

BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS

FELNŐTTKÉPZÉS, FELNŐTTKORI TANULÁS, TÁRSADALOM ÉS MUNKAPIAC A 21. SZÁZAD ELEJÉN

*„Az hiszem a titok ez: a narratívát kell kontroll alatt tartanunk.
Nem {a nyers} erőt használni.” (Fukuyama)¹*

A felnőttkori tanulás, szűkebb értelemben a felnőttképzés, stratégia szakpolitikai területté vált a 20. század második felétől, amely együtt járt az andragógiai, mint szakterület iránti érdeklődés növekedésével. Ugyanakkor a társadalmi, politikai és gazdasági változásokkal a 20. századi történelmükben sokszorosan érintett posztszovjet térségben, így Magyarországon is, viszonyrendszerünk e témához kiforratlan maradt.

Ez a cikk a felnőttképzési szakpolitikát, mint minden szakpolitikát körül lengő mítoszokról, konteókról, narratívákról szól. Megkísérli az egyes narratívákat számba venni és esetenként azok tartalmát cáfolni, vagy megerősíteni. Majd összegző javaslatokkal szolgál egy lehetséges hazai felnőttképzési szakpolitika újragondolásához.

Felnőttkori tanulás és szakpolitikai érettség

Az Európai Unióban és a vele határos ún. szomszédságpolitikákkal (EU Neighbourhood Policy: ENP)² érintett országokban cca. három évtizede hódít az egész életen át és „életszéltig” tartó tanulás (LLL és LWL) paradigmája, amely jelentésnélküli mantrává kérgesedett számos államban. A fogalomhoz tartozó szociálisbiztonsági kontextus (Makó–Illyési–Csizmadia, 2010) elveszett, és az „LLL” gyakran a neoliberais-neokonzervatív társadalom és gazdaságpolitika hivatkozási alapjává vált. Ezzel lényegében az egyénre és a háztartásra tolvá a munkaerőpiaci alkalmazkodás összes felelősségét és annak költségeit. Főleg azokban az államokban nyomon érhető ez a jelenség, ahol az oktatás világválsága (Coombs, 1971) és a polgárjogi mozgalmak térnyerése az 1960-as években, az olajsokkokra épülő szerkezetváltás az 1970-es, 1980-as években, majd mindezekre organikus összefoglalásként, válaszként az egész életen át tartó tanulás meta-keretrendszer az 1990-es években nem fokozatosan szervesült, hanem a szovjetrendszerek összeomlásával sokszerűen érkezett meg. Ezekben az államokban – ilyen Magyarország is – az 1990-es években a nyugati gyarmatbirodalmak 1960-as évekbéli összeomlásakor hasonló folyamatokat figyelhattunk meg, amelynek lényege a „policy borrowing and landing” (Sultana, 2011), tehát a szakpolitika kölcsönzése volt, semmint a saját megtört társadalomfejlődésből következő keretek kialakítása.

Azok a „hídemberek”, akik a két világ (kelet és nyugat) szakpolitikai tolvajnyelvei és a nyelvek mögött megbújó kultúrák között kíséreltek meg közvetíteni, gyakran égtek el ebben a régióban. A bolgár származású Kratsev (Kratsev–Sephen, 2019) egyenesen azzal érvel, hogy az 1990-2010-es évek után a „kópia államok” fellázdak és nem akarják már követni a nyugati példákat. Véleménye szerint az elmúlt évtized eseményei azt mutatták meg, amikor a kamasz gyermek fellázd a szülői

Borbély-Pecze Tibor Bors egyetemi docens, WJFL.

¹ Az idézet forrása: Fukuyama (2021)

² https://ec.europa.eu/regional_policy/hu/policy/cooperation/international/neighbourhood-policy/

mintával szemben és saját hangját keresi. Pinokkió lázad Dzsepettó ellen, de a történet forog, a kimenetét nem írták meg. Mindez a társadalompolitikai értelemzési keret a segítségünkre lehet abban, hogy a hányatatott sorsú felnőttképzés és az ennél lényegesen tágabb értelmezi keretet jelentő egész életen át tartó tanulási szakpolitika hazai kálváriáját és megújulásának lehetőségeit mérlegeljük.

Magyarország tekintetében három fontos szakpolitikai befolyás rakódik szinte észrevétlenül egymásra a felnőttképzési szakpolitika kialakításakor: a korai 90-es években meghatározó német intézményrendszerbeli berendezkedés szolgálja másolása (ilyen volt pl. a Foglalkozási Információs Tanácsadók kialakítása, az 1993-as Országos Képzési Jegyzék vagy az Országos Érdekegyeztető Tanács felállítása). Ennek az időszaknak a másik jelentős befolyásoló volt a világbanki tanácsadók (ennek eredményei voltak pl. a Regionális Átképző Központok). A második ilyen réteg a kontinentális modelltől távol álló angolszász (Magyarországon történelmileg gyenge) és sokkal kisebb részben francia befolyás (nem véletlen pl., hogy a validáció francia rendszerével szemben az angol gyakorlat hangja erősebb itthon). Végül a 2000-es évek elejétől az EU előcsatlakozással, majd a tagállami létezés kialakulásával kapcsolatosan megjelenő közösségi oktatáspolitikai rendkívül kifinomult összefüggő eszközkészlete (Halász, 2012), amelynek központi, összefogó gondolata az egész életen át tartó tanulás.

Ezek a rétegek azonban mindmáig nem szervesültek, nem váltak tudatos szakpolitikai cselekvés eszközeivé. Ebből származik az a zavar, amellyel a régióban egy Oktatás és Képzés szakpolitikai értékelőtáblát (dashboard) vagy egy országspecifikus ajánlást (CSR) az egyes apparátusok és maga a döntéshozó is szemlél. A tinédzser teste, ereje megnőtt, már sok mindenre képes, de még nem tud világosan fókuszálni, identitást keres. Külső megfelelési pontokhoz viszonyul vagy ahogyan Kratsev gondolja, dacos és dühös lesz, mert a másolás nem sikerült jól, dicséret helyet korholást kap, ezért (remélhetőleg csak átmenetileg) felhagy az egész gyakorlattal.

Magyarország esetében úgy is feltehető a kérdés, ha a közművelődés klasszikus paradigmáját már elvetettük (elfelejtjük, hogy a művelődési házak és a közkönyvtárak rendszere az „LLL” része), de az egész életen át tartó tanulás ideájának belakásáig még nem jutottunk el, akkor milyen modellt keresünk a magunk számára? Az angolszász munkaerő-fejlesztést (workforce development), a finn, bár kissé mára megkopott, komprehenzív tanulás modelljét, vagy a mediterrán országok, a globális dél egyenlőtlen hozzáférési és tudáelosztási modelljei a célunk? Válaszaink eklektikusak és bizonytalanok. Ahány narratíva él az országban, annyiféle a válasz is, amelyek azután önálló intézkedéseket indítanak el, de nem eredményezhetnek koherens szakpolitikákat. Viszont – és itt a történet trükkös csavart vet – a narratívák önmagukban végül, a maguk módján, eredményes szakpolitikát szülnek (Shiller, 2019) azok számára, akik az adott narratívában érzékelik a valóságot.

Közhiteles, minden szereplő által ismert műszerfal (dashboard) hiányában csak találgatunk. Le-csupaszított vezetési adatok alapján (vö. a munkaerőpiac egyetlen mérőszáma a foglalkoztatottak létszáma, a felnőttképzést kizárólag a MEF adatokban kimutatható felnőttkori tanulási adattal azonosítani stb.) vélelmezünk megállapításokat, amelyek visszatáplálják a megrendelői narratívát. Azokkal beszélünk, akik a mi vélekedésünket erősítik meg. Mintha egy gépkocsin csak sebességmérő műszer lenne.

A hazai felnőttképzési szakpolitika, még inkább „LLL szakpolitika” átalakításáról akkor lehet a siker reményében vélekedni, ha az értelmezési kereteket rendbe tesszük. Már ha feltesszük, hogy létezik egyetlen ilyen szakpolitikai terület, és nem – mint ahogy helyes lenne – metarendszerként, cross-policy issue-ként kell értelmezzük, ahogyan a 2005-ös első hazai stratégia tette (Magyarország Kormánya, 2005). A felnőttkori tanulásnak az elmúlt évtizedekben ráégett szlogeneken túl

konkrét gyakorlati, egyéni, vállalati, közösségi és társadalmi, hasznai vannak, amelyeket röviden a következőképp foglalhatunk össze.

Miért foglalkozunk a felnőttkori tanulással?

A felnőttkori tanulás szükségszerűségét gyakran eltorzítva, képzői intézményi érdekek (ez a sokat szidalmazott kínálatvezérelt piac) mentén látjuk viszont (másod- és harmaddiplomák, második szakképesítés, felnőttképzési vállalkozások, nyelvviskolák érdekei mentén meghatározva stb.). Közben a tanulás széles értelmezéséről, annak a szociálbiológiai kihívásnak a kezelésére adott válaszról, amely a modern embert, közösséget és társadalmat elérő **adaptációs válsághelyezettel** (Pikó, 2005) írható le, kevés szó esik. Thorndike és munkatársainak (1928) **a felnőttkori tanulás lehetetlenségét bemutató cáfolata** az andragógiai gondolkodásunk alapja lett a 20. században. E tudásunk nélkül nem lett volna 1944-es GI Bill (a második világháborúból hazatérő amerikai katonák felnőttképzésére) és nem követték volna szerte a világban sorban további programok. A felnőttképzés e tudásunk nélkül egészen egyszerűen nem válhatott volna társadalompolitikai tényezővé.

A modern társadalmak alig néhány száz évesek, politikai értelemben 1789-et követően (fokozatosan), gazdasági és a munkát, életmódot, városiasodást átalakító értelemben csak a második ipari forradalom (1870-1914) óta vesznek körül bennünket. 1789 előtt Európa népességének háromnegyede szolga volt, kényszermunkát végzett, 90% földműves volt, 80%-a mélyszegénységben élt és 12%-uk erőszakos halált halt (Bregman, 2020). Ez ma, 2021-ben egészen másként van.

A bérmunka társadalma és a hozzá kapcsolódó foglalkozásprezstízs- és identitásvizsgálatok (pl. KSH, 2012), az osztályelméletek, majd a belőlük kiforró izmusok (kommunizmus, szocializmus, viszontválaszul: neokonzervatívizmus és neoliberalizmus stb.) uralták a 20. századot (Éber, 2020). 1989 után pár évtizedig úgy is tűnt, hogy mára már nem rendelkeznek magyarázó erővel.

A modern társadalmak ezzel szemben folyamatos bizonytalansággal, átalakulással írhatóak le (VUCA: a hirtelen (Volatility), kiszámíthatatlan (Uncertainty), számos különböző és látszólag nem összefüggő tényező okozta változás (Complex), ami ambivalens reakciókat vált ki az emberekből, továbbá váratlan vezetői döntéseket eredményez (Ambiguity)), ahol az emberek, közösségek életében a felnőttkori tanulás az egyén, háztartás, közösség, egy társadalom túlélésének eszközévé változott. A tanulás ebben az értelemben az egész életen át tartó tanulás (LLL) a teljes egyéni életfolyamat és életszélességet (LWL) felölelő keretben értelmezhető, amely valóban a közpolitikai érdeklődés homlokterébe állította (közben el is csépelte) az andragógia fogalmát.

A modern közgazdaságtan pontosan a pszichológiai és andragógiai tudásunkra építve beszél egyéni életpálya-beruházásokról, hívja fel a figyelmet a korai humántőke-befektetés megtérülésére; „*Invesztáljunk elsősorban a bajok megelőzésébe és ne a már bekövetkezett gondok enyhítésébe. Invesztáljunk virágzó, sikeres életetekbe és ne abba, hogy megpróbáljuk korrigálni a már bekövetkezett problémákat*”. Heckman (2014) javaslata az általa és munkatársai által használt, az emberi-tőke-beruházásokkal foglalkozó irodalomhoz kapcsolódó, életciklusokhoz illeszkedő beruházások rendszere (lifecycle investment framework) néven ismert elméleti keretben értelmezendő.

A 19. századig lehetségesnél sokkal hosszabb életciklusok lehetővé teszik az egyéni, háztartási szintű intragenerációs tudástőke-felhalmozást és annak kiaknázását. Gyorsan fejlődő technológiai környezet, amely igényt támaszt az egyéni kompetenciákra. A fizikai rutinmunka helyett a nem kognitív képességeket (Fazekas, 2018) felértékelő társadalmi-gazdasági környezet. Kiszámíthatatlan (vö. nem prognosztizálható) globális (természeti, gazdasági, társadalmi) történések sora. Összefoglalva ezért beszélünk folyton a felnőttkori tanulásáról és ennek a kérdésnek a részhalmozaként a felnőttképzésről.

Mi változott röpké 30 év alatt? – Miért lehet más felnőttképzési szakpolitikát csinálni itthon?

Elsősorban az egyéni, közösségi és társadalmi folyamatok drasztikus átalakulása miatt. Innét érdekes indítani a keresletvezérelt felnőttképzés stratégiáját és nem az intézményrendszerek oldaláról. Ezek a tények (megatrendek) az alábbiak:

- **sokkal tovább élünk,**
- **tovább maradunk önállóak** (relatív egészségesek) és jobban kétségbe is esünk az így nyert személyes életévekkel (Krémer, 2015);
- **a modern technológiánk egyéni életpályán belül formálja át megélhetésünk kereteit,** de nemcsak a foglalkozásunk, tartalmát, hanem mindennapi életmódunkat is;
- **a munka, a foglalkozás részben elveszíti társadalomszervező erejét,** helyére a fogyasztási és más identitások lépnek (vö. echo chamber³), vagy más szóval információs buborékokban ülünk;
- a globalizáció okán (globális értékláncok GVC) **az egyes államok munkaerőpiaci és munkaszervezési kiszolgáltatottsága rendkívüli módon megnőtt** (vö. COVID-19 válság).

A felnőttkori tanulást és ennek részeként a felnőttképzést számos olyan mítosz is körülengi, amelyekkel le kell számolni egy új felnőttképzési szakpolitika kialakításakor.

Állítások, amelyek **nem bizonyulnak** igaznak:

- **A felnőtt munkaképes lakosságot folyamatosan képezni kell (upskilling)** annak érdekében, hogy a munkaerőpiachoz alkalmazkodni tudjunk:
 - egyfelől a munkaerőpiaci alkalmazkodás lefelé is elképzelhető (down-skilling), igaz, erről a politika nem szeret beszélni (ezért is helyesebb a re-skilling szóhasználat);
 - másfelől a munkaerőpiac méretének növelése az egyéni ledolgozott munkaórák számának csökkentésével (vö. munkatömeg téveszme) sem hatékonyabb, sem boldogabb (magasabb happiness faktorú) társadalmat nem eredményez.
- **A lakosság képességszintje és a nemzet gazdagsága egyenesen arányosak egymással,** azaz minél többet költ egy ország képzésre és minél jobban növeli a kibocsátását, annál nagyobb szeletet hasíthat ki a magas kereskedelmi értéket jelentő világgazdaságból, így növelve a béreket, az életszínvonalat:
 - az emberi tőke, bármennyire fontos is, csak egy a termelési tényezők sorában (nyersanyag, tőke, lokáció stb.), ezért annak számolatlan felhalmozása nem segíti elő a gazdasági fejlődést;
 - a globális értékláncok korában a belépési korlátok többnyire igen magasak, és a beruházástőke-szegény országok (vö. a közepes fejlettség csapdája) fejlődése önmagában a humántőke emelésével nem kivitelezhető.
- **A gépek, a mesterséges intelligencia átveszik az emberek munkáját, ezért nem kell képezni,** a munka helyére léphet a FNA (feltétel nélküli alapjövedelem):

³ <https://www.youtube.com/watch?v=Se20RoB331w>

- a luddizmus késői feltámadásával szemben a ma rendelkezésünkre álló legtöbb adat azt mutatja, hogy a „*munka nem vész el, csak átalakul*”, ahogyan már annyiszor tette a történelmünk során.
- **A felnőttkori tanulás lényegében az alkalmazkodási kényszer (társadalmi, munkaerőpiaci) eredménye:**
 - eközben számos olyan tanulást, akár szervezett képzést is ismerünk, ahol ezek a szempontok nem játszanak szerepet (vö. a létező szocializmus kiterjedt TIT hálózatát, amelyet azóta sem sikerült pótolni Magyarországon).
- **A munkaadó, a vállalat az egyetlen racionális felnőttképzési döntéshozó, ezért nekik kell adni minden forrást:**
 - közgazdaságtani tudásunk régen meghaladta ezt a mítoszt, a „tulajdonosi személet” nem mindig igazgatja a vállalatok humántőke beruházásait, sőt!
 - s ha még így is lenne, az ismert piaci (és állami) kudarcok tárháza (vö. információs asszimetria) széles, amelyek következményeként a vállalatok sem képesek minden esetben hatékony döntéseket hozni.
- **Az egyén szuper rugalmas a 21. században, tehát korlátok nélkül újra és újra átképezhető:**
 - egy társadalomban természetesen általában átlagos képességű emberek végznek átlagos munkatevékenységeket (persze kivételek mindig akadnak, vö. úrhajós), de életpályánk során kulcs- és szakmai kompetenciakészletünk azon részei válnak rutinná (azaz készséggé), amelyeket folyamatosan gyakorlunk;
 - tehát igaz az a HR-es mondás, hogy „mindenkiből lehet eladót képezni {a befelé forduló, számokkal élő raktárosból is}, csak az a kérdés, hogy milyen áron”. Sem a társadalom, sem a vállalat, sem a háztartás, de az egyén sem képes végtelen mennyiségű költséget (főként ha ideértjük a társadalmi időt is) felvállalni egy átképzés érdekében.
 - A valóság tehát az, hogy életkorunk és pályánk előrehaladtával mindannyian saját szakmánk „foglyaivá válunk”, át- és továbbképezni csak meglévő kompetenciák alapján lehet (ennek igényét szolgálják ki egy modern társadalomban az életpálya-tanácsadási/karrier-tanácsadó és validációs rendszerek).

Felnőttkori tanulás az adatok fényében homályosan

A felnőttkori tanulókkal kapcsolatos adataink származási, előállítási szempontból többfélék. Egyfelől rendelkezünk lakossági önbevalláson alapuló lekérdezésekkel (pl. EU-LFS/KSH-MEF: Munkaerő-felvétel). Másrészt elérhetőek a tanulók és a felnőtt lakosság képességeit mérő nemzetközi/nemzeti pedagógiai tesztek (pl. OH OKM: Országos Kompetencia Mérés a közoktatásban, OECD PISA: Programme for International Student Assessment, PIAAC: Programme for the International Assessment of Adult Competencies). Harmadrészt léteznek hatósági adatgyűjtések, amelyek esetében nagyon különböző időtávokban (negyedéves felmérések vs. census) és válaszadói körből (felnőttképzők (FIR/FAR: Felnőttképzési Információs Rendszer/Felnőttképzési Adatszolgáltatási Rendszer), képzők, vállalatok (CVTS: Continuing Vocational Training Survey) adnak meg adatokat.

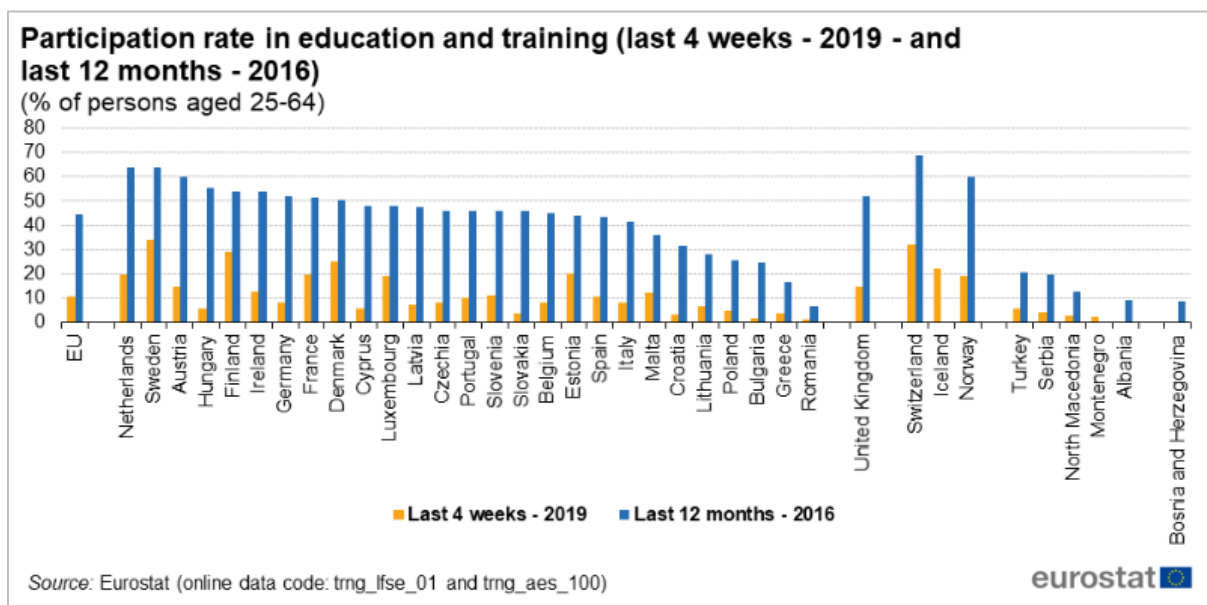
Érthető módon tehát, ha az egyes felvételeknél vagy hatósági adatgyűjtéseknél más és más a megkérdezett (az állampolgár, pl. MEF, AES: Adult Education Survey, a vállalat (CVTS) vagy a

felőttképzők maguk (FAR), akkor mindegyikük a saját felnőttkori tanuláshoz kötődő narratívájából válaszol. Az eredmény, hogy a számok, százalékok nem egyeznek! Amikor néhány hétre (MEF) vagy egy évre (AES) kérdezzük rá a tanulási szokásokban, megint csak eltérő adatokat kell kapjunk. Az már az állam szakpolitikai percepciójának kérdése (vö. narratívák), hogy a közművelődési statisztikát a felnőttképzés részének ismerjük-e fel- és el-. Végezetül maguk a válaszadó egyének és vállalatok is gondolnak, valamint kulturálisan a felnőttkori tanulárról. Tehát bármilyen szigorúan standardizált nemzetközi kérdőívet is veszük fel velük, akármennyire is szabálykövető a kérdezőbiztos, a válaszaik eltérőek lesznek. Ami az egyiknek tanulás, a másoknak nem az.

A vállalati vagy lakossági megkérdezéssel nyert adatok értelemszerűen nem lehetnek azonosak (KSH, 2020, 2. ÁBRA) az intézményesített oktatás statisztikáival, amely egy szűkebb értelmezési kört takar. Az további értelmezési keret tárgya, hogy a lemorzsolódó NEET fiatalok esetében pusztán életkori alapon szabad-e felnőttképzésről beszélnünk? Álláspontom szerint nem. Hiszen az itt végzett tevékenység nagyon is pedagógiai, második esély jellegű ifjúsági képzés, amely nem felel meg a felnőttkori tanulás öt alapelvének (ezek: önvezérelt, problémaorientált, előzetes tudásra épülő, tanulásra kész, motivált).

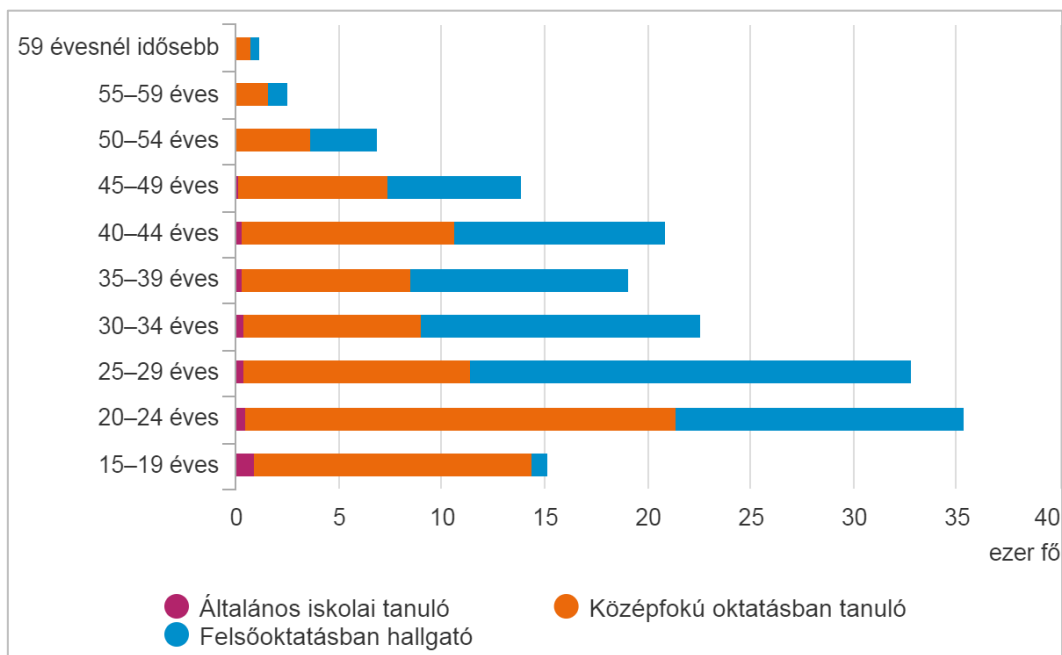
Az iskolarendszerű felnőttkori tanulást célszerű lenne csak adott életkor felett, vagy már megszerzett legalább középfokú végzettséget követően a felnőttképzés keretei között elszámolni. Didaktikai szempontból mindaddig, ameddig az önvezérelt tanulás alapkritériumai nem állnak fent, nem andragógiáról, de pedagógiai támogató folyamatról érdemes beszélnünk. Igaz, ezt a módszertani oktatásstatisztikai szempontból szinte lehetetlen követni. Sokkal pragmatikusabb megoldás egy egyszerű életkori határvonallal, vagy az egyes iskolaformák finanszírozása mentén meghúzni ezt a határvonalat.

1. ÁBRA: KÉPZÉSBEN ÉS TRÉNINGBEN VALÓ RÉSZVÉTEL AZ ELMÚLT 4 HÉTBE ÉS AZ ELMÚLT 12 HÓNAPBAN A 25-64 ÉVES KOROSZTÁLYBAN



Forrás: Eurostat File:Participation rate in education and training (last 4 weeks - 2019 - and last 12 months - 2016) (% of persons aged 25-64).png - Statistics Explained (europa.eu)

2. ÁBRA: A felnőttoktatásban tanulók száma korcsoportonként (2019/2020)



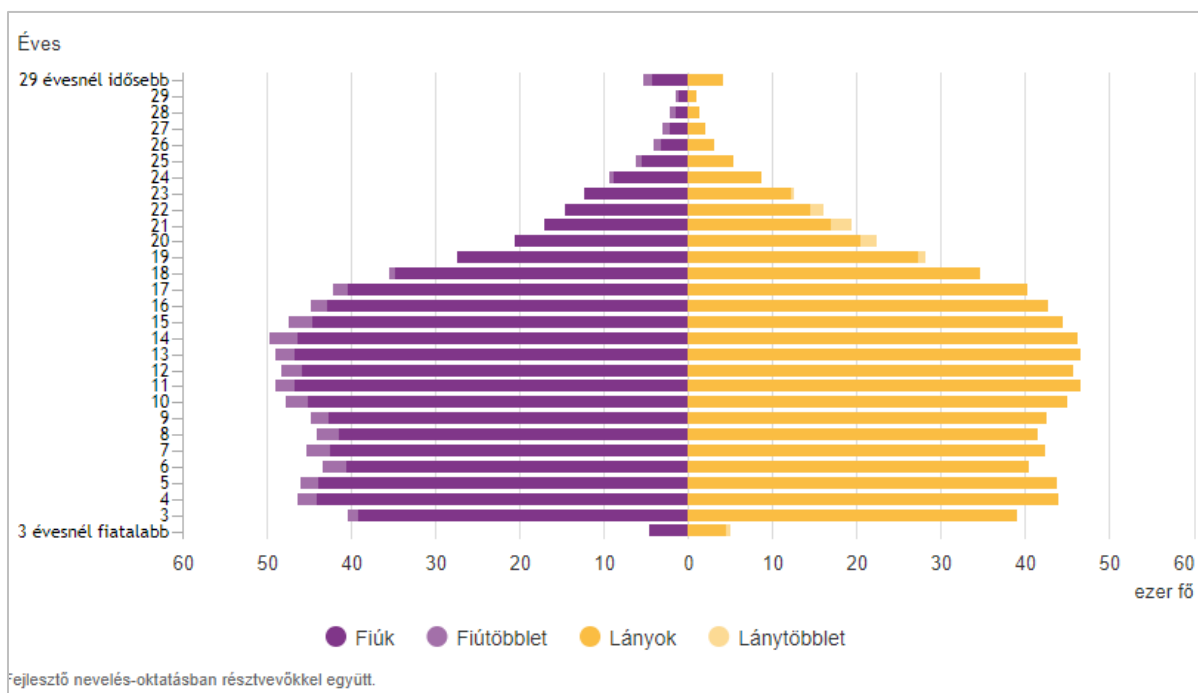
Forrás: (KSH, 2020)

Tennivalók

Az OECD megújított Képesség Stratégiája (2019) olyan képesség-ökoszisztéma kialakítását javasolja az államoknak, amelyben a képesség a) fejlesztése, b) hatékony alkalmazása és c) a képesség-utánpótlás biztosítása egyetlen regionális/nemzeti rendszerben történik, s amelyben a vállalat és iskola/képzőintézmény keretek lényegében elmosódnak. A jogszabályi, statisztikai megközelítésekhez képest a felnőttkori tanulás a felnőttképzésnél szélesebb tartalmi kört fed le.

Ahogy az egészségügyben a WHO globális sztenderdje többszörös prevenció definíciójából ismert, a megelőzés mindig olcsóbb, mint a kezelés. Nincsen ez másként a felnőttkori tanulás, a felnőttképzés esetében sem. A magyar fiatalok, akikből egyre kevesebb van (90 ezer alatti korosztályokkal indul már az általános iskola is), jóminőségű és nem elsietett ifjúsági képzése egyben a felnőttkori tanulás és a felnőttképzés alapja is. Az oktatás és munkaerőpiac közötti átmenetek (STW: School-to-Work) dinamikája világos: „A fiatalok munkaerőpiaci elköteleződése tovább csökkent az elmúlt két évben. Ez részben azért van, mert a fiatalok több időt töltenek az oktatásban, így hozzájárulva a munkaerő jövőbeni jobb képzettségéhez és képességéhez, hogy megbirkózzanak a munka világában bekövetkezett átalakulásokkal, amelyeket az új technológiák hoznak létre.” (ILO, 2020:21)

3. ÁBRA: ÓVODAI NEVELÉSBEN, NAPPALI RENDSZERŰ KÖZ-, ÉS FELSŐOKTATÁSBAN RÉSZTVEVŐK ÉLETKOR ÉS NEM SZERINT (2019/2020)



Forrás: (KSH, 2020)

Nem kell tehát előre rohanni a felnőttképzés szervezésével ahogyan az az elmúlt évtizedben megtörtént, **a második esély ifjúsági képzés sem felnőttképzés, hanem gyermeknevelés** (vö. az Ifjúsági Garancia Rendszer eredeti ajánlatát). Tehát álláspontunk szerint nem itt, hanem az ifjúsági képzéshez kapcsolódó dokumentumokban érdemes tárgyalni. A magyar ifjúság olyan ritka kincs, amelyet a jelenlegi demográfiai helyzetben érdemes a pedagógia hatáskörében tartani, akkor is, ha az életkori statisztikák alapján máshová sorolnánk őket. Nem szakpolitika baleset volt az, hogy az EU 2014-ben rajtolt Ifjúsági Garancia Rendszere⁴ ma már 30 éves korban húzza meg az intézkedés felső életkori határát.

A felnőttkori tanulás és a felnőttképzés lehetséges szakpolitikai instrumentumai Magyarországon

1. **A felnőttkori tanulási pályákat a rugalmasság határozza meg.** Ne az intézmény körül, hanem a felnőtt tanuló igényei szerint alakuljanak a képzési tervek és tevékenységek.
2. **Az állam vonuljon vissza** és ki a képzési rendszerek és szereplők túlszabályozásából! Ott kell, lehet és szükségszerű állami ellenőrzést (követelményeket, minőségbiztosítást) fenntartani, ahol közérdekről beszélünk (Ki vezethet autóbust? Mit jelent a szakember statikai kivitelezés? stb.)
3. **Állami feladat a tanulástámogató rendszerek kialakítása és fenntartása** (nem Operatív Program alapú ad hoc fejlesztések), ideértve a szervezett felnőttkori tanulást támogató közhiteles állami **képzési tájékoztató rendszer működtetését, a pálya/karrier tanácsadás, mentorálás és validációs szolgáltatások** kialakítását,

⁴ <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1079&langId=en>

minőségbiztosítását és működtetését. Ezekben nem a magánpiaci képzési szereplőknek kell versengenie egymással. Ezek állampolgári/adófizetői jogon járnak.

4. **Kimenet és hatásindikátorokat** érdemes képezni és nem a felnőttképzés folyamatát szabályozni. Ennek része például a szigorúan **anonimizált életpálya-követés**, amelyet nem a most megszokott oktatási kibocsátás (KKK tartalma) és a vélelmezett munkaerőpiaci megfelelés (FEOR) szokványos kongruenciavizsgálataira célszerű építeni, hanem az aktív életpálya epizódjainak követésére (munkanélküliségi időszakok, inaktivitás, bér- és keresetváltások). A mai technológiai szint mellett ez megvalósítható.
5. Elsősorban a **finanszírozást érdemes átalakítani**, ahol az egyén, az állam és a vállalat (már, ha érintett) egyszerre játszanak szerepet a tanulás finanszírozásában. Ennek egyik lehetséges módja a Franciaországban már kis volumenben működő intragenerációs egyéni képzési számla kialakítása. Hazai előzményei a felnőttképzési adókedvezmény, az egyes közszolgálati jogviszonyban dolgozók továbbképzési rendszerei, vagy a babakötvény (amely intergenerációs transzfer). A legjellemzőbb nemzetközi megoldás az egyéni tanulási számla (Individual Learning Account) rendszere.
6. Nem szabad hagyni, hogy a „digitális” mindent megoldó bűvös szóvá váljon! A felnőttkori tanulás és a felnőttképzés digitalizálása alapvetően a hozzáférést (DigKomp), az oktatói felkészülést (szintúgy DigKomp) a digitális keret LMS: Learning Management System/ Tanulási Keretrendszer fejlesztés) tartalomfejlesztést, valamint a monitoringot (pályakövetést) jelenti. A hazai köznevelés COVID-19 alatti hibrid oktatási tapasztalata a Google Tanterembe másolt tankönyvekkel kellő és elrettentő tapasztalattal szolgál arról, hogy mit nem szabad csinálni!

Irodalomjegyzék:

- Bregman, R. (2020): Emberiség. Mégis jobbak lennénk, mint hittük? HVG Könyvek. Budapest.
- Pikó B. (2005): Lelki egészség a modern társadalomban. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Castel, R. (1996): A bér munka társadalma. Esély http://www.esely.org/kiadvanyok/1996_3/abermunka-tarsadalma.pdf
- Coombs, P. H. (1971): Az oktatás világválsága. Rendszerelemzés. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Éber M. Á. (2020): A csepp – a félperiferiális magyar társadalom osztályszerkezete. Napvilág Kiadó. Budapest
- Fazekas K. (2018): Nem kognitív készségek hiánya a munkaerőpiacon. Magyar Tudomány 179. 1. 24-36. http://real.mtak.hu/80471/1/MaTud20181_3_u.pdf
- Fukuyama, F. (2021): Expect More Violence Before America Returns to Sanity (interjú) <https://foreignpolicy.com/2021/01/18/fukuyama-end-of-history-capitol-violence-democracy/?fbclid=IwAR1-Z3LV2bjvO2n5TZwX-pqopnqatNxR0IYwPJCBI6jZ4ajQqGYPzMiA4pY>
- Halász, G. (2012): Az oktatás Európai Unióban – tanulás és együttműködés. Új Mandátum. Budapest.
- Heckman, J. J. – Humphries, J. E. – Kautz, T. (2014): The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Character in American Life. University of Chicago Press, Chicago.
- Kratsev I – Sephen H., (2019): The Light that Failed: Why the West is Losing the Fight for Democracy. Pinguen. London.
- Központi Statisztikai Hivatal (2012): Foglalkoztatottak életkor, foglalkozás és képzettségi szint szerint 1995 és 2010 között (vertikális kongruenciavizsgálat) <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/kongruencia.pdf>
- Központi Statisztikai Hivatal (2020): Oktatási adatok, 2019/2020 <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html>
- Krémer, B. (2015): Mi is a kétségbeejtő abban, hogy tovább élünk? Avagy Az idősödési válság és a halál egyenlőtlenségei. Napvilág Kiadó. Budapest.

Magyarország Kormánya (2005): Az egész életen át tartó tanulás stratégiája. Budapest.

Makó, Cs. – Illyésy M. – Csizmadia P. (2010): Rugalmas-biztonság: Elméleti megközelítés és gyakorlati tapasztalatok. MTA Szociológiai Kutatóintézet. FLEMCEE projekt kutatási zárójelentés. Budapest, 32-85. old. http://real.mtak.hu/38184/1/Mako_FLEMCEE_projekt_2010_u.pdf

OECD (2019): Skills Strategy 2019. Paris <https://www.oecd.org/publications/oecd-skills-strategy-2019-9789264313835-en.htm>

ILO (2020): Global Employment Trends for Youth 2020. Technology and the future of jobs. Geneva https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_737648.pdf

Shiller, R. (2020): Narratív közgazdaságtan. HVG Könyve. Budapest.

Sultana, R. G. (2011): On being a 'boundary person': mediating between the local and the global in career guidance policy learning, *Globalisation, Societies and Education*, 9. 2. 265-283.

Szántó Z. (szerk.) (1990): A munkamegosztás gazdaszociológiai elmélete. Szociológiai történeti szöveggyűjtemény. AULA Kiadó Budapest. https://dtk.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0010_2A_03_A_munkamegosztas_gazdaszociologiai_elmelete_Szerk_Szanto_Zoltan/0010_2A_03_A_munkamegosztas_gazdaszociologiai_elmelete_Szerk_Szanto_Zoltan.pdf

Thorndik, E. L.–Bregman, E. O. – Tilton, G.W. –Woodyard, E. (1928): *Adult learning*. The Macmillan Company. New York.