

ZÁRÓTANULMÁNY

BESSENYEI ISTVÁN - MÁRTONFI GYÖRGY

**A GAZDASÁG VERSENYKÉPESSÉGE ÉS AZ
OKTATÁS**

(A magyar, osztrák és holland példa)

*- Az oktatási rendszer problémái -
alprojekt zárótanulmánya*

A tanulmány sorozat

Z21

kötete

Ez a zárótanulmány a

„Versenyben a világgal”

A magyar gazdaság nemzetközi versenyképességének mikrogazdasági tényezői -
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 István**

keretében készült.

„Versenyben a világgal” - A magyar gazdaság versenyképességének mikrogazdasági tényezői c.
kutatási program **MŰHELYTANULMÁNY** sorozata.

Sorozatszerkesztő: Chikán Attila, programigazgató

Technikai szerkesztő: Koblász Mária

Készült 100 példányban. Budapest, 1997. július 29.

Tartalom

| | |
|---|-----------|
| 1. Az alprojekt kutatási kérdései, célkitűzése | 4 |
| 2. A kutatás módszertana | 9 |
| 2.1 Másodelemzések | 9 |
| 2.2 Esettanulmányok | 10 |
| 2.3 Modernizációelméleti elemzés | 10 |
| 2.4 Empirikus felvétel | 11 |
| 3. Hazai helyzetkép és nemzetközi tendenciák (kutatási eredményeink) | 11 |
| 3.1 Bevezetés | 11 |
| 3.2 Az oktatási rendszer rugalmassági mutatói | 14 |
| 3.2.1 Szerkezeti változások | 14 |
| 3.2.2 Differenciálódás fenntartók szerint | 18 |
| 3.2.3 Mennyiségi fejlődés | 20 |
| 3.2.4 Tartalmi differenciálódás | 22 |
| 3.3 A gazdaság munkaerőigénye és képzési tevékenysége | 29 |
| 3.3.1 Munkaerőigény, képzettség szerinti struktúra | 29 |
| 3.3.2 A vállalatok képzési tevékenysége | 31 |
| 3.3.3 A gazdaság közvetett részvétele a képzésben | 42 |
| 3.4 Kommunikációs utak: szabályozás | 43 |
| 3.4.1 Bürokratikus szabályozás | 43 |
| 3.4.2 Politikai szabályozás | 45 |
| 3.4.3 Piaci szabályozás | 48 |
| 3.5 Az osztrák gazdaság versenyképessége és az oktatási rendszer | 49 |
| 3.5.1 Szerkezet | 51 |
| 3.5.2 A tartalmi változások trendjei | 56 |
| 3.5.3 A szabályozás | 59 |
| 3.5.4 Politikai részvétel: a társadalmi partnerség | 63 |
| 3.6 A holland versenyképesség és az oktatási rendszer | 70 |
| 3.6.1 Hollandiáról röviden | 70 |
| 3.6.2 A holland munkaerő és foglalkoztatás jellemzői | 71 |
| 3.6.3 Alapinformációk a holland oktatási rendszerről | 72 |
| 3.6.4 Szerkezet | 73 |
| 3.6.5 Tartalmi differenciálódás | 79 |
| 3.6.6 Felnőttképzés | 81 |
| 3.6.7 Szabályozás | 83 |
| 4. Tézisek, konklúziók | 89 |
| 4.1 Kulturális háttér, hagyományok | 89 |
| 4.2 Innovációs potenciál | 90 |
| 4.2.1 Szerkezet, fenntartók, mennyiség | 90 |
| 4.2.2 Tartalom és profil | 92 |
| 4.2.3 A gazdaság szerepe | 93 |
| 4.2.4 Szabályozás | 95 |
| 4.3 Konklúzió | 98 |
| 5. Nyitva maradt, további kutatási kérdések | 99 |

| | |
|---|------------|
| 5.1 Koncepcionális alapkérdések | 99 |
| 5.2 A tartalmi változások | 100 |
| 5.3 Szabályozási kérdések | 101 |
| 5.4 Vállalati kérdőív | 101 |
| 5.5 Ország-összehasonlítás | 102 |
| 6. A kutatásban közreműködők és az elkészült tanulmányok listája | 102 |
| 6.1 Közreműködő kutatók | 102 |
| 6.2 Elkészült tanulmányok listája | 103 |
| 6.3 Előadás, vita | 103 |
| 7. Irodalomjegyzék..... | 104 |
| 8. Rövidítések jegyzéke | 111 |

Táblázatjegyzék

| | |
|--|----|
| Táblázat 2-1: A hagyományos, a modern+kifejlett modern és a posztindusztriális (posztmodern) társadalom szocializációs közegének legfontosabb jellemzői | 13 |
| Táblázat 2-2: A középiskolák nappali tagozatának fajtái, 1990/91-1994/95..... | 17 |
| Táblázat 2-3: Középfokú oktatási intézmények száma és megoszlása fenntartók szerint, 1994/95 | 18 |
| Táblázat 2-4: Az elvégzett osztályok átlagos száma a 7 éves és idősebb és a 25-29 éves korosztály esetében 1920-1990. | 21 |
| Táblázat 2-5: Normál és alternatív programok szerint tanuló tanulócsoportok az általános iskolában és a gimnáziumban, 1995 | 22 |
| Táblázat 2-6: Záróvizsgára felkészítő fakultatív gyakorlati tárgyak oktatása a gimnáziumban, 1990/91 és 1994/95..... | 23 |
| Táblázat 2-7: A szakmunkástanulók százalékos megoszlása gazdasági áganként, 1980/81-1993/94 | 25 |
| Táblázat 2-8: A tanulólétszám változásai a különböző szakközépiskolai profilokban, 1990/91-1994/95 | 25 |
| Táblázat 2-9: A posztszekundér kurzusok részvevői tanfolyam-típusok szerint, 1994 | 27 |
| Táblázat 2-10: A szakmunkástanulók számának és megoszlásának alakulása a gyakorlati képzés helye szerint 1980-95 között..... | 32 |
| Táblázat 2-11: A helyben szervezett és támogatott képzések motívumai és céljai. Megoszlások (%) és átlagértékek az 1-5 skálán. (1 = semmilyen szerepe nincs ; 5 = döntő fontosságú)..... | 40 |
| Táblázat 2-12: Költségmegoszlás a szakképzésben, 1994/95 | 42 |
| Táblázat 2-13: A szakmunkástanulók száma és megoszlása ágazonként, 1984-1994 | 57 |
| Táblázat 2-14: Az 1989-ben az adott középiskolát sikeresen elvégzett tanulók továbbhaladása az iskolarendszerben (%)..... | 77 |

Ábrajegyzék

| | |
|---|----|
| Ábra 2-1: A középiskolák ötödik évfolyamain tanulók számának emelkedése 1990/91-1995/96 között..... | 15 |
| Ábra 2-2: A szakközépiskolások és gimnazisták százalékos aránya a 14-17 éves népességben..... | 20 |
| Ábra 2-3: Azon vállalatok százalékos megoszlása, ahol a létszám csökkent illetve nem csökkent az elmúlt 4 esztendőben..... | 30 |
| Ábra 2-4: A foglalkoztatottak kvalifikációs szintje az árbevétel exporthányadának függvényében..... | 31 |
| Ábra 2-5: A tanműhelyek száma és megoszlása 1980 és 1995 között..... | 32 |
| Ábra 2-6: Azon vállalatok százalékos aránya, amelyek folytatnak tanulóképzést. (Állományi létszám szerinti megoszlás.)..... | 33 |
| Ábra 2-7: A különböző méretű vállalatoknál tanulók, ezen belül a 14-17 éves nappali szakmunkásképzősök átlagos száma, I. TERMELÉS..... | 34 |
| Ábra 2-8: II. KERESKEDELEM és SZOLGÁLTATÁS..... | 34 |
| Ábra 2-9: Azon vállalatok százalékos megoszlása a növekvő és egyéb stratégiát választók közül, akik szerveznek illetve nem szerveznek házi tanfolyamokat..... | 35 |
| Ábra 2-10: A vállalatoknál dolgozók megoszlása képzettségi szint és fizikai-szellemi munkakör szerint..... | 36 |
| Ábra 2-11: A különböző stratégiát hirdetőik egy főre vetített képzéstámogatása ezer forintban..... | 37 |
| Ábra 2-12: Az adott képzési irányt mint támogatottat megjelölő vállalatok száma..... | 37 |
| Ábra 2-13: A képzési irányok megoszlása a támogatás mértéke szerint..... | 38 |
| Ábra 2-14: A fizikai dolgozók egyes képzettségi szintjein kevés illetve sok munkaerőt foglalkoztató cégek véleménye arról, hogy a tanfolyamok adjanak e formális végzettséget. fontossági indexek az 1-5 skálán.. | 41 |
| Ábra 2-15: Az át- és továbbképzés finanszírozása a WIFI példáján..... | 63 |
| Ábra 2-16: A 20 évesek százalékos aránya a középfokú oktatásban néhány országban. 1994-es adatok..... | 78 |
| Ábra 2-17: A felső középfokú oktatásban az általános és a szakképzés megoszlása néhány európai országban.. | 79 |

1. Az alprojekt kutatási kérdései, célkitűzése

A kutatás célja az, hogy képet adjon a magyar oktatásügy és gazdaság viszonyáról. Ezen belül vizsgáltuk az oktatásügy rövidtávú és hosszú távú alkalmazkodóképességét.

A kutatás választ keresett arra, hogy hogyan értelmezhető az oktatásügy szempontjából a *magyar gazdaság versenyképessége*. A versenyképességet ugyanis értelmezhetjük

- - egy beszállító, követő, kiszolgáló;
- - egy technikailag fejlett, növekedésre orientált;
- - illetve egy posztindusztriális gazdaság- illetve társadalomfejlődést tételező stratégia szempontjából. Miután a három fejlődési út paradigmarendszere merőben más, az oktatásügynek is másképpen kell szerveződnie, ha a/ a hagyományos ipari társadalom munkaerő-termelésére, b/ a kifejlett, modern ipari társadalom munkamegosztására vagy ha c/ a posztindusztriális korra, az információs társadalomra akar felkészíteni.¹

Feltevéseink szerint a magyar társadalomban - különböző súllyal - egymás mellett él *mindhárom típusú szerveződés*. E többsíkúságot figyelembe véve vizsgáltuk egyrészt a magyar (és nemzetközi kitekintésben az osztrák és holland) oktatási rendszer rugalmasságának (innovatív potenciáljának), másrészt a gazdaság és az oktatás közötti kommunikációs utaknak a kérdését, mint a *rövid távú alkalmazkodás* jellegzetes mutatóit.

Az innovációs potenciál témakörében a következő kutatási kérdések merülnek fel:

- 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?

¹ 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 kormánynak vajmi kevés befolyása van). Kialakulnak a globális információs hálók és az egységes tömegkultúra.

- Miként alakult a hagyományos és fejlett ipari, a szolgáltató, valamint az információtermelést kiszolgáló szakemberképzés aránya közép- és felsőfokon?
- 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?
- Egymást kiegészítő, átjárható, az oldalági ki- és belépéseket biztosító rugalmas rendszert alkotnak-e az egyes képzési szektorok?
- Milyen változási trendek észlelhetők az oktatás tartalmában, az általános és a szakképzés viszonyában?
- Mekkora az alrendszer autonómiája (pénzügyi, munkaadói önállóság, tanári önállóság)?
- Milyen munkaerő-stratégiái vannak a gazdaság legversenyképesebb részének?
- Mely képzési szektorok és utak végzettjeit foglalkoztatják szívesen?
- Milyen képzettségeket, kulcsképeségeket nem találnak készen a munkaerőpiacon?
- Hogyan pótolják ezt a hiányt?
- Milyen a belső képzési rendszerük?
- Mi jellemzi belső munkaerőpiacukat, felkínált karrierpályáikat?

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, 121-139).

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 munkaerő-tervezés és az iskolai-egyetemi férőhelytervezés jelenlegi rendszere is, ezen belül is külön helyet foglal el a lakossági igények kezelése. Külön merül fel a kvázi-állami önkormányzati szabályozás kérdése.

A *politikai szabályozás* területén a kérdés úgy szól, hogy a különböző iskolai fokozatokon milyen mértékig fejlődött ki a társadalmi partnerség az oktatásügyi döntésekben, ezen belül mekkora

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 hálók 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 megteremtenie.

a gazdaság képviselőinek jelenléte és szerepe (az Országos Képzési Tanács és a gazdasági kamarák szerepe, a Felsőoktatási és Tudományos Tanács működése, a felsőoktatásban a gazdaság képviselőivel együtt újonnan alapított grémiumok szerepe).

- Milyen eszközökkel tudnak hatni a fogyasztók és megrendelők az oktatási kínálatra?
- Mi jellemzi a szakképzésben érdekelt intézményes és informális párbeszédét, érdekegyeztetését?
- Milyen irányba mutatnak ezen belül a gazdaság szereplőinek törekvései?
- Igényeik, jelzéseik hogyan hatnak a szakképzés-politikára, a képzési kínálatra, az egyének munkaerőpiaci, továbbképzési terveire?
- Milyen szerepet játszanak e tekintetben a technológiai innovációkat bevezető multinacionális vállalatok? Egységes kimeneti szabályozás és szektorsemleges finanszírozás érvényesül-e?

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 (az állami és a privát) mechanizmusainak, jellegének, viszonyának leírása, s annak felülvizsgálata, hogy milyen tudásokat értékelt le illetve fel a piac.

A *hosszú távú alkalmazkodást* érintő kérdések csoportja arra vonatkozik, hogy...

- Mi is jellemzi tulajdonképpen a *posztindusztriális* (posztmodern) társadalmat, s hogy ennek milyen következményei vannak az oktatásügyre?
- Milyen e kor világképe, *tudományfelfogása*?
- Hogyan alakul át a *gazdaság munkaerőigénye* az információs társadalomban?
- Milyen *életmódminták* a meghatározóak?
- Hogyan változik a *tanárszerep*, melyek az *értékek* és a *motivációk*?
- Mit tudunk adni a gyermekeinknek, ha elszállt a zárt rendszerű, távlatosan is érvényes tudás illúziója?
- Mit kell tennünk, ha a tudomány tényleg feloldódik az információban?
- Mi a következménye annak, hogy egyre nagyobb tömegű információ érhető el technikailag egyre könnyebben, de ezzel párhuzamosan jelentősen megnehezedik a bennük való eligazodás?
- Mi a következménye annak, ha a nyomtatott szót leváltja a mediális hang és a ránk zúduló, töredezett képi világ?
- Mi következik abból, hogy az új technológia elvileg lehetővé teszi a munkahely és a lakóhely klasszikus szétszabdaltságának, a munkafolyamatok szélsőséges szétaprózódásának, a szakmák túldifferenciálódásának felfüggesztését, a tanulás és a

munka, a munka és az egyéb élettevékenységek algoritmusainak lényegi tartalmi közeledését?

- Mi változik a *szocializációban*, ha elfogadjuk az individualizálódás azon tételét, hogy megszűnt az állandó értékek rendszere, s az egyének a különböző szinteken legitimált értékek széles skálájából kell önmaga számára összeállítania saját értékrendszerét és azonosságtudatát?

Feltevésünk szerint a versenyképesség kérdése az oktatásügy szempontjából ott dől el, hogy az iskola meg tudja-e előzni korát és - releváns válaszokat adva fenti kérdésekre - át tud-e állni már ma a posztmodern-reflexív paradigmákra, annak ellenére, hogy a gazdasági és politikai szerkezeti kényszerek ma még aktuálisan a modernitás paradigmái közé próbálják szorítani.

A kutatás más alprojekthez direkt módon nem kapcsolódott. Célul tűzte viszont ki, hogy a versenyképességről szóló szakirodalmat, illetve az egyes alprojektek keretein belül készült elemzéseket felhasználja, és az oktatással, humán erőforrás-fejlesztés szempontjából ezekre reflektáljon.

2. A kutatás módszertana

A kutatásban négy fő módszertani eszközt alkalmaztunk:

- a/ másodelemzések
- b/ esettanulmányok
- c/ modernizáció-elméleti elemzés és
- d/ empirikus felvétel.

2.1 Másodelemzések

A szerzők a nyolcvanas évek közepén empirikus vizsgálatokat végeztek nagyvállalati körben az oktatás és a képzés kapcsolatáról. A kutatás vállalati esettanulmányokban és összefoglaló elemzésekben foglalkozott a gazdaság és az oktatás kapcsolódási pontjaival (munkaerőpiac, erőforrás-allokáció, a munkamegosztás és a szakképzés viszonya). A kilencvenes években a szerzők tanulmányokban foglalkoztak a társadalmi partnerség és a szakképzés összefüggéseivel, a gazdaság munkaerőigényére vonatkozó becslések módszertanával, és ennek az iskolai oktatás-szakképzés rendszerére való hatásával, a gazdaság és oktatás viszonyának önkormányzati szintű kezelésével. Jelen kutatásban ezen anyagok másodelemzését főképp az alapelvek megfogalmazásában, az elméleti keret kidolgozásában használtuk fel, de a vállalati kérdőív kidolgozásában, a vállalati stratégiák leírásában

az a saját empirikus vizsgálat is nagy segítségünkre volt, amely a munkaadók munkaerő-igényét és a szakképzést mérte fel 1995-ben. (Ld. Benke 1984, Bessenyei 1996/a, 1987/a, 1987/b, Gyekiczki 1985, Mártonfi 1987, 1992, 1996, Pöcze et al. 1984, Révész 1984) Az elemzéshez felhasznált dokumentumok között különösen fontos szerepet kaptak a sajtóból összegyűjtött eseteírások és publicisztikák, melyek az aktuális történésekről tartalmaztak fontos adatokat, és színesítik a megállapítások hivatkozott tényanyagát.

2.2 Esettanulmányok

A kutatásban - hivatalos statisztikák, magyar és nemzetközi tanulmányok, az Európai Unió egyes szervezeteinek elemzései, hazai és nemzetközi empirikus vizsgálatok alapján - esettanulmányok készültek a magyar, holland és osztrák oktatásügyről (lásd az alprojekt keretében készült tanulmányok listáját, valamint az esettanulmányok tartalmáról „A kutatás kérdései és célkitűzései“ c. fejezetet.) Az esettanulmányokat az összehasonlíthatóság kedvéért közel azonos alapszerkezetben készítettük. Az összehasonlító elemzésben felhasználtuk a szerzőknek a magyar és a holland szakképzés-politikáról korábban készített tanulmányait (Bessenyei/Hövels 1992, Mártonfi 1992) valamint a magyar és az osztrák felsőoktatás-politikát összehasonlító könyvet (Bessenyei/Melchior 1996). E könyv a magyar és az osztrák felsőoktatás-politika összehasonlító elemzésében a szervezeti és a tartalmi differenciálódás, az állami integrációs modellek, a hatalmi viszonyok és a tervezési és finanszírozási stratégiák dimenzióit alkalmazza, amelynek fő elemeit az esettanulmányok átvették.

2.3 Modernizációelméleti elemzés

Külön fontos módszertani kérdésként merült fel, hogy miképpen lehet párhuzamosan mozogni egy perspektívákra orientálódó, modernizációelméleti kereteket alkalmazó fejtegetés és egy empirikus adatfelvételen alapuló, esettanulmányokon nyugvó, elsősorban az aktuális fejleményekre orientálódó elemzés síkjain. Ehhez először is olyan modernizációelméleti paradigmákat kerestünk, amelyek a távlati fejlődés fő tendenciáit próbálják megragadni. E keretekben (gazdasági, pénzügyi, kulturális globalizálódás, információs forradalom, a „lokális“ felértékelődése, individualizáció, stb.) helyeztük el az oktatásügyet és dolgoztunk ki modelleket. E modellekhez viszonyítottunk aztán akkor, amikor a jelenlegi állapotról kíséreltük meg megállapítani, hogy a rövid távú, aktuális alkalmazkodás mennyiben felel meg vagy mond ellent az általunk tételezett fő jövőbeni (posztindusztriális) tendenciáknak. (Erről a problémáról külön tanulmány is készült, lásd Bessenyei 1996/2).

2.4 Empirikus felvétel

A „Versenyben a világgal“ c. nagy vállalati kérdőívben összesen 14 kérdés vonatkozott közvetlenül a vállalati képzési stratégiákra (V64-V78). A kérdőív a képzési formákról és intézményekről, a képzés időtartamáról, a képzési irányokról, a formális végzettségek fontosságáról, a finanszírozásról, a képzési támogatás indokairól, a becsült megtérülésről kért információkat. (Terjedelmi okokból maradtak ki a különböző iskolai végzettségekkel, az iskolai végzettségek tartalmával, valamint az oktatásirányítással és -politikával, a gazdaság és az állam közötti munkamegosztással kapcsolatos attitűdöket és értékeket vizsgáló kérdések, valamint a külföldi mintákról, és azok adaptálhatóságáról szóló itemek. (Emiatt éppen az értékorientációról nem állnak rendelkezésünkre differenciált információk.)

A vállalatok munkaerő-összetételének, képzési tevékenységének, képzéstámogatásának valamint képzési motívumainak elemzését a következő független változók szerint végeztük el:

- vállalatméret,
- ágazat,
- tulajdonviszonyok,
- exportfüggőség,
- az elmúlt négy év trendjei,
- vállalati stratégiák.

3. Hazai helyzetkép és nemzetközi tendenciák (kutatási eredményeink)

3.1 Bevezetés

A gazdasági növekedés és versenyképesség fő tényezői között a következőket szokták említeni:

- tőkefelhalmozás,
 - 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 tényezők viszonylagos súlyának és interakcióinak kérdését, és úgy is, mint két lehatárolt alrendszer kapcsolódását. Tanulmányunkban mi szükségszerűen az utóbbi utat járjuk, sőt, a gazdaság és az oktatási rendszer kapcsolódásainak csatornáiból főleg a konkrétan megragadható, empirikusan is igazolható mozzanatokot ragadjuk ki.

Véleményünk szerint a jelenlegi magyar oktatásügy a klasszikus ipari társadalmak paradigmái szerint szerveződik, amelyben a fő strukturáló elv a szakma és a kognitív tudás. Az oktatás jelentős részének nyílt vagy rejtett szabályozói a speciális szakmajegyzékekbe, akkreditált végzettségekbe foglalt, a bürokratikus irányítás által tételezett munkamegosztási pozíciók, s az iskolaügynek jutó erőforrások is jelentős részben e szerint osztoznak el. 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.²

Merőben másak egy posztindusztriális megközelítés szempontjai. Az információs társadalomban a tartós, történelmileg felhalmozott tudásról átbillen a mérleg a folyamatosan termelődő, bővülő és elavuló információra. Megkérdőjeleződik a tudomány, mint egységes, kumulatív módon építkező egész. Az információk kezelésének stratégiája, a szelektálás, a kontextusba állítás legalább olyan fontossá válik, mint maga az ismeret.³ A munkafolyamatok egyre több olyan közös elemet tartalmaznak, amelyek általános (és nem szakmaspecifikus) informatikai, menedzselési, problémamegoldási képességekre alapulnak. A társadalom fő szervező elve a decentralizált hálózatok összekapcsolódása. Az egyénnek a szocializáció folyamán nem egy meghatározott értékrendet, világképet kell interiorizálnia, hanem az értékválasztást, a különböző kultúrák közötti átjárást és a diszkurzust kell elsajátítania. Itt már nem a szakma és a tudás a (pluralizált) iskolarendszer szervező paradigmája, hanem az információkezelés és -kontextuálás, valamint a (szub)kultúrák, nemek, rétegek, vallások, korosztályok közötti értékkereső, értékképző, identitásépítő párbeszéd. A tanár nem zárt tudásanyagot közvetít és az iskola nem szakmát ad, hanem a rugalmas információkeresés és -értékelés segítője. A nevelésügy főleg a szociális és tanulási képességekre koncentrálna, míg a "szakmai" specializáció áttevedik az "on the job learning" világába, az élethossziglani (ön)képzés keretébe, vagy a magán-szféra tanfolyamaira. Összefoglalva:

² 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)

Táblázat 3-A: A hagyományos, a modern+kifejlett modern és a posztindusztriális (posztmodern) társadalom szocializációs közegének legfontosabb jellemzői⁴

| | premodern-hagyományos | indusztriális | posztindusztriális (posztmodern) |
|-------------------------------------|---|--|---|
| világkép, tudomány-felfogás | - mitikus, vallásos - organikus | - hit az ész univerzalitásában - lehatárolt, zárt tudománykép | - a tudomány feloldódása az információban ¹ - nyitott, pluralista tudománykép |
| viszony a gazdasághoz | - 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 |
| szervezettség, finanszírozás | - nemzeti keretek | - központosított, nemzetállami nagyszervezet - központosított erőforrás-elosztás | - globalizált és egyidejűleg lokálissá vált - vegyes finanszírozás, piaci elemek |
| életút | - választási lehetőség: nincs | - választási lehetőség: korlátozott, lineáris életutak | - viszonylag nagy választási lehetőség, elágazó életutak |
| nevelési mód | - 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 |
| szocializációs cél | összetartás | - beilleszkedés a hierarchiákba, a munkamegosztásba | - azonosságtudat - önismeret |
| tanárszerep | - nincs tanár: közvetlen tapasztalatátadás a klánban, családban | - tudáskiválasztó, tudás-elosztó, ítélőbíró | - társ a keresésben: - facilitátor - mediátor - moderátor ⁵ |
| típusos tevékenységek | - utánpótlás, együttműködés | - közlés, befogadás | - párbeszéd, keresés, értékelés, válogatás, közvetlen megfigyelés, |
| motiváció | - túlélés | - interiorizált teljesítményetika | - kíváncsiság |

³ Vö. ehhez például Surányi 1997, 18-19.

⁴ A táblázat alapötletéhez vö. Fend 1988, 63-66.

⁵ „A vitákban, közös döntésekben a kiinduló segítő szerep az ún. *facilitátoré*, tehát azé, aki a résztvevők számára megmutatja és rendelkezére 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 állapodni 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 20).

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

A következőkben megvizsgáljuk a magyar, osztrák és holland iskolarendszer rövid távú alkalmazkodóképességének, innovációs potenciáljának egyes, általunk a versenyképesség szempontjából fontosnak tartott elemeit, miközben vázoljuk, hogy ezen elemek közül tendenciájukban véleményünk szerint melyek esnek egybe (vagy legalább is nem állnak ellentétben) az információs társadalom hosszútávú, stratégiai igényeivel.

3.2 Az oktatási rendszer rugalmassági mutatói

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

3.2.1 Szerkezeti változások

Vertikális differenciálódás

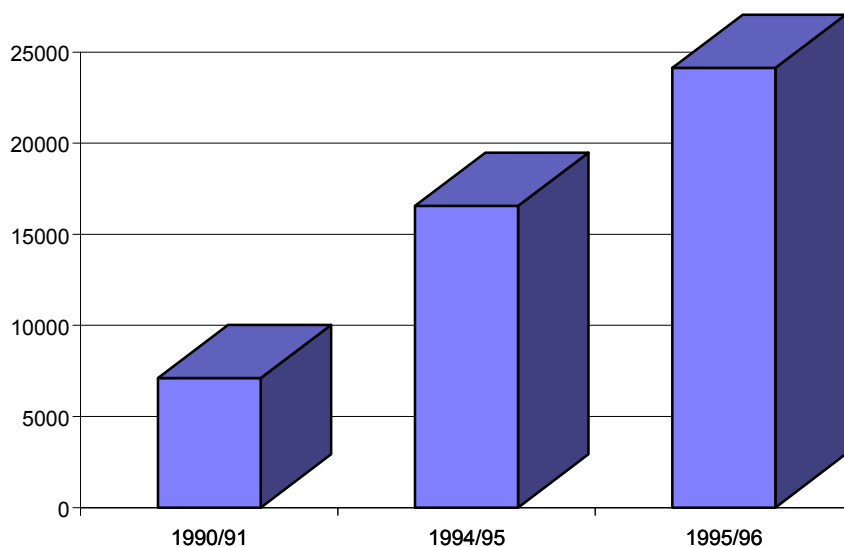
A hat- és nyolcosztályos gimnáziumok megjelenésével a magyar közoktatásban megszűnt az egymásra épülő iskolafokokozatok korábban jellemző elve. A (komprehenzívnek szánt) nyolcosztályos általános iskola egyeduralmának megszűnése a szelekció korábbi időpontra való lecsúszását is jelenti. Ez lényegében 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 bővült és 1994-re számuk meghaladta a kettőszázat, 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 e helyzetben a gimnáziumok helyzeti előnyt élveznek“ (Jelentés 1996, 89-90).

Az iskolák közötti élesebb versenyhelyzet - amely gyakran az iskolák túléléséért, a benne tanító pedagógusok további munkahelyéért folyik a csökkenő gyereklétszám mellett - 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.⁶ Márpedig mind a munkáltatók, de különösen az iskolahasználók igénye a hosszabb, szakmai alapképzést és esetleg még egy specializációs szakaszt is tartalmazó képzési formák elterjedését segítette elő. A kormányzati politika ezt - vállalva a többletköltségeket - támogatta, és jelentős külföldi (világbanki, PHARE) hitel- és segélyforrásokat is mozgósított.

A szakközépiskolák 1987 óta a régi, munkavégzés mellett szervezett technikusképzés mellett olyan technikusképzést folytatnak, amely - különböző (2+3, 4+1, 4+2, stb.) szerkezetben - érettségi után technikus oklevelet, vagy más, a munkaerőpiacon értékesíthető tudást és végzettséget ad.

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



Forrás: Előzetes oktatásstatisztikai adatok, MKM, 1996

Az iskolák közül egyre több folytat kéttannyelvű képzést - ez ma már a szakképző intézményekre is igaz -, amely egy főleg nyelvi, részben informatikai stb. alapot tartalmazó nulladik évet követően kezdődik.

A vertikális struktúrában jelentős változásokat okozott néhány új, a kilencvenes évek első felében megjelenő fejlemény. Ezek közül átmenetinek tekinthető a *speciális szakiskolák* (8 általánost követő, általában 2, ritkábban 3 éves nappali - olykor duális - szakképző iskola, mely szakmunkás végzettséget nem adhat) terjedése, mely után a végzős diákok nagy hányada folytatta tanulmányait nappali vagy ifjúsági levelező tagozaton. A demográfiai hullám levonulásával ezen iskolatípus keresettsége visszaszorulóban van, hiszen a tanulókra (azaz a fejkvótára) éhes szakmunkásképzők is

⁶ Ezzel kapcsolatban lásd még amennyiségi fejlődésről és a tartalmi differenciálódásról szóló fejezeteket is.

szívesen fogadják a gyengén teljesítő végzeteket. Egy másik újdonság, hogy a 3 éves szakmunkásképzőből kikerülve - minthogy a munkaerőpiac számukra kevés és rosszul fizető állást kínál - igen sokan (az egyes városokban a frissen végzettek 20-50%-a) nyomban folytatja tanulmányait, leggyakrabban el sem hagyva az iskolát. Vagy 2 éves intenzív nappali képzésben vesznek részt, vagy azonnal egy másik szakmát kezdenek kitanulni. Ez nemcsak az ilyen képzésben résztvevő diákok volumene miatt fontos, de azért is nagy jelentőségű, mert *megszűnteti a szakmunkásképzés hagyományos zsákutcásságát*. Az általános iskola végén, a legnehezebb kamaszkorban rosszul teljesítő diákok egy negatív szelekció (a szakmunkásképzőbe kerülés) után később korrigálhatnak⁷. Kísérleti szinten évtizedes múltat tekint vissza, de mostanában tömegesedett az a jelenség is, hogy a szakképző iskolában csak 1 vagy 2 év után - tehát 14 éves kor helyett 15-16 éves korban - kerültek a tanulók a szakmunkásképzési illetve szakközépiskolai ágba⁸.

A vertikális struktúrában egyébként a közelmúltban bevezetett jogszabályi változások miatt újabb, a korábbinál is nagyobb léptékű elmozdulások várhatók. 1998-tól, a Nemzeti Alaptanterv bevezetésének évétől ugyanis a szakképzés nem kezdődhet a 16. életévnél korábban, és szakképzést csak az Országos Képzési Jegyzéknek megadott szakmákban, szakirányokban lehet folytatni. A jegyzékben szereplő szakmák a képzés hossza és a képzés feltételeként előírt kvalifikáció szerint sokkal jobban szórnak, mint az eddigi meglehetősen egységes iskolarendszerű szakképzésben. Egészében tehát az alap- és középfokú közoktatás vertikális struktúrája mintegy másfél évtized alatt teljesen átalakul, követve a nemzetközi trendeket, valamint a munkaerőpiac és a társadalmi szerkezet változásait.

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

A felsőoktatásban is van két olyan új formai változás, mely a strukturális sokszínűséget hozza a rendszerbe. A tervek szerint az 1997/98-as tanévben indul a felsőfokú akkreditált szakképzés (posztszekunder képzés), melyet a törvény a felsőoktatási intézményekhez helyez, bár a képzést gyakran szakközépiskolákkal és egyéb cégekkel, intézményekkel közösen fogják végezni. Ez tipikusan nem a termelő, hanem a szolgáltató ágazatok számára képez szakembert. Hogy ez milyen

⁷ Talán nem érdektelen azon iskolák tapasztalata, ahol már 3 éve bevezették az érettségit adó intenzív nappali képzést. Ők ugyanis azt jelezték, hogy az eredetileg szakmunkásképzőbe került diákok közül a kerülő úton megszerzett érettségi után arányát tekintve közel annyian kerültek főiskolára, mint az általános iskolát követően tanulmányaikat szakközépiskolában folytatók.

⁸ Pontos statisztikák sajnos nem állnak rendelkezésre egyik fejleményről sem, a minisztérium statisztikai apparátusa gyakorlatilag változatlan formában gyűjti be az adatokat, a reálfolyamatokban történő változásokra alig reagál.

fontos lépés, azt talán jól jelzi, hogy az Európai Unió oktatási programjaiban erre a képzési szintre fordítják jelenleg a legnagyobb hangsúlyt. A másik, szintén a külföldi gyakorlathoz igazodó újítás az új rendszerű *doktoranduszképzés*.

Átjárhatóság

A magyar (állami) iskolarendszer alapszerkezete zárt. Eddig nem volt szervezett lehetőség az egyes iskolafokokozatok közötti szabad oda-vissza mozgásra, a kilépésre és az újra belépésre, és ezek az új utak csak most kezdenek teret nyerni. A *szakmunkásképzőből* korábban nem vezetett út a nappali tagozaton megszerezhető érettségéhez. A *főiskolából* még azonos szakok esetében is nagyon nehézkesen lehet *egyetemre* váltani, az egyes *egyetemek, karok közötti átjárhatóság* erősen korlátozott. Nem alakult ki annak a formalizált rendszere, hogy a munkából a (nappali) képzésbe, a képzésből ismét a munkába lehetne váltani, bár az egyéni életutakban újabban egyre gyakrabban fordul elő ilyen váltás.

Empirikus tény viszonyt, hogy a közös fenntartású iskolákban (gimnázium+szakközépiskola, szakközépiskola+szakmunkásképző, gimnázium+szakmunkásképző) *könnyebb az átlépés az egyes iskolatípusok között*. Ez bizonyos rugalmasságot biztosít a rendszernek és a végleg kiesők számát csökkentheti, de az átlépés évente iskolánként csak néhány diákot érint.

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

Táblázat 3-B: 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 törekszenek arra, hogy különböző képzési profilú osztályokat indítsanak. Hasonló a helyzet a közös igazgatású szakközépiskola és szakmunkásképző intézetek terén. Míg a hetvenes években jellemzőek voltak a tiszta profilú szakmunkásképzők, addig mára ezek 80% fölötti arányban indítanak szakközépiskolai, technikai szintű osztályokat is. A szakmunkásképzők által indított gimnáziumi osztályok pedig egészen új fejleménynek számítanak.

Az oktatáspolitikai célkitűzései között hangsúlyosan szerepelnek az átjárhatóság szabályozási feltételei. A *Nemzeti Alaptanterv* úgy van megkonstruálva, hogy a páros évek elvégzése (4-6-8-10

osztály) után támogassa az elvileg bármilyen iskolatípusba való átmenetet. A tényleges gyakorlat a jövőben tehát az intézményeken, valamint a települések - mint intézményfenntartók - oktatáspolitikáján fog múlni. Az alapvizsga a 10. iskolai év után minden iskolafokozatból biztosítaná az átjárást minden más iskolafokozatba. Az 1997-ben elkészült új *érettségi szabályzat* is tartalmaz olyan egységesítő elemeket, amelyek a két középiskola közötti átlépést segítik. Ilyenek: a minimális követelmények - a NAT-hoz hasonló alapelvű - egységes meghatározása, a központi írásbeli tételek kijelölése, az iskolák által választott vizsgatárgyak akkreditáltatása.

Az átjárhatóság szempontjából fontos fejlemény a *posztsekunder, akkreditált (és piaci) felsőfokú szakképzés* szabályozása. Ez a képzés a hagyományos középfokú képzettséget adó szakmákénál szélesebb elméleti alapot ad és lehetőséget teremt arra, hogy szakirányú főiskolai/egyetemi szakon a *képzési tartalom legalább egyharmada kreditértékként beszámítható legyen*. A moduláris felépítés, a minőségellenőrzés, a nemzetközi ISCED-rendszer 5.5 fokozatába való egyértelmű besorolhatóság is az átjárhatóságot erősíti⁹.

3.2.2 Differenciálódás fenntartók szerint

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:

Táblázat 3-C: Középfokú oktatási intézmények száma és megoszlása fenntartók szerint, 1994/95

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

Forrás: MÜM

Az önkormányzati iskoláknál két esetet érdemes megkülönböztetni. Az önkormányzati középiskolák mintegy 90%-át a település tartja fenn. A falvak és városok azonban - a 22 megyei jogú várost leszámítva - nem kötelesek vállalni a fenntartás anyagi és szakmai terheit. Különösen a kisebb

⁹ Vö. Gosztonyi Angéla 1997, 21

városok között, és főleg a szakképzésben fordult elő, hogy a fenntartásról lemondtak. Ilyen esetekben a megye köteles a fenntartásról gondoskodni. Mindennek azért van jelentősége, mert a reálértékben csökkenő normatívák és az önkormányzatok rossz anyagi helyzete nem zárja ki, hogy az intézményátadások száma jelentősen megnöjön. Egy ilyen forgatókönyv azt jelentené, hogy egy megyei-térségi oktatás- és szakképzés-politikának a jelentősége megnőne. Jelenleg ugyanis helyi oktatáspolitikai csak városi szinten képzelhető el, az egymással gyakran ellenérdekelt szomszéd városok képzési beruházásai és innovációi pazarlásokhoz, párhuzamosságokhoz, fajlagosan nagyobb költségekhez vezetnek. Ez a decentralizált magyar oktatáspolitikai - melynek számtalan előnyét lehetne itt felsorolni, így például a központi monopóliumok megszűnését stb. - egyik árnyoldala. A helyi döntési szabadságfok jelentős növekedése fontos mozzanat a helyi igényeket szem előtt tartó rugalmasság szempontjából.

Felsőfok

A *felsőoktatásban* a fenntartók szerinti differenciálódást elsősorban az öt egyházi egyetem és 25 apró egyházi főiskola alakulása jelentette. Az 1993-as felsőoktatási törvény - a Pető-intézettel együtt - összesen négy magánfőiskolát 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 felsőoktatási intézményeket is közelebb hozta a megrendelők igényeihez, sőt azt is, hogy *a magánszféra megjelenése létével kihívásként hat az állami szektorra.*

A magánszféra

A magániskolák és az állami oktatási rendszeren belül megjelenő piacosodott posztszekundér 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-bevételre 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 vállalalkozási 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).

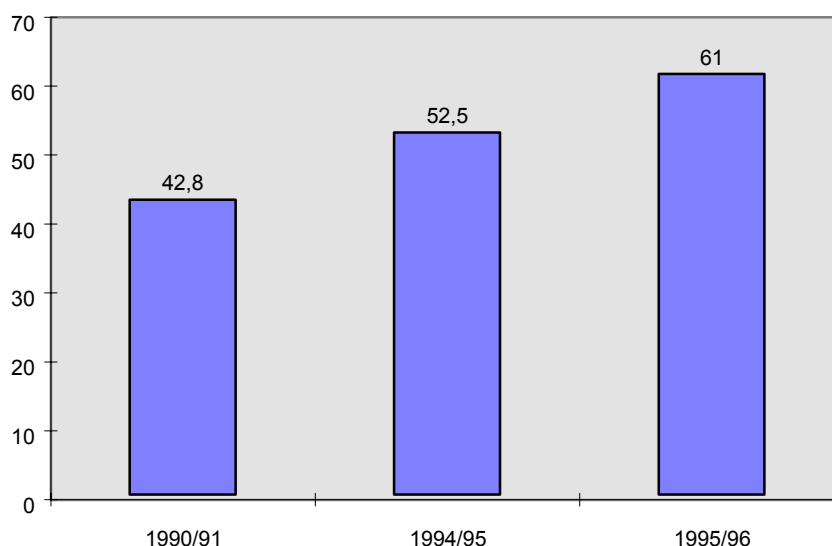
A magánszféra oktatási térnyerését egyértelműen olyan kihívásnak tekintjük, amely serkentőleg hat az állami szféra innovációs hajlandóságának kialakulására is.

3.2.3 Mennyiségi fejlődés

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 1995/96-ban elérte 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. Ha ehhez még hozzávesszük, hogy a végzősök legalább negyedének módja nyílik 20 éves korára 2 éves nappali intenzív, vagy szakközépiskolai formában érettségit szerezni, ez a lemorzsolódások bekalkulálása után is legalább 6 százalékponttal emeli az egyes évfázatokból fiatalon, a munkaerőpiacon való megjelenés előtt érettségit szerzők arányát.

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

Mindez azzal is jár, hogy a munkahely-specifikus szakmai specializáció egyre inkább egy általánosan képző szakasz utánra tolódik ki, és mind nagyobb arányban kerül ki az iskolarendszertől. Ugyancsak ebbe az irányba hat a tankötelesség 16 éves kori rögzítése, illetve felmenő rendszerben 2010-re 18 évre emelése, és az Országos Szakmajegyzékben szereplő számtalan olyan szakma, amely csak a 16 éves korban leteendő alapvizsga után tanulható.

Felsőfok

Az egyetemeken és főiskolákon 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.

A lakosság által átlagosan elvégzett iskolaévek számának növekedése a késői Kádár rendszerben lelassult, e tekintetben a fejlett országoktól való elmaradásunk - a korábbi csökkenés után - ismét növekedni kezdett.

Táblázat 3-D: Az elvégzett osztályok átlagos száma a 7 éves és idősebb és a 25-29 éves korosztály esetében 1920-1990.

| Év | 7 éves és idősebb | 25-29 éves |
|------|-------------------|------------|
| 1920 | 4.69 | 5.71 |
| 1930 | 5.05 | 5.79 |
| 1940 | 5.40 | 5.94 |
| 1950 | 5.70 | 6.72 |
| 1960 | 6.22 | 7.43 |
| 1970 | 7.22 | 9.24 |
| 1980 | 8.05 | 10.59 |
| 1990 | 8.66 | 11.01 |

Forrás: 11. Szukicsné dr Serfőző Klára: Iskolázottságunk alakulása a népszámlálási adatok tükrében A Népeségtudományi Kutató Intézet kutatási jelentései 1993/2

A fentebb leírtak azt jelzik, hogy a (felső) közép- és részben a felsőfokon tapasztalható expanzió után az iskolában eltöltött átlagos évek száma ismét meredekebben emelkedik. Ennek azért van jelentősége, mert pontos mérések híján feltételezhető, hogy a hosszabb iskolázás eredménye - statisztikusan összefüggésben - növeli a versenyképességet.

3.2.4 Tartalmi differenciálódás

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.

Táblázat 3-E: 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, kéttannyelvű, fogyatékos) | 7114 | 14,39 | 253 | 5,78 |
| Összesen | 49457 | 100,00 | 4382 | 100,00 |

(Forrás: Jelentés 1996, 253)

Arra, hogy az érettségi kööttségei 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 (ének-zene, 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:

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

| A gyakorlat megnevezése | Tanulók száma | | |
|--|---------------|-------------|-------------|
| | | | |
| Államigazgatási ismeretek | 304 | 138 | -166 |
| Egészségügyi adminisztrátori ism. | 29 | 35 | +6 |
| Építőipari műszaki rajz | 16 | 19 | +3 |
| Gépipari műszaki 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 |
| Távgépiró kezelői ismeretek | 53 | 8 | -45 |
| Testnevelési sportszervezési ismeretek | 53 | 176 | +123 |
| Egyéb helyi fakultatív gyakorlatok | 226 | 504 | +278 |
| Összesen | 5176 | 6362 | 1186 |

(Forrás: MKM/a 1991, 47; 1995, 44)

A gimnáziumokban tehát elsősorban a *számítógépes ismeretek* javára tolódott el a *gyakorlati* fakultációk rangsora. Ehhez hozzávéve a két másik legnépszerűbb választható tárgyat, a gépirást - amely természetesen már *szövegszerkesztést* jelent - és az *aktív nyelvhasználatot* fejlesztő *idegenvezetést*, akkor azt látjuk, hogy ezek együttes aránya 4 év alatt 39%-ról 71%-ra nőtt. A gimnáziumok tehát, amelyek egyébként szakképzettséget igazoló okiratot nem is adhatnak ki, maguk is hozzájárulnak a felsőfokú képzettség megszerzését nem ambicionáló rétegnek a munkaerőpiacon való „foglalkoztathatósági kapacitásának” növeléséhez.

Ugyanakkor a fakultatív *elméleti* tantárgyak választását az érettségi tárgyakra való 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 erősen lemaradva követi.

A szakközépiskolák világbanki programja

Az 1991 áprilisában indult ún. világbanki program a középfokú szakképzés szűk specializáltóságának feloldását szolgálja. A program 61 szakközépiskolában indult és 1993/94-re további 21 iskola csatlakozott hozzá, és ezt a tartalmi fejlesztést vállalta a PHARE program anyagi támogatásával csatlakozó további mintegy 40 szakközépiskola. Ugyanakkor jóval több iskola vette át magát a programot vagy annak egy részét.¹⁰ A program tartalmilag azt célozta meg, hogy *a szakközépiskola első két évében a diákok a gimnáziumi képzéssel gyakorlatilag egyenértékű 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. A szakközépiskolák mintegy harmada tehát már a NAT bevezetése előtt néhány évvel egy irányultságában azzal kompatibilis, de legalábbis hasonló tartalmi fejlesztést valósított meg. Ez hozzájárult a szakközépiskolai és a gimnáziumi oktatás tartalmi közeledéséhez, ezáltal a felsőoktatás rekrutációs bázisának kiszélesedéséhez, valamint ahhoz, hogy a tényleges szakképzés a korosztály nem elhanyagolható hányada számára már jóval az 1998-ban felmenő rendszerben hatályba lépő változások előtt későbbre tolódjon, növelve az iskolában eltöltött évek átlagos számát is. *Az innen kikerülő munkaerő pedig mindinkább a posztindusztriális gazdaság szolgáltató szektorának leendő munkaereje, és nem a hagyományos nagyipari foglalkozásokra-közegre képzett és szocializált réteg*¹¹.

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 nem csak az iskolarendszerben, hanem a tanfolyami, illetve felnőttoktatásban is.“

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

¹⁰ 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.

¹¹ 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 részvevő tanárok megtanultak tantervet, tananyagot fejleszteni. (Tóth 1996, 43-44)

A szakmunkásképzési és a szakközépiskolai profil változásai

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

Táblázat 3-G: A szakmunkástanulók százalékos megoszlása gazdasági áganként, 1980/81-1993/94

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

Forrás: MÜM 1994, 49

A relatív számok mögött az ipari szakmák 1990-hez képest legalább 40-50 ezres, a kereskedelmi és vendéglátóipari szakmák több mint 20 ezres létszámcsökkenése rejlik. (Összes létszám 1990/91-ben: 209371, 1993/94-ben: 174187, 1996-97-ben 143846). Ugyanakkor a szolgáltató szakmákban ebben az időszakban még valamelyest nőtt is a tanulók száma, de még így sem haladja meg az összlétszám 7 százalékát¹².

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

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

| Szakközépiskolai profil/év | 1990/91 | 1991/92 | 1992/93 | 1993/94 | 1994/95 |
|---|-----------|-----------|---------|---------|---------|
| Műszaki szakközépiskola | 502 66 | 5254 0 | 54076 | 57585 | 58930 |
| Ipari szakmunkásképzést folytató szakközépiskola | 294 72 | 3115 9 | 32142 | 30315 | 28809 |
| Ipari-építőipari szakközépiskola | 301 6 | 2540 | 1978 | 3783 | 5563 |
| Műszaki, ipari és építőipari együtt | 827 54 | 8623 9 | 88196 | 91683 | 93302 |
| Az összes szakközépiskola százalékában | 49,1 | 48,2 | 47,4 | 47,6 | 47,4 |

Forrás: Jelentés 96, 249

¹² Az ipari és szolgáltató szakmák szétválasztása és megbízható statisztika szolgáltatása azért problémás, mert számos szakképzettség mindkét szektorban jól használható.

A fenti számok *a makroszintű képzési profil nagyfokú stabilitását jól jelzik, de nem tükrözik az ezen szint alatti, folyamatosan zajló elmozdulásokat.* Ennek részben ismét a statisztika minisztériumi figyelőrendszerének változatlansága az oka. Az Országos Közoktatási Intézetben 1996. végén felvett kérdőíves felmérés, továbbá iskolákban és önkormányzatoknál ugyanebben az időben folytatott interjú vizsgálat alapján a *mikroszintű elmozdulásról*, fejlesztésről rendelkezünk már információval¹³. Adatokat gyűjtöttünk az elmúlt években indított és megszüntetett profilokról és szakirányokról. Habár a megszüntetett műszaki-ipari foglalkozások és szakirányok száma nem haladja meg nagyságrendekkel az újonnan indítottakét, de az jellemző, hogy a jellemzően nagyipari-nehézipari szakmák szűnnek meg, és ezeket egyéni-/kisvállalkozásban is űzhető szakmák, mindenekelőtt az ipari szolgáltató jellegűek váltják fel. A technikai szintnél is gyors tartalmi modernizáció folyik (a vegyipari ágazatot felváltja az ipari környezetvédő, a gépgyártás-technológiát a mechatronika stb.). *Ezek a nagy szektorokon belüli elmozdulások a nem ipari szakmákra is jellemzőek, és ez a tendencia mindenütt nagyon erős. Hajtóereje pedig a egyértelműen a lakossági kereslet változása, nem a gazdaságból jövő direkt nyomás, és még kevésbé a fenntartó kezdeményezése. Az iskolák a nem keresett szakmákat is rendre meghirdetik, de ezek jelentkezők híján - no és a korábbi kényszerbeiskolázási gyakorlat megszűnése miatt - egyszerűen elhalnak.*

Posztszekundér képzés felsőoktatási keretekben

A középfokú végzettség általánossá válásával az oktatási piac új kihívásokkal találkozott. Mind a felsőoktatás, mind a munkaerőpiacra felkészítő általános és konkrét szakmai képzés iránt jelentősen megnőtt a (fizetőképes) kereslet. A felsőoktatás 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 (közéiskola, felsőoktatás, piaci képzés) metszéspontján alakult ki egy dinamikus, piacorientált posztszekundér 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 főiskolai ág - egyébként is erősen szakmaorientáltan szerveződött, ami megkönnyítette ezt a fajta piaci nyitást. Másrészt a felsőoktatási törvény egy homályosan megfogalmazott pontja lehetővé is tette, hogy az intézmények maguk szerveztesen pénzes kurzusokat indítsanak. Valószínűleg az is hozzájárulhatott e kurzusok sikeréhez, hogy a felsőoktatáson kívül rekedtek úgy érezték, hogy e hátsó kapukon mégiscsak be tudtak nyomulni a felsőfokú képzésbe. A kurzusok egy része (a főiskolákon egyharmada) egyenesen ezzel a szándékkal szerveződött (lásd 0.-évfolyam). A Magyar Rektori Konferencia adatai szerint 1994-95-

¹³ Erről konkrét adatok 1997 májusában lesznek.

ben 20 főiskola és 8 egyetem összesen 351 posztszekundér 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 posztszekundér tanfolyami résztvevőt vesszük, akkor ezek létszáma az összes nappali elsőéves több, mint 35 százalékát teszi ki.

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

Táblázat 3-I: A posztszekundér kurzusok résztvevői tanfolyam-típusok szerint, 1994

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

*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 magánfőiskola profiljai a következők: *nyelvtanárképzés, idegenforgalmi szakemberek, újságírók, kommunikációs szakemberek képzése, modern üzleti tudományok, informatika.*

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 tolódott 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 (s bizonyára modernebb elvek szerint szerveződött) 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 1992-ben, holland-magyar szakképzés-fejlesztési projekt keretében végzett kérdőíves felmérés¹⁴ összegzése az alábbi empirikus adalékokat szolgáltatja a témához: „Az adatok megerősítik, hogy a személyiségfejlesztés, bizonyos általános képességek fejlesztése a szakmai képzésnek is fontos része kell legyen....(id. mű 35-46. táblázatai) Elhanyagolásuk - amely az uralkodó gyakorlat - hosszú távú veszteséget okoz, hiszen tipikusan fiatal korban kialakítható jellegzetességekről van szó. Talán ennek is köszönhető, hogy a vizsgált foglalkozás gyakorlói a gyorsabban, idősebb korban is kialakítható szaktudásnak és szakirányú képességeknek a magas színvonalú munkavégzéshez való szükségességét határozottan kisebb fontosságúnak ítélték, mint a felsorolt általános képességek szerepét.

A válaszok megerősítik a szakirodalomban leírt változásokat a modern munkaerővel szemben A „posztindusztriális” munkakörökhöz fontosnak tartott tulajdonságok („kezdemenyezőkészség”, „Kreativitás”, „Szervezőképesség”, „Kommunikációs készség”) fontossága növekszik a legnagyobb mértékben. a „tradicionális, XIX. századi” munkakörökhöz jobban illeszkedők („Jó idegzet”, „Gondosság, alaposág”) a változást tekintve a sor végére kerültek,...

Egy, az Egyesült Államokról hazatérő szülőnek az tűnt 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, „erőlködhetnek 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 kreatívnek, 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

¹⁴ A kutatás címe: Szakképzés a piacon. Közreműködők: a Nijmegeni Alkalmazott Társadalomtudományi Intézet, az Országos Közoktatási Intézet és a MAHOLNAP Alapítvány. A kiadvány, amelyből idézünk: Mártonfi György: Közgazdasági szakközépiskolát végzettek a munkaerőpiacon, OKI - MAHOLNAP Alapítvány, 1992

azt jelentős mértékben kiegészítve) maga képi vagy képzeti. Ugyanide sorolható egy jelentős szakmunkás-szülő réteg is, amely áldozatot nem kímélve vásárolja meg a kiegészítő képességeket és motiválja gyermekeit. Másrészt sokszor fejlődik ki egy kényszerhelyzet szülte, „bütyköléses kreativitás“, amely a hiányzó feltételek kényszerű áthidalása közben kiizzadt képesség, amelynek az ára esetleg sokkal magasabb, mint látszólagos hozadéka.¹⁵

3.3 A gazdaság munkaerőigénye és képzési tevékenysége¹⁶

3.3.1 Munkaerőigény, képzettség szerinti struktúra

A termelő és a nem termelő ágazatok eltérő munkaerőigénye közismert tény. Az ipar nagyjából 3/4 részben fizikai dolgozót igényel, majdnem függetlenül a cég nagyságától. A nem termelő ágazatokban ez az arány jóval kisebb. Az igazi eltérés azonban a kisebb vállalatoknál van. Míg a nagyobb vállalatoknál (300 fő felett) a nem termelő szférában is 60-70%-os a fizikaiak aránya, addig a 100 fő alattiaknál 1/3-nál is kevesebb. *Mindez azt jelenti, hogy az ipar részarányának csökkenésével, és különösen a kis kereskedő és szolgáltató cégek szaporodásával a gazdaság jelentős többletet igényel a képzettebb, jellemzően érettségivel és valamilyen - közép- vagy felsőfokú - szakképzettséggel rendelkező munkaerőből.*

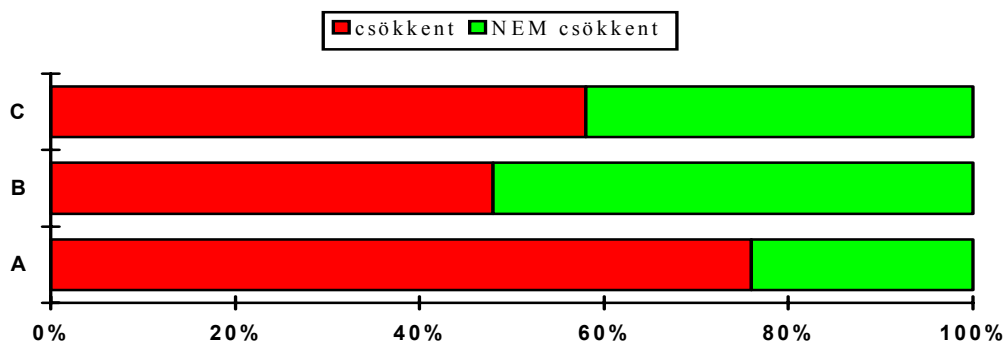
Gazdaságunk termelékenységére az utóbbi időben évről évre javult, ami nem kis részben a létszámcsökkenésből adódik. Az egyes dimenziók - például a tulajdonviszony - mentén a vállalatok foglalkoztató képessége eltér.

¹⁵ 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.)

Egy szénerőművekkel foglalkozó, a pernyét lekötő és semlegesítő berendezésekre szakosodott környezetvédő mérnök - ilyenből az egész világon legfeljebb néhány száz van - egy interjúban a „bütyköléses kreatív tudás” versenyképességéről számolt be. A volt szocialista országok nagy barnaszénmezőire települt, szennyező erőművek, és a szocialista háttérrel magas szintre fejlesztette ezt a tudást, mellyel Magyarországon 3-4 szakember rendelkezik. Ők, negyvenes éveikben járva a megfelelő magyar mamut-cég tönkremenetele után egy osztrák céghez szerződtek, és mind a német, mind az amerikai versenytársakkal szemben - ez jelenti ebben a szakmában a világpiacot - jelentős „tudáselőnyvel” rendelkeznek, Brazíliától Indonéziáig versenyeznek a megrendelők a megbízásukért. Terjeszkedésük akadályai, hogy néhányuk tudása reprodukálhatatlan, nem tudnak új szakembert felvenni. A megfelelő magyar mérnöki utánpótlás (mivel alacsony presztízsű szakma lett!) szakmai színvonala gyenge, és a KGST terepen, „szocialista háttérrel” való együttműködés keretében végzett munka sem aktuális többé.

Ábra 3-C: Azon vállalatok százalékos megoszlása, ahol a létszám csökkent illetve nem csökkent az elmúlt 4 esztendőben



A - ÁLLAMI TÖBBSÉGI TULAJDONÚ VÁLLALAT - KÜLFÖLDI TULAJDONRÉSZ NÉLKÜL
 B - 1-49% KÜLFÖLDI TULAJDONRÉSZŰ VÁLLALAT
 C - LEGALÁBB 50%-BAN KÜLFÖLDI TULAJDONBAN LÉVŐ VÁLLALAT

Feltételezve, hogy a nagy leépítések lezajlása, a munkaerőpiaci egyensúly létrejötte után a versenyképesebb vállalatok a munkaerő-megtartók, az adatok a külföldi (rész)tulajdonú vállalatoknak a piacon való nagyobb sikerességét igazolják.

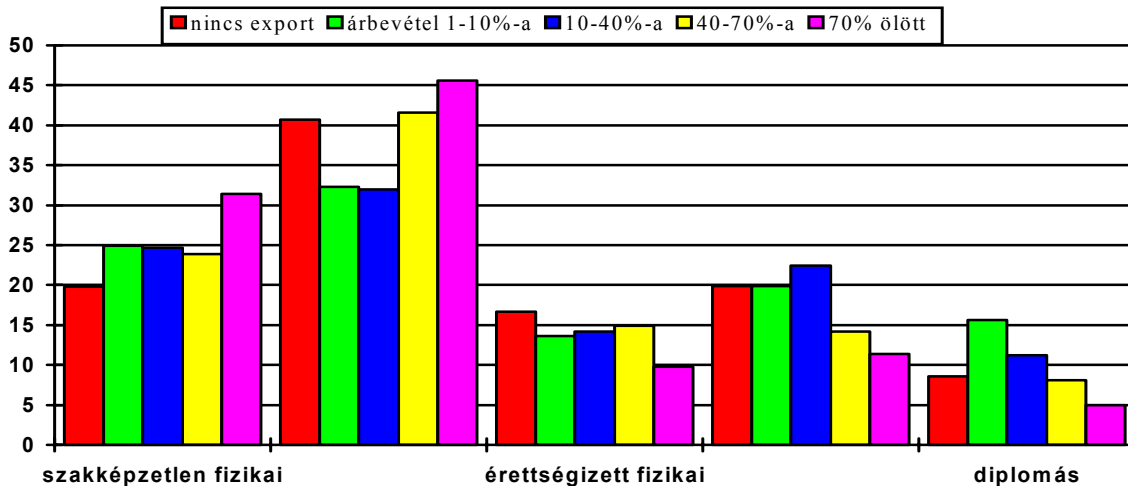
Az adatok is alátámasztják, hogy *a felsőfokú végzettségük után a szakképzett fizikaiak munkaerőpiaci pozíciói romlottak legkevésbé*, irántuk kereslet is van. Az a tény azonban, hogy körükben is magas a munkanélküliségi ráta, jól jelzi, hogy a szakmunkás-kereslet és -kínálat jelentősen eltér. Az eltérés azonban nem kizárólag szakmák kereslete és kínálata szerinti eltérést takar, hanem vonatkozik a munkakörülményekre, bérszintre stb.¹⁷ Feltételezhető, hogy a szakmunkások iránti kereslet azért is magas, mert bérszintjük a többi társadalmi réteghez képest is többet süllyedt, nemcsak a munkaerő-kereslet- és kínálat eltérő szakmastruktúrája miatt. Ez a mozzanat magyarázza a központilag támogatott munkaerőpiaci képzések kudarcát, valamint azt a tanácstalanságukat, hogy mire képezzenek.

Versenyképességünk egy sajátos tényezőjére bukkantunk az adatok között.

¹⁶ Az ebben a fejezetben leírtak empirikus háttérének java része a „Versenyben a világgal” kutatási program kérdőíves felméréséből származik. Részletesen lásd: Mártonfi György: Versenyképesség, munkaerő, képzés. Ugyancsak felhasználtuk az 1995 őszén a Magyar Munkaadói Szövetség számára végzett vállalati felmérés adatait. (Mártonfi, 1996)

¹⁷ Képzett ápolónők, szövnők, esztergályosok stb. az esetek jelentős részében nem szakmájukban helyezkednek el, vagy gyorsan foglalkozásváltók lesznek.

Ábra 3-D: A foglalkoztatottak kvalifikációs szintje az árbevétel exporthányadának függvényében



Az ábráról leolvasható az a némileg meglepő következtetés, hogy *minél többet exportál egy vállalat, annál alacsonyabb munkaerő-állományának kvalifikációs szintje*. A nagy volumenű exportot bonyolító vállalatok tehát a magyar átlagnál jóval képzetlenebb összetételű munkaerőt foglalkoztatnak. Ez figyelmeztető jel. Arra utal, hogy *a nyugati tőke - amely az exportáló vállalatok nagy hányadában érdekelt - először az alacsonyabb minőségigényű termelését helyezte erre a piacra*. Az újabb beruházások, a K+F részlegek szórványos Magyarországra telepítése azt sejtetik, hogy ez változóban van: a külföldi tőke a magyar munkaerőnek a képzetesebb részének foglalkoztatásában is komparatív előnyt remél. *Ennek ellenére mindez pillanatnyilag azt jelenti, hogy a magyar munkaerő-állomány képzetesebb részének teljesítménye nehezen adható el a világpiacon*.

3.3.2 A vállalatok képzési tevékenysége

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

Bár a kormányzati törekvések a gazdaság egyre erőteljesebb szakoktatási részvételét forszírozzák, *mind az üzemi tanműhelyek, mind a belső szervezésű tanfolyamok száma erőteljesen csökken*. A keményedő piaci feltételek, a rövidtávú rentabilitás prioritása és a munkanélküliség miatt amúgy is rendelkezésre álló munkaerő miatt *egyre kevésbé éri meg tanműhelyeket fenntartani*.

Táblázat 3-J: A szakmunkástanulók számának és megoszlásának alakulása a gyakorlati képzés helye szerint 1980-95 között

| Tanév | Tanulók száma a(z) | | | | |
|-------|-------------------------|----------------------|---------------------|--------------------------------------|----------|
| | iskolai tanműhelyek-ben | üzemi tanműhelyekben | üzemi munkahelyeken | nem csoportos és egyéb munkahelyeken | összesen |

Tanulók száma

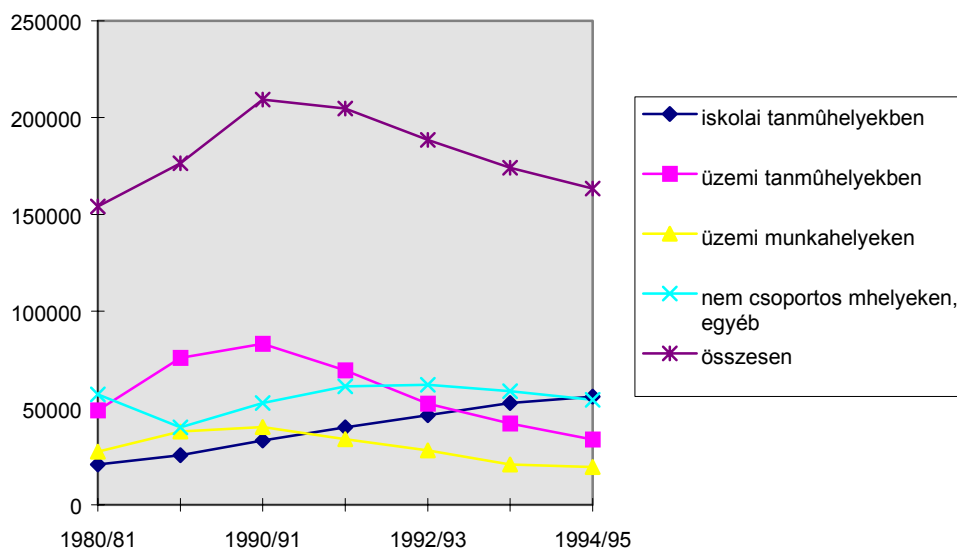
| | | | | | |
|---------|-------|-------|-------|-------|--------|
| 1980/81 | 20804 | 48833 | 27495 | 56964 | 154096 |
| 1985/86 | 25702 | 75908 | 37848 | 39932 | 176380 |
| 1990/91 | 33300 | 83225 | 40216 | 52630 | 209371 |
| 1991/92 | 40040 | 69506 | 33923 | 61186 | 204655 |
| 1992/93 | 46337 | 52178 | 28099 | 61956 | 188570 |
| 1993/94 | 52593 | 42028 | 20804 | 58762 | 174187 |
| 1994/95 | 55902 | 33725 | 19471 | 54232 | 163330 |

Tanulók megoszlása

| | | | | | |
|---------|------|------|------|------|-------|
| 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 3-E: A tanműhelyek száma és megoszlása 1980 és 1995 között



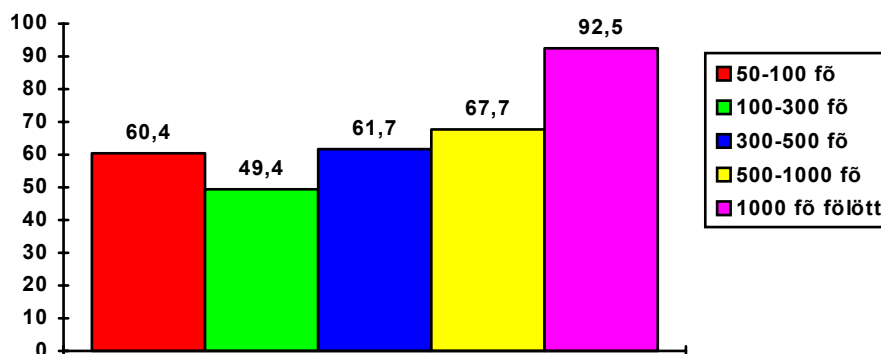
Forrás: MÜM

A kiképzőhelyenként juttatott 3000 forintos adóalap-kedvezmény *nem jelent igazi ösztönzést a gazdasági egységeknek*. E téren tehát szűkült a gazdaság befolyása, de hangsúlyozzuk, hogy ez tipikusan a hagyományos gyári ipari szakmunkásrétegre vonatkozik. Az ipari és személyi szolgáltató

kisvállalkozások részvétele és befolyása jelentősen megnőtt, ők szívesen alkalmazzák a kisegítő munkaerőként rendszerint profitot is termelő szakmunkástanulókat. Az iskolai tanműhelyekben folyó képzés arányának növekedése következtében szakképzés gyakorlati részében iskolásodási folyamat figyelhető meg, *ami az állami-önkormányzati fenntartók, és különösen az iskolák pozícióit erősíti.* Ezzel ellentétes tendencia viszont, hogy a gazdaságot képviselő kamarák komoly befolyást kaptak a szakmunkásképzés szervezésében és ellenőrzésében. Hozzá kell tennünk, hogy a törvény adta jogok és feladatok átvétele - a kamarák panasza szerint a minisztériumok „szabotázsa” miatt - jelentős késést szenved. A kamarai törvényt 1994-ben fogadták el, és 1996 végére a kamarák alapfeladataik ellátására még részben sem készül(het)tek fel.

A vállalat méretétől függ, hogy ott folytatnak-e szakmunkástanuló-képzést, bár az egyes használt méret-változók mentén eltérő mértékben. Ugyanakkor minden vizsgált kategóriában a vállalatok legalább felét jellemzi a tanulóképzésben való részvétel.

Ábra 3-F: Azon vállalatok százalékos aránya, amelyek folytatnak tanulóképzést. (Állományi létszám szerinti megoszlás.)

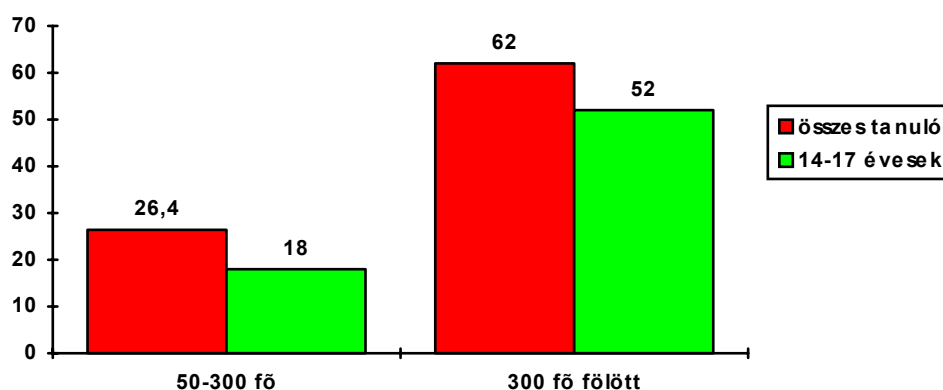


A fenti ábra egyetlen ponton jelez fontos dolgot: *a 100 főnél kevesebbet foglalkoztatók jelentős hányada is törődik a helyben történő utánpótlás-neveléssel*, illetve az így remélt előnyök (saját technológia megismertetése, amit az utcáról felvett dolgozónál is meg kell tenni; nagyobb alójelentés cég iránt a helyben képzetteknél; válogatni lehet az évek során megismert tanulók közül; a tanulók más munkaerőt váltanak ki, olykor egyenesen profitot termelnek; a költségek egy részét a szakképzési hozzájárulásból leírhatják stb.) meghaladják a kalkulált hátrányokat (a képzés költségei hosszabb távon sem térülnek meg; sok bürokráciával jár a dolog; esetenként a legjobb szakembereket kell oktatóként alkalmazni, akik erre az időre a termelésből kiesnek; az oktatás beruházásigényes, akár külön tanműhelyt is igényelhet; a gyerekek „zavaró tényezők” a termelés helyszínén stb.). Tanulóképzés - ha nem is a korábbi, a központi nyomásra túlméretezett mértékben - továbbra is folyik a cégeknél. Az adatok azt jelezték, hogy az elmúlt években karcúsodást elszenvedő vállalatok még nagyobb arányban tartották meg gyakorló helyeik egy részét, mint a létszámban bővülők.

Egészében tehát elmondható, hogy a gazdaság szereplői ráálltak arra a pályára, hogy a számukra rentábilis, illetve stratégiai terveikhez szükséges számban és összetételben képeznek szakmunkásokat, de az ezen felüli terheket nem vállalják. A nem általuk megtermelt szakképzett munkaerő előállítására ezek után az iskolákra, a munkaügyi szféra regionális oktatási központjaira, valamint a képzési piacra hárul.

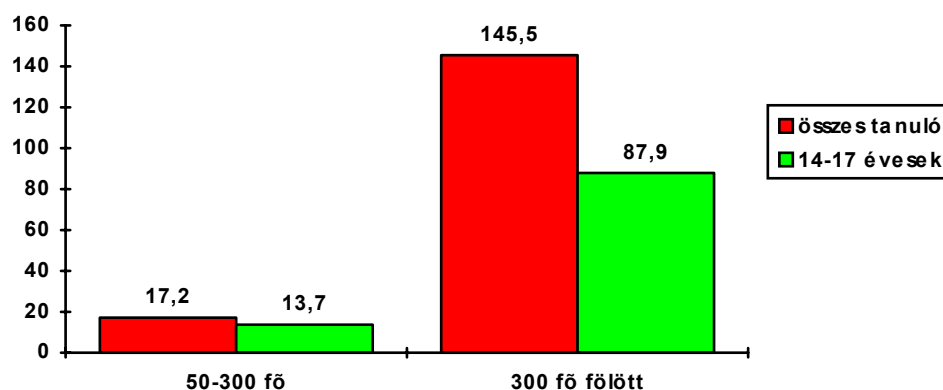
A tanulóképzésben való részvétel ágazatok és tulajdonosok szerinti megoszlása jól jelzi a gazdaság szereplőinek eltérő pozícióját. A különböző ágazatokban eleve különbözik a szakmunkástanulók száma. A feldolgozóiparban átlagosan jóval kevesebb (49,9) mint a szolgáltatásban (92,2) és különösen a kereskedelemben (134,6). De más az összetételük is. Az iparban a gyakorlati képzésben résztvevők 80,3%-a kerül ki a nappali szakképzésből, a nem termelő ágazatokban együttesen csak 61,1%.

Ábra 3-G: A különböző méretű vállalatoknál tanulók, ezen belül a 14-17 éves nappali szakképzésűek átlagos száma, I. TERMELÉS



A különböző méretű vállalatoknál tanulók, ezen belül a 14-17 éves nappali szakképzésűek átlagos száma

Ábra 3-H: II. KERESKEDELEM és SZOLGÁLTATÁS



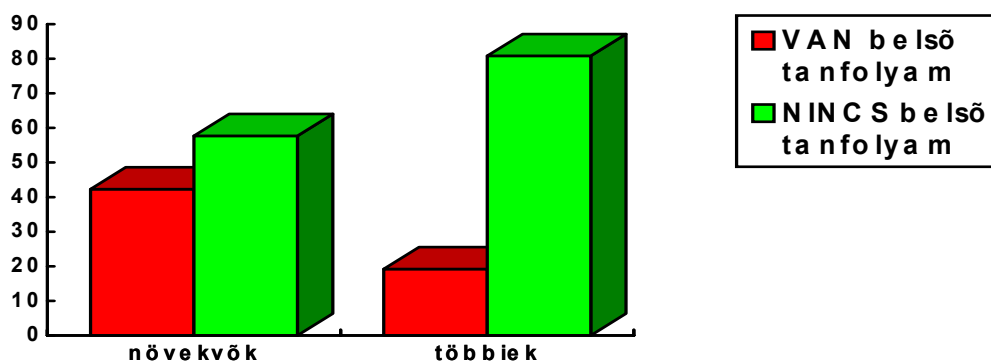
Azt is leolvashatjuk ábrákról, hogy a termelő ágazatokban a kisebb cégeknél relatíve többen tanulnak, mint a kereskedelem és szolgáltatás kisebb vállalataiban, közülük viszont a magasabb képzési szinten lévők képviseltetik magukat nagyobb arányban. A nagyobb vállalatoknál a helyzet pontosan ennek a tükörképe. A gyakorlati képzésben résztvevők összességében jóval többen vannak a nem termelő szférában, és itt alacsonyabb a 3 éves képzésben lévők aránya. Ez azt jelenti, hogy a termelő és a nem termelő ágazatok munkaerő-struktúrája közötti eltérés növekvően van, viszont a kis feldolgozóipari cégek fokozott tempóban igyekeznek behozni a képzettségi struktúra terén tapasztalható lemaradásukat.

Minél nagyobb hányadban külföldi tulajdonos birtokol egy vállalatot, annál tartózkodóbb a szakmunkásképzésben való részvétel tekintetében. Ha azonban vállalkoznak helyben történő tanulóképzésre - tehát a munkaerőt nem csak kívülről toborozzák, hanem saját maguk nevelik ki utánpótlásuk egy részét - akkor azt intenzívebben csinálják. Azaz fajlagosan több diákot képeznek, és azoknak nagyobb hányada vesz részt magasabb szintű képzésben. Ez az összefüggés a külföldi vállalatok koherensebb humánerőforrás-politikájára utal.

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 újjáélesztésként létrejött Magyarországon egy olyan duális modell, ahol a képzés gyakorlati részét teljes egészében a gazdaság szervezi (Solti 1994, 7).

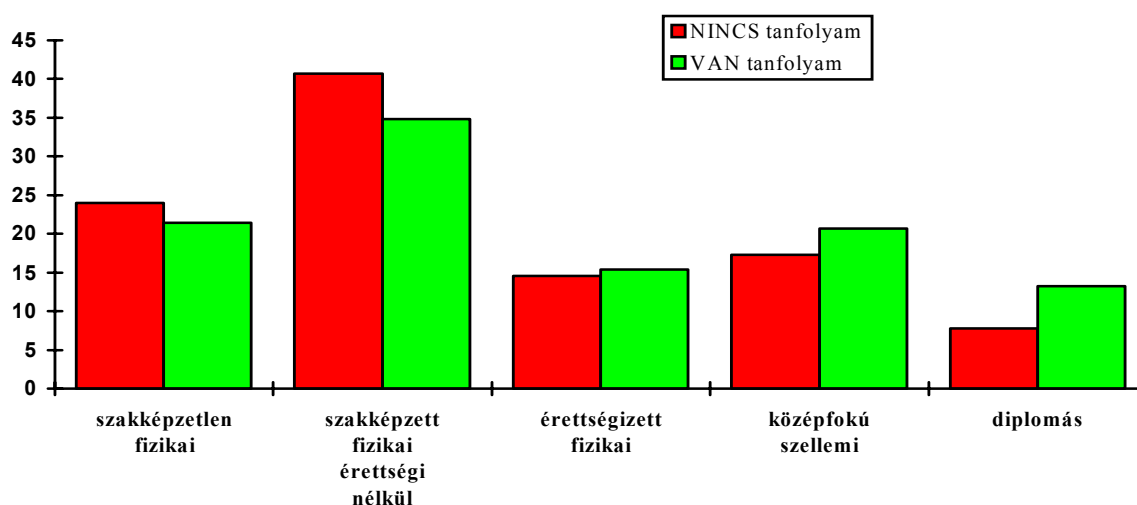
A vállalatok kereken fele jelezte, hogy belső tanfolyamokat is szervez, a nagyobbak és a külföldi többségi tulajdonban lévők gyakrabban, mint a többiek. Ugyanez mondható el a növekedési stratégiát követőkre, azaz e stratégia és általában az új piacok meghódítása nem képzelhető el intenzív munkaerő-fejlesztés nélkül.

Ábra 3-I: Azon vállalatok százalékos megoszlása a növekvő és egyéb stratégiát választók közül, akik szerveznek illetve nem szerveznek házi tanfolyamokat.



Azon vállalatok aktívabbak a belső képzés szervezésében, ahol amúgy is magasabb a munkaerő képzettsége, vagyis az egyes vállalatok közötti kvalifikációs rés folyamatosan növekszik. Azon vállalatoknál, ahol szerveznek belső továbbképzést, valamennyi, legalább érettségivel rendelkező munkavállalói kategória nagyobb arányban van jelen, mint a többiekénél. Az érettségivel nem rendelkező kategóriákra - legyenek ők szakképzettek vagy szakképzetlenek - ennek pont a fordítottja igaz. Sarkítva azt mondhatjuk, hogy a munkaerő folyamatos képzésének fontos előfeltétele az érettségi, és a középiskola jelenlegi expanziója ebben a tekintetben biztató a jövőre nézve.

Ábra 3-J: A vállalatoknál dolgozók megoszlása képzettségi szint és fizikai-szellemi munkakör szerint

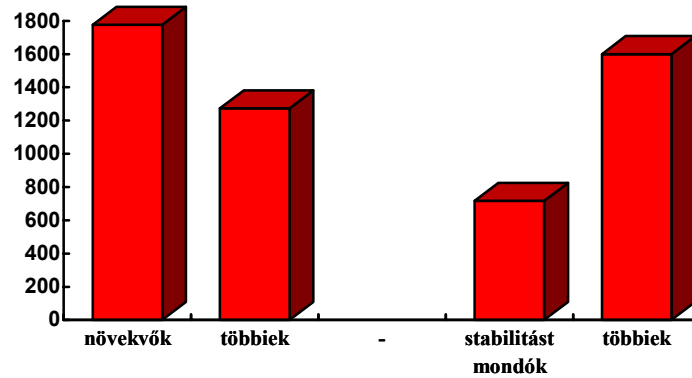


A vállalatok kisebbik része - a legnagyobb kategóriában is alig több, mint fele - működtet képzési csoportot, ritkábban osztályt. A képzési tevékenység intenzitása természetesen erősen összefügg az ezzel foglalkozó szervezeti egység létevel. Vonatkozik ez mind a kis- és közép-, mind a nagyvállalatokra. Elmondható, hogy *oktatással foglalkozó - bármilyen kis - szervezeti egység híján a belső munkaerő-fejlesztési, utánpótlás-nevelési tevékenység nagyságrendekkel szerényebb volumenben folyik, mint ahol oktatási előadók intézik az ügyeket. Az oktatásügy vállalaton belüli „intézményes kezelése” tehát - a korábban is említett összefüggéseket figyelembe véve - a vállalatok piacon maradásának, versenyképesség-javításának kvázi sine qua non-ja.*

A megkérdezett vállalatok közül hétből hat dolgozóinak a nem helyben történő továbbképzését is támogatja valamilyen formában (tandíj átvállalása, szabadnap biztosítása stb.). Az anyagi támogatás becsült átlagértéke a vállalatok közlése szerint 1,4 millió forint, dolgozónként átlagosan 3000Ft. Ez az összeg körülbelül fél százaléka a bérköltségnek, tehát mindössze harmada a vállalat szakmunkásképzést szolgáló, szakképzési hozzájárulási kötelezettségének. Máshogy fogalmazva: *a vállalatok képzési kiadásának mindössze negyede fordítódik - igaz, ez önként - nem szakmunkásképzésre. Ez roppant alacsonynak tűnik, ha meggondoljuk, hogy a vállalatok versenyképessége fokozottan múlik az arányaiban is jóval nagyobb szegmenst képviselő, magasabban kvalifikált rétegeken.*

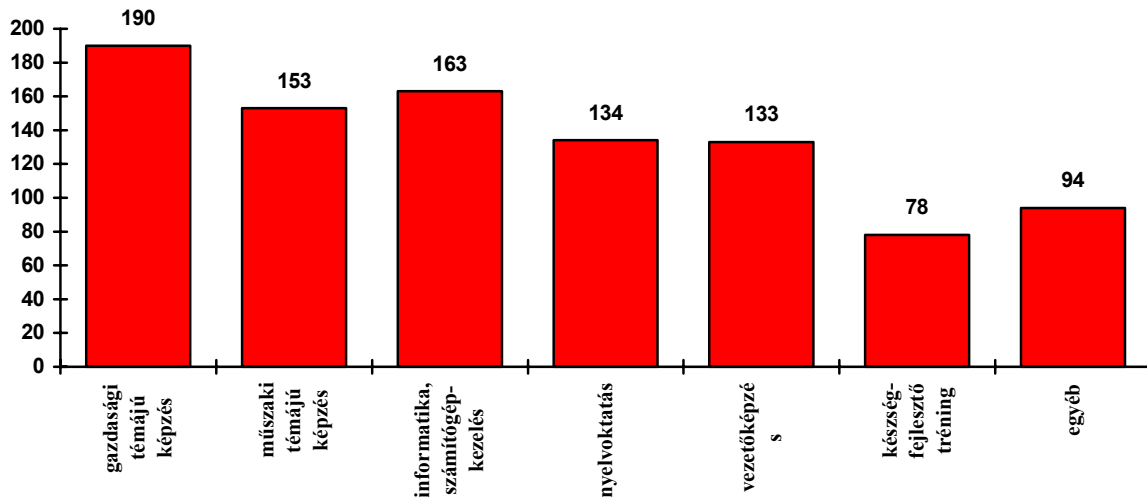
A képzésre fordított kiadások jelentősen szórnak. Ezt azon az ábrán szemléltetjük, amely szerint a növekedési stratégiát követők a - defenzívabb - stabilitási stratégiát választóknál egy főre vetítve háromszor akkora összeget fordítanak dolgozóik képzésére.

Ábra 3-K: A különböző stratégiát hirdető egy főre vetített képzéstámogatása ezer forintban.

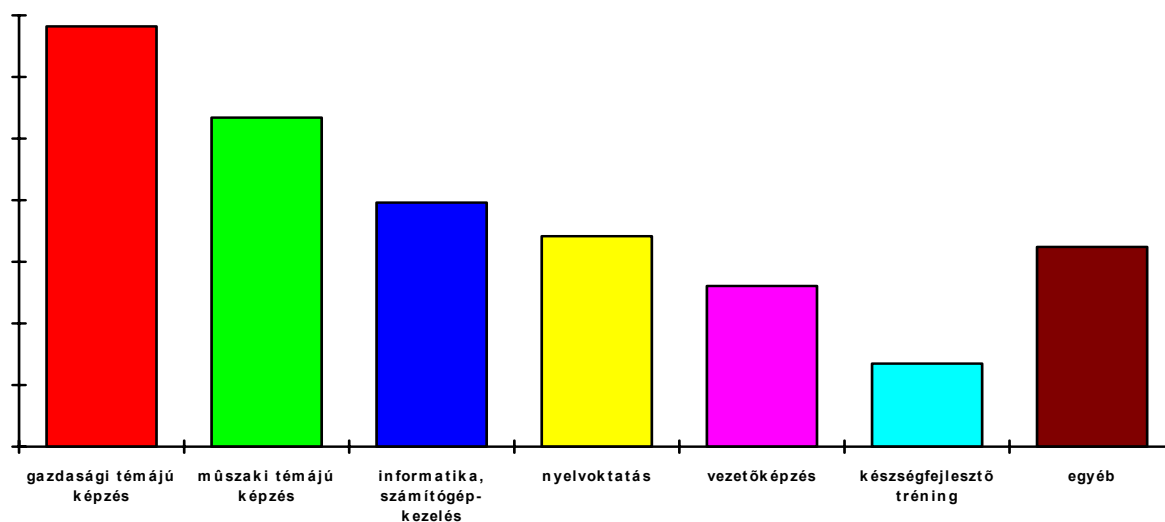


A gazdaság képzési tevékenysége sokszínű. Vannak hangsúlyosabb területei, de a kérdőívre adott válaszok alapján az lehet a legfőbb megállapítás, hogy a képzések iránya ágazattól, tulajdonviszonytól, és az egyéb mért dimenzióktól kevésbé függ. Az alább következő, a képzési irányok megoszlását illusztráló két ábrát együtt érdemes vizsgálni.

Ábra 3-L: Az adott képzési irány mint támogatottat megjelölő vállalatok száma.



Ábra 3-M: A képzési irányok megoszlása a támogatás mértéke szerint



A vállalatok átlagosan 3-4 témát jelöltek meg mint támogatottat, az 5 nagy továbbképzési témát a válaszolók legalább fele megjelölte. Ezek közül *csak a gazdasági téma szignifikánsan kiemelkedő*. Még hangsúlyosabb a téma a támogatás mértékét is bekalkulálva - az összes támogatás negyede jut rá, gyakorlatilag az ágazattól és egyéb vállalati ismérvektől függetlenül. Nem világos azonban az adatokból, hogy mennyiben köszönhető a téma prioritása a piacgazdaságra való átállásnak és a növekvő verseny igényelte magasabb szintű gazdálkodási kultúrának. *A képzési piacon fellelhető kínálat alapján mindenesetre hajlamosak vagyunk azt hinni, hogy a kiadások jó része a gyakran változó adó-, tb- és egyéb jogszabály-változtatás következménye.*

A műszaki képzésnek a mintát adó vállalatoknál betöltött kiemelkedő szerepe részben abból adódik, hogy a feldolgozóipar vállalatai arányukon felül vannak képviselve. De nem csak ennek. A műszaki ismeretek megújítása ugyanis a válaszolók szerint kiemelten fontos a szolgáltató cégeknél. Emlékeztetünk ezzel kapcsolatban a sokat exportáló vállalatok relatíve alacsony képzettségű munkaerő-állományára, valamint arra, hogy a külföldi tulajdonú cégeknél a műszaki képzés volumene csekély. Kirajzolódik a kép: a külföldi tőke hozza magával a műszaki tudást, a fejlesztést maga elintézi „otthon”. Elsősorban kevésbé kvalifikált, az adott technológiai szintet fegyelmezetten működtető, de különösebben magas műszaki tudással nem rendelkező - viszont olcsó - munkaerőt alkalmaz. A fejlesztés elsorvadása miatt a legmagasabb műszaki kultúra hordozója a szolgáltató szektor, ők viszont csak itthon versenyképesek (egyelőre).

Az informatika és a nyelv szintén általánosan kiemelt terület. Előbbi a gyors technológiai fejlődés miatt általánosan fontos, utóbbi részben az elmúlt évtizedek iskolai deficitjét hivatott pótolni, de a fokozódó nemzetköziesedésnek és a munkaerőpiacon folyó növekvő versenynek is köszönhető. (Nota bene: az Európai Unió azon fejlett országaiban - Skandináviában, Hollandiában -, ahol

hagyományosan magas szintű a nyelvtudás, szintén kiemelt területként kezelik az idegennyelvtanítást, amint az EU szintű programoknak is ez az egyik kiemelt területe.)

A helyben szervezett és támogatott képzések motívumait és céljait firtató kérdésünkre adott válaszok megoszlásait tartalmazza az alábbi táblázat.

Táblázat 3-K: A helyben szervezett és támogatott képzések motívumai és céljai. Megoszlások (%) és átlagértékek az 1-5 skálán. (1 = semmilyen szerepe nincs ; 5 = döntő fontosságú)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | ÁTLAG |
|--|----|----|----|----|----|-------------|
| ISKOLAI HIÁNYOSSÁGOK PÓTLÁSA | | | | | | |
| Az iskolarendszerű elméleti képzés hiányainak pótlása | 34 | 21 | 22 | 14 | 9 | 2,43 |
| Az iskolarendszerű gyakorlati képzés hiányainak pótlása | 25 | 16 | 21 | 26 | 13 | 2,86 |
| MUNKAERŐPIACI MEGFONTOLÁSOK | | | | | | |
| Az adott munkavégző képesség nem vásárolható meg a munkaerőpiacon | 20 | 11 | 22 | 27 | 21 | 3,17 |
| Az adott munkavégző képesség megvásárlása lényegesen többbe kerülne, mint a képzés | 27 | 18 | 27 | 19 | 10 | 2,68 |
| Belső karrierutak biztosítása | 30 | 14 | 26 | 24 | 6 | 2,62 |
| VÁLTOZ(TAT)ÁSOK MIATTI BERUHÁZÁS | | | | | | |
| Új technika/technológia működtetése a termelésben | 12 | 8 | 25 | 33 | 22 | 3,43 |
| Új technika/technológia működtetése az adminisztrációban | 10 | 11 | 23 | 38 | 19 | 3,45 |
| Változások az értékesítésben | 23 | 14 | 19 | 26 | 18 | 3,02 |
| Új gazdasági partnerek, kapcsolatok bővülése/változása | 27 | 17 | 28 | 20 | 9 | 2,67 |
| Termékszerkezet/szolgáltatási szerkezet változása | 23 | 19 | 30 | 19 | 10 | 2,74 |
| Szervezeti változások | 22 | 20 | 32 | 19 | 7 | 2,69 |
| A MUNKAERŐ-FEJLESZTÉS CÉLJA | | | | | | |
| Ismeretbővítés | 8 | 8 | 19 | 37 | 28 | 3,68 |
| Képességfejlesztés | 9 | 8 | 19 | 38 | 27 | 3,66 |
| Személyiségfejlesztés | 16 | 12 | 25 | 29 | 19 | 3,23 |

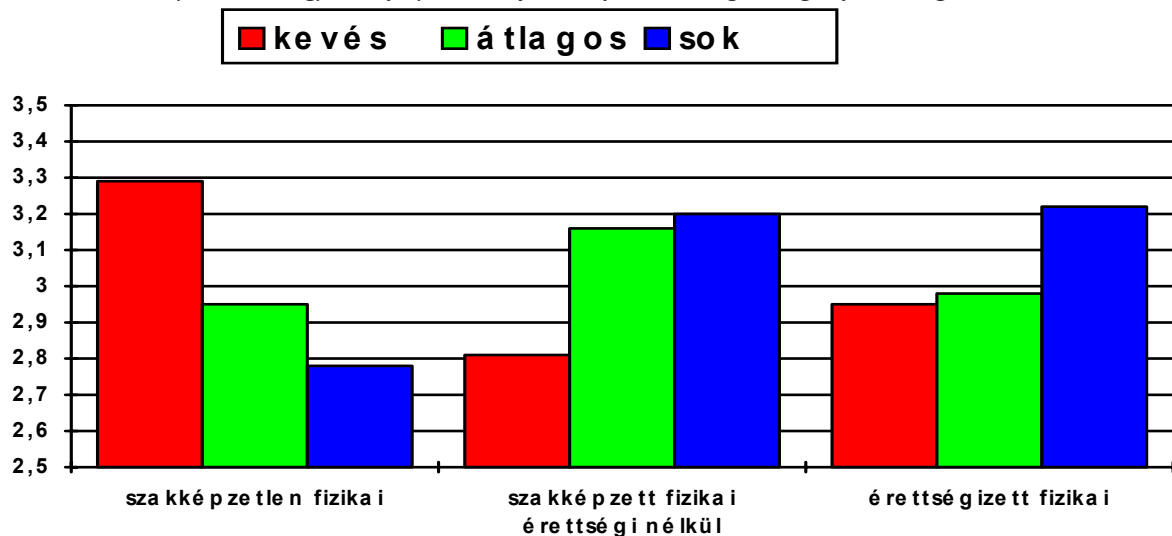
A fenti táblázat rövid összefoglalása a következőképpen hangozhat. A munkaerő (tovább)képzésére leginkább a technikai, technológiai megújulás miatt van szükség, de egyéb változások, innovációk is ösztönzőleg hatnak a képzésre, mint ahogy bizonyos munkaerőpiaci megfontolások is. Ez utóbbiak közül a legdöntőbb érv, ha bizonyos specifikus munkavégző képességek nem vásárolhatók meg a munkaerőpiacon. Sok munkakörre tehát mindenképpen „rá kell képezni” a leendő munkaerőt. A vállalati vélemények szerint sok más mellett az iskolai képzés hiányainak pótlásáról is szó van, de ez egy viszonylag kevésbé fontos indok. Ez a hiánypótlás főleg a gyakorlati képzésre vonatkozik (melyből a vállalati kör - legalább annyira anyagi megfontolásból, mint kényszerből - oly nagy mértékben vonult ki az elmúlt évek során). Egészében tehát az iskolarendszerű szakképzés inkább implicit dicséretet, mint elmarasztalást kapott. A képzések során az ismeretbővítés és a képességfejlesztés egyformán - nagyon - fontos, de a személyiségfejlesztés is fontos feladata a felnőttképzésnek.

Korábbi empirikus vizsgálataink és a nemzetközi szakirodalom szerint a vállalati munkaerőpolitika, a munkaerő-felvétel, a belső munkamegosztás rugalmassága nagy mértékben lemérhető azon, hogy a vállalati vezetés hogyan viszonyul a formális képzettségekhez. A kisebb vállalatok -

feltételezésünk alapján részben nagyobb rugalmasságuk, részben kevésbé tagolt munkamegosztásuk miatt - kisebb jelentőséget tulajdonítanak annak, hogy a képzés elismert vég bizonyítvány nyújtásával jár-e. Ez jól kiderült a most feldolgozott válaszokból is. Ez egyúttal az oktatási szektor számára azt is jelenti, hogy *a vállalatméret csökkenésének időszakában több „univerzális munkásra, generalistára” - sokféle feladatra bevethető munkaerőre - mint „specialistára” van szükség a gazdaságban.* (Erre az igényre reagált villámgyorsan a piaci képzés, szemben a lassabban mozduló iskolai képzéssel.) A generalista, vagy más szóhasználatnál az univerzális munkás természetesen nem a (még) semmihez sem értő, gimnáziumban frissen érettségizettet jelöli a szakközépiskolát végzettel szemben, ahogy a szakképzési lobbí szereti ábrázolni. Ellenkezőleg: színvonalas és többirányú szakmai alapképzettséget, bizonyos jól meghatározható, kifejlészthető - és számtalan foglalkozási területen jól kamatozó - munkavégző képességeket jelent.

Az adatok elemzése során egy eddig empirikusan még nem igazolt, bár sejtett összefüggést is sikerült kimutatni.

Ábra 3-N: A fizikai dolgozók egyes képzettségi szintjein kevés illetve sok munkaerőt foglalkoztató cégek véleménye arról, hogy a tanfolyamok adjanak e formális végzettséget. fontossági indexek az 1-5 skálán.



Az a feltételezett összefüggés, hogy ahol arányaiban több a képzett fizikai dolgozó, ott a papírt is jobban igénylik, részben magától értetődő, de van benne egy önigazoló mozzanat is. Érdeemes megjegyezni, hogy a szellemi dolgozókat különböző arányban foglalkoztató cégek válaszaiban nem volt érdemi különbség. *A papír tehát döntően a fizikai foglalkozásokkal kapcsolatban merül fel. Ez azt jelenti, hogy az Országos Képzési Jegyzékben megjelenített (és FEOR számmal ellátott, azaz foglalkozáshoz kötött!), tartalmi követelményeiben a minisztériumok által meghatározott NEM fizikai foglalkozások bürokratikus szabályozása inkább gátolja, mint segíti az igényelt képzettségű munkaerő-állományt előállító képzési szektor tevékenységét.*

A vállalatok egyhatoda szerint a képzés soha meg nem térülő beruházás még akkor is, ha a vállalat szempontjából nélkülözhetetlen. A többség szerint azonban szigorúan a költség-haszon egyenleget figyelembe véve is pozitív a szaldó. *Az átlagos megtérülési időt* igen alacsonyan, körülbelül 3 évben határozták meg a vállalatok. A kisebb és a külföldi tulajdonban lévő vállalatok találják a megtérülési időt rövidebbnek, téma szerint pedig az informatikai képzést.

Az alacsonyra szabott megtérülési idő azonban azt is sejteti, hogy a hosszabb megtérülési idejű képzéssel - és ezáltal hosszú távú humán erőforrás fejlesztéssel - keveset foglalkoznak a cégek. A gazdálkodás bizonytalanságai és a tőkehiány mellett gyanítjuk, hogy szemléleti oka is van e terület háttérbe szorulásának.

3.3.3 A gazdaság közvetett részvétele a képzésben

Finanszírozás

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

Táblázat 3-L: Költségmegoszlás a szakképzésben, 1994/95

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

Forrás: MÜM

A gazdaság közvetlen anyagi támogatása jelentős: 1995-ben a MÜM számításai szerint elérte a 13,8 milliárd forintot. Ez 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 - és kötik is - össze a felhasználói igényeket az iskolai kibocsátással.*

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 nőhet a kamaráknak, mint a gazdaság képviselőinek a szakképzésre gyakorolt befolyása. Infrastruktúrájuk még fejletlen, a minisztériumok a felkészületlenségre hivatkozva vonakodnak a feladatokat, és az ehhez szükséges forrásokat átadni, s ez erőteljes korlátot szab befolyásuknak. 1996-ban a kamarák mégis már 31 félé mesterképzés tananyagát és vizsga-követelményeit dolgozták ki, jelenlétük, ha lassan is, de erősödik.

3.4 Kommunikációs utak: szabályozás

3.4.1 Bürokratikus szabályozás

Az oktatás egyes területeit (közoktatás, szakképzés, felsőoktatás) külön törvények szabályozzák, melyeket az előző parlament fogadott el 1993-ban¹⁸. Ezek az azóta történt változások során is megőrizték eredeti karakterüket. E három törvény nem azonos törvényhozói stílust tükröz, és nehezíti az adminisztrációt az is, hogy az irányító minisztériumok közötti - sőt az MKM-en belüli - kommunikáció és együttműködés sem zökkenőmentes.

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

Az Országos Képzési jegyzék

Bár az OKJ a társadalmi partnerek közreműködésével jött létre,¹⁹ kialakításában a minisztériumi lobbierdekek játszottak döntő szerepet. Míg a nemzetközi szakma-lehatárolási kísérletek a specializált szakmák összevonására, integrálására törekednek, a magyar képzési jegyzékben 933 szakma szerepel. (A szakmák száma feltehetőleg azért is azért növekedett ilyen nagyra, mert ez szolgálta a minisztériumi szakapparátusok érdekeit, ez biztosította ugyanis a szakképzéssel foglalkozó osztályok létjogosultságát. Másrészt szakképzési fejkvóta csakis az OKJ-be

¹⁸ Számos egyéb törvény és alacsonyabb szintű jogszabály hat még az elemzett területre. Ezek közül kiemelendő a Közalkalmazottakról, a Kamarákról, a Szakképzési Hozzájárulásról szóló törvény, az 1995-ben kiadott kormányrendelet a Nemzeti Alaptanterv bevezetéséről valamint az érettségi 1997-es új szabályzata.

¹⁹ Lásd a Politikai szabályozás c. fejezetet.

felvett szakma után jár.) Nemcsak a kimeneti követelményeket rögzítették (a vizsgarendszer kialakításával), hanem az OKJ szigorúan előírja a képzéshez szükséges iskolai (esetleg külön szakmai) előképzettséget 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 szám szerint a tradicionális ipari-mezőgazdasági szakmák dominálnak. A vizsgák követelményrendszerének meghatározásáért 11 szakminisztérium felel. (A gazdasági kamarák részt vesznek a vizsgabizottságokban, bár a vizsgabizottság elnökét a törvény szerint a szakminisztérium nevezi ki²⁰.) A vizsgatartalmak meghatározásában döntő szerepe van az Ipari és Kereskedelmi Minisztériumnak, amely összesen 455 szakmáért felel.

Az OKJ tartalmát a törvény értelmében évenként felülvizsgálják. Első évben 955 tételből állt a Jegyzék, ez változott 896-ra, majd 1996 végén 933-ra. A legutóbb kiadott Jegyzék két fontos változást tartalmaz. Valamennyi képesítésnél feltünteti az ISCED szinteket, amelyeket az Európai Unió és az OECD általánosan alkalmaz, és amely az egyes képesítések honosítását, elismerését, összehasonlíthatóságát hivatott jelezni.

A másik változás a FEOR²¹ számok feltüntetése az egyes képesítéseknél, azoknak a tipikus foglalkozásoknak a képesítéshez kapcsolása, melyeknek gyakorlására a képzés folyamán felkészítenek. Bár a foglalkoztatáspolitikához szükséges statisztika igényli a foglalkozások osztályozását, ennek az (ismételt) összekapcsolása a képesítésekkel - lényegében képzési utakkal - emlékünke idézi a munkaerő-tervezők által kedvelt terminust, a „kongruenciát”. *Olyan logikát sugall, amely éles ellentétben áll az élethossziglani tanulással, a kompetenciakártyákon nyilvántartott képzettséggel és a hozzájuk vezető sokszínű képzési úttal, az általános és szakképzés határainak további elmosódásával, amelyek többek között az Európai Unió javasolt stratégiái is.*

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 (önerős, a gazdaság által fenntartott) szegmensből áll. A gazdaság szereplői egyébként nagyobb részben - 41% a 26%-kal szemben - úgy nyilatkoztak, hogy az Országos Képzési Jegyzék nem felel meg a gazdaság igényeinek. A szakmák túl merev, bürokratikus lehatárolását, a határok módosításának lobbista útjait mi innovációs akadálynak tekintjük.

Felsőoktatási keretszámok

²⁰ Ezt a vállalatok egyébként szigorúan elvetik. 1995. őszén végzett kérdőíves felmérésünk szerint a vizsgabizottságokban az iskolák, a munkaadók szakmai érdekszervezetei, valamint a kamarák delegálási jogát tekintenek fontosnak. Ezen kívül elfogadják a fenntartó önkormányzatok delegálási jogát, de a minisztériumnak még delegálási jogot sem adnának, nemhogy az elnök kinevezésének jogát.

²¹ Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere

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 a véleményben, amely szerint fenntartótól függetlenül minden intézmény megkaphatja a képzés állami támogatását, „ám csak olyan hallgató-létszámnak megfelelően, amelyet a munkaerőpiaci 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 helyzettől 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.*

3.4.2 Politikai szabályozás

Társadalmi partnerség

Magyarországon 1991 óta létezik formalizált társadalmi partnerség. Az Érdekegyeztető Tanácsban, valamint az Országos Munkaerőpiaci 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 úgynevezett decentralizált pénzeszközök további elosztásáról döntenek.

A Szakképzési Törvény 1995-ös módosítása az Országos Képzési Tanács jogosítványait - magától értetődően a szociális partnerek egyetértése nélkül - az Országos Szakképzési Tanácsnak adta át, amely így 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. A gazdaság szereplőinek súlyát főleg azáltal csökkentették, hogy a korábbi tripartit testület helyébe egy ötoldalú grémiumot állítottak (a kormány, a szakszervezetek és a munkaadók mellé a kamarák és az önkormányzatok kerültek az OSZT-be). A Szakképzési Tanács kiválóan funkcionálhat a szakképzési nyilvánosság megformálásában, de a minisztériumok politikaformálási, rendeletalkotó tevékenységét a gazdaság szereplői a korábbinál is kisebb mértékben képesek befolyásolni.

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

Egy korábbi felmérésünkben a gazdaság képviselői kevésnek érzik szerepüket a szakképzés-politikában:

A munkaadók szerint a szakképzés-politika jelenleg erősen 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 szerveződjének is - van ugyan némi hatása a dolgok menetére, de csekély, és valamennyi állami szereplőnél kisebb. A jelenlegi és az elvárt 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

Úgy szólván 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 szakképzés-politikai befolyására jellemző, hogy azok a multinacionális cégek, amelyek ma a magyar export 60-70 százalékát adják, úgy érzik, hogy teljesen ki vannak zárva a szakképzés-politikai 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.

Felsőoktatási 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 műegyetemi vezető oktató magánszervezésében jött létre egy olyan bizottság, amelyben a gazdaság és az akadémiai szféra képviselői jönnek össze. E bizottságnak viszont semmilyen döntési kompetenciája nincs, legfeljebb a nyilvánosság mozgósítására támaszkodhat.

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.

A települési szintű oktatás- és gazdaság-, esetleg foglalkoztatáspolitikák léte erősen függ a település méretétől. A megyei jogú városokban az ezekre a területekre vonatkozó koncepciók megvitatása, helyi politika felvázolása tipikus, vagy legalábbis kísérletek történnek erre. A kisebb városokban ennél változatosabb a kép, de koherens oktatáspolitikai, gazdaságpolitikai elképzelésekkel csak kisebb részük rendelkezik. A helyi politikát nagyrészt az intézményi politikák (és az önkormányzat részéről ezek támogatása vagy elvetése), illetve a településen meghatározó súlyú vállalatokkal való különös bánásmód „pótolják”. A számos ok közül egy, hogy csak a nagyobb települések rendelkeznek megfelelő szakértelemmel, vagy ennek hiányában megfelelő forrásokkal a szakértelem megvásárlásához.

A kilencvenes évek elejének decentralizáló gyakorlata a megyék szerepének jelentős visszaszorulásához vezetett. Ennek egyik járulékos hatása, hogy regionális oktatás- és foglalkoztatáspolitikát csinálni mindmáig úgyszólván lehetetlen.

Jellemző döntési út az, ahogyan például a főváros 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.*

3.4.3 Piaci szabályozás

A fenntartók pluralizálódásának leírásakor láthattuk, hogy Magyarországon széles oktatási piac alakult ki. Oldódott az oktatás közvetlen és mindent átfogó állami monopóliuma, a bürokratikus akkreditált diplomák mellett a piac egyre több, állami pecséttel formálisan el nem látott bizonyítványt ismer el. Jellemzőnek mondható egy, a tanfolyami piacon aktívan jelen lévő szakközépiskola igazgatójának az a kijelentése, hogy „érdekes, hogy a pénzes tanfolyamokra (aminek tartalmát helyben találják ki) még többen is jelentkeznek, mint amiket a Munkaügyi Központ rendel meg tőlünk (és állja a tanfolyami hallgatók részvételi díját).”

A piac „kettévágta“, megkettőzte az intézményesített kulturális tőke működésének dimenzióit. Mivel a nyolcvanas évek végére a bürokrácia részben elvesztette ellenőrzését a bizonyítványok és a tudástőke más, korábban általa monopolizált formái felett, a piac önálló legitimitációval látott el új - vagy régi - képzettségeket, fel-, illetve leértékelhetett számos, a bürokratikus koordinációból száműzött 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 erősen ellenőrzik a monopóliumra törekvő nagy érdekcsoportok.

Az is elég szembetűnő, ...hogy a piac meglehetősen szegmentált, s egy-egy szegmentumban is igen erőteljesek a monopolizációra való törekvések. A piac szegmentálásában és egy-egy szegmentum monopolizálásában jelentős 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 szereplő részére kizárólagos joggal. És számos olyan informális főhatósági beavatkozás létezik, amelyik informálisan ad kvázi monopolszerepet néhány piaci résztvevőnek. Jól

kitapinthatók azok az államháztartási törekvések, amelyek a piac monopolizációjának további erősödését, a piacra lépés korlátozását vetítik előre.....,Több elképzelés látott napvilágot a vállalkezési alapon szerveződő szakképzések akkreditációjának szükségességéről. Tartani lehet tőle, hogy egy ilyen akkreditáció célja meghatározott piaci szereplők (pl. szakoktatási iskolarendszer, az átképző központok és a felsőoktatás) monopolhelyzetbe juttatása. Ugyanis olyan képzési formánál, ahol a kimeneti vizsgakontroll működik, nem igazán világos, hogy miért is kell akkreditálni (Polónyi 1996, 36).

Monopolizálnak tekinthető 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 kitégult oktatási piacnak még ilyen korlátozott működési módja is jelentős mozgást hozott a kínálatbővülésben, 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, együttműködés. Ez önmagában is innovációra motiválhatja az állami oktatási rendszert.

Nem egészen világos a vállalatok álláspontja a képzési piac tekintetében. 1995-ös felmérésünkben az egyes kérdésekre olykor szinte formális logikai - de mindenképpen elvi - ellentmondásban lévő válaszokat adtak. Határozottan a szak- és továbbképzési piac barátjának mondták magukat, a versenyt nevezve a minőség legfőbb biztosítékának, miközben preferálták azokat a válaszlehetőségeket is, hogy az állam finanszírozza a kész munkaerő kiképzését és továbbképzését akár azon az áron is, hogy „a továbbképzések egységesítésében nagyobb szerepet játsszon”.

3.5 Az osztrák gazdaság versenyképessége és az oktatási rendszer

Ausztria az Európai Unió negyedik leggazdagabb országa. Az egy főre jutó bruttó nemzeti termék terén csak Dánia, Belgium és Luxemburg előzi meg. (Ha e mutató osztrák szintjét 100-nak vesszük, akkor Magyarország csak 31 pontot ér el). Mint ismeretes, az osztrák gazdaság a kötött márka-schilling árfolyam miatt a német gazdaság fejlődéséhez, a német gazdaságpolitikához kötődik. Gazdasága - emiatt is - inkább követő, mint innovatív. A gazdasági növekedés 1989 és 1992 között valamivel az Európai Unió átlaga felett volt, 1993 óta az EU 3%-os átlaga körül mozog. Az inflációs ráta 1992 óta - az EU rátájával párhuzamosan - csökken és 1995-ben nem haladta meg a 3%-ot. A munkanélküliség jóval a 10-12 százalékos EU-átlag alatt van és 1996-ben 6-7 százalék körül mozgott.

Bár az állam viszonylag sokat áldoz kutatásra és fejlesztésre²², a gazdaság önálló kutatási kapacitásának alacsony szintje miatt a kutatási-fejlesztési kiadások terén eléggé hátul kullog az európai rangsorban.

A foglalkoztatottság szerkezete egyoldalú: 13 ország közül Ausztriában a harmadik legmagasabb a primér és szekundér szektorban foglalkoztatottak aránya. Még Magyarországgal összevetve sem áll jól Ausztria a harmadik szektorban foglalkoztatottak számarányát tekintve.

Mindezek miatt - írják a kritikusok - Ausztria versenyképessége veszélyben van: míg az ipari korszakban beszállítóként és telephelyként előkelő helyezéseket érhetett el az európai rangsorban, az információs társadalomra való áttérésben már nehéz lesz lépést tartania.²³ Ausztria „világ bajnok a zsugorodó piacokon“ - gúnyolódhatnak azok, akik a gazdaság szerkezetváltását lassúnak találják.

Mindazonáltal az ország magasan fejlett hagyományos infrastruktúrája (lakás, közlekedés, közüzemek, vendéglátás, oktatás), morális állapota (munkaerőpiac, közbiztonság), lakosainak kulturáltsága (megbízhatóság, pontosság), politikai stabilitása, jogrendszerének fejlettsége miatt egyelőre tartja magát az európai gazdasági és aktuális versenyképességi rangsor felső harmadában.

A kétarcú gazdaságnak felel meg Ausztria *iskolarendszere* is. E rendszer alapjaiban konzervatív, elitista, szegmentált (horizontálisan nehezen átjárható) és szelektív. Dominál benne a specializált szakképzés. Az irányítás erősen központosított, túlbürokratizált és döntően a központi államháztartásból finanszírozott. Jellemző a bázisalapú, kötött ("pántlikázott") finanszírozás. Az intézmények önállósága kis mértékű. A tanárok szövetségi alkalmazásban álló közhivatalnokok. A reformokat erősen fékezi, hogy az oktatásügy csak kétharmados törvényekkel változtatható, ami különösen a jogilag túlszabályozott osztrák rendszerben hátrányos (ahol a tantervekig lemenően törvényi szinten szabályozzák az oktatásügyet).

Ugyanakkor Ausztria a magas nemzeti össztermékéből magasabb arányban áldoz oktatásra, mint Magyarország (Ezenkívül mégiscsak történtek olyan *reformlépések* is, amelyek némileg oldják a szegmentáltság és merevség korlátait. Az érettségig adó középfokú oktatás a korábbi helyzethez képest

²² A GDP 1,5%-át, ami kevesebb, mint az EU átlag.

²³ Ausztria a háború után nagyon ügyesen helyezkedett, amennyiben a tudományos innovációkat befektetési javak és gépek formájában importálta. High-tech-et vásárolt tehát, amivel low-tech-termékeket gyártott és exportált. A némethez viszonyítva 20-30 százalékkal alacsonyabb bérek miatt érdemes volt Ausztriában gyártatni. Ausztria emiatt a német, elsősorban a délnémet ipar klasszikus beszállítójává vált. Kissé eltúlozva: Bajorország meghosszabbított munkapadjává. Ezáltal a német bérszínvonal is erős húzóhatást gyakorolt. Jelenleg a németek is nehéz helyzetbe kerülnek és ez Ausztriát is belerántja ebbe a helyzetbe. Például a biokémiában és a mikroelektronikában az USA és Japán már messze megelőzte Németországot. Az eddigi utánzó és licencvásárló pozíció nemigen tartható, hiszen mind Ázsiában, mind Kelet-Európában olyan a termelés olyan konkurenciája jött létre, ahol a humántőke döntően nem rosszabb, mint az osztrák. Ezen országok termelékenysége egyáltalán nem olyan alacsony, mint bérszínvonala. Az osztrák bérszínvonal emiatt csak akkor tartható, ha nagyon-nagyon sokat fektetünk be kutatásba és fejlesztésbe. Sőt ha ez sikerülne is, nagyon kétkeltem, hogy Ausztria tudja tartani a helyét a világ leggazdagabb országai között. (Interjú B. Feldererrel, Profil, 1996/9)

viszonylag kiterjedt. A felsőoktatás teljesen nyitott. Az iskolarendszer horizontális átjárhatóságának hiányát ellensúlyozza a differenciált továbblépési lehetőségek sokasága és a kiterjedt (részben privát) át- és továbbképzési rendszer. Az iskolák és az egyetemek tanárai jól fizetett hivatalnokok, a tanár-diák arány európai viszonylatban is kiemelkedően jó (1987-ben egy tanárra az elemi iskolában 10, a gimnázium felső tagozatában 4,9, a szakközép-iskolákban 9,6 tanuló jutott.) A tankönyvek ingyenesek, a bruttó nemzeti össztermékből az OECD 1992-es adatai szerint 7,9% jutott oktatásra, ami Finnországgal együtt európai vezető helynek számít. Az iskolai infrastruktúra általában kiváló, sok iskola (főleg középiskola) nyújt sokfajta speciális képzési és tevékenységi lehetőséget is. Az iskolai önállóság megteremtése irányában is tettek lépéseket: maximálták a „pántlikázott” pénzek nagyságát és szabad sávot biztosítottak az alternatív tantervi elméknek. A középfokon tervezik az igazgatók munkáltatói jogának bevezetését, ami jelenleg az iskolaszék kezében van. A konzervatív szerkezeten belül is történtek olyan innovációk, amelyek bizonyos rugalmasságot biztosítanak: a kredit-rendszer 70-es évekbeli bevezetése az egyetemeken, a modul rendszerű szakképzés, újabban pedig a szakfőiskolák létrehozása.

3.5.1 Szerkezet

Iskolafokozatok és átjárhatóság

Elemi iskola, középiskolák

Miután a szociáldemokrácia feladta az egységes, komprehenzív általános iskola tervét, az osztrák oktatás szerkezetét illetően az vált kulcskérdéssé, hogy miképp tudják egymáshoz közelíteni a szegmentált ágak, így főként az általános iskola (Hauptschule) és a gimnázium (AHS), a négy éves, érettségi nélküli szakközépiskola (BMS) és az öt éves technikum (BHS), valamint a duális szakmunkásképzés és az iskolai (technikumi) szakképzés színvonalát. (Az átjárhatóság ugyanis csakis akkor biztosítható, ha az iskolai ágak képzési követelményei nem állnak távol egymástól.) Jelentős problémának számít e téren az, hogy az általános iskolából gyakorlatilag nem lehet átlépni a gimnáziumba. Bár az általános iskolai és gimnáziumi tanterveket közelítették egymáshoz, a szegmentáltság és a színvonalkülönbség lényegében megmaradt. A legfontosabb átlépési lehetőség az, hogy a gimnázium alsó tagozata után a tanulók válhatnak, és átléphetnek a technikumi ágba. (1993/94-ben az elsősztályos technikumi tanulók 27,7%-a jött a gimnáziumból). Ugyanakkor a szakképzés teljesen zsákutcás, és a szakközépiskolások és technikumi tanulók útja is erősen zárt horizontálisan. (A gimnázium felső tagozatának tanulói közül csak 13 százalék jött más iskolatípusból).

Az osztrák középfokú szakképzés erősen tagolt, igen specializált rendszert alkot. Tagolódik a tisztán iskolai ágakra és az üzemi képzési helyekre építő duális szakképzésre, az iskolai ágon belül az érettségít adó (BHS) és érettségít nem adó (BMS) iskolatípusokra, az érettségi utáni rövidített szakképzésre (Kollegstufe). A technikai képzés önmagában is erősen tagolt és szakosodott. A duális rendszerben 233 különböző szakmát oktatnak.

A zsákutcás tanoncképzés és következményei

A duális szakképzés - a némethez hasonlóan - a heti egy napos állami tanonciskolai oktatásból és a gazdaság kezében lévő gyakorlati képzésből áll.

A továbbtanulási zsákutcát jelentő duális rendszerű tanoncképzés Ausztriában is kezd népszerűtlenebbé válni. A szakmunkásképzés zsákutcás jellege miatt egyre több tanuló irányul az érettségít adó iskolákba, így fogyóban a tanoncképzés utánpótlása. Másrészt a gazdaság is kevesebbet áldoz a költséges kiképzési helyekre. A csökkenésnek demográfiai okai is vannak, hiszen konstans középiskolás létszám mellett, de csökkenő korosztályi létszámoknál törvényszerűen csökken a tanoncképzés létszáma is. A tanoncképzés erősen a kisüzemekre és a kisiparosokra épít: 1991-ben az összes tanonc 52 százaléka olyan munkahelyen gyakorolt, ahol a foglalkoztatottak létszáma nem haladta meg a huszat. Az egynapos iskola és a nem mindig kvalifikált mester sokaknak nem vonzó alternatíva. (A nagyüzemek Ausztriában nem tartanak fel a németországi üzemi képzési központokhoz hasonló nagy, jól felszerelt, saját szakmunkásképző intézményeket). Mindamelllett a csökkenés ellenére 1994/95-ben még mindig a 10. osztályosok 46 százaléka tanult a szakmunkásképzőkben. 1985/86-hoz képest ez csak 4 százaléknyi veszteséget jelent.

A szakképzés zsákutcás jellegének megszüntetését, egyenértékű középiskolaként való elismerését főleg a szakszervezetek követelik. Német tartományokkal példálózhatnak, ahol öt évi munka után meg kívánják nyitni az egyetemeket a szakmunkások előtt. Ha azonban a duális rendszert szakközépiskolásítják, azaz az iskolai részét erősítik, akkor nem lesz elég vonzó a munkadók számára, akik éppen a speciális üzemi munkaszocializáció és a kihasználható tanonc-munkaerő miatt tartanak fenn kiképző helyeket.

Az osztrák munkaadók (akik a duális képzés üzemi részét és a vizsgáztatást szervezik és finanszírozzák) nagyon büszkék arra, hogy a 23 éves korú lakosság csaknem 80 százaléka rendelkezik valamilyen szintű (technikumi, szakközépiskolai vagy szakmunkás) szakmai végzettséggel.

A gazdaság oktatáskutató intézetének jelentése erre a magas szakképzettségi arányra vezeti vissza a viszonylag alacsony ifjúsági munkanélküliséget. Azt állítják, hogy a pusztán iskolai szakképzéssel rendelkező európai országokban kétszer akkora az ifjúsági munkanélküliség, mint a

duális rendszerrel bíró országokban. Míg az európai közösségben a 25 évesek átlagosan 21 százaléka munkanélküli, addig ez az arány Ausztriában csak 5 százalék körül mozog.

Egyetemek, szakfőiskolák

Az egyetemek közötti átjárhatóságot két tényező biztosítja. Az egyik paradox módon az osztrák egyetemi tanulmányi rend túlszabályozottsága. Ez a részletes szabályozottság ugyanis egyben egységesítést is jelent, amennyiben a tanulmányi és vizsgarendek mindenütt egységesen kötelezőek. Másrészt az egyetemek közötti átjárhatóságot megkönnyíti az a részmodernizáció is, amely lehetővé teszi, hogy a hallgatók kredit-rendszerben tanulhassanak, s a krediteket más egyetemeken is elismertessék. Az elismerésben a társegyetemek párhuzamos tanszékeinek van mérlegelési joga, de az elismerésre a kölcsönösség a jellemző.

A szakfőiskola nemcsak az érettségizettek számára nyitott, hanem - különböző vizsgával - a szakmunkások előtt is. (Az eddigi gyakorlat azt mutatja, hogy a szakmunkások csupán a hallgatók 5,5%-át teszik ki). Maga a szakfőiskola sem zsákutca: a végzetek egyetemen is folytathatják tanulmányaikat. Mindaddig 28 szakirányban összesen mintegy 4000 diák tanul ebben a formában, ami az osztrák diáklétszám kevesebb, mint 2 százaléka. Miután évente 10-11 új szakfőiskolai szakirány létesítéséről van szó, 2000-re körülbelül 10-12.000 fős kapacitással számolnak. (Ez a létszám viszont már szétfeszíti a szövetségi kormány e célra szánt pénzügyi kereteit, hiszen a normatív költségek 90%-át a központi költségvetés fedezi, emiatt pillanatnyilag ez látszik a fejlesztés felső határának.)

Szelekció, lemorzsolódás

Elemi iskola - középiskolák

A szelekció első lépcsője a négy elemi utáni választási kényszer. A legígéretesebb továbbtanulást jelentő gimnáziumi ágba (AHS) gyakorlatilag csak ezen a ponton lehet belépni. A gimnáziumok a tanulmányi eredményhez kötik a felvételt és sok helyen felvételi vizsgát vezetnek be. Ennek eredményeképpen az elemi iskolából négy év után a tanulók egyharmada kerül csak be a nyolcéves gimnázium alsó tagozatába. A második lépcső a négy év elemi iskolai osztály és négy év általános iskola után választható 5 osztályos technikusképzés, amely szintén a továbbtanulásra automatikusan jogosító érettségit ad. Az elemi iskola utáni választás tehát igen korán kettéosztja a tanulókat a zsákutca duális szakképzési ágra esélyesekre és a felsőoktatásba kerülőkre.

A felsőoktatási szelekciót emiatt a két érettségit adó intézménytípus áteresztő képessége jelenti. Mindkét típus jelentősen bővítette kapacitását, s különösen a technikumok áteresztő képessége nőtt - ez az iskolatípus 1970 óta megkétszerezte tanulóinak létszámát. Mindamellettt egészen a

nyolcvanas évek közepéig a korosztálynak mindössze egynegyede jutott el az érettségiig, s ez a szám csak a kilencvenes évek közepére haladta meg az egyharmadot. A 10. iskolai évben 1994/95-ben a tanulók mintegy 41 százaléka tanult a két érettségit adó iskolatípusban.

1994-ben a korosztály 36,2 százaléka jutott el az érettségiig (1971: 16,8%). Ez a szám elég magas ahhoz, hogy az érettségi automatikus egyetemi felvételt jelentő volta miatt erőteljesen megterhelje a felsőoktatást, de elég alacsony ahhoz, hogy tömeges érettségit adó középiskolázásnak lehetne tekinteni. Az érettségit adó középfok úgy maradt tehát elitista, hogy közben megoldhatatlanná váló feladatot zúdított a felsőoktatásra.

Felsőoktatás

Hogyan alakul az egyetemi hallgatók rekrutálása? A legnagyobb arányban a gimnáziumi érettségizettek kerülnek egyetemre: ez az arány már a hetvenes években is meghaladta az ott érettségizettek 60%-át, a kilencvenes évekre pedig a 75%-on is túljutott. Sokkal kevesebb technikai érettségizett választotta a felsőoktatást: 1970-ben csak 25,1%-uk, 1990-ben pedig 43,2%-uk. (A technikai érettségizettek esetében ezt egyrészt az magyarázza, hogy ők szakmával hagyják el az iskolát és így dolgozni mehetnek, másrészt viszont ugyanúgy csak a középiskolában tanult szakmai területen érzik magukat verseny-képeseknek, mint a magyar szakközépiskolások, ami aspirációik fékjét jelenti. (A továbbtanulási arányok a kilencvenes évek csúcspontja után némileg visszaestek, de a fent jelzett arányok körülbelül megmaradtak.) (Vö. Bessenyei/Melchior 1996, 201-202).

Az osztrák felsőoktatási rendszer egyike Európa azon kevés tercier szektorainak, amelyekbe az érettségi automatikus felvételt jelent. Emiatt igen magas az egyetemeken tanulók abszolút száma. Ugyanakkor meglehetősen szigorú a belső szelekció: az elsőéveseknek csak alig több, mint fele jut el a diplomáig. Emiatt alakult ki az a statisztikailag érdekes helyzet, hogy míg az egyetemisták száma Ausztriában a lakossághoz (és a korosztályhoz) mérten magas (25% körüli), addig a végzetek számában Magyarország is maga mögött hagyja (Ausztria: 1992-ben 100.000 lakosra 156 végzett, Magyarország 1994-ben 175 végzett²⁴).

Ezek az arányok az OECD-tagállamokkal való összehasonlításban nem különösen magasak: Ausztria a korosztály 20-25%-nyi egyetemista arányával az OECD-statisztika alsó negyedében foglal helyet.

A nagy lemorzsolódás (és a hosszú tanulmányi idő) miatt a minisztériumi vezetés erősen kritizálja az egyetemek munkájának hatékonyságát. Ugyanakkor a lemorzsolódott közel 50% jól „elrázódik“ a különböző át- és továbbképzések rendszerében és az alacsonyabb iskolafokozatokban, s

véleményünk szerint olyan kulturált, jól képzett, motivált és jól tanítható munkaerőt jelent, amely éppen rugalmassága és a szakmai kötöttségektől való függetlensége folytán alkalmas az információs társadalomban keletkező, de nem szakmäsított munkahelyek betöltésére. (Ez a lemorzsolódott réteg nagyságrendileg azonos egyébként a technikai érettségizettek számával.)

Felnőttoztatás, továbbképzés

A fenti fejezetek rámutattak az osztrák oktatási rendszer korlátozott átjárhatóságára. Ha egy tanuló bekerült az egyik iskolai ágba, rendkívül nehéz számára a váltás. Ugyanakkor a rendszerhez tartozik egyrészt egy érettségihez vezető „dolgozók iskolája“, (a Kollegstufe) és egy - statisztikailag csak részben megragadható - terjedelmes át- és továbbképzési rendszer, amely némiképp relativizálja az átjárhatatlanságot. E képzési formák és tanfolyamok segítségével ugyanis több olyan végzettség megszerezhető, amely a lineáris iskolarendszeri pályán nem volt lehetséges.

E rendszer a következő fő szektorokból áll:

- a társadalmi partnerek kezelésében lévő két nagy át- és továbbképző intézményhálózatból, a munkaadók által fenntartott WIFI-ből és a munkavállalói képviselők által fenntartott BIFI-ből,
- az egyesületi rendszerben működő népfőiskolákból,
- a magánkézben lévő át- és továbbképző intézetekből,
- a munkaügyi hivatalok által szervezett munkaerőpiaci képzésből.

A munkaadók által irányított WIFI a legnagyobb osztrák át- és továbbképző hálózat. Saját adataik szerint 1994/95-ben a WIFI 17.500 különböző kurzusát 267.000 résztvevő látogatta. A WIFI kínálatába sokféle tanfolyam tartozik: személyiségfejlesztés, idegen nyelv, menedzsment, üzemgazdaságtan, jog, szervezés, informatika, marketing, környezetvédelem, műszaki ismeretek. E témakörökben csaknem minden ágazat számára szerveznek tanfolyamokat érettségizetteknek, kezdő vállalkozóknak, művezetőknek. Súlyponti területük a szakmai karriert segítő vállalkozói vizsgákra, a szakoktatói vizsgákra és a szakmunkás-vizsgákra való felkészítés.

A munkavállalói továbbképző intézetek (BIFI) főleg a munkavállalók szakmai továbbképzésével foglalkoznak. Másik súlypontjuk azon személyek át- és továbbképzése, akik a munkanélküliség után új szakmát akarnak tanulni, szociális akadémiájuk pedig a szakszervezeti funkcionáriusok továbbképzését szolgálja.

²⁴ E számoknál figyelembe kell venni, hogy a magyar tanítóképzőknek és részben tanárképzőknek megfelelő osztrák pedagógiai akadémiák nem szerepelnek a statisztikában, valamint azt, hogy a magyar statisztika csak a nappali képzést veszi alapul.

A munkaügyi hivatalok által szervezett munkaerőpiaci képzés jellemző formája a szerkezetváltásból adódó munkaerőpiaci keresletre való reagálás. Így egyéves átképző jellegű szakmunkásképzést indítanak például a fémipar növekvő számú munkanélkülijei számára.

3.5.2 A tartalmi változások trendjei

A középfok szerkezeti arányai mint a tartalmi változások mutatója

Az osztrák oktatási rendszerben domináns a szakmai jellegű képzés. A középiskolák felső tagozatainak szintjén Ausztria 22 OECD-ország közül a harmadik helyen állt a szakmai képzés súlyát illetően. Különösen feltűnő a klasszikus gimnáziumban tanulók és a szakmai középiskolákban tanulók közötti különbség: míg például Magyarországon a 10. osztályos tanulók 27 százaléka járt gimnáziumba, addig ez az arány Ausztriában csak 18 százalék volt. Az osztrák iskolai középfokú szakképzésben részt vevők aránya összességében meghaladja a magyar szakközépiskolások arányát, ugyanakkor kevesebb az érettségit adó ágba (BHS) kerülők száma. Feltűnő a különbség a szakmunkásképzés terén: e korosztályból Ausztriában csaknem a tanulók fele, míg Magyarországon már csak 35 százaléka vett részt ebben az iskolatípusban. Az általános (humán) gimnáziumi és a reál-gimnáziumi ágban érettségizettek száma és aránya az utóbbi években meglehetősen nagy állandóságot mutat. Az általános ágba 1991-ben 2,6-szor, 1996-ban 2,9-szer érettségiztek többen, mint a reál-gimnáziumi ágban.

A gimnázium mindkét ága a klasszikus gimnáziumi hagyományokra épül, a továbbtanulásra való felkészítésnek megfelelő erős elméleti képzéssel.

Az ötéves technikumokra - a régi magyar technikumokhoz hasonlóan - a korai specializáció, a túlsúfolt (heti 40 órás) tanterv, az alapos szakmai felkészítés a jellemző. Az itt folyó képzést sokan a gyengébb európai szakfőiskolák színvonalával tartják egyenrangúnak. Az itt végzettek három éves szakmai munka után automatikusan megkapják az üzemmérnöki címet, ami az iskola presztizsét csak növeli. A munkaadók általában kedvelik a technikus végzettségűeket, bár egyre inkább megfigyelhető itt is, hogy - különösen az új informatikai munkahelyeknél - az általánosan képzett, jól betanítható (nem továbbtanuló vagy az egyetemről lemorzsolódott) gimnáziumi végzetten részesítik előnyben.

A technikumokban a legnagyobb számban a műszaki és ipari technikumokban végeznek: az ott érettségizettek aránya 40 és 50 százalék körül mozog. Inkább csökkenést mutat a kereskedelmi technikumok, inkább emelkedést a közgazdasági technikumok végzettjeinek aránya.

A technikumoknak elsősorban a szakfőiskolák megjelenése okozhat problémákat. Eddig az 5 éves, specializált technikum egyedül uralta a technikus és üzemmérnöki munkaerőpiacot.²⁵ Ez az iskolatípus azonban jellegzetesen az ipari korszak terméke, amely nem kívánt különleges általános képességeket. A posztindusztriális korban azonban egyre inkább kereslet lesz a kommunikációs technikákat, a menedzsmentet vagy a személyiségfejlesztést érintő képességekre. S éppen ezek azok a tárgyak, amelyeket az új szakfőiskolák kötelezően felvettek tanterveikbe, s amelyekkel erős konkurenciát jelentenek a technikumoknak. Ez a kihívás oktatáspolitikai időzített bombát rejthet. Ha ugyanis a technikumok e kihívás nyomán megreformálják tananyagaikat és - a speciális szakmai óraszámokat csökkentve - ráállnak az információs társadalom munkaerőpiaci igényeinek kielégítésére, akkor pont azt a speciális vonzerejüket veszítik el, amely a pillanatnyi helyzetben az iparnak vonzó. Ha maradnak a régi szakmai specializáltságnál és a klasszikus ipari társadalom igényeinél, akkor megtarthatják pillanatnyi népszerűségüket, hosszabb távon viszont eljelentéktelenedhetnek. Ausztriában egyébként még nem érzékelhető olyan oktatáspolitikai akarat, amely - a magyar világbanki képzéshez hasonlóan - a technikai képzés első szakaszának szakmai specializáltságát csökkentené és általános jellegét erősítené.

A duális szakképzés ágazatai és szakmái

A szakmunkásképzésben a kisipari és ipari szakmák dominálnak. Arányuk nem csökken, inkább enyhén emelkedik:

Táblázat 3-M: A szakmunkástanulók száma és megoszlása ágazatonként, 1984-1994

| Ágazat | 1984 | | 1994 | |
|------------------------------------|----------|------|----------|------|
| | abszolút | % | abszolút | % |
| Kisipar | 87575 | 50,7 | 71332 | 55,8 |
| Ipar | 25567 | 14,8 | 16278 | 12,7 |
| Kereskedelem | 34420 | 19,9 | 21586 | 16,9 |
| Turizmus, szabadidőipar | 17570 | 10,2 | 11475 | 9,0 |
| Közlekedés | 2760 | 1,6 | 2348 | 1,8 |
| Pénzügy | 524 | 0,3 | 708 | 0,6 |
| Nem a kamarák szervezésében | 4261 | 2,5 | 4027 | 3,2 |
| Összesen: | 172677 | 100 | 127754 | 100 |

Forrás: BMWA 1995, 12

A lányok között a három legnépszerűbb szakma a kiskereskedő, fodrász és ügyintéző, összesen 59,1 százalékos részesedéssel, a fiúk között a gépjárműszerelő, a villanyszerelő és az asztalos, összesen 28,2 százalékos részesedéssel. A fiúk között a tíz legnépszerűbb szakma adja a

²⁵ A három év után megkapott üzemmérnöki cím nagy galibát okozott az európai képzettségi egyeztetéseknél, mert a közösség nem akarja posztszekundér formának (és mérnöknek) elismerni ezt a képzést és végzettséget.

tanulók 54,7%-át. Ezek - a fenti hárman kívül - a következők: kőműves, kiskereskedő, gáz- és vízszerező, géplakatos, lakatos, szakács, szobafestő és mázoló. (BMWA 1995, 14)

A tartalmi korszerűsítés kulcsszava a *szakmunkásképzésben* a "kulcsképzettség", a túlspecializált szakmák integrálása. Mivel azonban a gazdaság éppen a specializált, a hagyományos ipari munkamegosztásra szocializált munkaerő miatt áldoz a szakmunkásképzésre, az összevont alapszakmákat - a szakszervezetekkel ellentétben - nemigen forszírozza. Emellett újra és újra felmerül a szakmai elmélet erősítésének igénye, ezt viszont a heti egy napra szorítkozó tanonciskolai oktatás időbeli korlátai akadályozzák.

A felsőoktatás szakirányainak változásai

A hetvenes években a felsőoktatás hallgatói létszám szerinti szakmegoszlása között még nem voltak pregnáns különbségek. Mégis el lehet különíteni három markáns csoportot: a legtöbb hallgató a bölcsészek és a műszaki tudományok területén tanult, A második legnagyobb csoportot a társadalomtudományi és közgazdasági szakok, a természettudomány, az orvostudomány és a jog képezte. A legkisebb számban - mindmáig - a teológián és a művészeti és egyéb szakokon találhatók hallgatók.

A felsőoktatás kiterjedése nyomán legnagyobb arányban a középső csoport és az első csoport bölcsészettudományi része nőtt: a hallgatók száma ez utóbbiban alig tíz év alatt megháromszorozódott. Ezzel párhuzamosan a műszaki egyetemisták száma csökkent és visszaesett a középső mezőnybe. A nyolcvanas évekre a társadalomtudományi és közgazdaságtudományi stúdiumok erőteljes növekedése volt megfigyelhető. Kisebb mértékben növekedett a műszaki egyetemisták, a jogot és a természettudományokat tanulók száma is.

A kilencvenes években folytatódott a nyolcvanas évek trendje, azzal a különbséggel, hogy a természettudományok népszerűsége megugrott. Ez utóbbi a környezetvédelem fontosságával és a biotechnika elterjedésével függhet össze.

Az osztrák *egyetemi képzés* tehát tartalmában kevésbé orientálódik a műszaki képzésre, viszont tradicionálisan súlyt fektet a jogi, közgazdasági és természettudományi ágakra. *A versenyképesség szempontjából elgondolkodtató az alacsony műszaki végzettségi arány és az emberi tényező „karbantartását” szolgáló humán szakok, a gazdaság és politika szervezésének minőségét meghatározó jogi és közgazdasági szakok valamint a tudományos-műszaki innovációk befogadására és a kutatásra előkészítő természettudományi szakok dominanciája.*²⁶

²⁶ A humán szakok magyarországi alacsony arányát mutató statisztika annyiban nem reális, amennyiben nálunk a nagy létszámú pedagógusképzés ezt a szakirányt némiképp pótolja, hiszen a sok más pályát választó, pedagógus végzettségű végül is valószínűleg humán pályákra megy.

A *szakfőiskolák* rövid, meghatározott tanulmányi időben, gyakorlatközeli, az információs társadalom igényeire is reagáló tantervvel képeznek hallgatókat. A képzés iskolás, a jelenlét kötelező, a lemorzsolódás a tervek szerint alacsony. A képzésbe bevonják a gazdaság képviselőit is. A tanterv a szociális technikákhoz tartozó képességeket is megcélazza. A szakfőiskolai kurzusok azokban a szakágakban indíthatók, amelyekre a székhely körzetében valódi kereslet van. *A kurzusok a gazdasági, külgazdasági menedzserképzésre, az idegenforgalomra és az új kommunikációs technikákra koncentrálnak.*

3.5.3 A szabályozás

A felsőoktatási szféra deregulálása

Az osztrák felsőoktatás irányításával összefüggő viták három fő kérdéskört ölelnek fel. Az egyik az új felsőoktatási törvény bevezetése és az ennek nyomán kialakítandó új irányítási struktúra, a másik az államháztartási költségredukció nyomán kialakult helyzet (ami a felsőoktatás befogadóképességét, a szabad bejutást érinti), a harmadik kérdés az új szakfőiskolák megjelenése.

A felsőoktatási törvény

Az osztrák egyetemi rendszer irányítására az új törvény elfogadása előtt a minisztrériumi irányítás meghatározó szerepe és a központosítottság magas foka volt jellemző. E jellegzetesség kiterjedt a finanszírozásra, a tantervkészítésre és jóváhagyásra, a politikai akaratképzésre valamint az egyetemek külső kapcsolataira.²⁷

Egy szabályozási szinttel lejjebb speciális tanulmányi törvények, részletes tanulmányi rendek és tantervek írják elő a tanulmányok felépítését. Egy speciális tanulmányi törvény például meghatározza egy szak vagy több rokonszak tantervét, a tanulmányi ágakat, a tanulmányok időbeli szakaszait, ezek minimális idejét, a diplomavizsga és az egyéb vizsgák szaktárgyait és szervezeti rendjét, a végzettségeket és a végzettségekkel betölthető foglalkozásokat(!).

Az ilyen részletességű szabályozás meglehetősen lemerévíti a rendszert. A szabályozás megváltoztatása igen időigényes, mivel az összes érdekvédelmi szervezettel meg kell a változtatási javaslatokat vitatni és bevezetésük csak a konszenzus elérése után történik meg. 1983 és 1993 között öt alkalommal módosították a tanulmányi törvényt, ami kétévenkénti törvénymódosítást jelent. Ez a törvénykezési munka rendkívül megterhelte a bürokratikus apparátust és a döntéselőkészítő

²⁷ Az OECD Ausztriáról szóló tanulmánya az osztrák egyetemek *részletes és központi állami ellenőrzési mechanizmusainak* illusztrálására az egyetemi tanulmányi törvény példáját idézi. Eszerint a tanulmányok szabályozása Ausztriában két törvénnyel és két rendelettel történik. Az 1966-os tanulmányi törvény meghatározta a felvétel és a beiratkozás feltételeit, a tanulmányok szerkezetét és szervezetét, a vizsgák formáit és lefolyását valamint a fokozatok odaítélésének rendjét. (OECD 1993, 31-32)

szervezeteket, az eredmény pedig végül is csak olyan részinnováció volt, amely a rendszer szabályozását nem érintette. Emiatt a rendszer mozgékonyasága korlátozott.²⁸

Az egyetemirányítás minisztériumi kötöttségét és merevségét megszüntetni kívánó új felsőoktatási törvényt 1993-ban fogadták el és fokozatosan vezetik be. A törvény egyrészt számtalan szinten függetlenítette az egyetemeket a minisztériumoktól, másrészt új belső irányítási szervezetet teremtett. A minisztérium csak a makro–koordinációra szorítkozik és minden lényeges belső döntést az egyetem kapott meg. Így mind az álláshelyek betöltése (professzorokig bezárólag), mind a gazdasági ügyek, mind a tanulmányi rend meghatározása a rektori szint döntési körébe került. Az új törvény leegyszerűsíti a belső döntési utakat. Az eddigi kollégiumi (egyetemi tanácsi) döntések helyett egy, a rektorból és rektorhelyettesekből álló operatív bizottság dönthet a napi ügyekben. Az egyetemek önállóságot kapnak a személyi döntésekben. (A rektort a minisztérium által javasolt három személy közül az egyetemi közgyűlés választja.) A rektor főállású menedzser, a tanulmányi ügyekkel külön oktatási dékán foglalkozik. A kötött pénzgazdálkodást az egyetemre bízott belső elosztás váltja fel, megszűnnek a pántlikázott pénzek. Szervezeti és működési szabályzatukat az egyetemek maguk határozhatják meg. Jelenleg öt egyetem működik az új rend szerint (Linz, Klagenfurt, Leoben, Graz, Universität für Bodenkultur, Wien).

Természetesen sok vita folyik a törvény körül. Sokan attól félnek, hogy az új, operatív testület bevezetése a társadalmi partnerség jelentős gyengülésével jár. Az autonóm belső pénzelosztásnak sem örül mindenki. Az eddigi minisztériumi lobbizás bejáratott útjai helyett a belső egyetemi erőviszonyok között kell majd lavírozni, s sokan ettől elosztási pozícióik gyengülését féltik.

A tudományos képzésre orientált egyetemek alkalmazkodási képességét mindazonáltal az új törvény bevezetése után is megkérdőjelezzik. Az akadémiai oligarchia belső „összezárása“ erőteljesen tompítja a törvény esetleges dinamizáló hatását. (Emiatt az egyetemi oktatás minőségének evaluációját is tervezik). Kiderült, hogy valódi dinamikus innováció csak a hagyományos egyetemi kereteken kívül, új intézmények alapításával lehetséges. Így került sor a szakfőiskolák megszervezésére, amelyek időközben a legnagyobb nyilvánosságot kapott felsőoktatási innovációvá váltak.

A szakfőiskolák finanszírozása

²⁸ E merevségre az OECD fent idézett tanulmánya az ábrázoló geometria szak sorsát idézi fel példaként. Míg az európai műszaki egyetemeken a számítógéppel támogatott tervezés elterjedtsége miatt az ábrázoló geometria szakokat már felszámolták és a számítógépes tervezést vezették be helyette, addig az osztrák tanulmányi törvény az ábrázoló geometriát továbbra is előírja az építész- és gépészmérnökök első szigorlatára. Ez - véli az OECD-jelentés - védelmet nyújt az egyetemi tanároknak az elavult szakokon, egyben azonban megakadályozza a változó feltételekhez való gyors alkalmazkodást. (OECD 1993, 32)

A szakfőiskolák finanszírozása vegyes, de lényegében mégis megmaradt a központi elosztás keretei között. A szövetségi dotáció mellett a tartomány és az önkormányzat csak 10%-kal járul hozzá a tanulmányi költségekhez. A gazdaság pénzzel nem támogatja a képzést, ezzel szemben felszereléssel, épülettel és speciális ösztöndíjak juttatásával vesz részt az alapításokban. A tanulmányok egyelőre itt is ingyenesek, viszont felvételi vizsgát kell tenni, s a létszámot bürokratikus eszközökkel (keretszám-meghatározással) limitálják. Miután azonban a kereslet a szakfőiskolák iránt rohamosan nő, várható, hogy a tandíjvita élesedéséhez a szakfőiskolák finanszírozási nehézsége is hozzájárul majd. Ez a pénzügyi szituáció egyébként konkurencia-helyzetet teremtett és ezáltal elosztási harcot váltott ki az egyetemek és a szakfőiskolák között, miután ugyanazon a költségvetési szeleten kellett osztozniuk.²⁹

A szakmunkásképzés finanszírozása

A szakmunkásképzés iskolai részét (heti egy nap) a szövetségi központi költségvetés, gyakorlati részét - a szakmunkástanulókkal kötött tanulószervezés alapján - a munkaadók finanszírozzák. Ez a helyzet természetesen azt is jelenti, hogy a munkaadók maguknak szeretnék fenntartani a szakmunkásképzéssel kapcsolatos döntési jogokat is. A finanszírozás kérdése emiatt hosszú évek óta húzóóda ideológiai és hatalmi vita tárgyát képezi. A szakszervezetek azt szeretnék, ha azok a gazdasági egységek, amelyek nem tartanak fenn kiképzési helyet, szakképzési adót (hozzájárulást) fizetnének. Ezekből lehetne aztán képezni egy olyan szakképzési alapot, amelynek elosztásában a szakszervezet is fontos szerepet játszhatna. Egy ilyen, a társadalmi partnerek által is ellenőrzött újraelosztással - érvelnek a szakszervezetek - ellensúlyozni lehetne a gazdaság rövidtávú, az adott szituációhoz túlságosan is kötődő szakképzési törekvéseit. Létre lehetne hozni olyan üzemi kiképző helyeket, ahol a legújabb technológiákra, a legújabb módszerekkel lehetne felkészíteni a szakmunkástanulókat.

A gazdaság képviselői visszautasítják a szakképzési alap bevezetését. Érveik a következők:

- az új adó nem javítaná a színvonalat, csak azon vállalatok pénzét osztaná újra, amelyek amúgy is képeznek;

²⁹ 1996-ban az osztrák „Bokros-csomag” keretében erősen megnyírbálták a diákszociális kiadásokat és más takarékosági intézkedéseket is bevezettek:

- Megvonták a tömegközlekedésre szóló diák-szabadjegyeket.
- A családi pótlékot a diákok az eddigi 27 éves kor helyett az adott intézményben előírt minimális tanulmányi idő tartamára + egy évig kaphatják, azaz átlagosan 24 éves korig.
- A szülők után eddig a 27. életévig járó társadalombiztosítást szintén a fenti időre csökkentik.
- Az egyetemi éveket ezután nem számítják be a nyugdíjba.
- Tervezik a tanulmányi idő lerövidítését.

- a gazdaság állami újraelosztás nélkül, magától is létrehozta az üzemi képzési helyeket ott, ahol az szükséges volt;
- az állami újraelosztás révén létrehozott képzési helyek leszakítanak a tanoncképzést a munkaerőpiacról és központi döntéssel esetleg ott hoznának létre üzemi kiképző helyeket, ahol nincs munkahelykínálat;
- azok az államok (például Franciaország), ahol szakmunkásképzési alap van és állami újraelosztás folyik, kezdik bevezetni a duális képzést;
- a szakmunkásképzési alap tervgazdasági képződmény, amely nem egyeztethető össze a piacgazdaság elveivel;
- az új alap elosztása új bürokráciát igényelne.;
- Ausztriában nem több, hanem inkább kevesebb adóra van szükség;

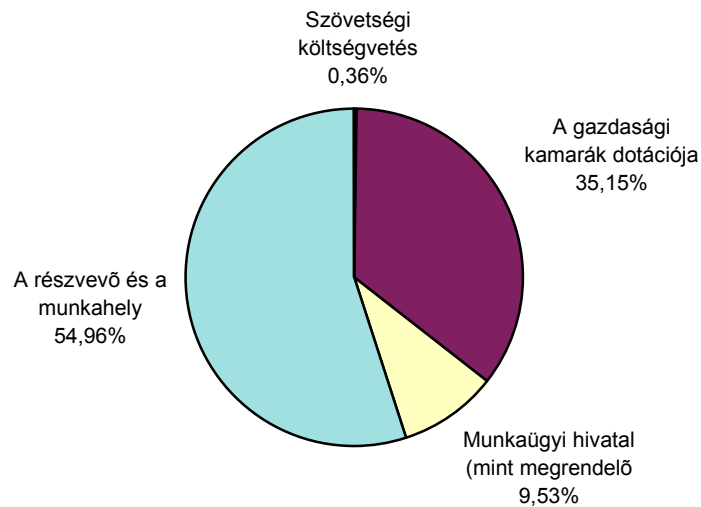
Emiatt a gazdaság pont ellenkezőleg azt szeretné, hogy új adók helyett a képzési helyek teremtésére *adókedvezmény*rel motiválják az üzemeket. Követelik, hogy számítsák le a tanoncképzési költségeket a helyi adókból, hogy a kiképzési költségek 30 százalékát írassák le az adóból, hogy a kizárólag képzési célból vásárolt állóeszközök után emeljék meg a beruházási adókedvezményt.

Az át- és továbbképzési rendszer finanszírozása

Egy friss elemzés szerint (Lassnig 1996) az osztrák *felntt képzést és szakmai továbbképzést lényegében a piac koordinálja*. Míg a munkaadók ezt megfelelőnek találják, addig a munkavállalói érdekképviseletek állami támogatást szeretnének. E támogatást nem a kurzusok dotációjában, hanem *továbbképzési szabadság* formájában kérik.³⁰ Ez a követelés azon alapszik, hogy a továbbképzés körülbelül egyenlő arányban hoz hasznot a munkavállalónak és a munkaadónak, viszont jelenleg az át- és továbbképzések terheinek zömét a munkaadók viselik:

³⁰ Vranitzky kancellár 1996 novemberében egy rendkívüli kormányülés után be is ígért ilyen szabadságot.

Ábra 3-O: Az át- és továbbképzés finanszírozása a WIFI példáján



Forrás: Koller et al. 1996, 115

Ez a helyzet - érvelnek a szakszervezetek - egyrészt a munkaadóknak juttat egyoldalú döntési szerepet a továbbképzés meghatározásában, másrészt az lehet a következménye, hogy már középtávon az át- és továbbképzésbe való befektetések jelentős csökkenésével lehet számolni, hasonlóan a szakmunkásképzési helyek számának jelentős megnyírbálásához.

A gazdasági kamarák 1995-ben nyilvánosságra hozott oktatási programja a *továbbképzést* segítő oktatási utalványok (voucher) fokozatos bevezetését javasolja. Eszerint a sikeres szakmunkásvizsgával rendelkező tanoncok évente 10.000 ATS-t érő utalványt kapnának, amivel szakmai továbbképzésük költségeit fedezhetnék (lásd Wirtschaftskammer, 1995/a).

3.5.4 Politikai részvétel: a társadalmi partnerség

Az osztrák politikai rendszer egyik jellegzetes vonása a *társadalmi partnerség magas fokú intézményesítettsége és bürokratizáltsága*.

A társadalmi partnerség intézményeiben a munkaadókat a gazdasági kamarák képviselik: ezekben a tagság (és a tagdíj) kötelező. Az önkéntes alapon szerveződött Iparszövetség a munkaadói érdekképviselő másik oszlopa. A munkavállalók érdekképviselője - a hivatalnokok kivételével - a munkavállalói kamara és a szakszervezetek feladata. A munkavállalói kamarákat a foglalkoztatottak kötelező befizetései tartják el; a szakszervezeti tagság önkéntes. Mindkét fél nagylétszámú bürokratikus apparátust tart fenn.

A társadalmi partnerség intézményei a *jelenleg kormányzó két párthoz is közvetlenül kötődnek*. A munkaadói kamarák a Néppárttal (ÖVP), a munkáskamarák és a szakszervezetek az osztrák szociáldemokrata párttal (SPÖ) vannak szoros kapcsolatban. A vezetői helyek elosztásának

íratlan szabálya például az, hogy ha az igazgató néppárti, akkor a helyettese szociáldemokrata és fordítva. Ez a szabály a politikai posztok betöltésében éppúgy érvényes, mint az állami intézmények szintjén.

Természetesen az oktatásügy politikai irányításában is érvényesül a paritásos rendszer. Az országos szintű döntési folyamatokra a szakmunkásképzés irányítása és a szakfőiskolák akkreditálása, az intézményi szintre az egyetemek belső döntési útjai lehetnek jó példák.

A társadalmi partnerség szerepe a szakmunkásképzésben

A duális osztrák szakmunkásképzés szervezésében vezető szerepet játszanak a *munkaadók* képviselői. A gazdaság szervezi és finanszírozza a gyakorlati képzési helyeket, a gazdasági kamarák kezében van a szakmunkások vizsgáztatása. A gyakorlati képzés és a gazdaság ilyen szoros összefonódása az eredeti elképzelések szerint egyrészt arra szolgált, hogy a későbbi potenciális munkahely konkrét követelményrendszere közvetlen hatást gyakorolhasson a kiképzésre. Másrészt ezáltal gondolták elérni a tanoncok jobb foglalkoztatási esélyeit, hiszen a hagyományok alapján abból indultak ki, hogy a kész üzemi szocializációval rendelkező munkaerő könnyebben helyezkedik el. Nem kevés szerepet játszik persze a gazdaság elképzeléseiben az sem, hogy a tanoncok jelenléte egyben olcsó munkaerőt is jelent. *Mindezek a konkrét kiképzési hely erős partikuláris érdekeltségeit is jelentik.*

A konkrét, rövid távú munkahelyi érdekek ellensúlyozására a szakmunkásképzés irányításának bonyolult, bürokratikus rendszere alakult ki, amelyben az állam az ügyek intézését és a konfliktusok megoldását a társadalmi partnerekre delegálja, ezáltal tehermentesítve magát e feladatoktól. A gazdasági kamarák *szakmunkásképzési irodái* ellenőrzik a bejelentett tanulószerveződéseket, örködnék a kiképzés törvényessége felett, valamint minden szakképzési ügyben tanácsadással szolgálnak. A három tagú *vizsgabizottságokat* is a szakmunkásképzési irodák hozzák létre, mégpedig úgy, hogy az *elnököt* a tartományi szakképzési tanács által, a *két tagot* pedig a tartományi gazdasági kamarák és a tartományi munkavállalói kamarák által összeállított listáról jelölik. Ezek az irodák segítik a szakmunkástanulók elhelyezkedését, s a tanulószerveződés felmondása esetén gondoskodnak újabb kiképzési helyről. A szakmunkásképzési irodák - bár a gazdasági kamarák szervezésében működnek - szövetségi hivatalnak minősülnek. Hatáskörük viszont nem terjed ki a gyakorlati képzési helyek licencének visszavonására: ez a területi államigazgatási hivatal joga. E kérdésben a szakmunkásképzési irodáknak véleményezési joga van.

Ennek ellenére *a szakmunkásképzés üzemi része gyakorlatilag a munkaadók irányítása alatt áll.* A szövetségi gazdasági minisztérium - amely a gyakorlati képzés jogi kereteinek megteremtésében és a szakképzési jegyzék elkészítésében kompetens - néppárti vezetés alatt áll, így szintén a gazdaság érdekkörébe tartozó hivatalnak számít.

A *szakszervezetek* a szakmunkásképzés e konkrét szintjén nem vesznek részt a döntésekben. Emiatt követelik is, hogy hozzanak létre paritásos alapon álló hivatalt, amelyben a munkavállalók képviselői is szavazati joggal rendelkeznének. Jelenleg üzemi szinten a szakszervezetek úgynevezett szakmunkástanuló- és ifjúságvédelmi irodái olyan érdekvédelmi feladatokat láthatnak el, amelyek a munkajogi előírások betartására, a szakmai színvonal (közelebbről meg nem határozott) biztosítására szorítkoznak.

A *Szövetségi Szakképzési Tanács* olyan paritásos, tanácsadó, javaslattevő és törvényelőkészítő szerv, amelynek 12 szavazati jogú és két tanácskozási jogú tagja van. A 12 szavazat joggal rendelkező helyen egyenlő arányban osztozik a szövetségi gazdasági és munkavállalói kamara. A két tanácskozási jogú helyre az oktatási minisztérium javaslata alapján a gazdasági miniszter kér fel két szakmunkásképző iskolából való tanárt. Az elnöklést felváltva végzi a partnerek által állított két társelnök. A tanács legfontosabb feladata az, hogy véleményezze a szakképzési törvényhozást és javaslatokat dolgozzon ki a gazdasági minisztérium és a szövetségi oktatásirányítás számára a szakképzést illető következő kérdésekben:

- szakképzési jegyzék,
- szakképzési előírások,
- szakképzési kísérletek,
- vizsgarend,
- külföldi szakmák elismerése,
- a szakoktatók vizsgáztatásának rendje.

A Szövetségi Szakképzési Tanácsnak megvannak a párhuzamos tartományi megfelelői is, hasonló feladatkörökkel.

A *szakmunkásképzési jegyzék* megújítását, módosítását - a társadalmi partnerektől érkező javaslatok alapján - a Szövetségi Szakképzési Tanács készíti elő. A tanács a javaslatok alapján előterjesztést nyújt be a gazdasági minisztériumhoz, amely a módosított képzési követelményeket vagy az új szakmákat rendeletben határozza meg. *Tartalmitlag* elsősorban a tanács, ritkábban a gazdasági minisztérium készíti elő a változásokat. E javaslatok többsége tapasztalati alapon születik, de projektek és kutatások is előléshízhetik őket. Ezek alapján határozzák meg a szakmai profilokat, szakmai elágazásokat, képzési célokat, a vizsgakövetelményeket és a vizsgarendet. Az így kialakított követelményrendszer minden kiképzési helyre kötelező érvényű.

A gazdaság képviselői tehát a társadalmi partnerség intézményein keresztül *közvetlenül* befolyásolhatják a szakképzés legnagyobb szeletét kitevő szakmunkásképzés szerkezetét és tartalmát, de a munkavállalók ellenőrző orgánumai is magas fokon intézményesítettek. Így a társadalmi partnerség intézményei e téren is *konszenzusteremtő, kiegyensúlyozó szerepet játszanak*. Az így

kialakított egyensúlyi helyzet jelentős mértékben hozzájárult a hagyományos osztrák társadalmi békéhez. *Az egyenletes növekedés, a viszonylag lassú, de kiszámítható fejlődés korában az egyeztetések bürokratikus bonyolultsága nem okozott problémát. A gazdaság azon szektora, ahol a szakmunkások foglalkoztatása a jellemző, a specializált, a hagyományos ipari munkamegosztásra szocializált munkaerő képzésében volt érdekelt. E helyzetnek jól megfelelt a specializált szakmákhoz kötött, országosan egységes bértarifarendszer és az ezzel párhuzamos szakmajegyzék.*

A jelenlegi helyzetben mind a duális szakmunkásképzést, mind a köré épült egyeztetési mechanizmust sok bíráló érzi. *A kritizálók szerint a bonyolult döntéshozzájárulási és egyeztetési folyamatok erőteljesen lelassítják az innovációk ütemét,³¹ A szakmákhoz kötött egységes bértarifarendszer lemeríti a foglalkoztatáspolitikát. A szakmarendszer megváltoztatásának lassú, bürokratikus folyamata a szakképzés modernizációjának gátjává vált, mert a korszerű, integrált szakmák kialakítását a részérdekek érvényesítése erősen késlelteti. Az információs társadalom követelményeire való átállás azt kívánja, hogy a szakmunkásképzés elszakadjon a napi üzemi szocializáció követelményeitől és stratégiai jellegű képességfejlesztésre álljon át. A szakmunkásképzésben résztvevő ipari társadalmi lobby azonban a gyorsan munkára fogható, a munkamegosztás adott rendszeréhez könnyen igazodó, nem átváltható képességű munkaerő előállításában érdekelt. A társadalmi partnerség jelenlegi intézményrendszere azonban csak a hagyományos ipari társadalmi munkamegosztásra való felkészítés viszonylag lassú részmodernizálását teszi lehetővé, a paradigmaváltást nem.*

A társadalmi partnerség ehhez hasonló fékező hatásait, konzerváló jellegét sokan érzik, s az intézményrendszer válságához ez is hozzájárult. Más okok is szerepet játszanak azonban abban, hogy ez a politikai irányítási-egyeztetési mechanizmus átalakulásra szorul. A társadalmi partnerek korábban egységesebb társadalmi-politikai bázisa is megbomlott. A kétpólusú osztrák pártrendszer erősen polarizálódott. Az eddigi két nagy párt mellett megjelent és velük egyenlő nagyságrendű szavazatokat kap a jobboldali populista Szabadságpárt, benn vannak a parlamentben a liberálisok és a zöldek. Emiatt a Néppárt és a szocialisták támogatására épülő érdekképviseleti rendszer legitimitása erősen meggyengült. Hozzájárult ehhez még az e pártokkal összefonódott egyeztetési bürokrácia privilégium-rendszerének nyilvánosságra kerülése is.

Másrészt a modern információs társadalmak változásai (a globalizálódás, az információs ipar munkahelyeinek tértől és időtől való függetlenedése, a politikai pluralizálódás) pontosan azokat az alapkategóriákat relativizálták, amelyeken a klasszikus társadalmi partnerség alapult: az ipari munka dominanciáját és a teljes foglalkoztatottságot (amelyre a szakszervezet hatalma épült), az egységes,

államilag szentesített szakmarendszert, a szakmákhoz mereven kötött bértarifa-rendszert, a nemzetállami munkaerőpiacot. *Amíg tehát a klasszikus ipari társadalmi korszakban a legendás osztrák társadalmi partnerség stabilizáló, a versenyképességet az osztrák adaptív fejlődés szintjén igen jól segítő intézményrendszer volt, addig ma már egy labilis legitimációs bázisra épülő, az innovációs utakat lelassító, a szerkezeti változásokat fékező kvázi-állami bürokráciáról beszélhetünk, amely a posztindusztriális versenyképességet kifejezetten hátráltatja.*

Az egyetemek érdekképviselete és a innovációk

Az osztrák egyetemi rendszer *jellegzetessége, hogy az egyetemen belüli csoportok szervezettsége igen magas.* Mind a professzorok, mind a „középkáderek“ (tanársegédek, docensek, megbízott előadók) és a diákok, mind az egyéb alkalmazottak rendelkeznek olyan törvényes érdekképviselettel, amelyeknek az intézményi szintű döntésekben jól szabályozott részvételi joguk van. Minden érdemleges döntéshozó szervben képviselettel és javaslattevő, véleményezési és döntési jogokkal rendelkeznek. Az érdekképviselek rendszere - e csoportoknak megfelelően - a következő szervezetekből áll:

- a professzori konferencia,
- a „középkáderek“ konferenciája,
- az Osztrák Diákszövetség,
- az egyéb egyetemi alkalmazottak konferenciája.

A diákság érdekvédelmi szervezete nemcsak az intézményi ügyeket érintő döntésekben vesznek részt, hanem állást foglalnak nagypolitikai kérdésekben is.

Politológiai elemzések szerint az érdekvédelmi szervezetek elsősorban saját gazdasági és hatalmi privilégiumaik megőrzését tartják szem előtt, ami egyrészt érthető, másrészt azonban e szektorban az intézményi reformok erős fékjét jelentik.

Az érdekcsoportokat a pártpolitikai, szakmai, intézményi érdekek ráadásul erőteljesen keresztülszervezik, ami párosul az akadémiai oligarchiának a minisztériumi bürokráciával való összefonódásával. *Ez a rendszer biztosítja ugyan ezen a szinten is a részérdekek kifejeződését és a rendszer folyamatos egyensúlyát, ugyanakkor igen sokszor végtelenített vitákhoz és a döntésképtelenség határához vezet.*

³¹ Jellemző például az Országos Szakképzési Tanács bizottságainak hatékonyságára, hogy a magyar-osztrák ekvivalencia-tárgyalásokon - amelyeken a szakmák kölcsönös elismertetése a téma - az 1993-ban beterjesztett 35 magyar szakma közül 1996-ig 19-et, 1997-ben további 6-ot fogadtak el. E lassúságban egyránt szerepet játszhat a bürokrácia nehézkessége és az osztrák munkahelyek védelme érdekében törendő szándékos fékezés.

Az akadémiai érdekcsoportok az egyetem hagyományos szerepét (tudományos kutatás, kulturális tradíciók őrzése) védelmezik. A tudományfejlesztés, a kulturális tradícióörzés és a munkaerőpiac kiszolgálásának hármass racionalitása közül azért hathatott az osztrák egyetemekre elsősorban az első kettő, mert az egyetemi végzetek részben izolálva voltak a munkaerőpiac hatásaitól azáltal, hogy az állami hivatalok voltak a relatíve kis számú végzett legnagyobb felvevői. Így a végzetek jelentős része védett hivatalnoki állásba kerülhetett. *A hetvenes évektől kezdődően politikai szinten fejeződött ki az az akarat, hogy a gazdasági élet követelményeit összekapcsolják az egyetemi fejlesztéssel. Miután azonban a gazdasággal és a munkaerőpiaccal sem a politikai egyeztetés, sem a munkaerőpiaci kereslet szintjén nem volt szerves kapcsolat, e törekvések látványos, ám kampányjellegű akciókban merültek ki.* („Tudósok a gazdaságért“, „Kutatók cégalapítása“) Felsőfokú és szakképzési valamint tudományos kutatói „információs vásárokat“ is szerveztek. Hasznosak voltak e kampányjellegű akciók viszont abból a szempontból, hogy az egyetemek társadalmi szerepéről való közgondolkodás lassan kezdett megváltozni és a gazdasági racionalitás nagyobb érvényesülését követelte.

A hetvenes évektől kezdődően kísérletek történtek arra, hogy a különböző szintű szervezetekbe bevonják a gazdaság képviselőit. Így az 1975-ben létrehozott Akadémiai Tanács 25 tagja közül két tagot a gazdaság (a kamara és az iparszövetség) delegálhatott. Ez a tanácsadási jogú puffer-szervezet azonban csak megduplázta a társadalmi partnerség intézményi rendszerét és szerepe szinte észrevehetetlen volt.

Az 1993-as új egyetemi törvény két új olyan puffer-szervezetet hozott létre, amelyben *a gazdaság képviselői is szerepet kaptak: az intézményi szintű egyetemi tanácsok* rendszerét és a szövetségi szintű *egyetemi kuratóriumot*. A kuratórium olyan tanácsadó szerv, amely az irányító minisztériumot minden egyes döntésében (szakalapítás, személyi döntések, hosszútávú tervezés, evaluációk) támogatja és évente jelentést ír a parlamentnek. Ez a kuratórium először 1994-ben alakult meg. Elnökéül - mintegy jelzésképpen - egy gazdasági vezetőt, az UNILEVER vezető menedzserét nevezték ki. Az egyetemek képviselőit a két hazai professzoron kívül bevontak két külföldi professzort (egy olaszt és egy németet) is. A kuratóriumban a nem akadémiai szférát három tag képviseli: két vezető ipari menedzser és egy nem egyetemi kutatóhelyi képviselő, a többi helyen a parlamenti bizottság és az illetékes minisztérium osztózik. Bár a kuratórium csak tanácsadó szerepkörrel rendelkezik és javaslatai a csak a minisztériumon keresztül érvényesülhetnek, elnöke szerint mégis van remény arra, hogy a makrokoordináció és az ellenőrzés szintjén sikereket hoz a gazdaság és az egyetem érdekeinek összehangolása.

Az intézményi szinten létrehozott *egyetemi tanácsok* a következő kérdésben adhatnak tanácsot a szenátusnak és a rektornak:

- a hosszútávú szükségletek tervezése,

- személyi kérdések,
- evaluáció,
- az egyetmek gazdasági és társadalmi kapcsolatai.

A tanács tagjai közé kell választani 1/a szövetség, a tartomány és a helyi önkormányzat képviselőit, 2/a gazdaság, a szakmai érdekképviselők és az egyetem vonzáskörzetében foglalkoztatottak reprezentánsait és 3/az intézmény végzettjeit. A három csoport paritásos alapon delegálja a tagokat, azok pontos összetételét a helyi szervezeti és működési szabályzat határozza meg.

A *szakfőiskolák* esetében a Szakfőiskolai Tanácsnak sokkal közvetlenebb jogai vannak. A tanács akkreditálja a szakfőiskolai szakindítást. A Szakfőiskolai Tanács azután engedélyezi a főiskolák alapítását, miután megvizsgálta az infrastrukturális, a személyi feltételeket és az oktatási programot, a felvételi rendszert és a finanszírozás módját. Közvetlen felelősséggel tartozik a minőségbiztosítás területén, az innovációkban és az egész szektor evaluációjában. Ez a tanács is évente ad ki jelentést a szakfőiskolák állapotáról, de az egyetemi kuratóriumhoz hasonlóan tanácsadási joga is van.

A Szakfőiskolai Tanács 16 tagú. A tagok felét a Tudományos és Felsőoktatási, másik felét az Oktatási Minisztérium nevezi ki. Ugyanakkor ezen belül négy tagot a Gazdasági és Szociálpolitikai Tanács jelölhet meg, amivel biztosítva van a társadalmi partnerek részvétele is.

A Szakfőiskolai Tanács a hasonlóságok ellenére több lényeges pontban különbözik az Egyetemi Kuratóriumtól: nemcsak tanácsadói, hanem *döntéshozói jogokkal* is rendelkezik. Míg a kuratórium a makroszintű döntések befolyásolásában játszik szerepet, addig a Szakfőiskolai Tanács a minőségbiztosításban és az akkreditálásban is kompetens. Míg az Egyetemi Kuratórium a partikuláris egyetemi érdekek egyetetésére és védelmére rendelkezett be, addig a Szakfőiskolai Tanács a partikuláris érdekek kivédésében és a szakfőiskolák és a gazdaság jobb koordinálásában vállal feladatot.

Ezzel a felsőoktatási intézménytípussal az állam föladata a felsőoktatásban korábban meglévő (alapítási) monopóliumát. A törvény szerint bármely testület (önkormányzat, egyesület, szövetség) vagy akár magánszemély is létrehozhat ilyen intézményt.

A Szakfőiskolai Tanács létrehozásával az osztrák miniszteriális vezetés első ízben modott le teljeskörű irányítási monopóliumáról és bízta az akkreditálást egy olyan bizottságra, amely minden további részvevő döntési részvételét biztosítja (tartományok, helyi önkormányzatok, gazdaság). Ez jelentős lépés a deregulált minőségellenőrzés felé.

3.6 A holland versenyképesség és az oktatási rendszer

3.6.1 Hollandiáról röviden

Az ország területe kevesebb mint fele hazánkénál, lakossága kerekén másfélszer akkora. Ennek megfelelően rendkívül sűrűn, a fejlett országok közül a legsűrűbben lakott. A régebben magas születési arányszám újabb magyar szintre süllyedt, de a lakosság lélekszáma a (főleg az egykori tengerentúli területeiről történő) bevándorlás és az alacsony halálozási arány miatt továbbra is növekszik.

A fiatal korosztályok aránya a társadalmon belül csökkent az elmúlt évtizedekben, de az előrejelzések szerint stabilizálódóban van, a következő 15 évben csak csekély változását prognosztizálják. Ez mind az oktatáspolitikára, mind a foglalkoztatás szempontjából kedvező.

A gazdag országok között is a viszonylag gazdagabbak közé tartozik. Az Európai Unió gazdag tagországai között GDP - a kirívóan jó mutatókat produkáló kicsiny Luxemburgra kívül - legfeljebb 10%-kal magasabb a hollandiáinál, és annak legalább 90%-a. Inflációs rátája, a GDP növekedése, munkanélküliségi aránya az elmúlt években a fejlett európai átlagnak megfelelően, vagy annál valamivel kedvezőbben alakult. A szociális ellátás tekintetében Európában csak a skandinávok említhetők vele egy sorban. Különböző összetételű jobbközép és balközép koalíciók kormányozzák. A politikai egyeztetés kultúrája magas fokú, politikailag rendkívül stabil. Hagyományosan híres a vallási türelemről. A katolikusok és protestánsok aránya hasonlít a magyarországihoz. Fejlettségéhez képest jelentős az egyházak (szervezeteinek) társadalmi-politikai befolyása, bár csökkenőben, míg a szekularizáció folyamata erősödőben van.

Méretéhez képest *sok hazai bejegyzésű multinacionális vállalata* van. Az ország nemzeti jövedelmének fele realizálódik a külkereskedelemben, így a világ konjunkturális állapotát fokozottan megérzi. Témánk szempontjából különösen fontos, hogy pl. a második olajválságot követő recesszió idején rövid időre a munkanélküliség a közös piaci átlagot is messze meghaladó 17 %-ra szökött fel (egyres források csak 14%-os csúcsot említenek), míg az ezt követő tartós fellendülés idején a szomszédaihoz képest igen alacsony 6 %-ra süllyedt.

A gazdaságin túl *kulturális szempontból* is rendkívül előnyös földrajzi elhelyezkedése, amennyiben az angol, német és francia nyelvterület - fejlett birodalmi centrumok - közé ékelődött, és a skandináv kultúra hatása is érezhető az országban. A három világnyelvet - gyakoriságát tekintve az említés sorrendjében - polgárai társalgási szinten beszélik, azokon rendszeresen olvasnak. E három nagy kultúra szerencsés ötvöze a mindennapi életben, tudományban, művészetekben jól kivehető. A fentiekből logikusan következik, hogy a hollandok az európai integráció élharcosai, ennek érdekében a többiekénél nagyobb terheket is vállalnak.

3.6.2 *A holland munkaerő és foglalkoztatás jellemzői*³²

A 15-64 éves korúak gazdasági aktivitási rátája - külön a férfiaknál és a nőknél is - megfelel az EU átlagnak, azzal a különbséggel, hogy Hollandiában enyhén emelkedően van - pontosabban a férfiaknál stagnál, a nőknél markánsan emelkedik -, az uralkodó európai trenddel ellentétben.

6-7% körüli munkanélküliségi arányával a 11% körüli átlagú EU-n belül az egyik legkedvezőbb helyzetben van, csupán a luxemburgiak és az osztrákok dicsekedhetnek ennél jobb mutatóval. Csupán 5 EU ország (Dánia, Hollandia, Egyesült Királyság, Portugália és Írország) munkanélküliségi rátája csökkent 1985 és 1995 között, Hollandia közöttük van.

A fiatalok munkanélkülisége tekintetében az ország relatív helyzete még kedvezőbb, a megfelelő ráták nemenként és együttesen is alig haladják meg az EU átlag felét.

A fiatal munkanélküliek között mind a Hollandiában, mind az Európai Unió országainak összességében nagyjából 1/3-1/3 arányban képviseltetik magukat a legfeljebb alsóközépfokú végzettségűek (ez a csoport adja a legtöbb munkanélkülit, de nem többet 40%-nál), a felső középfokú végzettségűek és a diplomások.

A tartós munkanélküliség aránya a teljes munkanélküliségen belül mind arányában, mind trendjében simul az EU átlaghoz.

A részidőben foglalkoztatottak aránya Hollandiában hagyományosan a legmagasabb. Már 1991-ben is a 25-49 éves férfiak 9%-a dolgozott részidőben, amikor az Unió országaiban átlagosan 2 % volt ez az arány. A holland 9%-os ráta nem változott, az EU-ban másfélszeresére, 3%-ra emelkedett. Egészében a munkaerőmérleg egyenlegében az elmúlt 4 év foglalkoztatási többletének nagyobb hányadát adták a részidejű munkahelyek mind az EU-ban, mind Hollandiában. (A részidejű álláslehetőségek nélkül Hollandiában az egyenleg egyenesen negatív lenne.)

A munkaerőnek az egyes nagy gazdasági ágazatok közötti megoszlása tekintetében a Hollandok előbbre tartanak, mint a fejlett európai országok bármelyike, és a szolgáltató szektor - amelynek aránya Hollandiában 3%-kal nagyobb, mint az öt követő Svédországnak - terjeszkedési üteme e magasabb szinten is tartja az EU átlagot. A fiatalok munkavállalóknak a ervier szektorban való - a többi tagországhoz képest kiemelkedően magas aránya - azt jelzi, hogy e strukturális előny tartós.

1986 és 1995 között a termelő szférát tekintve strukturálisan nem azonosan alakult a holland és az összeurópai munkaerőpiac. Előbbiben kevésbé esett vissza a mezőgazdasági dolgozók aránya (ez valószínűleg a mediterrán országoknak köszönhető), a feldolgozóiparban pedig egyenesen nem is

³² A holland munkaerőt ebben a fejezetben az EU tagállamaihoz hasonlítva mutatjuk be az Employment in Europe... (DG, 1996) kiadvány alapján.

csökkent (az EU átlagában évi 0,2%-kal). Az építőiparban viszont Hollandiában enyhe csökkenést, a 15 országban kicsi növekedést jeleztek a foglalkoztatási mutatók.

A szolgáltató szektor két szeletét külön vizsgálva azt kapjuk, hogy a foglalkoztatottak száma mind az ún. közepes növekedést mutató szolgáltató ágazatokban (bank, biztosítás, közigazgatás, szállítás, hírközlés, kereskedelem), mind a gyors növekedést produkálóknál (oktatás, egészségügy, szociális ellátás, üzleti és személyi szolgáltatások, vendéglátás) átlagot messze meghaladóan nőtt Hollandiában. Az első csoportban csak a görögök és a Luxemburgiak mutatója jobb, a másodikban pedig csak az íreké. A három országból kettőnél a magas növekedési ütem nyilván az alacsony bázis következménye, Luxemburg pedig nem utolsó sorban magas színvonalú szolgáltatásainak köszönhetően a leggazdagabb európai állam.

1993-95 között a holland GDP az EU átlaggal pontosan azonos arányban nőtt, miközben a foglalkoztatottak száma az Unióban gyakorlatilag nem változott, Hollandiában viszont a GDP változás rátájának felét érte el. Ez a versenyképesség enyhe romlását jelentette, ugyanakkor egyben a kedvező foglalkoztatási helyzet fennmaradását is.

A 25-54 éves lakosság iskolai végzettsége az európai államok közül a skandináv országokban, Hollandiában, Németországban és Ausztriában - körülbelül egyformán - magas, a többiekénél alacsonyabb. Vonatkozik ez külön a két nem képviselőire is. A hollandok között különösen az idősebbek (a 45-54 évesek) között magas a felső középiskolai végzettséggel rendelkezők aránya. A korai expanziót a (felső)középfokon viszont nem követte a „szokásos” késéssel a felsőfokú expanzió, vagy legalábbis nem olyan mértékben, hogy a munkaképes korú lakosság diplomával rendelkező hányadát tekintve is megőrizte volna előnyét az ország. A közvetlen élményben így is benne van, csupán a skandináv hölgyek között találni szignifikánsan több diplomást.

A *holland munkaerőpiac* még egy sajátosságát kell érintenünk. Ha ugyanis a fejlett országokat azon mutató szerint rakjuk sorba, hogy az iskolai végzettségtől függően átlagosan mekkorák a keresetek közötti különbségek, akkor Hollandia Ausztriával együtt azt a végletet képviseli, ahol nagyon kicsi a keresetek szórása. Ha 100-nak vesszük a felső középiskolát - jellemzően a 16-20 évesek által látogatott középiskolát - végzetek bérét, akkor a legfeljebb alsó középfokot kijártak bérszintje 76, az egyetemi végzettségűeké 141. A holland munkaerőpiac - nyilván a szolidaritás értékének általánosan nagyfokú tisztelete miatt is - nem értékeli nagyon magasra a magas iskolai végzettséget, és a kevés iskolát kijártakat sem a nagyon alacsony fizetéssel bünteti.

3.6.3 Alapinformációk a holland oktatási rendszerről

A holland alkotmány és az oktatást szabályozó törvények az egyéneknek és társadalmi csoportoknak nagyfokú szabadságot biztosítanak az oktatás terén. E szabadság magában foglalja az iskolaalapítás jogát is, függetlenül annak ideológiai alapelveitől, és igen tág teret hagy az iskolai

struktúra és az oktatási tartalom meghatározására. Ezáltal érvényesül a holland társadalom deklaráltan multikulturális jellege is. Az érdekeltek (szülői és tanári szervezetek, egyházak, munkaadók és munkavállalók szervezetei) véleményének becsatolása intézményesített. Vegyes összetételű tanácsadó testületek, államilag finanszírozott kutató és szolgáltató háttérintézmények, valamint egy liberalizált oktatási (tanfolyam, taneszköz) piac segíti a működést és a folyamatos megújulást.

Az oktatásirányítás formálisan háromszintű, de a regionális hatóságok jogosítványa csekély. Lényegében csak nemzeti oktatáspolitikáról beszélhetünk, középszinten csak bizonyos hatósági-szolgáltatói (pályairányítás, felügyelet, statisztikai-információs) feladatokat látnak el. Ezen túl minden lényeges kérdésben (ideológiai és működési irányelvek, tanárok alkalmazása, tanulók felvétele, curriculum, gazdálkodás) az iskolafenntartó és az iskolát irányító testület illetékes (a kettő között gyakori a személyi átfedés). Az állami fenntartású iskolák aránya évtizedek óta növekvőben van, jelenleg körülbelül egyharmad. Az iskolák kétharmadát ezek szerint magánkezdemenyvezések (általában alapítványok) működtetik, egy alapítvány tipikusan egy iskolát. Vannak természetesen sok iskolát fenntartó szervezetek is. A magánszférában működő iskolák néhány kivétellel három nagy csoportba sorolhatók: katolikusak, reformátusok és világiak. Újabban növekvő számban alapítottak iszlám és hindu iskolákat is. Az iskolák finanszírozása szektorsemleges, normatív. A szektorsemlegességet érinti az ún. "túlköltési" rendelet is. Ennek értelmében ha egy közigazgatási testület mint fenntartó a normán felül áldoz egy állami iskolára, akkor a különbözetet valamennyi az illetékességi területén működő magániskolának is át kell utalnia.

Az első oktatási törvényt 1801-ben fogadták el, az 1900-as törvényben pedig már a 6-12 évesek számára kötelező oktatást is tartalmazta egy cikkely, de az akkor életbe lépett törvény már csak a kialakult gyakorlatot szentesítette. 1969-ben már 16 éves korra tolták ki az iskolaköteles kort, jelenleg pedig már a 17-18 évesek számára is kötelező - legalább részidőben valamely iskola látogatása.

3.6.4 Szerkezet

Az általános iskoláknak és az óvodáknak az 1985-ös, általános iskoláról szóló törvény alapján kellett fuzionálniuk. 12 éves korban történik az első formális szelekció. Ezt egy évvel el lehet odázni az általános iskolából a középiskolába mintegy átvezető ún. átmeneti év választásával. Minthogy ugyanazon intézményben jellemzően többféle középiskola működik, az átmeneti év választása és a középiskola-típusok közötti átjárás rendszerint nem jár földrajzi-fizikai értelemben vett iskolaváltással. Az iskolatípusok közötti horizontális mozgásra egyébként nem csak elvi lehetőség van, az ténylegesen sokakat, iskolai útja során minden negyedik diákot érint. Az alapozó évet elvégzők - egy évjárat bő harmada - a három általános középiskolába nagyjából egyenlő számban kerülnek be, közülük csupán kevesen kényszerülnek a legkevésbé ígéretes ágba.

A 6 éves gimnázium (jellemző életkor: 12-18 év) humán és reál ága egy-egy évfolyamot hatodát készíti fel deklaráltan egyetemi szintű tanulmányokra. A humán ágon 5 idegen nyelvet oktatnak (angol, német, francia, ógörög, latin). A 6 éves gimnáziumban végzetek kétharmada kerül végül egyetemre, a többiek általában valamelyik szakképző főiskolára. Az első évfolyamra beiratkozottak jó negyede nem bírja a tempót, ők az 5 éves ágra kerülnek.

Az 5 éves általános középiskola (jellemző életkor: 12-17 év) a szakképző főiskolákon való továbbtanulásra kíván felkészíteni. Végül az itt végzeteknek alig több mint harmada kerül egyenesen a szakfőiskolai ágra. Igen sokan átiratkoznak a 6 éves gimnázium utolsó előtti évébe, és 2 évvel később lesznek főiskolások vagy egyetemisták. A végzősök 30%-a szakközépiskolában tanul tovább 17 éves korban. Igen kevesen morzsolódnak le, ők a 4 éves általános középiskolában folytathatják. Az utóbbi években a szülők és diákok körében ennek a középiskola-típusnak a népszerűsége nőtt leginkább.

A 4 éves általános középiskola (12-16 évesek számára) jellemzően későbbi szakközépiskolai (tipikusan a 16-20 éves korosztály iskolája) tanulmányokat vetít előre. Közel 20 % lép át 16 éves korban az 5 éves ágra, ők 2 év elteltével szakfőiskolákra igyekeznek bejutni. Mintegy 15 % csúszik le a szakképzési előkészítőbe.

A szakképzési előkészítőbe (12-16 évesek számára) kényszerülők aránya évről évre csökken, az elsősöké már 20 % alatt van. Sokan jönnek a speciális általános iskolákból, valamint itt a legnagyobb az etnikumok, alsóbb társadalmi csoportokból jövők aránya. A hatvanas és hetvenes években ugyan Hollandiában is sok erőfeszítést tettek az esélyegyenlőség megteremtésére, de a társadalmi előnyök és hátrányok reprodukálódását itt sem sikerült megakadályozni. Sikernek talán az könnyvelhető el, hogy ebből az iskolatípusból mind többen kerülnek szakközépiskolába, bár általában a kevésbé keresett szakokra. Ez az iskola a fő táplálója a duális kurzusoknak is. Az első két év tantervében egyébként kizárólag általános tárgyak szerepelnek, míg a képzés második felében a szakirányú orientáló tárgyak dominálnak.

A jellemzően 16-20 éveseket képző szakközépiskolába végül a diákok mintegy harmada kerül. A szakközépiskola deklarált képzési célja az egyes ágazatok középszintű szakembereinek a képzése. A képzés része - közelebről nem szabályozott mennyiségű - munkahelyi gyakorlat is. A végzetek közül sokan folytatják tovább szakfőiskolán, és magas a pályaelhagyók aránya is. A diákok közül minden második a 4 éves általános középiskolából jön, a többiek főleg a szakképzési előkészítőből, csak kis hányaduk az 5 éves középiskolából. A normális ágon a képzés időtartama szakiránytól függően 3-4 év, de az 1979-ben létrehozott rövidített - ennek megfelelően kevésbé értékes vég bizonyítványt adó - ágon csak 2-3 éves. A rövidített képzésben a szakközépiskolás diákok tizede vesz részt. A hagyományos és a rövidített képzés 1990 óta folyik szervezetenként is szükség szerűen azonos intézményben. Az oktatás - az 1991-es törvénymódosítás óta - már csak négy

szektorban folyik: műszaki-ipari, mezőgazdasági (beleértve a kertészetet, erdőgazdaságot és halászatot), gazdasági-igazgatási (a vendéglátás, idegenforgalom és kiskereskedelem is ide tartozik) valamint szolgáltatói és egészségügyi. Ennek az iskolatípusnak a keresettségé nőtt legnagyobb mértékben az elmúlt évtizedben.

Folyamatosan növekszik a szakképző *intézmények mérete*. Ebbe az irányba az első és mindmáig legnagyobb lépést a nyolcvanas évek közepén tették a szakközépiskoláknak többé-kevésbé kényszerű fuzionáltatásával. Ehhez az első számú érvet nem a szakképzés-pedagógia szolgáltatta. Pénzügyi racionalizálás történt, a nagy intézmények ugyanis fajlagosan olcsóbbak. A fuzionálási kényszer az az intézkedés vezette be, hogy egyetlen iskola sem maradhatott fenn, amelyik 600-nál kevesebb tanulót látott el. Természetesen nem csak a kényszer, de gazdálkodási szabályok, a tripartit tanács konszenzusos ajánlása, és a 4 említett szektor kialakítása a sok szakközépiskolai szakirányból (vagyis a műszaki-ipari, a mezőgazdasági, a gazdasági-igazgatási, valamint szolgáltatói és egészségügyi) is az intézmények - nem felülről vezényelt - egyesülési hajlandóságát erősítette. Jelenleg a nappali szakközépiskolákat átlagosan 1100 diák látogatja.

A magyar - és a német - szakmunkásképzéshez hasonló duális képzést csak 16 éves kornál idősebbek részére szerveznek. A duális képzés részben iskolarendszeren belüli, részben azon kívüli, az érte való felelősség is megosztott. Minthogy az 1996-ban életbe lépő új Felnőttképzési és -szakképzési törvény veszi át szabályozását, ezért ezt a szegmenst a felnőttoktatásnál érintjük.

A felsőfokú iskolák két alaptípusa az egyetem és a szakfőiskola. A 13 holland egyetemre tipikusan gimnázium után kerülnek a hallgatók, a szakfőiskolákba vezető út főleg az 5 éves általános középiskolából vezet, de gimnáziumi és szakközépiskolai végzősök is gyakran iratkoznak ebbe az iskolatípusba, melyet 1984-ben hoztak létre az akkori szakközépiskolák egy részének alapjain. (Keletkezésük tehát hasonlít a magyar főiskolákéhoz, melyek technikumi bázison jöttek létre a hatvanas években.) 1992/93-ban 162 ezer egyetemi és 261 ezer főiskolai hallgató tanult a felsőoktatásban.

Szelekció, lemorzsolódás, átjárhatóság

Folyamatosan az oktatáspolitikai homlokterében áll a korai szelekció problémája. Azokat a törekvéseket, hogy az oktatás 14-15, esetleg 16 éves korig mindenki számára közös iskolában történjen, blokkolták bizonyos érdekcsoportok. Az évtizedes vajúdat követő kompromisszum szerint 1993/94-es tanév óta a 12-15 éves korosztály számára - a 4 féle alsó középiskola bármelyikét látogassák is - van a tananyag egy törvény által meghatározott közös része. Korábban úgy tervezték, hogy a tananyag 80%-a közös legyen, de ezt - a 15 éves korig egységes iskolázást célzó lépést - a korábbi szelekciót preferáló, ellenérdekelt felek (azaz a preferáltabb középiskolák, pl. a 6 éves gimnáziumok stb.) sikeresen megakadályozták.

Az évisméltések évfolyamonkénti és iskolatípusonkénti megoszlásáról vannak statisztikák. A bukottak aránya 1980 és 1990 között határozottan csökkent. A bukások tétje és következménye kicsit más, mint amit a magyar rendszerben megszoktunk (végigbukdácsol, vagy kimarad). *Az iskolák közötti mozgás* ugyanis - amint azt már a szerkezetről szóló fejezetben is leírtuk - kifejezetten *tipikus*. Amint a magasabb bukási arányok is jelzik, vannak pontok, amikor sokan mennek át egy alacsonyabb vagy magasabb presztízsű iskolába. Jól láthatóan ilyen az utolsó előtti év a gimnáziumban, innen természetesen az 5 éves középiskolába mennek legtöbben. Az utolsó előtti évben az 5 éves középiskolában bukók pedig a 4 éves megfelelő évfolyamán folytatják gyakran. Összességében például a gimnáziumot kezdték negyede, de a 4 éves középiskola első osztályában kezdőknek az ötöde is az 5 éves általános középiskolában végez. Az átvételről elvben mindig a fenntartó, gyakorlatban az igazgatónak van joga dönteni, de elutasítás csak kirívó esetben történik. Az átjárás gyakran nem jár intézményváltással, hiszen az iskolák nagyobbik fele 2-3 félé középiskolát is működtet.

Miközben a racionalizálási követelményeket is szem előtt tartva 2 év alatt 10%-kal csökkent az intézmények száma, bizonyos típusoké - főleg egyes integráltaké - megnőtt. Míg a csak 4 éves általános középiskolák száma 20%-kal visszaesett, a mind a négy típust integrálók száma két és félszeresére nőtt, de megnőtt a mindhárom általános középiskolát integrálók száma is. Ez annak a politikának a következménye, mely a komprehenzív iskola célját feladva az egyének életesélyeinek javítását a mindenkori pályamódosítás elősegítésével óhajtja elérni.

Az egyes középiskolafajták, és az utánuk esetleg következő tipikus utak (gimnázium → egyetem; 5 éves általános középiskola → szakfőiskola; 4 éves általános középiskola → szakközépiskola; szakképzési előkészítő → duális rendszer vagy rövidített szakközépiskola) tehát a munkamegosztás különböző hierarchiaszintjeihez vezetnek, de már a középiskola végzése közben is van mód a korrekcióra. Ugyanígy a középiskolák elvégzése után is; nem ritkán egy másik középiskolába iratkozik a tanuló, ahol rendszerint bizonyos - az elvégzettnél egy-kettővel kevesebb - elvégzett évet be is számítanak neki.

Táblázat 3-N: Az 1989-ben az adott középiskolát sikeresen elvégzett tanulók továbbhaladása az iskolarendszerben (%)

| /beiratkozik/ | szakközép-iskola | duális képzés | 5 éves középisk. vagy gimn. | szak-főiskola | egyetem |
|-------------------------------|------------------|---------------|-----------------------------|---------------|---------|
| /végezte/ | | | | | |
| szakképzési előkészítő | | | | | |
| fiúk | 30 | 66 | | | |
| lányok | 50 | 50 | | | |
| 4 éves középiskola | | | | | |
| fiúk | 77 | 2 | 19 | | |
| lányok | 70 | 8 | 20 | | |
| 5 éves középiskola | | | | | |
| fiúk | 31 | 15 | | 55 | |
| lányok | 24 | 32 | | 44 | |
| gimnázium | | | | | |
| fiúk | 1 | 12 | | 22 | 66 |
| lányok | 3 | 22 | | 26 | 49 |

Forrás: Vocational Education and Training in the Netherlands, CEDEFOP, 1994,

Differenciálódás fenntartók szerint

Hollandiában az iskoláknak alap- és középfokon is nagyjából harmadát tartja fenn az állam, kétharmaduk alapítója tipikusan valamelyik felekezet (legtöbb esetben a katolikus és a református egyház, de egyre gyarapodik a muzlim, buddhista, hinduista iskolák száma is), kisebb részben egyesületek vagy egyéb privát szervezetek. Az alapító ideológiai befolyása rányomja ugyan a bélyegét az iskola világra, de valamennyi iskola köteles tartalmi téren a központi, rendeletben kiadott előírásokhoz igazodni. Ebből következik, hogy valamennyi - állami és magán - iskola, *azonos finanszírozási normák szerint részesül állami forrásokból*. Ezt a tényt először 1917-ben rögzítették törvényben, akkor még csak az alapfokú oktatásra vonatkoztatva, de később folyamatosan a közép- és felsőfokú oktatásban is ezen elv szerint módosították a törvényeket.

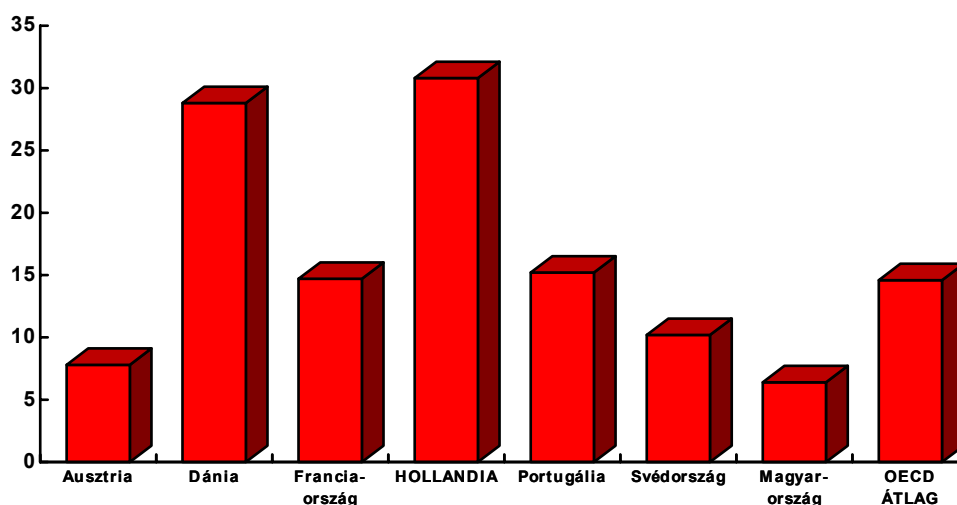
Mennyiségi fejlődés

A munkaerőről szólva már jeleztük, hogy a holland felnőtt lakosság átlagos iskolai végzettsége európai viszonylatban a fejlett országok között is viszonylag magas mutatókat produkál. Ez a középfokú iskolázásban bekövetkező, viszonylag korai expanziónak köszönhető. A holland középfokú oktatás rendkívül tagoltsága, és más tényezők miatt a képet érdemes finomítani.

Egyrészt a nemzetközi összehasonlítás az oktatási rendszerek, szerkezetek nagyfokú heterogenitása miatt mindig nehéz. A holland középiskolai képzésen belül folyamatos az elmozdulás a magasabb presztízsű ágak irányában. Továbbá a holland rendszerben nem a középfokú oktatásban jelenik meg a duális képzésben résztvevők nem túl népes, de nem elhanyagolható és növekvő tábora. A középfokú oktatásba sorolódik viszont az egyre népszerűbb, expandáló szakközépiskolai képzés,

amelybe a szokásosnál - például a magyar szakközépiskoláknál - 2-3-4 évvel később kerülnek a holland fiatalok attól függően, hogy előtte a négy középiskola melyikébe jártak. (A megfelelő életkorú és előképzettségű diákok számára az ilyen színvonalú képzés sok országban, így Magyarországon is a posztszekunder, felsőfokú szakképzési szinten jelenik meg.) Egy korábbi táblázatban láthattuk, hogy még a céljait tekintve egyetemi képzésre előkészítő gimnáziumból is minden hatodik végzős szakközépiskolában folytatja tanulmányait. A holland középiskolásokra jellemző horizontális mozgás is gyakran jár évesztéssel. Ezért a holland fiatalok általában hosszabb időt töltenek a középiskola padjai között, amit jól mutat az itt következő ábra.

Ábra 3-P: A 20 évesek százalékos aránya a középfokú oktatásban néhány országban. 1994-es adatok.



Forrás: Education at a glance, OECD Indicators, OECD, 1996

Van a holland oktatásnak még egy jellegzetessége, amely bizonyos statisztikáknál lefelé torzítást eredményez. Magyarországon megszoktuk, hogy a középiskolából valaki vagy kimarad, vagy végbizonyítvánnyal elvégzi. Hollandiában a kimaradás szinte minden esetben egy másik középiskolába való beiratkozással jár, az iskola elvégzése pedig 20-30-40%-ban nem vonja maga után a záróvizsga letételét, és a megfelelő bizonyítvány kiadását. Ennek az az oka, hogy bizonyos további képzési utakhoz előfeltétel a záróvizsga és a végbizonyítvány, másokhoz nem. Tehát a „secondary school graduates”-típusú összehasonlításokban Hollandia a fejlett országok között hátrább sorolódik.

A felsőfokú expanzió tekintetében Németalföld a fejlett országok középmezőnyében helyezkedik el. A rendkívül gyors felsőoktatási expanzió - mely csak kevés országot jellemez, és foglalkoztatási szempontból hasznosságát sokan vitatják - nem történt meg, de a hallgatók száma az elmúlt évtizedekben folyamatosan emelkedett.

Holland sajátosságának nevezhető, hogy a felsőoktatáson belül az egyetemi és a nem egyetemi képzés aránya kiegyensúlyozott, a fejlett országok átlagától csak enyhén, a felsőfokú szakképzés irányába tér el.

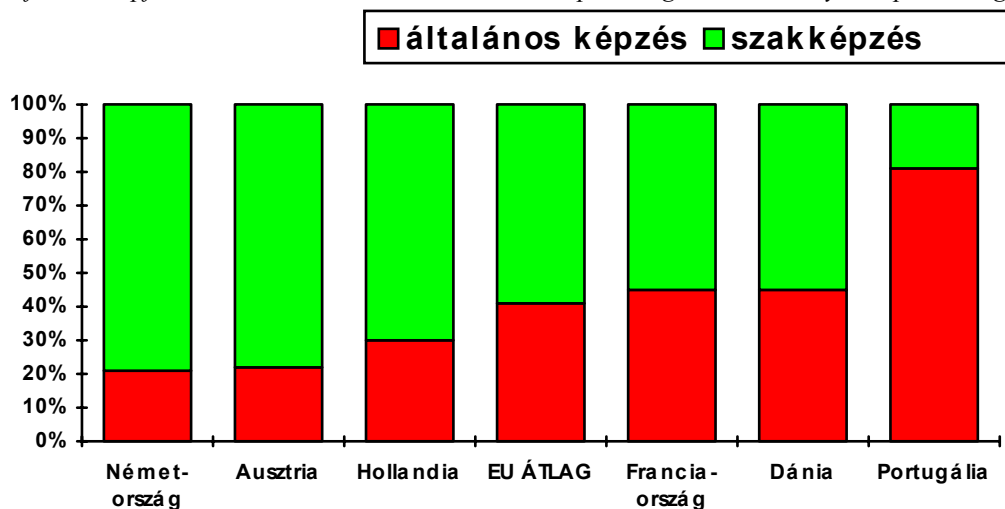
3.6.5 Tartalmi differenciálódás

A tartalom kialakítása terén a külső igényekhez való gyors adaptálódást az a törvényi szabályozás teszi könnyűvé, amely az oktatási tartalom kialakításában - mind az általános, mind a szakképzésben - nagyfokú szabadságot hagy az iskolának, illetve alapítójának. Állami szintű szabályozás csak bizonyos keretekre vonatkozik (pl. bizonyos tantárgyak - holland, matematika, idegen nyelv bizonyos életkorban való kötelező tanítása, itt egy minimális kötelező óraszám is meg van adva). *A szabályozás azonban döntően kimeneti jellegű, az elérendő célok és a vizsgakövetelmények központi kiadása révén történik.*

Az iskolák között - legyenek azok államiak vagy privátok - számtalan egyéni oktatási filozófia alapján működik (a Montessori és a Steiner /Waldorf/ iskolák különös népszerűségnek örvendenek).

A felső középfokú oktatásban az általános és a szakképző iskolák aránya a szakképzés felé tolódik el, ha e megoszlást európai összehasonlításban nézzük. Megjegyzendő azonban, hogy az alsó középfokú oktatás - amely kizárólag általános képzést jelent gyakorlatilag valamennyi fejlett országban - Hollandiában 1-2 évvel később fejeződik be.

Ábra 3-Q: A felső középfokú oktatásban az általános és a szakképzés megoszlása néhány európai országban.



Forrás: Key data on education in the European Union, Eurydice, EC, 1995

A szakképzés terén a tartalmi modernizáció nagy mértékben a szakmai testületek, a szakmai struktúra és tartalom terén a társadalmi partnerek, illetve ezek bizottságainak kompetenciája. (Ezt részletesen lásd a társadalmi partnerségről szóló részben.) A szakközépiskolai képzési irányok

modernizációja a közelmúltban zajlott le. Az 1991-es törvény a korábbi sokféleséget megszüntetve valamennyi szakirányt négy csoportba sorolt. (Gyakran előfordul, hogy egy-egy szakközépiskola a főcsoportok közül is többnek az oktatásával foglalkozik.)

- A műszaki- ipari ágazatban 18 szakirány van, ezek 53 normál hosszúságú (4 éves), 4 részben redukált tartalmú (általában 3 év), és 16 rövidített (általában 2 éves) kurzust tartalmaz.
- A mezőgazdaságban a szakirányok száma 8, a három szinten rendre 14, 19 és 8 szakra szakosodhatnak a diákok.
- A gazdasági-igazgatási ágazatban 7 szakirányon belül 13 normál és 3 rövidített (2 éves) szak van.
- Az egészségügyi és szociális ágazat 7 szakirányán belül a szakok száma 10 a 4 éves szinten és 3 a 2 évesen.

Össességében tehát a szakközépiskola 40 szakirányban képez középfokú szakembereket, akik a 4 éves kurzust elvégezve 90 féle képzettséget szerezhhetnek. A rövidített, redukált szintű és tartalmú képzések összesen 53 további, az előzőeknél alacsonyabb értékű bizonyítvány kiadásával zárulhatnak.

A képzési célok rugalmasabb változását és a szerkezeti sokféleséget a tananyag modulokba szervezésével támogatják. Ez könnyebbé teszi a szakirányok közötti mozgást, felesleges ismétléseket kűszöböl ki, lehetővé válik a regionális igények fokozottabb figyelembe vétele, és részbizonyítványok kiadására is mód nyílik. A részbizonyítványok előnye a változatos iskolai pályautak megtervezhetősége és a különböző iskolai múltak bekalkulálása mellett az is, hogy csökkenti a munkaerőpiacra mindenféle bizonyítvány és képzettség nélkül érkező évi több tízezres tömeget, ami folyamatosan az egyik legfontosabb célkitűzés, hiszen ők lesznek az a ballaszt, amelyet a posztindusztriális gazdaság képtelen felszívni. A horizontális mozgást is elősegítő modulokba való rendezés csökkenti a lemorzsolódás, az iskolai kudarcok arányát is, ami egy másik fontos, az egész időszakra jellemző szándék. A modularizációval a képzés dualizálását is rugalmasabban tudják a pillanatnyi igényekhez és lehetőségekhez, a képzési szintek támasztotta kimeneti követelményekhez igazítani.

Az európai integráció előrehaladtával az oktatásügyben is - amelyre vonatkozó politika ugyan megmaradt nemzeti hatáskörben - nő az európai dimenzió jelentősége. Az európai programok (SOKRATES, COMENIUS, LINGUA, ERASMUS, LEONARDO stb.) mind a közép- és felsőfokú, általános és szakképzés számára nemzetközi kooperációk és cserlehetőségek sorát nyújtják. A hollandok e programokban országuk létszámát és gazdasági erejét meghaladó mértékben vesznek részt. Ennek egyik oka, hogy idegennyelv-tudásuk hagyományosan nagyon jó, nagy hagyománya van

a nagy kultúrákkal való kommunikációnak és cserekapcsolatoknak. E kapcsolatok intenzív alakítását a minőségemelés és nyitott gazdaságuk versenyképessége javítása egyik eszközének tartják. Nem utolsó sorban pedig Hollandia a külföld számára is rendkívül fontos célszám. (Gondoljunk többek között a hollandiai angol nyelvű tudományos könyvkiadásra.) A holland kormány a nemzetközi programokat saját anyagi eszközeivel is támogatja. Ennek következtében egy-egy középiskola rendszerint 3-4-5 más országbeli - tipikusan EU-beli - iskola testvériskolájaként funkcióit egy sokkal magasabb szinten képes ellátni. A globális és az európai dimenzió, a régiók kapcsolata tanár és diák mindennapjainak alapélménye. Ez a tartalmi és interkulturális nyitottság nagyban hozzájárul a holland innovációs potenciálhoz.

3.6.6 Felnőttképzés

A felnőttképzés tematizálását a második olajválságot követő munkaerőpiaci sokk váltotta ki. Részben felnőttképzés keretében zajlik az ifjúság egy részének szakmai kiképzése is a duális képzés keretében. Léteznek az iskolarendszer egyes iskola- és képzési típusainak egyenértékű, vagy könnyített formái felnőttek számára. Vannak a munkanélküliek számára ajánlott, és az állam által erősen támogatott képzések. A képzési piac is igen terebélyes.

A *duális képzést* tehát tulajdonképpen már félig iskolarendszeren kívülinek tekinthetjük (a holland anyagok is nagyjából itt tárgyalják, legújabbban az 1996-ban életbe lépő felnőttképzési törvényben szabályozzák). Ez a lehetőség 16 éven felül mindenki számára nyitott, felnőttek számára is (27 éves korig ingyenesen) és egy idő óta az általános képzésből kimaradtak részére is. A képzés általában egy alapozó és egy szakmai kiképző szakaszból áll. Rendszerint heti egy, ritkábban két napig folyik iskolai oktatás a 70 körüli képző intézményben, ennek is csak mintegy harmada ún. általános tantárgy. A 2-3 éves képzésben résztvevők munkavállalói jogviszonyban állnak a képzést folytató vállalattal, de szerződéses viszonyban vannak az iskolával is. A mintegy 400 képzési program tartalmi felügyelete, a vizsgáztatás és a képzési helyekkel kapcsolatos teendők teljes mértékben 31 ágazati bizottság kezében vannak, melyekben a munkaadók, munkavállalók és az iskola képviselői vesznek részt.

A duális szakmunkásképzésben kiképzendők száma a hatvanas évek elejétől a nyolcvanas évek elejéig 50 és 75 ezer között változott. A nyolcvanas évek eleji recesszió a férőhelyek több mint 20 %-os csökkenését eredményezte, így ez az érték ismét a fenti intervallum alsó határához került közel. Jelenleg egy adott korosztály szakképzésben tanuló részének 30 %-a (egy-egy évfolyam mintegy 20%-a) vesz részt a duális szakmunkásképzésben és 70 %-a szakközépiskolai tanuló, amit a szakemberek és a politikusok megfelelő aránynak tartanak. A szakmunkásképzésen belül is elkülönítettek korábban három, újabban négy szintet. (A legmagasabb a magyar - és a hollandok szomszédjában található német! - mesterképzésnek felel meg, és csak végzett szakmunkások számára indítható.)

A gazdaság szereplői a nyolcvanas években vállalták, hogy a férőhelyek száma ne csökkenjen nagy mértékben egy esetleges recesszió idején sem. Ebben a képzési formában újabban az elméleti és iskolai rész növelését - amely most kb. a teljes idő ötödét tölti csak ki - irányozták elő. A duális ág rekrutációs bázisát a demográfiai csökkenés időszakában úgy sikerült bővíteni, hogy állami finanszírozás esetén a beiratkozás korhatárát előbb 24, majd újabban 27 éves korra emelték fel, továbbá azt nem kötik korábbi iskolázási feltételekhez (általános iskolai végzettséghez sem).

Az utolsó 15 évre jellemző a képzési formák és intézmények fokozatos integrálása, összevonása, hibrid kurzusok létesítése. 1979-ben vezették be a *rövidített szakközépiskolai képzést* (ennek nappali és munka melletti formája is kialakult), hogy ezzel is szélesebb rétegeket vonhassanak be a szakképzés folyamatába. Ez - lévén szintén erősen a gyakorlati képzésre alapozott - tulajdonképpen hasonlított a hagyományos tanoncképzéshez. 1990-ben egyesítették a szakközépiskola normál és rövidített ágát egy intézményben. Mintegy 50 szakközépiskolában kísérleti jelleggel folyt a szakközépiskolai és a szakmunkásképzési ág elegyítése. Törekedtek arra is, hogy a szakmunkásképzés feltehetően növekvő mennyiségű elméleti képzése a szakközépiskolákban történjen. A kísérlet nem tekinthető sikeresnek. A legújabb, 1996-os törvény hatásaként a rövidített szakközépiskolai képzés, a duális elvű szakmunkásképzés és egyéb általános és szakképzések szabályozása és irányítása egységes lesz, és a nappali képzésektől teljesen elválik.

Folyamatosan épülnek ki illetve terebélyesednek a *regionális képző központok*, melyek korábban is sok funkciót láttak el. Itt történik/történhet a 16-18 évesek heti 2 napos kötelező iskolázása, a szakmunkásképzősök elméleti, és részben gyakorlati képzése (mint üzemi technológiai központban). Ugyanakkor regionális át- és továbbképző központként is funkcionál(hat) az intézmény, szoros együttműködésben a 28 regionális munkaerőpiaci bizottsággal, melyek szakképzéssel, pályairányítással kapcsolatos feladatot is ellátnak. A felnőttképző központok összevonása folyamatosan történik. A nyolcvanas évek közepén számuk ezer körül volt, 1995-ben már csak 200. A képző központok számát 1998-ra további összevonások eredményeképpen 50-re csökkentik. (Ne felejtsük el, hogy Hollandia alig Dunántúlnyi területű ország. Átlagosan 300 ezer lakosú régiót lát majd el egy ilyen hatalmas intézmény.) Ezekbe integrálják a felnőttek általános és középiskoláit is, amelyekbe 1993-ban 145 ezer illetve 78 ezer (a 4 éves általános középiskolában 47 ezer, az 5 és 6 évesben 31 ezer) fő járt. Ugyanebben az évben 400 ezernél többen vettek részt valamilyen piaci alapon szervezett felnőttképzésben, ennek gyakorlatilag kerekén a fele - 216 ezer fő - az állam által elismert képzést folytató cég tanfolyamán, a többiek egyéb formában. Mind első, mind új szakképzettséget sokan szereznek a Szociális és Foglalkoztatási Minisztériumhoz tartozó átképző központokban is, a főleg felnőttképzést folytató vállalati, ágazati (át)képző tanfolyamokon, valamint a fenti iskolatípusok felnőttek számára hozzáférhető részidős tanfolyamain. A gazdaság belső képzésének volumenéről nincs tudomásunk.

A képzési kínálat folyamatos növelése természetesen nem öncélú. A *cél*, melyben konszenzus van, az, hogy *alapfokú szakképzettség nélkül senki ne lépjen ki a munkaerőpiacra* (jelenleg még mindig közel minden ötödik fiatal a legalsó szintű szakképzettséget sem szerzi meg első munkába lépés előtt), és a munkaerő-kínálat minél jobban fedje le a mindenkori keresletet, miközben érvényesül az egyén döntési szabadsága. Ne fékezze tehát a strukturális munkaerőhiány a gazdaság fejlődését, ahogyan azt sokak szerint tette a közelmúltban. Az egyes individuumok képzési útja így rendkívül színes képet mutat. Ez csak azok számára riasztó pazarlás, akik még mindig a képzési utak és munkakörök kongruenciájában gondolkoznak, és a képzés hatékonyságát az egyes képzettségek legolcsóbb megtermelésének kritériumához kötik. A megoldás lényege azonban nem annak nagyvonalú finanszírozásában, hanem logikájában keresendő.

Az európai tagállamok erősen eltérő politikát követnek *a munkanélküliség kezelésére*. Hollandia a teljes GDP-re vonatkoztatva az európai átlagnak megfelelő szinten költ, és ebből a képzés aránya is átlagosnak mondható. Minthogy azonban a holland munkanélküliségi ráta nagyjából kétharmada az EU átlagnak, így az egy munkanélküliire jutó kiadás magasnak számít, a tagállamok közül a 3-4. legmagasabb (Dánia, Svédország és Belgium után). Az aktív munkaerőpiaci eszközök közül a foglalkoztatás-támogatást alig, a képzést viszont kiemelten kezelik a hollandok. Munkaerőpiaci képzéstámogatást kizárólag a munkanélküliek élveznek, a megelőzést szolgáló képzések finanszírozását a gazdaságra és az egyénre hagyják - ez a hollandok és osztrákok kivételével sehol sincs így a 15 ország közül. Feltételezhető, hogy a tartósan kiemelten kezelt felnőttképzési, átképzési erőfeszítések is hozzájárultak a munkanélküliségi ráta - Európában mostanában szokatlan - csökkenéséhez.

3.6.7 Szabályozás

Bürokratikus szabályozás

Hollandia fejlett politikai kultúrájú ország, ahol az egyéni szabadságjogok érvényesülése példaértékű. Az egyes gazdasági-társadalmi alrendszereket törvényi úton szabályozzák, ezen túl viszont az ügyekbe nagyfokú beleszólásuk van az érintetteknek. Esetünkben ez azt jelenti, hogy az oktatás, szakképzés és munkaerő-politika területét számos törvényi szintű jogszabály szabályozza. A holland oktatási rendszer 1995-ben született leírása a bevezető fejezetben 12 törvényt sorol fel, de a felsorolás messze nem teljes.

A fenti tény jelzi, hogy sok részterületet is - amely a magyarországi gyakorlatban vagy egy törvény egy fejezetében, vagy alacsonyabb szintű jogszabályban tűnik fel - a hollandok külön törvényekbe foglalnak. Alighanem ennek is a következménye, hogy a törvények egy része - gyorsan követve az adott politikaterület és a reálfolyamatok változását - átlagosan 5-6 évenként változnak, kicserélődik. Most ismét egy deregulálási hullám érte el az oktatásügyet.

A holland szabályozási gyakorlatot még két tulajdonság jellemzi. Egyrészt a törvényekhez a politikain kívül a szakmai konszenzust - vagy ahhoz közeli állapotot - sikerül elérni. A munkaadók, munkavállalók és a szakmai érdekvédelmi szervezetek - valamennyien befolyásos, professzionális szinten működők - hozzájárulása nemcsak legitimációs szempontból fontos, de úgy tartják, hogy csak ezek egyetértésével alkothatók működő, végrehajtható törvények.

A másik fontos jellege a szabályozásnak, hogy alapvetően két eszközzel operál: pénzügyi szabályozással - minthogy az állam a költségek döntő hányadát állja - és kimenet-szabályozással. Ennek jellemző példája, ahogy az intézmények már említett összevonását, fuzionálását menedzselték. Egyéb ügyekben csak laza szabályozást tartanak szükségesnek (bizonyos életkorokban bizonyos tantárgyak oktatását stb.), de a részletek a helyi aktorokra vannak hagyva. A törvények - az osztrák, és részben a magyar törvényekkel szemben kerettörvények, amelyek - a prioritásokat tézisszerűen megfogalmazzák, de a részletes értelmezés és kivitelezés helyi feladat.

A holland iskolák mintegy harmada állami, kétharmada magániskola. A finanszírozás tekintetében azonban azonos mértékben részesednek állami forrásokból. Az egyenlőséget olyan komolyan veszik, hogy ha például egy település az általa fenntartott iskoláknak magasabb kvótát kíván juttatni, akkor ugyanolyan arányban megemelt összeget kell átutálnia a területén működő privát iskoláknak is.

Az állami juttatás kiegészül a tandíjjal már középfokon is. Az iskolaköteles kornál idősebb diákok szülei - beleértve a duális képzés szakmunkástanulóit - éves szinten a költségek 20%-át kell befizessék az iskolai költségvetésbe - ez a nyolcvanas évek végén 1200 holland forint volt. Természetesen a kevésbé jómódú rétegek számára kompenzációs mechanizmusokat alkalmaznak. A 18-27 éves diákok ösztöndíjat kapnak, és lehetőségük van hosszú távú kölcsön felvételére is.

Az iskolák igen szabadon tudnak gazdálkodni a pénzügyi forrásokkal. A tanárok bérszintjét és terheit ugyan központilag rögzítették, de az iskolának szabadsága van abban, hogy például „olcsóbb” vagy „drágább” tanárokkal, teljes munkaidejével vagy részfoglalkozásával dolgozik. A tartalék pénzeszközök is úgyszólván szabadon felhasználhatók.

Az alap-, közép- és felsőfokú oktatás tehát gyakorlatilag teljes egészében állami forrásokból finanszírozott. Az egyetlen kivétel a félig iskolarendszeren kívüli duális szakmunkásképzés. Az állam itt is hozzájárul a költségekhez, de a gyakorlat finanszírozásában a gazdaság kötelessége, de itt is létezik kompenzációs mechanizmus.

Az oktatásra fordított kiadások a GDP csökkenő hányadát teszik ki. A csökkenés egyik oka, hogy Hollandiában viszonylag korán hozzáfektak a költségszemponú hatékonyság elemzéséhez, sőt az intézkedések jó részén - például a tömeges intézmény-összevonásokon - is túl vannak. Valószínű, hogy már a szakközépköskolások nagy részét is érintő, nem is alacsony tandíj, valamint a magas

tanár/diák arány és a tanárok magas kötelező óraszama (teljes állásban 29) miatt a többi fejlett országnál alacsonyabb - 5% körüli - a GDP-ből az oktatási célú közkiadások részesedése.

A legfrissebb kormányzati törekvések közé tartozik az iskolafenntartói és intézményi autonómia további kiszélesítése; a folyamatellenőrzéstől a kimenetszabályozás felé való további elmozdulás, melyet ugyanakkor csökkenő mennyiségű vizsgálással (főleg kevesebb teszttel), inkább a végzettség pályautjának követésével próbálnak elérni; a pénzügyi hatékonyságban való további előrelépés feltételeinek megteremtése; részben ehhez kapcsolódóan, de ettől függetlenül is az iskolavezetés szakmai kompetenciájának növelése; az 1985 óta már törvény által is előírt, az egyén igényei szerint differenciált oktatás további terjedésének támogatása; az etnikumok és a lányok iskoláztatási hátrányainak csökkentése; valamint az európai integráció és az élethossziglani tanulás támasztotta követelmények felismerése és biztosítása.

Az elmúlt évtizedekben fontos döntési jogok kerültek alsóbb szintekre, leginkább az iskolához és az iskolafenntartóhoz. Fontos ezek közül a gazdálkodás nyolcvanas évek első felében megnőtt szabadsága. Ezen kívül az ellenőrzés folyamatában is erős elmozdulás történt a bemeneti (létszám, kötelező tananyag) és folyamatellenőrzés (tanítási órák látogatása) felől a kimeneti oldalra (vizsgarendszer, pályakövetés).

Politikai szabályozás

A gazdaság szereplőinek az oktatási kérdésekben való intenzív jelenléte és a velük való egyeztetés az elmúlt 15 év alatt alakult ki. Vonatkozik ez valamennyi oktatási szintre, de kiemelten a szakképzésre, így ennek példáját részletezzük.

1981-82 körül először észlelték azt az addig nem ismert jelenséget, hogy növekvő számú üres állást nem tudnak gyorsan betölteni munkanélküliekkel azok képzettségi, sőt később kiderült, a képezhetőségben mutatkozó elégtelenség miatt. Vonatkozott ez a pályakezdőkre is. A legnehezebb időkben az iskolarendszertől kilépők közül csak minden hatodik tudott azonnal elhelyezkedni, és átlagosan 6 hónap telt el az iskolavégzés és az első munkába lépés között. Az országosan 15 % fölötti munkanélküli arány a 25 év alattiak körében a 30 %-ot is megközelítette, más adatok szerint a munkanélküliek 45 %-a volt 25 év alatti. Ezek a fejlemények nyilvánosságra kerülve mindenki számára nyilvánvalóvá tették az oktatási rendszer diszfunkcionalitását, az oktatásból a munka világába való átmenet nehézségeit.

Az 1980-as évek elejéig a felekezetek szerint tagolt (katolikus, protestáns és világi) oktatási lobbik befolyása dominálta a kormányzat oktatáspolitikáját. A miniszternek sűgő szakértői bizottságokban a gazdaság szereplői - azaz a munkaadók és munkavállalók szervezetei - rendszerint nem is képviseltet(het)ték magukat. A korporatív érdekegyeztetés egyébként nagy hagyományú

rendszere ezen a területen nem működött. Márpedig ebben az időben a szakképzés döntő hányada iskolai keretek között folyt. A gazdaság szereplői a németországihoz hasonló duális szférában ugyan döntő befolyással rendelkeztek, ez azonban csak a szakképzés igen kis hányadát (akkor még kevesebb mint ötödét) érintette. A kormányzat ekkor egy kis létszámú, de nagy tekintélyt élvező tagokból álló bizottságot bízott meg a helyzet értékelésével és javaslattétellel. Az ún. Wagner-bizottság jelentése 1982-ben került nyilvánosságra.

A bizottsági jelentés fő javaslatai a következőkben foglalhatók össze:

- a szakképzésért közös felelősséget visel mindenki, aki abban érintett, tehát az államon kívül a gazdaság (érdekképviseleti szervei) is;
- a szakképzés minden szintjén erősíteni kell a duális jelleget, beleértve a szakközépiskolai és szakfőiskolai képzést is;
- megengedhetetlen, hogy nagy számban kerüljenek a munkaerőpiacra szakképzettség nélküli fiatalok, a képzésből lemorzsolódók, valamint az iskolát bizonyítvány nélkül befejezők; biztosítani kell, hogy mindenki legalább alapfokú szakképzettséggel hagyja el az iskolarendszert illetve az annak kimeneti pontjaihoz csatlakozó tanfolyami rendszert;
- biztosítani kell, hogy a gazdaság konjunkturális állapotától függetlenül legyen elegendő képzési férőhely a duális rendszerben;
- integrálni kell a rövid és a normál idejű szakközépiskolai oktatást folytató intézményeket.

A jelentésnek a későbbi fejleményekre óriási hatása volt. A fenti javaslatokat ugyan nem mind és nem azonnal fogadták el (elvetették például a közép- és főiskolai szintű képzés dualizálását, mondván hogy az túl költséges volna a gazdaságnak, és a fiatal munkavállalók egy részét kiszorítaná a munkahelyekről), de az első pontot azonnal támogatta minden fél. Lényeges, hogy a szemléletet és a változás irányát mind a mai napig ezek a pontok uralják. A jelentés elkészülte után a miniszter az összes érintett felet egyeztetésre, tárgyalásra szólította fel, mely gyakorlatilag azóta is folyamatosan zajlik, folyamatosan reformálva a szakképzés intézményrendszerét.

A bizottság működésének sikerét és a probléma bonyolultságát mi sem mutatja jobban, minthogy 1989 decemberében a miniszter a Philips egyik vezető menedzserének elnökletével ismét hasonló feladattal bízott meg egy bizottságot. A Rauwenhoff-bizottság 1990 májusában közzétett ajánlásaira a kormányzat októberben reagált, többnyire ismét respektálva a javaslatokat. A 11 főből álló bizottság (négy fő képviselte a gazdaságot, négy jött az oktatási szférából és három külső szakértővel dolgoztak együtt) 38 javaslata gyakorlatilag négy témát érintett:

- életkortól függetlenül mindenkinek meg kell adni a lehetőséget egy olyan szintű kezdő kvalifikáció megszerzéséhez, mely a duális (szakmunkásképző) rendszer alapozó szintjének felel meg;

- a szakképzést minden szinten dualizálni kell, azaz annak a munka és a tanulás kombinációjából kell állnia;
- az iskola és a gazdaság még szorosabb együttműködésére van szükség a képzési tartalmak formálása, az eszközbeszerzés és a speciálisan helyi-regionális kvalifikációs szükségletek becsatolása terén;
- valamennyi kezdő szintű szakképzést egyetlen intézménytípusban kell folytatni.

A bizottságok működésének a konkrétumokon is túlmutatóan fontos következménye az lett, hogy *a politikaformálás valamennyi fázisában növekedett a gazdaság szereplőinek befolyása*. Az állam szerepvállalása megváltozott. A szakképzésért vállalt közös felelősség mindenki által deklarált elve következtében az állam szerepe néhol lecsökkent. Egyrészt tripartit bizottságok kaptak meg számos döntési jogosítványt, melyek közül a szakképzés tartalmának meghatározását és részbeni ellenőrzését érezzük legjelentősebbnek. A jogosítványhoz központi források is járulnak, mely lehetővé teszi szakértő - igen gyakran részmunkaidejű - munkatársak foglalkoztatását. Fontos az is, hogy a munkaadók és munkavállalók bekerültek számos, régóta nélkülük működő, illetve újonnan alakított bizottságba, melyek mind a helyi, de főleg az országos szintű döntés-előkészítés legfontosabb tárgyalási szinterei. Szakértelmük, pénzügyi háttérük, és a folyamatban való közvetlenebb érdekelttségük és részvételük miatt a munkaadók befolyása mindvégig jelentősebb. A három ideológiai lábon álló (azaz katolikus, református és világi részből álló), oktatásügyi érdekeket megjelenítő testületek (igazgatói, tanári, szülői képviselők) korábbi döntő befolyása ugyan megszűnt, de korántsem váltak súlytalanná, szerepük továbbra is jelentős.

A tartalmi modernizáció a nyolcvanas években vált a társadalmi partnerek tárgyalásain fontos napirendi témává. A szakképzési tartalmakat érintő vitákban konszenzus volt abban a vonatkozásban, hogy a szakképző iskola és a gazdaság között túl nagy a távolság és túl kevés a kommunikáció.

A szakmák fejlődésének mai tempója mellett állandóan az az érzése a beavatottaknak, hogy a jövő szakembereit még a jelen szakmai kultúrájával sem vértetik fel, a képzés tartalma elavult. Mivel a reformok egyik vezérszlogenje a (munkaerő)piac-orientáltság volt, a képzés színvonalának emeléséhez intézményesen is megteremtették a munkaerőpiaci információknak a szakképzés tervezési, tananyagfejlesztési fázisába való visszacsatolást. Ebből a célból *valamennyi gazdasági ágazatban létrehozták azokat a tripartit bizottságokat, melyek az adott területen a munkaerőpiaci változások követéséért és a képzési célrendszer adott határidőre történő egyszeri, majd folyamatos megújításáért felelősséget viseltek*. E bizottságok tagjai azonban együttesen sem érezték, hogy elegendő szakértelem és tájékozottság birtokában lennének, ezért a munkához legtöbbjük külső szakértői segítséget is igénybe vett. Empirikus munkaerőpiaci vizsgálatokat rendeltek meg, melyek módszertani alapját azok a standardizált eljárások képezték, melyeket a hetvenes évek végétől

dolgoztak és próbáltak ki holland és más nyugat-európai intézetekben. E standardizált eljárások részben a munkakörelemzésekből, részben a modern marketing és közvélemény-kutatás módszertanából nőttek ki, lényegüket tekintve alkalmazott szociológiai módszerek. Céljuk, hogy viszonylag széles körből, közvetlenül a munka világából és a gazdaságban tevékenykedő szakemberek jövőképéből származó információt csatoljon a képzési célok és tartalmak kialakításának folyamatába. A tripartit bizottságok felhatalmazása és széleskörű munkaerőpiaci információk visszacsatolása megteremti a folyamat legitimációját és információs háttérét, amelyet egy hatóság által kijelölt, bármilyen neves és hozzáértő tankönyvíró mindig nélkülöz.

A fenti fejlemények ellenére általában nem lehet kijelenteni, hogy az állam csupán leadná a döntési jogok és a felelősség egy részét, tehát hogy folyamatosan kivonulna a folyamatból. A korábitól eltérő, új feladatok is hárultak rá. Biztosítania kell mindenekelőtt a megváltozott döntési folyamat feltételeit. Ez jelent törvényhozási feladatokat, a döntési mechanizmus intézményrendszerének és az ehhez (valamint a kimeneti szabályozáshoz) nélkülözhetetlen szakmai nyilvánosságnak a létrehozását és finanszírozását Ugyanakkor mint aktív tárgyaló fél is jelen van. Érvényesít speciális érdekeket, melyek a többi tárgyaló fél érdekeltségi körén kívül esnek (ilyenek lehetnek az egyre fontosodó nemzetközi vonatkozások), kiegyensúlyozó szerepet játszik. Feladatokat vállalhat az információs szolgáltatásban olyan számítógépes rendszerek megteremtésével, melyek a képzettségek keresletének és kínálatának állapotát, változását és egymáshoz való viszonyát próbálja követni. Az ambiciózus feladatot egyébként a hollandon kívül több nyugat-európai kormány, sőt a brüsszeli adminisztráció is igyekszik megvalósítani, annak tudatában, hogy az első időkben ezek a rendszerek gyermekbetegségek tüneteit mutatják, de fokozatosan növekvő információs bázisát képezhetik mindenféle munkaerőpiaci szolgáltatásnak. Garanciákat vállalhat az állam bizonyos rétegek (pl. fogyatékosok) életésélyeinek javulását szolgáló, a gazdaság szereplőivel való feladat- és tehermegosztással összhangban lévő intézkedések megtételére. Össze kell hangolnia az egyes minisztériumok (esetünkben az oktatásért és tudományért, valamint a szociális és foglalkoztatási területért felelős tárcák), valamint ezek háttérintézményeinek és tanácsadó testületeinek tevékenységét.

A politikai szabályozás terén az elmúlt másfél évtizedben egy új egyensúly alakult ki. A gazdaság szereplőinek befolyása megnőtt. Ez a munka világából jövő információk gyors visszacsatolását biztosítja a rendszerbe, amelynek kereteit ugyanakkor továbbra is az állam működteti és garantálja. A rendszer rugalmasságát a magas fokú politikai kultúra mellett az is szavatolja, hogy valamennyi részvevő fél elfogadja és méltányosnak tartja az új statu quo-t. Ebben különbözik a helyzet a magyarországitól, amelynek keretei ugyancsak jól szabályozottak (a hivatalos politika folyton csak ezt hangsúlyozza), miközben a szabályozást részben méltatlannak érzik, részint azt formálisan betartva igyekeznek legyűrni egymást a társadalmi „partnerek” (vagy inkább ellenfelek).

Piaci szabályozás

Az állami és magán köz- és felsőoktatás területén a *verseny* elsősorban azáltal jelenik meg, hogy a világi és felekezeti és egyéb fenntartók által működtetett *iskolák között szabadon választhatnak az iskolahasználók*. Az iskolák közötti versenynek kedvez az a tény, hogy Hollandia kis területű ország, kiváló tömegközlekedéssel. Az iskolák továbbá saját oktatási programmal rendelkeznek, amelyekkel módjuk van a többiekkel *konkurálni*. Ettől függetlenül az iskolák - és kínált ideológiáik, programjaik - közötti verseny a holland oktatásról és szakképzésről szóló szakirodalomban nem tematizálódik. Sokkal többet olvashatunk arról, hogy hogyan próbál az esélyegyenlőséggel és a lemaradó rétegekkel hagyományosan sokat törődő központi oktatáspolitikai olyan feltételeket produkálni, amely az iskolák között nyilván létező versenyben visszaszorulokat segíti. Sokat olvashatunk továbbá arról az érdekegyeztető folyamatról, amelyben a miniszteriális irányítók mindehhez a gazdaság és a szakma illetékes szervezeteitől a jóváhagyást megszerzik. *Lévén a holland középfokú oktatás és szakképzés rendkívül tagolt rendszerű, az egyes iskolatípusok között is állandó a versenyhelyzet, de közöttük - a munkaerőpiac és a világtrendek közvetítő hatása által - az iskolahasználók döntik el a versenyt, melynek pillanatnyi állása és várható kimenetele mindig pontosan tudható. A „végeredményt” a gyakran megújuló törvényi szabályozás tartalmazza.*

Mindezen túl Hollandiában is létezik az a *képzési piac*, melyen az egyének és a vállalatok a szükséges *át- és továbbképző tanfolyamokat* megvásárolhatják. E piac méretéről nincsenek adataink, de sejthető, hogy sok más országhoz képest korlátozott. Az állam ugyanis - immár évtizede hivatalos politikává téve, hogy a munkanélküliség ellen a fiatalok és felnőttek első kiképzésével és továbbképzésével küzd - igen bőkezű mind a diákoknak más országokhoz képest hosszú ideig az iskolarendszerben tartásához, mind a munkanélküliek alap-, ki- és átképzéséhez. *Széles tere van tehát annak, hogy - egyének és vállalatok - megtalálják annak a módját, hogy a szükséges tudáshoz és képességhez az állam által finanszírozva jussanak hozzá.*

4. Tézisek, konklúziók

4.1 Kulturális háttér, hagyományok

Ha egy ország oktatási rendszerének a gazdasági versenyképességben betöltött szerepét vizsgáljuk, figyelembe kell venni azt a tényt, hogy mind a gazdaság, mind az oktatás olyan *kulturális hagyományokba* ágyazódik be, amelyek az első ipari forradalom óta eltelt évszázadok alatt alakultak ki. (Vannak például olyan felfogások, amelyek szerint a munkaerő megbízhatósági foka attól függ, hogy milyen időtartamú és milyen fejlettségi fokú volt a céhes ipar az adott országban.) Az

összefüggés persze annyiban kölcsönös, amennyiben az ipari társadalomra, a munka világára való szocializáltság foka függ magától az iskolarendszertől is. (Az üzemi tanoncképzés egyik elsődleges célja például az ipari munka fegyelméhez való szoktatás volt, mint ahogy a szakmai elméleti oktatás növekvő aránya és a késői specializáció is többek között adekvát szocializációs forma a kevésbé lehatárolható tudást és több szellemi tevékenységet igénylő munkakörökhöz.) *Az ebben a kölcsönhatásban kialakult általános kulturáltsági fok és a szocializáció jellege olyan meghatározó háttér-tényező, amely igen különböző iskolarendszeri működési módok, tartalmak mellett is erősen befolyásolja a társadalom működésének eredményességét*³³. Feltételezésünk szerint az olyan hosszú távon kialakítható tulajdonságok, mint a nyitottság, tolerancia, megbízhatóság, önállóság, a konszenzusra való képesség, az önbizalom meghatározóbbak egy társadalom versenyképességében, mint az, hogy például milyen színvonalú a mérnökképzés. Azt tapasztaltuk ugyanis, hogy a háttérként vizsgált két eltérő szerkezetű és tartalmú oktatási rendszer - az osztrák és a holland - hasonló színvonalú társadalmi teljesítményt produkál, bár eltérő szerkezetű gazdaságok számára képez munkaerőt. Az egyik oktatási rendszer (az *osztrák*) merev szerkezetű, bemenet-szabályozásra építő, kevésbé multikulturális, kevésbé toleráns, a másik (a *holland*) kimenet-szabályozásra építő, rugalmas, multikulturális. A két ország különböző utakon jár, de ezek az utak feltehetőleg jól illeszkednek saját történelmi-kulturális hagyományaikhoz, gazdasági stratégiáikhoz, ezért a maguk nemében hasonlóan eredményesek. Így lehet az osztrák gazdaság a fejlett német ipar sikeres „meghosszabbított munkapadja“, beszállítója, s így lehet a holland gazdaság a pénzügyvilág, a kereskedelem, a szervezési menedzsment élenjárója. (Más kérdés persze, hogy az ipari korból a posztindusztriálisba való átmenetet feltehetőleg a rugalmas, decentralizált, a szociális képességekre jobban figyelő holland iskolarendszer segíti eredményesebben, de ezt sejtésünket csak a következő évtizedek fejleményei fogják igazolni vagy cáfolni.) Más oldalról a *magyar képzettség színvonalát* általában magasnak ítélik, de a *többi tulajdonságban* a magyar munkaerő elmarad az osztrák vagy a holland mögött.

4.2 Innovációs potenciál

4.2.1 Szerkezet, fenntartók, mennyiség

A magyar oktatási rendszer *szerkezeti* diverzifikálódása megszüntette az uniformizáltságot és versenyt indított el az iskolák között a „jobb“ tanulókért, illetve a demográfiai apály idején a tanulókért egyáltalán. Ezzel párhuzamosan erősödött és korábbra tolódott a szelekció és tovább intézményesedett az elitképzés. Ugyanakkor megnövekedett az általánosan képző képzési szakasz, a szakképzést legkorábbi lehetséges időpontja törvényi szabályozás következtében 2 évvel későbbre került. Az alapjaiban merev magyar iskolarendszerbe a közös fenntartású iskolák dominánssá

³³ A külföldi cégek például általában dicsérik a magyar munkaerő képzettségi szintjét, de gyakran panaszkodnak megbízhatatlanságára és önbizalomhiányára.

válásával olyan szerkezeti elem került, amely - feltételezésünk szerint - a középfokon elősegíti az *átjárhatóságot*. Az utóbbi idők két legfontosabb fejleménye az, hogy az eddig csaknem teljesen zsákutcás szakmunkásképzés befejezése után a tanulóknak intézményes lehetősége nyílik az intenzív kétéves középiskolai kiegészítőre, amivel az érettségiig juthatnak el, másrészt a felső középfokú oktatás - az 5, sőt ritkábban 6 éves képzések terjedésével - meghosszabbodott.

- A két vizsgált nyugat-európai ország ebből a szempontból egymással szögesen ellentétes képet mutat. Az *osztrák modellt* - a háború előtti magyar helyzethez hasonlóan - korán szelektáló, erősen szegregált, csekély átjárhatóságot mutató szerkezet alkotja, míg a *holland iskolarendszer* 12 éves korban (a 4-12 éves korosztályt befogadó 8 elemi után) négy irányba szelektál, viszont e választás után az ágak között időben többször is, intézményesítetten megvalósítható az átjárás, és az egyes korosztályok negyede-harmada él is a váltás lehetőségével.

A magyar átjárhatóság szabályozási feltételei (alapvizsga, kreditrendszer, a modul rendszerű szakképzési tananyag) még lényegében az előkészületi fázisban tartanak, szerkezeti hatásuk ebből a szempontból még nem érzékelhető. A tényleges horizontális mozgás beindult, növekvőben van, de az egyes korosztályoknak még elenyésző hányadát érinti.

- Az *osztrák szabályozás* csak az egyetemek esetében biztosít intézményes átjárhatóságot, a többi iskolafokozat jellegzetesen zárt. A *holland rendszerben* a 8 éves elemi iskola utáni középiskola típusokban gyakorlatilag minden ágból el lehet jutni úgy a másikba, hogy a tanulók különbözeti vizsgát tesznek, illetve egy évet „rátanulnak“. A holland felsőoktatásban a szakfőiskoláról egyetemre kerülés csak az első év után lehetséges.

Folytatódott a magyar iskolarendszer intézményeinek *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 magyar oktatáspolitikai egyik legfontosabb, az autonóm hálózatokra épülő posztindusztriális szerveződés irányába mutató fejleménye az, hogy - az önkormányzatok oktatásirányítási hatáskörei miatt - igen nagyfokú az *irányítási decentralizáltság*. Ez világviszonylatban is az egyik leginkább decentralizáltan működő rendszer, ami nemzetközi figyelmet is kelt. (A Világbank azért választotta kutatási terepéül Magyarországot, hogy a több mint fél évtizedes decentralizáló intézkedések és az oktatás minősége közötti összefüggéseket vizsgálja.) Ugyanakkor a nagyobb szabadságfok kiváltja a „menekülés a szabadságtól“ effektust (lásd a helyi tantervek készítéséről szóló vitákat), a helyi, oktatási döntésekhez szükséges szakértelem is szük

keresztmetszetnek bizonyul, a szakértelem megvásárlását pedig az oktatásügyi szolgáltatási szektor fejletlensége, a pénzhiány és szemléleti korlátok akadályozzák.

- Az *osztrák* oktatásügy fenntartók szerint *homogén* rendszert alkot. A viszonylag kevés számú magán- és egyházi iskola valamint a fenntartó szerint nem állami szakfőiskola alkotja ezt a szektort. A *holland* rendszerben az iskolák kétharmada magániskola (döntően egyházi kézben), s csak egyharmada állami, ugyanakkor szektorsemleges, egységes állami finanszírozási rendszer biztosítja az egyenlő elbánást. A holland iskolarendszer irányítása a magyarhoz hasonlóan - a gazdálkodás terén még jobban - decentralizált. A felsőoktatásban viszonylag kis szeletet alkotnak a magán- (szintén főképp egyházi) intézmények.

A magyar iskolázásban a *mennyiségi fejlődés* nemzetközi viszonylatban is kiemelkedő ténye, hogy az érettségit adó iskolákban végzettek száma a korosztály 61 százalékát teszi ki. (Ha a kétéves intenzív érettségit adó kiegészítőket is beszámítjuk, akkor a húsz éves korra érettségit szerzők aránya meghaladja a kétharmadot.) *A posztindusztriális kor munkaerő-szükséglete 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 való stagnálás egy néhány éven belül esetleg bekövetkező (posztindusztriális) fellendülés szűk keresztmetszetét adhatja.

- *Ausztriában* csaknem fordított a helyzet. Míg az érettségit adó középfokú képzés még mindig csak a korosztály 40 százalékát fogadja be, addig a felsőoktatásba a magyar arány duplája lép be (igaz, hogy ennek fele le is morzsolódik). (A korosztály további 13%-a olyan szakközépiskolába jár, amely magas fokon képez, de nem ad érettségit.) Ausztriában még mindig igen magas a duális (üzemi gyakorlati helyre épülő) szakmunkásképzés aránya (47%). *Hollandiában* a 25-34 éveseknek 70 százaléka érettségizett, s ezen felül végbizonyítványt nem adó középiskolát végzettséggel bír további 10%. Hollandia a fejlett országok mezőnyében a középtájon foglal helyet a felsőoktatási részvevők számát tekintve (40%), de a lemorzsolódás itt is elég magas, egyharmad körüli.

4.2.2 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. (A szakközépiskolai képzés jelentős hányadát átfogó világbanki modell például ezt a tendenciát erősíti.)

A piaczgazdasági és információipari követelmények megjelennek az olyan új tantárgyakban, mint a „vállalkozási ismeretek“, vagy az informatika. A szakképzés nagy ágazatok szerinti alakulása ezzel szemben meglehetősen nagy állandóságot mutat, statisztikailag nem követi a foglalkoztatottak ágazatok szerinti megoszlását, *ugyanakkor az ágazaton belüli képzési profilokban és tartalmakban jelentős modernizálás történt* (pl. a nagyipari szakmákat a kisvállalkozásban is űzhető szakmák váltják fel, a műszaki szakközépiskolában jellemző váltás a gépgyártás-technológia helyett mechatronika, vegyipari technikus helyett környezetvédelmi technikus stb.).

A magyar oktatásügy tartalmi alapparadigmája még mindig a tételes, kognitív tudás. A szociális képességek, az értékválasztás és az információkban való eligazodás képességének fejlesztése még mindig elhanyagolt. Bár a nyelvtanulás iránti igény erős bővülésére az iskolarendszer is reagált, de még nem stratégiai fontosságának megfelelő mértékben.

- *Ausztriában az oktatás erősen szakképzés-centrikus. A 10. osztályban a gyerekek 47%-a tanul szakmunkásképzőben, a gimnazisták aránya csak 18%. A holland arányok ugyan hasonlítanak az osztrákhhoz, de legalább 2 évvel későbbi életkorban alakulnak ki, és a szakképzésen belül a szakmunkásképzés aránya az osztrákénak csak a fele, a technikus szintű legalább másfél-kétszerese. A szakfőiskolák tantervei mindkét fejlett országban a szociális technikák fejlesztését is megcélazzák, és a posztindusztriális gazdaság kiszolgálásához szükséges tudást is széles körben tartalmazzák. Az osztrák felsőfokú képzésben a humán, jogi, közgazdasági és természettudományi szakok a magyarországinál magasabb arányt képviselnek. *Hollandiában* mindhárom (szakközépiskolai, szakfőiskolai és egyetemi) szinten magas a közgazdasági-kereskedelmi irányokat választók hányada.*

4.2.3 A gazdaság szerepe

A legújabb szabályozók erősítik a gazdaságnak az oktatásügyi (elsősorban a szakoktatási) szerepét. Ezzel párhuzamosan az iskolarendszer részét alkotó közvetlen szakképzési tevékenység csökken. A pénzügyi szabályozók sok szakmában nem jelentenek elégséges ösztönzést a gyakorlóléhelyek fenntartására. A kamarai törvény tételesen is a gazdaság kezébe adja a mesterképzést és a szakmunkásképzés gyakorlati részének megszervezését, valamint beleszólást biztosít a képesítési követelmények kidolgozásába és a vizsgáztatásba. A kisipar saját szervezésű szakmunkás-osztályokkal is biztosítja munkaerő-utánpótlását. A korosztályok harmadát érintő szakmunkásképzésen túl viszont a gazdaság szerepe az iskolai szakképzésben minimális. Csak a közvetlenül az iskoláknak juttatható szakképzési hozzájárulás közvetíthet a gazdaság igényei és az iskola között, emelheti a képzőhelyek műszaki felszereltségét. A felnőttképzés, az át- és továbbképzés terén a ráfordítások megoszlának az állam és a gazdaság között.

- Ausztriában a szakmunkásképzés gyakorlati részének terhét teljes egészében a gazdaság vállalja, Hollandiában a kisebb volumenű duális képzés költségeinek is csak egy részét. A felnőttképzés, át- és továbbképzés terén Hollandiában nagyobb az állami szerepvállalás. A tartalmak meghatározásában a gazdaság szervezeteinek delegáltjai mindkét országban jelentős szerepet játszanak. Hollandiában a szakképzés nagy részét adó szakközépiskolák kimeneti követelményrendszerét is ők határozzák meg az iskolák képviselőivel egyetértésben.

A vállalatok közvetlen képzési tevékenységéről a kérdőív adatai szolgáltatott új információt. A vállalati tanulmányok főhelyének csökkenésén túl stratégiai viselkedésük is kirajzolódott. Ezek szerint a gazdaság szereplői ráálltak arra a pályára, hogy a számukra rentábilis, illetve stratégiai terveikhez szükséges számban és összetételben képeznek szakmunkásokat, de az ezen felüli terheket a jelen gazdasági helyzetben nem vállalják. A nem általuk megtermelt szakképzett munkaerő előállítására ezek után az iskolákra, a munkaügyi szféra regionális oktatási központjaira, valamint a képzési piacra - és az egyénre - hárul.

A vállalatok belső képzése azoknál a vállalatoknál intenzívebb, ahol már eleve magasabb a dolgozók képzettsége. Ez azt jelenti hogy *a vállalatok közötti kvalifikációs rés folyamatosan növekszik.*

Az oktatással foglalkozó - bármilyen kis - szervezeti egység híján a belső munkaerő-fejlesztési, utánpótlás-nevelési tevékenység nagyságrendekkel szerényebb volumenben folyik, mint ahol oktatási előadók intézik az ügyeket. Az oktatásügy vállalaton belüli „intézményes kezelése” tehát a vállalatok piacon maradásának, versenyképesség-javításának kvázi *sine qua non*-ja.

A vállalati képzési kiadásoknak átlagosan csak mintegy negyede fordítódik a szakmunkásképzésen kívüli összes képzési tevékenységre. (A szakmunkásképzésre fordított összegeket a kötelező szakképzési hozzájárulásról szóló törvény pontosan megszabja.) Ez roppan alacsonynak tűnik, ha meggondoljuk, hogy a nem a klasszikus ipari termelést folytató vállalatok versenyképessége fokozottan múlik a magasabban kvalifikált rétegeken. Az adatokból megállapíthatjuk, hogy a képzésre fordított kiadások jelentősen szórnak. *A növekedési stratégiát követők a defenzívebb, stabilitási stratégiát hirdetőkhöz szemben egy főre vetítve háromszor akkor a összeget fordítanak dolgozóik képzésére.* A vállalatok „egyéb” képzési kiadásainak legnagyobb hányadát a gazdasági témájú képzésekre költik, ami a piacgazdaságra történő átálláson túl alighanem a szabályozási környezet hektikus változásának is köszönhető.

A munkaerő (tovább)képzését leginkább a technológiai megújulás és a gazdasági környezet változása indokolja, de ösztönzőleg hatnak a képzésre bizonyos munkaerőpiaci megfontolások is. *Az*

iskolai hiányok pótlása a képzések motívumai között szerényebb helyet foglal el, amit az iskolai képzésnek szóló implicit dicséretnek is felfoghatunk.

A vállalatok változó fontosságot tulajdonítanak a szakképzettséget igazoló bizonyítványnak. A papír fontossága azonban döntően a fizikai foglalkozásokkal kapcsolatban merül fel. Ez azt jelenti, hogy az Országos Képzési Jegyzékben felsorolt, foglalkozásokhoz kötött, tartalmi követelményeiben a minisztériumi osztályok által meghatározott nem fizikai foglalkozások bürokratikus szabályozása inkább gátolja, mint segíti az igényelt képzettségű munkaerő-állományt előállító képzési szektor tevékenységét.

A vállalatok döntő többsége szerint a képzési beruházások legfeljebb 3-4 éven belül megtérülnek. Az alacsonyra becsült megtérülési idő azonban azt is sejteti, hogy *a hosszabb idő alatt megtérülő képzéssel - és ezáltal a hosszú távú humán erőforrás fejlesztéssel a cégek még keveset törődnek.* Ezt véleményünk szerint a gazdálkodás hosszabb távon bizonytalan feltételei miatt szemléleti korlátok is elősegítik.

4.2.4 Szabályozás

Bürokratikus

A magyar (szak)képzésben eddig jellemzően nem érvényesült egy olyan általános liberális kimenetszabályozás, amely csak a kimeneti követelményeket határozza meg, az oda vezető út tekintetében viszont szabad kezlet ad. Ugyanakkor mind a Nemzeti Alaptanterv, mind az új érettségi követelményrendszer, mind az országos Képzési Jegyzék, mind a posztsekunder képzés akkreditálása fontos lépés ebben az irányban. Nem érvényesült mindaddig egy szektorsemleges, a kimeneti eredményeket figyelembe vevő finanszírozás sem. Ez előnyt és biztonságot jelentett a bürokratikus lobbiknak, az alkalmazkodóképességet azonban erőteljesen korlátozta. Az iskolahasználók tandíjat (térítési díjat) minimális mértékben fizetnek, inkább az egyéb felmerülő költségek miatt kénytelenek beruházni a képzésbe.

- *Az osztrák rendszer* tipikusan bemeneti, részletes központi tanterveken alapuló szabályozás. A finanszírozás gyakorlatilag teljes mértékben központi forrásokból történik, kivételt csak a szakmunkásképzés gyakorlati része képvisel - ez a gazdaság feladata. A gazdaságnak a finanszírozásban egy szakképzési alap általi fokozott részvétele tartósan napirenden van. A felsőoktatás gyakorlatilag szintén állami (és a szakfőiskolák esetében önkormányzati) pénzen él, a tandíj bevezetéséről társadalmi vita folyik. A *holland rendszer* minden részterületet kerettörvényekkel szabályoz, ugyanakkor a tartalmakat következetes kimenet-szabályozással alakítja. Ez azt jelenti, hogy a konszenzusos úton megállapított képesség- és tudáskövetelményeket rögzítik, de az ezek eléréséhez vezető utat *teljes egészében az iskolára illetve a fenntartóra bízzák.* Az állam minden szinten a

legfőbb finanszírozó, a gazdaság csupán a gyakorlati képzés költségeinek egy részét kell vállalja. Széles körre (a középfokú oktatás jelentős részére) kiterjedt a tandíj rendszere, amely a képzés beruházás jellegét vési az emberek tudatába. A széles körű szociális juttatások és hitelkonstrukciók biztosítják, hogy a képzés ne a középosztály előjoga legyen.

Politikai

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. (Az egyetemek normatív finanszírozása is kezd visszacsúszni a sztrájjal támogatott egyedi tervalkukba.) 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 munkaadói képviselőt hozzásegített ahhoz, hogy jártasságra tegyen szert a politikai képviselőben. Ugyanakkor a döntések érdemi befolyásolásában azért sem játszhattak valódi szerepet, mert sem a munkaadóknak, sem a szakszervezeteknek nem volt kiérlelt, egyeztetett koncepciója és szakértői infrastruktúrája. Így meglehetősen ki voltak szolgáltatva a minisztériumi lobbis politikai akaratának, amit ez következetesen érvényesített is. A felsőoktatásban létrejött pufferszervezetek a minisztériumi és az akadémiai lobbis szervezetei, 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). Más esetekben - szakértelem és erőforrás hiányában - tétlen szemlélői a folyamatnak, csupán pénzügyi szempontból ellenőrzik az oktatási szférát.

- *Az osztrák szakmunkásképzésben* minden szinten a társadalmi partnerek egyeztetésén múlik az összes lényegi döntés. Ezáltal a gazdaság a termelő ágazatokban az általa - rövid távon - igényelt szinten és mennyiségben képes a munkaerő előállítását szabályozni. Ez az intézményrendszer ezért csak a hagyományos ipari társadalmi munkamegosztásra való felkészítés részmodernizálást teszi lehetővé, a paradigmaváltást kifejezetten akadályozza. A szakfőiskolai képzésre vonatkozó döntéshozó testületekbe csak legújabbban kerültek be

az osztrák gazdaság delegáltjai. Korábban minden - a szakmunkásképzésnél magasabb szintű - szakképzés állami döntések nyomán formálódott. *Hollandiában* a társadalmi partnerségnek nagy hagyományai vannak, de az oktatásügyben - a szakképzésben is - a nyolcvanas évek elejének kríziséig az iskolai-akadémiai lobbik befolyása szinte kizárólagos volt. Ezt követően azonban a középfokú szakképzésben a tartalmi struktúra és a kimeneti követelmények meghatározásában a gazdaság szereplői olyan jogosítványokat kaptak, hogy szerepük szinte meghatározóvá vált, bár az iskolák képviselőien befolyása sem tűnt el. A képzés egészére, valamint a felsőfokú képzésre vonatkozó döntéseket a gazdaság szereplői mint befolyásos tanácsadók érdemben is képesek alakítani az utóbbi 10-15 évben.

Piaci

Az iskolarendszerben a demográfiai és szabályozási változások következtében olyan viszonyok alakultak ki, hogy az iskolák között erős a verseny a tanulókért (tulajdonképpen az iskolák fennmaradásáért, pedagógusaik munkahelyének megőrzéséért.) A nagyszámú, kompetitív alapú új oktatási vállalkozás létrejötte nyomán kialakult egy - korlátozott autonómiájú - oktatási, át- és továbbképzési piac. E vállalkozások erőteljesen rámozdultak az új szolgáltató jellegű munkahelyek keresletére, s számuk dinamikusan növekszik. Ugyanakkor az állami bürokrácia monopolizálási törekvései befékezik az oktatási piac szabad mozgását. (Bizonyos fokig ebbe az irányban hat a posztsekunder képzés akkreditálási rendszereis, amennyiben csak az akkreditált képzés kap fejkvótát és kerül így versenyelőnybe a nem akkreditált formákkal szemben. Az oktatási vállalkozók megjelenésének hatása az önkormányzati fenntartású iskolák viselkedésén, adaptálódási képességén nem jelentéktelen.

- *Az osztrák oktatási piacra* az jellemző, hogy egy, a munkaadók által támogatott nagy át- és továbbképzési intézmény, s egy, a munkavállalói szervezetek által támogatott át- és továbbképzési intézmény uralja a mezőnyt. Az osztrák politikai rendszer következményeként e két nagy intézmény állami dotációban is részesül, amit a nem dotált oktatási magánvállalkozók erősen kifogásolnak. *Hollandiában* - az ország kis mérete, valamint az iskoláknak a tartalom kialakítása terén érvényesülő nagyfokú szabadsága miatt - jelentős verseny van az iskolák között, amit a minőség egyik garanciájának vélnek. A felnőttképzési piacon túlnyomóan állami forrásokért versengenek a képző cégek.

4.3 Konklúzió

A magyar oktatási és képzési rendszert a versenyképesség szempontjából különböző módon ítélnék meg. Ha a *rövidtávú alkalmazkodás*, a klasszikus ipari társadalom felmerülő munkaerőigényének a kielégítése a kritérium, akkor a rendszer működése megfelelő, sőt kifejezetten jól működik. Az idejövő tőke a magyarországi átlagbérhez képest némi felárral megtalálja azt, amire szüksége van, mind képzettségben - beleértve az őt közvetlenül kiszolgáló titkár(nő)i, középmenedzseri stb. réteget is -, mind - kisebb mértékben - munkaszocializációban is. Úgy fogalmazhatunk, hogy a klasszikus és a modern ipari vállalatok a nyugatihoz képest egyötöd vagy egyharmad bérért találnak a nyugati munkaerőhöz képest kétharmad termelékenységű munkaerőt, így - még az infrastruktúra hátrányait is bekalkulálva - jelentős profitot képesek realizálni, amíg a bérarányok nem változnak drasztikusan. *A kérdőív adatbázisából nyert azon információ, hogy a nagy volumenű exportot bonyolító vállalatok a magyar átlagnál jóval képzetlenebb összetételű munkaerőt foglalkoztatnak, figyelmeztető jel. Arra utal, hogy a nyugati tőke - amely az exportáló vállalatok nagy hányadában érdekelt - először az alacsonyabb minőségigényű termelését helyezte erre a piacra. Az újabb beruházások, a K+F részlegek szórványos Magyarországra telepítése azt sejtetik, hogy ez változóban van: a külföldi tőke a magyar munkaerőnek a képzetesebb részének foglalkoztatásában is komparatív előnyt remél. Az állítjuk, hogy a magyar iskolarendszer ezt a szférát - a klasszikus ipari termelés nem csúcsmínőségű termékeit gyártó vállalatait és szolgáltatóit - is megfelelő - sőt látványosan javuló - képzettségi szerkezetű és (munka)kultúrájú munkaerővel képes ellátni.*

Ha hosszabb távra előretekintve, a versenyképes *posztindusztriális* gazdaság (vélt) munkaerő-szükségletének megtermelését szabjuk az iskolarendszer jó működésének kritériumául, akkor azt mondhatjuk, hogy *az iskolarendszer egészében az ehhez szükséges új paradigmára való átállást még nem tette meg*, mivel tartalmában akognitív tudáshoz, szervezetének lényeges elemeiben a specializált szakmák rendszerének paradigmájához ragaszkodik. Ugyanakkor a rendszer egy kis részhalmaza, valamint a rendszer működésének egyes elemei a nyitás irányába mutatnak. a rendszer jelenlegi állapota legalábbis nem zárja ki az ebben az értelemben versenyképes gazdaságot kiszolgálni képes munkaerő megtermeléséhez megfelelő működési módra való folyamatos átállás lehetőségét.

Ebben a tekintetben vélünk felfedezni jelentős különbséget a vizsgált *osztrák és holland* képzési rendszer között. Véleményünk - és sok külföldi szakértő véleménye - szerint az osztrák iskolarendszer egészében erőteljesen leképezi a klasszikus ipari társadalmi követelményeket. Ezt magas - a magyarországinál magasabb - fokon, nagy kulturális és infrastrukturális háttérrel teszi. Részújításában tett kisebb lépéseket egy dereguláltabb, rugalmasabb, innovatívabb rendszer felé, de az információs társadalom stratégiai igényeit célzó paradigmaváltásra *rendszerszinten szintén nem volt képes*. A *holland* iskolarendszer nyitottsága, rugalmassága, átjárhatósága, az egyének igényeihez, motiváció(változása)ihoz való gyors adaptálódó képessége, a gazdaság igényeinek - közvetett, de

intézményesített - bekalkulálása alapján véleményünk szerint ez az iskolarendszer *a posztindusztriális gazdaság majdani igényeit magasabb szinten képes kielégíteni*. A gazdasági mutatók a jelenre vonatkoztatva még nem mutatják ki ezt a szerintünk hosszabb távon érvényesülő működési különbséget, de az oktatási rendszer gesztációs idejét figyelembe véve ezt a próbát nem áll módunkban megvárni. (Az országok versenyképességi sorrendjét közlő listákon Hollandia rendre igen előkelő helyen szerepel. az európai országok közül rendszerint csak Svájc előzi meg.) Ha tehát egy formálódó magyar (gazdaság)politika az általunk posztindusztriálisnak nevezett pályára kívánná állítani a magyar gazdaságot, akkor az ezt jól szolgáló oktatáspolitikai ötleteket inkább a holland rendszerből meríthetne.

5. Nyitva maradt, további kutatási kérdések

5.1 Konceptcionális alapkérdések

A kutatás számunkra legproblematisabb, nyitva maradt kérdése abból fakad, hogy nem tudunk egy olyan, legalább is a kutatáson belül elfogadott *versenyképesség-koncepcióhoz* viszonyítani, ami támpontokat adott volna egynéhány kulcskérdéshez. E kérdések éppen arra vonatkoznak, hogy a *magyar gazdaságstratégia* mennyire kényszerül követni a fejlett nyugati ipari társadalmakat, mennyiben kötött pályán követi azokat, mennyire szorul a kiszolgáló szerepbe. Alapkérdés volt számunkra, hogy az adottságok által eleve determinált helyzetbe kerültünk, avagy mégiscsak létezne a politika számára olyan játéktér, amely hosszú távú oktatási és kutatási befektetésekkel készül arra, hogy Magyarország betörjön az információs társadalom piaci réseibe. Ezzel kapcsolatban a következő kérdések maradtak nyitottak:

- Melyek ezek a rések?
- Beszélhetünk-e ma és a jövőben „egységes” magyar gazdaságról, avagy szigorúan külön kell kezelnünk a multik, a nemzetközi tőke által a világgazdaságba integrált, viszonylag jól lehatárolható szegmenst a csak a hazai piacon „életképes”, egyes társadalmi rétegek túlélését biztosító szegmenstől?
- A premodern, klasszikus ipari, modern ipari és posztindusztriális gazdaság jegyeit mutató szektorok maradandóan élnek egymás mellett, vagy arányaik rohamos változásával valamely - a fejlett világban megfigyelhető - állapothoz konvergálnak?
- Miért Indiában és miért nem Magyarországon programoztatnak a nagy multinacionális szoftvercégek?

- Válthat-e Magyarország illetve Budapest a térség pénzügyi, infrastrukturális, kereskedelmi központjává?
- Kínálkozhat-e Magyarország számára más olyan terület, amelyen kitörhetne?
- Alakulhatna-e úgy a magyar társadalom, hogy a jelenlegi kaotikus, féllegális világ szerveződését - amelyben a dereguláltság, decentralizáltság eleme is benne rejlik - előnnyé váltaná át, éppen a dereguláltságát kihasználva?
- Lehetne-e életmód-mintákat, jövőbe mutató munkaszervezési modelleket megvalósítani?
- Lehetne-e az ország a rugalmas munkaidő, az otthoni munka elterjedésének kísérleti műhelye?
- Hogyan támogathatná ezt a iskolarendszer?

E kérdések egy részének pontosabb fogalmazásáig egy külön cikkben jutottunk el (vö. Bessenyei 1996/b), de e területen koncepcionális kérdések maradtak nyitva számunkra.

Felmerült bennünk az az igény is, hogy rendszeres elemzés alá vessük az *emberitőke-elméletek, a munkaerő-tervezés és oktatástervezés tervgazdasági (és azt túlélő) elméletét és gyakorlatát*. Ezt végül is azért nem vettük fel a kutatás céljai közé, mert egy ilyen jellegű munka egyrészt más műfajt, nagyobb terjedelmet igényelne, másrészt azért, mert úgy gondoltuk, hogy könnyen csapdába eshetünk: akaratlanul is ráállunk a régi elemzési pályákra és megközelítésünk lehetséges eredetisége vesz így el. Ezen elméletekkel (saját koncepciónk ábrázolásával) implicite vitatkozunk ugyan, de a munka egy esetleges folytatásában érdemes lenne az említett témákkal is behatóan foglalkozni.³⁴

5.2 A tartalmi változások

A *tartalmi változások* nagyobb mennyiségi trendjei mellett jó lett volna empirikus anyaggal rendelkezni a tartalmi változások finomabb, minőségi elemeiről.

- Mennyire irányulnak a magyar iskolák a tudományközlésre, mennyiben a szociális tanulásra, mennyiben az önálló vállalkozói magatartásra?
- Mennyiben tanítják meg az információkban való eligazodást?
- Mennyire szocializálnak a piactudományokban való létre, milyen közgazdasági szemléletet közvetítenek?
- Mennyiben veszik figyelembe azt a tényt, hogy a gazdaságnak is vannak igényei?

5.3 Szabályozási kérdések

A bürokratikus, politikai és piaci szabályozáson kívül felvetődött a *normatív* szabályozás kérdése is. Itt sajnos olyan - elsősorban szociálpszichológiai - jelenségekről van szó, amelyekről alig van rendszerezett empirikus anyag.

- Milyen hagyományok határozzák meg a mobilitási aspirációkat?
- Milyen a helye és tartalma a "szakma", a "tudás", a "karrier" fogalmainak a lakosság körében?
- Milyen erkölcsi normák élnek és hatnak a tanulás és a munka világában? (E kérdéskör kapcsolódott volna az gazdaságetika, és részben a környezetvédelem kérdésköréhez is).

A bürokratikus, piaci és politikai szabályozási út elemzéséhez is számos információ hiányzik. Nem tudjuk például, hogy az iskolából kikerülve mi történik a fiatalokkal. Nem ismeretes, hogy a 18-25 éves korosztály milyen foglalkozási és képzési utat jár be, milyen életpálya(-módosítási) stratégiái vannak, mely képességeit hasznosítva érvényesül a munkaerőpiacon. Minthogy ilyen felmérés az utóbbi években nem történt, de nyilvánvaló, hogy pár év alatt teljesen megváltozott a korábbi gyakorlat, a kutatókon kívül a politikusok és az igazgatási szakemberek is híján vannak a döntéshez szükséges elemi tudásnak. Kevés kutatás elemzi továbbá a szürke és fekete gazdaság munkaerőpiacát és képzési összefüggéseit.

5.4 Vállalati kérdőív

Tervezett kutatási kérdéseink között szerepelt az is, hogy az iskolai képzettségek és a helyi kiképzések mennyire irányulnak a vállalatok belső munkaerőpiacának szegmentálására, milyen mértékben befolyásolja a végzettség és a bizonyítvány a belső karrierutakat. Ugyancsak terveztük, hogy több kérdést teszünk fel a vállalatok vezető menedzsereinek arról, hogy milyen iskola-/ képzési típust preferálnak, milyen véleménnyel vannak a társadalmi partnerségről, a szakképzés tripartit döntési útjának mechanizmusairól, a finanszírozásról, külföldi mintákról és azok adaptálhatóságáról. E vélemény- és attitűd-típusú kérdések végül is terjedelmi okokból maradtak ki a nagy kérdőívből.

³⁴ E megjegyzésünknek különös aktualitást ad az a sajtóhír, mely szerint minisztériumi megbízásra, az évtizedekkel ezelőtti munkaerő-tervezés egyik főszereplőjének vezetésével, az akkori logikát és szemléletet (pl. a kongruencia kívánatosságát) felidéző javaslatok kerültek a politikusok asztalára, melyek - egyebek mellett - a távlati munkaerő-prognózis és az oktatás és szakképzés direkt összekapcsolását javasolják. (A túlképzés ellen. Hosszútávú előrejelzés a munkaerőpiac igényeiről, Magyar Hírlap, 1997. március 21.)

5.5 Ország-összehasonlítás

Felmerült végül az az igény is, hogy a két fejlett ország (Ausztria és Hollandia) mellett megvizsgáljunk egy olyan dél-európai országot is (Portugália, esetleg Görögország), amely fejlettségében nem áll olyan távol Magyarországtól. Egy ilyen vizsgálat rámutathatott volna az elmaradottabbak felzárkózási stratégiáira illetve annak hiányára, s érdekes kontrasztot képezhetett volna a két sikeres és gazdag ország történetéhez.

6. A kutatásban közreműködők és az elkészült tanulmányok listája

6.1 Közreműködő kutatók

Bessenyei István, munkatárs, Országos Közoktatási Intézet, Kutatási Központ (1051 Dorottya u.8.)

Mártonfi György, munkatárs, Országos Közoktatási Intézet, Kutatási Központ (1051 Dorottya u.8.)

6.2 Elkészült tanulmányok listája

Bessenyei István: A gazdaság versenyképessége és az oktatás (esettanulmány)

Bessenyei István: Az osztrák gazdaság versenyképessége és az oktatási rendszer (esettanulmány)

Bessenyei István: A töredékesség egysége, avagy a nevelésügy posztmodern paradigmaváltása?, Új Pedagógiai Szemle, 1996/11

Mártonfi György: A holland gazdaság versenyképessége és az oktatási rendszer, (esettanulmány)

Mártonfi György: Versenyképesség, munkaerő, képzés. A „Versenyben a világgal” c. kérdőívből nyert adatbázis elemzése, (statisztikai elemzés)

6.3 Előadás, vita

1997. március 12-én a BKE Vállalatgazdaságtani Tanszékén megvitatásra került Bessenyei István két anyaga.

1. A gazdaság versenyképessége és az oktatás
2. A töredékesség egysége, avagy a nevelésügy posztmodern paradigmaváltása (Új Pedagógiai Szemle, 1996. november, 3-12. o.)

7. Irodalomjegyzék

- Akkermans, M./Dijk, C. van/Hövels, B.* (1988) The role of the social partners in vocational training in the Netherlands, Vocational training, 2/1988, 36-38.
- Akkermans, M./Dijk, C. van/Hövels, B.* (1987). Social Partners and vocational education in the Netherlands, ITS, Nijmegen, 1987, 82. o.
- 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
- Bajomi Iván/László Bruszt/Csaba Sasfi/Éva Tót* (1988). Az egyetemi érdekérvényesítés lehetőségei egy tantervmódosítási akció tükrében, Budapest
- Benedek András* (Hrsg.), (1994). Vocational Training in Hungary, Budapest
- Benke Magdolna* (1984). A Rába kísérlete a szakmunkástanuló-képzés erőteljesebb vállalati befolyásolására
- Benke Magdolna* (1985). A Szakmunkásképzési Alap, in: Szakképzési Szemle 1985/2
- Berg, J. van den/Hövels, B.* (1991) Vocational Education in the Printing Industry - Developments and Responsiveness, ITS, Nijmegen, 110. o.
- Bessenyei István* (1987). A gazdaság és az oktatás kapcsolatáról. Kutatási zárójelentés. Budapest, OI
- Bessenyei István/ W. Reisz Terézia* (1987). Mennyit ér a gimnazista?, in: Ifjúsági Szemle 1987/6, 40-52
- Bessenyei István* (1992). Bildungspolitik zur Zeit der politischen Wende in Ungarn, in: Anweiler 1992, 152-164
- 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
- Bessenyei István/György Mártonfi* (1995). Társadalmi partnerek és szakképzés (Sozialpartnerschaft und Berufsbildung), Budapest
- Bessenyei István* (1996). A töredékesség egysége avagy a nevelésügy posztmodern paradigmaváltása. Új Pedagógiai Szemle, 1996/11
- Bessenyei István/Josef Melchior* (1996). Die Hochschulpolitik in Österreich und Ungarn 1945-1995. Modernisierungsmuster im Vergleich, Frankfurt am Main
- Bessenyei István* (1996). Die Sozialpartnerschaft in der Berufsbildungspolitik. Fallbeispiel Ungarn, Wien

- BM:WFK (1995). Statistisches Taschenbuch 1995, Wien
- BMUK (1991). Education in Austria. A Concise Presentation, Wien
- BMUK (1992-1996). Grunddaten des österreichischen Schulwesens, Wien
- BMUK (1993). Maturareform konkret, 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, Wien
- BMUK (évszám nélkül). Die österreichische Berufsschule, Wien
- BMWA (1994). Die Berufsausbildung in der Lehre in Österreich, Wien
- BMWA (1995). Berufsbildungsbericht 1995, Wien
- BMWF (Hrsg) (1994). Materialien zur Studienreform III. Statistiken und bildungswissenschaftliche Befunde zum Studienerfolg, Wien
- Brands, J. A.* (1989) Educational reform in the Netherlands. The changing role of participants in educational administration, Hogeschool Gelderland, Nijmegen
- Broekhof, Kees* (1995): Secondary education in the Netherlands, Council of Europe Press
- CEDEFOP-Eurydice-EC DG XXII.* (1995). Structures of the Education and Initial Training Systems in the European Union, Bussels
- Deppe, Rainer/Hemut Dubiel/Ulrich Rödel* (1991). Demokratischer Umbruch in Osteuropa, Frankfurt am Main
- DG for Employment, Industrial Relations and Social Affairs, (1996). Employment in Europe 1996, EC, Brussels
- DG for Employment (1989). I see! Informatiesystem Opleidingen, Beroepen en Arbeidsmarkt
- Dijk, Cor van.* (1991). Nationale Herausforderungen und nationale Antworten. A holland szakképzésről a Munkaügyi Minisztériumban. december 20-án tartott előadás szövege
- Dijk, Cor van/Hövels, Ben/Vink, Jose* (1990). Transition methods in the Netherlands, ITS, Nijmegen, , 60.
- Dočekal, Josef* (1996). Österreichs Wirtschaft im Überblick 95/96, Wien
- DOKUSOFT (1994). Iskolarendszerek kívüli felsőoktatás 1995, Budapest
- Dool, Peter van den* (1989). The Netherlands: selection for vocational education starts early, European Journal of Education, Vol. 24, No. 2, , 127-137.

- Drazan, Radislav/Hans-Georg Hofmann/Krystyna Zielinska* (Hrsg) (1992). *Berufsbildung in Osteuropa*, Köln
- European Commission (1994). *Higher Education in the European Union, Facts and Figures over a Decade*, Brussels
- European Commission (1995). *Youth policies in the European Union, Structures and training*, Brussels
- European Commission (1995). *Key/core competencies, Synthesis of related work undertaken within the Eurotecnet programme (1990-94)*, Brussels
- European Commission (1996). *Key data on education in the European Union*,
- Eurydice (1995). *Eurybase, DataBase on Education*, Brussels,
- Felderer, Bernhard* (1996). "Falsche Anreize", in: *Profil* 1996/6, 38-40.
- Fritman, J* (1990). *The quality of the trainee component of the apprentice system in the Netherlands - Summary*, ITS, Nijmegen, 155-159.
- Frömkens, Leon/Visser, Karel* (1994): *Vocational education and training in the Netherlands*, CEDEFOP, Berlin, 92.
- Geurts, Jan /Hövels, Ben* (1988). *Verlaufsformen und Bedingungen des Übergangs von (Aus)bildung zu Beschäftigung - Fallbeispiel Niederlande*, in: *Kraayvanger, G. - Onna B. van - Strauss, J.* (Hrsg.): *Berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland und in den Niederlanden*, ITS, Nijmegen, 117-127.
- Geurts, Jan/Hövels, Ben/Onna, Ben van* (1986). *A neglected view to craftsmanship*, Invited paper for the European Community Symposium Education/Training and Labourmarket Policy, The Netherlands, April 28-30, 1986, II. 99-125.
- Gosztanyi Angéla* (1977). *Minőségbiztosítás, akkreditáció a felsőoktatásban: európai integráció, kihívások, kényszerek, lehetőségek*. Kézirat, OKI KK
- Götz, Eva* (1994). *Bildungswissenschaftliche Untersuchungen zum Studienerfolg*, in: *BMWF* 1994, 27-81, Wien
- 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* (1995). *Felsőközépfok és felsőoktatás. Ausztria esete*, in: *Educatio* 1995/3, 442-453
- Halász Gábor/Lannert Judit* (Szerk.) (1996). *Jelentés a magyar közoktatásról 1995*, Budapest
- Heijink, Jan* (1986). *(Youth) unemployment in the Netherlands and counteracting policies*, ITS, Nijmegen, 65.
- Hoewijk, Ria van* (1989). *Strategies and contents of schoolmanagement development*, Lecture pour l'université d'été sur management en education, Toulouse, July 5, 1989

- 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
- Hoof, J. J. van/Wieringen, A. M. L. van* (1986). Cooperation, Competition and Corporatism. The emerging new patterns of relations between education, industry and the state in the Netherlands, Invited paper for the European Community Symposium Education/Training and Labourmarket Policy, The Netherlands, April 28-30, 1986, II. 150-188.
- Hövels, Ben* (1990): Bringing the professional back in. Traditional matching methods and new perspectives for vocational education and training, Paper presented at the international expertsconference on vocational education and training, Boekelo, the Netherlands, 16-19 October, 1990. 12
- Hövels, Ben - Onna, Ben van* (é.n.): Neue Kombinationen von Arbeiten un Lernen in den Niederlanden als Gegenstand der Berufsbildungsforschung, ZfBW, Beiheft 8, 34-51.
- Karsten, Sjoerd/Dominique Majoor* (Szerk.) (1994). Education in East Central Europe. Educational Changes after the Fall of Communism, Münster/New York
- Koller, Ernst/Elisabeth Burda-Buchner* (Szerk.) (1996). Neue Wege in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, Wien
- KSH (1995). Magyar Statisztikai Évkönyv, 1994, Budapest
- KSH (1995). Statistical Yearbook of Hungary, 1994, Budapest
- Ladó Mária/Ferenc Tóth* (1995). Tények és kérdések az érdekegyeztetés megújításához, Budapest (Kézirat)
- Lassnig, Lorenz* (1996). Berufliche Aus- und Weiterbildung in Österreich und ihre Bedeutung für Beschäftigung und Arbeitsmarkt, in: Koller/Burda-Buchner 1996, 11-42.
- Letowski, André/le Marois, Henri* (1994). Business start-ups in the EC: Support countries, CEDEFOP, Berlin, 182.
- Linden, Frans J. van der* (1992). The linking system in youth information: the Dutch approach, Paper for the First European Conference of Sociology, Vienna, 26-29 August
- 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, OI
- Mártonfi György* (1992). Közgazdasági szakközépiskolát végzettek a munkaerőpiacon, OKI MAHOLNAP Alapítvány, Budapest
- Mártonfi György* (1996). Munkaadók a munkaerőigényről és a szakképzésről, Magyar Munkaadói Szövetség, Budapest

- Meijer, Kees* (1991). Initial training of young people. The Netherlands. Petra Research Support Unit
- Mok, Albert L./Tillaart, Harry van den* (1986). Farmers and Small Businessmen: A comparative analysis of their careers and occupational orientation, Paper prepared for the RC 30 of the International Sociological Association World Congress, New Delhi, India, August 18-22, 1986
- Ministerie van Economische Zaken* (1991). Cooperating on vocational education. Covenant between government and central organizations of employers and employees resulting from the findings of the Rauwenhoff Commission, 1991-1994.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen* (é.n.). Women and school management in the Netherlands
- MKM (1989-1995). Statisztikai Tájékoztató - szakoktatás, Budapest
- MKM (1993). Statisztikai tájékoztató - felsőoktatás 1992/93, 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 posztsekundér képzésekről, Budapest
- MÜM. Javaslat a szakképzés fejlesztésének 1994-1996 közötti cselekvési programjára, Budapest
- Nagy Mária* (1994). Hungary, in: Karsten/Majoor 1994, 29-76.
- Nijhof, W. J./Streumer, J. N.* (1988) The Netherlands. in: Postlethwaite, Neville T. (ed.): The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education, Pergamon Press, 499-506.
- OECD (1993). Reform des österreichischen Postsekundarbereichs, Wien
- OECD (1995). Bildung Kompakt. OECD-Indikatoren, Paris
- OECD (1995/a). Reviews of National Policies for Education. Austria, Paris
- OECD (1996/a). Munkaerőpiaci elemzés (Job Study), in: Educatio 1996/1, 145-174

- OECD (1993). *Assessing and Certifying Occupational Skills and Competences in Vocational Education and Training*, Paris
- OECD (1996/b). *Education at a glance, Analysis*, ,
- OECD (1996/c). *Education at a glance, Indicators*
- OECD (1991). *The Netherlands. Reviews of national policies for education*, , Paris, 1991, 148.
- Onstenk, Jeroen/Voncken, Eva* (1996). *The role of the company in generating skills. The learning effects of work organization. The Netherlands*, CEDEFOP, Thessaloniki
- ÖGB (1990) *Die Wirtschaft- und Sozialpartnerschaft in Österreich*, Wien
- ÖGB (évsz. nélkül) *Sozialpartnerschaft in Österreich*, Wien
- Parlament (1994). 1994. évi XVI. törvény a gazdasági kamarákról
- Poutsma, Erik/Tillaart, Harry van der* (1989): *Development of retail trade. Employment in the baking and meat products industries*, *Labour and Society*, Vol. 14, No. 1, January 1989, 81-92.
- Pöcze Gábor/ Varga Viktor/ Révész Sándor* (1984). *A MALÉV iskolája*, OI, Budapest
- Reuling, Jochen* (1991). *Berufsbildung in den Niederlanden - Strukturprobleme und Reformdiskussion und Entwicklungslinien*, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin und Bonn, 64.
- Reuling, Jochen* (1990). *Forschungs- und Beratungsinstitutionen für die berufliche Bildung in den Niederlanden*, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin und Bonn
- Révész Sándor* (1984). *Esettanulmány a Ganz-Mávag belső képzési rendszeréről*
- 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.
- Spoeck, F.* (1986).: *Educational and vocational guidance services for the 14-25 age-group in the Netherlands*, National Institute for Curriculum Development, Enschede, 50.
- Surányi Bálint* (1997). *Kicsoda a pedagógus és miért jelent ez problémát? Iskolakultúra*, 1997/2-3
- Szelényi, Iván/Szonja Szelényi* (1993). *Zirkulation der Elite? Wandlungen der Gesellschaftsstruktur in Mitteleuropa in der postkommunistischen Übergangsperiode*, in: *Bayer/Deppe 1993*, 192-199

- Szép Zsófia* (1994). A szakképzés finanszírozása, in: Szakoktatás 1994/6, 10-17
- Szép Zsófia* (1995). A gazdasági szervezetek és a gyakorlati képzés, MűM
- Task Force Education Training Youth (1993). Administrative and Financial Responsibilities for Education and Training in the European Community, EC, Brussels
- Teerling, Lambert* (1991). Short overview of recent developments in post sixteen vocational education in the Netherlands, In: Papers Balaton Conference, 1991, 47-55. ITS-OKI, Budapest
- Traxler, Franz* (1983). Vom Nachfrage- zum Angebotskorporatismus?, in: Tálos 1983, 103-117
- Unger, Brigitte* (1983). Internationalisierung und Veränderung der Wettbewerbsbedingungen, in: Tálos 1983, 35-51
- Visser, K.* (1990). The development of the apprentice system in the Netherlands, CIBB, 's Hertogenbosch
- Visser, K.* (1992). Vocational education and training in the Netherlands, CIBB, 's Hertogenbosch
- Visser, K.* (1991). Quality of vocational education and training, CIBB, 's Hertogenbosch, 31.
- Vries, Bert de* (1988): Theory and reality. A study of the connection of learning and working in work-experience periods - Summary, ITS, Nijmegen, 1988, 265-269.
- Warmerdam, John et al.* (1994): Training in the motor vehicle repair and sales sector in the Netherlands, CEDEFOP, Berlin, 1994
- Wijnaendts van Resandt, Anita* (1994). Determining the need for vocational counselling among different target groups of young people..., the Netherlands, CEDEFOP, Berlin, 1994
- Wirtschaftskammer (1995/a). Finanzierung der Berufsausbildung, Wien
- Wirtschaftskammer (1995/b). Wirtschaft bildet. Bildungspolitisches Programm der Wirtschaft, Wien
- Wirtschaftskammer (1996). Statistisches Jahrbuch 1995, Wien

8. Rövidítések jegyzéke

AHS = Allgemeinbildende höhere Schule (gimnázium)
BHS = Berufsbildende höhere Schule (technikum)
BIFI = Berufsförderungsinstitut
BMS = Berufsbildende mittlere Schule (szakközépiskola)
BM:WFK = Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (felsőoktatási és tudományos minisztérium)
BMUK = Bundesministerium für Unterricht und Kunst (oktatási minisztérium)
BMWA = Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten (gazdasági minisztérium)
DG = Directorate General
EU = Európai Unió
ÉT = Érdekegyeztető Tanács
FEOR = Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere
IPOSZ = Ipartestületek Országos Szövetege
KSH = Központi Statisztikai Hivatal
MKM = Művelődési és Közoktatási Minisztérium
MÜM = Munkaügyi Minisztérium
OECD = Organisation for Economic Co-operation and Development
OKI = Országos Közoktatási Intézet
OKJ = Országos Képzési Jegyzék
OKT = Országos Képzési Tanács
OSZT = Országos Szakképzési Tanács
ÖGB = Österreichischer Gewerkschaftsbund (osztrák szakszervezeti szövetség)
ÖVP = Österreichische Volkspartei (Osztrák Néppárt)
SPÖ = Sozialdemokratische Partei Österreichs (Osztrák Szociáldemokrata Párt)
WIFI = Wirtschaftsförderungsinstitut

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., Dunaferr Rt., Antenna Hungária Rt.,
MATÁV Rt. MALÉV Rt.

Ipari, Kereskedelmi és Idegenforgalmi
Minisztérium

Földművelődésügyi Minisztérium
