

# INFORMÁLIS TANULÁS

---

## TANULÁSI KÖRNYEZETEK

**A**KÁR KORSZAKVÁLTÁST HIRDETŐ HANGZATOS kifejezésekkel, akár a hétköznapi tapasztalatok alapján fogalmazódik meg, egybehangzóak az állítások azt illetően, hogy a tanulás jelentős átalakuláson megy át, és ezeknek a változásoknak a megértéséhez az iskola falain túlra kell kitekinteni. A képzéssel és tanulással foglalkozó hazai szakirodalomban az utóbbi néhány évben új kifejezések bukkantak fel. Egyre többen és többször, sokféle kontextusban használják a formális, nem-formális és informális jelzőket a tanulási környezetre vonatkozóan. Az alábbi írás arra is választ keres, hogy e fogalmak használata mennyiben szolgálja a tanulással kapcsolatos szemlélet átalakulásának megértését.

### Ki miről beszél

Nyelvileg is pontosságra törekedve a formális, nem-formális és informális keretek között folyó tanulásról van szó.

A témával foglalkozó viták középpontjában a különféle tanulási környezetek típusokba sorolása, a fogalmak tartalmának azonosítása áll. Lassan áttekinthetetlen méretűvé növekszik azoknak az írásoknak a halmaza, amelyek a formális, nem-formális, informális jellemzők mibenlétének meghatározására és e kategóriák egymástól való szétválasztására tesznek kísérletet. Éppen ezért talán nem felesleges kitérni arra is, mi a funkciója e kategóriák használatának? Hiszen a tanulást érintően valószínűleg nem csak új jelenségekről van szó, sokkal inkább a tanulás világának a korábbiaktól eltérő megközelítéséről.

Unalomig ismételt közhely, hogy az iskolázás társadalmi kiterjesztése és jelentősen hosszabbá válása nem vezetett az ún. fejlett világ egymással is versengő társadalmaiban a releváns tudások megfelelő társadalmi elosztásához. A megoldások keresése sokirányú. Az egyik paradigma értékű megközelítés az ellátási rendszerek felől történő, sokáig domináns megközelítés helyett az egyént helyezi a középpontba. A tanulási életpálya szemléletű megközelítés lehetőséget ad arra, hogy az iskolázáshoz hozzákapcsolható legyen két olyan nagy tanulási szektor, amelyek sokáig az oktatáspolitikai látókörön kívül rekedtek. Ezek közül az egyik az iskoláskor utáni tanulás, részben a különféle státusú képzés-szolgáltatók, illetve a munkavégzéshez



kapcsolódó tudásgyarapítás révén. A másik nagy szegmens a nem intézményesült tanulás korábban sokáig negligált, és mindmáig a legkevésbé feltárt, sokszínű világa. A formális, nem-formális kategóriák használatának funkciója alapvetően az, hogy semleges dimenzióba helyezi, illetve közös nevezőre kívánja hozni ezeket az egymástól alapvetően eltérő viszonyok között működő tanulási környezeteket.

A cél a különféle tanulási helyzetekben folyó tanulás ösztönzése, támogatása. A tanulási helyzetek átfogó, az egyes szegmenseket integráló megközelítése azonban nem tud kapcsolódni a tanulás ösztönzésében cselekvésre képes aktorok intézményesültségének módjához. Legalábbis a szervezett képzést érintő közpolitika tárcákhoz kapcsolódó illetékességi körei ezzel semmiféleképpen nincsenek összhangban. A nem szervezett keretek között folyó tanulás ösztönzése pedig – bár sokféle módon lehetne – jelenleg nem tárgya a közpolitikának.

Az egyéni tanulási folyamat fókuszpontba helyezése teszi lehetővé tehát e három nagy szegmens – az államilag fenntartott köz- és felsőoktatás, a képzési piac, illetve a többnyire a „privát” világhoz kötődő önálló (egyéni vagy társas) tanulás – összekapcsolását. Az egyén nézőpontjából – a tanulási formák szétválasztása helyett – egyetlen egységes tanulási folyamatról beszélhetünk, még ha annak belső szerkezete, szereplői, helyszíne változó is. A hagyományos oktatási és képzési megközelítéstől eltávolodva akár úgy is fogalmazunk, hogy az egyén nézőpontjából csak tanulás létezik, amelyet a korai életkorban a család határoz meg, majd az életkortól és élethelyzettől függően az iskola szervez és támogat, vagy más képzés-szolgáltatók vezérlik és segítik a tanuló egyént, aki számos más, a környezetében élő személytől kap motivációt, ismereteket és segítséget a tanuláshoz, illetve maga is képessé válik arra, hogy önállóan szerezzé meg a számára szükséges tudásokat (megkeresve hozzá a legmegfelelőbb forrást és eszközöket).

Az egyéni tanulást meghatározó tanulási környezetek jellemzése és integrált megközelítése céljára egyértelműen alkalmas a formális, nem-formális, és informális tagolás. Ez azonban nem helyettesítheti, nem váltja ki a sokféle tanulásmód rendszerezését, típusokba sorolását. E két funkció egybemosódása ugyanis mindig vitatható megoldásokat eredményez.

Ha a tényleges tanulásmódok típusokba sorolásáról lenne szó, a fenti hármas tagolás<sup>1</sup> nyilvánvalóan elégtelen, mivel túlságosan kevés „dobozba” akarják begyömöszölni a tanulás sokféle módját, így valahol mindig kitüremkedik a tényleges formák sokfélesége és a megalkotott konstrukció nem koherens, túlságosan sokféle szempont keveredik benne (a tanulási folyamat szerveztségének foka, célja, az ismeretek tanúsításának megléte vagy hiánya, sőt olykor a tevékenység rendszeresége vagy rendszertelen módja, időbeli hossza is a definíció részévé válik).

Ha a tanulási módok közötti különbségek érzékelhetővé tétele a cél – és ennek a „tanulástámogatási politika” szempontjából jelentős funkciója van – megítélésem

<sup>1</sup> A hármas (formális, nem-formális és informális) mellett kétpólusú felosztás is ismert – a formális képzés és minden ami azon kívül esik, azaz nem formális (így ez utóbbinak csak „alfaja” lesz az informális tanulás).

szerint a formális, nem-formális és informális tanulási környezet szentháromsága helyett több kategóriára lenne szükség, illetve a meglévő kategóriák gyűjtőfogalomként történő kezelése lenne célszerű.<sup>2</sup>

A tanulási környezetek például a szervezethez szemponjtól rendezhetők sorba. Ezen a képzeletbeli „skálán” legalább két választóvonal (töréspont) jól azonosítható.<sup>3</sup> Az egyik ilyen biztos kézzel kijelölhető választóvonal az iskolai keretek között szerveződő, curriculum-ra, nemzeti sztemderdekre épülő oktatás és képzés és minden más tanulási forma között húzódik. A másik választóvonal ott jelölhető ki, ahol a szervezett keretek között folyó tanulás határa van. (A nem-formális keretek között történő tanulás tehát korántsem azt jelenti, hogy a tevékenység nem szervezett. Akkor sem, hogy ha a nyelvi kifejezés direkt értelmezése ezt sugallja. Kevésbé meggyőzőnek és funkciótlannak tűnik ugyanis az iskolai képzést és a munkahelyi képzést egy kategóriába sorolni.) A nem szervezett, azaz informális keretek között zajló tanulás kategóriáját mindenképpen szükséges tovább tagolni.<sup>4</sup>

## Informalitás és tanulás

A tanulásnak és az azt meghatározó környezetnek – legalábbis a magyar szakirodalomban – viszonylag kevésbé feltárt területe az informális tanulás. Ez a fogalom igen sokszínű tevékenységre utal. Persze más címszavak alatt, de fontos kutatási előzmények is idézhetők magyar nyelven. A nyolcvanas években a rejtett tanterv vagy a szocializáció kutatása azt is feltárta és bemutatta, hogy az informális tanulás rejtőzködő, kevésbé explicit formái milyen meghatározó jelentőséggel bírnak, és milyen szorosban beágyazódnak a formális képzés világába. A néprajzi és az antropológiai szakirodalom is számos elemét feltárta a tanulás hagyományos, „ősi”, azaz eredeti formájának.

A konkrét tanulásmódok ismeretében elfogadhatatlannak tűnik az informális tanulás egészét nem szándékos, nem tudatos tevékenységként jellemezni (ahogyan azt sok szerző teszi). Hogy csak két példára utaljunk, az egyik az önképzés, a másik a munkavégzéshez kapcsolódó tradicionális tudásátadás, illetve tapasztalati tanulás.

Ide soroljuk az önképzést, vagy erősen régimódi fogalommal a tanulás autodidakta módját (amely önirányított tanulás néven, nagyrészt a kanadai, amerikai szakirodalom adaptálásaként a hazai andragógiai irodalom egyik állandó témájává vált).

2 Ezzel elkerülhető lenne az a fajta fogalmazás, amely az Európai Bizottság sokszor hivatkozott meghatározásában úgy szól, hogy a nem-formális képzés meghatározó jellemzője, hogy „többnyire” nem vezet végzettséghez.

3 A fogalmi vitákban a konszenzus hiánya alapvetően abból adódik, hogy ezeket a határoló vonalakat a szerzők máshol helyezik el. Mindaddig azonban, amíg három homogén kategória megalkotása a cél, bárhová kerülnek is ezek a választóvonalak, a kategóriák meghatározása nem lehet mentes a belső ellentmondásoktól.

4 Bár nyelvi szinten az „informális oktatás” önellentmondásnak tűnik, egy speciális tevékenységi területet (az iskolából kimaradó fiatalok képzésének sajátos módját) mégis így, angolul informal education-nek nevezik a szakirodalomban. Lásd részletesebben: <http://www.infed.org>



A felnőttképzési szakirodalomból ismert megközelítés valójában az önálló tanulásnak az iskolázott népességre jellemző mintáját írta le, sokszor túláltalánosítva, mint „a” felnőttekre jellemző mintát. Megítélésem szerint a felnőttek tanulási aktivitását vizsgáló statisztikai felmérések is hasonló úton járnak, amikor a lehetséges tanulásmódok közül csak a „középosztályi” tanulási mintázat tükrében méri a lakosság egészének jellemzőit (KSH 2004).

A különféle tanulási módok általában nehezen szétválaszthatók egymástól. A szétválaszthatóság nehézsége magában a tevékenység természetében rejlik. Nehéz egymástól jól elhatárolt „halmazokra” bontani egy olyan összetett jelenséget, mint az emberi tanulás, ahol az eltérő szervezettségű elemek a tanulási tevékenységek elemzésekor sokszor jól látható módon összekapcsolódnak, olykor elválaszthatatlanul egybefonódnak.

Abból a feltételezésből kiindulva, hogy az informális tanulás egyfelől a leginkább „egyetemes” módja a tanulásnak, ugyanakkor a formális képzéshez hasonlóan mégis sajátos regionális, kulturális és szubkulturális szinten is megragadható jellemzőkkel rendelkezik, 2005-ben egy kis léptékű terepkutatás keretében<sup>5</sup> kíséreltünk meg sajátos informális tanulási mintázatokat azonosítani (ahogy a népdal és népmese gyűjtők a zenei motívumokat). Az elkészült félszáz életút-interjúból is kitapinthatóak voltak a „kékgyalléros” és a „fehérgalléros” tanulásmód közötti különbségek, a falusi és a városi életmód feltételei között elérhető, egymásba ágyazott élet- és tanulási stratégiák, a férfiak és nők tudáskészletének sajátosságai, vagy a második gazdaságnak a még korábbi gazdálkodói hagyományra épülése, és a hozzá tartozó, családon belüli tudásátadási mechanizmusok éppen úgy, mint azok bomlási tünetei (Tót 2006a).

A különféle tanulási formák egymásba ágyazódásának történeti és a tevékenység természetéből adódó okai is vannak. A „fejletlen” világban a kézműves mesterségek családi keretek között történő átadása és a megállapodáson alapuló tanonc rendszer (a szakmai képzésnek az iskolai szakoktatást jóval megelőző formája) ma is meghatározó. Ugyanakkor jelentős a száma azoknak a modern szakmáknak – amelyek esetében elképzelhetetlen a specializáción alapuló strukturált ismeretátadás kiiktatása – a gyakorlati tudás megszerzése azonban az (irányított) tapasztalati tanulásnak a szervezett képzésbe integrált keretei között zajlik.

Az emberi történelem során a tapasztalatok átadása, az életszabályok közvetítése fokról fokra vált szervezettebbé, amíg kiforrálódott a mai iskola történeti előde (Pukánszky & Németh 1996). A formális oktatás világa levált és „elszakadt” ettől az ősi tudásközvetítési folyamattól. Ez nem egyszer elhomályosítja azt a tényt, hogy az iskola és a pedagógia csupán egy sajátos alelete mind az általában vett társas tanulásnak, mind az általában vett kommunikációnak (Csibra & Gergely 2007). A

<sup>5</sup> Az OFA által támogatott, „A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás jellemzői, az így szerzett tudás feltárásának és hasznosításának lehetőségei” c. kutatás, amelynek zárótanulmánya rövidített formában hozzáférhető (Tót 2006).

szervezett oktatás alternatív kísérletei is szinte mindig az eltávolodás csökkentése, a természetes megoldásokhoz való visszatérés jegyében születtek.

Az erősen strukturált társadalmakban az iskolázáshoz kapcsolódó alapkérdés, hogy szűkebb társadalmi környezetéből ki mit visz magával az elvileg egységes tartalmat közvetítő iskolába, mit képes ott elsajátítani, azaz mit kap a sok év iskola-padban töltött idő alatt, és amit megtanult, azzal mit tud kezdeni. Ez olyan mértékig megszabja a további életutat, hogy az eltérő hosszúságú iskolázás szinte teljesen meghatározza a későbbi, felnőttkori tanulás módját. Az önálló tanulásra (is) alkalmas eszközöket, azaz a tanulás privát infrastruktúráját (otthoni könyvtárat, személyi számítógépet és internet kapcsolatot, média lejátszó eszközöket) tekintve statisztikailag is mérhetően jelentősek a különbségek az egyes társadalmi csoportok között, s emellett az iskolázottság szintje is meghatározza, hogy ki mit kezd ezekkel az eszközökkel. Mindannyian holtig tanulunk. Csak mást és másként.

## Elfogadás és elismerés

Az angol nyelvű szakzsargonból származó *recognition*<sup>6</sup> kifejezés magyarítása megőrizte azt a kettősséget, amit az eredeti is tartalmaz. A formális képzés keretein kívül megszerzett tudások elismerése ugyanis legalább két dolgot jelenthet. Az első jelentést talán szerencsésebb lenne magyarul társadalmi elismerés helyett társadalmi elfogadottságnak nevezni. Az elismerési, tanúsítási eljárások működésének ugyanis csak akkor van értelme, ha a különféle tanulási módok egyenrangúsága általános társadalmi elfogadottságot élvez. Ráadásul a különféle tanulási módok egyenrangúságának elfogadása – ki nem mondva ugyan, de – azt is jelenti, hogy ha nem is szűnne meg, de mérséklődne a társadalmi pozíciók iskolázottság általi legitimálásának kizárólagos vagy domináns szerepe. Azaz a társadalmi pozíciókért folyó, ma döntően a formális képzés csatornáin folyó versengés mellett más lehetőségek is megnyílnának, vagy a korábbi (a formális képzésen belül második esélyt kínáló) lehetőségek bővülnének. Valójában ez az elismerési rendszerek befogadásának társadalmi tétje, és ez az összefüggés nyilvánvalóan egyike azoknak a tényezőknek, amelyek fékezőleg hatnak e megközelítés széles körű elterjedésére.

Az egyes országok képzési rendszerei közötti intézményes különbségekben ezek a szemléleti különbségek is tetten érhetők. Az általunk nagyvonalúan sokszor angolszásznak nevezett vagy történetileg ilyen gyökerekkel rendelkező rendszerek viszonylag nyitottak a képzés főáramán kívülről érkezők előtt. A hatvanas évek legvégén létrehozott angol *Open University* nem csak egy (egyébként igen sikeres) intézmény, hanem megtestesítője ennek a „filozófiának”, amely a tanulási lehetőségek elosztásából nem zárja ki teljesen a gyengébb pozícióból vagy később rajtolókat sem.

Ezzel szemben vannak olyan rendszerek, amelyek a képzésbe belépést korlátozó szigorú belépési feltételekkel, a versenyképes tudást adó iskolákhoz való hozzá-

---

6 Pl. Recognition of non-formal and informal learning.



férést jelentős egyenlőtlenségekkel, a felnőttkori szervezett tanulás lehetőségeket illetően sokszoros esélykülönbségekkel jellemezhetők. Az elitista szelektív rendszerek feltételei között az első ötven méteren dől el a hosszútávfutás, és az élbolyba magukat az elején beverekedők már nem adnak helyet a tempót komótosabban felvevőknek vagy akár a rajtvonal mögül indulóknak. Ezekben a rendszerekben nyilvánvalóan nehezebben érvényesül az a gondolat, hogy a társadalmi pozícióknak a képzettség és a tényleges tudás sajátos kombinációjára épülő rendszerét nyitottabbá kellene tenni.

A magyar képzési rendszer – tényekkel is alátámasztható módon – viszonylag zárt, versengő, szelektív<sup>7</sup> és inkább kirekesztő mint befogadó rendszerként jellemezhető. A szójáték vonzásának nehezen ellenállva azonban úgy is fogalmazhatunk, hogy az ilyen értelemben zárt rendszerek nem zárják ki teljes mértékben az eljárás alkalmazásának lehetőségét. Ez már csak azért is fontos, mert a formális képzésben szerzett tanultság dominanciája, a társadalmi elválasztó vonalak megerősítése, a kirekesztő jellegű versengés egyúttal – hosszabb távon bizonyosan – a társadalom egészének relatív versenypozícióját rontja.

A fenti értelemben vett társadalmi elismerés nem csak az elismerési eljárással, hanem mindenfajta képzéssel és tanúsítvánnyal (diplomával, szakmai bizonyítvánnyal) kapcsolatosan működik. Vannak olyan, a formális képzésben megszerezhető kvalifikációk, amelyek munkapiaci elfogadottsága igen alacsony szintű, és vannak olyan cégek, amelyekről közismert, hogy bizonyos munkatapasztalat megszerzése ott felér több évnyi formális képzéssel. (Éppen ezért ezek az információk meg is jelennek az álláskeresők életrajzában.)

A tapasztalat a legtökéletesebb tanulás – mondja a kínai mondás, de az angolszász iskolarendszer és képzés hagyományait követő országokban is egyenrangúnak tekintik a nem iskolapadban megszerzett tudást. Nem az a kérdés, hogy hol és hogyan szerezte valaki a tudását, hanem pragmatikus módon az a kérdés, hogy az adott tudás használható-e vagy sem, korszerű-e vagy sem, szükség van rá vagy sem.

Franciaország a példa rá, hogy a formális képzés dominanciája, a „diplomák terrorja” mellett is lehetséges a képzettségek elérhetővé tétele a nem klasszikus, azaz nem a formális képzés keretei között releváns tudást szerzők számára. A kérdés az, hogy milyen érdekek, igények, szükségletek és felismerések vezetnek a rendszerek nyitottabbá tételéhez. Franciaországban az erős munkavállalói érdekképviseletek játszottak döntő szerepet abban, hogy megnyitották az utat (először a felsőfokú tanulmányok felé) azok előtt is, akik az előírt előképzettséggel a felvételt nem rendelkeztek. A francia elismerési rendszer, amely Európában a legrégebbi és talán ma is a leginkább kiépült, többszöri funkcióváltáson ment át az elmúlt évtizedekben. Franciaországban mára – az elismerési (validálási) rendszerek között is

<sup>7</sup> A sokat emlegetett PISA vizsgálatok számszerű formában mutattak rá, hogy a magyar tanulók közötti különbségek nemzetközi összehasonlításban is kiugróan nagy mértékben a szülők társadalmi státusa által meghatározottak.

meglehetősen egyedülálló módon – lehetővé vált teljes végzettségek megszerzése is ezen a módon (*Tót 2006b*).

Az elismerés kifejezés másik jelentése szűkebben magának a konkrét eljárásnak a megnevezése.<sup>8</sup> Az elnevezés tükörfordítása vagy betű szerinti értelmezése ez esetben is félrevezető lehet, hiszen ha a társadalmi elfogadásról mondható, hogy a tanulást ismeri el, az eljárás nem a tanulási folyamatot tanúsítja, hanem a tanulással megszerzett ismereteket, szakmai tudást, kompetenciát. Az Európai Bizottság által működtetett, a témával foglalkozó szakmai hálózat elnevezése is erre utal (*recognition of learning outcomes*).<sup>9</sup>

Az elismerési eljárás és annak célja, alkalmazási területe sokféle lehet. Az eljárás történeti előképe meglehetősen pragmatikus megoldásként született meg. Az óceán túlsó felén a második világháború után a harcterekről visszatérők nagy tömegben kívánták folytatni a felsőoktatásban kényszerű okokból megszakadt tanulmányait. Az áthidalás módjaként merült fel, hogy számítsák be, azaz ismerjék el, be nem fejezett tanulmányaikat, illetve a munkában megszerzett ismereteiket.

Később az egyes országokban eltérő indítékokból kezdődött meg az eljárás alkalmazása, és ma is jelentős különbségek vannak azt illetően, hogy milyen célok érdekében, hogyan építik az egyes nemzeti rendszereket. A legáltalánosabb értelemben az elismerési eljárás a tanulás eredményének láthatóvá tételére szolgál. A meglévő intézményrendszerhez kapcsolva a cél lehet a formális képzésbe történő belépés illetve visszatérés megkönnyítése (a másutt megszerzett ismeretek kreditálásával), a cél lehet valamilyen részképzés megszerzésének lehetővé tétele, vagy egy speciális kompetencia tanúsítása (és ennek révén a munkapiaci helyzet javítása). Egyes európai országokban a képzett bevándorló népesség foglalkoztathatóságának javítását szolgálja az eljárás alkalmazása. Másutt a szakképzettek iránti növekvő kereslet kezelésének egyik módja. Egyes cégek ma már a nemzetközi versenyben a minőségbiztosítási rendszerek részeként kívánják növelni a tanúsított képzettséggel rendelkező alkalmazottak számát.<sup>10</sup>

A gyakorlati alkalmazás során vált nyilvánvalóvá, hogy az eljárásban résztvevők számára sokszor a megszerzhető végzettségnél is fontosabb eredmény volt saját tanulási kapacitásaik megismerése, az életpálya továbbépítéséhez szükséges önbizalom megszerzése és a tanulási motiváció felerősödése. Ilyen – az erre irányuló felmérések eredményeiben is kimutatható – pozitív hatást alapvetően az úgynevezett formatív jellegű eljárások eredményeznek, amikor az eljárás elsődleges célja az

---

8 Bár Európában az utóbbi időben egyre inkább a validation (magyarul talán érvényesítés) kifejezést használják a különféle módon megszerzett képességek tanúsítására.

9 A nemzetközi keretek között folyó munka sajátossága, hogy ugyanannak az OECD projektnek a keretében, miközben az angol megnevezés „a tanulás elismerése”, a francia cím (*reconnaissance des acquis d'apprentissages non-formels et informels*) egyértelműbben utal arra, hogy a tanulás eredményének az elismeréséről van szó. Még jellemzőbb, hogy a projekt lezárásakor az angol nyelvű cím is hasonló értelemben módosításra került.

10 Az megint más, és ritkán tárgyalt kérdés, hogy a formálisan is láthatóvá tett szakismeretek használatáért magasabb bért kellene fizetni, és ez az ellentét egyike a fékező erőknek az eljárás alkalmazását illetően.



életút során szerzett készségek és tapasztalatok, a személyes célok szakemberek segítségével történő áttekintése a további tanulási lehetőségek megfogalmazása érdekében. Ezzel szemben a szummatív irányultságú eljárások direkt módon egy adott tanúsítvány megszerzésére irányulnak.

Az „előzetes tudás felmérése” mint eljárás alkalmazásának másik területe a képzési programok egyéni igények szerinti megtervezése, időkímélő és hatékony képzési programok kialakítása ennek az eljárásnak a segítségével. Ebben az esetben a fő cél az, hogy a képzést lerövidítsék, ezzel olcsóbbá tegyék, illetve a képzés menetének tervezésekor alkalmazkodjanak a képzésben résztvevők egyéni igényeihez. A felmérés során a képzési célokhoz viszonyítják a résztvevők meglévő tudását, és úgy tervezik meg a képzés programját, hogy a kimeneti követelmények teljesítéséhez még hiányzó tudás pótlására koncentrálnak.

Lehetséges az eljárás alkalmazása meghatározott munkakör betöltéséhez kapcsolódóan is. Ez a helyzet akkor, amikor a rendszerszintű szabályozás vagy az intézményi szintű gyakorlat lehetővé teszi, hogy valaki egy adott feladatkör ellátására való alkalmasságát ne csupán a formális végzettségek igazolásával, hanem a gyakorlatban bizonyítsa. Maguk a tanulásban résztvevők illetve a munkavállalók is használják az eljárás eszközeit, hogy képet kapjanak meglévő és hiányzó tudásukról.

Kanada sok tekintetben máig modellteremtő az alkalmazásban és a mérési eszközök fejlesztésében is.<sup>11</sup> Az ott használt angol nyelvű kifejezés a *Prior learning assessment and recognition* (PLAR) azt az eljárást jelöli, amelynek keretében az egyének által a formális képzésen kívül megszerzett tudások és jártasságok formális elismerést kapnak. A képzőintézményeket irányító testületek arra használják ezt az eszközt, hogy a munkahelyen, az intézményektől független, önálló tanulás (azaz önképzés) útján, vagy akár az önkéntes munkavégzés keretében megszerzett tudást kreditekkel ismerje el. A sokféle tudásmérési technikát (portfólió, interjú, prezentáció, demonstráció, írásbeli és szóbeli vizsgák) főként a területi alapon szerveződő főiskolák és felsőoktatásra előkészítő intézmények, illetve néhány egyetem használja.

A különféle szakmai szervezetek ugyanilyen eljárás keretében mérik és értékelik a külföldön megszerzett szakmai tudást, és adnak ki ezt igazoló tanúsítványokat illetve az országban érvényes működési engedélyeket. A munkaadók az eljárás alkalmazásával értékelik a jelentkezőket, és annak alapján a munkavállalók előmenetelét, munkapiaci mozgását meghatározó tanúsítványokat adnak ki. Mindezekből az is nyilvánvaló, hogy egy adott gazdasági vagy képzési szektorban az adott képzettségek felett rendelkező testületek döntenek az eljárás alkalmazhatóságának kiterjedéséről. Azaz a kvalifikációk társadalmi értelemben vett „birtokosai”-nak meghatározó szerepük van a kvalifikáció megszerzéséhez vezető kapuk megnyitásában.

Legalább ilyen fontos annak a hangsúlyozása, hogy világosan megfogalmazott szakmai sztenderdek (mint pl. a regisztrált szakmákhoz kapcsolódó vizsgakövetelmények) nélkül nem lehetséges az elismerési eljárás működtetése. Ezek a szten-

11 Például az eljárás közérthető bemutatásában is élen járnak. <http://www.cirl.org>



derdek biztosítják azt, hogy a tanúsításra irányuló folyamatban azonos követelményeket állítsanak a tudásukat a formális képzésben illetve más módon (pl. egyéni felkészüléssel, munkatapasztalat során, vagy ezek kombinálásával) megszerzőkkel szemben.

Történetileg tehát egyfajta áthidaló megoldás volt a képzés megkezdését megelőzően megszerzett tudás elismerése, beszámítása. Ma is elsősorban híd, átjáró, afféle rámpa. Összekötheti az egyes tanulók által bejárt egyéni tanulási utak egyes elemeit, továbblépést tesz lehetővé. Sok oka van, de az elismerési eljárás alkalmazása sehol nem vált sem az elképzelésekben, sem a tényleges gyakorlatban a formális képzés tömegeket érintő alternatívájává.<sup>12</sup> Nem fenyeget tehát az a veszély, hogy ahogyan az eljárás elutasítói fogalmaznak, „kötésért, horgolásért” ugyanúgy lehet diplomát kapni, mint sok éves verejtékes „egyetemre járásért”.

## Magyar helyzetkép

Magyarországon – sok más modernizációs lépéshez hasonlóan – az elismerési eljárás rendszerre alakításának napirendre kerülése nem spontán fejlemény, azaz nem a gazdaság vagy a képzés világának szereplői fogalmazták meg az ezzel kapcsolatos igényeiket. Az uniós elvárások jelentős szerepet játszottak az egész életen át tartó tanulással kapcsolatos magyar kormánystratégia megszületésében, és az eszközrendszer azonosításában is igen nagy teret kaptak a másutt kidolgozott megoldások.

Szintén nem az érdekelt szereplők nyomására, inkább néhány szakember – külföldi jó példák hazai adaptálását szorgalmazó – kezdeményezésére már született egy meglehetősen féloldalas megoldás. Magyarországon 2001 óta a felnőttképzési törvény (17. paragrafus) tartalmazza a képzésbe belépő felnőttek jogosultságát „előzetes tudás értékelésére és beszámítására”. A jogszabály ugyan kötelezővé teszi a előzetes tudás felmérését, de annak „beszámítása”, azaz az egyén meglévő ismereteihez igazított, egyénre szabott képzési programnak a képzésbe történő integrálása jelentős mértékben ellentmond más, a képzés-szervezést alakító szabályozásnak (pl. a csoport alapú finanszírozásnak).

Az OECD 22 ország bevonásával szervezett projektje<sup>13</sup> keretében 2006 végén készült hazai helyzetkép (*A nem-formális... 2007*) szerint Magyarországon a formális képzés dominanciája nem csak a gyakorlatban, hanem a tanulásról való közgondolkodásban is meghatározó, bár a kivételek is sorolhatók. Ilyen szigetszerűen működő sikeres gyakorlatnak tekinthető például a nyelvvizsga rendszer, vagy a számítógép használói jártasság igazolása (ECDL vizsga-rendszer), amely a tanu-

12 Portugáliában, ahol néhány éve egy speciális nemzeti program keretében nagy létszámú csoportokat kívának bevonni az alsó fokú iskolai végzettség elismerési eljárás keretében történő megszerzésébe, jogszabályok ugyan nem tiltják a részvételüket, de a gyakorlatban eltanácsolják azokat a tanköteles korúakat, akik ezen az úton próbálnak meg végzettséghez jutni.

13 Recognition of Non-formal and Informal Learning (rövidítve: RNFIL). A projekt végére ez az elnevezés a tanulási kimenetek (eredmények) elismerésére módosult.



lás módjától függetlenül a bármilyen környezetben megszerzett tudás mérésére és tanúsítására irányul.

A nem-formális és informális tanulási környezetben megszerzett tudás elismerését szolgáló eljárás(ok)/ kidolgozása a Nemzeti Fejlesztési terv második, 2007–2013 közötti periódusában önálló projekt keretében kezdődik meg. Az azonban, hogy a hazai érdekeltek széles köre a képzőintézményektől a tanuló felnőtteken át a munkaadókig elfogadja-e ezt a megközelítést, és ha igen, ez mennyi időt vesz igénybe, az ma még nem jósolható meg.

TÓT ÉVA

## IRODALOM

- A nem-formális és informális tanulás elismerése Magyarországon (2007). Egy OECD projekt tanulságai. Budapest, Oktatási és Kulturális Minisztérium. (A kiadvány második kötete nyomdában.)
- Az Educatio folyóirat Iskolarendszeren kívül tematikus száma. Forrás: <http://www.neumann-haz.hu/tei/educatio/>
- CSIBRA GERGELY & GERGELY GYÖRGY (2007) Társas tanulás és társas megismerés – A pedagógia szerepe. *Magyar Pszichológiai Szemle*, No. 1. 5–30. o.
- KSH (2004) *Az élethosszig tartó tanulás*. Budapest, KSH.
- PLÉH CSABA (2000) A tudás érvényessége és a kognitív pszichológia. Hozzászólás az MTA Filozófiai és Történettudományok Osztályának tudományos ülészakán. 2000. május 10.
- PUKÁNSZKY BÉLA & NÉMETH ANDRÁS (1996) *Neveléstörténet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- TÓT ÉVA (2006a) *A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás*. Kutatás Közben No. 273. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet. [http://www.hier.iif.hu/hu/kutatas\\_kozben.php](http://www.hier.iif.hu/hu/kutatas_kozben.php)
- TÓT ÉVA (2006b) *A formális képzésen kívül szerzett tudás és annak elismerése. Az európai gyakorlat tanulságai*. Budapest, NSZI.