

**AZ INFORMÁLIS ÉS NEM-FORMÁLIS TANULÁSI KERETEK
KÖZÖTT SZERZETT TUDÁS ELISMERTETÉSE**

ETENIM KFT

2006

TARTALOMJEGYZÉK

AZ INFORMÁLIS ÉS NEM-FORMÁLIS TANULÁSI KERETEK KÖZÖTT SZERZETT TUDÁS

ELISMERTETÉSE

TARTALOMJEGYZÉK	2
1. Oktatáspolitikai az Európai Unióban	3
2. Az egész életen át tartó tanulás, mint az EU közös szakpolitikája	11
3. A képesítések és kompetenciák az EU oktatáskoordinációjában.....	28
4. A non-formális és informális tanulás értelmezése és mérése.....	31
5. „A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás jellemzői, az így szerzett tudás feltárásának és hasznosításának lehetőségei” című tanulmány eredményeinek alkalmazása..	40
6. Az informális és non- formális képzés finanszírozásának lehetséges eszközei	51
7. Nemzetközi példák az egyéni tanulás támogatására	55
1. sz. függelék.....	57

1. Oktatáspolitikai az Európai Unióban

Az oktatás minden társadalom legfontosabb megtartó és egyben megújító ereje. A hagyományos értelemben vett „tanítás” az előttünk járó generáció felhalmozott tudásának átadási folyamata, mely nem csak a tudás, hanem a társadalmi normák, viselkedési formák továbbadását is magában foglalja. Az ember és természet viszonyában az oktatás egy jelentős összekötő kapocs volt évezredek át, egy-egy népcsoport „iskolája” meghatározta egyben a természethez való viszonyát, vagyis azt, hogy megismerni és kutatni, áhítattal tisztelni, vagy leigázni akarja-e azt. Az oktatás és társadalom viszonyának egy másik fontos eleme, hogy a társadalom a felnövekvő nemzedék felé az oktatáson keresztül tudja közvetíteni azokat a viselkedési normákat, amelyeket elvár majd az egyén felnőtté válását követően. Az oktatás mindenszintjén adott a kölcsönhatás az egyén – társadalom – természet hármasságában.

Az oktatáspolitikai, tehát a jövő társadalmát jelentősen befolyásoló eszköz, melyet a nemzeti sokszínűség jellemez Európa szerte. A társadalom és gazdaság kapcsolatrendszerén keresztül azonban az oktatás gazdasági tényező is. Ebben az értelemben nem mint nagy ellátórendszert kell tekinteni, melynek finanszírozása terheli a gazdasági szereplőket (adók, járulékok stb.) hanem mint a versenyképességet jelentősen befolyásoló tényezőt kell figyelembe venni.

A munkavállaló számos „jellemzője” pont abban tér el az egyes országok esetében, amit a különböző oktatási rendszerek alakítanak, kialakítana benne. A sokat emlegetett kompetenciák, képességek és elsőként is az oktatási rendszerben átadott tudással alakíthatók ki. A kulcskompetenciák még ma is homályos meghatározásai sok esetben kifejezetten a munkavállaláshoz kapcsolódó leíró eszközöket próbál meghatározni.

Szélesebb körben elfogadott egyén központú kompetencia meghatározás a következő alkotóelemekre építhet:

- probléma-megoldó képesség;
- kritikai gondolkodás képessége;
- általános és specifikus ismeretek birtoklása;
- egészséges önbizalom; valamint;
- a szociális kompetenciák.

Ezeket cselekvés-kompetenciának is nevezik, és egyetértés van a tekintetben, hogy az egyén munkavállalásának közvetlen befolyásoló tényezőiről van szó, amelyek kialakítása az oktatási rendszer keretein belül, fejlesztése, pedig a z egész életen át tartó tanulás keretében történik.

Az Európai Unió történetében az oktatáspolitikai kérdésköre a gazdasági versenyképesség javítása fő célkitűzés ívében elsősorban a munkaerő és a vállalkozások szabad áramlása megfogalmazás mentén formálódott. A kezdeti időszakot jellemző alapvetően nemzeti hatáskör hangsúlyozása fokozatosan változott és jutott el a Közösségi oktatáspolitikára (mely hivatalosan még nem létezik, de funkcionális elemei már fellelhetők) irányába.

1957-ben a Római Szerződés kimondta, hogy a Közösségen belül szükséges egy olyan közösségi oktatási-szakképzési politika megteremtése, amely képes a tagállamok tevékenységének támogatására és kiegészítésére (de nem lép annak helyébe), miközben a szakképzés tartalmának és intézményi felépítésének meghatározása teljes mértékig a tagállamok hatáskörében marad.

Az oktatás jelentősége a 70-es évek elején emelkedett meg, amikor is olyan sokkhatások jelentkeztek az európai országokban - olajárrobbanás, a versenyképesség romlása, a növekvő munkanélküliség -, amelyek ráirányították a figyelmet az alkalmazkodó képesség javításának szükségességére. E folyamat során az európai országok felismerték, hogy az alkalmazkodás kulcsa az emberekben, és ezen túlmenően, az oktatásban és képzésben rejlik.

A 70-es években minden európai ország hasonló oktatásügyi kihívásokkal szembesült, például a felsőoktatás expanziójával. A legmarkánsabban azonban a szakképzés területén indultak meg együttműködések. Az első közös európai oktatásügyi kutató és fejlesztőintézetet - CEDEFOP - 1975-ben hozták létre, amelynek fő feladata az európai szakképzési rendszerek összehasonító elemzése volt abból a célból, hogy megalapozza a közös szakképzési politikát, illetve elősegítse a szakmai képesítések „átválthatóságát”. A másik fontos lépés a közös európai oktatási információs hálózat - EURYDICE - létrehozása volt 1980-ban. Ez a rendszer a merőben eltérő nemzeti rendszerek közötti információcserét és kommunikációt segíti elő.

Az Európai Bizottság kilenc új oktatási és képzési programot indított el 1987-től. A Strukturális Alapokból (SA) finanszírozott közösségi kezdeményezések között nagy számmal voltak a munkaerő-piaci kihívásokra válaszoló jelentős oktatási és képzési tartalommal rendelkező programok.

Az oktatáspolitikai első ízben szövegszerűen is megjelent a Maastrichti Szerződésben

(1991). A megfogalmazás szerint a Közösségek tagállamainak együtt kell működniük, és közelíteniük kell nemzeti oktatáspolitikáikat. Ez a lépés illeszkedett a Közösségek szigorúan vett gazdasági, integrációjának kiszélesítési folyamatához. Az Amszterdami Szerződés, tovább erősítette a közös politikák között az oktatáspolitikák összehangolásának jelentőségét.

A Maastrichti és az Amszterdami Szerződésekkel módosított EK szerződés az oktatási, szakképzési és ifjúsági területen a Közösség feladataul jelölte meg, hogy hozzá kell járulnia a tagállamok közti együttműködés elősegítéséhez, a minőségi oktatás fejlesztéséhez és a szakképzési politika végrehajtásához. Ezekkel az aktusokkal sem kerültek ki nemzeti hatáskörből a tananyagtartalmak meghatározása és az oktatási rendszer működtetése. Várható, hogy ezek a kérdések nem is kerülnek felvetésre a közeli időszakban. Az oktatás területén is érvényesül az Európai Unió működésében általánosan elfogadott irányelv, a szubszidiaritás elve, vagyis "az Unió ügyeit azon a szinten kell irányítani, ahol a legtöbb információ áll rendelkezésre és a legnagyobb a hatékony befolyásolás lehetősége" az oktatáspolitikai esetében ez a nemzeti szinten definiálható..

Tehát a Maastrichti Szerződés jogi alapot biztosított a Közösségnek, hogy kivitelezzen egy oktatási és képzési programot, mely támogatja és kiegészíti a tagállamok által az oktatás és szakképzés tartalmában és megszervezésében tett lépéseket. Ugyanakkor korlátozza az Európai Unió mozgásterét az egyértelműen nemzeti hatáskörbe tartozó oktatási és képzési rendszerek szervezeteire vonatkozóan. A rendszerek harmonizációja nem, de az európai államok közötti tapasztalatcsere és együttműködés nagyon is szerepel a Közösségi célok között.. Ennek egyik eszköze a legjobb gyakorlatok elterjesztése és a kitűzött célok elérése. Tekintve, hogy deklaráltnan kizárt a jogharmonizáció szükségességét, közösségi oktatáspolitikai nem jött létre, azonban közösségi programok, kezdeményezések, és a tagállamok együttműködését ösztönző közös célok meghatározása az egyik fő fejlődési irány az európai oktatáspolitikákban.

Az Európai Unió oktatáspolitikája tehát kiegészítő, támogató jellegű a tagállamok nemzeti politikái mellett, a tagállamok döntési önállósága nem változott és önálló felelősségvisselésük is fennáll..

A Közösség ennek ellenére alkothat jogszabályokat, és definiálhat prioritásokat illetve alapíthat oktatást támogató közösségi programokat.

A tagállamok oktatási miniszterei időről-időre meghatároznak oktatáspolitikai prioritásokat, illetve egyéb dokumentumok is tartalmazhatnak ilyen iránymutatásokat. Ezek követése egy tagállam részére sem kötelező, mégis szerepük fontos a nemzeti oktatáspolitikák

orientálásában.

Az előbbieken taglalt három eszközt kiegészítik az úgynevezett Strukturális Alapok, amelyek a legjelentősebb közösségi pénzügyi forrást biztosítják az Európai Unió szempontrendszerének megfelelő nemzeti fejlesztési tervek oktatási komponensekkel rendelkező, humán erőforrás fejlesztésére irányuló programjai részére. Ugyancsak ezt a funkciót töltik be a különböző hálózatok. Az Európai Unió nagy jelentőséget tulajdonít a strukturált információk áramlása megszervezésének, így erősítve a tagállamok közötti kommunikációt. Ennek érdekében hozták létre a különböző hálózatokat, melyek jelentős részét CEDEFOP koordinálja, az EURYDICE továbbra is működő önálló hálózat. A Nem tagállamok esetében jelentős szerep hárul Európai Szakképzési Alapítvány (European Training Foundation = ETF) által kialakított információs együttműködésekre.

Az Közösségi szintű oktatáspolitikát a tagállamok tevékenységeinek kiegészítésén túl, egyéb közösségi elképzelések, kezdeményezések végrehajtásának segítésében is jelentős szerepet tölt be. A Közösségi oktatáspolitikát mintegy önálló arculattal is megjelenik, kiemelten támogatja a más tagállamban való tanulást, a fiatalok mobilitását, amely erősíti a tagállamok állampolgárainak közösségi összetartozását és az európai egységet; másrészt hozzájárul más közösségi politikák – például szociális és foglalkoztatási politika – céljainak megvalósításához.

Az oktatás, képzés helyzetét, feladatait, fejlesztési céljait mindenkor a fenntartható gazdasági növekedés, a foglalkoztatáspolitikát és a szociálpolitika átfogó összefüggéseibe ágyazottan vizsgálják, illetve határozzák meg. Ismételt megállapították, hogy valamennyi tagállamban és közösségi szinten is előtérbe került foglalkoztatáspolitikai, szociális gondok leküzdése, csakúgy, mint a nemzetközi gazdasági, tudományos küzdőtéren is versenyképes tudásalapú társadalom teljes körű kiépítése érdekében nem csupán a tagállamoknak kell fokozott erőfeszítéseket tenniük az oktatási és képzési rendszereik fejlesztésére, tartalmi megújítására, minőségének javítására, hanem szükség van a Közösség aktív és cselekvő fellépésére is.

Az Európai Unió vezetői a 2000. márciusi lisszaboni csúcserkezesen megfogalmazták a Közösség stratégiai célját: 2010-re az Európai Uniót a világ legversenyképesebb, legdinamikusabban fejlődő tudásalapú gazdasággal rendelkező térségévé kell változtatni.

E rendkívüli államfői találkozóra a portugál elnökség idején került sor, azzal a céllal, hogy az Unió koherens közös stratégiát fogadjon el a *globális gazdasági verseny* és a *tudásgazdaság* kihívásaira. A rendkívüli Tanács ezen az ülésen egy ambiciózus programot

fogadott el, amelynek két fontos meghatározó eleme volt egyfelől *az emberi erőforrásokkal kapcsolatos politikaterületek nagymértékű felértékelése*, másfelől annak elfogadása, hogy e területeken (beleértve az oktatást is) erősíteni kell *a koordinált közös fellépést*.

Megállapították, hogy a globális cél elérésének elengedhetetlen előfeltétele a humánerőforrások, ezen belül az oktatási, képzési rendszerek átfogó modernizálása, a humánerőforrásokban rejlő lehetőségek minél teljesebb kiaknázása.

Lisszabonban egyetértés alakult abban is, hogy a humánerőforrás fejlesztését az Európai Uniónak és intézményeinek a közösségi oktatáspolitikai célok megfogalmazásával, s a célok megvalósítását pedig közösségi pénzügyi források biztosításával erőteljesen támogatnia kell. A lisszaboni csúcserőkezleten ugyanakkor megfogalmazták az oktatáspolitikai együttműködés új kereteit az úgynevezett nyitott koordináció módszerével. A nyitott koordináció módszere, új szakasz a tagállamok oktatáspolitikai együttműködésében. Ez a módszer megteremtí a politikai, szakmai és a jogi kereteket a közös gondolkodás és cselekvés számára.

A nyitott koordináció keretében a tagállamok, először közösen elemezték az oktatás, képzés helyzetét az Unióban, majd a közösen levont következtetések alapján meghatározták a közösségi szinten megvalósítandó legfontosabb konkrét célokat.

A nyitott koordináció módszerének kialakulása

Az Amsterdami Szerződéssel (1997) jöttek létre a közös szociális és foglalkoztatáspolitikai legitim módszerei. E módszerek között már megtalálhatjuk a későbbi *Nyitott Koordináció Módszerét (Open Method of Co-ordination - OMC)* alapjait. Mindehhez csatlakozott az Esseni Csúcson (1994) megkezdett közös monitorozási rendszer módszertani tapasztalat, továbbá a *Luxemburgi és Cardiffi* Európai Tanács (1997/98) üléseken meghatározott Európai Foglalkoztatási Irányvonalak mellé rendelt, illetve azok értékelésre kidolgozott koordinációs módszerek.

Végül a *Nyitott Koordináció Módszert* Lisszaboni értekezlete (2000) legitimálták a tagállamok vezetői. A Lisszaboni értekezlet határozata értelmében, gazdaságfejlesztési és társadalmi célok eléréséhez szükség van az oktatási rendszerek modernizálására. Ennek érdekében specifikus, mutatószámokkal mérhető fejlesztési

célokat fogalmaztak meg. A *Nyitott Koordináció Módszer* eszközszerkezeteként a:

- közös politikai célkitűzések megfogalmazását,
- konkrét mérőszámok és mutatók meghatározását,
- a tagállamok által a közös célokat tükröző nemzeti cselekvési tervek megfogalmazásának feladatát,
- és a nemzeti programok megvalósításának a közösségi szintű értékelését

fogalmazták meg.

A **nyitott koordináció módszere** lehetővé teszi a jó gyakorlatok terjesztését illetve a Közösségek célkitűzéseinek megvalósítása során a nagyobb konvergencia biztosítását. A nyitott koordináció eszközszerkeze felöleli az közös irányvonalak (*guidelines*) meghatározását indikátorok és mérföldkövek (*benchmarks*) kijelölését, nemzeti sajátosságokra építő specifikus célok megfogalmazását, monitorozási és értékelés szempontokat, illetve egy érdekes úgynevezett „*peer review*” technikát.

A nyitott koordináció módszere biztosítja, hogy a tagállamok nem kötelező, hanem kvázi önkéntes jelleggel vesznek részt a megvalósításban. A koordinációs folyamatot jellemzi a széleskörű társadalmi és szakmai egyeztetés, és teljes megvalósulási folyamatot transzparens, a társadalom számára jól követhető kommunikáció és információ szolgáltatás jellemzi. Mindezek ellenére a nyitott koordináció módszere mögött rejlő szándék mégis az integráció elmélyítése.

Összegezve: a nyitott koordináció módszere olyan szabályozási technikát jelent, amely alapvetően a *kommunikációra* épül, és egyfajta alternatíváját alkotja az olyan hagyományosabb szabályozási eszközöknek, mint a jogalkotás. Az eszköz alapvető elemét alkotják a számszerűsíthető mutatók, amelyek segítségével objektív módon lehet ítéletet mondani arról, hogy valamilyen közösen elhatározott célkitűzés ténylegesen megvalósult-e. További, a nem feltétlenül számszerűsíthető, amelyeket a közösség mindenki számára elérendőnek minősít. A nyitott koordinációs módszert ezekkel az eszközökkel válik alkalmassá arra, hogy a segítségével közösségi politikákat lehessen megvalósítani.

Peer review

A mérhető mutatók vizsgálatának egyik általános módja a *peer review*. A tudományos és a kutatói munka megítélése területén alkalmazták elsőként. Lényege, hogy olyan specifikus tudományterületi teljesítményt kellett

értékelni, amelyhez csak szűk szakértői kör állt rendelkezésre, így „külső” értékelésként egyébként hasonló tudományterületen alkotó kutatók mint szakértők végezheték egy-egy tudományos teljesítmény értékelését. Szigorúan véve az ilyen értékelésben résztvevők ugyanabban a tudományágban tevékenykedő tudósok, mint amiben azok dolgoznak, akiknek munkájáról véleményt nyilvánítanak.

Fontos jellemzője a módszernek, hogy akkor lehet eredményes ha objektív mutatókat sikerül az értékelési feladathoz rendelni. Ezek a peer review-n alapuló mutatók közelebb állnak a minőség fogalmához legalábbis a kutatási minőség tudományos fogalmához mint a legtöbb más mutató, ami ugyanakkor nem jelenti azt, hogy szükségképpen megfelelőbbek az értékelésre való alkalmazásra, mivel ez mindig az értékelés céljától függ.

A peer review önmagában is alkalmazható értékelési módszerként. A helyszíni látogatások jól ismert eljárása azon az elképzelésen alapul, hogy szakértők helyszíni látogatás (field visit) keretében az ott tapasztaltak alapján kialakítják saját véleményüket annak minőségéről. A peer review eredményeképpen születő véleményeket azok érvényességét illetően nagyra becsülik, mivel holisztikus jellegűek (nem szűk körű szempontokról alkotott ítéleteket képviselnek).

Mіндеztől függetlenül a peer review bizonyos mértékig mindig szubjektív, mivel egy vélemény még akkor is, ha objektív mutatókon alapul, soha nem azonos ezekkel a mutatókkal.

A gyakorlatban a peer review-t önállóan nem alkalmazzák. A peer review az önértékelési jelentésen alapul, ami önmagában mutatóalapú információkon nyugszik. A véleményeknek kompatibilisnek kell lenniük a rendelkezésre álló mutatókkal és a résztvevőknek nagyon körültekintőnek kell lenniük, sőt, akár vonakodniuk is kell a véleményalkotást illetően, ha nem állnak rendelkezésre ilyen mutatók az elemzés alapjaként.

A nyitott koordináció módszeréhez kapcsolódva a peer review megvalósításánál általában 2 vagy több tagállam szakértői csoportja értékeli a célkitűzések megvalósítását egyfajta kölcsönösségi alapon. Ezek az értékelő munkák az egyes nemzeti jelentéseken nyugszanak és általában kiegészülnek helyszíni látogatással, interjúkkal.

Napjainkban a tagállamok a közösen kijelölt célok nemzeti keretek között történő gyakorlati megvalósításának programját és menetrendjét dolgozzák ki. Az önállóan kimunkált programok végrehajtásához a tagállamok igénybe vehetik az ilyen célokra elkülönített

közösségi pénzügyi forrásokat is.

A lisszaboni célkitűzések értelmében és megvalósításuk érdekében kiemelten fontos az Unió az oktatási fejlesztések kiemelt támogatására való törekvése, az erőforrások hatékony felhasználásával. Ugyanakkor a Közösség elkötelezett híve a decentralizációnak és az intézményi önállóságnak, ez viszont felveti a minőség romlásának, és az erőforrások nem hatékony felhasználásának veszélyét. Ennek megfelelően egyre nagyobb figyelmet fordítanak az akkreditációs és minőségbiztosítási eljárások kidolgozására.

Fontos prioritás ugyancsak, főként demográfiai okokból - elöregedés -, az élethosszig tartó tanulás céljait szolgáló formális iskolarendszeren kívüli oktatási formák támogatása, valamint az oktatás és a munka világa közti átmenet zökkenőmentessé tétele az oktatási programok és a munkaerő-piaci igények összehangolása révén. Párhuzamosan, a Unió figyelme a hagyományos ismeretek elsajátításáról eltolódott a modern gazdaság által igényelt alapkészségek fejlesztése felé, amelyek jelentősen hozzájárulnak a munkavállaló alkalmazási esélyeinek javulásához. Olyan kompetenciák jelentősége nőtt meg, mint például a kommunikációs és az együttműködésre való készség, az élethosszig tartó tanulásra való képesség, valamint a modern információs technológia alkalmazásának képessége.

2. Az egész életen át tartó tanulás, mint az EU közös szakpolitikája

A *Nyitott Koordináció Módszer* bemutatásánál tárgyaltuk, hogy eszközrendszere négy pilléren nyugszik. Ezek alkalmazása független az adott politika tartalmától, tehát jogos a feltételezés, hogy amennyiben az egész életen át tartó tanulás tématerület a Közösségek közös szakpolitikájává válik, akkor meg kell találnunk azokat az elemeket, amelyek a nyitott koordináció módszerének alkalmazására utalnak.

1. Konkrét mérőszámok és mutatók meghatározásának folyamata az egész életen át tartó tanulás számára

A Lisszabon után elindult munkák azoknak az *indikátoroknak* és *benchmarkoknak* kidolgozását célozta, amelyek lehetővé teszik a tagállamok oktatási rendszereiben zajló folyamatok objektív értékelését, illetve olyan viszonyítási pontok kijelölését, amelyekhez az egyes országok „teljesítménye” viszonyítható.

Furcsa mód ez a „teljesítmény” értékelés egyben az oktatáspolitikai gondolkodás és gyakorlatnak az egész életen át tartó tanulás paradigmája felé történő elmozdítását és serkentette. A megfogalmazott mutatók és mérőföldkövek egyben az oktatáspolitikai átalakulását is jelentik, mégpedig oly módon, hogy kevésbé intézményesült és a statisztika által korábban nem vagy kevésbé figyelt folyamatokat kell nyomon követni. Ez Magyarországon különös kihívást jelent, és az oktatáspolitikai még nem minden esetben ismerte fel e változás jelentőségét. Például „A szakképzés fejlesztésének stratégiája a *„Fejlesztési terv, intézkedések” rész 8. pontjában 2006 végéig* „A statisztikai rendszer korszerűsítésével lehetővé kell tenni a szakképzés számára megfelelő indikátorok kifejlesztését és az adatok folyamatos gyűjtését” határoz meg célfeladatul, de maga a stratégia nem tartalmaz olyan elemeket, amelyek a Lisszaboni indikátorokra és mérőföldkövekre támaszkodó paradigmaváltást lehetővé tennék.

Ezeket a nehézségeket más tagállamnak sem sikerült áthidalnia, érthető, hogy az oktatáspolitikákban kívánatos változás lényegesen nehezebben és lassabban hajtható végre, mint ahogy a Közösségek ki tudták dolgozni az értékeléshez szükséges eszközrendszert. Ennyire konkrét formában az Európai Unió történetében korábban soha nem merült fel a nemzeti oktatási rendszerek *külső* értékelésének a kérdése. Egy-egy indikátor kiválasztása vagy egy másik elvetése ugyanis nemcsak azt jelentette, hogy egy adott oktatási folyamat egy

másiknál nagyobb prioritást kell élvezzen, hanem azt is, hogy az országok egy csoportja egy másikkal szemben előnyösebb helyzetbe kerülhet. Az indikátorok kiválasztásáról és értelmezéséről való megegyezés, tehát olyan politikai választásokat jelentett, amelyek az EU-ban az oktatási ágazatban korábban nem merültek fel. A kockázat nagy, hiszen ezek az indikátorok később a közösségi oktatáspolitikai koordináció eszközeivé válhatnak.

A Bizottság *oktatási főigazgatósága által koordinált* indikátorfejlesztési munka, eredményét az „Az egész életen át tartó tanulás minőségi indikátorairól szóló európai jelentés” összegezte. A dokumentum négy nagyobb indikátor csoportot tartalmaz, amelyeken belül összesen 15 konkrét indikátort határoztak meg. A dokumentumot „Pozsonyi jelentésnek” is nevezik, mert a Bizottság hivatalosan az európai oktatási miniszterek 2002 pozsonyi találkozásán publikálta.

Az oktatási ágazat értékelését és összehangolását segítő indikátorfejlesztés egy másik megközelítést mutatott a Barcelonai (2002) értekezleten elfogadott *munkaprogram*. E dokumentum 33 olyan indikátort határoz meg, amelyek mindegyike egy-egy konkrét oktatási minőségértékelési eszköz lehet. Ezzel

Az Európai Bizottság által javasolt indikátor rendszer
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Készségek, kompetenciák és attitűdök:</i> <ul style="list-style-type: none"> • olvasási készségek, • számolási készségek, • a tanuló társadalom által igényelt új készségek, • a tanulás megtanulásának képessége, • az aktív polgári, kulturális és szociális készségek. - <i>Hozzáférés és részvétel:</i> <ul style="list-style-type: none"> • az egész életen át tartó tanuláshoz való hozzáférés, • a részvétel mutatói. - <i>Erőforrások:</i> <ul style="list-style-type: none"> • költségvetési kiadási adatok, • a tanárookra vonatkozó adatok, • az ICT iskolai felhasználása. - <i>Rendszerszabályozási és stratégiai elemek:</i> <ul style="list-style-type: none"> • az élethosszig tartó tanulásról szóló stratégiák, • a képzési kínálat koherenciája, • tanácsadás és orientáció, • akkreditáció és minősítés, • minőségbiztosítás.

egyben megfogalmaztuk a lényeges különbséget a két dokumentum között, ugyanis célrendszerét tekintve oktatáspolitikai kimenete Pozsonyban bemutatott 15, az *egész életen át tartó tanulásra* vonatkozó indikátorrendszernek lehet. Az egész életen át tartó tanulás indikátorok fejlesztése nem kizárólag oktatási ágazat keretei között zajlik. Az oktatási és

foglalkoztatási ágazat más együttműködéséből is születtek mérőeszközök. Így például ahhoz az egész életen át tartó tanulás európai térségének a megvalósításáról szóló Bizottsági dokumentumhoz, amely a *Memorandum* vitájából született „Making a European Area of Lifelong Learning a Reality” című dokumentum ugyancsak tartalmaz indikátorfejlesztési elemeket. A Bizottság e dokumentumban megfogalmazott célok mindegyikéhez hozzárendel konkrét indikátorokat, javasolva azok fejlesztését. Belátható, hogy az egyes szakpolitikák indikátorfejlesztését szélesebb szakmai körben kellett a Bizottságnak elhelyeznie. Elengedhetetlen, hogy a hasznosíthatóság és a szakszerűség szem előtt tartásával az Unió statisztikai egysége, az EUROSTAT bázisán ne kerültek volna kialakításra az egész életen át tartó tanulás indikátorai. E munka keretében a feladatot úgy fogalmazták meg, hogy az a foglalkoztatáspolitikán belül fontos területté emelkedő egész életen át tartó tanulás politikájának közösségi koordinációját támogassa. Az Egész életen át tartó tanulás mérésével külön munkacsoport foglalkozik (*Task Force on Measuring Lifelong Learning*). A munkacsoport munkáját arra koncentráltta, hogy az intézményközpontú megközelítés helyébe *egyéni*központú vizsgálatok és a munkaerő-piaci felmérések kerülhessenek. Ennek azért is van nagy jelentősége, mert a közös foglalkoztatási stratégiának egyik fontos eleme éppen a nemzeti statisztikai rendszerek fejlesztése, és az EUROSTAT egyik célja egy erre épülő új oktatási információs rendszer létrehozása.

2. Közös politikai célkitűzések megfogalmazása

A Nyitott Koordináció Módszerének az indikátorok meghatározása mellett a másik eszköze a közös európai stratégiai célkitűzések kidolgozása. Az egész életen át tartó tanulás közös célkitűzéseinek meghatározását szintén kettősség jellemezte. Egyrészt az oktatási ágazati politikákon belül, a Bizottság oktatási igazgatóságának és az oktatási miniszterekből álló Tanácsnak az irányításával zajlott, másrészt, a foglalkoztatási és oktatási terület együttműködésével az Európai Foglalkoztatási Stratégiához kapcsolódva folyt.

Ez utóbbi eredményeként a közös foglalkoztatáspolitikára részévé váló egész életen át tartó tanulási stratégia került kidolgozásra.

Közvetlenül a lisszaboni döntést követően az Európai Bizottság vitára bocsátotta a „Memorandum az egész életen át tartó tanulásról” című dokumentumot. A vita a tagállamok, és a csatlakozásra váró államokban egy évig tartott. Ezt követően, a vita eredményeinek felhasználásával állították össze az „Az egész életen át tartó tanulás európai térségének megvalósítása” című stratégiai dokumentumot. Furcsa mód az azóta eltelt időszak azt

bizonyította, hogy ennek az alapvetően foglalkoztatáspolitikához kapcsolódó dokumentumnak lett a legnagyobb súlya az oktatáspolitikai koordinációban.

A bátor „európai térség” megfogalmazás már előre vetítette a szakmapolitikák harmonizálását. A dokumentum hat célkitűzést fogalmaz meg:

- a tanulás elismerése,
- a pálya-, orientáció és tanácsadás fejlesztése,
- befektetések ösztönzése az oktatásba,
- az oktatási kereslet-kínálat összehangolása,
- az alapkészségek fejlesztése
- és az innovatív pedagógia módszerek fejlesztése.

Megállapítható, hogy a célok mindegyike, a tanuló egyént helyezi az oktatáspolitikai gondolkodás középpontjába. A tanulás elismerése a különböző tanulási formákban megszerzett kompetenciák és tudás elismertetésére, az elismerés új formáinak kidolgozását serkentette. A képzési szolgáltatást nyújtó intézménnyel szemben egyértelműen az egyén és az általa a legkülönbözőbb módokon megszerzett tudás és készségek kerülnek a középpontba. A pálya-, orientáció és tanácsadás fejlesztése szintén egyénközpontú gondolkodásról tanúskodik. Az egyéni tanulási utak sokféleségének biztosítása a képzési szolgáltatások minőségének javítását és az egyén életében történő hasznosulását eredményezi.

Az oktatási befektetések (ráfordítások) növelése esetében is az egyénen van a hangsúly. Itt nem pusztán pénzügyi befektetést kell értenünk, ebbe a témakörbe tartozik az egyén számára tanulásra fordítható idő növelésének gondolata is.

Az oktatási kereslet-kínálat összehangolása tanulók és a tanulási lehetőségek összekapcsolását (bringing together learners and learning opportunities) az intézményrendszer rugalmasabb szolgáltatás nyújtását célozza. Ezzel válik lehetővé, hogy biztosítani lehessen a sokféle tanulási igény kielégítését (ezt a célt szolgálják a lisszaboni döntésben is szereplő multifunkcionális tanulási központok).

Az oktatáspolitikai szempontjából kiemelkedő jelentősége van az alapkészségek (basic skills) fejlesztésére és az innovatív pedagógiai módszerek kidolgozására irányuló célkitűzéseknek. Ez ékes bizonyítéka annak, hogy a foglalkoztatáspolitikai és az ennek részét képező egész életen át tartó tanulási stratégia a közösség hagyományosan tantervi területnek számító

célkitűzéseket is megfogalmazott. Teszi ezt annak ellenére, hogy az ilyen típusú harmonizálását a Maastrichti Szerződés deklarálta kivonta a közösségi politikák alól.

Az alapkészségek vonatkozásában a dokumentum az alábbiakat határozza meg:

- az írási-, olvasási- és matematikai készségek,
- az önálló tanulás készsége,
- az információs és kommunikációs technológiák alkalmazásának készsége,
- a nyelvi készség,
- a technológiai műszaki készségek,
- a vállalkozási készség,
- a szociális készségek.

Az innovatív pedagógia vonatkozásában, a hangsúly a tudásról a kompetenciára helyeződik át, az ismeretek megtanításáról, a *képesség és készség fejlesztésre a motiváltság kialakítására*. Ezzel együtt jár a tanuló sajátos, egyéni igényeihez való igazodás, a *tanítás individualizálása*, a *tanulási környezet sokféleségének* elfogadása. A dokumentum olyan, egészen konkrét tanítási-tanulási módszereket is említ, amelyek nem a szokványos, tanórai módszerre épülnek, ilyenek például:

- a munka-alapú tanulás (*work-based learning*),
- a projektmódszer (*project-oriented learning*),
- a kollektív felfedező tanulás (*learning organised as 'study circles'*).

Ezek természetesen feltételezik a tanári szerep átalakulását, oly módon, hogy a tanár a tanulás facilitátorává válik (*learning facilitators*), és az innovativitás lesz a tanári szerep egyik legfontosabb komponense. Mindezeket nagymértékben könnyítheti az IKT alkalmazása a tanulás segítésére.

A foglalkoztatáspolitikai megközelítéssel párhuzamosan a oktatásért felelős főigazgatóság és az oktatási miniszterekből álló Tanács is megkezdte a közös stratégia kialakítását.

A Bizottság a lisszaboni csúcson kapott felhatalmazás alapján, a tagországokkal való konzultációt követően előterjesztett egy olyan dokumentumot, amely „*Az oktatási és képzési rendszerek konkrét jövőbeni céljai*” címet viselte. Ezt a Stockholmi értekezlet (2001) elfogadta. A dokumentum három nagyobb célcsoporton belül fogalmazott meg konkrét célokat:

- a minőség és eredményesség növelése,
- a hozzáférés és az esélyegyenlőség javítása
- és a rendszer nyitottságának a biztosítása.

Átfogó oktatáspolitikai célok ezek, amelyekkel a tagállamok külön-külön is nehezen boldogulnak. A témák további bontására is sor került és ennek alapján a Bizottság munkaprogramot és azok megvalósítására a tagállamok delegáltjaiból álló munkacsoportokat hozott létre.

Megfigyelhető azonban, hogy az eltelt 5 évben lényegi eredményt ez a munka nem hozott. Ezt a kudarcot 3 tényezőre vezethetjük vissza:

1. Az oktatási ágazat nemzeti szintű irányítói részéről közel sincs akkora elkötelezettség és természetes igény, mint más szakpolitikák esetében. Sokszor megfigyelhető a határozott ellenállás a közösségi koordinációval szemben. Másrészt a létrejövő munkacsoportokba javarészt a tagállamok oktatási minisztériumainak tisztviselői és nem szakértők vettek részt. Ez szinte garancia volt arra, hogy a tagállami oktatáspolitikák képviseltessenek a munkacsoportokba és ne az innovativitás kerüljön előtérbe.
2. A dokumentum ugyan megfogalmazza, hogy fontos az oktatás számára „a munka világával, a kutatással és a tágabb társadalommal való kapcsolatok erősítése”, de ettől markánsabban nem emlékezik meg, és főleg nem fogalmaz meg világos stratégiát az egész életen át tartó tanuláshoz való viszony tekintetében. Ezzel azonban ki is vonta az oktatáspolitikai koordináció legelőkészítettebb és a tagállamok által is legelfogadottabb irányvonalából a stratégia célrendszerét.
3. Végül, de nem utolsó sorban a megvalósításhoz gyakorlatilag nem rendelt eszközzrendszert. Az oktatási főigazgatóság nem részese a strukturális alapokat tervező, ellenőrző és a megvalósítást monitorozó főigazgatóságoknak. Az egyetlen implementációs eszköz a közösségi oktatási programok volt, mely költségvetését a 2005 végi politikai alkudozások és viharok tovább nyirbálták.

E 3 akadályozó tényező, mely menedzsment szakmai és szakmapolitikai gyengeségeken alapszik továbbá az a tény, hogy az oktatáspolitikai harmonizálását a Maastrichti Szerződés gyakorlatilag kizárja, megalapozza azt a megállapítást, hogy a következő dekádban az

oktatáspolitikák harmonizációja elsősorban a foglalkoztatáspolitikai eszközrendszerén keresztül, és így az egész életen át tartó tanulás célrendszeréhez illesztve fog megvalósulni.

4. *Magyarország, mint tagállam által a közös célokat tükröző nemzeti cselekvési terv elkészítése és tartalma*

A Nyitott Koordináció Módszer egyik aktuálisan megvalósuló folyamatát figyelhetjük meg az egész életen át tartó tanulás tekintetében.

„Az egész életen át tartó tanulás európai térségének megvalósítása” című, stratégiai dokumentum, előírta a tagországoknak, hogy 2006-ig egy kormányzati dokumentumot kell készíteniük az egész életen át tartó tanulás nemzeti stratégiájáról. Magyarországon az Oktatási Minisztérium koordinációjával készült tárcaközi dokumentumot a Kormány 2005. szeptember 28-án fogadta el.

E dokumentum deklarálta az egész életen át tartó tanulás fogalmát az Európai Tanács (2002/C 163/01) definíciójára építve fogalmazza meg.

Az Európai Tanács (2002/C 163/01) az egész életen át tartó tanulásról

„Az egész életen át tartó tanulás az iskolai előkészítéstől a nyugdíj utáni korig terjedően magában foglal minden formális, nem-formális és informális tanulást. Tehát az egész életen át tartó tanulás fogalmába minden olyan tanulási tevékenység beleértendő, amely tudás, készségek és képességek fejlesztése céljából történik, személyes, állampolgári, társadalmi és/vagy foglalkoztatási szempontból.”

A dokumentum az egész életen tartó tanulás magyarországi stratégiájának gyakorlati megvalósítását szolgáló konkrét lépéseket az alábbi 5 prioritásra fűzhetően határozza meg¹:

1. Az oktatás, képzés esélyteremtő szerepének erősítése
2. Az oktatás, képzés és a gazdaság kapcsolatainak erősítése
3. Új kormányzati módszerek, közpolitikai eljárások alkalmazása
4. Az oktatás, képzés hatékonyságának javítása, ösztársadalmi ráfordításainak növelése
5. Az oktatás, képzés minőségének javítása

„A prioritások közvetlenül kapcsolódnak egy versenyképes, igazságos és biztonságos Magyarország megteremtésének 2007-2013 közötti időszakra szóló programjához”, mely megállapítás megfelelt az akkor NFTII. Terveiben szereplő főbb célkitűzéseknek és mint ilyen egyben kijelölte a megvalósítás lehetséges kereteit és pénzügyi forrásait is.

¹ „A MAGYAR KÖZTÁRSASÁG KORMÁNYÁNAK STRATÉGIÁJA AZ EGSZÉZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS STRATÉGIÁJÁRÓL” 27 o.

A dokumentum deklarálja (2.1-es fejezet), hogy a stratégia középpontjába a tanulni akaró egyén áll, megfelelően ezzel a korábban bemutatott európai dokumentumok központi elemének is.

Első hazai kormányzati anyagként ad megközelítést a formális, nem-formális és informális tanulás és a hazai iskolarendszer viszonyára.

Szükszavúan ugyan, de deklarálja a tanulás, az oktatás és képzés különböző formáinak és szintjeinek egységes rendszerbe foglalási igényét.

Megadva az igény forrását azaz az egyént, de fel nem vázolja a megvalósítás lehetséges eszközrendszerét a különböző szakterületek (felsőoktatás, közoktatás, szakképzés, felnőttképzés) egységes és ezáltal az egyén számára is transzparens egymásra épülések és beszámítások rendszerét.

A dokumentum kiváló helyzetértékelésen alapuló világos és az európai dokumentumokban megfogalmazott szakmai céloknak megfelelő fejlesztési célkitűzéseket vázol a kompetenciafejlesztés területén. Jól elhelyezve a megvalósítás lehetőségeit és formáit is a közoktatás rendszerében (például 5.1-es fejezet).

A dokumentum szinte egészében megtartja a jelenleg is fragmentált oktatáspolitikai sajátosságait. Nem fogalmaz meg, olyan az irányítást érintő kérdéseket, melyek valóban az egyén előtérbe helyezésével úgy alakítanák át az intézményrendszert, hogy az minden szinten és időben, az egyén tudásához, képességéhez, készségeihez, kompetenciáihoz szükséges képzést nyújtja. Ez a célkitűzés pedig alapvető lenne annak érdekében, hogy az egyén foglalkoztathatósága és alkalmazkodó képessége a munkaerő-piaci pozíciójának javítását eredményezze. Az egyén szempontjából, tehát egy munkaadó-munkavállaló relációban lényegtelen, hogy bizonyítványait és kompetenciáit az oktatás mely szakterületéhez tartozó rendszerében szerezte, számára a felmerülő képzési igény a munkaadó elvárása és a saját kompetenciái közötti különbségből adódik, az egész életen át tartó tanulás akkor válik realitássá, ha ez a különbség hatékonyan (gyorsan, és célzottan) hidalható át a képzés és oktatás eszközrendszerével.

A dokumentum az egész életen át tartó tanulás rendszerének kiépítését az innováció támogatásában, az intézményvezetés és intézményfenntartás korszerűsítésében, a finanszírozás hatékonyságának javításában és a társadalmi konszenzuson alapuló koordinált fejlesztések megvalósításában látja. Nem jelöli ugyanakkor meg a rendszerben rejlő az

oktatási ágazat humánerőforrás problémáit, beleértve az intézményvezetéshez szükséges menedzsment megújítását és a pedagógus, tanár, tutor, tréner, oktató, szakoktató társadalom előtt álló kihívások eredményes.

5. A nemzeti programok megvalósításának a közösségi szintű értékelése

A Nyitott Koordináció Módszer utolsó eleme az értékelés. Mint ahogy azt korábban elmondtuk az értékelés, önértékelésen alapul. Ez esetünkben azt jelenti, hogy a tagállamok így Magyarország is időszakosan készít értékeléseket a nemzeti programokról. Az egész életen át tartó tanulás tárgyában ezt a feladatot a kormányhatározat a következők szerint rögzíti:

„Az Európai Unió részére az egész életen át tartó tanulás tárgyában két évente beszámolót kell készíteni. Ezt megelőzően a Kormány számára előrehaladási jelentésben kell számot adni az egész életen át tartó tanulás stratégiájában megfogalmazott célok és feladatok megvalósításának helyzetéről.”

Az első ilyen jelentésnek 2008. november 30-ig kell elkészülnie. Ezt követi majd a peer review, amelynek szervezése már a Bizottság hatásköre. Az említett határidő valamennyi tagállam számára előírja a jelentéstételi kötelezettséget, így várható, hogy 2009 végére rendelkezésre fog állni egy olyan átfogó háttéranyag amely az egész életen át tartó tanulás stratégiájának összeurópai szintű megvalósulásáról ad átfogó képet.

Ennek fényében lehet majd igazán megítélni a magyar stratégia tartalmát és megfelelőségét, illetve a magyarországi megvalósulás elégséges vagy esetleg nem kielégítő voltát.

Fontos azonban rögzítenünk, hogy az egész életen át tartó tanulás témaköre az első olyan terület amely az oktatáspolitikákra is jelentős hatást gyakorolva Közösségi szintű koordináció mellett valósul meg.

A LLL eredeti modellje, azzal a céllal, hogy a tanulás egyetlen lehetséges esetét se zárja ki, a „folyamatos tanulás” fogalom terjedelmét három kategória megnevezésével próbálta meg „kimeríteni”.

A három kategória:

- formális tanulás,
- nonformális tanulás,

- informális tanulás.

A hagyományos formális / informális megkülönböztetésen belül ugyanis az informális rész aránya már az 1960-as évek végére olyan mértékben megnövekedett és olyan formagazdagságot mutatott, hogy célszerű volt az „informális” kategórián *belül* elkülöníteni egy „nonformális” csoportot. A nonformális oktatás / tanulás mindazt „tudja”, amit a formális oktatás / tanulás, de annak formulái, regulái (kb. jogszabályi előírások) nélkül, ezért remélhetően olcsóbban, rugalmasabban, gyorsabban. Minden azon múlik, mennyire tud elválni egymástól a lehető legszigorúbb szabályokhoz kötött képesítő vizsga és a vizsgára felkészülés folyamata, mennyire képes megtartoztatni magát a kormányzat, hogy valóban csak az „outputot” szabályozza, és ne a folyamatot és az inputot. A nonformális oktatásban nincs hallgatói ill. tanulói jogviszony sem, de van szerződés, amely talán még aggályosabban szabályoz, mint a tanulói jogviszony, de csak azokban a vonatkozásokban, amelyeket a felek kölcsönös egyetértéssel belefoglaltak a szerződésbe. Így jött létre a formális / nonformális / (egyéb)informális hármasság, de az „egyéb informális” kifejezésből egyszerűség kedvéért lemaradt az „egyéb”. (Így azonban a történeti nyomon követést mellőző, tisztán logikai megközelítés számára az egész felosztás érthetlenné vált.)

Oktatástervezési, -szervezési szempontból a három csoporton belül finomabb felosztást is szoktak alkalmazni, a formálishoz való viszony fajtái szerint: a formálist kiegészítő (complementary); a formális utáni (supplementary) és a formálist helyettesítő (replacement) képzés illetve tanulás. A szervezettség (structuration) jóval szélesebb skáláján mozgó informálison belül a tanulás támogatás célracionálitása is korlátozottabb, ezt legalább három alkategóriával érdemes figyelembe venni. A legfontosabb elem a kezdeményezés, ez történhet vagy az ellátó (forrás, gyártó, átadó stb.) vagy a tanuló részéről. (A célracionális kezdeményezés a formális és nonformális esetében mindig kétoldalú!)

Az ellátó részéről a kezdeményezés történhet tanulástámogatási fő céllal (oktatási célú kezdeményezés), vagy bármilyen más céllal (nem oktatási célú kezdeményezés). Végül érdemes belevenni az „informális” kategóriába egy teljesen spontán, senki által nem szándékolt, de előbb-utóbb felismerhetővé, azonosíthatóvá váló „spontán” (incidental) tanulási hatást, következményt.

Valójában a „formális” kategóriának is megvan a maga szerkezete, de ezt a mindenkori, különböző szintű jogszabályok alakítják ki. Azt még mérlegelni kell, hogy ide csak a

transzferálható kreditet és / vagy államilag elismert képesítést, bizonyítványt adó tanulás tartozzon, vagy minden (kötelezően) formalizált curriculumú tanulás. Az állami támogatás ténye önmagában nem döntő, mert az államok a nonformális tanulást is jelentősen támogatják.

Tisztázni kell még, hogy a szakirodalomban használt „iskolarendszeren kívüli”, „iskolán kívüli” kifejezések félreértésen alapuló téves szóhasználatok a „nem-iskolarendszerű” azaz „nonformális” kifejezés helyett. Az adott kifejezésben ugyanis a „rendszer” nem konkrét rendszert vagy helyet jelent, hanem struktúrát, módszert, szervezési módot! Lehet tanulni persze iskolán kívül vagy belül (régebbi szóhasználattal falon kívül, „extramurálisan”), de ez nem felosztási alap, hiszen a formális képzésben meghatározott tanulás nagyobb része is az iskolán kívül történik: otthon, a természetben, kulturális intézményekben, üzemekben stb. Ma sokkal fontosabbá válik a „szinkron / aszinkron” és a „helyi / távoli” valamint a 2x2 kombinációjuk szerinti megkülönböztetés.

További pontosítás, hogy ha pszichológiai ill. andragógiai nézőpontra váltunk az oktatáspolitikairól, akkor megkülönböztetjük a tanulást mint belső folyamatot a tanulástól mint külső tevékenységtől, amely a belső folyamatot strukturálja. A belső folyamat természetesen folytonosan folyamatos, a külső tevékenység szakaszosan folyamatos. Spontán tanulás esetén a kiváltó tevékenységet nem is tanulásnak nevezzük, hanem valami másnak. Régóta ismert, hogy a szórakozás is lehet tanulás, de ma már egyre gyakrabban találkozunk azzal, hogy pl. a munkát mint tanulást is kezdik tudatosan szervezni, ld. „tanuló szervezet”, „tanuló társadalom”, „tanuló régió”, „tanuló gazdaság”.

„Folytatódó” értelemben folyamatost jelent a „continuing” az amerikai (eredetű) szóhasználatban, ahol valójában a nem-iskolarendszerű felnőttoktatást, „továbbképzést”, (rövid) tanfolyami képzést jelentette. Ez nem azonos a LLE „folytonosan folyamatos” szemléletével, de ezt csak angolul tudjuk érzékeltetni, ha a „continuous” kifejezést használjuk. Ugyanakkor a felsőoktatás szerkezete modularizálódik, credit kapható a hozott (mindegy hogyan szerzett) tudásra is, a rövidebb diplomaszerező szakaszokat több év után is folytatni lehet, esetleg különböző intézményekben, a tanulás váltogatható a munkával, miközben maga a munka is egyre inkább tanulássá válik. Egyszóval, ha a LLE intézményesítésének valóban itt van az ideje, akkor az élet által kikényszerített apró változások felhalmozódása végül is ugyanoda vezet, mintha egyetlen átfogó oktatási reform vezette volna be a LLE-t (ahogyan annak „recurrent” stratégiáját pl. Svédországban bevezették).

A LLE koncepciója főleg a pedagógiára nézve jelentett paradigmaváltást, hiszen fel kell(ett) adni a nevelés minden olyan általános meghatározását, amely a nevelés céljának, lényegének a felnőtt életre való felkészítést, a felnevelést jelentette. Az egész életre kiterjedő education (oktatás, nevelés, képzés) azonban nem lehet a hagyományos pedagógia egyszerű folytatása felnőttkorban, még az ún. pótlólagos felnőttoktatásban (felzárkóztatásban) sem. Ezért magát a pedagógiát kellett újradefiniálni, hogy egy általánosabb LL education folyamat első fejlődési szakaszával foglalkozó professziót jelentsen. Ezzel szemben Magyarországon éppen az ellenkezője történt, az andragógiát nem egy általánosabban értelmezett neveléstudomány (education) keretében a pedagógia mellé, hanem a pedagógia alá sorolták be. Ez vagy logikai nonszensz, vagy azt az álláspontot tükrözi, hogy aki felnőttkorban szervezett oktatásban vesz részt az csupán nagyított gyerek, nem felnőtt, csak nagykorú. Ennek a felfogásnak a következtében nem épült ki az andragógiai professzió önálló szakmai, tudományos, képzési és továbbképzési rendszere Magyarországon, ami „kedvezőtlen belső tényező”, *gyenge pont* a SWOT analízis fogalmaiban.

Az már viszont nemcsak Magyarországon probléma, hogy az „education” fogalmába nem sikerült az összes informális tanulást, különösen a spontán tanulást belevenni, mert ezzel a fogalom, amely lényegében egyfajta célracionálitást jelent, önmaga ellentétét, a spontaneitást is tartalmazta volna. Ezért is történt eltolódás a LLE-ről a LLL-re, és nemcsak a tanulócentrikusság miatt, hiszen maga az LLE kezdettől fogva tanulócentrikus volt a hagyományos tanár- illetve ismeretközpontú pedagógiával szemben.

A LLL fentiekben vázolt szerkezeti modelljének mindegyik részére, szegmensére el kell végezni a SWOT elemzést, de ehhez még meg kell határozni azt is, hogy az adott szegmensben milyen curriculum modell vagy modellek vannak használatban. A felnőttképzésben a felnőtt tanulás gyakorlati orientációjának köszönhetően a CBE/T/L (competency based oktatás / képzés / tanulás), azaz a kompetencia alapú curriculum-fejlesztési modell terjedt el. Ezt Magyarországon az 1990-es években az ún. Világbanki Emberi Erőforrás Fejlesztési Program, és később (1995-től) az oktatás és a gazdaság kapcsolatának fejlesztését célzó PHARE program igyekezett ill. jelenleg is igyekszik elterjeszteni, nemcsak a munkaerőpiaci képzésben, hanem az iskolarendszerű szakoktatásban és a felsőoktatásban is, ahol azt „új szakképzési modellként” fogadták. A CBE/T/L eszményi modellje alapján a stratégiai elemzés feltárhatja a valóságos helyzet eltérését a modellhez (ld. melléklet) képest, és meghatározhatja a megfelelő intézkedési tervet.

A LLE mint az UNESCO oktatáspolitikai programjának „fő fogalma” illetve maga a megközelítés kezdettől fogva rejt egy gyenge pontot („kedvezőtlen belső” tényezőt). Ez pedig egy sajátos filozófiai gyengeség. Igaz, 1996-óta az EU mint szövetség is felvállalta a LLL programját, az éves akció tervek során azonban mindig sok fejtörést okoz a fogalmak konkretizálása. Ez annak köszönhető, hogy a LLE elméleti keretét a humanista nevelésfilozófia adja, s ez legalább 4 gyenge pontot jelent:

Humanizmusának általánossága miatt az egymással versengő ideológiák egyike sem tud maradéktalanul támaszkodni rá;

Nevelési célnak a fejlődést tekinti, akárcsak a Piaget és Kohlberg féle fejlődés-elmélet, holott a fejlődés valójában sohasem öncél, hanem következmény bizonyos körülmények között, illetve megoldás más célok elérésének elősegítésére;

Az egyéni fejlődést veleszületett, „beprogramozott” önmegvalósítási (self-actualization) szükséglet kielégítéseként fogja fel, amely legfeljebb azt igényli, hogy távolítsuk el az akadályokat a fejlődés útjából. Ezzel szemben bizonyított, hogy a fejlődés genetikai programozása csak az életfolyamat első és utolsó „harmadában” érvényesül. Éppen a jellegzetesen felnőtt (aktív, munkaképes korú) fejlődési szakaszokban az egyénnek kell mérlegelnie és elhatároznia, hogy vállalja-e a fejlődéséhez szükséges tevékenységeket, pl. a szervezett tanulást. Ehhez azonban kell hogy legyenek olyan céljai, amelyek egyfelől elég fontosak ahhoz, hogy megérje a fejlődési „beruházások” ráfordítása, más felől ne legyen más komparatív lehetősége a boldogulásra, mint a fejlődés.

Végül hiányzik az egyéni fejlődés kontextusát jelentő társadalom elméletére való építés. A „tanuló társadalom” eredeti elképzelése ugyanis szociológiai és politológiai szempontból fikció, csupán egy nosztalgia a „régii görögök” életmódja iránt, és kevés köze van a mai felnőttképzés, a tudomány, a gazdaság és a politika világai közti bonyolult kölcsönhatásokhoz.

A fejlődés törvénye nem olyan törvény, mint a gravitációé vagy az energia megmaradása. A fejlődés nem szükségszerű, csupán „jó ötlet”, sikere a körülményektől függ (kontingens). Az

egyén, a közösség a szervezet vagy intézmény mindaddig nem fejlődik, amíg a régi módon fenn tud maradni. Ha ez már nem lehetséges, az egyedek többsége akkor sem változik, inkább elpusztul. A fejlődésre képesek közül a legszerencsésebbek azonban megtalálják és elterjesztik az új megoldásokat. Körülbelül ennyi az evolúció üzenete. A társadalmi fejlődés némileg másként „működik”. A túlélés és pusztulás esélye sohasem 50-50% százalék; a társadalomban rövid és középtávon különféle céltudatosságok, tevékenység-racionalitások vetélkednek; a társadalmi fejlődést vezetők, döntéshozók irányítják, akiknek jövőképük van, és azt minden eszközzel igyekeznek megvalósítani. A szelekció első szintje a jövőképek (és a hozzátartozó vezetők) szelekciója. Az a jövőkép valósul meg, amelynek birtokosa nagyobb tömegeket tud elképzelése mellé vonzani, és több erőforrást tud jövőképe szolgálatába állítani.

A többség számára a fejlődés és a tanulás élettávú távú célja nem maga a fejlődés, hanem a fejlődőképesség, illetve annak egész életen át folyó fenntartása, növelése (bővített újratermelése) lehet.

A LFA így felfogott fő célját – tehát a fejlődőképességet, illetve a fejlődésre való képessé tevést, a fejlődőképesség folyamatos fenntartását és esetleges növelését – már be lehet illeszteni egy olyan koncepcióba, amely rohamosan terjed minden szinten és minden ágazatban, összhangban van a kor fő irányzatával, azaz a tanuláshoz, fejlődéshez való demokratikus jogok érvényesítésével (Erre utal címében az UNDP 2000. évi Humán Fejlődési Jelentése). Ugyanakkor útmutatást ad a napi konkrét célok és feladatok megfogalmazásához is.

Ezen az operatív szinten a cél az „empowerment”. Az „empowerment” fogalmában ugyanis szervesen összekapcsolódik az emberek fő témája a „törvényes hatalom” a hatalom gyakorlásához szükséges képességek megszerzésével illetve a megszerzés facilitálásával (előmozdításával, támogatásával), a „képesé tevés” (enabling).

Az empowerment egyformán népszerű az ellenérdekű felek (munkaadók és munkavállalók; hatóságok és NGO-k, többségiek és kisebbségiek, szülők és gyerekek, férfiak és nők) között. Ezt csak a fogalom elterjedésének történelmi - társadalmi körülményei teszik érthetővé, ahogy azt is, hogy miért tekinthető a korábbi törekvések (enlightment, emancipation, liberation) szerves folytatásának, anélkül, hogy bárkit is ellentámadásra készítenne. *Minden egyénnek,*

közösségnek, szervezetnek, társadalomnak saját magának kell megfogalmaznia a saját „empowerment” értelmezését és programját!

Az „empowerment” az *emberi erőforrás fejlesztésben* (HRD – ben): ”A condition whereby employees have the authority to make decisions and take action in their work areas without prior approval.” (Az a kondíció, miáltal a munkavállaló jogosult dönteni és cselekedni munkaterületén előzetes jóváhagyás nélkül.) Hogy pontosan mi ez a kondíció, azt nehéz általánosan meghatározni, de az biztos, hogy négy elem: hatalom, információ, képesség és elismerés nélkül nincs empowerment.

A LLE 1989-es nemzetközi kézikönyvének szótárában már megjelenik az empowerment, és messze szélesebb értelemben, mint a szervezés- és vezetélméletben: „The process of becoming, or the condition of being capable of exercising control over the social, economic, cultural and political forces and institutions which primarily influence the nature, material level and quality of one’s life.” Itt a jelentése nem több és nem kevesebb, mint képesség illetve képessé válás az emberi életet meghatározó erők és intézmények feletti irányításra.

Az 1996-os nemzetközi enciklopédiában viszont megint csak szűkebb értelemben említik a szervezeti környezetben folyó önrányított tanulás kapcsán. Ugyanakkor a szociális munka terén felismerik az egyéni fejlődés és a társadalmi változás kölcsönhatásának problémáját, és kísérlet születik az egyéni tevékenység és szociális rendszerek különböző szintjeinek összekapcsolására.

Az első magyar nyelven is megjelent könyv előszava a következőképpen határozza meg az empowerment lényegét:

„hatalommegosztás + felelősségmegosztás = sikeres szervezet”

Sajnos ebből az egyenletből kimaradt az „enabling” a képessé válás, képessé tevés, azaz éppen az empowerment és a LLL kapcsolódási felülete. Ennek oka lehet, hogy Magyarországon még a „kompetencia” kifejezésen sokan illetékességet (hatalmat) értenek.

Valójában itt egy külső kedvezőtlen tényezőről, fenyegetésről van szó, ami a magyarországi gazdaság részéről a LLL-t veszélyezteti. Ez röviden az a tény, hogy az emberek túlnyomó részét a kis- és középvállalkozások foglalkoztatják, amelyeknek nincs anyagi ereje HRD-re, elavult technológiája nem is igényli, de ha mégis, akkor mindig talál megfelelő munkavállalót

a munkanélküliek között, illetve a feketepiacon. Más felől viszont a szüntelen fejlesztésre készítő globalizált piacra túlnyomórészt a Magyarországra települt multinacionális cégek termelnek, beszerve az exportjövedelmet és extraprofitot. Ezt aligha fordítják a munkavállalók képzésére, hiszen azért is jöttek Magyarországra, mert mint mondják, itt találtak a legolcsóbb jól képzett munkaerőt. Sajnos, pályakezdők esetében az ország gazdaságilag kevésbé fejlődő keleti régiójában szinte még arra sincs példa, hogy a támogatás nélkül alkalmazzanak tartós munkanélkülit.

Tudunk-e említeni kedvező külső és belső körülményeket? A számítástechnika, az idegen nyelv és a vállalkozástan még mindig tömeges képzési igényt jelent, de a verseny egyre fokozódik az oktatási piacon. A gazdaság fokozatosan nemzetközivé válása (globalizálódása) kedvező is, mert a magyarok is egyre inkább bekapcsolódhatnak a nyugati gazdaságba. Legújabbban például a nyugat-európai egyéni vállalkozásalapítás, sőt letelepedés jogi lehetőségei nyíltak meg a magyarok előtt.

3. A képesítések és kompetenciák az EU oktatáskoordinációjában

Annak, hogy a nyitott koordináció módszerét az oktatás területén is alkalmazzák számos meghatározó tényezője volt. Látni fogjuk, hogy ezek önmagukban is jelentős folyamatok, de a korábbi harmonizációs eszközök alkalmatlanok voltak még ilyen kedvező környezetben is az oktatáskoordinációt közösségi szintre emelni.

A főbb tényezőket az alábbiakban láthatjuk:

1. tényező: „Globalizáció és szakképzés”

A gazdasági folyamatok globalizálódása, a munkakultúrák, az alkalmazott eszközök és módszerek egységesülését is eredményezték. Az 1. fejezetben jeleztük és részletesen ki is fejtettük, hogy „a működő tőke egyértelműen azokra a területekre áramlik, ahol nagyobb a munkaerő szaktudása”. Ebből következően bizony szakképzések egységesülése is bekövetkezett. Az IT szektorban a technológiai fejlődés egyik velejárója volt a nemzeti akkreditációs rendszerek nyújtotta képesítések „felülírása”. Egy-egy nagyobb cég (Microsoft, CISCO stb.) saját „képesítésrendszert” fejlesztett ki, melyet munkaadói oldalról nagy presztízzsel honorálnak. Az egészségügyi szakmák (diplomák) képzéstartalma gyakorlatilag egységesült Európában. A munkaerő szabad áramlásának egyik legfőbb akadálya volt a képesítés rendszerek különbségeiből adódó versenyhátrányok leküzdése. Ezek a tényezők mind mind azt eredményezték, hogy a '90-es évek közepére a szakképzésfejlesztés kérdése a nemzeti szintről egyre inkább eltolódott a közösségi irányba. E folyamat kézzelfogható eredménye volt a Leonardo és a Socrates programok megindulása. Ez tehát nem azt jelenti, hogy a tagországok akartak gyorsabban haladni egyfajta oktatásintegráció irányába, átlépve ezzel a Maastrichti szerződésben kialakított jogi kereteket, hanem a gazdasági növekedés kényszerítette ki, olyan intézkedéseket és fejlesztési irányokat, amelyek ebbe az irányba hatottak.

2. tényező: „Globalizáció és közoktatás”

Az UNESCO, Világbank és az OECD kereteiben zajló együttműködések az oktatást szociális és gazdasági szempontból is a középpontba helyezték. Ebből a megközelítésből az oktatásnak egy jól meghatározott minimum szintet kell teljesítenie ahhoz, hogy a fogyasztói társadalmi modell új és új régiók irányába kiterjedhessen, és biztosíthassa a fogyasztási szint olyan mértékű fenntartását, ami az állandó gazdasági növekedési presszióhoz elegendő. Ilyen

értelemben a fogyasztói szükséglet fenntartása és növelése mellett az új és új termékek használatához, illetve a kínált szolgáltatások igénybevételéhez szükséges általános intelligencia (mai szóhasználatban kompetencia) kialakítása és biztosítása elengedhetetlen. Ezek a szervezetek egyre másra kezdeményeznek (nemzeti finanszírozásban) olyan összehasonlító felmérések, melyek az elvárt minimumhoz képest helyezik el a résztvevő országok eredményeit. Ma már általánosan elfogadott, hogy PISA sokról beszélünk, és több ország jelentős átalakításokat tett oktatási rendszerében, hogy a 3 évente ismétlődő felmérésekben jobb eredményeket produkáljon. Ezeknek a folyamatoknak azonban számos pozitív hatásuk is van. Egyrészt az oktatási közgondolkodásban megjelenik a módszertani megújulás igénye, másrészt azokban az országokban ahol a szociális dimenzióknak jelentős hagyománya van az országon belüli differenciálódás is előtérbe került és így az esélyteremtés fontos szemponttá vált az oktatás területén. A különböző fejlesztési programok valóban a kompetenciafejlesztő pedagógiák térhódítást eredményezhetik. Ez pedig a társadalmi intelligencia növekedésével eredményezheti a szolidáris, környezettudatos, egészséges társadalmi fejlődés kialakulását is, ahol a teljesítmény értékévé, a kritikus gondolkodás mindennapivá, az alkotó intelligencia pedig a fejlődés motorjává válhat. Azt még nehéz megjósolni, hogy elegendő-e az írás-olvasás, számolás, valamint a nyelvi- és informatikai-kompetenciák alkotta, leíró környezetet vizsgálni és fejleszteni, de az már ma megállapítható, hogy ezek az alapelemek szerves alkotói a fentiekben vázolt társadalmi fejlődési irányok megvalósításának.

3. *tényező*: „A kritikus tömeg”

Számos nemzetközi együttműködés és különösen az EU elmúlt 10 évben végbement bővülése (2004-re a az 1994-es 12 tagállamról 25-re azaz több mint kétszeresére bővült) olyan kapcsolati hálót hozott létre a tagállamok között melyben már mérhetővé válik egy-egy újítás, kezdeményezés, innováció terjedése. A különböző közösségi programok e kapcsolati hálót folyamatosan erősítették és erősítik (nemzeti, intézményi és személyes együttműködések). Mára már sokkal inkább ezek a hálózatok határozzák meg, hogy milyen gyorsan terjednek a jó gyakorlatok, és azok milyen gyorsan kerülnek át a napi gyakorlatba.

Érdekes tehát egy kicsit rátekinteni a kritikus tömeg modellekre. Amíg 6-12 tagja volt egy elsősorban gazdasági közösségnek addig részben a külső környezet részben pedig az alacsony számosság okán, az oktatásban inkább a sokszínűség volt megfigyelhető. A '90-es években az EU országok oktatási modelljét 3-4 különböző csoportba sorolták. Például: sokáig jellemezte a szakmai közönség az európai oktatási modelleket kontinentális, skandináv és angolszász jelzővel és csoportokkal. Amellett, hogy ezek a megkülönböztetések nem voltak teljesen helytállóak (hiszen az oktatást csak néhány aspektusból vizsgálták), az egyes csoportba csak néhány országot sorolhattak. A 25 tagú közösségben azonban a további modellek sokszínűsége helyett sokkal inkább az azonos problémák megjelenése lett a jellemzőbb. Ez pedig azt jelenti, hogy bizonyos újítások a már említett kapcsolati háló erősségének mértékében eredményesen terjeszthetők. Egy új kezdeményezés átvételi küszöb értéke az egyes országok számára a hálózati szereplők bizonyos arányát jelenti: az új kezdeményezést használóknak azt az arányát, amely mellett az új belépő már hajlandó maga is átvenni azt. Ezért figyelhető meg, hogy 2004-et követően már fel sem merül, hogy egy-egy közösségi akcióban valamennyi tagállamnak részt kellene vennie. Elegendő, ha a kritikus tömeget meghaladó a bekapcsolódók számossága és ha a kezdeményezés valóban innovatív akkor annak terjedése közösségi szinten is mérhető lesz. Ez a tény hozta létre vagy erősíti (ennek eldöntését az olvasóra bizzuk) a nyitott koordináció módszerének eredményességét az oktatás területén.

Az állítás igazságtartalmának elfogadását, segíti, ha rátekintünk az EU-ban megvalósult néhány eredményes kezdeményezésre, ilyenek például:

- *minőségfejlesztés*
- *e-tanulás*
- *a Bolognai folyamat egésze*

- *a mobilitás felerősödése*
- *az EUROPASS teljes rendszere*
- *a különböző kredit transzfer rendszerek*

Nem véletlen, hogy ezek az akciók már egy bővített Európában (még ha annak idején csak társult tagi státuszban is volt sok ország) valósult meg.

4. A non-formális és informális tanulás értelmezése és mérése

A felnőttkori tanulás kutatásának hazai élénkülésével, valamint az egész életen át tartó tanulás igényét megfogalmazó újabb nemzeti- és nemzetközi programok megjelenésével ismét megnőtt a jelentősége a tanulás mibenlétét, helyszíneit és különböző formáit még pontosabban körülhatároló elméleti munkáknak. Az utóbbi években publikált felnőttképzési szócikkekben a szerzők egyre gyakrabban hivatkoznak a formális oktatás, a nem-formális tanulás és az informális tanulás fogalmakra és e fogalmakból alkotott keretrendszerben kísérelik meg elkülöníteni, és azonosítható kritériumok alapján besorolni a felnőttek tanulási tevékenységeit. A felnőttkori tanulás formális, nem-formális és informális formáinak elkülönítésére és meghatározására, a tudományos elemző munka mellett, azért is van nagy igény, mert a társadalomirányítás különböző területein és szintjein e kategóriák szerint történik az oktatás és a felnőttkori tanulás távolabbi céljainak, valamint a támogatási prioritásoknak a meghatározása.

Hozzájárulva ehhez a rendszerező munkához, a továbbiakban áttekintjük a formális-, a nem-formális-, és az informális tanulás újabb hazai és külföldi meghatározási kísérleteinek főbb irányait, különös tekintettel az informális tanulás újabb definícióira. Bemutatjuk az informális tanulás mérésére irányuló első adatgyűjtések eredményeit, valamint az informális tanulás mérését célzó új programokat.

I. A formális oktatás és a nem-formális tanulás újabb értelmezései

A nem-formális oktatás (nonformal education) egyik korai, klasszikusnak számító meghatározása a hetvenes évekből Coombs-tól és szerzőtársaitól származik. Definíciójuk szerint a nem-formális oktatás, olyan szervezett oktatási tevékenység, amely a formális

képzési rendszeren kívül történik, és célja, hogy meghatározott tanulócsoport igényeire építve sajátos képzési célokat szolgáljon.

A hazai, újabb meghatározási kísérletek közül a formális és nem-formális tanulás egyik legkidolgozottabb definícióját Tót Éva adja az iskolarendszeren kívüli tanulás elismertetésének kérdéseivel foglalkozó publikációjában: "Formális tanulás alatt azt a tevékenységet értjük, amelyben az életkor szerinti hierarchiába rendezett tanulócsoportok, erre feljogosított és kiképzett oktatók irányítása alatt tanulnak, a képzés célja, tartalma, időpontja, helyszíne és módja részletesen szabályozott. Ezzel szemben a nem-formális tanulás körébe sorolhatók azok a foglalkozásszerűen képzést folytatók által irányított, az iskolarendszerű képzésen kívül szervezett különféle tanfolyamok, szemináriumok, vagy hasonló keretek között szerveződő tevékenységek, amelyeknek célja ismeretek átadása, a képességek ill. a személyiség fejlesztése. A formális- és nem-formális -képzésekre egyaránt jellemző a szervezettség és irányítottság."

A tanulás különböző formáinak meghatározásában és elismertetésében jelentős szerepet játszott az Európai Bizottság 2001-ben kiadott Memorandum az életen át tartó tanulásról című dokumentuma, ugyanis a nem-formális és az informális tanulás kérdéseit a formális oktatással azonos szinten kezelte, felhívta a figyelmet e tanulási módok jelentőségére, és ezzel jelentősen megerősítette azok szerepét. A Memorandum a különböző tanulási formákat az egész életen át tartó tanulás aspektusából elemezte, és a korábbi egyoldalú helyzetértékelés helyett felhívta a figyelmet mindhárom tanulási forma jelentőségére: "Napjainkig az oktatáspolitikai gondolkodásmódot, az oktatási és képzési ellátás módjának alakítását és az emberek tanulásról alkotott képzetét a formális tanulás uralta. Az egész életen át tartó tanulás kontinuumát által egyre teljesebben jelenik meg látókörünkben a nem formális és az informális tanulás is. A nem formális tanulás természetéből adódóan kívül esik az iskolákon, főiskolákon, képzési központokon vagy egyetemeken. Rendszerint nem tekintik "igazi" tanulásnak, és nincs nagy forgalmi értéke a munkaerőpiacon. A nem formális tanulást ennél fogva általában alulértékelik."

A Memorandumnak nagy jelentősége volt a nem-formális és informális tanulás fogalmának meghatározási, értelmezési folyamatában is, ugyanis az ebben közzétett definíciók alapján kezdték el a tagországok szakemberei a korábban használatos nemzeti terminológiákat

értékelni, esetleg átírni. Ez a fogalmi revízió és újraértelmezési "reneszánsz" a hazai oktatási publikációkban is tetten érhető, a Memorandum megjelenése óta publikációiban szinte valamennyi kutató hivatkozik az abban használt fogalmakra, értelmezésekre. A Memorandum hivatalos fordításában az alábbi definíciók olvashatók a formális és nem-formális tanulás mibenlétéről: Formális tanulás: oktatási és képzési intézményekben valósul meg, és oklevéllel, szakképesítéssel ismerik el.

Nem formális tanulás: a rendes oktatási és képzési rendszerek mellett zajlik és általában nem ismerik el hivatalos bizonyítvánnyal. A nem formális tanulás lehetséges színtere a munkahely, de megvalósulhat civil társadalmi szervezetek és csoportok (pl. ifjúsági szervezetek, szakszervezet, politikai pártok) tevékenysége keretében is. Megvalósulhat a formális rendszert kiegészítő szervezetek vagy szolgáltatások révén is (pl. művészeti, zenei kurzusok, sportoktatás vagy vizsgára felkészítő magánoktatás).

A Memorandum hazai megismertetését célzó első hazai publikációk egyikében például Komenczi Bertalan 2001-ben tovább bővíti, és példákkal egészíti ki a dokumentumban szereplő formális- és nem-formális tanulási helyzetek meghatározását: "A formális tanulás (formal learning) a hagyományos oktatási rendszer keretein belül történik erre a célra létrehozott intézményekben, pontosan definiált időbeosztással, előre meghatározott tanulási tartalmakkal és szabályozott belépési, kilépési és a rendszeren belüli továbbhaladási feltételekkel. A formális tanulás szakaszait, a részvételt és a követelmények teljesítését igazoló, államilag elismert bizonyítványok zárják. A nem formális tanulás (non-formal learning) az oktatási rendszer fő áramán kívül történik, és nem mindig jellemző rá a részvétel végbizonyítvánnyal történő elismerése. Ide tartoznak a munkaerőpiaci tréningek, szakmai továbbképzések, civil szervezetek, pártok, művészeti és sportegyesületek szervezésében történő képzések, tanfolyamok."

A Memorandumhoz kapcsolódóan megjelentetett nagy számú publikáció, a társadalmi partnerekkel lefolytatott országos viták valamint a tagországok közötti, egyre erősödő szakmai együttműködés hozzájárultak a formális és nem-formális tanulást elkülönítő definíciók pontosításához, a tisztázási folyamathoz. Azonban megállapítható, hogy míg a

formális oktatás definiálása tekintetében lényegi, értelmezésbeli különbségek alig vannak a szerzők között, addig a nem-formális tanulás meghatározásában, de különösen az informális tanulás terén már jóval nagyobbak az értelmezésbeli, tartalmi eltérések, ebből következően jóval nagyobb a rendszerezést érintő bizonytalanság.

A nem-formális tanulást egyelőre a leggyakrabban a formális oktatáshoz viszonyítják, és úgy határozzák meg, mint ez utóbbi "mellett" (Tót Éva), azon "kívül" (Komenczi Bertalan) zajló tanulást. Az iskolai végzettség igazolása, a bizonyítvány szükségessége vagy elhagyhatósága tekintetében már a hazai szerzők is, a nemzetközi tudományos állásfoglalásokhoz hasonlóan, egymástól eltérően foglalnak állást, és meglehetősen bizonytalanul fogalmazznak.

II. Az informális tanulás meghatározásai és értelmezése

A felnőttképzéssel foglalkozó szakemberek egy csoportja a tanulási formák definiálásakor csupán két kategóriát, a formális és a nem-formális tanulást különíti el, és az informális tanulást a nem-formális tanulás egyik módjának tekinti. Úgy látjuk, hogy a hazai szakmai és tudományos közvélekedés, valamint egyes felsőoktatási tanszékek ezt az álláspontot is elfogadják. Mi a továbbiakban az általánosabban elterjedt nézetet vizsgáljuk, amely a tanulási tevékenységek három alapkategóriáját különíti el, és a rendszerezés pontosítása céljából külön tanulási formának tekinti a nem-formális- és az informális tanulást.

A nemzetközi tudományos szakirodalomban számos szerző jelzi az informális tanulás meghatározása körüli nehézségeket, így 1991-ben Selman és Dampier, valamint 1999-ben Livingstone is megfogalmazta azt a véleményét, hogy "a tanulás három dimenzióban történik: formális, nem-formális és informális módon. Míg az első két típust meglehetősen könnyen azonosíthatjuk, addig az informális tanulás nehezen érthető fogalom."

Az informális tanulás legbővebb, legkidolgozottabb leírását a számos hazai meghatározási kísérlet közül Benedek András adja a Magyar Virtuális Enciklopédiában: "Tanulásra, tudásra ismeretek szerzésére és alkalmazására irányuló, nem intézményi, szervezeti keretekben megvalósuló tevékenység. A családban és kortárs csoportokban, valamint infokommunikációs

eszközök segítségével egyéni módon is megvalósuló informális tanulás a képességek alakításának, a személyiségfejlődésnek (szocializáció) alapvető feltétele, eszköze. Az informális tanulás nem azonos az objektív tartalmak rendszerének, logikai struktúrájának merev követésével, hanem jellegéből adódóan rugalmasságot feltételez. Jellemzője a tanulásban résztvevők életkori sajátosságainak, egyéni különbségeinek differenciáltsága, a különböző információs források igénybevétele, az élet különböző színterein szerzett tapasztalatok felhasználása. A résztvevők életkorát tekintve az informális tanulás egyre fiatalabb korban kezdődik és egyre idősebb korig tart. Az informális tanulás technikai feltételrendszere az informatika térhódításával, a szélessávú Internet és mobil hálózatokhoz való hozzáférés bővülésével folyamatosan átalakul. A számítógép segítségével megvalósuló egyéni tanulás mellett egyre nagyobb szerepet kap a mobil telekommunikációs eszközökkel, s a vizualitás új technológiáival (vizualitás az oktatásban) történő kognitív megismerés.

Az Európai Bizottság Memoranduma ennél jóval szűkszavúbban definiálja az informális tanulást (informal learning): "A mindennapi élet természetes velejárója. A formális és nem formális tanulási formákkal ellentétben, az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulás, és lehet, hogy maguk az egyének sem ismerik fel tudásuk és készségeik bővülését."

Komenczi Bertalan a Memorandum értelmezése kapcsán fent idézett írásában meghatározza az informális tanulást is, és azt - más hazai szerzőkhöz hasonlóan - egyéb tevékenységek "melléktermékeként" értelmezi: "Az egyén életének valamennyi színterén zajlik, így a formális és a nem-formális tanulás során is"... Nem szándékos (tevékenység), az elsajátított tudás gyakran nem elismert tevékenységek melléktermékeként (byproduct) alakul ki. Aki ilyen módon tanul, gyakran észre sem veszi, hogy tanul, hogy megszerzett valamilyen tudást vagy kompetenciát." A meghatározásnak ezen eleme jelentősen eltér más szerzők értelmezésétől, és komoly szakmai vitára adhat okot.

Az informális tanulás meghatározásakor a tanulás véletlenszerűségét és a tervezettség, a szisztematikusság hiányát emeli ki Tót Éva is:

"... Az informális tanulásra az jellemző, hogy nem rendszerszerű, strukturálatlan, az egyének kulturális szolgáltatások igénybevétele, társadalmi intézményekben való tevékenység, politikai aktivitás illetve a média hatásai következtében jutnak új ismeretekhez, illetve

sajátítanak el új, a munkavégzés szempontjából is releváns viselkedési elemeket - sokszor nem is tudatosítva e tanulási folyamat eredményeit."

További olyan meghatározásokat is találunk a hazai Interneten terjesztett, magyar nyelvű szakmai anyagokban, amelyek az informális tanulást egyszerűen az önkéntelen tanulás szinonimájaként használják: "az élet során szerzett tapasztalatok, illetve cselekedetekből származó véletlenszerű tanulás" és ezzel végletesen leegyszerűsítik e tanulási forma meghatározását.

Coombs és szerzőtársai ezzel szemben a hetvenes évekbeli definíciójukban már az informális tanulásra vonatkozó egész életen át tartó folyamatról, tanító hatásokról és a személyiség egészét érintő tanulásról beszélnek:

"Olyan, az egész életen át tartó folyamat, amely során minden egyén a napi tapasztalatain, és a környezetében előforduló tanító hatásokon keresztül, - például a családban, a szomszédokkal való érintkezés és a tömegkommunikáció révén, a munkában és a játékban, a piacon, a könyvtárban - elsajátít attitűdöket, értékeket, jártasságokat és tudást."

Az informális tanulás meghatározásánál Peter Jarvis húsz évvel később az egyének közötti informális helyzetekben zajló interakcióra teszi a hangsúlyt, továbbá kiegészíti a definíciót azzal a megállapítással, hogy gyakran olyan önrányító tanulás, amely re-aktív és pro-aktív módon is végbemehet. Kétség kívül e meghatározások sem térnek ki annak a lényeges kérdésnek a részletes kifejtésére, hogy az informális tanulás szándékos, vagy véletlenszerű tevékenységek, egyáltalán tanulási tevékenységek eredménye-e.

A nem tervezett, véletlenszerű tanulásra az angol nyelvű szakirodalom az accidental learning (véletlenül végbemenő tanulás), vagy az unexpected learning (váratlan tanulás) szakkifejezéseket használja. Felmerül a kérdés, hogy azonosnak tekinthetjük-e az informális módon végzett felnőtt tanulást a fenti szakkifejezésekkel leírt, véletlenszerű tanulással. Kérdésem nem akadémikus, hanem nagyon is praktikus voltát az informális tanulás mérésére kidolgozott nemzetközi és hazai kérdőívek és felmérések összeállításánál fellelhető megoldások bemutatásával kívánom igazolni.

III. Az informális tanulás mérése, az első hazai statisztikai adatsorok

Az élethosszig tartó tanulás, egyáltalán a felnőttkori tanulás legkritikusabb, legfeltáratlanabb területe a megszerzett tudás, és különösen az informális tanulás során megszerzett tudás mérése. Ezért hatalmas előrelépésnek számít az első, hazai, "Élethosszig tartó tanulás" című statisztikai adatfelvétel, amely európai uniós együttműködések keretében, 2003 második negyedévében készült el. A munkaerő-felmérés (MEF) keretében évtizedek óta folyó, a 15-74 éves népesség tanulási tevékenységére vonatkozó hazai adatgyűjtést kibővítették felnőttkori tanulásra, ezen belül az informális tanulásra vonatkozó résszel. Az adatfelvétel nemzetközi kezdeményezésre indult el, és valamennyi európai uniós tagország részére (CLFS/LLL, CR11313/2002 számmal) kötelezően elrendelték. Ebből következően ehhez a statisztikai gyűjtőmunkához kapcsolódóan is megtörtént az informális tanulás mibenlétének értelmezése. Az adatgyűjtésről készített hazai statisztikai összefoglaló beszámolóban, az Európai Bizottság Memorandumában szereplő definíció alapján megfogalmazott, de attól némileg eltérő definíció szerepel: "Az informális tanulás körébe a tanulás nem szervezett formái tartoznak, olyanok, amelyek a családban, a munkahelyen, minden ember életében előfordulhatnak egyéni tapasztalatok vagy családi, társadalmi iránymutatás alapján. Az informális tanulás a mindennapi élet természetes része. Az iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli képzésekkel ellentétben, az informális tanulás nem szükségképpen szándékos tanulás, és lehet, hogy még maguk az egyének sem ismerik fel, hogy ismereteikhez és készségeikhez hozzájárul. Ebből kifolyólag a teljes körű statisztikai számbavétel megoldhatatlan."

A fenti leírás, a korábbiakban tárgyalt hazai meghatározásokhoz hasonlóan e tanulási forma véletlenszerűségét emeli ki, és a tanulás szándékosságának megítélésében meglehetősen óvatosan, mondhatnánk, bizonytalanul fogalmaz. Ezzel szemben a 2003. évi statisztikai kérdőív, amelyet a felnőttek informális tanulására vonatkozó adatok begyűjtéséhez használtak (valamennyi tagországban azonos tartalmú volt a kérdőív) kizárólag olyan tevékenységekre kérdez rá, amelyek tudatos, a tanuló által megtervezett, önálló tanulást feltételeznek. Az angol nyelvű, nemzetközi adatlap 12. pontja az alábbi kérdést használja az informális tanulás felmérésére:

Milyen önálló (informális) tanulással bővítette tudását az elmúlt 12 hónapban? (Igen-Nem)
- könyvet, szakfolyóiratot, egyéb nyomtatott dokumentumokat tanulmányozott önálló tanulási programjának megvalósításához;

saját ismereteinek bővítéséhez (önálló tanulási céllal) számítógépet, CD-ROM-ot, audio- vagy videó-berendezést használt;

önálló tanulási programjához számítógépet és az Internetet használta;

könyvtárat, egyéb kölcsönző intézményt látogatott önálló tanulásának előmozdítására;

önálló tanulási programjának megvalósítását segítő egyéb intézményt (múzeumot, bemutatótermet) látogatott önálló tanulásának előmozdításához;

Egyéb, éspedig ..

Megállapítjuk, hogy az informális tanulás eddigi meghatározásai és annak mérésére kidolgozott adatgyűjtés között jelentős tartalmi, szemléleti ellentmondás feszül. Így érthető, hogy az informális tanulásra vonatkozó első hazai adatok, az adatgyűjtők értékelése szerint is meglehetősen vitathatóak. Az összefoglaló tanulmányban a kapott meglehetősen alacsonynak tűnő adatok indokaként az alábbi megállapítás szerepel: " ...az informális tanulás fogalom mind az adatgyűjtők, mind az adatszolgáltatók körében szinte ismeretlen."

A kapott eredmények nyilvánvalóan jelzik, hogy az adatgyűjtés további finomítást és adatgyűjtési erőfeszítéseket igényel, hiszen a publikált adatok - a 15-74 éves népességből 530 ezer fő folytatott informális tanulást, ami mindössze 7%-os részvételt jelent - megközelítőleg sem mutatják a hazai informális tanulás, tapasztalati alapon is belátható, jóval nagyobb mértékét a felnőtt lakosság körében. A részletező adatok útmutatásként szolgálhatnak a mérés továbbfejlesztéséhez, ugyanis jelzik a főbb irányokat. Az első adatgyűjtés szerint az informális tanulmányokat folytatók közül legtöbben (87 %) szakkönyvet, szakfolyóiratot vagy egyéb nyomdaipari terméket olvastak. Az iskolai végzettség növekedésével párhuzamosan emelkedik azok aránya, akik önállóan is tanulnak, a felsőfokú végzettséggel rendelkezők majdnem teljes köre olvasott valamilyen szakkönyvet. A számítógéppel támogatott önálló tanulás a nőkre kevésbé jellemző, mint a férfiakra. Számítógép felhasználásával, és az Internet segítségével az önállóan tanulók fele képezte magát. Valamivel magasabb az arány az internetes hozzáférés nélkül: CD-ROM-ok használatával, televízió, valamint egyéb audio- és videoberendezések igénybevételével folytatott tanulásnál.

IV. Az informális tanulás során szerzett ismeretek összehasonlíthatósága és elismerése

Maróti Andor Ismeretadás vagy műveltségfejlesztés címen, 1996-ban, Jénában elmondott előadásában feltette a jelenkori felnőttképzés még mindig aktuális alapkérdését: Miért hagyja figyelmen kívül a felnőttoktatás gyakorlata a tanulók tapasztalatait és meglévő tudását? A kérdésfeltevés ugyan módszertani megfontolásokból született, de megegyezik az európai uniós felnőttképzési együttműködések egyik új célkitűzésével, amely az előzetesen

megszerzett, önálló elméleti és gyakorlati tudás felmérését és felértékelését, összehasonlíthatóvá tételét kívánja elérni. A Dublinban megrendezett, 2010 elérése érdekében a felsőoktatás és a szakoktatás és szakképzés közös témái és megközelítési módjai Európában című konferencián, amelyen a szakemberek és a döntéshozók a különböző tanulási környezetek összekapcsolásának, a rugalmas tanulási környezet megteremtésének a közös lehetőségét mérlegelték, az elfogadott dokumentum kiemelten foglalkozik a nem-formális és informális tanulás során szerzett ismeretek azonosításával és értékelésével. Ezt a folyamatot az úgynevezett Közös Európai Alapelvek meghatározásával, és az elismerési rendszerek fejlesztésének ösztönzésével kívánják elősegíteni, felgyorsítani. A felnőtt tudásának meghatározásakor az azonosítás (identification) alatt az egyén megszerzett ismereteinek beazonosítását, felismerését, dokumentálását értik, amely nem eredményez formális végzettséget, de a későbbiekben annak alapjául szolgálhat. Az értékelés/elismerés (validation) fogalma olyan meglévő ismeretek értékelését jelenti, amely formális bizonyítványt, végzettséget is eredményezhet.

A felnőttek meglévő tudásának értékelését célzó európai szintű alapelvek megalkotása lehetővé teszi, hogy a tagállamokban alkalmazott különböző tanulási módok összehasonlíthatóak valamint hosszú távon szélesebb körben is ismertek és elismertek legyenek. Ebben a folyamatban a jelenlegi fogalmi és definíciós kérdésekről a hangsúly vélhetően a tudás mibenlétének megfogalmazására tevődik át, és remélhető, hogy a nem-formális-, és a szándékos vagy véletlenszerű tanulás útján szerzett tényleges tudás felértékelődik.

Az informális tanulás jelentőségének szakmai megítélést befolyásolhatja az Európai Unió tagországaiban az élethosszig tartó tanulással kapcsolatos, a lakosság véleményének megismerését célzó 2003-ban végezett kérdőíves felmérés eredménye is. Ez a vizsgálat ugyanis az informális tanulás kiemelkedő népszerűségét mutatja a lakosság körében. A kérdőívnek arra a kérdésére, hogy hol, milyen körülmények között tud leginkább tanulni, a felnőtt válaszadók többsége az informális tanulás különböző formáit jelölte meg. A válaszadók az első három helyre az alábbi formákat sorolták:

- különböző tanulási tevékenységek a lakáson belül: 69%;
- más emberekkel való kapcsolattartás során, kommunikáción keresztül: 63%;
- szabadidős tevékenységek alkalmával: 51%.

Megítélésünk szerint ez a kutatás is inkább a szándékosnak mondható önkéntes tanulás különböző formáit mérte fel, így az informális tanulásnak ezt az értelmezését erősíti. A véletlenszerűen lezajló, nem-tervezett, de valamilyen módon mégis végbemenő tanulásnak az értelmezésével, de különösen a mérésével még adós a tudomány.

Összegzés

Miközben az informális tanulás szakkifejezés használata általánossá vált a hazai és a nemzetközi szakmai publikációkban, a felnőttképzéssel foglalkozó tudományos közéletben, a fogalom értelmezését segíteni hivatott tudományos meghatározásokban nyilvánvaló és lényegi értelmezési eltérések mutathatók ki.

Az informális tanulásra vonatkozó ismeretek bővítését szolgáló hazai és nemzetközi szociológiai és statisztikai adatgyűjtésekben keverednek az informális tanulás tudatos, szándékos formái a véletlenszerű tanulási helyzetekkel, ezért az informális tanulás értelmezése további erőfeszítéseket igényel. Segítheti a tisztázást az új európai uniós Közös Európai Alapelvek kidolgozása, amelyben a tanulás eredményére, a mérhető tudásra koncentrálnak.

Meg kell említeni, hogy a különböző tanulási formák szétválasztását célzó rendszerezési kísérletekkel párhuzamosan jelen vannak éppen a tanulási formák határait átlépő irányzatok is. A modern technika oktatásban történő alkalmazása, a távoktatás, az e-learning, valamint az újabb, komplex oktatási formák megjelenése egyre nehezebbé teszi, szinte megkérdőjelezi a tanulás formális, nem-formális és informális kategóriákba történő besorolását.

5. „A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás jellemzői, az így szerzett tudás feltárásának és hasznosításának lehetőségei” című tanulmány eredményeinek alkalmazása

A tanulmány jó átfogó képet ad egy interjúsorozatba bevont megkérdezettek életútjában meghatározható tanulási mérföldkövekről és lehetőségekről.

Az interjúkból kirajzolódó életutakban szervesen egybekapcsolódnak, összefonódnak a különféle tanulási módok. Jellemző azonban, hogy vannak olyan ismeretek, amelyeknek megtanulásához több idő, és többféle tudásforrás (könyv, tanár, személyes tapasztalatszerzés, próbálkozások sora) is szükséges, vagy legalábbis a különféle ismertforrások jelenléte, egyidejű használata gyorsabbá, eredményesebbé teszi a tanulást, biztosabbá a megszerzett tudást. Vannak olyan tudáselemek, amelyek a többség számára a legegyszerűbb, „ősi” tanulási módszer révén is elsajátíthatók. A tudások társadalmi értékelése összefüggésben van eloszlásuk módjával, és a tanulhatóságukkal. Az olyan egyszerű tevékenységek, mint pl. a házimunkák, részben emiatt számítanak alacsony státuszú tevékenységeknek. Az, amit a hétköznapi nyelvben „érzéknek” neveznek, azt a képességet jelöli, amely segít abban, hogy valaki bizonyos területeken azokat az ismereteket, amelyeket mások többnyire könyvből, vagy hozzáértőktől szereznek meg, maga fedezze fel, saját korábbi tapasztalatait, tudását alkalmazza egy új helyzetben. Vannak végül olyan tudások, tudáselemek, amelyeknek hozzáférhetősége felett „birtokosaik” szigorú társadalmi kontrollt gyakorolnak.

A tanulmány konkrét javaslatokat rendszerszemléletű fejlesztésre nem ad. Az összefoglaló alapján megállapítható, hogy a kutatás a területen meglévő definíciós deficit felszámolása irányába kíván lépéseket tenni.

Ezzel kapcsolatban az alábbi állásfoglalást alakítottuk ki:

Míg a formális tanulási formák meghatározható életszakaszokhoz köthetők, az ebbe a csoportba sorolt tanulási módok lényegében az emberi élet legkorábbi szakaszától a legvégéig jellemzőek.

„Az egyes képzési és tanulási formák a szervezethez foka szerint rendezhetők el egy skála mentén.”

A képzés szervezettségének ez a megközelítése éles ellentétben áll a ma alkalmazott oktatásszervezési elméletekkel. Nem világos, hogy a „szervezett képzés” kifejezés mit takar és a képzés illetve tanulás fogalma mennyiben tekinthető azonosnak.

A kutatásban alkalmazott módszer az interjú alapú életút elemzés volt. Az azonban nem derül ki, hogy a kiválasztott interjú alanyok, milyen módszerrel kerültek a felmérésbe. Mennyiben és milyen vonatkozásban tekinthető a kutatás reprezentatívnak.

Az alkalmazott definíciók vonatkozásában további ellentmondásokat találtunk más hasonló anyagokkal.

Mindezek alapján az általunk végzett kutatásban a függelék szerinti módszerrel és mintán definíció kereső kérdéseket is beépítettünk. Ennek alapján az alábbi meghatározások alkalmazását javasoljuk az NFT II. tervezése során:

Non-formális tanulás meghatározása

definíció	legjobb	legkevésbé jó
I. Coombs	<p>Egyszerű, pontosan fedi a lényegét Rövid tömör, lényegretörő, magában foglalja a legfontosabb jellemzőket. A nem formális oktatás mindenféle szervezettségen kívüli („ad hoc” is akár, kapott – szerzett ismeret.)</p> <p>Mert kötetlen, motivációra épül.</p>	<p>A nem formális képzések nem csak egy szűk tanulócsoport igényeire korlátozódnak A meghatározást tartalmi tekintetben szűknek minősítem, amely bár formális rendszeren kívülnek határozza meg a fogalmat, de hasonló tartalommal bír. Túl egyszerű és hiányzik belőle mit és hogyan és mikor történik a képzés. Túlzottan egyoldalú. Legáltalánosabb meghatározás. Formális rendszeren kívül történik, nem biztosított a képzést tanítók szakmai gyakorlata Túlságosan leszűkítettnek, behatárolónak érezzük. A nem formális tanulásnak nem feltétlenül csak képzési rendszeren kívül történhet.</p>
II. Tóth Éva	<p>Formális rendszer mellett működő, foglalkozásszerűen képzést folytatók által irányított tevékenység. Amire jellemző a szervezettség és irányítottság. Hiányolom a részvétel végbizonyítvánnyal történő elismerését a definícióból. Iskolán belül irányítható folyamat, szervezhető. Jó, hogy független a tanrendtől A definíció tartalmazza a számunkra legfontosabb kulcsszavakat: ismeretátadás, készség-, képességfejlesztés, személyiségfejlesztés és a szervezett és irányított forma fontossága.</p>	<p>Nem biztos hogy a képzést szervező ezt foglalkozásszerűen végzi, Nyakatekert, tudományoskodó. Ritkán a személyiség-fejlesztés a cél. Szervezettsége sem garantált. Nem biztos, hogy a célja ismeretek átadása. Nem feltétlenül foglalkozásszerűen képzést folytatóknak kell irányítani.</p>

<p>III. Köpeczi-Bócz Tamás</p>	<p>Igényorientáltság és a motiváció a kulcsszó számomra. Fontos a hasznosság és a munkaerő-piaci igény.</p> <p>A definíció részletes és minden jellemzőjét tartalmazza a nem-formális tanulásnak.</p> <p>Nem csak rövid definíciót tartalmaz, hanem példákkal alátámasztva, minden jellemző kritériumot felsorolva határozza meg a fogalmat</p> <p>Már megszerzett alapképzettség mellett, a formális rendszeren kívül nyújt további ismereteket a képzési gyakorlattal rendelkező szervezetek által.</p> <p>Leginkább részletezett és indokolt meghatározás</p> <p>Azért tartom ezt a legjobbnak, mert a nem formális tanulás alapja a motiváltság az igényorientáltság... Feltétele a jó képzésnek a képzeti szakadat.</p> <p>Mert képzési gyakorlattal rendelkező szervezet indítja és a továbbhaladáshoz a motiváltság elengedhetetlenül szükséges.</p> <p>A non-formális tudás megszerzésére vonatkozó elemeket részletesen ismerteti</p> <p>A III. választ találok legjobbnak, de a tanulás, képzés (tanítás, oktatás) fogalmak keverednek. Fontosnak tartom, hogy formális rendszeren kívül történik, kívánatosnak tartom, hogy képzési gyakorlattal rendelkező szervezet nyújtsa.</p>	<p>Bonyolult megfogalmazás</p> <p>A nem formális tudás megszerzése is olyan képességek meglétét feltételezi, amelyekhez formális csatornán juthatunk hozzá.</p> <p>Nem biztos a résztvevők magas motiváltsága</p> <p>A célból kimaradt a bizonyítványszerzés lehetősége</p> <p>Túlkomplikált, túl specifikált.</p> <p>A számos pozitívum mellett, melyek szinte garantálják a minőségi oktatást, az egyénre hárítja a képzés költségeit, pszichésen is erősíti a képzés iránti motiváltságát. Ezzel kizárja a szociális vagy más hátránnyal élőket, nem csak a képzésből, hanem a munkaerő - piacról is. Szelektáló hatású, nem hat a társadalmi integráció irányába. A baktakéki iskola ill. az én előadásaim iránti érdeklődés nagyon alacsony szintű lenne, ha azok kihatnának az iskolák költségvetésére.</p> <p>Hagyományos oktatási rendszer keretein belül történik, intézményesített, szabályozott továbbhaladási feltételekkel államilag elismert bizonyítvánnyal.</p>
--------------------------------	---	---

IV. Komenczi Bertalan	<p>Tömör, lényegre törő a tanulási forma legfontosabb jellemzőit tartalmazza.</p> <p>A formális rendszeren kívül a résztvevőknek mindenek előtt belső késztetésre, indítékra van szüksége. A kitűzött cél elérése, az ismeretek bővítése, ismeretek megszerzése nagyfokú motiváltsággal érhető el.</p> <p>A formális oktatási rendszer mellett egyre nagyobb szerepe van az egyéni és intézményi szintű nem formális oktatásnak, amelyek a szakmai készségek fejlesztése mellett más kompetenciák kialakulását és fejlődését segítik (rendszer szemlélet, együttműködés, kooperativitás...)</p> <p>Éppen az iskolarendszeren kívüli jelleget kellene megváltoztatni</p> <p>Társadalmi és munkaerő-piaci igényekre épülő tanulás, melyet képzési gyakorlattal rendelkező szervezet végez, de nem a képzésben részesülőt terhelik a költségek, hanem egy-egy képzés szervezőt pl. intézmény ahol dolgozik, vagy dolgozni fog az egyén. E forma motiválja őt a tanulásra, hiszen az előfeltétele pl. az alkalmazásának, vagy saját munkája minőségi fejlesztésének.</p> <p>A formális rendszer mellett is működhet. A hátránnyal élők segítségét is magában foglaló.</p> <p>Mindezen elvárásoknak eleget téve, a baktakéki iskola gyakorlatában/innovációs sikereiben több olyan téma van, mely iránt az ország iskolái részéről van érdeklődés. Mint az iskola volt igazgatójának (közoktatási szakértőnek), 50db. olyan kidolgozott témám van, mely ezen tanulási/oktatási lehetőségben nyújt segítséget az ország bármely területén dolgozó pedagógusoknak.</p> <p>Az előző definíciók mindegyikében szűkítés vagy hiányosság van véleményünk szerint. I-ben nem tetszik: nem feltétlenül kell a formális rendszeren kívül lennie, II-ben nem tetszik: „foglalkozásszerűen képzést folytatók által irányított” III.-nál: nem kell teljesen függetlennek lennie a bizonyítvány megszerzését célzó képzésektől. Az utolsó azért tetszik, mert kellően általános, megengedő szemléletű.</p> <p>Formális rendszeren kívüli oktatás, melyet képzési gyakorlattal rendelkező szervezet végez és nem mindig jellemző rá a végbizonyítvánnyal történő elismerés.</p>	<p>Nehéz kiválasztanom: Az I. tanulócsoporthoz képzési céljait valósítja meg, de többet nem tudok meg róla. A III-ban szimpatikus az igényorientáltság, a képzési gyakorlattal rendelkező szervezet, a gyors munkaerő-piaci hasznosítás, további tanulmányok megalapozása céljából szervezési cél, de a bevétel szerzés cél nem szimpatikus, (bár a valóságnak megfelelő elem).</p> <p>Nem feltétlenül az oktatási rendszeren kívül történik</p> <p>Nem jellemző oktatási intézményre.</p> <p>Végbizonyítvány hiánya. Ismeretek hiánya a képzésről.</p> <p>Egyszerű, lényegretörő.</p> <p>A nem formális oktatás a formális rendszeren (oktatási rendszeren) kívül szerzett ismeret. Ami szintén fontos lehet.</p>
-----------------------	--	--

Meghatározás	legjobb	Legkevésbé jó
I. Tóth Éva		<p>informális tanulás elsősorban az egyénhez köthető, és nem a képzőkhöz.</p> <p>Túl sok idegen kifejezést tartalmaz, mely bonyolultabbá teszi a definíciót (<i>releváns, struktúra..</i>), nem biztos hogy az informális tanulás strukturálatlan.</p> <p>Nagyon sok veszélyforrást tartalmaz, főleg a média negatív hatásait tekintve, melyek sokszor beépülnek a viselkedési és magatartási formákba.</p> <p>Nem rendszerszerű, strukturálatlan, az egyének kulturális szolgáltatások igénybevétele, társadalmi intézményekben való tevékenység, politikai aktivitás illetve a média hatásai következtében jutnak új ismeretekhez, illetve sajátítanak el új, a munkavégzés szempontjából is releváns viselkedési elemeket .</p> <p>A média által szerzett ismeretek. Sokszor toleráns viselkedési formát mutat.</p> <p>az informális tanulásnak nem sajátja az, hogy a munkavégzés szempontjából releváns-e, az informális csatornák megnevezése – felsorolásszerűen- szűkíti a definíciót.</p> <p>Az informális tanulás ismerveit nem tartalmazza kellő részletességgel, Az egyének nem csupán kulturális szolgáltatások igénybevételevel, társadalmi intézményekben való tevékenységgel, politikai aktivitással, illetve a média hatásai következtében jutnak új ismeretekhez.</p> <p>I. Leszűkíti azt a kört, ahol informális tudáshoz jut az ember.</p>

<p>II. Komenczi Bertalan</p>	<p>Összefoglalja az informális tanulásra vonatkozó legfontosabb jellemzőket (pl. formális és nem formális módon is történhet, nem szükségszerűen tudatos stb.). Legáltalánosabb, legbővebb meghatározás Kiemeli a legfontosabbat miszerint, az élet velejárója valamennyi szintén zajlik, nem szándékos, gyakran melléktermék a tudás bővülése. Egyetért a rövid, tömör megfogalmazással. Az informális tanulás az egyénhez kötődik, mindennapi életének kísérőjeként alakulnak ki az egyénben melléktermékként más kompetenciák, készségek</p> <p>Mert az az informális tanulás definíciója. Az egyén életének valamennyi színterén zajlik. Fontos, hogy rájövünk arra, hogy nem csak iskolákban lehet ismeretekhez jutni hanem bármilyen helyzetben II. és V. indoklás közül nehéz volt választani, mindkettő lényegre törő, tartalmazza a kritériumokat, az informális tanulás az egyénhez és nem a képzőhöz kötődik.</p> <p>A mindennapi élet természetes velejárójaként spontán szerzett tanulás az egyén gyakran észre sem viszi, hogy megszerzett valamilyen kompetenciát. Az informális tudás valamennyi ismervét felsorolja, mint az élet valamennyi színteréhez kötődően a szándékosság nélküli ismeretek elsajátítása.</p>	<p>Szerintem ez többnyire szándékos tevékenység, fontos tényező a motiváltság az ismeretszerzésre.</p> <p>A megfogalmazás túl általános, nem fedi le egészen a informális tanulás lényegét. A meghatározás szűk, nem jelzi a lehetőségeket, szinte csak a létfenntartással kapcsolatos tanulást, kompetenciát sugall. A tudás melléktermékként való kezelése nem elfogadható számomra. Szolgáltatás kijánlásaként, nem motiválná az esetleges érdeklődőket. E meghatározásba csak az tudna tartalmat önteni, aki részletesebb ismerettel rendelkezik az informális tanulásról.</p>
------------------------------	--	---

<p>III. Kőpeczi- Bócz Tamás</p>	<p>Jól érthetően körülírja a fogalmat. Megfogalmazza hogy. egyén tudatába kialakíthat ismereteket, készségeket, rutinokat, kompetenciákat, mint esemény nem mérhető, informális tanulás az egyénhez és nem a képzőhöz kötődik Mert a legrészletesebb, ugyanakkor nem leíró jellegű meghatározás. A tudatos emberi gondolkodást befolyásoló ismeretszerzés, melynek beépülése az egyén tudatába kialakíthat ismereteket, készségeket, rutinokat, kompetenciákat. Az informális tanulás az egyénhez és nem a képzőhöz kötődik, de a képzők jelentős informális tanulási szolgáltatást nyújthatnak A legfontosabb elemeket tartalmazza a definícióhoz, bár még ezen is érdemes lenne finomítani. Egyénhez és nem a képzőkön kötődik, egyéni tudatában alakíthat ki ismereteket a közösség befolyásoló szerepével.</p>	<p>Az informális tanulás az egyénhez és nem a képzőhöz kötődik. Az informális tanulás nem csak az egyénhez és nem a képzőhöz kötődik Mérhető lehet Az informális tanulásban nincs tudatosság, célzatos ismeret, készség alakítás. Előkészített ismeretszerzési folyamathoz kapcsolódik.</p>
---------------------------------	--	---

IV. Benedek András	<p>A definíció részletes, minden fontos szempontot figyelembe vesz. Lehetőséget ad az egyéni képességek kibontakoztatására anélkül, hogy azt az érintett tudatosítaná. Nagyon szemléletes, amely lehetőséget ad az érdeklődés felkeltésére.</p> <p>A struktúra nem merev. Logikai készségeket és kompetenciákat fejleszt.</p> <p>Gazdagon körülírt, pontosan megnevezi lehetőség-forrásait, köztük a jelen kor info-kommunikációs lehetőségeit, rugalmasságát. A nem feltétlenül tudatos tanulás az egyénben felszínre segíthet a munkavégzés szempontjából is releváns elemeket. Mivel az informális tanulás nem azonos az objektív tartalmak rendszerével, az egyén tudatában kialakíthat ismereteket, készségeket, rutinokat, kompetenciákat, logikai struktúrák merev követésével. Mindezt világosan írja le a meghatározás.</p> <p>A meghatározás megfelelően jelzi, hogy az egyénhez kötődő tanuláshoz az egyénnek a körülmények, eszközök megtalálásában felelőssége és számtalan lehetősége van.</p> <p>A meghatározás EU-s szemléletet tükröz.</p> <p>A baktakéki iskola működési rendszere több lehetőséget tud kínálni – a fentieknek eleget téve-, mint integrációs bázis intézmény, mint a hátrányos helyzetű tanulókért megvalósított komplex nevelési és oktatási forma, magában foglalva a kirekesztődés leküzdésének, a digitális kultúra közvetítésének széles skáláját, az egész életen át tanulásra motiválás közvetítését.</p> <p>Számunkra a IV. def. közvetíti leginkább azt a tartalmat, amit az informális tanulás sajátjának gondolunk. Jó, hogy a rugalmasság benne van, hogy a képességek és a személyiségfejlődés alapvető eszköze, ill. feltétele. Szerintünk a meghatározás szempontjából nem lényeges, hogy tudatos tevékenység eredménye-e. Lényegesnek tartjuk, hogy az egyén által irányított. Ezért néha a megszerzett tudás szempontjából nagyobb „ráfordításra-befektetésre” van szükség az egyén részéről, mint ha ugyanazt a tudást irányított, szervezett keretek között kapná meg.</p>	<p>„Nem intézményi és szervezeti keretek között valósul meg, a szocializáció alapvető eszköze.</p> <p>Sok olyan speciális elemet tartalmaz, ami nem feltétlenül szükséges pl. a szélessávú Internet és mobil hálózatokhoz való hozzáférés bővülésével folyamatosan átalakul.</p> <p>A lényeg elveszik a körmondatokban.</p> <p>Inkább a „képzésfajták” leírását, taglalását tartalmazza.</p> <p>Egy definíció nem lehet féloldalas, ahol az ok és az okozat összekeveredik.</p> <p>Nem feltétlenül az informatikai térhódítással alakul, fejlődik az ismeret, inkább az egyén és környezete kapcsolatából.</p> <p>Hosszú és bonyolult megfogalmazásban nehéz a lényeg megtalálni.</p> <p>Túl specializált megfogalmazás.</p>
--------------------	--	--

<p>V. (Európai Bizottság Memorandum)</p>	<p>Az informális tanulás maga a tapasztalatszerzés. Az informális tanulás, mint a mindennapi élet természetes velejárója, releváns a munkavégzés során, mivel olyan kompetenciákat és tudást biztosít, amely az eredményes és hatékony munkavégzést segíti elő. Az informális tanulás során napjainkban egyre nagyobb szerepet kap az Internet, amelynek alkalmazása életkori határokon túl egyre szélesebb körben terjed el. Minden beletartozik, lehet tudatos és nem tudatos. A mindennapi élet része Érthető, tömör, lényegkiemelő Rövid, tömör, lényegre törő megfogalmazás Fontos, hogy az egyénhez kötődik, nem feltétlenül tudatos. A II. megfogalmazás sem rossz.</p>	<p>Nem tanulásra irányul! a tevékenység. A tanulás, az ismeretbővülés csupán melléktermék Nincs ellentétben a formális és nem formális tanulással, hanem azokat kiegészíti Túlságosan az egyénhez kötött.</p>
--	---	--

6. Az informális és non- formális képzés finanszírozásának lehetséges eszközei²

A szakirodalom 4 olyan speciális finanszírozási formát említ amelyek mindegyikének bevezetése és az NFT II. forrásaiból történő támogatása pozitív elmozdulást hozhat a felnőtt népesség képzési részvételének növekedésében.

Egyrészt a hazai képzési hajlandóság messze elmarad az EU átlagtól, másrészt azonban még ez a lemaradás is jelentős differenciáltságot mutat az iskolai végzettség függvényében.

A diplomások esetében átlagosan 3 évet vesznek részt az érintettek valamilyen képzésben, míg a 8 általános végzettséggel sem rendelkezők esetében ez az ismétlési ciklus 50 évre tehető.

Mindez azt is előre vetíti, hogy a hagyományos korosztály, és nemek szerinti vizsgálatok mellett tekintettel kell lenni az iskolai végzettségre, mint determináló tényezőre.

A hazai és nemzetközi szakirodalom egyaránt felveti a jövedelemszerző-képesség és a tanulási hajlandóság közötti kapcsolatot is.

Mindezek megítélése azért fontos, mert így határozhatók meg azok a célzott támogatási programok, amelyek a lehetséges megoldás közül a speciális célcsoportra vonatkoztatva a legjobb eredményt érhetik el.

A továbbiakban vizsgáljuk meg, hogy az egyes finanszírozási megoldásoknál melyek a javasolt támogatási konstrukciók.

1. Egyéni tanulói számla, melyre az egyén a saját oktatására szánt pénzt befizeti, vállalva, hogy ezt a pénzt meghatározott célra (ez esetben képzésre) fordítja. Ez a számla lehetőséget nyújt arra, hogy más érdekeltek is átutalhassanak bizonyos összegeket az egyén számlájára, erre az adott célra. A más érdekelt más magánszemélyektől a munkaadón keresztül az államig lényegében bárki lehet. Egy ilyen, az élethosszig tartó képzésbe bevonni kívánt emberek széles körét érintő számlarendszer létrehozása valamely állami vagy munkáltatói (vagy ezek közös) oktatáspolitikai policy-jéhez vagy projektjéhez kapcsolódik, amelynek keretében az egyéni befizetéseket az állam és/vagy a munkaadó egészíti ki.

² Polónyi István: A hazai oktatás finanszírozásának jellemzői, tanulmánya nyomán

Ezt a megoldást leginkább a 25-35 éves korosztály esetében főleg középiskolai végzettséggel rendelkezők számára lehet sikerrel bevezetni. Az eredményesség indokai között megállapíthatjuk:

- Erre már számos bevált terület van (pl az önkéntes egészségbiztosítás)

Tekintettel kell azonban lenni különösen a 35-50 éves korosztály esetében főleg középiskolai végzettségű népesség ellenérzésére, mely az alábbiakkal indokolható:

- Áttekinthetetlen a rendszer és a hozzá kapcsolódó kötelezettségek (pl. hogyan szelektál az állam, ki mennyi összeget kaphasson; az egyes magánszemélyeknek mi érdekük fűződik az utalásra, mit kell cserébe tennie a támogatottnak, ki felé tartozik elkötelezettséggel, ha több irányból érkezik a támogatás), mi történik a támogatási pénzekkel, ha nem sikerül teljesíteni a képzést. Aggályos, mert ha az egyén befizet x összeget, hogyan dől el, hogy a fennmaradó részt ki biztosítsa. Könnyű két szék közül a pad alá esni.
- Kidolgozatlanak tűnik, de ha körvonalazódik a támogatók köre, és világosan kommunikált a hozzájárulási szándékuk, akkor talán működhet.

2. Előtakarékossági betét, ami lehetővé teszi, hogy az egyén pénzt takarítson meg a később tervezett tanulmányokkal kapcsolatos költségek fedezésére. Az előtakarékoság kapcsolódhat hitelrendszerhez is, ami hosszabb távú hitelek felvételét teszi lehetővé tanulással vagy jól körülhatárolt karrierépítéssel összefüggő kiadások finanszírozására. Az előtakarékosághoz kapcsolódó hitelek is kedvezményezhetők.

Ezt a megoldást leginkább a 35-50 éves korosztály esetében főleg főiskolai végzettséggel rendelkezők számára lehet sikerrel bevezetni. Az eredményesség indokai között megállapíthatjuk:

- Hasznosnak tűnik, mivel lehet már a gyerekek számára is létrehozni ilyen betétet, és ha nem gyűlt össze elég pénz, még akkor is lehet a hitellel gazdálkodni.
- Ahogy a normál hitelre is szükség adódhat, ezt is sokan választanák véleményem szerint. A jövedelemszerző tevékenység számos esetben csak a képzés befejezését követi.

Tekintettel kell azonban lenni különösen a 50év feletti. korosztály középiskolai végzettségű népesség ellenérzésére, mely az alábbiakkal indokolható:

- A hitelektől való félelem. Kiszolgáltatott helyzet és kényszerű, szükségszerű kötelezettség.
3. A tanulási hitelrendszer, mely előtakarékoság nélkül ad fedezetet a tanulással kapcsolatos kiadásokra vagy azok egy jól körülhatárolt részére. A hitelek együtt meghatározó: a hitel forrásának biztosítása, a hitelgarancia s a visszafizetés időtávja. A hitel kibocsátója lényegében bárki lehet: az állam, a munkaadó, valamely alapítvány, egyesület vagy akár magánszemély is. A hitel feltételei és a kedvezmények a kibocsátótól függenek, s így az esetleges kedvezmények is. (Ugyanakkor az állam, ha nem ő a kibocsátó, támogathatja más kibocsátó által nyújtott hitel valamilyen kedvezményét.)

Ezt a megoldást leginkább a 25-35éves korosztály esetében főleg a főiskolától alacsonyabb végzettséggel rendelkezők számára lehet sikerrel bevezetni. Az eredményesség indokai között megállapíthatjuk:

- A hitelnyújtó kockázatát mérsékli az állami garancia, tehát olcsóbb lesz a hitel.
- Az egyén saját maga tudja tervezni és tartja kézben a tanulásra szánt keretet, ugyanakkor elkerüli az előtakarékoság csapdáit (kérdéses számomra, hogy az előtakarékosági pénzüsszeghez hozzáférhetne –e, amennyiben menet közben úgy dönt, hogy mégsem kívánja tanulmányokra fordítani, vagy megkezdett tanulmányait abba kívánja hagyni; sok esetben nem lehet előre tervezni az előtakarékoságot), és mindenki „tisztá lappal” indulhat, ugyanakkor lehetővé teszi az egyéni törlesztések közti differenciáltságot, az egyéni igényekhez és lehetőségekhez történő alkalmazkodást

Tekintettel kell azonban lenni különösen a 25-35éves korosztály főiskola vagy magasabb iskolai végzettségű népesség ellenérzésére, mely az alábbiakkal indokolható:

- Azért nem tetszik, mert nem lehet előtakarítani és nagyon korlátozottak a feltételek, milyen időtávban kell visszafizetni.
- Bizonytalan Mo-on a hitelekkel kapcsolatos álláspont, gyakori oktatáspolitikai váltások, kiszámíthatatlanság. Nem tartom megbízhatónak, illetve az egyéni előtakarékoság kiegészítője lehet.

- Nem hiszem, hogy hitelrendszer – akár a már létező diákhitel – praktikus megoldás lenne, mivel a mai piaci helyzetben egyáltalán nem biztos, hogy tudja törleszteni, másrészt nem biztos, hogy teljes mértékben arra használná fel - ahogy a diákhitelt sem arra használja mindenki, amire hivatalosan kapja.
4. Voucher rendszer, mint oktatástámogatási módszer, ahol az állam nem az oktatási intézményeket finanszírozza, hanem a tanulóknak voucher (oktatási utalvány) formájában nyújt csak az oktatás finanszírozására felhasználható támogatást. Az oktatási utalványt úgy definiálhatjuk, mint a tanuló vagy hallgató képzésének támogatására szánt állami támogatást megtestesítő pénzhelyettesítőt, amelyet a tanuló vagy hallgató saját tandíjának finanszírozására használhat fel, bármely tanintézményben vagy oktatási szolgáltatónál.

Ezt a megoldást leginkább a fiatalabb korosztály esetében főleg a egyetemi végzettséggel rendelkezők számára lehet sikerrel bevezetni. Az eredményesség indokai között megállapíthatjuk:

- Egyszerű rendszer, létező gyakorlat és a leírás szerint nincs időhöz kötve a felhasználása.
- Jó ötletnek tartom, mert így az életképes intézmények a nekik megillető támogatást kapnák.
- Függvénye, hogy mennyiben látható át az oktatási rendszer (lehetőségek, opciók stb.)
- Kérdés, hogy csak ez van, vagy ez egy kiegészítő finanszírozási lehetőség a meglévő rendszeren túl, ahol a tanfolyami képzések valósulnak meg, em pedig az alapidiploma megszerzése. Ha ilyen kiegészítő, vagy kötelező továbbképzésekre fordítható, amelyek finanszírozása ma bizonytalan (intézmény, vezető-függő), akkor támogatandó, mivel végre az egyén dönthetne a kötelező továbbképzéseiről.
- Azért tűnik a leghasznosabbnak, mert ezáltal nem a képző intézményt motiválnánk hallgatói létszám növelésére vagy fenntartására, hanem magát a tanulót, aki gondolom, hogy sikertelen teljesítés következtében elvesztené az utalványt. Másrészt, ha nem ilyen képzési rendszerben gondolkodom, akkor a hallgató határozhatja meg, hogy az utalványt milyen képzésre fordítja, és ez esetleg lehet államilag nem támogatott képzési forma is. Arról nem szól a leírás, hogy az így kapott támogatást a tanulónak rendeznie kell-e és hogyan.

7. Nemzetközi példák az egyéni tanulás támogatására

Egyéni tanulási számla

A Nemzetközi szakirodalom, leginkább két megoldást taglal, s mutat be. Egyrészt a képzési számlát vezeti be amely olyan társadalmi gazdasági környezetben alkalmazható eredménnyel ahol az egyének donációjának kialakult kultúrája van.

Ezt a megoldást akkor célszerű alkalmazni, ha a munkaadókon és az államon kívül más donorok is fellelhetők a társadalomban akik a szolidaritás szándékukat nem általános anyagi hozzájárulással, hanem egy-egy személynek juttatott meghatározott célú támogatással kívánják leróni.

Legjellemzőbb persze a családi, rokoni köteléken belüli támogatási forma, de lehetséges non profit szervezet, különösen alapítvány vagy egyház ilyen típusú segítségnyújtása.

A nemzetközi gyakorlatban több példa van az egyéni tanulási számlára.

Az **Egyesült Királyságban** az egyéni felnőtt-tanulói bankszámla esetében az egyéni 25 fontos alaphoz az állam 150 fontot tesz hozzá.

Svédországban a Nemzeti Tanulói Bankszámla Alap esetében a munkavállalók és munkaadók évi 2000 euróig fizethetnek be az alapba, amelyből azután adómentesen lehet fizetni a képzések közvetlen költségeit. A svéd Skandia cég „kompetenciabiztosítási” projektje keretében a munkavállalók fizetésük 20%-áig hozzájárulhatnak a cég képzési alapjához. A vállalat a befizetett összeggel azonos nagyságú összeget tesz ehhez hozzá. (A hátrányos helyzetű munkavállalók esetében háromszoros a vállalati hozzájárulás.) Az alap a munkavállalók közvetlen képzési költségeit és a képzés alatt kieső keresetet fedezi.

A **holland** kormány által 2001-ben indított projekt keretében a munkavállalók, a munkaadók és az állam egyénenként összeadnak 730 euró/év összeget, amit az egyének tanulási célra használhatnak fel.

Kanadában „egyéni fejlesztési számlát” hoztak létre, amelybe befizetett egyéni megtakarítások 1:3 arányban kerülnek kiegészítésre az állam által, (maximum 1500 kanadai dollár összegig évente). Az összeg szabadon használható megfelelő, akkreditált képzési

programokra (általános felnőttképzésre is és az egész család számára) és tőkésíthető a saját kisvállalkozásban is, meghatározott feltételek szerint.

Képzési utalvány

Az oktatás kvázi piaci módon történő állami finanszírozásnak egyik, a közgazdasági irodalomban viszonylag alaposan tárgyalt, de eddig a formális iskolarendszerű képzési gyakorlatban alig alkalmazott módja a képzési utalvány rendszer. Ez egy olyan oktatástámogatási módszer, ahol az állam nem az oktatási intézményeket finanszírozza, hanem a tanulóknak képzési utalvány formájában nyújt csak az oktatás finanszírozására felhasználható támogatást. A képzési utalványt úgy definiálhatjuk, mint a tanuló vagy hallgató képzésének támogatására szánt állami támogatást megtestesítő pénzhelyettesítőt, amelyet a tanuló vagy hallgató saját tandíjának finanszírozására használhat fel, bármely tanintézményben vagy oktatási szolgáltatónál.

Belgiumban a képzési utalványt alkalmazzák a felnőttképzés területén. A képzési utalvány kibocsátója – azaz a képzési utalvány által biztosított támogatás nyújtója – lehet az állam, de lehet a munkaadó és az állam együttesen. Az képzési utalvány alkalmas arra, hogy kibocsátója oktatáspolitikai célkitűzéseket érvényesítsen: például csak meghatározott oktatási szolgáltatók (minősített, akkreditált szolgáltatók, meghatározott végzettséget biztosító szolgáltatók stb.) esetében váltja vissza az utalványt.

1. sz. függelék

A nem-formális és informális tanulás definíciójának meghatározásához.

A következő kérdésben azt kértük a válaszadóktól, hogy jelöljék meg, hogy a **nem-formális** tanulásra adott alábbi 4 definíció közül melyikkel ért leginkább egyet illetve melyikkel ért legkevésbé egyet.

definíció	legjobb	legkevésbé jó
I. A nem-formális oktatás olyan szervezett oktatási tevékenység, amely a formális képzési rendszeren kívül történik, és célja, hogy meghatározott tanulócsoport igényeire építve sajátos képzési célokat szolgáljon (Coombs meghatározása)	5,9%	19,6%
II. A nem-formális tanulás körébe sorolhatók azok a foglalkozásszerűen képzést folytatók által irányított, az iskolarendszerű képzésen kívül szervezett különféle tanfolyamok, szemináriumok, vagy hasonló keretek között szerveződő tevékenységek, amelyeknek célja ismeretek átadása, a képességek ill. a személyiség fejlesztése. A formális- és nem-formális - képzésekre egyaránt jellemző a szervezettség és irányítottság. (Tóth Éva meghatározása)	5,9%	11,8%

<p>III. A nem-formális tanulás az államilag vagy szektorálisan elismert képesítés, bizonyítvány megszerzését célzó képzésektől függetlenül történik. Jellemzője a szervezettség, és a képzési tartalom iránt a résztvevők magas motiváltsága. A nem-formális tanulás, tehát valamilyen képzési gyakorlattal rendelkező szervezet (pl.: oktatási intézmény, képzési vállalkozás, civil szervezet, társadalmi és párt szervezetek, kamarák, szektorális szövetségek, vállalati humánrészlegek) igényorientált képzési formája, melyet bevétel szerzés, tájékoztatás, ismeretbővítés, karrier és pályatanácsadás, gyors munkaerő-piaci hasznosítás, további tanulmányok megalapozása céljából szerveznek. (Köpeczi-Bócz meghatározása)</p>	15,6%	7,8%
<p>IV. A nem formális tanulás (non-formal learning) az oktatási rendszer fő áramán kívül történik, és nem mindig jellemző rá a részvétel végbizonyítvánnyal történő elismerése. Ide tartoznak a munkaerő-piaci tréningek, szakmai továbbképzések, civil szervezetek, pártok, művészeti és sportegyesületek szervezésében történő képzések, tanfolyamok. (Komenczi Bertalan meghatározása)</p>	23,6%	9,8%

A válaszadók 23.6 %-a a IV. definíciót (Komenczi Bertalan) tartotta a legjobbnak, azaz „a nem formális tanulás (non-formal learning) az oktatási rendszer fő áramán kívül történik, és nem mindig jellemző rá a részvétel végbizonyítvánnyal történő elismerése. Ide tartoznak a munkaerő-piaci tréningek, szakmai továbbképzések, civil szervezetek, pártok, művészeti és sportegyesületek szervezésében történő képzések, tanfolyamok.”

Legkevésbé igaznak 19,6% a I. definíciót (Coombs) tartották: „A nem-formális oktatás olyan szervezett oktatási tevékenység, amely a formális képzési rendszeren kívül történik, és célja, hogy meghatározott tanulócsoport igényeire építve sajátos képzési célokat szolgáljon”

AZ indoklások és példák között az alábbi válaszokat találjuk:

- Mert ezt tartom a legbővebb a meghatározásnak
- Formális rendszer mellett működő, foglalkozásszerűen képzést folytatók által irányított tevékenység. Amire jellemző a szervezettség és irányítottság.
- Hiányolom a részvétel végbizonyítvánnyal történő elismerését a definícióból.
- A formális rendszeren kívül a résztvevőknek mindenek előtt belső készletésre, indítékra van szüksége. A kitűzött cél elérése, az ismeretek bővítése, ismeretek megszerzése nagyfokú motiváltsággal érhető el.
- Igényorientáltság és a motiváció a kulcsszó számomra. Fontos a hasznosság és a munkaerő-piaci igény.
- A formális oktatási rendszer mellett egyre nagyobb szerepe van az egyéni és intézményi szintű nem formális oktatásnak, amelyek a szakmai készségek fejlesztése mellett más kompetenciák kialakulását és fejlődését segítik (rendszerszemlélet, együttműködés, kooperativitás...)
- Már megszerzett alapképzettség mellett, a formális rendszeren kívül nyújt további ismereteket a képzési gyakorlattal rendelkező szervezetek által.
- Iskolán belül irányítható folyamat, szervezhető. Jó, hogy független a tanrendtől
- Rövid tömör, lényegretörő, magában foglalja a legfontosabb jellemzőket
- Társadalmi és munkaerő-piaci igényekre épülő tanulás, melyet képzési gyakorlattal rendelkező szervezet végez, de nem a képzésben részesülőt terhelik a költségek, hanem egy-egy képzés szervezőt pl. intézmény ahol dolgozik, vagy dolgozni fog az egyén. E forma motiválja őt a tanulásra, hiszen az előfeltétele pl. az alkalmazásának, vagy saját munkája minőségi fejlesztésének.
- A formális rendszer mellett is működhet. A hátránnyal élők segítségét is magában foglaló.
- Mindezen elvárásoknak eleget téve, a baktakéki iskola gyakorlatában/innovációs sikereiben több olyan téma van, mely iránt az ország iskolái részéről van érdeklődés. Mint az iskola volt igazgatójának (közoktatási szakértőnek), 50db. olyan kidolgozott

témám van, mely ezen tanulási/oktatási lehetőségben nyújt segítséget az ország bármely területén dolgozó pedagógusoknak.

- Azért tartom ezt a legjobbnak, mert a nem formális tanulás alapja a motiváltság az igényorientáltság
- A nem formális oktatás mindenféle szervezetségen kívüli („ad hoc” is akár, kapott – szerzett ismeret.)
- Mert képzési gyakorlattal rendelkező szervezet indítja és a továbbhaladáshoz a motiváltság elengedhetetlenül szükséges.
- Az előző definíciók mindegyikében szűkítés vagy hiányosság van véleményünk szerint. I-ben nem tetszik: nem feltétlenül kell a formális rendszeren kívül lennie, II-ben nem tetszik: „foglalkozásszerűen képzést folytatók által irányított” III. –nál : nem kell teljesen függetlennek lennie a bizonyítvány megszerzését célzó képzésektől. Az utolsó azért tetszik, mert kellően általános, megengedő szemléletű.
- Nem ad bizonyítványt, civil szervezés.
- A non-formális tudás megszerzésére vonatkozó elemeket részletesen ismerteti
- Mert kötetlen, motivációra épül.
- Véleményem szerint a nem-formális tanulás – elsősorban a témakörtől függően – lehet a formális oktatás része, kiegészítője, ugyanakkor más területen lehet a formális oktatási rendszertől teljesen független, akár végbizonyítványt is adó oktatási forma.

A legkevésbé jó definíciókhoz fűzött megjegyzések:

- A nem formális tudás megszerzése is olyan képességek meglétét feltételezi, amelyekhez formális csatornán juthatunk hozzá.
- Nem biztos a résztvevők magas motiváltsága
- A célból kimaradt a bizonyítványszerzés lehetősége
- A nem formális képzések nem csak egy szűk tanulócsoport igényeire korlátozódnak
- Nem feltétlenül az oktatási rendszeren kívül történik
- A meghatározást tartalmi tekintetben szűknek minősítem, amely bár formális rendszeren kívülinek határozza meg a fogalmat, de hasonló tartalommal bír.
- Túl egyszerű és hiányzik belőle mit és hogyan és mikor történik a képzés.
- Nem biztos, hogy a képzést szervező ezt foglalkozásszerűen végzi,
- Túlzottan egyoldalú megfogalmazás
- Éppen az iskolarendszeren kívüli jelleget kellene megváltoztatni

- Nem jellemző oktatási intézményre.
- Túlkomplikált, túl specifikált megfogalmazás
- Legáltalánosabb meghatározás.
- A számos pozitívum mellett, melyek szinte garantálják a minőségi oktatást, az egyénre hárítja a képzés költségeit, pszichésen is erősíti a képzés iránti motiváltságát. Ezzel kizárja a szociális vagy más hátránnyal élőket, nem csak a képzésből, hanem a munkaerő - piacról is. Szelektáló hatású, nem hat a társadalmi integráció irányába.
- A nem formális oktatás a formális rendszeren (oktatási rendszeren) kívül szerzett ismeret. Ami szintén fontos lehet.
- Ritkán a személyiségfejlesztés a cél.
- Szervezettsége sem garantált.

Az informális tanulásra vonatkozó definíciók megítéléséről a következőket mondhatjuk:

Meghatározás	Legkevésbé	
	legjobb	jó
I. Az informális tanulásra az jellemző, hogy nem rendszerszerű, strukturálatlan, az egyének kulturális szolgáltatások igénybevétele, társadalmi intézményekben való tevékenység, politikai aktivitás illetve a média hatásai következtében jutnak új ismeretekhez, illetve sajátítanak el új, a munkavégzés szempontjából is releváns viselkedési elemeket - sokszor nem is tudatosítva e tanulási folyamat eredményeit. (Tóth Éva meghatározása)	0%	14,9%
II. Az egyén életének valamennyi színterén zajlik, így a formális és a nem-formális tanulás során is"... Nem szándékos (tevékenység), az elsajátított tudás gyakran nem elismert tevékenységek melléktermékeként (byproduct) alakul ki. Aki ilyen módon tanul, gyakran észre sem veszi, hogy tanul, hogy megszerzett valamilyen tudást vagy kompetenciát (Komenczi Bertalan meghatározása)	16,7%	5,5%

<p>III. A tudatos emberi gondolkodást befolyásoló ismeretszerzés, melynek beépülése az egyén tudatába kialakíthat ismereteket, készségeket, rutinokat, kompetenciákat. A tanulás ilyen formája leggyakrabban valamilyen ismeretszerzési folyamathoz kapcsolódik, amit az egyén közösségben, vagy egyedül, a legszélesebb körű eszközök használatával végez. Mivel az egyén szempontjából sem tudatos tanulási formáról van szó, maga az informális tanulás, mint esemény nem mérhető, de az egyén új tudásán, kompetenciáján keresztül detektálható. Az informális tanulás az egyénhez és nem a képzőhöz kötődik, de a képzők jelentős informális tanulási szolgáltatást nyújthatnak (Köpeczi-Bócz meghatározása)</p>	11,1%	5,5%
<p>IV. Tanulásra, tudásra ismeretek szerzésére és alkalmazására irányuló, nem intézményi, szervezeti keretekben megvalósuló tevékenység. A családban és kortárs csoportokban, valamint infokommunikációs eszközök segítségével egyéni módon is megvalósuló informális tanulás a képességek alakításának, a személyiségfejlődésnek (szocializáció) alapvető feltétele, eszköze. Az informális tanulás nem azonos az objektív tartalmak rendszerének, logikai struktúrájának merev követésével, hanem jellegéből adódóan rugalmasságot feltételez. Jellemzője a tanulásban résztvevők életkori sajátosságainak, egyéni különbségeinek differenciáltsága, a különböző információs források igénybevétele, az élet különböző szinterein szerzett tapasztalatok felhasználása. A résztvevők életkorát tekintve az informális tanulás egyre fiatalabb korban kezdődik és egyre idősebb korig tart. Az informális tanulás technikai feltételrendszere az informatika térhódításával, a szélessávú Internet és mobil hálózatokhoz való hozzáférés bővülésével folyamatosan átalakul. A számítógép segítségével megvalósuló egyéni tanulás mellett egyre nagyobb szerepet kap a mobil telekommunikációs eszközökkel, s a vizualitás új technológiáival (vizualitás az oktatásban) történő kognitív megismerés. (Benedek András meghatározása)</p>	9,2%	14,9%
<p>V. A mindennapi élet természetes velejárója. A formális és nem formális tanulási formákkal ellentétben, az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulás, és lehet, hogy maguk az egyének sem ismerik fel tudásuk és készségeik bővülését (Európai Bizottság Memoranduma)</p>	13%	9,2%

A válaszadók 16,7%-a a II. meghatározást(Komenczi Bertalan) tartotta a legjobbnak: „Az egyén életének valamennyi színterén zajlik, így a formális és a nem-formális tanulás során is”... Nem szándékos (tevékenység), az elsajátított tudás gyakran nem elismert tevékenységek melléktermékeként (byproduct) alakul ki. Aki ilyen módon tanul, gyakran észre sem veszi, hogy tanul, hogy megszerzett valamilyen tudást vagy kompetenciát.”

Míg a legkevésbé jónak a válaszadók, 14,9%-a a IV. definíciót (Benedek András) tartotta: „Tanulásra, tudásra ismeretek szerzésére és alkalmazására irányuló, nem intézményi, szervezeti keretekben megvalósuló tevékenység. A családban és kortárscsoportokban, valamint infokommunikációs eszközök segítségével egyéni módon is megvalósuló informális tanulás a képességek alakításának, a személyiségfejlődésnek (szocializáció) alapvető feltétele, eszköze. Az informális tanulás nem azonos az objektív tartalmak rendszerének, logikai struktúrájának merev követésével, hanem jellegéből adódóan rugalmasságot feltételez. Jellemzője a tanulásban résztvevők életkori sajátosságainak, egyéni különbségeinek differenciáltsága, a különböző információs források igénybevétele, az élet különböző szinterein szerzett tapasztalatok felhasználása. A résztvevők életkorát tekintve az informális tanulás egyre fiatalabb korban kezdődik és egyre idősebb korig tart. Az informális tanulás technikai feltételrendszere az informatika térhódításával, a szélessávú Internet és mobil hálózatokhoz való hozzáférés bővülésével folyamatosan átalakul. A számítógép segítségével megvalósuló egyéni tanulás mellett egyre nagyobb szerepet kap a mobil telekommunikációs eszközökkel, s a vizualitás új technológiáival (vizualitás az oktatásban) történő kognitív megismerés.”

A leginkább jó definícióhoz fűzött megjegyzéseket az alábbiakban olvashatják:

- Az informális tanulás maga a tapasztalatszerzés.
- Legáltalánosabb, legbővebb meghatározás
- Kiemeli a legfontosabbat miszerint, az élet velejárója valamennyi szintéren zajlik, nem szándékos, gyakran melléktermék a tudás bővülése.
- Egyetértek a rövid, tömör megfogalmazással.
- Az informális tanulás, mint a mindennapi élet természetes velejárója, releváns a munkavégzés során, mivel olyan kompetenciákat és tudást biztosít, amely az eredményes és hatékony munkavégzést segíti elő.

- Az informális tanulás során napjainkban egyre nagyobb szerepet kap az Internet, amelynek alkalmazása életkori határokon túl egyre szélesebb körben terjed el.
- Minden beletartozik, lehet tudatos és nem tudatos. A mindennapi élet része.
- Az informális tanulás az egyénhez kötődik, mindennapi életének kísérőjeként alakulnak ki az egyénben melléktermékként más kompetenciák, készségek
- Jól érthetően körülírja a fogalmat. Megfogalmazza hogy. egyén tudatába kialakíthat ismereteket, készségeket, rutinokat, kompetenciákat, mint esemény nem mérhető, informális tanulás az egyénhez és nem a képzőhöz kötődik
- Lehetőséget ad az egyéni képességek kibontakoztatására anélkül, hogy azt az érintett tudatosítaná. Nagyon szemléletes, amely lehetőséget ad az érdeklődés felkeltésére.
- A struktúra nem merev. Logikai készségeket és kompetenciákat fejleszt.
- Gazdagon körülírt, pontosan megnevezi lehetőség-forrásait, köztük a jelen kor infokommunikációs lehetőségeit, rugalmasságát. A nem feltétlenül tudatos tanulás az egyénben felszínre segíthet a munkavégzés szempontjából is releváns elemeket.
- Mivel az informális tanulás nem azonos az objektív tartalmak rendszerével, az egyén tudatában kialakíthat ismereteket, készségeket, rutinokat, kompetenciákat, logikai struktúrák merev követésével. Mindezt világosan írja le a meghatározás.
- A meghatározás megfelelően jelzi, hogy az egyénhez kötődő tanulásnál az egyénnek a körülmények, eszközök megtalálásában felelőssége és számtalan lehetősége van.
- A meghatározás EU-s szemléletet tükröz.
- A baktakéki iskola működési rendszere több lehetőséget tud kínálni – a fentieknek eleget téve-, mint integrációs bázis intézmény, mint a hátrányos helyzetű tanulókért megvalósított komplex nevelési és oktatási forma, magában foglalva a kirekesztődés leküzdésének, a digitális kultúra közvetítésének széles skáláját, az egész életen át tanulásra motiválás közvetítését.
- A tudatos emberi gondolkodást befolyásoló ismeretszerzés, melynek beépülése az egyén tudatába kialakíthat ismereteket, készségeket, rutinokat, kompetenciákat. Az informális tanulás az egyénhez és nem a képzőhöz kötődik, de a képzők jelentős informális tanulási szolgáltatást nyújthatnak
- Az egyén életének valamennyi színterén zajlik. Fontos, hogy rájövjünk arra, hogy nem csak iskolákban lehet ismeretekhez jutni, hanem bármilyen helyzetben
- Egyénhez és nem a képzőkön kötődik, egyéni tudatában alakíthat ki ismereteket a közösség befolyásoló szerepével.

A legkevésbé jónak ítélt definíciókhoz tartozó megjegyzések itt olvashatók:

- A tanulás, az ismeretbővülés csupán melléktermék
- Sok olyan speciális elemet tartalmaz, ami nem feltétlenül szükséges pl. a szélessávú Internet és mobil hálózatokhoz való hozzáférés bővülésével folyamatosan átalakul.
- Az informális tanulás nem csak az egyénhez és nem a képzőhöz kötődik.
- Szerintem ez többnyire szándékos tevékenység, fontos tényező a motiváltság az ismeretszerzésre.
- Az informális tanulás elsősorban az egyénhez köthető, és nem a képzőkhöz.
- A megfogalmazás túl általános, nem fedti le egészen a informális tanulás lényegét.
- Túl sok idegen kifejezést tartalmaz, mely bonyolultabbá teszi a definíciót (releváns, struktúra..), nem biztos hogy az informális tanulás strukturálatlan.
- Nincs ellentétben a formális és nem formális tanulással, hanem azokat kiegészíti
- Nagyon sok veszélyforrást tartalmaz, főleg a média negatív hatásait tekintve, melyek sokszor beépülnek a viselkedési és magatartási formákba.
- Túlságosan az egyénhez kötött
- Inkább a „képzésfajták” leírását, taglalását tartalmazza.
- A meghatározás szűk, nem jelzi a lehetőségeket, szinte csak a létfenntartással kapcsolatos tanulást, kompetenciát sugall. A tudás melléktermékként való kezelése nem elfogadható számomra.
- Szolgáltatás kiajánlásaként, nem motiválná az esetleges érdeklődőket. E meghatározásba csak az tudna tartalmat önteni, aki részletesebb ismerettel rendelkezik az informális tanulást illetően.
- Nem rendszerszerű, strukturálatlan, az egyének kulturális szolgáltatások igénybevétele, társadalmi intézményekben való tevékenység, politikai aktivitás illetve a média hatásai következtében jutnak új ismeretekhez, illetve sajátítanak el új, a munkavégzés szempontjából is releváns viselkedési elemeket
- Egy definíció nem lehet féloldalas, ahol az ok és az okozat összekeveredik.
- Nem feltétlenül az informatikai térhódítással alakul, fejlődik az ismeret, inkább az egyén és környezete kapcsolatából.
- A média által szerzett ismeretek. Sokszor toleráns viselkedési formát mutat.

- az informális tanulásnak nem sajátja az, hogy a munkavégzés szempontjából releváns-e, az informális csatornák megnevezése –felsorolásszerűen- szűkíti a definíciót.
- Mérhető lehet