

A MUNKAERŐ FELHASZNÁLÁSÁNAK ÁTALAKULÁSA

"A gazdasági hatékonyság lényegénél fogva nem menedzseri képességeken alapszik, hanem azon, hogy minél nagyobb tömeget tudjunk megnyerni a kicsi, de szüntelen változtatásokhoz... ajánlatos lenne a hangsúlyt a tömeg szakértelmére helyezni, arra is készen, hogy egy kicsit elhanyagoljuk a vezető elit megteremtését."
(Koike, 1991.)

Az 1970-es és nyolcvanas években a szervezetszociológiai viták középpontjában olyan kérdések szerepeltek, mint az új technológiák, ezen belül is elsősorban a mikroelektronikának és a változatos informatikai innovációnak a munkavégzés tartalmára, a szervezeti struktúrára és a vezetési (irányítási) módszerekre gyakorolt hatásai. Általánosabban fogalmazva, a viták arról szóltak, hogy vajon az ún. *harmadik ipari forradalom* korszakában a munkaerő- és tudásfelhasználás milyen új mintái, módszerei jelennek meg és válnak uralkodóvá a gazdasági fejlődés élenjáró országaiban. Napjainkra a gazdasági és társadalmi modernizációval foglalkozó szakemberek körében általánosan elfogadottá vált az a nézet, hogy a három jelentős gazdasági övezet – Észak-Amerika, az Európai Közösség országai és Délkelet-Ázsia – relációjában érvényesülő gazdasági versenyben a résztvevők piaci pozícióit (legalábbis hosszú távon) az emberi erőforrások fejlesztésének és felhasználásának módszerei nagyobb mértékben befolyásolják, mint az egyéb termelési tényezőkre történő beruházások nagyságrendje.

E változásokkal összefüggésben közismert, hogy kevés társadalomkutató kérdőjelezte meg azt a feltételezett összefüggést, amely szerint a csúcs-technikák (*high-tech*) bevezetése nyomán – mind a foglalkoztatás volumenében és szerkezetében, mind pedig a munkaszervezetek felépítésében és működésében, s ezzel egyidejűleg a munkaerő- és tudásfelhasználás módszereiben – radikális változások következnek be.

A termelő- és szolgáltató szervezetek, továbbá a működési feltételeiket meghatározó társadalmi intézmények (például az adott országra jellemző munkaügyi kapcsolatok rendszere, az oktatási és képzési rendszer teljesítménye, a gazdasági- és ipar-politikát alakító szervezetek) együttes vizsgálatának tapasztalatai több ponton megkérdőjelezték a technológiai és szervezeti determinizmus változatos típusainak előrejelzéseit (Makó-Simonyi, 1992).

Az új technológiák bevezetésének a foglalkoztatásra és a munkahelyteremtésre gyakorolt hatásaival összefüggésben az 1990-es évtizedben a legfejlettebb gazdasággal rendelkező országokban több olyan előrejelzés látott napvilágot, amelyek arra figyelmeztetnek, hogy a harmadik évezred első negyedszázadának végére a termelésben foglalkoztatott munkások aránya mindössze 2 % körül alakul majd. Az ún. *információs korszak* beköszöntése, és annak a termelő munkahelyekre gyakorolt hatásai Közép- és Kelet-Európa volt szocialista országaiban 15-25 éves eltolódással prognosztizálhatók. Ez egyben azt is jelenti, hogy az ún. alternatív munkahelyteremtő megoldások kidolgozására (pl. a munkaidő-csökkentésére, az ún. "atipikus" munkavégzési formák elterjesztésére, a tárgyi és személyi szolgáltatások szerepének növelésére), és a hagyományos értelemben "nem-munkának" tekintett tevékenységek társadalmi fontosságának felértékelésére viszonylag jelentős felkészülési idővel rendelkezünk.

Kevésbé kedvező a helyzet az 1980-as évtizedtől viszonylag jól látható új tendenciák értékelése, illetve a szükséges válaszok, alkalmazkodási – vagy divatos megfogalmazásban: modernizációs – stratégiák kidolgozása terén. A gazdasági struktúraváltás globális perspektívában történő megvalósulása a munkaerő- és tudásfelhasználás új modelljeiben való gondolkodás és cselekvés képességét igényli az átalakulás társadalmi szereplőitől.

Például a japán autógyártók amerikai riválisaikkal szembeni jelentős költség-megtakarításai nem vezethetők le a fejlettebb gépek és berendezések használatából. A japánok is olyan, a világpiacon beszerezhető technológiákat használnak, amelyek más autógyártók számára is hozzáférhetők. Az alacsonyabb termelési költségek elsősorban a különleges japán vezetési rendszereknek tulajdoníthatók.

A gazdasági szervezetek felépítésével és működésével foglalkozó hazai kutatásokban mind ez ideig kevés érdeklődés kísérte a termelési paradigmák váltásának társadalmi-szervezeti és kulturális dimenzióit (Piore-Sabel, 1984., Alasoini et al., 1994).

A termelésszervezés paradigmái

Munkaszervezet típusa	Versenyképesség forrása
A. Neo-fordizmus (NF)	Alacsony előállítási költség (alacsony bérek)
B. Diverzifikált minőségi termelés (DMT)	Minőség + termékválaszték (változó nagyságú bérek)
C. Rugalmas tömegtermelés (RTT)	Széles termékkála (magas bérek)
D. Rugalmas specializáció (RS)	A vevői igények gyors kielégítése + kimagasló minőség (változó színvonalú bérek)

(Forrás: Regini, Marini, 1994.)

A táblázatban összefoglalt termelésszervezési paradigmák tartalma:

A) A *neo-fordizmus* (NF) termelési stratégiáját alkalmazó cég versenyképessége az alacsony áron alapszik. Az emberi erőforrás-gazdálkodás (Human Resource Management) módszereit a jól ismert taylori és fordii elvek némileg módosított változatai vezérik. A végrehajtás egyszerű feladatait jórészt betanított munkások végzik, a munkavégzés jellegéből adódóan a vállalatvezetés nem igényli a dolgozók sokoldalú tudását, a részvételen alapuló aktív elkötelezettséget. A vállalatvezetés elsősorban a termeléstervezés, előkészítés, kiszolgálás területén, valamint a termelésirányítói munkakörökben alkalmaz kvalifikált munkaerőt, más területeken még arra sem törekszik, hogy állandó munkaszerződésekkel stabilizálja a munkaerőt. A határozott időre szóló egyéni munkaszerződések elszaporodása a tömegtermelést folytató multinacionális vállalatok hazai cégeinél azt jelzi, hogy a vállalatvezetés a munkaerőpiaci (külső) rugalmasságot fontosabbnak tekinti a munkavállalók szaktudására és lojalitására épülő funkcionális (belső) rugalmasságnál.

B) A *diverzifikált minőségi termelés* (DMT) stratégiáját képviselő cégek elsősorban a kiváló minőséggel, másodsorban a széles termékválasztékkal, és csupán harmadsorban kedvező árakkal kívánnak versenyezni az általuk kiválasztott, vagy a számukra megnyíló piaci szegmensekben. Az alkalmazott stratégia célja: kivédeni az alacsony bérű országok támasztotta ár-bér versenyt. Ennek egyik legfontosabb eszköze a kiemelkedő minőséget igénylő piaci szegmensek felkutatása és megőrzése. Ennek megfelelően a széles termékkála és a vevőcentrikus (tailored solutions) szemlélet nemcsak a vezetők, hanem a beosztottak körében is jellemző. Döntő szerepe mutatkozik a munkaerő széleskörű és kiemelkedő szaktudásának. A munkások nemcsak az új feladatok gyors elsajátítására képesek, hanem aktívan azonosulnak a vállalatvezetés előzőleg említett vevőcentrikus orientációjával. A DMT

stratégiájának megfelelő emberi erőforrás felhasználás jellemzője: az alkalmazott munkaerő jelentős része magasan képzett (alapképzés + vállalatspecifikus képzés). Ezen túlmenően a munkaerők olyan társadalmi-szervezeti tudással, készségekkel (socialskill) rendelkeznek, mint a kezdeményezőkészség, a jó problémamegoldó képesség, a hajlandóság a vállalatvezetéssel való együttműködésre és a vállalati törekvésekkel való azonosulásra. Az ilyen típusú emberi erőforrás-gazdálkodásban a vállalat vezetése a munkavállalók jelentős csoportjai esetében a munkaerő funkcionális (belső) rugalmasságát és a vállalati törekvésekkel való azonosulását fontosabbnak tartja a munkaerő munkaerőpiaci (külső) rugalmasságánál.

C) A neo-fordizmussal szemben a *rugalmas tömegtermelés* (RTT) a legváltozatosabb termékek tömegtermelését jelenti, amely a változó és sokoldalú piaci igények alacsony áron történő kielégítésére képes. A programozható automatizáció a vállalat számára lehetővé teszi az ár és a termékválaszték formájában történő versenyt. A széles termékválaszték tömeggyártása az emberi erőforrások oldaláról közepesen vagy alacsonyan képzett munkaerőt igényel. A munkaerő szakmai-technológiai felkészültségénél – miután az emberi munkaerőt nagyrészt gépek és berendezések "helyettesítik" – fontosabb a változásokhoz való alkalmazkodás és együttműködés készsége, ezek fejlesztése. A kulcs-munkakörök betöltői viszont (például mérnökök, technikusok, középvezetők, szervezéssel és értékesítéssel foglalkozó szakemberek) magas szakmai-technológiai képzettséggel rendelkeznek.

D) A *rugalmas specializáció* (RS) tartalmát a változó piaci igényekhez való gyors alkalmazkodás jelenti. Elsősorban a kisméretű cégek (kisvállalkozások) által képviselt termelési stratégiáról van szó. Alacsony szervezési és irányítási költségek jellemzik. A piaci igények előzetes felmérése alapján rendkívül rugalmasan reagálnak a piaci követelmények mennyiségi és minőségi hullámzásaira. Döntő és meghatározó emberi erőforrás maga a vállalkozó, aki egyszemélyben változatos funkciókat gyakorol (termelés-szervezés; dolgozók felvétele, irányítása, elbocsátása; az adminisztráció megszervezése; értékesítés szervezése). Általában kevés alkalmazottal dolgozik, és ha szükséges, átmenetileg külső szakértőket, tanácsadókat alkalmaz (például különleges műszaki, piaci vagy pénzügyi természetű problémák megoldása esetén). Az emberi erőforrás felhasználás szempontjából a következőket érdemes kiemelni: a vállalkozó és beosztottjai olyan rendkívül széles és változatos műszaki-technikai tudással rendelkeznek, amelyet nem lehet elsajátítani a formális képzést nyújtó intézményekben. Ezeket a készségeket bizonyos mértékben a műszaki közép- és felsőfokú képzésben való részvétel formájában, nagyrészt azonban a vállalkozás alapítását megelőző, a korábbi munkahelyeken éveken át felhalmozott szakmai-technológiai, valamint kapcsolat- (hálózat-) építési ismeretek biztosítják. Olyan tudás- és jártasság-típusok megszerzéséről van szó, melyeket nem lehet "készletként" kezelni, állandó megújítást és "karbantartást" igényelnek.

A munkaerő felhasználási módszerek differenciálódása

Az 1990-es évtized első felében végzett empirikus vizsgálatok általános tanulsága: a különböző típusú termelés-szervezési paradigmák, és az azokat többé-kevésbé adekvát módon kifejező munkaerő felhasználási minták egyetlen domináns változatával csak ritkán lehet találkozni. A termelés-szervezetek működésére például az ismertetett paradigmák valamilyen fajta "kombinációja" jellemző.

Kutatásainkban az egykori állami nagyipar vezető vállalatainak ("zászlóshajóinak") privatizált cégei szerepeltek. Ezt a kiválasztást az indokolta, hogy az egykori állami ipar privatizált vállalataiban a hazai és a külföldi magántőke megjelenése – nemzetközi tapasztalatok alapján

(Flecker, 1994) – jelentős változásokat eredményezett a termelés szervezetében és a vezetés rendszerében. A beszámolómban szereplő, éles nemzetközi versenynek kitett elektronikai-elektromos és gépipari vállalatok többségi külföldi, illetve hazai *magántulajdonba kerültek*. A termelésszervezési paradigmák tekintetében – az új magántulajdonosok nemzetiségétől függetlenül – a vállalatok kivétel nélkül a neo-fordista és a diverzifikált minőségi termelési paradigmák kombinációit alkalmazták.

Kutatási tapasztalataink ismertetése során, a tulajdonosi és szervezeti átalakulás hatásainak megismerése és azonosítása céljából elsősorban annak a nemzetközi projektnek az eredményeire építünk, amelyet 1984-ben, a japán Denki Rengo elektronikai-ipari szakszervezeti föderáció kezdeményezett. A vizsgálat a munkavállalók munkával, munkafeltételekkel, a vállalati és szakszervezeti vezetéssel szembeni beállítottságának leírására vállalkozott. A kutatást tíz évvel később, lényegében változatlan kutatási technikákkal megismételtük. Tíz évvel ezelőtt három egykori szocialista ország (Lengyelország, Magyarország és Szlovénia), 1994-ben pedig már öt volt európai szocialista ország (az előbbieken kívül a Cseh Köztársaság és Szlovákia), valamint Kína vettek részt az európai és ázsiai fejlett tőkés országokon kívül (Japán, Németország, Svédország, Olaszország, Franciaország, Finnország, Spanyolország és Dél-Korea). A továbbiakban a magyar és az egykori európai szocialista országok tapasztalatait ismertetjük. A tíz évvel ezelőtt végzett nemzetközi kutatás megismétlésével a következő kérdésekre szeretnénk volna választ kapni:

- A világgazdaság egyik legdinamikusabb szektorához tartozó elektronikai/elektromos ipari vállalatok vizsgált üzeimében a tulajdonosi és szervezeti változások hogyan tükröződnek a munkaerő- és tudásfelhasználás mintáiban?
- Az ún. követő (follow up) vizsgálat (az 1994-es és az 1984-es felmérés tapasztalatainak összehasonlítása) révén a tudásfelhasználás milyen mintái (pl. funkcionális versus munkaerőpiaci rugalmasság) figyelhetők meg?
- Az államszocialista politikai és gazdasági rendszerek összeomlása vállalati, üzemi szinten – a gazdaság mikroszervezeti struktúráiban – milyen hatást gyakorolnak a tulajdonosi és szervezeti átalakulás olyan szereplőivel szembeni beállítottságokra, mint a vállalatvezetés és a szakszervezet?

A tízéves időintervallum elegendő idő-tér azoknak a változó és változatlan értékeknek és mintáknak az azonosítására, amelyek a munkavállalók gondolkodását, egyéni és kollektív cselekvéseit hosszú távon orientálják. A jelzett téma mellett a termelési paradigmák különböző változatait képviselő munkaszervezetekre jellemző munkaerő- és tudásfelhasználás, valamint a munkaügyi kapcsolatok ezzel összefüggő elemeinek átalakulásával foglalkozunk.

A vizsgálatban szereplő vállalatok és üzemek fő jellemzői

Az 1994-es vizsgálatban résztvevő két elektronikai/elektromos berendezéseket gyártó vállalatnál egyenként 200 fős mintával dolgoztunk. Sajnos, nem sikerült az 1984-es vizsgálati minta reprodukálása. Ennek alapvető magyarázata a tulajdonosi és a piaci struktúraváltást kísérő bizonytalanság, a vezetést jellemző kialakulatlan viszonyok, továbbá az, hogy az újonnan születő munkaügyi kapcsolatok a vállalati szereplők olyan új szerepeit, kapcsolatait eredményezték, amelyek a külső megfigyelőkkel szembeni elzárkózásban vagy legalábbis idegenkedésben jelentkeztek. Az ismertetett nehézségek ellenére, a magyar elektromos- és

elektronikai berendezéseket gyártó ipar olyan üzemeiben sikerült a vizsgálatot megismételni, amelyek a nemzetközi projektben 1984-ben is résztvettek.

A szórakoztató elektronikai cikket gyártó, magyar magántulajdonba került "A" vállalat az 1990-es évek elején az ország egyik legsúlyosabb válságövezetében tevékenykedett. A döntően az egykori KGST-piacokra termelő vállalat létszámának háromnegyedét leépítették, a vállalat közvetlen tevékenységi körzetében a munkanélküliségi ráta országosan a legmagasabbak közé tartozott. Vizsgálatunk idejére (1994) a vállalat gazdasági környezetében radikális változások mentek végbe: az ipari termelés 1994-ben, az előző évvel összehasonlítva 45 %-kal nőtt. A vállalat tevékenységének helyet biztosító régióba az országba érkező összes közvetlen külföldi beruházás több mint egytizede jutott (egymilliárd amerikai dollár).

A nemzetközi projektben résztvevő, és más fejlődési pályát követő "B" vállalat változatos típusú fényforrásokat gyártó fővárosi üzeme egy közismert amerikai multinacionális vállalat többségi tulajdonába került. A tulajdonosváltás – a technológiai és a vezetési (szervezeti) transzfer révén – nemcsak a fejlett gazdaságok piacaira való könnyebb bejutást, hanem a vállalatvezetés és a technológia megújításának lehetőségeit is biztosította a magyar cég számára.

A vizsgált vállalatok, üzemek működését jellemző mutatók eltérő és azonos tendenciákat is tükröznek. Az "A" vállalat televízió gyárában az 1994-ben foglalkoztatott létszám alig egy tizede a tíz évvel korábrinak. A foglalkoztatottak létszámának apadására az egyenlőtlenség jellemző: a munkások száma jelentősen csökkent, miközben az adminisztratív alkalmazottak és a vezetők aránya nőtt. Miután a vizsgálatban megkülönböztetett figyelmet fordítottunk a munkaügyi kapcsolatok változására, érdemes megjegyezni, hogy a független gyári (üzemi) szakszervezet létrejötté ellenére a szervezettség 20 %-kal csökkent.

A "B" vállalat kutatásban szereplő "Fényforrás üzemében" viszont nőtt a foglalkoztatottak létszáma. Az általános létszámnövekedésen belül a munkások aránya nőtt, az adminisztratív alkalmazottak és a vezetők aránya viszont csökkent. Az 1980-as évek végén született első független szakszervezeti föderációhoz (Liga) tartozó szakszervezet megalapítása és jelentős erőfeszítései ellenére a szervezettség mintegy harmadával csökkent. A felmérésben szereplő üzemek fontosabb jellemzőit foglalja össze az alábbi táblázat:

A vizsgált üzemek fontosabb jellemzői

Üzemi jellemzők	"A" üzem		"B" üzem	
	1984	1994	1984	1994
Foglalkoztatott létszám	5329	519	1313	1604
Munkások aránya	82,0%	61,0%	83,3%	96,2%
Vezetők aránya	2,6%	3,7%	1,4%	1,9%
Adminisztratív alkalmazottak aránya	11,1%	19,0%	10,0%	3,8%
Kutató-fejlesztő személyzet	2,3%	0,0%	2,1%	0,2%
Közép- és felső-vezetők aránya	2,0%	4,0%	3,2%	1,1%
Szakszervezetek száma	1	1	1	2
Szakszervezeti tagok	4 296	310	1274	1126
Szervezettség	81%	60%	97%	70%

(Forrás: Makó Csaba-Novoszáth Péter-Veréb Ágnes: *Changing Patterns of Job Structure. Workers Attitudes and Trade Union Activity at Firm level. Hungarian National Report. In: Paper prepared for the Denki Rengo Workshop. Institute of Sociology-University of Lodz, 21-24. March 1996. p. 11.*)

A táblázat adatai jól tükrözik a két vállalat vizsgált üzemeinek eltérő termékpiacon való pozícióit, illetve hatásait az üzemi létszám alakulására. Az eltérő piaci pozíciók nem csupán az üzemi létszám eltéréseire (csökkenés vagy növekedés), hanem a munkaszervezet és a vezetés felépítésére, általánosabban megfogalmazva: a munkaerő felhasználásának módszereire is hatást gyakorolnak.

Megjegyezzük, hogy a vezető-beosztott arány alakulása alapján arra lehet következtetni, hogy az "A" vállalat televízió gyárában az adminisztratív-technikai kontroll dominál, szemben a "B" vállalat üzemére jellemző technikai-szervezeti ellenőrzés típusával. A következő adatok jól tükrözik előbbi megállapításainkat: a tv-gyárban a vezető és adminisztratív alkalmazottak aránya az 1984-es vizsgálattal összehasonlítva 11,6 %-ról 26,7 %-ra nőtt, ezzel szemben a "Fényforrás gyárban" 50 %-kal csökkent. A nem-munkás kategóriában dolgozók létszámának radikális csökkentése az új tulajdonos, az amerikai multinacionális cég emberi erőforrás-politikájának eredménye, amely az alkalmazotti létszám tudatos csökkentésére törekszik, sőt a már jelentősen csökkentett létszámot is magasnak tartja – jelenleg a 10000 fős vállalati létszám 17 %-a sorolható ebbe a kategóriába.)

Javuló munkaköri mobilitás

A munkaköri mobilitás és a munkahelyi képzésben való részvétel nemcsak a munkavállalók szakmai-technikai tudását javítja, hanem olyan közös szakmai-társadalmi értékeket teremtenek, amelyek a szervezeten belül érvényesülő technikai-szervezeti koordinációnál finomabb és kevésbé látható társadalmi-kulturális szabályozókként működnek. További érdekes jelenség, hogy tíz évvel ezelőtt a vizsgált üzemekben csak elvétve találkoztunk női vezetőkkel annak ellenére, hogy az elektronikai/elektromos berendezéseket gyártó szektorban jelentős a női munkaerő foglalkoztatása. Ez a szituáció 1994-re jelentősen megváltozott. Ha alacsony számban is, de az üzemvezetés alsó- és középszintjein megjelentek a női vezetők.

A másik figyelemreméltó változás az előrejutási rendszer működésében tapasztalható. Az 1984-es felmérés idején a vezetők viszonylag jelentős aránya (15,6 %-a) eleve vezetőként kezdte pályáját a cégnél (minden előzetes vezetési és gyakorlati szakmai tapasztalat nélkül). Tíz évvel később már egyetlen olyan vezetővel sem találkoztunk, aki eleve menedzserként startolt volna a vállalati szervezetben. Például a művezetők több mint fele (53,3 %-a) munkásként, a másik jelentősebb hányada (26,7 %-a) pedig mérnökként vagy technikusként indult el a vállalati hierarchiában. Ez a karrier-mintákban végbement változás jelentős elmozdulást jelent az egykori szocialista nagyvállalatok előrejutási rendszeréhez képest, amelyre a "szervezeti-tér" dominanciája mellett az ún. nagysebességű karrier (fast-track career) volt a jellemző, szemben a "szakmai-tér" jelentőségével, és az ún. kis sebességű karrier (slow-track career) rendszerével. (Az eltérések alapvető forrása a korábbi államszocialista gazdaság túlcentralizált szervezeti és döntési rendszer volt. Természetesen a strukturális kényszerek egy idő után beépültek a vállalatvezetés értékpreferenciájába és gondolkodási mintáiba is.) A különböző típusú karrier-mintákkal kapcsolatban azt is meg kell jegyezni, hogy az ún. kis sebességű karrier rendszer működésére az is jellemző, hogy a szervezet tagjai a munkakörök láncolatát bejárva sokrétű szakmai és társadalmi jártasságra tesznek szert, amely jelentős mértékben megkönnyíti vezetési feladataik ellátását.

A munkaköri mobilitás nyitottá válásán és a vezetői tapasztalatok gazdagodásán túlmutató másik fontos változást a korábbi túlspecializált munkavégzéssel szemben a változatosabb, tartalmasabb munkafeladatok végzése jelenti. A munkakörök gazdagodása egyet jelent a munkaerő ún. funkcionális (belső) rugalmasságának, a munkakörök közötti átjárás (job rotation) feltételeinek megteremtésével. Ezzel a tendenciával minden munkakörben talákoztunk, leginkább azonban az alsószintű vezetők és a műszaki alkalmazottak esetében jellemző.

A következő táblázatban szereplő adatok tájékoztatnak a munkafeladatok szerkezetében az elmúlt tíz évben bekövetkezett általános változásokról. A százalékok az adott tevékenységnek az összes tevékenységen belüli arányát jelzik:

Változások a munkafeladatok szerkezetében (Összevont adatok)

Feladat jellege	1984			1994		
	"A" cég üzeme	"B" cég üzeme	Összesen	"A" cég üzeme	"B" cég üzeme	Összesen
Minőség-ellenőrzés	7,1%	4,0%	5,5%	15,3%	31,3%	23,7%
Programozás	1,1%	0,0%	0,5%	2,8%	2,6%	2,7%
Termékfejlesztés	7,1%	5,0%	6,1%	10,2%	3,1%	6,4%
Termelés-szervezés	5,7%	9,0%	7,3%	6,8%	10,2%	8,6%

(Forrás: Makó-Novoszáth-Veréb, 1996: i. m. p. 14.)Az államszocialista politikai és gazdasági rendszerek összeomlása vállalati, üzemi szinten - a gazdaság mikroszerkezeti struktúráiban - milyen hatást gyakorolnak a tulajdonosi és szervezeti átalakulás olyan szereplőivel szembeni beállítottságokra, mint a vállalatvezetés és a szakszervezet?

Az előzőekben már utaltunk arra, hogy a legjelentősebb változások a munkafeladatok gazdagodásában, a műszaki alkalmazottak körében történtek. Például 1984-ben még alig 3 %-uk foglalkozott a termeléssel kapcsolatos fő feladatán kívül karbantartással vagy egyéb feladatokkal, 1994-ben viszont a technikusok egyhetede, a mérnököknek pedig közel egynegyede látott el a termelést kiszolgáló teendőket. A munkafeladatok bővülésével összefüggésben további változásokkal is talákoztunk. A munkavégzésben feltétlenül említést érdemelnek a minőségellenőrzés, a termelés-szervezés és a programozás jelentőségének növekedése. A felsorolt feladatok kivétel nélkül kitüntetett szerepet játszanak az üzemi – s ezen keresztül a vállalati – teljesítmények szempontjából.

A felsorolt tényezők közül a minőség-ellenőrzés és minőség-biztosítás felértékelődéséről külön is szólnunk. A magyar vállalatok többségében a kiváló minőségű termékek előállítása gyakran sokkal többbe kerül, mint ahogyan az megfelelő termelés-szervezés és előkészítés mellett indokolt lenne. Az osztrák "Czippin és Partner" termelékenységi tanácsadó cég 24 magyar iparvállalatra kiterjedő felmérésének eredményei szerint az előállított termékek döntő hányada (95 %-a) első osztályú minősítést kap, ennek azonban nagy az ára. A magyar ipari üzemek munkaidejének 15 %-át a minőség javításával kapcsolatos feladatok emésztik fel – az utólagos javítások, a nem megfelelő nyersanyagok és tartozékok kiválogatása, a korábbi munkafázisban legyártott félkész termék utólagos rendbetétele stb. Az említett tanácsadó cég szakembereinek véleménye szerint, ha a magyar üzemekben a vállalati (üzemi) vezetés nagyobb figyelmet fordítana a folyamatos minőség-ellenőrzésre – azaz a gyártás közbeni minőség-ellenőrzésre és a hibák elhárítására –, akkor az utólagos javítások, és főleg a kényeszerű leállások miatt felmerülő többlet ráfordítások megtakaríthatók lennének. A saját és a mások által végzett szervezet-szociológiai vizsgálatok tapasztalatai szerint a magyar vállalat

(üzem) vezetés gyenge pontjainak listáján – az elmúlt évtizedek hiánygazdálkodási gyakorlatának hatására – a viszonylag gyenge minőség-érzékenység (minőség-tudat) feltétlenül szerepel. A munkavégzéssel kapcsolatos minőség-ellenőrzéssel foglalkozó elemzésekben félreértés forrása lehet a minőség-ellenőrzési rendszerek és modellek követelményei közötti megkülönböztetés hiánya. A minőség-ellenőrzési modellek részletes bemutatása nem tárgya a jelenlegi elemzésnek, ennek ellenére röviden foglalkozunk a legjelentősebbekkel.

A minőség-ellenőrzés fejlődésének szakaszait reprezentáló modellek (Wallace, 1994:220.) a következők:

- a) A *minőségellenőrzési rendszer* (Quality Control System) olyan rendszer bevezetését és alkalmazását feltételezi, amely képes a minőség termelés közbeni tesztelésére, az önellenőrzést biztosító adatok és a visszajelzés (feedback) tárolására.
- b) A *minőségbiztosítási rendszer* (Quality Assurance System) egyaránt jelenti a hagyományos minőségellenőrzést, valamint az átfogó minőségbiztosítást. Megkülönböztetett fontosságot tulajdonít a statisztikai folyamatellenőrzés (Statistical Process Control) és a minőségi auditok készítésének.
- c) A *Totális Minőség Gazdálkodás* (Total Quality Management), a minőség-ellenőrzés elveinek a vállalati szervezet minden szintjén és tevékenységi területén történő alkalmazását jelenti.

A magyar vállalatok által gyártott termékek minőségével kapcsolatos gyakorlati nehézségek és a minőség-ellenőrzési modellek vázlatos bemutatása feltehetően elegendő annak érzékeltetésére, hogy a vizsgálatban szereplő vállalatoknál a minőséggel való törődés a tíz évvel korábbi helyzethez képest felértékelődött. 1984-ben például a művezetőknek mindössze egy százaléka foglalkozott minőségellenőrzéssel, 1994-ben viszont az alsószintű vezetők egyharmada lát el valamilyen minőséggel kapcsolatos feladatot, további kétötödük pedig karbantartással, gépjavítással is foglalkozik.

A munkafeladatok szerkezetében történt változások nemcsak időperspektívában értelmezhetők, hanem összehasonlíthatók a vizsgálatban szereplő poszt-szocialista országok vonatkozásában is. Az 1994-es felmérésben szereplő egykori szocialista országok üzemekre vonatkozó adatokat tartalmazza a következő táblázat:

A munkafeladatok szerkezetének összehasonlítása (Összevont adatok)

Feladat típusa	Csehország (n=380)	Magyarország (n=411)	Szlovákia (n=411)	Szlovénia (n=635)
Gépkezelés + szerelés	43,0%	43,6%	51,1%	33,7%
Karbantartás + javítás	11,7%	12,9%	13,6%	7,9%
Minőségellenőrzés	19,4%	21,7%	13,6%	14,6%
Értékesítés	8,5%	1,7%	9,0%	3,8%
Programozás	7,3%	2,4%	3,6%	8,0%
Adminisztráció	27,2%	8,5%	18,0%	13,9%
Ellenőrzés	12,7%	5,1%	8,0%	6,1%
K+F termék	6,2%	5,8%	10,7%	6,9%
K+F folyamat	7,3%	7,8%	10,2%	3,8%

(Forrás: Makó Csaba-Novoszáth Péter-Veréb Ágnes: Átalakuló munkaerőfelhasználási minták. a vállalattal és a szakszervezetekkel kapcsolatos beállítottságok. Nemzetközi összehasonlítás. MTA Társadalmi Konfliktusok Kutató Központja, Budapest, 1997. p. 38. Megjegyzés: Minden egyes feladattípusnál igennel vagy nemmel lehetett válaszolni.)

A táblázat adatai a hasonló jellegű tevékenységet folytató vállalatoknál egymástól némileg eltérő feladat-struktúráról tájékoztatnak. Legváltozatosabbnak a cseh és a szlovák munkások minősítették feladataikat, őket követik a magyar és a szlovén dolgozók. Az előforduló feladatok jellege alapján, a gépkezelés és szerelés mint alaptevékenységek mellett az adminisztráció, minőségellenőrzés, felügyelet és a karbantartás fordulnak elő – elsősorban a cseh üzemekben. A szlovák üzemek feladatszerkezete némileg eltér a csehekétől, első helyen a felügyelet szerepel, azt követik a karbantartás, a minőségellenőrzés, végül a termelési folyamattal és a termékekkel kapcsolatos fejlesztési tevékenységek. A magyar dolgozók körében kiemelkednek a minőségbiztosítással és karbantartással összefüggő feladatok, emellett még az adminisztrációval kapcsolatos teendők fordulnak elő figyelemreméltó arányban. A szlovén üzemekben a gépkezelés és szerelési feladatok, mint alaptevékenységek mellett elsősorban minőségellenőrzéssel és karbantartással foglalkoznak.

A nemzetközi projektben szereplő magyar üzemekben szembetűnő a fejlesztéssel (termék + folyamat) foglalkozó feladatok háttérbe szorulása. Például a tíz évvel ezelőtti termékfejlesztéssel foglalkozók feladatai között napjainkra a fejlesztéssel összefüggő tevékenységek a felére estek vissza (48,3 %). Ezzel szemben nőtt a szerepe a termelést kiszolgáló olyan feladatoknak, mint a termelésszervezés, karbantartás, minőségellenőrzés stb.

Az eredetileg termékfejlesztéssel foglalkozók jelenlegi feladatai

Feladatok típusa	"A" vállalat (üzem)	"B" vállalat (üzem)	Az összes dolgozó
Gépkezelés	0,0%	22,2%	6,9%
Karbantartás	35,0%	44,0%	37,9%
Minőségellenőrzés	10,5%	44,4%	21,4%
Értékesítés	5,0%	0,0%	3,4%
Programozás	15,0%	22,2%	21,4%
Adminisztráció	25,0%	11,1%	17,2%
Felügyelet	20,0%	11,1%	17,2%
Termékfejlesztés	65,0%	11,1%	48,3%
Termelésszervezés	35,0%	22,2%	31,0%

(Forrás: Makó-Novoszáth-Veréb, 1997. I. m. p. 82. Megjegyzés: A vizsgálatban résztvevők egyidejűleg több feladat végzését is jelezhettek.)

A termékfejlesztéssel kapcsolatos tevékenységek visszaszorulása és tartalma a kutatásban szereplő "A" és "B" vállalatnál más és más tényezőkkel magyarázható. Az "A" céghez tartozó üzem esetében elsősorban a külföldi gyártási licenc vásárlásának, továbbá a nemzetközi bedolgozói hálózatba történő bekapcsolódást ösztönző vállalatvezetési stratégiának tulajdonítható a termékfejlesztéssel kapcsolatos tevékenységek visszaszorulása. A "B" vállalat esetében egészen más típusú tényezőkkel magyarázható a fejlesztési feladatok arányának csökkenése. Egy nemzetközi multinacionális vállalat globális – az egész világgazdaságra kiterjedő – fejlesztési, termelési és értékesítési rendszerébe való betagozódás jelentős hatást gyakorolt a korábbi K+F tevékenységek tartalmára és hatékonyságára. Az ún. belterjes (felhasználásra nem került) kutatásoktól elmozdultak az alkalmazott kutatások, a fejlesztési eredmények üzemi bevezetésének irányába. Ezzel egyidejűleg racionalizálták a kutató-

fejlesztő tevékenységet, amelynek eredményeképpen jelentős mértékben megnőtt a termelékenységük. Például az elmúlt öt év alatt a kutató-fejlesztő létszám lényeges csökkenése ellenére az újonnan bevezetett termékek száma évente 3,5-4-szeresére nőtt. A K+F tevékenységek terén végrehajtott sikeres struktúraváltás és racionalizáció, valamint a rendelkezésre álló kutató-fejlesztő szakemberek kitűnő felkészültsége együttesen azt eredményezték, hogy a multinacionális cég világítástechnikai fejlesztésekkel, kutatásokkal foglalkozó tevékenységét egy jelentős fejlesztési múlttal rendelkező magyar gyári kutatóintézetbe helyezze át.

A munkaszerződések heterogenizálódása

A multinacionális – vagy globális – vállalatok 1990 elejétől megfigyelhető magyarországi térnyerésének gazdasági-társadalmi, sőt ideológiai következményeivel számos tanulmány, publicisztikai írás foglalkozott. A beszámolók viszonylag keveset, vagy egyáltalán nem foglalkoznak a nemzetközi cégek által meghonosított emberi erőforrás-politika olyan módszereivel, amelyek a munkaerő felhasználás ún. külső (munkaerőpiaci) rugalmasságának megteremtésére irányulnak. Ennek a munkaerő felhasználási törekvésnek a konkrét technikája az ún. *határozott idejű egyéni munkaszerződések* rendszerének kialakítása. A hazánkban általánosan ismert és elfogadott munkaviszonytól, "a határozatlan idejű foglalkoztatástól eltérő, sajátos formaként még a határozott idejű munkaszerződést és az ún. ideiglenes-átmeneti (interim) munkaviszonyt tartják számon. A kettő között lényegében időtartambeli a különbség. Az átmeneti-ideiglenes munkaszerződések átlagos időtartama az elmúlt évtizedben pl. Franciaországban 2 hét volt, a határozott idejű szerződéseké pedig 12 hét" (Simonyi, 1996: 12.).

A nemzetközi vizsgálatban szereplő egykori szocialista országok közül a szlovén és a magyar üzemi gyakorlatban a legmagasabb a határozott idejű egyéni munkaszerződésben foglalkoztattak aránya.

Az egyéni munkaszerződések formái (1994)

Országok	Határozatlan idejű munkaszerződés	Részfoglalkozású munkaszerződés	Határozott idejű munkaszerződés	Nincs válasz
Csehország	93,0%	3,9%	1,6%	1,6%
Magyarország	91,0%	1,2%	6,8%	1,0%
Szlovákia	96,6%	1,9%	1,2%	0,2%
Szlovénia	89,9%	0,0%	7,7%	2,4%

(Forrás: Makó-Novoszáth-Makó, 1997. p. 113.)

Tíz évvel ezelőtt a vizsgálatban szereplő magyar üzemekben az egy százalékot sem tette ki azon munkavállalók aránya, akiket határozott időre szóló egyéni munkaszerződések formájában alkalmaztak. Napjainkra ez az arány a többszörösére (6,8 %) nőtt. A munkavállalók közül a munkások és az adminisztratív alkalmazottak körében 8 %, a mérnökök esetében pedig 5 % rendelkezik ilyen típusú munkaszerződéssel.

A munkaszerződési formák változása (1984-1994)

Munkaszerződési formák	1984	1994
Határozatlan idejű munkaszerződés	95,6%	91,9%
Részfoglalkozású munkaszerződés	2,0%	1,2%
Határozott idejű munkaszerződés	0,2%	6,9%
Nincs válasz	3,9%	0,0%

(Forrás: Makó-Novoszáth-Veréb, 1997. I. m. p. 114.)

A munkaszerződési formák tekintetében jelentős különbségek mutatkoznak a vizsgálatban szereplő magyar üzemek között. Az "A" vállalatnál változatlanul dominál a határozatlan időre szóló munkaszerződés, ezzel szemben a "B" vállalatnál a foglalkoztatottak 13,4 %-ával határozott időre köt a vállalatvezetés egyéni munkaszerződést. Határozott időre szóló munkaszerződéssel elsősorban a gépkezelők, szereldei dolgozók, karbantartók rendelkeznek.

Annak ellenére, hogy a vállalat főleg a fiatalokkal köt ilyen jellegű egyéni munkaszerződést, az idősebb munkavállalók körében is talákoztunk ezzel a foglalkoztatási formával. A határozott időre szóló munkaszerződéssel foglalkoztatottak 50 %-a 30 évesnél fiatalabb, 15 %-uk a 45-49 évesek korcsoportjából kerül ki. A nemek tekintetében nem talákoztunk jelentősebb különbségekkel, az egyedülállók körében előfordulási arányuk magasabb, mint a házasokéban. Az ilyen típusú munkaszerződéssel foglalkoztatottak aránya az elmúlt években gyorsan emelkedett. Jól illusztrálják ezt a következő adatok: a kétéves gyakorlattal rendelkezők 78,6 %-ának, az újonnan felvetteknek viszont mindössze 6,9 %-uknak van határozatlan időre szóló munkaszerződése.

Az ún. határozott idejű egyéni munkaszerződésben foglalkoztatottak növekvő aránya azt a vállalati emberi erőforrás-politikát képviseli, amely megelégszik a munkaerőpiaci rugalmassággal, és a munkavállalók körében nem tartja kifizetődőnek az ún. funkcionális (belső) rugalmasság fejlesztését. Az emberi erőforrás felhasználás ezen mintája jól illeszkedik mind a neo-fordista, mind pedig a diverzifikált minőségi tömegtermelés paradigmáinak szellemében kialakított munkaszervezetek követelményeihez. Az ilyen típusú munkaszervezetekben, különösen jelentős munkaerőpiaci túlkínálat esetén, a vállalatvezetés – főleg rövid távon – nem érdekelt abban, hogy ösztönözze a munkavállalók vállalattal szembeni elkötelezettségének (lojalitásának) kialakulását és fenntartását.

A munkaszerződések rendszerének differenciálódása (heterogenizálódása) a vállalatvezetés számára számos rövid távú előnnyel jár. Ezek közül a legfontosabb az olcsó és gyenge – egyéni és kollektív – érdekérvényesítési képességekkel rendelkező munkaerő. Jól bizonyítja ezt egyebek mellett az is, hogy például a vállalat által szervezett képzési programokban a dolgozók (munkások) több, mint fele (56,4 %-a) nem vesz részt. A határozott idejű munkaszerződéssel foglalkoztatottak ennél lényegesen nagyobb arányban (82,1 %) maradnak ki a továbbképzésből, aminek következtében mind a belső, mind pedig a külső munkaerőpiaci pozícióik nagyobb arányban romlanak, mint a határozatlan munkaszerződéssel foglalkoztatott társaiké. Ami a kollektív érdekképviselőket illeti, a munkaszerződések típusa e tekintetben is rétegezi a munkavállalókat. Mindkét vállalatnál újonnan alakult, a dolgozók szemében legitim szakszervezetek működnek. Az "A" vállalatnál országos föderációktól független gyári szakszervezet, a "B" vállalatnál pedig a Független Szakszervezetek

Demokratikus Ligájához tartozó érdekképviselői szervezet tevékenykedik. Ennek ellenére, a szervezettségben jelentős eltérések mutatkoznak a munkaszerződés-típusok függvényében: a határozatlan időre szóló munkaszerződéssel dolgozók döntő többsége (75 %-a) szakszervezeti tag, a határozott időre szóló munkaszerződéssel foglalkoztatottaknak viszont kevesebb, mint egyharmada lépett be. Ez azt jelenti, hogy a különböző típusú munkaszerződésekben foglalkoztatottak kollektív érdekképviselői pozícióiban is jelentős különbségek mutatkoznak. A foglalkoztatási viszonyok munkajogi szabályozása hazánkban nem kompenzálja a kollektív érdekvédelem gyengeségeit. Azonban még a munkajogi és kollektív szerződésekkel történő szabályozás sem képes megfelelően kompenzálni az ún. atipikus foglalkoztatási formák keretében alkalmazott munkavállalókat. A már idézett francia foglalkoztatási gyakorlatban, ahol az 1970-es évektől teremtődtek meg a jogi feltételek az általánostól eltérő foglalkoztatási formák bevezetésére és alkalmazására, az eltelt évtizedek tapasztalatai szerint "még ha a munkajogi szabályozás és a kollektív szerződések garantálják is a bérek és a munkafeltételek azonosságát, az azonos kategóriákon belül a határozatlan idejű és a határozott idejű vagy ideiglenes foglalkoztatottak között, ez utóbbiak munkaviszonyuk instabilitása miatt mégiscsak hátrányban vannak. A rendszertelen foglalkoztatásból szerzett jövedelmekre a családok nehezen vagy alig tudnak beruházásokat tervezni, hiteleket felvenni, lakóhelyet változtatni, gyermeknevelési, iskolázási terveket alapozni." (Simonyi, 1996:14-15.)

A vállalati szintű munkaügyi kapcsolatok és a dolgozók részvételén alapuló munkaszervezetek

A gyakran poszt-fordista jelzőkkel minősített Toyota Termelési Rendszer (Toyota Production System) működésének különleges hatékonyságával kapcsolatban hangsúlyozni kell, hogy létrehozásában és fenntartásában a vállalatvezetés és a munkavállalók magas színvonalú felkészültsége mellett döntő szerepet játszanak a vállalatvezetés és a munkavállalók, továbbá a szakszervezetek kooperatív kapcsolatai. Az együttműködésen alapuló munkaügyi kapcsolatokon túlmenően kiemelendő a dolgozók egyéni és kollektív részvételén alapuló munkaerő felhasználási gyakorlat. A munkavállalók – munkavégzésben megnyilvánuló – fokozott részvétele jól megfér a vezetés jelentős szakértelmével, elkötelezettségével, valamint az üzemi szervezeten belül ezzel párosuló, megkérdőjelezhetetlen hatalmával. Az utóbbi fontos forrását képezi a vezetők kiemelt szerepének megvalósulásában – beosztottaik teljesítményének rendszeres értékelésében, minősítésében, és ezen keresztül a keresetek és az előrelépési perspektívák meghatározásában. A munkavállalók ún. kettős lojalitása – azaz mind a szakszervezet, mind pedig a vállalatvezetés támogatása – megkönnyíti a munkaszervezet működését jelentősen befolyásoló döntések delegálását a dolgozóknak (pl. minőségbiztosítás, költség-megtakarítás). Olyan tömegméretekben megvalósuló munkaerő felhasználási gyakorlatról van szó, amely az amerikai vagy az európai gyakorlatból jól ismert munkaszervezeti reformoktól (a Volvo, a Saab-Scania, a Philips által végzett munkaszervezeti kísérletektől), vagy az ún. antropocentrikus megközelítésben fogant, új munkavégzési rendszerek kialakítására irányuló – és a japán megoldásokkal összehasonlítva radikális – kísérletektől eltekintve elképzelhetetlen.

A következőkben az üzemi szintű magyar munkaügyi kapcsolatok múltjára és jelenére egyaránt jellemző együttműködési viszonyok néhány olyan jellegzetességére (például az ún. kettős lojalításra, vagy mini-kooperativizmusra) szeretnénk felhívni a figyelmet, amelyek – amennyiben a vállalati, üzemi társadalmi partnerek ezzel a lehetőséggel élni tudnak, illetve akarnak – mással nehezen pótolható szervezeti-kulturális erőforrást jelentenek az átalakuló vállalati (üzemi) szervezetben. A munkaerő funkcionális (belső) rugalmasságának megteremtése, a képzés és az ösztönzési rendszer rövidtávon elengedhetetlen átalakítása

mellett a munkavállalók kettős lojalitáson alapuló szervezeti elkötelezettsége vagy identitása az átalakulást jelentős mértékben megkönnyíti.

A nyolcvanas évtized végétől a munkaügyi kapcsolatok rendszerében jelentős változások indultak el. E kapcsolatok működését a demokratikus politikai rendszerekben ismert, s a piacgazdaság intézményeivel szinkronban lévő jogi és szervezeti szabályozók formálják. Az idézett nemzetközi vizsgálatban résztvevő egykori európai szocialista országok (Cseh Köztársaság, Lengyelország, Magyarország, Szlovákia, Szlovénia) ebben a tekintetben is követik az Európai Közösség Társadalmi Kartája, illetve a Nemzetközi Munkaügyi Hivatal (I. L. O.) normáit és ajánlásait.

A vállalati érdekképviselői szervezetekben megvalósuló munkavállalói részvételnek – az ún. közvetett képviseletnek – az említett országokban történt vizsgálata a következőkre hívja fel a figyelmet. Az intézményi autonómia hiányával küszködő munkaügyi kapcsolatok államszocializmusra jellemző működésével összehasonlítva, a szakszervezetek és helyi szervezeteik érdekvédelmi szerepe felértékelődött, és a tagság által elismertté vált. Ezzel egyidejűleg azonban az üzemvezetésnek a munkavállalók érdekeinek érvényesítésében játszott szerepe – főleg a magyar munkavállalók esetében – változatlanul jelentős.

Megállapításainkat alátámasztják az ún. visegrádi országok gépiparában végzett reprezentatív vizsgálatnak az adatai is (Yamamura-Ishikawa-Makó-Ellingstad, 1996), amelyek szerint a bérezéssel kapcsolatos reklamációk esetén a magyar dolgozók – szemben a lengyel, cseh vagy szlovák társaikkal – sokkal változatosabb kommunikációs csatornákat vesznek igénybe. A szakszervezetek a lengyel üzemek esetében ellenőrzik a leghatékonyabban a bérezéssel kapcsolatos dolgozói panaszok irányítását, legkevésbé pedig a magyar szakszervezetek hatékonyak. A magyar üzemek esetében nem csupán arról van szó, hogy az üzemi kommunikációs csatornák tekintetében az üzemi tanácsok a szakszervezetek rivális intézményei, hanem arról is, hogy a munkavállalók nem-hivatalos (informális) vezetői a többi, egykori szocialista országgal összehasonlítva sokkal fontosabb szerepet játszanak a bérviták rendezésében

A bérviták esetén használt kommunikációs csatornák százalékos megoszlása

Kommunikációs csatorna típusa	Lengyelország	Cseh Köztársaság	Szlovákia	Magyarország
Szakszervezet	77,6	46,7	47,8	28,6
Üzemi Tanács	-	-	-	28,6
Művezető, üzemvezető	23,3	30,0	30,4	5,7
Informális vezető	-	-	-	14,3
A munkavállaló egyénileg intézkedik	-	20,0	13,0	11,4
Egyéb	-	3,3	8,7	11,4

(Forrás: Yamamura Rihito-Ishikawa Akihiro-Makó Csaba-Ellingstad Marc: Business Organisation in the Transformation Process. Post-Socialist Firms in Comparative Perspective. Hokkaido University-Slavic Research Center, Sapporo, 1996. November, p. 14.)

Az üzemi szakszervezetek és az üzemvezetés döntéseiben való munkavállalói részvétellel kapcsolatos válaszokból az derült ki, hogy a magyar munkavállalók beállítottságára – a többi volt szocialista országban tendencia-szerűen tapasztaltakkal szemben – az ún. kettős azonosulás (szervezeti lojalitás) a jellemző. Azaz a munkavállalói véleményeknek a helyi szakszervezetek és az üzemvezetés döntéseiben történő megjelenése egyaránt fontos szerepet játszik. A magyar üzemekben kimutatható kettős azonosulás (lojalitás) ugyanakkor – a közhiedelemmel ellentétben – egyáltalán nem jelenti azt, hogy a munkavállalók feltétlenül hajlandók maximális erőfeszítésekre a vállalat sikeressége érdekében. Az üzemvezetés és a helyi szakszervezet törekvéseivel való egyidejű azonosulás az érintettek érdekeinek kölcsönös tolerálásán alapuló kompromisszumon nyugszik, és mentes bármiféle átfogó, kölcsönösen elfogadott ideológiától, amelyre kritikus helyzetekben hivatkozni lehetne. Értékelésünket megerősítik azon vélemények feldolgozása, amelyek a munkavállalók vállalattal szembeni azonosulásának színvonaláról tájékoztatnak.

"Milyen érzései vannak vállalatával kapcsolatban?" (1994)

Válaszlehetőség	Cseh Köztársaság	Magyarország	Szlovákia	Szlovénia
A lehető legnagyobb erőfeszítést szeretném kifejezni a vállalat sikeressége érdekében	36,6%	28,0%	43,6%	43,8%
Annyi erőfeszítésre vagyok hajlandó, amennyit a vállalat elismer	54,7%	56,7%	45,7%	49,6%
Nincsenek különösebb érzéseim a vállalattal szemben	7,0%	13,1%	8,8%	3,6%
A vállalat ügyei egyáltalán nem érdekelnek	0,8%	1,2%	1,9%	0,8%
Nincs válasz	0,9%	1,0%	-	2,2%

(Forrás: Makó Csaba-Novoszáth Péter-Veréb Ágnes: *Changing Patterns of Skill and Manpower Use and Improving Labour Flexibility. An International Comparison. Manuscript prepared for the Denki Rengo Survey 1994/95 Second book, 1997. April, p. 29.*)

A magyar munkavállalók az egykori szocialista országokban dolgozó társaiknál kevésbé hajlandók feltétel nélküli maximális erőfeszítésekre a vállalati célok sikeres teljesítése érdekében. A vállalattal szembeni közömbös munkavállalók aránya ugyancsak a magyar dolgozók körében a legmagasabb. Ez – egyebek mellett – azt jelenti, hogy magyar munkavállalók részvétele az elmúlt évtizedek változásai által életre hívott, ún. "társadalmi tanulási folyamatban" a rövidtávú ökonómiai kalkuláció szerepének megerősödésével együtt számos, hosszútávon kifizetődő értéknek, például a vállalattal való feltétlen azonosulás magatartásorientáló szerepének megkérdőjelezését eredményezte.

Egyébként a vállalattal való azonosulás magas szintjéről közismert japán dolgozók vizsgálatunkban szereplő képviselőinek véleménye meglehetősen hasonló a magyarokéhoz. A közhiedelemmel ellentétben, körükben sem a teljesítmény-maximalizálók, hanem a teljesítmény-szabályozók dominálnak, és ugyancsak jelentős arányban fordulnak elő a vállalattal szemben közömbös beállítottságot tanúsítók. Lásd erről a következő kérdésre adott válaszok megoszlását:

Milyen érzésekkel gondol vállalatára? (1994)

Válaszalternatívák	Válaszok megoszlása (%)
A lehető legnagyobb erőfeszítést szeretném kifejtetni a vállalat sikeressége érdekében	19,4
Annyi erőfeszítésre vagyok hajlandó, amennyit a vállalat elismer (honorál)	54,2
Nincsenek különösebb érzéseim a vállalattal szemben	22,2
A vállalat ügyei egyáltalán nem érdekelnek	2,0
Nincs válasz	2,8

Az idézett vizsgálat tapasztalatai is arra hívják fel a figyelmet, hogy a japán nagyvállatokra jellemző olyan közismert, a munkavállalók magas színvonalú elkötelezettségét létrehozó és fenntartó intézmények, mint az *életre szóló foglalkoztatás* vagy a *szenioritáson alapuló bérezési rendszer* (nenko-bérezés) átalakulóban vannak, és az átalakulással járó konfliktusok hatásai érződnek a jelzett beállítottságokban is. (Shiraishi, 1994:68.)

Néhány összefoglaló megjegyzés

A munkaerő- és a tudásfelhasználás módszereinek változásaival kapcsolatos tapasztalatok a gazdasági szervezetek világában számos olyan új munkaszervezeti és vezetési megközelítést, gyakorlati kezdeményezést jeleznek, amelyekre az elmúlt fél évtizedben a gazdaság társadalmi szereplői és kutatói egyaránt viszonylag kevés figyelmet fordítottak. A privatizáció gazdasági-pénzügyi, politikai és társadalmi hatásai – például a gyors meggazdagodás lehetősége, az indokolatlanul magas jövedelemkülönbségek –, valamint a gazdasági és politikai struktúraváltást kísérő egyéb jól látható és érzékelhető kedvezőtlen társadalmi következményei – a rendkívüli mértékben széthúzó jövedelmi skála, az egyes teljesítmények közötti összhang hiánya, a magas szinten stabilizálódó munkanélküliség, a társadalmi deviancia sokféle formája stb. – érthetően elvonták a figyelmet a termelés és a szolgáltatások szférájában végbemenő, kevésbé látható változásoktól. (Szelényi, 1995:19.)

A termelési és a szolgáltatási szférában végbemenő átalakulást kísérő munkaszervezeti változások hazai és nemzetközi tapasztalatai alapján, a munkaerő- és tudásfelhasználás következő mintáinak megjelenésére hívjuk fel a figyelmet:

1) A munkaerő- és tudásfelhasználás gyakorlatában, a munkaerő-rugalmasság funkcionális vagy belső, és munkaerőpiaci vagy külső formáinak kombinálása jól tetten érhető az elmúlt években hazánkban megjelent multinacionális vállalatok emberi erőforrás felhasználási politikájában. A munkaerő funkcionális vagy belső rugalmasságának kifejlesztését szolgáló eszközök: a munkafeladatok gazdagítása, a bővülő feladatstruktúrán belül felértékelődnek és előtérbe kerülnek az olyan feladatok, mint a minőségellenőrzés, a termelésszervezés és programozás, összehasonlítva a gépkezelés vagy szerelés korábbi dominanciájával. Mindez az elektronikai és elektromos berendezéseket gyártó iparban végzett, tízéves intervallumot felölelő empirikus vizsgálatok eredményei szerint, habár a jelzett tendenciával a munkások körében is lehet találkozni, egyelőre nagyobb mértékben jellemző a közvetlen termelésirányítók vagy a műszaki alkalmazottak feladataira. A jelzett, a munkaerő rugalmasságát növelő megoldások gyakran a munkateher, illetve a munkaintenzitás növekedését eredményezik.

2) Az előzőekben jelzett funkcionális rugalmasság növelésének jól ismert módszerei mellett hazánkban mindössze néhány éve jelentek meg a munkaerőpiaci rugalmasság növelésére szolgáló olyan módszerek, mint például a korlátozott időre szóló munkaszerződések. Alkalmazásuk hatására a munkaszerződések differenciálódásának folyamata felgyorsult. A

Magyarországon megjelent multinacionális cégek munkaerő-politikai gyakorlatában alkalmazott munkaszerződési típus feltételezéseink szerint növekvő szerepet fog játszani az általános vállalati gyakorlatban. A korlátozott időre szóló munkaszerződések rövidtávon jelentős pénzügyi és társadalmi előnyöket biztosítanak a vállalatvezetés számára – például a képzésre fordított ráfordítások megtakarítása, a szerződések lejártá esetén mentesülés a végkielégítés kifizetésétől, a elbocsátásokkal járó munkaügyi viták elkerülése. A vállalattal szemben minimális elkötelezettséget eredményező munkaszerződés társadalmi hatásai azonban hosszú távon kedvezőtlenek, hiszen a vállalatvezetés kritikus helyzetekben nem számíthat az így alkalmazott munkaerő kezdeményezésére. Az ilyen típusú munkaszerződéseket alkalmazó cégek a termelési paradigmák neo-fordista és diverzifikált minőségi termelési típusait képviselik. Munkaerő-politikájuk jellemzői: a centrális helyzetű munkaerővel tartós munkaszerződéseket kötnek, és ezáltal stabilizálják őket (képzési és előrejutási perspektíva nyújtása). A perifériális munkaerővel viszont korlátozott idejű munkaszerződéseket kötnek. Ez utóbbi esetben a munkaerő lojalitásánál a vállalatvezetés többre értékeli annak munkaerőpiaci rugalmasságát.

3) A vállalati szintű munkaügyi kapcsolatok magyar jellegzetessége az ún. kettős azonosulás (duális lojalitás) alapján megteremthető "mini" együttműködési viszonyok (kooperativizmus) kialakulása. Ezek pedig kedvező szervezeti-kulturális feltételeket kínálnak az új típusú munkavégzési rendszerek bevezetésére. Például az együttműködést a konfrontációval szemben előnyben részesítő vállalati társadalmi partnerek (vállalatvezetés és szakszervezet) kedvező feltételeket jelentenek az olyan élenjáró munkaszervezési és vezetési módszerek és technikák bevezetésére (minőségi körök, team-munka, az autonóm munkacsoportok legváltozatosabb formái stb.), amelyek a munkavállalók fokozott részvételére, a vállalati célokkal kapcsolatos elkötelezettségére építenek.

MAKÓ CSABA

IRODALOM

ALASOINI, TUOMO et al.: Manufacturing Change. Interdisciplinary research and new modes of operation in Finnish industry. Work Research Unit. University of Tampere

BALATON KÁROLY: Implementing Corporate Management System Abroad: GM in Hungary. In: EMOT Meeting, Nürnberg, 1994.

FLECKER, JÖRG: A munkaszervezetek konvergenciája a nemzetköziesedett gazdaságban. Elméleti fejtegetés és Ausztria esete. In: Vezetéstudomány, 1995/4-5. sz.

KOIKE, KAZUHO: Le développement professionnel des "cols blancs" diplômés d'université. In: Sociologie du Travail, 1991/1. sz.

MAKÓ CSABA – NOVOSZÁTH PÉTER – VERÉB ÁGNES: Changing Patterns of Job Structure, Workers Attitude and Trade Union Activity at Firm Level. Hungarian National Report. Paper prepared for the Denki Rengo Workshop, Lodz: University of Lodz, 21-24 March, 1996.

MAKÓ CSABA – NOVOSZÁTH PÉTER – VERÉB ÁGNES: Átalakuló munkaerő-felhasználási minták, a vállalattal és a szakszervezettel kapcsolatos beállítottságok.

Nemzetközi összehasonlító vizsgálat. Kutatási jelentés. MTA Társadalmi Konfliktusok Kutató Központja, Budapest, 1997. 220 p.

MAKÓ CSABA – SIMONYI ÁGNES: Social Spaces and Acting Society. In: Széll (szerk.): Labour Relations in Transition in Eastern Europe. Walter de Gruyter, Berlin – New York, pp. 29-84.

NOHARA, HIKARI: Reconsidering the Japanese Production System Model. Hiroshima Hogaku. In: The Hiroshima Law Journal, Vol. 16. 1993/3. sz.

PIORE, MICHAEL – SABEL, CHULK F.: The Second Industrial Divide. Possibilities for Prosperity. Basic Books, New York, 1984.

REGINI, MARINI: Firms and Institutions. The Production and Use of Human Resources in the "Strong" Regions of Europe. Paper presented at the 13th World Congress of Sociology, Bielefeld (Germany), 18-23 July 1994

SHIRAISHI, TOSHIMASA (1995): A japán acélipar jelenlegi helyzete és a szakképzés. In: Vezetéstudomány, 1995/4-5. sz., pp. 68-70.

SIMONYI ÁGNES: Munka – változó értékek, régi és új formák. Átalakulóban az emberi erőforrás hasznosítás? Kézirat. ELTE Szociálpolitikai Intézet, Budapest, 1996.

SZELÉNYI IVÁN: Hová tűntek a másként gondolkodók? In: Népszabadság, 1995. január 13. p. 19.

YAMAMURA, RIHITO – ISHIKAWA, AKIHIRO – MAKÓ CSABA – ELLINGSTAD MARC: Business Organisation in the Transformation Process. Post-Socialist Firms in Comparative Perspective. Hokkaido University – Slavic Research Center, Sapporo, 1996. november, pp. 25

WALLACE, TERRY: From Russia with Love: the Case of Ikarus and the Hungarian Bus Industry. In: Makó – Novoszáth (szerk.): Convergence versus Divergence: the Case of the Corporate Culture. Com and Con Co. Ltd. – Institute for Social Conflict Research Hungarian Academy of Sciences, Budapest, 1994., pp. 201-223.

A tanulmány az OTKA-T-0071-05 sz. Munkaszervezetek és a foglalkoztatási viszonyok heterogenizálódása, és az OTKA-T-018156 sz. A szakszervezetekkel szembeni munkavállalói beállítottságok összehasonlító vizsgálata c. kutatások keretében végzett empirikus vizsgálatok eredményeinek felhasználásával készült.

Az egyik amerikai autógyár elnökhelyettese öt japán autógyár tevékenységének helyszíni tanulmányozását követően, az alábbi tipikusnak tekinthető véleményt fogalmazta meg: "A japán autógyártók teljesítménye elsősorban a munkaerő (a felső-vezetéstől a munkásokig terjedően) maximális elkötelezettségének és kevésbé bármiféle különleges szaktudásnak, automatizációnak, gyártási technikának vagy innovatív folyamatnak tulajdonítható... Annak

ellenére, hogy az alkatrészgyártás, motorszerelés, karosszériagyártás stb. műveletei magas szinten automatizáltak, a termelésben használt robotok, szállítószalagok, megmunkáló (transzfer) gyártósorok stb. amerikai gyártmányúak vagy amerikai licenc alapján készültek. Például a numerikus vezérlésű gépek (NC-gépek), sajtoló berendezések stb. a megfelelő amerikai rendszerek 'másolatai'... Nem minősíthetők jobbnak a termelési mutatóik sem, például a szereldék kihasználtsága vagy a fémmegmunkálás teljesítményei sem kedvezőbbek a hasonló amerikai autógyártókénál. A japánok egyszerűen megszüntették a túlzott munkaerő-felhasználást, csökkentették az új szériák indítását, illetve váltását kísérő veszteségeket,

megszüntették vagy minimálisra csökkentették az utólagos javításokat, az ellenőrzést és a hiányzásokat

." (Dohse-Jürgens-Malsch, 1985:116.)

A "B" vállalatnál folyó kutató és fejlesztő tevékenység átalakulásáról és eredményeiről (a Tungstam Rt. General Electric által történt kivásárlását követően) jó áttekintést nyújtanak a következő írások: Ötvös Zoltán: Világhírű elődök árnyékában. Kutatás és fejlesztés a Tungstamban. In: Népszabadság, 1995. szeptember 28. p. 8.; Regős Zsuzsa: Csak nálunk fejleszt a GE. Tungstam: amerikai tőke, magyar műszaki kultúra és képességek. In: Népszabadság, 1995. december 4.; Anthony Robinson: GE and Tungstam: Worthwhile investment. In: Financial Times, 1995. november 21., p. IV.

Illusztrációként szeretnénk megemlíteni, hogy a japán autógyárak gyakorlatában a gyártás vagy a szerelés közben előforduló zavarok észlelése esetén a munkások saját egyéni mérlegelésük alapján leállíthatják a szerelőszalagot. Ez az ún. Stop Cord System. (Nohara, 1993: 338.)

Az ismertetett válaszokból tükröződő véleményeket alátámasztja a japán

Vas-és Acélipari Dolgozók Szakszervezete Országos Szövetségének

1992-es felmérése – amelyet négyévenként megismételnek – a munkavállalók vállalattal, szakszervezettel kapcsolatos beállítottságairól. A válaszokból az derült ki, hogy a dolgozók szerint a munkahelyüket képviselő vállalat tevékenysége hasznos a társadalomnak (72,6 %), segíti a működési közegét jelentő térség, régió fejlődését (55,3 %), de csak alig egyharmaduk (30 %) gondolta úgy, hogy a vállalat gondoskodik a saját dolgozóiról. A megkérdezetteknek, ha választási lehetősége nyílna erre, alig egytizede dolgozna jelenlegi vállalatánál. A szakszervezet tevékenységével való elégedetlenség is jelentős: a helyi szakszervezet munkájával a munkavállalók 50,9 % elégedett, 47,9 %-a viszont elégedetlen.

GAZDASÁGI SZERVEZETEK ÉS A SZAKMAI KÉPZÉS

A gazdaság emberi erőforrásokkal kapcsolatos igényeit, a foglalkoztatási szerkezet változásait, a munkafolyamatok ellátásához szükséges különböző tudások és képességek szerkezetét, ezek "előállításának" társadalmi, szervezeti rendszerét, folyamatait és költségeit több társadalomtudomány vizsgálja. Közgazdasági elméletek foglalkoznak az oktatásba és képzésbe fektetett tőke megtérülésével, hasznosulásának mikéntjével. Elméleti közgazdaságtani és szociológiai kérdésként merül fel, mivel, milyen módon növeli a munkaerő értékét az oktatás és a szakképzés, és ezt hogyan, milyen mechanizmusokon keresztül ismeri el a munkaerőpiac. Az oktatás és képzés, mint sajátos társadalmi képződmény szervezeti, intézményi jellegzetességeit, s ezeknek a társadalom reprodukciójára gyakorolt hatásait vizsgálja az *oktatásszociológia*. A munkafolyamatok, a munkaszervezetek, a foglalkoztatási viszonyok társadalmi jellegzetességeit vizsgáló munka- és gazdaságszociológia pedig szinte születése óta a munkahelyi szituációk leírására, a változások regisztrálására alkalmas alapkategóriákként kezelte a hozzáértés, a szaktudás, a kvalifikáció fogalmát. A tudások és feladatok szakmává, mesterséggé, hivatássá szerveződésének, illetve a szakmák felbomlásának társadalmi folyamatai különösen a műszaki, technikai fejlődés nagy fordulópontjain (legutóbb az informatika megjelenésével) válnak fontos munkaszociológiai kutatási irányvá. A munkaerőpiac rétegződését, valamint a munkanélküliségből a munkaerőpiacra visszavezető lehetőségeket elemző közgazdászok és szociológusok szintén a képzettség, iskolázottság kategóriáit használják a különböző társadalmi rétegek helyzetének és mobilitási útjainak jellemzésekor.

A gazdaság képzettséggel kapcsolatos igényeinek megismerésére kétféle megközelítésben folynak munkaszociológiai vizsgálatok. Az egyik a munkaerőpiac folyamatait és a foglalkozási struktúra változásait elemzi, a másik szervezeti megközelítésben a tevékenységek, a piacok, a technológiák, a munkamegosztás változásának alakulásával összefüggésben vizsgálja a képzettségek és készségek iránt mikroszinten megnyilvánuló változó igényeket, a tudás felhasználásának különböző szervezetekben kialakuló modelljeit.

A munkaerőpiac változó igényei

A munkaerőpiaci elemzésekben a vizsgálat tárgya az, milyen szakmákban, mely régiókban, milyen gazdasági ágazatokban van kereslet és milyen képzettségű munkaerő iránt; milyen szektorokban, milyen munkakörökben nyílnak új munkahelyek; mely szférákban, mely munkakörök szűnnek meg, mely szakmák képviselői válnak feleslegessé a munkaerőpiacon. Az ilyen típusú vizsgálatok azt próbálják a foglalkoztatási adatok alapján megragadni, mely területeken, milyen új szakmák születnek, milyen új képzettségek válnak szükségessé, mely munkakörök betöltéséhez van szükség egyre magasabb képzettségre, illetve, mely munkakörök ellátása válik egyre képzetlenebb dolgozók feladatává, mely szakmák válnak feleslegessé vagy olvadnak be másokba. E megközelítésben a foglalkoztatásban növekvő súlyt és kvalifikációs szintet elérő egyes szakmák, foglalkozások ún. "nyertesek", mások pedig "vesztesek" (Gallie 1991, OECD 1994, Reyneri 1996).

A születő, új, és az eltűnő foglalkozásokra irányuló érdeklődés mellett a foglalkoztatási struktúrában végbemenő más – makrostatisztikai eszközökkel nehezen megragadható, inkább mikroszinten megfigyelt – minőségi változások is felkeltették a munkaerőpiac kutatóinak figyelmét. Reyneri (1996) három ilyen jelenséget ír le: a számítógépek elterjedését a legkülönbözőbb foglalkozásokban, a kommunikációs és szociális készségek egyre szélesebb szakmai körben való szükségességét, valamint a munkahellyel való kapcsolat lazulását, az ún.

"professzionizálódást", ami az említett képzettségek és tudások ágazatok közötti, könnyebb átválthatóságából is fakad. A számítógépes és más informatikai eszközök használata a kommunikációs készségekkel együtt ugyanis olyan általános és "transzverzális" tudást jelent, amely a legkülönbözőbb termékek és szolgáltatások előállításában használható. Ennek következtében viszont a korábbi szoros kapcsolat adott szakmák és gazdasági – ipari vagy szolgáltató – ágazatok között gyengül.

Az 1980-as években várthoz és jósolthoz képest azonban a '90-es évtized igazán új fejleményének nem az új szakmák tömeges megjelenését tekintik a kutatók, hanem a hagyományos szakmáknak az informatikai eszközök használata révén történő átalakulását. Az autószereléstől kezdve az egészségügyi szolgáltatásokig a számítógépek használata elemi feladattá válik, módosítja a munkakörök ellátásához szükséges tudások összetételét, és lebontja a korábbi munkaszervezeteket és munkahelyi szerepeket. Ezek újrastrukturálásában, a technológiai innovációk által megnyílt lehetőségek közötti választást azonban olyan kulturális, társadalmi tényezők, mint a munkakultúra, az együttműködés létező modelljeivel kapcsolatos beállítottságok határozzák meg, amelyek a gazdasági stratégiák közötti választás, a vezetői döntések alakítói (Butera 1987, Dubois 1988).

De nemcsak a számítógépes és informatikai ismeretek jelentenek ún. transzverzális tudást és készségeket. Ahogy az anyagok és tárgyak átalakítását célzó tevékenységek visszaszorulnak a foglalkoztatási struktúrában (mert egyre inkább gépi rendszerekbe épülnek be), úgy szaporodnak el azok a munkakörök, amelyekben a – részben e gépesített termelő és szolgáltató folyamatokra vonatkozó – információk feldolgozása, a problémák megoldása, a folyamatok jelekre épülő elvont követése és irányítása válik munkakövetelménnyé. Az ilyen munkaköröket normák, szabályok, személyes kapcsolati rendszerek határozzák meg, s e tevékenységek ellátásához a csoportmunkára való képesség, a felelősségvállalás, a problémák megoldásában való, a speciális egyéni feladatokon túlmutató részvétel, az együttműködéshez szükséges személyes kapcsolatok fenntartásának és alakításának készségei válnak elengedhetlenné.

Az ilyen típusú beállítottságok és normák elfogadtatásában, a készségek kialakításában az ún. vállalati vagy szakmai kultúráknak növekvő szerepük mutatkozik. A szociális és kommunikatív képességeken túlmenően így adott szervezethez vagy szakmához, társadalmi kapcsolatrendszerhez való tartozás az, ami a megbízhatóságot, a normák elsajátítását jelzi, s ami egyre fontosabb összetevőjévé válik a foglalkoztatásnak, adott szakma vagy munkakör betöltésének. Annál is inkább, mert mind a személyes, mind a termelés számára végzett szolgáltatásokban a *megbízhatóság* alapvető; a felhasználók és/vagy ügyfelek ugyanis ritkán vannak abban a helyzetben, hogy a nyújtott teljesítményt mérni és ellenőrizni tudják. A szolgáltató a bizalmat, teljesítményének legitimálását szimbolikusan, szakmája és/vagy szervezete már megszerzett társadalmi presztízsén keresztül nyeri el.

Az előbb jelzett általános és "transzverzális" tudások alapján a munkahelyhez való viszony is átalakul. A szakmák, a foglalkozások egyre inkább funkciókhoz és hierarchikus irányító posztokhoz kötődnek, és nem adott konkrét termelő vagy szolgáltató ágazathoz; a gépi gyártás, az adatfeldolgozás, az adminisztráció, az irányítás, a kutatás-fejlesztés, a karbantartás, az áruforgalmazás és a pénzügyi tevékenységek funkcionális munkaköreinek tudáskészlete, szakmai követelményei egyre kevésbé kötődnek szektorokhoz.

A versenyképesség érdekében igényelt rugalmasság pedig a vállalati szervezethez tartozás határait lazította fel. Az alvállalkozások, a bedolgozó rendszerek, a határozott idejű és időszakos foglalkoztatás mind a magasan kvalifikált foglalkozásokban, mind a csekély képzettséget igénylő munkakörökben áttételesté teszik a munkahelyhez fűződő viszonyt, s

módosítják a dolgozói identitást, a foglalkoztatás fenntartásához, a munkaerőpiacon maradáshoz szükséges tudás szerkezetét, a készségeket és képességeket is. Nemcsak a tevékenységek tartalma, hanem ezek koordinálásának formái, a karrier-utak, a munka révén megszerezhető társadalmi identitás is változik. E fejlemények ismét a szakmai piacokhoz és/vagy társadalmi közösségekhez tartozás jelentőségére hívják fel a figyelmet. Mindennek természetesen számos még ismeretlen, és csak bizonytalanul megjósolható társadalmi következménye van a fiatalok munkába állásától, a szakmai és dolgozói érdekek képviselőitől, a munkavégzésre felkészítő oktatás és szakképzés rendszerétől kezdve a családok szerepén át egészen a társadalmi munkamegosztásig és reprodukcióig. A gazdasági, és ezzel a foglalkoztatási szerkezet változásával járó új képzettségbeli és képzési igényeket elemző amerikai Reich (1992) abból indul ki, hogy a magas minőségi igényeket támogató ún. vevőorientált piacokon csak olyan árukkal és szolgáltatásokkal lehet megjelenni és versenyben maradni, amelyek előállításánál a munkaerő a műszaki-technikai tényezőket folyamatosan megújulva képes a piaci igények szerint hasznosítani. Az ilyen szervezetekben három tudástípus játszik egymáshoz szorosan kapcsolódó szerepet: a *problémamegoldó*, a *probléma-azonosító* és a *stratégiai közvetítő tudás*.

A szolgáltató szektor növekedését eredményező olyan területeken, mint a *személyes szolgáltatásokban* vagy az ún. *szimbolikus elemző szolgáltatásokban* különböző mértékben van szükség a hagyományos és új tudásokra. A személyes szolgáltatásokban is található egyszerű és repetitív feladatokról álló, magasabb végzettséget nem igénylő, szoros felügyelet mellett végzett munkakörök. E tevékenységek egyénileg vagy kis csoportokban végezhetők, és értékesítésük a tevékenység helyszínén történik meg. Ilyenek a vendéglátóipari és a bolti eladói munkakörök, a kórházi alkalmazottak, az őrző-védő, a szociális gondozó, a fuvarozó stb. szolgáltatások munkahelyei. A velük szemben megfogalmazott igények: megbízhatóság, pontosság, és az udvariasságból, segítőkészségből, jókedélyüsből összeálló "jó modor". Az ún. szimbolikus elemző szolgáltatások tevékenységei az előzőekben említett problémamegoldó és elemző, stratégiai közvetítő tudásokat igénylő munkakörökben (kutatás, fejlesztés, oktatás, média, kommunikáció területén) találhatóak, amelyek az 1990-es években már az amerikai munkaerő 20 %-át foglalkoztatták. A rutin termelő szolgáltatásokhoz hasonlóan – eltérően viszont a személyes szolgáltatásoktól – ezek is a globális piacokon értékesülő tevékenységek, a világkereskedelemben azonban nem mint sztenderdizált javak kerülnek be, hanem mint adatok, szimbólumok, képiles vagy nyelvileg megjelenített ismeretek, közlések, ám ezek is szembetalálják magukat a külföldi versennyel (Makó 1995).

A munkaszociológia és a tudás-felhasználási modellek

A termelő és szolgáltató tevékenységek munkafolyamataiban megfigyelhető változásokra koncentrálnak a munkaszociológiai megközelítés középpontjában az a kérdés áll, miként ragadható meg a gazdasági szervezetek – és nem általában a gazdaság vagy piacgazdaság – érdekeltsége a szakképzéssel kapcsolatban. Milyen képzettségbeli igényeket támasztanak a különböző szervezetek, és milyen készségeket, magatartásokat várnak el a rendelkezésükre álló munkaerőtől? A dolgozók milyen társadalmi és szervezeti feltételek mellett szerzik meg, és miként hasznosítják tudás-tőkéjüket?

E téren a nemzetközi munka- és gazdaságszociológia 1980-as évek-beli tapasztalatai a különböző fejlett piacgazdaságú országokban meglehetősen vegyesek voltak. Sokan fűztek illúziókat a posztindusztriális vagy informatikai társadalomhoz, rámutatva a megnövekedett képzettség-beli igényekre, a rugalmas alkalmazkodásra és innovációra képes munkaerő iránti keresletre. Mindettől a dolgozók társadalmi helyzetének javulását, társadalmi felemelkedését

várták. Mások viszont ugyanezekben az országokban az intenzív technológiák mellett a feldolgozó iparban, a szolgáltató tevékenységekben, kereskedelemben, bankokban, közlekedésben stb. a repetitív, monoton, gyakran még az egészségre is ártalmas körülmények között végzett, csak csekély betanítást igénylő munkák terjedésére hívták fel a figyelmet. Erre alapozva a társadalmi különbségek elmélyülését, egyes dolgozói rétegek fokozódó alávetettségét jósolták. Az 1990-es évek elejére e sokféle és egymással ellentétes tapasztalatból "új gazdasági paradigmák" címen bizonyos gondolati rendszer körvonalazódott. E kutatások szerint a modern piacgazdaságokra, s azon belül egy-egy ágazatra is, különböző egymás mellett létező erőforrás-hasznosítási modellek jellemzőek. Egyes gazdálkodó szervezetek gyakorlatában ún. neofordai modelleket követő erőforrás-hasznosítási modellek mutathatók ki, másoknál viszont különböző ún. posztfordai modellek. Az előbbieket követő cégek az árversenyben a bérköltségek leszorítására (is) törekcszenek. Korszerű információs technológiákat használva ugyan, de termelő vagy szolgáltató tevékenységeiket a munkaszociológiában "taylori", "fordi" jelzőkkel illetett elveket követve egyszerű, könnyen betanítható feladatokra bontják, amelyek végrehajtása nélkülözi a dolgozók aktív elkötelezettségét.

A posztfordai modelleknek több variációját is leírták, így például a *diverzifikált minőségi termelés* vagy a *rugalmas tömegtermelés*, illetve a *rugalmas specializáció* gazdasági stratégiáját (Streeck 1991, Regini 1994, 1995, Makó 1995). Az e stratégiákat követő szervezetek minőséggel, a különböző és igen eltérő igények kiszolgálásával, változatos termék- és szolgáltatási skálákkal, a piaci jelzésekhez, technikai innovációkhoz való gyors alkalmazkodással versenyeznek. A minőség magas szintjét, a vevő-centrikusságot, a gyors alkalmazkodást biztosító szervezetekben a munkaerőnek nemcsak széleskörű, összetett és magas szintű képzettségre van szüksége, hanem fejlett szervezési és koordinációs készségekre, az új feladatok gyors elsajátításának képességére, a vállalati célokkal való azonosulásra, felelősségvállalásra. A képzést, szakképzést vállalatspecifikus képzés egészíti ki vagy kíséri. A tárgyi, szakmai, szervezeti ismereteket pedig olyan "társadalmi skillek", mint a kezdeményezőkézség, az együttműködési készség, valamint a szervezeti célokkal való azonosulás egészítik ki, amelyek a munkahelyi érdekegyeztetés stabil, kölcsönösen előnyös rendszerében lépnek működésbe.

A kutatások szerint bizonyos posztfordai stratégiáknál ezek a munkaerővel szemben támasztott magas igények a szervezet minden részlegében, minden hierarchikus szintjén megfogalmazódnak, más esetekben csak egyes csoportokkal – többnyire a technikusokkal, a középvezetőkkel vagy az értékesítéssel foglalkozókkal – szemben magasak az igények. Az innovatív kisvállalkozásokra épülő hálózatokban, a *rugalmas specializációnak* mondott posztfordai modellben a vállalkozók azok, akik sokféle és változatos feladat ellátására képesek, de a cégeiknél folyó tevékenységek jellegétől függően igényük lehet arra, hogy alkalmazottaik is széleskörű gyakorlati tapasztalattal rendelkezzenek.

A posztfordai modelleket leíró német, francia, olasz, japán stb. kutatások ennek az erőforrás-hasznosítási stratégiának a háttérében két, egymással összefüggő társadalmi feltételt tártak fel: egyrészt a szakképzés, felnőttképzés, munkahelyi képzés magas színvonalát, másrészt a munkaügyi kapcsolatok (érdekegyeztetés) stabil és kooperatív jellegét. Azaz önmagukban a szakképzés korszerű rendszerei nem tudnak gyökeret verni, ha a gazdasági szervezetek nem olyan stratégiát követnek, amely a magas minőség, az alkalmazkodás, a felelősségvállalás érdekében minőségi igényeket támaszt a munkaerővel szemben, de akkor sem, ha hiányoznak azok a társadalmi intézmények és egyeztetési mechanizmusok, amelyek e téren is kooperációt biztosíthatnak a munkaadók és a munkavállalók között.

A nemzetközi és hazai munka- és gazdaszociológia ez utóbbi összefüggés okán is fontosnak tartja a szakképzés, a munkahelyi képzés, a felnőttképzés problémaköreinek vizsgálatát. Az 1970-es és '80-as években, a struktúraváltás és privatizáció kritikus periódusában, az e feladatokat sikeresen, nagyobb társadalmi veszteségek nélkül végrehajtó fejlett piacgazdaságokban, elsősorban a volt NSZK-ban, Japánban és a skandináv országokban a munkaerő karbantartása, fejlesztése, alkalmazhatóságának megőrzése a partneri viszony egyik építőeleme volt és maradt. Ugyanebben a periódusban a nagyobb munkahelyi feszültségeket, társadalmi lecsúszást és feszültségeket megelőző piacgazdaságokban – mint például Nagy-Britanniában – a munkaügyi kapcsolatok rendszerében nem nyílt mód az emberi erőforrások szinten tartását elősegítő megállapodásokra: a korábbi munkavállalói rétegeknél ún. dekvalifikáció ment végbe, miközben az újonnan munkába állók jelentős csoportjai nem jutnak országosan elismert – társadalmi, munkavállalói státusuk stabilitását biztosító – képzettséghez, csak különböző munkakörökre érvényes betanításhoz (Jobert-Marry-Tanguy, 1995).

Nem csupán a munkavállalók és a munkaadók munkahelyi kapcsolatainak minőségét, hanem általában a munka társadalmi értékének elismerését jelzi az a mód, ahogyan egy adott társadalom oktatási és képzési intézményein keresztül, a jogi szabályozás eszközeivel, a gazdálkodók szervezeteiben biztosítja a képzettséghez való hozzájutást, s ahogy elismeri s elismerteti – besorolásban, keresetben, előmenetelben – a különböző tevékenységek ellátásához szükséges tudást és tapasztalatot. A felmerülő kérdések tehát részben elméletiek, és általánosságban a munka, a tudás és a képzettség társadalmi elismerésére, értékére vonatkoznak, másrészt viszont nagyon is gyakorlatiasak, amennyiben az oktatás és a képzés társadalmi intézményrendszerének, a munkajogi szabályozás és a munkahelyi szervezetek működésének együttesével kapcsolatosak.

Munkaszociológiai tapasztalatok a képzési rendszerekről

A képzési rendszereket különböző jellegzetességeik szerint elemző munkaszociológia igen gazdag empirikus tapasztalatokban. A kutatások egyik vonulata a képzés helye (munkahelyi vagy munkahelyen kívüli volta) szerint elemzi a gazdálkodók gyakorlatát, képzéseik eredményességét. Egy másik kutatási irány a képzések tartalma szerint az ún. speciális igényeket kielégítő adott feladatokra, munkakörökre betanító, egyes terminológiák szerint ún. munkaerőpiaci képzéseket veti össze az általános tudást és bővebb szakértelmet is nyújtó szakképzéssel. Egy harmadik kutatási megközelítés a képzési rendszereket a szakképzés munkaügyi kapcsolatok rendszerében betöltött helye és jelentősége, a társadalmi partnerek által követett stratégiái szerint elemzi.

Munkahelyi és munkahelyen kívüli képzés

A japán gazdaság szervezeteinek nagyobb hatékonyságát, fokozott alkalmazkodóképességét a legtöbb kutatás összefüggésbe hozza a sajátos japán szakképzési rendszerrel, a munkahelyen, a munkafolyamat során történő (on the job) képzéssel. Ez a képzési gyakorlat nemcsak a tudás horizontális, hanem vertikális dimenzióját is erősíti. A *horizontális* munkatapasztalaton a szokásos vagy rutin jellegű tevékenységeket és felelősségeket értik. A tudás *vertikalitását*, mélységét a nem rutin jellegű, váratlan problémák, műveletek megoldására való képességgel, a nehezen megoldható helyzetekben tanúsított felelősséggel mérik. Ez utóbbi tudás viszont nehezen definiálható, és leginkább adott munkahelyi szituációkhoz kötve adható át, aminek során viszont a szervezetek belső rendje, az együttműködéshez szükséges emberi, szervezeti

kapcsolatok is tudatosulnak a leendő alkalmazottban (Koike-Inoki 1990, Makó 1995, Kasahara-Makó 1996).

Az így felépülő képzettséget és tudást a francia szociológus Maurice *kollektív kompetenciának* nevezte, amelyet nemcsak a japán vállalatok gyakorlatára nézve talált jellemzőnek, hanem a német cégekre is (Maurice, 1986). A csoportok együttes tudása nemcsak a problémamegoldást, hanem a belső mobilitást is könnyebbé teszi mind a japán, mind a német cégeknél.

Specializálódás a munkaerőpiaci igények szerint

Az európai gazdasági struktúraváltás 1970-es és '80-as évek-beli képzési irányjaival kapcsolatban, tartalmukat illetően két modell különböztethető meg. Az egyikben a piachoz való alkalmazkodás kap prioritást, és a képzések precíz specializációjára, illetve hierarchiájára teszik a hangsúlyt. A másik modell a munkahelyeken belül biztosít sokoldalú képzést a feladatokat rotációban és csoportosan végző dolgozóknak. Az előző esetben a szakképzés rendszere széttagoltabb, és a külső munkaerőpiac jelzéseit követi (például Nagy-Britanniában és az Egyesült Államokban). A második modell viszont a munkahelyek belső munkaerőpiacának folyamatos kiszolgálására törekszik, és erőteljesebben integrálódik a szakképzés állami rendszerébe (például Németországban, Svédországban, Japánban). "A német és svéd képzési rendszerek fő céljuknak tekintik a munkaerő egészének maximális teljesítményét, hogy biztosítsák az átlagos munkás, alkalmazott, az átlagos vállalat versenyképességét. A német tanonc-rendszerben csaknem minden fiatal megszerez valamilyen szakmai képesítést, a svéd rendszer mindenkit integrál a foglalkoztatásba és biztosítja a folyamatos felnőttképzést. Így ezekben az országokban a szakképzés – még ha kvázi-publikus is – de a közjavak egyike lesz. Az Egyesült Államokban (miként Nagy-Britanniában is) a szakképzésnek nincsenek általánosan elfogadott céljai. A szakképzésnek nincs semmiféle stratégiája sem a kormányzat szintjén, de az ipar vagy a kereskedelem világában sem. A képzés így az egyének és a vállalatok kezdeményezéseinek követésére szorítkozik." (Crouch 1995: 609-610)

Szakképzés és a munkaügyi kapcsolatok rendszere

Az európai szakképzési és felnőttképzési rendszereket a munkaügyi kapcsolatok rendszerével való összefüggésük, kapcsolódásuk szerint jellemző kutatások a német szakképzési rendszert látják olyannak, amely a legszorosabban a szociális partnerek együttes szabályozásától függ. A dán rendszer a társadalmi partnerségben rugalmasan formálódónak tekinthető, míg a francia szakképzési és felnőttképzési rendszer döntően az állam szabályozó szerepe szerint alakul. Nagy-Britannia szakképzési rendszerét – ahogy a legtöbb tanulmány fogalmaz – a "piaci erők uralják", míg az olasz szakképzési rendszerre a regionális differenciáltság jellemző. A francia szakképzési rendszer decentralizálására is történtek kísérletek az 1980-as évek végétől. A kísérletek célja a helyi munkaerőpiaci igényekhez alkalmazkodó – s így az elképzelések szerint jobb elhelyezkedési esélyeket nyújtó – szakképzési irányok, programok és intézmények kialakítása volt. A munkaügyi kapcsolatok francia rendszerében azonban a szakszervezetek regionális, területi szervezetei igen kevésbé fejlettek, de tartományi és megyei szinten, az országos szervezeteknek a gazdasági életben betöltött szerepéhez képest a munkaadói szervezetek is csak meglehetősen gyengén vannak jelen. A helyi gazdaságokban aktív kisvállalkozások érdekképviselői szervezetei helyi szinteken viszont meglehetősen kevésbé artikuláltak. Így, mint a kutatások kimutatták (Jobert, 1996), a szakképzés decentralizált formái, a helyi képzési szerződések rendszere csak kevésbé terjed. A nagyvállalatok decentralizált részlegei továbbra is az országos képzési rendszer, és az azzal

kombinált saját felnőttképzési rendszerük keretében elégítik ki a szakképzéssel kapcsolatos igényeket.

A döntően az állam által szabályozott francia szakképzéssel összehasonlítva a német rendszer olyan neokorporatív rendszernek minősíthető, amelyben a munkaadók és a munkavállalók, valamint a szakmai kamarák, amelyekre az állam a szakmai képzést, mint a "közjó" szolgálatát delegálta, a képzettségek létrehozói és egyúttal felhasználói. Tehát ez a rendszer, miközben állami, egyúttal piaci is, hiszen a szövetségi szabályozás mellett a piaci szereplők érdekei alakítják (Streeck 1991, Auer 1995).

A munkaügyi kapcsolatok fejleményei, valamint a szakképzés rendszerében végbemenő átalakulás közötti szoros kapcsolatot jól szemlélteti a brit példa. Az 1970-es évekig "Nagy-Britanniában az erős munkás-autonómia és szakmai szervezettség, s az ezekhez kötődő munkahelyi tanonc-képzés rendszere a munkához való jog és a fiatalok képzéshez való jogának elszakadásához vezetett (hiszen csak a munkahelyeken belül nyílt lehetőség szakmai képzésre). De a munkanélküliség időszakában, az iskolázottság és a szakképzés kiterjesztésének régi keletű problémája a megváltozott társadalmi helyzetnek, az újonnan adott társadalmi erőviszonyoknak megfelelő választ kap." (Tanguy, 1995: 733) A munkanélküliek – az első munkahelyet keresők és a munka nélkül maradtak – számára különböző foglalkoztatás-politikai eszközök révén, a munkaerőpiaci programok keretében létrehozott ún. munkaerőpiaci képzések kiterjedtebbé teszik ugyan a képzési rendszert, ám ezt adott piaci keresletnek rendelik alá, és függetlenítik a munkavállalók érdekképviseleteitől. A brit szakszervezetek a munkaügyi kapcsolatokban betöltött erős pozícióik elvesztésével a szakképzést, a munkaerőpiaci képzéseket alakító intézményekből is kiszorultak, miközben a munkaadók aktuális igényeit kielégítő speciális betanítások nem nyújtanak országosan elismert képzést a többnyire hosszabb ideig is csak rendszertelen munkát találó fiataloknak. A nemzetközi munkaszociológiai, foglalkoztatás- és szociálpolitikai irodalom a brit munkaerőpiac ilyen jellegű működésével magyarázza a brit társadalmi feszültségeket, és a konzervatív társadalompolitika ellenére is tartósan magas szociális kiadásokat (Jobert-MarryTanguy, 1995).

Iskolarendszerű és munkahelyi képzési rendszerek

Az iskolarendszerű és a munkahelyi képzések nemcsak az általuk megszerezhető tudások és készségek jellegét és mélységét illetően hasonlíthatók össze, hanem aszerint is, hogy mennyire általános és elismert az általuk nyújtott szakmai kvalifikáció, illetve, hogy a gyakorlatban megszerezhető kompetenciák milyen, a munkaerőpiacon hasznosítható "tőkét" nyújtanak a dolgozók számára. A kutatók úgy tapasztalták, hogy a munkahelyek gyakorlatában a szaktudás és a hozzáértés (kompetencia) nem azonos fogalmak, sőt az iskola- és szakképzési rendszerben sem állíthatók elő azonos módon, azonos eszközökkel. A képzés tartalmi, szervezeti és intézményi sajátosságait együttesen szemlélteti a két rendszer sémája (Tanguy 1995:732):

Oktatási, képzési rendszer:

tanulás
 az oktatás rendszerén belül:tanuló
 iskolai curriculum
 tanulószereződés
 célok által vezérelt pedagógia mellett
 adott szituációban a tudás értékelése
 a tanuló szakmai referenciákba illeszkedése

Munkaszervezeti szakképzés rendszere:

munkahelyi pályafutás
 erőforrás-felhasználás rendszerén belül: fizetett
 egyén
 a munkahelyi kompetenciák logikája szerint
 partneri szerződés
 célok által vezérelt menedzsment mellett
 az operációs, műveleti tudás értékelése
 a tanuló tevékenységek keretében illesztése

A két eltérő séma arra hívja fel a figyelmet, hogy nemcsak e két rendszer szereplői és szabályozása, céljai térnek el, hanem az abban zajló alkufolyamatok is eltérő módon, eltérő erőviszonyok mellett játszódnak le. A társadalom és különböző érdekcsoportjai más és más módon tudják egyik vagy másik szférát kontrollálni, alakítani, a maguk céljaihoz igazítani. A szakképzés rendszereiben lejátszódó hangsúlyváltások, egyik vagy másik szisztéma jelentőségének felerősödése, időről időre és országról országra más és más társadalmi következményekkel járnak.

Viták a képzettség és a kompetenciák szerepéről

A képzettség (szakmai kvalifikáció) és a kompetencia (hozzáértés) közötti különbségek más vonatkozásban is megfogalmazódtak – különösen a nem ipari foglalkozások vizsgálata során. A tapasztalatok az oktatásban, a szolgáltatásokban, vagy akár a rendőrségnél is azt mutatták, hogy míg a szakképzettség formalizált ismeretekhez, jogilag meghatározott diplomákhoz kötődik, addig a hozzáértés, a kompetencia bár társadalmi intézményekben, konkrét, közösségekben megszerezhető munkatapasztalatok során formálódik, de mégiscsak egyéni képességeket jelent. Amíg az első objektív társadalmi kontrollnak vethető alá, addig a második csak szubjektíve és egyedileg, ún. egyéni alkukban ítéltető meg. Míg az 1970-es években egyes szerzők úgy látták, hogy a munkakörök betöltésénél a kompetenciák háttérbe szorítják a mérhető és formalizált szaktudás jelentőségét, addig a '80-as évek kutatói – főként a szolgáltatások terén – a munkaerővel szemben támasztott kétféle igény együttlését tapasztalták (Dubar, 1996).

A képzettség mellett a belső mobilitást, a felnőttoktatásban való részvételt, valamint az olyan egyéni kvalitásokat, mint az autonómia, a csoportmunka képessége, az elkötelezettség is figyelembe vevő ún. *kompetencia modell* lényegében azoknál a vállalatoknál terjed(het), amelyek céljaik érdekében valóban igénylik a dolgozók mozgósítását; ahol az elért eredmények az egyéni teljesítményekkel közvetlen kapcsolatban állnak, s az egyéni elkötelezettség kompenzálható. Amíg azonban a képzettségre és annak formális kritériumaira épülő emberi erőforrás-hasznosítási modell kollektív tárgyalásokon – a munkaadók és munkavállalók intézményes érdekegyeztetésén – keresztül valósul meg, addig a kompetenciák felhasználása egyéni alkukon keresztül, a vezetéssel való közvetlen kapcsolatban nyer elismerést. Sőt a kompetenciák igénye gyakran ürügyül szolgál a kevésbé képzettek, az idősebbek vagy az élethelyzetüknél fogva csekélyebb elkötelezettségre képes dolgozók eltávolítására (Dubar 1996:187-190).

A szakmai képzettség társadalmi, jogi elismerése és a munkaadók gyakorlata közötti viszony – gyakran éles különbség – az egyik legérzékenyebb kérdése a francia kutatásoknak. A *Tanguy* által vezetett európai kutatás egyik esettanulmánya például két nagyvállalatnál, egy hajógyárban és egy fémipari cégnél tapasztalta azt, hogy a formális képzettséggel szemben a felvételeknél gyakran előnyben részesítik a diplomával, mesterlevéllel vagy más bizonyítvánnyal nem dokumentált szakmai gyakorlatot. A foglalkoztatottak képzettségi színvonala a vizsgált cégeknél az elmúlt évtizedekben ugyan folyamatosan emelkedett, ám a szakmai végzettséggel rendelkezők többsége is csak meghatározott idejű szerződések után válik határozatlan idejű foglalkoztatottá.

A vizsgált hajógyárban a különböző szervezési, anyag-előkészítési rendszerek és nem utolsósorban az 1960-as évek végétől beindult számítógépesítés hatására ún. fordí, a tömeggyártó szervezeteket jellemző munkaszervezet jött létre, amelyben a hagyományos mesterségbeli tudás leértékelődött. A vezetés a dolgozók felvételénél a szakképzettségnél magasabbra értékelte a gyakorlatot s az olyan egyéni kvalitásokat, mint az elkötelezettség, a csoportmunkában való részvétel. A fémipari cégnél azt tapasztalták, hogy a jogilag

szabályozott iskolázottság lehet ugyan felvételi minimum, a szelekcióban azonban olyan felvételi technikákat (interjúkat, kérdőíveket) alkalmaztak, amelyekkel a jelentkezők egyéni készségeit és meglevő tapasztalatait mérték (Dubernet-Cam, in: Tanguy 1997).

A hazai kutatások tapasztalatai

Idehaza részben a kutatási források beszűkülése, részben a gazdaság-szociológiai kutatásoknak a társadalmi, gazdasági átalakulás által felvetett égető és "politikusabb" területekre (privatizációra, foglalkoztatásra, munkanélküliségre) koncentrálása, és gyakran a munkaadók elzárkózása miatt igen kevés empirikus tapasztalat létezik a gazdálkodó szervezetek belső viszonyairól, emberi erőforrás-hasznosító stratégiájáról. A kép töredezett és vegyes. Ismerünk egyszerű, betanított munkára épülő beruházásokat végrehajtó multinacionális-, kis- és középvállalatokat éppúgy, mint korszerű képzettséget és együttműködést igénylő fejlesztéseket Magyarországra telepítő nemzetközi nagyvállalatokat.

Milyen képzettségi igényeket jeleznek ezek a munkáltatók, s ezeket miként elégítik ki? Milyen intézményes formában, vagy milyen munkaerőpiaci csatornákon keresztül, milyen igényeket támasztanak a szakképzés nemzeti rendszerével szemben? Mennyiben hasonlatosak az igények, gondok, feszültségek a külföldi szakirodalomból ismerthez képest? Számos kutatási kérdés, amelyet széles munkáltatói körben folytatandó intenzív, multidiszciplináris – munka- és oktatásszociológiai, androgenológiai – vizsgálatnak kellene mielőbb felderítenie. A következőkben néhány magyarországi kutatási tapasztalatot ismertetek.

A vállalati képzés vizsgálatának tanulságai

Egy 1996-ban folytatott vizsgálat a hazai gazdálkodó szervezetek különböző piaci és emberi erőforrás-hasznosítási, valamint szakmai képzési és továbbképzési gyakorlata közötti összefüggéseket kutatta. A vállalati minta a gazdálkodó szervezetek széles körére terjedt ki, hogy minél változatosabb, színesebb tapasztalatok legyenek megszerezhetők. Voltak a megvizsgáltak között kis és nagy cégek; fővárosiak és vidékiek; magán-, állami és vegyes tulajdonúak; különböző iparágakhoz, szolgáltatási szektorhoz tartozók; korszerű, átlagos vagy elmaradott technikai színvonalon állók; aktív vagy csak formálisan létező szakszervezettel bírók vagy szakszervezet nélkül működők. Szervezeti típusokat, foglalkoztatási modelleket, emberi erőforrás-igényeket, munkaügyi kapcsolatokat illetően tehát igen sokszínű volt a vizsgált minta. Ebből adódóan a munkaerő képzési és továbbképzési gyakorlata is többféle volt.

A képzések vállalati rétegekre való kiterjedése szerint

Képzések a munkaerő teljes körére kiterjednek	6 cégnél
Képzésekbe differenciáltan vonják be a munkaerőt	8 cégnél
A munkaerő szórányosan/ad hoc vesz részt képzésben	2 cégnél

A vizsgálat során a cégek piaci és munkaerő-hasznosítási stratégiái alapján, és ezekkel összefüggésben képzési gyakorlatuk következő típusait lehetett elkülöníteni.

A) A *tőkeerős*, stabilnak mondható piacokkal bíró nagy cégek piaci és műszaki fejlesztési elképzeléseiknek megfelelően, többnyire a szakszervezetekkel partneri viszonyban alakítják belső képzési és továbbképzési gyakorlatukat. Mind a közvetlen termelő, mind a közvetlen szolgáltató tevékenységekben "on the Job" jellegű betanítással vezetik be az új technológiákat

(vagy a meglevőkre az új dolgozókat). Ebben a betanító tevékenységben döntően a cégek szakemberei, munkahelyi vezetői, esetenként az új technológiát szolgáltató vállalat emberei vesznek részt.

Nagy hangsúlyt helyeznek a felső vezetés szemléletének és készségeinek ki- és átalakítására; a problémamegoldó, változásmenedzselő, csapatmunkára képes, felelősséget vállaló, idegen nyelveket beszélő vezetők képzésére.

Az átalakulást és a cégek stabilizálását követő első néhány év után viszont már erősebb hangsúllyal jelenik meg a középvezetés képzése is e cégek gyakorlatában. A cél: a szervezettség, a hatékonyság és a kiemelt követelményként megjelenő minőség biztosítása szempontjából fontos szerepet betöltő, fiatal diplomásokból álló középvezető réteg alapos és sokoldalú felkészítése. E szinten a szakmai továbbképzés, a vállalatismeret, a külföldi tapasztalatok és a kommunikációs tréningek ötvözete képezi a képzés tárgyát.

Ezeknél a gazdálkodó szervezeteknél a beosztottak és a vezetők képzésének sajátos "kettős mintáját" lehetett megfigyelni. Ez a kettősség egyrészt a vezetők készségfejlesztő képzésének, másrészt viszont a beosztottak, képgallérosok konkrét szakmai és gyakorlati ismeretekkel való képzésének párhuzamosságában jelentkezett.

A képzések e cégek belső munkaerőpiacán nem járnak automatikusan előmenetellel vagy magasabb bérrel. A logika fordított: bizonyos besorolásoknak, munkaköröknek előfeltétele adott képzettség megszerzése, gazdagítása, készségfejlesztő stb. tanfolyam elvégzése. A képzés révén tehát a cég a munkaerő rugalmas felhasználhatóságának előmozdítására törekszik. A speciális, adott ágazatnál vagy nagyvállalatnál hasznosítható képzettségek többnyire nem is mobilizálhatók más cégeknél, így a munkáltató saját, a szakszervezettel egyeztetett rendszerében határozhatja meg a képzettség-előmenetel-kereset összefüggést. A külső képző intézmények igénybevételének legfőbb feltétele, hogy az általuk nyújtott képzés tartalmában feleljen meg a vállalati elképzeléseknek. Ennek érdekében a cégek beleszólást igényelnek a tananyagba, a lebonyolítás mikéntjébe. Egyik-másik cég ragaszkodik például a képzésnek a munkahelyen és munkavégzés mellett történő lebonyolításához.

B) *Tőkében szerényebb kis- és középvállalatok* között a képzési, továbbképzési gyakorlatot piaci perspektíváik differenciálják. A külpiacokon bizonyos minőségi követelmények elérésével, kedvezőbb szállítási feltételekkel terjeszkedésre számító cégek a minőség, versenyképesség szempontjából stratégiai tekintetű tevékenységeikben részleges fejlesztéseket hajtanak végre, ami szükségessé teszi az érintett munkaerő egy részének felkészítését, az ún. szelektív képzést. (Számítógépes ügyvitel, termelés-szervezés, marketingszervezet felállítása, raktározás, új, korszerűbb termékek meghonosítása stb.) E differenciált képzést termelő tevékenységek esetén házon belüli betanulással, adminisztratív tevékenységek esetén tanfolyami részvétellel, de kivétel nélkül saját pénzügyi eszközeikből oldják meg. A képzés e cégeknél a versenyben maradási célozza, a versenyképesség faktora. Esetenként előmenetellel vagy a jobb gazdasági eredmények alapján többletkeresettel jár együtt. Ebben a versenyszférában a munkáltatónak érdeke is a képzettség megfizetése, mert a megszerzett ismeretek más vállalatnál is mobilizálhatók, és e körben gyakori is a munkaerő átszállítása.

E cégeknél az intézményes érdekvédelmet az interperszonális kapcsolatokban megvalósuló informális érdekegyeztetés helyettesíti. Az így zajló egyéni alkuk révén a képzésben részt vállalók köre a cég működésében amúgy is fontos szerepet betöltő, már bizonyos képzettséggel bírókra szűkül. Ennek azonban különböző veszélyei mutatkoznak. A képzettséget nem, vagy csak kevéssé igénylő munkakörökben megnő a fluktuáció. Ezek a vállalkozások gyakran munkaerő kölcsönzése révén vagy alkalmi, szezonális foglalkoztatásban biztosítják munkaerőigényüket. Mivel az ilyen jellegű foglalkoztatásban

résztevők képzettségi szintjének elmaradása veszélyeztetheti a célul kitűzött minőségi követelmények elérését, több cég törekszik egy minimális betanítás biztosítására a főbb munkafolyamatok szempontjából perifériálisnak tekinthető munkakörökben is.

A tanfolyami képzéseket illetően e közepes vagy kisvállalatok kénytelenek alkalmazkodni a képzési piac cégeinek ajánlataihoz. A gyakran költséges és nem is teljesen igényeikhez szabott szolgáltatások helyett sokszor egyéni megbízási szerződés keretében foglalkoztatnak például számítógépes szakembereket.

C) Azok a cégek – mintánkban kis- és középvállalatok –, amelyek nem rendelkeznek elégséges eszközökkel beruházásokhoz, fejlesztésekhez, s hagyományos piacaik megtartására törekszenek, a munkaerő-hasznosítás magas teljesítmény-követelményeket számon kérő, ugyanakkor alacsony béreket nyújtó mintáit követik. Meglevő állományuk képzettségi tartálékait élik fel, miközben utánpótlásról nehezen, a hazai munkaerőpiacon is csak például vendégmunkások foglalkoztatásával tudnak gondoskodni. Műszaki fejlesztésük, s ezzel képzési tevékenységük is csak tőkebevonással (privatizációval vagy más, a fejlesztésben érdekelt tulajdonos révén) indulhat meg.

De nemcsak a munkahelyi képzés, hanem a szakképzés iskolai rendszerére történő alapozás, a szakközépiskolákkal és a felsőoktatással való együttműködés terén is összefüggés mutatható ki a cégek piaci pozícióival és gazdálkodási elképzeléseik távlati terveivel kapcsolatban. A bővülő piacokkal és hosszabb távú gazdálkodási célokkal rendelkező egyes cégek – köztük nagyok és kicsik egyaránt – intenzív együttműködésre törekszenek régiójuk szakképző intézményeivel.

Igények, lehetőségek, stratégiák differenciáltsága

A vizsgálat tapasztalata szerint a gazdaságban végbemenő átalakulás, privatizáció, ágazati és piaci átrendeződés nem jelez egyértelmű és általános tendenciákat a szakképzés, felnőttképzés rendszerét illetően. Úgy tűnik, hogy amint azt a nemzetközi tapasztalatok is sugallják, több tényezős összefüggésrendszer mentén alakulnak a munkaerővel szemben támasztott gazdálkodói igények, s azok a módok és képzési eszközök, intézmények is, amelyek révén ezeket az igényeket ki lehet elégíteni. A piaci lehetőségek, a fejlesztésre rendelkezésre álló tőke, a helyi munkaerőpiac kínálata, adott szervezetek "örökölt" vagy az esetleges új piaci stratégiákhoz kialakítandó új erőforrás-hasznosítási modelljei éppúgy, mint a jogi szabályozás, a partnerek között alakuló viszony országos, ágazati és vállalati szintű mintái, a szakképzés intézményi átalakulása, az új képzési piac szereplői, a rendelkezésre álló képzési erőforrások új struktúrája egyaránt szerepet játszanak a szakképzés és a felnőttképzés rendszereinek igénybevételében. Az érdekeltek – munkaadók, munkavállalók, képző intézmények – más-más típusú együttműködése érhető tetten a nagyvállalati menedzser-képzésben, a középvezetői réteg szakmai kvalifikáltságot és elkötelezettséget együttesen közvetítő képzésében, a beosztottak belső munkaerőpiaci mobilitását, szervezeti rugalmasságát célzó, illetve az adott feladatok ellátására specializáló képzések terén.

A tőkeerős nagyvállalatok felső- és középszintű vezetőik képzését illetően képesek függetleníteni magukat az állami szakképzés rendszerétől. Ugyanakkor a végrehajtott munkakörökben dolgozó beosztottak át- és továbbképzése, valamint a belső képzések keretében már e cégek is csak részben tudják függetleníteni magukat az állami szakképzési rendszertől, hiszen a rendelkezésre álló munkaerő színvonalát, s így a továbbképzés lehetőségeit számukra is ez utóbbi határozza meg.

A korlátozott tőkeerejű vállalatok – a hazai mezőny zöme – az emberi erőforrások terén nem rendelkeznek fejlesztési eszközökkel, sem képzési háttérrel. A munkaerőpiaci képzések és támogatási rendszerük szintén nem az ő igényeikhez igazodnak, s csak igen ritkán veszik igénybe ezeket a munkanélküliek vagy a munkanélküliség által veszélyeztetettek számára megnyitott erőforrásokat.

Az önálló-, magán- és non-profit képző intézmények nálunk is rugalmas szereplői lettek a *képzési piacnak*, amelyen a keresletet kezdetben a munkanélküliség kezelésére rendelkezésre álló *Foglalkoztatási Alap*, az 1990-es évek közepétől pedig már egyre inkább maguk a vállalatok támasztják. Számos sajátos képzési funkciót látnak el rugalmasan, jó minőségben és hatékonyan főként az ún. transzverzális tudások (számítógépesítés, könyvvitel, nyelvoktatás, vezetői ismeretek stb.) terén. A szakmai ismeretek, a hivatalos kvalifikációk megszerzésében azonban a cégek továbbra is az állami szakképzési rendszerre építenek. Több prosperálásnak indult cégnél tapasztalható, hogy az átalakulás első veszteségeinek áthidalása után újra erősítik kapcsolatukat a szakképzés intézményrendszerével, s hozzájárulásukat különböző formákban növelik. A képzési erőforrásokban is szűkölködő kis és középvállalatok számára pedig – a nemzetközi szakirodalom terminológiáját használva – a képzési "közjavak" egyre nélkülözhetetlenebbek lesznek a piacon maradáshoz, a foglalkoztatás fenntartásához, és az ezektől annyira remélt gazdasági növekedéshez.

A munkaügyi kapcsolatok rendszerével való összefüggéseket illetően a kép szintén vegyes. Az ismertetett vizsgálatban szembeötlő volt a szakszervezetek jelenlétének hiánya, főként a kis és közepes vállalatoknál, vagy inaktivitásuk több nagyobb cégnél. A szakszervezetek gyenge munkahelyi jelenléte és – főként a kis és középvállalati szférában – a munkahelyi érdekképviseleti tevékenység bénultsága miatt külön a szakképzéssel kapcsolatos aktivitás hiánya nehezen róható fel. Szembeötlő azonban, hogy a munkavállalók foglalkoztatási és munkafeltételekkel összefüggő érdekképviseleti stratégiáiból ágazati és országos szinten is hiányzik a szakképzés és a felnőttképzés problémáinak integrálása.

Néhány nagyvállalat esetében példaértékűek azok az integratív tárgyalások és *kollektív szerződések*, amelyek keretében a partnerek nem szorítkoztak csak elosztási kérdésekre, a bérek növelésére, hanem ezeket a besorolásokkal, a képzettségi követelmények folyamatos emelésével összefüggésben szabályozták. Ez utóbbiaknál a távlati fejlesztéseknek, folyamatos technológiai, szervezeti és termék innovációknak egyaránt elengedhetetlen feltételei a folyamatos képzés és a partneri viszony.

Az eddigi hazai kutatási tapasztalatok szerint általában a gazdaság, konkrétan pedig a gazdálkodó szervezetek képzési igényeit, a különböző képzettségek, tudások, készségek, illetve ezek előállításának, megszerzésének lehetőségeit, intézményeit illetően a fejlett piactudományok közelmúltjának gondolataival találjuk szembe magunkat. Mivel ezekben az országokban is különböző "válaszok", megoldások formálódtak, érdemes ezek következményeinek, előnyeinek és hátrányainak, a sikerükhöz szükséges feltételeknek az ismeretében átgondolni, s kutatásokkal a jelenlegi ismereteinknél differenciáltabban megragadni azokat a különféle – s gyakran egymást keresztező logikákat követő – változásokat, amelyek a hazai munkaerőpiacon, a gazdaság szervezeteiben, a partnerek egymáshoz való viszonyában, s az emberi erőforrások színvonalát meghatározó oktatás és képzés rendszerében zajlanak.

SIMONYI ÁGNES

IRODALOM

AUER, P.: *Adaptation aux changements structurels et formation continue des travailleurs en Europe*. In: Sociologie du travail, 1995/4. sz.

BAJOMI IVÁN – SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS – TÓT ÉVA: *A folyamatos szakmai képzés és továbbképzés helyzetéről*. Tempus/Amphor Projekt, Oktatókutató Intézet, Budapest, 1996.

BRAVERMAN, H.: *Labour and Monopoly Capitalism*. Monthly Reviews Press, N. Y. 1974.

BUTERA, F.: *Dalle occupazioni industriali alle nuove professioni*. F. Angeli, Milano, 1987.

DUBAR, C.: *La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence*. In: Sociologie du travail, 1996/2. sz.

DUBOIS, P.: *A munka és az új technológiák*. In: Ergonómia, 1988/1. sz.

FUKASAKU, Y.: *In-firm Training at Mitsubishi Nagasaki Shipyard 1884-1934*. In: Gospel,

H. F. (szerk.): *Industrial Training and Technological Innovation. A Comparative and Historical Study*. Routledge, London-New York, 1991.

GALLIE, D.: *Patterns of Skill Change: Upskilling, Deskilling or the Polarization of Skills?* In: Work, Employment and Society, 1991. vol. 5. n. 3. September

JOBERT, A. – MARRY, C. – TANGUY, L.: *Education et travail en Grande Bretagne, Allemagne et Italie*. Armand Colin, Paris, 1995.

JOBERT, A.: *Datori di lavoro e sindacati di fronte alla regionalizzazione della formazione professionale in Francia*. Scuola Democratica, 1996/1. sz.

KASAHARA, K. – MAKÓ CSABA: *Manpower and Skill Use in the Transformation Process. The case of the Post-Socialist Firms*. Rikkyo University, Tokyo – Institute for Social Conflict Research, Budapest, 1996.

KOIKE, K. – INOKI, T.: *Skill Formation in Japan and South East Asia*. University of Tokyo Press, Tokyo, 1990.

MAKÓ CSABA: *A munkaszervezetek és a foglalkoztatási viszonyok differenciálódása: magyar tapasztalatok*. OTKA/T007105 kutatási téma keretében készült tanulmány, Budapest, 1995.

REICH, R.: *The Work of Nations*. Vintage Books, New York, 1992.

REGINI, M.: *Demande en ressources humaines et institutions de formation dans quelques regions europeennes*. In: Sociologie du travail, 1995/4. sz.

REYNERI, E.: *Sociologia del mercato del lavoro*. Il Mulino, Bologna, 1996

ROPE, F. – TANGUY, L.: *Savoirs et competences –de l'usage de ces notions dans l'ecole et l'entreprise*. L'Harmattan, Paris, 1994

SIMONYI ÁGNES: *Munka – változó értékek, régi és új formák. Átalakulóban az emberi erőforráshasznosítás?* In: Rejtőzködő jelen. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest, 1996.

SIMONYI ÁGNES: *A munkáltatók és a gazdaság szakképzéssel kapcsolatos igényeinek megjelenése.* Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest, 1997.

STREECK, W.: *On the Institutional Conditions of Diversified Quality Production.* In: Matzner, E. (szerk.): *Beyond Keynesianism: the SocioEconomics of Production and Employment.* Elgar, London, 1991.

TANGUY, L.: *Formation et chômage en Grande Bretagne.* In: *Sociologie du travail* 1995/4. sz.

TANGUY, L. (szerk.): *Savoirs, compétences et apprentissage. Programme Education et formation en Europe, compte-rendu de recherches.* CNRS, Paris, février 1997 programme Education et formation en Europe, compte-rendu de recherches, CNRS, Paris, février 1997.

A legfontosabb elméleti munkák között tartják számon.: G. S. Becker (1962) *Investment in Human Capital*, P. Bourdieu-J. C. Passeron (1970) *La reproduction*, P. B. Doeringer-M. Priore (1971) *Internal Labour Markets and Manpower Analysis*, K. J. Arrow (1973) *Higher Education as a Filter*, L. Thurow (1975) *Generating Inequality*. A nemzetközi szociológiai szakirodalom 1990-es évekbeli tapasztalatait a Nemzeti Szakképzési Intézet megbízásából 1996-97-ben dolgoztam fel. E cikk jelentős mértékben épít a feldolgozás során szerzett ismeretekre.

Vö. a kvalifikáció és dequalifikáció történeti vizsgálatát H. Braverman (1974) kötetében.

Jó összefoglalása az ilyen típusú vizsgálatoknak F. Butera *Dalle occupazioni industriali alle nuove professioni* című, 1987-ben publikált munkája.

A "munka végével", a "bérmunkaviszony eltűnésével" az 1990-es években számos angolszász és francia szerző foglalkozik (vö. Simonyi 1996).

A német Streeck, az olasz Regini, a francia Boyer, az amerikai Sabel, idehaza pedig Makó Csaba munkái írják le ezeket a fejleményeket.

A Nemzeti Szakképzési Intézet (NSZI) 1996. december 7-8-án tartott konferenciáján a német résztvevők beszámoltak arról, hogy milyen széleskörű és intenzív vizsgálatokra, esettanulmányokra, a "műszaki, gazdasági, társadalmi fejleményekről való adatgyűjtésre" épülő kutatásokkal és a szociális partnerek, munkaadók és munkavállalók közötti konszenzussal alapozzák meg a német szakképzési programokat. A konferencia előadásait az NSZI 1997-ben a *Szakképzési Szemle* 2. számában jelentette meg.

Az emberi erőforrásokba történő beruházás, illetve ezek szinten tartása tehát nemcsak a munkaügyi kapcsolatok keretében zajló érdekegyeztetés, hanem a legszélesebb értelemben vett társadalompolitika (oktatás- és szociálpolitika, foglalkoztatáspolitikai) minőségét jelzi.

Vö. többek között P. Auer összefoglaló tanulmányával (1995)

A kérdőíves felmérésre, munkahelyi esettanulmányokra és a képzési piac szereplőiről készített tanulmányokra épülő vizsgálatot a Tempus/AMPHFOR projekt keretében az *Oktatókutató Intézet* végezte. Itt azt a tizenhat vállalati esettanulmányt összegeztem, amely e kutatás egyik részvizsgálata keretében készült.

A vezetők felsőoktatásban szerzett diplomája és a beosztottak munkahelyi képzése között kimutatott kettőséghez (Kasahara-Makó, 1996) képest ez a jelenség a cégeken belül folyó képzés tartalmában jelez különbséget.

A POSZTSZEKUNDÉR OKTATÁS

Az alábbi tanulmány a hazai oktatásügy egyik legújabb és jelenleg kialakulóban lévő területéről, az úgynevezett posztszekundér oktatásról kíván elemzést adni. Ezen belül külön figyelmet szentel az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés kialakulásának. A kérdéskör nyitottsága miatt az alábbi elemzés nem lehet több, mint az intézményesülő posztszekundér oktatás első látható formáinak leírása, valamint annak vizsgálata, hogy az új oktatási terület miképpen szervezülhet a köz- és felsőoktatás mezsgyéjén.

Az elemző számára az egyik legkomolyabb nehézséget a fogalomhasználat jelenti; az 1997-ben készült, illetve készülő kormányzati dokumentumok már *akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzésről* beszélnek, de ez az elnevezés – nehézkessége mellett – két szempontból is meglehetősen pontatlan:

- egyrészt a felsőfokú, akkreditált és iskolarendszerű szakképzések az érettségi utáni nem egyetemi és nem főiskolai képzéseknek csupán egy – feltehetően a jövőben is csak kisebb – részét alkotják;
- másrészt a nevezett fogalom-szörnyeteg minden egyes eleme problematikus: a felsőfokúnak elkeresztelt nem főiskolai és egyetemi felsőfokú képzés máig ismeretlen diplomatípussal zárul; az akkreditáció ez idáig csak főiskolai és egyetemi képzésekre vonatkozik; az "iskolai rendszerű" kifejezés (amely leginkább a nem állami oktatási intézmények kiszorítását szolgálja) már ma is nehezen fordítható idegen nyelvekre, és tartalmában is egyre inkább megkérdőjeleződik; végül a szakképzés szó mára régi jelentését elveszítve, de korszerű tartalom nélkül szerepel a szóösszetételben.

Röviden összefoglalva, a hagyományos magyarországi oktatási fogalomhasználat keretein belül jelenleg nem nevezhető meg értelmes szóösszetétellel ez az egyre inkább testet öltő képzés. Ennek a – nyelvfilozófiai értelemben is érdekes – problémának leggyakorlatiasabb megoldása, ha az érettségi utáni, nem egyetemi és főiskolai képzéseket *posztszekundér* gyűjtőnévvel illetjük, az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzésről pedig csak akkor beszélünk, ha az 1997-ben kiadott kormányrendelet által érintett képzési lehetőségről van szó. A továbbiakban ilyen értelemben használom a két megnevezést.

A hagyományos oktatási rendszer szerkezetéhez és fogalmihoz szokott megfigyelő számára sok tekintetben zavarba ejtő a posztszekundér képzés – különösen pedig a felsőfokú akkreditált iskolarendszerű szakképzés –, melynek legújyszerűbb vonásai a következők:

- nem illik az oktatási rendszer hagyományos szektorai közé, mivel a közoktatás, a szakképzés, a felsőoktatás és a munkaerőpiaci jellegű képzés közötti "senkiföldjén" helyezkedik el;
- önálló szektorként nem írható le, de képzési szintként sem jellemezhető, mivel túl van a közoktatás kialakulóban lévő képzési szintjein. Valójában a – nemzetközileg egyébként értelmezhetetlen – magyarországi főiskolai és egyetemi "szint" alatt helyezkedik el. Bár a Munkaügyi Minisztérium elvégezte ennek a képzésnek az ISCED-alapú besorolását, ez azonban egyelőre csupán papíron tette a posztszekundér képzést eurokonformmá;
- programtípusként nem kötődik egyetlen intézménytípushoz sem, így tovább bomlasztja a hagyományos, intézménytípusok halmazaként leírható iskolarendszert;
- feltételezhetően a képzés felsőfokú, iskolarendszerű és akkreditált változatára megvan a megfelelő lakossági kereslet, a gazdaság azonban jelenleg nem rendelkezik a

szakmai-munkaszervezési hierarchiákban a technikus és a főiskolai diplomás közötti képzettségi szinttel;

- a posztszekundér képzés kísérleti programjainak kialakítása kormányzati reformpolitika nélkül is megtörtént, és az oktatásirányítás csak követte a megindult változásokat.

A posztszekundér képzés oktatási rendszeren belüli intézményesülése két megközelítéssel írható le. Az első alapján megvizsgálható, hogy a munkaerőpiaci változások nyomán kiformalódó élethossziglani tanulás miatt vezet szükségszerűen a korábbi oktatási szektorok közötti válaszfalak leomlásához, és az *egyéni tanulási utakat biztosító oktatási programkínálat* kialakulásához.

A második megközelítés a felsőfokú akkreditált iskolarendszerű szakképzés kialakulásának politikai-jogalkotási mozzanataira összpontosít, és elsősorban szakértői alapon "kiagyalt" változásként szemléli a képzés kibontakozását. Mindkét megközelítésnek jogosultsága van, ezért a tanulmány mindkettőt alkalmazza. Az első megközelítés használatakor szükségesnek látszik a magyarországi közép- és felsőfok kapcsolódásának általánosabb áttekintése.

A középfokú és felsőfokú oktatás kapcsolódásának átalakulása

A középfokú és felsőfokú oktatás kapcsolódása minden modern oktatási rendszer stratégiai fontosságú területe. Századunk végén a legjobb egyéni oktatási megtérülést a felsőfokon eszközölt – leginkább közösségi – beruházás nyújtja, ugyanakkor a középfok végén kerülhet sor a munkaerőpiacra történő kilépésre is. (A nem teljes értékű középfokú végzettséget nyújtó szakmunkásképző programokat – jelenlegi súlyuktól függetlenül – mint *eleve versenyhátrányos* végzettséget, leválaszthatjuk az elemzés szorosán vett tárgyáról.) Ez tehát az a terület, ahol az oktatás szűrő, szelektáló funkciói leginkább megjelennek. E funkciók a tömegdemokráciák és tömegoktatási rendszereik keretei között állandóan vitatott és változó formában érvényesülnek, nem csoda hát, hogy a kortárs oktatáspolitikai viták középpontjában állnak.

A hazai elemzések és viták egyik meghatározó jellemzője az a tény, hogy a kapcsolódás funkcióit és napi működését az elemzők többsége egy *hagyományos* fogalomkészlettel és az ahhoz kötődő hiedelemrendszerrel írja le, miközben ettől független, reflektálatlan módon az elmúlt években olyan folyamatok váltak ismertté, amelyek megkérdőjelezzik a hagyományos megközelítés érvényességét.

Az 1990 előtti Magyarországon a középfokú és a felsőfokú oktatás hagyományos kapcsolódását a jól átlátható, központilag szabályozott működés, és az abból fakadó problémák *oktatáson kívüli* módszerekkel történő kezelése jellemezte. Már a középfok működése is mereven kettéválasztotta a szakképzést és az általános képzést. Az előbbi az államilag ellenőrzött, mesterséges hiánnyal küzdő munkaerőpiac számára termelt szakmunkásokat, az utóbbi pedig a szűk bemenetű felsőoktatásba irányított felvételizőket. A szakképzés mennyisége és minősége az állami szektor érzéketlensége – és más, itt nem részletezendő okok – következtében lényegében nem okozott közvetlenül és rövidtávon kezelhetetlen gazdaságpolitikai konfliktusokat, a felsőoktatási férőhelyek hiányát pedig a korabeli kormányzatok *politikai eszközökkel* kezelték. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy a tárgyi tudásanyagot mérő, elitista felvételi vizsga intézménye a felsőoktatásból férőhelyhiány miatti kiszorulás középosztályi érdekeket is sértő jelenségének kritikája mellett is *legitim* maradt. A két szektor között elhelyezkedő szakközépiskola funkciója tisztázatlan maradt: felsőoktatási küldetését nem tudta kibontakoztatni, munkaerőpiaci képzése pedig nem

illeszkedett a hazai nagyvállalati munkaszervezethez. A középiskolai évek után második esélyt nyújtó felnőttképzés rendszere pedig nem épült ki.

A felsőoktatásba felvételizők a középiskola típusa szerint (1990-1996)

	Összes felvételiző	Gimnáziumi érettségivel	Szakközépiskolai érettségivel
Év	Fő	Összes százalékában	Összes százalékában
1990	15,469	71%	27%
1991	22,221	68%	30%
1992	26,072	66%	31%
1993	30,995	65%	33%
1994	32,891	64%	33%

(Forrás: Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda 1985-1994. Felvételi vizsgák a felsőoktatási intézményekben. OFFI, Budapest, 1995; 1995-1996-ról l. az OFFI kiegészítő adatait.)

A középfokú és felsőfokú oktatást jelenleg három eljárás integrálja:

- az első eljárás az *érettségi vizsga*,
- a második a *felvételi vizsga*,
- a két vizsgát a *felvételi keretszámok* (1990-től "irányszámok") *meghatározásának* eljárása kapcsolja össze közvetett módon a felsőoktatásba való tényleges bejutással; a keretszámok megállapítása a normatív finanszírozás bevezetésével a Felsőoktatási és Tudományos Tanács (FTT) hatáskörébe került, némileg átalakult, de lényegi elemeit megőrizte.

A két vizsga különválása jól mutatja, hogy a közép- és felsőfok között semmilyen tartalmi harmonizáció nem létezik. Az intézményesült minőségbiztosítás hiánya miatt állandósult a "beszállító" és az "átvevő" közötti bizalomhiány, így az egyetemek egyrészt a gyakorlóiskolák és az elitgimnáziumok hálózatán keresztül biztosították maguknak az akadémiai szempontok szerint képzett és szocializált hallgatói utánpótlást, más részről folyamatosan bírálták az átlagos középiskolák oktatómunkájának "színvonalcsökkenését". (A felvételi vizsgákon tudatlannak bizonyult jelentkezők dolgozatainak elrettentő célú publikálása önálló sajtóműfajjává nőtte ki magát.)

Az integrálatlanság következtében az érettségi eleve kevert funkciói tisztázatlanul éltek egyazon eljárás keretei között. (Az érettség *belül* fokozatosan létrejött úgynevezett közös érettségi/felvételi eljárás már változás eredménye.) Az érettségi jelenleg egyszerre látja el a következő funkciókat:

- lezárja a felső-középfokú tanulmányokat;
- teljesítményt mér;
- jogosulttá tesz felsőoktatási felvételi vizsgára való jelentkezésre;
- egyfajta "társadalmi szertartásként" belépést jelent a középszintre.

A felvételi vizsga egy hosszú szocializációs és szelekciós folyamat (a lényegében gimnáziumokra szűkített előképzés) végpontjaként működik. Tartalmi értelemben sem az iskolafelhasználók, sem az oktatásügy egyetlen más szereplője sem jelenik meg benne, *kizárólag felsőoktatási intézményi* érdekeket szolgál: az elitegyetemek esetében az

"undergraduate" jellegű tudásanyag középfokra való lenyomását, és – jelentős oktatói munkamegtakarítást lehetővé téve – a "graduate" szakasz azonnali erőltetését a "felsőfokú követelményrendszer" segítségével. (Az amerikai egyetemek nyitottsága és az ottani undergraduate szakasz tagadhatatlanul felzárkóztató jellege hazai felsőoktatási körökben gúny tárgya. Az a tény, hogy az amerikai középiskola és a Bachelor-szinthez kötődő felsőoktatási szakasz feladatai általános megvetést váltanak ki a hagyományos egyetemi oktatókból, sokat elárul a magyarországi oktatási rendszer demokratizmusáról.) A nem elitegyetemek és főiskolák esetében – jórészt munkaerőpiaci háttér nélküli szakkínálatú, kevés karból álló intézményről lévén szó – a felvételi vizsga eredetileg az akadémikus, egyetemi követelményrendszer presztízs-okokra visszavezethető átvételét jelentette azzal a különbséggel, hogy a ponthatárok *post festa* megvonásával a diszfunkcionális vizsgán gyengén teljesítőket is felvehették. Ezt a szertartásosan szelektív, és utólag nyitott gyakorlatot korábban a műszaki oktatás és a pedagógusképzés társadalompolitikai funkciója indokolta (ezek voltak a leginkább elérhető képzések a *numerus clausus* vezérelte rendszerben).

Jelenleg az intézményi túléléshez szükséges hallgatólétszám megtartása eredményezi ezen gyakorlat túlélését, azzal a különbséggel, hogy a nyitás gyakran a felvételi elé helyeződik a "mentességek" tömeges kiadásával. A felsőoktatáson kívüli érdekeltek által nem befolyásolt felvételi rendszert jól jellemzi, hogy a mindenáron nyitásra kényszerülő, *köztudottan* gyenge színvonalú és alacsony presztízsű felsőoktatási intézmények sem az akadémikus felvételi vizsga tartalmának újragondolását kísérelték meg, hanem az eredeti vizsgát *fenntartva* szélesítették ki a különböző vizsgamentességi jogcímekkel felvehető hallgatók körét. A Művelődési és Közoktatási Minisztérium által 1995-ben kiadott felvételi rendelet egy deregulált rendszert hozott létre, amely – a közoktatás-politika törekvéseitől teljesen függetlenül – a felsőoktatási intézmények hatáskörébe utalta át a felvételi vizsga szervezésének tartalmi és adminisztratív felelősségét. Ez kedvez a jelenlegi állapotok továbbélésének.

A továbbiakban azt elemzem, hogy a közoktatás, szakképzés és felsőoktatás milyen átalakulási folyamatai tették szükségessé a korábbi merev szektorális kapcsolatrendszer felpuhulását, és új típusú kapcsolódások kialakulását. A középfokú oktatás átalakulása vertikális és horizontális értelemben is megkérdőjelezte a hagyományos kapcsolódás funkcionalitását.

Vertikálisan egyre feljebb tolódik a szakképzési szakasz; az 1993. évi közoktatási törvény (és annak 1996-ban módosított változata) a tizedik osztályig általános képzést ír elő, amit a tervezett alpműveltségi vizsga tovább erősítene. Az elsősorban felzárkóztató, korrekciós jellegű szakképzés egyre inkább a hagyományos iskolarendszer mellé, a munkaerőpiacon értékesíthető és érettségire épülő szakképzés pedig a közoktatási szakasz fölé kerül, de mindkét esetben a közoktatásból való kikerülésről van szó.

Horizontális értelemben a "zsákutcás", munkanélküliséggel fenyegető szakmunkásképzés gyors leépülése a gimnáziumi és szakközépiskolai képzés súlyának növekedését teszi lehetővé. (Az átalakulás ösztönzőit és minőségét itt nem elemzem.) 1990/91-ben a 14-17 éves korosztályok 48 %-a tanult érettségit adó középiskolában, 1992/93-ra ez az arány 53 %-ra nőtt. (Az iskolafokokozatok, 1997:9. p.) Az 1997-ben elfogadott közoktatásfejlesztési stratégia 2010 körülre az érintett korosztály 75-80 %-ának érettségire juttatását tűzte ki célul. (A magyar közoktatás, 1996:67. p.)

Mindezek következtében a felsőoktatásra a korábbi évtizedeknél erősebb továbbtanulási kényszer nehezedik majd. Ez egyrészt a középfoktól felfelé húzódó demográfiai csúcs miatt van így, másrészt az általánosan képző középiskolák kibocsátása nőtt meg 1990 óta, harmadrészt pedig a demokratizálódással megszűnt a *numerus clausus* rendszer társadalmi legitimitása. Az 1990-1997 közötti időszakban a fizikai munkások és diplomások közötti jövedelmi olló tovább nyílt; a munkaerő piacilag értékes programokon történő diplomaszerezése minden korábbinál jobb egyéni befektetésnek bizonyult. Ugyanakkor a szerkezetváltás következtében a legtöbb jó minőségű érettségit kínáló gimnázium kibocsátása csökkent. Ez az általános képzés kiterjedésével párhuzamosan azt jelenti, hogy a jövőben az érettségik egyre növekvő hányada "gyenge minőségű" képzés eredménye lesz – legalábbis a hagyományos minőségfelfogás szerint. Ez a tény mind a felső középfok, mind pedig a felsőoktatás képzésének újragondolását kívánja meg.

Az általános képzés expanziója, a szakképzés szerkezetváltása

A középfokú oktatás területén az általános képzés expanziójával ellentétes folyamatok is megindultak. A szerkezetváltás folyamata azzal az eredménnyel járt, hogy az évfolyamok számának növekedésével csökkent az iskolák kibocsátása. Ez elsősorban az olyan településeken okoz gondot, ahol a felsőoktatásba vezető utat egyetlen, vagy néhány hagyományos gimnázium férőhelyei biztosították. Ezekben a területeken a felsőoktatásba való bejutást lehetővé tevő érettségi megszerzésének esélyei 1990 óta *nem javultak*. A szerkezetváltás kérdése 1990 óta ideológiai viták tárgya, a váltást kikényszerítő okok decentralizált oktatáspolitikai rendszerekhez illő kezelésének eszköztára azonban mind a mai napig nem alakult ki.

A szakképzés területén a Munkaügyi Minisztérium (MüM) 1993-ban a közoktatási törvényalkotást "követő", ahhoz igazodó megközelítést választotta. Ez a viszonylag passzív politika azt eredményezte, hogy a szakképző szektorban – a nyilvánvaló átalakulási kényszer ellenére – 1995-ben is *nyitott* az átalakulás gyakorlati kivitelezésének útja. A szakképző szektor a differenciálódás következtében széttöredezett. A tíz osztályos általános képzés bevezetése, valamint a szakképzés felcsúsztatása a világbanki szakközépiskolai modellnek kiváló lehetőséget kínál a posztszekundér képzési sávba történő belépésre és felsőfokú programok kidolgozására (angol megfelelője: *college of further education*). A szakmunkásképző iskolák esetében azonban e tendenciák kimenetele tisztázatlan, a finanszírozás és az országos irányítás jelenlegi rendszere alkalmatlan a szakmunkásképző programok átalakítására. A MüM-ben 1995-ben informálisan már felmerült az intézményértékelés és programakkreditáció koncepciója, de politikai nyilvánosságot eddig nem kapott. A tanulmány megírásának időpontjában a szakképzést folytató intézmények funkcionális differenciálódása még nem eredményezte a szektor letisztult újrendeződését.

A felsőoktatási expanzió és annak szerkezete

A felsőoktatás területén 1991 és 1996 között látványos mennyiségi növekedés zajlott: 1991-ben 83190 nappali tagozatos hallgató járt egyetemre és főiskolára, 1996-ban már 143000 (Polónyi, 1997:59. p.). A nem nappali tagozatos hallgatókat is hozzászámítva elmondhatjuk, hogy a magyarországi felsőoktatás az 1990-es évtizedben megduplázta hallgatólétszámát. A látványos expanzió gondosabb vizsgálata azonban szerkezeti problémákra enged következtetni. Ha a hallgatói évfolyamok torlódásából, megnyúló tanulmányi idejéből fakadó százalékokat letisztítjuk – ezt az elsőéves hallgatók számának vizsgálatával tehetjük meg – akkor más képet kapunk.

Az elsőéves hallgatók számának növekedése 1989-1996.

Tanév	Nappali	Esti	Levelező	Összes
1989/90	20204	1651	8306	30161
1990/91	22662	1753	7652	32067
1991/92	25385	1299	6472	33156
1992/93	30192	1323	8355	39870
1993/94	35005	1621	12989	49615

(Forrás: MKM Statisztikai tájékoztató - Felsőoktatás 1985-1994. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest, 1995.)

A közép- és felsőfok kapcsolódása szempontjából meghatározó a felsőoktatás befogadóképessége: a nappali tagozaton például egy ELTE méretű intézmény hallgatólétszámának másfélszeresével bővült. A módszertani megújulást és munkabefektetést igénylő esti oktatás a korábbinál alacsonyabb szinten stabilizálódott, míg a levelező képzés az "illegálisan" megjelenő tandíj miatt a többenél dinamikusabban bővült. Az expanzió forrásainak ez az elemzése azt is világosan megmutatja, hogy a felsőoktatás fokozatos megnyílása inkább csak a nappali képzés kirívó férőhelyhiányát enyhítette (bár az elitszakokon még azt sem), és valójában *nem* volt demokratizációs fordulat.

Ha például a hazai felsőoktatás expanziója olyan mértékű lett volna, hogy a *numerus clausus* rendszerből nyitott rendszerré alakult volna át, akkor a közép- és felsőfok kapcsolódása – az elavult intézmények és eljárás ellenére is – problémamentes lehetett volna, és feltételezhetően nem vetette volna fel egy főiskolai szint alatti programtípus szükségességét. Az 1990 óta lezajlott expanzió három fő tapasztalata azonban a kapcsolat átalakítását teszi szükségessé:

- az 1990-től 1995-ig tartó komoly erőfeszítések és eredmények ellenére is csak szerény mértékben sikerült növelni a hallgatólétszámot, becslések szerint 11 %-ról 18 %-ra nőtt az egy adott korosztály felsőoktatási részvétele;
- eldőlt, hogy a magyar felsőoktatás középtávon nem lesz képes, és nem is hajlandó teljesen nyitott bekerülést biztosítani az érettségizetteknek, különösen a nyitással járó munkatöbblet elfogadhatatlan a közalkalmazotti jogállásba zárt egyetemi és főiskolai oktatói állományoknak;
- a felsőoktatás leginkább megnyíló programjai kevés kivétellel túlélésért küzdő, munkaerőpiaci értelemben elavult képzést kínálnak; az expanzió szerkezete rendkívül egészségtelen.

A köztes funkciójú oktatás kiépülése

A fentiek alapján megállapítható, hogy az érettségi és felvételi vizsga közoktatásból kiinduló reformja a közeljövőben nem fogja megteremteni a közép- és felsőfok kapcsolódásának korszerűbb rendszerét. Ezért szükség lehet egy olyan felső-középfok utáni oktatási formára, amely egyszerre teszi lehetővé:

- a nem akadémikus irányú, érettségi utáni *sikeres kilépést* a közoktatásból;
- és a csak részben akadémikus tartalmú *későbbi belépést* a felsőoktatásba.

Jelenleg nem beszélhetünk rendszerszerű posztszekundér oktatásról, hiszen a felső-középfok utáni, nem hagyományos felsőoktatási képzés integrálatlan és sokszínű oktatási programok halmaza. Éppen ezért a jelenséggel kapcsolatos statisztikai adatok csak becslésszerűek

lehetnek. A programokban résztvevők mennyisége azonban – minden szakmai kockázat ellenére – szükségessé teszi ilyenfajta becslések készítését. A statisztikák elemzését tovább nehezíti az a tény, hogy a rendszerszerűség hiánya miatt az iskolarendszeren kívüli képzés, felnőttképzés és magánoktatás kategóriái folyamatosan keverednek. 1993 májusában a Magyar Cégjegyzék Adatbankban 1979 bejegyzett oktatási célú vállalkozás szerepelt. A szakértők szerint közülük kb. 4-500 cég játszik meghatározó szerepet a piacon. A szakmai képzés, továbbképzés, átképzés összesített adatai a következőképpen alakultak:

A képesítést nyújtó és továbbképző tanfolyamok adatai 1960-1985.

Év	Az összes tanfolyam résztvevőinek száma	Képesítést nyújtó tanfolyamon végzettek száma
1960	138 741	79 438
1965	192 059	105 008
1970	211 277	125 421
1975	304 885	98 812
1980	425 427	148 148
1985	461 036	131 505

(Forrás: Tót Éva: Képzés az iskolarendszeren kívül. In: Educatio, 1993/3. sz. p. 448.)

Az említett számítás 20-25000-re becsülte a menedzserképzésben résztvevőket, és minimum 30-40000 főre a nyelvoktatásban tanulók létszámát. Óvatos becslése szerint a posztszekundér szektorban tanulók száma 1993-ra elérte az állami felsőoktatás hallgatóinak létszámát.

Az MKM által kinevezett Tandíjbizottság 1995-ös adatfelvétele a felsőoktatási intézmények posztszekundér képzését mérte fel. (Megjegyzendő, hogy a felmérés időpontjában az intézmények a képzés kiterjedtségének "kicsinyítésében" voltak érdekeltek.) A kapott adatok alapján a felsőoktatási intézményekben posztszekundér programokon tanulók száma 1995-ben elérte a hagyományos felsőoktatásban résztvevő hallgatók számának 20-25 %-át (MKM, 1995). Fontos tény, hogy a felmért programok döntő része a piaci árakhoz közeli, viszonylag magas tandíjjal működött. Egyes szakértők az évtized végére elképzelhetőnek tartják, hogy a magánintézmények és az állami intézmények vállalkozási alapon biztosított képzéseiben vesz majd részt az összes felsőoktatásban tanuló 40-50 %-a (Polónyi, 1997:19. p.).

A posztszekundér képzés rendszerré válásának ösztönzése

A posztszekundér szféra rendszerré szervezése, azaz a közoktatáshoz, a hagyományos szakképzéshez és a felsőoktatáshoz történő kapcsolása előnyökkel és kockázatokkal járó politika. Előnyei nyilvánvalók: egy felsőoktatásba nyíló, piac-érzékeny, tandíjas felsőfokú programkínálat a mainál jóval rugalmasabb, dinamikusabb és felhasználóbarátabb oktatási kínálatot tud teremteni. Ez a tanulni vágyókat szolgáló demokratikus alapértékek, és az oktatási rendszer belső szerkezeti folyamatai szempontjából is kedvező lépés lenne. Ugyanakkor világosak a kockázatok is: a programok rendszerszerűvé tétele több tárca kooperációját és nem-hagyományos, kifinomult politikai-szakmai eszköztár használatát követeli meg. Ennek hiányában még a meglévő, a szabályozatlan piacból adódó anarchia állapota is kedvezőbbnek tűnik egy bürokratizált posztszekundér képzésnél.

Ahhoz, hogy ezen új képzési mód elfogadást nyerjen a hagyományos képzési formák között, szükség van bizonyos szabályozási keretek kialakítására. Az oktatási folyamatokat ellenőrző,

elsősorban államigazgatási eszközöket és képzettségi előírásokat használó hagyományos szabályozás azonban nem alkalmazható olyan területen, amely maga is több oktatási forma halmazából áll, és így sokféle intézmény sokféle módon vesz részt a képzés kialakításában. Azáltal ugyanis, hogy egy felsőfokú akkreditált iskolarendszerű szakképző program – "középtávú" definíciója szerint – egyszerre nyújt szakképesítést és felsőoktatási továbbtanulásba beszámítható ismereteket, a programokat feltételezhetően több eltérő intézmény fogja közösen működtetni. Ez egyrészt azzal a következménnyel jár, hogy a program akkreditációs követelményeinek kialakításakor egyszerre kell figyelemmel lenni a sokféle elvárásra, másrészt ilyen programok nagytömegű indítására önállóan egyetlen lehetséges pályázó (felsőoktatási intézmény, szakképző középiskola, átképzést folytató állami képzési központ, magánvállalkozás) sem lesz maradéktalanul képes. Az ideális pályázó tehát egy programszervező konzorcium, amely felmérve a továbbtanulni kívánó fiatalok és a munkaerőpiac elvárásait, gondosan összeállít egy az adott régióban piacképes OKJ-s végzettséghez juttató kétéves programot, és az elvégzett tanulmányokat egy helybéli, elérhető közelségű felsőoktatási intézmény meghatározott időn belül garantáltan beszámítja valamely létező főiskolai vagy egyetemi szak elvégzett tanegységeként. Egy ilyen kimeneti konstrukció lehetőséget ad a fiatalok számára, hogy néhány évi munka után folytathassák tanulásukat anélkül, hogy tanulmányaikat újra elölről kellene kezdeniük.

Nyilvánvaló, hogy ezek a keretfeltételek korábban nem ismert méretű és színvonalú munkát követelnek a szabályozást végző oktatásirányítóktól. A legnehezebb pontnak mindvégig a jogalkotás szektorközi (és egyben tárcaközi) harmonizálása bizonyult (szinkronizálása már túlzott elvárás lett volna). A felsőfokú szakképzés első parlamenti szintű szabályozási kísérlete három lépésben valósult meg:

- a Felsőoktatásfejlesztési parlamenti határozat (107/1995);
- az 1993. évi Szakképzési törvény 1995-ös módosítása;
- az 1993. évi Felsőoktatási törvény 1996-os módosítása voltak.

A Felsőoktatásfejlesztési parlamenti határozat egy piramisszerűen építkező, átjárható felsőoktatás rendszerét állította követendő célként a hazai felsőoktatáspolitikára. Ennek elemeként az akkreditált felsőfokú szakképzést önálló képzési szintként jelenítette meg. A határozat életbelépésekor feltételezhető volt, hogy az "iskolarendszerű" kitélt az akkreditációs folyamatban lazán fogják értelmezni: az iskolarendszerűség inkább tantervi elrendezést (szemeszterekre tagolt szerkezetet) jelent, mintsem az oktatási intézmények monopóliumát a képzés szervezésében és indításában. Ez azonban – ismerve a Felsőoktatási törvény vonatkozó részeit – nem így történt. Rendkívül figyelemreméltó, hogy az országgyűlési határozatban az "iskolarendszerű" jelzőt a Felsőoktatási törvényben már egyértelmű – szűkített – jelentéssel ruházták fel, és "iskolai rendszerű" képzésnek nevezték el. Az új elnevezés azt jelezte, hogy az akkreditált iskolai rendszerű szakképzést a felsőoktatás irányítói az állami oktatási intézmények monopóliumának tekintették.

A törvényi szabályozás visszatérő piacellenessége, és a zárt, állami intézményrendszer kizárólagos helyzetbe hozása ellentétes a világban ismert nyílt, rugalmas és minőségellenőrzéssel vezérelt oktatási rendszerek fejlődési irányával. Ennek oka lényegében abban keresendő, hogy az egyeztetések során az MKM-nek kellett volna megnyitnia a képzési piacot, miközben a minisztériumi bürokrácia hagyományosan az állami felsőoktatási intézmények érdekeivel azonosítja saját "oktatásbarátságát" – érdekes módon megfélemlítve az oktatás fogyasztóit, az adófizetőket és a leendő adófizetőket, a fiatalokról.

A Szakképzési törvény módosítása 1995 végén került a Parlament elé. Ennek egyik jelentős intézkedése a szakképzés ISCED-rendszerű színtézése volt. A felsőfokú végzettséghez (diplomához) nem vezető, de felsőfokú szakképzés (ISCED 5.5. szint) célja olyan felsőfokú képzettséggel rendelkezők munkáját segítő és/vagy kiváltó szakemberek képzése lett, akik képesek a gyakorlati feladatok megoldására, és segíteni tudják az alap- és középszinten dolgozó alkalmazottak tevékenységét. A Munkaügyi Minisztérium feladata az OKJ szaktárcákkal egyeztetett színtézésének elvégzése lett. A MüM jelenlegi elképzelése és a megjelenés előtt álló kormányrendelet szerint az 5.5. szintre nem kerülhetnek majd szakmák a Magyar Akkreditációs Bizottság állásfoglalása nélkül.

Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés szabályozásának harmadik lépése a Felsőoktatási törvény módosítása volt, amelyet igen hosszú szakmai vita és érdekegyeztetés előzött meg. Az alábbi jogi összefoglalás egy elemző tanulmányra (Farkas, 1997) épül. A törvényt módosító 7/A szakasza a következőképpen rendelkezik:

"(1) A felsőoktatási intézmények e törvény rendelkezései szerint – a szakképzésre vonatkozó jogszabályok figyelembevételével – akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzést akkor folytathatnak, és ennek megfelelő bizonyítványt akkor adhatnak ki az OKJ felsőfokú képzettségi szintre külön előírt követelményei szerint, ha az egyetemi-főiskolai képzési szintre való továbblépés lehetőségét a felsőoktatási intézmény saját keretei között biztosította, és a felsőfokú szakképzésben szerzett ismeretanyag egyharmada az egyetemi-iskolai képzési szinten kredit-értékként beszámítható. Az egyetemi-főiskolai képzésben szerzett ismeretanyag a felsőfokú szakképzésbe történő beszámítására ugyanezek a szabályok vonatkoznak.

(2) Akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzést az intézmények csak e törvény szerinti akkreditáció után indíthatnak."

A rendelkezés kétségtelenül érdekes eleme a "kredit-érték" beszámításáról szóló rész, hiszen országos kreditrendszer a jogalkotás pillanatában nem létezett Magyarországon, sőt annak még konszenzuális keretei sem kerültek kidolgozásra. A módosított törvény 81-es szakaszának 2. bekezdése sorolja fel azokat a területeket, amelyeken a Magyar Akkreditációs Bizottság "véleményt nyilvánít", többek között: "a felsőoktatási intézményekben akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzési programok indításáról és a programok indítására vonatkozó kérelmekről".

A módosítás szerint a törvény 84. szakasza rendelkezik a felsőoktatási intézményekben folyó oktatás képzési szintjeiről, ahol az szerepel, hogy a felsőfokú szakképzés nem része az alapképzésnek, így nem felsőoktatási, hanem OKJ szerinti végzettséget nyújt. Ezzel megghiúsult a Felsőoktatásfejlesztési parlamenti határozat íróinak azon törekvése, hogy a hazai felsőoktatás a mai csőszakok végpontján elhelyezkedő diplomák helyett a képzési szintek angolszász rendszerére álljon rá. (Az angolszász rendszerben a diplomát, szakmai képesítést a képzési szint teljesítése után, szakmai testületek, kamarák által előírt gyakorlat során szerzik meg a végzős hallgatók.) Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés önálló képzési szintként való tételezése (kb. az amerikai Associate Degree mintájára) középtávon összeomlással fenyegette a négyéves főiskolai képzést. Az elmúlt egy évtizedben általában véve a képzési szintek témája bizonyult a legnehezebben emészthető újdonságnak a hazai felsőoktatási elit körében.

A 85. szakasz a képzések időtartamát szabályozza, és itt jelzi, hogy a felsőfokú szakképzés időtartama "legalább két éves képzés". A 95. szakaszának 6. bekezdése szerint: "Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzésben szakmai vizsgát kell tenni a Szakképzési Törvény vonatkozó szabályai szerint". A 97. szakasz 7. bekezdése szerint "a felsőoktatási intézmény az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés sikeres szakmai vizsgája alapján az Országos Képzési Jegyzékben meghatározott szakképesítést igazoló bizonyítványt ad." A törvénymódosítás 124/D szakasza alapján az MKM "Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés szabályait, szakmai követelményeit 1996. december 31-ig" kormányrendeletben állapítja meg.

A 124/E szakasz meghatározza a törvény alkalmazása során használt fogalmakat. Eszerint:

"b) akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés: felsőoktatási intézmények által végzett, hallgatói jogviszonyt eredményező, illetve felsőoktatási intézménnyel kötött megállapodás alapján szakközépiskolában történő, tanulói jogviszonyt eredményező szakképzés, amely beépül a felsőoktatási intézmény főiskolai, egyetemi szintű programjába, és egyben olyan szakmai képesítést ad, mely az Országos Képzési Jegyzékben szerepel."

A törvénymódosítás 27. szakaszának első bekezdése rendelkezik a hallgatói jogállásról. Eszerint az akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzésben résztvevő hallgató a felsőoktatási intézmény hallgatójának tekintendő függetlenül attól, hogy tanulmányait milyen formában végzi. A 9/A szakasz (1) bekezdése alapján az állami felsőoktatási intézményekben az első akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzésben résztvevők képesítési követelmények szerinti tanulmányi időszakára nyújtott támogatás fedezésére szolgál a költségvetési hallgatói előirányzat. Ezt az előirányzatot a (2) bekezdés értelmében a létszám, a költségvetési törvényben az egy főre megállapított normatíva, valamint a hallgatók pénzübeni és természetbeni juttatásaira fordítható egyéb állami támogatás határozza meg.

A fenti törvénymódosítás óta folyik a felsőfokú akkreditált iskolai rendszerű szakképzésről szóló kormányrendelet előkészítése, és e folyamat éppen e tanulmány megírásakor fejeződik be. Valószínűsíthető, hogy a jogalkotók e programtípus alapelemeit immáron rendeleti szinten is megerősítik:

felsőoktatási és szakképzési intézmények egyaránt indíthatnak programokat,

a program-akkreditációhoz konzorciumi együttműködés és helyi/regionális munkaadói támogatás lesz szükséges,

az ilyen programokba felsőoktatási intézmény falain belül belépőkre a felsőoktatási szabályozás (tandíj, hallgatói jogállás stb.) vonatkozik, míg a többi hallgatóra a szakképzési szabályozás érvényes,

a programok – egyfajta beszámítással és tantervi harmonizációval – csatlakoznak a felsőoktatási szakokba, így alakítva ki az élethossziglani képzéshez szükséges tanulói utakat.

A fenti kulcselemek rendeletbe iktatása mellett gyorsan és spontán módon szerveződik a középiskolák és főiskolák új típusú kapcsolatrendszere, amely a felvételi rendszert, a tanulmányok beszámítását és képzési konzorciumok létrehozását célozza. Ugyanakkor hiba lenne elhallgatni, hogy a felsőfokú akkreditált iskolai rendszerű képzések sikere a gyakorlat részleteitől függhet. Félő, hogy az országos oktatásirányítás politikaformáló ereje és iránya

ma még csak a közép- és felsőfokú oktatás közötti új kis szektor létrehozására elég. Ez pedig kevesebb, mint a szektorok közötti válaszfalakat áttörő, folytatható és tervezhető tanulási utak és programválaszték. Igaz viszont az is, hogy a létrejött új, szektorközi programtípus egyetlen szektor általi kisajátítása – éppen a sok gazda és az egyetlen intézménytípus hiánya miatt – nehezen menne. Egy korábbi tanulmányomban (Setényi, 1991:14. p.) a szovjet oktatási rendszert – éppen minden kutatót meghökkenítő intézménytípus-teremtő ereje folytán – úgy jellemeztem, mint amelyik a felmerülő külső kihívásokra képtelen puha (flow), szektorközi és program-alapú válaszokat megfogalmazni, és kénytelen kemény (stock), intézményteremtő megoldásokat alkalmazni. A posztszekundér képzés – és ezen belül a felsőfokú akkreditált iskolai rendszerű szakképzés – esete jól szemlélteti majd a közeljövőben, hogy mennyiben voltunk képesek eltávolodni ettől a modelltől.

SETÉNYI JÁNOS

IRODALOM

FARKAS KRISZTINA: Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés helyzete Magyarországon. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1997.

FARKAS KRISZTINA (szerk.): Felsőoktatás és szakképzés, egy lehetséges jövőkép. MKM-MüM, Budapest, 1995.

Az iskolafokozatok közötti átmenet kérdései. Zárótanulmány. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1997.

A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest, 1996.

POLÓNYI ISTVÁN: A felsőoktatás gazdasági jellemzői. Kutatás közben c. sorozat. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1997.

A posztszekundér oktatás alakulása Békés megyében. Expanzió Humán Tanácsadó, Budapest, 1995.

A posztszekundér képzések iránti igény Fejér megye néhány településén. Expanzió Humán Tanácsadó, Budapest, 1997.

SETÉNYI JÁNOS: A szovjet oktatáspolitikai szerkezete a hetvenes években. Kézirat. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1991.

TÓT ÉVA: Képzés az iskolarendszeren kívül. In: Educatio, 1993/3. sz.

A tanulmány jelentős mértékben épít az Expanzió Humán Tanácsadó által 1995-ben és 1997-ben végzett regionális empirikus kutatások eredményeire

A HARMADFOKÚ KÉPZÉS TERÜLETI KÜLÖNBSÉGEI

A harmadfokú képzés 1990 óta került az oktatáspolitikai napirendjére. Ennek magyarázatát az oktatás *demográfiai* adatai adják, amelyek alapján két jelentős hatás különíthető el: egyrészt a születésszám hosszú távú várható csökkenése, másrészt az 1973-76 között születettek demográfiai hullámának hatása, amely rövidebb távon a releváns korcsoportok létszámának változását eredményezi. A demográfiai hullám végigvonulása az oktatási rendszeren az 1990-es évek folyamán éri el a harmadfokú képzési struktúrát. Cikkünkben arra a kérdésre keressük a választ, hogy az ország eltérően fejlődő térségeiben várhatóan hogyan fog alakulni a harmadfokú képzés iránti igény.

A vizsgálat, amelyre hivatkozunk, annak a kutatásnak a része, amelyet az *Oktatáskutató Intézetben* évek óta folytatunk a lakosság iskolázottságának ún. térszerkezetére vonatkozóan. Jelen elemzésben a felsőfokú továbbtanulás iránti igények várható alakulását tekintettük át térségi bontásban, és szembesítettük azt a rendelkezésre álló képzési kapacitásokkal. Az általunk karbantartott és folyamatosan fejlesztett statisztikai adatbázisból (*Országos Területi és Településhálózati Információs Rendszer*) az 1980-as és 1990-es KSH népszámlálások részletes településsoros adatait vettük alapul. A két adatsorból felhasználtuk a népesség számát korévek szerinti bontásban, 1980-1990 közötti természetes szaporodását, a közép- és felsőfokú végzettségűek arányát, valamint a KSH vonatkozó 1993 és 1994-es településenkénti demográfiai adatait.

Eddigi eredményeink alapján azt feltételezzük, hogy az ország eltérően fejlődő térségeiben a harmadfokú képzés iránti igények jelentősen eltérnek egymástól. Ez részben megmagyarázza a harmadfokú képzési intézményhálózat területileg erősen eltérő fejlettségét. Amennyiben a vizsgálat ezt a feltételezést erősíti meg, akkor a harmadfokú képzési hálózat területileg eltérő fejlesztési stratégiáját ajánljuk az oktatáspolitikának.

Harmadfokú képzés

Nehezen találunk elnevezést azoknak a képzési formáknak, utaknak, szerveződéseknek és teljesítményeknek, amelyek a hagyományos iskolarendszeren kívül, részben azon túl formálódnak. Nem véletlenül. A hagyományos iskolarendszer átalakulásának vagyunk ugyanis tanúi és részesei, és ez az átalakulás, bár várható volt, tulajdonképpen mégis váratlanul indult meg, gyorsult föl nálunk és a kelet-közép-európai régió más országaiban egyaránt.

Sokan azt tartják, hogy a változás a demokratikus fordulat szülötte. Magunk azonban – korábbi tanulmányainkra és előrejelzéseinkre támaszkodva – sokkal inkább azt gondoljuk, hogy a rendszerváltozások csupán felszabadították a térség oktatáspolitikáit és oktatáspolitikusait arra, hogy cselekedjenek, vagy hogy másokat (a piacot) hatni, működni hagyjanak. Az előrejelzések évtizedekkel ezelőtt kimutatták, hogy az oktatás várhatóan Kelet-Közép-Európában is bővülni fog, föltéve, hogy a térség országai követik az európai utat. Azt azonban nem mutathatták meg ezek az előrejelzések, hogy a változás ilyen robbanásszerűen fog bekövetkezni.

A középfokú oktatás ugyanis, amely Magyarországon lényegében a hatvanas évek végéig egyfajta elit oktatási forma maradt, Nyugaton már a háború befejezése óta fokozatosan tömegessé, mára pedig általánossá vált. Sokat idézett statisztikák sora mutatja ezt. És miközben fokozatosan elvesztette egykori elit-jellegét, egyben megteremtette az alapot arra is, hogy a népesség egyre szélesebb csoportjai szerezzenek jogosítványt felsőfokú továbbtanulásra. Nyugat-Európában ez a társadalmi alapja a tömeges méretű felsőoktatásnak.

E tömeges igényvel szemben kezdetben a hagyományos egyetemek állottak, amelyek változatlanul őrizték korábbi elit és szelektív jellegüket. Csakhogy a hatvanas évektől kezdve – mire a világháborút követő újjáépítési periódusok lezárultak – már nem fogták föl és terelték el az igényeket az egykori középiskolák. Tömegigénnyé az ötvenes évek végétől kezdve már nem a középfokú, hanem a felsőfokú továbbtanulás vált. Mindez lényegesen hozzájárult a hatvanas évek végének diáklázadásaihoz, megteremtve a politikai motivációt a felsőoktatás kiterjesztéséhez és átalakításához a kontinens nyugati felében.

Ezért – lényegében a hetvenes években – az egyetemek és főiskolák új intézményei alakultak ki, amelyeket legáltalában "közös főiskoláknak" nevezhetnénk (Gesamthochschule, Polytechnics). Franciaországban, ahol a főiskolák magasabb presztízsűek voltak és maradtak, az egyetemi továbbtanulás vált tömegessé, az egyetemek pedig túlsúlyosulttá és rosszul finanszírozotttá. Ez a "mediterrán modell" jellemzi – egy-másfél évtizedes késéssel – a spanyol és a portugál felsőoktatást is.

A kelet-közép-európai országok oktatási rendszerei még inkább késésben vannak. Náluk ez a fejlődési szakasz nagyjából akkor következett be, amikor megszabadultak korábbi autoritér politikai rendszereiktől. Magyarországon ráadásul még egy jelentős demográfiai hullám is elérte a felsőoktatást (az 1974-78-ban születettek). Minthogy központi szabályozás – ún. oktatástervezés – a kilencvenes években már nem működött, az új mechanizmusok – az ún. távirányítás (felsőoktatási árnyékszervezetek) – pedig még nem alakultak ki, az iskolarendszer melletti és utáni képzések szabályozás nélkül, vagy az állítólagos piac szabályozásának hatására formálódtak. Ma Magyarországon, mint a térség legtöbb országában, a helyzet zavarossá és irányítatlanná vált, s a megszokott fogalmi rendszer nem értelmezhető. Ez a zavar tükröződik a megnevezés bizonytalanságaiban is.

Amikor *harmadfokú képzésről* beszélünk, összefoglaló névvel azokra a képzésekre utalunk, amelyek a középfokú oktatás után végezhetőek el, és amelyek egyúttal föltételezik is a középfokú iskolai végzettséget. A megnevezéssel a nemzetközi konvenciót követjük (*tertiary education*). Egyúttal arra utalunk, hogy a képzésnek ez a széles, és egyelőre nálunk kevésbé áttekinthető területe fokozatosan rendszerbe szerveződik. Egyelőre azonban még nem világosak a kristályosodás pontjai, illetve a kristályosodás indikátorai sem. Sokan a jelenlegi felsőoktatást vélik a megfelelő intézményrendszernek, amelyet fejleszteni kell, hogy tömeges képzésre is alkalmassá váljék. Mások ezt különválasztanák az ún. felsőfokú szakképzéstől. Felvetődött egy olyan elgondolás is, amely az egyetemi integrációktól és nagy méretű tömegegyetemek kialakításától várta a probléma megoldását. Tisztázatlan, ki indítsa, irányítsa és értékelje a változásokat. Egyesek ezt a központi oktatáspolitikára bíznák. Mások az intézményi autonómiától, a regionális igények fölismerésétől, teljesítésétől várják a megoldást. A legelterjedtebb nézet a *piac szabályozó szerepében* véli megtalálni a probléma kulcsát. Nekünk is megvan a magunk filozófiája, amely szerint a mai állapotokat értelmezzük. Röviden: nem hiszünk a piac láthatatlan kezében, legalábbis e területen nem. Helyette állami "nagy beruházást" tartanánk fontosnak ahhoz, hogy egy jövőbeni tömeges harmadfokú képzés infrastruktúrája kialakuljon. A harmadfokú képzés teljes kibontakozását és rendszerbe szerveződését azonban mi is hosszabb, konfliktusos folyamatnak tartjuk, amelynek még csupán az elején járunk.

Tanulmányunk másik indítéka az a szilárd véleményünk, hogy a harmadfokú képzés kialakulása mutatis mutandis megismétli majd a másodfokú képzés menetét, konfliktusait és megoldásait. A párhuzamok máris csábítóak. Az egykori elit gimnáziumok megfelelőit a tudományegyetemekben véljük fölfedezni, a szakközépiskolák párhuzamait pedig a

szakképző egyetemekben. Mint ahogy a szakképzés további intézményeit véljük megtalálni a felsőfokú szakképzések változatos kavalkádjában – noha nem tagadható, ez a kínálat méreteiben már nem is emlékeztet az egykor középfokú szakképzésekre (ideológiai megalapozásukkal, a munkásosztály fölnevelésével együtt).

Területi elemzéseinkben is ezt a csábító analógiát igyekeztünk hasznosítani, amikor egy-egy vizsgált térségben a továbbtanulási igényeket és a meglévő kínálatokat állítottuk szembe egymással. Úgy gondoltuk, ez a szemlélet még akkor is hasznos, ha később kiderül, hogy nagyobb arányban tévedtünk, és csak kisebb részben találtuk el a változás trendjét. Alábbi elemzésünkéből mindenesetre az tűnik ki, hogy munkahipotézisként haszonnal alkalmazható az a filozófia, amelyet az oktatási rendszer kibővüléséről és átalakulásáról a harmadfokú képzés kapcsán ismertettünk.

Kereslet és kínálat a harmadfokú képzésben

Területi igények. Az általános demográfiai hatás a felsőoktatásban ellenkező előjelű, mint az oktatási rendszer alacsonyabb szintjein. A létszám 1996/97. évi – előre számított csúccsal – 92-93 ezer főre növekszik, majd csökken és 2001-re visszatér az 1992. évi szintre. Ezt mutatja a nemzetközi statisztikai összehasonlítás is, amely szerint az 1990-es évek elején valamennyi fejlett ipari országban növekedett a hallgatók létszáma.

Magyarországon ugyancsak jelentős – más intézmények híján – az igény a hagyományos (állami, diplomát adó) felsőoktatás iránt. A felsőoktatásban 1938-ban 12 ezer, 1994-ben pedig 116 ezer nappali tagozatos hallgató tanult. 1991-1994 között a nappali tagozaton továbbtanulók aránya csaknem másfélszeresre, a nem nappali tagozaton több, mint másfélszeresre nőtt.

A demográfiai hullám hosszabb távon foglalkoztatási következményekkel is jár. A harmadfokú képzés egyik meghatározó pillére az állami felsőoktatás, amelyre a szakképzés-centrikusság jellemző. Intézményhálózata azonban szétaprózott: ez az intézményi ellátottság tekintetében 1938-ban 16, míg 1993-ban 91 intézményt jelentett, ugyanazokat a szakmai képzés tekintetében aligha nevezhető sokszínűnek. A széttagoaltságot jelzi, hogy Magyarországon ma összesen 37 városban folyik nappali tagozaton felsőfokú képzés. Az atomizált állapotot oktatáspolitikai akarat hozta létre. A hallgatói létszám, a karok és a szakok számának gyors növelését az 1945 előtti felsőoktatási intézményhálózat nem tette lehetővé. Híves tükrözi ezt területi elhelyezkedése is.

Társadalmi igények. A harmadfokú oktatás iránti igények egyik jellemzőjének a 18-23 éves korcsoport nagyságát választottuk. A választás természetesen vitatható, mindenekelőtt azért, mert a harmadfokú képzés nemcsak erre a korcsoportra terjed ki, hanem a lakosság szélesebb köreit is magába foglalhatja, gondolunk itt elsősorban a munkanélküliek átképzésére. A 18-23 évesek korcsoportja kitüntetetten fontos a harmadfokú képzés iránti igények szempontjából. Amennyiben a képzést úgy képzeljük el, mint a másodfokú (szak)képzést mintegy két évtizeddel ezelőtt, akkor a képzésnek van egy megcélzott korcsoportja, ez pedig a 18-23 éveseké. Ebben a körben kell keresnünk azok többségét, akik a harmadfokú képzés iránt már most is érdeklődnek, valamint a jövőben is érdeklődni fognak.

A legutóbbi demográfiai hullám az 1990-es évek elején érte el a felsőoktatást. A 14-17 éveseknél 1992-ben volt a csúcs 72 ezer fővel, majd 2000-ig 30 %-kal csökken a korosztály létszáma, mintegy 50 ezer fő alá. A 18-23 évesek száma 1993-tól megnőtt: 1997 folyamán lesznek a legtöbben – 1992-höz viszonyítva 22 %-kal lesz magasabb. Ez a demográfiai hullám befolyásolja a harmadfokú képzés iránti igények változásait.

A demográfiai hullám levonulásával tehát ezeknek a mennyiségi igényeknek csökkenniük kellene. S ha valóban így történnék, akkor elegendők lennének rövid távú megoldások a

harmadfokú képzésben. (Feltételezzük, hogy a kitüntetett korcsoport tagjai nem fognak tömeges méretekben lakóhelyet változtatni, ugyanakkor valószínű, hogy az országnak vannak/lesznek olyan térségei, ahol a fiatal lakosság állandó, és vannak/lesznek olyan területek is, ahol a mobilitás nagy mértékű.) A rövidtávú megoldások kockázatosak, mert a mennyiségi változások mögött minőségi igények jelentkeznek, és ezek – a középfokú képzés történetének tanulsága szerint – nem, hogy csökkennének, hanem folyamatosan növekszenek. Ezt az igénynövekedést várjuk a harmadfokú képzés iránt is, mégpedig akkorra, amikor a mennyiségi növekedés hatása múlófélben lesz (tehát az ezredforduló után).

Ezt a várakozásunkat két megfigyelésre alapozzuk. Az egyik a harmadfokú képzésben 1960 óta a kontinens nyugati felében végbement változások (Kozma 1993). Addig a kontinens mindkét térfelén nagyjából azonos szerepet töltött be a harmadfokú képzés fontos eleme, a felsőoktatás. A hatvanas évek közepétől azonban megkezdődött a nyugati felsőoktatási rendszerek eltömegesedése, míg a keleti felsőoktatások máig szelektívek és elitisták maradtak. Feltételezhető, hogy az Elbától Keletre a változás csak az 1989/90-es fordulat után következik be. Ideológiáját máris hallhatjuk: eszerint azért kell egyre több hallgatót beengedni, hogy "felzárkózhassunk Európához" (Barkó 1992). A megállapítás vitatható, mivel valódi okai egyrészt a demográfiai hullám már részletezett elemeiben, másrészt a 18-23 éves korcsoport és a 23 évesnél idősebbek mozgásterének szűkülésében keresendők.

Valószínű azonban, hogy a képzések révén a korcsoportba tartozó fiatalok majd nagyobb arányban tudnak felsőfokú oklevelet szerezni akkor, amikor a jelentkezők abszolút száma csökken.

Itt kell kitérnünk arra az aggodalom, hogy ha a harmadfokú képzés megfelelő intézményi bázissal a '90-es években folyamatosan fejlődik, akkor az ezredforduló után már végül nem lesz elegendő jelentkező. Ezt az aggályt a másodfokú képzés kiterjesztésekor már olvashattuk, így hát tudjuk azt is, mi történik a valóságban (Erdész 1976): *nem a jelentkezők fogynak el, hanem a képzés jellege változik meg*. A harmadfokú képzés esetében sem várjuk, hogy a demográfiai hullámmal együtt majd a képzés iránti érdeklődés csökkenését tapasztaljuk. Sokkal inkább számíthatunk arra, hogy a hagyományos felsőoktatás – amelyet az egyetem testesít meg – modernebb, tömegesebb és népszerűbb felsőoktatássá fog átalakulni, amely a középfokú oktatásból nemcsak a legjobbakat tudja és akarja befogadni.

S ez elvezet a következő megállapításhoz: az, *ami ma a harmadfokú képzésben végbemegy, lényegében megismétli a másodfokú képzés változásait*. Ezekről a változásokról – amelyek Magyarországon mintegy két évtizede kezdődtek – már szóltunk. Lényegüket abban foglalhatjuk össze, hogy a másodfokú képzés tömegessé vált, és ez átalakította az intézményeket és a képzési rendszert. Nagyjából az ezredfordulót követően, ilyen változásokat várunk a harmadfokú képzésben is. Amiből az következik, hogy a harmadfokú képzés iránti igények további növekedésére számíthatunk majd akkor is, amikor ezt már pusztán demográfiai okokkal nem lehet megmagyarázni.

Képzési kínálat. A területi megközelítés fontossága az országos összkép kialakításához fontos vizsgálati módszer. Az oktatási hálózat annyira területhez kötött – és annyi szállal kapcsolódik egy-egy térség (település) fejlettségének egészéhez –, hogy enélkül érdemben nem is tárgyalható. Az oktatás ún. rendszerszemlélete elvont. A valóságban a konkrét (harmadfokú) intézmények vannak, helyhez kötött vagy ingázó oktatói gárdával, felszereltséggel, döntési mechanizmusokkal és elhelyezkedési lehetőségekkel. A harmadfokú képzés tömegesedésével hálózatának további elaprózódását várjuk. Mégpedig abból az egyszerű megfontolásból, hogy új társadalmi csoportok lépnek a harmadfokú képzésbe, amelyeknek igényeit lakóhelyükhöz közelebb lehet (kell) kielégíteni. Ezt sugallja

az is, hogy a harmadfokú képzés tömeges formája szorosan kapcsolódik a munkaerőpiachoz. Vagyis az intézmények nem vonhatják ki hallgatóikat évekre eredeti társadalmi környezetükből – mint az egyetemi campusok –, hanem a lakóhely és a munkahely együttesében kell szerveződniük.

A regionális oktatáskutatás tehát a harmadfokú képzésben is felértékelődik. Területileg is ismernünk kell az igények várható változásait, ha a harmadfokú képzéseket ésszerűen és harmónikusan akarjuk telepíteni, fejleszteni. Annál is inkább, mert mind a mennyiségi, mind a minőségi igények területileg meglehetősen eltérnek egymástól.

A kereslet változásai

Mennyiségi igény: demográfia. A demográfiai hullám statisztikai számítások alapján a következőképpen fog országszerte levonulni: 2000-ben még mindig hat mind a Dunántúl, mind a Tiszántúl középső kistérségeiben. Ugyanakkor az apadás mind érzékelhetőbbé válik (főként a nagyobb városok vonzáskörzeteiben). A fordulat 2005 körül válik látványossá, amikor a kitüntetett korcsoport aránya a kistérségek többségében csökkenni kezd. 2010-ben ez a fogyás néhol drámaivá válik. Ugyanakkor még 2010-ben is tart a 18-23 évesek arányának növekedése a Középső- és Felső-Tiszavidéken, valamint a székesfehérvári konurbációban. Az 1990-es népszámlálás szerint a 18-23 évesek a kistérségek lakosságának 6,5-10 %-át alkották. Több-kevesebb biztonsággal kirajzolható egy északnyugat-délkeleti tengely. A "tengelytől" északra fekvő kistérségekben rendszerint magasabb a fiatalok aránya, míg ettől délre rendszerint alacsonyabb. Az 1995-ös kép meghökkentő. Ez az 1973-76 között születettek demográfiai hullámának térségi megjelenése. Különösen látványos a Délnyugat-Dunántúlon tapasztalható demográfiai változás. Az is érdekes, hogy a várttól hol marad el a fiatalság növekedése. Ilyen kistérségeket például Abaújban vagy a Felső-Tiszavidéken találunk. A 2000. évi állapot kiegyenlített. Itt a demográfiai hullám "levonulóban" van, és ez a fiatalság területi megoszlását viszonylag kiegyensúlyozottá teszi.

A 2005-ös állapot legalább annyira megdöbbentő, mint az 1995-ös. Mintha a kistérségek teljesen kiürültek volna. 10 % fölötti arányt már sehol sem találunk. Az ország területének többségében a fiatalok aránya 5,8–7,5 %. Csupán az ország keleti csücskének lakossága marad az átlagnál fiatalabb, valamint a fővároshoz Délnyugatról csatlakozó területeké. 2010-re ez a folyamat kiteljesedik. A vizsgált fiatalok az átlaghoz képest nagyobb arányban csak a Középső- és a Felső-Tiszavidéken, valamint Kecskemét "agglomerációjában", illetve a székesfehérvári konurbációban mutathatók ki. Egyébként arányuk a kistérségekben 7,5 % alá csökken.

Vagyis a demográfiai hullám látványosan megemeli a 18-23 évesek arányát az ország legkülönbözőbb térségeiben. Ez a növekedés 2000 körül várhatóan demográfiaileg homogenizálni fogja az ország térségeit. Az ezredfordulót követően azonban csupán az ország említett három térségében várható, hogy a 18-23 évesek a magyarországi átlagnál valamivel többen lesznek.

A demográfiai hullám sematikus elképzelése tehát – az arra való szüntelen hivatkozás – az oktatáspolitikában sem tartható. Hiszen a lakosság demográfiai jellemzői éppúgy számottevően eltérnek az ország különböző térségeiben, mint más jellegű magatartása. Ennek következtében a demográfiai hullámhegyre számos térségben tulajdonképpen már az 1990-es években sem volna szabad hivatkozni. Ugyanakkor azonban – ami a kitüntetett korcsoportot illeti – az ezredforduló után is növekedéssel lehet számolni.

Minőségi igények: iskolázottság. Eddig úgy tettünk, mintha a harmadfokú képzés "klientúrája" a 18-23 évesek teljes korcsoportja volna. Holott per definitionem nem lehet az,

mivel harmadfokú képzésen az érettségi utáni képzést értjük. Megvizsgáltuk tehát a közép- és felsőfokú végzettségűek arányát is (kistérségenként, a 18 éven felüli lakosság körében). Ez az arány a legutóbbi népszámlálás szerint az ország nagyvárosaiban 40 %, míg más térségekben (például Sárköz, Bácska, Abaúj, Tápaióság) csak 15 % körüli volt. A 18-23 éves korcsoport teljes létszámát aránylag pontosan lehetett követni 1990-2010 között, hiszen a ténylegesen megszületettek alkották. Iskolai végzettségüket azonban csak 1990-95 között tudjuk biztosan, a továbbiakban csupán megbecsüljük.

E becsléskor abból indulunk ki, hogy a jelzett időszakban az iskolázottság iránti igények nőnek. Utalunk azokra a korábbi megállapításokra és megfigyelésekre, amelyek az iskolázottság iránti igények változását az ún. S-görbével írják le (Forray 1986, Forray 1988). Jelenleg azt feltételezzük, hogy az érettségi iránti igény még nem telítődött a lakosság körében, ezért tehát ennek az S-görbének a felfelé szálló ága folytatódik. Ennek segítségével ötvenként korrigáljuk az érettségit szerzettek arányát (számát) úgy, hogy a csökkenő létszám mellett mind többen kívánnak majd leérettségizni.

1990-ben az ország nagyvárosi vonzáskörzeteiben élt a legtöbb érettségizett felnőtt. Ugyancsak nagyszámú érettségizettel találkoztunk a középvárosokban és megyeszékhelyeken. Az emelkedés 1995-ben látványos: számos megyeszékhely kerül át a legfelsőbb kategóriába; ugyanakkor a legalacsonyabb kategóriába tartozók csaknem változatlanok maradnak. 2005-ig nagyjából az 1990-es állapot áll vissza. Tanulságos ugyanakkor, hogy az érettségizettek a kitüntetett korcsoportban száma tovább emelkedik. Különösen látványos ez az ország északkeleti, valamint észak-nyugati térségeiben. Egyes térségekben az érettségizettek számának növekedése még 2010-ben is tart (az ország északkeleti térsége).

Az érettségizettek számának változása – ha a feltételezett igénynövekedéssel korrigáljuk a demográfiai fogyást – korántsem drámai az ezredforduló után. A kép sokkal kiegyenlítettebb, mint a népességszám megoszlása. Főként pedig meglehetősen állandónak látszik egyes kistérségek "helyezése". Az adatok alapján arra következtetünk, hogy *a harmadfokú képzés iránt jelentős kereslet fog mutatkozni a győri, székesfehérvári, pécsi, kecskeméti, szolnoki, szegedi, miskolci, nyíregyházi és debreceni vonzáskörzetekben*. Ugyancsak számottevő keresletre számítunk Északnyugat-Dunántúl egyes térségeiben, a budapesti agglomerációban, Heves és Borsod egyes térségeiben, valamint néhány beregi és szatmári kistérségben. Depressziós övezetekként tartjuk nyilván viszont a Pécshez tágabban kapcsolódó, és a Szegedhez társuló kistérségeket, a délnyugati határvidéket, a Középső-Tiszavidéket, valamint az abaúji és zempléni kistérségeket.

A kínálat változásai

Intézményhálózat. A felsőoktatás intézményhálózata távolról sem azonos a harmadfokú képzési ellátottsággal. A mai felsőoktatás – főként az egyetemek – nem is alkalmasak az ún. harmadfokú képzési igények kielégítésére, mivel ezeknek az igényeknek a nagyobb része eleve szakképzéshez kötődik. Magyarország felsőoktatási hálózata rendkívül tagolt. Ha Budapestet nem tekintjük, három olyan település van, amelyben öt-hét intézmény működik; összesen 21 településen működik egy-egy főiskola. Minden megyében legalább egy felsőoktatási intézmény található; esetleg több is (például az ún. várospárosokban, mint Gyöngyös és Eger vagy Szarvas és Mezőtúr, Pápa és Zirc, Kecskemét és Nagykőrös). Megjegyezzük, hogy az intézmények mérete és elhelyezkedése végül is tükrözi – legalábbis bizonyos mértékben – az ország településszerkezetét. Kiegyenlített hálózat csak kiegyenlített településszerkezetű országban működik jól. Ahol a településszerkezet tagolt – mint Európa keleti felében –, ott minden ellátó hálózat tagolttá válik. Ez annál inkább igaz, mennél

szélesebb lakossági kört látnak el. Így tehát várható, hogy *a harmadfokú képzés jövőendő hálózata a mai felsőoktatási hálózathoz hasonló tagoltságot fog mutatni.*

Ha a jelenlegi hálózat vonzáskörzeteit is figyelembe vesszük, akkor kitűnnek a *harmadfokú képzéssel lefedetlen térségek.* Ilyenek a dél-dunántúli régió, a Duna-Tisza köze, különösen is Bácska északi része, a Tisza középső vidéke, ehhez kapcsolódva Békés északi tája, a bihari kistérségek és az ország északkeleti sávja. Ugyanakkor abszolút mértékben gazdag kínálattal rendelkezik az észak-dunántúli régió (a határmenti övezettől eltekintve), a budapesti agglomeráció, a Tisza déli vidéke és Szolnok megye kistérségei. A kínálat gazdagsága különösen meglepő az Alföld középső és déli térségében. A kínálat szegényessége pedig szembeötlő a Tisza-Sió-Balaton-országhatár által bezárt sokszögben.

Intézményi méretek. A harmadfokú képzési kapacitást a jelenlegi felsőfokú intézményekben tanulók számával jellemeztük. Bár ez elnagyolt mérőszám, mégis az egyetlen országosan hozzáférhető statisztikai adat, amely egyúttal népességi statisztikákkal is egybevethető. Tudatában vagyunk azonban annak, hogy mindez távolról sem jelenti a képzés szintjeinek, illetve irányainak összehasonlíthatóságát. A képzési kapacitásokat elméletileg aszerint növeltük, hogy a harmadfokú szintre való továbblépés milyen bővülése várható. A már említett S-görbe alapján az érettségizettek mintegy 40 %-ának továbbtanulásával számoltunk. Bár ez meghökkentően magas aránynak látszik, tudomásul kell vennünk, hogy a kereslet a harmadfokú szint, azon belül a felsőoktatás iránt ma itt tart Magyarországon. Hipotézisünk szerint ez az arány nem csökkenni, hanem enyhén emelkedni fog, ami önmagában is indokolja a harmadfokú képzés kínálatának mérlegelését, bővítését.

Az egyes településeken található képzési kapacitás jól kivehetően különbözik egy délnyugat-északkeleti tengely mentén. A tengelyről már esett említés a demográfiai elemzés során. Itt most arra hívjuk föl a figyelmet, hogy ez a tengely – előrejelzésünk szerint – az ezredforduló után egyre kifejezettebbé válhat. Egy második, "kiegészítő tengelyt" vélünk még fölfedezni a budapesti agglomerációtól a délkeleti határszél felé haladva (Gödöllő-Kecskemét-Szeged). Az elmondottakhoz képest további "csomósodási térségek" az ország északnyugati, illetve északkeleti csücske, valamint Kaposvár-Pécs-Szekszárd-Baja körzete. Föltűnően intézményhiányos az ország délnyugati határövezete, a bácskai térség, valamint a Tisza középső vidékének kistérségei.

Az intézményi *kapacitások* adott elhelyezkedése, illetve annak várható alakulása idejét múltta teszik azokat az integrációs elgondolásokat, amelyeket az 1980-as esztendőök elején fogalmaztunk meg (Kozma 1983). Pedig az ún. universitas-konceptió ma is jobbra ezeken az elképzeléseken alapul. Kérdéses az is, hogy a megyei főiskolák hálózatának kiépítése – ami az universitas konceptió utódaként az 1990-es évek elején rajzolódott ki (Kozma 1992) – az ezredforduló után is időszerű lehet-e.

Kereslet és kínálat térbeli viszonya, 1995-2010

Ha a keresletet és a kínálatot – várható időbeli és térbeli változásait – egybevetjük, akkor áttekintést kapunk a harmadfokú képzés fejlesztésének szükségességéről. Többféle egybevetés lehetséges.

A jelenlegi intézmények méreteit kistérségenként a 18-23 évesek számával összevetve, a következőt állapíthatjuk meg. Az intézmények mérete zömmel megfelel a harmadfokú képzés iránti igények térbeli megoszlásának. Különösen igaz ez az ország északkeleti térségeiben. A kereslet és a kínálat ilyen látszólagos egyensúlya a korábban tervezett felsőoktatás ismert és másutt már leírt következménye (Forray 1988). Viszont szegényes kínálatot találunk a Szolnok-Debrecen-Szeged háromszögben. Kifejezetten szegényes a kínálat a Szeged-Pécs-

Szombathely sávjában. A Budapest-Kecskemét-Szeged-Pécs által határolt térségek pedig – az 1995-ös igényekhez képest – az ország harmadfokú képzésben legszegényesebb területe. Térségi fejlesztéspolitikát úgy lehet kialakítani, hogy a prognosztizálható igényeket nemcsak az intézmények hálózatával vetjük egybe, hanem vonzáskörzeteiket is figyelembe vesszük. A szatmári és a beregi kistérségekben erős kereslet várható a harmadfokú képzés iránt, ugyanakkor elérhető közelségben nincs elegendő intézményi kapacitás. A Miskolc, Eger és az államhatár közti kistérségek helyzetét közlekedési nehézségeik rontják. A Zalaegerszeg, Keszthely és az országhatár által bezárt térségben nincs megfelelő kínálat. Változatlanul problematikusnak látszik az ezredforduló után is a Győr-Pápa-Szombathely, valamint az államhatár által közrefogott terület. Az itteni intézmények kapacitása, illetve megközelíthetősége várhatóan nem elegendő a növekvő képzési igények kielégítésére. A statisztikák tükrében némely képzési helyek jövőbeni sorsa legalábbis kérdőjelesnek látszik. A Dunántúlon szembeötlően Pécsen vannak problémák, amelynek vonzáskörzetében erősen csökkenő képzési igény várható; a Dél-Alföldön statisztikáink szerint Szeged körzetében ugyancsak csökkenő képzési kínálat mutatkozik. Föltűnően ilyenek a Szarvas és Mezőtúr kapacitásai, mert vonzáskörzetükben várhatóan tovább csökken a képzés iránti igény. A Győr-Veszprém-Székesfehérvár közti térséget csak azért nem soroljuk ide, mert nem egy, hanem számos más intézmény vonzáskörzetében fekszik: bár a 2010 után képzési igényét tekintve csökkenés várható, azonban a számos környező kapacitás egymással összehangolható, módosítható.

Egyre sajátosabb helyzetben lesznek a határmenti térségek. Az itt található képzési kapacitás közül szinte valamennyinek – de különösen a Dunántúl északnyugati csücskének – természetes vonzáskörzete átnyúlik az államhatáron. Részletesen elemezni kell a túloldali térségek képzési igényeinek, illetve kínálatának alakulását ahhoz, hogy e határmenti kínálatáról csupán valamennyire is megalapozott véleményt mondhassunk. Ez azonban már további kutatás feladata (Forray 1992, Imre 1993, Híves, Radácsi 1997).

Fejlesztéspolitikai elgondolások

Hogyan elégíthető ki a harmadfokú képzés iránti területileg eltérő, de országosan dinamikusan növekvő igény? Mielőtt erre válaszolnánk, nem árt leszámolni egy népszerű illúzióval, az oktatás piacosodásával.

Magán felsőoktatás. A demokratikus fordulat óta az oktatási rendszerben megjelentek a kereskedelmi (piaci) jellegű vállalkozások. Lassan nálunk is ideológia kerekedik hozzá, amely a vállalkozással kívánná megfegyelmelni a közszolgálati szférát, hatékonyabbá tenni a tanítás-tanulási folyamatot, és akár pótolni is a hiányzó infrastruktúrát (Drahos 1995). E vállalkozásoknak két fontos tanulságuk van. Az egyik, hogy az oktatásnak is pénzben mérhető ára van, valaki ott is "fizeti az ebédet", még ha nem is szükségképpen az, aki fogyasztja. Ez az aprócska tény nemcsak a Kádár-rendszerben kerülte el a figyelmünket, hanem valamennyi ún. jóléti államban Keleten és Nyugaton egyaránt. A másik tanulságuk, hogy a (harmadfokú) képzést is lehet üzemszerűen szervezni, irányítani és finanszírozni, különösen akkor, ha a szféra, amellyel együtt, s amely számára képez, maga is üzemszerűen működik. S mivel a harmadfokú képzések zömmel szakképzési jellegűek, ez a gyakorlat kézenfekvőnek látszik. Hatékony azonban csak úgy lehet, ha megfelelő infrastruktúrája van, és ha – előbb vagy utóbb – beilleszkedik az oktatási rendszerbe is. A harmadfokú intézmény ugyanis nemcsak a vállalati szférával áll kapcsolatban – amelynek képez –, hanem az iskolarendszerrel is, ahonnan a hallgatóit felveszi. A meglévő vagy tudatosan telepített, fejlesztett infrastruktúra nélkül a harmadfokú képzés éppúgy nem versenyképes, mint a termelés; és az infrastruktúra itt is sokba kerül. Nem önmagában sokba, hanem, ha tandíjban akarnánk megfizettetni a kiépítését vagy a tanárok kiképzését. A harmadfokú képzés piaci megoldásai ott sikeresek,

ahol ráépülnek a közsférára, és azt egészítik ki. Nem állítjuk, hogy ez valami egyetemes törvényszerűség volna. Közép-európai körülményeink között azonban, amikor az oktatási rendszer infrastruktúráját jobbra központilag építették ki és tartották fenn, s ahol a fizetőképes kereslet szűk, mindenképpen kormányzati stratégia kívánatlik a harmadfokú képzés jövőbeli fejlesztéséhez.

Universitas-koncepció. Említettük, hogy adataink alapján túlhaladottnak látszik az az universitas-koncepció, amelyet az 1980-as évek elején képviseltünk. Akkor úgy gondoltuk, hogy "a nagy hagyományú egyetemi szervezet köré és mellé a nem tradicionális és nem megszokott továbbképzések sokaságát kellene telepítenünk. Az egyetemeket egyetemessé kellene tennünk abban az értelemben is, hogy a középfokú oktatást követő képzések egyfajta szervező központjává, gyűjtőhelyévé válhassanak... Régióként viszonylag teljes felsőoktatást kellene kialakítani, feltételezve természetesen, hogy az adott régióban megfelelő elhelyezkedési esélyek is vannak. A jövő univerzitásai szempontjából talán az a legfontosabb, hogy az egyes, ma meglévő intézmények képzési profiljaikat egy-egy régió belül akarják s tudják egymással egyeztetni, segítségül hívva esetleg más, nem felsőoktatási, hanem például kutatási intézmények szolgáltatásait is." (Kozma 1983)

Ma úgy látjuk, hogy ez a koncepció, amely az 1970-es évek német, skandináv és angol közös főiskolaival tartotta a rokonságot (Bahrenberg 1974) tulajdonképpen megszületése pillanatában túlhaladott volt, mégpedig főképp demográfiai okokból kifolyólag. Azt a helyzetet tükrözte ugyanis, amely a nyolcvanas években alakult ki Magyarországon, amikor a felsőoktatásban épp demográfiai apály volt, és egyébként is a rendszer növekedését szorosan ellenőrizte a kormányzat, a tervehivatal és a pártközpont. Ilyen "regionális szellemi központoknak" álmotta egykor Erdei Ferenc a magyar városokat (Erdei 1941, 1976). Egyik is, másik is tömegesedés helyett tradicionális, szűk és elitista demokráciát álmott a jövőbe.

Országos főiskolai hálózat. Azt is említettük, hogy túlhaladott (mechanikus) a megyei főiskolák "gerinchálózatának" kiépítésére való törekvés, amit az 1990-es évek elején fogalmaztunk meg (Kozma 1992). Akkor úgy gondoltuk, hogy a megyei központokra kellene telepíteni, illetve az ott meglévőket bekapcsolva kiépíteni a felsőoktatás első szakaszát. Ide léphetnének be az érettségizettek, hogy szakmát tanuljanak vagy felkészüljenek az egyetemre. Az egyetemek és főiskolák pedig egyre több szakon és egyre több jelentkezőt csak az ilyen előkészítő elvégzése után vennének föl diplomát nyújtó képzésekre.

Bár ez az elgondolás akkor már jobban rímelt a kilencvenes évek első felének valóságára, mint a hivatalos rangra emelt universitas-koncepció, valójában ez is kissé későn fogalmazódott meg. Mert ma nem kell már kiépíteni a felsőoktatás "megyei gerinchálózatát", hiszen megyénként általában legalább két intézmény is van. Inkább azon érdemes gondolkodni – a megyei kezdeményezéseket idejekorán közös irányba terelve –, hogy milyen térségi szinten szervezhető még/már értelmesen a harmadfokú képzés.

Településszerkezet és felsőoktatási rendszer. Ha a harmadfokú képzési kínálatot a felsőfokú oktatás mai hálózatára kívánjuk telepíteni, akkor számolnunk kell e hálózat további strukturálódásával. Kiegyenlített intézményhálózat ugyanis csak kiegyenlített településhálózatú régiókban hozható létre és működhet tartósan (Híves 1995). Hierarchikus településszerkezet esetén – és Kelet-Közép-Európa országainak településszerkezete többségében ilyen – a harmadfokú képzés kiterjesztése törvényszerűen hierarchikus oktatási rendszert és intézményhálózatot hoz létre.

Ebből olyan harmadfokú rendszer következne, amelynek legalább két, de inkább három szintje van (post-secondary, graduális és posztgraduális). Ezek a szintek egymásra épülnek úgy, hogy egyik feltétele a másiknak. Az intézmények pedig olyan hálózatba szerveződnek – fenntartótól függetlenül –, ahol a lakóhelyhez közelebbi intézményekben lehet felkészülni a magasabb szintű továbbtanulásra, képzésre vagy fokozatra.

HÍVES TAMÁS – KOZMA TAMÁS – RADÁCSI IMRE

IRODALOM

BAHRENBERG, G.: *Zur Frage Optimaler Standorte von Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen*. Bonn: Erdkunde, 1974.

BARKÓ ENDRE (szerk.): *A magyar felsőoktatás fejlesztése 2000-ig*. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest, 1992.

DRAHOS PÉTER – SETÉNYI JÁNOS: *Felsőoktatás és szakképzés: egy lehetséges jövőkép*. Kézirat. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1995.

FORRAY R. KATALIN – KOZMA TAMÁS (szerk.): *Oktatóökológia*. Budapest: Oktatókutató Intézet, Budapest, 1986.

FORRAY R. KATALIN: *Társadalmunk és középiskolája*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988.

FORRAY R. KATALIN – KOZMA TAMÁS: *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1992.

FORRAY R. KATALIN – PRIBERSKY, ANDREAS (szerk.): *A határmenti együttműködés és az oktatás*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1992.

HÍVES TAMÁS – KOZMA TAMÁS: *A tankötelezettség teljesítésének területi feltételei*. Kézirat. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1995.

HÍVES TAMÁS – KOZMA TAMÁS: *Oktatódemográfiai változások: térségi előrejelzés 1990-2010*. Kézirat. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1995.

HÍVES TAMÁS – RADÁCSI IMRE: *Határmenti térségek történeti-statisztikai elemzése*.

Kézirat. KLTE Neveléstudományi Tanszék Könyvtára, Debrecen, 1997.

IMRE ANNA: *Iskolák a határon*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1993.

KOZMA TAMÁS: *Szellemi életünk regionális központjai*. In: Magyar Tudomány 1983/3. pp. 181-194.

KOZMA TAMÁS: *A közoktatás és a felsőoktatás illeszkedése*. Kézirat. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1992.

KOZMA TAMÁS: *The expansion of education in Eastern Europe: A regional view*. In: Higher Education in Europe 1993/2. pp. 85-96

KOZMA TAMÁS et al.: *Harmadfokú oktatás a budapesti agglomerációban*. Kézirat. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1995.

LADÁNYI ANDOR: *A felsőoktatás mennyiségi fejlődésének nemzetközi tendenciái*. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest, 1992.

LADÁNYI ANDOR: *A post-secondary képzés kérdéséhez*. Kézirat. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1993.

LADÁNYI ANDOR: *A felsőoktatás nemzetközi statisztikai összehasonlítása*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1996.

SETÉNYI JÁNOS (szerk.): *Felsőoktatás*. In: *Educatio* 1993/2.

Az oktatási rendszereket a nemzetközi nómenklatúra szerint első-, másod- és harmadfokú oktatássá szokás szétbontani. Tanulmányunkban a harmadfokú képzés körébe soroljuk mindazon képzéseket (akár felsőfokú diplomát adnak, akár nem), amelyek megkezdéséhez az érettségi vizsgát megkövetelik. A harmadfokú képzés más elemeit az 1990-es évektől tudjuk leírni. Szféráit nagy vonalakban a következők alkotják: a hagyományosan értelmezett – nappali, esti, levelező tagozatos – állami felsőoktatás mellett *posztgraduális*, *post-secondary* és *post-compulsory* képzések. Mellettük kezdenek kialakulni az új képzési intézmények: például népfőiskola, egyházi tulajdonú intézmény. Nagyobb részük magas tandíjú, "kurzusdiplomát" nyújtó iskola.

A vizsgálatot a Miniszterelnöki Hivatal Gyermek- és Ifjúsági Koordinációs Tanácsa támogatta.

A KÖZSZOLGÁLATI SZAKEMBEREK TOVÁBBKÉPZÉSE

A szakképzés elsődleges feladata, hogy a képzésben résztvevők majdani munkatevékenységüket minél szakszerűbben, hozzáértőbben legyenek képesek ellátni. Ezért a képzés folyamatát úgy kell szervezni, rendszerének elemeit úgy kell egymáshoz és egymásra építeni, hogy kilépési pontjain használható tudással, készségekkel, tapasztalati "hozománnyal" bocsássa ki a képzést folytatókat.

Ebből a megközelítésből teljesen mindegy, hogy a képzést végző intézmények az oktatási rendszeren belül az *iskolarendszer*, avagy a *felnttktépzés* rendszeréhez tartoznak-e. Tehát ha a szakoktatásról szóló téma gyújtópontjába e célra törést helyezük, akkor elsősorban annak juthatunk a nyomába, hogy a célszerűségtől eltérítő kritériumok közül végül is melyek alakítják képzési gyakorlatunkat, s tekinthető-e az a legkedvezőbb felkészítési módozatnak, ahogyan befolyásolják azt.

Először a legáltalánosabb érvényű, mindenütt érvényes képzési célokat fogjuk áttekinteni. Gondolatmenetünk következő lépése az iskolai- és a felnttktépzés célrendszerének összevetése a szükségesség kritériumaival, azaz a munkakörök betöltését elősegítő képzési célokkal. Következő vizsgálati szempontunk a *hatékonyág*: az intézménytípusok költségeinek alakulása mennyiben feleltethető meg a képzési feladatok teljesítésének; azaz a képzési célok beteljesülése szempontjából az iskolai, avagy a felnttktépzési intézmények bizonyulnak-e hatékonyabbnak, s melyiké a főszerep a feladat teljesítésében. Majd egy konkrét példa, a közszolgálati szakember képzés bemutatása következik.

A felnttktépzés vizsgálata ürügyén érdemes elgondolkodni az oktatási célrendszer egészén. A továbbfejlesztés alapkérdései: a jövőbeli követelményeknek való jobb megfelelés, az oktatás válsághelyzetének leküzdése, a hagyományok, a minőség és a ráció egyensúlyának kialakítása.

A diplomát igénylő munkahelyek betöltésének kritériumai

Az egyetemi és a főiskolai képzés alapvetően bizonyos foglalkozásokra készít fel, mégpedig azokra, amelyek gyakorlásához szükség van az adott tudományágban elért legmagasabb szintű ismeretek birtoklására, azok alkalmazni tudására. Eszerint ezeknek az intézményeknek elsődleges képzési céljuk a megfelelő tudományos ismeretek közlése, az elsajátítás tényének ellenőrzése, szintjének minősítése, bizonyos alkalmazási készség kialakítása, a gyakorlat legfőbb megoldási módozatainak bemutatása. Körülbelül ennyi a tartalma egy friss diplomának, melynek tulajdonosa egy konkrét munkakör betöltésén keresztül jut majd hozzá azokhoz a tényleges készségekhez, az alkalmazás minél több lehetőségének megismeréséhez, begyakorlásához, amelyek révén a foglalkozási csoport tagjává válik.

A felsőfokú képzés esetében mégsem teljesen elegendő csak az iskolarendszerű felkészítés. Az oktatás időpontjában elsajátított tudományos ismeretek viszonylag hamar elavulnak. A felsőszintű végzettséget igénylő munkakörökben mindig a legmagasabb szintű ismeretanyag felhasználására van szükség, tehát folyamatosan, vagy ciklikusan sort kell keríteni a tudás felújítására. Ezt a célt szolgálja a felnttktatás részét képező *szakmai továbbképzési rendszer*. Szervezői többnyire munkáltatói fórumok, szövetségek, s a felnttktatási intézmények bázisán, illetve azokkal együttműködve fejtik ki hatásukat. Ugyancsak a továbbképzési rendszerrel szemben támasztanak igényt a tudományos ismeretek alkalmazási módszereinek változásai. A továbbképzési formák keretében lehet megismerni az új eljárási módokat. Az iskolai felkészítést illetően létezik egy általános probléma: az iskolai szakképzés az ismeretközléssel mindig csak egy tágabb foglalkozási csoportot tud megcélozni. A dolog

természetéből adódóan ez nem lehet tökéletesen rászabott egyetlen foglalkozásra sem, de még inkább nem egy konkrét munkakörre, tehát a szélesebb ismeretanyag elsajátítása mellett bizonyos konkrét ismeretek hiányára is kell számítani. A begyakorlás során ez az ismerettöbblet-hiány bizonyos mértékig önerőből kiegyenlíthető, behozható, pótolható, de nem minden foglalkozás, illetve munkakör esetében, és nem feltétlenül rövid idő alatt. A szakszerűségi kritérium sokszor megkívánja a szervezett kiegészítő képzést is, s ezeket a *szakosító kurzusokat* is a felnőttképzés részeként kezeljük. A diplomások esetében sincs ez másként, sőt esetükben a specializáció további diszciplínákra kiterjesztett felkészülést jelent, például az interdiszciplináris munkakörök elláthatósága érdekében.

A megfelelően képzett és már begyakorlott diplomások is egyre inkább számíthatnak arra, hogy a gazdasági struktúraváltás következtében csökken az általuk művelt tevékenységi formák iránti kereslet. Ugyanakkor megnő az igény más, tudományterületükhöz jobban, vagy kevésbé kapcsolódó munkakörök iránt, ezért életpályájuk módosítására kényszerülnek, vagy legalábbis kedvező lenne számukra, ha át tudnának állni valamely perspektivikusabb munkakörbe. Természetesen, egyszerűsíteni a helyzetet, ha meglévő ismeretanyagukat legalább részben hasznosíthatnák az átállás során, ha annak kisebb-nagyobb mértékű kiegészítése jelentené az *átképzés* tartalmát, tematikáját. A foglalkozási struktúra változását okozza az a már átélt folyamat is, amikor egy foglalkozás vagy munkakör nem tűnik ugyan el, de követelményrendszere lényegesen átalakul, s az addigától eltérően strukturált ismeretállomány felhasználása válik nélkülözhetetlenné.

Az említett tényezőkből az is érzékelhető, hogy az iskolarendszerű felkészítés, amely legjobb esetben mintegy négy-hat évnnyi időtartam alatt zajlik le, sem a gyorsuló társadalmi-gazdasági változásoknak, sem a tudomány és a technika fejlődésének nem lehet képes évtizedeken át megfelelni. Nélkülözhetetlen tehát a képzési rendszerben egy jóval kevésbé kötött, rugalmas intézményrendszer működtetése is, amely alkalmas az iskolarendszerű felsőoktatás, valamint a mindenkori foglalkoztatási kritériumok közötti tér-idő és mozgáskülönbségek áthidalására, "menet közbeni" mérséklésére.

A szakismeret és a követelményrendszer kongruenciája

Mind az oktatás-, mind a foglalkoztatáspolitikai hosszú ideje világszerte arra törekszik, hogy a gazdasági tevékenységekben felhasznált szakismeret mind jobban feleljen meg a vele szemben támasztott követelményeknek. A szakképzés – és különösen a leghosszabb és legköltésesebb felső fokú szakképzés – országok közötti eltéréseit jórészt ez az alkalmazkodási törekvés okozta.

Bár a teljes egyezés elérhetetlen, az inkongruencia mérséklése reális törekvés lehet. Legfőbb eszközei a munka melletti képzés különböző formái, azaz az iskolán kívüli képzés rendszere.

Az inkongruencia egyaránt tetten érhető mennyiségi és tartalmi-minőségi eltérésekben. Az előbbieken az iskolai képzési célokból származó tartalmi-minőségi különbségekről szoltunk, amihez hozzájárulnak még azok a mennyiségi eltérések is, amelyek a felsőoktatás szakmastruktúrája és a mindenkori munkaerő-szükséglet között keletkeznek.

Az eltérés okai lényegében a következők:

- Nem lehet országos szinten időben és pontosan prognosztizálni a szükséges foglalkoztatási szerkezetet, hiszen még egy nagyobb vállalat esetében is csak tendenciájában valósulhat meg egy ilyen irányú, egy-két évtizedes előrejelzés. Ennélfogva szakmai, munkaköri mélységben nem sokat ér egy ilyen kitekintés.

- Az egyéni tanulási elképzelések csak ritkán esnek egybe a társadalom diplomások iránti szükségleteivel. Természetesen lehet ezeket a tanulási törekvéseket befolyásolni, sőt a gazdasági racionalitáson keresztül az emberek is többnyire alkalmazkodni próbálnak a foglalkoztatási helyzethez, de a munkaerőpiaci kereslet változásai, valamint a ráhatások mértéke és az időbeli távolság mindenképpen eltéréshez vezetnek a felsőoktatási kibocsátások és a felvevőpiac között.
- Bármennyire is megpróbálják központilag tervezni a kibocsátást, a képző intézmények, a diplomát szerzettek lakóhely szerinti, és a betöltendő munkahelyek földrajzi eloszlása egészen bizonyosan eltérnek egymástól, és sokszor egyszerűbb a szakképzettség irányát megváltoztatni, mint kiszabadulni a térbeli kötöttségekből.
- Mint már arról szó esett, az iskolarendszer a munkakörök szélesebb csoportjára készít fel, az egyéni elgondolások viszont többnyire bizonyos munkakörök betöltésére szorítkoznak. Ha az adott munkakört nem igényli a piac, már az is szakmaváltáshoz vezethet. A szakmaváltás, ami pedig még további okok miatt is bekövetkezhet, tovább nehezíti a kereslet előre történő megbecsülését.

Mindezek után tekintsük át a diplomás szakemberek iskolán kívüli képzésének legfőbb céljait:

1. Folyamatosan elősegíteni a munkatevékenységekhez szükséges szakértelem megszerzését:
 - a pályakezdekor és pályamegszakítás esetén (munkanélküliség) a módosító-szakosító képzési formákkal;
 - pályá közben, illetve pályamódosításnál az át- és továbbképzés különböző intézményeivel;
 - a pályacsúcs elérése, megtartása érdekében a vezetőképzéssel, illetőleg a tudományos minősítésekkel.
2. Hozzájárulni az egyéni ambíciók megvalósításához:
 - ismeretbővítéssel;
 - korszerű eljárások megismertetésével;
 - a szakmai vagy politikai karrier megalapozásával.

A különböző munkahelyek sajátos képzettségi igényeinek figyelembe vétele egy-egy foglalkozási kör, foglalkoztató ágazat vagy adott tevékenységi csoport részére a szervezett képzés következtében reális esélybővülést jelent. A versenyszférában viszonylag ritkán kerül sor a cégen belül diplomás továbbképzés szervezésére, ez inkább a közösségi szektor munkáltatóinál jellemző.

A felsőoktatás és a diplomások továbbképzésének összhangja

Sem az iskolarendszerű felsőoktatás, sem a továbbképzési rendszer nem lenne képes önmagában a diplomások iránti szükségletek kielégítésére. Bár az iskolán kívüli képzés olcsóbb és rugalmasabb, s közelebb áll a gyakorlathoz, a felsőoktatási intézmények feladatait mégsem tudná a munka melletti képzés ellátni. Főként azért, mert a felsőszintű tudományos alapismeretek legalkalmasabb életkorban való elsajátítása egész embert, sajátos életformát igényel. A hatékonyabb felkészítés érdekében a képzés mindkét rendszerét összehangoltan, de saját feladatainak megfelelően kell fejleszteni.

A felsőoktatási intézmények általánosan képző funkcióját indokolt tovább erősíteni. Az ezt a célt szolgáló tananyagot is bővíteni kell, hogy a diplomás szakemberek általános műveltsége meghaladja a csupán érettségizettek színvonalát.

Hasonlóan fontos a szakmai tudományos alapismeretek szélesítése és elmélyítése. Ehhez kapcsolódó törekvés a kulcskvalifikáció erősítése az egyetemi és a főiskolai szintű képzésben, a munkakultúra és a tevékenységek céltudatosságának javítása érdekében. Az iskolarendszerű képzés szerves részévé alakított személyiségfejlesztő és mentális nevelési programokat, valamint a készségfejlesztést is igényelni fogja a következő évtizedek társadalmi fejlődése, politikája. Az iskolázásnak meg kell tartania az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásában betöltött szerepét, sőt a kérdés jelentőségét felismerve, egyre több időt és energiát kell rászánnia a tanult elmélet gyakorlati alkalmazásának ellenőrzött kipróbálására.

Ma még előttünk áll az iskolán kívüli, vagy továbbképzési rendszer kiépítésének feladata. A továbbképzést itt átfogóan értelmezzük: minden képzési formát felölel, ami a diploma megszerzése utáni időszakban a diplomás szakember kvalifikációjának emelésére irányul: a nyelvtanfolyamtól a szakképző kurzusokon keresztül a másoddiplomáig, sőt a tudományos minősítésekig.

Az iskolarendszert kiegészítendő továbbképzési rendszer fontosabb vonásai közül a rugalmasságot, a rövid futamidejű programok jól variálható egymásra épülését, a hosszabb programok szakaszolhatóságát emeljük ki. Fontos követelmény még a programok sokfélesége is.

Működésének lényege a szakmai kvalifikáció emelése, a naprakész információ, a legkorszerűbb technika felhasználása és a mindenkori tudományos eredmények elterjesztése, s mindezzel a diplomások munkaerőpiaci helyzetének stabilizálása.

A munkakörök rugalmasságának hatása a szakképzési rendszerre

Az iskolarendszerű felsőfok minden intézményéből hasonló elvek és célok szerint felkészített új diplomások kerülnek ki, a munkahelyek azonban az egyes foglalkozások és munkakörök szerint jelentősen különböznek egymástól. A foglalkoztatási helyzetet alapvetően befolyásolja az a jelenség, amit összefoglalóan szakmai rugalmasságnak nevezhetünk. Ennek egyik összetevője a szakképzettségek konvertálhatóságának foka, a másik pedig a munkaköröknek a szakképzettséggel szembeni érzékenysége. Ez utóbbi meghatározza, hogy egyes munkaköröket milyen tudományos ismeretanyagokból összeállított képzettségi munícióval lehet betölteni, s hogy a különböző ismeretsportokat képviselő oklevelek mennyiben helyettesíthetők egymással.

Valamennyi foglalkozásra kiterjedő vizsgálattal (Vámos, 1989) sikerült bizonyítani, hogy jelentős eltérések vannak az egyéni foglalkozások rugalmassági jellemzői között. Végül is valamennyi szakma besorolható a következő négy kategória valamelyikébe:

- I. *jól konvertálható és könnyen helyettesíthető* egyéni foglalkozások (tanár, közgazdász);
- II. *jól konvertálható, de nehezen helyettesíthető* egyéni foglalkozások (jogász, mérnök);
- III. *rosszul konvertálható, de könnyen helyettesíthető* egyéni foglalkozások (könyvtáros);
- IV. *rosszul konvertálható és nehezen helyettesíthető* egyéni foglalkozások (orvos, gyógyszerész).

Ebben az értelmezésben egyértelműen az I. kategóriában leírt foglalkozások tekinthetők igazán rugalmasnak, míg a IV. kategóriába a merev foglalkoztatási helyzetű szakmák sorolhatók. Nyilvánvaló, hogy míg az első kategóriákba tartozó szakemberek munkaerőpiaci helyzete kedvező lehet, addig e tekintetben a legkedvezőtlenebb a III. kategória. A kereslet

szempontjából pedig az I. és a III. csoport munkaköreinek betöltése látszik egyszerűbbnek, s a leginkább zártnak a II. kategória tűnik.

Miután a magyar szakképzési rendszernek nem eléggé átgondolt és nem eléggé hangsúlyozott feladata a kvalifikált szakemberek munkaerőpiaci helyzetének könnyítése, ezért a képzőintézmények tevékenységének kialakításánál, fejlesztésénél és összehangolásánál érdemes a rugalmassági tényező alakulását is figyelembe venni. S mert a rugalmasság viszonylag állandó elemének a munkafeladatok ellátásához szükséges körülmények összessége, tehát a helyettesíthetőségi tényező tekinthető, ezért célszerű a képzettség konvertálhatóságára törekedni.

Konvertálható szakismeretnek azt a szaktudást nevezzük, amely minél több tevékenységi körben jól használható. Eszerint minél általánosabban érvényes, minél több összefüggésre kiterjedő, szélesebb, átfogóbb, komplexebb ismeretanyagot közvetít egy oktatási kurzus, annál több munkakörben és annál jobban hasznosítható. Ugyanakkor az adott munkakör *konkrét* igényeit – az iskolai képzésre építve – az iskolán kívül gyorsan, célirányosan, szervezeten be lehet pótolni.

Az eddigi fejtegetés alapján azt hihetnénk, hogy a diplomák konvertálhatósága kizárólag oktatásszervezési kérdés, s például megfelelő szervezéssel az orvosi diploma konvertibilitása vetélkedhetne a tudományegyetemével. Sajnos, ez nem így van, hiszen a gazdasági tevékenységek sajátosságai miatt egyes tudományterületek felhasználhatósága eleve korlátozottabb, mint a többié. Ezt a jelenséget nevezhetjük a szakképzettségi irány természetes konvertálhatóságának. Ez nehezen változtatható, tehát a természetüknél fogva nehezen átváltható foglalkozások esetében a többen is jelentősebb az iskolán kívüli képzés szerepe. A konvertibilitás javítása érdekében az iskolai alapozás még fontosabbá, az iskolán kívüli program pedig nélkülözhetetlenné válik (például a szakosító képzés a szakdiploma megszervezéséhez).

A jól konvertálható tudományterületeken folyó iskolarendszerű képzést lezáró diplomához csatlakozó továbbképzési rendszer a nem kizárólag a betöltött munkakörhöz kapott ismereteket konkretizálja a szakosítással, mint például bölcsészdiplomával egyaránt lehet az ember tanár, tisztviselő, újságíró.

Visszatérve a rugalmasság úgynevezett állandó eleméhez, az egyes munkafeladatok ellátásához szükséges szakismeretek egymással való helyettesíthetőségének kérdéséhez, ennek kritériumrendszere végül is a kialakult képzési rendszer függvénye, hiszen ahol az egyes munkakörökre pontosan rá szabott iskolai felkészítés található, ott szigorúbbak lehetnek a felvételi követelmények. Ahol viszont nem alakult ki szoros összhang az iskoláztatás és a munkaköri kritériumok között, ott a felvételi előírások általában lazábbak.

Azt is tudjuk, hogy a gazdaság működése érdekében a szakképzési rendszernek kell kiszolgáltatnia a munkaerőpiaci struktúrát, illetve elősegítenie a tényleges munkaköri követelményekhez való közeledést. A munkaköri követelményrendszer viszont visszahat a szakképzési rendszer alakulására. Történetileg jól követhető együttes formálódásuk. A mai helyzet bizonyítja, hogy azokban a munkakörökben, ahol egy tudományterület teljes mélységében és szélességében fölhasználásra kerül, ott a képzés is merevebb, rögzített formákat vett fel, hogy a szigorú kritériumoknak megfeleljen, ahol pedig – egyszerre vagy egymást kiváltva – több tudományterület is alkalmazható, azokban a munkaköri csoportokban nincs feltétlenül adekvát iskolai képzés, és nem csak lehetőséget adnak, de számítanak is arra, hogy eltérő szakirányú diplomások töltsék be ezeket a munkaköröket. Ezek általában a kimutathatóan vagy látenszen interdiszciplináris ismereteket igénylő munkaterületek, foglalkozási csoportok. S mert a képző intézmények ma még a felsőoktatásban is csak legfeljebb egy-egy tudományterülethez tartozó ismeretstruktúráról adnak bizonyítványt, ezek

a munkakörök szükségszerűen helyettesíthetők lesznek, és feltétlenül igénylik az iskolán kívüli szakképzést.

A diplomások életútja

A diploma általában csak belépőt jelent a szakmai életúthoz, amely az adott szakma jellegétől és a kezdő munkakörtől egyaránt függ.

A karrier-állomások eléréséhez legtöbb esetben szükség van az iskolán kívüli továbbképzés valamilyen formájára. A kezdőpontok a diploma megszerzését követően általában elérhetők.

A *szabadfoglalkozású* működés néhány foglalkozási csoportban (orvos, jogász, építész, gazdasági) anélkül tipikus, hogy az kifejezetten vállalkozás lenne (magánrendelő, ügyvéd, tanácsadó, tervezőiroda). A foglalkozások szabad gyakorlása különbözik a vállalkozástól, mert a szakember tevékenységének fő célja szakértelmének hasznosítása marad, és nem a cég gyarapítása (Gaugler, 1994).

Az úgynevezett szabadfoglalkozású kezdőpálya nem különbözik jelentősen az alkalmazottként történő pályakezdéstől, sokszor együtt, például részmunkaidőben gyakorolják mindkettőt.

Az egyik tipikus életút a vállalkozói, ahol a pályacsúcs a minél nagyobb, életképesebb cég lehet. Ehhez minél több szakmai tapasztalat megszerzése is hozzásegíthet, ezért előzetesen valamennyi állomás végigjárható. Az iskolán kívüli képzés ehhez sajátos, elsősorban menedzseri ismeretekkel járulhat hozzá, hasonlóan a *vezetői karrier* végigjárásához. A *felsővezetői* szinthez a kutatói, vagy a középvezetői állomásokon keresztül lehet eljutni.

A *szakalkalmazottként* induló diplomás szakember – amennyiben sem vezetői, sem vállalkozói karrierre nem törekszik, vagy kutatói életpályát választ, vagy előbb-utóbb szakértővé, szaktanácsadóvá válik. Ez szakmai ismereteinek állandó felfrissítését, illetve a tudományos minősítések megszerzését igényli.

A diplomás közszolgálati szakemberek képzése

Ha szélesen értelmezzük a közszolgálati szerepet, akkor a közalkalmazottakon és a köztisztviselőkön kívül minden közszolgáltatáshoz kapcsolódó foglalkozás teljes létszámában ide sorolható, szűkebben értelmezve azonban ez a fogalom csak az államigazgatásban foglalkoztatottakra érvényes.

Anélkül, hogy a közszolgáltatásokat pusztán formai jegyek alapján valamiféle hierarchikus rendszerbe sorolnánk, három csoportra oszthatjuk a közszolgáltatásokra jellemző, leggyakrabban előforduló foglalkozásokat. A leginkább formalizált foglalkozások, a katonák, rendőrök, határőrök, vámőrök, tűzoltók számára nemcsak a beosztási rend és az előremenetel szigorúan megszabott, de hovatartozásukat – szolgálati idejük alatt – egyenruha viselése is igazolja. Ezeket *uniformizált foglalkozásoknak* nevezzük.

A következő foglalkozási csoport azoké a köztisztviselőké, akik a központi vagy a helyi államigazgatási apparátusban teljesítenek szolgálatot. Foglalkoztatásuk kötött szabályzat alapján történik, fizetésük és előmenetelük az iskolai végzettség, beosztás, állomáshely és szolgálati éveik szerint kategóriákba sorolt. Ezeket *igazgatási foglalkozásoknak* neveztük el.

A legátfogóbb csoportot a legkevésbé uniformizált *közalkalmazottak* képezik. Az állami alkalmazottak, a költségvetésből fizetett szakemberek tartoznak ide. Közülük a legnépesebb csoport az oktatásban tevékenykedő pedagógusoké. Őket követik az egészségügy jellegzetes diplomásai: az orvosok és az egészségügyi főiskolát végzett szakalkalmazottak. A közalkalmazottak között található még kulturális szakemberek (könyvtárosok, népművelők, muzeológusok, újságírók, művészek), a szociális szféra szakapparátusához tartozó szociális munkások, szociális gondozók, továbbá a munkaerőpiaci szolgáltatók: munkaközvetítők,

munkaerőpiaci tanácsadók. Ezt a csoportot az összehasonlítás során *szakalkalmazottaknak* nevezzük.

A német besorolási gyakorlat ettől eltérően csoportosítja a közalkalmazottakat és a köztisztviselőket. Németországban csaknem minden közszolgáltatásban vannak köztisztviselői és közalkalmazotti munkakörök egyaránt, s a besorolás a munkakör függvénye. Így például az igazgatásban is találunk közalkalmazottakat, s a fegyveres testületeknél, vagy a vasútnál köztisztviselőket. A pedagógusok közül az egyetemi tanárok és docensek, vagy az igazságügyben a bírák is köztisztviselők, a többiek közalkalmazottak.

Az uniformizált feladatokat ellátó szakemberek képzése sajátos, csak e célra szolgáló felsőoktatási intézményekben folyik, amihez az iskolarendszeren kívül, ugyancsak sajátos továbbképző és minősítő rendszer járul.

A szakalkalmazottaknak elnevezett csoport belső megoszlása rendkívül egyenlőtlen. A legnépesebb szakma közülük a pedagógusoké, őket követik az orvosok. A többi foglalkozási kör létszáma jóval alacsonyabb.

A költségvetési szféra foglalkozásainak létszámadatai 1995-ben (fő)

Foglalkozás	Fő
Általános és szakorvos	17 026
Felsőoktatásban oktató orvos	2 532
Intézményvezető orvos	5 103
Orvos összesen	24 661
Felsőoktatási és középiskolai tanár	32 885
Általános iskolai tanár és tanító	52 099
Óvónő	11 068
Gyógypedagógiai tanár	1 820
Intézményvezető tanár	13 776
Pedagógus összesen	111 648
Ügyész és bíró együtt	8 529
Könyvtáros és levéltáros	2 406
Muzeológus	646
Újságíró	197
Művész	2 653

(Forrás: 1995. évi létszám-, bér- és kereseti adatok. Költségvetési szféra. In: Munkügyi adattár 1996/3. sz. pp. 80-86.)

Az *orvosok* szakképző rendszere jól szabályozott. A graduális szinten folyó orvosegyetemi képzésben szerzett diploma általános orvosi kvalifikációt ad. Ehhez posztgraduális szinten, munka melletti képzési formában kapcsolódnak a szakosító valamint a rendszeresen ismétlődő orvos-továbbképző kurzusok. Intézményrendszere kiépült, s az alap- és továbbképzések elég szorosan kapcsolódnak egymáshoz. Az iskolai és a munka melletti képzés egyaránt rendelkezik klinikummal és speciális gyakorlóléhelyekkel.

Jóval összetettebb a *pedagógusok* képzési rendszere, amely Magyarországon az iskolarendszeren belül legalább hétféle felsőoktatási intézményt foglal magában (gondoljunk csak az óvónők, az alsó tagozatos tanítók, a felső tagozatos általános iskolai tanárok, a gyógypedagógiai-, testnevelő-, művész-szaktanárok eltérő képzésére, valamint az ezektől különálló tudományegyetemek tevékenységére), amelyek elkülönülten, kevés átjárhatósági

lehetőséget engedve működnek. Ehhez járul, hogy a szakosítás is graduális szinten történik, tehát a pedagógus diplomák meglehetősen konkrét felkészítést jelentenek.

Az alapképzéshez országos szinten szervezett továbbképzési rendszer kapcsolódik, de ennek keretében nem folyik szakosító képzés, az csak az iskolarendszerben szerezhető meg, illetve változtatható. A tanítási szintek változtatása is kizárólag oda kötődik. Az iskolán kívüli továbbképzésnek ismeretfelújító, módszerfejlesztő, látókör-szélesítő és vezetőképző funkciója van. Szervezettsége erősen függ a mindenkori oktatásirányítás helyzetétől és elgondolásaitól. Az orvosok és a pedagógusok zöme közalkalmazott, s ez a besorolás a köztisztviselőkhöz képest minden munkakörben kedvezőtlenebb helyzettel jár, ami presztízsrontó, s kontraszelektív hatást fejt ki.

Míg az orvosi tevékenységek más irányú szakképzettséggel nem helyettesíthetők, addig a tanítás – korlátozott mértékben ugyan – erre lehetőséget ad. Bizonyíték erre az általános iskolákban szakképesítés nélkül tanítók száma (jelenleg is több mint 2000 fő), a szakoktatók nagy része, akik általában csak a munka mellett szerzik meg a pedagógiai végzettséget, a felnőttoktatásban oktatók pedig gyakran nem is rendelkeznek ilyennel.

A két foglalkozási csoport konvertálhatósága is eltérő, mert míg az orvosi szakképzettség komoly veszteség nélkül csak a gyógyításban kamatoztatható, addig a szakos tanárok, de a többi pedagógiai végzettségűek tudásanyaga a foglalkozások meglehetősen tág körében jól felhasználható. A német tanárképzésben tudatosan élnek is a konvertibilitás növelésével, s a nappali képzésben a látókör szélesítésére (egészségügyi, gazdasági, technikai, kulturális ismeretek növelése), valamint speciális szakpárosításra törekednek.

A köztisztviselők képesítési rendszere és iskolán kívüli képzése

A közzolgálati szakemberek egyik legjellemzőbb csoportját a köztisztviselők alkotják, akik hivatalos elnevezés szerint a "közigazgatási és kötelező társadalombiztosítási" munkakörökben fejtik ki tevékenységüket mind a központi államigazgatásban, mind pedig a helyi és területi igazgatás intézményeiben. Ez a foglalkozási csoport az állami szerepvállalás jelentőségével együtt változik, s csak az utóbbi évtizedekben került sor iskolarendszerű, egyetemi vagy főiskolai szintű saját képzőhelyeinek kialakítására. Az igazgatási tevékenység először főként jogi-igazgatási jellegű volt, így csaknem kizárólag jogi diplomásokat vonzott, akiknek munkáját a középiskolai végzettséggel rendelkező adminisztrátorok egészítették ki. A közigazgatási munka sokszínűbbé válása következtében egyre több, az igazgatott területhez értő diplomást vontak be az államigazgatásba. Így megnőtt az igazgatási munkát "amatőr" szinten ellátó, de szakmailag hozzáértő köztisztviselők száma.

A képzés többféle módon is megpróbált igazodni a kihívásokhoz. Világszerte találunk a közzolgálatban dolgozók képzését szolgáló önálló főiskolákat, egyetemi karokat, szakokat. Legsikeresebb képzőműveknek a másoddiplomát adó felsőfokú intézményeket tartjuk. A közzolgálatához szükséges "közigazgatás-tudomány" ebben a formában még nem elfogadott, de azt tudjuk, hogy jogi, közgazdasági, szociológiai és politológiai tudományos ismeretek sajátos együttese, amely az alkalmazás során az igazgatott közeg ismereteivel gazdagodik.

A közigazgatásban és a kötelező társadalombiztosításban foglalkoztatottak létszámadatai 1995-ben

Foglalkozási csoport	Fő
Összes közigazgatási alkalmazott	171 290
Ebből köztisztviselő	91 450
Közalkalmazott	79 840
A diplomás köztisztviselők száma	33 518
Ebből vezetők	7 404
Bírák	6 331
Ügyészek	2 198
Szakalkalmazottak	17 585
A diplomás közalkalmazottak száma	30 622
Ebből vezetők	6 450
Szakalkalmazottak	24 172

(Forrás: 1995. évi létszám-, bér és kereseti adatok. Nemzetgazdaság összesen és a költségvetési szféra. In: Munkügyi Adattár 1996/1. sz. pp. 44-51. és 1996/3. sz. p. 18.)

Össességében tehát mintegy 65 ezer diplomás szakember dolgozik a magyar közigazgatásban, akiknek évenkénti pótlása és munka melletti szakosító-, illetőleg továbbképzése jelentős szakképzési feladatot jelent.

Az iskolarendszer keretei között az Államigazgatási Főiskola foglalkozik az államigazgatás – főként az önkormányzatok – szakapparátusának utánpótlását szolgáló szakemberképzéssel. Emellett 1992 óta a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetemen is folyik közszolgálati szakirányú képzés, amelyben a közösségi szektor irányítására és igazgatására egyetemi végzettségű közgazdászokat készítenek fel. Az Államigazgatási Főiskolán évente 2-300 hallgató végez, az egyetemen pedig mintegy ötven fő.

Az eddig leírtakból kitűnik, hogy a "közhivatali" szolgálat meglehetősen "befogadó" típusú munkaköri csoportok együttesét foglalja össze, hiszen az ügyintézéshez szükséges ismeretek viszonylag egyszerűen, részletekben is elsajátíthatók, sőt a munkafeladatok ellátása során sokminden autodidakta módon is megtanulható, s ezért nagyon sokféle szakirányú diplomás található a pályán. Napjainkban egyre nagyobb jelentőségre tesz szert ennek a munkának a hatékonysága, amelynek javítása mindenütt szakszerűen tevékenykedő igazgatási apparátusokat feltételez. Következésképpen ezen a területen is elkerülhetetlenné válik a szakosító képzés beiktatása, illetve a továbbképzési rendszer megszervezése.

A következőkben tekintsük át a közigazgatási szakemberek részére már ma is rendelkezésre álló iskolán kívüli képzési formákat.

Az iskolarendszerű kibocsátás bővítésére és színvonalának emelésére indul a következő tanévtől kezdve a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem Közszolgálati Tanszéke szervezésében a közszolgálati részidős egyetemi képzés (REK), ahol főként az Államigazgatási Főiskolán végzettek számára öt szemeszter alatt közszolgálati irányultságú egyetemi diploma szereszhető közszolgálati elemző-tervező és közszolgálati menedzser szakirányokban. Ezt a képzési formát évente 26+26 fő számára tervezik, s másoddiplomat nyújtó illetve úgynevezett kvalifikációs szintemelő képzésnek minősül.

Ugyancsak a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem Közszolgálati Tanulmányi Központja szervez a közigazgatás szakembereinek munka melletti kurzusokat – részben a Közgazdász Továbbképző Intézetben, részben nemzetközi (EMPA - Education Master Public Administration) keretben – európai érvényű közszolgálati szakosodással.

Miután a köztisztviselők jogállásáról szóló 1992. évi XXIII. tv. "érdemeken alapuló garantált előmeneteli rendszert" hozott létre, ehhez rendszeres és tervszerű továbbképzés kialakítására van szükség. Az ennek megalapozásához felvázolt követelmények nagy súlyt helyeznek a közigazgatás funkcióiban bekövetkezett változásokra. Kiemelik, hogy az új típusú közigazgatás nem kevesebb, hanem másfajta szerepet fog betölteni, amihez nélkülözhetetlen a folyamatos képzés.

A közigazgatási továbbképzési rendszer belső logikai rendre épülő elemei:

- a pályakezdéshez közvetlenül kapcsolódó gyakornoki továbbképzés;
- a vizsgarendszeren (alap- és szakvizsga) belüli továbbképzés;
- a vizsgarendszeren kívüli továbbképzések;
- a közigazgatási vezetőképzés.

Az általános célok mellett az itt folyó képzés egyik sajátos célja az, hogy a vezető köztisztviselők olyan felkészültséggel rendelkezzenek, amely minden nemzetgazdasági ágban hasznosítható, valamint hogy képesek legyenek az Európai Unióhoz történő csatlakozás modernizációs követelményeinek megfelelni. Az iskolán kívüli továbbképzés céljai közé tartozik ezeknek a követelményeknek a terjesztése.

A továbbképzési rendszer kiépítése kétirányú lehetőséget hordoz. Az egyik alternatíva a már működő, túltagolt ágazati rendszer megtartása, egyre több új feladattal való bővítése, fokozatos átalakítása.

A másik irány egy olyan egységesebb rendszer létrehozása, melynek struktúráját a köztisztviselők vizsgaszabályzata, illetve az ezen kívüli intézményi működési mechanizmusok, továbbá a feszített ütemű integrációs felkészülés alakítanák.

A közigazgatási feladatkörökre a *vizsgarendszeren belüli* továbbképzés az érvényes Kormányrendeletben előírt szakképesítések megszerzését célozza, hiszen a közszolgálati állások képesítéshez kötésében a mindenkorai rendelet az irányadó. A vizsgarendszeren belül kiépültek a normák:

1. alapvizsga;
2. közigazgatási szakvizsga.

A *vizsgarendszeren kívüli* továbbképzés formái:

1. gyakornoki továbbképzés (2 modul);
2. jogalkalmazói típusú továbbképzések (ágazati keretek mentén);
3. az európai integrációval összefüggő továbbképzés (4 modul);
4. gyakorlati szervezési ismeretekkel összefüggő továbbképzések (2 modul);
5. a készségfejlesztésre irányuló továbbképzés (2 modul);
6. idegen nyelvi továbbképzés (3 modul);
7. számítástechnikai-informatikai továbbképzés (3 modul);
8. közigazgatási vezetőképzés (4 modul).

Következtetések

A tanulmányban leírtak alapján eljutottunk ahhoz a következtetéshez, hogy az iskolarendszerű felsőfokú képzés egyre kevésbé elegendő az egyes foglalkozásokhoz szükséges szakismeretek elsajátításához. Célja ezért mindinkább a tudományos szintű szakmai alapozás, a felsőfokú általános művelés, valamint az iskolán kívüli továbbképzés szervezése és bonyolítása lesz.

Mivel a felsőoktatási intézmények koncentrálják a legfelkészültebb tudományos-oktatási potenciált, ezért főszerepet kell kapniuk a diplomások folyamatos képzésében, az alapképzésben és a szervezett továbbképzésben egyaránt.

A közszolgálati szakemberképzés a posztindusztriális társadalom legfontosabb tevékenységi területeit fogja át, ezért képzési és továbbképzési rendszerének megoldási módozatai és minősége kiemelt jelentőséggel bírnak.

VÁMOS DÓRA

IRODALOM

BERÉNYI SÁNDOR: *A közigazgatás személyzeti rendszere*. ELTE, Budapest, 1992.

GAUGLER, EDUARD – SCHLAFFKE, WINFRIED: *Weiterbildung als Produktionsfaktor*. Deutscher Instituts-Verlag, Köln, 1989.

GÖBEL, UWE – SCHLAFFKE, WINFRIED: *Die Zukunftsformel*. Deutscher Instituts-Verlag, Köln, 1987.

Közigazgatási továbbképzés és vezetőképzés koncepciója. Szakmai vitaanyag. BME, Budapest, 1997.

Közszolgálat szak a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetemen. Zárótanulmány a FEFA részére. Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Budapest, 1995.

LŐRINCZ LAJOS: *A személyzetpolitika modernizációja a közigazgatásban*. MKK, Budapest, 1995.

STEINDLER, LARRY: *Strukturen der Weiterbildung*. Deutscher Instituts-Verlag, Köln, 1992.

VÁMOS DÓRA: *A képzettség vására*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989.

VEREBÉLY IMRE: *A magyar közigazgatás modernizációja*. In: Magyar Közigazgatás, 1992. november

A KÉPZÉSI PIAC

A rendszerváltással együttjáró társadalmi értékrend változása és a racionális munkaerő-kihasználást előtérbe helyező újszerű vállalati stratégiák az oktatás és képzés területén is piaci viszonyokat teremtettek. A "munka világába" belépő ember mentális és fizikai képességeit a különböző felhasználók eltérő áron vásárolták, s ez az ár sok esetben nem volt arányban a befektetett idővel, energiával, költségekkel. Ma már – részben a nemzetközi trendek hatására – egyre inkább érzékelhető a munkaerő végzettségének, képesítésének piaci értéknövekedése. Ez is hozzájárult a képzéssel, az iskolával szembeni elvárások változásához.

E folyamatok az 1980-as évek végétől látványos változásokat indítottak el a felnőttképzési piacon. Egyrészt a fizetőképes kereslet hatására a hagyományos iskolarendszerű felnőttképzés új formákat öltve új tartalmakkal, új módszerekkel próbált alkalmazkodni a megváltozott igényekhez. Ezzel egy időben a '90-es években tovább szaporodnak a felnőttképzéssel, átképzéssel foglalkozó intézmények. Az iskolarendszerű képzés intézményeiben tanító tanárok jó része vállal fő-, vagy mellékfoglalkozású állást a felnőttképzés intézményeiben. Később a verseny éleződésének hatására a felnőttképzés intézményei a szakmai minőség, illetve piaci pozícióik védelmére szakmai szervezetekbe tömörültek, előkészítve a később színre lépő szakmai kamarák képzéssel kapcsolatos regisztráló-minősítő rendszerének kiépülését.

Az említett változásokkal egy időben a kormányzat kezdeményezte egy olyan átfogó szabályozó rendszer kiépítését, amely a hazai munkaerőpiaci szakképzés szervezeti struktúráját és kimenetét a különböző nemzetközi trendekkel teszi kompatibilissé. E rendszer elemei a következők:

- Az állam meghatározott felelősséget vállal az iskoláztatásban (az iskolakötelezettség idejének növelése, az első szakmaszerzés ingyenessége, a kötelező közismereti tartalmak kialakítása).
- A nemzetközi képzési struktúrákhoz való illeszkedést, a hazai és nemzetközi munkaerőpiaci mobilitást szolgáló szabályzók (Nemzeti alaptanterv, Országos Képzési Jegyzék) az iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli felnőttképzés átjárhatóságát, összehangolását hivatottak előkészíteni.
- Állami szerződések alapján nemzetközi támogatást élveznek azok a képzési struktúrát, illetve metodikát érintő fejlesztő tevékenységek, amelyeknek célja a munkavállalóknak a rugalmas alkalmazkodásra, az életpálya során bekövetkező változásokra, a fokozatos és folyamatos karrierépítésre, önképzésre, a kudarcok elviselésére, az egyéni pálya során szükségessé váló szakmaváltásokra történő felkészítése.
- A szakmák védettségének biztosítása érdekében szükségessé vált a szakmai kamarák újjáélesztése, hatásköri és szervezeti megerősítése, a mesterképzés korszerű formáinak újraélesztése.
- Az államra, illetve az önkormányzatokra hárul a szocialista ipargazdaság "elavult" háttérjének (a nem piacképes szakmák képzőintézményeinek) felszámolásával kapcsolatos "fájdalmas" döntések terhe is.

Bár megnövekedett az igény a munkaerőpiaci képzések iránt, a képzési piac működésében a folyamatok természetéből eredően néhány lényeges akadályozó tényezővel mind a mai napig számolni kell.

Noha a munkavállalók jelentős része nem rendelkezik szakképzettséggel, tehát szükségük lenne a képzésben való részvételre, alacsony bérük miatt mégsem jelentenek fizetőképes keresletet a képzési piacon. Ez az egyik oldalon az államot jelentős többletkiadásra kényszeríti, a munkaadók részéről pedig lassítja a képzéssel kapcsolatos szemléletváltást, nevezetesen azt, hogy a képzést hosszútávú befektetésként kezeljék. A vállalatoknál a meggyengült érdekképviselői szervezetek ma már nem képesek hatékonyan képviselni a munkavállalók képzéssel, átképzéssel kapcsolatos igényeit.

A hirtelen fellépő munkanélküliség közepette az átképzés kínált újabb esélyt az elhelyezkedésre, vagy a pillanatnyi életválság megoldására. A képzők legnagyobb igyekezte és a legjobb minőségű képzés ellenére a képzéseket elvégzőknek csak kis százaléka tud ténylegesen elhelyezkedni. Ez azért van, mert a képzések nem tényleges átképzésként szerveződnek – tehát nem a munkaadók részéről felkínált üres vagy kiépülő státuszokra történik a felkészítés – ,hanem a képzők kínálata, a képzendők személyes igényei és a helyi Munkaügyi Központnak a várható keresletre vonatkozó becslései alapján.

Az évek folyamán a képzési piac kínálati oldala egyre telítettebbé válik, eközben az évek folyamán a képzések potenciális résztvevőinek köre csökken. Az 1990-es évek közepére csökken a képzések iránt érdeklődők száma. Ennek több oka van.

A képzés iránt motiváltak már akár több képzést is elvégezhetnek anélkül, hogy el tudtak volna helyezkedni, vagyis elszaporodtak a "túlképzett munkanélküliek". Egyre több a diplomás munkanélküli (műszaki értelmiségiek, a karcsúsított állami intézményrendszerből leszakadók: katonatisztek, pedagógusok). A munkaerőpiaci képzésekben zömében a fiatalabb, iskolázottabb (érettségizett), képzés iránt motiváltabb munkanélküliek vesznek részt.

Ugyanakkor a több éve segélyen élők körét az ún. tartós munkanélküliek, alulképzettek (általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők), illetve a csökkent munkaerőpiaci esélyekkel rendelkezők (40 éven felüli alulképzettek) alkotják. Sajnos – a megnövelt központi támogatások ellenére – ennek a rétegnek a tanulás iránti motivációja igen csekély.

A nem kifejezetten vállalkozó-, illetve foglalkoztató-barát szabályozók rendelkezései pénzügy-technikailag nehezítették a képzési vállalkozások működését. A piaci verseny további éleződését okozta, hogy az iskolarendszerű közép- és felsőfokú intézmények – megoldást keresve belső gondjaikra – a munkaerőpiaci átképzések területén is megjelentek. A munkaerőpiaci képzések területén az állami felelősségvállalás mértékét, tartalmát és a finanszírozást illetően az irányítás szintjén bizonyos ambivalenciák érzékelhetők. A szabályozók között olyan elemeket találunk, amelyek jellegük szerint a *központi irányítási modellhez* sorolhatók: például az első szakma megszerzésének ingyenes biztosítása, a szakképzés törvényi szabályozása a közoktatás és a piac felé, a képzéseknek az Országos Képzési Jegyzék szerinti bemeneti és kimeneti szabályozása, a regionális képzőközpontok létrehozása és előnyben részesítése az állam által fenntartott munkaügyi szervezet képzési tenderei esetében, képzési támogatások biztosítása központi alapból, ahol a preferált szakirányok az államilag ösztönzött műszaki fejlesztések, nemzetközi kapcsolódások irányába mutatnak.

Más oldalról viszont az állam által fenntartott intézmények irányítási elveiben, a szabályozókban több *piaci működést* ösztönző elemet találunk: a képzések piaci törvények szerinti szerveződése, a kvalifikáció felelősségének átruházása a szakmai szervezetekre, a piaci működés igénylése a költségvetési keretből fenntartott intézmények esetében is. Emellett a képzési támogatások utalása a helyi intézmények döntése szerint történik, illetőleg adott helyen a preferált szakirányok az aktuális piaci igényeknek megfelelően alakulnak ki.

A kereslet

A képzésben résztvevők köre előképzettségét és motivációját tekintve erősen differenciált. A magyar munkaerő szakképesítése vegyes, a magasabb igényt kielégítő érettségire épülő szakképzettségek aránya alacsony. A fizikai foglalkozásúak közül minden második munkavállaló szakképzetlen. A munkanélküliek 60-65 %-át a szakképzettséggel nem rendelkezők alkotják, akik később tartósan munkanélküliekké válnak. Ma az egyes évfázatok 28 %-a tekinthető a foglalkoztatás és szakképzés szempontjából hátrányos helyzetűnek. A munkanélküliség foglalkozások szerinti jellemzői azt mutatják, hogy a szakképzetlenek, illetve a válságágazatokban hasznosítható képzettséggel rendelkező munkavállalók veszélyeztetettek elsősorban (segédmunkások, adminisztrátorok, gépkocsivezetők, és várhatóan a hivatásos katonatisztek, pedagógusok).

A képzést igénylők – többnyire középiskolát végzett fiatalok – jelentős része esetében a képzésben való részvételt elsődlegesen nem az elhelyezkedés, hanem a továbbtanulásra való felkészülés szándéka vezérli. Ennek felismerése miatt a felsőfokú képzőintézményekbe történő bejutást szolgáló "előkészítő" tanfolyamok elvégzését a Munkaügyi Központok többségében nem támogatják. A képzési piac "vevői" között az egyik legnagyobb csoportot a potenciális és tényleges munkanélküliek, illetve az őket segítő állam alkotja.

A Munkaügyi Központok által szervezett, a foglalkoztatást elősegítő tanfolyamokon résztvevők többsége munkanélküli. A munkaerőpiaci képzésben a pályakezdők létszáma erősen felülreprezentált. A Munkaügyi Központok jelzései alapján a munkaerőpiaci szakképzések tartalmi prioritásait alapvetően az egyénileg és alkalmazottként hasznosítható képességek, illetve a gazdálkodáshoz szükséges ismeretek elsajátítása iránti igény jelenti. Ide sorolhatók a számítástechnika, az informatikai ismeretek; a kisvállalkozás vezetésére felkészítő képzések, a pénzügyi és számviteli képzések, kereskedelmi és külkereskedelmi, szociális és pedagógiai ismeretek, illetve a rokon irányú képességeket fejlesztő képzések.

A finanszírozás

A szakmai képzés új finanszírozási elemeiként jelentek meg a foglalkoztatást támogató képzések, átképzések, adóalap-csökkentő kedvezmények. A munkanélküliség megjelenésével párhuzamosan alakultak ki a foglalkoztatáspolitikai eszközök, jöttek létre azok a források, amelyek a munkanélküliek ellátását biztosítják. A foglalkoztatási eszközrendszeren belül kialakult a munkaerőpiaci képzési rendszer, amely a foglalkoztatáspolitikai egyik legaktívabb eleme. A munkaerőpiaci képzésekben résztvevők száma 1983 óta fokozatosan bővül, a megváltozott gazdasági és foglalkoztatási helyzethez igazodik. A bevezetés időszakában a képzési programokat az állami költségvetés, 1987-től a Foglalkoztatási Alap finanszírozza. 1983-88 között az átképzéseken kizárólag munkavállalók vehettek részt, a képzést a munkáltatók szervezték. 1988-tól vált lehetővé bármely olyan munkanélküli, vagy munkanélküliséggel veszélyeztetett személy átképzésének támogatása, akinek elhelyezkedése képzés nélkül nem biztosítható, és aki a munkaügyi intézmények nyilvántartásában szerepel. A jelenlegi döntési mechanizmusban a helyi Munkaügyi Központ irányításával a helyi munkaadók részvétele biztosítja a munkaerőpiaci képzések prioritásait, piaci értékének garanciáit. A szakképzési kötelezettség nyilvántartásával, ellenőrzésével kapcsolatos feladatokat, az egész konstrukció gazdasági gyakorlathoz való szorosabb illeszkedését a Munkaerőpiaci Alap létrehozásáról szóló törvény szabályozza, amely együttesen kezeli a munkajövedelmeket és a bérköltségeket terhelő járulékrendszert, amely megszabja a szakképzési hozzájárulás mértékét.

A képzések költségei egyrészt a tanfolyamtípustól, másrészt az infláció mértékétől függenek. A szerződéssel lekötött tanfolyamok esetében a drágább, magasabb kvalifikációs szintet biztosító tanfolyamok irányába történik az eltolódás.

A munkaviszonyban állók képzési költségeinél is megfigyelhető a költségek növekvő tendenciája, bár ez alacsonyabb, mint a munkanélkülieké, hiszen a dolgozók tanulmányi költségeinek egy részét a munkaadók fedezik. A munkaviszonyban állók esetében a szakképesítést nyújtó tanfolyamok egy órára jutó költsége jóval alacsonyabb, mint a betanító tanfolyamoké.

A kínálat

A képzési piac erősen differenciált, mennyiségi túlkínálat és kiélezett verseny jellemzi. Az 1980-as és kilencvenes években rendkívüli mértékben megszorodott képzési vállalkozások nyújtotta szolgáltatások szakmai színvonala egyenetlen, a tevékenység csak kevésbé szabályozott, ellenőrzött. A vállalkozások a képzési igényeket különböző formákban, eltérő intézménytípusokban elégítik ki.

Új funkciók jelentkezése a közoktatási intézményekben

A demográfiai hullámvölgy, az államháztartás iskolafenntartással kapcsolatos problémái az önállóan gazdálkodó intézményeket arra készítik, hogy minél találékonyabbak legyenek a többoldalú finanszírozás lehetőségének feltárásában, a helyi képzési igények kielégítésében. Az iskolák meglévő infrastruktúrájuk kihasználása révén a képzési vállalkozásoknál könnyebben teremtették meg a szükséges feltételeket. Emellett általánosan jellemző volt a helyiségek különböző rendezvényekhez történő bérbeadása (sport- és társadalmi szervezetek gyűlése, ünnepek, kiállítások, étkeztetés, kultúrcikkek-árusítás stb.). A helyi lakosság igényeinek kielégítése érdekében tanfolyamokat szerveztek (idegen nyelv, számítástechnika, felvételi előkészítő tanfolyam, amatőr művészeti kurzusok).

Mindezek a folyamatok hozzájárulnak ahhoz, hogy az iskola szervezesebben kötődjön közvetlen környezetéhez, érzékelje a képzésekkel kapcsolatos tartalmi és metodikai igényeket. A hatékony megfelelés érdekében az "élelmes" iskolák közvetlen, élő és folyamatos kapcsolatot tartanak fenn mind "horizontálisan" (azaz a saját közvetlen környezet, régió szakmai-politikai és gazdasági referenciát képviselő intézményeivel), mind pedig "vertikálisan" a szakigazgatási intézményekkel, az országos szakmai tanácsadó intézményekkel, a nemzeti és nemzetközi pályázati rendszereket működtető szervezetekkel. Az iskola így potenciálisan az adott környezet meghatározó kulturális bázis-intézményévé válhat, vagy egy adott képzési profilban szolgálhatja az egész régió képzési szükségleteit, függetlenül attól, hogy fő feladataként eredetileg melyik korosztály képzését végezte.

A munkaerőpiac és a *szakképzési rendszer* közötti kapcsolat az átalakuló munkaerőpiaci igényeknek megfelelően szintén megváltozott. Mind az iskolarendszerű, mind az iskolarendszeren kívüli képzési rendszernek egyaránt célja, hogy lehetővé tegye a munkaerőpiaci igényeknek megfelelő, a gyors változásokhoz rugalmasan alkalmazkodni képes új munkaerő kibocsátását, illetve a meglévő munkaerőállomány képzettségi struktúrájának megváltoztatását.

A szakképzés szintjeinek és intézményeinek szerveződése is módosult. Az alapvető intézmények között ott találhatjuk a négy, illetve öt évfolyamos *szakközépiskolát*, amely a Nemzeti alaptanterv, illetve a Szakképzési törvény alapján 14-16 éves korig általános műveltséget, a 16-18 esztendő fiataloknak általános szakmai orientációt, a 18 év fölöttieknek

pedig technikus képesítést, illetve egyéb szakképesítést nyújt, valamint felkészít a felsőfokú továbbtanulásra.

A *szakmunkásképző* általános iskolára épülő hároméves, illetve a középiskola IV. évfolyamának elvégzése utáni egy vagy kétéves kiegészítő iskolarendszerű képzés, amely kvalifikált, államilag elismert szakmára, munkatevékenység végzésére készít fel, s szakképesítést, országos érvényű bizonyítványt nyújt. Az általános iskolára épülő típus nem ad befejezett középiskolai végzettséget, azaz a kiadott bizonyítvány érettségi vizsga letételére, felsőfokú továbbtanulásra nem jogosít.

A *hagyományos szakiskola* az általános iskolára épülő egy-három éves időtartamú képzés. A kiadott bizonyítvány érettségi vizsga letételére, felsőfokú továbbtanulásra ugyancsak nem jogosít.

Az 1990-es években létrejött *speciális szakiskola* az általános iskolára épülő egy-két éves képzés, amely a fogyatékos gyermekek, a hátrányos helyzetű fiatalok, a más iskolából lemorzsolódók számára nyújt szakképzést. A kiadott bizonyítvány érettségi vizsga letételére, felsőfokú továbbtanulásra úgyszintén nem jogosít.

Az ún. "*post-secondary*"-képzés – mint felsőfokú szakképzési program – jelenleg szakközépiskolákhoz vagy felsőoktatási intézményekhez kapcsolódik. A képzés erősen gyakorlatra orientált, az Országos Képzési Jegyzék szerint technikus, szaktechnikus, szakasszisztens munkakörök betöltéséhez alkalmaznak ilyen képzettségű embereket, akik segítik a felsőfokú végzettségű szakemberek munkáját. A megszerzett ismeretek bizonyos része felsőfokú továbbtanulás esetén kreditként beszámítható. A képzési időtartam általában két év (2000-2800 óra). A kötelező szakmai és választható szakmai témakörökből álló, modulárisan építkező képzési programok szélesebb szakmai alapot adnak, és önálló vállalkozói magatartásra készítik fel.

A szakképzések hagyományos formáihoz tartoznak a *felsőfokú* intézmények egyetemi, főiskolai végzettséget adó nappali tagozatos szakmai képzési programjai, valamint a felsőfokú intézmények továbbképző szintjein folyó ún. posztgraduális szakképzések.

A munkaerőpiaci képzés intézményei

Munkaerőpiaci képzésen az iskolarendszeren kívüli valamennyi szakmai oktatást, képzést értjük. A pontosabb értelmezésre azért van szükség, mert e kifejezés alatt sokáig kizárólag a munkanélkülieket, illetve a munkanélküliséggel veszélyeztetetteket érintő képzéseket, átképzéseket értették. A munkaerőpiaci képzés elsősorban az egyén munkaerőpiaci pozíciójának javítására irányul. A munkaerőpiaci képzések szervezésébe bekapcsolódhat bármely olyan felnőttképzéssel foglalkozó szervezet, iskola, oktatási vállalat, amely rendelkezik a szakképzési és foglalkoztatási törvényben meghatározott feltételekkel.

Az iskolarendszer egyes intézményein belül szerveződő munkaerőpiaci képzés

Ezeknek a képzéseknek alapvetően az a céljuk, hogy az iskola személyi állományának és infrastruktúrájának alkalmazásával enyhítsenek az iskola költségvetési gondjain, illetve megfelelő professzionális elfoglaltságot, mellékjövedelmet biztosítsanak a tanároknak. Ugyanakkor ezek a képzések az ott tanulók számára megteremtik a további pályaorientáció, továbbá szakmaszerzés lehetőségét abban az esetben, ha nem folytatják tanulmányaikat felsőfokú tanintézményben, illetve ha nem volt sikeres az elhelyezkedésük. Az iskolák ezeket a képzéseket al-, vagy fővállalkozóként végzik. Több iskola kapcsolódik az adott régióban működő Regionális Munkaerőfejlesztő- és Képző Központokhoz. Ebben az esetben az iskola a

képzéseket a központ bázisiskolájaként – infrastruktúra és oktató biztosításával, kihelyezett részlegként látja el.

Vállalati belső betanító-, valamint továbbképzések

A vállalatok többsége a képzett munkaerő utáni igényének kielégítését ma főként nem képzéssel, hanem az igénynek megfelelő munkaerő felvételével oldja meg. A képzés – mint munkaerőfejlesztő eszköz – inkább a nagyvállalatokat jellemzi.

A vállalati belső képzések célja, hogy mind a munkavállaló, mind a munkaadó a munkaerőpiacon való versenyképességét megőrizze. A különböző vállalkozások döntő többsége elsősorban továbbképzés formájában gondoskodik alkalmazottai képzéséről. A kisvállalkozók inkább eleve olyan munkatársakat alkalmaznak, akik a munkakörnek megfelelő ismeretekkel, képességekkel rendelkeznek. A továbbképzéssel leginkább a non-profit és a szellemi szolgáltatást nyújtók élnek. A vállalkozások többsége tanfolyamra delegálja munkatársait. Az egyéb formákat inkább a nagy- és közepes méretű vállalkozások, illetve a non-profit szervezetek választják (mint például önképzés, belső és külső programok, tréningek, egyéni oktatási lehetőségek, külföldi tanulmányutak).

A szervezettséget illetően egyes munkaadók a rendszeres képzést preferálják. A munkaadók nagyobb része elvárja, hogy a képzésben résztvevő alkalmazott maga is hozzájáruljon a képzési költségekhez.

A belső képzések többségét az aktuális igények motiválják. A vállalati profilváltások korában a képzések többsége a szervezetfejlesztés, menedzserképzés témáiban zajlott. A felsőszintű vezetők kiképzését többnyire a középszintű vezetők számára szervezett, illetve az egyes preferált munkakörökre szabott belső képzések sora követi. Tartalmi irányultságukat tekintve ezek a képzések egyrészt a modern vállalat általános képességelvárásait tükrözik (nyelvtudás, számítógéppelkezelői képességek), másrészt ezek a képzések igen speciálisak: az egyes szabályozók által megkövetelt kötelező képzések (munka-, baleset-, környezetvédelem), vagy valamely vállalat adott munkaköreire szabottak, így sok esetben jelentős mértékben eltérnek az országos szakmai követelmények elvárásaitól. A munkaadóknak éppen ezért nem igazán érdeke a dolgozók beiskolázása külső tanfolyamra. Egyrészt időben-térben-tartalomban nem illeszkednek a speciális elvárásokhoz (az utaztatás időt vesz el a dolgozótól, a tartalom általános a konkrét felhasználási igényekhez képest, a szakmai általános ismeretek, képességek nyújtása szintén jelentősen meghosszabbítja a képzésre fordított időt), másrészt a munkaadónak azért sem érdeke, hogy dolgozója állami elismertségű kvalifikációt szerezzen, mert a képesítés megszerzése a kedvezőbb munkaerőpiaci esélyek miatt mobilizálhatja a munkaerőt.

A vállalatok kis része rendelkezik képzéseket szervező önálló egységgel, saját képzési stratégiával, döntő többségében viszont a képzések jelentős része inkább kampány-jelleggel, mint tervszerűen szerveződik.

Privatizált átképző intézmények és oktatási központok

Többnyire államigazgatási főhatóságok, minisztériumok továbbképző intézményeiből alakultak olyan oktatási vállalkozások, amelyek tradicionálisan rendelkeznek a munkaerőpiaci szakmai továbbképzésekhez, képzésekhez szükséges megfelelő infrastrukturális, szakmai és személyi feltételekkel. Az esetek többségében képzéseiket országos hálózatban szervezik. Szakmai és metodikai stabilitás, hazai és nemzetközi tendenciákat figyelembevevő, folyamatos fejlődés és fejlesztés jellemzi ezeket az intézményeket, ugyanakkor a piaci verseny következtében itt is szükségszerűen bekövetkezett bizonyos "karcsúsítás" (bérelt termek felmondása, alkalmazottak elbocsátása). Jelentős szervezői és szereplői a

munkaerőpiaci érdekek alapján szerveződő szakmai szövetségeknek, kiterjedt kapcsolatuk van mind hazai, mind nemzetközi téren. Az újonnan alakult cégekkel szemben előnyt élveznek az infrastrukturálisan igényesebb képzések terén.

Újonnan alapított oktatásszervező- és képző cégek

A képzési igények kielégítésére a munkaerőpiaci képzések szervezésére nemcsak képzési tapasztalattal, múlttal rendelkező cégek vállalkoztak, hanem olyan szervezőkészséggel és kapcsolatokkal rendelkező egyének is, akik a piaci szükségletek jelentkezése alapján az aktuális igényeknek képesek megfelelni. Természetesen ezek az intézmények inkább a *szervező funkciót* vállalják, és nem rendelkeznek sajátos, speciális szakmai profillal. Hátrányuk a tradíció-hiány, valamint a kevés referencia a szakképzést illetően; referenciájukat elsősorban a szerződötett tanárok hordozzák. Előnyük, hogy mindig rugalmasan tudnak igazodni a piac aktuális igényeihez, nem köti meg kezüket a speciális szakirányok igényelte infrastruktúra, s nem kell folyamatosan csak az adott területen jártas szakembereket foglalkoztatniuk.

Regionális Munkaerőfejlesztő és Képző Központok

Az állam által a Világbank támogatásával létrehozott kilenc központ (Miskolc, Székesfehérvár, Békéscsaba, Kecskemét, Debrecen, Nyíregyháza, Pécs, Szombathely, Budapest) több szempontból is multifunkcionális. Képzést, átképzést, továbbképzést szolgáltatnak különböző szinteken: alapképzés, alap-, közép- és felsőfokú kvalifikációs szakképzés, kiegészítő szakképzés, minőségi szakképzés (gazdasági szerkezet-átalakítást, az ipari struktúrát támogató új technológiák bevezetése a képzésbe). A szakképzés – speciális, kiegészítő, eurokvalifikációs – szinte minden olyan irányultságot lefed, amely az adott terület munkaerőpiaci szükségletének megfelel. A speciális képességfejlesztő képzések szolgáltatásai a következők: nyelv, számítástechnika, vállalkozási ismeretek, munkaerőpiaci képességek, illetve kiegészítő képzésként az iskolarendszerű oktatás számára hasonló tárgyú képzések nyújtása. Sok központ vállal iskolarendszerű képzéseket is. A munkaadók számára belső fejlesztő, illetve preventív átképzéseket vállalnak, s vizsgacentrumként működnek más képző intézmények számára. Mindezek mellett a központok tevékenysége magába foglalja a munkaerőpiaci képzésekhez kapcsolódó egyéb szakmai szolgáltatásokat is: igény szerint egészségügyi, pszichológiai alkalmassági vizsgálat, pályakorrekciós, pályaorientációs, karrier-tanácsadás, életvezetési szaktanácsadás; előzetes tudásszintmérés; felzárkóztatás; tanulási technikákra, vizsgastratégiákra történő felkészítés; álláskeresési technikák tréningje; munkavállalói ismeretek, munkahely keresési tanácsadás; a képzés eredményességét, az elhelyezkedés mértékét nyomonkövető vizsgálatok. A központok működésében nagy jelentősége van a módszertani fejlesztő tevékenységnek.

Felsőfokú oktatási intézmények

Ma már egyre gyakoribb, hogy a felsőfokú képzést nyújtó tanintézmények az érettségit követő alapképzés, illetve a diplomaszerezést követő posztgraduális képzés mellett önköltséges formában felvállalnak tanfolyamszerű, de állami elismertségű kvalifikációt, szakképesítést nem nyújtó munkaerőpiaci képzéseket.

Alapítvány-jellegű intézmények

Ezeket a szervezeteket részben a felsőoktatási intézmények, kutatóintézetek munkatársai hozzák létre kis méretű képzési vagy képzésszervezési vállalkozásként, melyekben általában mellékállásban végzett képzési tevékenységüket más szakmai tevékenységgel kombinálják. Működésüket megkönnyíti, hogy vállalkozásukhoz a felsőfokú tanintézmény infrastruktúráját használják fel.

Egy-egy szakmai profil képzésére alakult vállalkozás

Régóta működő vagy új keletű intézmények, amelyek egy-egy speciális szakmai képzésre vállalkoznak infrastruktúrájuk, illetve a rendelkezésre álló humán szakértelem révén. Egy részük korábbi állami nagyvállalatok saját oktatási központjából szerveződött önálló képzési vállalkozássá, miután a vállalat a gazdasági fennmaradás érdekében vállalkozásra kényszerült. Ezeknek az oktatóközpontoknak általában nincs országos hálózatuk, viszont a korábbi anyavállalat az általuk kínált képzést vásárolja meg. Gyakori a gyártó cég mellett szerveződő oktatóközpont, amely a cég által forgalmazott termék betanításából alakult a specifikált képzés önálló intézményévé.

Nemzetközi projektet honosító vállalkozások

Nemzetközi cégek leginkább a menedzser-, valamint gazdasági képzések területén honosítottak meg, de ma már érzékelhető a jelenlétük a nyelvoktatás és az informatika területén is. A hatékony távoktatási tananyagokat is ilyen intézményeknél találjuk. Előnyük, hogy az oktatott tartalmakat nemzetközileg elismert anyagokkal, módszerekkel tanítják, hátrányuk, hogy nem rendelkeznek hazai állami elismertséggel.

A képzés módszerei

Könnyű belátni, hogy a képzést érintő változások nem mehetnek végbe a képzési módszerek, tanulási-tanítási technikák radikális változtatása nélkül. A motiváció erősítése és a tényleges eredmény elérése érdekében a munka világához kötődő, családi gondokkal terhelt felnőttek képzésére korlátozódó munkaerőpiaci képzések esetében mind az oktatók, mind a tanulók szemléletét, tanulási-tanítási gyakorlatát fejleszteni szükséges.

A munkaerőpiaci képzési modellben az oktató adaptációs, prezentációs, kommunikációs képességekkel felvértezett az adott szakma elismert szakértője (instruktor). Mind a Regionális Munkaerőfejlesztő és Képző Központokban, mind a képzési vállalkozásoknál fontosabb az oktatók gyakorlati tapasztalata, mint pedagógiai képesítésük. A szakoktatók a szükséges kommunikációs, módszertani képességeket, technikákat belső képzések keretében, vagy posztgraduális felsőfokú képzésként sajátítják el. A képző cég és az instruktor részéről a hallgatóhoz való viszonyt a szolgáltatói felelősség határozza meg. A képzés felhasználóinak elsőrendű érdeke, hogy minél kevesebb idő-, energia- és költség-ráfordítással optimális tudást kapjanak – ez az alkalmazott képzési módszerek oldaláról a következőket jelenti:

- a moduláris (kreditálható) képzés alkalmazásával csak azokat a képzési elemeket nyújtani, melyre a hallgatónak éppen aktuálisan szüksége van;
- a képzés alapvetően gyakorlat (kompetenciaorientált), önálló vagy irányított tevékenység közben történik, munkatapasztalaton alapul, az oktató alapvetően a tanulás-irányító konzulens szerepét tölti be;

- a képzés kicscsoportokban történik és az aktivizáló, gyakorló technikák, feladatok mellett intenzíven épít a kooperációs eljárásokra;
- a képzés tananyaga információhordozók szempontjából differenciált, többcsatornás (nyomtatott, nem nyomtatott stb.), és ezzel az egyes hallgatók különböző tanulási stílusához alkalmazkodik;
- a képzés hangsúlyosan épít a modern prezentációs technikákra. (Egyéni tanulásra alkalmasan bontott, adaptív, önellenőrzési-önkorrekciós elemeket tartalmazó tananyagokkal, távoktatással a térbeli problémák feloldására.)

A munkaerőpiaci képzések *módszertana* a hatékonyság iránti igények miatt összetett és ellentmondásos képet mutat. A profitorientált, a piaci igényekre rugalmasan reagálni kívánó vállalkozások többsége a módszertani kérdéseket másodrendű problémaként kezeli. A divatos témákra felkért gyakorlati szakemberek ritkán rendelkeznek a felnőttképzés pedagógiai rutinjával, azaz a résztvevők információéhségét a hagyományos előadói módszerekkel elégítik ki (sok száz fős hallgatóság, előadás minimális szemléltetéssel, alapvetően ismeretközlő tananyag stb.). A felnőttként képzésbe kerülő hallgató az "iskolában" leképezi a hagyományos, ifjúkori tanulási szokásokat, saját és tanárával szembeni szerepelvárásai is ezekhez kötődnek. A felnőttkor adottságaihoz illeszkedő metodikák számára is újdonsággként, furcsasággként jelentkeznek, azaz érvényesítésükhöz le kell építeni a már kialakult ifjúkori tanulási szokásrendszert. Az oktató intézmények többségében a hagyományos tantermi, tanműhelyi berendezéssel találkozunk. Az önálló infrastruktúrával rendelkező intézmények törekednek az oktatóeszközök szakszerűen telepített alkalmazására, de még nevesebb intézmények esetében is előfordul, hogy bár rendelkeznek ezekkel, az alkalmazás mégis fizikai nehézségekbe ütközik (külön szervezést igényel a terembe telepítés, az előadó járatlansága miatt tartózkodik az alkalmazástól). Ugyanakkor figyelemreméltóak a vállalalkozási szférában megfigyelhető tendenciák: 30 fő alatti tanulócsoportok, a nyelv és a számítástechnika esetében osztott csoport (maximum 16 fő), egy gép-egy tanuló tendencia, a termék nyitott kommunikációt lehetővé tevő berendezése stb. A magán képzőintézmények többsége a választott képzési profilban saját fejlesztésű taneszközökkel is rendelkezik. Ezeket éppúgy forgalmazzák, mint a képzést: egyes képzők nyilvános terjesztési csatornákat, bolti hálózatot alkalmaznak, mások saját boltot működtetnek, ismét mások kizárólag saját képzéseikhez csatolják az újabbakat. A képzési piacon az államilag támogatott *szakmai kvalifikáció* megszerzése az egyik lényeges mozzanat. A képzéseket ennek garatálásával szervezik. A képzőintézményt már az is minősíti, ha rendelkezik a vizsgaszervezés jogával (enélkül az esetek többségében nem nyerheti el a Munkaügyi Központ támogatását). A legkvalifikáltabb intézmények, amelyek hagyományaiknál és személyi-infrastrukturális stabilitásuknál fogva a piac referencia intézményei, egy-egy szakma vizsgaközpontjaiként működhetnek. A vizsgaközpont kötelessége adott szakterület tananyagainak, ellenőrzési-értékelési rendszerének folyamatos fejlesztése, és ezek felhasználókhöz történő eljuttatása. Az állam által fenntartott szakképző iskolák és Regionális Munkaerőfejlesztő és Képző Központok a Szakképzési törvény értelmében minden általuk oktatott szakmában vizsgaközpontként működhetnek. Az állam által többféle forrás bevonásával (Világbank, PHARE) támogatott fejlesztések különböző nemzetközi modellek adaptációjával történtek, az alábbiakban ezek közül hozunk néhány példát.

- Európai (angol, ír, német, francia) modellek szolgáltattak alapot a szakképzés átstrukturálásához, az iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli szakképzés átjárhatóságának megteremtéséhez. Ez a változtatás – például a Leonardo-program keretében – ad lehetőséget a további nemzetközi együttműködéshez. A fejlesztési folyamatban az infrastrukturális támogatáson túl az egyes szakmacsoportokon belül

komoly tantárgyi-szakmai fejlesztéseket is elindítottak. Mindez együtt járt külföldi tanulmányutakkal, a tanárok pedagógiai szemléletének fejlesztésével, hazai és nemzetközi iskolaközi kapcsolatok kiépítésével.

- A regionális képzőközpontok hálózata ír és kanadai modell adaptációja révén jött létre. A modellként szolgáló külföldi intézmények részben a munkaügyi szervezethez, részben főiskolákhoz kapcsolódnak. Az ír modell az állam által elismert, szigorú szakmai követelményeket megjelenítő képzéseket kínálja a lazán a munkaügyi szervezethez kapcsolt, de piaci érdekeltséget is képviselő képzőközpontokban. A kanadai modellben a főiskolák országos szakképzési hálózat keretében kínálják az egyéni és munkaerőpiaci igényekhez rugalmasan alkalmazkodó kompetencia-alapú, modulrendszerű képzéseiket, s az elvégzett modulok kreditálási lehetőséget biztosítanak.
- A francia és a kanadai munkaügyi szervezet adott mintát a munkanélküliek számára nyújtandó humán szolgáltatások (job-klub, álláskereső technikák, egyéni kompetenciák felmérése, pályaorientáció stb.) magyar adaptációjához, a szolgáltatások hazai telepítéséhez, szervezéséhez.
- Németországi, svájci, francia, olasz modellek szolgáltak alapul a tartós munkanélküliek, illetve a többszörösen hátrányos helyzetűek számára kialakított szakképzési rendszerhez. Ezekben az intézményekben a munkára és gyakran önálló vállalkozásokra épülő "termelőiskolák" a munka eredményessége révén sikerélményt nyújtanak a hátrányos helyzetű fiataloknak, és így vezetik el őket a rendszerességet, önfegyelmet igénylő munka világába.
- Szintén németországi modell alapján kezdődtek meg a megváltozott munkaképességűek számára indított rehabilitációs képzések, átképzések, illetve az ezek honosításával kapcsolatos fejlesztések.
- Osztrák, belga, német és kanadai modellek közvetítették a termelés, illetve az irodai munka szimulációjára épülő "learning by doing" képzési formát.
- Amerikai projekt tette lehetővé a vállalatok által igényelt, elhelyezkedési lehetőséghez kapcsolt, de államilag elismert végzettséget nem nyújtó gyors betanító (quick start) képzés honosítását.
- Svájci, ír, belga struktúrák adnak mintát a képzési szolgáltatást végző intézmények minőségbiztosítási rendszerének megalkotásához.

A munkaerőpiaci képzések állami rendszerében honosított, a képzések metodikáját célzó nemzetközi projektek (DACUM, azaz a kompetencia-alapú munkakörfejlesztés, kompetenciamérleg, Quick Start, gyakorlóiroda) általános elterjesztése több oldalról nehézségekbe ütközik. A honosítás még kísérleti jellegű, tehát a más intézményeknek való átadás emiatt is akadályozott (például kevés a szakember). A magyar munkaügyi, illetve munkaerőpiaci képzési rendszer – az állami bürokrácia – sok esetben a szabályzó merevsége miatt fékezi a rugalmas alkalmazkodást célzó képzési kultúra honi elterjesztését.

A magyar vállalati, vagy szakmai kultúra még nem érte ki a saját racionális működéséhez szükséges elemeket (a szakma kompetencialapú elemzése, munkakörök meghatározása). Speciális területnek tekinthető a Regionális Munkaerőfejlesztő és Képző Központ módszertani kultúrája. Miután ezeket az intézményeket az állam világbanki támogatásból, a korszerű munkaerőpiaci képzési elvek figyelembevételével hozta létre, ezért meghatározó lehet az azokban intézményesen megjelenített képzési kultúra. Az intézmények infrastruktúrája a technikai felszereltségre vonatkozó, csúcstechnológiai normáknak megfelelő, nemzetközi tenderek meghirdetése alapján épült ki. A rendelkezésre álló taneszközök: a technikai felszereltségen túlmenően korszerű prezentációs eszközök (telepített írásvetítők, videók, televízió, flipchart, LCD kivetítő, video kivetítő). A moduláris képzés

sajátosságaként a képző központokban több száz szakirányban saját fejlesztésű modulfüzeteket találunk, melyekhez segédanyagok, segédletek kapcsolódnak. A tananyagok a képző központok hálózatában ingyenesen terjeszthetők és felhasználhatók. (A képzőközpontok képzéseiről és az ott készült tananyagokról a Nemzeti Szakképzési Intézet adatbázisából tudható meg bővebb információ).

A képzőközpontok képzéseinek andragógiai motiváltóságú jellemzői: modulrendszerű, azaz a modulok be-, illetve kimeneti szintjei meghatározottak; a modularitás miatt a képzésbe való be- és kilépés rugalmasan biztosított; a képzések során törekednek alkalmazkodni a tanulás egyéni üteméhez; a képzések változó időpontokban indíthatók; egyes képzések esetén lehetőséget adnak az átjárhatóságra, továbbképzésre; a képzés gyakorlatorientált, tevékenységen alapuló, tapasztalatokra építő; az oktatás a képzésbe kerültek előzetes felkészültségéhez igazodik. Amennyiben a jelentkező már rendelkezik szakirányú ismeretekkel, lehetősége van (a sikeres vizsgák letételét követően) a tanfolyam rövidített elvégzésére – az ajánlott minimális-maximális óraszám alapján.

Minden munkaerőpiaci képzés alapvetően igazodik az állam által elismert szakképzéseket magába foglaló Országos Képzési Jegyzék által meghatározott, és a szakigazgatási közlönyökben kiadott vizsga-követelményekhez. A képzések eredményességét az annak megfelelő vizsga méri. Az értékelés kidolgozott, megfogalmazott standard irányelveken, egységes rendszeren, különböző képzési típusok megtervezésére és azok használatára vonatkozó információkon alapszik.

A Regionális Munkaerőfejlesztő és Képző Központokban szervezett moduláris munkaerőpiaci képzésekhez Magyarországon több olyan személyiségfejlesztő modult honosítottak, amelyek ismerettartalmuk, illetve a fejlesztett képességek révén a tanulók munkaerőpiaci esélyeit hivatottak növelni (önismeret, önérvényesítés, munkaerőpiaci ismeretek, vállalkozási ismeretek, tanulástechnikák, stresszkezelés, kommunikáció, karrier-tanácsadás, élet- és pályatervezés). Ezek a tartalmak ma már a közoktatási rendszerben a Nemzeti alaptanterv révén lehetőséget kaptak arra, hogy megjelenjenek az iskolarendszerű oktatás keretei között is. Így a munka világában való érvényesülést biztosító képességek kialakítása már "megfelelőbb életkorban", 6-18 év között preventív jelleggel is megtörténhet.

Az e képességek kialakításához szükséges tartalmak, a tananyagfejlesztések és az oktatók képzése eddig elszórta, párhuzamosan folyt különböző állami és társadalmi intézményekben, szervezetekben, hazai és nemzetközi támogatások, tapasztalatcserék igénybe vételével.

Minősítési rendszer

Az elmúlt évek anarchisztikus piaci mozgásai az igényesebb, és/vagy "ügyesebb" intézményeket önkormányzó szakmai szervezetek alapítására, és ezeken belül az igényeiknek megfelelő szakmai értékek és minőségek megfogalmazására és képviselésére sarkallták. Így jött létre a *Felnőttképzési Vállalkozások Kamarája*, amely a szakmai kamarák hivatalos megalakulása után szövetséggé alakult. A szövetség alapszabálya és minősítő rendszere rögzíti azokat az elveket, elvárásokat, amely a tagszervezetek szerint a korrekt piaci magatartást jellemzik (a kliensek pontos, korrekt tájékoztatása a szolgáltatás tartalmáról, a garantált kimeneti szintről, formáról, a képzés időtartamáról, módszeréről, áráról, más képző cégekkel szembeni korrekt magatartás stb.).

A munkaerőpiacon folyó képzések minősítése, regisztrálása jelenleg több nehézségbe ütközik. Az intézményi regisztráció kötelező jelleggel folyik a Cégbírói bejegyzéseknél, illetve a most kiépülő kamarai regisztrációs rendszeren belül. Ez 1995-ben indult be, és – mivel a tagság "kényszer"-jellegű és a vállalkozások kevés része nyereséges – igen lassan alakul. Így az intézményeket teljességében adminisztrálni szinte lehetetlen. A kínálatot nyújtók

többségéről ugyanakkor az önkéntes szakmai érdek-alapú szerveződésekben, illetve a megyei/városi Munkaügyi Központoknál vezetett nyilvántartásból kaphatunk képet. Miután a Munkaügyi Központok helyi döntési jogkörben rendelkeznek a Foglalkoztatási Alap *átképzési támogatás* része felett, így azon képző intézményeknek, amelyek ebből részesedni akarnak, kötelező a nyilvántartásba vétele. Minden Munkaügyi Központ saját hatáskörében gondoskodik a cég-regisztráció, valamint a támogatandó képzésekre kiírt pályázatok szempont- és követelményrendszeréről. A Munkaügyi Központok arra törekednek, hogy a pályáztatás során kiválasszák a képző szervezetek azon körét, akikkel hosszú távon akarnak együttműködni. A kiválasztott képző szervezetekkel a Munkaügyi Központok kapcsolattartása folyamatos és rendszeres, melynek során ellenőrzik a szerződésben vállaltak megtartását, illetve tájékoztatást adnak a képzők számára a munkaerőpiac igényeiről a szervezendő tanfolyamok körének meghatározásához. A Munkaügyi Központok a munkaerőpiaci képzést vagy a képzőintézményben szervezett tanulócsoportok összeállítása alapján, vagy a képzésben résztvevő egyének választásaként támogatják. A Munkaügyi Központok által elfogadott képzések részaránya az összes tanulólétszámon belül 25 %-ot tesz ki. A felajánlott és elfogadott képzések egymáshoz viszonyított aránya megyénként változó, mivel ez döntően a Munkaügyi Központok "keményebb" vagy "puhább" képzési koncepciójától függ. Az elfogadott képzések általában olyan speciális ismeretek megszerzését biztosítják, amelyek a felajánlott képzések között nem szerepelnek, rendszerint magasabb szintűek azoknál, s az esetek egy részében a kérelmező konkrét állásajánlattal rendelkezik, vagy vállalja a rövid határidőn belüli (30-60 nap) elhelyezést, illetőleg az elfogadott képzésben résztvevők a Munkaügyi Központtal megosztva – bár jóval kisebb arányban – részt vállalnak a képzés költségeiből.

Ma már egyre több munkaügyi központ épít a képző cégek referenciaanyagaira (több éves, bizonyítottan eredményes képzés a pályázott szakterületen, kamarai minősítés stb.) is.

A fejlődés irányai

A piaci verseny következtében a munkaerőpiaci képzőintézmények marketing-stratégiája, orientációja az alábbi trendekkel jellemezhető.

Tovább erősödik a széleskörű szakmai és szakigazgatási formális és informális kapcsolatrendszer kiépítése és folyamatos működtetése horizontális és vertikális szinten egyaránt.

A nemzetközi akkreditációk mentén, a nemzetközi és hazai piacokon való hiteles érvényesülés érdekében mind az egyes képzési vállalkozások, mind az érdekeiket képviselő szövetségek és intézmények egyre szervezettebb struktúrákat építenek ki az intézményi kvalifikáció megszerzése érdekében.

A fogyasztóközpontú piaci versenyben a minőségi képzések szolgáltatása egyet jelent a rugalmas, sokoldalú alkalmazkodással a képzés résztvevőjének igényeihez (képzési profil bővítése és/vagy változtatása, metodikai kultúra fejlesztése, időkedvezmények, szakképzések speciális modullal való bővítése stb.)

A képzés iránti kereslet bővítése, illetve a speciális képzéseket nyújtók további működésének biztosítása jelentős részben függ a költségcsökkentő lehetőségek felkutatásától (például pályázatok útján).

SZÖLLŐSI ZSUZSA

AZ ISKOLARENDSZERŰ FELNŐTTOKTATÁS KÉRDŐJELEI

A felnőttoktatás funkciója, az intézményrendszer működésének feltételei évek óta átalakulóban vannak. Változik a képzés iránti kereslet, s változik a kínálat is. Mit jelentenek ezek a változások, milyen következményekkel járnak, s milyen tartalmi módosulásokkal párosulnak? Milyen jogi, pénzügyi mechanizmusok, szabályok korlátozzák az intézményrendszer működését? Tanulmányunkban ezekre a kérdésekre keresünk választ. Az elemzésben a statisztikai adatok mellett saját empirikus felmérésünkre és a témával foglalkozó neves szakértők írásaira támaszkodtunk.

Az előzmények

Az iskolarendszerű felnőttoktatás alatt sokáig az 1945 után meghonosodott dolgozók iskoláit értettük. Intézményrendszere az akkori politikai változásokat követően alakult ki. Eleinte főként a korábbi rendszer iskolázottságban lemaradt rétegeit igyekezett felzárkóztatni. Ennek megfelelően fejlesztésének, működésének erős politikai töltete is volt, amennyiben a rendszer új kádereinek kiképzését is felvállalta. E funkciója az évtizedek során veszített jelentőségéből, hiszen az oktatás expanziója következtében a nappali tagozatos képzés már egyre inkább képes átvállalni ezt a feladatot. Ugyanakkor szükségessé vált egyes, már az átalakult iskolai rendszerben tanult rétegek bevonása a felnőttoktatásba. Különösen a nagy létszámú korosztályok középfokú oktatásban történő pótlólagos átvezetésére volt szükség, miután ezt a feladatot a nappali tagozatos képzés csak korlátozottan tudta ellátni. A felnőttoktatás szükségességét tehát részben a nappali tagozatos intézményrendszer relatív szűkösége, részben pedig a résztvevők egyéni törekvései, pályamódosításra, pályakorrekcióra, vagy csupán a magasabb végzettség megszerzésére irányuló szándékai indokolták.

Az intézményrendszer mind formájában, mind elnevezésében alkalmazkodott a korabeli gazdasági viszonyokhoz, a kvázi teljes foglalkoztatottsághoz. Ennek megfelelően kapták az intézmények a dolgozók iskolája elnevezést. Az oktatás esti illetve levelező formában történt, (késő) délutáni időpontú tanítási renddel, heti egy-két alkalommal, esetleg ennél ritkábban.

Az első iskolák főként a közoktatás területén működtek (dolgozók általános iskolája, dolgozók gimnáziuma). Később kialakultak a szakképző intézmények, mindenekelőtt a szakközépiskola esti és levelező formái. A dolgozók szűkebb szakmai képzését azonban elsősorban nem ez az intézménytípus oldotta meg. Erre a – mindenekelőtt minisztériumi működtetésű – szakmai tanfolyamok szolgáltak. A munkahelyi gyakorlat révén szerzett szakmai tudás formális elismerése sem az esti-levelező oktatás keretében történt.

A nyolcvanas évek közepén alapvetően kezdett átalakulni a felnőttképzés intézményrendszere. Az iskolarendszerű képzésben – a törvényi lehetőségek következtében – egyre fiatalabb korosztályok kezdtek megjelenni, különösen a dolgozók általános iskoláiban. A nappali tagozatos iskolák tömegesen igyekeztek átirányítani a számukra problémát okozó fiatalokat a felnőttképzésbe. Ez az intézményrendszer tagoltabbá válását eredményezte. Létrejötték az ifjúsági tagozatok, kialakultak a korábbinál intenzívebb oktatási formák, az oktatás időpontja sok esetben áttevődött kora délutánra, illetve délelőttre. Egyre kevésbé beszélhettünk már dolgozók oktatásáról. Lassan kezdte a munkanélküliség is éreztetni a hatását, így sok esetben már a nem tanköteles résztvevők sem rendelkeztek munkahellyel.

A kilencvenes évek fejleményei

Az 1990-es évek elején – részben eltérő funkcióik, részben az intézményrendszert ért hatások következtében – a korábbinál markánsabban kezdett átalakulni mind az alapfokú, mind a

középfokú iskolarendszerű felnőttoktatás. (A két képzési szintet a következőkben külön kezeljük.)

- Az általános iskolai felnőttoktatást erőteljesen érintették bizonyos demográfiai, pénzügyi és jogi hatások.
- Csökkent az általános iskolás korú tanulók száma, így szűkült a felnőttoktatás bázisa. Bár a normál képzésben egy-egy korosztály 7 %-a már ma sem végzi el az általános iskolát, ez egyre kevesebb abszolút tanulószámmal jelent.
- A Köznevelési törvény erőteljesen korlátozta a felnőttoktatás, mindenekelőtt az általános iskolai felnőttoktatás résztvevőinek számát azáltal, hogy megszüntette a tanköteles korúak átirányításának lehetőségét.
- Átalakult az iskolai oktatás egészének, s ezen belül a felnőttoktatásnak a fenntartási és finanszírozási rendszere. Ugyanakkor nem fogalmazódott meg a felnőttoktatás funkciója, fenntartási rendszerének filozófiája. Az állam részt vállalt ezekből a feladatokból, de differenciálatlan támogatási rendszere kedvezőtlen az intézményrendszer egésze számára.
- Az iskolák fenntartásában nagyobb szerepet kapó önkormányzatok a kilencvenes évek során fokozatosan elszegényedtek, egyre inkább költségérzékenyekké váltak.
- A politikai változások szabadabbá tették az iskolarendszert, s teret nyitottak a tartalmi megújulásnak, kísérleti módszerek bevezetésének és elterjedésének. Ugyanakkor a tananyag- és a tantervkészítéshez, s ezek adaptálásához az iskolák nem kaptak szisztematikus központi támogatást, s mivel a felnőttképzés az iskolák többségében nem a fő profilt jelenti, legtöbbjük számára nem ez jelentette az elsődleges feladatot.
- Meggyengült a megye oktatásszervező funkciója. Az egyes települések atomizált módon, minden kooperáció nélkül kénytelenek működtetni, illetve megfelelő források hiányában megszüntetni oktatási intézményeiket.

Mindezek a hatások részben az igények csökkenését, az intézményhálózat visszafejlődését, részben pedig az innováció elmaradását eredményezték.

A tanulólétszám erőteljesen csökkent, s ez a csökkenés várhatóan nem ért véget, hiszen még mindig jelentős a tanköteles korúak részvétele a felnőttképzésben. A hatályos törvény következetesebb betartása esetén várhatóan tovább szűkül a meritési bázis.

A kisebb tanulólétszám fajlagosan drágább oktatást eredményezett. Mindez kiszolgáltatta a képzést a fenntartó önkormányzatok sok esetben spontán döntéseinek, s különösen a kisebb iskolák, tagozatok megszüntetésével járt.

Az általános iskolai felnőttképzés helyzetének változása 1987 és 1993 között

Év	Iskolák száma	Osztályok száma	Tanulók létszáma
1989/90	199	852	13199
1990/91	161	694	11536
1991/92	153	687	11724
1992/93	142	640	10944
1993/94	112	518	8982

(Forrás: az adott évekre vonatkozó MKM Statisztikai Tájékoztató. Alapfokú Oktatás.)

Az általános iskolai felnőttképzés nem egyenletesen szorult vissza a kilencvenes években. Legerőteljesebben az ilyen képzést folytató iskolák száma, legkevésbé a tanulók száma csökkent: 1989 és 1993 között az egy iskolára jutó tanulócsoporthoz 4,28-ról 4,62-re emelkedett, az egy tanulócsoporthoz jutó tanulók létszáma pedig 15,5-ről 17,3-re nőtt. A számok bizonyos mértékig racionalizálási, koncentrálási törekvéseket is takarnak, de azt is jelzik, hogy elsősorban a kisebb intézmények szűntek meg. Ez pedig sok esetben azt jelenti, hogy az oktatás iránti – térben vagy időben – szórványos igényeket egyre kevésbé tudja az intézményrendszer kielégíteni. Mindez egy olyan időszakban történik, amikor a lakosság elszegényedik, s a potenciális résztvevők egyre kevésbé engedhetik meg maguknak a más településre történő átjárás költségeit.

A kisebb iskolák megszűnése következtében növekedett az egy osztályra jutó tanulók száma. A növekedés mértéke azonban csekély volt, s lényeges minőségi romlást nem eredményezett. Az oktatás belső struktúráját tekintve is lényeges, bár az előbbinél kisebb horderejű változások történtek. Jelentősen csökkent, s mára szinte jelentéktelenné vált az ún. munkástovábbképző tagozat jelentősége. Ugyanez mondható el az alapismereti, vagyis az 1-4. osztályos oktatásról is.

A levelező tagozatot egyre inkább kiszorította az esti oktatás, ami a képzés intenzitásának növekedését jelzi, s utal arra is, hogy ezek az intézmények egyre kevésbé a dolgozók, illetve a felnőttek általános iskolái. Ezt erősítik meg a tanulók életkori adatai is, mely szerint a 30 évesnél idősebb korosztály már 1993-ra teljesen "elfogyott", a 20-30 éves korosztály aránya pedig 1987 után a korábbi létszám 50-75 %-ára csökkent, így jelenleg a húsz év alattiak teszik ki a tanulók túlnyomó többségét. Emiatt, valamint az általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők kiemelkedően rossz munkaerőpiaci pozíciója következtében dolgozók részvételéről szinte már egyáltalán nem beszélhetünk.

A 20-30 éves korosztály még oly csekély jelenléte is azt jelzi, hogy az általános iskolát a megfelelő életkorban, vagy azt közvetlenül utána be nem fejezők között később is felmerült a tanulás igénye, vagyis a hagyományos felnőttoktatás iránti igény nem szűnt meg teljesen. Ugyanakkor az intézményrendszer jövőjére vonatkozó kormányzati és helyi szintű koncepciók hiánya miatt a megszüntetés lehetősége ott lebeg szinte minden intézmény felett. A felnőttképzés tartalmi megújulása mindössze néhány intézményre korlátozódott. Olyanokra, amelyeknek átalakulásában, megújulásában egyrészt az ott dolgozók önfeláldozásának, másrészt a spontán eseményeknek (például az intézményvezetők és az önkormányzati vezetők személyes kapcsolata, pályázati pénzek elnyerése) kiemelkedő szerepük volt. Az iskolatípus iránti igény – mint láttuk – erőteljesen csökkent, s csökkent a fenntartók érdeklődése is. Ennek ellenére ez az intézménytípus a jövőben sem válik feleslegessé, hiszen a tanulói utánpótlás, ha csökken is, de adott. Az ő képzésük, különösen a tíz osztályos követelmények bevezetése miatt, nem csökkenti az iskolatípus jelentőségét. Ez indokolja, hogy foglalkoznunk kell az intézménytípus jelenlegi gondjaival.

A résztvevők túlnyomó többségükben a társadalom perifériára szorult családjainak gyerekei. Olyanok, akik nem pusztán a tanulásban maradtak le, hanem komoly beilleszkedési zavarokkal is küzdenek, s akik számára nem pusztán tanulási lehetőséget kell biztosítani, de tanulási készségeiket fejleszteni, tanulási ambícióikat is szükséges támogatni. Említett vizsgálatunkból tudjuk, hogy a tanulók jelentős része cigány. A cigányság problémái így erőteljesen megjelennek ebben az iskolatípusban. Ugyanakkor a felnőttoktatás kérdését nem azonosíthatjuk a romák oktatásának kérdésével, mivel sok iskolában egyáltalán nem, vagy csak alacsony arányban találunk a cigány etnikumhoz tartozó tanulókat.

Az általános iskolai felnőttképzést folytató iskolák megoszlása a tanulók néhány jellemzője szerint (n=26)

Tanulók aránya (%)	Az iskolák százalékos aránya, amelyben a tanulók:		
	<i>Munkahelyel rendelkeznek</i>	<i>Hátrányos helyzetűek</i>	<i>Cigányok</i>
1-10	15,4	-	-
11-20	23	-	11,5
21-30	-	15,4	15,4
31-40	-	11,5	3,8
41-50	-	11,5	19,2
51-75	-	11,5	30,9
76-99	-	23,2	3,8
100	-	19,2	7,7
Nincs ilyen	61,6	7,7	7,7

(Forrás: az Oktatáskutató Intézet felmérése, 1996.)

Mindez azt jelenti, hogy ennek az iskolatípusnak olyan stabil intézményrendszeren kell nyugodnia, amelyben egyrészt biztosítottak a működés alapfeltételei, másrészt olyan plusz szolgáltatásokat is képes nyújtani, amelyek lehetővé teszik az érintett réteg felzárkóztatását. Ehhez speciális programokra, s bizonyos mértékig speciálisan képzett szakemberekre is szükség lenne.

Jelenleg az iskolák jelentős részében komoly andragógiai tapasztalatokkal is rendelkező tanárok oktatnak. Vizsgálatunk tapasztalatai alapján viszont állíthatjuk, hogy teljesen hiányoznak a tanári munkát segítő egyéb szakemberek (például pszichológusok, gyermekvédelemmel foglalkozók). Hiába végeznek a tanárok komoly oktatói munkát, ha tevékenységüket nem segíti olyan szakember, aki a fiatalok tanulását befolyásoló egyéb – családi, lelki – problémák kezelésével foglalkozik. Ehhez az államilag biztosított fejkvóta kevés, az önkormányzatok pedig úgy vélik, hogy pusztán az oktatás engedélyezésével teljesítették feladataikat.

Az egész intézményrendszer működésében egyébként is sok az esetlegesség. A településközi koordináció szinte teljes hiánya miatt sok esetben szinte lehetetlen az oktatás megszervezése, hiszen egy-egy kisebb településen oly kevés az érdeklődő, hogy számukra oktatást szervezni túlságosan költséges lenne.

Vizsgálatunk azt mutatja, hogy az iskolákba túlnyomó többségben az adott intézmény településén élők járnak. Ez – figyelembe véve, hogy ma az országban már csak száz településen található felnőttet oktató általános iskola – azt jelenti, hogy a kisebb településeken élők szinte teljesen kizárják ebből az oktatási formából. Természetesen nem pusztán a kínálat hiánya miatt, s éppen ezért fontos lenne vonzóvá tenni számukra az iskolát. Jelenleg néhány általános iskolai végbizonyítványhoz kötött jogi lehetőségen túl (autóvezetői jogosítvány, vásárolási engedély) az iskola nem sokat jelent az érintett réteg számára. Közvetlen munkába állási lehetőséget egyáltalán nem, munkaerőpiaci képzésben való részvételt alig biztosíthat. A továbbtanulási lehetőségeket nem ismerjük, de más vizsgálatokból tudjuk, hogy e tanulók számára nagy valószínűséggel csak olyan szakmák tanulására nyílik mód, amelyek a munkaerőpiacon teljesen értéktelenek.

Mindez azzal a következménnyel jár, hogy nem pusztán speciálisan képzett tanárookra, de speciális programokra is szükség van. Olyan programokra, amelyek nem csak

végbizonyítványt biztosítanak, de legalább a tanulók egy része számára lehetővé teszik a tényleges felzárkózást, a társadalomba, a munkaerőpiacra való vissza-, illetve bejutást, megcsillantva ezzel minden potenciális résztvevő előtt a zsákutcából való kijutás reményét.

Komolyan kidolgozott, hatékony speciális programok szerte az országban működnek, de mint említettük, sok esetben bizonytalan jogi és anyagi feltételek között. A jogi bizonytalanságot az okozza, hogy pedagógiai megfontolásból a programok mindegyike valamilyen szakmai képzést "csempészett" az általa kidolgozott tantervbe. Ugyanakkor a jelenlegi jogszabályok ezzel éppen ellentétes folyamatot – a közoktatás és a szakmai képzés szétválasztását – igyekeznek megvalósítani.

A programok stabil működésének biztosítása, módszereik elterjesztése nem megoldott. Úgy tűnik, hogy a művelődési kormányzat szerepvállalása nélkül a kérdés nem is fog megoldódni. Nem annyira pénzre, mint az intézményrendszer jogi-anyagi eszközökkel történő körülbástyázására lenne szükség. Olyan jogszabályokra lenne szükség, amelyek leírják a támogatás kritériumait, s ezekhez rendelnek megfelelő pénzeszközöket.

Az intézményrendszert nem lehet teljesen kiszolgáltatni az önkormányzatoknak, vagy ha ezt tesszük, erőteljesebben kellene ösztönözni az önkormányzati társulásokat. Ez nem könnyű feladat, ezért vagy a megyék felelősségvállalását kellene növelni, vagy az oktatási kormányzatnak kellene a működtetésben nagyobb részt vállalnia.

Nem csupán az iskolát szükséges közelebb vinni a tanulókhöz, hanem a tanulókat is az iskolákhoz. A potenciálisan érintett tanulók számára meg kell teremteni az iskolába járás feltételeit, elsősorban azoknak, akik helyben nem tudnak tanulni. El kellene érni, hogy közeledjen a normál- és a felnőttoktatásban résztvevők támogatottsága.

Ha ezek a feltételek teljesülnek, akkor remélhető, hogy a szűkülő, de még jó ideig szükséges intézménytípus betölti funkcióját.

A középiskolai felnőttképzés helyzete

A középiskolai felnőttképzés a korábbi időszakokban részben hasonló funkciót töltött be középfokon, mint az általános iskolai felnőttoktatás alsó fokon: az iskoláztatásban lemaradt fiatalok, illetve felnőttek iskolai életútjának korrigálása az egyéni és a társadalmi igényeknek megfelelően. Emellett két másik funkcióját is ki kell emelnünk: sok esetben ez a rendszer fogadta be a pályát tévesztett, s más iskolát, iskolatípust befejezett, vagy azokat be sem fejezett tanulókat, másrészt kiegészítő képzést is nyújtott a korábbi végzettség mellé. Ennek megfelelően ez az iskolatípus sohasem volt olyan egyértelműen a leszakadó társadalmi rétegek gyerekeinek gyülekezőhelye, mint az általános iskolai oktatás. Már csak azért sem, mert a szóban forgó rétegek jelentős részben be sem kerültek ide.

A kilencvenes években a középfokú felnőttképzést is új kihívások érték. Ezek részben azonosak vagy hasonlóak, mint az általános iskolai oktatást ért hatások, részben pedig más természetűek. A finanszírozás problémái például sok tekintetben közösek, de valamelyest hasonlóak a tantervekkel, tankönyvekkel kapcsolatos problémák is. Az eltérő hatások a következőkben foglalhatók össze.

A középiskolás korú tanulólétszám kevésbé csökkent, erről inkább csak a kilencvenes évek közepétől beszélhetünk. Miután a középiskolai felnőttképzésbe általában – a normál

oktatáshoz képest – több éves késéssel érkeznek a tanulók, ez a csökkenés még alig éreztette hatását. Annál inkább befolyásolta a létszámot a kilencvenes évek elején középiskolás korba érkezett nagy létszámú korosztály, amelynek egy részét akkoriban a nappali tagozatos intézményekbe csak nehezen lehetett beiskolázni.

A legutóbbi években ugyanakkor a középiskolai oktatás általánosabbá válásának tendenciája erőteljesen csökkentette a felnőttoktatás iránti keresletet, hiszen minden korábbinál nagyobb lehetőség nyílt a normál képzésbe történő bejutásra.

A munkanélküliség miatt egyre inkább felmerül a középiskolai végzettség igénye, elsősorban az erre leginkább fogékony, s a leginkább képezhető szakmunkástanulók esetében. Az igények növekedését több tényező is ösztönözte. Az érettségizettek számára a munkahelykínálat lényegesen kedvezőbb, mint az alacsonyán iskolázottak lehetőségei. A munkaerőpiaci képzések elsősorban szintén az érettségizett fiatalokat célozzák meg, de közvetlen anyagi érdekek is szólnak az érettségi bizonyítvány megszerzése mellett. A részvétel adott esetben pusztán parkoló pályát is jelenthet az elhelyezkedésig, vagy addig, amíg kiderül annak lehetetlensége.

A fenntartó önkormányzatokat ugyan megterheli a felnőttképzés működtetése, de részben politikai okokból, részben pedig arra gondolva, hogy a képzés, mint befektetés megtérül a kvalifikált munkaerőt igénylő vállalkozások letelepedése esetén, sok esetben hajlandók az intézményrendszert támogatni.

A szakképző iskolák a kilencvenes évek elején a nagy létszámú korosztályok beiskolázására építve, részben a gyakorlati oktatás nehézségei következtében erőteljesen fejlesztették a közismereti képzést. Ennek legnyilvánvalóbb jelei egyes szakmunkásképző iskolák szakközépiskolai, más szakközépiskolák gimnáziumi tagozatai. Ezt a későbbiek során csak úgy tudták megtartani, tantestületeiket foglalkoztatni, ha új réteget sikerült bevonniuk az oktatásba. Ennek egyik jelentős eszköze lett a felnőttképzés.

Az iskoláknak anyagi érdekeltségük is fűződött a viszonylag olcsó közismereti képzés fenntartásához. A közismereti felnőttképzés ilyen, s mivel az iskolák túlnyomó többségének nem ez a fő profilja, így számukra jóformán csak a tanári bérek kiadásai jelentenek terhet. A lényegében közismereti tárgyak oktatását jelentő szakmunkások szakközépiskoláit így viszonylag kedvező anyagi feltételek mellett lehetett megnyitni, vagy bővíteni.

A fenti körülmények a képzés belső struktúrájának átalakulását eredményezték. Visszaszorult a négy éves szakközépiskolai képzés. A tanulók létszáma 1989 és 1995 között csaknem egyharmadával esett vissza.

A gimnáziumi képzésbe némi ingadozással, de évről évre többen kerültek. Ez az iskolatípus felértékelődését is jelenti, amely egyrészt az érettségi bizonyítvány növekvő jelentőségére (rövid tanfolyami képzések elvégzése utáni kedvező elhelyezkedési lehetőségek), másrészt annak a felnőttoktatásban történő viszonylag könnyű megszerzésére (csökkentett tananyag, a szakmatanulás nehézségeinek kikerülése) vezethető vissza.

Erőteljes fejlődésnek indult a szakmunkások szakközépiskolája. Ez az az iskolatípus, amelynek működtetésében a korábban elmondottak értelmében mind a tanulók, mind az iskolák, mind a fenntartók egységesen érdekeltek.

A középiskolai felnőttképzésben tanulók száma

Év	Gimnazisták száma	Szakközépiskolások száma		
		4 éves	3 éves	2 éves
1989/90	19308	22252	24185	8625
1990/91	18820	18508	21494	7673
1991/92	19912	16632	20733	7083
1992/93	21509	16440	25861	6433
1993/94	22588	17208	29307	6174
1995/96	22468	15630	30442	6164

(Forrás: A megfelelő évekre vonatkozó MKM Statisztikai Tájékoztató. Középfokú Oktatás.)

A középiskolai felnőttképzés általános visszaszorulásáról tehát nem beszélhetünk. A négy éves szakközépiskolai képzés iránti igény csökkenése érzékenyen érintette az intézményrendszert, pontosabban az ezzel foglalkozó iskolákat. A folyamatok összességében mégiscsak azt jelzik, hogy a fogyasztók igényei átstrukturálódtak, s ezeket más intézmények (nappali oktatás, gimnáziumi felnőttképzés) jobban ki tudják elégíteni. A ténylegesen jelentkező új igényeknek a jelenlegi intézményrendszer rugalmas alkalmazkodással tud csak megfelelni. Természetesen – mint jeleztük – érdekek egybeeséséről van szó; az, hogy ezek az érdekek artikulálódtak és egymásra találtak, azt jelzik, hogy az intézmények képesek voltak rugalmasan alkalmazkodni a változó helyzethez.

Akárcsak az általános iskolai felnőttképzés, a középiskolai is sok tekintetben közelít a normál képzéshez. A tanulók fiatalodnak. A szakmunkások szakközépiskolája egyre inkább a normál oktatásból frissen kikerült fiataloké lett, bár – feltételezhetően a bukások miatt elhúzódoó tanulmányok következtében – megnőtt a húsz év feletti aránya. A szakközépiskola kétéves, zömmel a gimnáziumi érettségire épülő, szakmai képzést nyújtó tagozata iránt is a 18-25 éves, tehát viszonylag fiatal korosztály érdeklődik, de még mindig ez a felnőttoktatási intézménytípus – különösen levelező tagozata – maradt meg leginkább "felnőttoktatási" jellegűnek: az 1995-ben ide járók több mint egynegyede 25 évesnél idősebb volt.

Általánosságban tehát azt mondhatjuk, hogy az iskolarendszerű felnőttoktatás egyre inkább a valamilyen középfokú végzettséggel rendelkezők kiegészítő képzése lett. Azoké, akik nem elégedtek korábban megszerzett végzettségükkel, szakmájukkal, akik más szakmában, vagy több szakmával könnyebb, jobb elhelyezkedést remélnek a munkaerőpiacon, vagy egyszerűen azoké, akik a munkanélküliség elől az iskolapadba menekülnek. Egyre kevésbé kerülnek ide olyanok, akiket férőhely hiányában nem vettek fel nappali tagozatra, s egyre kevésbé azok, akik felnőttkorban szeretnék magukat át- vagy továbbképezni. Ez az utóbbi igény jelentős részben áttevődött más szektorba, a munkaerőpiaci képzés keretébe.

Az általános iskolai oktatásnál kisebb mértékben, de itt is megjelentek azok a formák (az oktatás intenzitását, időpontját stb. tekintve), amelyek elsősorban a normál oktatás jellemzői. Egyelőre ugyan még a levelező oktatás dominál, de a szakközépiskolai képzésben terjedőben van a nappali tagozatos oktatás.

A szakmunkások szakközépiskolájának fokozatos elterjedése a tanulók minőségi összetételének változásával is járt. Egyre több gyenge előképzettségű, a tanulásra alig motivált fiatal is bekerült ezekbe az iskolákba. Ennek következménye a nagymértékű lemorzsolódás, amelyre az iskolák nem tevékenységük minőségének javításával reagáltak,

hanem az induló osztályok létszámának megemeléseivel. Az átlagos osztálylétszám különösen a levelező képzésben erőteljesen megemelkedett az utóbbi évek során: 1993-ban tetőzött 38 fővel, s azóta alig csökkent. Ez az átlagszám azonban felmérésünk tapasztalatai szerint erősen szóródik, s előfordulnak 50 fő felett induló osztálylétszámok is. Az iskolák ezzel a megoldással egyrészt költségeiket igyekeznek lefaragni, másrészt a lemorzsolódás utáni, most már kisebb létszámú csoportok oktatásának folyamatosságát szeretnék biztosítani. Ilyen magas osztálylétszámok mellett azonban az oktatás eredményessége is csökken, ami többek között előidézője lehet a lemorzsolódásnak is.

A szakközépiskolai tanulócsoporthoz a lemorzsolódás mértéke szerint

Lemorzsolódás	0%	1-10%	11-20%	21-30%	31-40%	41-50%	51-99%	Összesen
1. évfolyam	10	3	21	19	20	30	1	104
	9,6	2,9	20,2	18,3	19,2	28,8	1,0	100%
2. évfolyam	9	27	24	7	7	6	5	85
	10,6	31,8	28,2	8,2	8,2	7,1	5,9	100%
3. évfolyam	18	24	9	5	2	3	1	62
	29,0	38,7	14,5	8,1	3,2	4,8	1,6	100%
4. évfolyam	5	6	6	1	-	-	1	19
	26,3	31,6	31,6	5,3	-	-	5,3	100%
5. évfolyam	1	-	-	-	-	-	-	1
	100,0	-	-	-	-	-	-	100%
Esetszám	43	60	60	32	29	39	8	271
Megoszlás	15,9	22,1	22,1	11,8	10,7	14,4	2,9	100,0

(Forrás: az Oktatáskutató Intézet felmérése, 1996.)

Felmérésünk tapasztalatai szerint a gimnáziumi felnőttképzés bázisát zömmel olyan fiatalok képezik, akik valahol elakadtak az iskoláztatásban, s néhány év kieséssel igyekeznek pótolni hiányosságait. Ez a réteg általában nem a társadalmi perifériára sodródott családokból kerül ki. Ezt jelzik felmérésünk azon adatai is, amelyek szerint a hátrányos helyzetű tanulók száma jelentéktelen, de erre utal a tanulók munkaerőpiaci pozíciója is: jelentős részük ténylegesen munka mellett végzi az iskolát.

Vizsgálataink nem támasztják alá azt a feltételezést, hogy a szakmunkások szakközépiskolájában tanulók többsége a munkanélküliség elől menekül az iskolapadba. Kétségtelen, hogy az intézménytípus sok esetben ilyen megfontolásból jött létre. Adataink ezzel szemben azt mutatják, hogy a dolgozó tanulók aránya még a gimnáziumi oktatásban részvevőkhöz képest is magasabb: az iskolák 80 %-ában többségben vannak az eltartottak és a munkanélküliek egészéhez képest. Ez azt jelenti, hogy ez az iskolatípus – bár nem jelentéktelen a munkanélküliek részvétele sem – nem a szándékozott réteget érte el elsősorban, s így főként nem a leginkább leszakadók (munkanélküli szakmunkások) képzését szolgálja, hanem éppen a jobb pozícióban lévők helyzetét javítja tovább. Ezt az is jelzi, hogy az oktatásért az iskolák kétharmad részében (a vizsgált 37 iskolából 26-ban) fizetni kell.

A dolgozó tanulók aránya az egyes iskolatípusokban

Dolgozó tanulók aránya	Gimnázium	Szakközépiskola
0%	-	6,9
11-20%	-	3,4
21-30%	12,5	-
31-40%	12,5	-
41-50%	25	6,9
51-75%	50	55,2
76-99%	-	13,8
100%	-	13,8

(Forrás: az Oktatáskutató Intézet felmérése, 1996.)

Az iskolák által nyújtott szolgáltatás, vagyis a tanítás a hagyományos, évtizedek alatt kialakult tantervek szerinti oktatást jelent, ami kevesebb tantárgyat, s a normál képzés tananyagtartalmának redukált változatát jelenti. Az innováció kevés nyomával találkozunk. Az iskolák nem fektetnek nagy hangsúlyt az oktatás színvonalának emelésére, megelégszenek a tanulók elvárásainak (érettségi bizonyítvány) kielégítésével. Nyelvoktatással például csak az iskolák kis része foglalkozik (mintánkban a gimnáziumok 25, a szakközépiskolák 16 %-a), s ezek egy része nem is került a kötelező tárgyak közé, hanem fakultatívan választható. Hogy ennek mindenekelőtt anyagi okai vannak, azt az jelzi, hogy a szakközépiskolák negyedrésze térítéses formában már megszervezte ugyanezt. Nagyjából hasonló a helyzet a számítástechnika oktatásának területén is.

Az iskolák rugalmassága, alkalmazkodóképessége elsősorban a pénzszerzésre, működőképességük megőrzésére irányul. Ez olyan olcsó oktatás működtetését eredményezte, amelynek finanszírozását sikerült elfogadtatni az állammal, a közvetlen fenntartóval, s amelyhez bizonyos iskolák még tanulói hozzájárulást is kaptak. Az ezért nyújtott szolgáltatás minősége azonban erősen kérdéses. A magas csoportlétszámok, a korszerű tantárgyak tanrendbe iktatásának hiánya arra utal, hogy a fő cél inkább az intézmények pénzügyi, munkaügyi stabilitásának megőrzése, mintsem valamilyen komolyabb oktatáspolitikai érdek. A felszínen azonban úgy jelenik meg mindez, mintha elsősorban a tanulók érdekét szolgálná.

A tandíj összege félévenként a szakközépiskolai oktatásban

Összeg	Az iskolák száma	Megoszlás (%)
0 - 1000 Ft	1	2,7
1000 - 2000 Ft	2	5,4
2000 - 3000 Ft	3	8,1
3000 - 5000 Ft	6	16,2
5000 - 7500 Ft	5	13,5
7500 - 10000 Ft	1	2,7
10000 Ft felett	4	10,8
Nincs válasz, de van tandíj	4	10,8
Nincs tandíj	11	29,7
Összesen	37	100,0

(Forrás: az Oktatáskutató Intézet felmérése, 1996.)

Nem állítható, hogy egyértelműen a tanulók kizsákmányolását jelenti ennek az intézményi érdeknek az érvényesülése. Személyesen senki nem zsákmányol ki senkit sem. Nem beszélhetünk a tanulók becsapásáról sem, hiszen azt kapják, amit egyrészt várnak (bizonyítvány), másrészt amit évtizedek óta – a tananyagot tekintve – várhatnak. Időközben azonban megváltoztak a körülmények, amihez az oktatás minősége nem alkalmazkodott.

Megoldást hozhatna – gondolnánk – a kínálati piac. Mint a bejutási lehetőségek mutatják – ehhez már közel állunk, de a területi monopolhelyzetek nemigen készítik igazi versenyre az iskolákat. Éppen ezért ezen a területen csak az oktatási feltételrendszer hatékony szabályozása, s mindenekelőtt a kimeneti szabályozás egységes szempontok szerint történő megvalósítása hozhat végleges megoldást.

Összességében tehát túlzás a felnőttképzés válságáról beszélni. Valóságosan léteznek bizonyos folyamatok, amelyek ebbe az irányba hatnak, más folyamatok azonban éppen a felnőttképzés megerősödését szolgálják.

A fő gond nem is az intézményrendszer általános válsága, hanem az, hogy nincsenek pontosan definiálva az intézményrendszer egyes elemeinek céljai, funkciói, s nem rendeltek ehhez megfelelő intézmény fenntartási módszereket.

A tartalmi fejlesztés a felnőttoktatás mindkét szintjén kulcsfontosságú kérdés. Az alapvető különbség azonban az, hogy míg az általános iskolai oktatásban – annak funkciója következtében – erőteljes megújulásra van szükség, ami a már említett beavatkozásokat igényelné, addig a középfokú oktatás terén inkább csak a keretfeltételek egységes szabályozására lenne szükség. Míg az előbbiben az intézményrendszer működésének biztosítása is alapvető cél, addig az utóbbiban inkább a szakmai kontroll hiányzik.

GYÖRGYI ZOLTÁN

IRODALOM

CSOMA GYULA – LADA LÁSZLÓ: Az iskolarendszerű felnőttoktatás rövid távú fejlesztési koncepciója. Kézirat. Oktatáskutató Intézet, Budapest, 1996.

CSOMA GYULA – LADA LÁSZLÓ: Helyzetfeltáró elemzés az iskolarendszerű felnőttoktatás problémáiról. Kézirat. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1996.

CSOMA GYULA: A felnőttoktatás rendeltetése. In: Új Pedagógiai Szemle, 1995/2. sz.

FARKAS PÉTER: Az iskolarendszerű felnőttoktatás jogi szabályozása. Kézirat. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1996.

FARKAS PÉTER: Javaslat az iskolarendszerű felnőttoktatás fejlesztésére. Kézirat. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1996.

GYÖRGYI ZOLTÁN: Az iskolarendszerű felnőttoktatás a számok tükrében. Kézirat. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1996.

HAJTMAN ÁGNES – MAYER JÓZSEF: A felnőttoktatás jelene és jövője. In: Iskolakultúra, 1993/1. sz.

IMRE ANNA: Az iskolarendszerű felnőttoktatás helyzete. Kézirat. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1996.

LADA LÁSZLÓ: A kettészakadó magyar társadalom. In: Új Pedagógiai Szemle, 1995/2. sz.

MAGYAR EDIT: A magyar felnőttoktatás mint a gazdasági kibontakozás jelentős tényezője. In: Új Pedagógiai Szemle, 1995/2. sz.

MARÓTI ANDOR: A felnőttoktatás minőségi fejlesztéséről. In: Új Pedagógiai Szemle, 1995/2. sz.

MAYER JÓZSEF: A dolgozók általános és középiskolái. In: Új Pedagógiai Szemle, 1995/2. sz.

MAYER JÓZSEF: Adalékok a dolgozók gimnáziumainak történetéhez. In: Iskolakultúra, 1993/1. sz.

SÁSKA GÉZA: A magyarországi iskolarendszerű felnőttoktatás fejlesztésének ciklusos természete. Kandidátusi disszertáció. Budapest, 1991.

VÁRNAGY MARIANNE: A felnőttképzés elmélete és gyakorlata ma hazánkban. In: Új Pedagógiai szemle, 1995/2. sz.

Problémfeltáró kutatás a felnőttoktatás helyzetéről, 1996. Kutatásvezetők: Farkas Péter és Györgyi Zoltán. Támogatóink voltak a Művelődési és Közoktatási Minisztérium és a Munkaügyi Minisztérium.

A továbbiakban normál képzésnek nevezzük a képzés klasszikus (nappali tagozatos, ifjúsági korosztályra vonatkozó stb.) útját. Minden más megnevezés zavaró lenne, lévén, hogy más

szokásos megnevezések (ifjúsági, nappali) ma már a felnőttképzésen belül, annak egyes elemeire vonatkozóan is használatosak.

Ez az Oktatókutató Intézetben 1996 tavaszán végzett, 35 intézményre kiterjedő vizsgálatból derül ki.

A vizsgálatba 37 szakközépiskolai felnőttképzést (is) folytató intézmény került.

MUNKA MELLETTI KÉPZÉS FRANCIAORSZÁGBAN

Tanulmányom első részében a szakmai továbbképzés franciaországi rendszerének főbb sajátosságait mutatom be, a második felében pedig a munka melletti képzés magyarországi helyzetét elemzem azzal a szándékkal, hogy az összevetés alapján néhány ajánlást fogalmazzak meg.

A francia tapasztalatok elemzését elsősorban az indokolja, hogy ebben az országban különösen nagy súlya van a szakmai továbbképzésnek. Ezt egy nemrég végzett nemzetközi összehasonlító vizsgálat adatai is alátámasztják, amely szerint a szóban forgó területen Franciaország a rangsorban az Európai Unió nyolc tagországa között több mutató tekintetében is vagy az élen áll, vagy igen előkelő helyet foglal el.

Állami szerepvállalás

Franciaországban a magántulajdon túlsúlya ellenére a gazdasági folyamatok alakulását igen erőteljesen befolyásolják az állami döntések. Figyelemre méltó már maga az a tény is, hogy az Európai Közösség többi országától eltérően Franciaországban több önálló törvény született a szakmai továbbképzésről. Az elsőként elfogadott 1971-es törvény előírta, hogy a munkáltatók a bértömeg meghatározott hányadát kötelesek a foglalkoztatottak szakképzésére, illetve továbbképzésére fordítani, és ezzel lényegében megteremtették a képzés egyik legfontosabb anyagi forrását. E törvény azért is fontos, mert a felnőttkori szakképzés egyéni jogként (pontosabban: a tanulmányi szabadság igénybe vételének jogaként) fogalmazódik meg, s utóbb pénzeszközöket is elkülönítettek azok számára, akiknek tanulási törekvéseit a munkaadók nem támogatják. Így ma már a továbbképzésekre fordítandó munkáltatói támogatás közel egynolcadát (a bértömeg 0,2 -át) egyéni képzési tervek, és egyes azokhoz kapcsolódó szolgáltatások támogatására kell fordítani.

A francia állam egyébként közvetlen finanszírozással is elő kívánja mozdítani a felnőttek szakmai képzésének, továbbképzésének ügyét. Ha igaz is, hogy a munkanélküliség elleni harc jegyében jóval nagyobb összegekkel támogatják az állás nélküliek képzését, mint a foglalkoztatottakét, ez utóbbiak képzésére is jelentős pénzeszközöket fordítanak. Amíg 1992-ben az állástalanok képzésére kb. 15 milliárd frank jutott, a foglalkoztatottak szakképzésére, továbbképzésére, átképzésére hozzávetőlegesen négy milliárd frankot juttattak.

Az utóbb említett támogatásokat részben egyes speciális csoportok (fogyatékosok, politikai menekültek, írástudatlanok, szabadságvesztésüket töltők) képzésére fordítják, részben arra, hogy felkészítsék a munkavállalók bizonyos csoportjait a legkorszerűbb műszaki, technikai ismeretek hasznosítására. A foglalkoztatottak szakképzésére szánt költségvetési támogatásokból finanszírozzák többek között a nagy francia forradalom idején alapított, országos képzőhálózattal rendelkező *Conservatoire National des Arts et Métiers* (CNAM) elnevezésű intézményt, amely esti tagozatos képzések keretében teszi lehetővé a felsőfokú oklevél, illetve a másoddiploma megszerzését. Ugyancsak költségvetési támogatásból működtetik a távoktatás újabban életre hívott országos központját, a CNED-et (*Centre National de l'Enseignement à Distance*). Természetesen költségvetési pénzekből fizetik a köztisztviselők továbbképzését is. Ezen túlmenően az állam olyan mérnökképző programokat is támogat, amelyeknek közvetlen haszonélvezői ugyan a vállalatok, de amelyek egyúttal az ország műszaki, technológiai színvonalát, és ezzel exportképességét is növelik. Vannak emellett olyan állami támogatások is, amelyeket a képzési tervek kidolgozása, a szakmai továbbképzés bővítése fejében kaphatnak meg a vállalatok. Végül fontos megemlíteni, hogy

az állam az egyéni képzési szabadságot igénybevevők tanulmányait is támogatja a képzési költségek, illetve a tanulmányi szabadság idejére járó bérhányad egy részének átvállalásával. Bár eddig az állami beavatkozás jelentőségét hangsúlyoztuk, a kép teljessége kedvéért azt is érdemes megemlíteni, hogy a nyolcvanas évek elején bekövetkezett decentralizációs folyamatok következtében újabban a három-négy megyéből álló régiók is egyre fontosabb szerepet játszanak a szakképzéssel, és ezen belül is a szakmai továbbképzéssel kapcsolatos folyamatok alakulásában. E közigazgatási egységek növekvő szerepvállalását főként az teszi lehetővé, hogy maguk gazdálkodhatnak azzal a részen saját forrásokból, részben pedig átengedett költségvetési forrásokból képzett alappal, amely egyszerre szolgál a tanoncképző intézetek működtetésére és a szakmai továbbképzés támogatására. A decentralizációs intézkedések közelmúltban bekövetkezett kiteljesedése nyomán a régiók feladatköre tovább bővült, és ma már rájuk hárul a 16-25 év közötti fiatalok szakmai beilleszkedését szolgáló programok regionális szintű koordinálása is. Ezen túlmenően a legújabb jogszabályok értelmében a régióknak kell gondoskodniuk az egyének továbbtanulását segítő tájékoztató és tanácsadó intézmények fejlesztéséről is.

Úgy vélem, a fentiek jól illusztrálják azt az állítást, hogy a francia állam, illetve annak területi közigazgatási egységei nem egyszerűen csak a szakmai továbbképzés finanszírozásában működnek közre, hanem egyúttal komoly rendszerszervező szerepet is játszanak. A közvetett állami beavatkozást két fontos tényező szolgálja: egyfelől, hogy a francia állam működésében évtizedek óta igen erőteljesen érvényesülnek a gazdaságfejlesztő és a műszaki fejlődést ösztönző törekvések, másfelől, hogy a munka melletti tanulás ügye Franciaországban nemcsak a gazdasági-technikai fejlődés szempontjából, hanem különféle társadalompolitikai célkitűzések miatt is komoly támogatást élvez. Különösen hangsúlyosan érvényesült ez a törekvés *De Gaulle* és *Pompidou* elnökök idejében, amikor az osztályellentételeket enyhíteni hivatott különféle társadalomreformer eszmék (például a Chaban-Delmas nevéhez fűződő "új társadalom"-koncepció) jegyében a "társadalmi felemelkedés", azaz a felfele irányuló társadalmi mobilitás egyik fontos emelőjeként tartották számon a munka melletti képzéseket. E célok a "harminc dicsőséges év", azaz a második világháború utáni látványos gazdasági növekedés korszakában fogalmazódtak meg, amikor a termelés bővülése és a technikai fejlődés tömegméretekben tette szükségessé a jól képzett szakemberek munkába állítását. A szakemberhiány enyhítését ez idő tájt részben a felsőfokú képzések gyors kiterjesztése, részben a már említett CNAM esti tanfolyamai tették lehetővé, amelyek révén főként irodai dolgozókból, továbbá szakmunkásokból "faragtak" néhány év leforgása alatt középvezetőket, mérnököket.

A tripartizmus és a paritásos elv érvényesülése

A fentiek alapján könnyen hihetnénk azt, hogy Franciaországban a szakmai továbbképzés fejlődését döntően az állam, illetőleg a területi közigazgatás szervei határozzák meg. Valójában azonban ennél lényegesen összetettebb a helyzet, mindenekelőtt azért, mert a szóban forgó területen a közigazgatás különböző szintű szervei mellett a munkáltatói érdekszervezeteknek és a szakszervezeteknek is igen nagy a befolyásuk. Ez abból is látszik, hogy a szakmai továbbképzéssel kapcsolatos leglényegesebb törvényi változásokat általában olyan többoldalú megállapodások előzik meg, amelyeket a munkaadói és a munkavállalói érdekszervezetek, továbbá a kormányzati szervek képviselői írnak alá. Így például a felnőttkori szakképzéshez fűződő egyéni munkavállalói jogokat elismerő 1971-es törvény megszületése elválaszthatatlanul összekapcsolódik az 1968-as májusi sztrájkokat követő tárgyalásokkal, amelyek egy sor, a munkavállalók számára előnyös változás intézményesülését tették lehetővé. A szociális partnerek közötti egyezkedésre egyébként

nemcsak a törvényalkotást megelőző tárgyalás-sorozatok keretében van lehetőség, hanem a foglalkoztatottak képzésével kapcsolatos egyéb (vállalati, ágazati, valamint helyi, regionális és országos szintű) döntéshozatalok során is. Így például a régiók és a megyék közigazgatási szervei nem egyedül döntenek a szakképzés fejlesztéséről, hanem olyan konzultatív testületek bevonásával, amelyekben egyebek között a munkaadók, a munkavállalók érdekszervezetei és a szakképzést folytató intézmények képviselői is jelen vannak.

Vállalati szinten a dolgozók által választott tanácsok az üzemvezetés által előzetesen benyújtott beszámoló alapján minden évben véleményt nyilváníthatnak az előző év képzési tervének végrehajtásáról, és a következő évre kidolgozott tervről. Minthogy a jogi előírások sok esetben nem voltak elegendőek ahhoz, hogy a munkavállalók képviselői érdemben befolyásolják a képzési tervek alakulását, a munkaügyi rendelkezések ma már azt is előírják, hogy a munkavállalók választott képviselői kapjanak betekintést a képzéssel kapcsolatos dokumentációba, sőt, 1984 óta a kétszáznál több dolgozót foglalkoztató cégek esetében a munkavállalók képviselőit is magukban foglaló vállalati képzési bizottságokat is fel kell állítani. A fenti intézményes lehetőségek, ha nem is változtatják meg a képzési tervek összeállítására terén is érvényesülő vállalaton belüli hatalmi egyenlőtlenségeket, arra mégis módot adnak, hogy vita alakuljon ki a képzési tervekről, továbbá, hogy a munkavállalók képviselői kísérletet tegyenek a dolgozók szempontjából kedvező változások elfogadtatására. Így például a vállalati tanács ülésein szóvá tehetik bizonyos képzések hiányát, egyes kurzusok fogyatékoságait, mint ahogyan azt is szorgalmazhatják, hogy ne önkényesen, hanem előre megfogalmazott kritériumok alapján történjen a vállalat által támogatott képzések résztvevőinek kiválasztása.

Egy 1984-ben született törvény alapján a szociális partnereknek ágazati szinten is megállapodásokat kell kötniük a szakképzéssel, a szakmai továbbképzéssel kapcsolatos kérdésekről. Azoknak a vállalatoknak az esetében, amelyek nem rendelkeznek képzési tervvel, a képzéssel kapcsolatos vitás kérdésekben ezek az egyezmények az irányadók.

Paritásos alapon működő képzési társulások

A szociális partnerek közötti paritásos döntéshozatal elve hangsúlyosan érvényesül a vállalatok szakképzési hozzájárulását összegyűjtő társulások esetében. Ez utóbbiak létrehozását az tette lehetővé, hogy a vállalatok a különféle szakképzési hozzájárulások felhasználása terén nagy szabadságot élveznek. A tanoncképzésre fordítandó bérhányad esetében például a cégek közvetlenül is támogathatnak egy vagy több tanoncképző intézményt, a kincstárnak is befizethetik járandóságukat, de arra is lehetőségük van, hogy a hozzájárulás fel nem használt hányadát valamelyik szakmai, illetve ágazati alapon szerveződő képzési társulásnak fizessék be. Ez utóbbi megoldás lehetővé teszi, hogy a befizetések a munkaadói, valamint munkavállalói érdekképviselők ellenőrzése mellett hasznosuljanak, hiszen a szóban forgó társulások irányító testületeiben egyaránt jelen vannak a dolgozók és a munkáltatók képviselői. A társulások módot adnak arra, hogy a szakképzés problémái egy-egy szakmában átfogó koncepciók jegyében, az erőforrások koncentráltabb felhasználása révén oldódjanak meg.

A kis- és középvállalatok számára különösen előnyös lehet a társulásokhoz való csatlakozás, minthogy azok a képzési ügyekben jártas szakembereik révén segítséget nyújthatnak a vállalatok képzési tervének elkészítéséhez, és részletes tájékoztatást adnak a képzési kínálatról. Ugyanakkor a vállalatok nem kötelesek elfogadni a társulás által ajánlott képzéseket. A társulások működésüket tekintve önszervező pénztáraknak vagy bankoknak is tekinthetők. Így például az önszervező elv jegyében a kis- és középvállalkozásoknak lehetőségük van arra, hogy korábbi befizetéseik alapján egy meghatározott időpontban az adott évi

hozzájárulásuknál jóval költségesebb képzési szolgáltatásokat vegyenek igénybe. A társulások azt is megkönnyíthetik tagjaik számára, hogy hozzájussanak különböző képzési támogatásokhoz (amelyek éppúgy származhatnak állami, regionális vagy alapítványi forrásokból, mint az Európai Közösség Szociális Alapjától). Már csak azért is indokolt bankokhoz hasonlítani a szóban forgó társulásokat, mert ezeknek lehetőségük mutatkozik arra, hogy az éppen fel nem használt szakképzési hozzájárulásokat kockázatmentes értékpapírokba fektessék. Előnyt jelent az is, hogy a társulások vállalják a támogatásokkal kapcsolatos adóügyek intézését, továbbá segítséget nyújtanak a kis- és középvállalatoknak a bonyolult statisztikai adatszolgáltatási kötelezettségek teljesítéséhez. Arra is lehetőség van, hogy a társulás az egy-egy drágább képzés megvásárlására egyedül képtelen kis-, vagy törpevállalatok számára a képzési piacon közös kurzust rendeljen meg. Mindezen szolgáltatások feltehetően jelentős szerepet játszottak abban, hogy a kis- és középvállalatok dolgozói közül ma már több mint kétszer annyian vesznek részt képzésben, mint egy évtizeddel korábban. Ugyanakkor bármilyen jelentősnek is tűnik ez az eredmény, a képzésben részesülők aránya a 20-49 főt foglalkoztató vállalatoknál még 1993-ban is épphogy meghaladta a 10 %-ot, míg a 2000 főnél több dolgozót alkalmazó vállalatoknál 50 % felett volt. Tekintettel arra, hogy egyes korábbi várákosokkal ellentétben a modern gazdaságok életében, így a francia gazdaság működésében is mind nagyobb szerephez jutnak a kis- és közép-, valamint a törpevállalatok, igen fontos kérdéssé válik, hogy a kisebb gazdasági egységek dolgozóinak van-e lehetőségük arra, hogy megújítsák tudásukat, és ilyen módon alkalmassá váljanak a mind gyorsabb gazdasági, társadalmi, technikai változások követésére. A képzési bankként funkcionáló társulások működésének tapasztalatai igen tanulságosak, hiszen ezen szervezetek fontos szerepet játszanak abban, hogy a kisvállalatok is felismerjék a munka melletti képzések jelentőségét, képesek legyenek képzési szükségleteik pontosabb megfogalmazására, és egyáltalán, létrejőjenek a kisvállalatok jellemzőihez igazodó újszerű képzési formák. Elméleti nézőpontból azt mondhatnánk, hogy a képzési társulások végső soron új képzési szükségleteket termelnek.

Azóta, hogy egy 1991-es törvény nyomán bértömegük 0,25 %-ával az egy és tíz fő közötti alkalmazottat foglalkoztató vállalatoknak is hozzá kell járulniuk a szakmunkásképzéshez és a szakmai továbbképzéshez, a képzési hozzájárulásokat gyűjtő társulások a törpevállalatokat is igyekeznek bevonni hatókörükbe. Ugyanakkor e cégek esetében nem lehet számolni a képzési szükségletek gyors növekedésével. Ez már csak azért sem lenne reális, mert a kisebb gazdasági egységek esetében nagy gondot jelenthet egy-egy munkatárs akárcsak időleges távolléte, és a vállalkozások területi szétszórtsága szintén nagyon megnehezíti a több cég számára közösen meghirdetett képzések megszervezését. Ráadásul e cégek vezetői, minthogy számukra a hagyományos tanulási formák (például munkahelyi betanítás, a mesterfogások munka közben történő elsajátítása) a megszokottak, gyakran eleve idegenkednek a tanulás szervezett formáitól. Ugyanakkor egyes jelek szerint a nagy hálózatokhoz csatlakozó, ún. franchise-alapon működtetett törpevállalatok vezetőitől nem áll távol a szervezettebb képzési formák elfogadása.

Az egyéni tanulási törekvések támogatása

A paritásos elv alapján igazgatott képzési társulások sorában külön említést érdemelnek az egyéni tanulmányi tervek támogatására hivatott szervezetek. Az OPACIF (Organisme Paritaire au titre de Congé Individuel de Formation) betűszóval jelölt szervezetek gyűjtik össze a munkáltatók szakképzési hozzájárulásának azt a hányadát, amelyet egyéni képzési tervek támogatására kell fordítani. A munkáltatók által fizetett bértömeg 0,2 %-ával gazdálkodik, és emellett számottevő állami szubvenciót élvező (újabb regionális

támogatásokhoz is hozzájutó) társulások bírálják el azoknak a kérelmét, akiknek a továbbtanulási tervét nem támogatja a munkahely. Kedvező döntés esetén a társulás magára vállalja a képzési kiadásokat (a tandíjat és az esetleges utazási- és szállásköltségeket), továbbá a munkavállaló megkapja a munkából kiesett időre jutó munkabér túlnyomó részét is. A kilencvenes évek eleje óta az OPACIF-ok – miként az egyéb képzési társulások is – kétféle módon szerveződhetnek: vagy meghatározott szakmákhoz, ágazatokhoz, netán vállalat típusokhoz kapcsolódnak, vagy területi alapon működnek. Az egyes ágazatokban vagy régiókban csupán egy társulás működhet, és létrejöttéhez az adott szféra reprezentatív szakszervezeteinek és munkavállalói szervezeteinek megállapodása, valamint a munkaügyi hatóságok hozzájárulása szükséges. Érdemes megemlíteni, hogy a képzési társulások – például a 67 OPACIF szervezet – problémáinak megvitatására, közös stratégiáik kialakítására országos szintű paritásos bizottságok adnak lehetőséget.

Az egyéni tanulmányi szabadság keretében folytatott tanulmányok időtartama általában nem haladhatja meg az egy évet, illetve az 1200 órát. Ennél hosszabb képzésre csak különleges ágazati megállapodások keretében, és rosszabb anyagi feltételek mellett van lehetőség. (Az egyéni képzési támogatás keretében tanulók egy évig bérük 80 vagy 90 %-át kapják meg, egy éven túl viszont már csak a bér 60 %-ára jogosultak.) A tanulmányi szabadság megadását a munkáltatók nem tagadhatják meg, ugyanakkor bizonyos esetekben lehetőségük van arra, hogy a tanulást a kértnél későbbi időpontban tegyék lehetővé. A kétszáz főnél többet foglalkoztató vállalatok például ezt akkor tehetik meg, ha az egyéni tanulmányi szabadság címen távol lévők aránya eléri a létszám 2 %-át. Ugyanakkor bármilyen kedvezőnek tűnnek is a munkavállalók szempontjából az egyéni tanulmányi szabadságok igénybevételére vonatkozó jogszabályok, ezek érvényesülését számos tényező korlátozhatja – többek között a munkaerőpiaci viszonyok, az egyes vállalatok szociális légköre stb. Napjainkban, amikor kétszámjegyű a munkanélküliség, cseppet sem meglepő, hogy az elbocsátástól tartó dolgozók, bár fontosnak tartják a tanulást, mégsem mernek tanulmányi szabadságot kérni. Az egyéni képzési támogatás funkciója sokat változott az elmúlt évtizedekben. Az 1968 utáni években főként arra hivatkozva szorgalmazták bevezetését, hogy a szóban forgó intézmény jótékony szerepet játszhat a társadalmi mobilitás előmozdításában – vagy ahogyan akkoriban fogalmaztak: a társadalmi felemelkedés – szempontjából, s gyakoriak voltak a szabad önművelés, a permanens nevelés fontosságát hangsúlyozó érvek is. Az 1973-ban elkezdődött válságperiódusban a képzést főként a munkanélküliség elleni harc egyik fontos eszközének tartották.

Noha az egyéni képzési támogatásban részesülők aránya csekély azok létszámához képest, akiknek a munka melletti szakmai képzését a bértömeg egy százalékának a terhére fedezik (1974 és 1986 között ez az arány kettő és öt százalék között változott) mégis igen fontosnak tűnik ez a támogatási forma. Jelentőségét mutatja, hogy több más nyugati országhoz hasonlóan ebben a szabályozásban is megjelenik az az elv, hogy a munkavállalóknak munkáltatói támogatás híján is joguk van képzettségi szintjük emelésére, új szakképzettségek megszerzésére (Franciaország mellett a belga, a svéd, az olasz munkajog ad lehetőséget fizetett egyéni tanulmányi szabadság igénybevételére; ezzel szemben az angol és a német szabályozás csak a munkáltatók által támogatott képzést teszi lehetővé). A munkavállalók egyéni képzési törekvéseinek támogatását többek között az indokolja, hogy a modern versenygazdaságban mindig fennáll a lehetősége annak, hogy a munkáltatók elbocsátásokat hajtanak végre, vagy teljes egészében beszüntetik tevékenységüket is, és ezzel alapvetően megrendítik a munkavállalók egzisztenciáját. E körülményt figyelembe véve indokolt, hogy a munkaadók ne csak a saját gazdasági terveikhez szorosan igazodó képzéseket finanszírozzák, hanem a tőkéjük működtetéséhez igénybevett – és ily módon számukra hasznot hozó –

munkaerő tőlük független újratermelődését, tehát elősegítsék a nem feltétlenül vállalati célokat szolgáló tanulást is. Ezt a hozzájárulást úgy is fel lehet fogni, hogy a munkáltató a munka melletti képzések finanszírozásával mintegy ellensúlyozhatja, vagy ha úgy teszik, előzetesen "megválthatja" azt a kárt, amelyet dolgozójának okoz azáltal, hogy egyik napról a másikra megszüntetheti a munkahelyét. A tanuláshoz szükséges tanulmányi szabadság megadását hasonló megfontolások indokolják. Az egyéni képzési támogatások igénybevételével tehát a dolgozók védettebbé válnak a számukra kedvezőtlen vállalati döntésekkel (struktúraváltás, elbocsátások stb.) szemben.

Lényeges, hogy a képzési támogatásokkal kapcsolatos döntések letéteményesévé a paritásos rendszernek köszönhetően olyan, az egyes vállalatokon kívül álló szervezetek váltak, amelyek működésében nemcsak a munkáltatói, hanem a munkavállalói érdekek is megjelennek. Ez utóbbiak érvényesülése persze egy olyan szakszervezeti kultúrát, szakszervezeti aktivitást feltételez, amely a munkabéren túlmutató követeléseknek – így többek között a már munkában állók képzésének – is teret enged. Bár az utóbbi évtizedekben Franciaországban is csökkent a szakszervezetek taglétszáma, és a nagyfokú szakszervezeti pluralitás ugyancsak nehezíti a munkavállalói érdekek képviselését, az elmúlt évtizedekben a szakmai továbbképzéssel kapcsolatos kérdések a szakszervezeti követelések szerves részévé váltak. Érdemes megemlíteni, hogy 1993-ban létrehoztak egy olyan újabb továbbtanulási formát, amely félúton helyezkedik el a képzési társulások által finanszírozott egyéni tanulmányi szabadság, és a teljes egészében a munkáltatók által kezdeményezett és finanszírozott tanulmányok között. A "*capital de temps de formation*", azaz *képzési időtőke* elnevezéssel illetett konstrukció arra ad lehetőséget, hogy a dolgozók saját kezdeményezésükre kezdjenek bele olyan tanulmányokba, amelyek nem szerepelnek a vállalat képzési tervében (feltéve persze, hogy az illető munkavállalók megfelelnek a képzés folytatásához szükséges feltételeknek). E rendszer keretében a tanulmányokkal kapcsolatos kiadásokat 50 % erejéig átvállalhatja az a képzési társulás, amelyhez a vállalat csatlakozott. Noha az ilyesfajta tanulmányi szabadságok engedélyezésekor döntő szava van a munkáltatónak, mégsem járhat el teljesen önkényesen. A munkajog rendelkezései értelmében a kérelmek teljesítésekor elsőbbséget kell élvezniük azoknak, akiknek egy kérését már visszautasították, illetve azoknak, akik még semmiféle képzésben nem részesültek azóta, hogy az adott vállalatnál dolgoznak.

Személyre szabott képzés

Ha valaki egyéni tanulmányi szabadságot szeretne igénybe venni, annak kérelméhez mellékelnie kell egy ún. *kompetencia-mérleget*, amelyet az erre szakosodott intézmények pszichológus végzettségű szaktanácsadói állítanak ki. E dokumentumnak nemcsak az a feladata, hogy képet adjon X. vagy Z. tudás- és készség szintjéről, hanem az is, hogy az illető a saját adottságait, családi helyzetét, életútját, preferenciáit figyelembe véve tervezze meg a továbbtanulás menetét. A mérleg elkészítésekor szigorúan védik az egyének jogait: a munkavállaló például nem kötelezhető arra, hogy a róla kiállított mérleget bemutassa munkáltatójának. A dokumentum kiállításának költségeit – beleértve a dolgozó útiköltségét, továbbá a kompetencia-mérleg elkészítésének idejére jutó bért – az egyéni képzési tervek támogatására szolgáló, már említett OPACIF-társulások fedezik.

Napjainkban már igen sok olyan államilag elismert intézmény működik Franciaországban, amelyek részben vagy teljes mértékben a kompetencia-mérlegnek nevezett egyéni képzési tervek elkészítésére szakosodtak. A szóban forgó szervezetek működését az teszi lehetővé, hogy az iskolarendszeren kívüli képzési programok egyre inkább individualizálódnak, és ezzel párhuzamosan mind többen válnak jogosulttá arra, hogy intézményes segítséget

kapjanak saját képzési tervük kialakításához. Így nem csupán az egyéni képzési szabadságot igénybe venni óhajtok jogosultak arra, hogy elkészítsék kompetencia-mérlegüket, hanem azok is, akik a fent ismertetett egyéni képzési időtöke-konstrukció keretében akarnak új képesítést szerezni. De ma már ugyanez vonatkozik azokra is, akik szakképzettség nélkül kerültek ki az iskolarendszerből, illetve a 25. évüket még be nem töltött, elhelyezkedni nem tudó fiatalokra, és természetesen minden más munkanélkültre is. Jelenleg komolyan fontolgatják, hogy a közeljövőben megszűnő kötelező sorkatonai szolgálat helyett egy olyan néhány napos állampolgári felkészítésben részesüljenek a fiatalok – a nőket is beleértve –, melynek keretében további tanulmányaikat vagy szakmai életútjukat megkönnyítendő, mindenkinek elkészítenék a kompetencia-mérlegét.

A munkavállalók képzési terveinek finanszírozásához visszatérve érdemes megemlíteni, hogy az egyéni tanulási törekvések támogatásának Franciaországban is vannak anyagi korlátai. Miután az OPACIF-társulások korlátozott összegekből gazdálkodnak, a képzési tervek engedélyezése az egyes társulások által megállapított prioritásokat figyelembe véve, *egyedi eljárás keretében* történik. A támogatások odaítélésekor előnyt élveznek azok, akik régebben adtak be kérvényt, és fellebbezési lehetőségük van azoknak, akiknek kérelmét elutasították. Az OPACIF-társulások egyébként nemcsak az egyéni továbbtanulási tervekkel foglalkoznak, hanem az is a feladataik közé tartozik, hogy részletes tájékoztatást nyújtsanak a munkavállalóknak a továbbtanulással kapcsolatos jogaikról és lehetőségeikről. Ennek megfelelően a munkahelyeken elhelyezett reklámanyagok, a dolgozók számára készült tájékoztató füzetek elkészítését és terjesztését is a OPACIF-társulások finanszírozzák. Az a tény, hogy ma már megfelelő anyagi források állnak rendelkezésre az egyéni kompetencia-mérlegek elkészítéséhez, valamint a munkavállalók tájékoztatásához, azt mutatja, hogy Franciaországban jelentős szemléletváltozás következett be az iskolarendszeren kívüli képzéseket illetően. Míg korábban ezeknek a képzéseknek az ügye gyakorta arra redukálódott, hogy rutinszerűen beindítottak és működtettek bizonyos tanfolyamokat, mára a képzési kérdésekben érintett felek mindinkább elismerik, hogy a felnőttkori képzéshez nélkülözhetetlenek – és ezért külön finanszírozandók – az egyéneknek nyújtott különféle szolgáltatások, illetve egyes kiegészítő tevékenységek.

A munkaadók és a szakmai továbbképzés

A statisztikai adatok szerint a munkaadók jelentős része tisztában van a szakmai továbbképzés jelentőségével. Ez abban is kifejeződik, hogy a vállalatok a kötelező hozzájárulásnál – azaz a bértömeg 1,5 %-ánál – lényegesen többet költenek szakképzésre (1994-ben például 3,3 %-ot tettek ki ezek a kiadások). Ugyanakkor igen nagy különbségek mutatkoznak a vállalatok között abban a tekintetben, hogy mekkora szerepet szánnak a képzésnek. Egyes cégek vezetése a modern menedzsmentszemlélet jegyében valóságos hitvallásává tette a képzés kérdését. Ennek megfelelően ezen vállalatok képzési kiadásai igen magasak, néha a bértömeg 10 %-át is eléri. Ugyanakkor igen sok az olyan cég – főleg a nehéz helyzetben lévő kis- és középvállalatok körében –, amelyek számára a szakképzés minden formája, így a munkavállalók szakmai továbbképzése is felülről rájuk kényszerített feladatként jelenik meg. Figyelemre méltó a szakmai továbbképzés egyik szakértőjének az a megállapítása, amely szerint a munkáltatóknak a képzéssel kapcsolatos attitűdjei pragmatikusak, és erősen függenek a gazdasági konjunktúrától: "A válság elmélyülésével és a képzéssel kapcsolatos kiadások erőteljes növekedésével, illetve a széleskörű kísérletezés 1972 és 1975 közötti időszakának elmúltával a képzési költségek feletti tulajdonosi ellenőrzés szigorúbbá válását figyelhetjük meg. Emellett egy határozott irányváltás is kirajzolódik, amely a rövidebb, a vállalat számára közvetlenül hasznosuló tanfolyamokat részesíti előnyben." (Bentabet, 1996) A képzésre szánt

idő lerövidülése egyébként összefügg azzal is, hogy a képzéssel kapcsolatos vállalati döntéshozatalok egyre inkább professzionalizálódnak. Ez többek között arra is visszavezethető, hogy mind nagyobb számban dolgoznak a vállalatoknál olyan, a képzésszervezés és -tervezés terén speciális (többnyire egyetemi szintű) képzésben részesült humánpolitikai szakemberek, akik a minőségi követelmények megfogalmazásával, a képző cégek versenyeztetésével stb. igyekeznek racionalizálni a képzésre szánt összegek felhasználását. A munkáltatói stratégiák kapcsán azt is érdemes megemlíteni, hogy a képzéshez történő hozzájárulás tekintetében jelentős egyenlőtlenségek vannak a különböző munkavállalói csoportok között, és ezek nem ritkán tudatos munkáltatói törekvésekre is visszavezethetők.

Az említett egyenlőtlenségeket, a képzési idő csökkentését, a rövidtávú hasznossági szempontok eluralkodását elemző írásokban gyakran találkozunk olyan megállapításokkal, amelyek bár elismerik, hogy a szakmai továbbképzés rendszere fontos szerepet játszik a vállalatok alkalmazkodó képességének növelésében, egyúttal igen szkeptikusak a szakmai továbbképzéssel kapcsolatos egyéb várakozásokkal szemben. Egy kormányzati felkérésre készült, az oktatás és a kutatás fejlesztési perspektíváit mérlegelő tanulmány például egyenesen úgy fogalmazott, hogy "mindeközül nincs sok realitása azoknak a megnyilatkozásoknak, amelyek a társadalmi egyenlőtlenségek visszaszorítását elősegítő, egyfajta 'második életésélyt' nyújtó intézményként emlegetik a folyamatos képzést." (Eduquer, 1991) Ha sokan osztják is a szakmai továbbképzésnek a társadalmi mobilitást elősegítő funkciójával kapcsolatos fenti, szkeptikus álláspontot, érdemes arról is említést tenni, hogy néhány szakértő és döntéshozó, a mind jobban elhúzódozó gazdasági válság kontextusában már nem csupán abból a szempontból értékeli a szakmai továbbképzést, hogy az miként szolgálja a társadalmi mobilitást, hanem inkább azt a kérdést helyezi előtérbe, hogy milyen segítséget nyújthat a szakmai továbbképzés az egyének munkaerőpiaci pozíciójának megőrzéséhez. E kétségkívül szerény, bár nem kevésbé fontos cél különösen érdekessé teszi azt a sok innovatív elemet tartalmazó törekvést, amely a *pozitív diszkrimináció* elvének jegyében a szakképzetlen, illetve az alacsony szakképzettségű fiatalok, továbbá a felnőttek számára kívánja lehetővé tenni valamilyen szakképzettség megszerzését. A már korábban említett "egyéni képzési tőke" elnevezésű konstrukciót is a fenti cél jegyében hozták létre a nyolcvanas évek végén. A hosszabb képzések támogatásától ódzkodó munkaadói attitűdök ismeretében ezen terv kidolgozói azt kívánták lehetővé tenni, hogy a munkavállalók fokozatosan, újabb és újabb képzési modulok teljesítése révén jussanak valamilyen általánosan elismert szakmai végzettséghez. Ahhoz, hogy ezek e célok realizáltsá válnak, többek között az szükséges, hogy a munkavállalók minél több részvétet adjanak, ugyanakkor továbbépíthető képzéshez férjenek hozzá. A munkaügyi hatóságok mellett azt is elő kívánják segíteni, hogy a dolgozók elismertethessék (például ekvivalenciák megállapításával, vizsgák letételével) a munka mellett vagy egyéb módon megszerzett szaktudásukat, speciális kompetenciáikat.

Ma még nem áll rendelkezésre elegendő tapasztalat annak megítéléséhez, hogy milyen eredményeket hoznak majd a képzési tőke-konstrukció bevezetésével kapcsolatos erőfeszítések. Annyi bizonyos, hogy az új megközelítés nyomán még inkább előtérbe került a képzés világában már meghonosodott *moduláris elv*.

A folyamatos szakmai képzés jogi szabályozása hazánkban

A továbbiakban azt mutatom be, hogy a szakmai továbbképzés franciaországi rendszerével kapcsolatos tapasztalataink tükrében a munka melletti képzések magyarországi helyzetét elemezve milyen következtésekre jutottunk. Terjedelmi korlátok miatt csak azokat a

kérdéseket fogom érintetni, amelyek közvetlenül kapcsolódnak a fentebb már érintett problémakörökhöz.

A szóban forgó területtel kapcsolatos jogszabályok többsége egy olyan gondolkodásmód továbbéléséről tanúskodik, amely csekély jelentőséget tulajdonít a *felnttktképzésnek*. Ez a szemlélet már az Alkotmány szövegében is tetten érhető, hiszen az alaptörvény az oktatás kérdéskörét csupán az ifjúsággal, illetve az iskolarendszerű intézményekkel (általános iskola, középiskola, felsőoktatás) összefüggésben említi (70. §, F. 2 ; cikk, ill. 16 §).

Az 1993-ban alkotott – és 1996-ban módosított – *Közoktatási törvény* elsősorban azért érdemel említést, mert ez a jogszabály rendelkezik az első szakképesítés megszerzésének, illetve az iskolarendszer keretében működő alap- és középfokú esti- és levelező tagozatos képzés finanszírozásáról. A jogszabály ugyan kimondja az első szakmaszerzés ingyenességét, ugyanakkor nem rendelkezik arról, hogy a második vagy esetleg harmadik szakképzetség megszerzésének anyagi terhei kire hárulnak, illetve hogyan oszthatók meg. Jelenleg vagy a munkáltató, vagy az egyén, vagy a két fél együttesen állja a költségeket; a munkanélküliek és a várható létszámcsökkentések érintettjei esetében a *Munkaerőpiaci Alap* révén közpénzeket használnak fel erre a célra. Ennek a megoldásnak megítélésünk szerint két hibája van. Az egyik, hogy a szaktudás megújítása tekintetében túlzottan kiszolgáltatottá teszi a munkavállalót a munkáltatóval szemben, másfelől pedig a munkáltatói finanszírozás hiánya esetén teljes mértékben az egyénre hárulnak a felnttktkori második vagy további szakmaszerzés költségei.

A munka melletti képzést alapvetően az 1993-ban elfogadott és 1995-ben módosított

Szakképzési törvény szabályozza. A törvény preambuluma az esélyegyenlőség jelszavára hivatkozva tesz említést a munkavállaláshoz szükséges szaktudás megszerzéséről. A felgyorsult változásoknak kitett modern gazdaságok esetében a fenti cél megvalósulása elvben azt teszi szükségessé, hogy az egyének a munka melletti képzésbe is minél nagyobb számban kapcsolódhassanak be. E törvény viszont nem szentel kellő figyelmet a munka melletti képzés kérdésének. Részben ebből a szemléleti fogyatékoságából fakad – bár anyagi erőforrások hiányára is visszavezethető –, hogy a szóban forgó jogszabály nem helyez kilátásba semmiféle társadalmi támogatást azok számára, akik képzettségi szintjük növelésére esetleg egy második vagy harmadik szakma megszerzésére vállalkoznak. A szakképzés helyzetének jövőbeli szabályozása során mindenképpen választ kell adni arra a kérdésre is, hogy a második vagy netán további szakképzetség megszerzésének terhei kire hárulnak, illetve hogyan oszlanak meg. Vizsgálódásaink során arra a következtetésre jutottunk, hogy a felnttktkori szakképzés finanszírozása terén érdemes lenne létrehozni egy olyan támogatási rendszert, amelyet munkáltatóktól függetlenül, egyéni kezdeményezésre vehetnének igénybe a munkavállalók, vagy általában véve az aktív korúak. Egy ilyen megoldás megszületését jelentősen megkönnyítheti az a közelmúltban bekövetkezett jogszabály-változás, amelynek értelmében a bértömeg 1,5 %-át kitevő szakképzési hozzájárulás közel egynolcadát (tehát a teljes bértömeg közel 0,2 %-át) a felnttktkori képzések finanszírozására lehet felhasználni. Ehhez kapcsolódva, az említett 0,2 %-on belül el lehetne különíteni egy olyan hányadot, amely az egyéni képzési tervek finanszírozására szolgálhatna. Az így létrehozott alap felügyeletét célszerű lenne országos, illetve megyei tripartit testületekre bízni.

A *Szakképzési törvény* új vonásaként szokták említeni, hogy ez a jogszabály lényegében azonos módon kezeli az iskolarendszerben, és a szakképzés iskolarendszeren kívüli intézményeiben – többnyire képzési vállalkozások keretében – folyó képzéseket. Ennek megfelelően fogalmazódik meg a jogszabályban az az elv, hogy mindkét fajta képzés esetében az *Országos Képzési Jegyzékben* (OKJ) megfogalmazott szakmai követelmények az irányadók. Tekintettel arra, hogy az OKJ igen fontos szerepet játszik a szakképzés szakmai

követelményeinek meghatározásában, nagy jelentőséggel bír, hogy minél szélesebb szakmai, illetve társadalmi *konszenzus* fejeződjön ki abban. Különösen fontos, hogy az egyes szakmáknak az OKJ-ba történő felvétele, a képzési követelmények meghatározása alapos szakmai előkészítéssel valósuljon meg.

A szakképzettségek színvonalának védelme érdekében a törvény úgy rendelkezik, hogy az OKJ-ban szereplő képzettségek esetében a szakmunkás-vizsgát független bizottság előtt kell letenni. A jelenlegi szabályozás azonban nem teremti meg azokat a feltételeket, amelyek révén valóban függetlenek lehetnének a vizsgabizottságok: a szabályok egyfelől nem teszik lehetővé, hogy a munkavállalók képviselői is részt vegyenek a bizottságokban, másfelől viszont a képző intézmények képviselői ott ülhetnek a vizsgáztatók között (14. § 2. bekezdés). A törvénynek a képzőintézmények és a képzésben résztvevők között kötendő szerződéseket szabályozó passzusaiban (4. fejezet, illetve az 52. § 2-4. bekezdések) jól érzékelhető egy olyan szándék, amely a képzésben részesülők érdekeinek védelmére irányul. Kutatási tapasztalataink fényében azonban úgy gondoljuk, hogy további *védelem* is megilletné a képzésben részesülőket. Már csak azért is indokolt lenne ez, mert esettanulmányaink elkészítése során azt tapasztaltuk, hogy egyes munkáltatók dolgozóik "röghöz kötése" érdekében szándékosan olyan rövidített képzési programokat rendelnek meg, amelyek a munkavállalókat nem juttatják teljes értékű, államilag elismert végzettségekhez. Ugyanígy előfordul, hogy a preventív képzésben, illetve az átképzésben részesülők – gyakran anyagi megfontolások miatt – csökkentett értékű képzést kapnak. Ha rövid távon nem is mindig orvosolhatók az ilyen típusú problémák, a képzésben részesülők érdekében legalább azt elő kellene írni, hogy a vállalatoknak, illetve a képzőintézményeknek írásban kelljen tájékoztatniuk hallgatóikat arról, hogy leendő végzettségük milyen kiegészítő tanulmányok révén tehető teljes értékű, államilag elismert képesítéssé.

A *Munka törvénykönyve* alapján napjainkban Magyarországon – egyes fejlett országoktól eltérően – nem érvényesíthető a munka melletti képzéshez fűződő egyéni jog. A munkavállalóknak a munka melletti képzésbe való bekapcsolódását természetesen nagymértékben megkönnyítené, ha a dolgozók alanyi jogává válhatna a fizetett tanulmányi szabadság igénybevétele. Ugyanakkor valószínű, hogy a munkavállalói jogok ilyesfajta kiterjesztése többféle (például anyagi természetű, munkaszervezési) korlátba ütközne. Úgy véljük, hogy a jelen helyzetben a felnőttkori vagy munka melletti tanuláshoz való jog azonnali kimondása helyett célszerűbb a munkavállalói jogok és lehetőségek fokozatos bővítésének útját választani. Ebbe az irányba mutató lépés, ha a szakmunkásképzési hozzájárulás terhére létrejönne egy új, az egyéni tanulási tervek megvalósulását elősegítő alap. Azon is változtatni lehetne, hogy a Munka Törvénykönyvének 11. § 5. cikkelye csak az iskolarendszerű képzés keretében tanulók számára biztosítja a tanulmányokhoz szükséges szabadidőt. Az iskolarendszer keretében folyó, és az azon kívüli képzések egyenrangúságát deklaráló Szakképzési törvény alapján mindenképpen elavultnak tűnik a fenti rendelkezés. Úgy véljük, fontos, hogy e téren szektorsemleges szabályozás érvényesüljön, amely lehetővé teszi, hogy az államilag elismert szakképzettséget nyújtó képzések résztvevői a képzőintézmény jellegétől függetlenül részesülhessenek fizetett, illetve fizetés nélküli tanulmányi szabadságban.

Az 1991-ben elfogadott *Foglalkoztatási törvény* értelmében a munkavállalók tanulmányaikhoz támogatást csak abban az esetben kaphatnak, ha "várhatóan tizenkét hónapon belül elvesztik munkahelyüket és munkáltatójuk tájékoztatja erről őket és a Megyei Munkaügyi Központot" (16. § I/b cikk.). A munkavállalóknak a képzésre való jogosultságát ez a szabályozás a munkaadók bejelentésétől teszi függővé, vagyis egy olyan féltől, amelyik nem igazán érdekelt abban, hogy az elbocsátástól fenyegetett dolgozók átképezzék magukat. A munkavállalók kiszolgáltatottságát csökkentené, ha nemcsak a munkaadók, hanem a munkavállalói

érdekszervezetek is kezdeményezhetnék, hogy a gazdasági nehézségekkel küszködő vagy átszervezések előtt álló vállalatok alkalmazottai preventív képzésben részesülhessenek.

A munkavállalók számára nyújtott szolgáltatások

A munka melletti képzés kialakulóban lévő rendszerének egyik jellemző vonása az egyéneket információkkal, tanácsokkal ellátó, orientáló szolgáltatások gyengesége. Vizsgálódásaink során például azt tapasztaltuk, hogy a foglalkoztatási, illetve szakképzési tanácsadás rendszere ma még igen hiányos. Jelenleg csupán három világbanki segítséggel létrehozott, felnőttek számára is hozzáférhető tanácsadó szolgáltatás működik az országban. Nyilvánvaló, hogy ezek intézmények szolgáltatásait az érdekeltek csak nagy nehézségek árán vehetik igénybe. Paradox módon az egyetlen fővárosi központ is a centrumtól távol (Békásmegyeren) kapott helyet, ami jelentősen csökkenti annak valószínűségét, hogy a város többi külső pontjain lakók, vagy az agglomerációban élők felkeresik majd ezt az intézményt.

További gondot jelent, hogy a közelmúltban – németországi minta alapján – létrehozott központokban nemigen van lehetőség az egyénekkal való elmélyült foglalkozásra. Az egyik ilyen tájékoztató-központ vezetője szerint sajátos munkamegosztás alakul ki: az ő központja elsősorban "a tömeg" fogadására rendezkedik be, a bonyolultabb eseteket pedig, ha fiatal kliensről van szó, a pályaválasztási tanácsadókhöz, ha idősebbről, a Megyei Munkaügyi Központok mellett működő pszichológiai szakszolgálathoz irányítják át. Ez utóbbi intézmények szolgáltatásait elsősorban a munkanélküliek, esetenként az elbocsátástól fenyegetett dolgozók vehetik igénybe. Ennek főként az a magyarázata, hogy megyénként csupán egy-egy ilyen szolgálat működik, és ezeknek is igen csekély az átbocsátó képessége (a szolgálatok kötelékében megyénként, néhány asszisztenssel karöltve egy-egy pszichológus dolgozik). Ilyen módon a felnőtt munkavállalóknak még nincsen lehetőségük arra, hogy egyéni tanácsadás keretében alakítsák ki saját képzéssel kapcsolatos stratégiájukat, terveiket. A munkanélküliség megelőzését célzó preventív eljárások, illetve a munkanélküliség kezelését célzó beavatkozások logikája mindinkább megköveteli, hogy a munkaügyi kérdésekkel foglalkozó szervezetek klienseik ismeretében (azaz az egyének szociális helyzetét, személyes tudáskészletét, motivációit, személyiségvonásait, kulturális beállítottságát ismerve) az ügyféllel partneri, szolgáltatói, tanácsadói viszonyra lépve oldják meg az egyes kérdéseket. A fentieket figyelembe véve Magyarországon is törekedni kell arra, hogy az egyének mind szélesebb köre számára váljanak hozzáférhetővé a munkatanácsadói szolgáltatások, illetve utóbbiak terén mind erőteljesebben érvényesüljön az *individualizált bánásmód elve*.

A foglalkoztatási tanácsadók mintájául szolgáló német megoldáshoz hasonlóan Magyarországon is kívánatos, hogy létrejöjjön a foglalkoztatási tanácsadó intézményeknek egy olyan országos hálózata, melynek szolgáltatásait a perifériálisabb helyeken, kistelepüléseken lakók is igénybe vehetik – még hozzá anélkül, hogy hosszabb utazásokra kellene vállalkozniuk. Bármilyen fontos elvnek tekintjük is azt, hogy a foglalkoztatási tanácsadás hálózatának szolgáltatásaihoz mindenki hozzáférjen, ebből egyáltalán nem következik az, hogy egyetlen centralizált szervezetrendszernek kellene ellátnia a pályaorientációs funkciókat. Semmi akadályát nem látjuk például annak, hogy a Regionális Munkaerőfejlesztő- és Képző Központok, különféle egyéb képzőintézmények, közgyűjtemények, illetve egyéb kulturális létesítmények (könyvtárak, művelődési házak, általános művelődési központok) egyfajta laza rendszert alkotva kapcsolódjanak be egy olyan országos hálózatba, amelyben a már meglévő foglalkoztatási tanácsadók mintaadó, rendszerfejlesztő funkciókat tölthetnek be. A hálózat működtetéséhez, fejlesztéséhez szükséges erőforrásokat részben a munkaügyi kormányzatnak, a Munkaerőpiaci Alapnak, a különböző szintű önkormányzatoknak, önkormányzati társulásoknak, gazdasági kamaráknak kellene előteremteniük.

Az individualizált bánásmód fontos elemének tartjuk azt is, hogy az egyének figyelemfelkeltő, könnyen érthető kiadványok, a tömegközlés különböző csatornáin sugárzott műsorok

segítségével megfelelő tájékoztatást kapjanak a munka melletti képzéssel kapcsolatos jogaikról, lehetőségeikről.

Összegzés

A fenti, jobbra franciaországi példák által ihletett javaslatok, amelyek részint a szakképzéssel kapcsolatos döntéshozatalok nyitottabbá és szakszerűbbé tételét, részint a szakmai továbbképzéssel kapcsolatos egyéni érdekek hathatósabb érvényesítését kívánják előmozdítani, talán segítséget nyújtanak ahhoz, hogy a felgyorsult gazdasági, technológiai változásokhoz könnyebben alkalmazkodhassunk. Ugyanakkor nagy hiba lenne, ha túlértékelnénk a szakmai továbbképzés terén kínálkozó lehetőségeket, az élethosszig tartó tanulásnak ugyanis számos olyan akadálya van, amelyeket rövid távon aligha lehet elhárítani. A nehézségek teljes körű felsorolása helyett elég arra utalni, hogy a Magyarországon élő felnőttek jelentős része egyáltalán nem, vagy csak igen nagy nehézségek árán vállalkozhat arra, hogy részt vegyen valamilyen képzésben. Az okok közismertek és szerteágazóak: éppúgy említést érdemelnek a parancsoló megélhetési kényszerek, mint a dolgozók egy részére nehezedő nagy fizikai és idegi megterhelés, de az egyének életmódját és lakásviszonyait, akárcsak a tanulással, művelődéssel kapcsolatos szubjektív attitűdöket sem szabad figyelmen kívül hagyni, nem beszélve arról, hogy a tanulási folyamatok sikeressége szempontjából meghatározó jelentősége van annak, hogy az emberek milyen perspektívákat látnak maguk előtt.

BAJOMI IVÁN

IRODALOM

- AUER, PETER: *Adaptation aux changements structurels et formation continue des travailleurs en Europe*. In: Sociologie du travail, 1995/4. sz.
- AVENTUR, FRANÇOIS – MÖBUS, MARTINE: *La formation continue dans les entreprises: La place de la France en Europe*. In: Céreq Bref, 116. sz. 1996.
- BESNARD, PIERRE – LIÉTARD, BERNARD: *La formation continue*. Que sais-je? No 1655, P.U.F. 1990.
- BENTABET, ELYSES: *Le système français de formation professionnelle continue et ses évolutions*. Kézirat. 1996.
- BENTABET, ELYSES – TROUVÉ, PHILIPPE: *Les très petites entreprises – pratiques et représentations de la formation continue*. In: Céreq Bref 123. sz., 1966.
Bilan statistique de la Formation professionnelle en 1992. A francia Munkaügyi és
- Szakképzési Minisztérium Dossiers statistiques du travail et de l'emploi c. sorozatának 104. kötete, 1993.
- BOUYX, BENOIT: *Les diplômes technologiques et professionnels – modalités d'élaboration et d'actualisation*. CPC document, 1992/2. sz., Ministère de l'Education Nationale

DUBAR, CLAUDE: *La formation professionnelle continue*. La Découverte, Repères c. sorozat 28. kötet, 1990.

Eduquer pour demain, Acteurs et partenaires. Secrétariat d'Etat auprès du Premier ministre chargé du Plan. Editions la Découverte, La Documentation Française, 1991.

Effets de la crise. Réduction des budgets des entreprises pour la formation continue. Céreq-Bref, 105. sz. 1995.

TARBY, ANDRÉ: *Les retombées de la loi quinquennale sur la formation professionnelle*. In: *Educations*, 1995 február-március

Ezt a terminust Magyarországon a hetvenes évek óta lényegében csak a "fehérgalléros" dolgozók számára szervezett képzések jelölésére alkalmazzák. Ezzel szemben a kifejezés francia megfelelője (*formation professionnelle continue*) tágabb jelentésű, hiszen a fizikai tevékenységet végzők munka melletti képzése is beleértendő. Tanulmányomban ez utóbbi szóhasználathoz igazodóan, a Magyarországon megszokottnál tágabb értelemben használok majd a *szakmai továbbképzés* fogalmát. A magyar szóhasználatól való eltérést többek között az indokolja, hogy technológiai és gazdasági változások miatt a fizikai munkát végzők is lehetőséget kellene, hogy kapjanak új szakmai ismeretek elsajátítására.

Így például a dolgozók összlétszámához képest Franciaországban a legnagyobb azok aránya, akik egy adott évben részt vesznek valamilyen munka melletti képzésben (37 %), ezzel szemben Németországban, Belgiumban, Hollandiában csak 25 % körüli, Spanyolország és Olaszország esetében pedig csak 20, illetve 15 % ez az arány. A munkáltatók a munkabérek összegéhez képest szintén Franciaországban költik el a legtöbb pénzt képzési célokra (2,8 %-ot), míg Hollandiában, Luxemburgban, Németországban és Olaszországban ez az érték 1,8 és 1,2 % között van, és az utolsó helyen szereplő Belgium esetében csak 0,6 %-ot tesz ki. Ugyanakkor más mutatók tekintetében Franciaország a középmezőnyben helyezkedik el. Így például, míg Németországban, Hollandiában és Luxemburgban a vállalatok 50-60 %-a szervez vagy vásárol szolgáltatásként képző tanfolyamokat dolgozói számára, Franciaországban és Belgiumban ugyanez az arány 46, illetve 40 %-os, ami persze még mindig jóval magasabb, mint a 21 %-os spanyolországi és a 9 %-os olasz érték. A fenti különbségek főként abból adódnak, hogy Európa északi államaiban a kis- és középvállalatok nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a szervezett képzésnek, mint az ún. latin országok cégei (Aventur-Möbus, 1996).

A vállalati hozzájárulás mértéke növekvő tendenciát mutat. Míg 1972-ben a tíznél több dolgozót alkalmazó vállalatoknak a bértömeg 0,8 %-át kellett ilyen célokra fordítaniuk, mára ez a teher 1,5 %-os. Napjainkra már a legkisebb cégeknek, sőt az önállóaknak, illetve a szabadfoglalkozásúaknak is részt kell vállalniuk a szakmai továbbképzés finanszírozásából; igaz, a törpevállalatok esetében a hozzájárulás mértéke a bértömegnek csak 0,15 %-a.

Franciaországban az iskolarendszerű szakképzés két egymástól elkülönülő intézménytípusban folyik: egyfelől a Közoktatási Minisztériumhoz tartozó tankerületi irányítás alatt álló szakközépiskolákban (*lycées professionnels*), másfelől a főként kisiparos- és kézműves szakmákra felkészítő tanoncképző intézetekben (*centres de formation d'apprentis*), amelyeknek zömét a kézműves kamarák, illetve az ipari és a kereskedelmi kamarák működtetik.

Ezzel kapcsolatban érdemes idézni egy 1974-es elemzésnek azt a megállapítását, amely szerint "az esetek háromnegyed részében nem folynak tárgyalások képzéssel kapcsolatos ügyekben", valamint Claude Dubarnak az ehhez fűzött megjegyzését: "A képzés általában a 'szakértők' ügye marad, mellyel kizárólag a üzemvezetés foglalkozik a képzési felelős, és esetleg néhány vezető beosztású tisztviselő bevonásával." (Dubar 1990, p. 34.)

1996-ban a mezőgazdaságban és a közszolgálatban dolgozókat nem számítva Franciaországban a foglalkoztatottaknak több mint egynegyede dolgozott 10 főnél kisebb létszámú vállalkozásokban.

Dániában az egészségbiztosítás és munkanélküli járulékok rendszerének logikájához hasonlóan nemcsak a munkaadók, hanem a munkavállalók is hozzájárulnak a munka melletti képzések finanszírozásához (Auer, 1995).

A FELNŐTTOKTATÁS SZOCIÁLIS FUNKCIÓI

Európában és a tengeren túl az elmúlt évtizedekben lezajlott társadalmi változások az egyéni életprogramok és a közösségi élet meghatározó tényezőjévé tették a *felnőttoktatást*, az élethossziglan tartó tanulást. Ebben három – egymást hol erősítő, hol gyengítő – folyamat játszott szerepet:

Az iskolai szolgáltatások jelentős tartalmi és szervezeti átalakulása, s az ezzel együttjáró mennyiségi változások. A felnőttoktatás iránti igény gyakran úgy jelenik meg, mint a kibővülő iskoláztatással szerves módon összefüggő, a megnövekedett tanulási szükségletek kielégítésre létrejött szervezeti forma. Akinek több vagy jobb kell, itt még szabad választási lehetőségek – továbbképzések, magasabb fokozatok, specializációk – várják.

A hátrányos helyzetű, deprivált társadalmi csoportok részére kompenzációs jelleggel szervezett iskolai szolgáltatások széleskörűvé válása. Az itthon közkeletűen iskolai felnőttoktatásnak nevezett intézményrendszer a "második esély" csatornája. Azok számára válik alternatívává, akik nem tudtak együtt haladni korosztályukkal. Családi, szociális vagy más okok miatt a rendes korúak iskolái, a nappali tagozatos képzések nem segítették őket – alsó- vagy középfokon – oklevéllel, képesítéssel lezárt, befejezett tanulási ciklusok végpontjaihoz.

Az oktatási rendszer más társadalmi ellátó hálózatokkal való fokozottabb együttműködése. Egyre nehezebb megmondani, hogy hol húzódnak meg az intézményes oktatás, nevelés határai. Jelentős átalakuláson ment át például az iskolában zajló tevékenységek listája: társadalmi, politikai, kulturális események színhelyeként a helyi közélet alakításában kaphatnak szerepet. A tudás átadásában, a tanításban illetékes tanítók, tanárok mellett másféle szakértelem képviselői is részeseivé válnak a tanulás szervezésének, s az azzal együtt zajló gazdasági és településfejlesztési folyamatoknak.

Iskolai megújulás – felnőttoktatási dimenzióban

Értelmezésünkben a kompenzációs, reszocializációs folyamatok és intézmények bemutatása kiemelt jelentőséggel bírnak. Az elemzésre kínálkozó példák sokszínűek. Vannak kliensorientált, egyéni esetkezelésre építő megoldási kísérletek. Léteznek az iskola nevelési tényezőire alapozó eljárások. Ezek mellett önálló fejezetet alkotnak az oktatás/nevelés intézményeit társadalmi környezetükkel való kapcsolataikban értelmező modellek, amelyek között kitüntetett szerep jut az angolszász szóhasználattal *community education*-nek nevezett iskolaszervezési megoldásoknak. Elemzésünkben összevetjük a hasonló ideológiák mentén létrejött magyar intézményhálózat, valamint a külföldi előképek közötti hasonlóságokat és különbözőségeket.

A szakmai közvélemény szemében az iskolai kompenzáció, a felzárkóztatás, a hiányok pótlása kapcsán nem egyszer kizárólag a felnőttoktatást említik. A fiatal felnőtteknek és másoknak második startot, a személyes életpályák korrekcióját kínáló oktatási szolgáltatás szellemi forrásait és önképét, valamint az általa alkalmazott eszközrendszert tekintve azonban korántsem egységes. Az alábbiakban a felnőttoktatás nemzetközi tendenciáinak azokra az

irányzataira térünk ki, amelyekben a társadalmi, szociális rehabilitáció hangsúlyos megfogalmazást kap.

A megszólítható intézmények és szolgáltatások köre igen tág, s az általuk folytatott tevékenység is nehezen osztályozható. A századforduló óta egyre differenciálódnak a szervezeti formák: a népkönyvtárak, olvasókörok létesítésétől kezdve a szabadegyetemek szervezésén át különböző munkásakadémiákig terjed a lista. A gyermekmenhelyek, a szünidei gyermektelepek ugyanezen az eszmeiségen alapulnak: az oktatás, a nevelés, a kultúra terjesztése segítségével csökkenteni a nyomort, a hátrányokat.

A meghosszabbított tanulási ciklus, a felnőttkori újrakezdés, a művelődés gyökerei a rendes korú iskoláztatás folyamán alakíthatók ki. Azonban meghatározott iskolaszervezési, tanári tanítási attitűdöt igényel az élethossziglan tartó tanulás megalapozása. Ennek szemléleti forrásait leginkább kézen fekvő módon Durkó tárta föl a nevelés-önnevelés kapcsolatáról szóló tanulmányában. Az elméleti jellegű munka a céltudatos, tervszerű, fejlesztő nevelés meghatározó elemeiként a nevelési cél meghatározását, a fejlesztési folyamat kiinduló pontját jelentő helyzet föltárását – a "honnan hová" kérdés megválaszolását –, a fejlesztési folyamat tervezését (felépítését), a program során alkalmazandó eszközök és technikák megválasztását és célszerű felhasználását, valamint az elért eredmények reális számbavételét említi. A nevelési folyamat során ezeket a funkciókat a nevelő, az oktató látja el. Az önnevelés kialakítása és fejlesztése ezeknek a funkcióknak a tanulók részéről történő átvállalásán és gyakorlásán alapul.

Minél önállóbban képes valaki saját maga elé célt állítani, minél önállóbban képes ezzel összevetve kiinduló helyzetét meghatározni, minél önállóbban tudja programozni a cél felé vezető utat, tud ehhez eszközöket, módszereket választani s a haladás eredményét mérlegelni – annál önállóbb tanulásában, önművelődésében. Itt tehát sajátos cserefolyamat zajlik, mely lényegét tekintve *kompetenciák* átadásából áll. Minden modern felnőttoktatás ezekre a kompetenciákra alapozza programját. Vagy abban az értelemben, hogy segíti ezek kifejlesztését, vagy feltételezve meglétüket, az ismeretátadási folyamat szervezésében terepet, lehetőséget nyújt ezek gyakorlására.

Addig azonban, amíg egy ország teljes iskolarendszere figyelmen kívül hagyja ezt a pedagógiai törvényszerűséget, hiábavaló a felnőttoktatás térnyerésére, tényleges felértékelődésére számítani. Vannak olyan példák, hogy a rendes korúak iskolái a felnőttoktatási szolgáltatásokkal szoros együttműködésben előremutató oktatási reformot valósítanak meg.

1996-ban a nagyhírű és hatalmas vagyonnal rendelkező Bertelsmann Alapítvány a kanadai Ontario-tó északi partján fekvő *Durham* Iskolatanácsának ítélte oda a háromszázezer márkás nagydíját – elismerésképpen az iskolai szolgáltatások megújításában elért eredményeiknek. A győztes maga mögé utasított olyan "vetélytársakat", amelyek előzetes felkérés alapján, szakértők által kijelölt iskolakörzetekkel pályáztak Hollandiából, Új-Zélandról, Norvégiából, Skóciából, Svájcban és Magyarországról.

"Nem mi mondjuk meg, hogy merről fújjon a szél, de a vitorláinkat beállíthatjuk a megfelelő szélirányba" – volt a mottója annak a fejlesztési programnak, melynek révén egy régi stílusú oktató intézmény újraformálásával létrehozták a *tanulás* – modern értelemben felfogott – *házát*. "A szabadság érdekében használd a befolyásod!" – ezt a magatartásmódot választotta követendő elvnek az az iskolakörzet, amely a nyolcvanas évek elején az utolsó helyet foglalta

el abban az átfogó vizsgálatban, mely Ontario tartomány nyolc iskolakörzetét hasonlította össze az egy tanulóra fordított költségek, a tanári állomány összetétele, a belső képzések, továbbképzések mennyisége és szintje, az iskolafenntartók tevékenységének minősítése területén. A díj erről az utolsó helyről való feltörekvés látványos eredményeit ismerte el.

A tervezett változások fő irányát a folyamatosan felülvizsgált, a változó igényekhez igazított – média-orientált, szervezetfejlesztési alapú, a munkatársak folyamatos továbbképzését preferáló – irányító tevékenység határozta meg. Ennek fókuszában a produktív társadalmi kapcsolatok álltak. Az iskolai szolgáltatások megújításában a hangsúlyt a helyi politikai döntéshozókkal és munkaadókkal való szoros együttműködésre, a helybeli termelő szektor megkívánta munka melletti át- és továbbképzések hatékony felkarolására helyezték.

Állandó eleme volt a folyamatosan zajló innovációnak a "teamwork", a csapatban történő gondolkodás. Ezen alapelv gyakorlása nyomán több olyan következtetés is levonható, amelyeket a siker érdekében át kellett ültetni a gyakorlatba. Ezek közül az egyik, hogy a valódi változások hordozói nem a legmagasabb tisztséget betöltők, a másik, hogy a tanulás házában kreatív építménynek kell lennie. Ilyen az is, hogy a progresszív oktatási reform együttműködésre alapozódik.

Az iskolának abba a világba kell beilleszkednie, amely a parancsok és utasítások helyét a széles körű társadalmi nyilvánossággal, a célokban és a problémák megközelítési módjában való nagyfokú megegyezéssel váltja fel. Az iskolai tanulás tevékenységrendszerével az ehhez szükséges készségek kialakítását szolgálja. Az innovatív iskolák kinyitják kapuikat a környezet előtt, és tényleges közreműködői szerepeket kínálnak a szülők és más külső tényezők számára. Ez persze az autoriter pedagógus szakmai önkép elvetését, a tanulással összefüggő szolgáltatások diverzifikációját igényli.

Szociálpedagógia

A Dániában és az észak-nyugati német tartományokban kialakult modell az "iskolából az életbe" szakaszra jellemző drasztikus váltás negatív hatásának csillapítására irányuló kezdeményezés. A komprehenzív iskolaszervezés a 13-19 éves fiatalok számára kínál másfajta iskolaképet, tanár/diák viszonyt, cselekvési programot, és mindenekelőtt másfajta cél- és értéképzeteket. A hazai szakmai közvélemény előtt jobban ismert – jórészt Lóránt közleményeiben leírt – *Gesamtschule* gyakorlatáról kell elsőként szót ejteni. Jellemző terminológiai megkötés, hogy ebben az esetben nem felnőttoktatásról van szó. Csupán a mereven három irányúvá vált német iskolarendszer gyakorlati kritikájáról, amely a direkt egyetemi továbbtanulásra felkészítő gimnázium, és a rövid képzési ciklusú, parkoltató szakmai képzés közötti szakadékot kívánja áthidalni többféle – a tanulók igényeihez és képességeihez jobban igazodó – fejlesztési programmal és kilépési lehetőséggel.

Jellemző ennek a jórészt "kliensorientált", "állampolgár-barát" iskolaszervezési módnak a közvélemény által történő értékelése. A jobb anyagi helyzetben lévő, gyermekeik sorsát úgymond "egyengetni kívánó" családok nem szívesen íratják ide csemetéiket. Ez az ellenállás jellemző módon befolyásolja a belépő évfolyamok társadalmi összetételét. Hozzájárul ehhez még az a tanulásszervezési szükségszerűség, amely csoportszervezési szempontból bizonyos minimális tanulólétszámot kíván meg. Mindennek következménye, hogy a kellően széles kínálat érdekében a tanulólétszámokat 1000-1500 fő között kell meghatározni. Ez pedig paradox módon éppen a legfontosabb alapelvnek, az egyéni igényeknek megfelelő pedagógiai kínálatnak mond ellent. Így az önmaga céljai szerint kiteljesedni akaró iskola válik ártó

tényezővé, és saját hatékonyságának érdekében oktatáson kívüli eszközökhöz kell segítségért folyamodnia.

A hátrányos helyzet iránti érzékenység, az iskolai élet szervezésének módja, a tanórán kívüli lehetőségek felértékelődése, a szociális és ifjúsági szakemberekkel való szoros együttműködés az általánosan elfogadott válaszlépés. A *Gesamtschulé*-kban van a legtöbb délutáni program, itt kap étkeztetést a legtöbb gyerek, általában az épületeiken belül biztosítanak helyet a kulturális és ifjúsági szolgáltatásokat kínáló szervezeteknek, intézményeknek. Talán nem véletlen, hogy itt zajlanak a tanuló-tanár viszony megújítására, az iskolai munka szervezési módjaira vonatkozó különféle kísérletek is, mint például a *Jéna-program* vagy a *többkönyvű oktatás*.

A *Gesamtschule*-k legfontosabb pedagógiai alapelvei közül említésre érdemes a tanulók egyéni haladási üteme, az időben prolongált pályaválasztás, a kényszermentes tanulás, amely létező gyakorlat, s tiszteletreméltó mértékben csökkenti az iskolai kudarcoknak a későbbi életpályákra gyakorolt negatív következményeit. Ezek az intézmények gyakorló terepet kínálnak a kívánatos állampolgári magatartásmód kialakításához, s az élethossziglan tartó tanulás megalapozásához.

A radikális felnőttoktatás

E látszólag békés és termékeny iskolakép mögött azonban a tudás társadalmi elosztásának, azaz a létező iskolarendszernek mélyreható kritikája rejtőzik. Ez két meghatározó dimenzióban mutatható be.

Az iskolarendszer működésével mennyiben elégedettek a fenntartásáról gondoskodók? Az ilyen típusú intézmények üzemeltetésére kell-e elkölteni az adófizetők pénzét, vagy kínálkoznak jobb, költséghatékonyabb megoldások is? Az egyik lehetséges válasz szerint az iskolában történtek nem térnek el lényeges mértékben a társadalmi érintkezés más színterein elvárt cselekvésmintáktól. Az iskola programja, az iskolában tevékenykedők közötti munkamegosztás leképezi a szülői társadalom és a tágabb környezet jellegzetes viszonyait. Szegregált – erősen tagolt – országokban viszont széles különbség alakulhat ki annak megítélésében, hogy miféle szerepet kell betöltenie az intézményes keretek között folyó tanulásnak a felnövekvő generációk életében. Személyes élettörténetek és szépirodalmi példák sora szól arról a szociális és kulturális szakadékról, ami az iskolába belépőket vagy az azt elhagyókat elválaszthatja az iskola által ott és akkor követett oktatáspolitikai rejtett vagy megvallott céljaitól, értékeitől.

A tanulás – mint tevékenység – időtartamának meghosszabbodása, kiterjesztése, s az ehhez szükséges erőforrások "újrafelosztása" a rendszer hatékony működésének mintegy tervezett, szándékolt következménye, vagy éppen ellenkezőleg: fogyatékoságainak pótlása, kritikája. A tanítási folyamat ciklikussága megvalósulhat olyan módon is, hogy az egymást váltó iskolatípusok szakmailag megalapozott *párbeszédet folytatnak*: építenek az előző ciklus tényleges eredményeire, és nyitottak arra, hogy a következő ciklus az áthaladó generáció számára mást és másképpen akar kialakítani. Ehhez az ideálképhez viszonyítva azonban létezik az a fajta pedagógiai szakmai attitűd, amely egyedüli és kizárólagos igényt formál a fejlesztéssel kapcsolatos feltételek és követelmények meghatározására, s mint ilyen, megismételhetetlen és kiegészíthetetlen "beavatkozást" valósít meg. Könnyen belátható, hogy az esetleges kudarcok esetén beláthatatlan következményekhez vezethet ez a magatartásmód a későbbi tanulási folyamatokra nézve.

Amikor az oktatásban általában beszélünk radikális felnőttoktatásról vagy radikalizmusról, elsősorban nem a szó politikai értelmére gondolunk. *Thomas, J. E.* könyvében a dán népfőiskolát említi példaként. *Grundtvig*, az egy személyben író, filozófus, költő, politikus, lelkész *szabad iskolákat* hozott létre a XVIII. században. Főbb elvei: "a való élet ismerete" és a "kimondott szó". *Kersten Kold* volt az első pedagógus, aki valóra váltotta Grundtvig eszméit. A fiúk részére alapított első iskola 1851-ben kezdte el működését azzal a céllal, hogy megtanítsa az élethez szükséges dolgokat és értékeket ("nyitott, pozitív gondolkodás és lélek") Később ezek az eszmények váltak a dán társadalom rejtett erőforrásaivá. Thomas a példa taglalása előtt fontos megjegyzést tett: a dániai gyakorlat megérthetetlen az ország történetének ismerete nélkül. Azt is fontosnak tartja hozzátenni, hogy épp e példa kapcsán válhat világossá, hogy minden ország felnőttoktatásának szerkezete, működésének jellege egyéni kuriózum, s egy az egyben nem utánozható, nem másolható le.

Forrásai szerint mintegy nyolcvan működő *népfőiskoláról* tud. Ezeket évenként közel 9000 ember látogatja, akiknek legnagyobb része 25 évesnél fiatalabb. Noha léteznek rövid idejű (egy-két hetes) kurzusok, a programok átlagos hossza négy és hat hónap közötti időtartamra tehető. A programok minden megkötöttség nélküliek, nem szakképző jellegűek, nem irányulnak záróvizsgák vagy más módon hivatalosan elismert végzettségek megszerzésére, és néhány esetben bizonyos területekre specializálódnak, mint például egyes sportágakra.

Az iskolák önkormányzók. Költségeik fedezésére állami támogatást kapnak, és működésüket a hatóságok ellenőrizhetik. Történelmileg úgy alakult, hogy a beiratkozott tanulók legnagyobb része mezőgazdasági háttérrel rendelkezik, bár arányuk az utóbbi időben csökkenőben van. Ez egyrészt azzal magyarázható, hogy általában csökkent a mezőgazdaságban foglalkoztatottak aránya, másrészt az iskolák szolgáltatásaikkal az urbánus vidékekről érkezők igényeinek is egyre inkább meg kívánnak felelni.

A német terjeszkedéssel szembeni nemzeti ellenállás legerősebb fegyverének tartott iskolarendszer ténylegesen nem vállalt politikai szerepet. Talán egyetlen esetet kivéve: az 1864-es válságot követően, amikor az alapító személyesen tiltakozott a Parlamentnél és a királynál a választójog megkurtítása ellen. Ezt később a konzervatív elemek mindig felemlítették, mondván, hogy "inkább a gyakorlati kérdésekre kellene koncentrálni a ködös eszmék helyett". Sok hasonló támadás érte a népfőiskolákon tanító tanárokat, akik a konzervatív eszméktől kellő távolságot tartva próbálták megfogalmazni az iskolák céljait. S ahogy általában történni szokott, a fellendülést itt is retorzió követte, s megpróbálták hosszú időre ellehetetleníteni az intézmények működését. 1892-ig tartott a "rövid pórázra fogott" időszak, amikor egy vonatkozó törvény elfogadásával az iskolák újra megkapták a működtetésükhöz minimálisan szükséges forrásokat.

A liberális demokrácia érdekében tett lépéseknél is nagyobb visszhangot váltott ki, és kapott utólagos megerősítést az tevékenység, amelyet ezek az iskolák a mezőgazdasági termelők szövetkezésének előmozdítása terén folytattak. Többé-kevésbé általánosan elfogadott az a nézet, mely meghatározó szerepet tulajdonít a dán népfőiskoláknak az intenzív mezőgazdaság megteremtésében, a termelő vállalkozások szövetkezésére alapozódó megszervezésére irányuló mozgalom elindításában és sikerre vitelében.

Az *otthonosság* atmoszféráját sugalló iskoláknak – ahol egymást tanítva élnek együtt tanárok és diákok – mára három típusa alakult ki: a hagyományos *népfőiskolák*, amelyek 18 éves kortól fogadják a tanulókat, a *szabad iskolák* gyermekeknek és az ún. *Erfterskole*-k 14-18 éves fiatalok számára. Ez utóbbiak látványos alternatívákat mutatnak fel napjaink jellemző

pedagógiai problémáira. Körülbelül kétszáz ilyen bennlakásos intézmény működik ma Dániában 30-tól 160-ig terjedő tanulólétszámmal. Minden iskolát iskolatanács irányít. Évente mintegy 14-15 ezer fiatal fordul meg ezekben az intézményekben.

Erre az iskolaformára a nyújtott szolgáltatások nagyfokú változatossága jellemző. A tanítás során használt módszerek és eszközök elméleti alapjaikat és gyakorlati kivitelezésüket tekintve egyaránt igen változatosak. A képzési idő viszonylag szabad. Vannak iskolák, ahol ez nem lehet több egy évnél, míg másutt még további egy vagy két évet töltenek a diákok. Ezen időszak alatt széleskörű gyakorlati tapasztalatokra tesznek szert. Mindeközben módjuk van az állami iskolákban megszokott képzést is megkapni. Persze ez az iskola több, más, mint a tanórák együttese. Színteret biztosít a szabadidő hasznos eltöltéséhez, közösségi élményt nyújt, továbbá a mindennapi élet jó és rossz oldalának másokkal megosztott megélését kínálja.

A tanulók érzékelik, hogy személyes hozzájárulásuk nélkülözhetetlen része az iskolai folyamatoknak. Megtapasztalják a felelősségvállalás, a döntéshozatal kockázatát. A tanításban alkalmazott tárgyak részben kötelező jellegűek, részben szabadon választhatók, de megnevezésük, felépítésük némiképp eltér a "rendes" iskolákban megszokottaktól. A tanulási folyamatot normál vagy bővített záróvizsgálattal fejezik be, és az iskolák minden búcsúzó hallgatójukról *személyi referenciát* állítanak ki. Az iskolatípus népszerűségét mutatja, hogy egyre több külföldi tanulót is fogadnak. A hazai hallgatók költségeinek egy részét lakóhelyük önkormányzata, részben pedig a költségvetésben biztosított normatíva fedezi. Bizonyos hozzájárulást természetesen elvárnak azoktól a családoktól, amelyeknek erre módja adódik.

Közösségfejlesztés

A skandináv és az angolszász felnőttoktatás sokban hasonlít egymáshoz. Közös vonásaik között tartható számon, hogy mindkettő a *hallgató-központú* (learner-based) tanítási, tanulási stílust vallja magáénak, amely szorosan kapcsolódik a képzésre vállalkozó felnőttek létező élethelyzeteihez, a kulturális és szociális, a tanulási folyamat kezdetekor meglévő környezeti meghatározottságokhoz, a tanuló felnőtt által birtokolt készségekhez és képességekhez. A népfőiskolák – a tanulókörök mellett – a skandináv felnőttnevelés meghatározó tényezői. Az angol *felnőttoktatás* az egyetemek, a Munkás Művelődési Szövetség (Workers Education Association) és az önkormányzatok oktatási szervezetének (Local Education Authority) együttműködésére épül. Az elmúlt évtizedekben egyre nagyobb számban az iskolai kereteken belül jönnek létre a tanuló kiscsoportok, a felnőtt osztályok (adult class). Az ezek számára otthont adó – szervezeti formájukban ezt kifejező – oktatási intézményeket hívjuk összefoglaló szóval *közösségi iskoláknak* (community school). A *közösségi művelődés* (community education) több is, kevesebb is, mint a közösségi iskolák tevékenysége. Általában a felvilágosító, ismeretterjesztő tevékenységet értik alatta, amely nem szükségszerűen ugyan, de folyhat szervezett keretek között is.

A közösségi oktatás fejlesztését az oktatási rendszer megújítására szolgáló törekvéssel együtt tárgyaló kötet címlapján hat elemet sorol fel a közösségi oktatás alaptényezőiként. Az alapot az iskola működésének, működtetésének új szabályai jelentik:

az élethossziglan tartó tanulás;

az integrált településfejlesztés;

a közösségi erőforrások teljes körének használata;

a szülők és a helyi közvélemény bevonása;

együtműködés az iskolakörzet különböző tényezőivel;

teljes körű szolgáltatást nyújtó iskolák.

A kötet szerkesztői előszavukban hitet tesznek amellett, hogy az *Amerika 2000* néven ismerté vált nemzeti oktatásfejlesztési stratégia meghatározó tényezője a *közösségi iskolák* tevékenysége. Egyes reformerek az iskolafinanszírozás, mások a curriculum-fejlesztés, ismét mások a tanárképzés megújításában látják a siker zálogát, továbbá vannak olyanok is, akik a tudományos követelmények vagy a szülők iskolaválasztásának szerepét hangsúlyozzák.

A közösségfejlesztés talaján álló iskolareform ezekkel szemben a hangsúlyt az *iskola közösségi jellegének* megerősítésére teszi.

Az oktatásfejlesztés elvei a *közösségi részvételre* és az *élethossziglan tartó tanulásra* alapozódnak. Célul tűzik ki a mindenki számára lehetőséget nyújtó, a szülők és a környezet művelődési tevékenységének széleskörű támogatását megvalósító intézmények megteremtését, és azt a fajta helyi iskolapolitikát, amely az iskolakörzetek különböző erőforrásainak együtműködésen alapuló, integrált felhasználásának értelmét a művelődés eszméje iránt valóban elkötelezett közösségek megteremtésében látja.

A célok

A közösségi oktatásnak az Egyesült Államok-beli *Flint*-ben (Michigan) működő központja szerint célok és alapelvek határozzák meg a közösségi iskolák működését. A közösségi oktatás – mint az oktatási szolgáltatások rendezőelve – lehetőség a helyi lakosok és a közösségi iskolák, helyi önkormányzati, jóléti, kulturális és egyéb intézmények számára, hogy aktív partnerek legyenek az oktatási és közösségi (települési, lakókerzeti) szükségletek meghatározásában. A közösség életminőségének javítása érdekében módszereket adnak az embereknek, hogy saját tevékenységük révén építsenek kapcsolatokat a helyi szükségletek és a rendelkezésre álló erőforrások között.

A közösségi oktatás a nevelés értelmezésében az alábbi feltevésekre támaszkodik:

a művelődés élethossziglan tartó fejlődési folyamat;

a közösség minden tagja – magánszemélyek, üzleti körök, közszolgálati és magánszervezetek – közös felelősséggel tartoznak annak érdekében, hogy a művelődés lehetősége eljusson a közösség minden tagjához;

a polgároknak joga és kötelessége, hogy bevonják őket a település szükségleteinek meghatározásába, ismerjék az ezek megoldására alkalmas eszközöket.

Általában a közösségi oktatás jellemzőiként tartják számon az önkormányzati fenntartású létesítmények mind szélesebb körű használatának, az optimális igénybevételnek a támogatását, a tantervekben a helyi sajátosságokra támaszkodást, a szülők széleskörű részvételének biztosítását az iskolai folyamatokban; a szervezetek és intézmények közötti átfogó együtműködést azért, hogy az oktatási, szociális, gazdasági, szabadidős és kulturális szolgáltatások a közösség minden tagja számára hozzáférhetőek legyenek; intenzív

kapcsolatokat az ipari, üzleti élet és az iskolák között a tanulás feltételei, a tanulási körülmények javítása érdekében. Azokon a településeken, ahol a közösségi oktatás eszméje hatja át az iskolapolitikát, jellemző vonás, hogy a közszolgáltatások hatékonyságát önkéntesek bevonásával növelik.

A közösségi oktatás alapelveinek alkalmazása esetén a környezet igényeire válaszoló, fejlesztő tanulási klíma alakul ki az iskolában, miközben hatékony, költségtakarékos iskolai és más közszolgálati kínálat jön létre. Széles megalapozású közösségi támogatás áll rendelkezésre az iskola és más közösségi alapintézmények számára, növekvő figyelem kíséri a kisebbségeket és a sajátos helyzetű csoportokat, közöttük például a hátrányos helyzetben lévő gyerekeket, fiatalokat.

A közösségi oktatás alapelveinek figyelembevételével mód nyílik az amerikai földrészen ritkaságszámba menő gyermekgondozás és egésznapos ellátás feltételeinek megteremtésére, hatékony eszközök alkalmazhatók az egészségre káros szokások elterjedésének visszaszorítására, a fiatalok körében az állampolgári készségek fejlesztésére, a tanulói kezdeményezések fölkarolására és az iskolai hatékonyság növelésére. A megváltozott szemlélet és értékrend módot nyújt a településen jelen lévő közösségi kondíciók iskolai célok szolgálatába állítására, emellett hatékony fellépést kínál a munkanélküliség és az alulfoglalkoztatás ellen. Elősegíti az írni/olvasni tudás széleskörűvé tételét, a bizonyítványok és diplomák tudásértékének gazdagítását, és szorgalmazza a településfejlesztés gazdasági és humán tényezői közötti összhang megteremtését.

A hasonló célok kielégítésére hivatott hazai intézménytípus elterjedésében fontos motívum volt a hetvenes években az országot elárasztó, előregyártott elemekkel megvalósuló ún. házgyári lakótelep-építési program. Építészek és közigazgatási szakértők egyaránt olyan közintézmények telepítését részesítették előnyben, amelyek a lakótelepekre történő beköltözéseket követő lökésszerű demográfiai nyomást képesek fogadni és levezetni. Az *általános művelődési központ* (ÁMK) szervezeti formát kapott városi, nagyközségi intézmények 10-12 éven keresztül roskadoztak a rendeltetészerű igénybevétel többszörösét kitevő "tanulóinvázió" terhe alatt.

A fentebb felsorolt célok és alapelvek között egy sincs, amely ellentétes lenne a hazai intézményekre jellemző, általuk közzétett ideák sorával, persze jelentős megfogalmazás-beli eltérésekkel. Az alapvetően a központi államigazgatási kontroll alatt működő komplex intézmények az azokat alkotó önálló szakmai ellátó hálózatok érték- és fogalomrendszere szerint fogalmazzák meg terveiket. Jellemző, hogy például az iskolai énektanítást és az alapfokú művészetoktatást céljaikban és követelményeikben szinte sehol sem kapcsolják össze, s az meg különösen nem jellemző, hogy ezekben a szakmai szolgáltatási ágakban megrendelőként helyi közösségi vagy szülői csoportok is megjelenjenek.

A pedagógusok, a "szakma" szabadsága mindenek felettiségének hirdetésével gyakorlatilag kizárják a közvetlen környezeti nyomásgyakorlás lehetőségét. Ritka véletlen, ha egy településen az emberek nem az állam iskolájaként tartják számon gyerekeik napi tartózkodási helyét. A hazai közösségi szolgáltatásokra vállalkozó intézmények párhuzamba állíthatók angolszász társaikkal, s ezek gyakran lényegesen eltérnek az egyéb magyar iskoláktól és közintézményektől, de tevékenységük fő irányait ma még csak saját alkalmazottaik, s nem az intézményt használók határozzák meg.

Politikai és jogi környezet

Hasonló célokhoz eltérő utakon jutott a kétféle szolgáltatóhálózat. Az Egyesült Államokban az elemi iskola – legalábbis máig ez él a köztudatban – közös adakozásból jött létre. A gyülekezeti iskola csak első megközelítésben tekinthető egyházi jellegűnek. Amerikában a "gyülekezet" fogalma szélesebb értelmű közösségszervező erőt takar, s egy-egy lakóközvetben a helyi "politikacsinálás" közvetlenül kötődik a templomhoz, az iskolához. Itt és Angliában is mély tradíciói vannak az állampolgárok körében az adófizetés és a közösségi létesítmények gazdagodása közötti kapcsolatok nyomán követésének. Hiányzik az a fajta elidegenedés, távolságtartás, amelyet Magyarországon a szocialista hatalom négy évtizede hozott létre, s melynek lényege, hogy az iskola sohasem állt a környezet közvetlen kontrollja alatt, de még párbeszédre sem igen kényszerült a környező világgal. A szülők, a környezet jelenléte az angol és amerikai iskolában megszokott jelenség. Nem mondható el ez a magyar iskolarendszerről. Gyakorlatilag két tényező: különböző szervein keresztül az államigazgatás, valamint a pedagógusszakma osztozik az iskolával összefüggő minden lényeges döntés jogosítványain. A közösségi iskolák jövőjével kapcsolatos pozitív fejlemény, hogy az Amerikai Egyesült Államokban a legutóbbi elnökválasztáson győztes Clinton politikája középpontjába az állampolgár-közeli közszolgáltatások megteremtését állította, s ebben kiemelkedő szerepet tulajdonított az iskola új képének. Az ún. *one door system* lényege, hogy az iskolába vagy az iskola közvetlen környezetébe kell telepíteni azokat a közintézményeket, amelyeket az állampolgárok többsége napi rendszerességgel vesz igénybe.

Az állampolgári részvétel megkönnyítésére itthon a közoktatásról szóló legújabb törvény bevezette az *iskolaszék* intézményét. A fenntartó, a szakalkalmazottak és a használók képviselői ma kötelezően egy asztal mellett ülnek; más kérdés azonban, hogy érdemi döntésre ez a testület nem jogosult. Jelenléte az ÁMK-típusú szervezetekben igen ellentmondásos. Összetételével és céljaival kapcsolatban sok még a bizonytalanság.

Szervezeti sajátosságok

Az angolszász közösségi iskolák mindegyikében jelen van két szervezeti tényező:

A nem iskolai programok koordinálását a *közösségi oktatás menedzsere* végzi, s minden iskolában működik ilyen személy.

Jelen van a *közösségi oktatás tanácsadó testülete*, amely a környezetben élő polgárok önkéntes szervezete.

A közösségi oktatás menedzsere az iskola igazgatójának beosztottja, aki egy személyben átfogja a rendszeres iskolai órákon túli szolgáltatások teljes skáláját. Sőt, amennyiben bizonyos programok a tanulókat érintik, számukra is lehetőséget biztosít a különböző aktivitások kifejtésére. Munkakörében felelős a közösségi iskola kínálatának megtervezéséért, végrehajtásáért és hatékonyságának ellenőrzéséért. Ezt az egyetemleges felelősséget kiegészíti és lényeges módon megosztja, hogy előírás szerint meg kell szerveznie a tervező, tanácsadó csoportot, és gondoskodnia kell a közösségi iskola alkotmányának elkészítéséről, amely a mi szervezeti és működési szabályzatunk (SzMSz) humanizált változatának felel meg. Döntő különbség, hogy míg a magyar dokumentumban a szöveg túlnyomó része az alkalmazottak jogaival, kötelességeivel, alá-fölérendeltségi viszonyaival foglalkozik, s egy-két sorban elintézi a látogatók jelenlétével kapcsolatos szabályozni valókat, addig az angolszász rendszerben az utóbbi jóval részletesebb.

A szakma tartalmait tekintve a magyar *népművelő* feladatsora jelenik meg a *közösségi oktatás menedzsere* munkaköri leírásában, azonban a vele szemben támasztott követelmények megfogalmazása tükrözi annak az eltérő társadalmi környezetnek, amelyről az előző szakaszban szóltunk. Az *Idaho Közösségi Oktatási Központ* elvárásai szerint a közösségi iskola menedzserének vezetői, kapcsolatfenntartói, mintegy "törvényhozói" ellenőrző/rendelkező, személyi kapcsolatépítő tulajdonságokkal kell rendelkeznie. Ebből az idézőjelbe tett *törvényhozói* tulajdonság szorul leginkább magyarázatra. A szöveg szerzői ezalatt azt értik, hogy a jelöltnek képesnek kell lennie létrehozni azokat az alapszerződéseket, okiratokat, amelyek biztosítják a közösségi iskola összetartozását és fejlődését, továbbá segítenek az eltérő korú, igényű iskolahasználói csoportok közötti kompromisszumok megteremtésében.

Egy hazai példa

Az angolszász *közösségi iskola* és a Magyarországon ismert *általános művelődési központ* céljaiban nehéz lenne különbséget tenni. Mindkét intézménytípus esetében az alapszöve az iskola, az oktatásra szánt terek és eszközök két- vagy többcélú használata. Más megfogalmazás szerint az oktatás, nevelés határainak a művelődés irányába való kibővítése. Míg azonban ezalatt a hazai intézmények a szakmai szolgáltató hálózat gazdagodását értik – tehát a pedagógusok közművelődési szakemberekkel, könyvtárosokkal való együttműködését –, az összevetésben említett közösségi iskolák a környezetben felmerülő problémák megoldása érdekében a közösségi erőforrások igénybevételére helyezik a hangsúlyt.

A különbséget leginkább az a tény világítja meg, hogy míg a magyar változat esetében a gyermekek, az iskolai korosztály szélesebb körű, hatékonyabb ellátását helyezik inkább a középpontba (azaz a gyerekek többet kapnak egy ilyen intézményben), addig az angolszász változatban a közösségi iskolák nyújtotta szolgáltatások révén az emberi, szociális és környezeti problémák csökkentésére koncentrálnak, a tanulók és családjaik közreműködésére építenek. Itthon az elsőrendű elvárás a komplex intézménnyel szemben az, hogy jobb, színesebb, változatosabb eszköztárat felvonultató oktatást valósítsanak meg.

Az általános művelődési központok eredményeit és problémáit feldolgozó szakirodalom vezette be a *transzmisszió* fogalmát annak megvilágítására, hogy a környezet kihívásai megjelennek-e az intézmények meghirdetett céljaiban. "Minden eszközzel iskolának lenni, ha a környezetben erre van szükség" – ez esetenként az adott helyen döntési pozícióban lévő vezetők részéről reális és indokolt követelmény lehet.

A magyar szervezeti sémák szakmailag önálló hálózatok közös program szerinti működéseként írják le az ÁMK tevékenységét. A szabályozással kapcsolatban a legtöbbször előforduló felvetés, hogy adott apparátusban milyen mértékű az integráció. Az alsó fokú művészetoktatás, a könyvtár, a felnőtt- és gyermek-közművelődés, esetleges szociális és mentális szolgáltatások kapcsolódásaiban nem az igénybevétel szabadságfoka, a hozzáférhetőség az alapkérdés, hanem az, hogy ki kit utasít.

Debrecenben az Újkerti Általános Művelődési Központ (ÚÁMK) szervezeti és működési szabályzatában már 1990-ben rögzítette, hogy tevékenységét a közösségi iskola szellemiségében folytatja: "Az ÚÁMK elsődlegesen az újkerti lakótelepen élő közel harmincezer ember közintézménye, amely részt vállal a helyben felmerült problémák, kihívások elsősorban nevelési, oktatási és művelődési eszközökkel való megoldásában, hogy ezáltal teljesítse a feladatait. A végcél a közösségi iskola, illetve a közösségi központ megteremtése; arra törekedve, hogy falai között rendre helyet kapjanak a környezetben élő

társadalmi csoportok és korosztályok. Az így kifejezett intézmény a hivatásos szakalkalmazottak és amatőrök szövetsége, amely a közösséggel való azonosulásból szervez tanulási, fejlesztési programot."

A debreceni lakótelepen az elmúlt évek társadalmi folyamatai során megélnék a civil társadalom szerveződése. Önszerveződő folyamatról lévén szó, ez a polgárok aktív részvétele nélkül elképzelhetetlen. Az intézmény ehhez segítő közreműködéssel járul hozzá: animatori, közösségfejlesztői szakmai háttérrel és tárgyi feltételeket kínál a különböző csoportoknak. A legszabadabb és az öntevékenység széles körét megvalósító formák a közművelődés, a kultúra területén alakultak ki. Azon gondok megoldásában, amelyek az újkertiek mindennapjait jellemzik, ma még ritka esetben jelenik meg a társulás, a közös érdekképviselet.

Az öntevékenységre építő szervezetek legnagyobb csoportja a gyerekközösség *hivatalos* képviselete, vagyis az *önkormányzat* és a *szülői munkaközösség*. E testületek törvényes jogosítványok alapján saját működési kereteiket az iskola vezetésének szakmai segítése mellett önállóan határozzák meg. Általában az ilyen jellegű fórumok a pedagógiai irányítók értékrendjének függvényében válnak erős, közvéleményt meghatározó tényezővé. Jelentőségük kritikus pillanatokban felértékelődhet. (Ilyen volt például az az eset, amikor a már-már elviselhetetlen zsúfoltság tovább növelése ellen vette fel a harcot az iskola szülői munkaközössége.) A különböző szakmai műhelyek mellé szervezett egyes *alapítványok* manapság már széles körben biztosítanak önkéntes közreműködést a művelődési, közösségi szolgáltatások fejlesztéséhez. Az óvodai munkát segíti a *Segít-Ő*, az iskolai élet támogatója a Közösségi Iskola és a kézműves tevékenységek gondozója, a Kézműves Alapítvány.

Új dimenziók: az ifjúsági munka

A korábban bemutatott szolgáltatásokkal összevetve – amelyek a fiatal korosztályokra irányítják tevékenységüket –, egy ezekétől eltérő szemléleti keret jelenik meg. Az *ifjúság, mint sajátos társadalmi és történeti konstrukció* az elmúlt két évtizedben – elsősorban a fejlettebb transzatlanti államokban – *önálló* képzési, fejlesztési irányzat alapjává vált.

Nem arról szól a fejezet címe, hogy a fiatalok természetesen helyet foglalnak az iskolapadban; még csak nem is arról, hogy ez a padban töltött/töltendő időszak meghosszabbodik. Szociológiai értelemben felfogott színtereit, eszköztrendszerét, és az ebben tevékenykedők szerepét tekintve új szolgáltatási szektor jött létre, amely rokonítható ugyan azokhoz a felnőttek számára kínált művelő, fejlesztő jellegű tevékenységekhez, amelyekből kifejlődött, de legtöbb tartalmi jegyét tekintve el is tér azoktól.

A kialakulóban lévő ifjúságsegítő szakmaiság és ifjúságbarát társadalmi szemlélet érvényre jutásának jeleként lehet tekinteni azt a többszáz gyermek- és ifjúsági célú magánalapítványt, helyi és országos egyesületet, szakmai szövetséget, amelyek az elmúlt években jöttek létre Magyarországon. Am komplex, kiépült szolgáltatási és támogatási rendszerről még nem beszélhetünk. A témával foglalkozó tanulmány írója megjegyzi: "A hazai viszonyokra inkább jellemző, hogy mára az ifjúsági kérdésekben is fontosabbá vált az, hogy hogyan lehet gazdálkodni a pénzforrásokkal, mint az, hogy hogyan kellene gazdálkodni az emberi erőforrásokkal." Felhívja a figyelmet arra a káros ellentétre, ami az ifjúsági szervezetek vezető rétege, illetve az ifjúságot segítő felnőtt szervezetekben dolgozó szakemberek között alakult ki. Az előbbieket azzal a feltételezéssel élnek, hogy az utóbbiak fellépése megnyirbálja az ifjúsági önszerveződések anyagi támogatását, közéleti elismerését. Akik ifjúságsegítőként dolgoznak, azok számára pedig érthetetlen, miért tekintik őket a fiatalok vetélytársnak, hiszen

a magyar ifjúságnak kevesebb, mint tíz százaléka kíván részt venni az országos szervezetekben. Az ifjúsági érdekeket éppen az szolgálná, ha minél többen éreznék felelősséget a korosztályi problémák megoldásáért, függetlenül attól, hogy közigazgatásban, önkormányzati intézményekben, avagy non-profit szervezetekben dolgoznak.

A fejezet címében meghatározott foglalkozás meglehetősen új a magyar közgondolkodásban. *Ifjúságsegítőnek* lenni, ezt hivatás-, vagy foglalkozásszerűen űzni, kevesek jellemzője Magyarországon, talán azért is, mert ez a szerepfelfogás, ez a fajta viszony az ifjúsághoz meglehetősen új. Ezzel a szakmai önképpel általában azok a laikus vagy szakértő felnőttek rendelkeznek, akik – elsősorban állampolgári és szakmai kezdeményezésre – alapítványok, egyesületek keretei között közvetlen kapcsolatban állnak az ifjúsággal.

A téma ismerői általában egyetértenek abban, hogy nem mindenki feltétlenül ifjúságsegítő szakember, aki gyermekekkel, fiatalokkal foglalkozik. Az autoriter fellépés, a fiatalok számára elfogadhatatlan családi milió, a rigid, korlátozó iskola és az infantilizáló politikai kultúra az e területen tevékenykedők nagy részét a fiatalok szemében hiteltelenné teszi. Az üres hivatkozások, a megoldatlanul maradt generációs problémák halmozódása miatt nehéz az együttgondolkodás, a szövetkezés kezdeményezése, ugyanakkor az egyéni életstratégiák kialakításában, a különféle konfliktusok megoldásában, a szabadidő eltöltésének szervezésében, programozásában vagy a napi életvitelben felmerülő információs szükségletek kielégítésében az *ifjúságsegítő* lehetne a kulcstényező.

Tartalmi elemek az ifjúsági munkában

Meghatározó a *részvétel* fogalmának hangsúlyozása: "Benne lenni valamiben. Ez csak úgy lehetséges, ha a részvételnek változatos színterei biztosítottak mindenhol (pl. politikában, zenében, szórakozásban stb.) hiszen csak ekkor lehet nagyobb számú részvételre számítani – írta egy debreceni fiatal, aki munkanélküliként vállalkozott arra, hogy hivatásos ifjúságsegítővé képezzék –, mert akkor nagyobb energia és kreativitás szabadulna fel a fiatalokban, mert akkor maguk határoznák meg, miért fontos együtt lenniük és nem másoktól kapnának kész mintákat. A részvétel erősítése nem pénzkérdés, hanem felismerés kérdése." Ez a fogalom annak a pedagógiát ősidők óta jellemző premisszának a kifordítása, amely szerint a tudásban előbbre álló, értékekben gazdagabb tanár/tanító vezeti a tudatlan, "tévelygő" ifjút a megvilágosodás és a felelősségteljes cselekvés felé. A hangsúly a személyes és közösségi vállalkozáson, a szándékolt közbeavatkozáson van. Ez szemben áll azzal a keserű humorú monológgal, amikor az idősödő politikai vezető odafordul a fiatalokhoz: "Tiétek a jövő!", majd magába néz: "Nekünk is ezt ígérték!" – Ehelyett direkt módon és közvetlenül változtatva a fiatalok cselekvő részvételével új intézmények jönnek létre.

A fogalmat a hazai szakmai közvéleménynek bemutató tanulmány ezt szociopedagógiai módszerként írja le. Felhívja a figyelmet, hogy ennek a szemléletmódnak át kell hatnia az iskolai és iskolán kívüli oktatás színtereit, intézményeit. Túl azon, hogy szervező alapelve az ifjúsági szervezeteknek, az ifjúsági munka állami és nem állami intézményeinek. Megjegyzi, hogy a részvétel "sokkal inkább egy biztos módszerekkel gazdagított folyamat, mintsem a módszerek abszolutizálása."

A *segítő magatartás* – amelyet az ifjúsággal hivatás-szerűen foglalkozó megvalósít – alapvető elemeiben változtatja meg a pedagógiai, andragógiai jellegű beavatkozásokról szóló feltételezéseinket. Nem véletlen, hogy a hazai bevezetését szorgalmazó tanulmányban *Wootsch* a részvétel jelentőségének érzékeltetése céljából épp a társadalomból kirekesztett

fiatalok reintegrációs szükségleteit említi. "A részvétel az, amelynek a segítségével a fiatalok önbizalmat és önbecsülést szerezhetnek, készségeket és képességeket gyakorolhatnak, felkészülhetnek arra, hogy olyan felelős felnőttekké váljanak, akik egyben érzékenyek kisebb-nagyobb közösségük ügyeire is."

Ez a pedagógiai fejlesztési szemlélet abban segít, hogy alkalmazása révén a fiatalok pontosabban feltárhassák szükségleteiket, személyes és közösségi életükben egyaránt hatékonyabb önérvényesítésre tegyenek szert. Ennek révén saját fejlesztésük hosszú távú programozásához is eszközt kapnak. A változás kezdeményezése lehetne a mottója ennek a szakmai alapállásnak. Olyan individuális forrásokat mozgósít, mint a motiváció, az érdeklődés, a beállítódás, a bevonódás valamely ügybe, az aktivitás. "A részvétel a modern, túlszervezett, médiairányított, tömegkultúra-fogyasztásra berendezkedő, elidegenedett társadalmak ellenreakciója a természetes emberi viszonyok "indusztrializációja" ellen."

ESZIK ZOLTÁN

Vö.: Bognár Mária: A szociálpedagógiai konferencia hírére támadt gondolataim. Kézirat. 1994.

Durkó Mátyás: Új hangsúlyok a nevelés-felfogásban az önnevelés értelmezése kapcsán. In: Felnőttnevelés és társadalom. Debrecen, 1993. pp. 29-46.

Forrás: Newsletter 1996./3. sz. Bertelsmann Foundation.

Thomas, J. E.: Radical Adult Education. Theory and Practice. Nottingham, 1982. Könyvében az oktatás, jelesen a felnőttek oktatása akció-jellegéről írva részletes nemzetközi leírásban mutatja be a társadalmi radikalizmus felnőttoktatásra gyakorolt hatását. Politikai erők, pártok, szakszervezetek, katonai vagy üzleti csoportok saját dinamizmusokat forrásul használva készítetik a felnőttoktatásban dolgozókat, hogy eszközeiket rendeljék alá saját céljaik szolgálatára, és a kiválasztott és megcélzott társadalmi csoportok vagy rétegek át- és továbbképzésével készítsék elő a statikus társadalmi alakulatok megváltoztatását, a társadalmon belüli mobilitást.

Decker, L. E. – Romney, V. A. (szerk.): Educational Restructuring and Community Educational Process. Mid-Atlantic Center for Community Education. Virginia, USA, 1992.

Forrás: Community education, what is it? In: National Center for Community Education

Az Idaho Közösségi Oktatási Központ alapító okirata (Lőrinczi Csaba fordítása alapján)

Vö.: Eszik Zoltán et al.: Intézmény a rendszerváltás sodrában. Közoktatási kutatások titkársága, Budapest, 1989.

Benny Henriksson által használt megfogalmazás. In: Wootsh Péter: Demokrácia, demokráciatanulás és problémamegoldás az ifjúsági szervezetekben. In: Educatio 1996/4. sz.

Kovács E.: Ifjúságsegítő szervezetek, intézmények, alapítványok, költségvetési és egyéb források. In.: Ifjúság '92. pp. 181-184. Miszot/Ezredforduló, 1992.

Vö.: Kovács im. pp. 181-182.

Wootsch Péter (összeáll.): Fontos szavak jegyzéke ifjúsági munkásoknak. Kézirat.

TRENDEK AZ ISKOLÁN KÍVÜLI KÉPZÉSBEN

A képzés szerkezete, intézményrendszere az elmúlt években lényeges változásokon ment keresztül. Új intézmények, új képzési típusok születtek, új szereplők jelentek meg. E változások hatására az oktatással foglalkozó elemzések is kénytelenek kilépni a mindmáig jellemző iskolacentrikus megközelítésből. A képzés folyamata, az azt meghatározó feltételek nem írhatók le a korábban használt fogalmakkal, s a fogalmak sem rendezhetők el a korábbi értelmezési keretek között.

Az alábbiakban megkíséreljük áttekinteni a tágran értelmezett szakmai képzés terén végbement változások néhány összetevőjét. Elsősorban a változások irányát jelezzük, s kitérünk arra is, hogy e tendenciák mennyire állnak összhangban a fejlett országokra jellemző folyamatokkal.

A széles értelemben vett szakmai képzés három egymással érintkező szektora: az iskolarendszerű szakképzés, a munkaerőpiaci szervezet tevékenysége, és az aktív munkaerő sokféle formában történő fejlesztése, "karbantartása". Az előbbi kettőt csak érintőlegesen – a többi szférával való kapcsolatait mentén – tárgyaljuk, részletesebben a munka melletti képzés sajátosságait elemezzük.

A fogalmakról

A szakmai képzéssel foglalkozók egyre inkább érzékelik a fogalmak tisztázatlanságából adódó nehézségeket. Az átalakulás egyik jele, hogy az írott elemzésekben szaporodnak az idézőjelek, a magyarázó lábjegyzetek, a szóbeli vitákban pedig a fogalom-értelmező kitérők. Az egyik problémát az okozza, hogy az azonos fogalmak más-más értelmezésben jelennek meg, s az egyes kifejezéseket gyakran a szakemberek szűkebb köre sem alkalmazza következetesen. A munkaerőpiaci képzések alatt sokszor annak egy szűkebb területét, a munkanélküliek (át)képzését értik, miközben a szó eredeti értelme szerint ennél jóval tágabb, az egyének munkavégző képességének, munkaerőpiaci pozíciójának javítására irányuló sokfajta tevékenység gyűjtőfogalma. A kulcsfogalmak tisztázatlansága maga is megnehezíti az elemzést, az egyes álláspontok szembesítését.

Az iskolarendszeren kívüli képzés kifejezés elhatárolással kísérli meg megragadni e terület sajátos vonásainak egyikét. Ez a megközelítés azonban csak a képzés funkciója szempontjából érvényes, hiszen a gyakorlatban az egyes képzési szektorok több szálon is összekapcsolódnak egymással. Az iskolarendszerhez tartozó intézmények is részt vesznek a másik két képzési szféra működésében. A funkcionális megközelítés, illetve a képzést folytató intézmények jellege szerinti felosztás tehát eltér egymástól.

Az alapiskolázást követő valamennyi képzési tevékenység megnevezésére gyakran használt, de éppen a korábbi korszakok hagyományaihoz kötődése miatt problematikus fogalom a felnőttképzés. Az ezt a fogalmat érintő módosulás jól tükrözi a képzés területén végbement alapvető átrendeződést. A felnőttképzés kifejezés ahhoz a korszakhoz kötődik, amikor az egyének életútját általános érvénnyel lehetett a következő séma szerint leírni: az iskolaköteles életkor után, szakképzetlenül vagy egy magasabb iskolafokozatból kilépve – a kvázi teljes foglalkoztatás keretei között – az egyén dolgozói státuszba került. További életútjától függően önként, vagy kényszerek hatására felnőtt életkorban lépett vissza – többnyire esti-szabónál magasabb szintű kurzusok keretében – az iskolarendszerű felnőttképzésbe (hogy pótolja vagy kiegészítse képzettségét), illetve alkalmanként résztvett a munkahely által szervezett tanfolyami jellegű továbbképzésben. Ez a kevés kivételtől eltekintve általánosan érvényes forgatókönyv mára két

ponton módosult. Az egyik változás, hogy manapság az iskolaköteles életkort követően, illetve a befejezett iskolai végzettség megszerzésével a munkaerőpiacra kilépők egy része nem talál munkát, tehát nem kerül dolgozói státuszba. Mint pályakezdő munkanélküli további képzésre jogosult, s visszaléphet a képzés egy, az iskolaitól részben eltérő rendszerébe. Ez azonban a szó korábbi értelmében már nem nevezhető felnőttképzésnek, mert a képzésben résztvevő ugyan alapképzése korrekciójára kényszerül, de státusza más: se nem iskolásdiák, se nem munkavállaló.

A másik változás a képzés tartalmát érinti. A felnőttképzés fogalma korábban – és éppen az életkor alapján történő megközelítés miatt volt ez lehetséges – nem húzott merev határvonalat a szakmai ismeretek megszerzésére irányuló tanulás, és az államilag fenntartott kulturális intézményrendszerhez, a közösségi művelődés formáihoz kötődő ismeretszerzés között. Ma azonban a tanulás célja szerint egyre inkább szétválik egymástól a munkavégzéshez kötődő ismeretek megszerzésére irányuló képzés, valamint a hagyományos értelemben vett művelődés. Nem azért, mintha az egyén szintjén nem lenne bizonyítható e két tevékenység közötti transzferek megléte. A személyiség fejlődésének, fejlesztésének perspektívájából az egyik tevékenység bizonyíthatóan fokozza a másik sikerességét. Megváltoztak azonban a képzés szervezésének és finanszírozásának feltételei: a képzés egyre egyértelműbben szolgáltatásként, az ismeretek egyre nyilvánvalóbban áruként jelennek meg. Ezzel párhuzamosan az egyén szintjén is szétválik a kétféle, eltérő irányultságú tanulás. Mint munkavállalónak és mint állampolgárnak részben eltérő jellegű ismeretekre van szüksége, s ezeket eltérő formában, különböző szervezeti keretek között szerezheti meg.

A hagyományos iskolarendszerű felnőttképzésben végbemenő legfontosabb tendenciák – a résztvevők fiatalabbá válása, munkaerőpiaci státuszuk változása, a képzés pótló funkciói mellett a kiegészítő, illetőleg parkoltató funkciók megjelenése – nem csökkentik az iskolarendszerű felnőttképzés szerepét, hiszen ma is több tízezer ember számára kínálnak lehetőséget képzettségi szintjük emelésére.

Általános képzés és/vagy speciális képzés

Többnyire egyetértés uralkodik azt illetően, hogy minél szélesebb és alaposabb az egyének általános képzése, annál hatékonyabban lehet arra speciális szakmai képzést, átképzést építeni. A tömeges munkanélküliség kezelése kapcsán hangsúlyosabban fogalmazódott meg az a korábban is ismert összefüggés, hogy a hiányos vagy a teljesen hiányzó alapképzés a szakmai átképzés kemény korlátjává válik. Magyarországon a tartósan munkanélküliek döntő többsége az alacsony iskolázottságú, illetve szakképzettség nélküli társadalmi csoportokból kerül ki, s emiatt igen korlátozottak a lehetőségek a munkaerőpiac igényei szerinti kiképzésükre.

Részben ez volt az oka annak, hogy az egyes képzési szektorok közötti szereposztás módosult. Az alacsony szintű alapképzettséggel rendelkező munkanélkülieknek a munkaerőpiaci szervezetben történő megjelenése, és a szakmai képzésükhöz szükséges alapismeretek hiánya szükségessé tette az alapozó jellegű képzés, a felzárkóztatás feladatainak megszervezését. A munkaerőpiaci szervezet keretei között – bár igen kis mértékben, de – felzárkóztató, alapozó képzés is zajlik, ami az általánosan kötelező iskolai képzés során meg nem szerzett ismeretek pótlását szolgálja. Ez a "funkciókeveredés" tehát kényszer hatására alakult ki.

A képzés belső arányainak átalakításához azonban nem elegendő csupán a probléma felismerése, mivel a képzés intézményesült feltételei, mindenekelőtt a kiterjedt specializáció miatt az általános és szakmai képzés arányainak átalakítása az egyes foglalkozási csoportok alapvető érdekeit sértheti, s ez jelentősen lelassíthatja, eltorzíthatja az átalakítás folyamatát (erre példa az ún. világbanki szakképzési modell megvalósításának történetén belül az általános és szakmai tárgyak arányait érintő, elhúzóvita).

A tapasztalatok szerint a munkaadók az általuk finanszírozott képzések során nem vállalkoznak az alapképzés hiányosságainak pótlására, az elemi készségek fejlesztésére – főként azért, mert ez nem áll összhangban a cég alaptevékenységét szolgáló munkaerőfejlesztés logikájával. Csak nagyon kevés óriáscég képzési gyakorlatába épül be az általános képzés. Ennek azonban olyan feltételei vannak (hosszabb idejű foglalkoztatás, a munkából kivont munkaerő átszervezéssel történő pótlása), amelyet a gyakran napi túlélési gondokkal küzdő kis- és közepes cégek nem engedhetnek meg maguknak. Mindez jelenleg abba az irányba tolja a képzési rendszert, hogy az alapképességek kimunkálása és fejlesztése döntően az államilag finanszírozott iskolarendszer keretei között maradjon. Az egyének nézőpontjából pedig azzal jár, hogy amennyiben az általános alapképzettséget, a tanulási készségeket valamilyen ok miatt nem sajátítják el az iskolaköteles életkorban – alig behozható hátrányba kerülnek, s a további képzési lehetőségek jelentős részéből is kirekesztődnek.

A feltételek változása

Az elmúlt évtized során számokban aligha kifejezhető, de érzékelhető hangsúlyeltolódás ment végbe a képzettség társadalmi összefüggéseinek szemléletében. Az iskolázottság és a társadalmi státusz kapcsolata az 1980-as években elsősorban a mobilitás fogalomrendszerébe ágyazódva került tárgyalásra. Ma az elemzések zömében inkább a munkaerőpiaci pozíció kerül előtérbe, s ez a megközelítés alapvetően két nagy csoportra osztja a társadalom tagjait. Azokra, akik megfelelő képzettségi "poggyással" érkeznek a munkaerőpiacra, s képesek életpályájuk során megszerezni a szükségessé váló új ismereteket, s azokra, akik már a kötelező iskoláztatás során lemaradnak, vagy értéktelen szakmával rendelkeznek, s tartósan, vagy akár végképp a foglalkoztatás révén integrált társadalom peremére sodródnak. Ebben az összképben az egyén elsősorban mint munkavállaló, a képzés pedig egyre inkább mint a befektetés-megtérülés logikájának alárendelt folyamat jelenik meg.

Az elmúlt néhány évben a szakmai képzés mindhárom szféráját érintő változások mentek végbe, amelyeket itt legfeljebb vázlatosan érinthetünk. E változások egy része konkrét lépésekhez köthető, mások jóval rejtettebb, lassabban kibontakozó, vagy kevésbé látható folyamatok eredői. Valamennyinek szerepe van azonban abban, hogy a szakképzés területén átrendeződött a szereplők egymáshoz való viszonya.

A magyar szakképzés irányításának kezdeményezésére az iskolarendszerű szakképzésen belül megindult egy modellváltási folyamat. A szakmastruktúra és a beiskolázási arányok évekként előre tervezhetőségének gondolatával szakítva elkezdődött egy olyan szakképzési modell kialakulása, amelyben a hosszabb ideig tartó általános képzésre épül a munkaerőpiac aktuális igényeit jobban követni képes szakmai specializációs szakasz.

Ennek a modellnek egyik sajátos változata az ifjúsági munkanélküliség tömegessé válása nyomán "spontán" módon működni kezdett – az iskolarendszerű képzés és a munkaerőpiaci képzés közé ékelődve. Az érettségizők jelentős része, a továbbtanulni nem kívánók, illetve a sikertelenül felvételizők érettségivel, de szakképzettség nélkül léptek ki a munkaerőpiacra, s közülük kerül ki a pályakezdő munkanélküliek jelentős hányada. Egyúttal ők bizonyultak az egyik leghatékonyabban képezhető csoportnak. Ez a szakmai "ráfeljelő" szakasz tehát már az érettségi vizsgát követően az iskolarendszeren kívül, egy más érdekeltségi és finanszírozási rendszerben valósult meg. Ezt a folyamatot az új, ún. világbanki szakképzési modell az iskolarendszer keretei között teszi szervezhetővé.

A rövid idő alatt kibontakozott tömeges munkanélküliség – számos egyéb hatása mellett – ösztönözte az iskolarendszerű szakképzés átalakítását is. E folyamat számos tanulsága közül az az egyik legfontosabb, hogy a képzés lényeges eszköz ugyan a munkanélküliség kezelésében, de nem képes megoldani azokat a strukturális problémákat, amelyekből a munkanélküliség származik.

A munkanélküliség az iskolarendszerhez tartozó képzőintézményeket ellentmondásos helyzetbe hozta. Nem működik olyan mechanizmus, amely az iskolai szakképzés intézményeitől direkt módon számonkérné a képzés munkaerőpiaci hatékonyságát, a végzett diákok elhelyezkedését, munkahelyi beválását. Ezzel szemben a képzés egészének működési zavarai akár lehetőségeket – új klienseket – is hoznak számukra, s nem egy olyan iskola van, amely elhelyezkedni nem tudó végzőseit – más forrásból származó finanszírozással – maga képezi át egy használhatóbbnak tűnő szakmára.

A gazdasági átalakulásnak a szakképzést is érintő fejleményei közé tartozik, hogy a vállalkozás indítása a képzett és a képzetlen munkaerő számára egyaránt a foglalkoztatottként való munkába állás alternatívájaként jelenik meg. Ez a képzésen belül is újabb igényt támaszt, speciális szakmai tudás kiegészítéseként vállalkozási ismeretek megszerzésére is szükség van. Másfelől azonban a vállalkozás indításához szükséges indulótőke vagy annak hiánya jóval nagyobb szerepet játszik a vállalkozóvá válás lehetőségében, mint a megszerzett szaktudás minősége.

A szakismeretek hasznosítása számára ugyancsak újabban felértékelődő alternatívát jelent a fekete- és a szürkegazdaság. E területen a legfőbb vonzerőt a szaktudással, és/vagy intenzív részvétellel megszerezhető jövedelem jelenti.

A képzési rendszer új szereplői

A gazdasági változások nyomán – mindenekelőtt a tömeges munkanélküliség megjelenésével előállt képzési igények kielégítésére – új szereplők jelentek meg. Gyors ütemben formálódott ki a képzési piac. E piacon azonban a legjelentősebb fizetőképes keresletet máig a központi költségvetés jelenti, ami sajátos módon alakítja a megrendelők és a képzést nyújtók közötti viszonyt.

A képzési tevékenységet folytató magánvállalkozások igen hamar a figyelem előterébe kerültek, ennek ellenére még ma is csak kevés információ áll rendelkezésre róluk. A képzéssel vagy képzés szervezésével foglalkozó vállalkozások száma – becslés alapján – kb. 500-600-ra tehető, (ezt támasztják alá a munkaügyi központoknál az új rendelkezések értelmében létrejött nyilvántartási rendszer adatai is, amelyben eddig 542 céget regisztráltak).

A másik szereplő az 1990-es évek elejétől a munkanélküliség tömegessé válásával párhuzamosan kiépült munkaerőpiaci képzési struktúra.

Az állam megjelent a munkaerőfejlesztés folyamatában (finanszírozást vállalt, átvette a képzések irányítását, illetve a munkaügyi szervezetre delegálta a képzés szervezését), s ettől kezdve a munkaügyi szervezet egy látens iskolahálózatot kezdett működtetni. E tevékenység nagyságrendjét jellemző adat, hogy ennek az ellátási rendszernek a keretében 1994-ben 94 ezer, 1995-ben 71 ezer, 1996-ban 69 ezer fő képzését szervezték. E szervezeti rendszer magja az 1990-es évek legelejétől fokozatosan kiépült, s ma kilenc egységből álló regionális munkaerőpiaci képzőközpontok hálózata. A hálózat mintegy 500 fős munkatársi gárdával működik, saját székcapacitása jelenleg 3400 fő, de 1995-ben már 981 tanfolyamon összesen 21 600 fő, 1996-ban pedig 1219 tanfolyamon 29342 fő képzését szervezték meg. Mindezen fejleményekből – vagyis a képzési vállalkozásoknak és a regionális képzőközpontoknak a képzési piacon való megjelenéséből – az következik, hogy a

szakképzést folytató iskoláknak ezután már nem csak a környező munkaerőpiac igényeit kell számításba venniük, de azt is, hogy komoly konkurensaik vannak a kínálati oldalon.

A képzés diverzifikációja

Ma a fejlettnek nevezett országok többségében általános tendencia a szervezett képzésben való részvétel időtartamának meghosszabbodása, valamint a képzési formák diverzifikálódása. Egyre jobban érzékelhető törekvés az iskolarendszerű képzés harmadik fokozatának elérése, a felsőoktatás, illetve az úgynevezett harmadik szintű képzés (tertiary education) bővítése. Miközben a kormányzati politikák takarékoskodni próbálnak az oktatásra fordított közkiadások területén, jelszóvá teszik a képzés kiterjesztését. Az iskolázás szerepe tudatos önvédelmi beruházásként a fiatalabb generációk körében is felértékelődött.

A piaci típusú képzőintézmények megjelenésével – ha viszonylag korlátozott körben is – alternatív képzési lehetőségek nyíltak. A szakképzés területén ugyancsak megjelentek azok az intézmények, amelyek az államilag finanszírozott iskolai szakképzés mellett az oktatott szakmák egy részében rövidebb idejű, részvételi díjhoz kötött tanfolyamokat kínálnak. Ez az iskolai képzésből valamilyen ok miatt kiszorulóknak számára is továbbképzési lehetőségeket biztosít.

Az élethosszig tartó tanulás jelszavának reneszánsza, és az európai integrációs szervezetekben végbement térnyerése sem fedheti el azt, hogy ma a képzésben való részvétel döntő motívuma az egyes munkavállalók szintjén is a munkaerőpiaci versenyképesség növelése.

A szervezett képzésben töltött idő hosszabbodásához az ún. pályakezdő munkanélküliség tömegessége is hozzájárul. A középfokon az iskolarendszerekből kilépők egy jelentős része anélkül, hogy munkába állna, visszakerül a szervezett – és többnyire államilag finanszírozott –, de már nem iskolai képzési rendszerbe, hogy megszerezze első vagy második szakképzettséget.

Ez a helyzet, illetve e helyzetnek a tudatosulása hatással van a tanulói stratégiákra is. A még iskolai keretek között tanulók – ha módjuk van rá – egyfajta előzetes tudás- és szakma-felhalmozást folytatnak, igyekeznek a munkaerőpiacon kelendő, vagy annak vélt részismereteket, kiegészítő szakmákat szerezni.

Megelőzés vagy gyógyítás – a képzési politika irányai

Ma a fejlett országok kormányzati szintű dokumentumaiban egyre erőteljesebb hangsúlyt kap a képzés és a munkaerőpiac, az oktatás és gazdaság kapcsolódása. Korántsem biztos persze, hogy az iskolai képzés hatékonyságának és minőségének egyetlen, vagy akár csak legfőbb mércéjévé kellene tenni egy – például éppen recessziós szakaszába lévő – gazdaság foglalkoztatási képességét, az oktatáspolitikák egyik fő trendjét mégis ez jellemzi. Az sem véletlen, hogy egyes országokban az oktatás és a foglalkoztatás egymástól elkülönült kormányzati szféráinak újbóli integrálása, de legalábbis hatékonyabb összekapcsolásának keresése zajlik. (Csak példaként: 1993-ban történt meg az angol oktatási és a foglalkoztatási minisztérium összevonása, Franciaországban pedig sajátos közvetítő testületek látják el a kapcsolatteremtés funkcióit.) A magyar kormányzati struktúrában a szakképzést érintő kettős, illetve többes felelősség állandó feszültségforrás, s nem egyszer vezet a fejlesztések lelassulásához, az erőforrások pazarló felhasználásához.

A kulcskérdések egyike, hogy a különböző képzési szektorok között hogyan alakítható ki egy funkcionális egyensúly, s ezen belül mely területre kell az erőket összpontosítani. Az iskola, a

munkanélküli-átképzés és a munkahelyen belüli képzés komplementer viszonyban állnak egymással. Az első szektorban megoldatlan feladatok a másik két szektorba, illetve részben a szociális ellátás területére csúsznak át. Ennek példája, hogy az erősen szelektív iskolarendszer jelenleg nagy arányban bocsát ki olyan fiatalokat, akik a további tanuláshoz szükséges alapképzettséggel sem rendelkeznek. Ezek a fiatalok azután nagy hányadban jelennek meg a munkanélküli ellátási szervezetrendszerben – mint segélyre és/vagy képzésre jogosultak. A politika számára előálló dilemma, hogy a képzésnek az átlagos teljesítőképességhez igazított programjain belül nehezen képezhető csoportokat vagy ugyanazon iskolarendszer kereti között kezeli (speciális programokkal és szakemberekkel, a pozitív diszkrimináció eszközrendszerével), vagy engedi a szelektációs mechanizmusokat érvényesülni, s akkor a munkanélküliek, szociális támogatásra szorulóknak számának növekedésével kell számolnia, azaz egy másik ellátási rendszerbe tolja át a problémában érintettek tömegeit. Ezen belül további alternatívát, eltérő kezelési módot jelent, hogy az adott képzési szektorért felelős kormányzat az életpálya korrekcióját szolgáló felnőttképzési programokat támogatja, vagy hagyja, hogy a fekete gazdaság, esetleg a deviáns életformák felé terelődjenek a foglalkoztatás rendszerén keresztül társadalmilag integrálódni nem képes csoportok.

A munkahely mint képzőszervezet

A munkahely mint képzőszervezet felértékelődése az utóbbi évek egyik fejleménye. Valójában egyidejűleg igaz, hogy bővülőben van ez a tevékenység, s növekszik az érdeklődés iránta. A nyugati országokban növekszik azon vizsgálatoknak a száma, amelyek a munkahely képzőfunkciójának elemzését tűzik ki célként, s a munkahelyet mint szocializációs intézményt mutatják be.

A munkaerőképzés szelektív jellege

Az oktatásszociológiai kutatások alapján évtizedek óta ismert és jól dokumentált tény, hogy az iskolarendszerű képzésből elsősorban a magasabban képzett társadalmi csoportok gyerekei profitálnak. A képzés egyik jellemző sajátossága, kumulatív jellege minden területen megnyilvánul. Ez annyit jelent, hogy aki magasabb szintű előképzettséggel rendelkezik, az a munka világában is jobban profitálhat a képzési lehetőségekből, s ez javítja munkaerőpiaci pozícióit.

Nemzetközi adatfelvételek eredményei is alátámasztják, s a hazai – kevés számú – empirikus adatfelvétel is azt jelzi, hogy az aktív munkaerő képzésében erős szelektivitás érvényesül. Irányait tekintve ez a szelektivitás igen erős hasonlóságot mutat az egymástól eltérő helyzetű gazdaságokban.

A munkahelyi képzés szelektív az érintettek előképzettsége szempontjából. Az OECD folyamatos szakmai képzéssel kapcsolatos, 12 ország adatainak felhasználásával készült összehasonlító elemzése azt mutatja, hogy minél magasabb szintű a munkavállalók előképzettsége, annál nagyobb arányú a jelenlétük a szakmai továbbképzési tevékenységekben. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők kb. háromszor akkora arányban vannak jelen a munkával kapcsolatos képzésben, mint azok, akik nem rendelkeznek legalább alsó középfokú végzettséggel. Ez a tendencia az 1996-ban közzétett – az akkor elérhető legfrissebb adatokat bemutató – táblázatból is kiolvasható:

A munkához kapcsolódó képzésben való részvétel aránya a kérdezést megelőző 12 hónapban, a 25-64 éves foglalkoztatottak körében (%)

Ország	Év	Résztevők képzettségi szintje					
		Elemi szintű	Alsó középfok	Felső középfok	Nem egyetemi harmadfokú	Egyetemi szintű	Valamennyi képzettségi szint együtt
Ausztrália	1993	20	33	35	53	67	38
Kanada	1993	6	12	25	35	43	28
Finnország	1993	-	27	40	61	61	41
Franciaország	1994	8	28	42	72	57	40
Németország	1994	-	15	28	43	50	33
Svájc	1993	-	16	39	51	53	38
USA	1995	7	13	24	36	49	34
Svédország*	1995	28	31	41	60	60	44
Dánia **	1994	-	7	14	21	24	15
Spanyolország	1994	0,3	1	6	5	8	3
Írország	1994	1	2	5	7	8	4
Nagy-Britannia	1994	-	3	12	24	24	13

* Svédország esetében az adatok a kérdezést megelőző 6 hónapra vonatkoznak.

** Dánia, Spanyolország és Nagy-Britannia esetében az adatok a kérdezést megelőző 4 hétre vonatkoznak.

A szóban forgó elemzés szerint a nők munkához kapcsolódó képzésben való részvételi aránya valamivel magasabb, mint a férfiaké.

A munkahelyi képzés szelektív a munkahelyi pozíció, a szervezeti státusz szerint. Az Európai Unió országaiban 1994 során folytatott kiterjedt munkaerőpiaci adatfelvétel szerint a hierarchia csúcsán állók körében kb. ötször akkora a munkával összefüggő képzésben résztvevők aránya, mint a legalacsonyabb beosztásban dolgozók körében.

Képzésben résztvevők aránya a 35-44 év közötti foglalkoztatottak körében (%) EC - 1994 tavasza

Beosztási csoportok	Képzésben résztvevők aránya (%)
Vezető tisztségviselők	11,7
Diplomás szakemberek	11,5
Műszaki és egyéb beosztott diplomások	7
Ügyintézők, hivatalnokok	4,6
Tercier szektor munkásai és eladók	3,7
Mezőgazd. szakmunkások	1,9
Kisiparban dolgozók	2,8
Gyári munkások, gépkezelők	1,9
Képzettséget nem igénylő munkát végzők	2

(Forrás: EC Labour Force Survey In: N. Davis, Who participates in education and training? European Journal of Vocational Education 1996/8-9.)

Ugyanennek a vizsgálatnak a keretében végzett német részvizsgálat szerint a szakképzettséggel nem rendelkező foglalkoztatottak, azaz a segéd- és a betanított munkások 7 %-a, a szakképzett kék- és fehérgallérosok 26 %-a, míg az irányító posztokat betöltők 42 %-a részesült a vizsgálatot megelőző év során szervezett képzésben.

Ráadásul a rendszer nemcsak a képzési lehetőségek elosztásának mennyiségi mutatóit tekintve szelektív, de a képzés jellege és értéke szerint is. Az alsóbb posztokat betöltők elsősorban olyan betanító, vagy szűkebb szakmai kiképzésben részesülnek, amely szorosan kötődik a cég belső munkaerőpiacához.

A fiatalabbak, magasabb pozícióban lévők, fehérgallérosok tehát többet profitálnak a képzésből, mint a 45 év felettek, illetve a kékgallérosok. Természetesen ez a fő tendencia igen nagy eltéréseket mutat az egyes, eltérő képzési igényű ágazatokban. Általános tendencia, hogy a szolgáltatásban jóval nagyobb a képzés iránti igény, mint a hagyományos termelő ágazatokban.

Az Európai Unión belül a FORCE-projekt keretében került sor kiterjedt adatfelvételre. Azt tudakolták, hogy az egyes személyek a kérdezést megelőző négy hétben résztvettek-e bármifajta, a munkavégzéshez kapcsolódó képzésben. Az összesített adatok – minden, itt nem részletezhető módszertani megszorítás mellett is – azt jelzik, hogy érzékelhető különbségek mutatkoznak a foglalkoztatási státusz és az életkor mentén.

Az oktatásban vagy képzésben résztvevő népesség aránya munkaerőpiaci státusz és életkor szerint, 1994 tavaszán

Munkaerőpiaci státusz	Összes	15-19 éves	20-24 éves	25-34 éves	35-44 éves	45-54 éves	55-59 éves	60-64 éves
Inaktív	32	93,5	72,1	21,7	4,1	1,3	0,4	0,3
Aktív	9,2	48,4	17,5	9,5	6,1	4,2	2,6	1,5
Összes foglalkoztatott	10,3	57,8	19,1	10,2	6,8	4,7	3,1	2
Teljes munkaidőben	9,4	52,2	16,3	9,7	6,7	4,7	3,1	1,9
Részmunkaidőben	15	72,3	37,2	13,4	7	4,9	2,8	2,4
Egyéni vállalkozó	3,4	35,7	9,7	4,7	3,3	2,5	1,3	1
Munkanélküli	9,2	23	13,8	9,4	5,3	3,5	1,8	0,9
Összesen	16,7	81,3	35,7	11,7	5,8	3,5	1,6	0,6

Ugyancsak általánosan érvényesülő tendencia - amelyet a már említett hazai empirikus adatfelvétel is tükröz -, hogy a cégek mérete döntő szerepet játszik a képzési aktivitás kiterjedtségében. A kisebb, ötven fő alatti cégek jóval kevésbé képesek dolgozóik képzésére, mint a nagyobb méretű szervezetek.

Ez utóbbi tendenciák függetlenek a munkaadóknak a képzés hasznosságáról alkotott véleményétől. A már említett hazai vizsgálat szerint a cégek vezetőinek nagy része hasznos befektetésnek véli a képzést, a cég ez irányú tevékenysége azonban nincs feltétlenül összhangban ezzel a vélekedéssel.

Az igazán "képző" cégek kis számú, tőkeerős multinacionális cégek, amelyek a képzésben saját termelési rendszerük specifikumait igyekeznek érvényesíteni. A cég filozófiáját is szem előtt tartó, saját szervezésű képzési hálózatot tartanak fenn, amely egyfajta "iskolarendszer az iskolarendszeren belül".

Visszapillantás

A térbeli kitekintés, a más országokkal való összevetés mellett érdemes időben is visszatekinteni. Utoljára az 1980-as évek első felére vonatkozó statisztikákban szerepeltek arra vonatkozó – idősoros – adatok, hogy az iskolán kívül szervezett képzésben milyen számban és arányba vettek részt az egyes foglalkozási nagycsoportok.

Természetesen az adatok a jelenlegitől eltérő gazdasági-társadalmi viszonyokat tükröznek, de a nagyságrendek arra utalnak, hogy az iskolán kívüli képzés kiterjedtsége korántsem új fejlemény.

Az adatok másfelől azt jelzik, hogy bizonyos tendenciák, például a magasabb képzettségűek nagyobb aktivitása sem újonnan kialakult jellemzők. Ezeknek az adatsoroknak a tükrében nézve úgy tűnik, hogy ezek a jellemzők igen hosszú távon érvényesülő, általános tendenciái az iskolán kívül szerveződő képzésnek.

A tanfolyami képzésben végzettek száma és aránya a tanfolyam típusa szerint (1960-1982)

Év	Fizikai foglalkozásokra képző	Ebből			Nem fizikai foglalkozásokra képző	Ebből		Összes
		Betanító	Szakmunkás-képző	Továbbképző		Képesítő	Továbbképző	
1960	117,6	36,6	32,2	48,8	21,1	10,7	10,4	138,7
1970	140,1	58,3	38,7	43,1	66,6	26,4	40,2	206,7
1975	162,5	58,4	11,8	92,3	69,8	28,6	41,2	232,3
1980	20,6,6	71,7	14,8	120,1	136,8	61,7	75,1	343,4
1982	184,7	63,2	15,1	106,4	138,9	71,9	67	323,6
Az azonos foglalkozású aktív keresők százalékában								
1960	4	5	3,9	1,6	2,7	1,4	1,3	3,7
1970	3,9	4,8	3,3	1,2	5,3	2,1	3,2	4,3
1975	4,2	3,9	1,2	2,3	5,7	2,6	3,1	4,6
1980	6,1	5,1	1	3,6	8,8	4	4,8	7
1982	5,4	4,9	1	3,1	9,9	5,1	4,8	6,7

(Forrás: Oktatás és művelődés Magyarországon 1960-1982, Kossuth, 1984.)

Az 1980-as évek közepétől alig található a tárgykörre vonatkozó részletes statisztikák, ezért az összehasonlításhoz a gazdasági változásokat közvetlenül megelőző évekből nem állnak rendelkezésre adatok.

Képzés minden mennyiségben? – Sokan úgy vélik, hogy a képzés olyan közjó, amely egyértelműen csak pozitív hatású, tehát mértéke lényegében korlátlanul növelhető. Vannak azonban olyan tapasztalatok is, amelyek ezt az optimista megközelítést – legalábbis a munka világán belül – nem igazolják maradéktalanul. A képzettségi szint növelésének korlátot szabnak a munkaszervezetben való hasznosulásának, elismerési lehetőségének keretei. A képzést áldásnak tekintő álláspontot képviselők számára is ismeretesek a túlképzettségből adódó feszültségek és munkaerőpiaci mozgások.

A munkaerő képzettségi szintjének növelésére irányuló erőfeszítések sikeressége szempontjából kulcskérdés a képzés és az előmenetel kapcsolatának világossá tétele, átlátható rendszerré építése.

A magasabb szintű képzettség azonban nem csupán a közvetlen munkavégzés területén érezteti hatását. A képzettebb munkaerő igényesebb munkaerő is, s ez a munkaadók számára nem feltétlenül, és nem minden körülmények között kívánatos. A magasabb bért, jobb munkakörülményeket követelő, képzettebb munkaerő megjelenése más tényezőkkel is összefügg, hiszen a tradicionális termelési ágakban a tőke oda áramlik, ahol még nem kell számolnia ezeknek a termelési költségeket növelő tényezőknek a jelenlétével.

Mindezek az összefüggések – a képzés szempontjából – korlátozó tényezőként jelenhetnek meg a munkaadók, a munkaszervezetek oldaláról vizsgálva.

Az egyén nézőpontja

Az iskolarendszer hagyományos szerkezetének felbomlását sokan úgy üdvözölték, hogy az egyéni életstratégia kialakítása számára kedvezőbb feltételeket teremt majd. Ez azonban hasonló módon érvényesül: mint ahogy a piacgazdaság is szélesebb termékkínálatot teremt, de a hozzáférés korlátait a fizetőképes kereslet rajzolja ki.

A munkavállalók számára az elmúlt évek mérlege negatív. A változások a munkavállalói pozíció romlásával jártak, az egyén kiszolgáltatottabbá vált. Közben az érdekképviselő hagyományos intézményei is meggyengültek – a szervezettség csökkent, új, hatékonyabban működő képviselői szervezetek nem születtek, kollektív szerződés csak a cégek felénél van, s általában azok sem érintik a képzési lehetőségek elosztásának kérdését.

A szolgáltatások többségéhez hasonlóan a képzéshez való hozzájutást erőteljesen meghatározzák a régi keletű strukturális egyenlőtlenségek. A képzési programok kínálata a területi, települési egyenlőtlenségek mentén igen nagy különbségeket mutat. Az iskolarendszerű képzésnél is erőteljesebb differenciáltságot nem ellensúlyozzák kompenzáló mechanizmusok.

A képzésben való részvétel lehetőségeit az is befolyásolja, hogy az iskolarendszeren kívüli képzéshez nem kapcsolódnak azt ösztönző állampolgári vagy munkavállalói jogosítványok, a kedvezmények, támogatási formák nagyrészt a marginális státuszokhoz kötődnek (például pályakezdő munkanélküliként lehet támogatott képzéshez jutni).

A relatíve alacsony jövedelmi szint nem teszi lehetővé, hogy állami, vagy munkavállalói támogatástól függetlenül jelentős fizetőképes kereslet jelenjen meg a képzési piacon.

Hiányosak azok a szolgáltatások, amelyek az egyének eligazodását, választásait szolgálják (van pályaválasztási tanácsadó, vannak kiadványok, és egy-két tanácsadó szakszolgálat). Ezeknek a szolgáltató intézményeknek a kapacitása meglehetősen szűkös, területileg igen egyenlőtlen, és a peremcsoportokra koncentráló (problémás gyerekek, munkanélküliek).

Az egyéni életút egészébe helyezve változóban van a tanulás, képzés helye – időben megnyúlik, diverzifikálódik, jelentősége megnő. A bővülő képzési lehetőségek társadalmi elosztási mechanizmusai azonban követik az iskolai rendszerben érvényesülő egyenlőtlenségek és szelekciós mechanizmusok mintáit.

TÓT ÉVA

IRODALOM

Emberi erőforrások fejlesztési program. Felnőttképzési Komponens. Tanulmányok. Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest, 1997.

GYÖRGYI ZOLTÁN: *Az iskolarendszerű felnőttoktatás kérdőjelei.* Kézirat. 1997.

A felnőttképzés helyzete, javaslat a továbbfejlesztés feladataira. Kézirat. Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest, 1996.

A folyamatos szakmai képzés helyzete Magyarországon. A Tempus AMPHFOR projekt zárótanulmánya (Kutatásvezető: Tót Éva). Kutatás Közben c. sorozat, No. 216. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1997.

Szakképzés Magyarországon 1996. Munkaügyi Minisztérium, Budapest, 1997.

Távoktatás-fejlesztési tanulmányok. A Nemzeti Távoktatási Tanács kiadványai, No. 6. Budapest, 1997.

TÓT ÉVA: *Képzés az iskolarendszeren kívül.* In: *Educatio*, 1993/3. sz.

Közben újabb fogalmakkal is bővül a meglévő készlet. A hazai elemzésekben egyre-másra tűnnek fel a külföldi – elsősorban az angol nyelvű – szakirodalomból származó –, tükörfordított, kinnal magyarított, vagy csak magyar írásmód szerint átültetett fogalmak. Ezek között vannak régebbi és újabb keletűek (például élethosszig tartó tanulás, post-secondary képzés, harmadfokú képzés, szendvics képzés). Ehhez járul a nemzetközi szervezetek dokumentumainak magyarra fordítása, s az, hogy a fordítók sokszor önkényes megoldásai tovább növelik a fogalmi zűrzavart. Ez persze nem sajátosan magyar jelenség; az európai szervezetek részéről több kísérlet is történt arra, hogy legalább a szakemberek szűkebb köre számára többnyelvű szöszedeket, fogalomértelmező segédanyagokat készítsenek. A nemzetközi projektekből dolgozók számára is egyre érzékelhetőbb gond annak tisztázására, hogy melyik fél miről is beszél.

Az oktatást, illetve képzést folytató intézmények egymáshoz való kapcsolódását, annak egy lehetséges értelmezését lásd egy korábban megjelent írásban: *Tót Éva: Képzés az iskolarendszeren kívül.* In: *Educatio* 1993/3. sz. pp. 443-462.

Vö. Gere Ilona: *A munkaerőpiaci képzések eredményessége. Egy empirikus vizsgálat tapasztalatai.* In: *Munkaügyi Szemle* 1996. szeptember

A Tempus/AMPHFOR projekt keretében készült adatfelvétel eredményének rövid összefoglalóját közli Tót Éva: *Képzés a gazdasági szervezetekben.* In: *Educatio* 1996/3. sz.

OECD Indicators 1996. P8. 1. tábla alapján, p. 133.

Az adatok a kérdezést megelőző 12 hónapban való részvételt jelzik, Svédország esetében – az eltérő adat-felvételi rendszer miatt – a kérdezést megelőző 6 hónapra vonatkoznak.

Norman Davis: Who participates in education and training? – an overview at European level.
In: European Journal of Vocational Training No. 8/9 Május-December 1996. p. 35.

ARANY FERENC, A FELNŐTTKÉPZÉSI VÁLLALKOZÁSOK SZÖVETSÉGÉNEK VOLT ELNÖKE

T. É.: Mikor jött létre a Szövetség?

A. F.: 1992 decemberében alakult meg a Felnőttképzési Vállalkozások Kamarája. Így hívtuk magunkat, mert a kamarai törvény akkor még nem tiltotta a kamara név viselését, és akkor volt egy olyan elképzelés, hogy ha nem kötelező kamarai rendszer lesz, akkor lehetnének laza, hivatásrendi kamarák is. Akkor 43 alapító tagunk volt. A szervezet létrejöttének oka, mint minden más, alulról jövő kezdeményezés esetében az volt, hogy valamilyen érdeksérelem érte azokat, akik létrehozták. Már akkor is jelentkezett az, hogy nem volt teljesen piac-semleges a helyzet. Azóta nagyon nagy mértékben megnőtt a szövetség tagjainak száma.

T. É.: Hogyan verbuválódott az alapító csapat?

A. F.: Informális kapcsolatokon keresztül. A konkurensok egymással azért tartják a kapcsolatot, tehát ismerjük egymást, figyeljük egymás programjait, helyel-közzel irigykedünk a mások jó ötletére. Felmerült, hogy akkor tudunk igazán hatékonyan érdekvédelem-ügyben kiállni, ha egymással valamilyen szinten meg tudunk állapodni anélkül, hogy kartellt akarnánk létrehozni, vagy meg akarnánk sérteni a versenytörvényt.

T. É.: Teljes körű akart lenni a szerveződés?

A. F.: Ezt soha nem lehet mondani, mert mindig rányomja a bélyegét az egészre egy-egy hangadó csoport, itt is voltak olyanok, akik valamilyen lobbi-szervezetet akartak létrehozni, ami másokat kizár. A többség viszont azt akarta, hogy legyen nyílt, és mindenki számára hozzáférhető.

T. É.: Jellemző volt, hogy milyen típusú szervezetek vettek részt ebben?

A. F.: Nem. A képzésnek a módszertana és a szervezeti formája független a képzés szakmai színvonalától. Gyakorlatilag egy gyógypedagógiai iskolát is ugyanazon elvek alapján kell működtetni, mint egy továbbképző intézményt, vagy egy egyetemet. Nyilván más módszereket és eszközöket kell alkalmazni, de alapvetően ugyanúgy kell megszervezni és működtetni.

T. É.: A sérelmek és a piaci pozíciók mennyire voltak hasonlóak?

A. F.: Ebben már nagyon nagy különbségek voltak. A konkurensoknak az egymással kapcsolatos sérelmeik a legnagyobbak, mert elviszik egymás elől az üzletet, és nem hagyják egymást levegőhöz jutni. De egyes érdekcsoportoknak nagyon szélsőséges, egymással ellentétes érdekeik tudtak lenni. Mondok erre példát. 1992-ben még nem privatizálták a nagy állami vállalatokat. Azoknak nyilvánvalóan más volt az érdekük és a pozíciójuk a minisztériumokkal a hátuk mögött. Olyan piaci területeket tudtak megszerezni, amelyekhez más hozzá sem fért. Akkor voltak a magánvállalkozások, és voltak a nagyvállalatokból kivált kft-k, amelyek végül is állami vagyonnal, állami infrastruktúrával, állami megrendeléssel működtek. Voltak már akkor is iskolák és egyetemek, amelyek állami infrastruktúrára

alapozva vállalkozásokat indítottak. Voltak állami iskolákban dolgozó tanároknak vállalkozásaik, amelyek szintén majdnem ingyen használták az infrastruktúrát, és így versenyeztek. Tehát öt-hat egymástól elkülönülő réteget lehetett megkülönböztetni, akiknek az érdekei nem csak eltértek, hanem szemben is álltak egymással.

T. É.: Milyen módot talált a kamara az érdekellentétek kezelésére?

A. F.: Engem mint a legnagyobb szájút választottak meg elnöknek, és talán azért is, mert mi nagyon kis cég voltunk akkor. Én végig ezt képviseltem, hogy ne azzal vacakoljunk, hogy miért nem szeretjük egymást, hanem arra koncentráljunk, hogy melyek a közös érdeksérelmeink. Erről nagyjából sikerült meggyőzni az embereket. A legnagyobb érdeksérelmek természetesen gazdaságiak voltak. Az áfa szempontjából például mi végfelhasználók vagyunk, tehát nem lehet az oktatási tevékenység után visszaigényelni az áfát. Ez olyan nagy veszteség, hogy 25 %-kal nagyobbak a költségeink, mint ha nulla áfa lenne ránk érvényes. Aztán akkor vonták meg a 40 %-os adókedvezményt az oktatási tevékenységtől, ami korábban megvolt a társasági adóban. Akkor jelentek meg a munkaügyi központok képzési megrendelése, amelyeket teljesen érthetetlen módon osztottak szét, és a felhasználásukat sem lehetett követni. Ma sem vagyok biztos abban, hogy azok kapták meg, akik a legjobb ajánlatot nyújtották a munkanélküliek képzésére. Pályáztak a tagjaink, és érthetetlen volt, hogy miért az kapta, aki kapta, és semmi visszajelzés nem volt, hogy hogyan sikerültek a pályázatok. Semmilyen elbíráló nem vállalja az indokolás kötelezettségét. Egy pályázati elutasítás indoklását akár bíróság előtt is meg lehetne támadni. De ha nem mondanak semmit, azzal nem lehet mit kezdeni.

Nem akarom erre leszűkíteni a problémát, a munkanélküliek átképzése egy szűk terület, és ennél sokkal nagyobb a piac, viszont kétségtelen, hogy a legtöbb vállalkozás erre jött létre. Ebben is volt közöttünk vita. Ma is vannak olyan cégek a piacon, amelyek árbevétele 100 %-ban az államtól származik. Ugyanakkor a vállalkozásaink nagy részénél ez tíz vagy húsz százalék. Azok, akik meg tudnak élni a piacon, azt mondják, hogy az nem vállalkozás, amelyik arra jött létre, hogy az államot fejje. Ha ők szabályozhatnák a kérdést, akkor azt szabnák feltételül, hogy olyan cég nem kap megbízást az államtól, aki legalább 50 %-ot nem tud a piacról megszerezni, mert akkor nem kell senkinek, csak az államnak.

T. É.: Mitől függ, hogy ki tud megrendeléshez jutni a munkaügyi központoktól, illetve állami megrendelőtől?

A. F.: Elsősorban személyi kapcsolatokon múlik. A képzés típusától nem függ. Bármilyen képzést bárki elő tud állítani. Profi oktatás-szervező cég rövid időn belül bármit meg tud szervezni. A mi cégünk hat éve működik, és mi nem folytatunk szakképesítést nyújtó képzést, de ha olyan megrendelést kapnánk, hogy úrhajóst kell képezni, mert van rá pénz, akkor úrhajóst képeznénk. Gond nélkül. Szóval, egy profi oktatásszervező cégnél gyakorlatilag nem az dönti el a dolgot, hogy mi a téma, mert az tud a leghatékonyabban működni, aki nem rendezkedik be egy adott szakterületre, nem specializálódik. A mai állami oktatásnak éppen ez a legnagyobb gondja. Kedvenc példám egyébként a Gödöllői Egyetem, amely maga oldja meg az elhelyezhetetlen mezőgazdasági mérnökeinek az átképzését. Öt év alatt képeznek elhelyezhetetlen agrármérnököket, utána átképezik őket marketingesnek. Viszont nagyon ügyesen megszerzik azokat az átképzési pénzeket is. Az intézményekben a képzési programok úgy születnek, hogy megnézik, melyik tanárnak van szabad ideje, melyik hajlandó pénzt keresni, és hol van üres terem. A piac viszont nem így működik.

T. É.: Térjünk vissza a közös sérelmekhez.

A. F.: A gazdasági sérelmekhez tartozott az is, hogy az átképzési pénzeknek az elosztása nem volt egészen tiszta. Voltak olyan kezdeményezések, hogy az elosztást ahhoz akarták kötni, hogy melyik cégnek milyen infrastruktúrája van. A nagy cégek annak érdekében lobbiztak, hogy ne lehessen oktató cég az, amelyiknek nincs saját tanterme, vagy valahány írásvetítője. Azt vitatták, hogy lehet-e pincében oktatni, és ha nagy ablak van a pincében, akkor ott lehet-e. Ilyen vacakolások voltak.

A jogszabályok gyakran végiggondolatlan, végrehajthatatlan szabályozást tartalmaztak, rengeteg ijesztgetéssel. Például, amikor a Művelődési Minisztériumhoz került a számítástechnikai képzéssel kapcsolatos egyeztetés, akkor valaki, aki veszélyeztetve érezte a pozícióját, akkora hullámokat vert ebben az ügyben, hogy fellázította az egész ország szakképzőit, mígnem kiderült, hogy itt semmi másról nincs szó, mint hogy minden ugyanúgy megy tovább, csak kevésbé lesz a dolog bürokratikus. De nekünk lett hirtelen száz új tagunk, mert agybaigt kaptak a szerencsétlenek attól, hogy mi lesz velük.

Aztán a különféle szakképzési programoknak kiadása is megváltozott. Még mindig nem adta ki az összes illetékes minisztérium a hatáskörébe tartozó összes képzés követelményeit. Mulasztásos jogsértésbe estek azzal, hogy nem tartják be a rájuk vonatkozó törvényeket. A sérelmek mindig megmozgatnak egy csomó embert.

A másik oldalról viszont az a probléma, hogy piaci sérelmek is vannak. Ez alatt azt értem, hogy ha egy piaci cég csirkefogó, azt a véleményét a fogyasztó mindenkire kiterjeszti. Például ha elmegyek autóvezető tanfolyamra és becsapnak, mert nem olyan típusú az autó, mert nem annyi órát kapok, vagy elmegyek számítógépes tanfolyamra, hárman ülünk egy gép mellett, és így nem jutok gyakorlási lehetőséghez. Ilyenkor az illető nem megy peres útra, nem fog kártérítést követelni, hanem kialakítja azt a véleményét, hogy mindegyik képző cég ilyen. Ezért mindjárt a kezdeteknél felmerült, hogy kell egy etikai kódexet csinálni, amellyel tiltsunk bizonyos fajta magatartást, ha egyébként a törvény nem tiltja, akkor is. Mert a törvény nem tiltja, hogy valaki száz embernek tartson képzést egy számítógéppel. Nagyon nehéz volt elfogadtatni, hogy magunkra nézve szigorúbb szabályokat fogadjunk el, mint amit a törvény előír. Sokan mondták, hogy az etikai kódexnek csak annyit kell tartalmaznia, hogy be kell tartani a törvényt. És sokan voltunk, akik azt gondoltuk, hogy ha csak ennyit tartalmaz, akkor az nem etikai kódex, az benne van az alkotmányban is, hogy a törvényeket be kell tartani.

T. É.: Milyen keretek között zajlottak ezek a viták?

A. F.: Úgy történt, hogy az első alkalommal, amikor megtartottuk az alakuló közgyűlést, egy előkészítő bizottságot választottak olyan szakemberekből, akikre egy-egy feladatcsoportot rá lehetett bízni. Ezután az egyik csoport elkezdte kidolgozni az etikai kódex javaslatát, egy másik csoport a minősítési rendszer javaslatát, egy harmadik pedig azokkal a törvénytervezetekkel foglalkozott, amelyekre reagálnunk kellett. A megválasztott elnökség a már kielélt javaslatokon rágódott, amit közzétettük a Hírlevelünkben. Ha jött írásban észrevétel, azt megint megrágtuk, és akkor a következő évben a közgyűlésen fogadtuk el.

T. É.: Volt kísérlet arra, hogy mindezt a minisztériumok, állami szervek felé is képviseljék?

A. F.: Természetesen. Rajta vagyunk a Miniszterelnöki Hivatal lobb-listáján, együttműködési megállapodásunk van a Munkaügyi Minisztériummal, az Országos Munkaügyi Központtal, a

Nemzeti Szakképzési Intézettel. Ahol olyan feladatot látnak el vagy olyan munkát végeztek, ami a mi érdekeinket érintette, ott mindenki felvettük a kapcsolatot.

T. É.: Az együttműködési megállapodásnak mi a tartalma és a formája?

A. F.: Ezek többnyire elég formális dolgok. Azt szeretttük volna elérni, hogy ne azon múljon, hogy egy minket érintő jogszabály tervezetét megkapjuk vagy sem, hogy jóban vagyunk-e a minisztériumi illetékessel, hanem ha a miniszter aláírta a szerződést, akkor az apparátus köteles azt kiadni nekünk. Tehát ne nekünk kelljen állandóan figyelni, meg kuncsorogni. Ha megjelenik valamilyen kiadvány, amelyben leírják a véleményüket, vagy valamilyen rendezvényt tartanak, és ott szidnak bennünket, akkor legalább hívjanak meg minket, hogy védekezni tudjunk. Mi pedig viszonyossági alapon tájékoztatjuk őket, és közreműködünk minden olyan dologban, ahol a segítségünk hasznos lehet. Általában a legtöbb hiba abból ered, hogy nem járatták meg a szakemberek között a tervezeteket, mert azok helyből meg tudnák mondani, hogy mit kellene abban változtatni ahhoz, hogy a megjelenés után néhány héttel ne kelljen már a módosításon dolgozni. Egy íróasztal mellett el lehet képzelni sokmindent, de ha kiviszi a gyakorlatba, akkor arról a gyakorlati szakember egy óra alatt megmondja, hogy tíz helyen tudom kijátszani, semmit nem ér, nagyon bosszant, és megint nem abba az irányba hat, mint amerre céloztak vele.

T. É.: Az utóbbi néhány évben mely jogszabályok érintették ezt a szférát?

A. F.: Most legutóbb sikerült lebeszélni a Munkaügyi Minisztériumot egyfajta minősítési rendszer bevezetéséről. Úgy képzelték el, hogy minden szakmának többlépcsős minősítő rendszere lenne. Ha valaki egy lakatos szakmát akar oktatni, akkor kap egy alapminősítést, amivel el lehet kezdeni a szakma oktatását. Aztán a működés alapján kaphat egy A vagy egy B, vagy egy egyes, meg egy kettes minősítést. Aki ezt kitalálta, annak nyilván nincs köze az oktatáshoz, és nem is érti, hogy hogyan működnek a cégek, amelyek között van olyan, amelyik 340 szakmát oktat. Képzeld el, hogy ennyi szakmában minősítenek, ennyit fizessen ki a cég a minősítésért, amely szakmánként 80-200 ezer forintba kerül. Ezenkívül mit minősítenek? Megszámolják, hogy hány lába van az asztalnak vagy hogy hány ablak van?

Egy időben a Munkaügyi Minisztérium, élén Benedek Andrással azt az álláspontot képviselte, hogy kimeneti szabályozás kell. Az új törvény és a vizsgáztatási rendszer ezt nem biztosítja. Kimeneti szabályozást nem lehet úgy biztosítani, hogy egy három vagy négy éven át tanult szakmának négy óra a vizsgáztatási ideje. Négy óra alatt nem lehet kimenetet mérni. Ennyi idő alatt bele lehet mérni a rendszerbe, és lehet kapni valamilyen eredményt. Ha nem vesszük tudomásul, hogy a kimeneti mérés hosszadalmas és nagyon drága dolog, akkor nyilvánvalóan nem kimeneti méréssel szabályozunk. Mert mi van akkor, ha kiderül, hogy nem sikerült a képzés. Akkor visszamegyünk, és a folyamatot is mérjük, meg szabályozzuk. A folyamatmérésnek meg a szabályozásnak sokféle eszköze van, a tanfelügyelőtől kezdve a tanterveken, meg a tanulmányi versenyeken át a vizsgafeladatokig. De ezt egy iskolarendszeren kívüli képzésre nem lehet ráengedni. Elhangzott sok fórumon, hogy micsoda kókler az, aki azt hirdeti, hogy néhány hét alatt asztalost képez. Az attól függ. Ha például műszaki tanárokat, mérnököket képeznek át asztalosnak, akkor nem kóklerség. Tényleg nem perverzítás, mert lehet olyan tanár mérnök, aki nagyon jó asztalos egyébként, és soha nem tanulta. Ha én számítógép-kezelői tanfolyamot szervezek nyolc általánost végzett gyerekekből, akkor az nyolc hónap. De ha műszaki egyetemet végzett emberekből képezem ugyanezt, akkor két hét, vagy három.

T. É.: Elérkezünk a bemeneti szabályozáshoz.

A. F.: Ebből a rendszerből ma még teljesen hiányzik a bemeneti szabályozás. A képzők többsége nem érdekelt ebben. Elsősorban azok nem érdekeltek, akik nem kurrens dolgot kínálnak, nincsenek erős piaci versenyben, vagy a munkaügyi központokra támaszkodva hozott anyagból dolgoznak. Én azért nem veszek részt saját céggemmel a munkanélküliek átképzésében, mert meg akarták tőlem vonni azt a lehetőséget, hogy eldöntsem, kit vállalok képzésre és kit nem. Sikerre köteleztek, például elhelyezési kötelezettséget akartak kikötni a szerződésben, de hozott anyagból. Namost nekünk ez a pénz nem kell annyira, hogy ilyen feltételekkel vállaljuk, mert így csak szélhámoskodásra kényszerítenek. Nyilvánvalóan van egy csomó ember, akiről egy rövid interjúban el tudom dönteni, hogy nem akar dolgozni. Akkor mi a fenének kínálódjak vele. A nyakamba akarják rakni, és lehet, hogy végig fogja ülni a tanfolyamot, de csak azért, mert kapja a plusz tíz százalékot. De ha egyszer nem akar dolgozni, akkor teljesen mindegy, hogy mire akarom megtanítani. Vagy azért nem lehet megtanítani, mert hiányoznak az előzetes ismeretei, és a képzési idő kevés. Nagyon fontos lenne a bemeneti mérés megkövetelése, de ez sokszor szemben áll az üzleti érdekekkel.

T. É.: Folyik egyébként a gyakorlatban előzetes kompetencia felmérés?

A. F.: Ha egy cég megbíz bennünket vagy egy másik oktatásszervező céget, hogy neki embereket képezzen, akkor meg lehet neki mondani, hogy vagy az a választása, hogy ha neki kell húsz ember, akkor kiképezünk harmincat, és abból lesz húsz, aki beválik. Vagy az a költség, hogy öt ember képzési költségét megelőlegezi, és akkor egy kompetencia-méréssel eldöntjük, hogy ki legyen az a 22, akit ki kell képezni. És akkor 22 ember képzési költsége nehezedik rá, plusz a mérés költsége. És akkor a kiválasztottak nagy valószínűséggel alkalmasak lesznek arra, amire szüksége van. Vagy pedig azt mondjuk neki, hogy az egész cégen belül nincs olyan embere, aki az adott képzési intervallum alatt, az adott képzési feltételek mellett a dologra megtanítható, és a feladatra inkább húsz külső embert kell felvennie.

T. É.: A cégek elfogadják ezt a logikát?

A. F.: Jobban elfogadják, mint az állam. Minél inkább magáncég, minél inkább a saját pénzét költi a képzésre, annál inkább elfogadja ezt a közelítést. A magáncégek nem nagyon költenek belső képzésre. A mai magyar szabályok szerint pénzkidobás a képzés, mert az illető azonnal odébállhat jobb fizetésért, és nincs olyan eszköz, ami megköthetné. Egészen szuper ötleteket hallottam, és azok sem mindig működnek. Van például olyan cég, amelyik elküldi egy százezer forintos képzésre a dolgozóját azzal, hogy három év múlva kamatos kamattal fizeti ki neki azt az összeget, amit a képzésre a saját pénzéből költ, de egyelőre legyen az ő kockázata. Mert a tapasztalatok szerint mire termőre fordulna egy képzési befektetés, az illető továbbáll, így meg az illető jobban igyekszik, és ha jól választottak, megtermeli a kamatos kamattal növelt képzési költséget.

T. É.: Rendelkezésre állnak azok a módszerek, amelyek egy előzetes kompetencia felméréshez kellenek?

A. F.: Van, akinek rendelkezésére állnak, van akinek nem, nyilván szakmánként különböző. Általánosságban nem tudom azt mondani, hogy rendelkezésre állnak, mert nincsenek ilyen ismereteim. De ezeket létre lehet hozni saját erőből. Nem gondolom, hogy világbanki kölcsönt kéne felvenni, és nyugati szakemberekkel kéne kidolgoztatni. Szellemi kapacitások

területén nem szorulunk importra. Bizonyos módszereket nyilván meg lehet tanulni, de meg kell venni egy könyvet hetven dollárért, le kell fordítani, ennél többet nem ér a dolog.

T. É.: Mi hívta életre a minősítési rendszert, mi a lényege, és milyen hatása van?

A. F.: A legnagyobb érdeme a rendszernek, hogy egyáltalán van. Sikerült megállapodni, elfogadtatni egy olyan feltételrendszert, amit mindenki el tud fogadni. A kollégáim ezért megrónak, de én azt mondom, hogy ez egy minimum feltétel. A minősítésre független szakértőket kérünk fel, akiknek megmondjuk az irányokat, hogy mit akarunk megvizsgáltatni. Lényegében azt kell megmondani, hogy az adott cég alkalmas-e arra, amit csinál. Nem a lakatos vagy atomfizikus képzésre, hanem oktatásszervezésre alkalmas-e. Ennek megvannak a feltételei infrastruktúráisan, képzettségben, marketing szintjén, és az üzleti morál oldaláról. A fejlődés iránya az ISO 9000. Valószínűleg úgy kell minősíteni egy céget, mindegy, hogy mivel foglalkozik, szolgáltatással vagy termeléssel. Az már egy másik kategória. Itt még nem tartunk, de mások még nálunk is messzebb vannak ettől.

T. É.: Eddig hány cég minősítésére került sor?

A. F.: Néhány tucat cégnek a minősítéséről tudok, de lassan megy. Társadalmi munkában dolgoznak a szervezők, nincs pénz főállású ember alkalmazására. A cégek jelentkezése nagyon fluktuál. Azok szeretnék magukat elsősorban minősíttetni, akik az államnak akarják a papírt lobogtatni, hogy ők minősítve vannak, nekik lehet bátran megbízást adni átképzésre. Azt gondolom, hogy a kétszáz cégnek a minősítése lehet, hogy öt évig el fog tartani. A minősítési szempontok a cég megismerése során annyiban módosulnak, hogy a cég képzési profiljához jobban alkalmazkodnak.

T. É.: Hogyan történt a szempontok kidolgozása?

A. F.: Közgyűlésen. Kiadtuk előzetes vitára, aztán közzétettük a Hírlevélben, megvitattuk plenárisan a közgyűlésen, aztán módosításokra szövegjavító csoportot választottak, aztán estére mindenki elfáradt és elfogadták. Persze tökéletes megoldás nincs.

T. É.: Ön szerint ma hány cég mozog jelenleg a piacon?

A. F.: Nagyon nehéz ezt megmondani, mert bővült is, meg szűkült is az elmúlt évek alatt. Vannak olyan cégek, amelyek egyetlen dologra szakosodnak, és nem is jelenítik meg a piacon a kínálatukat. Ha például egy nagyvállalat személyzeti igazgatójának a felesége alapít egy bt-t oktatásszervezésre, akkor neki nem kell reklámoznia magát a piacon, mert a férje révén hozzájut az összes megrendeléshez. Vagy a munkaügyi központban dolgozó illetékes unokaöccse csinál egy céget, akkor neki nem kell erőlködni, különösen, ha nem ugyanaz a neve, mint az illetékesnek, és nagyvárosról van szó. A viszonylag nagy teljesítményű cégek tömegéről semmit sem tudunk, mert nincs szem előtt a tevékenységük. Minket, oktatásszervezőket általában nem a többi oktatásszervező cég érdekel, hanem a piac, illetve a megrendelő.

T. É.: Van-e másfajta kamara vagy szövetség a képző cégek körében?

A. F.: Tulajdonképpen mi nem vagyunk az egyetlenek, mert a nyelviskoláknak is van egy szakmai szövetsége. Mostanra már van közöttünk egyfajta együttműködés. Ők azért nem akarnak betagozódni, mert az másfajta struktúra. Ez elsősorban piacvédelmi célokat szolgál.

Egy kicsit túlozva: harmincan összeálltak és kijelentették, hogy az ezer nyelviskolából ők a legjobbak. Felismerték, hogy ha költenek arra, hogy ezt magukról elhíreszteljék, akkor mások is elhiszik róluk. A minősítéseknek ez a lényegük, magunkat, a saját minősítési rendszerünket is beleértve. A többi 970 meg csak úgy van, és próbál megélni. Van a gyakorlati képzéssel foglalkozó műhelyeknek is egy szövetsége. Az autós iskoláknak is van ilyen, és még jó néhány. Úgy gondolták, hogy szűkebb szakmai körben kell létrehozni ilyen szerveződéseket, mert így a saját érdekeiket jobban tudják képviselni. Nem akarnak felolvadni egy nagyobb szervezetben. Stratégiai szövetség van köztünk, érdekütközés esetén felhívunk bennünket, hogy menjünk együtt. Vagy ha valakinek van kapcsolata, akkor az nekünk is jó.

Bennünk nem volt semmiféle beolvasztási, megalomániás törekvés. Mindig is az volt a véleményem, és ebben az elnökség is egyetértett, hogy akik be akarnak lépni, és együtt akarnak velünk működni, azok addig működjenek velünk, amíg megtalálják a számításukat Mert ez a dolog üzleti gondolkodásra épül. Ha úgy érzik, hogy ez nekik már nem jó, akkor annak intó jelnek kell lennie, és nekünk el kell döntenünk, hogy nem mentünk jó irányba, vagy nekünk továbbra is ez a jó irány, csak nekik nem. Ha a többség elhagy bennünket, akkor biztosan nem jó irányba megyünk. Nálunk ebből a szempontból szerencsésen alakultak a dolgok. Mindig azon igyekeztünk, hogy olyan kompromisszumot kössünk, és olyan megoldásokat javasoljunk, amelyek nem ugrasztanak egymásnak érdekcsoportokat.

T. É.: Mi a feltétele a tagságnak?

A. F.: A tagság feltétele, hogy az adott cég elfogadja az alapszabályt, alávesse magát az etikai kódexnek, elismerje a szövetség etikai bizottságának az illetékességét etikai ügyekben, és a minősítési rendszert magára nézve kötelezőnek tartsa. harminc ezer forint tagdíjat befizet, és amennyire az erejéből telik, résztvesz a szervezet szakmai munkájában.

T. É.: Milyen szankciókat alkalmaznak a szabályokat megsértőkkel szemben?

A. F.: A legnagyobb szankció az lenne, hogy a Felnőttképzési Vállalkozások Szövetsége újsághirdetésben közzétenné, hogy XY cég etikátlanul viselkedett, és a szövetség nem ért vele egyet. Ez eddig soha nem történt meg. Én általában igyekeztem kompromisszumos megoldásokat alkalmazni, de ezen a területen kifejezetten szerettem volna, ha lett volna valamilyen, a közvélemény figyelmét a működésünkre, az etikus magatartás támogatására felhívó dolog.

Sajnos, az a helyzet, és ezzel szembe kellett nézni, hogy ma a piacon folyó élet-halál harcban egy olyan cég sincs, amelyik legalább egyszer a szabályokat meg ne sértette volna. Hogy konkrét példát mondjak, a mi cégünk feladott egy hirdetést egy lapban, amelyikben lemaradt a cég neve, viszont benne volt az, hogy valamelyik minisztérium megbízásából vizsgáztunk. Az volt kiolvasható belőle, mintha a minisztérium meg mi egyek lennénk. Minden hirdetésünket megnézem, ezt is láttam egy korábbi változatban. Annyi történt, hogy a kolléga bement az újsághoz, azt kérték, hogy mivel túl nagy, vegyen le belőle fél centit. Levette a cég nevét, mert ha a telefon rajta van, akkor ügyis azonosítható. Ez súlyos etikai véttség, de teljesen vétlenül követtük el. A kollegának eszébe sem jutott, hogy ez marketing előnyt jelentene, mert azt gondolhatják, hogy akit a minisztérium támogat, az az igazi. Tehát ebből is látszik, hogy mindenki sáros valahol, és ezért nem szívesen vállalják, hogy valakire ráöntsék a bilit, mert akkor az is kipakol, és előszedi, amit ő tud a többről. Tehát ezért sem tudunk hatékonyan fellépni.

A másik pedig az, hogy mi megállapítunk magatartási normákat és kódexbe foglaljuk. Ahhoz viszont, hogy ezt mindenki betartsa, az kell, hogy a gazdasági környezet is olyan legyen, hogy ilyen húzások nélkül is meg lehessen élni. A kedvenc sztorim az, hogy az egyik nyelviskola például úgy jutott be a piacra, hogy szeptemberben egy másik, nagynevű nyelviskola ajtájához odaállított két embert egy csomó szórólappal, akik azt mondták az érdeklődőknek, hogy nem itt lesz a felvételi, hanem azon a címen, ami a szórólapon meg van jelölve. És mire bent észrevették, hogy ilyenkor már több százan szoktak lenni, és most még nem jött be senki, addigra már a másik nyelviskola beindult jelentős számú hallgatóval. Erre az ember azt mondja, hogy ez etikátlan magatartás, bár a törvény nem tiltja, az utca szabad terület, szabad szórólapot osztogatni.

T. É.: Ilyenkor mi történik?

A. F.: Az, hogy minden cég, ahol beiratkozás van, két markos embert állít az ajtóba, és aki ott megáll szórólapot osztogatni, azt elzavarják. Egyszerűen ilyen módszerek is vannak. Tehát okulnak belőle és védekeznek. Az is elképzelhető, hogy átveszik a trükköt. De minden ötlet csak egyszer jó. Vidéken még egyszer meg lehet csinálni, de Pesten már nem. De olyan formában nem kerül elítélésre, hogy beletennék az újságba, hogy az illető etikátlanul viselkedett. Még a saját Hírlevelünkben sem nevesesítjük.

T. É.: A Hírlevél mire szolgál?

A. F.: Most kétszáz körüli a taglétszámunk, és jelenleg hatszáz példányban készül. Minden munkaügyi központnak küldünk belőle, azoknak a minisztériumoknak is, amelyekkel kapcsolatban vagyunk, és más olyan szervezeteknek is, akikkel rendezett a kapcsolatunk. Olyan szakmai szervezeteknek, amelyek nekünk fontosak, tehát gyakorlatilag egy szélesebb körnek, de alapvetően a belső dolgainkról szól.

T. É.: Van olyan funkciója, mint egy szakmai folyóiratnak?

A. F.: Nincs. Nagyon kicsi a szakmai tartalma, bár egyre fejlődik. Vannak szakmai folyóiratok, azokat is nagyon kevesen veszik. Ilyenek a Szakoktatás, régebben a Felnőttképzés, amelyből csak pár évfolyam látott napvilágot. Azért nincs, mert igazából nincs rá fizetőképes kereslet. Ha volna kereslet, akkor lenne. Az agyongyötört oktatásszervezők, aki tizenkét órát dolgoznak, a szezonban még többet, mert csak úgy tudják megkeresni a pénzüket, s nem akarnak olvasni olyan tudósok elméleteiről, akik egyébként egy olyan csoporttal, amilyennel az illetőnek nap mint nap meg kell küzdenie, egy negyedóráig sem bírnák ki. Nem akarom ezzel megbántani a tudományt, nyilván annak is megvan a saját helye. Ha naponta nyolc órát kellene dolgoznia az embernek és tisztas jövedelme lenne, akkor a kilencedik órában biztosan szívesen olvasgatná mások gondolatait.

T. É.: Ismer-e külföldi szakmai folyóiratokat, amelyeket érdemes forgatni?

A. F.: Én is érdeklődtem erről Angliában, meg beszéltem franciákkal és olaszokkal, de nem nagyon van ilyen. Ez a szakma nagyon különbözik a húsipartól vagy az autógyártástól. Az autógyártók összeállhatnak, hogy összeszedjék a szakmára vonatkozó információkat, hiszen a belépési feltételek abban az iparágban nagyon magasak. Tehát hiába ismeri fel valaki, hogy ez lenne a nagy ötlet, az a legkevesebb, ahhoz még kell egy milliárd dollár, egy telephely, emberek, és még három év, hogy a gyártás beindulhasson. Viszont a mi területünkön nagyon alacsonyak a belépési költségek, és az egyéb belépési feltételek sem túl szigorúak. Tehát ha

én összegyűjtöm és kiadom ezeket az információkat, akkor ez annak, aki megtudja, olyan sokat ér, hogy nem is engedi tovább. És nem is lenne értelme tovább adni.

Tehát ha én ma megtudom, hogy fizetőképes kereslet van ezer ember részére egy adott szakmában, és én képes vagyok hatszázat nagyon gyorsan befogadni, akkor a maradék négyszázon húszan fognak osztozni. Nekik már nem érték ez az információ. Látták az én hirdetésemet, és hozzájutottak az információhoz. Nálunk ilyen információáramlásra valószínűleg nem nagyon lehet számítani, de nem csak Magyarországon, hanem általában ebben a szakmában. Mi magunk is információkat adunk el, meg jövőképeket. Ha valaki egy négyéves kurzusba pénzt investál, annak nem azt kell tudnia, hogy most mire van szükség, hanem azt, hogy négy év múlva mire lesz. Ebben nagyon nagy a kockázat. De nagy nyeresége is van annak, ha valaki talál.

T. É.: Saját tapasztalatai alapján, a sikerhez mire van szükség ezen a területen?

A. F.: A piaci kapcsolatok a legfontosabbak. Tudni kell, hogy egy adott területre pénzt nyomnak be vagy szívják ki, hogy növekszik-e a munkanélküliség vagy csökken, elvándorolnak-e onnan az emberek vagy odamennek, beavatkozik-e az állam vagy nem, megszüntetnek iskolát vagy létesítenek, munkaügyi központot vagy továbbképzőt hoznak létre. Ilyen dolgokból kell összerakni a képet az embernek, és ki kell találnia, hogy merre lépjen. Mindenkinek más a stratégiája.

T. É.: A csapatnak mit kell tudnia?

A. F.: Azt gondolom, hogy itt a siker titka egy ilyen univerzális dilettáns magatartás, projekt management, tehetséggel vagy ismeretekkel keveredve. Végül is arról van szó, hogy aki lakatos szakmát szervez, annak nem kell tudnia kireszelnie egy kulcsot sem, csak tudnia kell, hogy hogyan lehet eldönteni valakiről, hogy jó lakatos-e vagy sem. El kell tudnia dönteni valakiről, hogy meg tud-e írni egy programot, vagy lehet-e tankönyvet írni vele. Vagy például a lakatos szakmán belül lehet kulcsot reszelni, lehet mikrobígyót reszelni. De azt tudni kell, hogy mikor sikeresebb a kiképzett ember elhelyezkedése, ha kulcsot reszel vagy ha mikrobígyót. Ezek a kompetenciák a gyakorlatban, részben kapcsolatokon keresztül egy idő után megszerezhetők, de hogy milyen előképzettség kell hozzá, azt nagyon nehéz megmondani. Az én munkatársaim között van gépész, tanár, közgazdász, mindenféle, és a többieknél is látom, hogy az élet minden területéről jönnek.

T. É.: Mi vonzza őket erre a területre?

A. F.: Ha időrendi sorrendben nézem, akkor ez inkább a taszítással kezdődik. Elkezdik rühellni azt, amit csinálnak, és mivel már elég idősek ahhoz, hogy valami teljesen újat kezdjenek, kezdik nézegetni a peremeket. Például ha tanár voltam, és valamiért nem akarok tanítani, akkor a tanársághoz az oktatás-szervezés elég közel áll. Igazgató nem lesz belőlem soha, mert ahhoz elég ügyesek az önkormányzatnál, hogy ilyen embert nem tesznek meg igazgatónak. Akkor nyilván kell csinálnom egy iskolát, vagy elkezdek projekt-szervezéssel foglalkozni. Nem beszélhetek arról, hogy másutt mi van, mert minden cégnél más megoldást alkalmaznak. Nálunk a szervezők, akik egy-egy projektet visznek, jutalékos rendszerben dolgoznak, nincs fizetés. Jutalékelőleget kapnak. De akinek jól megy, és jó projektjei vannak és jó minőségben megcsinálja azokat, ez ahhoz a bruttó jövedelemhez képest, amit a végzettségéhez és a szakmai előéletének megfelelően kaphatna, nálunk háromszoros nettó jövedelmet ér el, és nagyfokú szabadságot élvez.

T. É.: Mennyi munkabefektetéssel?

A. F.: Az emberek többségénél nem az a baj, hogy nem akarnak dolgozni. Hanem hogy nem hagyják őket. Az én cégemnél a túlóra fogalma teljesen ismeretlen. Én munkaidőt nem veszek, az nem áru. Én egy adott feladat elvégzését fizetem meg. Ha valaki öt perc alatt megcsinálja, én örömmel kifizetem, ha meg három napig vacakol, akkor is ugyanannyit fizetek érte. Ezzel együtt itt pénteken öt órakor nem tudok úgy elmenni, hogy ne dolgozzon még valaki, akinek befejezetlen munkája van. Nem tudok úgy bejönni szombaton vagy vasárnap, hogy ne találnék itt valakit. Gyakran előfordul, hogy éjszakára is itt marad valaki, nem csak egy szervező, aki jutalékos rendszerben dolgozik, hanem a pénzügyes is, aki prémiumot kap azután, ha 24 órán belül kimennek a számlák, vagy felét kapja, ha 48 órán belül mennek ki. Kiszámolja, hogy ha itt marad ma éjszaka, akkor keres négy ezer forintot, ha nem marad itt, akkor meg kettőt keres holnap. Tehát a pénz erős motiváció, de emellett a szabadság is az, hogy akkor csinálja meg, amikor akarja, csak a határidő adott. Úgy látom, hogy ez mindenki számára nagyon vonzó dolog.

Számomra mindenképpen vonzó az is, hogy a különféle oktatási programokat végigolvasgatva, végigrágva, beszélgetve az előadókkal az ember okosodik, és több ismerete, nagyobb rálátása lesz a dolgokra. Az én cégem kifejezetten arra szakosodott, hogy nem szakosodik. Tehát gyakorlatilag a gazdasági élet változásait követő információs programokat szervez, amelyek időtartama nem több, mint egy-három nap, és nem ad semmiféle szakképesítést, nem vizsgáztat, nem csinál bemeneti felmérést. Ismereteket közöl, konzultációs lehetőséget biztosít, és a résztvevőknek az a minimális elvárása, hogy a továbbképzésbe befektetett pénznek kétszerese, háromszorosa, tízszerese térüljön meg rögtön. Egy-két napon belül. Hat éve csináljuk ezt, és évente 8000 ügyfelünk van. Egyetlen olyan ügyfelünk sincs, aki az árbevételünknek az egy százalékát adná. Van egy állandó kör, de ez is változó, mert cégek eltűnnek, tönkremennek, vagy megnőnek, illetve kinőnek bennünket, és nekik már csak az euromenedzser-képző a jó. Mindig van egy szűkebb állandó mag, és ráépül egy csomó új, vagy van aki lemorzsolódik, vagy kijjebb kerül a körön. Mindenkinek más a stratégiája. Van, aki rááll egy cégcsoportra vagy egy profilra. Én azt gondoltam, hogy az a kisebb kockázat, ha az embernek minél több ügyfele van, és minél inkább rugalmas a piacon. Nekem az a stratégiám, hogy azonnal otthagynom a témát, ha látom, hogy a konkurencia nagyon erősen érdeklődik. Minek versenyezni, mikor ezer üres hely van, ahol senki se versenyez. Azt gondolom, hogy ott van a legnagyobb esélyünk, ahol rajtunk kívül nem indul más, vagy csak jóval később.

T. É.: Az oktatásszervezés milyen tevékenységet jelent?

A. F.: Mi már többet teszünk annál, hogy összehozzuk a képzést igénylőket és a képzést folytatókat. Mi már piacbefolyásolást is végzünk. Ha valaki nem tudja, hogy neki kell, akkor mi „felnyitjuk” a szemét.

T. É.: Hogyan?

A. F.: Soha nincs személyes tárgyalás. Olcsók vagyunk, és túl nagy a tömeg, a mi célcsoportunk. A legegyszerűbb dolog az, hogy küldünk egy körlevelet, és megajánljuk a programot. Hogy mi az, amire neki nagyon szüksége van, és mi az, amit feltétlenül tudnia kell. Ha például akármelyik cég megkapja a Figyelőt, akkor annak a címlapjára van tűzve a mi reklámunk, a rendezvényajánlatunk. Anélkül, hogy megnézzé, nem is tudja kinyitni a lapot. Például változik a pénzügyi törvény. Akinek köze van a pénzügyi intézetekhez, márpedig

minden pénzügyi tevékenységet végzőnek, vagy minden olyan nagyobb cégnek, ahol pénzügyi osztály van, ehhez köze van, és tudnia kell erről, örömmel látja, hogy csak le kell tépni a megrendelőlapot és bedobnia, a posta elhozza nekünk. Azt is látja, hogy kompetens előadókat kínálnak megfelelő helyen, tehát ez egy olyan ajánlat, amire remélhetőleg eljönnek kétszázan vagy még többen.

A dolog egyik lényeges pontja abban a mondásban rejlik, hogy aki nem tudja, az tanítja. A legnagyobb problémát én ott látom, hogy tele vannak az iskolák, beleértve az egyetemeket is olyanokkal, akik azt a dolgot, amit tanítanak, nem a gyakorlatból ismerik. Igazából nem tudnák megcsinálni. Tanít beruházást, de ha rábíznának egy beruházási projektet, valószínűleg kudarcba fulladna. El tudja mondani, hogy elméletben hogy van, de az életben nem így működik a dolog. Mi kizárólag olyan emberekkel dolgozunk, akik a gyakorlatban is csinálják azt, amiről beszélnek. Nem mondom, hogy ma ezt egy iskolában meg lehetne csinálni, de ami itt elhangzik, azt már másnap pénzzé lehet tenni. Nagyon sokszor előfordult, hogy odajött hozzám a képzési program szünetében valaki, és azt mondta, hogy milyen hülyék vagyunk, mert 7900 forintért odaadunk egy olyan információt, ami neki százezret ér. Neki. Erre azt mondom neki, hogy számolja össze, hogy hányan voltak a teremben, azt szorozza meg 7900-zal. Erre jót röhögött, hogy tényleg. Ennél jobb visszajelzés nekem nem kell. Ha egymilliót keres rajta, az a jó. Az információ olyan jószág, amit n-szer el lehet adni. Máshol ezt lopásnak tartják. Mi azt tapasztaljuk, hogy ha egy témára nagy az érdeklődés, akkor ki lehet bővíteni, apró részekre lehet szedni, új célcsoportokat lehet keresni, és azoknak is el lehet adni, tehát abba az irányba visszük a dolgot, hogy minél szélesebb körhöz eljusson az információ, de közben mi pénzt akarunk ezzel keresni.

T. É.: Az előadók állandóak, vagy minden alkalommal másokat keresnek?

A. F.: Az állandó témákban viszonylag stabilak. Adóügyekben például minden évben fölmerül a változás, és ott stabilak az előadók. De rendkívül fontos, hogy ha valami új probléma jelenik meg a piacon, akkor arra új szakembereket találjunk. Ilyenkor a keresés informális. Ha én felhívok valakit, aki nekünk előadónk volt, akinek tisztességesen fizettünk, és ő nem ért az adott témához, akkor javasolni fog valaki mást. Lehet, hogy öt kézen keresztül jutok el a keresett emberig, de eljutok hozzá. Volt rá példa, '90-ben történt, nem felejttem el, mert majdnem infarktust kaptam, Kecskeméten szerveztünk egy menedzserképző tanfolyamot, és az indulás előtti este felhívott az előadó, hogy nem tud jönni. Este héttől tízig telefonálgattam, hogy másnapra szerezzek egy vele azonos értékű embert. Ami azért is nehéz, mert eleve nehéz arra kérni valakit, hogy ugorjon be más helyett. Mert ha ő elég jó, akkor miért nem őt hívtam eleve. Hozzáteszem, hogy akiket felhívtam – vagy tíz embert – azokkal alig ismertük egymást, de szintén fogták a telefont, és ők is elkezdtek embert keresni. Este tizenegykor már három jelölt volt, és már azt kellett eldönteni, hogy melyiket kérjem fel.

Az informális kapcsolatok építésének az eszköze, ha beajánlok valakit előadónak, hogy kereshessen egy kis pénzt, és növelje az ismertségét. Bizonyos területeken az előadónak is nagyon jó referencia, hogy hova hívják előadónak. A tanácsadást a világon mindenütt ilyen előadások tartásával vezetik be. Sok ember úgy gondolkodik: elmentem, meghallgattam az előadást, mégis majdnem olyan tájékozatlan vagyok, mint az elején, felét nem is értettem, de az az ember olyan okosan beszélt, elkérem a névjegyét. Pénzem van, elmegyek hozzá, és konkrétan az én saját problémámra kérek tőle választ. Inkább fizetek, de most azt mondja meg, hogy mit csináljak, mert azt értettem, hogy általában mit kell csinálni, de konkrétan nem tudom kitalálni, hogy én mit tegyek. Tehát az előadóknak ez nagyon jó referencia. Egy csomó

kis tanácsadó cég úgy jutott be a piacra, hogy előadásokat szervezett, vagy mások szerveztek, és ott ők előadók voltak.

T. É.: Említette, hogy tanár volt. Hogy jutott el a vállalkozásig?

A. F.: Én egy hanyatott életű bukott pedagógus vagyok. Eredeti szakmámat tekintve tengerész fedélzeti tiszt vagyok. A Műszaki Egyetemen végeztem, és a MAHART-nál hajóztam néhány évet. Akkor még huszonegy tengeri hajónk volt, és tengeri nagyhatalomnak számítottunk. Később összeházasítottunk. Mikor megszületett a lányom, abbahagytam. A másik dolog, ami nagyon érdekelt, az a tanítás volt. A Lékeyben tanítottam öt és fél évet és nyolc napot. És még néhány félévet a Műszaki Egyetemnek a hajózási szakán, ahol én is tanultam. Azért hagytam abba, mert naiv és éretlen voltam a tanításhoz, mert nem tudtam, hogy a kollégáknak a gyerekeit nem szabad megbuktatni, meg a protekciókat sem. A tantestülettel nézeteltérésem alakult ki, mert én úgy gondoltam, hogy aki nem tud, annak meg kell buknia. Ha nem így működik, akkor engem ez a dolog nem érdek. Felálltam, és elmentem gyerekre, mert ez volt a legjobb megoldás. Amikor a gyerekekről visszamentem, akkor egy oktatásszervező céghez mentem dolgozni, és azt tapasztaltam, hogy eszméletlen sok pénzt tudnék keresni a cégnek, ha hagynának dolgozni. Nem is kértem volna többet, csak azt, hogy hagyjanak dolgozni. Ez '88-89 körül volt. Nem nagyon hagytak, nagyon rühelltem, hogy nálam sokkal ostobább főnökeim vannak. Nem azt mondom, hogy én olyan nagyon okos vagyok, de azok a dolgok, amiket kipróbáltam, azokról azt gondoltam, hogy működtek. Még akkor is, ha széllel szemben kellett megvalósítani. Hát ha még egy kicsi hátszél is fújna, mi minden lehetne belőle! Olyan esetem is volt, hogy minisztériumi elvtárs vizsgálónak jött oda, ahova engem vizsgabiztosnak küldtek, késett, én meg nem engedtem elnök nélkül elkezdni a vizsgát. Ebből is konfliktus lett. Ő csak formálisan alá akarta írni a jegyzőkönyvet, a honoráriumot felvenni és kész. Márpedig – mondtam –, elnök nélkül én nem vizsgáztatok, itt a szabályzat, önök írták. Felment az igazgatóhoz, öt perc múlva nem én voltam a vizsga megbízottja. Aztán engem soha többet nem is jelöltek semmilyen vizsgára.

Egy bizonyos fokú elmebaj kell ahhoz, hogy az ember ne ismerje fel a játékszabályokat, vagy ne legyen hajlandó tudomásul venni. Amikor aztán letelt az egy éves szerződése, kölcsönös örömeinkre elmentem, és elkezdtem ezt a vállalkozást. 1988-89-ben a gazdaságot figyelve megláttam, hogy itt feltehetőleg nem fogják a vállalkozókat üldözni, és megnyílt a lehetőség arra, hogy saját vállalkozásban megcsináljam azt, amit egy nagy állami oktatásszervező vállalatnál csak nagy kölöncökkel a hátamon csinálhattam volna meg. Mint pedagógusnak nem sikerült jelentős tőkét akumulálnom. Ehhez kellett 300000 forintos kölcsön, amit '89-ben bárki felvehetett, aki hitelt érdemlően tudta bizonyítani, hogy annyira marha, hogy még egy állást sem tud találni. Ez nem volt nagy kunszt.

T. É.: Mik a belépési feltételek ma, és melyek voltak akkor?

A. F.: Ma nyilván nem ugyanazok. Akkor az kellett hozzá, hogy legyen ötlete az embernek arról, hogy mit akar, és legyenek ötletei arról, hogy hogyan oldja meg azokat a problémákat, amelyek éppen adódnak. Ez a pénz arra volt elég, hogy három rendezvényt el lehessen belőle kezdeni, lefuttatni, reklámozni. Kellott hozzá egy telefon, egy írógép, és azok a kapcsolatok meg ötletek, amikkel el lehetett a dolgot kezdeni. Egy évig tartott, amíg elérte a cég az egymillió bevétele, de nem mertem felvenni alkalmazottat, mert az volt bennem, hogy elég lesz, ha én tönkremegyek, a feleségem el tud tartani, de mi lenne a többiekkel. Ehhez képest a hatodik évben 64 millió volt az árbevétele a cégnek.

T. É.: Hányan csinálják ezt?

A. F.: Tavaly az átlagos létszám 11,7 fő volt. Most többen vagyunk, többféle tevékenységet is folytatunk, nem csak oktatást, hanem szakkönyvkiadást is.

T. É.: A kezdés óta lényegében ugyanazt a vonalat követik, vagy voltak irányváltások?

A. F.: Állandóan változunk. Nem nagyon lehet előre tervezni. Pontosabban én tervezek, de tudom, hogy nem egy terv kell. Nincs olyan, hogy van egy terv, és akkor azon a kijelölt nyomon megyünk, ha törik, ha szakad. Ha megváltoztak a körülmények, nekünk is változtatni kell. Ebben az üzletágban voltak legkönnyebbek a belépési feltételek, mert még engedélyeket sem kellett szerezni a minisztériumtól. Éppen emiatt rengetegen vannak, nagyon nagy a konkurencia. Ez minket csak annyiban érint, hogy tudjuk, kiknél kell jobbnak lenni. Engem ez nem frusztrál, sokkal érzékenyebben érint, ha a cégeknek nincsen pénzük tovább olyan dolgokra, amit évekig csináltunk. Nagyon szomorúan adtam le például a műszakiak továbbképzését. Azoknak is szükségük lenne továbbképzésre, nem csak a főkönyvelőnek kell elmennie havonta egy nap továbbképzésre, hogy a céget ne érje kár. De azt nem fizetik meg, mert amíg a főkönyvelő saját hatáskörében dönt arról, hogy költsenek el tíz ezer forintot, plusz a gépkocsi-használat, amiért ő felutazik Pestre, addig a műszakiról ugyanaz a főkönyvelő dönti el, és azt mondja, hogy gyerekek, csináltatok az idén ötven millió veszteséget, és még a képzési költséget is utána akarjátok dobni. Ha tehát a piac nem akarja, akkor mi hiába szeretnénk.

T. É.: Mekkora területen működnek?

A. F.: Nekünk gyakorlatilag az országban mindenütt vannak partnereink. Mindent Pesten szervezünk, vidéken elég ritkán szoktunk. Nem nagyon szeretik az emberek. Vidéken nem vagyunk versenyképesek, mert a helyiek jobb címlistával rendelkeznek, mindent olcsóbban kapnak, jobbak a helyi kapcsolataik, olcsóbban tudják lebonyolítani a programokat. És a vidéki szakemberek szívesen veszik, hogy fel lehet jönni valamiért Pestre. Kedvenc sztorim, hogy tavaly decemberben kínlódtunk, hogy év végén még mit csináljunk, kellene egy pár rendezvény, és kéne csinálni valamit a nőknek év vége, karácsony előtt, mert fel fognak jönni Pestre bevásárolni, és azzal mi is jól járhatunk. Ezért egy nagyon szép rendezvényt csináltunk a tb ügyintézőknek. Igaz, hogy éppen nem volt semmi lényeges változás a társadalombiztosításban, de vagy 170 hölgy eljött reggel a kilenc órás regisztrációra, és 38-an maradtak délre. Mert azt az érvet, hogy ő el akar jönni Pestre bevásárolni, a főnök nem fogadja el és az útiköltséget sem fizetik, de ha azt mondja, hogy nem tudja majd, milyen papírokat kell kitölteni jövőre a társadalombiztosításban, erre vevők. Mi minden alkalommal minden rendezvényünkről írásos anyagot adunk ki, mindig készül egy oktatási segédanyag. Ezt reggel a regisztrációnál átvették, minden rendezvény utáni konzultáció anyagát felvesszük, legépeltetjük, és elküldjük a kérdéseket és válaszokat a résztvevőknek. Tehát ha ott volt, ha nem, akkor is tud arról, hogy mi történt. Úgy mehetett el vásárolni, hogy semmilyen pénzt és információt nem vesztett, tudhatta, hogy miről volt szó. Úgy kell csinálni, hogy mindenki jól járjon, és mi is.

T. É.: Említette, hogy szakkönyvek kiadását is elkezdtek.

A. F.: Elmentem egyszer szabadságra, és mondtam magamban, hogy vajon a két alkalmazottam mit fog csinálni. Halálra fogják unni magukat, de kell valaki, hogy felvegye a telefont. Év közben a rendezvény-kiadványok szépen összegyűltek, egy egész halom volt már

belőlük. Gondoltam, ebből csinálunk egy anyagot, és megajánljuk. Mindenki nem tudott itt lenni, de érdekes lehet a számukra. Kiderült, hogy a kislányok majd megszakadtak, mert erre nagyon komoly kereslet volt. Aztán ezekből később kifejlődtek a szakkönyvek. Előbb a saját kiadványok, 20-50 oldalas füzetek, jól rágható dolgok, közvetlenül ajánljuk az ügyfeleknek. Aztán vannak szakkönyvek is, amelyeket rendszeren könyvesbolti forgalomban árusítanak. De azért a leglényegesebb értékesítési csatorna a közvetlen, a levelezési rendszerünkben történik. Évente négy-nyolc szakkönyv jelenik meg eladható formában. Ez már egy kisebb kiadó teljesítménye. Az egyik könyvünk jogát egy amerikai kiadótól vettük meg, és most számítottam ki, hogy ha a mi könyvünk a hazai piacon elfogyott több, mint négy ezer példány, az olyan, mintha az Egyesült Államokban eladnának 100.000 példányt. Veszünk kiadói jogokat, mert bármilyen hihetetlenül is hangzik, egy amerikai könyvnek a jogdíja, amely már egymillió példányban elfogyott, negyedannyiba kerül, mint ha egy magyar szerzőt kérek fel, és nem biztos, hogy nem adja-e el a művet egy kis átírással egy másik kiadónak, egy másik címen. Mert a számítógéppel a találékony ember sokmindenre képes.

*(Az interjút 1996.
április 19-én Tót
Éva készítette)*

BABAI ÉVA, A NYELVISKOLÁK SZAKMAI EGYESÜLETÉNEK ELNÖKE

F. A.: Mikor, és hogyan alakult meg az Egyesület?

B. É.: Az Egyesület a régi magán nyelviskolák kezdeményezése alapján a külföldi minták figyelembe vételével alakult meg 1992-ben. Felmerült az igény az iskolákban, hogy védeni kellene a minőséget. Egyre több nyelviskola alakult, egyre több szerveződött. Mindenki hirdetett, reklámot csinált magának, a hallgatók özönlöttek, és a piac egyre megosztottabb lett. Be akartunk vezetni egy olyan rendszert, ami már a nyugat-európai országokban létezik, hogy van egy védjegy-szerű emblémánk, és a hallgató tudja, hogy ha ilyen iskolába iratkozik be, akkor ott valóban kap valamit. Közzétettük, hogy mit várhat el, ha egy minősített iskolába jelentkezik. Az alakulásnál a British Council, a USIS és egyéb szervezetek segítettek anyagilag is és a munkában is. Segítettek kidolgozni a rendszert.

F. A.: Melyek voltak az alapító nyelviskolák?

B. É.: Ezt most így hirtelen nehéz felsorolni, de legalább tíz iskola vett részt ebben, így a Babilon Nyelvstúdió is felkérést kapott, hogy vegyen részt az alapítási folyamatban és a célok meghatározásában. Amikor megalakult, körülbelül tíz taggal az Egyesület, akkor még Nyelviskolák Kamarája volt a megnevezése, és akkor a tagság még nem jelentett semmit, csak azt a szándékot fejezte ki, hogy a minőséget szeretnénk védeni, illetve a minőségi oktatást támogatni. Ennek az volt az eszköze, hogy létrehoztunk egy minősítési rendszert. A Minősítési Kézikönyvben részletesen és pontosan leírtuk, hogy mi az az alapkövetelmény, ami szerintünk a minőségi oktatáshoz szükséges.

F. A.: Ez a követelményrendszer milyen elvek szerint készült el?

B. É.: Érdekes módon a szálak nagyon egy irányba vezettek, tehát úgy látszott, hogy akár Párizsban folyik az a nyelvóra, akár Budapesten, az igények ugyanazok. A tanár legyen megfelelően képzett, tehát a tanár tudása alapfeltétel, emellett legyen az iskola jól szervezett, legyen tanmenete, legyen könyvtára. Mérjék fel a hallgatók tudását, amikor beiratkoznak, és a szintek legyenek átjárhatók. Az órákat rendszeresen látogassa egy vezetőtanár, és fogja össze a tanári kart. Ez különbözteti meg a nyelviskolát a tanfolyamszervezőktől. Ez találkozott az európai hasonló szervezetek igényrendszerével.

F. A.: Ebben a Minősítési Kézikönyvben milyen szintig fektették le a követelményeket? Például hogyan határozták meg a tanárok képzettségét?

B. É.: Van egy lista arról, hogy mit fogadjunk el. Természetesen a szakirányú nyelvi egyetemi végzettséget fogadjuk el elsősorban, de ez nem ilyen egyszerű, mert az anyanyelvi tanároknak ritkán van a saját anyanyelvükből szakirányú egyetemi végzettségük. Tehát például egy külfölditől elfogadjuk, ha felmutat egy felsőfokú végzettséget. Az a legjobb természetesen, ha ez tanári végzettség, és emellett elvégzett egy legalább hathetes továbbképző tanfolyamot az idegen nyelv tanításával kapcsolatban. Egyébként iskolája válogatja, van, ahol tanítási gyakorlatot is előírnak a tanárok számára, de ez a Minősítési Kézikönyvben nem szerepel.

F. A.: A kézikönyv a tanmenetről is ad ajánlást?

B. É.: Nincs ajánlott tanterv. A lényeg az, hogy az iskolának legyen koncepciója és tanterve. Tehát ne az legyen, mint ahogy néha hallani, hogy a jó tanár az a legfontosabb, és azt csinál, amit akar. Ez nem nyelviskola.

F. A.: A tanterveket megvizsgálják vagy megbírálják?

B. É.: Igen, ez is a minősítési folyamat része.

F. A.: Mit kell még az iskoláknak teljesíteniük?

B. É.: Például olyan magatartást kell a reklám terén tanúsítaniuk, hogy ne sértsék mások érdekeit. Azt kell hirdetniük, amit valójában nyújtanak. A hallgatónak teljes körű tájékoztatást kell kapnia, mielőtt beiratkozik és leteszi a pénzt, és valamilyen módon lehetőséget kell adniuk a panaszok orvoslására is. Az utolsó kategória, amit vizsgálunk, és ami szintén nem elhanyagolható, hogy megfelelő helyen folyjon az oktatás, tehát például ne egy ablaktalan szobában, és legyen meg a korszerű oktatáshoz szükséges felszerelés, tisztaság stb.

F. A.: Mi számít megfelelő helynek?

B. É.: Legyen a tanterem tágas. Például ez a szoba nyolc-tíz embernek megfelelő, de húsznak már nem. Ezt az inspektor dönti el, aki kimegy és megnézi. Nem lehet mindent előre meghatározni.

F. A.: És a felszereltség?

B. É.: A felszereltséget részletezni kell: tábla, asztal, szék stb. Persze más a helyzet, ha azért nincs asztal, mert ez az iskola koncepciójához hozzátartozik. Aztán az is feltétel, hogy van-e mosdó, kézmosási lehetőség stb. Ezek is részletesen le vannak írva a kézikönyvben.

F. A.: Az alapításkor ki volt a koordináló? Említette, hogy Önöket is felkérték. Ki kérte fel Önöket?

B. É.: Több nyelviskola részéről merült fel egyszerre, hogy egy ilyen jellegű minősítő szervezetet hozzunk létre. Leültünk, beszélgettünk, és közösen álltunk neki, együtt dolgoztunk ki. A tíz alapító tag határozta meg az egyesület célját, működési szabályzatát. A British Council komoly szakmai és anyagi támogatást nyújtott. A Minősítési Kézikönyv létrehozása több, mint egyéves munka eredménye volt. Sokszoros egyeztetés történt, hiszen itt minden szó fontos volt. Küszöbértékeket határoztunk meg, aminek meg kell az iskoláknak felelniük. Ez hosszadalmas munka volt. A legfontosabb a szakmai színvonal, tehát az összpontszámokon belül ez számít a legjelentősebbnek. Minden egyes szakterületnek vannak küszöbértékei, amiket el kell érni, de a szakmai színvonal az összpontszám 60 %-át teszi ki, ezzel szemben a management és a technikai feltételek 20-20 %-ot. Ezt a Minősítési Kézikönyvet folyamatosan csiszoljuk. Független inspektorokat keresünk, akik magukévá teszik az irányelveket, kimennek az iskolákhoz, és a Minősítési Kézikönyv szempontjai szerint megvizsgálják azokat; beszélgetnek a vezetőkkel, a tanárokkal. Megnézik a dokumentumokat, a diplomákat, és órákat látogatnak. Mi képeztük ki az inspektorokat a British Council és az EAQUALS segítségével. Ez utóbbi egy páneurópai minősítési szervezet, amely a minőségi nyelvoktatás védelmére szerveződött. Tehát Angliából érkeztek az inspektorok képzői. Ők tanították meg, hogy például hogyan kell az inspektoroknak viselkedniük, hogyan lehetnek abszolút semlegesek, hogy ne zavarják az órát, hogyan kell felkészülniük az inspekcióna. Olyan apró

részletkérdésekig, hogy például a tanár vázlatot készít az inspektornak, és azt az ajtó mellé leteszi egy üres székre. Az inspektor bejön, leül, és a vázlat alapján rögtön látja, hol tart az óra. Mert nem az eljéjétől a végéig ül ott, mert egy hatalmas iskolát nem tudna így végiglátogatni. Tehát ilyen részletkérdéseket is bemutatnak, amikre, hogyha nekünk kellett volna magunktól rájönni, akkor sokkal tovább tartott volna. De egyébként éppen az EAQUALS éves közgyűlésére utazom ezen a héten. Már nemcsak ők segítenek nekünk, hanem tapasztalatainkkal mi is hozzájárulunk az európai szervezet munkájához.

F. A.: Kik voltak az inspektorok?

B. É.: Olyanok kellettek, akiknek voltak nyelviskolai tapasztalataik. Első menetben általában magán nyelviskolákhoz tartozó tanárok vagy iskolavezetők mentek ki. Egy-egy nyelviskolához két inspektort küldtünk, és ha az iskola bármilyen kifogást emelt ellenük, akkor más ment, vagyis az iskolának vétőjoga volt. Persze lehetnek ellentétek is az iskolák között. Támadási felületet hagyott, hogy „egymást” minősítettük. Ezért megváltoztattuk a rendszert. Tavaly már sikerült abszolút független inspektorokat kiküldeni, például a CETT-ből (az ELTE hároméves tanári szakáról) jöttek, és érkeztek más egyetemi tanárok is, akiknek legalább öt éve semmi közük nem volt semmilyen nyelviskolához. Tehát most már független inspektorok vannak. A minősítést két évente minden iskolában meg kell ismételni, ami egyébként önkéntes alapon folyik. Az idén ebben újabb változás lesz. Az inspektorok leírják a jelentésüket és minősítési javaslatukat, de azt nem az egyesület ügyvezető testületéhez nyújtják be, mint eddig, hanem egy független minősítő bizottsághoz. Tehát gyakorlatilag a magán nyelviskolák vezetőinek a döntéshez a továbbiakban nem lesz semmi közük, vagyis nem lesz befolyásuk. Korábban ugyanis támadtak bennünket azért, hogy az ügyvezető testület kiváltságos tagjai belelátanak egyes iskolák problémáiba, mert elolvassák az inspektorok jelentéseit. Pedig ez nekünk inkább teher. Nem öröm belelátni más iskolák problémáiba. De miután támadások értek minket, létrehoztunk egy „Független Minősítő Bizottságot”, és most már egyetemi szakemberek végzik ezt a munkát. Olyan embereket javasolunk, akik korábban már közreműködtek nálunk inspektorként. A legutóbbi rendkívüli közgyűlés ennél a javaslatnál két táborra oszlott. Az egyik tábor azt mondta, hogy megbízik az ügyvezető testületben, ők választottak meg bennünket, és felesleges megint pénzt kiadni. Mert mi, az ügyvezető testület tagjai társadalmi munkában végeztük ezt a feladatot, míg a külső szakembereknek természetesen fizetni kell. Szóval tulajdonképpen az ügyvezető testület mellett állt a közgyűlés nagyobbik fele, és nem csupán anyagi okokból, hanem mert megvan a bizalom. De végül is mi ragaszkodtunk a változtatáshoz, mert egy Európa-konform rendszert szeretnénk. Érdekes módon az EAQUALS-nél nem sikerült megvalósítani a teljesen független inspektori rendszert. Visszaállt a korábbi rendszer, miszerint csak az egyik inspektor kötelezően független. Nagy probléma olyan szakembert találni, aki ért is hozzá és gyakorlata is van, de még sincs köze egyetlen magán nyelviskolához sem. Nálunk megoldható, hogy az inspektorok függetlenek legyenek, mert az egyetemi embereknek általában van tapasztalatuk korábról a magán nyelviskolákkal kapcsolatosan, mert már tanítottak valahol.

F. A.: Említette a pénzt. Mennyibe kerül a minősítés egy-egy iskola számára?

B. É.: Az egyesület éves tagdíja 20 ezer Ft. Ebből gyakorlatilag a levelezést, az iroda fenntartását, és az állandó titkár alkalmazását tudjuk fedezni. A minősítés az iskola méretétől függően külön pénzbe kerül. Aránytalan lenne, ha egy kis iskola, ahol van húsz csoport, és egy nagy iskola, ahol kétszáz csoport van, azonos minősítési díjat fizetne. Tehát minden iskola maga fizeti ki minősítésének díját. Aki belép az Egyesületbe, az nyilván azért teszi, hogy minősíttesse magát. Egy minősítési nap 10-12 ezer Ft körül van. Az iskola nagyságától

függ, hogy hány napot igényel a minősítés. Sajnos, a vidékiek hátrányban vannak, mert nekik még az útiköltséget is ki kell fizetniük. Tehát a minősítés teljesen önköltséges alapon történik.

F. A.: Az egyesületet kifejezetten csak a minősítési rendszerért hozták létre?

B. É.: Ez a minősítés csak egy eszköz céljaink megvalósításához. Az igazi cél a minőségi nyelvoktatás támogatása és védelme, a hallgatók és a tanárok érdekvédelme, hiszen azt is vizsgáljuk, hogy megfelelő szerződéssel dolgozik-e a tanár. Megnézzük, hogy a hallgató megfelelően van-e tájékoztatva. Ha egy tagunk például úgy hirdeti, hogy: tanfolyam 2500 forintért anélkül, hogy óraszámot is megjelölne, akkor az az etikai bizottság elé kerül, mert nem szabad félrevezető reklámot alkalmazni.

F. A.: Ha egy hallgatónak problémája van az iskolájával, fordulhat-e Önökhöz?

B. É.: Előfordult már, hogy hozzánk fordultak a hallgatók. Az ügy az etikai bizottság elé kerül, és például olyan eset is volt, hogy eljárásunk eredményeképpen visszafizették a hallgatónak a tanfolyam árát. Nem mondom, hogy minden esetben a hallgatónak van igaza, de kivizsgáljuk. Fordult hozzánk már a bíróság is peres ügyben, hogy adjunk szakvéleményt, de megkeresett már bennünket a Fogyasztóvédelmi Főfelügyelőség is: szintén egy tanfolyammal kapcsolatban kértek tőlünk szakvéleményt. Végül is elég sok helyen tudják, hogy mi egy megbízható szakmai fórum vagyunk.

F. A.: 1992 óta bővült-e a tagság?

B. É.: Jelenleg ötven tagunk van, és ha jól emlékszem, ebből 21 a minősített tag. Ebben a vidékiek is benne vannak, négy-öt olyan vidéki tag van, amelyik minősített. De most egyre nagyobb a Nyelviskolák Szakmai Egyesülete iránt az érdeklődés.

F. A.: Folyamatosan bővült a tagság, vagy esetleg ugrásszerű volt a növekedés?

B. É.: Folyamatosan bővült. A létszámunk hamar negyven körüli lett, de cserélődtek a tagok. Voltak, akik kiléptek. Például néhányan úgy vélték, hogy ők túl kicsi iskolák ahhoz, hogy megérje nekik a tagság, mások a minőségi követelményeknek nem tudtak volna megfelelni.

F. A.: Az ötvenből miért ilyen kevés a minősített iskola?

B. É.: A belépés önkéntes, és a minősítés is az. Ebben különbözünk az EAQUALS-tól, az európai szervezettől, ahol eleve csak az lehet tag, aki átesik a minősítésen. Tehát ott a tagság már eleve a minősítést is jelzi. Nálunk ez kétlépcsős. Valahogy az elején ezt másképp nem tudtuk megoldani, és így is maradt. Sokan csak azért lettek a tagjaink, mert így információhoz juthatnak. Önköltséges alapon olyan előadókat hívunk, akik kifejezetten a magán nyelviskolákra vonatkozó információkkal szolgálnak. Az iskolák írásban előre feltehetik a kérdéseiket. Például tb-előadást szerveztünk az év elején, majd adótanácsadást, folyamatosan követjük a jogszabályokat, és a tagok tájékoztatást kapnak. Tehát ezért is érdemes tagnak lenni. Ugyanakkor a belépéstől kezdve a tagok többsége készül a minősítésre. Ez nem olyan egyszerű dolog, aminek azonnal meg lehetne felelni. Elküldjük az iskoláknak az anyagot, hogy minek kell megfelelni. Részt vesznek a vezető tanárok továbbképzésén, részt vesznek az inspektori tájékoztatókon. Ha egy iskola belép, és fogalma sincs arról, hogy miről szól a minősítés, legalább egy év kell a felkészülésre. Tehát megnézik, hogy itt milyen nyilvántartás szükséges a tanárokról, diploma lefűzve, életrajz stb. Van olyan, aki tanfolyamszervezőként

kezd iskolát csinálni, és ha betartja a mi előírásainkat, itt megtanulhatja, hogyan néz ki egy nyelviskola. Van olyan iskola, amelyik azért nem tudja kérni a minősítését, mert nem tud megfelelni annak az alapkövetelménynek, hogy a tanárok 80 %-a diplomás legyen. Jellemző példa erre az olyan iskola, ahol például felerészben anyanyelvi tanárok vannak, tanári végzettség nélkül. Az iskola működik, és próbálják elküldeni a tanárokat olyan továbbképzésekre, amelyeket mi megjelöltünk, de időbe telik, hogy átalakítsák az iskola szerkezetét olyanra, hogy az megfeleljen.

F. A.: A kilépők miért lépnek ki?

B. É.: Elképzelhető, hogy valaki úgy érzi, hogy olyan kicsi az iskola, hogy túlságosan nagy teher neki a tagdíj, és a legalább 40 ezer forintos minősítési díj. Vagy pedig azért lép ki, mert látja, hogy reménytelen a minősítése. Például gyerekek oktatásával foglalkozik, ahol óvónők tanítanak nyelvvizsgálóval. Kérvényezi, hogy vizsgáljuk felül a követelményrendszerünket, mert ez egy speciális helyzet. Kimegyünk, megnézzük, és azt látjuk, hogy nem speciális a helyzet, mert a nyelvet tudni kell akkor is, ha óvodásoknak tanítják. Tehát számunkra semmiképpen nem elég, ha középfokú nyelvvizsgálóval tanítanak.

F. A.: Hány nyelviskola van az országban?

B. É.: Több száz, mi sem tudjuk pontosan, körülbelül háromszáz. Ebből ötven a tag. Sokan nem is tudnak rólunk. Az elején hirdettünk, de például egy keretes hirdetés a Népszabadságban több tízezer forintba kerül, és erre nincs folyamatosan pénzünk. Egy-egy konferencia is alkalmat ad a népszerűsítésünkre, például a Felnőttképzési Vállalkozások Szövetségének a konferenciáján voltam előadó, és utána négy új tag jelentkezett. Tehát lehet, hogy nem fordítunk elég hangsúlyt a NESZE népszerűsítésére.

F. A.: A NESZE vezető testületét mennyi időnként választják újra?

B. É.: Évente választja újra a közgyűlés. Én kezdettől benne vagyok az ügyvezető testületben, két-három tag cserélődik évente. Nem lenne jó, ha évente mindig teljesen új vezetőség lenne. Az alapító tagok közül hárman-négyen vagyunk kezdettől fogva az ügyvezető testületben. Törekszünk arra, hogy legyen vidéki tag is az ügyvezető testületben, most például ketten is vannak, az egyik Győről, a másik Kecskemétről. De volt már pécsi ügyvezető tag is, aki nem tudott minden hónapban feljönni. Átlagosan havonta egyszer ül össze a testület. Ha valaki nem jön rendszeresen, azzal nem lehet együtt dolgozni, mert nagyon sok a munka.

F. A.: Vidéken is van valamiféle irodájuk?

B. É.: Nincs erre mód. Minden Budapesten bonyolódik.

F. A.: Tud-e más nyelviskolákat tömörítő szervezetről?

B. É.: Nem tudok ilyenről. A Nyelvtanárok Egyesülete egészen más.

F. A.: Az egyesület tagjai miben mások, mint a képzési piacon működő többi nyelviskola?

B. É.: Ezt a kérdést nagyon nehéz megválaszolni, mivel az egyesületbe önkéntes a belépés, és ezen belül is önkéntes a minősítés. Ezért, aki nem lép be, az ettől még lehet akár „szuper jó” is. Arról nem tudunk hivatalosan semmit. Ez nem olyan, hogy az a jó iskola, amelyik belépett.

Viszont azt mondhatom, hogy más minősítési rendszerek is vannak, ha nem is olyan kidolgozottak, mint a mienk, de elismerten a mienk a legmagasabb követelményszintet támasztó szakmai minősítési rendszer. Más szervezetek sokkal inkább vizsgálják a szerződéseket, a cégbejegyzés korrektségét, a dokumentációt.

F. A.: Kikre gondol?

B. É.: Boldog-boldogtalan azzal foglalkozik manapság, hogy minősítő pecsétet nyom. Ha egy nyelviskolát a vállalkozás szempontjából minősítenek, ott nyilván nem az oktatást fogják nagyító alá helyezni, hanem elsősorban azt, hogy be van-e jegyezve, milyen engedélyei vannak stb. Egy ilyen minőségi pecsét egész mást ér, mint ahol az effektív óralátogatás jelenti az inspekció lényegét. A számok is azt tükrözik, hogy a mi követelményeinknek nehéz megfelelni. Ennek ellenére bizonyos nyelviskolák, a „krém” úgy érzi, hogy még szigorúbbnak kellene lennünk. Ez a minősítési rendszer nem osztályoz, nem mondja azt, hogy kiválóan minősített, vagy éppen csak átcúsított. Ezért bizony elég nagy különbségek vannak a maximumhoz közeli pontszámot elnyert iskolák, és az éppen, hogy minősített iskolák között, de ez másutt is így van. Az érettségénél sem kérdezi senki, hogy kitűnően végzett-e, vagy csak éppen átment. Ez külföldön is probléma volt, például Angliában is. Ott például kétszeres gyűrű van, a jók közül kiváltak a legjobbak, illetve azok, akik saját magukat a legjobbaknak nevezték. Más kérdés, hogy valami miatt most újra visszarendeződnek. Gondolkozunk azon, hogy később esetleg jelöljük, hogy kiváló, vagy valamilyen módon kategorizáljuk, hogy ki hogyan felelt meg. Ebben a tagság dönt. Tény, hogy egy jól felszerelt iskola kevésbé jó oktatói tevékenységgel is esetleg ugyanolyan pontszámot szerezhethet, mint egy kiváló szakmai gárda, esetleg rosszabb körülmények között.

F. A.: Számít-e, hogy milyen tanfolyamokat tartanak, és kiknek?

B. É.: Ez teljesen vegyes. Bizonyos iskolák az orosz tanárok átképzésére specializálódtak, vagy a munkanélküliek továbbképzését csinálják. Vannak, akik intenzív tanfolyamokra specializálódtak, van, aki spanyolra, van, aki németre. Nagyon vegyes. Van, aki csak cégeknek tanít, van, aki csak egyszemélyes órákat tart. Mindenféle képzés van.

F. A.: Hogyan ítélik meg az iskolai nyelvoktatást?

B. É.: A saját iskolánk példáját tudom mondani. A Babilon Nyelvstúdióban a hallgatók nagy része harmadikos gimnazista vagy diploma előtt álló diák, mert ugye a diploma is nyelvvizsgálóhoz kötött. Azt hiszem, ez mindent elmond. Egyrészt a szülők biztosra akarnak menni, másrészt nem egy gimnáziumban kifejtik, hogy a gimnázium nem nyelviskola. Ne várják el a szülők, hogy ott ingyen nyújtják a nyelvoktatást. Én is hajlok arra, hogy a középiskolában tanítsanak matematikát, biológiát, latint stb., bár ettől függetlenül legalább egy világnyelvet nyújthatna a középiskola.

F. A.: Ha már a saját nyelviskolája példáját hozta fel, mikor és hogyan alakult a Babilon?

B. É.: Ezt a nyelviskolát én alapítottam 1983-ban. Akkor indultak az első gmk-k. Én ugyan közgazdász vagyok, de amikor gyesen voltam, kereset kiegészítésként otthon órákat adtam. Közben elvégeztem az ELTÉ-n a fordító és tolmácsképzőt angol szakon. Azután az egyik ismerős ajánlott a másoknak, és cégekhez is jártam tanítani. Arra gondoltam, hogy ezt valahogy legalizálni kellene, és így alapítottam egy kis céget. Először három tanár tanított, egy termet béreltünk, és egy irodát. Felváltva, reggeltől-estig tanítottunk, hogy minél nagyobb

legyen a kihasználtság. Aztán egyre több hallgató jött, és így elkezdtünk iskolákban is helyiségeket bérelni. Így alakultunk iskolává, ahol a gazdasági és a nyelvi ismereteimet egyaránt hasznosíthattam.

F. A.: Akkoriban kik voltak a hallgatók?

B. É.: Ez egy érdekes dolog. Akkoriban a hallgatók orvosok, jogászok voltak, hogy úgy mondjam, érettebb emberek. Nem úgy, mint ma. Ma főként diákokból áll a hallgatóság. Akkor más volt a helyzet. Egyrészt, nagyobb volt a bizalom a magánvállalkozások iránt, mint ma. Ma kifejezetten tapasztaljuk a bizalmatlanságot és a pénztelenséget. Ma valaki, mielőtt beiratkozik, bejön egyszer-kétszer-háromszor, még ezt is, meg azt is megkérdezi. És gondolom, még elmegy három helyre, és ott is mindent megkérdez. Megpróbálja körbejárni, hogy hol nem csapják be, aztán vagy visszajön vagy nem. Ez régen nem így volt. Régen mi Budán tanítottunk, ahova háromszori átszállással lehetett eljutni, és mégis jöttek az emberek. Ma olyan helyszínt kell választani, ami közlekedési szempontból jó helyen van, könnyen elérhető.

F. A.: Hogyan növekedett az iskola?

B. É.: A Babilon nem egy nagy iskola, csak néhány száz hallgatója van. Nem is akarok valami hatalmas iskolát és vidéki leányiskolákat. Annyi diákunk van, amennyit itt, ezen a helyszínen el tudunk látni. Ez egy 360 négyzetméteres terület, itt vannak a tantermeink, az iroda, a tanári, a könyvtár. Sajnos, rossz tapasztalataim vannak arról, ha különböző helyeken folyik az oktatás. Így sokkal jobban össze tudjuk fogni a munkát. Az iskola folyamatosan növekedett ekkorára. A német hol fellendülőben volt, hol nem. Mindig az angol volt az erősebb. Kezdetben több nyelvet tanítottunk, aztán rájöttünk, hogy jobb koncentrálni az erőinket. Most angolt, németet, és a külföldiek számára magyart tanítunk. A kilencvenes években a konkurenciaharc annyira kiéleződött, hogy még ezek a régi iskolák is kezdték érezni, hogy elveszítik a hallgatóikat. Ez volt az indítéka annak, hogy létrehoztuk az Egyesületet.

F. A.: Hová helyezik magukat a többi nyelviskola között?

B. É.: Úgy gondolom, bár adataim nincsenek erről, hogy talán négy-öt igazán nagy létszámú iskola van Budapesten: ide lehet sorolni a London Stúdiót, a Katedrát stb. Ezekben több ezer diák tanul, igaz, szeptembertől ápriliséig lényegesen csökken a hallgatók száma. Utána jön a középkategória, mint mi is, az ezer alatti hallgatói létszámmal rendelkező iskolák. Négy szemeszter van nálunk, és 70-80 %-os a továbblépők aránya. Nincs nagy lemorzsolódás. Ha tehát egy hallgató kezdő szintről indult, akkor optimális esetben két évig jár hozzánk. Objektív okok miatt természetesen sokan kimaradnak, de azért elég nagy a hozzánk való hűség. A másik eset, aki érettségi előtt, vagy nyelvvizsga előkészítőre jön. Ő már rövidebb ideig marad nálunk. Olyan harminc-negyven csoportunk van, plusz a vállalatok. Ez a méretünk. A harmadik kategória, a kisiskola, ahol öt-hat tanár működik. Sőt, olyan iskola is próbálkozott az egyesületi tagsággal, ahol csak két tanár volt. De annak igazán nem sok értelme lett volna, mert az nem iskola.

F. A.: Honnan kerültek ide a tanárok?

B. É.: Van olyan, aki egyetemen és főiskolán tanított. Aztán akad olyan, akinek nem tanári, hanem például Külkereskedelmi Főiskolai végzettsége volt, de éppen a minősítési követelmények miatt elvégzett egy tanfolyamot. Van olyan, aki egyenesen az egyetemről jött,

mint frissen végzettet vettük fel. Kapcsolatunk van egyetemekkel és főiskolákkal, és onnan ajánlanak nekünk végzett hallgatókat. Én azt szeretem, ha valakinek már van szakmai gyakorlata, már tanított valahol. Az egyetemisták nagy része már másodikos korától kezdve tanít valahol. Egyik tanár ajánlja a másikat. Nagyon sokszor bejönnek ide tanárok, eléggé „megrostáljuk” őket. Nincs is sok tanárra szükségünk, mert sokan már tíz éve itt tanítanak, kicsi a fluktuáció.

F. A.: Vannak kapcsolataik külföldi nyelviskolákkal?

B. É.: Nincsenek, bár többször megkerestek bennünket angol iskolák, hogy utaztassuk ki a diákjainkat. De ezek olyan drágák, hogy mi nem veszünk részt ebben.

F. A.: Visszatérve a NESZE munkájára, milyen egyéb célokat tűzött ki maga elé az Egyesület?

B. É.: A minősítő rendszerünket szeretnénk továbbfejleszteni, szigorúbbá tenni. A másik a nyelvvizsgák kérdése, ez ma egy divatos téma. Szeretnénk a nemzetközi nyelvvizsgákat elismertetni, nyelvvizsga központtá válni.

F. A.: Ebben az ügyben milyen lépések történtek?

B. É.: Lobbyzások, beszélgetések folynak, részt veszünk a jogszabály előkészítésében. Egyelőre nincsenek meg száz százalékosan a feltételei annak, hogy a Rigó utca monopóliumát lebontsuk. Szeretnénk a jogszabály módosítását oly módon befolyásolni, hogy a nemzetközileg elismert nyelvvizsgákat ismerjék el nálunk is. Micsoda dolog, hogy amit hetven országban elismernek, azt nálunk nem ismerik el? Végre mondják ki azt valahol, valamilyen fórumon, törvényben vagy jogszabályban, hogy magán az idegen nyelven fordítási készség nélkül is mérni lehet a nyelvtudást. A fordítás az egy külön szakma. Azt, hogy valaki kommunikál-e, beszél-e, ért-e, például a Cambridge vizsga tökéletesen méri, és millió egyéb vizsga is méri. Itt bizonyos érdekek ahhoz fűződnek, hogy a fordítás misztifikálásával támogassák a Rigó utcai struktúrát. Ha valamelyik cég vagy munkáltató számára tényleg fontos a fordítás, akkor lehet kiegészítő vizsgaként fordítói vizsgát tenni. Meggyőződésünk, hogy ezekkel a nemzetközileg elismert vizsgákkal – például angolból a Toefl, a Cambridge, az Oxford, a Trinity stb. – le lehet mérni a nyelvtudást. Ameddig az érettségi pontszám vagy a felvételi pontszám ahhoz van kötve, hogy van-e Rigó utcai nyelvvizsgája valakinek, addig mindenki Rigó utcai vizsgát fog tenni. A változás folyamatban van, de a jogszabály módosítása halogatódik. Nagyon sok nyelviskolának, így a Babilonnak is van nemzetközileg elismert vizsgajoga. Nálunk például Trinity vizsgát lehet tenni. De rengeteg olyan nyelviskola van már, ahol különféle vizsgákat lehet tenni. Amiket bizonyos pénzbefizetés ellenében a Rigó utcában el is ismernek, pecséttel ellátnak, és akkor az beszámít a felvételi pontszámba. Tulajdonképpen ez egy lehetetlen gyakorlat. Bizonyos főiskolák máris úgy döntöttek, hogy elismerik a nemzetközi nyelvvizsgát, nekik nem szükséges, hogy 1600 Ft-ért még egy Rigó utca pecsét is szerepeljen rajta. Ma már a cégek sem ragaszkodnak feltétlenül a Rigó utcai vizsgához, de amíg a közoktatás ilyen rendszerű, hogy az egyetemen azt kell szerezni, az érettségihez azt kell szerezni, addig a Rigó utca monopóliumhelyzetben van. Én nem azt mondom, hogy szűnjön meg a Rigó utcai vizsga, hanem ismerjék el a nemzetközi vizsgákat, és valamilyen módon egyéb vizsgák is létrejöhessenek. A Nyelviskolák Szakmai Egyesülete szívesen részt vállalna vizsgarendszerek kidolgozásában. Nem akarom ezt a kérdést elbagatellizálni, hiszen egy olyan vizsgarendszer kidolgozása, ami kiváltja a Rigó utcát, sok ember több évi munkáját igényelné. Egyelőre az Egyesület nem tud egy ilyen munkába belekezdni, mert se anyagi háttere nincs ehhez, se jogszabályi háttér nincs, ami érdekesség

tenné az erőfeszítést. Ezt a jogszabályt idén januárra vártuk. Azóta az az információnk, hogy év végéig nem fog történni semmi. Ebben a jogszabályban azt fogják szabályozni, hogy az érettségire mit fogadnak el, a felvételt mire mit fogadnak el, milyen vizsgák lesznek akkreditáltak, kiknél lehet ezeket letenni, és milyen módon ellenőrzik a vizsgahelyeket. Itt különösebb ellenőrzésről nem lehet szó, hiszen ha egy Cambridge-központ odaadta a vizsgajogot egy magyar nyelviskolának, akkor ő ellenőrzi a vizsgát. A diplomát ott adják ki külföldön, és nem akarja felhívítani a saját színvonalát. Tehát például nálunk a Trinity vizsgához – ami egy szóbeli vizsga – minden anyagot megadnak, itt folyik a felkészítés, de a vizsgára Londonból idejön egy szakképzett vizsgáztató. Borzasztó aprólékos táblázatokat tölt ki a vizsgáról, amit kint értékelnek, és kintről küldik a nem hamisítható diplomát is. Ez is fontos manapság.

F. A.: Tehát a nemzetközi nyelvvizsgák mellett magyar nyelvvizsgák is lesznek?

B. É.: Igen, lehet, hogy többféle magyar nyelvvizsga is lesz a Rigó utcai mellett. Ily módon az egyetemek is, és az Egyesület is szeretnének vizsgaközpontok lenni. Az Egyesület tagjai, mint vizsgahelyek működhetnének. Mindez nem megy máról holnapra.

*(Az interjút
Fehérvári Anikó
készítette)*

SÜLE JÓZSEF, A GYOSZE ELNÖKE

L. I.: Kérem, mutatkozzon be.

S. J.: Szegeden lakom, 62 éves vagyok, családos, unokákkal, gyerekekkel ellátott ember. Tíz éve dolgozom a szakképzésben. A régi világban is vállalati oktatással és szakképzéssel foglalkoztam. A nagy ipari megrázkódtatások és csődök idején vált ki a Baustudium a szegedi Délépből.

L. I.: Korábban milyen minőségben foglalkozott a szakképzéssel?

S. J.: Oktatási osztályvezető voltam a Délépnél, ami egy kétezer fős nagyvállalat volt. A szakmunkásképzés gyakorlati részével és továbbképzéssel foglalkoztam. Legalább 25 évig voltam ott. Előtte a közigazgatásban dolgoztam, mint megyei építésügyi osztályvezető helyettes. Onnan kerültem a személyzeti, illetve oktatási osztály élére. Akkor azt hittem, hogy ott életem végéig biztos helyem lesz. A Délép-nél évente 400-500 gyerek gyakorlati képzését biztosítottuk. Három évig Csongrád mellett Békés megye is hozzánk tartozott, akkor hétszáz gyerekünk volt.

L. I.: Mikor ment tönkre a Délép?

S. J.: 1990-ben. A központi lakásépítés megszűnése kihúzta a házigyári építőipari vállalatok alól a munkát. Először Veszprém, másodjára a Délép omlott össze, azután sorban az összes nagy építőipari vállalat. Ez mindig úgy van, hogy ha elkezd fejlődni egy rendszer, először az építőipar kap lábra, és amikor összeomlik, az megy tönkre legelőször. Egy bajba jutó cégnek az a legelső reflexe az életben maradásért, hogy ami a legkevesebb hasznot hoz, azt dobja ki legelőször, mert a többiből még vár valami akkumulációt. Így voltak ezzel ezek a cégek is és a Délép is. Azt mondták nekünk, hogy vagy a saját kezünkbe vesszük a sorsunkat, vagy mehetünk a munkakönyvért. A Délépből 32 kft lett azóta. Nagyon ügyes vezérigazgatónk volt. Teher nélkül bocsátotta el a 32 kft-t, és közöttük legelőször a Baustudium kft-t is. Az összes terhet bent tartotta az anyavállalatban. Vagyis adósság nélkül bocsátotta útra a 32 kft-t, amiből 29 ma is életképes. És mivel a végén az anyavállalatnak már annyi adóssága volt, hogy nem volt miből fedezni, megkezdődött a felszámolási eljárás. Ennek az eljárásnak a végén, mi az oktatásiak tudtuk a legelőször és a legkedvezőbb áron kivásárolni azokat a létesítményeket, ami a szakképzéshez szükséges.

L. I.: Kinek a vállalkozása volt a Baustudium?

S. J.: Elvileg úgy indult, hogy ez lehet egyszemélyes vállalkozás is, de én ezt nem tartottam se jónak, se erkölcsösnek. Nem úgy gondolkodtam akkor, mint nagyon sokan az országban. Én erkölcstelennek tartottam volna csak a saját zsebemet tömni. Én már olyan korban voltam, hogy már nem akartam két házat, két autót, két feleséget. Minek? Én azt mondtam a kollegáimnak, hogy Uraim, fogjunk össze, ez a kft legyen közösségi tulajdon, és minden akkor alkalmazásban lévő szakoktató legyen benne résztulajdonos. Annyi alaptókéét fizessünk be, hogy társai lehessünk a Délépnek. Természetesen akkor még kisebbségi tulajdonban voltunk, de legalább bele tudtunk szólni a saját sorsunkba. Először a Délépé volt 90 %, és a szakoktatóké tíz %. 1990-ben ezért 20-25 ezer forintot kellett fejenként befizetni. Így hoztunk össze félmillió forintot. Aztán három év alatt részletre, hitel nélkül, saját pénzből kivásároltuk a Délép összes tulajdonrészét. Arra nagyon büszke vagyok, hogy ma is huszonheten vagyunk,

mindenki tulajdonos, és senki nem akar a tulajdonrészétől szabadulni, és nem is akar elhagyni minket. Én '90 óta ügyvezető igazgató vagyok, most a második öt évemet töltöm.

L. I.: Most hány iskolával vannak kapcsolatban?

S. J.: Ha jól emlékszem, héttel. A Délépnek Szegeden, Hódmezővásárhelyen és Szentesen volt tanműhelye, és ezeket mi mind kivásároltuk, de azóta még építettünk egy újat Makón. Tehát bővültünk, most már az egész megyében ott vagyunk.

L. I.: Honnan volt ennyi pénzünk a szakoktatóknak?

S. J.: Ez úgy volt, hogy ha volt például 50 ezer forintja mindenkinek, az már 1,5 millió forint. Ehhez kapott a cégtől még 40 ezer forint kamatmentes hitelt. Én mindig akkor adtam ki ezt a hitelt, amikor fizetésemelés volt, tehát ugyanannyit vitt haza, mint azelőtt. Tehát a felét hozta otthonról, a másik felét a fizetésemelésből. Ezt háromszor megismételtük, és máris összegyűlt kilenc millió forint. És közben elkezdtünk oktatni, dolgozni, termelni. Tehát lehetőség szerint hasznos tevékenységen keresztül oktatni a tanulókat. Mi non-profit jelleggel alakultunk, az eredményeinket négy évig visszaforgattuk az oktatásba. Tehát három év alatt a nyereségünkből és a saját pénzünkéből kivásároltuk a tanműhelyeket. Ez most 35 tanműhelyt jelent, felszereléssel együtt. Persze nem a mai árakon vettük meg azokat, hanem '90-es árakon, és nem új értékben, hanem a fölszámolásnál megállapított érték 40-50 %-án, tehát gyakorlatilag a teljes érték 25 %-án. Ezek építőipari és ipari tanműhelyek. Van épületasztalos, bútorasztalos, hegesztő, lakatos, építőgépszerelő, ács, kőműves, víz, gáz, központi fűtés, műköves, tetőfedő, bádogos, villanyszerelő, szóval huszonegy szakma. Annak idején a Délépnél csak tizennégy szakmát oktattunk, de az igény úgy alakult, hogy más szakmákra is szükség volt, és mi ehhez alkalmazkodtunk. Természetesen az új szakmákhoz új oktatókat is alkalmaztunk. Jelenleg 49 szakoktatónk van, ebből 27-en tulajdonosok, a többi alkalmazott. Most összesen 816 tanulót oktatunk.

L. I.: Maguknál nem jelent gondot a gyereklétszám csökkenése?

S. J.: Ugye, most általában kevés a gyerek és könnyen felveszik őket mindenhova. Van egy óriási gond ezzel. Ma nagyon sok olyan tanulót fölvesznek középiskolába, aki középiskolai képzésre alkalmatlan. Ma gimnáziumba és első osztályú szakközépiskolákba fölvesznek olyat, akit én három évvel ezelőtt villanyszerelőnek nem vettem volna föl. Tehát van egy elvtelen beiskolázás a középiskolákba, a fajlagos költségek csökkentése érdekében mindenkit felvesznek, még a bukott gyerekeket is. És a szülők egy része el is hiszi, hogy professzorok lesznek belőlük, pedig csak szerencsétlen ember lesz belőlük. Ennek ellenére nálunk nincsenek kevesebben, mert 750 gyerek volt tavaly, most meg 816 van. Persze mindenféle módon hirdetünk: napilapokban, aztán a megyében minden nyolcadikos tanuló kezébe adunk egy tájékoztatót, minden általános iskolába kiküldünk egy-egy plakátot, minden helyi tévébe és rádióba adunk ismertetőt, minden iskolai pályaválasztási napra elküldünk egy-egy értelmes szakoktatót. Szegeden, Makón, Hódmezővásárhelyen és Szentesen szervezünk olyan napokat, amikor bejöhettek a nyolcadikos tanulók a tanműhelybe, és ott hegeszthetnek, fűrészselhetnek, gépeket indíthatnak. Sorsolást rendezünk, ahol magnókat, rádiókat nyerhetnek. Akiket odacsalogatunk, azok közül sokan nálunk is ragadnak. Ez úgy zajlik, hogy mi adunk a gyerekeknek egy igazolást, hogy a gyakorlati oktatását vállaljuk. Az iskolával pedig megvan a megállapodás, hogy ezeket a gyerekeket fölveszik és hozzánk helyezik, sőt még ezen felül is szoktak hozzánk küldeni gyerekeket. Persze ebben az is benne van, hogy nálunk a gyerekek

nem kell fizetnie semmit, míg a kisiparosok egy része már komoly pénzeket kér a gyakorlólhelyért.

L. I.: A tanulóknak fizetnek ösztöndíjat?

S. J.: Nálunk a tanuló csak a nyári termelési gyakorlatért kap pénzt. Ezen felül csak étkezési hozzájárulást kapnak. Az ösztöndíj-rendszer megszűnt, tavaly kaptak utoljára ösztöndíjat a gyerekek.

L. I.: Tehát a tanműhelyben megtermelt nyereségből a gyerek nem kap semmit.

S. J.: Dehogynem. Abból fűtünk, világítunk, abból tartjuk fent a tanműhelyt. De ha a mostani törvénymódosítás lehetőséget ad erre, valamit szeretnénk juttatni nekik. Ha nem is az elsősöknek, de legalább a harmadéveseknek.

L. I.: A 27 szakoktató a cégnél egyenlő arányban tulajdonos?

S. J.: Nem. Hát van, aki nem bízott bennünk, és mindig csak a minimális összeget fizette be, és van, aki nagyobb bizalommal volt. Van, akinek csak húsz üzletrésze van, és van, akinek hetven. Egy ember elment, ő eladta a tulajdonrészét, de ez nem jellemző. Nem adják el a tulajdont, mert ez némi munkahely-biztonságot is jelent. Én 9,5 %-os tulajdonrészrel rendelkezem, és azt hiszem, még egy kollegám van ugyanennyivel, a többieké valamivel kevesebb. Ez is csak azért van így, mert amikor egyszer be kellett fizetni, az egyik kollegám telefonált, hogy otthon úgy döntöttek a feleségével, hogy mégsem fizetnek be. Akkor nekem haza kellett szaladnom pénzért, hogy a cég össze ne dőljön. Így lett ez a százalékarány. Én nem teleszem rá a többiekre. Ha egy vezető 50 % fölött van, a többi tulajdonrésznek már nincs értelme. Így viszont a javaslatok és a döntések elég széleskörű egyeztetést követelnek. Van, amikor ez kellemetlen, mert nehéz összehozni, de azért általában összejön. Nekem a privatizáció erkölcsössége valahol ott kezdődik, hogy aki ezt az értéket előállította, az is lehessen tulajdonosa ennek az értéknek. A csak saját magának gyűjtögető ember nekem nem szimpatikus. Lehet, hogy egy nagy ökör vagyok, de én ebből is meg tudok élni. Más vállalkozásom nincs, illetve a gyerekeimmel csináltunk még egy bt-t, mert annak idején kellett az én anyagi hozzájárulásom. A fiam épületburkoló, a lányom óvónő, a vejem meg agrármérnök. Most virágtermesztéssel foglalkoznak, mert a vejem nem tud olyan helyre elhelyezkedni, ahova egy két diplomás mérnöknek kellene. Most családi vállalkozásként fóliában virágot termesztenek. De az nem az én cégem.

L. I.: Térjünk vissza a magához. Milyen technikai felszereltséget vásároltak a Déléptől?

S. J.: Hát nem élenjáró technika volt, de az akkori magyar viszonyoknak megfelelt. Azóta mi a Szakképzési Alaphoz folyamatosan pályáztunk és nyertünk is. Ha a mai követelményekhez mérjük a felszereltségünket, akkor elmondhatom, hogy egy kicsit jobban állunk. Megvolt már nálunk a kamarai felülvizsgálat, és két szakma kivételével tanműhelyeink a „kiválóan megfelelt” kategóriába kerültek. A megyében a mienk az egyedüli oktató cég, ahol ilyenek az arányok.

L. I.: Milyen anyagi feltételek mellett kezdtek el működni?

S. J.: Az 1988 évi 23. törvény előírta, hogy a gazdálkodó cégeknek 1,5 %-kal hozzá kell járulniuk a Szakképzési Alaphoz. Ez a törvény azt is előírta, hogy aki oktatást folytat, az

visszaigényelheti ezt a pénzt, köztük a gazdálkodó szervezetek is, amennyiben oktatást folytatnak. Ebből világos volt, hogy kft-t kell csinálni, vagy bt-t, tehát gazdasági társaságot. Emellett adva volt egy létesítmény, amit kivásárolhattunk. Innentől már csak papír-ceruza kérdése volt kiszámítani, hogy amit nem fedez a visszatérítési bevétel, azt honnan teremtsük elő. Volt néhány jó példa előttünk. Megfigyeltük, hogy a nagyvállalaton belül mindig azok az építési vezetőségek voltak eredményesek, ahol szakmunkástanulók gyakorlati oktatásával foglalkoztak. Először azt hittem, hogy azok foglalkoztatnak tanulót, akik eredményesek, de később rájöttem, hogy fordítva van: azok eredményesek, akik tanulót foglalkoztatnak. Mert a tanulókkal szemben semmiféle kötelezettség nem volt, és minden visszaigényelhető volt. A termelés eredménye ott maradt nekik, de a költség nem jelentkezett. Mi '90-ben kiszámoltuk, hogy mennyi az az érték, amit az oktatás érdekeinek megsértése nélkül új értéként elő tudunk állítani, s az ebből adódó bevétel fedezi-e a költségeinket. Később ugyan megemelkedtek a költségek, de akkor sikerült megkapnunk a gyakorlati oktatásra járó költségvetési normatívát. Ezt ugyan csak '93-ban és '94 első felére kaptuk meg, mert utána törölték a költségvetésből. Rájöttek, hogy ez kettős finanszírozás volt. Utána még sikerült módosíttatni a költségvetési törvényt, úgyhogy '94-ben még a tanév végéig megkaptuk a pénzt. Ezt már az egyesület érte el. Sikerült módosíttatni a '88-adik évi 23-as szakképzési hozzájárulásról szóló törvényt is, amibe belekerült, hogy aki fő tevékenységként gyakorlati oktatást folytat, annak az alapképzéshez támogatás jár. Ez egyensúlyba hozta azt, amit az infláció, illetve az energiaár emelése elvett tőlünk. Ma is így működünk. A normatívát nem kapjuk, de a Szakképzési Alapból visszaigényelhetünk, és kapjuk az alapképzési támogatást. A harmadik tétel pedig a saját termelésünk. Ez kiadja a működésünk szükséges költségeit. Eredményt mi tulajdonképpen nem is osztottunk hét év óta, illetve részesedés címén annyi pénzt osztottunk ki, amennyit a szakoktató a banktól kamatként kapott volna a befizetett pénze után. Hogy mégis, ne legyen vesztesége.

L. I.: A fizetések milyenek maguknál az iskolához képest?

S. J.: A mi fizetéseinket nem hasonlíthatjuk az iskolai szakoktatók fizetéseihez. Az iskolai szakoktatóknál ugyanis 23 a kötelező óra, nálunk pedig negyven. Ugye mi, mint gazdasági társaság, a Munka Törvénykönyve szerint dolgozunk, mi nem vagyunk közalkalmazottak. Ráadásul a szakoktatók nálunk nem tanár urak, hanem a gyakorlati munkában ténylegesen résztvevő emberek. Ők megmutatják, csinálják, segítik, befejezik a munkát. A Délépnél annak idején nekünk is ilyen köpenyes oktatóink voltak. De higgye el, a gyerek sokkal aktívabb és sokkal jobban dolgozik, ha azt látja, hogy a szakoktató maga is csinálja a munkát. Az ilyen irányú példa rendkívül pozitív hatású. A fizetések pedig nagyjából a dupláját teszik ki az iskolai szakoktatókéknak. Most olyan 50-55 ezer forint körül van az átlagfizetés bruttóban. Ez vidéki viszonylatban nagyon jó fizetésnek számít. Nemigen fordul elő, hogy elmenjenek máshova. Legfeljebb a külföldi cégeknél tudnának ennél többet keresni.

L. I.: Emellett még tudnak valamit keresni?

S. J.: Ha van átképzés, és vannak délutáni órák, az természetesen plusz pénzt jelent. És emellett még dolgozhat mellé szombat-vasárnap, vagy hétköznap is. Hattól kettőig vagyunk, háromtól nyolcig még elmehet dolgozni valahová feketén, ha kell a megélhetéséhez.

L. I.: Milyen munkákat vállalnak a tanműhelyek?

S. J.: Olyan típusú munkákat végzünk, ami a gyakorlati oktatáshoz szükséges, mert mi elsősorban oktató cég vagyunk, és nem termelő. Mindig olyan hasznos terméket próbálunk

előállítani, ami megfelel a tanmenetnek. Nekünk évente a működési költségünk 25-30 %-át kell saját erőből megtermelnünk. Nekünk 80 millió körül van az éves költségvetésünk. Volt olyan év, amikor csak 25 %-ot sikerült behoznunk, de volt, amikor megközelítettük a 30 %-ot. Ez egyébként nagyjából átlagos a GYOSZÉ-ban, vagyis az egyesülethez tartozó cégek esetében.

L. I.: Hogyan tudják biztosítani a munkát?

S. J.: Van munka ebben az országban. Aki akar dolgozni, annak van munkája. Nálunk egy szakoktató munkája sokrétű: oktatni kell, munkát kell vállalni, föl kell mérni, ki kell kalkulálni, be kell szerezni az anyagot, meg kell csinálni a munkát, le kell számlázni, és be kell hozni a pénzt. Mi arra tanítjuk a tanulókat, hogy majd vállalkozók legyenek. Ha ezt nem csinálja végig a szakoktatóval a gyerek, hogyan fog majd önállóan vállalkozni?

L. I.: Tehát nem a cégvezető szerzi a munkát, hanem maga a szakoktató?

S. J.: Ez is, az is, mindenki, aki él és mozog. Lehet, hogy a bádogos éppen a vízvezeték-szerelőnek tud munkát találni. Olyankor szól a vízvezeték-szerelőnek. Előfordult nálunk is, hogy jöttek, hogy nincs munka. Mondtam, jó, akkor nem tudunk oktatni, visszaküldjük az iskolába a gyerekeket, de akkor oktató sem kell, tehát elküldjük az oktatókat. Egy hét múlva lett munka. Az a kényelem megszűnt, hogy majd a főnök, meg majd az igazgató meg a helyettese megmondja, hogy mit kell csinálni. Én nem mondom meg a munkát. Aki nem képes az önállóságra, attól megszabadulunk. Eddig tizennégy szakoktatót küldtem el. Három tulajdonost is elküldtem, akik megmaradtak tulajdonosnak, de már nem dolgoznak nálunk, a többi alkalmazott volt.

L. I.: Mekkora az adminisztrációjuk?

S. J.: Vagyok én, az ügyvezető igazgató, helyettes nincs, minden oktató önálló. Egy adminisztrátor van, és egy négyórás pénztáros. Ezzel be van fejezve. Mindemellett nincs gondunk a megrendelésekkel. Ahova egyszer betettük a lábunkat, onnan nem akarnak elengedni minket. Persze hozzá kell tennem, hogy mi az átlagárak 70 %-áért dolgozunk. Semmiféle gondunk nincs a munka keresésével. Igaz, hogy mi csak első osztályú minőséget csinálhatunk, mert nekünk a szakmunkástanulót arra kell oktatni, hogy jó munkát végezzen. Mi nem csalhatjuk meg a technológiát, nem oktathatunk arra, hogyan kell slendriánul dolgozni. Tehát jól és viszonylag olcsón dolgozunk. Biztos, hogy konkurenciát jelentünk a többi cégnek, de egyrészt nem olyan nagy a kapacitásunk, hogy ez egy nagyvároson belül számíton, másrészt eltűrik nekünk, mert ők is tőlünk szerzik a végzett tanulókat.

L. I.: A makói beruházás hogyan született?

S. J.: Én újságolvasó ember vagyok, olvasom a pályázatokat. Minden héten egy napot csak pályázattal töltök. Makón nem volt építőipari tanműhely és oktatási lehetőség. Pályáztam a Szakképzési Alaphoz, a telket az önkormányzattól kaptuk. Három évig építettük saját erőből, és ezúton a saját részünket is hozzáadtuk. Az iskola nagyon örült a vállalkozásunknak. Az iskolákkal egyébként is jó a kapcsolatunk. Köztünk érdekazonosság van. A jó gyakorlati hely működtetése érdeke az iskolának, a szülőnek, a tanulóknak és az önkormányzatnak, és nem utolsó sorban nekünk, akik ebből élünk. Nekünk tehát jó kapcsolatot kell kialakítani az iskolákkal. Mindegy, hogy ki az igazgató, nekünk a mindenkori igazgatóval kell együttműködni. Nem haragudhatunk, és ránk se haragudhatnak.

L. I.: Nem konkurencsei a sorra megnyíló iskolai tanműhelyeknek?

S. J.: Amikor a magyar ipar összedőlt, nem volt hol gyakorolniuk a gyerekeknek. Akkor háromféle megoldás kínálkozott: az egyik a mienk, amely a vállalati tanműhelyt gazdasági vállalkozási formában működtette tovább. A másik a kisiparosok szerepvállalása volt, de ez kevésnek bizonyult. A harmadik pedig az volt, hogy az önkormányzatnak kellett megteremtenie az iskolán belül a gyakorlati oktatást. Annak idején ez részben megoldotta a feladatokat, de most már világosan látszik, hogy az önkormányzatok ezeket a tanműhelyeket nem tudják fenntartani. Most rengeteg helyen megszüntetik, illetve átadják a gazdálkodóknak az iskolai tanműhelyt. Ami az állami normatív támogatásból a szakképzés gyakorlati oktatására rendelkezésre áll, az kb. 30-40 %-át fedezi a költségeknek, és a többit az önkormányzatnak a saját zsebéből kell hozzátennie. Ugyanakkor az elméleti képzés nagyjából kihozható a fejkvótából. A Szakképzési Alapból pedig az iskolai tanműhelyek csak fejlesztésre kaphatnak pénzt, működésre nem. Abból nem tud munkabért fizetni, anyagot venni, szállítást, energiaszámlát fizetni stb.

L. I.: Azt tapasztaltam, hogy az iskolai tanműhelyek is vállalkoznak.

S. J.: Csakhogy költségvetési körülmények között nem lehet vállalkozni, mert az fából vaskarika. A vállalkozással együtt jár a kockázat, márpedig a költségvetés terhére kockázatot vállalni nem lehet, mert ha nem nyereséges, fegyelmit kap az igazgató. Ráadásul a 25 órás gyakorlati oktató nincs érdekelve a termelésben, neki akkor is jár a közalkalmazotti bére, ha nincs megrendelés. Emellett azért sincsenek ösztönözve a vállalkozásra, mert ma az a gyakorlat, hogy amennyit megtermelnek saját erőből, a következő évben annyival kevesebb önkormányzati hozzájárulást kapnak. Bekalkulálják a költségvetésükbe, és az önkormányzat jár jól. Vagyis sincsenek érdekelve a termelésben. Én mindig azt mondom, hogy oktatni nagyon jól lehet az iskolában, de vállalkozni és nyereséget termelni nem lehet. A suszter maradjon a kaptafánál. A költségvetési intézmény nem tudja átlépni a saját árnyékát. És nem is engedik neki. Mert mi van, ha belebukik? Nem árverezhetik el az iskolát. Nekünk saját vagyónk van, ha tönkremegyünk, van fedezet. És ez nem mindegy a megrendelőnek. Nekik semmijük nincs, mert minden a fenntartóé. Az iskolai tanműhelyek átmenetiek és csak a bajok megoldására kellene, a végleges megoldást a duális képzés jelenti majd, ha lesz működő gazdaság. Ezt a költségvetés a jövőben nem fogja vállalni. Mert nem a költségvetés feladata az ipari munkahelyek számára szakmunkásokat képezni. A költségvetésnek a tíz osztály a feladata az adóból, és utána az elméleti képzés. A világon sehol nincs olyan gazdag állam, hogy a cégek számára a saját költségén nyújtsa a gyakorlati képzést. Mert valljuk be, hogy az a vállalatok által befizetett 1,5 % a képzésnek csak a töredékét fedezi. A problémát átmenetileg levezették az iskolai tanműhelyek, de már megkezdődött a visszaépülés. Hódmezővásárhelyen már egyetlen tanműhely sem működik, Szekszárdon sincs már iskolai tanműhely, de sorolhatnék többet is. Ahol ki lehet adni, mindenütt kiadják a tanműhelyeket a gazdálkodóknak.

L. I.: 1990-ben a maguké volt az első ilyen vállalkozás?

S. J.: A Baustudium volt az első az országban. Úgy néztek ránk akkor, mint a fehér hollóra, utánunk jött Győr és Szombathely, és aztán a többiek.

L. I.: A minisztérium támogatta ezt a modellt?

S. J.: Bagics Lajos rögtön támogatott bennünket. Én elmondtam neki, hogy mi létrejöttünk, mert itt egy vákuum keletkezett. Az első cégek az építőiparban jöttek létre. Utána jött Csepel, jött a 22-es, a 31-es, és jöttek a többiek, a nem építőipariak. '90-től '92-ig én voltam az, akit a Munkaügyi Minisztériumból meg mindenünnen másoknak mutogattak, és valamennyi bajba jutott cég vezetőjét hozzám küldték, hogy elmondjam nekik, hogyan kellene átalakulni. Ebből kifolyólag ma nincs olyan szakoktatással foglalkozó cég, aki nálam ne járt volna. Így aztán megismertem, és '92 júliusában egyesületté szerveztem őket. Akkor alakítottuk meg 19-en Szegeden a GYOSZE-t, ezt az országos egyesületet, amelynek ma már 74 tagja van. Nagyon büszke vagyok rá, hogy az NSZI-től a Munkaügyi Minisztériumon át a művelődésügyig mindenki partnernek tekint bennünket. Ha a szakmai gyakorlati képzésről van szó, akkor számításba vesznek bennünket. Nem azért fontos ez, mert mi olyan okosak vagyunk, hanem azért, mert mi csak a gyakorlati képzéssel foglalkozunk, erről vannak tapasztalataink és ismereteink. Ez egy iskolában nincs így, mert ott az elmélet és a gyakorlat egyensúlyban van.

L. I.: Milyen céllal jött létre az egyesület?

S. J.: Abban az időben a szakképzéssel nagyon súlyos gondjaink voltak: a finanszírozás, az iskolákkal való kapcsolat, a műhelyek átvétele. Féltünk, hogy a vállalati főszámolók el fogják kótyavetyélni a tanműhelyeket, és azok végleg elvesznek az oktatás részére. Én ezt az ország szakképzési vezetőiben tudatosítani akartam, és arra az egyszerű megállapításra jutottam, hogy társak nélkül ez nem megy, mert egységben van az erő. Akkor beültem az autómba és felkerestem a régi ismerőseimet. Először persze az építőipariakhoz mentem, mert őket ismertem. Megkérdeztem tőlük, hogy társulnának-e, ha egy érdekközösséget alapítanánk, és így fordulnánk a minisztériumhoz. Megfogalmaztuk, hogy mit akarunk, aláírtuk és eljöttünk a Benedek úrhoz. A Benedek úr először rendkívül bizalmatlanul fogadott bennünket. Először azt gondoltam, hogy ebből semmi nem lesz. De egy óra beszélgetés után úgy álltunk föl, hogy kezet adott rá, hogy ő ennek a válságnak a levezetésében bennünket társul fogad és támogat. Ezután a beszélgetés után elhatároztuk, hogy összehívjuk az országból azokat az embereket, akik ilyen cégeket alapítottak, vagy ilyeneket akarnak alapítani, és csinálunk egy szervezetet. Először Győrben összehívtunk egy előkészítő megbeszélést, majd '92 július nyolcadikára Szegeden rendeztünk egy alakuló közgyűlést, és megalakítottuk az egyesületet. Csináltunk alapszabályt és etikai kódexet, feltételekhez kötöttük a belépést, és megalakultunk. Azóta működik az egyesület. Számos kiadványunk van, német-magyar szakmai szótárokat adunk ki például olyan végzős tanulók számára, akik külföldön akarnak elhelyezkedni. Most hetven tagunk van, de sok olyan cég létezik, amelyik nem tagja az egyesületnek. Persze, amit mi itt elérünk az érdekegyeztetés során a minisztériumban, az mindenkire vonatkozik. Már nem akarunk magunk alá kaparni mindenkit. Már megvan az az erő, amellyel egyenlő partnerként tárgyalhat az NSZI, a művelődésügy, a munkaügy és a szakszervezet.

L. I.: Milyen feltételei vannak a belépésnek?

S. J.: Beléphet az is, aki fő tevékenységként végzi az oktatást, és az is, aki mellékes tevékenységként. Megvizsgáljuk, hogy milyen tanműhelye van, milyen szociális ellátást nyújt, milyen a szakoktatók képzettsége, milyen a felszereltsége, gépesítettsége. Csak az léphet be, aki megfelel annak a követelménynek, hogy színvonalasan tud oktatni.

L. I.: Volt, akit elutasítottak?

S. J.: Igen, sőt olyan is volt, akit kizártunk, mert vagy a kasszába nyúlt, vagy az iskolával szemben nem jól viselkedett. Például elcsábította az iskolai tanműhelyből a tanulókat. Ez

erkölcstelen, mert itt élni és élni hagyni kell. Tiszteletben kell tartani az iskolákat, mert mi az iskolák nélkül nem tudunk élni. Az iskola még úgy, ahogy megél nélkülünk, de mi nem tudunk nélküle megélni.

L. I.: Milyen előnyökkel jár az egyesületi tagság?

S. J.: Először is, hozzájut minden olyan információhoz, ami a gyakorlati oktatáshoz, és ezeknek a cégeknek az irányításához szükséges. Az összes törvényt, törvényértelmezést, állásfoglalást közreadjuk. Szakmai előadásokat szervezünk a gazdálkodásról, a jogszabályokról, az OKJ-ről stb., amikre rangos előadókat hívunk. Tanulmányi kirándulásokat is szervezünk. A GYOSZE egy busszal előre lejárta azokat a helyeket, Németországot, Ausztriát, ahonnan a minisztérium a fejlesztési ötleteket átvette. Mire a szakképzési és a kamarai törvény elkészült, mi már az elvekkel nagyjából tisztában voltunk. Szerencsére a minisztérium végig támogatt bennünket. A szakképzés irányítói az első pillanattól belátták, hogy van egy válsághelyzet a szakképzésben, ami a magyar ipar összeomlásából származik, és ezt valahogy le kell vezetni. Rájöttek, hogy minél több vállalkozó van, aki ebben részt vállal, az nekik is, az országnak is, a helyiknek is annál jobb. Például összedőlt Szegeden a vendéglátóipar, a karbantartó részlegétől negyven tanulót azonnal átvettünk, összedőlt a bútorgyár, azonnal átvettünk 36 bútorasztalost. Szóval, volt hova nyúlni. Ha mi nem vagyunk, ezek a gyerekek mennek az utcára. És ez Győrben is így volt, Szekszárdon és Baján is.

L. I.: Kisvállalkozókat is felvesznek az egyesületbe?

S. J.: Ha olyan képzettségű, és olyan feltételekkel rendelkezik, ami a tanulók oktatásához szükséges, természetesen felvesszük, és a legalacsonyabb tandíjat fizeti, évi 12 ezer forintot. Cserébe megkapja az információkat, részt vehet az előadásokon, a szakmai kirándulásokon. Mi már az autószerelőkkel voltunk a szentgotthárdi BMW gyárban, és a Skoda gyárban Prágában. Ez a kisiparos tagnak is jár. Mindamellet a 74-ből, azt hiszem, csak két kisiparos van. A kisiparos-képzés még nemigen alakult ki, ott még mindig az inas-hagyományok élnek. A kisiparosok nincsenek igazán érdekelve a képzésben. Havi hatezer forintot írhatnak le tanulónként az adóalapjukból. A mai kisiparos egyedül vagy fekete alkalmazottal, tanuló nélkül is nagyon szépen elboldogul. És a mai kisiparosok nem szeretnek oktatni. Persze sokat javult a helyzet, és már van olyan kisiparos, akinek megirigyelhetnénk a fölszereltségét, foglalkozik a gyerekekkel, tanítja őket. Ki fog ez alakulni. Ahogy a gazdaság talpra áll, szükség lesz a tanulókra. De most még olcsók a munkanélküliek, miért bajlódjon a tanulóval, amikor olyat is kap, aki azonnal termel?

L. I.: Milyen eredményeket sikerült elérniük a törvény-előkészítések során?

S. J.: Az egyik költségvetési törvénybe például bekerült, hogy megkapjuk a normatív támogatást, a másik költségvetésből ugyan kikerült, de január elsejével. Erről kiderítettük, hogy alkotmányosértő, és sikerült elérni, hogy májusban módosították miattunk a költségvetési törvényt, és augusztus 31-edikéig megkaptuk a pénzt. A következő költségvetésben ugyan megint nem volt benne, de sikerült elérnünk a '88. évi 23-as törvény módosítását, miszerint a fő tevékenységként gyakorlati oktatást végzők részére az alapképzési támogatást meg kell adni. Most ez egy kicsit tompítva lett, mert úgy szól, hogy támogatás adható, de most is kapjuk. Ez 12 ezer forintot jelent gyerekenként, illetve az első- és a másodévesek esetében 24 ezer forintot. Ez már a következő tanévre is jóvá van hagyva. Persze mi is igyekszünk csak a legszükségesebbekre korlátozódó előterjesztéseket tenni. Csak olyanokat kérünk, amire ténylegesen és kimutathatóan szükség van.

L. I.: Mi a véleményük a tízosztályos általános képzés bevezetéséről?

S. J.: Hogy magasabb színvonalú, érettebb embereket kell szakmára képezni és pályaválasztás elé állítani, azt nem vitatom. Ezt kipróbálták már Európában, és bevált. Most már tapasztalatom is van erről, mert van már olyan asztalosom, aki a kísérleti képzésben elvégezte a tizediket. Elmondhatom, hogy ők már novemberben ott tartottak az alapképzésben, ahol a három éves szakképzésben félévkor szoktak. Szóval értelmesebbek, érettebbek, tudatosabbak, használhatóbbak, jobb gondolkodásúak, mint a 14 évesek. Tehát az nem vitás, hogy ez előny. Ugye ezt már '96-ban be akarták vezetni, aztán két évvel elhalasztották, de egyszer biztos, hogy túl kell rajta esni. Itt az átmenettel vannak gondok. Már a GYOSZE elkészített egy javaslatot erről a Kereskedelmi és Iparkamara vezérkarával, és Benedek úrral is megállapodva. Ugyanis itt van egy három éves átmenet, amelynek az első évében a gyakorlóhelyeken kétharmadnyi gyerek lesz, a második évében egyharmadnyi és a harmadik évében is egyharmadnyi. Ez a helyzet az iskoláknál és a gyakorlati képzésben is gondot okoz, tehát valamennyi olyan gazdálkodó szervezetet érint, amelyik gyakorlati képzéssel foglalkozik. Ugye nem fogunk tudni a költségvetéstől és a Szakképzési Alaptól visszaigényelni annyi pénzt, amennyi a tanműhelyek fenntartására kell, mert a pénzt létszámarányra osztják le. Ehhez állami segítségre van szükség. És nemcsak az iskolákat kell az átmenet idején átsegíteni, hanem a gazdálkodó szervezeteket is, mert ez sokkal szélesebb kör, mint az iskolák. Az iskolákban is, és a gyakorlati képzőhelyeken is rettenetesen meg fog emelkedni a tanulók fajlagos költsége. Tíz gyerek után fog kapni támogatást, de a fenntartáshoz harminc gyerekre lenne szükség. Ezt az önkormányzat nem fogja tudni kipótolni az iskoláknak. Meg fognak szünni a tanműhelyek, és mire újra szükség lenne rájuk, nem lesz hol oktatni a gyerekeket.

L. I.: Lát esélyt arra, hogy ezt a kompenzációt megkapják?

S. J.: Hogyne. Egyébként el sem indítanám a dolgot. Eddig az a tapasztalatom, hogy amire kerestünk, akármilyen nehéz is volt, mindig találtunk megoldást. Olyan javaslatot én nem teszek, amit néha az országgyűlésben tesznek egyesek, hogy ide ennyi kell, meg oda annyi kell. A mi javaslatainkban mindig az szerepel, hogy mennyit, honnan, hova. Mi mindig csak olyan javaslatot teszünk, ami többé-kevésbé teljesíthető. Egy kicsit kisebb mértékben, mint kérjük, de azért teljesíthető.

*(Az interjút Liskó
Ilona készítette)*

TRANSITION AND CIVIC LEARNING

Below, some educational challenges of the transition are explored that takes place in Europe's post-communist region, and which will hopefully result in operative democracy based on free market economy. As democracy presupposes an autonomous citizenry, the focus is on civic literacy, being the outcome of civic education. It is argued that civic education is less a matter of institutions of formal education than of NGOs that constitute civil society. Moreover, the revival of civil society is from the point of view of civic literacy encouraging because it offers spaces of civic learning.

Civic literacy

In its report to UNESCO (1996:61-65), the International Commission on Education for the Twenty-first Century points out that education is not merely the transfer of common values shaped in the past. Neither is it a matter that regards exclusively schools, universities or other formal institutions. Which applies particularly to civic education that must continue throughout the individual's life and must become "part of the basic framework of civil society and living democracy."

Conceiving the outcome of civic education as civic literacy, one can describe the latter in the words of *Chesney* and *Feinstein* (1997:2) as the ability "to decide what governments *should* be doing, understand what governments are doing, and have the skills required so that governments will respond appropriately."

Another function of education concerning democracy discussed by the UNESCO Commission is related to the emergence of "information societies", and might be seen as the acquirement of digital literacy which enables the individual to use information and communication technology (ICT). It is obvious that in information societies civic literacy includes digital literacy as well.

Civic education deserves particular attention especially in post-communist countries that find themselves in a historical process, to which is usually referred as "transition." However, there is more going on. The so-called transition is in fact an unprecedented metamorphosis encompassing the political, economic, cultural and social sectors of society. Speaking of "transition" means that the focus is limited to the two former sectors. In this sense, transition is expected to result in an operative democracy and free market economy. Both presuppose, as *Ferge* (1996:102-103) says, autonomous citizens. However, being an autonomous citizen presupposes, in its turn, civic literacy whose acquirement in the communist era has not been furthered because the rulers preferred a kind of civic education that resulted in citizens who complied with their wishes.

Although historical events like the Hungarian revolution of 1956, the rise of Solidarity in Poland or the collapse of communism itself show that in the long run this kind of civic education was not extremely effective, it remained not without effects. One of these is that people in post-communist countries still have to learn how to be autonomous citizens.

Civil society

As has been stipulated by the above mentioned Commission, to become and to be autonomous citizen is a matter of lifelong learning that exceeds the space and time of formal education. In this context, civic literacy is explicitly related to civil society. The latter can be considered as the social space between the individual and the State, other than the market, a space that is constituted by voluntary associations or NGOs (non-governmental organisations).

The Czech-born, British-trained philosopher, anthropologist, and social theorist Gellner (1994:passim) conceives civil society as a cluster of such associations. These are strong enough to prevent tyranny, but are none the less entered and left freely. The presence of a strong civil society implies the absence of either ideological or institutional monopoly, and the rotation of positions of power. Therefore, no doctrine, church, political party or infallible leader dominates the social order. The close relationship between civic education and civil society becomes manifest when Gellner speaks of the "modular man". Modular people are highly variable in their activities and perform diverse tasks in the same cultural idiom. They are not anomic nor atomized but associate with others in complex networks.

So, civil society presupposes "modular people" and represents simultaneously the space where people become "modular." A crucial factor with regard to civic education in post-communist countries is the weakness of their civil societies. This is a mainly a heritage of the communist past because the establishment of communist dictatorship went with the suppression of civil society implying the elimination of voluntary associations that in the rulers' view were potential hotbeds of political opposition. The latter is correct. Voluntary associations are bastions of democracy because they protect their own autonomy, limiting in this way central power. Besides, people who associate freely create and share information in order arrive at mutual understanding of the world that surrounds them, whereas the image of the world resulting from their communications is not necessarily identical with the one that is cherished by the mighty. In addition, members of voluntary associations are not only persuading each other, but often propagate their collective ideas outside the own organisation, mobilising in this way consensus and, eventually, action in society.

Spaces of social learning

The elimination of voluntary associations has damaged badly the societies involved also because such organisations are schools of democracy as well. For joining together voluntarily in view of common goals means debating what should be done, and then organising to get it done. So, on the base of argumentation common goals have to be defined, strategies have to be formulated, and the people whom it concerns must co-operate in order to realise what they are striving after. While negotiating and co-operating, members of voluntary associations educate each other by sharing knowledge and experience, developing attitudes and acquiring skills. They are, therefore, not "only" schools of democracy but represent simultaneously spaces of social learning. In Wildemeersch (1995:32-56) perception, social learning encompasses tackling problems that arise in the environment as well as the optimal use of the problem solving potential of the individual, group or organisation involved. It implies critical reflection on the backgrounds and starting points of usual definitions of the problem under discussion. Social learning is, moreover, based on action and on reflection-on-action whereas it is interdisciplinary, encompassing cooperation between diverse actors. Processes of social learning are conceived by the above author as responsibly finding our way out globally as well as locally. Learning our way out globally occurs in the light of the finiteness of our planet and increasingly blocked future, whereas finding our way out locally means that we

learn to deal effectively with the limits of local livelihoods, and the natural, societal and cultural constraints imposed upon them.

The significance of social learning might be brought out in more relief by considering it against the background of the emergence of the risk society, being in Beck's (1994:5-19) view "a developmental phase of modern society in which the social, political, economic and individual risks increasingly tend to escape the institutions for monitoring and protection in industrial society." One effect of this development is that ideologies, faiths and other collective or groupspecific sources of meaning are suffering from exhaustion, break-up and disenchantment. Consequently, in the course of their lives, in different social roles and under continuously changing conditions individuals are facing problems which they must increasingly interpret and solve individually, without the support of such systems of values and norms. Individuals are, therefore, compelled to conduct and arrange their own lives in ways that differ from traditional ones.

So, one has to design and stage one's own biography, including commitments and networks. The latter explains, at least partly, the emergence of voluntary associations on local, national and on international level that are putting issues on the agenda previously neglected by governments and traditional political parties.

Public discourse

If voluntary associations are spaces of social learning where in complex discursive interplays individualisation in the above sense takes place, then civil society is the space of public discourse where common values are precipitating. Public discourse encompasses processes of creation and diffusion of social knowledge called by Eyerman and Jamison (1991:164) cognitive praxis. Its importance in view of lifelong learning becomes clear if one realises that our ideas about issues like environment, human rights or women's emancipation, and so on are shaped by our cognitive participation in public discourse.

In addition, such issues have not originated, as Beck says, "from the farsightedness of the rulers or from the struggle in parliament – and certainly not from the cathedrals of power in business, science and the state." They have been put on the political agenda because ordinary people joined voluntarily to further the environment protection, respect of human rights or the emancipation of women, and succeeded in generating enough support in society to become politically relevant.

Of course, mass media play an important role in public discourse. Suppression of civil society by the communist rulers implied suppression of public discourse as well, and the subjection of the press to the rulers' control. However, also due to the development of communication technology, the latter turned out to be increasingly difficult. A fascinating example in this context is the "Internet Revolution" that took place in Belgrade at the turn of 1996 (Bennahum, 1997). Earlier, in 1992, the Milosevics regime has violently suppressed students' street protests by bringing tanks and riot police into action without much public attention abroad. So, when in 1996 students started to fight again for democracy, one of their first step was to set up a Web site in order to generate support by mobilising above all international public opinion. This strategy worked, and Milosevics could not stop them also because that would mean that his police had to shut down every phone in Serbia.

Civil society and ICT

The Serbian students' case illustrates the relationship between civil society and ICT. ICT has transformed "old" into "new" media whose main characteristics are integration and interactivity. Basically, these can be attributed to digitization as well as to the fact that previously separated devices like the telephone, television and computer are moving towards the use of digital technology. Digitization is, in the words of Sullivan-Trainor (1994:26-27) at the heart of the ongoing multimedia revolution. Its rapid development is carried by unfolding communication networks that increasingly cover the earth. According to recent information in the press (De Telegraaf, 1997) already 52 % of the Australians have a personal computer at home, followed by 43 % of the Dutch. Which means that the U.S. (43 %) is not any more the most covered country. However, it is the country where the most PCs are connected to networks with modems (32 %). A main gauge of information delivery is the boom in sales of modems. to the Internet. The sales of modems are expected to grow at an average rate of 17,2 % world-wide (22,4 % in Europe alone) between 1994 and 1998, as well as the expanding reach of Internet (Jackson, 1995).

In the context of ICT, the term "information superhighway" is often used. This term became familiar when president Bill Clinton and vice president Al Gore put it on the agenda of the United States in 1993. The Clinton Administration sees the superhighway as a tool to remain competitive world-wide and as a vehicle that will enable and encourage pro-active approaches to solving domestic problems. It will speed up the pace of ICT application in the education of both the young and of adults. A document of the US Department of Education on this matter issued in 1994 states that ICT will be the vehicle for improving education and lifelong learning throughout America (Sullivan-Trainor, 1994: 102-103). It is, however, unlikely that the Clinton Administration or its successors are going to finance its construction also because the US government lacks funding. Consequently, the development of the information superhighway will be driven by market forces.

The same holds for the European Union. The so-called Bangemann Report (1994) on *Europe and the global information society* urges the EU to put its faith in market mechanism as the motive power to carry the Europeans into the information age. The tools of this policy are fostering an entrepreneurial mentality as well as developing a common regulatory approach to bring forth a competitive, Europe-wide, market for information services.

Meanwhile, something like a "civil society information superhighway" already exists. It is the above mentioned Internet that is often referred to as the cyberspace, and is perceived by Virilio (1995) as "a new perspective without any reference: a *tactile perspective*" (Italics by the author – JK). The Internet is more than just a gigantic network of computers or a virtual space through which one can move. It has a dimension of human relationships, it is a communication network, it is the pre-eminent carrier of global thinking as perceived by Teilhard de Chardin in his *le phenomene humaine* (1962:150).

Innovations like the automobile and the television have profoundly changed human life, and one may expect that ICT will cause radical changes, too. In any case, it is already changing our lives. De Rosnay (1996), for instance, claims that we are witnessing the birth of a new society that due to ICT is organising itself in networks rather than pyramids of power, in interdependent cells rather than in hierarchical mechanisms, and that makes desperate politicians and bureaucrats whose frames of mind were modelled in the vanishing industrial world. Negroponte (1995:230), to quote another author, points out while politicians struggle with the baggage of history, a new generation is emerging from the digital landscape free from many of the old prejudices. "These kids are released from the limitation of geographic

proximity as the sole basis of friendship, collaboration, play, and neighbourhood. Digital technology can be a natural force drawing people into greater world harmony."

In the United States, and elsewhere, the diffusion of the new information technology went with the growth in size and strength of voluntary associations (Wright, 1995). The personal computer and printer, computerised mass mailings, the fax, the modem, E-mail and increasingly user-friendly software makes selforganisation easier and cheaper. Using ICT, voluntary associations become simultaneously more effective in mobilising consensus and action, and in generating direct pressure on politicians. The case of the American Association of Retired Persons illustrates this development, although in this context the ageing of the population plays a role as well. Since 1965 this associations' membership grew from a million to more than thirty million, and nowadays its communication output represents fifty million pieces a year. "And when its members talk... Congress listens."

Or take a small European country like The Netherlands, where in the view of Frissen (1994:345) the traditional State is increasingly giving way to a virtual one. "Virtual State" is "a metaphor of complex and contingent relationships between politics, government and technology in the *condition post-moderne*". These relationships are characterised by, amongst others, fragmentation that is becoming manifest in decentralisation, growing autonomy of local governments, autonomous international regional connections, privatisation as well as in many temporary horizontal networks of public, privatised and societal actors, i. e. NGOs. Fragmentation is, moreover, furthered by new forms of steering and policy making marked by more interactivity between administration and civil society. The traditional one-way process of policy making is diminishing in which government decrees and charges. It is giving way to interactive steering via networks, which implies that none of the actors is dominant whereas policy is not necessarily initiated by the government. In addition, interactive steering means that the actors co-operate in defining problems and policies, as well as in the implementation of the latter. They are involved in processes of learning how to find ways out. So, learning associations emerge in learning society.

Pessimism

To return to the post-communist countries in Europe, it would seem that their inhabitants have been moved suddenly from dictatorial welfare states into risk societies. Ideologies, faiths and other collective or group-specific sources of meaning are undermined firstly by communists themselves, and then by their successors who committed themselves explicitly to democracy and free market economy. However, free elections and privatisation do not yet mean operative democracy and free market economy. Millions of people facing unemployment, impoverishment and social disintegration are confused, disenchanting, anxious. Although all but a few groups have been hit severely by the transition, as has been pointed out earlier (Katus, 1997), particularly the situation of the youth is critical. The Hungarian researchers Gzásó and Stumpf (1996), for example, see the young as the real losers of the transition. Most young people are not interested in political parties, they have lost faith in democracy, and there is among them a great group pessimism concerning the future. Moreover, life experiences of their parents gathered in the communist era became in many respects irrelevant to them, neither do they consider political leaders as models because many of these turn out to be anything but inspiring heroes.

One should also worry about social exclusion due to ICT. As the above mentioned UNESCO (1996:65) Commission rightly stresses, ICT creates divides and disparities within as well as

between societies. Disparities arise between societies that are becoming rapidly digital, and societies that because of lack of funds or political will are not able to adapt fast enough ICT. At the same time, within a given society ICT creates cleavages between those who can and those who cannot use the new tools. So, in addition to the distinction between the haves and the havenots, there is a new distinction between the knows and the knownots.

It is almost needless to say that post-communist countries are threatened by digital underdevelopment, while the growing social inequalities within each of them imply that millions of citizens have no chance to acquire digital literacy.

Civic learning

It is difficult to imagine that those who are hit hard by the transition, and who have lost faith in democracy, will become autonomous citizens, committed to democracy based on free market economy.

The prospects are discouraging indeed, especially when one neglects the people's ability to learn. Like millions all over the world have learned themselves to use the new media, millions in post-communist countries are now learning to associate and to co-operate to tackle present and future problems, to create networks helping the elderly, the poor and the disabled. In Hungary, for instance, where it is deeply rooted, civil society is recovering rapidly, increasingly offering spaces of civic learning. This opens an encouraging perspective also because civic education nourished by civil society, and not dominated by a State, church, political party or infallible leader, forms part of the basic framework of living democracy.

With regard to digitalization it should be pointed out that the relationship between ICT and civil society is not one-sided. ICT fosters the development of civil society, but the latter, in its turn, is furthering its adaptation and diffusion as well. Governments should stimulate the diffusion of CIT as much as possible, but they simply cannot provide all the hardware and create sufficient learning environments to ensure rapid digitalization void of social exclusion. Civil society, on the other hand, is constituted by thousands of NGOs that because of efficiency and effectiveness increasingly apply ICT, enabling their members to acquire digital literacy. True enough, voluntary associations in post-communist countries are mostly lacking funds. Nevertheless, there is a growing number of NGOs from the region involved that join the cyber community. One explanation of this phenomenon lies in the fact that since the reunification of Europe many voluntary associations in the West assist NGOs in post-communist countries to overcome the present difficulties. Therefore, also on international level new learning spaces arise where people educate each other to appreciate cultural plurality and to create a colourful, civilised life in Europe.

J. KATUS

REFERENCES

Bangemann Report (1994), *Europe and the global information society*. Recommendations to the European Council. Brussels, 26 May.

BECK, ULRICH (1994), *The Reinvention of Politics: Towards a Theory of Reflexive Modernization*. In Ulrich Beck, Anthony Giddens and Scott Lash, *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge: Polity Press.

BENNAHUM, DAVID S. (1997), *The Internet Revolution*. In *Wired*, April 1997.

CHESNEY, JAMES D. and OTTO FEINSTEIN (1997), *Building Civic Literacy and Citizen Power*. New Jersey: Wesley-Addison.

De Telegraaf (1997). *Nederland zit vol met PCs*. May 13.

EYERMAN, RON and ANDREW JAMISON (1991), *Social Movements. A Cognitive Approach*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.

FERGE, ZSUZSA (1996), *Social Citizenship in the New Democracies. The Difficulties in Reviving Citizens' Right in Hungary*. In *International Journal of Urban and Regional Research*, Vol. 20.

FRISSEN, P.H.A. (1996), *De virtuele staat. Politiek, bestuur, technologie: een postmodern verhaal*. Schoonhoven: Academic Service.

GAZSÓ, FERENC and ISTVÁN STUMPF (Eds., 1996), *Losers. Overview on the Situation of Hungarian Youth*. Budapest: Milleneum Youth Foundation.

GELLNER, ERNEST (1994), *Conditions of Liberty. Civil Society and Its Rivals*. London: Hamish Hamilton.

JACKSON, JAMES O. (1995), *It's a Wired, Wired World*. In *Time Special Issue: Welcome to Cyberspace*. Spring.

KATUS, J. (1997), *Reflections on the Youth in Post-Communist Countries*. In Cyrce, S. Hübner-Funk, L. Chisholm, M. du-Bois-Reymond and B. Sellin (Eds.), *European Yearbook of Youth Policy and Youth Research*. Berlin/New York: Walter de Gruyter (in print).

NEGROPONTE, NICHOLAS (1995), *Being Digital*. London: Hodder and Stoughton.

ROSANY, JOËL DE (1996), *Ce que va changer la révolution informationelle*. In *Le Monde Diplomatique*, Aout.

SULLIVAN-TRAINOR, MICHAEL (1994), *Detour: The Truth About the Information Superhighway*. San Mateo: IDG Books Worldwide.

TEILHARD DE CHARDIN, PIERRE (1962), *Het verschijnsel mens*. Urecht/Antwerpen: Aula-Boeken.

UNESCO (1996), *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO Publishing.

VIRILIO, PAUL (1995), *Alerte dans le cyberspace!* In *Le Monde Diplomatique*, Aout.

WILDEMEERSCH, DANNY (1995), *Een verantwoord uitweg leren. Over sociaal-agogisch handelen in de risicomaatschappij*. Nijmegen: Katholieke Universiteit.

WRIGHT, ROBERT (1995), *Hyper Democracy*. *Time*, January 23.

Bevezető

Az *Educatio* olvasói ezúttal az *Economist* című hetilap oktatási mellékletét olvashatják. A melléklet címe sokatmondó: „Az oktatás és a nemzetek jóléte.” Az Adam Smith-től kölcsönzött, és némileg átalakított cím arra enged következtetni, hogy az oktatást egyre inkább a gazdasági – és végső soron társadalmi, politikai – siker zálogaként szemléli a világ egyik véleményformáló hetilapja mögött álló elit.

Az *Economist* által közölt és elemzett nemzetközi összehasonlítás ma már több mint játék, bár talán még kevesebb, mint tudomány. A nemzetállamok oktatási rendszereinek tudatos összehasonlítása a jezsuiták, de legalábbis a porosz-francia háború óta része az oktatáskutatásnak. A második világháborút követően – jórészt amerikai közvetítéssel – megjelent modern statisztika tudománya már a tanulói teljesítmények rendszeres és összehasonlító mérését is lehetővé tette. A cikkben ismertetett TIMSS mellett az IEA és a Világbank is foglalkozik hasonló mérésekkel, és rövid időn belül az OECD is beléphet e területre.

A magyar olvasónak elsősorban nem a mérésben részt vállalt országok pontos helyezésére, hanem országcsoportokra, tendenciákra érdemes figyelnie. Ugyanakkor nem célszerű a vizsgálat eredményeit általános értékítélleté tágítani. A mérésben kiválóan teljesítő dél-koreai, szingapúri, japán, cseh, bolgár vagy éppen magyar oktatási rendszerek ma még az amerikai oktatáshoz képest kevéssé látnak el modern szocializációs feladatokat, és ugyancsak szerény mértékben készítenek fel egy tömegdemokráciában való napi állampolgári helytállásra. Márpedig ezen utóbbi oktatási – sőt, nevelési – feladatok nem alacsonyabb rendűek a matematika tanításáénál.

A TIMSS-vizsgálatok nyomán született *Kopátsy Sándornak* az alábbiakban közreadott jegyzete. Bár a két írás megállapításai között átfedések is mutatkoznak, a magyar akadémikus tágabb, több rétegű, hazai viszonyainkra jobban rámutató elemzési szempontokat alkalmaz.

A mérések eredményei alapján egyre inkább az a kérdés, hogy mi módon válhat demokratikusabb az ázsiai és a közép-európai iskola úgy, hogy közben ne veszítse el hagyományos értékeit és jó minőségét? – Aki tudja a választ, jelentkezzen.

Setényi János

OKTATÁSI VILÁGBAJNOKSÁG

Egyes országokban a fiatalok jobb oktatásban részesülnek, mint másokban. Miért van ez így? E kérdésre még nem született átfogó válasz, ám sokat tanulhatunk az oktatás terén meglévő eltéréseket feltáró tesztekéből.

Egy 28 fős osztályban a fiúk és a lányok aránya 4:3. Hány lány jár az osztályba? Melyik készül baktérium felhasználásával: a joghurt, a tejszín, a szappan, vagy az étkezési olaj? Bármilyen nyelven egyszerű kérdések ezek. (A válaszok egyébiránt: 16, joghurt.) Ám, amikor világszerte fél millió diáknak tettek fel ilyen kérdéseket, néhány ország diákjai kiválóan teljesítettek, mások viszont nagyon rosszul.

A tesztkérdéseket a harmadik nemzetközi matematikai és természettudományi oktatási vizsgálat (*Third Maths and Science Study*, TIMSS) eddigi legszélesebb körű felmérése keretében tették fel. Az első szakaszban résztvevő 41 ország közül Szingapúr a tanárok kedvence: a diákok átlageredménye mintegy kétszer jobb az utolsó helyen végzett Dél-Afrikáénál.

A kelet-ázsiai országok megelőzték például az Egyesült Államokat és Nagy-Britanniát, ahol pedig lényegesen hosszabb ideje létezik iskoláztatás. Az Egyesült Államok 17. lett a természettudományokban, és csak 28. a *matematikában* – amely tárgyban Anglia a 25. helyre került, a külön versenyző Skócia 29. lett, s a négy leggazdagabb kelet-ázsiai ország foglalta el az első négy helyezést.

Néhány volt kommunista ország, Csehország, Szlovákia, Szlovénia és Bulgária lényegesen jobb helyezést értek el, mint gazdag nyugati szomszédaik, pedig sokkal kevesebbet áldoznak oktatásra. Az első tizenöt helyezésből hatot kelet-európai ország ért el matematikából és a természettudományokból egyaránt. Az országok oktatási költségvetésének nagysága – várakozásainkkal ellentétes módon – kevésbé látszik hatni a diákok tudására. Az amerikai gyerekek oktatására háromszor annyit költenek, mint a dél-koreaiakéra, utóbbiak mégis simán győznek minden tanulmányi versenyen.

Az említetthez hasonló nemzetközi oktatási felméréseket az 1960-as évektől kezdve egyre növekvő tudományos lelkesedés és kritika övezi. Kezdetben a tanárok szinte kizárólag rossz szemmel nézték a felméréseket, a kormányok pedig – félve a kellemetlenségektől – elzárkóztak a véleménynyilvánítástól. A rossz szereplés érvekkel szolgálhat a politikai ellenfeleknek, míg a felméréseket annak bizonyítására lehet felhasználni, hogy a miniszterek nem áldoznak az oktatásra (vagy éppen nagyvonalúan szórják az adófizetők pénzét).

Mára a szemléletmód változóban van, legalábbis a politikusok körében. Az utóbbi tíz évben a kormányok a kellemetlenségektől való félelemnél nagyobb mértékben kíváncsiak arra, milyen eredményre vezet az iskolák összehasonlítása, és ennek alapján milyen következtetéseket lehet levonni. A TIMSS-felmérésben az azt megelőzőeknél több ország vett részt, s eredményeit a politikusok, az oktatási szakemberek és a média részéről a korábbiaknál sokkal nagyobb érdeklődés kísérte.

A politikusok felkészülnek

Februári üzenetében Clinton elnök "a gyermekeink elé állított, az új korszakban teljesítendő világméretű követelményekként" beszélt a felmérésről. Az Egyesült Államok gyenge eredményei láttán sokan nemzeti alaptanterv és az iskolai felmérések országos standardjai után kiáltottak – még Clinton elnök is arra utalva, hogy a jól teljesítő országokban létezik ilyesmi.

Egy decemberi televíziós beszélgetés során Jacques Chirac francia köztársasági elnök "szégyenletesnek" nevezte, hogy az oktatási minisztérium kiszáll egy felnőtt íráskészséget felmérő vizsgálatból, amely gyenge francia eredményt ígért. Tavaly Angliában Michael Heseltine miniszterelnök-helyettes félresöpörte az oktatási és a munkaügyi tárca illetékeseinek ellenvetéseit, és közzétette az általa megrendelt, és a brit munkaerőt a jelentősebb gazdasági versenytársakként számon tartott franciával, amerikaival, szingapúrral és némettel összehasonlító felmérésnek a britekre nézve nem túl hízelgő eredményeit.

A németeket megdöbbenette diákjaik közepes szereplése a TIMSS-felmérésben: 41 ország közül a 23. hely elérésével matematikából tanulók csupán kevéssel voltak jobbak az angoloknál. A természettudományokban a britek elhúztak (a skótok viszont nem), míg a németeket lehagyták – többek között – a hollandok, az oroszok, de még az amerikaiak is. Az egyik televízió csatorna külön adást szentelt a témának "Oktatási vészhelyzet Németországban" címmel, amelyben gyárilárosok a hanyatló iskolai követelményekről szóló sorozatos jelzéseik figyelmen kívül hagyásával vádolták a politikusokat.

Napjainkban több felmérés is készül. A világ 29 leggazdagabb országát tömörítő OECD decemberben indította útjára éves jelentéseinek sorozatát. Az OECD máris adatgyűjtést folytat arról, mire költik a kormányok az összesen egy trillió dollárt kitevő oktatási költségvetésüket, valamint, hogy egy-egy ország népességének mekkora hányada ér el bizonyos képzettségi szintet. Az újonnan készülő vizsgálatok tovább mennek: összehasonlítják az egyes országokon belüli iskolákat és felsőoktatási intézményeket, valamint elemzéseket készítenek azokról.

Néhány országban a nemzetközi összehasonlításokat máris az oktatási reform katalizátoraként használják. A svéd gyerekek egy nyolcvanas években végzett felmérésben kimutatott gyenge matematikai szereplése nyomán dolgozták ki a tanárok továbbképzésének rendszerét. A TIMSS első eredményei arra engednek következtetni, hogy Svédország azóta kevéssel a nemzetközi átlag fölé tornázta fel magát.

Annak ellenére, hogy a japán diákok több alkalommal magas átlag-osztályzatot értek el matematikai felmérésekben, néhány vizsgálat szerint például az adatelemzés területén nem mozognak olyan otthonosan, mint a számtanban. A japán kormány a nemzeti tanterv átalakítására használta fel a vizsgálatok eredményeit. A korábbi vizsgálatok szerint a matematikában és a természettudományokban kiváló, ám a humán tárgyakban kevésbé jól teljesítő magyar diákok tanárainak több időt kell szánniuk az olvasásra.

Tudásmunkások

Ha a felmérések eredményeit figyelmen kívül hagyjuk, a kormányok nemzetközi oktatási felmérésekben egyre növekvő részvételi hajlandósága mögött két jelentős tényező rejlik. Az egyik az az egyre terjedő nézet, hogy a gazdagodáshoz vezető út az oktatáson át vezet az országok és az egyének számára egyaránt. Széleskörű vélekedés, hogy a ún. kistigrisek, mint például Szingapúr és Dél-Korea gyors gazdasági növekedésének legjelentősebb tényezője az

volt, hogy a kormányok határozott és sikeres erőfeszítéseket tettek az oktatási színvonal emelésére.

A másik tényező a közpénzért elvárt érték. A kormányok mindenütt ráébredtek az oktatás gazdasági jelentőségére, miközben elkeseredetten próbálkoznak a kiadások kordában tartásával. Az OECD-országok nemzeti jövedelmük mintegy 6%-át költik oktatásra; a költségvetés megnyirbálására irányuló nyomás ismeretében semmi esély nincs arra, hogy a kormányok pénzt tukmáljanak az iskolákra a színvonal javulásának ellenőrzése nélkül. Innen az összehasonlító vizsgálatok iránti lelkesedés. Ha a kormányok rájönnek, hogyan segíthetné az oktatás a gazdasági növekedést, akkor talán további kiadások nélkül is jobban járnának országaik.

Van-e értelme tehát a felméréseknek, hiszen nem adnak egyértelmű képletet arra, mennyit érdemes költeni az iskolákra, hogyan kellene vezetni azokat, és milyen módon lehetne a tantárgyakat tanítani?

Ugyanakkor a felmérések e kérdések megválaszolása nélkül is hasznosnak bizonyulnak, elsősorban a legendák szertefosztatására. Széleskörű vélemény szerint a siker kulcsa a "tanulási esély", vagyis: minél több időt szán a diák egy tantárgyra, annál jobban megy neki. Az eddigi bizonyítékok nem támasztják alá ezt a vélekedést. Azt a tizenkét országot véve alapul, amely részt vett a TIMSS-felmérésben és az iskolavezetésre vonatkozó OECD-vizsgálatban, kevés összefüggés mutatkozik a tantárgyra fordított idő és az eredményesség között. Az osztrák fiatalok kivételesen sok időt fordítanak matematikára és a természettudományokra, ami az ő esetükben jobb eredményekben tükröződik. Ám az ugyanígy cselekvő új-zélandi tizenévesek teljesítményei nem olyan jók, mint például a norvég fiatalokéi, akik rendkívül kevés időt szánnak e két tantárgyra.

A pénzsűkétől szenvedő kormányok számára különös jelentőséggel bír a felmérés következő eredménye. Kevésbé lehet alátámasztani azt a – különösen a tanári szakszervezetek által hangoztatott – érvelést, hogy az alacsony teljesítmény oka az alulfinanszírozottság. Az alacsony oktatási költségvetésű Csehország és Dél-Korea a TIMSS-felmérés élbolyában helyezkedik el. A sokat költő Egyesült Államok és Dánia eredményei sokkal rosszabbak. Természetesen az anyagiak mellett tucatnyi más tényező is befolyásolja egy-egy ország oktatási eredményeit, de az alacsony költségvetésű Csehország és Dél-Korea példája azt mutatja, hogy az oktatási költségek növelése nem feltétele a színvonal növekedésének.

A tanárok egy másik "rögeszméjét", hogy a diákok jobban teljesítenek kis létszámú csoportokban, szintén cáfolja a vizsgálat. A TIMSS-felmérés más vizsgálatokhoz hasonlóan azt találta, hogy a huszonegynéhány fős csoportokat tanító Franciaország, Egyesült Államok és Anglia alulmaradt olyan kelet-ázsiai országokkal szemben, ahol majdnem kétszer több gyereket zsúfolnak be egy osztályba. Megjegyzendő, hogy társadalmi okai is lehetnek annak, hogy némely országban jobban elviselik a nagy létszámú gyerekcsoportokat. Ezzel együtt, az összehasonlító felmérés cáfolja, hogy a nagy létszámú tanulócsoport egyúttal rosszabb hatásfokú lenne.

A felmérések a kelet-ázsiai országok sikerének kulturális magyarázatát, azaz a szülői tekintélyre és az oktatást társadalmilag magasra értékelő, meghatározott ázsiai kulturális jegyekre alapuló, nehezen megfogalmazható értékek szerepét is megkérdőjelezzik, azzal érvelve, hogy lehetetlen lenne az effajta keleti varázslat előállítását a nyugati világban.

A TIMSS eredményei mindazonáltal arra mutatnak, hogy mindez túlzás. Ha a "kulturális meghatározottság" miatt az angol gyerekek gyengék matematikából, akkor miért teljesítettek kiválóan természettudományokban (nem sokkal elmaradva a japánoktól és dél-koreaiaktól)? És miért jók az angol diákok természettudományokban és rosszak matematikában, miközben Franciaországban éppen fordított a helyzet? Íme egy kevésbé rejtélyes, és sokkal földhözragadtabb magyarázat: az angol iskolákban jól tanítják a természettudományokat, és rosszul a matematikát, a franciák pedig jobban tanítják a matematikát, mint a természettudományokat, a kelet-ázsiai iskolákban pedig jól tanítják mind a két tantárgyat.

Tanulnak a tanárok

A tanulók teljesítményének felmérése mellett a TIMSS-vizsgálatot végzők az órák megtartásának módját is elemezték az egyes országokban. Ez várhatóan fényt vet arra, hogy melyik tanítási módszer a leghatékonyabb. Eközben más kutatók közös tényezőket igyekeznek találni a jól teljesítő diákokat kibocsátó országok között.

Julia Whitburn, az angliai Nemzeti Gazdasági és Társadalmi Kutatóintézetben a japán és a svájci matematikatanítást vizsgálta meg: két olyan országot, amely sok vonásban különbözik egymástól, ám amelyek diákjai hosszú évek óta jó teljesítményt nyújtanak e tantárgyból. A következő közös tényezőket figyelte meg:

- a tanulók sokkal több időt fordítanak a számtani alapok elsajátítására, mint az általánosabb matematikai területekre, mint amilyen például az adatkezelés;
- rendszerint előbb tanulnak meg fejben összeadni, mint papíron, és a számológép használata általában nem megengedett;
- megjelenés előtt széles körben kipróbált, egységesített tankönyveket használnak;
- a teljes osztályra kiterjedő interaktív tanítási módszer használatos. A tanár az egész osztályt szólítja meg, felváltva tesz fel kérdéseket a tanulóknak, hogy megbizonyosodjon figyelmükről. Az amerikai és a brit iskolákat kritika érte a tanulók kiscsoportos foglalkoztatása miatt, ahol a tanár egyik csoportról a másikra vándorol. Whitburn vizsgálata szerint ezt a módszert Japánban és Svájcban csak a művészeti tárgyaknál alkalmazzák;
- nagy erőfeszítéseket tesznek a tanulók lemaradásának megakadályozására, például korrepetálással segítik a felzárkózást.

A tanulás nem egyirányú folyamat. Ahogyan a nyugati országok a japán oktatás titkát igyekeznek ellesni, úgy a japán oktatási intézményekre óriási munkaadói nyomás nehezedik olyan kreatív és egyéni munkaerő előállítására, amelyet a japánok a nyugati oktatási rendszerben látnak megvalósulni. Amint az amerikai és brit politikusok a sikeres keleti gyakorlat követésére, és több házi feladat kijelölésére szólítanak fel, a dél-koreai kormány rendszeres leckementes napok kijelölésére szólította fel az iskolákat, hogy a nyugati gyerekek példáját követve lehetővé tegye a diákok számára több idő eltöltését családjuk körében. Előbb-utóbb talán az oktatásban is megvalósulhat az arany középút.

Válaszok a kritikákra

A több országra kiterjedő összehasonlítások hosszú idő óta ellentmondásosak. Néhány a kérdőjelek közül: Minden kétséget kizáróan mér-e fel egy teszt bizonyos képességeket – felidézés gyorsasága, fejszámolás –, miközben figyelmen kívül hagyja a nehezen

felmérhetőket, mint például a kreatív gondolkodás? Összehasonlíthatók-e egyáltalán a különböző országok diákjai? (Például azokban az országokban, ahol osztályismétlésre utasítanak diákokat, amennyiben nem érnek el egy bizonyos szintet, s a 13 évesek felmérésében nem vesznek részt a 12 évesekkel tanuló osztályismétlők.) Néhány országban a gyerekeket tájékoztatták a felmérés jelentőségéről, míg más országokban nem. Igazságtalan előnyhöz juthatott az az ország, amelynek a 13 évesek számára előírt tantervében a felmérés anyagának több részlete is megtalálható.

Wendy Keys, a TIMSS-t szervező brit Nemzeti Oktatáskutató Alapítvány részéről arról biztosít, hogy számos intézkedést tettek a fenti ellenvetések orvoslására. Minden ország eredményében figyelembe vették az osztályismétlőket. A tanárok szerte a világon pontos utasítást kaptak arra, hogyan ismertessék a felmérést a diákokkal, ezenkívül független megfigyelőket küldtek véletlenszerűen kiválasztott iskolákba. A felmérések összegyűjtése után minden egyes országban szakértők vizsgálták meg, hogyan sikerültek azok a kérdések, amelyek a legközelebb álltak a számukra aktuális tantervhez.

És az eredmények? Általánosságban véve a vizsgálat megerősítette a korábbi vizsgálatokban részt vett országok relatív helyezését. Ez az egyöntetűség a kritikai hang eltúlzottságára mutat. A legutóbbi vizsgálatnál elvégzett finomítások azonban megcáfolhatják a számos más országnál lényegesen hosszabb múltú oktatási rendszerrel rendelkező Egyesült Államok és Anglia gyenge teljesítményével kapcsolatos egyik elméletet. Ugyanis e két országban rendkívüli nagy arányban találunk rosszul teljesítő diákokat. Vigasztaló következtetés az, hogy az átlagos diákok elég jól teljesítenek, de a rosszul teljesítők tömegei magukkal rántják az ő eredményüket is.

E magyarázatot a korábbi felmérések bizonyos mértékig alátámasztották. Ezekben a brit és amerikai közepes eredményeket azzal magyarázták, hogy nem tudták figyelembe venni az osztályismétlők teljesítményét. A felmérés új változata javít a helyzeten – ám a két ország továbbra is rosszul teljesít. Bár a TIMSS eredményeinek tömegét továbbra is elemzik, Wendy Keys szerint eddig nyoma sincs "a rosszul teljesítő tömegeknek." Ebből azt a következtetést lehet levonni, hogy az amerikai és a brit eredmények azért közepesek, mert a diákok teljesítménye közepes.

2+2=?

A 13 éveseknek a TIMSS-ben elért átlageredményeit szemléltetik az alábbi táblázat (nemzetközi átlag: 500):
Matematika

1. Szingapúr	15. Oroszország	29. Skócia
2. Dél-Korea	16. Ausztrália	30. Lettország
3. Japán	17. Írország	31. Spanyolország
4. Hong Kong	18. Kanada	32. Izland
5. Belgium (flamand)	19. Belgium (vallon)	33. Görögország
6. Csehország	20. Thaiföld	34. Románia
7. Szlovákia	21. Izrael	35. Litvánia
8. Svájc	22. Svédország	36. Ciprus
9. Hollandia	23. Németország	37. Portugália
10. Szlovénia	24. Új-Zéland	38. Irán
11. Bulgária	25. Anglia	39. Kuvait
12. Ausztria	26. Norvégia	40. Kolumbia
13. Franciaország	27. Dánia	41. Dél-Afrika
14. Magyarország	28. Egyesült Államok	

Természettudományok

- | | | |
|--------------------------|----------------------|-------------------------|
| 1. Szingapúr | 15. Írország | 29. Görögország |
| 2. Csehország | 16. Svédország | 30. Izland |
| 3. Japán | 17. Egyesült Államok | 31. Románia |
| 4. Dél-Korea | 18. Kanada | 32. Lettország |
| 5. Bulgária | 19. Németország | 33. Portugália |
| 6. Hollandia | 20. Norvégia | 34. Dánia |
| 7. Szlovénia | 21. Thaiföld | 35. Litvánia |
| 8. Ausztria | 22. Új-Zéland | 36. Belgium
(vallon) |
| 9. Magyarország | 23. Izrael | 37. Irán |
| 10. Anglia | 24. Hong Kong | 38. Ciprus |
| 11. Belgium
(flamand) | 25. Svájc | 39. Kuvait |
| 12. Ausztrália | 26. Skócia | 40. Kolumbia |
| 13. Szlovákia | 27. Spanyolország | 41. Dél-Afrika |
| 14. Oroszország | 28. Franciaország | |

(Váradi Eszter fordítása)

AZ OKTATÁSI RENDSZEREK ÖSSZEVETÉSE

Harmadszor, és minden eddiginél nagyobb nemzetközi felmérés alapján készült el a közelmúltban az a jelentés, amely bemutatja, milyen eredményeket ért el az oktatás a felmérésében részt vevő 41 országban a 13 éves korosztályúak alapfokú matematikai és tudományos képzésében (Third International Maths and Science Study – TIMSS). A politikusok és a sajtó alig vettek tudomást a felmérésről. Akik megjelenését mégis megemlégették, azoknak többsége azt a "tanulást" vonta le, hogy az ilyen felmérések nem megbízhatók.

Ami a téma fontosságát illeti, *a jelen és a jövő társadalma számára a legfontosabb gazdasági tényező a szellemi tőke nagysága és minősége*. Sokkal jelentősebb ez, mint a fizikai tőke, vagy éppen a pénz. Ezzel szemben a tőzsdék, az infláció, a termelés, a bűnözés, a közvélemény adataival, híreivel vannak tele a lapok, a televíziós műsorok. Érdemes lenne végre elgondolkodni azon, miért nem foglalkozunk az igazán fontos dolgokkal, s miért árasztjuk el az embereket olyasmikkal, amelyek sokkal kevésbé hasznosak számukra.

Az említett felmérésből kiderül, hogy az oktatás szakterületére is érvényes a lényegyet oly gondosan megkerülő figyelem e jelentéssel szemben. Hiszen a szakmán belül is sokat foglalkoznak olyan tényezőkkel, amelyekről alig függ az oktatás eredménye, amiken pedig múlik, azt sokszor "területükön kívülinek" tekintik.

Miért megyünk el olyan tényezők mellett, amelyek döntő fontossággal bírnak az oktatás hatékonysága szempontjából? Mert a lényegyet megtalálni, abból következtetéseket levonni sokkal nehezebb, mint tudálékoskodni a részletek felett.

Ami az említett felmérés megbízhatóságát illeti: miért éppen a szellemi tőke nagyságának és minőségének mérésében vetik fel a mérések megbízhatóságának kérdését, miért nem mondják meg, hogy a vizsgálódások adatai a politika és a gazdaság minden területén hasonlóképpen megbízhatatlanok? Egy-egy ország nemzeti jövedelmét minden évben mérik és publikálják. A makrogazdaság adatait rendkívül fontosnak tekintik, pedig azok legalább olyan kevésbé megbízhatók, mint a 13 éves gyerekek tudására vonatkozóak. Azt, hogy egy országban a nemzeti jövedelemből mekkora hányadot képez a "fekete" gazdaság, legfeljebb csak sejteni lehet. Mégsem jut eszükbe a gazdaságpolitikusoknak, a statisztikusoknak vagy a sajtónak, hogy ne vegyék figyelembe az erre vonatkozó adatokat, mert azok nem teljesen megbízhatóak, tehát "nem érdemes azokra figyelni."

Lássuk tehát az eredményeket. A 13 éves gyerekeknek mind a matematikára, mind pedig a természettudományokra vonatkozóan 16 kérdést tettek fel. Az ezekre adott válaszok átlaga 500 pontot kapott. Az eltéréseket ettől az átlagtól mérték.

Az adatok durva elemzése is meggyőz arról, hogy az oktatás hatékonysága nem azoktól a tényezőktől függ, amiket a szakma képviselői fontosnak tartanak.

a) *Nem az oktatásügyre szánt pénz nagysága számít elsősorban*. Az oktatásra a legtöbbet költő négy ország (Svájc, az Egyesült Államok, Németország, Dánia) átlagos helyezési száma 25, illetve 24. A négy távol-keleti ország negyede annyi állami és társadalmi ráfordítás mellett 2,5 és 8. átlagos helyezési sorszámot ért el. Csehország "helyezése" hatodik, illetőleg második, Magyarországé pedig 14. és kilencedik – ötödannyi pénzből. Vagyis e két ország messze

hatékonyabban használja fel az oktatásügyre fordított pénzét, mint bármely, a nyugati kultúrákhoz tartozó állam. Ezen a mindennél fontosabb területen még mi vagyunk a "rekorderek."

b) *Nem döntő az oktatott órák száma.* Az idézett jelentés tanulságai szerint semmi korreláció nincs a leadott órák száma, és az elért pontszám között.

c) *Nem döntő az osztálylétszám.* A távol-keleti országok érték el a legjobb eredményeket a messze legnagyobb osztálylétszámok ellenére.

d) *Nem döntő az oktatás módszertana.* A szakma által legkorszerűbbnek tekintett módszerek a sok befektetett pénz ellenére sem értek el eredményt.

Mi a fontos az oktatási eredmények szempontjából? – Meggyőződésem szerint elsősorban két tényező: az egyik a *kulturális örökség*, a másik pedig a *jövedelmek eloszlása*. A következőkben néhány szempont alapján csoportosítjuk a vizsgált országokat.

A vizsgált 41 országon belül a nyugati kultúrkörhöz, és egyúttal a világgazdaság centrumába tartozik 16 ország. Ezek átlagos helyezési sorszáma a 19., illetve a 18., amely elképesztően rossz eredmény, hiszen a leginkább ezek rendelkeznek mindazzal, amit a pedagógia tudománya fontosnak tart. Ezen államok költenek a legtöbbet az oktatásra, ezeknél a legmagasabb a szülők képzettsége, iskolázottsága, tehát a gyerekek itt tanulhatnak a legtöbbet szüleiktől és környezetüktől, itt alkalmazzák a legkorszerűbb módszereket és taneszközöket stb.

A távol-keleti sikeres országok közül négyen vannak jelen: Japán, Dél-Korea, Szingapúr és Hong-Kong. Elképesztő a fölényük. Az átlagos helyezési számuk 2,5, illetve nyolc annak ellenére, hogy az oktatási ráfordításuk nem éri el az előző csoportba tartozó országoknak a harmadát. Ezeknél messze a legmagasabb az átlagos osztálylétszám. A szülők iskolázottsága pedig ma még alacsonyabb, mint a fejlett nyugati országokban.

A volt szocialista országokat kilenc állam képviseli. Ezek átlagos helyezési száma valamivel jobb, mint a 16 fejlett nyugati országé: 18, illetőleg 17. Ráfordításaik ellenben nem érik el azok ötödét sem, a nemzeti jövedelmük pedig még ennél is alacsonyabb.

Az Európai Unióhoz tartozó három lemaradó ország, Spanyolország, Portugália és Görögország *eredménye siralmas.* Annak ellenére, hogy a volt szocialista országoknál többet költenek az oktatásra, átlagos sorszámauk csak 33, illetve 30. Ők ugyan tagjai az Európai Közösségnek, de náluk rosszabb oktatási eredménye csak Ciprusnak, Iránnak, Kuvaitnak, Kolumbiának és Dél-Afrikának van.

A vizsgált listán hat "latin" ország szerepel. Franciaország, Spanyolország, Portugália, Görögország, Ciprus és Kolumbia. Az átlagos helyezési számuk 29, illetve 32. Matematikában a gazdag és kultúrájukra büszke franciák csak a 28. helyen állnak. Sajnos, a felmérésben nem vett részt Olaszország. A latin-amerikai országok közül is csak Kolumbia szerepel a dicstelen utolsó előtti hellyel (még Irán is több hellyel megelőzi).

Braziliáról más forrásból származó adatunk van: 1992-ben a 18 évesek 21%-a egy évnél kevesebbet járt iskolába, további 20%-uk négy esztendőnél kevesebbet. Vagyis a 13 évesek

négyötöde ott még a felmérésig sem jutott volna el... Nem véletlen tehát, hogy nem voltak kíváncsiak a felmérés eredményeire.

Megdöbbenő a két belga tartomány különböző eredménye. A hollandokkal rokon kultúrájú Flandria messze megelőzi a francia rokonságú Vallóniát. A flamandok helyezési száma öt és tizenegy, a vallonoké 19 és 36! A flamandok és a hollandok oktatási eredményei jelentősen kiemelkednek a többi, hasonlóan gazdag nyugat-európai ország közül.

Az Európai Unió tagságra pályázó három ország közül kettő, Csehország és Magyarország – a lengyelek nem vettek részt a felmérésben – a nyugati civilizációs körön belül kiemelkedő helyet foglalnak el. A 41 ország között az átlagos helyezési számuk tíz, illetve öt. Amennyiben a négy távol-keleti országot kihagyjuk, vagyis csak a nyugati civilizáción belüli sorrendet vizsgáljuk, akkor a csehek a második, illetve az első, a magyarok a tizedik, illetőleg a hatodik helyen állnak. Ezzel szemben ugyanebben a körben Németország csak a 19. és a 16., az Egyesült Államok a 24. és a 15., Dánia a 23. és a 30. helyeket szerezték meg! Csehország és Magyarország kiemelkedően a legkevesebb pénzügyi ráfordításból a legjobb oktatást produkálták. Mégis, jelenlegi kormányzatunk az oktatásügyet is olyan ágazatnak tekinti, amelyből "le kell faragni."

Az annak idején *Jaltában* a szovjet érdekeltségnek *odaadott országok közül öt szerepel a listán*. Az oktatás területén ezek is sokkal európaibb jelleget mutatnak, mint a klasszikus nyugat-európai, azaz gazdag országok. Átlagos helyezési számuk kilenc, illetve hét, szemben a nyugat-európaiak átlagos 18. és 17. helyével. Ezekről az országokról mondta Churchill és Roosewelt, hogy "nem kár értük", ha Sztálin uralma alá kerülnek! Ugyanakkor a magyar kormányzatnak sem jut eszébe, hogy európaiságunkat szellemi tőkénk kiemelésével támassza alá.

Rövid elemzésünkéből kiderül:

a) *Az oktatás hatékonysága elsősorban a kulturális örökség függvénye.* Ezt bizonyítják a távol-keleti országok eredményei. Az ő kulturális örökségük is több rétegű. Évezredek óta a hatalom – kivéve az isteni eredetűnek tartott uralkodó dinasztiákat – nem vérségi alapon öröklődött, hanem a mandarin vizsgákon való megfelelés szerint. A kelet-ázsiai népekben tehát két és fél ezer éve mélyen benne él, hogy az érvényesülés alapja a tanulás. Ez az elsődleges magyarázata annak, hogy nem pusztán csak a fenti vizsgálat mutatja fölényüket. Például az Egyesült Államokban is egyértelmű, hogy minden oktatási szinten kiemelkedő a keleti bevándorlók teljesítménye.

Ez a magyarázata annak is, hogy a szülők saját zsebből sokkal többet költenek az oktatásra, az iskoláéval párhuzamos képzésre, a tananyagból való jobb felkészülésre.

Annak ugyan még mind a mai napig nyoma maradt, hogy a mandarin vizsgák skolasztikus jellegűek voltak. Főleg "magolásra", mechanikus memorizálásra és a tekintélyek tiszteletére kényszerítettek, azonban a szorgalom és a memória még így is jobb képességek szerinti szelekciót jelent, mint a származás vagy a vagyon.

b) *Az erős családi kötelék szintén nagy előny az oktatásban.* Amíg a nyugat-európai kultúra centrumában, vagyis a gazdag nyugati országokban a család egyre inkább háttérbe szorul, a gyermekeket magára és az iskolára hagyják a dolgozó szülők, a Távol-Keleten a család gyermekeket nevelő szerepe erős mindmáig maradt. Japánban sok nő szerez ugyan diplomát, de csak kevés helyezkedik el, megy állásba: a többség elsősorban azért tanult, hogy

gyermekait a tanulásban jobban tudja segíteni. Nem rossz, és nem pénzt pazarló, pocskoló megoldás a gyermekét nevelő diplomás anya!

c) Az oktatási eredmények harmadik tényezője a viszonylag nivellált jövedelemarány. Ez a Távol-Keleten az életmódban még inkább jellemző, mint a jövedelmekben, de utóbbi is nivelláltabb, mint a nyugati kultúrkörhöz tartozó országokban. A képzés hatékonyságának ugyanis alapvető feltétele a jövedelem kiegyensúlyozott aránya a társadalom különböző rétegei között. Csak ezáltal biztosítható, hogy a születéssel hozott képességek későbbi szelekciója megvalósulhasson. Márpedig minél magasabb a megkívánt képzési szint, annál inkább függ annak hatékonysága a képességek megfelelő szelekciójától.

A gazdag nyugati országok aránytalanul gyenge oktatási eredményét, mondhatjuk, kudarcát elsősorban a gyors urbanizáció, a jövedelmi arányok különbségei, a társadalom jelentős hányadának fokozódó leszakadása, a család szerepének zsugorodása, ezzel párhuzamosan az erkölcsi viszonyok romlása magyarázzák.

Kopátsy Sándor

A HALLGATÓK SZOCIÁLIS HELYZETE

1996 március-áprilisában a TEMPUS-program keretében a Magyar Felsőoktatási Egyesületek Szövetsége megbízásából egy 1500 fős országos reprezentatív mintán kérdőíves adatfelmérést végzett az *Expanzió Humán Tanácsadó*, melynek adatait az Oktatáskutató Intézet munkatársai elemezték. A felmérés során egyetemistákat, főiskolásokat kérdeztünk meg életkörülményeikről, anyagi helyzetükről.

Bevételek, pénzbeli támogatás

A hallgatók bevételeit vizsgálva nyolc lehetséges forrást jelöltünk meg, és arra kértük a hallgatókat, mondják meg, hogy az egyes forrásokból van-e havonta rendszeres jövedelmük, s ha igen, körülbelül mennyi? Az alábbiakban bemutatjuk, hogy milyen bevételeik vannak, s azok átlagosan havonta mennyit tesznek ki. Az átlagos jövedelem kiszámításakor nem vettük figyelembe azokat, akik nem akartak, vagy nem tudtak a kérdésre válaszolni. A táblázat utolsó oszlopában feltüntettük, hogy a hallgatóknak hány százaléka rendelkezik az adott bevétellel.

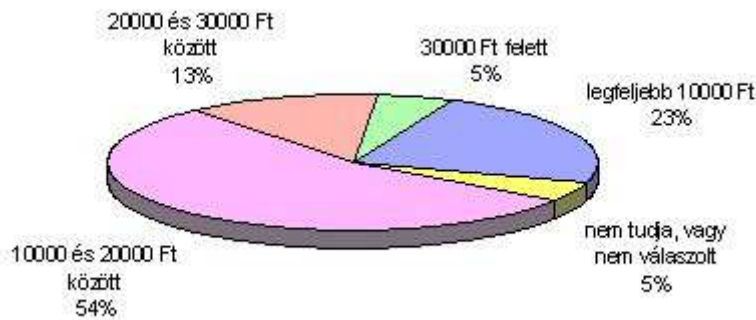
"Mennyi az a pénz, amivel rendelkezel, és milyen forrásokból tevődik össze?"

Forrás	Átlagos bevétel (Ft/hó)	Válaszolók aránya (%)
Szülőktől kapott támogatás	7 557 Ft	80%
Tanulmányi ösztöndíj	5 215 Ft	82%
Szociális támogatás	2 397 Ft	37%
Tanulmányi szerződésből származó ösztöndíj	6 555 Ft	3%
Önkormányzati szociális támogatás	2 210 Ft	2%
Munkavégzés + vállalkozás	6 136 Ft	45%
Lakás bérbeadása	10 633 Ft	2%
Egyéb forrás	6 688 Ft	12%
Összesen	15 561 Ft	

Mint látható, a hallgatók legszélesebb körét érintő támogatások a szülőktől kapott pénzek és a tanulmányi ösztöndíjak (80-82 %-ra jellemző ez a forrás). Viszonylag magas azoknak hallgatóknak az aránya, akik szociális támogatásban is részesülnek (39 %).

Az alábbi ábra adatai szerint a hallgatók több, mint fele (54 %-a) egy hónapban átlagosan 10000-20000 Ft közötti bevétellel rendelkezik, majdnem egynegyedük (23 %) viszont 10000 Ft alatti összegből él (öt-öt százalék nem tudja, illetve 30000 Ft fölötti bevétellel rendelkezik).

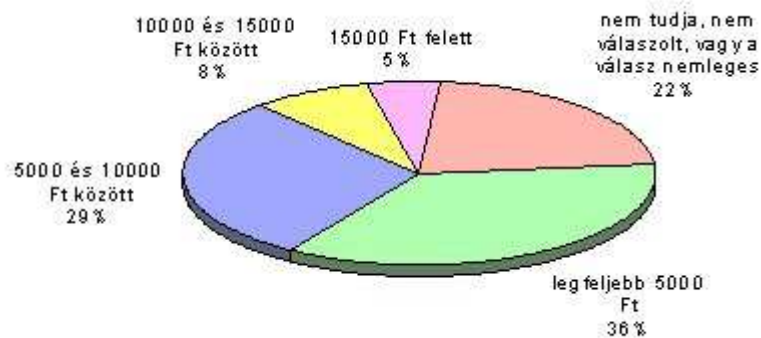
A hallgatók rendelkezésére álló anyagi források



A továbbiakban részletesebben vizsgáljuk azokat a bevételeket, amelyeket a hallgatók nagyobb hányada említett, a szülőktől származó bevételeket és juttatásokat, az ösztöndíjból és a munkavégzésből származó jövedelmeket (amely 45 %-ukra jellemző).

A szülőktől származó pénzbeli és egyéb juttatások

Pénzbeli támogatások – a szülőktől származó bevételek



A hallgatók közel kétharmada esetében nem nagyobb 10000 forintnál az az összeg, amelyet otthonról kap. Mindössze 13 %-uk kap ennél nagyobb összeget, s körülbelül egyötödük nem tudja, mennyit kap otthonról.

Egyéb juttatások

Nem pénzbeli támogatást is kapnak a hallgatók különböző helyekről (szülők, rokonok vagy mások). Ezek értékét havi bontásban nagyon nehéz lenne forintban kifejezni, ezért erről a kérdőívben nem kértünk információt. Emiatt a kapott eredmények feltételezhetően a valóságban nagyon különböző értékeket takarnak.

A nem pénzbeli támogatások közül leggyakoribb az ételkészítés, amelyet a megkérdezettek 71 %-a rendszeresen, 20 %-a alkalmanként kap.

A hallgatók nagyobb része (56 %) alkalmanként, kisebb része (29 %) pedig rendszeresen kap otthonról ruhaneműt. Ezen kívül közlekedési támogatást (bérlet, autóhasználat) 35 %-uk rendszeresen, 20 %-uk alkalmanként kap. Körülbelül egytizedük időnként egyéb (nem pénzbeli) támogatást is kap.

A családok jellemzőit abból a szempontból is megvizsgáltuk, hogy milyen mértékben teszik a hallgatók számára szabaddá az ösztöndíjak (esetleg) szociális támogatások összegének felhasználását.

A megkérdezett hallgatók 82 %-a az ilyen címen kapott összeggel teljes egészében maga rendelkezik. Öt százalékuk ösztöndíjának, illetve szociális támogatásának egy részét, három százalékuk pedig teljes egészét beadja a családi költségvetésbe. A hallgatók további hét százaléka sem tanulmányi ösztöndíjat, sem szociális támogatást nem kap.

Ösztöndíjak

A tanulmányi ösztöndíjak nagysága

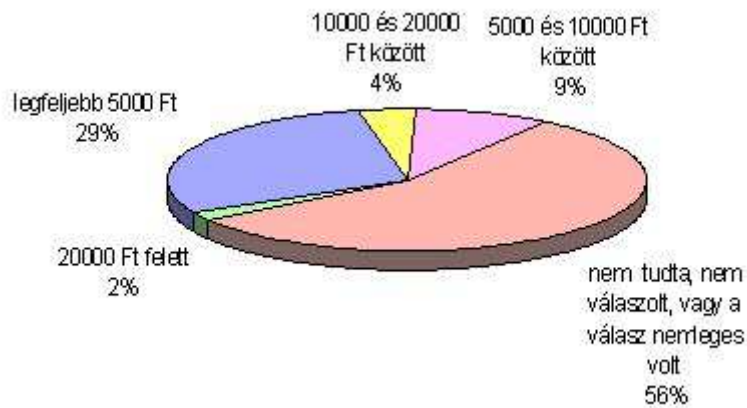


Az ösztöndíj nagyságára vonatkozó kérdésünkre a hallgatók közel ötöde nem tudott vagy nem akart válaszolni. A megkérdezett hallgatók több mint negyede (27 %) 3000-5000 Ft közötti összeget, egyötöde 5000-7500 Ft közötti összeget, szintén egyötödük legfeljebb 3000 Ft-ot, és 14 %-uk 7500 forintnál nagyobb összeget kap ösztöndíjként.

A következő, az eddigieknél kevésbé széles hallgatói csoportot érintő bevételi forrás a munkavégzésből származó jövedelem. Ennek mértékét a következő oldalon levő ábra mutatja be.

Amint az ábra mutatja, a hallgatók több mint fele nemleges választ adott a kérdésre. A munkavégzésből származó jövedelmek között leggyakrabban a havi 5000 Ft alatti jövedelem fordul elő (29 %). Jelentős még az 5-10000 Ft közötti jövedelmek aránya (9 %), az ennél magasabb jövedelmeké azonban csak néhány – négy, illetve kettő – százalék.

A munkavégzésből származó bevételek havi átlaga



Amikor azt kérdeztük a hallgatóktól, hogy milyen formában és milyen gyakran végeznek kereső tevékenységet, azt is megvizsgáltuk, hogy a hallgatók az általuk megkeresett pénzeket hogyan, mire használják fel. A hallgatók jelentős hányada (43 %) teljes mértékben a saját megélhetésére fordítja, és feléli a maga által megkeresett összeget. Az egyetemisták és a főiskolások másik fele (49 %) pedig valamennyi pénzt félretesz. A megkérdezetteknek 5 %-a mondta azt, hogy a megkeresett pénz teljes egészében félre tudja tenni.

*Szemerszki
Mariann*

AZ ISKOLÁZOTTSÁG ÉS FOGLALKOZTATÁS ALAKULÁSA GÖRÖGORSZÁGBAN 1951 ÉS 1991 KÖZÖTT

Görögország népességéről és munkaerőpiacáról a legjobban feldolgozott adatok a görög Központi Statisztikai Hivatal által tíz évente elkészített népesség- és lakásösszeírásokból nyerhetők (az adatokat a lakosság 25 %-ára kiterjedő minta alapján dolgozzák fel, s ez eléggé megbízható következtetésekre ad lehetőséget).

A munkaerő képzettségi szintje (százalékban)

Képzési szint	1961 %	1971 %	1981 %	1991 %
Felsőfokú végzettségű	2,9	5,6	10,9	17,0
Középfokú végzettségű	7,9	17,1	17,9	42,3
Általános iskolát végzett	47,0	46,9	54,8	33,1
Általános iskolát be nem fejezett	42,0	27,9	16,2	7,6
Nem válaszolt	0,2	2,5	0,2	0,0

A táblázatból látható, hogy a munkaerőpiac iskolázottsági struktúrája jelentős változásokon ment keresztül. 1961-ben a foglalkoztatottak 90 %-ának iskolázottsága alig érte el a hatosztályos alapfokú oktatás szintjét, hiszen ebből 42 % még ezt a szakaszt sem végezte el, tehát közel állt az írástudatlanok kategóriájához. A középfokú oktatás különböző iskolatípusait a foglalkoztatottak 7,9 %-a végezte el. A felsőfokú tanintézetet – azaz a kor viszonyai között: egyetemet – végzetek aránya mindössze 2,9 % volt. A foglalkoztatottak többségének iskolázottsága tehát rendkívül alacsony volt, s a diplomásoknak csupán egy rendkívül vékony rétege vett részt a termelésben.

Az adatokból jól látható, hogy a növekedési ütem az egyetemi diplomásoknál a legmagasabb. Az iskolázottság 1961 után megindult gyors és nagyfokú növekedésének oka valószínűleg az oktatásügyi reformokban keresendő, amelyek a lakosság széles rétegei számára könnyítették meg az oktatási rendszer egyre magasabb szintjeire való bejutást. Az oktatásnak az 1964-es reformokban bevezetett, és 1974-ben alkotmányjogilag is kiterjesztett ingyenessége, és az iskolarendszer különböző szintjein alkalmazott rugalmas felvételi rendszer találkozott a társadalom széles rétegeinek iskolázás iránti igényével, amelynek végső célja a társadalmi felemelkedés volt. Jelentősen hozzájárult ehhez az országnak a '60-as évek végétől a '70-es évek közepéig tartó gazdasági fejlődése, amelynek következtében egyre nagyobb számban volt szükség jól képzett munkaerőre. Az életszínvonal emelkedése, és a vásárlóerő növekedése pedig széles társadalmi rétegek számára tette lehetővé, hogy a fogyasztásra szánt összegek egy részét a gyerekek iskoláztatására fordítsák.

Az aktív munkaerő iskolázottság szerinti megoszlása a gazdaság harmadik szektorában

Végzettség	1961	1971	1981	1991
Felsőfokú	88,2	87,9	82,3	79,4
Középfokú	67	62,3	61,9	53,4
Alsófokú	22,3	23,6	28,6	31,1
Alsó fokot be nem fejezett	12,5	14,3	16,4	20,7

Görögország elsősorban agrárország, bár ipara sem elhanyagolható, és ezért azt várnánk, hogy elsősorban a primer és szekundér szektorokban nagy a diplomások száma. A görög társadalmi-gazdasági fejlődés felemás és torz jellege folytán azonban az egyetemi diplomások zömét a szolgáltató ágazat foglalkoztatja.

A népesség iskolázottság szerinti tagozódása (1991)

	Városok	Kisvárosok	Falvak	Összesen
Egyetemi diplomások	80,13	9,10	10,78	6,65
Főiskolai végzettségűek	75,66	10,34	14,00	2,05
Középfokú végzettségűek	73,79	10,56	15,65	18,82

A fentiek után érdemes megvizsgálni, hogy a lakosság iskolázottsága milyen földrajzi megoszlást mutat. Megfigyelhető, hogy az egyetemi és a főiskolai végzettségűek túlnyomó többsége a városokba koncentrálódik, amelyekben az állami és a közhivatalnoki szektor termelőegységei és egyéb munkahelyei találhatók: mindössze 14-20 %-uk lakik és dolgozik a nagyközségekben és a falusi településeken. Ennek következtében a városok iskolázottsági szintje és kulturális színvonala jóval magasabb a nagyközségeknél és a falusi településeknél. Hasonló földrajzi megoszlást mutat a középfokú végzettségűek kategóriája. Az általános iskolát végzettek és az írástudatlanok pedig szinte egyenlő arányban oszlanak meg a különböző földrajzi területeken. Utóbbiak különösen nagy számban találhatók a falusi településeken.

A bölcsészettudományi (közelebbről nyelv- és irodalmi) és természettudományi karok diplomásainak nagy többsége a városokban él. Hangsúlyoznunk kell, hogy ez a két kategória szorosan függ az állami szektorokhoz tartozó iskolahálózattól, hiszen az ezekbe tartozó személyek többségét az általános és szakirányú középiskolák foglalkoztatják.

Ugyanakkor a nagyközségekben vagy a falusi településeken mindössze 9-15 %-ot találunk ebből a rétegből. Kivételt képeznek a bölcsészdiplomások, akiknek aránya 1971-ben 22 %-ot tett ki a falusi településeken. Tanulságos megvizsgálni a két kategória százalékos arányát a diplomások összlétszámán belül: a bölcsész (nyelv- és irodalom szakos) és teológus (hitoktatói) végzettségűek száma 1981-et leszámítva kiugróan magas, mintegy 30 %-os. Jelentős reprezentáltságuk oka valószínűleg abban keresendő, hogy az egyoldalúan humán

beállítottságú, és a „hellén-keresztény” értékrendet hangsúlyozó iskolarendszer egyre több ilyen végzettségű tanárra tart igényt, s így viszonylag gyorsan és könnyen jutnak álláshoz.

A jogtudományi, illetve a társadalom- és közgazdaságtudományi karok diplomásai is a jelentős kategóriák közé tartoznak: e két csoport teszi ki az összes diplomás 25-35 %-át. Ezeknél a csoportoknál is megfigyelhető, hogy igen nagy – 85-92 %-os – arányban a városokban, s ezen belül is elsősorban a kormányhivataloknak otthont nyújtó fővárosi agglomerációban vannak jelen.

Hasonló a műszaki egyetemek diplomásainak megoszlása is: több, mint 85 %-uk található a városokban, és jelentős részük a fővárosba koncentrálódik. Ez összefügghet Athén túlnépesedésével, valamint a gyors ütemben folyó kiépülés keltette igényekkel, melyek következtében igen sok építőmérnök és építészmérnök talált munkát a fővárosban. Egészében véve a műegyetemi diplomások részaránya meglehetősen alacsony: 5-10 % körül mozog.

Az orvosi szakok diplomásai is igen nagy mértékben a városokban, és különösen a fővárosban koncentrálódnak: 82-87 %-uk él ezekben, és a fennmaradó 13-18 % arányosan oszlik meg a nagyközségek és a falusi települések között.

Az eddigiekben azokat a szakmákat tekintettük át, amelyek természetüknél fogva szorosabban kapcsolódnak a városi élethez. A meglepő az, hogy az agrármérnöki, erdészeti és állatorvosi karok diplomásai is zömmel a városokban, és mindenekelőtt a fővárosban élnek annak ellenére, hogy az ország diplomásain belül igen csekély, mindössze 2-3 %-os a részarányuk. A nagyközségekben vagy a falusi településeken természetesen valamivel többet találunk közülük, mint a többi diplomás rétegből. A jelenség oka abban keresendő, hogy többségük a városokban, s elsősorban a fővárosban található minisztériumokban és egyéb állami intézményekben dolgozik.

A görög gazdaság, társadalom és kultúra e sajátos részterületét tárgyaló fejezetünk összefoglalásában kijelenthetjük, hogy az ország centralizált – a városokra, és túlnyomórészt a fővárosra koncentráló – fejlődési modellje határozza meg az oktatásügy fejlődését, továbbá a felsőfokú diplomával rendelkezők foglalkoztatását. A legtöbb fontos oktatási központ a fővárosba és az ország második legnagyobb városába, Thesszalonikibe települt, és a diplomások zöme is ezekben talál magának munkát. Ugyancsak a városokban, és főként a fővárosban található az ország legnagyobb gyógyintézetei, az egészségügyi és népjóléti hivatalok. A kiterjedt állami szektor mellett a magánszektor bankjai, biztosítóintézetei, utazási irodái is a fővárosba összpontosulnak, és onnan irányítják az ország gazdaságát; éppen ezért a potenciális foglalkoztatottak közé tartozó diplomások is ide törekcszenek. Noha az ország ipari fejlettsége viszonylag alacsony szintű, Athénben és vonzáskörzetében számos nagy- és kisüzem foglalkoztat technikusokat és mérnököket. E minőségi paraméterek következtében elsősorban a főváros válik a falvakat elhagyó agrárlakosság célpontjává. E mobil rétegek annak érdekében, hogy elkerüljék a városokban őket fenyegető elproletarizálódást, jövedelmük egy részét a társadalmi felemelkedésüket biztosító iskoláztatásra fordítják.

Vaszilisz Lubosz

A gondot az jelenti, hogy az összeírások között eltelt idő fejlődési tendenciáiról nem lehet pontos becsléseket készíteni, ugyanis a görög KSH és a Munkaügyi Minisztérium párhuzamosan végzett éves felmérései kis mintasokaságon alapulnak, és a tízévenként

megejtett összeírással ellentétben nem háztartásokat, hanem termelőegységeket vizsgálnak; ebből kifolyólag az adatok nem vethetők egybe.

Az alábbiakban részletesebben is megvizsgáljuk az egyetemi végzettségűek terület szerinti megoszlását. Mivel ezek az iskolatípusok elsősorban a városokban találhatóak, a fenti kategóriák diplomásainak több, mint háromnegyede a városokban lakik. Érdemes itt felhívni a figyelmet a városi területeken belül az athéni agglomeráció jelentős részarányára

A FELNŐTTOKTATÁS ÉS KÉPZÉS NEMZETKÖZI ENCIKLOPÉDIÁJA

A *Felnőttoktatás és képzés nemzetközi enciklopédiája* bemutatja a legfrissebb kísérleteket, érinti a felnőttoktatás elméletét, létező politikáját, a gyakorlat területeit és intézményrendszerét. Megpróbál választ adni a leggyakrabban felmerülő kérdésekre. Az 1990-ben megjelent, *Peter Jarvis* által szerkesztett *An International Dictionary of Adult Education and Continuing Education* után ez az első enciklopédikus jellegű munka a felnőttoktatás szakterületén. A 161 cikket tartalmazó Enciklopédia 35 ország szakembereinek munkáit tartalmazza.

Az első rész elméletekkel, koncepciókkal és metodikákkal foglalkozik. A tudományterület értelmezésénél, mint alapdefiníciók tisztázása és a célcsoport meghatározása kerül előtérbe. A kiindulási pont az 1976-os UNESCO Nairobiban megtartott konferenciája, melynek ajánlásai mérföldkőnek tekinthetők az elvi alapok tisztázásához. A felnőttoktatás területével foglalkozó szakemberek egy csoportja a legfőbb célnak nem annyira az egyén képzését, pozíciói emelkedésének támogatását tekinti, hanem sokkal inkább egy talán idealisztikusabb, utópisztikusabb, tökéletesebb társadalmat fogalmaz meg. Hangsúlyozottan fogalmazódik meg a közösségnek, mint fejleszthető és fejlesztendő egységnek a szerepe. Éppen ezért a tudományos orientációknál nem rendelődik és nem rendelhető az általános oktatás és nevelés zászlaja alá.

Ugyanakkor néhány kutató kétségbe vonja a felnőttoktatás, mint önálló tudomány megvalósíthatóságát – amint ezt Husen és Postlethwaite megjegyzi a *The International Encyclopedia Education* című munkában.

Az Enciklopédia oly módon tesz kísérletet a gyakran szembeállított *oktatás és képzés* közötti feszültség feloldására, hogy mindegyik feladatát meghatározza, körülírja, s éppen az ezek analizálásból származó hiányosságokat a másik oldalról pótolja. Azaz szükségszerű komplementáris helyzetet tár föl, mégpedig úgy, hogy megvizsgálja a "csinálva tanulás" lehetőségeit és korlátait.

Természetszerűleg találkozunk az oktatás-nevelés *formális, non-formális és informális* formáival. Ez nem feltétlenül jelent új megközelítést, hiszen erről már Philip Coombos is szólt 1968-ban. Annyit azonban mégis fontos megjegyeznünk, hogy ez a felosztás hangsúlyosan szerepel, s egyre nagyobb szerepet ad a non-formális és az informális oktatásnak. Ehhez a felosztáshoz kapcsolja a humán erőforrás fejlesztésének modelljét. Határozottan elkülöníti ugyanakkor a szakmai képzést az emberi erőforrások fejlesztésétől.

Külön cikk foglalkozik az *élethosszig tartó tanulás* (Lifelong Learning) és a *folyamatos tanulás* (Continuing Education) összevetésével. Az élethosszig tartó tanulás mint koncepció nemcsak azt jelenti, hogy egy szándékainktól független, vagy éppen szándékosan történő folyamatról van szó, hanem egyre inkább fejlesztési stratégiaként is felfogható. A folyamatos tanulás elve mind időben, mind értelmezésében sokkal egyértelműbb. S míg az előzőt a kisgyermekkortól számítják, utóbbi az alapiskolai követelmények teljesítése után teljesedik ki.

A felnőttoktatás helyzete és szerepe nem önmagában, hanem sokkal inkább társadalmi és gazdasági összefüggéseiben értelmezhető. Ha áttekintjük a modernizációs elméleteket, akkor valamilyen szinten és mélységben megjelenik az "*emberi tőke teória*" is. Amennyiben továbbvisszük a gondolatot, azt találjuk, hogy igen szoros összefüggés található a felnőttoktatás és a modernizáció között. Ennek a sokoldalú és egymásra épülő folyamatnak,

ha csak a főbb állomásait vesszük figyelembe, akkor is megtapasztaljuk, hogy milyen összefüggés van a fejlődés és az oktatás között. De nem szabad megállni az alap-, közép- és felsőfokú képzésnél, hanem más jelleggel és más formában kell tovább folytatni a tanulást. Az Enciklopédia hangsúlyozza, hogy a *dolgozó társadalomból* (working society) a *tanuló társadalom* (learning society) irányába tendál az általános fejlődés, amely a technikai és az ehhez kapcsolódó gazdasági-társadalmi változások hihetetlen dinamizmusa miatt szükségyszerű.

Az Enciklopédia *oktatástechnológiával* foglalkozó fejezete a felnőttoktatás és -képzés egyik speciális területét tárgyalja: az oktatástechnológia a tanulás környezeti tényezőinek, folyamatainak és erőforrásainak tervezésével, megvalósításával és ellenőrzésével foglalkozik. A definícióból három alapvető jellemzőt kell kiemelnünk. Elsőként azokat, amelyek közé a tanulás és tanítás célirányossága tartozik, másodsor a rendszerszemléletet az oktatási folyamat tervezését a megvalósítás és az ellenőrzés során, harmadszor az oktatás hatékonyságát, mint az értékelés kritériumát.

A felnőttoktatásban és -képzésben az oktatástechnológia előbbieken említett három alapvető jellemzőjének alkalmazhatóságát sokan megkérdőjelezzik. Ennek ellenére ezeket az elveket meg kell védeni és tovább kell fejleszteni az oktatástechnológia területén született innovációnak megfelelően.

Az oktatástechnológiával kapcsolatos kutatások az 1960-as években kezdődtek. Ebben az időben az audiovizuális tanulás és a programozott oktatás került a figyelem középpontjába. Az 1970-es és '80-as években újabb eredmények születtek ezen a területen, amelyek közül meg kell említeni a szisztematikus tantervfejlesztést, a tanulás különböző formáinak elhatárolását, a tanulás erőforrásainak és folyamatainak rendszerszemléletű megközelítését stb. Az 1990-es években az információs technológia térhódításával az oktatástechnológia új koncepciója került előtérbe, amely az összetevők kölcsönhatását hangsúlyozza.

Az oktatástervezés az oktatástechnológia egyik feladata, melynek keretében arra a kérdésre keressük a választ, hogyan választhatók ki a leghatékonyabb oktatási erőforrások és módszerek. A szakirodalom számos modellt ismer, melyek különböző célok és környezeti feltételek között alkalmazhatók. A modellek vizsgálata kapcsán megállapíthatók bizonyos általános lépések, amelynek szakaszai a tanulási igények felismerése, a tanulási célok meghatározása, a megfelelő oktatási erőforrások kiválasztása.

Számos országban még manapság is kevés figyelmet fordítanak az oktatástechnológia egyik fontos területére, a formális tantervek készítésre. Különösen igaz ez azokra az országokra, ahol a felnőttoktatásnak nem a formális jellege dominál. Egyes országokban lassú változás jelei figyelhetők meg a felnőttoktatási programok formális rendszerbe való integrációjával és a közfinanszírozásból megvalósuló felnőttoktatási formák elterjedésével. A formális tantervek készítése kapcsán számos kérdés merül fel, amelyek a tantervek fogalmának, tartalmának meghatározásával és fejlesztésével kapcsolatosak.

A vizsgált terület kapcsán fontos megemlíteni az oktatási módszerek és a tanárképzés különböző koncepcióit. Az oktatásban részt vevők képességei és egyéb sajátosságai, mint amilyen az életkor, az önkéntesség és az önrányítás, alapvető fontosságúak a felnőttoktatás környezetének kialakításánál.

Az oktatástechnológia szerepe vizsgálható a felnőttoktatás különböző területein, így a távoktatásban, a szakképzésben és a továbbképzésben. Ebben a vonatkozásban az oktatástechnológia sajátosságai kerülnek a figyelem középpontjába.

A résztvevőkről és az ellátásról szóló fejezetben kifejtésre kerül, hogy az egész életen át tartó tanulás koncepciójának középpontba kerülésével egyre fontosabbá válik a felnőttek segítése személyes fejlődésükben, és az ennek megfelelő tanulási program kiválasztásában. Az egész életen át tartó tanulás minden szempontból hasznos, és ezt felismerték a fejlett és a fejlődő országok kormányzatai is. Egyre növekszik a bizalom és az igény a felnőttoktatás nem formális és informális területei iránt, és ezzel párhuzamosan növekszik a civil társadalom szerepe is.

A felnőttoktatás és -képzés legtöbbször a szakmai ismeretek elsajátításához, fejlesztéséhez kötődik, ezért mind a minőség, mind a szervezet jelentősen eltérhet egymástól a személyes tanulási szükségletek és a lehetőségek függvényében. A XX. század végén különösen jellemző, hogy a felnőttképzés iránti igény, a tanfolyamok és képzések köre egyre jobban bővül. Manapság már figyelni kell a "piac" mindkét oldalára, a szükségletekre és azok kielégítési módjaira egyaránt.

Az igényről és annak kielégítéséről azért is fontos beszélni, mert az oktatási tevékenység és a piaci viszonyok között jelentős különbségek mutatnak. Igen sok esetben az oktatás és a képzés úgy működik, mint valamely más kereskedelmi szolgáltatás, kialakul a piaci ár és az ehhez tartozó kereslet. Az esetek nagy részében azonban az oktatásért a kormányzat, a munkáltató vagy valaki más fizet a résztvevő helyett. Az árnál ebben az esetben nem a tiszta közgazdasági tényezők játszanak szerepet, tehát nem azt számolják ki a résztvevők és a finanszírozók, hogy milyen sokat lehet tanulni az adott összegért, hanem figyelembe veszik az egyéni, közösségi és társadalmi szükségleteket, a környezet hatásait és a gazdasági életben rejlő összefüggéseket. Ez különösen igaz a felnőttek esetében, egyrészt, mert mások a tanulási lehetőségek, eltérő a tanfolyamok természete, másrészt, mert az erősebb motiváció miatt a tanulás sokkal hatékonyabb lehet.

Az oktatás és a képzés iránt az igény sokkal nagyobb és heterogénebb, mint az az elmúlt időkben volt. Ennek egyik oka, hogy a mai társadalomban a polgárok elfogadják az élethosszig tartó tanulás szükségességét. Az információs technológia segítséget nyújt az ismeretek sokkal komplexebb felhasználásában mind a munkahelyeken, mind a napi életben, és lehetővé teszi a felnőttek számára is a folyamatos tanulást. Ezt támasztják alá a decentralizációs demokratikus folyamatok és a növekvő mennyiségű termékek közötti választásból eredő feszültségek, amelyek a polgároktól a fejlődő társadalomban megkívánják a megfelelő műveltségi hátteret, szükségessé teszik a folyamatosan változó környezetben az állandóan megújuló ismeretek megszerzését.

A csoportok egyre szélesebb körében mind különbözőbb szükségletek jelennek meg, fontossá válik az újvizsgáztatás módszereinek kidolgozása, növekszik azoknak a magasan kvalifikált felnőtteknek a száma, akik részt kívánnak venni a további ismereteket nyújtó képzésekben. Szerencsére az igénykielégítés folyamata is jelentősen megváltozott. Az új, számítógéppel támogatott kommunikációs technológia újabb lehetőségeit nyújtja az egyre bőségesebben rendelkezésre álló információk megszerzésének, és ez igaz mind a hagyományos oktatásban résztvevőkre, mind a távoktatási rendszerbe kapcsolódókra.

A felnőttek oktatásának igénye a legtöbb országban a hetvenes években jelent meg a politikai feladatok részeként, mint a tanuláshoz fűződő alapvető jog. A gazdasági szerkezetváltás és a technológiai fejlődés eredményeként a nyolcvanas évektől már élethosszig tartó tanulásról beszélhetünk, melynek feladata az információs alapú gazdasági rendszerben a munkások képzettségi és tudásigényének rugalmas kielégítése. Bár makro szinten a szükségletek formái jelentősen nem térnek el egymástól, az egyes országok között jelentős különbségek jelentkeznek.

A mai társadalomban a különböző háttérű csoportok speciális tanulási igényekkel rendelkeznek. A legfontosabbak közé tartoznak a bevándorlók nyelvi képzése, a kulturális különbségekből adódóan a befogadó ország kulturális ismereteinek átadása, az etnikumok és más kisebbségek képzése, a munkások már elavulttá vált tudásának felfrissítése, az alapvető munkaismeretek átadása a hosszabb ideje munka nélkül levőknek, az alacsonyán képzett felnőtteknek második tanulási lehetőség biztosítása, a jól képzett csoportok új ismeretekkel történő ellátása, valamint az előzetes tudásszinttől függetlenül az idős emberek képzése. Bár a kategóriákhoz tartozó igények megfogalmazása viszonylag egyszerűnek tűnik, a szükségleteket mégsem lehet automatikusan megállapítani.

Ahhoz, hogy a különböző csoportokat bekapcsoljuk az oktatásba, igen sok tényezőt figyelembe kell venni, többek között a pénzügyi forrásokat, a felhasználható időkeretet, a tanulási tevékenységhez való viszonyt, a tanulási lehetőségeket, a rendelkezésre álló információk mennyiségét és minőségét. A felnőttoktatásban és a képzésekben részt vevők heterogenitása bonyolulttá teszi a részvételre vonatkozó produktivitás általános meghatározását, ezzel szemben viszont megköveteli a rugalmasságot és a felnőttek differenciált szükségleteihez alkalmazkodó gondoskodást.

A felnőttoktatás rendszereiről szóló fejezet kitér arra, hogy az összehasonlítás nem egyszerű feladat, hiszen ez minden országban különböző. Ennek ellenére meg lehet határozni azokat a speciális kategóriákat, amelyek keretében történik a tanulási igények kielégítése. Ezek közé tartoznak azok az intézmények, ahol az oktatás befejezését követően a felnőttek kisebb-nagyobb szünet után tanulnak alap- vagy középfokon. Ez a legtöbb országban formális felnőttoktatás formájában történik. A következő csoportba tartoznak a *postsecondary* képzést folytató intézmények, ahol a tanulók közvetlenül az iskola utáni folytatnak tanulmányokat. Ez történhet teljes idejű, részidejű, közvetlen részvétellel vagy távoktatással. Manapság az ebbe a csoportba tartozó oktatási forma a legkedveltebb, szinte minden országban gyorsan növekszik a résztvevők száma. A harmadik csoportra az jellemző, hogy a tanulás eltávolodik a formális képző intézményektől, megjelenik a könyvtárakban, egyre nagyobb szerepet kap a távoktatás és a nyitott egyetem, kialakulóban van a közösségi oktatás és a népszerűsítő oktatás.

A fentiekből is kitűnik, hogy a szabad időben történő tanulás és a befektetésként működő tanulás mindenki számára fontos, függetlenül a kortól, a nemtől, az életpályától és az előzetes tanulmányi eredményektől. Ezzel kapcsolatosan merül fel egy dilemma. A felnőttek tanulási szükséglete egyre differenciáltabbá válik, és így a kielégítésre irányuló stratégiáknak is differenciálódni kellene.

A felnőttoktatás jövőjét jelzi, hogy az egyes tanulási módok között folyamatosan eltűnnek a határok. Számos *postsecondary* képzést folytató intézmény próbál jobb kapcsolatokat kiépíteni a civil szervezetekkel és a munkavállalókkal, s ennek a kapcsolatnak függvényében próbálják meg a tanfolyamok struktúráját az igényekhez igazítani; sokkal rugalmasabban működnek, mint a hagyományos intézmények. Ennek keretében többek között növekszik

azoknak a távoktatási kurzusoknak a száma, amelyek felhasználják az új kommunikációs technológiákat. A távoktatás jelentőségét ma már egyre több intézmény ismeri fel. A résztvevők számára új lehetőséget jelentenek a különféle időtartamú képzések, ahol felhasználják a számítástechnika által nyújtott előnyöket. Növekszik az interaktív tanulás jelentősége, ahol a tanár segítő szerepe az első. Egyre fontosabb szerepet tölt be a szituációs tanulás, ahol az ismeretátadási folyamat is illeszkedik a változások korához, hatékonyabbá válik a csoport működése, növekszik az aktivitás, szerepjátékok és esettanulmányok segítik az ismeretek elsajátítását. Egyre nagyobb szerepet kap az informális tanulás, ahol például a múzeumok rendeznek be tanulószobát, a tűzoltók tartanak nyílt napot és felvilágosító előadást, vagy csoportok szerveznek olyan rendezvényeket, ahol a mindennapi életben felmerült problémákat vitatnak meg. Bár az új technológiák segítik az oktatást, a felnőttek nyitottabb, szélesebb körű oktatása az oktatási és a képzési kultúra fejlődésétől függ. A legtöbb helyen nem egyszerű feladat a régi oktatási módszerek megreformálása. A változás gyorsasága függ a tanároktól, attól, hogy milyen gyorsan tudják az új módszereket elsajátítani, de függ attól az intézményi háttértől is, amelyben működnek.

A felnőttoktatás szervezetéről szóló fejezet bemutatja, hogy az egyes régiókban és országokban az egyediség mellett számos közös vonást találunk. Léteznek nemzetközi, regionális és nemzeti szervezetek. A nemzetközi szintű felnőttoktatás során a hallgatókat más kultúrákkal és társadalmakkal ismertetik meg. Az esetek többségében ez rendszeres tanulmányok vagy képzések keretében történik valamely más országban. Ha összehasonlítjuk a felnőttoktatási tanfolyamok körét, megvizsgáljuk a tanulási lehetőségeket, azok körülményeit és szervezetüket, megállapíthatjuk, hogy egyes országokban létrejött a felnőttoktatás és a képzések általános rendszere, amely viszont csak ezekre az országokra érvényes. A legtöbb helyen azonban még csak a kezdeti lépéseket tették meg. Az elmúlt tíz évben ezen a területen is jelentős változások történtek. Megszülettek az elméleti munkák a felnőttoktatási tevékenység összehasonlításához, rendelkezésre állnak a kutatási rendszerek, és egyre több területen jön létre egyetértés a célokra, az adatokra és az adatok véglegesítésére vonatkozóan. A nemzetközi felnőttoktatásban a kormányzati intézményrendszer mellett egyre fontosabb szerephez jutnak a professzionális szervezetek, ügynökségek, és a nem kormányzati szervezetek, együttműködések.

Számos publikáció számol be a regionális és az országos tanfolyamokról. Meg kell említeni, hogy az ezekben használt terminológia nem mindig egyezik meg egymással, függ a felnőttoktatás történeti és gyakorlati háttérétől. A világ egyes régióiban a felnőttoktatás keretében más és más kerül előtérbe.

A felnőttoktatás értékelése és mérése címszó alatt kifejtésre kerül, hogy ez két olyan terület, amely egyre nagyobb figyelmet igényel. Ez a fejlődés közvetlen kapcsolatban áll a felnőttoktatás növekvő gazdasági, szociális és kulturális jelentőségével. Az oktatás értékelésében az oktatási folyamatot és a kimenetet írjuk le. Az értékelés célja, hogy információt nyújtson a politikusoknak, a gyakorlati szakembereknek, az oktatóknak, s mindazoknak, akik hatással lehetnek magára az oktatási folyamatra.

A felnőttoktatás és a folyamatos szakképzés kutatása területén az értékelés nem játszott különösebb szerepet. Az utóbbi időben azonban ez a helyzet változást mutat. Mind a kvalitatív, mind a kvantitatív kutatások hozzájárulnak a felnőttoktatás ismereti alapjához. Fontos az olyan akcióorientált kutatások folytatása, amelyek a felnőttoktatás és képzés tartalmának, inputjainak, folyamatainak és eredményeinek mérésére irányulnak.

A felnőttoktatás az utóbbi évtizedekben jelentős változásokon ment keresztül. Globális szinten nemcsak a kiadások és a résztvevők száma növekedett, hanem maga a képzés is érettebb szakaszába jutott. A folyamatos szakmai képzés és a munkahelyen történő tanulás jelentősége egyre növekszik, a felnőttoktatás kutatásában új területek jelennek meg. Ennek a területnek a változásait mutatja be ez a kötet, amelynek tanulmányai nemcsak a koncepciókra és definíciókra szorítkoznak, hanem a fejlődés perspektíváira is utalnak.

(International Encyclopedia of Adult Education and training. Szerkesztette: Albert C. Tuijnman. 2. kiadás, 1996.)

*Erdei Gábor –
Szabó József*

HOLTOMIGLAN – HOLTODIGLAN...

Ki ne emlékezne mosolyogva a Svejk, a derék katona haditudósítójára, aki bölcs megfontolásból előre beírja a krónikába, hogy a másnapi csatában hány halott és mekkora veszteség volt, és ki viselkedett hősiezen illetve gyáván a holnapi napon? Úgy tűnik, hogy manapság, a pályázati lehetőségek körül forgó napjainkban és az egyre kevésbé megjósolható életpályák korában az önéletrajz-íráshoz el kellene sajátítanunk ezt a jövőbelátó technikát. Az *International Review of Education* 40. évfolyamának (1994) 3-5. tematikus száma az *élethosszig tartó tanulás* témakörét járja körül. Peter Alheit cikke váltotta ki a bevezetés megállapítását, amelyet ironikus voltával együtt – úgy tűnik – nagyon komolyan kell vennünk. A cikk egy Soeren Kierkegaard idézettel indul, mely szerint "Az életet csak visszafelé érthetjük meg. Közben azonban előrefelé kell élnünk." Peter Alheit szerint elérkezett az idő, hogy némileg revideáljuk Kierkegaard-t: "Valószínűleg most már nem elég az életet visszafelé megérteni: előrefelé kell életünket megérteni." Jelen korunkban az életpályák és az életutak hagyományos szakaszai alapvető változásokon mennek keresztül. A tanulmányok, a munka és a nyugdíjas kor belátható hármasszakaszolása inkább kivételként, mint szabályként valósul meg az emberek életében. Az "élet élése" sokkal problematikusabb és megjósolhatatlanabb lett. Olyan képességeket sajátítunk el életünk során, melyeknek a jövőbeli hasznosságáról egyáltalán nem lehetünk meggyőződve, s részben ezért rendszeresen és állandóan új képességek megszerzésére kell törekednünk. Az ebben rejlő kihívás a felnőttoktatás számára nyilvánvaló. Peter Alheit szerint a tanulás egy új felfogására és megközelítésére van ehhez szükség, az életrajzi (biographical) megközelítésre, amely képes mind az egyént, mind azt a kontextust megváltoztatni, amelyben a tanulási folyamat hagyományosan végbemegy. A tanulás szokványos iskolai közege túlságosan merev, mellyel szemben, vagy azt kiegészítve, a tanulás életrajzi megközelítése a tanulási folyamatokat mind a tanuló egyén, mind a tanár számára rendszeres és folyamatos felfedező utakhoz teszi hasonlatossá, hiszen az életrajzok, az életpályák összetettebbek, egyénibbek, szokatlanabbak lettek, ugyanakkor színesebbek is, hiszen többet tükröznek az egyéni autonómiából és akaratból. A mai életpályák egyre jobban hasonlítanak egy laboratóriumhoz, melyben az egyén különböző ismereteket és képességeket sajátít el, vagy elsajátításával próbálkozik, mégpedig olyanokkal, melyekre esetleg nincs egy eleve adott, iskolai tanterv. Az élethosszig tartó tanulás életrajzi megközelítése tehát a tanulás különböző módjainak feltárását szorgalmazza. A koncepció ezzel kifejezi a szkepticizmust a felnőttoktatás hagyományos felfogásával szemben (például az átképzések gyors gyógy módjával szemben), és kifejezi azt a bizalmat, hogy az egyes ember igenis képes a saját életpályáját megszervezni, és hogy felfedezheti azokat a tanulási folyamatokat, melyek segítségével a legjobban alkalmazkodhat egy átmeneti kor kívánalmaihoz. A felnőttoktatás feladata éppen ezeknek az eddig rejtett képességeknek az edzése, a változatos tanulási folyamatok kipróbálásának erősítése az életpályáját kézbe vevő egyénnél.

Az *International Review* e számából azért szenteltünk nagyobb figyelmet Peter Alheit cikkének, mert a többi francia és angol nyelvű tanulmány közelebb áll a felnőttoktatás, az élethosszig tartó oktatás hagyományosan értelmezett kereteihez. A szám vendégszerkesztői, Paul Bélanger és Ettore Gelpi előzetesen 15 hozzászólást kértek a témához mind a fejlett, mind a fejlődő országok szakembereitől. Hogy Kelet-Európát, a második világot hová helyezik a két pólus között, azt nehéz eldönteni a szerkesztők válogatása alapján. Egy lengyel hozzászólás képviseli a régiót, Wladislaw Adamski közöl egy meglehetősen fecsegő és rendszerváltási politikai terminológiával terhelt tanulmányt *Oktatási kihívások Lengyelországban az átmeneti korszakban* címmel. A hozzászólások túlnyomó többségben a fejlődő országokat képviselik, például Argentína, Chile, Benin, Algéria és Kína

felnttktatásáról olvashatunk. A fejlett országok közül Svédország és Japán szerepel országtanulmánnyal. Az egyes országokról szóló írások önmagukban is érdekesek. Egyszerű olvasói egybevetésük ugyancsak arról győz meg bennünket, hogy egy rendkívül komplex kérdéskörrel van szó, ahol a terminológiai használatól kezdve a napi gyakorlaton – vagy annak hiányán át – az intézménystruktúráig nagy a változatosság, a fogalmi tisztázatlanság, ugyanakkor rengeteg az új vagy újraélesztett kezdeményezés. Hiszen a felnttktatás vagy élethosszig tartó oktatás címszó alatt egyaránt értendő az analfabétizmus elleni harc és a diplomások továbbképzése, illetve olyan egymástól távoli aggodalmak, mint a gyarmati örökségként meglévő iskolaszervezet reformja és a skandináv jóléti államok némi visszakoázása a felnttktatás finanszírozásából. Éppen a téma rendkívüli – és ebben a számban jól példázott – komplexitása kell hogy készítessen bennünket arra, hogy az élethosszig tartó tanulás-oktatás kérdését ne úgy kezeljük, mint egyet az aktuális oktatáspolitikai, oktatásszervezési feladatok közül. Az élethossziglan tartó tanulás kérdésköre alapvető gondolkodás- és cselekvésbeli revízióra kényszeríti nemcsak az oktatási rendszerek közvetlen érintettjeit, hanem az egyes társadalmak legszélesebb rétegeit és minden szektorát. Mi több, az egyes országok fejlettségi szintje, az elmaradottság vagy a magas fejlettség nem jelenti azt, hogy az élethosszig tartó oktatásnak csak bizonyos típusú igényei jelentkeznek egy országon belül, hiszen az élethosszig tartó oktatás kihívásai máris globális trendekbe rendeződtek. Nemzetközi szervezetek, integrációs formációk (nemcsak oktatási) bizottságai foglalkoznak a témával, és természetesen foglalkozik ezzel az oktatási szakma nemzeti és globális szinten egyaránt. Az *International Review of Education* jelen száma jól példázza a szakma által képviselt trendeket. Tetten érhető a misszionáriusi elkötelezettség (Maria Teresa Silvent, Argentína és Xie Guo-Dong, Kína), a probléma akadémiai megközelítése (Gaston Pineau), a lehetséges cselekvési terek és tervek előkészítése a fogalmak tisztázásával (Ursula Giere), a komparatív pedagógia legkorszerűbb felfogását tükröző átfogó tanulmány (Paul Bélanger).

Az élethosszig tartó tanulás fogalma valószínűleg olyan régi, mint a formális tanulás maga. A "nem az iskolának, hanem az életnek tanulunk", "a jó pap holtig tanul" igazsága olyan régi és közhelyszerű, hogy a mai generációk a két közmondást latinul már fel sem tudják idézni. Az "élethosszig tartó tanulás" viszont annyira új kifejezés, hogy – legalábbis Magyarországon – az embernek egészen más képzetei támadnak a kifejezés fordítása hallatán. Hogy a címben javasolt holtomiglan-holtodiglan (tartó tanulás) javítana-e a megroggyant magyar énképen, annak eldöntését bízzuk a nyelvörkődőkre. További választási lehetőségért forduljunk Ursula Giere fent említett cikkéhez az *International Review*-ban, aki tanulmánya második felében közöl egy válogatott bibliográfiát az élethosszig tartó tanulás európai és amerikai alapműveiből (Selected Bibliography 1968-1994). Giere cikke első részében körbejárja az élethosszig tartó tanulás fogalmkörébe tartozó, vagy azzal rokon kifejezéseket és elnevezéseket. Mivel Magyarországon a rendszerváltás, az európai uniós csatlakozás, az informatika térnyerése készlet bennünket arra, hogy a hagyományos felnttktatás helyett a divatosabb és sokkal szélesebben értelmezett élethosszig tartó tanulásról, oktatásról kezdjünk beszélni (vö. Setényi János in *Educatio*, 1996/4. sz.), Ursula Giere cikkében talán meglepetéssel fedezhetjük fel, hogy az első alapművek a témában az 1970-es években születtek, mintegy válaszként a *P. H. Coombs: The World Educational Crisis* c. könyvében (New York, Oxford University Press, 1968) feltárt jelenségekre. Az oktatás világválsága, illetve az oktatás önbizalmának válsága Coombs és követői szerint ekkorra teljesedett ki. A függetlenségüket nem sokkal korábban elnyert fejlődő országok ekkorra már felismerték a gyarmatosítók által létrehozott oktatási rendszereik elidegenítő hatását. Elhalványult az esélyegyenlőség megvalósíthatóságába vetett hit. Illúzióknak bizonyult, hogy egy jó diploma megszerzésével az ember egy egész életen át dolgozhat a választott pályán. Alapvető

változáson mentek keresztül azok a társadalmi intézmények, elsősorban a család és a lakóközösség, amelyek hagyományosan felkészítették a gyerekeket az életre, de ezeket a változásokat nem, vagy csak hiányosan képezték le a maguk számára az iskolarendszerek. A tudásrobbanás és a társadalmi változások felgyorsulása egyre elavultabbá tették a tényismereten alapuló iskolai tudást. Ezen felismerések birtokában felerősödött a meglévő iskolarendszerek kritikája (már ahol ezek az ellentmondások és viták egyáltalán felszínre kerülhettek), és alternatívaként az élethosszig tartó tanulás valamelyik koncepciója fogalmazódott meg. Ursula Giere felhívja a figyelmet arra is, hogy már az 1970-es években is többes számban értendő az élethosszig tartó tanulás, azaz egy születésekor plurális fogalomról van szó. Érdeemes sorra vennünk ezeket a fogalmakat. (A fordításban némi gondot okoz, hogy az angol "education" szó magyarul lehet tanulás, oktatás, nevelés, sőt pedagógia is. A fogalomhoz legközelebb álló "tanulás" szó fog itt a legtöbbször szerepelni.)

A folyamatos tanulás (permanent education) egy olyan új fogalom, amely szerint a tanulás – megfelelő szakaszokban és periódusokban – kiterjed az egyén teljes életpályájára, s amely figyelembe veszi a képességek, a motivációk és a szándékok életkorral és életkörülményekkel való változását, illetve a változás szükségességét. Az élethosszig tartó tanulás (lifelong education) fogalma nemcsak a közgazdaságtanban és a szociológiában gyökerezik, hanem a pszichológiai kutatásokban is, amelyek szerint az ember befejezetlen lény, és csak az állandó tanulással teljesítheti ki önmagát. Egy olyan összefoglaló fogalomról van szó, melybe beleértendő a formális, nem formális és informális tanulás minden fajtája a teljes személyes, társadalmi és szakmai életút során. Az élethosszig tartó tanulás a tanulást a maga teljességében fogja fel, amelyben fellelhető az otthoni, az iskolai, a munkahelyi, a közösségi stb. élet során folytatott ismeret- és képességszerzések összessége. A tanulás e szerint nemcsak az életre való felkészülést jelenti, hanem az élet integráns része. A visszatérő tanulás (recurrent education) szakítást jelent a tanulás hagyományos értelmezésével, amikor a munkás, felnőtt életet megelőzően folyik megszakítatlanul, intézményes keretek között az ún. életre való felkészülés. A visszatérő tanulás koncepciója ezt a hosszú előkészítő tanulási periódust kisebb szakaszokra bontja, és a tanulási szakaszokat a munkával és a szabadidős tevékenységekkel eltöltött időszakok közé ágyazza. Ez a modell lehetővé teszi – tenné – az egyén számára, hogy a hagyományos tanulás-munkanyugdíj korszakolást igényei és lehetőségei szerint megbontsa, hogy saját életrajzának alkotó alakítója legyen. A *tanuló társadalom* (learning society) koncepciója az egyén új lehetőségei mellett a tanulási környezet, tágabban az egész társadalom változását hangsúlyozza. Faure és követői szerint fenntarthatatlan az a gyakorlat, hogy az oktatás célja egyrészt a társadalom jövőbeli elitjének felkészítése, másrészt a szélesebb fiatal tömegeknek egy adott és ritkán változtatható életformára való felkészítése. A jövő oktatása egy mindenkit integráló totalitásként fog működni, ahol az egyénnek lehetősége van az önirányításra és a kreativitásra, a társadalomnak pedig kultúrája fejlesztésére és integritásának megőrzésére. A társadalom iskolátlanítása (deschooling society) pedig nem az intézményes oktatás megszüntetéséért száll síkra, hanem azoknak a társadalmi kereteknek és egyéni lehetőségeknek a megvalósításáért, melyben az egyén nehézség nélkül, kedve szerint tud tanulóvá vagy tanárrá válni élete bármely szakaszában vagy helyszínén.

Az élethosszig tartó oktatás korai koncepcióiból adott ízelítő után Ursula Giere áttekintést ad arról, hogyan karolták fel az egyes koncepciókat a különböző nemzetközi szervezetek (UNESCO, OECD) és kutatói műhelyek, s milyen gyorsan jelentkezett a kiábrándultság, hogy a magas fokú munkamegosztásra és a részfeladatok precíz ellátására épülő modern termelés nagyrészt önmagában hordozza az élethosszig tartó oktatás ellenerőit.

Az 1970-es években nemcsak egy új gondolkodási folyamat indult el, hanem – mint azt ez a folyóiratszám is jól példázta – a felnőttoktatás expanziója is világszerte megindult. Akkor miért érezzük mégis úgy, hogy az ezredvég sajátos égető és új kérdésével nézünk szembe, s miért beszélhetünk ma az élethosszig tartó oktatás reneszánszáról? Erre a kérdésre a folyóirat összefoglaló cikke keresi a választ. Paul Bélanger, a szám szerkesztője is arra a megállapításra jut a beérkezett hozzászólások alapján, hogy nem elegendő élethosszig tartó tanulásról vagy oktatásról beszélni. A fogalmat többes számban kell használni, hiszen az "élethosszig tartó oktatások" legkülönbözőbb formái vannak kialakulóban világszerte. Míg a '70-es években úgy tűnt, hogy az oktatási rendszerek vannak válságban, két évtizeddel később, amikor a formális oktatásban eltöltött idő messze megnövekedett a fiatalok és a felnőttek körében, nemcsak foglalkoztatási válságról beszélhetünk. Jelentős társadalmi és globális változások zajlanak világszerte, melyek eredményeként nemcsak kevesebbet dolgozunk és több a szabadidőnk, mint korábban, hanem egyre kritikusabban érzékeljük társadalmaink ellentmondásait is. Ezek az ellentmondások új kulturális és oktatási igények megjelenését váltják ki. Erősödik a civil szervezetek és önkéntes egyesületek szerepe a demokratikus társadalmakban, újrafogalmazódik az egyéni és a kollektív identitás, változatosabbá válnak az egyéni életpályák. Tehát egy olyan korszakban élünk, amikor az új technológiák bevezetése, az ipari szerkezetváltás és az új munkaszervezési módszerek megjelenése olyan léptékű lett, hogy már az egész társadalomnak, nemcsak az iskolarendszernek kell válaszolnia az új helyzetre.

Paul Bélanger nagy önfegyelmről tesz tanúbizonyságot, amikor nem bocsátkozik további fejtegetésekbe a világ válságáról, a korszakváltásról, és nem próbál meg receptet kínálni a válságtünetek kezelésére. A folyóiratban megjelent országtanulmányok alapján, de sokkal szélesebb kitekintéssel rendszerezi a felmerült oktatási problémákat, és kijelöli azokat a referenciapontokat, melyekkel a jelenlegi helyzet globálisan és nemzeti szinten értelmezhető. Felhívja a figyelmünket, hogy ezt az összegzést is az átmenetiség és a gyors változások tükrében olvassuk.

Bélanger cikke három nagy téma köré szerveződik. Az első az élethosszig tartó oktatás három fő komponense, az alapoktatás, a felnőttoktatás és a változatos tanulási környezetek (diffused learning environments) egymáshoz való viszonyának változása; a második az oktatás közvetlen és mögöttes dialektikája; s a harmadik az élethosszig tartó oktatás politikai gazdaságtana.

Az élethosszig tartó oktatás komponenseinek egymáshoz való viszonya kapcsán Bélanger egyik legfontosabb megállapítása, hogy – kezdjük a kályhánál – világszerte megkérdőjeleződik az alapoktatás hatékonysága. A fejlett országokban a funkcionális analfabétizmus növekedése csak egy válságjelzés a sok közül, a fejlődő országok esetében pedig az alapoktatás egyenesen vádolható a fejlettségi szint lassú változásáért, a térség lemaradásáért. Az alapoktatás általános szakmai kritikájaként fogalmazható meg az is, hogy nagyon lassan reagál a kreativitás iránt régóta hangoztatott igényre. A kész tudáscsomagokat átadni próbáló alapoktatás nem felel meg az egyén emancipációs törekvéseinek, az innovációs készség és a rugalmasság kívánalmainak. A felnőttoktatás virágkorát élte az elmúlt évtizedekben, s az oktatási rendszerek legdinamikusabban fejlődő ágává vált. Ezzel együtt azonban viszonylag egysíkú maradt. A humán erőforrások fejlesztése, például az átképzés bármennyire is megalapozott közgazdaságtanilag, csak részben válasz a problémára. A felnőttoktatásnak sokkal jobban figyelembe kellene vennie, hogy – legalábbis a fejlett országokban – a munka jelentősége és súlya az egyes ember életében csökken. A szabadidő nemcsak az ún. aktív élet lezárásával növekszik meg, hanem végig az életpálya során. Az

élethosszig tartó oktatás harmadik komponense a tanulási-oktatási környezet, illetve környezetek. Közhely, hogy tanulásra nemcsak a formális iskolai környezetben kerülhet sor, a tanuló társadalom szó szerinti értelmében szinte tautológia. De sokkal nagyobb figyelmet kellene szentelni mind egyéni, mind társadalmi szinten annak a komplex kulturális közegnek, melyben a tanulási folyamatok zajlanak. A formális, intézményes tanulási környezetek minősége alapvetően befolyásolhatja, akár egy életre megszabhatja a tanuláshoz való viszonyt. Az írástudás fontosságát erősítheti vagy gyengítheti a családi, a lakóhelyi, a munkahelyi környezet. Ezek az elemek a legtágabban értelmezett, de az élethosszig tartó tanulás szempontjából alapvető fontosságú "rejtett tanterv" részei.

Ezeknek a komponenseknek az egymáshoz való viszonyából az derül ki, hogy egyetlen oktatáspolitikai sem lehet tisztán oktatáspolitikai. Nem lehet megfélemlíteni a média és más intézmények befolyásáról, sem pedig a különböző fizikai és társas környezetek kulturális hatásairól.

Paul Bélanger cikke végén összegzi azokat a pontokat, melyekben az oktatási színtér átalakulásai, külső és belső konfliktusai megfogalmazhatók. Az élethosszig tartó oktatás elméletének és gyakorlatának, ha és ahol még nem tette, szembesülnie kell egy sokkal szélesebb problémakörrel, mint amilyen a formális oktatás és az oktatási rendszerek.

(Special Issue: Lifelong Education. International Review of Education, UNESCO Institute for Education, Hamburg, Volume 40, Nos. 3-5. 1994)

FEDŐNEVE: ÉLETHOSSZIGLANI TANULÁS

1995. október 23-án az Európa Parlament és a Miniszterek Tanácsa az 1996-os évet az *élethossziglani tanulás* évévé nyilvánította. Ennek is köszönhető, hogy a rákövetkező évben konferenciák és kiadványok sora foglalkozott a témával. E megkülönböztetett figyelem hozzájárulhat ahhoz, hogy a "lifelong learning" (olykor kötőjellel "lifelong-learning", esetleg csupa nagybetűvel "Life Long Learning", hogy frappáns módon rövidítve – "LLL" – is használhassuk) egy expresszív, mozgósító erejű metaforából olyan terminus technicus-szá fejlődjön, amely az erről szóló kommunikációt hatékonyabbá, az erre irányuló politikákat megfogalmazhatóvá, megtárgyalhatóvá és keresztülvihetővé teszi.

A fogalom gyors karrierje ugyanis annak köszönhető, hogy bár mindenki számára kívánatos asszociációkat idéz fel, a szlogen ízű megfogalmazásba az egymással ellentétes érdekű és szándékú szereplők mind beleképzelhetik saját vesszőparipájukat. A szakszervezetek a munkavállalók munkaerőpiaci esélyének javulására, a munkaadók a versenyképesség reménybeli növekedésére, az oktatásirányítók területük privilegizálódó helyzetére, a pedagógusok fontosságuk növekedésére, az egyének az előttük folyton megnyíló lehetőségekre gondolhatnak, amikor e kifejezést hallják. Az esélyegyenlőség, a teljesítményelv, a hatékonyság, a demokratikus értékek érvényesülése részben ütköznek egymással, de az élethossziglani tanulásról alkotott képpel külön-külön jól megférnek.

Az élethossziglani tanulás fogalma definiálatlansága, intuícióra kényszerítő mivolta miatt különösen kedves az Európai Unió politikusai számára. Ez ugyanis az a "trójai faló", amely a brüsszeli politikának keretet adhat egy olyan területen, amelyet a szubszidiaritás elve alapján döntően – a közoktatás területén teljesen, a szakképzésben jelentős mértékben – a nemzeti kormányok illetékességébe utaltak a maastrichti dokumentumban. (Akadhatott volna-e egyetlen nemzeti oktatásügyért felelős minisztérium, amely elvi elzárkózása okán nem állít fel nemzeti koordináló testületet, és nem vesz részt a brüsszeli DGXXII által az élethossziglani tanulás évében szervezett számtalan programon, és nem népszerűsíti a gondolatot?)

Maga a fogalom új, de az igény, amelyet kifejez, az elmúlt évtizedek változásaiban fogant. Az erősödő és globálissá váló gazdasági verseny, a technológiai változások gyorsuló és rövidülő – az aktív emberi élet léptékéhez képest máris jóval rövidebb – ciklusa, a munkanélküliség "normális" szintjének felfelé csúszása és a strukturális munkanélküliség jelenségének állandósulása mind arra a következtetésre indítanak, hogy a képzés hagyományos rendje – általános képzés, szakképzés, esetleges továbbképzések sorozata – és kínálata alkalmatlan a feszültségek kezelésére. Az "ugyanazt, csak jobban" stratégiája itt is a lecsúszás biztos receptjének tűnik, hasonlóan más politikai területekhez (jóléti rendszerek, iparpolitika, közbiztonság stb.).

Ha ugyanaz az út már nem járható, akkor újat kell keresni, és ennek az újnak a pontosan még nem definiált, de katalizáló erejűnek vélt kulcsfogalma az élethossziglani tanulás. Maga a kifejezés tulajdonképpen csak arra a tényre utal, hogy a tanulás nem fejeződik be egy akármeddig kitolt fiatal korban történő képzéssel, hanem – ami eddig csak bizonyos szakmákra és esetleg társadalmi rétegekre volt jellemző, az mindenkire érvényes szabállyá válik – az aktív élet végéig tart, illetve a nyelvi megfogalmazás közvetetten utal a tanulás folyamatosságára. (Amint ezt a Fehér Könyv címében szereplő "tanuló társadalom" metaforája is sugallja.) Csak így lehet megújítani a változások következtében folyton erodálódó munkavégző képességet, így lehet versenyben maradni – az egyéneknek a

munkaerőpiacon, a vállalatoknak a globális gazdaság világpiacon. Minden más implikáció elvileg levezethető ebből az egyetlen tényből. Az, hogy az oktatás növekvő mértékben helyeződik az iskolán kívülre, megváltozik az iskolai alapképzés funkciója, a tanulási képesség veszi át azt a szerepet, amelyet korábban az írni és olvasni tudás jelentett, azaz az újat befogadni nem tudók lesznek a jövő funkcionális analfabétái...

Az Európai Szakképzésfejlesztési Központ (CEDEFOP) folyóirata, amely 1993-ig évenként két tematikus számot, 1994-től hármat jelentet meg, történetében először dupla számot szentelt a témának. A tematikus szám címe jelzi a szerkesztő, *Gunnar Eliasson* törekvését, hogy a fogalom és a mögötte lévő tartalom kialakulásáról is képet adjon, és – mint az az írásokból kiderül, az oktatás és a felnőttképzés bizonyos szegmenseinek empirikus tényei alapján – lehetséges útirányokat (és zsákutcákat) is megjelöljön.

A 15 írást a szerkesztői előszó után Edith Cressoné vezeti be, aki a brüsszeli kabinet oktatásért, kutatásért és ifjúságpolitikáért felelős tagja, és akinek megbízására készült az itt is lépten-nyomon idézett, 1995-ben megjelent Fehér Könyv (Tanítás és tanulás – A tanuló társadalom felé). Az írás az említett dokumentum főbb téziseinek és javaslatainak rövid összefoglalója. (Ezt részletesebben lásd az *Educatio* 1996/4. számában.) Ezt követi a portugál oktatási miniszterrel készített interjú. Portugáliában részben még most épülnek ki azok az intézmények, amelyek nálunk már évtizedek óta működnek. Ha valamit irigyelhetünk, az a bőven folyó EU támogatás, amely az oktatási szféra expanzióját finanszírozza. (A miniszter úr félelmei a támogatások 1999 utáni elmaradására vonatkoznak.) A leírt jelenségek, a felsorolt gondok ismerősek, Magyarországon is közhelyszámba mennek. Egyetlenegy, nálunk talán nem kellő súllyal figyelembe vett jelenséget emelünk ki. Mindkét országban, különösen az iparban tartósan két, paradigmaticusan eltérő fejlettségi szint él egymás mellett. A tradicionális, századforduló táján kialakuló nagyipar, és a fejlett technológiát import útján meghonosító, információs technológián alapuló gyártó, összeszerelő és szolgáltató ipar eltérő munkaszervezetei eltérő tudású és munkakultúrájú munkaerőt igényelnek. A munkaerőpiac tehát egy új dimenzió mentén is szegmentálódik, és visszahatásaként – a változások spontán jellege esetén még erősebben – szegmentálódik a kiszolgáló képzési rendszer is. A munkaerőpiac tagoltságát megjelenítő írások ritkán reflektálnak e kettősségre. A központi és helyi politikák nem, az ún. cselekvési programok is alig vesznek tudomást erről a tényről.

Dennis Kallen a hatvanas évek elején OECD szakértőként dolgozott, jelenleg az EU "Secondary Education for Europe" programját vezeti. Az egész életen át tartó tanulásról való gondolkodás történetét vázolja fel írásában. A hatvanas-hetvenes években három nemzetközi szervezet egytrösztje dolgozott ki olyan elméleteket (utópiákat?), amelyek az oktatási rendszert ért kritikákra adott válaszok, és megközelítésük egyik tartópillére a felnőttkorban is folytatódó oktatási-tanulási szakasz. A Európa Tanács a hatvanas években vezette be az élethossziglani tanulással szinonimnak tekinthető "permanent education" fogalmát. Ez a szervezet ennek a fogalomnak a politikára való lefordításával látta elérhetőnek az azóta már feladott célt, a tagországok oktatási rendszereinek harmonizálását. Politikájuk három alapértékét, az *egyenlősítést*, a *részvételt* és a *globalizációt* egyaránt jobban érvényesíthetőnek vélték a "permanens oktatás" keretei között. Az UNESCO horizontja tágabb, a szervezet a fejlődő országok társadalmi problémáira különösen érzékeny. Az UNESCO szakértők gondolkodásának egyik sarokpontja a gyengén fejlett országokban még drasztikusabban megnyilvánuló és növekvő generációs egyenlőtlenség. A felnőttek hátránya demokratikus eszközökkel csak úgy csökkenthető a képzettebb utódgenerációkkal szemben, ha folyamatosan lehetőségük nyílik örökölt hátrányuk csökkentésére. Az 1970-72 körül kiadott "új humanista" jelentéseik fennkölt eszméken alapultak. Ezek szerint a tudásszomj az ember

veleszületett tulajdonsága, amely lehetővé teszi számára, hogy egy emberibb társadalomért munkálkodjon. A legpragmatikusabb megközelítést az OECD 1973-ban publikált "Recurrent Education: a strategy for lifelong learning" című kiadványában olvashatjuk. (Egy kis történeti érdekesség: a "recurrent education" fogalmát egy 1968-as svéd bizottsági jelentés alapján Olof Palme, akkor még svéd oktatási miniszterként tette közismertté.) A "recurrent education", amely a felnőtt élet során is meg-megismétlődő oktatási-tanulási szakaszt kívánt normává emelni, az iskoláskor folytonos növekedésének akart gátat vetni, amelyet költségesnek és kevésbé hatékonynak tartottak. Gazdaságossági, és a gazdaság igényeit figyelembe vevő szempontokat helyeztek érvelésük középpontjába. Szükségesnek ítélték, hogy az alacsonyabb szintű kvalifikációk elérésére folyamatosan, mindenkinek lehetősége legyen. Ez volt tehát az a három, különböző alapokon nyugvó, és a szerző szerint mára kissé feledésbe merült kiindulópont, amelyhez egy átfogó, az élethossziglani tanulást a középpontba állító oktatáspolitikai megalapozásakor érdemes volna visszanyúlni. Ez azonban – a szerző kissé csalódott megállapításai szerint – ma nincs napirenden. Az élethossziglani tanulásra való hivatkozás részpolitikák implementálásakor leplezni képes azok elméleti megalapozatlanságát, a társadalomkritikai attitűdöt pedig felváltotta a kicsinyes gazdasági érdek, amely az élethossziglani tanulást a bármely életkorban éppen szükségessé váló, a munkavégző képesség előállítására irányuló konkrét oktatási-betanítási manőverekkel azonosítja.

Az első, elvi-történeti blokk záró dolgozatában *Alain d'Iribarne* szintén az 1995-ös Fehér Könyvet veszi kiindulási alapul. Néhány ponton megalapozatlannak és kidolgozatlannak mondja annak előfeltevéseit, állításait. Számtalan olyan veszélyre mutat rá, amely a bérből élők helyzetének rosszabbodását, a polarizálódás fokozódását eredményezheti.

A következő fejezet hat írása a tényekkel szembesíti az élethossziglani tanulás nem feltétlen azonosan értelmezett fogalmát, kiemelten koncentrálna az üzemi képzésre. *Norman Davis* az EUROSTAT közreműködésével a felnőttképzésről készített felmérésének eredményeit adja közre. A számok világosan mutatják, hogy az alacsonyabb iskolai végzettségűek, az idősebbek és általában a munkaerőpiacon gyengébb pozícióban lévők részvétele a felnőttképzésben jóval alacsonyabb a többiekénél. A megnövekedett felnőttoktatási lehetőségek tehát egyúttal a munkavállalók tömegei közötti egyenlőtlenségeket is növelik, a mindenkori fiatalabbakat és a magasabb iskolai végzettségűeket egyre jobb helyzetbe hozza a leszakadókkal szemben.

Uwe Grünewald egy, az üzemi képzésekre irányuló német felmérés eredményeit közli. Cikkének az a része érdemel különös figyelmet, amelyben a Fehér Könyvben megfogalmazott öt célt szembesíti a német üzemi képzés gyakorlatával. Az elsőt – az új tudás megszerzésének ösztönzését – nem érzi relevánsnak az üzemi képzésre vonatkoztatva, a három közösségi nyelv ismeretének kívánalmát pedig tartósan irreálisnak véli. Az iskolák és a munkahelyek közelebb hozásának célját éppen csak érinti, azzal a megjegyzéssel, hogy az oktatási intézmények passzívak az üzemek számára végzendő képzések piacán, és a holland gyakorlat vizsgálatára buzdít. A képzésből való kirekesztés, a munkavállalók közötti polarizáció egész egyszerűen nem érvényesül. Végül az ötödik cél, az oktatási beruházásoknak a tőkeberuházásokkal való egyenértékű kezelése olyan bonyolult probléma, amelyről külön vizsgálatot kellene végezni.

Jim Hillage-nek az angliai üzemi képzésről szóló, szintén empirikus eredményeket is közlő cikkében is a növekvő egyenlőtlenségekre esik a fő hangsúly. A francia szerzőpáros, *Jean François Germe* és *François Pottier* a francia üzemi képzés és felnőttképzés helyzetét azokból az aspektusokból mutatja be, hogy azok vajon egy élethossziglani tanulás modellje

felé mutatnak-e, s hogyan viszonyulnak a munkaerőpiaci változások e képzési szektorhoz. Vajon az egyének kezdeményező szerepe megnő-e a felnőttkori továbbképzésben való részvételben? A képzési és a foglalkoztatási rendszer változása az egész életen át való tanulás megvalósulása irányában hat, avagy éppen ellenkezőleg, akadályozza azt?

A neves müncheni munkaszociológus, *Ingrid Drexel* a továbbképzés és a foglalkozási pálya viszonyát elemzi, árnyaltan utalva a német rendszer előnyeire és hátrányaira. E fejezet utolsó írásában *Winfried Heidemann* az élethossziglani tanulást – elsősorban a vállalati továbbképzést –, mint a társadalmi partnerek dialógusának és a kollektív szerződéseknek viszonylag új témáját elemzi, s utal az egyes országok gyakorlatára is.

Jordi Planas barcelonai egyetemi professzor a katalán főváros környéki régióban végzett igen érdekes empirikus kutatást. Adatsoraiból olyan részleteket is megtudunk a 16-30 éves korosztály pályautjáról, amelyek rendszerint nem állnak rendelkezésünkre. Korévenkénti bontásban közli az iskolai oktatásban, az iskolán kívüli oktatásban, és a mindkettőben tanulók arányát, valamint az egyszerre tanulók és dolgozók arányát, külön kezelve a munka mellett tanulók, és az iskola mellett dolgozók körét. Az ő adatai is riasztó hatásúak a munkaerőpiac kettészakadását illetően. Szerinte a középfokú iskolai végzettség megléte, illetve hiánya jelenti azt a határvonalat, amely a képezhetőség, a polgári létet lehetővé tevő alkalmazhatóság, és a munkaerőpiac perifériájára kerülés alternatíváit takarja. A fiatal korosztályok képzési útjait 13 kategóriába sorolja, és hét dimenzió mentén jelöli ki annak előnyeit és hátrányait.

Két további dolgozat az élethossziglani tanulás pszichológiai és pedagógiai aspektusaival, korlátaival foglalkozik. *José Morais* és *Régine Kolinsky* életkoronként veszik sorra, hogy a tanulás terén minek van a későbbiekre kiható tétje, milyen következményekkel jár egyes korai életszakaszok tanulási potenciáljának rossz kihasználása, és mit lehetséges bepótolni a későbbi életszakaszokban, illetve milyen kompenzáló stratégiákat lehet követni. Hangsúlyozzák a korai – az iskoláskor előtti, sőt, már a születés körüli – időszakoknak a fontosságát, amely mindenekelőtt a szóbeli kommunikáció és a vizuális olvasás szintjén lehet meghatározó. Az írás-olvasás terén mutatkozó kezdeti hiányosságok jelentős csökkentése reális program lehet a felnőttkorban is. A fiatalkori iskolázás szintje pedig nyilvánvaló hatással van az egyes tanulási képességek "öregedésére", kopására is, állítja a két francia tudós.

Klaus Künzel két érdekes kijelentése lép túl a kötet korábbi állításain. Szerinte a spekulatív, ideologikus, a kívánalmak alapján megfogalmazott szupranacionális oktatási programok – ideértve a lifelong learning programját is – nem feltétlen veszik figyelembe azt a tényt, hogy ennek alanyai emberi lények. Másrészt az élethossziglani tanulás sikeres megvalósulása leginkább azon múlhat, hogy az egyes emberek azonosulnak-e ezzel a gondolattal, és mennyire tudnak váltani a tanuláshoz való hozzáállás tekintetében, ami persze a számukra adódó feltételektől, lehetőségektől is függ. A program megvalósulását elősegítő fontos mozzanat lehet a "bővülő tanulási képességek" megteremtésére irányuló törekvés. Künzel is felhívja a figyelmet a kvalifikációs szakadék további mélyülésének veszélyére.

A kötetet záró két írás egyikében két nagyvállalatnál folyó kísérletről számolnak be a szerzők, *Winfried Heidemann* és *Freida Murray*. Az ír áramszolgáltatónál folyó "Egyenlő esély program" a szakszervezetek azon álláspontját is figyelembe veszi, amely szerint a képzés

önmagában nem mozdítja el a perifériáról az embereket, ennek esélyéhez komplex intézkedésekre van szükség, beleértve akár a munkaügyi törvénykezés megváltoztatását is.

Erich Berendt és Peter Hakenberg a kölni Ford gyár 1995-ben indított képzési programjáról számolnak be, amely kiemelten koncentrál a segéd- és a betanított munkásokra. A modell újdonsága, hogy a tanfolyami képzés, az önképzés, valamint a munkatapasztalat általi tanulás kombinációjára épül fel. Ebben a megcélzott réteg szociális és tanulási képességének fejlesztése egyenrangúan fontos a szaktudás gyarapításával. A hagyományos tanulási formákban való járatlanságuk miatt a projekt megfogalmazói az új médiákat vélik érdemesnek bevetni, mert a "képernyő" kultúrájával az alacsonyabb képzettségűek meghittebb viszonyban állnak, és szorongásuk sem olyan erős, mintha korábbi kudarcaik egyik megszemélyesítőjével, a tanárral ülnének szemtől szemben.

A tanulmányok átolvasása után az a benyomásunk, hogy az írások nem az élethossziglani tanulásról szólnak, hanem annak ürügyén tárgyalnak eddig is elemzett témákat: az *üzemi képzést*, a *fiatal felnőttek képzési útjainak sokféleségét*, a *felnőttképzés típusait* és annak pedagógiai és pszichológiai problémáit, egy ország oktatási modernizációja közben felmerülő kérdéseket. Az újdonság mindebben az a formálódó, a változó világra válaszolni próbáló szemlélet, amely ezeket az írásokat – amelyek korábban egymás mellett idegennek hatottak volna – egy kötetbe szerkesztette. Egy olyan szemlélet, amely az oktatásügy és a foglalkoztatáspolitikai valamennyi szereplőjét átjárja, és ezáltal koncepcionális gondolkodásuk újraformálására kényszeríti.

Ennek a szemléletnek a terjedését kifejezetten támogatja az egységesülő Európát is megcélzó politikai akarat (annak agytrösztjével és forrásaival együtt), de zászlójukra tűzték az egyes nemzeti kormányok is. Nemcsak az Európával való együtt menetelés okán, de azért is, mert – az Európai Unióhoz való viszonyuktól függetlenül – nem tudnak hitelesebb megközelítést találni. Az új oktatási expanzióról szóló politikai vitákat minden valószínűség szerint az "élethossziglani tanulás" és a "tanuló társadalom" konszenzust teremtő metaforikus fedőnevek alatt fogják megvívni. Minthogy az élethossziglani tanulás intézményesülése jórészt az iskolarendszeren kívül megy végbe, ezeknek a politikai érdekharcoknak új vonása lesz, hogy oktatás- és foglalkoztatáspolitikáról (és részben szociálpolitikáról) együtt fognak szólni. Utóbbi területek kiemelt fontossága az oktatásügyet is előbbre sorolhatja majd a prioritások rangsorában (lásd Tony Blair győztes csapatának programját és kormányának első nyilatkozatait), miközben az oktatási szféra jól-rosszul értelmezett szuverenitása aligha őrizhető meg.

Az írások valamennyi szereplő számára bőséges adalékot tartalmaznak saját, önálló álláspontjuk, koncepciójuk megfogalmazásához, érveket vitáik megvívásához. A tanulmányokon végigvonul azonban egy olyan, értelmiségiekhez és politikusokhoz egyaránt szóló figyelemfelkeltő – helyenként inkább riasztó – üzenet, amely a koncepcióalkotást is befolyásoló tudatosítás mellett azonnali cselekvést is igényel. Szakmájától és érdekkötöttségétől függetlenül szinte valamennyi szerző a munkaerőpiac – és következményeként –, a társadalom kettészakadásának (polarizációjának, az egyharmad vagy kétharmad társadalom kialakulásának, az új kirekesztésnek stb.) veszélyéről is szól. Ha arra gondolunk, hogy a szerzők nagy része gazdag, széles középosztályt és szűk szegényréteget magáénak mondható társadalmak képviselője, akkor Magyarországon különös érdeklődéssel kell olvasnunk e figyelmeztetéseket. Társadalmi integráltságunk az átmenet viharainak pusztításait amúgy is megsínylette, és az élethossziglani tanulás nálunk is felvállalt programja tovább erodálhatja annak eresztékeit. A tendenciák ugyanis globálisak.

EDUCATIO 1997/2

(Lifelong learning: retrospective and perspectives, Vocational Training, No. 8-9, 1996/II/III, CEDEFOP, Thessalonica)

Mártonfi György

KÉZIKÖNYV FELNÖTTEKNEK

A Handbook of Adult and Continuing Education eligazít a felnőttoktatás körüli fogalmi és egyéb zűrzavarokat illetően, például, hogy mi a különbség az adult education, a continuing education, lifelong learning, independent learning projects, community education, community development, adult learning, andragogy, adult basic education, animation, facilitation, conscientization stb. között. Ez a hetedik kötet abban a sorban, amelyet a felnőttoktatás amerikai szakmai szervezete ad ki a felnőttoktatás kialakulóban levő területéről. A kézikönyv első három kiadását az Amerikai Felnőttoktatási Szövetség (American Association for Adult Education, AAAE) jelentette meg 1934-ben, '36-ban és '48-ban, az utóbbi hármat az említett szervezet két utódszervezete adta ki 1960-ban, '70-ben és '80-ban. Az évtizedenkénti megjelenés oka egy olyan referenciamunka időnkénti kiadásának igénye, amely egyszerre definiálja és interpretálja a terület egészét a kutatók, illetve az egyes részterületek képviselőinek szemszögéből. Bár minden kiadás önmagában is megállja a helyét, hiszen egy-egy évtizedet átfogó kép a felnőttoktatás helyzetéről, a kézikönyvek együttesen egy mozgalom érzetét keltik, amelyet alátámaszt az a tény, hogy megfogalmazznak némely prioritásokat is a szponzoráló szakmai szervezetek számára.

A 650 oldal terjedelmű, szép kiállítású és gondosan szerkesztett kézikönyv tárgyszójegyzékkel, névjegyzékkel és az előző hat kiadás tartalomjegyzékével egészül ki. A szerkesztők vezérlő elve láthatóan a teljesség nyújtása volt ezen a szakterületen, mind tematikus, mind a különböző megközelítési lehetőségek értelmében, mind a praktikum, a használhatóság szempontjából. A kézikönyv lefedni igyekszik a felnőttoktatás különböző területeit, integrálni törekszik a különböző megközelítési lehetőségeket, s nem csak egy paradigma képviselőit juttatja szóhoz. Ugyanakkor széleskörű informálódási lehetőséget kínál.

A könyv öt részre tagolódik: *a felnőttoktatás professzionalizálódása, a tanulók és az oktatási folyamat, az oktatási programok főbb kidolgozói, a felnőttoktatáson belüli főbb programterületek és a speciális klientúra, valamint a felnőttoktatás jövője alkotnak egy-egy nagyobb részt.* Az egyes részek számozott tanulmányokra tagolódnak, ilyenformán együttesen 48 nagyobb tanulmányból állították össze a kötetet.

Az első rész 13 fejezete veti fel a legátfogóbb kérdéseket: kijelöli a társadalmi kontextust, a koncepcionális kereteket, és bemutatja a felnőttoktatás területeit. A társadalmi kontextus nemcsak a demográfiai, a technológiai, a társadalmi és a politikai tényezőket érinti, de a kiválasztott értelmezési, szemléleti keretet is. A második fejezet mutatja be az utóbbit, tehát hogy a különböző módon definiált kontextusok hogyan vezetnek különböző definíciókhoz magát a felnőttoktatást illetően. A harmadik fejezet a felnőttoktatást a múltra vonatkoztatva történeti tudásunk relativitására kérdez rá. (Kinek a történetéről is van szó? S kiét foglalja magában még, s kiről nem esik szó?) A negyedik fejezet a felnőttoktatás céljairól és filozófiájáról szól. (Mi a felnőttoktatás célja: a nyugati gondolkodás terjesztése, az emberi tőke fejlesztése, az egyenlőség és igazságosság megvalósítása, a létező társadalmi viszonyok reprodukciója, esetleg az individuumok önmegvalósítása?) Az ötödik fejezet társadalomelméleti reflexiókra hívja meg az olvasót: attól függően, hogy a kontextus-orientált szociológiai pozícióit töltünk be, s az egyén fontosságában vagy közösségi ideológiákban hiszünk – a felnőttoktatás különbözőképpen definiálódik számunkra. A hatodik fejezet, az összehasonlító és a nemzetközi felnőttoktatás alapfogalmait tárgyalja. (Hogyan tanulhat egyáltalán az egyik felnőttoktatási rendszer a másiktól, ha különböző feltevésekre épül, s különböző társadalmi közegekben működik?) A következő két fejezet a felnőttoktatási programokat kínálók veszi sorra mind az állami, mind a nem állami szektorban. (Mit hoz a

szervező területek számára a professzionalizáció folyamata? Mi a jelentősége annak a ténynek, hogy az önkéntes szektor az észak-amerikai felnőttoktatásban csökkenőben van?) A következő három fejezet a felnőttoktatás professzionalizálódásának folyamatát írja le Észak-Amerikában, amely az önkéntesség elvének háttérbe szorulását eredményezte. (Hogyan hat a szakmai szervezetek szerepének megváltozása, előtérbe kerülésük, a felnőttoktatók formális felkészítésére, a terület szakirodalmára és információs forrásaira?). Az utolsó fejezet a felnőttoktatáson belüli prioritásokkal és a finanszírozási módok tárgyalásával foglalkozik.

A második rész a felnőttoktatásban résztvevőket, és magukat az oktatási folyamatokat vizsgálja. A felnőtttség: pszichológiai és biológiai jellemzőkkel leírható állapot, a felnőttek más körülmények közt tudnak tanulni, sajátos programokat és módszereket igényelnek. A felnőttoktatásban résztvevők számát – de az irányítás és a finanszírozás kérdéseit is – erősen befolyásolja az a definíció, hogy mit tekintenek felnőttoktatásnak. Az Egyesült Államokban például a közoktatási törvény szerint csak az alapsmereti és a középfokú felnőttoktatás számít felnőttoktatásnak, a felsőoktatási törvény a postsecondary és a "continuing" oktatást tekinti annak.

A harmadik rész a felnőttoktatási programokat kínálókat tárgyalja: a közpénzekből fenntartott vagy adóval támogatott cégek és intézmények (például iskolarendszerű állami oktatás, négy éves egyetemek és főiskolák, community colleges, együttműködések, fegyveres erők, korrekciós lehetőségek, könyvtárak és múzeumok, szövetségi és területi szervezetek), a nonprofit, önfenntartó cégek, illetve a profitorientált intézmények kínálatának alakulását. A tendenciákat elemezve úgy tűnik, a közpénzekből finanszírozott felnőttoktatás növekszik. A felnőttoktatás leggyorsabban fejlődő területe azonban mégsem ez, hanem a profit-orientált szervezetek szektora. A finansziális értelemben leginkább területet veszített szektor a nonprofit, az önfenntartó szervezetek területe. A különböző szektorok egymással folytatott versenyében alakul a beiskolázás, a technikai felszerelés, minőségellenőrzés úgy az egyes szektorokban, mint a terület egészén.

A negyedik rész a programokat és a kliensek speciális területeit tárgyalja: hogyan tervezik, szervezik, strukturálják a felnőttoktatási vállalkozásokat. A legfontosabb programterületek közé tartoznak a különböző iskolafokokon a befejezetlen iskolai végzettség megszerzését lehetővé tevő programok. Az alapkészségek elsajátítását az USA-ban és Kanadában *Adult Basic Education* (ABE) programok teszik lehetővé, a középfokú iskolai végzettség megszerzését az *Adult Secondary Education*-kurzusok (ASE). Az ABE, azaz az alapfokú oktatás, az írni-olvasni tanítás az egyik legfontosabb terület a felnőttoktatáson belül. Alapfokú felnőttoktatást kínáló intézmények közt találhatók egyházak, egyetemek, szakszervezetek, üzleti és gazdasági ipari szervek, a katonaság, de közoktatási intézmények és community colleges is. Az ABE szervezeteknek vannak saját nemzeti fórumaik (konferencia, sajtó stb.), és szakmai szervezeteik. Az ABE-kurzusok fő célja a felnőttek körében tapasztalható írástudatlanság, analfabétizmus felszámolása. Az írástudás (literacy) definíciója korántsem egyértelmű – ezt mutatják a különböző elnevezések is (general literacy, functional literacy, functional competency). A definíciós problémák kihatnak annak megítélésére is, hogy kb. mekkora népesség az, amely az ABE kurzusok potenciális tábort alkotja. Az Egyesült Államokban a funkcionális analfabéták becsült aránya 17 és 21 millió fő között van; más kritériumokat alkalmazó vizsgálat szerint számuk 23 és 57 millió közöttire tehető. Egy 1987-ben végzett vizsgálat szerint két főbb csoportja van az írástudatlanoknak: a (főleg idősebb) bevándorlóké, s a "benszülött" írástudatlanok tábora. Jellemző köztük a középfokú iskolai végzettséggel nem rendelkezők, kisebbségi csoportokhoz tartozók, szegények nagy aránya, és a magas munkanélküliséggel jellemezhető térségek lakóhelyein élők. A potenciálisan

érintettek arányát mutatja, hogy például egy 1987-ben végzett vizsgálat a kanadai népesség 8%-át találta teljesen, s 16%-át funkcionálisan analfabétának. Az ABE programok terén ennek ellenére nem található valamiféle kidolgozott, egységes, hatékony módszereken alapuló oktatás. A vizsgálatok azt mutatják, hogy nagy arányban használnak sokféle forrásból származó módszereket, eklektikus megközelítéseket, s nem volt egyetlen kiemelhetően speciális vagy hatékony módszer. A kurzusok között nagy különbség volt az eredményesség terén.

Az ASE programok potenciálisan 25,6 millió felnőtt igényeinek kielégítését szolgálják, akik korábban az iskolarendszerben kilenc évnél több, de tizenkét évnél kevesebb évfolyamot végeztek. A potenciális résztvevők magas aránya ellenére viszonylag kis számban vesznek részt, illetve végeznek el ténylegesen ASE-kurzusokat a rászorulóknak. A középfokú oktatásból lemorzsolódók adják a legnagyobb csoportját az ASE-tanfolyamok résztvevőinek, arányuk 25-30% között van az oktatási rendszerben. A lemaradók társaiktól több tulajdonságban különböznek: jellemző rájuk az alacsony iskolai részvétel, a rossz eredmények halmozása, az alacsony társadalmi-gazdasági státusz, viselkedési problémák, kevésbé motiváló családi háttér. A felnőtt népességen belül elkülönülnek demográfiai jellemzőik, életstílusuk, szociálpszichológiai jellemzőik, jövedelmük alapján. Mégsem alkotnak homogén csoportot, vannak köztük gazdasági vezetők, vállalkozók, betanított vagy segédmunkások, marginális csoportokhoz tartozók. A középfokú iskolai végzettség megszerzését célzó vagy lehetővé tevő programok többfélék: van köztük középiskolák által kínált esti képzés, ezeken a jellemzően néhány tárgy kivételével a nappali képzés szerkezetéhez hasonló általános képzést szakmai és üzleti ismeretekkel lehet kombinálni. Az alternatív programok ehhez képest is rugalmas szerkezetűek, több ponton kínálnak választási, és egyéni ütemhez való igazodási lehetőséget. A kompetencia alapú oktatási programok a tárgyi tudás helyett a bizonyos alapvetőnek ítélt készségek elsajátítására irányulnak. Van, ahol csak a legtöbb államban a nappali középfokú végzettséggel egyenértékűnek számító, illetve bizonyos felsőoktatási intézmények által is belépési feltételként elfogadott vizsgára készítik fel (GED). Az ASE-programokra irányuló vizsgálat szerint a sikerültebb kurzusok azok, amelyek világosan meghatározott oktatási céloknak megfelelően strukturálni és rendszerezni képesek módszereiket, tananyagaikat és értékelési rendszerüket, s képesek individualizált oktatási tervek kidolgozására a különlegesen jó vagy gyenge tanulók számára, valamint gyakori visszajelzéssel szolgálnak számukra.

Az iskolarendszerű felnőttoktatás személyi állományára jellemző – a tanárokat, a vezetőket és az adminisztrátorokat is beleértve – a részidőben dolgozók magas aránya: az Egyesült Államokban a személyi állomány 57%-a részmunkaidőben, 33%-a önkéntesként dolgozik. Ennek a helyzetnek bár vannak előnyei, kétségtelen hátránya, hogy nem segíti a hatékony szakmaiság, a szakmai identitás kialakulását, s az alacsony fizetés igen kis motiváló erővel bír, holott ebben a szférában a speciális ismeretek és felkészültség nagyon is fontos lenne.

Speciális területeket jelent a felnőttoktatáson belül a *nyelvoktatás*, a *közösségi oktatás*, az *egészségnevelés*. A felnőttek nyelvoktatása, ez az Egyesült Államokban és Kanadában az angol, mint második nyelv oktatását jelenti. Az angol nyelv oktatása közvetlenül összefügg a bevándorlás történetével, az igényeket azonban az 1920-as, '30-as években az amerikanizációs politika, a '60-as, '70-es években az európaiakat preferáló bevándorlási politika megváltozása még inkább megnövelte. A harmadik világból bevándorlók nagy tömegei komoly fellendülést jelentettek mind a felnőttoktatással foglalkozóknak, mind a tanítási módszertani újdonságokkal kísérletezőknek. Az egészségnevelés a paradigmaváltásra példája lehet. A professzionális világ, a tudományos objektivitás paradigmája, amely a diagnózist és a kezelésmódot elválasztja a kienstől, s a döntés jogát az orvosnak tartja fent, sok helyen átadja

a helyét egy új paradigmának, melyben a megelőzésre, illetve a kontextusra helyeződik a hangsúly, s a betegek aktív szerepet játszanak mind a diagnózisban, mind a terápiában. Néhány fejezet a negyedik részen belül egyéb speciális igényekkel foglalkozik: szakmai oktatás, vidéken élők oktatása, nők, munkások, faji, etnikai kisebbségek, fogyatékosok oktatása. Számos, az előbb említett csoport az elmúlt évtizedekben került nagy számban a felnőttoktatás kliensei közé (például diplomások továbbképzése, oktatása, akik számára törvény írja elő tudásuk és képességeik folyamatos megújítását, idősek, akik a hosszabbodó átlagéletkor és az aktív nyugdíjas évek meghosszabbodásával növelik a tevékenységet kereső aktív egyének számát mind a keresleti, mind a kínálati és a szervezői oldalon). Mégis, a felnőttoktatásban a tipikus résztvevő személy középosztály-beli, fehér, iskolázott, és viszonylag jól keres.

Az ötödik, utolsó rész, a felnőttoktatás jövőjét tárgyalja. Üzenete összefoglalva: a jövő a jelen, azaz a jövő éppen most történik, ha az új oktatási technológiákat vizsgáljuk, melyeket a mikrochip, a számítógép tesz lehetővé. Az utolsó két fejezet a felnőttoktatást 2000-be vetíti ki.

Összegző vélemény helyett talán érdemes zárásként ezúttal egy eddig nem tárgyalt – a recenzió szerzőjét, s remélhetőleg az olvasók egy részét is foglalkoztató – problémát kiemelni: a kutatás kérdését. A felnőttoktatás, mint kutatási terület kérdései nem választhatók el a társadalomtudományi kutatás, illetve az oktatáskutatás kérdéseitől. Ilyen például a pozitivisták és a velük szembenállók heterogén táborának vitája, ilyen az elméleti kutatások és az alkalmazotti kutatások dilemmája. Az előbbi kérdés a '70-es évek közepén merült fel először, amikor a pozitivista megközelítéshez képest alternatív megközelítést képviselő előadások hangzottak el az Adult Educational Research konferenciáján. A '70-es évekig a pragmatikus, gyakorlatias megközelítés vált egyeduralmukodóvá – ahogyan ez a *Handbook '70-es* kiadásának tartalomjegyzékéből is kiderül. Az új paradigma képviselői új generáció tagjai is voltak egyben, egy részük önmagát konstruktivistának, másik része naturalistának vallotta magát, akadt köztük a chicago-i iskola követője, illetve a fenomenológiai szociológia híve is. A pozitívizmussal szembeálló táboron belül nem volt konszenzus, csak közös pontok, amelyben mindannyian egyetértettek (például a tudás, illetve a társadalmi valóság nem eleve adott, elsajátításra, felfedezésre váró állandó minőség, hanem az ember, illetőleg a társadalom terméke, folyamatosan változásban lévő dolog). A '80-as évektől a különböző fenomenológiai, hermeneutikai, kritikai elméletet képviselő megközelítés már gyakrabban fordult elő, a két megközelítés a '80-as évek közepén (1987-ben) közeledett egymáshoz, amikor a két addig szembeálló irányzat illetve testület (Theory Building Task Force és a Research Needs Task Force) kombinálására tett javaslatot a *Commission of Professors of Adult Education* (CPAE) éves közgyűlése.

Nem oldja azonban meg a pozitivisták és a velük szembeállók vitájának feloldása a kutatás céljainak alapvető kérdését: a kutatásnak az elméleti tudást kell-e gyarapítania, vagy a problémamegoldó funkciókat szükséges a gyakorlatban felmerülő problémákkal kapcsolatban megoldania – azaz: elméleti, vagy pragmatikus igényekkel kell-e működnie? A gyakorlat és az elmélet viszonyának kérdése nem új keletű az oktatáskutatás területén. A dilemma feloldása a két irányzat egyesítését kifejező "theory-in-use", illetve az "action research", "participatory research" elnevezésekben testesülnek meg. Ezek azok a megközelítések, amelyekben az elméleti és az alkalmazott kutatás nem kizárja, hanem kiegészíti egymást. Az *action research* előnye, hogy könnyen megteremti a hidat a kutatásban az elmélet és a gyakorlat között, ami kedvez a kutatónak, mivel friss, valóságos tapasztalatokat és adatokat szolgáltat számára, ösztönzi a reflexiót, amennyiben a terméketlen elméleti viták helyett

tesztelni képes az elméletet, de hasznos a megrendelőnek is, aki a gyakorlatban hasznosítható kutatási elemzést, alapos reflexív, eredményeket vár és kap.

A kutatás másik fontos kérdése az elméleti paradigma alkalmazásának kérdése, a tudományterület öndefiníciója, más területektől való elhatárolására, illetve a kutatási kérdésfeltevések, stratégiák kidolgozása. A fentiekben múlik, hogy egy terület, például a felnőttoktatás önálló területként meg tud-e jelenni. Elsősorban azonban nem elméleti, hanem gyakorlati alapon történik meg az elkülönítés mind a felnőttoktatás és más területek közt, mind a felnőttoktatáson belül. Utóbbinál a klasszifikáció alapja lehet a tanulás folyamata (tanítás, tanulás, tanterv, irányítás), a problématerület (például a vallás, egészségügyi ismeretek, alapismereti oktatás), vagy az oktatás helyszíne (otthon, munkahely, szabadidőközpont stb.). Nem lenne könnyű a felnőttoktatás egészének specifikumait megfogalmazni. Történtek kísérletek sajátos megközelítés és terminológia kialakítására – a legismertebb az *andragógia* elnevezés, amely 1883-ban született meg, de sokáig nem igazán terjedt el –, de mindeddig nincs a tanulmány szerzője szerint egységes felnőttoktatási elmélet, s feltehetőleg esély sincs ennek kidolgozására, mivel túl kevés specifikuma van a felnőttoktatásnak, amely annak minden területére érvényes lehet (például az önvezérelt tanulás folyamata). A felnőttoktatás területén előfordul a kritikai elmélet alkalmazása, gyakrabban más tudományterületekről kölcsönzött elmélet alkalmazása (szociológia, antropológia, politológia, gazdaságtan), s kísérletképpen kommunikációelméleti, irodalomelméleti, rendszerelméleti keret is előfordul. Ugyanakkor viszonylag kevés a történeti megközelítést választó kutató, különösen Nagy-Britannián kívül. Kihívást jelent a kutatók számára a nemzetközi összehasonlító adatok, kutatások megjelenése is. Az összehasonlító kutatás előnye, hogy nemcsak a különböző országok különböző gyakorlatára tudja felhívni a figyelmet, hanem az is, hogy nem engedi a használt fogalmak, megközelítések partikuláris használatát, illetve ezzel összefüggésben rávilágít az egyes felnőttoktatási rendszerek egészének sajátos partikularitásaira. (A tanulmányban példaként a svéd és az amerikai gyakorlatot említik: míg kutatásaikban a svédek a történeti és a politikai megközelítést helyezik előtérbe, addig az Egyesült Államokban elsősorban az egyéni igényekre helyezik a hangsúlyt.) Összességében azonban a '80-as évek második fele óta, különösen a fenti kérdésre adott válasz egyre inkább úgy fogalmazható meg, hogy a diszciplinára építő megközelítés helyett egyre inkább a multidiszciplináris, illetve interdiszciplináris megközelítés felé érdemes elmozdulni. Ahhoz, hogy a kutatás eljusson a fenti, esetleg csak hasonló, vagy akár attól eltérő következtetésekre, a fenti kérdések feltevésére, egyfajta kommunikációra, s minimális (akár csak a kérdések feletti) konszenzusra lenne szükség legalább néhány szereplő közt.

(Sh. B. Merriam-Ph. M. Cunningham: *Handbook of Adult and Continuing Education*. Jossey-Brass Publishers, San Francisco, London, 1989.)

Imre Anna

TRAINING OUTSIDE THE SCHOOL

This issue of our quarterly is dedicated to introducing an area so far rather undisclosed in Hungary. Training outside the school system – although it is not a brand new phenomenon – has appeared in the focus of attention only recently. The topic is quite many-sided, and today defining even the basic concepts might seem difficult. Therefore our articles represent several different approaches.

Almost every member of the wider educational scene appears in the writings. Organizations that require qualified work-force, educational enterprises following the dynamism of the market, that offer qualification for the work-force, and the traditional institutions, schools, that enter the educational market, and compete for the clients. Besides these new players there are the old ones (adult-training and cultural institutions), and these are trying to find their places in the continually changing, new set-up. Some of these writings discuss their topic directly, through the approach of traditional educational sociology, while others have a rather new and fresh point of view.

The essay of *Csaba Makó* (The changing patterns of using the workforce and the knowledge in economic organizations) presents an analysis of the changes that have taken place in the patterns of making use of work-force and expertise. The questions of empyric work sociology and the organizational approach to the economic changes are discussed. The writing presents the subsequently and simultaneously existing production paradygms (neo-fordism, diversified quality production, flexible mass production, flexible specialization), and the human resource handling methods that belong to them. Describing the differentiation of the work-force employment methods in Hungary the writer quotes the data of a survey that was repeated after ten years on the same area, and compares the typical task-types and tendencies in job changes in Hungarian, Czech, Slovak and Slovenian factories. He comes to the conclusion that Hungarian companies typically apply the (external) work-force market strategy rather than the (internal) functional one concerning work-force flexibility. This external strategy puts no emphasis on the employee's loyalty to the company, and does not encourage the organizations to invest in trainig.

The writing of *Ágnes Simonyi* (Economic organizations and training) is built upon the international literature analysing work-force training. It presents the changes in the requirements of different economic organizations towards work-force improvement, and the reasons of those changes. The efforts to increase competitiveness loosened the traditional framework of work-organizations. The changes that appeared mostly on the micro level of employment structure transformed the attitudes of employees towards the working-place. All that requires new skills and new behaviour from the employees. The writer mentions the debates over the relation of qualifications and competence, the role of work-structure, compares the characteristics of school-training and working place training. Relying on the data of a study carried out in 1996 she describes the behaviour of Hungarian companies concerning training.

János Setényi gives an analysis of the history of post-secondary type training in Hungary and the controversies of the „reform" in the connection between secondary and higher education (Educational sectors and ways of learning: post-secondary training). An analysis of the student compound shows that the so called `expansion' of the higher education is distorted in structure, insignificant in quantity, and owing to the successful self-defence of universities it

has not resulted in a more open and democratic higher education. Partly this made it necessary to introduce a sort of in-between but rather problematic new program. The writer describes the spheres of interest that influence the presently ongoing regulating process, and presents the advantages and dangers of the new training type building up into a system.

Tamás Híves, Tamás Kozma and Imre Radácsi in *Territorial differences in tertiary education* give a territorial and chronological analysis of the social requirements towards higher education after the secondary level. The writers describe the present situation, and on the basis of demographical trends, educational levels of the population, and the characteristics of training institutions they make predictions concerning the needs of education and training after the secondary level following the year 2000. They show the regional differences in demand and supply of training. The study contains graphic presentations of data and predictions.

Vámos Dóra describes the special characteristics of training people working in the civil service (Training civil servants). The needs of working places that require high qualification do not fit into the framework of higher educational goals, therefore there has to be a coordination of higher education and the unavoidably necessary continuous further training. The writer assesses the presently available training possibilities through analysing the special features of working histories of people working in the civil service.

The essay of *Zsuzsa Szöllősi* (The training market) gives a panorama of the old and new training possibilities. It describes the most important factors that determine the development of training demands, and the contradictions of financing the different types of training. One important constituent of the present situation is that schools that belong to the educational system and provide vocational training also joined the market. The article introduces all the organizations that appear in the training market - the training centres, training enterprises, the training provided by the companies and businesses. We can see the list of the foreign models that influenced the Hungarian training system, and an analysis of the methodology culture determining the effectiveness of the system.

Zoltán Györgyi in his essay (Question marks of the adult education within the school system), using the results of a recent survey, writes about the changes that have taken place in this rather marginal part of the school system. Adult training is characterised by the shrinking institutional network, insufficient financing, the indifference of local governments, therefore the lack of contentual innovation. Despite all these the results of the survey indicate that this training form still plays an important role in adult education, for a younger generation of adults. It serves as a channel of social compensation and correction.

The writing of *Iván Bajomi* (Training after work – the French way) describes the French model of continuous training, the most important institutions, the latest lines of action within their social context. The writer's intention is to put a mirror in front of the Hungarian training system by comparing it to Western Europe's most detailed and elaborate training system. In the second half of the essay the writer introduces the characteristic features of the presently available forms of training in Hungary, first of all from the point of view of the right of the citizens to studying and training. It calls the attention of the reader to the imperfect or contradictory system of regulations concerning training after work.

Zoltán Eszik in his article (Social functions of adult training) approaches the topic of adult training from the viewpoint of its social context and its functions beyond mere training. He

mentions the experiments in the areas of social pedagogy, radical adult education, community work. Also considers the goals of a new service, youth work. He quotes some foreign – Danish, American and British – experiences, besides some Hungarian examples that illustrate the objectives and problems of cultural institutions.

Éva Tót's essay (Vocational training outside the school) gives a wide panorama of the sectors dealing with vocational training. It tries to analyse the relations of these sectors to one another, and their competing and complimenting operation. Using the data provided by surveys made in the EU and in Hungary, the writer compares the similarities and the differences in the tendencies of work force improvement in the developed European countries and Hungary.

*(Text of Eva Tot -
translated by
Judit Szelenge)*

FORT- UND WEITERBILDUNG

Die jetzige Nummer von *Educatio* stößt auf ein in Ungarn noch weitgehend unbekanntes Gebiet vor: sie ist dem Thema Fort- und Weiterbildung gewidmet. Fort- und Weiterbildung sind zwar auch in Ungarn keine absolute Neuigkeiten, erhielten aber erst in den letzten Jahren größere Aufmerksamkeit. Da es sich dabei um ein weit verzweigtes Thema handelt (den Fachleuten bereitet selbst die Definition der Grundbegriffe noch Probleme), ist es verständlich, daß die einzelnen Artikel ihrem Gegenstand auf die verschiedenste Weise nähern.

In den Aufsätzen erscheinen fast alle Teilnehmer des im weiteren Sinne aufgefaßten Ausbildungssystems: die Wirtschaftsverbände, die die Seite der Nachfrage nach gut ausgebildeten Arbeitskräften repräsentieren, die Ausbildungsunternehmen, die in der Ausbildung die Seite des Angebots darstellen, sowie die traditionellen Schulen, die ebenfalls auf den Ausbildungsmarkt hinaustreten, um Klienten anzuwerben. Neben den neuen Teilnehmern erscheinen auch die alten (die Institutionen der Erwachsenenbildung, die Kulturinstitutionen), die ebenfalls ihren Platz in der neuen Struktur suchen. Ein Teil der Artikel nähert sich auf direkte Weise dem Thema, d. h. mit der traditionellen Einstellung der Bildungssoziologie. Die restlichen Artikel wählten eine eher indirekte Methode, und gerade durch ihre, sich vom Gewohnten abrückende Anschauung können sie dem Leser beim weiteren Verständnis helfen.

Die Abhandlung von *Csaba Makó* analysiert die Veränderungen, die Arbeitskraft und Fachwissen erfuhren. Im Mittelpunkt der Arbeit stehen die Fragestellungen der empirischen Arbeitssoziologie. Die Veränderungen werden von einem strukturellen Standpunkt her betrachtet. Der Autor stellt die verschiedenen Produktionsparadigmen (Neofordismus, diversifizierte Qualitätsproduktion, flexible Massenproduktion, flexible Spezialisierung) und die jeweils dazugehörige Weiterbildung der Arbeitnehmer dar.

Um die Differenzierung der ungarischen Weiterbildung der Arbeitnehmer zu erörtern, verwendet *Makó* die Daten einer nach zehn Jahren wiederholten empirischen Untersuchung. Er vergleicht die Aufgabenbereiche in ungarischen, tschechischen, slowakischen und slowenischen Werkstätten, sowie die Veränderungstendenzen auf den Arbeitsgebieten. Um die Flexibilität seiner Arbeitskräfte zu erhöhen, kann ein Unternehmen entweder eine funktionale (innere) oder eine vom Arbeitsmarkt bestimmte (äußere) Strategie anwenden. Der Autor stellt fest, daß man in Ungarn eher die letztere wählt. Diese Strategie schenkt allerdings wenig Aufmerksamkeit der Firmenloyalität, was gleichzeitig zur Folge hat, daß sich die Wirtschaftsverbände nur wenig angespornt fühlen, um in die Ausbildung zu investieren.

Der Aufsatz von *Ágnes Simonyi* ist eine Aufarbeitung der internationalen Fachliteratur zum Thema Weiterbildung von Arbeitnehmern. Die Autorin zeigt, wie sich die Ansprüche der Wirtschaftsverbände gegenüber der Fachausbildung verändert haben. Außerdem gibt sie die Gründe für diese Veränderung bekannt. Die unternommenen Anstrengungen zur Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit weichten die traditionellen Arbeitsstrukturen auf. Die Veränderungen, die sich vor allem in der Mikrostruktur zeigen, formen auch die Beziehung der Arbeitnehmer zum Arbeitsplatz um. Neue Fähigkeiten, neue Verhaltensformen werden von den einzelnen Arbeitnehmern gefordert. Die Autorin bespricht die Fachdiskussionen, die über das Verhältnis der Fachausbildung zur Berufskompetenz geführt wurden, und vergleicht die Charakteristika der schulischen Berufsausbildung und der Weiterbildung am Arbeitsplatz. Anhand einer 1996 durchgeführten, auf Fallstudien aufgebauten empirischen Untersuchung charakterisiert *Simonyi* das Verhalten der ungarischen Unternehmen zur Ausbildung.

János Setényi beschreibt die Geschichte der post-secondary Ausbildung in Ungarn, und analysiert die inneren Widersprüche dieses „Reformschrittes“, der zum Aneinanderknüpfen der sekundären und der tertiären Ausbildung geplant war. Eine Untersuchung der Hörerzusammensetzung zeigt, daß die sog. „Expansion“ der Hochschulausbildung strukturell verzerrt war, sich quantitativ eigentlich bescheiden ausnahm, und daß die erfolgreiche Selbstverteidigungsstrategie der Universitäten die Entstehung eines demokratischeren, offeneren Hochschulwesens verhinderte. Zum Teil deshalb wurde die Einführung einer Ausbildungsform notwendig, die eine mittlere Stellung zwischen der sekundären und der tertiären einnimmt. Der Autor zeigt die Interessengruppen, die die heutige Regelung bestimmen, sowie die Vor- und Nachteile eines Ausbaus dieser schon in ihrem Namen problematischen neuen Ausbildungsform zu einem System.

Tamás Híves, Tamás Kozma und Imre Radácsi geben in ihrem gemeinsamen Aufsatz eine räumliche und zeitliche Analyse des Wandels der gesellschaftlichen Ansprüche gegenüber der Ausbildung nach der sekundären Stufe. Die Autoren stellen zuerst die heutige Lage vor, und versuchen daraufhin – unter Berücksichtigung der demographischen Trends, der Ausbildungszahlen der Bevölkerung, sowie der Eigenarten der Ausbildungsinstitutionen – Schätzungen über die Entwicklung dieser Ansprüche nach 2000 anzustellen.

Der Wandel von Angebot und Nachfrage dieser Ausbildungsform wird im Artikel vor allem anhand von regionalen Unterschieden dargestellt. Neu in der Analyse ist die graphische Darstellung der Daten bzw. der Schätzungen.

Dóra Vámos zeigt in ihrem Artikel die Eigenheiten der Fort- und Weiterbildung von Fachleuten, die in der Verwaltung, im öffentlichen Dienst beschäftigt sind. Die Erwartungen an Arbeitsplätzen, an denen ein Diplom vorausgesetzt wird, führen

über die Ausbildungsziele des Hochschulwesens hinaus, so daß man sich anstreben muß, eine möglichst gute Harmonie zwischen der Hochschulausbildung und der notwendigen, andauernden Weiterbildung zu finden. Indem sie die Zusammensetzung der im Öffentlichen Dienst tätigen Arbeitnehmer und deren Lebenslauf analysiert, versucht die Autorin, die heutigen Formen von Weiterbildung zu bewerten.

Der Aufsatz von *Zsuzsa Szöllösi* vermittelt ein Panorama über die alten und neuen Teilnehmer des Ausbildungssektors. Sie beschreibt die wichtigsten Faktoren, die die Nachfrage nach Berufsausbildung bestimmen, sowie Widersprüchlichkeiten in der Finanzierung dieser Ausbildungsform. Wesentliches Merkmal der jetzigen Lage ist, daß auch die zum Schulwesen gehörenden berufsbildenden Institutionen ihren Platz im Ausbildungsmarkt suchen. Der Artikel stellt die Teilnehmer des im weiteren Sinne aufgefaßten Ausbildungssystems vor: die Ausbildungszentren, die Ausbildungsunternehmen, die Betriebsausbildung. Er zählt die ausländischen Modelle, die beim Ausbau des heimischen Systems eine Rolle spielten, auf, und beschreibt anschließend die Methodik, die die Output-Leistung des Systems bestimmt.

Zoltán Györgyi verwendet die Ergebnisse einer kürzlich unternommenen Datensammlung, um die Veränderungen vorzustellen, die die Erwachsenenbildung, dieser marginale Sektor des Schulwesens, in den letzten Jahren erfuhr. Das System der Erwachsenenbildung ist durch das Zusammenschrumpfen des Institutionsnetzes, die ungenügende Finanzierung, das Desinteresse der Selbstverwaltungen und durch das aus alledem folgenden Ausbleiben einer inhaltlichen Erneuerung gekennzeichnet.

Nichtsdestotrotz deuten die Daten darauf hin, daß diese Ausbildungsform für viele, und zwar für immer jüngere Schüler, Kompensations- und Korrekturaufgabe erfüllt – trotz bedeutender innerer Umstrukturierung.

Iván Bajomi macht den Leser mit dem französischen Modell der Fort- und Weiterbildung bekannt. Er beschreibt die wichtigsten Institutionen, die neuesten Maßnahmen und den gesellschaftlichen Kontext. Die Absicht des Autors war, durch Vorstellung eines der am detailliertesten geregelten westeuropäischen Weiterbildungssysteme, den Spiegel der ungarischen Berufsbildung vorzuhalten. In der zweiten Hälfte seiner Arbeit beschreibt der Autor einige wesentliche Merkmale der ungarischen Weiterbildung, insbesondere unter dem Gesichtspunkt des Anrechts des einzelnen Staatsbürgers auf Weiterbildung, auf Lernen neben dem Beruf. Der Aufsatz lenkt die Aufmerksamkeit auf die mangelhafte oder widersprüchliche Regelung dieser Rechte.

Zoltán Eszik nähert sich dem Thema Erwachsenenbildung, indem er deren

Funktionen der im engeren Sinne aufgefaßten Ausbildung hinaus. Er geht auch auf die Sozialpädagogik, auf die radikale Erwachsenenbildung, auf Experimente auf dem Gebiet der Gemeinschaftsarbeit ein. Der Autor beleuchtet die Zielsetzungen eines neuen Dienstleistungssektors: der Jugendarbeit. Er zitiert aus ausländischen (dänischen, amerikanischen und englischen) Erfahrungen, erwähnt aber auch einige ungarische Beispiele, um die Ziele und Probleme der Kulturinstitutionen kurz zu beleuchten.

Éva Tót überblickt die im weitesten Sinne aufgefaßten Sektoren der Berufsbildung. Sie unternimmt einen Versuch, die Beziehung, die die einzelnen Sektoren zueinander haben, sowie deren mal miteinander konkurrierenden, mal sich gegenseitig ergänzenden Funktionsmechanismus zu deuten.

Anhand der Daten von in der Europäischen Gemeinschaft verfertigten Analysen, sowie von einer ungarischen empirischen Untersuchung versucht die Autorin die Ähnlichkeiten und Unterschiede der Weiterbildungspraxis der entwickelten europäischen Staaten und Ungarns zu analysieren.

(Text von Eva Tot – übersetzt von Gabor Tomasz)