

# MŰHELYTANULMÁNYOK

---

**BESSENYEI ISTVÁN**

## **A GAZDASÁG VERSENYKÉPESSÉGE ÉS AZ OKTATÁS**

*- műhelytanulmány -*

**A tanulmányorozat**

**12.**

**kötete**

Ez a műhelytanulmány a

**„Versenyben a világgal”**

A magyar gazdaság nemzetközi versenyképességének mikrogazdasági tényezói -

**kutatási program**

igazgató: **Chikán Attila**

**A versenyképesség társadalmi vonatkozásai**

c. projekt

vezetője: **Zsolnai László**

**Az oktatási rendszer problémái**

c. alprojekt

vezetője: Garai László és Bessenyei György

keretében készült.

A „Versenyben a világgal” - A magyar gazdaság versenyképességének mikrogazdasági tényezói c.

kutatási program **MUHELYTANULMÁNY** sorozata.

Sorozatszerkesztő: Chikán Attila, programigazgató

Technikai szerkesztő: Koblász Mária

Készült 550 példányban. Budapest, 1997. február 18.

## Tartalomjegyzék

<b>1 Bevezetés .....</b>	<b>5</b>
<b>2 Problémafelvetés .....</b>	<b>5</b>
<b>3 Az oktatási rendszer rugalmassági mutatói.....</b>	<b>9</b>
3.1 <i>Szerkezeti változások</i> .....	9
3.1.1 Vertikális differenciálódás .....	9
3.1.2 Átjárhatóság .....	10
3.2 <i>Differenciálódás fenntartók szerint</i> .....	11
3.2.1 Középfok .....	11
3.2.2 Felsőfok .....	12
3.2.3 A magánszféra .....	12
3.3 <i>Mennyiségi fejlődés</i> .....	13
3.3.1 Középfok .....	13
3.3.2 Felsőfok .....	14
3.4 <i>Tartalmi differenciálódás</i> .....	14
3.4.1 Alternatív programok az általános iskolában és a gimnáziumban.....	14
3.4.2 A szakközépiskolák világbanki programja.....	16
3.4.3 A szakmunkásképzési és a szakközépiskolai profil változásai.....	17
3.4.4 Posztszekunder képzés felsőoktatási keretekben.....	18
3.4.5 Tudás versus képesség .....	19
<b>4 A gazdaság képzési tevékenysége.....</b>	<b>20</b>
4.1 <i>Közvetlen</i> .....	20
4.2 <i>Közvetett</i> .....	23
4.2.1 Finanszírozás .....	23
4.2.2 A kamarák szerepe .....	23
<b>5 Kommunikációs utak: szabályozás.....</b>	<b>24</b>
5.1 <i>Bürokratikus szabályozás</i> .....	24
5.1.1 Az Országos Képzési jegyzék .....	24
5.1.2 Felsőoktatási keretszámok .....	25
5.2 <i>Politikai szabályozás</i> .....	25
5.2.1 Társadalmi partnerség .....	25
5.2.2 Felsőoktatási puffer-szervezetek .....	26
5.2.3 Önkormányzatok .....	27
5.3 <i>Piaci szabályozás</i> .....	27
<b>6 Összefoglalás.....</b>	<b>29</b>
6.1 <i>Szerkezet, fenntartók, mennyiség</i> .....	29
6.2 <i>Tartalom és profil</i> .....	29
6.3 <i>A gazdaság szerepe</i> .....	30
6.4 <i>Szabályozás</i> .....	30
<b>7 Irodalom.....</b>	<b>32</b>

## Ábrajegyzék

<i>Ábra 3-1: A középiskolák ötödik évfolyamain tanulók számának emelkedéses 1990/91-1995/96 között .....</i>	<i>10</i>
<i>Ábra 3-2: A szakközépiskolások és gimnazisták százalékos aránya a 14-17 éves népességben.....</i>	<i>13</i>
<i>Ábra 3-3: Tanulólétszám a különböző középiskola-típusokban, 1990/91-1995/96 .....</i>	<i>14</i>
<i>Ábra 4-1: A tanulohelyek száma és megoszlása 1980 és 1995 között.....</i>	<i>21</i>

## Táblajegyzék

<i>Tábla 2-1: A premodern, ipusztuáialis és posztindusztuáialis kor ideáltipikus paradigmái .....</i>	<i>7</i>
<i>Tábla 3-1: A középiskolák nappali tagozatának fajtái, 1990/91-1994/95 .....</i>	<i>11</i>
<i>Tábla 3-2: Középfokú oktatási intézmények száma és megoszlása fenntartók szerint, 1994/95 .....</i>	<i>12</i>
<i>Tábla 3-4: Normál és alternatív programok szerint tanuló tanulócsopottok az általános iskolában és a gimnáziumban, 1995 .....</i>	<i>15</i>
<i>Tábla 3-5: Záróvizsgára felkészítő fakultatív gyakorlati tárgyak oktatása a gimnáziumban, 1990/91 és 1994/95 ....</i>	<i>16</i>
<i>Tábla 3-6: A szakmunkástanulók százalékos megoszlása gazdasági áganként, 1980/81-1993/94.....</i>	<i>17</i>
<i>Tábla 3-7: A tanulólétszám változásai a különböző szakközépiskolai profilokban, 1990/91-1994/95.....</i>	<i>18</i>
<i>Tábla 3-7: A posztszekunder kurzusok részvevői tanfolyam-típusok szerint, 1994.....</i>	<i>19</i>
<i>Tábla 4-1: A szakmunkástanulók számának és megoszlásának alakulása a gyakorlati képzés helye szerint 1980-95 között .....</i>	<i>21</i>
<i>Tábla 4-2: Költségmegoszlás a szakképzésben, 1994/95 .....</i>	<i>23</i>

## 1 Bevezetés

Jelen tanulmány „A magyar gazdaság versenyképessége“ c. kutatás oktatási részének elotanulmánya. A tanulmány a gazdaság és az oktatás kapcsolatára koncentrálva foglalja össze a két szféra változásait, részben saját kutatások, részben pedig a szakirodalom és a hivatalos minisztériumi anyagok és statisztikák alapján. A tanulmány egyes részeinek kidolgozottsági foka változó. Ez azzal függ össze, hogy nem minden területen állt rendelkezésre elemzés vagy adat. Ahhoz pedig, hogy a gazdaság oktatási viselkedését részletesebben leírjuk, meg kell várnunk a kérdoíves felmérés eredményeit.

## 2 Problémafelvetés

A gazdasági növekedés és versenyképesség fo tényezoi között a következőket szokták említeni:

- tokefelhalmozás,
- oktatás,
- befektetés a kutatásba és fejlesztésbe,
- az adózás szerkezete,
- kereskedelempolitika,
- jogi és politikai struktúrák,
- erkölcs.

A versenyképesség problematikáját meg lehet közelíteni úgy, mint a fenti tényezok viszonylagos súlyának és interakcióinak kérdését, és úgy is, mint két lehatárolt alrendszer kapcsolódását. Tanulmányunkban mi szükségszerűen az utóbbi utat járjuk, sot, a gazdaság és az oktatási rendszer kapcsolódásainak csatornáiból foleg a konkrétan megragadható, empirikusan is igazolható mozzanatokat ragadjuk ki.

Úgy gondoljuk, hogy vizsgálunk kell mind az oktatási rendszer és a gazdaság innovációs potenciálját, mind pedig a két rendszer közötti kommunikációs csatornákat. Míg azonban az oktatási rendszer dinamikusságát viszonylag széles skálában vizsgáljuk, addig a gazdaságot csakis a humán erőforráshoz való viszonya szempontjából elemezzük. Ezen belül is csupán a gazdaság saját magára vállalt képzési rendszerét és az erre vonatkozó beállítódásokat kutatjuk. Ehhez az empiriát a nagy kérdoív feldolgozása szolgáltatja majd. Külön kérdésként vetodhet fel az is, hogy melyik korszak

versenyképességét vizsgáljuk: az ipariét vagy a posztindusztriális korszakét? Ma Magyarországon ugyanis keveredik a tradicionális, az ipari és a posztindusztriális korszak szerkezeti, gondolati, attitűdbeli rendszere. Emiatt lehetséges egy jelenorientált leírás, amely elsősorban az ipari társadalmi versenyképességre kérdezne rá, s lehetséges egy jövőorientált szemlélet, amely feltételezi a posztindusztriális korszak gyors térhódítását, és ebből az aspektusból szemléli a kérdést. Más paradigmái vannak ugyanis az ipari és más a posztindusztriális társadalomnak.<sup>1</sup> *A jelenlegi magyar oktatásügy az ipari társadalmak paradigmái szerint szerveződik, amelyben a fő strukturáló elv a szakma és a kognitív tudás. Az oktatásügy nemzetállami nagyszervezet. Az érvényes tudás határait központilag jelölik ki. A tudományt zárt narratívaként kezelik, s a tankönyvet tartják a tudás egyedüli forrásának. Az így kialakuló „köztes” tudásmező a rendelkezésre álló információhalmazhoz képest kevés, az individualizálódás és a lokalizálódás szempontjából túlságosan is sok, kognitív és absztrakt. A fő módszer a központilag kijelölt tudásmennyiség verbális közlése. A megismerésben a (pre)tudományos szint uralkodik.*<sup>2</sup>

*Meroben mások egy posztindusztriális megközelítés szempontjai. A premodern és az indusztriális korhoz képest mi a következőkben látjuk a posztindusztriális kor fő jellemzőit:*

---

<sup>1</sup> Melyek a posztindusztriális társadalom paradigmái? Az információs társadalom első jellemzője a *globalizálódás*. A gazdaság transznacionálisan szerveződik. A nemzetállam politikai szerepe csökken, a szuper-blokkok politikai szerepe nő. (A magyar export hatvan százalékát azok a multinacionális vállalatok bonyolítják le, amelyekre a magyar kormány csak kevés befolyása van). Kialakulnak a globális információs hálókat és az egységes tömegkultúra. A második átfogó paradigma a globalizálódással párhuzamosan futó, azzal ellentétes irányú *regionalizálódás*. A transznacionális vállalati szerveződéssel párhuzamosan a munkavégzés helyileg decentralizálódik. A politikai hatalom eltolódik a nemzetállami szintről a lokális szint felé. A globális információs hálókat helyileg elérhetővé válnak. Erősödik a helyi identitás szerepe. A harmadik fontos címszó az *individualizálódás*. A munka és a szakma egyoldalú szociológiai meghatározó ereje gyengül. Az életutak elágazóvá, variábilissá válnak. A tradicionális morális kötöttségek fellazulnak. Kialakul az erkölcsi és kulturális normák pluralizmusa. Emiatt az egyén állandó választási kényszerbe kerül, mintegy naponta kell identitását megteremtene.

<sup>2</sup> Zsolnai László ezt így fogalmazta: „Általános képzésünk *uniformizált, verbalizáló, ismeretátadó jellegű. ...A képességek kialakulása és fejlődése szinte véletlen jellegű. Általános iskolánk tehetségérzékeny... Az általános iskolában a társadalmi műveltség átadása nagyon hiányos... A nyelvi-kommunikációs, önművelési, információkezelési képességek fejlesztése pedig csak csekély eredményességű.*“ (Zsolnai 1987, 91-92)

Tábla 2-A: A premodern, ipari és posztipari kor ideáltipikus paradigmái

	<b>Premodern-tradicionális</b>	<b>Ipari</b>	<b>Posztipari</b>
<b>Világkép, tudomány-felfogás</b>	- mitikus, vallásos - organikus	- hit az ész univerzalizálásában - lehatárolt, zárt tudománykép	- a tudomány feloldódása az információban <sup>3</sup> - nyitott, pluralista tudománykép
<b>Viszony a gazdasághoz</b>	- a család, munka, mítosz, művészet egysége - beágyazott	- "szétkapcsolódott" - alkalmazkodás a taylorizált munkához - a tanulás és a munka, a szabadidő és a munkaidő éles szétválása - a munka központi jelentősége - hit az oktatási kimenet és a gazdasági munkaerőigény racionális, központi összekapcsolhatóságában, tervezhetőségében	- reintegrált - a munka, a tanulás, a szabadidő, a szórakozás határainak elmosódása - a munka központi szerepének megszűnése - az egyéni igények prioritása, a központi tervezés helyett: helyi összekapcsolódás
<b>Szervezettség, finanszírozás</b>	- nemzeti keretek	- központosított, nemzeti nagyszervezet - központosított erőforráselosztás	- globalizált és egyidejűleg lokálissá vált - vegyes finanszírozás, piaci elemek
<b>Életút</b>	- választási lehetőség: nincs	- választási lehetőség: korlátozott, lineáris életutak	- viszonylag nagy választási lehetőség, elágazó életutak
<b>Nevelési mód</b>	- tevékenység a közösségben - közvetlen tapasztalás - nem intézményesedett - organikus	- a (tudományos) kognitívumok és normák rendszeres, intézményes közvetítése - irány: felülről lefele	- a hétköznapi és esztétikai megismerés rehabilitálása - a nevelés mint kapcsolat, az értékek, a tudás, a cselekvési minták közvetlen cseréje a generációk, vallások, rétegek, nemek, nemzetiségek, szubkultúrák között - interaktivitás - irány: alulról is
<b>Szocializációs cél</b>	összetartás	- beilleszkedés a hierarchiákba, a munkamegosztásba	- önállóság, kreativitás
<b>Tanárszerep</b>	- nincs tanár: közvetlen tapasztalattáadás a klánban, családban	- tudáskiválasztó, tudás-elosztó, ítélőbíró	- társ a keresésben: - facilitátor - mediátor - moderátor <sup>4</sup>
<b>Típusos tevékenységek</b>	- utánpótlás, együttműködés	- közlés, befogadás	- párbeszéd, keresés, értékelés, válogatás, kritika, közvetlen megfigyelés,
<b>Értékek</b>	- együttlét	- fegyelem - növekedés - ésszerűség, tervezhetőség - a környezet átalakítása	- tolerancia - boldogság - önismeret - spontaneitás - a környezet védelme
<b>Motiváció</b>	- túlélés	- interiorizált teljesítményetika	- kíváncsiság

Nyilvánvalónak látszik, hogy teljesen más eredményre jutunk az oktatásügy vizsgálatakor ha a modern ipari társadalmakhoz viszonyítunk, illetve ha a posztmodern paradigmákból indulunk ki. Meggyozódásunk, hogy a versenyképesség kérdése az oktatásügy szempontjából ott dol el, hogy az iskola meg tudja-e elozni korát és át tud-e állni *már ma* a posztmodern-reflexív paradigmákra, annak ellenére, hogy a gazdasági és politikai szerkezeti kényszerek ma aktuálisan a modernitás paradigmái közé szorítanak.

A globális kérdésfeltevésre adandó válaszhoz szükséges azonban a rendszerek innovációs képességének és egymás közti kommunikációjának leíró jellegu, konkrét számbavétele is.

*Az oktatási rendszer innovációs potenciáljának* vizsgálatakor a következő ilyen kérdések merülnek fel:

- Milyen az iskolarendszer fokozatai közötti átjárhatóság? Mennyire kényszerít az iskolarendszer egyirányú életútra, mennyire engedi meg a kilépéseket, az újra belépéseket? Mennyire biztosítja a folyamatos tanulást?
- Milyen mértékig differenciálódott a rendszer? Milyen az állami és a magánszféra, a nappali és az esti-levelező képzés aránya? Mennyire fonódik össze az állami és a magánszféra?
- A reformok folyamatosak vagy hullámszerűek, felülről vagy alulról kezdeményezik-e ezeket?
- Mekkora az alrendszer autonómiája (pénzügyi, munkaadói önállóság, tanári önállóság)?

*A két rendszer közötti kommunikációt* a szabályozási csatornák szabják meg. Kornai János nyomán három szabályozási csatornát vizsgálunk: a bürokratikus, a politikai, és a piaci szabályozást (Kornai 1993, 12-139).

A gazdaság és az oktatási rendszer közötti *bürokratikus szabályozás* kérdései arra irányulnak, hogy az állami bürokrácia milyen mértékig szabja meg a foglalkozások és szakmák határait, mennyire avatkozik be abba, hogy adott foglalkozáshoz adott végzettségű munkaerő rendelhető. Kérdés a

<sup>3</sup> „A posztmodern megoldás a kommunikációs technológia újabb fordulatában áll: az elektronikus adatfeldolgozás a komputer és hálózatok létrejöttében, és persze - ezek folyamatos szemantikai kísérőjelenségeként - a tudásfogalomnak az információ fogalmában történő föloldásában. Posztmodern perspektívából az új információs technológia semmilyen módon nem ígéri valamiféle tudásegész visszaállítását. Ígéri viszont, hogy minden jelentéssel bíró kérdéshez utat rendel, mely megfelelő válaszhoz vezet - miközben elkerülendő az ezen válaszok rendszeres összességére vonatkozó kérdés.“ (Nyíri 1990, 369)

<sup>4</sup> „A vitákban, közös döntésekben a kiinduló segítő szerep az ún. *facilitátoré*, tehát azé, aki a résztvevők számára megmutatja és rendelkezésre bocsátja a szükséges eszközöket, segíti a folyamat technikai lebonyolítását, technika alatt természetesen nemcsak a kézzel fogható, hanem a szellemi jellegű technikákat is értjük. A következő szerep a *mediátoré*, a közvetítőé, aki igyekszik a többi szereplő modelljeit egybehangolni, megkeresni azok közös részeit egészen addig, amíg meg nem tudnak állapotodni egy közös modellben, ami előrevetíti, majd megvalósítja a döntést, megegyezést. A legbonyolultabb szerep a *moderátoré*, akinek saját modellje is van az elképzelt feladatról, és a résztvevők modelljeit ehhez igyekszik közelíteni, a saját modelljét a résztvevők modelljein keresztül próbálja addig módosítani, amíg a megegyezés megszülethet.“ (Vámos 1994, 20)



munkaerotervezés és az iskolai-egyetemi fűrohelytervezés jelenlegi rendszere is, ezen belül is külön helyet foglal el a lakossági igények kezelése. Külön merűl fel a kvázi-állami önkormányzati szabályozás kérdése.

A *politikai szabályozás* területén azt írjuk le, hogy a különböző iskolai fokozatokon milyen mértékig fejlődött ki a társadalmi partnerség az oktatásügyi döntésekben, ezen belül is külön figyelmet fordítunk a gazdaság képviselőinek jelenlétére és szerepére (az Országos Szakképzési Tanács és a gazdasági kamarák szerepe, a Felsőoktatási és Tudományos Tanács működése, a felsőoktatásban a gazdaság képviselőivel együtt újonnan alapított grémiumok szerepe).

A *piaci szabályozás* kérdéskörén belül az a fő problematika, hogy a munkaerőpiac igényei milyen csatornákon jutnak el az oktatási rendszerhez, és hogyan reagál erre az oktatás. Elsődleges kérdés itt a kettészakadt oktatási piac mechanizmusainak, jellegének leírása, s annak felűlvizsgálata, hogy milyen tudásokat értékelt le illetve fel a piac.

### **3 Az oktatási rendszer rugalmassági mutatói**

Az utóbbi négy-öt évben mind az általános és közép fokú oktatás, mind a felsőoktatás olyan szerkezeti, fenntartói, mennyiségi és tartalmi változásokon ment át, amely korábbi viszonylagos egységességüket megbontotta és nagy fokú diverzifikációt mutat. E folyamat motiváló tényezői között egyaránt fellelhető a lakossági igények hatása, a piac húzóereje, valamint a divat és a hagyományok szerepe.

#### **3.1 Szerkezeti változások**

##### **3.1.1 Vertikális differenciálódás**

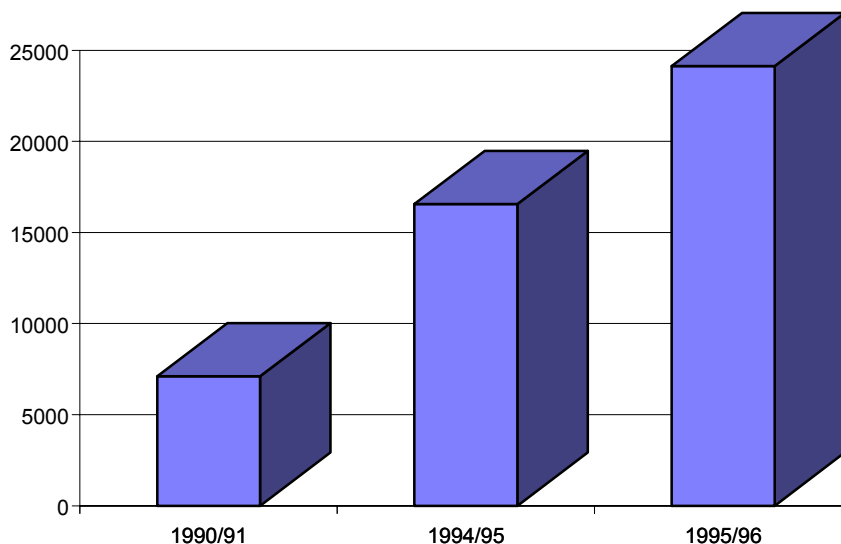
A *hat- és nyolcosztályos gimnáziumok* megjelenésével a magyar közoktatásban megszűnt az egymásra épűlo iskolafokozatok korábban jellemző elve. A (komprehenzívnek szánt) nyolcosztályos általános iskola egyeduralmának megszűnése a szelekció korábbi időpontra való lecsűszását is jelenti. Ez lényegében a társadalmi szegmentáltság tükrözését, követését és legitimálását is jelenti egyben, ugyanakkor az elitképzés erősödését is. A hat- és nyolcosztályos gimnáziumok száma 1991 és 1994 között 3,24-szeresére bővűlt, és 1994-re számuk meghaladta a kettoszázat, a tanulók száma pedig ötszörösére nőtt (bár arányuk a korcsoporthoz képest összességében alacsony). Ez a helyzet *versenyelemeket* visz az iskolák életébe: „Azáltal, hogy a gimnáziumok lehetőséget kaptak a 10-14 éves korcsoport befogadására, verseny alakult ki közöttük és az általános iskolák között azért, hogy melyikük

iskolázza be a demográfiai hullám miatt csökkenő létszámú tanulókat. Ebben a helyzetben a gimnáziumok helyzeti előnyt élveznek“ (Jelentés 1996, 89-90).

*Feltételezzük, hogy az iskolák közötti élesebb versenyhelyzet arra motiválja az intézményeket, hogy programjaikban mind a lakossági igényeket, mind a munkaerőpiac aktuális és a nemzetközi trendek divatja által közvetített igényeit életközeli módon próbálják kielégíteni.*

A szakközépiskolák (elsősorban az ipariak) 1987 óta a régi, munkavégzés mellett szervezett technikusképzés helyett olyan technikusképzést folytatnak, amely - különböző, (2+3, 4+1, 4+2 stb.) szerkezetben - érettségi után technikus oklevelet ad. A nem ipari szakközépiskolák közül is sok megtoldotta négyéves képzését egy egy- vagy két éves speciális képzéssel.

Ábra 3-A: A középiskolák ötödik évfolyamain tanulók számának emelkedése 1990/91-1995/96 között



Forrás: Előzetes oktatásstatisztikai adatok, MKM, 1996

A magyar felsőoktatás is tovább diverzifikálódott. Az intézményrendszer elaprózott, igen sok, jobbra kis hallgatói létszámmal működő, többnyire szakmailag szűk profilú egységből áll. (1994-ben 91 egységre 137 fakultás jutott.) Az intézmények tervezett összevonása, racionális szerkezeti átalakítása nem valósult meg. Papíron ugyan léteznek egyetemi szövetségek, ezek azonban nem hoztak magukkal valódi szerkezeti változásokat.

### 3.1.2 Átjárhatóság

A magyar (állami) iskolarendszer alapszerkezete zárt. Nincs szervezett lehetőség az egyes iskolafokok közötti szabad oda-vissza mozgásra, a kilépésre és az újra belépésre. A szakmunkásképzésből nem vezet út a gimnáziumba és a szakközépiskolába. A foiskolákból még azonos szakok esetében is nagyon nehézkesen lehet egyetemre váltani, az egyes egyetemek, karok közötti

átjárhatóság erosen korlátozott. Nem alakult ki annak a formalizált rendszere, hogy a munkából a (nappali) képzésbe, a képzésbol ismét a munkába lehetne váltani, bár az egyéni életutakban újabban egyre gyakrabban fordul elo ilyen váltás.

A közös fenntartású iskolákban (gimnázium + szakközépiskola, szakközépiskola + szakmunkásképző, gimnázium + szakmunkásképző) feltehetően könnyebb az átlépés az egyes fokozatok között. Ez bizonyos rugalmasságot biztosít a rendszernek, és a végleg kiesők számát csökkentheti.

A gimnáziumok és a közös igazgatású iskolák száma némileg gyorsabban gyarapodott a szakközépiskolákénál:

Tábla 3-A: A középiskolák nappali tagozatának fajtái, 1990/91-1994/95

Tanév	Gimnázium	Közös igazgatású gimnázium és szakközépiskola	Szakközépiskola
1990/91	214	107	405
1991/92	233 (+19)	125 (+18)	421 (+16)
1992/93	251 (+18)	145 (+20)	427 (+6)
1994/95	278 (+27)	171 (+26)	438 (+11)

Forrás: MKM 1991, 1994, 7, MKM

E sajátosság azonban nem szervesen az átjárhatóság biztosítására alakult ki: a középiskolák pénzügyi, fennmaradási gondjaik miatt töreksenek arra, hogy különböző képzési profilú osztályokat indítsanak.

Az oktatáspolitikai célkitűzései között hangsúlyosan szerepelnek az átjárhatóság szabályozási feltételei: az alapvizsga<sup>5</sup> és az általános kreditrendszer.

## 3.2 Differenciálódás fenntartók szerint

### 3.2.1 Középfok

Az 1991/92-es tanév óta az érettségit adó középiskolák száma 779-ről 887-re emelkedett. Az összes középfokú intézménynek csak 2,8%-a tartozik közvetlenül a központi költségvetéshez, zömükben (90 százalékban) önkormányzati iskolák. Emelkedett az egyházi és alapítványi iskolák száma, de arányuk együtt sem tesz ki hét százalékot:

<sup>5</sup> Az alapvizsga a 10. iskolai év után minden iskolafokozatból biztosítaná az átjárást minden más iskolafokozatba.

Tábla 3-B: Középfokú oktatási intézmények száma és megoszlása fenntartók szerint, 1994/95

Fenntartó / Iskolatípus	Gimnáziumok	Gimnáziumok és szakközépiskolák	Szakközépiskolák	Szaktanulmány-képzők	Középfokú szakiskolák	Együtt
<b>Önkormányzati</b>	211	158	412	311	355	1447
<b>Központi költségvetési szerv</b>	10	4	14	9	8	45
<b>Egyház</b>	44	4	0	1	5	54
<b>Alapítvány, természetes személy</b>	11	4	10	12	7	44
<b>Egyéb</b>	2	1	2	2	2	9
<b>Összesen</b>	<b>278</b>	<b>171</b>	<b>438</b>	<b>335</b>	<b>377</b>	<b>1599</b>

Forrás: MÜM

### 3.2.2 Felsőfok

A *felsooktatásban* a fenntartók szerinti differenciálódást elsősorban az öt egyházi egyetem és 25 apró egyházi foiskola alakulása jelentette. Az 1993-as felsooktatási törvény - a Peto-intézettel együtt - összesen négy magánfoiskolát ismert el, de ezekhez még hozzászámíthatjuk a később minisztériumi rendelettel legitimált Közép-Európai Egyetemet is. Így a 90 magyar intézmény közül 35 számíthat privátnak. Bár számuk az összes intézmény több mint egyharmadát teszi ki, hallgatólétszámuk nem haladja meg az összes egyetemista 7 százalékát. Feltételezzük, hogy a fenntartók szerinti diverzifikálódás a felsooktatási intézményeket is közelebb hozta a megrendelők igényeihez, sőt azt is, hogy a magánszféra megjelenése létével kihívásként hat az állami szektorra.

### 3.2.3 A magánszféra

A magániskolák és az állami oktatási rendszeren belül megjelenő piacosodott posztsekunder szférán kívül a magyar oktatási rendszernek van egy jelentős nagyságú, tisztán privát szektora is.

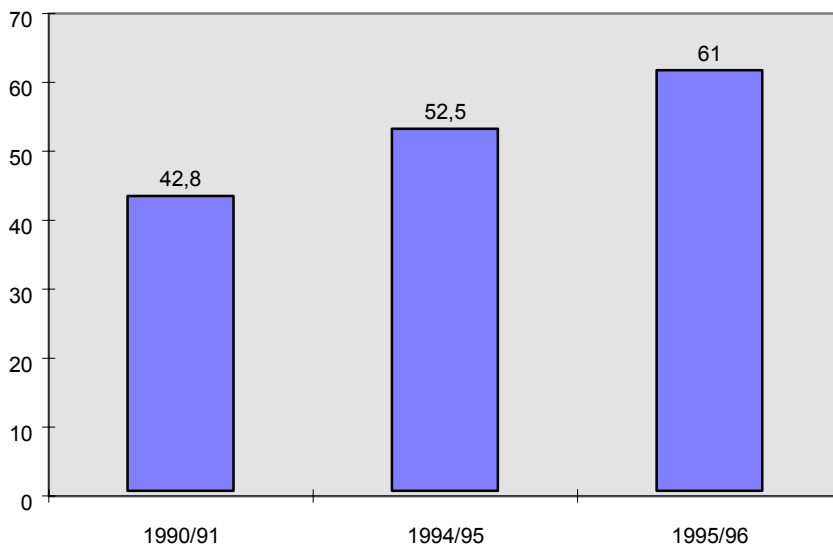
„A magyar oktatási rendszernek a társadalmi, gazdasági rendszerváltást követő igen figyelemre méltó teljesítménye az oktatás állami monopóliumának oldódása, részint a szolgáltatásaikat, vagy azok egy részét tandíjért nyújtó privát iskolák, részint a vállalkozási vagy non-profit alapon szerveződő - gazdasági tevékenységüket piaci vagy önköltségi tandíj-bevételekre építő - piaci képzések, oktatási vállalkozások megjelenése, s egyes területeken döntő térnyerése és ezzel az oktatási piac kialakulása....1995 júniusában valamivel több mint 3000 vállalkozás és non-profit szervezet jelölte meg fő tevékenységének az oktatást. Ebből 888 a non-profit szervezet, s 2191 a vállalkozás (676 jogi személyiségű és 1515 jogi személyiség nélküli gazdasági társaság). Potenciálisan - de valószínűleg ténylegesen is - ide sorolható az 1597 középfokú oktatási intézmény jelentős része, valamint az 59 állami továbbá 4 alapítványi és magán felsőoktatási intézmény is. Összességében a vállalkozási alapú szakképzés piacán mintegy 4000-4500 szolgáltató áll versenyben, amelynek kb. 2/3-a, 3/4-e privát szervezet. E szervezetek hozzávetőleg évi 300 ezer fő képzésével foglalkoznak, ami óvatos becsléssel is 15-20 milliárd forint körüli piacot jelent (Polónyi 1996, 28-32).

### 3.3 Mennyiségi fejlődés

#### 3.3.1 Középfok

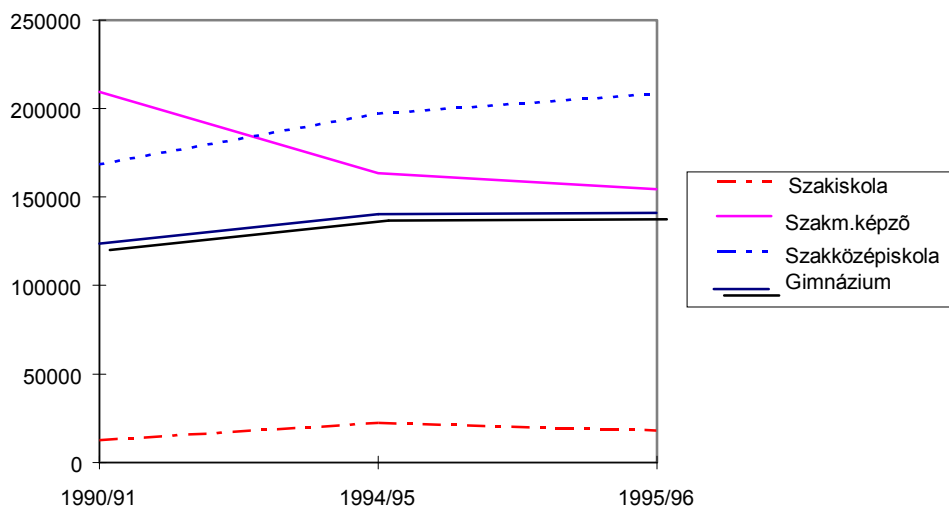
Az elmúlt évek egyik leglátványosabb oktatásügyi fejleménye az érettségit adó középiskolák tanulói arányának gyors emelkedése volt. Öt év alatt a 14-17 évesek között arányuk csaknem 20 százalékponttal nőtt, és ma eléri a 61 százalékot:

*Ábra 3-B: A szakközépiskolások és gimnazisták százalékos aránya a 14-17 éves népességben*



A gimnáziumok ezen belül a végzősök egynegyedét, a szakközépiskolák egyharmadát fogadják. Ezzel párhuzamosan fokozatosan csökken a szakmunkásképzőbe kerülők száma. Míg 1990/91-ben a középfokú, nappali tagozatú oktatásban résztvevők 40,5 százalékát tették ki a szakmunkástanulók, addig ez 1995/96-ra 29,3%-ra csökkent.

Ábra 3-C: Tanulólétszám a különböző középiskola-típusokban, 1990/91-1995/96



Forrás: Elozetes oktatásstatisztikai adatok, MKM, 1996

A szakközépiskolákat érinto fontos fejlemény az is, hogy 1989/90-hez képest 1993/94-re másfélszeresére (4668-ról 7228-ra) növekedett a technikus képesítő vizsgát tett diákok száma. Így arányuk már a negyedik osztályosok ötödét-hatodát éri el.

*Mindez azzal is jár, hogy a munkahelyspecifikus szakmai specializáció egyre inkább egy általánosan képző szakasz utánra tolódik ki. Ugyancsak ebbe az irányba hat a tankötelesség 16 éves kori rögzítése és az Országos Szakmajegyzékben szereplő számtalan olyan szakma, amely csak a 16 éves korban leteendő alapvizsga után tanulható.*

### 3.3.2 Felsőfok

Az egyetemeken és foiskolákon a nappali tagozatos hallgatók létszáma 1990/91 és 1995/96 között csaknem megkétszereződött és elérte a 130.000-es nagyságrendet. Az esti és levelező hallgatókkal együtt ma már a felsőoktatásban résztvevők száma körülbelül 180.000. Mindemellett a 18-22 évesek közötti arányuk csak kismértékben emelkedett (12%-ról 15%-ra), mert ez a korosztály egy demográfiai csúcs korosztálya volt.

## 3.4 Tartalmi differenciálódás

### 3.4.1 Alternatív programok az általános iskolában és a gimnáziumban

Az általános iskolai és gimnáziumi tanulócsoporthoz zöme normál oktatási program szerint tanul. Az alternatív programban résztvevők alacsony aránya arra is visszavezethető, hogy a tananyagot szolgáltató infrastruktúra egyrészt fejletlen, másrészt drága.

Tábla 3-C: Normál és alternatív programok szerint tanuló tanulócsoportok az általános iskolában és a gimnáziumban, 1995

Tanítási program	Általános iskolák		Gimnáziumok	
	Osztályok száma	%	Osztályok száma	%
Normál oktatás általános tanterve szerint tanulók	32 455	65,62	2592	59,15
Normál oktatás szakosított ("tagozatos") tanterve szerint tanulók	7238	14,63	912	20,81
Normál oktatásban "alternatív" pedagógiai programok szerint tanulók	2650	5,36	625	14,26
Egyéb (nemzetiségi, kéttannyelvu, fogyatékos)	7114	14,39	253	5,78
<b>Összesen</b>	<b>49457</b>	<b>100,00</b>	<b>4382</b>	<b>100,00</b>

Forrás: Jelentés 1996, 253

Arra, hogy az érettségi kötöttségei ellenére a gimnáziumok miként reagáltak a differenciálódás és a választhatóság követelményeire, a nyelvoktatás fejlődésén túl a speciális és az egyedi tanterv szerint tanulók arányából és a záróvizsgára felkészítő fakultatív gyakorlati tárgyakat tanulók számából is lehet következtetni.

Míg 1989/90-ben a négy évfolyamon összesen 5783 speciális (énekezen, matematika, testnevelés) tanterv szerint tanuló diák volt, számuk 1993/94-re 8466-ra emelkedett. Ugyanebben az időközben az egyedi tanterv alapján tanulók száma is két és félszeresre (3848-ról 9908-ra) nőtt.

A fakultatív gyakorlati tárgyakat tanuló negyedikesek száma a következő változásokat mutatja:

Tábla 3-D: Záróvizsgára felkészítő fakultatív gyakorlati tárgyak oktatása a gimnáziumban, 1990/91 és 1994/95

A gyakorlat megnevezése	Tanulók száma		
	1990/1991	1993/1994	Változás
Államigazgatási ismeretek	304	138	-166
Egészségügyi adminisztrátori ismeretek	29	35	+6
Építőipari muszaki rajz	16	19	+3
Gépipari muszaki rajz	272	94	-178
Gépirás	792	945	+153
Gépirás és gyorsírás	792	206	-586
Gépjárművezetői és szállítási ügyintézői ismeretek	373	215	-158
Gyorsírás	16	29	+13
Idegenvezetés	471	786	+315
Iratkezelői ismeretek	6	11	+5
Kémiai anyagvizsgálat	147	96	-51
Könyvtárkezelői ismeretek	174	138	-36
Nevelési alapismeretek	512	347	-165
Postaforgalmi kezelői ismeretek	125	5	-120
Számítógép kezelői ismeretek	762	2556	+1794
Társadalombiztosítási ügyintézői ismeretek	53	54	+1
Távgépíró kezelői ismeretek	53	8	-45
Testnevelési sportszervezési ismeretek	53	176	+123
Egyéb helyi fakultatív gyakorlatok	226	504	+278
<b>Összesen</b>	<b>5176</b>	<b>6362</b>	<b>1186</b>

Forrás: MKM/a 1991, 47; 1995, 44

A gimnáziumokban tehát elsősorban a számítógépes ismeretek javára tolódott el a *gyakorlati* fakultációk rangsora. Ugyanakkor a fakultatív *elméleti* tantárgyak választását az érettségi tárgyra felkészülés határozza meg. A három kötelező érettségi tárgyat a harmadikosok és a negyedikesek közül 1993/94-ben is kiemelkedően sokan választották (magyar: 8253, matematika: 9618, történelem: 10509); csaknem hasonló nagyságrendet mutatott a biológia és a fizika, feltehetően az orvosegyetemi felvételi hatására (7523 ill. 4199). A többi tárgy választásának nagyságrendje elmarad ezekétől. A legközelebbiek a földrajz és a számítástechnika, 2387 ill. 1776 választással, a többi tárgy ezeket is erosen lemaradva követi.

### 3.4.2 A szakközépiskolák világbanki programja

Az 1991 áprilisában indult ún. világbanki program a középfokú szakképzés szűk specializáltságának feloldását szolgálja. A program 61 szakközépiskolában indult és 1993/94-re további 21 iskola csatlakozott hozzá. Ugyanakkor jóval több iskola vette át magát a programot vagy annak egy részét.<sup>6</sup> A program tartalmilag azt célozta meg, hogy a szakközépiskola első két évében a diákok a

<sup>6</sup> Tót Éva kutatásai a következő alapadatokat tartalmazzák: „Ma a 79 modelliskola összesen 166 képzési programot kínál (egy-egy iskola átlagosan két, néhány esetben három szakmacsoportban érdekelt). Azon iskolák száma, amelyek részben vagy egészben követik a képzési programot, 200 és 300 között mozog, s ez a szám fokozatosan növekszik. Az 1995/96-os tanévben a világbanki modell szerint beiskolázott tanulók száma 15000.” (Tót 1996, 44) Ez azt jelenti, hogy csaknem minden harmadik elsőéves szakközépiskolás a világbanki modell szerint tanul.



gimnáziumi képzéssel gyakorlatilag egyenértékű, a NAT-alapvizsgára is felkészítő általános képzésben részesüljenek. A második két év a szakmai orientációt szolgálja, és csak az érettségit követő néhány hónaptól két évig terjedő szakaszban következik be a felhasználói igényeket közvetlenül kiszolgáló differenciált szakosodás. A közismereti tárgyak az első két évben az óraszám 85%-át teszik ki, a második két évben a szakmai tárgyak 40 százalékkal részesülnek és a szélesebb alapú, szakmacsoportos képzésre irányulnak. (Tót Éva vizsgálatai alapján a program legjelentősebb hozadéka - a konkrét tanterveken, tananyagokon túlmenően - az emberi erőforrás fejlesztése volt. A legjobb befektetésnek az bizonyult, hogy a résztvevő tanárok megtanultak tantervet, tananyagot fejleszteni). (Tóth 1996, 43-44)

Valószínűleg e fejlemények tudatában fogalmazott egy MÜM anyag a szakképzés tartalmi változásairól a következőképpen:

„Az iskolai rendszerű és az iskolarendszeren kívüli képzés tartalmába már beépülnek a munkajogi, munkavédelmi, környezetvédelmi ismeretek, a társadalmi ismeretek, a kommunikáció, álláskeresési technikák és gazdasági alapismeretek, vállalkozási ismeretek.... Az informatika, ezen belül az alapvető számítástechnikai ismeretek különböző mélységben már beépülnek a tananyagokba nemcsak az iskolarendszerben, hanem a tanfolyami, illetve felnőttoktatásban is.“

E tendenciák jelenléte kétségtelen, pontos statisztikai adatok híján azonban súlyukat, jelentőségüket nehéz felbecsülni.

### 3.4.3 A szakmunkásképzési és a szakközépiskolai profil változásai

A magyar szakképzés (elsősorban a szakmunkásképzés) hagyományosan a muszaki, ipari-építőipari szakmákra orientált. A szakmunkásképzésben másfél évtizede tartósan 70% körül van az ipari és építőipari szakmát tanulók száma. (A szakmajegyzékben felsorolt szakképesítések 45 százalékát ma is az általános muszaki illetve egyéb ipari ágazatok adják.)

Tábla 3-E: A szakmunkástanulók százalékos megoszlása gazdasági áganként, 1980/81-1993/94

	1980/81	1985/86	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94
<b>Ipar</b>	<b>59,1</b>	<b>57,9</b>	<b>57,5</b>	<b>56,9</b>	<b>57,7</b>	<b>58,4</b>
<b>Építőipar</b>	10,3	11,5	11,3	11,5	12,3	11,3
<b>Mezőgazdaság, élelmiszeripar</b>	8,4	8,5	8,9	8,6	8,1	8,0
<b>Szolgáltatás</b>	3,6	4,2	4,3	4,9	6,0	6,9
<b>Kereskedelem, vendéglátás</b>	18,4	17,5	17,2	16,4	15,3	14,8
<b>Szállítás, hírközlés</b>	0,3	0,4	0,6	0,7	0,6	0,5
<b>Összesen</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Forrás: MÜM 1994, 49

A relatív számok mögött az ipari szakmák 1990-hez képest mintegy 20 ezres, a kereskedelmi és vendéglátóipari szakmák több mint 10 ezres létszámcsökkenése rejlik. (Összes létszám 1990/91-ben: 209371, 1993/94-ben: 174187.) Ugyanakkor a szolgáltató szakmákban ebben az időszakban 3000-rel nőtt a tanulók száma, de még így sem haladja meg az összlétszám 7 százalékát.

A szakközépiskolákban a muszaki, ipari és építőipari szakon tanulók aránya szintén tartósan 47-48 % körüli értéket mutat (miközben rohamosan csökkent az e szektorban foglalkoztatottak száma):

Tábla 3-7: A tanulólétszám változásai a különböző szakközépiskolai profilokban, 1990/91-1994/95

Szakközépiskolai profil / év	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95
<b>Muszaki szakközépiskola</b>	50266	52540	54076	57585	58930
<b>Ipari szakmunkásképzést folytató szakközépiskola</b>	29472	31159	32142	30315	28809
<b>Ipari-építőipari szakközépiskola</b>	3016	2540	1978	3783	5563
<b>Muszaki, ipari és építőipari együtt</b>	82754	86239	88196	91683	93302
<b>Az összes szakközépiskola százalékában</b>	49,1	48,2	47,4	47,6	47,4

Forrás: Jelentés 96, 249

### 3.4.4 Posztszekunder képzés felsooktatási keretekben

A középfokú végzettség általánossá válásával az oktatási piac új kihívásokkal találkozott. Mind a felsooktatás, mind a munkaeropiaca felkészítő általános és konkrét szakmai képzés iránt jelentősen megnőtt a (fizetoképes) kereslet. A felsooktatás eközben lényegében továbbra is zárt maradt, ugyanakkor tömeges igény keletkezett új típusú szolgáltató szakemberekre. Ez oda vezetett, hogy mind több intézmény és program lépett be a versenybe a hagyományos képzési keretek mellett vagy azokon kívül. Három szektor (középiskola, felsooktatás, piaci képzés) metszéspontján alakult ki egy dinamikus, piaciorientált posztszekunder képzési rendszer, amely gyorsabban tudott reagálni a gazdasági igényekre, mint a nehézkes hagyományos oktatás.

A felsőfokú képzés is erőteljes piaci alapú szakképzésbe kezdett. Itt több körülmény is segítette e szektor gyors kialakulását. Egyrészt - főleg a foiskolai ág - egyébként is erosen szakmaorientáltan szerveződött, ami megkönnyítette ezt a fajta piaci nyitást. Másrészt a felsooktatási törvény egy homályosan megfogalmazott pontja lehetővé is tette, hogy az intézmények maguk szervezte pénzes kurzusokat indítsanak. Valószínűleg az is hozzájárulhatott e kurzusok sikeréhez, hogy a felsooktatáson kívül rekedtek úgy érezték, hogy e hátsó kapukon mégiscsak be tudtak nyomulni a felsőfokú képzésbe. A kurzusok egy része (a foiskolákon egyharmada) egyenesen ezzel a szándékkal szerveződött (lásd 0. évfolyam). A Magyar Rektori Konferencia adatai szerint 1994-95-ben 20 foiskola és 8 egyetem összesen 351 posztszekunder kurzust szervezett (a Haynal Imre Egészségtudományi Egyetem 276 egy-két hetes tanfolyamával együtt). E kurzusok több mint egyharmada nem nyújt államilag elismert formális képzettséget, az elismerés ezek esetében teljesen a piacra van bízva. A hivatalosan elismert formális végzettség tipikusan a szakmunkás-végzettség. Ha a hivatalos statisztikák szerinti 7248 technikus vizsgát és a Haynal Imre EE kurzusai nélkül is több mint 5000 posztszekunder tanfolyami résztvevőt vesszük, akkor ezek létszáma az összes nappali elsőéves több mint 35 százalékát teszi ki.

Az alábbi táblázat azt jelzi, hogy a felsooktatásban szervezett posztszekunder kurzusok érzékenyen reagáltak a szolgáltató szektor speciális képesség-igényeire:

Tábla 3-F: A posztsekunder kurzusok résztvevői tanfolyam-típusok szerint, 1994

Kurzusok	Egyetemek	Foiskolák
<b>0. évfolyam</b>	336	1021
<b>Idegenforgalom, vendéglátás, kereskedelem</b>	52	800
<b>Közgazdaság, menedzserképzés, nyelvek</b>	124	556
<b>Informatika, számítógép</b>	428	189
<b>Egészségügy, szociális munkás</b>	6460*	75
<b>Kisipari képzés</b>	-	80
<b>Környezetvédelem, mezőgazdaság</b>	56	41
<b>Oktatásügy</b>	39	172
<b>Honvédelem</b>	-	186
<b>Sajtó, kiadók</b>	6	112
<b>Sport</b>	1250	87
<b>Összesen</b>	<b>8751</b>	<b>3319</b>

\*A Haynal Imre Egészségtudományi Egyetem 1-2 hetes kurzusaival együtt  
(Forrás: saját számítás, a Magyar Rektori Konferencia adatai alapján)

A felsőoktatás tartalmi változásainak átfogó számbavétele meghaladja e tanulmány kereteit. Mutatja azonban a mozgás irányát, hogy a három új magánfoiskola profiljai a következők: nyelvtanárképzés, idegenforgalmi szakemberek, újságírók, kommunikációs szakemberek képzése, modern üzleti tudományok, informatika.

### 3.4.5 Tudás versus képesség

A magyar oktatásügy alapvetően a kognitív tudás átadására szerveződött. Bár a speciális szakmai tudás és az általánosabb tudás viszonyában az iskolaszervezet egészében az általános felé történt erős elmozdulás (gimnáziumi térnyerés, világbanki szakképzés, egyetemi alapképzések), a tudáscentrikusság csak kevés számú alternatív iskolában toledott el a képességcentrikusság felé. A szociális képességek fejlesztése (párbeszéd, vita, értékelés, válogatás, kritika) elhanyagolt. Az oktatás motivációja büntető jellegű, nem fejleszti az önbizalmat és a kreativitást. Bár a versenyképesség szempontjából taktikailag is fontos menedzserképzés - különösen a piaci szektorban - statisztikailag egyre nagyobb teret nyer, a képzés egészében egy büntetésre, megalázásra épülő rejtett tanterv van érvényben. A sikerre orientáltság, a vállalkozó, kísérletező kedv, a kockázatok (a tévedés hatásainak) felmérése, a kompromisszumkeresés, a konfliktusmegoldó képesség, az empátia, az önbizalom, a kreativitás, a megbízhatóság, a pontosság, a probléma megfogalmazása, algoritmizálása, a struktúrákban való tájékozódás, az adatok értelmezése, dekódolása, az adathalmazokban való eligazodás mind-mind általános deficitje a magyar szocializációnak.

Egy, az Egyesült Államokból hazatérő szülőnek az tunt fel, hogy míg ott a tanár a gyerekek pozitív tulajdonságaira koncentrált és inkább azt sugallta, hogy hibáik ellenére képesek lesznek a feladat teljesítésére, Magyarországon a tanár a negatívumokat emelte ki, és magatartásának inkább az volt a rejtett szocializációs üzenete, „erolködhettek ugyan, de mégsem fog sikerülni“. Emiatt egy amerikai átlaggyerek a kognitív tudásanyagban elmaradhat ugyan a magyar átlagtól, de önbizalomban, kedvben, kíváncsiságban, önállóságban, kreativitásban minden bizonnyal megelőzi a magyar átlagot.

Szokás másrészt a magyar iskolarendszer végzettjeinek elit rétegét dicsérni. Mind a külföldön dolgozó szakmunkások, mind az egyetemet végzettek úgymond „kiválóan megállják helyüket“. Kritikus helyzetben a magyar munkaerő gyakran bizonyul kreatívnak, különösen ha 6-8-10-szer annyi fizetést kap érte, mint itthon. Feltevésünk szerint e helyzet két okra vezethető vissza. Egyrészt a magyar tudáselit aspirációja olyan magas, hogy gyermekeit (akár az iskolarendszer ellenében illetve azt jelentős mértékben kiegészítve) maga képi vagy képezeti. Ugyanide sorolható egy jelentős szakmunkás-szülo réteg is, amely áldozatot nem kímélve vásárolja meg a kiegészítő képességeket és motiválja gyermekeit. Másrészt sokszor fejlődik ki egy kényszerhelyzet szülo, „bütyköléses kreativitás“, amely a hiányzó feltételek kényszerű áthidalása közben kiizzadt képesség, amelynek az ára esetleg sokkal magasabb, mint látszólagos hozadéka.<sup>7</sup>

## 4 A gazdaság képzési tevékenysége

### 4.1 Közvetlen

A gazdaság közvetlenül kétféle módon kapcsolódhat a szakképzésbe: egyrészt a saját maga által fenntartott tanmuhelyek által, másrészt a saját szervezésű illetve az általa megrendelt és finanszírozott át- és továbbképzések által.

Bár a kormányzati törekvések a gazdaság egyre eroteljesebb szakoktatási részvételét forszírozzák, mind az üzemi tanmuhelyek, mind a belső szervezésű tanfolyamok száma eroteljesen csökken. A keményedő piaci feltételek és a munkanélküliség közepette amúgy is rendelkezésre álló munkaerő miatt egyre kevésbé éri meg tanmuhelyeket fenntartani.

---

<sup>7</sup> Az amerikaiak Taszáron specializált szakmunkásokat akartak felvenni (ács, állványozó, vízvezetékszerelő stb.). A kívánt összetételű munkaerőt nem kapták meg. Meglepődve tapasztalták, hogy ennek ellenére ment a munka, hiszen a segédmunkás értett a kapcsolókhöz, s a szakmunkások is képesek voltak többféle munka elvégzésére.

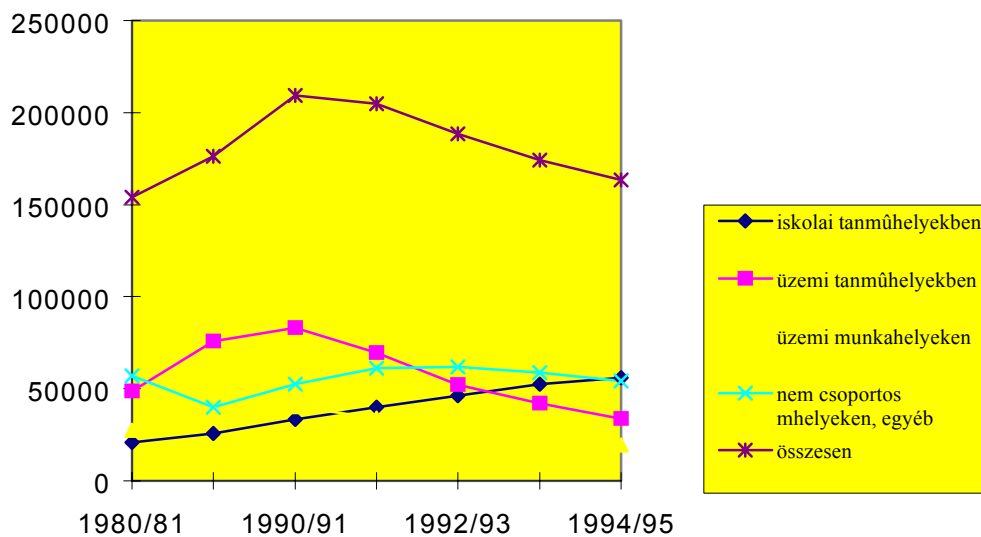
A Siemens Rt. igazgatóságának elnöke, Hetényi Péter ugyanennek a jelenségnek egy másik aspektusára mutat rá: „A korszerű nyugati technológiák esetében nincs szükség a „bütykölős mérnökökre“, akiknek sokszor lehetetlen helyzeteket kellett „fusizó módszerekkel“ megoldaniuk. A régi struktúra inkább a hibaátcsoportosításra épül, szóba sem jöhetett a nulla hibaszázalék mint cél.“ (Népszabadság, 1995. július 22.)

Tábla 4-A: A szakmunkástanulók számának és megoszlásának alakulása a gyakorlati képzés helye szerint 1980-95 között

Tanév	Tanulók száma a(z)				összesen
	iskolai tanmuhelyekben	üzemi tanmuhelyekben	üzemi munkahelyeken	nem csoportos és egyéb munkahelyeken	
<b>Tanulók száma</b>					
1980/81	20804	48833	27495	56964	154096
1985/86	25702	75908	37848	39932	176380
1990/91	33300	83225	40216	52630	209371
1991/92	40040	69506	33923	61186	204655
1992/93	46337	52178	28099	61956	188570
1993/94	52593	42028	20804	58762	174187
1994/95	55902	33725	19471	54232	163330
<b>Tanulók megoszlása</b>					
1980/81	13,5	31,7	17,8	37,0	100,0
1985/86	14,6	43,0	19,8	22,6	100,0
1990/91	15,9	39,8	19,2	25,1	100,0
1991/92	19,6	34,0	16,6	29,9	100,0
1992/93	24,6	27,7	14,9	32,9	100,0
1993/94	30,2	24,1	11,9	33,7	100,0
1994/95	34,2	20,6	11,9	33,2	100,0

Forrás: MÜM

Ábra 4-1: A tanmuhelyek száma és megoszlása 1980 és 1995 között



Forrás: MÜM

A Magyar Munkaadói Szövetség által megrendelt és Mártonfi György által elvégzett felmérés 340 gazdasági egység válaszait dolgozta fel. A kérdőívet visszaküldő cégek több mint felénél - jellemzően a nagyobbaknál - van gyakorlati képzés. Az átlagos tanulólétszám 90 körül van. Az említett cégek 86%-ánál van nyári gyakorlat, 80%-nál 3 éves szakmunkástanuló-képzés, harmadánál pedig szakközépiskolások részére szervezett gyakorlat. A kisebb cégek, valamint a szolgáltató ágazatok vállalatai létszámukhoz képest több tanuló oktatását végzik.

A tanulóképzést folytató cégek felének becslése alapján, 1994/95-ben átlagosan 66 ezer 500 forint kiadásuk volt egy-egy tanulóra vetítve. Ebből átlagosan 39 ezer forint térült meg a diákok értéktermelő tevékenysége révén.

A tanulóképzés mellett szóló legfontosabb érvek (fontossági sorrendben): a saját technológia megismertetése, a munkaeroutánpótlás biztosítása és a cég iránt lojális munkásréteg kinevelése. Az idosebb, alacsonyabb végzettségű és beosztású válaszolók inkább tanulóképzés-pártinak bizonyultak, mint a fiatalabbak, a diplomások és a felső szintű vezetők.

A tanulóképzés ellen felhozott érvek közül azok vezetnek a rangsorra, amelyek szerint a képzés költségei hosszabb távon sem térülnek meg, és ezért olcsóbb máshol kiképzett munkaerőt alkalmazni.

A válaszolók ötöde számára a képzési költségek rövid távon való megtérülése nem játszik szerepet a tanulóképzésről szóló döntés meghozatalakor. Minden harmadik válaszoló szeretné, ha a képzés költségei teljes egészében megtérülnek. Ezen belül minden harmadik cégnél profitot is szeretnének látni a képzési tevékenységből (köztük csak néhány olyan van, amelynek kifejezetten az oktatás a profilja). A többiek a költségek 50-95%-ának megtérülését óhajtják.

A vállalatok kevesebb mint ötöde képes teljes szakképzési hozzájárulását saját költségeire elszámolni, ezeknek jelentős része egyébként a Szakképzési Alapból vissza is igényel egy bizonyos összeget. A cégek közel fele utal át pénzt közvetlenül iskolá(k)nak is a hozzájárulás terhére, és csak minden ötödik fizeti be a teljes hozzájárulást az Alapba.

A kérdőívet visszaküldő gazdasági egységeknek kevesebb mint felénél van - a tanulóképzésen kívül - helyben szervezett tanfolyami képzés. Ahol nincs, azoknak 35%-ánál korábban folyt ilyen tevékenység. A külföldi többségi tulajdonú cégek különösen intenzív képzési gyakorlatot folytatnak. A cégek döntő többségénél bevett gyakorlat, hogy dolgozóiknak nem helyben történő (tovább)képzéséhez anyagilag hozzájárulnak (Mártonfi, 1996).

Különösen aktív volt a szakképzés önálló megszervezésében az IPOSZ. Az IPOSZ saját osztályokat hozott létre, és kilenc szakmában - német segítséggel - tanterveket dolgozott ki. 1994-ig több mint 35 iskola indított IPOSZ-osztályokat, összesen kb. 35-öt. Az ipari tanulók száma a kisipar területén néhány év alatt az 5000-es nagyságrendről a 40000-es nagyságrendre emelkedett. Ez azt jelenti, hogy szigetszerű újjáépítésként létrejött Magyarországon egy olyan duális modell, ahol a képzés gyakorlati részét teljes egészében a gazdaság szervezi (Solti 1994, 7).

(A gazdaság saját szervezésű belső képzéseiről, a megrendelt tanfolyamok szervezéséről, tartalmáról, valamint összefoglalóan a gazdaság képzési szerepvállalásáról a nagy kérdőív feldolgozása után írunk majd részletesen).

## 4.2 Közvetett

### 4.2.1 Finanszírozás

1994-95-ben a szakképzés finanszírozási forrásai a következőképpen oszlottak meg:

Tábla 4-B: Költségmegoszlás a szakképzésben, 1994/95

<b>Központi költségvetési hozzájárulás a fenntartónak</b>	30-40%
<b>Fenntartói (önkormányzati) hozzájárulás</b>	35-45%
<b>A gazdasági szervezetek hozzájárulása (a szakképzési alappal együtt)</b>	15-20%
<b>Az intézmények saját bevétele</b>	4-10%
<b>Egyéb források (alapítványok, stb.)</b>	0-1%

Forrás: MÜM

A gazdaság közvetlen anyagi támogatása jelentős: 1995-ben a MÜM számításai szerint elérte a 13,8 milliárd forintot. Ez a forrás a központi költségvetés és az önkormányzatok után a harmadik legnagyobb összeg. Miután a szakképzési alap a bérköltség meghatározott (általában 1,5) százaléka, nagyságát a foglalkoztatottak száma és a fizetések összege együttesen határozza meg. A folyamatosan csökkenő foglalkoztatottsági létszámot a relatíve nagyobb mértékben emelkedő fizetések kiegyensúlyozzák, így a gazdaság szakoktatási hozzájárulása nominálisan folyamatosan emelkedik. Emiatt a gazdaság igényt tart arra, hogy befolyása is nagyobb legyen.

A szakképzési alap közvetlen iskolatámogatásra is felhasználható. Egyrészt a gazdasági egységek közvetlenül is köthetnek támogatási szerződéseket az iskolákkal (korábban csak szakközépiskolákkal, most már a szakmunkásképzőkkel is), de letudhatják a szakképzési hozzájárulást kiképzési hely fenntartásával is. *E formák direktebb módon köthetik össze a felhasználói igényeket az iskolai kibocsátással.*

### 4.2.2 A kamarák szerepe

A szakképzési törvény szerint az államnak a gyakorlati képzés szervezését fokozatosan a gazdaság kezébe kell adnia.

Az 1994 márciusában elfogadott kamarai törvény alapján a kamarák javaslatot tehetnek az államilag elismert szakképzések listájának bővítésére, az első szakma megszerzésének lehetséges időtartamára, a szakmai tárgyak tartalmára, a vizsgáztatás módjára. A képzési követelmények kialakításában egyetértési joguk van. A kamarák határozhatják meg a mesterképzés kereteit és vizsgáztatását. A kamarák joga az üzemi képzési helyek ellenőrzése is. Potenciálisan tehát nohet a kamaráknak mint a gazdaság képviselőinek a szakképzésre gyakorolt befolyása. Infrastruktúrájuk még

nagyon fejletlen, s ez ereteljes korlátot szab befolyásuknak. (1996-ban a kamarák mégis már 31 féle mesterképzés tananyagát és vizsga–követelményeit dolgozták ki.)

## 5 Kommunikációs utak: szabályozás

### 5.1 Bürokratikus szabályozás

A bürokratikus koordinációt két példán mutatjuk be: az Országos Képzési Jegyzék szabályozó szerepén valamint a felsőoktatási felvétel szabályozásán.

#### 5.1.1 Az Országos Képzési jegyzék

Bár az OKJ a társadalmi partnerek közreműködésével jött létre,<sup>8</sup> kialakításában a minisztériumi lobbierdekek játszottak döntő szerepet. Míg a nemzetközi szakma-lehatárolási kísérletek a specializált szakmák összevonására, integrálására törekednek, a magyar képzési jegyzékben 896 szakma szerepel. (A szakmák száma feltehetőleg azért is növekedett ilyen nagyra, mert ez szolgálta a minisztériumi szakapparátusok érdekeit. Másrészt szakképzési fejkvóta csakis az OKJ-be felvett szakma után jár.) Nemcsak a kimeneti követelményeket rögzítették (a vizsgarendszer kialakításával), hanem az OKJ szigorúan előírja a képzéshez szükséges iskolai (esetleg külön szakmai) eloképzettséget is. Előírja a képzés időtartamát, az elméleti és a gyakorlati képzési idő arányát.

Az OKJ tehát egy államilag minden oldalról körülhatárolt szakmarendszert alkot, amelyen belül számszerint a tradicionális ipari-mezőgazdasági szakmák dominálnak. (167 általános muszaki, bányászati, energiaipari, gépipari, 242 egyéb ipari és 110 mezőgazdasági szakmával e három csoport adja a szakmák 54,3 százalékát.)

A vizsgák követelményrendszerének meghatározásáért 11 szakminisztérium felel. (A gazdasági kamarák részt vesznek a vizsgabizottságokban, bár a vizsgabizottság elnökét továbbra is a szakminisztérium nevezi ki.) A vizsgatartalmak meghatározásában döntő szerepe van az Ipari és Kereskedelmi és Idegenforgalmi Minisztériumnak, amely összesen 455 szakmáért felel.

Ha a gazdaságnak nem felel meg a hivatalos szakma, akkor maga képez vagy képeztet, és olyan végzettséget elismerő bizonyítványt ad, amely a belső karrierutakat biztosítja, s amelynek külső értékét kizárólag a piac dönti el. E két mechanizmus révén a magyar szakképzés egy államilag szabályozott (dotált) és egy liberalizált (önéres, a gazdaság által fenntartott) szegmensből áll.

---

<sup>8</sup> Lásd a Politikai szabályozás c. fejezetet.



### 5.1.2 *Felsooktatási keretszámok*

A felsőoktatási létszámok tervezésének korábbi, merev keretszámokhoz kötött, intézményekre és szakokra lebontott módja megváltozott ugyan, de végeredményben a központi finanszírozás dönti el a hallgatói összlétszámot. A kormányzat - a Felsőoktatási és Tudományos Tanács javaslata alapján - évente meghatározott számú hallgatónak biztosít - meghatározott költségvetési összegig terjedő - fejkvótát. A javaslat a hallgatói létszám növelésére szakterületenként és képzési szintenként tesz javaslatot, amelyben - úgymond - a munkaerő-piaci elemzéseket és prognózisokat veszi figyelembe. Az intézmények vehetnek fel ugyan a központilag meghatározott irányszámoknál több hallgatót, de akkor egy-egy hallgatóra kevesebb fejkvóta jut, és az infrastruktúrára jutó kvótát a többlet-hallgatói létszám nem befolyásolja. A minisztérium váltig hangsúlyozza, hogy az új hallgatói normatíva „kompetitív módon ösztönzi a felsőoktatási hallgatói létszám növelését“, de a fent leírt mechanizmusban nehéz ilyen ösztönzést felfedezni. Sőt, közvetlen tervgazdasági érvek jelennek meg abban a véleményben, amely szerint fenntartótól függetlenül minden intézmény megkaphatja a képzés állami támogatását, „ám csak olyan hallgató-létszámnak megfelelően, amelyet a munkaerő-piaci prognózisok indokolnak.“ („Kompetitív“ alatt feltehetően ismét azt az alkumechanizmust értik, amely a hallgatólétszám bürokratikus meghatározása körül alakulhat ki.)

A kötelezően bevezetett tandíj sem tölt be szabályozási funkciót. A tandíj nagyságát tanulmányi teljesítménytől és szociális helyzetétől tették függővé. A tandíjak nagyságrendileg olyan összeget jelentenek, amelyek az egyetem költségvetésében nem jelentősek, a diákokéban viszont nagyon is érezhetőek. Nem sikerült sem tandíj-kölcsönrendszert, sem állami tandíj-alapot létrehozni. Emiatt inkább szolgál a tandíj a diákok megrendszabályozására, mint a kliensek és az egyetemi kínálat közötti közvetlenebb kapcsolat kialakítására.

## 5.2 **Politikai szabályozás**

### 5.2.1 *Társadalmi partnerség*

Magyarországon 1991 óta létezik formalizált társadalmi partnerség. Az Érdekegyeztető Tanácsban, valamint az Országos Munkaerő-piaci Tanácsban a munkaadók, a munkavállalók és a kormány képviselői vesznek részt. Az Országos Szakképzési Tanács további két szereplővel, az iskolafenntartó önkormányzatok és a kamarák képviselőivel egészül ki. A Megyei Munkaügyi Tanácsokban a munkaadók és a munkavállalók mellett a harmadik fél a megyei önkormányzatok képviselője. Középszinten a megyei munkaügyi tanácsok az országos tanács által nekik juttatott ún. decentralizált pénzeszközök további elosztásáról döntenek.

Az Országos Szakképzési Tanács az Országos Képzési Tanács utódja. (Az OKT működési területei a következők voltak: a különböző pénzalapok - foglalkoztatási alap, szakképzési alap -

elosztásában való részvétel, a törvénykezés, a képzési központok finanszírozásának és működésének véleményezése, szakmai kérdésekben tanácsadás.) A szakképzési törvény módosításával az elkülönített pénzalapokat összevonták, és az Országos Szakképzési Tanács szerepkörét a stratégiai tanácsadásra szorították vissza.

Az új felállású gazdasági kamaráknak a szakképzési törvény a szakképzés gyakorlati részének megszervezésében juttat jelentős szerepet. A gazdaság képviselői a szakképzéspolitikai befolyásolásában az Országos Szakképzési Tanácson keresztül vehetnek részt.

Mártonfi György felmérésében a gazdaság képviselői kevésnek érzik szerepüket a szakképzéspolitikában:

A munkaadók szerint a szakképzés-politika jelenleg erosen centralizált, a kormány és a minisztériumok befolyása mindenki másét messze felülmúlja. Ezen kívül a képző intézmények, valamint kisebb mértékben a regionális és helyi igazgatási központok bírnak még viszonylag nagyobb befolyással a politika formálására. A gazdaság szereplőinek - bármelyik felet képviseljük is és bármilyen elven szerveződjenek is - van ugyan némi hatása a dolgok menetére, de csekély, és valamennyi állami szereplőnél kisebb. A jelenlegi és az elvart befolyás mértéke közötti eltérés éppen a munkaadói érdekképviseleti szervezeteknél a legnagyobb. A munkaadók határozottan elutasítják a politikaformálás jelenlegi módját és egy, a jelenleginél sokkal kiegyensúlyozottabb viszonyokat biztosító politikaformálási mechanizmus mellett voksoltak.

A jelenlegitől eltérő módon képzelik el a munkaadók a szakmunkásvizsgák bizottságainak összeállítását is. A jelenlegi szabályozás szerint a bizottsági elnököt a minisztérium jelöli ki, a válaszok viszont igen kis arányban támogatják a minisztériumoknak még a vizsgabizottságokba való delegálási jogát is. A munkaadói érdekképviseleti szervek jelöltjeit a válaszolók 80%-a látná szívesen a vizsgabizottságokban, nem sokkal kevesebben, mint az iskolák képviselőit (akik általában tagjai lesznek a bizottságoknak).

Úgyszólván egyhangúlag vélik a munkaadók, hogy nélkülük törvényi és más alapvető szabályozást nem szabadna hozni. Minthogy az elmúlt években nem ez volt a gyakorlat, ugyancsak nagyfokú elégedetlenségüket hangoztatják a jelenlegi szabályozással és minisztériumi irányítással szemben (Mártonfi, 1996).

A gazdaság szférájának szakképzéspolitikai befolyására jellemző, hogy azok a multinacionális cégek, amelyek ma a magyar export 60-70 százalékát adják, úgy érzik, hogy teljesen ki vannak zárva a szakképzéspolitikai döntésekből. Míg a multik erre panaszkodnak, a munkaügyi miniszter azt állítja, „hogy a nemzetközi vállalatok közel nyolcvan százaléka jelen van az ÉT-ben azzal, hogy a már ott ülők képviselik érdekeiket.“ Nincsenek azonban jelen képviselőik az Országos Szakképzési Tanácsban.

### 5.2.2 *Felsooktatási puffer-szervezetek*

A felsőoktatás területén a két puffer-szervezet, az Országos Felsőoktatási és Tudományos Tanács valamint az Akkreditációs Bizottság lényegében az egyetemi lobbis és a minisztérium közötti megegyezés alapján jött létre, s gyakorlatilag teljes egészében ki van zárva belőle a gazdasági élet képviselője. Mi sem jellemzőbb, hogy egy megegyezési vezető oktató magánszervezésében jött létre egy olyan bizottság,

amelyben a gazdaság és az akadémiai szféra képviselői jönnek össze. E bizottságnak viszont semmiféle döntési kompetenciája nincs, legfeljebb a nyilvánosság mozgósítására támaszkodhat.

### 5.2.3 Önkormányzatok

Az intézményfenntartó önkormányzatok a közoktatás és a szakközépiskolai képzés területén hat jelentősebb jogosítvánnyal rendelkeznek:

- intézmények létesítése vagy megszüntetése,
- az intézmény költségvetésének meghatározása,
- az intézmény vezetőjének kinevezése,
- a törvényességi ellenőrzés az intézmény felett,
- az intézet helyi tantervének jóváhagyása,
- az intézmény eredményességének értékelése.

Jellemző döntési út az, ahogyan például a fováros reformálta meg a szakképzést. Egy rövidtávú átalakítási koncepció alapján hatvan szakma képzését szüneteltetik. Ez mintegy 1800 képzési hely megszűnését jelenti. Mi volt a döntés alapja? A koncepció kidolgozását megelőzően a közgyűlés oktatási bizottsága tárgyalt az érintettek képviselőivel és a szakmai szervezetekkel. A döntés meghozatala előtt ugyanezt az utat járják végig. Olyan szakmákat szüntetnek meg, „amelyek iránt egyre csökken a szülők, a tanulók és a munkaadók érdeklődése, illetve nem szerepelnek az országos képzési jegyzékben“. Ezzel párhuzamosan 17 új szakma képzése indulhat, elsősorban a világbanki támogatásban részesülő vagy a PHARE-programban résztvevő iskolákban. A *piacimitáció* jól ismert példájával állunk tehát szemben, amikor is a felvilágosult regionális bürokrácia felméri, hogy mire nincs igény, illetve hogy az állam mit nem dotál, és *adminisztratív úton számolja fel azokat a szakmákat, amelyekre a szülőknek, tanároknak és munkaadóknak nincs igénye, de amelyek az iskola belső érdekei miatt eddig mégis tartósan fennmaradtak.*

## 5.3 Piaci szabályozás

A fenntartók pluralizálódásának leírásakor láthattuk, hogy Magyarországon széles oktatási piac alakult ki. Oldódott az oktatás közvetlen és mindent átfogó állami monopóliuma, a bürokratikusan akkreditált diplomák mellett a piac egyre több, állami pecséttel formálisan el nem látott bizonyítványt ismer el.

A piac "kettévágta", megkettőzte az intézményesített kulturális toke működésének dimenzióit. Mivel a nyolcvanas évek végére a bürokrácia részben elvesztette ellenőrzését a bizonyítványok és a tudástoke más, korábban általa monopolizált formái felett, a piac önálló legitimációval látott el új - vagy régi - képzettségeket, fel-, illetve leértékelhetett számos, a bürokratikus koordinációból származott tudást. A bizonyítványok, végzettséget bizonyító okmányok devalvációja, átrendeződése... méltóképpen jelzik e folyamatokat (Gyekiczky 1994, 161).

Polónyi István kutatásai azonban rámutattak, hogy e piacot közvetve továbbra is erosen ellenorzi a monopóliumra törekvo nagy érdekcsoportok.

Az is elég szembetuno, hogy a piac meglehetosen szegmentált, s egy-egy szegmentumban is igen eroteljesek a monopolizációra való törekvések. A piac szegmentálásában és egy-egy szegmentum monopolizálásában jelentos szerepet játszik az államigazgatás - a munkaügyi, vagy a szakma ágazatilag illetékes minisztériumának - formális vagy informális beavatkozása. Számos olyan szakképzés van, amelynek képzési és/vagy vizsgáztatási monopóliumát kormányrendelet adja meghatározott piaci szereplo részére kizárólagos joggal. És számos olyan informális fohatósági beavatkozás létezik, amelyik informálisan ad kvázi monopolszerepet néhány piaci résztvevonek. Jól kitapinthatók azok az államháztartási törekvések, amelyek a piac monopolizációjának további erosödését, a piacra lépés korlátozását vetítik előre.... „Több elképzelés látott napvilágot a vállalkozási alapon szervezodo szakképzések akkreditációjának szükségességéről. Tartani lehet tole, hogy egy ilyen akkreditáció célja meghatározott piaci szereplok (pl. szakoktatási iskolarendszer, az átképzó központok és a felsoktatás) monopolhelyzetbe juttatása. Ugyanis olyan képzési formánál, ahol a kimeneti vizsgakontroll muködik, nem igazán világos, hogy miért is kell akkreditálni.” (Polónyi 1996, 36)

Monopolizálnak tekintheto lényegében a *tankönyvpiac* is, annak ellenére, hogy a kiadók száma megsokszorozódott. (A három legnagyobb tankönyvkiadó piaci részesedése 1994 tavaszán meghaladta a 77 százalékot). Az is kétségtelen azonban, hogy a kitágult oktatási piacnak még ilyen korlátozott muködési módja is jelentos mozgást hozott a kínálatbovülésben, a tartalmak modernizálásában. A hivatalos tananyagok hirtelen konkurenciát találtak a piaci kurzusok tananyagaiban, a multinacionális vállalatok saját (igen gyakran külföldi) képzési szintén szervezési-tartalmi kihívást jelentenek. A legnépszerűbb és legdrágább tiszta piaci alapú menedzserképzés pragmatikus alapon foglalkozik olyan képességfejlesztéssel, mint a személyiségfejlesztés, információkezelés, kreativitás-fejlesztés, nyelvtanulás, együttmuködés. Ez önmagában is innovációra motiválhatja az állami oktatási rendszert.

## 6 Összefoglalás

### 6.1 Szerkezet, fenntartók, mennyiség

Az oktatási rendszer *szerkezeti* diverzifikálódása megszüntette az uniformizáltságot, és versenyt indított el az iskolák között a „jobb” tanulókért. Ezzel párhuzamosan erősödött és korábbra tolódott a szelekció, és tovább intézményesedett az elitképzés.

Az alapjaiban merev magyar iskolarendszerbe a közös fenntartású iskolákkal olyan szerkezeti elem került, amely - feltételezésünk szerint - a középfokon elosegíti az *átjárhatóságot*.

*Az átjárhatóság irányítási feltételei* (alapvizsga, kreditrendszer) még lényegében az elokészületi fázisban tartanak, szerkezeti hatásuk még nem érzékelhető.

Folytatódott az intézmények *fenntartók szerinti differenciálódása*. Feltételezzük, hogy ez a fejlemény segíti a felhasználók igényeinek és az iskolák kibocsátásának közeledését, s azt, hogy a magánszektor megjelenése versenyhelyzetbe hozhatja az állami szférát. Az állami szféra ugyanakkor mindent megtesz, hogy korábbi monopóliumait a versenyszférára is kiterjessze.

A *mennyiségi fejlődés* kiemelkedő ténye, hogy az érettségig adó iskolákban végzettek száma a korosztály 61 százalékát teszi ki. A posztindusztriális kor munkaeroszükséglete szempontjából ezt a körülményt igen fontosnak és potenciális fejlődési forrásnak tekintjük, mivel például a nem továbbtanuló gimnazistákat jól betanítható, sokirányúan továbbképezhető munkaerőnek tartjuk (Vö. Bessenyei / W. Reisz 1987). Ugyanakkor a felsőoktatásban a korosztályból továbbtanulók száma - a jelentős számszerű növekedés ellenére - viszonylag alacsony. A jelenlegi szinten stagnálás egy néhány éven belül esetleg bekövetkező (posztindusztriális) fellendülés szűk keresztmetszetét adhatja.

### 6.2 Tartalom és profil

A tartalmakban megfigyelhető az elmozdulás a közgazdasági és információipari tantárgyak felé, és fontos fejlemény az általános tantárgyak térnyerése a szűk szakmai tárgyakkal szemben. Ugyanakkor a szakképzési profil szerinti alakulás meglehetősen nagy állandóságot mutat, statisztikailag nem követi a foglalkoztatottak ágazatok szerinti megoszlását.

A magyar oktatásügy tartalmi alapparadigmája még mindig a kognitív tudás. A szociális képességek, az értékválasztás és az információkban való eligazodás képességének fejlesztése elhanyagolt.

### 6.3 A gazdaság szerepe

A legújabb szabályozók erősítik a gazdaságnak az oktatásügyi (elsősorban a szakoktatási) szerepét. Ezzel párhuzamosan az iskolarendszer részét alkotó közvetlen képzési tevékenység csökken. A pénzügyi szabályozók nem jelentenek elégséges ösztönzést a gyakorlóléhelyek fenntartására. A közvetlenül az iskoláknak juttatható szakképzési hozzájárulások közvetíthetnek a gazdaság igényei és az iskola között. A kamarai törvény tételesen is a gazdaság kezébe adja a mesterképzést, a mestervizsgát és a szakmunkásképzés gyakorlati részének megszervezését, valamint beleszólást biztosít a képesítési követelmények kidolgozásába valamint a vizsgáztatásba. A kisipar saját szervezésű szakmunkásosztályokkal biztosította munkaeroutánpótlását.

### 6.4 Szabályozás

A magyar szakképzésben nem érvényesül egy olyan általános liberális kimenetszabályozás, amely csak a kimeneti követelményeket határozza meg, az oda vezető út tekintetében viszont szabad kezet ad. Nem érvényesül egy szektorsemleges, a kimeneti eredményeket figyelembe vevő finanszírozás sem. Ez elonyt és biztonságot jelent a bürokratikus lobbiknak, az alkalmazkodóképességet azonban szerintünk eroteljesen korlátozza.

Mind az Országos Képzési Jegyzék létrejötte, mind az egyetemi keretszámok kialakítása példa arra, hogy ma az állami bürokrácia nem közvetlen beavatkozással határozza meg a történéseket, hanem a szabályozók (képzési követelmények, vizsgakövetelmények, szakmarendszer, felvételi keretek, tandíj) kialakításában játszott központi szerepével. E szabályok meghatározásában a minisztériumi illetve szakmai lobbik játsszák a fő szerepet.

A társadalmi partnerség intézményei formailag megalakultak (bár például az ET jogi állásáról állandó viták folynak). Az Országos Képzési Tanács működésének vizsgálatakor azt tapasztaltuk, hogy a kvázi korporatív hazai politikai szabályozás (korlátozott) nyilvánosságot teremtett a döntések egy részének. Néhány szakszervezeti és kamarai képviselőt hozzásegített ahhoz, hogy jártasságra tegyen szert a politikai képviseletben. Ugyanakkor a döntések érdemi befolyásolásában azért nem játszottak valódi szerepet, mert sem a munkaadóknak, sem a szakszervezeteknek nem volt kiérlelt, egyeztetett koncepciója és szakértői infrastruktúrája. Így meglehetősen ki voltak szolgáltatva a minisztériumi lobbipolitikai akaratának, amit ez a lobbikövetkezetesen érvényesített is. A felsőoktatásban létrejött pufferszervezetek a minisztériumi és akadémiai lobbiszervezetei, működésük e két csoport egyezségén alapul, a gazdaság képviselői e téren csak marginálisan kapnak beleszólási lehetőséget. A közvetlen egyetem-gazdaság kapcsolat új formái (technológiai park egyetemmel közösen stb.) most vannak kialakulóban.

Az önkormányzati oktatási bürokráciának jelentős jogai vannak, s néhány példa arra mutat, hogy az önkormányzatok - a piaci fejleményekre, a szülői szándékokra és a központi szabályozókra figyelve - adminisztratív rendelkezésekkel, piacimitációs úton vezetnek be változásokat (profil-változtatások, iskolabezárások).

A nagyszámú, kompetitív alapú új oktatási vállalkozás létrejötte nyomán kialakult egy - korlátozott autonómiájú - oktatási piac. E vállalkozások eroteljesen reagáltak az új szolgáltató jellegű munkahelyek keresletére, s számuk dinamikusán növekszik. Ugyanakkor az állami bürokrácia monopolizálási törekvései fékezik az oktatási piac szabad mozgását.

## 7 Irodalom

Állami Számvevőszék (1995). Jelentés a szakképzésről, Budapest

*Bagics Lajos* (1995): A magyar-osztrák szakképesítések egyenértékesítéséről, in: Munkaügyi Szemle 1995/3, 8

*Bagics Lajos* (1995): A szakképzési törvény módosításáról, in: Szakoktatás 1995/3, 1-4

*Barakonyi Károly* (1996): Felsőoktatási integráció. Hagyomány, kényszer vagy divat?, in: Magyar Felsőoktatás 1996/1-2, 9-14

*Beck, Ulrich* (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt am Main

*Beck-Gernsheim, Elisabeth* (1994): Individualisierungstheorie: Veränderungen des Lebenslaufs in der Moderne, in: Keupp 1994, 125-147

*Behringer, Luise* (1990): Auf dem Weg zu einer neuen Art der Lebensführung?, München

*Bell, Daniel* (1973): The Coming of Post-Industrial Society, New York

*Benedek András* (szerk.), (1994): Vocational Training in Hungary, Budapest

*Benedek András* (1966): Stratégiai alapkérdés: a szakképzési hozzájárulás és fejlesztési támogatás, in: Szakképzési Szemle 1966/1, 6-17

*Benke Magdolna* (1984): A Rába kísérlete a szakmunkástanuló-képzés eroteljesebb vállalati befolyásolására

*Benke Magdolna* (1985): A Szakmunkásképzési Alap, in: Szakképzési Szemle 1985/2

*Bessenyei István* (1987): A gazdaság és az oktatás kapcsolatáról, Budapest

*Bessenyei István* (1996): Die Sozialpartnerschaft in der Berufsbildungspolitik. Fallbeispiel Ungarn, Wien

*Bessenyei István / W. Reisz Terézia* (1987): Mennyit ér a gimnazista?, in: Ifjúsági Szemle 1987/6, 40-52

*Bessenyei István / Mártonfi György*(1995): Társadalmi partnerek és szakképzés, Budapest

*Bessenyei István / Debreczeni Péter / Setényi János* (1994): Report on Hungarian Higher Education (Transformation of the National Higher Education and Research Systems of Central Europe, TERC-Project, IWM), Wien

BMUK (1991): Education in Austria. A Concise Presentation, Wien

BMUK (1994): Kenndaten des österreichischen Schulwesens. Zeitreihen und spezielle Auswertungen von Erhebungen des Schuljahres 1993/1994, Wien

BMUK (1996): Die Bedeutung der Sozialpartnerschaft in der Berufsbildungspolitik. Fallbeispiel Österreich

BMWA (1994): Die Berufsausbildung in der Lehre in Österreich, Wien



- BMWF (Hrsg) (1994): Materialien zur Studienreform III. Statistiken und bildungswissenschaftliche Befunde zum Studienerfolg
- DOKUSOFT (1994): Iskolarendszerek kívüli felsooktatás 1995
- Drazan Radislav / Hans-Georg Hofmann / Krystyna Zielinska* (Hrsg) (1992): Berufsbildung in Osteuropa, Köln
- Fend, Helmut* (1988): Sozialgeschichte des Aufwachsens, Frankfurt am Main
- Götz, Eva* (1994): Bildungswissenschaftliche Untersuchungen zum Studienerfolg, in: BMWF 1994, 27-81
- Gyekiczky Tamás* (1985): Oktatási kísérlet a Ganz-Mávagban, OKI, Budapest
- Gyekiczky Tamás* (1985): Vállalati törekvések a szakmunkásképzés korszerűsítésére, OKI, Budapest
- Gyekiczky Tamás* (1994): Emberi erőforrások és modernizációs stratégiák, Budapest
- Györgyi Zoltán* (1996): Iskolarendszeru szakoktatás és munkaeropiaci képzés, in: Educatio 1996/1, 84-92
- Halász Gábor / Judit Lannert* (szerk.) (1996): Jelentés a magyar közoktatásról 1995, Budapest
- Hofmann Hans-Georg* (1992): Das Berufsbildungswesen in Ungarn, in: Drazan / Hofmann / Zielinska 1992, 32-45
- Hofstätter, Maria* (1992): Zukunft der Lehre? - Reform der Lehre!, in: ÖIBF-Info 1992/1, 1-6
- Kalapács János* (1984) Iskola és gazdaság - esettanulmány a Magyar Hajó- és Darugyárról OKI, Budapest
- Karsten, Sjoerd / Dominique Majoer* (Hrsg) (1994): Education in East Central Europe. Educational Changes after the Fall of Communism, Münster/New York
- KSH (1995): Magyar Statisztikai Évkönyv, 1994, Budapest
- Ladó Mária / Ferenc Tóth* (1995): Tények és kérdések az érdekegyeztetés megújításához, Budapest (Kézirat)
- Magyar Kereskedelmi és Iparkamara (1995): A kereskedelmi és iparkamarák feladatai a szakképzésben, Budapest (Kézirat)
- Magyar Kereskedelmi és Iparkamara (1995): A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara véleménye és kiegészítése a szakképzés távlati céljaira és alapelveire, Budapest (Kézirat)
- Mártonfi György* (1987): Változások a nyomdaiparban és a képzés iránt felmerülő új szükségletek, Budapest
- Mártonfi György* (1996): Magyar vállalatok véleménye a szakképzésről és a szakképzés-politikáról, Budapest
- Marx György* (1994): A pedagógus szerepe az információ korában, in: Új Pedagógiai Szemle 1994/5, 13-17
- MKM (1989-1995): Statisztikai Tájékoztató - szakoktatás, Budapest

- Mühle, Eduard* (1994): Hochschulreform in Ungarn, Bonn
- MÜM (1993/94): A szakképzés helyzete, Budapest
- MÜM (1994): Szakképzés Magyarországon, Budapest
- MÜM (1995): A postsecondary szakképzési programok bevezetése, Budapest
- MÜM (1995): A szakképzési törvény módosítása, in: Szakoktatás 1995/7, 13-17
- MÜM (1995): Szakképzés Magyarországon, Budapest
- MÜM (1995): Szakképzettség - versenyképesség - költséghatékonyság - fejlődés. Javaslat a szakképzés távlati fejlesztési koncepciójának céljaira és alapelveire, in: Szakképzési Szemle 1995/1, 6-21
- MÜM-MKM (1995): Felsőoktatás és szakképzés: egy lehetséges jövőkép. Jelentés a posztszekunder képzésekről, Budapest
- MÜM (1994): Javaslat a szakképzés fejlesztésének 1994-1996 közötti cselekvési programjára, Budapest
- Nagy Mária* (1994): Hungary, in: Karsten / Majoor 1994, 29-76
- Nyiri Kristóf* (1990): Ausztria avagy a posztmodern keletkezése, in: Világosság 1990/5, 368-314
- OECD (1993): Reform des österreichischen Postsekundarbereichs, Wien
- OECD (1995): Reviews of National Policies for Education. Austria, Paris
- OECD (1996): Munkaerőpiaci elemzés (Jobs Study), in: Educatio 1996/1, 145-174
- Parlament (1994): 1994. évi XVI. törvény a gazdasági kamarákról (Das Gesetz XVI/1994 über die Wirtschaftskammer)
- Parlament (1994): 1994. évi XVI. törvény a gazdasági kamarákról
- Polónyi István* (1996): Vállalkozási alapú szakképzés in: Educatio 1996/1, 26-39
- Pocze Gábor / Viktor Varga / Sándor Révész* (1984): A MALÉV iskolája. OKI
- Révész Sándor* (1984): Esettanulmány a Ganz-Mávag belső képzési rendszeréről. OKI
- Schell, Hermann* (1993): Bildungspolitik in der Zweiten Republik, Wien / Zürich
- Schmutzer-Hollensteiner, Eva* (1994): Statistiken zum Studienverlauf, in: BMWF 1994, 3-27
- Schneeberger, Arthur* (1996): Entspricht unser Berufsbildungssystem den Anforderungen der Zukunft?, Wien
- Schramm, Jürgen* (Hrsg) (1990): Reformen wirtschaftswissenschaftlicher Ausbildung in den RGW-Staaten, Frankfurt am Main
- Setényi János* (1994): Regional Human Resource Development and the Modernisation of the Non-University Sector in Hungary, in: European Journal of Education 1994/1, 18-26

- Solti Gábor* (1994): Az IPOSZ és a szakoktatás, in: Szakoktatás 1994/6, 18-20
- Soósné Szigetvári Ágnes* (1995): Pályakezdek 1995, in: Szakoktatás 1995/6, 10-14
- Szép Zsófia* (1994): A szakképzés finanszírozása, in: Szakoktatás 1994/6, 10-17
- Szép Zsófia* (1995): A gazdasági szervezetek és a gyakorlati képzés, ?
- Szép Zsófia* (1996): A szakképzés finanszírozása. Költségvetéspolitikai, foglalkoztatás-politika, szakképzéspolitikai, in: Educatio 1996/1, 15-25
- Tót Éva* (1996): A világbanki képzési modell, in: Educatio 1996/1, 40-49
- Vámos Tibor* (1994): Forradalmi változások és tartós folyamatok egy informatikai kísérlet tükrében, in: Új Pedagógiai Szemle 1994/5, 17-22
- Zachár László* (1995): Az állam által elismert szakképesítések hatása a szakképzés fejlesztésére, in: Szakoktatás 1995/8, 1-7
- Zsolnai József* (1995): Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia, Budapest
- Zsolnai László* (1987): Mit ér az ökonómia, ha magyar?, Budapest

*A program kiemelt támogatói:*

Center for International Private Enterprise, Washington, US  
Állami Privatizációs és Vagyonkezelő Rt.  
Országos Műszaki Fejlesztési Bizottság  
Országos Tudományos Kutatási Alap

*További támogatók:*

Magyar Menedzsment Intézet és tagvállalatai:  
MOL Rt., Dunaferri Rt., Antenna Hungária Rt.  
Ipari és Kereskedelmi Minisztérium  
Földművelésügyi Minisztérium  
Pénzügyminisztérium  
Friedrich Naumann Alapítvány