

FELNŐTTKORI TANULÁS – CÉLOK ÉS AKADÁLYOK

KETTŐEZERÖT DECEMBERÉBEN VÉGZETT országos reprezentatív vizsgálat alapján a szerző bemutatja a 18 évesnél idősebb hazai lakosságot jellemző tanulási célokat, akadályokat, motivációkat. A kutatási adatok igazolják, hogy a felnőttkori tanulás lényegében munkapiaci adaptációként fogható fel, ugyanakkor jeleznek számos tanulási akadályt is. Egyharmad arányban vannak, akik számára a tanulás nem hoz annyi hasznot, mint amennyi ráfordítást igényel. A válaszadók 39,5%-a szerint a tanfolyamok, képzések túlságosan hosszúak. A teljes munkaidőben foglalkoztatottnak 48,4%-a állította, hogy nem tanult az elmúlt 12 hónapban munkája elvégzése révén, tehát stagnáló készség- és tudásigényű munkapozícióban dolgozik. A tanulmány nemzetközi összehasonlítások alapján is jelez néhány tanulási akadályt: a hazai foglalkoztatottak éves munkaterhelése jóval meghaladja a nyugat-európai országokban szokványosat, míg a részmunkaidőben foglalkoztatottak aránya jóval az európai átlag alatt van. A szerző javaslatot tesz olyan tervezésmethodika érvényesítésére, mely a lakosság tanulási aktivitásának bővítése érdekében a képzési rendszer és a munkapiaci igényei mellett a felnőttek egyéni, praktikus megfontolásait is fokozottabban figyelembe veszi.

Tanulási szándékok

A képzési rendszer és a munkapiaci kapcsolatának témáját érintő diskurzusokban gyakori alapfeltevés, hogy a két rendszer illeszthető egymáshoz: ami a képzési rendszer kibocsátása (output), az egyszersmind a foglalkoztatási rendszer bemenete (input). A gazdasági szféra igényeire reagálva az „input-output” modellek alkalmazói többnyire a képzési rendszer kibocsátásának és a munkapiaci keresletnek az optimális összehangolásában látják az elérendő célt. Ennek megfelelően kap aktualitást a gazdaság jelenlegi (és várható) munkaerő-szükségletének felmérése, majd az adatok alapján a képzőrendszer oly módon történő átalakítása, hogy annak kibocsátása összetételében és volumenében – bizonyos tűréshatáron belül – feleljen meg a munkaerő-keresletnek, vagy legalábbis a lehető legkisebb fáziskéséssel igazodjon ahhoz.¹

¹ A ténylegesen alkalmazott input-output, kereslet-kínálat modellek a valóságban sokkal bonyolultabbak, elég annyit említeni, hogy a munkaerő-szükséglettel rendelkező gazdasági egységek bizonyos hányada aktív szerepet vállal a szakmai képzésekben, így egyszerre része a képzési és foglalkoztatási rendszernek, vagy hogy a foglalkoztató a munkapiaci alkuban korántsem csupán igazolt végzettségei alapján értékeli a munkavállalót, hanem figyelembe veszi annak veleszületett képességeit, valamint a szakmai életútja során felhalmozott tudását/tapasztalatát is.



A képzési rendszer és a munkapiac kapcsolatát érintő diskurzusok további jellegzetessége, hogy néhány elnagyolt fogalomban – például „kereslet” vagy „tanulási szükségletek” – vonják össze az egyéni igények és részvételi szándékok differenciált sokféleségét. A modellek leegyszerűsítő jellege eltünteti az egyéni tanulási szándékok rendszerszinten nem megragadható sajátosságait. Pedig szükséges lenne az egyéni tanulási szándékokat, diszpozíciókat a „kereslet” fogalmánál mélyebben ismerni. Az Oktatási Minisztérium 2005-re az államilag támogatott képzésben közel 11 000 férőhely biztosításával kívánta növelni a felsőfokú szakképzésre felvehető számát, azonban mintegy 4000 férőhelyre egyáltalán nem volt igény (közel 7000 jelentkező adódott). (*Emlékeztető 2005*) Ahol a hallgatók távolmaradása alakítja a folyamatokat, ott a potenciális hallgatói kör szándékainak, tanulási motivációinak megismerése nélkülözhetetlennek tűnik az oktatáspolitikai célkitűzések eléréséhez. Már csak azért is, mivel a tanulók, hallgatók a modern demokráciákban nem tekinthetők az oktatás-üzem tervszerűen áramoltatható homogén „nyersanyagának” – mint ahogyan azt a képzési rendszer és munkapiac kapcsolatát leíró egyes modellek feltételezik. Erre többek között Lukács Péter is utalt, amikor a hazai felsőoktatásra adott „túlképzési” diagnózissal kapcsolatosan észrevételezte: „az oktatási rendszer és különösen a felsőoktatás [...] a demokratikus országokban nem a gazdaság igényeihez, még kevésbé valamiféle munkaerőtervekhez, hanem elsősorban a fogyasztói igényekhez igazodik. Fogyasztó alatt itt természetesen a szolgáltatást igénybe vevő hallgatót, illetve családját értem.” (*Lukács 2003*)

A munkapiaci keresletnek és a képzési rendszer kibocsátásának az összehangolásában alkalmazott hazai tervezési logikák egyelőre túlságosan szűk szemantikai keretben fogják össze a munka és képzés aspektusait. Ezt jelzik például olyan szakértői megnyilatkozások, melyek az iskolák működésében problematikusnak látják a társadalmi igényeknek történő megfelelést: „Sajnos azonban sok iskola a társadalmi-, és nem a valós munkaerőpiaci igényeknek próbál megfelelni.” (*Molnár 2005*) A túlságosan szűkre szabott elméleti keretek alkalmazása szembeállítja egymással a képző intézményeket és a foglalkoztatás sikerességében érdekeltet, elfedve, hogy mindkét rendszer ugyanazoknak az egyéneknek a társadalmilag nagyon is komplex módon felépülő tanulási, illetve munkavégzési *szándékaitól* függ. Az elméleti kereteknek ezért az említett szándékok megismerését, alakítását és adott esetben megerősítését is lehetővé kellene tenniük. Feltételezzük, hogy az egész életen át tartó tanulás konceptuális keretében konstruálható olyan modell, mely sokféle egyéni tanulási szándékot – és akadályozottságot – vesz számításba a képzési rendszer és a munkapiac kapcsolatának elemzésekor, így kibővíti a jelenleg alkalmazott leegyszerűsítő fogalmi kereteket, és az ezekre épülő modelleket.

Megjegyzendő, hogy történelmi folyamatok eredményeként az oktatási és képzési rendszerek mai állapotukban is reagálnak a résztvevők bizonyos egyéni szükségleteire: a „speciális igény”, a „hátrányos helyzet” és a „tehetség gondozás” fogalma például erre utal. A tanulás általánossá tételéhez – az egész életen át tartó tanulás programjának megvalósításához – a hátrányos helyzetnek és a speciális szükségle-

teknek a figyelembe vétele vagy a kimagasló tehetségek gondozása nem bizonyulhat elegendőnek. A tanuló-centrikusság oktatáspolitikai szinten azt jelenti, hogy a tervezés során a lehető legszélesebb körre kiterjedően vizsgálni kell: mi akadályozza az egyéni tanulási tervek megfogalmazását, megvalósítását, illetve mi segíti leginkább valóra válásukat?

Bár az egyéni tanulási igények és szándékok fontosságát hangsúlyozzuk, nem amellett érvelünk, hogy azok maradéktalanul és kontrollálatlanul érvényesülhessenek. A képzési rendszer és munkapiac összehangolásának szempontjából kockázatos lenne, ha az egyéni igényeknek vagy azok összegződésének az oktatási/képzési rendszert formáló hatása ellenőrizetlenül érvényre jutna. Érthető módon régóta léteznek az egyéni döntések befolyásolásának rendszerszinten kialakított eszközei. Ilyenek a pályaaorientációs szolgáltatások, a képzési keretszámok alkalmazása, a képzés-indítás feltételekhez kötése, illetve az olyan kvázi-piac jelleggel működő oktatási rendszerekben, ahol vouchert (oktatási utalványt) alkalmaznak, az utalvány beváltásának feltételekhez kötése. (Polónyi 2003) Az említett, jellemzően adminisztratív megoldások azonban egyeduralkodóvá válhatnak az olyan „robotstus, bürokratikus” oktatási és képzési rendszerekben, mint amelyek közé a hazai is tartozik, ellentétben az inkább piaci vagy kvázi-piaci jellegű oktatási rendszerekkel.² A hazai rendszerek mélyen bürokratikus jellegének ismeretében talán érthető, ha túldimenzionáljuk az egyéni tanulási szándékok fontosságát, javasolva, hogy a tervezésmethodika fokozottabban vegye figyelembe azokat.

A bevezetőnek megfelelően az alább ismertető kutatásunkban az egyéni tanulási szándékok néhány jellegzetességét mutatjuk be a hazai felnőtt lakosság körében. Ennek a populációnak egyszerre kell tájékozódnia a munkapiacon és képzési piacon. Kutatási alaphipotézisünk volt, hogy a felnőttek körében a tanulás (és képzés) lényegében a munka világához (és a munkapiachoz) történő adaptációnak tekinthető. Mivel az *adaptációs folyamatnak az alanya csak az egyén lehet*, fontosnak tartottuk az egyéni tanulási szándékok (és feltételek) vizsgálatát. Képet kívántunk kapni arról, hogy a tanulás vonatkozásában milyen általános szempontok, értékrendi választások mentén tájékozódik a hazai felnőtt lakosság. Az eredmények a közvélemény-kutatásokban megszokott módon mutatják be az egyes tanulási aktivitásokat, azok jelentőségét a lakosság körében, visszajelzést adva néhány oktatáspolitikai kezdeményezés eredményességéről.

A kutatás módszerei

A Nemzeti Felnőttképzési Intézet megbízásából a Felsőoktatási Kutatóintézetben lefolytatott országosan reprezentatív vizsgálat 1200 fő 18 éves és idősebb személyre terjedt ki. A 2005. december 1–8. között a Medián Közvélemény- és Piackutató Szolgáltató Kft. által végzett négylépcsős véletlen mintára alapozott adatfelvétel

² Az oktatási rendszerek tipizálásában az OECD jövő-szenarió modelljének fogalmait használtuk. (OECD 2003).



eredményei a KSH népszámlálási adatai alapján négydimenziós súlyozással – nem, életkor, iskolai végzettség és településtípus szerint – lettek korrigálva.

Az oktatási és képzési rendszer átalakítása – a képzések modularizációja, a képzés tartalmának kompetencia-alapú meghatározása, a nem-formális tanulás növekvő jelentősége – mind olyan változások, melyek szükségessé tették, hogy a tanulás fogalmának használatakor a lehetőségek szerint alkalmazkodjunk az európai fejlesztési célkitűzések megfogalmazásában használt koncepcionális keretekhez. Ennek megfelelően átvettük a tanulás tipizálását a CEDEFOP³ (*CEDEFOP 2000*) és az Európai Bizottság (*European Commission 2001*) irányadó dokumentumaiból.

– Formális tanulás: szervezett formában, strukturált tananyagok felhasználásával folyik, melyet a résztvevők tudatos tanulási tevékenységnek tekintenek. Általában végzettséget igazoló dokumentummal zárul. A tanuló oldaláról mindig szándékolt tevékenység.

– Nem-formális tanulás: tervszerű tevékenység, de nem mindig tekinthető kifejezetten tanulásnak, noha a tanulás egyes elemeit tartalmazza. Szervezett formája többnyire dokumentált, igazolt. A nem formális tanulás szándékolt tevékenység a tanuló részéről.

– Informális tanulás: a mindennapi életben, munkahelyen, családban, szabadidőben megvalósuló tanulás, ami sem célok, sem időfelhasználás, sem tanulási támogatás vonatkozásában nem vagy alig szervezett. Gyakran épül tapasztalatra, cselekvésre, próbálkozásra. Jellemzően nincs dokumentált – formális – elismerése, igazolása. A tanuló részéről az esetek többségében szándéktalan tanulási forma, ezért nevezik „véletlenszerű” tanulásnak is.

Tanulási aktivitás

A megkérdezett 18 évnél idősebb hazai felnőtt lakosság körében összesen 10,3% állította, hogy szervezett formában⁴ tanult valamit az elmúlt 12 hónapban. A szervezett formában megvalósult tanulás a válaszadók 6,5%-a esetében iskolarendszerben folyt, míg 3,8%-uk esetében iskolarendszeren kívül – nem formális oktatás – keretében történt. A formális oktatásban való részvétel terén a nemek szerint azonos arányt mérhettünk, míg a nem-formális tanulás terén a férfiak 4,9%-ban, a nők 2,8%-ban képviseltették magukat.

A 24 év feletti felnőtt lakosság körében a formális tanulást végzők aránya, már csupán 3,0%. Bár az esetszámok korlátozzák az adatok értelmezhetőségét, jellemzőnek találtuk, hogy a 24 évnél idősebbek korosztályában megfigyelt formális tanulási aktivitás elsősorban felsőfokú tanulmányok végzésére irányult. Általános iskolát felnőttkorban végző interjúalany nem is került a mintába, és mindössze

³ European Centre for Development of Vocational Training.

⁴ Szervezett forma: a formális (iskolarendszerű) és nem-formális (pl. tanfolyami) tanulási tevékenységek együtt.

néhányan voltak, akik középiskolai végzettség megszerzése érdekében tanultak. Legkeresettebbnek a főiskolai végzettségek bizonyultak.

A megkérdezett felnőtt lakosság körében legnagyobb arányban (34,7%) azokat találtuk, akik munkahelyi képzés keretében tanulnának szívesen, míg 22,5% a munkahelytől független tanfolyam keretében tenné ezt (1. diagram). A megkérdezettek életkorából és életállapotából adódóan csupán 11,1%-uk preferálta az iskolarendszerű nappali képzést és ezt is elsősorban a magasabban iskolázottak – a legalább érettségivel, de inkább főiskolai, egyetemi diplomával rendelkezők. Az iskolarendszerű képzés esti, levelező formája a megkérdezettek 30,5%-ának lenne kedvező a különféle tanulási formák közül. Hasonló arányban (28%) preferálták a megkérdezettek a könyvekből, tankönyvekből folytatott önvezérelt tanulás lehetőségét. Jellemzően a felsőoktatási végzettséggel rendelkezők részesítették előnyben kiugróan magas arányban ezt a tanulási formát. Érdekes, hogy a távoktatási forma ennél kevésbé (21,5%) népszerű, noha több felsőoktatási intézményben megjelenik a levelező oktatással párhuzamosan vagy annak egyik alternatívájaként, és módszertanában sem áll távol az „önálló tanulás könyvekből, tankönyvekből” világtól.

A konferenciák, előadások, szemináriumok ugyancsak a magasabban iskolázottak körében számítanak közkedvelt tanulási formának.

1. ábra: Preferált tanulási formák (%)



Forrás: Török Balázs (2006) Az egész életen át tartó tanulás lakossági megkérdezés alapján. Felsőoktatási Kutatóintézet.

Az internetes tanulási forma előnyben részesítése elsősorban a főiskolai, egyetemi diplomával rendelkezőket jellemzi. Előnyük más tanulási formák preferálásban is megmutatkozott, az internetes tanulás terén azonban elsöprő mértékű. A diplomával rendelkezők körében 8,5-ször nagyobb azoknak az aránya, akik szívesen ta-



nulnának az internet révén, mint az általános iskola 8 osztályát végzettek körében. Ilyen mértékű különbséget nem tapasztaltunk más tanulási formák vonatkozásában. Az adatok egyértelműen jelzik a digitális szakadék szélesedésének tényét. Az internetre alapozott tanulás (e-learning) elsősorban a magasan iskolázottak számára reális lehetőség.

A megkérdezettek körében a *legalacsonyabb* iskolai végzettségűek (0–7 osztály vagy 8 általános iskola) valamennyi tanulási formát kevésbé preferálták, mint a magasabb iskolai végzettségűek. Így például, míg a szakmunkás-vizsgálattal, az érettségivel vagy a főiskolai, egyetemi diplomával rendelkezők egyaránt 40%-ban preferálták a „munkahelyi képzéseket”, addig a 8 általános iskolát végzettek 26%-a tartotta kívánatosnak ugyanezt. Egyetlen tanulási formától – a televíziós oktatóműsörtől – eltekintve valamennyi egyéb tanulási forma esetében azt tapasztaltuk, hogy az alacsonyabb iskolázottságúak kisebb arányban élnének a tanulási lehetőséggel, mint az iskolázottabbak.

A tanulás mint munkapiaci adaptáció

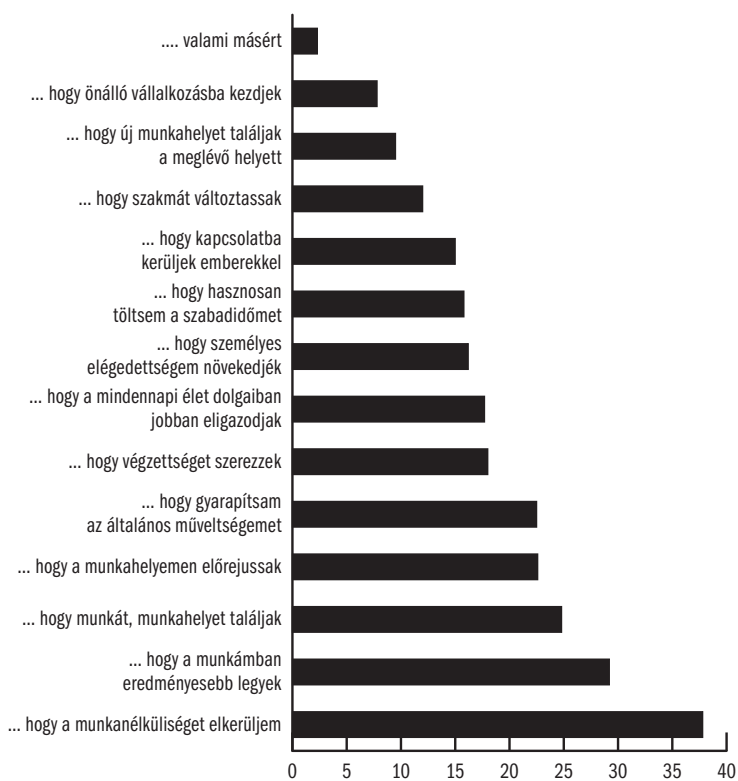
Az országos adatok elemzése alapján megállapítható, hogy a felnőttkori szervezett tanulásban történő egyéni részvétel leginkább anyagi megfontolásokra – sok esetben kényszerekre – vezethető vissza. A megkérdezettek elsődlegesen egyfajta „gazdaságossági racionalitás” mentén mérlegelték a tanulási lehetőségeket. Tanulási motivációjuk e legfontosabb eleme egybevágg azzal a humán erőforrás fejlesztési alapgondolattal, miszerint a tanulás elsődleges célja az egyén munkapiaci pozícióinak javítása, ami megnyilvánulhat elhelyezkedési esélyeinek javulásában, munkahelyi előmenetelében vagy időszerű szakma-, illetve munkahelyváltásában, és többnyire fizetésemelkedésben jelentkező anyagi előnyökkel jár együtt.

Ezt a tapasztalatot támasztja alá a felnőttképzéssel foglalkozó szakirodalom is, amely hangsúlyozza, hogy a felnőttek tanulási motivációja alapvetően utilitarista alapelvekre épül. „A tudás értelmezésének vannak olyan specifikus jegyei, melyek különösképpen a felnőttekre jellemzőek. [...] ... a sokat emlegetett gyakorlati irányultság vagy a teoretikusok rosszálló szavával: a praktikizmus. Eszerint csak az a valódi tudás, csak az érdemel elismerést, annak a megszerzéséért érdemes erőfeszítéseket tenni, időt, pénzt és fáradságot áldozni, amely nyilvánvalóan és rövid időn belül megtérül. Egészen közvetlenül mint munkahelyi elismerés, előrelépés, nagyobb jövedelem, vagy közvetettebben mint a személyes presztízs szembetűnő növekedése, a munka vagy a mindennapi élet sikeresebbé, könnyebbé válása.” (Zrinszky 2002)

Adataink is igazolták, hogy a tanulás legtöbbször által fontosnak tartott céljai jellemzően az egyén munkapiaci pozícióival függnek össze. A kérdőíven választható tényezők között egyaránt megtalálhatók voltak a munkával, illetve a személyes magánélettel összefüggő tanulási célok. (2. ábra) A választási gyakoriság alapján első helyre került a „munkánélküliség elkerülésének” szempontja (37,8%), melyet a „munkában való eredményesség” célkitűzése követett (29,2%). A két tényező mérő-

számának eltérése (8,6%) arra utal, hogy némileg nagyobb arányban vannak a tanulást kényszer jelleggel, az állásvesztés elkerülése érdekében vállalók, mint azok, akik a tanulást inkább valaminek a „megszerzése érdekében” vállalnák. (Természetesen a munkahely megőrzése céljával folytatott tanulás, illetve a munkahelyi előmenetelt eredményező tanulás nem zárják ki egymást.) A két tényező megkülönböztetése azért lényeges, mert a kényszerhelyzetek kiváltotta tanulás valószínűsíthetően kevésbé ambiciózus, mint a munkavégzés eredményesebbé, sikeresebbé tételének céljával megvalósított tanulás, mely szimbolikus szóhasználattal akár egyfajta „személyes minőségbiztosításnak” is tekinthető.

2. ábra: A tanulás legfontosabb céljai a 18 évnél idősebb lakosság körében*



* A megkérdezettek 3 tényezőt jelölhettek meg a 14 közül.

Forrás: Török Balázs (2006) Az egész életen át tartó tanulás lakossági megkérdezés alapján. Felsőoktatási Kutatóintézet.

Az ország munkapiacának regionális tagoltságával függ össze, hogy a munkánélküliség elkerülését fontosnak tartók mintegy 10%-kal nagyobb arányban kerültek ki a vidéki lakosok (vidéki város: 38,1%; falu: 41,8%) köréből, mint a fővárosiak (29,2%) közül. A fővárosiak között egyelőre kisebb az aránya azoknak, akiknek legfontosabb tanulási motívuma a munkahely megőrzése.



A vidéki városokban lakók körében jelentősen magasabb (30,2%) az aránya azoknak, akik tanulásra a munkahelyi előrejutás céljával vállalkoznának, mint Budapesten (13,4%) vagy a falvakban (17,0%). A vidéki városokban élők tehát a fővárosiaknál és a falvakban élőknel valamelyest ambiciózusabbnak tekinthetők a tanulási célkitűzéseik alapján. Az okokat keresve említésre méltó, hogy a vidéki városokban lakók körében nagyobb arányban vannak, akik a munkahelyük megőrzését is a tanulás fontos okaként tartják számon. Azt feltételezzük, hogy a vidéki városokban nagyobb arányban vannak, akikre munkahelyi pozícióik veszélyeztetése oly módon hat, hogy fokozza tanulási szándékaikat, így bizonyos értelemben „előre menekülnek” kedvezőtlené váló helyzetükből. Feltevésként megfogalmazható továbbá, hogy vidéken lassabban egyenlítődik ki a munkahely által elvárt végzettség és a foglalkoztatottak meglévő végzettsége közötti diszkrepancia, tehát a fővároshoz képest nagyobb arányban vannak olyanok, akik a munkaposztjukon megkívánt végzettséghez viszonyítva alulképzettek, azaz egyelőre „tanulási hátralékuk” van. (Galsai 2004)

A munkában való eredményesség növelését célzó – ambiciózusabb – tanulási aktivitások korreláltak a kérdezettek legmagasabb iskolai végzettségével. A 8 általános iskolai osztályt végzettek körében 15,8% tartaná fontosnak a munka eredményességét növelő tanulást, a szakmunkás végzettséggel rendelkezők körében 31,3% az arány, míg az érettségizettek körében 37,3%. Legnagyobb arányban (44,1%) a főiskolai, egyetemi diplomával rendelkezők tartják fontosnak a tanulást mint a munka eredményességét növelő tényezőt.

Csekély mértékű nemek közötti különbséget is mértünk. A férfiakat 5%-kal nagyobb arányban (25,4%) jellemezte, hogy a munkahelyi előrejutást jelölik meg tanulásuk fontos céljaként, mint a nőket (20,5%).

A tanulást közel 2/3 arányban úgy minősítették, hogy az általánosságban javítja az egyén munkapiaci pozícióit: a megkérdezettek 60%-a szerint nem csak akkor érdemes tanulniuk, ha biztos munkahelyre számíthatnak.

A kérdőívben fiktív, képzeletbeli élethelyzetre vonatkozóan arról kérdeztük az interjúalanyokat, hogy az esetlegesen adódó tanulási költségekből mennyit vállalnának. A kérdés valódi célja nem az volt, hogy a tanulóval összefüggésben felmérjük a mintába soroltak anyagi teherviselő képességét, hanem sokkal inkább az, hogy a tanulás vonatkozásában megismerjük értékelési szempontjaik fontossági rangsorát.

Összességében elmondható, hogy a tanulás munkapiaci adaptációs szerepét igazoló eredményeket kaptunk. A válaszadók legnagyobb részére igaz, hogy akkor vállalna a tanulásával kapcsolatosan adódó költséget, ha az munkaviszonya fenntartásával (vagy megszerzésével) függne össze. Az általunk vizsgált 12 tényezőből a legtöbben (59,1%) akkor vállalnák a tanulás – rész vagy egész – költségét, ha annak révén megőrizhetnék munkahelyüket. 49,8% vállalna költségeket, hogy új munkahelyet találjon, és 47,5%, hogy munkanélküli időszak után új munkahelyet szerezzen. Ebbe a körbe tartozik a saját vállalkozás nyitása érdekében szükséges tanulás finanszírozásában részt vállalók csoportja is, akik 34%-ban képviseltették magukat.

A tanulás fontossága

A megkérdezettek többsége abban a helyzetben van, hogy végzettsége rosszul vagy egyre rosszabbul értékesíthető a munkapiacra. A válaszadók több mint fele (53%) állította, hogy meglévő végzettségei elértéktelenedtek az utóbbi években. (1. táblázat) (A munkatapasztalatból szerzett tudást, készségeket, kompetenciákat nem vettük figyelembe.) A munkahely elvesztésének kockázata – mint azt a korábbiakban láttuk –, a legerősebb tanulási motiváció-generáló tényezők közé sorolódott, azaz sokan állították, hogy ilyen esetben tanulásra vállalkoznának, sőt ha szükséges költségeket is vállalnának. Mindebből az következik, hogy a teljes lakosságot figyelembe véve több mint 50%-ra tehető azok aránya, akikre vonatkozóan feltételezhető a tanulás, illetve a képzésben való részvétel indokoltsága.

Felmerülhet a kérdés, hogy ha a lakosság 2/3-a pozitív attitűddel rendelkezik a tanulás irányában (1. táblázat) és mintegy felének szükséges lenne képzettségét megújítania, miért tapasztalható mégis, hogy a magyar felnőtt lakosság körében csupán néhány százalék a szervezett tanulásban résztvevők aránya. Kutatásunk alapján feltarthatóvá vált néhány olyan tényező, amely a tanulás ellenében hat.

1. táblázat: A megkérdezettek megoszlása a tanulásról alkotott véleményük szerint (% , n = 1199)

	inkább egyetért	inkább nem ért egyet	nem tudja	nincs válasz	összes
Munkakeresésnél sokat jelent, hogy hol és milyen eredménnyel végeztünk.	60,1	36,0	3,1	0,8	100,0
Az életben leginkább a tanúlással lehet előrelépni.	62,1	34,6	2,6	0,7	100,0
A tanulás nem hoz annyi hasznot, mint amennyi ráfordítást igényel.	33,6	61,6	4,1	0,6	100,0
A meglévő végzettségei elértéktelenedtek az utóbbi években.	52,6	44,9	1,9	0,6	100,0
Ha az emberek többet tanulnak, attól jobbá válik a világ.	62,4	34,0	3,0	0,6	100,0

Forrás: Török Balázs (2006) Az egész életen át tartó tanulás lakossági megkérdezés alapján. Felsőoktatási Kutatóintézet.

Akadályok a felnőttkori tanulásban

Tanulása alacsony rentabilitása miatt jelenleg a hazai felnőtt lakosság egyharmada alulmotiváltnak tekinthető. A megkérdezettek csaknem pontosan egyharmada (34%) úgy ítélte meg, hogy a tanulás nem hoz annyi hasznot, mint amennyi ráfordítást igényel. (1. táblázat) Mint a korábbiakban kimutattuk, a felnőttkori tanulási aktivitás többnyire utilitarista, prakticista megfontolásokra épül. A várhatóan csekély mértékben hasznosuló tanulásra nem vagy csak nagyon nehezen vállalkoznak a jellemzően gazdaságossági megfontolások alapján tájékozódó felnőttek.

Az iskolai végzettség változóját is elemzésbe vonva azt láttuk, hogy a felsőfokú végzettségűek körében kisebb (21,2%) azoknak az aránya, akik szerint a tanulás



kevésbé vagy egyáltalában nem rentábilis befektetés, mint az alacsony iskolai végzettségűek (8 általános) körében (40,9%). Aki tehát a tanulás vonatkozásában előnyös induló pozícióban van – magas az iskolai végzettsége – annak nagyobb az esélye arra, hogy megtapasztalja a tanulás „befektetés jellegét”.

A tanulásnak és azzal összefüggésben az oktatási rendszernek egyik fontos társadalmi szerepe, hogy legitimmé tesz bizonyos társadalmi egyenlőtlenségeket, különbségeket. A tanulás – és az oktatás – differenciáló funkciója vonatkozásában vizsgálható, hogy a tanulás mennyiben függ össze az egyes emberek jövedelemszerző képességével. Egyéni tapasztalatai alapján a megkérdezettek 18%-a állította, hogy nem érdemes tanulnia, mert képzettség nélkül is tud pénzt szerezni. Esetükben feltételezhető, hogy jövedelemszerző tervékenységeik vonatkozásában a tanulás nem élvez preferenciát. E csoport aránya ugyan kisebb, mint azoknak, akik tagadták a tanulás elsődleges szerepét az egyéni mobilitásban (35%), jelentőségük azonban így is nagy. Véleményüket környezetükben érvényre juttatva gyengítik a tanulás és az anyagi boldogulás közötti korrelációra vonatkozó hiedelmeket. A jelenség hátterében egyik okként feltételezhető, hogy „európai uniós becslések szerint az ezredforduló környékén, Magyarországon a GDP-nek mintegy 16–17 százalékát tette ki a feketegazdaság, s ebből a szempontból hazánk az EU-25 „élmezőnyébe” tartozik.” (Horváth 2004)

A képzések modularizációja tette aktuálissá annak vizsgálatát, hogy a megkérdezettek miként vélekednek a képzések hosszúságáról. A válaszadók 39,5%-a értett egyet azzal, hogy a tanfolyamok, képzések túlságosan hosszúak.

A felnőttképzés módszertani szakirodalma hívja fel a figyelmet arra, hogy a vizsgák, számonkérések stresszt és esetleges frusztrációt keltő hatásuk révén jelentős motiváció-csökkentő hatással lehetnek a felnőtt tanulóakra. A megkérdezettek 44,5% értett egyet azzal a véleménnyel, hogy ha nem lennének tesztek és vizsgák, az emberek nagyobb kedvvel tanulnának. A francia felnőttképzési rendszerben megfigyelhetők olyan jellegzetességek, melyek erre a problémára is reagálnak. 1992-től kezdődően Franciaországban bevezették az előzetes szakmai munka beszámításának gyakorlatát. (Validation des Acquis Professionnels – VAP). Az öt évnél hosszabb szakmai gyakorlattal rendelkezők szakmai munkatapasztalatuk alapján bizonyos vizsgák alól felmentést kaphattak, amennyiben államilag akkreditált középfokú vagy felsőfokú szakmai képzésben vettek részt. A munkatapasztalat elismertetésének folyamatában a jelöltnek olyan portfóliót kell bemutatnia, amely kielégítően bizonyítja felelősségteljes munkavégző képességét és a szükséges készségeinek, kompetenciáinak meglétét. Az elismertetés vizsgamentességet, kredit beszámítást vagy csak a tanulmányok megkezdését teszi lehetővé. A portfólió alapú értékelő rendszerek kimunkálására – mely a nem formális és informális tanulás elismertetésének is egyik eszköze – Magyarországon is nagy szükség lenne.

A teljes munkaidőben foglalkoztatottak közel fele (48,4%) állította, hogy nem tanult az elmúlt 12 hónapban munkája elvégzése révén. Jelentős tehát azoknak az álláshelyeknek az aránya, melyeknek ellátása egyáltalában nem igényel tanulást,

így az ott dolgozók tanulásra alapozott szakmai fejlődését sem teszi lehetővé. Az adatok a foglalkoztatás-struktúrában fellelhető problémákra utalnak. A megoldás egyik eleme lehet, ha a nemzeti gazdaságpolitika és foglalkoztatáspolitikai preferált célkitűzésévé válik a tudásigényes ágazatok bővítése.

Munkaterhelés és tanulás

Magyarország nemzetközi összehasonlításban a felnőttképzésben résztvevők alacsony arányával jellemezhető. A felnőttkori tanulásban résztvevők arányának növelését célzó társadalompolitika megalkotása során vizsgálendő, hogy az egyes célcsoportoknak mennyiben van reális lehetősége a tanulásra. A tanulási potenciál felmérése mellett fel kell tárni, hogy különféle élethelyzetekben mi támogatja és mi akadályozza tanulási aktivitást.

Mind a formális, mind a nem-formális tanulás megvalósulásának feltétele a tanulásához szükséges idő rendelkezésre állása. Ebben szerepet játszhat többek között a részfoglalkoztatás széleskörűvé tétele, ami lehetővé teszi a tanulásra fordítható időkeret biztosítását, bővülését. Magyarországon a részmunkaidős foglalkoztatottság rendkívül alacsony, akár az Európai Unió államokhoz, akár az OECD tagországokhoz viszonyítunk. A részmunkaidőben foglalkoztatottak aránya a teljes munkaidőben foglalkoztatottakhoz viszonyítva 2004-ben Hollandiában volt a legmagasabb, ahol 35%-ot ért el. Az OECD országok átlaga 15,2% volt, az EU tagállamoké 17,4%, miközben Magyarországon lényegében 1996 óta változatlanul 3,6% alatt volt a részmunkaidőben foglalkoztatottak megfigyelt aránya. A hazainál alacsonyabb aránnyal csak a Cseh Köztársaság (3,1% – 2004) és a Szlovák Köztársaság (2,7% – 2004) rendelkezett (*OECD Factbook 2006*).

A tanulási lehetőségek kihasználása függ az egyének munkaterhelésétől, munkaidejétől. Az elmúlt 10 év adatai szerint Magyarországon a foglalkoztatottak évi átlagos munkaideje 1900 óra körül mozgott, legutóbb 2004-ben 1925 munkaóra volt (3. táblázat). Ezzel az átlagadattal Magyarország továbbra is a foglalkoztatottakra a leghosszabb munkaidőt terhelő országok körébe tartozik, jóval felette az OECD átlagnak (1740 évi munkaóra 2004-ben, ami a kb. 40 órás munkahétnek felel meg). Hazánk mellett a Cseh Köztársaság, Lengyelország, a Szlovák Köztársaság és Görögország jellemezhető a foglalkoztatottak hasonlóan magas évi munkaidő terhelésével. Az európai középmezőnybe sorolható Portugália, az Egyesült Királyság és Írország munkavállalói évente átlagosan mintegy 256 órával dolgoznak kevesebbet a magyaroknál, míg a legelőnyösebb helyzetű országokban foglalkoztatottak esetében (Olaszország, Ausztria, Belgium, Franciaország, Németország) ez a különbség eléri a 400 órát. A németországi foglalkoztatottakhoz viszonyítva például évente 482 órával több a hazai foglalkoztatottak átlagos munkaidő terhelése. Keresve az összefüggést a foglalkoztatottak képzési/tanulási aktivitása és az évi átlagos munkaidő-terhelésük között részben választ kaphatunk arra a kérdésre is, hogy a kormányzati erőfeszítések ellenére miért növekszik lassú ütemben a felnőttképzésben résztvevők aránya. Az egész életen át tartó tanulás és a felnőttképzés megvalósulá-



sában kedvezőtlen kilátásokat jelez továbbá, hogy miközben az európai országok többségében 1990-től a foglalkoztatottak átlagos évi munkaidejének következetes csökkenése volt megfigyelhető, addig Magyarországon 2001 óta ez a trend megfordult és markáns emelkedés tapasztalható: 1863 órától 1925 órára emelkedett a foglalkoztatottak évi átlagos munkaideje. Az adatokat olyanformán is értelmezhetjük, hogy a munka melletti tanulás esélyei romlottak az utóbbi években.

2. táblázat: A részmunkaidőben foglalkoztatottak aránya a foglalkoztatottak körében*

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Hollandia	29,4	29,3	29,1	30,0	30,4	32,1	33,0	33,9	34,5	35,0
Ausztrália	25,0	25,2	26,0	25,9	26,1	26,2	27,2	27,5	27,9	27,1
Japán	20,1	21,8	23,3	23,6	24,1	22,6	24,9	25,1	26,0	25,5
Svájc	22,9	23,7	24,0	24,2	24,8	24,4	24,8	24,8	25,1	24,9
Egyesült Királyság	22,3	22,9	22,9	23,0	22,9	23,0	22,7	23,0	23,3	24,1
Új-Zéland	20,9	21,9	22,3	22,7	23,0	22,2	22,4	22,6	22,3	22,0
Norvégia	21,4	21,6	21,0	20,8	20,7	20,2	20,1	20,6	21,0	21,1
Németország	14,2	14,9	15,8	16,6	17,1	17,6	18,3	18,8	19,6	20,1
Írország	14,3	14,2	15,0	17,6	17,9	18,1	17,9	18,1	18,8	18,7
Kanada	18,8	19,1	19,1	18,9	18,4	18,1	18,1	18,8	18,9	18,5
Belgium	14,6	14,8	15,0	15,6	19,9	19,0	17,0	17,2	17,7	18,3
Dánia	16,9	16,6	17,2	17,1	15,3	16,1	14,7	16,2	15,8	17,5
Ausztria	11,1	10,9	10,8	11,5	12,3	12,2	12,4	13,6	13,6	15,5
Mexikó	16,6	14,9	15,5	15,0	13,7	13,5	13,7	13,5	13,4	15,1
Olaszország	10,5	10,5	11,3	11,2	11,8	12,2	12,2	11,9	12,0	14,9
Luxembourg	11,3	10,4	11,0	12,6	12,1	12,4	13,3	12,6	13,3	14,6
Svédország	15,1	14,8	14,2	13,5	14,5	14,0	13,9	13,8	14,1	14,4
Franciaország	14,2	14,0	14,8	14,7	14,6	14,2	13,8	13,7	12,9	13,4
Egyesült Államok	14,0	13,9	13,5	13,4	13,3	12,6	12,8	13,1	13,2	13,2
Lengyelország	11,9	11,8	14,0	12,8	11,6	11,7	11,5	12,0
Finnország	8,7	8,5	9,3	9,7	9,9	10,4	10,5	11,0	11,3	11,3
Portugália	8,6	9,2	10,2	10,0	9,4	9,4	9,2	9,7	10,0	9,6
Korea	4,3	4,3	5,0	6,7	7,7	7,0	7,3	7,6	7,7	8,4
Spanyolország	7,0	7,5	7,9	7,7	7,8	7,7	7,8	7,6	7,8	8,3
Törökország	6,4	5,4	6,1	6,0	7,7	9,4	6,2	6,6	6,0	6,6
Görögország	7,8	8,0	8,3	9,1	8,0	5,5	4,9	5,6	5,6	6,0
Magyarország	3,2	3,1	3,3	3,4	3,5	3,2	2,8	2,9	3,5	3,6
Cseh Köztársaság	3,4	3,4	3,4	3,3	3,4	3,2	3,2	2,9	3,2	3,1
Szlovák Köztársaság	2,3	2,1	2,0	2,0	1,8	1,9	1,9	1,6	2,3	2,7
OECD összes	11,9	11,8	12,0	12,1	12,3	12,2	12,1	14,6	14,8	15,2
EU15	14,8	15,1	15,6	15,9	16,1	16,2	16,2	16,4	16,6	17,4

* Izlandot és Brazíliát a 2004-es év adathányá miatt kihagytuk. Legutolsó közölt adataik szerint az OECD átlag felett voltak.

Forrás: OECD Factbook 2006: Economic, Environmental and Social Statistics, OECD. 2006.

3. táblázat: A foglalkoztatottak átlagos évi munkaideje

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Ausztria	1587	1591	1600	1561	1572	1582	1593	1563	1550	1550
Belgium	1549	1547	1566	1555	1545	1545	1547	1548	1542	1522
Cseh Köztársaság	2064	2066	2067	2075	2088	2092	2000	1980	1972	1986
Franciaország	1626	1631	1625	1613	1606	1567	1554	1512	1509	1520
Németország	1520	1502	1496	1489	1479	1463	1450	1439	1441	1443
Görögország	1926	1944	1928	1937	1951	1926	1932	1930	1936	1925
Magyarország	1902	1894	1912	1907	1922	1916	1863	1883	1894	1925
Írország	1823	1826	1783	1713	1692	1688	1679	1666	1646	1642
Olaszország	1616	1617	1617	1620	1617	1613	1601	1599	1591	1585
Lengyelország	1980	1980	1980	1980	1980	1988	1974	1979	1984	1983
Portugália	1799	1753	1723	1720	1732	1691	1696	1697	1678	1694
Szlovák Köztársaság	2003	2023	2055	2034	2022	2017	2026	1979	1931	1958
Egyesült Királyság	1734	1733	1731	1725	1713	1701	1703	1684	1672	1669

Forrás: OECD Factbook 2006: Economic, Environmental and Social Statistics, OECD, 2006.
(Lengyelország 1999-ig becslült adat.)

Nők – előny a képzésben, hátrány a munkapiacra

A foglalkoztatottak iskolai végzettség és nemek szerinti vizsgálata azt jelzi, hogy a középfokú szakképzéssel rendelkezőket leszámítva, női többség figyelhető meg mind a középszintű végzettséggel, mind a felsőfokú végzettséggel rendelkező foglalkoztatottak körében. Ez utóbbi esetében 1993-tól kezdődően regisztrálható női többség. Mivel a nők felülreprezentáltak a középszintű képzésben, ezért várhatóan továbbra is nagyobb arányban kerülnek a felsőoktatásba, mint a férfiak. (*Gyorsjelentés 2006*)

A tanulási szándékok felmérése alapján a nők kis mértékben aktívabbnak bizonyultak a formális tanulásban, mint a férfiak. Nem határozhattuk meg ennek mélyen fekvő okait, de az láthatóvá vált, hogy a magyar társadalomban a nők a szervezett formában megvalósuló tanulás magasabbra értékelik, nagyobb arányban (66,9%) tekintik meghatározónak a társadalmi előrejutás szempontjából, mint a férfiak (57,4%). Amennyiben az általunk kimutatott egyenlőtlenséget előidéző háttér-tényezők tartósan hatnak, úgy a férfiak a nőkhez viszonyítva a jövőben is kevésbé értékelik fontosnak a tanulás egyéni mobilitásuk szempontjából, ezért formális tanulási aktivitásuk a jövőben is lassabban fokozódik, mint a nőké. E tény hosszútávon az egész társadalom képzettségi struktúrájára, illetve áttételesen a foglalkozások nemek szerinti diverzifikálódására hatással lehet. Az intenzív és hosszan tartó formális tanulás igényelő szakmaterületek lassú elnöiesedése következhet be, amit egy másfajta társadalmi egyenlőtlenség – a nőkkel szembeni munkapiaci diszkrimináció – korlátoz.

A kutatásunk során megkérdezettek körében a nők 27,6%-a állította, hogy munkavégzés közben tanult valamit az elmúlt 12 hónapban, szemben a férfiak 36,6%-os arányával. A nők tehát nem csupán alacsonyabb bérekért dolgoznak, miként azt más kutatások igazolják, hanem egyelőre még munkájuk is kevésbé tudásigényes. A korábban említett trendek hatására azonban e téren változás várható.



A nemek közötti egyenlőség elvének tiszteletben tartása mellett a folyamatok nyomon követése érdekében szükséges lesz megvizsgálni az oktatási/képzési rendszer bizonyos szegmenseiben tapasztalt elnöiesedésből fakadó következményeket, és tisztázni annak rövid és hosszú távú hatásait.

Összefoglalás

A hazai felnőtt lakosságra vonatkozóan elvégzett országos reprezentatív vizsgálatunk igazolta, hogy a felnőttkori tanulás elsősorban munkapiaci adaptációként fogható fel. Az is világossá vált ugyanakkor, hogy a felnőttkori tanulás sok tekintetben egyéni igényekre és nem csupán a munkaadói, munkapiaci elvárásokra vezethető vissza. Az eredmények alapján tágítandónak ítéljük azokat a szemantikai kereteket, melyek a képzési rendszer és a képzési szolgáltatások alakítását elsősorban a munkapiaci igények alapján értelmezik. Úgy gondoljuk, hogy azok a tervezési logikák, melyek a képzési kínálat alakításakor mellőzik az egyéni tanulói szükségletek figyelembevételét, és egyoldalúan csupán a munkapiaci keresletből származtatják a képzési rendszer funkcióit, kapacitásait, korlátozottan felelnek meg az egész életen át tartó tanulás alapelveire épülő tervezésmethodikai elvárásoknak. Adataink alapján állítjuk, hogy a felnőttkori tanulási aktivitás hazánkban tapasztalt alacsony aránya jelentős mértékben visszavezethető a képzési rendszer és szolgáltatások rugalmatlanságára. Az egész életen át tartó tanulás programja alapján a képzési rendszer és a képzési szolgáltatások olyan átalakítása szükséges, hogy azok ne csupán a hátrányos helyzetűek vagy a speciális igényűek egyéni szükségleteit vegyék figyelembe, hanem a tanulni kívánó felnőttek szélesebb körére kiterjedően legyenek képesek egyéni tanulási igényekre reagálni. (A felnőttkori tanulási szándékkal rendelkezők körében az egyéni érdekek és diszpozíciók tanulmányozása további kutatásokat tesz szükségessé.)

Nemzetközi összevetések alapján úgy látjuk, hogy a hazai foglalkoztatottak relatíve alacsony tanulási aktivitásának hátterében meghúzódó okok között meghatározó szerepet játszik a Kelet-Európai országok foglalkoztatotti körére jellemző „extrém” mértékű éves munkaidő-terhelés. A tanulási aktivitást hátráltató további tényező a foglalkoztatási formák rugalmatlansága, aminek jele a részmunkaidőben foglalkoztatottak kiugróan alacsony aránya.

Előrelépés a foglalkoztatottak munkaterhelésének a nemzetközi átlagokhoz (EU és OECD) közelítésével, a foglalkoztatási formák differenciáltabbá tételével és a képzési rendszernek és szolgáltatásoknak oly módon történő átalakításával érhető el, hogy azok rugalmasabban illeszkedjenek a felnőttek egyéni igényeihez. Az említett irányokban ható intézkedések révén a felnőtt korúak körében a jelenlegi 34%-ról csökkenhet azoknak az aránya, akik ma még úgy látják, hogy „a tanulás számukra nem hoz annyi hasznot, mint amennyi ráfordítást igényel.”

TÖRÖK BALÁZS

IRODALOM

- CEDEFOP (2000) Making Learning Visible: Identification, Assessment and Recognition of non-formal learning in Europe. (Bjørnåvold, J) Thessaloniki, Cedefop
- Emlékeztető a „Munkapiac és szakképzés: feloldhatatlan ellentét?” c. szakmai fórumról* 2005. április 13. Forrás: <http://www.oma.hu/download.php?ctag=download&docID=1271> (letöltés: 2006. május 25.)
- European Commission (2001) Communiqué Making a European Area of Lifelong Learning a Reality (Brussels).
- FAZEKAS KÁROLY, KÖLLŐ JÁNOS, LAKATOS JUDIT, LÁZÁR GYÖRGY (eds) (2004) *Statisztikai adatok*. <http://econ.core.hu/doc/mt/2005/hun/stat.pdf> (Letöltés: 2006-05-26)
- FMM (2004) *Hírlevél*. Budapest, Foglalkoztatási és Munkaügyi Minisztérium. <http://www.ofakht.hu/hirlevel/2004/tartalom66.jav.elf.htm>. [letöltve: 2005.02.10,16:30]. Hivatkozva: GALASI PÉTER: Túlképzés, alulképzés és bérhozam a magyar munkapiacra 1994–2002. <http://mek.oszk.hu/02300/02345/02345.pdf>
- Gyorsjelentés a 2005/2006. tanév közoktatási előzetes statisztikai adataiból. OM. <http://www.om.hu/main.php?folderID=539&articleID=6558&ctag=articlist&iid=1> (letöltés: 2006-05-26)
- GYÖRGYI ZOLTÁN (2002) *Tanulás felnőttkorban*. Kutatás Közben No. 241. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- HORVÁTH HEDVIG & HUDOMIET PÉTER (2004) *Munkapiaci trendek Magyarországon*. <http://econ.core.hu/doc/mt/2005/hun/handh.pdf> (letöltés: 2006-05-26)
- LUKÁCS PÉTER (2002) Piaccá lett felsőoktatás. In: <http://www.es.hu/pd/display.asp?channel=PUBLICISZTIKA0206&article=2003-0103-1326-49UQTb>
- MOLNÁR ZSUZSANNA (2005) Hiányszakmák: kit keresnek? *Figyelőnet*. <http://www.fn.hu/index.php?id=41&cid=99960> (Letöltés: 2006-05-26)
- OECD Factbook (2006) Economic, Environmental and Social Statistics. Paris, OECD.
- OECD-CERI (2003) Schooling for Tomorrow – Building the Toolbox: England. EDU/CERI/SFT(2003)4
- POLÓNYI ISTVÁN (2003) *Befektetés a tanulásba. Nyitott iskola – tanuló társadalom*. Az Országos Közoktatási Intézet konferenciája. Budapest, OKI. <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=nyitott-05-Polonyi-befektetes.html>
- TÓT ÉVA (2006) *A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás*. Kutatás Közben No. 273. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet.
- ZRINSZKY LÁSZLÓ (2002) A tudás mint andragógiai probléma (tanulás az egész életen át). *Magyar Pedagógia* 102. évf. No. 2. 131–144. o.