
STÉBER ANDREA – KERESZTY ORSOLYA

Az informális tanulás értelmezései a XXI. században

ÖSSZEFOGLALÓ

Tanulmányunkban az informális tanulást mint a felnőttkori tanulás egyik meghatározó formáját vizsgáljuk. Áttekintést adunk arról, hogy az informális tanulás milyen módon, milyen színtereken jelenik meg, és hogyan értelmezik a legújabb nemzetközi, elsősorban angol nyelvű szakirodalmakban, és az Európai Unió szakpolitikájában. Az informális tanulás elmélete alakulásának főbb állomásait az 1970-es évek tengerentúli kutatásaitól kezdődően napjainkig vizsgáljuk. Külön figyelmet fordítunk arra, hogy hogyan, milyen szempontok szerint kategorizálják és tematizálják a fogalmat a különböző kutatások, és hogyan reflektálnak a szakirodalom megállapításaira az uniós dokumentumok. Utóbbiak vizsgálatát azért is tartjuk fontosnak, mert ezek jelenítik meg a közös európai értékeket, válnak irányelvekké, s indítanak politikai, társadalmi akciókat. Mindezek alapján felvázoljuk, hogy milyen főbb tendenciák azonosíthatóak az informális tanulás területén. Úgy véljük, hogy a nagyfokú társadalmi változásokkal, vagy például a globalizációval összefüggésben elkerülhetetlenné válik újragondolni a tanulást, s így az informális tanulás kérdéskörét is, kiváltképpen akkor, amikor a tanulás ezen formája a generációkutatások szerint is egyre nagyobb teret nyer.

Kulcsszavak: *informális tanulás, nonformális tanulás, felnőttkori tanulás*

Az élet egészét átfogó tanulás (lifelong learning és life-wide learning) elméletével és gyakorlatával foglalkozó írások egyik fontos problématerülete az informális tanulás mibenléte, megvalósulása és mérése. A tanulás e formájáról a nemzetközi szakirodalomban már az 1950-es évektől folyt diskurzus, többek között Knowles (1950) és Coombs (1974) írásai mentén az Egyesült Államokban. Európa országaiban az informális tanulás jelentőségének felismerésé-

ben oktatás- és szakpolitikai szinten az Európai Bizottság *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról* (2000) című agendája tekinthető mérföldkönek. A társadalmi változásokkal, például a globalizációval összefüggésben szükségszerű újragondolni az informális tanulás különböző kontextusokra megalkotott definícióit, hiszen az infokommunikációs eszközök fejlődésének köszönhetően ma már az információkhoz való hozzájutás, azok feldolgozása kontex-

tustól függetlenül, a munkahelyen és a szabadidőnkben folyamatosan történik.¹

Kutatásunkban arra koncentráltunk, milyen szempontok szerint kategorizálják a fogalmat a szakirodalomban, hogyan reflektálnak (reflektálnak-e?) a szakirodalom megállapításaira az uniós dokumentumok, és ez alapján milyen főbb tendenciák vázolhatók fel az informális tanúlással kapcsolatban.

AZ INFORMÁLIS TANULÁS ÉRTELMEZÉSÉNEK SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉSE

A tengerentúlon már az 1950-es években megfogalmazódott, és a későbbiekben számos kutató is megerősítette, hogy az informális tanulás a felnőttkori tanulás meghatározó formája (Knowles, 1950, 1975; Coombs, 1974; Marsick, 1991; McGivney, 1999; Mezirow, 1991; Livingstone, 1999; Tough, 1971, 1979, 2002; Hager, 1998 és Watson, 1999), különösen a munkahelyi tanúlással összefüggésben (Marsick és Watkins, 1990, 2003; Marsick, 2006).

Knowles az informális tanulás lényegének a proaktív, intézménytől független tanulási folyamatokat, az informális atmoszférát, a tanulási folyamat flexibilitását tartotta. A tudatosság vagy a szándékosság mértéke szerint különítette el a típusait, nem szándékos tanulásra (implicit), véletlenszerű tanulásra (reaktív), szándékos nem szisztematikus tanulásra és tudatos, elkö-

telezett, szisztematikus tanulásra (Knowles, 1975). Knowles elméletében a felnőttkori tanulás jelentős mértékben azonosítható az önirányított tanúlással,² mert utóbbi „olyan folyamat, amikor az egyén mások segítségével nélkül fogalmazza meg tanulási szükségleteit, kitűzi a céljait, kiválasztja tanárait és a szükséges taneszközöket, valamint értékeli saját tanulási teljesítményét” (Knowles, 1980, idézi: Pordány, 2006). Knowles (1980) szerint a sikeres felnőtt élet feltételezi az egész életen át tartó, folyamatos, hatékony és kreatív önirányított tanulást; a motivációk, az attitűd és a képességek folyamatosan fejlesztése mellett (Pordány, 2008).

Kanadában Tough már az 1960-as évek végén dokumentálta, hogy szinte minden felnőtt részt vesz önirányított tanulási folyamatokban, amely túlmutat az iskolán, illetve a képzési programokon. A 70-es években Tough (1971, 1979) vizsgálatai alátámasztották, hogy a felnőttek több mint kétharmada szándékos tanulási erőfeszítéseket tesz az intézményesített felnőttképzésen kívül, önirányító módon. A felnőttkori tanulás 20%-át vezették oktatók vagy szakemberek, ez a felnőttkori tanulás jéghegyének csúcsa, az önirányított tanúlással pedig nem foglalkoztak megfelelő módon, így az rejtve maradt (idézi: Livingstone, 2001). Az autonóm (önirányított) tanulás³ az informális tanulás részét képezi, de gyakorisága jóval kisebb, mint a véletlen, spontán tanulásnak, emellett pedig a felnőttkori formális és nem formális tanulásban is jelen van (Juhász, 2012).

¹ Például az újmédiából történő ismeret- vagy tudásszerzésre gyakorta nem tekintünk tanulásként. Az újmédia a digitális hálózati kommunikáció révén létrejövő médiatípus, ami magába foglalja a multimédia és interaktív média jellegű tartalmakat, az újszerű egyéni és közösségi cselekvési formákat, a mobiltelefonos és a digitális műsorszórás révén létrejött interaktív televíziózási megoldásokat is. (Forgó, 2009)

² Ehhez lásd: Kovács, 2013.

³ Az autonóm tanulást maga kezdeményezi a tanuló, és önálló, önirányított tanulási programot valósít meg, saját akaratából felfrissíti, bővíti már megszerzett tudását. Ez kapcsolódhat a munkához, a tanulási tevékenységéhez vagy az illető hobbiájához is (Forray és Juhász, 2008). Jarvis (2010) szerint az informális tanuláson belül egyre nagyobb teret nyer az önirányított tanulás.

Az 1970-es években *Coombs* és *Ahmed* azonosították a tanulási formák hármass felosztását, akkor még nevelési színterek-ként.⁴ *Mezirow* (1991) szerint az informális tanulás sokszor szabálytalan időbeli és térbeli mintázatokban fordul elő, ennek ellenére hatással lehet az élet alakítására, bármely helyen rövid idő alatt képes befolyásolni tudásunkat, előidézve a „perspektivikus transzformációt”. A transzformatív tanulás folyamatában az egyén egy meglévő, azután egy új értelmezési sémán belül tanul, tehát meg tudja változtatni a meglévő értelmezési sémáit, ezáltal pedig az egyén meg tudja változtatni az egész értelmezési perspektíváját is. *Marsick* és *Watson* (1999) is az informális tanulás strukturálatlanságát emelik ki, amely a hirtelen fellépő tanulási szükségletből fakad, kiváltója pedig valamilyen külső vagy belső folyamat. Az informális tanulási szituációt három elem egyidejű fennállása teremti meg. Ezek: az emberek szükségletei, a motivációjuk megléte/felebredése és az adódó lehetőségek. A véletlenszerű/nem szándékos tanulás megjelenik az informális tanulás koncepciójában, azonban erre mellékhatásként megjelenő tanulási jelenségként tekintenek (*Marsick* és *Watson*, 1999, idézi: *Kleisz*, 2009).

McGivney (1999) négy típusba kategorizálta az informális tanulást. E négy kategória a rögtönzött, az önirányított, a szándékos és a tervezett. A kezdeményezésnek három módját írta le: a tanulást kezdeményezheti maga a személy, de lehet akár egy kollektív folyamat is (pl. helyi közösségi tevékenység), és lehet külső tényezők (pl. oktatási szolgáltatók, cégek) által kezdeményezett. Ez alapján az

informális tanulás magába foglal számos különböző tanulási módszert, stílust, elrendezést. A tanulás lehet véletlen vagy eltervezett is, amit kezdeményezhet maga az egyén, lehet közösségi folyamat, vagy külső erők is beindíthatják, képzelhet vagy kimondott igényekre, érdeklődésre, problémára adott válaszként (*McGivney*, 1999, idézi: *Horváth H.*, 2011a).

Marsick és *Volpe* 1999-es munkájukban az informális tanulás megjelenési formáinak főbb jellemzőit a következőkben foglalták össze (*Marsick* és *Volpe*, 1999, idézi: *Yu-Mei Lin* és *Pei-Chen Lee*, 2014): (1) Az informális tanulás kötődik a mindennapi élet eseményeihez, gyakran akár az emberi érzékek működése által is jelen van, hiszen az érzékelés által történő tapasztalás közben is egyfajta tanulás zajlik. (2) Az informális tanulást külső vagy belső ösztönzők indukálják. (3) Az informális tanulásra nem jellemző a magas fokú tudatosság és strukturáltság a formális tanuláshoz képest. (4) Bármely esemény kiválthatja a tanulást. (5) A tanulási folyamat magába foglalja a reflexiót a cselekvésre, tudatos önreflexió nélkül is (*Yu-Mei Lin* és *Pei-Chen Lee*, 2014).

Schugurensky (2000) az informális tanulás koncepciójában három típus elkülönítését javasolta: önirányított tanulás, véletlen tanulás és a szocializáció. Az informális tanulás főbb jellemzőit e három típus elemzése alapján összesítette. Az informális tanulás egyik pólusa a szándékosság, a másik pedig a tudatosság: az önirányított tanulás, illetve a szocializáció. A véletlen tanulás a kettő között helyezkedik el. Az informális tanulás egyé-

⁴ Az informális nevelés színterének a mindennapi környezet közegét tartották, amelyben egyéni tanulási tevékenységek zajlottak, például a média segítségével vagy éppen a munkahelyi tevékenységek közben (*Coombs* és *Ahmed*, 1978).

ni és csoportos szituációban is gyakran előfordulhat, bárhol (munkahely, vallási közösség, család stb.) és bármikor, a születéstől egészen a halálig. A felnőttek különböző forrásokból tanulnak, iskolába járnak, de tanulnak egyszerűen könyvekből, újságokból, a TV-ből, az internetről,

a barátoktól, rokonoktól, saját tapasztalataiktól is. A nem szándékos és nem tudatos tanulásból származó tudás évekkal később, de akár azonnal is hasznosulhat. Jelleget tekintve az informális tanulás lehet additív vagy transzformatív. Additív akkor, ha az a tudás a képességek fejlesztésére irányul és azt bővíti, illetve erősíti a már meglévő ismereteket. Transzformatívna akkor tekinthetjük, ha tanulási élmények hatására zajlik, kihívást jelent az új feltételezések és értékek megértése, ezek pedig teljes mértékben megváltoztatják a meglévő előzetes tudást és álláspontot. Az informális tanulás kiegészítheti vagy megerősítheti a formális vagy nem formális oktatás keretében szerzett tudást, de ellentmondást is okozhat. A három tanulási módból az egyik által szerzett tudás erősítheti vagy éppen gyengítheti a másik két módon szerzettet, és ellentmondásos tanulási tapasztalatok is előfordulhatnak a tanulás e három formája között (Schugurenky, 2000).

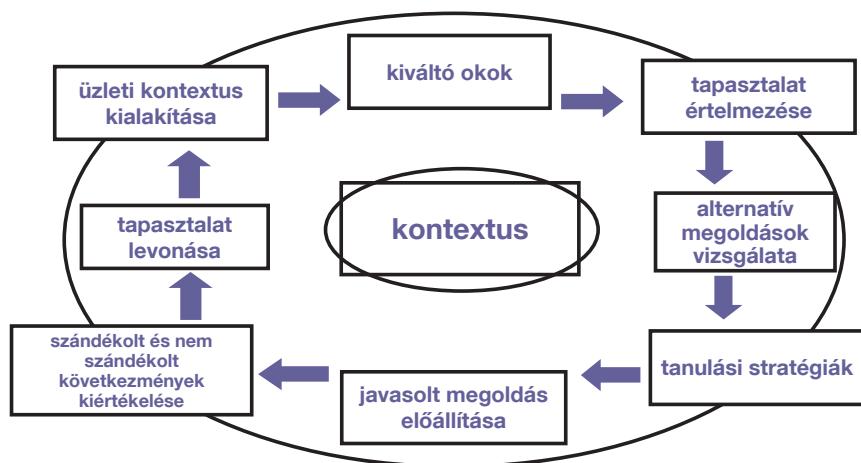
Livingstone (2001) szerint informális tanulás minden olyan tevékenység, amely törekvés a megértésre vagy tudás és készségek szerzésére, anélkül, hogy ezt külsőleg előírt tantervi követelmények meghatároznák. A tanulás feltételeit, a céljait, tartalmát, eszközeit, időtartamát az egyének és a csoportok választják meg, és a tanulást saját maguk vállalják. Livingstone (2001) úgy véli, az önirányított informális tanulás koncepciójában a mai napig nem tulajdonítanak nagy jelentőséget a szándékos és a diffúz tanulási formák megkülön-

böztetésének, pedig a tanulás szándékoságát célszerű megkülönböztetni a hétköznapi felfogástól, az általános szocializációtól vagy az akaratlan tanulástól a résztvevők tevékenységeinek tudatos azonosítása révén. Vizsgálatában az informális tanulást az élet különböző te-

rületeihez kötődő tevékenységtípusok szerint kategorizálta. Négy fő kategóriája közül három munka alapú tevékenység köré rendeződik, ez a foglalkoztatáshoz kapcsolódó informális tanulás, a háztartási munkához kapcsolódó informális tanulás, a közösségi és önkéntes munkához kapcsolódó informális tanulás. A negyedik kategória az, amelybe az egyéb, általános érdeklődéshez kapcsolódó informális tanulás sorolható, mint a szabadidős tevékenységek, a spiritualitás, a sport, a számítástechnika vagy éppen a háziállatokról való gondoskodás. Ez arra enged következtetni, hogy az informális tanulás legnagyobb részben a munka alapú tevékenységekhez kötődik, kisebb részben pedig a szabadidős tevékenységekhez, ahogy arra számos meghatározás is utalt (Coombs és Ahmed, 1974; CEDEFOP, 2000 és Livingstone, 2001).

A felnőttkori tanulás szempontjából az informális tanulás esetében a tanuló-központúságot és az élettapasztalat fontosságát hangsúlyozza a tanulás folyamatában Marsick és Watkins (2001), melyek alapján felnőttkorban a véletlenszerű informális tanulási folyamatok leginkább a munkahelyen fordulnak elő. Jellemzően más tevékenységek melléktermékeként (by-product) jelenik meg a tanulás, mint például egy feladat megoldásánál, egy társadalmi interakció folytán, vagy a formális tanulás során szerzett tapasztalat által. A munkahelyen általában az önálló tanulás, az e-learning, a coaching, a mentoring biztosítja a tanulási lehetőséget. Marsick, Watkins és Cseh

1. ÁBRA



Forrás: Marsick és Watkins, 2001, 29. o., saját szerkesztés

(1999) megalkotta a munkahelyi környezetben zajló informális tanulás, mint folyamat koncepcióját (1. ábra), amelynek alapját Dewey (1938), Argyris és Schön (1974, 1978), valamint Mezirow (1991) elméletei adták (Marsick és Watkins, 2001).

A kör közepe azt reprezentálja, hogy a tanulás túlmutat az élet vagy a munka hétköznapi szituációin, és egy új élettapasztalat kihívást, megoldandó problémát vagy egy jövőbeli állapot vízióját nyújthatja. A külső kör azt a kontextust jelenti, amelyben a tapasztalás történik, ez a személyes, társadalmi, gazdasági/üzleti és kulturális kontextusa a tanulásnak, amely kulcsszerepet játszik annak befolyásolásában, hogyan értelmeznek az emberek egyes szituációkat, választási lehetőségeket és a megvalósult tanulást. A tanulási modell integrálja a véletlenszerű tanulási folyamatot is.

Tough 2002-es kutatása szerint a felnőttkori tanulás 20%-a intézményhez fű-

ződő, a fennmaradó 80% azon kívüli informális tanulási tevékenység volt. Jéghegyként ábrázolva, a felszín alatti 80%-ban háromféle tanulás jelent meg a szervezetség módja szerint. 73%-ban a tanuló saját tervezése és szervezése által valósult meg a tanulás, 3%-ban rokonok, barát vagy munkatárs új dologra tanította az egyént, 4%-ban pedig valamilyen csoportban a társak által, vagy a csoporttársakkal együtt tanultak új dolgot szakmai segítség nélkül (Tough, 2002). A szervezetség módjából arra következtethetünk, hogy a strukturáltság mégis jelen van az informális tanulásban, ettől függetlenül az informális tanulás nem mindig szervezett, sok esetben továbbra is véletlen.

Colley, Hodkinson és Malcolm (2002) az informális és a formális tanulás különbségeinek, főbb jellemzőinek rendszerezése, szembeállítására mentén próbálta definiálni a két tanulási formát, melynek során a klasszikus szempontokon túl (tanári te-

1. TÁBLÁZAT

Az informális tanulás típusai

Idő	Implicit (rejtett) tanulás	Reaktív tanulás	Tanácskozó / szándékos tanulás
Múltbeli esemény	rejtett kapcsolat a múltbeli emlékek és a friss tapasztalatok között	tömör, gyors, majd nem spontán reakció az elmúlt történésekre, eseményekre, tapasztalatokra	az elmúlt tevékenységek, kommunikáció, események és tapasztalatok megvitatása és áttekintése
Jelenlegi tapasztalat	az epizodikus memóriába belépő élmények, tapasztalatok szelektálása	a tények, ötletek, vélemények, benyomások megjegyzése, a cselekvések hatásainak megfigyelése, kérdezősködés ezekről	elkötelezettség a döntéshozatalban, problémamegoldás, tervezett informális tanulás
Jövőbeni viselkedés	nem tudatos elvárás	a jövőben lehetséges tanulási lehetőségek felismerése	tanulási lehetőségek tervezése, a jövőbeli események felsorolása

Forrás: Eraut (2004, 251. o.)

kintély alakulása, tanulás környezete, kontroll, értékelés módjai) kiemelik például a tanulási eredmények mérésének kérdését, a hatékonyság alakulását, valamint az egyéni/közösségi élmény relevanciáját is. Eraut (2004) az informális tanulás megjelenési formáit a szándékosság fokozatai és az időbelisége alapján írta le (1. táblázat).

A tanulás típusai közötti különbséget a szándék erőssége határozza meg Eraut (2004) szerint. A tanulás többsége tapasztalatokból, implicit módon történik. Az explicit tanulás tudatosult, látható, de ez nem azt jelenti, hogy ne lennének benne implicit tanulási folyamatok is. Gyakran a

formális oktatási környezetén kívül zajló explicit tanulás sem tervezett: ezt nevezzük reaktív és kereső/szándékos tanulásnak. A reaktív tanulás nem szándékos, akkor fordul elő, amikor egy cselekvésben nincs sok idő a gondolkodásra. A kereső/szándékos tanulásnál meghatározott a tanulási cél és az idő (Tough, 1971), az új ismeretek megszerzése szándékos tevékenységek, például problémamegoldás által történik, a tanulás pedig lehetséges melléktermék. (Eraut, 2004) Hager és Haliday (2006) az informális tanulással kapcsolatos kutatásaik során azt tartják a legmeghatározóbb jellemzőjének, hogy határozatlan és esetleges, különleges és egyedi, tehát nem tervezett, strukturálatlan, és legtöbbször a szabad-

2. TÁBLÁZAT

A tanulás formális, nem formális vagy informális jellege

	Szervezett formában zajlik-e a tanulás?	Vannak-e jól definiált tanulási célok?	Szándékol-e a tanulás?	Milyen a tanulás időtartama?	Eredményez-e a tanulás kvalifikációt?
Formális	Igen	Igen	Igen	Általában hosszú és teljes idejű	Csaknem mindig igen
Nem formális	Igen vagy nem	Igen vagy nem	Igen vagy nem	Általában rövid vagy részidős	Általában nem
Informális	Nem	Nem	Nem	Nem ismert	Nem

Forrás: Werquin, 2007, idézi: Halász, 2008

idős tevékenységek és a munkával kapcsolatos tanulás során zajlik. (Golding, Brown és Foley, 2009).

Az OECD öt dimenzió együttes vizsgálata alapján tesz különbséget a tanulás formái között; ezek a dimenziók: (1) a tanulás szervezettsége, (2) a tanulási célok világos meghatározása, (3) a tanulás szándékoltsága, (4) a tanulás időtartama és végül (5) az, hogy a tanulás kvalifikációhoz vezet-e. (2. táblázat)

Halász (2008) egyetért Werquinnel (2007), mely szerint a formális és az informális tanulás e dimenziók mentén általában könnyen leírható, nehézséget a nem formális tanulás jelent, például a szakértők egy része a szervezett képzési programok keretében folyó és kvalifikáció megszerzését célzó tanulást formális tanulásnak tekinti akkor is, ha az a munkahelyen történik. (Werquin, 2007, idézi: Halász, 2008) A fenti dimenziós felosztás szerint az önrányított tanulás nem lehet informális tanulás, vagy azért, mert van tanulási célja, vagy azért,

mert szándékos. Ugyanakkor – ahogy látható volt – Knowles (1975), Tough (1979, 2002), illetve Marsick, Watkins és Jarvis elmélete szerint az informális tanulás is lehet szándékos. Jarvis (2010) szerint az informális tanuláson belül egyre nagyobb teret nyer az önrányított és önszerveződő tanulás, amely színtereinek sokasága szinte nem is számszerűsíthető.

AZ INFORMÁLIS TANULÁS SZÍNTEREI

Az informális tanulás fogalmi, tipológiai áttekintése részben láthatóvá tette az informális tanulás kutatásának nehezítő tényezőit, amely legtöbbször az elméleti keretek különbségeiből fakad. Az elméleti meghatározások eltérése miatt nehéz általánosan használható mérési mutatókat megállapítani, és önmagában számszerűsíteni az informális tanulást. Az informális tanulás kutatásának másik aspektusa a tanulás

a munkavégzésben folyamatosan jelen van a tanulás, általában informális módon

színtereinek mint informális tanulási környezeteknek a vizsgálata. A legfőbb tevékenységkör, amellyel az informális tanulás kapcsolatba hozható, a szabadidő és a munka világa. Mint azt már az előzőekben több fogalmi meghatározás is mutatta, a munkavégzésben folyamatosan jelen van a tanulás, általában informális módon. Ha nemcsak a munkatevékenységet, hanem általában a munkához kapcsolódó tanulást értjük munkahelyi tanuláson, akkor egyes elméletek szerint a tanulás formális, nem formális és informális formát is ölthet a munkahelyen (Kooiken, Ley és de Hoog, 2007). A formális tanulás behatároltsága miatt a munka világában a nem formális és az informális tanulás vált hangsúlyossá (Erdei, 2009), ráadásul az információs kor erősítette a tanuláshoz a munka melléktermékeként való megjelenését (Nieuwenhuis és Van Woerkom, 2007). Ezzel összefüggésben az informális tanulás a tudás és készségek megszerzésének legelterjedtebb módjává is vált ebben a környezetben (Kim és McLean, 2014). Már jóval korábbi kutatások is megjelenítették a tanulás ezen formájának túlsúlyát a munkahelyen, egyes kutatások szerint a tanulás 70 %-a (Leslie és mtsai, 1998, idézi: Kim és McLean, 2014), Marsick és Watkins (1990) szerint 80%-a, míg Sorohan (1993, idézi: Kim és McLean, 2014) szerint az előbbinél is magasabb, 90%-a informális tanulás-ként valósul meg. Az informális tanulás strukturáját és szándékosságát vizsgálva a munkahelyi környezetben ez egyértelműen nem meghatározható, ellenben, amennyiben a tanulás önrányított, úgy szándékos is.

A szabadidőben zajló informális tanulás szinte kimeríthetetlen lehetősége-

a szabadidőben zajló informális tanulás szinte kimeríthetetlen lehetőségeket rejtő tanulási forma

ket rejtő tanulási forma, ebben valósulhat meg az egyén autonóm tanulása a mindennapokban (H. Horváth, 2011, 62. o.)

Coombs (1973). informális tanulás-meghatározása szerint 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 attitűdöket, értékeket, jártasságokat és tudást sajátít el (Pordány, 2006). Ez a definíció a szabadidő több színterét felsorakoztatja, viszont az informális tanulás szabadidőben megvalósuló formáiról nagy, átfogó vizsgálat nem készült. Ennek oka többek között az, hogy a szabadidős tevékenységek olyan sokfélék és olyan sok helyszínen történnek, hogy azok strukturálása és azonosítása az informális tanulás vonatkozásában a teljesség igényével kétségtelenül kivitelezhetetlen lenne. Ellenben a szabadidő egyes területein számos kutatást folytattak az informális tanulásra vonatkozóan, hazánkban például az informális tanulás történeti színtereinek aspektusában, úgymint a sport vagy éppen a cserkészlet (Horváth H., 2011b).

AZ INFORMÁLIS TANULÁS AZ EURÓPAI UNIÓ SZAKPOLITIKÁJÁBAN

A nemzetközi szakirodalomhoz és a tudományos világhoz képest az Európai Unió szakpolitikájában később jelent meg az informális tanulás. Az 1997-es Hamburgi Nyilatkozatban a felnőttoktatás fogalmi

magyarázatában jelentek meg az informális tanulás értelmezései. A meghatározás szerint: „a felnőttek tanulása magába foglalja az iskolarendszerű oktatást, a kötetlen tanulást, valamint az eseti tanulási lehetőségek széles skáláját, amelyek egy multikulturális társadalomban hozzáférhetőek, ahol az elméletre és a gyakorlatra alapozott tanulási formákat egyaránt elismerik” (idézi: *Harangi, Hinzen és Sz. Tóth, szerk. 1998, 9-10. o.*). Az informális tanulás maga, mint fogalom, uniós szinten elsőként az Európai Bizottság *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról* (2000) című ajánlásában jelent meg. E terület definiálásában azóta ez a legszélesebb körben elfogadott és hivatkozott meghatározás, mely szerint „az informális tanulás a mindennapi élet természetes velejárója. A formális és nem formális tanulási formákkal ellentétben, az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulási tevékenység, és lehetséges, hogy maguk az érintettek sem ismerik fel tudásuk és készségeik gyarapodását” (*Memorandum, 2000*). A dokumentumban az informális tanulást a tanulás legősibb formájának és a gyermekkori tanulás legfőbb módjának tekintik, ellenben megjegyzik, hogy a tanulásról való közgondolkodásban az informális tanulás nem magától értetődően része a tanulásnak. Az „egész életen át tartó” tanulás kontextusában az egész élet során történő folyamatot hangsúlyozzák, így a tanulás, mint tevékenység folyamatosan vagy időszakosan ismétlődő. Az informális tanulás meghatározó jelenlétét bizonyítja a mindennapi életben az „élet egészét átfogó” megfogalmazás is, amely emellett a tanulási formák egymást kiegészítő jellegét is hangsúlyozza. Az ajánlás hat kulcsüzenete közül a negyedik, „a tanulás értékelése“

üzenet kiemelten érinti az informális tanulást. Az üzenetek célja a tanulásban való részvétel és a tanulás eredményének értelmezési és értékelési módozatain való javítás, különösen a nem formális és informális tanulás területén. Az informális tanulást és a nem formális tanulást általában együtt kezelik, mint olyan tanulási folyamatot, amely az előzetes tudás elismerésével, annak beszámításával végződik.

Az Európai Tanács által 2000-ben megfogalmazott *Lisszaboni stratégia* céljai elérésének egyik stratégiai pillére az oktatás, melynek fejlesztéséhez megalkották az *Oktatás és Képzés 2010* stratégiai keretprogramot. A tagállamoktól átfogó és koherens stratégiát vártak, mely a rendszerek minden szintjére és dimenziójára kiterjed, a formálisra és a nem formálisra egyaránt. Ebben nem tüntették fel külön az informális tanulás dimenzióját, ellenben az *Oktatás és Képzés 2010* kulcsüzeneteiben, úgymint

az egyén képes legyen magabiztosan és kritikusan használni az információs technológiákat a munka, a szabadidő és a kommunikáció terén

„az egész életen át tartó tanulást konkrét realitássá kell tenni” üzenet részletezésében már utalnak a nem formális és az informális tanulás fontosságára, és azok eredményeinek elismerésére. A stratégiai szintű megjelenés ellenére évekkel később az Európai

Parlament és Tanács az egész életen át tartó tanulóhoz szükséges kulcskompetenciákról szóló ajánlásában (2006/962/EK) nem jelent meg külön az informális tanulás, ugyanakkor számos kapcsolódási pontot találhatunk a kulcskompetenciákkal. A digitális kulcskompetencia lényegi eleme például, hogy az egyén képes legyen magabiztosan és kritikusan használni az információs technológiákat a munka, a szabadidő és a kommunikáció terén. Ez az egyén informális tanulásának lehetőségét is meghatározza, hiszen ehhez a kompetenciához

tartozó készség az információk megkeresésének, összegyűjtésének és feldolgozásának képessége, azok kritikus és szisztematikus alkalmazása, illetve az IKT-eszközök alkalmazása információ előállítására, az internet alapú szolgáltatások elérésére és kutatásban való hasznosítására. Az ötödik kulcskompetencia a tanulási készségek elsajátítása, szintén vonatkoztatható önmagában az informális tanulásra, azon belül pedig az önirányított tanulásra, mert a tanulás elsajátítása „az a képesség, amellyel az egyén a tanulásra törekszik és azzal foglalkozik, megszervezi saját tanulását, beleértve az idővel és információval való hatékony gazdálkodást is mind az egyéni, mind a csoportos tanulás során. Ez a kompetencia az új tudás és készségek megszerzését, feldolgozását és asszimilálását, továbbá útmutatások keresését és alkalmazását jelenti” (2006/962/EK). A szociális és állampolgári kompetencia is támogatja az egyén informális tanulását, hiszen „magába foglalja a viselkedés minden olyan formáját, amely arra teszi képessé az egyént, hogy hatékony és építő módon vegyen részt a társadalmi és szakmai életben, különösen az egyre sokfélebb társadalomban” (2006/962/EK). A nyolcadik kulcskompetencia a kulturális tudatosság és kifejezőkészség, amely az élmények és érzések kreatív kifejezése a különböző művészeti ágakban változatos kifejezési formákon keresztül, például a zene, az előadóművészet, az irodalom vagy a képzőművészet által.

A *Cselekvő ifjúság (2007–2013)* program keretében az Európai Parlament és a Tanács egy olyan kezdeményezésről határozott, amelynek céljai kiegészítik más programok céljait, különösen az egész életen át tartó tanulás területén, beleértve a szakképzést, az informális tanulást és az önképzést is. A program céljai között szerepelt az európai dimenzióval rendelkező informális képzési és önképzési lehetőségek biztosítása

és az aktív polgársággal kapcsolatos innovatív lehetőségek megteremtése, illetve az informális tanulás, különösen a program által elsajátított készségek elismertetésének megkönnyítése. (719/2006/EK határozat)

Ezek után az európai uniós dokumentumok továbbra sem tértek ki külön az informális tanulásra, például sem a *Nyilatkozat a felnőttek tanulásáról – Tanulni soha nem késő*, sem pedig a *2007. évi Akcióterv a felnőttek tanulására* című dokumentumban. A *CONFINTEA VI. páneurópai konferencia* (2008) ajánlásában javaslatot tettek arra, hogy a szakpolitikai keretek jelelnék meg a felnőttkori tanulás és oktatás (ALE) formális, nem formális és informális tereit, tevékenységeit.

2009-ben megszületett az *Oktatás és képzés 2020* (2009/C 119/02) új oktatási stratégiai keretprogram, amely az oktatási és képzési rendszerek egészére, valamenyny – formális, nem formális és informális – tanulási keretre és – a kisgyermekkori neveléstől és az alapfokú oktatástól a felsőoktatásig, a szakoktatásig és szakképzésig, valamint a felnőttkori tanulásig – a tanulás valamennyi alrendszerére és szintjére kiterjed. A stratégiában az informális tanulást csak „az egész életen át tartó tanulás és a mobilitás megvalósítása” célkitűzés alatt tárgyalják, a rugalmasabb tanulási utak kialakításához kapcsolódóan ajánlják a nagyobb nyitottságot a nem formális és informális tanulás irányába (*Oktatás és képzés 2020*, 2009/C 119/02).

A Tanács 2011-ben kiadta állásfoglalását a felnőttkori tanulásra vonatkozó megújított európai cselekvési programról (2011/C 372/01), amelyben egyetértettek az *Oktatás és képzés 2020* megfogalmazott stratégiáival, így ebben a dokumentumban is az informális tanulás (eredményei) elismerésének további ösztönzésére hívták fel a figyelmet. Javasolták olyan rendszerek létrehozását, amelyek a nem formális és az in-

formális tanulást érvényesítik és „ösztönözik, hogy azokat a különböző korú és képességi szintű felnőttek, valamint a vállalkozások és egyéb szervezetek is igénybe vegyék” (2011/C 372/01). Emellett a felnőttek kreativitásának és innovációs készségének fejlesztését és tanulási környezetük javítását is célul tűzték ki, amelynek megvalósításához javasolták, hogy a tagállamok növeljék a kulturális intézmények, a civil társadalom és a sportszervezetek – mint a nem formális és az informális tanulás kreatív és innovatív helyszíneinek – szerepét.

Az Európai Unió szakpolitikájában az informális tanulás állandóan jelen van, különösen eredményeinek elismerése, validálása tekintetében. Az akciótervekben a stratégiák megvalósításának egyik lehetséges eszközeként jelenik meg, ennek megfelelően az informális tanulás uniós dokumentumokban való megjelenésétől (*Hamburgi Nyilatkozat*, 1997) eltelt tizenhét évben (hol kisebb, hol nagyobb) hangsúlyt kapott. Jelenleg még az informális tanulás eredményei elismerésének ösztönzésénél tartunk (2011/C 372/01), mert számos tagországban ez a szemlélet még nem tudott érvényre jutni politikai, társadalmi vagy gazdasági okok miatt, vagy szemléletbeli különbségek nehezítik az országokon átívelő megvalósulást. Mivel az Európai Unió oktatáspolitikájában a szubszidiaritás elve érvényesül (*Farkas*, 2014) a tagországok oktatási rendszereit nem lehet jogi szabályzással egységesíteni, csak ajánlásokat tenni, és közösen kialakított keretrendszerekben gondolkodni.

Az EU-s szakpolitikai dokumentumok áttekintése alapján láthatjuk, hogy az informális tanulás legtöbb esetben a tanulás,

a tanulási eredmény elismerésének kérdéskörében jelenik meg a nem formális tanulás vonatkozásában vagy azt kiegészítve. A nem formális tanulás eredményeinek elismerésével elsőként a *Fehér Könyvben* (1995) foglalkoztak, azóta a nem formális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények elismerése, validációja⁵ a szakpolitikai dokumentumok állandó szereplője, például a *Memorandum* (2000) negyedik kulcsüzenete is erről szól, és ezt tárgyalja ugyanabban az évben a *CEDEFOP Making learning visible* kiadványában. A szakképzésért és szakoktatásért felelős európai miniszterek és az Európai Bizottság 2002-ben a *Kopenhágai Nyilatkozatban* a legfontosabb prioritások közé sorolták a szaktudások és szakképzettségek elismerése terén a közös elvrendszer kialakítását a nem formális és formális tanulás érvényesítése terén az egyes országokban, „a különböző szinteken létező megközelítések közötti nagyobb kompatibilitás kialakítása céljából”. 2008-ban az Európai Parlament és a Tanács ajánlást tett az egész életen át tartó tanu-

az informális tanulás
eredményeinek elismerésének
ösztönzésénél tartunk

lás *Európai Képesítési Keretrendszerének* létrehozására (2008/C 111/01). Az EKKR célja, „hogy közös viszonyítási keretrendszer hozzon létre, amely megfeleltetési eszközként szolgál a különböző képesítési

rendszerek és szintjeik között a közoktatásban, a felsőoktatásban, illetve a szakoktatásban és szakképzésben. Ez javítani fogja a polgárok különböző tagállamok gyakorlatával összhangban kiállított képesítéseinek átláthatóságát, összehasonlíthatóságát és átvihetőségét.” (2008/C 111/01)

Az EKKR tehát olyan referenciakeret, amely a tanulási eredményeket (tudás, készség, képesség és kompetenciák) ismeri

⁵ A validáció témaköréhez lásd: *Benkei-Kovács*, 2013.

el, függetlenül attól, hogy azokat mely országban, formális, nem-formális vagy informális tanulás eredményeként szerezték meg (Farkas, 2014). A keretrendszer a képzéseket a tanulási eredmény alapján nyolc szintbe sorolja. Ez a tanulási eredményeken alapuló szemlélet lehetővé teszi a nem formális és az informális módon szerzett tudás elismerését, egyenrangú módon történő kezelését, hiszen nem maga a tanulási folyamat kap hangsúlyt, hanem annak eredménye, ezért a keretrendszer megteremtheti az önirányított tanulás eredményei elfogadásának lehetőségét, amely nagy lendületet adhat az életen át tartó tanulás teljesebb körű megvalósulásában. Az EKKR elméleti keretrendszerre nagy lehetőséget jelent a nem formális és informális tanulás eredményeinek elismerésére, de ennek gyakorlati implementációja még sok tagállamban várat magára.

ÖSSZEGZÉS

Az európai uniós dokumentumokban az informális tanulás a nem formálissal együtt jelenik meg, sok esetben külön nem is térnek ki rá. A nem formális tanulás a szakpolitikákban részben gazdasági, részben pedig oktatási vonatkozásban kerül elő, a nem formális környezetben szerzett szaktudás, szakértelem elismerésének, validációjának kérdéséhez kapcsolódva, amely nagy figyelmet kap az oktatáspolitikában, hiszen összefügg a szakképzési rendszerekkel, hatással van a munkaerőpiac folyamataira és a gazdaságra is. Ebben az értelemben az informális tanulás a nem formális tanulás „kísérőjeként” legtöbbször a munkához kapcsolódóan említődik az

EU-s dokumentumokban, a szabadidős tevékenységszférához kötve kevésbé.

A szakirodalom elemzése során a tanulási formák rendszerezésének számos kérdéses területét azonosítottuk, ezek közül a legérdekesebb talán az informális és a nem formális tanulás határvonalának meghatározása, illetve az informális tanulás és az önirányított tanulás kapcsolatának vizsgálata volt. Az elméle-

ezért a keretrendszer megteremtheti az önirányított tanulás eredményei elfogadásának lehetőségét

tek közös értelmezési dimenziója volt a tervezettség – véletlenszerűség, a szándékoság foka. Az önirányított informális tanulás koncepciójában a mai napig nem tulajdonítanak nagy jelentőséget a szándékos és a diffúz tanulási formák megkülönböztetésének, pedig célszerű különbséget tenni a tanulás szándékosága szerint.

Az informális tanulás szakirodalmának vizsgálata alapján megállapítható, hogy az különböző tevékenységekhez, leggyakrabban munkatevékenységekhez kapcsolódik, legtöbbször még a szabadidőben is. Többek között ezért is aktuális kérdés az informális tanulás elismerése, és egyben kihívás is a felnőttek tanulását támogató szakemberek és lényegében az egész felnőtt társadalom számára. A generációkutatások (Tari, 2010) eredményeit figyelve a közeljövőben mind a társadalmi, mind pedig az életmódváltozások okán a munkaidő és a szabadidő határa elmosódik, s tevékenységeink is lazább, informálisabb „keretek” közé kerülnek. A különböző felnőttképzési statisztikák nem feltétlenül azt jelentik, hogy nem tanulnak a felnőttek, sokan közülük tanulnak, de ezt informális módon teszik, s mint ahogyan ez az informális tanulásra jellemző, sokszor nem is tudatosan.

A kutatás jövőbeni irányaként körvonalozódik az informális tanulás strukturálása munkatevékenység alapú megközelítés-

ben. Ugyan az informális tanulás eredménye nem mérhető (bár az EKKR alapú elismertetés erre kínál majd megoldási lehetőséget), ellenben előfordulása és a tevékenységekhez kapcsolódó előfordulási mintáza-

ta mind kérdőívvel, mind pedig tevékenységnaplózással mérhetőek lesznek. S akkor majd empirikusan igazolható és elemezhető lesz, hogy az informális tanulásnak a munka mellett a szabadidő is színtere.

IRODALOM

- Benkei-Kovács Balázs (2013): *Az előzetes tudás elismerési rendszereinek komparatív andragógiai vizsgálata*. ELTE Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, Budapest.
- CEDEFOP (2000): Glossary. In: *Making Learning Visible*. CEDEFOP, Thessaloniki.
- Colley, H., Hodkinson, P. és Malcolm, J. (2002): *Non-formal learning: mapping the conceptual terrain. A consultation report*. University of Leeds Lifelong Learning Institute, Leeds.
Letöltés: www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm (2015. 10. 20.)
- Coombs, P. H. és Ahmed, M. (1974): *Attacking Rural Poverty: How non-formal education can help*. John Hopkins University Press, Baltimore.
- Cseh, M., Watkins, K. E., és Marsick, V. J. (1999): Re-conceptualizing Marsick and Watkins's Model of Informal and Incidental Learning in the Workplace. In: K. P. Kuchinke (szerk.): *Proceedings, Academy of Human Resource Development Conference*. 1. kötet. Academy of Human Resource Development, Baton Rouge, Los Angeles. 349–356.
- Dewey, J. (1938): *Experience and Education*. Collier Books, New York.
- Eraut, M. (2004): Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, **26**, 2. sz. 247–273.
- Európai Bizottság (2008): *Az egész életen át tartó tanulás európai képesítési keretrendszerének értelmezése*. Az Európai Közösségek Hivatalos Kiadványainak Hivatala, Luxembourg.
Letöltés: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp_hu.pdf (2015. 10. 20.)
- Az Európai Parlament és a Tanács Ajánlása (2008. április 23.) Az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról (2008/C 111/01) European Commission (1995): *White Paper on Education and Training*. Teaching and Learning. Towards the Learning Society, Brüsszel.
Letöltés: <http://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:51995DC0590&qid=1433420196688&from=EN>, (2015. 05. 30.)
- European Commission (2000): *Memorandum on Lifelong Learning*. Európai Bizottság, Brüsszel.
- European Commission (2002): *The Copenhagen Declaration*. Letöltés: http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf (2015. 10. 20.)
- European Commission (2003): *Validation of Non-Formal and Informal Learning*. Contribution of the Commission Expert Group. Progress Report. Implementation of The „Education & Training 2010” Work Programme.
- European Commission (2010): *Europe 2020 – A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Európai Bizottság, Brüsszel.
- Farkas Éva (2014): *A rejtett tudás. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése*. SZTE JGYPK FI, Szeged.
- Forgó Sándor (2009): Az új média és az elektronikus tanulás. *Új Pedagógiai Szemle*, **59**, 8-9. sz. 91–96.
- Forray R. Katalin és Juhász Erika (2008): Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. *Új Pedagógiai Szemle*, **58**, 3. sz. 62–68.
- Golding, B., Brown, M. és Foley, A. (2009): Informal learning: a discussion around defining and researching its breadth and importance. *Australian Journal of Adult Learning*, **49**, 1. sz. 34–56.
- Hager, P. (1998): Recognition of informal learning: challenges and issues. *Journal of Vocational Education & Training*, **50**, 4. sz. 521–535.

- Hager, P. és Halliday, J. (2006): *Recovering informal learning: wisdom, judgement and community*. Springer, Dordrecht.
- Halász Gábor (2008): *Az iskolán kívül szerzett tudás elismerése: európai trendek*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Letöltés: http://halaszg.ofi.hu/download/Iskolan_kivul.htm (2015. 10. 20.)
- Horváth H. Attila (2011a): *Informális tanulás*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Horváth H. Attila (2011b): Az informális tanulás történeti színterei. *Iskolakultúra*, 4-5. sz. 44–54.
- Jarvis, P. (2007): *Globalisation, Lifelong Learning and Learning Society*. Routledge, Kanada.
- Jarvis, P. (2010): *Adult Education and Lifelong Learning, Theory and Practice*, 4. kiadás. Routledge, London.
- Juhász Erika (2012): Felnőtt autonóm tanulók. In: Juhász Erika és Chrappán Magdolna (2012, szerk.): *Tanulás és Művelődés*. Debreceni Egyetem, Debrecen. 277–285.
- Kleisz Teréz (2009): Tanuláselmélet megközelítések az informális tanulás feltérképezésére. In: Forray R. Katalin és Juhász Erika (szerk.): *Nonformális – informális – autonóm tanulás*. Debreceni Egyetem, Debrecen. 99–106.
- Harangi László, Heribert Hinzen és Sz. Tóth János (1998, szerk.): *Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról*. Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest. 17–42.
- Kim, S. és McLean, G. (2014): The Impact of National Culture on Informal Learning in the Workplace. *Adult Education Quarterly*, 64. 1. sz. 39–59.
- Kovács Zsuzsa (2013): Önszabályozó tanulás – értelmezési módok a kutatási metodológiák tükrében. *Neveléstudomány*, 1. sz. 124–137. Letöltés: http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelstudomany_2013_1_124-136.pdf (2015. 09. 19.)
- Knowles, M. (1950): *Informal Adult Education*. Association Press, New York.
- Knowles, M. (1975): *Self-Directed Learning. A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs, Cambridge.
- Kooken, J., Ley, T. és de Hoog, R. (2007): *How Do People Learn at the Workplace? Investigating Four Workplace Learning Assumptions*. Letöltés: <http://doc.utwente.nl/68572/1/Kooken07how.pdf> (2014. 04. 21.)
- Leslie, B., Aring, M. K., Brand, B. (1998): Informal learning: The new frontier of employee development and organizational development. *Economic Development Review*, 15. 4. sz. 12–18.
- Livingstone, D. W. (1999): Exploring the icebergs of adult learning: findings of the first Canadian survey of informal learning practices. *WALL Working Paper*, 10. sz. 1–22.
- Livingstone, D. W. (2001): Adults' informal learning: definitions, findings, gaps and future research. *WALL Working Paper*, 21. sz. 1–49.
- Marsick, V. J. és Watkins, K. (1990): *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. Routledge, London.
- Marsick, V. J. és Watkins, K. E. (2001): Informal and Incidental Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89. sz. 25–34.
- Marsick, V. J. (2009): Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice. *Journal of Workplace Learning*, 21. 4. sz. 265–275.
- Marsick, V. J. és Volpe, M. (1999): The Nature of and Need for Informal Learning. In: Marsick, V. J. és Volpe, M. (szerk.): *Informal Learning on the Job, Advances in Developing Human Resources*. Berrett Koehler, San Francisco.
- McGivney, V. (1999): *Informal learning in the community: trigger for change and development*. National Institute for Adult Continuing Education, Leicester.
- Mezirow, J. D. (1991): *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Nieuwenhuis, L. F. M. és Van Woerkom, M. (2007): Goal Rationalities as a Framework for Evaluating the Learning Potential of the Workplace. *Human Resource Development Review*, 6. 1. sz. 64–83.
- Pordány Sarolta (2006): Az informális tanulás értelmezése és mérése. In: Feketéné Szakos Éva (szerk.): *Fókuszban a felnőttek tanulása*. Szent István Egyetem Gazdasági- és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet, Gödöllő. 25–33.
- Pordány Sarolta (2008): Az önrányított tanulás kiemelkedő kutatói a XX. század második felében. *Felnőttképzési Szemle*, 2. 1. sz. 79–91. Letöltés: http://epa.oszk.hu/01200/01251/00002/pdf/fev_szemle_200801_079-091.pdf (2015. 10. 20.)

- Schön, D. (1983): *The Reflective Practitioner*. Basic Books, New York.
- Schugurensky, D. (2000): The forms of informal learning: towards a conceptualization of the field. *WALL Working Paper*, 19. sz. 1–8.
- Sorohan, E. (1993): We do: Therefore, we learn. *Training and Development*, 4. 10. sz. 47–52.
- Tari, A. (2010): *Y generáció*. Jaffa Kiadó és Kereskedelmi Kft., Budapest.
- Tough, A. (1971): *The adult's learning projects: a fresh approach to theory and practice in adult learning*. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.
- Tough, A. (1979): *The Adult's Learning Projects*. Ontario Institute of Studies in Education, Toronto.
- Tough, A. (2002): The Iceberg of Informal Adult Learning, *NALL Working Paper*, 49. sz. 1–8.
- UNESCO (1997): *The Hamburg Declaration on Adult Learning*. Letöltés: <http://www.unesco.org/education/uic/confintea/declaeng.htm> (2015. 10. 20.)
- Watson, L. (1999): *Lifelong learning in Australia. Analysis and Prospects*. Lifelong Learning Network, University of Canberra, Canberra. Letöltés: <http://www.gmarcotte.net/eduinstitute/sites/default/files/lifelong.pdf> (2014. 10. 01.)
- Werquin, P. (2007): *Terms, Concepts and Models for Analysing the Value of Recognition Programs*, RNFIL – Third Meeting of National Representatives and International Organisations. OECD kézirat, Bécs.
- Yu-Mei Lin and Pei-Chen Lee (2014): Informal Learning: Theory and Applied. *International Journal of Business and Commerce*, 3. 5. sz. 127–134.



Történelmi vetélkedő a kispánai várban. 2015. június 7.