

TURCSÁNYI ENIKŐ–GULYÁS LÁSZLÓ

AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS PSZICHOLÓGIAI ASPEKTUSAI*

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF LIFELONG LEARNING

Abstract

In my paper I am dealing with the history, characteristics, biological and psychological basis and advantages of lifelong learning (LLL). LLL is the continuous building of skills and knowledge throughout the life of an individual. It occurs through experiences encountered in the course of a lifetime. First characteristic of lifelong learning is that it encompasses both formal (training, counseling, tutoring, etc.) and non-formal/informal (experiences, situations, etc.) types of education and training. The second characteristic is the importance of self-motivated learning. Self-funded learning is the third characteristic of the LLL. The fourth distinctive feature of the lifelong learning policy literature is a commitment to universal participation in education and training. LLL gives advantages not only for individual, but for society. It enhances social inclusion, personal development, competitiveness and employability.

1. Az élethosszig tartó tanulás fogalma

„Ha az embert nem kényszerítik rá, hogy használja az eszét, akkor ellustul szellemileg, és soha nem fogja kiteljesíteni a képességeit.”
(Morito Akio: Made in Japan)

Az élethosszig tartó tanulás koncepciója az 1970-es években kezdett általánossá válni, és mára egész Európában egyetemes oktatáspolitikai és neveléstudományi paradigmává vált. Eizméje különféle szupranacionális szervezetek, mint például az Európa Tanács, az UNESCO, az OECD, az Európai Bizottság oktatáspolitikai koncepcióiból nőtte ki magát. Eleinte ez a kifejezés kizárólag csak a felnőttek folyamatos, visszatérő iskolarendszerű oktatására vonatkozott, és sokan így értelmezik ma is. Hivatalos jelentését tulajdonképpen az OECD-országok oktatási minisztereinek 1996-ban megtartott értekezletén kapta meg,

* A tanulmány eredeti megjelenési helye: VIKEK Közlemények 2011/1–3. szám (III. évfolyam/1–2. szám) 125–131. old.

amikor a konferencia résztvevői az egész életen át tartó tanulás célját tárgyalták. Ennek értelmében az egész életen át tartó tanulás egy születéstől a halálig tartó szándékos tanulási tevékenység, amelynek célja, hogy fejlessze valamennyi egyén ismereteit és kompetenciáját, akik részt kívánnak venni a tanulási folyamatokban. Alapjai a nagyipari termelésre és az ebből adódó társadalmi mobilizációra vezethetők vissza. A lifelong learning-programot a Philip H. Coombs által 1967-ben megállapított oktatási világválságra adott nemzetközi válaszként dolgozták ki (Harangi, 2002).

A kilencvenes évek közepére kialakult az egyetértés mind az UNESCO, mind az OECD és az Európai Unió részéről, hogy az egész életen át tartó tanulás nemcsak az egyén lehető legnagyobb fejlődését bontakoztatja ki és segíti elő a gazdasági versenyképességet és foglalkoztathatóságot, hanem a társadalmi kirekesztés elleni erőfeszítéseknek is hatékony eszköze. Az Európa Parlament is határozottan támogatja azt a nézetet, hogy a társadalmi integráció és az esélyegyenlőség biztosítása érdekében kulcsfontosságú az egész életen át tartó tanulás. Az Európai Bizottság 2000-ben kiadott „Memorandum az egész életen át tartó tanulásról” című vitaanyaga leszögezi, hogy az egész életen tartó tanulás szempontjából mindenfajta tanulás egy „bölcsőtől a sírig tartó” folyamatos kontinuumot alkot. Megszívlelendő az a megállapítása, hogy az egész életen át tartó tanulás nélkülözhetetlen alapja a mindenki számára biztosított jó minőségű alapoktatás kora gyermekkortól kezdődően. A Memorandum elengedhetetlenül szükségesnek tartja, hogy az alapoktatás és az ezt követő szakmai oktatás és képzés során minden fiatal elsajátítsa a tudásalapú társadalom által megkövetelt új ismereteket és készségeket. Ezzel szorosan összefügg az a követelmény, hogy a fiatalok „megtanuljanak tanulni” és pozitívan viszonyuljanak a tanulás-hoz. Más szóval ne kényszernek, hanem felelősséggel végzett, sikerélményekben gazdag tevékenységnek érezzék azt. Ilyen körülmények között a fiatalok és felnőttek akarnak tanulni és egész életre szólóan megtervezik tanulási tevékenységüket – így a Memorandum. Ha azonban életük korai szakaszában a tanulás során kudarcot szenvedtek és személyes tapasztalataik negatívak, elmegy a kedvük a későbbi tanulástól és nem akarják azt továbbfolytatni. Továbbá akkor sem akarnak tanulni, ha annak ideje, ütemezése, helye stb. miatt, az nem hozzáférhető (Harangi, 2002).

2. Az egész életen át tartó tanulás paradigmájának megkülönböztető jegyei

Az egész életen át tartó tanulás olyan kora gyermekkortól késő öregkorig tartó kognitív folyamat, amely magába foglalja a formális, azaz az iskolai oktatást éppen úgy, mint a nonformális (bizonyítványt nem adó, kötetlen, öntevékeny

szervezetek keretei között végbemenő, nálunk a közművelődési jellegű), valamint az informális (családi, munkahelyi, a széles társadalmi környezetben történő) tanulást. Az egész életen át tartó tanulás paradigmájának kulcsfontosságú megkülönböztető jegyei a következők (Harangi, 2002):

1. A tanulás átfogó szemlélete. Az egész életen át tartó tanulás paradigmája a teljes életciklusban történő valamennyi formális, non-formális és informális tanulási aktivitást egy egymáshoz kapcsolódó, mások által segített vagy nem segített önfejlesztő folyamatnak tekinti.

2. Tanulóközpontú. A tanuló, valamint a diverzifikált tanulói igények kielégítésére irányuló kezdeményezések az egész életen át tartó tanulás stratégiájának a középpontjában állnak. Ez a figyelemnek az elmozdulását jelenti a tanulás ellátásától a tanulás iránti igény oldala felé, az oktatástól a tanulóközpontú tanulás segítésének az irányába.

3. A paradigma hangsúlyozza a tanulás motiválását és felhívja a figyelmet az önművelődésű, önirányítású tanulás fontosságára.

4. A többcélú oktatáspolitikai kiegyensúlyozott szemlélete. Ezek a célok gazdasági, társadalmi vagy kulturális feladatok megvalósítására irányulnak; valamint a személyiség gazdagítására, az aktív állampolgárság kifejlesztésére stb. Az egész életen át tartó tanulás paradigmája elismeri, hogy az egyén szintjén az elsőbbségek ezek között a célok között az életív folyamán változnak, és hogy az oktatáspolitikának minden célt számításba kell venni.

Ezek közül a kulcsfontosságú sajátosságok közül az első az, amely az egész életen át tartó tanulást az oktatáspolitikai más paradigmájától megkülönbözteti. Minden más koncepció szektorspecifikus, és ennek az átfogó szemléletnek fontos oktatáspolitikai következményei vannak. Ebben a szisztematikus stratégiában a fiataloknak és felnőtteknek az egyes életszakaszaikban nemcsak meghatározott lehetőséget kell adni arra, hogy új dolgokat tanuljanak (pl. alapiskolákat, középiskolákat, egyetemeket), hanem fel kell vértetni és motiválni kell őket, hogy további tanulásra vállalkozzanak, ahol a szükségleteknek megfelelően megszervezik és irányítják önmagukat. A curriculumot, a pedagógiai gyakorlatot és a tanulás megszervezését ebből a perspektívából, a motiválás aspektusából felül kell vizsgálni. Valamennyi tanulási környezetet (tanintézetet, ágazatot; tanulási utat) egymáshoz kell kapcsolni, lehetővé téve az átjárhatóságot és az előrehaladást a különböző tanulási szinteken át. Ezért az ellátást úgy kell megszervezni, hogy az megfelelő kapcsolatokat és átjárhatóságot tegyen lehetővé. Az elmondottak értelmében a XXI. század fordulóján az egész életen át tartó tanulás víziója sokkal szélesebb, mint a felnőttoktatás vagy a visszatérő oktatás koncepciója, amely korábban olyan jellemző volt az oktatáspolitikai vitákra.

3. Az élethosszig tartó tanulás eszméje Magyarországon

Az élethosszig tartó tanulás eszméje Magyarországon a rendszerváltás után került igazán előtérbe, amikor a gazdaság strukturális átalakulása folytán szükségessé vált a munkaerő átképzése, amikor a régen szerzett tudás már elavult, az újonnan létrehozott munkahelyek másfajta tudást igényeltek. Így felnőtt fejjel kellett ismét az iskolapadba ülni. A szocializmus időszaka alatt, amikor hivatalosan nem létezett a munkanélküliség, a felnőttképzés feladata elsősorban hiánypótlás volt. Célja az analfabétizmus fõlszámolása, alapfokú ismeretek elsajátítása volt. Igaz, hogy a hatalmi rendszer biztosított bizonyos mértékû és általánosan színvonalasnak tekintendõ oktatást, mégis az oktatás egésze túlideologizálttá lett, és nem szolgálta az egyén tanulási érdeklõdését, elképzeléseit, nem volt és nem is lehetett a gazdaság és a társadalom modernizációjának eszköze, mert a rendszer jellegzetesen szervesen, mesterséges volt (Koltai 2001). Mégis, Magyarországon is az elsõsorban a gazdaság, a társadalom modernizációjához kapcsolódni kívánó meghatározó andragógiai koncepciók, elméletek alapjául szolgáltak az 1989 utáni felnőttoktatási és képzési elmélet és gyakorlat (pl. kutatások) formálódásához, megerõsödéséhez, valamint az élethosszig tartó tanulás koncepciójának integrációjához, adaptációjához.

4. A felnőttkor sajátosságai, biológiai jellemzõk

A felnőttkori tanulás folyamatát azonban befolyásolják a felnőttkor sajátosságai. A biológus szemével nézve a felnőttkort, az anatómiai, élettani fejlettség a legmagasabb szinten van, a teljesítõképesség maximális. Bár kb. 20–25 éves kortól a biológiai képességek fokozatosan hanyatlani kezdenek (Fries és Kapo; 1981), ezt nem érezzük rögtön, mivel szerveinknek nagyobb a kapacitása, mint amennyi feltétlenül szükséges. 40 éves kor körül azonban már érezni kezdjük, hogy az izmok elveszítik rugalmasságukat és regeneráló képességüket, az agy öregedése miatt növekszik a reakcióidõ, a látás romlik. 50 éves korra pedig a biológiai mûködések hanyatlása a legtöbb ember számára nyilvánvalóvá lesz (Cole és Cole, 1997).

Az emlékezet megtartása életünk során, nagyjából 18–50 év közötti idõben meglehetõsen tartósnak bizonyul. A rövid idejû emlékezet például jobb a felnõtnél, különösen akkor, ha tanulással, gyakorlással dolgoztatjuk is elménket. Ami pedig a legérdekesebb: a logikai emlékezet késõbb kezd gyengülni. A tanulásnak van egy nagyon fontos eleme, ez pedig az intellektuális odafordulás. Minden tanulási folyamatban két feladatot kell megoldani. Egyik a mechanikus tanulás, többnyire ismétlésekkel elsajátítható elmélet vagy mûvelet – de nem egészen „magolás” – és a másik az értelmes tanulás, amely a belsõ energiákat

mozgósítja, azaz keresi a tanuló az elsajátítandó anyag értelmét, az összefüggéseket (Cole és Cole, 1997).

A kognitív változásokat vizsgálva, a kutatások szerint, kétféle változás jellemző a folyamatokra: egyes intellektuális feladatokban nyújtott teljesítmény a felnőttkor folyamán romlik, míg más feladatokban szinten marad, sőt javul: az új információ kezelését igénylő feladatokban romlik, a jól begyakorolt mentális műveletek enyhén javulnak. A kulturálisan közvetített tudás halmozódásától függő teljesítmény az időskorig fokozatosan javul (Horn és Donaldson, 1980). E kétféle tendencia egymásmellettségét Horn és Donaldson (1980) úgy magyarázza, hogy azok két, alapvetően eltérő intelligenciát tükröznek. A felnőttkor alatt javuló teljesítményekben az emberek kikristályosodott intelligenciát használnak – olyan intelligenciát, amit tapasztalataikból egy életen át építenek. Az a fajta teljesítmény, amely a felnőttkorral hanyatlani kezd, szerintük egyfajta folyékony intelligencián alapszik, amelyre a problémamegoldásban új információk kezelésekor van szükség. Szerintük a folyékony intelligencia nagy részben öröklött biológiai adottság, amely egyéb biológiai képességekkel párhuzamosan javul, majd romlik. A kikristályosodott intelligencia ezzel ellentétben kulturálisan szervezett tapasztalatok felhalmozásán alapszik, és folyamatosan gyarapszik mindaddig, amíg a minden viselkedést megalapozó biológiai alap jelentősen hanyatlani nem kezd (Cole és Cole, 1997).

5. A felnőttkor sajátosságai, pszichológiai jellemzők

Freud pszichoszexuális fejlődésmélete a serdülőkor végéig tart, úgy gondolta, hogy amint az ember eléri a nemzőképes kort és teljesítette az ivaros szaporodás feladatát, alapvető biológiai szerepét, a faj fennmaradásának biztosítását betöltötte. A szülőknek gondoskodniuk kell a gyerekeikről mindaddig, amíg megérnek arra, hogy megismételjék ezt a ciklust, de Freud a szülőknek és a nevelésnek nem tulajdonított semmilyen különleges jelentőséget a fejlődésben (Cole és Cole, 1997).

Erik Erikson volt az első pszichológus, aki foglalkozott a serdülőkor utáni fejlődéssel is. A felnőttkori fejlődés feladatának a kulturális tudás és tapasztalat összegyűjtését tartja, három részre osztja a serdülőkor utáni életet, melyek mindegyikének megvan a maga fejlődési krízise (Erikson, 1980):

1. Fialat felnőttkor: 20 és 35 éves kor közötti időszak, amikor a felnőttek vagy elkötelezik magukat egy intim kapcsolatban, vagy elszigetelődnek.
2. Középső felnőttkor: 35 és 65 év között – a felnőttek alkotómunkát végeznek, és felnevelik a következő nemzedéket; ellenkező esetben pangó, énközpontú emberekké válnak.
3. Időskor: 65 év és azon túl – az emberek megpróbálják megtalálni az élet értelmét, megkísérlik múltjuk döntéseit meglegedést keltő módon elrendezni.

Carl Rogers, a humanisztikus pszichológia atyja, a tanulás 10 alapelvének megalkotásakor tulajdonképpen a felnőttkori tanulás jellemzőit állapította meg (Rogers, 2004):

1. Minden emberrel vele születik a készség arra, hogy tanuljon.
2. Értelmes tanulás csak úgy lehetséges, ha a megtanulandó anyagot a maga számára fontosnak tartja az, aki tanulja.
3. Azok a tanulási folyamatok, amelyek személyiségváltozással járnak, ellenállást váltanak ki.
4. A saját éniünket fenyegető tartalmakat könnyebben sajátítjuk el, ha a külső nyomás minimális.
5. Ha a személy fenyegetettsége csekély, akkor differenciált módon képes tapasztalatokat szerezni és könnyen tanul.
6. Az értelmes tanulás gyakran cselekvéssel van egybekötve.
7. A legtartósabb az a tanulás, amit a személy maga kezdeményez és egész személyiségével (érzelmeivel, intellektusával) részt vesz benne.
8. Ahhoz, hogy az önértékelés és az önkritika megelőzze a külső értékelést, függetlennek, kreatívnak és magabiztosnak kell lenni.
9. A tanulási folyamatot megkönnyíti a tanulók felelős részvétele a tanulásban.
10. Társadalmi szempontból nagyon lényeges, hogy olyan stratégiákat dolgozzunk ki és sajátítsunk el, hogy nyitottak maradjunk az újabb tapasztalatokra és változásokra.

A felnőttkori tanulást jelentősen befolyásolhatják a felnőttet érintő szociális változások is. Atchley (1975) elmélete szerint a felnőttkor szakaszaival párhuzamosan a hivatás, a családi élet és gazdasági helyzet terén is megtalálhatók fejlődési szakaszok, melyek hatással lehetnek a felnőttkori tanulásra. A hivatást tekintve elmélete szerint a 25–37 év közé a hivatásválasztás, majd 37–50 év közé a maximális elkötelezettség időszaka tehető. A családot tekintve, erre az időszakra esik a szülőség időszaka, amikor a felnőttkori tanulásra mindenféleképpen hatást gyakorol a gyermekek megléte, illetve száma. A gazdasági helyzetet tekintve ez az időszak a függetlenség, illetve azon belül a nagyobb beruházások időszaka, amely szintén befolyásolja a családi kasszából a felnőttkori tanulásra fordítható összeg nagyságát.

A szociális kategóriákban bekövetkező változások összetett kapcsolatban állnak a pszichológiai változásokkal. A család és a munka társadalmilag meghatározott változásai idézik elő a felnőtt- és időskori fejlődés főbb irányváltásait. Ezek a változások minőségileg új élmények, amelyek olyan alkalmazkodást kívánnak meg, amilyenre a korábbi életkorokban volt szükség. A felnőttkorban a biológiai, viselkedéses és társas tényezők közötti oksági viszonyok az élet korai szakaszához hasonlóan többirányúak: a biológiai alap nemcsak befolyásolja a viselkedéses és szociális tényezőket, hanem azok is visszahatnak rá.

6. A felnőttkori tanulás motivációja

A motiváció cselekvésünk pszichikai mozgatórugója, azaz indíttatás, készítés valaminek az elsajátítására, megszerzésére. Leegyszerűsítve, a tanulás motívációját a következőképpen fogalmazhatjuk meg: Az ember akkor hajlandó tanulni, ha oka van erre, ha céljai vannak. A gyerekeknél ez a készítés a kíváncsiság formájában mutatkozik meg. De mi a készítés a felnőttkorban? Az érdeklődésen, az általános tudásvágyon felül elérkeztünk ahhoz a ponthoz, ami a mai világban elsődleges. *Ez a visszatérés az alapokhoz elve.* Tanulni, mert a megélhetéshez, vágyaimhoz elengedhetetlen. Csakhogy a „kötelező”, a „kényszer” nem éppen szerencsés dolog. Sőt lehet negatívum is, de legalábbis visszatartó erő. Pozitív tanulási motíváció akkor jön létre, ha a „kényszer” mellett visszakapjuk az eredeti élményt, a tudásvágyat, érdeklődést, kíváncsiságot.

A gyermekek iskoláskori tanulásához képest a felnőttkori tanulásnak van egy óriási előnye. A felnőtt hamarabb, és világosabban felismeri a célt, amiért tanul. Ennek elsősorban az élettapasztalat a magyarázata. Általában a felnőttek fokozott mértékben motiváltak, amikor az oktatás épít a korábbi élet- és munkatapasztalokra; amikor a tanulás abba a környezetbe helyeződik, amelyben a tanuló él; amikor a tanulás valóságos problémákkal foglalkozik, és amikor a tanuló saját maga választja meg, amit tanul és ellenőrizheti azt. Az OECD „A felnőttek tanulásának tematikus vizsgálata” című, folyamatban lévő kutatásának előzetes eredményei a felnőttek tanulási motívációjával kapcsolatosan a következők: A felnőttek más módon tanulnak, mint a gyermekek. A felnőttek oktatóinak és tanárainak speciális képzésre van szükségük, amely alkalmassá teszi őket arra, hogy a felnőttek életkori sajátosságainak megfelelő technikát alkalmazzanak, mind a formális, mind az informális oktatásban. A svédországi népfőiskolák tapasztalatai például azt mutatják, hogy a felnőtt tanulók jobban kedvelik az olyan épületet, környezetet, amelyet nem kell megosztani a gyerekekkel vagy serdülőkkel. A felnőttek számára létrehozott épületek, mint például a svéd népfőiskolák, a dán szakképzési központok (AMU Centers), felnőttiskolák (VUC Centers) vagy az ausztráliai felnőttiskolák (TAFE colleges) elősegítik a látogatottság növelését. Fontos a programtervezés flexibilitása, gyakorlatiassága. A felnőttekre jellemző, hogy az előrehaladás ütemét, gyorsaságát egyénre szabottnak kívánják megtervezni, és igénylik, hogy a program és az időbeosztás vegye figyelembe munkaidejüket, a közlekedési körülményeket, a könnyen megközelíthetőséget, a gyermekmegőrzés szükségességét. Az informatikai eszközök (ICT) nagy segítséget nyújtanak az oktatás flexibilitása növelése érdekében. A távoktatás azoknak nyújt segítséget elsősorban, akik másképpen nem tudnának részt venni.

7. A felnőttkori tanulás, mint a pályaváltás következménye

A pályaváltáshoz nagyon fontos a reális önismeret. Mi az, amire váltani szeretnék, mi az, amit a „legszívesebben szeretnék csinálni”. A korábbi – talán megalapozott talán nem – döntésre érdemes visszagondolni. Amikor döntöttem, miért éppen azt a foglalkozást választottam? Azóta hosszabb idő telt el, megváltottak a körülmények, talán én is alakultam. Most mihez lenne kedvem, és az mennyire felel meg a képességeimnek? Az érdeklődésem hogyan alakult? Utóbbi nagyon fontos szempont, amiről igen keveset beszélünk. Érdemes itt megjegyezni, hogy a várható kereset, a karrier, legyen későbbi szempont. Ugyanis a jövedelem, nem elsősorban a választott pálya függvénye. Lehet, hogy magasabb a jövedelem, de nem hozza meg az egyéni elégedettség érzését. Hosszabb távon még nagyobb kockázat a jövedelemre építeni, ugyanis a pályák presztízse igencsak változó. Ma népszerű a közgazdász, kevésbé az orvosi. Ki gondolta volna? Emelkedik a mérnöki pálya értéke, ugyanakkor telítődik a jogi pálya.

A pályaváltáshoz, mint döntéshez, az alábbiakat célszerű végiggondolni:

1. Milyenek ismerem magamat?
2. Mi érdekel, mi köt le huzamosabb ideig?
3. Milyenek a képességeim? (sok minden tartozik ebbe a körbe pl.: felfogás szintje, gondolkodás, figyelem, emlékezet, látás-hallás, kez ügyesség stb.)
4. Milyen a személyiségem a kiválasztott pálya követelményeinek tükrében? (érzelem, gondosság, szorgalom, pontosság, monotonia tűrés, alkalmazkodó képesség, beleérző képesség stb.)
5. Ismerem-e eléggé a kiválasztott pálya követelményeit?
6. Belülről motivált-e a döntésem?

8. Konklúzió: avagy néhány szót arról, hogy a tanulást miért ne hagyjuk abba

Az Európai Unióhoz csatlakozás szükségszerűen aktualizálja ezt a kérdést. Nem lehet egyetlen bizonyítvánnyal jövőt építeni. A fiatalkori tanulás, az alapvégzettség megszerzése, csak a tanulási készségeket, képességeket alakítja. Változik a világ, változnak a szakmák, a technika szakadatlanul fejlődik. Értelmes, rugalmasan alkalmazkodó, sokirányú gyakorlattal rendelkező munkaerőt vár a munkapiac. Ebben van lemaradásunk. Olyannyira, hogy egyes ágazatokban a szakképzett munkaerőigény kielégítése már gondot jelent. Európai Unióban élni azt is jelenti, hogy át vesszük, alkalmazzuk azokat az elveket, amelyek a magasabb életnívó elérését célozzák.

Felhasznált irodalom

- Atchley, R. C. (1975): The life course, age grading, and age-linked demands for decision making. In N. Datan & L. H. Ginsberg (Eds.): Life-span developmental psychology: Normative life crises. New York Academic Press.
- Cole, M. and Cole, S. R. (1997): Fejlődéslélektan. Osiris Kiadó. Budapest.
- Erikson, E. H. (1980): Identity and the life cycle. New York, W.W. Norton.
- Fries, J. F., & Crapo, L. M. (1981): Vitality and Aging: Implications of the rectangular curve. W. H. Freeman. San Francisco.
- Harangi László: A „lifelong learning” paradigma és hatása a magyar közoktatásra. Letöltés: <http://ofi.hu/tudastar/tanulas-kora/lifelong-learning>
- Horn, J. L. and Donaldson, G. (1980): Cognitive development in adulthood. In O. G. Brim & J. Kagan, (Eds.): Constancy and change in human development. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Koltai Dénes (2001): A felnőttképzés elméleti, gazdasági és területi problémái, Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet. Pécs.
- Mayer József (2003): A tanulás kora (A tanulóközpontú felnőttoktatás felé), Új Pedagógiai Szemle, 2003/február.
- Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. Az Európa Bizottság munkaanyaga. Magyar nyelven közli a Magyar Népfőiskolai Társaság szaklapja, 2000. téli szám Melléklet.
- Rogers, C. R. (2004): Valakivé válni. A személyiség születése, SHL Könyvek, Edge. Budapest.