

KÉPZÉS ÉS MUNKAERŐPIAC

SZAKMÁK, FOGLALKOZÁSOK ÉS A GAZDASÁG IGÉNYEI A VÁLTOZÓ MUNKAERŐPIACON

A CÍMBEN SZEREPLŐ FOGALMAK ELVILEG az oktatási és a gazdasági rendszer kapcsolatában hídverő szerepet töltenek be. A szakma és a foglalkozás kategóriái már sok évtizeddel ezelőtt is a két alrendszer összekapcsolását volt hivatott szolgálni, a gazdaság igényeire való hivatkozás pedig – minthogy általános formájában teljes joggal széles támogatást élvez – amolyan örökzöld panaszkodási alap és nyomásgyakorló eszköz. De vajon milyen szerepet töltenek, tölthetnek be ezek a kategóriák ma, a gazdasági paradigmaváltást követően, az ún. tudás gazdaságban? Mit jelentenek, hogyan orientálják a szereplőket, mennyire hatékonyak?

Az itt következő írásban először rövid történeti összefoglalást adunk arról, hogy az oktatás és a munkaerőpiac közötti közvetítőrendszer hogyan működött, és miért funkcionált az összekapcsolás hagyományos mechanizmusa egyre rosszabbul az elmúlt fél évszázadban. A következő részben megvizsgáljuk, hogy hogyan változott a jelentése és orientáló ereje olyan alapfogalmaknak, mint a szakma és a foglalkozás. Ezt követően a gazdaság igényeiről szólunk. Arról, hogy ezek mennyire tehetőek explicitté és hogyan kezelhetők az egyes szereplők által, majd a munkaerőhiány értelmezéséhez és érdekviszonyaihoz szolgálunk adalékkal. Végül jelzésszerűen a tudásalapú társadalom és ennek munkaerőpiaci igényei néhány jellegzetességét vázoljuk, megpróbáljuk „az oktatásból a munka világába vezető átmenet”¹ lényegét megragadni. Az elmúlt fél évszázadban átalakuló tipikus oktatási-szakképzési pályautak sémáit három táblázatban kíséreltük meg összefoglalni.

Az oktatás és a munkaerőpiac közötti közvetítőrendszer a modern ipari társadalmakban

A prosperáló modern ipari társadalmakban – mondjuk az első világháború és az első olajválság közötti időszakban – a fiatalok jelentős hányada az iskolarendszert elhagyva képzettségének (nagyjából) megfelelő munkahelyet talált. Együttal jó eséllyel számíthatott arra, hogy alkalmazottként az adott területről megy majd nyugdíjba, ebben esetleg csak évtizedek múltán csalatkozott. Foglalkozási karrierjének előremeneteli lehetőségei szintén átláthatóak voltak. Az ágazati struktúrák prog-

¹ Az angol kifejezés (transition from school to work) ebben az állandó szókapcsolatban terminusként is funkcionál.



nosztizálható módon alakultak, a vállalati szervezet és a technológia mai szemmel nézve stabil volt, évtizedes léptékben változott csak. Ebben a világban a foglalkozási struktúra is lassan módosult, a munkaerőigény bizonyos hibaszázalékkal becsülhető volt. *A tudás mind élő, mind tárgyiasult formában „szabad jószágként”² állt a gazdaság rendelkezésére.*

A gazdaság számára szükséges tudást ugyanis nagyrészt az iskola állította elő a munkaerőpiaci igényekhez igazodni próbáló struktúrában és minőségben. A segéd- és betanított munkák tömegét tipikusan alsóközépfokú végzettséggel látták el, a „képzetlen munkaerő újratermelése” szociológiai értelemben szintén szükségszerű volt. Szakképzés az iskolákban – az egyes nemzeti rendszerekben eltérő arányban és jelleggel – négy jól elkülöníthető szinten folyt: szakmunkás és szakközépiskolai-technikusi szinten az alsóközépfok után, gyakran a gazdaság aktív részvételével, főiskolai és egyetemi³ szinten általában az általánosan képző felsőközépfokú tanulmányok (gimnázium) után. *A szakképző kurzusok a kezdetektől az adott szakmára, és az ezzel űzhető egy-két foglalkozásra koncentráltak. Egyes foglalkozási karrierekhez tipikus, egyenes vonalú képzési utak tartoztak.*

A végzettek az esetek nagy részében azonnal el tudtak foglalni egy képzettségüknek megfelelő (kongruens) munkahelyi posztot, és ott hamarosan teljes értékű munkát végeztek. A munkába álláskor a gazdaság speciális igényeinek biztosítására és az iskola esetleges „mulasztásait” pótolandó betanító, ráhangoló képzéseken vehettek részt a fiatalok. A viszonylag ritkán előforduló termék- és technológiai váltásokat, az esetleges vállalati átszervezéseket, nagyobb beruházásokat alkalmi továbbképzések kísérték. Az egyéb átképzések és szakmai továbbképzések a nagyvállalati káderpolitika eszközei voltak, vagy atipikus egyéni karrierekhez (pályaelhagyás) kapcsolódtak. Mindkettő eredményezhette az eggyel magasabb pályára való áttérést felnőttkorban (lásd az 1. táblázatot).

1. táblázat: A tipikus oktatási-szakképzési pályautak a modern ipari társadalmakban

1. Alsóközépfokú végzettség → munkaerőpiac → alkalmi betanítások
2. Alsóközépfokú végzettség → szakmunkásképzés → alkalmi továbbképzések
3. Alsóközépfokú végzettség → szakközépiskolai végzettség/technikusi szint → alkalmi továbbképzések
4. Általános felsőközépfokú végzettség → főiskolai képzés → alkalmi továbbképzések
5. Általános felsőközépfokú végzettség → egyetemi képzés → alkalmi továbbképzések

Az általános séma

Általános képzés → szakképzés (vagy betanítás) → munkavállalás → alkalmi továbbképzések

A két rendszer, az oktatási és a munkaerőpiaci *közvetlenül kapcsolódott egymáshoz. A közvetítőrendszer az előbbi részéről a szakképzettségek, iskolai kimenetek (képeség- és tudáscsomagok) rendszere, utóbbi részéről a foglalkozási klasszifikáció (tevé-*

2 Szabó Katalin: Portfólióélet a tanuló vállalatban. *Társadalom és gazdaság*, XXI. évfolyam No. 2. <http://www.lib.uni-corvinus.hu/gt/1999-2m/szabok.htm>

3 Az egyetemi szintű szakképzés tipikus példái az orvos-, mérnök- vagy gyógyszerész képzések. Egyetemi szinten vannak nem szakképzés jellegű programok – mint pl. a matematikusképzés –, de többségük a munkaerőpiac jól lehatárolható szektorára, szűkebb vagy tágabb szektorára irányul.

kenységcsomagok) rendszere. Ezek elemei számos esetben egy az egyben megfeleltek egymásnak (pl. asztalos szakma, asztalos foglalkozás).⁴ A gazdaság és a társadalom természetesen a viszonylagos stabilitás időszakában is „mozgásban” volt. A gazdaság kereslete is változott a fellendülés-pangás ciklusai szerint, a kínálat pedig az egyéni perspektívák, aspirációk és a divatok által vezérelve. A szakmák szintjén változó igények felismerése, a beavatkozás megtervezése – pl. egy új szakmára való képzés bevezetésével –, a reformok implementálása és az új kimenetek megjelenése jó esetben is egy évtizedet vett igénybe, így a közvetítőrendszer csak bizonyos – nem is csekély – késéssel és hatékonyságvesztéssel működhetett.

Ez a struktúra az 1950-es és 1960-as években még nagyjából megfelelt az egyes szereplőknek, de hatékonysága az idők folyamán egyre romlott. Az még nem érintette a szakképzési rendszer lényegét, hogy az 1. táblázat 1. pályautja volumenében lecsökkent, a megfelelő munkahelyeket pedig egyre gyakrabban vendégmunkások töltötték be. A bonyolultabb technológia és a növekvő verseny következménye a felsőközépfok, és ezzel párhuzamosan különösen a 3. és 4. sorszámú pályautak expanziója. A gazdasági és az individuális-jóléti fejlődés felgyorsulása,⁵ a kétféle – munkaerőpiaci és iskolahasználói – kereslet mind dinamikusabb módosulása és differenciálódása fokozta a két rendszer diszkrepanciáját. A gazdaság egyre gyakrabban mást igényelt, mint korábban, a fiatalok egyre gyakrabban más útra akartak lépni, mint amit a képzési rendszer kínált. A gazdaság mind gyakrabban kényszerült az iskolai hiányok, illetve a gazdasági tényezők változása által indukált tovább- és átképzések finanszírozására, amit a „folyamatos képzés” terminusának felbukkanása is jelez. Ugyanakkor a tudás alapvetően még mindig megvásárolható szabad jószágként funkcionált, a tanulás nem épült be a gazdasági folyamat egészébe annak immanens elemeként. *Nőtt a nem kongruens foglalkoztatás igénye mindkét oldalon, a visszacsatolás-összehangolás mechanizmusa mind elégtelenebbül működött.* Ezt eleinte inkább bürokratikus (munkaerő-tervezés), utóbb politikai eszközökkel (szociális partnerség) próbálták korrigálni.

Sokak számára *kiderült, hogy maga a direkt összekapcsolás elve nem tartható.* Ezért a képesítési és a képzési rendszer struktúráját is olyan elven próbálták átalakítani, hogy az *rugalmasabban tudja követni* a munkaerőpiaci keresletet, illetve az ezt leképezni próbáló foglalkozási struktúrát. A rugalmasságot az volt hivatott biztosítani, hogy mind a szakmunkás szinten, de különösen a szakközépiszkolai/technikusi szinten a szakképzés első szakaszába egy *alapozó, szakmacsoportos képző szakaszt* iktattak be, amit a specializáló, képesítéshez vezető képzési szakasz követett. Itt tehát a képzési idő jelentős részében nem egy-egy szakma/foglalkozás logikája szerint szerveződik a curriculum. A szakmacsoportos szakaszban *megnőtt a szakmai elmélet szerepe*, ahol a „miért és milyen elveken” kérdésekre adott válaszok do-

⁴ A szakma és a foglalkozás kategóriáit nemcsak a köznyelv, de a szakmai közönség sem használja következetesen. Jól jelzi ezt a Pedagógiai Lexikon „szakma” címszóra adott definíciója: „ált. hiv. bizonyítvánnyal is igazolt szakmai fölkészültség, amely országoként meghatározott jogosultságokkal jár. Használatos rá a *foglalkozás* megjelölés is.” Pedagógiai Lexikon III. 340. o., Keraban Könyvkiadó, 1997.

⁵ Emlékezzünk: az 1970-es évek egyik népszerű sorozata már a „Gyorsuló idő” címet kapta.



mináltak a szakképzési curriculumokban. Ez a képzési időt esetleg meg is növelte, és pozitívan hatott a későbbi továbbképezhetőségre. A „mit és hogyan” kérdésekre adott válaszok megadására és a konkrét munkavégző készségek kialakítására csak ezt követően, nem is feltétlenül az iskolarendszerű képzés keretében kerül sor, hiszen maguk a válaszok is egyre gyorsabban változnak. A konkrét foglalkozásokra, munkakörökre való ráképzés/kiképzés ebben a modellben már inkább a gazdaság, a gyors adaptációra természeténél fogva alkalmasabb piaci szféra dolga.

2. táblázat: A tipikus oktatási-szakképzési pályaut-sémák változása a modern ipari társadalmak késői, átmeneti korszakában <nem feltétlenül eleme az adott útnak>

1. Alsóközépfokú végzettség → munkaerőpiac → alkalmi betanítások
2. Alsóközépfokú végzettség → <szakmacsoportos képzés> → szakmunkásképzés (specializáció) → alkalmi továbbképzések
3. Alsóközépfokú végzettség → szakközépiszkolai (ágazati/szakmai alapozó) végzettség → szakirányú középfokú végzettségre épülő képesítés, technikus szint (specializáció) → <főiskolai képzés> rendszeres továbbképzések
4. Általános felsőközépfokú végzettség → főiskolai képzés → rendszeres továbbképzések
5. Általános felsőközépfokú végzettség → egyetemi képzés → rendszeres továbbképzések

Az általános séma

Általános képzés → szakmai alapozó (ágazati/szakmacsoportos) képzés → szakképzés (specializáció) → munkavállalás → rendszeres továbbképzések

Ugyanakkor a gazdaság és oktatás összekapcsolására vonatkozó gondolkodásmód továbbra is a szakképzettségek és foglalkozások egymáshoz rendelésén alapult, de a két rendszer elemeit már sokkal lazábban kötötte egymáshoz. Minthogy a munkaerőpiac előrejelzése az idő előrehaladtával mind kisebb konkrétsággal és/vagy mind rövidebb időtávra lehetséges, az egyes korosztályoknak az alapozó képzést követő „rugalmas kanalizálása” a konkrét specializációs kurzusokra ezek rövidebb időtartama miatt javítja az iskolai kibocsátás és a munkaerőpiaci kereslet szakmasztruktúrájának megfelelését. Növeli a rendszerben az átjárhatóságot, a horizontális mozgást, a menet közbeni korrekció lehetőségét, mert az alapozó képzés után egy új döntési pontot épít be. Ugyancsak a jobb összehangolást segíti elő az, hogy a ráképző-specializáló szektorban a piaci hatások jobban érvényesülnek. A rugalmasság azonban csak akkor működhet, ha a szakmacsoportok, szakképzettségek és a foglalkozások rendszerének állandó felülvizsgálata is megoldható. Ez gyakran politikai akadályokba ütközött, de a ritkán tapasztalt konszenzus esetén is lassú, nehézkes, nagy erőforrásokat igénylő feladat egy-egy nagyrendszer továbbfejlesztése.

A két rendszer hatékony összehangolásának elvi akadályát⁶ – már a modern ipari gazdaság keretfeltételei mellett is – leginkább úgy szemléltethetjük, hogy azok folytonosan egymás korábbi állapotát figyelembe véve igyekeztek korszerűsíteni önmagukat, így egymás fejlődésére is fékezően hatottak, miközben más, növekvő fontosság-

⁶ Beck, Bolte & Brater: Bildungsreform und Berufsreform. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 1976/4.

gú szempontok – egyéni aspirációk, nem szakmaspecifikus tudások és képességek, tanulékonyág, szociális készségek, versenyszellem, sokoldalúság, fizikai kondíció és ápoltság (fitness) stb. – *kényszerűen kirekesztődtek a változások ágensei közül.* A munkaerő-tervezést teljesen ellehetetlenítette, hogy az emberek szándékai eltértek a tervkészítőkétől. A nem kívánt szakokra ugyan át lehetett irányítani a más választással korábban még nem rendelkező gyerekeket, de arra már senkinek sem volt hatalma, hogy „kongruens” pályára terelje, előnytelen munkaerőpiaci helyzetbe kényszerítse az időközben felnőtté vált embereket.⁷ Ez tömegméretekben pazarlást és strukturálisan eltérő keresletet és kínálatot eredményezett. A nagyrendszerek ágazati, szakmacsoportos alrendszereinek jövőbemutató továbbfejlesztését akadályozta az is, hogy értelemszerűen az adott terület szakemberei vettek részt a munkában, de helyzetük és a szükséges tágabb horizont hiánya miatt az adekvát megoldásokra – a szakma- és foglalkozásalapúság negligálására, esetleg az alrendszer önállóságának megszüntetésére – nyilván nem vállalkozhattak. Hozzá kell tennünk, hogy bár az egyes országokban eltérő szakképzési, képesítési-foglalkozási rendszerek alakultak ki, *a szakemberek által megálmodott rugalmas rendszer tiszta formájában sehol sem működött.* Mindenesetre a hatvanas évek közepétől a nyolcvanas évekig leginkább *ez a gondolatkör befolyásolta a szakképzés-politika alakítóit,* és a munkaerő-tervezési kultúra ideológiai egyeduralma miatt ugyan jelentős késséssel, de Magyarországon is megjelent.

Az új paradigma, a tudásalapú társadalom

A tudásalapú jelző arra utal, hogy *a gazdaság fő erőforrása a tudás, amelyet immár nem lehet szabad jószágként* (pl. fejlett technológiai importja, munkaerőpiacról beszerzett „kész” szakemberek által) *megvásárolni, hanem folyamatosan biztosítani kell,* mint régen a termeléshez az energiát. *A termelés döntő hányada tudástermelés,* nemcsak a széles értelemben vett kommunikációs és tudásiparon belül, de egyre inkább a hagyományos ágazatokban is. A tudástermelés alatt elsősorban nem az új ismeretek (rendkívül magas költségű) előállítását értjük, hanem a (rendkívül olcsó és fajlagosan rohamosan olcsóbbodó) *tudástranszfer helyi alkalmazását,* melyek vállalati, termék- és szolgáltatási innovációkban testesülnek meg. Ez a magyará-

⁷ Két történet illusztrációként:

Az angyalföldi Katona József Szakközépiskola már a hetvenes évek végén szakközépiskolai esztergályos osztályokat indított, mert szakmunkás szinten folyamatosan csökkent az érdeklődés, nem tudott beiskolázni, és esztergályosokból hiány mutatkozott. 1983-ban az akkor érettségiző osztályba járó tanítványomat kérdeztem, hogy a 21 végzősből hányan mennek el esztergályosként dolgozni. Zavart mosollyal válaszolta, hogy természetesen senki, de ez soha senkinek nem is állt szándékában. Azért mentek oda, mert ott könnyebb érettségit szerezni.

1998 decemberében negyedéves szociális munkásoknak tartottam előadást a szakképzés és munkaerőpiac kapcsolatáról. Megkérdeztem, hányan fognak fél év múlva szociális munkásként elhelyezkedni. A 18 főiskolai hallgatóból senki nem emelte fel a kezét, egy lány mondta, hogy „lehet, hogy rákényszerülök”. „Mennyi lenne a kezdő bér?”, kérdeztem. „35 ezer”. „És ha 70 ezret adnának?” Erre hárman feltették a kezüket. „És ha 140-t?” Nagyjából a fele társaság nyújtózkodott. 280-ért már majdnem mindenki elment volna szociális munkásnak, akik nem, azok mondták, hogy ne is erőlködjek, ők semmi pénzt nem mennének el, annyira utálják, a diplomáért jöttek, és majd valamit csinálnak utána.



zata annak, hogy a tanulás ösztönzése gazdasági értelemben is racionális, beruházásként – a legfőbb gazdasági erőforrásba való beruházásként – való lehetőségét, a jogi szabályozás ilyen értelmű alakítását ezért is ajánlja az Európai Unió 1995-ös oktatási fehér könyve.⁸ Foglalkoztatási vonatkozása ennek az, hogy *a tudástransfer csak tanulási tevékenység által működtethető*, így a versenyképes gazdaság és társadalom tanulékony, nyelveket ismerő munkaerőt feltételez. *A vállalat ún. tanuló vállalattá alakul*,⁹ amely folyamatos szervezeti adaptációt (tanulást) jelent, és előfeltételezi a szervezethez tartozó egyének adaptációját is. *A munka és a tanulás tevékenysége egyre jobban hasonlít egymásra*, sokszor nem különíthető el. Minthogy a rendszernek immár immanens központi eleme a folyamatos tanulás, a megszerzett szaktudás gyorsan és folyamatosan leértékelődik, *a szaktudás bármikor való megszerzésének képessége (tanulékonyosság) viszont felértékelődik*.

A világ fejlettebb országai a modern piaci gazdaságból szép lassan átteveztek már a tudásgazdaság túlpartjára. Nem tudni, pontosan mikor indultak, de már bizonyosan évtizedekkel ezelőtt, és azt sem, mikor érkeztek. Az átmenet lényegében már lezajlott. A túlparton más világ, más természetű munkaerőpiac fogadta őket. *A tudás, a fő hajtóerő itt egyelőre szűk keresztmetszet*. A képzetlen és képezhetetlen munkaerő iránt oly mértékben visszaesett a kereslet, hogy ez már a társadalom eltartandó koloncaként, társadalmi problémák forrásaként jelenik meg. Ők nem tényleges munkaerő-tartalék, miközben sok munkára – a képzettség szerinti széles spektrumon – nem talál kompetens munkaerőt a gazdaság. A gazdaság új, nem kanonizált és nem is kanonizálható igényekkel lép fel az általa alkalmazni kívánt munkaerővel szemben. Egyelőre még nem alakultak ki annak a keretei, hogy hogyan is lehet megtermelni ezt a munkaerőt, de a keretek formálódnak, a lakosság már észbe kapott, és a gazdaság igényeiről is mind többet tudunk. Próbáljuk a változásokat néhány fogalom és kulcsprobléma mellett megragadni, hogy utána a formálódó kereteket felvázolhassuk.

Szakma, foglalkozás

Ha a világ megváltozik, akkor a régi kategóriákkal csak nagyon pontatlanul írható le. Témánk szempontjából kiemelt jelentősége van annak, hogy a „szakma” és a „foglalkozás” kategóriák tartalma megváltozott, jelentőségének súlya, leíró relevanciája a munkaerőpiacon csökkent. Régen kiszögezték a gyárkapura, hogy milyen képzettségű szakembert vesznek fel, ma egy álláshirdetésnél „kulcsképeket” sorolnak, interjúra hívnak, és a megkívánt végzettség csak egyike a követelményeknek, nem is mindig elengedhetetlen. Egy kondicionáló teremben és szoláriumban megalapozott magabiztos megjelenés és megnyerő modorral együtt járó jó kommunikációs készség vonzóbb állásajánlatokat és foglalkozási kilátásokat eredményezhet mindenféle szakképzettség nélkül, mint a legtöbb szakmunkás szakmáról

⁸ Teaching and Learning: Towards a Learning Society, White Paper, EU Commission, 1996.

⁹ Peter M. Senge: Az 5. alapelv. A tanuló szervezet kialakításának elmélete és gyakorlata, HVG Rt., 1998.

szóló bizonyítvány. Nem is beszélve arról, ha valaki valamiben már bizonyított, ha jó referenciája van. A jogosítvány, jó nyelvtudás, az egérrel való rutinos kattintgatás képessége, sokirányú munkatapasztalat, esetleg korábbi külföldi munkavégzés jól fizet a munkaerőpiacon. Némi üzleti agresszivitás, „morális rugalmasság” kifizetődőbb lehet, mint a megalapozott szakmai ethosz. *Paradox módon a további perspektívák is a szakképzettséggel nem rendelkező fiatal munkavállaló számára előnyösebbek lehetnek*: azonos tanulási képességet feltételezve szélesebb skálán fejlesztheti a munkaerőpiacon keresett képességeit, mobilabb, adaptívabb, a verseny ízét közvetlenebbül érzi, könnyebben váltva a gazdaság legdinamikusabb ágaiban szerezhet tapasztalatokat. *CV-jének portfóliója gyorsabban gazdagodik*, márpedig később ez a végzettségeknél többet nyom a latba. A sokat emlegetett kulcsképességek nélkül a szakma önmagában nem sokat ér. „Az új munkaszervezési koncepció lényege, hogy az üzemekben a vertikálisan egymáshoz kapcsolt műveleteket felváltja a koncentrált termelési egységek kialakítása, amelyek be- és kiszállító cégekkel veszik körül magukat. A termelési profil ugyan karcsúsodik, de a termelő egység többféle funkció ellátására képes. Ezzel *leáldozik a napja a szakmákhoz, feladatokhoz kötődő specializációnak*, és elsősorban azokra a sztár-dolgozókra építenek, akik az egész folyamatot átlátják”.¹⁰ Ha azt nem is állítjuk, hogy ez az univerzális trend, de bizonyosan egy a meghatározóan fontosak közül.

Gondoljuk meg, hogy a *szakma* funkciója mi volt az egykor volt modern világban. *Utalt egy viszonylag kompakt, leírható tudás-, képesség- és tevékenység-halmazra*. Egy képesítésre, amely annak igazolására szolgált, hogy valaki e tudás- és képesség-halmaz birtokosa. Ez informálta a majdani munkaadót. Azt ígérte, hogy akár az iskolából kikerülve is majdnem kész szakembert kap. *A kompakt, leírható tartalom természetesen azzal is jár, hogy maga a kanonizált szakmai tartalom fejlődése nem tud lépést tartani a gazdaság és a munkamegosztás gyors változásával*. A szakmai közösséghez tartozás ugyanakkor a közös érdekvédelem előnyét is kínálja. Gondoljunk csak a szakma szerint szerveződő céhekre, szakmai kamarákra és érdekvédelmi szövetségekre, vagy a német bértarifa rendszerre. *A szakma ezáltal a bürokratikus, korporatív érdekek védelmezőjévé is vált*, ami ellen a piaci szereplők úgy védekeznek, hogy a szakmai végzettséget adó bizonyítványt egyre kisebb súllyal veszik figyelembe, miközben egyéb tényezőket felértékelnek, és a munkaerő kiválasztását nagy alapossággal végzik. A posztindusztriális, globális keretek között megjelenő tudásalapú gazdaság a bürokratikus és korporatív fékeket igyekszik elkerülni, azok idegen testek e rendszerben.

A fentiekből is következik, egyúttal tapasztalati tény, hogy a „*foglalkozás*” sem működik kielégítően, mint leíró-szabályozó terminus. Ez szociológiai felméréseket huzamosabb ideje végző szakemberek számára már közhely. Az emberek egyre növekvő – a munkaerőpiacon sikeres! – hányadának nincs a régi értelemben vett fog-

10 Forgács Katalin (2005): Érzelmileg intelligens, vagy kompetens a jövő munkása? *Munkaügyi Szemle*, No. 7–8.



lalkozása.¹¹ Ennek fényében az a gyakran idézett profetikus megfogalmazás, hogy a mostani fiatalok az életükben több alkalommal kényszerülnek foglalkozást váltani, ezen a konkrét szinten nem értelmezhető.¹² Mi úgy fogalmaznánk, hogy a most pályára lépők aktív életútjuk során több olyan életszakaszt lehet majd elkülöníteni, amikor egész más tevékenységekkel, más körülmények között keresik kenyerüket. *Nincs tehát vitánk a mondandó lényegével, de a régi kategóriával való leírás pontatlan üzenetet hordoz, félreinformálja a pályaválasztási döntések előtt álló egyént és a szakképzés-politika alakítóját egyaránt.*

Félreértések elkerülése végett jelezzük, hogy az információs vagy tudásgazdaságban sem szűnik meg, legfeljebb tartalmát tekintve változik meg a szakmák és foglalkozások jelentős része. Egyesek persze megszűnnek: így a nyomdai szedők, a műszaki rajzolókat már „ki is haltak”, és más, elsősorban a termeléshez kötődő, 20–30 éve még közepes presztízsű szakmák és foglalkozások is eltűnően vannak. A viszonylag érintetlenül megmaradók (kőműves, autószerelő, tanár, orvos, bolti eladó) jó része pedig alacsonyabb státust képes csak biztosítani gazdájának, és a korábitól eltérő tudást és gondolkodásmódot igényel.¹³ Mindezzel azt állítjuk, hogy *e két kategória mint univerzális szabályozó és leíró eszköze a képzési és foglalkoztatási rendszernek* – amely, valljuk be, már jó ideje nem működött kielégítően – *a teljes rendszerekre nem alkalmazható többé.*¹⁴

A szakmában, foglalkozásban való gondolkodás azért sem vezet eredményre, mert *a munkaerőpiac rendkívül tagolt*, egyes szegmensei között a mozgás nem jellemző, esetleg alig lehetséges. Az a munkaerő, amelyet a gazdaság tradicionális (háziipar), modern ipari (ipari termelés és szolgáltatások) és posztindusztriális (informatika, tudásiparok, tudásintenzív szolgáltatások) szektorai foglalkoztatnak, még átképzés esetén is kevéssé tud megfelelni a gazdaság másikk szektorában. Így például a Wartburgokra és Ladákra specializálódott autószerelő és a Mercedes szerviz autószerelője nem foglalhatják el egymás helyét, holott azonos foglalkozást űznek. A régi gyártmányú autók számának csökkenése miatt állását veszítő „régik” autószerelő nem is könnyen képezhető át „új” autószerelővé, annyira más logikát igényel a két szerkezet javítása. A foglalkoztatási formák men-

11 Ezt a fiatalok is pontosan érzékelik. Egy fiatal jogász hallgatótól kérdeztem pár éve, hogy mi akar lenni, ügyvéd, vállalati vezető, igazgatási szakember vagy mi egyéb. Azt válaszolta, hogy ő ilyesmire nem gondolt még. Azért ment jogásznak, mert egy jó diplomát akart, és utána majd valamiből meg fog élni. Azóta sikeres ügynök a könyvszakmában, és nyelvtudását, családból hozott kulturális tőkét kamatoztatja, nem jogi diplomáját, bár az elsajátított jogászai gondolkodásból profitál.

12 A ködösítésre jellemző, hogy a 90-es évek közepén mindenki 3–4 foglalkozásváltásról beszélt, majd kis idő elteltével az élet során már 6–7 foglalkozás gyakorlásáról lehetett olvasni, hallani. Ez persze akkor is prognosztizálhatatlan lenne, ha a foglalkozás egy kemény kategória, váltása pedig mérhető lenne. 4–5, vagy 5–6 foglalkozás még véletlenül sem szerepelt a kommentárookban. Mindez jól jelzi azt is, hogy a profetikus kijelentéseket egymástól tanuljuk, sokszor kontrollálatlanul használjuk, „reflektálunk” a gyorsuló időre, miközben magunk sem mindig értjük, hogy miről beszélünk.

13 Egy kőműveseket oktató építészmérnök mondta el egy interjúban, hogy a kőműves szakma oktatott tartalma is elavult, mert a téglakötésen alapszik, holott az építkezések nagyon nagy hányada már könnyűszerkezetes, gipszkartonra és más új anyagokra, technológiákra épül. De említhetjük a tanári szakma gyökeres átalakulását is, amelynek lényege, hogy az „oktatóból tanulást segítő facilitátor” lesz.

14 A szakmák felbomlásának társadalmi folyamatairól lásd még Simonyi Ágnes (1997) *Gazdasági szervezettek és a szakmai képzés. Educatio*, 209–223. o.

tén is újból tagolódik a gazdaságilag aktív munkaerőtömeg: a bértmunkás-alkalmazotti lét perspektívája egyre kevesebbeknek és egyre rövidebb időtávra realitás, az önkéntes és a kényszervállalkozók tömege megnőtt, az atipikus munkavállalási formák (részmunka, határozott időre szóló szerződés, távmunka, megbízási tevékenység) terjedőben vannak, amint a több lábon állás is.¹⁵ A munkavállalóból sokszor „munkavállalkozó” lesz.¹⁶ *A fehér- vagy kékgalléros munkából piaci szereplő lesz. Inputja helyett outputját méri.*¹⁷

Magyarországon az Országos Képzési Jegyzék (OKJ) definiálja a képzési szakmákat, és a Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere (FEOR) a foglalkozásokat. Előbbihez követelményrendszereket és képzési programokat rendelnek, utóbbi jó részt csak statisztikai leírást szolgál. Az OKJ-ben a szakmák mellett mindmáig feltüntetik a „megfelelő” FEOR kódokat is, ami jól jelzi, és sajnos továbbra is táplálja azt az illúziót, miszerint a képzési szakmák és a foglalkozások ténylegesen egymáshoz rendelhetők, a két rendszer és annak mennyiségi és tartalmi igényei harmonizálhatók lennének. Ez teljesen figyelmen kívül hagyja a dinamikus változásokon és az érdekek eredményezte esetlegességen túl azt a ténytet, hogy a képzéseken szuverén, önálló akarattal és döntési illetékességgel rendelkező emberek vesznek részt, akik utána érdekeik és elképzeléseik szerint döntenek arról, hogy szakmájukban vagy más területen kívánnak elhelyezkedni.¹⁸

A gazdaság igényei

A gazdaság igényeinek kielégítése sűrűn hangoztatott, de ritkán részletezett követelmény. Részletezése azért is marad el, mert nem megfogalmazható abban a konkrétságban, ahogy néhány évtizeddel ezelőtt megfogalmazható volt, és ami igazán orientálná a képzőket és a pályaválasztó fiatalokat. A gazdaság – egy olyan átmeneti gazdaságban, mint a magyar különösen – rendkívül tagolt, és így munkaerőigénye is tagolt. Más kell a multiknak, más az esetleg alig versenyképes hazai kis- és középvállalatoknak, és megint más a közsférának. A gazdaság igényére való differenciálatlan hivatkozás így pusztá nyomásgyakorlásnak tekinthető, érdemi orientáló tartalom nélkül. Valamit azért már a tudásgazdaság munkaerőpiaci igényeiről is tudunk mondani, de arra felelősen senki nem vállalkozhat, hogy akár pár éves távlatra prognózisokat fogalmazzon meg a munkaerőigény mennyiségéről, szakmák

15 Pangó kistérségben például a kis földterületen való gazdálkodás, az időmunka és egy olyan vállalkozás – bolt, borbélykodás, szobakiadás –, amely önmagában nem tartaná el a családot, együttesen biztosíthatja a megélhetést. Több lábon áll az a svéd faipari mérnök is, aki egy kis erdőgazdaságot visz, a helyi főiskolán óraadó, otthoni számítógépén pedig környezetvédelmi szaklapot szerkeszt.

16 Forgács Katalin (2005) Érzelmileg intelligens, vagy kompetens a jövő munkása? *Munkaügyi Szemle*, No. 7–8.

17 Szabó Katalin i.m.

18 „De ami még érdekesebb, hogy a munkaerőpiaci igénytet, ha kikérjük, akkor olyan munkaerőpiaci igénytet ad meg, amire számszakilag kimutathatjuk, hogy több ezer szakembert képeztünk, ruhaipar, asztalos, most még sorolhatnék néhányat, csak ennél az alacsony bérezésnél nem megy el ez a szakember a saját szakmájába dolgozni.... és hát azt pozitívnek tartom, hogy a fiatalok az előremutató szakmákba menekülnek a munkanélküliség elől.” Részlet egy 2005 márciusában, egy megyei jogú város oktatási irodavezetőjével készült interjúból, Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.



iránti keresletéről. Néhány pozitív állítást viszont megfogalmazhatunk az új gazdaság minőségi, új típusú munkaerőigényéről, illetve negatív állításokat is, hogy mi értékelődik le a korábbi fontosságok közül.

Növekszik az olyan munkahelyek, munkakörök száma, amelyek több foglalkozáshoz köthetők. Tipikus esete ennek a korábban elkülönülő gazdasági-kereskedelmi és műszaki szaktudás igénye a munkakörök nagy részénél, de akár az egészségügyi szektorban is. Egy orvosi műszerrel kereskedőnek mindhárom területhez kell értenie. Ugyancsak itt említhetjük meg a média foglalkozásainak integrációját a hagyományos foglalkozásokéval, így pl. a tévés személyiségek nagy részénél. A riporter-újságíró, a fotós és a sofőr régen együtt látogatta meg a riport helyszínét, ma többnyire egy személyben egyesül a három foglalkozás. A honlapkészítés informatikai, kommunikációs és dizájn ismereteket és képességeket egyszerre mozgósít. Nagyon megnőtt a munkaerőpiacon az egymástól távoli szaktudások kombinációjának értéke. Ezek a modern ipari társadalmakban is értékesek voltak, de most tömegesen van igény irántuk. Ez az egyik oka annak, hogy az egy foglalkozáshoz – de igazán csak ahhoz – értő *specialisták helyett* mind inkább a több foglalkozásban, eltérő tevékenységekben jól teljesítő, vagy ezeket *gyorsan elsajátítani képes „generalisták”* iránti kereslet nőtt és nő,¹⁹ akik jövedelme éppen ezért átlag fölötti.

A generalisták iránti igényt részben a korábbinál élesebb globális verseny kényszerítette ki (pl. egy jól fizetett munkaerővel érdemes három közepes jövedelműt kiváltani), de nem csak ez. Az elmúlt évtizedben állandóan idézik az ún. „*kulcsképessegek*” fontosságát, amelyek a legkülönbözőbb foglalkozási területeken bizonyulnak kulcsfontosságúnak. Ezek köre ugyan az idézett irodalmak szerint változhat, de a *szakmaterületeket keresztbemetsző kompetenciák*, kiváltképp a kommunikációs kompetenciák és szociális képességek fontosságát senki nem vitatja. Itt is a *kereslet tömegesedésére* kell felhívjuk a figyelmet, hiszen a hatékonyan együttműködő, jól kommunikáló, szervezőkészséggel megáldott munkaerő iránti igény korábban sem volt ismeretlen. Viszont a kulcsképessegek nagy része sokkal inkább jellemzi a generalistákat, mint a szűkebb területen kiképzett specialistákat. A globalizálódó gazdaság, egyebek mellett a nemzetállami határokat egyre kevésbé követő munkaerőpiac is a generalisták szerepének növekedését idézik elő, hiszen olyan készségeket értékelnek magasan, amely a széles alapozású, művelt és korszerűen szocializált munkaerőt jellemzi. Az uniós foglalkozás- és szakképzés-politika elemeiből jól kiolvashatók ezek a trendek. Szimptomatikusnak gondoljuk, hogy az ezredforduló uniós foglalkoztatáspolitikai dokumentumaiban képzésről, adaptivitásról, foglalkoztathatóságról, kompetenciákról és munkatapasztalatról van szó, de sok alapdokumentumban a *szakképzés* kifejezés egyáltalán nem szerepelt.

Egy matematikus-pszichológus kutató szerint „bizonyos határokon belül majdnem mindegy, hogy mit tanul az ember. Az nem mindegy, hogy valaki elvégez-e egy egyetemet vagy sem, leteszi-e azt az 50-60 vizsgát. Azért nem mindegy, mert nem gépgyártás-technológiát, római jogot vagy az európai uniós jogrendszert tanulja

19 Lásd még: Mérő László (2005) *Specialisták és generalisták*, *Magyar Narancs*, március 31.

meg, hanem azt, hogy hogyan kell felkészülnie 100 oldalból 3 nap alatt, hogy fel tudja mérni, erre mennyi idő kell.... Egy bábaképzőben valóban azt várjuk el, hogy megtanítsák, hogy ha így fekszik a gyerek, akkor így kell hozzányúlni. Egy egyetemen már nem ezt kell megtanítani. Egy frissen végzett bába az ugyan még gyakorlatlan, de lényegében mindent tud, amit technikailag tudnia kell, legfeljebb nem eléggé gyakorlott. Egy frissen végzett – mondjuk közgazdász – teljes joggal úgy érzi, hogy semmit sem tud, és ennek ellenére, ha ő bábaként akar működni, azt nagyon hamar meg fogja tanulni, és jó bába lesz.”²⁰ A tanulékonyság a kevésbé kvalifikált munkakörökben is megbecsült, a munkaadó számára kifizetődő képesség.²¹

A munkaerővel szembeni igények terén új – legalábbis ilyen tömegben új – tulajdonságok és képességek is felmerülnek, mint pl. a nem prognosztizálható helyzetekben való cselekvés képessége, amely a helyzet gyors felismerését, a problémák azonosításának képességét, probléma-megoldási képességet gyors döntési és a döntésért való felelősségvállalás képességet igényel.²² *Erre* ugyanúgy *nem lehet felnőtt korban elkezdni tréningezni az embereket*, ahogy a szkepszisre, a dolgok megkérdőjelezésére való nevelést is csak kisgyermekkorban lehet elkezdni. Az egyik, általunk fontosnak tartott gondolat azt hangsúlyozza, hogy *a munkája során nagyfokú autonómiát élvező, önmagáért és környezetéért (a vállalatért is) felelős, kooperatív munkaerő csak olyan tanulási környezetben és szervezetben formálható, amely maga is ezeken az elveken nyugszik*, ennek követelése tehát jogos gazdasági igény lehetne.

Bizonyos kulcsképeségek is megosztják a munkaerőpiacot. Egyes munkakörökben a kreativitás áldás, másból átok. Ugyanígy van a monotoniatűréssel is. Az igényelt viselkedési kultúra típusa és színvonala, a kommunikációs képesség, az üzleti érzék szintén strukturáló tényezők. Más munkamegosztást igényelnek a nagyok, és megint mást a kicsik. A nagyoknál a foglalkozás használhatóbb kategória, a kicsiknél a sokoldalúság, az univerzalitás, az összetett-kombinált munkakör sokkal tipikusabb. A versenyképesség forrása szerint csoportosítva az eltérő vállalatszervezést megvalósító cégeket ugyancsak más bér- és tevékenységstruktúrát fedezhetünk fel, amelyekben a tudás- és képességigény is különbözik.²³ Természetesen a munkaerő-

20 Mindenki másképp egyforma, Interjú Mérő Lászlóval, *Továbbtanulás*, 1998. január.

21 A megfontolásokat jól mutatja az alábbi interjúrészlet. „Milyen nyári munkaerő a vakációzó diák? – Frissek, nem unottan, a napi rutintól fáradtan érkeznek ide. ...Nagyon hamar tanulnak, és könnyen szót lehet érteni velük. Hogy úgy mondjam, a diák kicsit luxus is nekünk, hiszen ők azért bonyolultabb feladatokra is képesek. ...sokkal könnyebb, ha van az embernek öt-hat értelmes gyereke, akik percek alatt ráéreznek a lényegre, és tökéletesen ellátanak bármit. Olyanok ők nekünk, mint a Joker a kártyában.” Tari Ernő csoportvezető, *Népszabadság*, 2000. 07. 8.

22 Bernhard Buck (1997) How to manage uncertainty, Qualification challenges in the partner countries and Member States, ETF, Turin.

23 Egy lehetséges tipológia:

5. A munkaszervezet típusa	6. A versenyképesség forrása	7. Bérszint
8. Neo-fordizmus	9. Alacsony előállítási költség	10. Alacsony
11. Diferenzikált minőségi termelés	12. Minőség és termékválaszték	13. Változó
14. Rugalmas tömegtermelés	15. Széles termékkála	16. Magas
17. Rugalmas specializáció	18. A vevői igények gyors kielégítése és kimagasló minőség biztosítása	19. Változó

Forrás: Makó Csaba: A munkaerő felhasználásának átalakulása, *Educatio* 1997/191–208. o. és M. Regini: 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, 18–23 July 1994.



piac földrajzi-gazdasági térségenként is szegmentált, de a fenti dimenziók mentén eltérően (más a mobilitási hajlandósága és lehetősége például egy szakmunkásnak és egy gyógyszerügynöknek), azaz a munkaerőpiac regionálisan is tagoltabb ma, mint volt 2-3 évtizeddel ezelőtt.

Az elmondottakból következik az a széles körben még nem felismert tény, hogy *a régi értelemben vett* – konkrét foglalkozási területre, szakmára irányuló – *szakképzés relatív súlya csökken*. A munkaerőpiacon *az értékességet növekvő mértékben a személyiség* – interjúban való jó szereplés, referenciák, CV, kompetenciák, munkatapasztalat – *határozza meg*, a végzettséget igazoló dokumentum *relatív* fontossága csökken. A szakképzettség megléte csak szükséges, de nem elégséges feltétele a vonzó munkaerőnek, csak ha szociális kompetenciákkal, érzelmi intelligenciával is párosul.²⁴ A hagyományos szakképzettség és így természetesen a szakképzés is leértékelődik, miközben az új munkaerőt előállító képzési és társadalmi folyamatok felértékelődnek. Furcsa módon a két évtizeddel korábbi igények, tartalmak és stílus szerint jó minőségű szakképzésnek negatív következményei is lehetnek, amennyiben a szakmaváltást, rugalmasságot, megújulást még hátráltathatja is egy sikeres szakmai szocializáció, a szűk tevékenység- és szerepkészlettel való azonosulás, egy már kevésbé érvényes szakmai viselkedés- és szubkultúra elsajátítása és gyakorlása. Amikor erős bányászidentitású bányászok és parasztidentitású gazdák váltani képtelenek, részben a sikeres szocializáció áldozatai.

Ha a gazdaság igényeinek megfelelő munkaerőt elegendő számban és/vagy az igényelt mennyiségben nem talál, akkor mennyiségi és/vagy minőségi munkaerőhiány lép fel. Magyarországon bizonyos, hogy *mind a mennyiségi, mind a minőségi munkaerőhiány jelen van a munkaerőpiacon*, de hogy mekkora, azt senki sem tudhatja. A hiány *mértékének még a becslését is nehezíti két tényező: az érdekkötöttség, és a piaci körülmények*. Egyrészt akik a hiányról nyilatkoznak, azok nem érdek nélkül teszik ezt. Abban érdekeltek, hogy minél nagyobbnak tüntessék fel a hiányt, mert akkor remélhetik állami erőforrásoknak a hiány mérséklésére való fordítását. Jól látjuk ezt a szakmunkáshiány folytonos hangoztatásánál, nyilvánvaló eltúlzásánál. Miközben minden statisztika a szakmunkás végzettség hátrányait támasztja alá (magasabb munkanélküliségi ráta, alacsonyabb bér, kisebb továbbképzési aktivitás), nagyobb szakmunkás-beiskolázási létszámot követelnek a vállalkozók és kamarai szószólóik. Ebben igen sikeresek a lobbik, az államigazgatás olykor már szinte azonosulni látszik az érveikkel, csak a diákoknak nem akaródnak ezekre a szakmákra jelentkezniük.²⁵ Az adott szakmákban pedig akár tízezres nagyságrendben vannak

24 Goleman, Daniel (2002) *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. SHL Kiadó.

25 Egy szakiskolai igazgató egy interjúban arról panaszkodott, hogy nincsenek lányos szakmák, ruhakészítőnek pedig egyre kevesebben jelentkeznek. „Csak itt már annyira telített a környéken ez a képzés, hogy a lányoknak nem vonzó. Meg *sajnos* (kiemelés tőlem, M. Gy.) tudják, hogy milyen munkahely vár rájuk... Nagyon nehéz munka. Ez a munkaruhát varró kft. igencsak dolgoztatja őket.” Egy megyei jogú város oktatási irodavezetője szerint a gazdaság „igényelne vasas szakmákban gyerekeket, ott van az iskola közvetlenül mellette több milliárdos tanműhellyel, ennek ellenére jelentkező gyereket égen-földön nem lehet fogni... a szülők pedig még mindig úgy látják, hogy az érvényesülés útja nem a fémipari szakmukassá válás.” Idézetek a szerző által 2000-ben, illetve 2005-ben készített interjúkból.

munkanélküliek.²⁶ A statisztikák mellett anekdota értékű történetek is figyelmeztetnek arra, hogy csinján bánjunk a hiányszakma fogalmával.²⁷

A hiány azért sem mérhető pontosan, mert piaci kategória. *Közgazdasági értelemben nem hiány az, amely mögött nincs fizetőképes kereslet.* Amikor „szívesen felvennék bizonyos képzettségű munkaerőt, de csak olyan bérért, amiért úgyse jön hozzám dolgozni”. Itt a képzettség mellett két nagyon fontos tényező van: a mögötte lévő szakmai tudás és minőség, valamint a bér. A munkáltató nyilván nem csak a képzettség meglétét, hanem a munkaerő számára kifizetődő hasznosságát helyezi a középpontba, a munkavállaló pedig – főleg ha valóban képes minőségi munkára, ha piacképes – vonzó bért igényel. Amikor egy megyei kamara munkatársa jelzi, hogy 16 esztergályost azonnal alkalmazna egy kft. a megyeszékhelyen, de már képzés sincs, mert tartósan nem volt erre a szakmára jelentkező tanuló, a tanműhelyt is fel akarják számolni, akkor rövid idő múlva kiderül, hogy a kezdőbér „természetesen” minimálbér. Utóbb megtudjuk, hogy a munkaügyi központ statisztikája 74 „esztergályos végzettséggel” munka nélkül lévő „potenciális munkaerőt” tart nyilván a megyében, de valahogy ez a kereslet és kínálat sem akar egymásra találni. A sajtóban pedig azt olvassuk, hogy 130, vagy akár 250 ezer forintos bér is várja a forgácsolókat,²⁸ ami egy-egy esetben reális lehet, általában viszont túlzó. Részletes elemzésnek itt tere nincs, de azt ismét jelezzük, hogy nem pusztán szakképzettségek, hanem saját döntéssel és számtalan eladható tulajdonsággal rendelkező emberek jelennek meg a munkaerőpiacon. Ezért az a kongruens foglalkoztatással kalkuláló munkaerő-tervezési logika, amely azt mondja, hogy „csináljatok nekem 16 esztergályost, mert 16 esztergályosra van szükségem”, nem is vezethet eredményre. A hiány kezelésének piackonform módja az lenne, hogy olyan bért kínáljak, amely munkaerő-kínálatot indukál. Erre tág tér mutatkozik az inaktivitás és a tömeges minimálbér közeli foglalkoztatás mellett. Ha pedig erre nincs lehetőség, mert ez már nem fér bele a gazdaságos tevékenységbe, akkor ott közgazdasági értelemben nincs is munkaerő-kereslet, így hiány sem.

A gazdasági lobbij saját érdekeit követő nyomásgyakorlását jól szemlélteti a szakmunkáshiány emlegetése mellett a *növekvő diplomás munkanélküliségre való fenyegető hivatkozás.* A különösen a napilapokban tág teret kapó, csúsztatásokkal, a tőke távolmaradásával riogató érdekvédelem teljesen természetes és legitim törekvésnek tartjuk. Ennek veszélye csupán akkor van, ha egyszerűen válik a média,

26 Koczó Ildikó (2006) Sok vagy kevés a szakmunkás? *Világ gazdaság*, április 21.

27 Vonatra vártam egy megyeszékhely vasútállomásán. A pad másik végén egy konzolidált cigány fiú ült, akihez odajött 22–25 év körüli, jó fizikumú volt osztálytársa. Rögtön arról kezdenek beszélni, hogy van-e munka, ez életük fő kérdése. A roma fiú lemondóan legyint, hogy nincs sehol felvétel. A másik meséli, hogy már 14 helyen dolgozott, ebből egyetlen egy volt, ahol bruttó 80 ezerért szerződtek, a többinél szerződést sem kapott, zsebbe fizették, és általában csak minimálbérért dolgozott. Több helyen a szóban ígért pénzt sem fizették ki neki, „ha nem tetszik, elmehet”, ez volt a válasz. A megyei kamara szakképzési referense szerint a szerkezetlakatos a megyében hiányszakma. Géplakatosból és szerkezetlakatosból egyszerre közel kétszáz munkanélkülit tart számon a megyei Munkaügyi Központ nyilvántartása, köztük tizenvárhány pályakezdőt. Most akkor hiányszakma a lakatos vagy sem?

28 Koczó Ildikó (2006) Sok vagy kevés a szakmunkás? *Világ gazdaság*, április 21.



és a szakmapolitika ezeknek a kívánalmaknak megfelelően alakul,²⁹ és figyelmen kívül hagyja a munkaerőpiacon hosszabb távon várható fejleményeket, és a képzésbe, munkaerőpiacra lépők igényeit, érdekeit. Pedig ellenérvek számosan vannak: a már idézett munkaügyi statisztikák a szakmunkás végzettség relatíve rossz értékelhetőségéről, a „keresett” szakmákban és az adott helyszíneken is tömeges munkanélküliségről. Valamint arról a – munkaügyi kutatók számára közhelyszerűen igaz – tényről, hogy „a diplomás munkanélküliség jobbra csak a pályakezdekskor alkalmanként föllépő, rövid lefolyású betegség”.³⁰ Egyáltalán nem fenyegető, és mind az egyén, mind a gazdaság egésze számára előnyösebb a magasabb végzettség, amely mind a tőkevonzó képesség, mind a munkaerőpiacra való beilleszkedés számára előnyös. Éveken keresztül, nagy adatbázison végzett elemzések szerint „az a hipotézis, amely a felsőoktatás létszámának lényegében stagnáló foglalkoztatási szint mellett végbement igen gyors növekedése alapján a felsőfokú végzettség leértékelődését, a felsőfokú végzettségbe fektetett erőforrások elpazarlását, illetve a felsőfokú végzettségűeknek felsőfokú végzettséget nem igénylő munkakörökben történő növekvő és várhatóan tömeges alkalmazását jelzi előre, adatainkkal nem igazolható. Ennek éppen az ellenkezőjét látjuk: megnövekedett felsőoktatási kibocsátás mellett a felsőfokú végzettségűek egyre nagyobb arányban helyezkedtek el olyan foglalkozásokban, amelyekben a felsőfokú végzettség bérhozaama rendkívül magas”.³¹ A magunk részéről – fejlettebb országok tapasztalatai és az oktatási expanzió következményeit elemző elméleti megfontolások³² alapján – biztosak vagyunk abban, hogy az évről-évre jelentős hányadának diplomászerzése a következő években tovább fogja növelni a munkaerőpiacra való beilleszkedés nehézségeit, csökkenteni a jelenlegi relatív bérelőnyt, de mind a társadalom egésze, mind a diplomászerzést előnyben részesítő fiatalok számára előnyös folyamat mellékjelenségeiről van szó.³³

Az oktatás és a munkaerőpiac a tudásalapú társadalomban: következmények

Ha a két rendszer között eddig közvetítő rendszerek a leírtak miatt nagyon rossz határfokkal működnek, akkor hogyan érdemes gondolkodni? Például a szakképzésről, a „meghatározott szakmára, hivatásra, életpályára előkészítő elméleti és gyakorlati képzés”-ről,³⁴ ahogy a „múltban” ezt definiálták? A szakképzés fogalmának tág értelmezése, amely például a 2004 decemberi maastrichti miniszteri találko-

29 Az utóbbi egy-két évben ilyen irányt vettek a történések.

30 Az MTA Közgazdaságtudományi Intézet főmunkatársainak tanulmányát idézi Dobszay János (2005) *Diplomások az utcán: csak mítosz. HVG*, június 18.

31 Galasi Péter (2004) Felsőfokú végzettségű munkavállalók munkaerőpiaci helyzete. *Munkaügyi Szemle*, December.

32 Green, Thomas F. (é.n.) Az oktatási rendszer viselkedésének előrejelzése. In: Halász & Lannert (eds): *Oktatási rendszerek elmélete*. Okker Kiadó.

33 Green i.m.

34 Pedagógiai Lexikon III. 337. o., Keraban, 1997.

zót előkészítő tanulmányban olvasható³⁵ nem szakmákra irányuló képzésről beszél, hanem minden olyan képzési tevékenységet idesorol, amely a szakképzés előkészítését, annak bármilyen irányban való kiegészítését, és minden olyan képzési elemet is magában foglal, amely a foglalkoztathatóságához, a munkavállalói vagy vállalkozói státusz megszerzéséhez vagy megőrzéséhez járul hozzá. Esetleg az egyén képességeit és tudását úgy teljesíti ki, hogy a megélhetését, jövedelemszerzését, a munka világába való beilleszkedését elősegíti, a személyiségnek a munkaerőpiacon való értékességét növeli.

A válaszok egy részét az élet a legújabb trendek képében már megadta, más részét a megfelelő agytrösztk ajánlásából próbálhatjuk meg kiolvasni, eltervezni. A legfontosabb változás, hogy *a már nem kielégítő hatásfokkal működő közvetítőrendszert nem váltotta fel új* (sőt, a régi továbbra is „életben van”, csak korlátozottabb érvényességgel funkcionál), *hanem a két rendszer közötti átmenet természete változott meg. A munkaerőpiacra való beilleszkedés halasztódott későbbre, és az ezt megelőző átmeneti periódus hosszabbodott meg időben.*³⁶ Az iskolarendszer és a munkaerőpiacra való tartós beilleszkedés közé beékelődött a fiatalok életének egy nem is olyan rövid periódusa,³⁷ amely javarészt szintén munkával és tanulással vagy e kettő kombinációjával telik. A gazdaságba frissen áramló munkaerőnek a minősége nem kis részben ebben a szinte már önálló életet élő szektorban dől el. Az is továbbá, hogy az egyén a gazdaság és a munkaerőpiac mely – milyen előnyöket nyújtó – szegmensébe illeszkedik be. Ez számos piaci szereplőt – főleg a képzési, tanácsadási, foglalkoztatási szektorban – eltart. Itt főleg az egyének investálnak sorsuk alakításába, de az állami szerepvállalás is – mind a politikaformálás, mind a finanszírozás révén – fokozott mértékben jelen van.³⁸ Itt zajlik az iskolarendszer diszfunkciói által okozott károk enyhítése és bizonyos deficitek pótlása is. Jellegzetesen ilyen a nyelvtudás, az informatikai felhasználói alaprutin megszerzése, de részben a különböző munkákkal, munkahelyekkel, a munka világával való ismerkedés is, amely a pályorientációt és a munkatapasztalat-szerzést helyettesíti. Az életben való megmártó-

35 Tessaring, Manfred & Wannan, Jennifer: Vocational education and training – key to the future, CEDEFOP, 2004.

36 Az Európai Bizottság XXII. főigazgatóságának megbízásából végzett kutatás (Convergences and Divergences in European Education and Training System) az átmenet idejét a következő, némileg önkényes, de szemléletes és egzakt módon próbálja mérni: a kezdeti időnek azt tekinti, amikor a fiatalok 75%-a még teljes időben tanul, végének pedig azt, amikor már több mint 50%-uknak van munkája. Ezek szerint jelenleg az EU-ban a fiatalok munkaerőpiacra kerülésének „csúcsideőszaka” 17 és 23 év közé esik. Általában igaz az is, hogy az átmenet későbbre halasztódik, évtizedenként átlagosan egy évvel. T. Leney & M. Deluca (1998) Trends of convergence and divergence in the systems of education and vocational education and training of the member states of the EU, in: Comparative Vocational Education and Training Research in Europe, CEDEFOP – DIFE.

37 Ezt hívják a szociológusok „posztadoleszcenciának”. Lásd: Vaskovics László (2000) A posztadoleszcencia szociológiai elmélete. *Szociológiai Szemle*. <http://www.mtapti.hu/mszt/20004/vaskovic.htm> ; <http://www.szochalo.hu/szochalo-tudomany/hircentrum/article/100403/752/page/4/>

38 Ennek egyik eklatáns példája az 1994-es amerikai School to Work Opportunity Act és a hozzárendelt óriási, helyi projektekhez rendelt pénzeszköz. Lásd: Saád Judit (1999) A School to Work irányzat és a School to Work Opportunity Act az Egyesült Államokban. Kézirat. MAHOLNAP Alapítvány illetve http://users.adelphia.net/~staticnrg/robinrambling/school_to_work_opportunities_act.html



zás eredményeképpen fejlődhet a fiatalok kommunikációs és szervezési kultúrája, alakulhat ki érettebb viszonyuk a piachoz, a versenyhez.

Ebben a szakaszban is zajlik szakképzés, ez olykor egyik fontos eleme, de a lényege nem az (mint pl. az ún. rugalmas rendszerben lett volna), hogy a gazdaság igényeinek megfelelő szakképzettséget biztosítsa. *A lényeg a fiatal átvezetése a munka világába.* A fő funkció ebben a periódusban a munkaerőpiaci értékesség javítása – amelynek a szakképzettség csak egyik eleme –, egy induló CV és kompetenciakatalógus megteremtése, a lehetőségek és az aspirációk összhangba hozása, egy foglalkozási karrier elindítása. Itt a személyiség építésén van a hangsúly, a kulcskompetenciákon, tanulékonyágon, szociális készségeken. Ez természetesen egy újabb társadalmi szelekciós szakasz, amelyben ki lehet emelkedni, és itt dől el – sokszor módosítva az iskolai szelekciót –, hogy kiknek sikerül beilleszkedniük és kik kerülnek hosszabb időre a munkaerőpiac, vagy legalábbis annak attraktívabb szegmenseinek partvonalán kívülre.

3. táblázat: A tipikus oktatási-szakképzési pályautak az ezredforduló tudástársadalmában <nem feltétlenül eleme az adott útnak>

1. Alsóközépfokú végzettség → <pályaorientáció>, <képezhetőség megteremtése> → rövid idejű szakképzés vagy betanítás → munkaerőpiac → alkalmi betanítások → <szakképesítés szerzése>
2. Alsóközépfokú végzettség → <pályaorientáció> → <szakmacsoportos képzés> → szakmunkásképzés (specializáció) → <felsőközépfokú végzettség megszerzése> <újabb szakképesítés szerzése> → rendszeres továbbképzés, önképzés
3. Alsóközépfokú végzettség → <pályaorientáció> → szakközépiszkolai (szakmai felsőközépfokú) végzettség → posztsekunder szintű szakképzés → <munka és tanulás kombinációja> → <újabb szakképesítés szerzése> → rendszeres továbbképzés, önképzés
4. Alsóközépfokú végzettség → általános felsőközépfokú végzettség → <pályaorientáció> → posztsekunder szintű szakképzés → <munka és tanulás kombinációja> → <újabb szakképesítés szerzése> → <főiskolai képzés> rendszeres továbbképzés, önképzés
5. Felsőközépfokú végzettség → felsőfokú alapképzés → <munka és tanulás kombinációja> → rendszeres továbbképzések, folyamatos önképzés
6. Általános felsőközépfokú végzettség → egyetemi képzés → rendszeres továbbképzések, újabb diplomák, folyamatos önképzés

Az általános séma

Általános képzés → <pályaorientáció, képezhetőség megteremtése> → <szakmai alapozó, ágazati/szakmacsoportos képzés> → szakképzés (specializáció) → <munka és tanulás kombinációja> → <újabb szakképzés/ek/> → munkavállalás → folyamatos tanulás (formális és nem formális keretek között)

MÁRTONFI GYÖRGY

IRODALOM

- BÁTHORY & FALUS (eds) (1997) *Pedagógiai Lexikon*. Budapest, Keraban Könyvkiadó.
- BECK & BOLTE & BRATER (1976) *Bildungsreform und Berufsreform*. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, No. 4.
- BUCK, BERNHARD (1997) *How to manage uncertainty. Qualification challenges in the partner countries and Member States, ETF*, Turin.
- DOBSZAY JÁNOS (2005) *Diplomások az utcán: csak mítosz*. HVG, 2005. június 18.

- FORGÁCS KATALIN (2005) Érzelmileg intelligens, vagy kompetens a jövő munkása? *Munkaügyi Szemle*, No. 7–8.
- GALASI PÉTER (2004) Felsőfokú végzettségű munkavállalók munkaerőpiaci helyzete. *Munkaügyi Szemle*, December.
- GOLEMAN, DANIEL (2002) *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. SHL Kiadó.
- GREEN, THOMAS F. (é.n.) Az oktatási rendszer viselkedésének előrejelzése. In: HALÁSZ & LANNERT (eds): *Oktatási rendszerek elmélete*, Okker Kiadó.
- KOCZÓ ILDIKÓ (2006) Sok vagy kevés a szakmunkás? *Világ gazdaság*, április 21.
- T. LENEY & M. DELUCA (1998) Trends of convergence and divergence in the systems of education and vocational education and training of the member states of the EU. In: *Comparative Vocational Education and Training Research in Europe*, CEDEFOP – DIFP
- MAKÓCSABA (1997) A munkaerő felhasználásának átalakulása. *Educatio* 191–208. o.
- MÉRŐ LÁSZLÓ (2005) Specialisták és generalisták. *Magyar Narancs*, március 31.
- Mindenki másképp egyforma (1998) Interjú Méréő Lászlóval. *Továbbtanulás*, Január.
- REGINI, M. (1994) 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, 18–23 July 1994.
- SAÁD JUDIT (1999) A School-to-Work irányzat és a School to Work Opportunity Act az Egyesült Államokban. Kézirat. MAHOLNAP Alapítvány.
- SENGE, PETER M. (1998) *Az 5. alapelv. A tanuló szervezet kialakításának elmélete és gyakorlata*. HVG Rt.
- SIMONYI ÁGNES (1997) Gazdasági szervezetek és a szakmai képzés. *Educatio*, 209–223. o.
- SZABÓ KATALIN (1999) Portfólióélet a tanuló vállalatban. *Társadalom és gazdaság*, XXI. évf. No. 2. <http://www.lib.uni-corvinus.hu/gt/1999-2m/szabok.htm>
- Teaching and Learning... (1996) Towards a Learning Society. White Paper, European Commission.
- TESSARING, M. & WANNAN, J. (2004) Vocational education and training – key to the future. CEDEFOP.
- VASKOVICS LÁSZLÓ (2000) A posztadoleszcencia szociológiai elmélete. *Szociológiai Szemle*. <http://www.mtapti.hu/mszt/20004/vaskovic.htm> ; <http://www.szochalo.hu/szochalo-tudomany/hircentrum/article/100403/752/page/4/>



MUNKAERŐPIACI ERŐK A KÖZOKTATÁS- ÉS SZAKOKTATÁS-POLITIKÁBAN (1867–1945)

A MAI TÁRSADALOMTUDOMÁNYOKBAN KÖZHELY, hogy az iskolázás hosszúságáról illetve az egyes iskolatípusokról szóló vitákban rendkívüli fontosságú a munkaerőpiac ítélete: egyfelől az az aktív nyomás, amelyet a munkáltatók az oktatáspolitikai országos és helyi irányítóira, s magukra az iskolákra kifejtenek, hogy igényeiknek inkább megfelelő munkaerő kerüljön a munkaerőpiacra, illetve az a spontán, *valóban* piaci módon érvényesülő hatás, hogy a végzett diákok és szülei a különböző mértékben és különböző iskolatípusokban iskolázott diákok eltérő elhelyezkedési esélyeit, eltérő jövedelemszerzési esélyeit megtapasztalják, s ez a tapasztalat kihat az iskolázással kapcsolatos döntéseikre. A munkaerőpiaci aspektus az oktatásban annál inkább érvényesül, minél inkább kapitalista a rendszer, azaz a munkaerőpiaci szempont érvényesülése rendkívül korlátozott mind a prekapitalista társadalmakban, mind a „posztkapitalista” társadalmi-politikai kísérletek évtizedeiben, s részleges érvényesülésének mértéke annak függvénye, hogy mennyire vannak jelen a kapitalista elemek az adott tradicionális vagy tervgazdasági bürokrácia által irányított társadalomban. Jelen tanulmány abba szeretne bepillantást engedni, hogy a magyar kapitalizmus klasszikus korszakában – amely ugyanakkor súlyosan terhelt volt posztfeudális elemekkel, s tervgazdaságra emlékeztető állami túlhatalommal egyaránt – mennyire beszélhetünk az oktatás és munkaerőpiac kapcsolatáról.

Az elemi oktatás és a munkaerőpiac

Az alsó szintű oktatással kapcsolatban a modern gazdaságban az tapasztalható, hogy az alacsony iskolázottsággal nem rendelkezők szinte teljesen kiszorulnak a munkaerőpiacról.

Az elemi iskolai tanulmányokról szóló 19. század közepi-végi viták világában nehézkes megtalálnunk a munkaerőpiaci törekvések előképeit. Sőt, mintha a munkaerőpiac hosszú ideig magának az elemi oktatásnak lenne az ellensége, hiszen a tizenkilencedik század utolsó harmadában, sőt még a következő század első harmadában is, a gyerekek munkaerőpiacának húzóereje az iskoláztatási kötelezettség

teljesítésének egyik legjelentősebb *akadály*a volt: a kisgyerekek alkalmazása állatok őrzésére, illetve ebédhordásra, a nagyobb gyerekek tényleges bevonása a mezőgazdasági termelés részfolyamataiba egyaránt akadályozta a saját földön dolgozó kiscsapatokat, a részben bérmunkából, részben saját háztáji gazdaságból élők, illetve a tisztán bérmunkából élő cselédcsaládok gyerekeinek iskolába járását. A „tankötelezettség” épp olyan volt, mint a többi kellemetlen kötelezettség, (adófizetés, katonáskodás) a teljesítés mértéke a hatóságok erélyétől és nem a polgárok belátásától függött. 1865 és 1868 között például épp azért csökkent az iskolába járás, mert azok a korábbi helyi rendelkezések, melyeket a felvilágosult megyei hatóságok, helyi szolgabírók hoztak az iskoláztatási kötelezettségről, éppen az alkotmányos fordulatnál, az 1848. áprilisi törvények visszaállításánál fogva hatályukat veszítették – így az iskoláztatás kikényszerítése hatósági önkénynek minősült. (Erre hivatkozva kér egyébként Eötvös is sürgősséget a népoktatási törvény tárgyalásához a parlamentben...) (*Eötvös 1976; Kelemen 1985*)

Az iskolába járás a korabeli diskurzusokban, ekképpen mint nemzetfelelő, a hon gyarapodását, erkölcsök nemesbedését elősegítő tevékenység tűnt fel, de szerepelt az egyenlőség illetve a szabadság biztosítékaként, a polgári jogok gyakorlásának előfeltételeként is. Az érvelésben szinte sohasem szerepeltek azok a munkaerőpiaci előnyök, melyekkel az írni-olvasni tudó egyének rendelkeznek a nem tudókkal szemben.

Míndez persze nem jelenti azt, hogy nem érvényesült volna munkaerőpiaci hatás, hiszen a gazdaság és társadalomtörténész eszköztárával némiképp rávilágíthatunk az alfabetizmus illetve a népiskola-végzettség munkaerőpiaci hasznára.

Az iskolázás leginkább megragadható munkaerőpiaci haszna, hogy az analfabéták számára szinte kizárólag a lokális munkaerőpiac állt rendelkezésre, az írni-olvasni tudó csoportok számára viszont tulajdonképpen az egész ország. A lokális és országos munkaerőpiac jellege közötti óriási különbséget sem a 19. század első felének, sem a 20. század második felének embere nem tudja elképzelni: a perifériális – azaz a történelmi Magyarország külső gyűrűjéhez tartozó – magyar, román, rutén stb. falvak jelentős részében még igazi (azaz kapitalista értelemben vett) mezőgazdasági bérmunka sem volt, ezzel szemben Budapesten és néhány fontos városban, európai méretekben is komolynak számító gyárak, illetve igen kiterjedt, sokszínű, színvonalas és differenciált kiskereskedői, szolgáltatói, kisipari szféra, s nem utolsósorban a közpénzen folyó, illetve adókedvezményekkel ösztönzött infrastrukturális beruházások jelentettek igen kiterjedt munkaerőpiacot.

A népiskolázás és a területi mozgási lehetőség különösen összefüggött 1879 után, amikor a népiskolázás a korábbinál sokkal nagyobb mértékben segítette elő az országos munkaerőpiacra való belépés kvázi minimumát jelentő magyar nyelv elsajátítását.

Az országos munkaerőpiaci esélyek és az elemi iskolázás összefüggését mutatja, hogy a Budapestre (s más nagyvárosokba) bevándorlók között sokkal nagyobb arányban találunk írni-olvasni tudókat, mint a kibocsátó népességben. A területi



mozgás oka nyilvánvalóan a megélhetés jobb feltételrendszere a nagyvárosokban (no meg a helyi tradicionális hatalmak szorító befolyásától való megszabadulás, a kalandvágy stb.) – a lehetőség pedig azok számára adott inkább, akik megtanultak írni-olvasni, s akik valamennyire legalább megtanultak magyarul.

A városi munkásság életviszonyait – legalábbis a korai kapitalizmus viszonyai között – sok elemzés rosszabbnak tartja, mint a falusi életviszonyokat. Még ha ezek az elemzések igazak is, s nem csupán valamilyen a bukolikus falusi viszonyokat idealizáló ideológia, vagy éppen a falusi viszonyok nem ismerése áll mögöttük, akkor is figyelembe kell vennünk azt, hogy a munkásság jövedelmi viszonyait *nem általánosságban* kell összevetnünk az agrárlakosság viszonyaival, hanem a hasonló tulajdonviszonyokkal rendelkező csoportokat, rétegeket érdemes egymással összevetnünk. Azaz a teljes mértékben (ingatlan) vagyon nélküli városi lakosok helyzetét a hasonlóképpen teljes mértékben ingatlan vagyon nélküli falusi lakosok helyzetével kell összevetnünk, s akkor – minden ismert szociográfiai leírás szerint – éles jövedelmi életmódbeli egyenlőtlenségeket tapasztalhatunk. Ezek az egyenlőtlenségek pedig összefüggésben állnak az egyes csoportok alfabetizmusával.

Még egyértelműbb összefüggésben áll a *tanoncképzésben* való részvétel a munkaerőpiaccal. A magyarországi tanoncképzés eredetileg meghatározó mértékben duális szerkezetű volt, azaz az elemi oktatást szerény mértékben kiegészítő, a tanoncok munkaidejéhez tartozó – a tanult szakmával semmilyen összefüggésben nem álló – tanonciskolákból és a mester mellett történő szakmatanulásból állt. Az évtizedek előrehaladtával három változás tűnik a szemünkbe: egyrészt növekszik az ettől a rendszertől eltérő úgynevezett szakirányú tanonciskolák aránya, mely részben vagy akár egészben iskolaszerű követelmények között készít fel – zömében persze a komoly tömeges gyáripari – szakmákra, részben növekszik az iskola beavatkozása a szakmai folyamatokba, legalábbis a tanoncok műhelybeli munkakörülményeibe, harmadsorban pedig a tanoncfelvétel feltételévé – szakmánként változóan – iskolai előképzettségek válnak. Van, ahol az írni-olvasni tudás, van, ahol a négy elvégzett elemi iskolai osztály, van, ahol a hat elvégzett elemi iskolai osztály, sőt van, ahol már a századfordulón a kereskedőtanonc-képzésnél a két középiskolai osztály végzettség, vagy pl. a két háború között Budapesten az elitszakmákban – a négy polgári osztályos – négy középiskolai osztályos végzettség.

Ez azt jelenti, hogy ezek az iskolai végzettségek különféle tanoncszakmák elsajátítása előfeltételül szolgálnak, tehát különböző jövedelmekhez jutás előfeltételül is. Egy folyamatban lévő kutatásunk során megvizsgált szakmák jövedelmi viszonyai szisztematikus összefüggést mutatnak a tanonciskola előtt elvégzett osztályok számával. A jövedelmi vagyoni viszonyok azon jelzésére, hogy az egyes szakmák képviselői mennyire rendelkeznek önálló lakással, már konkrét számadatokkal rendelkezünk. Adatbázisunkban 46 szakmába osztva 438 980 budapesti munkás illetve segéd szakmánként aggregált adatai szerepelnek, az ő iskolázottságuk és lakástulajdonlásuk között 0,28-as korrelációt találunk – 1937-ben.

A középfokú oktatás és a munkaerőpiac

A középiskola, mint egyetem felé vezető út...

A középfokú oktatás és munkaerőpiac kapcsolatának historiográfiáját két dolog jellemzi: az egyik, hogy az oktatástörténetírás-neveléstörténetírás – legalábbis Magyarországon és az 1945 előtti fejlődést témájukul választó kutatókat tekintve – szinte egyáltalán nem szól erről, a másik, hogy a kortársak *állandóan* erről beszélnek. E furcsa ellentmondás magyarázata, hogy a kortárs beszéd nem a „munkaerőpiac” szót, hanem az „élet követelményei”, a „többtermelés szükségletei”, a „gyakorlat”, a „megélhetés” szókapcsolatokat, illetve kifejezéseket használja. A neveléstörténet-írás viszont – minthogy elsősorban bölcsészettudományi és nem társadalomtudományi beágyazottságú volt – az iskolaszervezés és az egyéni tanulás fő motívumának elsősorban az eszmei alapon meghatározható *értékeket* tekintette. A „gyakorlat”, az „élet” fogalmak megjelenését elsősorban, mint a „klasszikus” műveltség alternatíváját kezelte, olyan *eszmeáramlatok megjelenéseként* diagnosztizálta, melyek a „latinus műveltség jellemképző erejével” szemben a természettudományos vagy éppen technikai képzés *jellemképző erejét* állították, illetve amelyek a *természettudományos műveltség* szükségességét – fenntartásokkal, mint a 19. század végi középiskolai utasítás, illetve elkötelezetten, mint a 20. század eleji középiskolai utasítás – elismerték. Azaz: az új iskolatípusok illetve a klasszikus iskola változásai mögött az oktatástörténészek nem munkaerőpiaci motívumokat kerestek, hanem konkurens ideológiákat. Ráadásul a klasszikus „herbarti” pedagógiai gondolkodás alternatívájaként megjelenő, egyre nagyobb teret szerző, s a huszadik század második felében – legalábbis a pedagógiai szakírók körében – hegemon szerepbe kerülő „reformpedagógiai” gondolkodás sem a munkaerőpiac, hanem a „gyermeki érdeklődés”, „gyermeki szükséglet” érvrendszerével utasította vissza a klasszikus iskola értékrendjét.

Látszólag tehát a korabeli vitákat azon a módon értelmezhetjük át, hogy a „reáliák” a „gyakorlat” érdekében elmondott érvek munkaerőpiaciak, a latinus és klasszikus műveltség mellett elmondott érvek az iskola tradicionális világához kötődnek. Ebből az következne, hogy a gyermekek közvetlen érvényesüléséhez ragaszkodó szülők ennek a „realista” érvelésnek az oldalán állnak. Csakhogy a helyzet ennél egy kicsit bonyolultabb. Az „iskola” ugyan azt érzékeli, hogy a szülők nyomása próbálja „lejjebb szorítani az elméleti színvonalat”, próbálja a gyakorlatias műveltséget elmélyíteni, de amikor ténylegesen létrejönnek olyan iskolák, ahol lehetne klasszikus műveltség nélkül bizonyítványhoz jutni, épp a szülők nyomása kényszeríti ki, hogy fakultatív tárgyként megjelenjen a latin. Ez történik először a kilencvenes években, amikor a reáliskolákban rendelet teszi lehetővé fakultatív – ún. rendkívüli – tárgyként a latin tanulását. Éppen, mert a gimnáziumok jó részéből az 1890-es középiskolai törvénymódosítás után eltűnik a kötelező görög, a gimnázium és reáliskola közötti különbség tulajdonképpen a latinra redukálódik. Ez pedig azt jelenti, hogy a fakultatív latinnal érdemi lehetőség nyílik rá, hogy a reáliskolások különbözeti



érettségig tehesse nek, és ennek segítségével, a 10 éves korában reáliskolába került tanuló – ha többségükben nem is 18, de 19 vagy éppen 20 évesen – ugyanott álljon ahol a gimnáziumi, azaz bölcsészkaron, jogon, orvosi egyetemen is továbbtanulhasson, s nemcsak műegyetemen illetve a reálbölcsész-szakokon. Persze a reáliskolai latin kilencvenes évekbeli bevezetésével kapcsolatban joggal mondhatjuk, hogy itt *nem a munkaerőpiac, hanem a továbbtanulási jogosultság* az, ami a szülői társadalomban a fakultatív latin iránti vágyat felkeltette. Csakhogy miután az 1924-es középiskolai törvénymódosítás a reáliskolai érettséginek továbbtanulási szempontból a gimnáziummal (ekkor: humángimnáziummal és reálgimnáziummal) egyenlő jogosítást biztosított, néhány éven belül a reáliskolákban ismét megjelent a fakultatív latin. Úgy tűnik tehát, hogy a latin nélküli középiskolázás az érettségikhez fűződő „egyenlő jogosítás” ellenére a társadalom számos csoportja részéről nem tekintett egyenlő értékűnek. Ebben persze nem közvetlen „munkaerőpiaci” hatás, hanem a társasági és társadalmi elvárások összessége fejeződik ki: a hatás abban az értelemben munkaerőpiaci, hogy – számos esettanulmánnyal igazolhatóan – a közszféra különféle állásairól döntő hivatalnokok „társasági és társadalmi” okoknál fogva érzékelhetően preferálták a gimnáziumi végzettségű, (illetve latinul tudó reáliskolát végzett) fiatal emberek alkalmazását a latinul nem tudókkal szemben.

Noha mostanáig iskolatípusokat, iskolai tárgyakat szabályozó törvényekről beszéltünk, nem árt tudni, hogy ha a törvényhozás, illetve a kormányzat aktivitása oldaláról akarjuk megragadni a munkaerőpiac és az oktatás kapcsolatának polgári irányú megváltozását – nem egy *oktatási* törvényt fogunk találni. Oktatási törvényeink ugyanis az oktatási intézményeket, bizonyítványokat alapvetően nem társadalmi-gazdasági hasznosíthatóságuk, hanem az oktatási rendszer többi részelemeihez való viszonyuk alapján szabályozzák. A középiskola – az oktatási törvényhozás szempontjából – mindenekelőtt az egyetemi felvételre jogosítványt nyújtó érettségihez vezető út. Az egyetemekről szóló jogszabályok – inkább egyébként rendeletek, mint törvények – pedig mindenekelőtt az oktatási rendszer csúcsán álló intézmények „beléletét” szabályozzák, s „beléletük” kulcsfontosságú momentumának a tudományos kutatás szabadságát tekintették, s nem a munkaerőpiac és képzettség kapcsolatát. Ugyanakkor ennek az összefüggésrendszernek végső eredménye mégiscsak az, hogy a gimnázium mindenféle értelmiségi munkaerőpiac, így az orvosi és jogászai munkaerőpiac felé is vezet, a reáliskola pedig csak mérnöki, és a matematika-fizika-biológia-kémia tanári felé. S noha a mérnöki munkaerőpiac is rendkívül széles lehetőségeket kínált, a közalkalmazotti állások kevesebb munkája és nagyobb biztonsága alapján – legalábbis az első világháború utáni tömeges értelmiségi munkanélküliségig – a gimnáziumi érettségi nagyobb valószínűséggel vezetett – igaz az egyetemi évek közbeiktatásával – jó értelmiségi állásokhoz. (Az „egyetemi évek közbeiktatásával” kitétel értelmezéséhez nem árt tudnunk, hogy a diplomához vezető hosszú tanulmányi úton belül a középiskolai tanulás tulajdonképpen nagyobb tanulmányi investíciót jelent, mint az egyetemi tanulás. A középiskola – „normál menetben” – kétszer annyi ideig tart, mint az egyetemi képzés,

az egyetemen ellentétben rendszeres, folyamatos tanulmányi munkát követel, s fegyelmi viszonyai révén a fiatalemberektől nagyobb életmódbeli alkalmazkodást követel, mint az egyetem, s a tanulmányi teljesítmények nem teljesítése a középiskolában gyakrabban vezetett kihulláshoz, mint az egyetemen.) A gimnázium-végzés és a reáliskola-végzés mint tanulmányi investíció a századfordulón jól láthatóan eltérő arányban vezet a jogi, orvosi, mérnöki pálya felé.

1. táblázat: Pályaválasztás középiskola után

Az intézet jellege	I. Gimnáziumok	II. Főreáliskolák
Teológiai (a pesti katolikus teológiai karon kívül 46 hittani tanintézetben lehetett ilyen tanulmányokat folytatni.)	14,6	0,9
Jogi (ebbe beleértve a jogi kari és a doktori fokozatot nem nyújtó jogakadémiai tanulmányokat is)	29,6	9,8
Orvosi	7,2	2,4
Bölcsészeti (humán és reálbölcsészeti)	10,8	8,2
Mérnöki	6,9	20,4
Építész	0,4	4
Gépészmérnöki	0,9	11,3
Vegyészi	0,6	2,9
Gazdasági (részben mezőgazdasági akadémiai továbbtanulást, részben termelő foglalkozást jelent)	4,6	6,4
Erdészeti (részben akadémiai továbbtanulást, részben termelő foglalkozást jelent)	1,9	2,2
Bányászati (részben akadémiai továbbtanulást, részben termelő foglalkozást jelent)	0,7	1,8
Ipari (ez csak munkaerőpiaci elhelyezkedést jelent)	0,2	1,6
Kereskedelmi (részben akadémiai továbbtanulást, részben termelő foglalkozást jelent)	1,3	3,1
Katonai (valószínűleg kifejezetten Ludovika Akadémiai továbbtanulást jelent)	5,6	5,8
Alsóbb hivatalnok (csak munkaerőpiaci elhelyezkedést jelent)	9,6	15,1
Művészeti (valószínűleg kifejezetten akadémiai továbbtanulást jelent)	1,3	1,3
Egyéb	1,4	1,8
Még nem határozott	2,4	1,1

Forrás: MSÉ, 1900.

Az alsó-középiskolai végzettség

Ha azonban a középiskolai végzettség közvetlen – egyetem közbeiktatása nélküli – munkaerőpiaci szerepének érvényesülését vizsgáljuk, akkor e szempontból a legfontosabb törvénynek az 1883. évi minősítési törvényt tekinthetjük: Ez az, ami a munkaerőpiac és az iskolai képzettség viszonyát teljes mértékben újraszabályozta jelentős mértékben felülírva a korábbi középiskolai rendeleteket – s későbbi (!) törvényeket is.

A minősítési törvény az alsóbb tisztviselők számára a négyosztályos középiskolai végzettség létét írta elő: az ilyen végzettségű lehet irodasegédtsízt, irodatiszt, vasúti altiszt, posta- és távírda-segédtsízt, fogyasztási adóhivatalnok, postamester, telekkönyvvezető.



A négyosztályos középiskolai végzettség kategóriájának megteremtésével a törvény az uralkodó oktatásügyi érdekcsoportokkal szemben az iskolahasználók és a munkaerőpiac értékvilágához igazodott. Az oktatáspolitikai meghatározó erői ebben az időszakban a klasszikus középiskolák környékén elhelyezkedő erők voltak.

Ilyenek voltak a középiskolai tanárok, akiknek társadalmi presztízst egyfelől az adta, hogy a magyar uralkodó osztályok meghatározóan jogi műveltségűek-képzettségűek voltak, s a jogi tanulmányokhoz az út mindig is a kompletten befejezett középiskolán keresztül vezetett, ekképpen tehát az uralmi pozíciót gyakorlók „kiválasztásának” monopóliuma a középiskolai tanárság kezében volt, másfelől az, hogy a középiskolai latinos műveltség maga is a tömegektől való szimbolikus elkülönülés legfontosabb eszköze volt, harmadrészt pedig az, hogy a pozitivista tudományosságot ők képviselték a helyi társadalomban, s a hagyományos műveltséggel szemben ők jelentették meg a 19. századi modernitást. Ezen tanárok számára nyilvánvalóan legfontosabb kérdés az érettségi volt, az igazán fontos kérdés a magasabb osztályokban folyó tanítás illetve a tanítás „tudományos” jellege. Ebben az értékrendben a középiskola alsó évei nem bírtak „önálló értékkel”, hanem szinte kizárólag mint az egész, nyolcosztályos iskola kezdő évei jöttek számításba.

Ilyenek voltak az iskolafenntartók, mindenekelőtt természetesen az egyházak, melyek számára a középiskola szintén mindenekelőtt a konfesszionális elit kitermelésének színhelye volt, a fenntartók, akik komoly kudarcként élték meg, ha főgimnáziumukat (tehát nyolcéves iskolájukat) tanárhiány vagy más oknál fogva kisgimnáziummá (négyévéssé) nyilvánították stb.

Ilyenek voltak az egyetemi körök, melyek számára a középiskola nemcsak azért volt fontos, mert innen rekrutálták a hallgatóikat, hanem azért is, mert a középiskolák felsőbb osztályaiban tanító, önképzőköröket vezető stb. tanárok jelentették az egyetemek variabilitásának szellemi tartalékát: innen rekrutálódott a magántanárok többsége, ők írták a Magyarországon megjelenő szakkönyvek többségét stb.

Mindezek az erők a középiskolára, mint nyolcosztályosra tekintettek, s elérték, hogy a középiskolai jogszabályok, a középiskolai tantervek is alapvetően egységes intézményként szabályozzák a középiskolát.

Azaz: az oktatásügyi szabályozás figyelmen kívül hagyta azt a társadalmi ténytet, hogy a diákok elsöprő többsége csak négy évre iratkozott be a középiskolába, azaz: valójában másodfokú iskolának használta, amely éppen arra elég, hogy néhány évvel többet töltsön az iskolarendszerben, mint a társadalom alsó csoportjai, s már tíz éves kortól szaktanárok vezetése alatt, magasabb színvonalú képzést kapjon, jobban felszerelt iskolákban, s nem utolsó sorban alapvetően rétegtársai társaságában.

A minősítési törvény – szemben az oktatásügyi elit nyolc osztályban gondolkodó többségével – a „négy középiskolai osztály” fogalomnak értelmet adott.

A minősítési törvény nem tett különbséget reáliskola és gimnázium között, mellyel szintén szemben állt az oktatásügyi elit nagy részének akaratával. A reáliskola az ötvenes években szakiskolai jelleggel indult, majd szakképző jellegét elveszítve rendeleti szabályozással – már a hetvenes években – érettségít adó középiskolává vált. De

még az 1883-as középiskolai törvény (mely a XXX. számot viseli, tehát nem azonos az 1883:I tc. minősítési törvénnyel) sem teszi a középiskolákat egyenlő jogosításúvá, hiszen a legmagasabb presztízsű egyetemek, a jogi kar, a bölcsészkar humán szakjai, az orvosi kar felé nem lehet továbbmenni reáliskolai érettségivel, csak gimnáziumival. Az oktatásügyi csoportok fenn akarják tartani ezt a különbséget, annak ellenére, hogy a középiskolák látogatói csökkenteni akarnák ezt, igénylik a reáliskolai fakultatív latint, illetve elég nagy számban tesznek különbözeti érettségit.

Még jelentősebb különbség, hogy a minősítési törvény nem tett különbséget polgári iskola és alreáliskola-algimnázium között, hanem a polgári iskolai négyéves végzettséget is négyosztályos középiskolaiként ismerte el. Tette ezt annak ellenére, hogy az oktatásügyi igazgatás logikája szerint a polgári iskola népiskola volt, a népiskolai törvényben szabályozták, s a tanfelügyelő alá tartozott. A szociológiai tény azonban, hogy a polgári iskolában tanítók között számos középiskolai tanár volt, s hogy a polgári iskolai tanítóképzés maga is felsőfokú képzés volt, illetve hogy a polgári iskolában szakok szerint elkülönítve nyilvánvalóan magasabb színvonalon oktattak – lehetővé tette a kormányzat számára, hogy egyenértékűnek fogadja el a polgári iskolai végzettséget.

A „négy középiskolai osztályos végzettség” törvényes kategóriájához mintegy utólag zárkózik hozzá az a századfordulós törekvés, mely igen közel hozza egymáshoz a reáliskola és gimnázium alsó tagozatát, illetve az a századforduló utáni törekvés, mely még a polgárit is be kívánta vonni ebbe a körbe.

Az 1883-as minősítési törvény a „négy középiskolai osztályos végzettség” efféle definíciójával a munkaerőpiac államilag befolyásolt szeglete számára hirtelen kiszélesítette a választékot. Ez a szélesítés nemcsak azt jelentette, hogy a gimnazistákkal egyenrangúként más iskolatípusok diákjai jelentek meg, hanem az iskolák eltérő összetétele miatt komoly modernizációs tartalékot nyitott meg. A polgárik és reáliskolák sokkal nagyobb arányban működtek a modern nagyvárosokban, mint a gimnáziumok, melyek térszerkezetét jelentős mértékben befolyásolta az iskolázás premodern korban rögzült térszerkezete. A számos budapesti reáliskola és polgári miatt sokkal több budapestinek lett esélye, mint vidékinek. A reáliskolában és polgáriban – a gimnáziumi átlaghoz képest – felülreprezentáltak a nem nemesi háttérűek a nemesekkel szemben, a német és szlovák névjellegűek-nemzetiségűek a magyar névjellegűekkel-nemzetiségűekkel szemben, a zsidó és evangélikus felekezetűek a katolikus és református felekezetűekkel szemben. A polgári és reáliskola alsó négy osztályának egyenjogúsítása a munkaerőpiacon a hagyományos rétegekkel szemben új társadalmi csoportok felemelkedését, szerepvállalását tette lehetővé.

2. táblázat: Az alsó-középiskolai végzettség

	Polgári iskolák	Reáliskolák	Gimnáziumok
fiú	4 273	1 340	2 969
lány	5 545	0	0

Forrás: MSÉ, 1900.

Megjegyzés: A reáliskolai és gimnáziumi negyedik osztályt végzettek számát úgy számoljuk ki, hogy a negyedikesek számából kivonjuk a nyolc osztályt végzettek számát. (E megoldás természetesen csak nagyságrendileg közelíti meg a pontos eredményt.)



A fiúkat tekintve tehát a munkaerőpiacra lépő négy középiskolai osztályos végzettségűek fele polgári iskolából jön.

3. táblázat:

Intézetek minősége	Összesen	Továbbtanult, éspedig						
		Polg. isk.	Középiskola	Felsőker.	Tanítóképző	Hadapródisk.	Iparisk.	Egyéb szakisk.
Fiúiskolákban	4 273	572	187	921	594	163	156	155
Leányiskolákban	5 545	82	120	293	1 068	0	238	234
Együtt	9 818	654	307	1 214	1 662	163	394	389
		Önálló pályára lépett			Otthon maradt	Meghalt	Ismeretlen	
		Iparos	Kereskedő	Kishivatalnok				
Fiúiskolákban	4 273	191	156	431	150	0	597	
Leányiskolákban	5 545	54	11	60	2 481	0	904	
Együtt	9 818	245	167	491	2 631	0	1 501	

A nyolc középiskolai osztályos végzettség

A minősítési törvény a nyolc középiskolai osztályos végzettséghez rendelt további munkaerőpiaci előnyöket.

Nyolc középiskolai osztályos végzettséget írt elő szinte minden – felsőoktatási végzettséghez nem kötött – közigazgatási tisztség betöltéséhez, melyek közül a legtömegesebb álláspiacot a falusi jegyzőség jelentette. (A konkrét állások betöltéséhez szakirányú tanfolyamokra és vizsgákra is szükség volt, de – ezek nem lévén szelektívek – az igazi kihívást a középiskolai érettségi jelentette.)

A nyolc középiskolai osztályos végzettségben nemcsak a reáliskola és a gimnázium egységességét jelenítették meg ugyanazokkal az erőkkal szemben akiket fentebb felsoroltunk, hanem a felsőkereskedelmi iskolai érettségi egyenlőségét is ki mondták. A felsőkereskedelmi iskolának még annyi törvényes alapja sem volt, mint a polgári iskolának, a népoktatásból nőtt ki fokozatosan. (*A felsőkereskedelmi 1931*) Ráadásul a felsőkereskedelmi iskola egy évvel rövidebb idejű volt, mint a felsőgimnázium. Így a felsőkereskedelmisek négy év polgári iskolai és három év kereskedelmi iskolai tanulmányok után *egy évvel kevesebb* tanulással juthattak érettségihez, mint a gimnazisták vagy reáliskolások. A parlamenti többség ezen gesztusa a kereskedelmi iskolát végképp kiemelte a különféle alsó fokú szakiskolák köréből, s anélkül, hogy az iskola bármely oktatási törvényben szerepelt volna, érettségit adó középiskolává tette. (*Dengl 1925, 1934*)

A kereskedelmi iskolai érettségi jelentőségét néhány számmal érzékeltethetjük: 1890-ben az érettségik 21%-át, 1900-ban 28%-át, 1917-ben pedig már 33%-át tették felsőkereskedelmi iskolában. S minthogy a gimnazisták több mint négyötöde, s a reáliskolások több mint háromnegyede a felsőoktatásban folytatta a tanulmá-

nyait, a „középiskolát végzett” személyek nagyobbik része valójában felsőkereskedelmi iskolai érettségivel keresett állást a munkaerőpiacon. (MSÉ, 1900, 1917)

Az „iparforgalmi szektor” szereplői az oktatáspolitikában

A gazdaság szereplőit semmiképpen nem vehetjük „egy kalap alá.” szakoktatás-politikai, illetve az oktatás munkaerőpiaci összefüggéseit elemző tanulmány szempontjából sem. Ugyanis a mezőgazdasági igazgatás – legalábbis közvetlen államigazgatási érdekérvényesítés szempontjából – mindig is erősebb volt, mint az ipari és kereskedelmi igazgatás. Az agrárminisztérium tisztviselői a birtokos elit családneveit viselték, s az ebből is sejthető számos összefonódás és kapcsolati tőke rendkívüli befolyást jelentett: befolyást a kormány más tekintélyes minisztériumainak munkájára, befolyást a főrendiházra, befolyást a megyei főispánokra. Az ipart és kereskedelmet a kapitalista gazdaság fejlesztésének mélyen elkötelezett dualizmuskori kormányzat ugyan adókedvezményekkel, vámszabályokkal stb. támogatta, de ez sokkal kevésbé jelentett *operatív* államigazgatási összefonódást.

A munkáltatói illetve általában véve gazdasági érdekeltségeket az oktatáspolitikában a hatvanas évektől a gazdaságirányításért felelős szaktárca képviselte. Éppen ezért fontos, hogy a *szakoktatás* legjelentősebb intézményeit, a kereskedelmi oktatási intézeteket – melyek valójában nem csupán a kereskedelmi tisztviselőképzést látták el, hanem az ipar valamennyi nem műszaki, valamint a pénzügyintézetek tisztviselőit is képezték – a VKM 1872-ben átvette. A két tárca, a VKM és a *Földművelés-, Ipar- és Kereskedelmi Minisztérium* megállapodást kötött arról, hogy az iskolák vezetését ugyan a tanfelügyelő látja el, de mindannyiszor, ahányszor tantervmódosításra és intézményalapításra sor kerül, a két miniszter közösen intézkedik. Utóbbi minisztérium megtartotta azt a jogát, hogy az éves vizsgálatokra biztosokat küldjön. A tanfelügyelő által a VKM-nek megküldött jelentéseket évente másolatban átküldték a másik szaktárcának is.

A kereskedelmi iskolai tanárok, a tanáregyesületek, a tekintélyes szakfolyóiratok folyamatosan sürgették a tanfelügyelő kizárását a kereskedelmi oktatási szférából. Az ipari és kereskedelmi körök önálló képviseleti igényének megerősödése az 1890-es évek elején valódi politikai erőt sorakoztatott ezen követelés mögé. A kormány pedig – a *Lex Szapáryana* (a közigazgatás államosításának „elvi” törvénye) 1891-es beiktatásával – szinte jelzést adott arra, hogy nyitott minden olyan ágazati koncepció elfogadására, amely a megyei erőknek részben kiszolgáltatott tanfelügyelőtől vesz el jogköröket, anélkül azonban, hogy a központ terheit növelné, és a lendületes gazdasági fejlődést lassítaná (*Sarlós 1976:171.*).

1891-ben a kereskedelmi miniszter a kereskedelmi és iparkamarákhoz felszólítást intézett, hogy minden iparkamara területén két nagy ipariskola jöjjön létre; az egyiket az állam, a másikat a helyi kamara tartsa fenn. Noha e tervből nem lett semmi, de világossá vált, hogy a szaktárca ismét megjeleníti érdekeit a szakoktatásban. 1892-ben létrejött az Országos Iparoktatási Tanács, melynek tagjait fele-fele részben a VKM, illetve a kereskedelmi miniszter nevezte ki. 1895-ben a Kereskedelmi



Minisztérium pártfogásával kidolgozott tervek szerint megerősödött a felsőkereskedelmi iskolák szakiskolai jellegének kialakítása; a nyelvek és a kereskedelmi tárgyak előretörttek, a természettudományok visszaszorultak. A standardizáció részeként egyértelművé vált, hogy a felsőkereskedelmi valóban egyfajta középiskola, hiszen a felvételhez megkövetelte a négy középiskolai osztályos vagy polgári iskolai végzettséget (*Schack & Vincze 1930:268.*).

A népoktatástól eltávolodott iskola 1895-től önálló főigazgatóságot kapott, de a VKM nyilvánvalóan érezte, hogy veszélyes útra lép, ha új tanügyigazgatási ágat hoz létre, ezért évekig nem töltötték be az állást, hanem egy műegyetemi matematika professzorral láttatták el az iskolák felügyeletét. A megindult folyamatot már nem lehetett megállítani, s 1896-ban létrejött az *Iparoktatási Főigazgatóság* is, amely a tanoncoktató intézményekre felügyelt. (A Kereskedelmi Minisztériumban létrehozott *másik* Iparoktatási Főigazgatóság viszont a középfokú iparoktatási intézetek felügyeletét látta el.) Ezután a kereskedelmi akadémiái körök egyik legtekintélyesebb személyisége, *Schack Béla* kapta meg a kereskedelmi iskolai főigazgatói állást, sőt az 1900-ban átszervezett Országos Iparoktatási Tanács kereskedelmi oktatási előadói tisztségét is (*Víg 1932:104.*). A kereskedelmi iskolai körök további nyomására 1913-ban állást szereztek a felsőkereskedelmi és női tanfolyamok egy részének felügyeletére is, 1920 áprilisától pedig a felsőkereskedelmi iskolai főigazgatók ügyköre a kereskedő tanonciskolákéval bővült (*VKM 1927:67500.*).

Az 1922-es ipartörvény – a tanoncoktatásról rendelkezve – gyakorlatilag az összes fontos kérdést a VKM-nek az iparoktatási főigazgató véleménye alapján hozott döntésére bízta. A felügyeletet a főigazgató és a tanfelügyelő közös kötelességévé tette, de például az iskolalátogatási kötelezettség alóli felmentést – a tanonciskolaigazgató után másod- és végső fokon – egyedül a VKM-féle iparoktatási főigazgató gyakorolta. Az Országos Ipari és Kereskedelmi Oktatási Tanácsot az iskolák szervezetének, tankönyveinek és tanterveinek elkészítésébe vonták be.

A magyar szakoktatás területén tehát a regionális ellenerőket a dualizmus korában professzionális ellenerők váltották fel, s még a Horthy-korszak elején hozott szabályozások sem tudtak a területi tanügyigazgatásnak korlátlan hatalmat biztosítani.

A tanügyigazgatás ágazati osztottsága az egyes iskolatípusokkal kapcsolatos társadalmi érdekek megfogalmazásának is eszköze lett. A szakoktatási főigazgatókon keresztül megjelentek az ipar, a kereskedelem és a hitelélet urai, mint az oktatással szemben megfogalmazódó piac gazdái. Az ipari és kereskedelmi oktatási tanácsokon keresztül az érdekeltségek közvetlenül értekezhetnek a szakoktatási főigazgatókkal.

Az irányított gazdaság kibontakozása, a középrétegek benyomulása a gazdasági szférába, az Ipari Minisztérium 1935-ös létrejötte, és ezzel a relatíve liberálisabb Kereskedelmi Minisztérium hatalmának visszaszorulása lehetővé tette, hogy a szakoktatás igazgatását is integrálják, az ottani egyensúlyokat is az igazgatási expanzióknak rendeljék alá. Teljesen egyértelmű, hogy ebben a helyzetben nem az a

szerv – a tanfelügyelő – kapta vissza az intézményeket, amelytől elvették, hanem az a főigazgató, akinek történetileg semmi köze nem volt ezekhez az intézményekhez, de még a lokális egyensúlyok maradványai sem kötötték, mint a tanfelügyelőt. Az utóbbi megoldás a szakoktatási intézmények számára is elfogadhatóbb volt, mert azt jelezte, hogy az egykor népiskolai szférába tartozó intézmények elindultak a középiskolává válás felé, az egykori tanítókat mindinkább tanárnak lehet nevezni (*Lengyel 1981:74.*)

A kereskedelmi és ipari szakoktatás a fenti ingadozások ellenére sokkal egyértelműbben a kultusztárca érdekkörébe tartozott, mint a mezőgazdasági oktatás. Ezért az agrároktatás-irányítás változását érdemes egy kicsit részletesebben megvizsgálunk.

A földművelésügy érdekköre

Az agrároktatás központi forrásokból történő fejlesztését – vagy annak hiányát – igen gyakran az *agrarius-merkantil ellentétpár* mentén szokás magyarázni. Ugyanis amikor egy kormányzat a birtokosság, esetleg a parasztság érdekeit kívánja szolgálni, vagy legalábbis támogatását megnyerni, az agrároktatásra nagy figyelmet, jelentős pénzüsségeket fordít. Az agrároktatás fejlesztésével kapcsolatban az agrárius érvelés – a 19. század utolsó harmadától kezdve szinte folyamatosan – azt hangsúlyozta, hogy Magyarország mezőgazdasági jellege ellenére az ipari- és a kereskedelmi oktatásnak megvannak a maga intézményei, a mezőgazdasági oktatásnak pedig nincsenek – a nagyszámú tanonc- és felsőkereskedelmi iskolával szemben csak néhány mezőgazdasági tanintézet sorolható fel. Ez az érvelés az első perctől kezdve protekcionista logikát takart, azt a törekvést, hogy a nagy- és középbirtok *speciális* igényeinek megfelelő szakképesítést a központi költségvetésből oldják meg. A felsőkereskedelmi iskola viszont abban az értelemben nem szakiskola, hogy az ott szerzett ismeretek bárhol alkalmazhatók, ahol modern értelemben vett gazdálkodás, bérszámfejtés, könyvelés, mérlegkészítés, vezetői értekezletek jegyzőkönyveinek gyorsírása, a gazdasági iratok közhivatali iratokkal megegyező tárolása és kezelése folyt, azaz a kereskedelemben, a bankéletben, a közlekedésben, az iparban, *a mezőgazdaságban és a közszolgáltató* üzemekben egyaránt.

A magyar középbirtokon kétségtelenül csak ritkán folyt ilyen üzemszerű termelés: s ezáltal a középbirtok képviselői természetesen úgy értékelték, hogy a felsőkereskedelmi oktatás csak az ipar, a bányászat, a kereskedelem, a közlekedés és a hitel szférájának képez tisztviselőket. A történész viszont megállapíthatja, hogy a szorosabban vett szakoktatási funkciók szempontjából az ipar még kevésbé el látott, mint a mezőgazdaság – még a századforduló után is tömegesen „importálták” például a mérnököket a Lajtán túlról és Németországból. A Gyáriparosok Országos Szövetsége (GYOSZ) még a húszas években is eredménytelenül szorgalmazza a Műegyetem vezetőségénél, hogy a mérnököket a gyáripar, és ne saját elméleti normáik szerint képezzék. Klebelsberg éppen ezért hozhatta létre a Széchenyi Társaságot: ha a tőkésék olyan kutatásokat, olyan képzettségű szakembereket kí-



vánnak, amelyek illetve akik szükségleteiknek megfelelnek, áldozniuk kell arra (MP 1927:59., 1928:249., 1931:3.).

A nagybirtok ezt a fajta áldozatot szerette volna elkerülni. Mégis, mivel a legnagyobb birtokok urait kielégítette a gazdatisztekét képző gazdasági akadémiai rendszer, a középfokú mezőgazdasági szakoktatásért nem tört ki jelentős küzdelem a 19. század folyamán. A nagy uradalmak szétaprózódása, a századfordulón a 40 és 500 hold közötti területtel rendelkezők számának megnövekedése hozta létre a nyomást gyakorló csoportot a mezőgazdasági középiskolák kialakítására. Olyan iskola kellett ennek a társadalmi csoportnak, amely:

- a) gazdaságilag képi a gyermekeiket;
- b) hivatalviselésre jogosít;
- c) egyéves önkéntességi jogot ad (*Köztelek 1911:3117.*).

Az Országos Magyar Gazdasági Egyesület (OMGE) Irodalmi és Tanügyi Szakosztálya 1911-ben olyan reformot javasolt, mely a négy éves polgári iskola fölé három éves szakoktatási intézményt helyezett. E terv nem volt vonzó a polgári iskolai érdekcsoport számára, hiszen egy független intézménytípus létrejötté (akárcsak a felsőkereskedelmi iskola) egyértelműen a „négyosztályos polgári” iskolatípust stabilizálta volna.

A polgári iskolai egyesület ellenjavaslatának kidolgozói így a hét osztályos szakirányú polgári iskolát javasolták. Ez az iskola már az első évtől kezdve agrár szakismereteket adott volna, melynek anyagát az FM (Földművelésügyi Minisztérium) állapította volna meg. Gazdasági tanárokat is beosztottak ezekhez az iskolákhoz. Ugyanakkor az új tananyag nem tudott szervesen integrálódni a többi tárgy közé; nem vette figyelembe például, hogy milyen előismeretek szükségesek. A polgári iskolai érdekcsoport valójában nem kívánt az iskola általános irányáról lemondani (*Loczka 1944:12-15.*).

Az OMGE egyértelműen elégedetlen volt ezzel a megoldással. Mivel azonban nem tudta megtalálni a maga szövetségeseit az államigazgatásban – az FM funkcionárius gárdáját a tananyagírás jogának átengedésével kifizette a VKM –, egyelőre nem tudta érvényesíteni befolyását sem.

1920-ban a polgári iskolai egyesület akciót indított a nyolcosztályos polgári iskoláért, tervét az értelmiségi túltermelés csökkentésével is legitimálva. Ez azonban nem járt sikerrel.

A VKM más koncepcióval lépett fel. „A mezőgazdasági középiskola – írta *Vass József* kultuszminiszter 1921-ben az Országos Közoktatási Tanácsnak (OKT) – azoknak a kis-birtokosgyermekeknek is iskolája volna, akik atyjuk birtokán főiskolai képzettség nélkül továbbgazdálkodni szándékoznak.” (*Mann 1997:24.*) Az OKT – melynek élén a filozófus Kornis Gyula állt – teljesen új tervvel lépett fel, amely szöges ellentétben állt a polgári iskolai koncepciót elismerő eredeti miniszteri intencióval: a négyosztályos gimnáziumra, illetve polgárra épülő mezőgazdasági szakiskolát nem ismerte el középiskolának. Az OMGE is ugyanilyen arcultatú iskolatípusért szállt harcba, azonban ezt az iskolát az FM kezében kívánta látni

(*Loczka 1944:25.*). Így 1921-ben egy olyan önálló felső mezőgazdasági iskola jött létre, melyet a VKM felügyelt.

Párhuzamos intézményrendszer

A húszas évek folyamán évente átlagosan egy iskola jött létre, gyakorlatilag valamennyi egy-egy polgári iskola folytatásaként, azzal közös épületben. A polgári iskolai egyesület sérelmére azonban ezeknek egyértelműen saját igazgatójuk, saját tanári karuk volt és saját szakfelügyeletük alakult ki – a felső mezőgazdasági iskola kérdésében is végig folyamatos feszültség volt a polgárik és az agrárkörök között (*MP 1936:43.*).

A felső mezőgazdasági iskolák presztízse érdekében a szakoktatási körök szorgalmazták, hogy a közgazdasági egyetemen kívül a gazdasági akadémia, valamint az erdő- és állatorvosi főiskola is tárja ki kapuit az ezen iskolatípusban végzettek előtt. A felső mezőgazdasági iskolák teljes egyenjogúsításukat követelték a felsőkereskedelmivel, azaz végzettjeiket vegyék fel mindazokra a tanfolyamokra, képe-síttessenek ugyanazon tisztviselői állásokra, amelyekre a felsőkereskedelmi iskolát végzettek bekerülhettek. Az 1923-as tanterv módosítása már ennek a harcnak eredménye volt: az érettségi, amit a felső mezőgazdasági iskola adott, jeles eredmény esetén a közgazdasági karra való belépést biztosította, s ami hasonlóképpen fontos volt, karpaszomány viselésére jogosított – ezt még 1927-ben vívták ki e csoportok (*Papp 1928:323.*).

Különösen a szakoktatási körök szorgalmazták a döntő jelentőségű jegyzői pozíciók meghódítását. (Erre is 1927-től nyílt lehetőség.) Ezzel kívántak egyrészt az iskolának rangot adni, hiszen a közigazgatás mindenképpen úribb pálya, mint a középszintű mezőgazdasági tisztviselői, másrészt a helyi agrárköröknek, s így a mezőgazdasági iskolának is érdekében állt, hogy a jegyző mezőgazdaságilag képzett legyen. E törekvés ugyanakkor ellentétben állt a legszervezettebb köztisztviselői szakegyesület, a jegyzőegyesület törekvéseivel, valamint a közigazgatás racionalizálásának programjával, amely a jegyzőt közigazgatásilag képzett szaktisztviselőnek szerette volna látni, aki az erre a célra rendelt szakszervektől kap véleményt, ha mezőgazdasági kérdésekben döntenie kell (*OL 505 140 cs.*).

Szorgalmazták, hogy a többi VKM-iskolatípus igazgatásának mintájára nevezzék ki a felső mezőgazdasági iskolák kormánybiztosát, illetve főigazgatóját. Ekkoriban ti. a felügyeletet a polgári iskolák gazdasági-oktatási szakfelügyelője látta el (*Loczka 1944:19.*).

Az agrártárcának nemcsak az érdekeit, de konkrét terveit is keresztelte a felsőmezőgazdasági iskola fejlődése: „A kultuszminiszter a középfokú szakoktatás területét meglepetésszerűen kisajátította. Miközben a földművelésügyi miniszter a felsőkereskedelmi iskolákhoz hasonló középfokú gazdaiskolák szervezésének ter- vével foglalkozott, a kultuszminiszter rendeletileg mezőgazdasági felső iskolává emelte az orosházi és békéscsabai mezőgazdasági irányzatú polgári iskolát és azt



mondta, én már megcsináltam a mezőgazdasági középiskolákat, ne fáradjatok tovább velem.” (*Köztelek 1926:90.*)

Minden kétséget kizáróan a markánsan szakirányú, de nem az FM kezében lévő iskolától az agrárakadémiai körök is tartottak. Az OMGE ismételt sürgetésére az FM létrehozta a szarvasi középfokú gazdasági tanintézetet azzal a céllal, hogy az itt végzetek saját középirtokaikat vezessék, s a falusi intelligenciát ebben képez-zék (*Loczka 1944:27.*). Az új iskola a gazdasági akadémia kicsinyített mása volt, s az általános tárgyak teljesen háttérbe szorultak.

Az FM és a VKM tehát a húszas években párhuzamos intézményrendszert épített ki, amely állandó feszültségekhez vezetett, és az elosztható forrásokat – az OMGE és a gazdasági szakkörök szempontjából irracionálisan – felemésztette. Mivel a VKM-iskolák felett a mezőgazdasági szakkörök és érdekképviseletek semmiféle kontrollt nem tudtak gyakorolni, jó ideig szélmalomharcot folytattak azért, hogy az agrároktatás teljes egészében az FM hatásköre legyen. Az OMGE-nél idővel nyilván belátták: a VKM túl erős ahhoz, hogy egyszerre lehessen tőle mindent elvenni. A megoldás a *közös felügyelet* (*Köztelek 1925:242.*). Azonban erre akkor még nem kerülhetett sor.

A harmincas évek előtti törekvéseket ugyanis azok a köztisztviselői érdekcsoportok határozták meg, amelyek az egyes iskolatípusok monopóliumainak védelmét ellátták – azaz a hagyományos középiskolai, illetve polgári iskolai érdekcsoport. Hogy egyáltalán létrejött az iskola, talán leginkább annak köszönhető, hogy a munkanélküli gazdatisztek számára ez kínált elhelyezkedési lehetőséget, s hogy az FM-bürokrácia – a Nagyatádi-féle földreform kihívása kapcsán – olyan csoportokkal egészült ki, amelyek kisgazda-érdekekkel legitimálták magukat (*Az országos magyar 1933*).

Fordulat az 1930-as években

Az igazi áttörést a Gömbös-kormány hozta meg. Míg ugyanis a bonyolult egyensúlyokra törekvő és jól elkülöníthető politikai, sőt részben világnézeti érdekcsoportok koalícióján alapuló Bethlen-korszak immanens része lehetett, hogy az egyes csoportok egy-egy tárcában találták meg képviselőjüket, és ezáltal „partikuláris” érdekeikhez ragaszkodva „fenyegecsék az egész kormány hatékonyságát”, addig a Gömbös-korszakban – ahol a hatékonyság, az igazi politikai, társadalmi, politikai ellenfelekkel való leszámolás a politikai centrum számára immár fontosabbá vált, mint az eltérő részérdekek megalkuvásmentes hangoztatása – a VKM és az FM bürokráciáinak (a kérdésben állítólag érintett társadalmi csoportok, önszerveződések, helyi mozgások figyelmen kívül hagyásával) meg kellett kötnie a kompromisszumot.

A társadalompolitikai tét megnőtt: a VKM-nek olyan iskolatípust kellett teremnie, amely az értelmiségi túltermelés veszélye és a hagyományos középiskola infálása nélkül képes felszívni az iskolázási ambíciókkal bírókat. Az FM-nek a húszas évekkel ellentétben a minél nagyobb termelésre törekvés volt az érdeke, hiszen a

kettészakadó világban a szövetséges Németország a – tengerentúlról diktált – világgiazi ár fölött is kész volt megvenni a mezőgazdasági termékeket, és a közelgő háború is jótékony ármozgásokkal kecsegtetett. Mindez pedig erősen megnövelte az FM relatív súlyát a rendszerben, ráadásul úgy, hogy ennek hasznát – története során először – nem kellett megosztania a nagybirtokosokkal. A tárcaérdekeken átnyúló politikai centrum számára a tét nem volt kevesebb, mint az irányított gazdaság bevezetésének sikeressége, hogy ti. vissza lehet-e szorítani a zsidó – vagy a városi liberális közszellemmel már „megfertőződött” nemzsidó – terménykereskedelmet, hogy a szövetkezeteket fel lehet-e tölteni a keresztény úri családok fiaival. Más szavakkal: be lehet-e vezetni a totalitárius irányítást, „a piactalanítást” a mezőgazdasági termelésben is (*Szuhay 1962*).

Hóman Bálint kultuszminiszter – még 1934-ben – kijelentette, hogy ő elvileg minden oktatási intézményt a kultuszminisztérium alatt kíván látni, s csak átmenetileg tudja elfogadni, hogy az FM-nek is vannak iskolái. Az FM keretében azokat az iskolákat látta természetesnek, melyeknek a nevelés egyáltalán nem kötelessége, azaz a felnőtteket oktató téli iskolákat (*Hóman 1938:343*).

1936-ban sikerült az FM-nek és a VKM-nek megegyeznie, a kölcsönös felügyelet gyakorlását tűzték ki célul. Attól sem riadtak vissza, hogy egy épületben közös vezetés alatt működjön a VKM által kontrollált önálló gazdasági népiskola, valamint az FM által kontrollált téli iskola (*Hóman 1938:148*). A megállapodás kiterjedt a tanítóképző intézeti mezőgazdasági szakoktatásra, a gazdasági szaktanítók képzésére, és a tanítók továbbképző tanfolyamaira (*Hóman 1938:273*). A VKM iskolalátogatói ettől kezdve bármikor tiszteletüket teheték a kijelölt intézetekben, részt vehettek az illető tárgyak tanítási óráin, a gyakorlatokon és a vizsgálatokon, megtekinthették a helyiségeket, a szertárakat, a könyvtárakat, sőt a tangazdaságokat. Átnézték nemcsak a tanmeneteket, de az osztálynaplókat és a tanulók írásbeli munkáit is. Az FM által kiküldött szaktanulmányi felügyelő feladatait csak erre az alkalomra írták körül. Természetesen csak a mezőgazdasági tárgyakkal kapcsolatos helyzetet, a tangazdaság helyzetét vizsgálta felül. A többi tantárgyakra való kitekintésre csak az a paragrafus adott halvány és gyakorlatilag nem érvényesülő lehetőséget, hogy „kellően érvényesülnek-e a mezőgazdasági szempontok a szaktárgyakkal kapcsolatban álló többi tárgyakban is.” A gyakorlatban ugyanakkor nem volt mód arra, hogy az FM ellenőrizze, hogy a maga ideológiája – az ún. agrárgondolat, a telepítés, a földbirtok-politika, az olyan, hivatalossá ugyan nem vált, de „szívesen látott” jelszavak, mint például a „Kertmagyarország” koncepciója – mennyire érvényesül a tantárgyakban, az oktatás egészében, a biológián és a kémián át a történelemig és a magyar irodalmi olvasmányokig, vagy éppen a mindenféle egyébre is hivatott osztályfőnöki órákig. Az iskolalátogatások után jegyzőkönyv készült, amelyet nemcsak az intézmény fenntartójának továbbítottak, de az iskolalátogatót küldő szervnek is (*OL:K 507 61. cs; MP 1936:38*).

Ezáltal gyakorlatilag a VKM ugyanolyan informáltsággal bírt az FM fennhatósága alatt álló iskolákról, mint a sajtójairól, így tehát gyakorlatilag az egész ország



valamennyi iskolája fölött egységes ellenőrzéssel rendelkezett. Az „üzleten” tehát a VKM nyert, hiszen az FM-nek nem sikerült az ellenőrzését kiterjesztenie a mezőgazdasági szakoktatás olyan fontos területeire, mint a VKM rendelkezése alatt álló népművelési szféra, vagy a „normál” népiskola. Külön kérdés, hogy az FM nem rendelkezett olyan törvényes ellenőrzési lehetőségekkel a mezőgazdasági gazdaság birtokoskörökben, magánbirtokokon, a kamarai felügyelet alatt folyó továbbképzésben, mint amilyenekkel a VKM az ország összes oktatási intézményében. A VKM tárgyalási és intézkedési pozícióit az is erősítette, hogy 1935 óta külön gazdasági-szakoktatási osztállyal rendelkezett, amely egyenrangú vitapartnere volt az FM szakoktatási osztályának (*HK 1938:1-3.*).

Amikor parlamenti képviselők a mezőgazdasági oktatás „lebecsülésével” vádolták Hómant, egészen másra gondoltak: arra céloztak ezzel, hogy a tanügyigazgatás kiterjesztette befolyását a mezőgazdasági intézményekre, s a tanügyigazgatás iskolai lehetőségétől tette függővé, elismeri-e egyenrangú középiskolának az adott iskolatípust (*OL K 592 62. cs.*).

A három tantervmódosítás nyomán egyre inkább kidomborodott a VKM kezében lévő iskola szakiskola jellege. Míg az 1923-as tantervben a tantárgyak heti óraszámának 64,5%-a közismereti tárgy volt, 1930-ban ez már csak 55%. Még így sem sikerült azonban elismertetni az iskola szakiskola jellegét. A kritikusok így elsősorban a szabadkézi rajzot és a német nyelvet – utóbbi eleve fakultatív volt – vették tűz alá, mondván, a kisgazda réteg gyerekei úgyszólván gyakran a nyelvtanulás nehézségei miatt hagyják abba a középiskolát. Az ellentábor (persze elsősorban a nyelvtanárrok) számos érvet sorakoztatott fel: a „gazdaosztály” iskolája nem maradhat el a középosztályé mögött, egyre több gazda exportál külföldre, hallgatja a német nyelvű közgazdasági és a termelésről szóló jelentéseket (*MP 1926:29., 1937:11.*), nem szólva arról, ha a gazda maga kíván importálni gépeket, ahhoz szintén szükséges a nyelvismeret. Nemcsak a felsőoktatásba nem lehet belépni idegen nyelv tudása nélkül, de a posta és a vasút intézménye is megköveteli azt. Ezeknél az érveknél – amelyek egy része még negatívan is hatott, hiszen ellentétben állt az irányított gazdaság célkitűzéseivel –, erősebbnek bizonyult a két tárcza megállapodása, illetve az értelmiségi túlermelés veszélyére hivatkozó érdekcsoportok véleménye: 1938-ban a gazdasági tárgyak óraszámára 63%-ra emelkedett (*Loczka 1944:35-36.*).

Közben azonban a nemzetnevelés ígézetében a „nemzeti” tárgyak óraszámára nem csökkent. A természettudományi tantárgyak viszont sokkal inkább szakmai színvonalat öltöttek. Ez a hagyományos akadémikus végzettségű szaktanári csoportok érdekeit módfelett sértette, hiszen a fizika a gazdasági géptan előkészítőjévé degradálódott, és minden akadémikus logikát felrúgva, tananyagával a matematika tanulása előtt ismerkedtek meg a gyerekek. Ez azonban nem volt elég: a szakkörök azt is felvetették, hogy a szaktárggyá átalakuló természettudományi tárgyakat tudományegyetemet végzett tanárok helyett szakoktatóknak kellene tanítaniuk.

Az 1938-as rendtartás a gyakorlatiasságot azzal is fokozta, hogy lényegesen több foglalkozást írt elő a tantervekben. A könyvvitel és a levelezés kiegészült a

kereskedelmi ismeretekkel, hiszen kormányzati cél volt, hogy a mezőgazdák maguk, illetve szövetkezeteik révén kereskedhessenek (*Loczka 1944:37.*). Az elsősorban a nagybirtokot érdeklő tantárgyakat, a rét-, legelő- és erdőművelést pedig megszüntették.

A VKM kívánságára az FM-kézben maradt iskoláknál is kiszélesült a nemzeti tárgyak köre, és a pedagógiai racionalitás szellemében az egyórás tárgyakból összevont több órás tárgyak lettek. Sikerült elérni, hogy a két iskolatípusban a nemzeti tárgyak óraszámja azonos legyen. Ez ugyanazt a tendenciát jelezte, ami a húszas évektől érvényesül a nem szakoktatási intézetekben: a választhatóság az iskolatípusok között semmiképpen ne azok szellemiségére terjedjen ki. (Például az 1924-es „többágú” középiskoláknál is azonosak a nemzeti tárgyak óraszámjai.) Hasonlóképpen, a képesítő vizsgálat is megváltozott: a korábbiakkal ellentétben a történelem is vizsgatárggyá lépett elő (*MP 1938:74.*).

Az 1938-as rendezés, amely a mezőgazdasági középiskolát – azaz az új nevű régi intézetet – betagolta az iskolák sorába, a szakoktatási körök követeléseit teljesen kielégítette. Az így megszerzett érettségi ugyanis mindarra jogosítványt adott, amelyre az 1883: I. tc. értelmében a gimnáziumi érettségi, továbbá továbbtanulási lehetőséget nyújtott az akadémiákon, a műegyetem agrárkarának mezőgazdasági osztályán. (Ugyanakkor e csoport szorgalmazása ellenére elzárta a magasabb presztízst biztosító állatorvosi osztályt.) Tanulhattak a közgazdasági és kereskedelmi osztályon, a szaktanárképzőben, a testnevelési főiskolán, sőt a polgári iskolai tanár-képzőben és a gazdasági szaktanítóképzőben is. A közszolgálati tanfolyamok éppúgy nyitva álltak előttük, mint a kereskedelmi iskolát végzettek előtt (*OL K 505 178. cs.*).

Az 1938-as szakoktatási törvény jelentős változásokat hozott az iskola életében is: a magántanulás lehetőségét kizárta, a nyári gyakorlatokat, a gyakorlati vizsgát és a társelnöki tisztséget rendszeresítette, a két tárgyból megbukottakat is vizsgázni engedte, sőt a javító-érettségi vizsgálat megismétlését is lehetővé tette. Azaz olyan intézkedéseket hozott, amelyek egyfelől a szakkörök, másfelől a tanügyigazgatás érdekeit is kielégítették, és végső soron mindenkit arra ösztönöztek, hogy ezt az iskolatípust, és ne a gimnáziumot válasszák (*Loczka 1944:44.*). Mindennek következtében ismét lehetővé kellett tenni egy idegen nyelv tanítását. Elmélyítették a nemzeti szellemű oktatást, a szaktárgyakat viszont még gyakorlatiasabb irányba terelték.

A VKM-beli szakoktatás-politikusok célkitűzéseiket igen határozottan fogalmazták meg: „*Eddig az élet alakította szakoktatásunk fejlődését, a jövőben – úgy hisszük – elérkezett az ideje, hogy az iskolapolitika a szakoktatáson keresztül belenyúljon az élet folyásába. Gazdasági lehetőségeink fokozottabb kiaknázását egyénileg művelt, a nagybirtokosok és a kiscgazdák közé ékelődő gazdasági középosztály kialakulásától kell remélnünk... Ennek az osztálynak kell megfognia a magyar földműves kezét, hogy a nemzeti élet közösségébe bevezesse és eloszlassa a múltban gyökerező bizalmatlanságát az úri osztállyal szemben.*” (*Loczka 1944:49.*)

Megállapíthatjuk tehát, hogy az agrárius körök érdeke az élet adta szükségletekre való hivatkozás érvrendszere. A mezőgazdasági többlettermelés, esetleg az in-



tenzivebb termelés országosnak és általánosnak kikiáltott érdeke sohasem elegendők ahhoz, hogy a szakoktatás-politikában áttörést hozzanak. Az áttörést – azaz a különféle mezőgazdasági iskolatípusok létrejöttét –, a szférába áramló pénz meg többszöröződését mindig is a köztisztviselői típusú érvelések, a bürokratikus és totalitarizációs érdekek kényszerítették ki.

NAGY PÉTER TIBOR

IRODALOM

- A felsőkereskedelmi iskolai igazgatók 4. értekezletének jegyzőkönyve* (1931) Budapest, Révai Nyomda.
- A felsőmezőgazdasági iskolák szervezete és rendtartása* (1924) OKT-javaslat, Budapest, OPKM. Kézirat.
- A m. kir. Állami Munkaerőhivatal évi jelentése* (1927., 1929). Budapest.
- A Magyar Gyáriparosok Országos Szövetségének évi jelentése.*
- A magyar ipar almanachja (1932) Budapest.
- ÁRVAY JÓZSEF (ed) (1941) A magyar ipar. Budapest.
- Az Országos Magyar Gazdasági Egyesület emlékirata melyben a kisgazdaképző iskolák és a gazdasági tanárok szaporítását, továbbá a gazdasági szakiskolák egységes vezetését alá helyezését sürgeti. Budapest. 1933.
- Az Országos Mezőgazdasági Szakoktatási Értekezlet Jegyzőkönyve. (1926, 1927) Budapest.
- BASSOLA ZOLTÁN (1998) *Ki voltam... Egy kultuszminisztériumi államtitkár vallomásai.* Budapest, OPKM.
- BSÉ Budapest székes főváros statisztikai és közigazgatási évkönyvei
- BSK Budapest székes főváros statisztikai közleményei
- DEÁK GYULA (1938) *Feljegyzések a polgári iskola és a tanáregyesületek múltjából.* Budapest, Országos Polgári Iskolai Tanáregyesület.
- DENGL JÁNOS (1925) *A hazai felsőfokú kereskedelmi oktatás múltja és jelenállapota.* Budapest, Franklin.
- DENGL JÁNOS (1934) *A kereskedelmi szakoktatás szolgálatában.* Budapest.
- FELKAI LÁSZLÓ (1994) *Magyarország oktatásügye a millennium körüli években.* Budapest, OPKM.
- GYÖRGYI ZOLTÁN (1991) A magyarországi mezőgazdasági szakképzés a századfordulótól a 40-es évekig. In: FORRAY R. KATALIN (ed) *Mezőgazdasági tulajdonviszonyok változása és a szakképzés.* Budapest, OKI.
- HK Hivatalos Közlöny
- HÓMAN BÁLINT (1938) *Művelődéspolitikai.* Budapest.
- IMRE SÁNDOR (1941) *A gazdasági középiskolák része a köznevelésben.* Budapest, Minerva Nyomda.
- KARÁDY VIKTOR (1997a) *A felekezeti viszonyok és iskolázási egyenlőtlenségek Magyarországon.* Budapest.
- KELEMEN ELEMÉR (1985) *Somogy megye népoktatása közoktatásunk polgári átalakulásának időszakában.* Budapest, Akadémiai Kiadó.
- KELEMEN ELEMÉR (1994) Az oktatási törvénykezés hazai történetéből. In: *Az oktatási törvényhozás változásai.* Budapest, FPI.
- KELEMEN ELEMÉR (2002) *Hagyomány és korszerűség.* Budapest, Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Kiadó.
- KISPARTI JÁNOS (1938) *Szakiskolai kérdések a szegedi tankerület szakiskolai igazgatóinak értekezletén.* Szeged, Árpád Nyomda.
- KISS TAMÁS, T. (1998) *Állami művelődéspolitikai az 1920-as években.* Budapest, MMI – Mikszáth Kiadó.
- Kormányjelentés A magyar királyi kormány... évi működéséről és az ország közállapotáról szóló jelentés és statisztikai évkönyv. Budapest, 1900–1944.
- Közoktatás, 1909–1910 Közoktatás Művészet, 1–2. (ed: Halász Ferencz.) Budapest.
- Köztelek
- Közszolgálati, 1936 Közszolgálati jogszabályok gyűjteménye, I–IV. 1936–1937.
- LADIK GUSZTÁV (1942) *Iparügyi közigazgatás.* Budapest.
- LAKY DEZSŐ (1930) *Az iparosok szociális és gazdasági viszonyai Budapesten.* Budapest.
- LENGYEL GYÖRGY (1981) Irányított gazdaság és tervgazdaság. *Medvetánc*, No. 1.
- LENGYEL GYÖRGY (1993) *Multipozicionális gazdasági elit a két világháború között.* Budapest.
- LOCZKA ALAJOS (1944) *Szakiskola és nemzetépítés.* Budapest.

- LUKÁCS PÉTER (1991) Színvonal és szelekció. Budapest, *Educatio*.
- Magyarország óvó, 1937 Magyarország óvó és oktatószemélyzetének statisztikája az 1934–35. tanévben. (*Magyar Statisztikai Közlemények 103.*) Budapest.
- MANN MIKLÓS (1997) *Oktatáspolitikusok és koncepciók a két világháború között*. Budapest, OPKM.
- Mester Miklós visszaemlékezései a Vallás és Közoktatásügyi Minisztériummal kapcsolatos képviselői és az államtitkári tevékenységéről. (Nagy Péter Tibor által 1987-ben készített interjú kéziratosszövege, a szerző birtokában.)
- MP: Magyar Paedagógia
- Nemzeti kereskedelmünk és iparunk. (ed: Mester Kálmán) Budapest, é.n.
- OL: Országos Levéltár
- OREL GÉZA (1926) *A felsőkereskedelmi iskolák reformjához*. Budapest, A szerző kiadása.
- OREL GÉZA (1937) *Az ipari és mezőgazdasági szakoktatás köréből*. Budapest.
- PAPP GYULA (1928) *A III. egyetemes tanügyi kongresszus naplója*. Budapest, Thália Nyomda.
- PUKÁNSZKY BÉLA & NÉMETH ANDRÁS (1994) *Neveléstörténet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- SARLÓS BÉLA (1976) *Közgazgatás és hatalompolitika a dualizmus rendszerében*. Budapest.
- SÁSKA GÉZA (1988) Az iskolarendszerű felnőttoktatás magyarországi történetének vázlatja. In: *Magyar Pedagógia*, No. 4.
- SCHACK BÉLA & VINCZE FRIGYES (1930) *A kereskedelmi oktatásügy fejlődése és mai állapota*. Budapest.
- SZABÓ MIKLÓS (1995) *Múmiák öröksége*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- SZOMBATFALVY GYÖRGY (1933) A középiskola és a modern társadalom. In: *Társadalomtudomány*, No. 3–4.
- SZOMBATFALVY GYÖRGY (1934) Középiskoláink reformja. In: *Társadalomtudomány*, No. 1–2.
- SZUHAY MIKLÓS (1962) *Az állami beavatkozás és a magyar mezőgazdaság az 1930-as években*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- SZUPPÁN VILMOS (1903) *Vélemény a felsőkereskedelmi iskola reformjáról*. Budapest, A Budapesti Kereskedelmi testület megbízásából és kiadásában. Lloyd Nyomda.
- TREFORT ÁGOSTON (1888) *Beszédek és levelek*. Budapest.
- VERÉDY KÁROLY (1886) *Pedagógiai enciklopédia*.
- VIG ALBERT (1932) *Magyarország iparoktatásának története az utolsó száz évben*. Budapest.
- VINCZE FRIGYES (1935) *A középfokú kereskedelmi szakoktatásügy hazánkban és a külföldön a 19. század ötvenes éveitől napjainkig*. Budapest, Sylvester Nyomda.



A SZAKISKOLÁK PRESZTÍZSVESZTÉSE

A MAGYAR KÖZOKTATÁSI RENDSZERBEN az elmúlt évtizedben a középfokú oktatás rendkívül sokszínűvé változott. A sokszínűség mind az iskolák fenntartói (önkormányzati, egyházi, alapítványi iskolák), mind az oktatás szerkezete (4–6–8 osztályos gimnáziumok, 5–6 osztályos szakközépiskolák, 4 osztályos szakiskolák) mind pedig az iskolák által nyújtott szolgáltatások tekintetében jellemző. Ez lényegében azt jelenti, hogy az általános iskola után továbbtanuló gyerekek bőséges iskola-kínálatból választhatnak. Az országos statisztikai adatok azt mutatják, hogy az elmúlt évtizedben egyre többen választottak közülük érettségit is adó középfokú iskolát, és egyre kevesebben jelentkeztek szakiskolába. A közvélemény-kutatási adatok is azt mutatják, hogy a felnőtt lakosság (köztük a szülők) többsége a gimnáziumi és szakközépiskolai továbbtanulást látja a legjobb iskoláztatási stratégiának.

1. táblázat: A lakosság véleménye arról, hogy milyen középfokú iskolában érdemes tovább tanulni, 1999 és 2002 (%)

A középfokú program típusa	1999	2002
Gimnázium	19	23
Szakközépiskola	44	50
Szakiskola	8	10
Nincs jelentősége annak, hogy ki milyen iskolában tanul tovább	19	12
Nem tudja, válaszhiány	10	5

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások, 1999 és 2002. In: Jelentés a magyar közoktatásról, 2003.

Ezzel szemben a gazdaság szereplői (munkaadók, gazdasági kamarák képviselői, stb.) rendre aggodalmukat fejezik ki amiatt, hogy sok a felsőfokú végzettségű pályakezdő, miközben kevés a szakmunkás. Ennek legfőbb okát abban látják, hogy a szakmatanulás és a szakmai iskolák elvesztették népszerűségüket, és ennek korrekcióját az oktatáspolitikától várják. 2003-ban az Oktatáskutató Intézetben folytatott kutatásunk¹ során arra a kérdésre kerestünk választ, hogy mi lehet ennek az

1 A kutatás során egy régióra, településtípusra, fenntartóra, iskolaszervezetre és szakmacsoportra reprezentatív országos iskola-minta alapján 2371 olyan tanulót kérdeztünk meg kérdőívek segítségével, akik 2003 tavaszán fejezték be középfokú tanulmányaikat (vagyis a gimnáziumok esetében érettségi előtt, a szakmai iskolák esetében pedig a szakmai vizsga előtt álltak). Azt is megkérdeztük, a végzős tanulókról, hogy hajlandók lennének-e egy későbbi időpontban arról tudósítani bennünket, hogy sikerült-e megvalósítaniuk továbbtanulási ill. munkavállalási ambícióikat. Azokat, akik erre hajlandók voltak (407 fő, azaz a megkérdezettek 18%-a) 2003 őszén újra felkerestük, hogy információkat gyűjtsünk az eredeti elképzelések megvalósulásáról. A kutatásban az Oktatáskutató Intézet részéről Fehérvári Anikó, Janni Gabriella és Dobos Éva vettek részt. Az adatfelvételt külső munkatársak végezték. A kutatás a Közösen a Jövő Munkahelyeiert Alapítvány támogatásával készült.

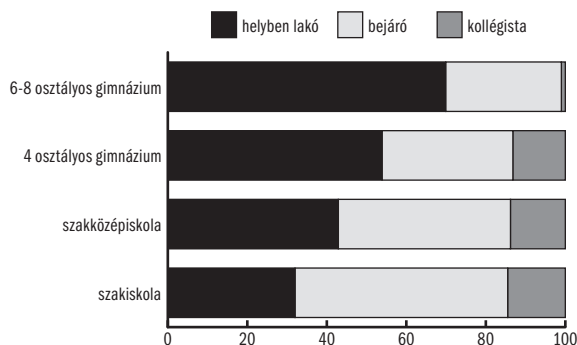
oka. Milyen társadalmi helyzetű gyerekek járnak a különböző típusú középfokú iskolákba, milyen megfontolásokból választanak különböző iskolákat, és milyen továbblépési esélyeket nyújtanak a fiataloknak jelenleg a különböző típusú középfokú iskolák?

Családi háttér

A 2003 tavaszán megkérdezett érettségi illetve szakmai vizsga előtt álló végzős tanulók 15%-a Budapesten, 18%-a megyeszékhelyeken, 13%-a városban, 32%-a kisvárosban, és 22%-a községekben lakott. A gimnáziumok végzősei közül az átlagosnál többen laktak nagyvárosokban, a szakmunkás osztályok végzősei közül pedig az átlagosnál többen laktak kisvárosokban és községekben.

A vizsgált tanulók majdnem fele élt azon a településen, ahol iskolába járt, 42%-uk bejáró volt, 12%-uk pedig kollégiumban lakott. A nagyvárosokban élők döntő többsége helyben járt középiskolába, a kisvárosokban és községekben élők többsége pedig bejáró volt. A szerkezetváltó gimnáziumok tanulóinak több, mint kétharmada, a hagyományos gimnáziumok tanulóinak pedig több, mint fele volt helyben lakó, míg a szakiskolásoknak több, mint fele bejáró volt a középiskolai évek alatt.

1. ábra: A tanulók tanév alatti lakóhelye képzési formák szerint



Forrás: Végzős tanulók, OI. 2003.

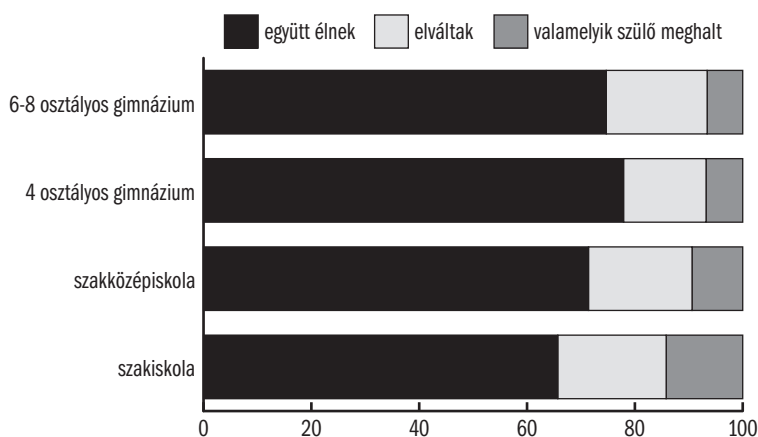
Az összes végzős tanuló között 2% volt a magukat cigány nemzetiségűnek vallók aránya. A szakközépiskolákban ez az arány megfelelt az átlagnak, a szakiskolások osztályokban az átlag kétszerese volt, a hagyományos gimnáziumi osztályokban, pedig az átlag fele. A gimnáziumok szerkezetváltó osztályaiban egyetlen cigány tanulót sem találtunk.

A rendelkezésünkre álló adatok tehát azt bizonyították, hogy a lakóhelyi és etnikai hátrányokkal sújtott tanulók aránya egyértelműen a végzősök képzési formájához igazodott, vagyis a magasabb presztízsű képzési formákban kevesebb, az alacsonyabb presztízsű képzési formákban pedig több ilyenfajta hátrányt elviselni kénytelen tanulót találtunk.



Hasonló eredményekre jutottunk a tanulók családi körülményeinek vizsgálata során is. Azt tapasztaltuk, hogy minél magasabb presztízsű képzési formában tanul egy gyerek, annál valószínűbb, hogy rendezett családi körülmények között él. A hagyományos gimnáziumok tanulói között 78% volt az együtt élő szülők aránya, míg a szakmunkás osztályok tanulóinak esetében csak 66%. A szakiskolások családjaiban nem csak az elvált szülők aránya volt az átlagnál magasabb, hanem azoknak a családoknak az aránya is, ahol valamelyik szülő meghalt.

2. ábra: A szülők együttélése képzési formák szerint



Forrás: Végzős tanulók, OI. 2003.

A végzős tanulók szüleinek iskolai végzettség szerinti megoszlása meggyőzően bizonyítja a középfokú iskolarendszer társadalmi rétegekhez igazodó, mereven hierarchikus szerkezetét. Míg a szerkezetváltó gimnáziumokban több mint a tanulók fele olyan családokból származik, ahol a szülők felsőfokú végzettséggel rendelkeznek, a szakiskolák tanulóinak esetében ez mindössze a tanulók 5-6%-áról mondható el. És míg a szakiskolások osztályokban az apák 16%-a és az anyák egyharmada rendelkezik általános iskolai végzettséggel, az ilyen szülők aránya a szerkezetváltó gimnáziumi osztályokban mindössze 2, illetve 4%. Vagyis azt mondhatjuk, hogy a diplomás szülők gyerekeinek jelenleg tízszer nagyobb az esélyük arra, hogy szerkezetváltó gimnáziumba kerüljenek, mint szakiskolába, az alacsonyan iskolázott szülők gyerekei viszont nyolcszor nagyobb eséllyel kerülnek szakiskolába, mint szerkezetváltó gimnáziumba.

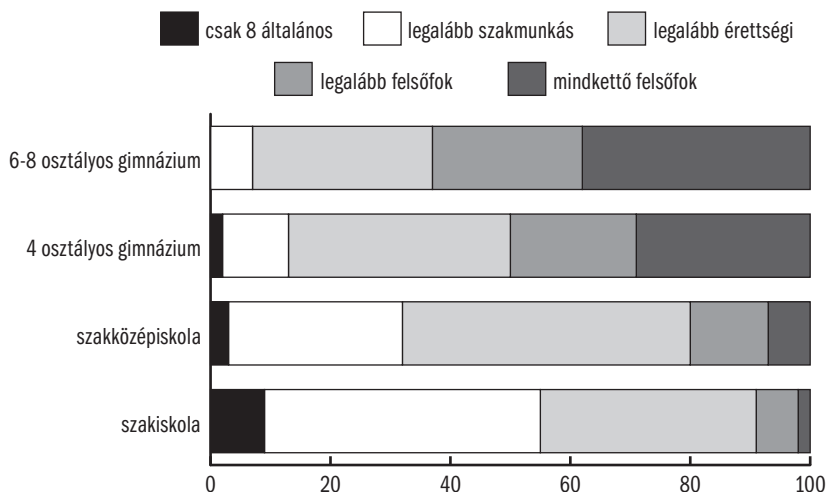
Még látványosabbak a képzési formákhoz igazodó iskolázottsági különbségek, ha a két szülő adatait együtt vizsgáljuk. Ezekből a számokból az derül ki, hogy a szerkezetváltó gimnáziumi osztályok tanulóinak esetében a családok közel 40%-ában mindkét szülő diplomás, míg az ilyen családok a szakközépiskolák esetében 7%-kal, a szakiskolák esetében pedig mindössze 2%-kal vannak képviselve.

2. táblázat: Az apa és az anya iskolai végzettsége képzési formák szerint

szülők	iskolai végzettség	képzési forma				összesen
		szerkeztváltó gimn.	hagyományos gimn.	szakközép	szakiskola	
apa	legfeljebb 8 ált.	2,1	3,8	5,6	16,4	6,7
	szakiskola	14,4	23,9	47,5	57,4	40,2
	érettségi	32,6	34,0	34,9	21,8	32,2
	felsőfok	50,8	38,3	12,1	4,3	20,9
anya	legfeljebb 8 ált.	4,2	5,1	13,7	32,9	14,2
	szakiskola	6,3	11,0	29,1	34,4	23,6
	érettségi	37,9	40,6	42,4	26,3	38,6
	felsőfok	51,6	43,3	14,7	6,4	23,5
összesen		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N		190	564	1085	407	2246

Forrás: Végzős tanulók, OI. 2003.

3. ábra: A szülők iskolai végzettsége képzési formák szerint



Forrás: Végzős tanulók, OI. 2003.

A szülők foglalkozása és a gyerekek által látogatott képzési formák ugyanazt az összefüggést mutatták, amit az iskolai végzettség vizsgálata során tapasztaltunk. A gimnáziumok szerkeztváltó osztályaiban a szülők közel fele, a hagyományos gimnáziumi osztályokban pedig bő harmada értelmiségi vagy vezető foglalkozású, ugyanakkor a szakiskolás osztályokban az ilyen szülők aránya a 10%-ot sem éri el. Ezekben az osztályokban viszont az átlagosnál lényegesen nagyobb arányban találtunk segédmunkás és inaktív szülőket mind az apák, mind az anyák között.



3. táblázat: Az apa és az anya foglalkozása képzési formák szerint

szülők	foglalkozás	képzési forma				összesen
		szerveztváltó gimn.	hagyományos gimn.	szakközép	szakiskola	
apa						
	vezető, értelmiségi	43,8	31,8	14,7	9,5	20,7
	nem fizikai alk.	10,1	8,4	10,6	4,8	9,0
	vállalkozó	21,3	29,4	23,0	16,2	23,3
	szakmunkás	13,5	14,7	25,7	24,4	21,6
	segédmunkás	3,4	3,9	9,7	20,7	9,7
	inaktív	7,9	11,8	16,3	24,4	15,9
anya						
	vezető, értelmiségi	45,6	37,5	14,8	6,9	21,8
	nem fizikai alk.	19,0	21,8	24,6	11,8	21,1
	vállalkozó	12,8	11,8	9,6	6,1	9,8
	szakmunkás	5,1	6,0	13,0	15,1	10,9
	segédmunkás	4,1	6,7	14,5	24,0	13,3
	inaktív	13,3	16,2	23,5	36,1	23,0
összesen		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N		195	550	1053	391	2189

Forrás: Végzős tanulók, OI. 2003.

A családok egy főre eső havi jövedelméről a végzős tanulók 46%-ától sikerült információt gyűjtenünk. Az adatok szerint 2003 tavaszán a középiskolák végzős tanulóinak családjában az egy főre eső átlagos jövedelem havonta 38 841 Ft volt. Ennek az összegnek a nagysága szigorúan igazodott a családok és az iskolák jellemzőihez. A két szélső pólus között a legnagyobb különbséget a szülők iskolai végzettsége mutatta, miszerint az általános iskolát végzett szülők családjában 26 ezer Ft-tal maradt el az átlagos egy főre eső jövedelem a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők családjaitól.

A családok jövedelme természetesen lakásviszonyaikat és fogyasztásuk színvonalát is meghatározza. Ha a tartós fogyasztási cikkek közül a számítógéppel való ellátottságot (ami a gyerekek tájékozódási és tanulási esélyeit is alapvetően befolyásolja) az előbb felsorolt jellemzők szerint megvizsgáljuk, az derül ki, hogy ez is szorosan igazodik a szülők társadalmi réteghelyzetéhez és az iskolák presztízsrangsorához. Vagyis míg a fővárosban élő, diplomás, vezető vagy értelmiségi foglalkozású, szerveztváltó gimnáziumi osztályba járó tanulók közül szinte mindenki használhat otthonában számítógépet, erre a hátrányos helyzetű szülők családjában és a szakiskolások körében csak a gyerekek szűk felének van lehetősége.

A családi körülményeket vizsgálva tehát arra a megállapításra jutottunk, hogy a különböző középfokú iskolák tanulóinak társadalmi összetétele valamennyi vizsgált jellemző szerint azonos módon különbözik. Az urbanizáltabb településeken élő, rendezettebb családi helyzetű, magasabb iskolázottságú, előnyösebb foglalkozású, és jobb keresetű társadalmi csoportok gyerekei az elsősorban felsőfokú továbbta-

nulásra felkészítő szerkezetváltó és hagyományos gimnáziumi osztályokba járnak, míg a minden szempontból hátrányos társadalmi helyzetű szülők gyerekei az átlagosnál jóval nagyobb eséllyel kerülnek be a szakmai iskolák szakiskolás osztályaiba. Ha ehhez még azt is hozzátesszük, hogy azáltal, hogy a végzős tanulókat vizsgáltuk, ebből a mintából már hiányzik az a 25-30%-nyi gyerek, aki az általános iskola után a tankötelezettségnek eleget téve beiratkozik, de többek között hátrányos családi körülményei okozta kudarcai miatt már az első két évben ki is marad ezekből az iskolákból, egyértelműen kijelenthetjük, hogy manapság a középfokon továbbtanuló hátrányos helyzetű gyerekeket főként a szakiskolai osztályokban találjuk.

A tanulók összetételét tekintve tehát ez az iskolatípus kétségtelenül nem nevezhető magas presztízsűnek. Ez azonban korábban sem volt másképp. A szakmunkásképzők a rendszerváltás előtt is az alsó társadalmi rétegek iskolái voltak, csakhogy akkor fontos (és politikai értelemben is fontosnak deklarált) társadalmi funkciót tölthettek be, amennyiben a nagy tömegű szakképzetlen ipari segéd és betanított munkások, valamint a szakképzettség nélküli mezőgazdasági alkalmazottak gyerekei számára nyújtották a szakmunkássá válás mobilitási esélyét. Ez a tömeg azonban az elmúlt évek iskoláztatási expanziójának köszönhetően létszámában jelentősen csökkent, vagyis a mai 30–40 éves szülők korosztályában már viszonylag magas a szakképzettséggel és érettségivel rendelkezők aránya, akik gyerekeiktől is legalább ilyen szintű iskolázottságot remélnek. Akik pedig iskolázottságukban az elmúlt évtizedek alatt „lemaradtak”, azoknak nagy része a gazdaságilag elmaradott régiók és települések, szegény és munkanélküli (köztük roma) lakosai, akiknek a gyerekei számára jelenleg a szakiskolákban való továbbtanulás jelenti a mobilitási esélyt. A hátrányos helyzetűek magas arányát mutató tanulói összetétel pedig szükségképpen hozzájárul a további presztízs-vesztéshez. A hátrányos családi helyzetű, általános iskolai kudarcokat elszenvedett, beilleszkedési nehézségekkel küszködő gyerekek felzárkóztatása ugyanis a többségi társadalom szemében korántsem számíthat kiemelkedő elismerésre.

A középfokú iskola értékelése

A különböző középfokú iskolák szintjén tapasztalható társadalmi különbségek az általános iskolai előzményekre vezethetők vissza. A magyar közoktatási rendszerben ugyanis a rendszerváltást követően az általános iskolák szintjén is jelentős differenciálódás volt megfigyelhető. Részben a településtípusokhoz, a városokban pedig a különböző szociális összetételű lakókörzetekhez illeszkedve kialakultak a tárgyi és személyi feltételekkel is jól ellátott, magas színvonalú szolgáltatást nyújtó „elit” iskolák, és a mindezeket nélkülöző „hátrányos helyzetű” intézmények. A szolgáltatások színvonalának megfelelően az előbbieket főként gimnáziumi továbbtanulásra készítik fel tanulóikat, az utóbbiakból pedig a többség szakiskolába kerül. Jól érzékelteti a különbséget, hogy a középfokú iskolák végzőseinek átlagosan közel egy negyede járt tagozatos osztályba az általános iskolában, de ez az arány a Budapesten és a nagyvárosokban élők, a diplomás szülők és a vezető vagy értelmi-



ségi foglalkozású apák gyerekeinek esetében jócskán meghaladta a tanulók egy harmadát. Vagyis az előnyös társadalmi helyzetű tanulók szülei gondoskodtak arról, hogy gyerekeik már az általános iskolában nagyobb eséllyel részesüljenek extra oktatási szolgáltatásokból, aminek egyenes következménye, hogy később a felsőfokú továbbtanuláshoz vezető gimnáziumi osztályokban találjuk meg őket.

Ugyanezt az összefüggést bizonyítják az általános iskolai érdemjegyek is. Az előbb felsorolt, előnyös társadalmi helyzetű tanulók már az általános iskolát jobb érdemjegyekkel fejezték be az átlagnál, aminek nyilvánvaló következménye volt, hogy olyan középfokú iskolákba (szerkezetváltó gimnáziumok, elit gimnáziumok, dívatos szakközépiskolák) is felvételt nyerhettek, amelyekbe sok a jelentkező, tehát a felvételinél szigorú szűrőket alkalmaznak. (Adataink szerint a szerkezetváltó gimnáziumok tanulóinak 93%-a, és a hagyományos gimnáziumok tanulóinak 84%-a vett részt felvételi vizsgán mielőtt bekerült a középiskolába.)

Annak ellenére, hogy jelenleg igen bőséges a középfokú iskolakínálat, nem mindenkinek sikerül oda bejutnia, ahova szeretne. Minél magasabb presztízsű volt a középfokú iskola annál több olyan tanulót találtunk a végzősei között, aki első helyre jelentkezett az adott iskolába. Míg a szerkezetváltó gimnáziumok tanulóinak közül majdnem mindenki (93%) oda nyert felvételt, ahova első helyen jelentkezett, a szakközépiskolások 14%-át és a szakiskolások 27%-át nem az első helyen megjelölt iskolába vették fel. Vagyis minél lejjebb haladunk a középfokú képzési formák hierarchiájában, annál több olyan tanulót találunk, aki már a középfokú iskola kiválasztásánál kompromisszumokra kényszerült. A szakiskolai képzés tehát feltehetőleg még annál is népszerűtlenebb, mint ahogyan az adatokból látszik, hiszen a szakiskolai tanulók több mint egynegyede csak azért választotta ezt a képzési formát, mert másra nem volt lehetősége.

A középfokú képzési formák az iskolaválasztás motívumait is megszabták. A gimnazisták iskolaválasztását elsősorban az oktatás minőségére vonatkozó szempontok, és a továbbtanulás kedvező perspektívái befolyásolják, a szakközépiskolákba jelentkezőket főként a nagyobb biztonságot ígérő képzési forma vonzza az ilyen iskolákba, a szakiskolások iskolaválasztásában viszont sem a minőségi szempontoknak, sem az iskolák által nyújtott perspektívák mérlegelésének nem volt túl nagy jelentősége, ők aszerint választottak középiskolát, hogy hol lehet a lakóhelyükhöz legközelebb az általuk választott szakmát megtanulni. Ebből természetesen az is következik, hogy a különböző képzési formák tanulóinak nem ugyanazt várják középiskolájuktól. A gimnazisták számára a felsőfokra való felkészítés és az oktatás minősége a fontos, a szakközépiskolások számára a többféle boldogulási lehetőséget nyújtó, „gazdagabb” bizonyítvány, a szakiskolások számára pedig a választott szakma megtanulásának lehetősége.

A középiskolák végzős tanulóinak már bőséges tapasztalatokkal rendelkeztek arról, hogy várakozásaikhoz képest, mit nyújtott számukra a középiskola. Iskolája általános képzésével mindössze a megkérdezett végzősök 18%-a volt teljesen elégedett, 9%-a volt kifejezetten elégedetlen, és 73%-uk nyilatkozott úgy, hogy közepesen meg

van elégedve. Az átlagosnál elégedetlenebbek voltak a szakiskolák és a szakközépiskolák tanulói, és az átlagosnál elégedettebbek voltak a gimnáziumok tanulói.

A középfokú szakmai iskolák szakelméleti képzésével a tanulók egytizede bizonyult teljesen elégedetlennek, és egyötöde volt teljesen elégedett. Az elégedetlenek között valamivel több szakközépiskolást, az elégedettek között pedig valamivel több szakiskolást találtunk. A szakmai gyakorlati képzés megítélése ennél valamivel szélsőségesebb volt: a végzősök egyötöde mondta azt, hogy teljesen elégedetlen, és valamivel több, mint egynegyede bizonyult teljesen elégedettnek. A kétféle képzési forma közötti különbségek hasonlóak voltak a szakelméleti képzés megítéléséhez. Vagyis itt is több volt az elégedetlen a szakközépiskolások között, és többen nyilatkoztak elégedetten a szakiskolások közül.

4. táblázat: A szakmai képzéssel való elégedettség képzési formák szerint

szakmai képzés	elégedettség	képzési forma		összesen
		szakközép	szakiskola	
szakmaelmélet				
	egyáltalán nem elégedett	12,2	8,0	11,0
	eléggé	67,3	67,9	67,5
	teljesen	20,5	24,1	21,5
összesen		100,0	100,0	100,0
N		1026	424	1450
szakmai gyakorlat				
	egyáltalán nem elégedett	23,5	9,9	19,2
	eléggé	53,5	56,4	54,4
	teljesen	23,0	33,7	26,3
összesen		100,0	100,0	100,0
N		932	424	1356

Forrás: Végzős tanulók, OI. 2003.

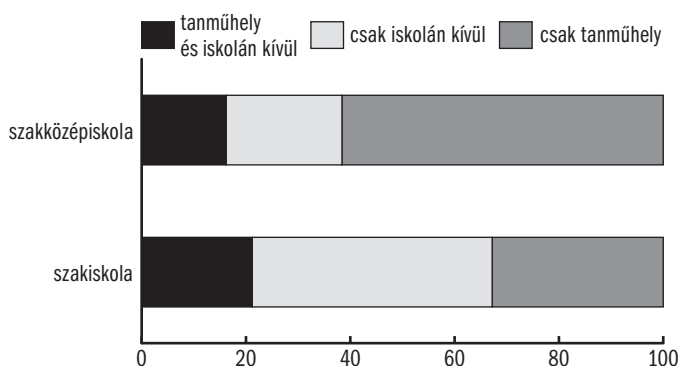
A szakmai gyakorlati képzés minősége nyilvánvalóan nem független attól, hogy hol és milyen körülmények között szervezték meg a gyakorlatot. Köztudott, hogy a rendszerváltás óta a gazdasági átalakulással párhuzamosan a szakmai gyakorlati képzőhelyek struktúrája is teljes mértékben átalakult. Azt tapasztaltuk, hogy a szakmai iskolák 2003-as végzőseinek (akik a 90-es évek végén léptek be ezekbe az iskolákba) szakmai gyakorlati képzése főként iskolai tanműhelyekben zajlott. Itt részesült gyakorlati képzésben a szakközépiskolások majdnem háromnegyed része és a szakiskolásoknak is több, mint fele. Ezen felül egyötödük vett részt iskolán kívül kisvállalkozásnál vagy nagy magáncégnél gyakorlati oktatásban (a szakiskolások közül többen, a szakközépiskolások közül kevesebben). A korábban az iskolán kívüli képzés területén igen jelentős részt vállaló üzemi tanműhelyek és nagyüzemek az ezredfordulón már csak a végzősök töredékének (5–6%) biztosítottak gyakorlóléhelyet.

A tanulók által felsorolt gyakorlóléhelyek összesítéséből az derült ki, hogy tanulmányi idejük alatt a végzősök fele (a szakközépiskolások közel kétharmada és a



szakiskolások egyharmada) kizárólag iskolai tanműhelyben kapott gyakorlati felkészítést. Az összes tanuló közel egyharmada (a szakközépiskolások egyötöde és a szakiskolások közel fele) pedig kizárólag iskolán kívüli képzőhelyen gyakorolta szakmáját. Mindössze a tanulók 18%-ának (ez a szakközépiskolások esetében csak 16%, a szakiskolások esetében pedig 21%) volt lehetősége arra, a szakemberek szerint ideálisnak tartott megoldásra, hogy iskolai tanműhelyben és iskolán kívüli képzőhelyen is részesüljön szakmai gyakorlati oktatásban.

4. ábra: A szakmai gyakorlati képzés helye képzési formák szerint



Forrás: Végzős tanulók, OI. 2003.

A középiskola elvégzése utáni boldogulást (akár továbbtanulásról, akár munkavállalásról van szó) manapság már jelentősen befolyásolja, hogy milyen minőségű nyelvoktatásban és informatikai oktatásban volt részük a tanulóknak. Adataink szerint a 2003-ban végzettek közül 72% tanult angol nyelvet, 61% német nyelvet és 8% francia nyelvet a középiskolában. Képzési formánként azonban meglehetősen különbözött a helyzet. Míg a gimnáziumi osztályok tanulói közül szinte mindenki tanult angol nyelvet, és ezen kívül vagy németet, vagy franciát is, a szakmai iskolák tanulói csak egy idegen nyelvet tanultak. A szakközépiskolások nagyobbik fele angolt tanult, kisebbik fele németet, a szakiskolásoknál viszont éppen fordított volt a helyzet (kétharmaduk németet tanult, egyharmaduk pedig angolt).

A 2003 tavaszán középiskolát végzett tanulók közül a kötelező iskolai nyelvoktatáson felül 5% vett részt iskolán belüli különórákon és 26% iskolán kívüli különórákra is járt. Azt tapasztaltuk, hogy mindkét fajta kiegészítő nyelvoktatásban főként a gimnáziumi tanulók vettek részt (7%-uk járt iskolán belül kiegészítő nyelvórákra és 58%-uk vett részt iskolán kívüli különórákon). Nem csoda, hogy a nyelvoktatás eredményességét dokumentáló nyelvvizsga bizonyítványt is nekik sikerült az átlagosnál sokkal gyakrabban megszerezni, és közülük nyilatkoztak a legtöbben úgy, hogy képesek az adott idegen nyelven folyamatos kommunikációra.

Vagyis a nyelvtanulás eredményességére vonatkozó adatok egyértelműen azt bizonyítják, hogy jelenleg a nyelvoktatás terén a gimnáziumi tanulóknak az iskolákon belül is és azon kívül (a szülők által finanszírozott különórák formájában)

olyan többlétszolgáltatásokban van részük, amelyek nagy valószínűséggel eljutatják őket a boldogulásukat elősegítő idegen nyelvtudáshoz. A szakmai iskolák (különösen a szakiskolák) tanulói pedig mindezt nélkülözve, igen jelentős kommunikációs (és ezáltal továbbtanulási és munkavállalási) hátránnyal lépnek ki a középfokú iskolákból.

5. táblázat: Az idegen nyelvtanulás jellemzői képzési formák szerint (a válaszadók %-ában)

jellemzők	képzési forma				összesen
	szerkeztváltó gimn.	hagyományos gimn.	szakközép	szakiskola	
milyen nyelvet tanult					
angol	95,9	91,8	65,8	39,2	71,5
német	66,0	74,3	52,4	62,1	60,7
francia	18,8	13,6	5,3	1,6	8,2
átlagos heti iskolai óraszám	7,86	6,83	4,84	4,41	5,55
járt-e különóra					
nem	34,7	35,9	66,3	86,7	58,8
iskolán belül	6,8	6,8	4,2	2,8	4,8
iskolán kívül	58,4	57,3	29,5	10,5	36,3
nyelvizsgát tett	65,7	51,3	13,6	3,4	26,0
folyamatos beszédkézség	79,7	63,6	29,4	8,7	40,9
N	197	560	1095	306	2158

Forrás: Végzős tanulók, OI. 2003.

Hasonló különbségeket tapasztaltunk a továbbtanulási esélyeket és a munkapiaci boldogulást ugyancsak befolyásoló informatikai képzés területén. Míg átlagosan a végzősök kétharmadának van lehetősége otthoni számítógép használatra, a társadalmi és anyagi szempontból előnyösebb helyzetű gimnazisták esetében ez az arány 89, illetve 78%. Ugyanez a helyzet az internet hozzáféréssel, amire átlagosan a végzősök 29%-ának, de a gimnazisták 55, illetve 42%-ának van otthon lehetősége. Ugyanakkor az iskolai számítógép és internet hozzáférési lehetőség, valamint az informatikai órák száma is a szakközépiskolák esetében mutatkozik kedvezőbbnek az átlagnál. Ez azt eredményezi, hogy az informatikai eszközök használatában szerzett készségek (amit azzal mértünk, hogy a tanuló többféle program alkalmazására képes) a szakközépiskolások esetében mutatják a legjobb eredményeket. Vagyis az informatikai oktatás területén a szakközépiskolák átlagosnál jobb felszereltsége és nívósabb szolgáltatásai kompenzálni képesek a családi körülményekben megmutató hátrányokat. Ugyanakkor a szakiskolák tanulói, akik az informatikai oktatás valamennyi otthoni és iskolai jellemzőjét tekintve a legrosszabb helyzetűek, ezen a területen is jókora hátránnyal lépnek ki középfokú iskolákból.

Nyilvánvalóan az iskolai szolgáltatások minősége is befolyásolta, hogy a középfokú iskola befejezéséhez közeledve a végzősök egynegyede bizonyult elégedetlennek iskolaválasztásával és ennél valamivel többen (29%) szakmaválasztásukkal is elégedetlenek voltak. Az elégedettség mértéke képzési formánként jelentősen kü-



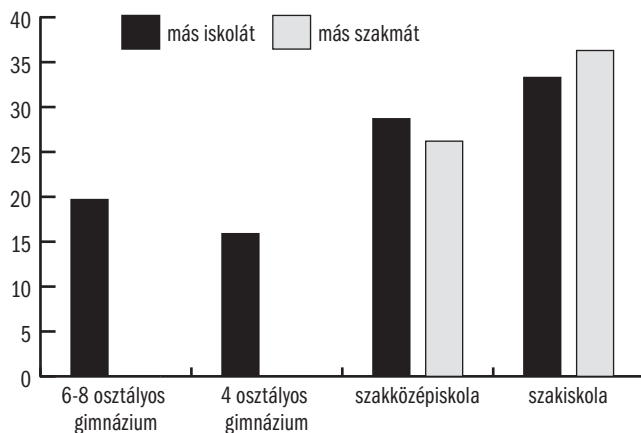
lönbözött. Iskolaválasztásukkal a hagyományos osztályokba járó gimnazisták mutatkoztak a leginkább elégedettnek, és mind iskola, mind szakmaválasztásukat illetően a szakiskolások közül voltak a legtöbben elégedetlenek.

6. táblázat: Az informatikai oktatás jellemzői képzési formák szerint (a válaszadók %-ában)

jellemzők	képzési forma				összesen
	szerkezetvál- tó gimn.	hagyományos gimn.	szakközép	szakiskola	
számítógép használat					
otthon	88,6	78,4	67,4	41,7	67,2
iskolában	79,5	81,7	87,0	54,6	79,0
internet használat					
otthon	55,0	41,9	22,3	14,2	28,5
iskolában	77,9	80,4	85,0	53,8	77,5
átlagos heti iskolai óraszám	,68	,86	3,27	,61	1,99
többféle programot használ	79,0	65,9	82,2	50,8	72,4
N	200	578	1124	431	2333

Forrás: Végzős tanulók, OI. 2003.

5. ábra: Ha újra dönthetne, milyen iskolát és szakmát választana, képzési formák szerint



Forrás: Végzős tanulók, OI. 2003.

A végzősök válaszaiból tehát arra következtethetünk, hogy nem voltak alaptalanok a közvélemény-kutatók által összegyűjtött felnőtt vélemények, mert az iskolákat „megtapasztalt” végzős tanulók is elégedettebbek a gimnáziumokkal és a szakközépiskolákkal, mint a szakiskolákkal.

Amikor azt kérdeztük a középiskolák végzős tanulóitól, hogy tapasztalataik szerint mire készítette fel őket iskolájuk, a szerkezetváltó gimnáziumok tanulóinak, és a hagyományos gimnáziumok tanulóinak a döntő többsége is a továbbtanulást említette. Ezzel szemben a szakmunkásképzésben résztvevőknek már csak alig háromnegyede tapasztalta, hogy középiskolája felkészítette a munkavállalásra, és

mindössze 22%-uk gondolja úgy, hogy felkészítették vállalkozásra is. A szakközépiskolai tanulók alig fele érzi úgy, hogy felkészítették a továbbtanulásra, bő egyharmaduk gondolja azt, hogy munkavállalásra alkalmasan lép ki a középiskolából, és mindössze 13%-uk véli úgy, hogy vállalkozásra is képes lenne.

7. táblázat: Mire készítette fel a középiskola (a válaszadók %-ában)

	tanul	dolgozik	munkanélküli	egyéb
6-8 osztályos gimnázium	97,1	0,0	0,0	2,9
4 osztályos gimnázium	89,0	4,9	1,2	4,9
szakközépiskola	66,5	14,6	10,9	8,0
szakiskola	35,4	35,4	19,5	9,7

Forrás: Végzős tanulók, OI. 2003.

A középfokú iskolák eredményei a végzősök jövőt illető ambícióin is lemérhetők. Kérdésünkre a végzősök döntő többsége (82%) válaszolta azt, hogy határozott elképzelése van arról, hogy milyen pályát képzel el magának a középiskola elvégzése után. Az adatokból az derült ki, hogy az átlagosnál is gyakoribb a határozott elképzelés a magasabb iskolai végzettségű szülők gyerekeinek körében és a gimnáziumok (különösen a szerkezetváltó gimnáziumok) tanulóinak körében.

Vagyis a 18–19 éves kori határozott pályaelképzelés éppen azokat a csoportokat jellemzi leginkább, ahol a konkrét pályaválasztás időpontja a legkésőbbi életkorig tolódik ki, ahol tehát a gyerekek ráérnek megfontolni döntéseiket. Érdekes módon a legtöbb olyan végzőst, aki bizonytalan elképzelésekkel lép ki a középfokú iskolából, éppen a szakmunkás osztályok végzősei között találtuk, akik a legkorábban (14–16 évesen) kénytelenek dönteni a konkrét szakma kiválasztásáról, és akiket a középfokú iskola konkrét szakmákra, tehát határozott életpályákra készített fel.

Ez egyúttal azt is jelzi, hogy jelentős mértékben megváltozott az a helyzet, amikor a szakmai iskolákból határozott életpálya reményében léphettek ki a tanulók, mert joggal bízhattak abban, hogy szakmunkás bizonyítványuk biztos egzisztenciát ígér a számukra. Vagyis a szakiskolák népszerűségvesztéséhez nyilvánvalóan hozzájárult, hogy a végzős szakiskolások szerint, a jelenlegi gazdasági körülmények között a középfokú iskolában megszerezhető szakmunkás bizonyítvány bizonytalanabb perspektívákat nyújt, mint a továbbtanulásra felkészítő érettségi.

Amikor azt is megkérdeztük a középfokú iskolák végzőseitől, hogy milyen elképzelésük van jövőendő pályájukról, 28%-uk nyilatkozott úgy, hogy értelmiségi pályára készül, 19%-uk mondta azt, hogy vállalkozó szeretne lenni, 17%-uk készül vezetői pozícióra és 11%-uk szeretne nem fizikai alkalmazott lenni. Egyötödük (21%) még nem tudta, milyen pályát válasszon, és mindössze 4%-uk készül szakmunkásnak. Ez utóbbiak aránya megdöbbentően alacsony, hiszen a vizsgált tanulók bő kétharmada szakmatanulásra felkészítő iskolákba járt (48% szakközépiskolába és 19% szakiskolába). Az átlagosnál több vezetői pozícióra készülő tanulókat találtunk a diplomás szülők gyerekei között és a szerkezetváltó gimnáziumok tanulóinak körében. Az értelmiségi foglalkozások utánpótlása is elsősorban a diplomás szülők gyerekei



közül és a gimnáziumi tanulók közül várható. Ezzel szemben vállalkozók inkább a szakiskolák tanulói szeretnének lenni, a nem fizikai alkalmazotti besorolás pedig főként a szakközépiskolák tanulói számára vonzó. A legalacsonyabb képzettségű szülők gyerekei és a szakiskolások között találtuk a legtöbb olyan végzöst is, akiknek pár héttel a középfokú iskola befejezése előtt még semmilyen elképzelése nem volt arról, hogy hova lép tovább.

8. táblázat: Milyen pályára készül, a tanulók egyéb jellemzői szerint

jellemzők	milyen pályát képzel el					
	nem tudja	vezető	értelmiségi	önálló vállalkozó	nem fizikai alkalmazott	szakmunkás
szülők iskolázottsága						
csak 8 ált.	35,6	12,3	17,8	9,6	17,8	6,8
legalább szakmunkás	24,1	14,0	19,3	21,9	13,3	7,4
legalább érettségi	20,1	17,1	27,6	20,8	11,0	3,4
legalább felsőfok	16,1	17,0	36,1	19,4	9,1	2,4
mindkettő felsőfok	14,5	24,2	43,4	12,3	5,0	0,6
képzési forma						
szerkezetváltó gimn.	11,9	23,3	53,5	6,4	4,5	0,5
hagyományos gimn.	14,2	20,1	49,0	11,4	5,1	0,2
szakközép	21,1	17,0	22,2	21,7	15,8	2,1
szakiskola	33,4	9,1	3,9	29,3	8,2	16,1
N	468	381	640	439	245	94

Forrás: Végzős tanulók, OI. 2003.

Ezekből az adatokból az látszik, hogy a jelenlegi középfokú iskolarendszerben a különböző típusú gimnáziumok megerősítik tanulóikban a szülők kedvező társadalmi helyzetének reprodukciójára vonatkozó ambíciót, a szakközépiskolák pedig a vegyes társadalmi összetételű tanulók számára hasonló arányban kínálják a különböző foglalkozási pozíciók elérésének esélyét. A szakiskolák azonban nem képesek teljesíteni képzési célkitűzéseiket, hiszen végzőseiknek mindössze 16%-a készül a képzés eredeti célkitűzésének megfelelő szakmunkás pályára, 29%-uk azt reméli, hogy vállalkozó lesz, bő egyharmaduk azonban a tökéletes bizonytalanság perspektívájával lép ki a középfokú iskolából. Miután ezekben az iskolákban tanulnak a legmagasabb arányban a legalacsonyabban iskolázott szülők gyerekei, ez a bizonytalan perspektíva őket még a szakiskolások összességénél is nagyobb arányban sújtja.

Perspektívák

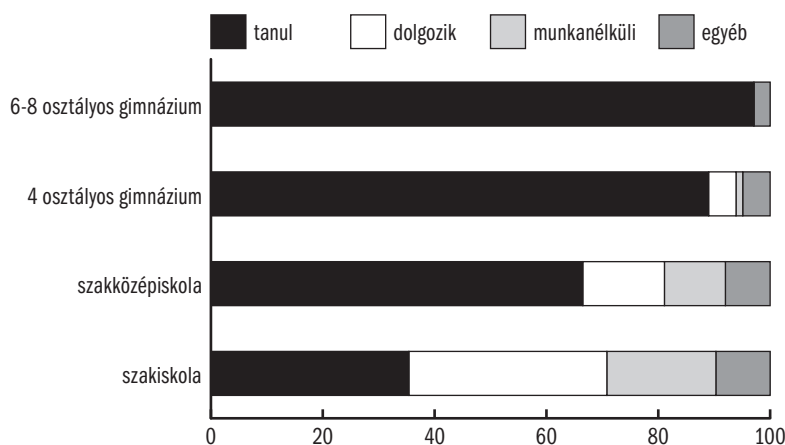
A 2003 tavaszán felkeresett 2370 végzős középiskolástól megkérdeztük, hogy hajlandók lennének-e egy későbbi időpontban tájékoztatni bennünket a középiskola befejezése utáni helyzetük alakulásáról. A megkérdezettek 18%-a (404 fő) mutatott

hajlandóságot egy későbbi beszélgetésre. Őket 2003 októberében kerestük fel az általuk megadott címen, hogy feltegyük nekik azokat a kérdéseket, amelyek helyzetük alakulására vonatkoztak.²

A kiegészítő kérdőívek adatai szerint a középiskola elvégzése után fél évvel a végzősöknek több, mint kétharmada (68%) nappali képzésben tanult tovább. Tehát kétharmaduk a középiskola befejezése után is folytatta tanulmányait, mindössze 16%-uk állt munkába, és alig egytizedük lett munkanélküli. (7%-uk a fenti kategóriák egyikébe sem sorolható, ők vagy katonai szolgálatukat töltötték, vagy férjhez mentek, gyereket szültek.)

Ha azt is megvizsgáljuk, hogy hogyan alakultak az életutak a tanulók egyéb jellemzői szerint, az derül ki, hogy nagy valószínűséggel követték az előzetes elképzeléseket, vagyis nappali képzésben az átlagosnál is többen folytatták a tanulmányukat a diplomás szülők gyerekei közül és a gimnáziumi tanulók közül. A középfokú iskola utáni munkavállalás leggyakrabban a szakmunkás szülők gyerekeinek esetében és a szakiskolások esetében volt jellemző. De a szakmunkásképzésben részt vett tanulóknak is csak a bő egyharmada (35%) helyezkedett el a középfokú iskola elvégzése után. A munkanélküliség a lányok és a községekben élők mellett ugyanazoknak a csoportoknak az esetében volt a legjellemzőbb, ahol a munkavállalás (szakmunkás szülők gyerekei és a szakiskolások). Vagyis azt mondhatjuk, hogy a munkanélküliség által veszélyeztetett csoportok (szakmunkás szülők gyerekei és a szakiskolások) akkor váltak az átlagosnál is nagyobb valószínűséggel munkanélkülivé, ha lányok voltak, és községekben éltek.

6. ábra: Foglalkozás a középiskola elvégzése után



Forrás: Végzős tanulók, kiegészítő kérdőív, OI. 2003.

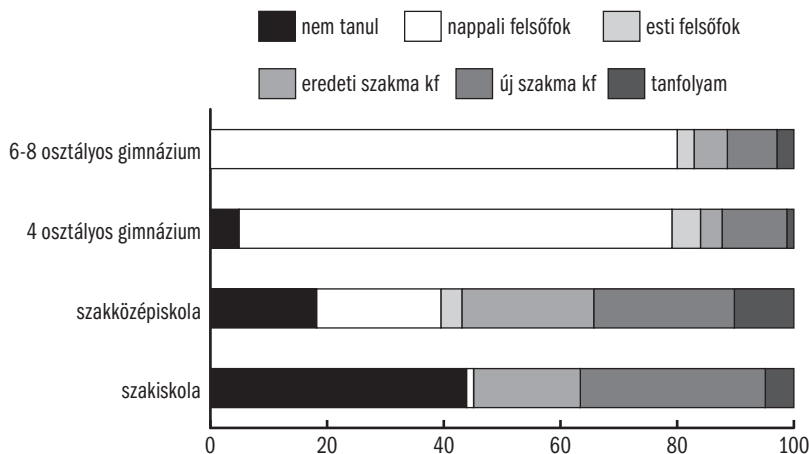
² Az adatfelvétel második szakaszában 335 fővel sikerült egy újabb kérdőívet kitölteni. Ez lényegében azt jelenti, hogy a középiskola elvégzése utáni helyzetre vonatkozó adatok az eredetileg megkérdezett végzősök 14%-ára vonatkoznak. Az ismételt felkeresett végzősök mintája azonban a legfontosabb változók tekintetében, jelentéktelen eltérésekkel követni tudta az eredeti mintát, tehát a végzős tanulókra vonatkozó kiegészítő adatok az eredeti mintára is érvényesnek tekinthetők.



Ha nem csak a nappali képzésben továbbtanulókat, hanem valamennyi képzési formában továbbtanuló végzöst számba vesszük, az derül ki, hogy mindössze egyötödük (19%) hagyta abba a tanulást a középfokú iskola elvégzése után. Vagyis nemcsak a továbbtanulási tervekből, hanem a tervek megvalósulásából is az derült ki, hogy jelenleg a középfokú iskola elvégzése a tanulók döntő többsége számára nem jelenti a tanulás befejezését. A továbbtanulási formák rendkívül változatosak. Nappali felsőfokú képzésben vesz részt a végzősök, bő egyharmada (35%), esti felsőfokú képzésben pedig 3%-uk. Középfokon folytatta a továbbtanulást eredeti szakmájában a végzősök 15%-a, és ugyancsak középfokon egy másik szakmát tanult a végzősök 21%-a. Ezen felül valamilyen tanfolyami képzésben vett részt a végzősök 6%-a.

Ha azt is megvizsgáljuk, hogy kik, milyen továbbtanulási formákat választottak, azt tapasztaljuk, hogy ez egyértelműen a tanulók társadalmi származásától és középfokú iskoláik képzési formájától függ. A továbbtanulás valamennyi formájából kimaradók aránya az alsó társadalmi csoportokhoz tartozók és a szakiskolát végzettek között a legmagasabb, de itt is csak 44% esetében fordult elő. A felsőfokú nappali képzésben továbbtanulók aránya a diplomás szülők gyerkeinek esetében és a gimnáziumi tanulók esetében lényegesen magasabb az átlagnál. Eredeti szakmájukat kiegészítő nappali középfokú képzésben az átlagosnál többen vesznek részt a hátrányos társadalmi helyzetű tanulók közül és a szakközépiskolások közül. Eredeti szakmájuktól eltérő szakmát az átlagosnál többen tanulnak a kisebb településeken élők közül, a hátrányos társadalmi helyzetűek közül és a szakiskolások közül. Tanfolyami képzéseken pedig az átlagosnál többen vesznek részt az alsó társadalmi csoportokhoz tartozók, a szakközépiskolások és azok, akik munkanélküliek lettek.

7. ábra: Továbbtanulás a középiskola elvégzése után a tanulók egyéb jellemzői szerint (a válaszadók %-ában)



Forrás: Végzős tanulók, kiegészítő kérdőív, OI. 2003.

Vagyis azt mondhatjuk, hogy jelenleg a felsőfokú nappali képzés elsősorban a felső és középső társadalmi csoportok gyerekeinek, a középfokú szakmai képzés kiegészítő formái és a tanfolyami képzések pedig az alsó társadalmi csoportok gyerekeinek kínálják a középfok elvégzése utáni továbbtanulás lehetőségét. Ez utóbbiak közül a piacképtelen szakmák, vagy az elhibázott szakmaválasztás miatti, középfokú iskolát közvetlenül követő „szakmaváltás” is elsősorban a szakiskolások és a hátrányos társadalmi helyzetű tanulók esetében a legjellemzőbb.

Az adatokból tehát az derült ki, hogy a középfokú iskolák közül a gimnáziumok (különösen a szerkezetváltók) jelenleg megfelelnek a gyerekeiket felsőfokú továbbtanulásra szánó szülők elvárásainak, mert jó eséllyel bejuttatják őket a nappali felsőfokú képzésbe. A főként munkavállalásra készülő szakiskolásoknak azonban több mint a fele kényszerül valamilyen formában kiegészíteni a tanulmányait, ha munkavállalóként boldogulni akar. Közülük is azoknak az elhelyezkedése sikerül a legkevésbé, akik mögött hátrányos szociális helyzetű család áll. Vagyis mind a felnőttek középiskoláról alkotott véleménye, mind a végzős tanulók iskola-értékelése megalapozottnak bizonyult, mert a szakiskolák jelenlegi alacsony presztízst a munkapiaci tapasztalatok is igazolják. Csak a szakiskolások egyharmada talál a képzettségének és igényeinek megfelelő munkahelyet, egyharmaduk másik szakmát kénytelen tanulni, és egyötödük munkanélküliként kezdi a pályáját. Ha ehhez még azt is hozzátesszük, hogy a kutatás évében a TÁRKI adatai szerint a szakmunkások átlagbére a nem fizikai foglalkozásúak átlagbérének a felét sem érte el, megalapozottnak tekinthető az a vélemény, hogy a szakiskolák presztízsveszítése elsősorban a fiatal szakmunkások munkapiaci helyzetével függ össze.

LISKÓ ILONA



A FIATAL DIPLOMÁSOK MUNKAERŐPIACI HELYZETÉNEK VÁLTOZÁSA

1999–2003

A FIATAL DIPLOMÁSOK ÉLETPÁLYA-VIZSGÁLATA kutatás célkitűzése a felsőfokú oktatási kibocsátás munkaerőpiaci értékesülésének elemzése. Az ilyen vizsgálódások felértékelődésének fontos oka a felsőfokú oktatás kibocsátásának az elmúlt évtizedben megfigyelhető folyamatos növekedése, ami nem vagy nem jelentősen emelkedő foglalkoztatási szint mellett felveti a felsőoktatási kínálat hasznosulásának problémáját, a felsőoktatásból kikerülő fiatalok elsődlegesen a keresetben és a foglalkoztatási szintben megjelenő munkaerőpiaci helyzetének esetleges romlását.

A kutatás két felsőoktatásból kilépett kohorsz első és a második időpont között lejátszódott legfontosabb folyamatok elemzését foglalja magában. Az első felvétel során az állami felsőoktatás nappali tagozatán 1998-ban végzett fiatalok 1999 szeptemberében megfigyelt, a második alkalommal a felsőoktatás nappali tagozatán 1999-ben végzett fiatalok 2000 szeptemberében megfigyelt munkaerőpiaci helyzetét térképeztük fel.¹ A 2004 áprilisában és májusában lezajlott harmadik felvétel a két kohorsz (1998-ban és 1999-ben végzettek) 2004 februárjában megfigyelt munkaerőpiaci helyzetének, valamint az első és a második megfigyelési időpont közötti legfontosabb változások megismerését célozta meg.² Eredményeink kiegészítik a diplomások munkaerőpiaci helyzetével foglalkozó irodalom megállapításait.³

Munkaerőpiaci státus

A kutatás fontos kérdése a felsőfokú végzettségű pályakezdők munkaerőpiaci státus szerinti megoszlásának alakulása. Az első megfigyelés idején a fiatal diplomások viszonylag alacsony foglalkoztatási szintje alacsony munkanélküliségi aránnyal párosult, az alacsony foglalkoztatás a nappali tagozatos tanulók viszonylag magas

1 A korábbi felvételek eredményeit több publikációban foglaltuk össze: *Galasi & Timár (1997), (1998); Galasi & Timár & Varga (2000), (2001); Galasi & Varga (2002), (2005); Galasi (2002a), (2002b), (2003a), (2003b), (2003c)*.

2 E tanulmányban a mindkét időpontban megfigyelt egyének mintájának egyéni szinten összekapcsolt adataival dolgozunk (N: 3814 fő). A minta reprezentatív a két végzős kohorszra, a reprezentativitást súlyozással biztosítottuk.

3 *Kertesi & Köllő (1995), (1997), (1999), (2002); Kézdi (2002); Körösi (1998), (2000), (2002); Polónyi & Timár (2001)*.

súlyával és a munkaerőpiacra lépést átmenetileg elhalasztó háztartásbeli és egyéb eltartottak viszonylag jelentős arányával párosult, míg a gyes/gyed-et igénybe vevők aránya alacsony.

1. táblázat: Munkaerőpiaci státusz a két időpontban (%)

	Induló	Utolsó
	Státusz	
Alkalmazott	72,6	75,9
Vállalkozó	2,4	4,7
Önfoglalkoztató	0,9	2,1
Munkanélküli	3,5	2,7
Nappali tagozatos tanuló	7,4	1,1
Gyes/gyed	2,0	11,5
Háztartásbeli	1,4	0,1
Egyéb eltartott	4,2	1,0
Nappali tagozaton tanul és foglalkoztatott	5,6	0,9
Együtt	100,0	100,0

A munkaerőpiaci életpálya kezdeti szakaszán megfigyelhető helykeresést, ami a munkaerőpiacra lépés ideiglenes elhalasztásával jár, a későbbiekben stabilabb munkaerőpiaci pozíciók kialakulása váltja fel, s azt várjuk, hogy mind a munkanélküliek, mind a nappali tagozaton tanulók, mind a munka mellett nappali tagozaton tanulók aránya csökken, s ezzel egyidejűleg a foglalkoztatottak aránya nő, miközben a családalapítási és szülési döntések előtérbe kerülése következtében a gyes/gyedre kerülő munkavállalók száma növekszik. Adataink megerősítik ezeket a feltételezéseket (1. táblázat). A második időpontra magasabb foglalkoztatottsági szintet, alacsonyabb munkanélküli és tanuló arányt, valamint a háztartásbeliek és az egyéb eltartottak arányának csökkenését, végül a gyes/gyeden lévők arányának emelkedését látjuk.

Összességében megállapíthatjuk, hogy a pályakezdő diplomások munkaerőpiaci integrálódása a pálya kezdeti szakaszához képest erőteljesebb lett, ami elsődlegesen a foglalkoztatottság emelkedésében, és – a gyes/gyed kivételével – az egyéb státusok (munkanélküli, nappali tagozatos tanuló, háztartásbeli, egyéb eltartott, foglalkoztatott és nappali tagozatos tanuló) térvésztesével járt együtt. Ezt az eredményt a két (induló és utolsó) időpontban megfigyelt státuszváltozások is megerősítik.

Az első időpontban alkalmazott pályakezdők négyötöde a második időpontban is alkalmazott, közülük nagyjából minden tizedik megy gyes/gyedre. Az első megfigyelés idején munkanélküliek, nappali tagozatos tanulók, háztartásbeliek, egyéb eltartottak, valamint a nappali tagozaton tanuló foglalkoztatottak túlnyomó többségét (70–85 százalék) a második megfigyelés idején ugyancsak az alkalmazottak között találjuk. Ez kisebb mértékben igaz az önfoglalkoztatókra és a vállalkozókra, akik közül a többség megtartja eredeti státusát. Az első megfigyeléskor gyes/gyeden



lévők valamivel kevesebb, mint fele a második időpontban is gyesen van, és körülbelül ugyanilyen arányban lépnek alkalmazottként a munkaerőpiacra.

2. táblázat: A munkaerőpiaci státus változása, %

Induló státus	Utolsó státus				
	Alkalmazott	Vállalkozó	Önfoglalkoztató	Munkanélküli	Nappali tagozatos tanuló
A munkaerőpiaci státus változása; (sor %) / 1					
Alkalmazott	80,0	3,1	1,5	1,8	0,2
Vállalkozó	18,3	74,1	0,0	0,9	0,0
Önfoglalkoztató	35,9	0,0	56,6	0,0	0,0
Munkanélküli	73,1	1,6	1,6	14,5	1,6
Nappali tagozatos tanuló	70,5	2,1	2,3	4,9	9,4
Gyes-gyed	46,4	1,1	3,4	3,4	0,0
Háztartásbeli	85,6	4,0	0,0	3,2	0,0
Egyéb eltartott	71,9	8,3	3,5	4,5	2,8
Nappali tagozaton tanul és foglalkoztatott	74,5	1,2	1,6	3,0	0,6
Együtt	75,9	4,7	2,1	2,7	1,1
	Utolsó státus				
	Gyes-gyed	Háztartásbeli	Egyéb eltartott	Nappali tagozaton tanul és foglalkoztatott	Együtt
A munkaerőpiaci státus változása; (sor %) / 2					
Alkalmazott	12,4	0,1	0,5	0,4	100,0
Vállalkozó	5,2	0,0	0,0	1,4	100,0
Önfoglalkoztató	7,6	0,0	0,0	0,0	100,0
Munkanélküli	6,0	1,0	0,6	0,0	100,0
Nappali tagozatos tanuló	7,0	0,0	2,3	1,5	100,0
Gyes-gyed	43,5	1,1	0,0	1,1	100,0
Háztartásbeli	4,0	0,0	3,2	0,0	100,0
Egyéb eltartott	2,7	0,0	6,4	0,0	100,0
Nappali tagozaton tanul és foglalkoztatott	10,0	0,0	1,4	7,7	100,0
Együtt	11,5	0,1	1,0	0,9	100,0

Az összevont munkaerőpiaci státusok változásának elemzése – ahol három kategóriát: foglalkoztatott, munkanélküli és egyéb státust különböztetünk meg – a fentieket még plasztikusabban, noha fontos részleteket homályban hagyva, mutatja meg. A három csoport megkülönböztetése a munkaerőpiaci integrálódás mértékének különbözőségére utal. A foglalkoztatottak kötődnek leginkább a munkaerőpiachoz, ez után a munkanélküliek következnek, akik az adott munkaerőpiaci feltételek mellett elhelyezkednének, de éppen nem találnak állást, végül a harmadik kategóriába sorolt fiatalok munkaerőpiaci kötődése a leggyengébb. A 3. táblázatból jól látható, hogy az első megfigyeléskor foglalkoztatottak mintegy 85 százaléka a második megfigyelés idején is foglalkoztatott, jelentéktelen arányban kerülnek a

munkanélküliek közé, s közülük az egyéb kategóriába áramlók jelentős része (mint láttuk) gyesre/gyedre megy. Továbbá, az eredetileg munkanélküliek és egyéb státusúak háromnegyede is foglalkoztatott lesz a második megfigyeléskor. Lehetséges ugyanakkor, hogy az első megfigyelés idején munkanélküliek és egyéb státusúak közül a második időpontra az egyéb státusba került viszonylag kis létszámú pályakezdő – az eredetileg munkanélküliek közül csaknem minden tizedik, az eredetileg az egyéb kategóriához tartozók közül nagyjából minden ötödik – véglegesen kilép a munkaerőpiacról.

3. táblázat: Az összevont munkaerőpiaci státus változása (%)

Induló	Utolsó			Együtt
	Foglalkoztatott	Munkanélküli	Egyéb	
Foglalkoztatott	85,30	1,82	12,88	100,00
Munkanélküli	76,33	14,45	9,22	100,00
Egyéb	76,50	4,41	19,09	100,00
Együtt	83,67	2,65	13,68	100,00

4. táblázat: Az összevont munkaerőpiaci státus változása és a végzés éve (%)

Státus az első és a második időpontban	Végzés éve		Együtt
	1998	1999	
Foglalkoztatott-foglalkoztatott	68,6	70,1	69,5
Foglalkoztatott-munkanélküli	1,5	1,5	1,5
Foglalkoztatott-egyéb	12,4	9,3	10,5
Munkanélküli-foglalkoztatott	2,5	2,8	2,7
Munkanélküli-munkanélküli	0,7	0,4	0,5
Munkanélküli-egyéb	0,3	0,3	0,3
Egyéb-foglalkoztatott	11,1	11,7	11,5
Egyéb-munkanélküli	0,6	0,7	0,7
Egyéb-egyéb	2,3	3,3	2,9
Együtt	100,0	100,0	100,0

A fentiekben a két vizsgált kohorsz státusváltozásait együttesen vettük szemügyre, noha ebben a vonatkozásban az 1998-ban és 1999-ben végzettek különbözhetnek. Egyrészt a második megfigyelés azonos időpontja miatt, hiszen a korábban végzettek potenciálisan egy évvel hosszabb időt tölthettek a piacon, ezért integrálódásuk mértéke is eltérő lehet. Másrészt, ha a végzés két időpontja között a munkaerőpiac keresleti feltételei, illetve a kereslet és kínálat egymáshoz viszonyított nagysága vagy/és szerkezete megváltozott, s feltesszük, hogy a végzés utáni munkaerőpiaci feltételek befolyásolják a munkaerőpiaci státusok változását, akkor a korábbi és későbbi időpontban végzettek státusváltozásai is eltérőek lehetnek.

A 4. táblázat azonban arra utal, hogy – legalábbis az összevont státusok változását tekintve – a felsőfokú végzettségű fiatalok két csoportja lényegében azonos mintákat mutat.



A munkaerőpiaci státusok változását befolyásolhatja a pályakezdő iskolai végzettsége (főiskola vagy egyetem), valamint szakképzettsége (tudományterület), ezért az összevont munkaerőpiaci státusok változását e két dimenziót figyelembe véve is megvizsgáltuk.

5. táblázat: Az összevont munkaerőpiaci státus változása és az iskolai végzettség (%)

Státus az első és a második időpontban	Főiskola	Egyetem	Együtt
Foglalkoztatott-foglalkoztatott	68,8	71,0	69,6
Foglalkoztatott-munkanélküli	2,0	0,5	1,5
Foglalkoztatott-egyéb	10,8	10,5	10,7
Munkanélküli-foglalkoztatott	2,9	1,9	2,6
Munkanélküli-munkanélküli	0,4	0,8	0,5
Munkanélküli-egyéb	0,2	0,5	0,3
Egyéb-foglalkoztatott	11,0	12,0	11,3
Egyéb-munkanélküli	0,8	0,5	0,7
Egyéb-egyéb	3,2	2,3	2,9
Együtt	100,0	100,0	100,0

6. táblázat: Az összevont munkaerőpiaci státus változása és a tudományterület (%)

Státus az első és a második időpontban	Agrár	Bölcsész	Műszaki	Egészségügyi	Társadalom	Természet	Együtt
Foglalkoztatott-foglalkoztatott	65,7	65,5	74,9	72,8	74,0	64,1	69,5
Foglalkoztatott-egyéb	11,5	13,8	6,6	12,4	9,7	10,1	10,7
Egyéb-foglalkoztatott	12,6	11,3	10,7	8,3	9,8	16,3	11,3
Együtt	89,9	90,5	92,1	93,5	93,6	90,6	91,6

Az iskolai végzettség (5. táblázat) esetében figyelemre méltó, hogy az egyetemi végzettséggel a munkaerőpiacra lépő foglalkoztatottak közül valamivel többen őrizték meg foglalkoztatott státusukat, mint a főiskolai diplomával rendelkező pályakezdők közül. Az egyébként nem jelentős – mintegy két százalékpontos – különbség abból adódik, hogy a főiskolai végzettségű pályakezdők között nagyobb arányban képviseltetik magukat az első időpontban a foglalkoztatottak közül a második időpontra a munkanélküliek közé, valamint az első időpontban a munkanélküliek közül a második időpontra a foglalkoztatottak közé kerülő fiatalok. Ebben az értelemben tehát a főiskolai végzettségük foglalkoztatása kevésbé stabil: mind a munkanélküliségből történő ki-, mind a munkanélküliségbe való beáramlásuk intenzívebb, mint az egyetemi végzettségűeké.

Ami a tudományterületet illeti, elemszámkorlátok miatt csak három csoportot tudunk megvizsgálni: a mindkét időpontban foglalkoztatottak, az első időpontban foglalkoztatottak közül a második időpontra munkaerőpiacon kívülre kerültek, valamint az első időpontban munkaerőpiacon kívül lévők közül a második időpontra a foglalkoztatottak között megjelenők csoportját (6. táblázat). Már láttuk, hogy a mindkét időpontban foglalkoztatottak aránya igen magas – az többség több, mint kétharmada –, az átlagot a műszaki, a társadalomtudományi és az egészségügyi

szakképzettséggel rendelkezők értékei haladják meg; a legutolsó csoport döntő többségét a közgazdasági és a jogi végzettségűek teszik ki. A többi tudományterület esetében az átlagosnál valamivel alacsonyabb s nagyjából hasonló értékeket figyelhetünk meg. A foglalkoztatottak közül a munkaerőpiacról kilépők aránya viszonylag magas a bölcsészek és az egészségügyi szakképzettségűek körében – a megfigyelt különbségek egyébként nem jelentősek. Mindkét esetben jelentős a gyეს/gyedre menő nők aránya. A munkaerőpiacról a foglalkoztatottak köré történő beáramlás a legnagyobb mértékben a természettudományi szakképzettségre jellemző; ebben a csoportban az első megfigyeléskor igen magas volt az első diploma megszerzése után a továbbra is felsőfokú tanulmányokat folytatók aránya, akik – mint most látjuk – emiatt valamelyest késéssel lépnek ki a munkaerőpiacra. Ennek az ellenkezője jellemző az egészségügyi képzettségű pályakezdőinkre. Ők jellemzően ugyancsak igen magas arányban tanulnak az első diploma megszerzése után, de ezt foglalkoztatottként teszik, s emiatt körükben a szóban forgó csoport aránya igen alacsony.

7. táblázat: Egyes státusok előfordulása a megfigyelt időszakban (%)

	Foglalkoztatott	Alkalmazott	Vállalkozó, önfoglalkoztató	Munkanélküli	Inaktív	Gyēs, gyed, háztartásbeli	Nem dolgozó nappali tagozatos diák
Férfiak							
Agrár	98,2	93,4	11,8	26,1	15,8	5,1	10,7
Bölcsész, művészeti	96,6	86,2	22,4	15,5	18,1	1,7	17,2
Idegen nyelv	-	-	-	-	-	-	-
Pedagógus	98,0	96,0	12,0	18,0	16,0	6,0	10,0
Informatikai	100,0	99,1	9,2	7,3	11,9	4,6	8,3
Műszaki	98,3	96,4	6,8	12,1	15,7	4,1	12,1
Egészségügyi	98,2	93,0	19,3	8,8	10,5	0,0	10,5
Jogi, igazgatási	-	-	-	-	-	-	-
Közgazdasági	98,9	95,6	12,7	9,4	17,7	6,1	11,6
Természettudományi	97,6	96,4	7,1	14,3	20,2	8,3	15,5
Összesen	97,9	94,2	12,0	14,4	16,3	4,5	12,2
Nők							
Agrár	97,4	95,1	7,2	29,4	38,1	22,6	17,0
Bölcsész, művészeti	96,2	93,6	7,8	18,0	38,1	26,7	14,2
Idegen nyelv	97,0	94,5	8,9	11,8	36,3	23,2	15,2
Pedagógus	98,2	97,1	4,4	14,7	32,2	28,0	5,3
Informatikai	-	-	-	-	-	-	-
Műszaki	98,3	96,5	7,5	13,3	32,4	26,6	8,7
Egészségügyi	98,9	97,2	6,2	2,8	33,3	31,1	4,0
Jogi, igazgatási	95,6	95,6	4,4	7,8	32,2	20,0	14,4
Közgazdasági	96,9	94,7	3,7	12,1	30,5	20,2	12,1
Természettudományi	97,1	96,5	2,9	13,5	39,2	25,1	17,0
Összesen	97,3	95,5	6,0	14,8	34,4	25,0	11,4

Megjegyzés: Az idegen nyelvi és jogi szakterületen végzett férfiak, valamint az informatikai területen diplomát szerzett nők arányszámai az alacsony elemszám miatt hiányoznak.



A munkaerőpiaci státus változásairól a fentieknél részletesebb információkkal is szolgál a követéses felvétel: a kérdezéskor minden válaszadó valamennyi státusváltásáról érdeklődtünk. A válaszok alapján megállapítottuk a kérdezés által felölelt időszak valamennyi hónapjának jellemző munkaerőpiaci státusát. A következő táblázatokban részletesen bemutatjuk, hogyan alakult a végzősök munkaerőpiaci státusa a végzést követő év januárja és a végzést követő ötödik év januárja között. (Ebben a részben tehát mindkét végzős kohorsz munkaerőpiaci életpályáját ugyanannyi ideig követjük nyomon – az 1998-ban végzettekét az 1999. január és 2003. január közötti időszakban, az 1999-ben végzettekét pedig a 2000. január és 2004. január közötti időszakban.)

A 7. táblázat arról tájékoztat, hogy a megfigyelt négyéves időszak folyamán a minta hány százaléka töltött be egyes munkaerőpiaci státusokat nemek és szakterület szerint. Itt minden státusnál valamennyi végzőst számba vettünk, aki az időszakban bármikor – akár csak egy hónapig is – betöltötte az adott státust. Egy-egy személy természetesen több státust is betölthetett a négy év alatt. Látható, hogy alig akad olyan fiatal diplomás, aki egyáltalán nem dolgozott (nem volt foglalkoztatott) a megfigyelt időszakban: a férfiak 97,9 százaléka és a nők 97,3 százaléka legalább egy megfigyelt hónapban munkában állt. Az egyáltalán nem dolgozók aránya kevéssé különbözik a képzettség szakiránya (tudományterület) szerint, a legmagasabb és a legalacsonyabb arány között a férfiaknál 3,4 százalékpont, a nőknél 3,3 százalékpont a különbség. Az alkalmazottként dolgozók aránya lényegében azonos a férfiak és a nők között (94,2 és 95,5 százalék), vállalkozóként vagy önfoglalkoztatóként viszont kétszer akkora arányban dolgoztak a férfiak, mint a nők (12,0 és 6,0 százalék). A vállalkozóként vagy önfoglalkoztatóként (is) dolgozók aránya a bölcsész és egészségügyi végzettségű férfiak között a legmagasabb (22,4 és 19,3 százalék).

Munkanélküli a férfiak 14,4, a nők 14,8 százaléka volt a négy év során, tehát a munkanélküliség előfordulása azonos a két nem körében. Kiugróan magas arányban érintette a munkanélküliség az agrár végzettséggel rendelkezőket mindkét nem esetében (26,1 és 29,4 százalék), ezen kívül viszonylag sokan voltak munkanélküliek a pedagógus végzettséggel rendelkező férfiak és a bölcsész végzettségű nők (mindkét esetben 18,0 százalék). Az informatikai, egészségügyi és közgazdasági végzettségű férfiak, valamint az egészségügyi és jogi-közigazgatási végzettségű nők kevesebb, mint tíz százaléka volt munkanélküli a négy év alatt.

Inaktív státus a nők 34,4 és a férfiak 16,3 százaléka esetében fordult elő. Ezen belül a nők 25,0 százaléka tartózkodott legalább egy hónapig otthon gyesen, gyeden vagy háztartásbeliként, míg a férfiaknak csupán 4,5 százaléka. Viszonylag sok egészségügyi képzettségű és viszonylag kevés jogi-igazgatási valamint közgazdasági képzettségű nő volt gyesen, gyeden vagy háztartásbeli (31,1 illetve 20,0 és 20,2 százalék). Az inaktivitás másik fontos oka a nappali tagozaton történő továbbtanulás. Ebben nincs számottevő különbség a nemek között: a férfiak 12,2 és a nők 11,4 százaléka mondta, hogy a vizsgált időszakban tanult nappali tagozaton úgy, hogy közben

nem dolgozott.⁴ Magas arányban fordult elő az inaktívként való nappali tagozatos továbbtanulás a természettudományi képzettségű férfiak és nők (15,5 és 17,0 százalék), valamint az agrár képzettségű nők között (17,0 százalék); alacsony arányban az informatikai képzettséggel rendelkező férfiak és a műszaki valamint tanári diplomával rendelkező nők között (8,3 valamint 8,7 és 5,3 százalék).

8. táblázat: Egyes munkaerőpiaci állapotok aránya a megfigyelt időszakban (%)

	Foglalkoztatott	Munkanélküli	Nem dolgozó nappali tagozatos diák	Gyes, gyed, háztartásbeli	Egyéb	Összesen
Férfiak						
Agrár	84,1	5,7	4,5	1,4	4,3	100,0
Bölcsész, művészeti	83,1	4,5	8,8	0,1	3,5	100,0
Idegen nyelv	-	-	-	-	-	-
Pedagógus	87,9	2,8	4,3	0,9	4,0	100,0
Informatikai	92,6	1,4	2,4	0,8	2,9	100,0
Műszaki	88,5	1,8	5,2	0,5	4,1	100,0
Egészségügyi	86,6	3,3	4,4	0,0	5,8	100,0
Jogi, igazgatási	-	-	-	-	-	-
Közgazdasági	89,0	1,0	5,5	1,8	2,7	100,0
Természettudományi	82,0	2,8	6,4	1,5	7,3	100,0
Összesen	86,6	2,8	5,5	1,0	4,2	100,0
Nők						
Agrár	75,1	7,1	6,2	9,3	2,4	100,0
Bölcsész, művészeti	78,3	3,5	5,0	10,5	2,7	100,0
Idegen nyelv	79,8	1,7	5,8	9,4	3,2	100,0
Pedagógus	82,0	2,4	2,0	11,8	1,9	100,0
Informatikai	-	-	-	-	-	-
Műszaki	82,4	2,6	3,8	9,5	1,7	100,0
Egészségügyi	85,6	0,2	2,1	11,0	1,2	100,0
Jogi, igazgatási	82,8	1,8	4,5	9,1	1,8	100,0
Közgazdasági	82,8	2,1	4,4	7,7	3,0	100,0
Természettudományi	77,7	2,1	9,5	9,2	1,5	100,0
Összesen	80,6	2,8	4,5	9,8	2,2	100,0

Megjegyzés: Az idegen nyelvi és jogi szakterületen végzett férfiak, valamint az informatikai területen diplomát szerzett nők arányszámai az alacsony elemszám miatt hiányoznak.

A 8. táblázat adatai azt mutatják meg, hogy a diplomások csoportjai átlagosan milyen arányban töltötték be egy-egy munkaerőpiaci státust a vizsgált négyéves időszakban. Másképpen fogalmazva a minta munkaerőpiaci státusok szerinti idővel súlyozott megoszlásáról van szó. Átlagosan a férfiak 86,6 százaléka volt foglalkoztatott a megfigyelt négyéves időszakban, a nőknek ez az aránya alacsonyabb, 80,6

⁴ A nappali tagozaton tanulók aránya magasabb a 7. táblázat utolsó oszlopában szereplő adatoknál, mert a táblázatban a munka mellett nappali tagozaton tanulókat nem számítottuk a tanulók közé (viszont értelemszerűen szerepelnek a foglalkoztatottak között).



százalék. A foglalkoztatottsági arányban nincsenek túl nagy különbségek a végzettség szakiránya szerint. Annyit érdemes megemlíteni, hogy a férfiak közül az informatikusoknál, a nőknél pedig az egészségügyi végzettségűeknél az átlagosnál nagyobb a foglalkoztatottsági arány (6,0 illetve 5,6 százalékponttal); a nők közül pedig az agrár végzettségűek az átlagosnál kevesebben dolgoztak a négy év alatt (5,5 százalékponttal).

A munkanélküliek átlagos aránya a férfiak és a nők között azonos, 2,8 százalék. Itt jelentős szakma szerinti különbségeket láthatunk. A legalacsonyabb munkanélküliségi arányokat az egészségügyi képzettségű nőknél (0,2 százalék), a közgazdasági végzettségű férfiaknál (1,0 százalék), az informatikus férfiaknál (1,4 százalék), az idegen nyelvet tanult nőknél (1,7 százalék) és a műszaki végzettségű férfiaknál (1,8 százalék) találhatjuk. A legmagasabb pedig az agrár végzettséggel rendelkező nők (7,1 százalék) és férfiak (5,7 százalék) között volt a munkanélküliségi arány.

A nem dolgozó nappali tagozatos diákok átlagos aránya a férfiak körében 5,5, a nők körében 4,5 százalék volt. A vizsgált időszakban az átlagnál lényegesen nagyobb arányban voltak nappali „teljes idős” tagozatos diákok a természettudományi végzettségű nők (9,5 százalék) és a bölcsész végzettségű férfiak (8,8 százalék). A diák státusz legkevesebé az informatika szakos férfiakra (2,4 százalék) valamint a pedagógus és egészségügyi végzettségű nőkre volt jellemző (2,0 és 2,1 százalék).

A vizsgált négy év folyamán a nők átlagosan 9,8 százaléka tartózkodott otthon gyesen, gyeden vagy háztartásbeliként, míg a férfiaknál 1,0 százalék a megfelelő arány.

Végül azt is megbecsültük, hogy az időszak elején foglalkoztatottak milyen valószínűséggel váltak munkanélkülivé. Ehhez azoknak a diplomásoknak a mintáját használtuk, akik a végzést követő év januárjában akár alkalmazottként, akár vállalkozóként vagy önállóként munkában álltak. Hónapról hónapra követtük az adott személyek munkaerőpiaci státusát és megállapítottuk, mennyi ideig tartott a folyamatos foglalkoztatottság, illetve mikor váltak munkanélkülivé vagy inaktívvá. Az adatok alapján a munkanélkülivé válás valószínűségét szakaszos időtartam-modell segítségével becsültük meg.⁵ A modellben azokat tekintettük kilépőnek, akik a foglalkoztatást követően munkanélküliek lettek. Az inaktívvá válók időszakait – akik a foglalkoztatást követően nem dolgozó nappali tagozatos diákok vagy háztartásbeliek lettek, illetve gyesre vagy gyedre kerültek – cenzorálnak tekintettük, azaz kikerültek az ún. „kockázati csoportból”. A becslést férfiakra és a nőkre külön-külön végeztük el. A végzést követő év januárjában alkalmazottként vagy önállóként dolgozó 978 férfi és 1721 nő került a mintába. Az eredmények a 9. táblázatban láthatók.

A modellekben három magyarázó változó szerepel, a végzettség szintje, a diploma szakiránya és a lakóhely régiója. Az egyetemi végzettségre a nők esetében pozitív, a férfiaknál negatív együtthatót kaptunk, de egyik sem szignifikáns. Ez azt jelenti, hogy az egyetemet és a főiskolát végzettek munkanélkülivé válási valószí-

⁵ A módszerről részletesen lásd *Jenkins (1995)*.

núsége nem különbözik egymástól a mintában. A diploma szakirányát hat kétértékű (dummi) változóval modelleztük, a viszonyítási csoportok a közgazdasági és jogi végzettségűek. A pedagógus és az agrár végzettségűek mind a férfiak, mind a nők között szignifikánsan nagyobb valószínűséggel lettek munkanélküliek, mint a viszonyítási csoportot jelentő közgazdasági és jogi végzettségűek. Az együtthatók értéke azt jelzi, hogy a viszonyítási csoporthoz mért valószínűség-különbség mindkét végzettség esetében a férfiaknál nagyobb, mint a nőknél. Tíz százalékos szinten szignifikáns még a férfiak modelljében a természettudományi végzettség, a nők modelljében pedig a műszaki végzettség együtthatója. Ezek az együtthatók is pozitívak, azt mutatva, hogy e csoportok nagyobb eséllyel válnak munkanélkülivé, mint a közgazdasági és jogi végzettségűek. A többi szakirányhoz tartozók munkanélkülivé válási valószínűsége nem különbözik szignifikáns mértékben a viszonyítási csoporttól.

9. táblázat: A munkanélkülivé válás valószínűsége

	Férfiak		Nők	
	Együttható	z	Együttható	z
Egyetemi végzettség	0,25	0,93	-0,24	-1,21
Szakcsoport				
Agrár	1,08	2,41	0,78	2,05
Bölcsész, művészeti	-0,06	-0,09	0,63	1,92
Pedagógus	1,51	2,76	0,95	2,98
Informatikai	-1,26	-1,17	0,22	0,29
Műszaki	0,26	0,57	0,70	1,74
Egészségügyi	0,20	0,25	-1,19	-1,57
Természettudományi	0,95	1,68	0,49	1,12
Régió				
Közép-Dunántúl	-0,28	-0,43	-0,49	-0,90
Nyugat-Dunántúl	-0,22	-0,45	0,32	0,93
Dél-Dunántúl	-0,47	-0,81	0,63	1,88
Észak-Magyarország	0,10	0,22	0,48	1,55
Észak-Alföld	0,42	1,10	0,61	2,06
Dél-Alföld	0,09	0,22	0,63	2,17
Konstans	-7,11	-16,26	-7,12	-21,07
Személyek száma	978		1721	
Időszakok száma	42235		68255	
Log Likelihood	-451737		-9238334	
Pseudo R négyzet	0,031		0,022	

A korábbi eredmények ismeretében az agrár végzettségűek magas munkanélkülivé válási esélye nem meglepő: a 8. táblázatban láthattuk, hogy ez a szakágazat rendelkezik a legmagasabb átlagos munkanélküliségi aránnyal is a végzést követő négyéves időszakban. A pedagógus végzettségűek magas együtthatói azonban látszólag ellentmondanak a korábbi eredményeknek: a 8. táblázat adatai szerint e csoporton



belül a munkanélküliség aránya sem a férfiak, sem a nők körében nem volt magasabb az átlagnál. Valószínű, hogy az eltérés mögött a két csoport különböző munkaerőpiaci dinamikája áll. Konkrétan arra gondolunk, hogy bár az állásvesztés esélye az agrár és a pedagógus végzettségűeknél egyaránt magas, feltehetően a pedagógusok rövidebb, az agrár végzettségűek pedig hosszabb ideig maradnak munka nélkül. A pedagógusok esetében a rövid átlagos munkanélküliségi időtartammal párosuló magas állásvesztési esély valószínűleg összefügg azzal, hogy az iskolák nem ritkán határozott időtartamra alkalmaznak tanárokat, és a nyári szünet idején átmenetileg csökkentik a létszámot. Ez a gyakorlat minden bizonnyal inkább érinti a vizsgálatunkban szereplő pályakezdőket, mint a régebben dolgozókat. A pedagógus végzettségű pályakezdők munkaerőpiaci dinamikáját az adatállomány további elemzése során érdemes lesz részletesebben megvizsgálni.

A régió változók viszonyítási csoportja a becslésekben a Budapestet és Pest megyét magában foglaló közép-magyarországi régió. Kiszűrve a végzettség szintjének és szakirányának hatását, a férfiak munkanélkülivé válási esélyében nem találunk szignifikáns területi különbséget (egyik régió változó együttthatója sem szignifikáns). Ezzel szemben a nők nagyobb valószínűséggel váltak munkanélkülivé Észak-alföldön és Dél-alföldön, mint a központi régióban. Tíz százalékos szinten szignifikáns még Dél-Dunántúl együttthatója, a központi régiónál szintén nagyobb munkanélkülivé válási esélyt jelezve.

Foglalkozás

A munkaerőpiaci életpályán megfigyelhető folyamatok másik fontos vonatkozása a foglalkoztatottak körében végbemenő foglalkozásváltás. Itt a felsőfokú végzettségű potenciális munkavállalók munkaerőpiachoz legszorosabban kapcsolódó csoportjáról van szó, azokról, akik mindkét megfigyelési időpontban foglalkoztatottak. A foglalkozással a munkáltató által meghatározott, az adott munkahelyre jellemző munkahelyi követelményeket közelítjük, s arra keresünk választ, hogy adott iskolai végzettség, illetve szakképzettség mennyiben felel meg a munkahelyi követelményeknek. Ha a munkahelyi követelmények teljesítése felsőfokú végzettségnél alacsonyabb iskolai végzettséggel is lehetséges, akkor pályakezdőnket túlképzettnek⁶ tekinthetjük. Ha az adott munkahelyi követelmények teljesítéséhez felsőfokú végzettség szükséges, akkor pályakezdőnk iskolai végzettsége megfelel a munkahelyi követelményeknek. Az eredmények értelmezéséhez célszerű megjegyezni, hogy a túlképzés minden munkaerőpiac működésének normális kísérőjelensége. Az a tény pedig, hogy a pályakezdők körében magas a túlképzettek aránya, önmagában nem ad okot aggodalomra, mert ők mindannyian életpályájuk elején vannak, amikor a foglalkozás és iskolai végzettség illeszkedésének természetes kísérőjelensége lehet a túlképzettség. A probléma akkor válhat munkaerőpiaci szempontból súlyossá,

⁶ A túlképzés a munkahelyi követelmények és a képzettség illeszkedését jelölő fogalom. Túlképzett az a munkavállaló, aki a munkahely betöltéséhez szükségesnél magasabb képzettséggel rendelkezik.

ha az életpályán előre haladva a túlképzettség nem csökken, illetve ha a különböző időpontokban a munkaerőpiacra lépő kohorszoknál azt figyeljük meg, hogy a későbbi kohorszokban a túlképzettség mértéke növekszik.

A foglalkozás és az iskolai végzettség kapcsolatát elemezve megvizsgáltuk az adott foglalkozásokhoz kapcsolódó jellegzetes iskolai végzettséget, s ezt a megfigyelt egyénünk iskolai végzettségével összevetve állapítottuk meg a pályakezdő munkahelyi követelményeinek és iskolai végzettségének illeszkedését. Az eljárás technológiáját itt nem ismertetjük,⁷ az eredmények értelmezéséhez azonban tudnunk kell a következőket. Először, a munkahelyi követelményeket az adott foglalkozás modális iskolai végzettségével közelítettük, s pályakezdőinket akkor tekintettük túlképzettnek, ha a foglalkozás modális iskolai végzettségénél magasabb iskolai végzettséggel rendelkeztek, akkor pedig nem túlképzettnek, ha iskolai végzettségük éppen megfelelt a foglalkozásuk modális iskolai végzettségének. Másodszor a besoroláshoz a FH bértarifa felvételét használtuk, amelyben az iskolai végzettségi változó nem különbözteti meg a főiskolai és az egyetemi végzettséget, tehát sem az egyetemi, sem a főiskolai végzettségű pályakezdőink nem lesznek túlképzettek, ha az adott foglalkozás modális iskolai végzettsége felsőfokú végzettség. Ebből, harmadszor, az is következik, hogy felsőfokú végzettségű pályakezdőink nem lehetnek alulképzettek, azaz a pályakezdők iskolai végzettségének és a munkahelyi követelményeinek viszonyát itt egy kétértékű változó írja le (túlképzett: igen-nem). A magyar munkaerőpiacon a kilencvenes évek végén, a kétezres évek elején a felsőfokú végzettségűek és a munkahelyi követelmények illeszkedése gyorsan változott (*Galasi 2004b*), s ez feltehetően fokozottan érintette a pályakezdő diplomásokat.

Az összefoglaló információkat a 10. táblázatban találjuk, ahol egyrészt a két megfigyelési időpontban túlképzettek arányát (A. rész), másfelől a túlképzettség két megfigyelési időpont közötti változásait (B. rész) foglaltuk össze.

10. táblázat: A foglalkozás és az iskolai végzettség illeszkedése (%)

A. A két megfigyelés időpontjában

Túlképzett	Induló	Utolsó
Nem	64,7	68,3
Igen	35,3	31,7
Együtt	100,0	100,0
N	2323	

B. Változás a két megfigyelés között

Túlképzett	Utolsó		Együtt
	nem	igen	
Induló			
Nem	75,5	24,5	100,0
Igen	56,8	43,2	100,0
Együtt	68,9	31,1	100,0

⁷ Részletes leírását lásd *Galasi (2004a)*.



Az első megfigyeléskor a pályakezdő diplomások valamivel több, a második megfigyeléskor pedig valamivel kevesebb, mint egyharmada volt túlképzett. A munkaerőpiaci életpályán előre haladva az illeszkedés tehát javulni látszik, ugyanakkor a változás nem túlságosan jelentős. A két állapot közötti mozgások aránya sem elhanyagolható. Az első megfigyeléskor nem túlképzett pályakezdők háromnegyede a második időpontban is olyan foglalkozásban dolgozik, amelynek iskolai végzettségi követelményei megfelelnek iskolai végzettségének, negyedük viszont a második időpontra túlképzetté válik. Még jelentősebb a változás a túlképzettként induló pályakezdők esetében: a csoport több, mint a felét a második időpontban olyan foglalkozásokban találjuk, amelyekben a munkahelyi követelmények alapján éppen felsőfokú végzettségű munkavállalókra van szükség. Megállapíthatjuk, hogy bár a kétféle állapot között mindkét irányban megfigyelhetünk áramlásokat, a domináns irány egyrészt a nem túlképzett munkavállalók jó illeszkedésének fennmaradása, valamint a túlképzettek jelentős részének az éppen megfelelően képzettek közé történő belépése. Ez ismét arra utal, hogy kimutatható egy olyan életpálya-hatás, aminek eredményeképpen adott belépési kohorszban a túlképzés az életpályán előre haladva csökken.

Az előzőekhez hasonlóan megnéztük a túlképzettség változásának az iskolai végzettséggel, valamint a szakképzettséggel való összefüggését is (11. és 12. táblázat).

11. táblázat: A foglalkozás és az iskolai végzettség illeszkedése iskolai végzettség szerint (%)

Túlképzett az első és a második megfigyelés idején	Főiskola	Egyetem	Együtt
Nem-nem	45,2	57,5	49,6
Igen-igen	17,8	9,8	15,0
Nem-igen	17,2	14,2	16,1
Igen-nem	19,9	18,5	19,4
Együtt	100,0	100,0	100,0

12. táblázat: A foglalkozás és az iskolai végzettség illeszkedése tudományterület szerint (%)

Túlképzett az első és a második megfigyelés idején	Agrár	Bölcsész	Műszaki	Egészségügyi	Társadalom	Természet	Együtt
Nem-nem	33,0	57,0	50,2	75,3	40,2	54,8	49,6
Igen-igen	30,5	10,8	11,1	4,4	20,6	8,2	15,0
Nem-igen	17,7	16,2	17,0	5,5	18,7	12,5	16,1
Igen-nem	18,9	16,0	21,7	14,8	20,6	24,5	19,3
Együtt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Az iskolai végzettség esetében két jelentős különbséget találunk. Az egyetemet végzettek között nagyjából 12 százalékponttal magasabb a mindkét időpontban nem túlképzettek aránya, továbbá durván 8 százalékponttal alacsonyabb a mindkét időpontban túlképzettek aránya, mint a főiskolát végzett pályakezdők körében. Ez azt mutatja, hogy egyetemi végzettséggel jobb és stabilabb illeszkedés érhető el, és hogy főiskolai végzettséggel kisebb az esély a túlképzett állapotból történő kilépésre.

A pályakezdők szakképzettsége és az illeszkedés változása sem tűnik egymástól függetlennek (12. táblázat). Nem igazán meglepő, hogy az egészségügyi szakképzettségű pályakezdők illeszkedése kiemelkedően a legjobb. Háromnegyedüket mindkét időpontban az iskolai végzettségének megfelelő foglalkozásban találjuk, további tizenöt százalékuk az első időpontban még túlképzett, a másodikban azonban már nem, tizből kilenc esetben tehát a második időpontban jó illeszkedést figyelhetünk meg. Az ellenkező véletet az agár szakképzettséggel rendelkező pályakezdők képviselik. Körükben kiugróan magas a mindkét időpontban túlképzettek és kiemelkedően alacsony a mindkét időpontban az iskolai végzettségnek megfelelő munkahelyen dolgozók aránya, ezen túlmenően nagyjából ugyanannyian válnak túlképzettből megfelelően képzetté, mint megfelelően képzettből túlképzetté. Az átlagosnál viszonylag alacsonyabb a képzettségüknél alacsonyabb iskolai végzettséget igénylő munkahelyeken elhelyezkedők, továbbá viszonylag magasabb a mindkét időpontban túlképzettek aránya a társadalomtudományi szakképzettséggel rendelkezők körében.

Kereset

A kereset igen sok szempontból fontos indikátor; itt egyszerűen úgy értékeljük, mint az egyén munkavégző képességének munkaerőpiaci értékét jelző mutatót, amely – egyebek mellett – azt mutatja meg, hogy az iskolázás és a munkaerőpiaci tapasztalat révén felhalmozott tudás a piacon az adott időpontban mennyit ér. Ez nyilvánvalóan nem független az adott piaci kereslet és kínálat aktuális viszonyától, így adott iskolázottság és képzettség mellett a relatív keresetek változása együtt a kereslet és a kínálat változásáról is nyújt némi információt. Ha a felsőfokú végzettségűek kereslete, illetve a kereslet és a kínálat viszonya nagyjából változatlan, és a munkaerőpiacra továbbra is a felsőfokú végzettségűek viszonylag magas bérelőnye jellemző, akkor pályakezdő foglalkoztatottaink esetében viszonylag dinamikus reálkereset-emelkedést várunk. Ha a jelentős méretű felsőfokú oktatási kibocsátás hatására a felsőfokú végzettségűek kínálata megnövekszik, a kereslet viszont nem vagy nem dinamikusan emelkedik, akkor akár csökkenő reálkeresetet is láthatunk.

13. táblázat: Induló és utolsó kereset, keresetváltozás

	1998	1999
Induló kereset 2003-as áron	64 417	69 217
Utolsó kereset (2004. január)	119 867	118 789
Összes reálkereset-növekmény (%)	186	172
Éves reálkereset-növekmény (%)	19,9	21,6

Az 1998-ban végzettek (2003-as fogyasztói áron számított) első megfigyeléskori havi nettó keresete mintegy 64 ezer forint, ami a második megfigyelés időpontjára 120 ezer forintra növekszik. Ez összességében nyolcvanhat százalékos reálkereset-



emelkedést jelent. Az 1999-ben végzettek egy évvel később léptek a munkaerőpiacra, s induláskor átlagosan 69 ezer forintot kerestek; a második megfigyelés idején ennek összege már 119 ezer forint, s így mintegy hetvenkét százalékos reálkereset-emelkedést értek el. Az átlagos éves reálkereset-növekedés az első kohorsznál húsz, a másodiknál huszonkét százalék (13. táblázat). A reálkereset tehát mind a két kohorsznál igen dinamikus emelkedett, s a növekmény meghaladja a nemzetgazdasági átlagot. A korábban piacra lépett kohorsz alacsonyabb keresettel indul, mert egy korábbi, alacsonyabb reálkeresettel jellemezhető évben léptek a piacra, ugyanakkor második megfigyeléskori keresete magasabb, amit elsődlegesen – nagyjából változatlan munkaerőpiaci viszonyokat feltételezve – az életpálya-hatásnak tulajdoníthatunk: ők egy évvel hosszabb időt tölthettek a munkaerőpiacon. Emiatt az egész időszakra számítva nagyobb reálkereseti növekményt könyvelhet el. A második diplomáját később megszerző kohorsz átlagos éves reálkereset-növekménye is jelentős, amiből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy – legalábbis a mindkét megfigyeléskor foglalkoztatott egyének adatain – nincs jele annak, hogy a később munkaerőpiacra lépők kereseti helyzete rosszabb lenne, mint a korábban munkaerőpiacra lépőké, hiszen ekkor alacsonyabb éves reálkereset-növekedést értek volna el. Továbbá, ha ez így van, akkor adataink nem utalnak a felsőfokú végzettségű pályakezdők munkaerőpiaci helyzetének romlására sem, hiszen ekkor a később piacra lépők előnytelenebb helyzete a keresetnövekedés ütemének csökkenésében is megjelenne.

Az emelkedő kereset lehetőségét természetesen nem minden munkavállaló tudta kihasználni, egyeseknél kisebb, másoknál nagyobb keresetnövekedés figyelhető meg. Ezt a problémát tanulmányozhatjuk a 14. táblázatban, amelyben a két kohorsz munkavállalóinak az első és a második megfigyelés idején elfoglalt relatív kereseti pozícióját mutatjuk be kereseti kvintilisek segítségével, illetve amely a kvintilisek közötti mobilitásról szolgáltat információkat.

14. táblázat: Kereseti kvintilisek az első és a második megfigyeléskor (utolsó időpont, kvintilisek)

Induló időpont, kvintilisek	Első	Második	Harmadik	Negyedik	Ötödik	Együtt
1998-ban végzettek						
Első	16,0	19,9	25,2	18,1	20,8	100,0
Második	25,3	27,6	20,6	13,2	13,3	100,0
Harmadik	28,4	21,9	16,4	13,9	19,4	100,0
Negyedik	16,9	22,1	18,1	22,6	20,3	100,0
Ötödik	16,5	23,7	19,7	15,4	24,6	100,0
Együtt	21,1	23,1	20,0	16,4	19,4	100,0
1999-ben végzettek						
Első	43,9	34,3	12,5	6,9	2,3	100,0
Második	27,3	31,6	27,9	9,1	4,1	100,0
Harmadik	16,5	21,1	36,0	21,3	5,1	100,0
Negyedik	7,6	13,3	21,3	39,2	18,6	100,0
Ötödik	5,5	4,4	4,9	25,7	59,5	100,0
Együtt	20,2	21,1	20,9	20,5	17,4	100,0

A két időpont között mindkét kohorszban igen intenzív kereseti mobilitás ment végbe. Az 1998-as kohorszban azonban a kvintilisek közötti mozgás lényegesen több személyt érint, mint az 1999-es kohorsz esetében. A korábban munkaerőpiacra lépett munkavállalóknak alig valamivel több, mint egyötöde, a munkaerőpiaci életpályájukat később kezdőknek viszont negyven százalékot meghaladó aránya maradt ugyanabban a kereseti kvintilisben mindkét időpontban. Mindkét kohorszra jellemző, hogy nagyjából azonos a felfelé, illetve a lefelé elmozdulók aránya, ugyanakkor a később munkaerőpiacra lépők körében mindkét csoport aránya lényegesen alacsonyabb. Az 1998-ban végzetek 38 és 40 százalékanak javult, illetve romlott a kvintilisben mért kereseti helyzete, míg az 1999-ben végzetek körében a megfelelő értékek: 29 és 30 százalék. A két kohorsz között a kereseti mobilitásban megfigyelhető különbségek részben ugyancsak a munkaerőpiaci életpálya lehetséges hosszában mutatkozó eltérésnek tudható be; az 1998-ban végzeteknek a második megfigyelésig több idejük volt kereseti pozíciójuk változtatására.

15. táblázat: Kereset és iskolai végzettség

	1998-as	1999-es
Induló kereset 2003-as áron		
Főiskola	60 585	63 018
Egyetem	71 299	80 658
Utolsó kereset		
Főiskola	119 981	108 637
Egyetem	119 664	137 530
Reálkereset-növekmény		
Főiskola	198	172
Egyetem	168	171
Éves reálkereset-növekmény		
Főiskola	45,7	51,7
Egyetem	38,8	51,4

Az iskolai végzettségnek a keresetre gyakorolt hatását a 15. táblázatban kíséreltük meg összefoglalni. Mindkét kohorszban és mindkét iskolai végzettségi fokozatban jelentős reálkereset-emelkedést figyelhetünk meg. A keresetek dinamikája azonban a két kohorsz két iskolai végzettségi csoportjában különböző. Az első megfigyelés időpontjában az egyetemi végzettség (a főiskolai végzettséghez képest) mindkét kohorsz esetében jelentős kereseti előnyt jelent. Ugyanez áll fenn az 1999-es kohorszban a második megfigyelés időpontjában is, mert az egyetemi végzettségűek a főiskolai diplomával rendelkező munkavállalókéhoz hasonló mértékben voltak képesek keresetük emelésére. Az 1998-as kohorszban azonban az egyetemi végzettségűek keresetének emelkedése olyannyira elmarad a másik csoport kereseti növekményétől, hogy a második időpontban az egyetemi és a főiskolai végzettséghez kapcsolódó keresetek már lényegében azonosak. Magyarán az 1998-as kohorsz



esetében a magasabb iskolai végzettségből fakadó kezdeti kereseti előny a második időpontra megszűnik.⁸

16. táblázat: Kereset és tudományterület

	1998		1999		1998	1999
	Induló	Utolsó	Induló	Utolsó	reálkereset-növekedés	
	reálkereset (forint)				reálkereset-növekedés (%)	
Agrár	60 931	120 338	68 963	111 665	197	162
Bölcsész	53 459	118 468	51 224	90 706	222	177
Műszaki	81 190	129 132	84 950	129 315	159	152
Egészségügyi	53 586	114 000	57 644	114 638	213	199
Társadalomtudomány	82 327	121 528	96 685	147 922	148	153
Természettudomány	49 377	115 509	49 781	97 849	234	197

Az első megfigyelés időpontjában a tudományterületek közötti kereseti különbségek igen jelentősek (16. táblázat). Különösen alacsony a természettudományi, a bölcsész és az egészségügyi tudományterületen végzettek induló keresete – s ez mind a két kohorszra fennáll. A második megfigyelés időpontjára ezek a különbségek mérséklődnek, ami olyan módon megy végbe, hogy az alacsony induló keresetű szakképzettségekkel rendelkező munkavállalók keresete sokkal dinamikusabban emelkedik, mint azoknak a munkavállalóknak a keresetei, akiknek a szakképzettsége magas induló keresetet implicált, magyarul akiknél az első megfigyelés időpontjában a relatív kereslet a legnagyobb volt vagy/és az állami keresetszabályozás a legkevésbé éreztette hatását. Azt azonban nem tudjuk, hogy a jelenség egyfajta keresleti indíttatású életpálya-hatásként értékelhető-e (a viszonylag magas relatív kereslet miatt magas induló keresettel a munkaerőpiacra lépők kereseti növekedése lassabb) vagy pedig a két időpont között végbement, a közalkalmazottakat érintő állami keresetemelést következmenye-e.

Összefoglalás

Megvizsgáltuk a felsőfokú végzettségű pályakezdők munkaerőpiaci státusának alakulását. Első megfigyelésünk idején a fiatal diplomásokat alacsony foglalkoztatás és alacsony munkanélküliség jellemezte, ami részben a továbbra is tanulók magas súlyával, részben a munkaerőpiacra lépést átmenetileg elhalasztó háztartásbeli és egyéb eltartottak jelentős arányával párosul, a gyes/gyed-et igénybe vevők aránya alacsony. A pályakezdő diplomások munkaerőpiaci integrálódása a pálya kezdeti szakaszához képest erőteljesebb lett, ami a foglalkoztatottság emelkedésében, s – a gyes/gyed kivételével – az egyéb státusok (munkanélküli, nappali tagozatos tanuló, háztartásbeli, egyéb eltartott, foglalkoztatott és nappali tagozatos tanuló) térvesztésével járt együtt.

⁸ A probléma további vizsgálatokat igényel, és nem kizárt, hogy az első kohorsz alacsony elemszámából fakadó viszonylag jelentős becslési pontatlansággal függ össze.

Megállapítottuk, hogy az első megfigyeléskor foglalkoztatottak mintegy 85 százaléka a második megfigyelés idején is foglalkoztatott, s a közülük kiáramlók jelentős hányada gyesre/gyedre megy. Az eredetileg munkanélküliek és egyéb státusúak háromnegyede is foglalkoztatott lesz a második megfigyeléskor. Az egyetemi végzettséggel a munkaerőpiacra lépő foglalkoztatottak közül valamivel többen őrizték meg foglalkoztatott státusukat, mint a főiskolai diplomával rendelkező pályakezdők közül. Ebben az értelemben tehát a főiskolai végzettségűek foglalkoztatása kevésbé stabil: mind a munkanélküliségből történő ki-, mind a munkanélküliségbe való beáramlásuk intenzívebb, mint az egyetemi végzettségűeké.

A munkaerőpiaci életpálya fontos vonatkozása a foglalkoztatottak körében végbemenő foglalkozásváltozás. A foglalkozás/munkavállaló illeszkedését az adott foglalkozás munkahelyi követelményei és a munkavállaló iskolai végzettségének viszonya szerint vizsgáltuk meg. Túlképzettnek tekintettük azt a munkavállalót, akinek iskolai végzettsége magasabb, mint az adott foglalkozás modális iskolai végzettsége. A túlképzettség pályakezdők esetében normál állapotnak tekinthető, mert az életpálya elején számos karrier kezdőpontja az iskolai végzettségnél alacsonyabb követelményeket támasztó munkahely. Az első megfigyeléskor a pályakezdő diplomások valamivel több, a második megfigyeléskor pedig valamivel kevesebb, mint egyharmada volt túlképzett. A két időpont között jelentős mértékű mozgás tapasztalható mindkét irányban, azaz a túlképzettek egy része a második megfigyelés idején már nem túlképzett és fordítva, ugyanakkor a domináns irány a nem túlképzett munkavállalók jó illeszkedésének fennmaradása, valamint a túlképzettek jelentős részének az éppen megfelelően képzettek közé történő belépése. Az iskolai végzettség és a túlképzettség elemzésekor két jelentős különbséget találunk. Az egyetemet végzettek között érzékelhetően magasabb a mindkét időpontban nem túlképzettek aránya, továbbá alacsonyabb a mindkét időpontban túlképzettek aránya. Ez azt mutatja, hogy egyetemi végzettséggel jobb és stabilabb illeszkedés érhető el, és hogy főiskolai végzettséggel kisebb az esély a túlképzett állapotból történő kilépésre. A szakképzettséget vizsgálva azt látjuk, hogy az egészségügyi szakképzettségű pályakezdők illeszkedése kiemelkedően a legjobb. A másik véglet az agár szakképzettség, ahol igen magas a mindkét időpontban túlképzettek és igen alacsony a mindkét időpontban az iskolai végzettségnek megfelelő munkahelyen dolgozók aránya, ezen túlmenően nagyjából ugyanannyian válnak túlképzettből megfelelően képzetté, mint megfelelően képzettből túlképzetté.

A pályakezdőket viszonylag magas induló kereset és viszonylag gyors keresetemelkedés jellemzi. Az első kohorsz induló keresete havi nettó 64 ezer, a másodiké 69 ezer forint (2003-as árakon számolva). A keresetnövekedés nyolcvanhat (1998-as kohorsz), illetve hetvenkét (1999-es kohorsz) százalékos, ez meghaladja a nemzetgazdasági átlagot, ráadásul a később piacra lépő kohorsz időarányos keresetnövekménye magasabb, ami nem utal arra, hogy felsőoktatás kibocsátásának növekedése miatt a később munkaerőpiacra lépő korosztályok kereseti helyzete romlana. Természetesen nem minden pályakezdő ér el béremelkedést. A kereseti kvintilis-



ben mért relatív jövedelmi pozíciók között jelentős áramlások figyelhetők meg. Az 1998-ban végzettek 38 százalékának javult és 40 százalékának romlott a kereseti helyzete, míg az 1999-ben végzettek körében a megfelelő értékek: 29 és 30 százalék. A két időpont között mind a főiskolát, mind az egyetemet végzettek jelentős reálkereset-emelkedést értek el, a keresetek dinamikája azonban a két kohorsz két iskolai végzettségi csoportjában különböző. Az első megfigyelés időpontjában az egyetemi végzettség (a főiskolai végzettséghez képest) mindkét kohorsz esetében jelentős kereseti előnyt jelent. Ugyanez áll fenn az 1999-es kohorsznál a második megfigyelés időpontjában is, mert az egyetemi végzettségűek a főiskolai diplomával rendelkező munkavállalókéhoz hasonló mértékben voltak képesek keresetük emelésére. Az 1998-as kohorsznál azonban az egyetemi végzettségűek keresetének emelkedése olyannyira elmarad a másik csoport kereseti növekményétől, hogy a második időpontban az egyetemi és a főiskolai végzettséghez kapcsolódó keresetek már lényegében azonosak. Azaz az 1998-as kohorsz esetében a magasabb iskolai végzettségből fakadó kezdeti kereseti előny a második időpontra megszűnik. Az első megfigyelés időpontjában a tudományterületek közötti kereseti különbségek jelentősek. Igen alacsony a természettudományi, a bölcsész és az egészségügyi tudományterületen végzettek induló keresete – s ez mind a két kohorszra fennáll. A második megfigyelés időpontjára ezek a különbségek mérséklődnek, ami olyan módon megy végbe, hogy az alacsony induló keresetű szakképzettekkel rendelkező munkavállalók keresete sokkal dinamikusabban emelkedik, mint azoknak a munkavállalóknak a keresetei, akiknek a szakképzettsége magas induló keresetet implicált, magyarul akiknél az első megfigyelés időpontjában a relatív kereslet a legnagyobb volt vagy/és az állami keresetszabályozás a legkevésbé éreztette hatását. Azt azonban nem tudjuk, hogy a jelenség egyfajta keresleti indíttatású életpálya-hatásként értékelhető-e (a viszonylag magas relatív kereslet miatt magas induló keresettel a munkaerőpiacra lépők kereseti növekedése lassabb) vagy pedig a két időpont között végbement, a közalkalmazottakat érintő állami keresetemelés következménye-e.

GALASI PÉTER & NAGY GYULA

IRODALOM

- GALASI PÉTER (2002a) Fiatal diplomások a munkaerőpiacon a tömegesedés időszakában. *Educatio*, Nyár, 227–236. o.
- GALASI PÉTER (2002b) Fiatal diplomások életpálya-vizsgálata. In: KOLOSI T., TÓTH I. GY. & VUKOVICH GY. (eds): *Társadalmi riport 2002*, Budapest, TÁRKI 245–255. o.
- GALASI PÉTER (2003a) Estimating wage equations for Hungarian higher-education graduates. *BWP*, 2003/4, Budapest.
- GALASI PÉTER (2003b) Job training of Hungarian higher-education graduates. *BWP*, 2003/5, Budapest.
- GALASI PÉTER (2003c) Labour market status of Hungarian higher-education graduates. *GRC III*.
- GALASI PÉTER (2004a) Túlképzés, alulképzés és kereset a munkaerőpiacon (1994–2002). *Közgazdasági Szemle*, No. 5. (május)
- GALASI PÉTER (2004b) Valóban leértékelték a felsőfokú diplomák? A munkahelyi követel-

- mények változása és a felsőfokú végzettségű munkavállalók reallokációja Magyarországon 1994–2002. *BWP*. 2004/3
- GALASI PÉTER & TIMÁR JÁNOS (1997) *Jelentés a felsőoktatási intézményekben 1996-ban végzetek kísérleti követéses vizsgálatának eredményeiről*. BKE Emberi erőforrások tanszék, Budapest, FIDÉV Kutatócsoport.
- GALASI PÉTER & TIMÁR JÁNOS (1998) *Jelentés a felsőoktatási intézményekben 1996-ban végzetek kísérleti követéses vizsgálatának második hullámáról*. BKE Emberi erőforrások tanszék, Budapest, FIDÉV Kutatócsoport.
- GALASI PÉTER, TIMÁR JÁNOS & VARGA JÚLIA (2000) Pályakezdő diplomások munkaerőpiaci helyzete. *Munkügyi Szemle*, December, 22–26. o.
- GALASI PÉTER, TIMÁR JÁNOS & VARGA JÚLIA (2001) Pályakezdő diplomások a munkaerőpiacon. In: SEMJÉN A. (ed) *Oktatás és munkaerőpiaci érvényesülés*, Budapest, MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont. 73–89. o.
- GALASI PÉTER & VARGA JÚLIA (2002) Does private and cost-priced higher education produce poor quality? *Society and Economy*, Vol. 24, No. 3, 333–361. o.
- GALASI PÉTER & VARGA JÚLIA (2005) *Munkaerőpiac és oktatás*. Budapest, KTI Könyvek 1.
- JENKINS, S. (1995) Easy Estimation Methods for Discrete-Time Duration Models. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*. 57. évf., 129–138. o.
- KERTESI GÁBOR & KÖLLŐ JÁNOS (1995) *Kereseti egyenlőtlenségek Magyarországon*. Budapest, MTA Közgazdaságtudományi Intézet.
- KERTESI GÁBOR & KÖLLŐ JÁNOS (1997) Reálbérek és kereseti egyenlőtlenségek, 1986–1996, *Közgazdasági Szemle*, No. 7–8.
- KERTESI GÁBOR & KÖLLŐ JÁNOS (1999) Economic Transformation and the Return to Human Capital. *BWP* 1999/6t.
- KERTESI GÁBOR & KÖLLŐ JÁNOS (2002) Economic Transformation and the Revaluation of Human Capital – Hungary 1986–1999, In: A. DE GRIP, VAN LOO, J. & MAYHEW K. (eds) *The Economics of Skills Obsolescence*, Research in Labor Economics v. 21, JAI, Oxford, 235–273. o.
- KÉZDI GÁBOR (2002) Two Phases of Labor Market Transition in Hungary: Inter-Sectoral Reallocation and Skill-Biased Technological Change. *BWP* 2002/3.
- KÖRÖSI GÁBOR (1998) Labour Demand During Transition in Hungary. *BWP* 1998/5.
- KÖRÖSI GÁBOR (2000) A vállalatok munkaerő-kereslete. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek *BWP*. 2000/3.
- KÖRÖSI GÁBOR (2002) Labour Adjustment and Efficiency in Hungary. *BWP* 2002/4.
- POLÓNYI ISTVÁN & TIMÁR JÁNOS (2001) *Tudásgyár vagy papírgyár*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.



A MUNKAERŐPIAC ELVÁRÁSAI ÉS AZ ISKOLARENDSZERŰ FELNŐTTOKTATÁS¹

AZ ISKOLARENDSZERŰ FELNŐTTOKTATÁS a magyarországi felnőttképzés/felnőttoktatás fontos területe. A közoktatás rendszerén belül működő alap- és középfokú oktatás különösen nagy jelentőségét adja, hogy lehetővé teszi a csekély iskolai végzettséggel rendelkezők számára azt, hogy pótolják e téren hiányosságait annak érdekében, hogy tanulmányaik befejezését követően immár megfelelő szintű végzettségükkel bekapcsolódhassanak a (piacképesebb) szakmai képzésbe vagy akár magasabb szintű (egyetemi) tanulmányokat folytathassanak.

Az iskolarendszerű felnőttoktatás alap- és középfokú intézményeit az 1989-ben bekövetkezett politikai, gazdasági és társadalmi változások nehéz helyzet elé állították. A „rendszerváltó” pártok közoktatással összefüggő elképzeléseibe a felnőttoktatásra vonatkozó kérdések semmilyen tekintetben „nem fértek bele”, ezzel a kérdéssel nem foglalkoztak.² Mint közismert, a legfontosabb, az oktatási rendszer fő áramát érintő modernizációs változtatások a közoktatásban gyakorlatilag csak a nappali tagozatokon tanuló fiatalokat érintették. Fontos időszak lehetett volna a felnőttoktatás számára a közoktatás egészére ható, a tartalmi változásokat (is) előtérbe állító NAT-viták időszaka. A rendszerváltozást követő évek heves szakmapolitikai vitái, a különféle iskolaszervezet-koncepciók, az egymást követő NAT-variációk, a kerettantervek s végül pedig a helyi tantervek bizonyították, hogy ezeknek a dokumentumoknak a megalkotói egyáltalán nem gondoltak a közoktatás e periferikus területére. A korszerűnek tekinthető műveltségelemek/műveltségterületek és a bevezetésükhöz szükséges infrastruktúra kialakítását a nappali tagozatok esetében az egymást követő kormányzatok mindegyike így vagy úgy támogatta, de a fejlesztésből a felnőttoktatás intézményei eleve kimaradtak, az esti és levelező tagozatokon tanulók számára pedig az intézmények többségében nem biztosítottak hozzáférést a korszerűnek tekinthető eszközparkhoz.

1 A cikk alapját a 2003/2004-ben, az OKI-ban folytatott Az iskolarendszerű felnőttoktatás helyzete a kerettantervek bevezetése után, valamint a 2005-ben az NSZI-ben végzett Az iskolarendszerű felnőttoktatás szerepe a szakképzésben című kutatások anyaga képezi. A két kutatás eredményeinek a részletes feldolgozását és bemutatását a Mayer (2004) és a Mayer (2005a) című kötetek tartalmazzák.

2 Ezt a tényt jól dokumentálja, hogy az 1990. június 25–27-én, Kőszegen megtartott felnőttoktatási konferencián az akkori parlamenti pártok oktatáspolitikai szakértőinek nem volt érdemi mondanivalójuk a témával kapcsolatban. Lásd erről: Javaslat a dolgozók iskolái elhelyezésére az új oktatási törvényben.

A dokumentumot az azóta már megszűnt Magyar Felnőttoktatási Egyesület négy munkatársa készítette! A dokumentum leelőhelye: *Iskolakultúra* 1993/794–99 o.

Így az iskolarendszerű alap- és középfokú felnőttoktatás a 90-es éveket eleve korszerűtlen intézményi struktúrával, egy korábbi időszak oktatáspolitikai szándékait kifejezésre juttató tantárgyi rendszerrel, azon belül sok esetben korszerűtlennek tekinthető műveltségi tartalommal élte át. Az évtizedes csúszás nyomán, amelyben elmaradt közoktatás ezen alrendszerének modernizációja,³ a problémát – sok egyéb mellett – elsősorban az okozta, hogy a kialakult helyzetben nem történhetett meg az a szemléleti megújulás az érintett intézményekben, amelynek segítségével, és amelyre támaszkodva már az évtized közepén felértékelődhetett volna az intézményi stratégiákban a felnőttek oktatása. (A nappali tagozatos képzésre koncentrááló egydimenziós gondolkodás megváltoztatáshoz az erősen csökkenő gyermeklétszám különösen kedvező körülményeket biztosított volna.)

Az elmaradt modernizáció helyett erős társadalmi nyomásra bekövetkezett – elsősorban középfokon – az, amit másutt rejtett szerkezetváltásnak neveztem (*Mayer 1998a, 1998b, 1999*), – hogy ti. a képzési időt az intézmények drasztikusan csökkentték. Ezzel a megoldással a rendkívül magas lemorzsolódási ráták miatt továbbra is jelentős létszámot biztosítottak, de a nagyobb bajt az okozta, hogy a csökkentett képzési idő alatt nem lehetett a hagyományos eszközökkel és megoldásokkal sem a továbbtanulás, sem pedig a munkaerőpiac szempontjából jól hasznosítható tartalmakat (kompetenciákat) biztosítani a tanulók számára.

Pedig ez az időszak még a jelzett feltételekkel is alkalmas lehetett volna sok mindenre, így például a pedagógusok módszertani kultúrájának a felfrissítésére, vagy például a tananyag újszerű, moduláris elrendezésére. Az újonnan fellángoló viták ezekben az években viszont szinte kizárólag a már ismert kánon szerint a színvonal csökkenéséről, vagy a bizonyítványok „egyenértékűségéről” szóltak, s így a valódi kérdés, a napi érdekekért feláldozott innováció alig, vagy egyáltalán nem került szóba.

Ami a felnőttek szakképzését illeti, itt 1990 után – összhangban a gazdasági változásokkal – új tendenciák bontakoztak ki. A képzés állami monopóliumának összeomlását követően – s más, a gazdaság egészét érintő változásokat követően – széles kínálati piac nyílt. E képzési aréna számos szereplője közül az iskolarendszerű felnőttoktatás viszont csak az egyik – és nem is a legerősebb – szerepet töltötte be az évtized során, és a helyzet az új évezred első felére sem változott meg.

A vállalkozások igényeinek alakulása a munkavállalóval szemben a 90-es években

A szocialista gazdaság átalakulását követően a privatizáció felerősödésének hatására egyre magasabb arányban jelent meg a külföldi tőke a hazai gazdaságban. A külföldi befektetők (vállalkozók) túlnyomó többsége a technológiát és az infrastruktúrát hozza magával. Amit igényelnek, az többnyire a munkaerő. Szemben a széles

³ E tanulmányban a modernizáció kifejezést és származékait mi a következő jelentéstartalommal használjuk: „az új követelményeknek megfelelővé tesz.” (*Nádasdy 1998*)



körben terjedő hiedelmekkel és elképzelésekkel, a külföldi vállalkozások többsége nem a magasan kvalifikált munkaerőt keresi, hanem azt a munkaerőt, akit gyorsan és könnyen betaníthat a rendelkezésre álló technológiákra. A konkrét szakismereteknél is fontosabb számukra az, hogy a jövőbeni munkavállaló rendelkezzen megfelelő munkakultúrával, legyen fegyelmezett és precíz a munkavégzésben, alkalmazkodó és elkötelezett a munkáltatóval szemben.

A munkaerő-kiválasztás szempontjait vizsgálva, azt látjuk, hogy a jelölteknek a fizikai állóképesség, a terhelhetőség, valamint a munkatársakkal történő kooperációs készség az, ami jelentősen növelheti a jelentkezők esélyeit a felvételeknél.⁴

Más a helyzet a hazai vállalkozások esetében. A szocialista gazdaság romjaiból kinőtt új vállalkozások – szemben a külföldiekkel – sokszor nem rendelkeznek korszerű technológiával és infrastruktúrával, ezért ennek ellensúlyozására a magasabban képzett munkaerő alkalmazását célozzák meg.

A kérdés az, hogy az iskolák, akár tanköteles tanulókat, akár felnőtteket foglalkoztatnak, mennyiben tudják (és akarják) ezeket az igényeket a jelenben és a közeli jövőben kielégíteni? Az azonban a jelen ténye, hogy a hazai gazdaság szereplői számos kritikai észrevételt fogalmaznak meg a hazai iskolai szakképzéssel kapcsolatban. Az egyik legfontosabb észrevételük az volt, hogy a középfokú érettségit nyújtó képzés expanziója nyomán a szakiskolákba már csak olyan tanulók jelentkeznek, akik szinte semmilyen motivációval nem rendelkeznek a tanulással kapcsolatban, s az iskolát alacsony szintű felkészültséggel hagyják el. További problémát jelent számukra, hogy az iskolákban közvetített ismeretek egy része elavult és felesleges.⁵ Ezek a megjegyzések az iskolarendszerben működő felnőttek szakképzésére is vonatkoztathatók.

A közismereti program változásai az iskolarendszerű felnőttoktatásban

Az elmondottak nyomán érthető, hogy miért vetődött fel élesen az iskolarendszerű felnőttoktatás reformjának kérdése már a 90-es évek közepén. Mi nehezítette a megoldást? Elsősorban az, hogy a korábbiakban a tananyag tervezése nem abból indult ki, hogy mi a felnőttek számára a legoptimálisabb és legszükségesebb, egyáltalán, hogy milyen műveltségre és szaktudásra van szükségük, hanem abból, hogy mennyi a rendelkezésre álló időkeret. Ezért a nappali tagozat számára tervezett tananyagot „hozzáigazították” a felnőttek számára kialakított esti és levelező munkarendek órakereteihez. A lecsupaszított, „kivesézett” program így aztán valóban széles tömegek számára biztosította rövid távon sikerrel kecsegtető módon az adott iskolafokozat elvégzését. Ennek azonban ára volt, nevezetesen az, hogy a

⁴ Azt is meg lehet figyelni, hogy számos külföldi érdekeltségű vállalkozás – szemben a hazaiakkal – összefüggésben a magas elvárásokkal, a magas termelékenységhez vezető intenzív munkavégzéssel, sokat költ a dolgozók munkaképességének a karbantartására.

⁵ Lásd erről: *Hollai & Hitessy & Bartucz (2005) és Adler (2005)*.

bizonyítványok mögül számos esetben hiányzott az, amit kompetenciáknak nevezünk. Ez a megoldás a szocializmus évtizedeiben még járható útnak tűnt, mert az akkori gazdaság ugyanis gond nélkül tudta foglalkoztatni mindazokat, akik úgy fejezték be estin/levelezőn tanulmányaikat, hogy a „kulcskompetenciáik” tekintetében komoly hiányosságok mutatkoztak.

Szinte szimbolikus gesztusként az új évezred első évében rövid előkészítést követően sor került az iskolarendszerű felnőttoktatás számára készített önálló kerettantervek kidolgozására és bevezetésére, 2001 szeptemberétől. Ez felkavarta az állóvizet, ami hosszú évek óta jellemezte a közoktatás e (talán mindig is) hátrányos helyzetű szektorát. A problémát elsősorban az okozta, hogy a tantervkészítők a hagyományos tantárgyszerkezetet megbolygatva új tantárgyakat helyeztek el a programban, ezzel kívánva rákényszeríteni az egyes intézményeket az immár elkerülhetetlen, az iskolák életét több területén érintő, tovább nem halogatható innováció(k)ra.⁶

Melyek voltak az új koncepció legfontosabb elemei? Egyértelmű volt, hogy a felnőttoktatás *tananyagának továbbra is tartalmaznia kell* a szükséges – és az utóbbi időben különösen felértékelődött – általános műveltségi elemeket, valamint azt a tudás-, készség- és kompetenciataralmat, amely bárkit alkalmassá tehet újabb iskolafokozat elvégzésére, további szakmatanulásra, munkavállalásra, illetve az álláshely megtartása érdekében önképzésre, valamint a szükséges továbbképzésekhez való csatlakozásra.⁷ Ugyanakkor nem csekély problémát okozott az, hogy mindezt nem kísérte a finanszírozás átalakítása. Ezért az egyes intézményeknek az új feltételek kialakítását a korábbi feltételrendszerhez illesztett költségvetésből kellett „kigazdálkodni. Az sem könnyítette a helyzetet, hogy az amúgy is nehéz helyzetben lévő felnőttoktatás ekkor szembesült mindazokkal – a közoktatás más területei számára a korábbi évtizedből már ismerős – nehézségekkel (nyelvtanárok és más, kurrens területeken oktató szakemberek hiánya, a csoportbontás okozta szervezési és finanszírozási problémák stb.), amelyek részint az intézmények működésében okoztak – sokszor nem csak átmeneti – zavarokat, hanem hozzájárulhattak a hallgatói létszám csökkenéséhez is.

Az elmondottak tehát erőteljes kihívásként érték az iskolarendszerű felnőttoktatás egészét, így az iskolák menedzsmentjét, a pedagógusokat, és nem utolsó sorban a hallgatókat.

Az iskolák vezetői és pedagógusai két sarkalatos pontban fogalmazták meg kéréseiket a kerettanterv új elemeivel szemben:

⁶ Lásd erről: *Kerettanterv, 2001.*

⁷ A kerettanterv bevezetése, a korszerű tantárgyak, műveltségelemek önmagában nem teszik sem az iskolát, sem pedig a tanulót sikeressé. Napjaink felnőttoktatásának, az esti és a levelező tagozatok relatív sikerességének egyik gyökere ugyanis az, hogy nem tudják ellensúlyozni azokat a szociális és szociokulturális hátrányokat, amelyek a rendszerbe kerülő tanulók/hallgatók többségét jellemzik. Az iskola által biztosított műveltséganyag befogadásához, feldolgozásához előbb meg kellene teremteni azt a „közös metanyelvet”, amely erre egyáltalán esélyt biztosíthatna. E közös nyelv képezhetné az oktatás legfontosabb mozzanatát, a tanár–diák között kibontakozó, az oktatás előrehaladásával egyre szélesülő, mélyülő, gazdagodó és nyelviileg megalapozott kommunikációt, amely természetesen vezetne el (számtalan egyéb tényező mozgósítása árán és útján) a személyiség komplex fejlesztéséhez.



– úgy vélték, hogy az idegen nyelv kötelező bevezetése⁸ az adott körülmények között, a felnőttek és számos tekintetben hátrányos helyzetűnek minősíthető tanulók esetében nem vezethet sikerre, illetve

– úgy gondolták, hogy éppen a modernizáció kulcselemének tekintett tantárgyak esetében (informatika, idegen nyelv, kommunikáció, társadalomismeret stb.,) nem lesz meg az érintett intézményekben az a szakmai háttér, amely a sikeresség alapkritériumának tekinthető.

A kerettantervi változások célja elsősorban az volt, hogy az új tartalmakkal növeljék az ott tanulók esélyeit a munkaerőpiaci elhelyezkedés területén. Az alapozó szakaszban (1–4. évfolyam) bár formálisan továbbra is tantárgyakat oktatnak, a tervezők elképzelése szerint az órákat inkább a tanulók „kapunyitogató” kompetenciáinak fejlesztésre célszerű felhasználni. A tantárgyszerkezet belső arányai az egyes tantárgyak esetében gyakorlatilag nem változtak, viszont az „esti tagozatos munkarendben” működő alapismereti programokban az egyes területekre fordított idő általában növekedett. Az anyanyelv esetében ennek mértékét az alábbi táblázat mutatja be.

1. táblázat: Az anyanyelv óraszám változásai

Évfolyam	Óraszám a kerettanterv bevezetése előtt	Óraszám a kerettanterv bevezetése után
1.	6,75	8,13
2.	5,50	6,13
3.	7,63	8,38
4.	5,25	5,50

Forrás: Kerettanterv, 2001.

Az viszont tény, hogy nem volt olyan iskola, amely az oktatásnak ebben a szakaszában a hagyományos tantárgyakhoz⁹ képest új programelemeket alkalmazott volna. Az időtényező kapcsán itt hangsúlyozni kell, hogy ebben a szakaszban az igazi kérdés az, hogy a beiratkozók ténylegesen mennyi idő alatt jut(hat)nak el arra a szintre, az írás, a szövegértés/olvasás, a matematikai alpműveletek olyan színvonalú birtoklására, amely lehetővé teszi számukra azt, hogy mihamarabb bekapcsolódhassanak a „felső tagozatos” programba. Az alapozó szakasz tananyagát a tapasztalatok alapján a felnőtteknek egy tanév alatt kell(ene) elsajátítaniuk. Ez az időmennyiség alkalmas arra, hogy a jelentkező sikerélményeket, további motivációt kaphasson tanulmányai folytatásához. Ennek a szakasznak a munkaerőpiac elvárásaival kapcsolatban az a szerepe, hogy a rendszerességet, a koncentrációt, az együttműködést erősítse a tanuló felnőttekben.

A felső tagozat kulcsszerepet tölt be azoknak a képzésében, akik alacsony, azaz ebben az esetben befejezetlen (általános) iskolai végzettséggel rendelkeznek. Ebben a szakaszban egyrészt az lehet a cél, hogy

⁸ Jelenleg az idegen nyelv tanulása kötelező, de az érettségien csak 2009-től válik azzá.

⁹ Anyanyelv (írás, olvasás), matematika, környezetismeret.

– a tanulókat minél hamarabb befejezett általános iskolai végzettséghez jutassák, s ezzel elősegítsék a szakirányú (szakiskolai, esetleg szakközépiskolai) továbbtanulást,

– másrészt pedig meg kell erősíteni a program résztvevőinek azokat a (kulcs)kompetenciáit, amelyek nélkül szinte reménytelenné válik/válhat a kilépés a munkaerőpiacra. Ezt a tantárgyi programokon belül kell megvalósítani, mert a kerettanterv szerkezete mást nem tesz lehetővé.

A tantárgyak viszonylag nagy száma, amely a programban megjelenik, a tervezők szándéka szerint arra ösztönzi majd az iskolákat, hogy amennyire azt a tényleges feltételek megengedik, igyekezzenek széles körű, sokrétű ismeretanyagot felnőtt tanulói számára átadni. Ami itt kulcsmozzanat lehet, az az, hogy a hagyományos lexikális jellegű, ismeretközpontú és az azt számon kérő tanítást a készségeket, képességeket fejlesztő oktatásra való törekvés váltja fel.

Az említett kutatás során azt lehetett tapasztalni, hogy iskolák kivétel nélkül a kerettanterv által meghatározott tantárgyszerkezetet vették tervezésükben alapul. Nem volt olyan iskola, ahol a kerettantervben nem szereplő tantárgy került volna a programba, és az is jellemző, hogy a javasolt tantárgyakkal kivétel nélkül terveztek. Az elmondottaknak két oka lehet:

– Az, hogy új tantárgyat nem indítottak, nem kelt meglepetést, mert erre *az érintett iskolák szinte semmilyen tekintetben nem voltak felkészülve*. A helyi szintű tartalmi fejlesztéshez nem álltak rendelkezésre erőforrások, és szakmai kompetenciák. Az egyéb, így például a lehetőségként felmerülő adaptációs megoldásokhoz szükséges energiákat felemésztette a napi eredményekért folytatott küzdelem.

– A másik ok – amely nem kevésbé fontos, mint az előbbi – az, hogy a rendelkezésre álló szakos tanárokat kellett ellátni órákkal, elsősorban azért, hogy a kötelező óraszámot biztosítani tudják. Ez számos esetben odavezetett, hogy ezekben az iskolákban, noha már alig-alig találkozunk képesítés nélküli tanárokkal, mégis számos tantárgyat (pl. kémia, fizika, stb.) nem arra az adott szakra képesített pedagógus oktatott.

Ebben az iskolafokozatban alapvetően két tantárgy tanítása volt az, amire elsősorban a hangsúlyt helyezték: a magyar nyelv és irodalom, valamint a matematika. A heti óraszámok ezeknél a tárgyaknál az egyes évfolyamokon 3,5–4,5 óra között mozognak, ami a rendelkezésre álló órakeret 50%-át foglalta le.

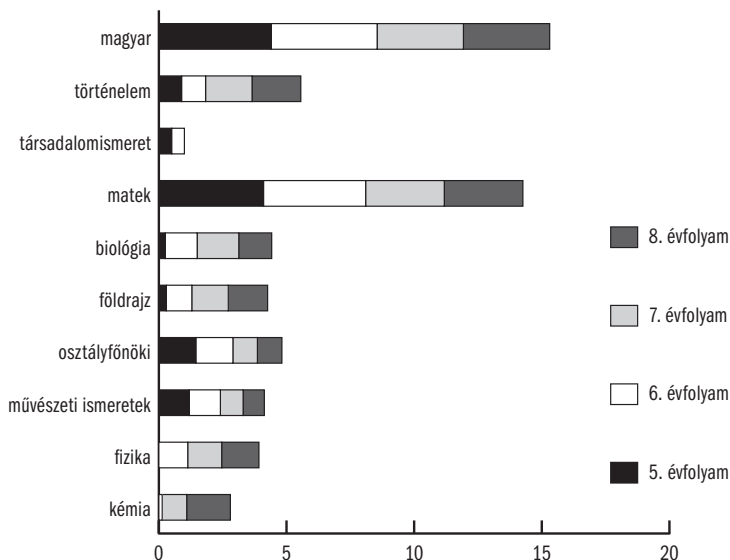
Az egyes órák közötti arányok, mint azt az 1. ábra mutatja, már korábban a kerettantervek bevezetése előtt kialakultak. A program célja nyilvánvalóan *akkor az volt, hogy az itt tanuló diákok számára ez az iskolatípus, ha egészében nem is, de legalább megközelítőleg azt a tartalmat (és műveltséganyagot) nyújtsa, amit nappali tagozatos társaiknak*. A kerettantervek bevezetését követően azok az intézményi törekvések, amelyek csak és kizárólag az óraszámokkal kapcsolatos manipulációkkal kívánták megoldani a felnőttek oktatásának minőségi javítását, eleve kudarcra voltak kárhozotva. A kívánt célhoz illeszkedő megoldást két irányban lehetett volna keresni:



– az itt tanulók számára a nappali tagozatoktól számos tekintetben eltérő, az elméleti ismeretek helyett sokkal inkább a praktikus tudás, s a gyakorlatorientált oktatás irányába lehetett/kellett volna elmozdulni, és ehhez

– hozzárendelni mindazokat a módszertani megoldásokat, amelyek alkalmasak lehetnek volna az ismeretek hatékonyabb közvetítésére és a készségek, képességek fejlesztésére.

1. ábra: Az óraszámok a felső tagozaton a felnőttek iskoláiban a kerettantervek bevezetése előtt



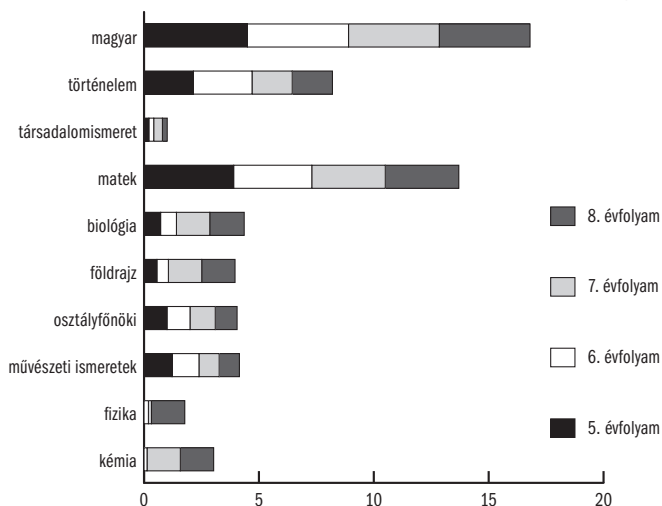
Forrás: Mayer, 2004.

A kerettantervekbe illesztett tantárgyi tartalmak minderre lehetőséget kínáltak. A következő ábra azonban a korábban mondottaknak megfelelően azt mutatja, hogy a tantárgyi struktúrát illetően számottevő változás nem történt. Ez önmagában – mint utaltunk rá – nem lenne még „végzetes”, ha ezt egy módszertanilag megújult, intézményi és tanórai szinten alkalmazott pedagógiai stratégiai kísérné. Erre azonban jelenleg kevés az esély.¹⁰

Ha az 1. és 2. ábrát összevetjük, számottevő különbséget nem fogunk tapasztalni. Továbbra is megmarad a magyar és matematika tantárgyak dominanciája, ami jelezheti, hogy ebben az iskolatípusban, még a befejező évfolyamokon is a fő problémát a tanulók alapkészségeiben (írás, olvasás, számolás) megmutatkozó hiányosságok pótlása, illetve azok rögzítése/megerősítése jelenti.

¹⁰ Mindenképpen említésre méltó az, hogy jelenleg a hátrányos helyzetű, számos problémával küzdő és számos problémát okozó tanulókkal történő iskolai foglalkozásnak nincs szakmai presztízse. Akik ezekben az osztályokban tanítanak azt többnyire kényszerből (sokszor például büntetésből) teszik. Noha már sokszor hangoztatták, nyilvánvaló, hogy itt a legjobban képzett és legjobban megfizetett pedagógusok alkalmazása segítene enyhíteni a gondokat. (Azt már csak zárójelben tesszük hozzá, mindezt tanulásra motiváló, igéyes tanulási környezetben kellene elképzelni.)

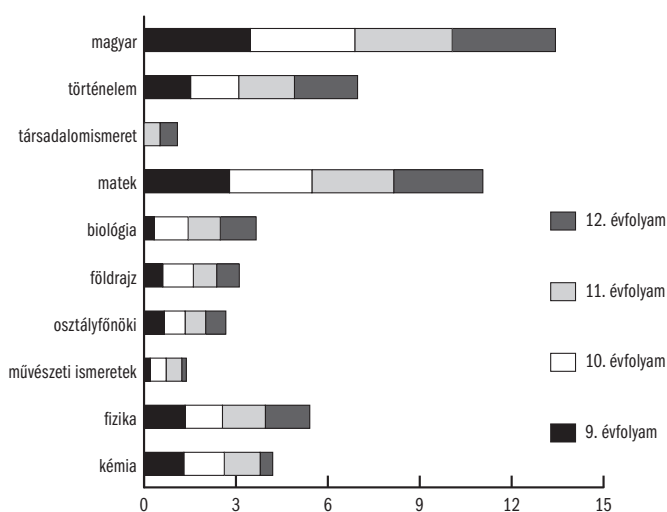
2. ábra: A kerettantervek bevezetését követő óraszerkezet a felső tagozaton



Forrás: Mayer, 2004.

Az iskolák erre szánják a legtöbb időt, mert ezek nélkül a többi tantárgy elsajátítása, valamint az eredményes továbblépés magasabb iskolafokozatba szinte biztos, hogy kudarcot eredményezne. A gondot itt elsősorban az jelenti, hogy a kerettantervekben tervezett ún. szabad sáv felhasználásában az iskolák nem azoknak a tartalmaknak biztosítottak megoldást, amelyek e tanulók esélyeit növelhették volna. Erre az órakeretre lehetett volna tervezni az álláskeresési technikákat, a kooperációt fejlesztő tanulási stratégiák tanítását vagy éppen a tanulás tanulását.

3. ábra: A gimnáziumok tantárgystruktúrája a kerettantervek bevezetése előtt



Forrás: Mayer, 2004.



Ami a középfokú képzést illeti, a kerettanterv tartalmi szempontból egységes középiskolában gondolkodott, amely a gyakorlatban gimnáziumként és szakközépiskolaként volt működtethető. A tantárgyak rendszere a kerettantervet megelőző időszakban a készségtárgyak, valamint az idegen nyelv és informatika kivételével lekepezte mindazt, amit a nappali tagozatokon használtak. Az új dokumentum számos tekintetben nagy szabadságot biztosított intézményi szinten a tervezőknek. Mégis, kicsit ellentétben a várakozásokkal, az iskolák túlnyomó többsége megmaradt az esti és a levelező tagozatok működtetésénél, s csak néhány esetben lehetett tapasztalni olyan kezdeményezéseket, amelyek az új tantárgyi rendszert más, a hagyományosnál könnyebben kezelhető munkarendbe helyezték el.¹¹ Ez már előrevetítette azt, hogy komoly változtatásokra a tantárgyi szerkezetben sem lehet számítani.¹²

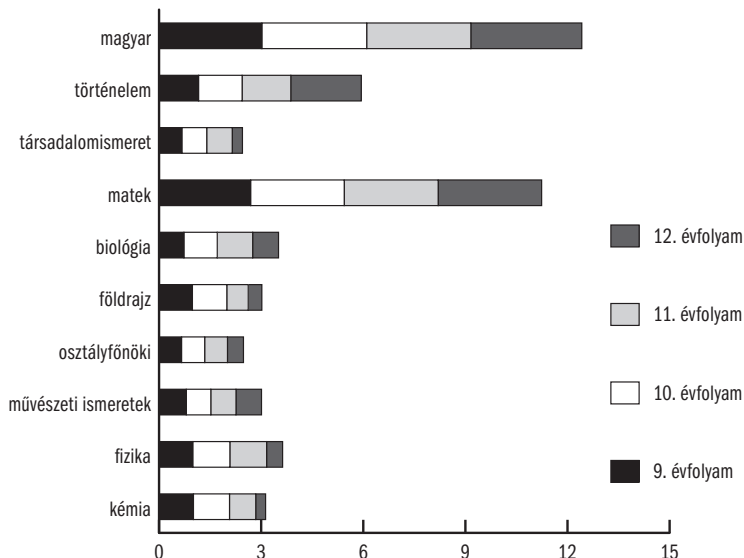
A magasabb óraszám minden iskolában azokhoz a tantárgyakhoz kapcsolódott, amelyekből a tanulóknak érettségi vizsgát kell tenniük. Ez itt elsősorban a magyar, matematika és a történelem tantárgy. A választott tantárgyak esetében (leggyakrabban a biológia, földrajz, kémia, fizika) a csekély óraszámot az érettségit megelőző időszakban ún. érettségi előkészítő megtartásával igyekeznek az iskolák kompenzálni. Ez a szemlélet, illetve stratégia teszi érthetővé azt, hogy a személyiség gazdagítására alkalmas tárgy (művészeti ismeretek), illetve az aktuális és praktikus témák feldolgozásához lehetőséget biztosító program rendkívüli mértékben háttérbe szorul, gyakorlatilag periférikus szerepet kap. Gyakorlatilag ebben a rendszerben a felnőttek képzése néhány fő tantárgyra szorítkozott, amelyet helyel-közzel igyekeztek – a középiskola általánosan művelő jellegének megfelelően – néhány egyéb tantárggyal kiegészíteni. Gyakorlatilag ugyanez elmondható a szakközépiskolák esetében is azzal a megszorítással, hogy ott a közismereti tantárgyak óraszámja az arányok megtartása mellett a szakmai tantárgyak jelenléte miatt eleve alacsonyabb volt.

11 A hagyományostól eltérő munkarendeket mindenütt „távoktatásnak” nevezték, de nincs egyetlen olyan általunk ismert megoldás sem, amelyre ez az elnevezés alkalmazható lenne. Helyesebb lenne az egyes törekvésekre az „otthoni tanulást támogató program” kifejezést alkalmazni, mert a csökkentett számú iskolai tanóra kiegészítésére készítene az iskolák segédleteket. Az egyes rendszerek a távoktatáshoz szükséges egyéb elemeket nem tartalmazzák. A „miértre?” adható válaszok okai azonban mélyebben keresendők. Egyértelmű, hogy amíg nem oldható meg az, hogy a klasszikus tantermi foglalkozásokra felépített közalkalmazott jogviszonyt nem számolhatjuk át pl. távoktatási munkarendre, addig intézményi szinten nem válaszolható meg ez az alapkérdés. Összességében azonban azt állítjuk, hogy a távoktatás bevezetésére és alkalmazására az iskolarendszerű felnőttoktatásban még nem készültek fel az egyes intézmények. Lásd erről: *Mayer (2005b), (2005c)*.

12 Az igazi „mozgástér” az intézmények számára a középiskolai program „üzemidejének” megválasztásában rejlik. A valódi innováció hiánya ezért nem vált az elmúlt évtizedben égetővé, hiszen a képzési idő – sokszor alapos – megrövidítése önmagában is biztosította az iskola számára szükséges hallgatói létszámot. Mindez persze sok tekintetben visszaütött. Lehetne beszélni itt az érettségik színvonaláról is, de szándékosan nem ezt tesszük. Számukra a gondot az jelenti, hogy elmúlt évtizedben nem születtek olyan intézményi szintű kezdeményezések, amelyek például lépéseket tettek volna a hallgatói lemorzsolódás hathatós csökkentésére, vagy a tanulás világtól távol eső társadalmi csoportok bevonására az oktatásba.

A kerettanterv bevezetését követően – mint erre már utaltunk – három kulcsfontosságú elemmel gazdagodott a felnőttképzés programja. Sor került az idegen nyelvek, az informatika (számítástechnika) tantárgyak bevezetésére, s helyet kapott a tantárgyi szerkezetben egy ún. szabad sáv, amely lehetővé tette azt, hogy a helyi (tantárgyakhoz kapcsolódó vagy azoktól független) innovációk beilleszthetők legyenek a rendszerbe.¹³

4. ábra: A középiskolák tantárgyi rendszeréről a kerettantervek bevezetését követően



Forrás: Mayer, 2004.

Mivel mind az esti, mind pedig a levelező tagozaton az idegen nyelv heti 3-3 órában került bevezetésre, azonnal látható, hogy a rendszerben komoly feszültségek keletkeztek amiatt, hogy most már több tantárgy között kellett elosztani a rendelkezésre álló időt. Az informatika tantárgy a másik kulcselem, amely egyértelműen azt a célt kívánja szolgálni, hogy az iskola növelni tudja a hallgatók munkaerőpiaci helyzetének stabilitását, vagy ha azon kívül vannak, akkor az elhelyezkedési esélyeiket.¹⁴ A két tantárgy bevezetése más problémát is felvetett: ezeket eredményesen már képzelenség nagy létszámú osztályokban frontális módszerrel tanítani. A megoldást a csoportbontás jelentette, ami jelentősen megnövelte a költségeket.

¹³ A dolgot hallatlan mértékben megnehezítette, hogy eközben a finanszírozás feltételei nem változtak meg: az esti tagozatokon a nappali tagozatok normatívájának az 50%-a, míg a levelező tagozatokon mindössze 10% volt. A kerettanterv javaslata szakmai szempontból a még vállalható minimum-feltételeket rögzítette. Így az esti tagozatokon a tanórák számát heti 15–18, a levelező tagozatokon heti 10–12 órában jelölte meg. (Érdekességképpen jegyezzük meg, hogy találkoztunk olyan óraterffel, amely heti 3–5 órával számolt, miközben tantárgyak száma minimum 12 volt. Nyilvánvaló, hogy ezt a megoldást nem valamiféle jól átgondolt „szakmaiság”, hanem egy szinte kezelhetetlen finanszírozási helyzet idézte elő.)

¹⁴ Noha az előírt óraszám az idegen nyelvhez képest csekély, az ún. szabad sáv terhére növelhető annak függvényében, hogy az adott intézmény milyen tényleges feltételekkel rendelkezik e tantárgy oktatásához.



Alapvetően a középiskolát is a magyar nyelv és irodalom, valamint a matematika tantárgy, uralja magas óraszámával. Az óraszámok arányainak formálásánál feltűnő a természettudományos tantárgyak térvesztése, ami elsősorban a fizikára és a kémiára vonatkozatható. Ami a biológia és a földrajz kedvezőbb helyzetéről elmondható, azzal függ össze, hogy ezt a két tantárgyat hagyományosan sokan választották a kötelező tantárgyak mellett érettségi tantárgynak ebben az iskolatípusban.

A programban a korábbi évekhez képest sokkal nagyobb szerepet kapott a társadalomismeret tantárgy. Ezzel a programkészítők célja az volt, hogy olyan ismeretekhez jutassák a résztvevőket, amelynek egyrészt integratív jellege van (lehet) a társadalomtudományi tárgyak kapcsán, másrészt alkalmas arra, hogy a praktikus, valóság-közeli tartalmak tárgyalására jelentősebb mértékben, mint más tantárgyak esetében, sor kerülhessen. A három évre tervezett program kiegészült a filozófia tantárggyal, amely szintén új elemként épült a rendszerbe.¹⁵

Újdonságot jelentett az ezen a képzési szinten is megjelenő ún. szabad sáv. Noha már a korábbiakban is volt szabad órakeret, de azt csak a tantárgyakhoz kapcsolódó programokra (és tartalmakra) lehetett felhasználni. Alapvetően két funkciója volt akkor ennek az eszköznek: lehetőséget adott a felzárkóztatásra („szintre hozásra”), korrepetálásra, valamint ebből fedezték az érettségire felkészítő tevékenységre szánt időt. Most nem ez volt a cél, hanem az, hogy az intézmények – lehetőségeiknek megfelelően – olyan ismereteket közvetíthessenek a hallgatók számára, amelyek az egyének versenyképességet növelhetik, illetve személyiségüket gazdagíthatják.

Azt vártuk tehát az új tartalmak bevezetésétől, hogy pozitívan befolyásolja majd a felnőttek körében végzett iskolai munkát. Meghatározó jelentőségűnek éreztük, hogy az egyes tantárgyak tartalmi vonatkozásainak tervezésekor olyan elemek kerüljenek a programba, amelyek iskolai szintű közvetítése azokat a készségeket, képességeket, (kulcs)kompetenciákat alakítja/fejleszti, amelyek alkalmasak lehetnek a tanulási hátrányok felszámolására, az esélyek növelésére, egyszóval a tanulók társadalmi-gazdasági szerepvállalásának minőségi javítására.

A modul-tantárgyak kérdése

A kerettanterv lehetőséget biztosított arra, hogy a tantárgyak mellett (esetleg azokon belül) olyan modularizált ismeretek jelenjenek meg, amelyek praktikus vagy más szempontból speciális ismereteket tartalmaznak. Mivel az eredeti szándék szerint a „modulok” 10–30 órás programok, ezért egy-egy tanévben akár több is elsajátítható egy-egy tanuló számára. Különösen akkor lehet ennek nagy jelentősége, ha akár témán belül, akár modulok között létrehozható az egymásra épülés is. A modulok tanítására elsősorban az ún. szabad sáv áll rendelkezésre. A kerettanterv tervezői a modulok számát (és a tartalmakat) nem kívánták megkötni. Ellenkezőleg, arra gondoltak, hogy idővel minél több ilyen keretekben rögzített tartalom fog születni,

¹⁵ A filozófia akkor tölthetné be ideálisan funkcióját (illeszkedését a társadalomismeret tantárgyhoz) ebben az iskolatípusban, ha a hagyományos történeti-kronológiai feldolgozás helyett a pedagógusok a „probléma-centrikus” megközelítést és feldolgozást részesítenék előnyben.

amelynek egy részét különféle tudományos és fejlesztő műhelyek munkatársai, más részét akár az iskolákban dolgozó pedagógusok is előállíthatják. Itt különösen nagy szerepet kap a helyi innovációs hajlandóság, hiszen az adott feltételek ismerete és a felmerülő igények együttese lesz az, amely *az adott iskolában éppen azokat a modulokat (tartalmakat, ismereteket) fogják közvetíteni, amelyekre az ott tanulóknak – akár a továbbtanulás, akár a munkavállalás szempontjából – éppen szüksége van (lehet).*

Az első pillanattól kezdve nyilvánvaló volt, hogy ezeknek az elemeknek a beillesztése számos problémát fog az iskola hétköznapi gyakorlatában felvetni.¹⁶ Alapvetően ezen a területen két „probléma-csomagot” tudunk elkülöníteni:

A legnehezebb kérdés az *időtényező* volt az iskolák számára, mert az amúgy is szűk idő-intervallumban a hagyományos tantárgyaknak (hagyományos tartalmakkal) igyekeztek a helyi tantárgyfelosztás-készítők elsőbbséget biztosítani.¹⁷

A másik nem kevésbé súlyos nehézséget a „szaktanárok” *hiánya* okozza. A tartalmak egy részére ugyanis nem épült tanárképzés, azaz nincsenek erre szakosított tanárok. A megoldást egyértelműen a tanártovábbképzés nyújthatja.

Az alsó tagozat számára nem készültek modulok, így azok első esetben az általános iskola felső tagozatán jelennek meg. Melyek voltak azok a modulok, amelyeknek a bevezetésével kapcsolatosan a legtöbb kétely merült fel? a) Tánc és dráma valamint b) a mozgókép és médiaismeret. A tantárgyak bevezetésének a legfőbb akadályát elsősorban a szaktanárok hiányában, a nehezen megszervezhető nehézkes továbbképzésekben látták a pedagógusok. Mind a két tantárgy esetében megoldatlan volt a technikai háttér biztosítása.¹⁸ Más jellegű probléma volt az, hogy a tanárok véleménye szerint ezek a témák a tanulókat (felnőtteket) nem érdeklik. Kevesebb a probléma azokkal a modulokkal, ahol *csak* szaktanárigény merül fel. Ilyenek voltak a környezetvédelem, a hon- és népismeret vagy az ún. Eu-s ismeretek.

A felnőttek oktatásában a középiskola nyújthat igazi teret a modularizált tartalmak bevezetéséhez. A vélemények számbavétele is erről győzhetett meg bennünket. Az alapvető különbség az általános iskolához képest az, hogy itt sokkal többféle tartalom bevezetésének lehetőségét mérlegelték a válaszadók. Mégis, meglepetést okozott az, hogy ebben az iskolafokozatban volt a legerősebb és a leghevesebb „ellenállás”, itt fogalmazódott meg a legélesebb kritika a tantárgyi/tartalmi újdonság bevezetésével kapcsolatos lépések miatt. A modulok bevezetésének a nehézségeit itt széles alapokon nyugvó érvrendszerrel indokolják a pedagógusok.¹⁹

16 A válaszadók egy része számára nem vált világossá az, hogy a modulok miben különböznek a hagyományos tantárgyaktól. Válaszaikban ezek többnyire keveredtek, ezért azt a megoldást választottuk, hogy kiválogattuk azokat a véleményeket, amelyek valóban a modulokra vonatkoztak.

17 Ez az egyik legnehezebb szakmai probléma, amelynek a megoldása nem tűnik egyszerűnek. Az oktatás egyértelműen „továbbtanulás és érettség-centrikus” s ez szűk mezgyére szorítja az új tartalmak bevezetésének és tanításának esélyeit!

18 Ezt a véleményt nehéz értékelni, különösen annak a fényében, amit az iskolák felszereltségéről korábban már megtudtunk.

19 Az alábbi modulok említése kapcsán fogalmaztuk meg az érvrendszert: második idegen nyelv; mozgókép és médiaismeretek; filozófia/etika; szakmai (alapozó, előkészítő) tárgyak, munka világa, pályaaorientáció, műszaki orientáció; kombinatorika, valószínűség-számítás; tánc és dráma; EU –ismeretek; Hon és népismeret; környezetvédelem.



– A legmarkánsabb érv-együttes, amely minden modul esetében felmerül, az alacsony óraszám mind az esti, mind pedig a levelező tagozaton. A hagyományos tantárgyak beillesztése is csak kompromisszumokkal volt megoldható, mégpedig azért, mert a kerettanterv megváltoztatta a tantárgyi arányokat. A legnagyobb vesztes itt kétségtelenül a természettudományos tárgyak köre volt, s azon belül is elsősorban a kémia és a fizika tantárgy. Az ellenérveket elsősorban azok fogalmazták meg, akik ezeket a tantárgyakat tanították.

– Az új tantárgyakhoz szakemberek kellene, s az iskolák igazgatói kevés esélyt láttak arra, hogy ezekre a speciális tartalmakra ezeket az embereket az iskola „megtalálja”. A meglévő tanárok gyors és szakszerű továbbképzését a jelenlegi rendszer alapján nem tudják elképzelni.

– Ezzel függött össze a tanításhoz szükséges segédletek kérdése is. A tankönyvek, tanári kézikönyvek stb. nem állnak megfelelő mennyiségben és minőségben rendelkezésre. A pedagógusok ezek nélkül nem képesek e tartalmak tanítására.

– Az intézményi szintű tartalmi és eszközjellegű fejlesztésnek, amelyre a modulok bevezetése épülhetne, nincsenek meg az anyagi forrásai.

Felmerült a középiskolákban is a technikai háttér biztosításának kérdése. Itt – mint erre már utaltunk – inkább csak az adott objektumok „leterheltsége” jelenthet problémát.

Az érvek másik csoportja inkább a tanulók oldaláról közelíti meg a kérdést. A nehézséget abban látják, hogy hiányos a tanulók alapismerete, egyáltalán gondot okoz az előképzettség hiánya; a felnőttek rendszertelenül járnak iskolába, és az amúgy is szűkös időbeosztásuk nem teszi lehetővé a széles körű ismeretek elsajátítását; hiányzik belőlük az érdeklődés, alulmotiváltak; s végül a felnőttek általában nem tartják fontosnak ezeket az ismereteket.

Az elmondottak (a kutatások eredményei) a várható eredményt hozták. Az iskolarendszerű felnőttoktatás eltékozolt, „egyhelyben járás” évtizede után nagyon nehéz dolog volt a változtatás. Az iskolák továbbra is hagyományos módon kívánták oktatni felnőtt tanulóikat, szinte minden tekintetben. Közben az iskolarendszeren kívüli felnőttoktatásban számos innováció (módszertani megújulás, elektronikus tananyagok kidolgozása stb.) történt, ám ezeknek az eredményei csak rendkívül „megszűrten” kerültek be az iskolákba. Így tehát azt mondhatjuk, hogy a kerettantervek bevezetését követően csekély mértékben, illetve nem történt meg az iskolarendszerű felnőttoktatásban az a változás, amely valódi esélynövelő és hátránykompenzáló programokat kínálhatna a felnőtt tanulók számára.

A kutatások adatai meggyőztek arról, hogy a felnőttek középiskoláinak többsége közismereti programot nyújt a jelentkezők számára. Ami a szakképzést illeti, az látható, hogy a statisztikai adatok szerint az 1999/2000-es tanévben 479 általános és középiskola foglalkozott felnőttek oktatásával az *iskolarendszerű* képzés keretei között. Az *iskolarendszeren kívüli* képzésre jogosult (regisztrált) intézmények száma a nyilvántartás szerint fokozatosan nőtt, 2001-ben 50%-kal haladta meg a

3 évvel korábbi adatot. Jelenleg 3100 intézmény szerepel a nyilvántartásban.²⁰ Ez azt jelentette, hogy a szakképzési piacon az iskolarendszerű felnőttoktatás szerepe sokkal csekélyebb, mint az iskolarendszeren kívül működő szervezeteké. Ez egyebek mellett azzal is összefüggésbe hozható, hogy az életkor előre haladásával csökken a formális képzésekkel kapcsolatos tanulási kedv, a felnőttek inkább előnyben részesítik a kevésbé kötött, rövidebb képzési idejű tanfolyami formákat. Másrészt az is valószínűsíthető, hogy az iskolarendszeren kívüli képzések időtartama, a kapott ismeretek, az alkalmazott módszerek, praktikusabb – jobban hasznosítható – ismereteket nyújtanak az ott tanulóknak.

A második kutatás során kiderült, hogy a válaszoló iskolák²¹ 82%-ában van érettségire épülő szakképzés is. Az iskolarendszerű felnőttképzés egyik funkciója tehát az, – hasonlóan az iskolarendszeren kívül működő képzésekhez – hogy az érettség mellé szakmai végzettséget biztosítson, vagy lehetővé tegye egy újabb szakma megszerzését.

Az iskolarendszerű felnőtt szakképzésben érdekelt intézmények jelenleg lépéskényszerben vannak. A tanulók (illetve a programok) megtartása érdekében változtatniuk kell a jelenlegi gyakorlatukon. A cél az lehet, hogy minden eszközzel segítsék az ott tanulók esélynövelését (és hátrányaik kompenzációját) a munkaerőpiaci elhelyezkedés elősegítése érdekében. Így meg kell oldaniuk

- a képzési idő racionalizálását, amely egyértelműen a rövidebb időtartamú programok preferáltságát fogja eredményezni,
- ki kell dolgozni a hozott tudás beszámításának módozatait,
- törekedniük kell a praktikus, a mindennapokban hasznosítható ismereteknek a jelenleginél nagyobb arányú közvetítésére,
- be kell építeni a programokba azoknak a szociális attitűdöknek az alkalmazását (pl. komplex tanulást támogató szisztémák felhasználása), amelyek nélkül hatékony felnőttképzés nem képzelhető el, valamint
- az intézmény részéről messzemenően törekedni kell a nagyfokú rugalmasság alkalmazására, amely képes a tanulói hiányzások kezelésre,
- nélkülözhetetlennek látszik a tutori/mentori támogatás megvalósítása,
- az olyan oktatásszervezők alkalmazása, akik a szervezés kérdéseivel foglalkozva csökkentenék a pedagógusok ilyen irányú terheit, és folyamatosan tarthatnák a tanulókkal a kapcsolatot,
- s nem utolsó sorban mind a közismereti, mint pedig a szakképzés esetében törekedni kellene új munkarendek kialakítására, korszerű „e-alapú” tananyagok kidolgozására, az otthoni és az iskolai tanulás erőteljes összekapcsolására.

²⁰ E szervezetek egy része tényleges képzési tevékenységet nem folytat, vagy tevékenységéről nincs tudomása a statisztikai nyilvántartásnak. Ténylegesen – a statisztika szerint – 820 intézmény folytatott 2000-ben iskolarendszeren kívüli képzést. Forrás: Az iskolarendszeren kívüli, 2002.

²¹ Lásd erről: (Mayer 2005a).



A tanulás támogatása az iskolarendszerű felnőttoktatásban

Közismert, hogy az iskolarendszerű felnőttoktatásban a lemorzsolódó, az iskolát idő előtt elhagyó tanulók száma mindig magas volt. Azt is vizsgáltuk a két kutatásban, hogy a tanulók iskolai sikerességének biztosítása érdekében az iskolák milyen megoldásokat alkalmaznak? A tanulást támogató programoknak azért van nagy jelentősége, mert a tanórákon az esetek többségében még mindig a hagyományos frontális óravezetés a meghatározó, amely kevésbé érzékeny megoldás a tanulói különbségekre.²² Abban mindenki egyetértett, hogy a felnőttek képzésének leghatékonyabb pedagógiai megoldásait az egyénre szabott foglalkozások jelentenék. Ám az is látható volt, hogy erre sem a szükséges források, sem pedig a megfelelő kompetenciák nem állnak rendelkezésre.

Valamelyest elmozdulás tapasztalható a szemléletben, pl. a csoportmunka hatékonyságának a felismerése, de a problémát az jelenti, hogy a korszerű megoldások (távoktatás, e-learning stb.) hatékonyságában egyelőre még nem hisznek az iskolákban dolgozó pedagógusok. A kételkedés mögött egyértelműen az áll, hogy a pedagógusok többségének nem volt módja megismerkedni ezekkel a módszerekkel.

A foglalkozások egy jelentős körét az iskola a tanórákon kívül szervezi meg, amelynek feltételrendszeréről jelenleg nem rendelkezünk információkkal, de azt megkockáztathatjuk, hogy e programok többségéért valamilye formában a résztvevőknek térítési díjat kell fizetniük.

Problémát okoz az is, hogy semmit sem tudunk e programok tematikájáról, az alkalmazott módszerekről, valamint arról sem, hogy ezeken hány tanulóval foglalkozik a pedagógus.

2. táblázat: Tanulást támogató formák a felnőttek iskoláiban

Tanulást támogató formák	Igen	Nem	Tanulók %-a
Csoportos korrepetálás tanórán kívül	50	22	32
Egyéni korrepetálás tanórán kívül	36	18	21
Egyéni tehetség gondozás tanórán kívül	16	6	23
Csoportos tehetség gondozás tanórán kívül	20	9	30
„Plusz” konzultációs órák biztosítása	71	31	35
Egyéb, a szakmai felkészülést támogató megoldások	39	16	27
Tanulás tanítása program alkalmazása	19	8	37
Speciális, az alapkészségek (írás, olvasás, számolás) megerősítésére irányuló felzárkóztató programok	2	2	50
Egyéni felzárkóztást lehetővé tevő tutori/mentori rendszer alkalmazása	5	3	47
Tanulópárok kialakítása	12	5	33
Egyéni felzárkóztást meggyorsító digitális tananyagok alkalmazása	32	16	30

Forrás: Mayer, 2005a.

Jelentős eredmény ugyanakkor, hogy számos iskolában bevezették „A tanulás tanítása” című programot, amely nélkülözhetetlen azon tanulók számára, akik tanulási

²² Lásd erről: (Mayer 2005d).

nehézségekkel küszködnek, vagy a megfelelő – az ismeretek elsajátításához nélkülözhetetlen – technikai feltételrendszerrel nem rendelkeznek.

A hagyományos pedagógusi szerep megváltoztatása (pl. a tutori vagy a mentori szisztéma alkalmazása) az egyik legfontosabb – és egyúttal legnehezebben megoldható – problémának tűnik. Itt elsősorban olyan tanulást támogató megoldásról van szó, amely a megszokott tanári gyakorlattól eltérő módszertannal, és mindeddig nem kidolgozott finanszírozási elvekkel rendelkezik.

Az egyéni felzárkózást is lehetővé tevő tutori/mentori rendszer alkalmazását mindössze három iskola jelölte meg. A tanulók mentorálása, a mentorpedagógia a hagyományos pedagógusi szerep megújításának az egyik leghatékonyabb területe lehet.²³

* *

Az iskolarendszerű felnőttoktatás alapdilemmája továbbra is az idő kérdése. A közoktatás keretei között működő intézmények többsége a jelenleg alkalmazott esti és levelező munkarendek miatt időcsapdába került, hiszen a rendelkezésre álló időkeretet két oldalról is feszítik: a központi szabályozás részéről megfogalmazott tartalmi bővítés, a másik oldalról pedig a felhasználói igények. Mind a kettőnek hasonló a célja: rá szeretné venni az iskolákat arra, hogy olyan programokat biztosítsanak a jelentkezőknek, amelyek valós esélyeket kínálnak a további tanulás vagy munkaerőpiaci szerepvállalás kapcsán.

A hagyományos úton nem mehetnek tovább az iskolák. Nem kerülhető meg a korszerű, a jelen feltételeihez jobban illeszkedő, felhasználóbarát munkarendek kidolgozása és alkalmazása, mint ahogy nem halogatható tovább az ezekhez a megoldásokhoz illeszkedő módszertanok kidolgozása se párhuzamosan az egyes tananyagok (és hordozói) korszerűsítésével.

Nem halogatható tovább az sem, hogy a felnőtteket tanító pedagógusok birtokába jussanak azoknak az ismereteknek, amelyekre egy andragógusnak szüksége lehet. S végül az intézményekben szemléletváltásra van (lesz) szükség, amely nélkül eredményes felnőttoktatást a magunk részéről nem tudunk elképzelni.

Mindehhez az idő ismét kedvezőnek mutatkozik. Az érettségi követelmények immár nem különböznek attól, amit a nappali tagozatos tanulók számára megfogalmaztak. Másképpen: ma mindenkinek azonos követelményeket támasztó közép- és emelt szintű érettségien kell számot adni tudásáról. Ezzel a megoldással reményeink szerint lekerül a napirendről egy értelmetlen és céltalan vita, amely a felnőttoktatás kapcsán pusztán csak papírgyárat emlegettetett. Az első vizsgatapasztalatok azt jelzik, hogy ez jó döntés volt.

A második lépést ennek az eredménynek a birtokában kell megtenni. El kell kezdeni a felnőttek számára egy olyan kompetencia-alapú tanterv kidolgozását

23 Lásd erről: *Kőpatakiné & Mayer (2005)*.



és alkalmazását, amely e tanulmányban felvetett összes problémára megpróbál választ találni.²⁴

MAYER JÓZSEF

IRODALOM

- ADLER JUDIT (2005) A vállalkozások munkaerővel kapcsolatos igényei. In: PONGRÁCZ LÁSZLÓ (ed) *Foglalkozást elősegítő munkaügyi kutatások*. Budapest, OFA Kutatási Évkönyv, No. 3.
- Az iskolarendszeren kívüli szakképzés statisztikai adatai 1996–2000*. 2002: Budapest, FMM.
- HOLLAI KRISZTINA, HITESI ÁGNES & BARTUCZ SAROLTA (2005) Romafoglalkoztatási programok tapasztalatai (1996–2000). In: PONGRÁCZ LÁSZLÓ (ed) *Foglalkozást elősegítő munkaügyi kutatások*. Budapest, OFA Kutatási Évkönyv, No. 3.
- Kerettanterv az iskolarendszerű felnőttoktatás számára* (2001) OM és OKI FKK. CD-változat.
- KÓPATAKINÉ MÉSZÁROS MÁRIA & MAYER JÓZSEF (2005) *Bevezetés a mentorálás módszertanába*. OKI.
- MAYER JÓZSEF (1998a) A NAT, a szerkezetváltó iskolák és a felnőttoktatás. *Köznevelés* /XII/4.
- MAYER JÓZSEF (1998b) Az iskolarendszerű felnőttoktatás helyzete. *Köznevelés* II. 27.
- MAYER JÓZSEF (1999) Az iskolarendszerű felnőttoktatás: a hagyományok rabsága és a megújulás kényszere között. *Fejlesztő Pedagógia*. No. 2–3.
- MAYER JÓZSEF (2004) *A felnőttek iskolái*. OKI.
- MAYER JÓZSEF (2005a) *Gyorsjelentés az iskolai rendszerű felnőttoktatás szerepéről a szakképzésben*. NSZI.
- MAYER JÓZSEF (2005b) *Otthoni tanulást támogató tanórai stratégiák*. Irodalom. Kézirat, OKI.
- MAYER JÓZSEF (2005c) *Otthoni tanulást támogató tanórai stratégiák*. *Történelem*. Kézirat, OKI.
- MAYER JÓZSEF (ed) (2005d) *A második esély iskolái*. OKI.
- NÁDASDY ÁDÁM (1998) A „modern” és a belőle képzett fogalmak jelentés – és használat története. *Replika*. No. 6.

²⁴ 2006 tavaszán zajlik az Országos Közoktatási Intézet Iskolafejlesztési és Integrációs Központjában a „Konceptió az iskolarendszerű felnőttoktatás számára készülő kompetencia-alapú tantervről” program. Kutatásvezető: Mayer József.

A CIVIL SZERVEZETEK HIÁNYPÓTLÓ SZEREPE – EGY KÍSÉRLETI PROGRAM TANULSÁGAI –

FELMÉRÉSEK BIZONYÍTJÁK, HOGY A FELNŐTTKORI tanulás legfontosabb hajtóereje a munkaerőpiaci esélyek növelése. A tanulás mögött többnyire felfedezhető a munkahely megőrzésére, valamely új munkahely megszerzésére való törekvés, a munkanélküli helyzetből, vagy az elől való menekülés, vagy akár a munkahely által kifejezetten ajánlott képzésben való részvétel. Nem véletlen, hogy a szervezett körülmények között folyó tanulás Magyarországon 50–55 éves kor körül befejeződik (*Györgyi 2004*), mert ekkor már alig van munkaerőpiaci hozadéka. Ekkorra már inkább csak az informális tanulás marad, amely ugyan szintén visszaszorul az életkor haladtával, de lényegesen kisebb mértékben, mint a szervezett tanulásban való részvétel. Más metszetben nézve: míg a gazdaságilag aktív népesség 16%-a tanul valamilyen formában, a nyugdíjasoknak már alig több, mint 2%-a. (*Az élethosszig tartó tanulás, 2004*).

1. táblázat: A képzésben résztvevők életkori csoportonként

Életkor / aktivitás	Képzésben részt vesz		Csak informális tanulásban vesz részt		A résztvevők arányában - %	Népesség	
	Fő	%	Fő	%		Fő	%
25-34	301 809	19,5	75 823	4,9	25,1	1 546 465	100,0
35-44	163 295	13,0	56 569	4,5	34,6	1 255 210	100,0
45-54	129 786	8,4	64 458	4,2	49,7	1 549 557	100,0
55-64	52 057	4,5	35 977	3,1	69,1	1 147 310	100,0
65-74	20 405	2,2	18 853	2,1	92,4	912 152	100,0
Gazdaságilag aktív	656 553	15,7			37,9	4 165 132	100,0
Nyugdíjas	33 207	1,6			95,8	2 026 007	100,0

Forrás: Az élethosszig tartó tanulás, KSH. 2004.

A tanulásban való részvétel közismerten nem egyenletesen oszlik meg az egyes társadalmi rétegek között. Az iskolázottabb, jobb munkaerőpiaci pozícióban lévő rétegek tanulásban való részvétele lényegesen magasabb arányú, mint a kevésbé iskolázottaké. A különbség sokszoros, ennek magyarázata összetett, függ a tanulás egyes rétegeket eltérő mértékben érintő várható hasznától, a különböző pénzügyi támogatások igénybevételeinek lehetőségétől, a tanulásra fordítható idő mennyiségétől és a tanulási kompetenciáktól (*Györgyi 2004*). Ha a társadalom fontosnak tartja, hogy a kevésbé iskolázott rétegek a jelenleginél nagyobb eséllyel legyenek jelen a munkaerőpiacon, s ennek érdekében többen, többet tanuljanak közülük



(reálisan más cél nem tűzhető ki), akkor olyan koherens érdekeltségi-támogatási rendszert kell számukra nyújtanunk, amely lehetővé teszi a tanulást az arra kevésbé szívesen vállalkozók számára is. Ez nem csak az érintettek vélhető érdeke, hanem társadalmi érdek is, mert a tartós munkanélküliség megelőzése képzés nélkül aligha lehetséges.

A nagy társadalmi különbségeket az idő sem oldja meg. Igaz ugyan, hogy a legfiatalabb korosztály lényegesen magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik, mint a néhány generációval előbbi, de még mindig számottevő azoknak a fiataloknak az aránya, akik alacsony, s – a középiskolai expanzió ismeretében valamint a munkaerőpiac elvárásai alapján nyugodtan mondhatjuk – hiányos iskolai végzettséggel fejezik be tanulmányaikat a nappali tagozatos képzésben.

A hiányos képzettség – bizonyos mértékig – természetes jelenség. Mindig vannak és lesznek olyan fiatalok, akik – a legkülönbözőbb okból – nem jutnak el a formális iskolarendszerben addig a szintig, amely az adott időszakban társadalmi minimumnak tekinthető, s ami lehetővé teszi a munkaerőpiacra való stabil bejutást. De nem mindegy, hogy mekkora ez az arány, s milyen szociális-oktatási háló fogja fel a lemaradókat.

A hazai munkanélküliségre vonatkozó statisztikák azt jelzik, hogy ma a középiskolai végzettség jelenti az igazi esélyt a munkaerőpiaci talpon maradásra, s különösen nehéz a helyzete annak, aki még szakiskolai végzettséggel sem rendelkezik. Ez utóbbi réteg is tagolt iskolázottsága függvényében. Közéjük tartozik a korosztály mintegy 4%-át kitevő, általános iskolát sem végzett réteg, egy nagyságrendileg hasonló, az általános iskolát befejező, de tovább nem tanuló csoport, illetve egy ezeknél lényegesen nagyobb, a teljes korosztály mintegy 7–8%-ára tehető fiatal, akik a középfokú iskolát (túlnyomó többségében a szakiskolát) félbehagyva fejezték be (nappali tagozatos) iskolai tanulmányaikat, s szorulnak nagy eséllyel a munkaerőpiac peremére. Összességében tehát a fiatalok több mint egy tizede sem szakmai, sem középiskolai végzettséget nem szerez.¹ Egy részük később visszakerül a felnőttképzésbe, valamelyest korrigálva a korábban elmulasztottakat, más részük azonban munkanélküliként, reménytelenül várja sorsa jobbra fordulását.

Nemzetközi összehasonlításban a hazai végzettségi adatok kedvezőek, meghaladják az OECD országok átlagát, bár elmaradnak a legkedvezőbb helyzetben lévő országok adataitól. Az adatok természetesen nem hasonlíthatók össze pontosan, mert az egyes országok eltérő képzési stratégiát folytatnak. Van, ahol az iskolai rendszerben tartás a prioritás, s van, ahol a kimaradókat felfogó, második esély típusú rendszer erősítése. Jó néhány ország az ifjúsági képzésre koncentrálna – ezek alig néhány százalékos lemorzsolódással jellemezhetők, más országokban viszont komoly szerepet töltenek be az ezt követő a lehetőségek: Csehországban, Finnországban, Svédországban például a fiatalok jelentős része nem az átlagos időpontban jut el a középfokú végzettséghez, hanem évekkal később.²

1 A pontos adatok a hazai statisztikákból kideríthetetlenek.

2 Több más országra is jellemző lehet ez a megközelítés, de a táblázat adatai nem alkalmasak minden ilyen struktúra kimutatására.

2. táblázat: A legalább (felső)középfokú végzettséggel rendelkezők aránya néhány OECD tagországban 2003-ban

	A felső középfokú befejezésének idején (%)	A 25-34 évesek körében (%)
Ausztria	...	85
Belgium	...	78
Csehország	88	92
Dánia	86	86
Egyesült Államok	73	87
Egyesült Királyság (2002)	...	71
Finnország	84	89
Franciaország	81	80
Görögország	96	72
Hollandia*	...	76
Írország	91	78
Izland*	79	64
Japán	91	94
Kanada	...	90
Korea	...	97
Lengyelország	86	57
Luxembourg	71	68
Magyarország	87	83
Mexikó	36	25
Németország	97	85
Norvégia	92	95
Olaszország*	81	60
Portugália	...	37
Spanyolország	67	60
Svájc	90	76
Svédország	76	91
Törökország	41	33
Az OECD országok átlaga	78	75

*- a rövid idejű szakképzés nélkül

Forrás: Education at a Glance, 2005.

A hazai viszonylag kis³ lemorzsolódási arány – ami az ideálshoz (0%) képest természetesen nagyon is magas – azt jelenti, hogy az érintett fiatalok, vagyis az átlagos képzési úttól eltérő úton járók marginális réteget képeznek. Azt értjük ez alatt, hogy nem azért maradnak le az iskolai végzettségben, mert az iskolarendszer és a munkaerőpiac valamilyen másik jellegzetes utat jelöl ki számukra, hanem azért, mert képtelenek az átlagos utat követni (az adott intézményrendszerben). Ilyen helyzetben különös jelentőséget kapnak azok az alternatív képzési megoldások, amelyek figyelembe veszik az adott réteg sajátosságait, és arra reagálva igyekeznek biztosítani számukra azt a végzettséget, azokat a tanulási kompetenciákat és/vagy azokat

3 Mértéke a fenti tábla szerint a középfokú végzettséget tekintve összességében 13%.



a munkaerőpiacon nélkülözhetetlen kompetenciákat, amelyek munkaerőpiaci és ezzel együtt társadalmi beilleszkedésüket is szolgálják.

A képzetlen rétegeket felfogni hivatott intézményrendszer egy része (iskolarendszerű felnőttképzés) évtizedek óta működik, más része (tanfolyami keretek között folyó képzés) jelentős átalakuláson, szervezeti-finanszírozási megújuláson ment át az utóbbi 15–20 évben. Hiányos struktúráról így nem nagyon beszélhetünk, legalábbis abban az értelemben, hogy ne lennének meg a formálisan szükséges intézmények. Ha csökkenő számban is, de vannak még felnőttképző általános iskolák, lényegesen magasabb számban középiskolák, s a szakmák jelentős részét tanfolyami keretek között is lehet (elvileg) tanulni. Működnek is ezek az intézmények, igény is van rájuk, de a fiatalok egy részét mégis képtelenek felfogni. Ezt jelzi a fenti táblázat is, hiszen nálunk a 25–34 évesek körében alacsonyabb a középfokú iskolát végzettek aránya, mint a fiatalabb életkorban lévőké.⁴ Tehát a felnőttek képzését szolgáló kiegészítő képzési rendszer nem tölti be „felzárkóztató” funkcióját.

A részletekről sajnos nincsenek pontos adataink. A dolgozók általános iskolájában egy-egy évfolyam létszámáról tudjuk, hogy fele akkora, mint az iskolarendszerből általános iskolai végzettség nélkül kilépők száma, és igaz, hogy közel százezren tanulnak évente a középiskolák felnőttképző tagozatain, de nincs információnk arról, hogy közülük hányan rendelkeznek „hiányos iskolai végzettséggel”, s hányan egészítik ki érettségivel vagy új szakmával szakiskolai végzettségüket.⁵ A tanfolyami keretek között tanulókról gyűjtött adatok alapján sem lehet következtetni arra, hogy az említett alulképzett fiatalok mekkora része próbálkozik ezen az úton valamilyen szakmai végzettség megszerzésével. Csak különböző kutatások, interjúk alapján következtethetünk arra, hogy ezek a képzések sem a lemaradók felzárkózási esélyeit szolgálják. Az Ifjúság 2000 felmérés adatai azt jelzik, hogy 25–29 éves korban a fiatalok 17%-a, az öt évvel fiatalabbaknak pedig 14%-a hiányos iskolai végzettségű. Ezek az adatok megfelelnek a fenti nemzetközi adatsor hazai adatainak.

3. táblázat: Legmagasabb befejezett iskolai végzettség korcsoportonként

Legmagasabb befejezett iskolai végzettség	20–24 évesek	25–29 évesek
Nyolc osztályt sem végzett	1,5	1,6
Nyolc általános ill. 10. osztály	12,1	15,2
Szaktanulmányok, szakiskola	29,8	36,0
Középiskola	50,5	32,6
Felsőfok	6,1	14,5
Összesen	100,0	100,0
N	2 869	2 853

Forrás: az Ifjúság 2000 felmérés adatbázisa.

4 A fiatalabb életkorban megfigyelt magasabb arányt a középiskolai expanzió indokolja, ugyanakkor ez az expanzió a vizsgált időszak alatt nem volt olyan jelentős, hogy a fenti állításunkat cáfolná. (Az expanzió első sorban a középfokon belüli átrendeződéssel járt.)

5 Az ez alapján készült tanulmány (Györgyi 2005) megállapítja, hogy a szaktanulmányok végzettségű fiatalok körében is inkább csak a jobb családi háttérű tanulóknak van esélyük az érettségi megszerzésére, ez alapján fel-

A munkaerőpiaci elhelyezkedésre vonatkozó, valamint az iskolai végzettség hiányát jelző adatok arra utalnak, hogy a második esély típusú intézményrendszer nálunk inkább csak formálisan van jelen, keveseknek, s nem elsősorban a hiányos iskolai végzettségűeknek szól.

Az Educatio e számában található másik tanulmány⁶ is utal azokra a tantervi problémákra, amelyek jelzik az intézményrendszer nehézkes megújulását, de a probléma ennél általánosabb: sem a tanítási módszerek, sem a tanítás külső feltételei nem igazodnak az iskolából korábban kimaradt fiatalok jelentős részének igényeihez. Az intézményi körülmények – ez egyaránt igaz az iskolarendszerű képzésre és a tanfolyami képzés legalábbis jelentős részére – ugyanis kimondva-kimondatlanul azzal a feltételezéssel élnek, hogy potenciális tanulók alapvetően olyan szociális, anyagi helyzetben vannak, olyan tanulási kompetenciákkal rendelkeznek és olyan mentális állapotban találhatók, mint a fiatalok többsége. Nincs információ arról, hogy az ezekben az intézményekben, tanfolyamokra beiratkozottak mekkora része esetében jelent ez problémát, de ha igaz az a szakemberek körében rendszeresen elhangzó feltételezés, hogy a fiatal korosztályok legalább 10%-a komoly tanulási problémával küzd (aminek hátterében sokszor sok más családi, társadalmi, mentális probléma áll),⁷ akkor azt mondhatjuk, hogy a hiányos iskolai végzettségűek *túlnyomó többsége* számára a nappali intézményekre nagyon hasonlító, s a szűk oktatáson túl alig valamit nyújtó felnőttképző intézményrendszer nem jelent tényleges esélyt a felzárkózásra.

A különböző kísérleti programok tapasztalatai arra engednek következtetni, hogy a kimaradókat felfogó intézményrendszer belső megújulása kevés az érintett réteg felzárkóztatásához. Az ezzel kapcsolatos próbálkozások csak akkor vezetnek sikerre, ha a tanulók komplex, a tanulást érintő minden nehézséget felölelő segítséget kapnak. Ennek hiányában sokan meg sem próbálkoznak a tanulással, vagy ha igen, csak keveseknek sikerül előbbre jutniuk.

Egy közelmúltban lezárult kísérleti program (KID) tanulságai azt jelzik, hogy teljesen újfajta megközelítésre lenne szükség. Nem kívánjuk ezt a programot részletesen bemutatni – erre remélhetőleg más fórumon lesz lehetőségünk –, csak az eredményei és nehézségei alapján utalni arra, hogy hagyományos módon, vagyis a jelenlegi intézményrendszert felelőssé téve a megoldásért, nem lehet igazán előre lépni, újfajta megközelítésre, újfajta felelősségi rendszerre van szükség.

A programról röviden

Az Országos Foglalkoztatási Közalapítvány (OFA) 2002-től kezdődően három éven keresztül pályázati rendszerben 8 olyan civil szervezetet támogatott, amelyek arra vállalkoztak, hogy hiányos iskolai végzettségű (16–25 éves) fiatalokat visszavezet-

tételezhető, hogy a még ennél is alacsonyabb végzettségű, s bizonyíthatóan rosszabb családi héttérrel rendelkezők milyen kis eséllyel jutnak be ugyanide.

6 Lásd Mayer József tanulmányát.

7 Lásd erről Liskó (2003) tanulmányát.



nek a képzési rendszerbe vagy közvetlenül bevisznek a munkaerőpiacra. A közvetlen célkitűzés mögött részletes módszertani elképzelés áll: *komplex* eszköztárral, a különböző részterületeken dolgozó szervezetek összefogásán, *integrált* együttműködésén alapuló, s az egyéni és a rétegszükségleteknek megfelelően *differenciáltan* megvalósult fejlesztési programok indítását támogatta a szponzorszervezet. A hármas megközelítés kezdőbetűiből alakult ki a program neve – KID –, ami nyilván nem véletlenül egyezik meg az angol kölyök szóval.

A program nem előzmény nélküli: a kilencvenes évek második felétől kezdve az ún. tranzitfoglalkoztatási (rövid nevén: tranzit) programok is részben hasonló elven működtek, azzal a különbséggel, hogy fő céljuk egyértelműen a munkaerőpiacra történő be- illetve visszavezetés volt, kevésbé irányult a működő intézményrendszer igénybevételére, sokkal inkább a célkitűzés megvalósításához szükséges fejlesztés (képzés, mentális segítségnyújtás, elhelyezkedéshez-munkavállaláshoz szükséges kompetenciák biztosítása) megfelelő szakemberek segítségével történő megvalósítására.

A KID programban résztvevő civil szervezetek egymástól eltérő, a helyi viszonyokhoz és az általuk megcélzott hátrányos helyzetű rétegek helyzetéhez, valamint a saját intézményi környezet nyújtotta lehetőségekhez igazodó programokat valósítottak meg, amelyek közös elemeket is tartalmaztak. A kezdeti, s az egyik legjelentősebb közös elem a támogatásra szoruló fiatalok felkutatása, és a programba történő bekapcsolódásra motiválása volt. Ezt követte az iskolarendszertől való kimaradás okainak, illetve az egyéb, munkaerőpiaci és vagy iskolai beilleszkedést gátló tényezők definiálása, majd a fejlesztő szakasz keretében, a tanulási, szociális, munkaerőpiaci kompetenciák biztosítása, a mentális problémák kezelése, s – ha szükséges és lehetséges is volt – az anyagi háttér stabilizálása. A (sikeres) fejlesztő tevékenység az iskolai vagy tanfolyamokon történő tanulmányok megkezdésével vagy munkába állással zárult. A megfelelő munka- és képzési lehetőségek felkutatása, a fiatalok elhelyezése – legalább részben – szintén a civil szervezetek feladata volt. Minderre legfeljebb egy év állt rendelkezésre, amit egy féléves utókövetési szakasz követett, amelyben a fiatalok még igénybe vehették a szervezetek egyes szolgáltatásait, bár többnyire ez már nem képezte a program részét. A felvázolt fő struktúrától egyes szervezetek kisebb nagyobb mértékben eltérhettek, s maguk választhatták, s választották meg ténylegesen is a megvalósítás módszereit, s nagyrészt a partnereiket is.

Az eredményekről nagy vonalakban annyit mondhatunk, hogy a programgazdák teljesítették előzetesen vállalt feladataikat. Ezt a folyamatos monitoring vizsgálat igazolja, a hosszabb távú eredményeket pedig az utólagos kérdőíves hatásvizsgálat és a partnerszervezetek képviselőivel készített interjúkban elhangzottak. A kétféle kimenet súlya nem volt rögzítve előre, de a tapasztalatok azt mutatják, hogy az előzetes elképzelések szerint is hangsúlyosabb oktatási kimenet a program során tovább erősödött.

Amit a civil szervezetek tettek

A program központi eleme a fejlesztés volt. Ennek keretében a civil szervezetek jó-részt olyan feladatokat láttak el, vagy szerveztek meg, amelyek a jelenlegi oktatási, szociális és egészségügyi ellátásban is fellelhetők. Adódik a kérdés, hogy miért volt szükség ennek ellenére ezekre a szervezetekre, mi volt az a többlet, amit hozzáad-tak, s ami azt eredményezte, hogy olyan fiatalokat sikerült pályára állítani, akikről a képzési rendszer lemondott, illetve, akik addig a munkaerőpiacon nem tudták megvetni a lábukat. Úgy is feltehetjük a kérdést, hogy a jelenlegi intézményrend-szer miért nem képes ilyen eredményeket felmutatni, holott sok, a KID-program-ban vállalt feladat kezelésében illetékes.

A válasz alapvetően kettős, bár az összefüggés nyilvánvaló. Az ilyen programok szükségességét részben egy-egy olyan speciális terület jelentette, amely valóban hi-ányzik a társadalom szolgáltatásai közül, részben pedig az a koordináció, ami az egyes tevékenységeknek új értelmet, a fiataloknak pedig új lehetőséget ad.

A civil szervezetek tevékenysége négy, részben egymásra épülő tevékenységet je-lentett, amit a bevonás–motiválás–állapotfelmérés–felkészítés kulcsszavakkal ír-hatunk le.

Az egyik legnehezebb feladatot a *célközönség megtalálása* jelentette. Tulajdonképpen abszurd a helyzet, de e tanulmány bevezetője is érzékelteti: hiába beszélünk sokat a lemorzsolódásról és annak csökkentéséről, nagyságrendjéről is csak hozzávetőleges és meglehetősen árnyalatlan képünk van. Nem csak azt nem tudjuk, hányan kerül-nek ki évente az oktatási rendszerből hiányos iskolai végzettséggel, azt sem tudjuk pontosan, kik ők, és mi lesz a sorsuk. Egyénileg pedig szinte teljes mértékben elér-hetetlenek. Ha regisztrálják magukat munkanélküliként, bekerülnek abba a rend-szerbe, és jogosultak lesznek az ezzel kapcsolatos támogatásokra. Ha bármilyen mó-don bejutnak később a közoktatásba vagy a szakképzésbe, kapnak egy újabb esélyt sorsuk megváltoztatására. De ha nem, eltűnnek szem elől, és a lehetőség is eltűnik esetleges megsegítésükre. Ha dolgoznak, látszólag rendbe jön az életük, de nyilván-valóan ők kerülnek utcára legnagyobb eséllyel. Ma (még), amikor a tankötelezettség 16 éves korban befejeződik, ebben az időpontban megszűnik mindenféle kötelező intézményi nyilvántartás, és mindenféle megbízható regisztráció.

A KID program éppen itt töltött be nagy úrt. Felkutatta ezeket a fiatalokat, s mel-lesleg a felkutatás módszertanát is kidolgozta.⁸ Ezzel bebizonyosodott, hogy a fia-talok megtalálhatók, s az is, hogy sem hivatalos nyilvántartásra nincs ehhez feltét-lenül szükség, sem pedig különleges képességekre, kapcsolatokra. Mindenki által elsajátítható technikákra, s ennek oktatására viszont szükség van, illetve lenne. A tevékenységhez igénybe vehetők a családsegítő szolgálatok munkatársai, kisebb te-lepüléseken az önkormányzatok, a szomszédok, a nagyobb városokban pedig könny-en megtalálhatók azok a terek (pl. üzletközpontok, szórakozóhelyek), amelyek

⁸ Kidolgozás alatt nem egy teljes és koherens módszertant, hanem egy-egy program saját módszertanát ért-jük, amely azonban – lévén a programok egy információs háló részei voltak – egymás tapasztalatait is fi-gyelembe vették, s amely viszonylag könnyen egységes rendszerbe helyezhető.



fokozott mértékben vonzzák ezeket a fiatalokat. Teljes körű elérésre természetesen nincs mód, vagyis – s ez nem hallgatható el – a háló lyukai tovább szűkítendőek. Nem hallgathatók el a sikeres munka feltételei sem: ismerni kell a terepet, olyan munkatársakra van szükség, akik biztonságosan közlekednek az érintett helyszíneken, akiket a megcélzott fiatalok, és azok környezete (barátok, család) legalább annyira bizalmukba fogad, hogy a kapcsolatteremtés lehetővé válik.

A *kapcsolatteremtés* a bevonás része. Ehhez az erre alkalmas személyen túl széles eszköztárra van szükség. Más módon lehet megközelíteni egy bezárkózó, pszichés problémákkal küzdő, s más módon egy vagány, esetleg agresszív fiataalt, s ugyancsak más módszerekre van szükség a plázákban csatangoló fiatalok, s például egy hagyományos cigányközösséghez tartozó fiatal esetében. Mindehhez a megszokott tanári kompetenciák nem elegendőek, s mivel ilyen jellegű oktatás nincs, egyelőre csak a spontán módon megszerzett kompetenciákra és – megfelelő lehetőségek esetén – valamilyen „továbbképzésre” hagyatkozhatnak az ezzel foglalkozók. Az, hogy ilyen továbbképzések – a KID programon belül – voltak, és sokak szerint hasznosak voltak, azt bizonyítja, hogy a szakemberek oktatásához szükséges kompetenciák egy része már rendelkezésre áll, máshonnan átemelhető.

A hiányos iskolai végzettséggel rendelkező fiatalok különböző okok miatt hagyták ott korábban az oktatást. A tapasztalatok szerint valamilyen motivációhiány mindig meghúzódik a háttérben, még ha nem is ez a kudarcra végződő iskolai pályafutás közvetlen oka. Előrelépés azonban csak úgy lehetséges, ha sikerül feléleszteni a saját helyzet megváltoztatására irányuló motivációt. Nincs más lehetőség, mert kényszerítő eszközök nincsenek, s nem is lennének nagyon hatásosak a felnőttkor határán lévő vagy már azon is túli fiatalok esetében. A *motiváció felélesztése*, az önbizalom erősítése a következő lépcsőfok. Pedagógiai és pszichológiai módszereket egyaránt lehet alkalmazni ehhez, s ez a KID programon belül meg is történt. Értelemszerűen a pedagógiai módszerek domináltak, mert azokra csoportos körülmények között volt lehetőség, s többnyire elegendőnek is bizonyultak. Bár nyolc szervezet nem sok, mégis nagyon sokrétű, kifinomult módszerekkel igyekeztek célt elérni. Alapvető mondanivalójuk: megmutatni, megismertetni a „világot”, vagyis kimozdítani a fiatalokat zárt gondolkodási sémáikból. A szokásosnak tekinthető beszélgetések, a klubokhoz köthető tevékenységek (filmvetítés, ping-pong, diszkó) mellett megjelentek az ún. élménypedagógia eszközei is. A táboroknak, kirándulásoknak, kalandtúrának fontos szocializációs és állapotfelmérő funkciója is volt, amellett, hogy az önértékelési problémákat is igyekeztek kezelni.

A bevonás és a motivációkeltés során a fiatalok mindegyikéről részletes *állapotfelmérés* készült, ami a később a programhoz szerződéssel is kapcsolódott, tehát a tanulásra, vagy munkavállalásra való felkészítésre hajlandó fiatalok *fejlesztési tervének* alapjául szolgált.

A részvétel önkéntessége nem jelentett teljes szabadságot, egyfajta kötelezettségvállalással párosult, amit valamilyen szerződés vagy megállapodás rögzített. A megállapodás részben a szervező intézmények számára jelentett némi stabilitást,

részben pedig pedagógiai célokat szolgált azzal, hogy tisztázta a két fél jogait és kötelezettségeit. Ez egyfajta partneri viszonyt eredményezett, ami – megítélésünk szerint – hozzájárult ahhoz, hogy a programba bevont fiatalok ne kiszolgáltatott gyerekként (mint ahogy az korábban, iskolai pályafutásuk során történt), hanem saját döntéseikért felelősséget vállaló felnőttként definiálják magukat.

Ezt követte a felkészítő szakasz, vagyis a fejlesztési terv alapján történő *kompetenciafejlesztés*, kiegészítve a személyiség megerősítését szolgáló egyéb elemekkel. A fejlesztő szakasz elsődleges célja a munkaerőpiacra, vagy a tanulásra való felkészítés volt, amely azonban nem merült ki a tanulási kompetenciák biztosításában, vagy a munkaerőpiacon történő elhelyezkedést segítő praktikák megismertetésében. Legalább ilyen fontos cél volt a szociális kompetenciák biztosítása, vagyis annak lehetővé tétele, hogy a résztvevők meg is tudják vetni lábukat azon a helyen, abban a körben, ahova a program kilépését követően kerülnek. Be tudjanak illeszkedni az ottani közösségbe, meg tudjanak felelni azoknak a szabályoknak, amelyek az adott környezetben érvényesek. Eközben persze fontos, hogy önálló életvitelre legyenek képesek, legyen hol lakniuk, tudjanak ügyeket intézni, megfelelően tudjanak reagálni a váratlan helyzetekre. Akárcsak korábban, itt is különböző szakemberek együttes munkájára volt szükség, részint a komplex kezelés érdekében, részint pedig a párhuzamosságok elkerülése miatt.

A programok központi szereplője a *mentor*, vagy *tanácsadó* volt, aki bizonyos értelemben a szülőt pótolta, hiszen olyan tanácsadói funkciót vállalt, amely alapvetően szülői feladat, s amelyet a résztvevők – a legkülönbözőbb okok miatt – családjukban nem kaphattak meg. Ezt a szereplőt a jelenleg általános intézményi működés nem biztosítja, holott ez a rendszer egyik kulcselemének bizonyult. A mentorhoz, a tanácsadóhoz érzelmileg is *kötődtek* a résztvevők, ők voltak azok a személyek, akik leginkább hatni tudtak rájuk. Egyben – programtól függő módon – közvetlenül is részt vettek a fejlesztő tevékenység egyes elemeiben (tanulási, szociális kompetenciák biztosítása, koordináló szerep, társadalmi-családi környezettel kapcsolatos ügyek intézése, stb.). Kétségtelen, hogy e tevékenységek nyomai megtalálhatók az iskolarendszerben is (gondoljuk például az osztályfőnöki szerepre), de ott ez csak kiegészítő, s erősen személyfüggő tevékenység, míg itt alapvető, központi feladat volt, amelyre a többi épült.

Eközben – sokszor a háttérben – zajlott a végeredményt lehetővé tévő elhelyezés, vagyis a megfelelő iskola, vagy munkahely megtalálása. Ebben a legnagyobb problémát az jelentette, hogy erről a civil szervezetek már nem a megrendelő pozíciójából tárgyalhattak, ki voltak szolgáltatva a lehetőségeknek, különösen a munkaerőpiacon. A tanulási lehetőségek megkeresése valamivel könnyebb volt, de itt is egyeztetni kellett az egyéni elképzeléseket, a tényleges lehetőségekkel, s időnként le kellett bontani az iskolák és a résztvevők kölcsönös bizalmatlansága által emelt falat. Hiszen az iskolák sem akartak minden áron felvenni problémás, máshonnan kimaradt fiatalokat, de a fiatalok többsége sem pozitív benyomásokkal hagyta ott korábban az iskolarendszert.



Már a mentor szerepénél utaltunk egyfajta szülőpótló szerepre, ami részben *koordináló tevékenységet* is jelent. Ez a koordináló tevékenység valójában nem egyszerűen – mentori/tanácsadói – szerep volt (bár értelemszerűen főként rá épült), hanem magához a szervezethez kötődött, s ezzel olyan segítséget nyújtott, ami alapvetően távol áll a jelenlegi intézményrendszertől. Igyekezett komplex módon átlátni a fiatalok problémáit befolyásoló okokat, s megkeresni ezekre a releváns megoldást.

Az intézményi környezet

A KID-program, mint kísérleti program azzal a szándékkal indult útjára, hogy – amennyiben sikeres lesz – a helyi szereplők közreműködésével folytatható tovább. A program támogatója a három évet elegendőnek gondolta a konkrét tapasztalatok megszerzésére, a módszerek véglegesítésére és a kapcsolatok kialakítása révén a helyi szintű támogatók meggyőzésére a program folytatásának értelméről és szükségességéről. Ez a szakmapolitikai koncepció nem állt önmagában: a támogató többféle eszközzel igyekezett elősegíteni megvalósulását, így például formális együttműködési kötelezettség előírásával, s ennek anyagi támogatásával.

A koncepció arra a feltételezésre épült, hogy a helyi szereplők – ha megismerik a programot – támogatásra érdemesnek ítélik, hiszen komoly helyi problémák megoldásában segít. Ezek a várakozások azonban alapvetően nem váltak valóra, s ennek tanulmányai messze túlmutatnak magán a programon.

A programszervezetek becsületesen teljesítették kapcsolatépítő vállalásaikat, partnerségeket hoztak létre, rendszeresen összehívták a partnerek képviselőit. Néhány szórványos esettől eltekintve kifejezetten jó munkakapcsolatot alakítottak ki velük, vagyis a partnerek, ahol csak tudták, segítették az elsődleges célok megvalósulását. Az egyes programok vezetői ennek ellenére úgy látják, hogy a program központi támogatás nélkül aligha lenne folytatható.

Az alábbiakban ennek okait vesszük szemügyre, a főbb partnerintézmények tevékenységének, érdekeltiségének felvázolásával. Tapasztalataink természetesen nem reprezentatívak valamennyi településre nézve, – minden bizonnyal rengeteg olyan eset felsorolható, amely állításaink cáfolatául szolgálhat, de az összefüggések elemzése alapján levonhatók olyan következtetések, amelyek jelzik, hogy milyen közegben kénytelenek dolgozni azok a civil szervezetek, amelyek egyértelműen fontos társadalmi célok érdekében tevékenykednek, s mi várható ezektől a szervezetektől hosszabb távon.

A program folytatását kizáró fő okként, de legalábbis hivatkozási alapul, a pénz, illetve annak hiánya jelent meg. Nyilvánvaló, hogy egy ilyen program még akkor is drága, ha jelentős mértékben támaszkodik a meglévő intézményrendszerre, s az azon keresztül megszerezhető állami támogatásra. Az oktatás, vagy akár a felkészítés egy része iskolai fejkvótából finanszírozható, igénybe vehetők a munkaerőpiaci támogatások, vagy ha szükséges, az egészségügyi szolgáltatásoknak is van külső finanszírozója. A fent leírt, a civil szervezetek által ellátott tevékenységek azonban

olyan plusz feladatokat jelentenek a különböző intézmények jelenlegi tevékenységéhez képest, amelyeknek a költségeit valakinek állni kell.

Tudjuk, hogy a pénz soha nem elég, mégsem mindegy, hogy kinek a pénzéről van szó. Nem másról, mint akinek érdeke, hogy egy ilyen program támogatottjai, mint amilyen a KID volt, felzárkózzanak az oktatásban, megtalálják helyüket a munkaerőpiacon, s mindennek következtében beilleszkedjenek a helyi társadalomba. Ez – lévén társadalmi érdek – deklaráltan mindenkinek az érdeke, de a gyakorlatban senkié. Az önkormányzatok valamilyen szinten felelősek polgáraikért, de ez a felelősség sokkal inkább politikai, mint jogi. A jogszabályok 16 éves korig tartó tankötelezettséget írnak elő, előírják a családsegítő szolgáltatás fenntartását, lehetővé téve annak szolgálatait minden rászoruló számára, részben önkéntes döntés alapján fenntartják az iskolákat, szociális segélyeket osztanak, szerepük van az egészségügyben. Működésük azonban kifejezetten intézményközpontú, ahelyett, hogy személy-, vagy problémaközpontú lenne.

Ennek következtében minden, a fenti szolgáltatásokon túlmenő feladatra már csak esetlegesen vállalnak kötelezettséget. Az általunk felkeresett nagyobb települések önkormányzatai általában rendelkeztek valamilyen koncepcióval a hátrányos helyzetű rétegekkel kapcsolatos probléma kezelésére, de ez a stratégia inkább csak minimális programnak tekinthető, mintsem felzárkóztatási stratégiának. Valamivel kifinomultabb módszereket alkalmaznak, mint a kisebb települések, s a program megvalósításában helyet szánnak a civil szervezeteknek is, de a hét különböző városban működő nyolc programgazda szervezet közül mindössze egy jelzett olyan városi szintű programot, amelyre a civil szervezetek KID-programjukkal építeni tudtak, amely így szerves befogadó közegbe került. A többi városban az önkormányzat támogatásának megszerzése nem volt rendszerbe illeszthető.

Az önkormányzati támogatások megszerzését a KID-hez hasonló programok esetében megnehezíti, hogy nem csak felelőse nincs a konkrét feladatnak (hiányos iskolai végzettséggel rendelkezők képzési-munkaerőpiaci támogatása), hanem a hatáskörök sem tisztázottak. Ugyanúgy, ahogyan országos viszonylatban is megfigyelhető a munkaügyi és az oktatási tárca egymásra mutogatása az ilyen átmeneti kérdésekben, – s ami miatt például a tranzitfoglalkoztatási program önszerveződése és lobbitevékenysége ellenére sem talált támogatóra 10 éves működése során –, helyi szinten is megfigyelhető a felelősségáthárítás, csak itt a szociális és az oktatási terület között.

Mindez természetesen nem jelenti azt – s a KID program esetében sem jelentette –, hogy az önkormányzatok teljes mértékben elzárkóznának az ilyen jellegű feladatoktól, (bár volt olyan település, ahol megjelent a feladatot elhárító nézőpont) azt azonban igen, hogy hosszabb távon nem vállalnak kötelezettséget. Ettől viszont az ilyen programok kiszámíthatatlanná válnak, hiszen eseti döntéseken múlik, hogy mi történik a jövőben. A konkrét tapasztalat egyébként azt mutatta, hogy az önkormányzatok tisztviselői sokkal problémaérzékenyebbek voltak, mint maga a szervezet. Mégoly egyértelmű és nyilvánvaló sikeres megoldás is csak akkor működik, ha



valakinek a személyes támogatása áll mögötte, de e személyes támogatásból egyetlen esetben sem lett helyi szintű jogszabály.

A kisebb önkormányzatok – a KID programok némelyike túlnyúlt a programgazda-település székhelyén, kiterjesztve hatósugarát a város környéki kisebb településekre is – csak a problémákkal szembesülnek, válaszaik ezekre alig vannak. Pénzügyi lehetőségeik korlátozottak, kötelező feladataikat is különböző színvonalon oldják meg. Önmagukban nem alkalmasak arra, hogy befogadjanak komolyabb civil kezdeményezést.

A képzést, illetve a munkaerőpiacot érintő civil kezdeményezések másik természetes partnere a *munkaügyi szféra*, s azon belül is a munkaügyi központok és kirendeltségeik. Ezeket az önkormányzatokkal ellentétben nem a politikai felelősség, hanem az adminisztratív köteletség készteti a képzési-munkaerőpiaci programokban való részvételre. A civil kezdeményezések számára is nélkülözhetetlen volt a közreműködésük, mert működési területük hasonló, mert sokrétű tevékenységet folytatnak, s így nagyon sokféle területen tudnak támogatást nyújtani, s mert viszonylag tökeerősek. Egyben információs centrumként is szolgáltak, hiszen vállalkozókkal, képző cégekkel, valamint a potenciális ügyfelekkel (munkanélküliekkel) egyaránt kapcsolatban állnak. Az együttműködést azonban adminisztratív akadályok korlátozzák, mert a munkaügyi központok csak jogszabályokban meghatározott tevékenységhez nyújthatnak támogatást, ami a szokásos kereteket – célszerűségi okokból – szívesen felrúgó civil szervezetek elképzeléseivel nem feltétlenül egyezik.

Az együttműködést segítheti, hogy a KID-programhoz hasonló típusú feladatokat magára vállaló civil szervezetek és a munkaügyi központok tevékenysége egymást kiegészíti. Az előbbiek karitatív tevékenységet végeznek egy viszonylag szűk, elesett réteg számára, gyakran egyéni kezelésmóddal, az utóbbiak pedig egy viszonylag széles társadalmi réteg problémáit igyekeznek nem kifejezetten kifinomult módszerekkel kezelni.

Bár a sajtóban sok kritikus hang megfogalmazódik a munkaügyi központokkal és az ott uralkodó állapotokkal kapcsolatban, (s maga a kutató is azt tapasztalja, hogy a központok kilencvenes évek eleji felállítása óta az eleinte még lelkes, a klienseit empatikus módon kezelő szervezet a korábbinál lényegesen bürokratikusabbá vált), e szervezetekben mind a mai napig sok olyan vezető található, aki képes felülemelkedni a szervezetre háruló napi problémákon, s a dolgok mélyére ásva igyekszik érdemi módon segíteni a leginkább rászorulókon. Mivel a mai napig megőriztek valamit korábbi nyitottságukból, feladataikat nem csak önerőből, vagy a hatóságokkal, illetve az állami-önkormányzati intézményekkel karöltve próbálják megoldani, hanem nyitottak az új kezdeményezések felé. Így kerültek kapcsolatba különböző civil szervezetekkel, felismerve, hogy azok sok esetben képesek túllépni rajtuk, mert speciális problémákra szakosodtak, speciális szakemberekkel rendelkeznek, és viszonylag szabadon, bürokratikus kötelezettségek nélkül működhetnek, pályázhatnak.

A munkaügyi központok esetében is igaz, hogy a problémák megoldására vonatkozó intézményi érdekeltség sokkal kisebb, mint egyes vezetőik személyes ambi-

ciója, elkötelezettsége. Bejáratott tevékenységeiket végzik, meghatározott keretek között, de nincs igazi érdekeltségük a problémák megoldásában. Éppen ezért a jogszabályokban előírt adminisztratív és pénzügyi kötelezettségeken túlmenően nem igazán lehet számítani rájuk. Minden, ami ezen túlmutat, már személyes együttműködést igényel, személyes kapcsolatot feltételez.

A munkaerőpiaci célú programok természetes partnerei lehetnek a *vállalkozások*. A gazdasági szférával a KID-programot megvalósító civil szervezetek ugyanúgy nehezen találták meg a kapcsolatot, mint ahogy általában az oktatási szféra is. Ebben megítélésünk szerint egyaránt szerepet játszik a vállalkozások nem egyértelmű érdekeltsége (hiszen nem igazán szorúlnak arra, hogy a fiatalok legkevesbé képzett, sok egyéb problémával is küzdő fiataljai közül toborozzanak munkaerőt), ebből következő passzivitása, valamint a civil szervezetek inkább az oktatáshoz kötődő munkatársainak tapasztalatlansága. Ők korábbi tevékenységük során nem kifejezetten a gazdasági szférában mozogtak, vagy legalábbis nem abban a szegmensben, amely egy ilyen programba bevonható. Ilyen kapcsolatok hiányában nehezen láttak, látnak rá a munkaerőpiacra, vagyis nem könnyű azok elvárásaihoz igazodni, felmérni, hogy milyen speciális kompetenciákat igényel a szféra. A vállalati kapcsolatok ezért is maradtak sokszor formálisak, s ezért is fordultak a programok inkább az oktatás felé. Mindez azt jelenti, hogy a gazdasági szféra és a „civil társadalom” kapcsolathánya rávetül még egy olyan programra is, amelyben a szereplők nyitottak, s amelynek egyik kulcseleme kellene, hogy legyen ez a kapcsolat.

Az iskolákkal való kapcsolat sokkal sikeresebbnek tekinthető, pedig azok érdekeltsége ugyanúgy nem egyértelmű, mint a vállalkozásoké. Ha ezekre mint egy program potenciális ügyfélkörének hordozóira (vagyis kibocsátókra) tekintünk, akkor felvethető a fejkvóta-elvvel kérdése, ha pedig mint célintézményekre, akkor a „problémától”, a nehéz eseteiktől való menekülés jelenthet gátat az együttműködésben. Abban, hogy a KID-programok átlendültek ezeken a pontokon, nem csak a már korábban kialakult kapcsolatrendszer játszott szerepet, hanem az is, hogy a – többnyire nagyvárosi – környezet biztos választékot jelentett a program számára, amelynek vezetői megtehették, hogy egyes oktatási intézményeket pusztán kibocsátó intézményekként vegyenek számba, ne pedig oktatóként. Ebben a tekintetben a megfelelő választék hiánya egyértelműen kockázati tényező, mert a kisebb településeken nem biztos, hogy fellelhetők a megfelelő oktatási partnerek, különösen ha nem csupán oktatókban, hanem egész intézményekben gondolkozunk.

A helyi kapcsolatrendszerben még egy kulcsintézményt kell megneveznünk: a családsegítő szolgálatokat, amelyek tevékenysége hasonlítható talán leginkább a KID-szervezetek működéséhez. Ezek feladata a családokat érintő akut szociális problémák rövid távú kezelése. Ez a hálózat a fiatalok beilleszkedését érintő programok természetes partnere lehet. Olyan információkkal rendelkeznek, mint senki más, ugyanakkor a helyi politikában általában gyenge, fenntartóiknak kiszolgáltatott szervezetekről van szó, amelyek tevékenységében a hatósági és a karitatív elemek keverednek, s amelyek – a tevékenységi körök tisztázása hiányában – akár



vetélytársakat is láthatnak a hiányos iskolai végzettségű fiatalok megsegítését célzó programokban.

Mint látható, ez az intézményi környezet nem igazán alkalmas arra, hogy felvállaljon olyan civil kezdeményezéseket, mint amit a KID-szervezetek megvalósítottak. Ez a megállapítás általánosítható: helyi szinten nincsenek olyan szervezetek, amelyek felelősséget viselnek az egyéni sorsokért, azért, hogy – természetesen nem hatósági eszközökkel – segítséget nyújtsanak a rászorulóknak, vagy legalábbis felajánlják ezt a segítséget. Ennek eredménye az, hogy az ilyen segítségre kifejezetten rászoruló fiatalok eltűnnek az oktatásból, s csak a véletlenül múlik, hogy sikerül-e bejutniuk a munkaerőpiacra, s ott megvetni a lábukat.

A másik komoly problémának azt látjuk, hogy a gazdasági szféra és az oktatási-szociális terület között, legyen szó akár az állami hátterű intézményekről, akár civil kezdeményezésekről, nem működik hatékony együttműködés.

Hogyan tovább?

Mindezek alapján felvetődik, hogy mi lehet a megoldás, hol a kiút ebből a helyzetből, ha sem az állam, sem a helyi intézményrendszer nem képes működtetni olyan intézményhálózatot, amely hálóként felfogva az arra rászorulókat olyan szolgáltatásokat nyújt számukra, amely révén képesek legalább valamit ledolgozni hátrányaikból. A civil szervezetek pedig önmagukban tehetetlenek, mert nincsenek olyan rendszeres források, amelyek stabilan lehetővé tennék működésüket. Kié legyen tehát a feladat?

Az egyik lehetőségnek a jelenlegi intézményrendszer igénybevétele látszik. Vagyis kinevezhetők felelősök, hozzárendelhetők az intézményekhez (iskolákhoz, családsegítőkhöz, munkaügyi szervezetekhez) újabb feladatok. Ezzel formálisan talán megoldódnának a gondok, de kérdés, hogy ez az intézményrendszer alkalmas-e erre a feladatra?

A másik lehetőség egy szigorú pályázati rendszer fenntartása. Ez járható útnak látszik, de csak akkor, ha a rendszer rugalmas, nem készletre gépies megoldásokra a pályázókat, képes fenntartani a programok megvalósításához szükséges lelkesedést, s nem egyedüli szempont a programok költsége, hanem képes minőségi szempontokat is érvényre juttatni.

A harmadik lehetőségnek azt látjuk – s leginkább ezzel tudunk azonosulni –, hogy az állam a fő felelősséget helyi (pl. önkormányzati) szintre helyezve bizonyos forrásokat ad a feladathoz, amelyeket a helyi felelős a maga eszközeivel – például pályázati rendszerben kiadva a feladatokat civil szervezeteknek – megvalósít. Ez a megoldás lehetővé tenné a helyi energiák mozgósítását, az eddig felhalmozott tapasztalatok igénybevétele, ugyanakkor pénzügyi stabilitást is vinne a rendszerbe.

A költségeket természetesen így is, úgy is viselni kell. De még mindig olcsóbb ez a megoldás, mint az egész életen át tartó szociális segélyezés.

GYÖRGYI ZOLTÁN

IRODALOM

- Az élethosszig tartó tanulás* (2004) Központi Statisztikai Hivatal.
- Az Ifjúság 2000 felmérés adatbázisa*. Országos Közoktatási Intézet.
- Education at a glance (2005) OECD.
- GYÖRGYI ZOLTÁN (2004) *Tanulás felnőttkorban*. Kutatás közben, No. 241. Budapest, Oktatáskutató Intézet.
- GYÖRGYI ZOLTÁN (2005) *A fiatal szakmunkások helyzete*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet.
- LISKÓ ILONA (2003) *Kudarok a középfokú iskolákban*. Kutatás közben, No. 250. Budapest, Oktatáskutató Intézet.
- MAYER JÓZSEF (2006) A munkaerőpiac elvárásai és az iskolarendszerű felnőttoktatás. *Educatio* No. 2.





A TANULÁS SZÜRKE ZÓNÁJA

ASZERVEZETT KÉPZÉSEN KÍVÜLI TANULÁSI folyamatoknak a figyelem előterébe kerülése szorosan összefügg azzal, hogy olyan tudások és készségek értékelték fel a munkaerőpiacon, amelyek döntően nem az iskolázás keretein belül szerezhetők meg, illetve fejleszthetők a leghatékonyabban. Az ember egész életében, szinte minden tevékenység révén képes tanulni, a tanulás fogalma azonban többnyire mégis túlságosan szorosan tapad az iskolázáshoz, gyakran keltve azt a képzetet, hogy releváns tudást csak a formális képzés közvetít. Az alábbi írás arra tesz kísérletet, hogy az intézményes képzés keretein kívül zajló tanulási folyamatok munkapiaci szerepét értelmezze. Először áttekinti a formális képzéstől független tanulási módok néhány összefüggését, majd kitér – egy közel-múltban végzett kutatás tanulságait összegezve – a munkapiac által leértékelt tudások hasznosításának lehetőségeire.

Az elmúlt évtizedekben zajlott jelentős gazdasági és munkaerőpiaci változások leértékelték a tudások, sőt a szakmává formálódott ismeretek egy részét, s ennek következtében embercsoportok, régiók szorultak marginális helyzetbe. Ez az újraértékelési – néholleértékelési – folyamat azonban nem csak a különféle szakmák és szaktudások tartalmát, de az ismeretek megszerzésének módját is érintette.

A képzés és a munkapiac kapcsolatát érintő elemzések többnyire az iskolarendszerű képzési intézmények kibocsátási adataira összpontosítanak, és a végzettek munkaerőpiaci beilleszkedését követik nyomon. Az elemzések célja, hogy értékeljék a képzési politikát, vagy orientálják a beiskolázás szabályozását. A képzéspolitikai egyik fontos törekvése lehet, hogy olyan kontroll alá helyezze az intézményes képzési folyamatokat, amelyek garantálják a képzés tartalmának, és szakmák szerinti szerkezetének a munkapiaci igényekhez való közelítését. A közelítés egyik eszköze például a képzőintézmények és a gazdaság szereplői közötti kapcsolatok szorosabbá tétele. Ezek a típusú megközelítések az intézményesített makroszintű folyamatokkal foglalkoznak, és magától értetődő módon nem vonják be látókörükbe a – munkapiacra releváns – tudás megszerzésének összes lehetséges formáját. Döntően a szervezett képzésre koncentrálnak, azaz az iskolarendszerű képzésre, mint elsődleges kibocsátóra, valamint az olyan „remediáló”, azaz a munkaerőpiaci egyensúlytalanságok korrigálására hivatott intézményekre, mint a munkapiaci átképzési rendszer.

A munkaerőpiacon való sikeres mozgáshoz olyan tudások szükségesek, amelyeknek igen jelentős részét nem az iskolázás, és nem is a hagyományos módon szervezett

képzés keretei között szerzik meg az érintettek. Maga a jelenség egyáltalán nem nevezhető újnak, legfeljebb a téma iránti érdeklődés, az elemzéshez szükséges fogalmak közkeletűvé válása nevezhető az elmúlt évtized egyik fontos fejleményének. Hasonlatért egy másik diszciplínához is fordulhatunk. A közgazdasági elemzések a nemzetgazdasági teljesítmények értékelésekor jó ideig csak a szervezett, legális munka világában mért tevékenységeket vették számba. Pedig – mint azt az egyéni munkatevékenységek teljességére kiterjedő statisztikák is jelzik – a háztartásokban végzett, illetve a szürke és fekete gazdaságban folyó munka a ráfordított időt tekintve meg is haladhatja annak mértékét. A kiterjedt közoktatási rendszereket működtető társadalmakban a szervezett képzésen kívüli, illetve az ún. informális módon történő tanulás a közelmúltig hasonlóan kevésbé feltárt terület volt, ezért is nevezhető az informális tudásátadás világa – a hasonlatnál maradván – a tanulás szürke, illetve a háztartásokhoz szorosan kötődő zónájának. Annyi bizonyos, hogy a tanulásról alkotott hagyományos kép árnyaltabbá válása mindenképpen hozzájárulhat a munkaerőpiac által leértékelt tudások átfogó elemzéséhez is.

Tanulási módok

A társadalmi integrálódás szempontjából releváns tudások elosztása, illetve az egyes tanulási módok elérhetősége a társadalmi egyenlőtlenségek meghatározó dimenziója. Ezeknek az átfogó összefüggéseknek a halmazából itt csupán egyetlen szál emelünk ki. Azt vizsgáljuk, hogy az iskolázásban illetve a szervezett munkában való részvétel szempontjából sikertelen csoportok számára milyen tanulási módok hozzáférhetőek, azok milyen ismereteket közvetítenek, és a megszerzett tudás milyen esélyt ad számukra a társadalmi reintegrációhoz.

Bár az olvasás és írás oktatása illetve a tudományos ismeretek közvetítése céljából hamar létrejöttek a formális képzés intézményei, a különféle termelő-tevékenységekhez szükséges ismeretek átadása a 18. század második feléig szinte teljes mértékben családi keretek között szerveződött, vagy az adott szűkebb lokális közösség közvetítette azokat (a fölművelés és az ahhoz szorosan kapcsolódó falusi kézművesség tudásanyagát), illetve a kézműves céhek és a tanoncság teremtett intézményes kereteket a tanuláshoz.

Az iskolarendszerű képzésen kívül zajló tanulás egészen az ezredfordulóig a világ fejletlenebb régióihoz kapcsolódó fogalom volt (noha a skandináv országok felnőttképzési hagyományai bizonyos értelemben kivételként tekinthetők). Az informális jellegű tanulási formák az ún. fejlett társadalmakban az élethosszig tartó tanulás (*lifelong learning*) eszméjének és a hozzájuk kötődő közpolitikai programoknak a kapcsán kerültek a figyelem középpontjába.

A témával foglalkozó szerzők többnyire egymással szembeállítva kísérik meg definiálni a formális és nem formális képzést. Alapvetően egy kétpólusú felosztás (formális és nem formális), illetve ennek bővített verziójaként egy három típust elkülönítő osztályozás terjedt el, amely formális képzést, nem formális képzést, és informális tanulást különböztet meg. E megközelítésekben az alapvető szempont a



képzés illetve tanulás intézményesültségének szintje. A dichotóm jellemzés, a táblázatokba foglalt ellentétpárok meglehetősen absztrakt megközelítéseket eredményeznek, amelyeknek keretei között igen nehéz elhelyezni a ténylegesen létező tanulási formákat. Az élethosszan tartó tanulás témakörével foglalkozók leginkább az Európai Bizottság által megfogalmazott, hárompólusú definíciókísérletre hivatkoznak, amely a tanulás szervezethez és a tanuló részvételének szándékoltága szerint próbál különbséget tenni a tanulási formák között, és bár ezek mellett a végzettség igazolásának és a tipikus tanulási környezetnek a szempontja is felbukkan a szövegben, nem sikerül egyértelműen és világosan elhatárolni egymástól az egyes típusokat (*Communication 2001*).

A fenti definíciós kísérletek gyengeségei minden bizonnyal a definiálni szándékolt jelenség természetéből fakadnak. A különféle tanulásmódokat és azok egymáshoz való viszonyát a szembeállítás helyett sokkal inkább egyfajta kontinuum skálaként lehetne megjeleníteni. A kontinuum egyik végén a teljes mértékben formalizált képzés és tanulás áll, a másik végén a teljes mértékben informális jellegű tanulási tevékenységek. Sőt meggyőzőnek tűnik annak a szerzői kollektívának (*Colley et al 2003*) az álláspontja, amely úgy fogalmaz, hogy lényegében a tanulás természetének félreértése azt tételezni, hogy egymástól elkülöníthető – jól definiálható – halmazokba, diszjunkt kategóriákba rendezhetők az egyes tanulásmódok. Legfeljebb az a megközelítés jogosult, – állítják – amely a tanulás folyamatában jelen lévő formalitás és informális elemeket azonosítja és jellemzi. Azt is hozzá kell azonban tenni, hogy a szerzők által ehhez kínált 20 azonosítási szempont igen nehezen operacionalizálhatóvá teszi a konkrét tanulási tevékenységek elemzését. A formalitás mértékét megragadó kritériumként azonosítják például a helyszín jellegét, a tanulási tevékenység szándékoltágát és időkeretét, az értékelésnek vagy a kimeneti mérésnek a módját, az adott tudás tartalmát, strukturáltságát, hogy adott kontextushoz kapcsolódik-e az átadott ismeret, vagy általánosan alkalmazható tudás, a tanulás módja individuális vagy kollektív/kollaboratív, a tanulási folyamat mediatisáltságát, hogy ún. explicit vagy rejtett (tacit) tudás közvetítéséről van-e szó, és így tovább.

Rendkívül fontos annak hangsúlyozása, hogy az egyes tanulási módok csak az elemzés szintjén választhatók szét, a gyakorlatban egymásba fonódva működnek.

Magának a tanulásnak is két, egymástól eltérő általános megközelítése érhető tetten az egyes elemzésekben illetve a gyakorlatban. Az egyik a tanulást mint ismeretek megszerzésének és felhalmozásának folyamatát tételezi. Ezekben a megközelítésekben, amelyek az iskolai típusú képzéshez kötődnek és minden tanulási tevékenységet (az iskolán kívül zajlót is) ebben az értelmezésben vizsgálnak, fontos szerepet játszik a tanulás eredményének mérhetősége. Ettől gyökeresen eltérő megközelítés az, amely a tanulás társas dimenzióját hangsúlyozza. Eszerint a tanulás célja egy adott gyakorlati közösségbe történő integrálódás, és a tanulás folyamata az adott csoportban releváns tudások fokozatos elsajátítását jelenti. E szemlélet-

mód jelenleg legerőteljesebben a tanuló szervezet fogalmához kapcsolódóan kap helyet a szakirodalomban.

A tanulás behaviorista megközelítése szerint a tanulás az egyénnek a különféle stimulusokra adott reakciója. E szemlélet kritikáját a kognitív tanulás képviselői fogalmazták meg. Azt hangsúlyozták, hogy az egyén az információk feldolgozása során maga is keresi tapasztalatainak értelmezési lehetőségeit. Mindkét megközelítésben az egyéni tanuló állt a fókuszban. Ezzel szemben a társas tanulás beágyazódik a társadalmi gyakorlatba, mint amilyen például a munka. Lave és Wenger használták elsőként, a kilencvenes évek legelején a „community of practice” (az azonos tevékenységet folytatók közössége) kifejezést. A tudás megszerzését társas közegben végbemenő, társadalmilag beágyazott folyamatnak írták le, ahol az egyes emberek résztvevői a közösségi tanulásnak, de attól függően, hogy milyen pozícióval rendelkeznek a csoporton belül, illetve a csoporthoz tartozás ideje szerinti rangsorban milyen helyet foglalnak el (tehát, hogy az adott közösségbe érkező új tagok, vagy már régóta tagjai annak). A tudás elsajátítása az a folyamat, amelynek során az újonnan érkező – fokozatosan tanulva a többiektől – periférikus helyzetéből teljes jogú tagjává válik az adott közösségnek (*Lave & Wenger 1991*).

A munkatevékenységek statisztikai számbavétele is használja az informalitás kifejezést, amikor megkülönbözteti a formális gazdaságot (ide sorolva a főfoglalkozásként végzett munkát, illetve a fizetségért végzett munkatevékenységeket), az informális gazdaság kategóriáját, amelyhez azokat a tevékenységeket sorolja, amelyeket fizetett vagy nem fizetett munkaként magánháztartások részére végeznek, továbbá a háztartás-gazdaságot, amelyhez minden olyan tevékenység besorolásra kerül, amelyet a háztartás tagjai saját háztartásuk és családjuk eltartására fordítottak, beleértve a piacon értékesített termékek előállítását is (*Falussy & Harcsa 2000*).

Bár az nem állítható, hogy az egyes gazdasági szektoroknak kizárólagosan megfeleltethetők lennének a tanulás eltérő módjai, de annyi bizonyos, hogy az informális gazdaságban és a háztartás-gazdaságban való tevékenységekhez szorosan kapcsolódnak a tradicionális ismeretátadás, az informális tanulás különféle módjai. Ezt támasztják alá a világ gazdaságilag fejletlen régióra vonatkozó tapasztalatok is. Az ún. harmadik világban a szegénység és az iskolázatlanság kiterjedtségéből adódóan a gazdaság egészében jóval nagyobb szerepet kap az informális gazdaság (amelynek arányát pl. Afrikában 60%-ra becsülik), és jellemző módon az abban való működéshez szükséges tudások is informális tanulás révén kerülnek átadásra (*Liimatainen 2002*).

Az átfogóan informális tanulásnak nevezett jelenségvilág igen sokszínű, az árnyaltabb elemzéshez szükség van e tagoltság további fogalmakkal történő megragadására. Legalább három, egymástól sokban különböző formája létezik: a tudatos önképzés (amelyben az érintettek iskolázottságától függően vannak jelen a különféle módszerek és tanulástámogató eszközök), a spontán tanulás (amely akár a nem közvetlen az ismeretátadásra irányuló helyzetekben is létrejöhet), valamint a társadalmi működéshez szükséges normák és szabályok többnyire nem tudatosult



mechanizmusokon keresztül történő átadása (szocializáció). Az iskolai képzés az idő dimenzióját tekintve egyenletes haladásként írható le. Az egyes fokozatokon keresztül való felfelé haladás egyenlő hosszúságú tanévekhez kapcsolódik, így a folyamat lineáris előre (felfele) haladásként értelmezhető, ábrázolni is ilyen módon szokták. Ettől eltérően az informális tanulás egyik legfontosabb jellemzője, hogy töredékesen, sokszor előre nem kiszámítható módon van jelen az egyének életében. Emellett az informális módon történő tanulásra sokszor jellemző az átadott tudáselemek töredékes volta is (a strukturáltság hiánya), illetve magának a tanulási folyamatnak a szakadozottsága. Tipikusan ilyen (adott esetben a szervezett képzéssel is összefonódva) például egy idegen nyelv kommunikációképes szinten történő elsajátításának folyamata. A szervezett keretek között zajló nyelvóráktól teljesen függetlenül a nyelvkönyvből, szótárból történő önálló tanulás, az adott nyelvet beszélőkkel folytatott kommunikáció (pl. a nyelvet használó országokban tett utazás, vagy akár külföldi munkavállalás során), a már megszerzett nyelvtudást szinten tartó illetve fejlesztő idegen nyelven történő olvasás, rádióhallgatás, filmnézés vagy levelezés, a már elhalványult ismeretek felélesztését szolgáló gyakorlatok, a rendszertelen alkalmanként történő aktív beszédhelyzetek, és így tovább.

Az informális tanulás statisztikai megközelítése

Fontos hangsúlyozni, hogy az informális tanulás történetileg tekintve a tanulás „eredeti” – minden intézményesült ismeretátadást megelőző – formája. Az informális tanulás lényegében mindenkit érint, de korántsem azonos módon. Ma már számos statisztikai adatfelvétel igazolja, hogy az iskolai képzésben megjelenő jól ismert egyenlőtlenségek a szervezett felnőttkori képzésben is jelen vannak. A képzettebb társadalmi csoportok jóval nagyobb arányban részesülnek a többnyire támogatott munkahelyi kurzusokból, illetve nagyobb arányban vannak jelen a felnőttképzés egyéb intézményeiben (*Education at a Glance 2005*). Mivel az informális tanulás módját és tartalmát olyan környezeti feltételek határozzák meg (család, lakóhely, munkahely, társas kapcsolatok köre stb.), amelyek jellegzetes eltérést mutatnak, az informális tanulásban is ugyanúgy megjelennek a társadalmi különbségek, mint a tanulás többi módjában.

Ma már több olyan statisztikai adatfelvétel idézhető, amelyek az informális tanulás feltérképezésére is kísérletet tettek.

A 2003-ban az OECD és kanadai statisztikusok által közösen szervezett, hét országra kiterjedő statisztikai adatfelvétel is azt mutatja, hogy lényegében a felnőtt lakosság minden tagja részt vesz valamilyen informális tanulási tevékenységben. A válaszadóknak 95%-a jelezte, hogy a kérdézt megelőző egy év során valamilyen tanulási tevékenységet folytatott (*Learning for a living 2005*). A kutatók különbséget tettek az informális tanulás aktív és passzív módja között. Az aktív módhoz sorolták az önképzést (önálló tanulást könyvek, videó vagy az internet segítségével), valaminek a kipróbálása során szerzett új ismereteket, a mások tudatos megfigyelését vagy segítség kérését, míg passzív módként azonosították, ha valaki pl.

részt vett egy szakmai vásáron, egy kongresszuson, vagy egy szakértő által vezetett múzeumi tárlatvezetésen. Míg a passzív tanulási forma a kapott adatok fényében „egyetemesnek” volt mondható, az aktív formában való részvétel jelentős különbségeket mutatott az egyes résztvevő országok, illetve az eltérő képzettségi csoportok között.

A Központi Statisztikai Hivatal ugyancsak 2003-ban Magyarországon első alkalommal végzett adatgyűjtést az élethosszan tartó tanulásban való részvétellel vonatkozóan. A rendszeres Munkaerő-felvétel ún. *lifelong learning ad hoc modulja* segítségével vizsgálta a tanulásban való részvételt igen nagy létszámú, a 15–74 éves népességre reprezentatív mintán, az Európai Unió statisztikai szervezete, az EUROSTAT ajánlásainak megfelelően. Az adatfelvétel célja az volt, hogy a 15–74 éves magyar népesség körében a szervezett képzésben való részvétel mellett feltárja az informális tanulásban való részvétel arányait. A kapott eredmények azonban igen nehezen interpretálhatók. A vizsgált népességnek mindössze 7%-a mondta, hogy a megelőző egy évben önállóan, informális módon tanult. A módszertani problémák mellett ez az adat arra enged következtetni, hogy a válaszadásban jelentős szerepe van annak, hogy a lakosság egyes csoportjai milyen módon értelmezik a tanulás fogalmát. Ugyanakkor ez az igen alacsony arány is érzékelhető eltérést mutatott nemek és iskolai végzettség szerint. A válaszadáshoz felkínált tanulási formák már önmagukban is meglehetősen leszűkített körét érintik az informális tanulásnak, mivel az iskolázott népességre jellemző önképzési formákat sorolnak fel.

1. táblázat: Részvétel az informális tanulásban a népesség egészére vetítve

Feltett kérdés: <i>Milyen jellegű önálló (informális) tanulással bővítette ismereteit Ön az elmúlt egy évben?</i>	Fő
Szakkönyvet, szakfolyóiratot, egyéb nyomdaipari terméket olvasott, tanulmányozott azért, hogy egyénileg képezze magát	458 610
Számítógépen internetes hozzáféréssel, egyénileg képezte magát	274 307
Számítógépen internetes hozzáférés nélkül, CD-ROM-ok használatával, televízió valamint egyéb audio- és videoberendezések igénybe vételével, egyénileg képezte magát	294 865
Könyvtárat, videotékát, egyéb, oktatási anyagot kölcsönző intézményt keresett fel azért, hogy egyénileg képezze magát	237 507
Önképzés céljából ismereteket közvetítő intézményeket (múzeumot, képtárat, stb.) keresett fel	112 290
Egyéb	37 838

Megjegyzés: Több választ is jelölni lehetett.

Forrás: Munkaerő Felmérés ad hoc modulja az élethosszig tartó tanulásról, KSH. 2003.

Az Európai Unió szakképzéskutatással foglalkozó ügynöksége, a CEDEFOP a rendszeresen szervezett ún. Eurobarometer vizsgálat keretében úgyszintén 2003-ban, 17 országban vizsgálta az állampolgárainak viszonyát az egész életen át tartó tanulásához, ezen belül a különféle tanulási környezetekkel kapcsolatos tapasztalatát és preferenciáit. E vizsgálat keretében árnyaltabban jelentek meg az informális tanulás mintázatai (mások megfigyelése, saját kudarcokból tanulás, média, társas helyzetekben tanulás stb.) és a tanulási környezet is jóval sokszínűbb képet mutat. A vizs-



gálat egyik következtetése szerint az európai polgárok zöme ugyan azt állítja, hogy leghatékonyabban nem formális és informális környezetben tanul, a jövőre vonatkozó képzési terveit illetően azonban inkább a szervezett képzést választja.

Egy hazai kutatás tanulságai

A munkaerőpiacon kívülre szorultakat többnyire valaminek a hiányával jellemzik – munkanélküliek, képzetlenek, iskolázatlanok, nincs szakmai végzettségük. Egy, a közelmúltban végzett empirikus kutatás során arra tettünk kísérletet, hogy feltárjuk, milyen tényleges tudásokkal rendelkeznek azok a munkanélküliségben érintett felnőttek, akiket alacsony szintű iskolázottsággal jellemeznék. Életútinterjúk keretében vizsgáltuk a rájuk jellemző tanulási módokat, és azokat az ismereteket, amelyeket ennek révén megszerezhettek. A projektet az Országos Foglalkoztatási Közalapítvány (OFA) támogatta.¹ A munka két részből állt. A téma – széles értelemben vett – szakirodalmának áttekintése hozzájárult a fogalmak és a lehetséges megközelítések pontosításához. Az ezt követő terepmunka során, az ország több régiójában hatvan életútinterjút készítettünk, a munkanélküliségben valamilyen formában érintett alacsonyabb iskolázottságú személyekkel, illetve egyfajta kontrollcsoportként olyanokkal, akik legalább középfokú végzettséggel rendelkeznek. Az életutakat tanulás-történetekként értelmeztük. Ezek a személyes történetek, amelyekből néhány tömörített formában bekerült a kutatási beszámolóba is (*Tót 2006*), jellegzetes mintázatot mutattak azt illetően, hogy az érintettek kitől, milyen életszakaszban, milyen ismereteket szereztek. A kérdezettek jelentős hányada kezdte életét falusi környezetben, ahol többnyire a nagyszülőktől, hagyományosan az életkoruknak megfelelő feladatokon keresztül mélyebben vagy felszínebben megismerkedhettek a ház körüli gazdálkodás (kerti munka, növénytermesztés, állatok gondozása) alapvető ismereteivel, egyúttal a családi munkakultúra legfontosabb értékeit is megismerték. Jellemző volt a női és a férfiakra jellemző tevékenységek szétválása, és az, hogy az azonos nemű nagyszülő, szülő az ismeretek (tudatos) átadója. A tipikusnak nevezhető háztartási tevékenységek mellett a lányok számára felkínált, illetve elérhető tevékenységek (hímzés, kötés, horgolás, varrás, játékba készítés, kisgyermek-gondozás, főzés) olyan tudáskészlet felhalmozását tették lehetővé, amelyek egy krízishelyzetben, mint amilyen a fizetett munka elvesztése, túlélési lehetőséget biztosítottak a szürke illetve fekete gazdaságban (pl. kézműipari bedolgozóként vagy gondozóként). Az informális tanulásban kulcsszerepe van a személyes kapcsolatoknak, az olyan személyeknek, akik képesek, és akarják tudásukat megosztani. A szülői család minden esetben alapvető jelentőségű tanulási környezetet jelentett, egyfelől a konkrét ismeretek átadása, másfelől a tanulásához való viszony alakítása révén. Egyes esetekben a család, bár fontos indulási feltételt jelentett, a fiataalkori tanulás helyszíne volt csupán, más esetekben az interjúalany

¹ A kutatás záró tanulmányának teljes szövege megjelent az OFA web-lapján: <http://www.ofa.hu> (Munkaügyi Kutatások, Viták–2006).

mindvégig szinte kizárólag a családi, rokoni környezetben mozgott, és ez a zártabb társas kapcsolatrendszer korlátokat is kijelölt tanulási lehetőségeit illetően.

A mintázatok egy része ismétlődően megjelent a 60 interjúban (vidéki környezetben a lokális közösség tagjai jelentek meg speciális tudások forrásaként, a tágabb értelemben vett család, házastárs, és annak rokonai, testvérek, saját gyerekek mind felbukkantak mint az ismeretátadás szereplői). Akadtak olyan speciális élethelyzetek, amelyekben más személyek (munkaügyi tanácsadók, rabtársak, család-gondozók, tanfolyami tanulótársak) töltötték be a tudásközvetítő vagy a tanulásra ösztönző szerepét.

Két jellegzetesnek mondható mozzanat, a kertművelés és a házépítés az érintettek saját életútjában vagy családjuk történetében szinte minden esetnél előfordult valamilyen formában. Azaz a hazai gazdaság- és társadalomfejlődésnek a piaci viszonyok térhódításának megrekedtségével jellemzett alakulása a családi tudáskészletben, és annak átadási folyamatában is máig tetten érhető lenyomatot hagyott. Még a rendszerváltás időszakában is az ország lakosságának kétharmada élt olyan háztartásban, amely kapcsolódott a háztáji és kistermeléshez. Ráadásul nem csupán egy rövid, átmeneti korszakról van szó, hiszen a háztartások több lábbon álló jövedelemszerzési stratégiája nem az államosításokat követően vagy a hetvenes években kezdődött, széles körben jellemző megélhetési stratégia volt már a két világháború között is. Ennek az életformának – amelynek háttere, hogy a mezőgazdaság a falun élők többsége számára elsősorú megélhetési lehetőségből kiadás-csökkentő, jövedelemkiegészítő tevékenységgé változott – alapja és következménye bizonyos tudások átadása, megszerzése, továbbélése, vagy elhalása. Az interjúkban ennek az életformának és az ehhez kötődő tudáskészletnek a felbomlására igen érzékletes példák találhatók.

A nemek szerint jellegzetesen elkülönülő tudáskészlet része a házépítés, amely a mi kultúránkban és éghajlati viszonyaink között olyan műszaki ismereteket és fizikai erőt igénylő tevékenység, ami bizonyára oka annak, hogy ez a tevékenység döntően a férfiak tudáskészletének része (ha nem is olyan kizárólagosan, ahogyan korábban a háborúzás és a vadászat). A saját munkaerőre és hozzáértésre alapozott házépítés nem csupán tradíció, sokkal inkább a gazdasági szűkösségből fakadó kényszer, amely azonban igen széles kört érint. Annak ellenére, hogy a házépítés, vagy bővítés munkáiban a nőkre is komoly terhek hárulnak, a kifejezés betű szerinti értelmében is, az építkezés a férfiak kompetenciájának számít. E tudásnak a megszerzése mintha az érintettek számára magától értetődő, spontán és ösztönös volna. Az interjúalanyok által elmondottak alapján úgy tűnik, egy szinte rejtőzködő, de állandó ismeretgyűjtés formájában zajlik. Szinte refrénszerűen ismétlődött a férfiakkal készült interjúkban, hogy úgy vágtak bele saját házuk építésébe, hogy előtte tudatosan figyelték az építkezéseket, ahol alkalmuk adódott, ellesték a műveletek mikéntjét, sorrendjét. Nem egyszer kényszerűségből segédmunkásnak, „culágernek” kellett állniuk, amit többnyire arra is igyekeztek kihasználni, hogy közelebb kerüljenek az anyagok, technikák megismeréséhez. Olyan példa is akadt,



amelyben a segédmunkás „elleste” a szakmát munkaadójától, s később önállóan is vállalt szakmunkát. Ritkábban említették, hogy kérdezősködtek, ismerősöktől, vagy szakemberektől (pl. az építőanyag eladóktól), hogy milyen anyagot használnak, mire kell vigyázniuk, milyen keverési arányokra kell ügyelni, stb. Csak egy-két esetben fordult elő az interjúban, főleg „nagycsaládok” történetéhez kapcsolódva, hogy a házépítéssel kapcsolatos ismereteket a rokoni körben zajló építkezéseken végzett besegítés során szerezték.

Fontos tanulási motivációt, többnyire egyfajta tanulási kényszert jelentenek az ún. jelentős életesemények. Interjúalanyaink életében is jól azonosítható volt néhány széles körben jellemző, illetve speciális élethelyzet, amely tanulási folyamatot indított el. A családalapítás, a gyerekek születése elsősorban a nők számára jelentett ilyen kihívást, bár azt is hozzá kell tenni, hogy ez volt az a terület, ahol leginkább jellemző volt, hogy nem csak „tanulóként”, hanem megszerzett ismereteik továbbadójaként is megjelenhettek. A saját krónikus betegség, vagy egy családtag súlyos fogyatékoságának, betegségének feldolgozása, az ápoláshoz szükséges tudnivalók elsajátítása (az adott interjúalany esetében a kezelőorvossal vitázva, az internetről és szakkönyvekből gyűjtve az ismereteket, illetve ezek segítségével feldolgozva a saját tapasztalatokat) ugyancsak jelentős ösztönzője a tanulásnak. A kivándorlás, távolra költözés vagy idegen kultúrában való letelepedés is említhető, de maga a munkanélküliség is ilyen, új életstratégiák kidolgozására ösztönző, tanulást generáló élethelyzet. A munkapiac kiismerésének kényszere, az álláskeresés tapasztalatainak feldolgozása, a munkanélküli létforma megismerése, az álláskeresés néha hosszú hónapokig, évekig elnyúló folyamata komplex „tanulmányi csomagot” jelent az érintettek számára. Az ellátási intézmények, a jogszabályok megismerése, álláskeresési technikák elsajátítása, a jövedelem kiesés miatt a korábbi életvitel átrendezése, a spórolási trükkök kidolgozása, alkalmi munkák és más kereseti lehetőségek feltárása alkotja a „tananyagot”.

A fentiekben felsoroltak lényegében olyan tudások, amelyek a privát szférában megszerezhetőek – és a foglalkozásként végzett tevékenységek egy jellegzetes köréhez kapcsolódnak. A háztartásban, ház körül végzett tevékenységek (főzés, takarítás, betegellátás, idősök gondozása, kertművelés, gyerekfelügyelet, varrás, különféle kézimunkák, mosás, házépítés, lakáskarbantartás, háztartási készülékek javítása, bútorok készítése, iskoláskorú gyerekek korrepetálása, autóvezetés, víz- vagy villanszerelés) zöme a szakmai képzés formalizált rendszerében szakmát adó képzésként („szakmásítva”) jelen van, és olyan munkatevékenységek végzésére jogosít, mint a szakács, gondozó, kertész vagy parkgondozó, varrónő, kőműves, szerelő, asztalos, sofőr, és így tovább. Interjúalanyaink egy része a szürke illetve fekete gazdaságban hasonló tevékenységekből tartja fenn magát rövidebb, vagy hosszabb ideje.

A munkahely kitüntetett helyszíne az informális tanulásnak. Sajátos módon az interjúalanyok a munkanélküliség révén éppen a munkahelyen történő tanulástól kerültek távolabb, de korábbi életútjuknak az is szerves része volt. A végzett munkától illetve az adott munkaszervezettől függően jellegzetes „kék galléros”, és „fe-

hérgalléros” tanulási módok azonosíthatók. Akár képesítéssel elismert szakmai végzettséggel, akár anélkül lép be valaki egy új munkahelyre vagy új munkakörbe, tipikus szakasznak tekinthető a betanulás, azaz annak elsajátítása, ahogyan az adott szervezetben a munkafeladatok végzése történik. Ez részben a konkrét munkafeltételek (munkatársak, elvárások, szervezeti felépítés, üzleti partnerek, stb.) megismerését jelenti, részben pedig olyan műveletekkel, anyagokkal, gépekkel, eljárásokkal, munkaszervezési módszerekkel való megismerkedést jelenthet, ami direkt tanulást igényel. Ez abban az esetben is így van, ha a munka nem azonos a foglalkoztatottként való munkavégzéssel. Interjúalanyaink közel fele kifejezetten alacsony iskolai végzettséggel vágott neki a munka világának, így többnyire csak betanított vagy segédmunkák végzésére alkalmazták őket, olyan feladatok ellátására, amelyek nem igényeltek komolyabb tanulást az elvégzendő feladatokkal kapcsolatosan. A betanítás – legalábbis az interjúalanyok egy része szerint – igen egyszerűen zajlott: „megmutatták, és kész”. Volt, aki hangsúlyozta, hogy jó megfigyelőkészsége teszi alkalmassá bármilyen egyszerű munka elvállalására. A munkahelyi betanítás legjellemzőbb módja az „eligazítás” mellett az idősebb, tapasztaltabb, közvetlen munkatársaktól való kérdezés, megfigyelés alapján való eltanulás. Ugyancsak tipikusnak nevezhető a speciális képzettséget nem feltétlenül igénylő adminisztratív munkakörökben, hogy a munkát régebben végzőket és a kezdőket párba állítják. Az interjúkban a munkahelyi közegben jellemző tanulási technikák közül (adminisztratív, irodai jellegű munkák esetében) elsősorban a személyes információ és tanácskérés jelenik meg, felettestől, bizalmas viszonyban álló kollégától vagy az adott területen illetékes munkatársaktól. A személyes (kétszemélyes) alakzat (kérdező, kérdezett) fizikai munkák, szakmunkák esetében összekapcsolódik a tapasztaltabb fél munkavégzésének megfigyelésével. A modern nagyvállalatok magasan képzett munkavállalói körében jellemző informális tanulási technikák említésével (brain-storming, elektronikus kérdezz-felelek hálózat kialakítása vagy formalizált vállalati tudásbázis létrehozása, internetes információkeresés stb.) az interjúk egyikében sem találkoztunk.

Az is jellemző körülmény, hogy az interjúalanyaink által otthon vagy privát megrendelőknél végzett munkák természetüknél fogva sokszor egyedül végzett tevékenységek – tehát a felmerülő problémák, kérdések esetén nem áll rendelkezésre a tapasztaltabb munkatárstól való azonnali, spontán kérdezés lehetősége. Ilyen esetekben a személyes tapasztalás, és az abból levont tanulság (vagy a korábbi, „hozott” tapasztalatra építő analógiás problémamegoldás) mint az új ismeret forrása, felértékelődik.

A leértékelt tudások hasznosításának lehetőségei

A sokféle „privát” tudásnak a szürke gazdaságban való hasznosítása az egyik legtipikusabbnak nevezhető fordulat az interjúkban. A kérdés az, hogy az alkalmi jövedelemkiegészítő tevékenységből kinőhet-e megélhetést biztosító főtevékenység, segít-e a foglalkoztatásba visszakerülni, vagy csak az alkalmi túlélő technika szint-



jén működőképes? Ebben természetesen az adott tudás piaci értékén túl számos tényező játszik szerepet. Az alábbiakban az egyéni tudáskészlet újraértékeltetésének, illetve lehetséges hasznosításának négy, részben egymáshoz kapcsolódó módját érintjük az. Ezek a következők:

- a képzésbe történő visszajutást megkönnyítő eljárások;
- a munkapiacra kívül szerveződő munkacsere intézményesítése;
- a munkacsere mintájára megszervezett tudáscsere;
- az ún. szociális gazdaság.

A képzésbe történő visszatérést megkönnyítő eljárások közül ma elsősorban az ún. előzetes tudás értékelése került előtérbe. Az informális tanulás révén szerzett tudás elismerésére vonatkozóan a néhány éve érvénybe lépett magyar felnőttképzési törvény is tartalmaz erre történő utalást.² Természetesen a tapasztalati úton, illetve önképzéssel szerzett ismereteknek, készségeknek a képzésen túl a közvetlen munkapiaci beszámítása (alkalmazás, előléptetés, gyakorlati szakmai hozzáértés tanúsítása alapján adott jogosítvány) is része a megközelítésnek, a tapasztalatok szerint azonban elsősorban a képzőintézmények rendelkeznek azokkal a sztenderdekkel, amelyek egy ilyen eljárás gyakorlati alkalmazásához szükségesek.

A munkacsere ősidők óta része a társadalmi praxisnak. De ma már nem csupán tradicionális formái léteznek, a gyakorlatban a városi életforma keretei között is régóta működő megélhetési technikák részét alkotják. A „parlagon heverő tudások” ilyen módon történő szervezett hasznosításához a hetvenes és nyolcvanas évek tömeges munkanélkülisége adott ösztönzést (pl. az Időbank elnevezésű kezdeményezés formájában). A háztartások speciális szükségleteinek bővülése, az ezekre megoldást kívánó megfizethető szolgáltatások hiánya hozott létre olyan igényt, amelyre egy rohamosan terjedő civil kezdeményezés kínált megoldást. Néhány példa alapján könnyen megérthető, miről van szó. Az egyik ember levágja a haját, vagy megcsinálja az ünnepi frizuráját valakinek, cserébe egy másik ember megjavítja az ő bojlerét, a harmadik megmetszi a gyümölcsfáit, mert ahhoz ért, cserébe egy negyedik korrepetálja az ötödik gyereket matematikából, akinek egy hatodik megcsinálja az adóbevallását, egy hetedik elviszi egy mozgáskorlátozott idős ember kutyáját az állatorvoshoz, aki viszont „cserébe” telefonügyeletet vállal. Az önkéntes „szolgáltatások” köre igen széles: nyelvoktatás, gyerekfelügyelet, bevásárlás, autójavítás, masszázs, személyszállítás, jogi tanácsadás, és így tovább. A hagyományos, személyes kapcsolatokon alapuló munkacsere meghaladó szervezetség azt jelenti, hogy nem szükséges, hogy a csereügylet két félre korlátozódjon, azaz a „szívességi szolgáltatást” nem feltétlenül annak kell viszonzni, akitől valaki kapta (pl. számítógépen nyilvántartott speciális átszámítás, azaz egyfajta kredit-rendszer keretében tartják nyilván a mások számára adott és a másoktól kapott szolgáltatásokat).

A tradicionálisnak nevezhető munkacsere mintájára civil kezdeményezésként indult még a 80-as évek első felében egy olyan kísérlet, amelynek ugyan nem sikerült

² A 2001. évi CI. felnőttképzési törvény 17. §-a értelmében „a képzésre jelentkező felnőtt kérheti tudásszintjének előzetes felmérését, amelyet a felnőttképzést folytató intézmény köteles értékelni és figyelembe venni”.

meghaladnia a próbálkozás kereteit, de ennek ellenére, érdekes ötlet volt arra, hogy formát adjon a „privát” tudások cseréjének. A program népművelők kezdeményezésére jött létre, a szervezők a lokális közösségek építésének, erősítésének eszközeit látták a tudáscserében. A kezdeményezés részben válaszkísérlet (alternatíva) volt a korabeli közművelődési intézményrendszer egyoldalú orientációjára, amely az ún. magaskultúra értékeit helyezte előtérbe, élesen elhatárolva ettől, és ezzel leértékelve a hétköznapi tudást, és így közvetve annak hordozóit is. A kezdeményezés lényege az egy településen élők tudáskészletének feltárása, és a csere lehetőségének megszervezése. Ez az elgondolás egyúttal a tradicionális tudásátadás kereteinek (mindenekelőtt a családi, rokoni, lokális közösségeken belüli hagyományosnak számító ismeretátadás) meggyengülésére, fokozatos eltűnésére is válaszkísérlet volt. Azt is célként fogalmazta meg, hogy a helyi fejlődés tényezőjévé tegye a feltáratlan tudásokat, és egyben közösségszerveződést is elindítson. A gyakorlatban egy olyan címjegyzék elkészítése volt a cél, amely a helyi emberi erőforrásokat – tapasztalatot, ismeretet, szakmai tudást – tárja fel. A „Tankatalógus”-nak nevezett gyűjtemény, amely pl. helyi kalendárium, évkönyv részeként került kiadásra, úgy készült, hogy a kezdeményező lakosok végigjárták a települést és valamennyi felnőtt embernek feltették a kérdést: „Mi az, amihez a legjobban ért és amit szívesen megtanítana másoknak?” „Mi az, amit szívesen megtanulna másoktól?” „Hozzájárul-e, hogy a neve és címe megjelenjen egy helyi címjegyzékben?” A válaszokat azután kiadványba szerkesztették (*Vercseg 1997*).

Ezektől a megközelítésektől felfogását tekintve nem áll távol a szociális gazdaság eszméje, amely olyan – piaci szempontból „mesterséges” – kereteket hoz létre, amelyek a meglévő tudások társadalmi hasznosításának lehetőségét kínálják. Az európai foglalkoztatáspolitikai útkeresések egy része a foglalkoztatás „főáramán kívüli” megoldások felé tájékozódik. A szociális gazdaság kiépítését az Európai Unió, mint a lehetséges megoldási utak egyikét szorgalmazza. A háztartások szükségleteire épülő helyi szolgáltatások piaccá szervezésének kettős célja van. A szociális gazdaság koncepciójának megfogalmazói szerint e speciális szolgáltatási szektor fejlesztése olyan munkahely-struktúrát hozhatna létre, amely összhangban van a munkanélküliek összetételével (*Frey 2003*). A szóba jövő szolgáltatások köre szerteágazó. Jelentős súlyt képviselnek benne a személyi szolgáltatások (idős, beteg emberek otthoni ápolása, háztartási munkák, például takarítás, főzés, mosás, bevásárlás elvégzése), kisgyermek felügyelete illetve az iskolás gyerekek fejlesztését szolgáló tevékenységek, emellett a környezet megóvását szolgáló tevékenységek, illetve a közösség kulturális életének szervezése is szerepel a listán. A megoldás legfőbb előnye, hogy helyi szinten kapcsolja össze a piaci feltételek mellett kielégítetlen lakossági szükségleteket és a munkanélküliség miatt parlagon heverő munkaerő-kapacitásokat. Ennek révén pedig nem csak a háztartások életminőségét javítja, hanem munkalehetőséget és megélhetési lehetőséget teremt a munkapiac legnehezebben kezelhető csoportjai, a tartós munkanélküliek és az alacsony képzettségűek számára.



Összegzés helyett

Bár az informális tanulás jelentőségét egyre több dokumentum hangsúlyozza, mindmáig igen kevésbé feltárt területe ez a tanulásnak. Pedig a gazdaság működéséhez elengedhetetlen tudások jelentős része még ma is így kerül átadásra, és nem csupán a világnak a szegénységgel és iskolázatlansággal jellemzett részein. A felnőttkori tanulás természetének megismerése, az emberi tudással való gazdálkodás hatékonyságának javítása szükségessé teszi a tanulás ma jellemző módjainak alaposabb feltárását.

Az élethosszan tartó tanulás nemzeti stratégiájának kidolgozása – jelentős részben uniós nyomásra – az elmúlt évben a hazai kormányzati politika napirendjére került. Az iskolázást követő tanulás nemzeti méretekben történő ösztönzése nyilvánvalóan nem jelentheti csupán a szervezett képzési formák támogatását. Az informális tanulás, elsősorban a munkahelyeken zajló, vagy a munkavégzéshez kapcsolódó tanulás, illetve az egyéni önképzés számos formája annak ellenére, hogy nem intézményesült folyamatokról van szó, igen sokféle módon ösztönözhető a közpolitikák eszköztárával. Csak példaként: az egyéni önképzés hozzáférhetőségének bővítése a közkönyvtárak fejlesztésével, a tömegmédia tanulástámogató célú felhasználásával, a helyi, tanulási célú civil kezdeményezéseket támogató programokkal. Az informális tanulás természetének és társadalmi sokszínűségének a feltárása éppen azért szükséges, hogy a különböző helyzetű csoportok számára leghatékonyabb támogatáshoz azonosíthatóvá váljanak a leginkább megfelelő formák.

TÓT ÉVA

IRODALOM

- Communication from the Commission* (2001) “Making a European area of lifelong learning a reality” – European Commission.
- Education at a Glance 2005 (2005) Paris, OECD.
- FALUSSY BÉLA & HARCSA ISTVÁN (2000) *Időfelhasználás 1986 és 1999 őszén*. Budapest, KSH.
- FREY MÁRIA (2005) Szociális gazdaság, alternatívák a munkahely-teremtésben, a szociális munkahely-teremtő szektor. 2003. április 3. <http://www.szochalo.hu>
- FUTTÓ PÉTER, HANTHY KINGA, LÁNYI PÁL, MIHÁLY ANDRÁS & SOLTÉSZ ANIKÓ (2005) *A szociális gazdaság jelene és jövője magyarországon*. Budapest, NFI.
- HELEN COLLEY, PHIL HODKINSON & JANICE MALCOM (2003) Informality and formality in learning – a report for the Learning and Skills Center, Leeds.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, New York.
- Learning for a Living* (2005) First Results of the Adult Literacy Survey. Ottawa and Paris, Statistics Canada and OECD.
- LIIMATAINEN, MARJO-RIITTA (2002) Training and Skills Acquisition in the Informal Sector. Literature Review. IFP/Skills-Informal Economy Series, ILO, Geneva.
- TÓT ÉVA (2006) *A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás*. Kutatás Közben No. 273, Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet.
- VERCSEG ILONA (1997) A közösségfejlesztés mozgásteré. *Parola*, No. 2–3.
- Who Learns At Work?* (2005) Employees’ Experiences of Training and Development, Chartered Institute of Personnel and Development.UK.

FELNŐTTKORI TANULÁS – CÉLOK ÉS AKADÁLYOK

KETTŐEZERÖT DECEMBERÉBEN VÉGZETT országos reprezentatív vizsgálat alapján a szerző bemutatja a 18 évesnél idősebb hazai lakosságot jellemző tanulási célokat, akadályokat, motivációkat. A kutatási adatok igazolják, hogy a felnőttkori tanulás lényegében munkapiaci adaptációként fogható fel, ugyanakkor jeleznek számos tanulási akadályt is. Egyharmad arányban vannak, akik számára a tanulás nem hoz annyi hasznot, mint amennyi ráfordítást igényel. A válaszadók 39,5%-a szerint a tanfolyamok, képzések túlságosan hosszúak. A teljes munkaidőben foglalkoztatottnak 48,4%-a állította, hogy nem tanult az elmúlt 12 hónapban munkája elvégzése révén, tehát stagnáló készség- és tudásigényű munkapozícióban dolgozik. A tanulmány nemzetközi összehasonlítások alapján is jelez néhány tanulási akadályt: a hazai foglalkoztatottak éves munkaterhelése jóval meghaladja a nyugat-európai országokban szokványosat, míg a részmunkaidőben foglalkoztatottak aránya jóval az európai átlag alatt van. A szerző javaslatot tesz olyan tervezésmethodika érvényesítésére, mely a lakosság tanulási aktivitásának bővítése érdekében a képzési rendszer és a munkapiac igényei mellett a felnőttek egyéni, praktikus megfontolásait is fokozottabban figyelembe veszi.

Tanulási szándékok

A képzési rendszer és a munkapiac kapcsolatának témáját érintő diskurzusokban gyakori alapfeltevés, hogy a két rendszer illeszthető egymáshoz: ami a képzési rendszer kibocsátása (output), az egyszersmind a foglalkoztatási rendszer bemenete (input). A gazdasági szféra igényeire reagálva az „input-output” modellek alkalmazói többnyire a képzési rendszer kibocsátásának és a munkapiaci keresletnek az optimális összehangolásában látják az elérendő célt. Ennek megfelelően kap aktualitást a gazdaság jelenlegi (és várható) munkaerő-szükségletének felmérése, majd az adatok alapján a képzőrendszer oly módon történő átalakítása, hogy annak kibocsátása összetételében és volumenében – bizonyos tűréshatáron belül – feleljen meg a munkaerő-keresletnek, vagy legalábbis a lehető legkisebb fáziskéséssel igazodjon ahhoz.¹

¹ A ténylegesen alkalmazott input-output, kereslet-kínálat modellek a valóságban sokkal bonyolultabbak, elég annyit említeni, hogy a munkaerő-szükséglettel rendelkező gazdasági egységek bizonyos hányada aktív szerepet vállal a szakmai képzésekben, így egyszerre része a képzési és foglalkoztatási rendszernek, vagy hogy a foglalkoztató a munkapiaci alkuban korántsem csupán igazolt végzettségei alapján értékeli a munkavállalót, hanem figyelembe veszi annak veleszületett képességeit, valamint a szakmai életútja során felhalmozott tudását/tapasztalatát is.



A képzési rendszer és a munkapiac kapcsolatát érintő diskurzusok további jellegzetessége, hogy néhány elnagyolt fogalomban – például „kereslet” vagy „tanulási szükségletek” – vonják össze az egyéni igények és részvételi szándékok differenciált sokféleségét. A modellek leegyszerűsítő jellege eltünteti az egyéni tanulási szándékok rendszerszinten nem megragadható sajátosságait. Pedig szükséges lenne az egyéni tanulási szándékokat, diszpozíciókat a „kereslet” fogalmánál mélyebben ismerni. Az Oktatási Minisztérium 2005-re az államilag támogatott képzésben közel 11 000 férőhely biztosításával kívánta növelni a felsőfokú szakképzésre felvehető számát, azonban mintegy 4000 férőhelyre egyáltalán nem volt igény (közel 7000 jelentkező adódott). (*Emlékeztető 2005*) Ahol a hallgatók távolmaradása alakítja a folyamatokat, ott a potenciális hallgatói kör szándékainak, tanulási motivációinak megismerése nélkülözhetetlennek tűnik az oktatáspolitikai célkitűzések eléréséhez. Már csak azért is, mivel a tanulók, hallgatók a modern demokráciákban nem tekinthetők az oktatás-üzem tervszerűen áramoltatható homogén „nyersanyagának” – mint ahogyan azt a képzési rendszer és munkapiac kapcsolatát leíró egyes modellek feltételezik. Erre többek között Lukács Péter is utalt, amikor a hazai felsőoktatásra adott „túlképzési” diagnózissal kapcsolatosan észrevételezte: „az oktatási rendszer és különösen a felsőoktatás [...] a demokratikus országokban nem a gazdaság igényeihez, még kevésbé valamiféle munkaerőtervekhez, hanem elsősorban a fogyasztói igényekhez igazodik. Fogyasztó alatt itt természetesen a szolgáltatást igénybe vevő hallgatót, illetve családját értem.” (*Lukács 2003*)

A munkapiaci keresletnek és a képzési rendszer kibocsátásának az összehangolásában alkalmazott hazai tervezési logikák egyelőre túlságosan szűk szemantikai keretben fogják össze a munka és képzés aspektusait. Ezt jelzik például olyan szakértői megnyilatkozások, melyek az iskolák működésében problematikusnak látják a társadalmi igényeknek történő megfelelést: „Sajnos azonban sok iskola a társadalmi-, és nem a valós munkaerőpiaci igényeknek próbál megfelelni.” (*Molnár 2005*) A túlságosan szűkre szabott elméleti keretek alkalmazása szembeállítja egymással a képző intézményeket és a foglalkoztatás sikerességében érdekeltet, elfedve, hogy mindkét rendszer ugyanazoknak az egyéneknek a társadalmilag nagyon is komplex módon felépülő tanulási, illetve munkavégzési *szándékaitól* függ. Az elméleti kereteknek ezért az említett szándékok megismerését, alakítását és adott esetben megerősítését is lehetővé kellene tenniük. Feltételezzük, hogy az egész életen át tartó tanulás konceptuális keretében konstruálható olyan modell, mely sokféle egyéni tanulási szándékot – és akadályozottságot – vesz számításba a képzési rendszer és a munkapiac kapcsolatának elemzésekor, így kibővíti a jelenleg alkalmazott leegyszerűsítő fogalmi kereteket, és az ezekre épülő modelleket.

Megjegyzendő, hogy történelmi folyamatok eredményeként az oktatási és képzési rendszerek mai állapotukban is reagálnak a résztvevők bizonyos egyéni szükségleteire: a „speciális igény”, a „hátrányos helyzet” és a „tehetség gondozás” fogalma például erre utal. A tanulás általánossá tételéhez – az egész életen át tartó tanulás programjának megvalósításához – a hátrányos helyzetnek és a speciális szükségle-

teknek a figyelembe vétele vagy a kimagasló tehetségek gondozása nem bizonyulhat elegendőnek. A tanuló-centrikusság oktatáspolitikai szinten azt jelenti, hogy a tervezés során a lehető legszélesebb körre kiterjedően vizsgálni kell: mi akadályozza az egyéni tanulási tervek megfogalmazását, megvalósítását, illetve mi segíti leginkább valóra válásukat?

Bár az egyéni tanulási igények és szándékok fontosságát hangsúlyozzuk, nem amellett érvelünk, hogy azok maradéktalanul és kontrollálatlanul érvényesülhessenek. A képzési rendszer és munkapiac összehangolásának szempontjából kockázatos lenne, ha az egyéni igényeknek vagy azok összegződésének az oktatási/képzési rendszert formáló hatása ellenőrizetlenül érvényre jutna. Érthető módon régóta léteznek az egyéni döntések befolyásolásának rendszerszinten kialakított eszközei. Ilyenek a pályaaorientációs szolgáltatások, a képzési keretszámok alkalmazása, a képzés-indítás feltételekhez kötése, illetve az olyan kvázi-piac jelleggel működő oktatási rendszerekben, ahol vouchert (oktatási utalványt) alkalmaznak, az utalvány beváltásának feltételekhez kötése. (Polónyi 2003) Az említett, jellemzően adminisztratív megoldások azonban egyeduralkodóvá válhatnak az olyan „robotusztus, bürokratikus” oktatási és képzési rendszerekben, mint amelyek közé a hazai is tartozik, ellentétben az inkább piaci vagy kvázi-piaci jellegű oktatási rendszerekkel.² A hazai rendszerek mélyen bürokratikus jellegének ismeretében talán érthető, ha túldimenzionáljuk az egyéni tanulási szándékok fontosságát, javasolva, hogy a tervezésmethodika fokozottabban vegye figyelembe azokat.

A bevezetőnek megfelelően az alább ismertető kutatásunkban az egyéni tanulási szándékok néhány jellegzetességét mutatjuk be a hazai felnőtt lakosság körében. Ennek a populációnak egyszerre kell tájékozódnia a munkapiacon és képzési piacon. Kutatási alaphipotézisünk volt, hogy a felnőttek körében a tanulás (és képzés) lényegében a munka világához (és a munkapiachoz) történő adaptációnak tekinthető. Mivel az *adaptációs folyamatnak az alanya csak az egyén lehet*, fontosnak tartottuk az egyéni tanulási szándékok (és feltételek) vizsgálatát. Képet kívántunk kapni arról, hogy a tanulás vonatkozásában milyen általános szempontok, értékrendi választások mentén tájékozódik a hazai felnőtt lakosság. Az eredmények a közvélemény-kutatásokban megszokott módon mutatják be az egyes tanulási aktivitásokat, azok jelentőségét a lakosság körében, visszajelzést adva néhány oktatáspolitikai kezdeményezés eredményességéről.

A kutatás módszerei

A Nemzeti Felnőttképzési Intézet megbízásából a Felsőoktatási Kutatóintézetben lefolytatott országosan reprezentatív vizsgálat 1200 fő 18 éves és idősebb személyre terjedt ki. A 2005. december 1–8. között a Medián Közvélemény- és Piackutató Szolgáltató Kft. által végzett négylépcsős véletlen mintára alapozott adatfelvétel

² Az oktatási rendszerek tipizálásában az OECD jövő-szenarió modelljének fogalmait használtuk. (OECD 2003).



eredményei a KSH népszámlálási adatai alapján négydimenziós súlyozással – nem, életkor, iskolai végzettség és településtípus szerint – lettek korrigálva.

Az oktatási és képzési rendszer átalakítása – a képzések modularizációja, a képzés tartalmának kompetencia-alapú meghatározása, a nem-formális tanulás növekvő jelentősége – mind olyan változások, melyek szükségessé tették, hogy a tanulás fogalmának használatakor a lehetőségek szerint alkalmazkodjunk az európai fejlesztési célkitűzések megfogalmazásában használt koncepcionális keretekhez. Ennek megfelelően átvettük a tanulás tipizálását a CEDEFOP³ (*CEDEFOP 2000*) és az Európai Bizottság (*European Commission 2001*) irányadó dokumentumaiból.

– Formális tanulás: szervezett formában, strukturált tananyagok felhasználásával folyik, melyet a résztvevők tudatos tanulási tevékenységnek tekintenek. Általában végzettséget igazoló dokumentummal zárul. A tanuló oldaláról mindig szándékolt tevékenység.

– Nem-formális tanulás: tervszerű tevékenység, de nem mindig tekinthető kifejezetten tanulásnak, noha a tanulás egyes elemeit tartalmazza. Szervezett formája többnyire dokumentált, igazolt. A nem formális tanulás szándékolt tevékenység a tanuló részéről.

– Informális tanulás: a mindennapi életben, munkahelyen, családban, szabadidőben megvalósuló tanulás, ami sem célok, sem időfelhasználás, sem tanulási támogatás vonatkozásában nem vagy alig szervezett. Gyakran épül tapasztalatra, cselekvésre, próbálkozásra. Jellemzően nincs dokumentált – formális – elismerése, igazolása. A tanuló részéről az esetek többségében szándéktalan tanulási forma, ezért nevezik „véletlenszerű” tanulásnak is.

Tanulási aktivitás

A megkérdezett 18 évnél idősebb hazai felnőtt lakosság körében összesen 10,3% állította, hogy szervezett formában⁴ tanult valamit az elmúlt 12 hónapban. A szervezett formában megvalósult tanulás a válaszadók 6,5%-a esetében iskolarendszerben folyt, míg 3,8%-uk esetében iskolarendszeren kívül – nem formális oktatás – keretében történt. A formális oktatásban való részvétel terén a nemek szerint azonos arányt mérhettünk, míg a nem-formális tanulás terén a férfiak 4,9%-ban, a nők 2,8%-ban képviseltették magukat.

A 24 év feletti felnőtt lakosság körében a formális tanulást végzők aránya, már csupán 3,0%. Bár az esetszámok korlátozzák az adatok értelmezhetőségét, jellemzőnek találtuk, hogy a 24 évnél idősebbek korosztályában megfigyelt formális tanulási aktivitás elsősorban felsőfokú tanulmányok végzésére irányult. Általános iskolát felnőttkorban végző interjúalany nem is került a mintába, és mindössze

³ European Centre for Development of Vocational Training.

⁴ Szervezett forma: a formális (iskolarendszerű) és nem-formális (pl. tanfolyami) tanulási tevékenységek együtt.

néhányan voltak, akik középiskolai végzettség megszerzése érdekében tanultak. Legkeresettebbnek a főiskolai végzettségek bizonyultak.

A megkérdezett felnőtt lakosság körében legnagyobb arányban (34,7%) azokat találtuk, akik munkahelyi képzés keretében tanulnának szívesen, míg 22,5% a munkahelytől független tanfolyam keretében tenné ezt (1. diagram). A megkérdezettek életkorából és életállapotából adódóan csupán 11,1%-uk preferálta az iskolarendszerű nappali képzést és ezt is elsősorban a magasabban iskolázottak – a legalább érettségivel, de inkább főiskolai, egyetemi diplomával rendelkezők. Az iskolarendszerű képzés esti, levelező formája a megkérdezettek 30,5%-ának lenne kedvező a különféle tanulási formák közül. Hasonló arányban (28%) preferálták a megkérdezettek a könyvekből, tankönyvekből folytatott önvezérelt tanulás lehetőségét. Jellemzően a felsőoktatási végzettséggel rendelkezők részesítették előnyben kiugróan magas arányban ezt a tanulási formát. Érdekes, hogy a távoktatási forma ennél kevésbé (21,5%) népszerű, noha több felsőoktatási intézményben megjelenik a levelező oktatással párhuzamosan vagy annak egyik alternatívájaként, és módszertanában sem áll távol az „önálló tanulás könyvekből, tankönyvekből” világtól.

A konferenciák, előadások, szemináriumok ugyancsak a magasabban iskolázottak körében számítanak közkedvelt tanulási formának.

1. ábra: Preferált tanulási formák (%)



Forrás: Török Balázs (2006) Az egész életen át tartó tanulás lakossági megkérdezés alapján. Felsőoktatási Kutatóintézet.

Az internetes tanulási forma előnyben részesítése elsősorban a főiskolai, egyetemi diplomával rendelkezőket jellemzi. Előnyük más tanulási formák preferálásban is megmutatkozott, az internetes tanulás terén azonban elsöprő mértékű. A diplomával rendelkezők körében 8,5-ször nagyobb azoknak az aránya, akik szívesen ta-



nulnának az internet révén, mint az általános iskola 8 osztályát végzettek körében. Ilyen mértékű különbséget nem tapasztaltunk más tanulási formák vonatkozásában. Az adatok egyértelműen jelzik a digitális szakadék szélesedésének tényét. Az internetre alapozott tanulás (e-learning) elsősorban a magasan iskolázottak számára reális lehetőség.

A megkérdezettek körében a *legalacsonyabb* iskolai végzettségűek (0–7 osztály vagy 8 általános iskola) valamennyi tanulási formát kevésbé preferálták, mint a magasabb iskolai végzettségűek. Így például, míg a szakmunkás-vizsgálattal, az érettségivel vagy a főiskolai, egyetemi diplomával rendelkezők egyaránt 40%-ban preferálták a „munkahelyi képzéseket”, addig a 8 általános iskolát végzettek 26%-a tartotta kívánatosnak ugyanezt. Egyetlen tanulási formától – a televíziós oktatóműsörtől – eltekintve valamennyi egyéb tanulási forma esetében azt tapasztaltuk, hogy az alacsonyabb iskolázottságúak kisebb arányban élnének a tanulási lehetőséggel, mint az iskolázottabbak.

A tanulás mint munkapiaci adaptáció

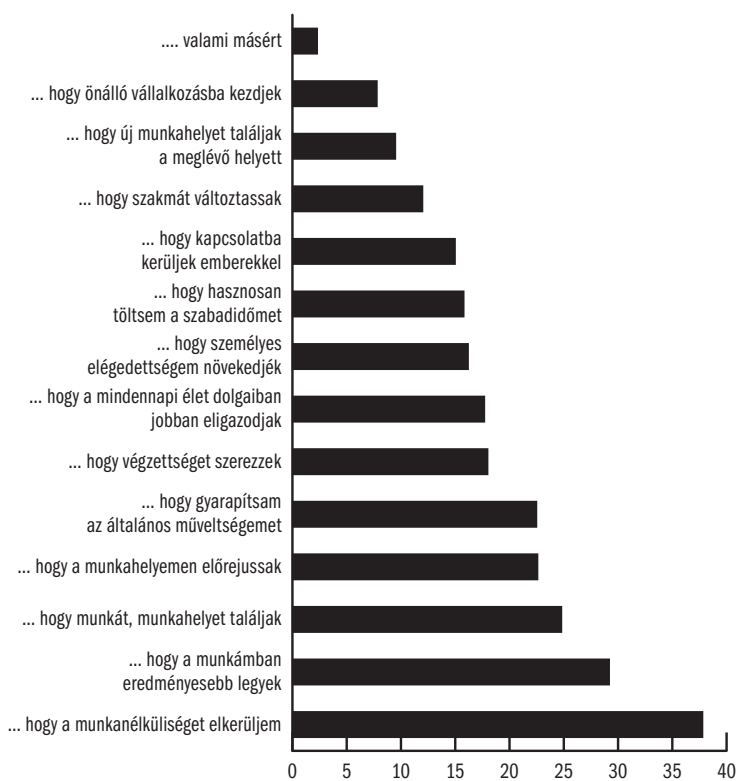
Az országos adatok elemzése alapján megállapítható, hogy a felnőttkori szervezett tanulásban történő egyéni részvétel leginkább anyagi megfontolásokra – sok esetben kényszerekre – vezethető vissza. A megkérdezettek elsődlegesen egyfajta „gazdaságossági racionalitás” mentén mérlegelték a tanulási lehetőségeket. Tanulási motivációjuk e legfontosabb eleme egybevág azzal a humán erőforrás fejlesztési alapgondolattal, miszerint a tanulás elsődleges célja az egyén munkapiaci pozícióinak javítása, ami megnyilvánulhat elhelyezkedési esélyeinek javulásában, munkahelyi előmenetelében vagy időszerű szakma-, illetve munkahelyváltásában, és többnyire fizetésemelkedésben jelentkező anyagi előnyökkel jár együtt.

Ezt a tapasztalatot támasztja alá a felnőttképzéssel foglalkozó szakirodalom is, amely hangsúlyozza, hogy a felnőttek tanulási motivációja alapvetően utilitarista alapelvekre épül. „A tudás értelmezésének vannak olyan specifikus jegyei, melyek különösképpen a felnőttekre jellemzőek. [...] ... a sokat emlegetett gyakorlati irányultság vagy a teoretikusok rosszalló szavával: a praktícizmus. Eszerint csak az a valódi tudás, csak az érdemel elismerést, annak a megszerzéséért érdemes erőfeszítéseket tenni, időt, pénzt és fáradságot áldozni, amely nyilvánvalóan és rövid időn belül megtérül. Egészen közvetlenül mint munkahelyi elismerés, előrelépés, nagyobb jövedelem, vagy közvetettebben mint a személyes presztízs szembetűnő növekedése, a munka vagy a mindennapi élet sikeresebbé, könnyebbé válása.” (Zrinszky 2002)

Adataink is igazolták, hogy a tanulás legtöbbször által fontosnak tartott céljai jellemzően az egyén munkapiaci pozícióival függnek össze. A kérdőíven választható tényezők között egyaránt megtalálhatók voltak a munkával, illetve a személyes magánélettel összefüggő tanulási célok. (2. ábra) A választási gyakoriság alapján első helyre került a „munkanélküliség elkerülésének” szempontja (37,8%), melyet a „munkában való eredményesség” célkitűzése követett (29,2%). A két tényező mérő-

számának eltérése (8,6%) arra utal, hogy némileg nagyobb arányban vannak a tanulást kényszer jelleggel, az állásvesztés elkerülése érdekében vállalók, mint azok, akik a tanulást inkább valaminek a „megszerzése érdekében” vállalnák. (Természetesen a munkahely megőrzése céljával folytatott tanulás, illetve a munkahelyi előmenetelt eredményező tanulás nem zárják ki egymást.) A két tényező megkülönböztetése azért lényeges, mert a kényszerhelyzetek kiváltotta tanulás valószínűsíthetően kevésbé ambiciózus, mint a munkavégzés eredményesebbé, sikeresebbé tételének céljával megvalósított tanulás, mely szimbolikus szóhasználattal akár egyfajta „személyes minőségbiztosításnak” is tekinthető.

2. ábra: A tanulás legfontosabb céljai a 18 évnél idősebb lakosság körében*



* A megkérdezettek 3 tényezőt jelölhettek meg a 14 közül.

Forrás: Török Balázs (2006) Az egész életen át tartó tanulás lakossági megkérdezés alapján. Felsőoktatási Kutatóintézet.

Az ország munkapiacának regionális tagoltságával függ össze, hogy a munkánélküliség elkerülését fontosnak tartók mintegy 10%-kal nagyobb arányban kerültek ki a vidéki lakosok (vidéki város: 38,1%; falu: 41,8%) köréből, mint a fővárosiak (29,2%) közül. A fővárosiak között egyelőre kisebb az aránya azoknak, akiknek legfontosabb tanulási motívuma a munkahely megőrzése.



A vidéki városokban lakók körében jelentősen magasabb (30,2%) az aránya azoknak, akik tanulásra a munkahelyi előrejutás céljával vállalkoznának, mint Budapesten (13,4%) vagy a falvakban (17,0%). A vidéki városokban élők tehát a fővárosiaknál és a falvakban élőknel valamelyest ambiciózusabbnak tekinthetők a tanulási célkitűzéseik alapján. Az okokat keresve említésre méltó, hogy a vidéki városokban lakók körében nagyobb arányban vannak, akik a munkahelyük megőrzését is a tanulás fontos okaként tartják számon. Azt feltételezzük, hogy a vidéki városokban nagyobb arányban vannak, akikre munkahelyi pozícióik veszélyeztetése oly módon hat, hogy fokozza tanulási szándékaikat, így bizonyos értelemben „előre menekülnek” kedvezőtlené váló helyzetükből. Feltevésként megfogalmazható továbbá, hogy vidéken lassabban egyenlítődik ki a munkahely által elvárt végzettség és a foglalkoztatottak meglévő végzettsége közötti diszkrepancia, tehát a fővároshoz képest nagyobb arányban vannak olyanok, akik a munkaposztjukon megkívánt végzettséghez viszonyítva alulképzettek, azaz egyelőre „tanulási hátralékuk” van. (Galsai 2004)

A munkában való eredményesség növelését célzó – ambiciózusabb – tanulási aktivitások korreláltak a kérdezettek legmagasabb iskolai végzettségével. A 8 általános iskolai osztályt végzettek körében 15,8% tartaná fontosnak a munka eredményességét növelő tanulást, a szakmunkás végzettséggel rendelkezők körében 31,3% az arány, míg az érettségizettek körében 37,3%. Legnagyobb arányban (44,1%) a főiskolai, egyetemi diplomával rendelkezők tartják fontosnak a tanulást mint a munka eredményességét növelő tényezőt.

Csekély mértékű nemek közötti különbséget is mértünk. A férfiakat 5%-kal nagyobb arányban (25,4%) jellemezte, hogy a munkahelyi előrejutást jelölik meg tanulásuk fontos céljaként, mint a nőket (20,5%).

A tanulást közel 2/3 arányban úgy minősítették, hogy az általánosságban javítja az egyén munkapiaci pozícióit: a megkérdezettek 60%-a szerint nem csak akkor érdemes tanulniuk, ha biztos munkahelyre számíthatnak.

A kérdőívben fiktív, képzeletbeli élethelyzetre vonatkozóan arról kérdeztük az interjúalanyokat, hogy az esetlegesen adódó tanulási költségekből mennyit vállalnának. A kérdés valódi célja nem az volt, hogy a tanulóval összefüggésben felmérjük a mintába soroltak anyagi teherviselő képességét, hanem sokkal inkább az, hogy a tanulás vonatkozásában megismerjük értékelési szempontjaik fontossági rangsorát.

Összességében elmondható, hogy a tanulás munkapiaci adaptációs szerepét igazoló eredményeket kaptunk. A válaszadók legnagyobb részére igaz, hogy akkor vállalna a tanulásával kapcsolatosan adódó költséget, ha az munkaviszonya fenntartásával (vagy megszerzésével) függne össze. Az általunk vizsgált 12 tényezőből a legtöbben (59,1%) akkor vállalnák a tanulás – rész vagy egész – költségét, ha annak révén megőrizhetnék munkahelyüket. 49,8% vállalna költségeket, hogy új munkahelyet találjon, és 47,5%, hogy munkanélküli időszak után új munkahelyet szerezzen. Ebben a körbe tartozik a saját vállalkozás nyitása érdekében szükséges tanulás finanszírozásában részt vállalók csoportja is, akik 34%-ban képviseltették magukat.

A tanulás fontossága

A megkérdezettek többsége abban a helyzetben van, hogy végzettsége rosszul vagy egyre rosszabbul értékesíthető a munkapiacra. A válaszadók több mint fele (53%) állította, hogy meglévő végzettségei elértéktelenedtek az utóbbi években. (1. táblázat) (A munkatapasztalatból szerzett tudást, készségeket, kompetenciákat nem vettük figyelembe.) A munkahely elvesztésének kockázata – mint azt a korábbiakban láttuk –, a legerősebb tanulási motiváció-generáló tényezők közé sorolódott, azaz sokan állították, hogy ilyen esetben tanulásra vállalkoznának, sőt ha szükséges költségeket is vállalnának. Mindebből az következik, hogy a teljes lakosságot figyelembe véve több mint 50%-ra tehető azok aránya, akikre vonatkozóan feltételezhető a tanulás, illetve a képzésben való részvétel indokoltsága.

Felmerülhet a kérdés, hogy ha a lakosság 2/3-a pozitív attitűddel rendelkezik a tanulás irányában (1. táblázat) és mintegy felének szükséges lenne képzettségét megújítania, miért tapasztalható mégis, hogy a magyar felnőtt lakosság körében csupán néhány százalék a szervezett tanulásban résztvevők aránya. Kutatásunk alapján feltarthatóvá vált néhány olyan tényező, amely a tanulás ellenében hat.

1. táblázat: A megkérdezettek megoszlása a tanulásról alkotott véleményük szerint (% , n = 1199)

	inkább egyetért	inkább nem ért egyet	nem tudja	nincs válasz	összes
Munkakeresésnél sokat jelent, hogy hol és milyen eredménnyel végeztünk.	60,1	36,0	3,1	0,8	100,0
Az életben leginkább a tanúlással lehet előrejutni.	62,1	34,6	2,6	0,7	100,0
A tanulás nem hoz annyi hasznot, mint amennyi ráfordítást igényel.	33,6	61,6	4,1	0,6	100,0
A meglévő végzettségei elértéktelenedtek az utóbbi években.	52,6	44,9	1,9	0,6	100,0
Ha az emberek többet tanulnak, attól jobbá válik a világ.	62,4	34,0	3,0	0,6	100,0

Forrás: Török Balázs (2006) Az egész életen át tartó tanulás lakossági megkérdezés alapján. Felsőoktatási Kutatóintézet.

Akadályok a felnőttkori tanulásban

Tanulása alacsony rentabilitása miatt jelenleg a hazai felnőtt lakosság egyharmada alulmotiváltnak tekinthető. A megkérdezettek csaknem pontosan egyharmada (34%) úgy ítélte meg, hogy a tanulás nem hoz annyi hasznot, mint amennyi ráfordítást igényel. (1. táblázat) Mint a korábbiakban kimutattuk, a felnőttkori tanulási aktivitás többnyire utilitarista, prakticista megfontolásokra épül. A várhatóan csekély mértékben hasznosuló tanulásra nem vagy csak nagyon nehezen vállalkoznak a jellemzően gazdaságossági megfontolások alapján tájékozódó felnőttek.

Az iskolai végzettség változóját is elemzésbe vonva azt láttuk, hogy a felsőfokú végzettségűek körében kisebb (21,2%) azoknak az aránya, akik szerint a tanulás



kevésbé vagy egyáltalában nem rentábilis befektetés, mint az alacsony iskolai végzettségűek (8 általános) körében (40,9%). Aki tehát a tanulás vonatkozásában előnyös induló pozícióban van – magas az iskolai végzettsége – annak nagyobb az esélye arra, hogy megtapasztalja a tanulás „befektetés jellegét”.

A tanulásnak és azzal összefüggésben az oktatási rendszernek egyik fontos társadalmi szerepe, hogy legitimmé tesz bizonyos társadalmi egyenlőtlenségeket, különbözőségeket. A tanulás – és az oktatás – differenciáló funkciója vonatkozásában vizsgálható, hogy a tanulás mennyiben függ össze az egyes emberek jövedelemszerző képességével. Egyéni tapasztalatai alapján a megkérdezettek 18%-a állította, hogy nem érdemes tanulnia, mert képzettség nélkül is tud pénzt szerezni. Esetükben feltételezhető, hogy jövedelemszerző tervékenységeik vonatkozásában a tanulás nem élvez preferenciát. E csoport aránya ugyan kisebb, mint azoknak, akik tagadták a tanulás elsődleges szerepét az egyéni mobilitásban (35%), jelentőségük azonban így is nagy. Véleményüket környezetükben érvényre juttatva gyengítik a tanulás és az anyagi boldogulás közötti korrelációra vonatkozó hiedelmeket. A jelenség hátterében egyik okként feltételezhető, hogy „európai uniós becslések szerint az ezredforduló környékén, Magyarországon a GDP-nek mintegy 16–17 százalékát tette ki a feketegazdaság, s ebből a szempontból hazánk az EU-25 „élmezőnyébe” tartozik.” (Horváth 2004)

A képzések modularizációja tette aktuálissá annak vizsgálatát, hogy a megkérdezettek miként vélekednek a képzések hosszúságáról. A válaszadók 39,5%-a értett egyet azzal, hogy a tanfolyamok, képzések túlságosan hosszúak.

A felnőttképzés módszertani szakirodalma hívja fel a figyelmet arra, hogy a vizsgák, számonkérések stresszt és esetleges frusztrációt keltő hatásuk révén jelentős motiváció-csökkentő hatással lehetnek a felnőtt tanulóakra. A megkérdezettek 44,5% értett egyet azzal a véleménnyel, hogy ha nem lennének tesztek és vizsgák, az emberek nagyobb kedvvel tanulnának. A francia felnőttképzési rendszerben megfigyelhetők olyan jellegzetességek, melyek erre a problémára is reagálnak. 1992-től kezdődően Franciaországban bevezették az előzetes szakmai munka beszámításának gyakorlatát. (Validation des Acquis Professionnels – VAP). Az öt évnél hosszabb szakmai gyakorlattal rendelkezők szakmai munkatapasztalatuk alapján bizonyos vizsgák alól felmentést kaphattak, amennyiben államilag akkreditált középfokú vagy felsőfokú szakmai képzésben vettek részt. A munkatapasztalat elismertetésének folyamatában a jelöltnek olyan portfóliót kell bemutatnia, amely kielégítően bizonyítja felelősségteljes munkavégző képességét és a szükséges készségeinek, kompetenciáinak meglétét. Az elismertetés vizsgamentességet, kredit beszámítást vagy csak a tanulmányok megkezdését teszi lehetővé. A portfólió alapú értékelő rendszerek kimunkálására – mely a nem formális és informális tanulás elismertetésének is egyik eszköze – Magyarországon is nagy szükség lenne.

A teljes munkaidőben foglalkoztatottak közel fele (48,4%) állította, hogy nem tanult az elmúlt 12 hónapban munkája elvégzése révén. Jelentős tehát azoknak az álláshelyeknek az aránya, melyeknek ellátása egyáltalában nem igényel tanulást,

így az ott dolgozók tanulásra alapozott szakmai fejlődését sem teszi lehetővé. Az adatok a foglalkoztatás-struktúrában fellelhető problémákra utalnak. A megoldás egyik eleme lehet, ha a nemzeti gazdaságpolitika és foglalkoztatáspolitikai preferált célkitűzésévé válik a tudásigényes ágazatok bővítése.

Munkaterhelés és tanulás

Magyarország nemzetközi összehasonlításban a felnőttképzésben résztvevők alacsony arányával jellemezhető. A felnőttkori tanulásban résztvevők arányának növelését célzó társadalompolitika megalkotása során vizsgálendő, hogy az egyes célcsoportoknak mennyiben van reális lehetősége a tanulásra. A tanulási potenciál felmérése mellett fel kell tárni, hogy különféle élethelyzetekben mi támogatja és mi akadályozza tanulási aktivitást.

Mind a formális, mind a nem-formális tanulás megvalósulásának feltétele a tanulásához szükséges idő rendelkezésre állása. Ebben szerepet játszhat többek között a részfoglalkoztatás széleskörűvé tétele, ami lehetővé teszi a tanulásra fordítható időkeret biztosítását, bővülését. Magyarországon a részmunkaidős foglalkoztatottság rendkívül alacsony, akár az Európai Unió államokhoz, akár az OECD tagországokhoz viszonyítunk. A részmunkaidőben foglalkoztatottak aránya a teljes munkaidőben foglalkoztatottakhoz viszonyítva 2004-ben Hollandiában volt a legmagasabb, ahol 35%-ot ért el. Az OECD országok átlaga 15,2% volt, az EU tagállamoké 17,4%, miközben Magyarországon lényegében 1996 óta változatlanul 3,6% alatt volt a részmunkaidőben foglalkoztatottak megfigyelt aránya. A hazainál alacsonyabb aránnyal csak a Cseh Köztársaság (3,1% – 2004) és a Szlovák Köztársaság (2,7% – 2004) rendelkezett (*OECD Factbook 2006*).

A tanulási lehetőségek kihasználása függ az egyének munkaterhelésétől, munkaidejétől. Az elmúlt 10 év adatai szerint Magyarországon a foglalkoztatottak évi átlagos munkaideje 1900 óra körül mozgott, legutóbb 2004-ben 1925 munkaóra volt (3. táblázat). Ezzel az átlagadattal Magyarország továbbra is a foglalkoztatottakra a leghosszabb munkaidőt terhelő országok körébe tartozik, jóval felette az OECD átlagnak (1740 évi munkaóra 2004-ben, ami a kb. 40 órás munkahétnek felel meg). Hazánk mellett a Cseh Köztársaság, Lengyelország, a Szlovák Köztársaság és Görögország jellemezhető a foglalkoztatottak hasonlóan magas évi munkaidő terhelésével. Az európai középmezőnybe sorolható Portugália, az Egyesült Királyság és Írország munkavállalói évente átlagosan mintegy 256 órával dolgoznak kevesebbet a magyaroknál, míg a legelőnyösebb helyzetű országokban foglalkoztatottak esetében (Olaszország, Ausztria, Belgium, Franciaország, Németország) ez a különbség eléri a 400 órát. A németországi foglalkoztatottakhoz viszonyítva például évente 482 órával több a hazai foglalkoztatottak átlagos munkaidő terhelése. Keresve az összefüggést a foglalkoztatottak képzési/tanulási aktivitása és az évi átlagos munkaidő-terhelésük között részben választ kaphatunk arra a kérdésre is, hogy a kormányzati erőfeszítések ellenére miért növekszik lassú ütemben a felnőttképzésben résztvevők aránya. Az egész életen át tartó tanulás és a felnőttképzés megvalósulá-



sában kedvezőtlen kilátásokat jelez továbbá, hogy miközben az európai országok többségében 1990-től a foglalkoztatottak átlagos évi munkaidejének következetes csökkenése volt megfigyelhető, addig Magyarországon 2001 óta ez a trend megfordult és markáns emelkedés tapasztalható: 1863 órától 1925 órára emelkedett a foglalkoztatottak évi átlagos munkaideje. Az adatokat olyanformán is értelmezhetjük, hogy a munka melletti tanulás esélyei romlottak az utóbbi években.

2. táblázat: A részmunkaidőben foglalkoztatottak aránya a foglalkoztatottak körében*

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Hollandia	29,4	29,3	29,1	30,0	30,4	32,1	33,0	33,9	34,5	35,0
Ausztrália	25,0	25,2	26,0	25,9	26,1	26,2	27,2	27,5	27,9	27,1
Japán	20,1	21,8	23,3	23,6	24,1	22,6	24,9	25,1	26,0	25,5
Svájc	22,9	23,7	24,0	24,2	24,8	24,4	24,8	24,8	25,1	24,9
Egyesült Királyság	22,3	22,9	22,9	23,0	22,9	23,0	22,7	23,0	23,3	24,1
Új-Zéland	20,9	21,9	22,3	22,7	23,0	22,2	22,4	22,6	22,3	22,0
Norvégia	21,4	21,6	21,0	20,8	20,7	20,2	20,1	20,6	21,0	21,1
Németország	14,2	14,9	15,8	16,6	17,1	17,6	18,3	18,8	19,6	20,1
Írország	14,3	14,2	15,0	17,6	17,9	18,1	17,9	18,1	18,8	18,7
Kanada	18,8	19,1	19,1	18,9	18,4	18,1	18,1	18,8	18,9	18,5
Belgium	14,6	14,8	15,0	15,6	19,9	19,0	17,0	17,2	17,7	18,3
Dánia	16,9	16,6	17,2	17,1	15,3	16,1	14,7	16,2	15,8	17,5
Ausztria	11,1	10,9	10,8	11,5	12,3	12,2	12,4	13,6	13,6	15,5
Mexikó	16,6	14,9	15,5	15,0	13,7	13,5	13,7	13,5	13,4	15,1
Olaszország	10,5	10,5	11,3	11,2	11,8	12,2	12,2	11,9	12,0	14,9
Luxembourg	11,3	10,4	11,0	12,6	12,1	12,4	13,3	12,6	13,3	14,6
Svédország	15,1	14,8	14,2	13,5	14,5	14,0	13,9	13,8	14,1	14,4
Franciaország	14,2	14,0	14,8	14,7	14,6	14,2	13,8	13,7	12,9	13,4
Egyesült Államok	14,0	13,9	13,5	13,4	13,3	12,6	12,8	13,1	13,2	13,2
Lengyelország	11,9	11,8	14,0	12,8	11,6	11,7	11,5	12,0
Finnország	8,7	8,5	9,3	9,7	9,9	10,4	10,5	11,0	11,3	11,3
Portugália	8,6	9,2	10,2	10,0	9,4	9,4	9,2	9,7	10,0	9,6
Korea	4,3	4,3	5,0	6,7	7,7	7,0	7,3	7,6	7,7	8,4
Spanyolország	7,0	7,5	7,9	7,7	7,8	7,7	7,8	7,6	7,8	8,3
Törökország	6,4	5,4	6,1	6,0	7,7	9,4	6,2	6,6	6,0	6,6
Görögország	7,8	8,0	8,3	9,1	8,0	5,5	4,9	5,6	5,6	6,0
Magyarország	3,2	3,1	3,3	3,4	3,5	3,2	2,8	2,9	3,5	3,6
Cseh Köztársaság	3,4	3,4	3,4	3,3	3,4	3,2	3,2	2,9	3,2	3,1
Szlovák Köztársaság	2,3	2,1	2,0	2,0	1,8	1,9	1,9	1,6	2,3	2,7
OECD összes	11,9	11,8	12,0	12,1	12,3	12,2	12,1	14,6	14,8	15,2
EU15	14,8	15,1	15,6	15,9	16,1	16,2	16,2	16,4	16,6	17,4

* Izlandot és Brazíliát a 2004-es év adathíánya miatt kihagytuk. Legutolsó közölt adataik szerint az OECD átlag felett voltak.

Forrás: OECD Factbook 2006: Economic, Environmental and Social Statistics, OECD. 2006.

3. táblázat: A foglalkoztatottak átlagos évi munkaideje

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Ausztria	1587	1591	1600	1561	1572	1582	1593	1563	1550	1550
Belgium	1549	1547	1566	1555	1545	1545	1547	1548	1542	1522
Cseh Köztársaság	2064	2066	2067	2075	2088	2092	2000	1980	1972	1986
Franciaország	1626	1631	1625	1613	1606	1567	1554	1512	1509	1520
Németország	1520	1502	1496	1489	1479	1463	1450	1439	1441	1443
Görögország	1926	1944	1928	1937	1951	1926	1932	1930	1936	1925
Magyarország	1902	1894	1912	1907	1922	1916	1863	1883	1894	1925
Írország	1823	1826	1783	1713	1692	1688	1679	1666	1646	1642
Olaszország	1616	1617	1617	1620	1617	1613	1601	1599	1591	1585
Lengyelország	1980	1980	1980	1980	1980	1988	1974	1979	1984	1983
Portugália	1799	1753	1723	1720	1732	1691	1696	1697	1678	1694
Szlovák Köztársaság	2003	2023	2055	2034	2022	2017	2026	1979	1931	1958
Egyesült Királyság	1734	1733	1731	1725	1713	1701	1703	1684	1672	1669

Forrás: OECD Factbook 2006: Economic, Environmental and Social Statistics, OECD, 2006.

(Lengyelország 1999-ig becslült adat.)

Nők – előny a képzésben, hátrány a munkapiacra

A foglalkoztatottak iskolai végzettség és nemek szerinti vizsgálata azt jelzi, hogy a középfokú szakképzéssel rendelkezőket leszámítva, női többség figyelhető meg mind a középszintű végzettséggel, mind a felsőfokú végzettséggel rendelkező foglalkoztatottak körében. Ez utóbbi esetében 1993-tól kezdődően regisztrálható női többség. Mivel a nők felülreprezentáltak a középszintű képzésben, ezért várhatóan továbbra is nagyobb arányban kerülnek a felsőoktatásba, mint a férfiak. (*Gyorsjelentés 2006*)

A tanulási szándékok felmérése alapján a nők kis mértékben aktívabbnak bizonyultak a formális tanulásban, mint a férfiak. Nem határozhattuk meg ennek mélyen fekvő okait, de az láthatóvá vált, hogy a magyar társadalomban a nők a szervezett formában megvalósuló tanulás magasabbra értékelik, nagyobb arányban (66,9%) tekintik meghatározónak a társadalmi előrejutás szempontjából, mint a férfiak (57,4%). Amennyiben az általunk kimutatott egyenlőtlenséget előidéző háttér-tényezők tartósan hatnak, úgy a férfiak a nőkhez viszonyítva a jövőben is kevésbé értékelik fontosnak a tanulás egyéni mobilitásuk szempontjából, ezért formális tanulási aktivitásuk a jövőben is lassabban fokozódik, mint a nőké. E tény hosszútávon az egész társadalom képzettségi struktúrájára, illetve áttételesen a foglalkozások nemek szerinti diverzifikálódására hatással lehet. Az intenzív és hosszan tartó formális tanulás igénylő szakmaterületek lassú elnöiesedése következhet be, amit egy másfajta társadalmi egyenlőtlenség – a nőkkel szembeni munkapiaci diszkrimináció – korlátoz.

A kutatásunk során megkérdezettek körében a nők 27,6%-a állította, hogy munkavégzés közben tanult valamit az elmúlt 12 hónapban, szemben a férfiak 36,6%-os arányával. A nők tehát nem csupán alacsonyabb bérekért dolgoznak, miként azt más kutatások igazolják, hanem egyelőre még munkájuk is kevésbé tudásigényes. A korábban említett trendek hatására azonban e téren változás várható.



A nemek közötti egyenlőség elvének tiszteletben tartása mellett a folyamatok nyomon követése érdekében szükséges lesz megvizsgálni az oktatási/képzési rendszer bizonyos szegmenseiben tapasztalt elnöiesedésből fakadó következményeket, és tisztázni annak rövid és hosszú távú hatásait.

Összefoglalás

A hazai felnőtt lakosságra vonatkozóan elvégzett országos reprezentatív vizsgálatunk igazolta, hogy a felnőttkori tanulás elsősorban munkapiaci adaptációként fogható fel. Az is világossá vált ugyanakkor, hogy a felnőttkori tanulás sok tekintetben egyéni igényekre és nem csupán a munkaadói, munkapiaci elvárásokra vezethető vissza. Az eredmények alapján tágítandónak ítéljük azokat a szemantikai kereteket, melyek a képzési rendszer és a képzési szolgáltatások alakítását elsősorban a munkapiaci igények alapján értelmezik. Úgy gondoljuk, hogy azok a tervezési logikák, melyek a képzési kínálat alakításakor mellőzik az egyéni tanulói szükségletek figyelembevételét, és egyoldalúan csupán a munkapiaci keresletből származtatják a képzési rendszer funkcióit, kapacitásait, korlátozottan felelnek meg az egész életen át tartó tanulás alapelveire épülő tervezésmethodikai elvárásoknak. Adataink alapján állítjuk, hogy a felnőttkori tanulási aktivitás hazánkban tapasztalt alacsony aránya jelentős mértékben visszavezethető a képzési rendszer és szolgáltatások rugalmatlanságára. Az egész életen át tartó tanulás programja alapján a képzési rendszer és a képzési szolgáltatások olyan átalakítása szükséges, hogy azok ne csupán a hátrányos helyzetűek vagy a speciális igényűek egyéni szükségleteit vegyék figyelembe, hanem a tanulni kívánó felnőttek szélesebb körére kiterjedően legyenek képesek egyéni tanulási igényekre reagálni. (A felnőttkori tanulási szándékkal rendelkezők körében az egyéni érdekek és diszpozíciók tanulmányozása további kutatásokat tesz szükségessé.)

Nemzetközi összevetések alapján úgy látjuk, hogy a hazai foglalkoztatottak relatíve alacsony tanulási aktivitásának hátterében meghúzódó okok között meghatározó szerepet játszik a Kelet-Európai országok foglalkoztatotti körére jellemző „extrém” mértékű éves munkaidő-terhelés. A tanulási aktivitást hátráltató további tényező a foglalkoztatási formák rugalmatlansága, aminek jele a részmunkaidőben foglalkoztatottak kiugróan alacsony aránya.

Előrelépés a foglalkoztatottak munkaterhelésének a nemzetközi átlagokhoz (EU és OECD) közelítésével, a foglalkoztatási formák differenciáltabbá tételével és a képzési rendszernek és szolgáltatásoknak oly módon történő átalakításával érhető el, hogy azok rugalmasabban illeszkedjenek a felnőttek egyéni igényeihez. Az említett irányokban ható intézkedések révén a felnőtt korúak körében a jelenlegi 34%-ról csökkenhet azoknak az aránya, akik ma még úgy látják, hogy „a tanulás számukra nem hoz annyi hasznot, mint amennyi ráfordítást igényel.”

TÖRÖK BALÁZS

IRODALOM

- CEDEFOP (2000) Making Learning Visible: Identification, Assessment and Recognition of non-formal learning in Europe. (Bjørnåvold, J) Thessaloniki, Cedefop
- Emlékeztető a „Munkapiac és szakképzés: feloldhatatlan ellentét?” c. szakmai fórumról* 2005. április 13. Forrás: <http://www.oma.hu/download.php?ctag=download&docID=1271> (letöltés: 2006. május 25.)
- European Commission (2001) Communiqué Making a European Area of Lifelong Learning a Reality (Brussels).
- FAZEKAS KÁROLY, KÖLLŐ JÁNOS, LAKATOS JUDIT, LÁZÁR GYÖRGY (eds) (2004) *Statisztikai adatok*. <http://econ.core.hu/doc/mt/2005/hun/stat.pdf> (Letöltés: 2006-05-26)
- FMM (2004) *Hírlevél*. Budapest, Foglalkoztatási és Munkaügyi Minisztérium. <http://www.ofakht.hu/hirlevel/2004/tartalom66.jav.elf.htm>. [letöltve: 2005.02.10,16:30]. Hivatkozva: GALASI PÉTER: Túlképzés, alulképzés és bérhozam a magyar munkapiacra 1994–2002. <http://mek.oszk.hu/02300/02345/02345.pdf>
- Gyorsjelentés a 2005/2006. tanév közoktatási előzetes statisztikai adataiból. OM. <http://www.om.hu/main.php?folderID=539&articleID=6558&ctag=articlist&iid=1> (letöltés: 2006-05-26)
- GYÖRGYI ZOLTÁN (2002) *Tanulás felnőttkorban*. Kutatás Közben No. 241. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- HORVÁTH HEDVIG & HUDOMIET PÉTER (2004) *Munkapiaci trendek Magyarországon*. <http://econ.core.hu/doc/mt/2005/hun/handh.pdf> (letöltés: 2006-05-26)
- LUKÁCS PÉTER (2002) Piaccá lett felsőoktatás. In: <http://www.es.hu/pd/display.asp?channel=PUBLICISZTIKA0206&article=2003-0103-1326-49UQTb>
- MOLNÁR ZSUZSANNA (2005) Hiányszakmák: kit keresnek? *Figyelőnet*. <http://www.fn.hu/index.php?id=41&cid=99960> (Letöltés: 2006-05-26)
- OECD Factbook (2006) Economic, Environmental and Social Statistics. Paris, OECD.
- OECD-CERI (2003) Schooling for Tomorrow – Building the Toolbox: England. EDU/CERI/SFT(2003)4
- POLÓNYI ISTVÁN (2003) *Befektetés a tanulásba. Nyitott iskola – tanuló társadalom*. Az Országos Közoktatási Intézet konferenciája. Budapest, OKI. <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=nyitott-05-Polonyi-befektetes.html>
- TÓT ÉVA (2006) *A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás*. Kutatás Közben No. 273. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet.
- ZRINSZKY LÁSZLÓ (2002) A tudás mint andragógiai probléma (tanulás az egész életen át). *Magyar Pedagógia* 102. évf. No. 2. 131–144. o.



A SZAKKÉPZÉS FINANSZÍROZÁSÁNAK FEJLŐDÉSE

ASZAKKÉPZÉS A KÉPZÉSI RENDSZEREN BELÜL elméletileg viszonylag jól elhatárolható terület, mert nagyon erősen kötődik a munkaerőpiachoz. Ez a kötődés lehetővé teszi az egyes szakmák, képesítések tartalmának egzakt leírását, s az adott szakmával rendelkező létszámszükséglete is nagy biztonsággal tervezhető, legalábbis ami a legnagyobb létszámokat érintő alapszakmákat illeti. Az elhatárolás persze a határterületeken kérdéseket vet fel, mint például nem húzható meg éles határ a közismeret és a szakmai ismeret, vagy az idegen nyelvismeret és a szakmához kapcsolódó szűkebb szakmai szókincs között. Nemzetközi szinten is átlátható a szakmák többsége, különösen hasonló tartalmúak azok a szakmák, amelyeknél nagy százalékban érvényesülnek a nemzetközi szabványok.

Magyarországon az ágazati szemlélet (tervezés, fejlesztés, finanszírozás, szakmapolitika, támogatási differenciálás) általában igen gyenge, ami igaz az oktatási ágazatra is, s még inkább annak részterületeire. Eredménynek könyvelhető el, hogy 2005-ben megszületett a szakképzés-fejlesztés és az egész életen át tartó tanulás stratégiája, ugyanakkor nem kapcsolódik ezekhez államháztartási szintű tervezés.

A szakképzés vertikálisan és horizontálisan része a képzési rendszereknek, így finanszírozási, állami támogatási eszközei sokfélék, több törvényt érintenek. Szakképzés folyik a közoktatási intézményekben, a felsőoktatási intézményekben, a felnőttképzési tevékenységet folytató cégeknél, intézményekben. Finanszírozásában jelentős részt vállal az államháztartás, a gazdasági társaságok, vállalkozások, az egyének.

Az oktatás és képzés állami forrásai alapvetően az államháztartás, illetve annak érintett alrendszerei, mint a központi költségvetés, az önkormányzatok költségvetése, s a Munkaerőpiaci Alap (MPA), mint elkülönített állami pénzalap, illetve annak képzési és foglalkoztatási alaprésze. Ide kapcsolódik, többnyire indirekt forrásként a szakképzési hozzájárulás rendszere, mely szintén állami forrásként szolgál, hiszen a nem befizetett teljesítés a képzési alaprész elmaradt bevételét jelenti. Ugyanígy forrásként szolgál a felnőttképzési adókedvezmény, mely párhuzamosan a központi költségvetés elmaradt bevételének számít.

Az állami támogatások rendszerében a szakképzés nem különíthető el. A felnőttképzés támogatási eszközeinél csak egyes esetekben, vagy egyáltalán nem különül el a szakképzésre szánt keret, az iskolarendszerű szakképzésnél pedig a fenntartók kapják a normatív hozzájárulást, ami, az iskolák tényleges költségvetésében már nem

jelenik meg önállóan. Nehéz is lenne önállóan kezelni, hiszen a költségek maguk sem különíthetők el, leszámítva talán a változó költségek egy részét, amilyen például a gyakorlati képzés anyagköltsége. Az elmúlt 15 évben az iskolai rendszerű szakképzés állami támogatási konstrukciója lényegét tekintve csak egyetlen szempontból változott, illetve egészült ki azzal, hogy bevezetésre került a felsőfokú szakképzés, melynek állami támogatása a felsőoktatási intézményekben a felsőoktatási, a középfokú intézményekben pedig a szakképzési törvény szabályai szerint történik.

A rendszerváltás után a helyi önkormányzatok költségvetési rendszere gyökeresen megváltozott, bevétel-orientált, forrástámogatáson alapuló rendszer született. 1991-ben a központi támogatás közel 80%-a alanyi jogon, normatív alapon került az önkormányzatokhoz. A közoktatási normatívák a helyi önkormányzatokhoz forrástámogatásként, hozzájárulásként érkeznek, többnyire felhasználási kötöttség nélkül. Az állami feladatvállalás szakmai megfogalmazását a szakmai törvények tartalmazzák, a feladatvállalásban a munkamegosztást, a fenntartói kötelezettségeket az önkormányzati törvény tartalmazza. A normatívák jogcímei és mértékük minden évben, összefüggésben a tanulólétszámokkal a költségvetési törvényben jelennek meg. Jogcímek szerinti differenciáltságuk azt szolgálja, hogy a támogatás minél jobban illeszkedjen a helyi önkormányzatok feladatrendszeréhez. Az, hogy a normatívák létszámokkal súlyozott mértéke hogyan aránylik az oktatási intézmények tényleges költségvetéséhez, több tényezőtől függ. Így például függ az önkormányzatok egyéb bevételeinek nagyságrendjétől, mint pl. a személyi jövedelemadó önkormányzatoknál maradó része, vagy más központi támogatások, továbbá a saját bevételek, mindezek ráadásul évről-évre változnak. A tényleges intézményi költségvetések meghaladják a normatív támogatásokat, s – felmérések szerint – még az azonos feladatokat ellátó intézmények költségvetése is nagy szóródást mutat, alapvetően az épületfenntartás és a működtetési költségek differenciáltsága miatt.

A konkrét feladatrendszert a jogszabályok és a helyi igények alapján a fenntartók és az intézmények döntenek el anyagi lehetőségek függvényében. A viszonylag homogén feladatok esetében, mint az óvodai, az általános iskolai, a gimnáziumi feladatok, a központi normatív támogatási rendszer elfogadható módon működik. A tankötelezettség és az egységes követelményrendszer miatt az egyéni döntéseknek „csak” az iskola szabad megválasztásában van szerepe. Az iskolai rendszerű szakmai képzés esetében viszont számos olyan probléma merül fel, amely akadályozza a hatékony, a munkaerőpiaci igényeket is tükröző képzést.

Az iskolai rendszerű szakképzés finanszírozási problémái

Az önkormányzati rendszer átalakulásával megszűnt a megyei önkormányzatok területi koordinációs szerepe, s így a szakképzés területi átláthatósága is. A megyei oktatási és szakképzés-fejlesztési tervek megfelelő intézmény- és forrásrendszer hiányában szinte hatástalanok. A rendszer szétaprózott, összesen 909 szakközépiszkolai és 511 szakiskolai feladatellátási hely van az országban. A szakiskolák 27%-a megyei, 45%-a települési, a szakközépiszkolai feladatellátó helyek 26%-a van me-



gyei, és 40%-a települési önkormányzati fenntartásban. Nagyrészt a finanszírozási rendszer eredményezi a szétaprózottságot, az iskolák a létszámokért versenyeznek, s egyre több szakmában indítanak képzést. Növeli a szakképző helyek számát a Munkaerőpiaci Alap képzési alaprészből történő részesedés lehetősége is. A két-szintű (központi és helyi önkormányzati) irányítás ilyen szétaprózott képzés esetében alapvető szakmai eredménytelenséget okoz.

Az iskolarendszerű szakképzés finanszírozásában területi elvnek kellene érvényesülni, a TISZK rendszer kiépítése már ebbe az irányba mutat.

A tanulók döntési lehetősége részben itt is az iskolaválasztás, részben pedig a továbbtanulás szakmai iránya az iskolák által nyújtott kínálatból. A kínálatorientált képzés pedig sem a munkaerőpiaci, sem az egyéni igények szempontjából nem releváns. A különböző oktatási szintek és típusok közül a középfokú szakképzés, ezen belül a szakmunkásképzés az, aminek a munkaerőpiaci kihívásokra azonnal kellene reagálnia, sőt – a képzés időbeli átfutása, a szakképzési tartalmak amortizálódása miatt – struktúra és tartalom szempontjából a pillanatnyi munkaerőpiaci igények előtt kell járnia.

Megközelítőleg relevánssá lehetne tenni a kínálatot ösztönző állami támogatással, a képző intézmények, cégek döntései számára kidolgozott munkaerőpiaci, képzési információs rendszerrel, ezen belül a tanulók, hallgatók számára pályaválasztási információs rendszer kiépítésével és működtetésével.

A felnőttképzés finanszírozási, támogatási rendszere

A nem iskolai rendszerű oktatást, képzést csak részben támogatja az állam. Itt a fő kérdés az, hogy a felnőttképzésnek mely része legyen állami feladat. Kétféleképpen lehet a kérdést megközelíteni, vagyis hogy az EU irányelveket is figyelembe véve politikai, szakmapolitikai szempontból mit tekintünk támogatandónak, illetve hogy melyek azok a területek, amelyek nem piacosíthatók, mert nem esnek a gazdasági szereplők közvetlen érdekeltségi körébe. Mindkét megközelítés igen hasonló támogatási területeket eredményez. Az egyik támogatási terület a valamilyen okból hátrányos helyzetű, deprivált rétegek oktatása, képzése, vagy a hátrányos helyzetű régiók képzési támogatása, a társadalmi, gazdasági, területi kohézió megteremtésének érdekében, a másik területet pedig azok a fejlesztések, ösztönző támogatások jelentik, melyeket a központi kormányzat országosan szükségesnek tart bevezetni, elterjeszteni.

A felnőttképzés finanszírozási rendszerében a kiadások megoszlanak az érdekeltek között. Az állami támogatás mértéke átlagosan 30–40%, de igen nagy a szórás attól függően, hogy milyen típusú programról van szó. Átlagosan a munkáltatók 30%-kal, az egyének 30–40%-kal járulnak hozzá a költségekhez. Valójában az átlag mögött a szórás úgy jelenik meg, hogy vannak tanfolyamok, amelyek szinte teljes egészében állami, vannak, amelyek munkáltatói és vannak, amelyek alapvetően egyéni finanszírozásúak.

Az állami támogatás rendszere valójában nem is rendszer, a különböző támogatási formák nem egyszerre keletkeztek, s így nem tekinthetők koherensnek. Ettől függetlenül érvényesül az a támogatási elv, vagy logika, miszerint az állami források elsősorban a munkanélküliek, a hátrányos helyzetű csoportok képzését, másrészt bizonyos országosan fontosnak ítélt fejlesztési programokat finanszíroznak. Az ilyen típusú képzések és fejlesztések nem tartoznak a piac érdekeltségi körébe.

A támogatási típusok pedig feloszthatók direkt és indirekt rendszerekre. A direkt támogatások forrása az államháztartás, ezen belül a központi költségvetés és a Munkaerőpiaci Alap, mint elkülönített állami pénzalap.

A rendszerváltás után az állami támogatási formák közül direkt támogatási forrásként legelőször a munkanélküliek, illetve a munkanélküliséggel veszélyeztetettek képzésének támogatása jelent meg, melynek szabályait a foglalkoztatási törvény tartalmazza. Itt jellemző az állami szerepvállalás magas, 80–90%-os aránya. Gyakorlatilag a képzési költségek átvállalásáról van szó, melynek finanszírozása a munkaügyi központokon keresztül a Munkaerőpiaci Alap foglalkoztatási alaprészének decentralizált részéből történik. A támogatás itt sem közvetlenül az egyénhez kerül, hanem a képzést végző intézményhez, képzési céghez.

A munkanélküliek képzési támogatási rendszere lényegében bevált, alapvető probléma viszont az alacsony elhelyezkedési ráta (40–44%). A képzések utáni elhelyezkedéshez nem kapcsolódik garancia, szankció, vagy az elhelyezkedést ösztönző eszköz. Az alacsony elhelyezkedési rátának köszönhető, hogy a munkanélküliek körében a képzés nem az elvártnak megfelelő népszerűségnek örvend, a munkanélküliek a képzést gyakran „feleslegesnek” tartják. A helyzet azért is elgondolkodtató, mert a területi szervezetek közül a – képzések szervezéséért alapvetően felelős – munkaügyi központok rendelkeznek a legtöbb munkaerőpiaci információval, valamint kiterjedt gazdasági kapcsolatrendszerrel.

A másik direkt támogatási eszköz a felnőttképzési normatíva. Ezt az eszközt a 2001-ben született felnőttképzési törvény hozta létre. Forrása a központi költségvetés, illetve azon belül fejezeti jogcímként szerepel a Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium (2006. június 9-től Szociális és Munkaügyi Minisztérium) fejezetében. A normatív támogatás elvileg alanyi jogon jár a szakképzettséggel nem rendelkezők és a fogyatékosok képzése esetében. A törvény 2005. évi módosítása kiterjeszti a jogot az 50 éven felüliek számára második szakképesítés megszerzése céljából. Ugyanakkor a törvénymódosítás a támogatást elhelyezkedéshez köti. Mindez nem közvetlenül az egyén jogaként és kötelezettségeként jelenik meg, mivel az igényt bejelentők és az elhelyezkedést garantálók maguk az akkreditált képző intézmények. A garanciát a képző intézmény a munkáltatóval a foglalkoztatásra vonatkozó, vagy az egyénnel az önfoglalkoztatásra vonatkozó szerződésben biztosítja.

Az egyik problémát az jelenti, hogy reálisan nem tervezhető létszámok esetén nem célszerű a normatív rendszer, a másikat pedig az, hogy ez a megoldás egyértelműen a képző cégek érdekét szolgálja.



A normatív támogatás alanyi joga jár, tehát a központi költségvetésnek a teljes igénynek megfelelő fedezetet biztosítani kell (ld. iskolai normatív állami támogatás), tehát igen kis hibaszázalékkal tervezhető kell, hogy legyen. A hasonló jellegű előirányzatok a költségvetésben „felülről nyitottak” annak érdekében, hogy az előirányzatot szükség szerint néhány százalékkal túl lehessen lépni. Ennyi rugalmasságot biztosít a költségvetés (a felnőttképzési normatíva esetén ez a nyitottság két év után megszűnt). A felnőttképzési normatíva egyáltalán nem tervezhető, hiszen nem tudni, hogy a 15–64 éves, szakképzettséggel nem rendelkező kb. 800 ezres réteg milyen arányban kíván bekapcsolódni a képzésbe. (A teljes létszám képzése, ami nyilvánvalóan irreális, 120 milliárd forintba kerülne, tehát nullától 120 milliárdig lenne nyitott a rendszer. 2005-ben a költségvetés adta lehetőség 3 milliárd forint volt, az akkreditált képző cégek által benyújtott (szinte minden megalapozottság nélkül tervezett, legfeljebb a saját kapacitást figyelembe vevő) igény 12 milliárd forintra rúgott. Mind a két keret irreális. A költségvetési pénz normatív rendszer esetén erre a célcsoportra igen kevés, a képző cégek terve pedig a tapasztalatok szerint teljesíthetetlen. Így a helyzet szinte kezelhetetlenné vált. Ezért történt a szigorú, az elhelyezkedés biztosítását is megkövetelő feltételt tartalmazó jogszabály módosítása.

A szükséges pénzkeret meghatározásában további problémát okoz, hogy a szakképzetlenség, vagy akár az, hogy valaki csak egy szakképesítéssel rendelkezik, nem bizonyítható. Amíg nincs egységes vizsganyilvántartás, ez a kör csak önbevallás alapján becsülhető. Gyakorlatilag a népszámlálás is, amely kimutatja a népesség iskolázottságának mértékét és szakképzettségét, önbevalláson alapul.

A szakképzési hozzájárulási rendszer indirekt forrásokat is biztosít a rendszer számára. A hozzájárulási kötelezettség teljesítési lehetőségei között szerepel a saját dolgozók képzésének elszámolása. Ezt a lehetőséget a szakképzési hozzájárulásról szóló törvény 1997-től biztosítja, eleinte a bérköltség 0,2%, később 0,5%-ának mértékéig. Ez indirekt támogatás, mert úgy érvényesül, hogy az államháztartási rendszerben (MPA, mint elkülönített állami pénzalap) bevételkiesést jelent. A hozzájárulásra kötelezettek eleinte igen kis mértékben éltek ezzel a lehetőséggel. A szakképzési hozzájárulás törvényi szabályozásában bekövetkezett változásokkal, illetve a rendszer korszerűsítésével párhuzamosan az elszámolás szabályozása az elmúlt években több alkalommal módosult. A módosításokat alapvetően az eljárás egyszerűsítése, az elszámolható képzések körének bővítése jellemezte. A szabályozás szerint az OKJ-ban nem szereplő és nem akkreditált képzési program alapján folytatott képzések elszámolhatóságáról a megyei (fővárosi) munkaügyi tanács dönt. A vállalatok körében a saját dolgozók képzési költségeinek elszámolása egyre népszerűbb.

Ugyanakkor a lehetőség kihasználását a kis és középvállalatok esetében erőteljesen korlátozza az, hogy a felhasználható keret mértéke az ő esetükben igen alacsony, nem tudják hatékonyan felhasználni. További gond, hogy a kisvállalkozásoknál a képzési helyettesítés szinte megoldhatatlan.

A saját munkavállalók képzésének ilyen típusú ösztönzése, támogatása a nagyobb vállalatok körében bevált, a munkáltatók a lehetőség kibővítését igénylik. Ugyanakkor az állam így olyan képzéseket is támogat, amelyek a piac érdekeit követve amúgy is megvalósultak volna.

Tény, hogy a hozzájárulási rendszer ezen eszköze esetében a munkaerőpiaci megfeleléshez nem férhet kétség.

Direkt forrásként jelenik meg az MPA képzési alaprészéből a felnőttképzési célú keretbe évente átcsoportosításra kerülő mintegy 5–6 milliárd forint. Ez a keret a felhasználását szabályozó rendeletben foglaltaknak megfelelően gyakorlatilag „szabad” felhasználású, olyan értelemben, hogy miniszteri döntés határozza meg a felhasználás céljait és mértékét. E keret elsősorban gazdaságfejlesztő képzési programok, beruházásösztönző képzések, hátrányos helyzetű rétegprogramok, képzési infrastruktúrafejlesztés támogatására szolgál, valamint ebből finanszírozzák az EU programok társfinanszírozási keretét. Az áthúzódó programok finanszírozási kötelezettségei miatt 2006-ra a keretben szinte nem maradt szabad felhasználású forrás. Az ebből a forrásból támogatott képzések hatékonysága monitoring rendszer bevezetésével lenne átlátható.

Hasonló módon foglalkoztatási programokhoz kapcsolódó képzési támogatási forrás az MPA foglalkoztatási alaprész központi része, melynek felhasználásáról a MAT (Munkaerőpiaci Alap Irányító Testülete) dönt. Ebből a forrásból elsősorban a másodlagos munkaerőpiac, illetve rétegprogramok, valamint foglalkoztatási válsághelyzetek esetén történik támogatás, de a fejlesztési programokat, pilot-programokat, valamint a hátrányos helyzetű térségek támogatását is ebből a keretből finanszírozzák. Az e forrásból támogatott programok, illetve az ezen belüli képzések hatékonyságát rendszeresen elemzik.

A szakképzési hozzájárulás rendszere

A szakképzési hozzájárulás rendszere több évtizedes múltra tekint vissza. A szakmunkásképzési alapot 1973-ban hozták létre vállalatok befizetéseiből, és szakmunkástanulók ösztöndíját, szakmunkásképző intézmények beruházásait, felújítását, eszközfejlesztését finanszírozták belőle. A rendszer a hozzájárulási kötelezettség teljesítési lehetőségei és felhasználási céljai tekintetében az elmúlt három évtized alatt többször is módosult. Az eredetileg a szakmunkásképzésben a szakképzett munkaerő foglalkoztatásában érdekelt gazdasági szereplők arányosabb teherviselését biztosító, és a gazdaság keretében folyó gyakorlati képzés támogatásának forrásait megteremtő rendszer változásai a kedvezményezettnek körének jelentős bővülését eredményezték, és megszűnt a hozzájárulási kötelezettség befizetéséből származó alap önállósága is, része lett a foglalkoztatáspolitikai eszközök finanszírozására létrehozott Munkaerőpiaci Alapnak. A felhasználási cél időközben kiterjedt a szakképzés teljes vertikumára, a szakközépiskolai és a felsőoktatási képzésre, a felnőttképzésre, a saját munkavállalói képzésre, valamint a felnőttképzési célú programok, fejlesztések támogatására is.



A hozzájárulási rendszer fejlődése gyakorlatilag követte a gazdasági élet változásai által diktált szükségleteket. Ugyanakkor a felhasználási lehetőségek kiterjedésében fontos tényező az is, hogy az oktatás-képzés rendszerében a központi költségvetésen, s az iskolarendszerű képzés önkormányzati forrásain kívül nem áll rendelkezésre más forrás. Különösen igaz ez a fejlesztések tekintetében.

A szakképzési hozzájárulás rendszerének történeti áttekintése, a célrendszer változása

A szakképzésfejlesztés finanszírozását az elmúlt évtizedekben alapvetően határozta meg a szakképzési hozzájárulással kapcsolatos támogatási rendszer, amely a 2013/1971. (IV. 28) számú kormányhatározatban jelent meg első ízben. A határozat a szakmunkásképzés költségeinek az állam és a szövetkezetek-vállalatok közötti megoszlásáról szól. A szakképzési hozzájárulás rendszerének bevezetését az indokolta, hogy a gazdaság szereplői igényelték a szakképzett munkaerőt, ugyanakkor a képzés és a fejlesztés költségeihez nem járultak hozzá. A döntően állami vállalatokra épülő gazdasági szerkezet indokolta, hogy az állam vállalja fel a szakmunkásképzés fejlesztésének költségeit. A 80-as évek elején a szövetkezeti szektor és a magángazdaság erősödésével vetődött fel először, hogy a szakképzés fejlesztésének költségeit a gazdaság szereplői között meg kell osztani. A szakképzés fejlesztését segítő első alapot – a Szakmunkásképzési Alapot – a Munkaügyi és a Pénzügyminisztérium 2/1972. (1.8.) együttes rendelete hozta létre. Az elmúlt években a szakképzés fejlesztésére létrehozott – lényegében egyedülálló – intézményesített forma jelentős formai és tartalmi változásokon ment át. Ezt nemcsak a törvénymódosítások fejezik ki, hanem a hozzájárulás és az alap nevének változása is. Ez persze nem azt jelenti, hogy a szakképzés fejlesztésére több, különböző forrás áll rendelkezésre, hiszen a felsorolás a rendelkezésre álló egyetlen forrás elnevezésének – a törvényi szabályozásnak megfelelő – módosulásait jelzi. Így lett Szakmunkásképzési Alapból először Szakképzési Alap, majd a Munkaerőpiaci Alap szakképzési alaprésze, amely jelenleg a Munkaerőpiaci Alap képzési alaprésze.

A több mint harminc éve bevezetett szakképzési hozzájárulás célja az állami szerepvállalás mellett a gazdálkodó szervezetek szakképzési szerepvállalásának intézményesítése volt. E folyamatban a piacgazdaság irányába mutató jelentős szabályozási lépés volt a mai hozzájárulási rendszer alapjainak kiépítése az 1988. évi XXIII. törvény által, valamint az 1996-ban megalkotott LXXVII. törvény, mely sok tekintetben korszerűsítette a szakképzési hozzájárulás fizetéséről, valamint a szakképzés fejlesztésének támogatásáról szóló előírásokat. A szakképzési hozzájárulásról és a képzési rendszer fejlesztésének támogatásáról szóló 2001. évi LI. törvény – mely felváltotta az 1996. évi LXXVII. törvényt – új szabályozási keretet teremtett a szakképzési hozzájárulási rendszernek, valamint a képzési rendszer fejlesztésének. A törvény kiszélesítette a szakképzés fogalmát, és a képzési rendszer részeként a szakképzési hozzájárulási rendszer elemévé tette a felsőoktatást. A szakképzési hozzájárulás felhasználási

területének kiszélesítését jelenti a gyakorlati képzésben foglalkoztatott tanárok, oktatók továbbképzésének, valamint a szakképző iskolákban folyó pályaorientáció, szakmai előkészítés és szakmai alapozás fejlesztésének támogatási lehetősége. A szakképző iskolai képzések a munkaerőpiac átfogó foglalkoztatási területeihez tartozó technológiák, tevékenységformák megismertetése által segítik elő a tanuló megalapozott szakmaválasztását, szakképzésbe való bekapcsolódását. Mindez rendkívül széles eszközellátottságot feltételez, melynek támogatási lehetősége az, amit a törvény biztosít.

A szakképzési hozzájárulás, valamint a Szakképzési Alap(rész) pozitív szerepet játszott a 90-es évek első felében zajló átalakulási folyamatok során, valamint a későbbiekben a szakképzési rendszer fejlődésében. Ennek a jelentős fejlesztési forrásbővítésen túl egyik lényeges oka az volt, hogy a gazdálkodók jelentős döntési autonómiát kaptak a törvény által meghatározott keretek között a szakképzési hozzájárulási kötelezettség teljesítése során, másik pedig az, hogy az irányítás-végrehajtás különböző szintjein a szociális partnerek érdemi döntés-előkészítő szereppel rendelkeztek.

A későbbiek során megváltozott a gazdaság szerkezete, a gazdasági szféra szakképzésben betöltött szerepe, a munkavállalókkal szembeni követelményrendszer, illetve maga a szakképzési, képzési rendszer, s módosult a jogi környezet is. A jogszabályi környezet változásai (az új számviteli törvény és az egyszerűsített vállalkozási adóról szóló törvény, valamint a felnőttképzési törvény magalkotása, a szakképzésről és a felsőoktatásról szóló törvények módosulása), valamint a korábbi időszak tapasztalatai, a Kormányzati Ellenőrzési Hivatal és az Állami Számvevőszék által lefolytatott vizsgálatok megállapításai és javaslatai szükségessé tették a 2003. évi a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról szóló törvény megalkotását, mely módosításokkal ugyan, de ma is érvényben van.

A szakképzési hozzájárulás jelenlegi rendszere

A szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról szóló 2003. évi LXXXVI. Törvény preambuluma szerint az új törvény célja a nemzetgazdaság és a munkaerőpiac követelményeihez, a társadalmi folyamatokhoz és az információs társadalom igényeihez igazodó rugalmas és differenciált, a gazdaság dinamikus fejlődését segítő szakképzési rendszer fejlesztési forrásainak biztosítása, továbbá az Európai Unió által nyújtott támogatások strukturált tervezése és finanszírozási kereteinek kialakítása.

A szakképzési hozzájárulás célja: a szakképzési, a közoktatási és a felsőoktatási törvények hatálya alá tartozó gyakorlati képzés, illetőleg az állam által elismert szakképesítés megszerzését biztosító szakképzés, valamint a pályaorientáció, szakmai előkészítő ismeretek és szakmai alapozó oktatás, szakmai orientáció, szakmacsoportos alapozó oktatás, a gimnáziumban folyó informatikai, számítástechnikai oktatás fejlesztésének támogatása, továbbá a saját dolgozók képzésének az iskola-rendszeren kívüli felnőttképzésnek a felnőttképzési törvény szabályozása által történő támogatása. A szakképzési hozzájárulás hatékony alkalmazásának tehát célja



a törvény által meghatározott mértékben a foglalkoztatottak szakmai tudásának továbbfejlesztéséhez kapcsolódó képzési források biztosítása is.

A szakképzési hozzájárulási kötelezettség alapja és mértéke: a hozzájárulásra kötelezett szervezetek éves bérköltségének 1,5 százaléka (bruttó kötelezettség). A kötelezettség teljesítésének módját – a törvény keretei között – a hozzájárulásra kötelezett választja meg. A törvény a kötelezettség teljesítése szempontjából különbséget tesz aszerint, hogy a kötelezett gyakorlati képzés megszervezésével vagy anélkül kíván-eleget tenni a kötelezettségének.

Az eredeti cél sokáig a vállalati gyakorlati képzés ösztönzése, támogatása volt, egészen a kilencvenes évek közepéig. A vállalati gyakorlati képzés az állami vállalatok körében természetes volt, majd 1990 után az állami vállalatok megszűnésével minimálisra csökkent. Ekkor a gyakorlati képzést többségében az iskolák vették át. Az akkori szakmapolitika úgy gondolta, hogy ez a megoldás csak ideiglenes, a magánszféra erősödésével a vállalkozások fokozatosan visszaveszik a gyakorlati képzés feladatát, hiszen a kedvezményeket tekintve ez nem előnytelen. Alapvető irányzat volt az ún. duális képzés, aminek a lényege, hogy az elméleti ismereteket az iskolában, a gyakorlati ismereteket, készségeket pedig a működő vállalkozásoknál sajátítják el a tanulók. A tényleges folyamatok azonban nem a várakozásoknak megfelelően mentek végbe. A vállalkozások változatlanul alacsony arányban vállalnak iskolai tanulókat gyakorlati oktatás céljából, ugyanakkor nagyobb igény jelentkezik a vállalatok részéről a saját dolgozók képzésére. Az egész életen át tartó tanulás és a foglalkoztatáspolitikai szempontjából pedig kiemelten fontossá vált a munkanélküliek és a foglalkoztatottak képzésén, továbbképzésén túlmenően az inaktívok képzése, foglalkoztathatóságának növelése.

A létszámváltozások, a célrendszer és a szakmapolitikai változások miatt érdemes újra gondolni az *állami támogatás forrás- és felhasználási rendszerének arányait az egész oktatási, képzési ágazatot érintően.*

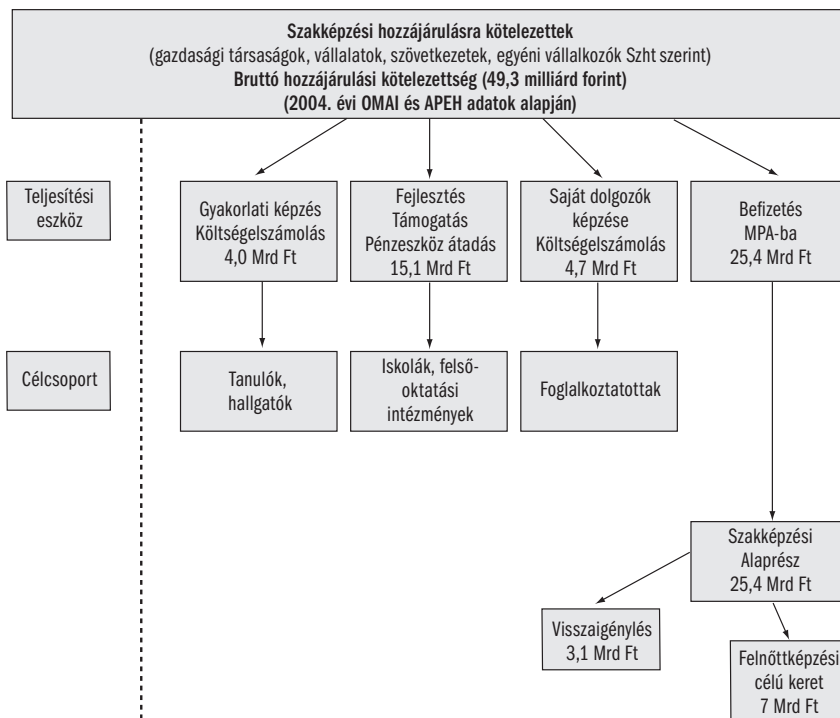
2004 az első olyan év, amelyről rendelkezésre áll egy adatállomány a hozzájárulásra kötelezettek bevallásaiból. Így a gyakorlati képzést végzők adataival együtt lehetőség van a hozzájárulási kötelezettség teljesítési jellemzőinek elemzésére.

A 2004. évi APEH és OMAI (Oktatási Minisztérium Alapkezelő Igazgatósága) adatok szerint az összes bruttó hozzájárulási kötelezettség 49,3 milliárd forint.¹

Az adatok szerint 2004-ben összesen 370 816 hozzájárulásra kötelezett szervezet volt, ebből gyakorlati képzést végzett mindössze 1754. A kötelezettség 8,15%-át gyakorlati képzéssel, 30,76%-át iskoláknak, felsőoktatási intézményeknek történő fejlesztési támogatás átadásával, 9,52%-át saját dolgozók képzésével, illetve a költségek elszámolásával teljesítik, s a kötelezettség 51,57%-át fizetik be átlagosan az MPA-ba, vagyis ebből a keretből keletkezik a képzési alaprészből a bevétele.

¹ Ez a bruttó mérték (≈ 50 Mrd Ft) a hibátlan bevallások összesítéséből származik. Más számítások szerint (érintett kör, foglalkoztatottak létszáma, átlagbér, vagy a munkaadói hozzájárulásból a szükséges levonások után számított érték) a szakképzési hozzájárulás bruttó kerete kb. 62,5 Mrd forint. Külön vizsgálat tárgya lehet, hogy a különbözet miből adódik, adóbevillási fegyelem, nem kellő mértékű ellenőrzés stb.

1. ábra:



A csaknem 371 ezer – bevallást beküldött – kötelezettből szám szerint a legtöbb az ingatlanügyek, gazdasági szolgáltatásban van, 125 354 cég. Gyakorlati képzéssel történő teljesítés esetében abszolút értékben a szállítás, raktározás, posta ágazat jár élen csaknem 2 milliárd forinttal, a legtöbb fejlesztési támogatást a feldolgozóipar adja 5 és fél milliárd forinttal, saját dolgozók képzésére a legnagyobb mértékben szintén a feldolgozóiparban költenek (1,7 milliárd elszámolt költség). Az alapba történő befizetést tekintve a feldolgozóipar és a kereskedelem ágazat jár élen.

Vállalatnagyság szerint a 100 milliónál nagyobb bérköltséggel rendelkező 3778 cég kötelezettsége 31,6 milliárd forint az összes 49,3 milliárdból, vagyis annak 64,2%-a.

A kötelezettek körének meghatározása állandó napirenden lévő kérdés. A kérdés általában úgy merül fel, hogy a költségvetési szféra a szakember utánpótlást ugyanúgy igényli, mint a versenyszféra. A probléma kettős. Ugyanis az igaz, hogy a költségvetési intézmények mentesek a másfél százalékos tehertől, ugyanakkor az általa nyújtott kedvezményektől – mint pl. a képzési alaprészből való részesezés – elesnek.

A megoldás mindig azon a ponton akadt meg, hogy a pénzügyi tárca álláspontja szerint a másfél százalékos kötelezettséget a költségvetés nem vállalja, csak akkor lehet szó a csatlakozásról, ha a kötelezettséget az intézmények „kigazdálkodják”.



1. táblázat: Szakképzési hozzájárulási kötelezettség teljesítése összesen 2004 (OMAI+APEH)

Ágazat	Kötelezet- tek (db)	Bruttó hozzájáru- lási köte- lezettség (%)	Gyakorlati kép- zés elszámolt költsége vis- zsaigénylés nélkül (%)	Fejlesztési támogatás összesen (%)	Saját dol- gozók képzése (%)	Befizetés az alap- részbe (%)
Mezőgazdaság, vadgazdál- kodás, erdőgazdálkodás	12 077	100,0	3,2	35,7	7,4	53,8
Halgazdálkodás	138	100,0	0,0	38,5	1,6	59,9
Bányászat	213	100,0	0,6	43,8	15,9	39,8
Feldolgozóipar	37 763	100,0	6,9	35,6	11,1	46,4
Villamosenergia-, gáz-, Gőz-, vízellátás	516	100,0	8,2	42,4	19,8	29,6
Építőipar	37 887	100,0	2,0	22,0	4,2	71,9
Kereskedelem, javítás	86 946	100,0	5,9	24,8	6,8	62,5
Szálláshely-szolgáltatás, Vendéglátás	22 265	100,0	13,2	24,7	3,2	58,9
Szállítás, raktározás, posta, távközlés	15 166	100,0	29,6	25,8	12,5	32,1
Pénzügyi közvetítés	3 204	100,0	0,1	47,1	13,5	39,3
Ingatlanügyletek, gazdasági Szolgáltatás	125 354	100,0	0,5	23,9	6,1	69,6
Közigazgatás, védelem: köte- lező társadalombiztosítás	18	100,0	0,0	23,7	8,9	67,4
Oktatás	3 042	100,0	11,0	17,9	4,2	66,9
Egészségügyi, szociális ellátás	10 876	100,0	0,6	10,6	1,7	87,2
Egyéb közösségi, személyi szolgáltatás	15 327	100,0	0,9	33,8	6,0	59,3
Háztartások tevékenysége	1	100,0	100,0	0,0	0,0	0,0
Területen kívüli tevékenységek	23	100,0	0,0	9,8	12,9	77,3
Összesen	370 816	100,0	8,2	30,8	9,5	51,6

Forrás: OMAI+APEH adatbázisa. 2004.

A költségvetési szféra csatlakozásával kapcsolatban az is problémaként merült fel, hogy az oktatási intézmények kivételt képeznének, hiszen ők maguk főtevékenységként oktatást végeznek, tehát a szakember utánpótlási célú kvázi adó alól mentesülnének. Ugyanakkor a felnőttképzési törvény megjelenése és a képzési piac erőteljes felfutása következtében jelenleg ugyanez a helyzet áll fenn a képzési vállalkozások, elsősorban a gyakorlati képzést főtevékenységként végző vállalkozások esetében. A felnőttképzési vállalkozások szakképzési hozzájárulásra kötelezettek, tehát rájuk vonatkozóan minden Szht. szerinti kötelezettség és jogosultság fennáll, így a gyakorlati képzés költségeinek visszaigénylési lehetősége is. Az összesen 3 milliárdos visszaigénylésből 2 milliárdot a képzési vállalkozások, elsősorban a tanulók gyakorlati képzését főtevékenységként végzők visszaigénylése tesz ki.

A teljes költségvetési intézményrendszer bevonása a szakképzési hozzájárulási kötelezettség rendszerébe kb. 21 milliárd forint kötelezettségnövekedést jelentene a teljes rendszerben. Jelentős gyakorlati képzési tevékenység valósul meg az egészségügyben, ahol 220 ezer fő az alkalmazotti létszám, ami a kötelezettség szempontjából kb. 5,5 milliárdos nagyságrendű keretet jelent.

A szakképzési hozzájárulással kapcsolatos további problémakör, hogy a vállalati képzés rendszerét nem sikerült kellő mértékben elterjeszteni, a vállalatok gyakorlati képzésben való részvételi hajlandósága hosszú távon is alacsonynak bizonyult. Jelentősen kell támaszkodni az iskolákra és a gyakorlati képzést főtevékenységként végző vállalkozásokra (összesen kb. 70%). A szakképzési hozzájárulás egy része, a gyakorlati képzés költségeinek elszámolása (8,15%), visszaigénylése az alapból (6%), a saját dolgozók képzése (9,5%), valamint a képzési alaprészt egy része gyakorlatilag nem fejlesztésre, hanem működtetésre kerül felhasználásra. A fejlesztési támogatás (30,7%), valamint az alaprészt nagyobb hányada fejlesztést szolgál. A felnőttképzési források megjelenésével a rendszer párhuzamosságokat tartalmaz. A fejlesztések tekintetében azoknál az intézményeknél, vállalkozásoknál lehet átfedés, amelyek ifjúsági és felnőtt szakképzést is folytatnak, ezek aránya egyre magasabb, számuk több százra tehető (szakképző iskolák, gyakorlati képzést főtevékenységként végző vállalkozások, felnőttképzési vállalkozások). A képzéseket tekintve olyan értelemben van átfedés, amilyen mértékben főképpen a 16–25 éves korosztály számára kétszeres a képzési kínálat az iskolák és a felnőttképzés részéről. Az iskolák ebből a szempontból ugyan állami finanszírozási rendszerben működnek, mégis a tanulók szakképzése szempontjából a képzési kínálati piac részét képezik. Magas színvonalú infrastruktúra (jelentős részben a fejlesztési támogatásnak köszönhetően) és képzett oktatók viszont az iskolarendszerben található nagyobb arányban. Állami forrásokról lévén szó, az átláthatatlan helyzet pazarláshoz vezet.

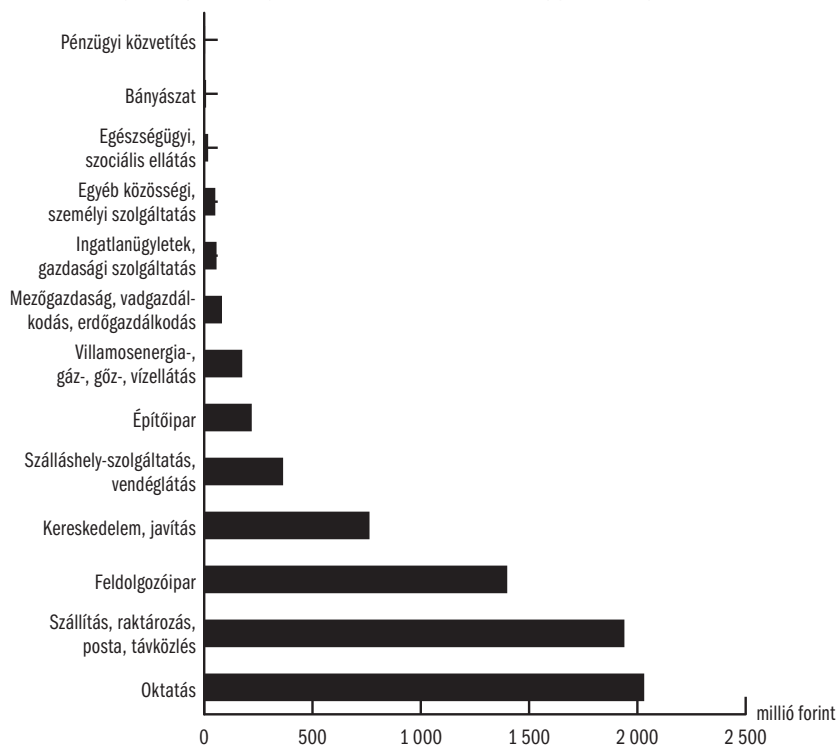
A gyakorlati képzés szervezése

A gyakorlati képzést szervező vállalatoknál 2004-ben összesen 7,1 milliárd Ft elszámolható költség merült fel a képzésekkel összefüggésben. Az összes költség legnagyobb része az oktatási tevékenységet végző vállalatok körében merült fel, vagyis ez azt jelenti, hogy a vállalati gyakorlati képzés közel egyharmada képzési vállalkozásnál (fő tevékenységként gyakorlati képzést végző cég, kb. 66 db.) és nem az adott szakmának megfelelő termelő, szolgáltató vállalatnál történik.

A gyakorlati képzés szempontjából a szállítás, raktározás, posta, távközlés valamint a feldolgozóipar termelő és szolgáltató ágazatba tartozó vállalatok számolták el legnagyobb arányban gyakorlati képzési költségeiket. (Az összes gyakorlati képzési elszámolható költségben belül 27,4 illetve 19,7%-ot.)



2. ábra: Az egyes ágazatok gyakorlati képzéssel összefüggő költségei, 2004



Forrás: OMAI, 2004.

Jellemző, hogy az összes szakképzési hozzájárulásra kötelezett közül a vállalatok nagyságával párhuzamosan erőteljesen növekszik a gyakorlati képzés szervezésére elszámolt költség aránya is.

2. táblázat: Szakképzési hozzájárulási kötelezettség teljesítése összesen 2004 (OMAI+APEH)

Szakképzési hozzájárulásra kötelezettek bérköltség nagysága szerint	Kötelezettek száma (db)	Bruttó hozzájárulási kötelezettség (%)	Gyakorlati képzés elszámolt költsége visszaigénylés nélkül (%)	Fejlesztési támogatás összesen (%)	Saját dolgozók képzése (%)	Befizetés az alaprészbe (%)
0 - 1 000 eFt	136 468	100,0	0,1	11,0	0,2	88,8
1 001 - 10 000 eFt	140 592	100,0	0,5	6,2	0,6	92,6
10 001 - 50 000 eFt	86 718	100,0	1,8	20,1	2,6	75,6
50 001 - 100 000 eFt	3 260	100,0	3,3	31,3	5,2	60,3
100 001 - eFt	3 778	100,0	11,9	38,6	13,6	35,9
Összesen	370 816	100,0	8,2	30,8	9,5	51,6

Forrás: OMAI+APEH adatbázisa, 2004.

A nagyobb vállalatokra jellemző, hogy kötelezettségük nagy részét elsősorban gyakorlati képzés szervezésére és a saját dolgozók képzésére használják fel, s viszonylag alacsony arányban nyújtanak fejlesztési támogatást iskoláknak, vagy fizetnek be az alaprészbe.

Nem egyértelmű a válasz arra a kérdésre, hogy mi motiválja a gyakorlati képzés szervezésére a vállalatokat. A szakképzési hozzájárulási kötelezettség elszámolhatóságán kívül adóalapcsökkentő kedvezmény is megilleti a vállalatokat. Ezen túlmenően felmérések szerint a tanulók első évben segédmunkás szintű, második évben már szakmunkás szintű munkát végeznek, ami mindenképpen bérmegtakarítást jelent náluk. A kisebb, vagy közepes vállalkozások kevésbé vállalnak gyakorlati képzésre tanulókat, azzal az indokkal, hogy túl sok az adminisztráció, s a tanári funkció elvonja az ott dolgozókat a hatékony munkától. Ezzel együtt nem éri meg nekik a tevékenység vállalása. Sok, már a rendszerváltás előtt is működő, tanulókat is képző nagyvállalat hagyományból folytatja a szakmai képzést. Nem egyértelműen érvényesül az a cél, hogy a vállalatok saját munkaerőpótlásukat biztosítsák a tanulók képzésével, ugyanis a munkaerő-utánpótlást nem feltétlenül az ott képzett tanulói kínálatból oldják meg. Ez a képzés szervezésének belső problémáiból is fakadhat, vagy eleve csak gyakorlattal rendelkező dolgozókat szándékoznak felvenni. Sok cég képez ugyan tanulót, de nem számolja el a szakképzési hozzájárulás teljesítéseként. Ezek inkább a kis cégek, akik nem tudják az adminisztrációs terheket vállalni.

A vállalati gyakorlati képzésben résztvevő tanulók létszáma 1990 óta több okból erőteljesen csökkent. Egyrészt eleve 209 ezerről 127 ezer főre csökkent a szakiskolai tanulók egészének létszáma, másrészt csökkent a vállalatoknál a gyakorlati helyek száma. (A vállalati gyakorlati képzésben részesülők létszáma 175 ezer helyett ma már csak 53,4 ezer fő). Az elszámolt és visszaigényelt összegeket figyelembe véve egy tanulóra 2004-ben 132,6 ezer forint elszámolt költség jutott. Ugyanekkor az iskolarendszerben a fenntartó önkormányzatok a szakképző iskolai gyakorlati képzésben részesülő tanulók után 106 ezer Ft/fő keretet kaptak a központi költségvetésből.

Összefoglalva a szakképzési hozzájárulás szempontjából a gyakorlati képzés rendszerének három alapvető intézményrendszere van, a szakképző iskolák, a fő tevékenységként gyakorlati képzést végző vállalkozások és más termelő, szolgáltató vállalkozások. Ezen kívül jelentős gyakorlati képzést biztosít az iskolarendszeren túlmenően a költségvetési szféra, kiemelten pl. az egészségügy.

Mindegyik terület alapvető szerepet tölt be, és stratégiai fontossággal bír a képzési feltételrendszer folyamatos, egységesen magas színvonalú fejlesztése. Ezt a feladatkört komplex módon csak ágazati tervezési rendszer bevezetésével lehet átláthatóvá, tervezhetővé, hatékonyá tenni.



Fejlesztési támogatás nyújtása oktatási intézményeknek

A szakképző iskola számára a szakképzés tárgyi feltételeinek javítását szolgáló, egyéb ráfordításként elszámolható támogatás változatlanul kötelezettség-csökkentő tételként vehető figyelembe, ennek felső határa a bruttó kötelezettség 75 százaléka.

A szakképzési hozzájárulási kötelezettség teljesítésének említett eddigi lehetőségei a törvény szerint kibővültek azáltal, hogy a felsőoktatási intézmények számára – fejlesztési megállapodás alapján – a gyakorlati képzés tárgyi feltételeinek javítását szolgáló fejlesztési támogatás is elszámolható. Ebben az esetben a törvény a befizetési kötelezettség 75%-ának teljesítését korlátozza befizetőként a 75% maximum 50%-ában (vagyis 37,5%-ban). Ennek magyarázata az, hogy a felsőoktatás a szakképzett munkaerő mintegy egyharmadát bocsátja ki a munkaerőpiacra.

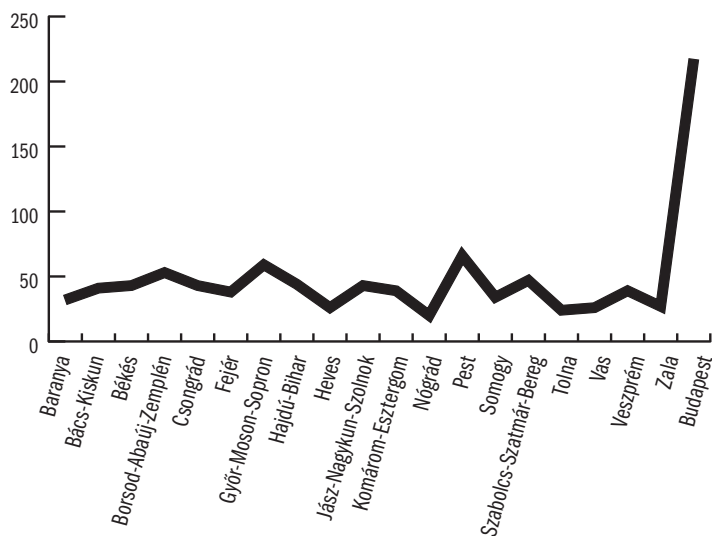
2004-ben a bevallások alapján a szakképzési hozzájárulásra kötelezettek 15,2 milliárd forintot adtak át intézményeknek fejlesztési támogatás címén, ami az összes hozzájárulási kötelezettség 30,8%-a.

Ez a keret igen aránytalanul oszlik meg az intézmények között, s sok helyen olyan mértékű, hogy megkérdőjelezhető a felhasználás törvényszerűsége. Még súlyosabb a helyzet, ha tekintetbe vesszük, hogy ez a támogatás minden évben fejlesztési céllal kerül az iskolákhoz. Egy iskolára 13,2 millió forint jut évről-évre. Az iskolák az MPA képzési alaprészből pályázati úton is hozzájuthatnak fejlesztési keretekhez. A fejlesztésekkel kapcsolatosan probléma, hogy az iskolák (feladatellátási helyek) zárt rendszerek, zárt fejlesztéseket hajtanak végre, gyakran figyelmen kívül hagyva a munkaerőpiacot, ritka a pályakövetés, kevés az intenzív kapcsolatrendszer a gazdasággal. A pályaválasztási napok többségében az általános iskolát végzők a zárt rendszerű szakképző intézmények kínálatával ismerkednek. Feltehetően a TISZK rendszer nyitottabb, dinamikusabb fejlesztéseket indukál.

Kérdés az is, hogy a vállalatok milyen motivációk, megfontolások alapján nyújtanak támogatást egyes oktatási intézményeknek. A cél az lenne, hogy az ágazati szakember-utánpótlást biztosító iskolai képzés támogatása valósuljon meg. A fejlesztési támogatás azonban még inkább, mint a vállalati gyakorlati képzés, elszakadt a tényleges munkaerőpiaci céloktól. A fejlesztési támogatás egy jelentős részének a (részben személyi) kapcsolatrendszer az alapja. Óriási a szóródás a támogatás nagyságrendjében, s jelentős hátrányban vannak a Kelet-Magyarországi megyék. Bár az új jogszabály a gyakorlati képzés normatívájának háromszorosára korlátozza a fejlesztési támogatás tanulónkénti mértékét, a lehetőségek még így is igazságtalan különbségeket hoznak létre.

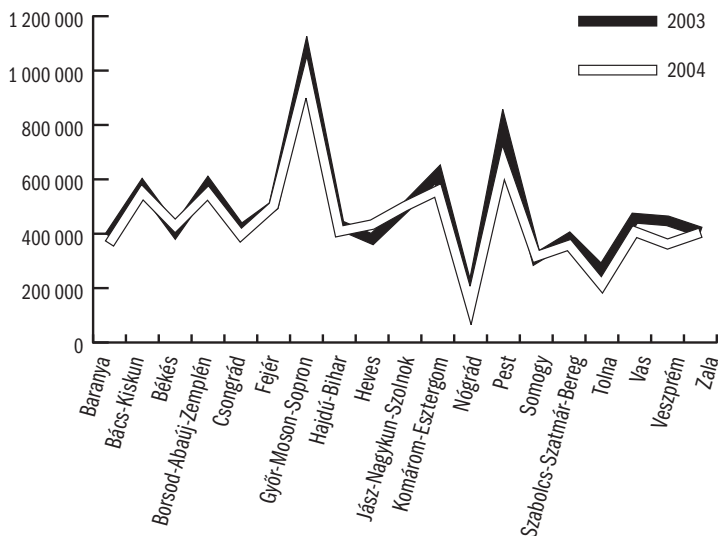
A 2004. évben Magyarországon összesen 961 középiskola részesült gazdálkodó szervezet(ek) szakképzési hozzájárulási kötelezettségéből. Ez valamivel magasabb, mint az előző évi, hiszen 2003-ban 944 közép fokú tanintézmény kapott támogatást. Ha megyéknként vizsgáljuk a támogatott középiskolák számát, az alábbi grafikonon szemléltetett kép tárul a szemünk elé:

3. ábra: Támogatott iskolák száma megyénként, 2004



2004-ben összesen 12,4 milliárd forintnyi összeg oszlott meg a támogatott középiskolák között országszerte.

4. ábra: Az összes iskola támogatásainak alakulása megyénként, 2003, 2004 (ezer forint)



Az átlagok természetesen jelentős eltéréseket takarnak, hiszen számos iskola csupán egy támogatóval rendelkezett, míg volt olyan intézmény is, amelyet 461 vállalat támogatott, s a legnagyobb támogatást egy vállalkozói iskola kapta összesen, mintegy 447 millió forintot.



2004-ben a gazdálkodó szervezetek szakképzési hozzájárulásából több, mint 3 milliárd forint jutott a felsőoktatási intézményeknek, amelynek legnagyobb részét, 72,3%-át az állami egyetemek kapták. Jóval kisebb részarányban részesültek a támogatásban az állami főiskolák: ők az összes támogatás mindössze 18,8%-át kapták, a legkevesebb azonban mégsem nekik, hanem az egyházi főiskoláknak jutott (0,2%).

A fejlesztési támogatásokat megállapodások alapján kapják az intézmények, a jogszabályokban meghatározott feltételekkel. Külön elemzés tárgya kell, hogy legyen e támogatások felhasználása, felhasználásuk hatékonysága, a felnőttképzési források felhasználásától történő elkülönülése, vagy kiegészítő funkciója.

Saját munkavállalók képzése

A saját munkavállalók képzésének a szakképzési hozzájárulási kötelezettség terhére történő támogatási lehetőségét a szakképzési hozzájárulásról és a szakképzés fejlesztésének támogatásáról szóló 1996. évi LXXVII. törvény teremtette meg, mely 1997. január 1. napján lépett hatályba. A törvény értelmében a hozzájárulásra kötelezett – a szakképzési hozzájárulási kötelezettség teljesítési jogcímeiként – az éves bérköltségének maximum 0,2%-át saját dolgozói képzésére fordíthatta. Az elszámolható kötelezettséghányad mértéke a 2000. évtől a hozzájárulás alapját képező bérköltség 0,5%-ára emelkedett (a kötelezettség egyharmad része) és az elszámolás lehetősége – a szakképzési bizottságok jóváhagyása mellett – kiterjesztésre került az Országos Képzési Jegyzékbe (OKJ) nem tartozó szakképzésekre is.

Az eljárást szabályozó rendelet szerint az OKJ-ban nem szereplő és nem akkreditált képzési program alapján folytatott képzések szakképzési hozzájárulás terhére történő elszámolhatóságáról a megyei (fővárosi) munkaügyi tanács dönt. Az OKJ-ban szereplő és akkreditált képzési program alapján folytatott képzések tekintetében a hozzájárulásra kötelezettnek elszámolást kell benyújtania. Az új rendelet szélesítette a felhasználást, jelentős mértékben bővítette az elszámolható képzések körét, lehetővé téve az önálló nyelvi képzések, illetve meghatározott arányban a felnőttképzési szolgáltatás és az általános képzés elszámolhatóságát is. Ezzel párhuzamosan bevezetésre került az elszámolható költségek maximális mértékének meghatározása.

A saját munkavállalók képzése az egész életen át tartó tanulás egyik legfontosabb fejlesztendő területe. A jelenlegi rendszerben három lényeges probléma merül fel. Az egyik, hogy a közepes és nagy vállalatok számára a keret szűknek bizonyul. E vállalatok rendelkeznek belső képzési tervvel, s külön munkakör, szervezeti egység áll rendelkezésre a képzések szervezésére. Ugyanakkor a kis vállalkozásoknál az igényhez képest túlságosan kicsi a keret, másrészt alapvető problémát okoz a helyettesítés a képzés idejére. Harmadik gond, hogy nehezíti a képzéseket az engedélyhez kötés, a tapasztalatok szerint a munkaügyi tanácsok döntése többnyire nem érdemi, s így, mivel többségében formális, feleslegesen terheli mind a munkaügyi tanácsokat, mind a vállalatokat.

Alapba történő befizetés

A törvény szerint a szakképzési hozzájárulással kapcsolatos kötelezettség teljesítésekor az alábbi prioritási sorrendet kell figyelembe venni:

1. Gyakorlati képzést szervezők cégek szervezetek esetén:

- gyakorlati képzés szervezésének elszámolható költségei (ide tartozik az üzemközi tanműhelyi képzés, valamint megállapodással másik gyakorlati képzés szervezésével teljesítőnél történő képzés támogatása),
- saját munkavállaló-képzés szervezésének elszámolható költségei (bruttó kötelezettség maximum 33%-a),
- befizetés az MPA Magyar Államkincstárnál vezetett számlájára (a bruttó kötelezettség legfeljebb 20%-a),
- szakképző iskola, felsőoktatási intézmény számára nyújtott fejlesztési támogatás (a bruttó kötelezettség maximum 75%-a szakképző iskola, s legfeljebb 37,5%-a felsőoktatási intézmény esetén),
- a fennmaradó kötelezettség befizetése az MPA Magyar Államkincstárnál vezetett számlájára.

Azoknak a hozzájárulásra kötelezetteknek, akiknek a gyakorlati képzés szervezése során az elszámolható költségei meghaladják a hozzájárulási kötelezettséget, lehetőségük van arra, hogy a különbözetet az MPA képzési alaprészből visszaiányeljék.

2. Gyakorlati képzést nem szervező cégek, szervezetek kötelezettségüket legfeljebb a bruttó kötelezettség 80%-áig az alábbi módon teljesíthetik:

- szakképző iskola, felsőoktatási intézmény számára nyújtott fejlesztési támogatás (bruttó kötelezettség maximum 75%-a szakképző iskola, s 37,5%-a felsőoktatási intézmény esetén),
- saját munkavállalók képzésszervezésének elszámolható költségei (bruttó kötelezettség maximum 33%-a),
- a bruttó kötelezettség 20%-a és a fennmaradó kötelezettség befizetése az állami adóhatóságnál vezetett számlára.

Az állami adóhatóság a befizetett szakképzési hozzájárulást megállapodás alapján utalja át az MPA Kincstárnál vezetett számlájára. Ez jelenti az MPA képzési alaprészének bevételeit.

Az alaprész feletti rendelkezési jogot jelenleg a foglalkoztatáspolitikai és munkaügyi miniszter az oktatási miniszterrel megosztva gyakorolja.

Az alaprészből hozzá lehet járulni a szakképzés illetve a felsőoktatás érdekében végzett fejlesztő tevékenységhez, az Európai Unió szakképzési és felsőoktatási programjaihoz való csatlakozás hazai pénzügyi forrásaihoz, a tanulók gyakorlati képzésében foglalkoztatott szakmai elméleti és gyakorlati tárgyakat oktató tanárok, szakoktatók továbbképzéséhez, illetve a Strukturális Alapok társfinanszírozásával megvalósuló, a versenyképességet elősegítő képzési és fejlesztési programokhoz, továbbá a határon túli magyarok szakképzésének és felsőoktatásának céljaihoz.

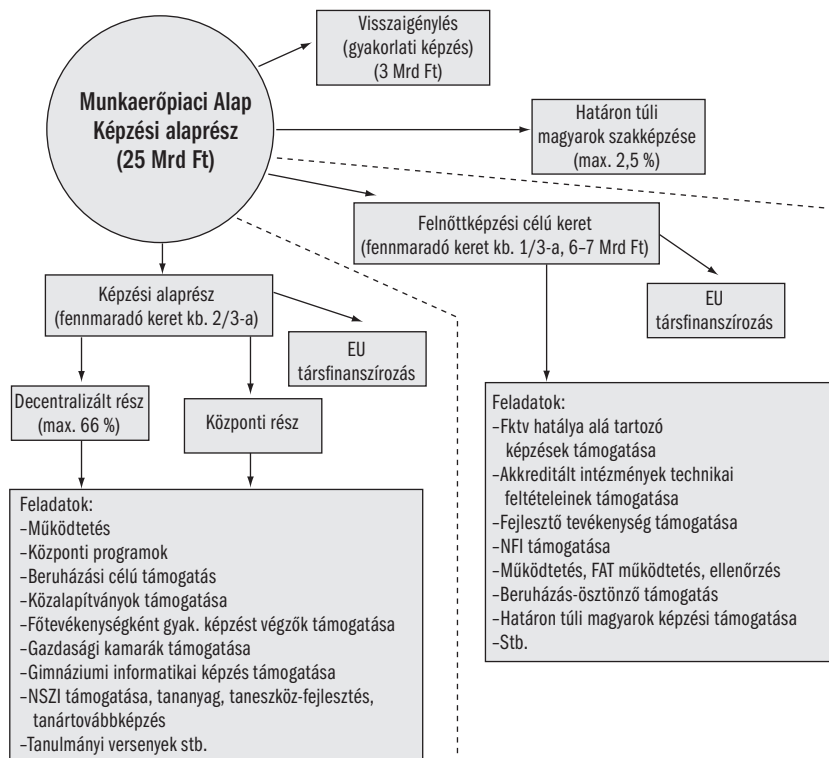


Az alaprész eredeti előirányzatának az éves költségvetési törvény által előírt kötelezettségek előirányzataival, a visszatérítési igények kielégítésére biztosított keretösszeggel, valamint a határon túli magyarok szakképzése és felsőoktatása támogatásának összegével történő csökkentése után fennmaradó része és a többletbevétel egyharmada használható fel iskolarendszeren kívüli felnőttképzési célra. Ez képezi az MPA foglalkoztatási alaprész iskolarendszeren kívüli felnőttképzési célú keretét. A két alaprész (iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli felnőttképzési célú) felhasználásának szabályait más-más jogszabály tartalmazza (Szht., Ft., FMM miniszteri rendelet), nagyrészt hasonló tartalommal.

A képzési alaprész felhasználása

Az alaprész célja a nemzetgazdaság által igényelt korszerűen képzett gyakorlati szakemberek számának növelése, a szakképzettségük és a gazdaság fejlődése, a hatékony foglalkoztatás érdekében tudásuk továbbfejlesztése, valamint az ezzel kapcsolatos társadalmi érdekek érvényre juttatása, továbbá az EU által a jövőben nyújtható támogatások strukturált tervezése és finanszírozási kereteinek kialakítása.

5. ábra: A Munkaerőpiaci Alap Képzési alaprészének elosztása

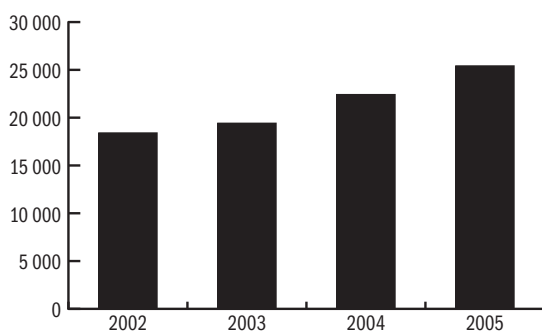


Az alaprész kb. egyharmada pályázatok útján kerül felosztásra kifejezetten a képzés eszközfejlesztési céljaira, nagyobb része a szakképzés-politika országos fejlesztési céljait, hazai és nemzetközi fejlesztési programok, szakképzési feladatokat is ellátó közalapítványok támogatását szolgálja. A központi és a decentralizált pályázati rendszerben a fejlesztési prioritásoknak megfelelően a fő témakörök a gyakorlati képzés korszerűsítése, a csúcstechnológiák alkalmazása, az akkreditált felsőfokú szakképzés fejlesztése, a hátrányos helyzetű fiatalok szakképzése, a képzés minőségének fejlesztése stb. voltak.

A felnőttképzési célú keret felhasználásának arányaira, a konkrét támogatásokra az Országos Felnőttképzési Tanács tesz javaslatot, s a miniszter dönt.

Mindkét alaprészre jellemző, hogy a törvényi előírásokon belül a felhasználás döntés kérdése, tehát ez a forrás jelenti elsősorban a szakmapolitikai célok megvalósítását, illetve ezen belül a fejlesztési célok megvalósítását.

6. ábra: A szakképzési hozzájárulás bevételi összegei, 2002–2005 (millió Ft)



Összegzés

Az oktatási, képzési ágazat a rendszerváltást követő 15 évben jelentős szakmapolitikai változásokon ment keresztül, hiszen a hangsúly az egész életen át tartó tanulás komplex szemlélete irányába mozdult el. Maga az iskolai intézményrendszer a változásokhoz igen lassan és nehezen igazodik. Ezt bizonyítja, hogy a több, mint 1500 középfokú szakképzési feladatellátási helyre külön-külön átlagosan 270 diák jut. Ilyen kis létszámmal nem lehet hatékony, racionális szakképzést tervezni és teljesíteni. Ugyanakkor megjelent a felnőttképzési intézményrendszer, 5400 regisztrált felnőttképzést folytató, ezen belül 1200 akkreditált felnőttképzési intézmény, cég van jelen a képzési piacon. Ilyen szétaprózott rendszerben képtelenség a szakképzés területi átláthatósága, tervezése, ami létfontosságú a munkaerőpiaci keresletnek való megfelelés szempontjából.

A szétaprózottság feloldása, a területi gondolkodás irányába hat a TISZK rendszer bevezetésével, mely a középfokú szakképzési intézményrendszer radikális csökkentéséhez vezet.



Ahhoz, hogy eldöntsük, hogy a szakképzésben az iskolák és a felnőttképzési intézmények milyen arányban kell, hogy részt vegyenek, illetve milyen legyen az együttműködés, a munkamegosztás, ahhoz egy kicsit előre kell tekinteni és a népesség változó iskolázási szokásait figyelembe kell venni.

Az iskolába járás átlagos életkora lényegesen kitolódik. A fiatalok átlagosan később fejezik be az általános iskolát, a középfokú iskolákat, és többek között ezért is a felsőoktatási tanulmányok befejezése egyre nagyobb arányban 26–30 éves korra tehető. Ez azt jelenti, hogy a szakképzés megkezdésének korhatára a gyakorlatban is a rövidesen ténylegesen megvalósuló 18 éves tankötelezettségi korhatárra tolódik ki. Kivéve azt az egyre szűkebb réteget, amelyik valamilyen oknál fogva nem jut el az érettségiig, illetve amelyik az általános iskolát követően tanul a szakképzésben. Mindez azt jelenti, hogy a szakmunkásképzés – melynek fejlesztése, kiterjesztése a munkaerőpiac szempontjából rendkívüli fontosságú – egyre nagyobb mértékben 18 éves kor fölé tolódik, illetve azt, hogy a 16–25 éves népesség számára a szakképzési intézményi (iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli felnőttképzés) kínálat összetolódik, illetve megduplázódik. A támogatási rendszerek is párhuzamosan működnek, melynek jelentős része állami forrás (tanulói normatíva, felnőttképzési normatíva stb.). Stratégiai kérdés annak eldöntése, hogy ennek a korosztálynak szóló állami forrásból táplálkozó kínálat melyik intézményrendszert milyen mértékben preferálja. A képzési vállalkozások a támogatási rendszer külön szegmensét képezik, ott a piaci verseny dönti el a szelekciót. Tény az is, hogy a szakképző iskolák számára a vállalatok által nyújtott fejlesztési támogatás igen aránytalan eloszlású, és csak részben arányos a tanulólétszámmal. Sok esetben a csökkenő tanulólétszámú iskolák a nagyobb mértékű támogatással már nem tudnak mit kezdeni, kényszerfejlesztéseket valósítanak meg. A fejlesztési támogatás esetében az iskolaválasztás olyan mértékben önkényes, szakmailag nem indokolható pazarlást jelent, ami állami pénzeszközök esetében megengedhetetlen.

Hiányzik az ágazati átláthatóság, az ágazati tervezés, de fontos szempont, hogy az egész életen át tartó tanulás támogatása számára a központi költségvetésen kívül a szakképzési hozzájárulás, illetve a képzési alaprészt az egyetlen állami forrás, kivéve a munkanélküliek képzését, aminek finanszírozása a foglalkoztatási alaprészből történik. Így már a hozzájárulási kötelezettség elnevezése („szakképzési”) sem releváns. Forrást jelentenek még az EU alapok, melyek társfinanszírozási forrása szintén a képzési alaprészt.

Célszerű lenne az oktatás, képzés, de legalább a szakképzés egészének, mint ágazatnak a komplex felülvizsgálata, s ágazati tervezési és támogatási rendszer bevezetése. Meggondolandó a szakképzési hozzájárulási kötelezettség differenciálásának lehetősége ágazat, vagy inkább a vállalkozások mérete szerint. Korábban létezett ilyen megkülönböztetés, az agrárszféra csak 1%-os kötelezettséggel rendelkezett, majd ez a különbség megszűnt.

A kis vállalkozásoknál nem csak a kismértékű keret, a nagy adminisztrációs teher jelent problémát, hanem a képzésen lévők helyettesítése is. Megoldást jelenthet az adminisztráció egyszerűsítésén túl az atipikus képzési formák támogatása, az e-learning elterjesztése, ahol lehet, vagy a képzés idejére a munkaeő-kölcsönzés támogatása, képzési számlarendszer bevezetése.

A közepes vállalatoknál kötelezővé kellene tenni a képzési tervet, ösztönözni a saját dolgozók és a gyakorlati képzés lehetőségeinek jobb kihasználását. Itt azért fontos az ösztönzés, mert ezeknél a vállalatoknál már problémát jelent az adminisztráció, a helyettesítés. Racionális gazdálkodási döntéseiknél nem egyértelműen kedvező a szakképzési hozzájárulási kötelezettség saját terveken alapuló felhasználása, egyszerűbb számukra a fejlesztési támogatás vagy az alapba történő befizetés (mint a kis vállalkozásoknál), ugyanakkor az 50–250 fős cégek esetében segítséggel sokkal hatékonyabban lehetne a keretet felhasználni, mint ha a központi keretből pályázat útján vagy egyéb úton kerül vissza a támogatás a képzésbe.

A nagy vállalatoknál különösebb probléma nincs a felhasználással, bár növelnék a saját dolgozók képzési kereteit, de mivel a megfelelő munkaeő léte gazdálkodási stratégiájuk legfontosabb része, s általában e cégek tőkeerősek, nem célszerű az állami források bővítése e téren. Problémát okoz számukra a tanulószervezetek fajlagosan magas költsége.

Célszerű a fejlesztési támogatási lehetőség mértékének további csökkentése, szigorúbb szabályozása, az alapba, esetlegesen létrehozandó területi szintű alapokba történő befizetések növelése. Célszerű differenciált korlátokat bevezetni, azaz pozitív diszkriminációt érvényesíteni a hátrányos helyzetű megyék javára. A támogatási rendszer nem követi megfelelőképpen az alapvető állami támogatási elveket. Gyakorlatilag azok a vállalkozások járnak a legjobban, amelyek állami feladatot jelentő, állami támogatottságú ifjúsági szakképzést, vállalkozásban megvalósuló, állami támogatásban részesülő és kedvezményeket élvező gyakorlati képzést, valamint piaci alapon működő, számos esetben azonban állami támogatásban részesülő felnőttképzést is végeznek. E cégeknél a működtetéshez, fejlesztéshez szükséges keretek többszöröse gyűlik össze. Nem probléma, ha ez tiszta piaci keretek között történik. Súlyos probléma ugyanakkor, ha állami támogatások halmozódnak ugyanarra a feladatra (állami források: iskolai normatív támogatás, állami fejlesztési, működtetési források MPA képzési alaprészből – akár ifjúsági, akár felnőttképzési fejlesztési támogatás, közoktatási közalapítványok, vállalatoktól fejlesztési támogatás, felnőttképzési normatív támogatás, álláskeresési képzési támogatás az MPA foglalkoztatási alaprészből, HEFOP támogatások).

Másik terület a hozzájárulási kötelezettségből elszámolható rész, a saját dolgozók képzésének támogatása. Ez az eszköz egyre inkább olyan mértékben lehet hatékony, amilyen mértékben a vállalati humán erőforrás tervezés, fejlesztés szükségessége, stratégiai fontossága a vállalatok körében tudatossá válik.



A szakképzés, felnőttképzés fejlesztési forrásainak bővítésére lehetőséget teremt, hogy a hozzájárulási kötelezettség a gazdaság fejlődésével, a bérkiáramlás, illetve a foglalkoztatotti létszám növekedésének függvényében dinamikusan növekszik.

SZÉP ZSÓFIA

IRODALOM

- SZÉP ZSÓFIA & VÁRADI ÁKOS (2005) *A szakképzési hozzájárulási rendszer elemzése és javaslat a felnőttképzési célú felhasználási lehetőségek bővítésére.* Kutatás kézirat. December. Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- A szakképzési hozzájárulási kötelezettség teljesítésére vonatkozó OMAI, APEH adatbázis, (2004)



A HAZAI SZAKKÉPZÉS FORMÁLÓDÁSA

EBBEN AZ ÍRÁSBAN ÁTTEKINTÉST IGYEKSZÜNK nyújtani a hazai szakképzés rendszerváltást követő fejlődésének problémáiról, majd elemezzük a szakképzés és a felsőoktatás fejlesztésének európai tendenciáit.

A szakképzés rendszerváltozása

A hazai szakképzés a 80-as évek végének gazdasági és társadalmi rendszerváltása nyomán válságba került. Összeomlott a képzés bázisát – és ideológiáját – adó szocialista nagyipar, s a koordinációját meghatározó megyei oktatásigazgatás is. A szakmunkásképzőkből kilépő pályakezdők munkanélkülisége nagyon magasra ugrott, a vállalati képző helyek szétzilálódása és gazdasági nehézségei miatt a képzés minősége még tovább romlott. A szakmunkásképzés általános képzésének közismerten alacsony színvonala mellé immár a gyakorlati képzés minősége is „lezárkózott”.

A szakképzésről szóló törvény¹ a szakközépiskolát, a szakmunkásképző iskolát és a szakiskolát, valamint a munkaerő-fejlesztő és -képző központot nevezi meg a szakképzés intézményeinek. (Ez később, 1995-ben kiegészül a speciális szakiskolával.) A törvény rögzíti, hogy az állam által elismert szakképesítéseket az Országos Képzési Jegyzék (OKJ) tartalmazza, amelyben meg kell határozni a szakképesítés megnevezése mellett többek között a szakképesítés iskolai rendszerű szakképzésben történő megszerzéséhez szükséges képzés időtartamát, az elméleti és gyakorlati képzési időt, a szakképesítés szintjét; a szakmai képzésben való részvétel életkori feltételeit.

Mindezzel együtt a rendszerváltozás után kialakuló új oktatásirányítás mind az ideológiai utánérzések miatt, mind oktatáskorszerűsítési okokból (zsákutca jelleg megszüntetése), mind a gazdasági struktúraváltozás miatti pályakezdő szakmunkás-munkanélküliség továbbá a tervezési bizonytalanságok okán a szakmunkásképzést túlhaladott oktatási formának tekintette.

Ezt tükrözték az 1990-es szakképzési dokumentumok. „A szakképzés-politika válaszát a modernizációs kihívásra a MüM előzetes szakképzési koncepciója fogalmazta meg, amely a »világbanki« ifjúsági szakképzési program elveit követve a szakközépiskola arányának radikális növelését, belső szerkezetének, képzési céljának megváltoztatását javasolta. Az elképzelések szerint a képzés első két évében az oktatási idő 15%-át szakmai orientációra fordítják. A harmadik-negyedik tan-

¹ 1993. évi LXXVI. törvény a szakképzésről.



évben 13 szakmacsoportban a tanulók az érettségire történő felkészülés mellett a képzési idő 40%-ában szakmai alapképzést kapnak. Az ötödik és hatodik tanévben következik a változó időtartamú és igényességű specializáció. A szakmunkás-képzés hagyományos, három éves képzési idejű szakmáit rugalmas, a tíz osztályos általános iskolára épülő, 2–25 hónap közötti képzési idejű programok váltják fel, amelyek az angol further education modelljéhez hasonlóan az ifjúsági és a felnőtt szakképzést azonos helyszínen végzik....”²

Felvetődik, hogy ez a szakképzési koncepció mennyire felelt meg gazdasági fejlettségünknek? Kérdés, hogy vajon ez az elképzelés – a felsőoktatás-fejlesztéshez hasonlóan – nem egy jó szándékú, de vulgáris felzárkózási törekvés volt-e? Az oktatáspolitikai formálónak szeme előtt a 18 éves korig terjedő kötelező – és alapvetően általános képzést és legfeljebb némi előszakképzést folytató – iskolázás lebegett.

A kilencvenes években a hazai oktatási rendszer fejlődésének legfontosabb jellemzői a következők voltak:

„(1) az alap- és középfokú oktatás közötti határvonalak megváltozása, azaz a középiskolákba való korai belépés lehetőségének a kialakulása,

(2) az érettségit követő nem felsőfokú szakképzés új formáinak a megjelenése. Emellett egyéb változások is említést érdemelnek, így különösen az általános és a szakmai képzés határainak a megváltozása (későbbre tolódása)”³

Mindkettő igen fontos változás a szakképzés aspektusából.

„Az érettségit követő nem felsőfokú szakképzés új formáinak a megjelenése a kilencvenes évtizedben a szakközépiskolai oktatás nagyfokú expanzióját (a benn lévők abszolút számának emelkedését.....) hozta magával. Amíg 1990-ben még csak 7100 tanuló végezte a szakközépiskolák 13. évfolyamát, addig 1999-ben ez a szám már 36 000 volt... Az expanzióval együtt járó szerkezeti változások között külön figyelmet érdemel az általános képzés időtartamának a kitolódása a kilencvenes évek folyamán. Az 1993-ban elfogadott közoktatási törvény az általános képzés időtartamát 8-ról 10 évre emelte fel: az 1996-ban elfogadott, majd 1998-tól már az iskolákban is alkalmazott nemzeti alaptanterv ennek megfelelő tartalmi szabályozást vezetett be. Ennek eredményeképpen a 9. és 10. évfolyamon megszűnt volna a szakmai képzés, és az a 10. évfolyam utánra tolódott volna ki. Az 1999-es törvénymódosítás visszaállította a korábbi állapotot, igaz, az e törvény nyomán létrehozott új tantervek a 9. és 10. évfolyamon a korábbiakhoz képest szintén jelenős mértékben megnövelték az általános, és csökkentették a speciális szakmai képzési tartalmakat... Az általános és a szakmai képzés határvonalainak a kitolásával járt a kilencvenes években elterjedt ún. világbanki szakközépiskolai modell is, amely a 9. és 10. évfolyamokról a későbbi évfolyamokra tolta át a szakmai képzés jelentős részét, sőt, annak leginkább speciális elemeit kitolta a 12. évfolyamot követő oktatásba.”⁴

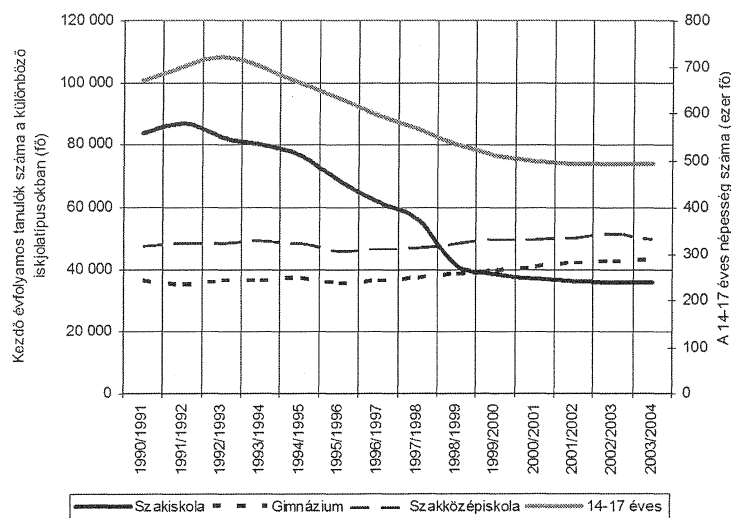
2 Farkas Péter (1998) Leszakadó csoportok. *Educatio* Tavaszi. A szerző hivatkozása szerint a Munkaügyi Minisztérium 1990-es előzetes szakképzési koncepciójáról van szó.

3 Halász Gábor (2001) A középfokú oktatás expanziója: problémák és perspektívák. In: Semjén András (ed) *Oktatás és munkaerőpiaci érvényesülés*. Budapest, MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont.

4 Halász i.m.

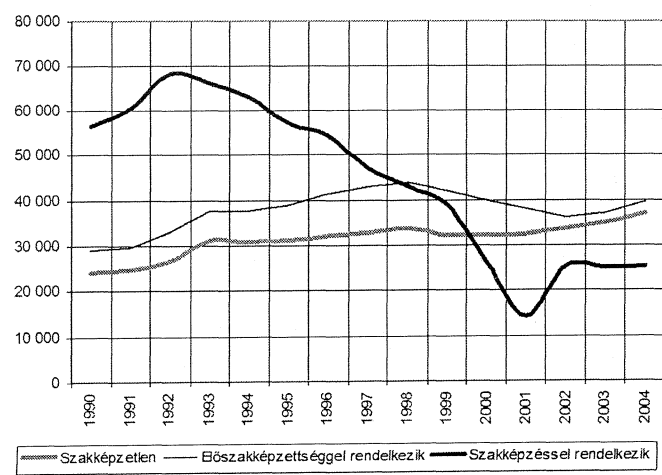
Mindezen folyamatok nyomán – azaz az oktatáspolitikának a szakiskolát háttérbe szorító aspektusa, s így a szakmunkásképzés illetve a szakiskola presztízsének további csökkenése, s mindezeknek a középfokú oktatásba törekvő fiatalokra illetve szüleikre történő hatására – a középfokú képzés struktúrája radikálisan átalakult.

1. ábra: A középfokú oktatásba nappali tagozatra lépő kezdő évfolyamos tanulók száma



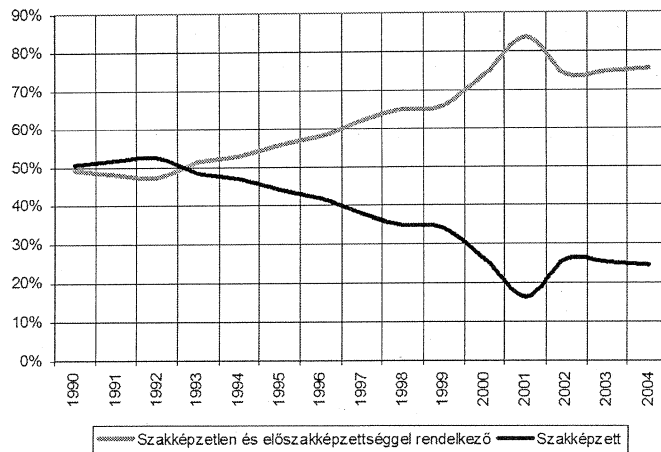
A demográfiai folyamatok miatt csökkenő középfokú oktatásba lépő népesség iskolaválasztása nyomán a szakiskolai elsős létszám 1992 és 1998 között több mint a felére esett, a gimnáziumi és szakközépiskolai elsős létszám pedig nagyjából stagnált, kissé emelkedett.

2. ábra: A középfokú képzésből, nappali tagozaton kilépők megoszlása



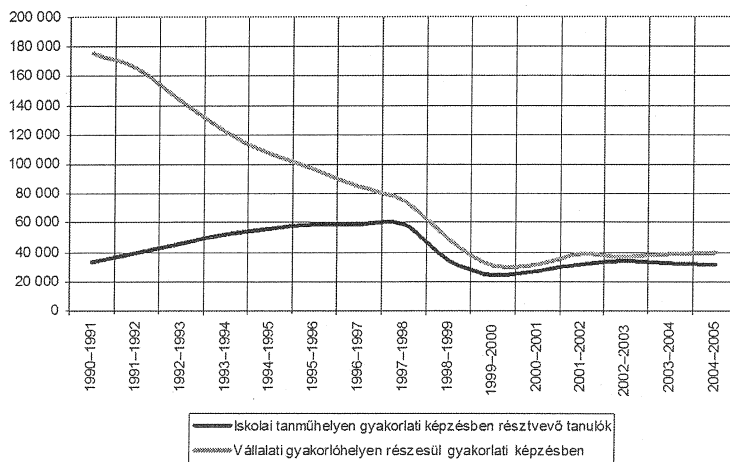


3. ábra: A középfokú oktatásból nappali tagozaton kilépők megoszlása szakképzettség szerint



A végeredmény a középfokú oktatásból kilépő fiatalok között a szakképzetlenek és csupán előszakképzettséggel rendelkezők arányának radikális növekedése, – tehát a szakképzettek számának csökkenése. Ráadásul a szakiskolai képzés esetében is a gyakorlati képzés igen nagy részben iskolai tanműhelyben történik.

4. ábra: Az iskolai tanműhelyben és a vállalati gyakorlóhelyen gyakorlati képzésben részt vevő szakiskolai tanulók száma



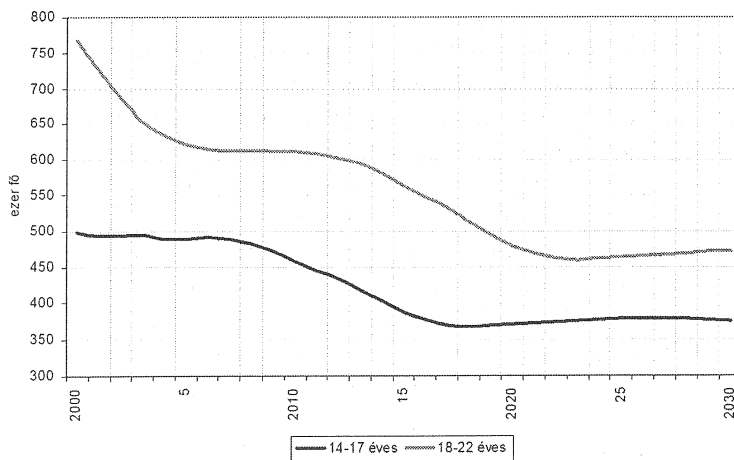
A legsúlyosabb problémák abban foglalhatók össze, hogy „sajnálatos módon elmaradt a szakmunkásképző iskolák tartalmi megújítása, s az új piacgazdasági feltételeknek megfelelő átalakítása. Ennek következtében drasztikusan csökkent az iskolatípus úgyszem nagy népszerűsége, a képzés színvonala és szakmai minősége. A gazdaság munkaerőigényét a munkaerőpiacon található munkaerő átképzésé-

vel, külföldi munkavállalók (gyakran „fekete”) alkalmazásával oldotta meg. Mára már egyértelművé vált a helyzet tarthatatlansága, a gazdaság szeretné visszaszerezni befolyását a képzésben főként a gyakorlati oktatás területén. ...A szakképző évfolyamok tartalma, elmélet-gyakorlat aránya a szakiskolák esetében 30–70%-tól 40–60%-ig, szakközépiskolában 30–70%-tól 70–30%-ig terjed. Tekintettel arra, hogy az új rendszerben a szakképzés csak a szakképző évfolyamokon folyik, a korábbiakhoz képest jelentős mértékben csökkent mind az elméleti, de még inkább a gyakorlati képzés időtartama, így pl. a szakiskolai képzésben a gyakorlatra fordítható óraszám 30–35%-kal lett kevesebb”.⁵

A demográfiai előrejelzések szerint a 14–17 éves korosztály létszáma 2007 után csökkenni kezd és ez mintegy 10 éven át folytatódik. Ezt követően 2017 és 2025 között egy igen mérsékelt emelkedés várható, majd a 2030-as évek elejéig ezen a szinten stagnál a létszám. A 2000-es évek elejének mintegy 490 ezer fős korosztályi létszáma 2017-re 370 ezerre csökken, majd 2025-től 380 ezer fő körül stagnál.

A középfokú oktatás területét tehát most éri el az a létszámcsökkenés, amely az alapfokú oktatás területén a 90-es évek legvégén kezdődött.

5. ábra: A 14–17 és a 18–22 éves népesség létszámának alakulása 2000–2030



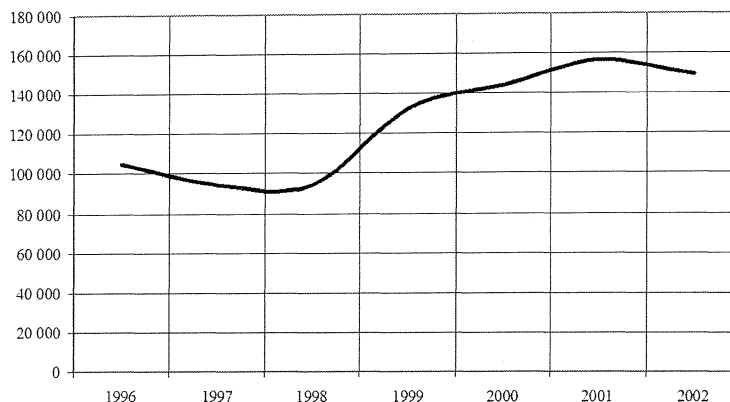
A 90-es évek elejének 14–17 éves demográfiai csúcsa a 90-es években a szakiskola radikális visszaszorulását eredményezte – mint arról már korábban volt szó.

A 2006-ban kezdődő demográfiai apály is a középfokú oktatás intézményei között kiélesedő versenyt fog eredményezni, amely versenyből a legalacsonyabb presztízsű szakiskolák kerülhetnek ki vesztesként, amely a szakiskolai képzés teljes elnéptelenedéséhez, megszűnéséhez vezethet. Nélkülözhetetlen egy tudatos oktatáspolitikai stratégia kidolgozása, amely a demográfiai folyamatok alapján formálja meg a hazai szakképzés jövőjét.

⁵ Vizi György, Pete Zoltán, Lakatos Ervin & Kovács Ferenc (2003) Kitekintés az EU szakképesítésre az építőiparban. https://www.nive.hu/kutatas/tanulmányok_files/Tanulmanyepit.doc

Fontos új jelenség az iskolarendszeren kívüli képzés fejlődése – amelyről itt csak érintőlegesen szólunk, s csak a növekedési tendenciáját mutatjuk be egy ábra erejéig.

6. ábra: Az iskolarendszeren kívüli szakképzés résztvevőinek száma



Érdeemes egy pillantást vetni a posztsekundér képzés átalakulására is. Posztsekundér képzésnek nevezik a nemzetközi gyakorlatban a felső középfok után következő, de klasszikus értelemben tekintve nem felsőfokú (tehát nem akadémiai, egyetemi, vagy főiskolai) képzést. Az idők során két formája is kialakult: a középfokú és a felsőfokú posztsekundér képzés. A felsőfokú posztsekundér képzés során tanulókat (illetve az ott szerzett krediteket) részben vagy egészben beszámítják a felsőfokú képzés akadémiai szintjeibe.⁶ A középfokú posztsekundér képzések esetében (általában) nincs ilyen beszámítás, de az itt szerzett szakképesítések is többnyire a középfokon megszerezhetőnél magasabb szintűek, vagy legalább is magasabb presztízűek. Ide sorolhatók például a technikus, a mérlegképes könyvelői stb. képzések, azaz lényegében a jelenlegi hazai gyakorlat szerint az Országos Képzési Jegyzékben a középfokú elővégettség után, valamint középfokú elővégettség és meghatározott gyakorlat után megszerezhető szakmák.

A hazai gyakorlatban viszonylag nagy hagyománya volt középfokú posztsekundér képzésnek (technikus, mérlegképes könyvelő stb.) ugyanakkor a felsőfokú posztsekundér képzés kialakulatlan volt (lényegében egyedül a felvételi előkészítőket lehetett idesorolni).

„Az ipari technikumok 1969-ig működtek, majd technikumi alpra épülő szakközépiskolákká alakultak. A technikus képzés 1973-tól csak 1 éves tanfolyami keretek között folyhatott. Ennek minősége természetesen meg sem közelítette a kívánt szintet, már csak túlságosan szakosított formája miatt is. A '70-es évek végére súlyos technikushiány lépett fel, ezért különböző lobbizások és követelések hatására 1985-

⁶ A 45/1997. (III. 12.) Kormányrendelet (az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzésről) legalább 1/3-os kredit-beszámítást írt elő a felsőoktatási alapképzési szakba.

ben ismét megindulhatott iskolarendszerű technikus képzés Magyarországon..... A visszaállított technikus képzés keretében kidolgoztak szakmacsoportos képzést, amelynek alapján ötéves (2+3, 4+1) technikusképzés és azzal közös alapozású négy éves (2+2) szakközépiskolai szakmunkás képzés került bevezetésre... Az 1993-as törvények alapján az iskolarendszer reformjára került sor ...”⁷ Az ennek keretében kialakított „szakközépiskolának 4 évfolyamos érettségire felkészítő és erre épülő szakképző évfolyama van.....A szakképzés a fentiek alapján a 12. évfolyamvégi érettségit (gimnáziumi, szakközépiskola) követően.... kezdődik. A szakképzési évfolyamok számát az OKJ határozza⁸ meg.”⁹ Az újonnan kialakult OKJ képzési rendszerben a technikusképzés¹⁰ elszürkült, aminek több oka is van. Alapvető szerepet az játszik, hogy a végzős középiskolai tanulók egyre nagyobb része jut be a felsőoktatásba, így egyre kevesebb jó képességű tanuló választja a szakközépiskola 12. feletti évfolyamait és a technikus képzést. (Hozzá kell tenni, hogy 2000 óta a statisztika nem is közli külön a végzett technikusok számát.)

1. táblázat: A technikus minősítő bizonyítványt szerzett létszám

	1991	1993	1995	1997	1999	2001	2003	2004
Technikus minősítő bizonyítványt szerzett	6 292	7 248	10 177	10 126	11 255	41 839	33 350	36 149

Megjegyzés: 1999-ig technikus képesítő vizsgát tettek, 2001-től középiskolai végzettséghez kötött OKJ szakmákban – a felsőfokú OKJ szakmákban végzettek kivételével – szakmai vizsgát tettek és szakközépiskolában hagyományos szakmákban végzettek.

A képzésre panaszkodó munkaadók szerint ezen képzésre is – mint általában a szakközépiskolai és a szakközépiskolákban folyó posztszekundér képzések mind-egyikére – az jellemző, hogy a gyakorlati életre történő felkészítés helyett inkább az elméletorientáltság az elsődleges. Vállalati gyakorlóléhelyek helyett iskolai tanműhelyeknek a tényleges munka világától elszakadt világa adja a képzés gyakorlati ismereteit.

A középfokú posztszekundér képzés tehát gondokkal küszködik.

De zavarok vannak a felsőfokú posztszekundér képzés esetében is. Ez a képzés a felsőoktatás tömegesedése során a tömegek egy részét levezető csatorna.¹¹ Nálunk azonban ez a képzési forma csak igen szerény szerephez jutott eddig.

A felsőoktatásnak a 90-es évek eleje óta tartó hazai kiterjedése az oktatáspolitikai által csak igen felületesen irányított folyamat, ennek tulajdonítható a hazai felsőoktatás kibővülésének az a jellemzője is, hogy a képzési szerkezet meglehetősen torz szerkezetével járt/jár együtt. Különösen szembeűnő a vertikális képzési szerkezet torzulása.

⁷ Vizi és társai i.m.

⁸ Vizi és társai i.m.

⁹ 1998 szeptemberétől a szakközépiskolák csak OKJ szerinti szakképzést indíthatnak

¹⁰ Az OKJ jegyzékben több mint 130 technikus szak van felsorolva.

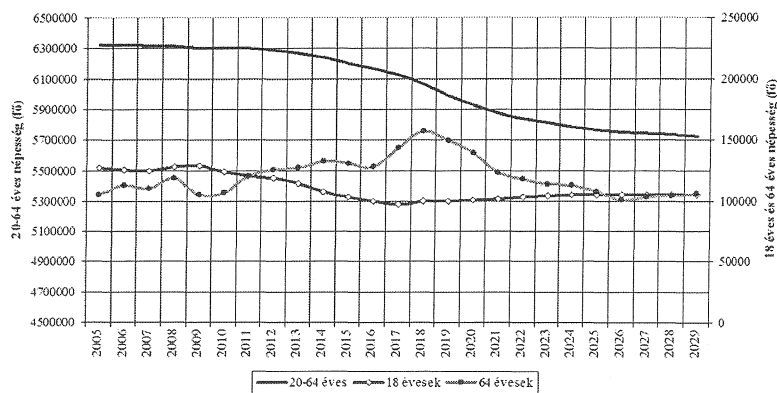
¹¹ Lásd erről *Hrubos (ed) (2002)*.



A magyar felsőoktatás vertikális struktúrájának problémáit abban lehet összefoglalni,¹² hogy aránytalanul magas hányadot tesznek ki a felsőoktatási hallgatók között a hosszú képzési idejű programok hallgatói, s nincs (illetve rendkívül alacsony számú) a rövid idejű posztszekundér képzésen résztvevők száma. A felsőfokú képzés hazai részvételi adatait az OECD országok számaival összehasonlítva – gazdasági fejlettségünket figyelembe véve – a posztszekundér és a doktorképzés lemaradását, viszont a főiskolai és egyetemi programok túlzott arányát állapíthatjuk meg.

A nemzetközi összehasonlításból tehát igen egyértelmű a hazai felsőoktatás vertikális szerkezetének torzulása, s nyilvánvaló az AIFSZ képzés¹³ hazai elmaradása. Pedig ez a posztszekundér képzés nyilvánvalóan a jövő mind inkább meghatározóbb szereppel bíró szakképzése. A felsőfokú posztszekundér képzés az a képzési forma, amely összeegyeztetheti a felsőoktatásba igyekvő mind nagyobb tömegek igényeit és a gazdaság ennél jelentősen alacsonyabb felsőfokú szakemberigényét. Ehhez azonban arra lenne szükséges, hogy a felsőfokú posztszekundér képzés a gazdaság tényleges igényei felé orientálódjon.

7. ábra: A 20–64 éves, valamint a 18 és a 64 éves népesség létszámának várható alakulása 2030-ig



A 18–22 éves korcsoport várható létszáma a 2005. évi 620 ezerről, 2022-re 460 ezerre csökken, majd 2030-ig e szinten stagnál. A 18–22 éves népesség létszámalakulása alapvetően befolyásolja a felsőoktatás iránti egyéni keresletet. A 2010-es évek elejétől bekövetkező korosztályi létszámcsökkenés felsőoktatási hatása attól is függ, hogy a középfokú oktatás fejlődése (az érettségizettek száma) hogyan alakul.

Az oktatáspolitikának meghatározó szerepe van abban, hogy ez a kereslet milyen mértékű. Más oldalról az oktatáspolitikai felelőssége, hogy a felsőoktatás képzési kínálata milyen, mennyire felel meg a gazdaság elvárásainak. Ez annál inkább fon-

¹² Polónyi István (2002b).

¹³ AIFSZ = Akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés.

tos, mivel az ezredforduló hazai felsőoktatási szerkezete torz, s a képzés minősége súlyos hiányosságokat mutat.¹⁴

Végül is a demográfiai folyamatok alakulása várhatóan az iskolarendszerű oktatás tanulólétszámának csökkenését fogja eredményezni.

Ugyanakkor még egy dolgot érdemes észrevenni. A 2010-es évek közepétől, végétől várhatóan felértékelődnek a munkaerőpiacra belépő fiatal korosztályok, mivel ekkor részint csökken a fiatalok létszáma, részint megnő a nyugdíjba vonulók száma (7. ábra).

Az oktatásirányítás európai törekvései

Az európai oktatáspolitikában igen határozott reformtörekvések tanúi lehetünk, amelyek a szakképzést és a felsőoktatást (felsőfokú szakemberképzést) radikálisan befolyásolni fogják.

A kétszintű képzés bevezetése a mai európai felsőoktatás legfontosabb, napirenden lévő programja komoly vitákat indukál az egész kontinensen. Jól érzékelhető, hogy az európai oktatásirányítók összehangolt elhatározott szándéka, hogy minden áron, a legkeményebb bürokratikus eszközökkel versenyképessé és gazdaságközelivé tegyék a felsőoktatást. A felsőoktatási intézmények – országtól függően – hangosan, vagy csendesen húzódozva, beletörődve vagy ellenszegülve követik az oktatáspolitikai törekvéseit, amely az „utolérni Amerikát, s Japánt” lisszaboni jelszavához¹⁵ kapcsolódva zajlik.

De a képzés és szakképzés más tájékain is az oktatásirányítók forradalmának lehetünk tanúi.

A tudásalapú társadalom és gazdaság vélt vagy valós hatására a mind hosszabb ideig tartó közoktatási rendszerekből lassan kiszorul a szakképzés. Helyét mindinkább az iskolarendszeren kívüli képzések – a piaci és a munkahelyi képzések – sokszínű kavalkádja veszi át. Az oktatásirányítók központi akkreditálási és kreditálási rendszer¹⁶ létrehozásával igyekeznek a sokszínű képzési rendszeremlek felett a kontrollt visszaszerezni.

¹⁴ Lásd erről: *Polónyi & Timár (2001)*.

¹⁵ Az Európai Unió 2000 márciusában a Lisszabonban összehívott csúcstalálkozón fogadta el „Foglalkoztatás, gazdasági reform és szociális kohézió – úton egy európai alapú innováció és tudás felé” címmel az azóta Lisszaboni Stratégia néven emlegetett dokumentumot. A dokumentum legfontosabb, azóta sajnos csak közhelyé, s nem valósággá vált célkitűzése szerint az Uniót egy évtizeden belül, tehát 2010-ig – utolérve és lehalgyva az USA és japán gazdaságát – a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú gazdaságává kell tenni, mely több és jobb munkahely teremtésével és nagyobb szociális kohézióval képessé válik a növekedés fenntartására. A Lisszabonban részletesen megfogalmazott közösségi szándékok értelmében az Uniónak több alapvető tényezőcsoportra kell összpontosítania. Ezek: az oktatásra-képzésre, a kutatásokra, a tudományra fordított befektetések növelése; az európai cégek versenyképességét, illetve a belső piac működését javító intézkedések; az oktatás, a képzés és a foglalkoztatás összehangolt erősítése, s ennek részeként az új információs technológiák hasznosítása.

¹⁶ Ez az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR) az EU tagállamok kormányfőinek kezdeményezésére az Európai Bizottság által kidolgozott tervezet, mely szándéka szerint a legkülönbözőbb nemzeti és ágazati képesítési rendszerek és képesítési keretrendszerek közötti átjárhatóságot biztosítaná. Kinyilvánított célja szerint (1) Az egyes tagországok legkülönbözőbb szintű és rendszerben szervezett képesítéseinek más or-



A középfokú oktatás és a munkaerőpiac

A 20. század közepe, második fele a középfokú oktatás kiterjedésének időszak. A középfokú oktatás tömegesedésének okairól több elképzelés született. Ezeket Kozma Tamás (1998) így foglalta össze: Az egyik elképzelés szerint a középfokú oktatás kiterjedésének oka az, hogy a „fölslegessé váló, elsősorban ifjúsági munkaerő számára helyet kellett csinálni az oktatási rendszerben. ...Egy másik, ezt kiegészítő vagy ezzel vitatkozó értelmezés szerint az oktatás tömegesedésének oka a hatvanas és hetvenes évek fordulóján Európa-szerte kormányra került szociáldemokrácia, amely politikai célkitűzései közt hirdette és valósította meg az általános és egyenlő iskolázást.....Egy harmadik magyarázat kiegészíti ezt azzal, hogy az iskolázás iránti igények tömeges mérete és korlátlanul látszó növekedése a jóléti állam eredménye, egyfajta túltermelési válság az igények területén Párhuzamba állítható az energia, az egészségügy, a közlekedés, a környezet »túlfogyasztásával«..... Egy negyedik magyarázat mindezt megtoldja azzal, hogy az iskolázás »túlfogyasztása« a középosztályosodás tipikus velejárója, ami kontinensünket – s vele a fejlődő világ egyre nagyobb részét -- a hatvanas évektől fokozódó mértékben jellemzi.További magyarázatok egyes kisebbségi csoportok, mindenekelőtt a nők oktatásba lépésével magyarázzák a statisztikai tömegesedést.”¹⁷

A tömegesedés túllép az alsó középfokú szinten, s eléri a felső középfokot. Ezzel a kiterjedéssel együtt zajlik az a folyamat is, hogy az iskolarendszerű szakképzés a felső középfokú oktatás részévé válik, ami végül is törvényszerű folyamat.

Ezzel a kiterjedéssel együtt zajlik egy másik folyamat is: a szakképzés tartalmának átalakulása, amelynek nyomán a mélyebb, szűkebb, gyakorlatorientált szakképzés helyére, szélesebb „előszakképzés” lép. A szakképzés mélységének csökkenése és előszakképzéssé alakulása a tercier szektor kiterjedésének következménye.

Az iparindusztriális kor szakképzése az ipar sajátosságai alapján szerveződött. Az ipar szakképzettség-igénye és szakképzése a gyárakhoz kapcsolódott, viszonylag koncentrált volt, jól kiszámítható és központilag (értve ezalatt az oktatásigazgatás valamilyen magasabb szintjét) többé-kevésbé megtervezhető és szervezhető. A képzés tartalmát tudományosan jól körülhatárolt technikai, technológiai ismeretek alkották.

A posztindusztriális kor szakképzése jól kitapinthatóan más. Az ipar visszaszorulásával kiszélesedő szolgáltatások – ha itt elsősorban a szoros kapcsolatra épülő szolgáltatásokra gondolunk – sokkal inkább a kereslethez igazodóan decentra-

szágok képesítéseivel való összehasonlíthatóvá tétele az ezen képesítéseket alkotó rendszerek harmonizációja nélkül. (2) A tanulási eredmények (tudás, készségek, képességek és kompetenciák) különböző szintjeire építő semleges, a nemzeti oktatási rendszerek sokszínűségét szem előtt tartó referenciapontok kialakítása, amely lehetővé teszi a formális, nem-formális és informális tanulás eredményeinek elismerését is. (Lásd erről: <http://www.om.hu/main.php?folderID=1139&articleID=6102&ctag=articlist&iid=1> - letöltve 2006. január illetve részletes leírása: http://www.om.hu/doc/upload/200509/ekkr_sec_2005_957_fin.pdf - letöltve 2006. január)

17 Kozma Tamás (1998) Expanzió. *Educatio* Tavasz.

lizáltak, a kereslet mennyiségét és minőségét a fogyasztók erősen differenciált és szubjektív igényei határozzák meg. A szolgáltatás – kissé leegyszerűsítve – általában nem ölt önálló dologi, tárgyi formát, hanem legtöbbször tevékenységet jelent. A közgazdasági definíciók hangsúlyozni szokták a szolgáltatások olyan jellemzőit, mint a nem tárolhatóság, a fogyasztótól való elválaszthatatlanság, a kereslet nagyfokú heterogenitása, és ingadozása. A szolgáltatás szétszórt, sokszínű, a fogyasztók gyorsan változó igényei (a divatváltozások) miatt nehezen tervezhető mind kapacitását, mind tartalmát tekintve. Így a szolgáltatások szakképzése is decentralizált, nehezen tervezhető, és szolgáltatáshoz szükséges szakmai ismeretekben inkább a fogyasztói kapcsolattartás elemei dominálnak, mint a technológiai ismeretek.

A szolgáltatások kiterjedésének hatása az oktatásra kettős. Részint a képzési szint megemelkedik, részint a mély szakképzés helyébe „előszakképzés” kerül. Az iskolai képzés egyre inkább az általános képzés erősítése felé fordul, s a szakmai képzés egyre inkább a munkáltatóra marad. Az iskola feladata a képezhetőség, az átképezhetőség biztosítása, s a konkrét szakmai ismeretek elsajátítása az elhelyezkedést követő időszakra marad. A gazdasági szféra szereplői eltérő módon viszonyulnak ehhez a folyamathoz. A nagyvállalatok, a multinacionális cégek létrehozzák a maguk „akadémiáit”, vagy tréningjeit, ahol a pályakezdők betanítását végzik. A kis- és középvállalkozói szféra egyik része igyekszik az iskolarendszerű szakmai, gyakorlati képzésben részt vállalni, s ezzel részint magának olcsó (tanuló)munkaerőt, részint munkaerő-utánpótlást biztosítani. Másik része pedig csak már gyakorlatot szerzett fiatalokat foglalkoztat, s igyekszik pályakezdőket nem fogadni.

Az iskolarendszerekből kiszoruló szakképzésnek gyorsan kialakul az iskolarendszeren kívüli kínálata, az iskolarendszeren kívüli szakképzés. Ez a piaci szerveződésű oktatási szolgáltatás igen rugalmas, gyorsan alkalmazkodik a kereslethez. Egyre fontosabb szerephez jut a felnőttképzésben, – s a szórakozási, rekreációs célú képzésekkel együtt – meghatározó részévé válik az élethosszig tartó tanulásnak.

Ugyanakkor ez a gyorsan terjeszkedő iskolarendszeren kívüli képzési szektor gyorsan kiváltja az állami oktatásirányítás szabályozási hajlandóságát. Az oktatás sajátosságai sok tekintetben alkalmasak és lehetőséget is adnak ehhez. Mint Hirschman (2000) hangsúlyozza az egészségügyi és az oktatási szolgáltatások esetében a szolgáltatások vásárlói gyakran téves információkkal rendelkeznek a minőségről, gyakran csak kevés szolgáltatóról van szó, és az összehasonlító vásárlás bonyolult, sőt lehetetlen.¹⁸ Magyarul az oktatási szolgáltatások piaca tökéletlen piac, ahol a vevői szuverenitás nem képes, vagy nem képes jól szabályozni a piacot. Ez kiváltja az állam szabályozni akarását – legalábbis az olyan országokban, ahol hagyományosan hisznek az állam piacszabályozó szerepének hatékonyságában, mint amilyen a kontinentális Európa országainak jó része. Például a szolgáltatókat hozzáértő testületek véleményezése – ún. akkreditáció – után engedik belépni a piacra, s az oktatási programokat is hasonlóan értékelik az elindításhoz. Az ambiciózus ter-

¹⁸ Hirschman, A. O. (2000) *Versengő nézetek a piaci társadalomról és egyéb újkeletű írások*. Budapest, Józsefveg Tankönyvek.



vekben az is szerepel, hogy az egyes akkreditált képzések által kialakított képességeket, kompetenciákat creditszerűen elismerik, s azokból – valamint a hasonlóan elismert gyakorlati ismeretekből – államilag elismert végzettségek, képzettségek állhatnak össze.

Ezek a piacszabályozó módszerek azonban erősen vitathatóak. Azon túl, hogy megnehezítik a piacra történő belépést, kérdéses, hogy csakugyan alkalmasak-e a minőségbiztosításra. Fontos szem előtt tartani, hogy – mint ahogy Pete (2005) írja – „ahogy léteznek csak a piacra jellemző »piaci kudarcok«, ugyanúgy vannak a politikai szféra által működtetett kormányzati intézmények döntési mechanizmusaira speciálisan jellemző »politikai kudarcok«, vagy »kormányzati kudarcok«, amelyek a vonatkozó intézmények sajátosságaival, köztük költségérzékletlenségükkel, rugalmatlanságukkal vagy bürokráciára való hajlamukkal függenek össze.”¹⁹

A felsőoktatási képzés átalakulása

A kétszintű felsőoktatási képzés európai²⁰ bevezetésének előzményeire itt most csak nagyon röviden térünk ki. Mindenképpen érdemes a Bolognai Nyilatkozat néhány ajánlását kiemelni. Az egyik legfontosabb ajánlás a „könnyen érthető és összehasonlítható fokozatot adó képzési rendszer bevezetése, annak érdekében, hogy elősegítsük az európai polgárok elhelyezkedési lehetőségeit és az európai felsőoktatási rendszer nemzetközi versenyképességét.” Ennek érdekében „alapvetően két fő képzési cikluson, az alapképzésen (undergraduate) és egyetemi (graduate) képzésen alapuló rendszer bevezetése szükséges. A második ciklusba való belépés megköveteli az első, legalább három évig tartó ciklus sikeres lezárását”. Az ajánlások azt is hangsúlyozzák, hogy „az első ciklus után adott fokozat, mint megfelelő képesítés alkalmazható az európai munkaerőpiacon”, továbbá, hogy „a második képzési ciklusnak ... egyetemi vagy doktorátusi fokozathoz kell vezetnie”. Az ajánlások még hangsúlyozzák a kreditrendszer, a hallgatói és oktatói mobilitás valamint a minőségbiztosítás fontosságát.²¹

A képzés átalakítása mögött, mint kényszerítő erő a felsőoktatás tömegesedése áll.

A felsőoktatás tömegesedésének több oka van.

Az egyik mozgatórugó a háborút kisvártatva követő gazdasági fellendülés, amelynek szakemberigénye indította el a fejlett világ felsőoktatási rendszereinek expanzióját.

Meghatározó mozgatóerők a demokratizálódás és a középrétegek kiszélesedése. A demokratizálódás egyik eredménye a magas iskolázottsághoz való hozzájutás lehe-

19 Pete Péter (2005) Politika és gazdaság. In: Gallai Sándor & Török Gábor (2005) *Politika és politikatudomány*. Aula Kiadó.

20 A kétciklusú felsőoktatási képzés bevezetéséről szóló együttműködés nem csak az Európai Unió országokra terjed ki, hanem az ún. „Európai felsőoktatási térségre”, amely mára lényegében valamennyi Európai országot magában foglalja.

21 Európa oktatási minisztereinek közös nyilatkozata Bologna, 1999. június 19. Forrás: <http://www.om.hu/j4338.htm> – letöltés 2002 január.

tőségének megnyílása széles néprétegek számára. Különösen a fejlett országokban – de számos fejlődő országban is – az iskolázás általános emberi jog lett.

A felsőoktatás nagyüzemmé, nagy szolgáltatóvá válik. Nemcsak a képzési szerkezetben, szakmai és szintbeli struktúrában, hanem minőségben és az igényelt erőfeszítésben is széles kínálat alakul ki. A felsőoktatás a közép és felső rétegek fiataljainak életformájává, kötelező és divatos életpálya elemévé válik. Sokak számára befektetés, sokak számára a társadalmi státus megőrzésének eszköze, sokak számára szórakozás, sokak számára pedig trendi divat, elvárt életforma elem. A felsőoktatás természetesen alkalmazkodik ehhez a kereslethez.

Végül is úgy tűnik, hogy a felsőoktatás tömegesedésének nem lehet gátat szabni, vagy legalább is nagyon kevés ország volt képes korlátozni azt a gazdaság illetve a munkaerőpiac igényei alapján. Ennek pedig több következménye van: részint csökken a kibocsátás minősége, részint a diplomás kibocsátás is tömegesedik.

A kibocsátás minősége törvényszerűen csökken, hiszen az egyre nagyobb arányban bekerülő fiatalok között törvényszerűen nő a gyengébb képességűek aránya. Ugyanakkor csökken a lemorzsolódás. Ennek oka az oktatásszervezés átalakulása, az átjárhatóság, a választhatóság és a kreditrendszer elterjedése, amely lehetővé teszi az egyéni ütem szerinti haladást. De nyilvánvalóan szerepet játszik benne az intézményekre nehezedő gazdasági nyomás is – a lemorzsolódással elvesző tandíjbevételek és/vagy állami támogatás.

A tömeges kibocsátással növekszik az inkongruens foglalkoztatás, hiszen a gazdaság nem tud ennyi felsőfokú végzettségű szakmájának és végzettségi szintjének megfelelően foglalkoztatni.

A kiterjedt felsőoktatásban a 20. század végéig a szakképzés szisztémája nem sokat változott. Továbbra is ugyanolyan szűk szakképzettséget nyújt – legalábbis a kontinentálisnak nevezhető – felsőoktatás, mint a század közepén. Miközben nyilvánvaló, hogy ekkora tömegben nincs szükség ilyen mély szakmai ismerettel bíró szakemberre a munkaerőpiacon.

A szűk felsővégzettség ugyanis elvész, ha nem talál elhelyezkedést. Mindezek nyomán a szűk és mély szakmai képzés, mint a felsőoktatási képzéssel kapcsolatos követelmény egyre inkább megkérdőjeleződik. Hiszen nyilvánvalóan nincs szükség egyetlen országban sem a csillagászok vagy atomfizikusok ezreire, de irodalmárok, történészek és pszichológusok ezreire sem, még ha kezdetben ebben az irányban is bővül a képzés szerkezete. Sugyanígy nyilvánvalóan nem tudnak végzettségüknek megfelelő munkát találni a mérnökök, közgazdászok, s jogászok tízezrei sem.

A szűk és mély szakképzés esetében egyre inkább veszendőbe mennek a szakképzésre fordított állami és egyéni kiadások, s erőfeszítések.

A lineáris képzés bevezetése megoldja ezeknek a problémáknak jó részét.

Az alapképzési szakasz ugyanis csupán előszakképzettséget nyújt. A BSc végzettséggel a munkaerőpiacra lépők nem rendelkeznek mély és szűk szakképzettséggel, hanem viszonylag széles, nem túl mély szakmai ismeretekkel. A három év után a munkapiacra lépő diplomások szakmai végzettsége tehát elég általános ahhoz,



hogy ha nem, vagy nem teljesen szakirányának vagy végzettség szintjének megfelelően helyezkednek el, részint akkor sem vész kárba sok feleslegesen tanult mély szakmai ismeret, részint gyorsan az elhelyezkedésnek megfelelően korrigálhatóak és kiegészíthetők az ismeretek.

A tömeges felsőoktatás csak úgy egyeztethető össze valamennyire a gazdasági igényekkel, ha első szintje „előszakképzéssé” válik. Olyan képzésre van szükség, amely akkor sem okoz nagy veszteséget (pénzben, erőfeszítésben stb.) ha a tömeges kibocsátás miatt nem hasznosul. Tehát ha egy BSc végzettségű közgazdász titkárnő lesz, vagy egy BSc végzettségű fizikus villamosvezető, egy BSc végzettségű testnevelés szakos vagy onőr, akkor senki nem fog felszisszeni, az elpazarolt tudás és ráfordítás miatt. Hiszen nem tanult olyan sok és mély, speciális szakmai ismeret, hogy nagy kár lenne érte, ha elfelejti. Amit pedig nem felejt el, azt nagyszerűen tudja használni titkárnőként, villamosvezetőként illetve éjjeliőrként. Az is fontos, hogy ő maga sem lesz (talán annyira) elégedetlen, ha inkongruens elhelyezkedésre kényszerül. Ráadásul ez a képzés jelentősen olcsóbb, mint a szűk és mély képzés.

Ha pedig szakmájának megfelelően helyezkedik el, s mélyebb ismeretekre is szüksége van a munkakörében, akkor visszamegy a második képzési ciklusra, s mestere lesz szakmájának.

A fentiek alapján nyilvánvaló, hogy lineáris képzésre való át nem állás csak olyan szakmák esetében racionális, amelyeknél a tömegesedés nem történt meg (pl. a ketszám korlátozás miatt az orvosképzésben). Más esetben azonban a hagyományos képzéshez való ragaszkodás ésszerűtlen, mert a végzetek elégedetlenségével, pazarlással és a szakma piacának komoly zavaraival fog járni (pl. jogászképzés).

Arról van tehát szó, hogy a tömeges felsőoktatás esetében értelmét veszti a direkt szűk és mély szakképzés. Hiszen gazdaságilag irracionális – és nem gazdasági szempontokból is ésszerűtlen – nagy tömegben drágán specialistákat úgy kiképezni, hogy nagy részük nem dolgozik majd szakmájában, vagy végzettségénél alacsonyabb szintet igénylő szakmai foglalkoztatása lesz. Ez még akkor is így van, ha a mai magyar bolognát az jellemzi, hogy minden intézmény bele akarja zsúfolni az alapképzésbe, amit korábban a főiskola négy éve, vagy az egyetem első három éve alatt tanított.

Persze a „középiskolásodó” felsőoktatási alapképzésre épülő mesterképzés aligha lesz képes a gazdaság, a gyakorlat számára szükséges felsőfokú szakemberképzést, és a tudományos felsőfokú képzés feladatait egyszerűen ellátni. Ennek következménye a mesterképzések differenciálódása, a gyakorlatorientált mesterképzések és a tudományos mesterképzések kialakulása, s az ez utóbbira épülő doktorképzés. A mai (vagy inkább tegnapi) értelemben vett felsőfokú szakemberképzés ide, a mesterképzésre tolódik ki.

Befejezésül

A képzés és a munkaerőpiac kapcsolatában tehát az ezredforduló Magyarországon éppúgy, mint Európában jól kitapintható, karakteres változások zajlanak. Mind a

középfokú, mind a felsőfokú iskolarendszerű képzést a szakképzés mélységének csökkenése, az általánosabb, az előszakképzés felé történő elmozdulás jellemzi. Ennek oka részint az oktatás tömegesedése, részint a fejlett országok gazdaságának posztindusztrializálódása. Ez utóbbi folyamat eredményeként a szolgáltatások radikális térnyerése alapvetően alakítja át a szakképzettséget és a szakképzettség iránti igényeket. Ugyanakkor ezen folyamatok nyomán megerősödnek az iskola-rendszeren kívüli képzések, valamint a nagyvállalatok belső képzései.

Továbbá, s ez különösen jellemző EU-rópára, hogy a problémák megoldását az oktatási piac radikális központi kézbe tartásával szeretnék megoldani. Az EKRR (Európai Képesítési Keretrendszer) lényegében két dolgot szolgál. Részint mint egy kreditrendszer²² gazdasági megtakarítást jelent, mivel lehetővé teszi az egyszer már megtanult (és kifizetett) tananyag-egységek elismerését, beszámítását a tanulmányokba, részint lehetővé tesz egyfajta kontrollt az oktatás tartalma felett. Tulajdonképpen nem más, mint a különböző országokban folyó formális és informális oktatások egyetlen rendszerben történő kontrollálása. Az Európai Unió jellemző reakciója, hogy miközben minden területen a piac rugalmassá tételéről szólnak a dekrétumok, ugyanakkor egymást követik a piacot kontrolláló, szabályozni akaró (nem ritkán korlátozó) intézkedések.

Az oktatás és a munkaerőpiac kapcsolata tehát Európában átalakulóban van. Ennek az átalakuló kapcsolatnak legfontosabb eleme a különböző országok szakképzéseinek (beleértve a felsőoktatást is) államilag vezérelt hasonítása, homogenizálása, az erősödő központi kontrollálás. Ami Amerikában a munkaadók és a munkavállalók döntésére és szuverenitására van bízva, azt Európában központi besorolások és megállapodások kötelező rendszere határozza meg.

POLÓNYI ISTVÁN

22 A kredit mai jelentése: „a tanulmányi kötelezettségek teljesítésére irányuló hallgatói tanulmányi munka mértékegysége, az összes hallgatói tanulmányi munkaidővel arányos relatív mérőszám; nemzetközi konvenciónak megfelelően 1 kredithez 30 munkaórát rendelnek.” (Országos Kredittanács Irodája http://okti.hu/info.php?hid=87&unique_id=1137352772 – letöltés: 2006 január).

A kreditrendszer némi középiszkolai előzmény után a felsőoktatásban a 20. század elejének amerikai egyetemén jelent meg, alapvetően azt a problémát volt hivatva megoldani, hogy egyre több hallgató került egyetemre nem közvetlenül a közoktatásból, hanem valamilyen megelőző szakmai, elsősorban posztsekundér képzés után. Illetve egyre inkább terjedt az, hogy a hallgatók meg-megszakították tanulásukat. Ezen tanulók elővégzettségét, a már – esetleg máshol – általuk elvégzett órákat volt hivatva valahogy elismerni a kredit, hogy ne kelljen ismét fizetniük a már máshol kifizetett, és megtanult tananyagért. Tehát a kreditek alapján ismerte el az egyetem – illetve a megegyezésben elfogadott kredittranszfer (a kredittranszfer az intézmények közötti, a kreditek egyenértékűségére ill. átszámítására vonatkozó egyezmény) alapján az egyetemek – a már elvégzett tanegységeket. Az európai országok, közöttük először Anglia a 20. század második felétől kezdték el a rendszert alkalmazni. Ezek a rendszerek azonban elég jelentős különbségeket mutattak. A 80-as években kezdődtek azok az egyeztetések, amelyek nyomán kialakult az európai kredittranszfer (ESTS = European Credit Transfer System)

Fontos észrevenni, hogy a kredittranszfer Európa jó részén kormányzati intézmény, – Amerikában az oktatási intézmények megállapodása.

(A kreditrendszer kialakulásáról lásd pl.: Országos Kredittanács Irodája http://okti.hu/info.php?hid=102&unique_id=1075331485)



IRODALOM

- BALÁZS ÉVA (2005) Közoktatás és regionális fejlődés. OKI. http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Regionalis_fejlodes
- FARKAS PÉTER (1998) Leszakadó csoportok. *Educatio* Tavasz.
- HABLICSEK LÁSZLÓ (1998) *Demográfiai forogatókönyvek, 1997–2050*. Budapest, KSH Népeségtudományi Kutató Intézet.
- HABLICSEK LÁSZLÓ (1998) Öregedés és népeségcsökkenés demográfiai forogatókönyvek, 1997–2050. *Demográfia* XLI. évf. No. 4.
- HABLICSEK LÁSZLÓ (2000) Kísérlet a magyarországi roma népesség előreszámítására 2050-ig. In: *Tanulmányok a cigányság helyzetéről*. Aktív Társadalom Alapítvány, 2000/5.
- HABLICSEK LÁSZLÓ (2001) A népesség előreszámítása életkor és családi állapot szerint 1995–2055. Előzetes számítások a 2002. évi népszámlálás részleges adatai alapján. Budapest.
- HALÁSZ GÁBOR (2001) A középfokú oktatás expanziója: problémák és perspektívák. In: SEMJÉN ANDRÁS (ed) *Oktatás és munkaerőpiaci érvényesülés*. Budapest, MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont.
- HIRSCHMAN, A. O. (2000) *Versengő nézetek a piaci társadalomról és egyéb újkeletű írások*. Budapest, József Tankönyvek.
- HRUBOS ILDIKÓ (ed) (2002) Az ismeretlen szakképzés. Az Akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés kutatásának tanulmányai. Budapest, Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó.
- HRUBOS ILDIKÓ, SZENTANNAI ÁGOTA & VEROSZTA ZSUZSANNA (2003) *A „bolognai folyamat” az európai felsőoktatási térség gondolatának megjelenése és a megvalósítás esélyei*. Budapest, Oktatókutató Intézet – Új Mandátum.
- KOZMA TAMÁS (1998) Expanzio. *Educatio* Tavasz.
- LANNERT JUDIT (2000) A közoktatás szerkezetének alakulása Magyarországon. <http://www.nkth.gov.hu/main.php?folderID=443&ctag=articlelist&iid=1&articleID=3598>
- PETE PÉTER (2005) Politika és gazdaság In: GALLAI SÁNDOR & TÖRÖK GÁBOR (eds) *Politika és politikatudomány*. Aula Kiadó.
- POLÓNYI ISTVÁN & TIMÁR JÁNOS (2001) Tudásgyár vagy papírgyár. Új Mandátum Könyvkiadó.
- POLÓNYI ISTVÁN (2002a) Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés társadalmi, gazdasági integrációját meghatározó tényezők. In: HRUBOS ILDIKÓ (ed) *Az ismeretlen szakképzés. Az Akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés kutatásának tanulmányai*. Budapest, Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó.
- POLÓNYI ISTVÁN (2002b) A Bolognai Nyilatkozat néhány oktatáspolitikai és finanszírozási aspektusa. Tanulmány az OTKA T32342 számú (Témavezető: Hrubos Ildikó) kutatáshoz. Kézirat.
- POLÓNYI ISTVÁN (1997) A duális képzés rendszere és a projekt orientált képzés kapcsolata. Kandó Kálmán Műszaki Főiskola. 1997 mek.oszk.hu/01800/01805/01805.doc
- VIZI GYÖRGY, PETE ZOLTÁN, LAKATOS ERVIN & KOVÁCS FERENC (2003) Kitekintés az EU szakképesítéseire az építőiparban. https://www.nive.hu/kutatas/tanulmanyok_files/Tanulmanyepit.doc

VALÓSÁG

Az alábbi interjúk 1999-ben készültek, empirikus szociológiai kutatás keretében olyan fiatal szakmunkásokkal, akik öt éves munkapiaci tapasztalattal rendelkeztek. A beszélgetésekből kiderül, hogy milyen munkahelyek és milyen kereseti lehetőségek vártak rájuk, hogyan alakították ki boldogulási stratégiájukat, és hogyan vélekedtek a politikáról és az őket körülvevő társadalom problémáiról.

„Ha nekem valami nem tetszik, kimondom, egyből”

Fiatal villanszerelő

– *Kérlek, mutatkozz be.*

– 1974-ben születtem. A 202-es Ipari Szakmunkásképző Intézetben végeztem Gödöllőn, a szakmám épület-villamossági szerelő, villanszerelő.

– *Amikor végeztél 94-ben, hogy tervezted, mit fogsz csinálni?*

– Mondtam édesapámnak, hogy intézze el, hogy minél hamarabb behívjanak katonának, hogy túl legyek rajta. A vizsga után augusztus 23–24-én bevonultam, és katonáskodtam egy évig. Amikor leszereltem, a szomszédból szólt egy ember, hogy nincs-e kedvem velük dolgozni. Gipszkarton-szerelést, meg álmennyezet-szerelést végeztek, megpróbáltam, tetszett, és egy darabig azt csináltam. De aztán abbamaradt, mivel ők kimentek Németországba dolgozni.

– *Jó fizetést kaptál?*

– Hát, közepes volt, 25 és 30 eFt között. El lehetett viselni rögtön katonaság után.

– *Könnyű volt beletanulni a karton-szerelésbe?*

– Könnyű, ha valaki elkezd, olyan 2 órán belül megtanulja.

– *Szeretted csinálni?*

– Jó volt, mert szép munka, azonnal látszik az eredmény. A villanszerelésben is látszik, csak ott hosszú idő, mire az ember eljut a végére. Előbb jön a vésés, aztán ha kivéstem a falat becsövezem, aztán beszerelem a kapcsolót, és az akkor szép, ha fölkapcsolod a lámpát és ég, minden működik. A gipszkarton meg egyből látszik, a semmiből lesz a fal, egy álmennyezet mindig látványos.

– *Hogy jött a következő munka?*

– Ezután munkanélkültre jelentkeztem. Végül itt Gödöllőn egy Honvédelmi Minisztérium által működtetett cégnél épületvillamossági szerelőnek vettek fel. Ott három évig dolgoztam, és mellette kitanultam az ipari alpinista szakmát. Három év után kirúgtak, mert nézeteltérésem volt az egyik művezetővel.

– *Milyen jellegű nézeteltérés volt?*

– Nem munkából adódó, hanem világnézeti eltérések voltak közöttünk. Ő elkezdett diri-
gálni, hosszú történet ez, nem férne rá a magnószalagra, ha elmondanám az egészet. Nem



a munkám, hanem a személyiségem volt a probléma, nem bírtuk egymás búróját. Egyébként nagyon meg voltak elégedve a munkámmal. Csak az a baj, hogy a vezérigazgató egy link alak volt. Nem a munkásokat nézte, hanem saját magát. A saját zsebére dolgozott, ha szabad ilyet mondani.

– *Ez nem tetszett?*

– Nem tetszett, mert az embert hajszolta, de nem dicsérte a munkáját.

– *Ezért hagytad ott?*

– Már régen terveztem, hogy el akarok onnét jönni, csak az volt az előnye, hogy a közelben volt, 10 perc alatt kisétáltam oda, és nem kellett utazásra költenem. Ez volt az utolsó bejelentett munkám.

– *Mikor jöttél el onnan?*

– 98 júliusában.

– *A többiek hogy jöttek ki veled?*

– Mindenki fűjt a főnökre, mindenki utálta, de sajnos kénytelenek voltak elviselni.

– *Szakmailag mennyire érezted magad megbecsülve?*

– Elég jól megbecsültek, sokszor kaptam jutalmat. Meg voltak elégedve a munkámmal.

– *Azt csináltad, amit szerettél?*

– Ott elég sok mindent megtanultam az emberektől, a vízvezeték-szerelést, festést, a kőműves munkát, ezermester lett belőlem. Ha netán itthon vagy a rokonoknál valami gond van, akkor meg tudom csinálni, segíték rajtuk. A festést még a gipszkarton vállalkozónál megtanultam, mert ő szobafestő vállalkozó volt.

– *És mi történt azután, hogy eljöttél onnan?*

– Azóta megpróbáltam a benzinkutazást. Az is tetszett, csak ott is a főnökkel volt a baj. A mai világban minden főnök arra hajt, hogy minél több pénze legyen neki. Ott is nézeteltérszem volt a főnökkel, ő is sorolta kifelé az embereket. Én nem kúszok a piros szőnyegén, nem alázkodok meg előtte, nem megyek oda hozzá, hogy csurog a nyálam. Ha nekem valami nem tetszik, mint magyar ember – kimondom, egyből. El is küldöm oda, ahova nem kell.

– *Hogy jött össze a benzinkút?*

– Tagja vagyok egy olyan egyesületnek, hogy Gödöllői polgárórság, és ott az egyik kollégám benzinkútnál dolgozott. Ő kérdezte, hogy mivel elmentem munkanélkültre, nincs-e kedvem a benzinkutat megpróbálni. Mondtam, hogy megyek és megpróbálom. Öt hónapig bírtam, keményen.

– *Ez úgy működik általában, hogy van egy alapfizetés és arra jön a jutt?*

– Igen, a jutt a lényeg manapság. Ennél a kútnál, az elég jó volt.

– *Ez egy rendes állás volt?*

– Igen, főállás volt. Mellette még eljártam a rokonokhoz, barátokhoz szerelni a villanyt. Vagy ha éppen vasalót, kis háztartási gépet kellett megjavítani, akkor megjavítottam.

– *Ez végig volt az összes többi munkahelyeddel párhuzamosan?*

– Persze. Már a sulis előtt is a hobbim volt a bütykölés. Nem tudom kitől örököltem, de szerettem bütykölni, mindig szerettem elektromossággal foglalkozni. Izgatott a dolog, hogy ha itt rákapcsolom, akkor ott mi jön ki. A családban is majdnem mindenki elektromossággal foglalkozik. Édesapám elektroműszerész, a keresztapám villanyszerelő, a rokonunk villanyszerelő, nálunk hagyományyszerűen megy ez a dolog.

– *Mi volt a benzinkút után?*

– Utána munkanélküli lettem és azóta itthon vagyok. Folyamatosan keresek munkahelyet, csak az a baj, hogy érettségi kell majdnem mindenhez. Mondták nekem is, hogy menjek el érettségizni, de én már nem tudom fejleszteni magamat, nem tud lekötni a tanulás. Arra

összpontosítok, hogy inkább dolgozzak. Szeretek dolgozni, de hogy még egyszer beüljek a padba és tanuljak, ahhoz nincs kedvem.

– *Régebben is nehezen ment a tanulás?*

– 2-es és 3-as között lebegtem. Engem nem érdekelt a tanulás, mindig a bütykölés, a technikai dolgok érdekelték.

– *És milyen terveid vannak az életben? Milyen céllal akarsz dolgozni?*

– Van egy menyasszonyom, és ha minden igaz jövőre összehozzuk az esküvőt.

– *Mióta megszűnt a munkahelyed, munkanélküliként kapsz valami pénzt?*

– Igen, munkanélküli segélyt kapok.

– *Hogy próbálsz munkát keresni?*

– Édesapám által, rokonok, haverok által, újságok által keresem a dolgokat. Visszamentem a gipszkartonos vállalkozóhoz is, egyelőre próbaidőre. Egy hónappal ezelőtt kimentek Németországba, de azt mondta, ha visszajönnek szeretnének alapítani egy céget, ahol gipszkarton szerelést, villanszerelést, hidegburkolást lehetne csinálni, és én is szeretnék kijutni velük Németországba dolgozni.

– *Arra nem gondoltál, hogy kiváltasz vállalkozóit és magadnak szerzel munkát?*

– Ehhez nagyon nagy tőke kell. Kezdő tőkének kellene lenni, meg felszerelésnek.

– *Mire kell a kezdőtőke?*

– Az anyagokat beruházni. Nem mehetek oda egy megrendelőhöz, az első munkára, hogy én vagyok a villanszerelő, de adjon nekem anyagra 150 ezer forintot, mert nincsen anyagom. Úgy kell odamenni, hogy holnap kezdek, van anyagom és utána elszámolunk. Ez a lényege az egésznek. Ez a jó vállalkozói kezdés. Egyedül elkezdeni egyébként is nagyon nehéz. Ide kell legalább egy tapasztalt társ, aki benne van a dolgokban. Egy olyan valaki, akivel jó viszonyban vagyok és megbízom benne, hogy nem fog átrázní. De egy ilyen embert nagyon ritkán lehet találni.

– *Igazából a szervezési része az, amiben gyengének érzed magad?*

– Persze. Valaki szervezze meg a dolgokat, hogy ha nekem oda kell mennem, odamegyek, van anyagom, van emberem és akkor megcsináljuk. Ő legyen a főnök. Én nem szeretnék főnök lenni, nem arra születtem, hogy főnök legyek. Inkább beosztott, inkább a munka. Engem úgy nevelt édesapám és édesanyám, hogy a munka az első.

– *Mostanában van valami mellékes munkád?*

– Volt úgy, hogy az egyik rokon egy boltot épített. Egy rendes vállalkozó megcsinálta volna 60 ezer forintért. Én baráti áron megcsináltam 15-ért, 20-ért. És jó volt neki. Ez így működik. Neki is megéri, meg nekem is megéri.

– *Mindig van valami?*

– Persze, van.

– *Nem érezted hogy inséges időszak ez, amióta nem dolgozol?*

– Hullámmzó, egyszer fent, egyszer lent. Most éppen lent vagyok, de voltam fönt is.

Most a holtponton vagyok, és éppen most kezdek fölmenni. Itt a nyár, akkor kezdenek építkezni, és akkor keresnek munkára alkalmas embereket. Ilyenkor én megyek. Nem vagyok egyfolytában a padlón mint munkanélküli. Megvan mindenem, ami kell. Van spórolt pénzem, költöttem belőle, de vissza is jött valami. Mivel nem születtem milliomos helyre, nekem meg kell dolgozni a pénzért. Én olyan helyre csöppentem, ahol meg kell dolgozni a pénzért.

– *Úgy látom, hogy azért elég jól kitöltöd az időt, ami a munkanélküliséggel rád szakadt.*

– Szeretnék dolgozni, de nem foglalkozom azzal, hogy munkanélküli vagyok. Feltalálom magamat. Hogyha valami van, akkor megyek segíteni, meg ott van a Polgárőrség.



– *Általában mi a véleményed a munkanélküliségről?*

– Megdöbrent, hogy idáig eljutott Magyarország. Hogy ennyi a munkanélküli. Most, hogy polgárörkődök éjszaka, rengeteg embert látok, aki munkanélküli, hajléktalan. Ez mind a Parlamentnek, és az államnak köszönhető. Mikor kutaztam volt egy hajléktalan bunker a kút mögött, és ott szó szerint egymást gyilkolták az emberek az alkoholért. Az egyik csaj levágta a saját férjének a lábát az alkohol mámorában. Sajnos ki kellett hívni a mentőt, és bevitték a kórházba. Mikor kórházban volt, elég gyakran látogattuk a kollégámmal, ajándékot is vittünk neki, papucsot, pizzamát is vittünk. Tudtam, hogyha pénz adok úgyis itatra fogja költeni, inkább megvettük mi helyette. Hálás volt. Az Agrártudományi Egyetemen végzett és idáig került, hogy alkoholistá lett. Nem saját magának, hanem az államnak köszönhető ez a dolog. Én nagyon gyűlölöm a politikát, ha lehetne eltörölném az egész világon. Ha politikát hallok a TV-ben, rádióban, már kapcsolom is ki. Nagyon nem szeretek politizálni. Áll föl a hátamon a szőr, ha meghalok, hogy ez van. Megígérnek egy csomó mindent az államfők, mégse tartják be. Jó, lehet, hogy betartják valahol, de nem úgy, ahogy leírták vagy elmondták. Ez nekem nem tetszik. Ne ígérje azt, amit nem tesz meg. Az az ember nekem nem ember, aki beül a Parlamentbe és fölveszi a milliókat, mert ők ennyit keresnek. Csak azért politizál, hogy magának építsen házat, vagy a családjának.

– *Látsz erre valami megoldást?*

– Nem. A politika ilyen, és ilyen is marad. A politikusok jönnek, mennek. Minden választás előtt mindent megígérnek, elhitetik az országgal, a néppel, hogy én ezt meg fogom csinálni, én ezt fogom követelni! Aztán bekerül, és egy év után, leszarja a dolgokat. Nem érdekli, nem foglalkozik vele. Ez így működik.

– *Szavazni szoktál a választásokon?*

– Szoktam, de csak azért megyek el, mert ismernek itt Gödöllőn. Elmegyek, szavazok aztán kész. Úgyse az én szavazatom alapján fogják megválasztani azt az illetőt.

– *Megkérdezhetem egyébként, hogy kikre szavaztál?*

– A FIDESZ-re szavaztam, de minek? Mert ha az MSZP-re szavazok, úgyse nyert volna, mert úgyis a FIDESZ nyert. Szerintem előre meg van rendezve, hogy nekik kell nyerni. Kölcsönös kialkudások vannak. Minden ízében van bunda. Ha Horn Gyuszi veszi föl a 300 milliót, vagy az Orbán Viktor, nekem mindegy. Úgy is föl fogja venni valaki azt a pénzt, és az nem én leszek, sajnos.

– *Köszönöm a beszélgetést.*

(Az interjút Csákó Gábor készítette)

„Rengeteg helyen számít a protekció”

Fiatal autószerelő

– *Kérlek, mutatkozz be.*

– 1976-ban születtem Fehérgyarmaton, az általánost itt, Ökörítőfülpösön végeztem, aztán elkerültem Nyíregyházára. Ott végeztem a szakközépiskolát, ami autószerelő végzettséget adott. 3,5 lett az év végi átlagom, és az érettségim hármásra sikeredett. Aztán még egy évig ott maradtam, és egy technikus-képzőt is elvégeztem. A végzettségem így gépjármű-technikai szerelő lett. Aztán munkanélküli lettem. Kb. egy évig voltam regisztrált munkanélküli. 1997-ben vonultam be katonának, és 1998 januárjában szereltem le. 1998

februárjától szintén munkanélküli vagyok, nem kapok segítyt, vagy jövedelempótló támogatást, csak regisztrálva vagyok. Próbálnék elhelyezkedni, mert kaptam állásajánlatot a munkaügyi központon keresztül, mint autószerelő, el is mentem, de kellett volna hogy gyakorlatom legyen. Jobban örülnek, ha valaki szakmunkásképzőt végzett, mert nekik több a gyakorlatuk, az iskolában is több gyakorlati dolgot tanulnak. Mi elméletben tanulunk több dolgot. Most csak jelentkezni járok be. Próbálnék átképző tanfolyamra jelentkezni, most is biztattak, hogy lenne olyan, hogy vámkezelő, vagy vámügyintéző tanfolyam. Szeretnék majd valamilyen más szakmát tanulni, hátha jobban el tudnék helyezkedni vele. Közben a szüleim tartanak el természetesen. Ők mezőgazdasággal foglalkoznak, édesanyám tanárnő, itt a faluban az általános iskolában. Édesapám pedig egy cégnél volt korábban, de a cég tönkrement. Gépkezelő volt, meg sofőr, onnan ment nyugdíjba, mert már hatvan éves. Neki ipari iskolája van, tehát szakmunkásképzőt végzett, de érettségije nincs. Édesanyám pedig főiskolát végzett. Egy nővérem van, de ő már nem él velünk. Ő is tanár, a mellettünk lévő faluban tanít.

– *Milyen körülmények között éltek?*

– A körülményeimet jónak ítélem meg, mivel a nagymamámék földdel foglalkoztak végig, és tehetős család voltak, édesapám pedig belecsöppent ebbe. Miközben a gyárban dolgozott, föld is volt, gazdálkodott itthon, vannak állatok. Édesanyám is besegít. Tehát a körülményeim jók. Nem mondom, hogy túlzott jómódban élünk, de dolgoztatunk, és ebből végül is bejön pénz, mert őstermelői igazolványunk van. Mióta itthon vagyok, én is besegítek a munkába. Rengeteg gépünk van, két traktor és kombájn. Én is azzal járok, szántunk-vetünk, szóval mezőgazdasági termelést végzünk. Tehát szerencsés a helyzetünk, mert tudunk gazdálkodni, és ezért viszonylag jól állunk.

– *Elégedett vagy ezzel a munkával?*

– Mivel az én falumban nincs más munkalehetőség, most csak abban tudok gondolkodni, hogy földművelés, másban nem. Ha elvégeznék egy vámkezelő-vámügyintézői tanfolyamot, akkor szívesen elmennék egy céghez, mint vámügyintéző vagy vámkezelő. De még nem biztos, hogy ezt el fogom kezdeni, mert rengeteg a jelentkező, és felvételi alapján döntenek el, hogy kik kerülhetnek be.

– *Az iskola elvégzése után milyen munkára számítottál?*

– Amikor elvégeztem a szakközépiskolát, akkor lett volna kedvem elhelyezkedni, egy céghez, mint autószerelő.

– *Saját műhelyre nem gondoltál?*

– Nem. Falun nem lenne kifizetődő egy szerelőműhelyt nyitni, mert nem lenne elég forgalom, meg elég drága mulatság is az ipart kiváltani, a szerszámokat megvenni. De szívesen elmentem volna egy céghez dolgozni, mint szerelő, gyakorlatra szert tenni. Aztán ha már lenne rálátásom a dolgokra, akkor onnan feljebb kerülni, mint műszaki asszisztens. Mert azt szeretik a melósok, hogy a főnökük értse a gyakorlati dolgokat is. Ilyen elképzeléseim voltak. Vagy pl. most rengeteg márkaképviselőt nyílik, jó lett volna elmenni, egy autószalomba eladónak vagy raktárosnak. A gyakorlatra azért lenne szükség, mert én szakközépiskolában végeztem, nekünk rengeteg volt az elméleti oktatásunk, és minimális volt a gyakorlati oktatás. Mi csak az iskolának a gyakorlati műhelyében voltunk, s oda autót nem hoztak be. Voltak ilyen ezer éves próbadarabok, Lada-motor, Zil-motor, aminek már semmi hasznát nem vették, és mi azokat nyúztuk állandóan. De az teljesen más, mint egy mostani motor. Úgyhogy a gyakorlati dolgokhoz nem nagyon értek. Az osztályból pl. rengetegen elmentek dolgozni, de ők sem úgy helyezkedtek el, mint autószerelők, hanem mint ügyintézők. Vagy az édesapjuknak, vagy egy rokonnak a kft-jébe kerültek. Kevesen



vannak, akik úgy dolgoznak, mint autószerelők. Mivel nem értünk ahhoz a szakmához, amit elvégeztünk, nincsen gyakorlatunk, nem lehet ránk bízni egy önálló munkát. Meg nem is lelkesít a munka. Autószerelőnek lenni, nem olyan jó dolog, mint ahogy én elképzelttem, hogy milyen jó lesz, majd rengeteg pénzt keresek. Keményen kell dolgozni, és nem olyan jók a körülmények. Könnyebb lenne vámkezelőnek, vagy vámügyintézőnek lenni, mint autószerelőnek, mert az azért keményebb munka. Most a nagybátyám, is biztattott, hogy ha lenne vámkezelői végzettségem, ő fel tudna venni, mert ő nemzetközi fuvarozással foglalkozik, és mondta, hogy ha lenne egy ilyen irányú végzettségem, akkor ő nagyon szívesen alkalmazna, mint ügyintézőt, aki a vám-dolgokat elintézi.

– *Általában a munkahelyekről mi a véleményed?*

– Én azt látom a munkahelyeken, hogy pl. azok az autószerelők, akik reggeltől estig keményen dolgoznak, mert ez eléggé fárasztó munka fizikailag, nettóban olyan 30 000 Ft-ot keresnek, és az eléggé kevés. Én legalábbis keveslem ezt a pénzt.

– *Neked most mennyi havi pénzed van?*

– Mivel a családban dolgozom, nekem nincs havi pénzem. Nálunk ez úgy megy, hogy amikor pénz kell, akkor adnak, és akkor bevásárlom magamnak, ami kell.

– *Ha újra jelentkezhetnél szakközépiskolába, milyen szakmát választanál?*

– Nem ezt, az biztos. Próbálnék úgy tanulni, hogy főiskolára kerüljek. Amikor elvégeztem a technikusit, akkor még nem éreztem annak a fontosságát, hogy elmenjek főiskolára. Azt hittem, hogy nagyon jól megleszek itthon. De most már bánom, hogy nem tanultam tovább.

– *Főiskolán mit végeztél volna?*

– Elvégeztem volna, mondjuk egy mezőgazdasági főiskolát, egy gépész szakot, vagy egy növénytermesztésit, vagy külkereskedelmit. Ma már ennek látom a jövőjét.

– *S ha nem jön be ez a tanfolyam, amit tervezel, akkor meddig fogsz itthon dolgozni?*

– Ha lenne egy jó munkahelyem, ahol jó lenne a kereset, akkor azt nem utasítanám vissza. De az az igazság, hogy ha a munkaügyi központ kiközvetít, akkor eleve hátránynak számít, hogy nincs gyakorlatom. Tehát olyat keresnek, hogy legyen tapasztalata, rutinja. Az is hátrány, hogy falun lakunk, mert rengeteg helyen kiköti a munkaadó, hogy helyben lakjon az illető. Szóval ez is hátrány. Vannak ilyen állásbörzék, oda el szoktam menni. De ezek nem olyanok, hogy jönnek a konkrét ajánlatokkal, és ott rengeteg ember munkát talál. Ott rengeteg az érdeklődő, rengeteg fiatal van, akik nézelődnek, és kevés a lehetőség. Ha lenne valami új beruházás a közelben, akkor szívesen elmennék itthonról. Édesapám tisztában van azzal, hogy ha otthon traktorozom, vagy a földet műveljük együtt, ebből nem lehet megélni. Kellene egy olyan munkahelyen dolgozni, ahol biztosabb a kilátás. Mert ez bizonytalan dolog. Ezt muszájból kezdtük el, mert nem tudunk mást csinálni, mert ebben vagyunk benne.

– *A szakközépiskola után nem szereztél más bizonyítványt?*

– Nem, semmilyen tanfolyamra nem jártam, más képzésem nincs. A katonaság előtt szereztem meg a hivatásos jogosítványt. Már úgy vonultam be, mint sofőr, tehát az lett a beosztásom.

– *Beszéljünk most egy kicsit még a sulidról, milyennek ítéled meg az oktatás színvonalát?*

– Az elméleti oktatás kemény volt, mert erről híres volt a sulink, ott keményen vették az elméleti dolgokat. Rengeteg mindent meg kellett tanulni, de sok olyan dolog volt, aminek nem vesszük hasznát. Pl. az autóbusz világítási rendszere. Ezt pl. nagyon keményen megkövetelték tőlünk. De azért, mint villamosság-szerelő, nem tudnánk elhelyezkedni, mert ahhoz kevés volt, de mint autószerelőnek, úgy meg rengeteg. A gyakorlati részénél pedig

nagyon elavultak voltak a felszerelések. A négy évből kettőt voltunk kint gyárnál. Első évben bent voltunk az iskolában, akkor nem is tanultunk autószerelést. Akkor fémipari alapképzés volt, szerszámokat csináltunk, kalapácsot többek között, meg ilyen dolgokat. Aztán második–harmadikban voltunk kint gyárnál, aztán negyedikben megint visszakerültünk az iskolába, az iskola tanműhelyébe, és ötödikben is ott maradtunk.

– *Hol volt jobb, a gyárban, vagy az iskola tanműhelyében?*

– A gyárban azért volt jobb, mert ott naprakész dolgok voltak. Bejött pl. az utcáról egy autó, és azt meg kellett csinálni. Persze nem önállóan dolgoztunk, mert volt mellettünk egy oktató, de valahogy élethűbb volt, hogy bejött egy autó, és láttuk, hogy mozog. Mert az iskolában is volt egy autó, amin tanultunk, de az nagyon rosszul fésült, szakadt autó volt. Szóval el se lehetett képzelni, hogy az közúton közlekedik. És akkor volt olyan pl. hogy meg kellett volna csinálni, de a rögzítéshez hiányzott egy cső, vagy a karburátorhoz hiányzott egy cső. De nekünk úgy kellett csinálni, mintha üzemképes lett volna az az autó. Szóval ez röhejes volt. Autót nem hoztak be az iskolába, csak ha mi bevittük otthonról az autónkat beállítani. Annak örültünk, mert akkor jobban nézett ki a dolog. Szóval ez a gyakorlati rész nekünk hiányzik. Mi autószerelők voltunk, de pl. nem tanultunk hegesztést. Esztergagépet az iskolában csak távolból, bezárt ablakon keresztül láttunk. Sajnálom, hogy nem tanítottak meg bennünket esztergálni, és nem tanítottak meg bennünket hegeszteni, pedig annak hasznát vettük volna.

– *Ha nem akartál autószereléssel foglalkozni, akkor miért végezted el a technikusit?*

– Mert negyedik év után sokan voltunk úgy, akik azt mondták, hogy főiskolára nem akarnak menni, de ott maradunk még egy évet, és akkor gépjárműtechnikai-szerelők leszünk. Jobban hangzik, ha valahol azt mondom, hogy technikus vagyok. Ha fel akarnak valahová venni, és azt mondom, hogy van egy technikus végzettségem, az előnyt jelent. Volt olyan is, aki beadta a felvételijét, de nem sikerült, és nem akart otthon maradni, hanem közben járta az 5. évet, és úgy adta be még egyszer a lapját. De nekem nem volt továbbtanulási szándékom.

– *Azóta, hogy munka nélkül vagy, végeztél-e valamilyen fekete munkát?*

– Nem végeztem, mert itt a faluban egyáltalán nincsen olyan hely, ahol dolgozhatnék. Csak itthon dolgozom. Nem is áll szándékomban, mert úgy szeretnék dolgozni, hogy bejelentett legyek.

– *Milyen munkalehetőség van itt a faluban?*

– Csak a mezőgazdaságban van munka termény-betakarításkor, almaszedés, körteszedés, meggyzedés, kukoricát törnek. Rengeteg fiatal van az én korosztályomból, akik vagy elmennek városba, vagy itthon vannak és a Start-vállalatnál dolgoznak. Oda olyan embereket vesznek fel, akik mozgássérültek, vagy valamilyen károsodásuk van. Nagy pénzeket nem fizetnek. Azért vannak ott fiatalok, mert az jó dolog, hogy helyben van a munka, és nem kell utazni, nem kell bérletet fizetni. Csengerben van egy fémipari gyár, ott rengeteg ember dolgozik, innen a faluból is. A kereset is jó, meg a munkabeosztás is jó.

– *Szerinted mi az a munkanélküliséget tekintve, ami magán az emberen múlik, és mi a külső körülményeken?*

– Rengeteg olyan ember van a faluban, aki munkanélküli és van olyan, aki a kocsmában ül reggeltől estig. Van olyan ember, aki akkor sem menne dolgozni, hogyha lehetősége lenne rá. Szóval biztos, hogy ez hozzáállás kérdése. Ha mondjuk nekem édesapám azt mondaná, hogy fiam, menjél el és keressél munkát, ne legyél itthon, akkor elmennék. De amíg meg tudjuk oldani itthon az én dolgomat, tehát nem unatkozom itthon, addig még csinálom.



Ha pedig munkát kell keresni, akkor el fogok helyezkedni. Bízom abban, hogy valahol találok valami munkát. Tehát a hozzáállásommal nem lesz gond.

– *Arra gondoltál már, hogy saját családot alapíts?*

– Persze, de három-négy-öt éven belül még nem akarok. Szeretnék elköltözni innen, mert látom hogy nem jó, amikor ennyi generáció él együtt. Szeretnék elköltözni, saját családot alapítani, külön háztartást fenntartani.

– *A politika mennyire érdek?*

– Mondhatnám, hogy nagyon érdekel. A tv-ben szoktam az eseményeket figyelni.

– *Valamelyik párttal szimpatizálsz?*

– Édesapám a 94-es választásokon, amikor még nagyon a nyomása alatt voltam, rábeszélte, hogy a Kisgazdapártra szavazzunk, mert nekünk az az egyetlen reményünk. Akkor még hagytam magam rábeszélésre, és akkor még velük szimpatizáltam. Hát most már nem. Most a Fideszre szavaztam, talán azért mert fiatal vagyok, és ők velünk foglalkoznak. Én pl. feleslegesnek tartottam, hogy volt ez a kárpótlási törvény. Rengeteg kárpótlást adtak. Mi is kaptunk így földet, de én nem érzem, hogy ezért megdolgoztam. Mert a nagypapámnak, akitől elvették, biztosan sokat jelentett, őt kellett volna kárpótolni. De hogy az örökösök kapja ezeket a dolgokat, az nem jó.

– *Most 99-ben, melyik párt rokonszenves a számodra?*

– A Fidesz mindenképpen rokonszenves. Amikor megválasztották a szocialistákat, azt hittem, hogy megint visszajön a régi rendszer. Tehát ugyanúgy szocializmus lesz, mint az oroszoknál, visszaáll megint az egy-párt rendszer és nem lesz demokrácia. De végül is nekem semmi bajom nem volt a szocialista kormánnyal. Kulturált embereknek ismertem meg őket. Most a Független Kisgazdapárttal már nem szimpatizálok. Nem szeretem a Torgyán stílusát, órákon keresztül beszél, de 5 percben elmondhatná, hogy mire gondol. Nem vagyok ennek a híve az életben sem.

– *Ma mit tartasz a magyar társadalom legsúlyosabb problémájának?*

– Egyértelműen a korrupciót, azt hogy mindenhol megvannak a kiskapuk. Azt, hogy az ember magától nem tud érvényesülni, hogy pl. azok az osztálytársaim, akik el tudtak helyezkedni, csak úgy találtak munkát, ha volt segítségük. Ezt nagyon elítélem. Rengeteg korrupciós ember van, rengeteg helyen számít a protekció. Mindent csak így lehet elérni. Aztán a közbiztonság is romlik, és engem ez is nagymértékben zavar. Nagyon bosszant az is, hogy sok szegény ember van, és egyre szegényebb lesz, aki pedig gazdag, az egyre gazdagabb, pedig nem dolgozik semmit. Vannak ezek az ún. újjgazdagok, akik egyre gazdagabbak, és nem a munkából. Mostanában már olyan szemlélet van az emberekben, hogy nem a munkából lehet megélni, nem a tanulás kell, hanem feketén, olyan dologba kell belekezdeni, ami pénzt hoz, mert annak van jövője. Senki nem arra gondol, hogy keményen elkezdünk dolgozni, és akkor, ha mondjuk boltunk van, kialakítunk magunknak egy kis vásárlói kört, vagy ha cégünk van, akkor üzleti partnereket. Hanem ami most éppen megy, jó buli, jó üzlet, pénz van benne, azt elkezdjük, és ameddig megy, csináljuk, aztán belekezdenek egy másikba. Mindegy, hogy tiltott vagy nem tiltott, hogy fekete dolog, vagy nem fekete dolog, azt kell csinálni. Szóval az emberek nem a biztosra mennek, hogy most tanulunk és akkor lesz egy jó munkahelyünk, és onnan biztos pénzt fogunk kapni, mert egy cégnek sem biztos az élete. Lehet, hogy a jövő héten meg fog szűnni és lehet, hogy amit addig tanultunk az felesleges lesz, mert ugyanúgy utcára kerülünk, mintha nem tanultunk volna.

– *Hogyan lehetne ezen változtatni?*

– Ha ezt tudnám, akkor én lennék a miniszterelnök. Én kis ember vagyok. Lehet, hogy vannak olyan emberek, akik ezen gondolkodnak. Azt tudom, hogy addig, míg a politikusok

korruptak, és ők is segítik a saját kis pereputtyukat, meg rokonságukat, addig nem lesz változás. Talán könnyebb lenne, ha jobban összetartanának az emberek. Falun még hál' Istennek összetartanak, de városon, úgy látom, hogy nem ismerik meg egymást, még akkor sem, ha egy lépcsőházban laknak.

Köszönöm a beszélgetést.

(Az interjút Vásárhelyi Bálint készítette)

„Az ember hajtja magát, mert kell a pénz”

Fiatal gázszerelő

– Kérlek, mutatkozz be.

– 22 éves vagyok, a szakmunkásképzőt 1994-ben végeztem mint gázvezeték- és készülék szerelő. Ezt követően automatikusan pályakezdő segélyt kértem. 1994 októberében egy Békéscsabán működő kisipari szövetkezetnél sikerült elhelyezkednem, mint hegesztő. A szakmán belül ezt is tanultam, a hegesztésről is kaptunk egy olyan papírt, amivel már lehetett munkát vállalni. Ha jól emlékszem, a munkaügyi központ közvetített ki. Volt egy csoportos összehívás, több ember vett rajta részt és ott közölték a feltételeket, elvárásokat, a fizetést nagy vonalakban, és akit érdekelt az elment és megnézte. 7-től 4-ig volt a munkaidő minimálbérért, ami akkor 12 500 forint volt. Semmiféle juttatás nem volt, termelni kellett 7-től 4-ig folyamatosan. A normát túlteljesítettem már az első időben is, de végül a túlhajszoltság miatt léptem ki. Négyen vagy öten dolgoztunk együtt, de mindenki önállóan. Ez egy lakatos műhely volt, és különböző profilokat kellett gyártani. Szakmába vágott, mert gázkonvektorokhoz, gázkazánokhoz csináltunk különféle alkatrészeket, amit össze kellett rakni.

– Milyen volt a főnököd?

– Maximálisan jó volt, sajnáltam is, hogy végül fölmondtam.

– Milyenek voltak a munkakörülmények?

– Kihasználtak, és nagyon hajtottak bennünket. Én akkor már dohányos voltam, de a napi 20 cigaretta helyett munkaidőben csak 2–3-ra jutott idő. A hegesztés olyan dolog, hogy árt a szemnek, és ezért óránként 4–5 perc pihenés kell az embernek. Itt csak két óránként volt öt perc, és ha nagyon belemerültünk a munkába, akkor 3 óránként. Napon-ta egyszer volt kézmosás és evés. Az volt a gond, hogy 600 valahány forint járt egy napra, 7-től 4-ig, amit a munka arányát nézve, keveselltem. Ráadásul egy alkalommal, amikor cigiztem, kijött a főnök fia, és volt egy olyan beszélgetése, hogy mi lenne, ha egymás után, vagy esetleg egyszerre kettőt szívnék, mert akkor nem kéne olyan sűrűn kijárnom. Szóltam is rögtön a srácnak, mert úgy felháborodtam ezen, hogy na. Ráadásul édesapám akkor libatöméssel foglalatoskodott és fölmerült az ötlet, hogy mi lenne, ha ketten együtt csinálnánk. Mert egy embernek sok volt, viszont ha föl fogad valakit, az elviszi a fele pénzt. Százezer forintról volt szó, és az komoly pénznek számított akkoriban. Én inkább szakmai irányba próbáltam volna fejlődni, de mivel a munkahelyemen így alakult a dolog, gondoltam, ez jó ok arra, hogy eljöjjenek és betársuljak apám mellé. Így a 95-ös évet teljesen a mezőgazdaságnak szenteltem.

– Papíron munkanélküli voltál?

– Amikor megszűnt a munkaviszonyom, a munkaügyön csupán regisztrálva voltam mint munkanélküli. Elkezdtem az édesapámnak segíteni, és ez kitöltötte a napomat. Végül is egy háztartásban voltunk, egy helyre folyt be a pénz, ha kellett valami, szóltam és kaptam.



– *Édesapád mint kisvállalkozó csinálta ezt a tömést?*

– Ha jól emlékszem, erre nem kellett kiváltani a vállalkozóit, viszont adózni kellett, mezőgazdasági tevékenységnek minősült. 96 februárjában hagytuk ezt abba, mert úgy történt, hogy nem otthon hanem egy bérelt helyen csináltuk, és az én megítélésem szerint, a bérlő hibájából elviselhetetlenné vált a helyzet. Már majdnem tettelegesséig fajultak a dolgok. Februárban abbahagytuk, és ezt követően elmentem egy abszolút nem a szakmába vágó helyre dolgozni, a műbeton Bt.-hez. Ez díszburkolat és járdalap készítő üzem volt. Ide úgy kerültem, hogy a barátom szólt, aki ott dolgozott.

– *Itt milyenek voltak a körülmények?*

– A körülmények jók voltak, teljesítményben voltunk, tehát ki mennyit csinált, annyi pénzt kapott. 7-től 5-ig dolgoztunk, nem volt hosszú műszak. Csak egyrészt a derekam kezdte felmondani a szolgálatot, mert kemény fizikai munka volt, betonkeverés, talicskázás, viszont jól fizetett, 28–30 ezret kaptam. De ez a munka is csak egy hónapos volt.

– *Milyen volt a főnököd?*

– Jó volt, semmi baj nem volt vele, és a fizetéssel sem volt probléma. Itt csak 2-en, 3-an dolgoztunk együtt. Maga a Bt. nagyobb társulat volt. A közvetlen munkatársaimmal jól kijöttem, büszkén mondhatom, hogy nekem eddig soha senkivel nem volt bajom a munkatársaim közül. A munkakörülmények is jók voltak, ha szóltunk hogy most ez kell, az kell, megkaptuk. Utána szólt egy ismerősöm, aki a Délgáznál dolgozott, ahol én is voltam gyakorlaton, ő ajánlott be egy jó ismerősének, aki aztán fölkeresett, mert tudta, hogy nem a szakmában dolgozom, és szeretnék visszamenni. Kérdezte, hogy volna-e kedvem, mert egy csőszerelőre van szüksége. Egy-két napon belül el is lett intézve, hogy oda mehetek. Ez 96 márciusában volt. Ez egy maszek volt, akinek volt egy építőipari vállalkozása, ahhoz kellett egy ember. Ő viszont nem jelentett be.

– *Ezen a munkahelyen milyenek voltak a munkakörülmények, a főnök, a munkatársak?*

– A főnök közvetlen volt, vele nagyon jól kijöttünk. A kollegák is jók voltak, de az építkezésen javarészt olcsó munkaerő volt, csak ketten voltunk akinek volt szakmája. Minket bíztak meg mindennel. Nemcsak csőszerelés volt, megkérdezték, hogy értek-e a falazáshoz, vakoláshoz. Én bólogattam, mert egy-két dolgot eltanultam az előző helyeken. Ketten-hárman voltunk szakmunkások, és alánk volt rendelve egy pár ember. Jól éreztem magam irányítónak is, de dolgoztam én is velük folyamatosan. De egy picit zavart, hogy miért toljam én a talicskát, mikor nekem van szakmán, és úgy lettem elcsalva ide mint csőszerelő. Mégis többet volt a lapát meg a talicska a kezemben, mint bármilyen fogó.

– *Mit kellett csinálnotok?*

– Falbontás, válaszfal felhúzása, alapozás, tehát építési munka. Gázszerelés abszolút nem volt, holott nekem csak az volna a szakmám, vízszelvény volt, meg fűtés. Ez a kettő nem a szakmám, de értek hozzá. Most már főleg, mert az ember nemcsak a gázszerelést tanulja meg, hanem ha már ott van, akkor mindenféle csőszerelést.

– *Az iskolában csak a gázszerelést tanultátok?*

– Ott összevonva volt, tehát víz-gáz-fűtés szerelés. Az osztályon belül két csoport volt, volt egy vízszelvény, víz-fűtés, meg egy gázvezeték- és készülék szerelő. Én az utóbbit végeztem el, de azért az ember csak hallja a másikat is. Nem beszélve arról, hogy a Délgázos kollegáknak rengeteget köszönhetek, mert már a gyakorlati idő során is mentem velük délutánonként maszekolni. Közben még 96-ban beadtam a jelentkezésem egy kft.-hez, és így csak pár hetet dolgoztam a maszeknál, mert jöttek szólni a kft.-től, hogy ha akarok, most menjek. Azért hagytam ott, mert azt gondoltam, hogy a kft. jobb lesz. Ez a kft. a mai napig is jól menő, biztos háttérrel rendelkező cég. A kft.-hez mint vízszelvényt vettek fel.

– *Erről a kft.-ről tudtál előre valamit?*

– Persze. Több kollegám, ismerősöm, sőt rokonom is dolgozott ott. Ennek a kft.-nek a profilja kifejezetten villany, víz- gázfűtés, klíma. Ez békéscsabai cég, de országos hírű, nem kifejezetten a lakosságot szolgálja, hanem inkább közületeket. Ha belekezdünk egy munkába, az nem két nap, hanem legalább két hónap, tehát hosszú távú munkák vannak, jó szakemberekkel. Ezen a téren ott tanulni is lehet, a kereset sem rossz, ráadásul a munkaköri juttatások maximálisak. Ott voltam 96–98-ig, több mint kettő évet. Ott nagyon jó volt, mert a vízszerezést teljesen ki tudtam tanulni, több idősebb kollegám volt, akik tanítottak

– *Tehát nem a lakossághoz mentetek ki, hanem közületekhez?*

– Főleg közület volt. A tulajjal, a megrendelővel nem sokat találkoztunk. Például iskolát csináltunk, bevásárló központokat. Iskolában villanyt is, szellőzést is kellett szerelni, a szellőzésben is jártasságot szereztem. Ez egy nagy kft. volt; és nekem szerencsém volt, mert akkor kezdte a kft. élni az aranykorát, 60 és 70 között volt az alkalmazottak száma. Ide az első perctől kezdve be voltam jelentve, 180 forintos bruttó órabérrel. Ez olyan 20–25 ezer forintot jelentett havonta, plusz juttatásként kaptunk munkaruhát, cipőt, étkezési hozzájárulást, szerszámokat. Voltak kisebb brigádok, és a kollegáknak rengeteg volt a maszek munkájuk, tehát a hétvégi plusz. Ilyenkor mentem én is velük. Nem az első héttől, hanem olyan féléves ismeretség, barátkozás után. Akkor már látják, hogy az ember hogy dolgozik, milyen ambíció van benne a munka iránt. Itt a kft.-nél a főnökökkel nemigen találkoztunk, volt egy művezető, azzal jó volt a kapcsolat, és jó volt a csapatszellem. A kft.-nek van több kis autóbusza, és úgy vittek minket dolgozni. Ha Pestre mentünk, vagy messzebb, akkor szállodában aludtunk, azt fizették. Igyekeztek munkásszállót keresni az anyagiak miatt, de nem mindig sikerült. Az volt a gond a vidékkel és a napi hazajárással, hogy korán kellett kelni és későn feküdtünk. Például jártunk Szegedre, 6 órakor kellett indulni, hogy 7 óra felé már ott legyünk, dolgozni tudjunk, és 5 órakor hagytuk abba a munkát, majd utána haza. Meg volt olyan, hogy határidős volt a munka, és akkor bizony tenni kellett annak a teljesítéséért. Közölte a főnök, hogy a munkaadó csak az elvégzett munkáért fizet, az útért nem, és neki pontosan elég költség, hogy üzemeljen a kft. nem hogy még utidőt is fizessen.

– *Miért hagytad ott ezt a kft.-t?*

– Ez úgy történt, hogy átlagban 30 ezer volt a kereset, napi 10–11 órás munkával. Abból hiába nem volt lekötve csak 9 óra, akkor is elment az idő az utazással, reggel 6-tól este 7-re értem haza. Közben nekem már volt egy menyasszonyom, és elég komoly tervek kezdtek kialakulni, összeköltözés, eljegyzés stb. De kevés időm volt, és kevés volt a kereset is. Akkor az újságban találtam egy hirdetést, egy maszek gázszerelő hirdette magát. Este felhívtam, elmondtam ki vagyok, és két héten belül már nála dolgoztam.

– *Csak a pénz miatt hagytad ott a kft.-t?*

– Igen. Elláttak mindennel, elég kellemes légkör alakult ki, rengeteg baráti kapcsolat, évadzáró buli, prémiumosztás, szóval kellemes hely volt. Csak a pénz volt kevés. A kft. főnök azt mondta, hogy nem minden a pénz. Akkor egy kicsit mérges lettem. Hát persze hogy neki nem minden a pénz, főleg ha havonta 1–2 millió nyeresége van. De én hiába megyek a boltba és mondom, hogy higgyék el, nekem nagyon jó munkahelyem van, nagyon jól érzem ott magam. Azért nem adnak semmit. A kft.-nél tavasztól nyárig a 70 fő lecsökkent olyan 35–40-re, a pénz miatt. Én már láttam, hogy itt anyagi gyarapodás nem várható. Amikor a főnök visszajött az afrikai nyaralásból, közölte, hogy nem nagyon van pénz, béremelés biztos hogy ebben az évben nem lesz, ne is kérdezzünk ilyen hülyeségeket.



Esetleg ha a nyári szezon jól hoz, akkor ez az év végi prémiumon meg fog látszani. Külön odamentem hozzá, és megkérdeztem, biztos benne? Azt mondta, biztos. Erre azt mondtam, hogy azért nem ártana elgondolkodni ezen egy keveset. Nem agresszíven, kultúráltn társalogtunk. Láthatja, hogy sorra mennek el a jó szakemberek, akik eddig a pénzt hozták neki. Ha felvesz a munkaügytől vagy innen-onnan embereket, nem biztos, hogy ugyanazt a színvonalat tudják hozni, mint az előbbiek. Ez később aztán be is igazolódott. Na, aztán ezen elgondolkodott a főnök, Mint később megtudtam, nem kellett volna várni csak egy hetet, mert közel azt a pénzt kapták meg a többiek, amit én a maszeknál, de addigra én már felmondtam.

– *A maszeknál jobbak voltak a feltételek?*

– Ő ajánlott egy összeget. 7-től 5-ig kell dolgozni, lakossági szolgáltatást csináltunk főleg, tehát azok kisebb munkák. Kérdéseket tett fel eddigi szakmai tevékenységemről, képzettségéről, szaktudásáról, és ezt követően mondta, hogy 200 forintot tud adni tisztán óránként. Ez az alap és majd meglátja, hogy mennyire válok be nála, és ennek mértékében nő vagy csökken az összeg. Én elfogadtam és belevágtam. Ez is bejelentett hely volt.

– *Itt milyen juttatásokat kaptál?*

– Se munkaruhát, se étkezési hozzájárulást, semmit. Aránylag jó pénzt fizetett, főleg hogyha jól dolgoztunk azt jól megfizette, de hatalmas elvárásai voltak.

– *Hányan voltak?*

– Ez egy 8–9 fős csapat volt és ketten-hárman mentünk lakossági gázszerelésre. Volt három autó, három csapat és még volt segédmunkás és egy-két alkalmi gázszerelő, ha nagyobb munkák voltak.

– *Hogy jöttél ki a kollegákkal?*

– Fél éves kapcsolat után már jól. Előtte csak azért nem, mert nem volt idő arra, hogy egy jó kapcsolat kialakuljon, mert csak a munka volt.

– *Emellett is jártál hét végén maszekolni?*

– Igen. A kollegákkal mentünk különböző munkákra. Nekem szokásom volt, hogy ahol dolgoztunk, ott névjegykártyát adtam, egyrészt azért, hogy tudja, hogy ki volt ott, másrészt ha egyéb, kisebb munka adódik, akkor hívjon. Az nem számít bűnnek, ha olyan kis munkáért, mint például egy konvektor beállítása, kimegyünk, mert ezért úgyse fog a főnök minket kiküldeni.

– *Ezt miért hagytad ott?*

– Itt is anyagi dolgok motiváltak. Közbejött ez a hely, ahol most dolgozom. De ez abszolút nem szakmai hely. Ez főleg díszburkolatokat gyártó kft., egy építkezési termékeket forgalmazó cég. De itt jó pénzt lehet keresni. Egy rokonom révén kerültem ide. Nem szándékozom egy évnél tovább itt maradni, mert elég kemény munka, és ennek semmi köze a szakmámhoz. Az a dolog pikantériája, hogy itt is olyan jó személyes kapcsolatom van a főnökkel, hogy majdnem mindenkire ordibál, csak rám nem.

– *Itt mennyivel kapsz több pénzt?*

– A dupláját kapom. Teljesítménybérben vagyok, kemény fizikai munkán. De ha már itt vagyok, hajtom a munkát, hogy megérje. Úgy lehet tekinteni ezt a munkát, mint egy téglagyártást. Régebben volt a téglagyár, és ez pont olyan, csak kicsiben. Tehát mi készítjük a téglákat, és később forgalmazzák. De ez ilyen kemény téglá, díszkandalló téglá, inkább a felső réteget célozza meg. Egy telephelyen vagyunk, vannak megfelelő gépek, itt reggel 6-tól este 6-ig kell dolgozni. Havonta megkeresem a 80 ezret. Más juttatás nincs. Ez az építőiparnak az a része, ahol egy rövid nadrágon kívül másra nincs szükség, nem is várjuk el, hogy legyen. Most volt az első fizetés, étkezési hozzájárulást nem kapunk, viszont be

vagyunk jelentve. Védőital, védő felszerelés maximálisan van. Ami egészségkárosító benne, az a por, mostanára készítettük el a porelszívót. Egész nap zárt helyen vagyunk egy hangárban. A főnök rendes, mert ha leülünk reggelizni, nem csinál belőle patáliát. De az ember önmaga hajtja magát, mert kell a pénz. Két műszak van, az éjszakai munka könnyebb. Éjszaka nincs gyártás, hanem a köveket fel kell darabolni mérettől függően. Ha valaki gyengébb, és nem bírja, akkor csak ezt csinálja. Aki pedig olyan mint én, hogy hajtja magát, és nem érdekli más csak a munka, tehát sztahanovista jelleggel bír, az gyártja is. Nekem nem mindegy, hogy egy nap 3000 forintot keresek, vagy csak ezret. Nekem sikerült elsajátítanom a gyártást, ami fizikálisan is kemény, és felelősséggel is jár. Hárman vagyunk egy csapatban, és én felelek a gyártott téglának a minőségéért. Én mondom meg a keverőknek, hogy mit keverjenek bele, és hogy tegyék be a gépbe.

– *Mióta elvégezted az iskolát, mást nem tanultál?*

– A jogosítvány megszerzése talán még ide tartozik. Egy hivatásost szereztem.

– *Akarsz-e még valamit tanulni?*

– A későbbiekben igen. Főleg a számítógéppel kapcsolatban. Ha az anyagi helyzetem engedi egy kis pénzt megspórolni, egy vállalkozásba szeretnék belekezdeni. Ahhoz viszont nem ártana némi számítógépes tudás. Tanfolyamra szeretnék menni, és szeretnék az üzletvezetői szférába bekerülni.

– *Mi a véleményed a tanulásról általában?*

– Szeretek tanulni, ilyen gondom nem volt soha.

– *Ha újra kezdhethéd, mit tanulnál?*

– Az igazság az, hogy én eredetileg nem gázszerelő szerettem volna lenni, hanem felszolgáló, cukrászdában, vendéglátó helyen. Ez az ami a mai napig is közel áll hozzám. Azért lettem gázszerelő, mert fölvettek ugyan hatalmas protekcióval a kereskedelembé, azt mondták, hogy nem kell gyakorlati hely, csak az átlag számít. Elmentem felvételizni, de a végén csak azokat vették fel, akiknek volt gyakorló helyük. Kiestem a kosárból. Végül is egy napos késéssel sikerült elmenni ide az ipari képzőbe, ahova még éppen fölvettek. Lehettem volna kéményseprő, szennyvíz-tisztító, vízszerelő, gázszerelő stb. Utólag könnyű bölcsnek lenni, de már látom, hogy azt kellett volna csinálni, hogy egy évig valamilyen munkát keresek, hogy lekössem magam, és egy év múlva újra megpróbálni. Mindenképpen várni kellett volna.

– *Mennyire tanultad meg az iskolában a szakmádat?*

– A szakmai rész olyan 30 százalékos képzést biztosított. Elméletben már eleve 20–30 évvel vissza voltak maradvá, mert nagyon régiak voltak a könyvek. Amit tudok – és erre büszke vagyok – annak a 80 százalékát a gyakorlatban szereztem meg, munka közben, és nem az iskolában. Az iskolai gyakorlat nekem a Délgáz területében merült ki, és ez jó volt arra, hogy sok olyan dolgot láttam, amiről többé soha nem is hallottam a szakmán belül. Elég gyakori volt, hogy nem volt mit csinálni. Az ember csak ott ült. Meg ha volt is munka, az annyiban merült ki, hogy elmentünk egy helyre, levettük a gázmérőt mert rossz volt, föltettük helyette a másikat, és kész.

– *Az osztálytársaidról tudod, hogy mi lett velük?*

– Legfeljebb 30 százalékról. Aki a csabai részen lakik, azokkal máig tartom a kapcsolatot. Egyről tudok, aki vállalkozás felé orientálódott, aztán voltak akik betanított munkára mentek el, vagy tovább tanultak. Szerintem nem futottak be annyira ők sem. A gázszerelés olyan, hogy az ember megtanulja, de az elhelyezkedéshez szerencse kell. Olyan helyre kell kerülni, ahol az ember szeret lenni, és megtanulható a szakmája, mert ez az ami sikeressé teheti.



– *Ha újra kezdenéd, milyen középfokú iskolát választanál?*

– Olyan szakközépiskolába mennék, hogy legyen egy szakmám, amihez mindig hozzá lehet nyúlni, amiben el tud helyezkedni az ember, plusz továbbképezni magam legalább egy érettségi szintig.

– *Mai szemmel hogyan értékeled a szakmádat?*

– Van rá kereslet, van rá igény, bár inkább csak vidéken. Itt Csabán már automatikusan megvan az utánpótlás. Ha valami jó helyről valaki kiesik, már 28 ismerős jelentkezik helyette. Nehéz bejutni abba a rétegbe, ahol olyan a munka, ami az embernek örömet okoz. Ezt a fajta munkát az embernek 30–35 éves koráig jól meg kell tanulni, és népszerűvé kell válni, hogy utána vállalkozhasson. Mert valakinek az alkalmazásában lenni nem jó dolog. Kihaszználják az embert, nem arra mennek a vállalkozók, hogy saját erejükből próbáljanak feljutni, hanem más erejét kihasználva.

– *Három hónapig voltál munkanélküli. Azalatt mit csináltál?*

– Segítettem apukámnak a mezőgazdasági tevékenységben, és ez alatt a három hónap alatt szereztem meg a jogosítványomat.

– *Mi a véleményed általában a munkanélküliségről?*

– Szerintem ez több dologból tevődik össze. Én pl. három hónapig voltam munkanélküli, de egy napot sem voltam munka nélkül. Tehát aki akar, az talál munkát magának. Jó, lehet hogy nem az álmai munkahelyét, de mégis több a pénz mint a segély. A másik dolog az, hogy, aki beadja a jelentkezését a munkaügyi központba mint munkaadó, az már eleve úgy számol, hogy ne kapjon többet a munkanélküli, vagyis a munkavállaló, mint amennyit segélyként kap, tehát a minimálbért célozzák meg. Ezen kívül kihasználják az állam által adott támogatásokat az által, hogy munkanélkülit alkalmaznak.

– *Mesélj egy kicsit a családozdról, szüleidről.*

– Édesanyám 53-as születésű, pénztárosi képzettsége van, érettségizett. Pénztárosként dolgozott már több helyen, 87-ben lett leszázalékolva, azóta nem dolgozik. Édesapám hivatasos sofőr, egész életében ezzel kereste meg a kenyerét. Sokáig teherfuvarozó volt különböző helyeken, később lett taxis, aztán jött a mezőgazdasági tevékenység, és most visszaült a taxiba. Tavaly áprilisban szívinfarktust kapott, most újra taxizik ugyan, de fele annyit sem mint előtte. Van egy nővérem, ő kertészként végzett, elvégezte a virágkötői tanfolyamot, most abban dolgozik. Ő is velünk lakik, mert egy sikertelen élettársi kapcsolat után visszaköltözött.

– *Milyen körülmények között éltek?*

– Ha úgy nézzük, elég szűkösen. A rádióban hallottam a minap, hogy Pesten átlag 60–70 ezer forintot keresnek havonta. Nálunk négyünknek jön össze ennyi. Persze az én kerestem nem számít, mert én takarékoskodom, hosszú távra gondolkozom.

– *Érdekel a politika?*

– Nem.

– *Rokonszenvezel valamelyik párttal?*

– Nem. De amiért nem érdekel a politika, azt azért elmondanám. Ha a politikusoknak csak a fele beváltaná azokat a dolgokat, amiket választásnál ígértek, virágzó országban élhetnénk.

– *Köszönöm a beszélgetést.*

(Az interjút Gyorgyevics Zsuzsa készítette)

KUTATÁS KÖZBEN

Az üzlet iskolája

Ki számít sikeresnek az üzleti életben? Aki nyereségesen működik, folyamatosan bővítve, erősítve piaci helyzetét. Igaz-e ez a felsőoktatási intézményekre? Egyáltalán megítélhető-e működésük üzleti alapon?

Nem készült teljes körű felmérés a magyar gazdasági felsőoktatásról, az alatt szereplő megállapítások a szerzők sokéves tanítási, menedzselési tapasztalatán, kollégáikkal, diákkal folytatott beszélgetéseken alapulnak.

A felsőoktatási intézmények gazdálkodása meglehetősen áttekinthetetlen, ezért azt nehezen tudjuk megállapítani, hogy nyereséges működésűek-e, az viszont annál inkább vizsgálható, hogy milyen a piaci helyzetük egyfelől a jelentkezők számának alakulása, másfelől a végzettek elhelyezkedési esélyeinek ismérvei alapján. Több felsőoktatási intézmény esetében ezek a mutatók az utóbbi években jelentősen romlottak. A magyar felsőoktatási intézmények közül a piac által leginkább fertőzöttek elsősorban a gazdasági főiskolák, egyetemek lehetnének. Úgy tűnik azonban, nem azok. Változatlan lelkesedéssel képzik a fiatal közgazdász palántákat, akik egyre nehezebben tudnak elhelyezkedni a munkaerőpiacon. A regisztrált diplomás munkanélküliek száma 2006 januárjában 17 236 fő volt (ez a szám 1999 óta közel 60%-kal nőtt) és tudható, hogy nem a műszaki végzettségűek általában azok, akik nehezen helyezkednek el.¹ Az új bolognai tantervek, ha lehet, még merevebbé teszik a képzést. Jellemző példa erre a minisztérium illetékesének nyilatkozata (2005. december 6. *Klubrádió*), mely szerint a mesterképzésbe kerülés lehetősége eleve determinált, vagyis a választott alapképző intézmény alapján egyértelmű, mely mesterképzés nyílik meg a hallgatók 35% előtt. Talán elkerülte a döntéshozók figyelmét, hogy a mintául választott észak-amerikai rendszerben az üzleti mesterképzésben (MBA) nem követelmény az üzleti BA diploma, ellenben a két év munkatapasztalat igen.

A gazdasági főiskolák, egyetemek jelentős problémáknak néznek elébe. A csökkenő gyerekszám miatt csökkenő diáklétszámmal talán már számolnak, de van-e ötletük arra, hogyan csábítsák őket saját intézményükbe? Ennek eddig kevés nyoma van. Mi a lecke, amit meg kellene tanulni, át kellene venni az üzleti világtól?

1. Lecke: Látásmód

Először is ráférne az intézményekre a vevőorientált látásmód. Le kellene vetközni a porosz szemléletet, a vele járó arisztokratikus gögőt, és ki kellene szolgálni a vevőt. Alapulvéve a vevők igényeit, az egész intézményrendszer működését át kell alakítani; miközben ajánlatos figyelmet szentelni az apró dolgoknak is.

Ki a vevő? A felsőoktatási „termékeknek” több vevője van. Vevő az állam, amely finanszírozza a férőhelyek egy részét. Mi az igénye? Olyan piacképes, tehát versenyképes diplomá-

1 Állami Foglalkoztatási Szolgálat. Az ÁFSZ adatai 2006. január http://www.afsz.hu/engine.aspx?page=full_afsz_stat_merop_2006



sok kibocsátása, akik szellemi képességeikkel majdan a nemzeti jövedelmet és tudásalapot növelik. Vevő a diák is, akinek elhelyezkedése egyre nehezebb, s ezért igencsak rossz véleményrel van iskolájáról, az oktatásról, s ezt tovább is adhatja iskolaválasztás előtt álló társainak. Végül vevő a szülő is, aki a nem csekély tandíjakat és a taníttatás egyéb költségeit finanszírozza. „Befektetését” szeretné megtérülve látni azzal, hogy gyermeke jól fizetett álláshoz jut. Ha azt látjuk, hogy ennyire nehezen helyezkednek el a végzőseink, ennek a feltételnek nem teszünk eleget.

Tudjuk-e milyen „végtermék” kellene kibocsátanunk? Megkérdeztük-e a vállalati szférát, mire van szüksége? Azt látjuk, hogy azok a diákok, akik sikeresen elhelyezkedtek, nem a főiskolai években szerzett tudásnak köszönhetik azt. A vállalatokról általánosságban elmondható, hogy a nyelvtudás, a tapasztalat, a személyiség és a kommunikáció játszik igazán fontos szerepet a jelölt felvételében. A szakmai ismeretek meglete kevésbé hangsúlyos követelmény, a cégek legtöbbször maguk szervezik az ilyen irányú képzéseket. A fentiekre kiváló példa az egyik nemzetközi könyvvizsgáló cég, ami úgy választja ki új munkatársait, hogy a szakmai végzettségüket indifferensnek tekinti – lehet tehát akár fizikus, biológus is a jelentkező – csak rendelkezzen a megkövetelt adottságokkal. A magas szintű szakmai tanfolyamokról a cég maga gondoskodik.

2. Lecke: Nyelvismeret

Mi az, ami látványosan hiányzik ma az oktatásból, például a főiskolai közgazdász képzésből? Mindenekelőtt a nyelvtudás, az idegen nyelvek magabiztos használata. A diákok és a tanári kar egy részének nyelvismerete messze alatta van a nyugat-európai átlagnak. Alig van idegen nyelven tanulni és prezentálni képes diák, könnyed stílusban idegen nyelven előadni képes tanár. Sajnos az utóbbi időben visszaszorultak a képzési programokban a nyelvrák. Több intézmény versenyelőnyét jelentették a piacon a kiemelt nyelvtudással rendelkező végzettek. Mára zömmel csak a halványuló hírnév maradt. Vissza kellene állítani az elvett nyelvrákat, megemelni a nyelvi követelményeket, megváltoztatni a célkitűzéseket. Nagyobb hangsúlyt kell kapnia a szóbeli kifejező készségeknek, a prezentációnak, az íráskészségnél pedig az összefoglalók, jelentések, kisdolgozatok készítésének. A lécezt is magasabbra kell helyezni – jóval a középfok fölé. Lehet, hogy ez néhány hallgató elvesztésével járna, de az intézménynek hosszútávon versenyelőnyt biztosítana.

A diákok nagyon is tudatában vannak annak, hogy nyelvtudásuk kiemelkedő szerepet játszik a – főként külföldi – multikhoz való elhelyezkedésben. Amikor arról kérdeztük a közgazdász hallgatókat, szerintük mi kell ahhoz, hogy jó munkát találjanak, a nyelvtudást 51%-uk emelte ki. Fontosságát csak a kapcsolati tőke előzte meg.

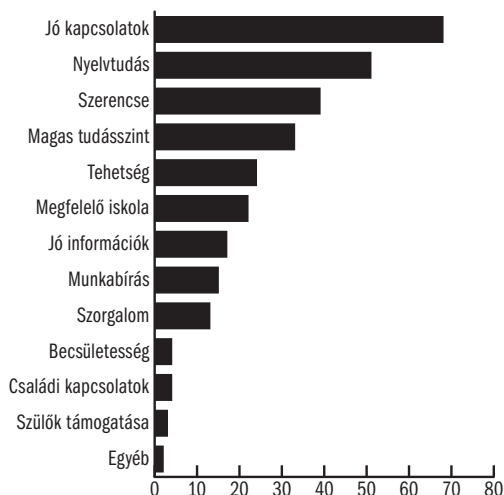
El kell ismerünk, hogy a nyelvtudás ma alapkövetelmény. Egyfajta minimum-elvárás a munkáltatók részéről az angol nyelv – legalább közép-, vagy inkább magas szintű – ismerete, s az sem ritka, hogy a vállalatok további nyelvtudást kérnek. Ha vannak olyan szerencsések, akik valamilyen kurióznak számító nyelvet beszélnek, és találnak ilyen tulajdonosi-szerkezetű vállalatot, azok viszonylag gyorsan el tudnak helyezkedni, mert „belőlük kevés van”. A többség azonban csak egy, esetleg két nyelven beszél, így a megkülönböztető „pluszt” akár egy újabb nyelv közép vagy magasabb szintű ismerete jelentheti.

3. Lecke: Kapcsolatok

Akarva vagy akaratlanul a hallgatók nemcsak egyetemet, főiskolát választanak, hanem egész életüket átszövő kapcsolatrendszert is. Nemcsak az üzleti szférával való kapcsolat kialakítása lehet fontos egy hallgató számára, hanem a többi hallgatóval való kapcsolat-

rendszer kialakítása is nemcsak az iskolai évekre, hanem a jövőre nézve is, hiszen a volt hallgatók egymást támogatva (is) előrejuthatnak a ranglétrán, segíthetnek az álláskeresésben – ez főként az évfolyamtársakra érvényes, de jelentős szerepe van a hallgatói szervezetek kapcsolatépítő erejének is. A szociális érintkezés, társas összejövetelek mind-mind ezt a kapcsolati hálót erősítő tényezők lehetnek.

1. ábra: Szerinted mi kell ahhoz, hogy jó munkahelyed legyen?



Forrás: Csordás Izabella: Közgazdász hallgatók a magyar felsőoktatásban (Szakdolgozat, 2003 A vizsgált minta: 321 nappalis hallgató, 11 gazdasági felsőoktatási intézményből).

4. Lecke: Koordináció

A gazdasági főiskolákon általában hiányzik az oktatott tárgyak közti összhang. Fontos lenne, hogy az elsajátított ismeretek ne a félévzáró kollokviumon forduljanak elő utoljára. A következő félévekben, az újabb tárgyak keretében a főbb, már tanult fogalmaknak rendszeresen vissza kellene térniük, használni kellene őket, így rögzülhetnének is a diákok fejében. Nem elég betanulni például a statisztikai képleteket vagy a könyvelési alapelveket, azokat a későbbiekben újra és újra rendszeresen használni kell.

5. Lecke: Gyakorlati tapasztalat

Hiányzik a képzésből a gyakorlat. Elvben a főiskolák – legalább is úgy tartják magukról – gyakorlatias képzést folytatnak, de ebből igen kevés valósul meg. Nemcsak az esettanulmányok feldolgozása hiányzik szinte teljesen, de sokszor a valós élet minimálisan elérhető ismerete is. Vegyünk egy példát! Vállalat-gazdaságtant oktatunk az érettségiről éppen bekerült elsőéveseknek anélkül, hogy a vállalatról, vállalkozásról a legcsekélyebb elképzelésük lenne. Pedig a példák ott vannak körülöttük a családban, a baráti körben, a szomszédságban. Ezekből a vállalkozóktól megszerezhető lenne a gyakorlati ismeret. Nem kellene mást tenni, csak a hagyományos „előadás, szemináriumi gyakorlás, otthoni tanulás a könyvből” körből végre kilépve például egyéni vagy csoportfeladatokon keresztül bevezetni őket a gyakorlatba. A módszer minden előzetes szkeptikus vélemény ellenére működőképes még itthon is, Nyugat-Európában pedig már régóta.



Az oktatás szisztémájában is tehetünk néhány lépést, hogy oktatásunk gyakorlatiasabb szemléletű legyen. Hiszen az, hogy pénzügyi ismereteket oktatunk amerikai tankönyvek alapján, jelenértéket számoltatunk kézi kalkulátorokkal, sajnos nem eléggé hasznosítható a munkaerőpiacon. Nem kérdőjelezzük meg azt, hogy tanítani kell ezt is, de mindenképpen hasznosabb lenne, ha releváns eseteket dolgoznánk fel, releváns adatokkal. Iparági elemzéseket lehetne készíteni, viták során kellene kialakítani például a jövőre vonatkozó pénzáram becsléseket.

A külföldi üzleti iskoláknál működik, hogy nem csak oktatnak üzleti-ismereteket, de gyakorolják is azokat, maguk is végeznek üzleti tevékenységet, pl. piackutatást, tanácsadást. Ha ez a fajta tevékenység nálunk előfordul, csupán néhány vezető oktató magánüzlete. Pedig hatékonyabb lehetne a tevékenység, ha az iskola márkajegye erősítené a piaci megjelenést. Az intézmény mint vállalkozó léphetne fel, a feladatokat a tanárok és diákok közösen végeznék el. A diákok haszna elsődlegesen az elvégzett munka során szerzett tapasztalat és annak megjelentetése lenne az életrajzukban. Mindehhez persze a főiskolák adminisztrációját is alkalmassá kellene tenni.

6. Lecke: Karrierépítés

Az egyetemeknek, főiskoláknak – ha versenyképesek szeretnének lenni – nemcsak magára az oktatásra, hanem a hallgatóik elhelyezkedésének könnyítésére is oda kell figyelniük. A valódi szakmai ismereteknek a munkaerő piacon kiemelkedő szerepe van. Ez magába foglalja mind az elméleti, mind a gyakorlati tapasztalatot. Az elméleti ismeret elsajátítására az egyetem kiváló, hiszen a magyar felsőoktatás összességében jó, nem ritkán magas színvonalon oktat és kutat. Viszont nem képes – még gyakorlatorientált oktatással sem – a gyakorlati tapasztalatok teljes körű nyújtására. Megkönnyíteni azonban meg tudná a gyakorlati tapasztalat-szerzést. Erre szolgál a vállalatokkal való együttműködés. Törekedni kell az egyetemeknek nemcsak kutatási-megbízásokra, hanem saját hallgatóinak gyakorlati hely szerzésére is. Ez azért fontos, mert a hallgatók alapvetően nagyon kevés gyakorlattal lépnek ki a munkaerőpiacra. A cégek a pályázók közül pedig természetesen a munkatapasztalat alapján döntenek. Azaz két pályakezdő közül valószínűleg azt fogják választani, akinek már az adott szegmensben van valamilyen gyakorlati tapasztalata. Az iskola, mint intézmény, képes arra, hogy erre lehetőségeket találjon a diákoknak. Több hallgatói szervezet is munkálkodik ezen, – mindig nagy sikerrel – de az egyetemek nagyobb befolyásolási képességgel rendelkeznek. Fontos lehet tehát egy olyan intézményi iroda működtetése, amely képes ellátni a közvetítő feladatot a hallgatók és a cégek között, az intézmény nevében. A cégek többsége kedveli a gyakorlatos hallgatók alkalmazását, mert olcsók, hatékonyan bele tudnak folyni a cég működésébe (ha elég időt töltenek ott). A diáknak is kedvező, hiszen gyakorlatot, s nem ritkán szakdolgozati témát is talál a vállalatnál. Egyfajta esélyt is adunk nekik, hiszen a cégek a kipróbált végzetten fel is vehetik. Az intézmény hírnevére is hat, hiszen az, hogy diákjai milyen gyorsan és jól el tudnak helyezkedni, javítja imázsát, közvetetten pedig pénz- és kutatást-szerző képességét, lehetőségeit. Így egy üzleti iskola jövője elsősorban attól függ, a végzettjei hogyan tudnak elhelyezkedni.

Érdeemes tanulmányozni az USA üzleti iskoláinak rangsorát, ahol azok szinte be vannak áraszva. Példaként az American Universities Admission Program rangsorolását vizsgálhatjuk,² ahol a besorolás alapja a „Hírnév” (World Image), melyet a munkahelyi felvéte-

² <http://www.auap.com/topmba.html>

leket intéző humánszakemberek határoznak meg, a „Tudományos reputáció” (Academic Reputation), mely tudományos vizsgálatokon alapszik, és végül a „végzetek induló fizetése” (Graduate Starting Salary) az oktatási intézmények közlése alapján. Észak-Amerikában az intézmények legfontosabb tevékenysége a diákok elhelyezkedésének segítése. Az iskola gondoskodik a szakmai gyakorlat helyéről, az álláskeresésre való felkészítésről, s mindezekkel együtt az álláskeresés legfőbb támogatója, információs forrása.

7. Lecke: Prezentálás

A kutatások, számítások elvégzésének, az alternatívák bemutatásának eszköze a számítógép legyen. A munka során nemcsak a számítógép megfelelő, szakmai használatát sajátíthatják el, de járulékos előnyként azzal is járna, hogy gyakoroltatjuk az eredmények bemutatását, a prezentációt, a vélemények ütköztetését, képviselését. Ha tudatosan alakítjuk a csoportokat, a közös munka során életre szóló tapasztalatok gyűjthetők.

A számítógépes ismeretek oktatását el kell venni az IT szakemberektől. Alkalmazókat és ne programozókat képezzen a gazdasági főiskola. Fontos, hogy például a diákok gyorsan tudjanak levelet írni és formázni, egy prezentálható Excel táblát szerkeszteni vagy pénzügyi függvényeket felhasználni.

8. Lecke: Üzleti partnerek

Még egy igen lényeges dolog hiányzik a magyar felsőoktatásból. Ez pedig az oktatási intézmények kapcsolata az üzleti világgal. Ahogy már írtuk a gyakorlati hely szempontjából kiemelkedő jelentőségű volna, ha felismernék az egyetemek, mennyire fontos lenne más oldalról közelíteni az üzleti világhoz. Más oldalról pedig szomorú tény, hogy csak nagyon kevés iskolának van bármilyen fogalma a – főként környezetükben lévő – vállalatok munkaerővel kapcsolatos igényeiről. Ezek is főként műszaki és kutatási területen oktató intézmények, míg a tömegképzésben egyik leginkább érintett szakunk, a gazdasági nem rendelkezik ilyen kapcsolatokkal. Igen fontos lenne követni a piaci igényeket, milyen tudásra van szüksége a vállalatnak, milyen szakmai és emberi jellemzőkkel kell bírnia ahhoz egy diplomásnak, hogy el tudjon helyezkedni. Ezekben a kérdésekben egyértelmű, hogy csak a cégek tudnak releváns információkat adni, csak meg kellene találni a közös fórumot, ahol ezt valóban meg is oszthatják a képző intézményekkel. Aztán az igények kielégítését integrálni kellene a képzésbe, bizonyos képességeket fejlesztve, a képzési struktúrát ennek alapján alakítva, a képzésben résztvevők létszámát ennek ismeretében meghatározva piacképes tudást adnák a hallgatóknak.

A fentieket lehet íróasztal melletti ábrándozásnak tekinteni, de a leírtakat egyfelől láttuk működni külföldön, másfelől kipróbáltuk a diákokkal itthon. Sajnos a mai közeg a megvalósításra szinte teljesen alkalmatlan, és az új tanterv sem nyújt biztatást. Ha nem változnak a körülmények, végleg lemaradunk Európa más országaitól. Talán nem véletlen, hogy az ország politikai és gazdasági elitjének gyermekei már ma is külföldön tanulnak – a szüleik pedig itthon hozzák a döntéseket oktatási rendszerünkről.

Csordás Izabella & Rapp Zoltán



Egyetemi és főiskolai hallgatók olvasásszociológiai vizsgálata három felsőoktatási intézményben

Az olvasásszociológia a társadalomtudományi vizsgálódásokban méltatlanul – ám talán nem indokolatlanul – háttérbe szorult napjainkban, nyilvánvalóan azzal a folyamattal összefüggésben, hogy a szabadidős tevékenységek sorában egyre csökken az olvasás népszerűsége. Sajnálatos, hogy a kutatói érdeklődés elfordult a kérdéstől, pedig a mögöttünk hagyott évtizedekben számtalan érdekes kutatási eredmény született a témával kapcsolatban. Ha figyelmünket kizárólag az olvasási szokásokra összpontosítjuk – s eltekintünk az irodalomszociológia által feltérképezett területektől –, azt láthatjuk, hogy ezekhez a legváltozatosabb irányokból közelítettek a vizsgálatok. Készültek felmérések a különféle társadalmi csoportok könyvhasználati és könyvtár-látogatási jellemzőiről, az egyes háztartásokban található könyvek számáról és a lakások olvasásra való alkalmasságáról, az olvasás és más művelődési tevékenységek, illetve egyéb, az írásbeliséggel kapcsolatba hozható tényezők összefüggéseiről, és sikeres kísérletek történtek például az olvasó ízlés dimenzióinak, valamint az olvasás és a nemzeti identitás kapcsolatának feltérképezésére is. Ezek azonban csupán sebtében összegyűjtött, s kiragadott példák az olvasásszociológia tanulmányokkal és kötetekkel dokumentált, rendkívül színes múltjából. Beszéljünk azonban inkább néhány szóban a jelenéről. A közelmúlt eseményeinek ismeretében úgy tetszik, hogy az olvasás – vagy sajnos még inkább a nem-olvasás – újra a szakmai érdeklődés középpontjába került. A Nagy Könyv mozgalom például játékos formában próbálta meg közelebb hozni egymáshoz a műveket s azok remélt közönségét. A nyár végén Magyarországon megrendezésre kerülő nemzetközi olvasáskonferencia pedig lehetőséget biztosít arra, hogy az olvasás ügye tudományos közegben is megvitatásra kerüljön, s ennek kapcsán nagyobb visszhangot kapjanak a hazai problémák.

Ahogy fentebb utaltunk rá: az olvasási szokások vizsgálatára több ötletes módszertani megoldás is született már, ám az ezek eredményeit ismertető tanulmányok között még mindig szép számmal akadnak olyan írások, melyek a férfiak és a nők között megfigyelhető különbségekre összpontosítják figyelmüket. Ennek oka abban a számszerű adatokkal is alátámasztható tényben keresendő, hogy a két nem között valóban igen jelentős eltérések mutatkoznak e – napjainkban egyébként is egyre inkább hanyagolt – kulturális tevékenység különféle dimenzióiban. Figyelmünket jelen írásunkban tehát elsődlegesen az olvasási és könyvtárhasználati szokások nemenkénti különbségeire irányítjuk majd. Emellett – egy újabb területet kívánván mutatni az olvasásszociológiai vizsgálódások számára – elemzésünkbe bevonjuk az internet művelődési célú felhasználásának mutatóit is.

Ebben a tanulmányban a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszékén alakult Regionális Egyetem Kutatócsoport¹ 2005 májusában végzett adatfelvétele nyomán született adatbázist fogjuk vallatóra az olvasásszociológia szempontjai alapján.² Kutatásunk a Debreceni Egyetem egyetemi és főiskolai karainak,³ a Nyíregyházi Főiskolának, vala-

1 A Regionális Egyetem kutatást az NKFP (5/0060/2002) támogatja. Elemzésünk az adatbázis 2005 őszi lezárt változata alapján készült.

2 Köszönettel tartozunk Gereben Ferencnek nagylelkű segítségéért, mellyel legutóbbi olvasásszociológiai vizsgálatának kérdőívét a rendelkezésünkre bocsátotta.

3 Agrárgazdasági és Vidékfejlesztési Kar, Mezőgazdaságtudományi Kar, Állam- és Jogtudományi Kar, Általános Orvostudományi Kar, Bölcsészettudományi Kar, Egészségügyi Főiskolai Kar, Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kar, Debreceni Egyetem Konzervatóriuma, Közgazdaságtudományi Kar, Műszaki Főiskolai Kar, Természettudományi Kar.

mint a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Főiskolának a diplomaszerezést megelőző tanévében járó hallgatóira fókuszált. Elemzésünk tehát – a tárgyául választott 885 fős minta révén – egy speciális csoport: a felsőfokú tanulmányaikat folytató diákok olvasási jellemzőibe enged majd bepillantást. Bár ezek sohasem függetlenek a teljes művelődési tevékenységrendszer más elemeitől, úgy véljük, hogy különösen fontos megismernünk a – megszokott kifejezéssel élve – jövő értelmiségének tekinthető fiatalok könyvhasználati szokásait, hiszen az olvasás művelőinek lassan fogyatkozó táborában ők lehetnek azok, akik megőrzik a nyomtatott kultúra presztízsét, és adott esetben gyarapítják annak anyagát, illetve akik szerepet vállalnak az elektronikus kultúra igényessé formálásában.

Hipotézisek

Korábbi vizsgálatok eredményei szerint a nők az olvasás mennyiségi és minőségi dimenzióiban is jobb mutatókkal rendelkeznek férfitársaiknál. *Kegyessé* tanulmányában arra mutat rá, hogy az általános iskolás korú lányok rendszerint több könyvvel rendelkeznek, gyakrabban járnak könyvtárba, és s egy-egy tanulmányi évben több könyvet olvasnak el, mint a fiúk.⁴ Több kutató is felhívja a figyelmet arra, hogy az *olvasási motivációk* és az *olvasás gyakorisága* terén is éles különbség figyelhető meg a két nem között, annak köszönhetően, hogy számukra más nem csupán az olvasmányok értéke, hanem azok szerepe is.⁵ Míg például a könyvolvasás manapság inkább nőies tevékenység, azaz a rendszeres könyvolvasók között nagyobb arányban találunk nőket, addig a férfiak – akik elsősorban ismeretszerzés céljából olvasnak – szívesebben forgatnak valamilyen sajtóterméket. Az egyáltalán nem olvasók táborában is nagyobb a férfiak, mint a nők aránya. Végezetül az *olvasmány szerkezet* vonatkozásában is kirajzolódnak eltérések a két nem között: egyfelől alapvetően inkább a nőkre jellemző a szépirodalom olvasása, másfelől a férfiak és nők olvasmányválasztásaiban is megfigyelhetőek tendenciózus különbségek – akár az irodalmi alkotások műfaji kategóriáit, akár hatásstruktúrájukat, akár az olvasmányokból kirajzolódó élményalakzatokat vesszük górcső alá.

A szakirodalmi háttér által felvetett szempontok alapján egyrészt tehát azt feltételeztük, hogy a lányok nagyobb saját könyvtárral rendelkeznek, gyakrabban járnak könyvtárba, s általában gyakrabban is olvasnak, mint férfi hallgatótársaik. Az olvasási gyakoriság kérdését részletesebben is megvizsgáltuk: hipotéziseink szerint a szépirodalom olvasásának terén a lányoké az elsőbbség, azonban a szakirodalom olvasásában nem feltételeztünk szignifikáns eltérést a két nem között. Az olvasmányválasztás irányában haladva tovább beemeltük elemzésünkbe az újságolvasási szokásokat is, s a korábbi kutatási eredményekből kiindulva úgy véltük, hogy e téren férfiak lesznek aktívabbak, azaz ők veszik majd kezükbe gyakrabban a különféle sajtótermékeket. Az adatbázisunk végezetül lehetőséget adott annak vizsgálatára is, hogy élnek-e a hallgatók a világháló által kínált olvasási lehetőségekkel. Hipotézisünk szerint – noha a fiúkra jellemzőbb az aktívabb internet-használat – a nemek között a hagyományos olvasmányformák terén megfigyelt különbségek az elektronikus kínálat esetében is érvényesülnek, vagyis a lányok nagyobb arányban olvasnak majd szépirodalmat, a fiúk pedig sajtótermékeket az interneten.

4 Kegyessé Szekeres Erika (2001) A fiúk és a lányok eltérő olvasási szokásairól. *Iskolakultúra* No. 5. 31–37. o.

5 Schlemmer Éva (2002) Nemi szerepek és olvasási szokások. *Valóság* No. 12. 19–37. o., H. Sas Judit (1982)

Az olvasást befolyásoló tényezőkről. In: Hajdú Ráfnis Péter & Kamarás István (eds) *Az olvasás anatómiája – szociológiai tanulmányok*. Budapest, Gondolat Könyvkiadó. 47–82. o.



Általános jellemzők és a két nem közötti alapvető eltérések

Tanulmányunk indításaként tekintsünk át néhány, a hallgatók olvasási szokásaival kapcsolatos alapegyszámot! A megkérdezett 885 diák 93,8%-a felelt igennel a „Szoktál-e olvasni?” kérdésre, ám mindössze 29,3%-uk vallotta azt, hogy ez számára gyakran végzett tevékenység. Rákérdeztünk a saját könyvtár nagyságára is, s eredményeink szerint a hallgatók jelentős részének: 49,3 százalékának 21–100 kötet van a tulajdonában; ennél nagyobb otthoni könyvgyűjteménnyel csak kevesen rendelkeztek. E viszonylag kis számért feltehetően az egyetemisták-főiskolások számára megfizethetetlenül magas könyvárak okolhatóak, s esetleg az, hogy a hallgatók félévente olyan összegű tankönyvtámogatást kapnak, amely esetenként talán egyetlen szakkönyv megvásárlására, ha elegendő. Feltételezésünket alátámasztják a könyvesboltba járás gyakoriságának adatai: a teljes minta 42,1 százaléka havonta egyszer fordul meg könyvüzletben, s a megkérdezettek 35,7%-a még ennél is ritkábban. A könyvtár-látogatási szokások ennél valamelyest kedvezőbb képet mutatnak: hetente egyszer vagy többször a minta 37,4%-a, havonta egyszer 28,4%-a megy könyvtárba; elgondolkodtató azonban, hogy a diákok egyötöde (21,6%-a) még havi gyakorisággal sem jut el oda. Ennek okait kutatva megvizsgáltuk, hogy milyen összefüggésben áll a saját könyvtár nagysága a könyvtárba járás gyakoriságával. Feltételezhető volt ugyanis, hogy sokan inkább megvásárolják a szükséges könyveket, s saját tulajdonú könyveik számát gyarapítják, ezért nem veszik igénybe a könyvkölcsönzési szolgáltatásokat. Eredményeink azonban ennek ellenkezőjéről tanúskodtak.

1. táblázat: A könyvtárba járás és a saját könyvtár nagyságának összefüggései a teljes mintában (%)

Könyvtárlátogatás gyakorisága	0–20 kötet	21–100 kötet	101–300 kötet	301 kötet felett
Naponta	3,6	6,5	9,8	11,8
Hetente többször	13,2	19,8	21,7	23,5
Hetente egyszer	14,4	19,1	24,4	19,1
Havonta	32,3	30,5	25,5	20,6
Ritkábban/soha	36,5	24,2	18,5	25,0
Érvényes válaszok száma (100%)	167	430	184	68

Amint az 1. táblázatból láthatjuk, a hallgatók könyveinek számával arányosan növekszik a könyvtárlátogatás gyakorisága is, azaz éppen azok jártak ritkábban könyvtárba, akik elenyészően kevés könyvvel rendelkeztek. S fordítva: mintánkban a legtöbb könyvet birtoklók fordultak meg a többiekhez képest legnagyobb arányban napi vagy heti többszöri gyakorisággal valamelyik egyetemi vagy városi könyvtárban.

Az egyén könyveinek száma, a könyvtárba járás, illetve az olvasás gyakorisága tulajdonképpen olyan alapvető olvasásszociológiai mutatóknak tekinthetők, amelyek önmagukban is hangsúlyos különbségekre világíthatnak rá az összehasonlított csoportok – esetünkben a férfi és női hallgatók – olvasási szokásaiban. Ahogyan a hipotéziseink ismertetése során már utaltunk rá, mindhárom változó esetében a lányok előnyösebb helyzetére számítottunk. Amint 2. táblázatunkban látható, a saját könyvtár nagyságának tekintetében feltevésünk csak részben igazolódott be.

Bár a fiúk között nagyobb arányban találunk olyanokat, akik csupán elenyészően kevés számú könyvvel rendelkeznek, a másik oldalon: az 500 könyvnél többet „birtoklók” táborában is nagyobb arányban képviseltetik magukat. Ha azonban összevonnuk a két legfelső kategóriát – ezt a lépést egyébként az e kategóriákra jutó kis elemszám miatt

célszerű is megtennünk – azt találjuk, hogy összességében a lányok tulajdonában valóban több könyv van.⁶ A könyvtárlátogatás gyakoriságának esetében még szembeötlőbbek a két nem közötti különbségek (3. táblázat).

2. táblázat: A könyvek száma nemenként (%)

Könyvek száma (darab)	Fíú	Lány
0-20	28,1	15,5
21-100	46,3	52,9
101-300	18,9	22,9
301-500	1,4	5,6
500 felett	5,3	3,0
Érvényes válaszok száma (100%)	285	567

3. táblázat: A könyvtárba járás gyakorisága nemenként (%)

Könyvtárba járás gyakorisága	Fíú	Lány
Naponta	6,2	7,7
Hetente többször	14,1	21,4
Hetente egyszer	15,9	21,2
Havonta egyszer	24,5	31,0
Ritkábban	32,8	16,6
Soha	6,6	2,1
Érvényes válaszok száma (100%)	290	571

Eredményeink azt mutatják, hogy a férfihallgatóknak csaknem 40 százaléka még havi gyakorisággal sem jár könyvtárba, sőt körükben nagyobb azok aránya, akik saját bevallásuk szerint sohasem fordulnak meg ott. Ezzel szemben a lányoknak majdnem egyharmada havonta legalább egyszer elmegy a könyvtárba, ám 40 százalékuk esetében ez heti rendszerességgel végzett tevékenység. Sajnos a hallgatók könyvtárhasználati szokásairól nem rendelkezünk bővebb adatokkal. Érdekes és fontos lenne részleteiben is ismernünk, hogy milyen könyvtári szolgáltatásokat vesznek igénybe, mely könyvtárakat látogatják, s mit is értenek pontosan „könyvtárba járás” alatt.⁷ Mindamelltt úgy gondoljuk, hogy bizonyos alapvető tendenciák érzékeltetésére a fenti eredmények is alkalmasak, s mindenképpen árnyaltabbá teszik azt a képet, melyet a férfi és női hallgatók kulturális tevékenységének különbségeiről az olvasásszociológia eszközeivel kívánunk megrajzolni.

Térjünk át ezek után a diákok olvasási szokásainak vizsgálatára, s vegyük elsőként szemügyre, hogy valóban gyakrabban olvasnak-e a lányok, mint a fiúk! Adatbázisunk tanúsága szerint igen (4. tábla).

Általánosságban elmondható, hogy a férfiak között nagyobb azok aránya, akik nem, vagy csak nagyon ritkán olvasnak; továbbá amíg a férfiaknak megközelítőleg negyede vallotta magáról, hogy gyakran olvas, addig a nőknek egyharmada – azaz nagyobb arányban találunk körükben aktív olvasókat. Szignifikáns különbség volt a két nem között a megkérdezést megelőző egy évben elolvasott könyvek számának tekintetében is: a fiúk átlagosan 11,37 könyvet, a lányok pedig 16,77 könyvet említettek.

6 A különbségek lehetséges okaival – a terjedelmi kötöttségek miatt – e tanulmány keretei között nem kívánunk részletesebben foglalkozni.

7 E kérdésre a későbbiekben egy érdekes adat erejéig még visszatérünk.



4. táblázat: Az olvasás gyakorisága nemenként (%)

Olvasás gyakorisága	Fiú	Lány
Nem	7,2	3,3
Nagyon ritkán	24,8	17,2
Időnként	43,4	46,8
Gyakran	24,5	32,7
Érvényes válaszok száma (100%)	290	575

Az olvasmány szerkezet különbségei

Az eddigiekben láthattuk, hogy néhány alapvető olvasásszociológiai dimenzióban statisztikailag is alátámasztható különbségek vannak a férfi és női hallgatók között, azaz első hipotéziseink igazolást nyertek. Haladjunk tovább vizsgálódásainkban a diákok által preferált olvasmánytípusok mentén, és ellenőrizzük azon feltételezésünket, mely szerint a lányok gyakrabban olvasnak szépirodalmat, ám a szakirodalom-olvasás gyakoriságában nincs szignifikáns különbség a két nem között.

5. táblázat: A szépirodalom-olvasás gyakorisága nemenként (%)

Szépirodalom olvasásának gyakorisága	Fiú	Lány
Naponta	4,2	7,1
Hetente többször	10,6	15,3
Hetente	8,1	9,3
Havonta többször	11,3	13,6
Havonta	14,1	22,6
Évente	17,6	15,5
Nem végzi	34,2	16,6
Érvényes válaszok száma (100%)	284	567

Az 5. táblázat azt mutatja, hogy a lányok valóban nagyobb arányban képviseltetik magukat azokban a kategóriákban, melyek gyakoribb könyvhasználatról vallanak, tehát nagyobb körökben azok aránya, akik gyakran, vagy viszonylag gyakran szépirodalmi alkotást is vesznek a kezükbe.⁸ A fiúk sajnos csak a szépirodalmat nem olvasók között tettek szert jelentős „előnyre”: több mint egyharmaduk sorolható ebbe a kategóriába. Hipotézisünk második fele is igazolást nyert azonban: eszerint a szakirodalom-olvasásának gyakoriságában nem találtunk statisztikailag is alátámasztott különbséget a két nem között ($\text{sig}=0,094$).

Tanulmányunk elején már utaltunk arra, hogy korábbi kutatások a férfiak és nők olvasmányválasztásainak különbségeit a két nem eltérő érdeklődésére vezették vissza: ezek szerint a nők inkább érzelmi feltöltődésre vágyanak, a férfiaknál azonban az ismeretszerzés igénye dominál. Ennek megfelelően az előbbieket inkább a szépirodalom – s zömében a regények – felé fordulnak, az utóbbiak pedig a folyóiratok olvasását preferálják. Saját eredményeink csak kis mértékben támasztották alá ezt az elképzelést.

⁸ A diákok olvasmányainak műfaji besorolására, és ennek vizsgálatára a korábban már említett okokból e tanulmányban nem vállalkozunk.

6. táblázat: A hetilap-olvasás gyakorisága nemenként (%)

Hetilap-olvasás gyakorisága	Fiú	Lány
Nem	15,9	9,1
Nagyon ritkán	14,1	12,3
Időnként	35,7	44,0
Rendszeresen	34,3	34,6
Érvényes válaszok száma (100%)	283	563

Míg a napilapok olvasásának gyakoriságában nem volt szignifikáns különbség a két nem között ($\text{sig}=0,08$), addig láthatjuk, hogy a hetilapok esetében épp a lányok között talá-
lunk nagyobb arányban olyan hallgatókat, akik időnként vagy rendszeresen olvassák eze-
ket (6. táblázat).

7. táblázat: A havilap-olvasás gyakorisága nemenként (%)

Havilap-olvasás gyakorisága	Fiú	Lány
Nem	15,9	13,2
Nagyon ritkán	19,1	19,9
Időnként	31,4	42,2
Rendszeresen	33,6	24,7
Érvényes válaszok száma (100%)	283	562

Úgy tűnik tehát, hogy mintánkban – az utolsó előtti tanévüket végző egyetemi és főisko-
lai hallgatók körében – a lányok a folyóiratok olvasása terén is kedvezőbb mutatókkal ren-
delkeztek. Ezt a képet csak némileg árnyalja, hogy a férfihallgatók között nagyobb arány-
ban voltak a havilapokat rendszeresen olvasók⁹ (7. táblázat). A lányoknak a művelődés
két fontos terepe: az olvasás és a közéleti tájékozódás terén kifejtett nagyobb aktivitásával
kapcsolatban megfogalmazott hipotéziseink tehát e pontig igazolást nyertek.

Internet-használat és olvasás

Az internet már történetének kezdeteitől a kutatói, tudományos munka egyik hasznos
és rendszeresen használt felülete volt. Nem véletlen egy olyan médiumnak a tudományos
életben betöltött központi szerepe, amely valós idejű és tartamú információk közlésére és
eljuttatására képes korábban elképzelhetetlen távolságokba az időzónák szabta korlátok
áthágásával. Azért fontos az internet kommunikációs és információs jelentőségét hang-
súlyozni a felsőoktatásban, mert mára megszűnni látszik és értelmét veszti a tudomá-
nyos elszigetelődés problémája. Akár kutatómunkáról, akár oktatásról legyen szó: a közös
munka, vagy a munka eredményének megoszthatósága és felhasználhatósága képes elő-
remozdítani a tudomány bármely szegmensét. Adódik a kérdés, hogy hogyan hat mind-
ez magára a felsőoktatás alanyára: a hallgatóra. Napjainkra az internet és a számítógép
szocializációs eszközzé vált. Amennyiben a család az elsődleges, s az iskola a másodlagos

⁹ Az újságolvasás terén mutatkozó különbségek értékelésekor fontos felhívunk a figyelmet arra, hogy eb-
ben az elemzésben nem törekedtünk az olvasott sajtótermékek csoportosítására. Hazai kutatások egyéb-
ként is arra mutattak rá, hogy a médiafogyasztási szokások átalakulásával a bulvárlapok népszerűsége
„felzárkózott” az országos napilapoké mellé – Gulyás Ágnes (2000) *Bulvárlapok a rendszerváltás utáni
Magyarországon. Médiaakutató* No. 1. 18–31. o. –, így valószínűsíthetjük, hogy a mintánkba került hallga-
tók egy bizonyos része is e laptípust kedveli elsősorban.



szocializációs szintér, úgy az információs társadalmat tekinthetjük a harmadik szocializációs közegnek, amelynek nagy előnye, – különösen a mostani fiatalok számára – hogy míg az iskola csak tanulóveink alatt közvetít mintákat és értékeket, addig az információs társadalom a családhoz hasonlóan egy életfogytig tartó formálódást biztosít. Mindez alátámasztja az internet oktatási célú felhasználásának sürgető igényét Magyarországon is. Szaklapok, szakmai cikkek könnyebben, gyorsabban és olcsóbban hozzáférhetőek az összekapcsolódó egyetemi hálózatoknak köszönhetően.

A fentiekből következően azt vártunk, hogy az általunk vizsgált felsőoktatási intézmények hallgatóinak körében gyakori lesz az internet szakmai célú használata, s ezt alá is támasztotta a vizsgálódásunk. A hallgatók megközelítőleg 84,6%-a jutott szakmai ismeretekhez netes felületeken keresztül, míg – e tevékenység gyakoriságától eltekintve – 75 százaléku említette, hogy szokott szakirodalmat olvasni. Megvizsgáltuk ezek után azt is, hogy fenn áll-e valamilyen összefüggés a szakirodalom olvasásának hagyományos és viszonylag új keletű formái között, és statisztikailag is igazolt együttjárást figyeltünk meg a kétféle tevékenység között (8. táblázat).

8. táblázat: A szakirodalom-olvasás hagyományos és új formáinak összefüggései a teljes mintában (%)

		Szakirodalom-olvasás gyakorisága			
		Nem	Naponta/ hetente többször	Hetente/ havonta többször	Havonta/ évente
Szakirodalom-olvasás gyakorisága az interneten	Soha	43,5	6,4	8,8	20,1
	Néha	37,7	35,3	50,0	57,0
	Gyakran	14,5	58,3	41,2	22,8
Érvényes válaszok száma (100%)		69	343	284	149

Táblázatunk adatai azt mutatják, hogy a legnagyobb arányban éppen azok olvastak gyakran szakirodalmat az interneten, akik egyébként is napi vagy heti többszöri gyakorisággal végezték ezt a tevékenységet. Ugyancsak látható, hogy a szakmai kérdések iránt nem érdeklődők az interneten sem kerestek tanulmányaikkal kapcsolatos munkák után.

Bár az internet-használók tábora dinamikusan nő hazánkban, elsődlegesen üzleti, kommunikációs és szakmai célú felhasználásról beszélhetünk. A szépirodalmi élmények gazdagítása, az általános műveltség ezen szegmensének megszerzése úgy tűnik, továbbra is a Gutenberg-galaxis hatáskörébe tartozik. A könyvek varázsa még napjainkban is a nyomtatott formában rejlik amellet, hogy az olvasást, mint szabadidős tevékenységet választók köre egyre szűkül. Saját eredményeink is azt mutatták, hogy a szépirodalom olvasása még nem tekinthető az internet elsődleges profiljának: a megkérdezetteknek csupán 41,3%-a használta az internetet irodalmi műveltsége gyarapítására – s ezzel szemben a teljes minta 88,9%-a olvasott valamilyen gyakorisággal szépirodalmi alkotásokat. Szeretnénk azonban felhívni a figyelmet egy érdekes tapasztalatra (9. táblázat): az irodalmi műveket nyomtatott formában nem olvasók kicsi, de mégis létező tábora az internetet használja művelődési forrásként. Miért fontos ez? Nos, úgy gondoljuk egy vonzóvá tett multimédiás szépirodalom-tár magában hordozhatja a szabadidős tevékenységként végzett olvasás újbóli megerősödésének lehetőségét. Amikor a papír-alapú könyvkultúra vesztíteni látszik vonzerejéből, talán egy új, kívánatos felület képes visszajára fordítani ezt a folyamatot.

9. táblázat: A szépirodalom-olvasás hagyományos és új formáinak összefüggései a teljes mintában (%)

		Szépirodalom-olvasás gyakorisága			
		Nem	Naponta/ hetente többször	Hetente/ havonta többször	Havonta/ évente
Szépirodalom-olvasás gyakorisága az interneten	Soha	80,9	36,4	47,0	59,6
	Néha	15,9	34,5	41,5	35,7
	Gyakran	3,2	29,1	11,5	4,7
Érvényes válaszok száma (100%)		189	165	183	297

Látható továbbá, hogy a szépirodalom-olvasás esetében is megismétlődik a szakirodalom kapcsán már megfigyelt tendencia: noha a szépirodalom olvasásának elsődleges terepe nem az internet, azok olvasnak ott a legnagyobb gyakorisággal irodalmi alkotásokat, akik ezt egyébként is szívesen és gyakran teszik.

Az internet legnagyobb vonzereje – a többi médiummal ellentétben –, az interaktivitásban rejlik. Nem csupán információforrás a felhasználó számára, hanem út egy újfajta szemléletmód kialakításához: a felhasználó közvetlen kapcsolatot teremthet az információval, szabadon formálhatja, alakíthatja azt, és ami a legfontosabb – reagálhat rá. Az olvasáskultúra részeként növekvő népszerűségnek örvend a sajtótermékek internetes fogyasztása is. Úgy tűnik, hogy a megkérdezettek 82,1%-a számára naprakész közéleti információkkal rendelkezni egyet jelentett az internetes sajtókövetéssel. Emellett az elektronikus hírszolgáltatás igénybevétele is szignifikáns kapcsolatban állt valamennyi hagyományos lapforma olvasási gyakoriságaival. A 10. táblázat adatainak tanúsága szerint azok olvastak a leggyakrabban internetes sajtótermékeket, akik egyébként is rendszeresen tájékozódtak a napi-, heti- és havilapokból, s az újságokat saját bevallásuk szerint nem olvasók között találtunk a legnagyobb arányban olyan hallgatókat, akik az interneten sem végeztek ilyen tevékenységet.¹⁰

10. táblázat: A folyóirat-olvasás hagyományos és új formáinak összefüggései a teljes mintában (%)

		Napilap-olvasás gyakorisága		Hetilap-olvasás gyakorisága		Havilap-olvasás gyakorisága	
		Nem	Rendszeresen	Nem	Rendszeresen	Nem	Rendszeresen
Folyóirat-olvasás gyakorisága az interneten	Soha	30,4	11,7	22,3	9,9	24,8	13,3
	Néha	37,2	37,0	42,5	42,1	40,2	42,9
	Gyakran	32,4	51,2	35,1	47,9	35,0	43,8
N (100%)		102	281	94	292	117	233

Az internet és az olvasási szokások összefüggései kapcsán végezetül megemlítenénk egy fontos tényt: a könyvtárakat látogató hallgatók többségükben rendszeres internet-fogyasztónak számítanak. Ennek egyik oka valószínűleg az oktatási intézmények könyvtárainak internet-használati lehetősége, valamint a korábban említett szakmai anyagok könnyű internetes elérése. A Magyar Információs Társadalmi Stratégia az ország felzárkózása kulcsának az információs és kommunikációs technológiák alkalmazásának kiterjesztését te-

10 Bár ez összességében nem derül ki, de a nyomtatott folyóiratokat ritkán vagy időnként forgatók olvasnak a legnagyobb arányban ugyancsak néha internetes sajtót.



kinti. Központi kiemelt programja a „Digitális kultúra az oktatásban”, amelynek stratégiai céljai között szerepel a digitális tananyagok és háttéranyagok létrehozása, ezeknek korlátozás nélküli elérhetővé tétele, valamint ezek bekerülése az oktatási programba. A felsőoktatási intézmények számára az állam hozzáférhetővé tette a HBONE gerinchálózatot, amely nagy sebességű kapcsolódást tesz lehetővé a nemzetközi tudományos kutatóhelyi rendszerekhez, adatbázisokhoz. Ezekhez a rendszerekhez pedig általában az egyetemi-főiskolai számítógépközpontok, könyvtárak biztosítják a hozzáférést.

11. táblázat: Az internet-használat és a könyvtárhasználat összefüggései (%)

		Könyvtárba járás gyakorisága				
		Naponta	Hetente többször	Hetente	Havonta	Ritkábban/soha
Internet-használat gyakorisága	Nem végzi	15,9	8,2	11,9	11,6	9,0
	Naponta	38,1	19,5	29,2	22,4	35,3
	Hetente többször	23,8	43,4	28,0	31,6	25,3
	Hetente	14,3	17,0	20,8	19,2	17,6
	Havonta/évente	7,9	11,9	10,1	15,2	12,6
Érvényes válaszok száma (100%)		63	159	168	250	221

Eredményeink valóban azt sejtetik, hogy van összefüggés a könyvtárba járás és az internet-használat gyakorisága között (11. táblázat). Érdekes, hogy azok között találjuk a legnagyobb arányban az interneten naponta vagy soha nem szörfözőket, akik naponta megfordulnak a könyvtárban – ez tovább szűkíti az olvasást kitüntetett napi tevékenységként üzők táborát. Bár adataink árnyaltabbá teszik a könyvtárlátogatás hallgatói szokásával kapcsolatban kialakult képünket, s rávilágítanak arra, hogy a könyvtárakat ma már nem pusztán a könyvkölcsönzés és helyben olvasás színtereinek tekintik a diákok, fontos szem előtt tartanunk, hogy kérdésünk nem kifejezetten a könyvtárak internetes szolgáltatásainak igénybevételére vonatkozott, így adatainkból messzemenő következtetéseket nem vonhatunk le a könyvtárhasználati szokások változásaival kapcsolatban. Az otthoni internet-hozzáférés jellemzői nyilván nagymértékben befolyásolják, hogy a diákok hol tudják használni a világhálót.

A férfi és női hallgatók internetes olvasási szokásainak eltérései

Mindezek után térjünk át hipotéziseink utolsó körének vizsgálatára, melyben a világháló által kínált olvasási lehetőségek használatának nemenkénti eltéréseit feltételeztük. Úgy gondoltuk: ahhoz, hogy összefüggéseiben érthessük meg az interneten elérhető szépirodalmi alkotások és a folyóiratok webes változatainak olvasási gyakoriságait, illetve az e téren várható különbségeket, elsőként alapvető ismeretekkel kell rendelkezniük a diákok internet-használati szokásairól. Ehhez négy változó mentén hasonlítottuk össze fiúkat és a lányokat: megvizsgáltuk az e-mailezés és chat-elés gyakoriságát, valamint azt, hogy milyen időközönként szörföznek az interneten, és töltenek le onnan dolgokat (12. táblázat). Minden esetben szignifikáns különbségeket találtunk a két nem között, ez alkalommal a férfihallgatók javára: napi gyakorisággal ők végzik nagyobb arányban a felsorolt tevékenységeket, sőt hetente egyszer vagy többször is – kivételt ez alól csupán az e-mailek elolvasása jelentett, mert itt az iménti kategóriákban nagyobb volt a lányok aránya. A leg-

szembeszökőbb eltérést a chat-elés esetében találtunk: a lányok 72 százaléka egyáltalán nem használja ilyen célokra az internetet; a fiúk esetében ez az arány 54 százalék; talán nem meglepő ezek után, hogy a fiúk körében gyakoribb az elektronikus kapcsolattartásnak, ismerkedésnek ez a módja.

12. táblázat: A különféle interneten végzett tevékenységek nemenkénti gyakorisága (%)

		Fiú	Lány
Interneten szörfözés gyakorisága	Naponta	42,4	20,5
	Nem végzi	8,3	11,8
	Érvényes válaszok száma (100%)	288	570
Internetről letöltés gyakorisága	Naponta	30,5	6,1
	Nem végzi	6,9	19,2
	Érvényes válaszok száma (100%)	288	572
E-mailezés gyakorisága	Naponta	34,6	20,9
	Nem végzi	9,9	12,2
	Érvényes válaszok száma (100%)	292	565
Chat-elés gyakorisága	Naponta	9,1	3,3
	Nem végzi	54,0	72,0
	Érvényes válaszok száma (100%)	287	569

Olvasásszociológiai problémafelvetésünkhöz visszakanyarodva ezt követően azt vizsgáltuk meg, hogy a gyakorisági mutatók terén – az előbbieik ellenére – érvényesülnek-e a nemek között a hagyományos olvasmányformák esetében már megfigyelt különbségek.¹¹

13. táblázat: Az interneten elérhető szépirodalmi alkotások olvasásának gyakorisága – nemenként (%)

Szépirodalom olvasása az interneten	Fiú	Lány
Nem	64,2	53,6
Néha	27,0	34,9
Gyakran	8,8	11,6
Érvényes válaszok száma (100%)	285	562

Az interneten közzétett szépirodalom olvasása kapcsán megfogalmazott hipotézisünk igazolást nyert. A táblázatban jól látható, hogy a lányok körében nagyobb népszerűségnek örvendenek az elektronikus formában publikált irodalmi alkotások: a fiúkhoz viszonyítva nagyobb arányban olvassák azokat. Ez – annak ismeretében, hogy a fiúk alapvetően nagyobb mértékben és gyakrabban használják az internetet – nem pusztán árnyaltabbá teszi a két nem olvasási szokásai közötti különbségekről megrajzolt képünket, hanem mintegy fel is erősíti e különbségeket: azt mondhatjuk, hogy a szépirodalom-olvasás jellemzően női tevékenység.

Az interneten keresztül hozzáférhető sajtótermékeket viszont a férfiak olvassák nagyobb arányban – vagyis ezzel kapcsolatos előzetes feltevésünk is megerősítést nyert. A táblázatból láthatjuk, hogy míg a lányoknak több mint fele csak néha olvas elektronikus folyóiratokat, addig a férfiak 50 százaléka gyakran teszi ezt.

¹¹ E ponton természetesen a korábbi kutatási tapasztalatokra alapoztuk megjegyzésünket, hiszen – amint azt az előzőekben láthattuk – saját vizsgálatunk más eredményeket hozott.



14. táblázat: Sajtótermékek olvasásának gyakorisága az interneten, nemenként (%)

Sajtótermékek olvasása az interneten	Fiú	Lány
Nem	13,4	16,6
Néha	36,6	52,0
Gyakran	50,0	31,3
Érvényes válaszok száma (100%)	290	565

Végezetül megvizsgáltuk azt is, hogy volt-e statisztikai eltérés a diákok között az interneten közzétett szakmai tanulmányok olvasásának vonatkozásában. Eredményeink megegyeztek a szakirodalom-olvasás gyakorisága terén megfigyeltekkkel, azaz ebben az esetben sem volt szignifikáns különbség a férfi- és a női hallgatók között ($\text{sig}=0,589$).

Összességében azt mondhatjuk, hogy kiinduló hipotéziseink jelentős része helytállónak bizonyult, s eredményeink arról tanúskodnak, hogy a lányok számos olvasásszociológiai dimenzióban kedvezőbb mutatókkal jellemezhetőek, mint a fiúk. Még olyan területeken is nagyobb olvasói aktivitást mutattak – gondoljunk csak a folyóiratok olvasásának gyakoriságára –, amelyeken a korábbi vizsgálatok alapján inkább a férfiak szoktak jeleskedni. Az elemzésünk nyomán született kutatási tapasztalataink újabb bizonyítékkal támasztják alá továbbá azokat a – tökéfajták vizsgálata kapcsán megszületett – feltevéseket, melyek szerint a lányok a fiúknál kedvezőbb helyzetben vannak a saját kulturális erőforrások tekintetében.¹² Eredményeink arra is ráirányították figyelmünket, hogy az internet használata egyre jelentősebb szerepet tölt be a hallgatók szakmai és szabadidős tevékenységeinek sorában, s fokozatosan a művelődés kitüntetett terepévé válik. Úgy véljük, hogy a közeljövőben az olvasásszociológiának is érdemes lesz nagyobb figyelmet szentelnie a netes felületekkel kapcsolatban kialakult felhasználói szokásoknak.

Kóródi Márta & Herczegh Judit

Reform és visszhangok

A román közoktatási reformról romániai magyar pedagógusok véleményének tükrében

A román közoktatás elmúlt másfél évtizede állandó változások színtere volt. A politikai rendszerváltás után, az 1990-es évek elején, Közép-Kelet Európában a román oktatási rendszer egyike volt a legcentralizáltabbaknak. Az Oktatási Minisztérium teljes mértékű irányítási, szabályozási és döntési hatalommal bírt az oktatási szféra minden területén. Így a tantervek meghatározásától, a felvételi, érettségi és versenyvizsgák megszervezésén keresztül, az országos és helyi költségvetési kérdésekig terjedtek a minisztériumi feladatok.¹ Tehát a román oktatásügy egy teljes mértékben centralizált, többnyire bemeneti szabályozású, tantervsúlyos rendszerként működött, amelyben az oktatásirányítást vertikális modell jellemezte. A reform előtti román oktatási rendszert leginkább az elmaradottság, elavultsággal és merevséggel jellemezhetnénk, amely a több évtizedes kommunista diktatúra nyomait viselte magán.²

¹² Fényes Hajnalka & Pusztai Gabriella (2004) *Férfiak hátránya a felsőoktatásban egy regionális minta tükrében*. Kézirat. Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Tanszék.

¹ Ivan et al (2000) Románia. In: Balázs Éva & Halász Gábor (eds) *Oktatás és decentralizáció Közép-Európában*. Budapest, Okker Kiadó. 203–242. o.

² Birzea et al (1993) *Reforma învățământului în România. Condiții și perspective*. Prima



14. táblázat: Sajtótermékek olvasásának gyakorisága az interneten, nemenként (%)

Sajtótermékek olvasása az interneten	Fiú	Lány
Nem	13,4	16,6
Néha	36,6	52,0
Gyakran	50,0	31,3
Érvényes válaszok száma (100%)	290	565

Végezetül megvizsgáltuk azt is, hogy volt-e statisztikai eltérés a diákok között az interneten közzétett szakmai tanulmányok olvasásának vonatkozásában. Eredményeink megegyeztek a szakirodalom-olvasás gyakorisága terén megfigyeltekkel, azaz ebben az esetben sem volt szignifikáns különbség a férfi- és a női hallgatók között ($\text{sig}=0,589$).

Összességében azt mondhatjuk, hogy kiinduló hipotéziseink jelentős része helytállónak bizonyult, s eredményeink arról tanúskodnak, hogy a lányok számos olvasásszociológiai dimenzióban kedvezőbb mutatókkal jellemezhetőek, mint a fiúk. Még olyan területeken is nagyobb olvasói aktivitást mutattak – gondoljunk csak a folyóiratok olvasásának gyakoriságára –, amelyeken a korábbi vizsgálatok alapján inkább a férfiak szoktak jeleskedni. Az elemzésünk nyomán született kutatási tapasztalataink újabb bizonyítékkal támasztják alá továbbá azokat a – tökéfajták vizsgálata kapcsán megszületett – feltevéseket, melyek szerint a lányok a fiúknál kedvezőbb helyzetben vannak a saját kulturális erőforrások tekintetében.¹² Eredményeink arra is ráirányították figyelmünket, hogy az internet használata egyre jelentősebb szerepet tölt be a hallgatók szakmai és szabadidős tevékenységeinek sorában, s fokozatosan a művelődés kitüntetett terepévé válik. Úgy véljük, hogy a közeljövőben az olvasásszociológiának is érdemes lesz nagyobb figyelmet szentelnie a netes felületekkel kapcsolatban kialakult felhasználói szokásoknak.

Kóródi Márta & Herczegh Judit

Reform és visszhangok

A román közoktatási reformról romániai magyar pedagógusok véleményének tükrében

A román közoktatás elmúlt másfél évtizede állandó változások színtere volt. A politikai rendszerváltás után, az 1990-es évek elején, Közép-Kelet Európában a román oktatási rendszer egyike volt a legcentralizáltabbaknak. Az Oktatási Minisztérium teljes mértékű irányítási, szabályozási és döntési hatalommal bírt az oktatási szféra minden területén. Így a tantervek meghatározásától, a felvételi, érettségi és versenyvizsgák megszervezésén keresztül, az országos és helyi költségvetési kérdésekig terjedtek a minisztériumi feladatok.¹ Tehát a román oktatásügy egy teljes mértékben centralizált, többnyire bemeneti szabályozású, tantervsúlyos rendszerként működött, amelyben az oktatásirányítást vertikális modell jellemezte. A reform előtti román oktatási rendszert leginkább az elmaradottság, elavultsággal és merevséggel jellemezhetnénk, amely a több évtizedes kommunista diktatúra nyomait viselte magán.²

¹² Fényes Hajnalka & Pusztai Gabriella (2004) *Férfiak hátránya a felsőoktatásban egy regionális minta tükrében*. Kézirat. Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Tanszék.

¹ Ivan et al (2000) Románia. In: Balázs Éva & Halász Gábor (eds) *Oktatás és decentralizáció Közép-Európában*. Budapest, Okker Kiadó. 203–242. o.

² Birzea et al (1993) *Reforma învățământului în România. Condiții și perspective*. Prima

Így nem véletlen, hogy rendszerváltás után reális kihívásként merült fel az oktatás megújításának szándéka, és az oktatás decentralizálásának szükségessége. Az újító szándékkal ellentétben, azonban a konkrét nevelési-oktatási gyakorlat azt mutatta, hogy a decentralizáció sem jelent megoldást az oktatás összes problémájára. Sőt, a decentralizációs jellegű elmozdulások sok esetben az adott oktatási rendszer problémáit, ellentmondásait még jobban felerősítik. A decentralizáció különösen azokban az országokban jelentett komoly kihívást, ahol az oktatás évtizedeken keresztül szoros centralizált irányítás alatt működött. Ebben a folyamatban a tanárok helyzete is jelentősen megváltozott. Az addig vertikális, bürokratikus, és külső irányításhoz szokott pedagógus-társadalomnak, a megváltozott társadalmi, politikai, gazdasági környezetben, sokkal több és összetettebb feladattal, kihívással kellett/kell szembe néznie.

A romániai oktatás vonatkozásában is ez történt. Az oktatás decentralizációjával párhuzamosan olyan ellentmondások kerültek felszínre, amelyek addig nem éreztették hatásukat. A romániai oktatási reform folyamatában több szakasz különíthető el. A rendszerváltás utáni években a reform szükségességének felismeréséig, majd az oktatáson belüli egy-egy elemre fókuszáló változtatásig jutott el a román oktatáspolitikai. A romániai oktatásban tulajdonképpen 1997 után következtek be rendszerszintű változások, amelyek az iskolaszervezet, az oktatásirányítás, a tantervek és vizsgarendszer szintjén egyaránt éreztették hatásukat.

Miért „probléma” az oktatási reform?

A román oktatásügy utóbbi másfél évtizedének változásai, ezen belül az oktatásirányítás decentralizációs jellegű elmozdulásai, a tantervi reformok, az oktatáson belüli felelősségi rendszer átalakulása eléggé jelentősek és széleskörűek ahhoz, hogy a pedagógusokra gyakorolt hatásuk ne legyen elhanyagolható.

Ilyen feltételek mellett merült fel kutatásunk alapkérdése, amely arra keresi a választ, hogy *az utóbbi másfél évtized romániai oktatásügyi változásai milyen hatást gyakoroltak az alapképzésben tevékenykedő romániai magyar pedagógusok egy részére.*

Ennek megfelelően, vizsgálatunkban a romániai oktatási reform és tanárok kapcsolatának feltárására vállalkoztunk. Darvas³ arra világít rá, hogy a tanárok és oktatási reformok kapcsolatrendszerében általában két kérdés merül fel. Egyrészt, hogy milyen hatást gyakorolnak a reformok a tanárookra, másfelől pedig, hogy maguk a tanárok, mint egyének, és mint testületi tagok, hogyan vesznek részt a reformfolyamatok végrehajtásában. E vizsgálódási paradigmából kiindulva, kutatásunkban, minket is összetett cél vezérelt. Vizsgálatunk kiindulópontját tulajdonképpen két, egymással összefüggő kérdés képezi. Egyrészt arra voltunk kíváncsiak, hogy a romániai oktatásügyi változások milyen hatást gyakoroltak a pedagógusok helyzetére, szakmai lehetőségeire, iskolai tevékenységi feltételeire, szakmai önképére, másfelől pedig azt vizsgáltuk, hogy milyen vélemény alakult ki a pedagógusokban a romániai oktatási reformról, és a román oktatáspolitikának milyen mértékben sikerült „megnyerni” a pedagógusokat a változások folyamatának. Mindezt olyan feltételek mellett, amikor az oktatási reformfolyamatok nem egyenes irányúak, hanem ellenmondásokkal terheltek, és tulajdonképpen majdnem másfél évtizede vannak folyamatban.

Jellegét tekintve vizsgálatunk szociológiai megközelítésű pedagógus-kutatásnak tekinthető, mivel a romániai magyar pedagógusok egy rétegének a romániai oktatásügyi

3 Darvas, P. (1993) Tanárok és politika. *Educatio* 1993. Tél, 593–607. o.



változásokról alkotott véleményének, valamint az oktatási reform folyamata közti szakmai professzionalizációjának lehetőségeit tárja fel. Jelen tanulmányban kutatási eredményeink csupán egy szegmensének bemutatására vállalkozunk, nevezetesen arra, hogy a román oktatáspolitikának milyen mértékben sikerült a gyakorló pedagógusokat „megnyerni” a változások folyamatának, vagyis a gyakorló pedagógusok hogyan vélekednek a romániai oktatási reformról, és a román oktatás aktuális helyzetéről.

A román oktatási reformmal és oktatásüggyel kapcsolatos vélemények feltárásán túlmenően azt is feltételeztük, hogy a pedagógusok vizsgált területhez kötődő véleményét nagymértékben befolyásolják azok a paraméterek, amelyek alapján az adott pedagóguspopuláció leírható. Így a pedagógusok reformfolyamatokkal kapcsolatos véleményét, valamint a reform kihívásaira való reagálását sajátossá teheti a vizsgált személy életkora, neme, szakmai tapasztalata, iskolai végzettsége. Ezeket az alapváltozókat vizsgálatunkban független változóknak tekintettük. A független változók kiválasztásában továbbá arra az elméleti megállapításra is alapoztunk, amely szerint az aktívabb, rugalmasabb, innovatívabb pedagógusok könnyebben alkalmazkodnak az oktatási reformok pedagógusokkal szembeni kihívásaihoz, mint társaik.⁴ Ennek megfelelően a pedagógusok továbbképzésen való részvételét, valamint a munkaköri feladatokon kívüli többlet-tevékenység végzését szintén független változóként használtuk.

Vizsgálatunk alapsokaságát a romániai magyar pedagógusok egy rétege, konkrétan a Hargita megyei magyar pedagógusok képezték. Mivel nem állt rendelkezésünkre az alapsokaság névsora, így többlépcsős csoportos mintavételt alkalmaztunk. A 2002/2003-as tanévben, a Hargita megyei alapképzésben tevékenykedő 864 tanítóból 316 került a mintánkba. Kutatási céljaink alapján, vizsgálati alanyként szándékosan választottunk alapképzésben tevékenykedő tanítókat. Választásunk azért esett tanítókra, és nem tanárookra, mivel úgy gondoltuk, hogy az oktatásügyi változások adott szakaszában (2003-ban), az elemi oktatásban tevékenykedő pedagógusok rendelkeznek témánk szempontjából releváns információkkal. Választásunk indoklása kétirányú. A romániai oktatási reformfolyamatok egyfelől felmenő rendszerrel, vagyis az elemi oktatás szintjéről kiindulva kerültek alkalmazásra, másrészt pedig az oktatásügyi változások az elemi oktatás szintjén érintették leginkább a tanítási-tanulási folyamatot. Vizsgálatunk alapvető adatgyűjtési módszere az önkitöltős kérdőív volt. Az adatok statisztikai feldolgozását SPSS segítségével végeztük, és az adatok jellegének megfelelően, gyakorisági eloszlásokon túlmenően, a X^2 -próba függetlenségvizsgálatát alkalmaztuk.

Pedagógusok és oktatási reformok. A román oktatási reform – ahogyan a pedagógusok látják

Közismert, hogy az oktatásügyi változások pozitív hatásai hosszabb lefutásúak, amíg a negatívak leginkább az adott időszakban a rendszerben levőket érintik. Az oktatásügyi változások újabb és újabb kihívások elé állítják a pedagógusokat, és az állandóan változó körülmények még jobban növelik a pedagógusok iskolai terhelését.⁵ A tanári szakmához kapcsolódó kihívások oktatási reformok idején megsokszorozódnak.

A tanárok azonban nem tekinthetők az oktatásügyi változások passzív elszenvetőinek, már csak azért sem, mert ők a makroszinten eltervezett változások gyakorlati megvalósí-

4 Darvas, P. (1993) Tanárok és politika. *Educatio* 1993. Tél, 593–607. o.

5 Deák, Zs. (1990) A pedagógusok és a pedagóguspálya Magyarországon 1945–1985. In: Nagy, M. (ed) *Pedagógusok, bérek, érdekek*. *Educatio* 53–94. o.

tói. Így nem elhanyagolható kérdés, hogy sikerül-e szembenézniük a kihívásokkal, vagy belenyugodnak helyzetükbe, és hagyják, hogy fölöttük és nélkülük játszódjanak az események. Az oktatásügyi változások, de különösen a decentralizációs folyamatok olyan új, ismeretlen helyzetek elé állítják a pedagógusokat, amelyek többlet-tevékenységet, -tájékozódást és -erőfeszítést igényelnek részükről. A pedagógusok az új, ismeretlen helyzetekhez való alkalmazkodást kényszerként élhetik meg. Viszont ugyanezek a helyzetek esélyként is felfoghatók, a szakmai identitás, az alternativitás, a döntési szabadság, a magasabb szintű önmegvalósítás és szakmai kompetencia esélyeként. Ezen a gondolaton elindulva, és a romániai oktatási valóság reformbeli feltételei mellett fogalmazódott meg kutatási problémám, amely a romániai oktatási reform és romániai magyar pedagógusok sajátos kapcsolatát tette vizsgálat tárgyává. Ennek megfelelően, oktatási reformok idején nem lényegtelen kérdés, hogy milyen mértékben sikerül a pedagógusokat „megnyerni” a változások folyamatának, milyen mértékben sikerül motiválttá tenni a őket a reformfolyamatokban való részvételre. Ez a dilemma, nemcsak a tanárok, de az oktatás minősége és eredményessége szempontjából is kulcskérdés. Az oktatás hatékonyságát nemcsak objektívnek mondható tényezők (célok, oktatási tartalom, tanulólétszám, taneszközök) határozzák meg, hanem olyan, aránylag nehezen mérhető „puha” tényezők is, amelyek az oktatással kapcsolatos véleményekből, érzésekből, attitűdökből és meggyőződésekéből tevődnek össze.⁶ Szakmai körökben egyre gyakrabban fogalmazódik meg, hogy a pedagógusok oktatásügyi változásokban való motiválása, involváltsága, a reform törekvéseivel kapcsolatos „tulajdonosi” érzés megjelenése nélkül, lényeges változások az oktatásban nem valószínű, hogy megvalósíthatók.⁷

A romániai oktatási reform megjelenését egyfelől a külső társadalmi, gazdasági, politikai körülmények megváltozása, a román társadalomnak a demokratizálódás útjára lépése határozta meg. Másfelől pedig, a más oktatási rendszerektől való elzártság következtében jelentkező belső ellentmondások is a változások irányába mutattak. A román oktatás megújításának igénye egyértelműen szükségzerű volt. A változások indokoltsága még jelen körülmények között sem kérdéses, amikor már tudatában vagyunk annak, hogy a román oktatás utóbbi másfél évtizede állandó változások sorozata volt, egy folyamatos „átmeneti időszakként” (perioada de tranzitie) jelentkezett.⁸ Ahogy már az előbbieken utaltunk rá, mivel a román oktatási rendszer a rendszerváltás után még teljes mértékben centralizált, így nehezen indultak be a különböző területekhez köthető decentralizációs folyamatok. A reform hivatalos dokumentumaiban⁹ egyértelmű, hogy a román oktatás megújításához rendszerszintű változtatásokra van szükség, ugyanakkor e változásoknak az európai vonatkozásban közösnek mondható irányelvekhez is igazodniuk kell. A változás iránya csakis decentralizáció lehet, ugyanakkor a változásoknak az oktatásirányítást, az iskolastruktúrát, az oktatás tartalmi szabályozását, a vizsgarendszert, a pedagógusképzést és továbbképzést, valamint az oktatás menedzsmentjét egyaránt érintenie kell.

6 Szabó, I. (1998) Tanárok szakma- és szerepfelfogása a kilencvenes években. In: Nagy, M. (ed): *Tanári pálya és életkörülmények*. 1996/1997. Budapest, Okker Kiadó. 145–176. o.

7 OECD (2004) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*.

8 Codiță, C. & Pasti, V. (1998) Infrastructura sistemului de învățământ. In: Miroiu, A. (ed) *Învățământul românesc azi*. Studiu de diagnoză, Polirom, București, 15–50. o.

9 Jelen esetben hivatalos dokumentumnak a reformfolyamatok hátterében álló hatályos törvényeket, minisztériumi rendeleteket, kormányhatározatokat, az oktatási reform alapvető irányvonalait kijelölő Reformtervezeteket, és a tantervi szabályozás reformját megalapozó, 1998-ban megjelenő román alaptantervet, vagyis a Nemzeti Curriculumot tekintjük.



Annak ellenére, hogy már a kilencvenes évek elején megjelenő romániai tanulmányok szerzői kihangsúlyozzák a pedagógusok szerepét az oktatásügyi változások, az oktatás megújításának folyamatában,¹⁰ úgy tűnik, hogy a román oktatáspolitikai jóval később figyelte fel a „pedagóguskérdés” fontosságára. A román oktatáspolitikai ugyanis csak 2000-ben jelöli meg prioritásként a pedagógusok szakmai professzionalizációjának igényét, valamint a pedagógusok helyzetének és státuszának javítását. Mindezen elméleti megfogalmazások ellenére szilárd meggyőződésünk, hogy a pedagógusokat nem sikerült „megnyerni” a változások folyamatának.

A pedagógusok reformfolyamatokba való bekapcsolódása kettős feltételrendszerhez kötött. A pedagógusok változásokkal kapcsolatos tájékozottsága, valamint a reformmal kapcsolatos vélemények, meggyőződések, érzések egyaránt fontos tényezőként hatnak. Ezért tartottuk fontosnak, hogy a vizsgált pedagógusréteg romániai oktatási reformmal kapcsolatos véleményének feltárására is vállalkozzunk.

A román oktatási rendszer makroszintű elemzésére, az oktatásügyi változások rendszerben levőkre gyakorolt hatásai, valamint a pedagógusok reformok folyamatában betöltött szerepe ismeretében az alábbi, részben alternatív hipotéziseket állítottuk fel.

1. A pedagógusok oktatásügyi változásokkal kapcsolatos nézetei nem teljesen koherensek az oktatásügyi reform hivatalos dokumentumaiban megjelenő megfogalmazásokkal, ahol a román oktatásügy utóbbi tíz évének változásai decentralizációs, rendszerszintű és európai irányokhoz igazodó folyamatként jelennek meg.

2. A pedagógusokban sajátos nézetrendszer alakult ki a romániai oktatási reformról, amely az általunk vizsgált háttérváltozók (életkor, nem, szakmai tapasztalat, iskola végzettség, továbbképzésen való részvétel, többlettevékenység végzés) mentén különbséget mutat.

A pedagógusok reformmal kapcsolatos véleményét az alábbi kérdések szerint vizsgáltuk: a román oktatási reformfolyamatok nemzetközi változási irányokhoz való kapcsolódása, a változás iránya és mértéke, valamint a változás szükségessége.

A romániai oktatásügyi változásokat nagymértékben befolyásolta a más európai országokban fellelhető oktatási-nevelési gyakorlat, így részben az *európai irányokhoz való igazodás szándéka* is fellelhető a szóban forgó változások mögött. Már a kilencvenes évek elején felmerült a román oktatásügy elmaradt, rugalmatlan, konzervatív és hierarchizált jellege. Így a változás csakis a más európai oktatási rendszerekbe való betekintés, és az adott tapasztalatoknak a román oktatásügy megújításában való felhasználása révén valósulhatott meg. Ez természetesen nem jelenthette a más országok gyakorlatának „lemásolását”, hanem egy helyi hagyományokhoz és igényekhez alkalmazott felhasználást.¹¹ Ezen kívül a román oktatásügy megújításának szándéka Románia integrációs törekvéseinek részét képezi. A reform kiterjesztésének szakaszától¹² folyamatosan jelennek meg olyan módosítások, amelyek az európai irányelvekhez és változási folyamatokhoz illeszkednek. Ezek közül a legfontosabbak: az oktatásirányítás decentralizációs elmozdulásai, a Nemzeti Curriculum megjelenése, amely révén az oktatás tartalmi szabályozása „kétpólusúvá”

10 Birzea et al (1993) *Reforma învățământului în România. Condiții și perspective. Prima Carte Albă a învățământului românesc*. Revista de pedagogie No. 1–2., 7–18. o.

11 Nicola, I. (2000) *Tratat de pedagogie școlară*. Editura Aramis, București, 358–369. o., 457–473. o.

12 Papp, Z. A. (2004) *Pedagógusok és minőségkoncepciók a romániai magyar közoktatásban*. Regio No. 2., 79–103. o.

vált, az oktatási tartalom sajátos alakulása, a használói kontroll erősödése, a román oktatásnak különböző európai akcióprogramokba¹³ való bekapcsolódása.

Így nem is kérdéses a román oktatásügy európai irányelvekhez való idomulása. Ennek ellenére a megkérdezett romániai magyar pedagógusok erre irányuló véleménye megoszlik. A megkérdezettek majdnem kétharmada (60,8%) szerint kapcsolódnak a román oktatásügyi változások az európai irányvonalakhoz, amíg egy jóval kisebb réteg (14,2%) szerint nincs összefüggés. Az első kategóriába tartozó válaszok egy bizonyos mértékű tájékozottságra utalnak, elgondolkodtató viszont, hogy a megkérdezettek negyede (25%) nem tud, vagy nem akar a kérdés kapcsán nyilatkozni. Úgy tűnik, hogy a megkérdezettek egynegyede nem hallott, nem olvasott a román oktatásügy európai irányelvekhez való integrációs szándékáról.

Mivel a pedagógus-továbbképzések egyik alapvető feladata pontosan a pedagógusok szakmai tájékozottságának emelése lenne, azért azt feltételeztük, hogy az utóbbi öt évben továbbképzéseken részt vett pedagógusok tájékozottabbak lesznek ezen a téren.

Az eredmények igazolták feltételezéseinket: a pedagógusok ilyen irányú tájékozottsága és a továbbképzésen való részvétele között szignifikáns az összefüggés ($p < 0,005$). A továbbképzéseken részt vett pedagógusok inkább kapcsolják a romániai oktatási reformot a nemzetközi változásokhoz, mint ezeken a képzéseken részt nem vevő társaik, ugyanakkor jóval kisebb arányban jelennek meg a „nem tudom” válaszok is körükben.

Más háttérváltozók vonatkozásában nem tapasztaltunk csupán bizonyos irányultságokat. A „nem tudom” válaszok gyakoribbak a szakképesítés nélküli (44,4%), a 4 évnél kevesebb szakmai tapasztalattal rendelkező (32,7%), és többletvekenységet nem végző (31,6%) pedagógusok körében. A szakmai tapasztalat növekedésével növekvő tendencia figyelhető meg a román oktatási reformnak a nemzetközi változásokhoz való kapcsolása, és csökkenő tendencia a tájékoztatatlanság vonatkozásában.

A *reformfolyamatok iránya* vonatkozásában szintén érdekes eredményekhez jutottunk. Ahogy az előbbieken már említettük, a román oktatási reform hivatalos szakirodalma (Nemzeti Curriculum, kormányrendeletek, hivatalos dokumentumok) a változások decentralizációs jellegét húzza alá, kiemelve a döntési hatalom megoszlásának és a helyi autonómia növelésének szükségességét. Azonban bizonyos vonatkozásban még a törvényi szabályozás is az oktatáspolitikai inkoherenciájára utal. Annak ellenére, hogy már a kilencvenes évek elején megjelenik a decentralizáció igénye, a később megjelenő 1995/84-es Oktatási Törvény, azáltal, hogy a szakminisztériumot maximális döntési hatalommal ruházza fel, tulajdonképpen akadályozza a reformfolyamatok elterjedését. Az oktatási-nevelési gyakorlat szintjén is bizonytalanság van ezen a téren.

A megkérdezett pedagógusok véleménye hasonlóan kétértelmű. A pedagógusoknak csupán közel egyharmada (32,3%) gondolja úgy, hogy decentralizálták az oktatást, amíg több mint egynegyede (26,3%), tapasztalatai alapján, centralizációra voksol. Ennél a kérdésnél különösen figyelmet érdemel a „nem tudom”-mal és a nem válaszolók aránya, ugyanis a legszélesebb réteget (összesítve mintegy 41,4%) azok a pedagógusok képezik, akik bizonytalanok, vagy tájékoztatlanok ebben a kérdésben.

13 Románia – integrációs törekvéseinek eredményeként – a SOCRATES és LEONARDO programokba, és azok alprogramjainak mindegyikébe már 1995-től kezdődően bekapcsolódott. Az egyik jelentős, az európai integráció romániai kérdéseivel foglalkozó hetilap (*Integrarea Europeană*, 2000. október 25.) adatai szerint csak az 1997–1999 közötti időszakban, Romániából 1462 személy, mintegy 49 projekten keresztül kapcsolódott be a LEONARDO programba. A helyzet pozitívaként említhetjük, hogy a bekapcsolódás aránya, évekre lebontva növekvő tendenciát mutat.



Egymásnak ellentmondó döntések és határozatok sora jelzi, hogy „magasabb szinteken” is bizonytalanság tapasztalható a kérdés kapcsán. Több szerző is arról ír, hogy minisztériumi szinten olyan intézményi reformot képzeltek el, amelyben a centralizáció és decentralizáció nem zárják ki egymást. Tehát idővel kialakulhat a „hatalom” megosztásának egy olyan rendszere, amelyben az iskolák nem teljesen autonómak, de a szakminisztérium és állam sem gyakorol abszolút hatalmat.¹⁴

Érdekes, hogy ugyanabban az időszakban tevékenykedő pedagógusok eltérőnek érzékelik a román oktatásügyi valóságot, a centralizáció–decentralizáció vonatkozásában. A pedagógusok ilyen irányú véleménye az általunk vizsgált háttérváltozók egy részével összefüggésbe hozható. Feltételezéseink ezen a téren is beigazolódtak, mivel a változás irányáról vallott vélemény és a pedagógusok életkora, és szakmai tapasztalata között találtunk szignifikáns összefüggést ($p < 0,005$). Az idősebb és nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkező pedagógusok inkább decentralizációs folyamatként élték meg a változásokat. Valószínű, hogy ebben a rendszerváltás előtti oktatási tapasztalatok is szerepet játszanak. Ugyanakkor a körökben jelennek meg legkisebb arányban a „nem tudom” válaszok (24%). A fiatalabb korosztály inkább centralizációra voksol, ugyanakkor látszólag tájékozatlanabb ebben a kérdésben (48%).

Ezenkívül szignifikáns összefüggés van a pedagógusok nembeli megosztása ($p < 0,05$), többlettevékenység végzése ($p < 0,05$), továbbképzésen való részvétele ($p < 0,05$) és a változás irányáról vallott felfogása között. A férfi pedagógusok inkább centralizációként, amíg a nők decentralizációként élik meg a változások folyamatát. A többlettevékenységet nem végzők és a továbbképzéseken részt nem vevők körében jóval nagyobb a tájékozatlanság a kérdésben, mint társaiknál. Ezekben a rétegekben magas a „nem tudom”-mal válaszolók aránya (45,7%, illetve 52,2%). Az említett területeken aktívabb pedagógusok jóval nagyobb arányban érzékelik decentralizációs folyamatként a változásokat.

Az oktatási rendszerekben lezajló gyakori változások, és az ezzel együtt járó, állandóan változó követelmények erősítik a pedagógusok szakmai terhelését. Oktatásügyi változások esetén, a megterhelőnek érzett iskolai munka oka nem a munkaidő hossza, hanem az állandóan változó körülmények által okozott feszültség.¹⁵ Ezért nem volt meglepő számunkra, hogy *gyakori tanügyi változások szükségességét* nem látták indokoltnak a kistérség tanítói. Valószínű, hogy a romániai oktatásügy utóbbi évtizedében tapasztalható állandó bizonytalanság és stabilitás hiánya is szerepet játszik abban, hogy a megkérdezettek majdnem kétharmada (59,8%) elutasítja a gyakori változás szükségességét. A megkérdezett pedagógusok inkább tagadják, mint helyeslik a gyakori oktatásügyi változásokat. Ezért tartottuk fontosnak a tagadások indoklásának elemzését. A felhozott indoklások nagyon változatosak. Az adatok kvalitatív elemzésekor az *alábbi kategóriák szövegben való megjelenését* követtük nyomon: bizonytalanság, következtelenség, felületesség, kaotikus állapot, negatív hatás a tanulóra nézve, negatív hatás a pedagógusra nézve, jól átgondolt és kidolgozott, gyakran változó tanterv, tankönyvek és segédanyagok hiánya, gyakori változások, a román oktatás sajátosságainak megfelelő rendszer, kísérleti stádiumban levő rendszer, „mintaiskolai kísérletek”, szakértői munkálatok, hosszú távú eredmények, megfelelő feltételek, minőség az oktatásban. Majd a leggyakrabban megjelenő kategóriákból egy-egy indoklástípust állítottunk össze.

14 Ivan et al (2000) Románia. In: Balázs, É. & Halász, G. (eds): *Oktatás és decentralizáció Közép-Európában*. Budapest, Okker Kiadó. 203–242. o.

15 Deák, Zs. (1990) A pedagógusok és a pedagóguspálya Magyarországon 1945–1985. In: Nagy, M. (ed) *Pedagógusok, bérek, érdekek*. Educatio 53–94. o.

1. táblázat: A gyakori oktatásügyi változások tagadásának indoklásai a pedagógusok véleménye alapján (N=189)

Miért nincs szükség gyakori tanügyi változásokra?	Százalék (N)
A gyakori változások bizonytalanságot okoznak.	29,6 (56)
Ritkább, jól átgondolt és kidolgozott változásokra lenne szükség, amit „mintaiskolai” kísérletek, és komoly szakértői munkálatok előznének meg.	24,3 (46)
A gyakori változások negatív hatással vannak a tanulókra nézve.	24,3 (46)
A gyakori változások következtében következtelenség, felületesség, és kaotikus állapotok uralkodnak a tanügyben.	23,8 (45)
Olyan gyakoriak a változások, hogy nincs idő alkalmazkodni, és nem lehet hosszabb távú stratégiát kidolgozni.	20,6 (39)
A gyakori változások negatív hatással vannak a pedagógusokra nézve.	16,4 (31)
Mivel évente változik a tanterv, nem tudják a szükséges tankönyveket, segédanyagokat biztosítani.	6,8 (13)
Egy bevált és jól működő rendszert kár egy bizonytalan, kísérleti stádiumban levőre felcserélni.	6,3 (12)
Lehet változtatni, csak megfelelő feltételek biztosítása mellett.	6,3 (12)
Az oktatási reformok esetén az eredmények hosszú távúak.	5,2 (10)
A változások olyan jellegűek legyenek, amelyek az oktatás minőségét javítják.	3,1 (6)

A megkérdezettek majdnem egyharmada gondolja úgy, hogy a gyakori változások bizonytalanságot okoznak. Ha a román oktatásügy utóbbi tíz évének törvények és rendeletek általi szabályozását vizsgáljuk, érthetővé válik a pedagógusok indoklása. Az OECD, Romániára vonatkozó 2000-es jelentése is megfogalmazza, hogy a törvényes szabályozás átláthatatlan jellege az oktatásügy megújításának egyik gátját képezi.¹⁶ Ezenkívül időszakonként, annyira megsűrűsödtek a bizonyos területekhez kötődő rendeletek és határozatok, hogy alig lehetett napról napra követni az „eseményeket”. Ezekhez az állandóan változó követelményekhez a pedagógusoknak folyamatosan alkalmazkodniuk kellett és kell.

A gyakori változások indoklásának tartalma szempontjából ide tartozik az is, amely szerint olyan gyakoriak a változások, hogy nincs idő alkalmazkodni, és nem lehet hosszabb távú stratégiát kidolgozni. Az oktatáson belüli stratégiai tervezéshez idő kell, aminek a gyakori változások, változtatások nem kedveznek. Bár egyes szerzők oktatáspolitikai alapelvként jelölik meg a koherencia és funkcionalitás elvét. Az előbbi a spontán változtatások hatásainak ellensúlyozására, az utóbbi pedig a változások ellenére is, az oktatás működésének egyfajta egyensúlyi állapotának megtartására törekszik.¹⁷ A konkrét oktatási gyakorlat arra utal, hogy ezek az elvek csupán a megfogalmazás szintjén léteznek.

Az indoklások negyede (24,3%) arra utal, hogy a pedagógusok nem az oktatásügyi változások, a megújítás ellenzői, hanem csupán a gyakori és indokolatlan változások ellen szólnak, vagyis: ritkább, jól átgondolt és kidolgozott változásokra lenne szükség, amit „mintaiskolai” kísérletek, és komoly szakértői munkálatok előznének meg. Újszerű az egyes újítások „mintaiskolai” bevezetésére tett javaslat. Időszakonként, egy-egy kérdés kapcsán felmerül ez a román oktatási gyakorlatban is, azonban ez nem vonatkozik a változtatások jelentős részére, és nem következetesen alkalmazott.

Az indoklások további negyede (23,8%) a gyakori változások következtében megjelenő következtelenségre, felületességre, és kaotikus állapotokra utal. Erről a jelenségről már

¹⁶ OECD (2000) *Thematic Review of National Policies of Education: Romania*.

¹⁷ Birzea et al (1993) *Reforma învățământului în România. Condiții și perspective. Prima Carte Albă a învățământului românesc*. Revista de pedagogie No. 1–2., 7–18. o.



egyes elemzőktől is olvashatunk, miszerint, ha túl gyakoriak a változások és túl sok szabállyal működik a rendszer, akkor az oktatásban érdekelt szereplők egymástól függetlenül cselekszenek.¹⁸

A megkérdezettek körében elenyésző azok száma, akik a gyakori változások mellett érvelnek. A változás szükségességéről vallott vélemény és az általunk vizsgált háttérváltozók között nem találtunk szignifikáns összefüggést. Ezt az egyetértést a román oktatásügy „átmeneti” jellegének, és a pedagógusok oktatással kapcsolatos stabilitásigényének tudjuk be. Bizonyos irányultságok azért „kirajzolódtak”. A gyakori változásokat mind a kettős-, vagyis közép- és főiskolai végzettségű (54,5%) és a nagyobb települési iskolában tanító pedagógusok (35,9%), mind az idősebb (66,1%), nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkező (68,5%) és a szakképesítés nélküli (88,9%) pedagógusok ellenzik.

Az *oktatásügyi változások mértékére* adott válaszok szerint a pedagógusok majdnem kétharmada (56,9%) a *jelenleginél szűkebb körű változást* tart célszerűnek. Valószínű, hogy a román oktatás utóbbi évtizedének rendszerszintű, több területet átfogó (oktatásirányítás, tantervi reformok, tanárképzés és továbbképzés, vizsgarendszer, oktatásmenedzsment) változásai megingatták a pedagógusok véleményét az újítások pozitív jellegében. További egyharmada a tágabb körű változás mellett voksol, a megkérdezett pedagógusoknak csupán 13,8%-a elégedett a jelenlegi változások mértékével. Ennél a kérdésnél sem találtunk szignifikáns összefüggést a vizsgált háttérváltozókkal. A pedagógusok életkoruktól, nembeli hovatartozásuktól, iskolai végzettségüktől és szakmai tapasztalatuktól függetlenül értenek egyet a kérdésben, az *aktuálisnál szűkebb körű változást* igényelnének. Egyfajta tendencia az iskolai környezet vonatkozásában megfigyelhető. Minél kisebb településen található az iskola, a pedagógusok annál inkább kedvelnék a szűkebb körű változásokat.

Összegzés

Az oktatás megújításának igénye Romániában, jelentős rendszerszintű oktatási reformot indított el, amely úgy tűnik, hogy a pedagógusok helyzetét sem hagyta érintetlenül.

A pedagógusok oktatási reformmal kapcsolatos nézeteihez kötődő első hipotézisünk, amely szerint a pedagógusok reformmal kapcsolatos nézetei nem teljesen koherensek a reform hivatalos dokumentumaiban megjelenő elméleti megfogalmazásokkal, beigazolódt. Az oktatásügyi változások utóbbi másfél évtizede, a reform hivatalos dokumentumaiban decentralizációs, rendszerszintű, és európai irányokhoz illeszkedő folyamatként jelenik meg. A Hargita megyei, alapképzésben tevékenykedő pedagógusok erre vonatkozó véleménye, azonban ettől eltérő képet mutat. A megkérdezett pedagógusoknak csupán kétharmada látja az európai trendekhez való igazodás szándékát, és csak egyharmada látja decentralizációs folyamatnak a román oktatásügyi változásait. Második hipotézisünk, amely szerint a pedagógusokban kialakult, oktatási reformra vonatkozó nézetrendszer meghatározzák az általunk vizsgált háttérváltozók, csak részben igazolódt be. Így e hipotézis validitását részenként vizsgáljuk.

Az európai változási irányokkal való kapcsolódás, és az oktatásügyi decentralizáció vonatkozásában jelentős a tájékozatlanság a pedagógusok körében, azonban a továbbképzésen részt vett pedagógusok tájékozottabbak. A továbbképzéseken részt vevő pedagógusok, és részt nem vevő társaik tájékozottsága közt szignifikáns az összefüggés ezen a téren. Úgy tűnik, hogy a pedagógus-továbbképzések beváltották a hozzájuk fűzött re-

18 Ivan et al (2000) Románia. In: Balázs, É. & Halász, G. (eds): *Oktatás és decentralizáció Közép-Európában*. Budapest, Okker Kiadó. 203–242. o.

mények egy részét, amely szerint alapvető feladatuk pontosan a pedagógusok szakmai tájékozottságának emelése lenne. Ennél a kérdésnél nem találtunk más háttérváltozók vonatkozásában szignifikáns összefüggést. A változás irányáról vallott vélemény és a pedagógusok életkora, szakmai tapasztalata, neme között találtunk szignifikáns összefüggést. Az idősebb és nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkezők, és nő pedagógusok inkább decentralizációs folyamatként élték meg a változásokat. A pedagógusok aktivitása és motiváltsága is befolyásoló tényezőként jelenik meg, mivel a reformbeli elvárásoknak megfelelően többlet-tevékenységet végző pedagógusok tájékozottabbak, mint a passzívak. Ebben a vonatkozásban is szignifikáns összefüggést találtunk a két pedagóguscsoport között. Valószínű, hogy a romániai oktatásügy utóbbi évtizedében tapasztalt állandó változás, változtatás eredményekénti bizonytalanság és következetlenség következménye az, hogy a pedagógusok teljes mértékben egyetértenek egy kérdésben: nem látják indokoltnak a gyakori tanügyi változásokat, és ha tőlük függne, szűkebb körű oktatási változásokat vezetnének be.

Péter Lilla

Egyházi oktatási intézmények működésének feltételei Kárpátalján

Az ukrán oktatási rendszerben speciális helyet foglalnak el a felekezeti iskolák: óvodák, általános iskolák, vasárnapi iskolák főleg Kárpátalja szórvány-magyarok lakta vidékén a Felső-Tisza vidéken, és hat egyházi líceum a volt vármegyék területén – négy református, egy római katolikus és egy görög katolikus. „Elitképzőkként” tartják őket számon: a líceumokba felvételiző fiatalokat nemcsak az motiválja, hogy erkölcsi nevelést, lelki fejlődést biztosítsanak, sokkal inkább a magas oktatási színvonal, mely megtöbbszörözi továbbtanulási esélyeiket.

„Az államalkotó hagyományok majdnem teljes hiánya és az, hogy a történelmi folytonosság, amely összekapcsolná az egyes országrészeket, jóformán alig létezik, azzal a következménnyel járt, hogy Ukrajna nagy területein megmaradt az erős regionális azonosság-tudat... Az ukránok jól érzékelik a különbséget a Poleszje régióbeli poliscsukok, a volhíniaiak és a Galíciában élők között, hogy csupán ezt a néhány régiót említsük. Megvan ebben a szerepe a történelemnek, a nyelvjárásoknak és a népi hagyományoknak.”

Az ukrán nemzet nem szokványos etnikai és történelmi folyamatban jött létre. Különböző etnikulturális, szociális, gazdasági, politikai, vallási rendszerek metszéspontjában formálódott. Például a kereszténység kettéválása után az ukrán nemzet két történelmi-kulturális zónára tagolódott: a pravoszlávra és a katolikusra. A történelmi-kulturális tagozódást az is előmozdította, hogy a vallási megosztottság mellett erős adminisztratív, politikai, etnikai és nyelvi különbségek is léteztek a nemzeten belül. Így az ukrán kultúra egyik legjellemzőbb vonása a regionális különbségek megléte, melyek még az önmeghatározásban is jelentkeznek.

Ukrajna lakossága a 2001-es népszámlálás adatai alapján 48 241 000 fő. A lakosság zöme vallásilag pravoszláv (orosz), de főleg a nyugati régiókban a lengyel és magyarok által lakott területeken élnek szép számban római katolikusok is. A nyugat-ukrajnai területek nemzeti vallásaként jelentkeznek a görög katolikus egyház. Az ország lakosságának meg-

mények egy részét, amely szerint alapvető feladatuk pontosan a pedagógusok szakmai tájékozottságának emelése lenne. Ennél a kérdésnél nem találtunk más háttérváltozók vonatkozásában szignifikáns összefüggést. A változás irányáról vallott vélemény és a pedagógusok életkora, szakmai tapasztalata, neme között találtunk szignifikáns összefüggést. Az idősebb és nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkezők, és nő pedagógusok inkább decentralizációs folyamatként élték meg a változásokat. A pedagógusok aktivitása és motiváltsága is befolyásoló tényezőként jelenik meg, mivel a reformbeli elvárásoknak megfelelően többlet-tevékenységet végző pedagógusok tájékozottabbak, mint a passzívak. Ebben a vonatkozásban is szignifikáns összefüggést találtunk a két pedagóguscsoport között. Valószínű, hogy a romániai oktatásügy utóbbi évtizedében tapasztalt állandó változás, változtatás eredményekénti bizonytalanság és következetlenség következménye az, hogy a pedagógusok teljes mértékben egyetértenek egy kérdésben: nem látják indokoltnak a gyakori tanügyi változásokat, és ha tőlük függne, szűkebb körű oktatási változásokat vezetnének be.

Péter Lilla

Egyházi oktatási intézmények működésének feltételei Kárpátalján

Az ukrán oktatási rendszerben speciális helyet foglalnak el a felekezeti iskolák: óvodák, általános iskolák, vasárnapi iskolák főleg Kárpátalja szórvány-magyarok lakta vidékén a Felső-Tisza vidéken, és hat egyházi líceum a volt vármegyék területén – négy református, egy római katolikus és egy görög katolikus. „Elitképzőkként” tartják őket számon: a líceumokba felvételiző fiatalokat nemcsak az motiválja, hogy erkölcsi nevelést, lelki fejlődést biztosítsanak, sokkal inkább a magas oktatási színvonal, mely megtöbbszörözi továbbtanulási esélyeiket.

„Az államalkotó hagyományok majdnem teljes hiánya és az, hogy a történelmi folytonosság, amely összekapcsolná az egyes országrészeket, jóformán alig létezik, azzal a következménnyel járt, hogy Ukrajna nagy területein megmaradt az erős regionális azonosság-tudat... Az ukránok jól érzékelik a különbséget a Poleszje régióbeli poliscsukok, a volhíniaiak és a Galíciában élők között, hogy csupán ezt a néhány régiót említsük. Megvan ebben a szerepe a történelemnek, a nyelvjárásoknak és a népi hagyományoknak.”

Az ukrán nemzet nem szokványos etnikai és történelmi folyamatban jött létre. Különböző etnikulturális, szociális, gazdasági, politikai, vallási rendszerek metszéspontjában formálódott. Például a kereszténység kettéválása után az ukrán nemzet két történelmi-kulturális zónára tagolódott: a pravoszlávra és a katolikusra. A történelmi-kulturális tagozódást az is előmozdította, hogy a vallási megosztottság mellett erős adminisztratív, politikai, etnikai és nyelvi különbségek is léteztek a nemzeten belül. Így az ukrán kultúra egyik legjellemzőbb vonása a regionális különbségek megléte, melyek még az önmeghatározásban is jelentkeznek.

Ukrajna lakossága a 2001-es népszámlálás adatai alapján 48 241 000 fő. A lakosság zöme vallásilag pravoszláv (orosz), de főleg a nyugati régiókban a lengyel és magyarok által lakott területeken élnek szép számban római katolikusok is. A nyugat-ukrajnai területek nemzeti vallásaként jelentkeznek a görög katolikus egyház. Az ország lakosságának meg-



oszlása a legnagyobb vallások alapján az alábbi képet mutatja. Szórványban, de inkább diaszpórában nagy számban élnek zsidók, kiknek nagy része vallását már nem gyakorolja, de mivel esetükben a vallási és nemzeti identitástudat szorosan összefonódik így figyelemre méltó.

Az ortodoxok a legnagyobb vallási közösség. Viszont nem egy autokefál egyházhoz tartoznak. Az egyházi közösségek nagy része a moszkvai patriarchátus részeként működik, míg másik részük a kijevi patriarchátushoz tartozik. Az ortodox egyház számos Ukrajnában élő nemzetiségi kisebbség vallásának számít, nemcsak az ukránokénak, pl. oroszok, belaruszok, moldvánok (bessarabiai románok). Az a tény, hogy az ukrán állampolgárok nagy része a moszkvai patriarchátushoz tartozik egyúttal azt is jelenti, hogy ez az egyház jelentős társadalmi befolyással bír az országban. Számos esetben a gombamód szaporodó új templomok építése Oroszországból származó pénzekből történik. A két patriarchátus jelenléte megosztja a lakosságot. Megfigyelhető, hogy anyanyelvileg homogén ukrán településeken is két ortodox templom található. Általában az is jellemző, hogy a korábban épített templomok a kijevi patriarchátushoz tartoznak, míg az újonnan épültek zöme moszkvai irányítással történik.

Ukrajna függetlensége utáni első évtizedre jellemző volt az egyház újjászületése, ami egyúttal majdnem vallási háborúba torkollott. A közösségek szemben állása a görög katolikus egyház rehabilitása után, főleg az egyházi tulajdonok miatt keletkeztek. A görög katolikusok templomait ugyanis már a sokkal nagyobb létszámú ortodoxok használták, akik szerzett jogaikról nem akartak önként lemondani, míg a görög katolikusok ragaszkodtak régi tulajdonukhoz. A népesebb ortodox közösségek élén álló pópák számos esetben minimális toleranciát sem mutattak a javak visszaszolgáltatása kapcsán korábbi tulajdonosaik irányában a számbeli fölényükre és egyházi feljebb valóik erejét tudva maguk mögött, míg a több évtized alatt meggyengült görög katolikusok sok esetben eszköztelenül próbálták visszaszerezni tulajdonukat. Több helyen és településen zajlottak éhségstrájkok, vertek sátortáborokat karácsony táján a templomok előtt, azok kertjében, és a temetőben a hívek, a misék nagy része a szabad ég alatt zajlott, mígnem a helyzetet állami segítséggel konszolidálták. Sok helyen a konfliktus feloldásaképpen valamelyik felekezetnek, általában az ortodoxoknak, térítésmentesen telket, állami pénzen számos esetben templomot építettek. Azokon a településeken ahol két templom is volt megosztották, vagy úgy, hogy az egyik az egyiké lett, vagy helyenként felváltott mise rendben, közös használatban maradt a konfliktusokkal együtt. A helyzet paradox módjára utal, hogy Ungváron a katedrális a görög katolikus egyház visszakapta, de a másik nagy templomukat – amelyben több görög katolikus püspök van eltemetve (a ceholnyai templom) – az ortodoxok kapták. A helyzetre jellemző, hogy a kárpátaljai pravoszláv (ortodox) egyházak többsége a moszkvai patriarchátushoz tartozik.

A kárpátaljai magyarok felekezeti megoszlása

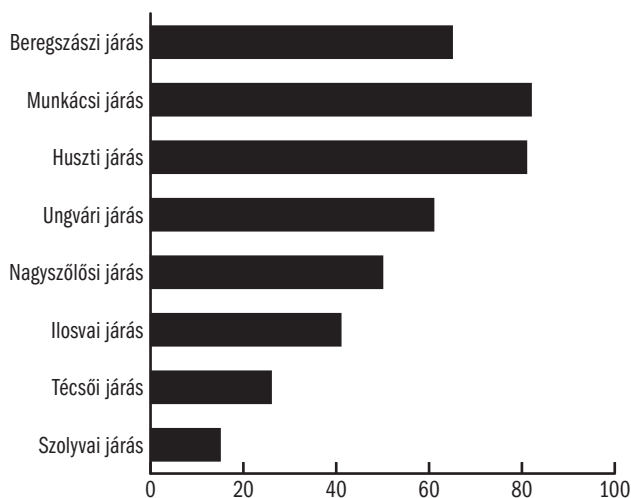
Ahogy azt már korábban jeleztem nincs közzétett, a lakosság felekezeti megoszlására vonatkozó adatbázis. Kárpátalján az egyházak maguk vezetnek nyilvántartást híveikről, ám ezeket nem publikálják. A megjelent publikációk főleg az egyházak történetét adják közre, illetve az egyházmegyék szerepét a szabadságharcokban, az egyes helyeken közölt statisztikák pedig vagy nem tükrözik a valóságot, vagy már elavultak. A Kárpátaljai Református Egyházra vonatkozó értékes statisztikai adatokat Szanyi KM Borbála, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola végzőse gyűjtötte össze szakdolgozat formájában.

A kárpátaljai nem magyar lakosság vallásilag megosztott. A helyi ukránok/ruszinok zöme ortodox vallású, számuk kb. 700 000.¹ Az elmúlt évtizedben sokan visszatértek az évtizedeken keresztül tiltott görög katolikus hitre, de még így is kisebbségben vannak az ortodox vallásúakkal szemben. A helyi görög katolikusoknak püspökségük van, amit központi nemzetpolitikai érvekkel motiválva szeretnének megszüntetni, és valamely Kárpátokon túli püspökség fennhatósága alá rendelni. A helyi szlovákság és német nemzetiségű lakosság római katolikus vallású, de egyre nagyobb helyet foglalnak el a vallási palettán a kisegyházak és szekták, úgy a magyar, mint a nem magyar lakosság körében. A legtöbb hívet a Jehova tanúi egyház hódította el a történelmi egyházaktól.

A Kárpátalján élő magyar lakosság keresztény, nagyobbbrészt a református egyház híve. A 2003-as adatok alapján számuk 77 734 fő, ami a kárpátaljai összlakosság 6,2%-a,² a kárpátaljai magyar lakosság 70–75 százaléka, így a református egyház gyakorlatilag a nemzeti egyház szerepét tölti be. Ezt illusztrálja az a népszerű mondás, mely szerint „Kárpátalján nem minden magyar ember református, de minden református ember magyar”.³

A reformátusok járásonkénti megoszlása a magyarságon belül igen eltérő (1. ábra). A munkácsi járásban a legnagyobb (82%); a huszti járásban (81%) – a járásban csak Visken és Huszton van református gyülekezet –; a beregszászi járásban található a legtöbb református lakta település (34), valamint itt a legnagyobb a reformátusok lélekszáma 26 904 fő. A magyar lakosságon belül a reformátusok aránya mindössze 65,3%; az ungvári járásban 61,2% (a járásban található Kárpátalja legnagyobb református gyülekezte Nagydobronyban, ahol arányuk az összlakosságon belül 97,1%, a magyarságon belül 97,5%); a nagyszőlősi járásban 49,6%; az ilosvai járásban 41% (a járásban csak Bilkén van református gyülekezet, ami 41 főt számlál); a técsői járásban 25,5%; a szolyvai járásban 15,3% (az egyetlen Szolyvai gyülekezet 61 fős).⁴

1. ábra: A reformátusok aránya a magyarságon belül járásonként



1 Szanyi KM Borbála (2004) *A Kárpátaljai Református Egyház története*. Szakdolgozat, II. RFKMF.

2 Szanyi KM Borbála (2004) *A Kárpátaljai Református Egyház története*. Szakdolgozat, II. RFKMF.

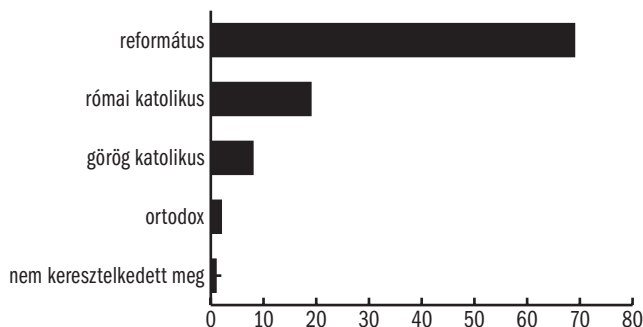
3 Gulácsy Lajos (2004) *Mélylegréől a magasba – bizonyágtétel az elmúlt időkből, önéletrajzi írások*. KRE sajtóosztálya. 102. o.

4 Szanyi KM Borbála (2004) *A Kárpátaljai Református Egyház története*. Szakdolgozat, II. RFKMF.



A kárpátaljai magyar fiatalok 69 százalékát reformátusként keresztelték, 19 százalékát római katolikusként, 8 százalékát görög katolikusként, 2 százalékát ortodoxként és 1 százalékát nem keresztelték meg. (2. ábra) A felekezethez tartozás tudata szinte megegyezik a felekezethez történő bejegyzéssel. Mindössze az ortodox vallásúként megkereszteltettek aránya csökken 2 százalékról 1 százalékra.⁵

2. ábra: A kárpátaljai magyar fiatalok felekezeti hovatartozása



A Kárpátaljai Református Egyház három egyházmegyéből áll: az Ungi Egyházmegye 24 gyülekezettel rendelkezik, az Ugocsai Egyházmegyéhez 29 gyülekezet, a Beregi Egyházmegyéhez 37 gyülekezet tartozik.⁶ A Kárpátaljai Református Egyház püspöke Horkay László.

A kárpátaljai magyarság életében a református mellett a Római Katolikus Apostoli Kormányzóságnak (székhelye Munkács) és a Munkácsi Görög Katolikus Püspökségnek van jelentős szerepe.

A kárpátaljai római katolikus hívek számát 65 ezerre becsülik. Nagy többségük, közel 85%-uk magyar, 8% szlovák, 7% német anyanyelvű.⁷ 1996 januárjában Majnek Antal személyében püspököt neveztek ki a Római Katolikus Apostoli Kormányzóság élére. Az új püspök ferences rendi szerzetesként Magyarországról jött és több évet töltött a területen, főleg a szórvány-magyarok lakta Felső-Tisza vidéken.

Kárpátalján 1996-ban a görög katolikus egyháznak körülbelül 30 ezer magyar híve volt. A kárpátaljai fiataloknak 1988-tól vált lehetővé a magyarországi teológiaiakon való képzése.⁸ Az 1995/96-os tanévben 45 kárpátaljai magyar fiatal volt valamelyik magyarországi egyházi felsőoktatási intézmény hallgatója.⁹

1999-ben a Balázs Ferenc Intézet és a Spektrum Társadalomkutató Műhely kutatást végzett, melyből kiderül, hogy a kérdezettek a magyarországinál sokkal nagyobb mértékben, erősen vallásosnak mondhatók, egyharmaduk pl. „kifejezetten vallásosnak” tartotta magát. Nem vallásosnak a megkérdezettek mindössze 5%-a mondta magát, ami miatt

5 Csernicskó István & Soós Kálmán (2002) Kárpátalja. In: Szabó Andrea & Bauer Béla & Laki László & Nemeskéri István (eds) *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében*. MOZAIK 2001. Gyorsjelentés. 126. Budapest, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet.

6 Szanyi KM Borbála (2004) *A Kárpátaljai Református Egyház története*. Szakdolgozat, II. RFKMF.

7 Botlik József & Dupka György (1993) *Magyarlakta települések ezredéve Kárpátalján*. Ungvár–Budapest, Intermix Kiadó. Csáti József & Dióssi Géza Kornél (1992) *A Kárpátaljai Római Katolikus Egyház*. Extra Hungariam. A Hatodik Síp antológiája, 176–182. o. Budapest–Ungvár, Hatodik Síp Kiadó.

8 Botlik József & Dupka György (1993) *Magyarlakta települések ezredéve Kárpátalján*. Ungvár–Budapest, Intermix Kiadó.

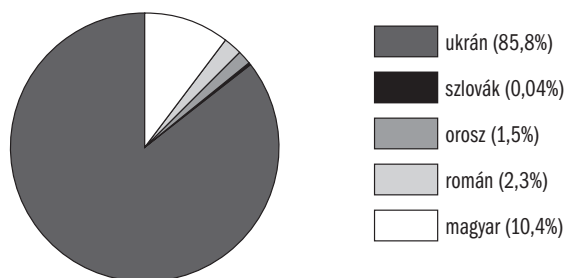
9 Kárpátaljai Szemle 1996. No. 1., 14. o.

szociológiailag szinte vizsgálhatatlanok. Az Isten-közeli állapot a vizsgálat szerint egyéb dimenziókban is kimutatható volt, például a kérdezettek 60%-a azt nyilatkozta, hogy naponta szokott imádkozni. A minta (500 fő) egyharmada mondta magát római, egyötödé görög katolikusnak, 38%-os volt a reformátusok és 6%-os a felekezeten kívüliek aránya.

Kárpátalja iskolázottsági mutatói a 2001-es népszámlálási adatok alapján

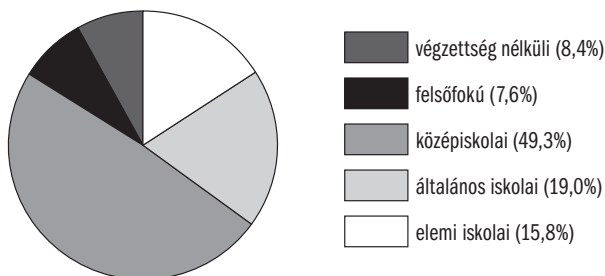
Kárpátalján a 2001/2002-es tanévben 726 közoktatási intézmény működött 209,4 ezer diákkal.¹⁰ Az iskolák többsége ukrán tannyelvű, a magyar iskolák a második helyen állnak. Mindkét esetben a tanulók számát tekintve lassú növekedés figyelhető meg: 1989/90-es tanévben 166 245 diák tanult ukrán tannyelvű osztályban és 17 275 diák magyar tannyelvűben, míg az 1999/2000-es tanévre az előző 175 228-ra az utóbbi 21 034-re nőtt. A 2001/2002-es tanévben a kárpátaljai közoktatási intézmények tanulóinak 85,8%-a ukrán nyelven tanult, 10,4%-a magyar tannyelvű osztályokba járt (3. ábra).¹¹

3. ábra: A kárpátaljai iskolások megoszlása az oktatás nyelve szerint a 2001/2002-es tanévben



A 2001-es népszámláláskor a végzettségre vonatkozó kérdés a 6 éves és annál idősebb korú lakosságot érintette, Kárpátalján 1 164 932 főt. A végzettség szerinti megoszlást a 4. ábra szemlélteti, melyből kiderül, hogy Kárpátalján 2001-ben mindössze 7,6% rendelkezett felsőfokú végzettséggel, ami akkor 88 225 főt jelentett.¹²

4. ábra: Kárpátalja 6 éves és annál idősebb lakosságának végzettség szerinti megoszlása



10 Kárpátaljai Megyei Statisztikai Hivatal, 2002

11 Molnár József & Molnár D István (2003) Kárpátalja népessége és magyarsága a 2001. évi ukrainai népszámlálás hozzáférhető adatainak tükrében. In: Gyurgyik László & Sebők László (eds) *Népszámlálási körkép Közép-Európából 1989–2002*. Tekei László Alapítvány.

12 Molnár József & Molnár D István (2003) Kárpátalja népessége és magyarsága a 2001. évi ukrainai népszámlálás hozzáférhető adatainak tükrében. In: Gyurgyik László & Sebők László (eds) *Népszámlálási körkép Közép-Európából 1989–2002*. Tekei László Alapítvány.



A megyei alárendeltségű városokban a felsőfokú végzettségűek aránya meghaladja a 10%-ot. Kiemelkedő Ungvár, ahol ebbe a kategóriába tartozik a 6 évnél idősebb lakosság 23,8%-a. A megye nyugati részén fekvő járások mutatói jobbak, kivétel a Beregszászi járás, ahol a felsőfokú végzettséggel rendelkezők száma nem éri el a 4%-ot. A járás kedvezőtlen mutatói a kárpátaljai magyarság egészére is kiterjeszthetők. Ennek magyarázata az államnyelv ismeretének hiányában kereshető. Magyar nyelven a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola 1996-os bejegyzése előtt a megyében csak az Ungvári Állami Egyetem magyar és irodalom szakán lehetett továbbtanulni. A Magyarország kínálta tanulási és munkalehetőségek jelentős agyelszívó hatása szintén hozzájárult a nemzetrész amúgy is vékony értelmiségi rétegének fogyásához.¹³

Az egyházi oktatás jogi háttere Ukrajnában

Ukrajna függetlenségének elnyerése – 1991 – után, a jogalkotási folyamat részeként két törvény foglalkozik a lelkiismereti szabadsággal és egyházi oktatással kapcsolatos kérdésekkel:

Ukrajna lelkiismereti szabadságról és a vallási egyesületekről szóló törvény, amit 1991-ben fogadtak el.

Ukrajna oktatásáról szóló törvény, melynek újabb változatát 1996-ban fogadták el.

Az oktatási törvény 6., 8. és 9. cikkelye foglalkozik az egyház és az oktatás kapcsolataival.

A *hatodik cikkely* szerint az oktatás független politikai pártoktól, polgári és vallási egyesületektől.

A *nyolcadik cikkely* szerint az oktatási intézményekben az oktatási nevelési folyamatot úgy kell megszervezni, hogy arra politikai pártok, polgári és egyházi egyesületek befolyást ne gyakorolhassanak. Ez a cikkely egyértelműen kimondja azt is, hogy a diákok és tanulók beszerzése politikai és egyházi akciókba a tanulmányi időszak alatt nem engedélyezett.

Az oktatási törvény *kilencedik cikkelye* a tanintézmények és az egyház kapcsolatával foglalkozik. A törvény szerint a tanintézmények Ukrajnában (függetlenül attól, hogy állami vagy magántulajdonban vannak) külön állnak az egyháztól (vallási egyesületektől), kivételt képeznek azok az intézmények, amelyeket az egyház hozott létre.

Ukrajna lelkiismereti szabadságról és a vallási egyesületekről szóló törvényének *hatodik cikkelye* szerint, a vallási egyesületeknek jogában áll létrehozni oktatási létesítményeket (belső szabályzatuk alapján), valamint tanulócsoportokat, az ifjúság és felnőttek *vallási képzésére*. Erre a célra felhasználhatja a tulajdonát képező ingatlanokat és bérelt helységeket.

A törvények alapján megállapíthatjuk, hogy Ukrajna a pravoszláv (ortodox) hagyományok alapján lényegében csak az egyházi, vallási képzés intézményesült formáját támogatja. A pravoszláv (ortodox) hagyományok szerint ugyanis az egyház világi képzést folytató és államilag elismert végzettséget biztosító intézményeket nem tartott fenn, mint a római katolikus, görög katolikus vagy református egyházak más országokban. Ez azt jelenti, hogy az egyházak közvetlenül csak saját papjaik és vallási intézményeik képzésére hozhatnak létre intézményeket, illetve szervezhetik a felnőttek és a gyermekek hitoktatását saját tulajdonukban, vagy az általuk bérelt helységekből, de csak a tanórák után. Azokon a terü-

13 Molnár József & Molnár D István (2005) *Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében*. Beregszász.

leteken – főleg falvakban – ahol a lakosság vallásos, Ukrajna függetlenségének elnyerése után a szülők kérésére az oktatási intézmények vezetői megengedték, hogy az iskolákban tartsák a hittanórákat, ami sok helyen a mai napig fennmaradt, egyes iskolákban eleinte még órarendbe is iktatták a hittant. Napjainkban viszont inkább az a jellemző, hogy az egyházak visszakapva épületeiket önálló hittantermeket, oktatási központokat működtetnek, ahol szervezik az egyházi életet.

Az oktatási törvény egy másik paragrafusában viszont kimondja, hogy oktatási intézményeket hozhatnak létre és tarthatnak fenn jogilag bejegyzett társadalmi szervezetek, alapítványok. Ez a rendelet jelentette a 90-es évek közepén a kapaszkodót, a kiskaput a történelmi magyar egyházak számára az egyházi oktatási intézmények (óvodák, iskolák, gimnáziumok) létrehozásakor. Az egyházak ugyanis, saját belső szabályzatuknak megfelelően létrehoztak, és államilag bejegyeztettek a Kárpátaljai Magyar Főiskoláért Alapítvány (KMFA) mintájára olyan civil szervezetet, olyan jótékonyági alapítványt, melynek fő célja oktatási intézmény létrehozása, fenntartása volt.

Ilyen formában már közvetlenül nem az egyház jelent meg, mint az oktatási intézmény alapítója, hanem egy társadalmi civil szervezet egy jótékonyági alapítvány. Az egyház közvetve lett alapítója az intézménynek.

2005. április 2-án fogadták el a „Találkozás az emberekkel” című kormányjavaslatot, melyben az áll, hogy az államnak együtt kell működnie az egyházi szervezetekkel, ugyanakkor el kell elhatárolnia magát az egyháztól. Az államnak garantálnia kell az egyházak számára az egyenlő működési feltételeket. Az egyházakat nem érheti sérelem, negatív diszkrimináció. Az állam feladata, hogy érdekeltté tegye a történelmi egyházakat abban, hogy a szociális szektorban is feladatokat vállaljon.¹⁴

Ukrajna oktatási törvénye szerint a középfokú képzés minden állampolgár számára ingyenes. Ebből kiindulva a jótékonyági alapítványok kérték az állami támogatást intézményük fenntartásához, amit a járási adminisztrációk kisebb-nagyobb huzavona után általában biztosítottak. Vagyis az állam által előírt tantárgyak oktatásáért járó béreket a pedagógusoknak folyósítják, pedagógiai tevékenységüket államilag elismerik, tehát ezen intézményekben ledolgozott éveket beszámítják a nyugdíjazásukkor. Az intézmények fenntartását, a rezsiköltségeket, a kollégiumok egyéb költségeit (étkeztetés, konyhai és technikai személyzet bére, nevelők, vallástanárok, kántorok fizetése) általában az állam nem vállalja föl, esetleg a rezsihez járul hozzá, bár ez a járások, tehát kis régiók vezetésén múlik.

Magyarországi közalapítványok (IKA, AKA) szerepe a kárpátaljai egyházak támogatásában

A fentiek alapján kiderül, hogy az egyházi oktatási intézmények Kárpátalján az Ukrán államtól nem sok támogatást kapnak. Felmerül a kérdés, hogy vajon mégis honnan tudják fenntartani ezen intézményeket.

A kárpátaljai magyar *görög katolikusok* 1998-ig a magyarországi alapítványok támogatásából alig részesültek. Például nem volt képviselőjük az IKA kárpátaljai alkuratoriumában. A pénzügyi lehetőségek előttük is 1998 után nyíltak meg, mikor a Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség (KMKSZ) javaslatára a Kárpátaljai Egyházak, így a görög katolikus egyház is képviseltethette magát.

¹⁴ Barta Ágnes (2005) *A történelmi egyházak gyermekvédelmi tevékenysége Kárpátalján, 1989-től napjainkig*. Debrecen, Neveléstudományi tanszék.



A Munkácsi Görög Katolikus Püspökség oktatási programjaira az IKA-tól 1998–2004 között 34 millió 314 ezer forint támogatásban részesült. Ez első olvasatra soknak tűnhet, de a nyertes pályázatok névsorából kiderül, hogy az összegből 2002–2004 között 31 millió 900 ezer forintot (a nyertes pályázatok 93%-a) a Karácsfalvi Sztojka Sándor Görög Katolikus Líceum ingatlan-beruházására, működtetésre folyósítottak, amely 2003. szeptemberében nyitotta meg a kapuit, és ahol jelenleg két évfolyamon 45 diák tanul, és 12 oktató tanít. A fennmaradó 7%, azaz 2 millió 414 ezer forint 1998–2004 között több egyházközség között oszlik meg: Rát, Palágykomoróc, Csoma, Déda, Tiszaújlak, Tiszabökény, Nagyszőlős, Csepe, Salánk.

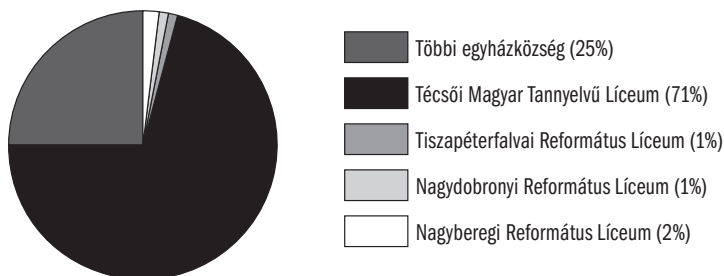
A római katolikus egyháznak az oktatási szférában betöltött szerepe a szórványvidéken a legjelentősebb. A Felső-Tisza vidék szórvány magyarságának magyar anyanyelvi/anyanyelvű oktatására vasárnapi iskolákat, óvodákat, elemi iskolákat hozott létre és tart fenn. Egyetlen középfokú oktatási intézménye a Munkácsi Magyar Tannyelvű Líceum, amely 1997-ben nyitotta meg kapuit. A kárpátaljai egyházak közül a római katolikus egyház az egyetlen, amely kollégiumokat is létrehozott középiskolások és főiskolások részére Ungváron, Munkácson és Beregszászon. Az IKA-tól kapott támogatásokat 1999–2004 között teljes mértékben intézményműködésre és fejlesztésre fordították. A támogatási tételek ebben az időszakban összesen 5 millió 430 ezer forintot tesznek ki. Ezt az összeget három nagy beruházási tétel szerint csoportosíthatjuk. A szórvány-programra az összes támogatás 49 százalékát, azaz 2 millió 640 ezer forintot, a középfokú oktatásra (Munkácsi Líceum) az összes támogatás 28 százalékát, azaz 1 millió 520 ezer forintot, és kollégiumfenntartásra 23 százalékot, azaz 1 millió 270 ezer forintot fordíthattak.¹⁵

A református egyház sajátos helyzete abból adódik, hogy ők igen jól kiépített iskolahálózattal rendelkeznek a különböző oktatási szinteken. Árvaházat, óvodát, gimnáziumot, felnőttképző intézeteket tartanak fenn. Támogatást kapnak Hollandiából, gyülekezetektől, és az IKA és AKA támogatások mellett a 2004-es évben 10 millió forintot a magyarországi Oktatási Minisztériumtól, a tanárok bértkiegészítésére.

A Kárpátaljai Református Egyház (KRE) oktatási programjaira az Illyés Közalapítványtól 1993–2004 között elnyert támogatás összege 64 millió 155 ezer forint.

A 5. ábra százalékos megoszlásban mutatja a négy líceum és a többi egyházközség részesedését a KRE 1993–2004 között az IKA pályázatán elnyert támogatásból.

5. ábra: A négy líceum és a többi egyházközség részesedése a KRE 1993–2004 között az IKA pályázatán elnyert támogatásból



¹⁵ Itt szeretném megjegyezni, hogy a szórvány-program, amely a Felső-Tisza-vidék magyarságának megmaradása érdekében jött létre, milyen csekély támogatást kap.

A támogatások felhasználása az egyházak között eltér. Intézményműködésre, fejlesztésre a legtöbbet – az elnyert támogatások 94 százalékát – a római katolikus egyház, infrastruktúra-ingatlan beruházásra – az elnyert támogatások 88 százalékát – a görög katolikus egyház fordította.

Az Apáczai Közalapítvány tételes támogatási rendszere sajnos nem hozzáférhető. Forrásként az Apáczai Közalapítvány hírleveleit használtam fel. Ez a forrás sajnos csak keretösszegeket ad közre, emiatt adataim esetenként nem pontosak. Vannak esetek, ahol a kapott támogatáson többen is osztoznak, de azt nem lehet tudni, hogy milyen arányban.

Mivel az államtól nem kapnak az egyházak támogatást, így adományokból, segélyekből, pályázatokból tartják fenn intézményeiket. A támogatási rendszerük elemzése viszont eléggé nehézkes, mivel ezeknek a támogatásoknak egy része nem hivatalos (nem adóznak utána) nem is igen vallják be őket. Az alapítványok támogatási nyilvántartása is hiányos, de a már meglévő kimutatások is feldolgozás, elemzés alatt állnak.

Molnár Eleonóra

A romániai cigánypolitika és oktatás

A roma népcsoport egyedi egész Európában, hiszen a legnagyobb olyan etnikum, amelynek érkezése óta *nincs történelmi, államhatárokkal jelzett hazája*, ennek megfelelően számos országban megtalálhatóak különböző csoportjai. Más nemzetekhez hasonlóan ez esetben is egy nagyon sokszínű csoportról van szó, amely *nyelvi, foglalkozási, területi és történelmi* szempontból tovább differenciálódik. E nép esetében a térség legtöbb országában összekapcsolódik a *etnicitás és a szegénység*, ezért gyakran elhangzik, hogy a *legveszélyeztetettebb csoportot* képezi a társadalom minden területén.

Romániában a politikai rendszerváltást követően és az Európai Unióhoz való csatlakozást megelőzően egyre nagyobb hangsúlyt kapott az országhatárainkon belül élő cigányok társadalmi, gazdasági és kulturális helyzetének javítása, erre vonatkozóan készültek *kormányzati stratégiák*, amelyek a tanulmány alapját¹ is képezik. A pozitív változások kezdeményezésében központi szerepet játszott, mind romániai, mint közép-kelet európai szempontból a cigányok kisebbségként való elismerése 1993-ban – a romániai pogromok évében –, amikor az Európa Tanács kimondja, hogy *a romák európai kisebbséget alkotnak*. A lépés következménye volt, hogy minden nemzetállam elindíthatta a cigányokra vonatkozó *helyzetfeltárást* és ezzel együtt párhuzamosan kiépülhetett a *kisebbségvédelem gyakorlata* e népcsoport esetében. Romániai kontextusban más nemzeti kisebbségekre vonatkozó politikai döntésekkel szemben itt egy merőben más attitűdre van szükség, hiszen ez esetben nemcsak egy nyelvi-kulturális, hanem sokkalta inkább *szociális különbözőségről* van szó. Éppen ebből adódik a cigányság problémáinak gyökere, így a megoldásrendszer is erre kellene vonatkozzon, s emiatt nem elégedhetünk meg pusztán a nyelvi-kulturális hátrányok kezelésével.

A cigányok felzárkóztatására készített nemzeti stratégia, így az oktatáspolitikai intézkedéscsomag is hamar elakad, amikor mind a *források mennyiségében*, mind azok *elosztásában* azt hozzáigazítja a roma többségű közösségek, települések kritériumához. Ugyanis a nemzeti stratégia a népszámlálás forrásából táplálkozik. Ezen forrás és a romániai ci-

¹ *Raport privind progresele înregistrate în implementarea Strategiei Guvernului de Îmbunătățire a Situației Romilor*. România Ministerul Informațiilor Publice. București, 2003. & *Strategia dezvoltării învățământului preuniversitar – în perioada 2001–2004. Planificare prospectivă până în 2010*. România – Ministerul Educației și Cercetării, 2002. (Magyarul: A romák helyzetének javításáért kormányzati stratégia & Az oktatás fejlesztéséért stratégia).

A támogatások felhasználása az egyházak között eltér. Intézményműködésre, fejlesztésre a legtöbbet – az elnyert támogatások 94 százalékát – a római katolikus egyház, infrastruktúra-ingatlan beruházásra – az elnyert támogatások 88 százalékát – a görög katolikus egyház fordította.

Az Apáczai Közalapítvány tételes támogatási rendszere sajnos nem hozzáférhető. Forrásként az Apáczai Közalapítvány hírleveleit használtam fel. Ez a forrás sajnos csak keretösszegeket ad közre, emiatt adataim esetenként nem pontosak. Vannak esetek, ahol a kapott támogatáson többen is osztoznak, de azt nem lehet tudni, hogy milyen arányban.

Mivel az államtól nem kapnak az egyházak támogatást, így adományokból, segélyekből, pályázatokból tartják fenn intézményeiket. A támogatási rendszerük elemzése viszont eléggé nehézkes, mivel ezeknek a támogatásoknak egy része nem hivatalos (nem adóznak utána) nem is igen vallják be őket. Az alapítványok támogatási nyilvántartása is hiányos, de a már meglévő kimutatások is feldolgozás, elemzés alatt állnak.

Molnár Eleonóra

A romániai cigánypolitika és oktatás

A roma népcsoport egyedi egész Európában, hiszen a legnagyobb olyan etnikum, amelynek érkezése óta *nincs történelmi, államhatárokkal jelzett hazája*, ennek megfelelően számos országban megtalálhatóak különböző csoportjai. Más nemzetekhez hasonlóan ez esetben is egy nagyon sokszínű csoportról van szó, amely *nyelvi, foglalkozási, területi és történelmi* szempontból tovább differenciálódik. E nép esetében a térség legtöbb országában összekapcsolódik a *etnicitás és a szegénység*, ezért gyakran elhangzik, hogy a *legveszélyeztetettebb csoportot* képezi a társadalom minden területén.

Romániában a politikai rendszerváltást követően és az Európai Unióhoz való csatlakozást megelőzően egyre nagyobb hangsúlyt kapott az országhatárainkon belül élő cigányok társadalmi, gazdasági és kulturális helyzetének javítása, erre vonatkozóan készültek *kormányzati stratégiák*, amelyek a tanulmány alapját¹ is képezik. A pozitív változások kezdeményezésében központi szerepet játszott, mind romániai, mint közép-kelet európai szempontból a cigányok kisebbségként való elismerése 1993-ban – a romániai pogromok évében –, amikor az Európa Tanács kimondja, hogy *a romák európai kisebbséget alkotnak*. A lépés következménye volt, hogy minden nemzetállam elindíthatta a cigányokra vonatkozó *helyzetfeltárást* és ezzel együtt párhuzamosan kiépülhetett a *kisebbségvédelem gyakorlata* e népcsoport esetében. Romániai kontextusban más nemzeti kisebbségekre vonatkozó politikai döntésekkel szemben itt egy merőben más attitűdre van szükség, hiszen ez esetben nemcsak egy nyelvi-kulturális, hanem sokkalta inkább *szociális különbözőségről* van szó. Éppen ebből adódik a cigányság problémáinak gyökere, így a megoldásrendszer is erre kellene vonatkozzon, s emiatt nem elégedhetünk meg pusztán a nyelvi-kulturális hátrányok kezelésével.

A cigányok felzárkóztatására készített nemzeti stratégia, így az oktatáspolitikai intézkedéscsomag is hamar elakad, amikor mind a *források mennyiségében*, mind azok *elosztásában* azt hozzáigazítja a roma többségű közösségek, települések kritériumához. Ugyanis a nemzeti stratégia a népszámlálás forrásából táplálkozik. Ezen forrás és a romániai ci-

¹ *Raport privind progresele înregistrate în implementarea Strategiei Guvernului de Îmbunătățire a Situației Romilor*. România Ministerul Informațiilor Publice. București, 2003. & *Strategia dezvoltării învățământului preuniversitar – în perioada 2001–2004. Planificare prospectivă până în 2010*. România – Ministerul Educației și Cercetării, 2002. (Magyarul: A romák helyzetének javításáért kormányzati stratégia & Az oktatás fejlesztéséért stratégia).



gányok valós aránya között egy adatokkal kitöltetlen szakadék tátong, amely alapjaiban *kérdőjelezi meg a stratégia hatékonyságát*. Még akkor is így lehet ez, ha a problémák okainak megismerését nem nehezíti a pontos adatok hiánya, hiszen a finanszírozás mértéke és a térségek közötti elosztása ehhez próbál illeszkedni.

A népszámlálási adatok *torzítottsága* sok tényezőtől² adódhat, ilyen például: az önbesorolás, mint inadekvát kategorizálási módszer; a romani nyelv ismeretének hiánya; a stigmának érzékelt hovatartozás elutasítása; a kommunista rezsim asszimilációs politikájának mára beérett hatása; összességében véve egy nem eléggé differenciált és az etnikai hovatartozás számos dimenzióját figyelmen kívül hagyó kategorizálási rendszer; a kérdezőbiztosok és a helyi összeírást bonyolító attitűdjei stb. Ezek a tényezők változó súllyal esnek latba változó társadalmi-gazdasági körülmények közepette és érzékelhetően befolyásolva a regionális helyzet által is.

Néhány becslés és adat a romániai cigányok össznépességben betöltött arányára vonatkozóan: a 2002-es népszámlálási adatok szerint 2,4%; a romániai Életminőségkutató Intézet szerint 4% körüli; a Világbank egyik munkatársa szerint 9,2%; néhány roma NGO szerint 10% fölé tehető.

A fenti számokból kiderül tehát, hogy a romániai cigányok lehetnek akár ötször annyian is, mint amivel az összeírás számol, így pedig akár ötször annyi ember gondjait kellene enyhíteni, mint amivel a politikum számol.

Szociálpolitika és romaspecifikus társadalompolitika

„Minden állampolgár egyenlő a törvény és a hatóságok előtt, kiváltság vagy diszkrimináció nélkül” – jelenti ki *Románia Alkotmánya*.³ Az *egyenlőségre* és az *esélyegyenlőségre* gyakran hivatkozik a nemzetközi, regionális és hazai törvénykezés, akkor, amikor kisebbségi (és állampolgári) jogok biztosításáról, illetve jogsérelmekről és a diszkriminált csoportokkal kapcsolatos intézkedésekről beszél. Eszerint bármilyen *faji és etnikai hovatartozás* alapján történő hátrányos megkülönböztetés sérti az egyetemes emberi jogokat, az emberi méltóságot, az erkölcsi elveket, megmérgezi az interetnikai kapcsolatokat, és megkérdőjelezi a politikai intézmények megfelelő működését.⁴

A romák *társadalmi befogadására* indított hivatalos romániai „kampány” alap gondolata és jelszava a minden romániai állampolgár egyenlőségére való hivatkozás. A probléma minden bizonnyal a további értelmezésből adódik, hiszen az egyenlőséghez többek között olyan fogalmak kapcsolódnak, mint a *anti-diszkrimináció* és az *esélyegyenlőség – leginkább jogi, de kevésbé közgazdasági értelemben*. Ebből az összefüggésből kiindulva, a *hazai romapolitika egy esélyegyenlőségi és diszkriminációellenes* intézkedésekre szorító viszonylag „olcsó” politika jellegét ölti. Ami esetleg megfelelő is lehet más kisebbségek esetében, ahol alapvetően csak nemzeti (pl. nyelvi, kulturális) különbségek vannak, és emiatt kerülhet az egyen hátrányba, viszont tarthatatlan a roma népcsoport esetében, ahol jelentős társadalmi-gazdasági különbségek léteznek, olyanok, amelyek *szociális problémaként* is kezelendők. Természetesen, a romapolitika szociális dimenziójának megfelelő kezelése az eddigieknél sokkal hatékonyabb és nagyobb mértékű *finanszírozást* is igényelne.

Az esélyegyenlőségénél maradván, a romániai kormányzati politika alapjaiban akár helyesnek is tekinthető, azonban a döntéshozók szintjén jobban tudatosítani kellene, hogy szociális

² Szolár Éva (2006) Romaszegénység. A romániai romapolitika – a szegényválogató rendszer. *Partiumi Egyetemi Szemle*.

³ 4. Paragrafus. http://www.indaco.ro/resurse_pr9.html

⁴ Zoon, I. (2001) *On the Margins*. Open Society Institute. 9. o.

problémákat pusztán diszkriminációellenes intézkedésekkel, megfelelő anyagi ráfordítások nélkül nem lehet megoldani. Mindezzel nem azt akarom mondani, hogy jelenleg a romapolitika finanszírozása kimerülne a diszkriminatív esetek kezelésében. Azonban a probléma lényege éppen abban áll, hogy a romák szociális helyzetének javítására (is) irányuló szegénysegellenes politika sajnálatos módon nélkülözi a legfontosabbakat: a megfelelő tőkét és a jelentős hatósugarú, potenciálisan nagy hatékonyságú makro-kezdeményezéseket.

A valóban hatékony roma vonatkozású szociálpolitika megalapozása mindenekelőtt a gyerekek, és fiatalok *iskoláztatásával* kapcsolatos intézkedések minőségileg új rendszere kidolgozásának szükségességét veti fel. Az adott közösségekbe és családba született gyerekekhez úgy kell viszonyulnunk, hogy elősegíthessük: a jövő felnöttjeként teljes mértékben be tudjon majd kapcsolódni, részt tudjon majd venni a társadalom főirányú tevékenységeiben. Ehhez viszont a legkorábbi éveiktől kezdve szükséges biztosítani mindazokat az anyagi, kulturális, oktatási erőforrásokat, amelyek révén a roma családba született gyerekek esélyei valóban nem-roma társaikkal egyenlővé válhatnak.

A hagyományos értelemben vett antidiszkriminációs intézmények munkája szükséges és fontos azokban az esetekben, amikor az oktatásban, egészségügyben, munkaerőpiacon és szociális ellátásban etnikai alapon hátrányosan megkülönböztetik az egyéneket. A cigányok széles csoportjai viszont el sem jutnak odáig, hogy a társadalmi intézmények előtt jogsérelem érje őket, mivel már megszületésük után „társadalmi halálra” vannak ítélve. A jogsérelem ugyanis feltételezné a nagy *rendszerekben való aktív részvételt*.

Górcső alá véve a romániai romapolitika irányelveinek összegző dokumentumát,⁵ meg tudhatjuk, hogy a kormányzat szociálpolitikai kontextusban értelmezve a következő cselekvési célokat tűzte ki maga elé: 1) az intézményes- és társadalmi *diszkrimináció* leküzdése, illetve mérséklése; 2) a roma *identitás* megőrzése; 3) egyenlő esély biztosítása *emberhez méltó életszínvonal* eléréséhez; 4) a roma etnikum mozgósítása és *részvételének* növelése a társadalmi, gazdasági, kulturális és politikai életben.

Mindez helyénvalónak tekinthető, hiszen átfogó elvek megvalósítását fogalmazza meg, de csak abban az esetben, ha az egyenlőséget úgy tervezik megvalósítani, hogy az oktatás-, foglalkoztatás és lakáspolitikai – az identitás megőrzéséhez szükséges feltételek biztosítása mellett – *stabil anyagi alapokra* épül. A jóléti politikákhoz hasonlóan itt is az a legfőbb gond, hogy az irányelvek mögül hiányzik a koncepció, vagy csak egy instabil és sietve kidolgozott elképzelés van. Márpedig egy koherens és működőképes cselekvési stratégia a makro-társadalmi problémák hosszú távú megoldásához nélkülözhetetlen lenne. S nem utolsósorban említhető még, hogy a cselekvési stratégiák kidolgozásához és fejlesztéséhez szükség lenne kiterjedt társadalomtudományos kutatásra, illetve hatásvizsgálatokra. Ha nem ismerjük az adott populáció jellemzőit, hogyan tervezünk?

Kérdés továbbá, hogy amennyiben a romapolitika egyben szegénység és kirekesztődés elleni politika is, akkor a fő cél nem az össztársadalmi jövedelmi különbségek mérséklése lenne-e? Aminek érdekében viszont nemcsak a jövedelemelosztás mennyiségét, hanem annak fentebb látható *szerkezetét* is meg kellene változtatni. S a mérséklés érdekében hosszútávon az *oktatáspolitikai*, rövidtávon a *munkaerőpiaci* gyakorlat megváltoztatása vajon nem kellene-e szükségszerűen prioritást élvezzen?

Romániában számos kormányzati program van, amelynek a szükségben lévők képezik a célcsoportját és ezek életkörülményeinek javítása a cél. Ha a szóban forgó jóléti progra-

⁵ Raport privind progresele înregistrate în implementarea Strategiei Guvernului de Îmbunătățire a Situației Romilor (Jelentés a romák helyzetének javítását célzó kormányzati stratégia gyakorlatba ültetésében elért előrelépésekről). România Ministerul Informatiilor Publice. Bucuresti, 2003.



mok *igazságosan és előítélet nélkül* lennének szervezve, akkor a roma etnikum is arányosan részesülne belőlük, a problémáihoz mérten. Azonban ez a követelmény éppen amiatt nem valósulhat meg, hogy a szociális támogató rendszer, az egészségügyi és lakásügyi rendszer szisztematikusan „kiszűri” a cigányokat programjainak hasznélvezői köréből. Ugyanis e programok igénybevételéhez olyan dokumentumok birtoklása vagy megszerzése lenne szükséges, amelyek igen gyakran nem állnak a romák rendelkezésére.

Néhány példát említek: sokan nem rendelkeznek például születési-, személyi- és házassági igazolvánnyal, amelyek nélkülözhetetlenek a jóléti programokban való részvételükhöz. Házassági igazolvánnyal jelentős számú roma azért nem rendelkezik, mert nem hivatalosan élnek együtt, így azonban a családtámogatások rendszerének bizonyos részeiből teljesen kiesnek. A „cigánytelepek” és „putrinegyedek” egy része hivatalosan nem tartozik a településhez, „nem létező” településrészt képez, nem rendelkezik utcanévvél és házszámokkal, ami egyben azt is jelenti, hogy nincs lakcím, amire kiállítható lenne hivatalos dokumentum. Ennek hiányában pedig, senki sem részesülhet támogatásban. Az ilyen jellegű problémák rendezése a *lakáspolitiká* feladata kellene, hogy legyen, amire ugyan van kezdeményezés, de több olyan romániai cigánytelep (pl. Várad-Velence, szentgyörgyi, szalontai, kolozsvári, bánffy-hunyadi stb. telepek) említhető, ahol közel sincs mindenkinek identitását, tulajdonjogi helyzetét igazoló dokumentuma. Ennek hiányában a hozzáférés nem biztosított számos szolgáltatáshoz és ellátáshoz, illetve a rendszer igazságtalannak tekinthető a mélyszegénységben élőkkel szemben.

Az elosztás igazságtalan jellegén kívül egy másik probléma a romák szociális ellátásában a rendszer hivatalos szereplői részéről tapasztalható *előítéletesség*. Néhány országos program kivitelezését és lebonyolítását a törvény a helyhatóságok kompetenciájának körébe utalja, ami bizonyos fokú központi állami irányításon túl szabad cselekvési és döntési lehetőséget ad az önkormányzatok kezébe. Így nagymértékben e testületek döntéseire van bízva az elosztás módja, amit, ha előítéletek vezetnek, – például a társadalmi igazságosság bizonyos, köztudatban élő értelmezéséhez kötődő⁶ „mindenki azt kapja, amit megérdemel” elv alapján – akkor az a romákat igen hátrányosan érintheti.

Az ellátáshoz való hozzáférés kudarcain kívül jelentős energetizáló probléma, hogy a cigányok esetében hiányzik az az önerő közösségi és egyéni szinten is, ami szükséges lenne a társadalmi, gazdasági és kulturális integrációhoz. A roma népcsoport ugyanúgy, mint bármely más társadalmi csoport abban lenne érdekelt, hogy ne különféle támogatások által szerezzék meg létalapját, hanem munkaerejéből, ennek azonban minimális feltétele a versenyképes tudás, amelyet jelen társadalmi berendezkedésben elsősorban az oktatási rendszeren keresztül lehet megszerezni. Ezen kiindulóponttal a romániai cigánypolitika is legfőbb prioritásként tekint az oktatásra, így fő céljai között szerepelnek a következők: a romák iskolai részvételének növelése, az oktatási esélyegyenlőség megvalósítása és minden gyermek számára a minőségi oktatás biztosítása.

A romániai cigányiskoláztatás problémái, megoldási eszközei

A romániai oktatási rendszer és cigányoktatáspolitiká legnagyobb kihívása a tömegek oktatási intézményrendszerbe történő integrációja. Itt két stratégiarendszerrel próbálják megközelíteni a jelenséget, ahol a kettő közötti különbség egyrészt a problémák gyökereiből adódik, másrészt hatékonyságukból és finanszírozásuk mértékéből. Ezek a következők:

A cigányok *kulturális és nyelvi* sajátosságaiból kiindulva, a kisebbségi jogok tiszteletben tartása és így a művelődés megvalósítása érdekében megpróbálja az oktatási rendszer kiépí-

⁶ A világ igazságosságába vetett hit szociálpszichológiai értelmére gondolok itt.

teni a *cigány kultúra és nyelv művelésének, illetve továbbörökítésének hálózatát, annak tárgyi-személyi feltételeit*. Mindezt Románia és a cigány etnikum teljességel nélkülözötte eddig nem utolsósorban azért, mert nincs hagyománya a multikulturalitás menedzselésének. Az egynemzetállam ideológiája, s a hozzá társuló egy nyelv és egy kultúra lehetetlenné tette annak korábban történő kiépítését. Ennek megoldásában az oktatási rendszer fő szereplőként van felfogva, ahol funkciója kifejezetten a *kultúrák közvetítésére* vonatkozik.

Van a fentínél azonban egy kevésbé közvetlen működési elve az oktatási rendszernek, ahol csak mint *eszköz* értelmezhető. A közgazdasági értelemben vett esélyegyenlőség és a romák társadalmi-gazdasági beilleszkedésének megvalósítása érdekében, ahol a hátrányos helyzetű tanulók iskoláztatása előtt álló akadályokat próbálják felszámolni. Kevés sikerrel, alulfinanszírozva, működésképtelen kritérium- és közrendszerrel. Az Oktatási Minisztérium fentebb már említett funkciójából kiindulva ennek megoldását kis mértékben találja kifejezetten saját feladatkörébe tartozónak, más minisztériumok pedig nem vetnek számot arról a lehetőségről, hogy az oktatási rendszer felhasználható a szociális-gazdasági hátrányok leépítésére, bizonyos a szociális gondoskodórendszerből átvehető eszközökkel vagy azok mintájára ilyen eszközök kidolgozásával (pl. családi jövedelemfüggő gyermektámogatás a rendszeres óralátogatás függvényében). Mindezzel talán a lemorzsolódás tömeges méretei csökkenthetőek lennének, azért is, mert az alacsony pedagógiai tudatossággal rendelkező szegény és iskolázatlan szülők anyagilag is érdekelté válhatnak a gyerekek iskolában tartására.

A fentieknek megfelelően a következőkben a romániai cigányok iskoláztatási helyzetét és az őket érintő oktatási stratégiát – folyamatosan tárgyalva –, annak gyenge és erős pontjaival mutatom be. Itt az alapkérdésem az, hogy jelen kormányzati program igazodik-e a cigányok oktatási igényeihez és specifikumaihoz? Így megvalósulhat-e a cigányok magas iskolai részvételének elérése és képes-e az iskola egy versenyképes végzettség megszerzéséhez, illetve annak küszöbéig segíteni az egyént?

A cigány népcsoport alacsony iskolázottsága történelmileg messzire nyúlik vissza, hiszen ennek megoldására már Mária Teréziának is voltak kezdeményezései. Az államszocializmus idején a beiskolázási számok javultak, az analfabetizmus csökkent, az iskolai részvétel magasabb volt, mivel az akkori politikai rendszer az iskolát tekintette a kisebbségek beolvasztását elősegítő legalkalmasabb eszköznek. Ennek az etnikai homogenizálásban gondolkodó (kisebbségi)politikának máig érezhető negatív hatása van: a cigány nyelv és kultúra elfeledtetése. A romákkal kapcsolatos kisebbségpolitika egyébként évszázadokon keresztül intoleránsnak mondható és alapcélja mindig is az asszimilálás volt.

Jelenleg is számos gond van e népcsoport iskoláztatásával, de az egyik legnagyobb probléma az, hogy még azelőtt *kimarad* a roma gyerekek többsége, mielőtt bármilyen szakképzettséget megszerezhetne. A kép természetesen változó települészerkezettől függően, a városi romák javára, mivel városban valamivel nagyobb mértékben szereznek szakképesítést a fiatalok. Viszont ezzel együtt az urbánus lakókörnyezet kedvezőbb kulturális infrastruktúrája sem hoz létre számottevő változást. Azokban az oktatási intézményekben pedig, ahol a cigánygyerekek tanulnak, az *oktatás minőségének változói* (pl. tárgyi- és személyi feltételek) is kedvezőtlenebbek. Ugyanakkor az egyenlőtlenségek növekedésével egyre növekszik az *iskolai szegregációs formák* megjelenési aránya is a roma gyerekek oktatásában. Ilyen például az *iskolák közötti és iskolákon belüli elkülönítés*, illetve a *speciális iskolákba és felzárkóztató osztályokba* való besorolásuk, amely településtípustól függően különböző formákat ölthet. Ezekben az iskolákban az oktatás minősége arányosan csökken a roma gyerekek fokozódó jelenlétével, ami legjobban a középfokra való továbbjutásuk alacsony arányában tükröződik.



Az iskolai sikertelenségnek számos oka van, de közös gyökerük két fő változóegyüttesben kereshető. Az egyik okváltozó „köteg” a *kedvezőtlen társadalmi-gazdasági helyzetben* jelölhető meg, ide tartozik például a szegénység, a származási csoport alacsony iskolázottsága, a hátrányos települési helyzet. Ez az, amivel kapcsolatban azt mondhatjuk, hogy független az etnikai hovatartozástól, hiszen a társadalmi szerkezetben alacsony helyet elfoglaló csoportok gyermekei szintén kevésbé sikeresek az iskolában és a származási csoport társadalmi-gazdasági helyzetét „sikeresen” reprodukálják a következő generációk is. A másik változó „köteg” közös alapja az *etnikai hovatartozásban és a kulturális sajátosságokban keresendő*.⁷

A korai lemorzsolódás egyik társadalmi összefüggésekből eredő fő oka a cigánygyerekek *alacsony részvétele az iskola előtti óvodai nevelésben*. Az óvodai nevelésből való kimaradásuknak és e nevelési forma alacsony hatékonyságának több oka van: a hátrányos települési helyzet, a preskoláris oktatási intézmények és férőhelyek alacsony száma, a (sok esetben formális) „látogatásra kötelezés” ellenére a helyi kontroll elégtelensége, a szülők pedagógiai tudatosságának hiánya vagy alacsony szintje, a helyi oktatásirányítók és az intézményben foglalkoztatottak roma gyerekekkel szembeni diszkriminációja, a tevékenység rendszertelen látogatása stb.

A gyerek *iskolai sikeressége és az óvodai szocializációban* való részvétele között pozitív kapcsolat van.⁸ Egyértelmű, hogy az óvodai oktatásba való bekapcsolódás lényegében meghatározza a roma- és szegény gyermekek iskolai „életbenmaradásának” esélyeit. Sarkalatos pontná kellene tehát válnia a romák iskoláztatásában, s az erre vonatkozó stratégia cél- és eszközrendszerében. Nem így történik azonban Romániában, annak ellenére, hogy közismert az óvoda iskolai bennmaradást, a továbbjutást elősegítő potenciálja, s így a szakképzettség megszerzésével a munkaerőpiaci helyzet javításában tapasztalt hosszútávú jótékony hatása. Bár a kormányzati programnak van idevonatkozó két alapcélja: egyrészt, az óvodai oktatásban való részvétel elősegítését célozza, különös tekintettel a felkészítő csoportokra, másrészt az óvodai oktatás redimenzionálásáról beszél országshoz. Mindez, ha a konkrét helyi oktatási programok szintjén tettenérhető lenne, akkor valószínűsíthető annak pozitív hatása az iskolai beilleszkedésre, az iskola által használt nyelv- és nyelvezet ismeretlenségének enyhítésére, illetve annak a mindenhol megjelenő oktatási alapelvnek a megvalósítására, hogy minden gyermeknek biztosítsunk lehetőséget és hozzáférést a preskoláris intézményes neveléshez. A támogatott projektekben nagyon gyengén operacionalizált ez a cél és érezhetően nem sikerült enyhíteni – például a hátrányos helyzetű térségekben és közösségekben óvodaépítéssel és működtetéssel, valamint új férőhelyek támogatásával – ezt a problémát.

Már közhelyszámba megy, hogy a romák az 1989-et követő politikai rendszerváltás és a gazdasági szerkezetváltás egyik legnagyobb vesztesei. Az szocializmus idején a romafoglalkoztatás erősen szektorfüggő volt, főképp ott foglalkoztatták őket, ahol nem volt igény különösebb képesítésre. A romákkal szembeni diszkrimináció mellett, alacsony képzettségük is közrejátszott abban, hogy a gazdasági szerkezetátalakítás során az iparban és a mezőgazdaságban dolgozó romák voltak azok, akiket legelőször elbocsátottak. Munkanélkülivé válásuk súlyosabban érintette őket, mint a nem roma közösség tagjait, hiszen nagyon *kevesen rendelkeztek szakképzettséggel és a tradicionális roma foglalkozásokra* is egyre kisebb volt a gazdasági-kereskedelmi igény. Mindez azt jelentette és jelenti ma is, hogy *nincs a munkaerőpiacon versenyképes képzettségük, ismereteik, készségeik,*

⁷ Bernáth, G. & Forray, R. K. & Ligeti, Gy. & Wizner, B. (2002) *Esélyek és korlátok*. Pécsi Tudományegyetem romológia Tanszékének gondozásában. 14. o.

⁸ Szolár Éva (2005) *Az oktatási marginalitás szerepe a társadalmi-gazdasági kirekesztődés folyamatában a partiumi régióban*. Sopron, 27. OTDK, Közgazdaságtudományi Szekció.

egyáltalán egy „piacra dobható” *kulturális tőkéjük*, amivel „vásárolhatnának” maguknak *anyagi, társadalmi tőkét* és így *felfelé irányuló mobilitási csatornákat, illetve eszközöket*.

A folyamat elemzésében résztvevő szakemberek előtt nyilvánvaló tény az is, hogy ha egy *versenyközpontú* társadalomban valakinek nincs eladható szaktudása, vagy szakképzettsége, az leszakad a fejlődés folyamatáról. Napjainkban egy *folyamatos társadalmi átrétegződésről* beszélhetünk, amelynek során a romániai társadalom is fokozatosan átalakul egy *tudás-, információ- és szolgáltatásalapú társadalommá*. Az egyenlőtlenségek rendszerében a legalsó szociális pozíció és státus azoknak „jár”, akiknek nincs képzettségük, tehát, akik nem, vagy csak nagyon alacsony mértékben vesznek részt az *oktatásban*, a legnagyobb kultúra- és tudásközvetítő társadalmi intézményben.

A romák *oktatási helyzetének javítására* készített és a román kormány által elfogadott intézkedéscsomagnak bár épp a felzárkóztatás a célja, mégis kevés előrelépés történik a cigányok oktatási rendszeren keresztüli társadalmi inklúziójára. A kezdeményezésre azért volt szükség, mert az oktatással kapcsolatos eddigi általános intézkedések nem voltak elégségesek a roma gyerekek iskolai intézményrendszerbe történő integrációjára, ezért szükség volt egy olyan *speciális stratégia kidolgozására és szerkezeti beavatkozásra*, amelyben részt vállal a román állam mellett a felelős intézmény, a civil társadalom és a cigány közösség is.

Románia Alkotmánya *egyenlő esélyeket* biztosít minden állampolgárnak. A Tanügyi Törvény ennek megfelelően igyekszik *hozzáférhetővé tenni az oktatást minden gyerek számára* antidiszkriminációs elvekkel. Ezen kívül aláírtak és ratifikáltak olyan európai és nemzetközi dokumentumokat, amelyben vállalták a *kisebbségi jogok* tiszteletben tartását, illetve hogy megelőzik és szankcionálják a diszkriminációt, amely lépések alapvetőek a nemzeti kisebbségek helyzetének rendezésében.

A romániai törvénykezési rendszer *alapjogként kezeli az oktatáshoz való jogot* függetlenül az etnikai hovatartozástól, s az oktatáspolitikai döntések irányelveinek kidolgozásában nagy mértékű érdeklődést tanúsítanak az alacsony iskolai részvétel, a kimaradás és az iskolázatlanság csökkentésének elérése iránt, valamint annak megelőzésére. Az oktatási stratégiák nemcsak a fent említett negatív jelenségek okát veszik számba, hanem ezek következményét is, mint például a társadalmi beilleszkedésben való szerepe az alapképzésre épülő szakképzésnek és munkavállalásnak. A jelenségkör enyhítésére *pozitív diszkriminációs eszközöket* alkalmaznak a romák oktatáshoz való hozzáférése és nemzeti identitásuk megőrzése érdekében. Az alapcél, amelytől a magasabb iskolai részvételt remélik az *oktatás minőségének javítása*.

A romániai nemzeti (cigány) oktatási stratégia kidolgozása a Világbank, az UNESCO, az UNICEF és az OECD javaslatai alapján történt, finanszírozása az Oktatási Minisztériumon keresztül történik, ahol főfinanszírozó az Európai Unió és résztámogató a román állam. Az anyagi források szűkössége miatt a stratégia bár az egész országra vonatkozik, de annak csak bizonyos területeire jutott el és került alkalmazásra.

Az eddig előirányzott oktatási politikák rövid- és középtávú hatásokban gondolkodnak – 2010-ig érvényesek –, ahol a következő *prioritásokat*⁹ jelölik meg: az oktatási egyenlőség biztosítása; az alapszintű oktatáshoz való hozzáférés biztosítása minden állampolgár számára; az alapkészségek elsajátításának biztosítása; a tanítás-tanulás és az oktatási szolgáltatások minőségének fejlesztése; egy oktatási alapstratégia kidolgozása a fejlesztés-

9 *Accesul la educație al grupurilor dezavantajate cu focalizare pe romi*. Buletin informativ nr.1. Ministerul Educației și Cercetării, 2004. (Magyarul: A hátrányos helyzetű csoportok és romák hozzáférése az oktatáshoz).



tési igények alapján a hosszútávú hatás elérése és a társadalmi-gazdasági kohézió létrehozása érdekében; a formális, nemformális és informális oktatás közötti komplementaritás kidolgozása.

A fent említett oktatáspolitikai prioritások alapján dolgozták ki ennek két *alapidokumentumát*: „*A romák helyzetének javításáért kormányzati stratégia*”¹⁰ valamint „*Az oktatás fejlesztéséért stratégia*”.¹¹

A roma iskoláztatás számára nem készült *külön fejlesztési terv*, hanem az ágazati logikában gondolkodó, minden területre kiterjedő stratégia részét képezi, ezt egészíti ki az egész oktatási rendszer fejlesztésére szánt terv, amely implicit módon, az iskolai részvétel társadalmi- és kulturális dimenzióin keresztül érinti a cigány etnikumot is. *A cigányok oktatási felzárkóztatás terve elsősorban az iskolát kulturális intézményként kezelve az iskolai részvétel és az azzal kapcsolatos nehézségek (pl. lemorzsolódás, rendszertelenség, iskolázatlanság) megoldását kulturális eszközök alkalmazásában látja, miközben az említett negatív jelenségek társadalmi-gazdasági okainak kevés figyelemet és forrást szentel.* Történik ez annak ellenére, hogy mindenki számára nyilvánvaló: a munkaerőpiacon csak szakképzetségből lehet biztos megélhetést biztosítani, romani nyelvből és kultúrából nem. Természetesen még mindig olcsóbb megoldás könyvnyomtatással és pedagógustovábbképzéssel kezelni a nyílt kulturális egyenlőtlenségeket, mint mondjuk az iskolai részvételt óvodák építésével és működtetésével stimulálni. Úgy gondolom, hogy a finanszírozás hatékonyságának növelése érdekében hasznos lenne azt szerkezetileg átalakítani és más prioritásokat is megfogalmazni a nyelv és kultúra kultiválásán kívül, s nem utolsó sorban, számolni a gazdaság igényeivel. Azonban ennek ellenére nagy előrelépésként és pozitívumként könyvelhetjük el, hogy Romániában nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy megoldják a kisebbségi nyelven történő iskoláztatást, hiszen nemcsak didaktikai eszközöket biztosítanak hozzá, hanem megpróbálnak rekrutálni roma és nem roma pedagógusokat annak érdekében, hogy azok a romani nyelv elsajátításával közreműködő részesei legyenek a kultúra feltámasztásának és továbbörökítésének. Kérdés a jövőre nézve, hogy hogyan tudják majd megakadályozni, hogy az anyanyelvi oktatás ne az iskolai szegregáció eszköze legyen, úgy, hogy tagozatos osztályokban oktatják a kisebbségi nyelvet és művelődést, s ezzel együtt kultiválják a szegénykultúrát is?

Ugyancsak pozitívumként értékelhetjük azt a tényt, hogy a *befogadó, multi- és interkulturális oktatás technikái* fokozatosan kerülnek kidolgozásra és a pilóta projektek keretében alkalmazott módszereket igyekeznek a roma többségű iskolákban bevezetni, bár még elenyésző mértékben van ez jelen, de teljes biztonsággal arra következtethetünk, hogy egy évtizeden belül az oktatás minőségének ilyen jellegű javítása megtörténik országszerte.

A romániai cigányiskoláztatás individuálisabb gondjaival kapcsolatban jelentősebb problémának tekinthető, hogy nincs olyan *módszertani képzés*, amely felkészítené a pedagógusokat arra, hogy a hátrányos helyzetű és roma gyerekek oktatási-nevelési folyamatát hatékonyan végezhessék. A metodikai nehézségeken túl továbbra is érvényes, hogy a középosztály nyelvezetét használó pedagógus nehezen érthető a kulturális tőkével gyengén ellátott származási csoportból jövő gyerekeknek. Ami mellett további nehézségként jelenik meg, hogy a kisebbségi létből és a kisebbségi nyelvet használó csoportokból származóan a gyermek tulajdonképpen idegen nyelven kezdi el az iskoláztatást vagy anyanyelvi szinten oktatják számára a román nyelvet. Mindez valószínűsíti az alacsonyabb iskolai sikert.

10 *Raport privind progresese înregistrate în implementarea Strategiei Guvernului de Îmbunătățire a Situației Romilor* România Ministerul Informatiilor Publice. București, 2003.

11 *Strategia dezvoltării învățământului preuniversitar – în perioada 2001-2004. Planificare prospectivă până în 2010.* România – Ministerul Educației și Cercetării, 2002.

Az iskolai kudarcok miatt bekövetkező *kimaradás* esetén pedig nincs olyan konzekvens intézkedésrendszer, amelynek segítségével még időben beazonosítható és visszaintegrálható a tanulmányait befejezni kívánó egyén az iskolába – annak ellenére, hogy a román Oktatási Minisztérium jóváhagyott kompenzálásra vonatkozó oktatási programokat. Ugyanakkor az alternatív oktatási formák roma közösségekben való menedzselése alacsony hatékonyságú, hiszen nincs egy tájékoztató rendszer kidolgozva, nincs felnőttképzési szakember gárda, az ilyen jellegű oktatási kínálat városokban koncentrálódik, illetve mind a fiatalok szülei, mind maguk a fiatalok esetében továbbra is érvényes az alacsony pedagógiai tudatosság, s így a programokkal szembeni motivátlanság és érdeklődés hiánya.

Romániában, főképpen a városokban a *cigányiskoláztatás azonos a szegregált oktatással*. Felszámolásukra van ugyan akarat, de a *deszegregációs törekvések* sem túl hatékonyak. A román oktatási rendszer jogi eszközökkel próbálja ezt megakadályozni azáltal, hogy a *48/2002-es törvény* keretében tiltja a nagy arányban és kizárólag csak cigány tanulókat oktató osztályok és egyéb iskolai egységek *létrehozását, illetve működtetését*. Nem kerül említésre a többlet-oktatást- és szolgáltatást feltételező¹² iskolai kezdeményezés, mint esetlegesen szegregációt létrehozó hatás. Annak ellenére, hogy bizonyos esetekben épp az ilyen megoldások bevezetése jelenti a cigány tanulók elkülönítését, *megalapozott pedagógiai alap és valódi többletszolgáltatás nélkül*. A törvény egyáltalán nem veszi számba a szegregáció kevésbé nyílt és tudatos kialakulási formáit, csak utalást tesz a „más lehetőségek” kifejezéssel ezekre, ami azonban szabadon értelmezhető, azáltal, hogy nem konkretizálódik.

Ezen kívül fontos megemlíteni, hogy a szegregációt tiltó törvény nem tesz említést arról sem, hogy legtöbbször (pl. városi iskolákban) az elkülönülés/elkülönítés nem mesterségesen kezdeményezett eljárás, hanem *társadalmi-gazdasági folyamatok következménye*. A településszerkezetben kedvező helyzetű települések széleskörűbb oktatási kínálatával, a szabad iskolaválasztás lehetőségével, a lakóhelyi elkülönülés és az ezáltal létrejött társadalmi-gazdasági-oktatási szelekció összefüggésrendszere hozza létre az iskolák közötti szegregációt, illetve bizonyos esetekben az iskolairányítók kényszermegoldásként hozzák létre az iskolán belüli elkülönülést a tanulói elvándorlás megakadályozásaként. A témával kapcsolatos előkutatásaim alapján kijelenthető, hogy lényegében véve a városi iskolákban a cigány oktatás és a szegregált oktatás között egyenlőségelet lehet húzni, mivel azonosak egymással. E kettőt különválasztani, inkább vidéken lehet.

A szegregáció elleni törvény ugyanakkor felveti a *felelősségvállalás* kérdését: ki vonható felelősségre érte? Mihai Surdu¹³ kutatási beszámolóját, javaslatait és az ez alapján hozott oktatáspolitikai döntéseket értelmezve egyértelművé válik, hogy a szegregációt egyszerűen *csak nyílt, tudatos és jogsértő diszkriminációs eljárásnak* tekinti, amivel az oktatási rendszer alsó pozícióit elfoglaló pedagógusokra, iskolairányítókra- és fenntartókra helyezi a felelősségvállalás terhet. Ezzel egyidőben leveszi a terhet a „nagypolitika” válláról és figyelmen kívül hagyja például azt a tényezőt, hogy a *cigánylakáspolitikai* megváltoztatásával együtt jár az iskolai szegregáció enyhülése is vagy hogy a *szabad iskolaválasztás*¹⁴ lehetőségének biztosítása, milyen hatással van az elkülönülésre.

A *középfokokra való bejutást* elősegítő rendelkezés külön figyelmet érdemel. Romániában a közép- és felsőfokú intézmények egy része szubvencionált helyeket biztosít a cigány ta-

12 Például a felzárkóztató és speciális osztályok, tagozatos iskolák.

13 Mihai Surdu (2003) *Desegregarea scolarilor roma*. www.policy.hu/surdu (Mihai Surdu: *A romaiskolák szegregációjának felszámolása*).

14 A szabad iskolaválasztást 137/2000-es romániai kormányrendelet teszi lehetővé.



nulók számára: 3000 középiskolai és 420 egyetemi férőhelyet. E tekintetben a közép-kelet-európai országok között Románia jelentős előrelépést tett. Egyrészt azért, mert ahhoz, hogy ez az intézkedéscsomag egyáltalán alkalmazható legyen, a roma gyerekeknek először el is kell jutniuk az általános iskola befejezéséig. Másrészt a középiskolába való bejutáshoz az úgynevezett képességvizsgán kell megfelelő teljesítményt nyújtani, illetve továbbjutni. Harmadrészt, ha az előző két akadályon sikeresen továbbjutott is a roma gyerek, még mindig ott van a bentmaradás kérdése, amit a települési és gazdasági (pl. ingázás vagy bentlakás anyagi és időbeni többletfordításai) tényezők tovább nehezíthetnek, legtöbbször kihullást eredményezve. A középfokú oktatást illetően valószínűleg hatékonyabb lenne, ha ösztöndíj- és tehetséggondozó programok által támogatnák a bentmaradást. A bejutást azzal könnyíthetnék meg, hogy képességvizsga nélküli helyeket bocsátanának a roma fiatalok rendelkezésére, s az esetleges tudáskülönbségeket a „nulladik éves” tevékenységgel próbálnák behozni. Ezentúl a fent ismertetett férőhelyek számával kapcsolatban megemlíteném, hogy elenyészőnek tekinthetjük akkor, ha számot vetünk arról, hogy ez az egész országra leosztott arány és, hogy a romák népességen belüli aránya 2–2,5 millió is lehet. Ennek a számaránynak megfelelően alig beszélhetünk roma közép- és felsőfokról, s az összalakosságban betöltött számarányukhoz viszonyítottan egy ütőképes roma értelmiség működéséről, bár kezdeti lépésként ennek tulajdonképpeni jelenléte pozitívnak tekinthető.

A romániai cigány népcsoport *munkaerőpiaci nehézségeinek* kiküszöbölésére megfelelő képzettségi szintjük hiányában kevés eszköze marad a romapolitikának. S ami a stabil jövedelemszerzés biztosítását illeti, ezen a területen is leginkább a felnőttképzés eszközeivel operálnak. Ezen túl pedig munkaerőpiaci pozitív diszkriminációt alkalmazva a vállalkozók támogatását vállalja az állam (pl. adókedvezmény révén), amennyiben roma munkaerőt alkalmaznak.

A foglalkoztathatóság azonban felveti a szakképzettség kérdését – kivétel talán részben az informális/illegális gazdaság, illetve a mezőgazdaság bizonyos részei –, s az ennek hiányában tapasztalható nehézségeket, amihez súlyosbító tényezőként hozzáadódnak a munkáltatók részéről tapasztalható romákkal szembeni diszkrimináció következményei is.

A munkaügyi hivatalok a probléma megoldhatóságát a szakmához juttatásban látják, s így rendszeresen szerveznek felnőttképzéseket. A részvétel térítésmentessége megkönnyíti a hozzáférést, szemben a kedvezőtlen települési helyzettel, ami magában rejti, hogy a program használvezőinek köre kifejezetten *városi* lakos lesz. Mi több, városban ajánlanak fel a falusi romákat *mezőgazdasági szakmákra felkészítő tanfolyamokat*, feltételezve, hogy maguk állják majd az utazás és szállás költségeit, annak ellenére, hogy a romákat nagymértékben foglalkoztató vidéki informális/illegális gazdaság nem igényli a szakképesítés igazolását. Levonhatjuk tehát a következtetést nemcsak a közoktatásra, hanem a középfokra vonatkozólag is, hogy rendkívül alacsony hasznot produkál nemcsak a széles társadalomnak, hanem a cigány közösségeknek is. Csődállapotot jelölnek a bejutási, bentmaradási és továbbjutási számarányok.

Összességében véve azonban nagy előrelépésnek tekinthető, hogy a cigányok európai kisebbségként való elismerése azzal járt, hogy minden közép-kelet-európai államban születtek a cigány népcsoport helyzetének javítására *nemzeti stratégiák*. Ez a tény eleve utat nyit ezen politikák finomítására, és az etnikum specifikumaihoz való hozzáigazítására. Így a cigányok valódi társadalmi-gazdasági és kulturális felzárkózására, ahol az oktatás elsőrendű eszköz lehet a kormányzat kezében.

Szolár Éva

SZEMLÉ

A KAPITALIZMUS HARMADIK SZELLEME

Az elmúlt évtizedekben több mű is született, amely Max Webernek a kapitalizmus kezdeteit illetően megfogalmazott diagnózisához képest kívánták megragadni, hogy milyen elmozdulások történtek az emberek értékrendje, beállítódásai tekintetében. Idehaza is ismert David Riesmann *Magányos tömeg* vagy Christopher Lasch *Az Önimádat társadalma* című könyve, mely munkák többek között arra hívják fel a figyelmet, hogy különféle társadalmi változások (pl. a fogyasztói javak széles körű elterjedése, a könnyed hangnemű rádió- és tévéműsorok növekvő népszerűsége, a pszichoanalízis iránti fokozott érdeklődés stb.) miként járultak hozzá az aszketikus beállítódások visszaszorulásához és a hedonista, illetve narcisztikus értékek térnyeréséhez. Hasonló nyomvonalon haladva Daniel Bell *A modern kapitalizmus kulturális ellentmondásai* című művében egyfajta skizoid állapotot diagnosztizált. Szerinte addig, amíg Amerikában a munka világában még mindig tovább élnek a pontosság, a fegyelem, az önmegtartóztatás hívószavaival jellemezhető aszketikus ethosz fontos elemei, az újabban jelentősen megnövekedett szabadidő birodalmában egyre nagyobb szerephez jutnak a protestáns etika értékeire fittyet hányó örömelvű, élvhajhász beállítódások.

Az imént vázlatosan bemutatott elemzések logikáját folytatva nemrégiben Bourdieu egykori munkatársa, Luc Boltanski és szerzőtársa, Eve Chiapello jelentkezett egy új diagnózissal, amely a Bell által megragadott skizoid állapothoz képest egy merőben új helyzetet tár az olvasók elé – a kapitalizmus franciaországi alakváltozatát figyelembe véve.

Ez a látélet egy már régebben elkezdett sajátos szociológiai vizsgálódás folytatásaként jött létre. Boltanski, majd a vele szövetkező Thévenot a modern nyugati társadalmakban keletkező konfliktusok, viták szabályszerűségeinek elemzését

megkönnyítő – ugyanakkor igen komplex, egyes pontjain pedig kissé deduktívnak tűnő – elmélet kialakítására tett kísérletet a nyolcvanas évek második felétől. Empirikus vizsgálódásokon is alapuló kutatásaik keretében arra a megállapításra jutottak, hogy egy-egy konfliktus megítélésekor, illetve egy-egy egyén, szervezet teljesítményének, nagyságának értékelésekor egymástól merőben eltérő érvelésmódokat, mércéket alkalmaznak, illetve ütköztetnek a résztvevők. Ezek a szempontrendszerek egykoron igen markánsan fogalmazódtak meg a társadalmi gondolkodás néhány klasszikus alakjának műveiben. Ugyanakkor a szóban forgó érvrendszerek napjainkban is sok formában vannak jelen a mindennapi élet legkülönbözőbb helyzeteiben, illetve különféle kevésbé rangos, széles körben olvasott szövegekben, így pl. gyakorlatias célokat szolgáló tanácsadókönyvekben. Ezeket az érvrendszereket elemezve a nyolcvanas évek végén a szerzőtársak a legitimációs elvek, egyének, szervezetek megítélésére szolgáló „mércek” hat jellegzetes, ideáltipikusan elkülönülő rendszerét különböztették meg. Boltanski és Thévenot ezeknek a világoknak a megnevezésére a latin civitas szóból származtatható francia *cité* szót alkalmazzák, amelyet magyarul talán legjobban az univerzum szóval lehet visszaadni.

A hat univerzum között szerepel: 1. a *cité domestique*, a személyes függőségeken és kötődéseken alapuló bizalmi viszony univerzuma – ennek körvonalait a szerzők Bossuet, a 17. századi francia író és prédikátor *A politika* c. műve alapján vázolják fel; 2. a hasznosság és hatékonyság elve körül forgó *ipari univerzum*, amelynek jellemzőit Saint-Simon *Ipari társadalom* című munkájából vett idézetek szemléltetik; 3. a közösségek politikai megszervezésével összefüggő *citoyenség univerzuma*, melynek esetében a nagyság, illetve a gyarlóság kritériumait Rousseau *Társadalmi Szerződés*-éből vett idézetek jelenítik meg; 4. a *csere univerzuma*, amelynek esetében a tevő-



kenységek sikeressége az Adam Smith *Nemzetek Gazdagsága* című művének középpontjába állított piacon méretődik meg; 5. a közvélemény, azaz a mások általi megítélés, megbecsültség univerzuma, amelyet a szerzők a *Leviatán* szerzőjéhez, Hobbeshoz kötnek; és végül 6. a magasabb – isteni, művészeti értékekből, sugallatból való részesülés, azaz az *ihletettség univerzuma* – ez utóbbi esetében a nagyság, illetve a kicsinység kritériumainak megjelenítéséhez Szent Ágoston *Isten országa*-ból vett idézetek szolgálnak. (A fenti univerzumok oktatással összefüggő vonatkozásainak részletesebb bemutatására egy olyan könyv ismertetése kapcsán vállalkoztam korábban e lap hasábjain [1995/1], amelynek szerzője, J-L. Derouet az iskolák arculatával kapcsolatos franciaországi vitákat, egyezkedéseket elemezte a Boltanski és Thévenot által megkülönböztetett hat érveléstípus felhasználásával.)

Boltanski és alkalmi szerzőtársa, Chiapello majd egy évtizeddel később született nagyszabású, 850 oldalas műve többek között úgy kapcsolódik az imént említett vizsgálódásokhoz, hogy a szerzők egy újabb kialakuló hetedik *cité* (univerzum) létrejöttét diagnosztizálták. Eszerint a kapitalizmus legújabb fázisában mind nagyobb szerephez jut, és mondhatni önálló univerzumot alkot a projekt-logika, a projektszerű szervezés-mód, mely sok tekintetben szemben áll a többi univerzummal, így többek között a kapitalista gazdaságban meghatározónak bizonyult ipari univerzummal.

Annak analógiájára, ahogyan Sombart és Weber a kapitalizmus korai korszakainak polgárait vezérlő eszméket, értékeket a reneszánsz idején alkotott építész-zseni, Alberti, illetve a vilámháritót feltaláló amerikai politikus, Franklin írásaiból próbálták rekonstruálni, a szerzők a hagyományos és a számítógépes tartalomelemzés módszerének együttes alkalmazásával a hatvanas és a kilencvenes évek menedzsment-irodalmának jellegzetes darabjait (pl. vezetőknek szánt folyóiratokból, tanácsadó könyvekből kiemelt szövegrészeket) hasonlították össze. E vizsgálódásaik alapján a kapitalizmus három egymásra következő szellemét különböztetik meg.

A hatvanas évek menedzsment-irodalma a kívánatosnak tartott vállalatvezetési modell etoszát, a gazdasági szférában tevékenykedők elé állított értékeket, célokat még azoknak az üzeme-
ket tulajdonosként irányító ipari kapitányoknak

az értékeitől, ha úgy tetszik a kapitalizmus „első szellemétől” elhatárolódva vázolják fel, akiknél olyan egymással alig kibékíthető értékek férnek meg egymással, mint egyfelől az újításokra való nyitottság, a kockázatvállaló képesség, a haladásba vetett hit, másfelől a stabilitás és a biztonság elvei köré szerveződő, a vagyont, a leszármazást mindenek fölé helyező, a családon és az üzemen belül egyaránt patriarchális viszonyokat fenntartó – és ennek alapján a személyes kötődések univerzumával összefüggésbe hozható – beállítódások, amelyet a kor rebellis művészei – az ihletettség univerzumához kapcsolható értékek jegyében – előszeretettel marasztaltak el egyfajta nyárspolgáriság megnyilvánulásaként.

A tanácsadó-irodalom szerzőinek kedvenc célpontjai a hatvanas években a basáskodó, a magánvagyonukat és a vállalat tulajdonát nem nélkülözve elkülönítő, inkompetens családtagjaikat vezetőkké kinevező, a munkásaikhoz sok szempontból patriarchális módon viszonyuló „tulajok” voltak, kiket ekkortájt a francia köznyelvben a pater (atyja), illetve patrónus (pártfogó, gyámoltó) latin eredetű szavakból származtatható *patrons* kifejezéssel illetnek. Ugyanakkor a menedzsment-irodalom fő kérdésfeltevése ekkoriban már az volt, hogy miként lehet lelkesítő célokat állítani a kort mindinkább jellemző nagyvállalatok irányító személyzete elé. A vállalatbirodalmakat a tulajdonosoktól mindinkább függetlenedve építő vezető tisztviselők égisze alatt nem csupán a hatékonyságelv által jellemzett ipari univerzum elvei teljesezhettek ki a termelés racionális megszervezése, a szakosodást elősegítő erősen hierarchizált vállalati struktúra keretében. Ekkoriban arra is lehetőség nyílt, hogy a munkavállalók biztonságát növelő intézményes megoldások kialakításával választ adjanak a kapitalizmussal szemben korábban megfogalmazott azon kritikákra, miszerint a szabad munkavállalók megjelenésével és a tőkés keret közötti tömeges alkalmazásával igencsak sebezhetővé váltak azok az egyének, kiknek egykoron védelmet a nyújtottak *cité domestique*-re jellemző személyes kötelékek. Ugyanakkor a kapitalista szellem második korszakában a munkaadói önkénynek határt szabó munkaügyi szabályok kiépülésével és a dolgozók beleszólási jogát intézményesítő üzemi tanácsok létrehozásával a *civitas* univerzumára jellemző elvek, értékek is beépültek egyes vállalatok életébe. E *cité* szempontjai ugyanakkor tágabban értelme-

zett ideálok formájában is megjelentek, például a vállalatoknak és az államnak a társadalmi igazságosság jegyében folytatott együttműködését kívánatosnak mondó diskurzusok képében.

A kapitalizmus szellemének második alakváltozatában a stabilitás, a biztonság mértékei azáltal is előtérbe kerültek, hogy a francia cégek közép- és felsőszintű vezetői néhány évtized alatt önálló társadalmi kategóriává tudtak szerveződni. A munkás-szakszervezetekhez sok szempontból hasonló érdekvédelmi szervezeteik révén különféle társadalmi biztositási jogokra és egyéb előnyökre tettek szert, és így jelentős mértékben stabilizálódtak vállalati, illetve tágabb társadalmi pozícióik. E folyamat egyik igen lényeges rész eleme volt az, hogy az érintettek és publicisták tevékenységének köszönhetően néhány évtized alatt sikerült széles körben elfogadtatni egy olyan új csoportmegnevezést, a *cadre* kifejezést, amely lehetővé tette, hogy a nyilvánosság különböző szinterein egyetlen szó segítségével jelenítsék meg a vállalatok közép- és felsőszintű pozícióit elfoglaló személyeket, kiket korábban megannyi különböző elnevezéssel (pl. részlegvezető, mérnök, termelési és eladási igazgató stb.) illeltek. Luc Boltanski szociológusi hírnevét egyébként az az 1982-ben megjelent *Les cadres* című könyv alapozta meg, amelyben az egykori Bourdieutanítvány mesterének a társadalmi kategóriák társadalmi megformáltságát előtérbe állító – és ezzel egy egészen új kutatási irányt megalapozó – vizsgálódásaihoz kapcsolódva a szóban forgó társadalmi csoport létrejöttének történetét mutatta be igen plasztikus módon. (Ez utóbbi vizsgálódások szellemében hadd jegyezzem meg, hogy Boltanski majd negyedszázada megjelent munkájának címét nemigen lehet magyarra fordítani annak következtében, hogy a magyar nyelvbe az oroszról bekerült káder szó idehaza sajátos politikai felhangot kapott az államszocializmus korai korszakában.)

Ha tömören kellene meghatározni a most ismertett könyv lényegét, úgy is fogalmazhatnánk, hogy e mű éppen arról a változásról tudósít, melynek nyomán a sajátos ethosz, igazoló elvek jegyében ténykedő, és ugyanakkor maguknak stabil pozíciót kivívott, *cadre* névvel illellett társadalmi csoport helyzete a 20. század utolsó harmadában mindinkább megrendült, miközben apránként mind nagyobb teret nyert egy új gazdaságirányítói elit, amelynek megnevezésére

immáron Franciaországban is az angoltól átvett „menedzserek” (*les managers*) elnevezés szolgál, és amelynek tagjai – legalábbis a tanácsadó-irodalom szerzői szerint – egy új ethosz, értékrend letéteményesei.

A szóban forgó apránként megvalósult „örségváltás” nem választható el a termelés terén bekövetkezett, a menedzsment-irodalom szerzői által is szorgalmazott, némi túlzással akár forradalminak is mondható átalakulásoktól. Ez utóbbiak irányát jól jelzi a kilencvenes évek elején megalkotott „lesóványított termelés” (*lean production*) fogalma, melynek révén összefoglaló módon ragadhatjuk meg mindazokat a szervezeti változásokat, amelyek rövid idő alatt alaposan leapasztották a korábban mamut méretűvé duzzasztott cégek alkalmazotti létszámát – többek között megannyi alvállalkozók foglalkoztatása, a különféle szolgáltatások „kiszervezése”, a munkaerőbérletés révén. E változásokkal párhuzamosan a hagyományos ellenőrzési, felügyeleti formákat háttérbe szorító új szervezeti megoldások épültek be a vállalatok életébe, mindenekelőtt minőségbiztositási rendszerek, minőség-körök kiépülésével. A termeléshez kapcsolódó együttműködési formák is radikálisan átalakultak az ezredfordulót megelőző évtizedekben. A teljesen automatizált gyártási sorok megjelenése a futószalagelv háttérbe szorulásához vezetett, az egykoron betanított vagy szakmunkás elnevezéssel illellett munkavállalókat pedig ma már inkább „operátoroknak” titulálják, ily módon is jelezve, hogy önállóságot, kezdeményezőképeséget, sőt a vállalat céljaival való azonosulást várnak el tőlük. A futószalagszerű termelés elidegenedett, az egyének autonómiáját teljesen felszámoló jellegét szóvá tevő korábbi bírálatokra adott válaszként a kilencvenes évek menedzsment-irodalmának apostolai a munkafeladatok gazdagítását és autonóm munkacsoportok létrehozását szorgalmazták: „[A] dolgozóknak maguknak is kisebb, többféle szaktudás képviselőiből álló csoportokban kell dolgozniuk, lévén hogy ezek kompetensebbek, rugalmasabbak, találékonyabbak és autonómabbak, mint a hatvanas évek specializálódott részlegei. E csoportoknak, melyeknek elsősorban a klienseknek kell megfelelniük, nem főnökre, hanem koordinátorra van szükségük.” (117. o.)

Mint ez a fenti idézetből is kitetszik, a második évezred végére az irányításról vallott felfogások is megújultak. Miközben mind jobban háttérbe



szorul a kis- és nagyfőnökök révén megvalósuló hierarchikus irányításmód, egyre nagyobb teret nyer a nemritkán külső tanácsadók bevonásával megvalósuló „fejlesztés”, „szervezet-átépítés” (az ún. re-engineering), illetve a „coaching”, melynek egyik formája a felsőbb vezetőknek, a szervezettek ún. „kulcsembereinek” adott személyre szóló tanácsadás, fejlesztés. A termelés és az értékesítés racionalizálásán dolgozó hatvanas évekbeli vezetőket a kilencvenes évek elején „ejtik” a menedzsment-irodalom szerzői. Mint Boltanski és Chiapello írja: „Magát a »hierarchia« illetve a »státusz« képzetét felidéző »cadre« kifejezést is elutasítják. A *cadre* névvel illetett vezetőket immáron azon bürokráciák ágenseinek tekintik, amelyeket szét kell verni.” (120. o.) A vezetőikkel szembeni szerepelvárások radikálisan módosulnak a kapitalizmus szellemének harmadik korszakában: „A menedzserek nem parancsokat adnak vagy ellenőriznek; nem az igazgatóság utasításait várják, hogy aztán végrehajthassák őket. Megértették, hogy ezek a szerepelvárások már elavultak. Ennek megfelelően »csoportokat segítő«, »katalizáló«, »víziókat megfogalmazó«, »inspiráló«, a »coach« szerepkörét betölteni képes személyekké válnak.” (122. o.) (Az eredetileg magántanárt, illetve edzőt jelentő angol *coach* kifejezéssel azt a tevékenységet és szerepkört jelölik, amelynek révén egy tanácsadó előbb feltárja, milyen érdeklődéssel, képességekkel rendelkeznek egyes vezetők, illetve egy-egy munkacsoport tagjai, hogy aztán hozzáfogjon az adottságok szervezeti célokkal összhangban álló fejlesztéséhez.)

A menedzserek új vezetői szerepeinek kiteljesítésére a különféle projektek, ezek a csak korlátozott időtartamig fennmaradó, meghatározott célok megvalósítására szerveződő, változó személyi összetételű együttműködések adnak lehetőséget. Mint a könyv szerzői írják: „Mivel újabban már nem támaszkodhatnak a hierarchián alapuló legitimitásra, és miután a korábbiakkal ellentétben a karrierrel kapcsolatos elvárásokkal sem tudnak manipulálni – lévén hogy a vállalati piramis összelapulásával lényegesen kevesebb a lehetőség a szervezeten belüli előrelépésre –, és minthogy a projektek keretében mindenféle olyan személlyel kell együttműködniük, aki felett kicsi a formális hatalmuk, a menedzsereknek »kompetenciájukra«, »karizmájukra« támaszkodva kell elfogadtatniuk magukat; erre viszont csak akkor lehetnek képesek, ha hatékonyan ve-

tik latba »személyes kapcsolataikat«, amelyek révén információkhoz és segítséghez juthatnak, illetve akkor, ha »vízióik« meggyőző ereje révén energiákat tudnak mozgósítani, és ha sikeresen képesek »bábáskodni« a többiekben rejlő potenciális lehetőségekre, a »tehetségek« kibontakozása körül.” (122. o.)

A kapitalizmus egymást követő korszakainak szellemét összevetve a szerzők visszatérően hangoztatják, hogy a változásokban komoly része volt a tőkés termelési móddal szemben megfogalmazott bírálatoknak. Másképp szólva azt is mondhatjuk, hogy a szóban forgó termelési mód eddigi története folyamán igen nagy mértékben volt képes egymástól jelentősen eltérő logikát integrálni, vagy ha tetszik: kisajátítani. Boltanski egy interjúban így beszélt erről: „[A] hetvenes évektől bekövetkezett elmozdulásokat az tette lehetővé, hogy a kapitalizmusba beépült a vele szemben művésznézőpontból megfogalmazott bírálatok egész sora (melyeket 1968-ban határozottan visszautasítottak a gyáripárosok), mindenekelőtt az autonómiaigény. Ez magyarázza a nyolcvanas évek egyik paradox jelenségét: megannyi egykori szélsőbalos aktivista került vezető pozícióba...” Az eltérő értékek egymásra találásáról többet is megtudhatunk a könyvből: „Ezek a baloldali szakértők, azt követően, hogy az üzleti életben részeseivé váltak, és közel kerültek a politikai hatalomhoz, figyelemre méltó gyorsasággal tették magukévá a gyáripárosok igényeit, mindenekelőtt a rugalmasságra vonatkozókat. [...] A kritikai baloldalról származó állásfoglalásokat, illetve témákat oly módon értelmezték újra, hogy azok összeegyeztethetővé váltak a menedzsment új követelményeivel. Különösen igaz ez az öngazgatásnak a témájára, amely az ötvenes évektől kezdve központi szerepet töltött be a kommunista párttal és az államelvűséggel, illetve a taylorizmus embertelenségével leginkább szemben álló szélsőbaloldali csoportoknál... Az öngazgatással kapcsolatos várakozásokat – legalábbis részlegesen – újraéleszthették a nyolcvanas évek elején az ipari kapcsolatok decentralizációja, illetve a rugalmasság, a menedzsment új formái kapcsán...” (283. o.)

A szerzők önálló fejezetet szentelnek azon értékek bemutatásának, amelyek jelentős szerephez jutnak a hálózati elv jegyében szerveződő új típusú gazdasági vállalkozásokban. Az alkalmi projektekben együttműködőkkel szemben egyre

inkább alapkövetelménnyé válik a kreativitás, az innovatív szellem, az információk megosztása, a „nyitottság”, a rugalmasság, annak igénye, hogy újabb és újabb kapcsolatokat létesítsenek, tőlük akár nagymértékben különböző emberekkel is. „A projektek univerzumában nagyon számít ember képes megszabadulni saját szenvedélyei és értékei súlyától, nyitott a különbségekre (ellentétben a merev abszolutista beállítottságú emberekkel, akik ragaszkodnak az egyetemes értékek védelméhez).” (184. o.)

Ha valaki az ímént olvasottak alapján azt gondolná, hogy a szerzőpáros műve a kapitalista szellem harmadik alakváltozatának egyfajta apologetikáját nyújtja, alaposan téved, lévén, hogy a könyvben több terjedelmes fejezet foglalkozik annak bemutatásával, hogy a termelést szervező elvek átalakulása milyen társadalmi hatásokkal járt. „A munka világának dekonstruálása” című fejezetből például megtudhatjuk, hogy a vállalati szervezetek lesoványítása és az új munkaszervezési formák elterjedése nem csupán tömeges elbocsátásokkal, a szakszervezetek hadállásainak meggyengülésével és a munkavállalók sebezhetővé válásával járt együtt, hanem azzal is, hogy új típusú szelekciós formákat vezettek be: „Az új műhelyekbe való belépést megmérettetésekön való megfeleléshez kötik. A szelekció alapjául egy szakmai teszt és a munkaerő-felvételben közreműködő *Assessment Center* tesztje szolgál. (...) A csoporthelyzetek létrehozásán alapuló pszichológiai tesztnek azt kell felmérnie, hogy az egyén képes-e csoporthelyzetben dolgozni, át tud-e adni ismereteket, képes-e megbirkózni az elemzést és szintetizálást igénylő feladatokkal, képes-e új ismereteket elsajátítani. [...] Ezek a megmérettetések azt hivatottak feltárni, hogy rugalmasak-e az »operátorok«”. (326. o.)

Bár a szerzők azzal is kimerítően foglalkoznak művükben, hogy a társadalmelemzők és a társadalmi mozgalmakat szervezők mennyire voltak képesek a hetvenes évek óta bekövetkezett változások tematizálására, alternatív megoldások megfogalmazására, hatékony tiltakozó mozgalmak szervezésére, terjedelmi okok miatt nincs mód ezen elemzések bemutatására. Hely hiányában be kell érünk egy rövid idézet beiktatásával, amely világosan kifejti, hogy mit gondol Boltanski és Chiapello a kapitalizmus harmadik szellemének égisze alatt bekövetkezett változásokról. A minőségbiztosítási rendszerek keretében

működtetett minőségkörök kapcsán így fogalmaznak: „Ezeknek a véleménynyilvánítást és problémamegoldást segítő új megoldásoknak köszönhetően a korábnál sokkal inkább igényt lehet formálni arra, hogy az emberek a vállalat érdekében mozgósítsák intelligenciájukat, megfigyelőképességüket és találékonyságukat. Ha önmagában nem értékelhető negatívan ez a változás – hisz senki sem kívánhatja, hogy a munka mechanikus mozdulatokra korlátozódjon –, valószínű, hogy a személyzetnek ezt a többlet-hozzájárulását nem jutalmazták mással, mint azzal, hogy azok, akik erre képesek voltak, megőrizhették állásukat, míg a többieket kizárták a munkaerőpiacról.” (336. o.)

(*Boltanski, Luc & Chiapello, Eve: Le nouvel esprit du capitalisme. Paris, Gallimard, 1999.*)

Bajomi Iván



SZÉLMALOMHARC HELYETT... A GLOBALIZÁCIÓ TÁRSADALMI ÉS MUNKAPIACI HATÁSAI

Az 1980-as évek közepétől a „globalizáció” kifejezés egyre divatosabbá vált, egyre gyakrabban került elő különböző fórumokon, hovatovább olyan általános jelszóvá alakult, melyet különböző kontextusban, különböző dolgok megmagyarázására is fel lehetett használni.

A helyzet napjainkra sem változott jelentősen. Továbbra is sokat beszélünk róla, és még ma is igen gyakran előfordul, hogy különböző szerzők különböző jelentést tulajdonítanak a fogalomnak, s mindazon jelenségeknek, melyek a globalizációt kísérik. Mi tehát a globalizáció? Melyek a kialakulásának legfőbb okai? Milyen következményekkel jár e jelenség az ember és a társadalom életének különböző területein? Lehet-e, kell-e tenni valamit e folyamat megállítására, visszafordítása érdekében? A Széll György, Carl-Heinrich Bösling és Johannes Hartkemeyer által szerkesztett tanulmánykötet ezekre a kérdésekre keresi a választ.

A könyv a 2002 májusában Osnabrückben tartott 3. „Regional and Local Development of Work and Labour” konferencia előadásainak anyagát

inkább alapkövetelménnyé válik a kreativitás, az innovatív szellem, az információk megosztása, a „nyitottság”, a rugalmasság, annak igénye, hogy újabb és újabb kapcsolatokat létesítsenek, tőlük akár nagymértékben különböző emberekkel is. „A projektek univerzumában nagyon számít ember képes megszabadulni saját szenvedélyei és értékei súlyától, nyitott a különbségekre (ellenében a merev abszolutista beállítottságú emberekkel, akik ragaszkodnak az egyetemes értékek védelméhez).” (184. o.)

Ha valaki az ímént olvasottak alapján azt gondolná, hogy a szerzőpáros műve a kapitalista szellem harmadik alakváltozatának egyfajta apologetikáját nyújtja, alaposan téved, lévén, hogy a könyvben több terjedelmes fejezet foglalkozik annak bemutatásával, hogy a termelést szervező elvek átalakulása milyen társadalmi hatásokkal járt. „A munka világának dekonstruálása” című fejezetből például megtudhatjuk, hogy a vállalati szervezetek lesoványítása és az új munkaszervezési formák elterjedése nem csupán tömeges elbocsátásokkal, a szakszervezetek hadállásainak meggyengülésével és a munkavállalók sebezhetővé válásával járt együtt, hanem azzal is, hogy új típusú szelekciós formákat vezettek be: „Az új műhelyekbe való belépést megmérettetésekön való megfeleléshez kötik. A szelekció alapjául egy szakmai teszt és a munkaerő-felvételben közreműködő *Assessment Center* tesztje szolgál. (...) A csoporthelyzetek létrehozásán alapuló pszichológiai tesztnek azt kell felmérnie, hogy az egyén képes-e csoporthelyzetben dolgozni, át tud-e adni ismereteket, képes-e megbirkózni az elemzést és szintetizálást igénylő feladatokkal, képes-e új ismereteket elsajátítani. [...] Ezek a megmérettetések azt hivatottak feltárni, hogy rugalmasak-e az »operátorok«”. (326. o.)

Bár a szerzők azzal is kimerítően foglalkoznak művükben, hogy a társadalmelemzők és a társadalmi mozgalmakat szervezők mennyire voltak képesek a hetvenes évek óta bekövetkezett változások tematizálására, alternatív megoldások megfogalmazására, hatékony tiltakozó mozgalmak szervezésére, terjedelmi okok miatt nincs mód ezen elemzések bemutatására. Hely hiányában be kell érünk egy rövid idézet beiktatásával, amely világosan kifejti, hogy mit gondol Boltanski és Chiapello a kapitalizmus harmadik szellemének égisze alatt bekövetkezett változásokról. A minőségbiztosítási rendszerek kereté-

ben működtetett minőségkörök kapcsán így fogalmaznak: „Ezeknek a véleménynyilvánítást és problémamegoldást segítő új megoldásoknak köszönhetően a korábbinál sokkal inkább igényt lehet formálni arra, hogy az emberek a vállalat érdekében mozgósítsák intelligenciájukat, megfigyelőképességüket és találékonyságukat. Ha önmagában nem értékelhető negatívan ez a változás – hisz senki sem kívánhatja, hogy a munka mechanikus mozdulatokra korlátozódjon –, valószínű, hogy a személyzetnek ezt a többlet-hozzájárulását nem jutalmazták mással, mint azzal, hogy azok, akik erre képesek voltak, megőrizhették állásukat, míg a többieket kizárták a munkaerőpiacról.” (336. o.)

(*Boltanski, Luc & Chiapello, Eve: Le nouvel esprit du capitalisme. Paris, Gallimard, 1999.*)

Bajomi Iván



SZÉLMALOMHARC HELYETT... A GLOBALIZÁCIÓ TÁRSADALMI ÉS MUNKAPIACI HATÁSAI

Az 1980-as évek közepétől a „globalizáció” kifejezés egyre divatosabbá vált, egyre gyakrabban került elő különböző fórumokon, hovatovább olyan általános jelszóvá alakult, melyet különböző kontextusban, különböző dolgok megmagyarázására is fel lehetett használni.

A helyzet napjainkra sem változott jelentősen. Továbbra is sokat beszélünk róla, és még ma is igen gyakran előfordul, hogy különböző szerzők különböző jelentést tulajdonítanak a fogalomnak, s mindazon jelenségeknek, melyek a globalizációt kísérik. Mi tehát a globalizáció? Melyek a kialakulásának legfőbb okai? Milyen következményekkel jár e jelenség az ember és a társadalom életének különböző területein? Lehet-e, kell-e tenni valamit e folyamat megállítására, visszafordítása érdekében? A Széll György, Carl-Heinrich Bösling és Johannes Hartkemeyer által szerkesztett tanulmánykötet ezekre a kérdésekre keresi a választ.

A könyv a 2002 májusában Osnabrückben tartott 3. „Regional and Local Development of Work and Labour” konferencia előadásainak anyagát



tartalmazza. Egy tanulmánykötettől természetesen nem várható el, hogy a választott téma minden aspektusával megfelelő mértékben foglalkozzon, adott témakörön belül sokkal inkább érdekes példákkal szolgál. A fő gondolatmenet azonban minden fejezet minden példája esetén ugyanaz: elhelyezni az egyedi esetet a globalizáció és újgazdaság kontextusában, rávilágítva arra a logikai irányvonalra, amely mentén minden egyedi eset megfelelő módon értelmezhető.

A könyv öt fő témát taglal. Az első főfejezetben az újgazdasággal és annak munkapiacra gyakorolt hatásával ismerkedhet meg az olvasó. A második fejezet a gazdasági tevékenységek új formáit taglalja. Az olvasó betekintést kaphat többek között az Enron felemelkedésének és bukásának mozgatórugóiba, az olasz ideiglenes munkakapcsolatok világába, vagy akár a holland atipikus munkavállalás sajátosságaiba. A harmadik fejezet az intézmények helyi és regionális fejlődésben betöltött szerepét mutatja be néhány gyakorlati példán keresztül, mint a holland háromoldalú társadalmi párbeszéd intézménye, vagy a civil szervezetek társadalomban betöltött szerepe. A negyedik fejezet nemzetközi példákon keresztül mutatja be a társadalmi szabályozók szerepét és működését. Az utolsó fejezetben a végzettség és a regionális fejlődés viszonyát vizsgálja.

Mi tehát a globalizáció?

Az 1980-as években uralkodónak számító neoliberalis felfogás szerint a globalizáció kora egy új aranykort vetít előre, ahol a piac az első és legfontosabb elem, melynek szabadsága garantálja a maximális jólétet minden ember számára. E jólét elhozói pedig a multinacionális vállalatok, melyek a szabad piaci környezetben maximális hatékonysággal működhetnek.

Statisztikai adatok és megfigyelések birtokában azonban az évek folyamán egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a remélt aranykor nem jött el. A mérhető pozitív hatásokról, mint például a vállalati profit növekedéséről kiderült, hogy az nem egy új gazdasági paradigma megszületése révén jött létre, hanem a hálózatosságal járó hatékonyságnövekedés miatt. A világgazdaság fellendülése révén elért extraprofit ráadásul igen egyenlőtlenül oszlott el: legnagyobb része a vállalatoknál maradt, azaz csak egy igen szűk csoport élvezhette előnyeit. A társadalmi különbségek ezáltal tovább nőttek, s a remélt társadalmi igazságságossággal messzebb került, mint valaha.

Felmerül a kérdés: mi lehet e kudarc oka? S ami talán még fontosabb: mi következik mind ebből?

Az események mozgatórugója kétségkívül a neoliberális gazdaságban rejlik. A gazdasági liberalizáció és dereguláció eredményeképpen megváltozott a nemzeti kormányok és a multinacionális vállalatok közötti erőviszony. Az ipusztársadalomban a kormányoknak jelentős szerepe volt abban, hogy a gazdasági szereplők tevékenységét befolyásolják oly módon, hogy az össztársadalmi jólétnövekedhessen, újraelosztó funkciójuk révén elérték azt, hogy a jövedelmekből az is részesedhessen, aki nem volt képes annak megtermelésére. A posztipusztársadalomban azonban a nemzeti kormányok képtelenek a multinacionális vállalatok politikai eszközökkel történő befolyásolására, ennél fogva szabályozó/újraelosztó funkciójukat sem tudják olyan hatékonyan gyakorolni, mint annak előtte.

Az átalakuló munkakapcsolatok területén az új kulcsszó a rugalmasság. A globalizáció térnyerésével és az újgazdaság kialakulásával a bürokratikus szervezeti formákat, az előre definiált szabályokat és folyamatokat felváltották az ad hoc szervezetek, az ideiglenes munkacsoportok. A rugalmasság azonban egyben bizonytalanságot is jelentett. Az újgazdaságban alig léteznek állandó elemek a munka világában: a munkával – azaz a konkrét feladattal –, illetve a munkaviszonnyal kapcsolatos tényezők is változnak. Az ipusztársadalom munkafolyamataira jellemző tervezhetőség, kiszámíthatóság és egyértelműség, valamint a munkakapcsolatokra jellemző állandóság a múlté, helyüket átvették a spontaneitás, az ideiglenes hatályú szerződések és a munkavégző személyének felértékelődése. Ez az átrendezés jelentős törést okoz a hagyományos felfogásban gondolkodó munkavállalók életében: a munkaviszonyok ideiglenessé válnak, s nő a személyes bizonytalanságerzet.

Az IT-szektor robbanásszerű fejlődése fontos szerepet játszik a munkakapcsolatok átrendezésében. Általa lehetőség nyílt a munka dezintegrációjára, azaz a munkavégzés többé nem volt helyhez kötött, sőt, ugyanazon munka különböző szakaszai is elválhattak térben. Az atipikus munka azonban alapjaiban változtatta meg a munkavállalók életstílusát s végső soron életminőségét: megfosztotta őket az egyik szociális kapcsolataik

jelentős részétől, valamint jelentősen átformálta mindennapi szokásaikat is.

A szociális bizonytalanság nemcsak a munkavégzés területén jelentkezik. Belátható, hogy az emberi lét minden aspektusára negatív hatással van. A munka ugyanis alapvető fontosságú az ember életében, s ez vonatkozik úgy az ipari, mint a posztindusztriális társadalmakra. Az újjgazdaságban azonban a munkához kapcsolódó bizonytalanság olyan területeken is megjelenik, amelyek korábban relatíve stabilnak számítottak, így például az állami szférában. A bizonytalan jövő azonban lehetetlenné teszi a hosszú távú tervezést. Mindennek eredményeként társadalmi szintű apátia jelentkezik, mely nemcsak azokat érinti, akik elveszítették a munkájukat, hanem azokat is, akik jelenleg is alkalmazásban állnak, hiszen ők sem tudhatják, mit hoz számukra a holnap. Ez a helyzet felőrli az egyént, s a helyzetet tovább súlyosbítja, hogy a társadalmi kizárás ilyen helyzetben nagyobb valószínűséggel lesz végleges. Aki ugyanis egyszer kikerült a szakmai körforgásból, szétlalt elveszítette szociális hálózatának jelentős részét, sokkal kisebb eséllyel talál vissza a munka világába. A társadalmi kizárás nem új jelenség az emberiség történelmében. Ami azonban változott, az az, hogy mi alapján valósul meg. A preindusztriális és ipari társadalmakban többé-kevésbé világosan megfogalmazott kritériumok – nem, kor, rang, származás, érdemek, végzettség – alapján dőlt el az egyén részesedése a társadalmi javakból, illetve bizonyos ismérvek alapján meg lehetett becsülni, hogy van-e, és mekkora esély van a felemelkedésre, s azt hogyan lehet elérni. Ezzel szemben ma nem egyértelműek ezek a szabályok.

A lecsúszottak, elesettek felkarolásának szükségességét sokan felismerték, s különböző megoldási javaslatokat dolgoztak ki a cél elérése érdekében. Az egyik legjellegzetesebb T.H. Marshall elmélete, mely szerint az állampolgároknak alanyi jogon kellene részesedniük az erőforrások egy minimális szintjéből, függetlenül attól, hogy piaci törvények alapján jogosultak lennének-e rá vagy sem. A gondolat és a szándék nemes, ám be kell látni, hogy nem hagyható figyelmen kívül az intézményi környezet, mely nem teszi lehetővé az olyan mértékű újraelosztást, amellyel e rendszer fenntartható lenne.

A társadalmi egyenlőtlenségek és a bizonytalanság növekedésének természetes következményeként megjelent a globalizációellenesség jelen-

sége. A folyamat kiválóan nyomon követhető az irodalomban is:

N. Castells a globalizációt egy objektív folyamatként írta le, mely mentes mindenféle ideológiától, s melynek lényege a pénzügyi piacok globális interdependenciája, melyet az IT-szektor és a kommunikációs technológia robbanásszerű fejlődése tett lehetővé, s melyet elősegít a nemzetközi piacok deregulációja és liberalizációja. Sami Nair azonban már arról írt, hogy amit tapasztalunk, az a totális globalizáció, a világ oly módon való átalakítása, hogy az a multinacionális vállalatok számára a legkedvezőbb legyen, azaz hatékonyságuk növelésének révén maximalizálhassák profitjukat. Vidal Beneyto még ennél is tovább ment: véleménye szerint a pénzügyi globalizáció felelős a világgazdaság rendjének széthullásáért. A globalizációellenes mozgalmak természetesen nem korlátozódnak a gazdasági szakirodalomra: az élet egyéb területein is megjelenik, s céljuk az, hogy nyíltan kifejezzék azt a félelmet és dühöt, ami az emberekben a globalizáció negatív hatásai miatt felgyülemlt.

A globalizációellenesség mögött rejlő ok rendkívül egyszerű: az intézményi rendszer átalakulása miatt az embereknek a hagyományos módon nincs többé befolyásuk az őket érintő legfontosabb kérdésekre. Választott képviselőik útján többé nem érvényesíthetik érdekeiket, nem védhetik meg magukat a negatív hatások ellen, hiszen a kormányzat tehetetlen a multinacionális vállalatokkal szemben. Az érdekérvényesítéshez tehát új utakat kell találni.

Ekkor érkezünk el a tanulmányból kiolvasható legizgalmasabb megállapításhoz: a globalizációt ellenzők érdekeik hatékony érvényesítéséhez ugyanazokat az eszközöket használják, amelyek az újjgazdaságot magát is létrehozták. Az IT vívmányai, mint a szélessávú internet, teszik lehetővé a földrajzilag szétszórt csoportok tevékenységének hatékony koordinációját, ehhez járulnak továbbá szervezeti struktúrájuk – laza, horizontális hálózatok – előnye, ezen kívül felhasználják a médiát üzeneteik hatékony továbbítására: egy nagyszabású tüntetést igen sokan figyelemmel kísérek a hírműsorok segítségével. Mindezek mellett alulról jövő kezdeményezésként gyakorolta hirdetések bojkottját, azaz nem közvetlenül a vállalatokat támadják, hanem azok termékeit, mely módszer végső soron mégis a vállalat pénzügyi nehézségeit eredményezi.



A globalizáció – tetszik, nem tetszik – itt van, létezik. Homokba dughatjuk a fejünk, megpróbálhatunk nem tudomást venni a körülöttünk lezajló változásokról, de nincs értelme. Ahogyan annak sincs, ha megpróbálunk neki ellenszegülni, kilátástalan szélmalomharcot vívva az elkerülhetetlennel. Mit tehetünk akkor? Paradox módon épp a globalizációt ellenzők módszerei azok, amelyek választ adnak e kérdésre. Ha nem tudjuk megállítani a változásokat, alkalmazkodnunk kell az új játékszabályokhoz. Ha már egyszer adottak, ki kell használni a globalizáció adta technológiai és intézményi lehetőségeket, és érdekeinket alulról jövő kezdeményezések formájában – s ebben rendkívül fontos szerep hárul a civil szervezetekre – kell képviselnünk. Remélhetőleg mind több területen mind több döntéshozó belátja ezt, és a tanulmányban szereplő pozitív példák nyomán képes lesz hatékonyan reagálni környezete kihívásaira.

Ennél többet a szerkesztők aligha kívánhatnak. (Széll, György, Bösling, Carl H. & Hartkemeyer, Johannes [eds.]: *Labour, Globalisation and the New Economy*. Frankfurt am Main, Peter Lang, 2005.)

Siklós Balázs



KARRIER-TANÁCSADÁSSAL A HATÉKONYABB SZAKOKTATÁSÉRT ÉS SZAKKÉPZÉSÉRT

Az UNESCO több szerző tanulmányait tartalmazó kötetet jelentetett meg 2002-ben, melynek célja megvizsgálni, hogyan tehető hatékonyabbá a Műszaki és Szakoktatás és Szakképzés (Technical and Vocational Education and Training, azaz TVET) a pályaválasztási orientáció és tanácsadás eszközeinek segítségével. A monográfia az *International Association for Education and Vocational Guidance* (IAEVG) és az *International Association for Counselling* (IAC) közös projektjének keretében jött létre. A mű deklarált feladata segítséget nyújtani a fejlődő országoknak emberierőforrás-fejlesztési igényeik – az említett eszközökkel történő – kielégítéséhez, de minden más érintett számára is. Ezek ugyanis hatékonyan hozzájárulhatnak az oktatási rendszerek

és a munka világa közti egyre mélyülő szakadék áthidalásához. Ez a „szakadék” az egész világon növekszik a gyorsuló technológiai változások és a globalizációs folyamatok hatására, azonban nem mindenhol egyformák a csökkentéséhez igénybe vehető erőforrások. Egy korábbi fókuszcsoporthoz vizsgálat a fejlődő országok ezen a területen felelős politikai döntéshozóival és gyakorlati szakembereivel győzte meg az UNESCO illetékeseit arról, van igény arra a segítségre, melyet az ismertetésre kerülő kötet adhat.

A szerkesztők könyvüket referenciaforrásnak szánják mindenkinek, akit érint a Műszaki és Szakoktatás és Szakképzés, legyen akár politikai szereplő, gyakorlati szakember, munkaadó, tanár, szülő vagy a képzés résztvevője. Be kívánják mutatni mindazokat a módokat, ahogyan a karriertervezés és tanácsadás hozzájárulhat a hatékonyabb TVET megvalósításához, ezáltal javítva az oktatási rendszerek emberierőforrás-növelő képességét. A fejlődő országokat kiemelten is meg kívánták célozni, mert úgy vélik, itt egyszerre mutatkozik az átlagnál nagyobb igény az újszerűbb oktatási rendszerek kialakítására, másrészt a fejlettebb államoknál kevésbé rendelkeznek az ehhez és a kapcsolódó kutatómunka elvégzéséhez szükséges forrásokkal. Lényegében tehát azt a kérdést járja körül a kötet, miképp lehet a TVET és a karrier-tanácsadási szolgáltatások segítségével az egyes (kiemelten a fejlődő) országok oktatási, képzési rendszerét alkalmassá tenni a munkaerőpiaci kihívásoknak való megfelelésre.

A kilenc fejezetből álló könyvben Hans Hoxter rövid bevezetője után a szerkesztők – Brian Hiebert (IAEVG) és William Borgen (IAC), a fent említett projekt vezetői – megfogalmazzák fő kérdéseiket, amit hat, a kötet fő kérdéseire néha csak igen lazán kapcsolódó tanulmány követ. Hiebert és Borgen részben ezekre, részben a már említett fókuszcsoporthoz vizsgálat eredményeire alapozva vonják le a tanulságokat, fogalmazzák meg modelljüket a zárófejezetben. Szinte kivétel nélkül minden tanulmány kiemeli, hogy egyre nehezebb a munka világa és az oktatás közti megfelelést megteremteni. Az UNESCO 2004-es Bonni Deklarációjában a TVET-et nevezte meg, mint az egyik legfontosabb, ezt a problémát megoldani hivatott eszközt. A politikai elhatározás azonban számos akadállyal találkozott. A kötetben található írások ezeket veszik sorra más és más szempontból, Hiebert és Borgen modellje pedig meg



A globalizáció – tetszik, nem tetszik – itt van, létezik. Homokba dughatjuk a fejünk, megpróbálhatunk nem tudomást venni a körülöttünk lezajló változásokról, de nincs értelme. Ahogyan annak sincs, ha megpróbálunk neki ellenszegülni, kilátástalan szélmalomharcot vívva az elkerülhetetlennel. Mit tehetünk akkor? Paradox módon épp a globalizációt ellenzők módszerei azok, amelyek választ adnak e kérdésre. Ha nem tudjuk megállítani a változásokat, alkalmazkodnunk kell az új játékszabályokhoz. Ha már egyszer adottak, ki kell használni a globalizáció adta technológiai és intézményi lehetőségeket, és érdekeinket alulról jövő kezdeményezések formájában – s ebben rendkívül fontos szerep hárul a civil szervezetekre – kell képviselnünk. Remélhetőleg mind több területen mind több döntéshozó belátja ezt, és a tanulmányban szereplő pozitív példák nyomán képes lesz hatékonyan reagálni környezete kihívásaira.

Ennél többet a szerkesztők aligha kívánhatnak. (Széll, György, Bösling, Carl H. & Hartkemeyer, Johannes [eds.]: *Labour, Globalisation and the New Economy*. Frankfurt am Main, Peter Lang, 2005.)

Siklós Balázs



KARRIER-TANÁCSADÁSSAL A HATÉKONYABB SZAKOKTATÁSÉRT ÉS SZAKKÉPZÉSÉRT

Az UNESCO több szerző tanulmányait tartalmazó kötetet jelentetett meg 2002-ben, melynek célja megvizsgálni, hogyan tehető hatékonyabbá a Műszaki és Szakoktatás és Szakképzés (Technical and Vocational Education and Training, azaz TVET) a pályaválasztási orientáció és tanácsadás eszközeinek segítségével. A monográfia az *International Association for Education and Vocational Guidance* (IAEVG) és az *International Association for Counselling* (IAC) közös projektjének keretében jött létre. A mű deklarált feladata segítséget nyújtani a fejlődő országoknak emberierőforrás-fejlesztési igényeik – az említett eszközökkel történő – kielégítéséhez, de minden más érintett számára is. Ezek ugyanis hatékonyan hozzájárulhatnak az oktatási rendszerek

és a munka világa közti egyre mélyülő szakadék áthidalásához. Ez a „szakadék” az egész világon növekszik a gyorsuló technológiai változások és a globalizációs folyamatok hatására, azonban nem mindenhol egyformák a csökkentéséhez igénybe vehető erőforrások. Egy korábbi fókuszcsoporthoz vizsgálat a fejlődő országok ezen a területen felelős politikai döntéshozóival és gyakorlati szakembereivel győzte meg az UNESCO illetékeseit arról, van igény arra a segítségre, melyet az ismertetésre kerülő kötet adhat.

A szerkesztők könyvüket referenciaforrásnak szánják mindenkinek, akit érint a Műszaki és Szakoktatás és Szakképzés, legyen akár politikai szereplő, gyakorlati szakember, munkaadó, tanár, szülő vagy a képzés résztvevője. Be kívánják mutatni mindazokat a módokat, ahogyan a karriertervezés és tanácsadás hozzájárulhat a hatékonyabb TVET megvalósításához, ezáltal javítva az oktatási rendszerek emberierőforrás-növelő képességét. A fejlődő országokat kiemelten is meg kívánták célozni, mert úgy vélik, itt egyszerre mutatkozik az átlagnál nagyobb igény az újszerűbb oktatási rendszerek kialakítására, másrészt a fejlettebb államoknál kevésbé rendelkeznek az ehhez és a kapcsolódó kutatómunka elvégzéséhez szükséges forrásokkal. Lényegében tehát azt a kérdést járja körül a kötet, miképp lehet a TVET és a karrier-tanácsadási szolgáltatások segítségével az egyes (kiemelten a fejlődő) országok oktatási, képzési rendszerét alkalmassá tenni a munkaerőpiaci kihívásoknak való megfelelésre.

A kilenc fejezetből álló könyvben Hans Hoxter rövid bevezetője után a szerkesztők – Brian Hiebert (IAEVG) és William Borgen (IAC), a fent említett projekt vezetői – megfogalmazzák fő kérdéseiket, amit hat, a kötet fő kérdéseire néha csak igen lazán kapcsolódó tanulmány követ. Hiebert és Borgen részben ezekre, részben a már említett fókuszcsoporthoz vizsgálat eredményeire alapozva vonják le a tanulságokat, fogalmazzák meg modelljüket a zárófejezetben. Szinte kivétel nélkül minden tanulmány kiemeli, hogy egyre nehezebb a munka világa és az oktatás közti megfelelést megteremteni. Az UNESCO 2004-es Bonni Deklarációjában a TVET-et nevezte meg, mint az egyik legfontosabb, ezt a problémát megoldani hivatott eszközt. A politikai elhatározás azonban számos akadállyal találkozott. A kötetben található írások ezeket veszik sorra más és más szempontból, Hiebert és Borgen modellje pedig meg

kívánja mutatni, hogyan lehet a gátakat a pályorientáció és tanácsadás megfelelően kialakított rendszerével legyőzhetővé tenni.

Hans Hoxter, aki a pályorientáció és tanácsadás meghatározó személyisége volt, s jelen monográfia megjelenése előtt néhány héttel hunyt el az IAC tiszteletbeli elnökeként, bevezető írásában elsősorban az egyének oldaláról közelíti meg a kérdést. Véleménye szerint a pályorientáció és tanácsadás feladata, hogy a tanulás és a munka világa közti átmenet krízisét a kiteljesedés időszakává alakítsa. A pályaválasztási tanácsadás három fő eszközeit említi. Az információnyújtás (advice), az orientáció (guidance) és az egyén célkialakítását, döntéshozatali folyamatát támogató tanácsadás (counselling) – a pontosság kedvéért a továbbiakban jelen írás mindig az angol elnevezést fogja használni – közti viszony számos országban az érintettek és gyakran a szakértők számára is homályos (így van ez hazánkban is). A tanácsadók és a tanácsadási rendszerének fejlesztését, tudományos megalapozását ezért fontos feladatként említi.

Hiebert és *Borgen* első írásukban tisztázzák azt a kontextust, melyben a TVET-et és a kapcsolódó tanácsadás lehetőségeit vizsgálni kívánják. Míg a tradicionális, lassan alkalmazkodó oktatási rendszerek hatására bizonyos szektorokban a képzett munkaerő hiánya, másokban túlkínálata lép fel, addig a dinamikusan változó követelmények a specializált szaktudás elmélyítése helyett az alkalmazkodóképesség növelését, az adaptálható és rugalmas képességek kialakítását helyezik előtérbe. Megmaradnak ugyanakkor a munkaerőpiac hagyományos egyenlőtlenségei, a nemi és etnikai diszkrimináció, a kultúrák közti eltérések, és továbbra is jellemző az oktatás presztízs-fogyasztása. Mindezekon kívül a TVET sikeres bevezetését az is nehezíti, hogy a legtöbb országban a tanulók nem tartják egyenrangúnak a hagyományos felsőfokú képzésekkel, pedig a munkaadók keresnek az ilyen végzettségűeket. A fogalmak tisztázására ebben és a zárófejezetben is sor kerül, így aki tökéletesen meg kívánja ezeket érteni, a kötet végigolvasása előtt jól teszi, ha már az elején fellapozza a nyolcadik fejezetet is. A TVET definiálásakor az UNESCO a lehető legszélesebb tartalmat adta neki: mindent felölelő, mindenki számára elérhető, minden tanulni vágyó igényehez igazodó képzési rendszer, melynek célja az egyén és a társadalom nagy céljainak (mint a béke

és egyenlőség) elérése, de kiemelt szerepet kap a társadalom és gazdaság periferiáján elhelyezkedők vissza-, illetve bevezetése is a munka világába. E talán túlzottan tág, nehezen megfogható fogalom- és célrendszerből következik, hogy az épp bemutatandó könyv sem szigorúan a Műszaki és Szakoktatás és Szakképzés vagy a karrier-tanácsadáshoz kapcsolódó írásokat tartalmaz, hanem jóval szélesebb spektrumot próbál lefedni. Végig nagy hangsúlyt helyeznek a három tanácsadási funkció, az *advice*, a *guidance* és a *counselling* elkülönítésére, melyek közül az első tisztán információszolgáltatást jelent, a második orientációt, azaz az egyén jellemzőinek felmérése után a neki megfelelő információk (tanács) nyújtását, míg a *counselling* esetében nincs szó külső tanácsról, inkább olyan személyközi folyamatról, melyben a tanácsadó segíti az egyént saját nézőpontjának, céljainak kialakításában.

Ennek megfelelően a második fejezet – melyet *Diana Aisenson*, *Lynne Bezanon*, *Flo Frank* és *Phyllis Reardon* írt – rögtön a közösségi kapacitások építésével foglalkozik. E koncepció a helyi társadalom fejlődésének lehetőségét hivatott fenntartható módon biztosítani az életminőség minden területén, a közösség irányítása alatt áll, és a szerzők szerint össze kell kapcsolni a karrierépítéssel. Így a pályorientációs és tanácsadási szolgáltatásokkal is, hiszen mindkettő középpontjában az életminőség fenntartható javítása áll. A közösségi alapú munkaerőpiac eltér a hagyományos, ipari munkaerőpiactól: az állások nem határozódnak meg előre (például az elvégzett iskoláktól függően), és a hivatások nem különülnek el élesen egymástól. Egy ilyen munkaerőpiacon a bizonytalanságok miatt szükség van a tanácsadási tevékenységre. Két elindított kezdeményezést is ismertetnek a szerzők Kanada és Argentína példáján keresztül. Az egyéni tanácsadás helyett közösségi alapú tanácsadást és pályaválasztási szolgáltatást javasolnak.

Raoul van Esbroeck a harmadik fejezetben azt mutatja be, hogy az élethosszig tartó tanulás követelménye miképpen teszi idejétmúlttá a hagyományos pályaválasztási tanácsadási rendszert. Már nemcsak az úgynevezett veszélyeztetett csoportok számára kell elérhetővé tenni, hanem mindenkinek, minden életkorban. Mivel a tanulás élethosszig tart, így a munka világába való átmenet is állandósult állapottá válik, élethosszig tartó tanácsadásra van szükség. Esbroeck emellett



azt is javasolja, hogy a szolgáltatások teljes skálája elérhető legyen az ügyfél számára, egy helyen és egy időpontban, ami a specializált tanácsadók helyett az általa holisztikusnak nevezett modell bevezetését igényli, valamint hangsúlyáthelyezést a konkrét problémáról az emberre. Itt párhuzamot vonhatunk a szerkesztők és Hoxter „counselling” fogalmával, amelybe ők eleve beleértik az emberközpontúságot.

Korábban érintettük, hogy nehézségek adódtak a TVET beillesztésével a hagyományos oktatási-képzési rendszerbe. Ennek egyik elemével – az alapfokú oktatás szerepével és kapcsolódásával a TVET-hez – foglalkozik *Howard Esbin* munkája a soron következő fejezetben. Az alapoktatás célja szerinte mára meghaladta a konkrét ismeretek átadását, helyette inkább az innovatív képességek és holisztikus gondolkodás kialakítása lenne a feladata. Ezáltal kellene felkészítenie a tanulókat a munka és az élethosszig tartó tanulás világára. A TVET is csak akkor lehet sikeres – érvel a szerző –, ha ez a fókuszváltás megtörténik az alapfokú oktatásban. Állításaira érdekes, bár rövid példákat hoz Kenyából és néhány fejlett országból. A pályaválasztási tanácsadás épp csak említésre kerül.

Az ötödik fejezet a TVET egyik kiemelt céljával, a marginalizált egyének helyzetének javításával foglalkozik. *John Grierson, James Schnurr* és *Craig Young* szerint ennek legjobb módja, ha az oktatást és képzést „vállalkozói szemléletben” szervezzük. A bármilyen szempontból a társadalom peremén élők életritmusa, igényei eltérnek attól, amit a hagyományos képzési struktúra nyújt. Számukra nem szakmai ismereteket kell átadni, hanem önfenntartási képességeik javítása a cél. Ez a lehetőségek megragadására való felkészítést jelenti és a vállalkozói készségek fejlesztését. Kezdeti sikeres próbálkozásokból kiindulva a kívánatos képzési rendszert úgy írják le a szerzők, mint ami a helyi munkaerőpiac igényeire szabott képességeket és kapacitásokat fejleszt, nagyobb közösségi költségmegosztással dolgozik, elérhető és alkalmazható a marginalizált csoportok számára, javítja a támogató hálózatokhoz való hozzáférést (ide tartozik a karrier-tanácsadás is). Mivel azonban a képzés maga nem teremt lehetőségeket, csak megtanít élni velük, ezért a hatékony működés feltétele a megfelelő gazdaságfejlesztési politika.

Két fejezet is foglalkozik a munka világának szervezeten belüli oldalával. *Norman Amundson* és *Jeff Morley* azt elemzi, hogyan tarthatják meg a szervezetek az értékes munkaerőt azokban a szektorokban, ahol munkaerőhiány lépett fel. A munkakörnyezet fizikai, szociális és pszichológiai szempontból is egészséges kialakítása, a magánélet és a szervezeten belüli elfoglaltság közötti harmónia kialakítása ilyen feltételek mellett a szervezetek számára pénzügyileg is megtérül. Az elégedett munkaerő biztosításában szerepet kap a *counselling*.

A hetedik fejezet már egész konkrétan a munkaerővel foglalkozik, pontosabban a munkával szembeni attitűddel, a munka során tanúsított magatartással. A kérdés egy tanulmányon belül nem rendezhető megnyugtatóan, hiszen, ahogy arra a szerzők – *Mary McMahon* és *Wendy Patton* – maguk is rámutatnak, a munkáról alkotott fogalmaink épp átalakulóban vannak: nem csak azt nem tudjuk, milyen az ideális dolgozó attitűd, de azt sem mindig, hol a határ „munka” és „szabadidő” közt. Tovább bonyolítja a helyzetet, hogy amíg a munkáltatók szeretnék a hagyományos munkaértékrendet megőrizni, addig az alkalmazottak a munkahelyi létet egyre inkább az életminőség egyéb meghatározói mögé sorolják. Ugyanakkor a karriertervezési feladatok nagyobb részt a szervezetek helyett a munkavállalók vállaira kerültek át. A szerzők szerint itt válik a TVET és a munkaerőpiachoz kapcsolódó szinte minden intézmény számára nélkülözhetlenné a karrier-tanácsadás és a pályaorientációs szolgáltatás, melyet ők is akkor tartanak hatékonynak, ha ezeket egyetlen integrált rendszerbe lehet összefogni.

A zárótanulmányban található az a modell, melynek feladata a TVET hatékony bevezetése, és amely által elérhetőek a kitűzött célok. Megalkotásához a felsorolt tanulmányokon kívül egy, a bevezetőben említett fókuszcsoportos vizsgálat szolgáltatja az alapot. *Hiebert* és *Borgen* szerint a TVET-et mindenképpen a karrier-tanácsadás integrált, holisztikus és egész életen át tartó rendszerével szimbiózisban kell kialakítani és bevezetni. Ez segíthet elérni, hogy a TVET az oktatási-képzési rendszerben egyenrangú alternatívaként jelenjen meg, s így betölthesse feladatát. A szerzők szerint ennek megvalósításához – és egyben az oktatási rendszer rugalmasságának

növeléséhez – meg kellene szüntetni az oktatás szintekre bontását, és mellérendelt kapcsolatban elhelyezni a különböző típusú képzési, oktatási formákat, aminek megvalósíthatósága ugyanakkor kétségesnek tűnik. Mindennek persze a szerzők szerint is feltétele, hogy a tanácsadói szervezet megfelelően képzett munkatársakból álljon, és a rendszer kialakításánál figyelembe vegyék a kulturális sajátosságokat.

A bemutatott könyvet nagyon heterogén közönségnek szánták, így biztosan sokfélék lesznek a róla alkotott vélemények is. Mellette szól, hogy a kérdéskört és a releváns problémákat több oldalról mutatja be, tisztázza a fontosabb fogalmakat, ráadásul a szélesebb közönség számára is emészthető formában. Bevezető, áttekintő munkaként

mindenképp megállja helyét. Hiányérzetet okoz viszont a bemutatott példák, esettanulmányok alacsony száma, részletessége. Biztosan sok olvasó venné szívesen, különösen a kérdéskör iránt mélyebben érdeklődők, ha konkrét példákat kaphatna a bemutatott rendszerekről, problémákról, sikeres vagy épp kudarcot vallott kezdeményezésekről. Ezzel együtt is ajánlható azonban mindenkinek, akit a tárgyalt fontos és aktuális téma érint vagy érdekel.

(Hiebert, Bryan & Borgen, William [eds.]: Technical and Vocational Education and Training in the Twenty-First Century – New Roles and Challenges for Guidance and Counselling. Paris, Unesco, 2002.)

Kun András István

Képzés és munkaerőpiac

Összegzés

A magyarországi szakképzés részben a gazdasági, részben az oktatásban tapasztalható folyamatok hatására az utóbbi 10-15 évben jelentősen átalakult. Korábban, az iparizációs kor sajátosságainak megfelelően, a szakképzés az ipar szakképzettség-igényéhez kapcsolódott, viszonylag koncentrált volt, jól kiszámítható, s központilag többé-kevésbé megtervezhető és szervezhető. A képzés tartalmát tudományosan jól körülhatárolt technikai, technológiai ismeretek alkották. Az 1990-es rendszerváltást követően a gazdaság átalakulása felgyorsult, a terciér szektor szakemberigénye vált meghatározóvá a munkaerőpiacon, s ez a régi sémák alapján szerveződő szakképzést ellehetetlenítette. A munkaerőpiac ma a magasan kvalifikált, jól képzett és jól (tovább)képezhető szakembereket igényli, ami a szakképzést stratégiaváltásra készíti. Ennek velejárója a képzési tartalmak megújításának igénye is, amelynek nyomán a mélyebb, szűkebb, gyakorlatorientált szakképzés helyébe szélesebb „előszakképzés” lép.

A tudásalapú társadalom és gazdaság vélt vagy valós hatására a mind hosszabb ideig tartó közoktatási rendszerekből lassan kiszorult a szakképzés. Helyét mindinkább az iskolarendszeren kívüli képzések – a piaci és a munkahelyi képzések – sokszínű kavalkádja vette, veszi át. Az oktatás tömegesedése – ezzel párhuzamosan – már túllépett az alsó középfokú szinten, elérte a felső középfokot, s lassan már a felsőoktatás tömegesedéséről beszélhetünk.

Ezek a – sok más fejlett országra jellemző – folyamatok a hazai politikai-gazdasági változásokkal összefüggésbe hozható speciális körülmények között mentek végbe. A korábbiakhoz képest új szemléletű jogszabályok az oktatásügy régi szereplőit új helyzetbe hozták, új szereplők jelentek meg, új érdekek artikulálódtak. Az iskolarendszer fenntartói megváltoztak, a finanszírozás a korábbihoz képest megújult, sokszínű képzési piac alakult ki, összeomlott a képzés bázisát és ideológiáját adó szocialista nagyipar, s az iskolarendszerű képzés koordinációját meghatározó megyei oktatásigazgatás is – hogy csak a szakképzést közvetlenül befolyásoló legfontosabb elemeket említsük.

Az oktatási rendszer átstrukturálódása – az egyik póluson a felsőoktatás radikális kiterjedése, a másik póluson a szakiskolai képzés iránti kereslet beszűkülése –, s a nyomában járó minőségi problémák a gazdasági szféra és az oktatáspolitikai konfliktusát eredményezik. Az Educatio ezen számában ezeket a jelenségeket igyekszünk különböző tanulmányokkal körüljárni, némi történelmi kitekintést is téve.