

KÖZOKTATÁSI KUTATÁSOK

Vámos Dóra

A KÉPZETTSÉG VÁSÁRA



AKADÉMIAI KIADÓ

felvétel

A KÉPZETTSÉG VÁSÁRA
Közgazdasági szempontok az oktatástervezésben

500.000 —

197548

A KÉPZETTSÉG VÁSÁRA

Közgazdasági szempontok az oktatástervezésben

Vámos Dóra

Akadémiai Kiadó, Budapest

1989

**MTA
KIK**



0 0000385911 7

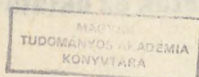
671906

Megjelenik az Akadémiai Kiadó, a Közoktatási Kutatások Tudományos Tanácsa és az Oktatáskutató Intézet mellett működő Szerkesztő Bizottság gondozásában

Sorozatszerkesztők: Gellériné Lázár Márta és Rét Rózsa

E kiadvány az OKKFT Ts-4/1 kutatás keretében készült.

Bírálták: Kovács János
Kozma Tamás



Vámos Dóra a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem tudományos főmunkatársa, a közgazdaságtudomány kandidátusa.

Szakterülete: oktatás- és munkaerőtervezés, a képzettség és foglalkoztatás társadalmi összefüggéseinek kutatása, különös tekintettel azok regionális körülményeire. Az oktatás- és a munkaerőtervezésben gyakorlati tapasztalatokat szerzett, mivel hat évig foglalkozott a közigazgatásban ezzel a témakörrel.

Fontosabb munkái: *A munkaerőszerkezet alakulása 1970-1990 között* OT (1979, társszerzőkkel); *A szakképzettség és a foglalkoztatás tervezésének új aspektusai*. OI (1984); *Közgazdasági szempontok az oktatástervezés továbbfejlesztésében*. (Kandidátusi értekezés, 1985); *A szellemi potenciál térszerkezete Magyarországon* (DRK 1987).

© Vámos Dóra · 1989

Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989.

Felelős kiadó az Akadémiai Kiadó főigazgatója

Felelős szerkesztő: Dovala Márta

Készült: A Kecskeméti Tanítóképző Főiskola Sokszorosító Üzemében

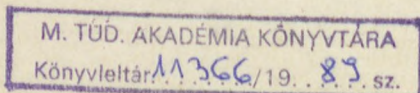
Felelős vezető: Krajcsovszki József

ISSN 0238-6577

ISBN 9635398 8

Terjedelem: 10,5 A/5 ív

Példányszám: 1000



TARTALOMJEGYZÉK

	Oldal
Bevezetés	7
I. Az oktatástervezés általános kérdései	13
1. Az oktatástervezés kialakulása	13
2. Az oktatástervezés céljai, típusai és formái	14
3. Az oktatástervezés területei	16
4. Az oktatástervezés időhorizontjai	18
5. Rendszerelmélet az oktatás tervezésében	19
6. Az oktatástervezés és más területek tervezési kapcsolatai	20
II. Az oktatástervezés közgazdasági kérdései	23
1. Gondolatok a társadalmi munkamegosztásról	23
2. Szakképzés az iskolában	25
3. Oktatástervezés – munkaerőtervezés	26
4. Az oktatási feltételek tervezése	29
4.1 Az automatizmusok	30
4.2 Az oktatás hatékonysága	30
5. Az „emberi tőke” és hozama	32
III. Oktatástervezés Magyarországon	35
1. A hazai oktatástervezés fejlődése	35
2. A munkaerő-struktúra tervezése	40
2.1 Prognózisok és tendenciák	41
2.2 Az ezredforduló várható munkaerő-struktúrája	45
2.3 A munkaerő-szükséglet és a kínálat	48
3. A munkaerő-szükséglet és az iskolák	49
3.1 A munkaerő-szükséglet hatása	50
3.2 Az iskolai kibocsátások hatása	53
4. Az oktatás tervezése középtávon	56
4.1 Tanulók az iskolában	56
4.2 Az anyagi, tárgyi feltételek	59
4.2.1 Az oktatás középtávú tervezésének sémája	60
4.2.2 A tervezés kritikus pontjai	62
4.3 Az oktatási kiadások	65
4.3.1 A beruházási kiadások	65
4.3.2 Költségvetési kiadások	68
4.3.3 Példák a költségbebecslésekre	70
4.3.4 Az oktatási kiadások változásának mechanizmusa	71
5. A hazai tervezési tapasztalatok	73

1. A foglalkozások rugalmassága	80
1.1 A szakismeret konvertálhatósága	83
1.1.1 A diplomák konvertálhatósága	84
1.1.2 Az érettségi konvertibilitása	86
1.2 A szakmák helyettesíthetősége	87
2. Szakmák a piacon	88
2.1 Felsőszintű foglalkozások	89
2.1.1 Felsőfokú műszakiak	89
2.1.2 Az államigazgatásiak	90
2.1.3 A jogi- igazságszolgáltatásiak	91
2.1.4 A gazdaságiak	91
2.1.5 A szakmai irányítók	92
2.1.6 Az egészségügyiek	93
2.1.7 A kultúra, művészetek és sport ügyvivői	93
2.1.8 A tudósok és a pedagógusok	93
2.2 A felsőfokúak speciális tevékenységük szerint	94
2.2.1 A „vezetők”	94
2.2.2 A tudományos kutatók	95
2.2.3 A szakértő-szaktanácsadó	95
2.3 A középfokú foglalkozások	95
2.3.1 A műszaki foglalkozások csoportjában	96
2.3.2 A közlekedési-forgalmi foglalkozásokban	96
2.3.3 A gazdasági jellegű középfokú foglalkozások	96
2.3.4 Az egészségügyi foglalkozások csoportjában	96
2.4 A szakmacsoportok legjellemzőbb foglalkozásai	97
3. Tervezési következtetések	98
4. A szakmai életutak tervezhetősége	102
4.1 A kereslet és a kínálat összefüggései	103
4.2 A szakmai életutak tervezésének lehetőségei	107
4.3 Tervezési következtetések	110
<i>Utószó</i>	115
<i>Jegyzetek</i>	119
<i>Felhasznált források és földolgozások</i>	123
<i>Angol nyelvű tartalomjegyzék (Contents)</i>	130

BEVEZETÉS

Az oktatás többoldalú meghatározó vonást tartalmaz. Egyszerre kell figyelembe vennie az emberi anyagcserét mint az emberi természetet és a természet átalakítását az ember által. Emellett még az emberek egymáshoz való viszonyai is működésének tárgyát képezik. És mindezt egyetlen folyamatban!

Az oktatási rendszer működése, annak minősége, sok vonatkozásban az oktatás-tervezés következménye. Írásunk elsősorban az oktatás tervezésével, pontosabban annak közgazdasági típusú összefüggéseivel foglalkozik. A leszűkítésből következik, hogy nem foglalkozunk az oktatástervezés minden kérdésével, viszont figyelembe akarjuk venni a remélhetően mindinkább társadalmi tevékenységgé bővülő, ésszerűsödő tervezés új nézőpontjait.

Ugyancsak nem törekszünk valamennyi gazdasági jellegű kérdéskör föltárására sem, ezért a legfontosabbnak ítélt közgazdasági összefüggésekre koncentrálunk. Törekvésünk tulajdonképpen kétirányú. Egyrészt a tervezési gyakorlat kritikus pontjainak föltárása, másrészt – ezzel szinkronban, de mégis ettől függetlenül – a tervezés továbbfejlesztési lehetőségeinek bemutatása. Célunk, hogy elgondolásaink hasznosíthatóak legyenek a tervezéstudomány továbbfejlesztésében és a tervezési gyakorlat korszerűsítésében. Egyúttal reméljük, hogy kutatási eredményeink újabb oktatástervezési módszerekre hívják föl a figyelmet.

Az idézett gondolatmenetnek megfelelően az első és a második fejezet egy egységnek tekinthető. Arra vállalkozik, hogy bemutassa és értékelje a hazai oktatástervezés inkább elméleti (I., II. fejezet) majd jobbra gyakorlati (III. fejezet) kérdéseit. A IV. fejezet a szakképzés hasznosulásának tapasztalataiból keres új utakat az oktatástervezés továbbfejlesztéséhez.

A tervezés korszerűsítésének igénye közvetlen következménye irányítási rendszerünk átalakításának. Ennek során tehát közel két évtizede foglalkozunk a népgazdasági tervezőmunka átalakításával. A fejlesztés célja kettős. Előbb a gazdaságpolitikai döntések megalapozásához, a reális fejlődési utak megrajzolásához, majd a kiválasztott fejlesztési stratégia nyomkövetéséhez kellenek mind korszerűbb tervezési módszerek. Ezentúl a társadalmi és a gazdasági folyamatok valódi összhangjának lehetőségeit keressük.

A népgazdasági tervezés korszerűsítésének több szakasza figyelhető meg. A legrészletesebb tervmutatók kidolgozásától az alternatív stratégiákat fölmutató nyílt tervekig, az éves programokra koncentrált irányítástól a távlati elgondolásokra is talán már odafigyelő gazdalkodásig, a központi akarat kizárólagos érvényesítésétől a gazdalkodó egységek felelősségvállalásáig nagyon sok probléma vetődött föl, és még ma sem tisztázott valamennyi alapkérdés. A tervezés gyakorlatában jelenleg is jelentős változások zajlanak, amelyeket az információ-áramlás gépesítése, a tanácsai és intéz-

ményi önálló tervek jelentőségének növekedése valamint a hosszabb távú kitekintés egyre feszítőbb igénye fémjelez.

Tervezési rendszerünk korszerűsítési folyamatában az egyes tervfejezetek nem jutottak azonos színvonalra. Ahol a gazdálkodási kényszer maga után vonta, sürgetővé tette az irányítás és vele együtt a tervezés gyorsabb elmozdulását, ott jóval rugalmasabb a szemlélet és ésszerűbb tevékenység jött létre, mint ahol a tehetetlenségi nyomaték érvényesült. Ezt példázza az a fokozódó különbség is, amely a népgazdaság úgynevezett gazdasági irányultságú terveinek és az oktatási terveknek tartalmában, majd a végrehajtás gyakorlata során nyilvánul meg.

A különbség lényege a központi előírások pontosságában és részletezettségében, valamint a számonkérések következményeiben rejlik. Míg ma már nyilvánvaló, hogy egyetlen termelő vállalatnak sem indokolt előírni anyagfőhasználását, piaci kapcsolatait, a földolgozás formáit, hiszen ezzel adottságainak kihasználását, alkotóképességét, alkalmazkodási erejét kisebbitenénk, addig mindez nem vonatkozik a képző intézmények munkájára. A központi oktatási tervek ma is megszbáják az intézmény, sőt az egyes pedagógusok munkáját, lehetőségeit egyaránt. A számonkérés is tervmutatók alapján történik, ezért a teljesítés minőségi paraméterei háttérbe kerülnek, esetleg legendák tárgyává válnak. („Régen a tudás sokkal többet jelentett!” „Régen a tanárok sokkal jobbak voltak.”)

A minőségi munkát leginkább háttérbe szorította az ún. lemorzsolódási arány tervesítése. Öt (vagy 15) évre előre megtervezték: a tanulók hány százaléka lehet évismétlő, vagy hány százalékuk esik ki a tanulásból egy-egy intézménytípusban. Természetesen az egyes intézmények oktatói-nevelői többnyire nem merték az előírt átlagot „meghaladni” akkor sem, ha ezt a tények megkövetelték volna.

Az érdemi tervezőmunka egyik alapkövetelménye az elemzések színvonalának növelése. Az elemzések körének kiterjesztése, a fejlesztéssel szembeni szükségletek feltárása azok a pontok, ahol a mielőbbi előrelépés elkerülhetetlen. *A tervezésemélet újragondolása különösen indokolt az infrastruktúrára vonatkozóan.* Ezek a lakosság életmódját is meghatározó ágazatok — az igények és a lehetőségek tartós és fokozódó távolsága miatt — nem tartották érdemesnek kialakítani az ellátás távlatos javításának koncepcióját, tehát *nem dolgozták ki érdemben a szükségletek kielégítésének stratégiáit.* Ezért jellemző, hogy a konkrét középtávú fejlesztési tervek főként a mindenkori lehetőségeknek az előző időszakhoz kapcsolódó elosztását tartalmazzák, míg az igények, követelmények számbavétele a távlati tervekben fogalmazódott meg. Az idők során egyre inkább kiderült, hogy ez a két időtáv ily módon nehezen egyeztethető. A középtávú lehetőségeket az adott időszak feszültségei fölemésztik anélkül, hogy ezek a fejlesztések nagy biztonsággal szolgálnák egyúttal a távlatosan kirajzolódó fejlesztési irányokat is.

A tervezésnek ezek a dilemmái az oktatástervezés létjogosultságát is megkérdőjelezték. Az oktatási tevékenység feltételbeli hiányosságai állandósultak, a képzés minősége nem javult, sőt helyenként romlott. A felvételi keretszámok tervezése azt sugallta, hogy általa fől számolható a szakemberek inkongruens alkalmazása, mégis *tartósult bizonyos szakemberhiány, sőt mellette más szakmákból főlösleg jött létre.* Úgy tűnt, hogy a központi beavatkozás, a központi tervek miatt romlik a helyzet, mivel visszaszorítja, akadályozza a spontán törekvéseket, elfojtja a kezdeményezést, korlátozza a lehetőségeket. Előrebocsátjuk, hogy a tervezést, ezen belül *az oktatás tervezését nem tartjuk sem főlösleges, sem kárt okozó tevékenységnek,* ha nem is abban a formában szeretnénk gyakorolni, ahogy az a KGST országok tervezési rendszereiben kialakult.

Mindenekelőtt arra gondolunk, hogy meg kell különböztetni a központi, a területi és az iskolákban folyó oktatástervezést egymástól, de nem hierarchikus módon. Más a feladata a tervezésben ezeknek a szinteknek, de azonos fontosságú terveket kell, hogy készítsenek. Mi ebben a munkában elsősorban a központi tervezés dolgával foglalkozunk, annak a helyét keressük a reálfolyamatokban.

Le kell szögeznünk, hogy elképzelésünk szerint az oktatástervezés nem az irányítás része, annak csak kutató – föltáró – előkészítője lehet. Az is fontos, hogy a különböző népgazdasági területeket nem szabad a tervezés keretében egymás alá és fölé rendezni. Úgy véljük, hogy egy-egy ellátó tevékenységet nem célszerű teljes egészében megtervezni, csupán a stratégiai fontosságú összefüggésekre érdemes az erőfeszítést koncentrálni.

A mind nagyobb hírverést élvező társadalmi tervezést is csak akkor tudjuk elfogadni, ha annak lényege a társadalmi folyamatok jobb megismerésére, fontosságuk elfogadására irányul. A társadalom különböző intézményei öntervezők és ezek a tervek az integrálás, a végrehajtás menetében nem olvadhatnak bele egy központi akarat elképzelésébe. Saját létjogosultságuk alapján legalább olyan fontosak mint az, ha arra egyáltalán szükség van. A társadalmi tervezés nem jelentheti azt, hogy a társadalmat részleteiben meg kellene tervezni, ellenkezőleg, hagyni kell a folyamatokat kibontakozni.

Miért fontos mégis az oktatást tervezni? Erre a kérdésre szeretnénk válaszokat adni ebben a kötetben. Itt csak utalunk arra, hogy az oktatás hosszú távon fejti ki hatását, feltételei is csak hosszú távon változtathatók, amely miatt az előrelátás fontos. De csak az előrelátás, és nem a bekeretezés, a lerögzítés, a korlátozás.

Az oktatástervezés elvetése semmit nem oldana meg, viszont elveszne az a csekély rendezettség is, amely több mint egy évszázada kialakult az oktatásügyben.

Az egyes fejezetek jobb megértéséhez a következő néhány bekezdés kívánja az olvasót házzásegíteni. Gondolatmenete követi a tárgyalt anyag tematikáját.

* Az első rész a témához kapcsolható elméleti ismeretek összefoglalását olyan mélységben végzi el, amely szerintünk a későbbi konkrét helyzet értőbb megítéléséhez szükséges. Ebben a részben ezért főleg szakirodalmi összefoglalások találhatóak. Nem annyira a különböző álláspontok bemutatására, azok ütköztetésére törekedtünk, inkább témánkhoz kapcsoltuk, és úgy rendszereztük néhány ismert szerző véleményét, nézeteit.

* A tanulmány második és harmadik részében a hazai oktatás, és a vele szorosan összefüggő munkastruktúra tervezés tapasztalatait foglaljuk össze. A földolgozást a tervezési dokumentumok, a vonatkozó politikai és közigazgatási határozatok tanulmányozása, rendszerezése és elemzése segítette, amelyhez új nézőpontokat saját tervezési gyakorlatunk adott. A gyakorlati tapasztalatok hasznosítását, értékelését az e témával foglalkozó szakirodalom segítette. A munkaerő-struktúrára irányuló előrejelzések megítéléséhez – a prognózis adatainak más környezetbe ültetésével – másodelemzések készültek. Az oktatási kiadások számítási anyagai részben átvett adatok, részben saját földolgozások. A fajlagos költségrendek irányának bemutatására egyszerű szimulációs modellt alkalmaztunk.¹

* A negyedik részben foglalmaztuk meg korszerűsítési javaslatainkat. Az ide tartozó fejezetekben, egymáshoz csak lazán kapcsolódó vizsgálat eredményei összegződnek, ezért a módszerek is különbözőek. A földolgozott téma egyik főrésze a foglalkozások, illetve a szakképzettségek konvertálhatóságával és helyettesít-

hetőségeivel foglalkozik. Ennek a tételsornak alátámasztására elvégeztük az 1980. évi népszámlálásból a fizikai állomány egyéni foglalkozások adatainak földolgozását, amelynek egyik dimenziójában a betöltött munkakörök, a másikban a megszerzett képesítések állnak.² A földolgozáshoz az egyéni foglalkozásokat, az iskolai végzettségi szinteken belül a szakképzettségeket a KSH által alkalmazott módon csoportosítottuk (műszaki, mezőgazdasági, pedagógiai stb. foglalkozások). Javaslatot tettünk az egyéni foglalkozások megszokott, az iskolarendszerű kibocsátásokkal jól összehangolható csoportosításától eltérő tipizálásra is. Az állománybontás lényegét a tevékenységi szintek eltérései, illetve az egyéni képességek különbségei adják. E módszer bevetése és továbbfejlesztése azért lenne indokolt, mert erre építhető lenne az egyéni, a munkahelyi és a központi törekvéseket egyaránt kielégíteni és összehangolni képes életpálya-tervezés, amelynek önálló létjogosultsága is van.

A dolgozat végén megkíséreltük szintetizálni mondanivalónkat olyanképpen, hogy a fölvetett hiányjelenségek helyébe adekvát korszerűsítési javaslatainkat illesztettük. Ezáltal érzékeltetni kívántuk az előrejutás irányát, bemutatni a konkrét felhasználás helyét és jelezni a további kutatások számára a meg nem oldott feladatokat.

Úgy gondoljuk, hogy a tanulmányban leggyakrabban használt és legfontosabb fogalmak tisztázására már a bevezetőben helyet kell szorítani. Különböző tartalmú és ebből következően eltérő vizsgálati módszereket igénylő kategóriákban gondolkodunk. Ha a munkaerő-szükségletről és a fedezetére szolgáló iskolai végzettségek szerint strukturált munkaerő-állományról beszélünk, a helyzet pontosabb megértéséhez legalább négyféle fogalmat használunk.

* A munkaerő-szükségleti prognózis távlati tervezési kategória, amely a meglévő egyéni foglalkozásokat szakmai és ágazati szempontok szerint csoportosítja. A csoportosításhoz felhasználja a szakképzési területek, a kialakult foglalkoztatási hagyományok és a nemzetközi munkaerő-tervezési tapasztalatok jellemző vonásait. A munkaerő-szükséglet esetén előrejelzése révén megismerhetővé válik a munkaerő távlati struktúrája, amely megábfoglalja a jövőben feltételezett munkatevékenységek ellátására szóló igényeket. A munkaerő-struktúra prognózisból deriválható a munkavállalók szükséges képzettségi szerkezete is, akár a szakképzettség szintje és szakiránya szerint.

* A távlatra szóló munkaerő-struktúra tervezésétől eltérő tartalmú és hatókörű a kereslet, vagy a foglalkoztatási igények konkrét helyzete, illetve ennek belátható változása. A kereslet alakulását leíró prognózis nem elsősorban az időtávot illetően különbözik a munkaerő-szükségleti előrejelzésektől, hanem éppen fordítva: sajátos jellegéből következik a hatályos időtáv. A munkaerő iránti konkrét igény (azaz kereslet) az adott gazdálkodási mechanizmus része, míg a távlatos szükséglet túleszi magát az érvényben lévő gazdaságpolitikán, s csak az előre mutató tendenciákat ragadja meg. A rövidtávú munkaerő-kereslet – az iskolák évenkénti kibocsátásából táplálkozva – a munkamegosztás aktuális pozíciójába vonja be az új munkavállalókat. Az elhelyezkedéseket erősen motiválja a megüresedett munkakörök szakmai és területi megoszlása, a bérezés, a kiemelt feladatok köre, a munkaszervezés racionalitása stb.

* Az iskolarendszer kibocsátásai – mivel az iskolákban szakképzés is folyik – szakképzettség szerint strukturálják a munkaerőt.

A szakképzettségi struktúra, amelynek jellemzői az iskolai bizonyítványokban fejeződnek ki, hosszú távú folyamat eredménye, akár 4-5 évtized iskolai kibocsá-

tásaival találkozhatunk ebben egyszerre. A szakképzettségi struktúra jellegénél fogva ezért egyaránt alkalmas a múltbeli folyamatok vizsgálatára, az adott helyzet értékelésére és nagytávlatú prognózisok kidolgozására. A prognózis hitelét erősíti, ha egyik változatban a már megkezdett folyamatot visszük végig, más változatban a szakképzettség egy-egy kritériumát, vagy kritériumait a külső követelmények hatására megváltoztatjuk.

A prognózisok kidolgozásánál, vagy a szakképzés fejlesztési perspektíváit vizsgálva nem szabad arról megfeledkeznünk, hogy a távlati szakképzettségi struktúra meghatározói az évenkénti iskolai felvételek, illetve a népesség iskolázottságát meghatározó oktatáspolitikai feltételek. Amennyiben változtatunk az iskolázás mennyiségi vagy tartalmi jellemzőin, úgy azzal kell számolnunk, hogy a változtatás hatása csak időben elhúzódva módosítja a munkavállalók szakképzettségi szerkezetét, és több mint 40 változatlan esztendőre lenne szükség ahhoz, hogy az állomány alapképzettségét tekintve homogén legyen. Az eltérő képzettségek összehangolása az iskolán kívüli képzési formák feladata.

- * A szakképzettségi struktúra csak formális ismérvek szerint jellemzi a munkaerőt, hiszen *semmilyen garancia nincs arra nézve, hogy az iskolai bizonyítványok kifejeznék a szakemberek tényleges muncióit: szaktudását, általános ismereteit, érdeklődési irányát, készségeit, képességeit.* A munkavállalás időpontjában meglévő különbségeket azután tovább differenciálja az egyéni ismeretszerzés lehetősége (hol helyezkedne el, milyen ismereteket használhat és az ismeretek egyedi fölrakódása: ugyanazon tudáselemekből mást rak össze az alapismeretek, illetve a képességek szerint).

A szakemberek tényleges munkájuk szerinti megoszlását *Timár János* „szakmai struktúranak” nevezi. Ez mindig a szakképzettségek szerinti struktúra árnyékában marad, de jelentősen befolyásolja a munkaerő elhelyezkedési törekvéseit és munkateljesítményeit.

A szakmai struktúra és a szakképzettségi struktúra közelítése az oktatástervezés egyik feladata. A pályaválasztás hatékony segítése, a tananyagok kiválasztása, a tanítási módszerek átgondolása egyfelől, az iskolatípusok közötti jó átjárhatóság és a reális képzési célok másfelől, kifejezőbbé tehetik a szakképzettségi struktúrát. Az oktatási körülmények nivellációja ugyanakkor segít megszüntetni a külső környezet hátrányokat okozó hatásait. Mindaddig, amíg a szakemberek iránti szükséglet iskolai végzettségekre lebontható formába, konkrét számokat számonkérve készül, az oktatástervezők reakciója könnyen kiszámítható: a felelősséget áthárítják a szükséglet tervezőire. A munkaerő minőségi hiányosságai vagy a munkavégzés szakmai-emberi követelményei ugyancsak a háttérben maradnak.

- * Egy másik dilemma a szakképzettségi és a munkahelyi struktúra megfeleltetése. A probléma lényege abban foglalható össze, hogy a munkavállalók jelentős része akkor sem a képzettségnek megfelelő helyen dolgozik, ha képzettsége szerint el is tudna helyezkedni. Ez a jelenség, amelyet a szaknyelv az „inkongruencia” kifejezéssel jelöl, több szempontból is alapos vizsgálatot érdemel.
- * Válaszra vár az a kérdés, hogy mely munkakörökben megfelelők, „kongruensek” a szakemberek. A munkahelyi és a szakképzettségi struktúra összhangjának vizsgálata szorosán kapcsolódik a *munkaerő-állomány flexibilitásának tanulmányozásához.* Ennek alapján célszerű megállapítani, hogy egy adott képzési irány milyen

tevékenységi területeken használható, azaz milyen különböző szakképzettségek használhatók kedvezően egy-egy adott tevékenységi területen.

- * A foglalkozások rugalmassági tényezői között vizsgáljuk a szakmai konvertálhatóság sokat emlegetett követelményét. Az új megközelítés révén az oktatási célok és a tartalmi tényezők tervezése reális hátteret kaphat.

A munkerő alkalmazkodási, mozgási képessége nemcsak elviselt, de megkövetelt feltétele a társadalmi-gazdasági fejlődésnek; indokolt a sokféle elhelyezkedés képessége. Az adaptivitás másik oldala, hogy mennyire nyíltak, befogadóképesek egyes foglalkozások és mennyire fölvevőképtelenek mások. A kutató ebben a munkájában ezeket az összefüggéseket akarta föltárni, ezáltal az oktatás tervezésének gyakorlatát megújulásra készíteni.

I. AZ OKTATÁSTERVEZÉS ÁLTALÁNOS KÉRDÉSEI

1. AZ OKTATÁSTERVEZÉS KIALAKULÁSA

„Nem véletlenül és esetlegesen, hanem a fejlődés objektív körülményei következtében terjed el az 50-es években az egész világon az oktatás tervezés” – írta *Tímár János* 1980-ban *Oktatáspolitikai és oktatástervezés* című tanulmányának bevezetőjében. A társadalmi-gazdasági fejlődés velejárója az oktatás intézményesülése és állandó bővülése.³ Hol az általános műveltséggel szembeni követelmények, hol a szakmai ismeretek megalapozásának, majd megszerzésének igényei befolyásolják az előrejutást. Az iskolákban pedig hol az alapozó képzés erősítésére (népiskolai tömegképzés), hol a magasszintű műveltség megszerzésére (felsőszintű elitképzés) került a hangsúly. Ennek megfelelően egyes időszakokban a mennyiségi, míg máskor a minőségi fejlesztés került előtérbe, mint ahogy ez mindig problémát okozott a történelem során.

Az, hogy egyes társadalmakban milyen tudásforma kerül előtérbe, a termelési viszonyok következménye. Miután ezekről *Marx* nyomán tudjuk, hogy „... anyagi termelőerők meghatározott fejlődési fokának felelnek meg. E termelési viszonyok összessége alkotja a társadalom gazdasági szerkezetét, azt a reális bázist, amelyen egy jogi és politikai felépítmény emelkedik és amelynek meghatározott társadalmi tudatformák felelnek meg.”

Az iskolai tudás társadalmi meghatározottságát vizsgálta a hetvenes évek második felében *Ferge Zsuzsa*. A tudást ő úgy definiálja, mint az emberi-társadalmi tapasztalatok totalitása alapján racionalizált és általános ismeretanyagot, amely „... általában az objektivációk ismerete és megértése, másfelől a különböző objektivációkat létrehozó, újratermelő vagy továbbfejlesztő elvek, eljárások ismerete”. Szerinte: „A tudás a társadalmi fejlődéssel egyre halmozódik, és fontossága, a működő tudás társadalmi hatásának nagysága ezzel együtt nő. E folyamat szinte ugrásszerű változáson megy át, akkor amikor a tudomány céltudatosan felhasznált termelőerővé válik. A változás a kapitalizmus kifejlődésével kezdődik, de távlatai beláthatatlanok.”⁴

Az oktatástervezés kialakulásának másik háttere az oktatásgazdaságtan kibontakozása, elkülönülése. A nemzetközi történeti elemzések jól szemléltetik, miként kaptak létjogosultságot az emberi agy művelésére, képzésére fordított összegek, mint „befektetések” a gazdasági növekedés „emberi tényezőjébe”. Még akkor is jelentős ez a téma, ha a számszerű bizonyítások és elemzések nem mindenkit győznek meg erről.⁵

Az oktatás gazdasági összefüggései különböző terv- fejezetekben fogalmazódtak meg. Az oktatási kibocsátásokat a munkaerő-mérlegek és az iskolai létszámtervek tartalmazzák, az oktatási ráfordítások nagyságrendjét, ütemezését és programját az oktatás beruházási és költségvetési terve fogalmazza meg. Az oktatástervezés történetét tanulmányozva megállapítható, hogy a társadalom mennyiségi fejlődése

során nagyobb hangsúly kerül a létszámfejlesztésre, amit csak követni próbál a feltételek tervezése. Ha fontos tartalmi programok bevezetését garantálni akarja a politika, akkor mielőbb elkerülhetetlen az oktatási körölmények átformálása.

Miután az oktatástervezés kialakulása elválaszthatatlan a társadalmi-gazdasági környezet mozgásától, az egyes periódusok tervezési sajátosságai is csak a fönti összefüggésben vizsgálhatók. Még ma is világszerte jellemzők és valójában csak kevésbé meghaladottak azok a megállapítások, amelyeket a 60-as évek második felében Coombs: *Az oktatás világválsága* című művében megfogalmazott. Az oktatás világválságát szerinte az mutatja, hogy az iskola egyre kevésbé képes a vele szemben támasztott követelményeknek megfelelni. Az oktatás és környezete közötti összhang fölbojlása az utóbbi 6-8 évtized óriási fejlődésére vezethető vissza, amikor is az oktatás keretei hallatlanul kitágultak, olyan mértékben, hogy a hagyományos tartalmi és módszertani eszközök – a „kézműves szintű technológia” – és a képzés rendszere csak igen nagy minőségű engedményekkel igazíthatók ezekhez a méretekhez. A folyamatot erősítette „az oktatási rendszerek örökölt tehetetlensége” és a társadalmi konvekciók érvényesülése (szokások, presztízs, intézmények, struktúrák stb.). Kevésbé fölismeret és vizsgált az az összefüggés sor, hogy a tömegképzéshez milyen formátumú, mit tükröző és mire irányuló ismerettartomány, milyen pedagógiai metodológia és milyen képzési célrendszer rendelhető.

2. AZ OKTATÁSTERVEZÉS CÉLJAI, TÍPUSAI ÉS FORMÁI

Az oktatástervezés céljai tulajdonképpen az oktatás és a társadalom közötti összhang megteremtéséből következnek. Aszerint, hogy az együttműködés milyen közegeket érint, térhetnek el egymástól az oktatási tervek célkitűzései.

Amennyiben a gazdasági növekedéshez igényelt szakemberszükséglet kielégítését tekinti fő feladatának, úgy *output-hangsúlyos* oktatástervezésről beszélhetünk.⁶

Az *output-hangsúlyos* tervezés az iskolák kibocsátásának prognosztizálására koncentrált és szakemberszükségleti tervezéshez idomuló módszereket alkalmaz.

Ha a társadalmi igényeket hosszabb időszak ideológiai viszonyain keresztül közelíti a tervezés, akkor meglehetősen általános, időtálló célokat tűzhet maga elé (műveltségi színvonal állandó emelése, világnézet fejlesztése, személyiség kibontakoztatása stb.). Ennek az ún. *input-hangsúlyos* tervezésnek fő törekvése a fejlesztésekkel szembeni szükségletek és a fejlesztési lehetőségek összehangolása. A nagyléptékű feladatok nehezen bonthatók le egy-egy tervidőszakra, ugyanakkor a mindenkori népességmozgás által formált szükségletek kielégítése bizonyos oktatási formákban elkerülhetetlenné válik. Ezért ezt a tervezési formát állandó időzavar és az egyes oktatási területek együttes fejlesztését akadályozó koordinációs problémák jellemzik.

A *input-* és *output-megközelítésű* tervezés mellett megkülönböztet még az idézett tanulmány *rendszerhangsúlyos* és *célorientált* tervezést is. Az előbbi az oktatás intézményrendszerét, annak struktúráját teszi a tervezés középpontjába. Ez az irány a szerkezeten keresztül egyaránt magába foglalja a bemeneti és a kimeneti oldalt, viszont hiányos a képzés tartalmi oldaláról. A célorientált tervezés azonban mind a működés, mind a fejlesztés céljaiból kiindulva koncentrált a minőségi, a tartalmi elgondolásokra is. Összességében ez utóbbi formában lehet az oktatástervezés központi feladatait maradéktalanul megoldani.

Közelíthető az oktatás fejlesztése az egyéni mozgásokat összegző, ún. társadalmi érdekek felől is. Ebben a vonatkozásban általában mindig a múltbeli folyamatok későbbi visszhangjával találkozunk; ezeket tükrözik a tanulók és a szülők pályairányultságai, a pedagógiai törekvések — általában a tanulási és a foglalkoztatási ambíciók. A központi oktatástervezés nem hagyhatja figyelmen kívül ezeket a relációkat, azonban terveinek alapjául mégsem csak a múltbeli, hanem a jövőbeli folyamatok következményeként előrelátható szükségleteket kell megragadnia. Az egyéni reakciókból összetevődő rétegmozgások megsejtésével a tervek realizálhatóságán lehet javítani.

Az ún. lakossági igényeket hangsúlyozó törekvésnek két ellentmondása tűnik rögtön szembe. Azáltal, hogy az egyéni igények jobb kielégítésével akar megfelelni a közmegelegedésnek, a tervezés képtelenné válik előrelátni a körülmények alakulását. Így rövid idő múltán az efajta tervezés céljaiban éppen az egyének ellen fordulhat. Ha például egy ma favorizált szakma tanulását korlátok nélkül mindenkinek lehetővé tesszük, a rövidesen telítődő munkahelyek miatt strukturális munkanélküliség következik be, amely valamennyi, erre a szakmára főkészült munkavállalót kedvezőtlenül érint. (Persze ez nem mindig tragikus, hiszen ha az egyén nincs rászorulva egy bizonyos kényszerpályára, akkor rugalmas alkalmazkodásával megvédelheti magát, a szelekció kedvező hatásai pedig érvényesülhetnek.)

Másoldalról a „tisztá társadalmi” szemléletű tervezők elfelejtik, hogy a gazdaság nem állítható szembe a társadalommal, hiszen a gazdaság a társadalmi valóságnak egyik részterülete, és ezer szálon szervesen összefügg a társadalom többi területével. Eszerint nem is értelmezhető elkülönítve a kötelező alapfokú iskolázás (hiszen minden iskolafajta elvégzése óhatatlanul a minősítési rendszerrel függ össze), sem pedig a műveltségi szintet emelő általános képzés, vagy bármilyen kulturális jellegű iskolai funkció. Már csak azért sem, mert a szakképzés megalapozásához bizonyos szintű általános műveltségre van szükség, s mert a munkavégzés egyre több helyen növekvő általános kulturáltságot követel. De még az ún. szociálpolitikai feladatok ellátása sem különíthető el, mert a tanulók jóléti helyzete egyik meghatározója a pályaválasztásnak.

A fenti ellentmondások egymással sínesenek a tervezők elfelejtik, hogy a gazdaság nem állítható szembe a társadalommal, hiszen a gazdaság a társadalmi valóságnak egyik részterülete, és ezer szálon szervesen összefügg a társadalom többi területével. Eszerint nem is értelmezhető elkülönítve a kötelező alapfokú iskolázás (hiszen minden iskolafajta elvégzése óhatatlanul a minősítési rendszerrel függ össze), sem pedig a műveltségi szintet emelő általános képzés, vagy bármilyen kulturális jellegű iskolai funkció. Már csak azért sem, mert a szakképzés megalapozásához bizonyos szintű általános műveltségre van szükség, s mert a munkavégzés egyre több helyen növekvő általános kulturáltságot követel. De még az ún. szociálpolitikai feladatok ellátása sem különíthető el, mert a tanulók jóléti helyzete egyik meghatározója a pályaválasztásnak.

A fenti ellentmondások egymással sínesenek a tervezők elfelejtik, hogy a gazdaság nem állítható szembe a társadalommal, hiszen a gazdaság a társadalmi valóságnak egyik részterülete, és ezer szálon szervesen összefügg a társadalom többi területével. Eszerint nem is értelmezhető elkülönítve a kötelező alapfokú iskolázás (hiszen minden iskolafajta elvégzése óhatatlanul a minősítési rendszerrel függ össze), sem pedig a műveltségi szintet emelő általános képzés, vagy bármilyen kulturális jellegű iskolai funkció. Már csak azért sem, mert a szakképzés megalapozásához bizonyos szintű általános műveltségre van szükség, s mert a munkavégzés egyre több helyen növekvő általános kulturáltságot követel. De még az ún. szociálpolitikai feladatok ellátása sem különíthető el, mert a tanulók jóléti helyzete egyik meghatározója a pályaválasztásnak.

A fenti ellentmondások egymással sínesenek a tervezők elfelejtik, hogy a gazdaság nem állítható szembe a társadalommal, hiszen a gazdaság a társadalmi valóságnak egyik részterülete, és ezer szálon szervesen összefügg a társadalom többi területével. Eszerint nem is értelmezhető elkülönítve a kötelező alapfokú iskolázás (hiszen minden iskolafajta elvégzése óhatatlanul a minősítési rendszerrel függ össze), sem pedig a műveltségi szintet emelő általános képzés, vagy bármilyen kulturális jellegű iskolai funkció. Már csak azért sem, mert a szakképzés megalapozásához bizonyos szintű általános műveltségre van szükség, s mert a munkavégzés egyre több helyen növekvő általános kulturáltságot követel. De még az ún. szociálpolitikai feladatok ellátása sem különíthető el, mert a tanulók jóléti helyzete egyik meghatározója a pályaválasztásnak.

Az oktatástervezési módszerekkel foglalkozó tanulmányokból lényegében az tűnik ki, hogy a két szemléletmód nyomán végsősoron a „szűkebb társadalmi” igényekhez, avagy a „szűken gazdasági” szükségletek megragadásához fejlődtek ki az oktatástervezés módszerei. A tőkés oktatástervezésre mindkét megközelítés jellemző, az ötvenes évek óta erőteljes szakmai vita bontakozott ki az irányok képviselői között (Beckerman, Corra, Deison, Horbison, Pares, Schultz, Phillips, Tinbergen, stb.).

A szocialista országok tervezési gyakorlatát hajlamosak vagyunk szakemberszükségleti orientáltságú oktatástervezésként, egységesen értelmezni. A valóság azonban jóval árnyaltabb, ezért érdemes lenne részletesebb elemzéseket és összehasonlító vizsgálatokat folytatni ezeket az országokat illetően is. Főntartásainkat alátámasztja, hogy a szakemberszükséglet értelmezése és prognosztizálása még azonos országon belül is rendkívül eltérő, amellet a tervezési rendszerek jellege és működése is különbözik egymástól.

A szemlélet az irányok összecsúsztatása felé fejlődhet. A „bővülő” társadalmi igények magukba foglalják a gazdálkodás szempontjait is. Az ún. társadalmi tervezés és a társadalom teljes körének átfogására, a társadalmi folyamatok ismeretére és a társadalmi érdekegyeztetés korszerű formáinak megtalálására és azok alkalmazására törekszik. Közbülső helyet foglal el ebben a fejlődési vonulatban a „táguló gazdasági tervezésnek” nevezhető távlati munkaerő-struktúra tervezés gyakorlata, amely egyre több összefüggés föltárásával igyekszik alátámasztani a jövőben várható, elsősorban gazdasági orientációjú szakmastruktúra számarányait.

3. AZ OKTATÁSTERVEZÉS TERÜLETEI

Az oktatástervezés összetettsége az oktatási funkciók sokféleségéből következik. Miután az oktatás folyamatában valamennyi feladatot el kell látni, a komplex oktatástervezés is együttesen kezeli ezeket. *Tímár János* logikus összevonással, összerendezéssel öt csoportba sorolta az oktatás eredményességéhez ma már nélkülözhetetlen funkciókat:

1. Az oktatási funkciók tervezése
2. Az oktatás rendszerének, szerkezetének tervezése
3. Az oktatás-nevelés tartalmának, módszereinek tervezése
4. A fejlesztés anyag és személyi föltételeinek tervezése
5. Az iskolarendszer működési föltételeinek tervezése

A felsorolás az egyes funkciók kapcsolódásának logikája – s nem fontossága – szerinti. Így a funkciók tervezése minden más tervezési területet megelőz. Nemcsak azért, mert az oktatás természetéből adódóan a feladatok csak hosszabb időszak alatt teljesíthetők, és mert bennük fejeződnek ki a társadalomnak az oktatással szembeni követelményei. Azért is, mert a pedagógia nyelvére fordítva belőlük fogalmazhatók meg az egyes iskolai fokozatok nevelési-képzési céljai. A funkciók tehát az iskolával szembeni külső követelményeket fogalmazzák meg és belső célokká transzformálják ezeket az oktatási rendszer számára.

A képzési célok kialakítása után kerülhet sor az iskolarendszer szerkezetének alakítására; a meglévő szerkezet felülvizsgálatára, a szükséges módosítási javaslatok kidolgozására. Természetesen átfogó módosításokra csak a funkciók lényeges változása esetén, vagy megvalósításuk strukturális korlátai miatt kerülhet sor, tehát ez a tervezési terület is elsősorban hosszú távon jelentős.

Az oktatás-nevelés tartalmi tervezése függ az előző tervektől, azok megalapozottságától. A tanítási programok tervei ugyan viszonylag rövidebb időszakokra készülnek és kerülnek bevezetésre. Lényegében az iskolatípus időtartamától függően „futhatnak ki”, illetve hatásukban több távlati tervre is elhúzódnak. (A közoktatás egészét célszerű egyetlen ciklusnak fölfogni, amely 14-15 év.) A tartalmi-módszertani tervek szín-

vonalának egyetlen mércéje: miként képes az iskola megfelelni általa a képzési célokban fölvállalt követelményeknek.

A tartalmi tervek egyben visszajelzést adhatnak a képzési célok megfogalmazásához. Előfordul, hogy egy adott oktatási fokozat kijelölt időtartama nem elegendő a képzési cél eléréséhez, avagy a célkitűzés nem hozható összhangba a tanulók életkori sajátosságaival. Jelenleg a tartalmi tervezésnek többféle hiányosság is fölróható. Sok esetben a tananyagok felszínes, közhelyszintű utalásokat tartalmaznak a nevelési célok közelítésére, máskor a szocializációs feladatok rovására, túl korán nyújtanak magasszintű ismereteket, vagy széteső programjaik nem erősítik a különböző tudományterületek kölcsönhatását.

Az iskolai tudás vizsgálata időről-időre előtérbe kerül. Jelentőségét az is jelzi, hogy a napirenden lévő oktatásfejlesztési határozatok és az alakulóban lévő fejlesztési koncepciók egyaránt az oktatás-nevelés tartalmi megújulására teszik a hangsúlyt. A fejlődés egyes állomásait *Ferge Zsuzsa* abban látja, hogy egyre inkább elkülönül egymástól a társadalmilag fontos és érvényes tudás a közömbös, vagy érvénytelen tudástól. Ezért sem mindegy, hogy az iskolai oktatásban mekkora helyet kapnak a mindenki, illetve a többség számára fontos, alkalmazható ismeretek és mennyit a „többség számára érvénytelené váló” tudáselemek.

A tanulói létszámok tervezését – a demográfiai helyzeten túl – nemcsak az elfogadott oktatási funkciók motívalják. A létszámterv a hosszútávú és a rövidtávú terveknek egyaránt lényeges része. Fontossága miatt viszonylag fejlett és jól begyakorolt módszertannal is rendelkezünk a tanulói létszámok különböző időtávokra számításához (*input-output tervezés*), valamint az egyes korosztályok iskolarendszeren történő áthaladásához.

Az oktatási funkciók az iskolában való részvétel lehetőségeit, irányadó elveit is megállapíthatják. Ezen elvek alapján határozzák meg aztán az egyes iskolatípusok fölvételi arányait.

A tanulólétszámokra vonatkozó előrejelzésekből egyenesen következnek az oktatási föltételek fejlesztési szempontjai. Az iskolarendszer terhelésének ismeretében könnyen számbavehetők a személyi-tárgyi föltételek tervezését megalapozó szükségletek. A szükségletek és a jelenlegi helyzet összevetése mutatja azokat a hiányosságokat, amelyek fölszámolásáról, vagy mérsékléséről egy-egy középtávú tervidőszakban gondoskodunk.

Az oktatási költségekre vonatkozó elgondolásokat az oktatás föltételeinek fejlesztésével kell összehangolni, mert *a takarékoság mérsékli a beruházások hatékonyságát*. Emiatt jelentős anyagi károk keletkezhetnek. Sajátos, hogy költségterv csak legfeljebb öt évre készül, ennek is főleg az éves üteme garantált megbízhatóan. Miután az előző tervezési területek hosszabb távra készültek, ezért a távlati prognózisokban a pénz nem jelenik meg mint korlátozó tényező. Csak a megvalósulás, a működés konkrét időpontjában tapintható ki, mint szűk keresztmetszet.

Az oktatás komplex tervezése összességében magába foglalja az iskolarendszerben folyó, a jellemző tevékenységek végrehajtása érdekében létrejött ágazat egészét (irányítók, pedagógusok, intézmények). A tervezésben nagy szerep jut *az oktatástervezés interdiszciplinaritásának*: ebben a keretben kerülnek össze a *pedagógiai, közgazdasági, szociológiai* indíttatású szakértők. Elvileg a pedagógiai tevékenység (*tananyagok, tanterv, módszerek*) megtervezése az elsődleges, a leghosszabb múltra ez tekinthet vissza. A tevékenység keretét, jellegét determináló, szereplőit befolyásoló központi ágazati elgondolások csak ennek ismeretében, tehát a tartalmi program

alapján születhetnek. Az oktatás hatókörének kiszélesedése, az iskolai részvétel tömegesedése, összefoglalóan a „művelő tevékenység” jelentőségének emelkedése a fejlesztési program megalapozott kidolgozását, rendszeres felülvizsgálatát igényli.

4. AZ OKTATÁSTERVEZÉS IDŐHORIZONTJAI

Az oktatástervezés több területét hosszú távon (funkciók, célok, szerkezet, tartalom), míg másokat ötévre (tanulólétszámok és feltételek) célszerű tervezni. A tervezés a hosszú távú és a középtávú oktatási terv összhangját úgy teremtheti meg, ha 15-20 évre megfogalmazott előrejelzéssel orientálja az ötéves időszakokban lejátszódó fejlesztéseket. Máshogy fogalmazva: a távlatos gondolkodás fő vonalaiban előre vetíti a kívánt változásokat, az ötéves tervekben részletes fejlesztési programokban lépésről-lépésre meg is valósítják azt.

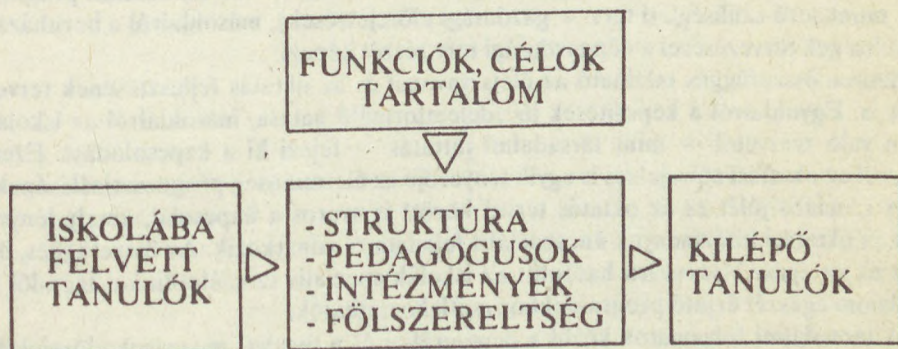
Tegyük föl a kérdést: *lehet-e, érdemes-e az oktatási tervet időben szétparcellálni?* Nemleges válaszukat az oktatástervezési területek egységével, az oktatási tevékenység sajátosságaival és a tervezési gyakorlat tanulságaival támasztjuk alá.

- * Az oktatási rendszer egyes területeinek összefüggéséből következik, hogy a fejlesztési elgondolások csak egymásból következhetnek, hiszen bármely terület-változása más területek mozgására is hat. Ezt a törvényt az oktatási prognózis időtávjának megválasztásánál feltétlenül figyelembe kell venni.
- * Az oktatási-képzési célok megvalósítása mindenképpen hosszú időtávot igényel. Az alapfokú oktatási formákon való áthaladás 11-13 esztendő (óvoda, iskola), a közoktatás egésze 14-18 év is lehet (középfokú 3 éves szakmunkásképző, illetve középiskolai technikusképzési forma), az iskolarendszeren áthaladás egésze 18-21 évig tarthat (főiskolai, egyetemi diploma megszerzésével számolva). Az oktatási rendszernek további sajátossága, hogy a benne megszerzett műveltséganyag, illetve képesítés az emberek egész életpályáját befolyásolja, amely 40-50 évre szóló fölkészítést jelent. Számolni kell továbbá az oktatási feltételek hosszú ideig tartó használhatóságával is. A fölkészült pedagógusok működési ideje 35-40 év. A nemzeti vagyon nagy részét kitevő intézményállomány stabil befogadója lehet 40-50 vagy még több korosztálynak is, ezért célszerű építésüket, rekonstrukciójukat az iskolázás szerkezetének megfelelően tervezni.
- * Az oktatás legkevésbé stabil tényezője a tényleges működési körülményeket meghatározó költségtervezés. Egy-egy távlati időszak kezdő és végpontja között elég jelentős szükségleti elmozdulások következnek be (módszertani, technikai, minőségi változások eredményeként), amelyek ugyancsak jelentős költségváltozást (többnyire növekedést) vonnak maguk után. A „stabilitást” itt az elmozdulás görbe folyamatossága jelenti. Ha viszont egy tartalmi programfejlesztés (pl. új tantervek bevezetése, nyelvtanítási korszerűsítés, számítástechnikai program) költségigényét nem dolgozzák ki az időszak egészére (10-15 év), akkor annak megvalósítása rendkívül bizonytalan marad, hiszen ha ezeket nem ismerjük, szóba sem jöhet azok gazdasági garanciája.
- * A tervezési gyakorlat ezidáig főként csak oktatási részterveket produkált. Ilyen produktumok a távlati fejlesztési koncepciók (rendszerfejlesztés), a konkrét számszerű prognózisok (kibocsátási), vagy a középtávú (intézményfejlesztési) terv. Ez a hiányosság annak ellenére van így, hogy az oktatástervezők deklaráltan törekednek az átfogó oktatási terv kimunkálására.

Végül is az a véleményünk, hogy a tevékenység sajátosságainál fogva az oktatási terv akkor orientálná érdemben a mindennapok tanítási és intézményfejlesztési tevékenységét, ha az átfogott időtáv egészére megfelelő elgondolásokkal (nagyávlatú koncepció), az iskolarendszeren áthaladás intézményeként differenciált időszakára tervekkel, prognózisokkal rendelkezne. Az ötéves tervidőszak csak egy-egy iskolázási szakaszt (óvoda, iskolafokozat, illetve tagozat), vagy az intézményfejlesztés egy adott ütemét képes átfogni, ezért az oktatás tervezésében, fejlesztésében jelentős szerepe nem lehet.

5. RENDSZERELMÉLET AZ OKTATÁSTERVEZÉSBEN

Az oktatástervezés különböző területei egymással szoros kapcsolatban vannak. A komplex oktatástervezés modellje tehát valójában az oktatási intézmények működésének rendszerére épül. A rendszer belső elemeinek kapcsolatán kívül az összehangolt működésben nagy szerepük van a külső körülmények, elvárások alakulásának. Az oktatás rendszerének sematikus ábrája a következő: 10



1. ábra

Az oktatási rendszer elemeinek összekapcsolódása

Az ábra jól mutatja, hogy az oktatási rendszer belső fölépítését tekintve többdimenziós rendszer. Egyik dimenziója a funkcionális meghatározottság. A célokat és a tartalmat alakító funkciók befolyásolják a rendszer fölépítését, személyi, tárgyi feltételeit.

A tanulók áthaladása az iskolarendszer struktúráján, a személyi és tárgyi feltételek kihasználtsága (a terhelés), illetve az ellátottság szintje jelenti a másik dimenziót. A kétirányú összefüggés közötti különbség legfontosabb vonása, hogy az előbbi főleg minőségi fejlesztési szükségleteket, az utóbbi pedig inkább számokban kifejezhető igényeket fejez ki a rendszerrel, illetve annak fejlesztésével szemben.

Az oktatási rendszer minden egyes eleme egyben az oktatástervezésnek is egy-egy elkülöníthető területe. Miután a rendszer ezekből épül föl, természetes, hogy a tervezésnek ebben a metszetben is át kell fognia a rendszer egészét. A komplex oktatástervezés ennek a követelménynek is eleget tud tenni.

Egy harmadik dimenzió mentén is föl lehet bontani az oktatás rendszerét: az iskolai struktúra összetevői szerint. Eszerint minden iskolafokozat kiemelhető mint részrendszer, és arra ugyancsak valamennyi egyéb dimenzió szempontjai érvényesíthetők. Akár az óvodai nevelést, akár az általános iskolai, középfokú vagy felsőfokú oktatást helyettesítjük be, az 1. ábra helytálló marad.

A gyakorlati tervezőmunkában általában az egyes iskolatípusokra szokásos prognózisokat készíteni. Az oktatási rendszer terve végső soron ezekből tevődik össze, amely miatt viszont a rendszer belső logikája, a funkcionális kapcsolatok kimaradnak a fejlesztési elgondolásokból.

6. AZ OKTATÁSTERVEZÉS ES MÁS TERÜLETEK TERVEZÉSI KAPCSOLATAI

Az oktatási tervek több szálon is összefüggnek más társadalmi-gazdasági szférák terveivel. Egy kapcsolatról már szó esett: *az oktatás és a gazdaság kétirányú viszonyáról*. Egyik oldalról a munkaerő újratermelő funkcióján, tehát a munkaerő-tervezésen keresztül kapcsolódik az oktatás a gazdaság tervezéséhez (oktatási kibocsátási prognózis – munkaerő-szükségleti terv – gazdasági előrejelzések), másoldalról a beruházások, költségek tervezésével a népgazdasági terv részét képezi.

Szoros összefüggés található az életszínvonal és az oktatás fejlesztésének tervei között is. Egyoldalról a képesítések jövedelemformáló hatása, másoldalról az iskolázásban való részvétel – mint társadalmi juttatás – fejezi ki a kapcsolódást. Ezen keresztül az oktatási előrejelzés is egyik tényezője az életminőség prognosztizálásának.

A szociális jólét és az oktatás tervei között is szoros a kapcsolat, amely lényegében az oktatási intézmények ún. szociális feladataira vonatkozik. Az összefüggés, itt a rész és az egész viszonyára hasonlít: az iskolák speciális szociálpolitikai teendői a társadalom egészét érintő programokhoz csatlakoztathatók.

A társadalmi folyamatok közül a demográfiai és a területi mozgások előrejelzéseit célszerű összehangolni az oktatás fejlesztésével. Ezek a folyamatok ugyanis csak részben irányíthatók, a külső beavatkozás hatása többnyire késleltetett és nem ritkán a várttól eltérő eredményekhez vezet. A népesedés és a területi mobilitás kettős kapcsolattal is kötődik az oktatáshoz. Egyrészt a résztvevő tanulók számán, lakóhelyén keresztül befolyásolja működését, hatókörét; másrészt az oktatás hatással is van e mozgások alakulására. Szoros összefüggés található a népesség iskolázottsági szintje és a népesség szaporodási rátája, valamint az iskolák működése és a települések népességmegtartó képessége között.

A lakossági infrastruktúra tervezésén belül még kifejezettebb a kölcsönösség az egyes résztervek között. A középtávú tervkoncepció kidolgozásának első szakaszában ugyanis az infrastruktúra egészére vonatkozóan célszerű a fejlesztési célokat, majd ezekhez a prioritásokat kijelölni, amelyet az egyes ágazatok tevékenységével szembeni szükségletek ütköztetésével, rangsorolásával lehet csak megtenni. A művelődési szférához tartozó tevékenységek ellátottságának terveit az intézmények hatékonyabb kihasználása (komplex művelődési létesítmények, épületek többcélú közös hasznosítása), kölcsönös igények megismerése, és befolyásolása érdekében kell egymással koordinálni. Az iskolázottság növekedése művelődési igényeket ébreszt, a művelődési lehetőségek bővülése magasabb iskolázást involvál, akár az azonos generációban pótlólagosan, akár majd a szülőn keresztül a következő generációban.

Az egyes tervfejezetek összetartozása megnöveli a tervezők felelősségét. Nemcsak azért, mert az összhang létrehozása szélesebb körűtekintést igényel, de azért is, mert mulasztások esetén a lehetőségek kihasználatlansága egyszerre több síkon is megbéníthatja a fejlődést.

II. AZ OKTATÁSTERVEZÉS KÖZGAZDASÁGI KÉRDÉSEI

Az oktatástervezés közgazdasági összefüggései az oktatás és a gazdaság egymáshoz való viszonyából, egymásrahatásának jellegéből, és az oktatási tevékenységnek ebből a vetületéből következnek.

Az oktatás és a gazdaság kapcsolata kétoldalú. Egyfelől az oktatás a szakemberképzés révén a gazdasági növekedés meghatározójává válik. A szakemberré válás folyamatában minél nagyobb hangsúly esik az iskolai fölkészítésre annál közvetlenebb lesz ez a kapcsolat. Ha az iskolák feladata oldódik a szakképzés vonatkozásában, és a megalapozás irányába tolódik el, ettől a kapcsolat ugyanolyan fontos marad, de áttételesebbé válik.

A kapcsolat másoldalról a gazdálkodás következménye. Az oktatási intézmények működéséhez szükséges feltételek közismerten a gazdaságban kelezkednek, sőt a gazdasági szféra transzformálja a fölhasználható javakat személyi és tárgyi feltételekké. Ezek egy része a működéshez tartósan szükséges (beruházások, pedagógus képzés), más részük ezek fenntartását, működtetését finanszírozza (bérek, anyagköltségek, felújítások).

Az oktatás és a gazdaság viszonylatai az oktatástervezés valamennyi területét, szintjét kisebb-nagyobb mértékben meghatározzák. A következő fejezetekben előbb a szakemberképzés és a munkaerő-szerkezet tervezésének, majd a fejlesztés és gazdálkodás tervezéseméletének kérdéseit tekintjük át.

1. GONDOLATOK A TÁRSADALMI MUNKAMEGOSZTÁSRÓL

A társadalmi munkamegosztás kialakulása és elért foka közvetlen kapcsolatba hozható a gazdasági racionalitás térhódításával. Kezdetben csak a közös tevékenység jellemzi: „... mihelyt a munka már annyira társadalmivá vált, hogy több ember együttműködésén nyugszik; ezáltal még függetlenül attól, hogy felmerül-e már a csereérték problémája, vagy pedig még csak használati értékekre irányul az együttműködés”. Majd a későbbi fejleményekről *Lukács György* így ír: „Csak azt kell röviden megmutatnunk, hogy a fejlettebb fokokon mind nyilvánvalóbban előtérbe kerülő technikai munkamegosztás a társadalmi munkamegosztásból nő ki és – az összes itt tapasztalható kölcsönhatás figyelembevételével is – főként következmény és nem pedig ok. (A társadalmilag már rögzített munkamegosztás keretei közül a technikai átrendezés természetesen új konkrét átcsoportosítás kiindulópontjává válhat a munkamegosztáson belül”.¹¹

Habermas viszont a „társadalmi szereprendszerek kifejlődését” a társadalmi munkavégzésre vezeti vissza, amely a nyelvi kommunikáció fejlődésén, azt követően

bontakozott ki. A különböző tudásformákat, azok kifejlődését vizsgálva így fogalmaz: „A szerepcselekvés struktúrái a társadalmi munka struktúráival szemben új fejlődési fokot képviselnek; a kommunikatív cselekvés szabályai, tehát az interszjektíven érvényes és rituálisan biztosított cselekvésnormák nem vezethetők vissza az instrumentális vagy stratégiai cselekvés szabályaira.”

A munkamegosztás, pontosabban a társadalmi és a technikai munkamegosztás mentén fejlődött ki az ún. szakmastruktúra, amely elméleti és gyakorlati tudásuk, illetve tapasztalataik szerint elkülönülő munkavégzésre képes embercsoportokból tevődik össze. Majd egy adott időszak szakmastruktúrája „kövületeként” jön létre a munkahelyi struktúra. A társadalom szakember-összetétele elsődlegesen az elvégzett feladatok szerint munkahelyeket hoz létre. A továbbiakban már ez a munkahelyszerkezet közvetíti a gazdasági cselekvés igényeit a szakembergárda felé akkor is, ha időközben ebben jelentős változások történtek.

Jánosy Ferenc a szakember-struktúra és a munkahelyi struktúra összefüggéseit vizsgálva *Rosa Luxemburg* egy ötletéhez megy vissza, aki viszont *Marxtól* meríti anyagát. Ebből a nézőpontból úgy determinálható a szakmastruktúra primátusa, hogy az embert ismerjük el legfontosabb termelőerőként. Tehát a szakmastruktúra a húzódimenzió a munkahelyi struktúra általánosításában, amelyben az adott technikának, technológiának is jókora része van. Ezt elismerve azt is kimondhatnánk, hogy a gazdasági szükségletek nem korlátozhatják a szakemberképzés mértékét. Máris eljutottunk annak a vitának a centrumába, amely az iskolai felvételi keretek körül folyik. Egyik nézet szerint a keretszámok az oktatástervezés életterét túlzottan befolyásolják, autonómiáját veszélyeztetik, mások kizárólag a gazdasági szükségletek kielégítésére törek-szenek.

Ebben a kérdésben állásfoglalásunkat részben a gazdasági racionalitásnak rendeljük alá (az oktatástervezés egyik fő információs bázisa a távlati munkahelyi-struktúra előrejelzése), másrészt a tudásformák társadalmi kiegyenlítésének irányába szeretnénk elmozdulni (a szakképzés iskolai szakaszában minimálisra csökkenjen a specializáció; a tananyag tartalmában konvertálható, sokoldalú tudásformákat kell kibontakoztatni.)

Jánosy Ferenc az ipari kutatások szerepét vizsgálta a kapitalizmusban. Arra a meggyőződésre jutott, hogy ez az a szakadatlan motor, a „recept”, amelyen a termelékenység növekedése, a szabadidő bővülése, a gazdaságosság térhódítása múlik. E jelenségnek a gyökere is *Marxhoz* vezethető vissza, amikor az általános és közös munkáról beszél.

A közös munka megfelelője a *Jánosy* által használt termelési folyamatnak, míg az általános munka, ha nem is azonosítható a *Jánosy* által ipari kutatásnak nevezett tevékenységgel, de elvileg mégis közös azzal, mivel *Marx* általános munkán a tudományt és a művészetet érti. Ezekre alapvetően az jellemző, hogy *egyfelől innovatív tevékenységek*, másfelől úgy fogalmaz, hogy *szabad, öncélú, autonóm tevékenységek*, harmadfelől belátható, hogy a gondolkodó-tevékenykedő kutató, vagy művész alkotóműhelyében végül is együtt van a szakma kulturális örökségének egésze és a kortársi szintű jelenvalóság is.

Ebben az összefüggésben a munkamegosztás, és a képzettségi szintek előrejelzett mértéke szűkösnek minősíthető. Főként a fizikai – nem fizikai munkahelyek lassan változó aránya, a diplomás szakemberek képzésének visszafogása, a szakmunkásképzés céljainak és feltételeinek kedvezőtlen alakulása, valamint a munkahelyi és iskolai követelmények csökkenése szűkíti össze a kibontakozás lehetőségeit.

2. SZAKKÉPZÉS AZ ISKOLÁBAN

A történelem folyamán csak fokozatosan alakult ki a szakképzés intézményrendszere. A társadalmi munkamegosztás szélesedéséből nem különült el azonnal szükség-szerűen a termelés és a termelésre fölkészítés. A gazdasági tevékenységek ellátása közben lehetőség volt a kezdők betanítására, a szakértelem átvételére-átadására, a munkavégzés fogásainak begyakorlására.

A technikai haladás fölgyorsulása, ennek folytán a földhalmozódó, gyorsan avuló elméleti ismeretek egyre inkább megkövetelték az ismeretátadási folyamat önálló-sodását. A társadalmi munkavégzés kiterjedése, a termelőhelyek koncentrációja következtében a családok, az egyes szakemberek nem voltak képesek utódaikat saját maguk fölkezíteni a foglalkozások gyakorlására. Így a funkció az iskolák hatáskörébe került, feladatkörük egyre jobban kibővült.

Mi tartozik ma az iskolai szakképzéshez? A válaszadás előtt értelmezzük az iskolák munkamegosztásra fölkészítő funkcióját. Az átfogó feladatkörbe egyaránt beletartozik a szocializációs nevelő tevékenység, amelynek révén a tanuló tanulmányai befejezésének bármely szintje után be tud kapcsolódni a különböző társadalmi munkatevékenységekbe; az általános képzés, amelyre a szakképzés épülhet; majd a konkrét szakmatanulás. Eme felfogás szerint tehát minden olyan nevelési-oktatási program a szakképzés része, melyek egymáshoz kapcsolt, rendszerű működése következtében, a tanulók alkalmassá válnak a társadalmi munkamegosztásba való beilleszkedésre.

Ez a definíció azonban legalább kétféleképpen értelmezhető. Az egyik értelmezésben fontos, hogy a tanuló az iskolai szakmatanulást követően azonnal teljes értékű szakember legyen, képzettsége feleljen meg valamelyik egyéni foglalkozás követelményeinek. E felfogás az iskolai szinteket a munkamegosztás vertikumával, szakos bontását a horizontális szakmai megosztással azonosítja.

A másik értelmezésben az iskolák – az érdeklődési köröknek megfelelően –, csak bizonyos szakmai irányok általános és főként elméleti alapismereteinek elsajátítására koncentrálnak. A gyakorlat megszerzését a munkahelyi betanítás közben látják jónak. Lényeg az, hogy így az iskolai bizonyítvány nem lesz föltétlenül jogosítvány, csak lehetőséget ad a szakirányhoz tartozó bármely egyéni foglalkozás gyakorlásához, illetve egy választott életpálya lehetséges állomásaira való megérkezéshez.

A mi oktatási rendszerünk – bár az oktatáspolitikai az utóbbi értelmezés irányába szeretné terelni – mégis az elsőként vázolt értelmezésű, struktúrája is ennek megfelelően alakul. Vertikális építkezése a munkamegosztás szintjeihez igazodott: az általános iskolákban végzettekből verbuválódnak a segédmunkások és a betanított munkások, a szakmunkásképzőkből a szakmunkások, az érettségizettekből a fizikai középfokú szakemberek, és a felsőoktatásból az értelmiségi foglalkozások betöltői. A szakképző intézmények szakosítása követi a foglalkozási szerkezetet, ezért meglehetősen konkrét szakmai fölkezítési célok megvalósítására törekszenek.

Ahogy egyre feljebb jutunk az iskolarendszerben, úgy válik egyre kifejezettebbé a szakképző funkció. Az általános iskolában feladat a munkára nevelés; a képességföltárás- és fejlesztés, az öntevékenység, az alkotóképesség (kreativitás) kibontakoztatása; a tanulók orientálása a munkamegosztás aktuális és várható helyzetéről, az életpályák lehetőségeiről; végül kipróbálásuk a fakultáció keretében a különböző szakirányokban.

A szakképző iskolákba az előző program után kerülhetnek be a tanulók. Kedvező számukra, ha a konkrét szakmaválasztás minél későbbi életkorban történik, ha minél

megalapozottabb a pályaválasztás. A túl korai szakosodás korlátozza az általános művelődést, emellett a beilleszkedés zavaraihoz, majd később egyre kevésbé racionális és egyre inkább megkötött, korlátozott pályamódosításhoz vezet.

Megalapozott pályaválasztást általában a gimnázium- típusú képzés kínál. A színvonalas gimnáziumi érettségi nemcsak a továbbtanuláshoz a legjobb alap, de az elhelyezkedéshez és a távlatos foglalkoztatáshoz is egyre több munkahelyen a legmegfelelőbb. Magasabb általános műveltség birtokában könnyebb a beilleszkedés a munkamegosztásba, majd a szükséges konkrét szakismeret munka mellett, koncentráltan, viszonylag egyszerűen megszerezhető.

A szakképző iskolások többsége érettségi után nem tanul tovább. Kisebbséggel indulhatnak a felsőoktatási felvételi versenyben, másrészt szakmai képesítésük azt az illúziót kelti bennük, hogy már kész szakemberek. Csalódásukat jól mutatja, hogy közülük sokan otthagyják tanult szakmájukat.

A szakképzés korszerűtlen fölfogása több problémához vezet. Az egyik hiba abból az összefüggésből származtatható, hogy az elkerülhetetlen struktúra és termékváltás egyik feltétele a viszonylag könnyen, kis áldozatok árán, rugalmasan alkalmazkodni képes munkaerő. A merev képzési rendszer nem képes ennek a követelménynek eleget tenni.

A naprakész fölkészítés az oktatási színvonal emelését is korlátozza. Az iskolák – erőfeszítéseiket az általuk valóban jól soha meg nem oldható feladatra irányítva – nem érnek rá kellő figyelmet szentelni azoknak a tevékenységeknek, amelyeket csak az iskolákban és csak bizonyos életkorban lehet és kell megoldani.

3. OKTATÁSTERVEZÉS – MUNKAERŐTERVEZÉS

A munkaerő szerkezetének előrelátására több országban is folynak erőfeszítések. A szocialista országokban a népgazdaság egészére kiterjedő távlati tervezés részeként, a fejlett ipari országokban és az UNESCO közvetítésével a fejlődő világban az oktatási terv módszertanának alakításával együtt főleg az iskolai szakképzés, ezen belül is elsősorban a felsőoktatás megalapozása érdekében foglalkoznak vele.

Mándi Péter a munkaerő-szükségleten alapuló oktatástervezési metódusok egyikeként ismerteti a *Földközi Tengeri Regionális Terv* módszerét, amelynek lényege, hogy foglalkozásokra bontva megtervezi a célzott évek munkaerő-struktúráját, s ebből vezeti le az oktatási-képzési igényt. *Mándi* a szocialista országok munkaerő- és oktatástervezéséhez hasonlítja ezt a módszert és megállapítja, hogy ez nem más, mint ezek nem-szocialista transzponálása. *A különbség* nem is a módszertanban, hanem a *tervezés társadalmi funkciójában fejeződik ki*: nem akarja cselekvően irányítani a társadalmi folyamatokat, inkább a várható folyamatokhoz, jelenségekhez való egyoldalú alkalmazkodás dominál.

A munkaerő távlati tervezése két fő (fizikai, nem fizikai) tevékenységi csoport megkülönböztetésével, a szakképzettségek szintje és iránya, tehát szakmacsoportok szerint rendezi a munkaerőt. Az ilyen jellegű csoportosítás kézenfekvő. Előnye, hogy miután fokozataiban és a szakirányok szerint is egybevágh az iskolarendszer struktúrájával, az iskolai kibocsátások elvileg közvetlenül összevethetők a betöltésre váró munkahelyekkel.

A szükségleti prognózis — többek között — a várható gazdasági fejlettségi szint, az elérni kívánt ágazati struktúra és a technikai, technológiai fok függvénye. Ebben az összefüggésben a tervezési folyamatnak három fázisa különíthető el:

- a) általános gazdasági koncepció készítése;
- b) a gazdasági fejlődés elgondolásához szükséges foglalkozási-, illetve szakmastruktúra levezetése;
- c) a szükségesnek vélt munkaerő-szerkezet kialakításához rendelhető képzési létszámok, oktatási struktúra, a program és a föltételek megtervezése.

A prognózisok értelmezéséhez a következő elméleti megfontolásokat tartjuk fontosnak:

- * A gazdasági fejlődés évtizedes vagy még hosszabb előrelátása — az egymásra is ható ismeretlen tényezők nagy száma miatt — csak több változatban reális. A változatok egyike sem következik be föltétlenül, sokkal inkább valahol a változatok között fog kirajzolódni a valóság.
- * A több alternatíva leírható gazdasági fejlődéshez különböző munkaerő-szerkezet kívánkozik akkor is, ha tudjuk, hogy egy adott munkaerő-struktúra többféle gazdasági pozíció kiszolgálására közel azonos hatásfokkal képes. Ebből az következik, hogy a gazdasági fejlődés előrejelzésétől függetlenül is érdemes kidolgozni a munkaerő-szerkezet elmozdulásának lehetőségeit; például a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok, az oktatási rendszer fejlesztése, a lakossági igények előtérbe helyezése alapján. A munkaerő prognózisokat ezután hozzá lehet rendelni egy-egy valószínűsíthető gazdaságfejlődési alternatívához, illetve fölmérni a visszahatást: a munkaerő-szerkezet lehetséges változatai az adott növekedési ciklusban gyakorolnak-e hatást és mekkora befolyással vannak a gazdasági növekedésre. Minél tagoltabban készül a foglalkozási prognózis, annál nagyobb eltéréseket mutatnak a különböző változatok.

Ezt az összefüggést támasztja alá Steindl J., aki a jövő fejlődési tendenciáit *trend-extrapolációval* vizsgálta. Az *osztrák* gazdasági struktúráját és a fejlődés eredményeit a gazdasági téren már előrehaladottabb államokéval vetette össze, közöttük az *USA*-éval. Föltételezte, hogy például az összes ipari termelés *Ausztriában* is a fejlettebb országokhoz hasonlóan módosul, hiszen ahhoz, hogy versenyképes legyen, azokat az iparágakat kell fejleszteni, vagy kiépíteni, amelyek más országok számára a jövőben is fontosnak mutatkoznak. Ezidő szerint a gép- és a vegyipar kiemelt fejlődésével számolt. (A nemzeti jövedelem évi növekedési ütemét 4%-ban találta reálisnak.) A fenti kiindulás alapján jutott el odáig, hogy a képzés tervezéséhez legfontosabb a foglalkozási struktúra változásait figyelembe venni. A műszaki értelmiségiek aránya például 1961-ben az *USA*-ban kerekén 11%-a volt az össznépeségnek, míg *Ausztriában* csak 7,5%. A tudományos-technikai forradalom ugyanakkor éppen az ilyen típusú foglalkozásokra fölkészítés növelését igényli. Az osztrák mérnökök, értelmiségiek viszonylag alacsony aránya azt eredményezte, hogy kevés volt a saját kutatás, inkább átvették idegen technikai kutatások eredményeit; másoldalról bizonyos — főként a jövő évek fejlődését megalapozó — feladatokat elodázták, későbbre tolták. A fejlődés meggyorsításához *Steindl* lényeges felsőfokú szakember-többséggel számolt. Az általa kidolgozott munkaerő-mérlegben a létszámot még tovább tagolta: a mérnök-szükséglet becslését extrapolációval és nemzetközi összehasonlító vizsgálatokkal támasztotta alá. Minden módszere azonos eredményt hozott: a bővülő gazdasági fejlődés a gazdasági növekedés mértékénél nagyobb arányú mérnökszám növeke-

dési igényt támaszt. Ez az összefüggés az USA-ban visszamenőleg 1900-ig igazolható, a gazdasági világválság és az erőltetett fegyverkezés ellenére. Szerinte ez a szoros kapcsolat elsősorban a fejlődésben lévő országokban szignifikáns. De nem tudta megragadni mi a kiindulás: vajon a mérnökök többlete gyorsítja a növekedést vagy fordítva, a növekedés támaszt igényt rájuk. (A diplomás és a középfokon végzett műszakiak kedvező munkamegosztását Steindl 1:3 aránnyal fejezte ki.)

- * A szakmberszükségleti prognózist az indulási állomány összetétele is befolyásolja, hiszen például húsz év alatt a bázisállománynak legalább a fele keresőképes marad. Az állománynak ezt a „magával hozott” szerkezetét az időszak folyamán az iskolából új belépők folyton módosítják. A változtatási lehetőség mindenképpen a létrejövő állomány nagyobb hányadát érinti, mert az időközbeni felnőttképzésben szerzett végzettségek is számításba vehetők.

A munkaerő-szükséglet fedezete tehát a felnőttképzésben résztvevő maradék állományból, a kiesők pótlásából (iskolai belépés) és a többletigények kielégítéséből (iskolai belépés + öregkeresők) áll össze. A szükséglet és a várható állomány (fedezet) összevetése mutatja az ellátottságot: a szükségeshez képest milyen munkaerő-szerkezet várható a prognosztizált időszak végére.

- * A munkaerő-szerkezet elemei nem egyformán érzékenyek a bekövetkező társadalmi-gazdasági változásokra. Föltehető, hogy kevésbé tagolt munkamegosztásnál magas, a specializáció előrehaladásával laposodik az érzékenységi küszöb. Tehát minél aggregáltabban, minél jobban a szakmák, a foglalkozások lényegesebb megkülönböztető jegei szerint csoportosítva becsüljük a munkaerő várható struktúráját, annál megbízhatóbb lesz prognózisunk. Egyes foglalkozások számának és szintjének alakulását több változatban is célszerű kidolgozni, jelezve a tényezők elmozdulásának azokat az értékeit, amelyekre az adott foglalkozási csoport még, vagy már érzékelhető változással reagál. (Pl. milyen társadalmi, gazdasági tényezők idézik elő az orvos-népesség arányának az elmozdulását, amely egyben normatív alapja az orvosszükséglet kiszámításának.)
- * Amennyiben a munkaerő-szerkezetet leíró terv az előbbieket szelint összevont, akkor viszonylag kevés és csak nagyvonalú információkat ad az oktatástervezés számára. Ebből tehát az következik, hogy az oktatástervezésnek a kapott információkat sajátos módszerek alkalmazásával kell transzformálnia a maga számára. A tervezési eljárások egy része – a munkaerő előrejelzésekhez hasonlóan – a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok tapasztalataira támaszkodik, más része a társadalom elfogadott műveltségisményéhez igazodik.
- * Az oktatási tervek autonómiáját segíti, ha az oktatástervező ismeri és értékeli az oktatás feladatait meghatározó követelményeket, képes azokat rangsorolni és az oktatási nevelési célokat – ezek szerint – magasabb szinten kialakítani. Ha tehát a munkaerő prognózis összevontabb annál, vagy nem az iskolák típusai szerint kategorizált, (tehát nem lehet fölhasználni közvetlenül az iskolai fölvételek létszámterveinek megalapozásához), akkor saját vizsgálatokat, fölméréseket végezhet ahhoz, hogy a szakmai képzés méreteit, céljait megtervezhesse. A munkaerőtervek tartalmazznak ugyan a szakmai csoportok nagyságrendjére vonatkozó számításokat, az oktatástervező azonban ezeket csak kritikusan, mint az egyik megközelítési lehetőséget kezelheti; amely általában csak érinti, de nem határozhatja meg az oktatásfejlesztési program lényegét.

Az oktatástervezők számára szükségesnek tartjuk a munkaerőtervezés megismerését, hiszen az oktatás- és a munkaerőtervezés modernizációja összefügg egymással. Ugyanakkor azzal is számolni kell, hogy ez a tervezési kapcsolat sohasem lesz problémamentes. A szakképzettség ugyanis nem korlátozódik a szó szerint értelmezett szakismeret fogalmára, legalább ilyen fontos összetevője a munkavégzés közben szerzett tapasztalat. A szakmacsoportokon belüli szakképzettségi szerkezet és az időben és térben fölszabaduló vagy létrejövő munkahelyek sem esnek föltétlenül egybe. A tervezés mégis akkor követi el a legnagyobb hibát ha az iskolai bizonyítványokat fogadja el a munkaerőszükséglet kielégítési alapjának. Ezzel szentesíti azt a káros illúziót, hogy ez „jogosítvány” a különböző munkakörök ellátásához, betöltéséhez.

4. AZ OKTATÁSI FÖLTÉTELEK TERVEZÉSE

Az oktatási föltételek fejlesztése kétoldalról is korlátozódott. Ennek megfelelően a tervezés a szükségletekből indul ki, de a kielégítés ütemét, egyes időszakokra jellemző hányadát megfogalmazó terv szükségszerűen a lehetőségek határain belül marad.

A szükségletek és a lehetőségek — mint a fejlesztést alulról, illetve felülről behatároló tényezők — kölcsönhatásban vannak egymással. A szűkös anyagi lehetőségek a tényleges szükségleteket irreálisan tüntetik föl. Másoldalról, a szükségletek hajtóerőt jelentenek a lehetőségek bővítéséhez.

Fejttegetésünk úgy tünteti föl, mintha egy időszak fejlesztéseit a mindenkori szükségletekhez kellene igazítani. Valóban ez lenne az ideális. A valóságban azonban a lehetőség mindig kisebb a szükségesnél, még az ún. jóléti társadalmakban is. A szükségletek oldaláról nézve a fejlesztési eszközök mértéke így mindig kevésnek tűnik. Olyan kevésnek, amely önmagában véve is korlátozza az ellátottság megfelelő alakulását.

A szükséglet fogalma tartalmában egyébként is rendkívül összetett, érvényességének időtartamát és hatókörét tekintve pedig viszonylagos. Ezért körültekintő, sokszempontú minősítésre van szükség ahhoz, hogy a rendelkezésre álló eszközök felhasználását a valóságnak megfelelően segítse, hogy tehát lehetőségeinkkel a valóban legfontosabb szükségleteket elégítsük ki elsőként.

Az egyes középtávú tervidőszakba a korlátozott anyagi lehetőségekhez való alkalmazkodás megkívánja az ellátással szembeni szükségletek rangsorolását. Ez a legegyszerűbb módon, a tevékenységek minősítésével történik. Ilymódon például a testi nevelés, amely az oktatásnak, illetve a szakemberképzésnek csak mintegy mögöttesként, bizonyos kiegészítőjeként él és a tudatban (s nemcsak a „köznapi tudatban”) állandóan háttérbe szorul. Lassan a minimális föltételei is eltűnnek az iskolákból (még nem tartott órák a nem létező tornatermekben). Ha viszont a teljes emberformálás koncepcióját tekintjük, rögtön világossá válik, hogy a testi-szomatikus nevelés az iskoláskorban az egyik legfontosabb feladat, mind a fiziológiai fejlődés-kifejlődés, mind az élethosszan tartó egészséges életmód kialakítása szempontjából. Már a következményei is megmutatkoznak a korábbi mulasztásoknak.

A szükségletek elemzése lényeges a fejlesztési stratégia minősítéséhez is. Rangsorolásuk társadalmi fontosságuk szerint történik, ez egyben meghatározza a tervek fejlesztési céljait is. A társadalmi fontosság összetett kategória. Arra terjed ki, hogy adott

ellátás milyen körben fejti ki hatását. Ennek megfelelően beszélhetünk alapellátásról, amelyet a lakosság egésze igényel, s az ellátás számukra nehezen nélkülözhető. A középfokú ellátásban kevesebben vesznek részt, de ezek számát meghaladó az ellátás hatóköre. A felsőfokú ellátási formákat veszik a legkevesebben igénybe, ezzel szemben ezek igen nagy hatásokkal rendelkeznek. Az oktatási szükségletek kielégítési programjának kidolgozása során arra is figyelemmel kell lenni, hogy a kielégített szükségletek nyomán hamarosan új művelődési szükségletek merülnek fel: *a kielégítés egyben az igénykeltés eszköze.*

Az anyagi eszközök korlátozott voltából és fölhasználásának sokféle lehetőségéből az következik, hogy többféle változatot is mérlegelni kell. Egyszerűbb a helyzet, ha kizárólag, vagy elsősorban mennyiségi szükségletek csillapítására vállalkozó fejlesztési variánsunk van. (Tapasztalataink többségükben ilyen jellegű változatokra vonatkoznak.) Ez esetben a kielégítés ütemezése (idő) és a területek közötti kiegyenlített fejlődés (tér) okozhat gondot.

A szükségletek kielégítésének tervezhetőségét a tervezési automatizmusok, valamint a hatékonyság és a gazdaságosság kategóriáin keresztül vizsgáljuk.

4.1 Az automatizmusok

A szükségletek alakításának vannak olyan tényezői, amelyek bekövetkezésével előre lehet számolni. Az egyik ilyen automatizmus a tanulók áthaladása az iskolarendszeren, illetve az egyes oktatási intézményeken. A születésszám ismeretében az iskolák várható terhelése egyértelműen számítható, és ez legalábbis a kötelező iskolázásra vonatkozóan biztosan bekövetkező tényező. A magasabb iskolai fokozatok létszámtervezése annyiival összetettebb, hogy a korosztályok számát módosítani kell azzal a megoszlási viszonyzámmal, amely vagy a továbbtanulás makroszinten előírt, vagy az egyéni törekvésekben megnyilvánuló arányainak felel meg.

Hasonló módon befolyásolja a fejlesztői gondolkodást a pénzügyekben és ellátottságban a bázisszemlélet uralkodása. Ez azt jelenti, hogy a következő időszak fejlesztési lehetőségeit és fejlődési színvonalát az előző időszak alapján, ahhoz viszonyítva kell tervezni. A bázisadat és a fejlesztési normák mindentől függetlenül meghatározzák az előrejutás mértékét.

Az automatizmusok harmadik formája a kialakult fejlesztési szokások stabilitása. Ilyenek az építési előírások, fejlesztési normatívák, a tevékenység formai jegyeinek túlhangsúlyozása, az ellátottsági mutatókban. A hagyományok, szokások egyrészt megkönnyítik, rutinossá teszik a tervezőmunkát; másrészt viszont akadályozzák a korszerűsítés kibontakozását, elterjedését.

4.2 Az oktatás hatékonysága

Az oktatási funkciók érvényesülésének mennyiségi és minőségi jellemzői mutatják az oktatás hatékonyságának fokát.

Ha egy intézménytípus feladatai egymást gyengítik, az rontja működésének hatékonyságát. Például a szakközépiskolák hármas képzési célja (általános műveléssel a felsőfokra előkészítés, középszintű szakemberképzés, szakmunkásképzés), következtében az intézmény egyik vonatkozásban sem tud kiemelkedő színvonalon produkálni.

Az is a hatékony működés ellenében hat, ha az iskolázás rendszerében az egyes iskolai fokozatok nem épülnek szervesen egymásra funkcióik teljesítése érdekében. Jó példa erre a középfokú iskolatípusok egymástól és az előző-követő fokozatoktól való tartalmi elszigeteltsége, amely egyaránt rontja a művelődési esélyegyenlőség segítésének és a munkamegosztásra fölkeszítésnek a hatékonyságát.

Hatékonysági vizsgálatokat végezhetünk országos szinten egy-egy intézménycsoport, illetve típus működésének elemzésekor, vagy területenként, vagy egy-egy intézmény működésének vizsgálatánál. Amennyiben az intézményi szintű vizsgálatok kedvező eredményeket mutatnak a kedvezőtlen országos tapasztalatok dacára, úgy bizonyára nem az intézmény típusával van probléma, hanem a feltételek különbségeit kell a továbbiakban nagyító alá venni.

Az oktatási hatékonyság vizsgálata a működési célok érvényesülésének fokára irányul, ezzel összefüggésben az intézmények ellátóképességére. Az elemzésekben a működéshez szükséges feltételek helyzete és minősége nagyon fontos, az viszont ebben a relációban nem lényeges, hogy ezek mibe kerülnek.

Ha egy húsz fős tanulócsoportban el lehet érni, hogy minden tanuló megtanuljon olvasni, míg az ettől magasabb létszám mellett növekvő számú „selejt” elkerülhetetlen lesz, akkor a hatékony oktatás alapvető feltétele a legfőljebb húsz fős tanulócsoportokhoz szükséges számú tanár és tanterem biztosítása. Ha ez megvan, csak akkor lehet számonkérni a teljesítményt. Hasonló a helyzet például az idegennyelvek oktatásával kapcsolatosan. Ha a sikeres nyelvtanítás nélkülözhetetlen kelléke a csoportbontás, a stúdiómunka, az utazás, akkor tudomásul kell venni, hogy ezek nélkül csak mérsékelt eredmény érhető el, tehát a hatékonyság nem megfelelő, sőt csökkenhet a teljesítmény.

Merőben más összefüggések föltárására vállalkozunk, ha az anyagi eszközök felhasználásának gazdaságosságát is akarjuk mérni. A számításoknak ebben az esetben azt kell nyilvánvalóvá tenniük, hogy a hatékonyságot elősegítő – lehetővé tevő föltételbeli konstellációk közül melyik az, amelyik a lehető legkisebb ráfordítással a legnagyobb eredményt adja.

Az előbbi példánál maradva: a sikeres nyelvtanításhoz vagy az olvasás tanulásához szükséges föltételek egyike, hogy viszonylag kevés tanuló jusson egy csoportra, illetve egy tanárra. Ad absurdum az is elképzelhető, hogy minden tanulóval külön tanár foglalkozzon az órán. Ennek révén azonban – az óriási fajlagos költség ellenére – nem érhető el lényegesen jobb eredmény, sőt az idegennyelvű beszélgetés gyakorlásához kedvezőbb, ha kb. 6-10 fős csoportokban folyik a nyelvtanulás. Hasonlóképpen megállapítható az a létszám, amely mellett optimális lehet az olvasástanítás az általános iskola 1. osztályában.

Az oktatás gazdaságos működtetéséhez, annak tervezéséhez ismernünk kell a működéshez szükséges körülményeket, a befolyásoló tényezőket, azok költségkihatásait, illetve a föltételek azonos értékű összetétel-variánsait.

A gazdaságossági számítások egyébiránt nagyon hasonlítanak más társadalmi szférák ilyen jellegű számításaihoz – akár a termelés gazdaságossági számításaihoz is –, annak hangsúlyozásával, hogy az oktatás működése a hatékonysági kritérium megvalósítása nélkül sohasem tekinthető gazdaságosnak.

A feltételezés megvilágításához hivatkozunk valamely ipari vagy mezőgazdasági termék előállítására, amely akkor tekinthető egyre gazdaságosabbnak, ha belőle azonos termelési tényezők (ember-gép), azonos mennyiségű és minőségű nyersanyagból, azonos idő alatt egyre több teljes értékű, piacképes terméket hoznak létre. Az oktatásban azonos számú és hozzáállású tanulóból azonos idő alatt azonos fölkeszültségű

és tehetségű pedagógus hasonló körülmények között (ellátottság) csak azonos eredményhez juthat, amelyet csak akkor tudnak tartósan elfogadható szintre hozni, ha a jelzett körülmények megfelelnek a minimális hatékonysági követelményeknek (például megfelelő a tanulócsoporthoz létszáma), és akkor tudnak javítani, ha javulnak az említett körülmények. A termelésben a selejtes termék előállítását közvetlenül, számszerűen kimutatható és azonnal befolyásolja az eredményt. Az oktatásban a „selejt” – bár sokkal nagyobb kárt okoz, mert kedvezőtlen hatását több évtizeden keresztül kifejti – csak később jelentkezik, s a társadalmi fölismerés szintjére még később kerül. Korrekciója vagy rendkívül drága, vagy lehetetlen. (Csak több évtizedes nyelvtanítás után derült ki az, hogy a résztvevők szinte egyáltalán nem tudják a „tanultakat” használni, alkalmazni.)

Az alacsony avagy csökkenő fajlagos költséggel számoló oktatás tehát nem föltétlenül jelenti egyben a gazdaságosság javulását; így növekvő egységköltségekből sem következtethetünk közvetlenül pazarlásra. Jelenlegi ismereteink szintjén csak *sejjük, hogy létezik egy hatékonysági küszöb, amely fölött érdemben is szó eshet az oktatás gazdaságossági kritériumairól.*

5. AZ „EMBERI TŐKE” ÉS HOZAMA

E téma tárgyalásakor csak érintőleg foglalkozunk az erősen vitatott „*humán capital*” elméletekkel, azok kérdőjeleivel. Szeretnénk erre a témára is föl hívni a figyelmet, hiszen fölhasználása terveinkkel összefügg, megalapozottabbá, reálisabbá teheti azokat.

A közgazdászok egy része az oktatási kiadásokat egészen, vagy részben beruházási jellegűnek tartja, majd ezek megtérülési idejét és nagyságrendjét a nemzeti produktumban keresi. Schultz, T. szerint *az emberi tőkébe fektetett beruházás egyike a leggazdaságosabb beruházásoknak.*

A ráfordítások megtérülése társadalmi szinten a növekedés volumenéből elkülöníthető haszonban nyilvánul meg (*Denison*). Ezzel foglalkozni ezért nem kifizetődő, mert a pontos mérés módszertana vitatható és a ráfordítások meghatározása egyébként sem lehet kizárólag a hasznosság adott volumenének függvénye (*Józsa Ödön*).

Az összefüggés nyilvánvaló: a társadalom, a gazdaság működéséhez, fejlődéséhez szakemberekre van szükség, akiknek fölkészítésében döntő szerepe van az iskolázásnak, illetve az oktatás rendszerének. Ahhoz azonban, hogy az ide tartozó intézmények a tőlük várt feladatoknak eleget tehessenek, megfelelő föltételek biztosítása szükséges. Ezek nagy része anyagi eszközök ide csoportosításával teremthető meg: *iskolaépítés, berendezés, felújítás, karbantartás, munkabérek kifizetése, energiafogyasztás térítése.* A kiadásokat, amelyeket a társadalom a szakemberek intézményes kiképzésére fordít, költségként számoljuk el. A működés stabil föltételeire fordított pénzt beruházási kiadásként, az adott tanévben fölmerülő költségigényt az éves költségvetés terheként tartjuk nyilván.

A viták egyik témaköre, hogy indokolt-e az oktatásra fordított valamennyi költséget „emberi beruházásként” föl fogni. Erről a kérdésről a szakirodalomban meglehetősen eltérő nézeteket találtunk. A költségek egy részét ugyanis fogyasztásként kezelik, s csak a kifejezetten szakképzést szolgálókat könyvelik el beruházási jelleggel. Úgy véljük, hogy minden ráfordítás, amellyel az ember valamely tulajdonságában önmaga és közössége számára értékesebbé válik, jó „befektetésként” kezelhető, nemcsak

annak a képességének gyarapítása, amellyel közvetlenül, vagy közvetve új termék létrehozására lesz képes. Másoldalról viszont a szakképzés is figyelembe vehető ún. fogyasztásként, amikor az egyén valamely célból (s itt a cél nem lényeges), a főlhalmozott szakismereteket önmaga lényegévé teszi.

Végző soron tehát *valamennyi képzési költség fölfogható a munkaerőbe történő beruházás gyanánt*, ezért ebből a szempontból is érdemes foglalkozni a ráfordítások elemzésével. Ugyanakkor valamennyi iskolázási – oktatási költség olyan személyi fogyasztás is egyben, amelynek révén a jövőbeli kulturális fogyasztás, sőt beruházás is tartósan behatárolódik.

Ezzel a kérdéssel kapcsolatban az oktatásgazdaságtani szakirodalomban a legkülönbözőbb nézetek találhatók. Vannak, akik a szakképzés költségeként veszik számba a születéstől a szakképzettség megszerzéséig fölmerülő valamennyi családi és társadalmi kiadást, a fölkészülés valamennyi föltételét (élelem, ruházat stb.), sőt a munkaképes korban elmaradó jövedelmet, de még a kieső munka hozadékát is. Mások viszont az oktatás minden olyan költségét, amely közvetlenül nem a szakképzésre irányul, szociális kiadásként kezelik.

A képzés faktorainak részarányát, az oktatási ráfordításokat és a hasznot az amerikai nemzetgazdaság fejlődését elemző közgazdászok, mindenekelőtt *Schultz, Müller, Hansen, Denison* számszerűsítették. Ezekkel a számításokkal sok kutató helyezkedett szembe. *Bombach* például kijelentette: „Bleibt man dumm, so verzinnt sich das am besten”. (Ha az ember buta marad az kamatozik a legjobban.) Szerinte a számítások tökéletlenek, mert abból indulunk ki, hogy a megszerzett képzettség bevételszerűen kamatozik, amely azonban csak abban az esetben igaz, ha a képzés megszerzése egybeesik a gazdaság mindenkori szükségletével. Az egyéni és a társadalmi költségek és a megtérülés számításairól kifejtette: a képzés társadalmi hasznát az egyéni hasznosság alapján mérni olyan butaság, mint egy vasút-rendszer hasznát a gazdaság számára abból megállapítani, hogy mekkora hasznot hajt a vasúttársaságok számára.

Magyarországon a hatvanas években kezdődtek meg az oktatási ráfordításokkal kapcsolatos szisztematikus kutatások, az eredmények az évtized végétől váltak ismertté (Lásd: *Szalay Lászlóné – Szép Zsófia: Oktatásgazdasági kutatások Magyarországon c. összeállítását!*). Az oktatás és a gazdaság kölcsönhatásával való kiemelt foglalkozás okait a téma szakértői sokféle megközelítésből is magyarázzák. Közös indokként a gazdasági növekedés – a szakemberigény – a szakképzés összefüggéseinek fölismerését említik. Egyes szerzők a gazdaság oldaláról közelítik a kérdést (*Kovács J., Mándi P.*), mások a képzési számok növekedése, illetve a strukturális eltolódás jelenségeiből kiindulva érvelnek (*Józsa Ö., Szabolcsi Sz., Koncz G.*).

A továbbiakban arra a kérdésre keresünk választ, mérhető-e és miként a ráfordítás és a hozam viszonya. Általában két síkon szokásos vizsgálni ezt az összefüggést: az egyén (család) költségviselése, majd ennek megtérülése a munka utáni jövedelemben (iskolai végzettség – élet – kereset), vagy a társadalmi költségek megtérülése a bruttó nemzeti termékben.

Az oktatási költségek között jelentős nagyságrendet képvisel az ún. „elmaradt jövedelem” számbavétele, amely az iskolába járás miatt kieső munkavégzés érdekében, elismertségében tételezhető. Szerintünk csak az egyéni költségmegtérülés viszonyában van értelme a kieső jövedelem számításának, ennek is csak a középiskolázás második felétől, főként felsőoktatási részvétel esetén. A társadalom elhatározása szerinti megfelelő életkortól számol a munkábaállítással, számára adottság a munkaerőállomány.

A kezdő munkavállalók nem túl jelentős teljesítményértékét a magasabb szintű ismerettel később belépők tudása, hozzáértése hamarosan behozza.

A fejlesztési lehetőségek elosztása — a ráfordítások pénzügyi megalapozása — az egyes ágazatok társadalmi hasznának versenyztetésén alapul. Az előző időszak termelési értékeinek számbavétele, összevetése elkerülhetetlen a hosszútávú és a középtávú tervek megalapozásához. Ebben az összefüggésben az oktatás teljesítőképességét (termelési értékét) az előző időszak oktatási ráfordításai képviselik a tervezés számára.

Ez a megközelítés arra vezethető vissza, hogy a gazdaságpolitika teljes megfelelést tételez föl az ellátás iránti igények és az ellátás teljesítőképessége között. Ebben az esetben — föltételezve, hogy az igényeket a ráfordítások kielégítik — a ráfordítások valóban megegyeznének a teljesítőképességgel is. Ezt az összefüggés-rendszert önköltséges oktatás esetében ésszerű fölhasználni, hiszen ott a vásárlásra fordított összegek ténylegesen a szolgáltatások árát fejezik ki. (Az árak megtérítik a személyi és a dologi költségeket.)

A fenti föltételezés fő hibája, hogy a szükségletek és a kiadások közé azonosságjel tesz. Minden ötéves terv jelentős kompromisszumot tartalmaz, amelynek végeredménye az oktatás egyes mennyiségi és sokféle minőségi szükségletének „elnapolása”. És ráadásul: ha az előző időszakban alacsony szinten tudjuk a szükségleteket kielégíteni, az kedvezőtlenül befolyásolja a következő tervciklus „verseny föltételeit”.

További problémákat vet föl a másik oldal, a hozam vizsgálata. Mit értünk ma Magyarországon az oktatás teljesítőképességén? Erre vagy közhelyekkel reagálunk, vagy gyakorlati síkról közelítve, statisztikai adatok alapján fogalmazzuk meg a választ: hányan, milyen fokozatú képzésben részesültek az utóbbi évtizedekben. Avagy másoldalról: hogyan változott az évtizedek során a népesség (vagy a munkaképes korú népesség) iskolázottsági összetétele. A kapott válaszok nem hozhatók azonos fogalmi rendszerbe a ráfordításokkal. *Csak az vizsgálható, hogy az adott iskolai fokozat megszerzése mennyibe kerül.* Hogy az oktatásba befektetett összeg mi mindent eredményez, az az ismereteink mai szintjén nem mutatható ki.

Végül néhány szót szözlünk a szakképzéssel megszerezhető foglalkozások teljesítmény-értékének többféle megítéléséről. Annak ellenére, hogy nehéz, sőt ma még talán lehetetlen olyan módszert találni, amellyel kiszűrhető a különböző szakképzett-ségű és beosztású dolgozók „hozama”, illetve a „hozádekok” értékének összevetése (sebész, szövő, közigazgatási előadó), mégis létezik olyan értékrend a társadalomban, amely erősen befolyásolja mind a foglalkozások iránti érdeklődést, mind a társadalmi megbecsülés különféle formáit. Ez a rangsor nem mindig fejezi ki a valóságos érték-különbségeket (hiszen ilyen objektív mérce nem található), sokkal inkább a látszat-jellemzők alapján differenciál: pozíció, munkakörülmények, életút, kereseti lehetőségek stb.

Vizsgálataink szerint összességében azokra a foglalkozásokra költünk többet, amelyek „megjelenésükben” értékesebbnek látszanak, vagy azért, mert a társadalom is — a lényegi fölismerése nélkül ugyan — elismeri pótolhatatlanságukat (orvos, állatorvos stb.), vagy azért, mert ezekben viszonylag kis befektetéssel igen magas életkereset érhető el (a divatszakmák általában ilyenek). Vannak olyan foglalkozások is, amelyeknek az elsajátításához a foglalkoztató ágazatok, illetve a vállalatok juttatnak többlet-eszközöket, miután fölismerik a termelés jobbításának a szakképzetttség jelentőségét. A kedvezőbb oktatási körülmények következtében lassan megnő e szakirányok ázsíója, miáltal idővel jelentősen magas presztízsré tesznek szert.

III. OKTATÁSTERVEZÉS MAGYARORSZÁGON

A hazai oktatástervezés jelenlegi helyzete, kialakult gyakorlata az utóbbi 3-4 évtized gazdaságpolitikáján alapuló tervezési rendszer következménye. Ezt elemezzük először, keresve a fejlődés kritikus pontjait.

Tervezési gyakorlatunk további kérdéseit az időtávok szerint tárgyaljuk. Azért kerül előre a munkaerő távlati tervezése, mert az oktatástervezés távlati elgondolása-ira a legnagyobb hatást ez gyakorolta. A következő részben a középtávú népgazdasági tervezés keretében folyó oktatási tervfejezet kimunkálását tekintjük át, majd ennek kapcsán kitérünk az iskolázási költségek alakulására is.

Általában különös figyelmet szentelünk az 1970-es évektől létrejött helyzet vizsgálatának. Ezt a törekvésünket az időponti aktualitáson kívül az is indokolja, hogy erre az időszakra jellemző leginkább az oktatási tevékenységgel szembeni követelmények tudatosodása, egyben az ellátásbeli feszültségek kieleződése. Megfogalmazódtak a központi tervezés és különösen az infrastrukturális területek tervezési dilemmái. Ennek az időszaknak a tapasztalataiból bizonyára általános érvényű következtetések vonhatók le a jövő tervezési rendszerének kimunkálására vonatkozóan.

I. A HAZAI OKTATÁSTERVEZÉS FEJLŐDÉSE

Oktatástervezésünk a népgazdasági tervezés keretében bontakozott ki. Ez a körülmény sokban meghatározza tartalmát, módszereit, kapcsolódásait, időtávlatait, színtereit és fejlődésének lehetőségeit. Természetesen nem arról van szó, hogy a tervgazdálkodás bevezetéséig ne lett volna az oktatásügyben előrelátás, perspektívikus gondolkodás. Az ötvenes éveket megelőző 100 év iskolareformjai olyan oktatásfejlesztési gyakorlatot hoztak létre, amelynek eredményeként a hazai képzettségi viszonyok elérték az akkor elfogadható európai szintet.

Az a tény, hogy a tervezési rendszer magába olvasztotta az oktatás tervezését is, nem föltétlenül tekinthető a társadalom számára kedvező lépésnek. Azért sem, mert elszakította egymástól az oktatás tartalmának és föltételeinek a kezelését. Az előbbi elsősorban politikai befolyás alá helyezte, az utóbbit a gazdasági fejlődés függvényévé. Ez a helyzet állandósult és lényegében megmaradt napjainkig. Valamennyi művelődési ellentmondás, feszültség bizonyos mértékig ide vezethető vissza. Különösen kedvezőtlen ez a pozíció akkor, amikor látjuk, hogy gazdálkodásban – lassan ugyan – de egyre nagyobb teret kap a racionalitás és bizonyos lehetőségek képződnek a kibontakozáshoz. Az oktatás tartalmánál fogva továbbra is politikai meghatározottságú, ezért a legmagasabb párt és állami irányítás alá tartozik. Következésképpen

a gazdasági szférában az „eltartottak” sanyarú helyzetén osztozik még néhány ideológiailag „fejlett” ágazattal. Emiatt aztán a szakemberképzésen keresztül korlátozójává válik a gazdasági racionalitás érvényesülésének.

Másik kedvezőtlen hatása ennek az összetartozásnak módszertani problémákon keresztül érvényesült. Nevezetesen a központi tervezés időtávja, fogalmi apparátusa, koordinációs szisztémája, szakemberei belekényszerítették az oktatástervezést, a tervezőket egy olyan sémába, amely elsősorban a termelési sajátosságokat fejezte ki. Sajátosságait háttérbe szorítva az oktatásügy autonómiája ezúton is csorbát szenvedett.

Közel két évtizeden át — a tervutasításos irányítási rendszerben — az oktatástervezés teljesen asszimilálódott a többi ágazat tervezéséhez. Ebben a periódusban a társadalomfejlesztési célok az iskolarendszer befogadóképességének erőteljes bővítését igényelték. A népesség iskolázottsági szintjének állandó emelése, a szakemberhiány fől számolása, a társadalmi mobilitás segítése olyan követelményekként fogalmazódtak meg, amelyek hosszú távra kijelölték az oktatási rendszer funkcióit. E funkciók megvalósítása jó ideig nagymértékű iskolafejlesztést támasztott volna alá, azonban a korlátozott anyagi lehetőségekre hivatkozva visszafogták az intézményhálózat bővítését. Emiatt az *ellátás minőségi paraméterei nem javultak kellő mértékben*. Hogy a tanulási kedv szélesebben kibontakozhasson, az ellátási formák szélesedjenek, a tanítási föltételeket kellett a szűkös lehetőségekhez igazítani: végsőkéig megterhelt, zsúfolt intézmények, rövidebb, olcsóbb képzési formák térnyerése jellemezte és jellemzi még ma is az iskolaszerű oktatást.

Az oktatástervezés két irányból is ösztönzést kapott a mennyiségi fejlesztésre való leszűkülésre. A népgazdasági tervezés egyes részterületeinek összhangja igényelte az összevethetőséget, amely főként számokban megfogalmazható leírással érhető el. Ez nem is ütközött ellenállásba, hiszen az iskolázás fejlődését egyébként is csak mennyiségi mutatókban lehetett kifejezni, mert az oktatáspolitikai célok is elsősorban a befogadóképesség bővítését szorgalmazták.

Az oktatáspolitikai és az oktatástervezési összefüggéseit a magyar valóság részeként legszemléletesebben *Timár János* fogalmazta meg. Megállapításai nem kizárólag egy bizonyos fejlődési szakaszra vonatkoznak, hanem meglehetősen tág intervallumban érvényesek.

Irányítási rendszerünk reformja, a népgazdasági tervezés korszerűsödése, a közgazdasági szemléletváltás és az új típusú gondolkodás elterjedése természetesen némileg hatott az oktatástervezésre is. Az oktatás központi irányítói, az oktatáspolitikusok, tervezők és a pedagógusok azonban nem tudták áttörni a több, mint három évtizedes gyakorlatot, kevéssé élnek a nagyobb ágazati önállósággal, a szakmai kibontakozás szélesedő lehetőségével.

Végül is a körülmények hatására a hetvenes évektől oktatástervezésünk az előző időszaktól eltérő irányban fejlődött tovább, azonban a „begyakorlott” merevségek továbbra is jellemzőek maradtak, még ma is uralkodnak tervezési gyakorlatunkban.

A gazdasági mechanizmusban bekövetkezett változásoknak bizonyára nagy szerepük volt abban, hogy a hetvenes évek kezdetétől az oktatástervezők egy része egyre élelnebben foglalkozott az oktatás gazdasági kapcsolataival. A távlati tervezés beindulásával előtérbe került a gazdaság szakember-szükségletének kielégítése, másfelől az oktatási intézmények anyagi-tárgyi föltételeinek reális igényeit mérték föl. Ekkor fogalmazták meg a távlati prognózisok számára, hogy az oktatási tevékenységhez szükséges föltételeket nem lehet az ún. maradék elv alapján létrehozni. Az elvárt műkö-

leginkább a tervek konkrét megvalósításának ütemtereként. Miután azonban a hetvenes években 15-20 évre akartunk távlati koncepciót kidolgozni, ezért vagy tényleg „távlatosra” sikerült az elgondolás – akkor az a jelenben elfogadhatatlannak, megvalósíthatatlannak tűnt – (utólag jól érzékelhető, mennyire irreális célkitűzés lett volna például a 12 éves általános iskolázást 1975 és 1990 között megvalósítani!), vagy a reális napi lehetőségekkel számolt – akkor viszont nem lehetett érzékelti a változás, a korszerűsödés irányát – ezért „földhözragadottnak” minősült (mint pl. a 8+2+2-es oktatási minisztériumi elgondolás a permanens fejlődés gondolatának fölvetésével).

A távlati tervezés sikertelenségének harmadik okaként pedig a pedagógiai-tartalmi és a gazdasági tervezés között egyre mélyülő szakadékot említhetjük. A népgazdasági tervezés részeként funkcionáló oktatástervezés meghatározott viszonylataira korlátozódva – kommunikációs zavarok és eszközhiány miatt – képtelen akár követni, akár orientálni, akár kikényszeríteni a tartalmi programok fejlődését. A pedagógiai, tanügyi tervezés pedig jóval nagyobb hagyományokkal rendelkezvén, annak bevált és megrögzült metodikájához ragaszkodva nem tud és nem is akar szorosabban kapcsolódni az oktatásügy specifikus vonásaitól fölöslegesen elszakadt, ún. gazdaságcentrikussá vált „oktatástervezéshez”.

Az évtized egyik legjelentősebb politikai döntésének, az *1972-es Oktatáspolitikai Határozatnak* két vonását emelem ki. Ezek az évtized tervezési munkálataira meghatározóak voltak, sőt részben még ma is hatnak. Az egyik a távlati korszerűsítés irányára vonatkozó döntés elnapolása azzal az ürüggyel, hogy annak érdemi megalapozását a következő évektől, a hetvenes évtized közepe táján várta. Ez az elodázott döntés azoknak az összefoglaló dokumentumoknak nyomán született, amelyeket legalább egy évtizednyi lendületes, összefogott szakértői munka alapozott meg. Azzal tehát, hogy további munkálatokat írt elő a határozat, kihúzta a távlati tervezők és a fejlesztés távlatos szemléletének fontosságát hangsúlyozók lába alól a talajt, hiszen a számítássokkal, érvekkel alátámasztott fejlesztési koncepciókat nem is tárgyalta érdemben: nem fogadta el, de nem is vetette el őket. Így azután – miután összegyűjtött muni-ciójukat elhasználták, de új ismeretek hiányában néhány éven belül tovább lépni nem tudtak – az évtized végéig csak ismételték, finomították, elfogadtani próbálták elgondolásaikat.¹²

A Párthatározat konkrét feladatokat tartalmazó pontjai között újra megjelent az a követelmény, hogy az iskolai kibocsátások szintjeit és szerkezetét össze kell hangolni a népgazdaság mindenkori szakember-igényével. E feladat teljesítése az iskolai fölvételekért felelős, azokat megszabó, illetve lebonyolító minisztériumot, a tanácsokat és a középfokú és felsőfokú intézményeket terhelte. A határozat szükségszerűsége azt eredményezte, hogy a végrehajtók valójában nem tudták biztonságosan értelmezni azt. Ennek köszönhetően is egyre inkább összekeveredett a munkaerő tervezés fogalma a konkrét munkaerő-gazdálkodási helyzet értelmezésével.

Hogyan is jöhetett létre ez a fogalomzavar? Abból indulunk ki, hogy a távlati munkaerő-struktúra tervek a belátható időhorizont végpontjára készült számításokat tartalmaznak. A közbeeső évek szükségleteit azonban semmi esetre sem lehet ebből mechanikusan úgy kiszámítani, hogy mondjuk valamely foglalkozási csoport utánpótlási szükségletét arányosan elosztjuk a vizsgált évek számával. Az okok könnyen beláthatók: a fejlődés nem lehet garantáltan lineáris vonalú, az életkorok eltérő összetétele évről-évre különböző mértékű új belépőt igényel; ugyancsak differenciált társadalmi magatartást váltanak ki az időszakos gazdasági, foglalkoztatási in-

tézkedések. Mindebből következően a megismert távlati követelmények és az időközbeni munkaerő-helyzetből származó gondok eltérőek lehetnek, sőt egymással ellentétbe is kerülhetnek, amely a távlati előrejelzés egyébként helyes irányát kétségtelenné teheti.

Erősen hatott a távlati gondolkodásra a napi gondokat kiváltó föltételhiány is, amely évtizedek óta jellemzi az iskolák működését. A hatvanas-hetvenes évek során javult ugyan az oktatási ellátottság, nőtt az egyes intézmények befogadóképessége, azonban még ma is igen sok minden hiányzik. Nem is szólva az ellátás minőségének alacsony színvonaláról! A gazdaság felső irányítói viszont, ha jogos igénynek minősítik is, nem tekintik a közeljövőben elérhető célnak az oktatási-képzési feltételek minőségének jelentős javítását. Emiatt úgy tűnhet, fölösleges túlzottan előreszaladni az időben, hiszen a jelenlegi iskolázás jobb feltételek melletti működése is kedvező változást hozna a társadalmi követelményeknek való megfelelésben.

A hetvenes évek oktatástervezésére jellemző volt a távlati – és a középtávú tervezés lényegi különállása. Míg a távlati fejlesztői gondolkodás az oktatás funkciózavarainak okait föltárva a megoldás módozatait kereste, addig az ötéves tervekben a szűkülő lehetőségekhez igazodva nem igyekeztek valóban megoldani a mindennapok tartósan feszítő hiányosságait. Két szemléletformáló követelmény került be ekkor a tervezők, majd kényszerűen az intézményeket közvetlenül irányítók, működtetők gondolkodásába. Az egyik az ún. szervezési hatékonyság javítására vonatkozott, amely által – úgymond – mérsékelni lehet a tényleges fejlesztés hiányait.

Valójában arról van szó, hogy az iskolák többféle intézkedéssel a lehető legracionálisabban használják ki mindazokat a helyiségeket, amelyek nem a fő tevékenység (az oktatás) céljára készültek, vagy amelyeket más intézményektől időszakosan kölcsön tudnak venni. Ezáltal meg lehet növelni az iskolák legfontosabb helyiségeinek, az osztálytermeknek a számát, miáltal valamennyi ellátottsági mutató (tanulócsoporthoz átlagos létszáma, tanulókra és tanulócsoporthoz jutó osztályterem) a fejlesztést meghaladó mértékben javítható. Ez az irányelv lényegében ma is érvényben van.

A másik elvi jellegű követelmény az egyes megyék, az egyes településtípusok és az egyes intézmények ellátottsági különbségeinek nivellációira vonatkozott. A kiegyenlítés reális programjának kialakításához viszont minél jobb helyzetismeretre volt szüksége mind a központi, mind a tanácsi tervező apparátusnak. Ezért az átlagos mutatókban való gondolkodást kiegészítették a település-típusonként fölmért, intézmény-típusonként differenciált szükségletek föltárásával, majd összevetésével.

Ez a bizonyos szempontból védhető, helyes célkitűzés azonban a központi pénzelosztásban a „bázisszemlélet” felszámolását igényelte volna. Az előző időszakhoz képest oktatásfejlesztés címén jóval több anyagi lehetőséghez juthattak a gyengén, kevesebbhez a jobban ellátott megyék, települések, intézmények.

Ha ez az egyszerű elosztás (minden gyerek azonos ellátásra jogosult, bárhol is lakik) a szükségleteknek megfelelő összegekben jut kifejezésre, az valóban előmozdította volna a tervezői-irányítói gyakorlatot. Azonban a túl kevés pénz újszerű elosztása kedvetlenül fogadtatásban részesült: az előzőekben jól gazdálkodók igaztalan tüntetésként vették a kevesebb pénzt, míg az elmaradtak örömmel kaptak rajta, és egy részét – jó okuk volt rá¹³ – általában másra fordították.

A szemléletváltoztatási törekvések, az önálló tanácsi koncepcionál tevékenység beindulása bizonyos mértékig megváltoztatták a központi és a tanácsi tervezés módszertanát. A változtatás sajnos a legszembetűnőbbben az információszolgáltatás

bővítésében nyilvánult meg, mert az új megközelítések bevezetése mellett sem sikerült lemondani a már bevált, megszokott módszerekről sem. A módszertani korszerűsítés várvavárt programja a nyolcvanas évekre húzódott át.

A nyolcvanas évek első éveiben bizonyos mértékig nyugvópontra került a távlati oktatástervezés. A szerkezetváltoztatás megoldhatatlansága, a feltételhiányok, a feszültségek okainak többoldalú racionális átgondolása után ismét a tartalom kérdése került a fejlesztés középpontjába. Megállapítást nyert, hogy az iskolarendszer szerkezete végső soron a nevelési célok és a hozzájuk közvetlenül kapcsolódó munka függvénye. A tananyagok, a pedagógiai módszerek korszerűsítése viszont csak folyamatos fejlesztés eredménye lehet. Felsőszintű határozatok elismerték és megfogalmazták az oktatás permanens korszerűsítésének jelentőségét. Ezekben benne van az is, hogy ha a tartalmi korszerűsítést az oktatási struktúra ténylegesen gátolja, akkor sor kerülhet ennek módosítására is.

Továbbra is vitatott az oktatás és a munkaerőtervezés viszonya. A távlati munkaerő-struktúra prognózisok arra a 15-20 éves távra készülnek, amely az oktatás számára ugyan tulajdonképpen egy – másfél „átfutási” ciklust jelent, de azt is érzékeltetni kell, hogy ez alatt az idő alatt az évenkénti kibocsátások folyamán 15-20 új korosztállyal töltik fel a munkaerő állományát. Az iskolázottság és a szakmastruktúra egymáshoz való viszonyának hibás, illetve eltérő fölfogása képezi szerintünk a vita alapját. A viszony egyértelmű meghatározása esetleg el is döntené a több évtizedes vitát.

2. A MUNKAERŐ-STRUKTÚRA TERVEZÉSE

A távlati tervezés honi kibontakozásával egyidőben – sőt talán egy mozzanattal előbb – a hatvanas évek elején készült először előrejelzés a távlati munkaerő-szükségletre. Kezdetben kizárólag a szakemberek iránti igényeket vette számba a prognózis; nem foglalkozott a szakképzetlenek állományával. Ezért nem adott, nem is adhatott teljes képet a várható foglalkozási helyzetről, valamennyi tevékenységi-képzettségi csoport közötti mozgásról. Emellett a számítási módszerbe gondot is okozott, mert a teljes foglalkoztatás követelményének teljesülése értelemszerűen megkívánta a szükséglet és a fedezet mérlegszerű elszámolását.

Az 1970-es évektől a tervezés kiterjedt a munkaerőállomány egészére. Az 1972-ben készülő „Tájékoztató a munkaerő-struktúra tervezéséről” c. dokumentum szerint: „Az ismételten meginduló tervezőmunka célja, hogy a népgazdaság távlati gazdaságfejlesztési koncepciójának további megalapozása érdekében megtervezzük a távlatilag (1985-ben) foglalkoztatható munkaerőállomány struktúráját. Ez az egyik kiinduló alapja a mindenkori foglalkoztatáspolitikai és oktatásfejlesztési célkitűzések kidolgozásának.”¹⁴

Az 1970-es években hiányérzet keletkezett a tervezés körébe bevont, kizárólag gazdasági-gazdálkodási viszonyok, és a gazdasági eredményektől-körülményektől erősen befolyásolt társadalmi-tudati jelenségek elkülönülése miatt. A prognózisok egyre többet foglalkoztak a gazdasági folyamatok társadalmi összefüggéseivel. Nem lévén ehhez kialakult módszertan, kezdetben folyamatelemzések, társadalom-vizsgálatok eredményeinek fölhasználásával igyekeztek formálni a távlati terv tartalmát. A munkaerő-struktúra tervezése is így szélesedett ki, s foglalta magába bizonyos társadalmi mozgások megismerése révén a mobilitási tendenciákat, a munkavégzés és az

életminőség összefüggéseit, a munkamegosztás hatását a társadalmi rétegződésre, a társadalmi és gazdasági, valamint a lakossági szükségletek egymáshoz való viszonyát. – Olyan szinten tette ezt, amennyire a hazai tapasztalatok, a kutatási eredmények és a külföldi ismeretek adaptálhatósága lehetővé tette.

A népesség foglalkoztatottsága Magyarországon 1950 és 1970 között rendkívül magas szintet ért el, tényleges gyakorlattá vált a teljes foglalkoztatottság. A 60-as években két összefüggés vált ismertté. Az egyik lényege, hogy új munkaerő bevonására nincs lehetőség, a munkaképes korúak munkábaállítása már megtörtént. Stagnáló népességszám mellett évtizedeken keresztül ötmillió körüli foglalkoztatottal számolhatunk. Tehát – és itt következik a másik fölismerés – a munkaerőállomány minőségi jellemzői egyre nagyobb szerepet játszanak a gazdaság produktivitásának alakulásában.

A minőségre jellemző tényezők közül viszonylag egyszerűen mérhető-tervezhető az állomány összetétele: állománycsoport (fizikai, nem fizikai), iskolai végzettség (szintek, szakmai irányok) szerint. A további tényezők megismeréséhez, eredményeinek alátámasztásához a prognózis egyre több alapozó vizsgálattal, elemzéssel próbálkozott. A prognózisok bemutatását célzó összefoglaló dokumentumok ezért szövegükben rendre meghaladják a hozzájuk kapcsolódó számítások tartalmát.¹⁵ Szó esik ezekben a munkaerő minőségének tágabb értelmezéséről: a munkakultúra, az innovációs készség színvonaláról, az iskolai képzettség és a munkakörök formális és érdemi megfeleléséről, a társadalmi rétegek és az egyes szakmák közötti mozgásokról; az egyes foglalkozások helyzetéről, a tényleges és az ideálisnak vélt ismeretstruktúrák eltéréseiről. Az elemzések utalnak a tervezés tartalmi bővítésének irányára, de kevés hatást gyakorolnak a várható szakember-struktúra számszerű értékeire. Ezért is könnyen támadható a prognózis, hiszen az elmozdulásoknak csak az irányát lehet összefüggésbe hozni a minőségi követelményekkel, a mértékét és az egyes szakmacsoportok tartalmát még ma sem.

2.1 Prognózisok és tendenciák

Néhány számszerű összefüggést mutatunk be a prognózisok eredményeiből, hogy képet kapjunk a munkaerő-szerkezet átalakulásának várható irányáról. Jelenleg 2010-re készülnek előrejelzések, és már évek óta rendelkezünk 1990-re és az ezredfordulóra kidolgozott prognózisokkal. Itt most az 1985-ös prognózist vesszük először szemügyre, hogy megnézzük, mennyire következtek be az elképzelések.

Az 1973-ban készült, 1985-ig szóló számítás a munkaerőállomány egészét vizsgálta foglalkozási csoportok és iskolai végzettség szerinti összetételben; a foglalkozási csoportokon belül a tevékenység jellege szerint is.

Az előrejelzés a népgazdaság egészére vonatkozó számításokban összegezte az ágazati elmozdulásokra vonatkozó becsléseket. Összességében 19 ágazatra készültek számítások. Az ágazatok a KSH besorolása alapján, a foglalkozási csoportosításban lefedték a gazdasági tevékenység rendszerét.

Az 1985. év végére kidolgozott előrejelzések eredményeit ma már szembesíteni lehetett az 1970. évi népszámlálási adatokkal (mint kiinduló alappal) és az időközben ismertté vált 1980. évi népszámlálás adataival (mint elért állapottal). Együtt közöljük ezeket a számsorokat az 1-3. táblázatokon.¹⁶

1. táblázat

A nem fizikai állomány összetételének átalakulása (%)

Foglalkozási csoport	1970 tény	1980 tény	1985 prognózis
Műszaki	24,6	24,5	24,0
Gazdasági, igazgatási	25,9	25,2	20,8
Ügyviteli, adminisztratív	28,9	27,0	28,6
Egyéb nem fizikai (egészségügyi, szociális, kulturális)	26,6	23,3	26,6
Nem fizikai együtt	100,0	100,0	100,0

2. táblázat

A nem fizikai állományon belüli iskolai végzettségi struktúra alakulása (%) -ban

Iskolai végzettség	1970	1980	1985
	tényleges állomány	tényleges állomány	prognózis (mobilitás nélkül)
Felsőfokú	20,1	26,1	28,3
Középfokú	46,2	53,6	61,9
Egyéb (8 általános iskolát vagy kevesebbet végzett)	33,7	20,3	9,8
Összesen:	100,0	100,0	100,0

3. táblázat

A fizikai állomány összetételének alakulása (%)

Állománycsoport	1970	1980	1985
	tény	tény	prognózis
Szakmunkás	28,5	40,2	34,7
Betanított munkás	38,5	39,7	43,5
Segédmunkás	33,0	20,1	21,8
Fizikai állomány összesen	100,0	100,0	100,0

A munkaerőállomány fő szerkezeti változásának értékelése állománycsoportok szerint történt. A nem fizikai állomány 1985-re jelzett 6,5%-os növekedéséből már 1980-ra 6%-os növekedés realizálódott. (A fizikai állomány jelenlegi 70%-os aránya jól mutatja termelékenységünk viszonylagos elmaradottságát.)

A nem fizikai állomány összevont foglalkozási csoportok szerinti összetételére mind az előrejelzés, mind a tényleges elmozdulás szerint a lassú változás jellemző. Érdeemes megfigyelni, hogy míg a prognózis a gazdasági-igazgatási dolgozók arányának erőteljesebb mérséklése mellett kívánta az egészségügyi, kulturális szak-képzettségűek súlyát növelni, addig ez a gyakorlatban az ügyviteli-adminisztratív létszám kisebb átrendeződésével következett be.

A tények jól igazolják a becslés irányát, azonban a középfokú végzettségűek az el-képzelnél lassabban váltják föl az alacsonyabban képzetetteket. Az 1980-as szakképzet-
lenek aránya (20,3%) több, mint ami a betanított és segéd munkák elvégzéséhez in-
dokolt volna.

Az elhelyezkedésre az is jellemző, hogy a középfokon végzettek közül sokan a fizikai állományban helyezkednek el. Ennek egyik oka a kereseti viszonyokban, másik a nem fizikai munkaköröket iskolázatlanul betöltők lassú kiválásában kereshető. Jól bizonyítja ezt az ügyviteli-adminisztratív foglalkoztatottak iskolázottsági szer-
kezetének vizsgálata is, amely szerint 1970-ben ennek az állománycsoportnak közel fele (45%) nem rendelkezett megfelelő iskolai végzettséggel, s ezek aránya még 1980-
ban is 30% fölött maradt.

A műszaki foglalkozású csoportra jellemző, hogy 1970 és 1980 között az előrejel-
zettnél is dinamikusabban emelkedett iskolázottsági színvonaluk. A legmagasabb
iskolázottsággal az egyéb nem fizikai, és az egészségügyi – szociális – kulturális
foglalkozásúak rendelkeznek. A prognózis számítását meghaladó ütemben nőtt e cso-
portban a felsőfokú végzettségűek aránya, amely minden bizonnyal a pedagógusképzés
felsőfokúvá válásának köszönhető. A szakképzetlenek kiváltása az elvártnál itt is
lassúbb ütemű volt. Az ügyviteli-adminisztratív munkakörökben a felsőfokúak részará-
nya már 1980-ra meghaladta az 1985-re tervezettet. Ebben nagy része volt a középfokú
végzettségű ügyviteli dolgozók aránycsökkenésének.

A fizikai állomány belső struktúrája arányaiban megegyezett az előrejelzettel, az
átalakulás üteme viszont látszólag eltérően alakult. A szakmunkások súlya már 1980-
ban jóval meghaladta az 1985-re várható értéket, amit a segéd munkások arányának a
vártnál gyorsabb csökkenése ellentételezett.

Az előreszaladás mérsékeltebb lenne, ha azonos tartalmú adatsorokat hasonlí-
tanánk össze. Az 1970-es tényszám ugyanis eltér a népszámlálástól, kb. 150 ezerrel
kevesebb „szakmáltott” szakmunkát tartalmaz. Ezek ugyanis tulajdonképpen betaní-
tott munkákat végeznek (gépkocsivezető, szövő stb.), de valamilyen foglalkoztatási
körülmény miatt (bér, presztízs) mutatóik szakmunkásokként kezelik őket és a KSH
nyilvántartása azóta ezt fogadta el.

A fizikai állományon belüli munkamegosztás erősen függ a gazdaság technikai
szintjétől, a termelési technológiák bonyolultságától. Ezek ismeretében sem látszik
indokoltnak a bekövetkezett meglódulás, amely tehát sokkal inkább a foglalkozási
körülmények által kikényszerített „szakmáltási” folyamatnak és csak részben a nehéz
testi munkák gépesítésének eredménye.

Összességében megállapítható, hogy az 1970-es évek elején kidolgozott számítá-
sokban jelzett főbb struktúraváltási tendenciákat az eltelt 10 év tényleges folyamatai

igazolták. Az eltérések sem abszolút mértékben (1000 fő), sem szerkezetükben nem olyan jelentősek, hogy az előrejelzés jogosságát megkérdőjelezzék.

A továbblépés előtt az egyes foglalkozásokra, szakmai csoportokra vonatkozó számításokat is meg akartunk vizsgálni annak eldöntéséhez, hogy a szakok szerinti iskolai fölvételeket mennyiben lehet és érdemes a távlati munkaerő-tervekkel összehangolni. Azonban a *KSH* tényadatok és a munkaerő-tervezés szakmai nomenklatúrája csak igen kevés lehetőséget adott erre. A 4. táblázat adatai alapján annyi megállapítható, hogy az infrastruktúrára jellemző foglalkozásoknál az előrejelzés mértéke jóval meghaladja a bővülés tényleges ütemét.

4. táblázat

Egyes foglalkozások, foglalkozási csoportok létszámváltozásának összevetése az 1985-re, illetve 1990-re kidolgozott előrejelzésekkel

Foglalkozási csoportok	1970	1980	1985	1990
	tény	tény	prognózis	
ezer fő				
1. Egyetemet végzettek				
Állategészségügyi	2,9	3,1	3,4	4,0
Orvos, fogorvos	22,2	24,9	30,1	34,0
Gyógyszerész	4,6	4,8	5,0	6,0
Középiskolai tanár	28,8	35,3	48,5	36,7
2. Főiskolát végzettek				
Általános isk. tanító	6,3	13,3	31,6	33,8
Általános isk. tanár	35,4	44,4	49,7	69,2
Óvónő	3,4	13,6	8,9	24,2
3. Középiskolát végzettek				
Óvónő	10,4	9,4	18,6	7,7
Tanító	25,6	11,2	0,1	6,9
Egészségügyi	55,1	61,3	131,5	133,1

A tábla adatainak értelmezéséhez figyelembe kell venni, hogy a tényadatokból hiányzik a mobilitási többlet, tehát csak a megfelelő szakképzettséggel rendelkező, de nem valamennyi ilyen munkakörben dolgozó keresőket tartalmazza. A torzító hatás bizonyos mértékig a pedagógus- foglalkozásoknál jelentkezik, mert a felsőfokú egészségügyi munkakörökben „szakmaidegenek” nem találhatók.

A 4. táblázat szerkesztésekor az 1990-re kidolgozott előrejelzés adatait is előrehoztuk. Az időarányos elmozduláshoz viszonyítva minden foglalkozási csoport jóval alacsonyabb mennyiségi szintet ért el, mint az időarányosan indokolt volna. Az elmozdulás tendenciája viszont a prognosztizálttal azonos: *a magasabb iskolázottságúak aránya nő az alacsonyabbak kárára*. A középfokú végzettségű pedagógusok létszámcsökkenése az óvónőknél lassúbb, míg a tanítóknál a jelzethöz gyorsabb ütemben történt.

Az eltérő időpontra (5 év különbség) kidolgozott prognózisok eltérő átalakulást tartanak szükségesnek a vizsgálható foglalkozások többségénél. Kivétel az orvos-fogorvos és az általános iskolai tanítók csoportja, ahol a 15 évre szóló becsléshez nagyságrendileg kapcsolódik a következő öt év elmozdulása is. Nyilvánvaló, hogy a kidolgozás időpontjai közötti időkülönbség sokféle közbülső változást tartalmaz. A prognózis felülvizsgálata során a pedagógusképzés és a demográfiai helyzet változásaira, illetve a hiányérzetek (állatorvos, gyógyszerész) föloldására célszerű figyelmet fordítani.

2.2 Az ezredforduló várható munkaerő-struktúrája

Az 1990-re, majd az ezredfordulóra kidolgozott munkaerő-szükségleti prognózis megalapozásának – az előző munkaszakaszok tapasztalatainak fölhasználásával – nagy figyelmet szenteltek a tervezők. Erre lehetőséget adott a népszámlálás eredményeinek korszerűsödő feldolgozása, a népgazdaság egészének fejlesztési irányait megfogalmazó távlati tervezőmunka kibontakozása és az egyre erősödő szakmai vélemény, amely az oktatási rendszer átgondolt fejlesztési stratégiájának kimunkálását követelte. Az 1980. évi népszámlálási adatok sokszempontú elemzése révén került sor a 70-es évek munkaerőhelyzetének tényleges megismerésére, amely jó alapot adott a 20-30 éves előretekintéshez.

5. táblázat

A munkaerőállomány összetétele az ezredfordulóig
(1000 fő)

Állomány- csoport	1970	1980	1990	2000	
	tény			I.	II.
Nem fizikai	1218,1	1549,0	1687,0	1750,0	1953,0
Fizikai	3792,2	3520,0	3513,0	3250,0	3347,0
Együtt	5010,3	5069,0	5200,0	5000,0	5300,0

A táblázat harminc év elmozdulását mutatja. Az átalakulás 1990 után lelassul, amely elsősorban abból következik, hogy 1985-ig befejeződik az ún. mennyiségi szakemberhiány fölszámolása. A mérsékelt ütemű átalakulás két egymást erősítő törekvés függvénye. Infrastrukturális elmaradottságunk mérséklése, a felsőfokú végzettséget igénylő munkák bővülése az elmozdulás biztos hajtóerőinek tekinthetők.

Az átalakulás tendenciája nyilvánvaló: a *nem fizikai állomány* súlya folytonosan nő; az 1970. évi kevesebb, mint 25%-os arányról 2000-ig több mint 10 százalékponttal gyarapszik (a maximális II. változat szerint 12 százalékponttal). Az arányeltolódás zöme a már eltelt 10 évre koncentrálódik, hiszen a 6 százalékpontos növekedést a prognózis szerint a következő évben csak 4 pontos (I. változat), vagy a legjobb esetben még egyszer 6 pontos többlet követi. Ha az 1990-re készült számítás eredményét is

figyelembe vesszük, úgy az állománycsoportok arányváltozásának dinamikája 10 évenként rögzítve a következők szerint várható:

6. táblázat

A munkaerő állománycsoportjainak elmozdulási üteme 1970 és 2000 között

Állomány- csoport	1970	1980	1990	2000	
				I.	II.
Nem fizikai	1,00	1,27	1,09	1,04	1,16
Fizikai	1,00	0,93	1,00	0,93	0,95
Együtt	1,00	0,01	1,03	0,96	1,02

Az összlétszám az idők folyamán alig változik (főként, ha a 2000/II. variánsnal dolgozunk). Megállapíthatjuk, hogy a két fő-állománycsoport létszámváltozása egymással nem párhuzamos. Ha csak a minimális változatot nézzük, a nem fizikai állomány létszáma egyre kisebb ütemben nő az ezredfordulóig (1970 és 1980 között 331 ezer fővel, a következő évtizedben csak 130-140 ezer fővel, majd 2000-ig 63 ezer fővel). A fizikai létszám ezzel szemben először csökken, 1990-ig szinten marad, majd újra csökken az első 10 év arányában. A maximális variáns szerint a nem fizikai állomány száma felugorhat (több mint 260 ezer fővel), míg a fizikai létszám a minimális variánsnál kevésbé mérséklődik. A nagyobb keresői összlétszám bővülésből táplálkozik, amely a foglalkoztatáspolitikai elgondolások szerint magasabb nyugdíjas keresővel és nagyobb arányú női foglalkoztatással számol.

7. táblázat

A nem fizikai állomány megoszlása iskolai végzettségi szint szerint, 1970 és 1990 között

Iskolai vég- zettségi szint	1970	1980	1990	2000	
				I.	II.
Egyetem	14,4	13,6	14,8	15,9	16,0
Főiskola	5,7	12,5	15,8	19,8	19,0
Felsőfok együtt	20,1	26,1	30,6	35,7	35,0
Középfok	46,2	53,6	63,1	60,7	61,8
Egyéb	33,7	20,3	6,3	3,6	3,2
Mindösszesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

A nem fizikai állományon belüli megoszlás változásában a legföltűnőbb a kevés iskolázottsággal (egyéb) rendelkezők kiváltásának tendenciája. A továbbtanulási arányok növekedése miatt elhihető, hogy 1990-ig további közel 15 százalékponttal mérséklődik a középfokot sem végzettek aránya a megfelelő foglalkozásokban; később

e csökkenés lelassul. A felsőfokon végzetek aránya viszont 1990-ig a főiskolai végzettségűek térhódítását tükrözi. E ponton mutatható ki a legmarkánsabban a munkaerő és az oktatásstervezés viszonya. A főiskolai végzettségűek iránti igények erőteljes növekedését jelezte a szakember-szükségleti előrejelzés, amelyre jelentős főiskola-alapítási programmal reagált az oktatáspolitikai.¹⁷ Az aránynövekedési tendencia ellenére föltehetjük a kérdést: ismerjük-e eléggé, hogy a munkamegosztásban milyen szerepet kapnak a jövőben a mai típusú főiskolán végzetek, akiket a képzés színvonala nem sokkal emel a jobb szakközépiskolákban végzetek fölkészültsége fölé.

A szellemi és a fizikai állomány szakcsoportonkénti összetételére a leginkább foglalkoztató ágazatok fejlődési-fejlesztési szükségletei alapján készültek a prognózisok.

Az infrastrukturális ágazatok és a szellemi dolgozók foglalkoztatási aránya a nemzetközi összehasonlításban rendkívül alacsonynak tűnik a prognózisokban is. Erre részben magyarázatot ad az ágazati hovatartozások eltérése. Nálunk ugyanis a termelő ágazatokban, a fejlett, tőkés országokban pedig az infrastruktúrában szerepel a szolgáltatások, kutató-fejlesztő tevékenységek jó része, az ügynöki hálózat, a kereskedelem és a jogi tevékenység stb. A tőkés országok nyilvántartási rendszere az összes kisvállalkozót (kivéve a mezőgazdaságot) a nem fizikai állományba helyezi, míg nálunk tevékenységük jellege a meghatározó.

A szakmacsoportos változások jellemzői a prognózisban összefoglalóan a következők: Az előrejelzés szerint a nem fizikai állományban valamennyi iskolai fokozaton lényegesen csak a közgazdasági végzettségűek részaránya nő. A prognózis készítői föltételezték, hogy a mai közgazdász munkaköröket szakképzetlenül, illetve más szakképzettséggel betöltőket nagyrészt megfelelő iskola végzettségűek váltják fel.

A műszaki felsőfokúak aránynövekedése a középfokúak részesedésének mérséklődése mellett következik be: az elgondolások szerint az irányító munkakörök egy részét üzemmérnökök veszik át. Az egyetemi szintű mérnökök létszámbővítésére magasabban szervezett, jobban előkészített, növekvő technikai színvonalú termelés készítetne. A mezőgazdasági szakemberek arányának csökkenését a termelő üzemek magasabb koncentrációs foka melletti modellüzemi módszerrel igazolták.

A pedagógusok iránti szükségletet kizárólag a demográfiai előrejelzések alapján számították, föltételezve a munkamegosztás változatlanágát az oktatási technológiában és az iskolai nevelésben. Az egészségügyi középfokú végzettségűek számának jelentős növelését a gyógyításban tapasztalható, minden szempontból kedvezőtlen munkamegosztás indokolja. Az egészségügyi és szociális gondoskodás teendői ésszerűbb és színvonalasabb ellátásának igénye hívta életre e területen is a főiskolai képzést, amely az itt végzetekkel többszörös súlynövekedést eredményez.

Az egyéb kategóriában a természet- és társadalomtudományi, valamint művészeti végzettségű egyetemi szintű szakemberek komoly szükségleti tényezőt képviselnek. Számuk és arányuk jelentős növekedését azért föltételezték, mert a fejlett gazdaságok a nálunk foglalkoztatottaknak sokszorosát igénylik, nem beszélve a szervezett és sokirányú társadalmi gondoskodás növekvő szakemberigényéről.

A fizikai foglalkozásokon belül a prognózis a szakképzettség foka szerint különbözteti meg az állománycsoportokat: szakmunkás, betanított munkás és segédmunkás. Az első két kategóriát tovább bontja a szakmai besorolás szerint: nehézipari foglalkozások (bányász, kohász stb.), gépipari, könnyűipari stb.

2.3 A munkaerő-szükséglet és a kínálat

A hazai szakirodalomban meglepően sok tanulmány foglalkozik a távlati munkaerő-tervezés bírálatával. Bár a munkaerő-struktúra távlati tervezése egyelőre a közigazgatáshoz, ott is elsősorban az *Országos Tervhivatalhoz* kötődik, helyzete a hivatalos megítélésben is felemás. Amíg a munkát több magasszintű párt és kormányhatározat várja el azáltal, hogy az oktatási kibocsátások és a népgazdaság szakember-szükségletének jobb összehangolására szólít föl. A gyakorlati tervezőmunka viszont kevésbé igényli, inkább csak utólag veszi tudomásul – többnyire a tervezők öntevékenységet dicsérő eredményeket.

Nehezíti a munkaerő-struktúra tervezését, hogy a magyar tudományos életben kevés elismerést aratott ez a téma. Azt a megállapítást is megengedték már maguknak többen is – nyilvánosság előtt, hozzáértés nélkül, hogy a munkaerő számát és megoszlását előrejelezni lehetetlen.¹⁸ A helyzeten nem változtatott az sem, hogy a téma külföldön is elismert szakértői több szempontból igazolták az előrejelzés szükségességét és realitását.

A téma mostoha kezelését részben magyarázza a távlati tervezési munkálatok általános helyzete, megítélése. Nehezen haladható meg az a ma is uralkodó fölfogás, amely szerint a gazdasági fejlődésnek legfőbb föltétele az anyagi erő, s csak másodlagos az ember, mint termelési tényező. A köznapi gondolkodás szerint az a lényeg, hogy az üzemek korszerű gépparkkal rendelkezzenek, de odáig nem terjed a képzelet, hogy a korszerű gépsorok kezeléséhez, gyártásához, tervezéséhez nem akármilyen fölkészültségű emberek kellene, és a termelés adott színvonalának elérése is föltételez egy, már előzőben szakemberek által létrehozott technikai és szervezési színvonalat. E gondolkodásmód lehetetlenségét jól mutatja, hogy midőn fejlődésünk fölgyorsítását remélve a megszokottnál korszerűbb gépet vásárolunk, az sokszor üzemeltetői szakértelem híján kihasználatlanul erkölcsi és fizikai avulásnak indul.

A szakértők egy másik csoportja viszont oktatástervezési összefüggései miatt támadja a munkaerő-prognózisok eredményeit. Szerintük az oktatásnak elsődleges és mindenek fölött álló feladata a maga egyetemleges, szuverén oktató- nevelő tevékenysége. Fölfogásuk szerint olyan oktatási terv kell, amelynek céljai kizárólag az oktatási tevékenység belső szükségleteiből és esetleg a lakossági igényekből következnek.

Az oktatási kibocsátások következménye lehet – ránézve mint adottság – a munkaerő szerkezete, amely ily módon válik egyik meghatározójává a gazdasági fejlődésnek. A gazdaság tehát saját szféráján belül alkalmazkodhat az előálló helyzethez (mármint az iskolázottsági szerkezethez): elfogadja, vagy saját eszközeiből módosítja azt.

A vitában való állásfoglaláshoz előre bocsátjuk, hogy a munkaerő-struktúra prognózisa az oktatás középtávú „beiskolázási” tervét közvetlenül sohasem befolyásolta, kizárólag a továbbtanulási arányok megjelöléséhez, elsősorban a felsőfokú továbbtanulás méreteihez és nagyvonalú megoszlásához nyújtott pótolhatatlan információt.

Miért alakult ez így? 15-20 éves távlatban a munkaerő-szükségletet a kitekintés időpontjában működő iskolarendszer elégíti ki elsősorban, hiszen egy-két évtized múlva az időközben végzetek teszik ki az állomány harmadát-felét. Az állomány további részét a megelőző 15-20 évben végzetek képezik. Amennyiben a prognózis eredményeit vizsgálva azt érzékeljük, hogy a meglévő és a várható állomány összetétele és kvalitásai nem alkalmasak az igényelt gazdasági feladatok ellátásához, úgy e

hiányosságokat bizonyítva javaslatot kell tenni az oktatási rendszer kisebb vagy nagyobb mértékű átalakítására. Az oktatásfejlesztés során következő éves, illetve ötéves tervébe még a továbbfejlesztés programját sem tudja beépíteni, nemhogy eredményeinek beérését; ezért az ilyen jellegű konzekvenciák fölállalása és keresztülvitele távlatos stratégiát igényelne.¹⁹

Milyen hatást gyakorolt a munkaerő-szükségleti prognózis a középtávú tervek továbbtanulási arányaira? A középfokú továbbtanulás napjainkra társadalmi törekvéseink nyomán általánossá vált. A három középfokú intézménytípusba egy-egy korosztály közel 90%-a kerül be az általános iskola befejezését követő egy-két évben. Ha azt nézzük, hogy a prognózis szerint a következő 15 évben milyen iskolázottságot igényel a gazdaság, akkor ezt a továbbtanulási szintet csökkenteni kellene.

Közelebb kerül egymáshoz a feltételezett kereslet és kínálat, ha a tanulmányaikat befejezők struktúrájához viszonyítjuk a szükségletet. Egy-egy korosztálynak ugyanis csak kb 2/3-a fejezi be középfokú tanulmányait, s ezeknek csak jó fele rendelkezik érettségi bizonyítvánnyal is. A szükségleti számítások itt azt mutatják, a szakmunkás-képzőkben végzetekből várható a szükségesnél nagyobb kibocsátás.

Szétnyílik a szükséglet-fedezeti olló, ha a képzettségek tartalmát is bevonjuk a vizsgálatba. Ez esetben az általános műveltség iránti szükségletek tartós kielégítetlenségéről jogosan panaszkodhatunk, amit a fentiekben jelzett konkrét szakismereti többlettel sajnos nem lehet ellentételezni.

A felsőfokú továbbtanulás méreteit az 1960-as évek közepe óta a távlati szakember-szükségleti prognózisok határozzák meg.

- * Az évenkénti 16-17 ezer fős fölvételi keret teszi lehetővé, hogy az 1990-re számított felsőfokú szakemberigény kielégítést nyerjen. Ugyenez a létszám kevés a 2000-re prognosztizált diplomát igénylő munkakörök betöltéséhez.
- * A főbb szakmacsoportok: műszaki, mezőgazdasági, közgazdasági, egészségügyi, pedagógiai, jogi és egyéb – fölvételi keretszámai évről-évre kötöttek. Ez a helyzet a teljes foglalkoztatásnak abból az értelmezéséből következik, amely szerint a munkavállaló képzettségének megfelelő foglalkozás betöltésére jogosult.
- * Megkülönböztetést nyert – az időközben kialakult és a jövőben is várható munkamegosztásra hivatkozva – a főiskolai és az egyetemi szintű képzés. Az egyes szinteken belül csaknem minden szakirány képviselt és szükségletük fölmérése is elkülönülten történik. Foglalkoztatásuk azonban legtöbbször nem.

A munkaerő-szükségleti előrejelzés évről-évre befolyásolja a felsőoktatási fölvételeket. A jelentkezők – felvételi vizsgaeredményeik szerint rangsorolva – azon a kereten belül válnak esélyesekké, vagy esélytelenekké a továbbtanulásra, amelyet a szakmacsoportos előrejelzés lebontásából az oktatástervezők alakítanak ki. Ez a keretszám igazodik a felsőoktatási intézmények méreteihez is, amelyek fölvételi követelményeik rugalmas változtatásával helyeiket mindig feltölteni, bezsűfolni igyekeznek, ezáltal is igazolva leterheltségüket, szükségességüket és fontosságukat.

3. A MUNKAERŐ-SZÜKSÉGLET ÉS AZ ISKOLÁK

A hetvenes évtizedben lezajló folyamatok – mind az iskolarendszer működését, mind a munkaerő-szerkezet alakulását tekintve – konkrét példáit mutatják be annak az összefüggérendszernek, amelyre a távlati munkaerő-szükségleti prognózis bemu-

tatása során hivatkozunk. A történések elemzésében — a kedvező tendenciák felvázolása mellett — az anomáliák keletkezésének okait keressük.

3.1 A munkaerő-szükséglet hatása

A 70-es években a munkaerőigények erősen befolyásolták az iskolarendszer fejlődését. A hatás a távlati tervek összehangolására tett kísérletekben, a tanulói létszámok alakulásában és az egyes iskolatípusok képzési céljainak átrendeződésében mutatható ki leginkább.

Már az évtized elején — a MÉB vizsgálatok keretében — a távlati (1990-re várható) munkaerő-szükségleti számításokat összefoglaló dokumentumok, így a távlati munkaerő-struktúra prognózis²⁰ kezdeményezte az oktatás távlatos elgondolásainak megfogalmazását. Megállapítja, sőt bizonyítja, hogy az oktatás rendszere funkciózavarokkal küzd, melyekért — ekkor még úgy látták — csaknem kizárólag az iskolázás szerkezete a felelős. Levonták a következtetést: *a strukturális reform elkerülhetetlen, mielőbb végre kell hajtani.*

A foglalkoztatás szerkezetének alakulását kedvezően befolyásolná — állították a munkaerő tervezők — ha az általános, mindenki számára kötelező iskolázás befejezésének időpontja egybeesne a munkaképes kor alsó határával. Miután ez ma már 16 éves korra esik — indokolta a dokumentum — így a kötelező, általános jellegű oktatást 8 évről 10 éves időtartamra kellene fölemelni. Erre épülne azután a 2-3 éves tömöríthető alapfokú szakmai fölkészülés, illetve a felsőszintű szakképzés első szakaszként megjelenő iskolázási forma: a jelenlegi középfokú iskolák második periódusa.

A 10 évig tartó általános iskolázásra áttérés alól főként a középiskolázás megoldatlan koncepciója húzta ki a talajt. Emellett nem kedvezőek a 10 osztályos kötelező oktatásra átalított országok tapasztalatai sem. Összességében úgy látszott, hogy egy nagy fölfordulást igénylő (értékekben, szokásokban, anyagiakban) változtatás várható hozama erősen megkérdőjelezhető. Annál is inkább, mert az ezredfordulóra kiteljesíthető 10 osztályos iskolastruktúra a 60-as-70-es évek értékeit konzerválta volna. Ez az újabb strukturális bemerevedés művelődési viszonyainkra hátrányosan hatna.

A hetvenes évtizedben a munkaerő és a tanulói létszámtervezés viszonyát a napi igények és a hosszú távú előrelátás adta szükségletek gondolati keveredése jellemezte elsősorban. A távlati és a rövidtávú fölfogás ellentmondásai a szakmunkásszükséglet megítélésében éleződtek ki talán a legmarkánsabban.

A demográfiai helyzetből induljunk ki: az 50-es évek elején született magas létszámú korosztályok a 60-as évek végén kerültek középiskolás korbá. A középfokú iskolázás kiterjesztését és a nagylétszámú korosztályok iskolázásának megoldását egyszerre szolgálta a szakmunkásképzés bevonása a középfokú iskolarendszerbe. Ennek révén a középfokú oktatásba bekerülhet egy-egy korosztály 90%-a, mégpedig úgy, hogy csak 70-75%-ukat kell az intézményekben elhelyezni.²¹

A szakmunkásképzésben a részvétel aránya a 70-es években stagnált, a középfokon továbbtanulók felét tette ki. Ez a megoszlás a 60-as évek második felében alakult ki, amikor a „Ratkó-gyerekek” iskoláztatásának megoldására többségüket ebbe a viszonylag olcsó iskolatípusba terelték és ezzel ugrásszerűen megnövelték a középfokú iskolázottságot is. A középiskolák és a szakmunkásképzők osztozkodása sem a gazdasági, sem a társadalmi „nézőpontot” nem képviselte maradék nélkül, kompro-

misszumos megállapodás volt. A kialakult továbbtanulási arány – a szükségleti számítások szerint – az elhelyezkedési lehetőségeket időben egyre meghaladó szakmunkáslétszámot eredményez, akiknek alacsony szintű általános műveltséget mérnek az iskolák.

A kompromisszum ebben az esetben azt jelenti, hogy a középfokú továbbtanulási lehetőség kibővítése árán a szakképzetlen munkakörök jó részében is szakképzettséget szerzett fiatalok fognak dolgozni.

Érdekes módon ez a „kiegyezés” a „tisztá társadalmi” érdekek hangoztatóit kevésbé bántotta, mint a gazdasági racionalizmus képviselőit. Az utóbbiak nehezen békültek ki két dologgal:

- (1) A létszámukban „túlképzett” szakmunkások általános műveltsége rendkívül alacsony szinten maradt, sok esetben a szakképzetlen tevékenységek ellátásának mai szintjéhez képest is alacsony. A kritikák az iskolában megszerzett „fölösleges” konkrét szakmai gyakorlati ismeretek mellett az általános és szakműveltség elhanyagolását nehezményezik.
- (2) A szakmunkások szakosodása – a napi munkaerő-igények követése miatt – megmerevítette a fizikai állományt. A rugalmatlanság fő okai: a szűk specializációra való fölkészítés következtében az iskola nem nyújt konvertálható ismereteket, valamint az iskolai bizonyítvány előírása és megkövetelése a gyakorlatban is elismerte és megerősítette ezt a szemléletet.

Hasonlóan fontos kérdés volt a felsőfokú szakmunkások szükséglet és a felsőfokú intézmények fölvételi keretszámainak összehangolása a hetvenes években. Mit is jelentett az összhang megeremtése? Minden szakmában a létszám alsó határához szükséges számú szakembert – a kiesők pótlására és az új munkakörök ellátásához a felsőoktatás bocsájtott ki. A felső korlátot a teljes foglalkoztatás értelmezése adta: *minden munkaképes korú magyar állampolgár jogosult képzettségének-végzettségének megfelelő munkakörre.* Ez utóbbi tételezés az alsó- és a felső korlátot egyben össze is csúsztatta. (Legyen elég, de ne legyen több!).

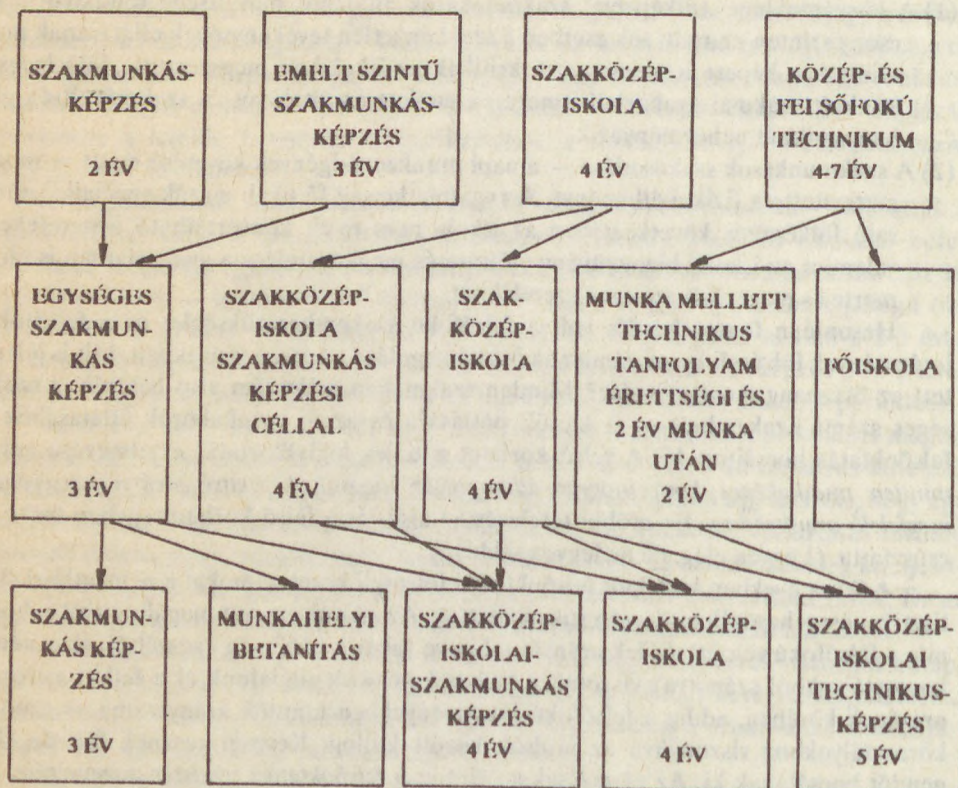
A 70-es években kialakult felsőoktatási fölvételi keretszámokat a nemzetközi statisztikai összehasonlítás alapján sokan vitatták. Az adatok szerint megállapítható, hogy míg a felsőfokú végzettségűek arányát tekintve (akár a népesség egészéből, akár adott korosztályokból számítva) viszonylag kedvező pozíciót foglalunk el a fejlett európai országok körében, addig a felsőfokú intézményekben tanulók arányszáma az azonos korosztályokhoz viszonyítva az utolsók között kullog. Keveset vesznek föl, de elegendőt bocsátanak ki. Az elemzések szerint *ez a felsőoktatási rendszer merevségére, az érdemi szelekció hiányára vezethető vissza,* másrészt arra, hogy a különféle munka mellett létező képzési lehetőségek mennyiségében kompenzálják a nappali fölvételek alacsony számait.

A vizsgált időszakban jellemzővé vált, hogy a felsőoktatási felvételre jelentkezők száma és a felvételi keretek tartósan eltértek egymástól: globálisan és szakmai struktúrában is. A túljelentkezés egyenlőtlen eloszlása a magasabb presztízsű intézményekben érdemi válogatást tett lehetővé, míg másutt csaknem minden jelentkező fölvételre került. A problémát máig sem sikerült megoldani: a fölvételi keretszámok tervezésének korszerűsítése vagy a keretszámok valamilyen oldása elkerülhetetlenné vált.

Az időszak folyamán – a képzéssel való elégedetlenség enyhítésére – többször is sor került a középfokú képzés áttekintésére, átrendezésére. A felsősintű határozatok a szakképzés színvonalának emelését sürgették, majd az időszak végén sor került a

képzés széttagoltságának némi enyhítésére: 188 szakma helyett csak mintegy 124-ben folyik ma iskolai szakmunkásképzés. A jövőben a szakmunkások fölkészítésének új tanterveiben nagyobb súlyt kívánnak adni az általánosan művelő ismeretek oktatásának.

A technikai haladásból következően – a munkamegosztás fejlődése miatt – állandóan változik a szakmák, foglalkozások tartalma. A differenciálódó vagy integrálódó szakmák követéséhez új iskolákra van-e szükség, kell-e külön iskolatípus minden munkakör típusra való fölkészítéshez? A hetvenes évek iskolaszervezési intézkedései – a tudományos értékű választ nélkülözve – a meglévő képzési célok többszöri módosításával próbáltak eleget tenni a munkamegosztás szinte naponta változó követelményeinek.



70-es években
80-as években

2. ábra

A középfokú szakképzési célok változása a hetvenes és a nyolcvanas évtized elején

A képzési célok változásai, az iskolatípusok formálódásai azt is mutatják, hogy az iskolában eltöltött évek fokozatos növekedése jellemzi e század második felében a magyar oktatási rendszert. Ez a folyamat az egyes intézmények képzési céljának osztódása, majd ezek más csoportosítású összevonása révén, mintegy „araszolva” válókul

meg. A középfokú intézmények képzési céljainak változásait áttekintve föltűnik, hogy egyes intézménytípusok, vagy képzési célok formálisan megszűnnek, majd évek, évtizedek múlva más, kissé megváltozott köntösben újra megjelennek.

Ilyen volt a szakközépiskolákban a szakmunkás végzettség megszerzése a 60-as évek elején, majd a 70-es évek végén, illetve a technikusképzés iskolai formája, amely a 60-as években megszűnt, napjainkban újraéled.

Ha a szakmai képzésben a gimnáziumok tanítási programjának módosításait is hozzávesszük, akkor megállapítható, hogy ahogy bővül az általános jellegű képzés a szakképző intézményekben, úgy erősödik a gimnázium fölkészítésében a szakmai orientációs funkció. A 70-es években a tartalmi korszerűsödés mentén a fakultáció és a pályaorientáció gimnáziumi programjának bevezetését határozták el, a program a 80-as években teljesedik ki. A fakultációs lehetőség egy része bizonyos tanult tantárgyak elmélyítésére, a továbbtanulás intenzívebb megalapozására vonatkozik, míg más részük olyan szakmai elméleti-gyakorlati ismeretek megszerzésére ad lehetőséget, amely a közvetlen munkába állást készíti elő (gépírás, járművezetés, pedagógiai, számítástechnikai ismeretek stb.). Végső soron a képzési célok 70-es években lezajlott, vagy megérlelt változása úgy is értékelhető, hogy az ezredfordulóig terjedő időszakban – ha néha kerülő úton is – a középfokú intézmények értékbeli közelítését – integrációját készítette elő.

A felsőoktatásban a kétszintű képzés kialakítására került sor a vizsgált időszak elején – a távlati munkaerő-szükségleti prognózisból levonható konzekvenciákra hivatkozva. A főiskolák (első szint) a felsőszintű technikumok bázisán jöttek létre. Szervezetükben és képzési tartalmukban sokat megtartottak középszintjükből. Ebből és a képzési célok elkülönüléséből a főiskolák és a hagyományos értékeket hordozó egyetemek túlzottan eltávolodtak egymástól és tovább erősítették iskolarendszerünk merevségét, széttördeltségét.

A munkaerő-szükségleti előrejelzések alapján a felsőoktatás tervezői számára a 80-as évekre a következő konzekvenciák vonhatók le:

- * a képzés méreteit az első években szinten tartani, majd 1985 után növelni szükséges;
- * javítani kell a képzés minőségét;
- * célszerű módosítani a képzés vertikális és szakmai szerkezetét.

3.2 Az iskolai kibocsátások hatása

Az időszak egyik vizsgálati szempontja az általános műveltségi színvonal alakulása. A kötelező iskolázás időtartamának fölemelése (8 osztály befejezéséig illetve 16 éves korig) már éreztette hatását: egy-egy korosztály több mint 90%-a fejezte be évről-évre általános iskolai tanulmányait a nappali tagozaton. Az iskolázottság növekedése, értelemszerűen a fiatalabb korosztályokra jellemző. Ugyancsak náluk érvényesül a nemek közötti iskolázottsági különbségek kiegyenlítődének tendenciája is.

Többen is vizsgálták a „statisztikai siker” okait, tényleges értékét. Az általános iskola 8 osztályának elvégzéséhez igénybevehető tíz év érdemi segítséget nyújtott, hiszen ismereteseek az azonos életkorú gyermekek eltérő fejlettségére vonatkozó kutatások megállapításai. A többlet években azonban sajnos nem a pedagógiailag kimunkált, a

lemaradókat segítő felzárkóztató rendszer érvényesül, hanem mechanikus ismétlési lehetőséget adnak a „sikertelen” tanulóknak.

A Nagy József által irányított kutatások eredményei szerint az egyes tanulók között 2-3 éves fejlettségbeli különbségek találhatók. Az ilyen szempontból heterogén tanulócsoportokban emiatt természetesen egyes tanulók elmaradnak a többiektől, míg mások könnyedén előrejutnak. A kezdeti lemaradás azután kummulálódik, s behozhatatlan műveltségi-tudásbeli hátránnyá alakul, amely iskolázási hátrány formájában a tényleges képességek kibontakoztatását akadályozza. A jelzett kutatások szerint további egyéni különbségek is elősegítik ezt a folyamatot: nem minden gyermek képes azonos időtartam alatt ugyanazon ismeretek elsajátítására, de ez a „lassúbb fölfogás” tantárgyanként eltérő lehet.

Az általános iskolát végzettek teljesítmény-adatai meglehetősen kedvezőtlen képet mutatnak. A munkahelyek, a középfokú intézmények tapasztalatai, különböző fölmérések alapján úgy látszik, hogy az elégséges érdemjeggyel kibocsátottak nagy része nem felel meg a képzési célok kritériumainak.

Az általános iskolák évenkénti kibocsátása az évtized végéig csökken, s csak a 80-as évektől kezd újra növekedni. A demográfiai hatás következtében, a 70-es években befejezetlen iskolai végzettséggel maradt 8-10%-nyi 16 éves fiatal kisebb létszámot képviselt (évi 9-11 ezer fő). A tovább nem tanulók 6-7%-ban stabilizálódott aránya is kevesebb szakképzetlenül munkábaállót jelentett. Ennek következtében kevesebb embernek lesz szüksége a kevésbé hatékony, „dolgozók iskolája” elvégzésére.

A középfokú továbbtanulásban egyre inkább dominált a szakképzés: a gimnáziumi fölvételek súlya 20% köré szorult vissza. Az általános jellegű képzés zsugorodott azáltal is, hogy a középfok egészében egyre célzottabb szakmatanulási programok érvényesültek.

A munkaerő szerkezetére kedvezőtlenül hatott a középfokú intézményekben végzettek aránymódosulása. A minőség javítása, a munkahelyek szakmai követelményei a rugalmas, többszöri átrendeződés perspektívája egyaránt az általános művelés súlyának jelentős növelését igényelné, azonban a gimnáziumban érettségizett tovább nem tanulók azonnali elhelyezkedése miatti aggodalom az évtized végéig a gimnáziumok fejlesztésével szembeni ellenállásra késztetett.

Jelentős problémához: egyes pályák ún. elnőiesedéséhez vezetett a nemek közti megoszlás, amely a középfokú iskolázás dobozainak méreteihez igazodott. Egyik megközelítés szerint a lányok a tanulásban ambiciózusabbak, ezért eredményeikben leahagyják a náluk tehetségesebb fiúkat is, a diplomához egyenesen fölvezető gimnáziumokba igyekeznek. Itt a hely kevés, ezért ennek túlnyomó részét elfoglalják (65-70%-ban). Másik megközelítés szerint a fiúk a pályaválasztás első időpontjában jobban érdeklődnek a fizikai tevékenységek, illetve az ahhoz közelebb álló műszaki pályák iránt. Ezekre ők pályáznak (szakmunkásképzésben arányuk 64-68%). A lányok a hagyományok továbbélése miatt itt kevésbé elfogadottak, kiszorulnak és a hagyományos női foglalkozások felé igyekeznek. Ezek közül nagyon sok felsőfokúvá vált (pedagógus pálya). Egy harmadik féle tapasztalat arról árulkodik, hogy a lányok inkább a „megtanulható”, a fiúk a „megérthető” ismeretekhez állnak közel, s eszerint is igazolható a kialakult megoszlási arány.

A felsőfokú szakemberképzés egyidejűleg 63-65 ezer fő nappali, s mintegy 40 ezer fő munka melletti fölkészítését vállalta az időszak második felében. A felsőoktatás hallgatói összlétszámának növekedése jelentősnek mondható, hiszen az 1970/71-

es tanévben a nappali hallgatók összlétszáma kb. 54 ezer, az esti-levellező hallgatóké pedig kb. 27 ezer fő volt mindössze. A 70-es évtized közepén a hallgatói létszám-növekedésből már nagyobb arányt képviselt a munka melletti képzés (a nappali hallgatók részesedése öt év alatt 7 százalékpontot csökkent), de a 80-as évtized kezdetén a nappali képzés aránya ismét meghaladta a 60%-ot annak ellenére, hogy a fölvételek alanyait magábafooglaló középiskolás korosztályok létszáma a mélyponton volt. A 70-es évek folyamán a felsőoktatási intézmények nappali tagozatain az évenkénti felvételi keretszám 16-17 ezer fő között stabilizálódott azért, hogy a felsőfokú szakemberigény 1990-re kielégíthető legyen. A felsőfokú szakemberek korösszetételének és mobilitásának vizsgálatai azonban kimutatták, hogy a 80-as években tovább kell növelni a felsőoktatási fölvételek keretszámait ahhoz, hogy a nagyarányú kiöregedések pótlása zökkenőmentesen következzen majd be az évezred utolsó évtizedében.

A felsőoktatás szakmai szerkezetének változását mutatja a 8. táblázat. (Ezt hasonlítottuk össze a munkaerő-szükségleti előrejelzések tendenciáival.) Előbb az 1990-re szóló prognózishoz viszonyítottuk, hiszen a 70-es évtized jó részében ez a prognózis volt az irányadó, majd a lezajlott szerkezeti átalakulást az ezredfordulóig szóló előrejelzés adataival vetettük össze.

8. táblázat

A felsőoktatás szakágazati szerkezetének változása a hetvenes években
(Az összesen százalékában)

Tanév	Természet-tudományi	Műszaki	Agrár	Közgazdász	Jogi	Bölcsész	Pedagógus	Egészségügyi	Művész
1970/71	5,6	36,4	9,8	10,3	4,4	5,3	17,4	9,2	1,6
1974/75	5,1	34,0	8,9	9,5	4,5	5,2	23,5	7,8	1,5
1978/79	4,6	30,1	6,4	10,3	5,4	5,7	26,5	9,2	1,8
1987/88	6,1	22,6	9,8	9,0	4,0	5,7	26,2	12,9	3,7

Az évtizedben a felsőoktatás hallgatóinak szakágazatok szerinti megoszlása egyértelmű aránymódosulásokról árulkodik. A hetvenes években jelentősen és folyamatosan csökkent a műszaki, természettudományi és agrárképzésben résztvevők aránya; a közgazdász, egészségügyi szinten maradt. Ugyanakkor nőtt a jogász, bölcsész, pedagógus és művész szakon hallgatók részesedése. A 80-as években folytatódott a műszakiak arányseszkkenése, de megfordult a természettudományos és az agrár. Nőtt az egészségügyi és a művészeti, szinten maradt a pedagógiai és a bölcsész. Ismét csökkent a jogi és a közgazdasági.

A hetvenes években kialakult továbbtanulási törekvések többnyire nincsenek összhangban a távlati munkaerő-szükséglettel, sokkal inkább – a felvételi keretszámok korlátain belül – a napi munkaerő-gazdálkodási körülményekhez igazodnak. Így a műszaki és a természettudományos egyetemekre a jelentkezés igen nagy mértékben csökkent, többek között az alacsony kereseti lehetőségek, a pályák

presztízsének süllyedése, elhelyezkedési nehézségek, valamint a már említett nemi korlátok miatt. A közgazdászokkal szemben állandóan növekvő szükségletekre sem reagált a képzés, ez esetben talán az intézmények korlátozott befogadóképessége miatt.

A jogászok, bölcsészek, pedagógusok arány-növekedése egyrészt az elhelyezkedési lehetőségektől, másrészt a nők által jól betölthető egyéni foglalkozások képzési igényéből következett be.

Összességében megállapítható, hogy a felsőoktatási hallgatók szakmai megoszlása bizonyos mértékig eltért az ezredfordulóra előrejelzett munkahelyi struktúrától.

4. AZ OKTATÁS TERVEZÉSE KÖZÉPTÁVON

Ebben a fejezetben nem fogjuk át az ötéves tervezés keretében folyó oktatástervezés valamennyi dimenzióját. Nem foglalkozunk a pedagógustervezés, a költségvetés tervezésének vizsgálatával, mert szerintünk a pedagógusok makroszintű létszámtervezése része a munkaerő-struktúra távlati tervének is, illetve szakos képzési szükségletük az intézmények konkrét igényeiből következik. Foglalkoztatásuk pedig a működési költségekkel van szoros összefüggésben, annak nagyobb részét ugyanis bérük teszi ki.

Az oktatási költség terve pedig egy kialakult, megrögzült finanszírozási rendszer működésének ötéves előreszámítása. Ha adott a költségvetés teherbíróképessége és a fejlesztési tervek, a tartalmi-működési programok kialakulnak, akkor már csak technikai kérdés a finanszírozásra fölhasználható összeg normák szerinti elosztása.

A következő témákat azért tekintjük át részletesebben, mert úgy véljük, ezeken a pontokon kellene az oktatástervezés korszerűsítési programját megindítani.

4.1 Tanulók az iskolában

Az oktatástervezés területei közül a tanulói létszámok tervezésén keresztül tud az oktatás közvetlenül befolyást gyakorolni a gazdasági működésre. Az egyes iskolai fokozatok, iskolatípusok, sőt az iskolán kívüli oktatási formák főlvételi létszámtervei, majd kibocsátás prognózisai évről-évre befolyásolják, hosszabb időszakot tekintve pedig meghatározzák a népgazdaság szakemberállományát, illetve annak szak-képzettségi szerkezetét.

A főlvételi létszámokat az oktatási törvény, a demográfiai tények és előrejelzések, valamint az oktatási intézmények befogadóképességének ismeretében lehet megtervezni. A kibocsátások nagyságrendjére vonatkozóan is lehet terveket készíteni, amellyel befolyást gyakorolunk az iskolán belüli szelekcióra. A kibocsátás föltétele ugyanis az iskolatípuson áthaladás sikere. Ellenkező esetben a kibocsátás késleltetett, avagy egyáltalán nem jön létre: a tanuló „lemorzsolódik”. Azt tehát, hogy az *output* mindig kisebb, mint az *input*, célszerű „prognosztizálni”.

A létszámtervezés szempontjából meg kell különböztetni azokat az intézményeket, amelyeknek tanulói létszáma megegyezik a megfelelő korú népesség számával. Ilyen hazánkban az általános iskola (a kisegítő iskolákkal együtt), amelynek be kell fogadnia a 6 – 14 éves korosztályok egészét, illetve a 14 – 16 évesek közül is mindazokat,

akik 14 éves korukig bármilyen ok miatt nem tudták eredményesen befejezni általános iskolai tanulmányaikat.

Ugyancsak külön csoportot képeznek e vonatkozásban azok az iskolázási formák, amelyeknek elvégzése nem kötelező ugyan, de az utóbbi évtizedben lényegében általánossá váltak. Ide tartoznak az óvodák, amelyeknek pedagógiai szerepe egyre erősödik az iskolarendszer funkcióinak megvalósításában, és az intézmények is mind alkalmasabbá válnak a vállalt szerepkör betöltésére. Ide tartoznak a közoktatás többi intézménytípusai is, így az általános iskolai oktatást kiegészítő napközi otthonok és a középfokú oktatás különböző formái. A főlvételek itt elvileg megegyezhetnek a lakossági igényekkel, illetve a főlvétel objektív körülményei dönthetik el az aktust végérvényesen (egészségi állapot, tanulási képesség, avagy helyhez kötötten: milyen intézmény közelíthető meg).

Egészen más jellegű a létszámtervezés a leszűkített funkciójú felsőoktatásban. A főlvehető hallgatók számát az intézmények képzési célja korlátozza, mert a diplomás szakemberek végzettségüknek megfelelő munkahelyre, beosztásra tarthatnak igényt. Miután a nekik megfelelő foglalkozások száma limitált és természetesen jóval alacsonyabb a korosztályok számánál, ezért itt a kibocsátási volumen tervezésének döntő jelentősége van.

A felsőoktatásban is érvényesül az a tétel, miszerint egy adott intézmény (vagy intézménycsoport) teljes outputja mindig kisebb a képzési időszak inputjainak összegénél. Ha az inputot szabályozzuk, az kedvezőtlenül érintheti a tanulás közbeni szelekciót. Amennyiben az output mennyiségét kötjük meg, a főlvételek nagyságrendje a szelekciós folyamattól függően bővíthető. *Nálunk viszont mind a bemenet, mind a kimenet korlátozott.*

A közoktatásban a létszámtervezés mechanizmusának lényege az egyes oktatási fokozatok, ellátási formák iránti szükségletek főltárásában, majd a kibocsátások prognosztizálásában összegezhető. A szükségletek főlmérése a demográfiai helyzet ismeretében történhet (korosztályi statisztikák, prognózisok). A kibocsátások tervezésének alapja az a tapasztalat lehet, hogy egy adott intézmény mennyiben képes céljait általános érvénnyel megvalósítani, illetve az a remény, hogy az addigiaknál jobb eredményeket lesz képes elérni. A közoktatási létszámtervekre tehát jellemző, hogy a lakossági szükségleteknek minél teljesebb kielégítésére törekedhetnek – közvetlenül – gazdasági kényszer nélkül.

A konkrét gazdasági szükségletek közvetve meghatározzák a közoktatás létszámalakulását is. A foglalkoztatási körülmények bizonyos mértékig szabályozzák a szakképző iskolák főlvételi lehetőségeit. Ennek egyik formája a szakos megoszlás befolyásolása a kialakult szakemberhiány vagy főlösleg mérséklése érdekében. Egy másik forma a középfokú iskolázás típusai közötti megoszlás befolyásolása. Az alacsonyabb szintű képzési formák súlyának szintentartását, sőt növelését a vállalatok azért támogatják, mert a tapasztalatok szerint az itt végzettek azonnal be tudják tölteni munkaköreiket, sőt hajlandók vállalni szakképzettségüket nem igénylő foglalkozásokat is.

Egy további, áttételesen jelentkező hatás a lakosság tanulási törekvéseit módosítja, az iskolai bizonyítványok elismertségének, társadalmi presztízsének megfelelően. Amennyiben a megszerzett szakképzettség jól hasznosítható, úgy a családi „áldozat” megtérül, majd a kedvező társadalmi visszhang révén nő a jelentkezők száma. Előbbieknél esetben a reakció is kedvezőtlen lesz.

A felsőoktatásban — már jelzett összefüggésekre hagyatkozva — a tervezés mechanizmusa is más. Legfontosabb eltérés a társadalmi szükségletek megítélésében található: míg a közoktatás kiterjesztését fontos társadalompolitikai eszköznek tartjuk a művelődési különbségek mérsékléséhez, a tudati tényezők erősítéséhez, addig a felsőoktatás szintjét szinte kizárólag a gazdasági fejlődéshez kapcsoljuk, tartva — félve — a túlképzés veszélyétől.

A felsőoktatási fölvételi kerettervek kialakításánál két halmazzal találjuk magunkat szemben: a nagyobb, a lakossági továbbtanulási igények köre, a kisebb a gazdasági szükségleteké. Megítélésük szempontjából mindkét halmaz lehet parciális és heterogén. A lakossági igények között is előfordulnak megalapozott törekvések és az ellenkezőjük is, míg a gazdasági szükségletek között is vannak jól becsülhető és számtalan bizonytalansági tényezővel terhelt előrejelzések. A lakossági igények itt valóban mindig piaci helyzetet képviselnek, míg a központban megítélt szükségletek inkább elvi igényekre épülnek. Ez a különbség adja a két orientáció erényét és hibáját is. A lakossági törekvések rugalmasabbak, de utólagosan igazodnak a piaci viszonyokhoz. A központi számítások merevek, de előretekintőek. A jó tervekben a távlati perspektívákat és a piaci helyzetet egyaránt és foglalkozásonként differenciáltan célszerű figyelembe venni.

A fölvételi létszámok kereteit a gazdasági szükségletek határozzák meg és ebbe a „prokrusztész-ágyba” kényszerítik a jelentkezőket. Ha arról lenne szó, hogy egyetlen nagy intézményből állna felsőoktatásunk, nem is történe olyan nagy hiba: a tanulási képesség szerint (amit a középiskolai bizonyítvánnyal és az egyszeri fölvételi vizsgával is lehet többé-kevésbé bizonyítani) rangsorolva a jelentkezőket, az első 16 ezer fő fölvételt nyerhetne.

Azonban a különféle szakmákra, szakirányokra fölkészítő intézményekbe különböző képességű, hajlamú, érdeklődésű pályázók kellene, illetve a különféle képességű, hajlamú, érdeklődésű pályázók különböző intézményekbe jelentkeznek, az már viszont nem garantált, hogy mindegyikbe azonos arányban, és a legmegfelelőbbek.

Ezért azután évről-évre megtörténik a fölvételi vizsgákon az a „csoda”, hogy legyenek bár a jelentkezők a keretszámokkal közel megegyező számban, vagy húszszor annyian, mégis az előírt mennyiségben jutnak be az intézményekbe. (Az első esztben a sánta is megnyeri a futóversenyt, a másodikban bajnokok esnek ki!)

A következő évben mód nyílik korrekcióra: a tehetséges és fölkészült, de helyhiány miatt kiesett tanulók jó része ismét elindul a versenyben, vagy a könnyebb ellenállást választva, kevésbé vonzó intézménybe kéri felvételt; tehát emiatt végleges vagy időleges pályamódosítást végez.

A képzés időtartama alatt kerülhetne sor a további szelekcióra, amelyre többnyire nincs se lehetőség, se ambíció. A lehetőséget visszafogja az intézmények befogadási képessége és a pénzügyi föltételek, míg az ambíciót az előbbiek tudomásulvétele és a megítélés fonáságai. (Az az „eredményes” iskola, ahol a beíratkozottak közül minél többen bizonyítványt szereznek.) Így azután „sikerült” elérni, hogy „felsőoktatási kibocsátásunk méretei és szerkezete, valamint a népgazdaság távlati szakemberstruktúrája összhangban legyen egymással”. (Az MSZMP KB 1972. évi oktatáspolitikai határozatából idézve.)

Az összhang érdemi megteremtése véleményünk szerint nem elsősorban a számszaki egybeesés kérdése. Nem világos számunkra, mekkora országunkban a felsőfokú szakember-túlképzés reális veszélye, amikor — elvileg — megfelelő szűrő van a bir-

tokunkban: a felsőoktatási szelekció. A szelekció lényegét természetesen azok a követelmények teszik ki, amelyeket az eredményes munka előfeltételeként meghatározunk. Ezek a követelmények ésszerű határok között változtathatók. Amennyiben a túlképzés veszélyével kellene szembenézni, rögtön előre léphetünk követelményeinkben. Tegyük például a nyelvtudást is az eredményes munka előfeltételévé.

Fölmerülhet a kérdés, hogy amennyiben a tanulók létszámtervezésében a gazdasági követelmények közvetlen hatásának kiiktatására törekszünk, nem okoznánk-e zavarokat a gazdaság munkaerő ellátásában. Válaszunk egyértelmű: nem okozhatunk az eddigieknél nagyobbakat, hiszen a közoktatás egészében ma is csak áttételesen, mondhatni a munkaerőpiaci viszonyok között érvényesül a gazdasági hatás. A felsőoktatás minőségi fejlesztését igénylő szakmberszükségleti konzekvenciák pedig a napi pénzügyek függvényében érvényesülnek. Létszámtervezésünkre összességében az jellemző, hogy a mennyiségi szükségletek kielégítésére koncentrálnak, nem tudja figyelembe venni a társadalmi-gazdasági mozgások, hatások jelzéseit.

4.2 Az anyagi, tárgyi föltételek

Az oktatás anyagi, tárgyi föltételeinek tervezése, ennek rendszere és módszertana több évtizedes hagyományra tekint vissza. Az oktatás személyi és tárgyi ellátottságának mértékét, minőségét, fejlesztésének ütemezését rövid- és középtávú terveink írják le. Ezeknek kevés kapcsolatuk van az oktatástervezés egyéb dimenzióival: a távlati oktatásfejlesztéssel, a tartalmi korszerűsítéssel stb. A népgazdaság költségvetési tervének, vagy az országos beruházási programnak viszont szerves részét képezi az oktatás középtávú fejlesztési terve.

Az oktatási létesítmények létrehozásának időtartama igen eltérő, az intézmény méretétől, bonyolultságától függően néhány hónap, vagy több esztendő. (A felsőoktatási intézmények többépületes tömbjeinek rekonstrukciói és a sokfunkciós komplex létesítmények tervezése, elfogadása és megépítése több ütemben készülhet, így akár egy évtizedes program is lehet.) Funkcionálásuk viszont több évtizeden keresztül elvárható, sőt ha az épület állaga megengedi, egy évszázadnál hosszabb ideig is számolhatunk velük, természetesen megfelelő karbantartás mellett, időszakonkénti teljes felújítással.

Mi következik ebből? Egyrészt az a követelmény, hogy az intézményhálózat fejlesztési terveit alapos mérlegelés, a feladatok és a célok elemzése, elmozdulási irányainak prognosztizálása mentén dolgozzuk ki. Így lesz legkisebb a pazarlás, hiszen a műszakilag időtálló építmények funkcionálisan is időtállóvá tehetőek. A bizonytalan tényezők hatásai pedig rugalmasan alakítható építészeti-gépészeti megoldásokkal iktathatók ki.

Fölhívjuk a figyelmet arra a visszahatásra, amely az intézmények fizikai megjelenéséből a működő rendszer elemeire, a tanárok, a tanulók közérzetére, és főként a feladatok végrehajtására következik. Ez a hatás lehet inspiráló vagy visszafogó, s az sem mindegy, hogy egy intézménytípus egészénél melyik motiváció válik uralkodóvá. Ha az intézmények többségében kedvező ez a hatás, úgy ez a pedagógiai tartalmi megújulásban átható erővel jelentkezik. (Jó példa erre az óvodai fejlesztések nyomán korszerűsödő óvodai nevelőmunka innovatív hatása.) A kedvezőtlen hatások

összegződésének visszafogó tüneteit iskolarendszerünk funkciózavarai is egyre inkább jelzik.

Inspiráló hatásúak a korszerű létesítmények, amelyek azon kívül, hogy keretet és teret adnak a meglévő programokhoz, használhatóságuk, rugalmasságuk, alkalmazkodni képes formaviláguk újabb és modernebb rendezvények létrehozására serkentik az irányítókat és a résztvevőket. A visszafogó hatás nemcsak a megújulástól tartja távol a működő rendszert, de a már kialakult programok megnyirbálásával (szűk keret), a kedvezőtlen közérzet tartósításával, a háttérbe szorítottság érzetével az egyébként reálisan várható eredményeket is kisebbsíti.

Az oktatási rendszer funkciózavarai ugyan nem vezethetők vissza kizárólag az intézmények színvonalára, de megszüntetésükre nem hat serkentőleg az elhanyagoltság érzete.

4.2.1 Az oktatás középtávú tervezésének sémája

A következőkben tekintsük át, hogyan folyik, milyen munkaszakokra osztható az oktatási föltételek középtávú központi tervezése! A vázlatos áttekintés az egyes szakaszok legfontosabb teendőit kívánja kiemelni és a folyamat egészét bemutatni a *VII. ötéves tervezés* tapasztalatai alapján. Az itt leírtak bizonyos mértékig idealizáltak tűnnek, hiszen csak a munka kereteit, kitűzött céljait mutatják be, nem mélyednek el annak tartalmában, nem vizsgálják a munka szakaszainak eredményességét, az elgondolt és a tényleges tevékenység közötti eltéréseket, sem annak okait. A tervezési folyamat kritikája a leírás második részére marad.

Az első szakasz

lényege az oktatási ágazat ötéves fejlesztéséhez irányelvek kidolgozása. Ez esetben a *népgazdasági beilleszkedést az átfogóbb ágazati és funkcionális irányelvek segítik*: gazdaságpolitikai, termelési, infrastrukturális, pénzügyi, beruházási, életszínvonal- és szociálpolitikai jelzések már megelőzően készülnek.

- * Az irányelvek kialakításához, a középtávú ágazati fejlesztéspolitika orientálásához a nagytávlatú elgondolásokban, az ágazati célokban és programokban megfogalmazódott társadalmi-gazdasági igények szolgálnak alapul. Így formális összeköttetés létrejön ugyan a rövid- és a távolabbi időhorizontú fejlesztés között, de az utóbbi kidolgozatlanágából eredően az ötéves időszak programja esetlegessé válik.
- * E szakaszban fontos feladat a kialakult helyzet részletes bemutatása, a feszültségek feltárása. Lényeges információként kezelendők az előző terveklus tapasztalatai, a demográfiai helyzet előrejelzései is.
- * Az előző ismeretek alapján kerül sor a következő öt esztendő fejlesztési céljainak megelőlésére a fejlesztéspolitika alakítása szempontjából.
- * Ebben a szakaszban válnak ismertté a szükségleteket determináló főbb tényezők. A fejlesztési eszközök nagyságrendje csak előzetesen körvonalazható.
- * Az ágazatpolitikai irányelvek kidolgozására szükség van a megyei tervezőszervek orientálásához is.

A második munkaszakaszban

fontos a központi középtávú oktatás-fejlesztési koncepció kidolgozása. A munka lényege a központilag számbavehető és megfogalmazható szükségletek rangsorolása, a

fejlesztéspolitikai célok szerinti kiemelések indoklása. A szükségletek számbavételekor a szakmai-pedagógiai programok készítőivel is folynak koordinációs megbeszélések a szükséges föltételek fölmérésére. A fejlesztéspolitikai célokat és az elismert szükségleteket az egyre jobban körvonalazható anyagi lehetőségek erősen befolyásolják. Ebben a szakaszban – országos érvénnyel – nagyvonalú számítások készülnek az egyes ellátóterületek bővítésére.

- * Megfogalmazzák a tervidőszak fejlesztési politikája érvényesítésének elveit, és fölmérik eszköztárát. (Elosztási elvek, az építkezések-bővítések szempontjai, az ellátottság értékelésének speciális vonásai, az eszközök felhasználásának kedvező formái stb.)
- * Felhívják a figyelmet a központi fejlesztéspolitikai elgondolások területi érvényesítésének differenciált lehetőségeire.
- * A központi koncepció foglalja a végrehajtási tényezők helyzetével (építési anyagok, kapacitások, árkérdés, szervezési problémák), és javaslatot tesz a körülmények javítására.

Az oktatás ágazati tervkoncepciójának kidolgozását segíti, ha megelőzően koncepció készül az infrastruktúra átfogó, komplex fejlesztésére. Ez nélkülözhetetlen alapja az egymáshoz működésük eredményességével szorosan kapcsolódó ágazatok összehangolt fejlesztésének!

A harmadik munkaszakaszban

a tanácsi tervkoncepciók kidolgozása folyik. Ezt a munkát elősegíti, orientálja, ha az előző két munkaszakasz végtermékét a megyei tanácsok megismerhetik. Hasonlóan ismertté válik számunkra a megyei infrastruktúra fejlesztésére rendelkezésre álló összeg hozzávetőleges nagysága és az az elgondolás is, hogy a központi tényezők ezt miként használnák fel az ő megyéjükben az országosan ismert mutatók alapján.

- * A tanácsi tervkoncepció lényege a megyei tervjavaslat megalapozása a jelenlegi helyzet és a szükségfelmérések elemzése szerint. Sok esetben a területi sajátosságok eltérnek a központban megismerhető helyzetképtől, ezért a fejlesztési prioritások megítélése nem feltétlenül esik egybe a javasolttal. Eszerint a szükségletek helyi, megyei rangsorolása is a tanácsi tervkoncepció sajátja lehet.
- * Javaslatot dolgoznak ki az egyes ellátó területek fejlesztési nagyságrendjére. Miután az alapellátás körébe tartozó szükségleteket településkategóriánként mérték fel, ezért a fejlesztési célok kijelölése is (az általános iskolákra és az óvodákra) ebben a bontásban készült.
- * Kialakításra került a megyei gazdálkodást segítő fejlesztéspolitika is, amely az országos fő vonások szem előtt tartása mellett a sajátos körülményekhez való alkalmazkodás vonásait emeli ki. Végül a tervek végrehajtásának lehetőségeit igyekszik tisztázni a tervkoncepció.

A negyedik munkaszakaszban

történik a központi ágazati terv kidolgozása. Ehhez alapul veszik a tanácsok ágazati és területi fejlesztési koncepcióit is, áttekintik a területi szükségletszámítások eredményeit és a már pontosabban kirajzolódó fejlesztési lehetőségeket.

- * Részletes tervszámítások készülnek valamennyi ellátó kör bővítésére, az eszközök felhasználására (naturális és pénzbeni megfogalmazásban).
- * Az ágazati fejlesztési eszközök elosztási elveinek megfelelően területileg strukturált tervszámítások készülnek.

- * Erre a szakaszra jellemző az ellátottság várható jellemzőinek keresése, az ellátóképesség bővülésére jellemző paraméterek ismertetése. Fontos lépés a fejlesztéspolitikai megvalósításához szükséges garanciák kimunkálása, majd a végrehajtás reális ütemezése.
- * Az oktatási ágazat középtávú terve szoros kapcsolatban alakul a népgazdaság többi tervezetével, állandó koordináció, egyeztető munka szövi át- meg át az egyes tervezési szakaszokat. Különösen fontos a fejlesztési programok és a pénzügyi költségvetési tervek összehangolása, egyeztetése. Ugyanakkor a központi tervek orientáló jellegűek a tanácsi tervezés felé.
- * A koncepció, majd a részletes ágazati terv elkészültét követően társadalmi vitákon méretek meg az elgondolási, illetve a fejlesztési programjavaslat.

Az ötödik szakaszban

elkészülnek a részletes tanácsi tervek, amelyek központi koordináció után a VB elé kerülnek elfogadásra.

A hatodik szakaszban

áll össze a népgazdasági terv egyik fejezetének részét képező oktatási terv, amely a különböző oktatási intézményekbe kerülő tanulók létszámadatait, a tervidőszakban megszűnő és belső kapacitásokat, azok egyenlegét, majd az ellátottság mutatóit tartalmazza. Ekkorra már ez a „gazdasági” jellegű terv elszakad a működés érdemi kérdéseitől. Számonkérhető tervcélokká a megvalósuló naturális értékek, esetleg az ellátottság elérni kívánt szintje válnak.

A hetedik munkaszakaszra

csak egyes nagyjelentőségű akciók esetén kerül sor, amikor is részletes társadalmi-gazdasági program készül a nagyfontosságú kiemelt területekre (pl. az általános iskolára). Ebben a dokumentumban a tervezett feladatokból kiindulva valamennyi fejlesztési cél komplex módon integrálódik, a teendők pedig teljes részletezettségben, a végrehajtás ütemezésével, felelőseivel együtt bemutatásra kerülnek.

Ezután több éves munkaszakasz következik, amelyben a tervezők a megvalósítás, a végrehajtás vezénylésével foglalkoznak. E szakasz tapasztalatai nélkülözhetetlenek a következő tervperiódus munkálataihoz.

4.2.2 A tervezés kritikus pontjai

Az oktatás középtávú tervezéséből három tevékenységet emelünk ki: az elemző, a koordinációs és a szelektív tevékenységet. Szerintünk ezek az ötéves tervezőmunka kritikus pontjai, mert átfogják a terv megalapozását, a fejlesztési célok kijelölését és a megvalósítás ütemezését. A megalapozásban az elemzőmunkának, a fejlesztési célok kijelölésében a koordinációnak és a szelektivitásnak, a végrehajtási ütemterv kidolgozásában mindhárom tevékenységnek nagy jelentőséget tulajdoníthatunk.

A középtávú tervezés keretében első ízben 1978 – 79-ben került sor a VI. ötéves tervidőszakban várható oktatási szükségletek föltárására. A főbb intézménytípusok fejlesztését megalapozó számítások országosan és megyénként is elkészültek. Az óvodai és az általános iskolai ellátásra a megyéken belül településkategóriánként is fölmérték a szükségleteket.

A fölméréshez korszerűsített módszertan készült: kidolgoztuk a főbb létesítményfajták fejlesztését megalapozó szükségletszámítás rendszerét.

A számítás általános elve volt, hogy az egyes ellátási formáknál szóbajöhető népesség számából kiindulva, az akkori, vagy időbeni később elérendő ellátottsági normákhoz viszonyítsuk a meglévő kapacitásokat. A különbségek képezték a kapacitáshiányt. Ezt a hiányt majd növelik, vagy csökkentik a tervidőszak alatt bekövetkező változások: *a létszámok módosulása és a kieső kapacitás*. Az anyagi lehetőségek szerint megállapított fejlesztési terv a szükségletek kielégítését szolgálja, tehát mérsékli vagy megszünteti az időszak végére a hiányt, ezáltal meghatározza az ellátottsági színvonal alakulását.

A szükségletek föltárásának egyik célja az egyes ellátottsági formák differenciáinak bemutatása volt. Ezáltal a fejlesztési lehetőségek megrögzült, a bázisszemléleten alapuló (az adott keret legfőbb meghatározója az előző időszak!) elosztási gyakorlatát korszerűbb elvi alapokra lehetett átváltani.

Az ellátóképesség racionálisabb bővítése érdekében került sor az oktatással szembeni szükségletek rangsorolására, a fejlesztési prioritások kijelölésére. A kiemelt fejlesztési célok köre az oktatáson belül az előző öt éves időszakhoz képest változhat. A *VI. öt éves tervben* szűkült: az előző időszak három kiemelt területével szemben (óvoda, általános iskola, szakmunkásképzés) *csak az általános iskolai osztályterem-fejlesztés kapott prioritást*.

Emellett további belső fejlesztési súlypontok kialakítása is szükségessé válhat. A tervezők általában arra törekednek, hogy a ki nem emelt területek ellátóképessége is legalább az elért szinten maradjon.

A kiemeltést élvező általános iskolai fejlesztésekkel szemben fontos követelményként fogalmazták meg a tervezési irányelvekben, hogy az intézményhálózat bővítése egyidejűleg reális mértékben mérsékelje az ország területi ellátottságában meglévő feszültségeket.

A szükségletszámítások első eredményei nyilvánvalóvá tették a fölmérések hiányosságait. Egyik alapvető problémát ezek formális jellege, a „legkisebb ellenállás keresése” jelentette. Állításunkat igazolja, hogy a szükségleteket kifejező normák szinte kizárólag mennyiségi paramétereket tartalmaztak, a tartalmi jellemzőket csak igen kevésbé közvetítették.

A tanterem-szükséglet meghatározásakor egységesen vettük ugyan alapul az egy-műszakos oktatást és a pedagógiai szempontokból igényelt optimális csoportlétszámot, de elmaradt például annak számbavétele, hogy az iskolák sajátos, differenciált programja milyen hatással van az osztályterem-szükségletre. Nem gondoltuk végig, hogy a legaprólékosabban fölmért tanterem-szükséglet nem képes önmagában kifejezni az eltérő adottságú körzetek tényleges körülményeit, azt, hogy milyen ellátottság szükséges a kis települések népességtartó képességéhez: milyen minőségi tényezők szükségesek a hátrányos helyzetű iskolák körülményeinek kompenzálásához; hogy a tényleges színvonalkülönbségek mérsékléséhez milyen fejlesztési eljárások vezetnek a leghatékonyabban.

A szükségletszámítások formális vonásait az is hangsúlyozza, hogy az ellátottsági színvonal számítási alapját központilag orientáltuk. Holott az eltérő ellátottsággal működő iskolák helyzetének jobbítása bizonyos fokozatosságot igényel: míg a már csak délelőtti oktatásra berendezett iskolákban ennek megtartása szinten maradást jelent, addig a délelőtti és délután is tanító iskola számára már a kétműszakos oktatás mérséklése is javulást okoz.

Megítélésünk szerint a szükségletszámítások továbbfejlesztését részletes elemzőmunka alapján érdemes folytatni. További vizsgálatokat igényel a különböző területek lakossági struktúrájának alakulása, az ellátást igénylők körének teljes számbavétele. A szükségletszámítások körét ki kellene terjeszteni a számításokba még be nem vont, de fontos területekre is, míg a csak formális információk kezelésétől meg kellene szabadítani a tervező apparátust. Amíg például fontos lenne megismerni a tartalmi fejlesztés intézménytípusonkénti, sőt intézményenkénti fölmérő szükségleteit, addig fölösleges a hagyományos kategóriák szerint helyiségek fölmérésére nagy figyelmet fordítani.

A szükségletek rangsorolásánál, illetve a fejlesztési súlypontok képzésénél a jövőben rugalmasabb szemléletet kell kialakítani. Az országos helyzetképből leszűrt következtetéseket orientáló céllal érdemes jelezni a tanácsoknak, azonban nemcsak lehetővé kell tenni, de el is kell várni, hogy sajátos helyzetük alapján a prioritásaikat maguk ítéljék meg.

A prioritások megalapozásához az ellátottság komplex értelmezésére (mit tesz lehetővé, miben korlátoz, mire ösztökél) van szükség, amelyhez igen sok szempontú analízissel járulhatunk hozzá. Az ellátottsági színvonal nehezen fejezheti ki a minőségi munka követelményeit, amíg mutatószámai a megszokott mennyiségi összefüggések feltárására szorítkoznak (tanteremre jutó tanulócsoportok, férőhelyek és az ellátást igénylők viszonyzáma stb).

Ezzel összefüggésben két megoldás látszik járhatónak. Az egyik szerint a végtelenségig lehet bővíteni a mutatószámok körét, esetleg szöveges leírásokat és értékeléseket is bevonva, hogy pontosan érzékelhessék, van-e a tanulóknak az osztálytermi ülőhelyén kívül lehetősége résztvenni mondjuk a testnevelésben (tornaterem, uszoda), juthat-e csoportbontásos nyelvtanításhoz, a napközi férőhely jelent-e számára többletmozgási és kulturálódási lehetőséget stb.

A másik megoldás egyszerűbb. Szelektálni kellene a megfigyelés és az előrelátás körét. A tanítási-tanulási programokhoz szükséges időszükségleteket lenne célszerű az egyes tanulókra vetíteni, ebben nivellálni, ugyanakkor a térféleségek megkülönböztetésének központi szabályozására kevés figyelmet fordítani. A munkához ugyanis rendkívül sok térféleségre van szükség: az osztálytermektől a klubhelyiségig, a kényelmes tanulószobától a sportlétesítményekig. Mindegyik másfajta tevékenységhez alkalmas, tehát az adott intézmény programja szabja meg a szükséges és helyes térmegoszlást, térkihasználást.

Időnként persze föl lehet mérni, hogy milyen térféleségekkel, hogyan vannak ellátva az iskolák és erre is lehet akcióprogramokat meghirdetni. De visszafogja a gazdálkodók felelősségét, ha állandóan ilyen direkt módon kézbentartjuk, központilag szabályozzuk a fejlesztést.

A végrehajtási ütemterv kidolgozása a középtávú tervidőszakban kettős. A központi terv részeként, illetve háttéréül készül a területi (megyei, kiemelt települések) mélységű számítás. Ezzel párhuzamosan, az előbbivel főbb vonásaiban egyeztetni kell a megyei és a helyi tanácsok saját tervét, részletes megvalósítási programját.

A végrehajtási ütemterv figyelemmelkísérése állandó elemzőtevékenységet, helyzetértékelést igényel. Valamennyi fejlesztési lépés, és fejlesztő szervezet nem kísérhető azonos módon figyelemmel, tehát itt is rendkívül fontos a csomópontok kijelölése

4.3 Az oktatási kiadások

Az oktatási kiadások a középtávú tervekben elfogadott fejlesztések függvényében alakulnak. A beruházási programnak megfelelően történik a fejlesztések finanszírozása, ez pedig a működő intézmények méretein keresztül meghatározza a költségvetési kiadások alakulását. A kiadások számbavétele – az elfogadott tervezés és statisztikai módszereknek megfelelően – alágazati nomenklatúra szerint történik (óvoda, általános iskola, középfokú iskolák stb.). Egy-egy alágazaton belül azonban többféle tevékenység is folyik, ezért ráfordításainak összegéből nem derül ki rögtön, milyen típusú feladatok finanszírozásáról volt szó.

Érdeklődésünk az oktatás bizonyos feladataihoz fűzhető költségekre irányult, ezért megkíséreltünk kissé elszakadni a szokásos alágazati megközelítéstől. Ezt a törekvésünket segítette, hogy az oktatási intézmények ha többfunkciójúak is, akkor is egy adott feladatkör ellátására szerveződtek, vagy jól elkülöníthetők az egyes feladatkörök. Az oktatási intézményeket a szociális, az általánosan művelő és a szakképző feladatok szerint csoportosítottuk.

Főként a szociális jellegű feladatokra szakosodott intézmények az óvoda, a gyermekvédelem és a gyógypedagógia. Működésüket elsődlegesen a társadalmi hely kiegyenlítése (esély vagy életmód), illetve a szocializáció kiemelkedő súlya határozza meg.

A napközi otthonok, diákotthonok, kollégiumok beruházási költségei nehezen elkülöníthetők, és többnyire alacsony arányt képviselnek.

Az oktatás-nevelés jellegét tekintve az általános iskolák és a gimnáziumok általánosan művelő intézmények. Ez utóbbiakat ugyan a felsőoktatás előiskoláiként is meg lehet jelölni, hiszen a felsőszintű szakemberré válás szinte valamennyi általánosan művelő ismeretét ide koncentrálják, azonban önálló iskolatípusként „általános” végzettséget adnak, nem tekinthetők közvetlenül szakképző intézménynek.

A szakképesítő céllal működő intézmények közül kettő középszintű végzettséget ad (szakmunkásképző iskolák és szakközépiskolák), kettő felsőfokú diplomával bocsátja ki növendékeit (főiskolák, egyetemek).

A szakképzés körébe tartoznak az iskolarendszeren kívüli tanfolyami és egyedi jellegű oktatási formák is, ezek működése azonban nagyrészt spontán, s működésük hatásköre csak utólag regisztrálható.

4.3.1 A beruházási kiadások

Az oktatásra fordított beruházási kiadások a hetvenes években nem alakultak egyenletesen. Amellett, hogy a mindenkori gazdasági helyzet alapvetően behatárolta a szükségletek kielégítésének fokát, a szeszélyesen változó demográfiai pozíciók eltérően mozgatták a szükségleteket. A hullámzó szükségletszám a gazdasági növekedés periodicitásával párosulva nagyon különböző fejlesztési kombinációkat hozott létre.

A beruházási konjunktúra és az 1965 – 75 közötti években viszonylag alacsony, illetve csökkenő gyermeklétszám az óvodai elhelyezési lehetőségeket óriási mértékben kibővítette. A 80-as évekre jellemző gazdasági nehézségek és a közoktatás emelkedő és rendkívül magas létszámai azt eredményezik, hogy csak nagy erőfeszítésekkel tartható

elviselhető szinten az általános iskolai, majd a középfokú oktatási ellátás minősége. *A népesedés- és az oktatáspolitikai összehangolása nélkül az egyes korosztályoknak azonos művelődési esélyeket teremteni nem lehet.* Ehhez az anyagi feltételeket a gazdaságpolitikának kellene garantálnia.

Az egyenlőtlen fejlesztés a „tartósság” tényezőjével kombinálva különbséget okoz a korosztályok képzési feltételeiben. Például a kedvező fejlődési ciklusban épült komplett, jól felszerelt intézményhálózat a későbbi generációk számára is kedvező feltételeket teremt, ha akkor már szinte semmi lehetőség sincs a hálózat további bővítésére. De nem tekinthető kielégítőnek az örökség, ha a nagyobb létszámú korosztályok belezsúfolásával és ún. „hatékonysági” intézkedésekkel hasznosítják azt.

A kiadások emelkedése a demográfiai tényezővel mutatja a legszorosabb korrelációt. Bár a hetvenes évektől az óvodai nevelés kiszélesítése megelőzte a születésszám kiugró növekedését, mégis az évtized második felétől – a születésszám hirtelen felugrásának hatására – nőtt a legdinamikusabban. A magas születésszám az általános iskolák erőteljesebb fejlesztését is maga után vonta. A szakképzési intézmények közül a szakmunkásképző iskolák iskolarendszerűvé válását követő kiépülése emelte a kiadásokat.

9. táblázat

Az oktatási beruházások alakulása 1960-es áron
(millió Ft)

	Szociális	Általánosan művelő	Szakképző	Együtt
	intézmények			
1961-65	469,9	1864,2	2853,0	5187,1
1966-70	820,4	1944,0	5362,5	8126,9
1971-75	1930,0	2262,1	5843,6	10035,7
1976-80	4424,5	8370,3	5349,6	18144,4
1961-80	7644,8	14440,6	19408,7	41494,1

A 9–12. táblázatunk forrása: Szep Zsófia: Az oktatási ráfordítások változójának elemzése c. kézirat (Bp., 1983. július)

Az összehasonlító táblázatrol az oktatási beruházások jelentős értéknövekedése, ezen belül a szociális jellegű intézmények térhódítása olvasható le, míg a szakképzési intézmények fejlesztése 1965 óta stagnált.

Csak hosszabb időtáv beruházási költségeit érdemes rávetíteni a szakemberképzésre. A fajlagos beruházási költségek számítása ugyanis több problémát vet föl számunkra.

Az első abból származik, hogyan számolhatjuk el az adott időszakban a hosszabb távra szóló kiadásokat. A beruházási költségek ugyanis – ideális körülményeket felté-

telezve – legalább 25–30 évre szólnak, míg egy korosztály 2-3-4-6-évig veszi igénybe szakképzésének keretét szolgáló intézményeket.

A számbavételt nehezíti, hogy nem lehet azonos mérőszámot alkalmazni a beruházási költségek bontásához, korosztályokra vetítéséhez. Ugyanis egyes épületek 60–80 évig is működnek anélkül, hogy komolyabb felújításukra sor kerülne, míg mások rendszeres felújításban részesülnek. A fejlesztés sem egyenletes. Míg évekig meglehetősen kevés új iskola épült, a tanulói létszámemelkedés az utóbbi évtizedben igen nagyszámú új iskolát hívott életre.

A vetítési nehézség mégsem elsősorban a számszerű egyenlőtlenségek révén jelentkezik. Sokkal jelentősebbek a funkcionális eltérések, amelyek viszont a költség-elemzésekben általában rejtve maradnak. (Azonos összegből más minőségű iskola jön létre.)

Amennyiben belátjuk, hogy a felsőbb iskolák elvégzéséhez szükség van az előző iskolai fokozatban való eredményes részvételre, úgy a húsz év alatti összes iskolafejlesztésre fölhasznált mintegy 41 és félmilliárd forintot (11. táblázat) kell az ez idő alatt képzett tanulók létszámára rávetíteni. Ha ezt egyenletesen fölosztjuk az oktatási rendszeren 20 év alatt áthaladó kb. 7 millió 800 ezer tanuló között, úgy átlagosan 5 ezer Ft körüli összeg jut egy főre a beruházási költségekből.²²

Pontosabb képet kaphatunk arról, hogy a beruházási költségek mennyire terhelik a szakképzést, ha a vizsgált húsz esztendő alatt a költségeket a megfelelő oktatási típusokban résztvevőkre vetítjük. Ennek alapján megállapítható, hogy a „szociális gondozás” típusú ellátásban résztvevőkre átlagosan 4 ezer, az általánosan művelő iskolázás tanulóira is ugyanennyi, míg a szakképző intézmények látogatóira 8 ezer forint beruházási kiadást juttattunk. Ez utóbbi a megfelelő fokozatokra bontva nagy különbséget mutat: a középfokú szakképzésben résztvevőkre 3800, a felsőoktatásban tanuló fiatalokra kb. 28 ezer Ft fejlesztési kiadás jutott.

Természetesen az itt bemutatott költségek csak a vizsgált időszakban és átlagosan igazak. Az időszak kezdetén – ugyanilyen jellegű számítási módszerrel élve – a szociális intézménytípusokat látogató gyermekekre átlagosan 1441, majd az 1976 és 1980 közötti beruházásokat tekintve 6 ezer forint jutott. Az általános művelésben részesülők mindegyikére 1762 Ft-ot költöttünk 1961–65 között, majd a 70-es évek második felében több mint hatezret. A szakképzési beruházások egy szakképzésben résztvevőre jutó 4300 forintról több mint ezer forinttal mérséklődtek az időszak végére.

A leegyszerűsített számítások azokat a nagyságrendeket akarják leírni, amelyek a szakemberképzést terhelik. Folytatva a gondolatmenetet: ha az előző iskolai szakaszok beruházási költségeit a képzés menete szerint kummuláljuk, úgy az előző húsz esztendő beruházásai az általános iskolát végzettek mindegyikét mintegy 7–8 ezer Ft-tal, a szakmunkásképzősöket 10–11 ezer Ft-tal, a szakközépiskolákban érettségizetteket 12 ezer, a diplomásokat átlagosan 40 ezer forinttal terhelik.

A fajlagos fejlesztési költségek – reálértéken számolva – meglehetősen konstansak, igen kis tartományon belül ingadoznak. Ugyanakkor mind az ellátottságra, mind a kiadások változására jelentősen hatnak.

4.3.2 Költségvetési kiadások

Míg a beruházások, az intézményhálózat stabilizációjának, fejlesztésének költségei egyszerűsítésekkel becsülhetők, addig az oktatási intézmények működésének, fönntartásának éves kiadásai pontosabban követhetők. Erre vonatkozóan a szakirodalomban is több elemző munkával találkozhatunk.²³ A 10. táblázat alapján kísérjük figyelemmel alakulásukat a hatvanas évek közepétől. (Itt sikerült elválasztanunk a szociális jellegű kiadásokat minden intézménytípusban a költséghely szerint is.)

10. táblázat

A költségvetési kiadások alakulása egyes években, 1960 évi áron (millió Ft)

	Szociális	Általánosan művelő	Szakképzési	Együtt
	i n t é z m é n y e k			
1965	1687	2632	2434	6753
1970	2712	2785	3206	8703
1975	4494	3528	4920	12942
1980	6132	4168	5332	15632
1981	6681	4738	5589	16908

A kiadások ötvenként minden kategóriában folyamatos növekedést mutatnak. Legnagyobb ütemű emelkedés a szociális ellátásnál jelentkezett. Míg 1965-ben a legtöbbet az általános képzésre fordítottunk, a következő 10 évben a szakképzés költségei, majd 1980-ra a szociális jellegűek vezettek. A növekedés dinamikáját a 11. táblázat szemlélteti.

11. táblázat

A költségvetési kiadások növekedési üteme az előző vizsgált évhez viszonyítva (%)

	Szociális	Általánosan művelő	Szakképzési	Együtt
	i n t é z m é n y e k			
1965	100,0	100,0	100,0	100,0
1970	160,8	105,8	131,7	128,9
1975	165,7	126,7	153,5	148,7
1980	136,4	118,1	108,4	120,8
1981	109,0	111,3	104,8	108,2

A táblázat adataiból nemcsak az állapítható meg, hogy 1980-ig a szociális intézmények kiadásai nőttek a legdinamikusabban, de jól követhető a hetvenes évek közepétől valamennyi ellátási formában a költségnövekedés mérséklődése is. Ez a mérséklődés nincs közvetlenül összhangban a beruházási kiadások alakulásával, ahol csak a középfokú szakképző intézmények fejlesztésében volt visszaesés.

Hogy mire szolgált a költségnövekedés, azt két aspektusból is próbáltuk elemezni. Az egyik irányt a költségek összetételének áttekintése adja, más irányból pedig a tanulói létszámmal, illetve a résztvevők számával vetjük össze a kiadások alakulását.

Az iskolarendszerű intézmények kiadásai közül 50–60%-ot képviselnek a bérjellegű költségek. Ezek a beralapból és az egyéb személyi kiadásokból tevődnek össze. A stabil foglalkoztatási formára jellemző: *a személyi kiadások több mint 2/3-át a beralap teszi ki.* A költségek növekménye közel azonos arányban szolgálta a személyi kiadásokat valamint a fenntartás és a működés anyagi feltételeinek megteremtését.

A következőkben vizsgáljuk meg, hogy a kiadások mennyiben terheltek a résztvevők számláját, azaz milyen mértékben változtak az egy főre jutó költségvetési kiadások az elmúlt húsz esztendőben.

12. táblázat

Az egy főre jutó költségvetési kiadások alakulása a különböző formákban összehasonlító (1960. évi) áron

	Szociális	Általánosan művelő	Szakképzési	Együtt
	i n t é z m é n y e k			
1965	4118	2052	4530	3174
1970	4535	2963	6853	4184
1975	5241	4242	10635	5985
1980	5504	5052	12706	6733
1981	6020	5406	13282	7133

Szembetűnő, hogy a demográfiai mozgásokat meghaladta a költségnövekedés mértéke. Legdinamikusabban a szakképzési kiadások bővültek: 1965 és 1981 között majdnem megháromszorozódott az egy főre jutó éves összeg, míg a szociális feladatok ellátására csak másfélszer annyit költöttünk.

Az időszak egészében az általános képzés költségei voltak abszolút értékben a legalacsonyabbak, a másik két csoportba tartozó intézmények működése az 1965. évi közel azonos méretről egymásnak kétszeresére távolodott. Nyilvánvaló, hogy *a szak-képzés vált a legköltségesebb iskolai feladattá.*

Az éves fajlagos költségek ismerete lehetővé teszi, hogy a különböző iskolafokozatokon végzett szakemberek képzési költségeit kiszámíthassuk. Ezek a költségek reálértéken számolva évről-évre változnak.

4.3.3 Példák a költségbecslésekre

A képzést terhelő költségek időbeni változásait három leegyszerűsített számítási példán szimuláljuk. Az egyik példában a tényleges költségeket vetítettük arra a korosztályra, akik 1960-ban mentek be – három éves korukban – az óvodába, 1963–70 között végezték az általános iskolát, majd 71–73/74-ben középfokú tanulmányukat és 1975–78 között a felsőoktatást.

Közülük

– az általános iskola után munkába állót	25 472 Ft
– a szakmunkás iskolában végzetten	44 983 Ft
– a középszintű iskolában érettségizettet	47 737 Ft
– a felsőoktatási végzettségűt	204 837 Ft

költségvetési kiadás terheli, 1960. évi áron.

A másik példánkat 10 évvel idősebb korosztályra számoltuk. Ez esetben 1970 az óvodai kezdőpont, az általános iskola elvégzése 1980-ra esik. Így a közép- és a felsőszintű tanulmányok a 80-as évekre húzódnak, a felsőfokúak az 1985–88-as évekre. A még nem ismert kiadásokat az előző évek növekedési indexei alapján extrapoláltuk.

Így

– az általános iskola után munkába állót	59 877 Ft
– a szakmunkás iskolában végzetten	109 828 Ft
– a középszintű iskolában érettségizettet	137 445 Ft
– a felsőoktatási végzettségűt	399 564 Ft

költségért képezzük (tük) ki, 1960. évi áron.

A harmadik esetben 8 évet haladtunk előre az időben: az 1978-ban óvodába kerülő korosztályok iskolázási költségeit kísérjük figyelemmel. Ez esetben már az általános iskola elvégzése is a 80-as évekre tevődik (1981–88), így a költségek nagy részét extrapolációval nyertük. A szakmunkásképzésben részvétel az 1989–91-es évekre, a középszintű iskola 1989–92 közé, a felsőfok pedig 1993–1996-os időszakokra esik.

Ennek megfelelően

– az általános iskola után munkába állónál	112 817 Ft
– a szakmunkás iskolában végzettnél	198 642 Ft
– a középszintű iskolában érettségizettnél	246 090 Ft
– a felsőoktatási végzettségűnél	578 134 Ft

lehet a megfelelő szintű szakembereket terhelő költségek mértéke.

A példák azt mutatják, hogy az iskolarendszeren áthaladás költségei 10 éves eltolódással – amennyiben az eddigiek szerint folytatódna a költségnövekedés – reálértékben megkétszereződnek. Kérdés, hogy a növekedés folytatódik-e? Közismertek az iskolák felszereltségének hiányosságai. A zsúfoltság, a férőhelyek hiánya csaknem minden intézménytípusra jellemző, nem is szólva a minőségi munka kedvezőtlen körülményeiről (nagy létszámú tanulócsoportok, hiányos felszerelések, gyenge világítás, korszerűtlen műszerek stb). Ugyancsak *minősíthetetlenül alacsonyak a pedagógus-fizetések, magas az egy tanítóra, tanárra jutó gyermekszám, alacsony színvonalú a pszichés és egészségügyi ellátottság, kevés a technikai személyzet, az iskolák tevékenységének gazdasági-szervezési menedzselése nem megoldott. A felsorolás nem tel-*

jes, de talán érzékelteti, hogy amennyiben kielégítő körülményeket akarunk az oktatás számára teremteni, úgy a jelenlegi finanszírozási rendszer szerint még nagyon hosszú időn keresztül legalább az eddigi ütemben kell a ráfordításokat növelni.

Az egy tanulóra (hallgatóra) jutó költségnövekedésre figyelve logikusan következik a kérdés: vajon van-e valódi többlethozam a ráfordítástöbbletek mögött. Amikor tehát lassan, fokozatosan javuló föltételeket teremtünk az iskolázás számára, valóban gyarapodnak-e műveltségükben, értékesebbek lesznek-e önmaguk és egymás számára az emberek.

A funkciók ellátásának gazdaságossága elméletben csak abban az esetben nő, ha az oktatás eredményessége jobban nő mint a ráfordítás. ²⁴ Amennyiben ez a tétel igaz, akkor már csak az eredményességet kellene megmérni és összevetni a ráfordításokkal.

A tanítás-tanulás eredményességének mérése meglehetősen formális és főként a mennyiségi jellemzők kimutatására vállalkozik: osztályozás, fölvételi-továbbtanulási arányok stb. Az egyes intézmények megítélése is hasonló módon történhet, elsősorban a továbbtanulás paramétereivel. Emellett az iskolai munkáról informális úton mindenképpen kialakul egy átfogó kép. Ez természetesen tele van szubjektív elemekkel, de nem valószínű, hogy bármilyen jelzőszámrendszerrel alkalmas lenne a szubjektivitás teljes kiküszöbölésére.

Más megközelítés szerint – és valószínűleg ez érvényes ma nálunk – a hatékonyság növekedéséről szóló általánosan elfogadott tételek az oktatás-képzés területén a megszokottól eltérően érvényesülnek. Van ugyanis egy küszöb, amelynek eléréséig akkor is indokolt (és hatékonyságnövelőnek fogható fel) a ráfordítások bővítése, ha nem is érhető el közvetlenül kimutatható nagyobb eredményesség általa, tehát ezek szerint nem gazdaságos. Ez a küszöb azt a szintet jelenti, amely fölött a társadalmi szükségletek kielégítését nem korlátozzák a lehetőségek; tehát a korosztályok egésze számára – az igénybevételtől függetlenül is – rendelkezésre állhatnak a társadalom- és művelődéspolitikai célokban megfogalmazott iskolázási föltételek. Amíg ezt el nem érjük, az oktatási befektetések megtérülése a szokott módon nem számítható.

4.3.4 Az oktatási kiadások változásának mechanizmusa

Vizsgálatunk során megállapítottuk, hogy minden oktatási fokozaton (alap-, közép- és felsőfokon) és minden feladat ellátásában (szociális, alapozó, szakmai) nőtt az oktatást-képzést ellátó intézmények ráfordításai. Nőtték összességükben és nőtték az egyes ellátottságra vetítve is a kiadások.

Az elmúlt két évtizedben (1960–80) egyenlőtlenül változtak a kiadások és a különböző ellátási formákat igénylők száma. Emiatt föltételezzük, hogy az egységköltségek növekedését jórészt a létszámok hullámszását elmaradva követő pénzügyi előirányzatok is okozták.

Föltételezésünk bizonyítására húszéves időszakban évente megfigyeltük az összes kiadások és az egységköltség alakulását. Megállapítottuk, hogy az oktatás fokozataiban eltérő periódusok fordultak elő a tekintetben, hogy az összes, vagy a fajlagos kiadások növekedési üteme volt-e nagyobb. Így az óvodai kiadások növekedése az egész időszak alatt meghaladta az egységköltség növekedési ütemét, de az általános

iskolai és a középfokú oktatásban két, a felsőoktatásban négy eltérő, egymást váltó periódus is kimutatható.

Ezekben a periódusokban a létszámváltozási indexszel vetettük össze a költségek alakulását. Világosan kirajzolódott az összefüggés.

$$\begin{array}{l} \text{ha } \delta l \leq 1 ; \quad \delta \ddot{o}k \geq \delta ek: \\ \text{akkor} \\ \text{ha } \delta l > 1 ; \quad \delta \ddot{o}k < \delta ek. \\ \text{ahol} \quad \delta l = \text{a létszám növekedése} \\ \quad \quad \delta \ddot{o}k = \text{az összes költség növekedése} \\ \quad \quad \delta ek = \text{az egységköltség növekedése} \end{array}$$

Azt, hogy a költségek feltételezésünk szerint változtak az is igazolja, hogy az előző időszakról bekövetkező gyors létszámcsökkenést az egységköltségek jelentős növekedése követte. Az általános iskolai oktatásban például 1965 és 1970 között kezdett erőteljesen növekedni az egy főre jutó ráfordítás. Példánkon jól magyarázható, hogy bázisszemléletű költségtervezés esetén a létszámok csökkenése következtében később emelkedik az egységköltség. A csökkenő születésszám tehát kedvező az oktatás fejlődésének, hiszen alig növekvő ráfordítások is lényegesen javuló egységköltségeket eredményeznek. Fordított esetben még a jobban növelhető kiadások is feszültségekhez vezetnek. Ez a kapcsolat visszahat a lakosság népesedési törekvéseire is, és kimondva-kimondatlanul egyik tényezője a népességfogyás tendenciájának.

A húsz éves időszak költség- és létszámlalakulásból kitűnik, hogy míg az általános iskolai és a középfokú képzés fajlagos költségei meghaladták a tanulók létszámnövekedését, addig az óvodák és a felsőoktatás tekintetében ez fordítva történt. Az egységköltségek abszolút összegének és növekedési ütemének rangsorolása határozott költségkiegyenlítődségi szándékról árulkodik; lévén pl. az általános iskolai ráfordítások 1960-ban a legalacsonyabbak, a növekedési ütemük pedig a 20 év alatt akkor volt a legmagasabb.

Az oktatási kiadások forrásai közül legjelentősebb az állami költségvetés, melynek nagyobb része a tanácsi fejlesztési alapon, mint költségvetési juttatás jelenik meg.

A források jelenlegi összetétele az oktatás „ingyenességének” elvéből következik. A tandíjmentes oktatás megtartásával a jövőben sem lehet a lakosság nagyobb részvételére számítani a tanulási költségek fedezetében.

E megállapítás természetesen az oktatás alapfunkcióira vonatkozik. Az ezeken felüli igények kielégítése – hogy pontosan melyek ezek, azt a továbbiakban el kell még dönteni – indokoltan vonhatja maga után a lakossági költségviselés növelését.

Az oktatás ingyenessége lényegében azt jelenti, hogy az iskolai tanítási órákon való részvételért, a vizsgáztatásért nem kell fizetni. A diákszociális ellátás keretébe tartozó javakhoz pedig a család anyagi helyzetének függvényében kapnak térítést a tanulók. Sok minden viszont nem ingyenes az iskolában: a taneszközök, a kirándulások, a különórák stb. költségeit a szülők viselik.

Nem egyértelmű a vállalatok (szövetkezetek) részvállalásának kérdése sem. Az önálló vállalati gazdálkodásnak elvileg magas szintű követelményeket kellene támasztania a foglalkoztatottak felkészültségével, kulturáltságával, alkotóképességével szemben. Emellett konkrét munkakörülményekhez kész specialistákat is igényel. E kettős követelménynek az iskola nem tud tökéletesen megfelelni. Az utóbbit igyekszik teljesí-

teni, mégpedig a környezetében található munkahelyektől kapható csekély támogatás reményében (gyakorlati munkahely nyújtás, felszerelés kiegészítése, társadalmi munka stb). A szakemberekkel való hatékony gazdálkodás megkövetelné a fölkészültségek megbecsülését, márpedig a foglalkoztatás vizsgálatai nem bizonyítják ezeket a vonásokat.

Ha a munkáltatók jelentősebb részt vállalnának az iskolai szakképzés költségeiből, akkor tovább folytatódna az iskolai „szakmáskítás”, amely a távlatosan igényelt általános művelődési folyamat erősítése ellen szól. Az iskolák – anyagi helyzetük miatt – egyre többen választják az együttműködésnek azt a formáját, hogy szakképzésüket egyes ágazatok, vagy vállalatok napi igényeinek szolgálatába állítsák.

Kedvezőbbnek tűnik egy másik megoldás, amely jobban összeeseng a rugalmas foglalkoztatás többi követelményével. Ez a vállalati oktató részlegek létesítése, fenntartása, amelyekben az iskolákban általánosan és sokoldalúan felkészített kezdő munkavállalókat képezhetnek ki – rövidebb-hosszabb idő alatt – specialistává. Ezáltal maguk is költségviselőkké válnak és az iskolákra jutó költségvetési összegekből – kisebb növelés mellett is – sok, már régóta húzódó, válságokat okozó feszültség mérsékelhető lenne és előre lehetne lépni az iskolai feladatok teljesítésében.

5. A HAZAI TERVEZÉSI TAPASZTALATOK

(1) Oktatástervezésünk kialakult gyakorlatát vizsgálva meggyőződünk arról, hogy a központi tervezési feladatok elhatározása után e tevékenység korszerűsítésére van szükség.

A feladat elsősorban abból következik, hogy a népgazdasági tervezésben általában használt és ide is kölcsönvett kifejezések és megközelítési módzatok nem minden vonatkozásban alkalmasak az oktatási folyamatok leírására, jellemzésére, előrevetítésére; sűrűsödési pontjainak megragadására, a belső minőség kifejezésére. Nincs elfogadott elméleti alapvetés annak biztonságos eldöntéséhez, hogy

* mely folyamatokra alapozódjék;

* milyen módszerekkel készüljön;

* mekkora időtávot öleljen fel;

az oktatási rendszer működését tudatosan elősegítő oktatási terv.

(2) Az eddigiekben konstataható hiányos, az oktatás sajátosságait nem feltétlenül kifejező tervezés legfőbb okát az érdekeltség hiányában látjuk. Amennyire az oktatáspolitikának előrelátásra, stratégiájához megalapozásra lenne igénye, olyan mértékben törekedne is az információk megszerzésére, a tervezőmunka jobb megszervezésére.

(3) A korszerűsödő gazdálkodás az oktatás korszerű működését igényli, elavult módon pedig nem tervezhető korszerű működés.

Ebben a megállapításban főként a mai tervszámokkal ki nem fejezhető, mögöttes tartalmi problémákra gondolunk, amelyek megismerése és javítása elkerülhetetlenné válik. Intenzív fejlesztése nélkül az oktatás hamarosan a társadalmi-gazdasági fejlődést fogja gátolni. Elsősorban az oktatási kibocsátások minősége és az intenzív foglalkoztatás követelményei közötti eltérések miatt.

Ezt a fölismerést nemcsak az oktatáspolitikusok hangoztatják, de történészek, szociológusok, közgazdászok közül mind többen és többször fogalmazzák meg.

Erdős Tibor például a gazdasági növekedés feltételeit vizsgálva így ír: „Az igazán nagy problémát az oktatás-képzés színvonala okozza, ennek hatása főként hosszabb idő elteltével jelentkezik, alig ellensúlyozható következményekkel. „A korszerűen tervezett oktatási folyamat várhatóan kedvező hatást gyakorol a rendszer működésére is.

(4) A népgazdasági tervezés korszerűsítési törekvései is megkövetelik az oktatástervezés továbbfejlődését. A korszerűsítés általános vonásai közül kiemeljük az oktatási tervek kidolgozásához is nélkülözhetetlen követelményeket.

* A tervek tartalmának kialakításában és a tervezés módszereinek megválasztásában nagy szerepet kell adni a tudományos kutatás eredményeinek. A tervek megalapozására kell koncentrálni az erőket. Az öt éves tervek kidolgozásakor 3-4 éves időtartam alatt, a hosszú távú tervezésnél pedig csaknem folyamatosan sokoldalú elemzések készítése a legfontosabb teendő: helyzetföltárások, különféle szempontú föltételezések szimulálása, alternatív jövőképek kimunkálása; a problémák, feszültségek megoldási lehetőségeihez számítások elvégzése.

* Az elemzőmunka bizonyos szakaszaiban szükség van a vizsgálati eredmények megvitatására, a felismerések konzekvenciáinak minél több nézőpontú ütköztetésére. Az értékek egyeztetése egyben érdekütköztetést is jelent. Ilymódon nem a terv kidolgozása utánra, hanem a megalapozás periódusában nyilvánvalóvá, majd kölcsönösen ismertté válnak az érdekeltérések. Ezáltal a tervvariánsok már az indoklásokkal együtt tartalmazhatják a többféle érték-rangsort, amely megkönnyíti a döntéseket. A megalapozásban való részvétel bővítése, majd a közbeni vitákon részvétel a tervezés demokratizmusát fejleszti. Véleményünk szerint az oktatás központi tervezésében mind nagyobb szerepet kell kapjanak azok a szakemberek, akik az oktatás működésével, hatásaival különböző összefüggésekben foglalkoznak és azok is, akik a működtetői, használói, részesei a tervezeteknek. A „hivatalból” tervező szakemberek ilymódon gerjesztőivé, koordinátoraivá és technológusaivá válnak a tervezési folyamatnak, a fejlesztés tartalmi kérdéseiben véleményük ugyanis csak a kapott információkon alapulhat. (A társadalmi folyamatok makroszintű megítéléséhez, a statisztikák elemzéséhez, a szükségesleti jelzések rangsorolásához nincsenek közvetlen tapasztalataik.) A tervek és a valóság már emiatt is eltávolodhat egymástól.

* Az ellátási területek rangsorolása elkerülhetetlen a fejlesztési utak kiválasztásához. Mit jelent ez a tervezés gyakorlatában? Adott tervezési periódusban a legfontosabb ellátási pontokra, vagy a legszükségesebb fejlődési mozzanatokra kell irányítani figyelmünket. Ezek változásai maguk után vonják a részelemek elmozdulásait is anélkül, hogy erre külön energiát kellene fordítani. Természetesen a tervezett tényezők köre minden tervezési ciklusban más lehet. Hosszabb időszakot tekintve, ilymódon csaknem minden részterületről rendelkezhetünk tudatos fejlesztési elgondolásokkal. Ha jól emeljük ki a tervezett folyamatokat, akkor hosszú távú stratégiánk a rendszerfejlesztés egészében érvényesült. Tulajdonképpen a szelektivitás elve – ha nem is tudatosan – eddig is érvényesült a tervezésben. Egyik ilyen jelenség, hogy a rangsoroláskor megállapított fejlesztési prioritások kerültek a figyelem centrumába, miáltal a többi terület árnyékában maradvá igazodott a kiemeltekhez. Ezen összefüggés határozottabb vállalását javasoljuk. Az is árulkodik az egyes ellátási területek, vagy működési funkciók egyenlőtlen

kezeléséről, hogy évtizedeken keresztül hátrányos megítélésben részesült a gyógy-pedagógiai ellátás, a testnevelés, a művészeti nevelés fejlesztése stb.

- * Annak érdekében, hogy a központi tervek összekapcsolódjanak a reálfolyamatokkal (pl. a piaccal) meg kell szüntetni ezek utasító jellegét, főként a tényleges felhasználók ráfordításaira értve. A tanácsi szférához tartozó ellátási formákban a fejlesztési eszközök fölhasználásának gondolatait se központilag akarjuk megoldani. A felhasználható források és a szükségletek ismeretében az ellátottság általánosan kívánt szintjére alakítsunk ki központi elgondolásokat. Jelöljük meg a legnagyobb figyelmet, esetleg közvetlen beavatkozást igénylő feszültséggócokat, és koncentráljunk azokra.
 - * A tervek végrehajtásának ellenőrzésében nem a tervmutatók számonkérését tartjuk a legfontosabb feladatnak. A tervcélok és a megvalósulás eltéréseinek vizsgálatát, a végrehajtási tapasztalatokat be kell rendezni a valóságfeltárás elemzése körébe, fontos információkat nyerve a tervezés és a szabályozás továbbfejlesztéséhez.
 - * Egy másik aspektus, amely a tervezés realitását támasztja alá, a fejlődési harmónia törvénye. Ennek lényege, hogy adott időszakban az egymással kapcsolatba hozható ellátóterületek színvonala kiegyenlítődik, illetve kiegyenlítődésre törekszik. Másként fogalmazva ugyanezt: nem lehet büntetlenül kiugró ellátottságot elérni és megtartani az átlagos, sőt a legalacsonyabb színvonalhoz képest. (A büntetés a tervek megvalósíthatatlanságában, a működés zavaaraiban, gazdaságtalanságban és kielégíthetetlen igények felhalmozódásában jelentkezik.)
 - * Ismeretesek azok az erőfeszítések, amelyek a tervezőmunka kiszélesítésében a társadalmi folyamatok figyelembevételre, bekapcsolásra irányában folynak. Az oktatás tervezése el sem képzelhető másként, mint ún. társadalmi tervezésként. Működési köre nem választható el a népesség létszámától, mozgásaitól. Meghatározója és egyben befolyásoltja is a társadalmi rétegződés folyamatának. Átala alakul át a társadalom műveltségi színvonala, illetve őrzője és közvetítője elődeink fölhalmozott kulturális értékeinek. Sajátos profiljának kialakítása révén közvetlenül is részt vehetünk társadalmunk formálásában. Emiatt az oktatástervezőknek erősíteni kell a kapcsolatot más, az oktatással kölcsönhatásban álló területek tervezőivel. Olyan közösen megfogalmazott vizsgálatok beindítására célszerű törekedniük, amelynek révén a társadalmi önismeret gazdagodik és az oktatástervezés sajátosságai is kidomborodnak. Az oktatástervezés továbbfejlesztésének egyik útja a távlati munkaerőtervekkel való kapcsolat rendezése, megfelelő együttműködés kialakítása. Meggyőződésem, amennyiben az oktatástervező érdemben föl tudja és föl is akarja használni a munkaerőszükséglet előrejelzéséből adódó következtetéseket, az kedvezően befolyásolhatja és megalapozottabbá teheti az oktatási rendszer fejlesztésének programját. Nem hogy csökkenti, de erősíti is az oktatási tervek autonómiáját.
- (5) Az oktatás és a munkaerő-struktúra tervezés vizsgálata több egymással összefüggő megállapítás megfogalmazására indított.
- * A két tervezési terület között szoros kapcsolat jött létre az utóbbi évtizedekben. Ennek oka a hosszú távú előrelátás igénye; a távlati munkaerő iránti szükséglet és az oktatási kibocsátások (mint fedezet) együttes érvényesülése, valamint az oktatási létszámtervezés önállótlanlansága volt.

- * Megállapítottuk azt is, hogy az iskolázási létszámokat az oktatási funkciókból kiindulva célszerű tervezni. Elsőként az iskolatípusok reális programját kell kialakítani, majd a tanulók beáramlását (az *inputot*) a demográfiai prognózisok és a társadalmi (lakossági, vagy piaci) szükségletek alapján kell prognosztizálni. Az iskolarendszeren való áthaladást csak a képzés eredményessége szabályozhatja, amelynek várható alakulása szerint az egyes iskolák kibocsátása (*outputja*) tervezhető.
 - * Kutatási eredmények alapozzák meg azt az állítást, amely szerint a középfokú továbbtanulási arányokat csak a társadalmi igények és a rátermettség határothatják be. Ezért a középfokú továbbtanulás tervezéséhez e faktorok minél jobb ismerete szükséges. A felsőoktatási létszámok terveit felülről a társadalmi törekvések, alulról a gazdasági szükségletek határolják be. Véleményem szerint a fölvehető létszámát egyetlen követelmény alapján kellene eldönteni: alkalmasnak látszik-e a jelentkező a kívánt szakirányú felsőszintű tanulásra. A hetvenes évtized adatai szerint a jelentkezők száma 32 – 35 ezer fő, a fölveteké 16 – 17 ezer fő. A két halmaz közös részét a középiskolai tanulmányok részleges eredményei és arra épülve az egyetlen bizonyítási esélyt adó felvételi vizsga eredményessége alapján alakítják ki. A felvételi vizsga nemcsak a tanulás – de a pályaalkalmasság eldöntésére is hivatott lenne. Ez utóbbi kritériumnak képtelen megfelelni, míg az előbbire vonatkozó döntései sem tévedhetetlenek.
 - * A munkaerő-struktúra tervezés konzekvenciáit fontos információként kell kezelniök az oktatástervezőknek. Nemkülönbben a foglalkoztatási helyzet alakulását. Ahhoz, hogy az oktatástervezés érdemben építhessen rá, ugyancsak korszerűsíteni kell a munkaerő- és foglalkoztatás-tervezés tartalmát és módszereit is.
- (6) Az egyes oktatási intézmények létszámadatai kifejezik az ellátási formák iránti szükségleteket, tehát közvetlenül hatást gyakorolnak az oktatási ráfordítások alakulására.
- Elemzéseink alapján megállapítottuk, hogy
- * az egy tanulóra jutó kiadások évtizedek óta nőnek;
 - * az oktatási ráfordítások növekedésük ellenére sem voltak elegendők az intézmények működtetéséhez, konszolidált helyzet kialakításához, mert a növekményeknek nem a kielégítő ellátás megtartása és javítása volt a célja, hanem még mindig csak a kielégítő ellátás megteremtése;
 - * az ellátási formák megfelelő szintjének eléréséhez szükséges eszközök szétaprózódottsága, áttekinthetlensége – a dolog természetéből adódóan – pazarláshoz, fölösleges kiadások képződéséhez vezet, miáltal a szűkös javak értéke tovább csökken;
 - * a fajlagos költségeket az oktatásügy általában csak utólag regisztrálta, holott a költségvetési juttatásokat igazságosan tanulólétszámra vonatkoztatva kellene elosztani. Javasoljuk ezért a fajlagos költségek tervezhetőségének vizsgálatait a korszerűsítési munkák keretében elvégezni;
 - * a szükséges szint elérésének elodázása miatt az egyes korosztályokra jutó növekvő kiadások nem emelték ténylegesen és érdemben ezek teljesítményeit, legföljebb a hiányok pótlására tett erőfeszítéseket: *a kompenzációs faktort mérsékeltek*. Fölmerült ismét a kérdés, vajon mekkora lenne az a fejlesztési, illetve működési ráfordítás, amelyből létrehozhatnók a hatékony működéshez szükséges feltételeket;

- * miután nincsenek meg a hatékony működés föltételei, nem beszélhetünk az oktatás gazdaságos működéséről sem.
- * Megvizsgáltuk az egyes szakembertípusok képzési költségeinek alakulását. Megállapítottuk, hogy a felsőfokon belül is különböznek egymástól az egységköltségek. Az egymáshoz viszonyított eltérések egy része a képzési időtartamok különbségeiből, másik része a képzés speciális körülményeiből adódik.
Például – nagyvonalú számítások szerint – egy *Külkereskedelmi Főiskolán végzett üzletkötő képzési költségeit 120 egységnek véve, a közgazdasági egyetemet végzett üzletkötő 250 egységbe kerül. A pedagógusképző főiskolai képzés meglehetősen olcsó: egy tanító 100, az általános iskolai tanár fölkészítése 130 egységre tehető. Amíg egy orvosra 300 egységnyi ráfordítás szükséges, addig egy középiskolai tanár vagy jogász 250-ből kijön.*
- * A főiskolákon végzettekkel betölthető munkahelyeken egyetemi diplomások alkalmazása sok esetben pazarlásnak minősíthető. Ilyen tapasztalatok tömegesen fordulnak elő például a külkereskedelemben, ahol egyaránt üzletkötő lehet valaki külkereskedelmi főiskolai, közgazdasági egyetemi, műszaki egyetemi, főiskolai, vagy tudományegyetemi végzettséggel. Az bizonyosra vehető, hogy az alapozó fölkészítés és a betöltött munkakör sehogy sem esik ilyenkor egybe: vagy a kereskedelmi, nyelvismereti alapozást kell kiegészíteni konkrét áruismereti, műszaki, technikai tudnivalókkal, vagy fordítva.
- * Tudomásul kell venni, hogy a munkaerő újratermelése – a mi finanszírozási rendszerünkben – nem ingyen történik. A befektetett javak hasznosulására, az eszközök hatékony fölhasználására a tervezőknek figyelmet kell fordítaniuk. Hasonlóképpen a rosszul finanszírozott képzés miatti jövedelemkiesés magakadályozására is. Még nem ismertük fel (ismertük el) az oktatás-képzés szerepét a gazdasági növekedésben. Miután a szakképzés nem kizárólag az elvont művelődés gyarapításának eszköze – s ez viszonylag könnyen igazolható, belátható – ezért sem fedezetében, sem hozamában nem célszerű lakossági fogyasztásként kezelni. Ezzel ugyan el lehet érni, hogy fejlesztési-fenntartási igényeinek kielégítése a gazdasági alapvetés mögé (vagy fölé) szoruljon – ami a mindenkori, viszonylag szűk fejlesztési források elosztásakor pillanatnyi könnyebbséget okoz –, azonban „elhanyagoltsága” miatt nem is várható tőle érdemleges produktum. Ebből következően sem a működés hatékonysága, sem a további fejlesztések megalapozása nem kérhető rajta számon. Sőt, az elmaradt befektetések miatti kiesések terhelni fogják a következő éveket, évtizedeket

IV. AZ OKTATÁSTERVEZÉS ÚJ ASPEKTUSAI

Az oktatástervezés megújításához, kapcsolatainak, kapcsolódásainak a megteremtéséhez legjobb stratégiának a kezdeményező stratégiát tartjuk. Ez abból indul ki, hogy minden önálló terület – sajátos eszközeivel – egyaránt törekszik a közös hatókörök megismerésére és átfogó stratégiát dolgoz ki az ellátás egészének minél ésszerűbb javítására. Véleményünk szerint ez a legalkalmasabb módszer az egyes tervezési szférák autonómiájának és egyben adaptivitásának érvényesítésére.

Itt és most ez azt jelenti, hogy az oktatás tervezését ki kell terjeszteni azoknak az ismereteknek a megszervezésére, amelyeket kívülről kapott eddig, de amelyek lényegesen befolyásolják az oktatási rendszer működését. Ez többlet munkát okoz, de megéri, mert az óriási mértékben növekvő saját információ megsokszorozza az oktatási programok társadalmi befolyását.

A korszerűsítési stratégia kidolgozásához, annak következetes végigviteléhez szükséges alapozó ismereteket a társadalom-művelődés és a gazdaság-művelődés relációk vizsgálatából lehet meríteni.

A gazdasági szerkezet (mint alap) befolyásolja a társadalomban a különböző tudástípusok jelenlétét, illetve elismertségét (a munkamegosztás alakulása révén), amely követelményként fogalmazódik meg az iskolával szemben. Másoldalról, a kommunikatív racionalitás térhódítása (a politikai szféra) determinálja azt a tudásstruktúrát (meglehetősen elvont formában, elvont formákat igényelve), amelyet a társadalom fejlődése érdekében jónak lát. Ezt a tudásformát kell az iskolának bevinnie – a szakmastruktúrán keresztül – a társadalom vérkeringésébe.

A szakmai és a munkahelyi struktúra persze, mint az ezáltal közvetített folyamat eredményezte szerkezet, visszatükrözi mindazokat a tartalmi problémákat, amelyekről az előzőekben értekeztünk.

Társadalmi meghatározottsága, specifikus működési sajátosságai miatt az iskolarendszert önmagában nehezen lehet kezelni. Figyelembe kell venni azokat a politikai, társadalmi-gazdasági viszonyokat, mint feltételeket és mint háttérrel, amelyek keretében működik. Ez a szociális, politikai, gazdasági háttér általában nem közvetlenül definiálja az iskolának mint egésznek, mint organikus rendszernek a természetét, hanem sokkal inkább a már említett tudásformákon keresztül. Tehát a gazdasági-szociális szféra kitermel különböző tudástípusokat, tudáspotenciálokat, ezek közül egyeseket értékesnek és relevánsnak, másokat kevésbé értékesnek és érvénytelennek tételez. Ez az értékítélet kerül át az iskolába. A környezet tehát elsősorban és leginkább azáltal befolyásolja az iskolát, hogy milyen tudástípust preferál.

Valóban, az iskola tükrö a társadalomnak, hiszen ennek törekvéseit, azok egyértelműségét vagy ellentmondásait fejezi ki működésében. Míg ennek eszményeit befo-

gadja és saját működése közben magán átérteszti, a működés eredményei – a szakmastruktúra létrehozásával – beépülnek a társadalomba és további asszimilációra serkentik azt.

Az oktatástervezés korszerűsítéséhez megfogalmazott javaslatainkban a szakmastruktúrából indulunk ki, mint a szakképzés által közvetített tudásformák „tükréből”. A tükörkép torzításait a foglalkozási helyzet mélyrehatóbb vizsgálatával próbáltuk enyhíteni, hogy végül is megalapozott következtetésekhez jussunk a szakképzés tervezésének fejlesztéséhez.

Javaslataink egyben az általunk sokra tartott kezdeményező stratégia elvére épülnek. Az oktatástervezés mozgásterének tágítására hívják föl a figyelmet. Az új szempontú megközelítések révén tisztázódhat munkaerő-tervezéssel való viszonya, illetve kibontakozhat autonómiája.

1. A FOGLALKOZÁSOK RUGALMASSÁGA

A foglalkozásoknál kialakult ismereteink eléggé felszínesek, egysíkúak, sztereotíp beállításúak és oktalanul hagyományörzőek. Ez a helyzet egyaránt zavarja a munkaerő fölhasználóit és képzőintézményeit akkor is, ha a hiányérzetet nem közvetlenül, csak áttételesen élik meg. Az elavult szemlélet főként a tudományostechnikai haladás ↔ a munkamegosztás változása ↔ a szakképzés-összefüggéseiből adódó konzekvenciák fölismerését nehezíti. Ezért könnyen válik a technikai fejlődés gátjává a korszerűtlen munkamegosztás és a tradíciókba kapaszkodó képzés, amely viszont végképp konzerválja az előbbit.

* Az iparban és a mezőgazdaságban egyaránt túl tagolt a vertikális munkamegosztás: szakmunkás-technikus-mémők. A fölkészítés kialakult struktúrája befolyásolja az igényeket és bizonytalanná teszi a fölhasználást.

* Az oktatásban elfogadott pedagógiai végzettség egyeduralma kizárja a más (műszaki, gazdasági, pszichológiai) végzettségűek alkalmazását a tanításban, illetve alkalmazásukat pénzügyi korlátok is nehezítik.

* Az egészségügyben a gyógyítási folyamat egészét az orvosok sajátítják ki anélkül, hogy érdemben elismernék, fölhasználnák más diszciplínák ismerőinek megfelelő pótló-kiegészítő tevékenységeit is.

Mindebből az következik, hogy vagy a munkavégzés szintje süllyed, és válik korszerűtlenné, vagy igen nagy befektetéssel megpróbál a szakmai képzés kiterjeszkedni más tudományterületekre is. Ez utóbbi hatására a szűk szakmai profil kiteljesedvén, a szakma fölhasználhatósága megnő. A több helyen is hasznosítható szaktudás növeli ezekben a munkakörökben a mozgást, miáltal vagy az adott szakmára kell többet képezni, vagy más szakmájúakat szükséges fölvenni.

Természetesen nem lehet egyszerre pótolni a hiányzó ismereteket, korrigálni valamennyi tévedést. Vizsgálatainkkal arra vállalkoztunk csupán, hogy megindítsuk a szükségessé vált föltáró munkát. Ennek érdekében – néhány alapfogalom tisztázása után – részletesen foglalkozunk a szakmák konvertálhatóságával, másoldalról: a különböző foglalkozások szakképzettségi igényeivel. Mind a két tulajdonság a szakmai – foglalkozási rugalmasság összetevője, az egyik a munkavállaló, a másik a munkáltató felől közelítve.

Nemcsak a köznyelv, de a szakmai zsargon is elég bizonytalanul használja a foglalkozásokkal összefüggő fogalmakat. Ennek egyik oka nyilván az ideológiai bizonytalanságokban rejlik: a szocializmusban a munkaerők keresletének – kínálatának és értékének a fölfogása erőteljes változásokon és változatosságokon ment és megy keresztül. (Jellemző erre, hogy a piaci kategóriák közül a munkaerőpiac nyerte el utójára létjogosultságát a szocializmus gazdaságában.)

Témánkhoz kapcsolódóan a foglalkoztatás, a foglalkozás, a szakma, a szakképzettség, a munkakör és a beosztás fogalmait szeretnénk saját használatunk szerint pontosítani.

A „foglalkoztatás” szó azt a helyzetet jelöli, amikor bármely szervezet egy munkavállalót valamely munkakör betöltésére alkalmaz. Tehát itt az alkalmazás a lényeg, amelyhez egy alkalmazott és egy alkalmazó kötődik, sajátos érdekeivel. Megközelítésünkben nem törődünk a foglalkoztatás jellegével, a foglalkoztató szektorális helyzetével, sem a foglalkoztatás szabályozásával, függőségével, irányításával.

A „foglalkozás” szóval a köznyelv egyaránt jelöli a tanult mesterséget, a beosztást, a munkakört; mindig a mondat értelme segít kihámozni, hogy adott esetben mire vonatkoztatják. Tanulmányunkban – foglalkoztatási viszonyhoz kötődve – magában foglalja a tevékenység fő típusát (fizikai-szellemi), fizikai tevékenység esetén az ágazat, szellemi tevékenység esetén a munka jellegét is. A tartalmi összetevők adják egyúttal a csoportosítás szempontjait; ipari, szállítási, hírközlési, fizikai foglalkozások, illetve műszaki, egészségügyi, kulturális szellemiek.²⁵

Az „egyéni foglalkozásokat” a KSH fogalommagyarázata eszmei időpontban végzett, a megélhetés fő forrásául szolgáló rendszeres tevékenységként tünteti föl, amelyek a statisztikai fölvétel során „bevallott” foglalkozás jellege alapján kerültek – általában iskolai végzettségtől, beosztástól és munkáltatótól függetlenül – az egyéni foglalkozási főcsoportok, csoportok valamelyikébe, azon belül a kiemelt egyéni foglalkozásba.²⁶

Az „egyéni foglalkozás” fogalma szerintünk szintén összetett kategória: a rendszeres tevékenység jellegében ugyanis a szakmai profil mellett a besorolás, a beosztás típusa is bennefoglaltatik (pl. műszaki igazgató, vagy főmérnök).

Tanulmányunkban az egyéni foglalkozás kategóriájának elkülöníthető, kisebb egységeként használjuk a „munkakör” fogalmát. Az adott munkaköri (státus) követelmények alakítják a munkatevékenység jellegét, amely az egyéni foglalkozások meghatározásának alapját képezi (pl. a tanítói foglalkozáson belül a „napközis nevelő” státus, munkakör). Különbség inkább csak a szó tartalmi rendszerében található: a *munkakör* szerintünk a *munkamegosztás konkrét megjelenési formája*, amely sajátos igényei révén differenciált előképzettségre, különféle képességek, készségek felhasználására készíti a munkavállalókat.

A szakma fogalmának tisztázása azért fontos, mert „értelmezése még a közgazdasági szakirodalomban sem egyöntetű. A munkaügyi szakemberek egy része szakmának csak azokat a fizikai foglalkozásokat tekinti, amelyek ismeretei a szakmunkásképzés keretében sajátíthatók el.”²⁷

Fölhívjuk a figyelmet, hogy a *szakma* fogalma is összetett: *egy bizonyos tevékenységi kör betöltéséhez, ellátásához szükséges ismeretek, képességek, tapasztalatok együttesére vonatkozik*. Több, mint a foglalkozás, amennyiben szakmája lehet valakinek rendszeres gyakorlás nélkül is (pl. a frissen végzett szakember, a más foglalkozást űző

szakember), de lehet kevesebb is, amennyiben a munkaköri követelmények meghaladják a szakma körét (pl. kézműves szakma mestere a gépesítés térhódítása esetén).

Bizonyos szakmák általában bizonyos foglalkozásokhoz, foglalkozási csoportokhoz kötődnek. Így a szakmunkás szakmák közül kijelölhetők az ipari foglalkozások között leginkább előforduló; az orvos és a gyógyszerész szakmák képezik az egészségügyi felsőfokú foglalkozások zömét. Vannak azonban olyan foglalkozások, amelyeknek nincs szakmai megfelelőjük, illetve több szakmából verbuválhatók: vezetők, kutatók, szervezők stb.

A szakma egyik fő meghatározója a szakképzettség, illetve a mögötte rejlő elméleti és gyakorlati szakismeret. Hordozója a szakember. A szakképzettség szintje szerint alap-, közép- és felsőszintű (a szakember csak közép- és felsőfokon végzett), iránya szerint pedig valamely tudományterületnek (a szelleminél), vagy munkatípusnak (a fizikainál) megfelelő.

A szakmát a tervezésben, a statisztikai fölmérésben a szakképzettséggel azonosítják, mert – mint már mondtunk – nincs lehetőség a szakma többi, főként minőségi elemének mérésére. Eme egyszerűsítés következtében az egyéni foglalkozások a szakképzettség leírásával közvetlenül összeköthetők.

Az egyéni foglalkozások fő tényezője a beosztás. Ezt a *KSH* kiadványok általában három csoportba sorolják: vezető-irányítókat, beosztott ügyintézőket, beosztott ügyvitelieket találhatunk a szellemi foglalkozásuk között. Ezek a beosztások minden nagyobb munkaszervezetben előfordulnak, a társadalmi rendszertől függetlenül.

A kisebb egységekben dolgozókat is értelemszerűen be lehet kategorizálni, ha annak valami tudományos, vagy gyakorlati jelentősége lenne.

A foglalkozások természetét befolyásoló tényezőket az 1970. és az 1980. évi népszámlálás szakképzettségi adatainak földolgozása és elemzése révén vizsgáltuk. A *FEOR*²⁸-ban található több mint 7000 egyéni foglalkozás közül az 1970. évi népszámlálás 217, az 1980. évi pedig 388 egyéni foglalkozási csoport megfigyelésére adott alkalmat a nem fizikai tevékenységek köréből. Az eltérő csoportosítás miatt az összehasonlítás eredményei csak megközelítő pontossággal használhatók.

Az 1980. évi adatok a 388 foglalkozáshoz 50 féle szakképzettségi csoportot rendeltek, és mindezt négy iskolafokozat szerint: egyetemi, főiskolai, középiskolai és egyéb középfokú. Összességében tehát négy 388x50 pozíciós mátrix képezte vizsgálódásunk alapját.

A szakképzettségi szintek és irányok kellő biztonsággal használhatók, problémát jelentett ezzel szemben a foglalkozások rendszerezése. A kitöltési utasítás nem tartalmazott szilárd ismérveket a besorolásra vonatkozóan, ezért két támpontot ragadtunk meg a felső- és középszintű foglalkozási csoportok elhatárolásához:

* A szakképzettség szintje szerint, a mindennapi foglalkoztatási tapasztalatok alapján minősítettük a foglalkozásokat.

* A határesetekben a betöltők iskolázottsági szintjének előfordulási arányai döntötték el a hovatartozást.

Az első fogódzó biztonságot mérsékelte, hogy azonos foglalkozások betöltése eltérő szakképzettségi igényeket támaszt a munkahely jellegétől és telephelyétől függően, illetve ha ugyanazt a szakmát vezetői, vagy beosztotti pozícióban látják el. E körülmények tisztázásához kevés információnk lévén, gyakran használtuk a másodikként sorolt támpontot.

A problémát mérsékelte az a tény, hogy

megszokott tananyag módosítása foglalkozásonként eltérő következményeket hoz létre. Összefoglalóan megállapítható, hogy a túlzottan leszűkített szakmai profil és a közvetlen munkábaállást segítő képzés általában csökkenti, az általánosan művelő tananyag bővítése, a készségek és jártasságok időbeni és sokoldalú fejlesztése, a rokon-szaktudás ismeretanyagának integrálása pedig többnyire növeli a szakképzettség hasznosíthatóságának mértékét.

A foglalkozások konvertálhatósági fokának emelése következtében a szakemberek elhelyezkedési pozíciói általában javulnak. A több helyen is beváltható szakismeret egyik jellemzője a foglalkozások közötti mozgás.

Megfogalmazható ez az összefüggés oly módon is, hogy a szakmai mobilitás hajtómotorja a konvertálhatóság, amely vagy egyenesen következik az alapképzettségből, illetve az eredeti foglalkozás jellegéből, vagy a munka melletti képzésben kell később pótolni azt.

Az elmozdulások irányát, a szaktudás beválthatóságát nagymértékben befolyásolja – s úgy tetszik szabályozza – a különböző munkakörök, beosztások jellege. Ezeknek egyik vonása, hogy követelményeket támasztanak a munkavállaló képzettségével és képességeivel szemben. E követelményeken méretek meg mindazt, amit az iskolából a szakember magával hozott, amivé azt fejleszteni tudta, vagy ahogyan alkalmazni képes.

A konvertálhatóság fokát az azonos szakképzettségűek elhelyezkedési gyakorlatán mértük. Föltételeztük, hogy a „szakmaidegen” munkakörben való tömeges előfordulás az ismeret beválthatóságát bizonyítja.

1.1.1 A diplomák konvertálhatósága (Az adatokat a 13. táblázat tartalmazza.)

Legtöbb diplomást a pedagógiai és a műszaki munkakörökben foglalkoztatnak, arányuk is legmagasabb a diplomások között.

A diplomásokkal betöltött műszaki munkakörök számát jóval meghaladja a műszaki felsőfokon végzettek száma (124,6 < 153,2 ezer), a diplomás közgazdászok viszont jóval kevesebben vannak a felsőszintűnek minősíthető gazdasági munkaköröknél (58,3 > 38,0).

A 80 belső rovat közül csak 8-ban nem találunk értéket, amely minden szakképzettség sokféle előfordulását jelzi. A legnagyobb mértékű koncentrációt az egészségügyi diplomások, majd a pedagógusok mutatják (mindkét csoport 80% fölött a neki megfelelő munkakörökben található.)

Ha a diplomás szakembereket csak a felsőfokúnak minősített munkakörökben keressük, az előbb vázolt kép lényegesen akkor sem változik. Inkább csak kisebb módosulásról van szó: a közgazdászok ez esetben jobban szétszóródnak a különböző munkaköri csoportok között, míg az egyéb szakképzettségűek markánsabban koncentrálnak az őket elsősorban igénylő foglalkozásokban.

A különböző munkaköri csoportokban való elhelyezkedés szerkezetét vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a felsőfokú diplomával rendelkezők szaktudása minden olyan munkakörben fölhasználható, amelynek kritériumai nincsenek egyetlen tudományág ismeretéhez és fölhasználásához szorosan megkötve, illetve ahol ez az ismeret nélkülözhető a tevékenység megfelelő szintű ellátásához. Van ugyanis a felsőszintű tanulmányoknak végzettségi szinthez kötődő természetes konvertálhatósága is: min

13. táblázat

A felsőfokú végzettségűek megoszlása a különböző szellemi jellegű foglalkozási csoportok között 1980-ban
(a szakképzettek összesenének százalékában)

Munkakör Szakkép- zettség	Műsza- ki- -agrár	Szak- mai irá- nyító	Gaz- da- sági	Állam- igaz- gatási	Peda- gógiai	Tudomá- nyos kultu- rális	Igaz- ság- ügyi	Egész- ség- ügyi
Műszaki	71,3	3,1	12,2	4,2	5,1	2,9	0,9	0,3
Agrár	69,4	1,1	16,2	4,9	5,7	1,6	0,8	0,3
Közgazdasági	9,7	3,9	60,6	12,4	3,4	8,4	1,3	0,3
Spec.m-i.	38,3	3,8	11,0	3,8	40,2	1,9	1,0	-
Pedagógiai	2,2	0,5	3,1	3,6	83,2	6,8	0,3	0,3
Jogi	3,6	1,0	13,9	20,6	2,6	8,8	49,5	-
Művészeti és egyéb	12,6	1,7	18,2	11,4	17,2	32,5	5,6	0,7
Egyéb társ. tud.	10,0	-	10,0	10,0	20,0	50,0	-	-
Term. tud.	23,2	11,6	7,2	2,9	15,9	39,2	-	-
Egészségügyi	2,0	-	1,4	0,9	7,1	0,8	0,3	87,5
Együtt:	29,5	2,1	7,0	6,4	34,6	8,7	3,6	8,1

den diplomás közel azonos tartalmú és minőségű ismereteket gyűjt magába az előző (középfokú) tanulmányok során, majd a meghatározott tudományterület magas szintű elsajátítása révén egyre több általánosan érvényesülő természeti és társadalmi törvénnyel ismerkedik meg. A hosszú tanulási ciklus folyamán a megismerési-gondolkodási képesség is erőteljesen kibontakozik, nyitottá válik újabb területek megismerésére, alkalmazkodóbbá az adott munkahely igényeihez.

Természetesen ez a konvertálhatóság nem jelenti azt, hogy valóban meg is éri a megszerzett ismereteket alacsonyabb fokon, vagy más területen hasznosítani. Intellektuálisan általában nem kifizetődő a csere, amely sok esetben még a hiányos társadalmi elismerést is ellensúlyozni képes.

Minden felsőfokú szakképzettség rejt magában olyan sajátosságokat is, amelyek a szintből eredő természetes bevalthatóságot fokozzák, vagy erősítik. Ezek egyik része a szakképzettség jellegéből adódik, illetve bizonyos fokig a társadalom értékítéletéhez igazodik. Az utóbbi azt jelenti, hogy általában a társadalomtudományok művelőitől, alkalmazóitól szélesebb történelmi-politikai áttekintést, jó kommunikációs képességet várnak el, s a felsőoktatási felkészítés e követelmények kielégítésére törekszik. (Meg kell jegyeznünk viszont, hogy mindeközben a gondolkodást fejlesztő matematikai képzés náluk elmarad, s ezt természetesnek tartjuk.)

A műszaki és a természettudományos képzés során viszont az értelmiségi lét társadalomismereti elemei hiányoznak erősen, s jórészt a felkészülő személyiségétől – vagy netán a véletlentől függ, hogy e téren mennyiben törekszik magát kifejleszteni.

Néhány foglalkozás eleve interdiszciplináris jellegű. Míg például a természet – illetve társadalomtudományok nem tanár szakosai csak egyetlen tudományterület is-

merői lesznek (matematikus, biológus, történész, filozófus stb.) addig pl. az orvostudomány, a műszaki tudomány más természettudományos ismereteket is feltételez. Nem is szólva azokról a diszciplínákról, amelyek eleve összetett társadalmi mozgásformák befolyásolására hivatottak: közgazdaságtan, jog, szociológia, pszichológia.

Minél többféle tudományterületre kap a szakképzés menetében betekintést a hallgató, annál többféle ismeret, tapasztalat birtokosaként, egyre több munkakörképben képes mielőbb hasznosítani ismereteit. Ezért a szakképzés tartalmának kialakításakor az adott szakmai-szakmacsoportos felkészítés mellett bővíteni is lehet a feltétlenül indokolt ismeretstruktúrát. Ezáltal mesterségesen is nő a konvertálhatóság.

A főnti megfontolásokat figyelembe véve, az elhelyezkedés tapasztalatai szerinti konvertálhatóság foka nem minősíthető egyértelműen. Formai jegyek alapján vannak:

- * Egy centrumú szakmák, ahol a felsőfokú szakképzettek (75%-uk, vagy több) egy jellemző munkaköri csoportban tömörülnek (pedagógiai, egészségügyi diplomások).
- * A két-három centrumú szakmák, amelyekre jellemző egy-két munkaköri csoportban is nagyobb tömörülések, de mindenesetre 2-3 csoportban is 10%-on felül vannak jelen (agrár, közgazdász, jogi, speciális műszaki diplomások).
- * Négy vagy több centrumú szakmák, amelyekben többé-kevésbé egyenletesen helyezkednek el a megfigyelt szakemberek. (Tudományos és művészeti diplomások.)

Az utolsó csoportba gyűjtött foglalkozásokat tekinthetnénk leginkább „beválthatónak”, de számuk nagyon alacsony ahhoz, hogy jó mintát képezzenek.

1.1.2 Az érettségi konvertibilitása

A szakközépiskolákban és a gimnáziumokban érettségizettek elhelyezkedési tapasztalatait elemezzük. Hogy milyen jellegű munkákat hányan végeznek közülük, azt a 14. táblázaton mutatjuk be

14. táblázat

A középiskolákban végzettek elhelyezkedése a különböző irányú középfokú munkaköri csoportokban, 1980-ban

Az iskola típusa	Műszaki	Közlekedési tavközlési	Gazdasági	Egészség- ügyi	Együtt
1. Gimnázium	21.076	8.717	126.398	21.476	177.667
2. Szakközépiskola					
– műszaki	61.228	4.613	18.559	582	84.982
– agrár	4.257	872	10.136	1.084	16.349
– közgazdasági	3.554	3.041	108.805	943	116.343
– pedagógiai	165	60	1.304	197	1.726
– egészségügyi	79	31	2.356	6.762	9.228
3. Együtt	90.359	17.334	267.558	31.044	406.295

A gimnáziumot végzettek legnagyobb létszámban és arányban a gazdasági munkakörökben helyezkednek el. (A középiskolások által betöltött középfokú munkakörök kétharmadát a gazdasági jellegűek teszik ki.) Jóval kevesebben találhatók és közel azonos mértékben a műszaki és az egészségügyi munkakörökben, ennek ellenére – a foglalkoztatottak létszámkülönbségei miatt – az egészségügyben ez 70, míg a műszaki foglalkozásokban csak 23%-os részvételüket jelenti.

A megfigyelt középfokú munkakörökben föltűnik a gimnazisták, a gazdasági szakközépiskolások, majd a műszaki végzettségűek döntő súlya. E három képzettségi csoport teszi ki a vizsgált sokaság 93%-át. A műszaki munkakörökben a műszaki középiskolások és a gimnazisták, a közlekedési típusúakban az előbbieken kívül a gazdaságiak is megjelennek. A gazdaságiakban a gimnazisták és a közgazdasági szakközépiskolások, az egészségügyiekben pedig a gimnazisták túlsúlya mellett az egészségügyi szakközépiskolások is (létszámuk a gimnazistáknak alig harmada) előfordulnak.

Megállapítható, hogy a gazdasági munkakörök területe igen nagy fölvevő piac, ezért a közgazdasági szakközépiskolásokat kivéve, a többi szakképzettség legalább két helyen fölhasználható. A gimnáziumi érettségi pedig minden munkaköri csoportban jól használható. Legalább olyan arányban, mint az oda szóló szakképzettség és nagyobb eséllyel, mint a máshová szóló.

A gazdasági jellegű középszintű munkakörökben alkalmazott más végzettségűek nagy száma – egyéb tapasztalatokat is figyelembe véve – arra enged következtetni, hogy az említett munkakörök nagy részének betöltése nem kíván elmélyült, speciális szakismeretet. Nevezetesen arról van szó, hogy a közgazdasági szakközépiskolákban érettségizettek száma sokáig kevés volt valamennyi gazdasági jellegű munkakör ellátásához. A szükséges munkák elvégzése érdekében hosszabb időn keresztül szakszerűtlenül látták el ezeket a feladatokat, amelyet a gazdálkodás önállótlanága, felülről vezéreltsége is megengedett. Ezért kényszerűen leértékelődött és le is egyszerűsödött sok gazdasági jellegű munkakör.

1.2 A szakmák helyettesíthetősége

A különböző munkakörök, beosztások jellege, a szakképzettséggel szembeni követelmények erősen befolyásolják – s ha úgy tetszik szabályozzák – a tudás-típusok hasznosítását, beválthatóságát. Érdekes számunkra, hogy az egyéni foglalkozások mennyiben fedik le a hasznosítható szakképesítések szakmai anyagát, illetve hogy van-e olyan szakképzettség, amelynek ismerettartományára jelentős mértékben igényt tartanak.

A foglalkozások tartalma tehát egyben azokat a követelményeket is megjeleníti amelyek fogadják, vagy elutasítják a szakképzettségek beváltási törekvéseit: egymással jól, vagy egyáltalán nem helyettesíthetők.

A munkakörök egy részére jellemző, hogy csak meghatározott fölkészültséggel lehet őket betölteni. Ezekben a követelmények egyértelműek és rugalmatlanok. (Pl. gyógyító orvosi tevékenységet csak orvosi egyetemi diplomával lehet érdemben ellátni.) A munkakörök másik csoportja csak a tevékenység jellegére nézve tartalmaz szigorúan meghatározó követelményeket. A fölhasználható szakismeretek körét, fő

profilját nem köti ki egyértelműen, mert az összetett tevékenységek több irányból is mozgathatók. (Külkereskedői, államigazgatási és vezetői munkakörök.)

Van a munkaköröknek egy olyan csoportja is, amelyben viszonylag lazán kötik ki a szakmai szinttel és szakiránnyal szembeni követelményeket. Ezekben a foglalkozásokban az elméletileg előírt alapképzettség nélkül is – viszonylag rövid idő alatt – szakmai tapasztalat, rutin szerezhető, amelynek birtokában – ezt nevezzük rész-szakismeretnek – a szűk szakmai feladatkör elvégezhető. Főként a pályakezdekő kedvezőek az ilyen laza kritériumok a sokféle szaktudás hasznosításához. (A gazdasági, a művészeti, és a kulturális munkakörök jó része ide tartozik.)

Vizsgálatunk legfontosabb elméleti kérdése a konvertálhatóság és a helyettesíthetőség – mint a foglalkozási rugalmasság két oldalának – együttes megjelenése. Vegyük számba, milyen esetek adódhatnak a szakmák „beválthatóságából” (konvertálhatóság), illetve a „beváltás” lehetőségéből (helyettesíthetőség).

a) A szakma sok munkaköri típusban beváltható, ám az öt igénylő munkakörökben

- nem helyettesíthető
- helyettesíthető
- jól helyettesíthető

b) A szakma egyetlen, vagy kevés munkaköri típusban használható, és az öt igénylő munkakörökben

- nem helyettesíthető
- helyettesíthető
- jól helyettesíthető

Összességében tehát hatféle eset fordulhat elő, amely további egyszerűsítéssel (a helyettesíthető és jól helyettesíthető összevonásával) négy esetre redukálható. (Megjegyezzük, hogy ez a vizsgálat nem foglalkozik azokkal a triviális összefüggésekkel, hogy a segéd- és betanított munkák bármilyen szintű és irányú szakismerettel betölthetők, illetve foglalkoztatási követelményeik nem az iskolázottságra vonatkoznak. Vagy, ha a magasabb iskolai szint elvégzése az alacsonyabb azonos profilú munkák elvégzéséhez is megfelelő, ha nem is mindig teljesen kielégítő.)

A konvertálhatóság és a helyettesíthetőség együttes vizsgálata nélkülözhetetlen a foglalkozások természetéből levonható következtetések kellő megalapozásához. Elképzelhető ugyanis, hogy egy szakképzettségi típus külső kényszer folytán tűnik jól konvertálhatónak. Például azért fordul elő a munkakörök széles skáláján, mert a neki megfelelő munkakörökben telítődött a szakma. Vagy azért korlátozódott a megfelelő munkakörbe, mert csak annyit képeznek, amennyit – kedvező foglalkoztatási körülményeket feltételezve – föl tudnak ott használni.

2. SZAKMÁK A PIACON

Az egyéni foglalkozások népszámlálási adatainak földolgozásával kettős célunk volt. Egyrészt fontosnak tartottuk vizsgálni a különböző szakterületeken dolgozó szakemberek iskolázottságát szakmai irányok szerint. Másfelől az elhelyezkedések tapasztalataiból próbáltunk közelebb kerülni az egyes szakterületek képzéssel szembeni rugalmasságának megítéléséhez. Az egyéni foglalkozások közül, 153-at egyenként is, illetve kisebb csoportba gyűjtve vizsgáltunk. A kiemelés szempontjai közül megem-

lítjük az egyéni foglalkozásokat betöltők népességét, a szakmai csoporton belüliek helyét, közismertségét, jelentőségét, összehasonlíthatóságát.

Az egyes munkaköri csoportokat eltérő számú kiemelt foglalkozás képviseli, számuk 3 és 20 között változik. Kevés és összevont foglalkozással jellemeztük a nem helyettesíthető foglalkozási csoportokat, ezek között ugyanis semmi különbség nincs. A nagyobb létszámú és változatos összetételű csoportokat 18-20 kiemelés szemlélteti.

2.1 Felsőszintű foglalkozások

A felsőszintű foglalkozásokat két megközelítésben is vizsgáltuk. Előbb foglalkozási csoportjukon belül, majd a speciális munkatevékenységüket emeltük ki: vezető, kutató, szakértő-szaktanácsadó.

2.1.1 A műszakiak

Ebbe a csoportba az általunk kiemelt foglalkozások 62%-a tartozik. Egyes műszaki foglalkozásoktól szétválaszthatatlanok a szintén ide sorolt mezőgazdászok: a műszaki felső vezetők, az üzemmérnökök, a fejlesztők és termeléselőkészítők ipari és gazdasági munkaköröket egyaránt tartalmaznak (15. táblázat).

A műszakiak koncentrációja a legalacsonyabb az iparvállalatok vezetői és a műszaki szakértői, szaktanácsadói foglalkozásokban (50% alatt), míg legmagasabb az állatorvosi munkakörökben (100%). A műszaki csoport legjellemzőbb foglalkozása a mérnök, amely kifejezetten szakmai töltésű. Érdekes módon a mérnöki foglalkozásokban a műszaki részvétel csak 59%-os, 1970-ben ennél jóval magasabb, 84%-os volt.

A felsőfokú képzettség aránya ezekben a foglalkozásokban viszonylag magas, többnyire 60-70%. A mérnököknél átlagosan 90%, amelyen belül jelentős eltérések adódnak: a kohómérnökök között 99,8%, az agrármérnökök között pedig 69,5% a felsőfokúak részvétele. (1970 óta ez az arány is romlott; akkor a mérnökök 95%-ában voltak diplomások.) A középfokú végzettségűek aránya két munkaköri típusban dominál: a termeléselőkészítő foglalkozásokban és a főépítésvezetői munkakörökben haladja meg az 50%-ot.

Ebben a csoportban sajátos az állatorvos munkakörök iskolázottsága: kizárólag állatorvosi diplomával töltik be, amely az egyézségügyi foglalkozásokkal mutat azonos követelményeket.

15. táblázat

Felsőfokú műszaki foglalkozások

Megnevezés	Létszám fő	Műsz. végz. %	Felsőfok %	Középfok %	Egyéb %
Iparvállalati legfelső vezetők	2008	41,3	71,1	25,6	3,3
Műszaki ig. és h. váll-i főmérnök	9112	53,1	65,1	28,4	6,5
Műszaki főov. és h. ov. és h.	5286	68,0	65,8	31,3	2,8
Mezőg. főágazatv.	2661	70,1	68,5	27,3	4,2
Állatorvos	3073	100,0	100,0	-	-
Üzemmérnök	8848	75,9	94,6	5,4	-
Főépítésvezető	819	80,2	47,9	49,8	2,3
Műszaki fejlesztő	7988	78,7	67,2	30,6	2,2
Építménytervező, városfejlesztő	7616	81,3	64,3	34,5	1,2
Műszaki szakértő, szaktanácsadó	3806	48,0	60,5	28,4	11,1
Mezőg.-i szakértő szaktanácsadó	1597	76,2	59,6	36,1	4,3
Termeléselőkészítő	12885	50,9	27,1	55,6	17,4
Mérnök	36584	59,0	89,4	9,8	0,8
- Kohómérnök	523	88,0	99,8	0,2	-
- Gépészmérnök	6727	70,3	99,2	0,8	-
- Vegyészmérnök	3098	79,4	99,4	0,6	-
- Építőmérnök	2348	85,2	98,8	1,2	-
- Mezőg.-i mérnök	8302	60,2	69,5	26,7	3,8

2.1.2 Az államigazgatásiak

Az ide tartozó egyéni foglalkozások létszámában és jelentőségben egyaránt nagyon különbözőek. A legnépesebb a minisztériumi csoportvezetők és előadók köre, ahol 60-40%-os megoszlásban fordulnak elő a felső- és a középfokú dolgozók. Az általunk kiemelt jogi végzettség nem jellemző, magasabb arányban fordulnak elő közgazdasági, művészeti és egyéb, valamint pedagógiai diplomával rendelkezők (16. táblázat).

16. táblázat

Felsőfokú államigazgatási foglalkozások

Megnevezés	Létszám (fő)	Jogi végz. %	Felsőfok %	Középisk. %	Egyéb %
Miniszterek és h.	256	9,0	78,5	17,2	4,3
Minisztériumi főv.h. ov. és h.	3794	13,5	79,6	16,0	4,4
Minisztériumi cs.vez.e.	1565	7,4	59,0	34,5	6,5
Tanácselnök és h.	1837	6,7	34,8	47,3	17,9
Megyei tanács ov. és h.	621	21,1	75,7	22,1	2,2
Megyei tan. csv. és ea.	1976	9,2	55,7	41,5	2,8
Föv. tan. főv. és h. ov. és h.	173	17,9	72,3	26,0	1,7
Föv. tan. csv. és előadó	597	9,4	40,6	53,4	6,0
Városi tan. ov. és h.	836	18,9	63,3	34,3	2,4
Városi tan. csv. és ea.	3283	4,8	23,4	68,0	8,6
Váll. ált. igazg.	10469	4,1	25,0	53,1	21,9
Személyzetis	10355	0,9	21,8	62,8	15,4

A magasabb beosztású minisztériumi vezetők több iskolát végeztek, közöttük több diplomás közgazdász és műszaki szakember található. A tanácsi apparátushoz tartozó munkakörök közül a tanácselnököknek és a városi tanácsi előadóknak a legalacsonyabb az iskolázottsági szintje, de a főosztály- és osztályvezetőknek minden területi szinten magasabb iskolai végzettsége van; itt 63-76% közötti a diplomások aránya. Ehhez egyúttal magasabb jogászarány is járul: 18-20%, a 10% alatti előadói szinttel szemben.

2.1.3 A jogi- igazságszolgáltatásiak

Nem túl népes ez a foglalkozási csoport. Az igazságügyi szakértőket kivéve kizárólag jogi egyetemi végzettséggel töltik be a foglalkozásokat.

A szakértők természetesen a szakértelmüknek megfelelő irányú végzettséggel rendelkeznek; egészségügyi (14,7%), műszaki (12,8%), közgazdasági (9,7%) fordulnak elő legnagyobb számban. A vállalati jogászok között is találunk más felsőfokú, illetve középfokú végzettest, amely bizonyára a szakemberhiányos időszak következménye, hiszen 1970-ben még érettségi nélkül is betölthették ezeket a pozíciókat.

2.1.4 A gazdaságiak

Ebben a kategóriában egyaránt vannak felső vezető, mikroszintű gazdasági szakértők, üzemi-vállalati gazdálkodók és kereskedelmi vezető állásúak, tehát meglehetősen sokszínű foglalkozások kerültek össze. Közös vonásuk, hogy betöltésükre elsősorban a Közgazdaságtudományi Egyetem és a gazdasági főiskolák²⁹ képezik föl. Az

általunk kiemelt foglalkozások létszámaránya az összes gazdasági felsőfokúnak kb. 66%-a. (Lásd a 17. táblázatot!)

17. táblázat

Felsőfokú közgazdasági foglalkozások

Megnevezés	Létszám (fő)	Közgazd.	Felső-	Közép-	Egyéb
		végzetts. %	fokú %	isk. %	
Főkönyvelő, gazdasági vezető	11819	51,5	30,6	62,3	7,1
Üzemgazdász	6625	48,1	46,3	47,9	5,6
Gazdasági szakértő, szaktanácsadó	1669	35,8	47,6	52,4	-
Tervező elemző közg.	4265	61,0	41,3	58,7	-
Pénzügyi vezető	2195	38,9	25,4	61,5	13,1
Pénzügyi közp. vezetője	451	54,8	58,4	39,2	2,4
Közgazdász	2780	83,7	86,2	13,8	-
Külker. üzletkötő	6361	48,1	58,6	38,1	3,3
Piacutató	1033	42,3	41,7	49,9	8,4
Kereskedelem legfőbb vezetői	1594	55,3	50,2	37,0	12,8
Nagyker. vezető	3458	31,5	10,5	52,3	37,2
Áruházi ov.h.	1067	76,5	5,8	42,9	51,3
Szállodai portás	1212	30,5	12,5	58,7	28,8

Megállapítható, hogy a vizsgált foglalkozások zömében 30-50%-os a közgazdászok részvétele, s ennek csak alig a nagyobbik hányada felsőfokú végzettségű. Feltűnő, hogy a főkönyvelőknek a fele, a gazdasági szakértőnek kétharmada, a nagykereskedelem vezetőinek 70%-a nem végzett közgazdasági tanulmányokat. Még a társadalomtudományi foglalkozások közé sorolt ún. „közgazdász” foglalkozásúaknak is 16%-a eltérő végzettségű. Többnyire műszaki, ritkábban jogi vagy agrár végzettségű diplomások helyettesítik a közgazdász szakembereket. A kereskedelmi és gazdasági vezetők iskolázottsága ugyancsak meglepően alacsony szintű: 30% alatti felsőfokú szakember, és 7-50%-nyi érettségi vizsgát sem tett dolgozó található ezekben a pozíciókban.

2.1.5 A szakmai irányítók

A számítástechnika, a közlekedés, a szállítás szakmai irányítóit emeltük be ebbe a foglalkozási csoportba, azonkívül az infrastrukturális vállalatok, intézmények felelős vezetőit soroltuk ide. Azért választottuk le ezeket a munkaköröket a gazdaságiaktól, hogy hangsúlyozzuk: ezekben nem a gazdasági jellegnek kell dominálnia, többféle föl-készültség hasznosítható itt jól. A favorizált szakértelem speciális, a műszakival rokon jellegű ugyan, de annak meghatározott körére irányuló. Emellett a gazdasági, jogi kérdésekben való jártasság is fontos, sőt egyes munkakörökben ez az oldal lehet a meghatározó.

A megfigyelt foglalkozások 30-40%-ában közgazdasági végzettségű szakember található, ezek között kevés a felsőfokú. A számítástechnikai munkakörökben tevékenykedő magas arányú felsőfokú szakemberek kb. 1/3-át műszaki diplomások adják. Az „egyéb” vállalatok felső vezetői általában az intézmény működési profiljának megfelelő végzettséggel rendelkeznek (kórházban orvos, iskolában pedagógus stb.).

2.1.6 Az egészségügyiek

Az ide tartozó kb. 30 ezer felsőszintű foglalkozásban kizárólag diplomás egészségügyi szakember található (orvos, fogorvos, gyógyszerész). Ugyan ez volt a helyzet 1970-ben is.

2.1.7 A kultúra, művészetek és sport ügyvivői

Az ide sorolható vegyes profilú munkakörökben közel 40 ezer embert foglalkoztatnak. A kiemelt foglalkozások közül legnépesebb a művészeti foglalkozásokat összefogó kategória, illetve a könyvtáros, majd a tömegkommunikációs foglalkozások. Ezekre a foglalkozásokra többféle intézmény készít föl; elsősorban a bölcsészkarok, a pedagógiai és művészeti főiskolák valamint a Testnevelési Főiskola.

A művészekre, népművelőkre, sportedzőkre jellemző a középfokú végzettségük igen magas aránya.

A művészek és a tömegkommunikációs foglalkozásúak eléggé heterogén végzettségűek. Ez azzal magyarázható, hogy mivel egyik tevékenységben sem az iskolai végzettség a meghatározó, ezért mindenfajta szakképzettség bizonyos mértékig hasznosítható, avagy másoldalról: nélkülözhető.

Az ún. egyéb társadalomtudományos foglalkozások körében jobban koncentráltak az egyetemi végzettségű szakemberek. A könyvtárosok 50-50%-ban felsőszintűek, illetve középfokúak. (1970-ben 40-60% volt ez a megoszlás.) Hasonló a helyzet a tolmácsoknál, fordítóknál.

2.1.8 A tudósok és a pedagógusok

Az ide tartozó foglalkozásokban a szakmai koncentrációt nem jelöltük egyetlen szakiránnyal, mert a jogot kutatóknak jogi, az állatorvos kutatóknak állatorvosi, a gyógyszerésznek gyógyszerészi, vegyész vagy biológiai diploma szükségeltetik.

A felsőoktatásban a főiskolai szinteken oktatóként is működnek középfokúak (40-50 fő). Itt és a közoktatásban egyaránt a pedagógiai végzettségekre figyeltünk (az orvosegyetemeket kivéve, ahol minden szakmaoktatóknak orvosi diplomája van).

A tanárok általában felsőfokon végzettek, a tanítók közel fele tanítóképzőben képesítődött. (1970-ben még jó 10 százalékponttal magasabb volt az arányuk. Jól látható itt a kiöregedés pótlásakor bekövetkező minőségi csere hatása. (A szakoktatók és a gyermekfelügyelők többsége középiskolai-, illetve szakmunkás-bizonyítvánnyal látja el nevelői feladatait.) A 18. táblázat a közoktatási foglalkozások részletes adatait szemlélteti.

Közoktatási foglalkozások

Megnevezés	Létszám (fő)	Peda- gógus %	Felsőfokú %	Közép- iskolai %	Egyéb %
Középiszol. tanár	15286	74,5	99,8	0,2	-
Ált. isk. tanár	38032	84,7	99,7	0,3	-
Ált. isk. tanító	27260	93,9	53,0	47,0	-
Szaktunskáképző isk. tanár	5554	46,0	87,6	12,4	-
Nevelőtanár	2149	70,8	87,3	12,7	-
Szaktoktató	15764	19,0	17,9	63,6	18,5
Gyermekfelügyelő	3114	6,8	5,3	35,0	59,6

2.2 A felsőfokúak speciális tevékenységük szerint

A foglalkozási csoportoknak másik metszetét adja, ha beosztásuk szerint rendezük őket. Azért vontuk össze a vezetőket, a kutatókat, a szakértő-szaktanácsadókat, hogy a szakképzettségüket illetően megtaláljuk a közös és differenciáló ismérveket.

2.2.1 A vezetők

Ebbe a csoportba soroltuk valamennyi vállalat, intézmény vezérkarát (vezérigazgatót és helyettesét, igazgatót és helyettesét, valamint a műszaki és gazdasági vezetőt), a pénzügyvezetők vezetőit, az országos irányító szervek vezetőit (MT, minisztériumok és tömegszervezetek) és a tanácsok elnökeit és helyetteseit. Összesen 29 ezer vezető szakembert számálhatunk csoportunkban, akik közül a legnagyobb létszámot a gazdasági vezetők képviselik (közel 12 ezer fő). Őket követik a műszaki vezetők 9 ezer fő meghaladó létszámmal. A vállalatok legfelsőbb vezetői mindössze 6 ezer, az államigazgatás vezetői pedig 2 ezer egyszáz főt számlálnak.

Jellemző, hogy az ún. főprofilú szakképzettség koncentrációja nem tipikus a foglalkozásokban. Mindössze négy vezető-típusban éri el az egy szakterület aránya az ötven százalékot: a kereskedelmi vállalatok és pénzügyvezetők vezetőinél, a gazdasági és a műszaki vezetőknél. (Az első háromnál közgazdasági, az utóbbinál a műszaki végzettség dominál.)

Az egyetemest végzettek aránya a központi igazgatási szervek és az iparvállalatok vezetőinél a legmagasabb (59-54%). Az egyetemi diplomások aránya magasabb, általában 30-50% között van, a főiskolai végzettség csak 20-25%-os a foglalkozások többségénél. Kirívóan alacsony a gazdasági vezetők és a tanácselnökök iskolázottsága: az előbbieknél 30,6% a felsőfokúak részesedése, az utóbbiaknál 34,8%.

8 osztályt vagy annál kevesebbet végzettek is találunk még a munkakörökben. Itt a tanácselnökök „járnak élen” 8,1%-kal, őket követik a gazdasági vezetők, 5,3% alacsony képzettségűvel. A többi kategóriában 1,4-2,5% ez az arány.

A vezetői pályák betöltésére jogosító felsőfokú szakképzettség nincs, ide mindenféle diploma megfelel. Többnyire műszaki, közgazdasági és jogi végzettségűekkel találkozhatunk ezekben a foglalkozásokban, de kisebb arányban minden szakirány képviselve van.

2.2.2 A tudományos kutatók

Ebbe a csoportba közel 10 ezer szakember tartozik. A természet- és a társadalomtudományok hivatásos kutatóit, a vállalati műszaki (ipari) kutatókat, a mezőgazdasági (agrár és állatorvos), és a gyógyszerész kutatókat, valamint a felsőoktatásban oktató-kutató szakértőket soroljuk ide. Több mint 80%-uk műszaki- és természettudományos végzettségű.

A foglalkozásokat betöltők 80%-os szakmai főprofil-aránya meglehetősen általános. Itt is 100, illetve 95%-os az orvosok és jogászok súlya a nekik megfelelő foglalkozásokban.

Az utóbbi két területen 100 %-os az egyetemet végzettek aránya, másutt 80-90. Főiskolát végzettek csak a főiskolai oktatásban-kutatásban és a vállalati kutatásban (ipari, mezőgazdasági) találhatók 10-40 %-os arányban. E csoportra jellemző, hogy középfokúakat és annál alacsonyabb iskolai végzettségűeket nem nagyon találtunk benne.

2.2.3 A szakértő-szaktanácsadó

Az egyéni foglalkozások között műszaki, mezőgazdasági, igazságügyi és gazdasági szakértő, szaktanácsadói munkakörökkel találkozhatunk. Ezekben összesen 8826 főt számoltunk össze. A legtekintélyesebb a műszaki szakértők száma: 3806 fő tartozik ide.

Megnevezésükkel ellentétben nem jellemző rájuk annak a területnek bizonyított ismerete, amelynek szakértői, amelyben „szaktanácsot” adnak. A műszaki szakértők 48%-ának van csak műszaki képzettsége (ebből is csak 32%-uk a felsőfokú), a gazdaságiak 36%-ának (amelyből is csak 17% a felsőfokú), a mezőgazdaságiaknak 76%-a agrár szakember (48%-a felsőfokú).

Jellemző szakértőinkre, hogy sok közöttük a középfokon végzett (40-50%). Mindez azt mutatja, hogy ez a fontos szakmai kibontakozási lehetőség, amely az életpálya egyik csúcspontjává válhatna, ma még nem funkcionál megfelelően, ezért nem igényli a jól fölkészült szakembereket.

2.3 A középfokú foglalkozások

A különböző vizsgálati szempontok azt mutatták, hogy a nem fizikai középfokú foglalkozásokat négy fő csoportba érdemes sorolni. Nincs minden szakiránynak sajátos szakközépiskolája, de a középfokú szakismeretek megszerzését több minisztérium és a vállalat is segíti rendszeres, vagy céltanfolyamok szervezésével. A munkamegosztás fejlődése minden szakterületen igényli a középszintű szakemberek jelenlétét. Az viszont más kérdés, hogy az iskolai képzésnek mennyiben kell követnie ezeket a konkrét igényeket

2.3.1 A műszaki foglalkozások csoportjában

108-110 ezer szakember adatait vettük figyelembe. Ezek harmada technikus, másik harmada alsószintű vezető. A műszaki szakemberek szakmai koncentrációs hányada a rangosabb vezetői posztokon 80% körül van, a technikusoknál 70%-os, a brigádvezetőknél, diszpécserelnél 50%. A műszaki rajzolóknál csak 22% műszaki végzettségű található, viszont 60% körüli a gimnáziumban érettségizettek aránya.

A felsőfokon végzettek aránya általában 10% alatt marad ezekben a foglalkozásokban. (Kivétel: üzemi technológus 29,7%, építésvezető 22,6; üzemfenntartó 1,6, minőségi ellenőr 13,1% diplomás arányával.) A középiskolánál alacsonyabb iskolázottság 1,5 és 55,3% között szóródik; legkevesebb ilyen végzettségű található a technikus és az üzemi technológus munkakörökben. A fő képzettségi szintet adó középiskolai érettségi 40-90% között oszlik meg (technikusoknál átlagosan 90, a mezőgazdasági brigádvezetőknél 38%).

2.3.2 A közlekedési-forgalmi foglalkozásokban

30% körül ingadozik a műszaki szakemberek részesedése, 10% alatt van a felsőfokú végzettségűek aránya, 30-40%-os a középiskolát nem végzettek jelenléte.

A középiskolát végzettek 51-66%-os megoszlásából kitűnik, hogy ezekben a foglalkozásokban nem a szakképzettek, hanem a gimnazisták teszik ki a többséget. Mellettük jelentős még a műszakiak és a közgazdaságiak részvétele is.

2.3.3 A gazdasági jellegű középfokú foglalkozások

Ezek között találjuk a könyvviteli-számviteli foglalkozásokat, a pénzügyieket, az adminisztratív munkaköröket és a kereskedelmi, készletgazdálkodókat. Ide tartozik 25 kiemelt egyéni foglalkozás, amelyben 463 ezer dolgozót találtunk. Ezekben 22-73% közötti arányban vannak a gazdasági végzettségűek. A magas gazdasági szakértelmet igénylő egyéni foglalkozásokban a kereskedelmi szakmunkások, vagy a gyors- és gépirői szakiskolát végzettek dominálnak, ők emelik a koncentráció fokát (élelmiszerbolt, – vegyesbolt vezetője, adminisztrátor, gyors- és gépiró, bér- és munkaügyi nyilvántartó).

A középiskolát végzettek aránya persze fordított a szakmunkásokéval. Az ő részvételük a statisztikusai, a számviteli munkakörökben, a külkereskedelmi, áruforgalmi-értékesítési foglalkozásokban döntő.

Az itt tevékenykedő középiskolások megoszlására is jellemző a két-központúság: a közgazdasági képzettségűek mellett hasonló, sőt nagyobb arányban vannak jelen gimnáziumi érettségivel is; mégpedig a meglehetősen „rangos” foglalkozásokban (külkereskedelmi bonyolító, kiállítás és propaganda szervező, idegenforgalmi foglalkozású), vagy a „betanított” jellegűekben (adminisztrátor, gyorsíró, bérelszámoló). Néhány foglalkozásban a műszakiak súlya is említést érdemel.

2.3.4 Az egészségügyi foglalkozások csoportja

10 egyéni foglalkozásról esik szó, közel 60 ezer résztvevővel. A foglalkozások a mai osztályozási rendszer szerint eléggé eltérők: az ápolók, ápolónők a szakmunkások

közé tartoznak – elsősorban bérezési, szociális juttatási kedvezmények miatt – más foglalkozások viszont, (a védőnő, a gyógytornász, a mentőtiszt, a műtős stb.), a felsőoktatás körébe kerültek át az utóbbi években.

Figyelemre méltó, hogy az ápolónőket és a szülésznőket kivéve az itt dolgozóknak még a fele sem kongruens a munkakörében. Az iskolázottságot a középiskolai végzettség jellemzi. (Kivéve az ápolókat és a mentősöket; az előbbieken sok az alacsony iskolázottságú, az utóbbiakban magas a diplomások aránya.) Az alacsonyabb iskolázottsági szintet a 3 éves egészségügyi szakiskolát végzetek adják: 20-40%-ot foglalkozásoktól függően. (A diétásnővéri és a gyógytornász foglalkozásokban alacsony csupán arányuk.)

A középiskolások szakképzettségi szerkezetét tanulmányozva rögtön feltűnik a gimnáziumot végzetek magas, sőt meghatározó aránya. Az egészségügyi szak-középiskolai végzettség jó esetben a 20%-ot teszi csak ki. Más irányú szakképzettség nem fordul elő jellemző nagyságrendben.

2.4 Szakmacsoportok legjellemzőbb foglalkozásai

Az egyéni foglalkozások közül kiemeltük és egymás mellé tettük azokat, amelyek a legismertebbek, vagy a legnépesebbek, tehát legalkalmasabbak az egyes foglalkozási csoportok jellemzésére. Nem mindegyik egyformán népes szakma: míg több mint 36 ezer mérnököt számoltunk össze, addig pszichológusból csak 643 főt tartottak nyilván 1980-ban. (19. táblázat.)

A táblázat bemutatja a szakmai koncentráció fokát ezekben a foglalkozásokban. Jól látható, hogy ez a felsőfokú munkakörökben magasabb, mint a középfokúaknál, a hagyományos értelmiségi pályákon magasabb, mint az újabbakon.

A középfokú munkakörök közül a technikusok helyettesíthetősége látszik a legkevésbé rugalmasnak, a többi foglalkozásban alig éri el a „profi” szakemberek aránya az 50%-ot, tehát „jól” helyettesíthetők.

Ugyanezekben a foglalkozásokban az iskolai végzettségi szintek igen eltérők. Középfokúnál is alacsonyabb végzettségű alig található a felsőfokúak (kivéve a művészeket), a középfokúak között a könyvelők, a titkárnők és az egészségügyiek elég magas arányban (20, 17, 13%) alacsony iskolázottsággal rendelkeznek.

A konkrét iskolai végzettség iránti igény meghatározza a helyettesíthetőség fokát. Az egyetlen szakirányú és szintű iskolai végzéshez való ragaszkodás kizárja az alacsonyabb iskolázottságúak térhódítását az adott foglalkozásokban. Másutt úgy tűnik, és ez nehezen magyarázható, hogy egyes szakemberek nemcsak azonos szinttel és más szakiránnyal, de más szakiránnyal és alacsonyabb végzettséggel is helyettesíthetők.

19. táblázat

Egyes felső és középszintű szakmacsoportok legjellemzőbb foglalkozásaiban a szakmai koncentráció mértéke

A foglalkozásnak megfelelő szakképzettek aránya az összes ott dolgozóhoz viszonyítva (%-ban)

Foglalkozás	egyetemet	főiskolát végzettek	középfokot	Együtt
Állatorvos	100,0	-	-	100,0
Mérnök	45,7	10,3	3,0	59,0
Ügyész, bíró, ügyvéd	100,0	-	-	100,0
Üzemgazdász	4,7	20,2	23,2	48,1
Tervező közgazda	22,5	8,1	30,4	61,0
Külker. üzletkötő	14,7	20,1	13,3	48,1
Piackutató	14,5	8,1	19,7	42,3
Orvos	100,0	-	-	100,0
Gyógyszerész	100,0	-	-	100,0
Középisk. tanár	62,2	12,1	0,2	74,5
Tanító	0,6	49,4	43,8	93,9
Könyvtáros	5,3	22,2	39,9	67,4
Pszichológus	58,8	16,8	31,3	54,0
Művész	5,9	-	-	58,8
Technikus	54,2	54,8	73,0	68,8
Statisztikus	32,4	47,8	62,7	61,7
Könyvelő	60,5	63,0	50,4	37,2
Ápolónő	30,0	36,9	26,5	11,4
Szülésznő	-	25,0	42,0	28,8

3. TERVEZÉSI KÖVETKEZTETÉSEK

A szakképzettségi formák, illetve a foglalkozások közötti különbségre vonatkozó információkat föl lehet használni mind a munkaerő, mind az oktatás tervezésében.

A szakmák, a foglalkozások a vizsgált szempontok szerint osztályozhatók, csoportosíthatók, jellemezhetők, következőképpen a tervezés során differenciáltan kezelendők. Feltételezzük, hogy minél jobban helyettesíthető egy szakma, annál kevesebb gondot okoz: nem kell a képzési létszám tervezésekor minden vele szemben állítható szükségletet kielégíteni. Fordítva: amennyiben csak egy szakmával tölthető be bizonyos munkaköri csoport, úgy az iránta megjelenő kereslet egészére kell a kínálati létszámot tervezni.

Ha tehát abból indulunk ki, hogy a fölkészítés szintjei és irányai eredetileg bizonyos munkaköri követelmények alapján szerveződtek, akkor a mai eltérések azt az utat is jelölik, amely a munkamegosztás változása miatti elmozdulásokhoz vezetett.

Kétféle módon lehet ugyanis gondolkodni a különbözőképpen helyettesíthető foglalkozásokról. Az egyik gondolatmenet lényege a különbségek objektivitásának tagadásában fejezhető ki. Ebből a megközelítésből föltételezzük, hogy eredendően minden foglalkozás egyforma szakszerűségi igényt támaszt. Ha ez igaz, akkor a mai foglalkoztatási követelmények nem azonos értékűek, illetve nem mindegyik szakma változását tudta követni a szakképzés. A formális szakképzettség és a foglalkozásban rejlő tartalmi töltés eltérése vezetett oda, hogy a követelmények föllazultak, ezért többféle képzettségi típus is megfelelhet. Ezt a folyamatot erősítette a szakemberhiány, a merev iskolai szakképzés és a teljes foglalkoztatás. Ha azt föltételezzük, hogy a foglalkozások egyformán szigorú szakszerűségi igénye esetén egymással nem, vagy csak nehezen helyettesíthetők, akkor nem érdemes kutatni különbségeiket, sajátosságukat, hanem mielőbb teljes összhangba kellene hozni foglalkoztatásukat és képzésüket.

A másik irányú megközelítéssel nem vetjük el az előbbi gondolatmenet kiinduló föltételezését, nevezetesen az „eredő” azonosságot, de nem törődünk vele. A meglévő, tehát a kialakult helyzetet adottságként kezelve fogadjuk el a foglalkozások jelenlegi eltéréseit. Javaslatainkat ez utóbbi álláspont szerint állítottuk össze.

Itt szólnak a fizikai foglalkozásokról, azaz a szakmunkás végzettségű munkavállalókról, akiknek elhelyezkedését elemezve kiderült, nem lehet őket a nem fizikai állomány piaci-pozíciói szerint csoportosítani. Az egyes szakmák ugyanis csak egy-egy adott szakmai csoporton belül konvertálhatók, illetve helyettesíthetők egymással. Ezeket az egy „bokorhoz” tartozókat pedig amúgy is rokonszakmának tartjuk, nevezük. A helyettesítések pedig annál többször fordulnak elő, minél inkább specialistákat képeznek az iskolák az OSZJ³⁰ szerint.

Az is nyilvánvaló, hogy minél kevesebb speciális elméleti szakismeret, kevés szakmai rutin-fogás kell egy foglalkozáshoz, annál inkább lehet felkészületlenül betölteni. Ily módon a felszolgálók, a bolti eladók szakképzetlenül is könnyen helyettesíthetők.

Egyébként is más hangsúlya van a fizikai foglalkozásváltásnak, hiszen nem fűződik hozzá hosszú idejű szakmai iskolázás, a gyakorlat pedig az általános manuális készségek kialakítása után – a tapasztalatok szerint – fiatal korban gyorsan megszerzhető. (A 20. táblázat adatokat tartalmaz a fizikai foglalkozások betöltésének tapasztalatairól). Nem tartjuk fontosnak, hogy a továbbiakban részletes vizsgálatot végezzünk a fizikai foglalkozások központi tervezési kérdéseiről, szerintünk ezeket és képzésüket is egyre inkább ki lehet tenni a munkaerőpiac hatásainak.

A konvertálhatóság és a helyettesíthetőség közös keresztszete a már említett négy fő típusba tereli a foglalkozásokat.

Az első típusba tartozók a nem helyettesíthető, de meglehetősen jól konvertálható foglalkozások (például a jogászok, illetve a jogi-igazságügyi munkakörök). Elméleti és tapasztalati úton is bebizonyosodott, hogy ahány ilyen státusra szüksége van a társadalomnak, azt jogászokkal kell betöltenie. Következmény: legalább ennyi diplomásra van szükség, de jóval több is el tud helyezkedni, hiszen más (pl. igazgatási, gazdasági) munkakörökben is jól hasznosítható a szaktudásuk. Az ilyen foglalkozásoknál a szakképzési kibocsátási létszámvolument csak az alsó határon ésszerű limítálni.

A munkaerőpiacon a jogászok elég kedvező helyzetben vannak, mert válogatási lehetőségük van. A kereslet támasztásában az igazságügyi ajánlatoknak kell prioritást

A szakmunkás foglalkozások betöltőinek szakképzettsége

A foglalkozások neve	A munkakör száma (db)	A foglalko- zásnak megfe- lelő képze- tség aránya (%)	Rokonszak- mával betöltők aránya (%)	Más szak- képzett (%)
Gépszereelő és karbantartó	111,846	80,0	4,0	16,0
Építő	82,866	90,3	0,5	8,7
Villanyszerelő	69,969	92,1	3,5	4,4
Gépi forgácsoló	58,119	90,5	3,9	5,6
Asztalos	49,234	66,9	14,1	19,0
Szobafestő és mázoló	40,030	91,1	5,8	3,1
Ruhakészítő	34,464	83,9	3,2	12,9
Mechanikai műszerész	29,868	63,1	17,4	19,5
Vájár	21,301	90,0	2,1	7,9
Felszolgáló	19,786	54,4	23,1	22,5
Fodrász	17,252	98,6	0,2	1,2
Kertész	16,346	38,6	12,9	48,5
Elektroműszerész	14,592	47,8	37,5	26,7
Szerszámkészítő	11,123	78,5	14,7	6,8
Kovács	8,439	91,3	2,1	6,6
Mezőgazdasági gépész	7,779	40,2	35,9	23,9
Cipőkészítő	7,761	75,2	11,5	13,3
Szövetkészítő	7,576	87,3	2,7	10,0
Szerkezetlakatos	4,614	71,7	20,3	8,0
Bányaelektrolakatos	440	54,1	39,6	6,3

kapniuk. Ezeket a munkaköröket szakmai rangjuk mellett magas társadalmi megbecsüléssel (kereset, élet- és hatótér, mentesítések) célszerű támogatni, így válik elérhetővé, hogy a legfontosabb posztokra válogatási lehetőség is nyíljon.

A második típusba a jól helyettesíthető munkakörök és a jól használható foglalkozások tartoznak. Ezek közül kiemeljük a gazdasági munkaköröket és a diplomás közgazdászokat, akiknek közel 40%-a nem gazdasági munkakörben tevékenykedik, illetve tudjuk, hogy a gazdasági munkakörök több mint felében más végzettségű szakember található.

Mit is jelent ez a létszámtervezés számára? Sem alsó, sem felső határt nem kell szabni a szükséglet miatt a fölvetelnél, és a tanulás közbeni szelekciót is be lehet iktatni, sőt erősíteni lehet a minőségi szakemberképzés érdekében.

Mi várható ugyanakkor a diplomás közgazdász piaci perspektíváit nézve? Ha olyan kevés közgazdászt képezünk (alacsony jelentkezés, erős szelekció, vagy a két tényező együtt), hogy helyettesítésük már nehézségekbe ütközik, akkor ez erős teljesítő hatást gyakorol a másutt dolgozó közgazdászokra (nő a „közgazdász” közgazdák megbecsülése), amely megnöveli a jelentkezéseket. A nagyobb választási lehetőség

folytán a hallgatók jobban állják a követelményeket, tehát nő az új belépők száma. Ha sokan lennének a sokféle kereslettel szemben (ne felejtjük el, hogy piaci pozíciójuk nagyon jó!), akkor az elhelyezkedési nehézségek bizonyára a csökkenés irányába tolnák el az utánpótlást.

A harmadik típust a rosszul konvertálható szakismeretekhez kapcsolódó, nem helyettesíthető foglalkozások teszik ki. Erre legjellemzőbb az orvos. Az egészségügyi ágazat és az orvostudományi egyetemek létszámterveit meglehetősen pontosan kell elkészíteni, mert kisebb eltérések is komoly feszültségeket okozhatnak.

Az orvosok munkapiaci helyzete sajátos: kedvező számukra a biztos pozíció (az orvosi munkaköröket csak ők tölthetik be), viszont kedvezőtlen, hogy teljes egészében rá is vannak szorulva ezekre. (Anélkül nem válhatnak foglalkozást, hogy nagyot ne veszítsenek!) Ezt a kedvezőtlen pozíciót némileg enyhíti számukra az „általános” szakmai fölkészülés, hiszen csak munka mellett szakosodnak. Ezért a kezdő munkahely megválasztása – amely többnyire szakválasztás is – elvileg teljesen szabad.

A kereslet biztonsága szinte teljes egészében a képzési terv, illetve a tanulmányi szakasz függvénye. Sajátos, hogy a munka közbeni szelekcióra rendkívül csekély mód nyílik, talán ezért működik minden továbbképzés közül a legjobban és legrendszeresebben az orvosoké.

A negyedik típus a viszonylag kevés helyen beváltható, de jól helyettesíthető foglalkozások köre. A középfokú szakképzettséget igénylő foglalkozások, a természettudományos diplomások zöme tartozik ide. Néhány főiskolai végzettségi igényt igazoló államigazgatási munkakör (tanácsi előadók, vezetők) és a diplomás szakmává előlépett pedagógiai és egészségügyi foglalkozások egy része is ide sorolható. Ebben a csoportban a „rosszul konvertálható” minősítés csak a mai hazai munkaerő piaci pozíciói alapján igaz, hiszen az ide sorolt képzettségek nagy része elvileg sok helyen felhasználható ismereteket takar. A terciér szektor fejlődése, a szociális gondozói hálózat bővülése, a családi, települési, életmódbeli kedvező változások szívesen felszívnák az említett szakképzettségeket, olyan munkaköröket teremtve, amelyekbe jól lehetne konvertálni őket.

Külön figyelmet érdemelnek a természettudományos egyetemi végzettségűek, akiknek szaktudásával a munkáltatói szféra nem sokat tud kezdeni (holott sok minden feladatot velük kellene megoldani), s tájékozatlansága révén más végzettségűekkel töltik be a munkaköreiket.

Meg kell állapítanunk, hogy az e csoportba tartozó foglalkozásokat választók elhelyezkedési és munkavállalási pozíciója ma a leggyengébb valamennyi foglalkozási típus közül. Külön rontja helyzetüket, hogy a számukra kedvező munkakörök könnyen betölthetők. A gimnáziumi érettségivel (és tanfolyami végzettséggel) rendelkezők igen nagy arányban találhatók ezekben a munkakörökben.

A munkáltató a könnyebb ellenállást keresvén, vagy azért alkalmaz inkább gimnazistákat, mert azok szélesebb, jobban megalapozott, általános tájékozottsága kedvezőbb talajt jelent a szakmai betanításhoz, vagy mert a viszonylag felelős munkavégzéshez a szakképzettek kevésnek tartják a fizetést, ezért maguk adják át álláshelyeiket a munkát kereső gimnazistáknak.

A középfokú szakemberek elhelyezkedését a szakmunkás munkakörök betölthetősége is megkönnyíti, föllazítja és pozíciójuk egyébként is könnyen védhető. Ezért létszámaikat nem célszerű korlátozni.

Külön csoportba tartozik a gimnáziumok létszámtervezése. Megállapítottuk, hogy minden helyettesíthető foglalkozásban tömegesen fordulnak elő, nemcsak a szakemberhiányos területeken, de a legkülönbözőbb beosztásokban. Ennek alapján kijelenthetjük, hogy *a gimnáziumi érettségi jól fölhasználható képzettség*, különösen, ha még e képzés viszonylag alacsony költségeit is hozzávesszük.

Számot kell vetnünk azonban két ellenvetéssel is. Az egyik szerint a gimnazisták minden szabad helyre beáramlanak, a kedvezőtlen munkahelyekre is, mert piaci pozíciójuk tulajdonképpen gyenge. Piaci helyzetük minősítése nem minden gimnazistára igaz. Főként a falusi lányok helyezkednek el nehezen, a nagyobb városokban könnyen találnak hamar megtanulható munkát. Ezeknek elhelyezkedési lehetősége legalább olyan kedvező, mint a többi négy éves képzést követően, sőt pályaválasztásuk életkorban kedvezőbb és jóval nyitottabb.

Mások azzal érvelnek, hogy a gimnazisták aránya a középiskolások között — ha azokat szakokra bontjuk — a legmagasabb (mint egy szak). Ez valóban igaz, bár ha a továbbtanulók számát is figyelembe vesszük, nincs olyan lényeges mennyiségi különbség a gimnáziumban érettségizettek és a szakközépiskolai szakokon végzettek között.

Létszámtervezésüket illetően nem tartjuk szükségesnek a felső korlátot, az alsó limitet viszont a felsőfokú továbbtanulás „merítési” igénye adja meg.

A jól konvertálható foglalkozásokra a fölkészítés két megoldás között választhat. Az egyik szerint erősíteni kell a speciális vonásokat, tehát amelyek bizonyos munkafeladatok teljesítését segítik, egyben mérsékelik az általánosan hasznosítható ismeretek körét. A másik álláspont lényege az általános ismeretek bővítése, illetve a speciális tudnivaló sokféle fölhasználhatóságának megtanítása. Míg az előbbi az elmozdulást merevíti, addig ez utóbbi rugalmasabbá teszi a foglalkoztatást, ezáltal a szakképzési szerkezet és a szükséges munkaerő közötti összhang megteremtésére nyílik mód.

Föltehető, hogy a konvertábilis foglalkozásokat, szakmákat elsajátítók nagyobb szabadságfokkal lesznek képesek megjelenni és mozogni a munkaerőpiacon mint a szűk profilú felkészültséget képviselők, amely a munkavállalói privilégiumok elenében hat. Ezt a hátrányt viszont bőven kárpótolja a munkaerő rugalmasabb átrendezősége. Ezért a rövidlátó gondolkodást félretéve, a munkáltatóknak az iskolától a minél jobban megalapozott, sok helyen hasznosítható tudású szakembereket kellene szorgalmazniok. Ez esetben természetesen fölállalva a konkrét betanítás pótlólagos terheit.

Az iskolai oktatásban a konvertálható tudás erősítése egyben a működési autonómia előfeltétele. Az iskola elsődleges feladata ugyanis az időtálló művelődési értékek és az életkornak megfelelő szocializáció és képességfejlesztés. Ezek olyan pedagógiai feladatok, amelyek vállalására szerveződött az iskola, végrehajtásuk másutt nem is lehetséges. A túl konkrét szakképzés egyrészt erősen lecsökkenti az alapfeladatok sikeres megvalósításának esélyét, másrészt állandó lehetetlenülést okoz szervezetében az oda nem illő, kevés valódi sikert hozó programok vállalása miatt.

4. A SZAKMAI ÉLETUTAK TERVEZHETŐSÉGE

Az előzőekben (1—3. pontokban) az egyéni foglalkozásokat a szakképzettségek aspektusában vizsgáltuk. Nagy súlyt fektettünk a szakmák megkülönböztetésére, a szükséges és elégséges szakképzettség megjelölésére. Ebben a pontban a foglalkozá-

soknak más metszetét vizsgáljuk: a vertikális hierarchia szerint csoportosítjuk őket. Bizonyos mértékig összezsúsztatjuk a különböző tevékenységfajtákat, mivel a beosztások jellegét domborítjuk ki.

Az oktatási tevékenységnek nagy szerepe van a társadalom formálásában. Ezért az oktatás tervezése egyben a társadalom-tervezésnek is egy jelentős területe. Ha arra gondolunk, hogy egyetlen időpontban a magyar népesség több mint negyed része részt vesz valamilyen szervezett oktatási formában – túlnyomórésztük „főfoglalkozásban” – akkor szűkebb családjaikkal együtt a társadalomnak legalább háromnegyed része állandóan érdekelt ebben az ellátásban, és közvetlenül, vagy áttételesen ki van téve hatásának, és ez a hatás nem mellékes: befolyásolja világképünket, alkotókészségünket, értékeinket, társadalmi közérzetünket.

Másoldalról nézve tudomásul kell venni, hogy mindenki részt vesz az oktatás valamilyen formájában és nem tagadhatjuk, hogy az iskolai (iskolázási) pályafutásunk egész szakmai életutunkat befolyásolja.

Ha az iskolai nevelés-oktatás ilyen közvetlen kapcsolatba hozható az életpálya egészével, akkor érdemesnek tartjuk föltárni ezt az összefüggés-rendszert. A képzési célok, az iskolai struktúra és a tartalom tervezése csak akkor lehet céltudatos, ha a kimunkált terv valóban érdemi program, ha pontosan tudja, hogy mire vállalkozik és mit akar elérni.

4.1 A kereslet és a kínálat összefüggései

A munkaerő-struktúra prognózisokban a két fő tevékenységi csoport (fizikai és nem fizikai állomány), valamint ezeken belül a szakmai irányok szerinti differenciák képezik a strukturálódás alapját. Ez a szerkezet könnyen összevethető az iskolai szintekkel és irányokkal, ezért is alakították ki így. Minden foglalkozási kategóriához hozzárendelhető valamely iskolai végzettség.

Ha az elhelyezkedési lehetőségek felől közelítünk, akkor láthatjuk, hogy nem ilyen egyértelmű az összefüggés a megfigyelt két struktúra között. A szakképzettségek eddigiekben tárgyalt vonásai oda hatnak, hogy a tervezett egyenlőség kizárólag papíron igaz.

Ezért a munkaerő-gazdálkodás mindennapos gyakorlata nem tud sokat kezdeni a távlati tervezésben használt szakmai csoportokkal. Mint már említettük, a kereslet és a kínálat számszerű egybeeséséből semmiféle garancia nem következik a hatékony foglalkoztatás megteremtésére. A különböző szintű szakmacsoportok ugyanis homogén tömbként állnak szemben a sokszínűen árnyalt követelményeket hordozó munkakörökkel. Azonos iskolai végzettséggel valójában azonos eséllyel lehet pályázni többféle foglalkozásokra, nincs alkalmas fórum, módszer, igény a munkaköri alkalmasságot jobban kifejező tulajdonságok földerítésére. Az alkalmazási gyakorlat e téren rendkívül igénytelen, ezért a szükséges szelekció mozgásterét is csak rendkívül korlátozott lehet. A tervezésben jelentős mozgást indítana meg, ha sikerülne olyan munkaerőcsoportokat képezni, amelyek közvetítik és hangsúlyozzák a munkaerővel szembeni minőségi igényeket is. Erre tettünk kísérletet, amikor a „FEOR”-ból kiindulva az egyéni foglalkozásokat a velük szemben támasztható követelmények alapján rendeztük össze. Egyrészt a foglalkozások általános jellemzői szerint, majd az eltérő jellegű munkahelyek (nagy- vagy kisüzem, termelő vállalat, vagy

infrastrukturális intézmény) sajátos elvárásaival a foglalkozási csoportokat tovább árnyaltuk.

Az első megközelítésben – természetesen további bontás, finomítás is elképzelhető – a csoportosítás alapján kezelt követelményeket két részre bontottuk. Az elsőbe az „ellenőrizhető” tartoznak, amelyek megléte formálisan, dokumentumokkal igazolható. Ilyenek az iskolai végzettség szintjét, a posztgraduális végzettség jellegét vagy a nyelvtudás fokát tanúsító bizonyítványok, és a szakmai tapasztalatot, az előző munkavégzés eredményeit tükröző munkahelyi minősítések.

A „bizonyítványokra” jellemző, hogy nincs abszolút értékük; a mindenkori képzési rendszer működésétől és a munkahelyi követelményektől függenek. A szak tudást igazoló dokumentumokról az is elmondható, hogy azok a képesítés megszerzésének helyétől, időpontjától függően eltérő tudást igazolnak, emellett nem föltétlenül tükrözik tulajdonosaik tényleges ismereteit. (Az önképzés módosító hatására gondolunk.)

Azonos értékű bizonyítványok között is találhatók különbségek kiállítóik eltérő értékelési módszere, differenciált értékrendje miatt. (Ismeretes, hogy ugyanazon minősítés mást jelent a gyenge, mást az elit iskolák tanúsítványában.)

A mai foglalkoztatási gyakorlat elsősorban a könnyen igazolható – ellenőrizhető követelmények rendszerét építette ki. Ez veszélyes, mert a formális tényezők mögött sokszor rejtve maradnak az érdemi követelmények. A bizonyítványok közül is túlzott jelentőséget tulajdonítottunk az iskolai bizonyítványnak. A munkaköri alkalmasság eldöntésében az iskolai végzettség a meghatározó elem, amit csak részben motivál a további ismeretterjesztés igazolása. Például az önképzéssel elért eredményeket alig veszik figyelembe, jellemzésére kevés helyen található megfelelő rubrika. Már az is előrelépést jelentene, ha minden fontos kritérium (nyelvtudás, tudományos munka stb.) megfelelő figyelmet élvezne és hasznosulna a munkakörök ellátásában.

A munkaköri alkalmasság további összetevői azok a tulajdonságok, amelyek birtoklása, érvényesülési foka, avagy egyértelmű hiánya viszonylag nehezen igazolható. A bizonyítványok közvetve, bizonyos mértékig ugyan jellemzőek tulajdonosuk személyiségére, de az az információ kevés, sőt félrevezető is lehet a munkaköri alkalmasság megítéléséhez. (Az iskola mást és máshogy figyel!) Az egyes munkakörök hatékony betöltéséhez szükséges személyiségjegyek igényes feltárása a mai munkáltatói gyakorlatban hiányos, mert ez szakszerű célvizsgálatokat, többszemponútú megfigyelést, s a munkavégzési eredmények folyamatos elemzését igényelné.

A hazai és a külföldi szakirodalomban meglehetősen bizonytalan, egymásnak ellentmondó állásfoglalások találhatók a munkaköri alkalmasságot igazoló személyiségjegyek feltárásáról, ellenőrzési lehetőségeiről. Jellemző, hogy még a vezetőkkel szemben sem fogalmazódtak meg jól rendszerezett, érdemi követelmények. A hazai gyakorlatban a próbálkozások szintjén sem tartunk. Sem a kiválasztás, sem a beváltás minősítését, foglalkoztatási következtetések levonását nem befolyásolják tudatosan a követelmények, csak a háttérben és intuitíve érvényesülnek.

Milyen körülmények játszottak közre a tényleges szakmai alkalmasság mérésének háttérbe szorításában? Elsőként a szakemberhiány fölszámolásának húsz éves időszakájában (1950–1970) kialakult és megrögződött adminisztrációs gyakorlat hibáztható. *A kvalifikált szakemberhiány pótlása ugyanis lényegretörő módon egyetlen tényezőzt fetisizált: az iskolai bizonyítványt.*

A közvetlen tervutasításos rendszerben azért sem érvényesülhettek további követelmények, mert mások voltak az egyes munkakörök betöltésének követelményei elméletileg és másra volt szükség a tényleges boldoguláshoz. Emiatt az *elméleti kutatások háttérbe szorultak*, a gyakorlatban pedig a valóságos viszonyok érvényesültek. (Az irányítók nem lehettek elég okosak, az irányítottak pedig eléggé önállótlanok.)

Vizsgálatunk során az alkalmasságot kifejező követelmények alapján csoportosítottuk az egyéni foglalkozásokat. Az eddigiek szerint külön kezeltük a fizikai és a nem fizikai foglalkozásokat. Bár e technikai haladás révén lényeges elmozdulás történt e munkatípusok összemosódása felé, azonban elég markáns még ma is az eltérés szétválasztásukhoz. (Még a fejlett ipari országok is elkülönítve kezelik őket.)

A fizikai foglalkozások kvalifikációs követelményrendszerét a tevékenység tartalma, funkciója, a termeléshez való kapcsolata, valamint a lakossági szükségletek kielégítésében betöltött szerepe határozza meg. Ennek megfelelően megnevezhető a „termelő munkások” kategóriája, amelyen belül a gépesítettség színvonala szerint további kilenc típus képezhető.³¹ A szintek átfogják a kézműves jellegű munkától a részlegesen vagy teljesen automatizált berendezéseken végzett valamennyi tevékenységet. Megkülönböztető érvényű a munkavégzés közbeni technológiai folyamatokba való beavatkozás szükséges mértéke is.

A szakképzettségre és az általános műveltségre vonatkozó követelményeket a gépesítettség színvonal, a beavatkozás igénye, illetve a termelési folyamat megértésének szintje együttesen határozzák meg. Az általános műveltséghez szükséges szint általában szoros összefüggésben van a gépesítettség fokával, amelynek indoka, hogy a növekvő értékű és bonyolultságú gépek, berendezések kezelése magas, illetve növekvő munkakultúrát tételez föl.

A termelési folyamathoz kapcsolódás jellege szempontjából külön kategóriákat képviselnek a „karbantartók”, a „gépbeállítók” és a „meósok”. Tevékenységük általában szorosan kötődik és igazodik a termeléshez, annak eszközeihez, színtereihez, de munkájuk tartalma, jellege és irányultsága egészen más. Jellemzésükre elmondható, hogy gyakran változó föltételek mellett, többnyire önállóan vagy kisebb csoportokban dolgoznak, amely miatt teljesített feladataiknak következményeit elviselni kényszerülnek.

Hasonló követelmények érvényesülnek a nagyüzemi termeléstől távolabb eső fizikai munkák elvégzőivel szemben. Ebben a körben élesen elkülönül a kifejezetten lakossági szolgáltatások végzésére specializálódott „szolgáltató”; a többnyire szervízhalózathoz foglalkoztatott „szerelő”, a többféle feladat végrehajtására alkalmas, pl. kisebb intézmények zavartalan üzemelési föltételeit megteremteni képes „ezermester” (egészségügyi és művelődési intézmények fűtője, karbantartója, szerelője egyszemélyben), valamint a fizikai jellegű tevékenységét teljes önállósággal szervező- és vállaló „kisiparos”, „kisvállalkozó”.

Ez utóbbi foglalkozási csoportok betöltéséhez általában szükséges a középfokú általános és szakelméleti ismeretek elsajátítása. E követelmény alól még ideig-óráig kivételt képeznek az egyszerű kézi munkát végzők, illetve a szalagszerű termelési eljárásokon tevékenykedők. Számukra elfogadható megoldást jelent a munkahelyi betanítás.

Az önálló tevékenységeket ellátóknak a szakmai rutin megszerzéséhez fokozódó igényességű feladatok ellátásából kell tapasztalatokra szert tenniük, még akkor is, ha a szakképzés közvetlenül e foglalkozásokra készít fel.

A fizikai dolgozókkal szembeni kritériumok között is nagy a jelentősége az egyéni képességek, készségek, adottságok feltárásának, fejlesztésének, alkalmazásának. A kreativitás például valamennyi munkakörben alapkritérium, szintjének a hatékony munkavégzés, az „előrejutás” alapfeltétele. Általános érvényű igény a rugalmas alkalmazkodás képessége is, amely nem a passzív belenyugváson, hanem az adott szituáció átlátásán, megértésén alapszik.

A munkaerő-gazdálkodás mai gyakorlata nem alkalmazza következetesen a kritériumokat a munkaerő minősítésében. A kereseti arányok is torzok; nem a teljesítmények valós viszonyait tükrözik, s így nem adnak megfelelő visszajelzést a munkavégzőknek ahhoz, mennyiben felelnek meg ténylegesen a követelményeknek. Abban is tájékozatlanok maradnak, hogy képességeiket, készségeiket milyen arányban lenne célszerű továbbfejleszteniök, hol kamatoztassák azokat.

A nem fizikai foglalkozásokat a következőképpen csoportosítottuk:

1. Felső vezető
2. Kutató-fejlesztő, egyetemi tanár
3. Szakértő-szaktanácsadó
4. Középvezető
5. Szakelőadó I. (Felsőszintű szakértő)
6. Alsószintű vezető
7. Szakelőadó II. (Középszintű szakértő)
8. Egyszerű, illetve rutinjellegű nem fizikai

A nyolc csoport kialakításában a következő megfontolások játszottak szerepet:

- * Valamennyi kategória legalább középiskolai végzettséget igényel. Az 1–5 csoportokban felsőfokú, sőt az első három kategóriában egyetemi szintű iskolázottsági szint a követelmény. Az iskolai végzettséget tehát összességében három foglalkozási csoportban ki lehet fejezni.
- * A posztgraduális képzettségre vonatkozóan azonban eltérő követelményeket vonzanak a vezetők és a beosztottak. A „felső vezetőt” azonban nem a posztgraduális képzésben szerzett vezetési specializáció helyezi a másik két egyetemi diplomát igénylő csoport elé, ahol a szakmai elmélyülés, illetve a tudományág kiterjesztése a követelmény. A vezetőnél általában az előző munkaköri tapasztalatszervezés és eredményesség a döntő, amely nagyobb egységek munkájának összefogására, szervezésére, irányítására irányult. Ez viszont e téren behozhatatlan előnyt nyújt a kizárólag egyéni teljesítményt fölmutatóval szemben.
- * A nem fizikai foglalkozások leírt hierarchiáját tulajdonképpen a nem dokumentálható tulajdonságok motiválják. Megfigyeltük, hogy az általunk vizsgált személyiségjegyek közül hányal kell számolni egy-egy csoporton belül. Vizsgáltuk a kreativitást, a döntési, irányítási és szervező képességet, a társadalmi érzékenységet és a kommunikációs szintet. Egyértelműen kiderült, hogy a vezetői munkakörök igénylik a legtöbb féle ismérvet (kockázatvállalás, döntési képesség, irányító-szervező képesség stb.), illetve a csoportok nagy többségében az átlagost jóval meghaladó szintű, sokirányú képességet követelnek. Ugyanakkor a szakmai előrejutáshoz, az igényes és alkotó munkához viszonylag kevesebb fajta, de nagyon jellemző ismérv szükséges.

4.2 A szakmai életutak tervezésének lehetőségei

A munkaerő-tervezés azért igyekszik azonosítani a foglalkozásokat az iskolastruktúrát tükröző szakképzettségekkel, mert az összehangolás megoldható formáját keresi (bányász szakmunkás munkakör ↔ bányász szakmunkás végzettség, gépészmérnöki munkakör ↔ diplomás gépészmérnök). Ezt a felfogást jól alátámasztja az a társadalmi törekvés, amelynek értelmében az emberek zöme tanult szakmájában kíván elhelyezkedni; valamint az ezzel összecsengő gazdálkodási föltételezés, amely szerint a hatékony munkavégzést segíti, ha a szakképzettségeket igénylő foglalkozásokat megfelelő iskolai végzettséggel töltik be. Anélkül, hogy ezeknek az összefüggéseknek érvényessége módosult volna, átalakultak a folyamatokat meghatározó motivációk: hangsúlyeltolódások jelentkeztek. Már az első munkaerő-piaci vizsgálatok jelezték, hogy az elhelyezkedési szándék és a szakképzettség szoros összekötése nem tartható a korábbi módon. (A korábbi tervezési gyakorlatnak is része volt a szakmaelhagyások elemzése.) A szakmák közötti mozgás okai egyre bővülnek, s a jövőben új tényezők erősödése is várható.

(1) Az egyének elhelyezkedési törekvései jóval sokrétűbbek annál, mint ahogy azt az eddigiekben figyelembe vettük. Úgy tűnik, egyre fontosabb szerepet játszhat a jövőben a saját elgondolások megvalósítására törekvés, amelyhez mind tágabb teret nyújtanak az önállósuló gazdálkodási formák, ezen belül a vállalkozási lehetőségek. Az életkori sajátosságok, vagy a családi kötıtségek is sokszor hozzák kényszerhelyzetbe a munkavállalót, gyakran föl kell áldozniok szakmai ambícióikat (ha van ilyen) anyagi előnyökért. A kiegyensúlyozódó szakember-ellátottság pedig korlátozza a fiatal generációk gyors kifizési lehetőségeit, illetve a kedvező elhelyezkedés érdekében sok esetben az áttelepülés ódiomát kell vállalni. A korlátozott előmenetel viszont együttjárhat a szakmaelhagyás tömegesen megnyilvánuló jelenségével: a pályakudarcc miatti módosítással.

(2) A hatékony foglalkoztatás igényeit egyre kevésbé lehet a szakképzettségre leszőkíteni. A munkaköri alkalmasság további tényezők föltárásával, az iskolázottság növekedésével párhuzamosan kibontakoznak az érdemi szelekció formái, miáltal elfogadott pályaképek alakulnak ki arra nézve, hogy miként kerülhet a munkavégző a legcélszerűbb, egyben leghumánusabb módon a számára legalkalmasabb munkahelyre.

A rugalmasság és hatékonyság együttmozgása önmagában véve is ellentmond az iskolák foglalkozásra koncentráló fölkészítésnek. A teljes foglalkoztatás megtartása szükségszerűen a munkavégzéshez való jogot akceptálja, míg intézményenként a hatékony foglalkoztatás kényszeríti ki, hogy milyen ismérvek alapján kerüljön a jelölt a pályázható munkakörökbe.

Milyen jellegű mozgásokat találunk, illetve milyen elmozdulásokra számíthatunk a foglalkozások között?

A fizikai és a nem fizikai foglalkozások csoportjait összecsúsztatva a következő sorrendet állíthatjuk föl:

1. Felsővezető
2. Kutató
3. Szaktanácsadó
4. Középvezető

5. Szakelődő I.
6. Alsósztintű vezető
7. Kisiparos, kisvállalkozó
8. Szakelődő II.
9. Szolgáltatási szerelő, karbantartó, gépbeállító, meős
10. Rutin jellegű, egyszerű nem fizikai
11. Szakképzetlen fizikai munkások

Ha a termelő munkások kategóriáját fölbontjuk, tovább árnyalható a rangsor, hiszen közülük több alcsoport előbbre helyezhető (pl. automata gépsorok vezér-
lői).

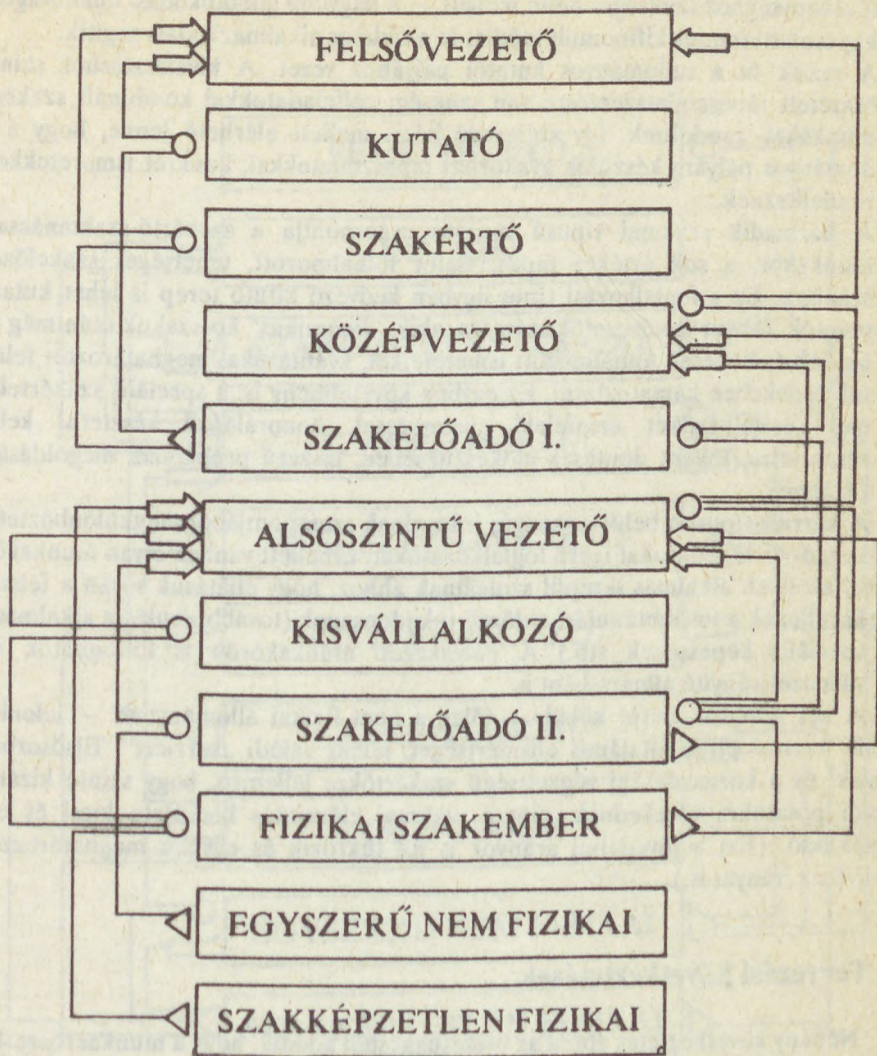
Az életpályák fölrázolásához érdemes megkülönböztetnünk azokat a foglalkozá-
sokat, amelyek már a pályakezdekor érdemben betölthetők, azoktól, amelyek
előzetes szakmai tapasztalatot követelnek. A legföljebb középfokú végzettséget
igénylő munkakörök nagyrészenek (egyszerű kézi munkák, szalag melletti
munkák, középfokú és rutin jellegű nem fizikai munkák) ellátásához elegendő az
iskolai végzettséget követő gyors munkahelyi betanítás. A felsőfokú végzettséget
kívánó munkaköri típusok közül csak a szakelődői foglalkozások (szakelődő I.)
többsége alkalmas a pályakezdeők fogadására.

A többi munkakör viszonylag egyértelműen leírható előzetes szakmai életúthoz
köthető. Két típusú életpályát vázolunk fel. Az egyik az ún. szakmai karrier,
amelynek csúcspontja a kiemelt intézményeknél kutatóvá – fejlesztővé válás
lehet. A másik a vezetői pozíció megszerzését, a vezetői pályán való előrehaladást
jelenti. A két életút több ponton is találkozhat. Jellemzőik a következőkben vá-
zolhatók:

A vezetővé válás eleve előzetes szakmai gyakorlatot tételez föl, bár a kiválasztás
– főként középvezetők esetében – így is meglehetősen bizonytalan. A
középvezetőket ugyanis elsősorban a szakelődők közül jelölik ki, ezért a vezetői
rátermettség, az irányító tevékenység minősége valójában csak a későbbi gyakor-
lat közben bizonyosodott be. A felsőszintű vezetők kiválasztásának
előfeltételeként célszerű előzetes, például középvezetői szintű gyakorlatot előírni
(mégpedig eredményes munkát fölmutató gyakorlatot), amely kombinálható
(illetve jó, ha együttjár) elmélyült szakismeretet föltételező szakértői
előmenetellel. A vezetéshez szükséges képességek jó része adottság, amely
megfelelő környezeti hatásokra kifejlődik, más része tudatos ismeretszerzéssel és
gyakorlással fejleszhető. (3. ábra)

A vezetői pozíciók betöltésének előfeltételeként hangsúlyozzuk ugyan az előzetes
szakmai tapasztalat sikerét, azonban az arra alkalmas egyén számára a vezetési
gyakorlat túlzott halasztása fontos tapasztalatszerzési alkalmak kihagyása miatt
– a képességek elsorvadásához, a személyiség torzulásaihoz vezet. Ugyancsak
kedvezőtlen következményekkel jár, ha a rátermettség bizonyítása nélkül,
pusztán a más jellegű munka, vagy a megbízhatóság, a szorgalmas magatartás
elismeréseként vezető beosztást adományozunk.

A szakmai karrier is vagy egyszerűbb fizikai jellegű munkakörök, vagy szak-
elődői típusba tartozó foglalkozások betöltésével indul. Többféle életpálya
képzhető el ebben a kategóriában is. Az egyik változat szerint az egész életút a
kezdő foglalkozási csoportban marad. Változást nem a munkakör jellege, hanem



Kezdőpont = \triangle
 Váltópont = \circ
 Csúcspont = \rightarrow

5. ábra

A „vezető” típusú karrier sémái

a betöltés igényessége okoz. Az élettapasztalatok ez esetben – a magasabb szintű tevékenységhez szükséges rutin mellett – a nagyobb gondolkodási önállóságot, a kapcsolatteremtés kifinomult módját és a tudatos alkalmazkodást segítik.

A másik út a tudományos kutatói pályához vezet. A kiválasztáshoz szintén összetett tapasztalatszerzésre van szükség: célfeladatokkal kombinált szakértői munkákra gondolunk. Így szélesedő bázis mellett elérhető lenne, hogy a tudományos pályára készülők gyakorlati tapasztalatokkal, konkrét ismeretekkel is rendelkeznek.

A harmadik szakmai típusú mozgás csúcspontja a szakértő-szaktanácsadói munkakör, a sok értékes tapasztalatot fölhalmozott, tehetséges szakelődők számára. Ez a foglalkozási típus egyben kedvező kifutó terep is lehet kutatók, vezetők, főként felsővezetők számára, akik „dinamikus” korszakuk után még hajlandók és képesek fölhalmozott ismereteiket, kvalitásukat meghatározott feladatok érdekében kamatoztatni. Ez egyben követelmény is: a speciális szakértelemmel rendelkezőket megfelelő elismeréssel, honorálással készíteni kell a részvételre, főként döntések előkészítésében, újszerű problémák megoldásában (4. ábra).

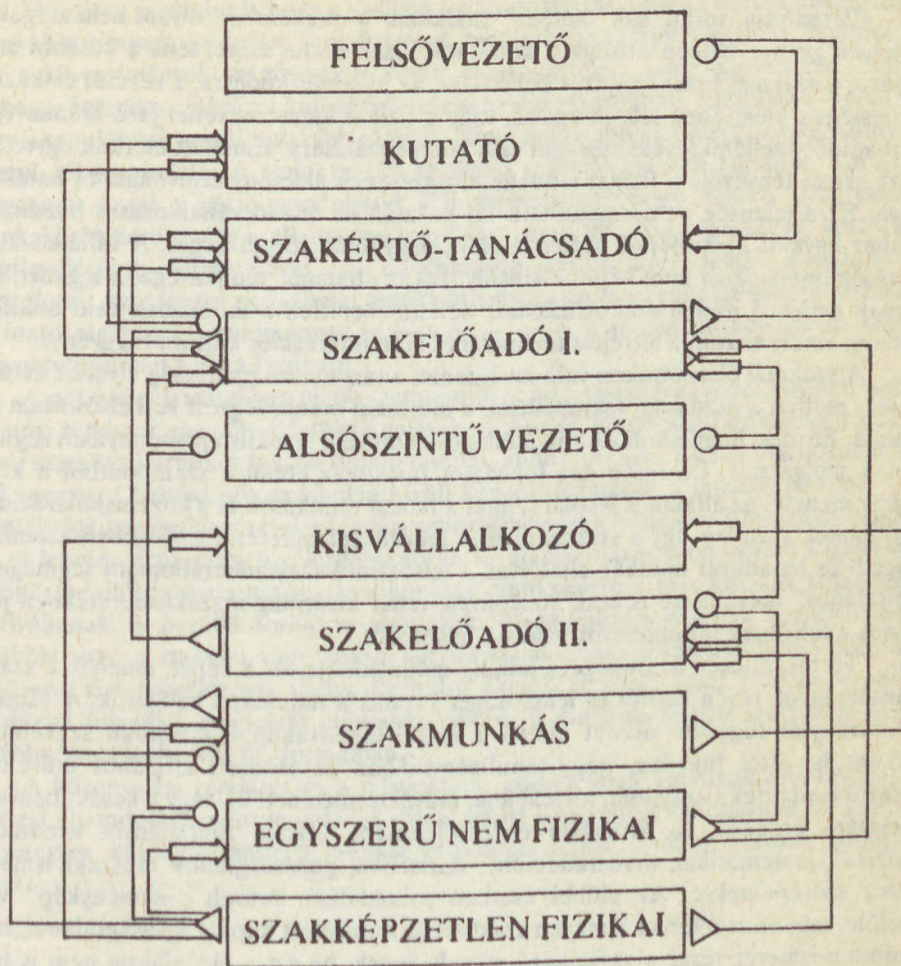
A karrier-típuson belül a mozgás irányainak szempontjából megkülönböztetünk kezdő- és végpontokat ígérő foglalkozásokat. Emellett vannak olyan munkakörök is, amelyek alkalmas terepül szolgálnak ahhoz, hogy ellátásuk során a felszínre kerüljenek a továbbtanulást eldöntő tulajdonságok (továbbtanulásra alkalmasság, speciális képességek stb.) A pályakezdő munkakörök is fölfoghatók ilyen választó-irányító állomásként is.

A két szakmai életút közül – főleg a nem fizikai állományban – jelenleg a vezetői karrier élvez általános elismertséget, jelent valódi „karriert”. Elsősorban a műszaki és a közgazdasági végzettségű szakértőkre jellemző, hogy szinte kizárólag vezetői posztokra törekednek, míg a szakmai előrejutás becsülete kicsi és egyre mérséklődő. (Ezt a jövedelmi arányok is jól tükrözik és egyben meghatározzák a törekvések irányát is.)

4.3 Tervezési következtetések

Néhány következtetés abból az összefüggésből adódik, hogy a munkaerőszerkezet átalakulása egyensúlyba kerülhet-e az egyéni törekvésekkel.

- * Az iskolai képzésben minél aggregáltabban folyik a szakképzés, annál könnyebb az összhang megteremtése.
- * Már az általános iskolában oda kellene figyelni arra, hogy fejlesszék a tanulóknak meglévő adottságokat az életpálya csúcspontjainak valamelyikére (vezetői alkalmasság, elmélyültség, önképzés stb.). Lényeges, hogy a megfelelő életkorban kell a fejleszhető tulajdonságokat kibontakoztatni. Ennek érdekében a közoktatásban célprogramot indokolt kidolgozni.
- * Az iskolának tudatosítania kell a tanulókkal és családjaikkal, hogy egyes foglalkozások választása milyen szakmai életutak befutására ad lehetőséget. Egyúttal azt is, hogy a már jelentkező képességek alapján melyik karrier-típusra tartja alkalmasnak a tanulót, ezáltal tudatos pályatervezésre szoktathatja őket.



Kezdőpont = \triangle
 Váltópont = \circ
 Csúcspont = \rightarrow

4. ábra

A szakmai karrier sémái

* Az oktatástervezésnek jobban meg kell ismernie a szakemberré válás egyes állomásait (pályakép, pályaválasztás, szelekció, váltás), hogy stratégiát tudjon alkalmazni befolyásolásra, vagy az egyéni törekvések fogadására.

* Az iskolai munkát a mennyiségi igényekhez igazodás helyett a szükséges minőség előállítására kellene a tervezésnek ösztönöznie.

Életpályája során sok esetben találkozunk a szakember olyan nehézségekkel, amelyek gyenge előképzettséghez kötődnek. Csak utalni szeretnénk a későbbi ambíciókra, a szakmaváltási kényszer belátására, az alkalmazkodásra, a vezetői és közéleti képességek kiélésének lehetőségeire, vagy a fizikai igénybevétellel járó munkavégzés szabadidős szellemi tevékenységgel való kompenzálására. Emellett életünk egyre több kárt okozó tényezője a fizikai munkák elvégzésének alacsony színvonala és hatékonysága. Ez a jelenség nem számolható föl pusztán az önálló vállalkozásra buzdítással. Ehhez ugyanis köztudottan széles látókör, nagy ambíció szükséges. A vállalkozási lehetőség önmagában nem képes ellensúlyozni az általános munkavégzési légkört, mert annak kedvező irányú elmozdításához nélkülözhetetlen a munkában való önkifejtés igénye, amely viszont a létrejött technikai és kommunikációs kultúra függvénye.

A szakmai életpályákon való mozgásnak a társadalmi nyitottság elvének érvényesülése mellett a gazdasági racionalitást: a minőségi munkavégzést kell elsősorban szolgálania. Kérdés, hogy iskolázásunk általánosan művelő struktúrája mennyiben segíti elő ezt a szolgáltatást. Összesen két fokozatot tartalmaz ebből a szempontból a képzés egész menete: az általános iskolai szintet a fizikai munkások és a középiskolai szintet a szellemiek számára. Így a szakmunkások műveltségi ismeretei lényegében azonosak a segéd- és betanított munkák ellátóival, a felsősintű szakemberállomány legmagasabb „általános” műveltsége is csak középfokú, tehát kizárólag a szakismeretekben jelentenek a felsőfokú tanulmányok valóban felsőfokot.

Természetesen az önképzés mindig módosíthatja ezt a képet, amelyre a szakmai tanulmányok révén kedvet és lehetőséget kapnak a tanulók, a hallgatók. A választott szakiránytól függően viszont eltérő a műveltségtartalom a felsőfokú szakemberek között is; attól függően, hogy tanulmányaikban az elismert általános műveltséget bővítő ismeretek (irodalom, történelem, művészettörténetek), vagy a kevés „beavatott” számára érdekes, de általában érdektelenségbe ütköző tudományos eredmények (fizikai, matematikai, orvostudomány, statisztika, gazdaságtanok műszaki ismeretek stb.) szerepelnek-e. Az előbbi esetben sokoldalúan művelt „eszménykép” válhat belőle, míg az utóbbiban könnyen szakbarbár minősítést kaphat igazságtalanul, hiszen minden ismeret része a széleskörű műveltségnek, ha ezt a társadalom nem is ismeri még fel. Más oldalú hiányosság, hogy bizonyos, az értelmiségi élethez nélkülözhetetlen készségek kifejlesztését, új ismeretek elsajátításának igényét, az alkotó gondolkodásra készíttetést nem igen tartalmaz sem a közoktatás, sem a felsőoktatás programja.

Úgy véljük, mielőbb be kellene építeni valamennyi személyiségjegyet kibontakoztató, készségfejlesztő tevékenységet az iskolai munkába. Megállapítható, hogy a munkaerő tevékenységek szerinti csoportosítása az oktatás tartalmi tervezéséhez kapcsolódik leginkább, eszerint indokolt átártékelni a tervezési összefüggéseket.

Sok mindenre gondolunk itt: a választékos kifejezőmód begyakorlására, alkotó véleménynyilvánításra, közügyek iránti érdeklődésre, a hiányos tanulmányok autodiagnosztikára kiegészítésére. Sőt, miután a munkaerőállománynak mintegy 8%-a, a nem fizikai állománynak negyed része vezető-irányító munkakörben tevékenykedik, erre vonatkozóan is szükséges lenne iskolai programot kialakítani. Mire gondolunk? A

vezetővé válás föltételeként több olyan tulajdonsággal is számolunk, amelyek kezdetben csak csírájában vannak meg az egyes emberben, s ha nem bontakoztatjuk ki őket szisztematikusan a leginkább kedvező életkorban, akkor vagy nem fejlődnek ki, vagy – jó esetben – esetlegessé válik kialakulásuk.

Nem arra gondolunk, hogy a jövőben a pályaválasztás, vagy az iskolai fölkészítés a munkakör-típusok, az egyéni foglalkozások hierarchiája szerint történjék. Ellenkezőleg: a követelmények számbavétele révén megállapítható, hogy nagyon sok azonos tulajdonságra van szükség a különböző tevékenységi típusokban. Ebből az következik, hogy a tanulóknak minél hosszabb időn át, minél magasabb életkorig azonos szintű és jellegű, jól hasznosítható, stabil értékű általános műveltséget kell kapniok. Ám ezt a programot azzal a hátsó gondolattal kell megtervezni, hogy nagyon differenciált munkakörök betöltésére is alkalmassá tegye őket; amit főként a képességek, készségek megfigyelésével, kibontásával, a rátermettség erősítésével lehet megalapozni, elősegíteni. Az e típusú pedagógiai munka bizonyára azonos rangú az ismeretközléssel – fontosságában és tudományosságában is – ezért a pedagógusképzésben sokkal nagyobb figyelmet kell rá fordítani.

A pályaképek vizsgálata újabb szempontokat ad az iskolázás rendszerének, sőt az oktatási rendszer egészének felülvizsgálatához. Annak, hogy valaki az iskolai kibocsátástól számítva bármikor tovább tudjon tanulni, ahhoz az egyes iskolai fokozatokat úgy kell egymásra építeni, sőt az iskolán kívüli képzési formákat is hozzákapcsolni, hogy bármely fokozat befejezésével a tanulás szünetelhesen, s bármikor folytatható legyen. Így el lehetne érni, hogy az életpálya során az alapiskolázás több egyéni foglalkozás betöltésére előkészítsen ugyan, de a konkrét munkakörre a már kifejlett képességek motiváljanak. A beválás során, további személyiség-fejlődés nyomán kerülhet sor a továbblépésre; a szakmai, vagy vezetői karrier kialakítására, esetleg erőteljes pályamódosításra. Ezt megelőzően, illetve közben, illetve közbülső akcióként ismét részt lehetne venni az iskolázási folyamat megfelelő stádiumában, illetve a munkahelyeken szervezett át- és továbbképzés legkedvezőbb formáiban.

A köznevelési rendszer és a felsőoktatás eddigiekben körvonalazott távlati fejlesztési elgondolásai nem mondanak ellent az itt ismertetett fölfogásnak. A szakmai pályatervek kidolgozásához a munkaerőtipológia adhat további hasznos szempontokat.

UTÓSZÓ

„Az iparosodás utáni társadalomra vonatkozó elméletek pedig éppen-séggel olyan állapotot vázolnak fel, amikor a fejlődési primátus a gazdasági rendszerről átmege az oktatási- és tudományos rendszerre.”

(Habermas)

A tervező a jövőbe néz. Ezért számára nehéz csak olyan dolgokat leírni, amelyek már többé-kevésbé letisztultak, olyan vitákról szólni, amelyekről már kialakult álláspontja van, beszámolni tényekről és elgondolásokról, amelyeket már többszempontból is igazoltak. Nehéz, mert alig tudja elfojtani azt a mondanivalót, amely felülrik benne, ha megpróbál előretekinteni, de megkérdőjeleződik, ha hátranéz. Nehéz visszafogni kétségeit és túlzott optimizmusát, s azt, hogy milyenek szeretné látni a következő évtizedekben mindazt, amit ma kritizál.

Ezt a néhány oldalas lehetőséget arra szeretném fölhasználni, hogy egy keveset föl villantsak azokból a problémákból, amelyek azonnal fölmerülnek, ha összevetjük közelmúltra épülő jelenünket és a jövőt.

E „szellemidézésnek” legfőbb oka azt érzékeltetni, hogy nem állhatunk meg örülni annál, ahová eljutottunk. Erre nincs idő. A problémák már léteznek, legfőljebb még nem akarunk találkozni velük, mert kevés muníciónk van leküzdésükre. Akkor pedig sosincs elég korán ilyet gyűjteni!

Ha messzebb tekintünk, ma már nem kétséges többé, hogy a tudás jelentősége nagyon megnő. Nem úgy kell ezt érteni, ahogy eddig is érvényes volt, hogy aki többet tanul és többet tud, értékesebbet tud produkálni a társadalom és saját maga számára. A tudás a jövőben az az eszköz, amely a társadalomba való beilleszkedés minimumához lesz nélkülözhetetlen. Az információs társadalomban a fizikai erőfelfejtés a szabadidős cselekvések egyik programja és kizorul a munkavégzésből. Ekkor kizárólag a különböző elméleti ismeretek válnak a munkamegosztás alapjává. Nem beszélve arról, hogy a mind magasabb szintű technikák megismerése, kezelése, fejlesztése, a mind magasabban szervezett társadalomban való eligazodás és a közélet, a látókör már beindult kitágulása mindenki számára teljesen más tudásanyagot és tanulási formákat igényel, és szerintem ehhez még jó ideig célszerű több szinten, de központilag is tervezni az oktatást.

Különösen igaz ez a kitétel akkor, ha figyelembe vesszük jelenlegi elmaradott helyzetünket, mind a technikai haladás, mind a korszerű oktatás terén. A több évtizedes elmaradást behozni nem lehet a megszokott, lassú ütemű fejlődéssel, mert akkor behozhatatlanná tágul a különbség. Tudnunk kell olyan következő stratégiát kidolgozni és végig is járni, amely oly módon gyorsítja föl a haladást, hogy a legfontosabb pontokon rövidesen az élen járjunk. Ilyen pontoknak tartom többek között a távközlési rendszer és az oktatás fejlesztését. A stratégia kidolgozása és központi tervezés legfontosabb feladata lehet, természetesen a feltételekre vonatkozó garanciákkal együtt

Ha napjaink aktuális eseményei közötti összefüggéseket vizsgáljuk, fölmerül bennünk a kérdés: milyen módon kapcsolódik az oktatás fejlesztése reformpolitikánkhoz? Gondolkozott-e a központi oktatásirányítás azon, hogy a gazdasági, majd politikai – társadalmi reformtörekvések mennyiben érintik, változtatják meg az iskolák munkáját, helyét, jelentőségét, feladatait, pozícióját? Milyen programot jelölt meg a központi oktatásstervezés az iskolarendszer számára a továbbfejlesztés érdekében? A gazdaság eredményeként kialakuló gazdasági viszonyokhoz, körülményekhez mennyiben igazodott az iskolai fölkészítés munkája?

Nem érdemes további kérdéseket föltenni, hiszen határozottan azt látjuk, hogy az oktatás reformja, amely a nyolcvanas évtized első felében az oktatási törvény kidolgozásával zárult le, legfőljebb húsz évvel ezelőtti társadalmi-gazdasági követelményekhez igazodott. A jelenlegi problémákkal nem foglalkozott, illetve az ilyen fölvetéseket határozottan elvetette. Ezért az oktatás továbbra is állami monopólium; szervezése, irányítása bürokratikus, tekintélyelvű és politikailag befolyásolt. Egyik főcélja maradt a szakemberkibocsátás és a népgazdaság munkaerő-szükséglete közötti összhang megteremtése.

Ez a cél egyáltalán nem korszerű, de soha nem is volt racionális. Azonban a sokféle szektorra egyaránt építő gazdaság kielégítése, a fölgyorsult mozgások követése, a szabad vállalkozási lehetőségek és a piaci folyamatok szakemberellátása a megszokott módon nem teljesíthető, és ha ezt az oktatáspolitikai fővállalja, sőt tervezni próbálja, ellehetetlenül.

Már ma is egyre több helyről hallani az iskolai oktatással szemben a fokozódó elégedetlenséget. Az informatika kibontakozásának jövőjét tárgyaló anyagok az egyik korlátozó tényezőt az iskolai képzés színvonalában látják. A munkanélküliség helyzetéről tanácskozó szakértők szakképzésünk elmaradottságát okolják a munkaerő mozgásképtelensége miatt. Az pedig közismert, hogy közoktatásunk, de még egyetemeink is kényelmesen tanították és tanítják ma is a divatjamúlt ismereteket, hiszen a tanulók elhelyezkedése nem volt gond, minden pályakezdőt vártak valahol, akkor is, ha nem is volt éppen szakképzettségére olyan nagy szükség. Óriási tragédia történik, ha most kevesebb az igény? Ha csak azokat alkalmazzák, akikre tényleges szükség van?

Nem hisszük. A családok le fogják vonni a konzekvenciát és jobban odafigyelnek arra, hol, mit és mennyiért tanul a gyerek. A munkahelyeknek több lehetőségük lesz a válogatásra, ezért a tanulók igyekeznek többet tudni – tanulni, hogy jobb pozíciót érjenek el a válogatáskor.

Gondot okoz viszont, hogy mit tanít az iskola. Bár a sok kritikát enyhíti, hogy a fejlett országokban munkát vállaló szakemberek szaktudásának megítélése kielégítő, azonban a tömegek iskolázottsági szintjét jelentősen kellene növelni ahhoz, hogy gazdasági produktumainkban ténylegesen előre tudjunk lépni.

Ha látszólag ellentmondás feszül is a piaci viszonyok erősödése és a központi tervezés fejlesztése között, úgy véljük az előbbi az utóbbi által sokban elősegíthető. Elsősorban azért, hogy elhatárolja a valóban központi feladatokat, majd azokra koncentrálna érdemi megoldásokkal segíti a társadalmi kibontakozást. Az oktatás- és munkaerő tervezőknek sem arra kell törekedniük, hogy darabszámra kiegészítsék az évtizedekre előre megálmodott munkaerő-struktúrákat. Sokkal inkább a prognózisok orientációs, informatív jellegét kell kidomborítani. Természetesen nemcsak a központi tervezőkkel kellene megismertetniük előreszámításaik eredményeit, hogy azok korszerű létszámterveket dolgozzanak ki. (lásd a IV. fejezetben leírtakat), de az érdekelt

népességet is informálni szükséges a számukra fennálló elhelyezkedési esélyekről. Ez utóbbi nagyon fontos, hiszen a szakmaválasztás az egyén számára igen nagy horderejű döntés és egyéni sikere összegződik a társadalomban.

A munkaerő távlati prognózisa 15-20 évre előre készül és teljes foglalkoztatást tételez föl. Mi van akkor, ha időközben nem lesz teljes foglalkoztatásunk? Ezt a kérdést napjainkban joggal föl lehet tenni, hiszen állandósult félelmünk a rövidebb, vagy hosszabb idejű munkanélküliségtől.

Úgy vélem, ez a kérdés egyelőre tisztán elvi jelentőségű. A munkanélküliség fogalma ugyanis igen tág, sokféle játékot megenged. Ha úgy tetszik, a teljes foglalkoztatás is tartalmaz munkanélküliséget, csak nem hívjuk annak. Közismert, hogy a vállalatok szabályozása úgy történt (és történik részben ma is), érdekük legyen sok embert „foglalkoztatni”. Kialakultak tehát a „töltelék emberek”. Kik ők, meg tudják keresni őket a szakképzettségi vagy szakmasztruktúrában? Bizonyára nem, pedig velük is számoltak.

A jogi értelemben vett munkanélküliek, tehát akik szeretnének elhelyezkedni, de időszakosan nem akad munkáltató, aki föl vállalná őket, jobban regisztrálhatóak. Igen nagy segítséget nyújthat a tervezőnek, ha ismertté válik, mely iskolázottsági csoport, mely szakképzettségi szint, vagy irány iránt csökken a szükséglet. Az oktatástervező itt beavatkozásra is képes. Egyrészt az iskolai tananyagok piacképesebbre formálására, másrészt a követelmények szigorítására, harmadrészt az át- és továbbképző rendszer erősítésére koncepciót dolgozhat ki, amelynek megvalósításával mérsékelhetőek a problémák. Sokkal inkább, mint ma, amikor ezek elfövedve maradnak.

Ma még ugyan közvetlenül nem reális a munkanélküliségtől való félelem, hiszen nem indultak be azok a mindinkább késésben levő mozgások, amelyek okozhatnák. Nincs struktúraváltás, az érvényes bérszabályozás sem indokolja a fölösleges emberek eltávolítását. Nem indult meg tehát a reális átrendeződés. A munkaerő-struktúrája azonban eddig sem felelt meg teljesen a szakképzettségi struktúrának, ezt vizsgáltuk az 1970-es, majd az 1980-as népszámlálás adatai alapján. Tehát nem valószínű, hogy ez merőben másként lenne ezután.

Még egy érvet hozhatunk föl a központi tervezés megtartása mellett: olyan országok is, ahol jelentős a munkanélküliek száma, készítenek központi munkaerő-struktúra prognózisokat, és a kormányzati munka számára fontosnak tartják azokat (Pl. *Franciaország és Hollandia*).

A reformfolyamatokból való kimaradás leginkább az oktatás finanszírozásának mechanizmusában érhető tetten. Azt gondolná az ember, a vállalatok költségvetési támogatásainak mérséklése oda vezet, hogy az állami feladatok dotálása megnő. Vagy miután rengeteg szó esik a szaktudás gazdasági jelentőségéről, jobb finanszírozásával ez a korlát föllendítő tényezővé válik. Nem, semmi nem történik, minthogy az oktatási költségvetés reálértéke csökken, különösen ha azt is figyelembe vesszük, hogy rendkívül hiányos körülmények között működik és a vele szemben támasztott igények egyre csak nőnek.

Sok szó esett már arról az anomáliáról, hogy a politikai és gazdasági szféra elvárásait az oktatás az állami költségvetésből nem tudja fizetni. Ennek következtében ez az ellátás romlik, hiszen kereteit erősen kitágították a 60-as, 70-es években.

A megoldás egyik útját most keresik az iskolák és a vállalatok. Megpróbálják kizárni a közvetítőt a szakember képzése és ennek igénye közül. A vállalatok támo-

gatják az iskolákat, az iskolák cserében kiszolgálják a vállalatokat: a nekik szükséges szakembereket olyan konkrét szakismeretekre oktatják, amit az megkövetel.

Ebben az esetben az iskola helyettesíti a piacot. Vajon jól helyettesíti-e? A tanulóit elhelyezi ugyan, de tudásanyagát leszűkítetten, egy adott munkahelyhez igazítja. Hogyan fog mozogni ez a tanuló – munkavállaló később a munkaerő piacon? Elvileg nagyon szűk látókörű ez a megoldás, nagyon rövid távra szóló.

Másik megoldás lenne és kevésbé álszemérmes, ha nemcsak az állam létesíthetne iskolát. Akkor a létesítés és a fenntartás jogával együtt annak pénzbeli vonzata is megszlaná, nyerne vele mindenki. A bizonyítványok kiadása pedig továbbra is lehetne állami monopólium, függetlenül attól, hogyan és hol készült föl a vizsgára a jelölt.

Ehhez felül kellene vizsgálni az oktatás ingyenességének tartalmát. Mit jelent, és mit akarunk vele elérni? Elérjük azt amit akarunk? Ezek a kérdések további oktatáspolitikai-oktatástervezői feladatok.

Jegyzetek

- 1 A költségadatok általában 1981. évben lezáródnak. Ennek oka, hogy az 1960-as áron történő összehasonlítás öt éve készült, s mivel itt a számok csak illuztratív értékűek, nem volt értelme az újraszámítások elvégzésének.
- 2 Azóta újabb népszámlálás nem volt, ezért frissebb adatokat csak a 90-es évek elején remélhetünk.
- 3 Ezt a témát Kuti Éva dr. földolgozta „Az oktatásgazdaságtan szakirodalma” című kiadványban. 2. rész. 9-10.) Bp. 1979
- 4 *Ferge Zsuzsa*: Az iskolarendszer és a tudás társadalmi meghatározottsága. Bp., 1976. 16.
- 5 Bővebb leírást és pontosabb utalásokat tartalmaz „Az oktatásgazdaságtani kutatások eredményeinek felhasználási lehetőségei a művelődésgazdaságtan vizsgálataiban” című tanulmánykötetben *Kuti Éva* tanulmánya a 41-60. oldalakon.
- 6 Részletesen erről *Pöcze Gábor*: A művelődéstervezés művelődéseméleti háttéréhez. = *Pedagógiai Szemle*, 1981/4. 307-317.
- 7 *Káposztás Ferenc – Koncz Gábor – Monigl István*: *A kulturális szféra tervezése* című könyvének 104. és 105. oldalán található. A módszer irodalmának pontosabb áttekintése *Kuti Éva dr.*: *Az oktatásgazdaságtan szakirodalma* című KSH Kiadvány 51-52. oldalon leírtak szerint.
- 8 A módszer irodalmának pontosabb áttekintése *Kuti Éva*: *Az oktatásgazdaságtan szakirodalma* című KSH Kiadvány 51-52. oldalon leírtak szerint.
- 9 A „funkciók” szó használatunkban nem a „feladatok” szinonímjaként, hanem azok bizonyos átfogó csoportjainak megnevezéseként használatos. Pl. a műveltségi szint állandó növelése egy funkció, amelynek elérését szolgáló feladat lehet az általános iskolai tanterv korszerűsítésére.
- 10 Az ábra *Coombs Ph. H.*: *Az oktatás világválsága* című könyvében közölt ábra, valamint *Kozma Tamás*: *A nevelésszociológia alapjai* című könyvének hasonló tartalmú ábrája nyomán készült.
- 11 *Lukács György*: *A társadalmi lét antológiájáról*. II. kötet. Bp. 1976
- 12 Elsősorban az 1969-ben megindult MÉB vizsgálatokra gondolunk.
- 13 A tanácsok közül általában azok maradtak el az oktatás fejlesztésében, ahol a gazdasági fejlesztés nagyon gyors volt, nem tudta követni az infrastruktúra fejlesztése. Ezekben a helyeken egyrészt több területen is komoly feszültségek voltak, másrészt a nagyobb számú iskolaépítéshez szükséges területelőkészítés (közmu stb.) sem tette lehetővé a gyors felfutást.

- 14 A hivatkozott dokumentum az OT kiadványa, amely 1972 júliusában jelent meg. Első kötete a „Program és módszertan” címet viseli.
A II. kötet 1973 márciusában készült, a munkaerőszükségleti hipotéziseket tartalmazza.
A III. kötet táblázatos anyaga az előzetes ágazati bázisadatokat tartalmazza, a KSH adatbázisán.
- 15 A hivatkozott prognózisok „*A népgazdaságban foglalkoztatottak 1970-1990 évi szakmai és iskolázottsági struktúrája*”, Budapest, 1979. november. A munkaerő szerkezet-átalakulása 1970-2000. között, Budapest, 1982. március.
- 16 Az 1970. évi és az 1980. évi tényadatok a KSH 1980. évi *Népszámlálás* 22. sz. *Foglalkozási adatok* I. (1. rész) KSH Bp. 1981. kötetéből, az 1985-re számított prognózis a *Munkaerő-struktúra tervezés* II. Munkaerőszükségleti hipotézis OT Bp. 1973. március hóban készült dokumentumból valók. Ezek az adatok képezik az 1-10. sz. táblázatok számítási anyagának alapját.
- 17 Felsőfokú műszaki technikumokból műszaki főiskolák, középfokú pedagógusképző intézetekből pedagógiai jellegű főiskolák alakultak párhuzamosan az egyetemi szintű intézményekkel. Ez azt jelenti, hogy érettségi vizsga utáni továbbtanulással kétféle felsőszintű pálya lehetséges, amelyek nem kapcsolódnak egymáshoz.
- 18 Lásd *Bessenyei István – Zsolnai László: Az új ökonómia iskolakoncepciója.* = Valóság 1984/6.szám.
- 19 A Köznevelésben 1983 szeptemberében közzétett elgondolás – amelyet „A közoktatás és a felsőoktatás fejlesztési programja” (Művelődési Közlöny XXVIII. évf. 12. sz. 1984 jún. 20.) véglegesített – szintén adósunk maradt ezzel, holott ezen összefüggés tisztázása nélkül a tartalmi koncepcionális célok megvalósítása a műlthoz hasonlóan veszélyben forog.
- 20 *MÉB Oktatástervezési Munkacsoport: Az oktatás távlati fejlesztési koncepciója,* (Kézirat.) Bp., 1971 március.
- 21 A szakmunkásképző iskolákban a tanulók hetente csak három napot töltenek az iskolában.
- 22 A tanulók közül azokat vettük figyelembe, akik tanulmányaikat az időszak alatt megkezdték és be is fejezték. E szerint 20 év alatt 13 korosztályra (esetünkben 150 ezer fő) tehető az általános iskola, 18-ra az óvoda és a szakmunkásképzés létszáma, amelyre a költségeket vetítjük.
- 23 Lásd *Szalayné – Szép Zs.: Oktatásgazdaságtani kutatások Magyarországon* című annótált bibliográfiájának a megfelelő: 2.6 Az oktatási célokra rendelkezésre bocsátott társadalmi erőforrások felhasználásának kérdései és – 2.7 A finanszírozással és a pénzügyi tervezéssel kapcsolatos kutatások – fejezeteit.
- 24 *Klima Gyuláné: Oktatásgazdaságtani előadások* című kötetében (Pestmegyei Pedagógus Továbbképző, 1980. Vezetői füzetek 11.) írja (17. o.), hogy a hatékonyság akkor nő, ha csökkenő ráfordítással szinten maradó eredményesség, vagy azonos ráfordítással növekvő eredményesség, illetve növekvő ráfordítással jobban növekvő eredményesség párosul.
- 25 A fogalom meghatározása a KSH 1980. évi *Népszámlálás* 25. kötetében, *Foglalkozási adatok* II. (2. rész) című kötetében található fogalmi magyarázat fölhasználásával történt.
- 26 Az egyéni foglalkozások csoportosítása a FEOR alapján történt. Az idézet a 3. pontban hivatkozott fogalmi magyarázatból való.

- 27 *Olajos Árpád: Szakképzés és foglalkoztatás* című könyvének 149. oldaláról való az idézet.
- 28 *Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere*. KSH 1975.
- 29 KKF = Kereskedelmi Főiskola
KVF = Kereskedelmi és Vendéglátóipari Főiskola
PSZF = Pénzügyi és Számviteli Főiskola
- 30 Országos Szakmunkás Jegyzék
- 31 *Andics Jenő: A technikai haladás társadalmi problémái a gazdasági szervezetekben.* (Akadémiai Könyvkiadó, 1977.) című könyvében található tipizálást fogadtuk el, amely e kategóriát további 9 csoportra bontja.

FELHASZNÁLT FORRÁSOK ÉS FÖLDOLGOZÁSOK

- Abramovitz, M.: Az erőforrások és a termelés időbeli alakulása az Egyesült Államokban, 1970 óta = *A gazdasági növekedés feltételei*. Bp., 1967. 17-37.
- Az alap- és középfokú szakemberképzés (MSZMP KB TKKO munkabizottság) (Kézirat.) Bp., 1980.
- Andor Mihály: Dolgozat az iskoláról = *Mozgó Világ*, 1980/12. 5-21.
- Antal László: Fejlődés – kitérővel = *Gazdaság*, 1980/2
- Aradi Zsolt – Pagonyi Judit: A felsőoktatás költségvetési kiadásainak alakulása 1950-1975 között. (Kutatási beszámoló) Bp. 1978.
- Arbeitskräftepolitik und Arbeitskräfte probleme in Österreich, Wien, 1967, 1515 8⁰
- Balassa Ákos: A magyar népgazdaság tervezésének alapjai. Bp. 1979
- Balogh, Tibor – Streeßen, P.P.: Tudatlanságunk koefficiense = *A gazdasági növekedés feltételei*. Bp., 1967
- Barna Gyuláné: A felsőoktatás beruházásai az elmúlt 25 évben = *Felsőoktatási Szemle*. 1970. 279-283.
- Barna Gyuláné: A közoktatások fejlődése 1945-1980. – A közoktatás távlati fejlesztése 4. Bp. 1980
- Benedek András: A szakközépiskolai képzés hatékonyságelemzése. (Kézirat), Bp. 1984
- Berend T. Iván: Öt előadás oktatásról és gazdaságról. (Gyorsuló idő) Bp. 1978
- Berger, J. – Rühringer, J.: Berufsbildungsgesetz. Wien, 1976. XVI.
- Berufe von A-Z (Hergestellt: Bundesministerium für Soziale Verwaltung) Beruflexikon 2. Horn: Berger, 1977
- Berufsausbildungsgesetz (Red: Scherff, D.) Wien, Scherff, 1978
- Berufslaufbahn. Ergebnisse des Mikrozensus Beitrage zur Österreichischen Statistik 356, Wien: Österr. Staatsdr. in Komm. 1974. 4⁰
- Bildung für Morgen (Chefred: Adolf Adam) Wien: Munk, 1974
- Bildungsplanung in internationaler Sicht (Hergestellt von der Sektion 3. Lehrer und Erziehbildung, Schulplanung des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, Wien, 1976
- Bildungsplanung in Österreich (Hergestellt von Wissenschaftlichen abteilung des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst) Wien, 1967
- Bildungsplanung in Österreich Band 1, 2. (Herausgegeben von der Abteilung für Bildungsplanung und Bildungsstatistik des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst) Wien, 1970
- Beidemann, W.: Bildungspolitik zwischen ökonomischen und legitimatorischen Funktionen Erfordernissen Mülheim a.d. Ruhr, 1977

- Bildungsproblem der Strukturen und Tendenzen (Kulturreform der Steiermarkischen Landesregierung 1972), Graz, 1972
- Bildung und wirtschaftliche Entwicklung (von Bundeskammer der gewerblichen Wirtschaft wissenschaftlichen Abteilung) *Ökonomische Rundschau, Sondernummer 3*. Wien, 1969
- Bildung und Wirtschaft (Hergestellt von Bundeskammer der Gewerbliche Wirtschaft, Wirtschaftsförderungs-institut Wien, Sparkassenverlag) Wien, 1974
- Brinkmann, G.: Bildungsökonomik Hochschulplanung Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt, 1976
- Bodenhöfer, J.J. – Ötsch, W: Kosten und Finanzierung der Beruflichen Bildung Wirtschaft und Gesellschaft 1974/4.
- Coombs, Ph. H.: Az oktatás világválsága. Bp. 1971.
- Cravero Róbert: A népgazdaság távlati szakmberszükségletének kielégítési lehetőségei (Egyetemi doktori disszertáció) Bp. 1970 (Kézirat.)
- Cravero Róbert – Fekete György – Iván Pál: A munkaerőállomány szakképzettségi és iskolázottsági struktúrájának tervezett alakulása 1970-1985 között. = *Közgazdasági Szemle*, 1975/3. 301-313.
- Cravero Róbert – Kutas János – Vámos Dóra: Aktualnüle voproszju perspektivnavo planirovanija obrazovanija – Bp. 1979. (Kézirat.) (KGST Konferencia) 64 p.
- Cravero Róbert – Kutas János – Vámos Dóra: A munkaerő-szerkezet alakulása 1970-1990 között. A közoktatás távlati fejlesztése 9.) Bp. 1980
- Csillik Péter: A társadalmi közös fogyasztás jólételeméleti megközelítése (Doktori értekezés) Bp. 1981
- Denison, E. F.: Hogyan lehet egy százalékkal meggyorsítani a folyamatosan magas-szintű foglalkoztatáshoz tartozó növekedési ütemet = *A gazdasági növekedés feltételei*. Bp. 1967
- Denison, E.F.: Az oktatás, a gazdasági növekedés és a hiányos információ = *A gazdasági növekedés feltételei*. Bp. 1967
- Die Leitung und Planung der Kulturell-sozialen Bereiche (Leitung: Dr. sc. Robert Hahn) Berlin, 1984
- Elekes Zsuzsanna: Az oktatástervezés szociológiája (Doktori értekezés) Bp. 1982
- Erdész Tiborné – Fekete György: Az iskolázottság színvonala és terjedésének folyamata Bp. 1971
- Erdős Tibor: Növekedési ütem és növekedési pálya. Bp. 1985
- Ehrlich Éva – Szilágyi György: Infrastruktúrák nemzetközi összehasonlításban (1960-74) = *Közgazdasági Szemle* 1980/2
- Faluvégi Lajos: Állami pénzügy és gazdaságirányítás. Bp. 1973
- Fekete György: Az ifjúság jövője és az iskola. Bp. 1972
- Felsőoktatási intézmények gazdálkodása*(összeállította a minisztériumok által felkért munkaközösség) 1. és 2. kötet. Bp. 1956
- Ferge Zsuzsa: Az iskolarendszer továbbfejlesztésének egy variánsa = *Iskolarendszerünk távlati fejlesztése*, MTA Pedagógiai Kutató Csoport (Kézirat.) Bp. 1974
- Ferge Zsuzsa: Az iskolarendszer és a tudás társadalmi meghatározottsága. Bp. 1976
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András: A magyar általános és középiskolák adatainak összehasonlító elemzése (Iskolakataszter) Bp. 1979.

- A gazdasági mechanizmus kulturális vonatkozású kérdései: közoktatás (MÉB Közoktatási és Felsőoktatási Albizottság) (Kézirat) Bp. 1967
- Gáspár László: A hazai nevelésméleti kutatások legújabb seregszemléje = *Magyar Pedagógia*, 1982/2.
- Gazsó Ferenc – Pataki Ferenc: Elvek és javaslatok az iskolaszervezet reformjához = *A közoktatás távlati fejlesztése XI.* (Konceptiójavaslat az MSZMP KB részére) Bp. 1979
- Grámsci, A.: Válaszút a pedagógiában. Bp. 1979
- Grohmann, K. – Höllinger, S.: Einzugsbereiche der wissenschaftliche Hochschulen. (Regionale, schulische und soziale Herkunft der österreichischen ordentlichen Studierenden an den wissenschaftlichen Hochschulen), Wien, 1970
- Gidai Erzsébet: Az oktatás, művelődés, életminőség prognosztizálása az NSZK-ban, (Kézirat), Bp. 1978
- Günther, K.H.: Oktatástervezési problémák az NDK-ban = *Pedagógiai Szemle*, 1977/7-8.
- Habermas, J.: A történelmi materializmus rekonstrukciójának kérdéseire. Bp. 1982
- Hetényi István: A társadalmi fejlődés és a hosszú távú népgazdasági tervezés kapcsolatairól = *Társadalmi Szemle*, 1975/3.
- Horváth D. Tamás: Az oktatás és a gazdasági fejlődés kölcsönhatása (Egyetemi doktori disszertáció) Bp. 1981
- Inkei Péter: A köznevelés távlati fejlesztése és a munkaerőtervezés = *Magyar Pedagógia*, 1977/2, 1985, 208.
- Inkei Péter – Kozma Tamás: Célok és stratégiák a köznevelés fejlesztésében = *Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat*, Bp. 1977
- Inkei Péter – Kozma Tamás – Ritoók Pálné: A köznevelés távlati fejlesztésének fő iránya = *Magyar Tudomány*, 1979/4, 251-263.
- Inkei Péter – Kozma Tamás – Nagy József – Ritoók Pálné: Az ezredforduló iskolája, Bp. 1979
- Jakus Gyula – Vámos Dóra: A magyar felsőoktatás fejlesztése a felszabadulástól napjainkig, (Kézirat) Bp. 1977
- Jánossy Ferenc: A gazdasági fejlődés trendvonala és a helyreállítási periódusok Bp. 1966
- Jánossy Ferenc: A gazdasági fejlődés trendvonaláról, Bp. 1975
- Javaslat a közoktatás távlati fejlesztésére MSZMP KB TKKO, Bp. 1981
- Javaslat a felsőoktatás fejlesztésére (Művelődési Minisztérium), (Kézirat) Bp. 1983
- Johansson, O – Ricknell, L: Study Assistance in Ten European Countries Overview and Conceptual Framework Research Report. 1986. 7. ISSN University of Umeå
- Józsa Ödön: Oktatás, szakképzés, gazdaság, Bp. 1969
- Káposztás Ferenc – Koncz Gábor – Monigl István: A kulturális szféra tervezése, Bp. 1984
- Káposztás Ferenc – Kozma Tamás – Kutas János – Vámos Dóra: Az oktatás távlati fejlesztési koncepciójának követelményrendszere = *A közoktatás távlati fejlesztése I.* (Kézirat) Bp. 1980
- Kiss Árpád – Timár János: A munkaerő-struktúra és az oktatás fejlesztése = *Társadalmi Szemle*, 1970/7. 25-38.
- Klima Gyuláné: Oktatásgazdaságtani előadások, Pestmegyei Pedagógus Továbbképző Vezetői füzetek 11. Bp. 1980

- Koncz Gábor – Vámos Dóra: A művelődési viszonyok alakulásának főbb fordulópontjai, alternatív stratégiák lehetőségei az 1980-1990-es években. (Kézirat) Bp. 1984
- Kovács Géza: Az oktatás társadalmi-gazdasági környezetének nagy távlatú kérdései = *Felsőoktatási Szemle*, 1976/7-8. 395-404.
- Kovács Géza: Jövőkutatás és társadalmi tervezés, Bp. 1979
- Kovács János: Gazdasági fejlődés és oktatás = *Közgazdaságunk fejlődésének időszerű kérdései*, Bp. 1971, 182-203.
- Kovács János: Oktatástervezés és művelődéstervezés = *Köznevelés*, 1973/18, 8-10.
- Kovács János: A munkaerő társadalmi újratermelése és tervezése. Bp. 1980
- Kozma Ferenc: Az emberi tényező a gazdasági fejlődésben. Bp. 1981
- Kozma Ferenc: Gondolatok az oktatás-képzési politikánkról a gazdasági szakember szemével = *Egyetemi Szemle*, 1982/4, 11-27.
- Kozma Tamás: A nevelésszociológia alapjai Bp. 1977
- Kozma Tamás: Társadalmi tervezés és művelődéstervezés = *Szociológia*, 1979/1, 19-34.
- Kozma Tamás: Az iskolarendszer fejlesztési stratégiája = *Szociológia*, 1982/1, 95-108.
- Kozma Tamás: Tudásgyár (Az iskola mint társadalmi szervezet) Bp. 1986
- Kozma Tamás – Mihály Ottó: Művelődésünk távlati fejlesztése = *Társadalmi Szemle*, 1988/11, 79-84.
- Középiskolák felvételi vizsgaeredményei a felsőoktatási intézményekben. (OM) Egyetemi Számítóközpont Bp. 1977, 1978, 1979, 1980, 1981
- A közoktatás távlati fejlesztése, (Dokumentumok.) (Kézirat,) Bp. 1983
- Kutas János: A felsőoktatás és a munkaerő-tervezés kapcsolata = *Felsőoktatási Szemle*, 1977/12, 713-718.
- Kutas János – Vámos Dóra: A népesség iskolai végzettség szerinti szerkezetének átalakulása az ezredfordulóig = *Szociológia*, 1978/2, 253-266.
- Kutas János – Vámos Dóra: Távlati munkaerőstruktúra tervezése és a felsőoktatás. (Kézirat) Bp. 1979
- Kutas János – Vámos Dóra: Munkaerőtervezés és oktatástervezés = *Köznevelés*, 1980/1. 10-11.
- Kutas János – Vámos Dóra: A pályaválasztás társadalmi-gazdasági kérdéseiről = *Pályaválasztás*, 1981/1, 3-7.
- Kutas János – Vámos Dóra: Foglalkozási csoportok és a foglalkoztatás = *Közgazdasági Szemle*, 1984/3, 269-280.
- Kuti Éva: Az oktatásgazdaságtan szakirodalma (Szakirodalmi Tájékoztató) Bp. 1979
- Ladányi Andor: A magyar felsőoktatás három évtizedes fejlődése a statisztikai adatok tükrében = *Felsőoktatási Szemle*, 1975/4, 244-256.
- Ladányi Andor: A felsőoktatás intenzív fejlődéséről = *Valóság*, 1979/9. 21-35.
- Landes, D. S.: Az elszabadult Prométheusz. Bp. 1986
- Lengyel László: Gondolatok a társadalmi közkiadásokról = *Pénzügyi Szemle*, 1981/5, 355-363.
- Lukács György: A társadalmi lét antológiájáról II. kötet Bp. 1976
- Lukács Péter: Közép és rövidtávú tervezés az oktatásügyben (85 sz.) (Kézirat), Bp. 1984
- Martin, B. – Vogel, B.: Bildungspolitik, Wien, 1974
- Marx K.: Gazdasági-filozófiai kéziratok 1844-ből. Bp. 1977

- Mándi Péter: Oktatás és gazdasági növekedés a fejlődő országokban. Bp. 1975
- Monigl István: A népgazdasági tervezés és az oktatási rendszer kapcsolata (Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat 14.) Bp. 1979
- Morva Tamás: A népgazdasági tervezés társadalmi összefüggései = *Magyar Tudomány*, 1980/1, 1-10.
- Munkagazdaságtan (Szerk.: Tímár János) Bp. 1981
- A munkaerő-szerkezet átalakulása 1970-2000 között (Kézirat) Bp. 1982
- A munkaerő-szerkezet változása 1980-2000 között (Kézirat) Bp. 1984
- A művelődés fejlesztési programja az 1981-1985 évekre (Kézirat) Bp. 1981
- Műveltségkép az ezredfordulón, Tanulmányok az Akadémia távlati művelődési koncepciója alapján (Összeállította: Rét Rózsa), Bp. 1980
- Nagy József: Komparatív vizsgálatok a felsőoktatás-gazdaságtani kutatásokban = *Felsőoktatási Szemle*, 1969. 400-406.
- Nagy József: Az iskolafokozatok távlati tervezése. Iskolarendszerünk alapvető szerkezeti problémái. Bp. 1970
- Nagy József: PREFER (Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 5-6 éves gyermekek iskolakészültségének mérésére) Bp. 1976
- Nemény Vilmos: Általános tervezés-elmélet (Kézirat) Bp. 1979/82.
- Nemes Nagy József: A felsőfokú továbbtanulás területi és település-típusok közötti esélykülönbségei = *Területi Statisztika*, 1980/2. 156-162.
- A népgazdaságban foglalkoztatottak 1970-1990 évi szakmai és iskolázottsági struktúrája (Kézirat) Bp. 1979
- Az oktatás gazdaságossága (A pedagógia időszerű kérdései külföldön), Bp. 1966.
- Az oktatásügy gazdaságtana (Szemelvények néhány szocialista ország oktatás-gazdaságossági kérdéseinek témaköréből) Bp. 5. füzet, 1973, 6. füzet, 1974, 7. füzet, 1975, 8. füzet, 1976, 9. füzet, 1977, 10. füzet, 1978
- Az oktatás távlati fejlesztési koncepciója (Kézirat,) Bp. 1971
- Az oktatás-tervezés korszerűsítésének tapasztalatai és további lehetőségei. (Összeállította: Barna Gyuláné – Vámos Dóra), (Kézirat) Bp. 1982
- Olajos Árpád: Képzettségi színvonal, szakemberstruktúra = *Statisztikai Szemle*, 1973/5, 511-524.
- Olajos Árpád: Szakképzés és foglalkoztatás, Bp. 1978
- Pagonyi Judit: A felsőoktatás anyagi helyzetének néhány kérdéséről = *Pénzügyi Szemle*, 1982/4, 249-256.
- Phillips, H. M.: Bildungswesen und Entwicklungsprozess = *Perspektiven der Bildungsplanung* Frankfurt/Main. 1967
- Pöcze Gábor: A művelődéstervezés művelődéseméleti háttéréhez = *Pedagógiai Szemle*, 1981/4, 307-317.
- Rádi Péter: Oktatás-gazdaságtan és oktatástechnológia = *Valóság*, 1968/3, 25-33.
- Répássy Helga – Vámos Dóra: A szellemi potenciál területi kiegyenlítődésének lehetőségei = *Terület Statisztika*, 1985/4. 597-610.
- Rolek Ferenc: A társadalmi indikátorok általános kérdései = *Társadalmi Tervezési Füzetek* Bp. 1980
- Salamon Gabriella: Oktatáspolitikai és oktatásszervezés Magyarországon, 1960-1970. (Doktori disszertáció), Bp. 1976
- Schultz, T. W.: Beruházás az emberi tőkébe, Bp. 1980

- Shaffer, H.G.: Beruházás az emberi tőkébe: egy megjegyzés = A gazdasági növekedés feltételei Bp. 1967
- Schmidthné Kigyóssy Éva: A szakképzés társadalmi ráfordításai, *MTA Közgazdaságtudományi Intézetének Közleményei*, 1968/1. 17-30.
- Sreer, F.: Wissenschaftstheorie der Wirtschaftsplanung Bonn-Bad Godesberg, 1974
- Steindl, J.: Bildungsplanung und Wirtschaftswachstum in Österreich, *Ökonomische Rundschau*, 3. Wien, 1969
- Stone, R.: Demográfiai változók az oktatásügyi gazdasági vonatkozásaiban = *Demográfia*, 1974/1.
- Szalay Lászlóné — Szép Zsófia: Oktatásgazdaságtani kutatások Magyarországon (1951-1982), (Kézirat) Bp. 1984
- Szellemi foglalkozások (szerk.: dr. Fekete József és Karsai Lajos), Bp. 1982
- Szép Zsófia: Az oktatási ráfordítások jellemzői és alakulásuk Magyarországon (1945-1977-ig) Bp. 1980
- Szorcsik Sándor: A társadalmi tervezésről. Bp. 1977
- Sozialistische Bildungsökonomie (Hergest.: Knauer, A., Maier, H, Wolter, W.) Die Wirtschaft Verlag, 1972
- Tímár János: Oktatásgazdaságtan = *Közgazdasági Szemle*, 1965/9, 1088-1101.
- Tímár János: A népgazdasági tervezés térsadalmi jellegének erősítése = *Magyar Tudomány*, 1973/4, 201-208.
- Tímár János: Az oktatás és a szakképzés fejlesztése és tervezése, különös tekintettel a fejlődő országokra = *Magyar Pedagógia*, 1977/2, 186-194.
- Tímár János: Oktatáspolitikai és oktatástervezés = *Közgazdasági Szemle*, 1980/10, 1172-1184.
- Változások tükrében (szerk.: Gál Róbert és Kozma Tamás) Ságvári Endre Könyvszerkesztőség, 1981
- Vámos Dóra: Die Geltendmachung der Bildungsentwicklungskonsequenzen auf dem Gebiet der langfristigen Planung des Bildungszweiges im Zusammenhang mit dem zu erwartenden langfristigen Qualifikationsbedarf der Volkswirtschaft Berlin, 1977. XI.
- Vámos Dóra: Maszek diplomák. Át- és továbbképzés Ausztriában = *Heti Világgazdaság*, Bp. 1981
- Vámos Dóra: Továbbképzés Ausztriában = *Köznevelés*, 1981 6-7.
- Vámos Dóra: A szakképzési rendszer továbbfejlesztésének fő irányai, (Kézirat) Bp. 1982
- Vámos Dóra: Elgondolások a szakképzési rendszer továbbfejlesztésére az ezredfordulóig, (Kézirat) Bp. 1982
- Vámos Dóra: A közoktatás és a közművelődés tervezésének aktuális kérdései = *A tervezés jövője, a jövő tervezése*, Bp. 1982
- Vámos Dóra: A főváros munkaerő-szerkezete az ezredfordulón = *Területi Statisztika*, 1983/3 260-281.
- Vámos Dóra: A közoktatás és a közművelődés tervezésének aktuális kérdései = *Népművelés*, 1983/8 5-8.
- Vámos Dóra: A szakképzettség és a foglalkoztatás tervezésének új aspektusai, Bp. 1984

- Vámos Dóra: A felsőfokú képzettségű szakemberek foglalkoztatásának néhány kérdése = in: *A felsőoktatás távlati fejlesztésének kérdései* (Szerk.: Ladányi Andor.) Bp. 1985 195-211.
- Vámos Dóra: A szakemberré válás jövője = *Természet Világa*, 1985 98-101.
- Vámos Dóra: A szakképzés konvertálhatóságáról = *Szakképzés*, 1985/4 16-21.
- Vámos Dóra: Oktatás, szakképzés, foglalkoztatás = *Iffjúsági Szemle*, 1985/6 42-59.
- Vámos Dóra: Koordináció a tervezésben, (Neveléstudományok és iskolakutatás című OPI sorozat) (Szerk: Mihály Ottó) Bp. 1985. V. évfolyam 1. sz.
- Vámos Dóra: A tervezés elméleti és módszertani kérdései az oktatásügyben In: *Társadalmi-gazdasági tervezés és oktatás* (Szerk: Kozma Tamás – Vámos Dóra) Bp. 1986 173-188.
- Vámos Dóra: Az oktatástervezés aktuális kérdései In: *Társadalomtervezés és oktatás* (Szerk. Vámos Dóra.) Bp. 1987
- Vámos Dóra: A szakképzés és a foglalkoztatás tervezésének új aspektusai In: *Társadalomtervezés és oktatás*. Bp. 1987
- Vámos Dóra: A felsőfokú szakképzés hasznosulása a foglalkoztatáskutatásban = *Felsőoktatási Szemle*, 1987/7-8. 397-411.
- Vámos Dóra: A közgazdászok foglalkoztatásának vizsgálata Magyarországon = *Közgazdasági Szemle*, 1987/11. 1498-1505.
- Zehn Jahre danach (Österreichisches Institut für Bildung und Wirtschaft) Wien, 1977
- van der Wee, H.: A lefékezett jólét. Bp. 1986
- Widmer, K.: Bildungsplanung Schulreform, Wien, 1976

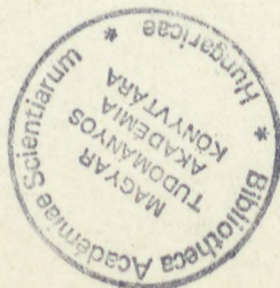
CONTENTS

<i>Introduction</i>	7
<i>I. General questions of the education planning</i>	13
1. Establishment of the education planning	13
2. Aims, types and forms of the education planning	14
3. Spheres of the education planning	16
4. Time horizons of the education planning	18
5. System theory in the education planning	19
6. Planning relations between the education planning and other spheres	20
<i>II. Economical questions of the education planning</i>	23
1. Reflections on the social division of labour	23
2. Professional training in the school	25
3. Education planning — manpower planning	26
4. Planning of the education conditions	29
4.1 The automatisms	30
4.2 Effectiveness of the education	30
5. The „human capital” and its output	32
<i>III. Education planning in Hungary</i>	35
1. Development of the home education planning	35
2. Planning of the manpower structure	40
2.1 Prognoses and trends	41
2.2 Manpower structure of the turn of the millenary to be expected	45
2.3 Manpower demand and supply	48
3. Manpower demand and the schools	49
3.1 Effect of the manpower demand	50
3.2 Effect of the school leavings	53
4. Medium-term education planning	56
4.1 Pupils in the school	56
4.2 Financial and practical conditions	59
4.2.1 Scheme of the medium-term education planning	60
4.2.2 Critical points of the planning	62
4.3 Education costs	65
4.3.1 Investment costs	65
4.3.2 Budget costs	68
4.3.3 Patterns of cost estimations	70
4.3.4 Change mechanism of the education costs	71
5. Home planning experiences	73

IV. *New expects of the education planning*

79

1. Elasticity of the professions	80
1.1 Convertibility of the professional knowledge	83
1.1.1 Convertibility of the diplomas	84
1.1.2 Convertibility of the G.C.E.	86
1.2 Replaceability of professions	87
2. Professions in the market	88
2.1 Professions of higher level	89
2.1.1 Technical professions of higher level	89
2.1.2 Professions in the state	90
2.1.3 Legal and judicial professions	91
2.1.4 Professions in the economy	91
2.1.5 Professional managers	92
2.1.6 Professions in the public health	93
2.1.7 Agents in charge of the culture, arts and sport	93
2.1.8 Scientists and teachers	93
2.2 Specialists of higher level according to their special activity	94
2.2.1 The „managers”	94
2.2.2 Scientific research workers	95
2.2.3 Expert – special advisor	95
2.3 Medium level professions	95
2.3.1 In the group of the technical professions	96
2.3.2 In the professions of traffic	96
2.3.3 Medium level professions of economic character	96
2.3.4 In the group of the public health professions	96
2.4 Most characteristic professions of the profession groups	97
3. Planning conclusions	98
4. Possibility of planning of the professional courses of life	102
4.1 Relations between demand and supply	103
4.2 Possibilities of planning of professional paths of life	107
4.3 Planning conclusions	110
<i>Conclusions</i>	115
<i>References</i>	119
<i>Used sources and elaborations</i>	123



Az oktatás és a gazdaság kapcsolata a világon mindenütt az egyik leginkább vitatott kapcsolat. Rendezése egyre inkább társadalmi létérdek. Különösen fontos ez a téma hazánkban, ahol a gazdasági racionalitás szempontjait hosszú időn keresztül a központi tervezés képviselte, míg az oktatás a politikai-ideológiai szféra akarat kizárólagos terepévé tette, miközben a tervezés nem emelte a gazdasági érdekek élenjáró vonulatába. A könyv egyik törekvése, hogy helyére tegye az oktatást, és keresse autonóm tervezésének lehetőségeit. Ezért mindazoknak hasznos olvasmány, akik a művelődés intézményrendszerében – akár az igazgatásban, akár az iskolákban — tevékenykednek, vagy ott kívánnak elhelyezkedni. Segítséget ad a kötet abban is, — főként pedagógusoknak, pályaválasztási szakembereknek —, hogy miként alakítható ki jobb összhang az iskolai munka és a munka világa között. A könyv makroszintű folyamatokban jártas közgazdászok számára is hasznos információkat közvetít.

The relation between the education and the economy is one of the relations mostly discussed all over the world. Its putting in order is more and more a social vital interest. This theme is particularly important in our country, where the respects of economical rationality were represented for a long time by the central planning, while the education was favoured by the political-ideological sphere. Its importance made it the exclusive sphere of the central will, while the planning did not raised it into the leading trend of the economic interests. One of the purposes of the book is: returning of the education to its place, and seeking possibilities to its autonomous planning. Therefore in the institution system of the culture — either in the direction or in the schools — or want to find employment there. The book helps — mainly teachers, choice of profession specialists — in that as well, how a better concordance can be established between the work carried out in the schools and the world of the work. The book transmits useful information for the economists trained in the macrolevel processes as well.