

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 KÖZKÖLTSÉGEN	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 lennének 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.

Míndez 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 tervek 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 szakközépis-kolai tanítási tapasztalatokkal.

Ezzel szemben a tervek 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.

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