

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

A felnőttoktatás rendeltetése

A felnőttoktatás minőségi fejlesztéséről

A kettészakadó magyar társadalom

Szakképzés, munka, társadalmi közérzet

A siker tanulása

A középfokú beiskolázás tapasztalatai

Ezerkilencszázkilencvenöt

Február

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG ÉS AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET FOLYÓIRATA

| | |
|---------------------------|---|
| <i>Csoma Gyula</i> | főigazgató helyettes (Országos Közoktatási Intézet, Budapest) |
| <i>Domszicz Máttyás</i> | műszaki tanár (Veszprém) |
| <i>Garami Erika</i> | tudományos munkatárs (Társadalomkutatási Informatikai Egyesület, Bp.) |
| <i>Göfiring, Walter</i> | egyetemi tanár, Pedagógiai Akadémia, Wien |
| <i>Lada László</i> | főmunkatárs (Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda, Budapest) |
| <i>Magyar Edit</i> | önálló szellemi foglalkozású (Budapest) |
| <i>Maróti Andor</i> | egyetemi tanár (ELTE BTK, Budapest) |
| <i>Mayer József</i> | igazgató (Szabó Ervin Általános és Szakkollégium, Budapest) |
| <i>Szabó Ildikó</i> | szociológus (Országos Közoktatási Intézet, Budapest) |
| <i>Szigeti Tóth János</i> | titkár (Magyar Népfiskolai Társaság, Budapest) |
| <i>V. Fónagy Erzsébet</i> | főtanácsos (Főpolgármesteri Hivatal, Budapest) |
| <i>Várnagy Marianne</i> | nyugdíjas fősztályvezető (Budapest) |

Számunkat a Gárdonyi Géza Általános Iskola (Győr) tanulóinak munkái díszítik.

Főszerkesztő: Schüttler Tamás — **Munkatársak:** Győri Anna szerkesztő — Majzik Lászlóné szerkesztő — Szekszárdi Júlia — Pócze Gábor — Both Mária — Csorba F. László — Grépany András tervezőszerkesztő, tipográfus — Matics Ágnes szerkesztőségi titkár

Szerkesztőség: 1087 Budapest, Luther u. 4-6. B ép. III. 13. Telefon: 1344-317 **Szerkesztőségi fogadónapok:** kedd, csütörtök 10-14 óráig

Kiadja az Országos Közoktatási Intézet — **Felelős kiadó:** Zsolnai József főigazgató

Terjeszti a Magyar Posta. Előfizethető a szerkesztőségben, valamint bármely hírlapkézbesítő postahivatalnál, a Posta hírlapüzleteiben és a HELIR-nél (Budapest XIII., Lehel u. 10/a. 1900) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a HELIR 219-98 636 pénzforgalmi jelzőszámlára. Előfizetési díj fél évre 858 Ft, egész évre 1716 Ft. Megjelenik havonként.

Folyóiratunk példányai megvásárolhatók: Bartók Könyvesbolt 1114 Bp. XI., Bartók Béla út 25. Tel.: 166-4294 — Mentor Könyvesbolt 1051 Bp. V., Dorottya u. 8. Tel.: 118-3890/160 mellék

HU ISSN 1215-1807 — INDEX: 25701

A nyomás a PRAKTIGRÁF GM gondozásában, az ERFAPRESS Kft. nyomdájában készült. Felelős vezető: Juhász László. Terjedelem: 7 (A/5 iv) Tászkaszám: 95.002

Tartalomjegyzék

XLV. évfolyam
1995/2

- 3 *Csoma Gyula*: A felnőttoktatás rendeltetése
16 *Maróti Andor*: A felnőttoktatás minőségi fejlesztéséről
25 *Magyar Edit*: A magyar felnőttoktatás mint a gazdasági kibontakozás jelentős tényezője
30 *Lada László*: A kettészakadó magyar társadalom
34 *Mayer József*: A dolgozók általános és középiskolái
46 *Várnagy Marianne*: A felnőttképzés elmélete és gyakorlata ma hazánkban
51 *Szigeti Tóth János*: A népfőiskola: egy példa a közösségi iskolára
58 Az Országos Felnőttoktatási Konferencia állásfoglalása

Látókör

- 63 *Garami Erika-Szabó Iláikó*: Szakképzés, munka, társadalmi közérzet
81 *Domschütz Máttyás*: Tanulható-e a siker?

Világtükör

- 91 *Göhring, Walther*: A lakosság képzettségi szintje és a pedagógusok munkafeltételei nemzetközi összehasonlításban

Műhely

- 109 *V. Fónagy Erzsébet*: A középfokú beiskolázás tapasztalatai a fővárosban

Az ötvenes, hatvanas években sokan gondolták azt, hogy az iskolarendszerű felnőttoktatás a társadalmi és kulturális hátrányok gyors felszámolása miatt elveszíti jelentőségét és lassan önmagától elsovad.

Ez a fajta vélekedés – ma már nyugodtan nevezhetjük tévhitnek – abból a voluntarista társadalomképből következett, amely feltételezte, hogy a szocializmus győzelmét követően minden, az „átkos múltból” öröklött probléma is azonnal eltűnik. Ez volt a „holnapra megforgatjuk az egész világot” korszaka. Elég lesz megalkotni a mindenki számára kötelező általános iskolát, s egy csapásra megszűnik az analfabetizmus, felszámolódik a népesség tömeges alulképzettsége. Az persze 1948-49, sőt 1959 tájkán is látszott, hogy ehhez az iskolarendszer demokratizálása mellett szükség van a már munkában álló felnőttek intézményes képzésére is. Az alapműveltséget közvetítő felnőttoktatást azonban hosszú ideig átmeneti, hátrányt kompenzáló intézménynek tekintette az oktatáspolitikai.

Ki gondolt akkor a társadalmi és műveltségbeli hátrányok állandó újratermelődésére, az iskola, a közoktatás hátrányokat kompenzáló funkciójának zavaraira. S ki gondolt volna akkoriban ifjúsági és felnőtt munkanélküliségre, s végképp ki gondolta volna akkor, hogy ezeknek a problémáknak egyik igen fontos kezelési módja lesz majd egyszer a felnőttoktatás.

A felnőttoktatás megtételésének kopernikuszi fordulata talán akkor következett be, amikor megjelent a permanens nevelés elmélete, amikor világossá vált, hogy az ismeretek egyre gyorsabb ütemű termelődése, a tudomány és a technika eredményeinek termelési folyamatokban történő mind intenzívebb alkalmazása, az emberi életút folyamán több alkalommal teszi szükségessé az egyén számára, hogy részt vegyen az intézményes képzés valamilyen formájában. A permanens nevelés eszméjének terjedését e pragmatikus igények mellett, egy másik, mondhatnánk humanizációs igény is katalizálta: az emberek egyre szélesebb köre számára vált nem elsősorban pragmatikus, hanem inkább immanens, sőt transzcendens értékévé a tudás, a tanulás.

Éz utóbbi tendencia a gazdagabb, úgymond fogyasztói, posztindusztriális társadalmakban jelentkezett inkább, nálunk évtizedekre rögzült a felnőttoktatás hátrányt kompenzáló, a közoktatás működésében jelentkező zavarokat utólagosan korrigáló funkciója. A piacgazdaságra való áttérés megkezdése óta a felnőttoktatás a társadalmi-gazdasági rendszerváltás okozta krízisek kezelésének és reménybeli megelőzésének egyik eszközévé vált. De nem csak ezzel, hanem a gazdasági felzárkózás egyik fontos eszközévé, a civil társadalom, a polgári lét gyakorlásához szükséges kultúraelemek közvetítésének egyik fontos szinterévé is, s talán lassan – ha még szűk körben is – a személyiség kiteljesedését segítő tényezővé is.

A felnőttoktatás mai sokarcúságát, funkcióinak dinamikus változásait szeretnénk bemutatni februári tematikus számunkban. Az írásokat korántsem csak a felnőttoktatás szakembereinek figyelmébe ajánljuk. Úgy érezzük ugyanis, hogy a felvetett problémák zömének megoldása csak a közoktatás valamennyi szakemberének, a gazdasági szféra képviselőinek és a civiltársadalom szereplőinek bevonásával lehetséges.

Csoma Gyula

A felnőttoktatás rendeltetése

A felnőttoktatás társadalmilag kiterjesztette az intézményes oktatás hatókörét, mivel olyan rétegeket, csoportokat is befogadott, sőt kezdetől hangsúlyt tett befogadásukra, amelyekhez a közoktatás, a felsőoktatás és a szakoktatás a hagyományos életkori szakaszokban nem jutott el, illetve akik számára az intézményes oktatás akkor csupán töredékes képzést nyújtott.

Az amerikai felnőttoktatók a harmincas években megfordítottak egy közmondást, állítássá változtatták azt, amit tagadott, és jelszavukká tették – kijelentvén, hogy igenis, „*az öreg kutya is megtanítható új trükkökre!*”.

Azóta már sok egymásnak ellentmondó tapasztalatot feloldva, elsősorban az amerikai *Thorndike*, majd a lengyel *Szewczuk* (s rajtuk kívül egy sor más kutató) bizonyította, hogy az elterjedt hiedelmek ellenére, a felnőtt életkorok önmagukban nem akadályai a tanulásnak. Az ember tanulási energiái hosszú ideig kitartanak, kitarthatnak szerencsés esetben – bár szűkülő határok között – a késő öregkorban is. Messze túl vagyunk már azon a felfogáson, amelyet a legtömörebben 1890-ben szintén egy amerikai pszichológus, *James* próbált hitelesíteni, tudniillik, hogy huszonöt éves kora után az ember kíváncsisága a múlté, cselekedeteit a szokás és a rutin irányítja, bármi új megtanulására képtelenné válik.

Elég régi történetek ezek. *Thorndike* alapvető munkája 1928-ban jelent meg, *Szewczuké* 1961-ben.¹

Bátran állíthatjuk, hogy hosszú évtizedek óta már a felnőttoktatás évszázadában (is) élünk, s a XXI. század – várhatóan – még inkább növelni fogja a felnőttoktatás hatókörét.

Vernon Hodge a Pázmány Péter Tudományegyetemen 1937-ben (!), az amerikai felnőttoktatásról írt doktori értekezésében leszögezi: „Az amerikai nevelésügy legújabb fejleménye annak felismerése, hogy szükséges és értékes a felnőttek számára nevelési és tanulmányi alkalmakról megfelelően gondoskodni... 1920 óta ...és különösen az utolsó tizenöt év alatt a mozgalom meglepően gyorsan nőtt, úgy, hogy ma már ez a törekvés az amerikai nevelésügy egyik fő ága.”² A szövegben szereplő „ma már” 1937-ben volt. A második világháború előtt, de még inkább utána, a felnőttoktatás valóban irányadó észak-amerikai és európai áramlattá vált, amely az ötvenes évek elejétől kezdődően – ilyen vagy olyan mértékben – az egész világra kiterjedt, és egyre határozottabb szerephez jutott.

Pótlás és továbbképzés

A felnövekvő nemzedékek iskolai, majd főiskolai-egyetemi, illetve szakképzési – mai hazai szóhasználatlal élve: *közoktatási, felsőoktatási, illetve szakoktatási* – intézményi- és funkciórendszerei mellett (után!) épült ki a *felnőttoktatás* intézmény- és funkciórendszere.³ Három értelemben is az előbbieket folytatásaként. *Egyrészt történetileg*, mivel az intézményesült oktatás nagy rendszerei – a kibontakozás sok évszázados múltjával a hátuk mögött – már működtek, amikor az

intézményesült felnőttoktatás, mint kiépülő rendszer, csatlakozott hozzájuk. Másrészt a felnőttoktatás folytatást jelentett s jelent ma is az intézményes oktatás életkori skáláján, mivel a hagyományos életkori felkészítési szakaszok után, további tanulási szakaszokat intézményesített. Hozzá kell tennünk, hogy ezáltal társadalmilag is kiterjesztette az intézményes oktatás hatókörét, mivel olyan rétegeket, csoportokat is befogadott, sőt kezdettől hangsúlyt tett befogadásukra, amelyekhez a közoktatás, a felsőoktatás és a szakoktatás a hagyományos életkori szakaszokban nem jutott el, illetve akik számára az intézményes oktatás akkor csupán töredékes képzést nyújtott.

Mindez már utal arra, hogy a felnőttoktatás, létének első pillanatától, egyszerre s egymással összefonódva *pótló* és *továbbképző* feladatokat teljesített. Mondhatjuk, hogy ezekért a feladatokért jött létre. Nyilvánvalóan pótolni kívánja a felkészülésre, az intézményes tanulásra felszentelt életkorokban elmaradt (megszakadt) képzési folyamatokat. Különböző fokon, különböző képzési irányokban, mindig ott folytatva, ahol annak idején el sem kezdődött vagy befejeződött. De a tanulási program ilyenkor, a pótlással együtt, kétségkívül továbbképzés is, hiszen új tudást és új esélyeket nyújt a meglevő állapothoz képest, akkor is, ha ezt a tudást és ezeket az esélyeket mások „normális” életkorban, felnőtté válásuk előtt szerezték meg. Ugyanakkor a pótlás feltétele lehet a *további* továbbképzéseknek, melyek az élet – korábban még nem létező – újabb és újabb problémáinak megoldásához, újabb és újabb tennivalóinak elvégzéséhez szükséges tudás közvetítésére vállalkoznak. Erre azért is szükség van, mert korábban, a felkészülés ifjúkori időszakában megszerzett tudás, bármilyen „magasan iskolázott” is, már nem elegendő arra, hogy az élet új kihívásaival szemben eredményesen használni lehessen. Különösen azért, mert ezen vagy azon a téren azóta egészen más, új tudás is keletkezett az emberiség fejében, amit aztán az emberi fejeknek birtokba kell venniük. A továbbképzés tehát így módon a korábban nem volt, nem lehetett (!) tudás közvetítésére vállalkozik.

Új dimenziók között

Időközben aztán a felnőttoktatás egészen új dimenziók közé került.

Ma már közhelyként használjuk az UNESCO *montreáli* felnőttoktatási konferenciájának azt a gondolatát, amely a társadalmi átalakulások felgyorsulására, valamint a tudomány és a technika fejlődésének megváltozott ütemére hivatkozva, 1960-ban arról szólt, hogy *századunk második felében felbomlóban van az életkoroknak az a hagyományos felosztása, amely szerint a gyermek- és ifjúkor a tanulás, a felkészülés, a felnőttkor pedig az alkotómunka időszaka. Új helyzet állt elő, új igények jelentek meg, amelyek egy nemzedék életén belül is állandóan új ismeretek elsajátítását, új készségek megszerzését trják elő.*⁴ Megindult a tanulás társadalmi expanziója, amely egyben a társadalmi rétegződés, valamint a társadalmi-politikai demokrácia térnyerésének nemcsak eszményi, de sokszor, sokhelyütt valóságos, bár csendes hordozója. Halmozódnak és kiterjedőben vannak azok a kényszerítő erők, amelyek a tanulást (intézményesen vagy autodidaktikusan, szervezeten vagy a mindennapi tevékenységekbe ágyazva) egyre inkább életformává alakítják.

Ilyen indoklás mellett kelt életre a *permanens tanulás-oktatás* teóriája, amely hovatovább gyakorlati tendenciává érlelődött. Globális programként először az UNESCO már idézett *montreáli* konferenciája foglalkozott vele 1960-ban. Majd 1976-ban az UNESCO 19. ülészsaka *Nairobi*-ban konvencionális meghatározást is

adott róla.⁵ A permanens tanulás-oktatás folyamatos, az egész életen át tartó tanulást, illetve az oktatás különféle programjaiban való részvételt jelent. Első intézményesült szakaszai a közoktatásban, a szakoktatásban, illetve a felsőoktatásban gyermek- és ifjúkorban mennek végbe, további szakaszai a felnőttoktatásban. A permanens tanulás más megközelítésből *permanens művelődés*, amely magába foglalja az *autodidaktikus* tanulás – oktatás nélküli – folyamatait, sőt a mindennapi élettevékenységekbe ágyazott tanulást is. *Paul Lengrand* értelmezése szerint a *permanens tanulás a művelődés egészét kifejező életformát jelent, annak az embernek az életmódját, aki folyamatos tájékozottságra, tanulásra törekszik.*⁶

Az új dimenziók a permanens tanulás-oktatás dimenziói, melyek között a felnőttoktatás pótló és továbbképző feladatai a permanens tanulás-oktatás részévé válnak.

Az oktatás egysége

Ezzel együtt azonban a permanens tanulás-oktatás erős egységbe fogja a történelmileg kialakult intézmény- és funkciórendszereket: a *közoktatást, a szakoktatást, a felsőoktatást* és hozzájuk csatolva most már a *felnőttoktatást* is, megteremtve az *intézményes oktatás* összefüggő, egységesült intézmény- és funkciórendszerét. Legáltalában teoretikusan. A távlatokat kereső gondolkodás, a felfedezett igények, de már a civilizált Európa oktatásügyeinek érzékelhető irányultságai is erre mutatnak. Ami minden bizonnyal azt jelenti, hogy a felnőttoktatás, mint az egyetemes intézményes oktatás része (alrendszere), intézményeivel és funkcióival szervesen kapcsolódhat a többiekhez s a többiek hozzá. Mindnyájan észrevehetik céljaik és feladataik közös nevezőt, megtalálhatják a munkamegosztás és ésszerű módozatait, meg egyezéssel törekedhetnek érdekellentéteik áthidalására, egymás tudatosan felépített előzményeként és folytatásaként működhetnek, s átmeneteket alakíthatnak ki egymáshoz. Miközben szigorúan őrzik tudásközvetítési kultúrájuk autonóm attribútumait.

Mind ezt mindenekelőtt *szemléletükben és ügyeik mindennapi kezelésekor* tehetik. Szóval – lenéző fensőbbiséggel vagy méltatlankodó alázattal, ahogyan ez hagyományosan szokássá vált – nem húznak mélyülő árkokat egymás közé. Ezen túl azonban programjaik és egész működésük integráló hatásával kellene számolnunk.

A történelmileg kialakult intézmény- és funkciórendszerek egyébként már elég régen amúgy is átfedtek egymást. A közoktatás magába foglalja a szakoktatást, a felsőoktatás maga szakképzési ágazat, a közoktatásnak, a szakoktatásnak és a felsőoktatásnak – a maguk intézményrendszerén belül – egyaránt vannak, lehetnek felnőttoktatási intézményrészei és funkciói stb. Ugyanakkor a felnőttoktatás az előbbiektől elkülönülő intézményekkel, sőt teljes intézményrendszerekkel is rendelkezik, amelyek általános képzési és szakképzési tennivalókat végeznek, s közoktatási és szakoktatási feladatokat látnak el.

Egységesülésük tendenciája – máris viszonylagos egyértelműségük és szuverenitásuk, valamint átjárható funkcionális határaik miatt – nem mond ellent annak a másik tendenciának, amit az oktatáskutatók manapság – külön-külön tárgyalva a rendszereket – a közoktatás, a szakoktatás, a felsőoktatás, illetve a felnőttoktatás *diverzifikációjának* neveznek. „Széttartó” differenciálódásuk ugyanis egymás felé haladó mozgás is, másrészt az egybefogott intézményes oktatásból megy végbe.⁷

Lehetőség másfajta építkezésre

A permanens tanulás-oktatás kibontakozása – és ilyenképpen az intézményes oktatások intézményes oktatássá történő egységesülése – új lehetőséget kínál: az általuk, illetve most már az általa közvetítendő tudás (a műveltségi anyag, illetve a tananyag és a követelmények, az elvárt tudásszintek) másként történő, újbóli elosztását. Másfajta viszony jöhet létre e téren a közoktatás és a hozzá csatolt szakoktatás között az általános képzés és a szakképzés viszonyát illetően; általában az általános képző közoktatás és a szakképzés, jelesen a szakképzést megvalósító felnőttoktatás között; a közoktatás és a felsőoktatás között; és egyetemesen: a felnövekvő nemzedékeket kiképző közoktatás, szakoktatás és felsőoktatás, valamint a felnőtteket képző (pótlólag is képző, tovább is képző) felnőttoktatás között.

Tudomásul lehet venni ugyanis mindenütt a tanulás folytatását, folyamatoságát. Azt a közönséggé váló ténnyt, hogy sehol, semmi sem fejeződik be, s ezért nem kell – ma már amúgy sem lehet! – befejezett tudást adni. Elsősorban a folytatásra érdemes felkészíteni. Szóval *nyitott* tananyag- és követelményi konstrukciókkal kellene dolgozni. Mindez viszont arra utal, hogy *lineárisan* építkezve, alulról felfelé, a kezdetektől a folytatások felé haladva, tovább és át lehet „tolni” a tudnivalókat a mindig következő, intézményesült tanulási aktusok területeire is. Amihez persze szakítani kellene a felülről lefelé és az alulról felfelé építkező közoktatás kettősségének történelmi hagyományaival, és kísérletet kellene tenni az egyértelműen „alulról felfelé haladó” építkezésre.⁸ Végso soron aztán tovább és át lehet „tolni” a tudnivalókat a felnövekvő nemzedékeket képző rendszerekből a felnőtteket képző rendszerekbe. Miért ne lehetne a tananyagot és a követelményeket úgy elosztani, hogy jusson belőlük a felnőttoktatás fázisaira is. Ahol azok még mindig az intézményes oktatás egységesült rendszerén belül maradnak.

Ha ez a lehetőség itt és most túl elvontan jelentkezik is, arra mindenképpen alkalmas, hogy végig gondoljuk: más, erre mutató eljárásokkal együtt, nem ezzel szakíthatjuk-e meg a „tananyagrobbanás” hosszú idő óta tartó „láncreakcióját”; s nem oldhatjuk-e valamelyest ezen az úton is az „eltömegesedő” oktatás színvonalának régóta szilárduló dilemmáit. Annál inkább, mert összefüggenek egymással. Ezen az úton talán lélegzethez, s minden fokozatban a tudás valódi és sikeres megalapozásának lehetőségéhez juthatnának a felnövekvő nemzedékeket képző intézmények, a felnőttoktatás pedig a jól és biztosan megalapozott folytatás lehetőségéhez. Amennyiben a felnőttoktatás kiépül, és tudásközvetítő kultúrája erre minden tekintetben alkalmassá válik.⁹

Új kihívások

De nemcsak ennek a lehetőségnek kellene megfelelnie, és nemcsak erre kellene alkalmassá válnia. A felnőttoktatás e századvégen és ezredelön új kihívásokkal került szembe, melyek minden eddiginél egyetemesebb problémák megoldására szólítanak. És valószínűleg magukba foglalják, sőt talán megoldásuk egyik kardinalis mozzanataként tételezik a lineáris építkezés előbb vázolt lehetőségének kidolgozását.

Csak hogy a kihívások valójában *nem* is a felnőttoktatást érik, hanem az *intézményes oktatás* egészét. A problémákkal nem önmagában a felnőttoktatás („mint olyan”) szembesül, hanem az *intézményes oktatás* egésze.

Azok a *trendek*, amelyek Európában elég általánosan jelentkeznek, hogy az új problémákat megfogalmazzák és megoldáshoz segítsék, már nem a felnőttoktatás, de nem is a közoktatás, a szakoktatás és a felsőoktatás, hanem az *oktatás* („mint olyan”) *rendeltetésére* vonatkoznak. Ily módon a *permanens tanulás-oktatás* szemléleti, intézmény- és programrendszerében jelennek meg. S az oktatás és a gazdaság, illetve ennél átfogóbban: az oktatás és a társadalom viszonyára vonatkoznak.

Oktatás és gazdaság

Az eszmék és a tények századvégi és ezredeleji axiómája szerint a *tudás*, pontosabban a *mindig korszerűsödő tudás* gazdasági tényező. Ami nemcsak a gazdasági elit, illetve a gazdaság alsóbb és felsőbb szintű irányítóinak felkészültségében valósul meg, hanem egyre inkább és egyre szükségesebben a gazdaság minden rendű és rangú résztvevőjének a felkészültségében. A gazdaság működésében érvényesülő, mindig korszerűsödő tudás expanziója, „eltömegesedésének” igénye vált tendenciává, természetesen a tudás erősen differenciált és hierarchizált struktúráinak formájában.

Ebből következően a tanulás, illetve a tanulást megszervező, irányító, azaz a *tanulást intézményesítő oktatás a gazdaság működésének szerves tartozékává válik*. Az oktatás társadalmi kiterjedtsége és minősége a gazdaság aktuális állapotának és minőségének egyik magyarázatát adja, perspektívái a gazdaság perspektíváival együtt remélhetők.

A tudás felhalmozódását a társadalomban a tőke akkumulációjához szokták hasonlítani.¹⁰

Íme a modern gazdaság kihívása, amivel az intézményes oktatás szembekerül.

Ki is alakult az európai törekvés a *gazdasági fejlődés* megalapozására a közoktatás, a szakoktatás, a felsőoktatás és a felnőttoktatás rendszereinek együttes, összehangolt működése által: a célnak megfelelő intézményi rendszerrel és intézményhálózattal, műveltségi tartalmakkal és képzési programokkal. S ez felvetette annak igényét, hogy a közoktatás, a szakoktatás, a felsőoktatás és a felnőttoktatás intézményi és képzési struktúrái képesek legyenek alkalmazkodni egymáshoz, s együttesen a társadalmi munkamegosztás, illetve a munkaerőpiac változó igényeihez, különös tekintettel a tanítványok *egzisztenciális jövőjére*. De felvetette annak igényét is, hogy az egységesülő intézményes oktatás *ne* egyszerűen a gazdaságot (a munkaerőpiacot) „leképező”, igényeit feldolgozó szerepet kapjon, hanem ugyanakkor gazdaságteremtő tényezőként, a gazdasági innováció hajtóműve legyen. *Egyszerre kövesse és vezesse* a gazdaságot. Ez a kettős szerep – amely az oktatási gyakorlatban oly könnyen ellentmond egymásnak – az oktatás és a gazdaság viszonyának jellegzetes dilemmája. Annymira az, hogy a gazdaság és az oktatás viszonyának rendezésekor a dilemma feloldási kísérleteit a legfőbb törekvésként lehet számon tartani.

Közoktatás, szakképzés, felnőttoktatás

Ebben az összefüggésben nyer teret az a mozgásirány, ami oda mutat, ahol a közoktatás már egyre inkább az egyre huzamosabb időre tervezett *általános képzést*, valamint – ezzel együtt – a *jövendő életpályát megcélzó orientációt*, és – legfeljebb – az úgynevezett *sakmai előképzést* vállalja magára. Ezt követheti a differenciált és mozgékony *szakképzés*, mégpedig az intézményes oktatás közokta-

táson túli szféráiban, közöttük a tág értelmű „nappali” post secondary főiskolai, egyetemi oktatásban, valamint a felnőttoktatás különféle ágazataiban.¹¹

A felnőttoktatás tehát jelentős primer szakmai *kiképző* feladathoz juthat a pótló és továbbképző feladatok mellett.

A közoktatás és a szakképzés viszonyának ilyen jellegű átalakulását rendszerint az ifjúsági munkanélküliség kezelésének úgynevezett *parkoltatási* szükségleteivel indokolják. Ennél egyetemesebben indokolja azonban az a felismerés, hogy a gazdasági fejlődés megalapozása, valamint a tanítványok egzisztenciális jövőjének, munkaerő-piaci esélyeiknek *előkészítése* a legeredményesebben a jól konvertálható általános műveltség (a jól konvertálható általános képességek) kifejlesztése útján valósítható meg. A felnőttoktatás globális szerepvállalását jól indokolja az is, hogy sokkal közvetlenebb és sokkal dinamikusabb kapcsolatokat létesíthet a változó gazdasággal, mint a természeténél fogva statikusabb közoktatáshoz kötött szakoktatás.

A különbségek hierarchiája

Kiderül azonban, hogy a gazdaságnak az oktatáshoz fűződő érdekei meglehetősen differenciáltak és ellentmondásosak.¹²

Jól érzékelhető viszonyuk *hármias tagolódása*, amely az előbbieknél konkrétabb és kevésbé egyértelmű törekvéseket ösztönöz. *Egyrészt* ugyanis vannak a gazdaságnak olyan ágazatai és szinterei, ahol a tudás, illetve a legdinamikusabb és legtágabb képzés folyamatos igényként és feltételként jelentkezik. A tudás hiánya, a képzetlenség vagy a tudás beszűkülése, statikussá merevedése, a képzés berekesztése a gazdasági növekedés gátjává válik. Mégpedig nemcsak a munkamegosztás hierarchiájának magasabb posztjain, hanem a középső és alsó szinteken is. *Másrészt* vannak, s minden bizonnyal egyre inkább lesznek a gazdaságnak olyan ágazatai és szinterei, ahol a munka – az alsó és a középszintű irányítás is – erőteljesen specializálódik, korlátok közé kerül, s így nagyon körülhatárolt, zárt tudást kíván. Bár ez önmagában nem zárja ki a tevékenységváltás s ily módon a kiképzést követő átképzések sorozatát. *Harmadrészt* vannak, s minden bizonnyal lesznek is, a gazdaságnak olyan ágazatai és szinterei, ahol nagy számban maradnak fent, illetve a gazdaság fejlődésének holnapjában kialakulnak és elterjednek olyan technológiák, amelyek nem kívánnak alapműveltséget és különösebb szakmai képzettséget sem. (Olykor még az analfabéták is elboldogulhatnak.) Részint az egészen alacsony, részint a magas technikai színvonalon működő munkafolyamatoknál, illetve ezek egyes fázisaiban marad fenn vagy fog kialakulni ilyen helyzet.

A gazdaság számára az oktatás megosztottan gazdaságos.

Az első esetben a gazdasági érdekek egyértelműen az oktatás mellett szólnak. A legnagyobb oktatási befektetések is rentábilisak. Akár még a kultúra legtágabb, legösszetettebb és legelvontabb összefüggéseinek és tartományainak közvetítésére fordított befektetések is, mivel az átfogó műveltségben, a sokoldalúan felvértezett intellektusban kifejezésre jutó emberi minőség itt igazoltan gazdasági tényezővé válik. Természetesen a tudás, illetve az oktatás differenciált és hierarchizált tagolódásának ezen a szintéren is megjelenő, belső világában. De például a szakmunkásoknál, a technikusoknál, a mérnököknél, a menedzsereknél stb. egyaránt. Ezek a szintereken a gazdaság szívesen ad teret az általános képzés mind magasabb fokozatainak, kívánja az általános művelődés expanzióját.

Veszít nagyvonalúságából a gazdasági érdekelttség minden olyan szintéren, ahol az erőteljes specializálódás jól körülhatárolható, zárt tudást s így koncentrált célra irányuló képzést kíván. A gazdasági érdek ilyenkor az éppen szükséges és elégséges képzést részesíti előnyben. Az általános képzést is – értelemszerűen – korlátok közé vonja. Minden többlet csökkenti a ráfordítások rentabilitását. Hozzátehetjük, hogy az ilyenféle érdekviszonyok előnyben részesített általános stratégiává válhatnak a gazdasági növekedésüket felgyorsítani kívánó (és felgyorsító) s ennek érdekében az oktatás tömeghatását kiemelt tényezőként használó nemzetgazdaságokban. Különösen akkor, ha visszamaradt gazdasági-társadalmi szerveződésekben törnek ki, gazdasági autonómiájuk korlátozott, s a multinacionális munkaerőpiacra viszonylag olcsó, de jól képzett munkaerőt szállítanak, jó helyezést érve így el a gazdasági világversenyben. Jellemző ez az oktatási stratégia például a délkelet-ázsiai „kis tigrisekre” s bizonyos részleteiben az ázsiai „nagy tigrise”, Japánra is. Bár mindnyájuknál olyan kulturális hagyományokba ágyazva, amit európai lelkületünk alig-alig tud megközelíteni.

Végül megszűnik a gazdaság oktatási érdekelttsége minden olyan szintéren, ahol a gazdaság nem kíván alapműveltséget és különösebb szakmai képzettséget sem. Ilyenkor a gazdasági érdek kifejezetten az oktatás ellen szól: egyrészt az oktatási ráfordítások gazdaságtalansága, másrészt a képzés munkaerő-piaci rendellenességeket keltő hatása miatt.

A két utóbbi esetben szívesen óv a közgazdászok egy része a *tülképzés* veszélyétől.

A piactudás kettős természete

Egy másik megközelítésben a hármastagolást kiegészíti a *piactudás kettős természete*.

A munkaerőpiacon ugyanis – *egyrészt* – nem az intézményes oktatás hierarchiájában megszerzett végzettséget, illetve nem a bizonyítványok minőségét kéri számon, netán bizonyítványt sem kérnek (!), hanem „csak” az érvényesíthető, a gyakorlatban bizonyítható tudást. *Másrészt* azonban a munkaerőpiacon értékeli, olykor felértékeli az intézményes oktatás hierarchiájában megszerzett végzettséget, ragaszkodnak a papírfomához.¹³

De akár így történik, akár úgy, rövidebb-hosszabb távon a munkaerőpiacon a *megszerzett tudás* kél el a piac szabályai szerint, az éppen időszerű piaci áron. Igaz, hogy e kettősség mögött a tudás megszerzésének elég sokrétű, de azért egyértelmű lehetőségei állanak. A tanulás autodidaktikus útjai, valamint magukban a véghezvitt tevékenységekben megvalósuló tanulás¹⁴ ugyanis csak részben elégíthetik ki a tudásszükségleteket. A tanulás intézményes hierarchiái nélkülözhetetlenek. A tudás piacán viszont már az a tudáskonstrukció kél el, amelyhez ugyan (bár nem kizárólagosan) valóban nélkülözhetetlenek az intézményes oktatási hatások, de döntővé válik öntevékeny, autonóm átformálásuk, a gyakorlathoz, a piaci igényekhez történő hozzáigazításuk.

A közoktatás, a szakoktatás és a felsőoktatás általános viszonya a gazdasági érdekhierarchiához, valamint a piactudás kettős természetéhez külön tanulmányt igényelne. A felnőttoktatásról azonban elmondható, hogy tudomásul veszi létezésüket és igyekszik alkalmazkodni kívánalmaikhoz, minthogy „testközei” kapcsolatban van a gazdasággal. Az úgynevezett *formális képzés*, valamint az úgynevezett *nemformális képzés*¹⁵ változatos alakzataival nemcsak követni lehet

képes annak mindenféle megnyilvánulását, de képes lehet nagyobb gazdasági távlatok felé is elmozdulni: szem előtt tartva a képzés érdekhierarchiájának és a piac tudásigényeinek mindig folyamatban levő átcsoportosulását.

Oktatás és társadalom

Ténnyé vált az oktatás „eltömegesedése”. Ez a folyamat az oktatásnak a gazdasághoz fűződő viszonyánál – s vele nem is feltétlenül összhangban – átfogóbb viszonyrendszerben megy végbe, s más hatásokkal együtt, a társadalom szerkezeti mozgásának, valamint a műveltség társadalmi újraelosztásának átalakulása felé vezet.

Íme a társadalmi kihívás, amivel az intézményes oktatás szembekerül.

Az oktatás „eltömegesítő” társadalmi expanziója egyszerre két irányba halad: valamennyi társadalmi réteg felé (az oktatási rendszer perifériájára szorult vagy az oktatási rendszerből teljesen kiszoruló rétegek felé is), mivel a társadalom egészére kíván kiterjedni; másrészt a felnövekvő nemzedékek egyre több korosztálya felé: „lefelé” az óvodáztatás irányába (egészen a hároméves korig) és „felfelé” (egészen 18-19 éves korig), a minél általánosabb középiskoláztatás, majd a bővülő post secondary, főiskolai, egyetemi képzés irányába, s túl a felnövekvő nemzedéken, a felnőtt nemzedékek minden korosztálya felé.¹⁶

Ki is alakult az európai törekvés a közoktatás, a szakoktatás, a felsőoktatás és a felnőttoktatás megnyitására a társadalom minden rétege előtt. Azzal az igénnyel, hogy a nyitás az intézményrendszerek minden fokozatában végbemenjen. Ami nem kevesebbet jelent, mint az oktatási rendszerek szegregáló társadalmi szelekciónak mérskelését, illetve tendenciák kidolgozását az egyenlőtlen társadalmi esélyek kiegyenlítésére az intézményes oktatás egyesült rendszerének működése által. Ez viszont együtt jár az oktatási intézményrendszer és intézményhálózat, a műveltségi tartalmak és a képzési programok, valamint ezeken belül a szelekciónak küszöbök és a tanítványok mozgáslehetőségeinek megfelelő elrendezésével és ismétlődő újrendezésével. Mindezzel együtt pedig az oktatási kultúra ráhangolódását kívánja a társadalmi nyitás következtében előálló új helyzetre.¹⁷

Ez a törekvés egyet jelent a *társadalmi mobilizáció* oktatási csatornáinak kiépítésével vagy továbbépítésével és áteresztő kapacitásának növelésével.

Mindebből egy másik szükséglet is következik: a törekvés az *elitképzés* és a *tömegképzés* együttes megoldására. Együttes jelenlétük az oktatás társadalmi kiterjedése során vált dilemmává, s az utóbbi fél évszázadban sűrűsödött heveny problémává. Egyre határozottabban jelentkeznek ugyanis egymásnak ellentmondó tendenciáik, az oktatást megosztó, kettős szerepre ösztönző igényeik, s mindenekelőtt nyilvánvalóvá vált annak esélye, hogy az oktatást a sajátos társadalmi törésvonalak mentén kettévágják. A törekvések a dilemma feloldásával kísérleteznek, annak módzatait keresve, hogy miként lehet szabad átjárást biztosítani a tömegképzésből az elitképzésbe, és viszont.¹⁸

Ismét utalni lehet itt a „felülről lefelé” és az „alulról felfelé” építkező közoktatás kettősségére, amely elsősorban szociológiai megközelítésből válik láthatóvá,¹⁹ s amely az eltérések mértékével az elitképzés és a tömegképzés szétválásának fontos megjelenési formája és mércéje is a teljes intézményes oktatásban. A tömegképzés és az elitképzés együttes megoldása valamiképpen ennek a kettősségnek a megszüntetésével kezdődhet. Leginkább talán a tananyag és a követelmények egyértelműen „alulról felfelé” haladó és a gyermeki fejlődés szempontjainak egyértelműen elsőbbséget adó építkezéssel.

Kísérletek történnek továbbá arra, hogy a társadalmi nyitottságra és az esélyek egyenlítésére törekvő – s így a társadalmi mobilitás, valamint az elitképzés és a tömegképzés együttes kívánalmainak megfelelni kívánó – oktatás egyben eleget tegyen a modern gazdaság kihívásainak is.²⁰ A társadalmi mozgásokat segítő oktatási struktúráknak „le kellene fedniük” a gazdaság képzési hierarchiáit kielégítő oktatási struktúrákat. Hiszen a társadalmi és a gazdasági érvényesülés útjai két összefüggő, bár nem azonos menetrendre utalnak. A probléma valójában a gazdasági képzési hierarchiák egyoldalú kiszolgáltatásának ellensúlyozása, ide értve a *túlképzés* – netán lehetséges – veszélyének kezelését is. Az oktatási rendszerek ugyanis, a közvetlenebb, erősebb és a pragmatikusabb hatásoknak kitéve, hajlamosak – csupán vagy mindenekelőtt – a gazdaság kívánalmaihoz igazodni. De azért itt mégsem a prioritások, inkább az egyeztetések lehetőségeinek feltárásáról van szó.

A felnőttoktatás autonómiája

A felnőttoktatás ezekben a törekvésekben a közoktatással, a szakoktatással és a felsőoktatással egyenrangú helyet foglal el. Ugyanakkor sajátos és autonóm rendeltetése is van.

A felnőttoktatás ad módot a közoktatás, a szakoktatás és a felsőoktatás várhatóan – többé vagy kevésbé – mindig egyenletlenül megvalósuló társadalmi szerepének korrigálására és kiegészítésére: társadalmi nyitottságuk, esélyegyenlítő minőségük, mobilizációs kapacitásuk stb. terén. Különös tekintettel arra az egyre időszerűbb igényre, amely a középfokú oktatásba s ennek a felsőfokú oktatásba történő továbblépés mennyiségi növelését kívánja. A felnőttoktatás által tehát az egyetemes oktatás az *önkorrekció* rendszerét is kiépíti a maga számára.

A felnőttoktatás módot ad az egyetemes oktatás társadalmi dimenzióinak kitágítására. Újabb kapukat nyithat a társadalom minden rétege felé, s újabb átjárókat az alapoktatás és a középfokú oktatás, valamint a középfok és a felsőfok, illetve a felsőfok különböző belső fokozatai között. Mégpedig nemcsak a *formális képzés*, hanem a *nem formális képzés* alakzataival is. A felnőttoktatás kiegészítheti és folyamatossá teheti, illetve kiegészítve és folytatva, a *nem formális képzés* szféráiba is átviheti az egyetemes oktatás társadalmi aktivitását, megtalálva a módját annak, hogy a gazdasági képzési hierarchiák, valamint az esélyegyenlítő nyitás és a mobilizáció igényei egymással kiegyezzenek.

Egyébként – társadalmi hatásainak tekintetében is – a felnőttoktatás az egyetemes oktatás legdinamikusabb tartománya.

Alternatívák

A törekvések nyilvánvalóak. Nemcsak eszméket juttatnak kifejezésre, de bémérhető tényeket, érzékelhető folyamatokat és feloldásra váró konfliktusokat is. Mégsem egyedülállóak. Alternatíváik vannak.

Kétségtelen, hogy érvényesülésüket nemcsak az európai oktatásügyek múltja, oktatási kultúrája, de aktuális érdekek és eszmék, politikai irányultságok befolyásolják: segítik vagy gátolják. És nem feltétlenül vagy nem egyszer s mindenkorra határozzák meg az intézményes oktatás (egyenként: a közoktatás, a szakoktatás, a felsőoktatás és a felnőttoktatás) haladási irányait. Bár érvek szólnak amellett, hogy az európai gazdasági, társadalmi és politikai állapotok feltételeket teremte-

nek kibontakozásukhoz, s az európai fejlődés fő irányába esnek. Mégis: teret nyerhetnek, teret nyernek az őket visszaszorító és a velük ellentétes hatásokat keltő tendenciák.

Az oktatás átalakulása olyan irányt vesz, vehet, ami a gazdaság (a munkaerőpiac) „leképező” kiszolgálása felé vezet, minden tekintetben alárendeli magát a gazdaság megkívánta legidősebb – és viszonylag rövid távú – képzési kívánalmaknak. Uralkodóvá válhat a „kis tigrisek” stratégiája. A felnőttoktatás primer szakmai képző tennivalói alig-alig alakulnak ki, mivel az általános képzés közoktatási hatóköre nem vagy csak kismértékben növekszik.

Továbbá: az intézményes oktatás, illetve annak egyik-másik alkotórésze a zártabb, a társadalmilag szegregáló, szelektív szerkezetek felé mozdul. Ezáltal beszűkíti a társadalmi mobilizáció oktatási csatornáinak áteresztőképességét, s bekövetkezik az elitképzés és a tömegképzés egyre merevebb és átjárhatatlanabb kettéválasztása, ami akár ketté is szakíthatja az intézményes oktatást. Erősödik az oktatás szegregáló szelektivitása, s az elitképzés színvonala nő, a tömegképzése csökken. A felnőttoktatás pedig fokozatosan a tömegoktatás zárt tartományába kerül, netán szintén kettészakad, s kisebbsézt az elitképzés (mint továbbképzés), nagyjából a tömegképzés formális és nem formális pótló és kiegészítő folytatásaként működik. Vagy: nem is alakulnak ki, illetve elsorvadnak, szűk térre szorulnak azok a felnőttoktatási intézmények és funkciók, amelyek a közoktatás, a szakoktatás és a felsőoktatás társadalmi hatókörét némiképpen módosítani tudnák.

Végül soron a gazdaságot változásokra ösztönző és újabb távlatok felé hajtó vagy mozgáselehetőségeit konzerválni segítő, illetve a nyitottabb vagy zártabb társadalmat tételező: a társadalom szerkezeti mozgását, a lentesebb társadalmi rétegek mobilitását támogató vagy inkább a társadalmat e tekintetben konzerválni kívánó intézményes oktatás alternatívái kerülnek szembe egymással. Az intézményes oktatás részeként a felnőttoktatás rendeltetése az egyik vagy a másik szolgálata.

Megfontolandó, hogy a magyar felnőttoktatás számára, követendő irányként, melyik alternatívát válasszuk. Tekintettel különösen arra, hogy a konzervatív gazdaságra támaszkodó (és esetleg a „kis tigrisek” babérajaira pályázó), zárt, inmobil társadalmak – valamilyen mértéken túl és hosszabb távon – a társadalmi ellentétek kieleződésének és a társadalmi krízisek elmélyülésének kedveznek. S tekintettel arra is, hogy kiszakadva ilyen vagy olyan eszméink büvköréből, a viszonylag (a lehető leginkább) kiegyensúlyozott társadalmi állapotok tárgyilagos igenlésének józan szempontjai szerint döntsünk. Mindig szem előtt tartom, hogy az intézményes oktatás – legalábbis – járulékos oka a gazdaság és a társadalom jelen-s jövőbeli állapotának.

Jegyzetek

¹ Thorndike, Edward L.: *Adult Learning*, New York, 1928. James, William: *Principles of Psychology*, New York, 1890. Szweczuk, Włodzimierz: *Psychologia Szłowieka dorosłego*, Warszawa, 1961. (*Magyarul részletek jelentek meg belőle A felnőtt ember fejlődési lehetőségei címmel. In: A felnőttoktatás lélektani problémái. Tankönyvkiadó, Bp., 1964.*) A fordulat a probléma vizsgálatában Thorndike-kal kezdődött. Hosszú ideig csupán a felnőtttség életkori sajátosságai álltak az érdeklődés központjában, a pszichológia vizsgálati lehetőségei szerint. Szweczuk újabb fordulat kezdetét jelzi. A felnőttkori tanulás társadalmi összefüggések közé kerül, szociológiai, szociálpszichológiai, kultúrszociológiai vizsgálatok tárgyává válik.

Kiderül, hogy a társadalmi tényező döntő a felnőttkori tanulás korlátai és szabadsága szempontjából.

² *Hodge, Vernon*: A felnőttek oktatása az Amerikai Egyesült Államokban. Bölcsészdoktori értekezés a Budapesti Pázmány Péter Tudományegyetemen. Bp., 1937. 3. old. Tudomásom szerint ez a disszertáció volt az első itthon megjelent magyar nyelvű andragógiai szakmunka. A címében jelzetten kívül átfogó összefoglalást ad a felnőttoktatás pszichológiai, metodikai, sőt nevelésméleti és oktatáspolitikai problémáiról, úgy, ahogyan a harmincas években az andragógiai diszciplína ezt lehetővé tette. Az ennél nagyobb lélegzetű monográfiára *Durkó Mátyás* Felnőttnevelés és népművelés c. könyvének megjelenéséig, 1968-ig várni kellett Magyarországon.

³ A közoktatás, a szakoktatás, a felsőoktatás és a felnőttoktatás közhasználatúvá vált terminus technicusaival dolgozom, bár egymáshoz való viszonyuk nem egyértelmű, különbségeik és értelmezési lehetőségeik nem pontosak. E közhasználatú terminusok mégis eligazítanak, és megkímélnék új rendszerező és értelmező konstrukciók kidolgozásától, amelyek újabb magyarázatokat és vitát igényelnének. Ezt előrebocsátva: szakoktatáson a közoktatás rendszeréhez kapcsolt szakképzést értem. A szakképzést ennél tágabb fogalomként használom, amely magába foglalja pl. az úgynevezett munkaerő-piaci képzést is, amely a felnőttoktatás része.

⁴ Declaration de Montreal. Etudes et documents d'éducation, No. 46. UNESCO, Paris, 1963.

⁵ Ajánlás a felnőttnevelés fejlesztéséről. (Az UNESCO 1976-ban Nairobiban tartott 19. ülészakának ajánlásai.) In: Felnőttnevelési füzetek. Szerk.: *Tóth János*. Népművelési Intézet, Bp., 1979.

⁶ *Legrand, Paul*: Introduction à l'éducation permanente. Paris, 1970.

⁷ *Vö. Csoma Gyula*: A felnőttképzési rendszerek diverzifikációja. – A fogalom és ideológiája – In: Munkaerőpiac és felnőttképzés. (OTKA 1314), Janus Pannonius Tudományegyetem Felnőttképzési és Közművelődési Tanszék, Pécs, 1992. (Az azonos című nemzetközi konferencia tanulmányai.)

⁸ Általános didaktikai megközelítésben a „felülről lefelé” haladó építkezés a felsőoktatás, jelesül az annak magasabb fokán álló egyetemi oktatás igényeiből redukció útján levezetett tananyag-válogatás és tananyagrendezés, illetve a követelmények fokozatainak megállapítása a főiskolák, alattuk a középiskolák, ezek alatt az alapiskolák számára. Az „alulról felfelé” haladó építkezés viszont a tananyag-válogatás és a tananyagrendezést, illetve a követelmények fokozatait a műveltség alapjainál kezdi és a gyermeki-ifjúkori fejlődés, valamint a tananyag ehhez igazodó saját logikája szerint halad felfelé, a bonyolultabb, magasabb szintek irányába. A kétféle építkezés inkább csak erős orientáció, ma már tiszta formában nem létezik, de éppen keveredő kettősségével zavarja a közoktatás kiegyensúlyozott működését. Mindkét fogalom az iskolai tudás társadalmi meghatározottságát vizsgáló szociológiában keletkezett. *Vö.* a 19. sz. jegyzettel.

⁹ Részletesebben lásd *Csoma Gyula*: Tananyagreform és permanens képzés. Köznevelés (Látóhatár), 1973. 26. sz.

¹⁰ Hozzá szokták tenni még, hogy Magyarország legértékesebb és leginkább mobilizálható vagyona a szellemi vagyon, amely nyilvánvalóan a gazdaságban alkalmazható, konvertibilis tudást jelent. Ennek további kibontakoztatása elsőrendű kitörési iránya lehet a lemaradással küzdő magyar gazdaságnak.

¹¹ *Roger Gal* már 1961-ben utal a közoktatás általános képzési hatókörének kitágulására mint korszerű tendenciára. *Gal, Roger*: Hol tart a pedagógia? Gondo-

lat, Bp., 1967. A nemrég indult „Emberi Erőforrások Fejlesztése” világbanki szakképzési program „világbanki” alapelvei olyan új szakközépiskolai típust vázolnak fel, amely az eddigieknél szélesebb körű általános műveltséget és vele együtt „szélesen konvertálható szakmai megalapozó képzést nyújt”. Forrás: Ifjúsági szakképzési világbanki program. Információk 1. Fejlesztési elgondolások. Polifon Kiadó. Bp., 1992.

¹² E sorok írója ezt a témát – kissé más megközelítésből – először 1973-ban fejtette ki a Társadalmi Szemle az évi októberi számában Kérdőjelek a munkások és parasztok iskolai továbbtanulása előtt címmel.

¹³ Lassan kibontakozik azoknak a szociális-szociokulturális, illetve az oktatási rendszerben, valamint a pedagógiai-andragógiai gyakorlatban keresendő tényezőknél a vizsgálata, amelyek az értékelésben, jelesen a vizsgákban összefutva talán megmondhatják, hogy a tanítványok pályafutásának, teljesítményeinek minősége az oktatási intézményekben miért és hogyan váltható át tehetségükre, életpályájukra és az oktatási intézményekből kilépve, életpályájukra várható minőségére, s mikor, miért és hogyan nem. Mindenesetre elég nagy itt az egyenlenség, sőt a meg hasonlítás is.

¹⁴ Az ilyenfajta tanulást a tanuláslélektan komponensként végbemenő vagy járulékos, esetleg származékos tanulásnak nevezi, amely nem a megtanulás céljaira szerveződik, hanem egészen más célokra, de megtanulást eredményez, miközben eredeti céljait megvalósítja. A tanulás itt komponense, járuléka, a tudás pedig származéka a nem tanulási tevékenységnek.

¹⁵ A formális és a nem formális képzés (formal education és nonformal education) megkülönböztetése a nemzetközi szakirodalomban leginkább az iskolai rendszeren valamint a felsőoktatási intézményrendszereken belüli és kívüli képzés megkülönböztetését szolgálja. De értelmezni szokták az állam érvényes végzettséget adó és nem adó képzési formái különbségeként is. Az előbbi és az utóbbi értelmezés néha egybeesik, néha nem.

¹⁶ Roger Gal 1961-ben ezt a folyamatot is érzékelteti. Vö. 11. sz. jegyzet. Philip H. Coombs Az oktatás világválsága című könyvében 1968-ban, más szempontból szintén erre mutat rá. (A könyv magyarul 1971-ben jelent meg a Tankönyvkiadónál.)

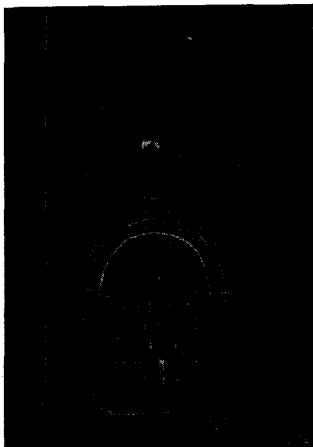
¹⁷ Az oktatási kultúrával kapcsolatban ismét Galra hivatkozom. Ezt írja: „Vége a pedagógiában annak a nagyon is kényelmes megkülönböztetésnek, melynek alapján különválasztották a tehetséges tanulókat, akiknek továbbtanulását biztosították és a tehetségteleneket, akiknek ezt nem teszik lehetővé, és a gyakorlati ismeretek szerzésére vagy a zárt szakmai betanítás területére szorítják őket vissza... Olyan nevelést kell megtervezni, amely sokkal inkább általános, mint eddig bármikor, és mégis tekintettel van az egyéni különbségekre”. (Id. mű 39–40. old.)

¹⁸ Számottevő feladási kísérlete az itt szóban forgó dilemmának a komprehenzív iskola, illetve a komprehenzív közoktatás kibontakoztatására irányuló nemzetközi mozgalom.

¹⁹ Szociológiai megközelítésben a középkorban kialakuló, „felülről lefelé” kiépült szűk elitképzés az egyetem előkészítőjeként teremtette meg annak közép- és alsó fokú előzményét, és elsősorban az úgynevezett ünnepi tudás, főként az úgynevezett magas kultúra, a humán műveltség képzési-műveltségi eszménye alapján állt. Később, a polgárosodás, illetve kapitalista gazdasági fejlődés igényeihez igazodva vált az elitképzés a magas szintű szakmai tudás és az ezzel összefonódó magas szintű kultúra intézményes közvetítőjévé. S ugyanez a folyamat termeli

ki az „alulról felfelé” épülő népiskolai rendszert, amely kezdetben az elemi szintű képzettséget biztosította, majd ennek szakmai meghosszabbításával az alap- és középfokú szakmai ismereteket, valamint az ezekhez kapcsolódó, a mindennapi életben szükséges gyakorlati tudást, az úgynevezett hétköznapi tudást nyújtotta, bár tartalmazta az úgynevezett ünnepi tudás redukált konstrukcióit. A két rendszer ugyan közeledett egymáshoz, mégis megőrizte különbségeit, hosszú ideig így biztosítva az elitképzés és a tömegképzés kettősségét, s ezáltal a gazdaság működésének képzési feltételeit. Vö. *Ferge Zsuzsa: Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Akadémiai Kiadó, Bp., 1976, valamint Berend T. Iván: Öt előadás gazdaságról és oktatásról. Gondolat Kiadó, Bp., 1978.*

²⁰ Ennek jele, hogy a közoktatás egyre inkább az egyre huzamosabb időre tervezett általános képzést kívánja vállalni, és „tovább gördíti” a szakmai képzés feladatát. Vö. továbbá a világbanki szakközépiskolák ügyével a 11. sz. jegyzetben, valamint a *Gal*-idézzel a 17. sz. jegyzetben.



Bicsi Zsófia, 13 éves

Maróti Andor

A felnőttoktatás minőségi fejlesztéséről

A felnőttoktatás nem lehet pusztán állami, önkormányzati feladat, de nem válhat tisztán profitkereső vállalkozások tevékenységévé sem. A társadalmi szervezetek tevékenységének fokozásával a felnőttoktatásnak ösztársadalmi üggyé kell válnia. Ennek egyik feltétele a felnőttoktatás jogi szabályozása, a felnőttoktatási törvény megalkotása.

Ahhoz, hogy a felnőttoktatás fejlesztéséről bármit is mondjunk, előbb fel kell ismernünk azt, hogy a helyzete megváltozott és újszerű feladatokat kell megoldania. A legfontosabb, amit megállapíthatunk: többé már nem a gyermek- és ifjúkorban elmulasztott tanulás hiányát hivatott pótolni, hanem szerves része a gazdasági, politikai átalakulásnak, és közvetlenül kapcsolódik a személyes élet problémáinak megoldásához. Nem korlátozódik a kevésbé képzettek tanítására, noha az iskolázottsági szint emelkedésével ez a feladat továbbra is megmarad. A felnőttoktatás súlypontja azonban áttolódik a *szaktudás korszerűsítésére*, a *gazdasági vezetők* (menedzserek) és a *vállalkozók kiképzésére*, a *munkanélküliek átképzésére* és olyan szükségletek kielégítésére, amelyek ma már a műveltség nélkülözhetetlen elemeinek tekinthetők. Olyan ismeretekről van szó, mint számítógép-használat, vagy az idegnyelv-ismeret. S ha azt is felismerjük, hogy az ifjúkorban megszerzett tudás a gyorsuló változások miatt korunkban folytonos megújításra szorul, akkor az is érthetővé válik, hogy a felnőttoktatás egyik jellemző területe a *diplomások továbbképzése* lesz.

A társadalom minden rétegére kiterjedő szerepe miatt a felnőttoktatás a társadalmi változások fontos tényezője lehet, amennyiben elfogadjuk, hogy e változások eredménye elsősorban az emberek felkészültségén múlik.

A felnőttoktatás és a gazdaság

Különösképp érzékelhető ez az összefüggés a gazdaságban. Hatékonyasága és versenyképessége *minőségváltást* feltételez, a bonyolultabb feladatok *szélesebb látókört* és *nagyobb önállóságot* tesznek indokoltá. Ezzel együtt mindinkább felismerhető az a tendencia, hogy megváltozik a szakmai képzettség szerepe is. Egyre több területen válnak nélkülözhetetlenné bizonyos *személyes tulajdonságok*, például a kezdeményezőképeség, a rugalmas helyzetfelismerés, a problémaérzékenység és problémamegoldás, a megbízhatóság, a kreatív gondolkodás, a tárgyalóképeség, a kooperációs készség. A szakképzés jelenlegi rendszere nem készít fel minderre, sem ismeretközpontúsága, sem prakticitásusa miatt nem is tartalmaz ilyen irányultságot. Pedig a munkanélküliek elhelyezkedési nehézségei figyelmeztethetnének: a munkaképesség többé nem korlátozható a szakismeretekre és a szokványos feladatok sokszor megismételhető gyakorlati megoldására.

Ha igaz az, hogy korunk gazdaságára a gyakorlati változás jellemző, akkor az új helyzetekben való *eligazodás* képessége és a *szaktudás megújítására* való hajlandóság követelménnyé válik. Ma az ifjúkorban megszerzett szakmai képzettség mind több területen már csak az induláshoz elég. Ha valaki szakmája változással nem tud lépést tartani, folyamatosan nem képezi magát, tudása hamar

használhatatlanná válik. S megtörténhet, hogy a szakma egyszer csak megszűnik úgy, hogy a régi képzettséget másféle szakképzettséggel kell felcserélni. Ezért a szakmaváltásra is fel kell készülni, s ha azt szeretnénk, hogy az átállás során a régebbi tudás egyes elemei is hasznosíthatóak legyenek, eleve ajánlatos *komplex* (összetett) szakutadást szerezni, hogy azon belül többféle munkavállalási lehetőségünk legyen.

Ebből is látható, hogy a felnőttoktatás funkcióváltása feltételezi a fiatalabb korosztályok „nappali tagozatos” képzésének átalakítását. Az előbb jelzett problémából következik, hogy indokoltnak látszik kezdetben a túlzott specializáció helyett szélesebb alapokat adni, s azután az *aktív életkor egészére kiterjedő továbbképzési rendszerrel* biztosítani a szűkebb munkaköri feladatokra felkészítő képzést. A szakképzés eszerint már csak a rendszeresen megújuló továbbképzéssel lesz életképes, és ez egyaránt érvényes a diplomás értelmiségi pályákon és a fizikai munka egyes területein. A szakképzés idejének meghosszabbításával érhető el, hogy a képzettség rugalmasan igazodjék a gazdaság változásaihoz, s mind több embernek kínáljon lehetőséget arra, hogy megtalálja az új helyzeteknek megfelelő munkaalkalmakat.

A nappali tagozatos oktatás átalakítása más vonatkozásban is időszerű. Ha azt akarjuk, hogy a tanulás, művelődés a felnőttkorban is folytatódjék, akkor erre már a fiatalokat is fel kell készíteni. Mindenekelőtt azzal, hogy az *iskola ne csak véglegesen lezárt információkat adjon*, amelyeket elég tudomásul venni. Mutassa be a jelen megoldásra váró problémáit, s így érzékeltesse, hogy a változás nemcsak a múltra jellemző. Ha az iskola továbbra is kerülné a jelen megoldatlan problémáinak megismertetését, abban a hitben, hogy nem lehet tanítani azt, amire a tudomány még nem adott „végleges” magyarázatot, olyan fiatalokat nevelne, akikben a *problémaérzékenység és a problémamegoldás igénye és készsége nem fejlődik ki*.

Ezzel kapcsolatban el kell oszlatnunk egy közkeletű tévedést. Külföldi példákra hivatkozva gyakran állítják, hogy az oktatás nagyarányú fejlesztése előfeltétele a gazdasági fejlődésnek. Ez önmagában igaz, de nem úgy, ahogy ezt az összefüggést sokan értelmezik. Szerintük ugyanis a gazdaság dinamizmusa az eddiginél *jóval több* tudást kíván. Csakhogy a gyakorlat ezt – egyes területektől eltekintve – *kevésbé igazolja*. Ennek köszönhető, hogy az oktatás nagyobb támogatását sürgetőket az ellenvéleményen levők – akik inkább fordított összefüggést látnak e két terület között – idealizmussal és utópizmussal vádolják, arra hivatkozva, hogy a javaslataik nincsenek összhangban a valóság igényeivel. Ezért hangsúlyoznunk kell, hogy a gazdaság fejlesztése nem több tudást, inkább *másféle tudást* követel, amelynek a korábbival összevethető magasabb szintje *nem mennyiségi, hanem minőségi* vonatkozásban ragadható meg. Bonyolultabb feladatok és nehezebben áttekinthető összefüggések jelzik ezt a változó minőségi követelményt. Ennek fejlődési iránya a mechanikus rutint, sablonos munkát fokozatosan felváltó öntevékenység felé mutat, amelynek nélkülözhetetlen eleme az új lehetőségek és követelmények felismerése, az alternatívák összehasonlítása és a közöttük történő választás, általában az önálló döntés képessége, és ha szükséges, az elért eredmények helyesbítése, a cselekvés módjának átalakítása, a korábbi szintek meghaladása. Természetesen e követelmények a különböző munkanemekben eltérő intenzitással jelennek meg, de egészében érzékelhető, hogy itt az eddigi gyakorlattal szemben *másféle felkészültség válik szükségessé*.

Közélet, politikai kultúra – felnőttoktatás

Szinte közhely már, hogy társadalmi átalakulásunknak a demokratikus viszonyok megteremtéséhez és megerősítéséhez kell vezetnie. A demokráciáról azonban sokszor egymásnak ellentmondó homályos elképzelések élnek a köztudatban. Egyesek szerint a diktatórikus politikai irányítás megszüntetése automatikusan megvalósítja a demokráciát, mások viszont úgy vélik, a demokrácia csak hosszabb folyamat eredményeként valósulhat meg, amikor a társadalom többségének valószínűsége beleszólása lesz a közügyekbe. (Nemcsak a választások idején és arra szűkítetten.) Bár ez utóbbról megállapíthatjuk, hogy közelebb jár az igazsághoz, az is megállapítható, hogy ez az álláspont sem mond semmit sem arról, hogy a „beleszólás” hogyan is valósulhat meg a gyakorlatban. Arról nem is szólva, hogy a „beleszólás” hogyan is valósulhat meg a gyakorlatban. Arról nem is szólva, hogy a „beleszólás” hogyan is valósulhat meg a gyakorlatban. Arról nem is szólva, hogy a „beleszólás” hogyan is valósulhat meg a gyakorlatban. Arról nem is szólva, hogy a „beleszólás” hogyan is valósulhat meg a gyakorlatban.

Mindezek a kérdések csak a politikai kultúra segítségével válaszolhatók meg jól. Ez a kultúra persze nem csupán politikai tájékozottság, még kevésbé a pártpolitikai szándékok és tevékenységek ismerete. A politikai kultúra elsősorban a magatartás és a gondolkodás érettsége, amelyben él a tolerancia (a türelem) a más véleményen levőkkel szemben, az irántuk szükséges empátia (a helyzetükbe való beleélés képessége), a vitákban uralkodó konstruktivitás (a valamennyi véleményben található pozitív elemekre való építés készsége) és a konszenzus (a megegyezés) keresése.

A demokrácia lényege valójában az állampolgárok tevékeny közéleti részvételében keresendő. Ez három területen lehetséges: a helyi, lakóterületi közügyek, a szakmai érdekképviseleti testületek és a nem szakmai jellegű társadalmi szervezetek vonatkozásában.

Főlöszleg talán külön bizonyítani, hogy az állampolgárok öntevékeny szervezetei sem működhetnek jól politikai kultúra nélkül. A politikának is megvan a maga elméleti, módszertani alapja, ami feltétele a kívánatos színvonalú közéleti társadalmi cselekvésnek. A rendszerváltás teljesen felszámolta nálunk a korábbi évtizedek politikai oktatását, megszüntette intézményeit, ahelyett, hogy átalakította volna. Az egyetlen ideológiát és a hivatalos politikát szolgáló tartalom helyébe az ideológiai-politikai pluralizmust állíthatta volna, mégpedig úgy, hogy a hatalomhoz való kritikátlan alkalmazkodás helyett az önállóan gondolkodó állampolgárok demokratikus közéleti tevékenységét segítse elő. A polgári demokráciákban mindennél megtalálható ez. Előbb-utóbb a mi felnőttoktatásunknak is fel kellene számolnia az itt mutatkozó hiányt. S bár ez a politikai képzés nem zárja ki a pártok ilyen irányú kezdeményezéseit sem, a politikai műveltség fejlesztésének főként „pártok felett állónak” kell lennie, elsősorban a helyi közéletiség szolgálatát vállalva. Újában egyes népfőiskolák megtették már az első lépéseket ennek érdekében, megjelentek egyes oktatási szervezetek felhívásai is az önkormányzati tisztségviselők képzésére. Mindez biztató jelenség, de a feladat jóval szélesebb körű. És nem hagyható a tájékoztatás kizárólag a tömegkommunikációra, már csak azért sem, mert a sajtó, a rádió, a televízió műfaji sajátosságai miatt sem képes alaposabb tudást adni még akkor sem, ha bizonyos témákra újra és újra visszatér.

Az életmód minőségének fejlesztése

A felnőttoktatás hagyományosan osztódott szakmai és nem szakmai jellegű programokra. Az utóbbról sokáig uralkodott az a nézet, hogy a szellemi kultúra

eredményeinek népszerűsítése, illetve a tudományos ismeretek terjesztése a feladat. A résztvevők érdeklődése azonban csakhamar kiterjedt az életmód problémáira is; igény támadt az egészséggel, a családdal, a gyermekneveléssel, a környezetvédelemmel, a lakáskultúrával, az önismerettel kapcsolatos témák iránt. Az érdeklődés ellenére is jobbára alkalmiak maradtak ezek a témakörök, a tervezők és a szervezők részéről nem rendeződtek koncepcionális egységbe, holott felismerhető lett volna, hogy az életmód és a magatartás kulturáltsága az általános műveltség lényeges része. S ha a kultúrát a maga tág értelmében fogjuk fel, akkor érthető, hogy a legtöbb ember számára a kultúra *funkcionalitásában* lesz vonzó és elsajátítható, a mindennapi gyakorlatban segítséget adva a problémák megoldásához, az életmód minőségi fejlesztéséhez.

A „hétköznapi kultúrája” a témák sokaságát kínálja a felnőttoktatás számára, ezzel széles körű érdeklődést vált ki, különösen akkor, ha az ezzel foglalkozó programok eljutnak a *személyes tapasztalatok és problémák* megbeszéléséhez, s nem maradnak meg az általános szentenciák kinyilatkoztatásánál. A felnőttoktatásnak e téren össze kellene kapcsolódnia a *tanácsadással* és a *közhasznú tanfolyamok gyakorlatával*, vagyis az ismeretek átadásán kívül azok feldolgozásában és alkalmazásában is segítséget kellene nyújtania. S minthogy az ismeretek feldolgozása a készségek, jártasságok, képességek szintjének fejlesztését feltételezi, a felnőttoktatásnak olyan módszereket kellene alkalmaznia, amelyek a résztvevők aktív közreműködésére építenek.

Fel kellene ismernünk, hogy a műveltség szerves része az életmód kultúrája, s ezt szisztematikusan kell fejleszteni a társadalom mind szélesebb körében. A tudományok és a művészetek elsajátítása nem tud széles körben igénygé válni. Az élet minőségének javítását célzó gyakorlatnak viszont van ilyen esélye, és ha az iskolai oktatás ebben egyelőre keveset tud adni, a felnőttoktatásnak annál inkább kellene e hiányt pótolnia. Már csak azért is, mert az *életmód és a magatartás kulturáltsága* valójában a *műveltség alapja*.

A gondolkodás fejlesztése és a korszerű tudás karaktere

Az iskolai oktatás – a reformkísérletektől eltekintve – következetesen ragaszkodik ismeretközpontúságához, s a tantárgyakra osztott tananyag tanítását tekinti fő feladatának. A felnőttoktatás – még iskolán kívüli, tanfolyami keretei közt is – ugyancsak a szükségesnek vélt információk közvetítését vállalja, abban a meggyőződésben, hogy a tudás az ismeretek „birtoklásával” jön létre. A „birtoklás” azonban e felfogás szerint annyit jelent, hogy tudunk valamiről, amit ha kell, el is tudunk mondani, meg tudunk ismételni. Jó esetben alkalmazni is képesek vagyunk a gyakorlatban. Hiányzik azonban ebből a felfogásból az, hogy a megszerzett ismereteket be kell építeni gondolkodásunkba, magatartásunkba, élettevékenységünkbe, mégpedig úgy, hogy *alkotó módon* legyünk képesek azokat más információkkal kapcsolatba hozni vagy újszerű helyzetekhez igazítva hasznosítani.

Nem véletlen, hogy a tanulást az ismeretek „birtoklásaként” felfogó meggyőződés legfeljebb véletlenszerűen járul hozzá a gondolkodás fejlődéséhez. S azzal, hogy a tanulásban az *emlékezetet* tartja a legfontosabb feltételnek, a műveltségnek csak a látszatát adhatja meg, már csak a gyakorlati élettől való távolsága és a „tudás” verbális jellege miatt is. Erről ugyan igazolásként el lehet mondani, hogy az emberi szellem fejlettsége mindennél fontosabb, a baj csak az, hogy ez a

„fejlettség” az önállótlan gondolkodással társul, véelve, hogy a „nagy emberek” alkotásainak ismerete az „egyszerű” embereket is bekapcsolja a kultúrába.

Ha a tanuláshoz ezt a modelljét történelmileg vizsgáljuk, kiderül, hogy a forrása az ősi mítoszokra vezethető vissza. Ezek szerint ugyanis az ember csak akkor cselekszik helyesen, ha azokat a magatartásmintákat és életértékeket követi, amelyeket az idők kezdetén az istenek, a hősök alakítottak ki, vagyis a hagyományokat követő ember csak akkor éri el élete teljességét, ha őket utánozza, feladva önállóságát.¹ Nyilvánvaló, hogy ezt a meggyőződést a primitív közösségekben az is erősítette, hogy a kollektivitás erős kötelékei miatt nem volt lehetőség a közösség normáitól való eltérésre, a lehetőségek egyéni megítélésére. De ehhez járult hozzá az is, hogy a hagyomány szolgálja a változások hiányával járt együtt, s az emberek törekvése arra irányult, hogy minden lényeges változást megakadályozzanak a közösség életének kiegyensúlyozottságát féltve.²

Ha napjaink a *felgyorsuló változásokkal* jellemezhetjük, s a társadalmi lét fokozódó differenciáltsága miatt az *individualizálódás* sem mellőzhető, akkor fel kell ismernünk azt is, hogy a tanítás-tanulás sem maradhat meg a régi életfelfogásból származó modell követésénél. A változtatást a felnőttoktatás sajátosságai is megkövetelik.

E sajátosságok a felnőttoktatás szakirodalmában már jó ideje megtalálhatók. Nálunk azonban még ma sem eléggé ismertek, elsősorban azért, mert a felnőttoktatásban dolgozók többsége nem is kapott ilyen irányú speciális képzést, s mert a felnőttoktatás elmélete és módszertana önálló folyóirat és könyvkiadás hiányában nem indult meg. Ezért érdemes számításba venni legalább vázlatosan, hogy melyek azok az *alapelvek*, amelyek más országokban már meghatározzák a felnőttoktatás gyakorlatát.

A legfontosabb, ami az ifjúság iskolai nevelésétől eltérően a felnőttek tanítását és tanulását meghatározza az, hogy függőség helyett *önirányításnak* kell érvényesülnie. Együtt jár ezzel, hogy a felnőttoktatás minden szintjén tanár és tanítvány közt *egyenrangúságon alapuló partneri viszony*nak kell érvényesülnie.³ E szükséglet a *felnőtt társadalmi szerepéből* adódik. Egy demokratikus társadalomban a munkamegosztás és a társadalmi rétegzettség minden szintje egyenlő jogú embereket köt össze, még ha a tevékenység társadalmi értéke és önállósága nem is feltétlenül azonos.

Ugyanilyen fontos elismerni, hogy a *felnőttet tanulásra társadalmi szerepe és életmódjának problémái készítetik*. A felnőtt akkor tanul, ha szüksége van rá, s az életében jelentkező problémák megoldása már nem lehetséges meglévő tapasztalata és tudása alapján.⁴ Ebből következik, hogy a felnőtt igényli a tanultak alkalmazását. S minthogy minden ember helyzete más, a felnőttek elvárják, hogy a „tananyag” igazodjék helyzetükhöz, a *tanítás lehetőség szerint legyen individualizált, személyre szabott*.

Látszólag ellentmond ennek az, hogy a felnőttek a tanulásban szívesen vállalják az *együttműködést* társaikkal, ahogy azt a munkában is megszokták. A gyermekek tanítására berendezkedő iskolában a tanulók közt versenyszellemet igyekeznek kialakítani. Minden tanulónak egyéni teljesítményt kell nyújtania, a

¹ *Mircea Eliade*: Az örök visszatérés mítosza. Bp., 1993.

² *Murányi Mihály*: Vallás és illúziók. Bp., 1974.

³ *Malcolm S. Knowles*: Modern practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. New York, 1980.

⁴ *Loránd Ferenc*: Az önképzés igényének és képességének fejlesztéséről. Kultúra és Közösség. 1975. 2-3. sz.

társaiknak adható segítség tilos, és büntetik is. (A sűgást, a másik dolgozatának a másolását.) Az osztályozással tudatosítják a teljesítmények eltérő értékét, s az a jó tanuló, aki az átlaghoz képest kiemelkedő teljesítményt produkál.

Az ilyen *individualizált oktatás* mögött azonban a tanulóknak a tanároktól függő helyzete és a tanulmányi követelmények egyvntetűsége húzódik meg. A tanulók nem lehetnek partnerei a tanároknak, s a tananyag megtanulásában a tapasztalataik és problémáik nem játszhatnak szerepet. A tanár – az esetek többségében – nem kíváncsi a tanulók egyéni véleményére. Ezzel szemben a felnőttoktatási szakirodalom ajánlja, hogy a tanítás nagymértékben *építsen a tanulók tapasztalataira*, azt tekintse forrásnak az új felismerések kidolgozásában.⁵ Ebből következik, hogy *a tanulási folyamat tervezése is közös legyen*, mert ez erősíti a résztvevők azonosulását a tanulás céljaival, s áttételesen fokozhatja a tanulás eredményességét is.⁶

Az együttműködéssel megvalósuló tanulási folyamat fő módszerévé a *megbeszélés és a csoportmunka* válik. Ha az oktatás mégis megmarad a tanárok, előadók egyoldalú előadásánál, akkor ez csökkenti a résztvevők érdeklődését, érdekelttségét és az eredményesség rovására megy. A közös munkára építő tanulásnak köszönhető, hogy a tanulás többé nem meghatározott szövegek „megtanulása” lesz, hanem *közös problémamelezés, problémamegoldás*.

Mind ezek a normatív sajátosságok azonban alig érvényesülnek ma még nálunk, a felnőttoktatás inkább csak annyiban tér el a gyermekek és ifjak iskolai oktatásától, hogy itt – kivéve az úgynevezett formális képzés eseteit – nincs központilag kijelölt tananyag, a szervezők maguk állíthatják össze egy tanfolyam tartalmát, és a számonkérés sem oly szigorú, esetleg teljesen el is marad, a tanulás eredményét az oktatás nem ellenőrzi. Az aktív részvétel megvalósító képzés mégsem hiányzik teljesen: a gazdasági vezetők, menedzserek képzése gyakran alkalmazza a korszerű aktivizáló és együttműködést feltételező módszereket. A készségek, jártasságok és képességek szisztematikus fejlesztése azonban a hazai felnőttoktatásra többnyire nem jellemző.

Különös jelentősége van e vonatkozásban a *zárt és a nyílt gondolkodásnak*. Az előbbiben a megszokottság, a már ismert dolgokhoz való ragaszkodás az uralkodó. Jellemzi még a jelenségszinten megrekedő életszemlélet, a valóság azonosítása az érzékileg felfogható dolgok összességével. Az „itt és most” keretei közé beszorított gondolkodás természetes következménye volt annak az életformának, amelyet a helyhez kötöttség és a változások hiánya jellemezett. A zárt gondolkodású emberek ezért képtelenek megérteni azt, ami kívül esik személyes tapasztalataikon, és szembeszállnak minden újdonsággal, ami megzavarná az életről kialakított felfogásokat, annak kiegyensúlyozottságát.

Nyilvánvaló, hogy egy gyorsan változó és a távlatokat állandóan szélesítő világban másfajta gondolkodás válik szükségessé: a *nyitott gondolkodás*, fogékony-ság az újra, a változtatás lehetőségeire, a kockázatok vállalására, de benne van az érdeklődés a saját tapasztalatokon túl és a speciális képzettségen kívül eső dolgok iránt is. Jelenti a nyitottság a másik emberrel való érdemi kommunikációt, az információcserét, amelynek következtében a saját vélemény a másótól kapott

⁵ M. S. Knowles: I. m.

⁶ Ana Kravc: Andragogy. In: Lifelong education for adults. An international handbook. Ed. by Colin J. Titmus. Pergamon Press, 1989.

információkkal kombinatív módon új egységet képezhet. Ebben a gondolkodásmódban az egyén alkotó módon bánik a rendelkezésére álló ismeretekkel.

A nyitottság lényege a személyes tapasztalatok beágyazása az összefüggések szélesebb rendszerébe, a jelenségek bizonyos fokú elvonatkoztatása, a gondolkodás és cselekvés készségeinek, képességeinek a fejlesztése. Mindez megvalósíthatatlan marad, ha az oktatás nem jut túl a kulturális eredményeinek a megismertetésén.

Az a hit, hogy a műveltség és a kulturális javak széles körű terjesztésével lehet megemelni, évtizedeken át oda vezetett, hogy a sok kulturális program és a viszonylag sok résztvevő ellenére a gondolkodásmód mégis fejletlen maradt. Nem véletlenül: az ismeretek átadása nem járt együtt az elsajátítás segítésével. A kultúra elterjesztésének szándéka azt sem vette figyelembe, hogy új információt az ember csak akkor tud beépíteni a tudatába, ha van tapadási felülete: ha az új ismeret szerves kapcsolatot talál a meglévő réggel. Enélkül az ismeretek hamar kihullanak az emlékezetből. Ezért a felnőttoktatás igazán csak akkor eredményes, ha folyamataihoz az alapot az élet gyakorlati problémái adják. Ezek alapos elemzése tárhatja fel a dolgokat meghatározó körülményeket, és e vizsgálatás teremti meg az esélyt a cselekvésre vonatkozó következtetések megalapozására. E modell követése azoknak is utat nyit az elvontabb gondolkodáshoz, akik csak a gyakorlat iránt érdeklődnek, és feltételezik, hogy minden gyakorlati feladat megoldható receptszerű előírások alkalmazásával.

A gondolkodás fejlesztésének szükségességét érzékelteti azoknak a munkanélkülieknek a sikertelen képzése, akik elegendő képzettség hiányában képtelenek bármit is megtanulni. Őket a munkaerőpiac eleve képezhetetlennek és az átképzés (helyesebben: az első szakmára kiképzés) szempontjából reménytelen esetnek tekinti. A dolgozók iskolái is nehezen tudnak velük mit kezdeni, az osztályonként előírt tananyag megtanulásához gyengének bizonyulnak. Tanulni kellene őket megtanítani, de erre ma a felnőttoktatás egyetlen ágazata sem vállalkozik. Egyes szaktanfolyamok kezdetén van ugyan felzárkóztató szakasz, de ez is csak azokon segít, akik nincsenek túlságosan elmaradva, csak „kijöttek a tanulás gyakorlatából”, s ezért szoktatni kell őket a feladatok megoldásához.

Hihetnénk, hogy magasabb szinten nincs már ilyen gond, de ez nem így van. Még ha magasabb szintű képzésről van is szó, akkor is gyakran kiderül, hogy baj van az elvégzendő szellemi műveletek eredményességével, és a kudarc nem az ismerethiányból, hanem a gondolkodásmód fogyatékoságaiból (pl. a szakszövegek felszínes megértéséből, gyakori félreértéséből) adódik. Ezt azért kell hangsúlyoznunk, mert a felnőttoktatásban erős az igény arra, hogy a lehetőség szerint minél rövidebb idő alatt lehessen valamilyen képzettséget megszerezni. Az intenzív tanfolyamok ezért oly népszerűek. S itt sokszor nem annyira a cél gyors elérésének igénye húzódik meg a részvételi szándék mögött, hanem inkább az, hogy sokan sajnálnak hosszabb időt fordítani a tanulásra, mert úgy érzik, az tartós leköttöttséget jelent a szabad idő más lehetőségeinek a rovására. A képzettség gyors megszerzésének igénye azután azzal is párosul, hogy a lehetőség szerint minél kevesebb erőfeszítéssel járjon, elég legyen a foglalkozások látogatása anélkül, hogy közben feladatokat kelljen megoldani.

Ezzel a beállítottsággal szakít a mostanában terjedő távoktatás, amely a résztvevők feladatmegoldására épít. Jellemző módon azonban nálunk a távoktatás sokhelyütt úgy valósul meg, hogy a távoktatást hirdető szervezet, intézmény nem vállalkozik arra, hogy ellenőrizze, értékelje, segítse a feladatok megoldását, legfeljebb konzultációt szervez azoknak, akik szívesen hallgatnak meg szakemberektől a

témába vágó előadásokat. De az előadás nem a távoktatáshoz kapcsolódó konzultációk sajátos módszere, azokon éppenséggel a csoportos megbeszéléseknek kellene az időt kitölteniük.

A felnőttoktatás kulcsproblémája és kulcsfontosságú feladatai

Úgy tetszik, a felnőttoktatásnak ma nálunk a legfontosabb problémája: *át tud-e térni olyan gyakorlatra, amelyben a tanulás folyamata kerül a középpontba, az a problémamegoldások sorává válik, s a közreműködő szakemberek felismerik-e, hogy nem az ismeretadás az elsődleges teendőjük (az ugyanis írással vagy audiovizuális eszközökkel is megoldható), hanem az ismeretszerzés segítése.* A felnőttoktatás így válhat valóban intenzívvé, folyamatában elmélyültté s eredményességében minőséget adóvá. Ehhez azt is fel kellene ismerni, hogy a felnőttoktatás nem maradhat periférikus területe a társadalmi gyakorlatnak, még kevésbé a kulturális életnek, mert az eredményességétől függ, milyen lesz e társadalom gazdasága, közigazgatása, politikája, életmódja, kapcsolatrendszere, életvitete, sorsa.

Bár van olyan feltételezés, hogy mindebben a gyermekek oktatásának és nevelésének van alapvető szerepe, de ez a meggyőződés két lényeges összefüggést nem vesz figyelembe. Először is azt, hogy az ifjúság tanítását, nevelését felnőttek végzik, nemcsak pedagógusok, hanem szülők, nagyszülők, sőt a felnőtt környezetben élő személyek is, akik viselkedés- és gondolkodásmintákat, életmódmodelleket adnak át. A másik összefüggés: a tanulás szempontjából a legfontosabb szükségletek ma már a felnőttek életében jelentkeznek. Nemcsak a gazdaságban, hanem a közéletben, a politikában, a családok életének megszervezésében, az életfeltételek korszerűsítésében. Valaha mindehhez elég volt a tapasztalat, az elődöktől átvett, őket utánzó magatartás. Ma már ezt is tanulnunk kell, kellene. A gyorsan változó körülmények erre figyelmeztetnek. És önmagunkat csapnánk be, ha feltételezénk, amit minderről gyermekeinknek ma megtanítunk, az változatlanul érvényes lesz majd néhány évtized múlva, felnőtt életükben. Éppen ezért a társadalmi gyakorlatból adódó aktuális tanulási, művelődési szükségleteket nem lehet a gyermek- és ifjúkorra korlátozni, s az ott ható pedagógiára bízni. Ahhoz, hogy az ilyen szükségletekkel összefüggő tanulás eredménye közvetlenül beépülhessen a társadalmi praxisba, a felnőttoktatásnak meg kell újulnia. Föltehetően a következő problémák megoldásával:

- Ha elismerjük, hogy a folytonosan változó körülmények miatt a tanulásnak *az élet egészére* ki kell terjednie, akkor a felnőttoktatás *nem maradhat az oktatás-ügy járulékos eleme.* Az ifjúsági korosztályok nappali tagozatos iskolai oktatásával *egyenlő fontosságúnak* kell tekinteni, s ehhez *ki kell építeni a továbbképzés rendszerét,* de nemcsak a munkával összefüggésben, hanem a gyakorlati élet egyéb területeire is vonatkoztatva. (Egészségügyi felvilágosítás, környezetvédelem, „szülők iskolája”, állampolgári-politikai képzés, önismeret-önfejlesztés stb.)

- Ha a felnőttek tanulásától azt várjuk, hogy az *szerves folytatása legyen az ifjúkori tanulásnak,* akkor az iskola feladatává kell tenni, hogy *előkészítsen* az iskolán kívüli művelődésre és az iskolai oktatást folytató továbbtanulásra, önművelésre és kifejlessze ehhez az igényeket, készségeket, jártasságokat, képességeket.

- A felnőttoktatás átfogó szerepét csak akkor tudja betölteni, ha megfelelő *intézményhálózata* lesz, amely a felnőtt lakosság különböző rétegeinek rendszeresen és tervszerűen kínál tanulási, művelődési lehetőségeket. Nem feltétlenül kell ehhez új épületeket emelni; a meglévő kulturális intézményekben (iskolákban,

művelődési házakban, könyvtárakban, egyesületi székházakban) is működhetnek felnőttoktatással foglalkozó intézmények, szervezetek.

– A felnőttoktatás egésze *nem lehet a piaci viszonyok függvénye*. Ahogy ma állami támogatást kap a munkanélküliek átképzése, úgy mindazon szükségletek anyagi támogatásáról *gondoskodni* kell, amelyek az értelmes emberi élet tartozékai. Jogosan állapíthatjuk meg, hogy ma már nemcsak a gyermekek alap- és középfokú oktatása ösztársadalmi szükséglet, de a felnőtt lakosság képzésének bizonyos vonatkozásai is azok. Ez jóval több, mint szakmai továbbképzés és átképzés, hiszen az ember nemcsak munkaerő. *A család és a helyi közösségek élete* ugyancsak tartalmaz tudásszükségletet, az itt jelentkező problémák megoldása nem maradhat véletlenszerű, mert a problémák megoldatlansága és az ellentmondások kiéleződése zavarja a társadalmi együttműködést. Ezért az említett problémakörökhöz kapcsolódó tanulási szükségleteknek éppoly támogatást kell kapniuk, mint a munkával összefüggőeknek. Az anyagi támogatásra szoruló szükségletek sorából nem maradhat ki az *egészségvédelem* sem, mind testi, mind pszichikai értelemben. Az eddigiekhez képest jóval erőteljesebben kell foglalkozni az *ökológiai szemlélet* kialakításával, mind a természeti, mind pedig a társadalmi környezet kultúráját illetően. Ez utóbbi magába kell hogy foglalja a tárgyi környezet ápoltságát éppúgy, mint az emberi kapcsolatok megjavítását.

– A felnőttek tanulása nemcsak ismeretadó oktatás és készségfejlesztő képzés. Ugyanilyen fontosságú a *tanácsadó hálózat* kiépítése a személyes életvitel problémáihoz kapcsolódva. Nyilvánvaló, hogy ennek széles körű tematikával kell dolgoznia, az élet sokféle vonatkozására kell irányulnia. A tanácsadáshoz tartozhat az *önművelést segítő szolgáltatás* is, elsősorban a könyvtárakhoz kapcsolódva. Hogy ez jól ellátott legyen, fel kell eleveníteni a korábban jó eredménnyel működő ismeretterjesztő könyvkiadást, és rendszeres támogatásban kell részesíteni az ismeretterjesztéssel foglalkozó lapokat.

– Annak érdekében, hogy a felnőttoktatás minőségi tekintetben is fejlődjék, s a benne dolgozók munkája elméleti és módszertani vonatkozásban megalapozottá váljék, *meg kell kezdeni a felnőttoktatási szakirodalom legjelentősebb műveinek kiadását* könyvsorozat formájában. (Itt rendkívül nagy a lemaradásunk a külföldi szakirodalom megismertetésében.) Ugyancsak meg kell teremteni egy *felnőttoktatási szaklap* kiadásának anyagi feltételeit.

– Minthogy a civil társadalom fejlesztése összefügg az állampolgárok közéleti aktivitásával és közéleti kultúrájának színvonalával, *a felnőttoktatásnak mind nagyobb mértékben kell épülnie az állampolgárok önkéntes, kezdeményező és cselekvő részvételére*. Ebben nagy szerepük van a különböző egyesületeknek, társadalmi szervezeteknek. A felnőttoktatás tehát nem lehet pusztán állami, önkormányzati feladat, de nem válhat tisztán profitkereső vállalkozások tevékenységévé sem. A társadalmi szervezetek tevékenységének fokozásával a felnőttoktatásnak *össztársadalmi ügyvé* kell válnia. Ennek egyik feltétele a felnőttoktatás jogi szabályozása, a felnőttoktatási *törvény* megalkotása.

Magyar Edit

A magyar felnőttoktatás mint a gazdasági kibontakozás jelentős tényezője*

Mint minden változás, a gazdasági átmenet is társadalmi és egyéni megrázkódtatásokkal jár. A munkanélküliség, az alacsony bérek és magas árak megterhelik az érintett rétegeket. Nehezíti a kibontakozást a szabadság és demokrácia hibás értelmezése, a szemléletváltozás lassú folyamata. A felnőttoktatás ebben a kritikus helyzetben jelentős szerepet kap.

Rövid történeti áttekintés

A magyar felnőttoktatás közel 150 éves. Az iskolán kívüli népművelésből alakult. Programjai a műveltség kiegészítését, az új tudományos ismeretek terjesztését, az egészségügyi felvilágosítást és a világnézeti meggyőzést szolgálták. Az intézményi kereteket az egyházak és a különböző célú egyesületek adták. Domináns intézménye, a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat (TIT, alapítva 1841) mind a mai napig működik.

A 30-as években érkezett hozzánk a dán eredetű népfőiskolai modell. Hazai megvalósítása svéd mintára történt az egyházak szervezésében, és 1948-ig működött parasztfiatalok számára. Hatása még sokáig érezhető volt a népi kollégiumok és a paraszt származású egyetemi hallgatók Győrffy-kollégiumának munkájában.

1945 után a közoktatási intézmények esti és levelező tagozatokat indítottak a felnőttek számára. A *dolgozók iskolái* valamennyi iskolatípusban lehetőséget adtak az elmaradt tanulmányok pótlására, a továbbtanulásra. Nyitottá váltak a főiskolák és az egyetemek is a felnőttek előtt a nappali tagozatokkal egyenértékű diplomával. Ez már állami feladatvállalás volt.

1948 után megszűntek a társadalmi és egyházi népművelési intézmények, kivéve a TIT szervezetét. Kezdetét vette a centralizált, iskolarendszerű felnőttoktatás. Kétségtelen, hogy tömegek kapcsolódhattak be az új képzésbe, ám a gazdaságosság érdekében felduzzasztott nagy létszámú osztályokban csak extenzív munka folyt, az is a gyermekekre szabott ismeretanyaggal, figyelmen kívül hagyva a felnőtt ember tanulási-tanítási sajátosságait. A mennyiségi eredmény volt a fontos.

Az élet azonban sürgette a felnőttképzés fejlődését, ezért lassan „szakosodott” a tevékenység: az ipar, a mezőgazdaság, a szolgáltató vállalatok saját profiljukra üzemi tanulócsoportokat szerveztek. A 60-as évekre kialakult az üzemi felnőttképzés betanító, specializáló, második szakmát adó lehetőségekkel.

A TIT még 1954-ben megalapította a *szabadegyetemet*, ahol minden kööttség nélkül, nyitott rendszerben kínált továbbképzési lehetőségeket. Ez az intézmény ma is működik, de csak látogatási igazolást adhat, bizonyítványt, diplomát nem.

A 60-as években a rádióban, később a 70-es években a tévében is megindult a szervezett ismeretterjesztés. A *Mindenki iskolája* alapfokon, a „TV egyetem” felsőfokon kínált továbbképzési lehetőséget.

* A Grundlagen der Weiter Bildung (Luchterhand Verlag, Neuwid, Németország) 1994. 3. számában megjelent tanulmány változata az Új Pedagógiai Szemle számára.)

A felnőttoktatás minden szintjén ingyenes volt a részvétel, az állami költségvetést terhelte. Ez azonban nem jelentette azt, hogy külön kategóriának ismert volna el az állami oktatásirányítás. Megbontotta a felnőttoktatás egységét, akadályozta a közös gondolkodást, tervezést, a fejlesztés műhelymunkáját az, hogy az iskolarendszerű általános képzés az Oktatási Minisztériumhoz, a népművelés az évekig külön működő Kulturális Minisztériumhoz, a szakmai képzés, továbbképzés pedig a Munkaügyi Minisztériumhoz tartozott.

Talán éppen e differenciálódó funkciók ösztönző hatására már a 60-as években fejlesztő-kutató bázisok alakultak. Ebben az értékes munkában elméleti és gyakorlati koordinátor volt az OPI felnőttnevelési osztálya. A felnőttoktatási fórumokon megfogalmazódott az igény: a felnőtteknek más és másképp kell tanítani. Az andragógia egyre inkább önálló szakterületté vált. Kialakultak nemzetközi kapcsolataink: először a lengyel és jugoszláv, később a német és angol hatás érvényesült. Szakmai veszteség, hogy a sok értékes kezdeményezés finansziális nehézségek miatt kudarcba fulladt.

A differenciált munkában folyamatos előrelépést jelentettek a 70-es években alakult *szakmai továbbképző intézetek*, ahol mód volt az alapszakmák elsajátítására, az ismeretbővítésre, a specializálódásra, szakmaváltásra. A különböző szakminisztériumok mint fenntartók komoly költséghozzájárulással segítettek a működést. A részvételi díjakat a munkaadó cégek fedezték.

A rövid történeti beszámolóból nem maradhat ki az 1967-ben alakult *Országos Vezetőképző Központ*. Célja és feladata a vezetők elméleti és gyakorlati képzése és rendszeres továbbképzése volt. Komoly szaktudományi kutató-fejlesztő munka alapozta meg az intézet oktatótevékenységét és tanácsadó szolgálatát.

A magyar felnőttoktatásnak komoly múltja van, nyitott és rugalmas, így nem okoznak problémát a rendszerváltással járó új igények, követelmények.

Napjaink pragmatikus céljai, új feladatok, gazdasági kihívások

A 80-as évek második felében megkezdődött a tervezdőlét lassú „leváltása”, a piaczgazdaság felé való törekvés. Az utóbbi két évben felgyorsult a privatizációs folyamat. A nagyvállalatok kisebb gazdasági társulásokká szerveződtek. Ezzel megváltoztak a munkaerőpiac keretei, a kis szervezetek már nem tudták, nem tudják befogadni az elbocsátott tömegeket. A létszámleépítések első szakaszában (1992) a munkanélküliség a szakképzetlen munkavállalókat érintette. Később a piacvesztés és a gazdasági recesszió hatására veszélybe kerültek a szakképzett rétegek is. Már nem védettek a kvalifikált szellemi foglalkozásúak sem. A kiemelten veszélyeztetettek azonban még mindig az iskolázatlanok, a szakképzetlenek.

A gazdasági változás folyamata társadalmi átrendeződést is jelent. A munkavállalókból vállalkozók, munkaadók lesznek. Erre a változtatásra azonban nem mindig a szakmai elit a legrugalmasabb. A hozzáértés hiánya, a gyors meggazdagodás vágya a legképtelenebb morális szaltóra készíti a merészebbeket. A demokrácia és a szabadság abszurd értelmezése komoly társadalmi-gazdasági konfliktusok forrása. És itt kezdődik a felnőttoktatás, a felnőttnevelés aktuális feladata: tudatformálás, személyiségfejlesztés. Ezek csak látszólag esnek távol a pragmatikus céloktól.

A nagy cégek szervezetében befektetésként szerepel a képzés, továbbképzés. E célból szervezeteiken belül oktatási csoportot, osztályt működtetnek. Feladatuk a cég profiljának megfelelő szakmai specializáció és a részmunkaterületekre

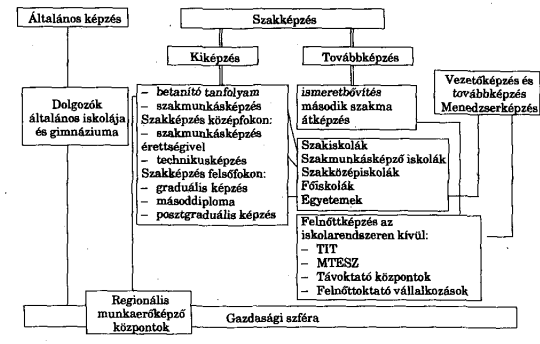
érvényes betanító képzés, a cégen belüli ismeretbővítés, szakmai szinten tartás. A kis cégek többsége csak rövid távra elegendő, gyors megoldásokat keres, éppen ezért megelégszik a „kész” szakemberek felvételével. Továbbképzési igénye nincs, képzési költséget nem vállal.

Struktúraváltás a felnőttoktatásban

Már a 70-es évektől egyre inkább a gazdasági orientáció jellemezte a felnőttoktatást, még inkább érvényesülő tendencia ez ma. El kell fogadnunk, hogy átmenetileg szűkebb szerep jut az általános művelődés szolgálatára. A pragmatikus célok gazdaságcentrikus feladatokat diktálnak.

Az alábbi táblázat a felnőttoktatás funkcióit és a továbbképzést megvalósító intézményeket összefüggéseikben, kapcsolatrendszerükben ábrázolja.

A magyar felnőttoktatás ma



Néhány kiegészítés a táblázathoz

Az általánosan művelő képzés iskolarendszerű intézményei továbbra is a *dolgozók általános iskolái* és a *dolgozók gimnáziumai*. Tudomásul véve a gyakorlati élet igényét, a gimnáziumok szakirányú ismeretekkel egészítik ki programjaikat: például titkárnőképzés, vállalkozási alapismeretek. Az érettségivel nem rendelkező szakmunkások hároméves általánosan művelő képzéssel érettségire kapnak felkészítést.

A felnőttek iskolarendszerű szakképzésére több szinten van lehetőség. A *szakiskolai képzés* az általános iskolára épülve két-három év alatt alapfokú szakképzést ad. (Pl. ápolónőképzés, gyors-gépirás.) Ez az iskolatípus nem ad középiskolai vég-

zetséget. A *szakmunkásképzés* is hároméves. Kvalifikált ipari, kereskedelmi szakmunkára készít fel. Országos érvényű bizonyítványt ad, de ez sem számít középszintű végzettségnek. A már érettségivel rendelkezők egy-éves képzéssel szakmunkásvizsgát tehetnek. A *szakközépiszkola* egyszerre ad lehetőséget az általános műveltség (érettségi) és a szakmunkás-képesítés megszerzésére. A képzési idő négy év. A műszaki szakközépiszkolákban ötéves képzés keretében a *technikusképesítés* is megszerzhető. A szakközépiszkolai érettségi szakirányú felsőfokú továbbtanulásra jogosít. Ezek a lehetőségek megegyeznek a nappali iskolák formáival.

A gazdasági szférába építve ábrázoltuk a *regionális munkaerőfejlesztő-képző központokat*. Ez új nonprofit szervezet. Kialakuló hálózata egyelőre négy intézménnyel rendelkezik: Miskolcon, Pécsen, Debrecenben és Székesfehérváron.

Az iskolarendszeren kívül működő intézményhálózat célja és feladata a munkanélküliség kezelése képzéssel, átképzéssel. Modulrendszerű struktúrája az ipari szerkezetátalakításhoz és a technológiai fejlesztéshez igazodik. Munkaformája felnőttekre szabott, hangsúlyosan az „önálló tanulás – közös gyakorlat” munkaformája valósul meg programjaikban. A modulrendszer biztosítja az egyéni igények szerinti be- és kilépési lehetőségeket. A bizonyítvány az elvégzett modulok számától, illetve a bizonyított szakértelemtől függ.

Az iskolán kívüli képzés új, nem éppen örvendetes jelensége a tömegével alakuló, élesen profitra dolgozó „felnőttképzési vállalkozások” tömege (kb. 3000). Ezek nagy részét a piaci orientáció vadhajtásainak tekinthetjük. A legtöbb cég tevékenysége nem felel meg az andragógia követelményeinek. Az oktatók, szervezők képzettsége hiányos. Nem garantált a minőségi munka.

E struktúrában szembetűnő az egyoldalú divergencia. A képzési igények a gazdasági szféra oldaláról jelentkeznek. Reméljük, hogy a pragmatikus tartalom kiegészül az általános műveltséget fejlesztő elemekkel is, éppen a munkaerő harmonikus fejlesztése érdekében. A humánforrások fejlesztése ezt semmiképpen sem nélkülözheti. Éppen ezt az igényt hivatott kielégíteni az újjalakuló *népfőiskolai hálózat*, múltbéli programjainál tágabb feladatokkal.

A *távoktatási központok* a felnőtt emberhez jobban igazodó munkaformában gazdagítják a képzési lehetőségeket. Noha a 70-es években már történtek kísérletek, a kezdeményezés csak mostanra érett meg bevezetésre. Ebben a képzési formában nemcsak a hazai intézmények, hanem a külföldi egyetemek, távoktatási központok is részt vesznek programjaikkal.

Ez a struktúra nem változatlan, merev rendszer, hanem dinamikus szervezet, amely a céltudatos fejlődés lehetőségeit hordozza magában.

Az állam szerepvállalása, az irányítás, a kontroll és a finanszírozás kérdései

A felnőttoktatás ma sem önálló szervezeti egység közoktatásunkban, a rendszer szerves részeként funkcionál differenciáltan és sajnos széttagoltan. Irányítás, kontroll csak az iskolarendszerű felnőttoktatásban érvényesül. Még jobban, kritikusanabb a szakképzés területén. A Munkaügyi Minisztérium a szakképző iskolák átképzési kapacitásának növelésével, a gimnáziumi érettségire épülő szakok, szakmák és képesítést adó tanfolyamok indításával bizonyítja támogatási törekvéseit.

Az iskolák a tanulólétszám szerint (fejkvóta) normatív állami támogatást kapnak fenntartásukra, kiadásaira. Ez a felnőtt tanulók után is jár. A képzés anyagi fedezete részben az állami költségvetést, részben az önkormányzatokat

terheli. Ennek alapján az iskolarendszerű képzés a résztvevők számára ingyenes, illetve esetenként képletes hozzájárulást kíván.

Központi állami pénzügyi források a szakképzés támogatására:

– A *Foglalkoztatási Alap* a munkanélküliség mérséklését segíti, első helyen a képzés-átképzés pénzügyi fedezetével. Forrásai az állami költségvetés és a privátizációs bevételek.

– A *Szakképzési Alap* a gazdálkodó szervezetek kötelező hozzájárulása a szakképző iskolák, tanműhelyek fenntartására, valamint a fejlesztő feladatokat ellátó *Nemzeti Szakképzési Intézet* támogatására. Ebből a felnőtt szakmai képzés is részesül.

– Nemzetközi fejlesztési forrás a *Phare*-program. Célja a foglalkoztatás és a szociális fejlesztés támogatása, a munkaerő-piaci program kialakítása. Ennek keretében áttételesen a felnőttképzés is támogatásban részesül.

Az iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben az állam a „laissez fair” magatartást gyakorolja. Nem irányít, nem koordinál, nem kontrollál és anyagilag sem támogat. Kivétel a regionális központok hálózata. A „laissez fair” magatartás következménye a már említett felnőttképző vállalkozások sokasága és minőségi garancia nélküli működése. Ennek az állami „megengedésnek” morális konzekvenciái vannak. Sok idő kell a tisztuláshoz, és ezt a folyamatot nem szabad a piac szűrő hatására bízni.

Önszerveződés az anomáliák kiszűrésére

A képzés minőségi garanciájának érdekében egy éve megalakult a *Felnőttképzési Vállalkozások Kamarája*. Noha a kamara kidolgozta *etikai kódexét* és *minősítő rendszerét*, egyelőre nem tud érvényt szerezni a követelményeknek, mert a kamarai tagság nem kötelező, így a minősítési rendszer illuzórikus.

Segítene a helyzeten a képzők képzése. A jól képzett mérnök, jogász, közgazdász meg kell, hogy tanulja a tudás átadását. Ismernie kell a felnőttoktatás elméletét, a hatékony módszereket, rendelkeznie a megfelelő interakciós és kommunikációs készségekkel. A felnőttoktatók egy jól képzett csoportja kidolgozott programmal készen várja, hogy az egyetemek, főiskolák vezessék be a kor szükségletének megfelelő többszintű andragógusképzést: az oktatásmenedzserek számára felsőfokú szaktanfolyam, az oktatók számára graduális, illetve a diplomások számára posztgraduális képzés.

Az európai integráció és az autonómia

Itt Európa közepén, közel a veszedelmes dezintegrációs törekvésekhez, mi a békeséget, a közös Európát keressük. Ez többet jelent a közös földrésznél, a kialakuló gazdasági együttműködésnél. Számunkra egy harmonikus együttélés jelent; a mi területünkön is egységes elvek szerint fogalmazzuk meg saját céljainkat. Leszükítve mesterségünk feladataira: bele kell épülnünk a közös Európa közös oktatáspolitikájába. A képzés valamennyi szintjén egységes elvek szerint kell a kritériumokat megfogalmaznunk. Annak érdekében, hogy a szakképesítések, a bizonyítványok, a diplomák egyenértékűek legyenek bármely tagországban, fel kell zárkóznunk a képzés minőségi igényeivel. El kell fogadnunk a közös etikai normákat, ezek megkönnyítik az emberi kapcsolatokat. Ez nem jelenti kulturális hagyományaink, értékeink, szokásaink megtagadását.

Lada László

A kettészakadó magyar társadalom

Az átalakulás vesztesei és nyertesei csak egy dologban hasonlítottak egymásra: valamennyien nagyon kevés olyan használható tudással rendelkeztek, amellyel gyorsan tudtak volna alkalmazkodni megváltozott helyzetükhöz.

A tudás felhalmozódását a társadalomban a tőke akkumulációjához szokták hasonlítani. Az úgynevezett emberi erőforrások gazdasági hatása nálunk is szinte divatos közhelyként használt, elismert igazsággá vált. Hozzá szokták tenni még, hogy Magyarország legértékesebb és leginkább mobilizálható vagyona a szellemi vagyon, amely nyilvánvalóan a gazdaságban alkalmazható, konvertibilis tudást jelenti. Ennek további kibontakoztatása elsődrendű – ha nem a legfőbb – kitérés iránya lehet a lemaradással küszködő magyar gazdaságnak, már csak azért is, mert más források korlátozottan állnak a rendelkezésére.

E gondolatokkal szinte valamennyi „közgondolkodó” egyetért, gyakorlatra váltása mégis komoly nehézségekbe ütközik.

1968 – az új gazdasági mechanizmus gazdaságpolitikájának meghirdetése – óta e dilemma többféle megfogalmazásban újra és újra felbukkant. A rövid távú politikai és gazdasági érdekellentéteket – amelyek a társadalomnak, illetve a gazdaságnak nyújtandó prioritások előnyben részesítésében fogalmazhatók meg – a hetvenes évektől kezdve néhányszor már megkísérelték feloldani. Ilyen megfontolások jelen voltak a közművelődési, a könyvtári és a múzeumi törvénykezés, az egymást követő közoktatási reformok, majd az 1985-ös közoktatási törvény mögött is. E próbálkozások azonban csak részleges eredményeket hoztak, mivel a politikai szándékok nem találkoztak a gazdaság valóságos igényeivel. A döntően állami kézben levő gazdaság ugyanis nem igényelte a magasabb iskolai végzettségű s ezáltal értékesebb munkaerőt, hiszen a kényelmes keleti piacokra berendezkedve kvalifikálatlan – olcsó – munkaerővel is képes volt működni.

Ebben az időszakban az emberek közül csak kevesen érezték meg azt a veszélyt, amely alacsony iskolázottságukban rejtett, és amely a gazdasági érdekek túlsúlyba kerülése esetén őket teljesen kiszolgáltatott helyzetbe hozza. Ők voltak azok, akik az iskolarendszerű felnőttoktatás intézményes keretein belül megkísérelték pótolni lemaradásait. A felnőttoktatás intézményrendszer is reagált a változásokra. Az andragógiai szakma különböző műhelyeiben kidolgozták azokat az intenzív oktatási-képzési formákat és tartalmakat, amelyek csökkentették a nappali és az esti oktatás közötti különbségeket. Azonban ezeket a törekvéseket nem támogatták sem a politika, sem a gazdaság oldaláról, s így eléggé visszhangtalanul elháltak.

A gazdasági és a társadalmi válság elmélyülésével az emberek számára a tudás felhalmozása helyett a mindennapos megélhetési gondok jelentettek problémát. A „politikacsinálók” számára is sokdrangúvá vált az a korábbi elképzelés, hogy az általános műveltség és a magasán kvalifikált szakképzettség széles körűvé válásával alkalmassá tegyék az embereket arra, hogy a gazdasági érdekek szabad érvényesülése során kibontakozó munkanélküliséghez rugalmasabban és hatékonyabban tudjanak alkalmazkodni.

Magyarország a kilencvenes évek kezdetétől traumászerűen élte át a különböző irányú társadalmi mobilitás újabb hullámain. Emberek százazrei váltak munkanélküliekké, illetőleg lettek tulajdonosokká. Az átalakulás vesztesei és nyertesei csak egy dologban hasonlítottak egymásra: valamennyien nagyon kevés olyan használható tudással rendelkeztek, amellyel gyorsan tudtak volna alkalmazkodni megváltozott helyzetükhöz.

Kettészakadó társadalom

Ez volt a társadalom és a felnőttoktatás számára az a nagy kihívás, amelynek csak nagyon kevesen tudtak megfelelni annak ellenére, hogy sorra felbukkantak a gyors eredménnyel kecsegtető átképző és továbbképző tanfolyamok, elsősorban Nyugatról átvett sikerorientált tematikákkal. Ez azonban az új helyzetbe került magyar társadalom elenyésző kisebbségének jelent reális kibontakozási lehetőséget. A többség számára a korábbi értékrendek felbomlása és a társadalmi kommunikáció új eszközeinek inadekvát léte egyfajta funkcionális analfabétizmust eredményezett. Ha mindezekhez hozzáadjuk, hogy 1990-ben a 15 éves és ennél idősebb népesség 20,7%-a nem rendelkezett befejezett 8. osztályos általános iskolai végzettséggel, és 1,2%-uk iskolába sem járt, megállapíthatjuk, hogy Magyarország lakossága *kettészakadt: a még mobilizálható tudással rendelkezőkre és a reménytelenül leszakadókra.*

A leszakadás esélyei nőnek a népesség további 35,6%-ánál is, minthogy legmagasabb iskolai végzettségük a befejezett 8. osztály, s más iskolai képesítéssel nem rendelkeznek.

Még pontosabban: 1990-ben az ország népességének 42,5%-a rendelkezett az általános iskolai végzettségénél magasabb – szakmunkási, középiskolai, illetve főiskolai – végzettséggel. Fontos képzettségi törésvonal húzódik itt is: a 42,5% és a másik 57,5% között.¹ És valóban: az úgynevezett munkaerő-piaci képzésbe (átképzésbe) bekapcsolódók döntő többsége középfokú vagy magasabb végzettségű. A Munkaügyi Minisztérium a Szakképzés Magyarországon – 1993 című összefoglaló jelentéséből kiderül, hogy a foglalkoztatáspolitikai eszközökkel érintett munkanélküliek 40% körüli hányada vesz részt az átképzésben. Ezen belül azoknak az arányai, akik csak alapfokú iskolai vég bizonyítvánnyal rendelkeznek nem éri el a 10%-ot.

A népesség folyamatos alulképztségének újratermelődését jelzi az, hogy 1991-ben a munkaerőpiacra belépő 157,7 ezer fiatal munkaerőből 12,4 ezernek nem volt 8 osztályos végzettsége, 41,7 ezernek csak 8 osztályos végzettsége volt mindenféle szakképzés nélkül, s 5,8 ezren rendelkeztek szakképzés nélküli középfokú végzettséggel.² A népesség alulképztsége – a munkaerőpiacról kiszorulóké is – ezért elsősorban az idősebb korosztályok körében halmozódik.

Felnőttoktatási tendenciák

A helyzet nehézségét tovább fokozza a 90-es években kibontakozó néhány további tendencia is:

– a mobilizálható tudás alapjaként szolgáló általános műveltséget továbbadni kívánó iskolarendszerű felnőttoktatás szerepválságba valamint tartalmi és

¹ MKM Statisztikai tájékoztató, 1993.

² KSH Statisztikai Évkönyv 1991.

intézményi válságba került: tananyaga, tankönyvei elavultak, intézményeinek száma csökkent, finanszírozása megoldatlan, sem a központi kormányzat, sem az önkormányzatok nem látják át feladatait, nem tudnak mit kezdeni vele, az úgynevezett munkaerő-piaci képzés intézményei elszigetelik magukat a hagyományos felnőttoktatástól;

- a munkanélküliek átképzésére felállított új intézmények éppen azokat a rétegeket nem tudják hatókörükbe vonni, amelyek alapképzettségük hiányosságai miatt a leghamarabb kerültek ki a munkahelyekről. Ráadásul az átképzések nem a teljes személyiségre ható, csak a szűk specializációra irányuló jellege miatt az erősödő funkcionális analfabetizmusnak is gerjesztői lettek;

- a piacon megjelenő nyereségérdekeltektől elképzelhető, hogy a fizetőképes kereslet után mozogva csak nagyon szűk szakmai területet fednek le, és mindannyian a munkaerő-piaci képzés állami megrendeléseire várnak;

- a kibontakozó civil kezdeményezések (alapítványok, népfőiskolák, gazdakörök stb.) még nincsenek olyan helyzetben, hogy nagyobb tömegeket legyenek képesek bevonni az új tudás elsajátításának folyamatába;

- az általános művelődés korábbi intézményei (művelődési házak, TIT szervezetek stb.) hagyományos funkcióikat részben elhanyagolva szintén a munkaerő-piaci képzés irányába fordultak;

- a felsoroltakat tovább tetézi még az is, hogy nem alakult ki a képzők képzésével, folyamatos továbbképzésével foglalkozó intézményrendszer, ami a külföldi projektek adaptáció nélküli, kritikátlan átvételének egyik legfőbb oka.

Az állam igyekszik kivonulni a felnőttoktatásból, ami leginkább az iskolarendszerű felnőttoktatás elhanyagolásánál érhető tetten. Bár az 1992-93-as tanév adatai szerint még mindig 153 dolgozó általános iskolája és 376 dolgozó középiskolája működik (tagozatként, illetve önálló intézményként), s a dolgozók iskoláiban 77 928-an tanultak. Természetesen ezen intézmények többsége ma már a nappali képzésből kiszorult fiatalok iskolája. Ennek megfelelően a dolgozók iskoláiban kifejlődött az a pedagógiai és andragógiai praxis, létrejöttek azok a tanulásszervezési formák, összegyűltek azok a tapasztalatok, azaz kialakult az a speciális pedagógiai és andragógiai kultúra, amely lehetőséget teremt a két feladat szétválasztására, és így módon létrejöhetnének a *közoktatás funkciózavarait kompenzáló „fiatalok iskolái”, illetve a tisztán andragógiai feladatokat ellátó „felnőttek iskolái”*. E folyamat kibontakozásához feltétlenül szükség van az állami szerepvállalásra.

Az állam a munkaügyi központokon, valamint a regionális munkerefejlesztő és képző központokon keresztül továbbra is a korábbi munkaerő-piaci elosztó szerepét végzi. Meglehetősen *rossz hatékonysággal*, és a munkavállalók szempontjából *utólagosan*. Az aktív állami munkaerő-piaci eszközök minél erőteljesebb alkalmazását pedig nagyon indokolná az a tény is, hogy a közoktatásban bevezetendő, a korai és többszöri szelekció (vizsgarendszer) intézményesítésével várhatóan tovább fog növekedni azok száma, akik iskolázásukat a felnőttoktatásban kénytelenek folytatni, befejezni.

A szakmacsoportos nappali képzés, az általános műveltséget közvetítő képzés szakképzésen belüli arányainak megnövekedése a közoktatás szakképzési ágában várhatóan *jelentős számú fiatal* esetében ugyancsak a *felnőttkorra helyezi* át a szakmai tudás elsajátításának idejét.

Válasz a kihívásra

Ebben a helyzetben feltétlenül szükségesnek látszik kiterjedt felnőttoktatási intézményrendszerek létrehozása, amelyek fő tevékenysége a munkaerő értékének (tudásának) folyamatos emelését célozná, a munkavállalókkal, munkaadókkal és az állammal folyamatosan egyeztetett preventív képzések és továbbképzések útján.

A feladatok elvégzéséhez széles körű társadalmi megegyezést kell létrehozni a korszerű tudás társadalmi értékének elismerésére.

Külön – részletes és folyamatos feltáró – vizsgálatokat kíván a leszakadó társadalmi rétegek helyzete. Elsősorban azok helyzetének követése fontos, akiket alulképzettségük miatt a munkaerőpiaci képzés (átképzés) sem képes elérni, s így nő az esélyük arra, hogy véglegesen „lecsúsznak”, leszakadnak a magyar társadalom gazdaságilag aktív és hatékony tömbjéről, teljesen perspektívátlaná válnak még utódaik sorsát tekintve is. Képezhetlenségükkel erős indítékot adnak az *Andorka Rudolf*³ által kétharmad-egyharmad, esetleg az egyharmad-kétharmad típusúnak definiált társadalom kialakulásához vagy (már) tartósításához. A képző intézmények szerepeinek újragondolása, a képzési tartalmak korszerűsítése, a leszakadók helyzetének javításához eszközök, módszerek keresése és a folyamatos feltáró vizsgálat megszervezése, működtetése feltétlenül állami feladat, amely akkor valósítható meg hatékonyan, ha az kormányprogram szintjére emelkedik. E programnak a feladata a veszélyeztetett rétegek leszakadásának megelőzése, megakadályozása. A program szerves része kell legyen a felnőttoktatást is magába foglaló átfogó oktatási program.

³ *Andorka Rudolf* ezzel a kifejezéssel azt a társadalmat írja le, amelyben az aktív korú népességnek csak a kétharmada végez munkát, s a népesség egyharmada teljesen leszakad, a kétharmad eltartottjaként él.

Mayer József

A dolgozók általános és középiskolái¹

A felnőttoktatás az iskolarendszer és a tanügyigazgatás mostohagyermeké, a társadalmi, gazdasági változások sürgető követelésére megkezdte átalakulását, új lehetőségeket kínálva a nappali iskolák és a munkaerőpiac gondjainak enyhítésére. Ma működő iskolatípusainak, az oktatás formáinak és az abban részt vevők statisztikai adatainak áttekintése segíti jövőjének megtervezését.

A felnőttoktatás rövid hazai története

A dolgozók iskoláit 1945-ben az Ideiglenes Nemzeti Kormány hozta létre (11130/1945. M. E.). *Keresztury Dezső* kultuszminiszter úgy indokolta, hogy az új iskolatípus súlyos történelmi igazságtalanságokat hivatott jóvátenni, mert utólagos tanulási alkalmat nyújt azok számára, akik az elmúlt rendszer hibájából nem juthattak képességeiknek megfelelő iskolázottsághoz. A rendelet alapján valamennyi iskolatípusban és fokozaton rövidített szorgalmi idővel, új tantervekkel és óratervekkel szervezték meg az oktatást. A hallgatóságot ebben az iskolatípusban még sokáig, a célnak megfelelően dolgozó, „felnőtt” emberek alkották. A későbbiekben erősen módosult a dolgozók iskoláinak funkciója.

A 60-as évektől látványos módon elkezdődött a tanulók korösszetételének gyors megváltozása, az átlagéletkor egyre alacsonyabb lett. Az eredeti, eléggé merev beiratkozási feltételeket lazították, így egy 1971-ben kelt „Jelentés” már arról tudósít, hogy a dolgozók gimnáziumaiban a hallgatók 70%-a a 22 éven aluliak közül kerül ki.²

Ez a folyamat a 70-es és 80-as évekre határozottan felerősödött, s ezért sokan már-már az iskolatípus elnevezését is megkérdőjelezzik. Mivel egyre kevesebben dolgoznak tanulmányaik mellett, és életkoruk szerint egyre nehezebb a tanulókat „felnőttként” kezelni, jogosnak tűnik a kritika.

A bekövetkezett változásokról a tanügyigazgatási szervek a 80-as évek végéig nem vettek lényegében tudomást. Sem országos, sem pedig budapesti szinten nem létezett olyan testület, személy, aki megfelelő mederbe tudta volna terelni azokat a problémákat, amelyek orvoslást kívántak volna. Mivel a „történelmi igazságtétel” már korábban „befejeződött”, ezért a dolgozók iskoláit a rendes korúak iskolái mellett valamiféle korrekciós szerepre kárhoztatták, hogy az ott mutatókozó pedagógiai és működési zavarokat még lehetőleg az iskolarendszeren belül tudják korrigálni. A 80-as évek második felére ennek ellenére – vagy éppen ezért?! – ennek az iskolatípusnak az iskolarendszeren belül határozottan „devalválódott” a szerepe és az értéke. Ennek okai többé-kevésbé közismertek, ezért csak jelezni kívánom őket. (Azonos bizonyítvány-eltérő tudás, minimális tantárgyszám-minimális tanítási idő, a nyelvtanítás hiánya, az általános iskolai-oktatási

¹ A tanulmány 1993-ban készült.

² Országos Levéltár 288. f. 41/167 6. e. 46–49.

feltételeket messze alulmúló feltételrendszer, a finanszírozás megoldatlansága, a tantestületek összetétele, a főállású tanárok hiánya, az andragógiai képzettség hiánya, a túlmunkában ellátott tanítási órák gyenge szakmai minősége, az értékelés-osztályozás liberalizmusa, a bizonyítványok átlagos mértéket meghaladó „előállítás” stb.) A felsoroltak mellett és ellen egyaránt hozható jó néhány érv. Az azonban bizonyosnak látszik, hogy a leírtak jelentős részét mind a tanügyigazgatás, mind pedig a közvélemény szinte bizonyíték nélkül „befejezett tényként” könyvelte el. Ennek függvényében a dolgozók iskolái perspektívájukat tekintve nem sok jót remélhetnek.

Az 1989-es fordulat új helyzetet teremtett. Ezt ugyanis nem lehetett előre tervezni, így sem a gazdaság, sem a társadalom, sem pedig az oktatásirányítás nem volt abban a helyzetben, hogy „napra készen” reagáljon a bekövetkezett események okozta helyzetre. Az iskolarendszer egészét két tényező érte felkészületlenül. Az egyik az, hogy a változások nyomán közel félmillió ember munkanélküliségét lehetett prognosztizálni. A kérdést részben különféle képzési formák bevezetésével válték megoldhatónak az iskolarendszeren belül vagy azon kívül. A másik, ám előre jelzett jelenség az volt, hogy az 1973–75 között született magas létszámú korosztályok elérték a középfokú oktatást, s a demográfiai csúcs „levezetését” a nappali iskolák nem tudják megoldani.

A következőkben a rendelkezésre álló adatok segítségével megpróbálom bemutatni a fímben jelzett iskolatípus jelenlegi helyzetét és a következő években kialakítható perspektívákat.³

A dolgozók általános iskolái

Ennek az iskolatípusnak a „tömegeit” a 80-as évtized második felében már azok a tanulók alkották, akiket az általános iskolából tanulmányi vagy fegyelmi okok miatt átirányítottak a dolgozókhoz. A két ok sokszor persze együtt jelentkezik. A dolgozók általános iskolái többnyire a hagyományos esti vagy levelező tagozaton „oktatták” ezeket a fiatalokat. A heti két, esetleg három tanítási nap (10, 15 óra) nem volt elégséges ahhoz, hogy a jelzett problémák bármelyikét az oktatási intézmény megfelelő módon meg tudja oldani. A napi iskolai felügyelet alól kikerült tanulók számára ez az iskola sem vált vonzóvá, ráadásul az erősen csökkent óraszám még esélytelenebbé tette őket a követelményekkel szemben. Az iskola érdeke viszont az volt, hogy tanulóival mindenáron elvégeztesse az adott évfolyamot, hiszen az eszenciálisan megjelenő magatartási és tanulmányi gondoknak ez volt a legegyszerűbb kezelési módja.

Azok az intézmények, amelyek felismerték a helyzet tarthatatlan voltát, úgynevezett ifjúsági tagozatokat nyitottak, helyenként négy, esetleg öt tanítási nappal is. 1989-ig volt rá példa, nemcsak Budapesten, hanem országosan is, hogy az egyes iskolák üzemekkel együttműködve szervezték meg a fiatalok napi elfoglaltságát. Ez gyakorlatilag azt jelentette, hogy délelőtt az üzemekben próbálták valamiféle „munkát” biztosítani egy-egy „premixált” szakoktató felügyelete mellett, délután pedig tanítási órákat tartottak. Ez ma már így nem járható út.

Az ifjúsági tagozat létesítése megterheli az iskola költségvetését.

³ Meg kell jegyezmem, hogy a munka során hamar kiderült, nagyon kevés az az adat, amit a cél érdekében eredményesen lehetne felhasználni. Nem azért, mert nem lehet hozzáfutni, hanem azért, mert más felvételi módszereket kellene alkalmazni.

A finanszírozás az utóbbi években így alakult: egy általános iskolás = három esti, levelező hallgató (1991 – 30 ezer/fő, 1992 – 36 ezer/fő).

Az egyharmados kvóta minimális fejlesztési lehetőséget ad. Az új oktatási törvény tervezetének legutóbbi változata ezen nem kíván változtatni. Amennyiben ez így marad, akkor egyéb forrás hiányában továbbra is konzerválnánk az esti/levelező oktatás eredménytelenségét.

A forráshiány azonnal érezteti a hatását az alapismereti képzésnél. Itt gyakorlatilag analfabéták oktatásáról van szó, s ez korábban akár tanfolyami keretekben is meg lehetett szervezni. Adottak voltak a keretek (iskolák, művelődési házak, katonaság stb.). Jelenleg kevés helyen nyílik mód arra, hogy akár csekély létszámmal is, ilyen tanfolyamok elinduljanak. Emiatt most minimális a tanulók száma, és nem azért, mintha mindenki megtanult volna írni, olvasni.

Alapismereti képzés (országos adatok)

| Iskolaév | fő |
|----------|------|
| 1985–86 | 1351 |
| 1986–87 | 1211 |
| 1987–88 | 1137 |
| 1988–89 | 921 |
| 1989–90 | 616 |
| 1990–91 | 277 |
| 1991–92 | 377 |

Nem derül ki a statisztikákból, hogy milyen korosztályról van szó, s az sem, hogy hol indították ezeket a kurzusokat.

Az iskolák száma az utolsó tíz évben folyamatosan csökkent; az 1980–81-es tanévben 307 volt; 1981–82-ben 260; 1986–87-ben 175; 1990–91-ben 161. A 377 jelentkező az 1991–92-es tanévben elvben 153 iskola közül választhatott. A 153 intézményből azonban mindössze 27 olyan akadt, amely vállalhatta az alapismereti képzés megindítását.

Budapesten hasonló a helyzet. Az 1991–92-es tanévben a fővárosban 17 dolgozók általános iskolája működött, ebből azonban csak négy önálló igazgatású.

1981–82-ben még 55 tanulócsoporthoz tartottak alapismereti képzést, 1991–92-ben hét csoport működött, mindössze 37 fővel.

Az esti és levelező tagozatokon az utóbbi öt évben a létszám nem mutat jelentősebb ingadozást. Jóval több a hallgató az esti tagozatokon.

| Iskolaév | Országos adat (fő) | | Budapest (fő) | |
|----------|--------------------|------------------|---------------|------------------|
| | esti tagozat | levelező tagozat | esti tagozat | levelező tagozat |
| 1986–87 | 10 516 | 1121 | 1869 | 451 |
| 1989–90 | 11 218 | 698 | 2442 | 257 |
| 1991–92 | 10 627 | 444 | 2602 | 34 |

A budapesti adatokból az is kitűnik, hogy a beiratkozott tanulók 72,6%-a volt tanköteles korú. A tanulók többsége valószínűleg tehát 15–18 éves kora között fejezi be az általános iskolát. Kikről van szó? Az általános iskolákban kiállított felmentési határozat általában szűkszavú, csak a tényt közli. A tanügyigazgatás, a gyermekvédelem stb. nem ad az iskola számára feldolgozott adatokat (környezettanulmány, szociológiai mutatók stb.). Az iskola által kiállított dokumentumok csak a legszükségesebbeket tartalmazzák. Az adatszolgáltatás hiányosságai megnehezítik az is-

kola számára azt, hogy a tanulók jövőjét illetően eredményes döntéseket hozhasson. Elvben a dolgozók általános iskoláját befejezettek számára is van mód továbbtanulásra. Többségük (szinte mindenki) a kevéssé kvalifikált szakmunkásképző iskolákat célozza meg. E döntések meghozatalában három tényezőnek van szerepe: a család helyzetének, ezen belül főképpen a szülők foglalkozásának, iskolázottságának; a környezetnek, valamint az iskola javaslatának.

Az esti és levelező tagozaton végzetek közül sokan bekerülnek az „áhitott” középfokú iskolába. A végeredményt illetően nem lehet nyilatkozni, mert erről semmiféle adat nem áll a rendelkezésünkre. Van viszont ismeretünk arról, hogy az utóbbi három évben az egyes korcsoportokban a tanulók hány százaléka tudta eredményesen befejezni a tanévet:

| | 1988-89 | 1989-90 | 1990-91 |
|-----------------|---------|---------|---------|
| 16 év alatt | 19,5 | 24,6 | 20,4 |
| 16-18 év között | 45,5 | 55,8 | 70,7 |
| 19-21 év között | 17,0 | 14,2 | 3,4 |
| 22-23 év között | 9,4 | 1,9 | 1,2 |
| 24 év fölött | 8,6 | 3,5 | 4,3 |

Ezeknek a tanulóknak a többsége éppen abban a korban van, amikor munkavállalóként a munkaerőpiacon megjelenhetne. A szükséges tanulmányok miatt ez még egy-két-három évet kitolódik. Korábban sokan azonnal elhelyezkedtek a kevésbé képzésigényes területeken (segédmunka stb.), ma erre egyre kevesebb a lehetőség. A szakképzés bizonytalan helyzete azonban még azoknak sem ígérhet túlzottan biztos perspektívát, akik eredményesen befejezik az iskolát.

Megoldási lehetőségek, perspektívák

Feltételezhető, hogy az általános iskolák közül egyre többen lesznek olyanok, akik nem mentik fel problematikus tanulóikat tanulási kötelezettségük alól, hanem iskolán belül maguk szervezik meg további képzésüket „tagozatok” vagy „speciális osztályok” formájában. Ezzel az iskola profilját bővítik, s egyszersmind biztosítják a szükséges „kötelező” óraszámot azon kollégák számára, akiket különben a gyermeklétszám csökkenése nehéz helyzetbe hozna. Ez a várható lépés akkor tűnik különösen reálisnak, ha meggondoljuk, hogy évente országosan kb. húszezer tanuló „morzsolódik” le az általános iskolákban.⁴ Igaz, hogy többségük „csak” egy-egy évet ismétél, de a fennmaradó szám még így is jelentős lehet.

Az érintett fiatalok számára minden bizonnyal előbb vagy utóbb egy új iskolatípust kell kialakítani. Ez kapcsolódhatna az általános iskolához is, lehetne akár „köztes” iskola is, az a fontos, hogy programja és célkitűzése tartalmazza a következőket:

- adjon befejezett iskolai végzettséget;
- biztosítson valamilyen irányú szak(jellegű)képzést.

A finanszírozás országos, regionális és helyi önkormányzati szervek között oszlana meg. Arányait a tényleges helyzet ismeretében kellene kialakítani (az egyes régiók helyzete, a szakképzés iránya, a tanulók összetétele, a támogatók köre stb.).

⁴ Forray R. Katalin-Kozma Tamás: Társadalmi tér és oktatási rendszer. Bp., 1992. 45. o.

A tananyag – különösen a közismereti tantárgyaké – teljes átdolgozásra szorul, erre külön programot kell kidolgozni:

A dolgozók iskoláinak még érvényben levő tantervei, dokumentumai, egy „másfajta” iskolára készültek, szerkezetük, szemléletük egyaránt elavult.

Szükséges, hogy az oktatásba olyan szereplők is bekapcsolódjanak, akik eddig nem vagy csak közvetve játszhattak szerepet (egyházak, magánszemélyek és vállalatok, szponzorok, karitatív szervezetek stb.).

A dolgozók középiskolái

Gimnáziumok

A dolgozók gimnáziumaiban hagyományosan esti és levelező tagozatokat működtetnek. A képzési idő az általános iskolát végzetteknek négy év, heti három, illetve két tanítási nappal (heti 15, illetve tíz tanítási óra). A szakmunkásképző intézetet végzettek a gimnáziumok második évfolyamára iratkozhatnak be, így ők három év alatt fejezhetik be tanulmányaikat (három, illetve két tanítási nap, 15, illetve tíz tanítási óra hetente). Érettségizniük azonban a négy gimnáziumi év anyagából kell, s ez tanulmányaik eredményességét jelentős mértékben befolyásolja. (Az eredeti elgondolás itt az volt, hogy a három szakmunkásképzőben eltöltött év „megér” egy gimnáziumi évet. Ez alapjaiban elhibázott koncepció. Nem azért, mert kétségbe vonja a szakmunkásképző intézetek színvonalát, az oktatás minőségét egy ilyen összevetés tükrében, hanem azért, mert itt két, egymástól alapvetően eltérő iskolatípusról van szó. A jelenlegi iskolaszervezetben az összehangolást nem lehet megvalósítani.)

Az utóbbi hat-nyolc évben – különösen Budapesten – divatossá vált a rövidített képzési idejű, két tanév alatt elvégezhető gimnázium. (Ennek eredete az iskolán kívüli területeken keresendő. Amikor a közművelődés válságba került, az egyes intézmények minden alkalmat megragadtak annak érdekében, hogy pénzhez juthassanak. A törvény adta lehetőségekkel élve egyes művelődési házak „vizsgára előkészítő tanfolyamokat” szerveztek, s hallgatóiknak lehetővé tették, hogy a tanfolyam „elvégzését” követően egy kiválasztott gimnáziumban egy adott tanév anyagából osztályozó magánvizsgát telessenek. A befizetett összegekből mindenki részesült. A vizsgára jelentkezők a gimnázium létszámát „terheltek”, s ez ekkor nem volt hátrány.) Hamarosan a gimnáziumok is éltek ezzel a lehetőséggel, bár ennek „tövényes” gyakorlata nem alakulhatott ki. A tanügy-igazgatási hatóságok ellenben szemet hunytak afölött, hogy az intenzív osztályok bekerültek a tantárgy-felosztásokba. Az idő rövidsége nagyon csábító volt. Jelentős tömegek özönlöttek el a gimnáziumok „intenzív” tagozatait. A tanítási napok száma itt is hetente kettő volt (tíz óra), tehát a hagyományos „levelezős” normákat alkalmazták, így könnyű kiszámolni, hogy a levelező tagozathoz képest is „feleződött” az idő. Valósággal bizonyítványgyártás indult meg, s ez nagyban megalapozta azt a nézetet, hogy a dolgozók gimnáziumainak színvonala komoly kívánnivalókat hagy maga után. (Ennek azért iskolarendszeren belül is volt „adekvát” előzménye, az úgynevezett „egynapos” levelező. Itt hetente egy tanítási nap volt. Egyik alkalommal a „humán”, következő héten a „reál” tárgyakat tanították.)

Az utolsó tíz évben, a mondottak ellenére a tanulói létszámok csökkentek: 1982–83-ban 27 041; 1985–86-ban 20 396; 1989–90-ben 19 308 fő.

Az 1991–92-es tanévben ehhez képest emelkedés tapasztalható; 19 912 fő. Ennek minden bizonnyal az az egyik oka, hogy egyre több munkahelyen kívánják meg az érettségi bizonyítványt a dolgozóktól, ezért ismét számolni lehet (különösen a közalkalmazotti törvény megjelenésével összefüggésben) „tömeges” beiskolázásokkal. Mind a munkahelyek, mind a leendő hallgatók körében a rövidebb képzési, oktatási formák valnak népszerűvé. Ez módosítani fogja a tanulók életkor szerinti összetételét, természetesen „feléle”. Lehet, hogy újra valódi felnőttoktatásról kell majd beszélni.

Jelenleg azonban éppen az utóbbi évtized eredményeképpen a „mezőny” erőteljesen fiatalodott. Öt évvel ezelőtt az összlétszám 47,4%-a 20 éves vagy annál fiatalabb tanuló volt, ez a 90-es évre 59,1%-ra ment fel. A dolgozók iskolái korábban veszítették el felnőttoktatási jellegüket, de ezt a tartós tendenciát most felerősítette az a tény, hogy a középiskolákat elérte az 1973–75 között született nagy létszámú korosztály. Ennek fogadására az iskolarendszer nem készült fel, ezért – más megoldás nem lévén – a közoktatási kormányzat a korábban már fellazított szabályozókat tovább tágítva lehetőséget biztosított azok számára, akik különben kimaradtak volna a középiskolai képzésből, hogy jelentkezési lapjaikat a dolgozó gimnáziumaiba adják be. A „homogén” korcsoportokat befogadó osztályokat „ifjúsági” osztályoknak „keresztelték” el. (Jellemző módon erről először a statisztikák sem vettek tudomást.)

Az akkori minisztérium az érintett iskolák számára készített egy ajánlást, amely szerint a dolgozók iskolái – ha erre egyébként a lehetőségek adottak voltak – az ifjúsági osztályokat heti három-négy, illetve ötnapos oktatási formában taníthatták. A javaslatban szerepelt a nyelvtanítás bevezetése, illetve fakultációk alkalmazása. Ezekből az elképzelésekből világossá válhatott, hogy bár nem deklarálták, de egy „másfajta” középiskola létrejöttének lehettünk a tanúi. A felvett tanulóknak többsége az általános iskolában elért tanulmányi eredménnyel más gimnáziumba nem pályázhatott volna komoly eséllyel, a szakmunkásképző nem volt elfogadható alternatíva, a „királyi utat” a gimnáziumi ifjúsági tagozat jelentette egy csökkentett igényű, de azonos értékű papír kibocsátásával.

Érdekes egy kis kitérőt tenni. Látható, hogy a dolgozók gimnáziuma olyan feladatot kényszerült elvállalni, amelynek a feltételeit az első pillanattól kezdve nem biztosították. A 14–15 éves fiatalok eleve elestek a készségi tárgyak többségétől (elég itt a testnevelési órák hiányát emlegetni), a sok esetben délutáni időpontban történő tanítás sem nyújthatta a hagyományos nappali tagozatok „miliójét”. Nem lehet azt sem elhallgatni, hogy az érintett gimnáziumok tantestülete sem készült fel ezekre a feladatokra. A szűkebb szakmai közvélemény, valamint a társadalom vegyes érzelmekkel fogadta ezt a megoldást. Sokan a hagyományos iskolaszervezet megtörésének lehetőségét látták bennük, mások egyenesen káderutánpótlás-képzőnek titulálták a gimnáziumi osztályokat.

A kezdeti időszak vitatott kérdései napjainkra megoldódni látszanak. A legtöbb helyen – ahol erre mód nyílt – az ifjúsági osztályok programját közelítették a hagyományos nappali gimnáziumok tematikáihöz, sok esetben szakjellegű képzéssel dúsítva.

A dolgozók gimnáziumaiban működő hagyományos tagozatokról szólva megállapítható, hogy a 80-as évek második felére a levelező tagozat erősen visszazorította az esti tagozatos képzési formákat. Úgy tűnik, hogy a növekvő elfoglaltság (munkahelyi, második gazdaság) egyre kevésbé tette lehetővé az időigényesebb iskolai elfoglaltságot.

| Iskolaév | Esti tagozat (fő) | Levelező tagozat (fő) |
|----------|-------------------|-----------------------|
| 1981-82 | 3430 | 23 611 |
| 1985-86 | 2852 | 17 544 |
| 1989-90 | 3992 | 15 316 |
| 1991-92 | 5446 | 14 466 |

Valószínűsíthető azonban, hogy az esti tagozatra járók csekély számában az ifjúsági tagozatok működnek közre. A dolgozók iskoláiban iskolafokozattól függetlenül mindig számottevő volt a lemorzsolódás. Fontos mutató, hogy a beiratkozott hallgatók közül hányan tudják az adott iskolatípust eredményesen befejezni. Ez a gimnáziumok esetében a következőképpen alakult:

| Iskolaév | Összes létszám | Eredményesen érettségizett | | |
|----------|----------------|----------------------------|----------|-------|
| | | esti | levelező | %-ban |
| 1986-87 | 19 806 | 525 | 3232 | 18,95 |
| 1987-88 | 19 835 | 478 | 3009 | 17,58 |
| 1988-89 | 19 239 | 452 | 3239 | 19,18 |
| 1989-90 | 19 308 | 525 | 2580 | 16,08 |
| 1990-91 | 18 820 | 468 | 2474 | 14,77 |

E táblázat adataiból következtethető egyrészt az, hogy a külső megítélés negatívumait ellensúlyozandó az iskolák határozottan szigorították a vizsgák követelményrendszerét, másrészt a tapasztalat azt látszik igazolni, hogy évről évre egyre gyengébb képességű tanulók iratkoznak be a gimnáziumokba, s velük szemben a korábban alkalmazott liberális szemlélet is „keménynek” bizonyul. A gond ugyanis ott van, hogy azoknak az eredményei is nagyon gyengék, akik eljutnak az érettségi vizsgákig.

Megfontolandóak a következő javaslatok:

A dolgozók gimnáziumában is be kellene vezetni a felvételi vizsgát, különösen akkor, ha 14-15 évesek jelentkeznek az esti-levelező tagozatokra. Ennek hiányában az itt „vegetáló” tanulók eredménytelen „parkoltatása” megy végbe. A szülők abban lesznek érdekeltek, hogy a családi pótlék folyósítása miatt amíg lehet, húzzák az időt, noha az anyagilag előnyösebb döntés kedvéért hosszabb távon lehetetlen helyzetbe hozzák (szak)képzetlen gyermeküket.

Ugyanez vonatkozik a második évfolyamra is, ahová a szakmunkásképzőt már végzett tanulók jelentkezhetnek. (Ha erre esetleg nem nyílna mód, meg kellene fontolni egy „előkészítő” tanfolyamot számukra.)

Fel kell vetni a tandíj kérdését is, minden bizonnyal egy kimunkált ösztöndíj-rendszer bevezetésével együtt.

Újabb kitérőt szükséges tenni. Feltételezhető, hogy a következő években azokért az iskoláért fognak „fizetni”, amely konvertálható tudást képes nyújtani. Jelenleg a dolgozók középiskolái közül kevés rendelkezik olyan feltételekkel, amelyek elérik a „legrosszabbul” ellátott nappali iskolák szintjét (önálló épület, szaktantermek, számítógéppark, nyelvi labor stb.).

Mindenképpen el kell végezni a tananyag korrekcióját, s ennek minden tantárgyat át kell fognia, és nemcsak tartalmi vonatkozásban, hanem didaktikai szempontból is. Régi igazság, hogy nem a nappalis anyagot kell kevesebb óraszámban megtanítani, amúgy is kedvezőtlenebb feltételek mellett, hanem ki kell dolgozni az iskola jellegének megfelelő tantervi-tantárgyi struktúrát.

A tananyagban az elmúlt években egy helyen törekedtek látványos „korszerűsítésre”: a „Közgazdasági és állampolgári ismeretek” című, 1989 után egyébként taníthatatlan tantárgy helyett bevezették a Szociológia vagy Társadalomismeret című tantárgyakat.

Jelenleg a dolgozók iskolái alig vagy egyáltalán nem rendelkeznek önálló tankönyvekkel.

Mindenképpen fontos lenne új tantárgyak, többek között egy „bölcseleti” jellegű tantárgy bevezetése; művészeti ismeretek tanítása; nyelvtanítás, legalább heti három órában; számítástechnikai ismeretek (legalább alapszinten, első-második évfolyamon heti két órában).

Az új tantárgyak bevezetése a jelenlegi szerkezetben nehezen oldható meg, hiszen szétfeszítené mind a levelezős, mind az estis kereteket. Ráadásul a finanszírozási alap is hiányzik. Valószínűleg eljutottunk oda, hogy most nem reformot, sőt nem a reform reformját kellene megcsinálni, hanem a formálódó új iskolatípust elhelyezni a közoktatás rendszerében.

A jelenlegi ifjúsági tagozatok helyére olyan középiskolát kell kialakítani, amelyik bevallottan nem az egyetemekre vagy a főiskolákra készít fel (de azt nem zárja ki), viszont középfokon esélyt ad a munkavállalásra. A „valódi” felnőttek számára pedig az alap- és általános műveltséget erősítő szak(mai) jellegű tudást is közvetítő iskolát kellene létrehozni.

A dolgozók középiskolái Budapesten

Budapesten 1978–79-ben a VII. és a XV. kerület kivételével minden kerület működtetett dolgozók gimnáziumát. Közülük az első iskola 1982-ben szűnt meg. Az 1981–82-es tanévben a XII. kerületben még működött egy esti tagozatú osztály (33 fővel), de a következő évben új osztályt már nem indítottak. Az évtized végére a XVI. kerületben szűnt meg a felnőttoktatás. Itt az utolsó tanévet egy 12 fős levelező csoporttal tanfoltták végig. A XXII. kerületben ugyanekkor ugyanez egy 15 fős csoporttal játszódott le.

Budapest 22 kerületében az 1979–80-as tanévben összesen 10 759 volt a dolgozók gimnáziumába járó hallgatók létszáma, ugyanez az 1989–90-es tanévben 8084 fő.

Az évtized végére – három kerületet kivéve – általános tendenciává vált a tanulók létszámának csökkenése.

Ahol ez nem következett be, sőt növekedés volt tapasztalható, ott ismét az ifjúsági osztályok a „tettesek”. (Ahol a gimnázium vezetősége el tudta érni, hogy diákságát „nappalis” finanszírozással lássák el, ott a 90-es évek statisztikai mutatóira különösen figyelni kell majd. Egyik évről a másikra itt tömegek „tűnhetnek el”, de ez itt nem a hagyományos lemorzsolódást növeli majd, hanem egy másik statisztika mutatóit. Összesítések pillanatnyilag nem készülnek!)

Budapesten is a levelező tagozatok a népszerűek, (1979–80-ban 7958; 1989–90-ben 5705 fő). Ha van egyáltalán pillanatnyilag érvényes szabályzata e típusnak, akkor tudni kell róla, hogy itt nem kötelező a „bejárás”, míg elvben az esti tagozatra igen, ráadásul ott „folyamatos” értékelés van.

A levelező tagozat kritikáját már a korábbi években megjelent elemekre lehet alapozni. (Itt nincs különbség Budapest és az ország többi települése között.)

Ezekben az osztályokban szinte kizárólag a frontális foglalkozások dominálnak. Szó nincs – tisztelet a ritka kivételnek – differenciált oktatási formákról,

egyéni foglalkozásokról. Az idő rövidsége (különösen az intenzív osztályok esetében) csak annyit tesz lehetővé, hogy az anyag „főbb csomópontjait” a tanárok elmagyarázzák. Gyakorlásra, az ismeretek elmélyítésére a szűk óraterv önmagában sem alkalmas, felzárkóztató, korrepetáló s ami még fontos lehet, fejlesztő foglalkozásokra egyáltalán nincs anyagi fedezet. A levelező oktatás levelező jellegét kellene a közeli időszakban rehabilitálni. Feltétlenül ki kell dolgozni itt módszereket, amelyek a modern távoktatás elemeit tartalmazzák. (Jelenleg közép-fokon történnek erre kezdeményezések. Az egyik irány globálisan közelíti meg a kérdést, s mindenki számára készít programot, míg a másik irány „megcéloz” egy olyan réteget, amelyről feltételezi, hogy csak ennek a formának és módszernek a segítségével tudja elkezdeni/folytatni középfokú tanulmányait. Pl. periférián levők, hátrányos helyzetűek stb.).

A következő kérdés a vizsgarendszer. Természetesen itt is két tábor alakult ki, a választóvonal a vizsgákat megtartani kívánók, illetve az azt elvetők között húzódik. Valószínűleg ez a kérdés napjainkra eldőlt. A kérdés itt az, milyen vizsgarendszert alakítsunk ki, hogyan fogalmazzuk meg a követelményeket s miképpen mérjük az eredményeket. A jelenleg alkalmazott szisztéma még a 60-as években alakult ki. Akkor az esti tagozatokon félévben és év végén, a levelező tagozatokon negyedévente vizsgáztattak. Az első és harmadik évfolyam vizsgáin, meghatározott rend szerint úgynevezett vizsgálőnők vettek részt. Ez a rendszer a bérek bruttósfításakor omlott össze. Eltörölték a vizsgadíjakat és az „elnöki” pénzeket is. A vizsgadíjak elvben beépültek a tanárok fizetésébe. Nagyon sok helyen ettől kezdve igyekeztek „szabadulni” a vizsgáztatástól.

Korábban szoltunk arról is, hogy a beiratkozott hallgatók életkora az évtized végére határozottan csökkent. Budapesten a következők szerint: 25 éven felüliek 1979–80-ban: 6168 fő; 1989–90-ben: 1705 fő. Az érintett korosztály létszáma gyakorlatilag negyedére esett vissza. Ezzel szemben a 17 éven aluliak ugyanebben az időszakban: 261 fő, illetve 1174 fő.

Azon kellene töprengeni, hogy a fiatalabb generációk vajon miért választják éppen a dolgozók gimnáziumát. Létszámuk növekedése nem vezethető vissza kizárólag a demográfiai mutatók emelkedésére. Sokan a nappali tagozatokról érkeznek, de itt is hiányosak a statisztikák. Azt még lehet ellenőrizni, hogy mikor „lép be” az iskolába, de arról nincs adat, hogy később mi történik vele. Az évtizedben 11 333 tanuló morzsolódott le a középfokú iskolák nappali tagozatain. Jelentős részük nem a gimnáziumban „jelenik meg”, de akik megérkeznek, önmagukban is jelentős „létszámnövelő” tényezőt jelentenek.

Nagyon nehéz kimutatni azt, hogy tartalmi vonatkozásban mennyire eredményes az oktatás. (A személyiség átalakulása, a világkép formálódása eddig sem érdekelte a tanügyi igazgatást.) Azt azonban tudjuk, hogy hányan kapnak bizonyítványt, erre a statisztikák válaszolnak. Ezek tartalmi elemzése megint nehéz, mert az érdemjegyeket kellene vizsgálni. (Akárcsak a nappali iskolák között, itt is óriási eltérés tapasztalható.)

A budapesti adatok azt mutatják, hogy a tanév elején felvett létszámhoz képest a tanulók 63,8–71,7%-a fejezi be eredményesen a tanévet. Fontos lenne pontosan tudni az érdemjegyeket, azok értékének relativitása ellenére is. A tanév végén regisztrált létszámok ennél azonban magasabbak, azoknak a számával emelkedik, akik vizsgáznak ugyan, de sikertelen vizsgájuk a tanév megismétlését eredményezi.

A bukások pontos arányszáma nem mutatható ki, mert azok, akik egy vagy két tantárgyból buknak, javítóvizsgát tehetnek.

A budapesti dolgozók gimnáziumaiban a létszám csökkenése százalékban megadható, ebben a bukások és a kimaradt hallgatók együtt szerepelnek.

| Iskolaév | Ismétel, bukott, fő | Kimaradt, fő | Összesen, fő | Összesen, % |
|----------|---------------------|--------------|--------------|-------------|
| 1979-80 | 458 | 2581 | 3039 | 28,2 |
| 1980-81 | 445 | 2553 | 2998 | 30,5 |
| 1981-82 | 344 | 2299 | 2643 | 30,1 |
| 1982-83 | 314 | 2034 | 2348 | 30,4 |
| 1983-84 | 383 | 1675 | 2058 | 29,4 |
| 1984-85 | 509 | 1806 | 2315 | 34,3 |
| 1985-86 | 468 | 1700 | 2168 | 32,6 |
| 1986-87 | 642 | 1919 | 2561 | 36,1 |
| 1987-88 | 621 | 1937 | 2538 | 34,0 |
| 1988-89 | 704 | 2062 | 2766 | 35,9 |

Az évtized közepétől tehát a jelzett okok miatt a hallgatók harmada „lemorzsolódott”. Az egyes korcsoportokra vonatkozó adatok ebben a kérdésben nem állnak a rendelkezésünkre. Azok viszont, akik a jelzett években eljutnak az érettségi vizsgáig, ennél jóval sikeresebben, nagyobb arányban tudtak a követelményeknek megfelelni.

| Iskolaév | % |
|----------|------|
| 1979-80 | 85,7 |
| 1980-81 | 85,3 |
| 1981-82 | 85,0 |
| 1982-83 | 90,3 |
| 1983-84 | 86,9 |
| 1984-85 | 84,8 |
| 1985-86 | 84,2 |
| 1986-87 | 87,6 |
| 1987-88 | 87,2 |
| 1988-89 | 82,6 |

Az érettségin meg nem feleltek többsége a javító érettségin újra próbálkozhatott. Azoknak az aránya, akik minden tárgyból „buktak”, és a teljes vizsgát megismételték, az évtized legjobbjában, 1985-86-ban 0,1%, míg a legrosszabb tanévben, 1980-81-ben 1,8% volt. A bukás aránya itt magasabb, mint a nappali tagozaton, de kirívóan gyenge tanuló nem vagy csak elvétve kerül az érettségiztető bizottság elé.

A dolgozók szakközépiskolái, illetve a szakmunkások szakközépiskolái

Ezekről az iskolákról nagyon nehéz pontos helyzetképet rajzolni, noha az itt tanulók létszáma mindig magasabb volt, mint a gimnáziumoké. A jelentkezőkben feltehetően az munkált, hogy úgy vélték, ezen iskolákban az érettségi mellett „szakjellegű” végzettséghez juthatnak, ami különösen a 80-as években elősegíthette a munkába állást. A jelentkezők többsége nem akart egyetemre, főiskolákra jelentkezni, bár természetesen kivételek mindig akadtak. A 80-as évek második

felében fontos változás következett be, s ez nyilván összefüggött azzal a felismeréssel, hogy a szakközépiskolák nem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket. Akkor ezt úgy fogalmazták, hogy „se szakma, se érettségi”.

| Iskolaév | Országos összehasonlító adatok (fő) | |
|----------|-------------------------------------|-----------------|
| | gimnázium | szakközépiskola |
| 1987-88 | 19 835 | 60 832 |
| 1988-89 | 19 239 | 59 628 |
| 1989-90 | 19 308 | 55 063 |
| 1990-91 | 18 820 | 47 675 |
| 1991-92 | 19 912 | 44 468 |

1989 után a szakképzés válságával folytatódott a létszám csökkenése. A végzettség értékével való elégedetlenség sugallta azt, hogy „tovább kell tanulni”, ha nem is a felsőoktatásban, legalább szakmai „vonalon”. Ezt a törekvést lehet dokumentálni az egy- és kétéves technikusképzés területén regisztrálható „pozitív” változásokkal.

| Iskolaév | Technikusképzés (fő) | |
|----------|----------------------|---------|
| | egyéves | kétéves |
| 1987-88 | 773 | 168 |
| 1988-89 | 874 | 215 |
| 1989-90 | 597 | 335 |
| 1990-91 | 857 | 692 |
| 1991-92 | 930 | 801 |

Ezekben az iskolákban az igényeknek megfelelően folyamatosan korszerűsítik a tananyagot. A róluk alkotható kép azonban elég szegényes, mert például a szokásos évenkénti tankönyvjegyzékek nem tartalmazzák azokat az alternatív kiadványokat, amelyeket szerzőjük (kiadójuk, előállítójuk) nem is szándékozott „tankönyvként” forgalmazni, de a technikusképzésben használják. A szakközépiskolák a közismereti tárgyak esetében a gimnáziumokétól erősen eltérő óratervekkel dolgoznak. Ha a jövőben komolyan gondoljuk az iskolák közötti „átjárhatóságot”, akkor feltétlenül szükséges tudni azt, hogy az egyes tantárgyak „neve” alatt milyen tananyag húzódik meg.

A szakmunkások szakközépiskolájában ismét más a helyzet. Itt arról van szó, bár ezt nem hangoztatjuk, hogy egy erősen csökkentett hároméves gimnáziumi képzést nyújtunk. Ez a képzési forma is rendkívül népszerű volt az utóbbi években. Budapesti adatok állnak a rendelkezésünkre:

| Tanév | Gimnázium (fő) | Szakmunkások szakközépiskolája (fő) |
|---------|----------------|-------------------------------------|
| 1987-88 | 7522 | 17 685 |
| 1988-89 | 7713 | 17 184 |
| 1989-90 | 8084 | 16 088 |
| 1990-91 | 8830 | 15 386 |
| 1991-92 | 8924 | 14 626 |

Az országos tendenciák itt is megfigyelhetők, bár talán az arányok nem olyan kirívóak. A szakközépiskolákban kevéssé tudták megoldani az „ifúsági osztályok” problémáit, így jelentős létszámoktól „estek el” ezek az iskolák.

Az utolsó két tanévben azt lehet megfigyelni, hogy itt is profilváltás történik. Igyekeznek gimnáziumi osztályokat indítani abból a megfontolásból, hogy az általános képzés éveit alatt el lehet majd dönteni, ténylegesen mire lesz a gazdaságnak (és a társadalomnak) szüksége. „Kivárásról” van tehát szó. Félő, hogy még két-három tanév is jelentős számú „gimnáziumi” érettségit fog majd produkálni, s a végzetek elhelyezkedését csak költségigényes továbbképzéssel lehet majd esetleg biztosítani.

A szakközépiskolák profiljai a 80-as évek második felére már kialakultak, de most már nyilvánvaló, hogy egy egészen más gazdasági-társadalmi szerkezet igényeit tükrözték.

A dolgozók szakközépiskoláinak szakirányú megoszlása⁵

| | 1987-88 | 1988-89 | 1989-90 | 1990-91 | 1991-92 |
|---|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Ipari szakközépiskola | 7 751 | 7 069 | 5 953 | 549 | 4 599 |
| Mezőgazdasági szakközépiskola | - | 53 | 15 | - | - |
| Közlekedési szakközépiskola | 293 | 322 | 278 | 226 | 208 |
| Postaforgalmi szakközépiskola | 384 | 406 | 404 | 377 | 415 |
| Kereskedelmi szakközépiskola | 2 265 | 2 370 | 2 341 | 2 278 | 2 128 |
| Vendéglátóipari szakközépiskola | 2 153 | 2 251 | 2 303 | 2 285 | 2 453 |
| Idegenforgalmi szakközépiskola | 90 | 100 | 55 | 96 | 68 |
| Közgazdasági szakközépiskola | 4 397 | 4 194 | 4 180 | 4 131 | 4 272 |
| Külkereskedelmi, idegen nyelvű levelező | - | 91 | 111 | 67 | 16 |
| Külkereskedelmi ügyintéző | - | - | 41 | 76 | 68 |
| Egészségügyi szakközépiskola | 245 | 198 | 244 | 189 | 176 |
| Művészeti szakközépiskola | 107 | 130 | 163 | 166 | 223 |
| Összesen | 17 685 | 15 051 | 15 688 | 10 440 | 14 626 |

A szakközépiskolába járó hallgatók létszáma országosan csökkent. Az egyes szakok között azonban lényeges különbség van. Fontos tendencia, bár pontos adat nem áll a rendelkezésünkre, hogy erősen visszaesett a szakmunkások szakközépiskolájába járók száma. Emelkedés azokon a területeken észlelhető, amelyeken olyan tudás szerezhető, ami eredményesen felhasználható a megváltozott piaci feltételek közepette is.

⁵ Ennél az iskolatípusnál tüntetik fel a statisztikák a hároméves szakmunkások szakközépiskoláját, valamint az ipari technikumok adatait is.

Várnagy Marianne

A felnőttképzés elmélete és gyakorlata ma hazánkban

A szerző a felnőttoktatásról benne kialakult képet nemcsak statisztikai adatok, hanem saját fél évszázados oktatói tevékenységének tapasztalatai alapján tárja elénk. A piacgazdaságra való áttérés, a technika fejlődése, a munkanélküliség fenyegető réme a felnőttképzés mennyiségi növekedését váltotta ki. A spontaneitásnak pozitív és negatív következményei is mutatkoznak. Milyen központi és helyi, sürgős és távlati feladataink vannak, s ezeket miként lehet összehangolni, rendszerbe foglalni annak érdekében, hogy – mint ahogy az összerakós játékokban minden kis elem megtalálja a maga helyét – a permanens képzés építménye felépüljön?

Mentegetőzéstül és realitásra törekvésem bizonyításaként a következőket szeretném előrebocsátani:

Tisztában vagyok azzal, hogy minden komolyabb elemzést az adott terület konkrét és pontos statisztikai adatainak bemutatásával szükséges kezdeni. Átfogó, országos adatokra azonban sehol sem tudtam szert tenni.

Adatgyűjtésem számszerűleg tehát igen lyukacsos, esetleges. A felnőttképzéssel elméletileg foglalkozó intézmények és kutatók hiányosságokról, áttekinthetlenségekről számolnak be minden *alkalmi összeövetelünkön*. Ezeket egyébként főiskolák felnőttoktatási tanszékei, a munkanélkülieket képző regionális intézmények, a TIT, a Pedagógiai Társaság Felnőtt Tagozata rendezte nagy összehangolási igyekezettel, de ahhoz képest kevés konkrét eredménnyel. Ez a számszerűségekre vonatkozó bizonytalanság meglehetősen *reménytelenül teszi a szakmai kérdések minimumában való egységes gondolkodás, valamint egészséges szakmai viták kialakulását is*. Még pontosabban: az érdekeltek-érintettek névsorának bizonytalansága, esetlegessége azzal jár, hogy minden tanácskozáson előről kezdjük a bemutatkozásokat és problémáink felsorolását. És ennél maradunk a legközelebbi, ugyanilyen szintű összegöveteligi.

A felnőttoktatásról bennem kialakult képet ezért nem a statisztikai adatokból bontom ki, hanem saját tapasztalataimból (a felsőfokú esti és levelező oktatás területéről, legfőképpen pedig a munkahelyi szakmai és vezetőképzésben végzett, lassan közel fél évszázados oktatói, távoktatói, tréneri tevékenység) merítem. Megfigyeléseimet folyamatosan egyeztettem, ütköztettem mindenkori kollégáimmal is. Lássuk a legfontosabb adatokat.

A legátfogóbban a Munkaügyi Minisztérium összegezte – szükségképpen csak a szakmunkások képzésére vonatkozóan – a képzés bizonyos adatait. Néhány számot A szakképzés helyzete az 1993–94. tanévben című kiadványából:

| | |
|---------------------------------|-----------------|
| Összes regisztrált munkanélküli | 549 882 |
| Átképzésben részt vevő | 30 504 (5,5%) |
| Az összesből 25 év feletti | 412 879 (75,1%) |

Nem sikerült azonban egyetlen adatot sem találnom arra vonatkozóan, hogy az 1327 szakképzést végző iskolából mennyi a dolgozók iskolája.

A hasonlóképpen a Munkaügyi Minisztérium által kiadott Szakképzés Magyarországon, 1993 című kiadványból megtudhatjuk még azt is, hogy a felnőtt szakmunkásvizsgálók aránya 26,4%.

Történnék kísérletek arra is, hogy alakuljon ki egy összegező kép legalább a felnőttoktatással foglalkozó *intézményekről*. A Felnőttképzési Vállalkozások Kamarája kb. 250-300 tagot tart nyilván, de becslésük szerint legalább tízszer ennyi működik valójában az országban.

A felnőttoktatás átalakulása gazdasági, társadalmi hatások eredménye

A változások egy része, mégpedig a nagyobbik, a gazdaság ösztönző hatására, azaz a piaci helyzet alakulásán keresztül megy végbe: a versenyhelyzet létrejöttével, a külföldi vállalatok megjelenésével, a fejlődő technika behatolásával a képzésbe. Ezeknek, valamint a nyitott képzésnek létéről korábban is tudtunk, de a tervgazdálkodás – sajnos – nem támasztott irántuk valódi igényt. Szomorú, hogy a piacgazdálkodással együtt járó munkanélküliségnek kellett bekövetkeznie ahhoz, hogy az *andragógiában*¹ rejlő lehetőségek napfényre jöjjenek és az igények iránta tudatos megfogalmazást nyerjenek.

Vizsgáljuk meg ezek után azokat a *hatásokat, amelyeknek a felnőttoktatás a hasznát látta és látja*, főként abban az esetben, ha a pozitívumokkal egyidejűleg jelentkező negatívumokat megkíséreljük kiküszöbölni.

– A piacgazdaságra való áttérés a felnőttképzésben a *mennyiségi növekedést* váltotta ki. A profilváltozások új szakmák megtanulását igényelték, a *vállalatok* már nem érik be 4-5 évenkénti és főként csak a vezetőkre kötelező továbbképzéssel; képzési igényeiket egyre szélesebben és pontosabban fogalmazzák meg. A *tanulói oldal a munkanélküliségtől* menekül, jó esetben időben, azaz előre készül fel a váltásra. Képzést tesz szükségessé a *technika állandó fejlődése, nyelvtudást* pedig gyakran a tulajdonosváltás. És a felnőttképzést tekintik jól használható útnak, eszköznek azok is, akik a *határon túli magyaroknak* akarnak többféle módon is használható segítséget nyújtani.

– A (felnőtt) tanulási igény kielégítését már nem tudja az állam a meglévő intézményeivel ellátni, ebből következett és következik napjainkban is az *oktatási intézmények számszerű növekedése* is. Nemcsak az iskolák és a felsőoktatás, valamint az állami vállalatok szolgálják egyre nagyobb számban a felnőttek

¹ Az *andragógia* kifejezés ma már több-kevésbé egységes értelmezését szeretném leszögezni. Ez ugyanis több oldalról is megközelíthető és meg is közelítendő.

Andragógián elsősorban a *felnőttképzés gyakorlatát* szoktuk érteni, annak számtalan ágazatával (lásd a 2. ábrát a mellékletben), másrészt annak *elméletét*, azaz a rá vonatkozó törvényszerűségek összességét. (Andragológia)

Mindkét értelmezés összefüggésben van a közismert pedagógiai kifejezéssel, amely köztudottan és szó szerint gyermekvezetést jelent. Az andragógia ennek felnőtt változata, azaz felnőttvezetés. A vezetés szó ez esetben nevelést, fejlesztést jelent, azonban korántsem leszűkítve annak tartalmát az ismeretátadásra. Mind a pedagógia, mind pedig az andragógia kiterjed az oktatásra és a személyiség sokoldalú fejlesztésére. A tudományos kutatás szűkségképpen a témákról történetre, valamint a két testvérágazat összehasonlításának kérdéseire is kiterjed. Mindezek együtt alkotják az *antropagógiát*, azaz az embernevelést. Ennek egységes kibontakoztatását igényli a *permanens képzés*, azaz az egész életen át való tanulás, fejlődés szükségességének gyakorlati felismerése is. Hazánkban ezzel elsőként *Durkó Mátyas* kezdett el foglalkozni.

képzési igényeit, hanem gombamód szaporodnak a magánvállalkozások is. Igaz, ezek közül igen sok hamarosan meg is szűnik.

A mennyiségi változás pozitív oldala tehát a színesedés, új résztvevői csoportok bekapcsolódása, új képző intézmények ringbe lépése. Ez versenyt jelent és sok új, jó kezdeményezést, valamint a fejlettebb országokban már bevált megoldások bevezetését. A felső- és középszintű képzés nyújtásával igyekeznek versenyben maradni. A negatív oldal egyelőre az áttekinthetatlenség, valamint az, hogy az állam anyagilag, szervezeten kívül a felnőttképzésből, és a koordinációt illető igényeire sem terjednek tovább a vizsgakövetelmények valamikori meghatározásánál.

Az elmúlt fél évszázad folyamán a következőképpen alakult a felnőttoktatás funkcióváltozása:

Kezdetben a legfontosabb a pótló funkció volt az általános és/vagy középszintű el nem vizsgáltak számára. Ezzel párhuzamosan töltött be – a népművelési terület – bizonyos felvilágosító szerepet.

A munka mellett továbbtanulni kívánók számára a társadalmon belüli mobilizációs funkciója is volt évtizedeken át a felnőttoktatásnak. Ezzel fokozatosan szolgáltató szerepet is kezdett ellátni.

Ma már a gyakorlatban egyre világosabb, hogy a felnőttképzés szervesen következik a permanens tanulás különféle okokból általánossá váló igényéből (a technika fejlődése, a gazdálkodás változásai, állampolgári beilleszkedés, életvitel gazdagítása stb.).

Mindeközben részben vagy teljesen megváltoztak az intézmények gazdái, anyagi fenntartói és irányítói, kiszélesedett a képzés tartalma, új formák és módszerek kezdtek el működni. Mindezek együtt a felnőttoktatás gazdagodását és fejlődését eredményezhetik. De a változások negatívumai sok esetben tönkreteszik, de legalábbis nem hagyják érvényesülni a pozitív hatásokat.

A változások gyorsasága, valamint különféle társadalmi, politikai, szakmai és egyéni presztízsok következtében a felnőttoktatásban több évtizede tevékenykedők döbbenet hallgathatják országos értekezleteken, hogy Magyarországon végre „megkezdődött” a felnőttképzés, illetőleg a távoktatás. Az imént felsorolt pozitívumokat tehát előzmények nélkül valónak tekintik, mintha napjainkig nem történt volna semmi, mintha valami tengerentúli jó angyal pottyantotta volna ide a nagy semmibe. Ez nyomban eszünkbe juttatja azt, hogy néhány évtizede az USA andragógiai irodalmában jelentkezett egy irányzat, miszerint a felnőttnek először be kell bizonyítanunk, hogy tudása elfelejteni való nulla, sőt mínusz, s ezzel személyiségét porrá zúzva, újonnan kell kiformálni a megfelelő embert. Szerencsére ez már ott is kiment a divatból, ne próbálgassuk ezt mi itthon, országos méretben. A hatékonyságot gyengíti ugyanis minden olyan törekvés, amely nem veszi figyelembe az ember saját eredményeit. A jelzett memóriazavarnak magyarázata lehet az is, hogy a gyors változások és az állam hirtelen történt kivonulása következtében nem történt meg az alapkérdések szükséges tisztázása.

Mit lehet és mit kell tenni a felnőttoktatásért?

Ehhez elmaradhatatlan a képzést meghatározó tényezők mibenlétének és szerepének meghatározása, a követelmények egyértelmű megfogalmazása, a felnőttképzési intézmények létrejöttének szabályozása (a kártékony aprólékoságok mellőzéseivel). Megvan persze ehhez is az ideológia: mindez túlszabályozottsághoz vezetne, tehát bízunk a piac okos szelektálóképességében. Ami nem hatékony, úgysis

tönkremegy. Ez utóbbi lehet igaz is, de amíg a rossz tönkre megy, hány szerencsétlen felnőtt kedve, ereje, anyagi lehetősége szűnik meg, s ezzel a jelenlegi alapfunkció, a permanens képzés fut zsákutcába!

Nem aprólékos szabályozgatás kellene tehát, hanem értelmes, a *közoktatás-politika* részeként kezelendő *felnőttképzési törvényi keretek lefektetése*. Ily módon lehetőség nyílna arra is, hogy *elválasszuk egymástól a túlkoros gyerekek képzését a valóságos felnőttképzéstől*, végiggondolva azt, miben különbözik a kettő funkciója, tartalma, módszerei, folyamata, és mindezekért miben kell, hogy különbözzék az intézményrendszere és oktatógárdájának felkészítése is.

A felsoroltak törvényi tisztázásához legalább minimális kutatásra, tapasztalatfeltárára és elemzésre van szükség. Ezt magánvállalkozók aligha kezdeményezik és nem is kezdeményezhetik.

Alapítványok, pályázatok, az MTA felnőttoktatási munkabizottságának adott megbízás segítségével kidolgozandó: a differenciált andragógusképzés tematikája és anyaga: *szükségletfelmérők; intézményvezető menedzserek; tananyagkészítők* (programozók, didaktikusok, tankönyv- és útmutató-készítők, eszköztervezők); *oktatók* (konzulensek, tutorok, levelezők, előadók, trénerek, vizsgáztatók stb.).

Mindezt úgy, hogy ennek alapján integrált rendszer jöjjön, jöhessen létre. Ez változatosságot, pluralitást tegyen lehetővé, és csak ott szabjon meg azonosságokat, ahol arra a funkció következtében feltétlenül szükség van, például a felnőttkor sajátosságai vagy valamely tudományterület, esetleg társadalmi igény azonossága folytán. Egyébként számtalan különbséggel kell számolni a képzési formák, folyamatok, módszerek vagy egyszerűen csak a képző intézmények sajátosságainak eltérése következtében.

Ezért már a legelső szakaszban is lehetővé kell tenni a nyitottság, a változatoság érvényesülését és a munkába be kell kapcsolni a felnőttképzésben részt vevő különféle intézménytípusokat: az állami alsó és középfokú iskolákat, a felsőfokú intézményeket, a társadalmi szervezeteket, az oktatást folytató állami vagy magánvállalatokat, kisebb oktatási vállalkozásokat és mindezeket úgy, hogy a képzés különböző tartalma is érzékeltethesse befolyását, hiszen még a tanulás belső folyamata is más egy általános verbális tantárgy, a manuális képzés, a művészeti tárgyú képzés stb. esetében.

Összegezés

Egy olyan andragógus részéről, aki ismert arról, hogy nagy fontosságot tulajdonít a jelenségek és folyamatok elemei összefüggésének, összegezésül egyetlen gondolat kínálkozik, kicsit ismétlő, bevéső jelleggel:

A felnőttképzést hatékonyabbá tevő tíz-tizenkét feladatot osszuk szét magunk között, és *ki-ki dolgozza, munkálja ki az adott összetevő működtetésének optimális változatát*. Azét a területét, amelyet leginkább módjában áll próbálgatni, elemezni. Ezek után az eredményeket bocsássuk közös vitára és egymás rendelkezésére, méghozzá büszkén arra, ha más is hasznosíthatónak értékeli ajánlatainkat.

Elsőként valóban ezt javaslom, és boldog leszek, ha önkéntes, konkrét, határidős és név szerinti vállalkozások kerülnek bele a közösbe. További javaslataim is vannak. Ilyenek:

Keressük tudatosan azokat a pozitívumokat, amelyek a nehéz helyzetből s a kilábalás igényéből következnek, és igyekezzünk azokat tudatosan hasznosítani. Nagy pillanatok ezek, kár lenne őket elszalasztani!

Évente egy alkalommal – nyáron vagy tanév végén – ülünk össze szakmai vitára és a viták eredményeit összegezve hozzuk nyilvánosságra.

Ki-ki vizsgálja meg, hogy saját intézményében vagy hatáskörében mit lehet tenni az *andragógusképzés bevezetésére*. Elképzelhető minden változat: személyzeti és vezetőképzés, népfőiskolai oktató felkészítése stb. (mindenféle képzési, akár távoktatási, akár tréningformában is).

Az államtól, az önkormányzatoktól és a kamarától azt kellene kérni, hogy próbáljanak egy intézményi és oktatói *nyilvántartásra* szert tenni, és előbb-utóbb tervezzenek egy felnőttoktatási *kerettörvényt*. Felnőttoktatási intézetre a mai gazdasági helyzetben naivság volna várnunk.

Egyelőre az történik, amit a jelentkező szükségleteket számba véve mi andragógusok magunk valósítunk meg. Ez a mi érdemünk is lesz, de az esetleg elszalasztott lehetőségek feltétlenül a mi bűnünk!

Nincs kis és nagy feladatvállalás, az összes „játékban” minden kis elemnek megvan a helye ahhoz, hogy a permanens képzés óriási és fontos „figurája” összeálljon és hatni, segíteni tudjon társadalmunk leghátrányosabb tagjainak.

Szigeti Tóth János

A népfőiskola: egy példa a közösségi iskolára

A népfőiskolák a magyar átalakulásban

Az első népfőiskola százötven évvel ezelőtt, 1844-ben kezdte el tevékenységét a dániai Roddingben. A népfőiskolák azóta minden időben a szellemi megújulás és reformok hívei voltak. Remélhető tehát, hogy a mai társadalmi átalakulásban is az értelmiség azon csoportjai között találják meg legfőbb szövetségeseiket, munkatársaikat, akik a nemzeti fölemelkedés jegyében a szellemi megújulás és reformok útját keresik. A népfőiskolák számítanak a társiskolák tanárainak segítségére, közreműködésére. A tanulmány megírásának azzal a szándékkal tettem eleget, hogy a szellemi testvériség köréből többen közelebb kerülhetnek majd egymáshoz.

Az eredetről

A népfőiskola a nemzeti felemelkedés és a társadalmi önállóság megteremtésének szellemi fegyvereként nőtt mozgalommá a XIX. századi Dániában. Innen terjedt el az egész skandináv térségben, Európa nagy részében és az észak-amerikai kontinensen, s ma is az iskolán kívüli művelődés egyik legjelentősebb intézménye és mozgalma Európában.

A mozgalom háttérében történetileg a kisparaszti, árutermelő gazdaság társadalmi demokráciája állt. Az önszerveződés gazdasági formája a szövetkezeti mozgalom, politikai formája a közvetlen demokrácia eszközeit is igénybe vevő parlamentarizmus, kulturális formája pedig a népfőiskola volt. Dánia főleg a népfőiskola által vált mintaszerűvé a társadalmi demokráciában és a korszerű élelmiszer-gazdaságban.

A népi írók és a korabeli magyar progresszió ezért fűzött nagy reményeket a népfőiskola hazai megvalósításához a 30-as évek válságba jutott magyar paraszttársadalmában. A két világháború közötti magyar népfőiskolák a széles körű vallásérkölcsi alapon folyó, általános és nemzeti nevelés mellett direkt gazdasági jellegű képzést is folytattak. Számos népfőiskola mintagazdasággal rendelkezett, ahol a modern, belterjes gazdálkodás és korszerű kertészet módszereit is tanulták. A tanfolyamok sora foglalkozott paraszti kereskedők képzésével, a modern biztosítás és az árugazdálkodás kérdéseinek gyakorlati megismertetésével.

1948-ban betiltották a népfőiskolát.

A 80-as évek elejétől esztendőik múltak el az akadályozással és üldözéssel, amíg a pártállami bürokrácia és kulturális kormányzat elismerte, hogy a népfőiskolák betölthetik a közösségi művelődésben támadt több évtizedes űrt.

Így 1988–89-re több helyütt ismerték föl, hogy a népfőiskolai mozgalom – ugyanúgy, mint bő négy évtizeddel ezelőtt – folytatója lehet az öntevékeny állampolgári szerveződésnek. Pótolhatatlan szerepet játszhat a helyi társadalom újraképzésében, megszervezésében, a kistélepülések népességmegtartó erejének növelésében, az új demokratikus önkormányzatok kiépítésében.

A népfőiskola az egyes polgárok csoportjai, a helyi társadalom közössége által, felnőttek vagy felnőtt fiatalok részvételével, önállóan – bentlakásos vagy nappali kurzus keretében – szervezett közösségi és szabad művelődés. Benne a résztvevők érdekei és igényei érvényesülnek, ebbe a törvények előírásain kívül senki semmilyen beleszólást nem érvényesíthet. Semmilyen szerv nem határozhatja meg tananyagát, közvetlen szervezeti kereteit, független döntéseit, róla minden adatszolgáltatás önkéntes jellegű, s az is csak a szakmai, anyagi, erkölcsi, politikai támogatást és a fejlődést szolgálhatja.

Újrakezdés

1982-ben vetődött föl először újra nyilvánosan is mai aktualitásuk. A volt népfőiskolai tanárok és öregdiákok főképpen azt mondták ki nyilvánosan is, hogy nálunk évtizedekre megszűnt a nemzeti szellemű nevelés, hogy elsorvadt hagyományos közösségi lelkiségünk, hogy felfüggesztették az állampolgároknak azt a jogát, hogy maguk határozzák meg saját tudásérdekeiket és műveltségigényüket.

A kezdeményezés a hivatal ellenzésébe, tiltásába ütközött. Nem véletlenül, hiszen egy nemzetivé vált európai hagyomány lett újra mintává, s a jövőndő magyar szellemiség szükségességét vetítette előre. A nyolcvanas évek közepétől megindult próbálkozások, mint ahogy más korabeli mozgalmak is, kihívást jelentettek a hatalomnak, alternatívát mutattak a művelődés megújítására, ösztönöztek a közösségi önszerveződést. Az első népfőiskolákon legelőször is a megváltozott hangnem, a nyílt beszéd és gondolkodás segítette a legjobban azt, hogy – tekintet nélkül a napirendre tűzött témára – társadalmi érdeklődés és bizalom övezte a kezdeményezést. Az elfelejtett falvak és a vidék közösségei fedezték fel újra önmagukat, helyzetüket, tudatosították gondjaikat. Elemezték a saját múltjukat, felelevenítették hagyományaikat, s közösen vizsgálták a helyzetükből való kitörés lehetőségeit. Számos esetben helyi egyesület megalakítása lett a népfőiskolai kurzus következménye, különböző lokálpatrióta, közösségi, közéleti, hagyományörző akciók követték a beszélgetéseket.

A nyolcvanas évek közepén a progresszív értelmiség – későbbi pártokba tagozódásától függetlenül – élt a lehetőséggel, hogy megossza gondolatait a polgárok gyülekezeteiben. Azok az emberek, akik ma olykor egymással sem állnak szóba, akkor még az élő párbeszéddel egységesen melengették egy nemzeti megújodást sejtető, szellemi népmozgalom reményeit. Sok kis közösségben, egyebek mellett a népfőiskolákon mondták ki először az elmúlt rendszer ellehetetlenülését, s a kiutak lehetséges formáit.

Az 1990-es választások után, a kormány programjába vette a népfőiskolai mozgalom támogatását. Ennek több más ok mellett jelentősége volt azért is, mert a fejlődés egy bizonyos szakaszán túl a társadalmi autonómiára épülő intézményesedés nélkül nem lehet hatékony egy mozgalom. A növekedés természetes útja azonban új veszélyeket és torzulási lehetőségeket is teremtet 1990–91-ben.

A népfőiskolák és a politikai változások

A Magyar Népfőiskolai Társaság a II. világháború után újjáalakult népfőiskolai mozgalom elindítója és alapítója (1982–88). Megalakulása óta (1988) kifejtett tevékenységével a felekezeti, világi, magán magyar népfőiskolák legátfogóbb, összefogó szervezetévé vált. Létrehozói és tagjai, tagszervezetei az elmúlt évtized-

ben szakmailag hozzájárultak a magyar népfőiskolai múlt értékeinek ápolásához, felelevenítéséhez, a népfőiskolai munka felújításához, országos kiterjesztéséhez és megnövekedett nemzetközi kapcsolatrendszeréhez és együttműködési programjaihoz. Tekintet nélkül a népfőiskolák felekezeti jellegére, világi irányultságára, a Társaság a pluralizmuson alapuló, nemzeti szellemű közösségi művelődés létrehozásán fáradozva nagyban hozzájárult ahhoz, hogy 1990 után a népfőiskolai mozgalom kormányprogrammá vált és szabadon fejlődhetett.

A népfőiskolák a maguk szerény eszközeivel a 80-as évektől kezdve a történelmi jelentőségű politikai változás szellemi előkészítői, segítői voltak. Nem egy politikus a népfőiskolai tevékenység keretében szerzett magának nevet és politikai szerepvállalásához társadalmi támogatást.

Mindezek mellett az 1990-94 közötti időszakra visszatekintve kimondhatjuk, hogy az új magyar kulturális kormányzat nem élt kellőképpen a népfőiskolai mozgalom adta lehetőséggel.

A népfőiskola egy se nem ellenzéki, se nem kormánypárti, ám tradícióihoz hűen a nemzeti gondolatot és demokráciát, a keresztény kulturális közösséget, a szociális felelősséget magáénak valló társadalmi-művelődési mozgalom. Megerősödése önmagában az új rendszer társadalmi bázisának a megalapozását segíti, hiszen egy gazdaságilag és erkölcsileg még hosszú ideig válságos időszakban a tagolt, közösségi társadalom, az autonóm, felelősséget vállaló állampolgár az egyik legfontosabb nemzeti stabilizáló, s előrevivő tényező.

A társadalmi öntevékenység keretében szerveződő felnőttoktatás emellett ma az egyik legolcsóbb és leghatékonyabb beruházás, hogy egy öntudatában újjászülött ország, alkotó, tanuló társadalommá váljon az elkövetkező években, évtizedekben. Évente megrendezett, körülbelül 300 településre kiterjedő tanfolyami tevékenységükben több tízezer vesznek részt rendszeresen.

Milyen új veszélyeket és torzulási lehetőségeket teremtett a 90-es években, a gyors mennyiségi növekedés, amelyet nemcsak természetes önfejlődés útján ment végbe, hanem hivatalok, intézmények túlélési aspirációin, s divatok és presztízselnevezések felhasználásán keresztül is? A minőségnek túl kell nőnie a fejlődéssel járó rendellenességet – mondhatjuk. Ám amiatt kényes a mai megváltozott helyzet, mert ma még nem dőlhetett el, hogy az állam erősségét majd a polgárok szabad közösségeinek ereje, a tagolt civil társadalom, a nemzeti hagyományra épülő népi részvétel, a közvetlen demokrácia ezernyi formája adja-e, vagy megmaradunk a tekintélyelvűségnek és az omnipotens államiságnak a kádárizmusnál jóval korábbi kényszerpályáján.

Ma ez a magyar átalakulás alfája és ómegája, s a politikai váltás egyik kérdőjele. Miközben a polgárok okkal visszavonulót fújtak a közélettől, a fogyatkozó tagságú pártok egy-egy csoportjában nagy a kísértés arra, hogy a meglévő civil bázis is a közvetlen politikai intervenció áldozatává váljon. A pillanatnyi versengés látszatérdekei olyan mozgásokat zilálhatnak szét, amelyek saját törvényeik, mértékük és ízlésük szerint fejlődve egyébként a legnagyobb szolgálatot tehetik a jövőnek. S a népfőiskola is ezek közé tartozhat. Csak úgy tud hasznot hajtani, ha autonóm módon, pártideológiáktól függetlenül a közösségi együttérzés, a népi-kritikai látásmód, a civil kurázi, a nemzeti polgárosodás szellemiségét erősíti és fejleszti.

A mostani fejlődés néhány alapelve

A fejlődés útját fűrkészve szükséges leszögezni néhány alapelvet, amely meghatározza, milyen legyen az új magyar népfőiskola s annak kihatásaként talán a társadalom egy részének a magyara.

A művelődés, így a népfőiskolai tevékenység is, a pluralizmuson alapszik. Ez nemcsak a másság tiszteletben tartását és a különféle egyéni és közösségi érdekek érvényre juttathatóságát jelenti, hanem azt is, hogy gyakorlatilag nem lehet egyetlen ideológia, vallás vagy politikai erő sem, amely monopolizálhatná a szabadművelődés intézményrendszerét és a népfőiskolákat. A népfőiskolák állami támogatást igényelnek. Közszolgálatot látnak el, s az állampolgárok saját akaratából tevékenykednek.

Az állami támogatás azt jelenti, hogy az állam bármely szervezetnek lehetővé teszi, hogy ha akar, művelődési és képzési tevékenységet folytasson a saját elképzelése szerint. Ugyanakkor anyagilag közvetve vagy közvetlenül az állam támogatja ezt a művelődést. A kormányzati támogatás egyesek szerint gyakran azt jelenti, hogy előírják a tevékenység célját és tartalmát is, ahogy a finnek mondják: az választja a nótát, aki a dudást fizeti.

Csakhogy ez nem így van a szabadművelődés és a népfőiskola esetében. Maga a népfőiskolai szervezet határozza meg a tevékenység célját, tartalmát, elemeit, s a felügyelő hatóságok ezt nem befolyásolhatják. Csak azt vizsgálhatják, hogy az összhangban van-e a törvényekkel s a gazdasági szabályozással. Az autonómia teljes ideológiai szabadságot jelent, s felelős gazdálkodást az adófizetők pénzével. Ugyancsak fontos a népfőiskolai munkában a részvétel szabadsága. Senki nem írja elő, hogy kinek kell a népfőiskolai tevékenységet végeznie, s senkinek nem mondják meg, hogy neki abban részt kell vennie. Ellenben bárki, aki öntevékeny alapon népfőiskolai tevékenységet kíván folytatni, állami pénzügyi támogatásban részesül, s bárki aki részt kíván venni a művelődésben, szintén a legkülönfélébb, elismert és nyilvános formában támogatásban részesül.

A fejlett európai kis államokban, ahol a kormányok többé kevésbé visszavonultak a művelődés közvetlen ellenőrzésétől, felelősséggel bíró és az állampolgárok előtt is tekintélyt élvező szervezeteket bíznak meg, akik részt vesznek a döntési folyamatokban, s nyilvános társadalmi ellenőrzést gyakorolnak. Ezekben a szervezetekben s a népfőiskolák szervezeteiben is az érintettek érdekeinek és igényeinek kell megfelelni, amit a rendszeresen változó, demokratikusan választott testületek működése garantál. Állampolgár, tisztviselő és politikus nálunk többé-kevésbé távol áll ma még ettől az elképzeléstől.

Nem véletlen ez, hiszen a népfőiskola és a hasonló művelődési tevékenységek fontosságának felismerése és támogatottsága mindig a megvalósult társadalmi demokrácia fokát jelzi. A nép műveltségének rangja, a fejlesztésére szánt beruházás mindig a hivatalos vezetés és az értelmiségi elit társadalomképének tükrö. Képesek vagyunk-e távlatokban gondolkodni? A társadalom széles körű tudás- és alkotásvágyára építeni? Tudomásul vesszük-e a szellemi szabadság öntörvényű mozgását, s ha igen, képesek vagyunk-e nagyvonalúan támogatni is? Az ország, nyomorúságos hétköznapjai ellenére egyedülálló lehetőségekkel néz szembe, ha képes lesz nemzeti jövőképet és méltóságtudatot kiformálni, ha visszatér magához legjobb közösségi tradícióiban és értékeiben, ha megkésettként is igyekszik megtanulni és kezelni a nyugati civilizáció legújabb eredményeit és eszközeit.

A kisebb népek történelmi tapasztalatai és felismerései sokszor egymást viaszhangozzák. 1992-ben az egyik finn művelődési szakember úgy látta, hogy náluk „új típusú gondolkodást kell kialakítani”. Egy kis országnak, mint Finnország, a túlélés nemzeti stratégiája az lehet, hogy amilyen magas szintű tudást és műveltséget csak tud, olyat alakít ki azért, hogy a társadalomban legyen kurázi és változtatási képesség.”

A népfőiskolák nemcsak élvezhetik e felismerés áldásait, hanem maguk is hozzájárulhatnak, hogy egyáltalán megszülessen és hasson az ilyesféle közgondolkodás.

Művelődési házak és népfőiskola

A művelődési házak az 1980-as évek elejére-végére fokozatosan fórumaivá váltak a demokratikus átalakulás irányába mutató gondolatoknak, megközelítéseknek, szerveződési formáknak. Itt kaptak teret először olyan fogalmak, mint pl. állampolgári szükséglet, lokalitás, a civil társadalom, amelyek egy egészen új eszmrendszer és látásmód fölépítését segítették elő. E keretekben szerveződtek a táncházak, az olvasótáborok, a filmklubok, az író-olvasó találkozók, az első egyesületek és népfőiskolák is. Mindezek mellé új szakmai megközelítés társult, a közösségfejlesztés kibontakozó gyakorlata, a faluházak mozgalma, a mentálhigiénés munka, a falukutató táborok vagy akár az idegenforgalom felé kitérés pontokat kereső szakmai megújulás. E formák és gondolatok a demokratikus politikai erők erjesztői, segítői voltak.

Nem véletlen és nem alaptalan, hogy a művelődési házakban dolgozó szervezők tevékenységét, amely szerencsés korokban „csupán” szakma, szolgáltatás, itt politikai tettként értékelték. Ugyanakkor e kétségtelenül előremutató fejlemények mellett a művelődési otthonok folyamatosan és reménytelenül küzdöttek az alig-alig módosuló felsőoktatási szakmai képzési gyakorlattal, a tevékenységek elrutinosodásával, az üzletiesedéssel, az arc nélküli, homogenizáló intézményi működéssel, a hierarchiába szerveződő hálózattal, amelynek csúcspontjai néha hatósági jogosítványokként gyakorolták befolyásukat. Az egyik helyen a csodapalota korlátozta a szakmai megújulást, a másik helyen a szegénység és a leromlottság. S persze ez a szakma sem volt mentes az öncenzúrától, a belső önkorlátozástól.

Napjainkban a politikai államot alkotó erők egy része szívesebben látja a művelődési otthonokban a „posztkommunizmus kövületeit”, mint egy új kulturális gyakorlat lehetőségait. Ez az ábrázolás leegyszerűsítő, igaztalan, s annak a sajnálatos gyakorlatnak a része, amely minden jelenséget, értelmezést az aktuális, direkt pártpolitikai-hatalmi harc szolgálatába állít. A megközelítésmód veszélyes lehet az intézményekre és az itt működő közösségekre akkor, amikor a közigazgatás a párterőviszonyok szerint építkezik, tehát adott esetben nem biztosít sem erkölcsi, sem szakmai védelmet, amikor a helyi pénzügyi szűkösséggel társuló helyzetben önkényeskedésből fölöslegesnek ítélik ezeket a közösségi tereket. A művelődési otthonok dolgozói – csupán néhány kivételtől eltekintve – már bizonyították, hogy a mindenféle jelző nélküli demokrácia és a közjó szolgálatának elkötelezettjei. Az intézményi belső struktúra átalakítása már régen megkezdődött, napjainkban is tart. Remélhetőleg egy kedvező politikai környezet, egyebek mellett a tekintélyuralmi megközelítés oldódása és föllazulása, a helyi társadalom és az önkormányzatok konstruktív kapcsolatépítése ehhez további indíttatást, ösztönzést és teret is ad. Az épületek pedig önmagukban csak tárgyak, keret

adva a szükséges kulturális szolgáltatás megvalósításának, a helyben jelentkező közösségi aktivitás kibontakoztatásának. Mindenesetre ez az infrastruktúra olyan érték, olyan lehetőség, amelyre – szívesen megnyilatkozás bizonyítja – a nyugati szakember és polgár is némi irigységgel tekint. Használjuk ki lehetőségeinket!

Az intézmények, a művelődés munkatársainak útkeresése ma is tartó folyamat. Ennek szempontunkból legfontosabb elemeit a következőkben látjuk:

– A szakmai érdekkifejezés komoly feladata, hogy nyomást gyakoroljon az államra, az önkormányzatokra és a törvényhozásra a támogató, támponokat adó garanciális jogi környezet megteremtése érdekében. Figyelembe véve a parlamenti törvénykezési folyamat kilátásait, szükséges egy olyan elvi ajánlás mielőbbi kidolgozása, amely orientálja, segíti eligazodni a főntartókat is abban, hogy a helyi szabályozás és főntartói gyakorlat, a kulturális szféra fontosságának elismerése, az öngazdálkodó intézményi működés és az állampolgári, társadalmi kezdeményezések autonómiájának irányába mutasson.

– A közművelődés, szabadművelődés pluralizálódó rendszere felszínre hozta az egyes szervezetek, mozgalmak, törekvések és a közművelődés-szabadművelődés érdekeit összefogottan megjelenítő érdekképviselők közötti ellentéteket. A megszereshető előnyökért, forrásokért és a presztízsért nem egészséges és nyilvános vetélkedés, hanem sok tekintetben rossz, ádáz versengés folyik. Mielőbb teret kell nyernie a kölcsönös előnyök segítő rendszerének az egymás kijátszása helyett. Annál is inkább, mivel a szembenállás és a megosztottság jó esélyt ad az idegen érdekek érvényesítésének.

– A művelődési otthonok szakmai munkája tekintetében továbbra is fontos feladat a tagolt és hatékony civil szerveződés ösztönzése és segítése intézményi eszközökkel, az intézményi és társadalmi partneri kapcsolatok kialakítása. Ez szorosan összefügg a felnőttképzés fontosságának soha nem látott megnövekedésével, amely remélhetőleg nemcsak a munkanélküliséggel és a kényszerű szakmaváltással van összefüggésben, hanem a kiművelt és tudását folyamatosan gyarapító, öntudatos polgár társadalmi igényével is.

– Mindez azt is jelenti, hogy a korábban uralkodó sok esetben tagolatlan, mindennel foglalkozó intézményi munkának határozott, helyben megalapozott, helyileg szükséges jelleget kell öltenie, profilt kell kapnia. Ahol arra van szükség, ott a szociális problémák vagy a mentális zavarok kiküszöbölése, az öregek vagy éppen a fiatalok gondja-baja, a szociokulturális látásmód válik meghatározóvá, másutt a népművészeti alkotó tevékenység közösségépítő szerepe, megint máshol a közösségfejlesztés vagy a falufejlesztés elvei, módszerei, eszközei lesznek a dominánsak, vagy a képzési, benne a felnőttképzési irányultság adja az intézmény meghatározó arculatát.

A népfőiskolai mozgalom elvrendszere, tanfolyami vagy bentlakásos formája is része a művelődési otthoni tevékenységnek.

– A népfőiskolai mozgalom szervezői várják és felkérlik az iskolák és a művelődési házak munkatársait az autonóm állampolgári kezdeményezésen alapuló, egyesületi és alapítványi formát előnyben részesítő közösségi művelődés, a népfőiskolák segítésére, támogatására.

– A közeljövőben a művelődési házak is csak az állampolgári közösségekre történő támaszkodás és érdekérvényesítés útján járva lehetnek eredményesek. A helyi viszonyok döntik el, hogy érdemes-e és lehetséges-e magukat a művelődési házakat egyesületi, alapítványi formában működtetve a költségvetési intézményi keretknél biztonságosabban és hatékonyabban főntartani. Mint a közjót biztosí-

tó, szolgáltató, szakmai szabadsággal rendelkező, öngazgató intézményeknek egyre inkább szükségük lesz a helyi társadalmi bázisra támaszkodva kiformálni saját szervezeti kereteiket.

– Az egyenrangúság alapján szerveződési elveik és gyakorlatuk miatt, ehhez jó támaszt találhatnak a népfőiskolákban. Az egyetértés felsorolt néhány alapelvben kölcsönös előnyöket jelenthet nemcsak a vajúdo intézményi átalakulásban s az érdekek hatékonyabb közös érvényesítésében, hanem a magyar művelődés legjobb tradícióihoz hűen a demokratikus nemzetépítés hosszú távú célkitűzéseinek közös megvalósításában is.



Faluvég
Csöppü Roland, 12 éves

Az Országos Felnőttoktatási Konferencia állásfoglalása*

A Művelődési és Köznevelési Minisztérium, a Munkaügyi Minisztérium, a Fővárosi Önkormányzat Oktatási Bizottsága, a Fővárosi Munkaügyi Központ, az Országos Köznevelési Intézet, a Munkaerőpiaci Intervenciók Központ, az Országos Köznevelési Szolgáltató Iroda és az Új Katedra szerkesztősége az OKKER Oktatási és Szervezési Iroda rendezésében 1994. november 24-én és 25-én Budapesten országos felnőttoktatási konferenciát tartott.

A konferencia címe ez volt: *Új kihívások a felnőttoktatásban*, legfőbb célja pedig az állami felelősségvállalás, jelesen a kormányzati és önkormányzati stratégiák végig gondolása, a felnőttoktatás aktuális problémáinak megfogalmazása az állami feladatok tükrében. A rendező minisztériumok és a fővárosi önkormányzat vezetői ismertették a fejlesztési koncepcióikat. A konferencia résztvevői mind a 270-en, akik a felnőttoktatási szakma képviselői voltak, ezek alapján értékelték a helyzetet és fejtették ki véleményüket azokról a teendőkről, amelyek a felnőttoktatási problémák megoldása és a felnőttoktatás fejlesztése érdekében sürgős és közvetlen állami (kormányzati és önkormányzati) feladatokat jelentenek.

Minderről a résztvevők állásfoglalása a következő.

A felnőttoktatás – kialakulásának kezdeteitől – mindig és mindenütt alapja a nemzeti művelődésnek és részese a gazdasági, társadalmi átalakulásnak – s mint ezt Európában egyre inkább felismerik – egyik alapvető feltétele és eszköze a gazdaságban, a társadalomban végrehajtható modernizációs törekvéseknek, és a megjelenő feszültségek, válságok megelőzésének, vagy feloldásának. Olyan mértékben és olyan hatékonyan, amiként kiépülhet, s amiként minőségi működése és távlati biztosítva vannak.

A magyar felnőttoktatás ma már nem az állam felnőttoktatása, s nem lehet ezután sem az. A felnőttoktatás a társadalomé. Ami azonban aligha jelentheti a felnőttoktatás ügyeiben az állami közreműködés hiányát. Az állam, mint a társadalmat integráló és irányító tényező, nyilvánvalóan felelősséggel tartozik a társadalom működésében nem elhanyagolható szerepet játszó felnőttoktatásért. Az állam: a központi kormányzat és az önkormányzatok, tennivalóikat nem tervezhetik s nem végezhetik el anélkül, hogy a felnőttoktatással ne számolnának, mint-hogy tartozéka és eszköze gazdaságpolitikájuknak, foglalkoztatáspolitikájuknak,

* Az 1994. november 24–25-i Országos Felnőttoktatási Konferencia állásfoglalásából következő teendők és ezzel együtt a felnőttoktatási problémáinak számbavétele, valamint a fejlesztési feladatok tisztázása ügyében Báthory Zoltán helyettes államtitkár úr 1994. december 22-én megbeszélést hívott össze. A megbeszélésen a minisztérium illetékes munkatársai, a konferenciát szervező szakmai képviselők, illetve a minisztérium mellett működő szakértői bizottság tagjai vettek részt. A megbeszélésen a következőkben állapodtak meg:

A köznevelési törvény felnőttoktatásról szóló (78. paragrafus) a szakértői bizottság 1995. január 15-ig szövegpontosító javaslatokat készít.

A NAT és a fejlesztési stratégia elkészült tervezetét a felnőttoktatási szakma megvitátja és véleményezi a felnőttoktatás sajátos szempontjai szerint.

A köznevelési törvény módosítása után a minisztérium az önkormányzatok és a felnőttoktatásban dolgozók részére olyan tájékoztató, jogszabályértelmező kiadványt készít, amely segítheti munkájukat.

Ennek része lesz a felnőttoktatás pedagógiai-állandóságai vonatkozásainak elemzése is.

A felnőttoktatási szakmai képviselők elfogadják, hogy a köznevelés első 10 évében a NAT szerint, azonos követelmények alapján folyik az oktatás, függetlenül a résztvevők életkorától.

Az Országos Köznevelési Intézetben alakuljon olyan – néhány fős – csoport, műhely, amely a felnőttoktatás tartalmi és egyéb kérdéseivel foglalkozik.

szociálpolitikájuknak, egészségügyi- és környezetvédelmi politikájuknak, s nem utolsósorban művelődés- és oktatáspolitikájuknak. Vagy tartozékává és eszközevé kellene válnia, hogy politikájukat minden tekintetben megalapozzák és megvalósulási esélyeit megnöveljék.

Külön hangsúlyt ad a felnőttoktatásnak, hogy a magyar társadalomban – az aktív népesség 50 %-át meghaladóan – növekvőben van az a leszakadó réteg, amely alulképzettsége következtében a munkaerőpiacon korlátozott, illetőleg egyre csökkenő esélyekkel rendelkezik. A munkaerőpiaci képzésüket (átképzésüket) illetően mozgásterük rendkívül szűk, szociokulturális hátrányaik növekszenek, perspektívátlanságukat tovább örökítik.

Mindezekkel a tényekkel szemben Magyarországon a felnőttoktatás az állami irányítás mostohagyermeké. Ez különösen akkor szembetűnő, ha a felnőttoktatással kapcsolatos állami közreműködést a nyugat-európai kormányzatok és önkormányzatok felelősségvállalásához mérjük.

A magyar felnőttoktatás problémáit és teendőit áttekintve a konferencia résztvevői felhívják a kormányzat és az önkormányzatok figyelmét a következőkre:

I.

1. A munkaerőpiaci képzések kibontakoztatásához szükség van – az állami intézményrendszer mellett – azokra a magánvállalkozásokra is, amelyek ilyen jellegű képzést nyújthatnak.

2. A munkaerőpiaci képzés versenypiac jellegű, ezért szabályozást és versenyetikát feltételez. Mindennek rendszerét meg kell teremteni és folyamatosan szükséges működtetni.

3. Állami támogatás szükséges a felnőttképzés tartalmi fejlesztéséhez, amelyben építeni kell az iskolarendszerű felnőttoktatás és a munkaerőpiaci képzés már bevált eljárásaira.

4. A munkaerőpiaci képzést mind a konkrét, mind pedig a távlati munkaerőigény kielégítésére alkalmassá kell tenni.

5. A munkaerőpiaci képzésről tárgyaló szekció egyetértett a büntetésvégrehajtási intézmények képviselőjének azzal a javaslatával, hogy az intézményekben folytatandó foglalkoztatást és szakjellegű képzést törvényi garanciák mellett kell szabályozni, pozitív diszkrimináció alkalmazásával. A szekció másrészt nehezményezte, hogy az OKJ iskolarendszeren kívüli kiképzési rendszerének követelményei mindeddig nem jelentek meg, illetve hiányosak és nem hozzáférhetők.

II.

1. Szükséges, hogy a közoktatási kormányzatnak átfogó álláspontja legyen a felnőttoktatás helyzetéről és fejlődési irányairól, s ezen belül (különösen!) a dolgozók iskolái jelen állapotáról és jövőjéről. Meg kell találnia azokat a módokat, amelyekkel álláspontját képviselni, a helyzetet befolyásolni tudja, és a fejlődési tendenciáit alakítani kívánja. Ehhez ki kell dolgoznia felnőttoktatási politikájának, jelesen a dolgozók iskoláival kapcsolatos politikájának koncepcióját.

2. Különösen a leszakadó rétegek munkaerőpiaci esélyeinek növelése érdekében még hosszú időn keresztül szükséges lesz a dolgozók alap- és középiskoláira, s ezek nem teljes piaci viszonyok közötti működtetésére.

3. Az általános iskolai felnőttoktatással foglalkozó szekció résztvevői úgy látják, hogy a munkaügyi minisztérium oktatási-képzési dominanciája, a tárcaközi egyeztetések hiánya, felesleges párhuzamosságokat teremt, és ugyanakkor jelentős tömegeket rekeszt ki az oktatási-képzési lehetőségekből. Mivel világossá vált, hogy a munkaerőpiaci képzésbe az alulképzett rétegek nem tudnak bekapcsolódni, ezek általános képzettségének megjavítása érdekében biztosítani kell a munkaerőpiaci képzés intézményeinek és az iskolai felnőttoktatás intézményeinek együttműködését. A Munkaügyi Minisztériumnak és a Művelődési és Közköztartási Minisztériumnak együttesen kellene tervet kidolgozni és intézkedni a két intézményrendszer együttműködéséről.

4. Az elmúlt évtizedekben a dolgozók iskolái átalakultak, megkettőzték funkcióikat és jellegüket. Eredeti szerepükkel és nevükkel ellentétben ma már részt kapnak a felnővekvő nemzedékek nevelésében, képzésében. Mégpedig oly módon, hogy a közoktatás ide tereli a saját, társadalmi és pedagógiai működési zavarai következtében a „nappali” iskolákból kimaradókat, akik közvetlenül vagy majdnem közvetlenül kimaradásuk után, itt korrigálhatják életpályájukat és rehabilitálhatják személyiségüket. A dolgozók iskolái csak kisebb részt maradtak a felnőttek (jórészt a fiatal felnőttek) iskolái. Kettős feladatuk korlátozza lehetőségeiket és létüket inadekváttá teszi. Az összekeveredett feladatok számára aligha lehet megfelelő infrastruktúrát, tanügyigazgatási szabályokat kialakítani, és megfelelő nevelési, képzési rendszereket kiépíteni. A dolgozók iskolái, hagyományos formáikkal és működési módjukkal már alkalmatlanok a rájuk ruházott feladatok ellátására. Ezért szükséges, hogy funkcióikat és intézményi rendszerüket kettéválasszuk és belőlük tiszta profilú pedagógiai és tiszta profilú andragógiai intézményeket hozunk létre: az egyik ágon a „nappali iskolák” munkájának közvetlen korrigálására, a felnővekvő nemzedékek nevelésére-képzésére; a másik ágon a felnőttek képzésére.

5. Az így kialakuló intézményszerkezetet hozzá kell igazítani a kifejlődőben lévő 10 osztályos iskolaszervezethez, valamint a Nemzeti alaptantervhez. Meg kell vizsgálni, hogy a NAT-ban megfogalmazandó általános követelményrendszer megfelelő-e a korrekcióra és rehabilitációra szoruló fiatal tanulók fejlesztési igényeinek, valamint a NAT életkori kompetenciáját már meghaladó felnőttek képzésének.

6. Az érvényben lévő közoktatási törvényben alulszabályozott a felnőttoktatás. A dolgozók iskoláinak léte – jelenlegi formájukban és átalakulásuk után – bizonytalanra válik, mivel az önkormányzati elhatározás dönti el megmaradásukat vagy felszámolásukat, – a tapasztalatok szerint – nagyon szűk és nagyon partikuláris érdekek szorításában. A törvény módosításakor biztosítani szükséges, hogy a dolgozók iskolái az önkormányzatok helyi oktatáspolitikájának és szociálpolitikájának szerves részévé váljanak, növelni kell az önkormányzatok felelősségét és lehetőségeit ebben a tekintetben.

7. A dolgozók általános iskoláival foglalkozó szekció egyetértett az aszódi Fiúnevelő Intézet képviselőjének azon igényével, hogy a büntetés-végrehajtási nevelőintézetek külön tartalmi és formai szabályozást igényelnek iskoláztatási feladataik ellátásához, mivel a szorgalmi idejük korlátozott és többféleképpen tagolódó szerkezete miatt, a jelenlegi szabályok mellett nem tudják ellátni oktatási – és ezen keresztül – szocializációs feladataikat.

8. Szükség van a NAT-hoz kapcsolódó speciális tantervek kidolgozására, különösen a felnőtteket tanító dolgozók iskolái számára. Meg kellene találni annak a módját, hogy a dolgozók iskolái a feladataiknak megfelelő tankönyveket használjanak

9. A középiskolai felnőttoktatásban szorgalmazni kell a távoktatás kifejlesztését. A távoktatási önálló tagozatként az esti-levelező tagozatok mellett működhetne. De módot adhatna arra is, hogy bizonyos eljárásait az esti és levelező tagozatok saját módszertani kultúrájuk korszerűsítéséhez felhasználhassák.

III.

1. Tárcaszinten szükséges koordinálni a megváltozott munkaképességűek helyzetének javítását célzó oktatási és foglalkoztatási feladatokat. Az általános és a szakmai képzésnek, valamint a rehabilitációs gyógyításnak párhuzamosan, a speciális egyéni szükségletek szerint kell végbemennie.

2. A megváltozott munkaképességűek átképzése, felnőttoktatása gyakorlatilag nem jelenik meg a mai magyar felnőttoktatásban, sem az általános képzési, sem pedig az átképzési szférában. A foglalkoztatás zömmel a speciális célvállalkozási szférában zajlik. Szükséges ezért az iskolarendszerű felnőttoktatási illeszkedések kidolgozása, a szervezeti keretek és tartalmak meghatározása.

3. A fentiek feltétele annak megteremtése, hogy a leghátrányosabb helyzetű felnőtt fiatalok: a fogyatékosok – elsősorban az értelmi fogyatékosok – iskolai képzésének társadalmi elismertsége kialakuljon. Ez együtt jár a fogyatékosok alapfokú képzésének és az erre épülő első, általában nem elméletigényes szakma vagy monoteknika elsajátításának törvényes elismerésével: külön vizsga nélkül azonos értékűvé kell tenni az épek alpműveltségi szintjével.

4. Javasolható a jelenlegi regionális munkaerőfejlesztő és képző központok által megfogalmazott lehetőségek kifejlesztése és ezek igénybevétele, ezek között említendő a következők: igény esetén a megváltozott munkaképességűek nyilvántartása, információsrendszer működtetése a képzési-átképzési lehetőségekről, tanácsadási szolgáltatás működtetése a megváltozott munkaképességűek számára.

5. Az előbbieik megvalósítása érdekében szükség van a regionális átképzési központok és a fogyatékosok érdekvédelmi szövetségeinek szoros együttműködésére.

6. Fontos továbbá, hogy a pedagógiai és az andragógiai fejlesztők működjenek közre a fogyatékosok számára készítendő szakmai programok (modulrendszerű, valamint egyéni tanulásra is alkalmas taneszközök) kidolgozásában és a tanulás-tanítás módszereinek közvetítésében.

7. A regionális átképző központok a megváltozott munkaképességűek egyéni haladási ütemű, – időben tehát rugalmasan alkalmazkodó – képzési formáit tartják szükségesnek.

8. A megváltozott munkaképességűek felnőttoktatása kapjon nagyobb teret a szakmai fejlesztési problémák között, és teremtsék meg a fejlesztés szakértői bázisa.

IV.

A felnőttoktatás minden ágában és minden területén a minőség fejlesztésének és a hatékonyság növelésének kulcskérdése a felnőttoktatók szakmai képzése. A felnőttoktatási szakszerűség azt az andragógiai tudást foglalja magában, amely nélkülözhetetlen a felnőttoktatási programok tervezésékor, szervezésékor, a tananyagok kialakításákor, valamint a tanítás menetében. Ebben a tekintetben a magyarországi felnőttoktatás elmaradt az európai átlagtól. Felhívjuk a figyelmet

arra, hogy az Európai Unióhoz való csatlakozás andragógiai kritériumait tárgyaló legutóbbi grázi nemzetközi felnőttoktatási konferencia elsődleges feladatként fogalmazta meg a képzők képzését. Ennek feltételeit kormányzati úton szükséges megteremteni.

A konferencián négy szekció dolgozott:

- az általános iskolai felnőttoktatással (vezetője: *Lada László*)
- a megváltozott munkaképességűek képzésével (vezetője: *Vinczéné Bíró Etelka*)
- a középfokú iskolai felnőttoktatással (vezetője: *Mayer József*)
- és a munkaerőpiaci képzéssel foglalkozó szekció. (vezetője: *Molnár Márton*)

Az állásfoglalás szövege a szekciók vitáin alakult ki és a záró plenáris ülés fogadta el. Szerkesztették a szekcióvezetők valamint a plenáris ülés levezető elnöke: *Csoma Gyula*

Budapest, 1994. november 30.



Várrészlet
Tóth Ákos, 13 éves

Látókör

Garami Erika–Szabó Ildikó

Szakképzés, munka, társadalmi közérzet

A Fővárosi Pedagógiai Intézet 1993 nyarán végzett kutatása során arra kerestük a választ, hogy Budapesten a különböző szakképző iskolákat elvégző fiatalok hogyan boldogulnak a munkaerőpiacon azzal a tudással, amellyel az iskola útjukra bocsátja őket. Úgy véljük, elsősorban ebből a szempontból van jelentőségük mindazoknak a problémáknak is, amelyek az iskola működésével kapcsolatban felvetődnek.

Fővárosi fiatalok a szakképzésről és a pályakezdésről

Az, hogy az iskolai képzés mennyire készíti fel a fiatalokat a munkaerőpiacon való megjelenésre, mennyire „ad a kezükbe” piacképes, eladható vagy legalábbis konvertálható tudást, vagy mennyire teszi lehetetlenné számukra egy biztos egzisztencia megteremtését, az utóbbi években még fontosabbá vált, mint korábban. Ugyanis egy 1993-as, a TÁRKI-ban készített, 5000 fős, országos mintán végzett kérdőíves felmérés eredményei szerint jelentősen megnőtt a munka nélküli fiatalok aránya már a 14–18 éves fiatalok körében is. Míg 1990-ben körülbelül 3 százalék volt az ilyen helyzetben lévő fiatalok aránya, addig 1993-ra ez az arány már elérte a 10 százalékot. Ez azért is hihető, mert ez az 5000 fős minta a legfontosabb demográfiai, társadalmi jellemzők mentén jól reprezentálta a mai Magyarországon 14–18 éves fiataljait.

Mostani, közel 600 fős, budapesti mintán végzett vizsgálatunk eredményei is nagyon elgondolkodtatóak a szakképzési rendszerből kikerülő fiatalok helyzetét illetően. Ugyanis még az országos vizsgálatnál is kedvezőtlenebb eredményeket kaptunk arra vonatkozóan, hogy mi történt a fiatalokkal az iskola elvégzése után.¹ A felvétel időpontjában a kérdezett fiatalok 65 százaléka dolgozott, 15 százalékuk tanult valamilyen oktatási formában (tehát nem feltétlenül nappalin és iskolai keretek között), és 21 százalékuk nem is tanult, nem is dolgozott, hanem munkanélküli volt (illetve néhányan éppen sorkatonai szolgálatukat teljesítették).

A munkanélküliek magas aránya felhívja a figyelmet arra, hogy a jelenlegi szakképzési rendszer súlyos problémákat, feszültségeket, megoldatlan helyzeteket hordoz magában, illetve teremthet a belőle kikerülő fiatalok számára. A szakképzéssel összefüggő problémák a fiatalok egész későbbi élete alakulására, a „felnőtt” világba való integrálódásukra is komoly hatással lehetnek.

E megfontolásokból kiindulva azt kívánjuk megvizsgálni, hogy az a fajta (szak)képzettség, amelyet a fiatalok az iskolákban kapnak, mennyire teszi számukra lehetővé, hogy helyt tudjanak állni a munkaerőpiacon, vagy mennyire teszi

¹ Mivel egyes csoportok tényleges arányuknál nagyobb, mások kisebb arányban kerültek be a mintába, azt súlyozással korrigáltuk. Így a feldolgozott esetek száma 589 lett.

szinte lehetetlenné számukra a munka világába való beilleszkedést. Vizsgálatunk anyagából részleteket adunk közre.

A szakképző iskolák képe a vélemények tükrében

A szakképző iskolák piaci értéke

A szakképzettséggel rendelkező pályakezdő fiatalok iskolaképét három szempontból elemezzük:

1. Hogyan ítélik meg a fiatalok szakképző iskolájukat a képzés szempontjából?
2. Mit gondolnak az iskolák pályaszocializációs tevékenységéről?
3. Hogyan értékelik utólag szakma- és iskolaválasztásukat?

Az életpálya sikeres alakulása maga is sok tényező együttes eredménye. Közöttük a család után az iskola szerepe a legjelentősebb. Az iskolák sikerességének kétségtelenül az egyik legfontosabb „objektív” mutatója az, hogy a belőlük kikerültek milyen arányban dolgoznak (és milyen kacsikaroringókon keresztül jutnak el jelenlegi munkahelyükhöz) vagy folytatják tanulmányaikat, illetve válnak munkanélküliekké. Vizsgálatunk tanúsága szerint ebben az értelemben a többség sikeresnek számít. 65 százalékuk dolgozik, 15 százalékuk pedig tanul. Mindössze 17 százalékuk munkanélküli, további 4 százalékuk pedig különböző okok miatt, de saját akaratából nem dolgozik. Összesen tehát 21 százalékuknak nincs munkája.

Az iskola „eredményességéről” nemcsak objektíve beszélnek a már sínen lévőik és a még munkanélküliek arányait mutató számok. Az iskolai évek mérlegét személyesen is megvonja mindenki, aki kikerül falai közül. E szubjektív megmértetés egyenlege a vélemények szintjén jelenik meg. Az egykori szakképző iskolára vonatkozó véleményeket az érintettek aktuális helyzete is befolyásolja: abból a szempontból is markáns különbségeket találunk közöttük, hogy jelenleg mi a megkérdezett fiatalok státusza. Ezért a véleményeket az „output”: az iskolából kikerült fiatalok jelenlegi helyzete felől is meg kell közelítenünk.

Másrészt azonban az is egyértelmű, hogy az „input”: az iskola jellege, szintje és a képzés formája önmagában is valószínűsíti a több vagy kevesebb sikert. A fiatalok 61 százaléka ipari, 32 százalékuk szolgáltatói (vendéglátóipari, kereskedelmi, egyéb szolgáltatói), 4 százalékuk közgazdasági és 2 százalékuk egészségügyi jellegű iskolában végzett. 52 százalékuk két- vagy hároméves szakiskolába, illetve szakmunkásképző iskolába, 35 százalékuk szakközépiskolába járt, 13 százalékuk pedig technikusképzésben vagy középiszkolára épülő szakmunkásképzésben vett részt. Ennek megfelelően 49 százalékuk érettségizett. Ezek az iskolatípusok, képzési formák és végzettségek nem egyformán kínáltak a munkaerőpiacon és a továbbtanulási lehetőségek szempontjából konvertálható tudást. Ezért az iskolára vonatkozó vélemények elemzésében másik fontos kiindulópontunkat az „input” felől leírható különbségek alkotják.

A szakképzés „starthelyzete” természetesen meghatározza azt a „végeredményt”, amelyet az adatfelvétel idején regisztrálhattunk. A szakképző intézmény magasabb színvonalú és az, hogy valaki nemcsak egy szakképesítéssel rendelkezik, növeli az elhelyezkedés esélyeit. (17 százalékuknak van két vagy több szakmája. Míg az első szakképesítés kétharmada ipari tevékenységre, egynegyede szolgáltató tevékenységre, egytizede pedig valamilyen szellemi tevékenységre jogosít, addig a második szakképesítést is megszerzők több mint kétötöde fordult a szolgáltatói szféra, és csak valamivel több mint egyharmaduk az ipari szféra felé.) Azok között,

akik munkanélküliek, többen vannak olyanok, akik két- vagy hároméves szakképző iskolába jártak és csak egy szakmával rendelkeznek, mint azok között, akik dolgoznak vagy tanulnak. A munkanélküliek 88 százaléka ipari jellegű képzésben vett részt. De úgy is mondhatnánk: az ipari jellegű képzésben részt vettek 27 százaléka nem dolgozik. Míg a továbbtanulók 80 százaléka és a munkaviszonyban állók 46 százaléka rendelkezik érettségivel, addig a nem dolgozóknak csak a 35 százaléka.

Elmélet és gyakorlat az iskolákban

Annak, hogy milyen arányban nyújtanak általános és speciális szaktudást a szakképző iskolák, meghatározó jelentősége van a belőlük kikerülők mobilitása szempontjából. Nyilvánvalóan az az ideális, ha az iskoláknak sikerül biztosítaniuk a képzésben mindkét típusú szaktudás kiegyensúlyozott arányát. Bár ezt a tananyag elemzésével is meg lehet állapítani egzakt módon, nem érdektelen az sem, hogy az érintettek hogyan vélekednek róla. Igaz, ebben az esetben nem tudjuk meg, hogy ki mit tart általános és mit speciális szaktudásnak, azaz, milyen értelemben fogadja el szóhasználatunkat. Ezzel a megszorítással együtt is figyelemre méltó azonban, hogy a szakképzésből kikerülteknek csak a 29 százaléka hiszi, hogy iskolája általános és speciális szaktudást egyaránt nyújtott.

Ugyanakkor az is igaz, a fiataloknak azt is csak a kis része – 11 százaléka – válaszolta, hogy elsősorban *speciális* szaktudást kapott az iskolában. Ezeknek valamivel több mint fele ipari jellegű iskolába járt, valamivel több mint egynegyedük valamilyen szolgáltató jellegű iskolába. Többségük – 60 százalékuk – szerint egykori szakképző iskolájuk elsősorban *általános* szaktudást adott. A leginkább az egészségügyi és az ipari jellegű iskolában végzetek gondolják ezt, a legkevésbé a kereskedelmi, vendéglátóipari és egyéb szolgáltató jellegű, valamint a közgazdasági jellegű iskolákban végzetek. Egyedül ez utóbbiak között vannak többségben azok, akik szerint iskolájuk általános és speciális szaktudást egyaránt nyújtott.

Az eddigiekből is következik, hogy az „is-is” válaszra az érettségizettek: a szakközépiskolát végzetek és a technikusképzésben részt vettek hajlanak a leginkább. Csak 54 százalékuk szerint nyújtott egykori iskolája elsősorban általános szaktudást, míg 35 százalékuk szerint mindkettőt. Azoknak viszont, akik nem érettségiztek, már a 64 százaléka véli úgy, hogy elsősorban általános szaktudást kapott, és mindössze 23 százalékuk, hogy általános és speciális szaktudást egyaránt. *Minél magasabb szintű kvalifikációt nyújt tehát az iskola, végzett diákjai annál kevésbé érzik úgy, hogy elsősorban speciális szaktudást szereztek, és annál kiegyenlítettebbnek látják az ott elsajátítható általános és speciális szaktudás arányát.*

A szakma elméleti és gyakorlati elsajátításával kapcsolatban négy kérdést tettünk fel. Egyrészt arra kértük a fiatalokat, hogy „osztályozzák le” az iskolai osztályzatok mintájára: volt iskolájuk mennyire tette lehetővé, hogy elméleti, illetve gyakorlati szempontból elsajátítsák szakmájukat, másrészt pedig konkrétan is megkérdeztük, hogy milyen volt a vizsgaeredményük a szakmai elméleti tárgyakból és a szakmai gyakorlatból.

Az adatok azt mutatják, hogy a pályakezdő szakképzettek több lehetőséget éreztek ugyan az iskolában a szakma elméleti, mint a gyakorlati elsajátítására, de szakmai gyakorlatból könnyebben kaptak jó jegyet a vizsgán, mint a szakmai elméleti tárgyakból. Az elméleti elsajátítás lehetőségét majdnem háromnegyedük négyessel és ötössel „osztályozta”, azaz úgy ítélte meg, hogy később is jól vagy

nagyon jól lehet rá építeni, míg a gyakorlati elsajátítás lehetőségét csak a felük „osztályozta” négyessel vagy ötössel.

Az elméleti és a gyakorlati lehetőségek megítélése szorosan összefüggött egymással. Az előbbit ugyan alapvetően a szakképzést nyújtó iskola munkaerő-piaci értéke, az ott megszerzhető tudás konvertálhatósága, míg az utóbbit inkább az „inputja”: az iskola típusa, profilja és a képzés formája határozza meg, de mindkét szubjektív értékelés kötődik valamilyen módon az iskolai karrier sikerességének élményéhez.

Ami a szakma elméleti elsajátításának lehetőségét illeti, az erre vonatkozó értékelések függetlenek attól, hogy milyen típusú iskolába jártak a fiatalok. Ezt az értékelések szubjektív jellegével éppúgy magyarázhatjuk, mint az „elméleti elsajátítás” értelmezésének bizonytalanságával. Mégsem hiábavaló annak ismerete, hogy a szakképzésből kikerültek hogy ítélik meg szakmájuk elsajátításának lehetőségeit. A válaszok ugyanis jól mutatják: a szakképzés hatékonyságát illetően is igaz, hogy „a pudding próbája az evés”. A fiatalok elsősorban annak függvényében értékelték többre vagy kevesebbre a szakma elméleti elsajátításának lehetőségeit, hogy életük hogyan alakult.² A legmagasabb osztályzatot azok adták, akik most dolgoznak (átlagosan 3,94-ot), majd azok, akik tanulnak (átlagosan 3,89-et). Akik most nem dolgoznak, utólag hajlamosak arra, hogy lebecsüljék ezeket a lehetőségeket az iskolában (átlagosztályzatuk 3,63). Az értékelések és az életpálya sikeressége közötti összefüggést erősíti meg két további összefüggés is. Egyrészt az, hogy minél inkább úgy érzi valaki: jól döntött, amikor szakmát és iskolát választott, annál inkább jó jeggyel „osztályozza” iskoláját a szakma elméleti elsajátításának lehetőségei szempontjából.³ (Azok, akik újból ugyanazt a szakmát és iskolát választanák, 4,05-ra, míg azok, akik ma már más szakmát és iskolát választanak, 3,71-ra osztályozták őket.) Másrészt pedig minél jobban érezte magát valaki az iskolában, annál jobb osztályzatokat adott az elméleti elsajátítás lehetőségeire is.⁴ Végül az elméleti elsajátítás lehetőségeinek az értékelését befolyásolta az iskolai karrier sikeressége is. Minél jobb volt valakinek a vizsgaeredménye a szakmai elméleti tárgyakból, annál jobb osztályzatot adott az elméleti tudás megszerzésének lehetőségeire.

A gyakorlati elsajátítás lehetőségeinek megítélését erőteljesen befolyásolta, hogy milyen képzési formában tanultak. Az osztályzatok ebben az esetben nem annyira a képzés „outputjától”, mint inkább az „inputjától” függtek. Azok, akik érettségiztek, szignifikánsan rosszabbnak ítélték a gyakorlati elsajátítás lehetőségeit, mint akik nem.⁵ Ennek megfelelően a hároméves szakmunkásképzőt végzetek értékelték őket a legtöbbször (átlagosztályzatuk: 3,65), a technikus végzettségűek pedig a legkevesebbre (átlagosztályzatuk: 3,08). Ugyanakkor az is igaz, hogy a gyakorlati lehetőségek megítélését is befolyásolják a sikeresség „puha” mutatói: az iskolai közérzetet kifejező osztályzatok és a szakma- és iskolaválasztást minősítő vélemények. Minél jobban érezte magát valaki az iskolában, annál jobbnak látja a gyakorlati képzést. Akik „nagyon jól” érezték magukat, átlagosan egy jeggyel

² A közöttük lévő összefüggés 0.047-es szinten szignifikáns.

³ A közöttük lévő összefüggés 0.0005-es szinten szignifikáns.

⁴ Azoknak az átlagosztályzata, akik „nagyon rosszul” érezték magukat az iskolában, 2,69 és 2,87, míg azoké, akik „jól” vagy „nagyon jól”, 3,95 és 4,13. A kétféle osztályzat közötti összefüggés 0.0000 szinten szignifikáns.

⁵ A közöttük lévő összefüggés 0.004-es szinten volt szignifikáns. Az érettségizettek 3,34-os átlagosztályzatával szemben a többiek átlagosztályzata 3,62 volt.

adtak jobb osztályzatot a szakmájuk gyakorlati elsajátításának lehetőségére (3,79), mint akik „nagyon rosszul” vagy csak „rosszul”. És a gyakorlati elsajátítás lehetőségét azok értékelik a legjobbra, akik, ha újból kezdenék, ugyanazt a szakmát és iskolát választanák.

Azt, hogy a fiatalok több lehetőséget éreztek a szakma elméleti, mint a gyakorlati elsajátítására, az is mutatja, hogy az elméleti képzésből csak a 28 százalékuk hiányol valamit, a gyakorlatiból viszont már az 53 százalékuk. Elsősorban az érettségizettek a kritikusak: 37 százalékuknak volt hiányérzete az elméleti képzéssel kapcsolatban (szemben a nem érettségizettek 20 százalékával) és 62 százalékuknak a gyakorlati képzéssel kapcsolatban (szemben a nem érettségizettek 44 százalékával). A hároméves képzésben részt vetteknek csak a 20 százaléka hiányolt valamit az elméleti képzésből és a 43 százaléka a gyakorlatiból, a szakközépiskolát végzetteknek már a 29, illetve az 58 százaléka, míg a technikus-képzésben részesülteknek az 51, illetve a 77 százaléka.

Azoknak a legnagyobb része, akik hiányoltak valamit az elméleti képzésből, azt kifogásolta, hogy kevés volt a szakirodalom (37 százalék), a képzés elmaradt a fejlődéstől (17 százalék), és a tanárok nem voltak megfelelőek (15 százalék). A gyakorlati képzéssel kapcsolatban a legtöbben azt tették szavá, hogy nem lehetett megtanulni rendesen a szakmát (39 százalék), nem fordítottak rá elég időt (23 százalék), és rosszak voltak a képzés anyagi és tárgyi feltételei (13 százalék).

A fiatalok által adott „osztályzatoktól” eltérően az elméleti és a gyakorlati vizsgajegyek olyan tények, amelyeket – mint az iskolai teljesítményeket általában – alapvetően a tudás általános társadalmi meghatározottságán belül, a társadalmi struktúra reprodukciós folyamataival összefüggésben értelmezhetünk. Ugyanakkor nem kétséges, hogy ezek az osztályzatok maguk is befolyásolják az iskola utólagos értékelését.⁶

A közép- vagy felsőfokú végzettségű, illetve a szellemi foglalkozású apák és anyák gyermekeinek nemcsak az elméleti tárgyakból volt jobb a vizsgaeredménye, mint az alacsonyabb iskolai végzettségű, illetve munkásként dolgozó szülők gyermekeinek, hanem a gyakorlati tárgyakból is. Ez azonban csak az első pillanatban tűnhet meglepőnek. Egyrészt mind a tanulók teljesítményét, mind a teljesítmény iránti attitűdjeiket alapvetően családi szocializációjuk határozza meg, másrészt pedig a megoly objektív kritériumokra hivatkozó iskolai osztályzatokat is nagymértékben befolyásolják a tanulók személyiségéről kialakított értékítéletek, illetve az a kulturális közelség-távolság, amely a tanulók és a pedagógusok között van. A kétféle osztályzat szorosan összefügg egymással. Minél jobb vizsgajegy van valakinek az elméleti tárgyakból, annál jobb szakmai gyakorlatból is. Akik például kettesre vizsgáztak az előbbiekből, átlagosan 3,17-os eredményt értek el gyakorlatból; akik hármast, azok 3,65-öt; a négyes eredményt elérők átlagosan 3,99-öt, az ötösök pedig 4,69-öt kaptak.

Arról nincsenek információink, hogy a munkaerő-piacon mennyit érnek a szakmai vizsgajegyek, és hogy van-e egyáltalán jelentőségük. Közvetve azonban ezek az osztályzatok is szerepet játszanak a tanulók karrierjének további alakulásában, amennyiben jelzik jobb vagy rosszabb helyzetüket és alkupozícióikat. Mind az elméleti, mind pedig a gyakorlati szakmai jegyek erősen összefüggnek a fiatalok jelenlegi státusával.⁷ Azoknak, akik tanulnak, mindkét jegyük jobb (elméletből

⁶ Minél jobban vizsgázott valaki, annál jobb osztályzattal fejezte ki, hogy milyen volt a közérzete az iskolában.

⁷ A jelenlegi státusz az elméleti vizsgajegyvel 0.0000 szinten, a gyakorlatival 0.0007 szinten szignifikáns.

átlagosan 4,00, gyakorlatból 4,14), mint azoknak, akik dolgoznak (3,56 és 3,88), vagy éppen munkanélküliek (3,34 és 3,71).

A társadalmi helyzet és a vizsgajegyek közötti közvetítő láncszemet a magasabb szintű szakképző iskola jelenti, ahol az előnyösebb társadalmi helyzetben lévő, mert iskolázottabb és magasabb státusú szülők gyermekei nagyobb arányban tanultak. Annak, hogy a szakképzés után kedvezőbb kilátásokkal rendelkező: egyrészt az érettségizett, másrészt a jelenleg is tanuló vagy dolgozó, harmadrészt pedig a két vagy három szakmával rendelkező fiataloknak *mindkét vizsgajegy*e jobb, mint akik nem érettségiztek, jelenleg munkanélküliek és csak egy szakmájuk van, nem önmagában a jobb teljesítményük az oka, hanem kedvezőbb családi hátterük és így jobb társadalmi starthelyzetük. Jól mutatja a képzés szintje és a vizsgaeredmények közötti összefüggés társadalmi meghatározottságát az a tény, hogy a jobb eredményeket elérő érettségizettek szüleinek többsége maga is leg-
alább érettségivel rendelkezik. A közép- és felsőfokú végzettségű apák gyermekeinek 69, az ugyanilyen végzettséggel rendelkező anyák gyermekeinek 64 százaléka maga is érettségizett. Az ennél alacsonyabb végzettségű apák és anyák gyermekeinek már csak a 34, illetve a 30 százaléka érettségizett.

Összességében az iskoláról vont szubjektív mérleg inkább kedvezőtlen, mint kedvező. Annak, amit az iskolában tanult, a munkaviszonyban állóknak csak valamivel kevesebb, mint a fele veszi teljesen (12 százalék) vagy nagyobb részben (33 százalék) hasznát munkájában. 29 százalékuk csak kisebb részben, 26 százalékuk pedig egyáltalán nem tudja hasznosítani az ott tanultakat.

Ha előlről kezdenék...

A megkérdezettek többsége jól érezte magát egykori iskolájában. Iskolai közérzetüket átlagosan 3,87-ra „osztályozták” az iskolai osztályzatok mintájára 1-től 5-ig terjedő skálán. Minden második volt diák négyeste, minden negyedik pedig ötöst adott egykori iskolájának. *Az iskolai közérzet és az iskola szakmai lehetőségeivel való elégedettség szorosan összefüggtek egymással. Elsősorban azok érezték jól magukat az iskolában, akik ott szakmai szempontból megtalálták számításukat.* Azok például, akik egyesre vagy kettesre „osztályozták” iskolai közérzetüket, a szakma elméleti elsajátításának lehetőségeire, átlagosan 2,78-ot, a gyakorlatiakra 3,62-ot adtak, míg azok, akik ötösre, 4,13-ot, illetve 4,04-ot.

A szakképzés „használhatóságáról” sokat elárul, hogy azok, akik dolgoznak, munkájuk során mennyire veszik hasznát az iskolában tanultaknak. A munkaviszonyban álló fiataloknak csak a 12 százaléka válaszolta azt, hogy teljesen hasznát veszi az iskolában tanultaknak. 33 százalékuk nagyobb, 29 százalékuk kisebb részben tudja azokat hasznosítani, 26 százalékuk pedig egyáltalán nem. A tanultak hasznosítására elsősorban azoknak nyílik lehetőségük, akik négyevesnél kevesebb ideig tartó képzésben részesültek, közöttük is különösen azoknak, akik kereskedelmi, vendéglátóipari vagy egyéb szolgáltató jellegű képzésben vettek részt. Ugyanakkor az ipari jellegű képzésben részesültek közül minden harmadik fiatal azt válaszolta, hogy egyáltalán nem veszi hasznát az iskolában tanultaknak, minden negyedik pedig azt, hogy csak kisebb részben tudja őket hasznosítani.

Vizsgálatunk egyik legelgondolkoztatóbb eredménye az, hogy kiderült: az a szakképzés, amelyen a fiatalok heresztülnének, jelentős részük számára már az iskola elvégzése utáni első években zsákutcának bizonyul. Ha a szakképzett fővárosi fiataloknak újból szakmát kellene választaniuk, minden második másképpen döntene

ne, mint annak idején. Azok, akik érettségét nem nyújtó intézményben szereztek szakképesítést, nagyobb arányban döntenének másképpen, mint azok, akik érettségiztek.

A szakma- és iskolaválasztás utólagos értékelése (százalékban)

| | érettségizettek | nem érettségizettek | összesen |
|--|-----------------|---------------------|----------|
| Ugyanazt a szakmát és iskolát választaná | 53 | 40 | 45 |
| Ugyanazt a szakmát, de más iskolát választana | 6 | 5 | 5 |
| Ugyanazt az iskolát választaná, de más szakmát | 7 | 11 | 8 |
| Más szakmát és más iskolát választana | 35 | 44 | 38 |

A fiatalok 53 százaléka újra ugyanazt az iskolát választaná, mint annak idején, 46 százalékuk másképp döntene. Az előbbieket elsősorban azért döntenék így, mert elégedettek voltak az iskolával: jók voltak a tanárok, és jónak tartották a légkört (50 százalék), másodsorban pedig azért, mert jónak tartották az oktatás színvonalát (18 százalék). Valamivel kevesebben indokolták ragaszkodásukat azaz, hogy tetszik a szakmájuk (9 százalék), illetve, hogy jó nevű, híres iskolába jártak (7 százalék). Még kevesebben voltak azok, akik a választási lehetőségek hiányára hivatkoztak (a hűségesekek 7 százaléka nem ismer más iskolát, 5 százalék pedig egyéb objektív körülmények miatt döntene megint ugyanúgy).

Azok, akik másodszor már nem választanák egykori iskolájukat, a leggyakrabban az iskola, illetve a képzés jellegére (29 százalék), az oktatás alacsony színvonalára (15 százalék) és az iskolában megszerzhető szakmára (13 százalék) hivatkoztak. Ezek az indokok közvetetten utalnak a fiatalok iskola utáni pályafutásának kedvezőtlen tapasztalataira. Viszonylag kevesen említették közvetlenül is rossz tapasztalataikat, így mindenekelőtt elhelyezkedési nehézségeiket (8 százalék). Bár vizsgálatunk tanúságai szerint az iskola utólagos értékelése és az iskolai tudás munkaerő-piaci vagy oktatásügyi konvertálhatósága szorosan összefüggnek egymással, maguk az érintettek nincsenek mindig a tudatában az iskolaválasztásuk és az iskola utáni életpályájuk alakulása közötti összefüggésekkel.

Annak idején a legtöbben azért választották szakmájukat, mert az felelt meg az érdeklődésüknek (37 százalék). A szakmaválasztásban a család is nagy szerepet játszott, vagy úgy, hogy a családban már valakinek szintén az volt a szakmája (14 százalék), vagy úgy, hogy a szülők tanácsára választott szakmát (10 százalék). Nem kevesen voltak azonban olyanok, akik eleve valamiféle kényszerpályán jutottak el szakmájukig: nem volt más lehetőségük (18 százalék).

Minden második fiatal megint ugyanazt a szakmát választaná, mint először. A legtöbben érzelmi motívumokra hivatkoztak: mert szeretik (43 százalék), illetve szépnek, érdekesnek tartják (22 százalék). Ezt követte az a pragmatikus indok, hogy szakmájuknak van jövője, meg lehet belőle élni (24 százalék). A választási lehetőségek hiányára még kevesebben hivatkoztak, mint az iskola újbóli választása esetében (2 százalék). Azok, akik másodszor már nem választanák eredeti szakmájukat, elsősorban azért döntenének másképp, mert már nem érdekli őket (34 százalék).

Munkaerő-piaci lehetőségek a szakképzés függvényében

A munka világa

Az elhelyezkedés, munkába állás körülményeinek mélyebb feltárásához alapvetően tisztában kell lennünk azzal, hogy milyen specifikus vonások jellemzik, ha jellemzik, azokat a fiatalokat, akiknek sikerült elhelyezkedniük. Ehhez viszont ismernünk kell, mi jellemzi általában a mintába került fiatalokat.

A vizsgálatba bevont fiatalok 1990-ben, 1991-ben, illetve 1992-ben végezték el iskolájukat. A legtöbbször, 44 százalékuk 1992-ben végzett. Körülbelül azonos arányban végeztek a fiatalok 1990-ben és 1991-ben, mégpedig 28–23 százalékuk. Ebből azt gondolnánk, hogy a legfiatalabbak vannak egyben a legtöbben, hiszen nyilván ők végeztek legkésőbb. De nem így van, mint azt az alábbi táblázatból jól láthatjuk.

A minta korcsoportok szerinti megoszlása (százalékban)

| | |
|--------------------------|----|
| 18 évesek és az alattiak | 11 |
| 19-20 évesek | 56 |
| 21-22 évesek | 30 |
| 23-25 évesek | 3 |

A korcsoportok szerinti megoszlásból egyértelműen látható, hogy a 19-20 évesek vannak a legtöbben a mintában. Ez egyben azt is jelenti, hogy nemcsak a legfiatalabbak végeztek legkésőbb (96 százalékuk), hanem az idősebbek is. A 19-20 éveseknek 50 százaléka, a 21-22 éveseknek 16 százaléka, s a legidősebbeknek is több mint egynegyede végzett 1992-ben. Ez arra enged következtetni, hogy ezek a fiatalok már az (utolsó) iskolába kerülésük előtt is kalandos utat járhattak be. Vagy nem kerültek rögtön középiskolába az általános iskola befejezése után, mivel közben már dolgoztak, vagy munkanélküliek voltak. Vagy az történt velük, hogy több iskolával is próbálkoztak, amelyeket vagy váltogattak, vagy többet is elvégeztek.

A mélyebb elemzés azt mutatja, hogy elsősorban a 19-22 évesekre jellemző leginkább, hogy kettő vagy több szakmájuk van. De ebből még nem következik, hogy több iskolában is tanultak, hiszen elvileg egy iskola több szakmára is oktathat. Ezt egészen pontosan csak azokról tudjuk megállapítani, akikről biztosan tudjuk, hogy valamilyen középiskolában már végeztek, le is érettségiztek(!), és utána kapcsolódtak be valamilyen szakmunkásképzésbe vagy azzal a céllal, hogy egyáltalán legyen valamilyen szakmájuk, vagy azért, hogy egy másik, a munkaerő-piacon esetleg versenyképesebb szakmát szerezzenek. Ez a magatartás viszont elsősorban a legidősebbekre, a 23-25 évesekre jellemző a leginkább. Az ő körükben 75 százalék azoknak az aránya, akik így jártak el, míg a minta egészében csak 6 százalék az ilyen fiatalok aránya. A 21-22 évesek között az átlagot alig haladja meg az ilyen fiatalok aránya: mindössze 9 százalék.

Több iskolából szerzett több szakmával tehát inkább azok az „idősebb” fiatalok rendelkeznek, akiknek már a legelső iskolája is egy magasabb iskolatípust képviselt (gimnázium vagy szakközépiskola volt), amelyik eleve szélesebb körű, általánosabb tudást és érettséget is adott a kezükbe. Ezután folytatták tanulmányaikat valamilyen szakmunkásképzőben, valószínűleg a már említett okok miatt. Jelenleg is sokkal inkább jellemző rájuk az, hogy tanulnak, mint akár az, hogy dolgoznak, vagy munkanélküliek.

A munkába állás körülményei

A megkérdezett fiatalok 67 százaléka jelenleg is dolgozik (396 fő). Amikor munkába állásuk körülményeit vizsgáljuk, tulajdonképpen arra vagyunk kíváncsiak, milyen nehézségekkel kellett megküzdeniük. Nagyon könnyen el tudtak helyezkedni, vagy különböző kerülő utakon keresztül jutottak el ideig? Másrészt arra is keressük a választ, hogy képzettségüktől, szakmájuk jellegétől mennyire függtek elhelyezkedési lehetőségeik. Úgy gondoljuk, a piacképesebb szakmával rendelkező fiatalok könnyebb helyzetben voltak, mint azok a társaik, akiket nem ilyen jellegű szakmákra képeztek.

A jelenlegi munkához vezető utak:

Rögtön talált munkát, és azóta is ugyanott dolgozik: 43%.

Rögtön talált munkát, azóta is dolgozik, de több munkahelye is volt: 42%.

Egy ideig munkanélküli volt, utána dolgozni kezdett, és azóta is ugyanott dolgozik: 8%.

Kisebb-nagyobb megszakításokkal dolgozott, többször is volt munkanélküli, de most dolgozik: 6%.

Hivatalosan munkanélküli, de valójában „feketén” dolgozik valahol: 1%.

Figyelemre méltó, hogy a fiatalok körülbelül 15 százalékának már van tapasztalata a munkanélkülségről, akkor is, ha jelenleg dolgozik. A munkanélküliség élménye természetesen soha sem növeli az ember jövőjébe vetett hitét. De főleg nem egy ilyen érzékeny életkorban, amikor különösen sokat árthat az első „startélmény” a társadalomba való beilleszkedési szándékoknak.

A munkahelykereséssel eltöltött idő is azt mutatja, hogy általában elég hamar el tudtak helyezkedni a dolgozni akaró fiatalok. Valamivel több mint egyharmaduk egy hónapon belül talált magának munkát. 57 százalékuk fél éven belül, 4 százalékuk fél éven túl, de egy éven belül el tudott helyezkedni, és mindössze 2 százalék azoknak az aránya, akik több mint egy évig nem találtak maguknak állást.

Megvizsgáltuk azt is, hogy a fiatalok szűkebb korcsoportjai és neme szerint vannak-e különbségek az általuk követett stratégiákban. Nem meglepő, hogy pontosan a „legfiatalabbakra”, a 19-20 évesekre jellemző a leginkább (mintegy 70 százalékukra), hogy rögtön az iskola befejezése után elhelyezkedtek, és azóta is azon az egy munkahelyen dolgoznak. Ez érthető is, hiszen 50 százalékuk 1992-ben, több mint egyharmaduk pedig 1991-ben végzett. Nem mondhatjuk el ugyanazt „idősebb” társaikról. A 21 és 25 év közöttiekre a többiekhez képest sokkal nagyobb mértékben jellemző, hogy már több munkahelyet is kipróbáltak. Nekik több idejük is volt erre, hiszen mintegy kétharmaduk már 1990-ben végzett.

Eredményeinkből az is megállapítható, hogy leginkább a nagyon alacsony fizetés miatt jöttek el munkahelyeikről, egy magasabb reményében. Sok esetben viszont megszűnt az a vállalat, ahol dolgoztak, vagy átszervezés miatt felmondtak nekik. A munkahelyváltoztatást az is motiválhatta, hogy a végzett munka nem felelt meg képzettségüknek, vagy a munkakörülmények voltak elfogadhatatlanok számukra.

Nemük szempontjából általában nincs különbség a fiatalok között. Akármilyen stratégiát is választanak, a fiúk megőrzik számbeli fölényüket a lányokkal szemben. Egyetlen egy olyan típusú életút van, amely közel azonos mértékben (57 és 43 százalékban) jellemzi a fiúkat és a lányokat. Mégpedig azoké, akik az iskola elvégzése után hiába kerestek munkát, nem találtak. Egy darabig munkanélküliek voltak, utána dolgozni kezdtek, és azóta is ugyanott dolgoznak. Az viszont a lányokra sokkal kevésbé jellemző, mint a fiúkra, hogy kisebb-nagyobb megszakítá-

sokkal dolgoztak ugyan, de többször is voltak munkanélküliek, és a felvétel időpontjában éppen megint dolgoztak.

A fiataloknak, akik már voltak munkanélküliek, kétharmada csak elég rövid ideig, maximum 6 hónapig volt állás nélkül. Egynegyedük fél és egy év közötti időt töltött így el, és csak néhányan voltak munkanélküliek egy évnél is hosszabb ideig.

A következőkben először azt vizsgáljuk meg, hogy az egyes iskolatípusokban végzett fiatalokra mennyire jellemző az, hogy jelenleg is (azaz adatfelvétel időpontjában) tanulnak, dolgoznak vagy munkanélküliek. Ez azért fontos szempont, mert az iskola típusa, az ott oktatótt szakma hatással van a fiatal későbbi életútjára. Számunkra pedig mindenképpen központi kérdés az, hogy a jelenleg dolgozó fiatalok honnan „rekrutálódtak”. A következő táblázatban azt mutatjuk be, hogyan alakult a fiatalok életútja iskolatípusonként.

A fiatalok jelenlegi „státusa” az iskolák jellege szerint (százalékban)

| | Válalhol tanul | Dolgozik | Munkanélküli |
|-----------------------------|----------------|----------|--------------|
| ipari jellegű | 12 | 61 | 27 |
| közgazdasági jellegű | 13 | 74 | 13 |
| kereskedelmi jellegű | 27 | 68 | 5 |
| vendéglátó jellegű | 8 | 77 | 15 |
| egyéb szolgáltatási jellegű | – | 83 | 17 |
| egészségügyi jellegű | 15 | 75 | 10 |
| egyéb | 13 | 88 | – |

Az eredményekből látható, hogy leginkább a kereskedelmi jellegű iskolába járó fiatalokra jellemző, hogy valamilyen formában továbbtanulnak. Leginkább azok a fiatalok rendelkeznek munkahellyel, akiket valamilyen szolgáltatói, vendéglátói vagy egészségügyi foglalkozásra képzett az iskolájuk. Legkevésbé azok a fiatalok tudtak elhelyezkedni, akik ipari jellegű szakmákra képző iskolákban tanultak, más iskolatípusban tanuló társaikhoz képest pontosan az ő körükben legnagyobb a munkanélküliek aránya.

Érdekes összefüggéseket találhatunk akkor is, ha azt vizsgáljuk, hogy milyen utakat „jártak be” a fiatalok, amikor iskolájuk befejezése után el akartak helyezkedni. Valószínűleg sokkal nagyobb optimizmussal és sokrétűbb elvárásokkal kezdi el felnőtt életét az, aki nem ütközik mindjárt pályája elején akadályokba, maga formálhatja életét, mint az, aki már a kezdet kezdetén nehézségekkel küszködik.

Eredményeink egyértelműen azt mutatják, hogy a „legszerencésen” azok a fiatalok mozogtak, akik rögtön az iskola elvégzése után találtak munkát, de nem maradtak meg ott, hanem több munkahelyet is kipróbáltak úgy, hogy közben nem voltak munkanélküliek, hanem folyamatosan dolgozhattak. Ők azért váltogatták munkahelyeiket, mert keresték a jobb lehetőséget. Látszik ez abból, hogy az átlagnál sokkal nagyobb mértékben vették figyelembe, mekkora fizetést kapnak az új helyükön (közel 60 százalékuk), mennyire vonzó, érdekes a munka, amit végezniük kell, és hogy mennyire kedvező számukra a munkabeosztás (közel 50–50 százalékuknak volt ez fontos).

Azok a fiatalok, akik az iskola elvégzése után rögtön elhelyezkedtek és azóta is ugyanott dolgoznak, elsősorban azokból a fiatalokból kerülnek ki, akiknek vagy van valamilyen belső kötődésük a szakmájukhoz, vagy annyira speciális a tudásuk, hogy csak bizonyos munkahelyeken tudják azt kamatoztatni és sehol másutt, ezért nem változtattak munkahelyet. Ez abból látható, hogy ezek az „egy helyben

maradó" fiatalok az átlagnál sokkal gyakrabban hivatkoztak munkahelyük kiválasztásánál szakképzettségükre, a szakképzettségük szülte kényszerhelyzetre.

Amikor egy fiatal hosszabb vagy rövidebb ideig „beleköstöl” a munkanélküliségbe, megváltozik egész preferenciarendszere. Ők a többiekhez képest sokkal nagyobb arányban (az egyharmad helyett 50-60 százalékban) hivatkoznak arra a munkahely kiválasztásánál, hogy lényegében nem volt más választásuk, kényszerhelyzetben voltak, az volt a legfontosabb, hogy egyáltalán legyen valamilyen állásuk. Kevésbé volt fontos az, hogy a munkahely még egyéb – teljesen érthető és jogos – igényeiket is kielégítse. *Azokra a fiatalokra, akik az iskola óta eltelt időben inkább munkanélküliek voltak, mint dolgoztak, mindenki másnál jellemzőbb, hogy semmiféle előbbrejutási, továbbtanulási, de még szakmai fejlődési lehetőséget sem várnak munkahelyüktől.* Ez azt is jelzi, hogy nem vezérlik és ösztönzik őket különösebb vágyak és ambíciók, hanem örülnek, ha valahogy megállnak a lábukon. Ez semmiképpen sem tesz jót a munkához és általában a felnőtt világhoz való viszonyuknak, hiszen ezek a tapasztalatok már a kezdet kezdetén elkecserepedt, kiábrándulttá tehetik őket.

Vizsgálat tárgyává tettük azt is, vajon mennyire felel meg általában a fiatalok szakképzettségének az a munka, amit jelenleg végeznek. A következő táblázatban az erre a kérdésre adott válaszok megoszlását láthatjuk.

Jelenlegi munkája megfelel-e szakképzettségének? (százalékban)

| | |
|---------------------------|----|
| teljes mértékben megfelel | 51 |
| részben megfelel | 17 |
| egyáltalán nem felel meg | 32 |

A megkérdezett fiatalok fele tehát olyan munkát végez, ami teljes egészében megfelel szakképzettségének. Viszont közel egyharmaduk valami egészen más csinál. Mindenképpen tisztáznunk kell, melyek azok a szakmák, képzettségi típusok, amelyekből ezek a fiatalok „kikerülnek”. Ezeknek a fiataloknak a szakmájával vagy az lehet a probléma, hogy nincs rá kereslet és azért nem tudnak szakmájukban elhelyezkedni, vagy éppen az, hogy túlságosan nagy a kínálat abban a szakmában, ami éppúgy csökkenti az elhelyezkedési esélyeket.

Eredményeink egyértelműen azt mutatják, hogy elsősorban az ipari jellegű szakmákkal rendelkező fiatalok csinálnak mást, mint amire képezték őket. Ez látható abból, hogy azoknak a fiataloknak, akik nem a szakképzettségüknek megfelelő munkát végeznek, közel 70 százaléka valamilyen ipari szakmával rendelkezik. Körülbelül 25 százalékuk építőipari, 19 százalékuk élelmiszeripari, 15 százalékuk modernebb nehézipari és mintegy 10 százalékuk valamilyen hagyományos nehézipari szakmával került ki az iskolából.

Meghatározható azoknak a fiataloknak is a köre, akiknél viszont a végzett munka teljesen megfelel a szakképzettségüknek. Ez az átlagnál nagyobb mértékben a vendéglátóipari, idegenforgalmi, oktatási, egészségügyi, valamint a személyi és pénzügyi szolgáltatási szakmákkal rendelkező fiatalokra jellemző. Az is egyértelműen növeli a szakmában való elhelyezkedés lehetőségét, ha valakinek több szakmája van. Mint tudjuk, ez elsősorban azokra a kicsit „idősebb” fiatalokra jellemző, akik már több iskolát is elvégeztek oly módon, hogy értségi után továbbtanultak valamilyen szakképző iskolában (az értségit adó iskola lehetett szakközépiskola vagy technikum is). Míg átlagosan a fiatalok felére jellemző a végzett munka és a szakképzettség egybeesése, addig az 8 körükben ez az arány 91

százalékos. Óriási előnyt jelent tehát számukra, hogy már érettségivel a kezükben többfele is orientálódtak.

Az, hogy egyáltalán nem felel meg foglalkozásuk eredeti szakmájuknak, elsősorban azokra a fiatalokra jellemző, akik eredetileg kereskedelmi szakmával rendelkeznek. Ennek a csoportnak közel egynegyedét ők alkotják. E tábor másik nagy csoportját az egyéb „szellemi” szakmákka! rendelkező fiatalok adják, ők 15 százalékot képviselnek. Hasonló arányban képviseltetik magukat a hagyományos kommunális szolgáltatási, közlekedési, postai szakmákkal rendelkezők is. Említésre méltó még a személyi, pénzügyi szolgáltatási szakmákkal rendelkező fiatalok aránya, ami 10 százalék.

Az, hogy valaki jelenleg olyan munkát végez, ami egyáltalán nem felel meg szakképzettségének, még nem jelenti azt, hogy soha nem is dolgozott eredeti szakmájában. Több mint felükre (58 százalékukra) ez igaz, de 42 százalékuk korábban már dolgozott abban a szakmában, amire képezték.

Ha úgy tesszük fel a kérdést, hogy melyek azok a szakmák, ahonnan a legtöbb irányba orientálódnak a fiatalok, akkor azt kell mondanunk, hogy ez elsősorban a nehézipari szakmákra igaz, azoknak mind modernebb, mind pedig hagyományosabb ágára. Ha pedig azt kérdezzük, melyek azok a foglalkozási területek, amelyek felé a leginkább szeretnek orientálódni a fiatalok, akkor azt mondhatjuk, hogy ez elsősorban a kereskedelem területe. Előnyben részesítik még a hagyományos kommunális szolgáltatási, közlekedési, postai foglalkozásokat, valamint azokat, amelyeket az egyéb „szellemi” kategóriába soroltunk. Ezalatt elsősorban a közigazgatást, az igazságszolgáltatást, a tudomány, művészet, sport területét, valamint az egyházakat, illetve általában a fegyveres testületeket értettük. Ezek azok a területek tehát, amelyek a legtöbb lehetőséget, perspektívát kínálják a fiatalok megítélése szerint. Érzéseik nem is mondanak ellent azoknak a tapasztalatoknak, amelyeket az utóbbi években a gazdaság és a munkaerőpiac mozgásáról szerezhettünk.

A munka nélküli fiatalok

A kutatás központi kérdésfeltevésének megfelelően a munka nélküli fiatalok problémájának vizsgálatakor is az elemzés alapvetően annak feltárására irányul, milyen szerepe van az iskola típusának és általában a tanult szakma jellegének a fiatalok munkanélkülivé válásában. Mennyiben „segíti” ezt elő már maga az iskola, az ott tanult szakma jellege. Vannak-e olyan iskolatípusok, illetve szakmák, amelyekre azt lehet mondani, hogy jellegüknél fogva „elősegítik” a fiatalok munkanélkülivé válását. A fiatalokat ugyanis a gazdasági életnek olyan területeire „bocsátják ki”, amelyek nem sok perspektívát kínálnak számukra.

A következő táblázatokban a munka nélküli fiatalok megoszlását mutatjuk be elvégzett iskolájuk jellege és képzési formája szerint.

A munka nélküli fiatalok megoszlása iskolatípusonként (százalékban)

| | |
|-----------------------------|----|
| ipari jellegű | 77 |
| közgazdasági jellegű | 2 |
| kereskedelmi jellegű | 2 |
| vendéglátóipari jellegű | 10 |
| egyéb szolgáltatási jellegű | 8 |
| egészségügyi jellegű | 1 |

A munka nélküli fiatalok megoszlása az iskola képzési formája szerint (százalékban)

| | |
|---------------------------------------|----|
| 2-3 éves szakiskola | 1 |
| 3 éves szakmunkásképző iskola | 60 |
| szakközépiskola | 21 |
| technikusképzés | 14 |
| középfiskolára épülő szakmunkásképzés | 5 |

Az eredményekből egyértelműen látható, milyen jellemzőkkel írhatóak le azok az iskolatípusok, amelyekből a legnagyobb arányban kerülnek ki a munka nélküli fiatalok. A munka nélküli fiatalok az átlagnál sokkal nagyobb arányban kerülnek ki az ipari jellegű iskolákból, hiszen az átlagos 61 százalékkal szemben több mint háromnegyedük (77 százalékuk) ilyen iskolatípusban végzett. Ez nagyon jelentős eltérés. Az is egyértelmű, hogy főleg az érettségit sem adó, 3 éves szakmunkásképző iskolák tanulói válnak igen nagy eséllyel munkanélkülivé az iskola elvégzése után. Itt is jelentős eltérést tapasztaltunk. Míg a megkérdezett dolgozó fiataloknak általában a fele végzett ilyen típusú iskolákban, addig a munkanélkülieknek már 60 százaléka. (Ezek az eredmények már magyarázzák azt is, miért a fiúk vannak „felülreprezentálva” a munkanélküliek között. Mintabeli 68 százalékos arányukkal szemben a munka nélküli fiatalok között 80 százalék az arányuk, míg a lányoké 20 százalék.)

Statisztikai értelemben is szignifikánsak ezek a kapcsolatok, ami azt jelenti, hogy az ipari jellegű, alacsony végzettséget adó, szakmunkásképző iskolákból kikerülő fiatalok az átlagnál sokkal nagyobb eséllyel válnak munkanélkülivé már pályájuk elején, mint más iskolatípusban végzett társaik. Az, hogy pontosan az ilyen jellegű iskolák növelik meg erre az esélyt, nem véletlen. Maga az iskola hordozhat magában olyan sajátosságokat, amelyek arra „predestinálják” a fiatalokat, hogy munkanélkülivé váljanak. Valószínűleg az elavult, a piacgazdaság igényeinek nem megfelelő szakmasztruktúrában, a szakmai tudás elégtelenségében és rugalmatlanságában kell keresni az okokat.

Érdemes megvizsgálni, hogyan vélekednek volt iskolájuk szakmai felkészítéséről, saját tudásukról azok a fiatalok, akik már megtapasztalták a munkanélküliség állapotát. Vajon ők miben látják az iskola, a képzés hiányosságait. Nem a véletlen műve, hogy körükben az átlagnál (39 százalék) sokkal többen vélekednek úgy, hogy ha újból szakmát és iskolát kellene választaniuk, ők bizony más szakmát és más iskolát választanának. A munkanélküli fiatalok 50 százaléka érez így.

Az iskolát főleg azért nem választanák újra, mert általában nincsenek megelégedve az oktatás színvonalával, sem az elméleti, sem a gyakorlati képzéssel. Sokan érzik úgy, semmire sem jó, amit az iskolában tanultak. Szakmájukat pedig általában ugyanazért „cserélnék le” egy másikra, mint társaik. Vagy azért, mert nem érdekli már őket, megunták, vagy mert nem tudnak az adott szakmával elhelyezkedni, vagy éppen azért, mert nehéz, kellemetlen, esetleg veszélyes is az a munka, amit szakmájuk kapcsán el kellene végezniük. Nagyon komoly kifogásaik voltak az iskola elméleti és a gyakorlati képzésével szemben is. Azokhoz a társaikhoz képest, akiket nem érint, esetleg nem is érintett eddig a munkanélküliség, sokkal nagyobb arányban hivatkoztak az elméleti képzés hiányainak említése kapcsán arra, hogy nem tartottak lépést a szakma fejlődésével, hogy az iskolában szinte semmit sem tanultak meg a legújabb eredményekből. A gyakorlati képzéssel pedig egyrészt az volt a problémájuk, hogy a részletes munkafolyamatot, magát a szakmát nem tanulták meg rendesen, másrészt az, hogy a gyakorlati képzésnek

nem voltak meg az iskolában az anyagi és tárgyi feltételei, aminek az ő szakmai „hozzáértésük” látja a kárát.

A munka nélküli fiatalok „előélete”

Rögtön az iskola elvégzése után 20 százalékukat azonnal elvitték katonának, ami nagyon sok hátrányt jelentett a fiatalok későbbi elhelyezkedése szempontjából. Ezt abból láthatjuk, hogy az iskola után bevonult fiatalok 41 százaléka mind a mai napig munkanélküli, a többieknek már sikerült elhelyezkedniük. A jelenleg (is) munka nélküli fiatalok 67 százaléka rögtön az iskola befejezése után megpróbált munkát keresni, és mindössze 13 százalékuk maradt otthon családi vagy egyéb okokból. Az iskola után otthon maradó fiatalok 81 százalékának azóta sincs állása, mind a mai napig munkanélküli.

A következő táblázatban azt mutatjuk be, hogy milyen utakat jártak be azok a fiatalok, akik megpróbáltak ugyan az iskola után elhelyezkedni, jelenleg mégis munkanélküliek.

Milyen utakat jártak be a elhelyezkedni akaró, de jelenleg munka nélküli fiatalok (százalékban)

| | |
|---|----|
| rögtön az iskola elvégzése után talált munkát, de utána munkanélküli lett | 35 |
| kiseb-nagyobb megszakításokkal dolgozott, többször is volt munkanélküli, most is az | 32 |
| az iskola elvégzése után nem talált munkát, és azóta is munkanélküli | 30 |
| hivatalosan munkanélküli, de valójában „feketén” dolgozik valahol | 3 |

Sokféle úton-módon lehet tehát „eljutni” a munkanélküliséghez, még akkor is, ha megvan a fiatalban a szándék, hogy elhelyezkedjen és dolgozzon. Vannak a fiatalok között olyanok is, akik nem az iskola elvégzése után közvetlenül, hanem később próbáltak meg elhelyezkedni (pl. a katonai szolgálat letelte után). Ez abból látható, hogy amikor azt kérdeztük tőlük, egyáltalán dolgoztak-e valaha, mindegy, hogy mikor: az iskola elvégzése után közvetlenül-e vagy csak később, akkor 56 százalékuk válaszolta azt, hogy igen, és 44 százalékuk mondta azt, hogy egyáltalán nem dolgozott az iskola elvégzése óta. Ez nagyon jelentős eltérést jelent a többi fiatal magatartásához képest, hiszen a minta egészében mindössze 14 százalék azoknak a fiataloknak az aránya, akik eddig még egyáltalán nem dolgoztak. A „soha nem dolgozóknak” ez a magas aránya nem következik sem abból, hogy a munkanélküliek lennének a legfiatalabbak, sem abból, hogy ők végeztek volna a legkésőbb, 1992-ben. Korösszetételük teljesen hasonló tanuló és dolgozó társaikhoz, és abban sincs közöttük lényeges eltérés, hogy ki mikor végzett.

A fiatalok társadalmi közérzete

Eddigi eredményeinkből már láthattuk, hogy a munkanélküliség elsősorban azokat a fiatalokat fenyegeti, akik a szakképzési rendszer leghagyományosabb formái között tanultak: a munka nélküli fiatalok kétharmada szakiskolát vagy szakmunkásképzőt végzett.

A pályakezdő szakmunkások fele szintén két- vagy hároméves szakiskolát, illetve hároméves szakmunkásképző iskolát végzett, egyharmaduk szakközépiskolát, és csak valamivel több mint egytizedük technikusképzőt. Többségük tehát nem rendelkezik érettségivel, és csak elenyésző kisebbségük vett részt a technikusképzésben. Társadalom- és politikaképükben ugyanúgy meghatározó szerepe van

annak, hogy milyen típusú szakképző iskolában tanultak, mint ahogy életpályájuk további alakulását is alapvetően az a képzési forma határozta meg, ami iskolájukra jellemző volt.

A fiatalok társadalmi közérzetét abból a szempontból vizsgáltuk, hogy milyenek látják szakmai érvényesülésük lehetőségeit. Egyrészt azt próbáltuk meg feltárni, hogy milyen szerepet tulajdonítanak néhány társadalmi, intézményi és személyes tényezőnek az ifjúsági munkanélküliségben. Másrészt arra is kíváncsiak voltunk, hogy előmenetelük és érvényesülésük szempontjából hogyan látják a múltat, a jelent és a jövőt.

Vélemények a munkanélküliség okairól

Mint láttuk, a vizsgálat időpontjában a fiatalok 65 százaléka dolgozott. 15 százalékuk a szakképző iskola elvégzése után újból tanulni kezdett valamilyen képzési formában, 21 százalékuk pedig munkanélküli volt. *A munkanélküliségről viszont minden harmadik fiatalnak van már személyes tapasztalata.* Többségük hat hónapnál hosszabb ideig volt munkanélküli. Egyötödük olyan családban él, amelyben van munkanélküli, és *a munka nélküli fiatalok közel egynegyede nem az egyedüli munkanélküli a családjában.*

A szakképző intézményekből kikerült fiatalok tehát a munkanélküliség árnyékában élnek. Anélkül vannak kitéve a munkanélküliségnek, hogy a munka világáról és önmaguk kipróbálásáról komoly tapasztalataik lennének. Olyan veszély fenyegeti őket a munkanélküliségben, amelynek kezelésére – viszonylag új keletű társadalmi jelenségről lévén szó – a társadalom még nem rendezkedett be.

Mit gondolnak: az ország gazdasági helyzete, a rendszerváltás, a kormány, valamint a munkáltatók, a szakképzés, továbbá a családi nevelés és ők maguk mennyire felelősek az ifjúsági munkanélküliségért? Milyen szerepük van ezeknek a tényezőknél a fiatalok munkanélküliségében? Az ezekre a kérdésekre adott válaszok elsősorban attól függtek, hogy a kérdezetteket mennyire érinti személyesen a munkanélküliség, azaz mit csinálnak jelenleg: tanulnak-e, dolgoznak-e vagy pedig munkanélküliek. Csak néhány esetben volt annak jelentősége, hogy milyen iskolatípusban végeztek.

Az átlagosztályzatokat⁸ a következő táblázat tartalmazza.

Milyen szerepet tulajdonítanak a fiatalok a munkanélküliségükben néhány tényezőnek? (átlagosztályzatokban kifejezve)

| | tanulók | dolgozók | munkanélküliek | nem dolgozó családtagok | összesen |
|---------------------------------|---------|----------|----------------|-------------------------|----------|
| az ország gazdasági helyzetének | 4,22 | 4,18 | 4,11 | 3,95 | 4,16 |
| a munkáltatóknak | 3,8 | 3,89 | 3,90 | 3,83 | 3,87 |
| a szakképzésnek | 3,89 | 3,81 | 3,80 | 3,99 | 3,83 |
| a fiataloknak | 3,95 | 3,78 | 3,73 | 3,59 | 3,79 |
| a kormánynak | 3,76 | 3,67 | 3,59 | 3,38 | 3,65 |
| a rendszerváltásnak | 3,63 | 3,62 | 3,59 | 3,57 | 3,60 |
| a családi nevelésnek | 3,47 | 3,35 | 3,52 | 3,47 | 3,40 |

⁸ Az átlagosztályzatokat úgy számoltuk, hogy a „nagyon nagy” választ adók számát 5-tel, az „elég nagy” választ adókat 4-gyel, a „közepest” adókat 3-mal, az „elég kicsit” mondókat 2-vel, míg a „nagyon kicsit” választók számát 1-gyel szoroztuk, és a részszorzatok összegét elosztottuk az értékelhető választ adók számával.

A minta egészét tekintve azt állapíthatjuk meg, hogy a fiatalok szerint az ifjúsági munkanélküliségükről elsősorban az ország gazdasági helyzete, a munkáltatók, valamint a szakképzés – tehát a rajtuk kívül álló, objektív tényezők – tehetnek. Abban is egységesek a vélemények, hogy a családi nevelésnek van a legkisebb szerepe. Ha viszont abból a szempontból hasonlítjuk össze a véleményeket, hogy a kérdezettek jelenleg mit csinálnak, markáns különbségeket fedezhetünk fel.

A fiatalok bármelyik csoportjáról is van szó, egyértelműen az ország gazdasági helyzetét tartják a leginkább „felelősnek” az ifjúsági munkanélküliségért. Ezt mutatják a táblázat első sorának magas (4 egészen felüli) átlagai. Viszont abban már különbségek vannak közöttük, hogy kit vagy mit tekintenek másod-, illetve harmadsorban „hibásnak”. Aki tanulnak, magukat a fiatalokat hibáztatják munkanélküliségükért, majd pedig a szakképzést. Ez a tény feltehetően azzal függ össze, hogy pillanatnyilag ez a veszély őket fenyegeti a legkevésbé. Azok viszont, akiket – mint dolgozókat – potenciálisan jobban érint a munkanélküliség, a munkáltatókat és a szakképzést okolják, akárcsak maguk az érintettek: a munkanélküli fiatalok.

Figyelemre méltó azonban, hogy az olyan, a „nagypolitikával” összefüggő tényezőket, mint a rendszerváltás, a kormány és az ország gazdasági helyzete, leginkább a tanulók, legkevésbé pedig a munkanélküliek hozzák összefüggésbe a fiatalok munkanélküliségével.

A munka világához való viszonyuk tehát (az, hogy most mit csinálnak: tanulnak, dolgoznak vagy munkanélküliek) sokkal inkább meghatározta az egyes tényezőkről alkotott véleményüket, mint az, hogy milyen típusú iskolában végeztek. Ez utóbbi szempontjából csak néhány esetben találunk különbségeket.

A legképzettebbnek tekinthető fiatalok, a technikusképzőt végzetek érdekes módon másképp látják a munkanélküliséghez vezető „szubjektív” és „objektív” okok jelentőségét, mint a többiek. Így ők gondolják a legkisebbnek a kormány munkanélküliségben játszott szerepét. Ugyanakkor ők azok, akik – feltehetőleg kedvezőbb helyzetük miatt – másoknál jobban hibáztatják magukat a fiatalokat. A szakmunkásképzőt végzetek viszont, akik a legérintettebbek a munkanélküliségben, az ország gazdasági helyzete után a munkáltatókat hibáztatják leginkább a munkanélküliségért.

És hogyan befolyásolják az ifjúsági munkanélküliség lehetséges okairól alkotott véleményeket a pártok iránti érzelmek? Abban nincs különbség a politikai orientációk szempontjából, hogy elsősorban a gazdasági helyzetet okolják a munkanélküliségért. Az Antall-kormányt értelemszerűen a kormánykoalíció hívei marasztalják el a legkevésbé (átlag: 2,83), a legjobban pedig az MSZP hívei (átlag: 3,9). Feltűnő azonban, hogy magukat a fiatalokat is ez utóbbiak hibáztatják leginkább a munkanélküliségükért. A szocialisták fiatal hívei mindenki másnál szigorúbban ítélik meg az egyes tényezőknek az ifjúsági munkanélküliségben betöltött szerepét: mindegyiknek nagyobb jelentőséget tulajdonítanak, mint mások.

Múlt, jelen, jövő

Úgy gondoltuk, hogy a fiatalok *jelenlegi* társadalmi közérzetét akkor tudjuk igazán minősíteni, ha a jelenre vonatkozó véleményeiket a múlt és a jövő összefüggéseiben értelmezzük. Milyennek látják lehetőségeiket: jobbnak, ugyanolyannak vagy pedig rosszabbnak, mint amilyenek szerintük öt évvel ezelőtt lettek volna? És mire számítanak a jövőben: jobbra, ugyanolyanra vagy pedig rosszabbra, mint amilyen

a jelen? Kérdéseinkkel azt próbáltuk feltárni, hogy az öt évvel ezelőtti viszonyokat hogyan értékelik egy pályakezdő szempontjából, illetve milyennek látják a jövőt ugyanilyen szempontból. Kérdéseink a *munkanélküliségre, az elhelyezkedésre, a kereseti lehetőségekre* és általában az *érvényesülésre* vonatkoztak. Nem kétséges, hogy amikor a fiatalok az öt évvel ezelőtti viszonyokat értékelik, akkor egyúttal a Kádár-korszak utolsó éveiről is ítéletet mondanak, minősítve ezzel a rendszerváltás eredményességét is. Ugyanakkor a jelent is minősíti, hogy hozzá képest milyennek látják a múltat. Végül pedig abból is a jelennel való elégedettségükre következtethetünk, hogy mennyire derülátóak jövőbeni esélyeiket illetően. A válaszokból számított indexeket⁹ az alábbi táblázat tartalmazza.

A múlt és a jövő megítélése a munkanélküliség, az elhelyezkedés, a kereseti lehetőségek és az érvényesülés szempontjából (indexek)

| | Iskolatípus | | | Összesen |
|--------------------------|-------------------|-----------------|-----------------|----------|
| | Szakk munkásképző | Szakközépiskola | Technikusképzés | |
| A MÚLT ÉRTÉKELESE | | | | |
| munkanélküliség | 0,99 | 0,93 | 0,97 | 0,96 |
| elhelyezkedés | 0,95 | 0,85 | 0,89 | 0,91 |
| érvényesülés | 0,74 | 0,49 | 0,44 | 0,61 |
| kereseti lehetőség | 0,51 | 0,16 | 0,15 | 0,40 |
| A JÖVŐ MEGÍTÉLESE | | | | |
| munkanélküliség | -0,59 | -0,29 | 0,06 | -0,40 |
| elhelyezkedés | -0,64 | -0,39 | -0,23 | -0,51 |
| kereseti lehetőség | 0,05 | 0,48 | 0,71 | 0,28 |

A múlthoz és a jövőhöz való viszonyukban éppen az bizonyult az egyik legfontosabb tényezőnek, hogy milyen szintű iskolai végzettséggel rendelkeznek, azaz milyen típusú szakképző iskolát végeztek. A *magasabbban képzettek - a szakközépiskolát és technikumot végeztek - kevésbé borúlátóak a jövőt illetően, mint azok, aki csak szakiskolát vagy szakk munkásképzőt végeztek.* A munkanélküliségre vonatkozó adataink szerint ez utóbbiaknak minden okuk megvan a borúlátásra, hiszen a munkanélküliség szempontjából ők a legveszélyeztetettebbek.

Az előjelekből is látható - és ez talán vizsgálatunk legfigyelemreméltóbb eredménye -, hogy a fiatalok összességében *sokkal kedvezőbben vélekednek a múltról, mint a jövőről.* A múlt megítélésén belül néhány különbséget figyelhetünk meg az egyes területek között. A múlt a jelenhez képest elsősorban a munkanélküliség szempontjából tűnik szépeknek. A fiatalok között szinte teljes összhang van abban a tekintetben, hogy öt évvel ezelőtt kisebb volt a munkanélküliség, mint most. Hasonlóképpen vélekednek az elhelyezkedési lehetőségekről is.

Abból a szempontból viszont megoszlanak a vélemények, hogy öt évvel ezelőtt hogyan lehetett érvényesülni és keresni. Csak a szakk munkásképzőt végeztek értékelik az átlagosnál pozitívabban ezeket a lehetőségeket. A szakközépiskolát és a technikumot végeztek véleménye minden kérdésben közel áll egymáshoz. Hozzájuk képest a szakiskolát és szakk munkásképzőt végeztek pozitívan értékelik a múltat. A múlt általánosan kedvező megítélésén belül legkevésbé pozitívan a kereseti lehetőségekről vélekednek.

⁹ Az indexeket úgy számítottuk ki, hogy a két szélső alternatívát („nagyobb” - „kisebb”, „jobban” - „rosszabbul” és „könyvebben” - „nehézebben”) választók különbségét elosztottuk a szélső alternatívákat választók összegével. Az így kapott indexek értéke +1 és -1 között mozog. Minél jobban megközelíti a +1-et, annál kedvezőbben ítélik meg az adott kérdést. Minél közelebb van ez az érték a -1-hez, annál kedvezőtlenebbül vélekednek az adott dologról.

A jövőt illetően ezzel éppen ellentétes tendenciát figyelhetünk meg. *Miközben mind a munkanélküliség, mind pedig az elhelyezkedés szempontjából kilátástalanak ítélik a jövőt, addig a kereseti lehetőségek szempontjából nagyon bizakodóak.*

Lényeges különbségek vannak viszont az egyes iskolatípusok szerint. A szakiskolát és szakmunkásképzőt végzettek körében a bizakodók aránya csak alig valamivel haladja meg a pesszimizistákét. A szakközépiskolát végzettek körében már sokkal több a bizakodó, a technikumot végzettek pedig egyértelműen az a meggyőződés a jellemző, hogy az 5 szakmájukkal öt év múlva jobban lehet majd keresni, mint most.

A jövő megítélésében éppen azok a szakiskolát és szakmunkásképzőt végzettek a legpesszimizistábbak minden szempontból, akik a múltat mindenki másnál többre értékelték, s akiknek a jelenlegi helyzete a munkanélküliség szempontjából sokkal rosszabb, mint a szakközépiskolát vagy a technikusképzőt végzetteké.

Hogyan függ össze a múlt megítélése a fiatalok jövőképevel? A megkérdezettek 95 százaléka úgy vélte, hogy öt évvel ezelőtt kisebb volt a munkanélküliség, és 74 százalékuk szerint könnyebb volt elhelyezkedni, mint manapság. *Ami viszont a jövőbeni egzisztenciális stabilitást (tehát az elhelyezkedési lehetőségeket) illeti, a múltat ebből a szempontból kedvezőnek ítélik több, mint fele nagyon bizonytalanul látja jövőjét.* Ugyanezek a fiatalok már sokkal kevésbé pesszimizistábbak jövedelmi lehetőségeiket illetően: egyharmaduk szerint jobbak lesznek a kereseti lehetőségek, mint most, és csak egyötödük gondolja, hogy öt év múlva az 5 szakmájával rosszabbul lehet majd keresni. Jövőképtükben tehát egy sajátos kettősséget figyelhetünk meg. Egyrészt a *megélhetés biztonságát* illetően pesszimizisták, másrészt az *anyagi boldogulást* tekintve optimisták.

Ha aszerint vizsgáljuk a múltra és a jövőre vonatkozó véleményeket, hogy jelenleg mit csinálnak a kérdezettek, a következőket állapíthatjuk meg. A fiatalok véleményében az okoz igazán lényeges különbségeket, hogy tanulnak-e vagy sem. Hozzájuk képest a dolgozó és a munkanélküli fiatalok véleménye inkább egymáshoz áll közel. Ez utóbbiak közül azonban a dolgozó fiatalok valamivel derűlátóbbak a jövőbeni kereseti lehetőségeket illetően, mint a munkanélküliek. Ugyanakkor a munkanélküliek abban bíznak jobban, hogy öt év múlva kisebb lesz a munkanélküliség, mint most. Azok, akik jelenleg is tanulnak, nem értékelik annyira pozitívan a múltat, mint dolgozó vagy munka nélküli társaik. Viszont mindenki másnál jobban bíznak abban, hogy öt év múlva kisebb lesz a munkanélküliség, könnyebben lehet majd elhelyezkedni, és az 5 szakmájukkal jobban lehet majd keresni, mint most. Látható tehát, hogy az a tény, hogy ők a szakképző iskola befejezése után folytatni tudták tanulmányaikat, már most arra a meggyőződésre vezette őket, hogy a jövőt illetően a magasabb szintű képzettség a legjobb befektetés.

Domschütz Máttyás

Tanulható-e a siker?

A sikerkereső a sikert köti az önértékeléséhez, az énképéhez, míg a kudarcot a személyisége magjához kevésbé tartozó, korrigálható és korrigálható viselkedés szintjéhez kapcsolja. „Elszűrtam, és máshogy csinálom (s képes is vagyok rá).” A kudarcot követő viszont a kudarcot köti az énképéhez, és rettegetve kerül az énképét romboló kudarclehetőségeket, ezért számára sokkal súlyosabb, az énképét negatívan befolyásoló elem a kudarc.

Szeretné maga mögött hagyni a szorongást?

Szeretné jobban kiaknázni az önben rejlő képességeket?

Szeretné könnyebben elérni céljait?

Szeretné javítani a kapcsolatait?

Hatékonyabban kívánna tárgyalni, és megbízható szövetségesekre vágyik?

Nehezen jön ki az időből?

Legfontosabb céljai elérésére nem jut mindig ideje, energiája?

Használja ki az agyában rejlő csodálatos képességeket!

Fedezze fel az Önben rejlő zsenit!

Mindig közbejön valami? Tanulja meg felhasználni!

Forduljon örömmel a folyamatosan változó lehetőségek felé!

Tanulja meg a sikert!

A fenti és a hozzájuk hasonló ígéretek találhatunk a különböző személyiségfejlesztő csoportok, könyvek és sikertréningek ajánlataiban. És ki az közülünk, aki ne vágya néhány hasonlóra?

Lehetséges ez? Meg lehet tanulni a sikert? Lehet-e tanulni a sikert mint olyant, vagy csak konkrét tevékenységek sikeres tanulásáról lehet szó?

Arra a kérdésre, hogy a siker tanulható-e, az első korrekt „válasz” az lenne, ha azt metakommunikatív úton szeretném kifejezni, hogy ingatni kellene a fejemet, ami az „is-is”, meg a „nem egészen”, de a „talán” válaszokat mondaná el nonverbális módon.

A második idekívánczó bevezető megjegyzés egy a vállalkozások fejlődését vizsgáló kutatás számára készített interjúorozat tapasztalataiból származik. Az volt a benyomásom, hogy a sikeres vállalkozók abban is különböznek a kevésbé sikeresektől, hogy „nem tétováznak”. Ezen valami olyasmit értek, hogy nem azért sikeresek, mert minden tetteket előre megtervezték, nem ismerték azokat a kutatások által feltárt eredményeket sem, amelyek egy vállalkozás sikeres fejlődését írják le, valamire azonban nagyon is képesek voltak: *megtették azokat a lépéseket, meghozták azokat a döntéseket, amelyek a vállalkozás fejlődésével naponta problémahelyzetként eléjük kerültek.* Nem azért, mert ezekre (mindre) előre számítottak, hanem mert képesek voltak azoknak a problémáknak a megoldására, amelyeket a fejlődés hozott. Azt hiszem, a fejlődés (törvényszerűen) hozta a vele járó megoldandó problémákat, s a sikeresek abban különböztek a kevésbé sikeresektől, hogy megoldották ezeket. Az előzőkhöz még egy jellemző élményem járult a

beszélgetések atmoszférájáról: A nyavalygós, a mindenkori kormányt, a helyzetet szidó átlag állampolgárhoz képest a sikeresek körében „reáloptimista” volt a légkör, amelyben szintén szóba kerülhettek ugyanazok a nehézségek, mint amelyek foglalkoztatják az embereket, de itt ezekre a sikereseknél volt cselekvési válasz. Tudták, hogy mit kell tenni, hogy jobb legyen, vagy ne legyen rosszabb (amíg új kormány jön).

A siker „titka”, ahogy egyikük megfogalmazta: „Volt egy ötletem, és megcsináltam.” És ahogy mondta – a vállát egy kissé megemelve –, azzal valami olyant is visszakérdezett kimondatlanul: Mi ebben a különös?

Tényleg, fogadjuk el természetesnek, amit mondott, és bontsuk ki:

Volt ötlete.

Megcsinálta.

De néhány kérdésre még válaszolnunk kell. Mitől és honnan vannak a jó ötleteink? Mi kell ahhoz, hogy megvalósítsuk őket? S ha vannak jó ötletek, miért van az, hogy valakik megcsinálják, valakik meg nem? A kérdések ilyen sorára kell válaszolni, ha ténylegesen közelebbről meg akarjuk nézni, hogy mitől sikeresek a sikeres emberek.

Amikor vállalkozóknak vagy kezdő vállalkozóknak, továbbá diákoknak, pedagógusoknak tartok előadást, meg szoktam kérni a hallgatóságot, hogy tegye fel a kezét az, aki tudja a céljait. Erre a jelen lévőknek kevesebb mint a fele szokott jelentkezni. Egy-két másodperc múlva azt mondom, hogy mindkét kezét emelje fel az, akinek írott céljai vannak. Erre az a tipikus reakció, hogy senki nem teszi fel a kezét, vagy csak egyvalaki, akiről később kiderül, hogy járt már valamilyen sikertanító kurzusra. Pedig ez az írásban megfogalmazott cél is fontos sikertényező: Sikert elérni (első nekifutásra) annyi, mint célokat elérni, s ezt csak ismert célok esetében lehet igazán. Rövidre fogva a gondolatot: akkor tudunk sikeresek lenni, ha ismerjük saját sikerkritériumainkat és az ezeknek megfelelő céljainkat.

A bevezetőt összefoglalva a sikeresekről és a siker tanulhatóságáról ezeket mondhatjuk: a sikeresek

nem tétováznak,

reáloptimisták,

van ötletük,

megcsinálják,

megoldják a menet közben felmerült problémákat.

Így együtt látva ezeket a kritériumokat eléggé egyszerűnek látszik a siker titka. És ha ez igaz, akkor elérése miért bonyolult mégis a valóságban? Az is állítható, hogy mindez csak a sikeresek számára ilyen egyszerű, és az lehet, hogy a sikertelenséget kellene inkább magyarázni. Nézőpont kérdése.

Miért sikeres az egyik és miért nem az a másik?

Létezik-e valamilyen ok, magyarázó elv arra, hogy miért *ilyen* a sikertelenebb, és miért *olyan* a sikeresebb?

Ugyanazon az előadáson egy kicsit később fel szoktam tenni az alábbi kérdéseket (*Mohás Liviától* vettem az ötletet):

Tegyük fel, hogy az életünkben elért sikerekben, kudarcokban négy tényezőnek van szerepe: a körülményeknek, az erőfeszítéseknek, a szerencsének és a

tehetségnek. Becsüld meg, hogy mekkora a szerepe ezeknek a Te életedben? Össz el 100 pontot ezek között olyan arányban, ahogyan a fontosságukat gondolod!

| | |
|--------------|-------|
| Körülmények: | % |
| Erőfeszítés: | % |
| Szerencse: | % |
| Tehetség: | % |
| Összesen: | 100 % |

Még azt az instrukciót hozzá szoktam adni, hogy nem a „helyes válasz” kitalálása a fontos, mivel igazában az egyéni helyes válasz az, ahogyan valaki gondolja.

Amikor készen vannak, megkérem a résztvevőket még egy feladat megoldására: Adj magadnak egy pontszámot 0 és 100 között, ami azt mutatja, hogy mennyire érzed magad tehetségesnek, kitartónak, összességében „jó fej”-nek. A 0 pont jelentse, hogy „sehogy”, a 100 pont jelentse, hogy „teljesen jó fej vagyok”, s aki inkább jónak gondolja magát, az 50 feletti pontot adjon magának, aki meggyengébbnek, mint jónak, az 50 alatt adjon. Hangsúlyozom, hogy e feladat inkább játékos illusztráció egy sikertényezőhöz, s ne hogy bárki azt gondolja, hogy ez egy tesztkérdés.

Ezt követően megkérem a résztvevőket, hogy szorozzanak össze két pontszámot: az erőfeszítésre adott pontértéket a „jó fej”-re adott pontokkal. Hangsúlyozom, hogy jól megnézzük azokat, akiknek a legnagyobb eredmény jött ki (nagyon kevés az, akinek 50 pont feletti az eredménye). Mert ez ismét – bár játékosan – megmutat valamit – egy fokkal mélyebben – a sikerről. Mert mit illusztrál (és nem jelent) a fenti szorzat?

Az alábbiakban egy kétdimenziós négyezős táblázatban ábrázoljuk azt, hogy milyen variációi lehetnek az én-ok tulajdonítás és a kompetencia kapcsolatának. A függőleges tengelyen az én-ok tulajdonítás (vagyis, hogy rajtam múlnak-e vagy rajtam kívül álló okoktól függ-e az, hogy a problémáim megoldódjanak) dimenziója helyezkedik el, a vízszintes tengelyen a kompetencia (azaz, hogy alkalmasnak, képesnek tartom-e magam a problémáim megoldására) dimenzióját ábrázoljuk.

1. ábra — Az én-ok tulajdonítás és kompetencia metszetében adódó siker-kudarc motívumok

| Én-ok tulajdonítás | Kompetencia | |
|--------------------|---|--|
| | Nem vagyok OKÉ | OKÉ vagyok |
| Rajtam múlik | Jaj, biztos elrontom! Jobb, ha bele se kezdek, mert kiderül, milyen béna vagyok. Nem tudnám elviselni a szégyent. | Gyerünk, vágjunk bele. Itt aztán megmutathatom, mit tudok. |
| Nem rajtam múlik | Nem tehetek róla, hogy ez ilyen. Ti tehetek róla. Igazán megcsinálhatnátok. | Itt nem sok babér terem nekem, nem fordítok rá energiát. Nem érdekel igazán. |

Az önértékelés (kompetencia) mint változó és az (nevezzük most már így) „énokság” (vagy „én-oktulajdonítás”, az önmagamat, a viselkedésemet, cselekedetei-

met okként tulajdonítani a sikerben, kudarcban), metszetében négyféle indítékot, motívumot látunk a cselekedet elvégzésére.

Az elsõben azt látjuk, hogy azokban a dolgokban, amelyekben nem vagyunk szerintünk jók, és/vagy ha azt gondoljuk, hogy nem vagyunk jók, és hogy ezek rajtunk is múlnak, akkor a *kudarcot jósljuk magunknak*, és ha már egyszer ezt jóslottuk magunknak, akkor erre már az a logikus válasz, hogy igyekezzünk *elkerülni* az ilyen helyzeteket azért, hogy elkerüljük a kudarcot. Ez a *kudarckerülés* motívuma.

A másodikban, ahol úgy véljük, hogy általában jók vagyunk, és olyan dolgokban, amelyekről azt gondoljuk, hogy rajtunk múlnak, és jók vagyunk bennük, ott azt *jósljuk magunknak, hogy sikereket fogunk aratni*, ezek a helyzetek sikert ígérnek, pontosabban: az ilyen helyzetmegítélés sikert ígér, ezért itt *ráhajtunk*. Itt a „gyerünk, mutassuk meg a világnak (és önmagunknak ismét), hogy jók vagyunk” indítéka munkál bennünk. Ez a *sikerkeresés* motívuma.

A harmadik terület az, ahol azt gondoljuk, hogy *nem múlnak rajtunk a dolgok*, és nem is lennénk jók benne. Itt nincs igazán sem elkerülés-, sem teljesítésmotívum az elsõ látásra. De lehet teljesítés elkerülés, kudarckerülés motívumok következményeként ebben a szférában, sőt nagyon gyakori, hogy a kudarc elkerülése, azaz a cselekvés elhalasztása, a felelõség elhárítása bújik meg a mögött, amikor így gondolkodunk.

S végül a negyedik terület az, amikor magunkat jónak, pozitívnak értékeljük, de a helyzetben nem találjuk meg ennek újrabizonyítási lehetõségét. Ezért itt a „*nem terem babér ebben a helyzetben*” a motívum, illetve *motiválatlanság*, hiszen ez nem igazán ösztönöz cselekvésre.

Álljunk meg egy pillanatra ennél a kifejezésnél: *újrabizonyítás*. Azt is lehet mondani: *újralkotás*, hiszen valaminek az újrabizonyításáról van szó. Az *önmagam pozitív képének az újrabizonyításáról*. Az önértékelés, az énkép nem egyszer s mindenkorra kész még a felnõtteknél sem, hanem még állandó is attól lehet, hogy az *énképnek* (mint mintának, viselkedési énmintának) megfelelõ cselekvések, cselekvési eredmények jelzik vissza mintegy objektív adatként, hogy milyenek vagyunk. De többnyire nemcsak viselkedésünk és annak eredménye alapján gondoljuk magunkat valamilyennek, hanem *amilyennek gondoljuk magunkat*, lehetõségeinket, cselekvéseink lehetséges eredményeit, többnyire *olyan cselekvést választunk*.

S ha gyenge teljesítményűnek gondoljuk magunkat, akkor olyan helyzeteket keresünk, amelyekben csak gyengén kell teljesíteni, s e helyzetekben gyengén is teljesítünk, és mivel gyengén teljesítünk, gyenge teljesítményűnek gondoljuk magunkat. Rövidre fogva: azért véljük gyenge teljesítményűnek magunkat, mert gyenge teljesítményűnek gondoljuk magunkat. S ha azt gondoljuk, hogy nagy teljesítményekre vagyunk képesek, akkor olyan helyzeteket keresünk, amelyekben nagyokat teljesíthetünk, és mivel nagyokat teljesítünk, nagyokat teljesítőnek tekintjük magunkat. Röviden azért gondoljuk nagy teljesítményűnek magunkat, mert nagy teljesítményűnek gondoljuk magunkat.

S hogy egy még „szörnyűbb” tautológiát leírjak:

A sikertelenek sikertelenek, a sikeresek sikeresek.

Azok, aminek gondolják magukat.

Ezt tanulmány nélkül, eddig is tudtuk. Csak nem ennyire. S nem így. A gondolkodás ördögi köreirõl van szó, nem e dolgozat ördögi körérõl, hanem arról, amit az énképrõl mint mintáról a siker/kudarc dimenziókban gondolni lehet. Mert

a fenti táblázatban leírt *négyszerű motívum nem a helyzetek sajátossága*. A különböző helyzetekben lehetséges cselekvés eredményértékére vonatkozó előzetes becslés és az énkép (benne a képességekre vonatkozó állítás) viszonyában létrejövő *motívumok sajátja*.

Ezt igazolhatja az a tapasztalat, hogy máshogy tűznek ki célokat a sikeres emberek, és másként azok, akik inkább a kudarckokat kívánják elkerülni.

Képzeljünk el egy olyan skálát, amelyen a megoldandó problémákat helyezük el olyan sorrendben, hogy a megoldásukhoz mekkora erőfeszítésre van szükség. A skála elején az erőfeszítést nem igénylő célok, feladatok, problémák vannak, a skála közepén a reális erőfeszítéssel megoldható problémák helyezkednek el, míg a skála végén a nagyon nagy erőfeszítést követelő problémák találhatók. Jelentős eltérés tapasztalható a sikeres és kevésbé sikeres emberek között a tekintetben, hogy a skála mely pontján helyezik el az általuk kitűzött célokat. A kudarcot kerülők nagy valószínűséggel a skála elejére, az erőfeszítést nem igénylő problémákhoz helyezik céljaikat. A sikerkeresők középtájjra, oda, ahol eléggé nagy a cél ahhoz, hogy *vonzó sikereket* lehessen aratni, és reális esélye is van annak, hogy sikerülni fog, de kell hozzá mozgósítható képesség. Ami van is a pozitív énképpel rendelkezők szerint. A skála végére nem igazán tűznek ki célokat a sikerkeresők, azaz oda, ami már meghaladná a képességeiket, hiszen itt már nincs reális sikerre lehetőség. Érdekes módon a kudarcot kerülők hajlamosak ide is, az erejét meghaladó szférába kitűzni célokat. *A kudarcot kerülők miért nem zavarja ez a kudarc?* Ezt az eddigiek nem tudják megmagyarázni. Ezért még jobban át kell gondolni a sikerkeresőnek és a kudarcot kerülőknek sikerhez és kudarchoz fűződő viszonyát.

2. ábra — A kudarcot kerülőre és a sikerkeresőre jellemző célkitűzések nagysága

| | | |
|---|--|-----------------|
| ↑ | Erőfeszítést nem igénylő célok | Kudarcot kerülő |
| ↓ | Erőfeszítést igénylő célok | Sikerkereső |
| | Mozgósítható erőforrásokkal elérhető célok | Sikerkereső |
| | Erejét meghaladó célok | Kudarcot kerülő |

Miért tűz ki csupán, illetve jellemzően reális, de erőfeszítést, képességeket egyaránt megmozgató célokat a sikerkereső? Miért tűz ki irreálisan magas célokat is a kudarcot kerülő, amelyeket aztán persze nem valósít meg?

Az első, nem is megalapozatlan gondolatunk az lehet itt, hogy ezzel is újra lehet termelni a kudarcot kerülő gondolkodást. Ez kudarcot hozó célkitűzés, és eléretlen, mert elérhetetlen cél, ezért ismét gondolni lehet, hogy „nekem nem sikerül”. De ekkor meg azt kell megmagyarázni, hogy miért kerüli el a reálisan megoldható, elérhető célok tartományát a kudarcot kerülő. Hiszen ott is lehetne kudarcot elszenvetni, ha az fontos lenne az énkép újraépítése szempontjából.

Miért lehet azt gondolni, hogy „nekem nem sikerül” ott, ahol irreálisan nagy volt a cél?

S miért nem lehet ezt gondolni ott, ahol reálisan elérhető volt a cél?

Az tűnik ki tehát, hogy ez utóbbi esetben jobban fáj. Itt múltatott volna (ha a célt ide tűztem volna) rajtam a dolog, itt ténylegesen az én képességeimen múlna, de az irreálisan magas céloknál lehet azt is gondolni, hogy „nem rajtam múltott”.

Ehhez még azt a tapasztalatot is vegyük hozzá, hogy a sikerkeresők a reálisan elérhetőnek becsült célokat nem mindig érik el, akcióik gyakran kudarcba fulladnak, tehát a sikerkeresőknek vannak kudarcaik.

A sikerkeresőknek vannak kudarcuk.

A kudarcckerülők elkerülik a kudarcokat, pontosabban azokat, amelyek a saját képességeiken múlnak.

A sikerkeresőnek nem olyan fájdalmas a kudarc, mint a kudarcckerülőnek.

Ezek mögött ismét a saját képességekről vallott felfogás, az énkép van.

A sikerkeresés (a korábbi táblázat szerint) a „rajtam múlik és jó vagyok benne, gyerünk” mentén való gondolkodás, a kudarcckerülés pedig a „rajtam múlik és gyenge vagyok benne és elkerülendő” mentén való gondolkodás. A célkitűzésről tartott kitérő után ezt már nem a helyzetekről gondolhatjuk, hanem a helyzetek és az én (énkép) viszonyáról vallott gondolkodásról.

A körforgásból még mindig nem léptünk ki:

A sikertelenek sikertelenek, a sikeresek sikeresek.

Azok, aminek gondolják magukat.

Bár erről már megint többet tudunk.

Az énkép szerepe

A teljesítmény-lélektan szerint a sikeres emberek, a sikerkeresők máshová kötik a kudarcot és a sikert, mint a kudarcckerülők.

A sikerkereső önmagát „képesnek”, pozitívnak, élethelyzeteiben kompetensnek véli: énképe pozitív. Ezen kompetenciaérzéséből kifolyólag belevág problémahelyzetekbe, olyanokba, amelyeket az ő pozitívnak gondolt személyisége által megoldhatónak minősít. Ezek a problémamegoldások többnyire sikerrel járnak.

De ezt ki kell nagyítani: Ha a problémahelyzetet azt értjük, hogy a szituációnak a problémamegoldó számára nincs ismert megoldása (emlékezzünk: a sikerkereső célkitűzése nem az erőfeszítés nélkül elérhető céloknál van), akkor szinte törvényszerű, hogy a sikeres megoldás próbálkozás, tévedés és újraprobálkozás módján oldódik meg. Azaz a sikerben van kudarc! A sikerkereső önmaga kompetenciaérzésében bízza a tévedések, kudarcok után újraprobálkozik, majd nagy valószínűséggel heurékaélménnyel együtt átéli a sikert, és ezzel a sikerrel együtt újra átéli önmaga kompetenciáját. Ugyanakkor nem élte át közben a sikerhez vezető úton szinte törvényszerűen bekövetkező kudarc esetén az inkompetencia élményét. A siker nagy élmény volt, a kudarc nem volt jó, de kibírható. A siker hozzákötődött újra az énképhez, a kudarc megmaradt a problémamegoldó viselkedésnél, annak természetes velejárójaként.

Ezt nagyítom ki ismét: *A siker az énképhez kötött, a kudarc a viselkedéshez. A kettő közül az utóbbi a könnyen és fájdalommentesen korigálható.*

A kudarcckerülő önmagát „képtelennek”, negatívnak, élethelyzeteiben inkompetensnek véli: énképe negatív. Ezen inkompetenciaérzésből kifolyólag nem vág bele problémahelyzetekbe, olyanokba, amelyeket az ő negatívnak vélt személyisége által megoldhatatlannak gondol. Ezek a problémamegoldások elkerülését célzó kísérletei többnyire sikerrel járnak.

Itt ezt kell kinagyítani: *Sikeres elkerülési törekvései miatt nem ér el a sikeres az énképét erősítő sikereket, hiszen elkerülte az erőfeszítéseit valóban igénylő problémahelyzeteket. (Vagy az erőfeszítést nem igénylő, vagy az általa sem megoldható szférában próbálkozva.) Énképe negatív maradt. A siker számára nem átélt élmény, hiszen nem érte el.*

A kudarcckerülő elkerülte a problémamegoldásokat törvényszerűen kísérő kudarcokat, míg a sikerkereső azokat el is szenvedte. *Tehát: a sikerkereső átél*

sikert és vele együtt kudarcot (nem kudarcotlan); a kudarcok elkerülte a kudarcot és vele a sikert (sikertelen, kudarcotlan).

Ebben a dolgozatban a sikeres emberek nyomában járva gondolkodunk, s nem a kudarcok elkerülésének lehetséges voltán. *A siker és a kudarc együtt jár, ezt a sikeresek meg is kapják, s a kudarcok elkerülők elkerülik.*

Az eddigi kérdés így arra redukálódott, hogy miért viseli el az egyik a kudarcot, és miért nem viseli el a másik.

A válasz már benne volt a sikerkereső angyali körében. Mert: *a sikerkereső a sikert köti az önértékeléséhez, az énképéhez, míg a kudarcot a személyisége magjához kevésbé tartozó, korrigálható és korrigálandó viselkedés szintjéhez kapcsolja. „Elszúrtam, és máshogy csinálom (s képes is vagyok rá)” A kudarcok viszont a kudarcot köti az énképéhez, és retteget kerüli az énképét romboló kudarclehetőségeket, ezért számára sokkal súlyosabb, az énképét negatívan befolyásoló elem a kudarc. A kudarcok megretten egy reálisan sikert ígérő lehetőségtől.*

A szocializáció hatása

A sikerkeresők és a kudarcok elkerülők a sikerhez és a kudarcokhoz való viszonyt más-más módon tanulták meg.

És amiért a tanulmány elején ingatni kellett a fejünket, ami az „is-is” meg a „nem egészen”, de a „talán” válaszokat fejezte ki nonverbális módon, az az, hogy ezt a viszonyt mindannyian nagyon korán tanuljuk meg. Akkor, amikor az énképünk kialakul (s az egyre frissebb kutatások egyre korábbi életszakaszokban, az első év mind korábbi hónapjaiban már megtalálják az én csíráit, kezdeményeit), ekkor már vele alakul annak előjele, pozitív vagy negatív érzelmi orientáltsága is. *Azt az előjelet tanuljuk meg, amellyel ellátja létünket az a közeg, amelyben felcseperedünk.*

Létezésünk öröm, mert örömet jelentünk annak a családnak, amely körülvesz; mi egy jó dolog vagyunk számukra, mert ha meglátnak minket, örömet jelentünk, mosolyognak ránk, szeretnek minket, mi szeretetre méltóak vagyunk, okosak vagyunk, mert okosakat mondtunk, ügyesek vagyunk, mert felálltunk a kiságyban, elindultunk egyedül, mert szobatiszták lettünk, mert vonalat húztunk a papíron és a falon. Létezésünk, cselekszünk, ennek kellemes következményei vannak (pozitív énkép és én okiság). Cselekszünk, s ez sikerrel jár, szeretnek érte. Ha hibázunk az semmiség, kijavítjuk, kijavítják, vagy ez is egy szeretnivalóan aranyos dolog. Ezért sokat cselekszünk, hogy produkáljunk, és ez jó dolog, sikerrel jár, hiszen szeretnek érte. *Az én és a siker egyszerre tanult és együtt jár. Sikerkeresők lettünk (leszünk) ebben a közegben.*

Más esetben létezésünk harag vagy bosszúság, mert terhet jelentünk a családnak, amely körülvesz; mi egy rossz dolog vagyunk, mert ha meglátnak minket, panaszkodnak, haragszanak ránk, nem szeretnek minket, mert mindig láb alatt vagyunk, csak bosszúságot okozunk, szeretetre méltatlanok vagyunk, buták vagyunk, mert butaságokat mondtunk; ügyetlenek vagyunk, mert felálltunk és elestünk a kiságyban, elindultunk egyedül és elestünk, és kiabálnak, mert nem vagyunk szobatiszták, mert vonalat húztunk a falon... Létezésünk, cselekszünk, ennek kellemetlen következményei vannak (negatív énkép és én-okiság). Ha cselekszünk, s az kudarcot jár, nem szeretnek érte. Ha hibázunk, megszidnak, és elmondják, hogy buták és értéktelenek vagyunk, kijavítjuk és kijavítják, de ez is egy bosszantóan furcsa dolog. Ezért keveset kezdeményezünk és cselekszünk, hogy próbáljunk jók lenni, és az a jó dolog, ha nem zavarjuk a felnőtteket, hiszen

akkor nem bántanak bennünket. Az én és a kudarc egységben tanult, együtt jár. *Kudarckerülők lettünk ebben a közegben.*

A siker és a kudarc tehát döntően az elsődleges szocializáció révén tanulható. A sikerhez és a kudarchoz való viszonyt a családban tanuljuk meg egészen kicsi gyermekkorunkban. Azért van mégis remény az esetleges változásra, mert az énkép nem statikus, egyszer s mindenkorra kész valami, hanem dinamikusan létező rendszer, azt mindig a jelenbeni cselekedeteink által újra kell termelni. *Ezért a sikertanulás lehetséges és döntő eleme az énkép alakítása.*

Az énkép: bemeneti adat az élethez.

Énképtinknek megfelelő helyzeteket keresünk magunknak. Pozitív énképpel a kihívásokat keressük, amellyel megmutathatjuk a világnak, magunknak, a belsővé vált családnak, hogy milyen szeretetre méltóak vagyunk. Negatív énképpel a negatív énképnek megfelelő életet találjuk meg. És nem az a lényeg, hogy melyik az igaz, hanem nagyjából egészében az lesz az igaz, ahogyan véljük, amilyen a beállítódásunk.

A sikertanulás titka: Gondoljunk (reál)pozitív énképet!

De hogy lehet ezt csinálni? Később ez is következik, addig is elővételezzük, hogy meg lehet csinálni, persze nem akárhogy.

Maradjunk még egy kicsit a nevelésnél!

Harc az énképetért

Láttunk már szülőt, pedagógust még iskoláskorunkban vagy szülői értekezleten, aki vehemensen, indulattal bizonygatta, hogy valamely gyerek, gyerekünk mennyire rossz, kiállthatatlan, tehetségtelen, fegyelmezetlen, lusta, gyenge matekból, magyarból, pszichosan dolgozik stb. Vagy amikor a bizonyítvány is „tanúsítja”, hogy a gyerek kettes magartatású, tehetségtelen a matematikához ... tehetségtelen az iskolához. Olyat is láttunk már, hogy állóháború alakult ki a felnőtt pedagógus és a hatéves kisiskolás között, hogy „jó-e” a gyerek. És el tudjuk képzelni a háború kimenetelét. A pedagógus, amikor értékelt, nem pusztán eredményt értékelt, hanem értékelésével későbbi eredményt „okoz”.

A nevelő azzal, hogy értékelt és ahogyan értékelt, énképet formál. S azzal, hogy énképet formál: sorsot formál.

Sokszor az iskoláskor első éveiben, ha nem is tudatosan, de harc indul a pedagógus és a szülő között, amelyben a tét: a gyerekről alkotott vélemény, s a gyerek ennek nyomán alakuló énképe.

Ha a pedagógus negatív értékelése győz, az lehet igazza. Ha negatív énképet alakít a gyerekekben: negatív sorsot okoz! Ha pozitív énképet alakít: pozitív sorsot okoz! Minden gyerek olyan, amilyen, s önmagában nincsen előjele. De megjelenhet negatív vagy pozitív előjellel a nevelő viselkedésében. S ez énképfarmáló erő. Nincs jó és rossz gyerek, de vannak helyesnek és helytelennek minősített cselekedetei.

Hogyan lesz az élethelyzetében kompetens, kreatív öt éves kisgyerekből az iskolába lépés egy éve után az iskolában szorongó, a feladatoktól féltő, az iskolai élethelyzetekben magát inkompetensnek érző hat-hét éves kisgyerek? S ma még ez nem tárgya a szülő és iskola szerződésének: abban nem egyeztet meg a felek, hogy negatív énképet kell kialakítani az addig pozitív énképe gyermekéből. Talán azért van a pedagógia, hogy *képesek legyenek a gyerekek a problémák megoldására, és nem azért, hogy megtanulják, hogy mire képtelenek.*

Az iskolának a *kompetenciákat kell gyártania és nem az inkompetenciaérzést*. Persze az iskolának meg kellene mérnie a reális teljesítményt, főleg azért, hogy megtanulják a gyerekek az iskolában is eredményeik reális értékelését. S ne feledjük: aki sikerkereső, az reáloptimista, s nem idealista, elvakult önnön képességeit illetően. Éppen ez a kulcs: a reáloptimista, reálpozitív értékelés.

Avval lehetne az iskolának, szülőnek, minden nevelőnek s nevelni tudó vezetőnek ebben segíteni, hogy a sikerkeresőhöz hasonlóan minden nevelői értékelésnél szétválassza a személy értékelését a cselekedetek értékelésétől. *A személy mindig értékes, mindig pozitív, mindig jó és szerethető, a cselekedet viszont mindig a pontosabb célelés miatt korrigálható*. A helytelen cselekedet korrigálandó cselekedetet jelentsen, és ami a legfontosabb: korrigálható, hiszen a cselekvő képes arra, ha azt hiszi, hogy képes rá.

Negatív énkép kialakítása tilos!

Ezt kellene kiírni minden neveléssel foglalkozó helyen a hirdeteményekre.

A környezet szerepe

Persze már a témával kapcsolatos első tapasztalatok is megmutatták, hogy nem minden rétegnél jár a sikertanítás hosszabb távon sikerrel. Például kiderült, hogy autokrata főnökök beosztottjai ilyen tréningek után gyakran rosszabb helyzetbe kerültek, a főnök nem bírta elviselni a törekvőbbé, kreatívabbá vált beosztottat, és nagyobb dresszúra alkalmazásával „kalapálta vissza” jobb sorsra érdemes beosztottját a régi kerékvágásba.

Ezek a tapasztalatok azt is megmutatták, hogy a siker nem egyszerűen a viselkedés belső kondícióinak kérdése. Ugyanis versenyhelyzetben a siker sokszor a másik kudarcra is. Főleg korlátozott erőforrásokért folyó küzdelmekben van így (mint például piaci pozícióért, a vállalat fejlesztési erőforrásaiért folyó verseny), vagy egy önértékelési zavarokkal küzdő és ezt kompenzáló főnököszködő főnök esetében, ahol a kreatív beosztottal a kevésnek gondolt önértékelésért küzdenek meg. Az úgynevezett „zéró összegű játszmák” esetén mindig így van. A versenyző felek, miközben a saját sikerükben érdekeltek, egyben a másik kudarcában is. Ebbe a harcba a másik énképének rombolása is beletartozhat. A siker, a kudarc mindenesetre nem pusztán belső kondíciók, de nem is pusztán külső determinációk kérdése.

A sikerorientált énkép, az ennek megfelelő magatartás – próbálkozások és kudarcok és korrigált cselekvések révén elért – sikert, környezeti változást is jelent. A környezeti változás pedig jobb kondíciót teremt a következő változás számára. Reciprok oksági kapcsolatoknak nevezi legújabbban a szakirodalom ezt a viszonyt. A motívumok, a sikerkeresés vagy a kudarcckerülés, a belső kondíciók hatnak a környezetre irányuló cselekvésekre, magára a környezetre, amely ezzel megváltozik, és hat a belső kondíciókra és így tovább. Tehát a sikereseknek végső soron jobb (jobbakká válnak) a belső és külső kondícióik is.

Az autonómia

De mégis van sok olyan siker és sikertörténet, amely éppen a hátrányosabb helyzetből való kitörést jelenti. Sok az olyan feltalálókról, művészekről, „nehéz emberekről” szóló történet, amely azt mutatja, hogy a nagy alkotások, nagy teljesítmények jelentős környezeti ellenállás közben alakulnak ki. Miért bírja valaki a kör-

nyezet közömbössége, ellenállása vagy akadályozása ellenére mégis megvalósítani „rögeszméit”, és miért állnak meg még többen ezeknél a nehézségeknél?

Azt állítja a teljesítmény lélektana, hogy a jelentős alkotók, a sikerebb emberek függetlenebbek is a környezetüktől. Hogy egy egyszerű példával illusztráljam, miről van szó, képzeljük el azt a jó képességű gyereket, aki jól tudja a matematikát, és eközben szereti a matektanárnőt. A tanárnő dicsérete fontos, ezért a *tanárnő kedvéért tanulja a matematikát*. A jutalom számára az, ha a tanárnő értékeli az ő képességeit. Ha a tanárnő ezt megteszi, akkor a cselekedet motívuma (a tanárnő pozitív értékelése iránti vágy) kielégül, ha a tanárnő ezt nem teszi meg, a motívum kielégítetlen marad. Mindenesetre a motívumot kielégítő jutalom a tanárnő kezében van. Az ily módon motivált tanuló függ a tanárnőtől, a matematikai teljesítményt a tanárnő tudja szabályozni. És az általános iskola *alsó osztályaiba döntően életkoruknál fogva ilyen gyerekek járnak*. A felnőtteken „csüngő”, az értékelésüktől függően fejlesztő gyerekek.

Más a helyzet akkor, ha a diák, mondjuk későbbi életkorban, gimnáziumban szereti a matekot. Számára a matematikával való foglalkozás, problémáinak a megismerése, megoldása öröm. Ekkor is lehet a környezetben értékelő vagy közömbös matematika-tanárnő, de ekkor a cselekedet jutalma nem a tanár kezében van, hanem a diák jutalmazni tudja cselekedeteiért saját magát. A matematikával való foglalkozás, az abban elért célok magukban rejtik az önjutalmazás lehetőségét. Ebben az esetben a diák matematikai fejlődése autonóm.

Az első esetben a diák nem autonóm, és teljesítménye környezetfüggő (például többen „hajtanak” a matematikát tanító tanárnő figyelmére, s ő beleesik a csapdába, választ valakit, valakiket kedvencnek, s így természetesen lesznek vesztesek). A másik esetben a diák függetlenedett, relatív autonómiát szerzett környezetétől, hiszen nála van a jutalmazás lehetősége is.

A nagy alkotók ezért bírják tovább, ellenszélben is, mert autonómbbakkal alkotási területükön másoknál. Az autonómia is sikertényező. Ennek csak látszólag mond ellent *Magyar Beck István „kreatológiája”*, amelyben azt fejti ki, hogy a nagy alkotók „*típusosak*” környezetükben, mintegy magukban, *személyiségükben sűrítik* az általuk reprezentált embercsoport problémáit, és személyesen is meg kell hogy oldják egészségük érdekében embercsoportjuk problémáit. Hogy ezt a feladatot kreatívan lehessen megoldani, ehhez kell az autonómia.

És éppen az efféle autonómiafelfogás vezet tovább minket a sikerről való gondolkodásban. Ez nem a mindentől független öntörvényűséget jelenti, hiszen a siker társadalmi és lelki közegben jelent sikert. *És az autonómia, az öntörvényűség nem a törvényteleniséget jelenti, éppen ellenkezőleg: a törvényt. A törvényt belül, a törvény megmutatkozását jelenti a személyben.*

Világtükör

Göhring, Walther

A lakosság képzettségi szintje és a pedagógusok munkafeltételei nemzetközi összehasonlításban

Európa egységesítési törekvései és az Észak-Amerikával, valamint Japánal folytatott konkurenciaharc közepette mind több elméleti szakember hasonlítja össze a köznevelési rendszereket. Szemügyre veszi hatásukat az emberek életére, a gazdaság gyakorlatára, hogy az összevetés alapján ajánlásokat fogalmazhasson meg a jövőndő oktatáspolitikai, közoktatás-fejlesztési pedagógiai döntésekhez. Nem eléggé ismert azonban, hogy mi történik az egyes fejlett államokban a köznevelés területén. Az ezzel kapcsolatos tudást kívánja teljesebbé tenni e tanulmány.

Egy állam társadalmi-gazdasági fejlődésének mérésére újra és újra az iskolát használják. Minden döntés, amely az iskola fejlődésére hat, magas helyi értékű. Egyidejűleg azonban kevésbé ismert, hogy mi történik az európai országokban, és más földrészek fejlett államaiban a köznevelés területén, valamint hogy az összehasonlításból milyen tanulságok vonhatók le az egyes országok munkájára vonatkozóan. A következőkben megkísérlem e hiányt részben pótolni, az iskolára és környezetére vonatkozó tudás egy szegumentumát teljesebbé tenni.

Az egyes köznevelési rendszerek összehasonlításának nem célja sem az egységesítés, sem a nivellálás. Sokkal inkább az együttműködés útjainak feltárásával a nemzeti sajátosságok megtartásának erősítését célozza, valamint az európai versenyképesség javítását más piacokkal és rendszerekkel szemben.

Mind több európai elméleti szakember próbálja meg – ismerve Európa egységesítési törekvéseit és Észak-Amerika, valamint Japán konkurenciáját – különböző aspektusokból összehasonlítani a köznevelési rendszereket, és szemügyre venni hatásukat a gazdaság gyakorlatára azért, hogy az összevetésből ajánlásokat vehetessenek le a jövőndő pedagógiai intézkedéseire.

Egyetlen nemzeti köznevelési rendszer sokrétűségének adekvát bemutatása is nagy vállalkozás, az európai iskola- és köznevelési rendszerek ábrázolása csupán kis lépésenkénti előrehaladást tesz lehetővé. Több ország helyzetének összevetése esetében ugyanis gyakran egymással szemben állnak kialakult szervezeti formák, meghatározó vonások, egységesülések és egymást kizáró okok.

A tanulmány három kérdést tárgyal: a népesség képzettségi szintje és annak költségei, a pedagógusok munkafeltételei és a köznevelési rendszerek felépítése. Folyóiratunk a következőkben csak a két elsővel foglalkozik.*

* Folyóiratunk az eredeti tanulmánynak a szerzővel egyetértett – általa elfogadott – szerkezetű változatát adja közre. A táblázatok forrásai: WCOPT (1986, 1991), Commission of the European Communities (1988); Neave (1988); NEA (1992); Nelson (1991); Ishizaka (1988). (Szerk.)

1. A népesség képzettségi szintje

A világ különböző országaiban, köztük sok európai államban a 25-64 éves korosztály egyes tagjainak képzettségi szintje egymástól nagyon eltérő lehet (1. táblázat).

1. táblázat — A lakosság általános képzettségi szintje
(Iskolázottsági szint a 25–64 éves populáció %-ában, 1991-ben)

| | Óvodai, alapfokú, alsó középfokú | Felső középfokú | Felsőfokú | Összesen |
|-------------------------------|-------------------------------------|-----------------|-----------|----------|
| Észak-Amerika | | | | |
| Kanada | 24 | 36 | 40 | 100 |
| Egyesült Államok | 17 | 47 | 36 | 100 |
| Csendes-óceáni régió | | | | |
| Ausztrália | 44 | 25 | 31 | 100 |
| Japán | — | — | — | — |
| Új-Zéland | 44 | 33 | 23 | 100 |
| Európai Unió | | | | |
| Belgium | 57 | 24 | 20 | 100 |
| Dánia | 39 | 43 | 18 | 100 |
| Franciaország | 49 | 35 | 15 | 100 |
| Németország | 18 | 60 | 22 | 100 |
| Görögország | — | — | — | — |
| Írország | 60 | 24 | 15 | 100 |
| Olaszország | 72 | 22 | 6 | 100 |
| Luxemburg | — | — | — | — |
| Hollandia | 44 | 37 | 20 | 100 |
| Portugália | 93 | 3 | 4 | 100 |
| Spanyolország | 78 | 12 | 10 | 100 |
| Egyesült Királyság | 35 | 49 | 16 | 100 |
| Egyéb Európa - OECD | | | | |
| Ausztria | 33 | 61 | 7 | 100 |
| Finnország | 40 | 42 | 18 | 100 |
| Izland | — | — | — | — |
| Norvégia | 21 | 54 | 25 | 100 |
| Svédország | 33 | 44 | 23 | 100 |
| Svájc | 19 | 60 | 20 | 100 |
| Törökország | 82 | 11 | 6 | 100 |
| Országok átlaga | 45 | 36 | 19 | 100 |
| Közép- és Kelet-Európa | | | | |
| Csehország | 27 | 63 | 10 | 100 |
| Magyarország | — | — | — | — |

A közép- és kelet-európai országok – tájékoztató célból feltüntetett – adataira az elemzések nem terjednek ki.

Az eltéréseken belül az egyes országcsoportokra, országokra jellemző tendenciák, tendenciaváltozatok figyelhetők meg. A táblázatba foglalt adatok értelmezésénél célszerű egy-egy nemzet/államcsoport szóban forgó populációja legmagasabb beféjezett képzettségének három szintjét egyetlen egységként felfogni. Ha ennek megfelelően a 25 ország adataiból képzett, egymást követő iskolázási szinteken mutatózó középértékek sorát az országok viszonyítási alapjaként elfogadjuk, akkor azt tapasztaljuk, hogy felfelé haladva az alsó középfokú, a felső középfokú és a felsőfokú-egyetemi szinteken, a populáció 100 tagja között egyre kisebb a magasabb végzettségűek aránya. A középérték: 45, 36, illetve 19 fő.

Ha ezen az alapon megnézzük, hogy az említett hármas egységen belül milyen trend jellemző az országok többségére, azt találjuk, hogy a három középérték egy felülről lefelé haladó vonallal ábrázolható. Ez azt fejezi ki, hogy a vizsgált populáción

belül a képzettség legalacsonyabb szintjétől a legmagasabbig 100 egyén közül egyre csökken azoknak az aránya, akik a képzettség magasabb fokaira eljutnak. Alsó középfokú képzettséget tehát a legtöbben, míg felsőfokú-egyetemi végzettséget a legkevesebben szereznek.

Ezen a tendencián belül több változat létezik a csökkenés módja, mértéke szerint. Viszonylag egyenletes annak az üteme például Hollandiában (44–37–20), Franciaországban (49–35–15) és Belgiumban (57–24–20), azzal a különbséggel, hogy kevesebben vagy többen vannak-e azok, akik csak az induló, legalacsonyabb iskolázottsági szintet fejezték be (44, 49, 57). Más nemzeteknél azt tapasztaljuk, hogy a csökkenés nem ütemes, hanem ugrásszerű: jelentős a különbség a csupán alsó középfokú végzettséget szerzők igen nagy számára és a felsőfokon csak kis számban végzettekre utaló középtételek között. Erős például a középtétel-csökkenés Írországban (60–24–16), míg Olaszországban már meredek (72–22–16), Portugáliában pedig zuhanásszerű (93–3–4).

Több nemzet esetében egy második tendencia érvényesül, amelyet a harangszzerű, a közép felé laposabban vagy meredekebben emelkedő, majd süllyedő görbe szemléltethet. Ezekben az országokban az előző tendenciát mutató csoport állama-itól eltérően a felső középfokon iskolázottak száma nem csökken, hanem emelkedik a csupán alsó középfokon végzettekéhez képest, és a felsőfokú végzettségűek is kellő számban vannak. Ilyen országok – a legkedvezőbb arányúaktól haladva – az igen erős emelkedést mutató Németország (18–60–22) és Svájc (19–60–20), az ezeket követő Norvégia (21–54–25) és Egyesült Királyság (35–49–16), majd a már laposabb görbével jellemezhető, egymástól mégis különböző két ország: Svédország (33–44–23), valamint az Amerikai Egyesült Államok (17–47–36), ahol kiugróan magas a felső szinten képzettek aránya. Egyébként érdekes, hogy nemcsak Svédországban, hanem jellemzően az észak-európai országokban, így Norvégiában, Dániában és Finnországban egyaránt ez a meredekebben emelkedő tendencia érvényesül. Ezen országok körében egy fejlődő ország karakterisztikus példáját jelenti Ausztria (33–61–7), ahol a nagyobb arányú felsőfokra jutáshoz még bizonyos szükséges, hogy a felső középfokon képzettek már megugrott aránya tovább növekedjék.

A két következő tendenciának csupán egy-egy képviselője van. A harmadik – a többségi elsőnek a fordítottját jelentő, egy lentről felfelé haladó egyenessel ábrázolható – tendencia csak az észak-amerikai régió egyetlen országában, Kanadában mutatkozik (24–36–40), ahol az iskolázás egymást követő, mind magasabb fokain egyre többen szereznek befejezett képzettséget. A negyedik, fordított haranggörbével szemléltethető tendencia egyetlen példája Ausztrália (44–25–31), ahol a két szélső iskolázási szinten a középtételek magasabbak, mint a középső szinten.

A továbbiakban célszerű áttekinteni, hogy az iskolázásban elsősorban érintett, 5–29 éves korosztályú népesség milyen arányban vesz részt az intézményes, a formális képzésben (2. táblázat).

2. táblázat — Részvétel a formális képzésben

(Az 5–29 éves populáció 100 tagjából a köz- és felsőoktatási intézményekben tanulók aránya 1991-ben)

| | Alap- és alsó középfokú | Felső középfokú | Felsőfokú | Nem meghatározott | Összesen (óvodával együtt) |
|------------------|----------------------------|-----------------|-----------|-------------------|-------------------------------|
| Észak-Amerika | | | | | |
| Kanada | 36,0 | 11,1 | 12,9 | 0 | 60,0 |
| Egyesült Államok | 35,2 | 9,6 | 10,5 | 0 | 55,2 |

| | Alap- és alsó középfokú | Felső közép- fokú | Felsőfokú | Nem meghatározott | Összesen (óvodával együtt) |
|------------------------|----------------------------|----------------------|-----------|-------------------|----------------------------------|
| Csendes-óceáni régió | | | | | |
| Ausztrália | 45,6 | 9,7 | 7,6 | 0 | 62,8 |
| Japán | 34,4 | 13,9 | 7,7 | 1,1 | 57,1 |
| Új-Zéland | 39,6 | 12,5 | 7,4 | 6,1 | 65,6 |
| EU | | | | | |
| Belgium | 30,2 | 16,0 | 7,3 | 3,6 | 57,1 |
| Dánia | 33,4 | 12,8 | 8,6 | 0 | 54,8 |
| Franciaország | 35,8 | 12,3 | 8,3 | 1,3 | 57,7 |
| Németország (NSZK) | 29,0 | 12,4 | 8,6 | 0 | 50,0 |
| Németország | 30,5 | 11,1 | 7,7 | 0 | 49,2 |
| Görögország | — | — | — | — | — |
| Irorság | 40,7 | 10,3 | 5,3 | 0,5 | 56,9 |
| Olaszország | 26,0 | 15,3 | 7,1 | 0 | 48,4 |
| Luxemburg | — | — | — | — | — |
| Hollandia | 36,3 | 10,8 | 8,2 | 0 | 55,2 |
| Portugália | 34,0 | 9,1 | 4,0 | 0 | 47,0 |
| Spanyolország | 32,0 | 17,0 | 8,0 | 0,3 | 57,3 |
| Egyesült Királyság | 32,6 | 15,5 | 4,6 | 0 | 52,7 |
| OECD | | | | | |
| Ausztria | 25,8 | 14,6 | 8,7 | 0 | 49,1 |
| Finnország | 35,6 | 13,2 | 9,9 | 0 | 58,7 |
| Izland | — | — | — | — | — |
| Norvégia | 31,5 | 15,3 | 8,6 | 0 | 55,4 |
| Svédország | 32,3 | 10,5 | 7,0 | 0 | 49,7 |
| Svájc | 30,0 | 13,1 | 5,5 | 0,3 | 49,0 |
| Törökország | 31,8 | 4,9 | 2,6 | 0 | 39,3 |
| Közép- és Kelet-Európa | | | | | |
| Csehszlovákia | 33,8 | 14,8 | 2,9 | 0 | 51,5 |
| Magyarország | 33,0 | 16,4 | 2,5 | 0 | 51,9 |

A statisztikában szereplő 22 országban ezen populáció 100 tagja közül, leszámítva a nem meghatározható szinten tanulók elhanyagolható arányát, 39–60 között mozog a formális képzésben részt vevők összlétszámának átlaga.

Az országok többségében a populáció 100 tagjából 50–59-en iratkoztak be összesen a három képzettségi szinten. Ennek a sávnak az alsó mezőjében 3 olyan országot találunk, ahol 50-nél kevesebb a beiratkozottak száma: Németországot, az Egyesült Királyságot és Dániát, a felső mezőben pedig 8 országot: Hollandiától az Egyesült Államokon át egészen Finnországig. A skála két végén érdekes alakul a helyzet. Ötven főnél kevesebb – 47–50 – az iskolázásban részt vevők átlagának a száma 6 igen különböző gazdasági fejlettségű országban: Portugáliában 47, Olaszországban 48 és egyaránt 49 fő Svédországban, Ausztriában, Svájcban, valamint a volt NSZK-ban. 50-nél viszont több a képzésben részt vevők átlaga 3 helyen: Kanadában, Ausztráliában és a csúcson, 65 fővel, Új-Zélandban.

A formális képzés különböző fokozatainak részt vevőknek az aránya átlagosan a következőképpen alakul: az alapfokú és az alsó középfokú képzésben 22-től 45 főig, a felső középfokú iskolázásban 5-től 15-ig, a felsőfokú intézményekben a 2 és 3 között lévő alsó határtól a közel 13-as legmagasabb értékig terjed a képzésbe bekapcsolódottak arányszáma. Az államoként részletezett adatok egy-egy országra vonatkozóan csak együttesen értelmezhetők. Értékük attól függ, vajon az alsó középfokú befejezett képzettség milyen arányú felső középfokú, illetőleg felsőfokú képzettségi arányokkal jár együtt (vö. 5. táblázat).

Az iskolázottsági szint *nemenként* is mutat eltéréseket az észak-amerikai, a csendes-óceáni, az európai unióbéli régióban és az OECD-országokban (3. táblázat).

3. táblázat — A képzettség szintje nemenként
(A különböző szintű végzettségű nők aránya a 25–64 éves populációban 1991-ben)

| | Óvodai, alap- fokú, alsó középfokú | Felső középfokú | Főiskolai | Egyetemi | Nők aránya a népességben |
|-------------------------------|--|--------------------|-----------|----------|-----------------------------|
| Észak-Amerika | | | | | |
| Kanada | 50 | 54 | 50 | 46 | 51 |
| Egyesült Államok | 50 | 54 | 51 | 46 | 51 |
| Csendes-óceáni régió | | | | | |
| Ausztrália | 58 | 26 | 66 | 39 | 50 |
| Japán | — | — | — | — | — |
| Új-Zéland | 58 | 37 | 69 | 40 | 51 |
| EU | | | | | |
| Belgium | 52 | 47 | 59 | 35 | 50 |
| Dánia | 55 | 45 | 55 | 47 | 49 |
| Franciaország | 55 | 45 | 58 | 45 | 51 |
| Németország | 71 | 49 | 35 | 35 | 50 |
| Görögország | — | — | — | — | — |
| Írország | 47 | 58 | 51 | 40 | 50 |
| Olaszország | 52 | 48 | X | 43 | 51 |
| Luxemburg | — | — | — | — | — |
| Hollandia | 57 | 45 | 47 | 31 | 49 |
| Portugália | 52 | 44 | 77 | 47 | 52 |
| Spanyolország | 53 | 43 | X | 47 | 51 |
| Egyesült Királyság | 59 | 45 | 60 | 36 | 50 |
| OECD | | | | | |
| Ausztria | 66 | 43 | X | 41 | 50 |
| Finnország | 50 | 52 | 18 | 42 | 50 |
| Izland | — | — | — | — | — |
| Norvégia | 52 | 50 | 25 | 40 | 49 |
| Svédország | 48 | 50 | 23 | 46 | 49 |
| Svájc | 65 | 52 | 20 | 32 | 50 |
| Törökország | 41 | 35 | X | 28 | 40 |
| Országok átlaga | 54 | 46 | 54 | 40 | 50 |
| Közép- és Kelet-Európa | | | | | |
| Csehszlovákia | 66 | 46 | X | 40 | 51 |
| Magyarország | — | — | — | — | — |

Ha az egyes országok adatait a különböző szintű befejezett képzettséggel rendelkező lányok/nők arányának középvértékeihez viszonyítjuk, akkor a következő nemzetknél találunk feltűnő eltéréseket az egyes iskolázottsági szinteken.

Az alap- és az alsó középfokú iskolákban – Törökország kivételével – a lányok aránya minden régióban és országban valamivel magasabb, mint a középvérték (54). Kiugróan magas Németországban (71), magas Ausztriában (66) és Svájcban (65), valamint az Egyesült Királyságban (59). Jelentősen a középvérték alatt van Írországban (47) és Törökországban (41).

A felső középfokú iskolákat végzett lányok arányának országonkénti összehasonlítása azt tanúsítja, hogy az a legmagasabb Írországban (58), Kanadában és az Egyesült Államokban (54–54), valamint Finnországban és Svájcban (52–52). Az ilyen végzettségű nők aránya jóval a középvérték alatt van Törökországban (35), Új-Zélandban (37) és Ausztráliában (26). Az utóbbi állam példája világosan jelzi, hogy az alacsony arány nem jelent szükségképpen negatívumot, hiszen azzal is összefügghet, hogy viszonylag magas a felsőfokú végzettségűek aránya.

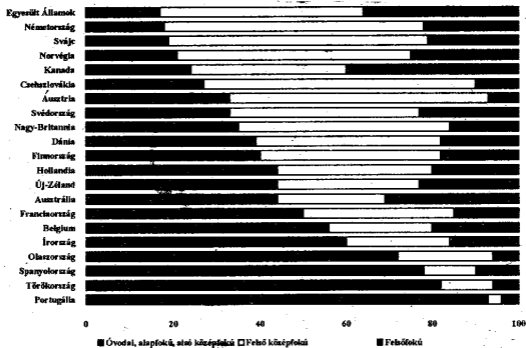
A főiskolákon, illetőleg az egyetemeken végzett 25–64 évesek korcsoportjában a nők arányának középvértékeihez képest (54, illetőleg 40) feltűnően nagy az

arányuk Portugáliában (77 és 47), Új Zélandban (69 és 40) és Ausztráliában (66 és 39). Viszonylag alacsony Spanyolországban (0–47), Olaszországban (0–43) és az utolsó helyen álló Törökországban (0–28).

Az egyes államok gazdasági és kulturális fejlődése szempontjából kardinális kérdés a *felső szinten képzett szakemberek* megfelelő aránya a lakosságban. Az egyetemi végzettség tekintetében az összehasonlított államok rangsora érdekesen alakul (4. táblázat). Ismert, hogy egyetemi diplomája az államok többségében a lakosság közel 15–18%-ának van.

4. táblázat — A lakosság általános képzettségi szintje

(A legmagasabb iskolázottsági szintet elérők a 25–64 évesek populációjának %-ában, 1991-ben)

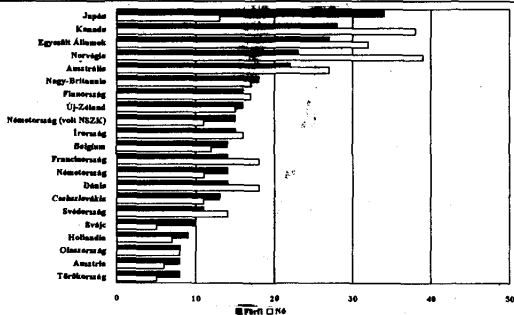


A 15–18%-os, mintegy átlagot jelentő sávba még olyan régi, nagy kultúrájú államok is tartoznak, mint az Egyesült Királyság, Finnország, Németország, Franciaország. Feltűnő, de nem meglepő, hogy 20%-nál magasabb arányban egyetemi végzettségűeket – Norvégia kivételével – csak Európán kívül találhatunk. Így Ausztráliában, továbbá az USA-ban, Kanadában és a csúcson: Japánban. Ausztria az egyetemi végzettség tekintetében a törököket megelőzve az utolsó előtti a rangsorban; az ipari országok közül pedig a legutolsó helyen áll. Negatív helyzetét jelentősen javítja az érettségizettek kedvező aránya, illetőleg a képzésben jelenleg részt vevő 5–29 évesek nagy száma (vö. 2. táblázat). Ennek figyelembevételével Ausztria az OECD-országok csoportjának a középmezőnyében helyezkedik el.

Tájékozódjunk arról is, hogy milyen az egyetemet végzettek *nemenkénti megoszlása* (5. táblázat).

Az adatsor 21 országa közül 12-ben a férfiak arányának a középértéke magasabb, mint a nőké. Jelentős különbség nemenként a nők javára csak néhány országban mutatkozik. Így Norvégiában mintegy 40 versus 23%, Kanadában 38

5. táblázat — Az egyetemi diplomával rendelkezők
(Az egyetemi végzettségű nők és férfiak aránya 1991-ben)



versus 28%, az Egyesült Államokban 33 versus 27%, Ausztráliában 27 versus 22%. Fájdalmas a különbség a legmagasabb arányú egyetemet végzett férfiak nemzeténél, a japánoknál, a nők hátrányára: 34 versus 14%.

Minden egymással összehasonlítható országban kifejezett összefüggés mutatható ki a lakosság *képzettségi szintje és a munkanélküliség között*, s egyre világosabbá válik, hogy ahol hiány jelent meg munkahelyekben, a nők háttérbe szorításának versenye bontakozott ki (6. táblázat).

6. táblázat — Munkanélküliség és képzettség
(A 25–64 éves aktív populáció 100 főjére eső munkanélküliek aránya képzettségük szerint, 1991-ben)

| | Óvoda, alapkü, alsó középfokú | Felső középfokú | Főiskolai | Egyetemi | Összes |
|----------------------|-------------------------------|-----------------|-----------|----------|--------|
| Észak-Amerika | | | | | |
| Kanada | 14,1 | 9,5 | 7,8 | 5,1 | 9,1 |
| Egyesült Államok | 12,4 | 7,3 | 5,6 | 3,6 | 6,8 |
| Csendes-óceáni régió | | | | | |
| Ausztrália | 9,1 | 6,0 | 6,6 | 4,2 | 7,1 |
| Új-Zéland | 10,9 | 7,4 | 5,3 | 4,2 | 8,1 |
| EU | | | | | |
| Belgium | 11,8 | 4,2 | 2,3 | 1,7 | 7,8 |
| Dánia | 14,2 | 9,1 | 5,7 | 4,6 | 9,9 |
| Franciaország | 10,6 | 6,6 | 3,6 | 3,8 | 7,8 |
| Görögország | — | — | — | — | — |
| Németország | 10,5 | 6,6 | 4,6 | 4,5 | 6,6 |
| Írország | 20,3 | 7,3 | 4,9 | 3,4 | 13,6 |
| Olaszország | 5,7 | 7,2 | — | 5,0 | 6,1 |
| Hollandia | 8,6 | 4,9 | 4,2 | 4,6 | 6,1 |
| Portugália | 3,9 | 3,1 | 0,8 | 1,8 | 3,8 |
| Spanyolország | 13,7 | 12,2 | — | 9,3 | 12,9 |
| Egyesült Királyság | 10,4 | 6,5 | 3,7 | 3,1 | 7,1 |

| | Óvoda, alapfokú, alsó középfokú | Felső középfokú | Főiskolai | Egyetemi | Összes |
|------------------------|------------------------------------|--------------------|-----------|----------|--------|
| OECD | | | | | |
| Ausztria | 4,8 | 3,1 | — | 1,5 | 3,4 |
| Finnország | 8,6 | 7,0 | 2,9 | 2,1 | 6,6 |
| Izland | — | — | — | — | — |
| Norvégia | 6,7 | 4,4 | 2,3 | 1,6 | 4,1 |
| Svédország | 2,6 | 2,3 | 1,1 | 1,1 | 2,1 |
| Svájc | 1,3 | 1,5 | 0,8 | 2,2 | 1,4 |
| Törökország | 5,7 | 7,2 | — | 3,1 | 5,7 |
| Országok átlaga | 9,3 | 6,2 | 3,9 | 3,5 | 6,8 |
| Közép- és Kelet-Európa | — | — | — | — | — |
| Csehszlovákia | — | — | — | — | — |
| Magyarország | — | — | — | — | — |

Az adatok azt mutatják, hogy a munkanélkülieken belül a fiatalok aránya a legmagasabb: 50%-os. Arányuk Németországban és Ausztriában a legalacsonyabb.

E témakörben a köznevelési rendszerek összehasonlíthatók továbbá az *ifjúsági munkanélküliség* volumene (az Európai Unió 12 országában a 25 éven aluli munkanélküliek aránya 42% volt 1990-ben) és az adott ország *szakképzési szisztémájának* az összefüggése szempontjából is. Azokban az országokban, ahol duális: munkahelyi és iskolai a szakképzési rendszer, mint Ausztriában, Németországban és Svájcban, ott a legalacsonyabb a fiatal munkanélküliek aránya.

A népesség képzettségi szintjét nagymértékben befolyásoló tényező a *tanár-tanuló arány*, amely az adatok tanúsága szerint az alapfokon és a középfok két szintjén a következőképpen alakul (7. táblázat).

7. táblázat — Az egy tanárra eső tanulók száma
(A tanuló-tanár arány oktatási szintek szerint, 1991-ben)

| | Közoktatás | | | | | Köz- és magánoktatás | | | | |
|----------------------|------------|----------|------|-----------------|-------|----------------------|----------|------|-----------------|-------|
| | Óvoda | Alapfokú | Alsó | Felső középfokú | Össz. | Óvoda | Alapfokú | Alsó | Felső középfokú | Össz. |
| Észak-Amerika | | | | | | | | | | |
| Kanada | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — |
| Egyesült Államok | — | 15,5 | 16,1 | 15,6 | 15,9 | — | 15,2 | 15,7 | 15,2 | 15,5 |
| Csendes-óceáni régió | | | | | | | | | | |
| Ausztrália | — | 18,0 | — | — | 15,0 | — | 18,5 | — | — | 18,6 |
| Japán | 14,7 | 20,3 | 17,7 | 16,2 | 17,0 | 18,9 | 20,3 | 17,5 | 17,0 | 17,3 |
| Új-Zéland | — | 18,4 | — | — | 19,1 | — | — | — | — | — |
| EU | | | | | | | | | | |
| Belgium | — | 9,3 | — | — | 6,8 | — | 9,7 | — | — | 7,7 |
| Dánia | 14,0 | 11,1 | 9,2 | 12,6 | 10,7 | 13,6 | 11,1 | 9,5 | 12,4 | 10,7 |
| Franciaország | 27,5 | 22,7 | — | 5,6 | 13,6 | 27,5 | 22,8 | — | — | 14,0 |
| Németország (NSZK) | — | — | — | — | — | 20,8 | 20,5 | 14,9 | 19,3 | 16,5 |
| Görögország | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — |
| Írország | — | — | — | — | — | 23,3 | 26,9 | — | — | 17,2 |
| Olaszország | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — |
| Luxemburg | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — |
| Hollandia | 20,3 | 19,0 | — | — | 17,0 | 21,2 | 19,7 | — | — | 15,9 |
| Portugália | 17,0 | 13,3 | — | — | — | 22,2 | 13,4 | — | — | 11,6 |
| Spanyolország | 22,5 | 19,7 | 17,6 | 14,7 | 15,8 | 24,8 | 22,0 | 18,1 | 16,0 | 16,9 |
| Egyesült Királyság | 29,0 | 22,2 | 18,6 | 13,7 | 15,3 | 27,8 | 21,5 | 17,7 | 13,2 | 14,7 |
| OECD | | | | | | | | | | |
| Ausztria | 20,5 | 10,8 | 6,8 | 17,3 | 10,0 | 20,9 | 10,8 | 6,7 | 17,0 | 10,0 |
| Finnország | — | — | — | — | — | — | 18,8 | — | — | — |
| Izland | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — |
| Norvégia | — | 10,7 | 8,7 | 8,1 | 8,4 | — | 10,8 | 8,8 | 8,9 | 8,9 |
| Svédország | — | 10,4 | 9,7 | 11,9 | 10,6 | — | 10,4 | 9,7 | 11,9 | 10,7 |

| | Közoktatás | | | | | Köz- és magánoktatás | | | | |
|------------------------|------------|---------------|-------------------|--------------------|-------|----------------------|---------------|-------------------|--------------------|-------|
| | Óvo- da | Alap- fokú | Alsó középfokú | Felső középfokú | Össz. | Óvo- da | Alap- fokú | Alsó középfokú | Felső középfokú | Össz. |
| Svájc | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Törökország | 17,1 | 30,5 | 49,7 | 13,1 | 24,3 | 16,8 | 30,4 | 51,1 | 12,7 | 23,9 |
| Közép- és Kelet-Európa | | | | | | | | | | |
| Csehszlovákia | 11,1 | 21,7 | 16,0 | 24,4 | 18,9 | 11,1 | 21,7 | 16,0 | 24,4 | 18,9 |
| Magyarország | - | - | - | - | - | 10,8 | 11,6 | 11,8 | 16,1 | 13,5 |

Alapfokon egy tanárra általában 18-22 tanuló jut. A legtöbb tanítvány egy tanárra Törökországban (30), majd Franciaországban és az Egyesült Királyságban (22-22) esik; a legkevesebb diák pedig Belgiumban (9,3), valamint Svédországban, Norvégiában és Ausztriában (10 körül) jut. A két középfokú iskolai szinten széles sávban mozog a tanulók száma a belgiumi 7,7 és a törökországi 23,9 között. A pedagógusonkénti gyerekszám a törökországi mellett a legmagasabb Ausztráliában (18,6), míg a legkisebb Belgiumban, Norvégiában, Ausztriában és Svédországban (7,7-10,7). A tanár-diák arány tekintetében az iskolakötelesek oktatása területén Ausztriáról elmondható, hogy az európai átlagnak felel meg, illetőleg az élmézőnyben van. Ez annak a politikának köszönhető, amely meg a falusi iskolákat is az iskolakötelesek lakókörzetéhez közel telepíti, és többlet tanárokat állít be (például Bécsben 700-at) a más anyanyelvű tanulók integrációjának megkönnyítésére. Ezen túl az iskolaköteles korúakat oktató iskolák számára a pedagógiai akadémiákon „integrációs tanárok” képzésével törekszik fedezni az irántuk mutakozó szükségletet.

Egy ország lakosságának képzettségét befolyásolja, hogy köznevelési rendszerében az állam a *tanulók* mely rétegére fordítja a legnagyobb figyelmet. Ha pontosabban szemügyre vesszük az európai köznevelési rendszerek szereplőit, e szisztémák fejlődése mindenekelőtt abban mutatkozik meg, hogy fő figurái már nem a szakmunkások, hanem a tanulók és a főiskolai, egyetemi hallgatók.

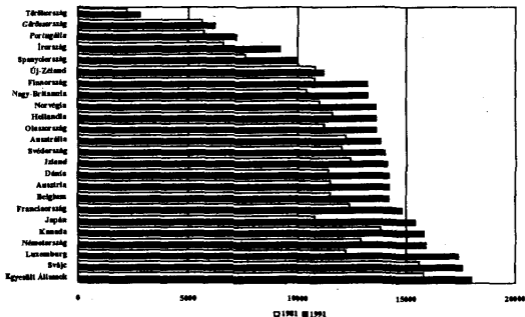
Ha összehasonlítjuk, hogy az egyes országok teljes költségvetésüknek mekkora hányadát fordítják az *oktatás költségeire*, akkor ez nagy különbségeket mutat: a 8,8-16% között mozog. Egy dologban azonban a különböző államok megegyeznek: a növekvő munkanélküliség és a költségvetések lefaragása ellenére az oktatás költségei, bár egyenlőtlen mértékben, de más ágazatokhoz képest kevésbé csökkentek. Ez érthető, hiszen az oktatás-képzés és a továbbképzés költségeinek biztos pénzügyi alapellátása kétségtelenül döntő feltétele a kvalifikált munkaerő utánpótlásának.

Európában az utóbbi 20 évben nem volt kétséges, hogy a képzésben való részesülés minden egyén alapvető joga, bár ennek realizálásában országonként nagyok a különbségek (vö. 2. táblázat). Jelenleg azonban egyes európai országokban fordulat következett be, pontosabban: egy konzervatív elgondolás jelent meg. Bizonyos körök régen meghaladott elképzeléseket vesznek újra elő: úgy gondolják, hogy a képzés területén helyes lenne a költségeket csökkentő „piros ceruza” alkalmazása, és javasolják, hogy az állam mellett az oktatásban részesülők is járuljanak hozzá a közoktatási kiadások fedezéséhez. Vissza szeretnék fordítani a mindenki számára képzési lehetőséget biztosító fejlődést. Ha ez a fenyegető lépés egy rövidlátó politikában érvényesülne, ott ugyan pillanatnyilag megtakarítást jelentene, hosszú távon azonban a jövő biztos tőkét herdálná el. Egy második szakaszban pedig megrázná a gazdaság stabilitását, felelős lenne a gazdaság hanyatlásáért.

Nem vitatható, hogy egy állam pénzügyi helyzete, gazdaságának különböző mutatói, termelésének volumene befolyásolja a köznevelési rendszerére fordítható

8. táblázat — A nemzeti jövedelem lakosonként

(Az egy főre eső bruttó belföldi termék, a GDP 1981-ben és 1982-ben az US-dollár 1985. évi árfolyamán)



költségeit. A bruttó belföldi termék, a GDP és annak alakulása (mintegy tízéves időtávban) hozzávetőlegesen jelzi a közoktatásra fordítható pénzügyi források mértékét (8. táblázat).

A GDP a máiguk 10 000 dollár érték alatt már csak néhány országban marad (Törökországban 3000, Görögországban 6500 és Portugáliában 7500 dollár, de valamivel alatta van Írországban is). Viszont Japánban, Kanadában és az USA-ban a GDP meghaladja az európai országokéit Németország, Luxemburg és Svájc kivételével. Az előbbi elemzések sora világosan mutatta: az alacsony GDP-nek a népesség gazdasági és szociális helyzetére gyakorolt hatása, befolyása a közoktatásra fordítható kiadásokra világosan megmutatkozik a magasabb szinteken képzetek kedvezőtlenebb arányában, kisebb számában is.

Köztudott, hogy a lakosság képzettségének minősége nagymértékben függ a különböző oktatási intézményekben működő pedagógusoktól, méltán áldozatosnak nevezhető munkájuk minőségétől. Vegyük tehát szemügyre ezzel kapcsolatban a társadalmat és a pedagógusokat leginkább foglalkoztató tényeket.

2. A pedagógusok munkafeltételei

A nevelők szélesen értelmezett munkafeltételei közül a következőkben társadalmi helyzetüket, a pedagógusszakmára felkészítő képzésüket, valamint bérezésük és munkaidejük összetett problémáját elemezzük.

A pedagógusok társadalmi felelőssége

A tanárok helyzete, társadalmi felelőssége Európa-szerte erősen és szinte soha nem tapasztalt mértékben változik; alig található pedagógiai-politikai konszenzus, folyamatoság, közös vonás.

A tanárok megváltozó helyzete és a szüntelen mozgásban lévő társadalom ma általában a következő jellemző képet mutatja:

A tanárok helyzete

Veszteség

a nevelésre vonatkozó egységes elképzelések:
 a társadalomban
 az államban
 az egyházakban
 a családban
 a szabad idő tekintetében
 védettség, összetartozás
 gondoskodás, bizalom
 egységes látásmód a politikai, társadalmi, gazdasági, technikai területekről
 kezdeményezőkézség, kreativitás, munkaöröm, ötletgazdagság
 folyamatos munka

A mai társadalom

Növekedés

áttekinthetetlen,
 dezorientált plúralizmus
 az élet különböző területein
 egyedül nevelők, dolgozó szülők, munkanélküli apák és anyák
 erőszak, brutalitás,
 bűnözés, közömbösség,
 érdektelenség,
 halálvágy
 technizálódás, fogyasztói magatartás, túlzott médiabefolyásoltság
 szabadidő-túlkínálat

Ennek a fejlődésnek sokféle nevelési elképzelés és nevelői ráhatás a következménye. A televízió és a komputer segítségével az otthon a „világ piacává” tágul. Többé nem az iskola nyit képet a világra, hiszen tanulói már magukkal hozzák az iskolába a világra vonatkozó diffúz tapasztalataik halmazát. S az iskola, hogy meg tudjon felelni ennek a szüntelenül áramló hatásnak, külső nyomásnak, gyakran túlságosan sok, túlzottan differenciált oktatási kínálatot – egyes országokban több mint 360-at – dolgoz ki számukra, s ezzel megnehezíti a szülők és a tanulók orientálódását. Az emberi kapcsolatok beszűkülnek, és nagyon hamar válik az oktatás legfontosabb, titkos céljává a leendő foglalkozásra beállítottság.

A jövőre való felkészítésre túlzottan orientált oktatással kapcsolatban a tanároknak a tanulók „ügyvédjeiként” két feladatuk van. Először: mivel az emberek közötti kapcsolat létesítését a gyerekeknek meg kell tanulniuk, a társ, a másik ember iránti érzékenység fejlesztése és a másság elfogadtatása fontos, központi oktatási-nevelési tartalmakat jelentenek. Az ezekkel összefüggő feladatok teljesítése érdekében a tanároknak pusztán oktatókból megint nevelőkké kell válni-

uk. Másodsor: a tananyagban szükség van az információk differenciálására és strukturálására. Ez a gyerekek magukkal hozott eltérő ismereteinek, különböző tanulmányi és élettapasztalatainak (például vendégmunkások gyerekei, más anyanyelvű gyerekek stb.) a feldolgozása érdekében egy új tanár-diák viszony kialakítására kell vezessen. A tanulóknak és a tanároknak mindinkább partnerekké kell válniuk a tanulásban, és a pedagógus többé nem lehet – amint azt régebben, és helyenként még ma is elvárják – mindenben „illetékes”.

A helyi tantervekkel és az eltérő, viszonylagos iskolai autonómiával rendelkező európai országokban folyamatosan növekszik a tanárok társadalmi és pedagógiai felelőssége. Sok szó esik arról is, hogy a tanár ne csak a munkaerő „előállítója”, a gazdaság fenntartója, segítője legyen, hanem egyidejűleg a gyerekek ügyvédje is.

Európában az előbbieken felsorolt közös vonások, egyezések ellenére a tanárok képzési formái, valamint bérezésük, munkaidejük nagyon különböző.

A pedagógusképzés

A pedagógusképzés rendszere Európában és az USA országaiban, valamint Japánban eltérő. Állami egyetemeken, speciálisan erre a célra létesített tanárképző intézményekben (úgynevezett normáliskolákban) vagy mint például Ausztriában – a tanköteles korúak oktatásában működő pedagógusok számára létrehozott – pedagógiai akadémiákon megy végbe. A képzés időtartama 3–4 év. Utóbbiakban igen nagy súlyt helyeznek az elmélet-gyakorlat arányára, és prioritást élveznek a didaktikai-metodikai kérdések.

A pedagógusképzés országoként különböző a tekintetben, hogy a szerzett diplomák melyik iskolafokozaton, milyen életkorú tanulók oktatására jogosítanak, s hogy melyik intézményben, mennyi ideig tart a képzés (9. táblázat).

9. táblázat — A pedagógusképzés

(Az oktatandó tanulók életkora és a különböző iskolafokozatokra történő képzés helye, valamint időtartama szerint)

| | Tanítványok életkora | | | A képzés helye és időtartama | | |
|------------------|----------------------|----------------|-----------------|------------------------------|----------------------|-------------------|
| | Alapfok | Alsó közép-fok | Felső közép-fok | Alapfokon | Alsó közép-fokon | Felső közép-fokon |
| Egyesült Államok | 6–11 | 11–14 | 14–17 | Tk. pr., 4 év | Egy., 4 év | Egy., 4 év |
| Kanada | 6–11 | 11–14 | 15–17 | Tk. pr., 4 év | Egy., 4 év | Egy., 4 év |
| Japán | 6–11 | 11–14 | 15–17 | Tk. pr., 4 év | Egy., 4 év | Egy., 4 év |
| Ausztrália | 6–11 | 11–14 | 15–17 | Tk. pr., 3 év | Egy., 4 év | Egy., 4 év |
| Ausztria | 6–9 | 10–13 | 14–18 | Sp. k., 2 év | Sp. k., 3 év | Egy., 4–6 év |
| Belgium | 6–11 | 12–14 | 15–17 | Sp. k., 3 év | Sp. k., 3 év | Egy., 4–5 év |
| Dánia | 7–12 | 13–15 | 14–18 | Sp. k., 4 év | Sp. k., 4 év | Egy., 4–6 év |
| Anglia és Wales | 5–10 | 11–13 | 14–17 | Tk. pr., 3–4 év | Tk. pr., 3–4 év | Egy., 4–5 év |
| Finnország | 7–12 | 13–15 | 16–18 | Tk. pr., 5 év | Egy., 4–5 év | Egy., 4–5 év |
| Franciaország | 6–12 | 11–14 | 15–17 | Tk. pr., 4 év | Egy., 4–5 év | Egy., 6 év |
| Németország | 6–9 | 10–15 | 16–18 | Tk. pr., 4,5–5 év | Tk. pr., 4,5–6 év | Egy., 5–6 év |
| Irorság | 6–11 | 12–14 | 15–17 | Tk. pr., 3 év | Egy., 5–6 év | Egy., 4 év |
| Olaszország | 6–10 | 11–13 | 14–18 | Középfokú, 4 év | Egy., 4 év | Egy., 5–6 év |
| Hollandia | 6–11 | 12–14 | 15–17 | Sp. k., 4 év | Sp. k., 4 év | Egy., 6–7 év |
| Norvégia | 7–12 | 13–15 | 16–18 | Sp. k., 3 év | Egy., 4–5 év | Tk. pr., 5 év |
| Skócia | 5–11 | 12–14 | 16–18 | Tk. pr., 4 év | Tk. pr., 4 év | Egy. diploma |
| Spanyolország | 6–10 | 11–13 | 14–17 | Tk. pr., 3 év | Tk. pr., 3 év | Egy., 4–6 év |
| Svédország | 7–12 | 13–15 | 16–18 | Tk. pr., 4 év | Egy./Tk. pr., 4–5 év | Egy., 4–5 év |
| Svájc | 7–12 | 13–15 | 16–19 | Középfokú, 5–6 év | Tk. pr., 4–5 év | Egy., 10 év |
| | | | | ill. Tk. pr., 2–3 év | | |

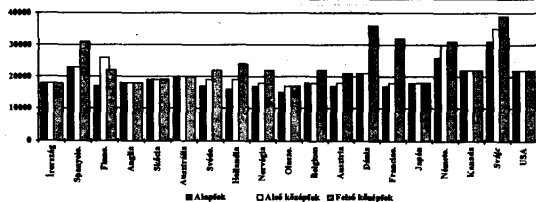
Sp. k.: Speciális pedagógusképző intézetek, akadémiák; Tk. pr.: Tanárképző egyetemi program; Egy.: Egyetemi tanárképzés

A pedagógusok bérezése

A pedagógusképzés nem elhanyagolható költségeivel – és természetesen különböző pedagógiai szempontokkal is – összefügg az a tény, hogy az egyes országok köznevelési rendszereiben általánosnak tekinthető cél az, hogy a pedagógusokat egy kvázi „tisztviselő” státusba kössék be, annak érdekében, hogy lehetőleg hosszú távon maradjanak az iskolákban. A pályán tartás folyamatában a pedagógusfizetésnek jelentős szerepe van. Befolyásolja azt mind az iskolafokozat (és -típus), ahol a tanár tanít, mind a szolgálati idő. Lássunk erre néhány példát!

A képzés *fokozatai szerint* a bérek alakulásával összefüggésben a következőket állapíthatjuk meg.

1. ábra — Kezdő pedagógusfizetések a képzés fokozatai szerint (A pedagógusok bére az alapfokú, valamint az alsó és a felső középfokú iskolákban 1992-ben, évente US-dollárban)



Az alapfokú oktatásban a kezdő fizetések európai átlagban évente pontosan a 20 000 dollárnak felelnek meg. Az átlagbér fölött Svájc és Németország, valamint az iskolareform óta Spanyolország van. Az alsó és a felső középfokú iskolákban nagyon eltérő a fejlődés, de az élen ezeken a szinteken is Svájc van, Spanyolországgal, Franciaországgal és Németországgal együtt.

A *szolgálati évek száma* eltérően befolyásolja a nevelők fizetésének alakulását. Lássuk erre az alsó középfokú iskolák példáját, ahol a tanuló-pedagógus kötéds kiváltképp erős, és ezért nagy jelentőségű a gyakorlott, tapasztalt pedagógusoknak a pályán megtartása, amiben a pedagógusfizetés, annak a szolgálati évek számával való arányos emelkedése igen jelentős szerepet játszhat (10. táblázat).

10. táblázat — Pedagógusfizetések az alsó középfokú iskolákban

(A kezdők, a pályájuk derekán működők fizetése és a maximumbér a nemzeti valutára konvertált US-dollárban 1991-ben, illetve 1992-ben)

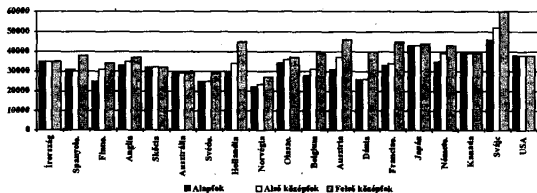
| | PPP | Pedagógusfizetések konvertált dollárban (PPP) | | | Pedagógusfizetés az egy főre eső GDP arányában | | | | |
|-------------------------|------|---|------------|---------|--|------------|---------|-----|-----|
| | | Kezdő | 15 év után | Maximum | Kezdő | 15 év után | Maximum | | |
| Egyesült Államok | 1991 | 1,00 | 21 481 | 33 033 | 36 468 | 22 001 | 98 | 150 | 166 |
| Egyesült Államok | 1992 | 1,00 | 22 171 | 34 213 | 37 771 | 22 868 | 97 | 150 | 165 |
| Európán kívüli országok | | | | | | | | | |
| Ausztrália | 1992 | 1,36 | 20 279 | 29 544 | 29 544 | 16 566 | 122 | 178 | 178 |

| | PPP | Pedagógusfizetések konvertált dollárban (PPP) | | | Pedagógusfizetés az egy főre eső GDP arányában | | | | |
|---------------------------------------|------|---|------------|---------|--|--------|------------|---------|-----|
| | | Kezdő | 15 év után | Maximum | GDP/fő | Kezdő | 15 év után | Maximum | |
| Ontario (Ottava) | 1992 | 1,29 | 39 225 | 46 375 | 46 967 | 20 027 | 196 | 232 | 235 |
| Saskatchewan | 1992 | 1,29 | 21 579 | 37 190 | 39 466 | 20 027 | 108 | 186 | 197 |
| Québec | 1992 | 1,29 | 22 078 | 35 747 | 38 560 | 20 027 | 110 | 178 | 193 |
| Japán | 1991 | 0,19 | 17 743 | 31 880 | 43 325 | 19 026 | 93 | 168 | 228 |
| Brit-szigetek | | | | | | | | | |
| Anglia és Wales | 1992 | 0,64 | 17 444 | 32 709 | 35 986 | 16 383 | 106 | 200 | 220 |
| Írország | 1992 | 0,67 | 17 954 | 28 525 | 35 334 | 11 992 | 150 | 238 | 295 |
| Skócia | 1992 | 0,64 | 18 286 | 31 934 | 31 934 | 16 383 | 112 | 195 | 195 |
| Közép-Európa | | | | | | | | | |
| Ausztria | 1992 | 14,20 | 17 593 | 34 334 | 37 401 | 18 332 | 96 | 187 | 204 |
| Belgium | 1992 | 39,16 | 17 973 | 24 928 | 30 541 | 17 910 | 100 | 139 | 171 |
| Franciaország | 1992 | 6,56 | 18 058 | 27 799 | 34 485 | 19 014 | 95 | 146 | 181 |
| Németország | 1992 | 2,13 | 29 943 | 36 278 | 38 994 | 19 809 | 151 | 183 | 197 |
| Olaszország | 1992 | 1,499 | 16 963 | 20 886 | 27 066 | 17 494 | 97 | 119 | 155 |
| Hollandia | 1992 | 2,16 | 19 050 | 26 958 | 33 762 | 17 134 | 111 | 157 | 197 |
| Spanyolország | 1992 | 0,116 | 23 696 | 26 097 | 30 509 | 13 125 | 181 | 199 | 232 |
| Svájc, városi | 1992 | 2,26 | 34,643 | 46,776 | 52,391 | 22,091 | 157 | 212 | 237 |
| Svájc falusi | 1992 | 2,26 | 30 455 | 41 300 | 47 896 | 22 091 | 138 | 187 | 217 |
| Svájc (Zürich) | 1992 | 2,26 | 38 537 | 49 900 | 60 046 | 22 091 | 174 | 226 | 272 |
| Észak-Európa | | | | | | | | | |
| Dánia, városi | 1992 | 9,30 | 20 800 | 25 381 | 26 387 | 18 383 | 113 | 138 | 144 |
| Dánia, falusi | 1992 | 9,30 | 19 432 | 24 502 | 25 754 | 18 383 | 106 | 133 | 140 |
| Finnország | 1992 | 6,38 | 19 764 | 30 366 | 30 974 | 16 163 | 122 | 188 | 192 |
| Norvégia | 1992 | 10,18 | 18 599 | 20 764 | 23 059 | 17 491 | 106 | 119 | 132 |
| Svédország | 1992 | 8,44 | 19 139 | 23 996 | 25 578 | 16 695 | 115 | 144 | 153 |
| Néhány nem európai OECD-ország | | | | | | | | | |
| Hongkong | 1992 | 7,75 | 20 973 | 40 289 | 57 786 | | Nincs adat | | |
| Tajvan – A Bonus | 1992 | 25,1 | 15 060 | 22 590 | 30 120 | | Nincs adat | | |
| Tajvan | 1992 | 25,1 | 15 060 | 25 100 | 33 466 | | Nincs adat | | |
| India | 1992 | 16,2 | 1 864 | 2 808 | 2 916 | | Nincs adat | | |
| Pakisztán | 1992 | 20,5 | 1,254 | 2,229 | 2,299 | | Nincs adat | | |

A táblázat adatai egy-egy országcsoporton belül figyelemre méltó egyezéseket mutatnak ugyanakkor, amikor régióként jellemzően különböznek. Így a nem európai államokban – kivéve Japánt – a pályájuk delén álló pedagógusoknak, akik a kezdőknél jelentősen nagyobb fizetést élveznek, pályájuk végére viszonylag kevéssel – szélső esetben, Ausztráliában, semennyivel sem – emelkedik a bére. A Brit-szigetek országaiban viszont a szolgálatba lépéstől a pálya végéig közel egyenletes az emelkedés. Ehhez hasonlóan, a táblázatba foglalt néhány kiválasztott ázsiai országban szintén ütemes a fizetések növekedése a szolgálati idő egyes szegmenseiben, de a Brit-szigetekénél lényegesen magasabb bérszínvonalon. Az észak-európai államokban ismét a nem európai országok gyakorlata érvényesül: a kezdeti évektől a szolgálati idő közepére elért jóval nagyobb emelkedés megtorpan, a szolgálati idő végére csak kevéssel mozdul el pozitív irányba.

A pedagógus-maximumberek Svájcban és Japánban a legmagasabbak (2. ábra). Lényeges megjegyezni, hogy az oktatással kapcsolatos kiadások jelentős részét a legtöbb országban nem a pedagógusok beralapjára fordítják. A pálya végén is csak néhány országban emelkedik évi mintegy 30 000 US-dollárra, egy pár országban pedig 40-45 000-re (Németország, Japán, Franciaország, Hollandia és Ausztria), s messze a legmagasabb Svájcban, ahol eléri az évi 60 000 US-dollárt (2. ábra).

2. ábra — Pedagógusfizetések a pálya végén a képzés fokozatai szerint (1992-ben, évente, US-dollárban)



Az európai köznevelési rendszerek további közös vonása a *pedagógusszakma elnőiesedése*: az iskolák alsó fokán jelentős túlsúlyban vannak a nő pedagógusok: az összes nevelőnek mintegy 90–100%-a. Ebben a viszonylag alacsony pedagógusbéreknek is szerepük van. A nő és a férfi oktatók arányának viszonylagos kiegyenlítetttsége csak a jobban fizetett, magasabb fokú szakképzés, illetőleg a kézműipari-technikai területen található. Jellemző továbbá az is, hogy a pálya elhagyása gyakoribb a férfiaknál, mint a nőknél. Ebben a férfiaknál a szabadidő megnövekedése lényegesen kisebb szerepet játszik, mint az iskoláinál nagyobb kereseti lehetőségek vonzása. Eddig minden kísérlet több férfi megnyerésére a pedagóguspálya számára hasztalannak bizonyult, s ez a nevelőmunkában mind nagyobb problémát fog jelenteni. Végül egyre növekvő mértékben válik majd közoktatás-politikai szintű gonddá, amelynek megoldása, úgy tűnik, csakis a pedagógusfizetések általános emelése útján lesz lehetséges.

A pedagógusok munkaideje

A pedagógusfizetés kényes kérdéséhez hasonlóan „húsba vágó” problémát okoz a nevelők munkaideje, amely nem mérhető egyszerűen valamilyen megszabott óraszámra, akárcsak az úgynevezett kötelező óraszámra sem. Bár a pedagógusok munkaideje más dolgozókéhoz hasonlóan, szintén munkájukhoz igazodik, de az ő munkatevékenységük: az embernevelés speciális, semmi máséhoz sem hasonlítható tevékenység. Nem vethető össze semmiféle más munkával, hiszen gyerekekre, serdülőkre, ifjakra irányul, és személyiséget épít.

Emberpalántákra hat, s ezért az életkorukhoz, életritmusukhoz, teherbíráshoz, sajátos szükségleteikhez kell alkalmazkodnia. A felnővekvők egészséges testi-lelki fejlődése szempontjából oly szükséges nyári szünidő biztosítása miatt a tanárok munkaideje már attól a tényőtől is bonyolult, hogy egy-egy munkaévük a tanévből és a nyári szünidőből épül fel, s hogy magát a tanévi munkát is – a többi szakmában szokatlan periodikussággal – rövidebb-hosszabb szünetek oldják-szakítják meg. Ezen túl órárendjük – főként, ha összeállításuk a pedagógiai követelmények jelentették a döntő szempontot – egy héten belül sem tesz lehetővé

naponta visszatérően ütemezett elfoglaltságot. S mindez életre szólóan tagadja meg a pedagógusoktól a rendszeres felnőtt lét követelte életritmus kialakulását.

A pedagógusmunka személyiségfejlesztést jelent, amely nem végezhető órákra bontottan; percek kalodájába szorítva, hanem a nevelőn kívüli tényezőktől: a személyiségfejlődés, -fejlesztés egyedi problémáitól, konfliktusaitól, a velük való foglalkozás időigényétől függ.

A különböző országokban eltérően alakul a tanévnek a tanítási napok számával mért hossza, valamint az iskolai szünnapok, szünidők időtartama (11. táblázat).

11. táblázat — A tanítási nap, a tanév és a szünnapok, szünidők

| | Tanítási napok | | | Össz. tan. hét | Szünidők (hetek száma) | | | | | Össz. |
|------------------|----------------|------------------------|---------------|----------------|------------------------|-------------|------|----------|-------------|---------|
| | heten-ként | évente | tanári m. nap | | őszi | kará-csonyi | téli | tava-szi | egyéb nyári | |
| Egyesült Államok | 5 | 180 | 185 | 37,0 | 1 | 1,5 | | 1,5 | 10 | 14,0 |
| Kanada | 5 | 180–200 | 180–195 | 38,0 | 1 | 2 | 1 | 0,5 | 1 | 8 13,5 |
| Japán | 6 | 210–220 | | 39,0 | | | | | | 12–13 |
| Ausztrália | 5 | | | | | | | | | |
| Ausztria | 5–6 | 216 | 216 | 39,3 | 1 | 2 | | 1,5 | 1 | 8 13,5 |
| Belgium | 5 | 182 | | 36,4 | | | | | | |
| Dánia | 1 2 | 5 200 | 204 | 40,8 | 1 | 1,5 | 1 | 1,5 | 1 | 7 13,0 |
| | 3 | 5 203 | 199 | 39,8 | 1 | 1,5 | | 1,5 | 1 | 7 12,0 |
| Anglia/Wales | 5 | 190 | 195 | 39,0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 6 13,0 |
| Finnország | 5 | 190 | 193 | 38,6 | | 1,5 | 1 | 1 | | 11 14,5 |
| Franciaország | 5 | 175 | 176 | 35,2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 6 14,0 |
| Németország | 5–6 | 225 | 225 | 40,9 | 1 | 1 | 1 | 2,5 | 2 | 6 13,5 |
| Írország | 1 2 | 5 180 | 184 | 36,8 | 1 | 3 | | 2 | | 10 16,0 |
| | 3 | 5–6 200 | 200 | 36,4 | | | | | | |
| Olaszország | 1 2 | 6 215 | 215 | 35,8 | 1 | 2 | | 1 | | 13 17,0 |
| | 3 | 5 | | | | | | | | |
| Hollandia | 5 | 195 | 190 | 38,0 | 2 | 2 | 2 | 2 | | 7 15,0 |
| Norvégia | 1 2 | 5 185 | 190 | 38,0 | 1 | 2 | 1 | 1,5 | 0,5 | 8 14,0 |
| | 3 | 5 187 | 190 | 38,0 | | | | | | |
| Skócia | 5 | 190 | 195 | 39,0 | 1 | 2 | | | 1 | 7 12,0 |
| Spanyolország | 5 | 165 | 190 | 38,0 | | | | | | |
| Svédország | 5 | 178 | 191–194 | 38,4 | 0,5 | 2,5 | 1 | 1 | | 10 15,0 |
| Svájc | 5–6 | 200–240 | 200–240 | 38–40 | | | | | | 12–14 |
| | | (kantononként változó) | | | | | | | | |

¹ Alapfok

² Alsó középfok

³ Felső középfok

A nemzetközi vitáknak ismételten megjelenő kérdése a tanárok tényleges munkabeli megterhelésének, oktatási kötelezettségének (heti óraszám) és előírt munkaidejének (iskolai jelenlétének) a mértéke (12. táblázat). Mindkettőnek szociális és gazdaságpolitikai jelentősége van.

12. táblázat — A tanárok oktatásra fordítandó és előírt munkaideje

| | Tanítási hét | | | Tanórán, kívüli kötelező tanári jelenlét | Heti órák becsült száma | |
|------------------|---------------|---------------|-----------------------------|--|-------------------------|--------------------|
| | Tanítási órák | | Heti tanítási idő percekben | | Oktatás | Összesen szükséges |
| | Heti óraszám | Tanóra percek | | | | |
| Egyesült Államok | 1 | | 1830 | Van | 30,5 | 36,0 |
| | 2 | 25 | 1250 | | 20,8 | 36,2 |
| | 3 | 25 | 1375 | | 22,9 | 36,5 |
| Kanada | 1 | | 1650 | Van | 27,5 | 32,5 |
| | 2 | 5 | 1375 | | 25,0 | 32,5 |
| | 3 | 4 | 1100 | | 20,0 | 32,5 |

| | | Tanítási hét | | | Tanórán kívüli kötelező tanári jelenlét | Heti órák becsült száma | |
|-----------------------|-----|---------------|---------------|-----------------------------|---|-------------------------|--------------------|
| | | Tanítási órák | | Heti tanítási idő percekben | | Oktatás | Összesen szükséges |
| | | Heti óraszám | Tanóra percek | | | | |
| Japán | 1 | 20 | 45 | 1000 | | 20 | 25-29 |
| | 2 | 20 | 50 | 1000 | | 20 | 30 |
| | 3 | 20 | 50 | 1000 | | 20 | 32 |
| Ausztria | | 24-26 | 50 | 1200-1300 | Nincs | 20-22 | |
| Belgium | 1 | 22-28 | 50 | 1100-1400 | | 18-24 | 22-29 |
| | 2 | 22-24 | 50 | 1100-1200 | | 18-20 | 22-24 |
| | 3 | 20-22 | 50 | 1000-1100 | | 16-18 | 20-22 |
| Dánia | 1,2 | 27 | 45 | 1215 | Nincs | 20-21 | 25 |
| | 3 | 19-22 | 45 | 855-900 | | 16-17 | 22-24 |
| Anglia/Wales | 1 | 40-45 | 35-40 | 1400-1800 | Van | 24-30 | 32 |
| | 2,3 | 30-36 | 35-40 | 1050-1400 | | 20-24 | 32 |
| Finnország | 1 | 23 | 45 | 1035 | Nincs | 18 | 17-23 |
| | 2 | 16-23 | 45 | 720-1035 | | 12-18 | 15-23 |
| | 3 | 16-23 | 45 | 720-1035 | | 12-18 | 15-23 |
| Franciaország | 1 | 27 | 55 | 1500 | | 27 | 29 |
| | 2 | 21-23 | 55 | 1200-1300 | | 21-23 | |
| | 3 | 15-18 | 55 | 825-1000 | | 15-18 | |
| Németország | 1 | 27 | 45 | 1260 | Nincs | 21 | 25-30 |
| | 2 | 27-28 | 45 | 1215 | | 20 | 27-28 |
| | 3 | 24 | 45 | 1080 | | 18 | 24 |
| Írország | 1 | 25 | 60 | 1500 | Van | 25 | 28 |
| | 2,3 | 18-22 | 60 | 1320 | | 18-22 | 28 |
| Olaszország | 1 | 24 | 60 | 1440 | Nincs | 24 | 29 |
| | 2 | 18 | 60 | 1080 | | 18 | 23 |
| | 3 | 18 | 60 | 1040 | | 18 | 23 |
| Hollandia | 1 | 27 | 60 | 1560 | Nincs | 27 | 40 |
| | 2 | 29 | 50 | 1450 | | 24 | 29 |
| | 3 | 29 | 50 | 1450 | | 24 | 29 |
| Norvégia | 1 | 27 | 45 | 1215 | Nincs | 21 | 27 |
| | 2 | 22-26 | 45 | 990-1170 | | 17-20 | 22-26 |
| | 3 | 17-24 | 45 | 765-1080 | | 13-18 | 17-24 |
| Skócia | 1 | 25-26 | 60 | 1500 | Van | 25 | 32,5 |
| | 2,3 | 35 | 40 | 1400 | | 23 | 32,5 |
| Spanyolország | 1,2 | 25 | 60 | 1500 | Van | 25 | 30 |
| | 3 | 15-18 | 60 | 900-1050 | | 15-18 | 15-18 |
| Svédország | 1 | 29 | 40 | 1160 | Nincs | 20 | 26 |
| | 2 | 24 | 40 | 960 | | 16 | 24 |
| | 3 | 21-29 | 40 | | | 14-19 | 24 |
| Svájc | 1 | 30 | 50 | 1500 | Van | 25 | 25 |
| (Kantononként eltérő) | 2 | 28 | 50 | 1400 | | 23 | 23 |
| | 3 | 22-27 | 45 | 990-1215 | | 17-21 | 17-21 |

¹ Alapfok

² Alsó középfok

³ Felső középfok

* Tanulói kötelezettség; a tanári terhelés kisebb lehet

A pedagógusoknak a tanórákon túl előírt munkaideje – iskolai kötelező jelenléte – időtartamának oktatáspolitikai megítélése nagyon különböző. A következőkről van szó: a tanórákra való fontos előkészületi időről, a didaktikai segédesszközök kidolgozásáról, elkészítéséről, a járulékos pedagógiai kötelezettségek teljesítéséről, valamint a szülőkkel folytatott munkáról. Ezek olyan feladatai a tanárnak, amelyeket vagy az iskolában kell teljesítenie, vagy otthon, saját szabad időbeosztása alapján. Arról is van szó, hogy a jól kisépitett egész napos oktatást folytató, illetve Gesamtschulék-at is működtető országokban a tanári hivatás gyakran nevelői tennivalókat is magában foglal.

A pedagógiai *felelősség az iskolai képzésért* differenciált az egyes államokban. A spektrum a centralizált és a decentralizált döntési szinteknek, azok tartalmának és arányának majd csak valamennyi árnyalatát magában foglalja. Ez visszatükrö-dődik mind az iskolai önkormányzatok formáiban, mind az iskolák autonómiájá-nak a fokában. E tekintetben országonként nagyok a különbségek a pedagógiai munka felépítéséért és súlypontozásáért vállalt központi, helyi és iskolai döntések arányában kifejeződő felelősségnek (14. táblázat). A döntések jelentős részét lokális és regionális feltételek egyaránt befolyásolják.

14. táblázat — Döntési területek

(Az iskolai szintű döntések területenként a nyilvános alsó középfokú oktatást érintő valamennyi döntés %-ában)

| | A pedagógiai munka szervezése | Döntési mezők | | Gazdasági kérdések |
|------------------|----------------------------------|--------------------------------|----------------------|-----------------------|
| | | Az iskola belső struktúrája | Személyi kérdések | |
| Ausztria | 25 | 8 | — | 11 |
| Belgium | 18 | 6 | — | 2 |
| Dánia | 22 | 9 | 5 | 4 |
| Finnország | 16 | 13 | 6 | 4 |
| Franciaország | 20 | 3 | 4 | 7 |
| Németország | 22 | 6 | — | 4 |
| Irország | 22 | 18 | 17 | 17 |
| Új-Zéland | 25 | 13 | 25 | 10 |
| Norvégia | 18 | 6 | — | 7 |
| Portugália | 19 | 6 | 10 | 7 |
| Spanyolország | 22 | — | 2 | 4 |
| Svédország | 22 | 9 | 8 | 7 |
| Svájc | 9 | — | — | — |
| Egyesült Államok | 19 | 5 | 2 | — |

Közös nevezőt jelent — ha országonként különbözőképpen fejlett szintű is, de valamennyi államban megtalálható — a tanulóknak az iskola ügyeibe való beleszó-lási, a döntéshozatalban való együttműködési joga. Ennek, az iskola demokratizá-lása szempontjából oly nagy fontosságú elemnek az erősítése részben még megva-lósítandó, de feltétlenül szükséges és sürgető feladat, hiszen a felelős állampolgár nevelése szempontjából alapvető jelentőségű — s ezzel összefüggésben a pedagógu-sok társadalmi súlyának, megbecsülésének szempontjából kulcskérdést jelent.

Fordította és szerkesztette: *Majzik Lászlóné*

Műhely

V. Fónagy Erzsébet

A középfokú beiskolázás tapasztalatai a fővárosban

Az általános iskolát befejező, 14 éves gyerekek szinte semmiféle elképzelése sincs a jövőjéről, vagy ha mégis van, akkor az nagyon messze esik a realitástól. Sem a gyerekek, sem a szüleik nem foglalkoznak kellő időben a kérdéssel, s csak az utolsó pillanatban kezdenek érdeklődni a beiskolázási lehetőségek iránt.

– Mi lesz, ha nagy lesz? – tesszük fel unos-untalan, korosztálytól függetlenül a kérdést a gyerekeknek. Míg a kicsik örömmel sorolják a számukra vonzó foglalkozásokat, addig a kamaszkorúak már a kérdés hallatán kínosan feszengenek. Rejtett vágyaik között megtalálhatók ugyan a kor dívatosabb szakmái, de csak nehezen látják be, hogy mindenből nem lehet színész, jogász, mérnök, esetleg vállalkozó. A reális választást megnehezítheti a családi hagyomány csakúgy, mint a szülői ház elvárásai, a gyerek képességeinek túl- vagy alábecsülése, vagy az, hogy sokan nem ismerik az iskolatípusok és a szakmák széles választékát.

Az általános iskolát befejező, 14 éves gyerekek szinte semmiféle elképzelése sincs a jövőjéről, vagy ha mégis van, akkor az nagyon messze esik a realitástól. Sem a gyerekek, sem a szüleik nem foglalkoznak kellő időben a kérdéssel, s csak az utolsó pillanatban kezdenek érdeklődni a beiskolázási lehetőségek iránt.

1991-ben még nagy létszámú, az azt követő években már ezres nagyságrenddel csökkenő létszámú korosztály lépett a fővárosban a középfokú oktatásba. A középfokú intézmények –összességükben –elegendő férőhellyel rendelkeztek e korosztály befogadására. Minden tanköteles tanuló számára biztosítani tudtuk a tanulási lehetőségét nagyjából az iskolarendszerben, kismértékben tanfolyami képzésben. Tény azonban, hogy a kínálat nem mindig esik egybe a lakossági kereslettel.

A középfokú beiskolázás – a számok tükrében – 1991–1994. között a következőképpen alakult:

| | 1991 | | 1992 | | 1993 | | 1994 | |
|-----------------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|
| | jel. | felvett | jel. | felvett | jel. | felvett | jel. | felvett |
| gimnázium | 10490 | 9942 | 10619 | 9043 | 15065 | 9167 | 10703 | 7258 |
| szakközépiskola | 12156 | 11847 | 12293 | 12337 | 16521 | 12676 | 14530 | 12058 |
| szakmunkásképző | 9128 | 12450 | 8474 | 9180 | 11132 | 9302 | 6920 | 7086 |
| szakiskola | 1027 | 1693 | 1236 | 1999 | 2181 | 1861 | 1587 | 2016 |

Az elmúlt négy évben jelentős mértékben nőtt az intézményválaszték: egyre több egyházi, magán-, illetve alapítványi középfokú iskola színesíti a palettát. Növekedett a hat- és nyolcosztályos képzést folytató gimnáziumok száma is (jelenleg a fővárosban 32 gimnáziumban van ilyen típusú képzés). A szakközépiskolák közül ma már tíz világbanki, hét pedig a PHARE program alapján készíti fel a diákjait. Ez esetben az érettségit adó középfokú szakképzés olyan modelljéről van szó, amely

széles szakmai alapot nyújt, ugyanakkor biztosítja a felsőfokú képzésbe való bekapcsolódást, a gyors munkaerőpiaci irányultságú szakképzést, s lehetővé teszi az életpálya során elengedhetetlen többszöri szakmaváltást.

Noha – mint említettük – évről-évre csökken az általános iskolai tanulók száma – az 1993/94-es tanévben a főváros általános iskoláiban 23 627 tanuló végzett –, a diákok felvételi esélyei mégsem voltak jobbak ebben az évben sem. Ez elsősorban azzal magyarázható, hogy a megváltozott társadalmi-gazdasági lehetőségek és igények miatt mára megfordult a továbbtanulás iránya: a legtöbben a gimnáziumokba jelentkeztek, utána a szakközépiskolák következtek, míg a szakmunkásképzők keresettsége volt a legkisebb.

Továbbra is nehezítette a gyerekek továbbtanulását sok szülő átgondolatlan iskolaválasztása, illetve az, hogy az általános iskolai osztályfőnökök, pályaválasztási felelősök – a legkülönbözőbb tájékoztatók ellenére – nem tudják a szülőket úgy befolyásolni, hogy gyermekeik képességeinek megfelelő iskolát válasszanak, s ekközben a középfokú intézmények követelményeit is vegyék figyelembe.

A *gimnáziumok népszerűségét* bizonyítja, hogy 1994-ben a 7300 helyre csaknem 11 ezer tanuló jelentkezett. A beiskolázást ezen a területen – a többszörös túljelentkezés mellett – még külön nehezítette, hogy a hat- és nyolcosztályos képzés miatt a gimnáziumi férőhelyek száma – a korábbi évekhez viszonyítva – 1200-zal csökkent. Bár némileg enyhítette ezt a hiányt, hogy néhány szakközépiskolában gimnáziumi osztályokat is indítottak (a fővárosi szakképző iskolák 16%-ában, 19 intézményben folyik jelenleg gimnáziumi képzés), illetve ugyancsak néhány általános iskola – felfelé történő szerkezetbővítés következtében – gimnáziumi osztállyal bővült. Ezekbe az iskolákba azonban – ismertségük hiányában – a szülők csak végső megoldásként fogadták el a felvételt.

Nem hatott a felvételi rend egyszerűsítése és a gyorsabb „célbajutás” irányába a Művelődési és Közkutatási Minisztérium elmúlt évben megjelent rendelete sem, amely eltörölte a „nulladik” jelentkezési helyet, s valamennyi középfokú intézménybe – szaktól, tagozattól függetlenül – február 15-én jelölte meg a jelentkezés határidejét. Az új rend következtében a korábban „előszűrőként” működő tagozatok, speciális vagy egyedi tantervű osztályok felvételi vizsgái egyidőben zajlottak az általános tantervű osztályokba jelentkezőkével, hatalmas tömegeket zúdítva ezzel a népszerű iskolákra (és szakokra). Ennek is volt köszönhető, hogy sok kitűnő és jeles tanuló esetleg csak „több kör” után juthatott be egy-egy „színvonalas” iskolába, vagy esetleg még a beiskolázási időszak végére sem talált magának *gimnáziumot*. Néhány iskola (például a kéttannyelvűek, a gyakorló középiskolák stb.) tantárgyi versenyek beiktatásával sikeresen oldotta fel ezt a feszültséget, csökkentve ezzel az esélytelenül oda pályázók számát.

A szakközépiskolák közül évek óta a *házigazdasági szakközépiskolák* a legnépszerűbbek. Ezek az iskolák a közel kétszeres túljelentkezés következtében (2825 helyre 5353 tanuló jelentkezett) már március első felében gyakorlatilag betöltötték a férőhelyeket. Hasonlóképpen keresettek voltak a kereskedelmi szakközépiskolák is (1065 helyre 1234 tanuló adta be felvételi kérelmét).

Nem voltak ilyen kedvező helyzetben az *ipari szakközépiskolák* (főként a vas-, a gép- és építőipari ágazatokban), ahol még a tanév végén is közel ezer férőhely várta a jelentkezőket.

Tovább csökkent a tanulni vágyók száma a *szakmunkásképző iskolákban*: a 8327 helyre a tanév befejezéséig 7086 tanulót vettek fel. A legkevésbé keresettek az egyprofilú képzést folytató iskolák. Ennek oka a szakmunkásképzőknek a társada-

lmi és a munkaerőpiaci igényektől elmaradt képzési rendszere, és a végzés utáni elhelyezkedés bizonytalan volta. A jelentkezések csökkenését az is indokolja, hogy a vállalatok, üzemek megszűnése, illetve privatizációja következtében meglehetősen nehéz – a népszerűbb szakmák esetében nemegyszer megoldhatatlan – a gyakorlati hely biztosítása. A fővárosban az elmúlt két évben közel kétezer üzemi képzőhely szűnt meg. A megmaradt vállalatok, üzemek a gazdaságosságra vagy a profilváltásra hivatkozva igyekeznek a tanulóképzés terheitől megszabadulni. A volt vállalati képzőhelyek pótlására az iskolákban – önkormányzati támogatással – hozzávetőlegesen 800 helyet sikerült kialakítani.

Ez a beiskolázási helyzetkép egyértelműen bizonyítja azt is, hogy ma Magyarországon a szakképzés átmeneti állapotban van: a fejlesztés elindult, de csak hosszabb idő alatt épülhet ki az új szakképzési struktúra. A szakképző intézmények képzési tartalma vagy túlspecializált vagy hosszú ideje elmaradt a korszerű ismereteknek a tananyagba való beillesztése. Ennek ellenére változatlan létszámában, változatlan szakmai struktúrá mellett bocsátják ki a fiatalokat. Egy ideig – az átmenetből adódóan – még számolni kell a korábbi, elavult rendszer működésével, amelynek egyik legsúlyosabb hatása az, hogy maga a szakképzés is hozzájárul a munkanélküliség konzerválásához.

A beiskolázás kapcsán – éppen ezért – érdemes néhány szót szólni az ifjúsági munkanélküliségről is.

Magyarországon a rendszerváltást robbanásszerűen követte a munkanélküliség megjelenése. A pályakezdő fiatalok munkanélküliségi rátája először 1991 derekán ugrott meg számottevően: számuk ötezerrel 30 ezerre nőtt. Hasonló „ugrás” következett be 1992 nyarán, akkor számuk megduplázódott. 1993 augusztusában a regisztrált pályakezdő munkanélküliek száma 74 ezer, 1994 januárjában 62 ezer fő.

A Fővárosi Önkormányzat a Fővárosi Munkaügyi Központtal folyamatosan vizsgálja a középfokú oktatásból kimaradt vagy kikerülő fiatalok munkába állási lehetőségeit.

Az iskolaszervezet átalakítása, s a következő tanév beiskolázása során szem előtt kellene tartani a következőket:

- növelni szükséges az általánosan képző középiskolák befogadóképességét. Azt a célt kell elérni, hogy növekedjen a befejezett középiskolai végzettséggel rendelkező népesség aránya;

- indokolt a gimnáziumi oktatás bővítése egyrészt azért, hogy a pályaválasztási kényszer minél későbbi életkorban következzen be, másrészt azért, hogy az értelmiségi pályára lépésre nagyobb tömegek számára nyíljon differenciált választási lehetőség, harmadrészt pedig azért, mert az általános műveltséggel rendelkező fiatalok rövidebb idő alatt és hatékonyabban kiképezhetők és mobilizálhatók a gyorsan változó munkaerő-piaci igényeknek megfelelően.

Általánosságban megfogalmazható tapasztalat az is, hogy megkülönböztetett figyelmet kell fordítani az iskolarendszerű és a munkaerő-piaci szakképzés közelítésére, hogy alkalmas legyen az állami oktatás által kibocsátott munkaerő képzettségének korrekciójára. A zavarok ugyanis napjainkban éppen azért jelentkeznek, mert a munkaerő-piaci szervezet nem alkalmas a tömegmértékű oktatásra, viszont a munkaerő-piaci képzés finanszírozási forrása (a költségvetési eredetű Foglalkoztatási Alap) véges, és nem bővíthető rugalmasan.

* Részletesen olvasható mindaz *Garami Erika-Szabó Ildikó: Szakképzés, munka, társadalmi közérzet* című tanulmányában e számunk ... 63. oldalán.

CONTENTS

Gyula Csoma: Function of the Adult Education (Page 3)

Andor Maróti: On Quality Improvement of the Adult Education (Page 16)

Édit Magyar: The Hungarian Adult Education as an Important Factor of the Economic Development (Page 25)

László Lada: The Snapping Hungarian Society (Page 30)

József Mayer: The Workers' Grade and Secondary Schools (Page 34)

Marianne Várnagy: Theory and Practice of the Adult Education in Hungary Today (Page 46)

János Szigeti Tóth: People's Academy: A Precedent for the Community School (Page 51)

Documents

The Standpoint of the National Conference on Adult Education (Page 58)

Horizon

Erika Garami-Ildikó Szabó: Technical Training, Labour, Social General Feeling (Page 63)

Mátyás Domschütz: Studying the Success (Page 81)

World Review

Walter Göhring: Educational Level of the Inhabitants and the Teachers' Working Conditions as Compared Internationally (Page 91)

Studio

Erzsébet V. Fónagy: Experiences of Secondary Schooling in the Capital (Page 109)

INHALT

Gyula Csoma: Die Bestimmung der Erwachsenenbildung (S. 3.)

Andor Maróti: Über die qualitative Entwicklung der Erwachsenenbildung (S. 16.)

Édit Magyar: Die ungarische Erwachsenenbildung als ein bedeutender Faktor der wirtschaftlichen Entwicklung (S. 25.)

László Ladá: Die sich in zwei spaltende ungarische Gesellschaft (S. 30.)

József Mayer: Die Grund- und Mittelschulen der Werktätigen (S. 34.)

Marianne Várnagy: Theorie und Praxis der heutigen ungarischen Erwachsenenbildung (S. 46.)

János Szigeti Tóth: Die Volkshochschule: ein Beispiel der Gemeinschaftsschule (S. 51.)

Dokumente

Stellungnahme der Landeskonzferenz für Erwachsenenbildung (S. 58.)

Blickfeld

Erika Garami-Iláikó Szabó: Fachbildung, Arbeit, gesellschaftliches Allgemeinbefinden (S. 63.)

Mátyás Domschütz: Lernen des Erfolgs (S. 81.)

Weltspiegel

Göhring, Walter: Schule und Ausbildung im internationalen Vergleich (S. 91.)

Werkstatt

Erzsébet V. Fónagy: Erfahrungen der Mittelschulung in der Hauptstadt (S. 109.)



A hollókői templom
Tatai Péter, 10 éves