

AZ OKTATÁS ÉS AZ OKTATÁSPOLITIKA KÖZGAZDASÁGI IDEOLÓGIÁI

EBBEN AZ ÍRÁSBAN IGYEKSZÜNK KÖRBEJÁRNI az oktatáspolitikában érvényesülő (köz)gazdaság(tan)i ideológiákat és megközelítéseket. Rögtön hozzátésem, hogy itt az ideológiát abban a „puha” megközelítésben értjük, miszerint az nézetek összefüggő rendszere¹ (s kevésbé koncentrálnak – bár ki-kitekintünk – arra, hogy ezek a nézetek valamely politikai cselekvés alapjául szolgálhatnak, amelynek célja a fennálló politikai rendszer megdöntése, átalakítása vagy éppen fenntartása).²

Képzés, többletkereset

Az oktatás először, mint az egyéni kereset növelésének módja jelenik meg a közgazdaságtan első teoretikusainak munkáiban.

Adam Smith³ szerint a gazdaság alapja a munkamegosztás és a csere. A munkamegosztás lényegesen megnöveli a termelékenységet. A gombostűkészítés példáján keresztül mutatja be a munkamegosztás eredményét. „Az egyik ember drótot húz, a másik egyenget, a harmadik szabdal, a negyedik hegyez, az ötödik csúcsot köszörül, hogy ráilleszthessék a fejet. [...] Így azután a gombostűkészítés fontos mestersége mintegy tizennyolc külön műveletre oszlik. Egyes helyeken mindegyiket külön kéz végzi [...] Láttam egy ilyenfajta kisebb manufaktúrát, ahol csak tíz ember dolgozott [...] és ahol minden egyes személy [...] négyezer-nyolcszáz tűt készített naponként. De ha valamennyien külön-külön, egymástól függetlenül dolgoztak volna, anélkül, hogy bármelyikük is külön képzést kapott volna, úgy bizonyos egyenként nem húsz, de talán még egy gombostűt sem tudtak volna megcsinálni” (*Smith 1992:16*).

A szakképzés szerepe tehát a munkamegosztásra való felkészítés.

Smith így ír: „Költséges új gépet azért állítunk üzembe, mert azt várjuk, hogy különleges munkájával, amit teljes elavulásig végez, nemcsak megtéríti nekünk a ráfordított tőkét, hanem ezen felül még meghozza legalábbis a szokásos profitot. Ilyen költséges géphez hasonlíthatjuk az olyan embert, aki sok munkát és időt áldoz, hogy kitanuljon valami különleges készséget és szaktudást igénylő mesterséget. Azt várjuk, hogy a munka, amit magtanult, az egyszerű munka bérén felül megtéríti a tanulásra fordított összes költséget, és ezen felül meghozza egy a költségösszeggel egyenlő nagyságú tőkének legalábbis a szokásos profitját” (*Smith 1992:110*). [...]

1 Lásd <http://www.idegen-szavak.hu/keres/ideologia>

2 Lásd pl. <http://tarstudszotar.adatbank.transindex.ro/?szo=33>

3 Adam Smith (1723–1790) skót filozófus, akit a modern közgazdaság-tudomány megteremtőjének tartanak.

„Ezen az elven alapszik a szakképzett munka és a tanulatlan munka bére közötti különbség” (*Smith 1992:111*).⁴

Mintegy két évszázad múlva *Gary Becker* kezd el foglalkozni a főiskolai és középiskolai képzés egyéni megtérüléseivel az Egyesült Államokban (*Becker 1962*). A tanulmányában igyekszik általános összefüggéseket levezetni a kereset, a megtérülési ráta és az oktatásba beruházott összeg között és megmutatni, hogyan lehet ezt az utóbbit közvetve kikövetkeztetni a keresetekből. Az oktatást alapvetően magánbefektetésnek tekinti, olyan beruházásnak, amelynek gazdaságosságát a jövőben elérhető jövedelmek alapján lehet meghatározni. Az iskolázás egyéni – illetve családi – költségeit, valamint a tanuló idő alatt elmaradt kereseteket tőkeként összesíti, és ezt állítja szembe azzal a jövedelemtöbblettel, amelyet a magasabb képzettségű dolgozók élveznek az alacsonyabb képzettségűekkel szemben. (A főiskola elvégzésének összes magánköltségét közvetett és közvetlen költségekre bontotta, a közvetlen költségek közé sorolta a tandíjat, a tanuláshoz szükséges könyvek árát és minden megélhetési költséget azon felül, ami akkor is fellepett volna, ha az adott személy nem tanult volna tovább. A közvetett költségrészbe a továbbtanulás miatt elmaradt kereseteket számította.)⁵ *Becker* későbbi tanulmányaiban az emberi tőkét mint a személyi jövedelemmegoszlás alapvető meghatározóját kezeli (*Becker 1975*).

Az emberi beruházást mikroökonómiai szinten vizsgáló elméletek leg súlyosabb problémája, hogy az egyén oktatási döntései során mennyire tekinthető „homo oeconomicusnak”. Tehát mennyire tudja összes gazdasági előnyét előre megbecsülni, – egyáltalán akarja-e megbecsülni –, és mennyire csak gazdasági előnyöket vesz figyelembe döntése során?

Úgy tűnik ennek a megközelítésnek ott és akkor van jelentősebb ideológiai szerepe, ahol és amikor tandíjat vezetnek be vagy emelnek. Ez esetben lehet, és szoktak az oktatáspolitikusok erre a közgazdasági megközelítésre hivatkozni.

Hozzá kell tenni, hogy az egyéni keresetek oktatással összefüggő magyarázatainak van egy másik kicsit későbbi (a 70-es években felbukkant) teóriája is a szűrő elmélet, amely szerint az oktatás nem járul hozzá az egyének jobb gazdasági szerepléséhez, nem növeli termelékenységüket, e helyett a képzésben való részvétel információs értékkel bír. Ugyanis azoknak, akiknek más okból (például mert velük született képességeik jobbak) kiindulásként magasabb a termelékenysége, azok komparatív előnyökkel rendelkeznek az oktatásban való részvételben. Magyarul a jobb képességű, magasabb termelékenységű munkavállalók több iskolát végeznek. Az egyének az elmélet szerint éppen azért vesznek részt a tankötelezettségen túli oktatásban, képzésben, hogy a potenciális munkaadóknak képességeiket bi-

4 *Smith* hozzáteszi: „Az alkotó művészetekre és szellemi foglalkozásokra való nevelés még hosszadalmasabb és még költségesebb. Ezért a festőket és szobrászokat, az ügyvédeket és orvosokat másoknál sokkal jobban kell megfizetni; jobban is fizetik őket” (*Smith 1992:111*).

5 *Becker* számításai szerint a városban lakó fehér férfiaknál az oktatási költségek hozama 1939-ben 14,3 százalék volt; a halálózási arányban és a munkanélküliségben mutakozó különbségeket is számításba véve 19,2 százalék. A főiskolai nevelési költségek 1940 és 1955 közötti hozama, a faji, halálózási, foglalkoztatottság- és tehetségbeli különbségeket is figyelembe véve 12,5 százalék volt.

zonyítsák.⁶ A szűrőelmélet nem igazán nyert teret az oktatáspolitikusok között, s a nagyrészt az oktatásban is dolgozó kutatók is kevésbé priorizálják, ami nem is csoda, hiszen, ha az oktatás csupán szűrő szerepet játszik, akkor a közösségi ráfordításokat erősen megkérdőjelezhetőek (s ez sem az oktatáspolitikusoknak, sem az oktató-kutatóknak nem jó).

Mint ahogy az oktatás fogyasztási megközelítése sem igazán népszerű ezekben a körökben. Pedig mint *Gábor R. István* írja az „emberi- és fizikai tőke- beruházás analóg kezelését, amely [...] az [...] emberi tőke- elmélet kemény magja, 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, vagy [...] előbb egy lépés vissza, majd kettő előre), addig a tanulás normális esetben alapvetően pozitív élmény, s ennyiben magában hordja jutalmát (egy lépés előre, majd még egy – kettő, három? – előre); ennyiben éppenséggel nem beruházás” (*Gábor 1999*). Majd azzal folytatja, hogy „a továbbtanulási igények gazdasági növekedést kísérő folyamatos emelkedésének megmagyarázására [...] a fogyasztáselmélet tűnik alkalmasabbnak: más úgynevezett normál fogyasztási jószágokhoz hasonlóan, az iskola mint fogyasztási szolgáltatás iránt is a reáljövedelmek emelkedésével természetesen növekszik a lakossági kereslet” (*Gábor 1999*).

No de nem kezelhetjük tán úgy az oktatást, mint a fagylaltgyártást? Miről fog akkor szólni a kormányprogramok fele?

Oktatás és gazdasági haladás

Az oktatás, mint a gazdasági fejlődés egyik meghatározó tényezője ugyancsak már a közgazdaságtan első teoretikusaiban felmerül.

Adam *Smith* az állótőke részének tekinti „a lakosság, illetve a társadalom valamennyi tagjának minden gazdaságilag hasznos tudását és képességét” (*Smith 1992:282*).

Friedrich *List*⁷ szerint az oktatás olyan növekedési tényező, amelynek növelése érdekében akár nemzedékeken át le kell mondani bizonyos előnyökről, hogy azok később hatványozottan térüljenek meg. „Minden költség, amelyet az ifjúság nevelésére, a jogrend fenntartására, a nemzet védelmére stb. fordítanak, értékek feláldozását jelenti a termelőerők javára. Nagy része annak, amit egy nemzet elhasznál a jövő nemzedékek nevelésére, a nemzet jövőbeni termelőerejének fejlesztését szol-

6 Magyarul *K. J. Arrow* (1979) munkája jelent meg ebben a teóriában.

7 *Friedrich List* (1789–1846) német közgazdász, gazdaságpolitikus. Meg kell említeni, hogy *List* nézetei jelentős hatással voltak *Kossuth Lajos*ra is. *List* a még feudálisan széttagolt Németországban élt, s munkásságának célja az volt, hogy megmutassa miként lehetne Németországban a tőkés fejlődést felgyorsítani. *List* írásai erősen nacionalisták, a német ipar védelmét, egységes belső piac kialakítását szorgalmazták. A közgazdaság feladata szerinte az, hogy megmutassa, miként lehet egy nemzet termelő erőit fejleszteni. Különösen kiemeli, hogy a nemzeti érdek felette áll az egyéni érdekek, mivel az egyének önmagukban nem gondoskodnak a későbbi nemzedékek jólétéről. Az egyének önmagukban nem lennének hajlandók áldozatot hozni annak érdekében, hogy a nemzeti termelő erők fejlődjenek. Ez a feladat az államhatalomra vár.

gálja” (*List 1940:180*). *List* az oktatást mint a nemzet érdeke szempontjából fontos követelményt tekinti, ami persze hasznot hozhat az egyénnek is (de *Listnél* a hangsúly a nemzet érdekén van, s kevésbé az egyén hasznán).

Az ember, a képzett munkaerő, mint alapvető termelési tényező, s így mint a gazdasági fejlődés egyik meghatározó tényezője – a fizikai tőke mellett – a neoklasszikus közgazdaságtan egyik alapkérdése. *P.H. Douglas* amerikai közgazdász és *Ch. W. Cobb* matematikus a gazdasági növekedést a tőke és a munkaerő figyelembevételével igyekezett megmagyarázni. Majd ezt a technikai haladásnak a figyelembevételével próbálta többek között *Robert Solow* és *Odd Aukrust* továbbfejleszteni. Ezt követően egyre több olyan vizsgálat látott napvilágot, amely az egyes országok gazdasági növekedését különböző tényezőkkel igyekszik kapcsolatba hozni. A legismertebb talán *Eduard F. Denison* (1964) munkája. A szerző többek között az Egyesült Államok gazdaságnövekedési statisztikáinak alapján kísérli meg a növekedés forrásait feltárni és a növekedéshez való hozzájárulásukat számszerűsíteni. Megállapítják, hogy a gazdasági növekedés jelentős eleme az emberi tényező.

Az oktatás és gazdasági fejlődés közötti pozitív kapcsolat elemzésének mára hatalmas irodalma van. Neves kutatók mellett világszervezetek végeznek nemzetközi összehasonlító elemzéseket az oktatás gazdaságfejlesztő hatásáról (World Bank, OECD, UNESCO). Persze a gazdasági fejlődés és az oktatás, (vagy más magyarázó tényezők)⁸ kapcsolatát elemző vizsgálatok alapvető problémája az, hogy a korrelációs számítások természetéből adódóan nem tisztázható, hogy az egymással kapcsolatban álló tényezők közül melyik az ok és melyik az okozat. Nem dönthető el tehát az a kérdés, hogy azért fejlődik egy ország, mert sokat költ az oktatásra, vagy azért költ sokat az oktatásra, mert a gazdasági fejlődés nyomán rendelkezésre álló források azt lehetővé teszik. Alighanem arról van szó, hogy a gazdasági fejlődés és az emberi tényezők, az emberi erőforrások fejlődése csak együttesen, mintegy kéz a kézben mehet végbe.

Ezen előzmények után, illetve ezekkel párhuzamosan – lényegében a klasszikus megközelítésből – fejlődött ki a 20. század második felére az emberi tőke elmélete, amelynek talán legismertebb teoretikusa *Theodore W. Schultz*. Eszerint a munkaerő gazdasági szerepében meghatározó jelentőségű emberi tudás egy hosszú, költséges folyamat eredményeképpen alakul ki, amely leginkább a beruházási folyamathoz hasonlít, s a fogyasztásnak nevezett folyamat jó része az emberi tőkébe való beruházást jelent (*Schultz 1983:48*). Az emberi tőkébe eszközölt ilyen beruházások megmagyarázzák az egy dolgozóra jutó reáljövedelem növekedésének legnagyobb részét. Az emberi képességeket növelő tevékenységek öt fő kategóriája: (1) az egészségügyi létesítmények és szolgáltatások – amelyek az emberek élettartamát, erejét, állóképességét, vitalitását és életképességét befolyásolják; (2) a munka közbeni képzés; (3) a formális, szervezett, elemi, közép- és felsőfokú oktatás; (4) a felnőttképzési

8 A társadalom és gazdaság szinte minden mérhető tényezője kapcsolatba állítható – és kapcsolatban is van – a gazdasági fejlődéssel: az egy főre jutó kalória fogyasztástól a születéskor várható élettartamon keresztül az ezer lakosra jutó felsőoktatási hallgató, a 10 000 lakosra jutó orvos, mérnök stb. számig, vagy a kommunális szemét fajsúlyáig.

programok; valamint (5) az egyének és családok vándorlása a változó munkalehetőségekhez való alkalmazkodás érdekében (*Schultz 1983:60*).

A képzettség tartósabb, mint a nem emberi, újratermelhető tőke legtöbb formája, tehát egy adott bruttó beruházás többel növeli az állományt, mint amennyivel ugyanekkora bruttó beruházás tipikus esetben a nem emberi tőke állományt (*Schultz 1983:141*). A gazdaság növekedésében meghatározó szerepe van – a dolgozók száma mellett – a dolgozók iskolázottságának és az oktatásra fordított költségeknek. Leegyszerűsítve úgy fogalmazhatunk, hogy az emberi tőkeképződés olyan beruházás, amelynek során növekszik az egyén termelékenységé, s ennek következtében növekszik részint az egyén jövedelme, részint az egész gazdaság teljesítőképessége.

A tudásban való előrehaladás döntő faktora a gazdasági haladásnak. Növekedést hoz létre mind a fizikai, mind az emberi tőke minőségében. Az ember megszerzett képességei tükröződnek a munkabérekben, fizetésekben, az önfoglalkoztatók jövedelmében és a vállalkozók jutalékában. Az emberi tőke állomány, magasabb rátával növekszik, mint a fizikai tőke. A jövedelem-növekedés forrása: a technikai haladás, az emberi tőke szaporodása, és a specializáció növekedése.

Az emberi tőke képviselői azt hangsúlyozzák, hogy az emberi tőke közgazdasági fontosságának növekedése a modernizálódó gazdaságban nem kétséges. A gazdaságilag fejlett országokban az emberi tőke gazdasági emelőereje nagyobb, mint a nem emberi tőkée. *Schultz* egyik beszédében így fogalmaz, ami leginkább szemlélteti ezen nézet képviselőinek álláspontját: „A mi gazdasági rendszerünk legmegkülönböztetőbb vonása az emberi tőke növekedése. Enélkül csak kemény, kézi munka és szegénység lenne, kivéve azt, akinek a tulajdonából van bevétele” (*Schultz 1993*).

Ezek napjaink oktatáspolitikájának, és az oktatási rendszer képviselőinek meghatározó ideológiai érvei.

No és a tenni akarást mutató kormányoknak. Mert a legegyszerűbb azt gondolni és hirdetni, hogy majd az oktatás által felzárkózik a gazdaság, utolérjük a fejlett országokat. Ehhez ráadásul partnerek a nemzetközi szervezetek (UNESCO, OECD és Világbank) is, hiszen a mainstream közgazdasági elmélet is ezt mondja.

Ha mégsem? (Mert, hát a 100 ezer lakosra jutó hallgatólétszám szerinti rangsorrendben az első 25 között 11 posztoszocialista országot találunk, és a legmagasabb diplomás foglalkoztatotti aránnyal rendelkező öt ország között is három posztoszocialista – miközben a gazdasági fejlettségük enyhén szólva nincs ezzel összhangban.) Hát akkor majd biztos mást is kellene tenni.

Az oktatás társadalmi hatása

Ugyancsak már a közgazdaságtan kezdeteire visszavezethető az oktatás társadalmi összefüggéseinek vizsgálata.

*Robert Thomas Malthus*⁹ szerint a gyors gazdasági növekedés előfeltétele a társadalmi béke, azaz a társadalom különböző rétegeinek, osztályainak az összeütkö-

⁹ *Robert Thomas Malthus* (1766–1834) angol demográfus, a klasszikus közgazdaságtan egyik képviselője.

zéseket elkerülő, a konfliktusokat békés úton, racionálisan megoldó együttélése. *Malthus* véleménye szerint az oktatás elterjesztése az állampolgárok felvilágosításának, racionális szellemre nevelésének – ma úgy mondanánk: szocializálásának – eszköze, s ennyiben a társadalmi béke biztosítója. *Malthus* azért szorgalmazza a kötelező népoktatás bevezetését, mert részint az magával hozná a gyermekmunka felszámolását, és a házasság-kötések későbbre tolódását. Részint pedig az iskolában szerzett ismeretek, viselkedési módok hozzájárulnának a születések számának csökkenéséhez. Kitér arra is, hogy mit is kellene tanítani¹⁰ – természetesen közgazdaságtant. Az oktatás hasznát ő inkább szociológiai aspektusból közelíti: „A mellett, hogy felvilágosítanak a társadalom alsóbb osztályainak valódi helyzetét, a mely jólétük vagy nyomoruk tekintetéből főleg önmaguktól függ, a községi iskolák képesek volnának korai oktatás és jutalmak helyes osztogatása által a legnagyobb mértékben a jövő nemzedéket a józanság, szorgalom, függetlenség és esélyesség szokásaiban és vallásos kötelességeik teljes gyakorlásában nevelni fel, ami felemelné őket mostani elnyomott állapotukból és közelebb hozná némi mértékben a társadalom középosztályaihoz, amelynek szokásai általában szólva bizonyára magasabbak” (*Malthus 1902:517*).

Az oktatás közgazdasági megközelítésbeli szélesebb társadalmi hatásai az externáliák. Externáliáról akkor beszélnek a közgazdászok, ha a piacon kapcsolatban álló feleken kívüli külső szereplő, nem szándékoltan, ellentételezés nélkül is élvezi vagy szenved egy tevékenység túlcsoportuló hatását. Lényegében olyan piaci elégtelenségről van szó, amikor a piacon éppen az ügyletben nem részt vevő jóléti függvénye módosul. Közérthetően az oktatás aspektusából úgy is fogalmazhatunk, hogy azokat a hatásokat nevezzük az oktatás externáliáinak, amelyeket azok (is) élveznek, akik nem vesznek részt az oktatásban. Ezekkel a külső hatásokkal szokták az állam oktatási szerepvállalását indokolni, amelynek legfontosabb érveként azt szokták felhozni, hogy az oktatás kvázi közjószág, és externális hozamokkal jár. A

10 „A tanítás rendes tárgyain és azokon túl, a miket ő [ti. Adam Smith] említett, én hajlandó volnék jelentékeny súlyt tulajdonítani annak, hogy gyakran magyaráztassék meg a társadalom alsóbb osztályainak valódi állása, a mint azt érinti a népesedés törvénye, és hogy abból folyólag az ő jólétük vagy nyomoruk fő részben maguktól függ” (*Malthus 1902:514*). „Ha az idők folyamán a közgazdaság legegyszerűbb törvényeiből egy néhány hozzáadattal ezen iskolákban adott oktatáshoz, a társadalom haszna csaknem kiszámítható volna.” Ehhez lábjegyzetben hozzáfűzi, hogy: „Smith Ádám javasolja, hogy a mértan és erőmútan elemi részei taníttassanak a községi általános iskolákban és én azt gondolom, hogy a piacot uraló közönséges elvek megtanítása jelentékeny haszonnal járna. Bizonyos oly tárgy az, mely miután igen közelről érdekli a nép alsóbb osztályait, valószínűleg felköltené figyelmüket. Ugyanakkor meg kell vallani, hogy lehetetlen bármilyen mérvben is vérmesnek lenni e pontnál tudván, hogy mennyire nagyon tudatlan általában a társadalom művelt része is a törvények tárgyában. Ha azonban a közgazdaság nem tanítható a köznépnek, azt vélem, hogy részének kellene lenni az egyetemi nevelésnek. [...] A közgazdaság talán az egyedüli tudomány, a melyről mondható, hogy annak nem tudása nem csupán hiánya a jónak, hanem nagy pozitív bajt is okoz” (*Malthus 1902:514–515. 2. sz. lábjegyzet*). „Óriási összegeket tékozlottunk el a szegényekre, a melyről megvan minden okunk azt hinni, hogy ez állandóan nehezítette nyomorukat. De nevelésükben és azon fontos politikai igazságok ismerésében, a melyek a legközelebből érdeklik őket, a melyek talán az egyedül hatalmukban lévő eszközök arra, hogy javítsuk helyzetüket, és boldogabb emberré és békésebb polgárokká tegyük őket, nyomorultul vagyunk nagyon. Bizonyára nagy nemzeti szegénység, hogy a nép alsóbb osztályainak nevelése Angliában pusztán egy néhány vasárnapi iskolára van hagyva, a mely egyes emberek adakozásától függ, a kik aztán azokban a nevelés menetének olyan irányt adhatnak, a mint nekik tetszik” (*Malthus 1902:515*).

következő fontosabb ún. externális hozamokat szokták az oktatáshoz kapcsolni – amelyek indokolhatják az állami szerepvállalást (*Varga 1998:35*).

- a) Az oktatás következtében a demokratikus intézmények hatékonyan működtethetők,¹¹ vagy gyakran úgy említik, hogy az oktatás eredményeként növekszik a társadalmi kohézió.
- b) Az embereknek – illetve a munkaerőnek – megnő a technikai változásokhoz való alkalmazkodóképessége, ami – mint korábban volt róla szó – a gazdasági fejlődést segítheti elő.
- c) Alacsonyabb szociális, munkanélküliséget kompenzáló és egészségügyi kiadások, mivel az iskolázottabb embereknek alacsonyabb a munkanélkülisége, jobb az egészségügyi állapota.
- d) A magasabban iskolázott emberek kevésbé hajlamosak a bűnözésre, így alacsonyabb a bűnözés, amely csökkenti a bűnüldözési és a büntetés-végrehajtási rendszer költségeit.
- e) Kevesebb tökéletlenség a tőkepiacon.¹²
- f) Azokban a csoportokban, ahol nagyobb a magasabban iskolázottak, képzetebbek aránya, ott gyakoribb az önkéntes szolgáltatások nyújtása (öreggondozás, családi segítségnyújtás stb.), így közösségi kiadások takaríthatók meg.

Az oktatás társadalmi hatásaiból indukálódik az oktatás tervezésének igénye is. *Frederick Harbison* a tervezéshez kapcsolódóan megállapítja, hogy „a modern társadalmak céljai [...] politikaiak, társadalmiak és gazdaságiak. Az emberi erőforrás fejlesztése valamennyi célkitűzés megvalósításának nélkülözhetetlen feltétele. [...] Ha valamely ország képtelen emberi erőforrásait fejleszteni, más téren sem fejlődhet: nem alakulhat ki modern társadalmi és politikai szerkezet, nem hozhatja létre a nemzeti egység tudatát, és nem érhet el nagyobb eredményeket az anyagi jólét területén sem” (*Harbison 1968:51*). Az oktatástervezési módszereknek igen sok fajtája alakult ki. Az egyik csoportosítás kulturális, illetve munkaerő-szükségleti megközelítésű tervezési fajtákat különböztet meg – a másik egyéni igényeken alapuló, illetve a társadalom jövőbeni szükségletein alapuló módszereket –, a harmadik csoportosítás input-hangsúlyos, rendszerhangsúlyos, output-hangsúlyos és célhangsúlyos tervezési módszereket különít el (*Bertrand 1993*). Ezen megközelítések nagyobbik részének az a lényege, hogy a gazdaságot és a társadalmat egy komplex, számos té-

11 Friedman szerint ez az egyik útja a jobb szociális és politikai vezetés biztosításának (*Friedman 1996*). De ide értik azt is, hogy az emberek képesek kitölteni az adóbevallásukat.

12 Friedman megállapítja, hogy „...tetemes bizonyíték van arra, hogy az oktatásba fektetett tőke hozama sokkal magasabb, mint a fizikai tárgyakba fektetett tőkéé. A különbség arra mutat, hogy jelenleg nem fektetnek elegendő mennyiségű tőkét az emberekbe. Az emberi tőkébe való befektetésnek ez a hiánya feltehetőleg a tőkepiac hiányosságát tükrözi. Az emberekbe történő befektetést azonban nem lehet ugyanazokkal a feltételekkel vagy ugyanolyan könnyedén finanszírozni, mint a fizikai tőkébe történő befektetéseket. Könnyű belátni, hogy miért. Ha fizikai tőkébe történő beruházásra kölcsönöznek egy összeget, akkor a kölcsönadó azáltal szerezhet kölcsöne számára némi biztonságot, hogy jelzalogot jegyeztet be a tulajdonra, vagy egy bizonyos követelési jogot magának tart fenn a vagyontárgyon és adott esetben számíthat rá, hogy befektetésének legalább egy részét a vagyontárgy értékesítésével visszaszerzi. Viszont egy ember keresőképességének növelésére adott hasonló kölcsön esetén nyilvánvalóan semmilyen hasonló biztosíték nem szerezhető. Egy nem rabszolgatartó társadalomban a befektetést megtestesítő embert nem lehet sem eladni, sem megvásárolni” (*Friedman 1996:111*).

nyező összefüggő kapcsolatával jellemezhető rendszernek írja le. A tényezők egymással összefüggő fejlődése/fejlesztése szükséges a gazdaság normális fejlődéséhez.

A racionális politika annyit költ az oktatásra, s azt olyan struktúrában fejleszti, ami ezt a normális/optimális fejlődést szolgálja. A társadalom és gazdaság fejlettsége tehát komplex dolog. Olyan mint egy nagy háló, amelynek egy-egy szeme a gazdaság és társadalom fejlettségének különböző jellemzője, például a népesség iskolázottsága, az egy főre jutó nemzeti termék, az ezer főre jutó orvosok száma, az ezer főre jutó gépkocsi, az elfogyasztott kalóriák száma, a vezetékes vízellátásban részesülők aránya vagy a kommunális szemétben a papírhulladék aránya, a születéskor várható élettartam stb. A gazdaság és társadalom fejlődése során a háló szemei együtt, arányosan mozognak – reménytelen minden olyan elképzelés amely egy-egy hálószem megemelésével reméli az egész hálót megemelni. Nem remélhetjük tehát, hogy például az oktatási ráfordítások megemelésével a gazdaság fejlődése felgyorsul, – helyette inkább egy torz struktúra alakul ki, a háló egy-egy szeme „kihegyesedik”, de a háló a helyén marad.¹³

Ezek a közgazdasági megközelítések igen jól használhatók ideológiai célokra, úgy az oktatás fejlesztésének visszafogására (mint az államszocialista országok egy részében történt), úgy az oktatás tömegesítésére, (mint a posztoszocialista országokban történt a rendszerváltásokat követően).

Az oktatás és a marxizmus

Egy oktatási ideológiákról szóló írásban megkerülhetetlen a marxizmus szerepéről írni. Az, hogy a marxizmus mennyiben közgazdaságtan újabban – miután már nem kötelező eszme – sokan vitatják. Az, hogy politikai gazdaságtan, az aligha vonható kétségbe, s mint ilyen nyilvánvalóan a gazdaságtudományok része.

Azzal, hogy a marxizmus egy diktatórikus társadalmi rendszer fő magyarázó ideológiájává vált, nyilvánvalóan radikálisan áthatotta annak minden alrendszerét, így az oktatást is. Sőt az oktatás több vonatkozásban is kiemelt szerepet kapott ebben a társadalmi berendezkedésben, hiszen annak kellett a felnövekvő nemzedékbe plántálni a szóban forgó társadalom kiválasztottságát, és persze a hatalmi viszonyok elfogadását.

Az iskola ennek – Marx szerint – a gyári törvények alkalmazásával tud eleget tenni, azzal, ha összekapcsolja a termelőmunkát, az oktatást és a tornát. „Az ember minden irányban való – egyetemes nevelése, amely az oktatás és a termelőmunka korai egybekötésén alapul »a mai társadalom átalakításának egyik leghatalmasabb

13 A szakmastruktúra alakításában alapvető szerepe van az oktatásnak, a képzésnek. A szakmastruktúra hűzőtörként történő értelmezése azonban korántsem egyértelmű. Holló Mária így fogalmaz: „A fejlődés a népgazdaság egészének és ezen belül a munkaerőnek folytonos strukturális változásán keresztül megy végbe [...] A tervszerű beavatkozás – főként a munkaerő fejlesztésének oldaláról – gyakran szükséges. De a beavatkozás nem a fejlődés gyorsításához, hanem az optimális struktúra folyamatos biztosításához kívánatos.” „Ha a munkaerő szakmai és képzettségi összetétele nem tart lépést az ország egészének fejlődésével, akkor ez a strukturális lemaradás fékező erővé válhat [...] De ha már a munkahelystruktúra és a szakmastruktúra összhangja helyreállt, akkor az oktatás és a szakképzés volumenének fokozásával sem lehet többé nagyokat előreugrani a fejlődésben. Fokozott oktatási ráfordítással a fejlődés üteme alig gyorsítható...” (Holló 1974).

eszköze»” (*Gáspár 1987:71*) Később azután Leninnél „új elemként jelenik meg a társadalmi munka. De Lenin megkülönböztetett figyelmet fordított a politechnikai képzés korszerűsítésére is” (*Gáspár 1987:122*). Tehát a „...mindenoldalú fejlesztés három forrása, feltétele, eszköze – a termelőmunka, a tanítás és a társadalmi munka – a társadalmi termelési folyamat egészét reprodukálja a gyermekek és a fiatalok iskolai (nevelőintézményi) élettevékenységében” (*Gáspár 1987:122–123*).

Persze az ellenség gyakran eltorzítja a helyes megközelítést. „Az ötvenes évek elején Sztálin úgy »fejlesztette tovább« a mindenoldalú nevelés marxi-lenini programját, hogy »az egységes és kötelező politechnikai oktatásra« redukálta azt” (*Gáspár 1987:122*).

Ám sikerül rátalálni a helyes útra. „A szentlőrinci iskolakísérletnek kétségtelenül van két olyan programja, amely közvetlenül is a marxi, lenini, makarenkói örökséghez nyúl vissza: – az egyik: az oktatás és a termelőmunka egysége, – a másik: a szocialista nevelés közösségi jellege. [Bár] éppen a két vonása az, amely miatt, különösen 1973 után, amikor a politikai pragmatizmus és az ideológiamentesség tendenciái egyre érzékelhetőbb formát öltöttek, a szentlőrinci iskolakísérlet fokozatosan »leértékelődik«” (*Gáspár 1987:11*).

A század végére az államszocializmus – már inkább csak marxizáló, mint marxista – ideológiarendszere oly mértékben ellentmondásba került a valósággal, hogy az a szocialista pedagógia lényegében állandó válságát eredményezte (lásd „kettős nevelés” problémakörét).¹⁴ Mindenesetre nagyon kevés olyan teória van, ami ideológiaként olyan mértékben hatott az oktatásra – sajnos – mint a marxizmus.

A közgazdaságtani imperializmus

Az angol nyelvű irodalomban az *economic imperialism*, azaz a közgazdasági imperializmus, vagy a közgazdaságtan imperializmusa az a folyamat, amelyben „a közgazdaságtant a piacon kívül, azaz olyan területeken alkalmazzák, amelyeket hagyományosan a szociológia, a politológia, a pszichológia, a filozófia illetékességi körébe sorolnak” (*Pies 1993:91; Cserme 2000*). Persze a közgazdászok ezt általában mint interdiszciplinaritást fogják fel. Más oldalról az ilyen fajta imperializmus nemcsak a közgazdaságtanra jellemző.

A közgazdaságtani imperialisták felfogása szerint a szűkösség ténye és a választás kényszere az élet minden területén megfigyelhető. Ebből adódóan viszont a közgazdasági elmélet nemcsak a gazdasági élet, hanem az élet valamennyi területén, tartozzon az pillanatnyilag akár a szociológia, a politológia, a jog vagy a történetírás érdeklődési körébe, eredményesen használható. Becker mellett érvel, hogy a közgazdaságtant

¹⁴ Bár a „kettős nevelés” a szocialista pedagógia terminológiájában eleinte elsősorban az iskola tudományos marxista-leninista ideológiára épülő erkölcsi-világnézeti nevelésének és a család ezzel ellentétes szellemiségben történő nevelésének ütközését értették. Később azonban – a 80-as évek puhuló diktatúrájának, erodálódo társadalmának és egyre súlyosbodó gazdasági nehézségeinek időszakában – a fogalom mind inkább kiterjedt az iskola által közvetített, „ideológiailag magalapozott” műveltségterületek és a mindennapi életben, a valóságban mind nagyobb számban tapasztalható „helytelen” jelenségek okozta ellentmondások nevelési hatásának, magyarul az iskola ideológiai nevelési kudarcának magyarázataként is.

„nem tárgya, hanem megközelítésmódja” különbözteti meg más tudományterületektől. Véleménye szerint „a maximalizáló viselkedésre, a [keresletet és kínálatot és ezáltal az emberek tevékenységét egymással összhangba hozó] piaci egyensúlyra és a stabil preferenciákra vonatkozó feltevések könnyörtelen és rendíthetetlen használata alkotja a közgazdaságtani megközelítésmód lényegét” (Becker 1976:5; Szakadát 1995).

A közgazdaságtani imperializmus megközelítésében az egyik „kulcsfogalom” a homo oeconomicus, amely nem egyszerűen emberkép, hanem elemzési konstrukció. „A közgazdasági imperializmus mikroalapokon nyugvó, makrojelenségeket magyarázó elméleti keret [...] Ez egyrészt megkülönbözteti a makroszintű magyarázatokkal dolgozó szociológiai iskoláktól, de a pszichológiától is elhatárolja” (Cserme 2000).

Amikor az oktatás és az oktatáspolitikai közgazdasági ideológiáiról beszélünk, nyilvánvalóan a közgazdaságtani imperializmus egyik jellegzetes területéről van szó. Arról tehát, hogy a társadalom egyik területének a működését a racionális ember (homo oeconomicus), vagy ha úgy tetszik, az emberi önzés aspektusából vizsgáljuk.

Nyilvánvaló ide vezethető vissza az oktatás hatékonyságának problémaköre éppúgy, mint az oktatás minőségbiztosításának kérdései, amelyek gazdaságtudományi (kommerciális) elvárásoknak az oktatásra való alkalmazásai.

Az oktatás hatékonysága

„A tőkés gazdaság gépezetének megteremtése korában az emberideál a *homo oeconomicus*, a fő etikai elv pedig a protestáns etika e világi aszkézise volt. Ez utóbbit a tőkés önként vállalta, míg a munkás kényszerűen, mert erre kényszerítették az alacsony munkabérek: ugyanis személye ekkor még nem fogyasztóként, hanem termelőként volt fontos a tőke számára. Kiépült a nagy méretek, a gazdasági és technológiai hatékonyság kultusza, haladáson pedig mindinkább a technológiai haladást kezdték érteni” (Kovács 2000).

Az tehát, hogy a hatékonyság elve az oktatásban is elő-utóbb megjelenik lényegében magától értetődő. „Az üzleti hatékonyság elvének kiterjesztése az oktatás területére amerikai eszme, s noha a 60-as évektől kezdett hódítani – valójában egyáltalán nem számít új gondolatnak az Egyesült Államokban (több szerző már a század első évtizedében gazdasági problémaként kezelte az iskolákat). Az üzleti élet terminológiája széles teret nyert az angol nyelvű országokban, s e megközelítésmód követésre talált a legtöbb fejlett régióban” (Tót 1994).

A 70-es évektől az oktatásgazdasági kutatások területén megjelennek az oktatási költség-haszon elemzések, amelyek megpróbálják az oktatás költségeit, és (elég nehezen mérhető) hasznait összevetni. Elemzik a különböző képzési lehetőségeket, a nappali a levelező képzést, a tanárképzést, a különböző tantervek költséghatékonyságát, az oktatási technológia fejlesztések hatását, a különböző szakképzési programokat stb.¹⁵ De számos empirikus vizsgálatra is sor kerül, amelyek igyekeznek feltárni a hatékony iskolák jellemzőit. „A legtöbb tanulmány szerint a hatékony iskolákat a tanulókkal szemben támasztott magas követelmények jellemezték, a

15 Lásd erről Varga 1998.

tanulók teljesítményét rendszeresen ellenőrizték, az iskola vezetése ösztönözte a tanárok továbbképzését, fejlesztési programokat dolgoztak ki a tanárok számára. Ugyancsak fontos jellemzőnek találták, hogy az iskola vezetése és a tanárok meggyeztek az iskolai nevelés céljában, értékeik konzisztensek voltak, és a tanulók is elfogadták az iskola normáit. Az eredmények arra utaltak, hogy a hatékony iskolák nem a ráfordítások szintjében különböztek a többi iskolától, hanem azok kihasználtságában, s a megfelelő iskolai erőforrások a tanulói teljesítmények növelésének szükséges, de nem elégséges feltételei” (Varga 1998:148).

A hazai oktatási szakértők számára a rendszerváltást követően a hatékony iskola az eszménykép. „Abból a feltételezésből indulok ki, hogy az európai iskola demokratikus és hatékony, és az nevezhető európai oktatáspolitikának, amelyik ezen értékek megvalósulását teszi lehetővé, amely olyan körülményeket teremt, hogy az iskolák demokratikus értékrend szerint hatékonyan működhessenek... A hatékonyság kétségtelenül európai és modern eszme. Az oktatási hatékonyság gondolata, az oktatási hatékonyság, mint elemzési és értékelési szempont viszonylag mélyen belevódott a magyar pedagógiai kultúrába” (Báthory 1997).

A hatékony iskola nem egyszerűen belső folyamataiban hatékony, hanem a gazdasággal, a munkaerőpiaccal való kapcsolatában is az. „Kiinduló feltételezésem szerint az európai iskola demokratikus és hatékony, bár ezt semmilyen EU-deklaráció nem erősíti meg. Az EU viszonya az iskolához, a közoktatáshoz, az oktatáspolitikához inkább pragmatikus. Az oktatást racionálisan szervezhető társadalmi alrendszernek tekintik, mely főként a munkaerőpiacon át fejt ki hatást a társadalmi folyamatokra” (Báthory 1997).

Minőségbiztosítás

A minőségügy a gazdaságtudományban – pontosabban az üzleti tudományokban – a 20. század elejének Amerikájában jelenik meg Taylor¹⁶ tevékenysége során, majd válik egyik igen jelentős menedzsmentággá Shewhart,¹⁷ Deming,¹⁸ Juran¹⁹ és Crosby²⁰ munkássága nyomán.

16 Frederick Winslow Taylor (1856–1915), akinek legfontosabb munkái magyarul is megjelentek: F. W. Taylor (1983) *Üzemvezetés. A tudományos vezetés alapjai*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. (Ezek eredeti címe és megjelenése: *Shop management* 1903, *Principles of scientific management* 1905.)

17 Walter Andrew Shewhart (1891–1967), alapműve: *Economic control of quality of manufactured product*. (A gyáripari termékek gazdasági minőség-ellenőrzése) 1931.

18 William Edwards Deming (1900–1993), legismertebb művei a következők: *Some Theory of Sampling*. (Mintavételezési elmélet) 1950; *Sample Design in Business Research*. (Mintavételezési tervezés az üzleti kutatásban) 1960; *Quality, Productivity and Competitive Position*. (Minőség, termelékenység és versenyképesség.) 1982; *Out of the Crisis*. (Túl a krízisen) 1986; *The New Economics*. (Az új közgazdaságtan) 1993; *The New Economics for Industry, Government, Education*. (Az ipar, a kormány és az oktatás új közgazdaságtana.) 2000.

19 Joseph Moses Juran (1904–2008), legfontosabb munkái: *Bureaucracy, a challenge to better management*. 1944; *Management of inspection and quality control*. 1945; *Juran's Quality Control Handbook*. 1951; *Managerial Breakthrough*. 1964; *Juran on Quality Improvement: Leader's Manual*. 1981; *Juran on Planning for Quality*. 1988; *A History of Managing for Quality*. 1995; *Architect of Quality*. 2003.

20 Philip B. Crosby (1926–2001), legfontosabb munkái: *Cutting the cost of quality*. 1967; *Quality is Free*. 1979; *Quality Without Tears*. 1984; *Let's talk quality*. 1989; *Completeness: Quality for the 21st Century*. 1994;

A kommerciális minőségfogalomnak az oktatásban való térnyerése a huszadik század második felében következik be – és ezt a térnyerést is tulajdoníthatjuk a közgazdasági imperializmusnak.

Persze ez a térnyerés korántsem olyan sikeres. Mint Setényi János írja: „Ami az oktatást illeti – más ágazatokhoz hasonlóan – meglehetősen ellentmondásosnak mondhatók azok a kormányzati kezdeményezések, melyek egy-egy általános minőségmodell bevezetésére ösztönözték az intézményeket. A TQM Egyesült Államokbeli szorgalmazása gyakran a felismerhetetlenségig »felvizezett« oktatásügyi megoldásokat eredményezett, melyet a csoportmunka egyszerű szorgalmazásával is elérhettek volna a közoktatás szereplői. Az ISO finnországi szorgalmazása kifulladt, nem utolsósorban a tanácsadókkal szembeni általános ellenállás miatt. De hozhatunk más ágazatokból is példát. Ismeretes az ISO magyarországi egészségügyben történt alkalmazásának – finoman szólva – ellentmondásos tapasztalata. Sőt, e tapasztalatok megértésekor azt is tudatosítanunk kell, hogy a – látszólag – komoly minőségfejlesztési tapasztalattal bíró »küldő fél«, a gazdaság (jórészt a nagyipar és szolgáltatások) háza táján sincs minden rendben a minőségfejlesztés területén.”²¹

Radó Péter is igen keményen fogalmaz a közoktatási minőségbiztosítással kapcsolatban: „A Comenius-program hatására az oktatási intézmények egy szűk körében többé-kevésbé elterjedtek a minőségirányítás egyszerűbb technikái. Végtelenül csekély azonban azoknak az intézményeknek a száma, ahol ez rendszeres, önértékelésen alapuló és tanulásfejlesztési célokat kitűző iskolafejlesztést indított el.”²²

Vannak olyanok is, akik a minőségbiztosítás oktatási alkalmazhatóságát vonják kétségbe. Csoma Gyula szerint „bátran hihetjük, hogy a minőségbiztosítás a minőségbiztosítási dokumentumok által valósul meg, hiszen alig több, mint jól rendszerezett, kötelezően előírt papírmunka [...] figyelmet és energiát, cselekvési kapacitást vonnak el a többi teendőtől [...] leginkább a tanítástól.”²³ Csoma szerint a minőségbiztosítás filozófiája mögött a közgazdasági imperializmus (Ő ökonomizmusnak nevezi) húzódik meg. Csoma arra a végkövetkeztetésre jut, hogy „Az sem kizárható, hogy a minőségbiztosítás (»mint olyan«), eleve alkalmatlan az oktatási-képzési ügyek elméleti és gyakorlati kezelésére.”²⁴

Philip Crosby's Reflections on Quality. 1995; Quality is still free: Making Quality Certain in Uncertain Times. 1996; Quality and Me: Lessons from an Evolving Life. 1999.

21 Setényi János (2001) COMENIUS 2000. Egy ágazati minőségmodell megjelenése. *Magyar Minőség*, No. 11.

22 Radó Péter (2006) A fejlesztő értékelés az oktatáspolitikai és az oktatásfejlesztés eszközrendszerében. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 3.

23 Csoma Gyula (2003) Különvélemény az oktatási-képzési minőség biztosításáról (és a minőségről). Avagy bemegy a tanuló az inputon, és kijön az outputon, mint a Herz-szalámi analógiája (?) I–II. *Új Pedagógiai Szemle*, június és július-augusztus.

24 „Piaget tanulsága az, hogy minden tanulót úgy kellene tanítani, ahogyan tanulni tud, pontosabban: úgy kellene megtanítani tanulni, ahogyan ezt intellektusa megkívánja. A pedagógiai (és az andragógiai) gyakorlat erre vár. A csoportos tanításon belül az általános egyéniesítés (individualizálás) lett a pedagógia és az andragógia első számú minőségváltó igénye. Leginkább talán a tanítás „hogyanjára”, módszereire vonatkoztatva, minthogy a módszerek konkrét feladatokat adnak a tanulóknak (ha felnőttek, akkor is) konkrét gondolkodási és cselekvési műveletek elvégzésére annak érdekében, hogy ismereteket szerezzenek és alkalmazzanak, új gondolkodási és cselekvési műveleteket sajátítsanak el. De egyetemesebb összefüggések között idetartozik az intézmények ún. szelektív pedagógiai, andragógiai gyakorlatának felváltása az ún.

Egyértelmű, hogy olyan alapkérdésekről van itt tulajdonképpen szó, hogy szolgáltatás-e az oktatás, és ha szolgáltatás, akkor ki a vevője, vagy a vevőjének képviselője. Vagy nem szolgáltatás, hanem „közszolgálat” – pontosabban kötelező hatósági ellátás. Az persze más kérdés, hogy ebben az esetben is van megrendelő, és akkor is lehet a tevékenység minőségéről beszélni, azt értékelni.

Látva a hazai oktatáspolitikai új irányait, mintha ezen a területen ideológiai fordulat zajlana. A korábbi oktatás-szolgáltatás megközelítés helyére az oktatás, mint hatósági ellátás megközelítés látszik kerülni.

Az új közoktatási törvény vitaanyaga bevezetőjében így ír: „szakítania kell a jelenleg hatályos szabályozás [...] egyéni jogokra alapuló szemléletével...” Majd később: „a közoktatás nem szolgáltatás, hanem közszolgálat”. Ezek az üzenetek azt éreztetik, hogy az oktatás nem a gyermekekért van, hanem az államért, a kormányért. Nem az emberek természetes egyenlőségére építő egyéni jogok biztosításának eszméje hatja át az iskolát, hanem mi is? Alighanem a központi direktívák, a tekintély, és a hierarchiák.

Az új oktatáspolitikai tehát nem a közgazdaságot használja ideológiának, hanem a hatalmat.

Az oktatástechnológia

A pedagógiai lexikon szerint az oktatástechnológia fogalmának több értelmezése van. A mi szempontunkból az egyik legkaraktesebb a „hardver megközelítés”, amely a mérnöki szemléletnek és módszereknek az oktatási alkalmazása, azaz az oktatás gépesítése, amelynek célja az oktatás hatékonyságának növelése. „Ez azt jelenti, hogy speciális eszközöket kell kifejleszteni, amelyek maradéktalanul kielégítik az oktatás sajátos igényeit. Ennek a tevékenységnek az elvi és gyakorlati tudnivalóit az oktatástechnológia foglalja össze. A hatékonyságnövelés ebben a szemléletben nemcsak az eredményesség növelését, hanem a költségek csökkenését is jelentette” (Nádas 1997).

Az oktatástechnológia körül kialakult irányzatok némelyike kimondottan az ipari gyártástechnológia terminológiáját és szemléletét alkalmazta az oktatásra, ilyen például az oktatásfejlesztés (Instruction Development) vagy oktatási gyártmányfejlesztés (Instructional Product Development) irányzat. Ennek megközelítése szerint „az oktatásfejlesztés a tanulókkal, tanulási feladatokkal és a tananyagátadással kapcsolatos változókra irányuló kutatások eredményeinek alkalmazása, az oktatási anyagok megtervezése és előállítás, valamint ezen anyagok előre meghatározott kritériumok alapján történő értékelése céljából” (Nádas 1997).

adaptív pedagógiai, andragógiai gyakorlattal. Valószínű, ezek a változások hordozzák (hordozhatnak) a pedagógiai, az andragógiai kultúrák korszakváltásának legfontosabb közös jegyeit. Különös tekintettel az egész életen át tartó permanens tanulás, szóval a tudás alapú, tanuló társadalom jövőjére. Vajon milyen köze lehet mindehhez az ISO-nak és a TQM-nek? Leginkább az, hogy elfedik az idetartozó teendőket és energiát, időt vesznek el előlük. Különösképpen elfedik a tanulói teljesítmények mérésének problémáit s energiát, időt vesznek el felfedezésük és megoldási kísérleteik elől” (Csoma 2003).

A Pedagógiai Lexikon rámutat, hogy a „technológia az oktatásban” és az „oktatás technológiája” megközelítés vitája máig tart, bár az utóbbi látszik győztesnek (Nádas 1997).

Befejezésül

Ha végigtekintünk az elmúlt fél évszázadon, azt látjuk, hogy a többször fel-fel gyorsuló tudományos, technikai haladás hatására, az új ismeretek nagy tömege miatt fel-fel erősödik az oktatás vélt elmaradásának, az oktatás válságának érzete, majd a technika új vívmányainak oktatási alkalmazásától remélt oktatási forradalom vélelmezése. Ezek a technikai fellendülések kialakítják a maguk mítoszáit. A programozott oktatás a 60-as években kezdődő tudományos-technikai fellendüléshez, s nyomában kialakult mítoszhoz kapcsolódott, mint ahogy az e-learning az információs gazdaság, az információs társadalom mítoszához. Nyilván sokan emlékeznek a tudományos-technikai forradalom mítoszára, amely a teljes robotizációt, a fizikai munka megszűnését, a termionukleáris fúzió gyors megvalósíthatóságát stb. ígérte, szocializmusbeli változata pedig a fejlett kapitalista országok gyors utolérését.²⁵ Ma hasonló mítoszok övezik a számítógépek, az informatika és az internet terjedésével jellemezhető informatikai forradalmat. Theodor Roszak írja²⁶ a lépten-nyomon hallható „információs gazdaságról” és „információs társadalomról”: „Ezek a gyakran szajkózott közhelyek és klisék voltaképpen egy széles körben elterjedt kultusznak a hókuszpókuszai. Mint minden kultusz, ez is fenntartás nélküli hűséget és belenyugvást követel a résztvevőktől. Elhítteti azokkal, akiknek fogalmuk sincs róla, mi az információ, vagy miért van rá szükség, hogy ay információ korában élünk, amelyben a számítógépek azt jelképezik számunkra, amit Krisztus keresztyének darabjai a »hit korában« élő embereknek: a megváltást”.

Oktatási forradalmak helyett azonban az történik, hogy az új technika – és külső követelmények – újra és újra ráarakódnak az oktatásra, mint a hagymára a héjai, úgy azonban, hogy annak lényegét és alapszereit változtatlanul hagyják mint ahogyan hatékonyságát is.

Ugyanígy van ez a közgazdasági teóriákkal is.

Ma már nem lehet olyan oktatáspolitikai dokumentumot találni, amelyben a közgazdasági megközelítés ne jelenne meg, sőt ne lenne domináns. De ezek a közgazdasági ideológiák alig hatnak az oktatásra, legfeljebb csak átfogalmazzák annak céljait a gazdasági és fiskális politika nyelvére, a forrás-szerzés, a (közösségi és más) források tervezésének nyelvére.

A lényeg valószínűleg máig érintetlen.

POLÓNYI ISTVÁN

25 „A termelőerők nagymértékű fejlődésével, a kommunista termeléssel [...] a termelőmunkások nagy része [...] mérnök-technikus, tudományos szintű dolgozó lesz”, írja értekezésében a probléma egyik korabeli szakértőjének tekintett műszaki egyetemi tanár: Harsányi István (1961) A mérnökök-technikusok munkájáról, társadalmi-anyagi helyzetéről. KJK. p. 44. (Polónyi & Timár 2001).

26 Roszak (1990) i. m. pp. 6–7.

IRODALOM

- ARROW, K. J. (1979) Az egyetemi oktatás rostáló szerepe. In: *Egyensúly és döntés*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- AUKRUST, O. (1959) Investment and Economic Growth. *Productivity Measurement Review*, No. 16.
- BÁTHORY ZOLTÁN (1997) Az európai iskola: demokratikus és hatékony iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 10.
- BECKER, G. (1962) Investment in Human Capital. A Theoretical Analysis. *The Journal of Political Economy* (Supplement) 70. évf., Október.
- BECKER, G. S. (1997) Az emberi viselkedés ökonomiai megközelítése. In: LENGYEL GY. & SZÁNTÓ Z. (eds) *Gazdasági rendszerek és intézmények szociológiája*. Budapest, Aula. pp. 13–29.
- BECKER, G. (1975) *Human Capital*. The University of Chicago Press. Chicago.
- BERTRAND, O. (1993) *Az emberi erőforrások tervezése. Módszerek, tapasztalatok, gyakorlat*. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest.
- CSERNE, PÉTER (2000) Gary Stanley Becker a preferenciák és a közgazdaságtan imperializmusa. *Szociológiai Szemle*, No. 1. <http://www.mtapti.hu/mszt/20001/cserne.htm#3> letöltés 2010-06-12
- DENISON, E. F. (1964) La mesure de la contribution de l'enseignement et du „facteur résiduel” a la croissance économique. In: *Lefacteur résiduel et le progres économique*. Paris, OECD.
- FRIEDMAN, M. (1996) *Kapitalizmus és szabadság*. Budapest, Akadémia Kiadó, MET Publishing Corp., Florida – Budapest.
- GÁBOR, R. ISTVÁN (1999) Mi a hasonlóság az egyetemi tanulmányok és a disznóól között? Ajánlás és széljegyzetek Varga Júlia (1998) *Oktatás-gazdaságtan* című könyvéhez. *Közgazdasági Szemle*, XLVI. évf., Június.
- GÁSPÁR, LÁSZLÓ (1987) *A szubjektumok termelése*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó.
- HARBISON, F. (1968) Emberi erőforrások és fejlődés. In: *Az oktatás tervezése*. Tanulmányok. UNESCO, Budapest, Tankönyvkiadó.
- HOLLÓ, MÁRIA (1974) *Technika és társadalom*. Budapest, Kossuth Kiadó.
- JÁNOSSY, FERENC (1966) *A gazdasági fejlődés trendvonalai és a helyreállítási periódusok*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- KOVÁCS, GÁBOR (2000) Hatékonyság, gépesítés, egyén és civilizáció. *Liget*, No. 10. <http://nyitott-egyetem.phil-inst.hu/kovacs.htm>
- LIST, F. (1940) *A politikai gazdaságtan nemzeti rendszere*. Budapest, Magyar Közgazdasági Társaság Kiadása.
- MALTHUS, T. R. (1902) *Tanulmány a népesedés törvényéről*. Budapest, Politzer Zsigmond és fia kiadása. Nemzetgazdasági írók tára, kiadja a MTA Nemzetgazdasági Bizottsága.
- NÁDAS, ANDRÁS (1997) Oktatástechnológia. In: BÁTHORY ZOLTÁN & FALUS IVÁN (eds) *Online Pedagógiai Lexikon* (letöltés: 2004 10. 05.)
- PIES, I. (1993) *Normative Institutionenökonomik: zur Rationalisierung des politischen Liberalismus*. Tübingen, Mohr.
- POLÓNYI, ISTVÁN & TIMÁR, JÁNOS (2001) *Tudásgyár vagy papírgyár*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- ROSZAK, THEODORE (1990) *Az információ kultúrsa*. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- SÁSKA, GÉZA (2003) Miért fizetünk, kiért fizetünk? *Iskolakultúra*, No. 12.
- SCHULTZ, TH., W. (1983) *Beruházások az emberi tőkébe*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- SCHULTZ, TH., W. (1993) The Economic Importance of Human Capital in Modernization. *Education Economics*, Vol. 1. No. 1.
- SMITH, A. (1992) *A nemzetek gazdagsága*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- SOLOW, R. M. (1957) Technical Change and the Aggregate Production Function – The Review of Economics and Statistics.
- SZAKADÁT, LÁSZLÓ (1995) Ronald Coase és a közgazdaságtan módszertana. *Közgazdasági Szemle*, XLII. évf., No. 11. pp. 1044–105.
- TÓT, ÉVA (1994) A szaksargon dzsungelében. Az oktatásügy szótára. Könyvismertetés: Denis Lawton & Peter Gordon: Dictionary of Education. London Hodder & Stoughton 1993. *Educatio*, 1994/3 <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00009/pdf/790.pdf> (letöltve 2010-06-11)
- VARGA, JÚLIA (1998) *Oktatás-gazdaságtan*. Budapest, Közgazdasági Szemle Alapítvány.