amit az osztályzatoknál találtunk. A szakirodalomban leírt összefüggés is megjelenik: minél tovább jár valaki iskolába, annál inkább nő a család iskolázottságának (társadalmi helyzetének) meghatározó szerepe a tanulmányi sikerességben.

Összegezés

Adataink első elemzése még nem ad teljes választ kérdéseinkre. Néhány megállapítást azonban már a fentiek alapján is megfogalmazhatunk.

A középiskola integrált első szakasza (felső tagozat) nem nivellálja a teljesítményeket. Azok többsége, aki egy 10 éves kori szelekció során elméletigényes iskolába léphetne át, megtartotta jó vagy kiemelkedő teljesítményét. Nem túlságosan gyakori, de előfordul, hogy az alsó tagozaton igen rosszul tanuló nemcsak felzárkózik, de nyolcadikra igen jó eredményt ér el. Számukra a korai szelekció egyértelműen hátrányt jelentene. A tanulók másik, kissé népesebb csoportjában romlott a tanulási teljesítmény, egyeseknél olyan mértékben, hogy kizárja a középiskolai továbbtanulást. Nem állíthatjuk viszont, hogy ez az integrált szervezeti formának tulajdonítható.

A szülők iskolázottságának hatása ebben az összefüggésben arra hívja fel a figyelmet, hogy a korai szelekció a magasabban iskolázottak gyermekeit vonná ki a közös iskolából. Ez pedig nyilvánvalóan csökkentené a bennmaradtak tanulási motivációit, teljesítményeit. Úgy gondoljuk, azon lehet és kell vitatkozni, hogyan lehetne a belső differenciálás megerősítésével hatékonyabbá tenni a mai felső tagozatok munkáját. Azonban – hiányosságai ellenére – ez az integrált szervezeti forma iskolarendszerünk értékes öröksége, amit nem lenne szabad sorsára hagyni.

Forray R. Katalin & Györgyi Zoltán

MIÉRT (NEM) ELÉGEDETTEK A TANÁROK?†

Az utóbbi években számos cikk jelent meg a napi sajtóban a tanárok túlterheltségéről, alulfizettségéről, sőt arról is, hogy a tanári pálya erősen kontraszelektált, de ezeket az állításokat a legritkábban tudták a cikkek szerzői empirikus adatokkal alátámasztani. Az Oktatókutató Intézet egy nemzetközi kutatásba kapcsolódott be, s mintegy ezer tanár véleményét kérte arról, hogy mennyire elégedettek munkájukkal, milyen tanári szerepeket vállalnak fel, s a tanítási módszerekben melyeket részesítik előnyben. A kérdőív előre megfogalmazott "állításokat" tartalmazott, amelyeket a tanároknak különböző szempontok szerint (mennyire fontos; mennyire van jelen a gyakorlatában stb.) kellett osztályozniuk. Az alábbiakban vázlatosan közöljük a kutatás eredményeit.

Munkakörülmények, munkafeltételek

A tanárok nagy része (84%) fontosnak találta, hogy „a benti munkához biztosított lehetőségek megfelelőek legyenek”. Ezek közül különösen az autonómia, a felelősség kérdését,

† A kutatás a TS-Iroda támogatásával készült

Összességében a szülői iskolázottság magyarázó szerepe nagyjából azonos azzal, amit az osztályzatoknál találtunk. A szakirodalomban leírt összefüggés is megjelenik: minél tovább jár valaki iskolába, annál inkább nő a család iskolázottságának (társadalmi helyzetének) meghatározó szerepe a tanulmányi sikerességben.

Összegezés

Adataink első elemzése még nem ad teljes választ kérdéseinkre. Néhány megállapítást azonban már a fentiek alapján is megfogalmazhatunk.

A középiskola integrált első szakasza (felső tagozat) nem nivellálja a teljesítményeket. Azok többsége, aki egy 10 éves kori szelekció során elméletigényes iskolába léphetne át, megtartotta jó vagy kiemelkedő teljesítményét. Nem túlságosan gyakori, de előfordul, hogy az alsó tagozaton igen rosszul tanuló nemcsak felzárkózik, de nyolcadikra igen jó eredményt ér el. Számukra a korai szelekció egyértelműen hátrányt jelentene. A tanulók másik, kissé népesebb csoportjában romlott a tanulási teljesítmény, egyeseknél olyan mértékben, hogy kizárja a középiskolai továbbtanulást. Nem állíthatjuk viszont, hogy ez az integrált szervezeti formának tulajdonítható.

A szülők iskolázottságának hatása ebben az összefüggésben arra hívja fel a figyelmet, hogy a korai szelekció a magasabban iskolázottak gyermekeit vonná ki a közös iskolából. Ez pedig nyilvánvalóan csökkentené a bennmaradtak tanulási motivációit, teljesítményeit. Úgy gondoljuk, azon lehet és kell vitatkozni, hogyan lehetne a belső differenciálás megerősítésével hatékonyabbá tenni a mai felső tagozatok munkáját. Azonban – hiányosságai ellenére – ez az integrált szervezeti forma iskolarendszerünk értékes öröksége, amit nem lenne szabad sorsára hagyni.

Forray R. Katalin & Györgyi Zoltán

MIÉRT (NEM) ELÉGEDETTEK A TANÁROK?†

Az utóbbi években számos cikk jelent meg a napi sajtóban a tanárok túlterheltségéről, alulfizettségéről, sőt arról is, hogy a tanári pálya erősen kontraszelektált, de ezeket az állításokat a legritkábban tudták a cikkek szerzői empirikus adatokkal alátámasztani. Az Oktatókutató Intézet egy nemzetközi kutatásba kapcsolódott be, s mintegy ezer tanár véleményét kérte arról, hogy mennyire elégedettek munkájukkal, milyen tanári szerepeket vállalnak fel, s a tanítási módszerekben melyeket részesítik előnyben. A kérdőív előre megfogalmazott "állításokat" tartalmazott, amelyeket a tanároknak különböző szempontok szerint (mennyire fontos; mennyire van jelen a gyakorlatában stb.) kellett osztályozniuk. Az alábbiakban vázlatosan közöljük a kutatás eredményeit.

Munkakörülmények, munkafeltételek

A tanárok nagy része (84%) fontosnak találta, hogy „a benti munkához biztosított lehetőségek megfelelőek legyenek”. Ezek közül különösen az autonómia, a felelősség kérdését,

† A kutatás a TS-Iroda támogatásával készült

illetve az emberi és tárgyi környezet fontosságát hangsúlyozták, ezek a motívumok voltak a leglényegesebbek.

Autonómia – felelősség. A tanárok számára rendkívül fontos (a legfontosabb), hogy „szabadon dönthessék el, hogyan végzik munkájukat” (82%). Ugyanakkor azt is fontosnak tartják, hogy felelősségük egyértelműen meghatározott legyen (80%).

A környezet. Az emberi és tárgyi környezet kellemességét egyaránt fontosnak tartják a tanárok, az előbbit valamivel erősebben hangsúlyozzák, mint az utóbbit (81 illetve 72%). A tantestület jó közérzetének hiányától is inkább szenvednek, mint attól, ha a tárgyi környezet kevésbé kellemes, mint szeretnék (28 illetve 33%).

A tanároknak majdnem egyformán fontos, hogy a kollégák támogassák őket, és együttműködjenek velük, hogy a közvetlen főnökök segítőkész legyen a munkában, és hogy fogékony diákjaik legyenek. (77, 78 illetve 76%). Az adatok szerint a közvetlen főnökök segítségére inkább számíthatnak, mint a kollégák támogatására és együttműködésére (66 illetve 45%). A fogékony diákok iránti vágy és a realitás között meglehetősen nagy a különbség: a tanárok 18%-a válaszolta azt, hogy ez meghatározó lenne a gyakorlatában.

A tanárok háromnegyede (75%) tartotta nagyon fontosnak a megfelelő osztálylétszámokat, illetve a megfelelő mennyiségű segédanyagot; ezzel szemben csak egyharmaduk tartotta azt kielégítőnek. A megkérdezettek több mint kétharmada elengedhetetlennek ítélte, hogy működőképes tanácsadás segítse munkáját; ezzel szemben csak 44%-uk tartotta megfelelőnek a tanácsadás „működőképességét”.

A tanárok munkájának sikerességét nagymértékben segítené, ha a tanárok kisebb csoportokban foglalkozhatnának a diákokkal, ha jóval több segédanyag állna rendelkezésükre, s ha egy működőképes szakfelügyelet/tanácsadás meglétére számíthatnának.

A tanári pályával kapcsolatos elvárások

A tanárok az állás biztonságát tették a rangsor első helyére (87%), ezzel szemben a tanároknak nem egészen a fele (43%) tartotta azt megfelelőnek.

A fontossági sorrendben a biztonság után a jó fizetés következik. A tanárok 84%-a tartja nagyon fontosnak, hogy jó fizetése legyen, s csupán 5%-uk válaszolta azt, hogy ez „túlnyomórészt” jelen van gyakorlatában (43%-uk szerint pedig úgy-ahogy), tehát a bérekkel elégedetlenek aránya így 51%-ra tehető.

Mennyire rossz a tanárok fizetése? Konkrét adatokkal rendelkezünk arról, hogy a megkérdezett tanárok fizetése mekkora hányadát jelenti családjuk összbevételeinek. Észereint a háztartás évi bevételeinek 100%-át teszi ki a tanár jövedelme 14%-uknál, 75%-át 66%-uknál, 50%-át 11%-uknál és 25%-át 4%-uknál.

A munkával való elégedettség

A kutatás adatai szerint a tanárok döntő többsége elégedett a tanári pályával. Elégedetteknek azokat a tanárokat tekintettük, akik szeretik a tanítást, akiknek a pálya korábbi elképzeléseiknek megfelel, akik elégedettek a jelenlegi munkahelyükkel, akik ma is ezt a pályát választanák, ha újra kellene választaniuk, s akik úgy gondolják, hogy öt év múlva is a pályán lesznek.

Ezek százalékos aránya a következő:

Szereti a tanítást	95%
Elégedett a jelenlegi állással	82%
Megfelel az állás korábbi elképzelésének	80%
Öt év múlva is a pályán lesz	78%
Ma is ezt a pályát választaná	73%

A tanároknak mintegy 22%-a nem biztos, hogy ezen a pályán lesz öt év múlva is. A pályaelhagyó tanárok egy csoportja (9%) "természetes" módon hagyja el a pályát, nyugdíjas lesz. Akik más pályára mennek – vagyis az "igazi" pályaelhagyók –, azok aránya csupán 3%. A tanárok harmadik csoportja a "bizonytalanok"-é. Arányuk 10%. Ők azok, akiknél a bizonytalanság forrása egyformán lehet az, hogy esetleg felmondanak nekik, és az is, hogy ők kezdeményezik a pályáról való eltávozást.

A tanároknak több mint fele (58%) érzi azt, hogy munkahelyén stresszhatások érik (nagyon: 16%; eléggé: 42%). Feltételezzük, hogy az első csoport azonos lehet a tanárok azon csoportjával (17%), akik elégedetlenek a jelenlegi munkahelyükkel.

A tanároknak csupán 10%-a elégedett a tanítási hét alatti szabadidővel, míg kétharmaduk (68%-uk) szeretné, ha elegendő szabadideje lenne a tanítás után.

Tanári szerepek

A kérdőív egy 18 állítást tartalmazó adatsorral kereste a választ arra, hogy a tanárok milyen szerepeket vállalnak fel, és milyen mértékben. (Ez esetben is a nagyon fontos válaszokat dolgoztuk fel.)

Mennyire fontos?

1. Szakmai önképzés	78
2. A diákok jól érzékelik magukat	76
3. A diákok fejlődésének értékelése	74
4. Egyéni foglalkozás a diákokkal	73
5. Szakmai folyóiratok olvasása	70
6. Kapcsolatfelvétel a szülőkkel	57
7–8. Adminisztratív felelősség a tantárgyi csoportban, Klub, szakkör stb. vezetése	46
9. Tanterv fejlesztés	39
10. Új tanárok bevezetése	38
11. Szaktantárgyi szervezetekben való részvétel	33
12. Adminisztratív felelősség a tanácsadásban	24
13. Adminisztratív felelősség az iskolaigazgatásban	22
14–15. Iskola-közösség kapcsolatának alakítása, Területi konferenciákon való részvétel	21
16. Részvétel kutatómunkában	16
17. Tanárképzősök felügyelete	14
18. Szakszervezeti gyűlések látogatása	13

Szakmai szerep

A tanárok számára önképzésük, illetve a diákokkal való foglalkozás a legfontosabb. A rangsor első öt helyén találhatóak az ezzel kapcsolatos állítások. Szakmai továbbképzésüket elsősorban önképzéssel és szakmai folyóiratok olvasásával érzik megvalósíthatónak, sokkal inkább mint a konferenciákon való részvétellel és kutatómunkával, vagy a kollégákkal való eszmecserékkel. Ugyanilyen fontosnak tartották a kérdezettek, hogy „dolgozzanak azért, hogy a diákok jól érzékeljék magukat” (76%). A harmadik legfontosabb szerep a diákok fejlődésének értékelése (74%), a negyedik az egyéni foglalkozás a diákokkal (73%). Realitásérzéküket tükrözik azok az értékek, amelyekkel azt jelölték, hogy mennyiben sikeresek ezen próbálkozásai. Leginkább azon fáradozásukat koronázza siker, amit annak érdekében tesznek, hogy a diákok jól érzékeljék magukat (64%); a diákok fejlődésének értékelését rögzítő munka már csak a tanárok felének (57%) sikerül. A diákokkal való egyéni foglalkozás pedig a

tanárok nem egészen a felének (45%) áll módjában. A tanárok viselkedésében tehát az emocionális elem meghatározó.

A tanórán kívüli szerep

A tanárok felét nagyon, másik felét eléggé érdeklik a tanórán kívüli események (94%). Konkrét esetekben (részt vegyenek-e az iskolai irányelvek kidolgozásában, vagy osztozzanak-e az iskolaigazgatás adminisztratív felelősségében) a százalékos értékek zuhanásszerű csökkenését tapasztaljuk. Az előbbi a tanárok fele tartja fontosnak (51%), míg az utóbbit már csak a tanárok negyede (22%). Még ennél is alacsonyabb értékeket kapunk, ha azt vizsgáljuk, hogy mindezek mennyire vannak jelen a tanárok gyakorlatában (31 illetve 26%).

A tanároknak csak egyharmada (37%) tartja fontosnak, hogy kezdő pályatársaival foglalkozzon; és alig egynegyedük (23%) gyakorlatát jellemzi ez. A tanárok 64%-a tartja fontosnak, hogy elegendő lehetősége legyen a kollégákkal való szakmai eszmecserére, de ez csak 41%-uk esetében valósul meg. A tanároknak majdnem fele tartotta fontosnak a tanítás utáni tevékenységeket (szakkör, kirándulás stb.), és akik mindezt fontosnak tartották, azok vállalkoztak is rá.

Kapcsolat a szülőkkel

A tanárok kétharmada (63%) szeretné, ha a diákok szülei támogatnák őket munkájukban, azonban csak negyedük (27%) érzi úgy, hogy ez meg is történik. Megállapíthatjuk tehát, hogy a tanárok elvárása, és a szülők támogatása között elég nagy a különbség. Mi lehet ennek az oka? Erre vonatkozó konkrét adattal ebben a vizsgálatban nem rendelkezünk, az egyéb vizsgálatokban (józsefvárosi és szekszárdi szülők véleménye az oktatásról) nyert adatokból arra lehet következtetni, hogy a szülők nem értenek egyet azzal, hogy a gyerek számára fontos vagy hasznos lenne ekkora mennyiségű tananyag átadása. Ez természetesen az okok közül egyetlen; ahhoz, hogy megnyugtató adatokat kaphassunk, további vizsgáldások szükségesek.

Kapcsolat a tágabb környezettel

Mennyiben tartják fontosnak a tanárok az "iskola-közösség" kapcsolatának ápolását? Esetünkben a tanárok 21%-a gondolta, hogy ez fontos feladat, és csak 11%-uk érezte úgy, hogy ez a gyakorlatában meg is történik.

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a tanárok elsősorban a tanítással összefüggő szakmai szerepeket vállalják fel, a tanórán kívüli szerepeket, a szülőkkel való kapcsolattartást a tanárok fele tartja fontosnak, míg a tágabb környezet formálásához kapcsolódó szerepet csak ötödük érzi szükségesnek.

A tanóra

A tanárok a diákokkal való kapcsolatban nagy súlyt helyeznek a magatartásra. A tanulásra irányuló erőfeszítéseikre adott visszajelzést (10. hely) megelőzi a diákok magatartásának folyamatos szemmel tartása (azonnal odafigyelni, ha magatartási gond merül fel: 4. hely), éppúgy, mint ahogy a jó munka világos elismerését is megelőzi a magatartásra irányuló figyelem (elvárások világos kifejezése: 1. illetve 2. hely).

A diákoktól jövő visszacsatolás keresése, a tanulói érdeklődés felkeltése, a diákok képességeinek figyelembe vétele, az egyénre szabott munka a rangsor végére kerültek. Ez arra enged következtetni, hogy a tanárok "ismeretcentrikus" tanítási módszereket alkalmaznak tanári gyakorlatukban, és nem a tanulók képességére alapozzák az órát. Sokkal fontosabb számukra a tananyag leadása, mint a leadott anyag "hasznosulásának" nyomon követése.

Tapasztalható-e ellentmondás a tanárok és diákok (tanár által elképzelt) értékrendje között? Míg a tanárok fontosnak tartják (és a gyakorlatukra is jellemző), hogy a magartartási gondokra azonnal odafigyeljenek, addig a tanárok úgy hiszik, hogy a diákok ezt elhanyagolhatónak ítélik.

Ezzel szemben, amíg a diákoknak fontos (a legfontosabbak egyike), hogy a tanárok a képességeikre alapozzák az órát, és hogy a tanulási folyamatot összhangba hozzák a diákok életével és a számukra fontos dolgokkal, addig a tanárok számára ezek nem fontosak, és a gyakorlatban kevésbé is alig alkalmazzák őket.

A diákok számára nem fontos (a tanárok szerint), hogy a tanárok különös figyelmet fordítsanak a diákok gondolkodási készségének fejlesztésére, míg a tanárok szerint ez fontosnak minősül, a gyakorlatban azonban nem képesek ennek megvalósítására.

A diákok számára nagyon fontos (a 2. legfontosabb dolog), hogy a kijavított dolgozatokat azonnal visszakapják, míg a tanárok számára ez a legkevésbé számít fontosnak.

Nincs "nézeteltérés" a tanárok és a diákok (ahogy a tanárok látják) között abban, hogy fontos az egyes diákok jó munkájának világos elismerése, egyetértenek a bensőséges személyes kapcsolat kialakításának mértékében, a tanár szerepében a diákok közötti pozitív kapcsolat kiépítésében. Egyikük sem tartja fontosnak, hogy sok lehetőség legyen az egyénre szabott munkára.

Összegzés

Végül összegezzük, hogy melyek azok a tényezők, amelyek a tanárok elégedetlenségének növekedéséhez járulnak hozzá. Ezek: az állás bizonytalanná válása, a fizetés alacsony volta, stressz a munkahelyen, a magas osztálylétszámok, a kevés segédanyag, az elégtelen tanácsadás, a fogékony diákok hiánya, a szülők támogatásának hiánya. Mindezek ellenére a tanárok elégedettek a tanári munkával, és nagy részük újra ezt a pályát választaná.

A tanári szerepek közül a "szakember"-szerep a legvonzóbb, és kevésbé vonzó számukra az órán kívüli munkában való részvétel, a szülőkkel, és a tágabb környezettel való kapcsolatok kialakítása és ápolása. Tanítási gyakorlatukban inkább a „tantervi alapokon nyugvó ismeretátadást” preferálják, noha tudják, hogy a diákok a "hatékonyágon" alapuló munkát várnák el inkább tőlük.

Junghaus Ibolya

A SZERKEZETVÁLTÁS FINANSZÍROZÁSA

1992 szeptemberéig 110 iskola kapott egyedi engedélyt a minisztériumtól arra, hogy a hagyományos 4 osztályos gimnáziumi szerkezet helyett 6 vagy 8 osztályos szerkezetben oktasson. A szerkezetváltó iskolák többsége (84) eredetileg is gimnázium volt, kisebb hányada (15) általános iskola, de van közöttük 2 szakközépiskola, és 10 új, főként egyházi alapítású oktatási intézmény is. Ezek a számok a hagyományos középiskolai szerkezet felbomlásának határozott tendenciáját jelzik. Csak az oktatásirányítás tétováságának a számlájára írható, hogy egy olyan átalakulást, amely egy intézménytípus (a gimnáziumok) közel 1/3-át érinti, továbbra is a *kísérlet* címszóval eufemizálnak.

Ugyanez az oktatáspolitikai bizonytalanság nyilvánul meg abban is, hogy milyen irányt vett a gimnáziumok szerkezetének átalakulása.

Tapasztalható-e ellentmondás a tanárok és diákok (tanár által elképzelt) értékrendje között? Míg a tanárok fontosnak tartják (és a gyakorlatukra is jellemző), hogy a magartartási gondokra azonnal odafigyeljenek, addig a tanárok úgy hiszik, hogy a diákok ezt elhanyagolhatónak ítélik.

Ezzel szemben, amíg a diákoknak fontos (a legfontosabbak egyike), hogy a tanárok a képességeikre alapozzák az órát, és hogy a tanulási folyamatot összhangba hozzák a diákok életével és a számukra fontos dolgokkal, addig a tanárok számára ezek nem fontosak, és a gyakorlatban kevésbé is alig alkalmazzák őket.

A diákok számára nem fontos (a tanárok szerint), hogy a tanárok különös figyelmet fordítsanak a diákok gondolkodási készségének fejlesztésére, míg a tanárok szerint ez fontosnak minősül, a gyakorlatban azonban nem képesek ennek megvalósítására.

A diákok számára nagyon fontos (a 2. legfontosabb dolog), hogy a kijavított dolgozatokat azonnal visszakapják, míg a tanárok számára ez a legkevésbé számít fontosnak.

Nincs "nézeteltérés" a tanárok és a diákok (ahogy a tanárok látják) között abban, hogy fontos az egyes diákok jó munkájának világos elismerése, egyetértenek a bensőséges személyes kapcsolat kialakításának mértékében, a tanár szerepében a diákok közötti pozitív kapcsolat kiépítésében. Egyikük sem tartja fontosnak, hogy sok lehetőség legyen az egyénre szabott munkára.

Összegzés

Végül összegezzük, hogy melyek azok a tényezők, amelyek a tanárok elégedetlenségének növekedéséhez járulnak hozzá. Ezek: az állás bizonytalanná válása, a fizetés alacsony volta, stressz a munkahelyen, a magas osztálylétszámok, a kevés segédanyag, az elégtelen tanácsadás, a fogékony diákok hiánya, a szülők támogatásának hiánya. Mindezek ellenére a tanárok elégedettek a tanári munkával, és nagy részük újra ezt a pályát választaná.

A tanári szerepek közül a "szakember"-szerep a legvonzóbb, és kevésbé vonzó számukra az órán kívüli munkában való részvétel, a szülőkkel, és a tágabb környezettel való kapcsolatok kialakítása és ápolása. Tanítási gyakorlatukban inkább a „tantervi alapokon nyugvó ismeretátadást” preferálják, noha tudják, hogy a diákok a "hatékonyágon" alapuló munkát várnák el inkább tőlük.

Junghaus Ibolya

A SZERKEZETVÁLTÁS FINANSZÍROZÁSA

1992 szeptemberéig 110 iskola kapott egyedi engedélyt a minisztériumtól arra, hogy a hagyományos 4 osztályos gimnáziumi szerkezet helyett 6 vagy 8 osztályos szerkezetben oktasson. A szerkezetváltó iskolák többsége (84) eredetileg is gimnázium volt, kisebb hányada (15) általános iskola, de van közöttük 2 szakközépiskola, és 10 új, főként egyházi alapítású oktatási intézmény is. Ezek a számok a hagyományos középiskolai szerkezet felbomlásának határozott tendenciáját jelzik. Csak az oktatásirányítás tétováságának a számlájára írható, hogy egy olyan átalakulást, amely egy intézménytípus (a gimnáziumok) közel 1/3-át érinti, továbbra is a *kísérlet* címszóval eufemizálnak.

Ugyanez az oktatáspolitikai bizonytalanság nyilvánul meg abban is, hogy milyen irányt vett a gimnáziumok szerkezetének átalakulása.

I. TÁBLA

A szerkezetváltás kezdete és iránya

évszám	szerkezet típus		
	8 osztályos	6 osztályos	összesen
1989	2	–	2
1990	9	1	10
1991	30	14	44
1992	14	40	54
Összesen	55	55	110

A számokból jól látszik, hogy a minisztérium máig sem foglalt állást abban a kérdésben, hogy a 6 osztályos vagy a 8 osztályos modellt preferálja-e inkább, hiszen eddig mindkét típusból pontosan ugyanannyit engedélyezett. Évente mutatkozik ugyan némi eltérés, de politikai döntés híján ez kizárólag annak a számlájára írható, hogy a szakmai közvélemény (a különböző oktatási törvénytervezetek és a mellettük érvelő szakértők) melyik modell irányában befolyásolták sikeresebben az iskolákat.

1991-ben a minisztérium megbízásából az Oktatókutató Intézetben szociológiai vizsgálatot kezdtünk az iskolaszervezet átalakulásáról. A kutatás során eddig azokat az iskolákat vizsgáltuk, amelyek az 1991/92-es tanévben kezdték el a szerkezetváltó kísérletet. A mintába 40 iskola került be (34 gimnázium és 6 általános iskola), szándékosan kihagytuk az egyházi és magániskolákat, speciális helyzetű és körülményeik miatt. A kutatás során valamennyi iskolában esettanulmányt készítettünk az iskola helyzetéről és a kísérlet megvalósulásának körülményeiről, elemeztük a kísérleti koncepciókat, a statisztikai adatokat, a felvételin alkalmazott tesztek és az óraterveket. Az információk feldolgozása még tart, ezáltal csak egyetlen részeredményről, a szerkezetváltás finanszírozásának helyzetéről közlünk adatokat.

Az eddigi elemzések alapján arra a megállapításra jutottunk, hogy bármilyen motiváció vezesse is az iskolát a szerkezetváltásra, ezek a kísérleti iskolák szinte kivétel nélkül az *elitoktatás* színterei, a korábbi tehetséggondozási törekvések új, egységesebb és formalizáltabb változatai. Ezt bizonyítja képzési céljuk, amely szerint az egyetemekre illetve a felsőfokú intézményekben való továbbtanulásra készítik fel tanulóikat. Ugyanezt bizonyítják szelektációs módszereik, vagyis az, hogy általában csak jó tanulókat, vagy jó képességű gyerekeket vesznek fel a felvételi vizsgákon szigorú, többszörösen biztosított szűrőket alkalmazva. Ugyanezt bizonyítják az ide irakozó gyerekek szüleinek ambíciói, akik az általános iskolainál nagyobb terhelést igényelnek gyerekeiknek és akik minél előbb és minél sikeresebben versenyképesekké szeretnék tenni őket. Ezt bizonyítják az iskolákban alkalmazott oktatási módszerek: az állandó számonkérés, a versenyztetés, az évenkénti vagy két évenkénti vizsgák bevezetése, a gyerekek vizsgálóhelyzetekhez való szoktatása. És végül ezt bizonyítja a gyerekek társadalmi összetétele: a szülők többsége értelmiségi vagy a feltörekvő, ambiciózus középosztály tagja, aki azt várja, hogy gyerekeiből sikeres értelmiségi szakembert faragjon az iskola.

A hagyományostól eltérő szerkezetű iskolák tehát jelenleg az elitoktatás (vagy a tehetséggondozás) szolgáltatását nyújtják elsősorban az értelmiségiek és az ambiciózus középréteg gyerekeinek. Kérdés, hogy ki finanszírozza ezt az átlagosnál jóval drágább extra oktatási szolgáltatást.

Amikor az első szerkezetváltó szándékok 1988-ban megfogalmazódtak egy-két kísérletező kedvű iskolában, akkor még az ilyen típusú pedagógiai innováció anyagi tekintetben is bőséges központi támogatásra számíthatott. A szerkezetváltás "első fecskéi" még milliós KFA támogatással kezdhettek neki reformtanterveik megírásának. De amikor a rendszerváltás után a szerkezetátalakító szándék részben a demográfiai völgy fenyegető veszélyétől, részben a szomszédos iskolák közötti presztízharcotól sarkallva tömegméretekben jelentkezett, egyér-

telmően és határozottan dönteni kellett volna arról is, hogy ki finanszírozza a többletterheket. Elvi döntés ugyan máig sem született, de a minisztérium idejekorán (1990 őszén, a *Köznevelésben* kiírt pályázatban) az önkormányzatokra hártotta a terheket, illetve nyilvánvalóvá tette, hogy a szerkezetváltó iskolák nem számíthatnak többé központi támogatásra. Hogy milyen határozottan elzárkóztak a költségvetési többletfinanszírozástól, azt az is jelzi, hogy az engedélyezési folyamat során kizáró oknak számított, ha valamelyik iskolának nem sikerült a fenntartó önkormányzat írásbeli nyilatkozatát megszereznie arra vonatkozóan, hogy teljes mértékben hajlandó vállalni a többletkiadásokat.

A dokumentumok szerint azonban a legtöbb esetben ez nem okozott akadályt. Az önkormányzatok szinte kivétel nélkül finanszírozási garanciát vállaltak. Eleinte azért, mert még bizonytalanok voltak, nem volt helyi iskolapolitikai koncepciójuk, és azt sem tudták, mire vállalkoznak. Később pedig azért, mert az aktívan politizáló (a tantestületekben közvetlen képvisellel rendelkező) értelmiségi szülők és gimnáziumi tanárok erre inspirálták őket. Alig akadt olyan önkormányzat, amelyik szűkös anyagi helyzetére hivatkozva ellenállt volna a helyi gimnázium presztízsét növelő elitoktatás hívószavának.

Többségük teljesítette is vállalását. Az 1991 őszén új szerkezetű osztályokat indító 40 iskola közül 30 kapta meg az önkormányzattól a 10–12 éves "kisgimnazistákra" a fejkvóta kiegészítését és 35 iskola kapott a kísérlet indítására önkormányzati többlettámogatást. A támogatások mértéke 100 ezer és 2 millió forint között mozgott, a többség (80%) esetében 500 ezer alatti összeg volt. A köztudottan nehéz anyagi helyzettel küszködő önkormányzatok többsége tehát extra terheket vállalt az elitoktatás érdekében. Döntésével nyilvánvalóan azoknak az előnyös helyzetű társadalmi rétegeknek kedvezett, amelyek igénylik és hagyományosan ki is "harcolják" gyerekeik számára a jó színvonalú iskolai oktatás feltételeit. Az már az önkormányzat gondja marad, hogyan számolnak el választóik többségének "iskolapolitikájukkal", akiknek gyerekei kívül maradtak ezeken az extra módon támogatott iskolákon.

A szerkezetátalakítás azonban a vártnál is költségesebb vállalkozásnak bizonyult. Nemcsak azért, mert a 10–12 évesek gimnáziumi oktatásához kevés az általános iskolai fejkvóta, hanem azért is, mert az új korosztálynak új berendezés kellett, új szemléltetőeszközök, új tantervek és új tankönyvek is. A szerkezetátalakítás ugyanis tömegméréteken indult be, de kísérleti körülmények között, vagyis az esetek többségében sem kész tantervek, sem a tankönyvek nem álltak még rendelkezésre.

Az anyagi gondok nagy része az iskolákra szakadt. A jól bevált hazai szokás szerint megpróbálták "több lábra állni" és igen leleményesnek mutatkoztak a pénzszerzésben. Az önkormányzatoktól kapott kisebb-nagyobb támogatásokat az alábbi forrásokból egészítették ki:

Forrás	az iskolák száma
pályázat	16
KFA	8
vállalkozás	4
üzemi támogatás	3
Szakképzési Alap	1
alapítvány	20
szülői hozzájárulás	2
tandíj	1

A fenti számokból jól látszik, hogy a szerkezetváltó iskolák fenntartása terén virágzásnak indult a pluralizmus. Egy-egy iskola többféle forrást is igénybe vett. Volt olyan, amelyik egy év alatt 17 pályázatot küldött be. A Szakképzési Alaphól és az üzemek támogatásából azok az iskolák tudtak pénzhez jutni, amelyek olyan mértékig "több lábbon" állnak, hogy vannak

szakközépiskolai osztályaik is. De a legtöbben mégis csak a szülői hozzájárulásokban bíznak, még ha elegánsan alapítványi számlára írják is a szülők befizetéseit. A családok kötelezettségei azonban nem merülnek ki a pénzbefizetésekben. A legtöbb szerkezetváltó iskolában extra (és ezért extra drága) tankönyvekre van szükség, és jócskán akad alkalom a természetbeni hozzájárulásra (társadalmi munkára) is.

A szerkezetváltásból származó többletterheket tehát jelenleg az önkormányzatok és a szülők viselik. A 40 közül 20 iskola igazgatója volt elégedetlen a finanszírozással, 14 nevezte átlagosnak az iskola helyzetét és 6 volt kifejezetten elégedett. Többen felvetették, hogy bíznak a finanszírozás központi "rendezésében", vagyis abban, hogy előbb-utóbb a "kisgimnazisták" is megkapják a költségvetésből a gimnáziumi fejkvótát. Kétségtelen, hogy a szerkezetváltó iskolák finanszírozása rendkívül bizonytalan és a többforrású pénzszerzés mérhetetlen többletterhet ró az iskolákra. Ennek ellenére reméljük, hogy a minisztérium nem enged a "nyomásnak" és nem hajlandó a központi költségvetés számlájára átvállalni az elitoktatás többletterheit. Ehelyett a jelenleginél még egyértelműbb és világosabb állásfoglalásra lenne szükség, amely szerint, az átlagosnál jobb színvonalú extra oktatási szolgáltatást szabad vállalásuk alapján továbbra is az önkormányzatoknak és az ezt igénylő szülőknek kell megfizetniük.

Amit viszont jogosan igényelhetnének az iskolák állami hozzájárulásként, az a szerkezetváltás megvalósításához szükséges szakmai infrastruktúra, az alternatív tantervek és tankönyvek kínálatának biztosítása. Ehelyett ezen a téren jelenleg a szabad-, sőt "feketepiac" gyakorlata uralkodik.

Mint a korábbi táblázatból láthattuk, már 1989-90-ben 12 iskolának adtak engedélyt szerkezetváltó kísérletre, közülük 11 (tíz 8 osztályos és egy 6 osztályos) iskola írt önálló tantervet, amelyet a minisztérium alkalmasnak talált a kísérleti bevezetésre. Így 1991 őszére már 11 tanterv egyéves gyakorlati kipróbálása is megtörtént. A minisztérium azonban nem látta időszerűnek e tantervek szakmai értékelését. Ahelyett, hogy megalapozott szakmai bírálatok alapján az elkészült 11 tanterv közül legalább 2-3-at támogatottnak vállalt, illetve követendőnek ítélt volna és publikálta, illetve elérhetővé tette volna őket az iskolák számára, továbbra is a legteljesebb mértékben magukra hagyta a szerkezetváltásra vállalkozókat. Ennek következtében az 1991 őszi kísérletbe fogó iskolák közül 21 ugyancsak önálló tantervet írt, illetve saját tanterve alapján kezdte meg a szerkezet átalakítását.

II. TÁBLA

Milyen tantervet használnak az iskolák

szerkezet típus	tanterv		
	önálló	követő	összesen
8 osztályos	11	15	26
6 osztályos	6	2	8
általános iskola	4	2	6
összesen	21	19	40

A tendencia 1992-ben ugyanígy folytatódott. Ekkor az 54 kísérletet kezdő iskola közül 16 indult önálló tantervvel. Talán felesleges indokolni, hogy a minisztérium szakmai döntésének hiánya folytán milyen mértékű pazarlás történt a szellemi energiákkal és az anyagi feltételekkel a tantervírás során. Az önálló tantervírás ugyanis mind a 48 iskolában a tanítástól megspórolt időbe, fáradságba és pénzbe került. Az általunk vizsgált 21 önálló tantervvel induló iskolában a pedagógusok a következő ellenszolgáltatásért írták a tantárgyi terveket:

a tantervírás ára	az iskolák száma
semmi	4
jutalom, célprémium	4
2-6 ezer Ft	6
10-20 ezer Ft	5
20 ezer Ft felett	2
összesen	21

A tantervírás spontán piacán természetesen voltak, akik nagyon jól, és voltak akik nagyon rosszul jártak. Hogy ki, mennyi pénzt kapott, az legkevésbé a munka mennyiségétől és minőségétől függött, sokkal inkább a pedagógusok önzetlen lelkesedésén (mennyire voltak hajlandók ingyen dolgozni), az igazgatók ügyességén (hogy mennyi pénzt tudtak szerezni a kísérlethez) és jóindulatán (hogy ebből mennyit juttattak a beosztottjaiknak) múlt. Nem beszélve arról, hogy teljesen áttekinthetetlen, hogy a 48 tantervíró team közül ki, kinek az ötletét másolta le és hány helyen találták ki másodsor vagy sokadszor ugyanazt a megoldást. A tantervek legális és szabályozott piaca ugyanis még mindig nem jött létre, ellenben mozgásba lendült az iskolák közötti feketepiac.

Már 1991 őszén is 19 iskola döntött úgy, hogy nem próbálkozik önálló tantervírással, hanem "követő" iskolaként a már meglévő tantervek egyikét alkalmazza, 1992 őszére pedig 38 iskola kapott "követőként" a szerkezetváltásra engedélyt. Hogy közülük ki milyen módon és mennyi pénzért jutott hozzá az általa követni kívánt tantervhez, az kizárólag az iskolák közötti alku függvénye volt. Az általunk vizsgált 19 iskola közül négy jó kapcsolatai révén ingyen, kilenc 30 ezer Ft-ért, hat pedig 100 ezer Ft-ért vásárolt tantervet. Miután a tantervek nem publikusak és a piac nem legális, senki nem tudja, hogy melyik tanterv mennyit ér. A vásárlásnál valószínűleg az iskolák sem a tantervek értékének és tartalmának ismeretében mérlegelnek, hanem kizárólag a hozzájutás módja és ára befolyásolja őket.

A minisztérium számára jelenleg már valószínűleg tökéletesen áttekinthetetlen az iskolák közötti tanterv-kereskedelem, napjainkra spontán módon létrehozott néhány tantervi centrumot. Vagyis néhány tantervíró iskola körül kialakult a követők holdudvara (6-7 ilyen lehet az országban). Akad köztük olyan is, ahol a tanestületek spontán módon együttműködő műhelyekké szerveződtek. Csak remélhetjük, hogy a tantervek jó minősége vonzotta köréjük a követőket, és, hogy az oktatásirányítóknak előbb-utóbb eszükbe jut, hogy legalizálják és mások számára is hozzáférhetővé tegyék az átmenet zűrzavarában született értékeket.

Amilyen eklektikus a szerkezeti átalakulások iránya, amilyen esetleges a kísérletek finanszírozása, és amilyen zűrzavaros a tanterv-piac, ugyanolyan véletlenszerű a kísérletekben résztvevő pedagógusok munkájának értékelése és anyagi elismerése is. Az általunk vizsgált 40 iskola közül 4-ben semmilyen ellenszolgáltatást nem kapnak, 6-ban prémiumot illetve kiemelt jutalmat kapnak, 8-ban órakedvezményben részesülnek, 22-ben pedig bérkiegészítést kapnak a kísérletező pedagógusok. Nyilvánvaló, hogy munkájuk mennyisége és minősége a legkisebb mértékig sincs arányban keresetükkel. Könnyen előfordulhat, hogy ugyanazért a munkáért egy szegény iskolában semmit nem kap a pedagógus, amiért a gazdag iskolában a kollégájának több ezer forintos bérkiegészítés jár. Lényegében ezek a hivatástudatból többletmunkára mindig önzetlenül is hajlandó pedagógusok a legnagyobb vesztesei annak a kaotikus, pénzhiányos és mégis pazarló folyamatnak, amely a kísérletnek becézett spontán szerkezetváltás során napjainkban zajlik az iskolákban.

Liskó Ilona

TANÁROK AZ EGYHÁZI ISKOLÁKRÓL†

Az Oktatáskutató Intézet 1992 júniusában kérdőíves felmérést végzett az általános iskolákban és gimnáziumokban tanító pedagógusokat reprezentáló mintán. A felmérés során több aktuális kérdésről – az egyházi és magániskolák működéséről, a volt egyházi ingatlanok visszaadásáról és a vallás- illetve hittanoktatásról – kértük a tanárok véleményét.

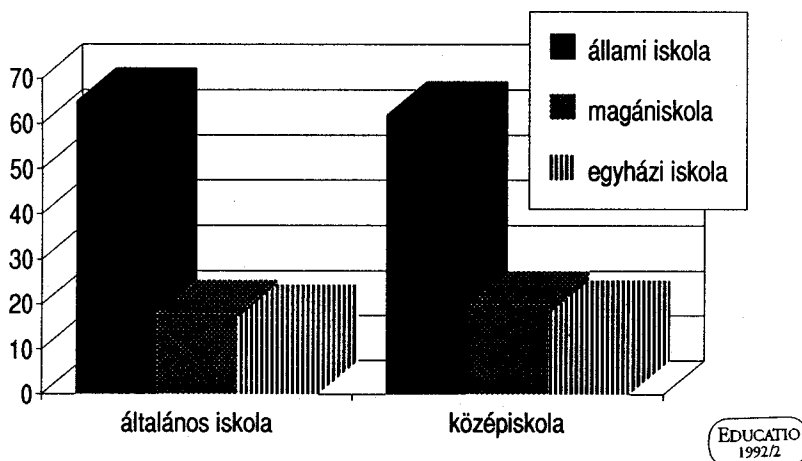
Az iskolák tulajdona

Az iskolarendszer pluralizálódásával és a tulajdonformák megváltozásával egyidejűleg az állami iskolák domináns szerepe – mind az általános, mind a középiskolákat tekintve – megváltozott, sorra alakulnak a magán-, alapítványi és egyházi iskolák. Ezt a folyamatot a felmérés során megkérdezettek túlnyomó többsége (93%) örömmel fogadja.

A vizsgálat során arra is kíváncsiak voltunk, hogy az egyes iskolatípusokon belül a pedagógusok milyen tulajdoni arányokat tartanának a legmegfelelebbnek. A válaszolók, mind az alapfokú, mind pedig a középfokú képzésben, továbbra is az állami iskolákat látnák szívesen többségben (bár jóval alacsonyabb arányban, mint ahogy az a jelenlegi struktúrában létezik), a nem állami iskolák közül pedig a magán- (alapítványi) illetve egyházi iskolákat közel azonos arányban tartanák kívánatosnak.

1. ÁBRA

Az általános és középiskolák tulajdonviszonyaiban helyesnek tartott arányok (százalékos megoszlás)



† A kutatás a Vallás-egyház-iskola Magyarországon című OTKA kutatás keretében készült. A kutatási koncepciót és a kérdőívet Szigeti Jenő és Szemerszki Mariann állították össze.

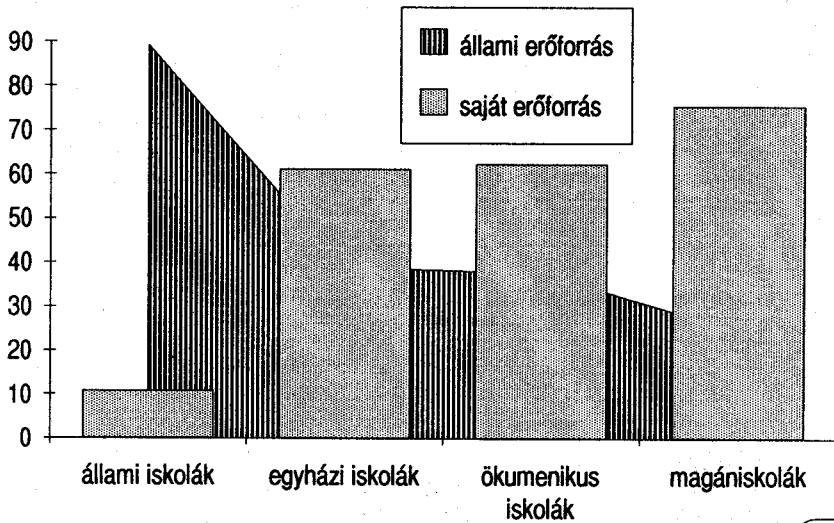
Az iskolák finanszírozása

A tulajdonrendezés, a tulajdonosváltás felszínre hozhatja az iskolák finanszírozásával kapcsolatos kérdéseket is: Ki finanszírozza az iskolát? Szükség van-e állami támogatásra a különböző tulajdonformájú iskolák esetében, és ahol szükség van rá, ott milyen mértékben?

A megkérdezettek több, mint fele még az állami (vagy önkormányzati) tulajdonú iskolák esetében is szükségesnek tartja a saját erőforrások bevonását, s csupán 44%-uk vélte úgy, hogy ezeket az iskolákat teljes egészében közpénzekből kell fenntartani. Az ennek megfelelő arány az egyházi, az ökumenikus és a magániskolák esetében alig 1–2%. Az állami támogatások kívánatos arányát az egyes iskolatípusok esetében a 2. ábra szemlélteti.

2. ÁBRA

Az állami és saját erőforrások kívánatos aránya a különböző tulajdonú iskoláknál



EDUCATIO
1992/2

Az egyházi ingatlanok visszaadása

A közelmúlt egyik legélénkebb politikai vitája az egyházi ingatlanok visszaadása körül zajlott. Az oktatásban dolgozók alig egyötöde helyesli, hogy az egyházak a jelenleg oktatási intézményként működő volt egyházi ingatlanokat visszakapják, s hasonló arányban vannak azok, akik nem értenek egyet ezzel. A megkérdezettek túlnyomó többsége – közel kétharmada – az egyházi ingatlanok visszaadását egyedi mérlegelés tárgyává tenné, s bizonyos esetekben pártfogolná, míg máskor ellenezné azt.

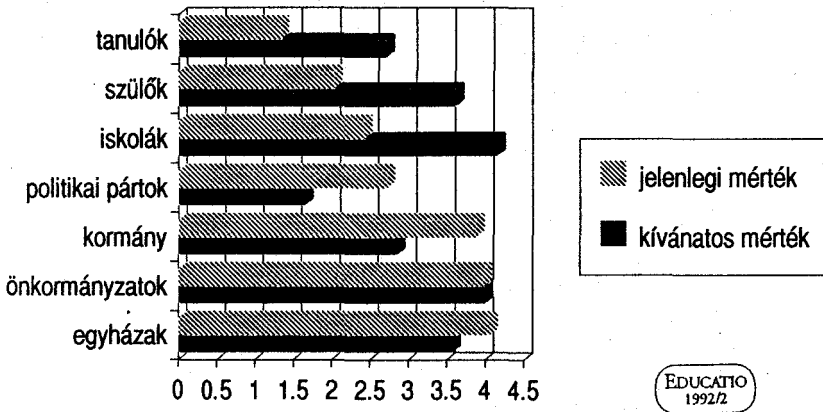
Ki döntsön a visszaadás kérdéséről?

A megkérdezett pedagógusok szerint az egyházi ingatlanok sorsáról szóló döntésekbe jelenleg leginkább az egyházaknak, az önkormányzatnak és a kormánynak van beleszólása (lásd a 3. ábrát). Míg azonban a kérdezettek e három főszereplő közül az önkormányzatok jelenlegi súlyával többé-kevésbé elégedettek, addig a döntések során az eddigienél valamivel

kisebb szerepet szánának az egyházak véleményének, s kifejezetten nem kívánatosnak tartják a kormány ezzel kapcsolatos tevékenységét. A korábbinál nagyobb figyelmet kellene fordítani az iskolák véleményére és az eddiginél jobban oda kellene figyelni a szülők és a tanulók érdekeire is.

3. ÁBRA

A különféle szervezetek beleszólása az iskolák visszaadásáról szóló döntésekbe



Ki költözzön?

A volt egyházi iskolák visszaadása gyakran hosszadalmas folyamat. Mindeközben az iskolának működnie kell, amelyre több megoldás is kínálkozik. Éppen ezért kíváncsiak voltunk, hogy ebben az átmeneti helyzetben a pedagógusok mely megoldásokat tartanák a legmegfelelőbbnek.

I. TÁBLA

*„Ha egy iskola épületét visszakapja az egyház, akkor Ön szerint mi a legjobb megoldás?”
(a válaszok százalékos megoszlása)*

az önkormányzat biztosítson az egyházi iskolának másik épületet cserébe	44
az állami iskola új épületbe költözzön át	32
ugyanabban az épületben párhuzamosan működjenek állami és egyházi osztályok	22
az iskolaépületet az egyházi iskola kapja meg, függetlenül attól, hogy mi lesz az állami iskolával	1
nem tudja	1

A táblázatból kitűnik, hogy a pedagógusok túlnyomó része fontosnak tartja az állami iskolák működőképességének fenntartását, sőt, a megkérdezettek kétharmada teljes mértékben vagy legalább részben jogosnak tartja az állami iskolák igényét arra, hogy a korábban megszokott épületben működjenek, s csupán egyharmaduk véli úgy, hogy új épületet kellene biztosítani számukra. Ennél valamivel nagyobb számban vannak, akik az egyház tulajdon iránti igényeit nem a régi iskola visszaadásával, hanem egy új épület rendelkezésükre bocsátásával képzelnék

el. A "tisza világi" és "tisza egyházi" iskolák kialakításánál kedvezőtlenebb a "vegyes tulajdonú és vegyes működtetési" iskolák megítélése: a lehetőségek közül a megkérdezettek egyötöde tartaná ezt helyesnek. Érdekes megfigyelni, hogy ezt a variációt az átlagosnál kevésbé tudják elfogadni azok, akiknek az iskolájában jelenleg is napirenden van ez a kérdés: azok, akiknek az iskolája ténylegesen is szembekerült már ezzel a problémával.

Hitoktatás

A megkérdezett pedagógusok túlnyomó többsége (95%) szükségesnek tartja ugyan, hogy a gyermekek világnézeti neveléséből az iskola is részt vállaljon, de csaknem kétharmaduk úgy véli, hogy ez nem lehet azonos a hitoktatással. A kérdezettek egyharmada megengedné, hogy – szülői kérésre – iskolai keretek között hitoktatás folyjék.

II. TÁBLA

*„Ön melyik véleménnyel éri leginkább egyet?”
(a válaszok százalékos megoszlása)*

Az iskolának nem feladata a gyermekek világnézeti oktatása	5
Az iskolának minden gyermeket általános erkölcsi, világnézeti oktatásban kellene részesítenie	60
Az iskolának a világnézeti oktatáson túl vallásoktatásban kellene részesítenie a gyermeket, amennyiben a szülő ezt kéri	34
Az iskolának mindenkit vallásoktatásban kellene részesítenie	1

Az, hogy a pedagógusok többsége az egyházakhoz szorosan kötődő hittanoktatást nem szívesen látná az iskolai oktatás berkeiben, nem jelenti azt, hogy ne tartanák fontosnak a gyermekek számára a különféle vallások tanainak, történetének és a Biblia kulturális értékeinek megismertetését. Fontos azonban megjegyezni, hogy ezek oktatását sokan nem annyira külön tantárgyként képzelik el, hanem leginkább egy-egy tárgy (történelem, irodalom) kereteibe tartják beilleszthetőnek.

Szemerszki Mariann

SZEMLE

SZABAD A VÁLASZTÁS

...de nem ismerünk olyan társadalmat, amely valaha is jó módra és szabadságra tett szert anélkül, hogy ne az önkéntes csere lett volna szervezetének uralkodó elve."

MILTON & ROSE FRIEDMAN: *Free to Choose*. London, Secker & Warburg, 1980.

Ez a könyv az 1980-as évek liberálisainak egyik bibliája. Sok pedagógus gondolja, hogy ezeknek a nézeteknek ma jött el az ideje az iskolában. Megkérdeztünk négy közgazdászt, hogy egy évtized múltán mennyire tartják korszerűnek a neoliberais nézeteket.

GALASI PÉTER

Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem

A világhírű Nobel-díjas közgazdász és felesége a közgazdaságtan *Chicagói Iskola* néven megismert irányzatának jeles propagandistái. A hatvanas évek elején kiadott *Kapitalizmus és szabadság* című könyvükben a szabadversenyes kapitalizmus (szabad piacon működő, magánvállalkozásokból álló társadalom) mint a demokratikus (szabad) politikai rendszer előfeltétele jelenik meg. E mű folytatása az eredetileg tv-sorozatként sugárzott, majd könyv alakban is publikált *A választás szabadsága* [Free to Choose], amelyben az amerikai társadalom egyes jelentős problémáit veszik szemügyre, külön fejezetet szentelve az iskolák működésének.

Abból indulnak ki, hogy az amerikai iskolarendszer minősége mindhárom szinten (általános iskola, közép- és felsőfokú képzés) romlott, vagyis hogy az iskolarendszer egyre alacsonyabb szintű képzést nyújt. Ezzel párhuzamosan az oktatásban résztvevők száma és az iskolarendszer költségei növekedtek. E tendenciával párhuzamosan megfigyelhető, hogy az állami beavatkozás, szerepvállalás nőtt. Feltételezik, hogy a két jelenség között oksági összefüggés van: minél nagyobb az állami beavatkozás, annál alacsonyabb az oktatás színvonala, illetve annál drágább az oktatás. Ez utób-

bin azt kell érteni, hogy az oktatásra költött összegeket egyre kevésbé hatékonyan használják fel.

Az állami beavatkozás növekedése azt jelenti, hogy az oktatás egyre jelentősebb hányada tandíjmentes, illetve hogy az iskolák mind nagyobb része állami. Az általános és a középfokú oktatásban mindez összefügg a kötelező iskoláztatás megjelenésével és kiterjedésével is. Logikus, ugyanis, hogy a kötelező iskoláztatás tandíjmentes legyen.

Kérdés, hogy az állami beavatkozás növekedése miért vezet szükségképpen minőségromláshoz, illetve az oktatásra fordított anyagi eszközök pazarló felhasználásához.

Itt két problémáról van szó: az oktatásra fordított eszközök felhasználásának hatékonyságáról, illetve arról, ki határozza meg, hogy mennyi legyen az oktatási kiadások összege.

Ha az oktatást (a szerzőkhöz és általában a neoklasszikus közgazdaságtan művelőjéhez hasonlóan) szolgáltatásnak tekintjük, amelynek eredménye a tudás és a tudás megszerzését igazoló bizonyítvány, akkor joggal merül fel az a kérdés, hogy az oktatásra fordított anyagi eszközök egy-egy egysége (forintja) mekkora tudást hoz létre. Az oktatásra fordított eszközök felhasználása nyilvánvalóan annál kevésbé pazarló, minél nagyobb tudást generál egységnyi ráfordítással. Friedmanék szerint ez annál kisebb, minél nagyobb az oktatásban az állami beavatkozás. Elsősorban azért, mert az állami beavatkozás csökkenti az iskolák között a diákokért, hallgatókért folyó versengést. Ha pedig a verseny gyenge, akkor az iskolák dolgozóit semmi sem ösztönzi arra, hogy adott pénzeszközökkel minél nagyobb tudást hozzanak létre. Az állami beavatkozásból, illetve szerepvállalásból adódó pazarlás részben a kötelező iskoláztatás bevezetésének következménye, hiszen ha mindenki kénytelen iskolába járni, akkor az oktatási rendszer érintett részét az állami költségvetésből finanszírozzák, és az iskolák akkor is "megélnék", ha az oktatás színvonala csökken. Hasonló következményekkel jár, ha a tanulók iskolaválasztása korlátozott (vagyis adott területen lakók csak adott iskolába járhatnak, hiszen ekkor az iskolák vagy egy részük monopolhelyzetbe kerül. További pa-

zarlás forrása az oktatásra fordítandó pénzeszközök beszedéséhez, elosztásához, illetve a felhasználás ellenőrzéséhez szükséges bürokratikus apparátusok fenntartásának költsége.

A másik probléma nem más, mint az oktatási kiadások feletti ellenőrzés kérdése. Ha az ún. *fogyasztói szuverenitás* elvéből indulunk ki, ami a Friedman-házaspár érvelésének alapértéke, vagyis úgy véljük, hogy bármely pénzösszeg felhasználásáról azok jogosultak dönteni, akik a pénzt adják, akkor minél nagyobb az állami beavatkozás, annál inkább csorbul a fogyasztói szuverenitás. Az iskolarendszert ugyanis ekkor állami költségvetésből, vagyis adókból finanszírozzák. Ez azt jelenti, hogy egyrészt olyan adófizetők pénzéből, akik semmit nem költenének oktatásra, másrészt lehetnek olyan adófizetők is, akik ugyan saját elhatározásukból is fordítanak valamennyit ilyen célokra, csak éppen nem annyit, amennyit a kormányzat éppen helyesnek véli.

A fogyasztói szuverenitás elve tiszteletben tartásának az oktatási rendszerre fordított kiadások hatékony (nem pazarló) felhasználása szempontjából is van jelentősége. Adott fogyasztó (tanuló, illetve családja) annál színvonalasabb oktatást vár el, annál gondosabban mérlegeli, hogy mennyi ideig járjon iskolába, minél többre kerül neki. Ezzel szemben: minél alacsonyabb az ár számára, annál kevesebbet ér neki az iskolában eltöltött idő, annál kevésbé érdekli, hogy színvonalas oktatáshoz jusson.

A fentiekből adódóan az ideális iskolarendszerben semmiféle állami beavatkozás nincs (egyebek mellett a kötelező oktatás is hiányzik), az iskolákat közvetlenül a tanulók/diákok, illetve családjaik finanszírozzák. Ugyanakkor a különféle alapítványi megoldások, illetve az iskoláztatás céljából felvett bankkölcsönök lehetősége nincs kizárva. Ebben az esetben egyrészt az állami beavatkozással kapcsolatos (adminisztrációs, bürokratikus) költségek megszűnnek, másrészt az iskolák kénytelenek egymással versenyezni a tanulókért, következésképpen az oktatás színvonala növekszik. Végül: mivel a tanuló, illetve a családja számára az oktatásra fordított összegek és az iskolába járás között közvetlen kapcsolat alakul ki, a családok éppen a nekik megfelelő iskolákat választják ki, és a tanulók és családjuk a "pénzükért" megfelelő színvonalú oktatást követelnek meg. Ezt természetesen meg is kapják, mert az iskolák közötti szabad választás eredményeképpen minden iskola a legjobb teljesítményt igyekszik nyújtani, hogy 1. minél magasabb tandíjat kérhessen és 2. ne veszítse el tanulóit, hiszen akkor bevétele csökken.

Körülbelül ennyi az alaptörténet. A lehetséges ellenvetések közül néhányra a szerzők is kitérnek. Az első szerint a kötelező iskoláztatás szükséges ahhoz, hogy az új generációk minden tagja legalább valamilyen minimális tudás birtokába jusson. Ez a megállapítás azonban a szerzők szerint hibás, mert a múlt században is mindenki járt iskolába, holott nem volt kötelező. A második ellenvetés szerint az oktatás állami befolyásolása azért szükséges, hogy az iskolák a megfelelő ismeretanyagot oktassák. A Friedman-házaspár viszont úgy véli, hogy a családok pontosan tudják, hogy milyen iskoláztatásra van szükségük, a beavatkozás tehát felesleges. Egy harmadik ellenvetés szerint az oktatás állami finanszírozása lehetővé teszi, hogy a családok közötti jövedelem-egyenlenségek ne reprodukálódjanak, vagyis, hogy a hátrányosabb szociális helyzetben lévő családok gyermekei nagyobb eséllyel juthassanak kevésbé hátrányos helyzetbe. A szerzők azonban amellet érvelnek, hogy egyrészt bármilyen tandíjmentes oktatás az előnyösebb társadalmi helyzetben lévő családokat is szubvencionálja, tehát a hátrányos helyzetűek nem kerülnek jobb helyzetbe. Másrészt, mivel a magasabb iskoláztatásnak az egyén számára közvetlen többlethozadéka van (magasabb életkereset), a családok anyagi helyzetüktől függetlenül hajlandók lehetnek magasabb iskolázottság finanszírozására, ha a magasabb iskolázottság révén elérhető életkereset-többlet megéri a magasabb kiadásokat, következésképpen minden szubvenció felesleges.

Terjedelmi okokból itt nincs módunk részletesen számba venni az érveket és ellenérveket. Lehetséges, hogy az oktatási költségek emelkedése és az oktatás színvonalának esetleges csökkenése az állami beavatkozás mértékével összefügg. Szinte bizonyos, hogy az "ingyenesség" (tandíjmentesség) kevésbé korlátozza az iskolába járás iránti keresletet. Magától értetődő, hogy a családok nagyobb mértékben képesek befolyásolni az oktatás tartalmát ott, ahol az iskolát közvetlenül ők finanszírozzák, stb. Három problémát azonban mindenképpen érdemes érinteni.

–Ha a családok egy része mégsem kellően informált arról, hogy a számukra jó iskola milyen tananyagot oktasson, továbbá, ha a többletiskoláztatás révén elérhető többletkereset bizonytalan, akkor még a legortodoxabb neo-klaszikus elmélet szerint is van helye valamennyi állami beavatkozásnak.

–Ha az iskolát olyan jószágnak tekintjük, amely nemcsak az iskolába járók számára generál előnyö-

ket, hanem a társadalom minden tagjának jólétét növeli, ha a társadalom többi tagjának iskolázottsága legalább egy minimális szintet elér, akkor az állami szubvenció hatékonysági szempontból is helyénvaló az olyan családok esetében, amelyek nem "vásárolták meg" tagjaik számára ezt a minimális mennyiségű oktatást.

—A családok által közvetlenül finanszírozott oktatás az egyes családok számára valószínűleg akkor is drágább, ha a bürokratikus költségek megszűnnek. Az állami költségvetésből finanszírozott oktatás esetén ugyanis minden adófizető hozzájárul az oktatási költségekhez, míg az előbbi esetben csak azok lennének érintve, akiknek valamely családtagja iskolába jár. Az érintettek az áremelkedésre valószínűleg vásárlásaik visszafogásával válaszolnának, ami azt jelentené, hogy a népesség átlagos iskolázottsága előbb vagy utóbb csökkenne. Az előző megjegyzést is figyelembe véve ez nem tűnik kívánatosnak.

KOPÁTSY SÁNDOR

Pénzügykutató Rt.

A jelenleg folyó társadalmi átalakulást szokás azzal jellemezni, hogy az állami elosztást váltjuk fel a piaccal. Ezt azonban nem volna szabad általánosítani, mivel ez a változtatás csak a klasszikus értelemben vett gazdaságra igaz, arra is csak a jelenkor követelményeinek megfelelő formákban. Szó sem lehet arról, hogy a piacot a klasszikus, 19. századi formájában kellene létrehozni. Az pedig alapvető tévedés, ha a piacot az infrastruktúra és a kultúra területén akarnánk uralkodóvá, akárcsak meghatározóvá tenni.

Mindenek előtt azt kell szem előtt tartani, hogy nálunk napjainkban nagy a veszélye annak, hogy az egyik véglet négy évtizedes uralma után a másik végletbe essünk, megtagadjuk azt is, ami megfelelőnek bizonyult. Négy évtizeden keresztül ott is kiirtottuk a piacot, ahol az nélkülözhetetlen, most sokan ott is piacosítani akarnak, ahol az egyelőre nem lehet működőképes. Ezt konkrétan most az oktatásra értem, mivel erről kívánok szólni röviden.

Az oktatás, vagyis a társadalom szellemi tőkének szervezett képzése olyan beruházás, ami igazán csak évtizedes távlatokban értékelhető. Ezért indokolt a történelmi távlatú szemlélet. Abból kell kiindulni, hogy e században jelentkezett a történelemben először és akkor is csak a világ gazdaságilag fejlett negyedében az a nézet, hogy a

gazdasági fejlődés szűk keresztmetszete a szellemi tőke. A század első felének társadalmi és gazdasági válságait elsősorban az okozta, hogy a technikai fejlődéssel nem tartott lépést az infrastruktúra és az emberi tőke fejlődése. Kiderült, hogy a két szűk keresztmetszet felszámolása nem lehetséges piaci eszközökkel. A kor minden gazdasági sikere kizárólag azon alapult, hogy a társadalom e két terület fejlesztését kiragadta a piac hatóköréből és társadalmi feladatként látott hozzá a megoldáshoz.

A *New Deal* az Egyesült Államokban és a fasiszmusok kezdeti gazdasági sikerei egyaránt azon alapultak, hogy a klasszikus monetáris politikát, a tőke piaci orientációját félretelve, az állam hozzáállított egyrészt az infrastruktúra, másrészt az egészségügy és az oktatás finanszírozásához. Nem ismerünk példát arra, hogy e két terület piaci eszközökkel valaha is kellő szintre emelhető lett volna. Sokkal inkább jogos az az általánosítás, hogy annál nagyobb lett a gazdasági eredmény, minél nagyobb erőforráshányadot szakított ki a társadalom a piac hatásrendszeréből és fordított az infrastruktúrára, az egészségügyre és az oktatásra.

A szocializmusok nem azért vallottak csődöt, mert e területeken államosítottak, hanem azért, mert a gazdaságból kiszorították a piacot. A szocializmusok évtizedei alatt sokkal hatékonyabban működött az oktatás és az egészségügy, mint a gazdaság. Nem divat, de mégis tudnunk kell, hogy a múlt rendszertől viszonylag fejlett emberi tőkét öröklöttünk.

Sokakat megréveszt az a tény is, hogy a nálunk sokszorta gazdagabb országokban egyre inkább napirendre kerül annak a szükségessége, hogy a piac szerepét erősíteni kell az infrastruktúrában, az egészségügyben és az oktatásban. Kiderül, hogy az ingyenesség túlságosan sokba kerül. Ez igaz, de csak akkor, amikor már az életszínvonal olyan magas, hogy az infrastruktúra, az egészségügy és az oktatás indokolt igénybevételére létrejött a fizetőképes kereslet. Ez a kívánatos mértékű kereslet nemcsak anyagi, de civilizációs szintet is megkövetel. A lakosság (szinte) egészen fel kell mernie azt, hogy a legjobb befektetés az, ha vigyáz az egészségére, ha minél nagyobb és korszerűbb tudást szerez magának és gyermekeinek, ha nem sajnálja a gyógyítással és az iskolázattal járó költségeket. Ettől azonban még a jelenkor legfejlettebb, leggazdagabb társadalmi is messze vannak. Igaz, nem olyan messze, mint mi.

Nálunk még sokáig csak olyan oktatási rendszerrel lehet szó, amelyekben az a jellemző, hogy a társadalom fedezi az oktatással járó költségeket.

Ennek természetesen nem kell azt jelentenie, hogy az oktatási rendszerből kizárjuk a piaci elemeket, sőt. Fontos, hogy lehessenek önköltségi alapon működő óvodák, iskolák és egyetemek, méginkább továbbképzők, nyelvtanfolyamok. A gazdagok számára legyen lehetőség arra, hogy gyermekeiket drága iskolákba küldhessék. Ha valaki elkártározhatja a pénzét, más miért ne költhesse azt drága hazai vagy külföldi oktatásra?

Az azonban a jövővel szembeni felelőtlenség lenne, ha a tehetségek pénzhiány miatt nem kapnának megfelelő továbbképzési lehetőséget. A jelen és méginkább a jövő társadalmában nem az elhibázott beruházások kerülnek a társadalomnak a legtöbbszörre, hanem a ki nem aknázott tehetségek. Márpedig, aki a magyar társadalmat ismeri, tudja, hogy a lakosság, vagyis a tehetségek nagy többsége ki volna zárva a megfelelő képzésből, ha azt meg kellene fizetni.

Sokan az oktatás piacosttását azzal akarják megoldani, hogy a tehetségeknek az oktatásuk fedezetére kedvező hiteleket biztosítanak. Én még ezt is egyelőre kontraszelekciónak tartom, mert a lakosság nem minden rétege egyforma abból a szempontból, hogy mennyit tart érdemesnek az oktatás érdekében vállalni. Amíg humán értelmiségünket az iskolázottság fetisizálása jellemzi, és tragédiának tartja, ha gyermeke nem lesz diplomás, a lakosság nagy többsége a múlt tapasztalatai alapján nagyon lebecsüli a tanítást befektetési értékét.

Mindebből nem következik, hogy nem kell a piacosttás felé bizonyos lépéseket tenni. Erre azért van szükség, mert az oktatásban is igen hiányzik az a típusú takarékoskodás, hatékonysági szemlélet, ami csak piaci hatásként érvényesül. Az oktatásra fordítható pénzünk szükségessége is ilyen irányú kezdeményezéseket indokol.

Mit javasolnánk?

–A kormányzat is vegye tudomásul, hogy az oktatás befektetés és nem fogyasztás, ahogyan ezt a statisztika értelmezi, pedig ez a modern társadalom legfontosabb tökéjének gyarapítása. Nálunk még azt tartják, hogy takarékoskodni kell az oktatási rendszerre fordított kiadásokkal. A 20. században már anakronizmus, ha egy társadalom a tudásvagyon rovására akarja helyreállítani gazdasági talpraállását. A mai hivatalos jelszó: Előbb gazdagodjunk meg, aztán majd lesz igényes iskolarendszerünk. Ennek a fordítottját igazolja minden jelenkori tapasztalat: előbb legyen minden áron fejlett oktatás, aztán szinte magától is jön a gazdasági fellendülés. Gondoljunk arra, hogy mi-

lyen gazdasági csodák alapja lett az, hogy Bismarck óta a német oktatási rendszer Európában élenjáró. A távol-keleti gazdasági csodákat is mindenütt megelőzték az oktatási csodák.

–Minden szülő és minden diák vegye hivatalosan is tudomásul, hogy mennyit kap a társadalomtól az ingyenes iskolával. Az ilyen irányú felméréseim azt bizonyítják, hogy az oktatás tényleges költségeinek alig tizedét hiszik az érintettek is. Ezért bevezetném, hogy minden szülő és minden diák írjon alá egy olyan nyilatkozatot, amelyben tudomásul veszi, hogy mibe kerül az őket érintő képzés. Vagyis, ne azzal ijesztgessük már ma a szülőket, hogy havi 2 ezer forint lesz majd a tandíj, hanem vegyék azt tudomásul, hogy az ingyenes oktatás formájában mennyit kapnak. Magam is ismerem olyan szülőket, akik évi egymilliót kapnak ilyen formában az államtól. Így tehát nem volna jó az, ha "kifizetve" éreznék azt a képzést évi 60 ezer Ft-tal.

–Támogatni kell minden olyan kezdeményezést, ami az önköltségi elven alapuló oktatási intézmények létrehozására és fenntartására irányul. Még az is nagyon jó üzlet a társadalomnak, ha a költségek felét, mint állami dotációt, megtéríti. Ez nemcsak fele képzési költség lenne a társadalom számára, hanem az iskolák teljesítményének tudatosítását is szolgálhatná.

Ajánlás: Megbukik minden olyan társadalom, amelyik nem piacosttja a gazdaságot, de az is, amelyik idő előtt akarja gyökeresen piacosttani az infrastruktúrát, az egészségügyet és az oktatást.

KOVÁCS JÁNOS

MTA Közgazdaságtudományi Intézet

Van már vagy húsz éve is annak, hogy őrzök magamban egy képet. Ülök egy kis vaporettón Velencében, és előttem térdel Milton Friedman összekulcsolt kézzel. Nem hiszik? Fénykép-dokumentum is van róla; azt hiszem, Timár János kollégám készítette. A kép mondanivalója roppant egyszerű: "hidd már el, hogy nekem van igazam!"

Nos, miben kellett volna, hogy valamelyikünknek igaza legyen? A dolog komoly története a következő. Egy konferencián, amit a CESES rendezett Velencében, vitát folytattunk a munkaerő struktúra és az oktatási rendszer tervezéséről, tervezhetőségéről. Az a megrisztelgetés jutott osztályrészemül, hogy egyik vitapartnerem éppen Milton Friedman volt. Természetesen homlokegyenest ellenkező álláspontot képviseltünk. Friedman

magával ragadó hévvel bizonygatta a szabad piac csalahatatlantul hatékony elosztó szerepét (egyéb-ként tényleg elragadó személyiség). Én pedig más magyarokkal együtt azt bizonygattam, hogy az oktatás, nevelés, szakképzés és ezek összefüggése a munkaerő és munkahelyi struktúrával túl komoly dolog ahhoz, hogy a véletlenre bízjuk.

A vita természetesen nem akkor kezdődött és nem is akkor fejeződött be. A Nemzetközi Közgazdasági Társaság 1981. évi világgongresszusát Mexico City-ben a munkaerő kérdésnek szentelte. Akkor azt az álláspontot képviseltem, hogy a vita jórészt szócséplés. Hiszen a nemzetközi irodalomban publikált munkaerő és oktatás tervezési modellek tanúsága szerint valójában a piaczgazdaságokban is folyik egyfajta stratégiai tervezés, csak van, ahol prognózis készítésnek nevezik. Ott is főként amerikai és mellettük német (akkor még nyugatnémet) közgazdászok keltek ki élesen a tervezés lehetősége ellen. Érdekes anekdotaként elmesélhetném, hogy hogyan kellett nekem, egy tervezdállkódást folytatott országból jött kutatónak, el-nökként megvédenem egy amerikai, igencsak li-berális kitűnőséget a malthusianizmus vádja alól.

Természetesen közben sok minden történt a vi-lágban és hazánkban is, és "ökök, aki konzekvens" jelszó alatt az én gondolkodásom is változott. Abban azonban nem, hogy továbbra is fontosnak, sőt egyre fontosabbnak tartom a tervezést a stra-tégiai kérdésekben. Mai felfogásunk szerint (a többes szám egyfajta kutatói műhely dolgozóit jelzi) a társadalmi és gazdasági fejlődésnek vannak hosszútávú regulátorai, amelyek alakulása az egész jövőt befolyásolhatják. A piac persze csalahatatlant kritikát mond a múltbeli fejlődés minden hi-bájáról és mulasztásáról, de csak ex post, utólag. Ezért az állam akkor sem mondhat le a fejlődés hosszútávú szabályozókon keresztül való befolyá-solásáról, ha erre egyébként minden készség és késztetés megvan.

De hát mit értsünk hosszútávú szabályozók alatt? Ahányan vagyunk, annyiféle. Vannak, akik ide veszik az egész úgynevezett infrastruktúrát, és ezt a fogalmat nagyjából lefedi a nyugati *social over-head capital* elég szélesre nyitott ollója is. Amiben mindannyian egyetértünk: ide tartozik mindaz, ami egy társadalom szociális potenciáját meghatározza vagy kifejezi. Felsőröklásszerűen (*Virág Iláikó* kézira-tos tanulmánya alapján): kutatás+fejlesztés, oktatás-képzés, megtestesült műszaki fejlettségi szint, a gaz-daság tulajdoni struktúrája, és végül maga a tervezés (pontosabban az a tudományos munka, amelyben egy konzisztens stratégia kidolgozható).

Itt most sem hely, sem tér nincs egy ilyen átfogó koncepció kifejtésére. Még arra sem, hogy kifejtsük, miért nem szerepel egy sereg más tevéken-ségi ág, amelyek egész civilizációs struktúránk alakulását befolyásolják. Nem véletlen azonban, hogy a felsoroltak között első helyen említtem az oktatási-képzési rendszert.

Mondhatja valaki, hogy ez nem más, mint a tervezd évtizedes beidegződésének megjelenése. Akárhogy nézem azonban, ennél jóval többről van szó. Az oktatás-képzési rendszer feladatkörét hagyományosan két részre szokták tagolni. 1. A munkahelyi struktúra munkaerőigényének kie-légtése mind mennyiségben, mind minőségben. (Nem kizáró, ellenkezőleg, implikáló értelemben kellene itt szerepelnie a kulturális értékeknek is.) 2. A lakosság tanulási-képzési igényének kielég-tése, amely sem mennyiségi, sem minőségi érte-lemben egyáltalán nem szükségszerűen esik egybe a munkahelyi struktúra igényeivel. (Kultúrára vo-natkozóan lásd ugyanazt mint fentebb.) 3. Par-kolópálya szerepkör.

Amikor azt mondtam, hogy ez a szerepkör az utóbbi években egyre élesebben rajzolódik ki, ezt csak az egyszerűsítés kedvéért tettem. Szükséges-sége ugyanis már az 1960-as évek végén, a 70-es évek elején kirajzolódott a tervezdök számára, és mint tudjuk, tervezés és politika csak igen ritkán esett (esik) egybe. Mit is jelent ez a szerepkör?

Választást a között, hogy a fiatal generációkat egyenesen a munkanélküliség csatornáiba irányít-suk, vagy pedig inkább hosszabb ideig az oktatási rendszer keretei között tartjuk. Ha ezt az utóbbit választjuk, egyszerre kettős előnyhöz juthatunk: 1. csökkenthetjük a munkanélküliség nyomását, kivonva belőle a potenciális munkanélküliek egy részét; 2. jobb lehetőséget biztosítunk ezeknek a fiatal generációknak, hogy eligazodjanak a per-spektívikus és a kevésbé jövőképes között, és így növelhetjük esélyüket a munkahely keresésben.

Vagyis, ha tovább tartjuk bent a fiatalokat az iskolarendszer keretei között, olyan parkolópá-lyára állíthatjuk őket, ahonnan könnyebb kilépni a munkahelyek forgalmába. Megnyújthatjuk vele a szakma-, pályaválasztás időpontját és jobban fel is készíthetjük őket a megfelelő választásra. Ezt célozta már az 1970-71-es 10+2-es alapiskolázási struktúrára való áállási javaslat, éppúgy, mint a felsőfok túlzott profilizálásának szükségése.

A tervezdöknek nem az ujjukból kellett kiszopni ezeket az elképzeléseket. Létezett ez már a nyugati országok iskolarendszerében éppúgy, mint fel-sőoktatási struktúrájában. Nehogy azt gondoljuk,

hogy az USA-ban a 18 évig kötelező oktatás kizárólag népjóléti célokat szolgál. Bizony, hogy a kötelező high schoolnak parkolópálya szerepe is van, sőt továbbmegyek, a két-három éves college-oknak is. Ezek jó része semmiféle képzettséget sem nyújt, csak benn tartja a fiatalok egy részét az iskolában, kitolja és megkönnyíti a tényleges választás korhatárát.

Ezt a szerepet erősíti az is, hogy a fejlett piacgazdaságok iskolarendszerében nem jelentkezik olyan kemény erővel az anyagi és erkölcsi készítés – mint a magyar iskolarendszerben – arra, hogy minél gyorsabban be kell fejezni az egyszerű elkezdett felsőfokú tanulmányokat. A nyugati országokban egyáltalán nem számít szegénynek, ha valaki 7–8 éven keresztül benn marad az oktatási rendszer felső fokán. Erre egyenesen készítet a valódi felsőfokú oktatás három ciklusos rendszere és az is, hogy menet közben átmenetileg kilépve a munkaerő piacra, onnan általában nehézség nélkül vissza lehet lépni a megszakított felsőfokú tanulmányokba.

Az iskolarendszeren belüli tartózkodás közötti különbség mutatkozik meg abban a furcsaságban is, hogy míg hazánk igencsak az európai ranglista végén van a 18–24 éves korcsoporthoz viszonyított felsőfokú tanulók arányát illetően, addig a felsőfokú végzettségűeknek az aktív lakossághoz viszonyított aránya közel áll az európaihoz. Persze, mert míg nálunk nagyon kemény a felvétel előtti szelekció és nagyon puha a tanintézményen belüli, addig ez a nyugati országokban fordítva van. (Erre mutat rá pl. *Ladányi Andor* nemrég megjelent kitűnő tanulmánya is.)

Egy évtizeddel ezelőtt az ezzel kapcsolatos vitákban még nekem is az volt a véleményem, hogy mi nem vagyunk elég gazdagok ahhoz, hogy túlságosan fellátsuk a felvételi követelményeket és erősítsük a tanulmányi idő tartama alatti szelekciót. (Több hallgató több épületet, több berendezést, több oktatót stb. igényel.)

Furcsa módon most, hogy tovább szegényedtünk, mégis azt kell mondanom, nem biztos, hogy elég gazdagok vagyunk a jelenlegi helyzet fenntartásához. Ki kellene már egyszer számolni, mibe kerül egy fiatalnak az egy éven keresztüli taníttatása, összevetve a munkanélküliség költségével. És ebbe a költségbe valahogy azt is belet kell számolni, hogy a felkészítéssel nő az esély a munkába állásra, a hosszabb munkanélküliséggel pedig csökken az esély a munkába való visszakerülésre. Lehet, hogy kiderülne, pusztán forintban mérve is a továbbtanulás az olcsóbb. És akkor még nem

is számoltuk az erkölcsi kopás okozta kárt, illetve a szélesebb látókör, nagyobb alkalmazkodóképesség jelentette hasznát. (Arról már nem is beszélve, hogy valami módon számba kéne venni az alkoholizmus, a drog és a fiatalok bűnözés által okozott kárt is, illetve a megelőzés eszközei között a jobb nevelést, képzést.)

Summa summarum, tudom, hogy szegények vagyunk. Azt is tudom, hogy még jó darabig azok maradunk. Mégis úgy gondolom, meg kellene fontolni nagyanyám mondását, hogy nem vagyunk elég gazdagok ahhoz, hogy olcsón vásároljunk. Ami látszólag drágább, nagyobb tartóssága révén, hosszabb távon olcsóbb lehet. Ma is tapasztaljuk ezt a háztartási cikkek piacán.

Anekdotával kezdtem, újabkori történettel fejezem be. Két évvel ezelőtt Timár Jánossal meghívást kaptunk egy megbeszélésre a munkaerő tervezés akkori hazai felelőseitől. A szűkkört megbeszélésen az USA Munkaügyi Minisztériumának képviselője közölte, hogy szívesen eladná kormányunknak minisztériumuk számítógépes munkaügyi tervezési programját jutányos áron. Elképedve kérdeztük, hogyan, maguknál egyáltalán van tervezés? Hiszen a publikációkban állandóan arról olvasunk, hogy boszorkányokról (tervezésről), amik nincsenek, szó ne essék. „Uraim! Önök bizonyára az akadémikus sajtót olvassák” – hangzott a válasz. Természetesen, hiszen mi kutatók vagyunk. „Mi azonban nem azt olvassuk, és főként nem azt tesszük, amit maguk ott olvashatnak” – mondta beszélgető társunk.

Azt tanácsoltam, vegyék meg a software-t géppel együtt, hiszen az amerikaiak nagyok az informatikában és a számítástechnikában, és bizonyára megtanulták annak tervezési felhasználását is. Nekünk sosem sikerült igazán tömegtermelésre alkalmassá tenni tervezési modelljeinket.

VÁMOS DÓRA

Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem

A friedmani eszmevilág a hetvenes években reneszánszát élő monetarista iskola ideológiája, amely szerint amellet, hogy vissza kell szorítani az állami beavatkozás különböző formáit, azt is meg kell akadályozni, hogy a pénz a gazdaságban nagyobb zavarokat idézhessen elő. Ehhez receptet is adnak: a gazdasági életben keringő pénzmennyiséget szerényen és egyenletesen kell növelni, törekedve a pénzállomány növekedésének stabilitására. Ezek a friedmani gondolatok jellemzően a piaci kereslet

elemzését állítják a középpontba, ehhez adnak újabb szempontokat. A monetáris megközelítés mögött a piac működőképességébe vetett hit húzódik, Friedman munkásságának jelentős része valójában a pénz és a gazdasági fejlődés különböző viszonyaira vonatkozik.

A "Szabad a választás" című könyvben az állami, kormányzati beavatkozásnak legszélesebb körű, empirikus alapokon álló bírálatát adja Friedman, s a huszadik század társadalmi-gazdasági csodájaként is értelmezett "jóléti állam" jótéteményeit veszi szemügyre, a pénzmozgások társadalmi hatékonyságának rendező elve szerint.

Ennek megfelelően együttesen vizsgálja az államok szociális programjai megvalósításának-megvalósíthatóságának általános elveit, illetve azok megvalósulásának tényleges tapasztalatait hasonlítja össze, elsősorban az Egyesült Államok, Nagy-Britannia, Svédország példáján.

Az egyik felfedezett ellentmondás, hogy az állami szervezet az állampolgároktól begyűjtött pénzekből, azok átcsoportosításával és újraelosztásával tudja megvalósítani szociális programját, így képes csökkenteni a befolyt összegeket az adminisztrációs apparátus nem csekély kiadásaiával. Sőt, miután a kormányzati tisztviselők igazán nehéz feladatot vesznek magukra, hiszen mások helyett kell megállapítaniuk, hogy azok számára mi is lesz az igazán jó – mégpedig úgy, hogy az a közösség számára a leginkább racionális megoldás legyen –, így a feladatok színvonalasabb ellátásának ígérete érdekében számuk folytonosan bővül, következőképpen a kiadások összege nő.

A jóléti állam "téveszméje" Friedman szerint abból származik, hogy eleve nem lehetséges az embernek másnak a pénzét akár magára, de még kevésbé másra takarékosan elköltenie, hiszen erre semmiféle indítéka önmagában véve nincs. Márpedig az állam kiadásai fölött "a törvényhozók arról szavaznak, hogy másvalakinek a pénzét miként költsék el"; majd a programok megvalósítását "irányító bürokraták szintén mások pénzét költsék el". Így történik ez a társadalombiztosítás, a közsegélyek, a lakássegélyek, vagy a közoktatás, az egészségügyi gondoskodás esetében.

Különösen a társadalombiztosítás elemzése világít rá konkrétan arra az összefüggésre, hogy mennyire esetleges, bizonytalan az egyes emberek hosszú évtizedeken át történő befizetése és a majdani befizert nyugdíj tényleges színvonala közötti kapcsolat. A mindenkori befizetésekből azoknak a nyugdíját fizetik ki, akiknek befizetéseit már elköltötték másokra, s emiatt az időbeni elszaka-

dás miatt nem adhatnak garanciát a majdani kifizetések reálértékére, egyetlen társadalombiztosítási konstrukcióban sem. A közsegélyek és általában a segélyek elosztásának fő hibája – ami empirikus fölmérésekkel nehezen bár, de kimutatható –, hogy az adminisztráció költségein túl nagyon sokan húznak hasznot belőle úgy, hogy ténylegesen nem tekinthetők rászorulóknak. Akár mert formálisan egy jogosultnak ítélt csoportba kerülnek bele, akár mert ügyes csalók. Ezáltal a ténylegesen rászorulóok helyzete romlik – a kielégetlenség miatt –, a befizetési igényt tovább növelik.

A közegészségügyre és a közoktatásra fordított összegek fölhasználási hatékonyságát jól mutatja, hogy a ráfordítások világszerte állandóan nőnek anélkül, hogy "ennek megfelelő javulás következett volna be" az ellátások minőségében. Mind-ebből ahhoz az összefoglaló következtetéshez vezet el minket a szerző, hogy az állami beavatkozás, a kormányzati program céljai ezeken a vizsgált területeken bizonyára nemesek, de miután módszerei rosszak, így az eredmények kiábrándítóak.

Megoldási javaslata rendkívül egyszerűnek tűnik, szimpatikus, de szerintem nem teljesen átgondolt. Lényege a "negatív adózás" lenne, amit összekapcsolnának a szociális programok fokozatos leépítésével. A negatív jövedelemadó alapeszméje abból az összegből indul ki, amelyet ma adómentes jövedelemösszegnek nevezünk, s ami a létminimum környékén mozog. A javasolt rendszerben aki ezt meghaladja, az adót fizetne meghatározott ráta szerint (mint ma), de aki ezt nem éri el, az megfelelő összegű, lényegében a mentesség mértékéig kiegészítő segélyben részesülne, miáltal maga tudná kifizetni az igényelt szolgáltatásokat, vagy a valódi biztosítás részleteit. Sőt, az adózást nem egy, de két év összevonása alapján javasolják megoldani, miáltal bizonyos mértékig figyelembe lehetne venni a jövedelmek fluktuációját. Ha az egyik évben a mentességet meghaladó, a másikban ennél annnyival alacsonyabb lenne a jövedelem, az egyenleg szerint nem kellene adót fizetni, míg a jelenlegi szisztéma szerint a mentességnél alacsonyabb bevételt hozó évben konkrétan semmiféle vissza- vagy megtérítés nem történik.

A segélyezés ténye, az állami szociálpolitika gyakorlata az egyes országokban nagyon különböző elveken alapszik. Milton Friedman nyíltan kiáll az egalitáriánus társadalom politikájával szemben, mégpedig főként a teljesítményeket visszafogó, a személyi szabadságjogokat csorbító, a szabadpiaci rendszert korlátozó hatása miatt. Az esélyegyen-

lőséggel foglalkozó fejezetében addig a következtetésig jut el, hogy "ha valamely társadalom az egyenlőséget – az eredményegyenlőség értelmében – a szabadság elé helyezi, akkor végül sem egyenlőséghez, sem szabadsághoz nem fog jutni".

Mindezt akkor állítja, amikor az eredményegyenlőség "csaknem vallási hitcikkellé vált az értelmiségiek körében, kiemelkedő helyet kap a politikusok beszédeiben és a becikkelyezett törvények bevezetéseiben".

Mit is ért Friedman "eredményegyenlőségen"? Olyasmit fejez ki az ő értelmezésében ez a fogalom, hogy a társadalmi javakból való részesedést nem az egyéni teljesítmény dönti el, hanem valamiféle méltányosság, ami a társadalmi igazságosság mércéjén alapul. Két alapvető problémája is van ezzel a "méltányos részesedéssel". Az egyik, hogy amennyiben ez eltér az egyenlő részesedéstől, ki vagy kik legyenek azok, akik hivatottak és képesek azt eldönteni, mekkora vagy mekkorák legyenek az eltérések. S ha van erre hivatott személy, vagy csoport, akkor annak megfelelő hatalmat kell kapnia ahhoz, hogy döntését a társadalom egészére rákényszeríthesse, a mesterséges jövedelem-újraelosztást elvégezze. S ennél a pontnál már messze kerül a demokrácia, ez a diktatúra terryuma.

Mennyiben hasznosíthatók a vizsgálati eredményekkel alátámasztott, feltétlenül liberális gondolatok az átalakulás pezsgését, de főként zavarait érzékelő mai Magyarországon, ahol a Friedman által oly mértékben elítélt állami diktatúra "áldásait" a maga valóságában és több évtizeden keresztül átéljük? Anélkül, hogy a kifejtés részleteiben elmerülnék, néhány szempontra szeretném felhívni a figyelmet.

Ma Magyarországon sokan vannak, akik nem tudnak elszakadni az egyenlőséget hirdető és erre bizonyos mértékig eredményesen törekvő társadalompolitikától. A jóhiszemű világmegváltókról nem beszélve, arról van itt szó – amire Friedman is utal –, hogy az egalitáriánus politika elkényelmesedéshez vezet: a mindenki számára garantált, bármily alacsony szintű létbiztonság a küzdőképességet törli meg. Ehhez kapcsolódik egy szintén általános irigység-jelenség, amelyben az emberek elfogadják kedvezőtlen állapotukat, amennyiben a többiek is hasonló helyzetben vannak.

A spontán piaci folyamatok túlzott térnyerése általában véve sem kedvez minden termelési-szolgáltatási terület fejlődésének. Ahol az adott ellátási körnél szélesebb a hasznosítás azonos esélyeihez fűződő érdek (oktatás), vagy ahol az abszolút pia-

cosodás ellentmond a társadalmi igazságosságra való humánus törekvésnek (pl. egészségügy), ott bizonyos fokig fenn kell tartani az állami irányítást. Nálunk az átmeneti időszakban különösen fontos ez.

A friedmani szabad rendszerben is helye van a központi utastási elemeknek, nem hatékony a piac, ha kizárólag az önkéntes együttműködés elvén működik. Ezért gazdasági rendszerünk kialakítása során a "keverék" helyes arányát kellene jól megéreznünk. Emellett nagy fontossággal bír a kormányzati szakszerűség javítása, a világszerte elítélt irányítási módszerek megjavítása.

A szabadpiaci gazdálkodás térnyerését javasoló friedmani eszmerendszerből meglehetősen hiányzik az emberiség fennmaradásához nélkülözhetetlenek tűnő környezetvédelem keretrendszerének vázolója. Az ipari társadalom, az árubőség, a túlfogyasztás a piaci viszonyok következménye, s végső soron a földi élet pusztulásához vezet. E tekintetben érdemes lenne az erősebb szabályozás lehetőségeit és hatékony módszereit keresni.

KI VÁLASSZON?

Az alábbiakban kivonatossan ismertetett két vitacikk nem egyszerű olvasmány. Nem annyira szakmai jellege miatt, hanem mert közönségesen elterjedt, közkedvelt érvelésekről, elképzelésekről derül ki, hogy egyértelműen tévesek. Megfontolandó, hogy amikor széles körben beszélgetünk, vélekedünk arról, hogy mit hozhat a piac az iskolarendszer fogyasztóinak, nem kell-e azon igyekezni, hogy pontosabban használjunk fogalmakat, vagy legalábbis próbáljuk meg azt tisztázni, hogy minek mi az ára, ezt az árat ki fizeti meg, és hogy kapható-e valami ingyen.

Az oktatási választás gazdaságtanáról

Hogy választani lehet, piaczgazdaságnak és demokratikus társadalomnak egyaránt alapkövetelménye. A választási lehetőségek hiánya a központilag irányított és tekintélyelvű rendszerek sajátja. A választás lehetősége tekinthető önmagában való jónak, az emberi szabadság központi indikátorának. A választék bővítése, legalábbis elméletben, egy jobb társadalom irányába tett lépésnek tekinthető.

Az oktatási választás kérdésének bonyolultságát illusztrálandó fontos megjegyezni, hogy az oktatás

lőséggel foglalkozó fejezetében addig a következtetésig jut el, hogy "ha valamely társadalom az egyenlőséget – az eredményegyenlőség értelmében – a szabadság elé helyezi, akkor végül sem egyenlőséghez, sem szabadsághoz nem fog jutni".

Mindezt akkor állítja, amikor az eredményegyenlőség "csaknem vallási hitcikkellé vált az értelmiségiek körében, kiemelkedő helyet kap a politikusok beszédeiben és a becikkelyezett törvények bevezetéseiben".

Mit is ért Friedman "eredményegyenlőségen"? Olyasmit fejez ki az ő értelmezésében ez a fogalom, hogy a társadalmi javakból való részesedést nem az egyéni teljesítmény dönti el, hanem valamiféle méltányosság, ami a társadalmi igazságosság mércéjén alapul. Két alapvető problémája is van ezzel a "méltányos részesedéssel". Az egyik, hogy amennyiben ez eltér az egyenlő részesedéstől, ki vagy kik legyenek azok, akik hivatottak és képesek azt eldönteni, mekkora vagy mekkorák legyenek az eltérések. S ha van erre hivatott személy, vagy csoport, akkor annak megfelelő hatalmat kell kapnia ahhoz, hogy döntését a társadalom egészére rákényszeríthesse, a mesterséges jövedelem-újraelosztást elvégezze. S ennél a pontnál már messze kerül a demokrácia, ez a diktatúra terepuma.

Mennyiben hasznosíthatók a vizsgálati eredményekkel alátámasztott, feltétlenül liberális gondolatok az átalakulás pezsgését, de főként zavarait érzékelő mai Magyarországon, ahol a Friedman által oly mértékben elítélt állami diktatúra "áldásait" a maga valóságában és több évtizeden keresztül átéljük? Anélkül, hogy a kifejtés részleteiben elmerülnék, néhány szempontra szeretném felhívni a figyelmet.

Ma Magyarországon sokan vannak, akik nem tudnak elszakadni az egyenlőséget hirdető és erre bizonyos mértékig eredményesen törekvő társadalompolitikától. A jóhiszemű világmegváltókról nem beszélve, arról van itt szó – amire Friedman is utal –, hogy az egalitáriánus politika elkényelmesedéshez vezet: a mindenki számára garantált, bármily alacsony szintű létbiztonság a küzdőképességet törli meg. Ehhez kapcsolódik egy szintén általános irigység-jelenség, amelyben az emberek elfogadják kedvezőtlen állapotukat, amennyiben a többiek is hasonló helyzetben vannak.

A spontán piaci folyamatok túlzott térnyerése általában véve sem kedvez minden termelési-szolgáltatási terület fejlődésének. Ahol az adott ellátási körnél szélesebb a hasznosítás azonos esélyeihez fűződő érdek (oktatás), vagy ahol az abszolút pia-

cosodás ellentmond a társadalmi igazságosságra való humánus törekvésnek (pl. egészségügy), ott bizonyos fokig fenn kell tartani az állami irányítást. Nálunk az átmeneti időszakban különösen fontos ez.

A friedmani szabad rendszerben is helye van a központi utasítási elemeknek, nem hatékony a piac, ha kizárólag az önkéntes együttműködés elvén működik. Ezért gazdasági rendszerünk kialakítása során a "keverék" helyes arányát kellene jól megéreznünk. Emellett nagy fontossággal bír a kormányzati szakszerűség javítása, a világszerte elítélt irányítási módszerek megjavítása.

A szabadpiaci gazdálkodás térnyerését javasoló friedmani eszmerendszerből meglehetősen hiányzik az emberiség fennmaradásához nélkülözhetetlenek tűnő környezetvédelem keretrendszerének vázolója. Az ipari társadalom, az árubőség, a túlfogyasztás a piaci viszonyok következménye, s végső soron a földi élet pusztulásához vezet. E tekintetben érdemes lenne az erősebb szabályozás lehetőségeit és hatékony módszereit keresni.

KI VÁLASSZON?

Az alábbiakban kivonatossan ismertetett két vitacikk nem egyszerű olvasmány. Nem annyira szakmai jellege miatt, hanem mert közönségesen elterjedt, közkezdvelt érvelésekről, elképzelésekről derül ki, hogy egyértelműen tévesek. Megfontolandó, hogy amikor széles körben beszélgetünk, vélekedünk arról, hogy mit hozhat a piac az iskolarendszer fogyasztóinak, nem kell-e azon igyekezni, hogy pontosabban használjunk fogalmakat, vagy legalábbis próbáljuk meg azt tisztázni, hogy minek mi az ára, ezt az árat ki fizeti meg, és hogy kapható-e valami ingyen.

Az oktatási választás gazdaságtanáról

Hogy választani lehet, piaczgazdaságnak és demokratikus társadalomnak egyaránt alapkövetelménye. A választási lehetőségek hiánya a központilag irányított és tekintélyelvű rendszerek sajátja. A választás lehetősége tekinthető önmagában való jónak, az emberi szabadság központi indikátorának. A választék bővítése, legalábbis elméletben, egy jobb társadalom irányába tett lépésnek tekinthető.

Az oktatási választás kérdésének bonyolultságát illusztrálandó fontos megjegyezni, hogy az oktatás

területén van egy erőteljes választásellenes mozgalom is. Egyesek szerint az Amerikai Egyesült Államokban a társadalmi kompetencia és kulturális kohézió szükségessé teszi, hogy a formalizált tapasztalatok viszonylag rögzített tárházával a társadalom minden tagja rendelkezzen. Így ha sokfélélt lehet tanulni, ha sok tantárgy választható, akkor ez az egységes tudás kerül veszélybe.

Az Amerikai Egyesült Államokban három érv szól az oktatási választási lehetőségek mellett. 1. A családoknak meg kell kapniuk azt a jogot, hogy megválasszathassák, milyen típusú oktatást akarnak gyerekeiknek. A családok között filozófiai és vallási értékrendi különbségek vannak, és ha a szülőknek megvan a joguk arra, hogy saját hagyományaik és értékrendjük szerint neveljék fel gyermekeiket, meg kell legyen a joguk arra is, hogy olyan iskolát válasszanak, ami ezt erősíti. Az iskolarendszernek tükröznie kell a családok meggyőződésbeli különbségeit. 2. A szülők válasszathassák meg azt az iskolát, amely gyermekük speciális, egyéni oktatási szükségleteinek a legjobban megfelel. A szülők ebben az esetben megfelelő nagyságú iskolát, megfelelő pedagógiai megközelítést, tanmenetet, szervezeti formát és pedagógust válasszhatnak. 3. A választási lehetőségek bővülése miatt megindul a verseny a tanulókért és az iskolák hatékonysága javul, nő a tanulók teljesítménye. A hagyományos iskolai gyakorlatból egy csoport nem profitál, rajtuk, főleg a kisebbségi, bevándorló, nem angol nyelvű és a gazdaságilag hátrányos helyzetű csoportokból kikerülő gyerekeken segíthet a választási lehetőségek bővülése.

Az oktatás magán és társadalmi célja

Ezek a korlátlan oktatási választék mellett szóló érvek feltételezik, hogy az oktatás társadalmi célja akkor valósul meg, amikor a családok saját ízlésük és ítéleteik alapján választanak oktatási lehetőséget. Azaz, ha minden család a számára legelőnyösebb lehetőséget választja és az oktatási rendszer hosszú távon ezeket a választásokat tükrözi, és eliminálja azokat az intézményeket, amelyek kereslete nem adekvát, az iskolázás társadalmi céljait eléri.

Széles körben elismert azonban, hogy a demokratikus és kapitalista társadalmaknak erőteljesen kell támaszkodniuk iskoláikra, hogy megőrizzék és támogassák alapvető politikai, társadalmi és gazdasági intézményeiket. Tehát a magán szükségletek kielégítésén túl az iskolák közös érték-készlettel és tudással kell, hogy ellássák a tanulókat, akik ezáltal demokratikusan működő ál-

lampolgárokká válnak, és hozzá kell járulniuk a különböző etnikumú és társadalmi osztályú személyek társadalmi, gazdasági és politikai esélyegyenlőségéhez, az országos és regionális gazdasági növekedéshez és a teljes foglalkoztatáshoz. Az iskolának meg kell alapoznia a kulturális és tudományos haladást, és a nemzet megőrzésére hivatott és képes embereket kell kibocsátania. Tehát a tanulókat közös oktatási tapasztalattal kell ellátni, ezt nem veszélyeztetheti az egyéni vagy családi választás szeszélye.

Meghatározható a társadalmi haszon, azaz a közös elvárások listája. A probléma gyökere ott van, hogy az oktatás két versengő jog kereszteződésében fekszik: a szülő joga megválasszani azokat a tapasztalatokat, hatásokat és értékeket, amelyeknek a gyereket az iskolában kiteszik és a demokratikus társadalom joga arra használni az oktatási rendszert, hogy leglényesebb politikai, gazdasági és társadalmi intézményeit általa reprodukálja. A kihívás az, hogy a közös tudás megalapozásához szükséges közös oktatási tapasztalat és a meglévő gazdasági, politikai és társadalmi rendet megőrző értékek fenntartása mellett hogyan lehet mégis néminemű választási lehetőséget hagyni.

A mai amerikai állami iskolarendszer legutóbbi uniformizáltabbá, egalitáriánusabbá és világibbá válása a benne addig tükröződő "magán" érdekek rovására történt, különösen a legmagasabb jövedelműek, legmagasabb társadalmi státusúak és politikai helyzetűek szenvedték ezt meg, illetve azok, akik erős politikai és vallási nézeteik visszhangozását várták és kapták meg eddig az iskoláktól. Ezek a csoportok harcolnak ma leginkább a nagyobb választékért, a több választási lehetőséget, együtt azokkal, akik úgy vélik, hogy a választási lehetőségek kibővítése a verseny tonikumára révén általánosan javítaná az iskolázás minőségét.

A kérdés az, hogy hogyan lehet feloldani a társadalom demokratikus intézményeinek megerősítését célzó általános iskola iránti igény és a szűkebb helyi vagy magán célok elérését célzó egyéni vagy családi választások igénye közötti feszültséget. Ennek két megközelítése van: a piaci és a közösségi választási rendszer.

A piaci rendszerben létre lehet hozni az állam által alkotott kritériumoknak megfelelő iskolákat, ezek majd versenyeznek a diákokért. Ennek egyik kidolgozott példája a *voucher* szisztéma: a szülők minden iskolaköteles gyerek után oktatási *uvalványt* kapnak, amelyet a rendszerben való részvétel minimális követelményeinek megfelelő bármely iskolában felhasználhatnak gyermekük taníttatására.

A piaci rendszer alternatívája az, ha a közösségi választásnak tágabb tere nyílik azért, hogy több állami iskolázási alternatíva létesül. Ez jelenthet különböző programokat, tanmeneteket az iskolákon belül, vagy azt, hogy több állami iskola épül, és ezek között lehet választani.

Voucher rendszer

A voucher rendszer esetében az állam szerepe a következő: finanszíroznia kell a minden iskoláskorú gyerekeknek járó vouchert, fel kell állítania a kritériumokat, amelyek alapján egy iskola jogosult vouchereket elfogadni, biztosítania kell a piaci működés hatékonyságát azzal, hogy az iskolákra vonatkozó információs rendszert hoz létre a szülők számára, a szülők és az iskolák közötti konfliktusok megoldását elősegíti, biztosítja, hogy minden egyes gyereknek legyen helye valamelyik iskolában.

A voucher rendszer működése nagyrészt attól függ, hogy a fentieket hogyan értelmezik illetve gyakorolják. Világos, hogy egy olyan rendszer, ahol a szegények plusz vouchereket kapnak, a gazdagabb szülők pedig nem fizethetnek rá a voucherekre, és nagymértékű információs, szállítási szolgáltatás és felvételi szabályozás van betervezve, a szegényeknek kedvez; míg az, ahol a szülő a voucherre még ráfizethet, gyenge az információs rendszer, nincs szállítási szolgáltatás, és a felvételeket nem szabályozza külső előírás, a gazdagoknak kedvez.

A közösségi választási rendszerek

A közösségi választási rendszerek közös vonása, hogy az iskolákat mindig az állam finanszírozza, vagy közvetlenül vagy szerződéses formában egy nonprofit vagy profit orientált szponzorral, és van egy olyan közös gyakorlati és ismeretbeli törzsanyag, amely az oktatás társadalmi céljait hivatott elősegíteni. Eszerint az elképzelés szerint minden gyereknek meg kell szereznie egy közös oktatási tapasztalatot, el kell sajátítania egy törzsanyagot, de választás kérdése, hogy ezt hogyan szerzi meg és sajátítja el, és hogy ezen felül még mit tanul.

A választási lehetőségek tehát egy közös oktatási rendszer keretein belül adóttak, de a különböző megvalósulási formáknak (amint a voucher rendszer esetében) igen különböző eredményei lehetnek. A két rendszert az alábbiak szerint hasonlítjuk össze: a társadalmi illetve magán célok elérése mennyire biztosítható, és milyen az oktatási célokat szolgáló források társadalmi hasznosulásának hatékonysága.

A két alapvető társadalmi cél a demokratikus társadalom működéséhez elengedhetlenül szükséges érték-, ismeret- és tapasztalatanyag átadása, illetve az etnikumok, nemek és társadalmi csoportok oktatási esélyegyenlőségének megközelítése.

Az első esetében a közösségi választási megközelítés jobbnak látszik a piacnál, annak ellenére, hogy a legszélsőséesebb voucher hívők is úgy gondolják: egy minden iskolában elsajátítandó minimális törzsanyagra, törzsismeretre mindenképpen szükség van, ez azonban költséges ellenőrzési és szabályozási mechanizmusokat igényelne.

A második cél két, az oktatási rendszerrel szemben támasztott követelményben fogalmazható meg: a mindenki számára hozzáférhető oktatási források esetében részesítsék előnyben a rászorulókat (a tanulási nehézségekkel küzdőket, a szellemi vagy fizikai fogyatékosokat, illetve azokat, akiknek otthoni és szűkebb közösségi forrásaik szűkösebbek), illetve a különböző társadalmi rétegekből származó családoknak legalább egyenlő lehetőségük legyen a választás jogát gyakorolni.

Az első kritériumnak mindkét rendszerben meg lehet felelni. Piaci körülmények között a rászorulóknak nyújtott többlet-voucherek illetve a gazdagok ráfizetési lehetőségeinek korlátozása szolgálná ezt a célt. A közösségi választási rendszerben pedig egyszerűen külön programokat lehet kialakítani.

A második kritérium már problematikusabb: az alacsonyabb iskolai végzettséggel, alacsonyabb jövedelemmel rendelkezők, az etnikai kisebbségek tagjai kevésbé férnek hozzá az információkhoz, és kevésbé képesek ezeket az oktatással kapcsolatos döntéseiknél felhasználni. Az empirikus kutatások azt mutatják, hogy a választásos oktatási rendszerek, működjenek akár piaci, akár közösségi választási formában, mindenképpen az előnyösebb helyzetű családoknak kedveznek. Ehhez még hozzájárul, hogy el is kell vinni a gyereket a kiválasztott iskolába. Így az a rendszer, amely nem nyújt jelentős támogatást az utaztatási költségekhez, megint csak a gazdagoknak kedvez.

Magán célok érvényesülése az oktatásban

Abban a vonatkozásban, hogy az adott választási rendszerben mennyire elégtérhető ki az egyes családok filozófiai, teljesítménybeli, vallási és politikai igényei, a piaci választási rendszer mechanizmusai egyértelműen sikeresebbek, mert nagyobb rugalmasságot, szélesebb választéket kínálnak.

A társadalmi hatékonyság szempontjából – azaz, hogy az adott megközelítés milyen mértékben

képes adott anyagi eszközöket oktatási eredményben realizálni, melyik előnyösebb anyagilag – két szinten tehető meg az összehasonlítás: mikro és makro szinten. Mikro, azaz iskolai szinten hasonló diákok és hasonló szolgáltatások esetében az oktatás adott szintjén nem tapasztalható hatékonysági különbség aszerint, hogy piaci vagy közösségi választási rendszerrel van-e szó. Némi, bár vitatott különbség van azonban a magániskolák javára a hasonló diákok teljesítményének összehasonlításában. Ez a különbség azonban minimális. Makro szinten az a probléma, hogy a piaci választási rendszerben megjelenő nagyfokú sokféleség nehezen áttekinthető, ez a feladat az állami szintű oktatásellenőrzési tevékenységnek olyan mértékű kiterjesztését igényelné, ami messze meghaladná a közösségi választási rendszerben szereplő apparátust, és így annál sokkal költségesebb is volna.

A piaci választási rendszer tehát mikro szinten valamivel hatékonyabbnak ígérkezik a közösségi választási rendszernél, makro szinten azonban a centralizált adminisztráció igen magas költsége ezt ellentételezi. A hatékonyság kérdése tehát nem eldönthető.

(H. M. Levin: *The Economics of Educational Choice*)

Állami iskolák és plusz terhek

Piaci ellátás

A szabadpiaci rendszer megszokott stilizált modelljében a dolgokat és az eseményeket *Adam Smith* "láthatatlan keze" mozgatja, élénk a verseny, az elégedetlen vevő bármikor a rendelkezésre álló újabb eladóhoz fordulhat, minden tranzakció hatékony, a magánérdek automatikusan a társadalmi érdeket szolgálja.

Az iskolázás esetében e szerint a szülő fedezi az oktatási költségek nagy részét, nincs állami támogatás, vannak azonban bizonyos, a szülők számára igénybe vehető magáneszközök, például rokon kölcsönök; és vannak bankkölcsönök, illetve jöhet a támogatás karitatív vagy egyházi szervezetektől. De mivel az állam ebben az esetben nem avatkozik bele az oktatásba, következképpen erre a célra nem is kell adót szedni, ezért magasabb a családok rendelkezésére álló jövedelme.

Állami ellátás

A Levin által leírt rendszerekben az egyén választ. Állami ellátás esetén a választó-szavazó-adófizető. Mivel mindkét esetben az egyén választ, az ered-

mény sem lehet annyira eltérő. Az állami ellátási rendszer szükségességét nem igazolhatja az az állítás, hogy sok szülő nem képes bölcs oktatási döntést hozni, mert ugyanezek a szülők azok, akik állampolgári-szavazói minőségükben ezt az egész demokratikus rendszert létrehozták. Ha rossz választásokat hoznak szülői mivoltukban, magán szinten, ugyanezeknek a hibáknak kell megmutatkoznuk, amikor politikai képviselőiket választják. Az állami szektor mellett azzal szoktak érvelni, hogy ez a magán szektorral szemben képes a közös jó elérésére, vagy másképpen: az externáliák internalizálására. Az oktatás externális haszna az általános írni-olvasni tudásból és a társadalmi kohézióhoz szükséges "közös értékek" indoktrinációjából fakad. A szabadpiaci rendszerben a családok az iskolaválasztáskor a jövőbeli jövedelem emelésére koncentrálnak, és mivel a társadalmi indoktrinációs rész az egyéni jövedelmet nem érinti, a családok ezt figyelmen kívül hagyják. Ezzel a piaci rendszer, a közös értékek indoktrinálójának szerepében megbukik.

A két rendszer közötti elsőbbség eldöntését elméletileg alá kell támasztani. Ha mindkét rendszer egyenlőképpen fér hozzá az oktatási inputokhoz, az outputokban megnyilvánuló különbség nyilván az alkalmazott technikának köszönhető. Ennek megítéléséhez szem előtt kell tartani, hogy a pedagógus sajátos munkaerő, amely az iskolázási input nagy részét képezi. A legtöbb gazdaságtani modell azon alapszik, hogy minden egyén, fogyasztó, munkaadó vagy munkavállaló önrésztének megfelelően cselekszik. A munkaerőpiacon ez úgy fejeződik ki, hogy adott munkáért magasabb bért szeretne kapni, vagy adott bérért kevesebb munkát szeretne adni. A modern közgazdaságtanban a munka erőfeszítés csökkentését a "lógás" kifejezéssel foglalják össze. Lógás csak akkor nincs, amikor a munkaadó ellenőrzési költségei a nullával egyenlők. Ez azonban soha nincs így, ezért valamennyi lógásra mindig számítani lehet. Nincs okunk feltételezni, hogy a pedagógusok esetében ez másként van.

Ha az állami iskolák hatékonyabban szolgálják a közjót, fel kell tételeznünk, hogy az állami iskolákban a munkaadók az ellenőrzésre szolgáló anyagi eszközeiket arra használják fel, hogy a közjót elősegítő oktatás előállítását során relatíve csökkenték a pedagógusok lógását. Ugyanez azonban a pedagógusok az oktatásból származó magánhaszon előállítását során nagyobb lehetőségeket látnak majd a lógásra. Ennek alapján várható, hogy a magánhaszon előállítását az oktatás magánpiaci rendszerében történik. Ez utóbbiban természete-

sen, ahol a szavazás igen hatékony, mert "lábbal" történik, az ellenőrzést a szülők végzik. Az eredmény: a magánpiaci iskolákban a magánhaszn output magasabb, mint az állami iskolákban.

Térjünk azonban vissza az inputhoz. Vajon valóban egyenlőek-e az inputok? A teljesen magánpiaci rendszerben a szülők közvetlen befizetési és egyes magán szervezetek hozzájárulási fedezik a költségeket. Amikor az oktatás állami, akkor "ingyenes", mivel azonban az anyagi forrásokra mégiscsak szükség van, valamilyen más finanszírozási módszert kell választani, ez pedig az adózási bevételből való finanszírozás. Mint azonban ismeretes, nincs olyan kormány, amelynek tökéletes adózási rendszere lenne, ezért a közalapok képzésekor külön jóléti költségek merülnek fel, és ez különösen így van az oktatás esetében, amikor az azt finanszírozó bevétel számos helyről származik, pl. benzinadó, tulajdonadó, jövedelemadó stb. Az ilyen adók túlsúlyja miatt torzulások jönnek létre a javak és a szolgáltatások elosztásában. Az eredmény az, hogy az állami rendszerben fontos plusz költség, "plusz teher" jelentkezik. Ez minden állami finanszírozásra szánt dollár esetében 36 cent. Ha ezt hozzáadjuk a közjó előállításának költségeihez, máris a magánpiaci ellátás tűnik hatékonyabbnak.

A modellek után nézzük most a magán és állami iskolákat az életben. Levin maga sem tiszta, hanem szabályozott piaci rendszerrel beszél, amikor ennek voucheres változatát állítja elének mintául. Ha tiszta, szabályozatlan piacról lenne szó, nem merülnének fel a fent említett pluszterhek, mivel azonban a voucher rendszer ugyanazt az adózási rendszert használja fel finanszírozási forrásul mint az állami iskolarendszer, a plusz jóléti költségekkel itt is számolni kell.

A Levin által ismertetett piaci rendszer "javított" változat, a kormánynak bele kell nyúlania, javításokat kell rajta eszközölni, ez után újabb plusz költségeket jelent. Ilyenek például a szállítási kiadások, amelyek akkor merülnek fel, ha a szegény körzetben élő családok gazdagabb körzetekben akarnak iskolát választani maguknak. Ez azt jelzi, hogy Levin a mai iskolarendszerben gondolkozik: ha az állami iskolák rendszeréről azonnal áttérnének a voucher rendszerre, akkor valóban felmerülne a szegény családok utaztatásának igénye. Egy rendes piaci rendszerben azonban ez megoldódik, mert a hatékony iskolák oda települnek, ahol igény van rájuk.

A legjelentősebb költség Levin pszeudo piacán az informáláshoz kapcsolódik. Azt állítja, hogy a választáshoz "tökéletes tudással" kell rendelkeznie

mindenkinek. Ez azonban nem létezik, mivel egy versenyrendszerben minden akció közben alakul ki illetve át. Maga a választás az információszerzés legfontosabb módszere. Az állami rendszerben viszont azért nem rendelkeznek a szülők információval, mert ott nincsenek is értelmes választási lehetőségek. Amikor Levin problematikusnak és költségesnek ítéli a számos keletkező, majd megszűnő oktatási alternatívával kapcsolatos információk átadását, nem számol azzal, hogy a dinamikus piac szereplőinek létérdeke, hogy gyorsan terjessze el a minőségre és az árakra vonatkozó információkat.

Társadalmi indoktrináció a valóságban

Levin azt állítja, hogy a piaci rendszer indoktrinációjának hatékonyságát elősegítő szabályozás költséges ellenőrző apparátust igényel. A voucher rendszerben az államnak a tankerületek helyett minden egyes iskolával külön kell tartania a kapcsolatot, ez okozza a költségek emelkedését. Itt az a probléma, hogy ezek az ellenőrzési költségek eddig is minden iskolára vonatkoztak, csak nem közvetlenül az állam viselte őket, hanem a kerületek. Így nem állítható, hogy a költségek megváltoznának attól, hogy az ellenőrzés más szinten folyik.

Eddig elfogadtuk, hogy a közjót az állami iskolák mozdítják elő jobban, ezt azonban bizonyítani is kell. Az irodalom bizonyítja, hogy a "társadalmi célok" elősegítésének megvalósulása problematikus a jelenlegi rendszerben is; amennyiben az állami rendszer kudarcot vall ezen a téren, annak is meg kell találni az okát. Talán a kormányzás tökéletlenségében rejlik a hiba: azaz a közösségi választási elméletben szereplő kormányzati modellel a kérdéses. A bürokrácia gazdasági modelljeit is alaposabban meg kell vizsgálni. Ugyanakkor azonban garcso alá kell venni a Levin szerint az oktatás által megvalósítandó társadalmi célokat is, amelyek szerint közös oktatási tapasztalat és az oktatási rendszer elérésének egyenlősége a kívánatos. Érvelése szerint az állami iskolákban a gyerekek megkapják az elengedhetetlen közös tapasztalatokat, ennek azonban az a feltétele, hogy az ezekbe az iskolákba járó népesség reprezentálja a teljes népességet. Ez utóbbi nem igaz, mert az alkotmány biztosítja az egyházi és a magán oktatás lehetőségét, így ha nem is számolnánk a lakosság lakóhelyi rétegzettségével, akkor sem állíthatjuk, hogy az állami oktatásban résztvevő tanulók összessége a teljes gyerek-népességet reprezentálja. Ami az egyenlőséget és az egyenlő elérhetőséget illeti,

az állami iskolarendszer heterogeneitása nem is lehet kérdéses. A legrosszabb kínálatot a nagyvárosi gettók iskolái nyújtják, ebben a csapdában vannak az alacsony jövedelmű családok. Így aztán nem lehet egyetérteni azzal az állítással, hogy a Friedman-féle voucher rendszer nagyobb hasznot hozna a gazdagabb családoknak, mint a szegényeknek. Friedmanék maguk is épp ellenkezőleg érvelnek: szerintük a voucher rendszer az egyenlőséget és a hatékonyságot egyaránt elősegíti.

A tiszta piaci modellben az iskolák profit orientáltak. A mai amerikai valóságban a magániskolába járók 98%-a nonprofit intézmény tanulója. Az amerikai kormány ugyanis csak a nonprofit szervezeti formákhoz nyújt támogatást.

Az biztos kérdéses, hogy a közvetlenül vagy a voucher rendszerben finanszírozott nonprofit iskolák a haszon vonatkozásában képesek-e elérni a tiszta piaci rendszerben működő intézményeknek a színvonalát. A nonprofit szervezetek világában ugyanis nem vállalkozók, csak adminisztrátorok vagy döntéshozók működnek. Innovációk megjelenése, elterjedése tőlük nem várható. Azaz a jelenleg ismert voucher rendszerek teljesítménye általában alatta marad az igazi piaci oktatásának, különösen azoknak a rendszereknek az esetében, amelyek kizárják a profitorientált iskolákat.

Költségösszehasonlítás

Arra már rámutattunk, hogy az állami rendszerben a szabadpiciával szemben egy lényeges és kiküthetetlen plusz költség jelentkezik. Mivel az állami iskolák működtetéséhez adóbeszedésre van szükség, a kormány az adókra jelentős mennyiségű jóléti költséget is rátesz. Ebből magából is következik már, hogy a valóban szabad oktatási piac mind a magán mind a közös haszon előállításának vonatkozásában hatékonyabb. Ez Levin érvelésében nem jelenhet meg, hiszen nem tiszta piaci rendszeréről, hanem a magánoktatás voucher rendszeréről beszél, amelynek finanszírozásához adó kell, ami pedig jóléti költségekkel jár.

Összegzés

Ahhoz, hogy okosan döntsünk szabadpici vagy állami oktatás között, gondosan meg kell vizsgálnunk mindkét jól definiált modell minden tulajdonságát. A láthatatlan kéz klasszikus modelljében a szabadpici rendszer egyértelmű tulajdonjogokat és szabad piac, hasznosság maximalizáló fogyasztók és profitorientált szervezetek jelenlétét

tételezi fel. Ebben a modellben nem lehet semmit "ingyen" kapni.

Az állami iskolázás esetében tisztázni kell, hogy milyen a kérdéses kormányzás. "Tökéletes demokráciát" tételezünk fel, ami ebben az esetben a piaci "tökéletes verseny" ellentéte. Ennek megfelelően az állami iskolák kimenete különbözni fog a piaci outputtól, annak ellenére, hogy mindkét esetben egyének választanak. Eszerint az érvelés szerint a különbség abból adódik, hogy állami ellátás esetén az oktatás externális hasznát hatékonyabban internalizálódik. De az állam a "közösségi hasznot" az oktatásban csak akkor tudja emelni, ha szűkös anyagi erőit arra összpontosítja, hogy ellenőrizze, vajon a pedagógusok elérik-e a kívánt eredményt. Így aztán anyagi erőinek kisebb részét tudja csak a magánhasznon előmozdítására használni. A magánpici rendszerben működő iskolák abszolút hátrányban lesznek a közösségi hasznon előállítás terén, viszont abszolút előnyben a magánhasznon előállításánál.

Japán példája hozható fel az érvelés megvilágítására. A japán tanulók vizsgaeredményei jobbakké az amerikai társaikénál, és ez a különbség megdöbbentően megnő 15 és 18 éves korok között, amikor az oktatás már nem kötelező és nem ingyenes – mégis a korosztály 94%-a jár iskolába –, ezért a legerősebb piaci verseny érvényesül.

(E. G. West: *Public Schools and excess burden*.)

(Mindkét közlemény forrása: Mini Symposium on the Economics of Educational Choice. *Economics of Educational Review*, 2, 1991. pp. 137–178)

Csongor Anna

FELSŐOKTATÁSI PÉNZÜGYEK

A felsőoktatás finanszírozása

A *Higher Education in Europe* tematikus számát (1991/1) a felsőoktatás-finanszírozás aktuális kérdéseinek szenteli. A tanulmányokat neves szakemberek, nemzetközileg ismert szerzők adják közre, az írások többsége az 1991 októberében Dijonban tartott, az egyetemi és főiskolai oktatás pénzügyi kérdéseivel foglalkozó konferencia anyaga.

Guy Neave Véges anyagi erőforrások című írása átfogó képet ad a téma egészéről. Az alapkérdés az, hogy mivel a felsőoktatási intézmények nem támaszkodhatnak többé pusztán az állami támogatásra, hogyan, milyen módon oldják és oldhatják meg finanszírozásukat, az állami szektor támogatásának csökkenése milyen változásokkal jár, milyen új erőforrásokra lehet számítani. Sok szó

az állami iskolarendszer heterogeneitása nem is lehet kérdéses. A legrosszabb kínálatot a nagyvárosi gettók iskolái nyújtják, ebben a csapdában vannak az alacsony jövedelmű családok. Így aztán nem lehet egyetérteni azzal az állítással, hogy a Friedman-féle voucher rendszer nagyobb hasznot hozna a gazdagabb családoknak, mint a szegényeknek. Friedmanék maguk is épp ellenkezőleg érvelnek: szerintük a voucher rendszer az egyenlőséget és a hatékonyságot egyaránt elősegíti.

A tiszta piaci modellben az iskolák profit orientáltak. A mai amerikai valóságban a magániskolába járók 98%-a nonprofit intézmény tanulója. Az amerikai kormány ugyanis csak a nonprofit szervezeti formákhoz nyújt támogatást.

Az biztos kérdéses, hogy a közvetlenül vagy a voucher rendszerben finanszírozott nonprofit iskolák a haszon vonatkozásában képesek-e elérni a tiszta piaci rendszerben működő intézményeknek a színvonalát. A nonprofit szervezetek világában ugyanis nem vállalkozók, csak adminisztrátorok vagy döntéshozók működnek. Innovációk megjelenése, elterjedése tőlük nem várható. Azaz a jelenleg ismert voucher rendszerek teljesítménye általában alatta marad az igazi piaci oktatásának, különösen azoknak a rendszereknek az esetében, amelyek kizárják a profitorientált iskolákat.

Költségösszehasonlítás

Arra már rámutattunk, hogy az állami rendszerben a szabadpiciával szemben egy lényeges és kiküthetetlen plusz költség jelentkezik. Mivel az állami iskolák működtetéséhez adóbeszedésre van szükség, a kormány az adókra jelentős mennyiségű jóléti költséget is rátesz. Ebből magából is következik már, hogy a valóban szabad oktatási piac mind a magán mind a közös haszon előállításának vonatkozásában hatékonyabb. Ez Levin érvelésében nem jelenhet meg, hiszen nem tiszta piaci rendszeréről, hanem a magánoktatás voucher rendszeréről beszél, amelynek finanszírozásához adó kell, ami pedig jóléti költségekkel jár.

Összegzés

Ahhoz, hogy okosan döntsünk szabadpici vagy állami oktatás között, gondosan meg kell vizsgálnunk mindkét jól definiált modell minden tulajdonságát. A láthatatlan kéz klasszikus modelljében a szabadpici rendszer egyértelmű tulajdonjogokat és szabad piac, hasznosság maximalizáló fogyasztók és profitorientált szervezetek jelenlétét

tételezi fel. Ebben a modellben nem lehet semmit "ingyen" kapni.

Az állami iskolázás esetében tisztázni kell, hogy milyen a kérdéses kormányzás. "Tökéletes demokráciát" tételezünk fel, ami ebben az esetben a piaci "tökéletes verseny" ellentéte. Ennek megfelelően az állami iskolák kimenete különbözni fog a piaci outputtól, annak ellenére, hogy mindkét esetben egyének választanak. Eszerint az érvelés szerint a különbség abból adódik, hogy állami ellátás esetén az oktatás externális haszná hatékonyabban internalizálódik. De az állam a "közösségi hasznot" az oktatásban csak akkor tudja emelni, ha szűkös anyagi erőit arra összpontosítja, hogy ellenőrizze, vajon a pedagógusok elérik-e a kívánt eredményt. Így aztán anyagi erőinek kisebb részét tudja csak a magánhaszn előmozdítására használni. A magánpiaci rendszerben működő iskolák abszolút hátrányban lesznek a közösségi haszn előállítás terén, viszont abszolút előnyben a magánhaszn előállításánál.

Japán példája hozható fel az érvelés megvilágítására. A japán tanulók vizsgaeredményei jobbakk amerikai társaikénál, és ez a különbség megdöbbentően megnő 15 és 18 éves korok között, amikor az oktatás már nem kötelező és nem ingyenes – mégis a korosztály 94%-a jár iskolába –, ezért a legerősebb piaci verseny érvényesül.

(E. G. West: *Public Schools and excess burden*.)

(Mindkét közlemény forrása: Mini Symposium on the Economics of Educational Choice. *Economics of Educational Review*, 2, 1991. pp. 137–178)

Csongor Anna

FELSŐOKTATÁSI PÉNZÜGYEK

A felsőoktatás finanszírozása

A *Higher Education in Europe* tematikus számát (1991/1) a felsőoktatás-finanszírozás aktuális kérdéseinek szenteli. A tanulmányokat neves szakemberek, nemzetközileg ismert szerzők adják közre, az írások többsége az 1991 októberében Dijonban tartott, az egyetemi és főiskolai oktatás pénzügyi kérdéseivel foglalkozó konferencia anyaga.

Guy Neave Véges anyagi erőforrások című írása átfogó képet ad a téma egészéről. Az alapkérdés az, hogy mivel a felsőoktatási intézmények nem támaszkodhatnak többé pusztán az állami támogatásra, hogyan, milyen módon oldják és oldhatják meg finanszírozásukat, az állami szektor támogatásának csökkenése milyen változásokkal jár, milyen új erőforrásokra lehet számítani. Sok szó

esik arról, hogy a hallgatóknak kell majd nagyobb részt vállalniuk saját oktatásuk költségeiből. Válnak tehát az erőforrások és velük együtt változnak az erőviszonyok is. Szükségserűen megváltozik például a viszony kormány és korábban a kormány által támogatott felsőoktatási intézmények között. Az egyetemek és főiskolák többé nem csupán a kormány eltartottjai, hanem – anyagi bázisukat megteremtendő – a magánszektor felé fordulnak. Nyugat-Európában közel egy évtizede égető a probléma, Közép-Kelet-Európában a pénzügyi nehézségek később, ám már akut formában jelentkeztek, oly módon, hogy ugyan a hasonló jelenségek megmutatkoztak, de azokat senki nem akarta beismerni.

Az 1980-as évektől – mióta a nyugat-európai országok kormányai kevesebb pénzt fektetnek a felsőoktatás fejlesztésébe, az intézményeknek többé-kevésbé a magánszektorra is támaszkodniuk kell költségeik fedezéséhez. Ugyanakkor az egyetemi szférának a legtöbb nyugati országban szembe kellett néznie az anyagi támogatások csökkenésével. És ez lett a 90-es évek trendje is. A szerző azt az átmenetet írja le, amelynek során kialakulóban van egyrészt egy hallgatói önköltséges, másrészt egy szociális helyzet alapján elbírált tandíjrendszer. Ez felvet egy új problémát, nevezetesen: vajon politikailag megengedhető-e, hogy a hallgatók maguk fedezzék tanulási költségeiket. A megoldás akkor lehet jó – mondja Neave –, ha a változtatásokat lassan, folyamatosan, rugalmasan és óvatosan adagolják, és arra a lényeges problémára koncentrálnak – ezúttal figyelmen kívül hagyva, vagy legalábbis háttérbe szorítva a másodlagos kérdéseket –, hogy a felsőoktatást tegyék viszonylag széles rétegek számára elérhetővé. Leszögezi továbbá, hogy a finanszírozás kérdése alapvető, annál is inkább, mert minden ezzel kapcsolatos változás lavinát indíthat el.

Felhívja a figyelmet arra is, hogy ha megváltozik a finanszírozás módja, akkor megváltozik a felsőoktatási intézmények belső rendszere is. Minél több intézmény, szektor finanszírozza az oktatást, annál kevésbé valószínű, hogy az ily módon erőteljesen megosztott, pluralizálódott helyzetben a finanszírozók bármelyike nyomást tudna gyakorolni egyik vagy másik felsőoktatási intézményre. Természetesen egy-egy intézmény éppen úgy támaszkodhat pusztán egyetlen pénzügyi erőforrásra.

Mi a probléma a privát szektor finanszírozta felsőoktatással? Főként az, hogy az anyagi támogatás "napról-napra" történik, jellegeből adódóan kevésbé "stabil", mint amilyen biztonságosnak

korábban az állami támogatást lehetett tartani. Végül megemlíti Neave egy másik problémát is, ami az egyes intézményeken belül jelentkezik. Az egyetemeknek és főiskoláknak mint elsődlegesen oktatási intézményeknek legfontosabb feladatuk nem az, hogy a finanszírozás problémájával foglalkozzanak. Erre egy speciális – a felsőoktatási intézményen belül működő – adminisztratív szerv hivatott. Ennek feladata az anyagi fedezet előteremtése. Ezzel pedig átkerül a "hatalom" az adminisztratív szerv kezébe.

J. C. Eicher és T. Chevaillier tanulmánya hasonló aspektusból közelíti meg a felsőoktatási finanszírozás témáját, a "krízis" oldaláról, mondván: a felsőoktatás céljának és hasznának kétségbevonásával mélyül el a probléma. A franciák tapasztalata hasonló a Neave által leírtakhoz. Az állami támogatás szerepét, amely eddig egyedüli anyagi forrás volt, részben át kell vállalniuk a hallgatóknak, illetve a magánszektornak. A szerzők többféle lehetőséget vázolnak föl a megoldásra, ezek között szerepelnek a speciális juttatások is, például a tandíj- és ösztöndíj-rendszer és a hallgatói hitel lehetősége. Ezenkívül kiépült a speciális támogatói szisztéma, egy-egy oktatási intézmény és egy, vagy több állami szervezet között. Az állami támogatásnak azonban meg kell maradnia a magánszektorból származó növekvő támogatás mellett is.

Az Európai Közösség országaiban végzett felméréseken alapuló összehasonlító tanulmány írói: F. Kaiser, Jos B.J. Koelman, J.G.M. Florax és F. A. van Vught. Miképpen támogatják az EK országokban az egyetemi-főiskolai oktatást? Igen változatos a kép. Az összkiadások, az oktatási költségvetés és az össznemzeti termelés függvényében az eredmény a következő: viszonylag sokat költ a felsőoktatás fejlesztésére: Luxemburg, Olaszország, Spanyolország és Franciaország. Átlagos ez az érték a többi hat EK országban. Az egy hallgatóra eső juttatás függvényében pedig magas a támogatás Hollandiában, Dániában és Luxemburgban, kevés Spanyolországban, Görögországban és Portugáliában, a többi EK országban átlagos az érték. Az elemzés végső eredménye az, hogy ezek az értékek konvergálnak.

G. Williams áttekinti és összefoglalja a jelenlegi és jövőbeli változásokat a felsőoktatás anyagi bázisainak tekintetében. Angliára és az OECD országokra tekint. A pénzügyi támogatás különböző modelljeinek előnyeit és hátrányait vizsgálva arra az eredményre jut, hogy a különböző modellek működnek ugyan, de nem tökéletesen. A piachoz való igazodás kérdéskörét is tárgyalja, arra kon-

centrálva, hogy ez miképpen befolyásolja az oktatást és a kutatást.

A franciaországi helyzetet J.J. Paul és F. Bailly mutatja be. Itt nagyon kevés támogatást kap a felsőoktatás, aminek következtében a fő probléma, hogy igen nehéz szakképzett munkaerőt találni. Franciaországban is legfőbb ideje új erőforrásokat keresni az állami támogatás kiegészítéséhez. Az egyetemek – új támogatóikhoz és azok új igényeihez alkalmazkodva – speciális oktató-programokat dolgoztak ki, amelyek találkoznak a finanszírozók elképzeléseivel. Ilyen módon Franciaországban a felsőoktatás az üzleti élet részévé is válik.

Mi a helyzet Közép-Kelet-Európában? Erről, a magyar helyzetet elemezve és összehasonlítva a régió többi országával, magyar kutatók számolnak be *Kozma Tamás* és *Setényi János* személyében. A térség országaiiban bekövetkezett gazdasági és társadalmi fordulat értelemszerűen megkívánja a finanszírozási rendszer megváltoztatását. Az oktatási rendszernek el kell feleljenie az 50-es évektől kialakult alávettét és elnyomott voltát, a kritikus helyzetbe került oktatási intézményeknek meg kell újulniuk, elsőrendűen meg kell keresniük az új anyagi forrásokat. Csehország – viszonylagos gazdasági stabilitása miatt – már megtehetette az alapvető változtatásokat. Lengyelország az egyetemek továbbéléséhez szükséges professzionális összehangoltság irányelvét tette magáévá csakúgy, mint Magyarország, ahol a kedvezőbbben alakuló piaci viszonyok ugyancsak növekvő lehetőségeket nyújtanak a felsőoktatási intézmények változatos módon történő támogatására (pl. hallgatói-alap, ösztöndíj-alap, kutatási- és fejlesztési alap létrehozása). Az oktatási privatizációnak Magyarországon figyelemreméltó előzményei is vannak (az un. dolláros képzés, magánegyetem). Még nem dönthető el, hogy az eddigi fejlemények hová vezetnek, de ha ilyen irányban haladnak a változások, akkor egyre inkább dominánssá válik a piacorientált szemlélet.

A felsőoktatási intézmények Finnországban (*O. Kivinen* és *R. Rinne* tanulmánya) is kinyitották kapuikat a piacgazdaság felé. A finnek ma arról vitáznak, hogy hogyan viszonyul egymáshoz a felsőoktatásba befektetett anyagi támogatás és az oktatásban megjelenő eredmény.

A. A. *Stager* kanadai beszámolója azt példázza, hogy a gondok az európai országokhoz hasonlóan az anyagi erőforrások hiánya a legfőbb probléma. A föderációs kormány anyagi támogatásának lecsökkentését a tartományi igazgatás hozzájárulása és egyéb adományok ugyan ellensúlyozták.

A felsőoktatás finanszírozásának nemzetközi tendenciáit vizsgálva *M. Woodhall* megállapítja, hogy az elmúlt tíz év során jelentős változások következtek be a téren, mind az OECD országokban, mind pedig a fejlődő országokban egyre inkább a magánsektor szférájába tolódik az anyagi támogatás vállalása. A megkezdődött pluralizálódás tehát azonos irányba tart a világ valamennyi térségében.

Az UNESCO CEPES (A felsőoktatás európai központja) jó szolgálatot tett e tematikus szám közreadásával. Az elemzéseket statisztikák, ábrák, táblázatok egészítik ki, a tanulmányokat a téma gazdag bibliográfiája követi.

(*Higher Education in Europe*, 1, 1992.)

Gellért Emese

A magánfelsőoktatás finanszírozása Japánban

A japán és a francia közoktatásban érettségizettek arányának sokkoló összehasonlítása után (Japánban adott korosztálynak több, mint 92%-a szerez a középfokú tanulmányok sikeres befejezését igazoló bizonyítványt, míg Franciaországban ez az arány 1988-ban lépte át a 30%-ot) e jogosítványok társadalmi megtérsítésének különbségeit jellemzi a szerző. Azaz: amíg e nyugat-európai országban az érettségi bizonyítvány automatikusan jogosít felsőfokú tanulmányok megkezdésére, s egyúttal – jelképesen – a középszintre való bekerülést is mintegy kifejezi, addig a távol-keleti szigetországban az érettségi mindössze valamiféle "garantált iskolaközi tudásminimum" [savoir minimum interscolaire garanti] meglétének igazolása; a felsőoktatásba kerüléshez azonban felvételi versenyvizsgákat kell a jelentkezőknek tenniük, legyen szó kettő vagy négy évfolyamos egyetemi képzésről, vagy felsőfokú szakképzési intézményről. Ennek értelmében az a japán fiatal, aki a lehető legnagyobb eséllyel akarja megszerezni az egyetemre kerüléshez, ádagosan öt versenyvizsgát tesz le. Ennek értelme és magyarázata a képzésnek a munkaerőpiacra való szoros kapcsolatában keresendő oly módon, hogy minél nevesebb intézményben folytat (és fejezi be sikeresen) tanulmányait a japán fiatal, annál nagyobbak az esélyei a minőségi – akár a munkát/munkahelyet is garantáló – elhelyezkedésre.

Jelenleg Japánban a középiskolát végzettek 52%-a folytat felsőfokú tanulmányokat (ez évente 1 millió elsőévet jelent), s ezek 76%-a a magánfelsőoktatásban tanul.

centrálva, hogy ez miképpen befolyásolja az oktatást és a kutatást.

A franciaországi helyzetet J.J. Paul és F. Bailly mutatja be. Itt nagyon kevés támogatást kap a felsőoktatás, aminek következtében a fő probléma, hogy igen nehéz szakképzett munkaerőt találni. Franciaországban is legfőbb ideje új erőforrásokat keresni az állami támogatás kiegészítéséhez. Az egyetemek – új támogatóikhoz és azok új igényeihez alkalmazkodva – speciális oktató-programokat dolgoztak ki, amelyek találkoznak a finanszírozók elképzeléseivel. Ilyen módon Franciaországban a felsőoktatás az üzleti élet részévé is válik.

Mi a helyzet Közép-Kelet-Európában? Erről, a magyar helyzetet elemezve és összehasonlítva a régió többi országával, magyar kutatók számolnak be *Kozma Tamás* és *Setényi János* személyében. A térség országaiiban bekövetkezett gazdasági és társadalmi fordulat értelemszerűen megkívánja a finanszírozási rendszer megváltoztatását. Az oktatási rendszernek el kell feleltetnie az 50-es évektől kialakult alávettét és elnyomott voltát, a kritikus helyzetbe került oktatási intézményeknek meg kell újulniuk, elsőrendűen meg kell keresniük az új anyagi forrásokat. Csehország – viszonylagos gazdasági stabilitása miatt – már megtehetette az alapvető változtatásokat. Lengyelország az egyetemek továbbéléséhez szükséges professzionális összehangoltság irányelvét tette magáévá csakúgy, mint Magyarország, ahol a kedvezőbbben alakuló piaci viszonyok ugyancsak növekvő lehetőségeket nyújtanak a felsőoktatási intézmények változatos módon történő támogatására (pl. hallgatói-alap, ösztöndíj-alap, kutatási- és fejlesztési alap létrehozása). Az oktatási privatizációnak Magyarországon figyelemreméltó előzményei is vannak (az un. dolláros képzés, magánegyetem). Még nem dönthető el, hogy az eddigi fejlemények hová vezetnek, de ha ilyen irányban haladnak a változások, akkor egyre inkább dominánssá válik a piacorientált szemlélet.

A felsőoktatási intézmények Finnországban (*O. Kivinen* és *R. Rinne* tanulmánya) is kinyitották kapuikat a piacgazdaság felé. A finnek ma arról vitáznak, hogy hogyan viszonyul egymáshoz a felsőoktatásba befektetett anyagi támogatás és az oktatásban megjelenő eredmény.

A. A. *Stager* kanadai beszámolója azt példázza, hogy a gondok az európai országokhoz hasonlóan az anyagi erőforrások hiánya a legfőbb probléma. A föderációs kormány anyagi támogatásának lecsökkentését a tartományi igazgatás hozzájárulása és egyéb adományok ugyan ellensúlyozták.

A felsőoktatás finanszírozásának nemzetközi tendenciáit vizsgálva *M. Woodhall* megállapítja, hogy az elmúlt tíz év során jelentős változások következtek be a téren, mind az OECD országokban, mind pedig a fejlődő országokban egyre inkább a magánsektor szférájába tolódik az anyagi támogatás vállalása. A megkezdődött pluralizálódás tehát azonos irányba tart a világ valamennyi térségében.

Az UNESCO CEPES (A felsőoktatás európai központja) jó szolgálatot tett e tematikus szám közreadásával. Az elemzéseket statisztikák, ábrák, táblázatok egészítik ki, a tanulmányokat a téma gazdag bibliográfiája követi.

(*Higher Education in Europe*, 1, 1992.)

Gellért Emese

A magánfelsőoktatás finanszírozása Japánban

A japán és a francia közoktatásban érettségizettek arányának sokkoló összehasonlítása után (Japánban adott korosztálynak több, mint 92%-a szerez a középfokú tanulmányok sikeres befejezését igazoló bizonyítványt, míg Franciaországban ez az arány 1988-ban lépte át a 30%-ot) e jogosítványok társadalmi megtéltetésének különbségeit jellemzi a szerző. Azaz: amíg e nyugat-európai országban az érettségi bizonyítvány automatikusan jogosít felsőfokú tanulmányok megkezdésére, s egyúttal – jelképesen – a középszintre való bekerülést is mintegy kifejezi, addig a távol-keleti szigetországban az érettségi mindössze valamiféle "garantált iskolaközi tudásmínimum" [savoir minimum interscolaire garanti] meglétének igazolása; a felsőoktatásba kerüléshez azonban felvételi versenyvizsgákat kell a jelentkezőknek tenniük, legyen szó kettő vagy négy évfolyamos egyetemi képzésről, vagy felsőfokú szakképzési intézményről. Ennek értelmében az a japán fiatal, aki a lehető legnagyobb eséllyel akarja megszerezni az egyetemre kerüléshez, ádagosan öt versenyvizsgát tesz le. Ennek értelme és magyarázata a képzésnek a munkaerőpiacra való szoros kapcsolatában keresendő oly módon, hogy minél nevesebb intézményben folytat (és fejezi be sikeresen) tanulmányait a japán fiatal, annál nagyobbak az esélyei a minőségi – akár a munkát/munkahelyet is garantáló – elhelyezkedésre.

Jelenleg Japánban a középiskolát végzettek 52%-a folytat felsőfokú tanulmányokat (ez évente 1 millió elsőévet jelent), s ezek 76%-a a magánfelsőoktatásban tanul.

A magánegyetemek költségvetésének átlagosan 12,2%-át fedezi az állami szubvenció. A hiányzó részt maguknak az intézményeknek kell megszerezniük/kigazdálkodniuk. Ennek forrásai: beiratkozási díj (12.250 frank, csak egyszer, az első évfolyamon fizetendő); tanfolyami díj (26.000 frank); vizsgadíj; hozzájárulás az intézmény rezsiköltségeihez (10.000 frank). További igen jelentős bevételi forrást jelentenek a szülői adományok, melynek magyarázata a hagyományokban, a japán társadalom szövetének sajátosan "familiáris" természetében rejlik. Gyakori, hogy a nagyszülőtől az unokáig ugyanazt az egyetemet látogatják az egymást követő nemzedékek tagjai. Ilyen módon az egyetem támogatása hosszú távon megtérül beruházásnak minősül. S rövid távon is megtérül, mert a felvételi versenyvizsgán elért eredmények alapján kialakuló rangsorban azok, akik "várólistára" kerülnek (a privát szférában is felvételi keretszámokkal dolgoznak) pozíciójukat javíthatják szüleik adományának függvényében.

Ezek mellett a magánegyetemek jogosultak tőzsdéi részvények vásárlására, tőzsdézésre, illetőleg arra, hogy a szolgáltató szférában (vendéglátás, szabadidő és sport, sajtó, egészségügy) vállalkozói tevékenységet folytassanak. Egy terület tiltott törvényileg: azoknak az iparágaknak a gyakorlása, amelyek főként az éjszakában zajlanak. A japán magánfelsőoktatásban a diák ügyfél, kliens is, akitől – törvényesen szabályozott keretek között – az egyetem akár kölcsönt is felvehet, ami értelem szerűen visszafizetendő, amikor a hallgató elhagyja az intézményt.

A szerző záró következtetése: jóllehet a japán magánfelsőoktatás irányítóinak filozófiája erősen különbözik a kontinentális (jelesül: a francia) gyakorlatól, ám ez a merkantil szellem – úgy tűnik föl – nem megy az oktatás minőségének rovására.

(Sabouret, Jean-François: Le financement de l'enseignement supérieur privé. *Revue française de finances publiques*, 27, 1989. pp. 28–32.)

Szabó László Tamás

KOMPARATISZTIKA

Az oktatás mai problémái: összehasonlító perspektívából

A három neves amerikai komparatista által szerkesztett kötet egyszerre két célt szolgál: miközben átfogó képet próbál adni azokról a legjelentősebb trendekről, amelyek a világ oktatásügyét a ki-

lencvenes évek elején jellemzik, be akarja mutatni a tudományterület, az összehasonlító pedagógia vagy – talán pontosabb így – oktatási komparatiztika mai állapotát is. Egyidőben kíván szólni két oldalhoz: egyrészt a szélesebb akadémiai területen kívül lévőkhez, akiket érthetően sokkal inkább a vizsgált dolog, mintsem a vizsgálódás mikéntje érdekel, másrészt a tudományterület képviselőihez, akik elé egyfajta átfogó "state of the art" elemzést próbál tární.

Az átfogóságra törekvő e kötet legfontosabb jellemzője: valóban mindenről olvashatunk benne, ami napjainkban a világ oktatási rendszereiben zajlik, s ami oktatásügyi vezetőket, szakértőket, kutatókat és reformereket vagy bürokratákat ma érdekelhet, s ugyanígy megjelenik benne az oktatási komparatiztika valamennyi ma divatos témája, nagyobb hatású kutatási iránya.

A komparatiztika kétségtelenül a neveléstudomány leglátványosabb fejlődést megélt ága. Noha mint kutatási terület korántsem a második világháborút követően alakult ki, amint azt a kötet szerkesztői közösen jegyzett bevezetőjükben állítják, az tény, hogy a háború óta eltelt időszakban folyamatosan nőtt a jelentősége. A nemzetközi minták vonzása, a nemzetközi szervezetek oktatásügyi befolyása, s mindezekkel együtt a más országokról, más rendszerekről való tudás iránti igény állandóan növekedett: az ötvenes-hatvanas évek optimista reformhullámjának idején éppúgy, mint a szkepszist hozó és válságkezelés felé forduló hetvenes évek óta. A komparatiztika közös nyelvet adott a legkülönbözőbb területeken dolgozó neveléstudományi kutatóknak és ernyőként borult egy sor divergáló megközelítés felé. Együttal ez lett a tudományterület legnagyobb politikai hatást kifejtő kutatási ága. Mindez annak ellenére, hogy – amint a szerkesztők joggal megjegyzik – e kutatási ág identitása meglehetősen kétséges: nem épül jól elkülöníthető sajátos módszertanra, nincs önálló integratív teóriája, nem képvisel koherens paradigmát. A kohéziót egyszerűen az a hit adja, hogy az oktatási rendszerek megismerhetők és megváltoztathatók.

A kötet első fejezete, amely magának a kutatási ágának a vitáit és trendjeit hivatott bemutatni, mindössze egy tanulmányt tartalmaz, melyet – az azóta elhunyt – G. P. Kelly írt. Az európai olvasónak némi hiányérzete támadt ezt a tanulmányt elolvasva, ami jórészt abból fakad, hogy az európai és az amerikai komparatiztika az elmúlt évtizedekben nem egészen ugyanazokon a síneken futott. Noha a kötet szerkesztői igyekeztek szer-

A magánegyetemek költségvetésének átlagosan 12,2%-át fedezi az állami szubvenció. A hiányzó részt maguknak az intézményeknek kell megszerezniük/kigazdálkodniuk. Ennek forrásai: beiratkozási díj (12.250 frank, csak egyszer, az első évfolyamon fizetendő); tanfolyami díj (26.000 frank); vizsgadíj; hozzájárulás az intézmény rezsiköltségeihez (10.000 frank). További igen jelentős bevételi forrást jelentenek a szülői adományok, melynek magyarázata a hagyományokban, a japán társadalom szövetének sajátosan "familiáris" természetében rejlik. Gyakori, hogy a nagyszülőtől az unokáig ugyanazt az egyetemet látogatják az egymást követő nemzedékek tagjai. Ilyen módon az egyetem támogatása hosszú távon megtérül beruházásnak minősül. S rövid távon is megtérül, mert a felvételi versenyvizsgán elért eredmények alapján kialakuló rangsorban azok, akik "várólistára" kerülnek (a privát szférában is felvételi keretszámokkal dolgoznak) pozíciójukat javíthatják szüleik adományának függvényében.

Ezek mellett a magánegyetemek jogosultak tőzsdéi részvények vásárlására, tőzsdézésre, illetőleg arra, hogy a szolgáltató szférában (vendéglátás, szabadidő és sport, sajtó, egészségügy) vállalkozói tevékenységet folytassanak. Egy terület tiltott törvényileg: azoknak az iparágaknak a gyakorlása, amelyek főként az éjszakában zajlanak. A japán magánfelsőoktatásban a diák ügyfél, kliens is, akitől – törvényesen szabályozott keretek között – az egyetem akár kölcsönt is felvehet, ami értelem szerűen visszafizetendő, amikor a hallgató elhagyja az intézményt.

A szerző záró következtetése: jóllehet a japán magánfelsőoktatás irányítóinak filozófiája erősen különbözik a kontinentális (jelesül: a francia) gyakorlatól, ám ez a merkantíl szellem – úgy tűnik föl – nem megy az oktatás minőségének rovására.

(Sabouret, Jean-François: Le financement de l'enseignement supérieur privé. *Revue française de finances publiques*, 27, 1989. pp. 28–32.)

Szabó László Tamás

KOMPARATISZTIKA

Az oktatás mai problémái: összehasonlító perspektívából

A három neves amerikai komparatista által szerkesztett kötet egyszerre két célt szolgál: miközben átfogó képet próbál adni azokról a legjelentősebb trendekről, amelyek a világ oktatásügyét a ki-

lencvenes évek elején jellemzik, be akarja mutatni a tudományterület, az összehasonlító pedagógia vagy – talán pontosabb így – oktatási komparatiztika mai állapotát is. Egyidőben kíván szólni két oldalhoz: egyrészt a szélesebb akadémiai területen kívül lévőkhez, akiket érthetően sokkal inkább a vizsgált dolog, mintsem a vizsgálódás mikéntje érdekel, másrészt a tudományterület képviselőihez, akik elé egyfajta átfogó "state of the art" elemzést próbál tárni.

Az átfogóságra törekvő e kötet legfontosabb jellemzője: valóban mindenről olvashatunk benne, ami napjainkban a világ oktatási rendszereiben zajlik, s ami oktatásügyi vezetőket, szakértőket, kutatókat és reformereket vagy bürokratákat ma érdekelhet, s ugyanígy megjelenik benne az oktatási komparatiztika valamennyi ma divatos témája, nagyobb hatású kutatási iránya.

A komparatiztika kétségtelenül a neveléstudomány leglátványosabb fejlődést megélt ága. Noha mint kutatási terület korántsem a második világháborút követően alakult ki, amint azt a kötet szerkesztői közösen jegyzett bevezetőjükben állítják, az tény, hogy a háború óta eltelt időszakban folyamatosan nőtt a jelentősége. A nemzetközi minták vonzása, a nemzetközi szervezetek oktatásügyi befolyása, s mindezekkel együtt a más országokról, más rendszerekről való tudás iránti igény állandóan növekedett: az ötvenes-hatvanas évek optimista reformhullámjának idején éppúgy, mint a szkepszist hozó és válságkezelés felé forduló hetvenes évek óta. A komparatiztika közös nyelvet adott a legkülönbözőbb területeken dolgozó neveléstudományi kutatóknak és ernyőként borult egy sor divergáló megközelítés felé. Egyúttal ez lett a tudományterület legnagyobb politikai hatást kifejtő kutatási ága. Mindez annak ellenére, hogy – amint a szerkesztők joggal megjegyzik – e kutatási ág identitása meglehetősen kétséges: nem épül jól elkülöníthető sajátos módszertanra, nincs önálló integratív teóriája, nem képvisel koherens paradigmát. A kohéziót egyszerűen az a hit adja, hogy az oktatási rendszerek megismerhetők és megváltoztathatók.

A kötet első fejezete, amely magának a kutatási ágának a vitáit és trendjeit hivatott bemutatni, mindössze egy tanulmányt tartalmaz, melyet – az azóta elhunyt – G. P. Kelly írt. Az európai olvasónak némi hiányérzete támadt ezt a tanulmányt elolvasva, ami jórészt abból fakad, hogy az európai és az amerikai komparatiztika az elmúlt évtizedekben nem egészen ugyanazokon a síneken futott. Noha a kötet szerkesztői igyekeztek szer-

zöként meghívni néhány neves európai szakértőt – így például *Husen* írta a minden idők legnagyobb komparatív vállalkozását, az IEA-t bemutató elemzés –, a kötet egésze határozottan amerikai látásmódot sugall. Ez természetesen nem baj, márcsak azért sem, mert mint számos más területen, itt is az amerikaiak produkálták a legtöbb új dolgot. Mégis, az európai olvasónak kicsit az az érzése, ez a kötet nem eléggé hozzánk szól, nem eléggé a mi problémáinkra, kérdéseinkre reflektál.

Miben is más az amerikai és az európai "comparative education". Nem könnyű ezt megfogalmazni, de talán érdemes megpróbálkoznunk vele. Benyomásaim szerint – amelyeket e kötet is megerősít – az amerikaiaknál e kutatási ág jobban kötődik az egyetemi szférához és kevésbé a kormányzatihoz. Erősebb kötelékek fűzik a harvonas évek balos hullámán nagyra nőtt oktatásszociológiához mint a konzervatívabb történeti hagyományhoz, a liberális-konzervatív orientációjú szakértői szférához, vagy mint a politikai döntéshozókhoz. Végül – az eddigiekkel is összefüggésben – erősebben érdeklődik a szegény vagy fejlődő harmadik világbeli országok iránt, érzékenyebb a gazdagok és szegények közötti feszültségekre, a faji, nemi és egyéb megkülönböztetések problémáira. Hajlamosabb az elvont elméleti modelleket alkotására, jellemzőbb rá a nagy statisztikai adatbázisok elemzésére épülő analízis.

Kelly "state of the art" tanulmánya is azt sugallja, hogy a baloldali orientációjú, erősen a marxizmus hatása alatt fejlődött amerikai komparatistika képviselői ma rosszabbul érzik magukat, mint európai kollégáik, akiket a kontinensen zajló integrációs – vagy újabb egyre inkább dezintegrációs – folyamatok bőséggel ellátnak megoldandó elméleti dilemmákkal és gyakorlati feladatokkal. A komparatisták itt Európában talán kevésbé érzik úgy, hogy témára kell vadászniuk, s talán kevésbé zavarja őket a kutatási ág szerteágazó volta, az, amit Kelly így fogalmaz meg: „E kutatási ág a múltban is szerteágazó volt és a jövőben is az lesz. Olyan témákra fog odafigyelni, melyek látszólag alig kapcsolódnak egymáshoz: oktatásfinanszírozás, írástudatlanság a nők körében, tankönyvkiadási gyakorlatok, gyarmati iskolák Malawiban, az egyetemi-tudományos szférában dolgozók, a tanulóik viszonya a politikához és így tovább.” (p. 21.). Kellynek egyébként az itt említett mellett még egy tanulmánya olvasható a kötetben, a nők iskolázottságának a változásairól.

Számos tanulmányból surgáznak a korábbi illúziók és egyértelműségek elillanása miatti rossz

közérzet. *Easton* és *Klees* oktatás és gazdaság kapcsolatát elemző írásában azt olvashatjuk, hogy az elmúlt évtizedek számos kutatása, elméletalkotási próbálkozása ellenére nem vagyunk abban a helyzetben, hogy megfelelő módon konceptualizálhassuk, milyen szerepe is van az oktatásnak a gazdaságban (p. 123.). A neoklasszikus közgazdaságtanra épülő emberi tőke elmélet, amely több évtizede uralja a gazdaság és oktatás kapcsolatának kutatását, e szerzők szerint nemcsak újabban jutott válságba, de soha nem is volt alkalmas a lényeg megragadására. Igaz, ők hisznek az ezt kiváltó paradigma léteben, csak hogy úgy érzékelik, hogy a jelenleg fennálló hatalmi viszonyok között ez egyáltalán nem tud kifejlődni. Mintha valamilyen hatalmi összeesküvés gátolná az alternatív elméletek megszületését: „az uralkodó paradigma képviselői valójában monopolizálják a kutatási alapokhoz és a kutatási terephez való hozzájutás csatornáit, s így nem fejlődhet ki és nem próbálható ki alternatív módszertan” (p. 136.). Az oktatási tendenciák mögött meghúzódó politikai tartalom firtatása jellemzi R. F. *Arnove* és H. J. *Graff* cikkét is, amely a nemzeti írás-olvasás tanítási kampányokkal foglalkozik. „Az írás-olvasás problémája alapvetően politikai tartalmú. Olyan kérdéseket vet fel, mint az, hogy 'Milyen társadalmat is képzelünk el?' vagy 'Komolyan érdekelték vagyunk-e abban, hogy az iskolázatlanok tudását és képzettségét növeljük?'...” (p. 294.).

Ugyancsak csalódásokat kellett megélniük azoknak, akik az oktatás kiterjesztésétől és a reformoktól a társadalmi egyenlőtlenségek csökkenését várták. Az egyenlőtlenségek ma nem kisebbek, hanem nagyobbak, s csökkenésük a közeljövőben nem is várható. Különösen nagy az illúzióvesztés azok körében, akik az oktatásra évtizedeken keresztül mint a harmadik világ felzárkóztatásának egyik eszközére néztek, s a komparatív elemzést is e misszió szolgálatába állították. A harmadik világ tragikus visszastílyvedése, a fejlett országok által irányított modernizációs programok, köztük az oktatás fejlesztését szolgálók kudarcra miatti rossz érzéseket ez a kötet is bőséggel tükrözi. Amint az oktatás és a társadalmi egyenlőség problémáját elemző tanulmány szerzője, J. P. *Parrel* írja: „A Világbank által alacsony jövedelműnek minősített harmincöt országban, amelyekben 2000-re az elemi iskolás korú gyermekeknek megközelítőleg 60%-a fog élni, az egy tanulóra jutó közkiadások 1975 és 1985 között 11,8%-kal csökkentek, az egy főre jutó nemzeti jövedelemből való részesedésük pedig 11%-ról 8,1%-ra esett vissza” (p. 121.).

Az a társadalomreformer szemlélet, amelynek leegyszerűsítő optimizmusát a harvtanas években felerősítette a marxizmus hatása, s amely most illúzióvesztést vagy keserűséget el ít, hatja át az állam szerepével vagy a centralizáció-decentralizáció kérdéskörével foglalkozó fejezeteket is. M. *Carmoy* tanulmánya, amely a liberális állammelfogást bírálva az intervencionista állam mellett érvel, a kelet-európai, különösen a (volt) Szovjetunióbeli változásokra is reflektál, kifejezve azt az aggodalmát, hogy a forradalmi változások nyomán nehogy túlságosan leépítsék az államot. N. F. *McGinn* tanulmánya, amely a decentralizációval foglalkozik, hasonló kiinduláspontokra épít. Az oktatásirányítási reformok mögött mindenekelőtt a tőkés állam hatalmi praktikáit véli felfedezni, s reformokat azok politikai tartalma felől értékeli. Amint írja: "Az oktatásirányítási reformjavaslatokat nem olyan címkek felől kell értékelni, mint a centralizáció vagy decentralizáció, hanem inkább azt kell megnézni, hogyan befolyásolják az embereknek a döntéshozatalban való részvételi lehetőségét, és azt, hogy felkeltik-e az emberekben a részvételt iránti igényt" (p. 172.).

A kötetnek van magyar szerzője, *Kozma Tamás*, aki néhány jellegzetes, Kelet-Európával kapcsolatos – a tanulmány írásakor még gyakori, ma már ritkább – nyugati illúziót próbál szertefoszlatni. Nevezetesen azt, hogy a kelet-európai átalakulásból egyenes út vezetne a liberális alapértékek, a piacgazdaság és a parlamenti demokrácia felé. Pontosan és meglehetősen korán jelezte Kozma, hogy a totalitarianizmusból a demokrácia felé vezető út nem annyira a kommunista rendszer városi értelmiségből toborzódó radikális-liberális bírálóinak, mint inkább az olyan populista mozgalmak befolyásának a növekedését fogja hozni, mint a Magyar Demokrata Fórum, a litván Szajjudisz vagy a román Vatra Romanesca. A demokratikus átmenet nyomán erőre kapó neokonzervativizmust három szembenálló politikai erő "kooperatív produktumaként" írja le. Az első a szocialista eszméket korrumpáló, s ezzel szükségképpen a konzervativizmust erősítő korábbi politikai elit. A második a nacionalizmust, a hazafiságot és a valóságosságot hirdető, még a korábban politikailag semleges társadalmi csoportokat is mozgósítani tudó populista erő. A harmadikat pedig azok a liberálisok alkotják, akik a piacostást és az individuális szabadságjogokat követelik. A neokonzervativizmus előtérbe kerülése igen súlyos konzekvenciákhoz vezethet. Amint a szerző megfogal-

mazza, "az Európától és a világ többi részétől való elszakadást és nem a velük való integrálódást segíti elő", valamint "gátolhatja a totalitarianizmusból a demokráciába való átmenetet, politikai és oktatási stagnálást idézhet elő" (p. 103.).

A kötet néhány tanulmányát szeretném külön is kiemelni, főleg azért, mert egy-egy terület nagyon jól összefogott bemutatását adják, mégha igazán új gondolatokat vagy megközelítéseket nem is tartalmaznak. Ilyen mindenekelőtt P. G. *Altbach* tanulmánya a felsőoktatási rendszerek előtt álló kihívásokról és a kilencvenes évek várható tendenciáiról. Ugyancsak ilyen J. *Bolí* és F. O. *Ramírez*, e két hazai fordításból már korábban is ismert szerző összefoglalója a kötelező tömegoktatás fejlődési tendenciáiról. Ugyancsak kiemelendő H. J. *Noah* és M. A. *Eckstein* remek, tipológiaalkotást is lehetővé tevő komparatív elemzése a középfokú oktatást lezáró vizsgákról, illetve a középfokú és a felsőfokú oktatás kapcsolatáról.

Akadémikus értékeit tekintve ugyan nem ilyen kiemelkedő, ám egy fontos és nálunk kevésbé ismert terület megismeréséhez jó H. M. *Levin* cikke a "hatékony iskola" [effective school] mozgalomról. Izgalmas olvasmány *Husén* tanulmánya, amely személyesen átélt tapasztalatok sorát felidézve mutatja be, hogyan hatottak az IEA vizsgálatok eredményei egy-egy országban. Hasonlóan érdekes R. *Hayboe* tanulmánya a nyugati mintát tudatosan elvető kínai modernizációs modelletről. A Reagan- és a Thatcher-féle konzervatív oktatáspolitikákat hasonlítja össze M. *David* tanulmánya, inkább leíró, mintsem elemző célzattal. Az USA és Anglia összehasonlítására épül H. *Judge* elméleti szempontból is értékes tanulmánya a tanári munka professzionalizálódásáról: öt olyan szempontot emel ki, amelyek alapján megítélhető a tanári munka professzionalizálódásának a mértéke. Izgalmas adatokat tartalmaz, bár elméleti szinten kevésbé érdekes J. B. G. *Tilak* cikke az indiai magánoktatásról. Végül a harmadik világ felé irányuló segély- és fejlesztőprogramokban jelentős szerepet játszó nemzetközi szervezetek tevékenységének jó áttekintését adja E. H. *Berman* tanulmánya.

(R. F. Arnove & Ph. G. Altbach & G. P. Kelly (Eds) *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives*. New York, State University of New York Press, 1992.)

Halász Gábor

Megjegyzések egy "statisztikához"

Igaztalan és tudományellenes, ha a hazugságot valaki úgy fokozza, hogy „kis hazugság, nagy hazugság, statisztika”. Igaz viszont, hogy vannak rossz statisztikák és vannak hazugok is.

A pártállam megosztotta a felekezeteket. A számarányokkal is manipulált. Az anyagi támogatást, vagy az egyházi felőrak rádiós műsoridejét önkényes arányban osztotta, majd azt állította, hogy az elosztás a létszámarányokat követi. Volt felekezet, amelynek az előnyére, volt, amelynek a hátrányára. S a manipuláció cinkosává vált mindaz, aki saját hívőlétszámát a pártállam felülbecsléséhez igazodva közölte, közli. (Több felekezet azóta is szigorúan bizalmasan kezeli belső létszámyilvántartásait és ellenez minden tudományos, statisztikai számbavételt.)

A megtévesztő adatokat nem csak a pártállam, hanem egyházi informátorok is képviselték ország-világ, bel- és külföld előtt. Így állhatott elő, hogy egyébként tiszteletreméltó külföldi művekbe is bekerültek ugyanezek a becslések. Kár. Annál inkább, mert az elmúlt két évtizedből több tucat szociológiai és statisztikai vizsgálat adatai a felekezeti megoszlás kérdésében egybehanganak.

Ma, 1992-ben kereszteléstük, bejegyzésük, vagy tudatos csatlakozásuk alapján a felnőtt népesség 69-70 százaléka római, 1-2 százaléka görög katolikus. A reformátusok aránya 15-19, az evangélikusoké 3,5-4,5, az egyéb vallások tagjaié 2-3 százalék. A semmilyen vallásba nem keresztelt és be nem jegyzett felnőttek aránya különböző források szerint 3-6 százalék között van. Ha nem a felnőtt, hanem a teljes népességet nézzük, mindegyik felekezet létszáma arányosan kisebb, a nem keresztelteké s nem bejegyzetteké magasabb: 10-12 százalék. (A felekezeti statisztika problémáiról és a nemzetközi adatforrások összehasonlításáról vö: Magyar Katolikus Almanach II. Budapest, Szent István Társulat, 1988. pp. 517-522., a hazai kutatási adatok összehasonlító elemzéséhez vö: Tomka Miklós: *Magyar katolicizmus*, 1991. Budapest, Országos Lelkipásztori Intézet, 1991. pp. 5-9.)

Végeredményben: 1. A katolikus részarány nem 49 (vagy 54) százalék, amint Kozma Tamás külföldi forrásból idézi, hanem 65-70 százalék körüli. Az "egyéb" (régén azt is mondták: "nem történeti") egyházak és felekezetek pedig 2-4, s nem 21 százalék.

Tomka Miklós

Az igazgató csak választva jó?

Az Educatio nyitó számában részlet jelent meg *Liskó Ilonának és Andor Mihálynak az igazgatóválasztásról* szóló, nonsokára megjelenő könyvéből. A mindössze három oldalnyi információ valószínűleg kevéssé idézi hitelesen a könyv tudományos eredményeit, viszont megjelenít egy olyan értékelést, amelyet olvasva vennem kellett a bátorságot, hogy kétségeimet papírra vessem.

A szerzők művének idézett része az 1991-ben történt igazgatóválasztások vizsgálatának eredményét foglalja össze. Az írás azonban nem az álláspontok értékelő szakmai elemzésével foglalkozik, hanem elsősorban politikai következtetések levonásával.

Foglaljuk össze először röviden a szerzők értékelését.

1. Az 1985-ös törvény egyedülállóan "demokratikus" (a szó jelentése tisztázatlan) elemként építette be az oktatásirányításba a „tökéletesen elszegényített és megnyomorított, minden autonómiától megfosztott és kiskorúként kezelt pedagógustársadalom” számára az igazgató kinevezésével kapcsolatos tantestületi egyetértési jogot.

2. A rendszerváltás után azonban – nem tudjuk meg milyen okból – egy eddig nem is létező intézmény, az önkormányzatok lettek feljogosítva az igazgatókinevezés jogával, melyek – igaz, csak "legtöbbször" – ideológiai és "politikai" (?) szempontok alapján döntöttek, még a "jó szakemberekről" is.

3. Az Alkotmánybírótság – valószínűleg önkormányzati panaszra – 1991 őszén eltörölte a tantestület egyetértési jogát. A – *nyilvánvalóan!* – önkényes döntéskor „a pedagógusok megrendülten tapasztalták a demokrácia nevében deklarált jogfosztásukat”, érdekvédelmi szervezeteik gyenge kísérleteket tettek a védekezésre. Az oktatási

tárca azonban, ahelyett, hogy „az iskolák szakmai színvonalának és a pedagógusok demokratikus jogainak védelmében 'ellenállt' volna, engedelmesen elfogadta az Alkotmánybíróság érveit” (sic!).

A szerzők szerint mindezt értékelve féld, hogy az „iskolákban megindult demokratizálási folyamatok lefékeződnek, és a pedagógusok még azt a kevés illúziójukat is elvesztik a rendszerváltással kapcsolatban, amit eddig tápláltak.” És mialatt így elbizonytalanodunk a rendszerváltás illuzórikus mivoltán, beleütközünk a szerzőpáros sommás politikai helyzetértékelésébe: „1991-ben a tantestületek közérzete már nemigen érdekelte a *politikai hatalom birtokosait*” (kiemelés tőlem, D.P.). A szerzők érvelését megfigyelve egy olyan misztika bontakozik ki előttünk, amelyet „romantikus antipolitikának” is nevezhetünk. Az iskolák és szereplőinek béksé világával szemben a politika nagy kezdőbetűs el-

	összes döntés	tantestülettel egyetértő	ellenkező	egyéb
megyei városok	133 (100%)	118 (89%)	12 (9%)	3 (2%)
fővárosi kerületek	43 (100%)	36 (84%)	6 (14%)	1 (2%)
összesen	176 (100%)	154 (88%)	18 (10%)	4 (2%)

lenségévé vált, amellyel szemben az oktatásnak körömszakadtáig kell védenie autonómiáját. Ismét együtt láthatjuk a „kisemmizett”, „jogaiktól megfosztott” pedagógusokat és a HATALOM ködbe burkolódzó kényurait. Az ellenségkép magában foglal mindenkit, aki az ágazat belső világánál egy kicsit is tágabb mezőben próbálja értelmezni az oktatás problémáit. Ők a *laikusok*, és velük szemben áll a *szakma*. Egy ilyen antipolitika csak egy olyan antidemokratikus korszakban alakulhatott ki, amikor a pártállam irányító tevékenysége átláthatatlan és ellenőrizhetetlen volt, és amikor az állami forrásokért folyó alku-harcban a puha költségvetési korlátokat erőteljes és egységes ágazati lobbik tudták érdekeiknek megfelelően tágítani. A demokratikusan választott politikai döntéshozatal számára az „állampolgárok adófilérei” már nem korlátlanul költhetők, sőt ellenőrizendők és elszámolandók is, a kemény költségvetési korlát pedig új helyzetet teremt az újraelosztásért folyó harcokban. Az „antipolitika” az új helyzetben nem találja helyét, és tovább misztifikálódik, erősítve a hatalom ellenségképét. A „demokráciából kiábránduló” „szakma” számára azonban kérdéses, hogy maradt-e még út. Be nem illeszkedése csak növeli marginalizálódását, ahogy ezt az Antall-kormány első két éve mutatja. En személy szerint kíváncsi lennék annak a „demokráciának” az elméletére, amelyben a senki által nem választott pedagógusok vétőjoga a szabadon

választott és visszahívható helyi politikusok által kialakított érdekegyeztetési folyamattal szemben a „demokrácia” biztosítéka. Saját tapasztalataink alapján is mindannyian tudjuk: a *vétőjog döntési jog*. Egy ilyen döntési helyzet politológiai tartalmát vizsgálva a „demokrácia” helyett inkább a „pedagokrácia” elnevezést javasolnám.

De ha a szerzők a korabeli dokumentumokat figyelmesebben vizsgálták volna, egy másik rendkívül érdekes jelenséget fedezhettek volna fel: a „győztes” önkormányzatok közül néhányan kijelentették, hogy magukra nézve ezentúl is kötelezőnek tartják a tantestület megerősítő szavazatát.

Az 1992-es állapotok felmérésére a szerzők írásának olvasása után villámfelmérést kezdeményeztem a megyei jogú városok körében, amelynek részeredményeit már ismertetni tudom: a mellékelt táblázatból is látható, hogy tíz megyei jogú

város (mely az összes húsznak a fele) és 7 fővárosi kerület (az összesnek az egyharmada) önkormányzata 176 igazgató kinevezéséből mindössze 18 esetben döntött a tantestület bizalmát élvező jelölttel szemben.

Ennek alapján a szerzők megállapításával szemben éppen ellentétes aggodalmaink támadhatnak: vajon gyakorolják-e egyáltalán kinevezési jogkörüket a nagyvárosi önkormányzatok, vagy csak bólintanak?

Mindennek elődtéséhez elmélyültebb kutatásra és előítéletmentes hipotézisekre lenne szükség. Előregyártott politikai ítéletek igazolása helyett ugyanis szebb és érdekesebb is a bonyolult valóságot kutatni.

Drahos Péter

A Drahos Péter által említett „győztes” önkormányzatok nagylelkűsége tiszteletre méltó, de íratlan törvényekre nem lehet alapozni a demokráciát, mert van aki betartja ezeket (pl. a nagyvárosok, megyeszékhelyek), és van, aki nem (pl. a kisvárosok és a kisközségek).

Mindamellert azt gondolom, hogy a szerzők álláspontjának címkézése („romantikus antipolitika”) nem változtat azon a tényen, hogy a magyar pedagógusok (illetve a magyar választók) nemcsak a tárgyalt kutatás, de a közvéleménykutatások összes adatai szerint is kiábrándultak a rendszerváltás hozta „demokráciából”, és ez részben annak köszönhető, hogy elvesztették a közvetlen környezetüik alakításába beleszólást engedő, korábban kialakított jogukat (lásd igazgatóválasztási vétőjog).

L.I.

SUMMARIUM

SUMMA STUDII

The issue focuses on the privatization of education and training in Hungary. The authors take different stands on the question of privatization. The collection of essays and analyses reflect the controversiality of the issue of privatization in the present Hungarian context.

János Setényi (Privatization) analyses the political philosophies behind educational *Reagonomics* in the early 1980s in Europe. He differentiates among four policies that were used in the process of privatization in higher education. Namely: selling of state owned institutions; access of various interest groups as competitors in the "academic oligarchy"; non-profit enterprises initiated by the schools because of financial constrains; and the simulation of market mechanisms by introducing new policies of higher education finance. The successful privatization in Hungarian education needs clear vision about those policies, together with their pros and cons.

István Novák (On Which Price?) asks discusses about the costs of public education in Hungary. His data come from a survey initiated by the Hungarian Ministry of Culture and Education and reflects the real spending of the individual schools. Beside this, he also studies the financial policies of different institutions. Novák states that the present budgetary policy (per capita finance) does not match with the structure of school expenditure. E.g. the use of energy, heating as well as maintenance, is not realized in this distribution policy. On the basis of his findings, the author argues for a more comprehensive view of school activities and a new policy of normative finance.

Miklós Balogh (Who Pays for What?) questions the role of the local authorities and the central budget in school finance. In theory, there is a controversy between the "educational" responsibilities of the local authorities on the one hand and their responsibilities toward their own institutions on the other. If the government supports every schools irrespective of their owners then local authorities find themselves in a weaker position because they must educate all children (while education for a fund or a church is an optional activity). The author proposes new legal solution for this controversy.

György Várhegyi (Private Schools) describes the situation in private education. There were 51 private schools and kindergartens (nursuries) in 1990, 153 in 1991. In the Fall semester of 1992, 239 elementary and secondary institutions are operating. Among them, 142 are church owned and the rests are run by non-religious and non-governmental foundations or associations. They create 4% of the total education in the country. Their student population, however, is less than that (around 22,000), because private institutions are small in size and in most cases they are still organizationally immature. The author proposes more generous financial support of the private sector on behalf of the central and local budget. The private sector in education, according to him, has as its main mission the enhancement competition in the educational market and the creation of alternative models of teaching and learning in the society.

What are the impacts of privatization in the student and parent society? *Zsuzsa Vajda* (Parents, Students – the Privatization Process) raises two questions. First: What are the interests of the teachers and school administration on the one hand and what are the interests of the student bodies and the local parents once privatization starts? Second: What are the impacts of the procedure on the overall climate of the school including norms and values of teachers and other staff members? Vajda refers to the European tradition according to which culture has been separated from and protected against rapid socio-economic changes. She warns us about the “new fashions” of privatization at any cost.

Tárnás D. Horváth (Public Money – Individual Benefits) raises the equality issue of public finance in higher education. If individuals benefit from publicly funded education and the rich are overrepresented among them, then the rich have better chances compared to the poor. On the basis of a World Bank analysis, the author proposes a mixed financing of the Hungarian higher education system.

K. T.

Das zentrale Thema der Nummer 2. 1992. von EDUCATIO ist die Privatisierung der Bildung und die Anfänge des Privatunterrichts in Ungarn. Die Verfasser vertreten unterschiedliche Meinungen – die Auseinandersetzung stellt die Argumente für und gegen die Privatisierung dar.

Die Studie von *János Setényi* (Privatisierung) behandelt jene Ideologien und Politiken, mit denen die Privatisierung der höheren Bildung sich in den achtziger Jahren in vielen Ländern begonnen hat. Er stellt fest, daß es sich im Bildungswesen mindestens um vier Privatisierungspolitiken handelt. Sie sind die folgenden: Privatisierung der staatlichen Bildung; die Einlassung von Interessengruppen in die Bildung, die das Angebot der Bildung mit den eigenen Dienstleistungen verbreiten wollten; eine Art von “spontaner” Privatisierung, die von den einzelnen Institutionen (wegen Geldmangel) initiiert ist; die Ausformung von einer staatlichen Finanzierung, die die Marktverhältnisse imitiert. In Ungarn kommen alle vier Politiken zur Geltung.

István Novák stellt die Frage, was die Bildung heute in Ungarn kostet. (Was kostet?) Im Auftrag vom Ministerium für Bildung und Kultur untersuchte er, wieviel Geld die Schulerhalter tatsächlich für die Schulen aufwenden. Daneben analysiert er, wie die Schulen die Finanzierungsmittel in 1992 ausgegeben haben. Er stellt fest, daß es keinen Zusammenhang zwischen den gültigen Normativen und den tatsächlichen Ausgaben der Schulen gibt. Die zentralen Normativen lassen wichtige Ausgaben, wie z.B. Instandhaltung der Gebäude, Heizung, Beleuchtung, Einkauf von Unterrichtsmittel, außer Acht. Der Verfasser schlägt eine differenziertere Finanzierung als die heutige vor. Danach wäre die Finanzierung nicht nur auf die Zahl der Schüler gerichtet, sondern auf die speziellen Tätigkeiten der einzelnen Schulen.

Miklós Balogh untersucht (Wer soll es bezahlen?), wie sich die Schulerhaltungskosten zwischen der Ortsverwaltungen und dem Staat verteilen. Die Studie stellt die Widersprüche zwischen dem Gesetz über die Ortsverwaltungen und der Schulfinanzierung dar. Wenn die Ortsverwaltungen die volle Verantwortung für die Schulung ihrer Einwohner bis zu ihrem 16. Lebensjahr tragen, dann darf der Staat die Bildung nicht “sektorneutral” finanzieren. Der Verfasser rechnet damit, daß die Streiten um die Kosten immer heftiger werden, wenn die Widersprüche der heutigen finanziellen Regelung von dem Parlament nicht aufgelöst werden.

György Várhegyi stellt (Privatschulen) die heutigen Privatschulen dar. In 1990 gab es 51, in 1991 gab es 153, im Herbst 1992 gab es schon 239 Privatschulen in Ungarn. 142 Schulen gehören den Kirchen, 97 Schulen verschiedenen Privaterhaltern (Stiftungen, Vereine, Privatpersonen). Zur Zeit gehören 4% aller Schulen einem Privaterhalter. Diese umfassen zusammen nur 22 Tausend Schüler um, da diese Schulen kleine Institutionen sind. Der Verfasser betont die Wichtigkeit der stärkeren staatlichen Förderung, weil die Privatschulen nur dadurch ihre von den Eltern und Schülern erwartete Funktion erfüllen können: das Angebot zu reichern, dem staatlichen Schulsystem Konkurrenz zu machen.

Zsuzsa Vajda stellt die Frage (Eltern, Kind – Markt), was für eine Wirkung auf die Schüler ausübt, wenn die Schule sich auf den Weg der Privatisierung, des Marktes macht. Das Bericht sucht Antworten – auf der Basis von einer breiten Literaturrecherche – auf zwei Fragen. Was für ein Verhältnis es unter den Interessen der Eltern, Schüler und Schule gibt, und wie sich die Interessenverhältnisse verändern, wenn die Schule auf dem Wege der Privatisierung tritt. Die andere Frage ist, wie sich das Schulklima und Wertesystem der Lehrer nach der Privatisierung verändert. Der Verfasser deutet darauf hin, daß die kulturellen Institutionen in Europa traditionellerweise unabhängig von der Gesellschaft sind. Sie können sich von den Veränderungen nicht absperren, aber es ist gar nicht wünschenswert, wenn sie sich total mit der modischen Ideologie und Praxis der Privatisierung identifizieren.

Tamás D. Horváth deutet auf die sozialen Ungerechtigkeiten hin, deren Wurzel in der staatlichen Finanzierung der Hochschulbildung liegen. Der Verfasser betont, daß die Bildung auch einen Privatgewinn bringt. Wenn unter den Studenten die Reichen die Mehrheit bilden, würde bedeuten, daß die Reichen mehr aus den öffentlichen Mitteln bekommen, so profitieren sie zweimal von der Bildung. Nach den Theorien von A. Mingat und J. P. Tan stellt er fest, daß die totale Privatisierung der Hochschulbildung nicht angebracht ist.

Die Studie von *Mariann Szemerszki* gibt einen gründlichen Überblick von den Stipendien und Kollegengeldern in Europa (Kollegiengeld).

F. R. K.

Le numéro 2/1992 de l'EDUCATIO traite de la problématique de la privatisation de l'enseignement et des initiatives prises dans ce domaine en Hongrie. Les études, en se disputant les unes avec les autres, exposent les arguments pour et contre concernant ce sujet.

Essai de *János Setényi* (Privatisation) donne un compte-rendu des idéologies et de l'arsenal politique, par lesquels la privatisation de l'enseignement (celle de la formation supérieure aussi) s'est mise en marche dans les années quatre-vingts. Setényi constate que la politique à privatiser a pris au moins quatre formes dans la période mentionnée. Ce sont les suivantes: passer la formation d'État au secteur privé; insertion des groupes d'intérêt dans l'enseignement (supérieur) visant à amplifier l'offre par leurs propres services; "privatisation spontanée" initiée par des établissements-mêmes étant dans des conditions financières restreintes; création d'un financement central en simulant des rapports de marché. La situation en Hongrie se caractérise par la présence simultanée des politiques mentionnées.

István Novák (Combien ça coûte?), chargé par le Ministère de la Culture et de l'Education Publique, poursuit une investigation quant aux coûts réels des écoles. Dans le cadre de cette analyse il a examiné, sur la base d'un échantillon représentative des écoles, comment elles ont dépensé en 1992 les ressources d'origine budgétaire. Il conclut l'absence des relations entre les dépenses réelles des écoles et les normatifs financiers centraux. A savoir les normatifs

actuels négligent à prendre en considération de telles dépenses de base comme par exemple l'entretien des édifices, chauffage, éclairage, acquisition des moyens pour l'enseignement. L'auteur propose un système de financement différencié, qui pourrait tenir en compte des traits particuliers de l'activité d'une école donnée, à côté de l'effectif des apprentis.

Miklós Balogh (Qui doit le payer?) examine les proportions entre l'État et les administrations locales (municipalités) relatives au maintien des écoles. Il éclaire les contradictions actuelles existantes entre le financement des écoles et la Loi sur l'Administration Locale (Loi LXV. 1990). Si – argumente-t-il – les municipalités sont chargées d'assurer la scolarisation des jeunes jusqu'à 16 ans sur leurs territoires, l'État ne peut pas financer l'enseignement d'après le principe de la "neutralité sectorielle". C'est à dire qu'il doit éviter de supporter tous les entreteneurs sur la même base; au contraire, il doit "privilégier" les administrations locales comme entreteneurs d'école. Balogh énonce la diagnose, selon laquelle les débats relatifs au financement vont s'aiguïser, si les contradictions de la régulation financière ne seront pas éliminées par une modification de loi parlementaire.

György Várhegyi (Les écoles privées) caractérise les écoles privées actuellement existantes en Hongrie. Selon ses chiffres c'est 51 en 1990, 153 en 1991 (y comprises les maternelles aussi) et 239 en 1992 (primaires+secondaires) que fonctionnaient comme établissements privés. Parmi eux 142 maintenus par l'Église, 97 par des autres organes privés (fondation, association etc.). A présent 4% de tous les établissements appartient au secteur privé. En nombres absolus ça signifie 22.000 enfants seulement, d'une part parce qu'ils sont de petits établissements, d'autre part parce qu'ils sont au début de leur fonctionnement. Várhegyi sollicite un support plus élevé au secteur privé pour qu'il puisse remplir le rôle attendu par les parents et les jeunes: enrichir l'offre de l'éducation et faire concurrence au secteur non-privé.

Zsuzsa Vajda (Parent, enfant – marché) pose la question: quelle influence peut-il avoir le fait, si l'école se met sur le chemin de la privatisation et du marché? Comment cela touche la relation des intérêts des enfants (parents) et de l'école? Et comment change l'ambiance intérieure de l'école et le système de valeurs des enseignants à la suite de la privatisation? L'auteur attire l'attention sur une tradition européenne, selon laquelle les institutions culturelles sont indépendantes (si on veut: autonomes) des sociétés qui les entourent. Naturellement elles ne peuvent pas s'enfermer sur elles-mêmes, mais – ajoute-t-elle – il n'est pas souhaitable qu'elles s'identifient totalement à la privatisation, idéologie et pratique à la mode de notre ère.

Tamás D. Horváth démontre les injustices sociales, issues de la façon dont l'État pratique le financement de la formation supérieure de nos jours. Horváth met l'accent sur le fait que la formation résulte en avantages privés. Il en découle que si ceux, issus des milieux favorisés, sont en majorité parmi les étudiants (et c'est le cas), cela signifie que les (plus) riches se bénéficieront doublement du support d'origine d'impôts publics. Ainsi l'auteur, en se référant aux analyses de A. Mingat et J. P. Tan, prend position de telle façon que donner la formation supérieure aux mains privées est une chose à éviter.

Mariann Szemerszki (Droit d'inscription) passe en revue la pratique européenne relative aux frais d'études et bourses.

Sz. L. T.