

## Education Policy Analysis – 2004 Edition

*Summary in Hungarian*

---

### Oktatáspolitikai elemzés – 2004. évi kiadás

*Összefoglalás magyarul*

Az OECD által először mintegy 30 évvel ezelőtt áttekintett témát felülvizsgálva az 1. fejezet új megvilágításba helyezi a hagyományos egyetemek nemzeti felsőoktatási rendszereken belüli alternatíváit. A 2. fejezet felsorakoztat számos, az IKT oktatásbeli alkalmazásáról szóló OECD munkát, megfogalmaz néhány tanulságot és felvet számos olyan feltételt, melyek szükségesek egy adott nemzet oktatási IKT-ra fordított befektetéseinek jobb megtérüléséhez. A 3. fejezet olyan témát tárgyal, amely eddig nem került módszeres feldolgozásra az OECD oktatási munkájában: az iskolák lényeges szerepe egy nemzet élethosszig tartó tanulását meghatározó keretrendszer alapjainak lefektetésében. Végezetül, a 4. fejezet úttörő munkát végezve áttekint néhány olyan politikai kérdést, amelyet az adópolitikának az élethosszig tartó tanulást előmozdító eszközként való alkalmazásakor kell átgondolni. A kötet Függelékkel egészül ki, mely összegzi az OECD országok közelmúltbéli oktatáspolitikai fejlődését.

---

*Ismét napirenden az egyetem alternatívái*

---

**Az egyetemek többé már nincsenek monopolhelyzetben** a felsőfokú oktatás terén. Számos országban az erre a szintre beiskolázottak több, mint egyharmada más típusú intézménybe jár, néhány országban pedig ők alkotják a többséget. A felsőfokú oktatást nyújtó, nem egyetemi intézmények jellegüket tekintve jelentős eltéréseket mutatnak, a felső középiskolai képzést és az intenzív felsőfokú tanfolyamot ötvöző szakiskoláktól kezdve az egyetemi szintű, négyéves képzést nyújtó politechnikumi intézményekig. Mégis két közös kényszerítő erő befolyásolta ezen intézmények növekedését az OECD térségen belül. Az első a felsőfokú oktatás általános kiterjesztését elősegítő többletkapacitás létrehozása. A második a kínálat, például a tanfolyamok körének bővítése, hozzáférhetővé tétele és közelebb hozása a munkaadókhöz és a szélesebb körű társadalomhoz.

A felsőoktatást nyújtó **nem egyetemi intézmények céljaik tekintetében lényegesen eltérnek egymástól**. Néhányuk, mint például a német *Fachhochschulen*, szigorúan a szakmai irányultságú képesítések nyújtására koncentrálnak. Mások, például az észak-amerikai közösségi kollégiumok (*community college*), szélesebb spektrumban és célokkal oktatnak. E célok három fő aspektusa a következő:

- *A szakmai orientáció mértéke.* A nem egyetemi intézmények számos országban a szakiskolákból vagy technikumból fejlődtek ki, és általában kevesebb általános tantervű – például bölcsészettudományi – kurzust kínálnak, mint az egyetemek. Ennek ellenére egyes intézménytípusok emellett az egyetemekre való bejutást is segítik, és ezeknél a szakmai orientáció kevésbé meghatározó. Nem csak az észak-amerikai és ausztrál, többcélú intézmények sorolhatók ide, hanem a francia Instituts universitaires de technologie (IUTs) is, amely egységesített, kétéves képzést nyújt.
- *A kínált oktatási szintek.* Az angolszász országokban számos intézmény kínál tanfolyamokat a felső középfokú szinttől egészen az egyetemi szintig. Számos német anyanyelvű és északi országban azonban a nem egyetemi intézmények főleg csak az első egyetemi fokozattal egyenértékű, haladó szintű kurzusokat indítanak, más intézményekhez képest alacsonyabb szintű felnőttoktatással.
- *Közösségi orientáció.* Napjainkban számos országban működnek nem egyetemi intézményekből álló hálózatok, melyek számukat tekintve kiterjedtebbek, mint az egyetemek, és ebből kifolyólag földrajzilag is elszórtabban helyezkednek el. A jobb helyi hozzáférhetőségen kívül más szempontból is szolgálják a közösség érdekeit: például a helyi vagy regionális gazdasági fejlődést vizsgáló kutatásokat folytatnak.

**A nem egyetemi felsőfokú oktatást nyújtó intézmények sokféleképpen illeszkednek az általános oktatási rendszerbe.** Néha a különböző rangú intézmények képzési szintjei élesen elkülöníthetők, mint például a két- vagy háromlépcsős rendszerek esetében, ám ennél jóval összetettebb lehet a kép ott, ahol a különböző intézménytípusok tanfolyamai és képzései átfedik egymást. Egyes országokban, nevezetesen Németországban és Finnországban, a nem egyetemi intézmények döntő szerepet játszanak az általános felsőoktatási képzés kiterjesztésének ösztönzésében. A hozzáférhetőség kiterjesztésében azonban nem állnak egyedül, és sok országban az egyetemekkel való kapcsolatuk – ideértve az intézmények közötti átjárhatóság feltételeit – döntő fontosságú.

A felsőoktatás kiterjesztésében betöltött szerepük másik fő eleme a legtöbb országban jellemző, **viszonylag alacsony egy hallgatóra jutó finanszírozási keret**. Egyes országokban ez csak kevéssel több az egyetemek által felhasznált összegek felénél. Ez, ha nem is teljesen, de részben a programok közötti különbségekkel magyarázható, és kérdéseket vet fel az ellátás méltányossága tekintetében. Egyes országokban ezt részben kompenzálja, hogy a nem egyetemi intézmények hallgatóinak a tandíja is alacsonyabb. Körültekintőbben végig kellene gondolni, hogy a felsőoktatás komplex, heterogén rendszerében hogyan lehet kialakítani egy méltányos költség- és tandíjszerkezetet. Ez egyben a minőség kérdését is felveti, s ezen belül az oktatás minőségét, amelynek elvileg a nem kutatási célú intézmények törekvéseinek

középpontjában kellene állnia, viszont a gyakorlatban nem kap elegendő figyelmet. Vajon a nem egyetemi felsőoktatási intézmények értéket kínálnak a pénzért cserébe? A rendelkezésre álló adatokból nehéz ezt megítélni, de a jelek szerint a megtérülés a legjobb esetben is egyenetlen, igen jelentős eltéréseket mutat az egyes intézmények és képzések között.

Az egyetemeken ezen alternatívái a jövőben bizonyára nagy szerepet játszanak majd a felsőoktatásban. Mégis, **a rendszeren belül betöltött pontos szerepük még mindig kérdéses**: vajon a számukra kínálgató számos stratégiával élve az egyetemeken válnak hasonlóvá, vagy inkább a különbségeikre fektetnek hangsúlyt? Az oktatásügyi hivataloknak is alaposan át kell gondolni, hogy milyen szerepeket szánunk a nem egyetem típusú intézményeknek a felsőoktatási rendszeren belül.

---

*Az oktatási IKT-ra fordított beruházások megtérülése*

---

Az 1990-es évek közepe óta az **informatikai és kommunikációs technológiákat (IKT) sokan az oktatási és tanulási fejlesztési stratégia szerves részének tekintik**. Ez a számítógép a korábbinál nagyobb fokú használatát jelenti, például kiegészítő tanítási segédletként vagy a tanítási költségek csökkentése érdekében. Megfelelően működik azonban ez az IKT használatát szorgalmazó oktatáspolitikai? Milyen beruházások valósultak meg, milyen megtérülést hoztak, és milyen korlátok állnak még az IKT hatékony elterjesztése előtt?

**Minden OECD ország jelentős összegeket fordított az IKT iskolai alkalmazására**, bár az eszközök száma továbbra is eltér az egyes országokban. 2003-ban az egy számítógépre jutó tizenöt éves diákok száma a különböző országokban 3 és 25 között mozgott. Az eltéréseket nem lehet pusztán a gazdasági helyzet vagy az oktatásra fordított összkiadások közötti különbségekkel magyarázni. Ma már, amikor a legtöbb iskola rendelkezik internet- hozzáféréssel és a technológiai eszközök mindinkább ténylegesen rendelkezésre állnak, a figyelem egyre inkább afelé irányul, hogy a jobb tanulmányi eredmények érdekében hogyan lehetne az IKT-t beépíteni az oktatásba és a tanulásba.

Az IKT ráfordítások megtérülésének értékelésénél nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy az IKT az iskolán belüli információkezelés fejlesztésére, a hallgatók IKT ismereteinek bővítésére, valamint az oktatás és a tanulás átalakítására is felhasználható. Az IKT ráfordítások jellege a prioritásoktól függően eltéréseket mutat, így nehéz megítélni az általános megtérülést.

Az egyik erre utaló jel az, hogy a hallgatók milyen mértékben használnak számítógépet. Egyes országokban háromból legalább egy tizenöt éves diák használ havi egy alkalomnál ritkábban számítógépet az iskolában, bár egynéhány országban a számítógép-használat rutinná vált: Dániában, Magyarországon és az Egyesült Királyságban háromból két tanuló használja hetente többször vagy akár napi szinten a számítógépet. **Érdekes módon az eszközráfordítások szintjéből nem lehet következtetni a későbbi használat mértékére**, bár nem túl meglepő módon azokban

az országokban, ahol különösen magas az egy számítógépre jutó hallgatók száma, az átlag alatti a használat mértéke. A diákok leggyakrabban nem az oktatási csomagokon keresztüli tanulásra használják a számítógépet, hanem e-mailezésre és internet-böngészésre – melyek oktatási szempontból hasznosak is lehetnek. Valójában a speciális oktatási szoftvereket használók száma csökkenni látszik.

Az IKT javítja a tanulmányi eredményeket? Az erre vonatkozó bizonyítékok nem pontosak, bár **néhány kutatás tanúsága szerint a technológia nagyobb fokú használata javíthatja a teljesítményt**. A legnagyobb potenciális hasznot a gyengén teljesítő diákok számára nyújtja. Bízató, hogy azok az iskolák, amelyekben többségben ilyen diákok tanulnak, legalább olyan jól felszereltek számítógépekkel, mint az átlagos iskolák, sőt, egyes országokban még annál is jobban. Ez szemben áll az otthoni számítógépek eloszlásával, ami jobban kedvez az előnyösebb helyzetű diákoknak: így az iskolák segíthetnek a digitális szakadék hatásainak enyhítésében. Az olyan iskolákban azonban, ahol kevés a számítógép, a gyengén teljesítőknek általában az átlagnál rosszabb hozzáférési lehetőségeik vannak, ezért fontos az iskolán belüli hozzáférés.

A gyengén teljesítő diákokat ugyanannyira érdekli a számítógép-használat, mint más diákokat, de általában kevésbé magabiztosak. Ennek ellenére az esettanulmányok eredményei azt mutatják, hogy **az IKT hatékonyan alkalmazható a tanulók tanulás iránti érdeklődésének és magabiztosságának növelésére**.

Az IKT-t a kívánt eredmények elérésében gátló iskolai akadályok közé tartozik a megfelelő eszközháttér hiánya, beleértve a rendszeres műszaki támogatás és karbantartás hiányát. Az alapvető akadályok azonban az osztálytermi tanulás, valamint az iskolai és oktatási rendszer szerveződéséből fakadnak. **Az igazgatók az IKT fejlesztési céljaikkal szemben különösen négy akadályt emelnek ki**, melyek mindegyike az OECD tagállamok felső középiskolai diákjainak legalább 60%-át érinti:

- A számítógépek osztálytermi tanításba való integrálásának nehézségei.
- Az elegendő gépidő beütemezésének problémái.
- A tanárok a számítógép mint oktatási eszköz használatával kapcsolatos ismereteinek hiánya.
- A tanároknak nincs elég idejük arra, hogy számítógép-használattal egybekötött órákat tartsanak.

Az ilyen akadályok áthidalására a tanároknak jól képzetteknek és a hatékony számítógép-használatra felkészültnak kell lenniük, de ez mind nem elég, ha az iskolák szerkezete és a módszertan változatlan marad. Esettanulmányok bizonyítják, hogy függetlenül attól, hogy az IKT vagy a változást elősegítő egyéb eszköz a változás mozgatórugója, szoros kapcsolatra van szükség a számítógép-használat és az iskolai fejlődés egyéb vonatkozásai között. Ennélfogva éppúgy, mint az üzleti életben, az IKT-ban rejlő lehetőségek is csak akkor valósulnak meg, ha bevezetését hatékonyan ötvözik az innováció más formáival.

---

*Mennyire hatékonyan járulnak hozzá  
az iskolák az élethosszig tartó tanuláshoz?*

---

Az **élethosszig tartó tanulás** fogalmát eredetileg a tanulás alapoktatáson túli folytatására használták. **Ma az egész életen át tartó tanulás szemléletét értjük ez alatt, beleértve az iskolai tanulást is.** Az OECD meghatározta az élethosszig tartó tanulás keretrendszerét, mely négy elemet foglal magában. Mindegyikük kihat az iskolai oktatásra:

- A szervezett tanulásnak *rendszeresnek és egymásra épülőnek* kellene lennie. Az iskolai oktatásnak tehát kapcsolódnia kellene az élet egyéb területein folytatott tanuláshoz.
- A tanulóknak *a tanulási folyamat középpontjában* kellene állnia. Ez különösen nagy kihívást jelentő követelmény a kötelező oktatásban.
- Hangsúlyt kellene fektetni *a tanulási motivációra* – egy további kihívást jelentő követelmény az alapoktatással szemben, melytől sokan idegenkednek.
- A pusztán gazdasági vagy instrumentalista célokra való összpontosítás helyett el kellene ismerni *az oktatás sokrétű céljait*.

Az iskolarendszerek megfelelősége az élethosszig tartó tanulás eszméjének három szinten elemezhető: az egyéni tanuló; az iskola, mint szervezet; és az iskolarendszer szintjén.

A tanulói szinten **az iskolarendszernek nem csak azt kell biztosítania**, hogy a tanulók befejezzék iskolai tanulmányaikat, hanem azt is, hogy **elsajátítsák a felnőtt életben szükséges készségeket**. A tekintetben, hogy a középiskola befejezése megfelelő alapot nyújt-e az élethosszig tartó tanulásra, az elért eredmények bizakodásra adnak okot. Manapság a legtöbb OECD országban a fiatalok döntő többsége felső középiskolai végzettséggel fejezi be iskoláit. De milyen készségeket és képességeket szereztek meg ekkorra? A PISA felmérés azt vizsgálta, hogy milyen mértékben rendelkeznek a felnőtt életben szükséges bizonyos kulcsfontosságú ismeretekkel és készségekkel. A felmérés megállapításai azt mutatják, hogy még mindig van mit tenni. Számos országban például a tanulók legalább egyharmada nem tudja teljesíteni a közepesen összetett olvasási feladatokat, amely az élethosszig tartó tanulás folytatásához nélkülözhetetlen készség.

Mégis **az oktatási eredmények szélesebb körét kell megvizsgálni, nem csak a kognitív képességeket**. Az OECD „Kompetenciák meghatározása és kiválasztása” (DeSeCo) projektje három, a felnőtt életben szükséges kompetenciatípust tárt fel: a tudásalapú eszközök körének használatát, beleértve a nyelvet és a technológiát; a más emberekkel való interakciót, valamint a személyes autonómia gyakorlatát. Noha ezeket a kompetenciákat nem mindig lehet pontosan mérni, a PISA szolgált néhány arra vonatkozó mutatóval, hogy az iskolai diákok különböző szempontokból vizsgálva jól felkészültek-e az élethosszig tartó tanulásra. Az **autonómia** egyik mérhető területe az, hogy a tanulók milyen mértékben irányítják saját tanulásukat; és azok, akik irányítják

saját tanulásukat, nagyobb valószínűséggel teljesítenek-e jól az iskolában. A **motivációs oldalon** az eredmények biztatóak, mivel azt mutatják, hogy a legtöbb tizenöt éves tanuló úgy érzi, mintha az iskolához „tartozna”, bár egy jelentős kisebbség erről nem így vélekedik. Ezt az a meglepő tény bizonyítja, hogy egyes országokban, ahol a tanulók magas teljesítményt nyújtanak, viszonylag sokan nem érzik jól magukat az iskolában, és ez kihathat a tanulás életük későbbi szakaszában való folytatásának valószínűségére.

A második szint, ahol az élethosszig tartó tanulás elveit alkalmazzák, az **iskolák szintje**, amelyeknek olyan **tanulási szervezetekké kell válniuk**, ahol **a tanulók állnak a tanulás középpontjában**. Ez nem pusztán a tanárok tanulási és változásra való hajlandóságát foglalja magába, hanem azokat az oktatáshoz kapcsolódó innovációkat is, amelyek megváltoztatják a tanulási kultúrákat. Ez megköveteli, hogy az oktatás olyan feltételeket biztosítson, melyek máshol lehetővé tették az innováció sikerét. Ezen feltételek egyike a kutatási ismeretek alkalmazása. Egy másik a hivatást gyakorlók együttműködése a dolgok új elvégzési módjainak kitalálásában, ami jobb tanárhálózatokat és a tanárok együttes munkájához ösztönzőket igényel. Egy harmadik egy „moduláris” innovációs rendszer létrehozása, mely teret nyújt a helyi eltéréseknek és ezzel egyidejűleg a rendszer más részeihez illeszti a helyi innovációt. Az innováció utolsó hajtóereje az informatikai és kommunikációs technológiák hatékony használata. Az oktatás megváltoztatásának minden tekintetben vannak határai, mégis mindegyikben lehetőség nyílik a haladásra.

Végezetül, a rendszer szintjén az élethosszig tartó tanulás az emberek egész élete során fennálló kapcsolatot igényel a tanulmányok, valamint az oktatás és a képzés egyéb területei között. Itt **az egyik fő kérdés az, hogy az alapoktatás folytatódó kibővítése szükségszerűen kívánatos-e**. Míg jó alapot nyújt az élethosszig tartó tanulásnak, potenciálisan még a múltnál is jobban „előre megerheli” az oktatást. Nincs egyetlen jó megoldás erre a találs kérdésre, viszont az országoknak a lehetőségek rendelkezésre állásakor alaposan át kell gondolniuk az időzítést. A kezdeti felső középiskolai oktatáson túl talán egy olyan szintre lenne szükség, mely nagyobb szerepet vállal a különböző életkorokban való tanulás lehetőségeinek támogatásában.

---

#### *Adópolitika és élethosszig tartó tanulás*

---

Az élethosszig tartó tanulást lehetővé tévő intézkedések továbbra is erőtlenek. Különösen azok, amelyek gazdasági szempontból teszik vonzóvá az oktatásba való befektetést, valamint amelyek biztosítják az ehhez szükséges anyagi eszközök rendelkezésre állását, gyakran csak az alapoktatás szintjéig hatásosak. **Potenciálisan többek között az adópolitikával lehetne erősíteni ezeket a gazdasági és pénzügyi ösztönzőket**. Amíg az adópolitikával a befektetés egyéb formáit ösztönözték, csak ritkán használták célzatosan az élethosszig tartó tanulás befolyásolására. Ez nem jelenti azt, hogy nem lenne rá hatással, jóllehet ez a hatás általában inkább véletlenszerű, mint tervezett.

**Az adópolitika esetében** éppúgy, mint más, **az oktatási befektetéseket érintő költségvetési eszközök vonatkozásában a tanulásból származó javak megoszlanak a társadalom, a munkáltatók és az egyének között**: ezért a tanulási költségek nem támogatott, magán forrásokból való fedezése az optimális alatti beruházási szintet idéz elő. Mégis az alapoktatással szemben a felnőttképzést az állam leginkább egyenlőtlenül támogatja. Hogyan lehetne módszeresebben megosztani a költségeket? A meglévő együttes finanszírozási intézkedésekről folytatott OECD viták a közelmúltban rámutattak arra, hogy az adópolitika – szándékoltan vagy sem – számos ilyen tervezetben jelen van. A kérdéskörrel kapcsolatban egy nemrégiben tartott OECD konferencián körvonalazódott egy fontos feladat: a pénzügyminisztériumok aktív közreműködésével szervezettebbé kell tenni ezt a szemléletet kormányzati szinten.

Az adórendszerek céljai sokrétűek. Először is pénzt előteremteni a közkiadásokra a gazdaság túlzott mértékű torzítása nélkül; de a köz javát szolgáló tevékenységek elősegítése szintén fontos lehet. Az adópolitika **két fő csatornán keresztül lehet hatással az élethosszig tartó tanulással összefüggő ráfordításokra**:

- Először is a tanuláshoz kapcsolódó szolgáltatásokból származó *bevételek megadóztatásán keresztül*. Ha a tanulás befektetésnek minősül, a pártatlanság fenntartása érdekében biztosítani kellene, hogy ezeket a bevételeket ugyanúgy megadóztassák, mint más bevételeket. Ehhez a szolgáltatók egyenlő mértékű megadóztatására is szükség van. Ezt az elvet legtöbbször úgy sértik meg, hogy megadóztatják a profitorientált szervezetek által nyújtott oktatási szolgáltatásokat, az állami és más nonprofit szervek által nyújtottakat viszont nem.
- Másodsorban az oktatási befektetések *költségeinek* kezelésével az adózás szempontjából. Az oktatásra fordított egyéni és vállalati ráfordítások sokféleképpen tehetők adómentessé. Nehéz azonban a célcsoportokat megkülönböztető, pártatlan támogatási formát kialakítani. Az általános gyakorlat az azonnali foglalkoztathatóság előnyben részesítése a jövőbeni foglalkoztathatósággal szemben (noha ez a gyakorlat egyes esetekben lazulni látszik), a mérhetőbb osztálytermi tevékenység előnyben részesítése egy adott munkára való képzéssel szemben; valamint a vállalati ráfordítások kedvezőbb megítélése az egyéni ráfordításokkal szemben. Ráadásul az adókedvezmények előnyösebbek a tehetősebb egyének és vállalatok számára, akiknek viszonylag magas a határadókulcsa.

Ennek megfelelően **az adóössztönzők tanulásra gyakorolt végső hatása jelentős eltéréseket mutathat**. Annál is inkább, mivel egyes esetekben a holtteher-hatás nagy is lehet. Az adópolitika e meglehetősen önkényes és következtelen alkalmazásának az élethosszig tartó tanulásra vonatkozó nettó eredménye, hogy vegyes és következtelen jelzéseket ad. Az adóhatóságok számos országban továbbra is vonakodnak a kérdés szisztematikusabb felvetésétől. Jelenleg arra van szükség, hogy az oktatási és pénzügyminiszterek áttekintsék az oktatáshoz kapcsolódó ráfordítások és bevételek adóztatását, értékeljék az humántőke-befektetésre gyakorolt hatását, valamint megfontolják, hogy szükséges-e az adópolitika némi korrekciója.

A fenti érvek jól szemléltethetők a jelenlegi adópolitika és az utóbbi időben megvalósult fejlesztések áttekintésével három ország vonatkozásában. **Ausztriában** az oktatási szolgáltatók széles körű forgalmi adókedvezményben részesülnek, és a képzési ráfordítás bizonyos kategóriáira számos adókedvezmény létezik egyének és vállalatok számára egyaránt. Nemrégiben bővítették ki azon választható tanulási formák körét, amelyre az egyének jövedelemadó-kedvezményeket igényelhetnek. **Finnországban** a bevétel oldali adómentesség egyes meghatározott szolgáltatókra korlátozódik. A finanszírozási oldalon az a cél, hogy minden olyan tevékenységre kiterjedjen, amely hozzájárul az emberek jövőbeni keresőképességéhez. Ezt az elvet azonban nehéz következetesen alkalmazni. Az oktatásügyi hivatalok által felállított bizottság világosan megfogalmazta a munkaadói finanszírozást érintő politikát. **Hollandiában** a hivatalok az utóbbi időben különösen aktívan használták az adópolitikát a kormány humán erőforrás-beruházásokat célzó nagyfokú támogatásának elősegítésére. Az elmúlt évtized során adókedvezményeket vezettek be a munkaadók tanulási befektetéseit célzó ösztönzők fokozására, egyes célcsoportok képzésének, valamint az egyének tanulási célú megtakarításainak ösztönzésére. 2002 óta azonban a költségvetési nyomás, az egyes intézkedések hatékonyságával szembeni miatti kételyek, valamint a változó prioritások a kezdeményezések némelyikének visszavonására késztették a kormányt.



© OECD 2005

Ez az összefoglalás nem hivatalos OECD fordítás.

Ez az összefoglalás abban az esetben másolható,  
ha megemlítsre kerül az OECD szerzői joga és az eredeti kiadvány címe.

**A többnyelvű összefoglalások az eredetileg angol ill. francia nyelvű  
OECD kiadványok kivonatos fordításai.**

**Az OECD Online Könyvesboltbandíjmentesen állnak rendelkezésre:  
[www.oecd.org/bookshop/](http://www.oecd.org/bookshop/)**

További információ kérhető a Közügyi és Kommunikációs Igazgatóság  
Jogi és Fordítási Csoportjától.

[rights@oecd.org](mailto:rights@oecd.org)

Fax: +33 (0)1 45 24 13 91

OECD Rights and Translation unit (PAC)  
2 rue André-Pascal  
75116 Paris  
France

Látogasson el honlapunkra: [www.oecd.org/rights/](http://www.oecd.org/rights/)

