

## Az andragógiai kutatások néhány nyugat-európai irányzata

© Karlovitz János Tibor

Miskolci Egyetem, Miskolc

[bolkarlo@uni-miskolc.hu](mailto:bolkarlo@uni-miskolc.hu)

2014. júniusában – a *Campus Hungary B2/2H/7058* sz. pályázata révén – lehetőségem adódott ausztriai kutatómunka végzésére. A kutatásnak több célja volt. Milyen kurrens irányzatok vannak a nyugat-európai andragógiai szakirodalomban? Kik az andragógiai szakirodalom meghatározó alakjai, kikre hivatkoznak gyakran? Melyek azok a foltok, hiányzó területek, amelyekkel Magyarországon korábban kevésbé foglalkoztunk?

Jelen tanulmányban sem lehet az a célom, hogy minden előzetes kérdést megválaszoljak, vagy azokra részleteiben kitérjek, viszont mindenféleképpen szeretnék publikálni egy olyan alapvetést, amelynek még lehet folytatása.

### *Jellegzetességek a nyugat-európai andragógiai szakirodalomban*

A kutatómunka során mindenekeelőtt azt állapítottam meg, mennyire más a gondolkodásmód a hagyományos értelemben vett Nyugat és Kelet között. Mintha még mindig létezne az a bizonyos „szögesdrót” vagy vasfüggöny, csak éppen azért, mert már fizikailag láthatatlanná vált, annyival erősebb is lett. Míg a magyarországi andragógiai szakirodalom az elmúlt szűk másfél évtizedben sokkal konkrétabbá, hétköznapi (munkaerő-piaci) kötődésűvé vált, addig a nyugat-európai országokban olyan témákkal foglalkozott, amely polgári értelemben jóléti társadalmat előfeltételez. Szeretnék utalni néhány jellegzetes eltérésre, amely a magyarországi és nyugat-európai gondolkodásmód között feszül.

Azokban a nemzetközi tanulmánykötetekben, amelyekben magyar szerzőktől is lehet olvasni, a magyarországi szerzők gyakran konkrét feladatot próbálnak megoldani, ám kevésbé teszik oda magukat a közös munkának; kevésbé ismerik, vagy legalábbis elmulasztják hivatkozni a vonatkozó – nem magyar – szakirodalmat. Előfordult, hogy a tanulmány andragógiai, képzési vonatkozásban egyoldalú magyarországi helyzetképet vázolt fel, más esetben a szerző kizárólag saját magára hivatkozott, mint fontos magyarországi szakemberre. Így aztán a nyugat-európai szakirodalmi jelenlétnek ritkán van folytatása.

Ezekre próbálok a következőkben kitérni, azzal a megjegyzéssel, hogy a felosztás, csoportosítás önkényes. Bár kiemeltem a szociális irányzatokat, valójában az összes alábbi irányzat alapján véve érzékeny szociális vonatkozású.

1. Szociális irányzatok
2. Feminista megközelítések. Magyarországon „feminizmus” alatt gyakran egy olyan „harcos” irányzatot értenek, amelynek döntő szerepe volt a női választójog, a törvény előtt nemi egyenlőség elérésében. Ezzel szemben a mai nyugati szerzők feminizmus alatt értik nem csupán a mi értelmezésünkben „nőies”, hanem a szociális témákkal való foglalkozást is.
3. Kritikai irányzat (criticism) az andragógiában (itt: Adult Education) is.
4. Néhány jellegzetes kutatási főirány, amelyet Magyarországon kevésbé művelünk: biográfiai irányzat (ezen belül legalább két terület világosan elkülöníthető); összehasonlító andragógia (comparative adult education).
5. Olyan elméleti megközelítések, amelyek a globalizmus, neo-konzervativizmus, neo-liberalizmus felől közelítenek.

Az alábbiakban egy-két szakirodalmi példát említek ezekre a területekre. A példák azt a célt szolgálják, hogy felületes benyomásaink révén rávilágíthassak: a nyugat-európai szerzők között használt terminológia pontos ismerete nélkül kár ezeket az eredeti szövegek környezetükön kívül magyarázat nélkül használni.

1. A szociális irányzatokhoz áll rendelkezésünkre szinte a legtöbb szakirodalom. Ennek keretében foglalkoznak tartósan munkanélküliekkel vagy idősekkel, *Bogard* (1992) viszont összekapcsolja ezt a két területet, és több, mint húsz évvel ezelőtt az idősebb munkavállalói korú tartós munkanélküliségről értekezik. Érdekes még az önkéntes szervezetekhez való viszonyulása (*Bogard, 1992:44*): ezekben többnyire időseket feltételez. Gyakran hasznos és másféleképpen megszerezhetetlen tapasztalattal, tudással rendelkeznek, amelyet érdemes lenne a fiatalabb generációknak hasznosítaniuk. *Gundara és Jones* (1992) jelentése ezt a témát a migránsok élethelyzetével árnyalja: idősebbnek lenni és hosszabb ideje munkanélkülinek kisebbségi környezetben egyfelől közösségi „védelmet” és hovatartozást jelent, másfelől viszont ezen kívül teljes kiszolgáltatottságot, és ez nem valamiféle elmaradott földrajzi térség problémája, hanem a fejlett nyugati országok majdnem mindegyikében jelen van.

*Wildemeersch, Finger és Jansen* (1998) tanulmánykötetükbe olyan szerzőktől válogattak, akik irányt mutathatnak a felnőttoktatás számára.

2. A magukat feministának aposztrofáló andragógus szerzők az önálló kötetek mellett gyakran valamilyen tanulmánykötetben jelennek meg saját szemléletükkel. Ilyen például *Brause és Mayer* (2002) írása, amely a németországi tanuló lányok jövőbeni sorsával – és ezen keresztül a nemek társadalomban betöltött szerepével – foglalkozik biográfiai módszerrel.

3. A kritikai irányzatokra jellemző példa *Welton* (2005) könyve. Ebben többek között megkérdőjelezi, hogy a tudás-, vagy a tanuló társadalom jobbá tenné az emberiséget, mert ez önmagában nem előzte meg azokat a szörnyűségeket, amiket emberek a múltban elkövettek. Úgy gondolja, hogy a fejlődés, tanulás akadályá lehet az üzleti szervezet éppen úgy, mint az állam vagy a civil társadalmi egyesület, és a tanuló szervezet szerinte nem más, mint retorikai fogás. Történelmi áttekintése után a rosszra használt tudás jelképei jelennek meg: amikor például a piaci dominancia a fő célja a tanulásnak (és szervezeti tanulásnak), nem pedig a társadalmi well-being (*Welton, 2005:20*). Számos

érdekes gondolata mellett szerinte az internet lehet a demokratikus civil megújulás kulcsa, például a média-független bloggerek révén (Welton, 2005:215-216).

Bár a kritikai irányzathoz tartozók szinte valamennyi általánosságban elfogadott tézist megkérdőjelezik, ám ezt annak reményében teszik, hogy mintegy „görbe tükröt” tartva elének, a társadalmi javulást kívánják kiprovokálni.

4. A *biográfiai* megközelítésre kitűnő példa a *West, Alheit, Andersen, és Merrill* szerkesztésében 2007-ben megjelent tanulmánykötet. Ebben a biográfiai szemléletet a [critical theory, psychoanalysis, postmodernism, gender studies, phenomenological, hermeneutic, existentialist, narrative, post-positivist] perspektívák, mint világmagyarázatok „mellé” állítják. Az életrajzi elbeszélésekből többek között jól kibontakozik a társadalmi értékrend-változás a tanulást illetően.

A kötetnek csak egyetlen tanulmányát emelem ki: *Merrill* (2007) számos skót család élettörténetén keresztül bizonyítja, hogy a felnőttkori tanulás alapozta meg családok jólétét vagy lecsúszását. Érdekes a felosztása, társadalmi-magyarázata: szerinte a hagyományos szociológiai társadalmi osztályok már nem léteznek; vannak ugyanakkor szegények, meg olyanok, akiknek nincsen tudásuk (Merrill, 2007:72-73). Kutatása perifériára szorult szegény emberek között zajlott. Az egyéni élettörténetekből kirajzolódnak a társadalmi problémák. A nők általában korán abbahagyták az iskolát: férjhez mentek, gyerekeket szültek, iskola után dolgozni kezdtek. A válságban a férfiak szakma nélkül lettek munkanélküliek. A munkanélküliség és a tanulatlanság hatása a családokra gyakran a családok szétesése, válás, alkoholizmus, börtön lett. Merrill bemutatja példákon keresztül a háttér, a közvetlen környezet visszahúzó erejét. Leírja, hogy a negatív tapasztalat elriaszt az iskolától, és az iskolai élmények hatása mind pozitív, mind negatív irányban erősen befolyásolják a felnőttkori tanulást. Vannak megoldási javaslatok is: ezek további motivációk kialakítására vonatkoznak, továbbá önfejlesztés segítségével befejezni a tanulmányokat, csökkenteni az izolációt, illetve úgynevezett visszatérési pontokat építeni ki az egyén számára (Merrill, 2007).

A skót példa nehézség-leltára is érdekes lehet a számunka: családi meg nem értés és pénzügyi nehézségek állnak az első helyen. A nők helyzete rosszabb: nem fogadják el, ha munkás környezetben tanultak akarnak lenni; gyerek mellől is nehezebb eljárni tanulni, és látens módon létezik a családon belüli erőszak. A skót férfiak nem igazán tekintették munkának a tanulást, és azt is lassacskán értették meg, hogy negyvenes-ötvenes éveikre csak akkor kapnak helyet a munkaerőpiacon, ha új készségeket tanulnak meg (Merrill, 2007:82-84).

Az összehasonlító andragógiai szakirodalomra jó példa egy *Reischmann és Bron jr* (2009) által szerkesztett tanulmánykötet, amely bemutatja ennek a területnek az elágazásait, válfajait, fejlődési trendjeit – és válságát.

5. A felnőttoktatás elméleti megközelítésének jellegzetes nyugat-európai vonulatának tűnik az eszmerendszer-beli kifejtés. A *Kell, Shore és Singh* (2004) szerkesztette tanulmánykötet a neo-konzervativizmus kritikai megközelítése révén igyekszik rávilágítani a felnőttoktatás megváltozó, megújulást követelő szerepére. Ezek a gondolatok azonban tőlünk valószínűleg igen messze állnak. Illusztrálásul: a könyv bevezető tanulmányában *Mojab* (2004) magát feminista szemléletűként definiálja, majd erőteljes fellépést tanúsít a neo-konzervatív

globalizmus ellen. A felnőttképzőket kissé romantikus módon próbálja meg elhelyezni ebben az új világban: ők lennének a globális civil társadalom [global civil society] formálói. Az írásban a szerző a liberalizmust, mint demokráciát tárgyalja, az újkonzervativizmus pedig magát az újkapitalizmust jelenti, amely maga alá gyűri a demokratikus intézményrendszert és a civil társadalmat (Mojab, 2004). Ez kissé más fogalomrendszer, mint ami Magyarországon elterjedt. Az eltérő fogalom-használat tetten érhető más kötetekben, így például a *Harney és munkatársai* (2002) által szerkesztettben is. A felnőttoktatás irányzatairól értékes elméleti-történeti-tudományfilozófiai áttekintést találunk *Finger, Jansen és Wildemeersch* (1998) tanulmányában is.

*Peter Jarvis* megkerülhetetlen személyisége a mai andragógiának. Számos írásában foglalkozik a *globalizáció* felnőttoktatásra gyakorolt hatásaival. Egyik munkájában abból indult ki, hogy az első rendszeres felnőttoktatást a reformáció hozta el Európába, majd ez a szemlélet átkerült Amerikába, és most ismét jelen van: a világháló segítségével bárki kifejezheti, közléteheti gondolatait (Jarvis, 1998:57-60). Mára a világ alaposan megváltozott: a regionális európai szemlélet a nyugat-európai államoknak kedvez. Ahol a tőke, ott a jóléti állam – egyúttal ezekben vannak a jobb lehetőségek a felnőttképzés számára, mert ott vannak a munkahelyek és a szabadidő. Igen ám, de a politikai határok korlátozták a nagyvállalatok mozgásterét: elindultak a szegényebb országokba, amit modern gyarmatosításnak lehet tekinteni (uo. 61-62. o.). Szerinte a kommunizmus is modernizmus volt a maga módján (uo. 63. o.).

Egy másik munkájában Jarvis a felnőttoktatás egyik fő feladatának teszi meg a globalizmus működési elveinek megértését. Ez a felelős polgárságra nevelés része, fontos – ha nem meghatározó – európai eszmei gondolat. Filozófiai értelemben foglalkozik azzal a kérdéssel, hogy abban az esetben, ha a polgárok elvesztik érdeklődésüket a közügyek iránt, akkor a hatalom olyan gazdasági érdekcsoport kezébe kerülhet, amelyik nem osztja meg a hatalmat és a döntések felelősségét. A globalizmus jelenségét abból a szempontból vizsgálja, hogy a szocializmus összeomlásával a nyugati globális kapitalizmusnak nem maradt alternatívája (Jarvis, 2004). Ezzel összefüggésben átalakultak a strukturális és szuper-strukturális rendszerek is, a marxi értelmezés mára tarthatatlanná vált. A polgárok a szubstruktúrákban képtelenek kontrollt gyakorolni a politikusok, illetve a gazdasági társaságok érdekei felett. A vállalatoknak ebben a környezetben többé nem érdekük a jólétiesség vagy a részvétel a közügyekben, a felelősségvállalás a polgárokért. A globális piac mindig azoknak a gazdagoknak kedvez, akik hatalommal rendelkeznek, ezzel együtt a piac többé nem szabad. Nagyon kevés olyan ember van, aki, ha hatalommal bír, azt nem a saját gazdagodására használja fel (Jarvis, 2004:180).

### *Néhány súlypont*

A nyugat-európai szakemberek az embert, mint olyat, a szociális lényt helyezik érdeklődésük középpontjába. Nem egyszerűen életminőségről (quality of life) vagy jólétről, hanem egyenesen jól-létről (well-being) beszélnek és írnak (például Field, 2009). Miközben társadalmi válságot élnek meg, mégis a jóléti

társadalom továbbfejlesztéséről értekeznek. Utóbbi messze túlmutat azon, hogy az ember örömét leli munkájában és önkibontakoztató módon tölti el munka- és szabad idejét. Szemlátomást a flow-állapot elérése, és a boldogság érzetének permanens fenntartása a cél. Szó sincsen személytelen munkáról... Az embernek sokoldalú intézmény- és segítő rendszer áll rendelkezésére boldogsága megéléséhez.

A személy- (ember-) központúság más fajta fogalomhasználatban is tetten érhető. A segítő szakmák hagyományosan kliens-központúak, vagyis az embernek, a valamilyen szempontból segítségre szorulóknak kell felismernie azt a tényt, hogy segítségre van szüksége. Az intézmény-hálózatot pedig fenntartják. Nincs mennyiségi kérdés, hogy hány embernek kell hozzájuk fordulnia. Nyilvánvaló persze, ha egy szolgáltatásra már nincsen szükség, akkor a munkatársak átképzésével újabb területre történik az átirányítás. Például amikor Bécsben – kihasználatlanság miatt – számos színész feleslegessé vált, átképzéssel gyerekek foglalkoztatására, például gyermekmúzeumokba terelték őket. Magyarországon egyelőre csak nyomokban érhető tetten az a szándék, hogy a feleslegessé váló szakembereknek korábbi végzettségükre alapozva, továbbképzéssel váljanak alkalmassá további munkaerőpiaci alkalmazásra.

Míg Magyarországon a felnőtt ember oktatását közvetlenül a munkaerőpiaci helytállásával kapcsoljuk össze, addig a jóléti társadalmakban az *ember önkifejezése, önfejlesztése* állt a közelmúltban és van a jelenben is a középpontban. Az első esetben az iskolázatlanság, a kevés elvégzett iskolai évfolyam úgy tűnik fel, mint a munkaerőpiaci elhelyezkedést gátló tényező. Ez egyúttal arra is utal, hogy a „papír” a fontosabb, nem pedig az, hogy az illető felnőtt el tudja-e látni az adott feladatkört, be tudja-e tölteni a munkahelyi pozíciót. Természetesen, a nyugat-európai társadalmakban is fontos, hogy bizonyított legyen: az ember ért ahhoz, amit csinál. Értelemszerűen, ott is számos foglalkozásnál még az állás megpályázása előtt rendelkezni kell a szükséges kompetenciákkal, illetve az ezt bizonyító okirattal, bizonyítvánnyal. Kialakult ugyanakkor – országonként eltérő módon – az előzetes tudásbeszámítás rendszere, amely a felnőtt embert megalapozottan segíti ahhoz, hogy el lehessen ismerni szaktudását, hozzáértését. Több lehetőséget biztosítanak a felnőtteknek ahhoz, hogy ha iparáguk tönkremenetele, leépítés, vállalati felszámolás stb. miatt munkanélkülivé válnának, a tudástranszfer elismerése révén új területen tudjanak elhelyezkedni. A „lepapírozás” tehát nem elv nélküli alapiskolai bizonyítványosztást takar.

A nyugati társadalmakban tehát abból indulnak ki, hogy az ember valamilyen módon nem tudja kifejezni magát, és a felnőttoktató (trainer) feladata, dolga az, hogy ezt az önkifejezést elősegítse. Ennek az eszközei változatosak és sokfélék lehetnek: mint amilyenek például a zene, a műalkotás, a tárgyformázás (Mark, 2011). Lényegében szinte mindegy, mit, milyen eszközt emelünk be a felnőttkori „literacy” eszköztárába, és milyen módszertani gazdagítást hajtunk végre. Amikor például a felnőtt ember valamilyen szoborral a kezében jobban megnyílik, s beszélni kezd, aki korábban hallgatott (Mark, 2011:51), az kapott egy nagyszerű lehetőséget arra, hogy ténylegesen ki tudjon bontakozni. Megfigyelhető, hogy a felnőtt ember (is) tárgyalás közben szívesebben

beszél gondolatairól, egyenlőtlenségi tapasztalatairól. Ez tulajdonképpen egy „non-text” módszere a felnőttoktatásnak (Mark, 2011:54)<sup>1</sup>.

Másféleképpen fogalmazva: *Riddell és Weedon* (2012) alapján az élethossziglani tanulás (lifelong learning) szociális és emberi tőkét épít, segít a szociális katasztrófák elhárításában, amit például 2008 után a globális szabályozatlan pénzügyi válság szabadított ránk. Az általános elszegényedés aláássa az emberi méltóságot és a társadalmi békét. Szerintük az élethossziglani tanulás minősége függ az egyes országok történelmétől és jelenlegi szociális, politikai és gazdasági viszonyaitól. Érdekes megállapításuk, és a globalizmus egyik mellékhatásaként Magyarországra is igaz, hogy a munkáltatók sokszor alacsonyabb iskolai végzettséget deklarálnak, ugyanakkor a foglalkozások, munkakörök közép- vagy felsőfokú kompetenciákat igényelnek (Riddell & Weedon, 2012:14). Konklúziójuk: szükség van *szociális inklúzióra* (social inclusion), és a jövő társadalmát ezen fogalom körül kellene újjáépíteni.

A felnőttképzés ugyanakkor és ténylegesen nem pusztán a szociális inklúzió, hanem a *szociális exklúzió* eszköze is (Bélanger & Tuijnman, 1997:2). Ez a furcsa paradoxon abból adódik, hogy a felnőttek iskolázottsága és képzettsége egyénileg erősen eltérő. Akik olyan szerencsések voltak, hogy ki tudták használni a tanulási alkalmakban rejlő lehetőségeket, azok valószínűleg jobb minőségű munkahelyekhez, és magasabb fizetéshez, jövedelemhez jutnak. Akiket munkáltatójuk továbbképzésre választ ki, azokat nagy valószínűséggel meg fogja tartani. Akik felnőttként önszorgalomból tanulnak munka mellett, azok nagyobb eséllyel találnak maguknak új vagy jobb állást. Ilyen értelemben tehát a felnőttkori tanulás a társadalmi egyenlőtlenségek növelésének potenciálisan hatékony eszköze. Az is tényszerű, hogy akik többet tanulnak, különböző forrásokból többet olvasnak, azok több információt képesek felvenni. A sok információt megszerezni kell, így aztán fejlődnek gondolkodási műveleteik, gazdagabb lesz az információ-feldolgozási struktúrájuk. Mivel nem mindenki képes erre, illetve lehetősége sem mindenkinek adódik arra, hogy fejlessze magát, maga a felnőttkori tanulás a szociális egyenlőtlenségek további forrásává, sőt, mi több, felfokozójává válhat: a tanulásból való kimaradás társadalmi kára megnyilvánul az egyén mellett családjaikban és közösségeikben is.

A nyugat-európai andragógiai szakírók egyik további kérdése: miért vannak olyan, szegény körülmények között élő emberek, akik nem kérik, sőt, ha tehetik, egyenesen visszautasítják ezeket a segítségeket. Nyugaton a kérdés az: miért vannak olyanok, akik a szegénységet *választják*? Miért jó nekik, hogy a gyerekeik is szegénységben, nélkülözések közepette nőnek fel?

Ugyanennek a vonulatnak van egy másik oldala is. Amikor a felnőttek egy része tanulatlan, és mégsem vesz részt képzésben, pedig megtehetné. Ennek okait hosszan lehetne boncolgatni, és megkockáztatom: a tartós szegénység során bizonyára van egy olyan pont, amikor a felnőtt már nem hiszi el azt, hogy tanulási erőfeszítéssel elindulhatna megfordítani, jobbá tenni a sorsát. Számos tanulmány szerzője (például Quigley & Arrowsmith, 1997) értetlenül áll a tanulni

---

<sup>1</sup> Mark (2011) tanulmánya azzal az illúzióval készült, hogy az alkotásos módszerekkel akarja megbékíteni az írországi katolikus és protestáns felek közötti egyenlőtlenségeket, így beszélgetve akar megbékélést létrehozni a felek között.

nem akaró felnőttek jelensége előtt, mert tudják, ez milyen rossz kihatással van a környezetre, különösen a gyerekekre.

## Összefoglalás gyanánt

Azt, amit az utóbbi évtizedek nyugat-európai és amerikai andragógus szerzői írtak a felnőttoktatásról, Magyarországon jobbára csak erős fenntartásokkal lehet fogadni. Tanulság, hogy helyi változatot kell kidolgozni a felnőttek szegénységének kezelésére, amelynek alapja a saját nemzeti hagyományok lehetnek. A meglévő „jó gyakorlatok” csak a saját kontextusukban értelmezhetők. A saját nemzeti hagyományok és más országokban fellelhető jó gyakorlatok Magyarországon is alkalmazható szintézisét nyújtja *Torgyik* 2012-ben megjelent könyve. Ebben kizárólag olyan intézménytípusokat sorol fel, amelyek Magyarországon is léteznek, példái, bemutatott jó gyakorlatai viszont többnyire külföldiek, ami segítheti ezek beemelését akár a szegény sorsú felnőttek műveltség-szintjének emelésébe.

A nyugat-európai példák – a tönkrement régi nagy iparterületek akár Skócia, Belgium vagy Franciaország területén, akár az Amerikai Egyesült Államokban – azt mutatják, hogy új munkahelyek nincsenek felnőttképzés nélkül, és a kitörést akár milyen gazdasági válságból önmagában és munkahelyek nélkül a felnőttoktatás nem tudja biztosítani. A felnőttképzés fő motivációs bázisa mind az egyén, mind pedig a finanszírozó közösség részéről az, ha annak eredménye mihamarabb a közvetlen munkaerőpiaci helytálláshoz kapcsolódik. Szerencsés, ha tudjuk, hogy adott régióban (megyében) milyen típusú – és munkaerő szükségletű – vállalkozás fog indulni, és a támogatott képzéseket ennek megfelelően szervezzük.

## Irodalomjegyzék

- Bélanger, P., & Tuijnman, A. (Eds) (1997). *New Patterns of Adult Learning: A Six-Country Comparative Study*. Oxford: Pergamon; UNESCO Institute for Education.
- Bogard, Gérald (1992). *Adult Education and Social Change for a Socialising Type of Adult Education. Transforming adult education into an autonomous system for the continuous resocialisation of adults*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation.
- Brause, K., & Mayer, C. (2002). Lifelong Learning and Gender: n Old Problem in a New Context? In Harney, K., Heikkinen, A., Rahn, S., & Schemmann, M. (Eds.), *Lifelong Learning: One Focus, Different Systems* (pp. 73-85). Frankfurt am Main etc.: Peter Lang.
- Field, J. (2009). *Well-being and happiness*. IFLL Thematic Paper 4. Leicester: NIACE.
- Finger, M., Jansen, T., & Wildemeersch, D. (1998). Reconciling the irreconcilable? Adult and continuing education between personal development, corporate concerns and public responsibility. In Wildemeersch, D., Finger, M., & Jansen, T. (Eds.), *Adult Education and Social Responsibility. Reconciling the irreconcilable?* (pp. 1-25). Frankfurt am Main etc.: Peter Lang.
- Gundara, Jagdish, & Jones, Crispin (1992). *Long-term unemployed and the elderly in migrant communities in Europe*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation School and out-of-school education section, Council of Europe Press.

- Harney, K., Heikkinen, A., Rahn, S., & Schemmann, M. (Eds.) (2002). *Lifelong Learning: One Focus, Different Systems*. Frankfurt am Main etc.: Peter Lang.
- Jarvis, Peter (1998). The education of adults as a social movement: a question for late modern society. In Wildemeersch, D., Finger, M., & Jansen, T. (Eds.), *Adult Education and Social Responsibility. Reconciling the irreconcilable?* (pp. 57-72). Frankfurt am Main etc.: Peter Lang.
- Jarvis, Peter (2004). Lifelong learning and active citizenship in a global society: an analysis of the European Union's lifelong learning policy. In Hake, Barry, van Gent, Bastiaan, & Katus József (Eds.), *Adult Education and Globalisation: Past and Present. The Proceedings of the 9th International Conference on the History of Adult Education* (pp. 177-193). Frankfurt am Main etc.: Peter Lang.
- Kell, Peter, Shore, Sue, & Singh, Michael (Eds.) (2004). *Adult Education @ 21st Century*. Serie „Studies in the Postmodern Theory of Education”, Vol. 219. New York etc.: Peter Lang.
- Mark, R. (2011). Literacy, lifelong learning and social inclusion: Empowering learners to learn about equality and reconciliation through lived experiences. In Jackson, Sue (Ed.), *Lifelong Learning and Social Justice: Communities, Work and Identities in a Globalised World* (pp. 42-58). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- Merrill, Barbara (2007). Recovering Class and the Collective in the Stories of Adult Learners. In West, L., Alheit, P., Andersen, A. S., & Merrill, B. (Eds.), *Using Biographical and Life Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives* (pp. 71-89). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mojab, Shahrzad (2004). From the „Will of Shame” to September 11: Whither Adult Education? In Kell, Peter, Shore, Sue, & Singh, Michael (Eds.), *Adult Education @ 21st Century*. Serie „Studies in the Postmodern Theory of Education”, Vol. 219. (pp. 3-19). New York etc.: Peter Lang.
- Quigley, B. A., & Arrowsmith, S. (1997). The Non-participation of Undereducated Adults. In Bélanger, P., & Tuijnman, A. (Eds.), *New Patterns of Adult Learning: A Six-Country Comparative Study* (pp. 101-129). Oxford: Pergamon; UNESCO Institute for Education.
- Reischmann, Jost, & Bron jr, Michal (Eds.) (2009). *Comparative Adult Education 2008: Experiences and Examples: A Publication of the International Society for Comparative Adult Education ISCAE*. Studies in Pedagogy, Andragogy, and Gerontology / Edited by Franz Pöggeler, Vol. 61. Frankfurt am Main, Wien etc.: Peter Lang.
- Riddell, S., & Weedon, Elisabet (2012). Lifelong learning and the generation of human and social capital. In Riddell, S., Markowitsch, J., & Weedon, E. (Eds.), *Lifelong Learning in Europe. Equity and efficiency in the balance* (pp. 1-16). Bristol: The Policy Press.
- Torgyik J. (2012). *A tanulás színterei felnőtt- és időskorban*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Welton, M. (2005). *Designing the just learning society: A critical inquiry*. Leicester: NIACE.
- West, L., Alheit, P., Andersen, A. S., & Merrill, B. (Eds.) (2007). *Using Biographical and Life Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Volume 2. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wildemeersch, D., Finger, M., & Jansen, T. (Eds.) (1998). *Adult Education and Social Responsibility. Reconciling the irreconcilable?* Frankfurt am Main etc.: Peter Lang.