

Miklósi Márta

## ***Az élethosszig tartó tanulás megjelenése a jogrendszerben***

“Ha újra kellene kezdeni, az oktatással kezdeném” mondta Jean Monnet, a Montánunió egykori elnöke. S napjainkban a képzés, pontosabban a felnőttképzés még inkább a figyelem középpontjába kerül, mert minden állandó változásban, fejlődésben van és ezt a fejlődést követni kell, így az ember egyetlen túlélési esélye az, ha képzi magát, folyamatosan újabb és újabb tapasztalatokat szerez és azokat hasznosítani is tudja.

Mindezek háttérében áll az, hogy a XXI. században az információ mértéke emelkedik, az emberek tovább élnek, az életet végigkísérő tanulás szükségszerűsége a felnőttkortól az időskorig nyilvánvalóvá válik (Hinzen 2000:66).

Az Európai Unió az utóbbi tíz évben egyre jelentősebb befolyást gyakorol az oktatási rendszerekre minden egyes tagállamban, így hazánkban is. A csatlakozási tárgyalások kezdetén még úgy tűnt, megvalósul a maastricht-i szerződésben megfogalmazott szubszidiaritás, de mára egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy e területen a tagállamok számos kompromisszumos megoldást kénytelenek elfogadni. E kompromisszumok eredményeként az egyes államok oktatásra vonatkozó jogi szabályozásukat nemzeti szinten a különböző ajánlásokban, állásfoglalásokban meghatározott követelményeknek megfelelően alakítják ki, illetve formálják át, hogy megfeleljenek a Közösség által meghatározott feltételeknek. A közösségi törekvések a legerőteljesebben a következő területekre vonatkoznak:

- ❖ prioritások,
- ❖ finanszírozás és
- ❖ egy egységesebb oktatási, képzési térség megteremtése.

### **Az élethosszig tartó tanulás helyzete és jelentősége a XXI. században**

Mielőtt rátérnék dolgozatom fő témájára, az élethosszig tartó tanulás jogi kérdéseinek kifejtésére, röviden felvázolnám az élethosszig tartó tanulás helyzetét, jelentőségét és fogalmát. A felnőttképzés napjainkban Európa-szerte az életet végigkísérő tanulás részeként tovább szélesedik és erősödik a dinamikusan kibontakozó információs- és tudástársadalom követelményei között. A tanulás képességének elsajátítása az egyik legfontosabb kulcsqualifikáció. Ennek egyik oka az, hogy a felnőttképzés a leghosszabb életszakaszra vonatkozik, másrészt azzal is indokolható, hogy az önkéntesség helyébe egyre inkább a szükségszerűség lépett és ezért a tanulás örömeinek egyre fontosabb kategóriává kell válnia. (Hinzen 2000: 67)

Hazánk, és minden európai állam felnőttoktatását nagymértékben meghatározza az, hogy milyen tendenciák érvényesülnek Európában, milyen irányelvek fogalmazódnak meg akár az UNESCO vagy az ENSZ szintjén is. Ezekben a szervezetekben egyszerre jut érvényre az integráció és a decentralizáció igénye. Az oktatási programokat regionális viszonyokra alkalmazzák, a struktúrák kialakítása helyi és köztes szintekre tevődik át, ugyanakkor standardokat centralizálnak. Diplomákat, bizonyítványokat honosítatnak és fogadtatnak el nemzetközileg, de nem oktatási monopóliumok által irányítva, hanem standardok érvényesülésével. (Lupsai 1999: 11)

1995. október 23-án az Európa Parlament és a Miniszterek Tanácsa az 1996-os évet az élethossziglani tanulás évévé nyilvánította. Ennek is köszönhető, hogy 1997-ben konferenciák, kiadványok sora foglalkozott a témával, és uniós támogatással számos helyi, országos és határokon átnyúló projektet valósítottak meg. E megkülönböztetett figyelem is hozzájárult ahhoz, hogy a "lifelong learning" európai szinten egyre nagyobb jelentőséget kapott az oktatási kérdések között. (Mártonfi 1997: 389)

Az élethosszig tartó tanulás európai együttműködésben betöltött kiemelkedő szerepét mutatja az Agenda 2000<sup>1</sup>, különösen annak foglalkoztatásról szóló fejezete is. (Hinzen 2000, 69)

### **Az élethosszig tartó tanulás fogalma**

Az egész életen át tartó tanulás fogalma, a tanulás ilyen szempontú megközelítése az 1968-as diákmozgalmak egyik következményének tekinthető. A gondolat először 1970-ben, egy UNESCO-konferencián elhangzott előadásban fogalmazódott meg és az igény, amelyet kifejez, az elmúlt évtizedek változásaiban fogant. Több tényezőtől – ilyenek a globálissá váló gazdasági verseny, a technológiai változások, a munkanélküliség "normális" szintjének felfelé kúszása és a strukturális munkanélküliség jelenségének állandósulása – következhetünk arra, hogy a képzés hagyományos rendje – általános képzés, szakképzés, esetleges továbbképzések sorozata – és kínálata alkalmatlan a feszültségek kezelésére. Mivel az "ugyanazt, csak jobban" stratégiája nem vezet eredményre, teljesen újat kellett keresni, és ennek az újnak a kulcsfogalma az élethossziglani tanulás. Maga a kifejezés arra a tényre utal, hogy a tanulás nem fejeződik be a fiatalkorban történő képzéssel, hanem – ami eddig csak bizonyos szakmákra volt jellemző – az mindenkire érvényes szabállyá válva az aktív élet végéig tart, illetve a nyelvi megfogalmazás közvetetten utal a tanulás folyamatosságára is. Az egyének csak így tudják a munkaerőpiacon a változásokat követni, a vállalatok pedig a globális gazdaság világgpiacán működni. Az, hogy az oktatás növekvő mértékben helyeződik az iskolán kívülre, megváltoztatja az iskolai alapképzés funkcióját, a tanulási képesség veszi át azt a szerepet, amelyet korábban az írni és olvasni tudás jelentett, azaz az újat befogadni nem tudók lesznek a jövő funkcionális analfabétái. (Mártonfi 1997: 390)

Az egész életen át tartó tanulás fogalmának jelentéstartománya a kilencvenes évek végére kibővült, és mára az élethosszig tartó tanulás az oktatás valamennyi szektorát és szintjét átfogja, beleértve az iskola előtti nevelést, valamint az alapkészségek fejlesztését az alapfokú iskoláztatás során. Ezt tartalmazza a 2000-ben a Bizottság által vitára bocsátott „Memorandum az egész életen át tartó tanulásról”, és még inkább „Az egész életen át tartó tanulás térségének megvalósítása” című bizottsági dokumentum. Ez utóbbi dokumentumot a Közösség viszonyítási alapként használja a nemzeti foglalkoztatás-politikák vizsgálatában, amikor azokban az egész életen át tartó tanulás elemeit értékeli. (Halász 2003: 515)

Mindezek alapján a lifelong learning fogalmát a következőképpen kísérlehetjük meg megadni: az egy életen át való tanulás azt jelenti, hogy „a jövőben az emberiségnek a tanulás oly mértékben válik az élete részévé, hogy döntően meghatározza azt, élete jellemzője lesz. Ennek személyes oka a térbeli mobilitás megnövekedése, és a folyamatos társadalmi fejlődés. Szakítás a korábbi életformával, amelyben a rutin uralkodott, azaz bizonyos feladatra vagy feladatcsoportra fel lehetett készülni, majd ezt a feladatot hosszú időn keresztül lehetett végezni. Ily módon stabil társadalmi rendbe illeszkedve élhette életét az egyén. Ma azonban nem lehet korlátozott idő alatt eredményesen felkészülni egyetlen életpályára sem. A lifelong learning tehát nem második esély, nem szakképzés, nem továbbtanulás, hanem az egyre agresszívebb környezetben a túlélést biztosító létforma.” (Bardócz 1999)

A felnőttképzésben részt vevők aránya Európában igen jelentős, az UNESCO és az ENSZ szervezett tanulási részvételre vonatkozó vizsgálatai azt mutatják, hogy sok országban a felnőtt tanulók részvételi aránya 30–40 % között mozog, néhány országban ez az arány még magasabb. Magasabb résztvevői szám azonban nem ott jelentkezik, ahol a gazdasági és technológiai fejlődés és az oktatásügy lemaradását pótolni kell, hanem inkább ott nagyobb a résztvevők aránya, ahol a legelőrehaladottabb a fejlődés. (Hinzen 2000: 66)

---

<sup>1</sup> 1997. július 16-án látott napvilágot az AGENDA 2000 című dokumentum, amely az EU Bizottsága 2000 – 2006 közötti költségvetési periódusra vonatkozó elképzeléseit tartalmazta.

## A tagállamok felnőttképzési rendszereinek jellemzői

Négy fontos jellemzőt emelnék ki az Európai Unió felnőttképzési rendszereivel összefüggésben.

1. A normatív finanszírozás, a gazdasági önállóság.

Ennek jelei hazánkban is felfedezhetők, mégpedig a privatizáció erősödő érvényesülésében az oktatás területén. Ezzel a lépéssel az állam kivonul az oktatás finanszírozásából, amivel lehetőséget biztosít a profit magánkézbe vándorlására az oktatás sikerágazatiban, mint például az iskolarendszeren kívüli felnőttoktatásban. Az állam azonban mégsem vonulhat ki teljességgel a közoktatásból, mert az oktatás közös jellegét veszélyeztetné azzal, hogy üzleti alapokra helyezkedne a fennmaradás érdekében. Ez a szükséglet hívta életre a normatív finanszírozást. (Lupsai 1999: 12)

2. A keretjellelű szabályozás, a dereguláció.

A keretjellelű szabályozás következtében a jövőben nem lesz szükség részletes szabályozásra a működtetés tekintetében, elégségesé válik az oktatásban résztvevők közötti viszonyok keretjellelű szabályozása. A dereguláció azonban nemcsak az állam szerepének radikális csökkentését jelenti, hanem az irányítás szerkezetének átalakulását is, ugyanis többpólusú nemzeti és helyi rendszerek segítik annak elkerülését, hogy bármely szélsőséges irányzat uralkodóvá válhasson. (Lupsai 1999: 12)

3. A következő európai oktatáspolitikai szándék a kerettantervek használata.

A kerettantervek központilag készített curriculumok, és az alapvető tanítási célokat, követelményeket határozzák meg anélkül, hogy konkrét tanmeneteket neveznének meg. Célja az integráció a minimum követelményeken keresztül, az oktatási rendszer átjárhatóságának biztosítása.

4. Európa-szerte érvényesülő oktatáspolitikai tendencia a nemzetközi mércével mérő értékelési rendszerek bevezetése.

Ezek segítségével ellenőrizhető az oktatási rendszer működésének hatékonysága. Napjainkra igen jelentős témává vált a minőségbiztosítás és a minőség-ellenőrzés európai szintű megoldása, vagy a felsőoktatási akkreditáció. (Lupsai 1999: 13)

További fontos jellemző a felnőttoktatás elméleti deficitje, ugyanis Európa-szerte számos országban uralkodó realitás az, hogy a felnőttoktatást mostohagyerekként kezelik. Ennek háttérében az új társadalmi irányzatok állnak főleg, Kelet-Közép-Európában pedig emellett még a rendszerváltás szerepe sem elhanyagolható. (Hinzen 2000: 67)

A felnőttoktatás emellett gyakran az oktatáspolitikában is marginális szerepet játszik. Ha a felnőttoktatást az iskola, a szakképzés és a felsőoktatás mellett az oktatási rendszer további egyenrangú elemeként vizsgálnánk, sajnos arra a megállapításra jutnánk, hogy csak kompenzatórikus funkciója marad, kevésbé kap komplementer funkciót. Ez tükröződik vissza az állami támogatás hiányában és a nem kielégítő törvényhozásban. (Hinzen 2000: 67)

## Az Európai Unió felnőttképzésre vonatkozó szabályozási rendszere

Az oktatási ágazaton belül kiemelését érdemel a Közösség koordinációs szerepének megerősödése, az erre a célra kifejlesztett új technikák megjelenésével. A Római Szerződés szövegében megkérdőjelezhetetlennek látszott a nemzeti szuverenitás. (Halász 2003: 510) A Szerződés 149. cikke ugyanis így rendelkezik erről a kérdésről: „A Közösség, a tagállamok közötti együttműködés ösztönzése révén és – ha szükséges – a tagállamok tevékenységének támogatásával és kiegészítésével hozzájárul a minőségi oktatás fejlesztéséhez teljes mértékig tiszteletben tartva a tagállamoknak az oktatás tartalmára és az oktatási rendszer szervezésére vonatkozó felelősségét, valamint a tagállamok kulturális és nyelvi sokszínűségét.” (Fazekas 2000: 133)

Úgy tűnt, hogy a Szerződés oktatásról és képzésről szóló cikkelyei erős garanciát nyújtanak annak érdekében, hogy ez az állapot stabilizálódjon. Azonban mára már világossá

vált, hogy a harmonizációs folyamat az oktatási szektort is érinti, annak ellenére, hogy a döntési jogkört a maastrichti dokumentum a közoktatás területén teljesen, a szakképzésben jelentős mértékben a nemzeti kormányok illetékességébe utalta a „szubszidiaritás” elve alapján, amit a Szerződés 5. cikke így fogalmaz meg: „A Közösség a jelen Szerződés által ráruházott hatáskörök és az abban meghatározott célok keretei között jár el.

Azokon a területeken, amelyek nem tartoznak kizárólagos hatáskörébe, a Közösség a szubszidiaritás alapelvének megfelelően csak akkor és abban a mértékben avatkozik be, ha a tervezett tevékenység célkitűzéseit a tagállamok nem tudják kielégítően megvalósítani és ezért ezek a célkitűzések a tervezett tevékenység nagyságrendje vagy hatásai miatt közösségi szinten jobban megvalósíthatóak.

A Közösség tevékenysége nem léphet túl azon, ami a jelen Szerződés célkitűzéseinek eléréséhez szükséges.” (Fazekas 2000: 23)

Az Európai Unió az utóbbi években különösen nagy hangsúlyt fektet a felnőttek képzésére. Az oktatásról szóló, egyezményeken alapuló általános szabályok száma azonban elenyésző, ha más területekkel vetjük össze, aminek háttérében az áll, hogy az uniónak nagyon korlátozott a hatásköre az oktatás területén. A felnőttképzést illetően sem beszélhetünk ezért közösségi szabályokról, de számos ajánlást és állásfoglalást találhatunk főleg a közösségi prioritások megfogalmazásával, illetve a közösségi programok finanszírozásával összefüggésben. (Koltai – Várnagy 2000: 62)

Bár az oktatás az Európai Unióban nemzeti hatáskörbe tartozó kérdés, erőteljes a közösségi törekvés nemcsak a prioritások és a finanszírozás területén, hanem egy egységesebb oktatási, képzési térség megteremtésére, olyan hatékonyságra, amely képes befolyásolni a munkaerő képzettségének színvonalát, mobilitását és ezzel a versenyképesség megteremtését. Kiemelendő a 2000 márciusában megszületett Lisszaboni Nyilatkozat, amely szerint 2010-re Európának a világ legfejlettebb szociális tudás-piacgazdaságává kell válnia. (Krisztián 2004: 22) Ekkor az Európai Unió tagállamainak állam- és kormányfői konkrétan arról határoztak, hogy a néhány évvel korábban, a foglalkoztatási szektorban kifejlesztett új politika-koordinálási technikát kiterjesztik más ágazatok, így az oktatás területére is. Az új technika, a „Nyitott Koordináció Módszere” a következő négy elemet tartalmazza:

- ❖ Irányvonalak rögzítése a célok teljesítéséhez.
- ❖ Kvantitatív és kvalitatív mérföldkövek kijelölése az irányvonalakban rögzített céloknak megfelelően.
- ❖ Az európai irányvonalak nemzeti és regionális politikára való lefordítása.
- ❖ A nemzeti stratégiák közösségi értékelése, amely a közös mérföldkövek használatán alapul. (Halász 2003: 510)

Ennek a tervnek a megvalósítása azonban lemaradásban van, ahogyan azt a 2004 márciusában Brüsszelben huszonöt ország vezetőinek részvételével megtartott csúcstalálkozón megállapították. (Krisztián 2004: 22)

Jelenleg az Európai Tanács évente fogalmazza meg a közös Foglalkoztatási Irányvonalakat, és a tagállamok ennek figyelembe vételével készítik el minden évben a foglalkoztatást érintő Nemzeti Cselekvési Programjukat (National Action Program – NAP), amely egyben jelentést is tartalmaz az elért eredményekről. A Bizottság pedig, ugyancsak évente, Közös Jelentést készít, amelyben a NAP-okat értékeli és gyakran egészen specifikus ajánlásokat fogalmaz meg a tagállamok számára foglalkoztatási politikájuk módosítására. (Halász 2003: 510)

A közös európai foglalkoztatás-politika olyan politikai területé vált, amelynek célja az európai emberek alkalmazkodó képességének erősítése, és ennek egyik eszköze az egész életen át tartó tanulás. Az európai foglalkoztatáspolitikai eredeti pillérei közül (foglalkoztathatóság, vállalkozói kedv, alkalmazkodás és egyenlő esélyek) egyik sem valósítható meg közvetlen oktatási és képzési intézkedések nélkül. Ez az egyik oka annak, hogy az egész életen át tartó tanulás az európai foglalkoztatás-politika egyik legfontosabb nemzetek feletti célja lett. (Halász 2003: 514)

Európa-szerte programmá válik az egymástól való tanulás, az interetnikai és interkulturális tanulás, valamint erősödik a projekteket összekötő, felnőttképzésben folyó nemzetközi együttműködés. Elvben minden Európai Unió képzési programba különböző országokból több intézményt kell bevonnai, az aktivitásoknak az európai polgárság erősítését kell szolgálniuk. (Hinzen 2000: 69)

### **A felnőttoktatás jogi környezete**

A tudásalapú, tanuló társadalom kialakítása napjaink feladata. A permanens oktatás fogalomrendszere tovább finomodott és szívesebben használjuk a hamburgi konferencia óta a permanens tanulás kifejezést, ami eleve feltételezi a felnőtt aktivitását, öntevékenységét. Az ezredfordulóra a korábbi szemléleti korlátok lebomlottak és a felnőttek tanulása természetessé vált. (Koltai – Várnagy 2000: 61)

A felnőttképzés alapvető problémái: a hozzáférés, a lemorzsolódás és a finanszírozás.

A hozzáférés arra utal, hogy a felnőtt egyáltalán bekapcsolódhat-e bármilyen oktatási, tanulási formába vagy intézménybe, szabadon bővítheti-e tudását. Az UNESCO IV. (párizsi) Világkonferenciája alapvető emberi jognak minősítette a tanuláshoz való jogot, így ma már mindenkinek joga van részt venni az egész életpályára kiterjedő felnőttképzésben.

A permanens képzés szakmai követelményéből következően állami szabályozásnak (törvénynek) kell rögzítenie azt, hogy a felnőtt milyen feltételekkel tanulhat. Alapvető társadalompolitikai cél a részvétel biztosítása és a széles alapú felnőttképzés fejlesztése érdekében azoknak a célcsoportoknak a kiemelése, amelyeket az UNESCO V. (hamburgi) Világkonferenciájának a dokumentuma határozott meg. (Koltai – Várnagy 2000: 61)

Az egyes államok törvényeinek illeszkedniük kell azokhoz a nemzetközi standardokhoz, amelyekkel kapcsolatosan az adott államnak nemzetközi kötelezettségei vannak, és meg kell felelnie azoknak a feltételeknek, amelyek a felnőttoktatást a tudásalapú társadalom egyik alapfeltételeként meghatározzák. (Koltai – Várnagy 2000: 62)

Az oktatás kulcsfontosságú eszköz a társadalmi kirekesztődés megelőzéséhez és a leghátrányosabb helyzetű emberek munkaerő-piaci integrációjához, azonban ezt a helyzetet sajnos tovább nehezíti a lemorzsolódás problémája. Az egész életen át tartó tanulás sikeres megvalósításának kulcsa ugyanis az egyéni motiváltság és a tanulási lehetőségek széles skálája. A tanulás iránti igényt ugyanúgy emelni kell, mint a kínálatot, különösen azok esetében, akik korábban a legkevésbé látták a tanulás és hasznát. Mindenki számára lehetővé kell tenni, hogy egy szabadon választott tanulási pályát követhessen, és ne kényszerüljön előre meghatározott ösvényen haladni célja elérése érdekében. Ez annyit jelent, hogy az oktatási és képzési rendszereknek kell az egyéni szükségletekhez és igényekhez igazodniuk, és nem fordítva. Különösen fontos ezt hangsúlyozni a lemorzsolódás veszélyének kitett és az iskolai kudarcokat megélt iskolás- és felnőtt korúak esetében, hiszen mindkét csoport esetében a tanulóval kapcsolatosan átélt számos negatív tapasztalaton is felül kell emelkedni ahhoz, hogy az egyén ismét tudásbővítésre szánja rá önmagát. (Bognár 2005)

Számos európai országban a felnőttképzési támogatás finanszírozási gyakorlata már túllépett az "intézményi elnyelő rendszerek" évenkénti feltöltésének (ún. inputtámogatás) módszerén is, és továbblépett az ún. output finanszírozás irányába. Ez a rendszer a támogatás kimeneti eredményességén alapulva egyre inkább közvetlenül az egyént célozza meg, mint pl. a brit egyéni tanuló bankszámla rendszer, vagy a finn tanulói hitel és támogatási rendszer. (Sz. Tóth 2004)

### **Összegzés**

Záró gondolatként megemlíteném, hogy az 1997-ben megrendezett UNESCO felnőttképzési világkonferencián a résztvevő kormányzati képviselők határozatban elfogadtak egy nyilatkozatot és egy jövőprogramot, amely két, különösen jelentős követelményt tartalmazott:

❖ Az egyik azt a célt szolgálja, hogy a felnőtteknek minden nap biztosítsanak egy óra tanulást, ez harminc képzési napot jelent évente.

❖ A másik a felnőtt-tanulás hete, mely a tanulás fontosságát hangsúlyozza motiváló és ünnepi eszközökkel. (Hinzen 2000: 71) Remélhetően jó úton haladunk ezen célok elérése felé, amit az is jelez, hogy már hazánkban is többször került megrendezésre „a művelődés hete, a tanulás ünnepe” elnevezésű rendezvény a művelődés fontosságának hangsúlyozására, ami mindenképpen bizakodásra ad okot.

Dolgozatomban röviden bemutattam, miképpen alakul az élethosszig tartó tanulás helyzete, illetve jogi szabályozása napjainkban az Európai Unióban, közösségi szinten. További kutatás tárgya lehetne a jövőben annak feltárása: hogyan jelenik meg a lifelong learning az egyes országokban tagállami szinten, hogyan szabályozzák a felnőttképzést nemzeti szinten, milyen hasonlóságok és eltérések, egyedi jellemzők fedezhetők fel a különböző országok jogszabályaiban, a felnőttképzésre vonatkozó törvények elnevezésében, szerkezetében, szabályozásában, a finanszírozás tekintetében stb, és ezen tényezők összevetése után milyen következtetéseket lehetne levonni e témára vonatkozóan.

### **Hivatkozott irodalom**

Bardócz András 1999. Mi bajotok az iskolával? III. Lifelong learning. In: Új Pedagógiai Szemle 10. <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=1999-10-mu-Bardocz-Mi.html>, 2005. március 3.

Bognár Mária 2005. A lemorzsolódás, az iskolai kudarc elleni küzdelem az OECD- és EU-országokban – a második esély iskoláinak tapasztalatai. In: <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=eselyt-Bognar-lemorzsolodas.html#top>, 2005. március 5.

Fazekas Judit 2000. Az európai integráció alapszerződésai. A Római, a Maastrichti és az Amszterdami Szerződések. Budapest: KJK - KerSzöv Kiadó

Halász Gábor 2003. A nemzeti oktatáspolitikák európai szintű koordinációja. In: Educatio Tél 510-534.

Hinzen, Heribert 2000. A nemzetközi felnőttképzés komparatív és kooperatív aspektusai. In: Iskolakultúra 10. 66-71.

Koltai Dénes – Várnagy Péter 2000. A magyar felnőttoktatás jogi környezete. In: Iskolakultúra 10. 61-65.

Krisztián Béla 2004. Az európai térség és a felnőttképzés. In: Felnőttképzés 2. 22-25.

Lupsai Gabriella 1999. Felnőttképzés a XXI. században. In: Helix 2. 9-27.

Mártonfi György 1997. Fedőneve: Élethossziglani tanulás. In: Educatio Nyári 389-393.

Sz. Tóth János 2004. Akkreditáció a felnőttoktatásban.

In: <http://www.eaeabudapest.hu/7/71.htm>, 2004. december 15

Váradai László 2003. A hazai felnőttképzés szabályozásának összehasonlítása néhány külföldi felnőttoktatási, felnőttképzési törvénnyel. In: Humánpolitikai Szemle 3. 13-17.