

Miért fizetünk, kiért fizetünk?

Beruházás és fogyasztás a közoktatásban

*Többnyire oly tárgyakról beszélve, melyek nekünk a leg-
érdekesebbek, untatunk másokat leginkább. (1)*

Eötvös József

Néhány kiváló közgazdással ellentétben (2) úgy látom, hogy nem a közoktatás hatékonysága romlott a kilencvenes években, hanem a jellege változott meg: fordulat történt és nem minőségromlás.

A közoktatás rendszere strukturális változást szenvedett el, és módszertani, technikai léptékű változásokkal nem javítható módosulások sorozata zajlott le. A képzés színvonalában valóban jelentkező változások magyarázatát nem a tiszta és hagyományos szociológiai logika mentén (Lukács, 1982, 1994, 2001) kíséreltem meg leírni, hanem némileg másként. Úgy látom, hogy a közoktatás keretén belül jelentősen csökkent az „emberi tőkébe” történő beruházás, a befektethető tőkét fogyasztásra fordították.

Lássuk először is a használandó fogalmakat; kezdjük tehát a legelején.

A jelen és a jövő

A beruházás

Az emberi tőke elméletét megalkotó közgazdászok egy köre az „oktatás-tanulás” és a „fizikaitőke-beruházás” között lényegi párhuzamot tételez fel. Az emberbe történő beruházás, lényegét tekintve, szerintük (3) nem sokban különbözik a másfajta vállalkozásoktól: a fizikai tőke transzformálódik emberi tőkévé.

„A későbbi Nobel díjas Theodore Schultz (...) rövidebb a második világháború után agrárközgazdászként fél évet egy alabamai egyetemen töltött, hogy környékbeli farmerekkel készítsen interjúkat... így került össze egy szemmel láthatólag tengődő, sorsával mégis meghökkentően elégedett házaspárral. Értetlenül állt az eset előtt, amíg a házaspár szavai fel nem lebbentették előtte a titok fátylát (akárcsak az együgyű legenda szerint Newton előtt a fejére pottyant alma), hogy tudniillik ők egyáltalán nem szegények! Gazda(g)ságukat gyerekeik egyetemi iskoláztatására, piacképes tudására váltották át. Valamikor ólaik és karámjaik, disznaik és öszvéreik voltak; most mindez a fizikai tőke emberi tőke formájában a gyerekeik fejében van. Hogy érezhetnék hát szegénynek magukat? – bizonygatták.” (Schulzot idézi Gábor, 1999. 162.)

A klasszikus elmélet szerint az egyén azért fektet be saját magába, hogy a megszerzett nagyobb tudása révén – reményei szerint – a befektetett tőkéjénél többre tudjon később szert tenni. Így jobban jár, mintha a tőkéjét felélte, azaz elfogyasztotta volna. Ugyanakkor nemcsak megtérül a befektetett tőkéje (azaz hasznot hoz), hanem a tanulás eredménye a majdani fogyasztásának minőségében meg is fog jelenni. Másképpen: azért (is) jó tanulni, hogy az életet felnőttként teljesebben lehessen élvezni. A (felnőtt) „életből több öröm megszerzésének képessége”, a „Shakespeare darabjának élvezetére való képesség”, a „zeneértés” képességének a megszerzése tehát fogyasztási célokat szolgáló befektetés, hiszen ez a fajta tanulás növeli az egyén kulturális tőkéjét (4) – ha jól transzformálok a közgazdászok fogalmát. (Machlup alapján Polónyi, 2002. 74–75.)

„Az oktatás mint beruházás nemcsak az egyének piaci termelékenységét növeli, hanem a nem piaci termelékenységét is, az oktatás a fogyasztási tőke olyan formáját hozza létre, mely javítja az oktatásban részt vevők fogyasztásának minőségét élettartamuk hátralévő részében. Például növeli a háztartásvezetés hatékonyságát, fogyasztói viselkedését (az iskolázottabbak több információt szereznek be a fogyasztási cikkekről és a hatékonyabb vásárlói magatartás révén megtakarításokhoz jutnak). (Kandó Főiskola Pedagógiai Internetes Lexikona, 2002)

Ha a fenti definíció igaz, az egyén abban a tudatban (és reményben) ruház be önmaga oktatásába, hogy a tanulás-tanítás, az iskolai oktatás számára így vagy úgy hasznot hoz. A család ezért viseli az iskoláztatás költségeit és mond le arról a jövedelemről is, amelyhez a diák gyermeke akkor jutna, ha nem tanulna, hanem dolgozna. (*Xin Wie és munkatársai*, 1999) (5) A diák is lemond az élet élvezésének egy részéről (a fogyasztásról). Akkor is tanul (dolgozik), ha ehhez nincs kedve, ha erőfeszítést kell tennie, akkor is így tesz, ha teljes tudatában van annak, hogy szórakozni, kedvtelésnek élni az adott helyzetben valóban jobb, mint tanulni. Még akkor is így tesz, ha tudja, hogy a befektetett tőke megtérülésének kockázata őt és a családját terheli, hiszen távoli és bizonytalan célokhoz igazítja tanulási tevékenységét. Elvileg természetesen lehet tudni, hogy ez a fajta magatartás csak általában sikeres, az egyének esetében azonban nem szükségképpen, mert a befektetés és a megtérülés között nincs közvetlen oksági, csak valószínűségi kapcsolat.

Jól tudott, hogy a gyermeki „jó érzést” a teljesítményelvű és fogyasztáselvű iskola egyaránt kiválthatja. A befektetést célzó tanulói, iskolai stb. magatartás éppen úgy keltethet jó érzést, mint a fogyasztás közben keresett élvezet. (6) A komoly tanulás is kiváltja a „tökéletes élményt”. (*Csikszentmihályi*, 1997)

Az emberi tőkébe történő beruházás elméletét látszik alátámasztani az a tény, hogy a diplomások jövedelme általában magasabb az érettségizettekénél, az érettségizettek pedig többnyire többet keresnek, mint az alsó fokon végzettek. (*Blaug*, 1969; *Varga*, 1998. 15.; *Levačić – Vignoles*, 2002) Továbbá az a tény is a teória mellett szól, hogy a tanultak, különösen a diplomások nagyobb eséllyel kerülnek el a munkanélküliséget, mint az alacsonyabban iskolázottak (*Kutas*, 2002. 14.), hosszabb életűek és egészségesebbek is, továbbá szellemi munkát végző munkavállalóként a fizikai munkát végzőkhöz képest kedvezőbb alkalmazási feltételeket élvezhetnek. (7)

Közösségi szempontból is hasznos a befektetés e formája, hiszen az egyének oktatás-tanulása következtében előállt nagyobb tudás hatására a többség (az ország, a régió, a település) helyzete javul, a gazdaságilag legfejlettebb országokban élnek a leginkább iskolázott (tanult) emberek, míg az elmaradottabb helyeken többnyire a tanulatlanabbak élnek. A gazdasági növekedés – e felfogás szerint – az emberi tőkéből (is) származik. (*Schultz*, 1983. 52–66.) Éppen az emberi tőke bizonyítékának tekintik azt a megfigyelést is, hogy a háborút követő időszakban nem csupán az elszendvedett árokat állítják helyre, hanem ennél többet is tesznek: a gazdasági fejlettség arra a fokra emelkedik, amelyet a háború előtti évtizedek gazdasági fejlődési trendje jelölt ki, s amelyet a háború csak megtörni tudott. Adódik a következtetés: nem az épületekben, hidakban, gyárakban, gépekben és ezekhez hasonlóknak megtestesülő fizikai tőke, hanem az emberi tőke a meghatározó jelentőségű, a háborút túlélő emberek fejében meglévő tudás az alapvető. (*Jánosy*, 1975)

A közösség szempontjából az egyénekben meglévő és felhalmozódó tudások összegződő hatása vitathatatlanul öröndetes, következtésképpen érdemes közpénzekből támogatni a tudás növekedését és a több tudás létrejöttét elősegítő intézményrendszert, az iskolát. Ez volna a közgazdasági érv közpénzek oktatási célú felhasználása mellett. Ezért kell levenni a terheket az egyénekről, és kell átvállalnia azokat a közösség érdekeit képviselő politikának. Ugyanez a (köz)gazdasági érv (is) szól a kötelező iskolába járás mellett: minthogy a nép közvetlen haszna a tanulásból csekély, és az oktatásból áttételesen jelentkező kedvező hatást alig érzékeli, a közösség érdekét szem előtt tartva tanulásra kell kényszeríteni mindenkit. (*Sáska*, 2002a)

A fogyasztás

Belátható, hogy ugyanazt a tőkét fel is lehet élni (azaz el is lehet fogyasztani), de be is lehet fektetni. Ha a diák – bármilyen okból – nem akar tanulni, mégis iskolába jár, akkor az iskolai tevékenysége biztosan nem tekinthető a maga szempontjából jövő-orientátnak. Ha pedig nem tanul a nebuló, akkor nyilván az iskolán belüli vagy az iskolán kívüli életnek a tudással (a tanulással) ellentétes jelenségei fontosabbak számára, vagy éppen mást tanulna, de azt nem, amit az adott helyen kellene. Ebben az értelemben a diák csak is fogyaszthat az adott helyen, hiszen itt nem cselekszi ennek az alternatíváját.

Az ideáltipikus egyéni fogyasztásról akkor beszélünk, ha az iskolában eltöltött időt az egyén ízlése, kedélye (akár a dac vagy bármi efféle) szabja meg, és – ez a fontos – cselekvésének nincs olyan mozzanata, amely vagy a saját, vagy a közösségi befektetett tőkéjének megtérülésére vonatkozna. Ez a magatartás a kognitív képzés iránt sem mutat különösebb érdeklődést, hiszen az erőfeszítést kívánna. Tevékenysége jelenorientált, az erőfeszítés minimalizálása értéknek számít e körben; joggal, hiszen az iskolát a fogyasztás helyszínének tekinti, és elvi éllel utasítja el a teljesítményelvet. (8)

A beruházás és a fogyasztás fogalmának operacionalizálása

Annak ellenére, hogy meglehetősen szerény az úgynevezett „hozzáadott pedagógiai érték” fogalom magyarázó ereje, a metaforikus kép meglehetősen erős: iránya van, s azt fejezi ki, hogy az elvi iskolának valamit adnia kell a tanulóknak. A kérdés persze mindig az, hogy mit. Pedagógiai-ideológus és oktatáspolitikus szerepet betöltők gyakran mondják, hogy a „nevelés” a fontos, nem pedig az „oktatás”, illetve (ami lényegében ugyanaz) nem az iskolában megszerezhető tudás a fontos, hanem a „képesség”. (9) Még akkor is ezt teszik, ha tudjuk, hogy az ellentétpárok empirikusan nem is értelmezhetőek: nevelés nincs oktatás (azaz tanítás) nélkül, miképpen képességek is csak ismeretek megléte esetén léteznek. Következésképpen a tanulói tudás mértékéhez, illetve e mértékben bekövetkezett változásokhoz köthető a beruházás-fogyasztás fogalma.

A megismételt és korrekt tudásszintmérésekkel – elvileg – egyszerű az iskolai tevékenységben elkülöníteni a közvetlen (jelen idejű) fogyasztást és a jövőbe utaló mozzanatot. Amennyiben azt tapasztaljuk, hogy a mérés két időpontja között – változatlan egysejnyi befektetett tőke mellett, minden tekintetben összevethetően – az iskolai népszerűsége tudása számottevően (10) megváltozott, akkor biztosak lehetünk afelől, hogy vagy növekedett a befektetés mértéke az emberi tőkébe, vagy pedig csökkent. Ha azt látjuk, hogy a vizsgált népszerűsége belül egy-egy alcsoport (például a községi-egyházi iskolákba, a hat osztályos gimnáziumba-szakiskolába járók) egymáshoz mért tudása egy adott időpontban számottevően különbözik, akkor azt állíthatjuk, hogy az alacsonyabban teljesítő iskolai körben a közvetlen élvezetet, kedélyt szolgáló magatartás és tevékenység lett a meghatározóbb a két időpont között. Itt az egyéni és közpénzeket bizonyosan nem az emberi tőkébe ruházták be.

Ami a jövőben teljesülő fogyasztást illeti, igencsak nehéz leválasztani az ugyancsak a jövőben megtérülő beruházás-célú tanulástól. Ugyanakkor a beruházási és fogyasztási célú tudás ténye egymástól el nem választva mégiscsak elkülöníthető a tudáshiányos állapottól. A jelenben azonban képtelenség egymástól elválasztani a tanulói tudás fokában meglévő két elemet, azt, ami majdani haszonként vagy majdani fogyasztásként fog jelentkezni. Egy majdani kutató, rendező, színész, irodalmár stb. számára *Shakespeare* drámáinak a megtanulása, elemzése stb. befektetés, hiszen ez a tudás foglalkozásának, jövedelemszerzésének eleme lesz, mások számára azonban a fogyasztás részévé, az élvezet forrásává válik.

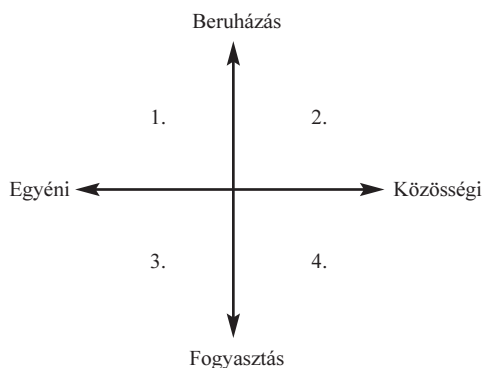
Mintthogy előre nem lehet látni, hogy a tanult elemnek mi lesz a sorsa (amely attól függ, a tudás birtokosa milyen közegbe kerül), következésképpen elvileg elválaszthatatlan a jelenben egymástól a tőke megtérülési módja. Éppen ezért a felmérés idejében ki-

mutatható tudásuk jellege tekintetében csakis felső becsléssel élhetünk: az iskolában megszerezhető tudást teljes egészében tisztán beruházási célúnak tekintjük, noha tudjuk, hogy a mért tudásszintnél bizonyosan csak kevesebb lehet a befektetési célokat szolgáló tudás, hiszen a fogyasztási célú tudást is bizonyosan tartalmazza.

Miután az egyéni és közösségi szempontok, illetve a beruházás és fogyasztás közötti különbséget világossá tettük, ez a négy elemet együtt és összességében tekintjük át.

Az egyén és a közösség, illetve a beruházás és a fogyasztás főbb típusai

Helyezzük el a beruházás és a fogyasztás fogalmi rendszerét az egyéni és közösségi dimenziókba; megtehetjük, hiszen mindkettő kizárja, korlátozza egymást. A közösségi szempontok mindig szemben állnak az egyéni szempontok sokaságával, noha van olyan egyéni szempont, amelyik egybeesik a közösségiével. Voltaképpen ebből a Descartes-féle tengely húzható. (1. ábra)



1. ábra

Az egyéni szempont

Az „egyén” előtt – modellünk szerint – két lehetőség áll a közoktatásban: vagy beruház, vagy pedig fogyaszt (az 1. ábrán az 1., illetve a 3. mező). Az „egyén” ebben az összefüggésben értelemszerűen éppen úgy lehet személy, mint család, amelyik az iskolázatással kapcsolatosan stratégiát állít. (11)

A közösségi szempont

A közösségi szempontot követő iskola, oktatáspolitikai szintén vagy a beruházás (2. mező), vagy a fogyasztás (4. mező) állapotát veheti fel. Vagy azért tart fenn a közösség tehát (középzenekből) iskolát, mert abból gazdasági, politikai, kulturális hasznot remél, vagy pedig azért, mert valamilyen okból elutasítja az erőfeszítésen alapuló képzés eszméjét.

A közoktatási rendszer összességében mind a két fajta magatartás egyszerre és egy időben fenntartható: az iskolák egy része az egyiket, más része pedig a másik utat követheti, hiszen nem egységes a rendszer: a közszolgáltatást három egymástól elkülönült szinten az iskolai, a fenntartói és országos szinten szervezik, nem említve a területi szerveződések. (12) Voltaképpen e három szint eredőjeként kell felfognunk azt, amit összességében „közösségi” dimenzióknak neveztünk. Másképpen: további három tengellyel kellene ábrázolnunk a közösségi szférát. Tegyük ezt, hogy lássuk a részleteket, s ezek után térjünk vissza a fenti, egyszerűsített, azaz összevont formához.

A közsféra megosztottsága

Induljunk ki abból, hogy a magyar közoktatási közszolgáltatás mindhárom – iskolai, fenntartói és országos – szintje egymástól jószerivel függetlenül vagy beruházás-, vagy fogyasztás-orientált politikát követhet (13), hiszen tartalmi kérdésekben az iskolák autonómiáját és a pénzügyek jelentős kivételével az önkormányzatok önállóságát törvények garantálják.

Könnyen belátható, hogy a fenti három szint mindegyikén – ha az említett kétféle politika közül lehet választani – nyolc kombináció jöhet létre:

1. Az iskola beruház, a fenntartó beruház, az országos szint beruház.
2. Az iskola beruház, a fenntartó beruház, az országos szint fogyaszt.
3. Az iskola beruház, a fenntartó fogyaszt, az országos szint fogyaszt.
4. Az iskola beruház, a fenntartó fogyaszt, az országos szint beruház.
5. Az iskola fogyaszt, a fenntartó beruház, az országos szint fogyaszt.
6. Az iskola fogyaszt, a fenntartó fogyaszt, az országos szint fogyaszt.
7. Az iskola fogyaszt, a fenntartó fogyaszt, az országos szint beruház.
8. Az iskola fogyaszt, a fenntartó beruház, az országos szint beruház.

A fő célokat illetően csak két esetben nincs konfliktus a közszolgálat terén, akkor, ha az iskolai, fenntartói és országos szinten egyöntetűen vagy a beruházást, vagy pedig a fogyasztást támogató politikát folytatják (az 1. és 6. eset), s ennek megfelelően mindhárman ugyanabban az irányban szervezik tevékenységüket. E helyzet létrejöttének a valószínűsége azonban rendkívül kicsi, amely az iskolai és a fenntartói függetlenség fokának növekedésével tovább csökkenhet.

A többi (hat) eset bármelyikének előfordulásával inkább számolhatunk. Az oktatási rendszer következőképpen eleve konfliktusos természetű.

Itt válik láthatóvá a konfliktusok téjtje: az ország egész képzési rendszerének beruházás- vagy fogyasztásorientált jellege attól függ, hogy az iskolák tevékenységének mekkora hányadát képes a központi oktatáspolitikai a fenntartók – vagy akár az iskolák tantestületének – egyetértésével vagy azok ellenére a fogyasztás vagy éppen a beruházás irányába terelni, illetve mennyire képesek a tantestületek a fenntartói, illetve központi szándékkal szemben a maguk szándékait megvalósítani.

Térjünk vissza most az 1. ábrához! Tekintsük egyneműnek a közösségi szférát a továbbiakban.

Az egyén és a közösség egyaránt beruházna (1–2. mező)

Ez a modell a tárgyszerű oktatást reprezentálja: az egyén – bármilyen megfontolásból – tanulni akar, s ezt a szándékot a közösségi oktatás támogatja. (Másképpen: az egyéni és közösségi célok egybeesnek. (14)) Erre a tiszta modellel számos egyértelmű példa hozható. Ez a piacképes, illetve a tanulmányi eredményekhez kötődő mobilitást támogató (bármilyen) szaktudás megszerzésének típusa. A „Ha sokat tanulsz, és tudsz, boldogulsz: a korábbi helyzetedhez, a családodhoz képest magasabb lesz a jövedelmed” képzetnek megfelelően szerveződik az oktatás.

Az egyén beruházna, de a közösség fogyasztásra szorítja (1–4. mező)

Az egységessé tett tömegoktatásban az elit kerül ebbe a helyzetbe. Az egységes nyolc osztályos általános iskola követelményét a tanulónépesség iskolából kimaradó hányadának teljesítőképeségére méretezte a tantervpolitika. (15)

Belátható, hogy az iskolai követelmények és a családi elvárás (kultúra) egymáshoz mért távolsága szabja meg a befektetés és a fogyasztás arányát. Amennyiben az iskolai követelmények alacsonyabbnak bizonyulnak a családi elvárásnál, számukra az ilyen iskola kényserfogyasztásként jelenik meg, s retorikai szinten színvonalcsökkenésként fogalmazódik meg. A különórak, a nyelviskolák úgynevezett második iskolarendszerét pedig a közössé-

gi iskolai kényszerfogyasztást ellensúlyozó családi stratégiák teremtik meg. Az emberi tökébe történő beruházás szándéka a közszolgáltatásból a szabad piac felé fordul.

Az egyén fogyasztana, de a közösségi oktatás beruházásra kényszeríti (3–2. mező)

Ez az az ismert helyzet, amelyben az egyén az oktatási intézményt látogatja (vagy látogatni kényszerül), de tanulni nem kíván. Az iskola szolgáltatásait nem fogadja el, hátrítja az iskola beruházási szándékát s az ehhez kötődő teljesítményelvet.

Az iskola által közvetített kultúrától távol álló tankötelesek magatartása típusosan ilyen, azoké, akiket a tanügyigazgatás ereje hajtott a kötelező és egységes általános iskolába. Ők azok, akik a tanulást és az iskolai létet kényszerbefektetésként élték meg, sokan hiányoznak közülük, számosan meg is buktak előbb, és később ki is maradtak. Ehhez hasonló folyamat ismétlődött meg a kilencvenes években a szakmunkásképzésben: azáltal, hogy a szakképző tárgyak helyébe közismeretieket helyezett el a fejlesztő elme, sokan kimaradtak, esetleg megbuktak.

Egy további példa is tisztán mutatja ezt az alakzatot. Évtizedekig a sorkötelesek csak akkor kaptak halasztást a bevonulásra, ha iskola-látogatási igazolást tudtak felmutatni. A sikertelen felvételi vizsgák után tömegével lettek szakmunkástanulók az éppen érettségizettek, készulve a következő felvételi vizsgára. Számukra nem volt befektetés a szakma megtanulása. (16) Az intézetek oktatói és a képzési rendszer építői azonban minden bizonnyal beruházás szándékával működtették ezt a rendszert.

Az egyén fogyasztani akar, és a közösség ezt támogatja (3–4.)

Ez is konfliktust minimalizáló modell: a tanulói teljesítmény jelentőségét csökkentő oktatáspolitikai támogatja a kedély alapján szerveződő iskolai gyakorlatot. Az élethossz-sziglani tanulás szlogenjének egyik olvasata tárja fel a lényegét: most fogyasztunk, s majd később tanulunk. (17) Ide sorolódna azok a többnyire magániskolák is, amelyeket olyan diákok látogatnak, akiknek életútját alapvetően családjuk vagyoni helyzete fogja meghatározni, nem pedig a maguk jövedelemtermelő tudása, következésképpen értelmetlen a beruházók magatartását felvenniük.

Az iskolán belül a szülők jó része a gyermekéhez kötődő érdekeit a szaktanárral, tanítóval, az osztályfőnökkel stb. külön-külön egyezteteti. Ez a magatartás a piaci viszonyok között (a magániskolák, magántanárok esetében) piacszerű, az egységes közszolgáltatás viszonyai között azonban külön figyelem és gondoskodás megszerzése a cél.

Belátható a fentiek alapján, hogy az egyéni érdekek a magán-, azaz a versenyszférában, a piaci viszonyok között jelennek meg a legtisztábban. E logikát folytatva az is belátható, hogy a közösségi oktatásban ütközhet a legjelentősebb mértékben az egyén szempontja a közpénzekből fenntartott iskola közösségi céljaival. Minél központosítottabb a rendszer, azaz minél nagyobb az ország egészére érvényes, a közösség egészét érintő (elvileg az érdeket szolgáló) döntések hányada, annál egységesebb a rendszer, de annál tágabb tere van az illegitim folyamatoknak.

Az egyéni és közösségi szempontok tiszta érvényesülésének feltétele

A közoktatással szemben felállított egyéni szempontok, érdekek többféleképpen érvényesülhetnek. Ha a szülő éppen úgy tudja az iskoláról, hogy melyikben milyen típusú képzés folyik, mint a vendéglőkről, hogy melyik milyen konyhát visz, akkor képes közülük választani. Az információ birtoklása a lényeg.

Közismert az is, hogy már az iskolán belül a szülők jó része a gyermekéhez kötődő érdekeit a szaktanárral, tanítóval, az osztályfőnökkel stb. külön-külön egyezteti. Ez a magatartás a piaci viszonyok között (a magániskolák, magántanárok esetében) piacszerű, az egységes közszolgáltatás viszonyai között azonban külön figyelem és gondoskodás megszerzése a cél. (18)

Belátható a fentiek alapján, hogy az egyéni érdekek a magán-, azaz a versenyszférában, a piaci viszonyok között jelennek meg a legtisztábban. E logikát folytatva az is belátható, hogy a közösségi oktatásban ütközhet a legjelentősebb mértékben az egyén szempontja a közpénzezből fenntartott iskola közösségi céljaival. Minél központosítottabb a rendszer, azaz minél nagyobb az ország egészére érvényes, a közösség egészét érintő (elvileg az érdekét szolgáló) döntések hányada, annál egységesebb a rendszer, de annál tágabb tere van az illegitim folyamatoknak (19), és ennek megfelelően annál gyakrabban jelennek meg az iskolákon belül az egyéni alkuk. (20) És megfordítva: minél alacsonyabb fokú a területi, térségi, ország-szintű közösségi szempont érvényesítése, annál nagyobb az iskolák mozgástere, annál jobban találkozhat a szülők elvárása a tantestületi szándékokkal, annál kevésbé van szükség az egyéni alkukra.

Két feltétel teljesülése szükséges ahhoz, hogy modellünket tisztán láthassuk. Az egyik az, hogy az iskolák maguk dönthessenek arról, hogy tevékenységüket a fogyasztás vagy a beruházás irányába vezetik-e. A másik feltétel pedig az, hogy az egyének szabadon dönthessék el, hogy melyik iskolát választják. Azaz: mennyire követ a közszolgáltatás a kereslet és kínálat közvetlen találkozásán alapuló, piacszerű viszonyokat, amelyek között tehát az egyéni akaratok és a szolgáltatást nyújtók szabadon egymásra találhatnak.

Az iskolai hatáskörök

Azt látom, hogy a magyar közoktatásban jogrendünk szerint elsősorban a szolgáltatást közvetlenül végzők szempontjai a meghatározóak. (Sáska, 2002b) A magyar közoktatásban az oktatás tartama és elsajátításának a mértéke az 1985-ben elfogadott Oktatási törvény óta alapvetően az iskola pedagógusai cselekvéseinek eredőjétől függ: maguk határozzák meg az iskola képzési célját, a helyi pedagógiai programot. (21) A pedagógusok a maguk legjobb szempontjai alapján választhatják meg a tankönyveket, aminek következtében a párhuzamos osztályokban ugyanazon program esetén is eltérő tartalmú képzés folyhat; a tantestület kollektíven dönt minden – hatalmi tekintetben alapvető – területen. (22)

Az iskolán belüli tevékenység koordinációja és ellenőrzése belső megegyezésektől függ: a tantestület tagjai önmaguk döntenek munkájuk ellenőrzéséről. A munkaközösségek száma és vezetőik személye a tantestület döntésén múlik, a vezető a munkaközösség tagjainak tartozik felelőséggel, nem pedig a munkaadójának, az igazgatónak. Ki kell kérnie az igazgatónak a tantestület véleményét abban is, hogy ki melyik osztályban fog tanítani. Mindemellett a tantestületnek szava van a munkaadó megválasztásában. (23) Mindennek következtében az iskolai munka intenzitása, hatékonysága nem szabályozható. Az önkormányzati iskolafenntartói szabályozás alapvetően pénzügyi területre terjed ki, erre nem.

Köztudott, hogy a kollektív döntésekkel sohasem párosul kollektív felelősség. Alacsony szintű az elszámoltathatóság, tantestületet leváltani nem lehet. E berendezkedés (és kultúra) egyenes következménye – az iskolák izolációba fordulásán, az oktatási rendszer struktúrájának megroggyanásán túl – a képzés technológiai értelemben vett feszeségének szerény mértéke, valamint a munkaminimalizálás általános hajlamának erősödése. Általában, de nem mindenütt. Az iskolákban zajló történések tehát alapvetően a pedagógusközösség szándékát, akaratát tükrözik. A tantestülettől függ, hogy az iskola beruházás- vagy fogyasztásorientált tevékenységet folytat-e.

A szabad iskolaválasztás

Ma Magyarországon ki-ki olyan iskolát választ, amelyet akar, illetve amelyet szociológiai értelemben tud. Jogi korlátok e tekintetben nincsenek. A magyarországi rendszerváltás egyik jellegzetes tünete, hogy az iskolaválasztás nem a magán- és a közszféra közötti választás jogát jelenti, mint a nyugat-európai államok többségében, hanem az iskoláknak mint közszolgáltató intézményeknek a kiválasztását. Európa nyugatibb részén többnyire (24) a választhatóság határa az egységes szerkezetű és kötelezően előírt körzeti ingyenes közösségi iskola, illetve a költségtérítéses, szabadon választható, rugalmas programú magániskola között húzódik. Ott homogén a közösségi (public) és színes a magán- (privat) szféra.

Kevesen állíthatják, hogy Magyarországon a túlszabályozottság volna a jellemző a közoktatásban. A nem irányított, spontán folyamatokat tekinthetjük meghatározóaknak, s ha ezt senki sem cáfolja, akkor levonhatjuk a következőt: a közoktatási rendszer a hozzá kötődő érdekek mentén változott meg. Ennek következtében válik jól láthatóvá, hogy mely szegmentumok szolgálják tisztán a fogyasztást és melyek a beruházást, az átmenetek színes mintái mellett. A közoktatás expanziója újrendezte a mezőnyt és a szerepeket, s ennek megfelelően ahogy növekedett a fogyasztás, oly mértékben változott meg a kiadott bizonyítványok tartalma és jelentése. A kiteljesedő fogyasztás tényét özönbizonyítványok igazolják.

A tudás-fok csökkenése és a bizonyítvány értéktelenedése

A tudás és a bizonyítvány egymástól elkülöníthető, olyannyira, hogy (szélső esetben) tudás nélkül is lehet bizonyítványhoz jutni; azaz az emberi tőkébe történő befektetés nélkül is lehet végzettséget szerezni. A megszerzett bizonyítvány tudást bizonyító ereje lehet tehát zéró is (25), amely a kapcsolatrendszer egyik végpontja. A skálán feljebb haladva a befektetés hányada növekszik egészen a skála másik végpontjáig, ahol a befektetett tudás mértéke és a bizonyítvány bizonyító ereje azonos fokú. (26)

Be kell látnunk, hogy egységnyinek tekintett időtartamnyi iskolai lét után, ha a bizonyítvány tudást bizonyító ereje magas, akkor a képzés hatékonysága is magas, jellege homogén: tisztán befektetés-orientált, a fogyasztásnak hely – elvileg – nem jut. Ha pedig a kiadott bizonyítvány tudást bizonyító ereje alacsony, akkor a képzés határfoka – a befektetés szempontjából – alacsony, ugyanis bizonyosan van fogyasztás is.

Okkal tételezem fel, hogy a közoktatás expanziója során a kereslet meghatározó mértékben a nagyobb tekintélyt kölcsönző és az expanzió kezdeti időszakában jelentősebb jövedelmet (Galasi, 2002. 230–231.) ígérő bizonyítvány iránt jelentkezik, nem pedig a tudás iránt mutatkozó igényben. Ha ez így van, akkor az expanzió kirobbanása előtt nem az az általános helyzet, hogy a diákok tömegesen szerettek volna több tudást szerezni, de a szűk szervezeti akadályok miatt nem tudtak, s később pedig, majd a gátak leomlása után az elfojtott tanulási energiák felszabadulnak. Ellenkezőleg: olyan (politikai) helyzet jön létre, amelyben – a korábbi standardhoz képest – kisebb erőfeszítéssel és tudással lehet megszerezni ugyanazt a fajta és jogérvényű bizonyítványt. Mindennek következtében a bizonyítványok tudást bizonyító ereje összességében csökken. Másképpen: egy idő után „az egyén fogyaszt, és a közösség is ezt támogatja” típus lesz a meghatározó a közoktatás egészében, mert a beruházást támogató magatartást követő képzőhelyek és a bennük tanulók száma vagy aránya csökken, nem úgy, mint a fogyasztást kedvelő diáktársaiké.

A bizonyítványok bizonyító erejét azonban nemcsak a tudás foka, hanem a számosságuk is befolyásolja. Az olyan nagy számban kiadott bizonyítványok, amellyel a népesség többsége rendelkezik, a munkaerőpiacon – azonos keresleti szint mellett – szerény értéket képviselnek, éppen a túlkínálat következtében. Következésképpen ugyanazon fajta bizonyítvány birtokában elsősorban akkor lehet várni nagyobb jövedelmet, ha egyfelől kevés

van belőlük, másfelől pedig tényleges tudást igazol. (27) *Gábor R.* közgazdasági érvelése szerint „a tanulás olcsóbbodásának velejárójaként, a magasabb képzettségűek bővülő munkaerőinálátának hozamleszorító hatása következtében idővel ugyanilyen mértékben csökkenni fog a magasabb iskolázottság bruttó egyéni hozama”. (28) (*Gábor*, 1999)

E folyamatot világosan mutatja előbb az alsó és későbbben a középfokú végzettség tömegesedése. Abban az időben, amikor még „kevés” érettségizett jelent meg a munkaerőpiacon, közülük elenyésző számban végeztek fizikai munkát. Amilyen özönszerűvé válik ez a végzettség, olyan mértékben kerülnek a kétkezi munka világába az érettségizettek is. (*Sáska*, 2002c. 50–53.) Ez a folyamat egyértelmű az elmúlt évtizedekben. (1. táblázat)

1. táblázat. A középiskolát végzett aktív keresők tevékenységének jellege, 1970–1990

Év	Fizikai	Szellemi összesen	Foglalkozásiak
1970	20,0	80,0	100,0
1980	19,3	70,7	100,0
1990	32,1	67,9	100,0

Népszámlálási adatok (*Sáska*, 2002c. 53)

Ugyanez a folyamat mutatható ki az alsó fokú oktatás esetében is, az idő haladtával csökken a szellemi munka végzésének a hetvenes években már amúgy sem nagy esélye. (2. táblázat)

2. táblázat. Nyolc osztályt végzett aktív keresők tevékenységének jellege, 1970–1990

Év	Fizikai	Szellemi összesen	Foglalkozásiak
1970	79,6	20,4	100,0
1980	84,6	15,4	100,0
1990	89,4	10,6	100,0

Népszámlálási adatok (*Sáska*, 2002c. 52.)

Ahogy a népszerűség formálisan egyre iskolázottabbá válik, egyre kisebb az esélyük az általános iskolát végzetteknek, hogy szüleiknél jobb helyzetbe kerüljenek. Ráadásul náluk hosszabb ideig is kell tanulniuk, már érettségizniük kell, ha a fizikai munka elkerülése a cél. Megjegyzem, hogy a felsőoktatás terén is ugyanez a helyzet: expanziója növeli a fizikai munka végzésének esélyét. (29) Vagyis ha tömegek iskolába járnak, akkor egyre sötétebb távlatok nyílnak az egyes csoportjaik előtt. Ez a folyamat is magyarázza, hogy az iskolában eltöltött hosszabb idő miért eredményez alacsonyabb jövedelmet, az özőn-diplomák értéke miért csökken. Márpedig ha az emberi tőkébe történő egységnyi befektetés egyre kevésbé eredményezi a „profitot”, a magasabb jövedelmet, akkor az iskolákban egyre inkább a helyi fogyasztási kultúra jelenik meg, hiszen ha értelmetlen befektetni, és mégis iskolába járnak, akkor csakis a fogyasztás miatt teszik ezt meg önként vagy kényszerből.

A fogyasztás meghatározó jellegűvé válása mellett továbbra is fennmaradnak a beruházási célt követő iskolák, amelyek teljesítményét azonban többé már nem általában az iskolatípus bizonyítványa, hanem csakis az egyes iskolákhoz köthető egyedi bizonyítvány dokumentálja. Innét származik a feltételezés, hogy az iskolarendszer elsősorban nem is oktat, hanem a különböző képességű gyerekeket iskolánként különíti el és szűri ki, s ekképpen szolgáltatja a legtöbb információt az egyének képességeiről. (30)

Két dolgot kell tehát bebizonyítanunk: egyfelől a középiskolában egyre többen szerzik meg az érettségit, másfelől pedig összességében csökkent az adott populáció tanulóinak tudása a kilencvenes években.

A középfokú oktatás expanziója

Lássuk először a tényeket. Az általános tapasztalatot számos dolgozat is megerősíti: a kilencvenes években a köz- és a felsőoktatásban egyre többen tanulnak, azaz egyre többen járnak olyan képzőhelyre, amely vagy közép-, vagy felsőfokú diplomát kínál és ad. (Halász – Lannert, 2000)

Témánk szempontjából a kérdések egyik legfontosabbika, hogy az érettségi előtt álló, a középiskolai tanulás tekintetében újnak számító – távolról sem egységes – társadalmi csoport átlagának tanulmányi teljesítménye magasabb vagy alacsonyabb lesz-e az oktatási fokozaton, illetve megegyezik-e korábbi időszakok középiskoláσαιval. Ha azonos vagy magasabb, akkor értelemszerűen a beruházási hányad növekedett a képzésben, ha pedig csökkent a tudásszint, akkor éppen ellenkezőleg: a fogyasztási hányad növekedett, hiszen definíciószerűen kizárt, hogy a kevesebb tudás és az özőn-bizonyítvány ugyanazt a hasznot eredményezné.

Ma a diákok töredéke vesz részt az érettségivel nem záródó képzésben. Tudott dolog, hogy a rendszerváltás során a szabályozás leépülése és az alacsony költségvetési korlátok mellett a szakmunkásképzők, szakiskolák, gyors- és gépiró-iskolák többnyire változatlan tantestülettel és változatlan felszereléssel alakultak át érettségit adó szakközépiszkolákká. A diákok tehát többnyire változatlan feltételek mellett, de a szakmunkásképzéshez képest egy-két évvel hosszabb tanulási idő alatt szerezhették és szerezhetik meg az érettségi bizonyítványt.

Erősen valószínű, hogy az ilyen diákok tudása alacsonyabb lesz, mint az expanzió előtti időszakban tanult társaiké, hiszen köztudott, hogy korábban az általános iskolában a legalacsonyabb tanulmányi teljesítményt mutató diákok a szakmunkásképzőkbe mentek. (Gazsó – Csákó – Havasné, 1975; Horváth, 1994; Bredács, 2000) A változás lényege éppen az, hogy ugyanezek a diákok nem ide, hanem az érettségit adó szakközépiszkolákba mennek, és a nagyobb lemorzsolódás ellenére sokan le is érettségiznek. Ez pedig az jelenti, hogy a diákok olcsóbban, kisebb erőfeszítéssel tudják megszerezni az érettségi bizonyítványt, következésképpen ezekben az iskolákban inkább fogyasztási, mintsem beruházási tevékenység folyik.

Az úgynevezett általános képzés területén négyféle, eltérő képzési idejű forma él egymás mellett a gimnáziumi képzés keretében, ebből három az évtized terméke. A nyolc, a hat és a négy évfolyamos nappali tagozatú gimnáziumok mellett az elmúlt évtized végéig működő szakmunkások szakközépiszkolája a negyedik forma. Az utóbbiban a nevével ellentétben általános képzés folyik, ahol további két, helyenként egy évnyi tanulás után tehetnek és tesznek sikeres érettségi vizsgát a fiatal szakmunkás végzettségűek. Az a különös képlet alakult ki a kilencvenes években, hogy a népesség egy része hosszabb, más része pedig rövidebb időt tölt el tanulással, hogy megszerezze ugyanazt a végzettséget.

A kérdés ezek után az, hogy vajon a szakmunkások szakközépiszkolájában az emberi tőkébe történő olyan intenzív beruházó munka folyik-e, hogy e meghökkentően rövid idő alatt meg lehet tanulni mindazt, amihez másoknak ennek többszöröse kell. Ha így van, akkor ebben a képzési formában a beruházást támogató magatartás kap helyet. A hat és nyolc osztályos gimnáziumok képzési ideje pedig következésképpen azért hosszabb,

Ez a folyamat is magyarázza, hogy az iskolában eltöltött hosszabb idő miatt eredményez alacsonyabb jövedelmet, az özőn-diplomák értéke miatt csökken. Márpedig ha az emberi tőkébe történő egységnyi befektetés egyre kevésbé eredményezi a „profitot”, a magasabb jövedelmet, akkor az iskolákban egyre inkább a helyi fogyasztási kultúra jelenik meg, hiszen ha értelmetlen befektetni, és mégis iskolába járnak, akkor csakis a fogyasztás miatt teszik ezt meg özőként vagy kényszerből.

hogy a tanulók a tanulás mellett fogyasztthassák is az iskolai kultúrát, hiszen az egységszerű beruházás jellegű tudás megszerzéséhez több idő áll rendelkezésükre.

A dilemma feloldását a hazai, nemzetközi tanulmányi versenyek, a felsőoktatási felvételi eredményei mutatják: a szakmunkások szakközépiskoláinak végzettjei ebben a körben meg sem jelennek.

A bekerülés esélyei a felsőoktatásba

A 3. táblázat alapján nagy biztonsággal kimondhatjuk, hogy a szakmunkások szakközépiskoláinak adatait is magába foglaló szakközépiskolák esetében az egyén nem a tudásba, hanem a bizonyítványba fektet be, s a közösségi oktatás ezt azzal támogatja, hogy egyfelől megadja a bizonyítványkiadási jogot ezeknek az iskoláknak, másfelől pedig finanszírozza ezt a szintiszta fogyasztás-fogyasztás modellt. (31)

3. táblázat. A felsőfokú intézményekre felvettek aránya az érettségi-képesítő vizsgát tettek százalékában, 1995–1999

Gimnázium					összesen	Vegyes	Szak- középisk.	Mind- összesen
6	4 és 8	8	4 és 6	4				
osztályos								
51,85	51,38	46,46	49,61	43,68	47,9	26,6 1	7,0	29,3

(Neuwirth, 2000. 19–20.)

A fenti táblázatból ugyanakkor az az eddig is sejthető tény is kiolvasható, hogy a gimnázium mint iskolatípus csak általában értelmezhető, önmagán belül formálisan is erősen tagolt. Nagy valószínűséggel állíthatjuk, hogy a gimnáziumok sokféleségéből a hat évfolyamosak, valamint a négy és nyolc osztályosak azok, amelyek a befektetés-befektetés típusába tartoznak, hiszen a legnagyobb eséllyel ezek készítik fel növendékeiket a felsőoktatásra. A felvételi vizsgák alapján kiválasztott diákok iskoláiban a diákok tudását igazoló érettségi bizonyítványok bizonyító ereje a legnagyobb.

Az is látható, hogy a hagyományos négyosztályos képzést folytató gimnáziumok tisztán befektetés-jellege a gimnáziumok között a leggyengébb. A gyengülés összefüggésbe hozható az expanzióval: míg 1991-ben 68 négyosztályos gimnáziumi képzés folyt, 2000-ben már majd' a kétszeresében, 128 esetben mutatnak ugyanilyen programhosszúságú szerveződést a statisztikák. A feltevést erősíti az a tény, hogy az előbbi idő-párban a négy-hat évfolyamos képzést párhuzamosan szervező iskolák száma csak 69-ről 96-ra emelkedett. A felvételi szempontjából a legsikeresebb, a tisztán hat évfolyamos képzést folytató iskolák száma 6-ről csak 13 emelkedett. (Neuwirth, 2002. 24.) A négy éves gimnáziumi formában történt a legnagyobb mértékű hígulás, vélhetőleg az általános iskolák tantestületei emeltek további négy évnyi képzést az alsófokú oktatásra.

Úgy látszik, hogy az olyan fajta iskola volt a sikeres, amelyik feltehetőleg komoly keresletet keltett maga iránt, s ezért válogatni tudott azon diákok közül, akik befektetésnek tekintik a tanulást. Ennek feltétele az, hogy a hat osztályos gimnázium expanziójának üteme alacsonyabb legyen, mint a jellegadó négy éves képzési forma bővüléséé.

Azt, hogy a felvételi vizsga befektetési szándékot takar, az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyek eredményeinek a megoszlása is mutatja. (4. táblázat) A tanulmányi versenyeken a tudást mérik, s a legjelentősebb sikereket éppen azok az iskolák érik el, amelyeknek a diákjai felsőfokon fognak továbbtanulni. A sorrend ugyanaz, mint az 1. táblázatnál már láttuk. Ebbe a felosztásba be sem kerülhetnek a szakmunkások szakközépiskolái.

4. táblázat. Az OKTV-n elért helyezések alapján számított, ezer gimnáziumi tanulóra eső pontok, az 1991–1999. évek átlaga alapján

6 osztályos	4 és 8 osztályos	8 osztályos	4 és 6 osztályos	4 osztályos	Összesen
273,16	60,01	79,07	100,31	56,08	86,64

(Neuwirth, 2000. 9.)

A tanulók tudásszintje

Amióta az iskola szakmai tekintetben autonóm, s amióta expandálódik az iskolarendszer, azóta egyre több pedagógust alkalmaz a közszolgáltatás, s ezzel együtt csökken a középiskolás korú tanulók tudása, a hazai mérések szerint és nemzetközi összehasonlításban. Nem arról van itt szó, hogy a nemzetek versenyében Magyarország rossz helyezést ér el, hanem arról, hogy az iskolarendszerekből kilépők tudásának a foka szerényebb, mint korábban végzett diáktársaiké. (Halász – Lannert, 2000. 321–324.)

Az évtized elejéhez képest csökkenő tendenciát mutat a középiskolás tanulók tudása az olyan „nehéz”, tehát hosszú ideig tartó folyamatos tanulást igénylő tárgyak esetében, mint amilyen a matematika. A tanulók matematikai hídfeladatok megoldásában elért pontszáma csökkent – a maximálisan elérhető pontszám százalékában mérve – a 10. évfolyamon. 1993–1995 között 5,84-dal, 1986–1995 között 7,84 százalékponttal, 1995–1997 között pedig 2,61-dal. (5. táblázat) (Halász – Lannert, 2000. 510.)

Ugyanez a csökkenés észlelhető más szemszögből nézve is. Az idő haladtával, az expanzió kiterjedésével együtt csökken a tanulók tudása, tehát összességében csökken a befektetés és növekszik a fogyasztói magatartás a középfokon.

5. táblázat. Jobban és gyengébben megoldott hídfeladatok száma és aránya 1995 és 1997 között

Évfolyam	Olvasás			Matematika		
	jobban	gyengébben	arány	jobban	gyengébben	arány
10.	36	25	1,44	9	15	0,60
12.	38	28	1,36	9	13	0,69

(Halász – Lannert, 1998. 278.)

Összességében a fogyasztás irányába terelődik az alsófokú képzés után már a középfokú oktatás is Magyarországon, ám ne feledjük, hogy vannak olyan hat és nyolc évfolyamos gimnáziumok, elsősorban egyházi (32) fenntartásúak (Neuwirth, 2003. 51.), és vannak szakközépiskolák, amelyek figyelemreméltó beruházást folytatnak az emberi tőkébe, de ezen iskolák köre és kibocsátásuk mértéke elenyésző a többihez képest. Másrészt fogalmazva: ezekben az iskolákban koncentrálódik a befektetési szándék.

Az expanzió és az iskolák autonómiája következtében elkülönültek egymástól azok az iskolák, amelyek beruházás-orientált képzési politikát folytatnak, de a többség – az esti és levelező tagozatú képzést is ide értve – a fogyasztást szolgálja. Ezt a magatartásukat a munkaerőpiaci helyzet erősítette és igazolta.

Expanzió és munkaerőpiaci helyzet

Jól tudjuk, hogy a kilencvenes évek első fele, közepe gazdasági válsággal terhes. Munkahelyek sokasága szűnt meg, hihetetlen nagy számban váltak munkanélkülivé idősök és fiatalok, sőt gazdasági aktivitásuk is megváltozott. A középiskolai és a felsőfokú tanulmányokat folytató korosztályok egyre nagyobb hányada már be sem lépett a munkaerőpiacra, hanem inaktív maradt. (6. táblázat)

Vegyük észre, hogy ezekben az években – a közép- és a felsőfok kiterjedésének éveiben – a két korosztály tagjai nemcsak növekvő arányban tanultak tovább, hanem – ami ugyanaz – növekvő mértékben kerültek gazdaságilag inaktív – tehát eltartott – állapotba. Ez pedig azt jelenti, hogy a gazdasági aktivitásnak nem volt tere, hiszen a gazdaság összeomlóban volt. Vagy a munkanélküliség, vagy a tanulás útja áll e korosztály előtt. El nem vehető az a feltételezés, hogy a tanulás a gazdasági aktivitás alternatívájaként jelenik meg, a foglalkoztatás helyett mennek tanulni a fiatalok. (33)

6. táblázat. A 15–26 éves fiatalok iskolázási és munkaerőpiaci státusza, 1992–1997 (%)

Korcsoport	Inaktív						Aktív					
	Tanul		Nem tanul		Összesen		Foglalkoztatott		Munkanélküli		Összesen	
	15–19	20–24	15–19	20–24	15–19	20–24	15–19	20–24	15–19	20–24	15–19	20–24
1992	75,8	15,4	6,6	16,8	82,4	32,2	16,3	57,1	4,9	10,7	21,2	67,8
1997	83,1	22,0	7,7	21,9	90,8	43,9	6,3	47,9	2,9	8,3	9,2	56,2

(Halász – Lannert, 2000. 437. alapján)

Nem azért járnak tehát iskolába, hogy többet tudjanak, hanem azért, hogy inkább itt legyenek, mint a munkaerőpiacon munkanélküliként. Ez a helyzet pedig azonos a fogyasztási kultúrával.

Itt a munkaerőpiaci magyarázata a középfok fogyasztás-orientált expanziójának, a szakmunkások szakközépiskolája, a dolgozók gimnáziuma ifjúsági tagozata népszerűségének és a bizonyítványok leértékelődésének is.

Egy másik dolgozat tárgya, hogy a bemutatott folyamatnak mi is az ideológiája: a szakmai autonómia, a vizsgarendszer nélküli kimenet-szabályozás, az élethossziglani tanulás, a képességek fontosságának hangsúlyozása a tudással szemben stb. Az viszont ténynek tűnik, hogy a magyar közoktatás fogyasztásorientált működési rend irányba fordult. Az emberi tőkébe történő befektetés pedig csökkent, talán megfordíthatatlanul.

Jegyzet

(1) Eötvös József (1999): *Gondolatok*. Palatinus, Budapest. 267.

(2) Polónyi István észrevételét idézem szíves beleegyezésével: „Mi azt írjuk [a tudásgyár-papírgyárról van szó], hogy az emberbe történő befektetéssel – ha rossz minőségű az oktatás – csak papírt lehet szerezni, de tudást nem. (Tehát a rossz minőségű oktatásra fordított kiadás kidobott pénz, bárki is annak forrása.) Másrészt ha rossz szerkezetű az oktatás, akkor a nem hasznosítható tudás bizonyítványa is csak papír.”

(3) Mások természetesen bírálják ezt a feltevést, például: „Emberi és fizikai tőkeberuházás analóg kezelését... legfőképpen annak a perdöntő különbségnek a zárójelbe tévése miatt látom aggályosnak, hogy míg a fizikai beruházás a beruházó számára normális esetben jövőbeli hozam reményében vállalt jelenbeli áldozat (lemondás jelenbeli – mondjuk egyszerűen így – élvezetekről nagyobb jövőbeli élvezetekért), addig a tanulás normális esetben alapvetően pozitív élmény, s ennyiben magában hordja jutalmát...; ennyiben éppenséggel nem beruházás.” (Gábor, 1999)

(4) Ha jól értem, a fogyasztási tőke hasznáról a Bourdieu-t követő szociológusok (tehát nem a közgazdászok) serege kulturális, talán kapcsolati tőkeként, ünnepi tudástípusként ír. (Ferge, 1976. 46.)

(5) A hivatkozott szerzők szerint Kína hat tartományában 1991-ben a magasabb iskolázottság magasabb jövedelemmel párosul, ez a különbség a nemek között is leképződik.

(6) Az oktatáspolitikában használt ideológiák képviselői éppen azt hagyják homályban, hogy a 'jó érzést' a beruházás és a fogyasztás logikáját követő iskola egyaránt kiválthatja.

(7) A belga élelmiszeriparban például a szellemi foglalkozásúaknak hosszabb a próbaidejük és a felmondási idejük is hosszabb, mint a fizikai munkát végző munkavállalóké, a szellemi dolgozókat tömörítő szakszervezeteknek köszönhetően (Bockstein, 2003. 9.)

(8) Erre a problémára utalt az Országos Közoktatási Intézetben 2003-ban *Teher-e a munka?* címmel, a tanulói túlterhelését felmérő kutatás első eredményeit nyilvánosság elé táró tájékoztató.

- (9) Lásd erről pl. az a *Pályaválasztás* 1980-ban és az *Új Pedagógiai Szemle* 1999–2000-ben folytatott vitáikat.
- (10) Operacionalizálva: szignifikánsan.
- (11) Az 'egyen'-ek a társadalomban elfoglalt helyük, vágyaik, iskolázottságuk stb. szerint természetesen különböznek, s ez a tény is befolyásolja, hogy fogyasztás- vagy beruházás-orientált magatartást követhetnek.
- (12) A térségi, megyei és kistérségi szerveződések elemzést csupán technikai okokból mellőzzük itt: általában az önkormányzatok magatartása elemzésünk tekintetében nem különbözik egymástól.
- (13) Szempontunkból most érdektelen, hogy ezt formálisan vagy informálisan teszi.
- (14) Belátható, hogy minél inkább expandáltatják az egységes iskolát, annál nagyobb lesz a fogyasztási hányad a közoktatásban.
- (15) *Népszabadság*, 2001. okt. 27. Vekerdy Tamás.
- (16) A tanulói jogviszony tehát nem, a tudás megszerzése azonban igen. A tanügyigazgatás szabályai alkalmazásának elemzése túlfeszíti az elemzés kereteit, itt csak annyit állapíthatunk meg, hogy a tanulói jogviszony és a tudás megszerzésének módja bizonyítottan el tud egymástól válni: az iskola nem feltétlenül a tanulás intézménye.
- (17) Ez a jelenség azonos az orvosok körében ismert ún. hálapénz-jelenséggel.
- (18) Ez volna az ún. rejtett tanterv egyik értelmezési kerete.
- (19) A közegészségügyben, amelyik szintén közszolgáltatás, az egyéni alkuk kísérőjelensége a hálapénz. Ez a jelenség a közoktatásban sem ismeretlen, de csak a befektetési célt követő iskolákban.
- (20) Számosan azért tartják követendőnek és fenntartandónak az önszervező iskola szervezeti modelljét, mert még a legszorosabb központi irányítás, központi tanterv és tanfelügyeleti rendszer mellett is többé-kevésbé a tantestülettől függ, hogy milyen szolgáltatást nyújt az iskola. A probléma azonban nem technikai, hanem politikai természetű. Az alábbi kérdésekkel igyekezzem a lényegre világítani:
1. A legitím és az illegitím erőszak közötti különbség megtétele a kérdés:
 - Kell-e a rendőrség munkáját ellenőrizni? A válasz: a) nem, mert a rendőrök szakmai tekintetben önállóak, b) igen, mert a legitím erőszak használata csak korlátok között lehetséges, c) nem, mert a rendőrök minden rendelkezés ellenére brutálisak stb. nem is lehet őket kordában tartani.
 2. Az embereken végzett kísérletek végzésének a joga a kérdés:
 - Kell-e az orvosok tevékenységét ellenőrizni? a) Nem, mert szakmai tekintetben önállóak, b) igen, mert minden orvos szakmai szempontjai alapján, korlátlanul kísérletezne a betegekben, c) nem, mert akkor is kísérleteznek, ha van kontroll.
 3. Mi a fontosabb: a közszolgáltatás célközönsége, vagy a szolgáltatást végzők szempontjai?
 - Kérdés, a városi tömegközlekedést meg kell-e tervezni és ennek érdekében kell-e ehhez alkalmazkodnia a buszvezetőknek (menetirány, menetidő megállók stb.), vagy pedig a vezetőkre kell bízni a legjobb útvonal, megállók kiválasztását? Lesz-e átlátható városi tömegközlekedés, ha az egyes buszvezetők egyéni belátására bíznák az útvonal stb. megválasztását?
 4. Kell-e a városnak rendezési terv? Ha van, megkötöttséget jelent, kijelölik az utakat, csatornákat, a parkányok magasságát, a homlokzatokat stb. Ha nincs, a következmény: bádögváros.
- (21) Ld. a Közoktatásról szóló törvény 57. § (1) bekezdését, amely a neveléstudület döntési jogkörét szabályozza.
- (22) A budaörsi Hermann Ottó Általános Iskola tantestülete volt e téren sikeres. (*Pető*, 2002. 8.)
- (23) Részben így van ez Angliában is. 1988 óta szabadabb az iskolaválasztás – ezt piaci szabályozásnak nevezték, aminek következtében nőtt az iskolák közötti különbség, a szegregáció erősebb lett; a középosztálybeli szülők tudatos iskolaválasztása eredményeképpen elkülönülnek a középosztályi értéket és a másfajta értékeket követő iskolák. (*Gewirtz at al.*, 1995)
- (24) Ezt a helyzetet fejezi ki világosan a „tudásgyár vagy papírgyár” szembeállítás. (*Polónyi – Timár*, 2001) Megjegyzem, hogy a 12. lábjegyzetben ismertetett eset is példa erre.
- (25) Ezt a helyzetet írja le Green a zéró-korreláció törvényében. (*Green*, 1982. 12–67.)
- (26) A kis számban kiadott bizonyítvány már eleve szelektív tétel fel, másfelől pedig a tudás fajtája is összefüggésben áll ezzel.
- (27) Az idézet így folytatódik: „amit mellel a felsőfokú képzés egyéni költségeiben és hozamaiban Nagy-Britannia és az Egyesült Államok között megfigyelhető különbségek is alátámasztani látszanak”. Uo.
- (28) A 2001-es népszámlálás szerint a diplomások 10 százaléka végzett fizikai munkát, s 15 ezer diplomás főállásban mezőgazdasági fizikai munkát végez. (*Kutas*, 2002. 14.)
- (29) Többek között Polónyi Istvántól (2002), Varga Júliától (1999) tudhatjuk, hogy a szűrőelmélet első formalizált modelljét *M. Spence* dolgozta ki, majd többen pl. *K. J. Arrow* és mások fejlesztették tovább.
- (30) A szakmunkások szakközépiskolájának fogyasztás-orientált szerepét támasztja alá, hogy a dolgozók esti-levelező iskoláiban is ez a legnépszerűbb képzési forma. (*Sáska*, 2002a. 61.)
- (31) Az egyházi fenntartású iskolák felsőoktatás irányába való kibocsátóképessége nőtt meg a legerősebben: míg 1991–95 között az érettségizettek 37,2%-át vették fel, addig 1995–2000 között már 55,5%-ukat. (*Nauwirth*, 2002. uo.)
- (32) Köztudott, hogy Magyarországon igen alacsony szintű a foglalkoztatottság. Kétségtelen, hogy a népesség elöregedése, azaz az inaktív idős emberek számának növekedése kikényszerítheti a köz- és a felsőoktatás kiterjedtségének szükségességét.

Irodalom

- Arrow, J. K. (1979): *Az egyetemi oktatás rostáló szerepe*. In: *Egyensúly és döntés*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Bredács Alice (2000): Az iskolai tudás mérése Baranya megyében (1999) – olvasásmegértés. *Iskolakultúra*, 6.
- Blaug, M. (1969): *Economics of Education*. Penguin.
- Bockstein, Harry (2003): *Ágazati társadalmi párbeszéd a belga élelmiszeriparban*. Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium, kézirat.
- Csikszentmihályi Mihály (1997): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Ferge Zsuzsa (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gábor R. István (1998): *Mi a hasonlóság az egyetemi tanulmányok és a disznóól között? Ajánlás és széljegyzetek* Varga Júlia: *Oktatás-gazdaságtan*. Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest.
- Galasi Péter (2002): Fiatall diplomások a munkaerőpiacon a tömegesedés időszakában. *Educatio*, 2.
- Gaszó Ferenc – Csákó Mihály – Havas Gáborné (1975): *A szakmunkásképzés néhány társadalmi összefüggése*. MSZMP Központi Bizottság Társadalomtudományi Intézete, Budapest.
- Gewirtz, Sharon – Ball, Stephen J. – Bowe, Richard (1995): *Markets, Choice and Equity in Education*. Open University Press.
- Green, Thomas F. (1980): *Predicting the Behavior of the Education System*, Syracuse, Syracuse University Press, New York. Magyarul részletek (é.n.): Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Oktatási rendszerek elmélete, szöveggyűjtemény*. OKER, Budapest. Fordította: Bognár Tibor: 12–67.
- Halász Gábor – Lannert Judit (1998, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 1997*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Halász Gábor – Lannert Judit (2000, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Halász Gábor (2001): A középfokú oktatás expanziója: problémák és perspektívák. In: Semjén András (szerk.): *Oktatás és munkaerőpiaci érvényesülés*. MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont, Budapest.
- Horváth Zsuzsa (1994): Olvasás, szövegértés, Monitor '93 vizsgálat. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8.
- Jánossy Ferenc (1975): *A gazdasági fejlődés trendvonaláról*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Kandó K. *Főiskola internetes lexikona* (2002) http://human.kando.hu/pedlex/lexicon/E2.xml#:egyeni_haszon_az_oktatasi_egyeni_haszna_html
- Kutas János (2002): Egyásra (eddig alig) nézve. *Élet és Irodalom*, augusztus 16.
- Levačić, Rosalind – Vignoles, Anna (2002): Researching the Links between School Resources and Student Outcomes in the UK: A review of Issues and Evidence. *Education Economics*, No. 3. 313–331.
- Lukács Péter (1994): Közoktatási paradigmák. *Educatio*, 1. 14–26.
- Lukács Péter (1982): *Színvonal, szelekció, oktatáspolitikai*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Lukács Péter (2001): Túlfejlesztett magyar felsőoktatás? *Magyar Felsőoktatás*, 8. 46–47.
- Neuwirth Gábor (2000): *A középiskolai munka néhány mutatója 2000*. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Budapest.
- Neuwirth Gábor (2002): *A középiskolai munka néhány mutatója 2001*. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Budapest.
- Neuwirth Gábor (2003): *A középiskolai munka néhány mutatója 2002*. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Budapest.
- Pető Ernő (2002): Két választás Budaörsön. *Élet és Irodalom*, július 12.
- Polónyi István – Timár János (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár*. Új Mandátum, Budapest.
- Polónyi István (2002): *Az oktatás-gazdaságtan*. Osiris, Budapest.
- Sáska Géza (2002): A felnőttoktatás a kilencvenes években. In: Lada László (szerk.): *Szabad ötletek tára avagy egy andragógus köszöntése. Csoma Gyula emlékkönyv*. Országos Közoktatási Intézet Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ, Budapest.
- Sáska Géza (2002a): Az elvi és empirikus nép érdeke. A tankötelezettség, közműveltség és a rejtett tanterv. Szabó László Tamás 60. születésnapjára. *Iskolakultúra*, 12.
- Sáska Géza (2003): Szakmai és politikai autonómiák a '80-as, '90-es évek magyar közoktatásában. *Iskolakultúra*, 6–7.
- Sáska Géza (2002–2003): The Age of Autonomy. *European Education*, Vol. 34. No. 4. 34–56.
- Schultz, Th., W. (1983): *Beruházások az emberi tőkébe*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- Varga Júlia (1998): *Oktatás-gazdaságtan*. Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest.
- Willis, Paul (2000): *A skacok*. Új Mandátum, Budapest.
- Xin Wei, Mun C. – Tsang, Weilin Xu – Liang-Kun Chen (1997): Education and Earning in Rural China. *Education Economics*, No. 2. 167–187.

A tanulmány a II. Kiss Árpád Emlékkonferencián elhangzott előadás alapján készült. Itt köszönöm meg Laki Mihály, Lukács Péter, Nagy Mária, Nagy Péter Tibor és Polónyi István barátaim és kollégáim észrevételeit.