



A SZAKMAI KÉPZÉS ÉS A SZAKMAI MŰVELTSÉG ÁTALAKULÁSAI

„A korábbi, főként a premodern társadalmakban nagyra becsülték az idős embereket, mert rengeteg felhalmozott tapasztalattal rendelkeztek... Ma ellenben kimondottan hátrányos, ha valaki régebbi és mára elavult ismeretek birtokában van, mert ez nehezíti az újak megszerzését.”

Fehér Márta¹

EZEN ÍRÁS CÉLJA, HOGY AZ ISKOLAI OKTATÁS és a szakmai műveltség kapcsolatának illetve a szakmai műveltség néhány sajátosságát elemezze alapvetően közgazdasági aspektusból, illetve – ami nem biztos, hogy teljesen ugyanaz – közgazdászok, közgazdasági teoretikusok és néhány más gondolkodó véleményén alapján.²

Mindjárt az elején érdemes egy terminológiai problémára kitérni, arra, hogy mi is az a szakmai műveltség, amiről beszélni fogunk. Másokkal együtt a közismert hazai munkagazdász Rimler Judit is (*Rimler 2003*) rámutatott, hogy a munkaerő legáltalánosabb jellemzője az iskolázottság, a műveltség, a tanultság (angolul: schooled, educated, trained, cultured), amikor azonban a munkaerő *szaktudásáról* beszélünk akkor a skill (ügyes, jártás, szakavatott, gyakorlott, szakképzett, szakismerettel vagy mesterségbeli tudással rendelkező) kifejezést használjuk.³

A továbbiakban a szaktudásról, illetve a szakműveltségről a fenti értelemben fogunk beszélni.

A szakmai műveltség a korai időkben

A történelem hajnalán a népesség meghatározóan földművelésből, gyűjtögetésből, halászatból, vadászatból élt, így a „szakmai műveltség” fogalmunkkal a megélhe-

1 Fehér Márta megjegyzése. Információ és tudás a társadalomban. Kerekasztal-beszélgetés. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003. június.

2 Köszönettel tartozom Kozma Tamásnak és Sáska Géának az írással kapcsolatban elmondott véleményükért, s tanácsaikért.

3 Mint írja: „A be skilled in doing something azt jelenti, hogy ügyes, jártás, gyakorlott valamiben, jól ért valamihez, és a be skilled in an art értelmében: mesterségbeli/szakmai tudással rendelkezik, ért valamilyen szakmához/mesterséghez. A skill tehát egyértelműen utal nemcsak a munkát végző személy ügyességére, tapasztalatára, tudására, de arra is, hogy miben, milyen szakmában, milyen tevékenységben éri ezeket el.” (*Rimler 2003.*)

téshez, túléléshez szükséges fogásokat, gyakorlatot, az eszközök elkészítésének és használatának ismereteit, a természeti megfigyeléseket stb. írhatjuk le. Ez persze ekkor még – hivatásos pedagógiai gondolkodók és közgazdászok nem lévén – alig választható le az „általános műveltségtől”. Az „ügynevezett barbár társadalmaknál, vadászoknál, pásztoroknál és még a földművelőknél is ... az emberek foglalkozásának sokoldalúsága minden embert arra kényszerít, hogy kifejlessze képességeit és hogy oly eszközöket találjon ki, melyekkel a folytonos nehézségeket le tudja küzdeni.” (Smith 1940:295.) Ez a tudás a faluközösségé, ott keletkezik és ott is használják fel és a gyenge közlekedés miatt nagyon lassan terjed. A város azonban más, mint a falu.

Az ókori görög (pontosabban athéni) nevelésben – amelynek alapvető célja a „jó poliszpolgár” nevelése volt – a városi közösség egészének közösségi tudatát építő általános műveltség mellett természetesen kiemelt szerepet kapott a városi munkamegosztás alapját jelentő hierarchizált szakmai műveltség és a katonai mesterségben való jártasság kialakítása is. Ennek átadása persze még ekkor is meghatározóan a család feladata volt, a mesterségek ismeretei, fogásai apáról-fiúra hagyományozódtak (Pukánszky & Németh 1996).

De csakhamar elkülönültek a tevékenységek, és kialakultak a kizárólag a kézműves műhelyek és a kézműves foglalkozások, s ezzel együtt a szakmai képzés, amelyet a mesterek irányítottak. A tanulók (inasok, tanoncok) fokozatosan ismerkedtek meg a munkafogásokkal, és a kézműves életmóddal, értékrenddel, több évnyi szakmai tanulás (és persze ingyenes, vagy igencsak alulfizetett munkavégzés) és szocializáció után váltak *képessé* és a közösség megítélése szerint *alkalmassá* az önálló tevékenykedésre. Már ha nem rabszolgákról van szó. Az ókori manufaktúrák szervezeti rendje a betanított munkák láncolatából állott, s ennek megfelelően a legteljesebb szakműveltséggel csak azok rendelkeztek, akik nemcsak egy-egy munkafázist, hanem a termelés egészét voltak képesek átlátni.

Jóval később a szakmai nevelés feladatait a céhek és az egyetemek vették át.⁴ Mint Adam Smith az 1700-as évek közepén írja: „Nyilván már ősidők óta egész Európában a legtöbb elismert céhben hét esztendő a kialakult szokásos tanonc-idő. Hajdanában az elismert céheket universitásoknak nevezték, ami valóban a helyes latin elnevezése mindenféle testületnek. A kovácsok universitása, a szabók universitása stb. olyan kifejezések, amelyekkel minduntalan találkozunk ősi városok régi okleveleiben.” (Smith, 1992:130.) Ha jól értem Smith-t, a kovácsok universitása magában foglal mindent (általános és szakmai tudást, szakmai fogást és erkölcsöt) amit a kovácsoknak tudni kellett.⁵

4 Az első céhek a 11–12. században alakultak, majd sorozatosan jönnek létre Nyugat-Európában.

5 Így folytatja Smith. „Amikor az első olyan sajátos testületeket alapították, amelyeket ma egyedül illetünk az egyetem névvel, akkor a tudás mestere fokozat elnyeréséhez szükséges tanulmányi időt nyilván az ősi testületi szervezettel bíró közismert iparok tanoncidejének a mintájára állapították meg. Megfelelő képzettségű mester keze alatt eltöltött hét esztendő munkája kellett ahhoz, hogy valaki valamilyen mindennapos mesterségben maga is mesterré legyen és tanoncokat tarthasson. Ugyanígy megfelelő képzettségű mester keze alatt eltöltött hét évi tanulás kellett ahhoz, hogy valaki a tudományok terén maga is mesterré, tanítóvá, illetve doktorrá legyen (hajdan azonos értelmű szavak), és tanítványok és tanulók (eredetileg szintén szinonimák) most már tőle tanulhassanak.” (Smith 1992:130.)



A szakmai műveltségnek ez a fajtája – amit a mesterek, a céhek, az universitások adnak át tanulóiknak – alapvetően a szakma művelését célzó fogások, ismeretek. Mindezek mellett legalább ilyen fontos a szakma minőségi és erkölcsi szabályainak átadása, valamint e szervezet belső rendjének, moráljának, áthagyományozása is.⁶

Az intézményes oktatás első jelentősebb kiterjedése a keresztény egyházak hasadásával együtt járó ideológiai és hatalmi küzdelmek terméke. A 16–17. századtól a katolikus és protestáns egyházak „lelkekért való harca” nyomán kezdtek el kifejlődni a hatékonyabb és tömegmértű tanítást, nevelést szolgáló oktatási módszerek és szervezeti keretek. Azonban nem ez, hanem a felvilágosodás racionalizmusa hozza létre formális iskolázási rendszereket. A tankötelezettség bevezetése, az állami népoktatás megteremtése e korszak szülötte. Ennek a folyamatnak a végeredménye az alulról, vagy az állami intervencióval kiépülő tömegoktatás Európában és Amerikában a 18–19. században.⁷

A kialakuló népoktatástól sokféle hasznot reméltek. Most ismét egy klasszikus közgazdász szemüvegén keresztül érdemes megnéznünk mifélt. Az 1700-as évek végén *Malthus* így ír: „Ha az idők folyamán a közgazdaság legegyszerűbb törvényeiből egy néhány hozzáadatték az ezen iskolákban adott oktatáshoz, a társadalom haszna csaknem kiszámítható volna.” Ehhez a gondolathoz lábjegyzetben hozzáfűzi: „Smith Ádám javasolja, hogy a mértan és erőműtan elemi részei taníttassanak a községi általános iskolákban, és én azt gondolom, hogy a piacot uraló közönséges elvek megtanítása jelentékeny haszonnal járna. Bizonytalán oly tárgy az, mely miután igen közelről érdeklí a nép alsóbb osztályait, valószínűleg felkeltene a figyelmüket.” (*Malthus 1902.* 2. számú lábjegyzet az 514–515. oldalon.) Jó lesz tehát a népnek, ha újszerű ismereteket tanul, az ipari forradalom korában a gőzgépekről és a mérést, s a piaci alapokra átrendeződő új világban a kapitalizmus elemi mozzanatait. Ez a fajta szakműveltség víziója elválaszthatatlanul hordozza a szakmai-gyakorlatiasságot és az új társadalmi berendezkedés elfogadtatását.

John Stuart Mill (az 1800-as évek második felében) lelkesen támogatja a szegények, azaz a nép iskoláztatását, amely szerinte jóval többnek kellene lennie az olvasni, írni és számolni tanításnál. Fontosnak tartotta megtanítani őket az új, a kapitalista értékekre is; szerinte a társadalom műveltebb részének kötelessége megtanítani az ország műveletlen állampolgárait, hogy miként boldoguljanak az üzleti életben. „Lehetetlennek látszik előttem, hogy a képzettség és szabadság szeretetének gyarapodása a munkásosztályoknál ne lenne egyszersmind ugyanazon megfelelő józan ésszerűséggel összekötve, mely az előrelátó életmódban nyilatkozik meg.” (*Mill 1874:85.*)

6 „[A céhek] korlátozták az egy-egy mester által felfogadható legények és inasok számát. A jó erkölcsök s különösen a családi élet előmozdítása kedvéért általános szokás volt, hogy csak nős legény lehetett mester, a nőtelenek pedig az egész céh felügyelete alatt állottak. Erkölcsi kihágásokért büntetést szabtak az illetőre, nem ritkán egy időre, vagy örökre kizárták őt a céhből. Hogy az iparág tökéletesedjék, a legényeket vándorlásra kényszerítették s utjuk alatt pénzzel is segélyezték a vándorlókat. Minden céhnek volt szállója (Herberg) ahol a vándorlók ingyen kaptak szállást és útravalóul valami csekély pénzüsszeget; ha pedig valahol meg akart állapodni, munkát szereztek számára”. (*Pallas Nagylexikon.*)

7 Lásd erről: *Halász Gábor (2000), Nagy Péter Tibor (1999), Sáskó Géza (2002).*

Tehát egyik oldalról a céhes képzés – majd az ebből kialakuló inas képzés, s még később a formális és piacszerűen végzett szakképzés – a szűken vett szakmai műveltség mellett mindig igyekezett erkölcsi értékeket is átszármatatni, bár ezek tantárgyakká igen ritkán szerveződtek. Másik oldalról a kötelező népoktatás az írás-olvasás mellett az elvont általános művelést mindig is kiegészítette, s magába olvasztott valamilyen szakmai műveltséget, például a kártevők irtásáról, a gyümölcsfák metszéséről, a sebek kezeléséről és így tovább.

Az ipari forradalom kor szakmai műveltsége

Az ipari forradalom azután szétzilálja a céhrendszert, s a 17–18. században még a manufaktúrák, később a gyárak veszik át a termelést, s a szakképzést is, s ezzel együtt megváltoznak a „helyes” szakképzésről alkotott nézetek is.

Az ipari forradalom kezdetét a 18. század közepétől szokták számítani. Elsők között a textiliparban, azon belül is a pamutiparban történt radikális megújulás: elég az 1733-ban a repülő vetélő, majd később a fonógép, s a mintás szövésre alkalmas gép feltalálására utalnunk.

Ezt követte időben a „gőz forradalma” Newcomen, majd Watt gőzgépe 1769-ben kezdett el működni. Fulton gőzhajója 1809-ben futott ki. A bányagépek és a kohászat fejlődése majd később a gépgyártás megújulása (a gépgyártó gépek megjelenése, az esztergagép feltalálása, a fúró-, gyalu- és marógépek megjelenése) a gőzgépek teremtette lehetőségek megvalósulásai.

Az ipari forradalom agrárforradalom is magával hozott. Tökéletesítették az ekét, a hagyományos emberi és állati erőre támaszkodó munka egyre nagyobb hányadát gépek veszik át, a gőzeke, majd a vető- és aratógépek. Mind ezzel együtt a mezőgazdasági technológiában jelentős változások következtek be, mint például a vetésforgó, a belterjes istállózó állattartás.⁸ Mindez nagyobb termelékenységet hoz, s kevesebb emberrel is több termelési eredményt lehetett elérni.

A társadalom szerkezete átalakult. A parasztság jelentős tömegei áramlottak az ipar, a kereskedelem, a tengerhajózás és szállítás területére. Felbomlásnak indult a feudális korszak társadalmi szerkezete. Nőtt a vállalkozók száma, nőtt a burzsoázia társadalmi aránya és súlya. A munkásság száma és aránya is egyre jelentősebb.⁹ Erősen növekszik a középrétegek súlya, aránya is: a középparasztság, az

⁸ Az ipar és mezőgazdaság technikai forradalma a termelékenység forradalmát hozta, s ennek nyomán az egy főre jutó bruttó nemzeti termék Európában 1800 és 1910 között több mint két és félszeresére nőtt, ami igen jelentős növekedés, ha azt is figyelembe vesszük, hogy a lakosság száma is több mint kétszeresére emelkedett (*Berend & Ránki 1987*).

⁹ „... gyermekek tömege dolgozott látástól vakulásig a mindent felfaló gép mellett. Nők tízezrei váltak a gyárak rabszolgáivá. Embertelen munkakörülmények, neveléses munkabérek mellett, rongyokban, éhesen, állandó élet- és sérülésveszélynek kitéve termelték a fonalat” – írja *Berend T. és Ránki (1987:104)*. Hozzáteszik azt is, hogy „Nem állíthatjuk, hogy a kisiparban dolgozó munkások körülményei jobbak lettek volna. ... A vita az ipari forradalom elnyomó hatásáról máig folyik. A kapitalizmus rendszerének szükségszerű, de csak átmeneti velejárója volt-e ez, vagy pedig a tőkefelhalmozás emeltyúje, amely tőkefelhalmozás végső soron a nagy áttörést – technikai, gazdasági, sőt még szociális értelemben is elősegítette.” (*U.o.*)



értelmiség, az ipari-kereskedelmi vállalkozók, a szakmunkások, és az úgynevezett fehérgalléros munkások (munkahelyi vezetők, előmunkások).¹⁰

A kialakuló ipari-indusztriális korszak új eleme a *gyár*, amely nemcsak a termelés új és hatékony módja, hanem új kultúra is, amelyet vagy meg lehetett tanulni, vagy el lehetett utasítani, de mindenképpen idegen: a régi fajta szakmai műveltséget leértékelte és átszabta. „A munkamegosztás fejlődésével a munkájukból ők legnagyobb részének, azaz a nép nagy tömegeinek foglalkozása gyakran csak néhány, egy vagy két igen egyszerű műveletre korlátozódik.” (*Smith 1940:294.*) Majd a korábbi állapotokkal összevetve mondja Smith, hogy a gyár kultúrája mennyire eltorzítja az emberek gondolkodását, szellemét (*Smith 1940:295.*). A melegséget és biztonságot adó patriarchális céhes világ felől közeledve tehát kulturálatlan, hideg, számító, alá és fölvetettséggel terhelt és ezért embertelen a gyár.

Nem a megvetett kispolgárokban, közülük a szakmunkásokban, hanem a gyári munkamegosztás legalján élőkben, tehát a képzetlenebb betanított munkásokban látja sok szocialista, köztük a leghíresebb Marx, annak az osztálynak a tagjait, akiktől nemcsak a munka elembertelenítő hatásának felszámolását várták, hanem egy soha nem látott új társadalom felépítését is, amelyben az ember lényege a maga teljességében fog kibontakozni. A dialektikus gondolkodás szerint éppen a gyár teremti meg azt az osztályt, amelyik úgy fog nevelni, hogy a termelés is növekszik, még sincs elidegenedés. Mint írja: „A gyárrendszerből... kisarjad a csírája a jövő nevelésének, amely minden gyermek számára egy bizonyos koron túl összekapcsolja majd a termelő munkát az oktatással és a tornával, nemcsak egyik módszerként a társadalmi termelés fokozására, hanem egyetlen módszerként a mindenoldalúan fejlett emberek termelésére.” (*Marx 1975:252.*) A fizikai (a termelő) munka, a szellem (az oktatás) és a test (torna) művelésének elválaszthatatlan egysége az, ami a jobb jövőt hordozza. A szakképzést és az általános művelődést valamint a testnevelést együtt kell kezelni az iskolában, ha a személyiség totalitását akarjuk elérni – a Marx-i elképzelés szerint.

De a szakképzés, az inasképzés nem sokat változik, minimális az alapműveltség, s a gyárban megtanult szakmai fogásoknak van jelentősége. Az inas, vagy tanoncképzés heti egy napos képzést jelentett, a hét többi napján végzett 10–12 órás munka¹¹ mellett. Például Magyarországon az 1872. évi 8. törvény írja elő először, hogy az iparosmestereknek tanoncaikat a tanonciskolába kell küldeni. Az 1877-ben megjelent első tanonciskolai szabályzat heti 11 órát írt elő, három évfolyamon, amit 1882-ben 7 órára csökkentettek (3 óra rajz, 2 óra olvasás és fogalmazás, 2 óra számtan és mértan tanítására). A tanonciskolák megszervezése és fenntartása egyébként az 1884. évi 17. törvény szerint a városok és községek kötelessége volt (*Illés Lajosné 1997*).

A középosztály iskoláiban ugyanakkor (régi)új törekvéseknek lehetünk tanúi. A 19–20. század fordulóján John Dewey iskolájában a gyermekeket az életre akarják

¹⁰ Lásd erről pl. *Berend T. Ránki (1987)*.

¹¹ Magyarországon a 27 496/1884. számú miniszteri rendelet szerint a 14 éven felüli tanoncok napi 12 óra, az ennél fiatalabbak napi 10 órás munkára kötelezhetők mesterük műhelyében.

felkészíteni. Dewey szerint az iskolának olyannak kell lenni, mint az életnek. Az ismeretszerzés készségét, problémamegoldó képességet kell elsajátítania a gyermeknek. A „tankönyviskola” helyett olyan iskolára van szükség, amely szoros kapcsolatban van környezetével. Ez az iskola kölcsönhatásban áll: a gyermek otthoni környezetével, a természettel, az üzleti élettel és a termeléssel, valamint a tudománnyal. Ebben az iskolában kiemelkedő szerepe van a laboratóriumoknak, műhelyeknek, műtermeknek, zenetermeknek, s az iskolai tevékenység szerves részét alkotja a konyha és az ebédlő, valamint a könyvtár és a múzeum is (*Pukánszky & Németh 1996*). Ebben az amerikai pragmatikus iskolában is kulcsszerepe van a gazdasági, üzleti ismereteknek

De ez már a 20. század, ami jelentős változásokat hozott a szakképzés társadalmi szerepében.

Szakképzés a szovjet típusú tervgazdaságban

A világ azonban 1917 után két irányban haladt.

Számos antikapitalista gondolat, de főként Marxé volt a szovjet típusú oktatás átszervezésének elvi hivatkozási pontja. A praxis azonban ettől jelentősen eltért, hiszen a gazdasági válság és később az erőltetett iparosítás idején a személyiség teljességének koncepciójából a munka mozzanatát emelték ki a gyakorlatban, de a pedagógiai elméletalkotásban sohasem függesztették fel a marxi elvek hirdetését. Lunacsarszkij az Összoroszországi Központi Végrehajtó Bizottság 1920-as ülésén már azt hangsúlyozta, hogy „...Marxnak azt a gondolatát helyezük előtérbe, hogy az oktatást szükségszerűen szorosan össze kell kapcsolni a munkával, természetesen a legtökéletesebb, a leghatékonyabb, vagyis a gyári, nagyüzemi munkával.” (*Turcsenkó 1975:152.*)

Az elvek szerint a szakképzett ember a hatalmat gyakorló munkások és parasztok közösségének tagja, a gyakorlatban azonban kvázi állami tulajdonban álló munkaerőként jelent meg, akivel a hadigazdálkodásból kifejlődő központi gazdálkodás rendelkezett. Ez a rendszer a tervutasításos gazdaságirányítási szisztéma keretei között él tovább, a gyors fejlesztés, az erőltetett ütemű ipari, nehézipari fejlesztés következményeképpen. Az államszocialista gazdaságirányítási rendszerben későbbiekben finomabb szabályozó eszközöket használtak, aminek következtében a központi tervezés és a vállalatok érdekei közötti különbség nyíltabbá vált, az alkuk nagyobb teret és jelentőséget kaptak.

*A központi tervezés logikája*¹²

A szovjet típusú oktatás irányításában és finanszírozásában mindvégig meghatározó súllyal jelentek meg az államszocialista, erőforrás-korlátos gazdaság prefe-

¹² Hozzá kell tenni, hogy az oktatás tervezése a huszadik század 60-as éveiben nem csak az államszocializmus sajátossága. Az oktatás államszocialista redisztribúciója és a polgári társadalmakbeli redisztribúciója között a hasonlóság ellenére jelentős különbség van. Az utóbbi esetében is sok helyen tapasztalható a szakképzés struktúrájának tervezése esetenként egyes szakirányok korlátozása. Ez azonban egy működő munkaerőpiac tényleges, illetve több-kevesebb pontossággal prognosztizálható keresletére épül.



renciái. Az oktatás ráfordításainak tervezésénél a központ a termelőszolgáltatók tervezéséhez hasonlóan jár el: az oktatást termelői szolgáltatásnak tekintette, s ennek megfelelően úgy tervezték, hogy az a gazdaság igényeit a lehető legjobban kielégítse. Tehát a gazdaság domináns szereplőinek rövid távú igényei határozták meg a képzés szerkezetét. Más oldalról a bemenet oldalon, mint lakossági szolgáltatást erős „halasztási” hajlammal („maradványelv” vagy „követési elv” szerint)¹³ tervezték. Ez azt jelenti, hogy a ráfordításokat a lehető legalacsonyabb szinten igyekeztek tartani, s a szükséges fejlesztéseket a működőképesség határig halasztották.

Az államszocialista erőforrás-korlátos gazdaságban azonban az oktatási rendszernek nemcsak a bemeneti oldala „terhelt” a hiánytól, hanem a kimeneti oldala is. Tehát nem csak az oktatásba törekvők ütköznek hiányba, hanem – miután az államszocialista gazdaság azonnal felszívja a végzeteket – a kibocsátási oldalon a szocialista vállalatok is állandó munkaerőhiánnyal küszködnek. Arról a közismert sajátosságról van szó, hogy a szocialista építés útjára lépő sivatagi országban hamarosan hiánycikk lesz a homok.

A szakmunkásképzés és a szocialista gyár

A munkaerőpiacon kereslettel fellépő gazdasági szervezetek a munkaerőhiány miatt igyekeznek nyomást gyakorolni az oktatást tervező központra, és a területi szervek által végzett rövid és középtávú oktatástervezésre, és természetesen az iskolákra is, hogy a maguk speciális keresletüknek megfelelő képzést, illetve képzési szerkezetet alakítsanak ki. Ebben a rendszerben az a racionális cél, hogy a képzőhelyekről lehetőleg más szervezetek keresletének kielégítésére *alkalmatlan* végzeteket bocsássanak ki. E gazdasági szervezetek érdeke ugyanis egyrészt az, hogy az új munkaerő minél kisebb betanulási idő után teljes értékű termelővé váljon, másrészt pedig, hogy szakmai ismeretei helyhez kössék. Ez „... a fajta szakmunkásképzés tulajdonképpen nem más, mint rejtett utánpótlása a munkaerőnek ... A vállalatok abban érdekeltek, hogy új meg új fiatalokat vegyenek föl a munkásaik közé. Ennek pedig az a legbiztosabb módja, hogy nyomást gyakorolnak a megyei tanácsokra a szakmunkásképzés érdekében.” (*Kozma 1986:404.*)

Az államszocialista erőforrás-korlátos gazdaságban a (nagy) vállalatoknak alapvető érdeke fűződik tehát a túlspecializált szakképzési rendszer konzerválásához. Két okból is, egyfelől, mert ezek az iskolák a termeléshez már szocializálódott dolgozókat bocsátanak ki, akiknek a felsőfokú továbbtanulástól való elzártságuk erősíti a tanult szakmájukon keresztül a munkahelyüktől való függőséget, más-

¹³ Lényegében az államszocialista erőforrás-korlátos gazdaság közismert sajátosságairól van szó, arról, hogy az érdekérvényesítési képességek eltérése következtében az erőforrásokat a lehetőségek határáig kiszivattyúzzák a tercier szektorból, a termelésbe irányítva át. E folyamatok oda vezetnek, hogy az oktatási rendszer bemenetén (különösen felsőbb szinteken) kínálati hiány alakul ki, és a hiányjelenségek törvényszerűségei az oktatási rendszer működését alapvetően befolyásolják. (Fontos megjegyezni, hogy „hiányon” nem nemcsak azt értjük, hogy nincs, hanem azt is, hogy más van, mint a keresett továbbtanulási lehetőség.)

felől pedig a diákok már tanulóéveik alatt kvázi munkásként részt vesznek a termelőmunkában.

A felsőoktatás és a szakképzés

A felsőoktatás szakirány szerinti struktúráját szintúgy a felhasználás szempontjai alapján alakítják, amelynek megőrzésében szintúgy a termelő szféra érdekelt. Az irányított gazdaság viszonyai között a „felhasználók”, a munkaadók az oktatástervezés befolyásolásával is egyre kedvezőbb pozíciót igyekeznek kivívni maguknak bürokratikus szabályozott munkaerőpiacon. A gondolatmenet egyszerű, minél, „ágazatspecifikusabb” a felsőfokú képzés, a végzeteknek annál kisebb a mozgásterük, következésképpen annál inkább ágazatukhoz vannak kötve. Bérük nemcsak egyszerűen a nagyobb kínálat miatt szorítható le, hanem a szűk mozgáster miatti kiszolgáltatottságuk miatt is.

A szakműveltség a szocializmus gyakorlatában

Az államszocialista erőforrás-korlátos gazdaságban az oktatás gazdaságot szolgáló (termelő szolgáltató) funkciója törvényszerűen előtérbe kerül. Ebből adódóan a végzeteket felhasználó szervezetek erőforráséhsége alakítja a képzés szerkezetét és vele együtt a tananyagot. Az intézményes oktatás munkaerő-centrikus irányítása az általános képzést szükségképpen a szakképzésnek rendeli alá, s a képzés egészének a műveltségtartalma ugyanezt tükrözi: „A szakképző intézményekben a szaktudás fontossága, relevanciája annyival kézzelfoghatóbb, mint a »kiegészítő« anyagoké, hogy ez utóbbiakat teljesen mellőzötté degradálja. Ez a helyzet a szakmunkásképzésben, a szakközépiskolában és az egyetemen is, csak az egyetem esetében, ahol a nem szaktudás szintje eleve magasabb, kevésbé veszélyes, mint másutt.” (Ferge 1976:66.) Mindezt átfogja az arányok helyességét igazoló pedagógiai ideológia, amelyik egyben a szakképzés különös jelentőségét is hangsúlyozza a gazdasági modernizációban.

A szocialista rendszer meghatározó jellegzetessége az eszmények és a realitás közötti jelentős és növekvő távolság. A praxis oldalát a vállalatok képviselték, az elveket pedig az állami ideológusok és az elméleti pedagógusok, akik szerint a képzésben a szakmai műveltség jóval több, mint a napi igényeket kielégítő szakképzés, hanem az ún. *szocialista, mindenoldalúan fejlett ember nevelésének eszköze* is. E két nézetrendszer képviselői folyamatosan ütköztek.

A marxi elvek és a napi ideológiák alapján szervezendő közoktatás híveinek oldalát mutatja a Magyarországon például az 1961. évi III. törvénnyel legitimált közoktatási reform. A reform messze nem koherens eszmei alapját a „fejlett tőkés országok utolérésére” és a „kommunizmus alapjainak lerakására”, valamint a „politechnikai” oktatásra, és a „tudományos és technikai forradalomra” vonatkozó nézetek adták. A jog szabályozó erejének gyengeségét és a párt szavának súlyát világosan mutatja az a tény, hogy a reformról szóló törvénynek még a szövegtervezete sem készült el, már 1959-ben teljes erővel megindult a majdani tör-



vény végrehajtása: 1960-ban már a gimnáziumok 91 százalékában, 249 „szakmában” bevezették az „5+1-es szakirányú képzést”. A jövő iskolatípusának ugyanis a „politechnikai oktatást” megvalósító „5+1-es” gimnáziumot tekintették. Ez alatt azt értették, hogy a gimnáziumok a hatnapos oktatási hét egyik napján „szakmai előképzést” végeznek, ami lehetővé teszi, hogy a tanulók az érettségivel együtt a szakmunkásvizsgát is letegyék. Három év alatt, 1962-ig, 126 új gimnázium, 89 új szakközépiskola és 48 új felsőfokú technikum alakult és a közép- és felsőfokú tanulók száma másfélszeresére ugrott.

Az ideológiák iránt nagy fogékonyságot mutató központosított irányítású rendszerek hajlamosak és képesek sokat költeni eszméik valóra váltására. A pénzügyminisztérium bizalmas jelentése – 1965-ben – egy milliárd forintra (mai pénzösszegben kb. száz milliárd Ft) becsülte a megbukott reform közvetlen többletköltségét. Ennél is nagyobb kárt okozott a reform visszahatása a középiskolai oktatás minőségére (*Polónyi & Timár 2001*).

Az ilyesfajta elvi politizálás előtt a korlátot többnyire a gazdasági kényszerek engedik le. Az MSZMP Politikai Bizottsága formálisan 1965-ben a reform valamenyny konkrét célját és intézkedését érvénytelenítette. Győztek az Új Gazdasági mechanizmus hívei ekkor mindenoldalúan fejlett embereszmény képviselői felett.

De nem sokáig.

A hatvanas évek végén és a hetvenes évek elején ismét átlendült az inga. Ismét a hatvanas évek eleji mondatok hangzanak el. Az 1972-es magyar és az 1975-ös szovjet oktatáspolitikai reformjának éppen ez volt a mozgató rugója. „Az általános irányú képzést nyújtó iskola például nem készít fel eléggé az életre, csak alig ébreszt érdeklődést a tanulóban a termelés iránt. Emellett, minél magasabb az oktatás színvonala az iskolákban, annál inkább a szellemi munka felé fordul a tanulók érdeklődése.” (*Turcsenkó 1975:93–94.*) Az emberek menekülnek a fizikai munka világából a létező szocializmusban és ez baj a gyár munkaerő gazdálkodási szempontjait követők szerint: „Az ország különböző körzeteiben végzett felmérések eredményei azt tanúsítják, hogy a középiskolások túlnyomó többsége (több mint 80 százalék) tovább akar tanulni valamilyen felsőoktatási intézményben, és csak 5–7 százalék akar dolgozni az iskola befejezése után. A számítások azonban azt mutatják, hogy 1975-ben a középiskolását végzetteknek csaknem a fele azonnal be kell hogy kapcsolódjék a népgazdaság szférájába.” (*U.o.*) Mindez nemcsak (köz)gazdasági érdekeket, hanem a szocialista rendszer legitimitációját is gyengíti. „Az, hogy a tanulók nem akarnak szakmunkásnak menni, mind élesebben ellentmond az objektív helyzetnek s annak a társadalmi, gazdasági és politikai szerepnek, amelyet a munkásosztály ténylegesen játszik társadalmunkban” (*u.o.*), s a továbbtanulás motívuma nem az alkalmazható tudás megszerzése, hanem a magasabb társadalmi státust megszerzése „A fiataloknak egy hányada, mint V. G. Afanaszejev, a Szovjet Tudományos Akadémia levelező tagja helyesen megjegyzi, nem azért jelentkezik egyetemre vagy főiskolára, hogy ott ismereteket szerezzen, hanem azért, hogy »valaki legyen belőle«.” (*U.o.*) A probléma gyökere nem a társadalom berendezkedésében, hanem „fiataloknak ez a viselkedése a pályairányítás és nevelésünk gyakorlatosságával függ össze...” (*U.o.*)

A szakképzés a szocializmusban egyik oldalon ideológiai célokat szolgált (a munkásosztály nevelését), s az idealisztikus társadalom és kapitalizmust utolérő, s meghaladó gazdaság képéből levezett műveltség tartalmakat közvetített.¹⁴ Másik oldalról viszont – ugyancsak fontos feladatként – a közgazdaságilag irracionálisan fejlődő (pontosabban nem fejlődő) gazdaság igényeit kellett kiszolgálnia az alsó fokú oktatástól kezdve.¹⁵ A szocialista nagyvállalatok elmaradtak, szűk, speciális, nem konvertálható szakmai szükségletét kellett kielégíteni, az ezt szolgáló konkrét szakmai műveltséget megtanítani – s ezen szükségletek szerint elosztani és röghöz kötni a munkaerőt. Az ideológiai célból közvetített tartalmak azonban olyan mértékben ellentétben voltak a gyakorlattal, ami szocialista pedagógia lényegében állandó válságát eredményezte (lásd „kettős nevelés”¹⁶ problémakörét).

A szakképzés a piacgazdaságban

A piacgazdaságokban is ugyanebben az időben – a 60-as, 70-es években – az oktatást közgazdasági szemszögből beruházásként kezdték el értelmezni, s innét nézve vált értelmessé az oktatás hatékonyságának az ügye. Fritz Machlup Varga István emlékére írt tanulmányában arra (is) keresi a választ, hogy „mennyiben javítja a különféle szintű nevelés az emberi kapacitást, és mennyiben növeli a termelésben foglalkoztatott emberi erőforrások értékét?” (*Machlup 1982.*) Mint írja: „A nevelés hozzájárulásának lényege kétségtelenül a know-how és a know-what típusú tudás, vagyis a szakismeret és a befogadott tudás terjesztése.” (U.o.) A ne-

14 „A szakközépiskolák – mutat rá az SZKP Központi Bizottsága – arra hivatottak, hogy biztosítsák a fiatalság magas színvonalú szakmai képzését, s hogy alapos általános műveltséget nyújtsanak, mely megfelel a tudományos-technikai és a társadalmi haladásnak, továbbá hogy sokoldalúan fejlett, politikailag tájékozott, a kommunizmusért eszmeileg szilárdan küzdő embereket neveljenek.” ... Az SZKP Központi Bizottsága és a Szovjetunió Minisztertanácsa által „A szakmai képzés rendszerének tökéletesítéséről” hozott határozatnak megfelelően az 1972–1974 években kidolgozzák a szakmunkásképző középiskoláknak a tanterveit és programjait, amelyekben biztosítani fogják, hogy a szakmai és az általános irányú képzés viszonya tudományosan megalapozott legyen, s hogy a tanulmányi, a nevelési és a termelési folyamatok összefüggjenek egymással.” (*Turcsenkő 1975:81.*)

15 „Az 1966 és 1970 közötti ötéves tervidőszak különösen jelentős a szovjet képzés történetében. Ebben az időszakban, az SZKP XXIII. Kongresszusának döntéseivel, valamint az SZKP Központi Bizottságának és a Szovjetunió Minisztertanácsának ezután kiadott több határozatával összhangban, nagy erőfeszítéseket tettek a képzés és a közoktatás egész rendszerének tökéletesítéséért... A nyolcadik ötéves tervidőszakban hozott intézkedések között vezető helyet foglal el az alsó fokú oktatás átszervezése. ... Ennek eredményeként az elemi iskolában teljesen átalakították az oktatás menetét, úgyhogy a szaktárgyi oktatás már a negyedik osztályban megkezdődik ... Az új tantervek nagy figyelmet fordítanak a tudományos ismereteknek a termelésben történő alkalmazására, a munkára nevelés és a politechnikai oktatás kérdésére. Sok iskolában bevezették az autó és a traktor szerkezetének tanulmányozását, a gépirást és más gyakorlati tevékenység oktatását. Az utóbbi időben sok helyütt szerveztek termelőbrigádokat a tanulók számára; faluhelyen ezek a munkára nevelés és a mezőgazdasági pályák felé történő pályairányítás fő formái lettek.” (*Turcsenkő 1975:114–116.*)

16 Bár a „kettős nevelés” a szocialista pedagógia terminológiájában eleinte elsősorban az iskola tudományos marxista-leninista ideológiára épülő erkölcsi-világnézeti nevelésének és a család ezzel ellentétes szellemiségben történő nevelésének ütközését értették. Később azonban – a 80-as évek puhuló diktatúrájának, erodálódó társadalmának és egyre súlyosbodó gazdasági nehézségeinek időszakában – a fogalom mind inkább kiterjedt az iskola által közvetített, „ideológiailag megalapozott” műveltség tartalmak és a mindennapi életben, a valóságban mind nagyobb számban tapasztalható „helytelen” jelenségek okozta ellentmondások nevelési hatásának, magyarul az iskola ideológiai nevelési kudarcának magyarázatául is.



velésnek a termelés hatékonyságához való hozzájárulását „munkáshatékonyságra”, „allokációs képességekre” és „újító képességekre” bontja fel.¹⁷

Az oktatás beruházási megközelítése azonban az oktatás egyre jelentősebb kiterjedésével kezd megkérdőjeleződni.

A posztindusztriális kor oktatása és a szakmai műveltség

A 20. század végére megváltozik világ, és benne az oktatás is. A globalizálódás magával hozza az oktatás második expanzióját. Az iskola szerepe is megváltozik az ipari termelés csökkenésével, a gyárak megszűnésével és a szolgáltatások megerősödésével. A fogyasztás kerül előtérbe és a korábbi időszak beruházás szemléletével szemben. Az alapfokú oktatás a korosztályok egészére, a középfokú oktatás majdnem egészére, a felsőoktatás pedig több mint felére terjed ki a fejlett országokban.

Ez az expanzió egyben az iskolarendszer szerkezetére és a közvetített tananyag-, és műveltségtartalmakra is alapvető hatással van. Az iskolarendszerben mind magasabb évfolyamra kerül, majd részben ki is szorul, s innen a felnőttképzés és a felsőoktatás szervezeti keretei közé kerül a szakképzés. Elsősorban a főiskolai szinten válik nem elhanyagolható képzési elemmé a felsőfokú szakképzés. Másodszorban pedig egyre dominánsabbá válik az iskolarendszeren kívüli szakképzés.

A szakképzés egyre inkább a felnőttképzés részévé válik. A felnőttképzés pedig élet-hosszig tartó tanulássá alakul, egyfelől a hagyományos értelemben: mint a munkaerőpiaci alkalmazkodás eszköze, másfelől pedig mint a tanulás fogyasztása.

Mint Kozma Tamás írja: a felnőttképzés szerepe korábban egyfajta kompenzálás, pótlás volt – nevezetesen az igazságtalan oktatási rendszerből gazdasági, vagy társadalmi okok miatt kimaradtak számára lehetővé tenni a magasabb szintű végzettség megszerzését. „Jellegzetesen ilyen szerepe volt Európában még sokáig, különösen Európának azokon a térségein, ahol totalitárius rendszerek jöttek létre a társadalmi igazságosság nevében (a második világháború előtt a fasiszta, a második világháború után pedig a kommunista rendszerekben). Az Egyesült Államok esetében ilyen szerep jutott a felnőttképzésnek részben az 1930-as évek elején – Roosevelttől New Deal-jéhez kapcsolódva – részben pedig az 1960-as években, Johnson Nagy Társadalom programja keretében.” (Kozma 2000.) Hozzáteszi, hogy ez a pótló szerep ma is megvan azokban a társadalmakban, ahol nagy a be-

17 „A »munkáshatékonyság« nyilvánvalóan a munkásnak az a képessége, hogy adott feladatot gyorsabban, vagy jobban végezzen el vagy mindkettő együtt. Vagy fizikai ügyességüket vagy szellemi képességüket javítja a kapott képzés;... Az »allokációs képesség« arra utal, hogy a lehető legalkalmasabb változatot keressék meg. ... A helyes választásnak ezt a képességét a funkciók egész skáláján lehet gyakorolni, amilyenek a szakmunkás, a művezető, a felügyelő, az ellenőrző, a technikus, a mérnök, a tanácsadó, a kutató és persze a vezető, hogy az iparban dolgozó »allokátoroknak« csak egy kis töredékét említsük. A nevelés harmadik említett termelékenységét növelő hatása az »újítási képesség«. Nem vitatható az újítások fontossága a termelékenység növelése és az újítók keresete szempontjából. Az iskolázottság és az újítási képesség közötti okozati kapcsolat azonban nem meggyőzően tisztázott. Világos persze, hogy az újítóknak nagy befogadott tudással kell rendelkezniük, ami az iskolázottságból és az iskola utáni képzésből származik, de az hogy nevelési eredményeiknek tulajdonítható-e újítási hajlamuk, eredetiségük és bátorságuk, az egyáltalán nem biztos” (Machlup 1982:231–232.).

vándorlás. „Ez a pótló, igazságtévő szerepe a felnőttképzésnek azonban látnivalóan eltörpült, visszaszorult mára. (...) A felnőttképzés e megváltozott szerepét éppen az jellemzi az 1990-es évek végén, hogy benne a felsőfokú végzettségűek aránya dominál. ... A felnőttképzésben mindinkább az iskolázottabb társadalmi csoportok vesznek részt – az iskolázatlanabbak pedig egyre kevésbé. A felnőttképzés nem pótolja, helyettesíti az iskolázottság hiányait, hanem folytatja és kiélesszíti.” (Kozma 2000.)

Az életen át tartó oktatás/tanulás körében tehát elsősorban a fejlett, gazdagabb országokban a szakképzés mellett egyre nagyobb szerepet kapnak a „rekreációs” képzések, a „tanulva-szórakozás”, az oktatás fogyasztása. Egyértelmű, hogy az oktatás ugyanolyan fogyasztási cikké kezd válni, mind az üdülés, az olvasás, vagy a szórakozás.

Új gazdaság, új szakmai műveltség?

A 20. század végén egyre több szó esik politika csinálók és a kutatók körében a tudás alapú társadalomról, az információs társadalomról és gazdaságról, az új gazdaságról. A felállított elméleti definíciók általában a megismerés folyamatának felgyorsulásáról, a tudás felhalmozási tempójának növekedését axiómaként kezelik. Ha közelebbről megnézzük azonban ezt a feltételezést kiderül, hogy nem az újfajta tudás, vagy ismeretek előállítása¹⁸ gyorsult fel, hanem a régi információk átadásának-átvételének sebessége. Sok igazság van abban, amit Theodor Roszak írt: „Ezek a gyakran szajkózott közhelyek és klisék voltaképpen egy széles körben elterjedt kultusznak a hókuszpókusjai. Mint minden kultusz, ez is fenntartás nélküli hűséget és belenyugvást követel a résztvevőktől. Elhitei azokkal, akiknek fogalmuk sincs róla, mi az információ, vagy miért van rá szükség, hogy az információ korában élünk, amelyben a számítógépek azt jelképezik számunkra, amit Krisztus keresztjének darabjai a »hit korában« élő embereknek: a megváltást.” (Roszak 1990:6–7.)

Mindenesetre az információcsere felgyorsulása változást hoz a szükséges műveltségben is. „Az úgynevezett tudás alapú gazdaságokban az információs és kommunikációs technológiai (IKT) tudás felértékelődik, a számítógép használatának elterjedése, az internet a foglalkoztatást rugalmassá és innovatívvá teszi, így csökkenti a költségeket és növeli a versenyképességet...” (Halász & Lannert 2003.)

Az információ gyors áramlási képessége a gazdaságban igen gyors szerkezetváltozásokat indukál – ami értelemszerűen a munkaerőpiac szakmunkaerő keresletének szerkezetére is kihat, rövid távon, kiszámíthatatlanná teszi. Sokan azt gondolják, hogy a változások nagy frekvenciája miatt a tudás alapú társadalomban

¹⁸ Joseph E. Stiglitz – a neves közgazdász – is rámutat új könyvében, egyszerűen nem igaz az „új gazdaság” mítosza, mert bár a távközlési iparág a duplájára növelte GDP-beli részesedését a 90-es évtizedben, és az új munkahelyek kétharmadát, a beruházások egyharmadát hozta, de a tőzsdei buborék kipukkanása után ma a felesleges fejlesztések és csődbe jutott cégek jellemzik a korábbi csodát. Joseph E. Stiglitz: *The Roaring Nineties*, W. W. Norton and Company, New York, 2003 – Matolcsy György könyvismertetése alapján (*Heti Válasz* 2004. 03. 25.).



leértékelődik a tudás, s ezért a képzésnek el kell mozdulnia a tárgyi tudás alapú oktatástól a készségfejlesztő oktatás felé.

Elképzelések a jövőről

Tulajdonképpen az az alapkérdés, hogy a műszaki fejlődés hogyan befolyásolja a munkafeladatok elvégzéséhez szükséges képzettséget? Mint Falusné Szikra Katalin – a közismert munkagazdász – megállapítja: „E körül még ma is sok a vita. Nagyon különböző elméletek léteznek egymás mellett. Fő típusaik: a dequalifikáció, a növekvő kvalifikáció és a polarizáció elmélete.” (Falusné 1997.) Ma – főleg a laikus értelmiség számára – leginkább a növekvő kvalifikáció elmélete a legnépszerűbb, mely szerint a gépesítés és az automatizálás a munkaerő átlagos képzettségi szintjének a növekedéséhez vezet. A dequalifikáció elmélete szerint azonban a tökéletes üzemszervezés szétzúrdítja a munkafolyamatokat, és elválasztja az önálló szellemi munkát a végrehajtó tevékenységtől. Ennek nyomán a termelőmunka végzéséhez szükséges képzettség csökken. A polarizáció elmélete szerint pedig az automatizált termelésre való áttérés nem csökkenti, még csak nem is növeli, hanem polarizálja a munkafeladatok elvégzéséhez szükséges képzettséget. Az egyik póluson az egyszerű, egyoldalú, különösebb képzettséget nem igénylő, míg a másikon bonyolult, magas képzettséget igénylő feladatok jönnek létre. Végkövetkeztetésként az állapítható meg, napjainkban mindhárom tendencia érvényesül, ám az eredő hatás végül is a magasabb képzettség iránti kereslet növekedését eredményezi (u.o.). Hozzá kell azonban tenni, hogy „az a remény, hogy a high-tech ágazatok viszonylag gyors létszámnövekedésén keresztül olyan foglalkoztatás-növekedés érhető el, amely kompenzálni képes a közepes és az alacsony műszaki szintű ágazatok létszámcsökkenését, illúzióknak bizonyul.” (U.o.) A csúcstechnika ugyanis csak szűk területre korlátozódik, és sokkal inkább töké-, mint munkaigényes. Így azután a foglalkoztatást nem, vagy csupán igen kis mértékben növeli.

Rimler Judit – korábban már idézett munkagazdász – másként gondolja (Rimler 2003). Szerinte a technikai fejlődés háromféleképpen változtatja meg a munkát. Az egyik következmény az, hogy megszűnteti azokat a munkákat, amelyek termékére nincs szükség. A másik az, hogy a létrejövő új termékek, és szolgáltatások új munkákat teremtek. A harmadik pedig, hogy az új technika egyes régi munkákat átalakít.

„Ami a megszűnő szakmákat illeti, nehéz lenne egyértelmű választ adni arra, hogy a régi munkák általában alacsonyabb szintű mesterségbeli tudást igényeltek, mint az újak, vagy sem. E munkák nagy része magas színvonalú kézműves munka volt, amely elsajátítása nem kevés időt vett igénybe a hagyományok átvételével, sok tanulással, gondos tervezéssel, nagy gyakorlattal és a kezűgyesség fejlesztésével járt. Másfelől pedig nagy számban voltak igen egyszerű munkák, amelyeket szinte egy gyerek is könnyedén el tudott végezni.” (Rimler 2003.)

De az új munkák esetében is vegyes a kép, mivel az új eszközöket felfedező, ki-fejlesztő kutatóknak, mérnököknek, technikusoknak igen mély ismeretekkel kell

rendelkezni szakterületükön, ugyanakkor az általuk kifejlesztett eszközök kezelőinek olykor szinte semmivel.

Mint Rimler hangsúlyozza: „Az esetek többsége a középső kategóriába esik. Azokról a tevékenységekről vagy foglalkozásokról van itt szó, amelyeket a modern technika megújított.” (Rimler 2003.) Felteszi a kérdést, hogy a fejlettebb technikával dolgozók munkája vajon magasabb színvonalú-e, mint az alacsonyabb szintű technikával dolgozóké? „Mondhatjuk-e, hogy egy teherautó sofőr munkája bonyolultabb, mint egy kocsisé? Inkább azt kell válaszolnunk, hogy más. A sofőrnek ismerni kell a gépét, a kocsisnak a lovait. Egyik sem könnyű.” (U.o.)

Igaza van-e Rimlernek? Valóban ugyanúgy ismeri a sofőr a gépét, mint a kocsis a lovát? Vagy a sofőr csak azt tudja, hogy hogyan is kell az autót vezetnie, de azt már nem tudja, hogy mi történik „odabenn”? Sőt, már az autószerelő sem tudja, hiszen csak mérési pontokat ellenőrzi, s ha nem egyezik a mért adat az előírttal, akkor fődarabokat cserél és nem javít. S csak keveseknek adatik meg a mindentudás (legalábbis az autó működését illetően).

Ez nem más, mint a fentebb már említett polarizáció jelensége.

Ha a három folyamat közül a képzettségek polarizációja a meghatározó, akkor lehet hogy azoknak van igaza, akik azt hangsúlyozzák, hogy az iskola által közvetített műveltségnek a szubsztanciális tudás felől a proceduális tudás felé kellenne elmozdulni.¹⁹ A már korábban említett folyamat – a szakképzésnek az iskolarendszerből történő kiszorulása – is ezt látszik igazolni. Hiszen a gyorsan változó proceduális ismereteket inkább lehet a munkaerőpiac igényeihez gyorsan reagáló iskolarendszeren kívüli képzésben tanítani. Ezzel párhuzamosan viszont az iskolarendszerű köz- és felsőoktatás egyre inkább a széles általános, szubsztanciális műveltség²⁰ közvetítése felé mozdul el.

Az iskolarendszeren kívüli (tanfolyami) szakképzés kiterjedése mellett más folyamatokat is lehet látni. A nagyvállalatok egyre inkább az iskolarendszerű képzés lezárulása után, maguk vállalkoznak alkalmazottaik szakképzésére. A vállalati egyetemeken, vállalati akadémiákon oktatják a pályakezdőket a vállalatnál használandó speciális szakismeretekre, illetve ezeken frissítik fel az alkalmazottak – vállalat szempontjából fontos – specializált szakmai ismereteit.

19 Pataki Ferenc és Gazsó Ferenc egy kerek asztal beszélgetés során (Információ és tudás a társadalomban. Kerekasztal-beszélgetés. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003. június) úgy vélték, hogy „az iskolarendszer, az oktatás alapvető kérdése, hogy milyen arányú legyen az úgynevezett szubsztanciális – a jelenségeket, az alkalmazott sokféle eszköz működését megalapozó elméleti – tudás és az alkalmazás mikéntjére vonatkozó procedurális tudás aránya, illetve e kétfajta tudás határainak megvonása.”

20 Vámos Tibor szerint a kiszámíthatatlan jövőbeli folyamatok szabályozásának legjobb eszköze a robusztus szabályozás, olyan szabályozás, ami ellenáll a zavaroknak. Majd így folytatja: „Az egyes társadalmak és egyes családok hosszú távú, robusztus önszabályozása a közoktatás. Ez a közoktatás nem a változatlan társadalom életre megszabott pozíciójára és ebben az egyidejűleg engedelmes és parancsolni tudó alatti és feljebbvalóra készít fel, hanem az olyan alkotó, önállóan gondolkodó, saját magáért felelős emberre, akinek jó alapjai vannak az új befogadására, annak ügyes, egyéni és csoportos kiaknázására, és aki képes együtt dolgozni változó környezetek, különböző kultúrák embereivel. Olyan nemzedékre van szükség, amelyik nem a bemagolt tantárgyak összefüggéstelenül elválasztó torzító üvegén nézi a dinamikus valóságot, és így azt megérti sem tudja, hanem az összefüggéseket felismerő, tárgyszerűen mérlegelni tudó, előítéletektől mentes, folyamatosan önmegújító tudatú társadalomra”. (Vámos 2003.)



Persze más a helyzet a kis és középvállalatok esetében, az ilyenek „kész”, azaz szükségleteik szerint kiképzett szakembereket szeretnének, de nem kapnak az iskoláktól. Ezért nem vesznek fel pályakezdőket, hanem csak olyan dolgozókat, akik már valahol kellő gyakorlatot, azaz szakműveltséget szereztek. Ez az a kör, amelyik azzal az igénnyel fordul az iskolarendszer és az oktatásirányítás felé, hogy számukra naprakész, speciális szakismerettel rendelkező szakembereket képezzenek. Az oktatáspolitikai meg-megújuló erőfeszítésekkel próbál ezeknek az igényeknek (is) megfelelni. A tanműhely-építési programok, a vállalati képzőhely fejlesztések és a vállalati szerződések ösztönzése mind ennek az érdeknek kíván eleget tenni. Magyarul, arról van szó, hogy a kis és középvállalatok igyekeznek a speciális szakképzés költségeit más vállalatokra, vagy az államra, vagy magára a tanulóra²¹ hárítani.

Végül is a munkaerőpiac nagyvállalati szegmense azt kívánja, hogy a fiatalok olyan műveltséggel felvértezve lépjenek ki az iskolából, amelyre a speciális szakmai ismeretek gyorsan és könnyen rá lehet építeni. Úgy tűnik, hogy ma Magyarországon az iskolarendszer és a szakképzés irányítói ezeknek a nagy és nem a kis, vagy a közép vállalati érdeknek leginkább megfelelő képzési formákat és tartalmakat fejlesztik, hiszen ők is arról beszélnek, hogy az iskolából hozott műveltség kellően széles és alapozó jellegű legyen.

Ez a fejlesztési irány ütközni látszik a kis- és középvállalatok igényével. A kis- és középvállalatok számára kevésbé fontos a széles, szakmai alpműveltséggel kibővített általános műveltség. Sőt lehet, hogy kimondottan előnytelen – mivel az alkalmazottak a gyors átképezhetősége nagyobb fluktuációs lehetőségét tesz számukra lehetővé. Ezeknek a vállalkozásoknak a „kész” szakember igényét az iskolarendszer jelenlegi képzési struktúrája egyre kevésbé tudja majd kielégíteni. Ezt a szerepet valószínűleg az iskolarendszeren kívüli, piaci szakképzés veszi át, és az egészen biztos, hogy a diákok hosszabb képzésének árát, és a kiesett keresetet az egyének és a közösségi forrásokból fedezik.

A nagyvállalatok, amelyeknek megfelelő az általánosan művelt, de nem szakképzett ember, mert maguk képeznek belőlük szakembert, és a kis és közép vállalatok, amelyek elsősorban a közoktatást követően szakképzett munkavállalókat alkalmaznak másképpen értékelik az alapozó ismeretek jelentőségét. Amaz fontosnak, emez kevésbé fontosnak tarja. Ellenben a nagyvállalatok és a felnőttképző vállalkozások érdeke egy irányba mutat: mindkét szféra elemi érdeke, hogy a középfokú oktatás csak az alapozó szakmai ismeretek és az általános műveltség átadására szorítkozzék.

Ezen nem változtat az a helyzet sem, hogy éppen a szakmai alapozó ismeretek nagyobb mértékben avulnak el, mint az általános műveltség elemei. A felnövekvő nemzedék éppen ezért nem tanítható meg mindarra, amire az embernek élete végéig szüksége lesz majd. Ebből a bizonytalanságból fakad az a gondolat, hogy a diákoknak átadandó ismeretek állandó megújulását igényli a közelebből

²¹ Nem ismeretlen az a jelenség, hogy a szakmunkástanuló szüleinek jelentős összeget kell fizetniük azért, hogy vállalkozó gyakorlati képzési helyet biztosítson a gyermek számára.

meg nem határozott társadalom, a gazdaság, a tudomány, a világ gyors fejlődése.²² Ebből a nézőpontból érthető a – már tárgyalt – élethosszig tartó tanulás fogalom őszinte hívei.

Befejezésül

A korai társadalmakban a szakmai műveltség nem vált el a műveltség más elemeitől, s a szakképzést nem a piaci elvek, hanem a család, a mester, vagy a céhek szakmai, erkölcsi elvárásai formálták. A kapitalista gazdaságban a munkaadók a termelési struktúrájukban azonnal alkalmazható speciális ismereteket várnak el a munkavállalóktól. Közgazdasági megközelítésben egy racionális munkaadó munkavállalójának műveltségét pontosan csak annyira értékeli (mármint fizetésben), amennyit hasznosítani tud belőle. Még pontosabban amennyi profitot hoz számára. Tulajdonképpen a szakképzésnek ez a szűk, azonnal hasznosítható szakmai műveltséget közvetítő célja a céhrendszer összeomlása óta nem sokat változott.

Az iskolarendszerű képzés célja a 21. században részben módosul. Az általános műveltség mellett kezdetben inkább nevelési célból oktatott szakmai, és praktikus ismeretek helyett vagy mellett egyre nagyobb szerepet kaptak, kapnak a gazdasági beilleszkedést segítő, széleskörű a (későbbi, s többszöri) gyors speciális szakmai képzést elősegítő ismeretek. Azonban az általános műveltség elemei sem tartanak ki már egy életre – ezért kap egyre nagyobb hangsúlyt az élethosszig tartó tanulás. S mint jelen írás mottója is figyelmeztet, ma már elkopik a megbecsülés az életkorral, ha elavult ismereteinket nem tudjuk újakra cserélni.

POLÓNYI ISTVÁN

IRODALOM

- BEREND T. IVÁN & RÁNKI GYÖRGY (1987) *Európa gazdasága a 19. században*. Budapest, Gondolat.
- COOMBS, PH. H. (1985) *The World Crisis in Education. The View from the Eighties*. New York, Oxford, Oxford University Press.
- FALUSNÉ SZIKRA KATALIN (1997) Munkanélküliség és képzettség. A magasan fejlett országok tapasztalatai nyomán. *Közgazdasági Szemle*, december.
- FERGE ZSUZSA (1976) *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Budapest, Akadémia Kiadó.
- HALÁSZ GÁBOR & LANNERT JUDIT (eds) (2003) *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- HALÁSZ GÁBOR (2000) *Bevezetés az oktatási rendszerek elméletébe*. Forrás: <http://tki.pte.hu/munkatarsak/balazs/oktrendszer.htm> [letöltés 2003. május]
- ILLÉS LAJOSNÉ (1997) Iparostanonc-képzés In: Online Pedagógiai Lexikon (főszerk.: Báthory Zoltán - Falus Iván) [letöltés: 2004. október]
- Információ és tudás a társadalomban. Kerekasztal-beszélgetés <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=2003-06-tf-Kiss-Info>.html [letöltés 2004. október]
- KORNAI JÁNOS (1982) *A biány*. Budapest, Közgazdasági és jogi Kiadó.
- KOZMA TAMÁS (1998) Az oktatásügy globalizálódása. In: KOZMA TAMÁS (ed) *Euroharmonizáció*. Budapest, Educatio Kiadó.

22 Lásd erről: Oktatás – rejtett kincs.



- KOZMA TAMÁS (ed) (1986) *A tervezés és döntés anatómiája*. Budapest, OI.
- KOZMA, T. (2000) Negyedik fokozat? *Infó-Társadalomtudomány*, No. 49.
- MACHLUP FRITZ (1982) Beruházások az emberi erőforrásokba és a produktív tudásba. In: SCHMIDT ÁDÁM & KEMENES EGON (eds) *Változások, váltások és válságok a gazdaságban. Tanulmányok Varga István emlékezetére*. Budapest, Közgazdasági és jogi Kiadó.
- MALTHUS T. R. (1902) *Tanulmány a népesedés törvényéről*. Budapest, Politzer Zsigmond és fia kiadása. (Nemzetgazdasági írók tára. Kiadja a MTA Nemzetgazdasági Bizottsága.)
- MARX, K. (1975) Tőke. In: *Marx és Engels válogatott művei*. II. kötet. Budapest, Kossuth Könyvkiadó.
- MILL, J. S. (1983) *A szabadságról*. Bukarest, Kriterion Könyvkiadó.
- NAGY PÉTER TIBOR (1999) Az iskolalátogatási és iskolaszervezési kényszer formaváltozatai. *Educatio*, No. 4.
- Oktatás – rejtett kincs (1997) A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Budapest, Osiris Kiadó, Magyar Unesco Bizottság.
- Pallas Nagylexikon. <http://mek.oszk.hu/00000/00060/html/019/pc001910.html> [letöltés 2004. október]
- POLÓNYI ISTVÁN & TIMÁR JÁNOS (2001) *Tudásgyár vagy papírgyár*. Budapest, Új mandátum Kiadó.
- POLÓNYI ISTVÁN (1986) Oktatási rendszer az erőforrás-korlátos gazdaságban. *Közgazdasági Szemle*, No. 11.
- SÁSKA GÉZA (2002) Az elvi és empirikus népérdeke. *Iskolakultúra*, No. 12.
- PUKÁNSZKY BÉLA & NÉMETH ANDRÁS (1996) Neveléstörténet. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. <http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/index.htm> [letöltés 2004. október]
- RIMLER JUDIT (2003) Ecset vagy egér. *Közgazdasági Szemle*, december.
- ROSZAK, THEODORE (1990) *Az információ kultúrsa*. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- SCHULTZ TH. W. (1983) *Beruházások az emberi tőkébe*. Budapest, Közgazdasági és jogi Kiadó.
- SMITH ÁDÁM (1940) *A nemzetek jóléte*. I–II. kötet. Budapest, Magyar Közgazdasági Társaság.
- SMITH, A. (1992) *A nemzetek gazdagsága*. Budapest, Közgazdasági és jogi Kiadó.
- TURCSENKÓ, V. (1975) *A tudományos technikai forradalom és az oktatás forradalma*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó.
- VÁMOS TIBOR (2003) Madár-, bél- és másfajta jóslásokról. *Mozgó Világ*, No. 1. <http://www.mozgovilag.hu/2003/01/14jan.html> [letöltés 2004. október]