

Az élethosszig tartó tanulás gazdasági szerepe

© Mócz Dóra

Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár
doramocz@gmail.com

Felsőoktatásban dolgozó andragógusként és a felnőttkori tanulás kutatójaként rendkívül fontosnak tartom annak a kérdésnek a definiálását, hogy mitől jó egy képzés, melyek azok a kialakítandó tudáshoz és fejlesztendő kompetenciákhoz kapcsolódó tartalmi elemek, amelyek a tanulást élménnyé, ezzel együtt megtérülő befektetéssé is teszik a felnőtt tanuló és az őt alkalmazó munkáltató számára.

A kérdésfeltevés aktualitását igazolják azok a mutatók, amelyek világszerte a gazdasági termelés visszaeséséről és a foglalkoztatási nehézségekről szólnak. Magyarországon ezzel párhuzamosan az állami hozzájárulás drasztikus csökkentése érzékenyen érinti a képzési ágazatot is, akár a felnőttképzésről, szakképzésről, vagy a felsőoktatásról beszélünk.

Meggyőződésem, hogy hazánkban éppen a felnőttképzésben résztvevők számának emelése, és a minőségi, szolgáltatás-centrikus, piacképes képzés az a megoldás, aminek eredményeképpen a foglalkoztatási helyzet javulhatna. Az alábbiakban ennek alátámasztására szeretnék bemutatni néhány, a közelmúltban elvégzett kutatás során gyűjtött adatot.

Foglalkoztatási helyzet

A magyar munkaerő-piacon a gazdaságilag aktív népességből a *KSH 2010. júliusi* gyorsjelentése alapján közel négy millióan dolgoztak, a foglalkoztatottak száma 3.756 ezer fő volt, ami 22 ezerrel kevesebb (3,2%), mint az előző évben (KSH, 2010).

Az EU 27 tagországa átlagával összehasonlítva a foglalkoztatottság lemaradása 6,2 százalékponttól 9,2 százalékpontra nőtt, a magyarországi foglalkoztatási ráta mindössze 54,7%-os (Eurostat, 2006).

A lemaradást hazánkban leginkább az alapfokú végzettségűek alacsony mértékű foglalkoztatása okozza, közülük 27% állt munkaviszonyban, szemben az EU átlag 48%-os foglalkoztatásával. A munkanélküliek száma 2010 elején 402 ezer főt tett ki, ez 17 ezerrel magasabb, mint egy évvel korábban, így a munkanélküliségi ráta 9,6%-ra emelkedett. Az utóbbi évben a legnagyobb létszámcsökkenés az ipari ágazatban 35 ezer fő, és a mezőgazdaságban 9 ezer fő volt. Napjainkban a foglalkoztatottak 88%-a alkalmazottként dolgozik.

A magyar társadalmon belül rendkívül magas arányú az inaktív réteg. A gazdaságilag nem aktív 15-65 éves népesség száma 2010 elején 2 616 000 fő volt, és ez a szám növekvő tendenciát mutat. Ők sem a foglalkoztatottak, sem a munkanélküliek számában nem jelennek meg. Az inaktív népesség 60%-a nő, 41%-a rokkantnyugdíjas, 11% gyermekgondozási segélyen van, további 2% ápolási díjra jogosult. A foglalkoztatottak száma 43,5 ezer fővel csökkent egy év alatt, ezeknek a munkavállalóknak a nagy része – főként a nyugdíjazások miatt – kivonult a munkaerőpiacról, kisebb részük munkanélküli lett.

Benke Magdolna (2005) hívja fel a figyelmet arra a veszélyre, hogy miközben a magyar gazdaság legalább húszéves lemaradásban van a fejlett országokhoz

képe, a dolgozók által eltartottak arányában viszont már jó ideje kimagaslunk a mezőnyből (Benke, 2005). Értelmezésében lehetséges, hogy az a munkaerő, amelyről azt gondolták, hogy csak nehezen talál vissza a munkapiacra, illetve valójában nem is szándékozik oda visszatérni, vagy tudás hiányában, vagy hátrányos helyzete által kialakult életmódjának következtében képtelen rá.

Magyarországon a foglalkoztatási arány javítását szolgáló központi állami források elsősorban a munkanélküliek és az alacsony képzettségűek felé irányulnak. E forrásfelhasználás indokoltságát támasztják alá azok a becslések, amelyek szerint a munkaképes lakosság jelentős része, közel 1,4 millió ember nem rendelkezik a munkaerő-piacon konvertálható tudással (Semjén & Tóth, 2009:266).

Magyarország munkaerő-piacára az úgynevezett strukturális munkanélküliség jellemző. Tímár János értelmezésében ez azt jelenti, hogy a munkanélküliségi ráta nagyságától függetlenül mindig található betöltetlen álláshelyek (Tímár, 1999; Polónyi & Tímár, 1996). Hazánkban folyamatosan 30 ezer álláslehetőség betöltetlen (Semjén & Tóth, 2009:266).

Ennek alapvetően két oka van. Az egyik a munkavállalók mobilitási hiánya, azaz a munkavállaló nem hajlandó elköltözni lakhelyéről egy távolabbi álláslehetőség miatt (Pethő, 2006; Mihály, 2002a,b). Ennek legfőbb alapja az, hogy az ország egyes részeiben egyszerűen lehetetlen reális áron eladni az ingatlanokat, így ez erősíti a „röghöz kötöttséget”. A másik ok továbbra is az, hogy a magyar munkavállalók egy része nem rendelkezik azokkal a képzettségekkel, ismeretekkel, amelyek az üres álláshelyek betöltéséhez szükségesek. Ezért bizonyos szakmákban szakmunkásokat nem lehet találni. Harmadik okként említhető, hogy egyes hiányszakmák olyan alacsonyan fizetett munkalehetőséget kínálnak, amelyekért nem érdemes költözni, vagy feladni az igénybe vett szociális támogatást.

Külön probléma a feketegazdaságban történő foglalkoztatás. Tóth József szerint a szakemberek a feketegazdaság részarányát 15-20 százalékosra becsülik a nemzetgazdaságon belül, ez 6-700 ezer valószínűleg be nem jelentett munkakört jelent (Tóth, 2007). Ha évente átlagosan ötvenezer munkahely "fehéredne ki", akkor is legalább tíz évre lenne szükség ahhoz, hogy érdemben javuljon a helyzet (Semjén & Tóth, 2009:266).

Ez a foglalkoztatási helyzet számos társadalmi hatása között jövedelmi egyenlőtlenségek kialakulásához vezetett. Ennek eredményeképpen az életmód és életvitel többféle változata tapasztalható a mai Magyarországon (Koltai, 2003; 2005). Egyrészt jelen van a növekvő szegénység, amely a népesség 30-40%-át érinti, ebből mélyszegénységben, létminimum alatt él mintegy 20% (elsősorban a nyugdíjasok, romák és az improduktív réteg jelentős része), a társadalom másik pólusán pedig megjelentek az úrgazdagok, akikre kulturális tőke felhalmozása – elsősorban fővárosi, nagyvárosi lét jellemző (Kolosi, 2002:15-19).

Részvétel a felnőttkori tanulásban

A felnőttkori tanulásban való részvétel Magyarországon társadalmi csoportonként nagyon eltérő. Az adatok áttekintése alapján leginkább szembetűnő, hogy szoros kapcsolatot találunk a tanulás és a foglalkoztatási helyzet között.

Megfigyelhető, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező, tartós munkaviszonyban álló állampolgárok a tanulás-művelődés iránt nyitottak, igénylik azt, és egyéni karrierterveik megvalósítása során rendszeresen igénybe veszik a felnőttképzés intézményrendszerének kínálatát, életkortól függetlenül. A KSH által

készített, a tanulás informális típusaira is rákérdező részletes felvétel alapján, egyéves időszakot figyelembe véve ez a részvétel 9%-ra tehető. 2006-ban a diplomások 5,5%-a tanult iskolai keretek között, emellett 14,6%-uk vett részt iskolarendszeren kívüli képzésben. Ezzel szemben az érettségivel nem rendelkezők esetében csak 0,4%, illetve 2,3% volt ez az arány. Az ismeretszerzésre leginkább rászoruló alacsony iskolázottságú rétegek tagjai tehát csak elvétve részesülnek képzésben, holott ez javíthatná munkaerő-piaci pozíciójukat (KSH 2009).

A tartósan munkaviszonyban állók között az alacsonyabb végzettségűek is rendelkeznek a munkakör betöltéséhez szükséges iskolai végzettséggel, de ők inkább a munkakörhöz elengedhetetlen és a munkáltató által szervezett, vagy hatóságilag (EÜ, munkabiztonsági tanfolyamok) kötelező, illetve az iskolán kívüli képzésekben és az informális tanulást biztosító közművelődési, művészetközvetítő, tudományos-ismeretterjesztő programokon vesznek részt, míg a munkanélkülieket elsősorban a szakképzés/átképzés lehetősége érdekli.

Az iskolarendszerű képzésekben állandósult az alacsony részvétel, ennek számadatait a következő fejezetben mutatom be. Érdekes adat a nyugdíjas és inaktív populációnak az erőteljes részvétele az informális tanulásban, az ő aktivitásuk 80%-ban erre a területre korlátozódik. Az alábbi táblázat a magyarországi felnőttképzésben részt vevők arányát mutatja be, gazdasági aktivitás szerint.

A képzésben részt vevők aránya az oktatás formája és gazdasági aktivitás szerint (%)

<i>Gazdasági aktivitás</i>	<i>Iskolarendszerű oktatás</i>	<i>Iskolarendszeren kívüli oktatás</i>	<i>Informális tanulás</i>
Foglalkoztatott	26,3	41,5	51,2
Munkanélküli	39,4	46,5	29,6
Tanuló	95,4	7,9	17,4
Nyugdíjas, egyéb inaktív	12,6	14,3	78,0
<i>Összesen</i>	63,9	22,1	33,3

*A táblázat halmozottan mutatja a képzésben részt vevők megoszlását: aki többféle képzésben vett részt, mindegyik típusban szerepel. *Forrás: Csernák, Janák, & Zaláné Olbrich, 2006:11. o.*

A felnőttkori tanulásban való részvétel hazánkban, nemzetközi összehasonlításban igen alacsony. Bár a KSH 2010. évi adatai mutatják, 1999 és 2008 között a felnőttként tanulók száma 3%-ról 6%-ra emelkedett, vagyis megduplázódott a 25–64 év közöttiek körében a szervezett képzésben résztvevők aránya. Ez azonban még mindig messze elmarad az EU által ajánlott 12%-os részvételi aránytól.

A 2008. évben a Cedefop az Európai Unióhoz a legutóbbi időben csatlakozott 10 ország állampolgárai körében végzett reprezentatív vizsgálatot az élethosszig tartó tanulás témakörében. Az eredményeket az Eurobarométer című kiadványában publikálta (Bulgarelli, 2008). A kutatás során felmérték, hogy a frissen csatlakozó országokban mennyire tartják fontosnak az emberek az élethosszig tartó tanulást.

A felmérés eredményei alapján a megkérdezettek szerint nem fontos az életen át tartó tanulás, bár a fogalmat és annak tartalmát ismerik. A felnőttkori tanulás fontosságának tekintetében egyik országban sem lépi túl a 10%-ot a pozitív válaszok aránya. Ez az attitűd az egyik lehetséges magyarázata a felnőttkori tanulásban való alacsony részvételnek.

A vizsgálat során a kutatók feltételezték, hogy ennek a viszonyulásnak a háttérében szocializációs hatások állnak, vagyis a felnőtt korúak az életen át tartó tanulásra nem készültek fel, nem tartják alapvetően a felnőttkorban jellemző

tevékenységnek a tanulást. A vizsgálat részben igazolta ezt a feltételezést, a válaszadók szerint a tanulás részben a középkorúakra is jellemző tevékenység, de a fiatalok esetében mindenképpen meghatározó, annak ellenére, hogy azt a többség nem tartja jellemzőnek a felnőttkorban.

Magyarországon pozitív tendencia, hogy folyamatosan növekszik a népesség általános iskolai végzettsége. Ma már a magyar gazdaságban dolgozók több mint 80%-a legalább általános iskolai vagy magasabb végzettséggel, illetve szakképzettséggel rendelkezik.

Az eredmények ellenére hazánkban problémát jelent a munkaerőpiac igényeinek nem megfelelő képzési szerkezet (Zachár, 2003; Koltai, 2003; Benedek, 2007:63). A szakképzés hiányosságai hatással vannak a gazdaság versenyképességére, a munkaerő alkalmazkodóképességére (Könyáné Tóth & Molnár, 2007).

A felnőttkori szakképzésnek további feladata az elmaradott térségek gazdasági felzárkóztatásához szükséges kvalifikáltabb munkaerő képzése és a területi különbségek mérséklése, hiszen a foglalkoztatási adatokból megállapítható, hogy összefüggés van a foglalkoztatás, a végzettség és a képzettség között (Köpeczi-Bócz, 2007).

Miként az alábbi grafikonon is jól látható, a tartósan munkanélküliekre jellemző az alacsony iskolai végzettség és szakképzetlenség, ami összefügg a munkaerő-piaci képzésben való alacsony részvételükkel.

A foglalkoztatottak és a munkanélküliek megoszlása iskolai végzettség szerint (%)

	2001		2005	
	Mérleg	MEF	Mérleg	MEF
Iskolai végzettség				
Alapfokú	41,5	28,9	41,1	28,0
Szakiskolai	73,5	71,7	72,1	68,7
Gimnáziumi	66,2	48,7	66,1	46,0
Szakközépiskolai	70,9	70,2	70,9	70,3
Felsőfokú	84,9	82,1	84,1	82,5
Összesen	61,7	56,0	63,1	56,9

Forrás: AFSZ Lengyel & Borbély, 2008:85. o.

A rendszerváltás óta megváltozott a felnőttképzés funkciója. Kezdetben az iskolai végzettség pótlását jelentette, ma azonban egyre inkább a szakmai ismeretek korszerűsítését, a hiányzó kulcskompetenciák pótlását, az idegennyelv-ismereteket, az informatikai ismereteket biztosítja.

A fentiekből látható, hogy a foglalkoztatás és a tanulási aktivitás kapcsolatának kérdése a hazai gyakorlatban meghatározó. A munkaerő-piacon nagy problémát jelent az alacsony iskolai végzettség és a kompetenciahiány, amelynek eredményeképpen a munkaerő-piaci szempontból aktív réteg jelentős része kiszorul a foglalkoztatásból. Ez a folyamat az ország gazdasági versenyképességére nagy befolyással bír, de emellett számos negatív társadalmi hatása is megfigyelhető. Ezért nyilvánvaló, hogy a felzárkóztatásnak meg kell jelennie az élethosszig tartó tanulás stratégiai tervezésében, de a foglalkoztathatóság fenntartása a munkaviszonyban álló réteg vonatkozásában is támogatandó feladat.

Az andragógia társadalmi funkciói, az élethosszig tartó tanulás gazdasági szerepe

Az andragógia társadalmi hatásokat közvetítő funkciója elsősorban a *munkaképesség megtartását*, vagy a *foglalkoztatás elősegítését* jelenti. Ennek megfelelő működése segítséget ad a munkanélküliség időtartama alatt, vagy a munkaviszony keretein belül ahhoz, hogy az egyén a „piacképes” szakmai tudás megszerzéséhez jusson, és biztosítja a termelés hatékonyságát a szakmai tudás elmélyítésével.

Az andragógiai tudáspótló szerepe a fejlett társadalmakban az alap (általános) végzettség és az első szakképzettség megszerzését egyaránt jelenti. Ehhez kapcsolódik az a cél, hogy a felnőttképzés az olyan ismeretek és kompetenciák megszerzését biztosítsa, amelyek az iskolarendszerű oktatás tananyagaiban nem szerepelnek.

A társadalmi szocializációs funkciók között kiemelt helyen szerepel a „*második esély*” biztosítása, mint a felnőttképzés egyik alapfeladata, az első végzettség és/vagy szakképzettség megszerzésének segítése, ez napjainkban a társadalmi mobilitás egyik fő csatornája. *Maróti* (2009) értelmezésében a tudás megszerzése és hasznosítása, valamint egyéni foglalkoztatási céljaik megoldása érdekében az egyes emberek egymással összefogva erőforrásaikat megsokszorozhatják, ezáltal településük infrastruktúráját, ezen keresztül pedig saját foglalkoztatási esélyeiket javíthatják. Ez a közösségfejlesztő program (*community development*) mindig tanulóval jár.

Az élethosszig tartó tanulás egyik alapkérdése a felnőttképzés és a gazdasági környezet kapcsolatának biztosítása, a vállalati igényeknek megfelelő szakképzés, másodsorban a termelési gyakorlatban megszerzett ismeretek későbbi, akár formális képzésben történő beszámításának lehetősége.

Az élethosszig tartó tanulás a piagazdaságban részt vevők számára több jelentéssel is bír. Egyrészt jelenti azt, hogy a munkaerő-piac kínálati oldalát struktúrájában és minőségében a keresleti oldalhoz kell igazítani (*Benedek*, 2007), megfelelően ezzel a munkáltatók szakemberigényének, másrészt a munkavállalók számára olyan tudás és kompetenciák biztosítása, amelyek birtokában keresettek lehetnek a munkaerő-piacon.

Az élethosszig tartó tanulás gondolatköre már megjelenésének idején is a foglalkoztatáshoz és az emberi erőforrás fejlesztésének kérdéséhez kapcsolódott.

A *permanens művelődés* koncepciója, az 1960-as években jelent meg a felnőttképzésben az UNESCO montreáli konferenciáját követően. Hivatalos jelentését az UNESCO által 1972-ben kiadott Faure-jelentésben kapta, amelyben a szervezet a permanens művelődés fő funkciójaként az egyén a tanuló társadalom kihívásaira (UNESCO 1972:181-182) való felkészítéseként jelölte meg. Ez a megközelítés kezdetet adott annak az 1996-ig, az UNESCO hamburgi konferenciájáig tartó folyamatnak, amelynek során az életen át tartó tanulás paradigmává vált (*Óhidy*, 2006a:89-98).

Óhidy Andrea értelmezésében a permanens művelődés-oktatás koncepció válasznak tekinthető Philip H. Coombs oktatási világválságot jelző diagnózisára, okát a szerző a megváltozott társadalmi környezet és az elavult oktatási rendszerek közötti ellentétben határozta meg (*Coombs*, 1969).

Ez a megközelítés jól illeszkedik ahhoz a *Maróti Andor* (2002; 2005; 2007; 2008:3-8) által képviselt gondolatkörhöz, amely szerint a permanens művelődés szemlélete azért nagyon fontos, mert egyre bonyolultabbá váló világunkban az általános műveltséget előtérbe helyező, iskola által közvetített tudás már nem elégséges, a műveltség tartalmát nem lehet pusztán az ismeretek elsajátításával meghatározni, mert az a gondolkodás és cselekvés megújításának képességét is jelenti. A műveltség jellegének ebből az értelmezéséből az következik, hogy a tanulás nem lezárható, hanem az élet egészét átfogó folyamat (Maróti, 2008; Durkó, 1980; Mihály, 1980).

A permanens művelődés legfontosabb módszertani eleme Zrinszky megközelítésében az önirányítás képessége és jelentősége a tanulási, művelődési folyamatokon belül (Zrinszky, 2005:85). A permanens művelődés, mint rendszer, egységes egészet képez, érintve a családi és iskolai, valamint az iskolán kívüli nevelést.

Az UNESCO 1972-es tokiói konferenciáján a permanens neveléssel párhuzamosan megjelent a tanuló társadalom fogalma is (Husén, 1974). Ezzel a permanens művelődés tartalma kibővült, mivel a tudás, mint emberi erőforrás gazdaságtudományi tényezővé vált (Schultz, 1972). Arra a kérdésre, hogy ez a felismerés képzési igényként hogyan jelenhet meg a felnőttképzésben, az UNESCO (1970) értelmezéséből kiindulva az OECD nagyon gyorsan, már 1973-ban reagált, és a gazdasági kihívásoknak és a versenyképesség megtartásának megfelelően kidolgozta a *Recurrent Education* (visszatérő oktatás) programját (OECD, 1973).

Ezt követően 1976-ban az UNESCO Nairobiban megtartott 19. ülészakán (Sz. Tóth, 1979) ennek a kérdésnek a keretében előtérbe került a képzési hiányosságok pótlása, kiegészítő oktatás, képzés, továbbképzés, ezzel a foglalkoztathatóság biztosításának kérdése.

Az 1990-es években terjedt el a permanens nevelés fogalmát felváltva az *élethosszig tartó tanulás* kifejezés, amely az UNESCO 1997-es Hamburgi konferenciáját követően (Koltai, 2003), már deklaráltan magában foglal minden formális, informális vagy nonformális keretek között végzett tanulási tevékenységet, amely személyes, állampolgári vagy foglalkoztatási szempontból tudás, készség- vagy képességfejlesztés, az iskoláskor kezdetétől az emberi élet végéig tart, egyértelműen szolgálva a személyiségfejlesztés mellett az egyén munkaerő-piaci pozíciójának megtartását és javítását.

Tanulástámogatás, mint a humán erőforrásba történő befektetés

Az andragógia gazdasági szempontokat előtérbe helyező piacorientált koncepciója a felnőttképzést piaci szereplőnek tekinti, aminek feladata a piaci igények kielégítése (Koltai, 2003).

A felnőttképzés gazdasági szempontjai értelmezésében az andragógia munkaerő-piaci funkcióihoz kapcsolódnak. Ennek eszköze a vállalati igényeknek megfelelő szakképzés, továbbképzés és kompetenciafejlesztés (Demeter, 2006), valamint a termelési gyakorlatban megszerzett ismeretek későbbi, akár formális képzésben történő beszámításának lehetősége.

A gazdaságtudományban az emberi erőforrás gazdasági hatásával foglalkozó elemzések a XX. század közepén jelentek meg. Ebben a folyamatban alapvetőnek tekinthető *Theodore W. Schultz* (1972) munkássága, aki a tőke fogalmát kiterjesztve

bevezette az emberi tőke (human capital) fogalmát, megállapítva, hogy a képzés értéket, vagyis tőkét állít elő. Ez az emberi tőke a gazdaságban közvetlen termelőértéket képvisel, hasonlóan az állóeszközökben megtestesülő értékekhez, az emberi erőforrásnak azonban az objektivációkkal szemben megvan az a sajátossága, hogy az azt birtokló individuumhoz kapcsolódik, a munkáltató csak bérbe veheti. Schultz (1972) öt kategóriába osztja az emberi képességeket növelő tevékenységeket:

- Az egészségügyi létesítmények és szolgáltatások, amelyek az emberek élettartamát, erejét, állóképességét, vitalitását és életképességét befolyásolják,
- A munka közbeni képzés,
- A formális, szervezett elemi, közép- és felsőfokú oktatás,
- Felnőttképzési programok,
- Az egyének és családok vándorlása a változó munkalehetőségekhez való alkalmazkodás érdekében.

Más nézőpontból, nevezetesen kultúraelméleti megközelítésből adja az emberi erőforrás értelmezését *Pierre Bourdieu* (1997:156-177), aki kiterjesztette a tőke fogalmát, megállapítva, hogy a tőke anyagi vagy elsajátított formában felhalmozott munka, amelynek létrehozásához időre és befektetésre van szükség, ezért látszólag a piacon nem értékesíthető dolgoknak is ára van. A tőke természetéhez tartozik, hogy képes profitot termelni, de akár önmaga újratermelésére is alkalmas. A tőkének különböző fajtái léteznek, és ezek birtoklása az egyén társadalmi helyzetét meghatározza. A tőke különböző típusai kategóriákba sorolhatók, melyek az alábbiak:

- gazdasági (anyagi) tőke, amely közvetlenül pénzzé alakítható és a tulajdonban objektiválódik,
- kulturális tőke, amely gazdasági tőkévé alakítható és az iskolai végzettségben mérhető, az iskolarendszerben intézményesül. Eredményképpen tudás, viselkedésmód, megváltozott magatartás jön létre. Megjelenési formája tárgyiasult is lehet (pl. képek, eszközök, könyvek), kulturális javak formájában adható át, de fogyasztásához is kulturális tőkére van szükség,
- társadalmi (szociális) tőke, mely szintén átváltható gazdasági tőkévé, a kapcsolatokban jelenik meg.

A humán erőforrásba való befektetés megtérülésének számítását az európai gyakorlatnál korábban, már 1998. modellezte *Carl D. Perkins* (1998), amelyet az amerikai szövetségi kormányzat *Vocational and Technical Education Act* néven fogadott el.

A szabályozás a szakképzés folyamatára koncentrált, elsősorban a pénzügyi források összehangolásának lehetőségét (állami szerepvállaláson keresztül a szövetségi és a helyi források összehangolását), az ipar szempontjainak figyelembe vételét, a technológia alkalmazásának kiterjesztését, vagyis a szakképzés, ezen belül a felnőttképzés minőségfejlesztésének stratégiáját fogalmazza meg. Ezzel együtt azonban a szakképzést olyan hosszú távú programnak tekinti, amely a résztvevők heterogén összetétele és a folyamatosan változó jogszabályi és gazdasági környezet elvárásainak megfelelően, flexibilis választási lehetőséget biztosít a programok között (Benedek, 2007).

Hasonló kezdeményezésekkel az Európai Unió egyes országaiban - Németország, Egyesült Királyság - is találkozhatunk, és hazánkban is megkezdődött a folyamat az OKJ átalakításával valamint az Európai Képesítési Keretrendszerhez való csatlakozás előkészítésével.

Polónyi István (2002:29) „Az oktatás gazdaságtana” című munkájában az emberi tőke előállításának lehetséges módjait vizsgálva arra a következtetésre jutott, hogy az emberi erőforrás fejlesztése több úton is végbemehet, szinterei a közoktatás, a szakképzés, önképzés, közművelődés, de ide tartozik az élelmezés és a közegészségügy is. Polónyi elsősorban munkaerő-piaci összefüggésben vizsgálja az emberi erőforrásba fektetett, a kereset és a beruházott összeg közötti különbséget. Az így kapott mérőszám a megtérülési ráta, alkalmazásával az oktatás, mint beruházás ráfordítási költségei kiszámíthatóak a képzés díja és a képzés időtartama alatt kieső kereset, valamint a magasabb képzettségű dolgozók és az alacsonyabb képzettségűek jövedelmének összehasonlítása alapján. A megtérülési ráta tehát a többletjövedelem alapján kiszámítható mutató (Polónyi, 2004:7-20), számítása során olyan nem közvetlenül materializálható értékek is felszínre kerülnek, mint az iskolai végzettség és az egészségi állapot, valamint a várható élettartam kapcsolata.

Ezen eredmények arra engednek következtetni, hogy a tanulás önmagában is értéket termel, mivel olyan kompetenciákat alakít ki, amelyek az egyént döntései meghozatalában, életvitelének alakításában és kríziseinek kezelésében egyaránt támogatják. Ebben a megközelítésben láthattuk, hogy a tudás a foglalkoztathatóság mellett számos egyéb társadalmi probléma kezelésére is alkalmas, az életen át tartó tanulásban való részvétellel értéke hosszútávon is fenntartható (Iván & Green, 2007).

A tanulás-oktatás gazdaságtani megközelítéséhez tartozó emberi tőke elméletek megerősítik az andragógia tudományát az élethosszig tartó tanulás paradigmájában, ismételten a motivációra, és az andragógia társadalmi funkciórendszerének vizsgálatára irányítva a figyelmet.

A felnőttképzési folyamatok szolgáltatás-centrikus értelmezése

Az andragógiai elméletek legújabb kutatásainak irányait a kilencvenes évek során megjelent írásában *Peter Faulstich* vázolta fel (1997:200-205). Tanulmányának központi eleme az a komplexitásra törekvő megközelítés, amely szerint az andragógia korszerű elméletének figyelembe kell venni az intézményrendszer, az oktatásszervezés, a pénzügyi források és nemzetközi tendenciák hatásait, valamint a minőség elvárásait. Az andragógia módszertanában ki kell térni az esélyegyenlőség és szocializáció hatásaira, erre ad lehetőséget a biográfiai megközelítés. Az andragógiai hatások tehát társadalomelméleti kontextus összefüggésben értelmezhetők, ennek érdekében tanulmányozni kell a tanfolyamszervezés szolgáltatásait és annak megfelelését a megrendelői szféra elvárásaihoz. Ennek jelentősége véleményem szerint azért fontos, mert jelenleg a felnőttnevelés-képzés gazdasági és társadalmi relációi nincsenek összhangban egymással, bár részlegesen lefedik egymást, mégis elkülönülnek, kétféle viszonyrendszert alkotva. A képzettséggel összefüggésben a gazdasági és társadalmi mobilitás egymástól eltérő irányt mutat, ezáltal a társadalmi különbségek tovább nőnek. Ez a folyamat csak az egyéni elvárásokat figyelembe vevő szemlélet általánossá válásával fordítható meg, amelynek célja: növelni a tanulásban részt vevő felnőttek számát ennek módja pedig az, hogy a jelenleginél nagyobb figyelmet kell szentelni a képzés minőségének biztosítására.

Minőségbiztosítás a felnőttképzésben

A minőség definiálására számos tudományos igényű megközelítés született. Ezek közül a felnőttképzés mint szolgáltatás minőségfogalmára leginkább Deming meghatározása illik, aki a minőséget az egyenletesség és megbízhatóság előre meghatározott mértékeként értelmezi, a piacnak megfelelő alacsony ár mellett (Deming, 2000).

Jelenleg a Felnőttképzési törvény előírásaival összhangban a felnőttképző intézmények akkreditációs eljárása vizsgálja, hogy az adott intézmény rendelkezik-e nyilvános és dokumentált minőségirányítási rendszerrel, annak fajtáját azonban nem írja elő, így a gyakorlatban számos rendszer működik párhuzamosan.

Az akkreditációs követelmények előírják, hogy az intézmények a felnőttképzési törvény szerint kizárólag akkor jogosultak felnőttképzési tevékenység és a felnőttképzési tevékenységhez kapcsolódó szolgáltatás megkezdésére, ha a felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartásában szerepelnek, ugyanakkor az akkreditáció önértékelésen alapuló minőségbiztosítási rendszert jelent, amely magában foglalja a kívánt minőséghez kapcsolódó követelmények meghatározását, majd az értékelési rendszer leírását és működtetését, amelynek központi eleme az intézmények önértékelése.

Kívánalom, hogy a felnőttképzési intézménynek szakmai tanácsadó testülettel kell rendelkeznie, képzési tervet kell készíteni, humánerőforrás-tervet kell kidolgozni (ebben szerepel például a megfelelő végzettségű és szakmai gyakorlattal rendelkező képzésért felelős és oktatók megnevezése).

A minőségi működés kulcseleme, hogy az intézménynek minőségpolitikát kell megfogalmazni, továbbá minden évben meg kell fogalmazni a minőségpolitikával összhangban álló minőségcélokat.

Az akkreditációs dokumentációnak tartalmaznia kell a képzési és értékelési folyamat leírását, az előzetesen megszerzett tudás felmérésének és beszámításának folyamatleírása szintén az akkreditációs dokumentáció részét képezi. Az intézménynek önértékelési rendszert kell működtetnie és biztosítania kell a képzés tárgyi és személyi infrastruktúráját is.

A partneri kapcsolatokat és a vevőközpontúságot szolgálja, hogy az intézménynek vevőszolgálati és panaszkezelési folyamat leírással, illetve panaszkezelési szabályzattal kell rendelkeznie, valamint ügyfélszolgálatot kell működtetnie. Ki kell dolgozni az intézmény működési folyamatait meghatározó minőségirányítási rendszert.

A felnőttképzési intézmények minőségi követelményei alapján látható, hogy a jó minőségű képzés keretei meghatározottak és a feltételek teljesülésének ellenőrzése is megoldott az akkreditációs eljárás, illetve annak négy évenkénti megújítása során.

A felnőttképzési akkreditáció a képzési szintek közötti átjárhatóságot is biztosítja, hiszen alanyi jogon kiterjed a felsőoktatási intézményekre, és részleges eljárást lehetőségét biztosítja a közoktatási intézmények részére. Ezekben az esetekben a Felsőoktatási és Közoktatási Törvény által szabályozott akkreditációs ellenőrzések hitelesítik az intézmények minőségi működését.

Összegzés

Összegzésképpen elmondható, hogy a felnőttképzés lehetőséget ad a társadalmi hátrányok kiküszöbölésére, a rétegváltó társadalmi mobilitásra és a gazdaság munkaerő-piaci igényeinek nyomán követésére, a folyamatosan jelentkező gazdasági és társadalmi igények kielégítésére, újabb és újabb kompetenciák megszerzésére. Mindenképpen cél, hogy a felnőtt korú népesség körében növekedjen azok száma, akik a tanulást tudatos életvezetésük részének tekintik és élnek a felnőttképzés által felkínált lehetőségekkel.

Irodalomjegyzék

- BENEDEK András (2007): *Nemzetközi összehasonlító elemzés a szakképzésben*. Budapest: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.
- BENKE Magdolna (2005): *A regionális és ágazati tervezés kapcsolata a hátrányos helyzetű térségekben. Zárótanulmány*. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- BOURDIEU, Pierre (1997): *Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke*. In Angelusz Róbert (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei: válogatott tanulmányok* (pp. 156-177). Budapest: Új Mandátum.
- BULGARELLI, Aviana (Ed.) (2008): *Citizens' views on lifelong learning in the 10 new Member States*. Report based on the special Eurobarometer 231. Luxembourg: Cedefop Office for Official Publishing of the European Communities.
- COOMBS, Philip Hall (1969): *Die Weltbildungskrise*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- CSERNÁK Mariann Natália, JANÁK Katalin, & ZALÁNNÉ OLBRICH Anikó (szerk.) (2006): *Élethosszig tartó tanulás*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal.
- DEMETER Kinga (szerk.) (2006): *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- DEMING, W. Edwards (2000): *The new economics for industry, government, education*. 2nd ed. Cambridge: MIT Press.
- DURKÓ Mátyás (1980): *A művelődés és a nevelés viszonya. Pedagógiai Szemle*, (5), 387-397.
- FAULSTICH, Peter (1997): *Forschungen in Erwachsenenbildung. Forschungen in Erwachsenenbildung. Hessische Blätter für Volksbildung*, (3), 196-209.
- HUSÉN, Torsten (1974): *The Learning Society*. London: Methuen.
- IVÁN András, & GREEN, Christopher (2007): *A humán tőke optimalizálása az élethosszig tartó tanulással. Humánpolitikai Szemle*, (12), 64-65.
- KOLOSÍ Tamás (2002): *Előszó és zárszó egy kutatáshoz*. In Kolosi Tamás, Tóth István György, & Vukovich György (szerk.): *Társadalmi riport* (pp. 15-19). Budapest: TÁRKI.
- KOLTAI Dénes (2003): *A felnőttképzés elméleti, gazdasági és területi problémái*. Pécs: PTE.
- KOLTAI Dénes (2005): *Felmérés a hazai akkreditált felnőttképzési szervezetek működéséről: országos és regionális elemzés. Kutatási zárótanulmány*. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- KÓNYÁNÉ TÓTH Mária, & MOLNÁR Csaba (szerk.) (2007): *Változás és stabilitás a szak- és felnőttképzésben*. V. Országos Szak- és Felnőttképzési Konferencia, Hajdúszoboszló, 2007. december 13-15. Debrecen: Suliszervíz.
- KÖPECZI-BÓCZ Tamás (2007): *A felnőttképzés szerepe az Európai Unió politikáiban*. In Zachár László (szerk.): *Tanár-továbbképzési konferenciák* (pp. 202-215). Budapest: NSZFI.
- LENGYEL János, & BORBÉLY Tibor Bors (2008): *Munkaerő-piaci kutatások*. Budapest: Állami Foglalkoztatási Szolgálat.
- MARÓTI Andor (2002): *Lehet-e tanulni egy életen át? Új Pedagógiai Szemle*, (7-8), 3-17.
- MARÓTI Andor (2005): *Tanulmányok és előadások a felnőttek képzéséről*. Budapest: Nyitott Könyv.

- MARÓTI Andor (2007): *Gondolatok a kultúráról, a műveltségről és a közművelődésről*. Budapest: Trefort.
- MARÓTI Andor (2008): Változnia kell-e a művelődésnek az információs társadalomban? In: *Tudásmenedzsment*, (2), 3-8.
- MARÓTI Andor (2009): *Felnőttképzés a posztmodern társadalomban*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- MIHÁLY Ildikó (2002a): Az új évtized Európájának oktatási és képzési rendszere és az élet-hosszig tartó tanulás. *Új Pedagógiai Szemle*, (7-8), 180-188.
- MIHÁLY Ildikó (2002b): Elethosszig tartó tanulást mindenkinek! *Új Pedagógiai Szemle*, (3), 101-111.
- MIHÁLY Ottó (1980): *A permanens nevelés-művelődés elméleti és gyakorlati kérdései*. Budapest: Kossuth.
- OECD (1973): *Recurrent Education: a strategy for lifelong learning*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- ÓHIDY Andrea (2006): Lifelong learning az oktatáspolitikai koncepciótól az új paradigmáig. *Új Pedagógiai Szemle*, (11), 89-98.
- PERKINS, Carl (1998): *Vocational and applied technology education amendments*.
- PETHŐ László (2006): Nyelvórák, emlékezet tréning időseknek. *Felnőttképzés*, 4 (1), 28-31.
- POLÓNYI István, & TÍMÁR János (1996): Munkaerőpiac és oktatáspolitikai Magyarország a rendszerváltás után. *Közgazdasági Szemle*, (11), 1065-1072.
- POLÓNYI István (2002): *Az oktatás gazdaságtana*. Budapest: Osiris.
- POLÓNYI István (2004): *A felnőttképzés megtérülési mutatói*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet.
- SCHULTZ, Theodore (1972): *Human Resources*. New York: National Bureau of Economic Research.
- SEMJÉN András, & TÓTH István János (szerk.) (2009): *Rejtett gazdaság: be nem jelentett foglalkoztatás és jövedelemeltitkolás, kormányzati lépések és a gazdasági szereplők válaszai*. Budapest: MTA Közgazdaságtudományi Intézet.
- Sz. TÓTH János (szerk.) (1979): *Az UNESCO 19. ülészakájának ajánlásai*. Felnőttnevelési füzetek. Budapest.
- TÍMÁR János (szerk.) (1999): *Átmenet a tanulásból a munka világába*. Párizs: OECD.
- TÓTH József (2007): A felnőttképzés szerepe a helyi gazdaságfejlesztésben. *Tudásmenedzsment*, (2), 16-20.
- ZACHÁR László (2003): *Felnőttképzés, munkaerő-piaci képzés tervezése*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Kar Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet.
- ZRINSZKY László (2005): *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. Budapest: Okker.