

vagy legalábbis az illúzió egyik változatának. Az illúzió röviden az, hogy az intézményi autonómia képes megővni az iskolákat az illetékelen beavatkozásoktól – jöjjenek bár a település vezetőitől, vagy az államigazgatás magasabb szféráiból. Vagy ha az intézményi autonómia nem, akkor megővhatja őket az iskolaszék, amely a helyi lakosság akaratát képes közvetíteni, szemben az elidegenedett oktatásiügyi bürokráciával.

Ez az illúzió végigkísérte vitáinkat és lelkesültségeinket a Kádár-rendszer utolsó éveiben. Már az 1985-ös oktatási törvényben is fölfedezni véltük, és azzal mentgettük egymás közt a törvény szövegezőit, hogy pártállami romok között nem fogalmazhattak világosabban, meg hogy bátor tett volt, ha bizonytalan és erőtlen is, amit akkor írtak az iskolák önállóságáról. Volt aztán egy rövid időszak, amikor – brit példára – vagy az iskolaszékekben reménykedtünk, vagy pedig abban, hogy egy leendő közoktatási törvény, ha megelőzi az önkormányzatot, akkor kivethetné az önkormányzatok hatásköre alól legalább az iskolát.

Nem így esett. Ahogy a kötet előszava – még mindig elég tapintatosan – írja: „A magyar tanügyigazgatást az 1990-es önkormányzati törvény elfogadása rendkívüli kihívás elé állította.” Olyan kihívás elé, amelyen, azt hiszem, mind a mai napig nem sikerült túltenni magunkat.

A kötet egy kutatás összefoglalója (nem annyira monográfia, mint lehetne; inkább részelemzések láncolata, ahol azonban gondolatiság, terminológia és értékválasztás változásában jól kapcsolódnak). A valóság az, amit Halász Gábor így fogalmaz meg: „az iskola működésének a szabályozása a központi államhatalom, az intézményfenntartó önkormányzatok, a szakmai önállóság meghatározott szintjével rendelkező intézmények és az intézményi szolgáltatások ugyancsak meghatározott jogokkal rendelkező igénybevevői együttes játékában alakul ki”.

Csakugyan: föl vagyunk-e készülve erre a több szálon függésre? A kötet olvastán is azt kell mondanom, hogy nem – vagy ha igen, még mindig csak kevésé. Igazából azt sem döntöttük meg el magunk közt, hogy az iskola menedzserre, a helyi képviselő testületre, a pedagógus szakma vagy a központi szakértő szemével nézzük település és iskola megújult kapcsolatát. Ami egykor oly sokat ígért – mindenekelőtt azt, hogy képes megújítani az iskola iránt apadó társadalmi érdeklődést –, az mára a szakértőknek is, sokszor azonban az iskoláknak is kezelhetetlen bonyodalmaiká alakult.

Van-e kiút innen, és ha van, hová vezet? Újabb centralizációhoz? Iskolai autonómiához? Olyan népi kezdeményezésekhez és közvetlen demokráciához, mint amilyenek pl. az ökömenikus iskolák voltak, amelyek máig sem illeszkednek a mostanra eléggé kialakult intézményfenntartói struktúrába.

S ha tán az az érzésünk, hogy ennek a könyvnek egyik-másik fejezete kissé már a múlté – vagy épp friss problémákat hiányolnánk (pl. önkormányzati és egyházi iskolavítákat,

alapítványi iskolatámogatásokat stb.) –, ne feledjük: nagyon sok minden történt meg velünk négy év alatt. Több annál, mint amit az emlékezetünk megbízhatóan földolgozni képes. Éppen ez a könyv legnagyobb erénye: hogy ha problémái közül hiányolunk is napi aktualitásokat, az alapvető változást település és iskola viszonyában jövőre kiható érvényességgel ragadta meg és állítja elének.

(Verebelyi Imre [ed.]: *Az önkormányzati rendszer magyarázata*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1993; *Válság és kiút. Kiút a válságból*. MTA Regionális Kutatások Központja, 1991, 1993; Péteri Gábor [ed.]: *Events and Changes. Új változatoság. Központi-helyi költségvetési kapcsolatok*. Helyi Demokrácia Alapítvány, 1991, 1993, 1994; *Annási Ferenc & Halász Gábor & Nagy Mária [eds]: Önkormányzat és közoktatás*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1992.)

Kozma Tamás



OECD-INDIKÁTOROK

Az oktatási ágazat gazdasági jelentőségét is jelzi, hogy a világ fejlett országait összefogó Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet, az OECD az oktatásügy terén is jelentős tevékenységet folytat. A szervezet keretein belül működő Oktatásügyi Kutatási és Innovációs Központ, a CERI 1988-ban indította el az oktatási rendszerek nemzetközi összehasonlítására irányuló INES programot (Indicators of Education Systems). A program munkájának fő eredménye az *Education at a Glance*, *OECD Indicators* (Az oktatásügy áttekintése, OECD mutatók) című kiadványsorozat (EAG), amelynek első kötete 1992-ben jelent meg, zömmel 1988 évi adatokkal. A jelen ismertetés tárgya a második kötet, az EAG 2, amely 1993. decemberében került a – nemzetközi – nyilvánosság elé.

Az EAG 2 elvi bevezetője kifejti, hogy a kiadványsorozat célja megbízható mutatók rendszeres előállítása az oktatáspolitikák elemzésére. Az integrálódó nemzetközi oktatástatistikai rendszerre támaszkodva a mutatók a fő probléma-területek megvilágításával segítenek felfedni az oktatási rendszerek kritikus elemeit és támpontul szolgálnak a korrekciós politika fő feladatainak megfogalmazásához.

A kiadvány bevezetője az EAG 2 leginkább figyelemre méltó új jellegzetességének azt jelöli meg, hogy szélesedett a vizsgálat földrajzi látóköre. 1992-től bekapcsolódott a program munkájába a Cseh és Szlovák Köztársaság (a későbbiekben a Cseh Köztársaság) és Magyarország is. Mindkét ország adatszolgáltatást teljesített már az EAG 2 előkészítő munkái keretében. Ennek eredményeként az EAG 2 gerincét képező 38 mutató tábláiban és diagramjaiban Magyarország 22 mutató, a Cseh és Szlovák Köztársaság 18 mutató esetében van jelen adataival, a fejlett or-

szággal összemérhető módon. A mutatókhoz kapcsolódó értelmező szövegek is több helyen említik országainkat. A gazdag tartalmú kötet jelenlegi ismertetése természetesen a magyar oktatásügy nemzetközi elhelyezkedésére vonatkozó eredmények vázolatát helyezi előtérbe.

Az EAG 2 szerkesztőségi bevezetővel kezdődik és a statisztikai alapadatokat (érdekes módon a pénzügyi táblák nélkül) bemutató fejezettel, továbbá az egyes országok mutatónkénti jegyzeteit, az adatforrások megjelölését, valamint módszertani magyarázatokat tartalmazó függelékkel zárul. A kötet érdemi tartalmát adó 38 mutató 3 fő csoportba szerveződik. A „C” (Contexts) mutatók az oktatáshoz kapcsolódó összefüggésrendszert mérik fel: 3 demográfiai mutató a felnőtt népesség iskolázottságát, ennek nemek szerinti különbségeit, továbbá az ifjúsági korosztály népességi arányát vizsgálja; a 4 társadalmi-gazdasági mutató közül egy az otthoni és az iskolában használt nyelv egyezőségét vagy különbözőségét mutatja be, egy az iskolázottság és munkaerő aktivitása közötti (általánosan pozitív) összefüggést szemlélteti, egy mutató a felnőttkori és az ifjúsági munkanélküliséget veti össze, végül az egy főre jutó nemzeti jövedelem alakulása kerül bemutatásra.

A „P” (Processes) mutatók közül 8 az oktatásügyi kiadásokat elemzi, 2 az oktatás emberi erőforrásait, munkaerő-el látottságát veszi számba, 7 az oktatás különböző szintjeiben és formáiban való részvételi arányok kimutatására irányul, 4 mutató pedig az oktatásügyi döntéshozatal szintjeit, területeit és módjait vizsgálja.

Az „R” (Results) mutatók közül 4 a tanulók eredményességét méri fel az olvasási készség, annak nemenkénti alakulása, valamint a matematikai és természettudományos teljesítmények területén; további 4 mutató az oktatási rendszer eredményének jellemzésére az adott évben szerzett középiskolai és egyetemi végzettségek népességben belüli arányát, az elnyert egyetemi oklevelek között a természettudományi és műszaki diplomák arányát, valamint a 25 és 34 év közötti munkaerő-állományon belül a természettudományi és műszaki („sciences”) egyetemi végzettséggel rendelkezők arányát mutatja be; végül 2 mutató az oktatás munkaerőpiaci eredményeit elemzi (a munkanélküliség vonatkozásában csökkentő, a munkajövedelmeket illetően növelő hatás állapítható meg).

Az előbbi mutatócsoportok szerinti három fő fejezetet egy-egy szöveges összefoglaló indítja el, majd az egyes mutatók szerinti alfejezeteket is a fő eredményeknek, a fogalmak meghatározásának és az értelmezés szempontjainak szöveges megfogalmazása vezeti be. Ezt követően a mutatók országonkénti értékeit táblázatok, diagramok és grafikonok ábrázolják, egyrészt a gyors áttekinthetőséget célozva (at a glance), másrészt alapos elemzések számára is módosított és adattartalmat szolgáltatva.

Az oktatási rendszer bemeneti és kimeneti hatásmechanizmusait leíró („C” és „R”) mutatók információs forrásaként

többnyire egyéb adatbázisok, korábbi felmérések szolgálták, ezért e két mutatócsoport esetében technikai okok miatt hiányosak a magyar adatok egyelőre, a jövőt tekintve azonban e hiányok megszüntethetők. Az oktatási rendszer belső folyamatait ábrázoló („P”) mutatók nagy részének – a döntéshozatali rendszert jellemző táblákat kivéve – információsháttérét közvetlenül az INES program EAG 2 kiadványa számára (általunk is) teljesített adatszolgáltatás képezi, így ebben a vonatkozásban csaknem teljesek a magyar adatok.

Az 1992 és 1993 fordulóján teljesített magyar adatszolgáltatás keretében a létszámadatokat a Művelődési és Közoktatási Minisztérium Statisztikai Osztálya állította össze (az 1990/91-es tanévre vonatkozóan), az oktatásügyi kiadások adatait a jelen ismertetés írója – egyben az INES program hazai koordinátora – állította elő az intézmények költségvetési beszámolóinak szakfeladatos összesítéseiből (az 1991-es évre vonatkozóan), az adatok megjelenítését az OECD fogalmi rendszeréhez igazítva. Adatközlésünknek külön jelentőséget ad, hogy az OECD körén kívülről egyedül Magyarország szolgáltatott pénzügyi adatokat (csaknem teljes körűen kielégítve az INES igen összetett pénzügyi kérdőívének adatigényét). A pénzügyi adatok alapvetőek azon kulcsfontosságú mutatók képzéséhez, amelyek az oktatásügy egészének és részelemeinek anyagi eszközökkel való ellátottságát hivatottak feltárni. E mutatók meghatározó szerepe, újdonsága és nagy információ-tartalma miatt az alábbiakban az EAG 2 kiadványból az oktatásügyi erőforrás-ellátottságát jellemző mutatók révén rajzolható helyzetkép egyes összetevőit villantjuk fel elsősorban.

A kötet mutatóinak, tábláinak, diagramjainak tanulmányozásából összeálló kép árnyalt megrajzolása egy másik, más műfajú írásműben képzelhető el, ugyanis a szükséges módszertani és egyéb fejtegetések, értelmezések szétfeszítenék ezen ismertető kereteit. Itt valóban csak felvillantásról, a fő eredményekre való utalásról lehet csupán szó.

Az egyes országok különböző nemzeti pénznemeiben kifejezett oktatási ráfordítások alapadatai csak viszonyítások, mutatószámok képzése révén hasonlíthatók össze. Az EAG 2 kiadvány mutatók egész sorát alkalmazza a rendelkezésre bocsátott erőforrások összemérésére. E mutatók más-más oldalról világítják meg a kérdést, gyakran látszólag ellentétes eredményt tükröznek, tehát valós összkép csak több megközelítés együttes figyelembe vételével rajzolható meg. Alapvető mutató (P 1) az oktatási ráfordításoknak az ország éves gazdasági összteljesítményéhez való viszonyítása. Az EAG 2 számai szerint Magyarország azon országok között van (Kanadával, az USA-val és a skandináv országokkal), amelyek GDP-jük legnagyobb hányadát fordítják oktatásra. Alacsony hányadot mutat Japán, Németországnak a volt NSZK-val azonos része és Törökország. Az általános képet iskolai szintekre bontva azt kapjuk, hogy Magyarország fordítja a legnagyobb GDP hányadot

(5,7%) alap- és középfokú oktatásra, valamint óvodára, míg felsőoktatásra a mérsékelt hányadot (1%-ot) fordító országok között található hazánk Japánnal, Belgiummal, a volt NSZK-val, Portugáliával és Spanyolországgal.

Érdekes képet tár fel az egyes oktatási szinteknek az ellátottak létszámából és a rendelkezésre bocsátott eszközökből való részesedését egymás mellé helyező mutató (P 3). Az oktatási rendszer „szélső” szintjein adódik markáns eredmény: a magyar óvodák az összes oktatási költség 13,4%-át fordítják az összes ellátottak 17,4%-ára (az OECD országok átlaga 5,9% és 10,3%), míg a magyar felsőoktatás a költségek 15,6%-ával a tanuló- (és óvodás-) létszám 4%-át részésti ellátásban (az OECD átlaga 22,8 és 11,9%). Az országok sorában Magyarországon az óvoda költségaránya kiemelkedően a legmagasabb, az ellátottak létszámának aránya pedig Franciaország után a második legnagyobb. A felsőoktatásban mindkét arány Magyarországnál a legalacsonyabb, azonban a relatív költségeknél jóval kisebb mértékű az elmaradásunk, mint a hallgatói létszámnál.

Kalkulált abszolút mércét alkalmazva, az egy tanulóra jutó dollárban kifejezett oktatási ráfordítás (P 6) Magyarországon 1991-ben 1.860 US dollár volt (1 dollárt – a PPP módszere szerint – 37,1 forint belső vásárlóerejével tekintve azonosnak), míg az egyes OECD országok értékeinek átlaga 4.702 US dollár/fő volt. Összességében tehát Magyarország az OECD átlagához képest közel 40%-os mértékben fordít számítót „US dollárt” egy tanulóra. Ez az arány eltérő oktatási szintenként: legnagyobb az elmaradás a középfokon (beleértve az általános iskola felső tagozatát 34,5%), az alapfokú oktatásban (alsó tagozatként értelmezve 46,1%), míg az óvodákban kisebb (59%), a felsőoktatásban pedig igen mérsékelt (91,2%) a lemaradás az OECD országok átlagától. Magyarország adatai összességében 2–3 szorosán meghaladják Törökország adatait és közel állnak Írország adataihoz. A magyar felsőoktatás egy hallgatóra jutó ráfordítása (7.012 USD) nagyobbak mutatkozik, mint Spanyolország (3.875 USD), Franciaország (5.871 USD), Belgium (6.235 USD) és a volt NSZK (6.322 USD) hasonló adata.

Többszörösen relatív mércét használva, az egy tanulóra jutó oktatási ráfordítást az egy főre jutó GDP%-ában kifejezve (P 7) az a kedvező kép adódik, hogy Magyarországon egy tanuló oktatását az egy főre jutó GDP 31%-ának megfelelő ráfordítás szolgálja, míg az OECD országok átlagában ez az érték csak 27,2%. Ezt a magyar eredményt az oktatásügy egészét tekintve csak Svédország (37,8%), Kanada, Finnország és Dánia múlja felül. Érdekes e mutató iskolai szintek szerinti részletezése. Magyarországon az óvodától a középiskoláig nagyjából az egy főre jutó GDP egynegyedét, a felsőoktatásban viszont több, mint kétszeresét fordítjuk egy fiatal oktatására. Az óvoda szintjén csak Dánia, az „elemi” szintjén csak Svédország és Dánia mutat magasabb arányt. A „középfokon” ez az arány Magyaror-

szág esetében (27,8%) alulról közelíti az OECD átlagát (28,2%). A felsőoktatásban Magyarország adata 116,7%, míg az OECD országok átlagában 49,7% (amelyen belül a legnagyobb érték Törökországa: 83,6%). A kiugró magyar adat magyarázata a viszonylag alacsony hallgatói létszámban és a relatíve magas költségszintben keresendő.

Az egy tanulóra jutó összes oktatási ráfordítás iskolai szintenként mért belső arányai (P 8) a következők: az „elemi” szint ráfordításaihoz (100%) viszonyítva Magyarországon az óvoda 91, a „középfok” 110, a felsőfok 463%-os súlyt kap, míg ugyanezek az értékek az OECD országok átlagában 79; 157 és 248%. Az átlagon belül óvodai szinten Norvégia (162%) a legnagyobb, míg Svédországa (46%) a legkisebb súly. Egy „középfokú” tanulóra Németországban (254%) fordítanak a legnagyobb és Japánban (107%) a legkisebb mértékben többet, mint egy „elemibe” járó tanulóra. Japán után Magyarország adata mutatja a legnagyobb kiegyenlítettiséget az alap- és középfokú oktatás ráfordításában. A felsőfokú és az alapfokú oktatás egységnyi ráfordításának viszonyozsáma Magyarországon a legnagyobb, majd Írország (441%), az Egyesült Királyság és Hollandia (336%) következnek, míg a legkisebb arányt Svédország, Dánia és Finnország (156–178%) mutatja.

Az oktatásügy finanszírozásának kormányzati szintek szerinti megoszlása (P 4) azt mutatja (a transzfereket figyelmen kívül hagyva), hogy az oktatási kiadások forrásainak biztosításában a helyi önkormányzatok részaránya Magyarországon (24,6%) magasabb, mint az OECD országok átlagában és magasabb például, mint Németországban és Ausztriában.

A folyó költségek és tőkeköltségek arányainak mutatója (P 5) azt jelzi, hogy Magyarországon a felújítási és beruházási költségek súlya nagyobb, mint az OECD országok átlagában, főként az alap- és középfokú, de enyhébben a felsőfokú oktatásban is. A folyó költségek belső megoszlását mutató tábla szerint Magyarországon a bérköltség aránya összességében (71,2%) az OECD átlagának megfelelő, ami annak eredőjeként adódik, hogy a közoktatás béraránya kisebb, a felsőoktatását nagyobb, mint az OECD országok átlagában.

A munkaerő-állományon belül az oktatásügyben foglalkoztatottak arányát csökkenő sorrendben bemutató diagram tetején Magyarország tűnik ki a legnagyobb értékkel. A teljes oktatásügyi személyzet összmunkaerőn belüli aránya Magyarországon 6,7%, Belgiumban 6,5%, Franciaországban 5,9%, az USA-ban 5,6%, Hollandiában 3,5%, Japánban 3,1%. A teljes oktatásügyi személyzetben belül a nem oktató, kisegítő személyzet aránya az USA-ban 2,9%, Magyarországon 2,6%, Hollandiában és Japánban 0,7%. Az oktató személyzet összmunkaerőhöz viszonyított aránya Magyarországon 4,2%, a Cseh és Szlovák Köztársaságban 2,9%, szemben az OECD országok 3,1%-os átlagával. Messze legnagyobb az oktatók aránya Belgiumban

(5,3%), amelyet – Magyarország után – Ausztria (3,7%) követ, míg a legkisebb arányt Törökország (2,1%), az Egyesült Királyság, a volt NSZK (2,4%) és az USA (2,6%) mutatja. Az oktató személyzet összmunkaerőn belüli arányának iskolai szintek szerinti alakulását jellemzi, hogy az óvodai pedagógusok aránya Magyarországon 0,8%, az OECD átlagában 0,1%; az alap- és középfokú oktatók aránya hazánkban 3%, az OECD átlagában 2,6%; a felsőfokú oktatók aránya nálunk (az alacsonyabb szintű beiskolázás ellenére) az OECD országok átlagával egyezően 0,4%.

Az egy oktatóra jutó tanuló száma (P 10) nálunk az óvodától a középiskoláig szintenként felfelé haladva növekszik, összességében kedvező képet mutat a közoktatásban. (E mutató a felsőoktatásra nem terjed ki, módszertani nehézségek miatt.) Az óvodákban az egy pedagógusra jutó gyermekek száma Magyarországon (10,8) és a Cseh és Szlovák Köztársaságban (11,1) volt a legmagasabb. Az OECD országok közül a legkedvezőbb Dánia (13,6), a legkedvezőtlenebb Franciaország, az Egyesült Királyság és Írország (27,5–28,3) adata. Az „elemi” iskolák tanuló/tanító adata például Belgiumban 9,7; Magyarországon 11,6; a volt NSZK-ban 20,5, a Cseh és Szlovák Köztársaságban 21,7, Törökországban 30,4. Az alsó középiskolában (nálunk felső tagozat) az egy tanóra jutó diákok száma Ausztriában 6,7; Magyarországon 11,8; „Németországban” 14,9; az USA-ban 15,7; a Cseh és Szlovák Köztársaságban 16,0; Törökországban 51,1. A „felső középiskola” diák/tanár adata Norvégiában 8,9; Törökországban 12,7; Magyarországon 16,1; Ausztriában és Japánban 17,0; a volt NSZK-ban 19,3; a Cseh és Szlovák Köztársaságban 24,4. Az EAG 2 felépítésében az erőforrás-mutatók után a teljesítmények mutatói következnek a beiskolázott létszám, majd a kibocsátott végzettség arányainak vizsgálatával. Alapos elemzés végeredményeként e két oldal, a ráfordítások és a teljesítmények egymásra vetítése értékes információkat adhat az oktatáspolitiká és minden érdekelt számára. A magyar adatokat először tartalmazó EAG 2 kiadvány, illetve az INES programban való további részvétel több szempontból is nagy jelentőségű. Mindenekelőtt sok módszertani tanulsággal szolgál. Hozzájárul továbbá a hazai oktatási rendszer nemzetközi koordináták közötti elhelyezése, viszonyítása iránti igények színvonalas kielégítéséhez. Végül szerepet játszhat az ország általános, illetve oktatásügyi európai integrációs törekvéseinek megvalósításában. Az ismertettet kötet egy bővíülő kiadványsorozat része. 1994. év során megtörtént az újabb kiadványt előkészítő adatszolgáltatás (az 1991/92-es tanévre, illetve az 1992-es pénzügyi évre vonatkozóan), amely alapján 1995. áprilisa körül valószínű az EAG 3 kiadvány megjelenése, a cseh és magyar adatok mellett immár lengyel és orosz adatokkal gazdagodva. 1995. első felében pedig már az 1996-ra tervezett EAG 4 módszertani előkészítése és 1992/93-ra vonatkozó adatszolgáltatása van napirenden.

Végül megjegyezzük, hogy az EAG 1 és EAG 2 eredetileg kétnyelvű (angol-francia) kiadvány. 1994. végén jelent meg az EAG 2 angol-német változata és előkészületben van spanyol, illetve olasz nyelvű kiadás közzététele is.

(*Education at a Glance. OECD Indicators. Paris, OECD, 1993.*)

Limbacher László



STRATÉGIALKOTÁS ÉS KOMPROMISSZUMKÖTÉS

Jean Louis Derouet Iskola és igazság [École et justice] című könyvének középpontjában annak elemzése áll, hogy a közelmúlt decentralizációs lépései nyomán a francia közoktatási intézményekben jelenlévők hogyan alakítják ki intézményük arculatát, milyen eltérő logikák, érvrendszerek alapján igazolják különféle törekvéseiket, s hogyan tesznek kísérletet a különféle logikák összeegyeztetésére, több-kevésbé koherens működésmódok kialakítására.

A napjainkban zajló történések megértéséhez mindenképp utalni kell arra, hogy a francia oktatásügy működésében ma is erőteljesen hatnak a legalább két évszázadra visszamenő centralizációs hagyományok. Így ma is központilag meghatározott iskolatípusokban, országos szinten rögzített óraszámok és tantervek szerint folyik az oktatás. Az oktatásfinanszírozás sajátos rendszere következtében a zömükben katolikus irányítás alatt álló magániskolák is az állami tantervek alkalmazásában érdekeltek: csak azok az intézmények kaphatnak jelentősebb költségvetési támogatást, melyek vállalják az állami tantervek érvényesítését. A tantestületek összetételét is központi döntések befolyásolják, hisz a középfokú intézmények pedagógusainak alkalmazásáról, áthelyezési kérelmeiről országos szintű, tanárszakszervezetek részvételével működő áthelyezési bizottságok döntenek. Ebben a rendszerben egészen a legutóbbi évekig nemigen lehetett iskolák közötti versenyről beszélni, minthogy az állami iskolákat preferáló szülőknek a lakóközvetük szerinti közoktatási intézményekbe kellett beíratniuk gyermekeiket. A egyházi iskolák sajátos arculatának kialakítását célzó törekvéseken kívül, illetve az újszerű pedagógiai törekvéseket képviselő, kisszámú világi magániskola létezésén túl változatosságot, sokszínűséget főként az vitt a rendszerbe, hogy a tanárok illetve a tantestületek szabadon választhattak a tankönyvpiacon kínált, különféle pedagógiai megközelítéseket alkalmazó tankönyvek közül, de „természetesen” a tankönyvek szerzői sem térhettek el az országos tantervek követelményrendszerétől.

Derouet szerint az oktatási rendszer nagyfokú egységessége mögött gyakran a polgárok közötti egyenlőség megteremtésére illetve a társadalmi mobilitás növelésére irányu-