

A FELNŐTTOKTATÁS SZOCIÁLIS FUNKCIÓI

Európában és a tengeren túl az elmúlt évtizedekben lezajlott társadalmi változások az egyéni életprogramok és a közösségi élet meghatározó tényezőjévé tették a *felnőttoktatást*, az élethossziglan tartó tanulást. Ebben három – egymást hol erősítő, hol gyengítő – folyamat játszott szerepet:

Az iskolai szolgáltatások jelentős tartalmi és szervezeti átalakulása, s az ezzel együttjáró mennyiségi változások. A felnőttoktatás iránti igény gyakran úgy jelenik meg, mint a kibővülő iskoláztatással szerves módon összefüggő, a megnövekedett tanulási szükségletek kielégítésre létrejött szervezeti forma. Akinek több vagy jobb kell, itt még szabad választási lehetőségek – továbbképzések, magasabb fokozatok, specializációk – várják.

A hátrányos helyzetű, deprivált társadalmi csoportok részére kompenzációs jelleggel szervezett iskolai szolgáltatások széleskörűvé válása. Az itthon közkeletűen iskolai felnőttoktatásnak nevezett intézményrendszer a "második esély" csatornája. Azok számára válik alternatívává, akik nem tudtak együtt haladni korosztályukkal. Családi, szociális vagy más okok miatt a rendes korúak iskolái, a nappali tagozatos képzések nem segítették őket – alsó- vagy középfokon – oklevéllel, képesítéssel lezárt, befejezett tanulási ciklusok végpontjaihoz.

Az oktatási rendszer más társadalmi ellátó hálózatokkal való fokozottabb együttműködése. Egyre nehezebb megmondani, hogy hol húzódnak meg az intézményes oktatás, nevelés határai. Jelentős átalakuláson ment át például az iskolában zajló tevékenységek listája: társadalmi, politikai, kulturális események színhelyeként a helyi közélet alakításában kaphatnak szerepet. A tudás átadásában, a tanításban illetékes tanítók, tanárok mellett másféle szakértelem képviselői is részeseivé válnak a tanulás szervezésének, s az azzal együtt zajló gazdasági és településfejlesztési folyamatoknak.

Iskolai megújulás – felnőttoktatási dimenzióban

Értelmezésünkben a kompenzációs, reszocializációs folyamatok és intézmények bemutatása kiemelt jelentőséggel bírnak. Az elemzésre kínálkozó példák sokszínűek. Vannak kliensorientált, egyéni esetkezelésre építő megoldási kísérletek. Léteznek az iskola nevelési tényezőire alapozó eljárások. Ezek mellett önálló fejezetet alkotnak az oktatás/nevelés intézményeit társadalmi környezetükkel való kapcsolataikban értelmező modellek, amelyek között kitüntetett szerep jut az angolszász szóhasználattal *community education*-nek nevezett iskolaszervezési megoldásoknak. Elemzésünkben összevetjük a hasonló ideológiák mentén létrejött magyar intézményhálózat, valamint a külföldi előképek közötti hasonlóságokat és különbözőségeket.

A szakmai közvélemény szemében az iskolai kompenzáció, a felzárkóztatás, a hiányok pótlása kapcsán nem egyszer kizárólag a felnőttoktatást említik. A fiatal felnőtteknek és másoknak második startot, a személyes életpályák korrekcióját kínáló oktatási szolgáltatás szellemi forrásait és önképét, valamint az általa alkalmazott eszközrendszert tekintve azonban korántsem egységes. Az alábbiakban a felnőttoktatás nemzetközi tendenciáinak azokra az

irányzataira térünk ki, amelyekben a társadalmi, szociális rehabilitáció hangsúlyos megfogalmazást kap.

A megszólítható intézmények és szolgáltatások köre igen tág, s az általuk folytatott tevékenység is nehezen osztályozható. A századforduló óta egyre differenciálódnak a szervezeti formák: a népkönyvtárak, olvasóköri létesítésétől kezdve a szabadegyetemek szervezésén át különböző munkásakadémiákig terjed a lista. A gyermekmenhelyek, a szünidei gyermektelepek ugyanezen az eszmeiségen alapulnak: az oktatás, a nevelés, a kultúra terjesztése segítségével csökkenteni a nyomort, a hátrányokat.

A meghosszabbított tanulási ciklus, a felnőttkori újrakezdés, a művelődés gyökerei a rendes korú iskoláztatás folyamán alakíthatók ki. Azonban meghatározott iskolaszervezési, tanári tanítási attitűdöt igényel az élethossziglan tartó tanulás megalapozása. Ennek szemléleti forrásait leginkább kézen fekvő módon Durkó tárta föl a nevelés-önnevelés kapcsolatáról szóló tanulmányában. Az elméleti jellegű munka a céltudatos, tervszerű, fejlesztő nevelés meghatározó elemeiként a nevelési cél meghatározását, a fejlesztési folyamat kiinduló pontját jelentő helyzet föltárását – a "honnnan hová" kérdés megválaszolását –, a fejlesztési folyamat tervezését (felépítését), a program során alkalmazandó eszközök és technikák megválasztását és célszerű felhasználását, valamint az elért eredmények reális számbavételét említi. A nevelési folyamat során ezeket a funkciókat a nevelő, az oktató látja el. Az önnevelés kialakítása és fejlesztése ezeknek a funkcióknak a tanulók részéről történő átvállalásán és gyakorlásán alapul.

Minél önállóbban képes valaki saját maga elé célt állítani, minél önállóbban képes ezzel összevetve kiinduló helyzetét meghatározni, minél önállóbban tudja programozni a cél felé vezető utat, tud ehhez eszközöket, módszereket választani s a haladás eredményét mérlegelni – annál önállóbb tanulásában, önművelődésében. Itt tehát sajátos cserefolyamat zajlik, mely lényegét tekintve *kompetenciák* átadásából áll. Minden modern felnőttoktatás ezekre a kompetenciákra alapozza programját. Vagy abban az értelemben, hogy segíti ezek kifejlését, vagy feltételezve meglétüket, az ismeretátadási folyamat szervezésében terepet, lehetőséget nyújt ezek gyakorlására.

Addig azonban, amíg egy ország teljes iskolarendszere figyelmen kívül hagyja ezt a pedagógiai törvényszerűséget, hiábavaló a felnőttoktatás térnyerésére, tényleges felértékelődésére számítani. Vannak olyan példák, hogy a rendes korúak iskolái a felnőttoktatási szolgáltatásokkal szoros együttműködésben előremutató oktatási reformot valósítanak meg.

1996-ban a nagyhírű és hatalmas vagyonnal rendelkező Bertelsmann Alapítvány a kanadai Ontario-tó északi partján fekvő *Durham* Iskolatanácsának ítélte oda a háromszázezer márkás nagydíját – elismerésképpen az iskolai szolgáltatások megújításában elért eredményeiknek. A győztes maga mögé utasított olyan "vetélytársakat", amelyek előzetes felkérés alapján, szakértők által kijelölt iskolakörzetekkel pályáztak Hollandiából, Új-Zélandról, Norvégiából, Skóciából, Svájcban és Magyarországról.

"Nem mi mondjuk meg, hogy merről fújjon a szél, de a vitorláinkat beállíthatjuk a megfelelő szélirányba" – volt a mottója annak a fejlesztési programnak, melynek révén egy régi stílusú oktató intézmény újraformálásával létrehozták a *tanulás* – modern értelemben felfogott – *házát*. "A szabadság érdekében használd a befolyásod!" – ezt a magatartásmódot választotta követendő elvnek az az iskolakörzet, amely a nyolcvanas évek elején az utolsó helyet foglalta

el abban az átfogó vizsgálatban, mely Ontario tartomány nyolc iskolakörzetét hasonlította össze az egy tanulóra fordított költségek, a tanári állomány összetétele, a belső képzések, továbbképzések mennyisége és szintje, az iskolafenntartók tevékenységének minősítése területén. A díj erről az utolsó helyről való feltörekvés látványos eredményeit ismerte el.

A tervezett változások fő irányát a folyamatosan felülvizsgált, a változó igényekhez igazított – média-orientált, szervezetfejlesztési alapú, a munkatársak folyamatos továbbképzését preferáló – irányító tevékenység határozta meg. Ennek fókuszában a produktív társadalmi kapcsolatok álltak. Az iskolai szolgáltatások megújításában a hangsúlyt a helyi politikai döntéshozókkal és munkaadókkal való szoros együttműködésre, a helybeli termelő szektor megkívánta munka melletti át- és továbbképzések hatékony felkarolására helyezték.

Állandó eleme volt a folyamatosan zajló innovációnak a "teamwork", a csapatban történő gondolkodás. Ezen alapelv gyakorlása nyomán több olyan következtetés is levonható, amelyeket a siker érdekében át kellett ültetni a gyakorlatba. Ezek közül az egyik, hogy a valódi változások hordozói nem a legmagasabb tisztséget betöltők, a másik, hogy a tanulás házában kreatív építménynek kell lennie. Ilyen az is, hogy a progresszív oktatási reform együttműködésre alapozódik.

Az iskolának abba a világba kell beilleszkednie, amely a parancsok és utasítások helyét a széles körű társadalmi nyilvánossággal, a célokban és a problémák megközelítési módjában való nagyfokú megegyezéssel váltja fel. Az iskolai tanulás tevékenységrendszerével az ehhez szükséges készségek kialakítását szolgálja. Az innovatív iskolák kinyitják kapuikat a környezet előtt, és tényleges közreműködői szerepeket kínálnak a szülők és más külső tényezők számára. Ez persze az autoriter pedagógus szakmai önkép elvetését, a tanulással összefüggő szolgáltatások diverzifikációját igényli.

Szociálpedagógia

A Dániában és az észak-nyugati német tartományokban kialakult modell az "iskolából az életbe" szakaszra jellemző drasztikus váltás negatív hatásának csillapítására irányuló kezdeményezés. A komprehenzív iskolaszervezés a 13-19 éves fiatalok számára kínál másfajta iskolaképet, tanár/diák viszonyt, cselekvési programot, és mindenekelőtt másfajta cél- és értékképzeteket. A hazai szakmai közvélemény előtt jobban ismert – jórészt Lóránt közleményeiben leírt – *Gesamtschule* gyakorlatáról kell elsőként szót ejteni. Jellemző terminológiai megkötés, hogy ebben az esetben nem felnőttoktatásról van szó. Csupán a mereven három irányúvá vált német iskolarendszer gyakorlati kritikájáról, amely a direkt egyetemi továbbtanulásra felkészítő gimnázium, és a rövid képzési ciklusú, parkoltató szakmai képzés közötti szakadékot kívánja áthidalni többféle – a tanulók igényeihez és képességeihez jobban igazodó – fejlesztési programmal és kilépési lehetőséggel.

Jellemző ennek a jórészt "kliensorientált", "állampolgár-barát" iskolaszervezési módnak a közvélemény által történő értékelése. A jobb anyagi helyzetben lévő, gyermekeik sorsát úgymond "egyengetni kívánó" családok nem szívesen íratják ide csemetéiket. Ez az ellenállás jellemző módon befolyásolja a belépő évfolyamok társadalmi összetételét. Hozzájárul ehhez még az a tanulásszervezési szükségesség, amely csoportszervezési szempontból bizonyos minimális tanulólétszámot kíván meg. Mindennek következménye, hogy a kellően széles kínálat érdekében a tanulólétszámokat 1000-1500 fő között kell meghatározni. Ez pedig paradox módon éppen a legfontosabb alapelvnek, az egyéni igényeknek megfelelő pedagógiai kínálatnak mond ellent. Így az önmaga céljai szerint kiteljesedni akaró iskola válik ártó

tényezővé, és saját hatékonyságának érdekében oktatáson kívüli eszközökhöz kell segítségért folyamodnia.

A hátrányos helyzet iránti érzékenység, az iskolai élet szervezésének módja, a tanórán kívüli lehetőségek felértékelődése, a szociális és ifjúsági szakemberekkel való szoros együttműködés az általánosan elfogadott válaszlépés. A *Gesamtschulé*-kban van a legtöbb délutáni program, itt kap étkeztetést a legtöbb gyerek, általában az épületeiken belül biztosítanak helyet a kulturális és ifjúsági szolgáltatásokat kínáló szervezeteknek, intézményeknek. Talán nem véletlen, hogy itt zajlanak a tanuló-tanár viszony megújítására, az iskolai munka szervezési módjaira vonatkozó különféle kísérletek is, mint például a *Jéna-program* vagy a *többkönyvű oktatás*.

A *Gesamtschule*-k legfontosabb pedagógiai alapelvei közül említésre érdemes a tanulók egyéni haladási üteme, az időben prolongált pályaválasztás, a kényszermentes tanulás, amely létező gyakorlat, s tiszteletreméltó mértékben csökkenti az iskolai kudarcoknak a későbbi életpályákra gyakorolt negatív következményeit. Ezek az intézmények gyakorló terepet kínálnak a kívánatos állampolgári magatartásmód kialakításához, s az élethossziglan tartó tanulás megalapozásához.

A radikális felnőttoktatás

E látszólag békés és termékeny iskolakép mögött azonban a tudás társadalmi elosztásának, azaz a létező iskolarendszernek mélyreható kritikája rejtőzik. Ez két meghatározó dimenzióban mutatható be.

Az iskolarendszer működésével mennyiben elégedettek a fenntartásáról gondoskodók? Az ilyen típusú intézmények üzemeltetésére kell-e elkölteni az adófizetők pénzét, vagy kínálkoznak jobb, költséghatékonyabb megoldások is? Az egyik lehetséges válasz szerint az iskolában történtek nem térnek el lényeges mértékben a társadalmi érintkezés más színterein elvárt cselekvésmintáktól. Az iskola programja, az iskolában tevékenykedők közötti munkamegosztás leképezi a szülői társadalom és a tágabb környezet jellegzetes viszonyait. Szegregált – erősen tagolt – országokban viszont széles különbség alakulhat ki annak megítélésében, hogy miféle szerepet kell betöltenie az intézményes keretek között folyó tanulásnak a felnövekvő generációk életében. Személyes élettörténetek és szépirodalmi példák sora szól arról a szociális és kulturális szakadékról, ami az iskolába belépőket vagy az azt elhagyókat elválaszthatja az iskola által ott és akkor követett oktatáspolitikai rejtett vagy megvallott céljaitól, értékeitől.

A tanulás – mint tevékenység – időtartamának meghosszabbodása, kiterjesztése, s az ehhez szükséges erőforrások "újrafelosztása" a rendszer hatékony működésének mintegy tervezett, szándékolt következménye, vagy éppen ellenkezőleg: fogyatékoságainak pótlása, kritikája. A tanítási folyamat ciklikussága megvalósulhat olyan módon is, hogy az egymást váltó iskolatípusok szakmailag megalapozott *párbeszédet folytatnak*: építenek az előző ciklus tényleges eredményeire, és nyitottak arra, hogy a következő ciklus az áthaladó generáció számára mást és másképpen akar kialakítani. Ehhez az ideálképhez viszonyítva azonban létezik az a fajta pedagógiai szakmai attitűd, amely egyedüli és kizárólagos igényt formál a fejlesztéssel kapcsolatos feltételek és követelmények meghatározására, s mint ilyen, megismételhetetlen és kiegészíthetetlen "beavatkozást" valósít meg. Könnyen belátható, hogy az esetleges kudarcok esetén beláthatatlan következményekhez vezethet ez a magatartásmód a későbbi tanulási folyamatokra nézve.

Amikor az oktatásban általában beszélünk radikális felnőttoktatásról vagy radikalizmusról, elsősorban nem a szó politikai értelmére gondolunk. *Thomas, J. E.* könyvében a dán népfőiskolát említi példaként. *Grundtvig*, az egy személyben író, filozófus, költő, politikus, lelkész *szabad iskolákat* hozott létre a XVIII. században. Főbb elvei: "*a való élet ismerete*" és a "*kimondott szó*". *Kersten Kold* volt az első pedagógus, aki valóra váltotta Grundtvig eszméit. A fiúk részére alapított első iskola 1851-ben kezdte el működését azzal a céllal, hogy megtanítsa az élethez szükséges dolgokat és értékeket ("nyitott, pozitív gondolkodás és lélek") Később ezek az eszmények váltak a dán társadalom rejtett erőforrásaivá. Thomas a példa taglalása előtt fontos megjegyzést tett: a dániai gyakorlat megérthetetlen az ország történetének ismerete nélkül. Azt is fontosnak tartja hozzátenni, hogy épp e példa kapcsán válhat világossá, hogy minden ország felnőttoktatásának szerkezete, működésének jellege egyéni kuriózum, s egy az egyben nem utánozható, nem másolható le.

Forrásai szerint mintegy nyolcvan működő *népfőiskoláról* tud. Ezeket évenként közel 9000 ember látogatja, akiknek legnagyobb része 25 évesnél fiatalabb. Noha léteznek rövid idejű (egy-két hetes) kurzusok, a programok átlagos hossza négy és hat hónap közötti időtartamra tehető. A programok minden megkötöttség nélküliek, nem szakképző jellegűek, nem irányulnak záróvizsgák vagy más módon hivatalosan elismert végzettségek megszerzésére, és néhány esetben bizonyos területekre specializálódnak, mint például egyes sportágakra.

Az iskolák önkormányzók. Költségeik fedezésére állami támogatást kapnak, és működésüket a hatóságok ellenőrizhetik. Történelmileg úgy alakult, hogy a beiratkozott tanulók legnagyobb része mezőgazdasági háttérrel rendelkezik, bár arányuk az utóbbi időben csökkenőben van. Ez egyrészt azzal magyarázható, hogy általában csökkent a mezőgazdaságban foglalkoztatottak aránya, másrészt az iskolák szolgáltatásaikkal az urbánus vidékekről érkezők igényeinek is egyre inkább meg kívánnak felelni.

A német terjeszkedéssel szembeni nemzeti ellenállás legerősebb fegyverének tartott iskolarendszer ténylegesen nem vállalt politikai szerepet. Talán egyetlen esetet kivéve: az 1864-es válságot követően, amikor az alapító személyesen tiltakozott a Parlamentnél és a királynál a választójog megkurtítása ellen. Ezt később a konzervatív elemek mindig felemlítették, mondván, hogy "inkább a gyakorlati kérdésekre kellene koncentrálni a ködös eszmék helyett". Sok hasonló támadás érte a népfőiskolákon tanító tanárokat, akik a konzervatív eszméktől kellő távolságot tartva próbálták megfogalmazni az iskolák céljait. S ahogy általában történni szokott, a fellendülést itt is retorzió követte, s megpróbálták hosszú időre ellehetetleníteni az intézmények működését. 1892-ig tartott a "rövid pórázra fogott" időszak, amikor egy vonatkozó törvény elfogadásával az iskolák újra megkapták a működtetésükhöz minimálisan szükséges forrásokat.

A liberális demokrácia érdekében tett lépéseknél is nagyobb visszhangot váltott ki, és kapott utólagos megerősítést az tevékenység, amelyet ezek az iskolák a mezőgazdasági termelők szövetkezésének előmozdítása terén folytattak. Többé-kevésbé általánosan elfogadott az a nézet, mely meghatározó szerepet tulajdonít a dán népfőiskoláknak az intenzív mezőgazdaság megteremtésében, a termelő vállalkozások szövetkezésére alapozódó megszervezésére irányuló mozgalom elindításában és sikerre vitelében.

Az *otthonosság* atmoszféráját sugalló iskoláknak – ahol egymást tanítva élnek együtt tanárok és diákok – mára három típusa alakult ki: a hagyományos *népfőiskolák*, amelyek 18 éves kortól fogadják a tanulókat, a *szabad iskolák* gyermekeknek és az ún. *Erfterskole*-k 14-18 éves fiatalok számára. Ez utóbbiak látványos alternatívákat mutatnak fel napjaink jellemző

pedagógiai problémáira. Körülbelül kétszáz ilyen bennlakásos intézmény működik ma Dániában 30-tól 160-ig terjedő tanulólétszámmal. Minden iskolát iskolatanács irányít. Évente mintegy 14-15 ezer fiatal fordul meg ezekben az intézményekben.

Erre az iskolaformára a nyújtott szolgáltatások nagyfokú változatossága jellemző. A tanítás során használt módszerek és eszközök elméleti alapjaikat és gyakorlati kivitelezésüket tekintve egyaránt igen változatosak. A képzési idő viszonylag szabad. Vannak iskolák, ahol ez nem lehet több egy évnél, míg másutt még további egy vagy két évet töltenek a diákok. Ezen időszak alatt széleskörű gyakorlati tapasztalatokra tesznek szert. Mindeközben módjuk van az állami iskolákban megszokott képzést is megkapni. Persze ez az iskola több, más, mint a tanórák együttese. Színteret biztosít a szabadidő hasznos eltöltéséhez, közösségi élményt nyújt, továbbá a mindennapi élet jó és rossz oldalának másokkal megosztott megélését kínálja.

A tanulók érzékelik, hogy személyes hozzájárulásuk nélkülözhetetlen része az iskolai folyamatoknak. Megtapasztalják a felelősségvállalás, a döntéshozatal kockázatát. A tanításban alkalmazott tárgyak részben kötelező jellegűek, részben szabadon választhatók, de megnevezésük, felépítésük némiképp eltér a "rendes" iskolákban megszokottaktól. A tanulási folyamatot normál vagy bővített záróvizsgálattal fejezik be, és az iskolák minden búcsúzó hallgatójukról *személyi referenciát* állítanak ki. Az iskolatípus népszerűségét mutatja, hogy egyre több külföldi tanulót is fogadnak. A hazai hallgatók költségeinek egy részét lakóhelyük önkormányzata, részben pedig a költségvetésben biztosított normatíva fedezi. Bizonyos hozzájárulást természetesen elvárnak azoktól a családoktól, amelyeknek erre módja adódik.

Közösségfejlesztés

A skandináv és az angolszász felnőttoktatás sokban hasonlít egymáshoz. Közös vonásaik között tartható számon, hogy mindkettő a *hallgató-központú* (learner-based) tanítási, tanulási stílust vallja magáénak, amely szorosan kapcsolódik a képzésre vállalkozó felnőttek létező élethelyzeteihez, a kulturális és szociális, a tanulási folyamat kezdetekor meglévő környezeti meghatározottságokhoz, a tanuló felnőtt által birtokolt készségekhez és képességekhez. A népfőiskolák – a tanulókörök mellett – a skandináv felnőttnevelés meghatározó tényezői. Az angol *felnőttoktatás* az egyetemek, a Munkás Művelődési Szövetség (Workers Education Association) és az önkormányzatok oktatási szervezetének (Local Education Authority) együttműködésére épül. Az elmúlt évtizedekben egyre nagyobb számban az iskolai kereteken belül jönnek létre a tanuló kiscsoportok, a felnőtt osztályok (adult class). Az ezek számára otthont adó – szervezeti formájukban ezt kifejező – oktatási intézményeket hívjuk összefoglaló szóval *közösségi iskoláknak* (community school). A *közösségi művelődés* (community education) több is, kevesebb is, mint a közösségi iskolák tevékenysége. Általában a felvilágosító, ismeretterjesztő tevékenységet értik alatta, amely nem szükségszerűen ugyan, de folyhat szervezett keretek között is.

A közösségi oktatás fejlesztését az oktatási rendszer megújítására szolgáló törekvéssel együtt tárgyaló kötet címlapján hat elemet sorol fel a közösségi oktatás alaptényezőiként. Az alapot az iskola működésének, működtetésének új szabályai jelentik:

az élethossziglan tartó tanulás;

az integrált településfejlesztés;

a közösségi erőforrások teljes körének használata;

a szülők és a helyi közvélemény bevonása;

együtműködés az iskolakörzet különböző tényezőivel;

teljes körű szolgáltatást nyújtó iskolák.

A kötet szerkesztői előszavukban hitet tesznek amellett, hogy az *Amerika 2000* néven ismerté vált nemzeti oktatásfejlesztési stratégia meghatározó tényezője a *közösségi iskolák* tevékenysége. Egyes reformerek az iskolafinanszírozás, mások a curriculum-fejlesztés, ismét mások a tanárképzés megújításában látják a siker zálogát, továbbá vannak olyanok is, akik a tudományos követelmények vagy a szülők iskolaválasztásának szerepét hangsúlyozzák.

A közösségfejlesztés talaján álló iskolareform ezekkel szemben a hangsúlyt az *iskola közösségi jellegének* megerősítésére teszi.

Az oktatásfejlesztés elvei a *közösségi részvételre* és az *élethossziglan tartó tanulásra* alapozódnak. Célul tűzik ki a mindenki számára lehetőséget nyújtó, a szülők és a környezet művelődési tevékenységének széleskörű támogatását megvalósító intézmények megteremtését, és azt a fajta helyi iskolapolitikát, amely az iskolakörzetek különböző erőforrásainak együtműködésen alapuló, integrált felhasználásának értelmét a művelődés eszméje iránt valóban elkötelezett közösségek megteremtésében látja.

A célok

A közösségi oktatásnak az Egyesült Államok-beli *Flint*-ben (Michigan) működő központja szerint célok és alapelvek határozzák meg a közösségi iskolák működését. A közösségi oktatás – mint az oktatási szolgáltatások rendezőelve – lehetőség a helyi lakosok és a közösségi iskolák, helyi önkormányzati, jóléti, kulturális és egyéb intézmények számára, hogy aktív partnerek legyenek az oktatási és közösségi (települési, lakókerületi) szükségletek meghatározásában. A közösség életminőségének javítása érdekében módszereket adnak az embereknek, hogy saját tevékenységük révén építsenek kapcsolatokat a helyi szükségletek és a rendelkezésre álló erőforrások között.

A közösségi oktatás a nevelés értelmezésében az alábbi feltevésekre támaszkodik:

a művelődés élethossziglan tartó fejlődési folyamat;

a közösség minden tagja – magánszemélyek, üzleti körök, közszolgálati és magánszervezetek – közös felelősséggel tartoznak annak érdekében, hogy a művelődés lehetősége eljusson a közösség minden tagjához;

a polgároknak joga és kötelessége, hogy bevonják őket a település szükségleteinek meghatározásába, ismerjék az ezek megoldására alkalmas eszközöket.

Általában a közösségi oktatás jellemzőiként tartják számon az önkormányzati fenntartású létesítmények mind szélesebb körű használatának, az optimális igénybevételnek a támogatását, a tantervekben a helyi sajátosságokra támaszkodást, a szülők széleskörű részvételének biztosítását az iskolai folyamatokban; a szervezetek és intézmények közötti átfogó együtműködést azért, hogy az oktatási, szociális, gazdasági, szabadidős és kulturális szolgáltatások a közösség minden tagja számára hozzáférhetőek legyenek; intenzív

kapcsolatokat az ipari, üzleti élet és az iskolák között a tanulás feltételei, a tanulási körülmények javítása érdekében. Azokon a településeken, ahol a közösségi oktatás eszméje hatja át az iskolapolitikát, jellemző vonás, hogy a közszolgáltatások hatékonyságát önkéntesek bevonásával növelik.

A közösségi oktatás alapelveinek alkalmazása esetén a környezet igényeire válaszoló, fejlesztő tanulási klíma alakul ki az iskolában, miközben hatékony, költségtakarékos iskolai és más közszolgálati kínálat jön létre. Széles megalapozású közösségi támogatás áll rendelkezésre az iskola és más közösségi alapintézmények számára, növekvő figyelem kíséri a kisebbségeket és a sajátos helyzetű csoportokat, közöttük például a hátrányos helyzetben lévő gyerekeket, fiatalokat.

A közösségi oktatás alapelveinek figyelembevételével mód nyílik az amerikai földrészen ritkaságszámba menő gyermekgondozás és egésznapos ellátás feltételeinek megteremtésére, hatékony eszközök alkalmazhatók az egészségre káros szokások elterjedésének visszaszorítására, a fiatalok körében az állampolgári készségek fejlesztésére, a tanulói kezdeményezések fölkarolására és az iskolai hatékonyság növelésére. A megváltozott szemlélet és értékrend módot nyújt a településen jelen lévő közösségi kondíciók iskolai célok szolgálatába állítására, emellett hatékony fellépést kínál a munkanélküliség és az alulfoglalkoztatás ellen. Elősegíti az írni/olvasni tudás széleskörűvé tételét, a bizonyítványok és diplomák tudásértékének gazdagítását, és szorgalmazza a településfejlesztés gazdasági és humán tényezői közötti összhang megteremtését.

A hasonló célok kielégítésére hívatott hazai intézménytípus elterjedésében fontos motívum volt a hetvenes években az országot elárasztó, előregyártott elemekkel megvalósuló ún. házgyári lakótelep-építési program. Építészek és közigazgatási szakértők egyaránt olyan közintézmények telepítését részesítették előnyben, amelyek a lakótelepekre történő beköltözéseket követő lökésszerű demográfiai nyomást képesek fogadni és levezetni. Az *általános művelődési központ* (ÁMK) szervezeti formát kapott városi, nagyközségi intézmények 10-12 éven keresztül roskadoztak a rendeltetészerű igénybevétel többszörösét kitevő "tanulóinvázió" terhe alatt.

A fentebb felsorolt célok és alapelvek között egy sincs, amely ellentétes lenne a hazai intézményekre jellemző, általuk közzétett ideák sorával, persze jelentős megfogalmazás-beli eltérésekkel. Az alapvetően a központi államigazgatási kontroll alatt működő komplex intézmények az azokat alkotó önálló szakmai ellátó hálózatok érték- és fogalomrendszere szerint fogalmazzák meg terveiket. Jellemző, hogy például az iskolai énektanítást és az alapfokú művészetoktatást céljaikban és követelményeikben szinte sehol sem kapcsolják össze, s az meg különösen nem jellemző, hogy ezekben a szakmai szolgáltatási ágakban megrendelőként helyi közösségi vagy szülői csoportok is megjelenjenek.

A pedagógusok, a "szakma" szabadsága mindenek felettiségének hirdetésével gyakorlatilag kizárják a közvetlen környezeti nyomásgyakorlás lehetőségét. Ritka véletlen, ha egy településen az emberek nem az állam iskolájaként tartják számon gyerekeik napi tartózkodási helyét. A hazai közösségi szolgáltatásokra vállalkozó intézmények párhuzamba állíthatók angolszász társaikkal, s ezek gyakran lényegesen eltérnek az egyéb magyar iskoláktól és közintézményektől, de tevékenységük fő irányait ma még csak saját alkalmazottaik, s nem az intézményt használók határozzák meg.

Politikai és jogi környezet

Hasonló célokhoz eltérő utakon jutott a kétféle szolgáltatóhálózat. Az Egyesült Államokban az elemi iskola – legalábbis máig ez él a köztudatban – közös adakozásból jött létre. A gyülekezeti iskola csak első megközelítésben tekinthető egyházi jellegűnek. Amerikában a "gyülekezet" fogalma szélesebb értelmű közösségszervező erőt takar, s egy-egy lakóközvetben a helyi "politikacsinálás" közvetlenül kötődik a templomhoz, az iskolához. Itt és Angliában is mély tradíciói vannak az állampolgárok körében az adófizetés és a közösségi létesítmények gazdagodása közötti kapcsolatok nyomán követésének. Hiányzik az a fajta elidegenedés, távolságtartás, amelyet Magyarországon a szocialista hatalom négy évtizede hozott létre, s melynek lényege, hogy az iskola sohasem állt a környezet közvetlen kontrollja alatt, de még párbeszédre sem igen kényszerült a környező világgal. A szülők, a környezet jelenléte az angol és amerikai iskolában megszokott jelenség. Nem mondható el ez a magyar iskolarendszerről. Gyakorlatilag két tényező: különböző szervein keresztül az államigazgatás, valamint a pedagógusszakma osztozik az iskolával összefüggő minden lényeges döntés jogosítványain. A közösségi iskolák jövőjével kapcsolatos pozitív fejlemény, hogy az Amerikai Egyesült Államokban a legutóbbi elnökválasztáson győztes Clinton politikája középpontjába az állampolgár-közeli közszolgáltatások megteremtését állította, s ebben kiemelkedő szerepet tulajdonított az iskola új képének. Az ún. *one door system* lényege, hogy az iskolába vagy az iskola közvetlen környezetébe kell telepíteni azokat a közintézményeket, amelyeket az állampolgárok többsége napi rendszerességgel vesz igénybe.

Az állampolgári részvétel megkönnyítésére itthon a közoktatásról szóló legújabb törvény bevezette az *iskolaszék* intézményét. A fenntartó, a szakalkalmazottak és a használók képviselői ma kötelezően egy asztal mellett ülnek; más kérdés azonban, hogy érdemi döntésre ez a testület nem jogosult. Jelenléte az ÁMK-típusú szervezetekben igen ellentmondásos. Összetételével és céljaival kapcsolatban sok még a bizonytalanság.

Szervezeti sajátosságok

Az angolszász közösségi iskolák mindegyikében jelen van két szervezeti tényező:

A nem iskolai programok koordinálását a *közösségi oktatás menedzsere* végzi, s minden iskolában működik ilyen személy.

Jelen van a *közösségi oktatás tanácsadó testülete*, amely a környezetben élő polgárok önkéntes szervezete.

A közösségi oktatás menedzsere az iskola igazgatójának beosztottja, aki egy személyben átfogja a rendszeres iskolai órákon túli szolgáltatások teljes skáláját. Sőt, amennyiben bizonyos programok a tanulókat érintik, számukra is lehetőséget biztosít a különböző aktivitások kifejtésére. Munkakörében felelős a közösségi iskola kínálatának megtervezéséért, végrehajtásáért és hatékonyságának ellenőrzéséért. Ezt az egyetemleges felelősséget kiegészíti és lényeges módon megosztja, hogy előírás szerint meg kell szerveznie a tervező, tanácsadó csoportot, és gondoskodnia kell a közösségi iskola alkotmányának elkészítéséről, amely a mi szervezeti és működési szabályzatunk (SzMSz) humanizált változatának felel meg. Döntő különbség, hogy míg a magyar dokumentumban a szöveg túlnyomó része az alkalmazottak jogaival, kötelességeivel, alá-fölérendeltségi viszonyaival foglalkozik, s egy-két sorban elintézi a látogatók jelenlétével kapcsolatos szabályozni valókat, addig az angolszász rendszerben az utóbbi jóval részletesebb.

A szakma tartalmait tekintve a magyar *népművelő* feladatsora jelenik meg a *közösségi oktatás menedzsere* munkaköri leírásában, azonban a vele szemben támasztott követelmények megfogalmazása tükrözi annak az eltérő társadalmi környezetnek, amelyről az előző szakaszban szóltunk. Az *Idaho Közösségi Oktatási Központ* elvárásai szerint a közösségi iskola menedzserének vezetői, kapcsolatfenntartói, mintegy "törvényhozói" ellenőrző/rendelkező, személyi kapcsolatépítő tulajdonságokkal kell rendelkeznie. Ebből az idézőjelbe tett *törvényhozói* tulajdonság szorul leginkább magyarázatra. A szöveg szerzői ezalatt azt értik, hogy a jelöltnek képesnek kell lennie létrehozni azokat az alapszerződéseket, okiratokat, amelyek biztosítják a közösségi iskola összetartozását és fejlődését, továbbá segítenek az eltérő korú, igényű iskolahasználói csoportok közötti kompromisszumok megteremtésében.

Egy hazai példa

Az angolszász *közösségi iskola* és a Magyarországon ismert *általános művelődési központ* céljaiban nehéz lenne különbséget tenni. Mindkét intézménytípus esetében az alapszöve az iskola, az oktatásra szánt terek és eszközök két- vagy többcélú használata. Más megfogalmazás szerint az oktatás, nevelés határainak a művelődés irányába való kibővítése. Míg azonban ezalatt a hazai intézmények a szakmai szolgáltató hálózat gazdagodását értik – tehát a pedagógusok közművelődési szakemberekkel, könyvtárosokkal való együttműködését –, az összevetésben említett közösségi iskolák a környezetben felmerülő problémák megoldása érdekében a közösségi erőforrások igénybevételére helyezik a hangsúlyt.

A különbséget leginkább az a tény világítja meg, hogy míg a magyar változat esetében a gyermekek, az iskolai korosztály szélesebb körű, hatékonyabb ellátását helyezik inkább a középpontba (azaz a gyerekek többet kapnak egy ilyen intézményben), addig az angolszász változatban a közösségi iskolák nyújtotta szolgáltatások révén az emberi, szociális és környezeti problémák csökkentésére koncentrálnak, a tanulók és családjaik közreműködésére építenek. Itthon az elsőrendű elvárás a komplex intézménnyel szemben az, hogy jobb, színesebb, változatosabb eszköztárat felvonultató oktatást valósítsanak meg.

Az általános művelődési központok eredményeit és problémáit feldolgozó szakirodalom vezette be a *transzmisszió* fogalmát annak megvilágítására, hogy a környezet kihívásai megjelennek-e az intézmények meghirdetett céljaiban. "Minden eszközzel iskolának lenni, ha a környezetben erre van szükség" – ez esetenként az adott helyen döntési pozícióban lévő vezetők részéről reális és indokolt követelmény lehet.

A magyar szervezeti sémák szakmailag önálló hálózatok közös program szerinti működésekként írják le az ÁMK tevékenységét. A szabályozással kapcsolatban a legtöbbször előforduló felvetés, hogy adott apparátusban milyen mértékű az integráció. Az alsó fokú művészetoktatás, a könyvtár, a felnőtt- és gyermek-közművelődés, esetleges szociális és mentális szolgáltatások kapcsolódásaiban nem az igénybevétel szabadságfoka, a hozzáférhetőség az alapkérdés, hanem az, hogy ki kit utasít.

Debrecenben az Újkerti Általános Művelődési Központ (ÚÁMK) szervezeti és működési szabályzatában már 1990-ben rögzítette, hogy tevékenységét a közösségi iskola szellemiségében folytatja: "Az ÚÁMK elsődlegesen az újkerti lakótelepen élő közel harmincezer ember közintézménye, amely részt vállal a helyben felmerült problémák, kihívások elsősorban nevelési, oktatási és művelődési eszközökkel való megoldásában, hogy ezáltal teljesítse a feladatait. A végcél a közösségi iskola, illetve a közösségi központ megteremtése; arra törekedve, hogy falai között rendre helyet kapjanak a környezetben élő

társadalmi csoportok és korosztályok. Az így kifejezett intézmény a hivatásos szakalkalmazottak és amatőrök szövetsége, amely a közösséggel való azonosulásból szervez tanulási, fejlesztési programot."

A debreceni lakótelepen az elmúlt évek társadalmi folyamatai során megélnék a civil társadalom szerveződése. Önszerveződő folyamatról lévén szó, ez a polgárok aktív részvétele nélkül elképzelhetetlen. Az intézmény ehhez segítő közreműködéssel járul hozzá: animatori, közösségfejlesztői szakmai háttérrel és tárgyi feltételeket kínál a különböző csoportoknak. A legszabadabb és az öntevékenység széles körét megvalósító formák a közművelődés, a kultúra területén alakultak ki. Azon gondok megoldásában, amelyek az újkertiek mindennapjait jellemzik, ma még ritka esetben jelenik meg a társulás, a közös érdekképviselet.

Az öntevékenységre építő szervezetek legnagyobb csoportja a gyerekközösség *hivatalos* képviselete, vagyis az *önkormányzat* és a *szülői munkaközösség*. E testületek törvényes jogosítványok alapján saját működési kereteiket az iskola vezetésének szakmai segítése mellett önállóan határozzák meg. Általában az ilyen jellegű fórumok a pedagógiai irányítók értékrendjének függvényében válnak erős, közvéleményt meghatározó tényezővé. Jelentőségük kritikus pillanatokban felértékelődhet. (Ilyen volt például az az eset, amikor a már-már elviselhetetlen zsúfoltság tovább növelése ellen vette fel a harcot az iskola szülői munkaközössége.) A különböző szakmai műhelyek mellé szervezett egyes *alapítványok* manapság már széles körben biztosítanak önkéntes közreműködést a művelődési, közösségi szolgáltatások fejlesztéséhez. Az óvodai munkát segíti a *Segít-Ő*, az iskolai élet támogatója a Közösségi Iskola és a kézműves tevékenységek gondozója, a Kézműves Alapítvány.

Új dimenziók: az ifjúsági munka

A korábban bemutatott szolgáltatásokkal összevetve – amelyek a fiatal korosztályokra irányítják tevékenységüket –, egy ezekétől eltérő szemléleti keret jelenik meg. Az *ifjúság, mint sajátos társadalmi és történeti konstrukció* az elmúlt két évtizedben – elsősorban a fejlettebb transzatlanti államokban – *önálló* képzési, fejlesztési irányzat alapjává vált.

Nem arról szól a fejezet címe, hogy a fiatalok természetesen helyet foglalnak az iskolapadban; még csak nem is arról, hogy ez a padban töltött/töltendő időszak meghosszabbodik. Szociológiai értelemben felfogott színtereit, eszköztrendszerét, és az ebben tevékenykedők szerepét tekintve új szolgáltatási szektor jött létre, amely rokonítható ugyan azokhoz a felnőttek számára kínált művelő, fejlesztő jellegű tevékenységekhez, amelyekből kifejlődött, de legtöbb tartalmi jegyét tekintve el is tér azoktól.

A kialakulóban lévő ifjúságsegítő szakmaiság és ifjúságbarát társadalmi szemlélet érvényre jutásának jeleként lehet tekinteni azt a többszáz gyermek- és ifjúsági célú magánalapítványt, helyi és országos egyesületet, szakmai szövetséget, amelyek az elmúlt években jöttek létre Magyarországon. Am komplex, kiépült szolgáltatási és támogatási rendszerről még nem beszélhetünk. A témával foglalkozó tanulmány írója megjegyzi: "A hazai viszonyokra inkább jellemző, hogy mára az ifjúsági kérdésekben is fontosabbá vált az, hogy hogyan lehet gazdálkodni a pénzforrásokkal, mint az, hogy hogyan kellene gazdálkodni az emberi erőforrásokkal." Felhívja a figyelmet arra a káros ellentétre, ami az ifjúsági szervezetek vezető rétege, illetve az ifjúságot segítő felnőtt szervezetekben dolgozó szakemberek között alakult ki. Az előbbieket azzal a feltételezéssel élnek, hogy az utóbbiak fellépése megnyirbálja az ifjúsági önszerveződések anyagi támogatását, közéleti elismerését. Akik ifjúságsegítőként dolgoznak, azok számára pedig érthetetlen, miért tekintik őket a fiatalok vetélytársnak, hiszen

a magyar ifjúságnak kevesebb, mint tíz százaléka kíván részt venni az országos szervezetekben. Az ifjúsági érdekeket éppen az szolgálná, ha minél többen éreznék felelősséget a korosztályi problémák megoldásáért, függetlenül attól, hogy közigazgatásban, önkormányzati intézményekben, avagy non-profit szervezetekben dolgoznak.

A fejezet címében meghatározott foglalkozás meglehetősen új a magyar közgondolkodásban. *Ifjúságsegítőnek* lenni, ezt hivatás-, vagy foglalkozásszerűen űzni, kevesek jellemzője Magyarországon, talán azért is, mert ez a szerepfelfogás, ez a fajta viszony az ifjúsághoz meglehetősen új. Ezzel a szakmai önképpel általában azok a laikus vagy szakértő felnőttek rendelkeznek, akik – elsősorban állampolgári és szakmai kezdeményezésre – alapítványok, egyesületek keretei között közvetlen kapcsolatban állnak az ifjúsággal.

A téma ismerői általában egyetértenek abban, hogy nem mindenki feltétlenül ifjúságsegítő szakember, aki gyermekekkel, fiatalokkal foglalkozik. Az autoriter fellépés, a fiatalok számára elfogadhatatlan családi milió, a rigid, korlátozó iskola és az infantilizáló politikai kultúra az e területen tevékenykedők nagy részét a fiatalok szemében hiteltelenné teszi. Az üres hivatkozások, a megoldatlanul maradt generációs problémák halmozódása miatt nehéz az együttgondolkodás, a szövetkezés kezdeményezése, ugyanakkor az egyéni életstratégiák kialakításában, a különféle konfliktusok megoldásában, a szabadidő eltöltésének szervezésében, programozásában vagy a napi életvitelben felmerülő információs szükségletek kielégítésében az *ifjúságsegítő* lehetne a kulcstényező.

Tartalmi elemek az ifjúsági munkában

Meghatározó a *részvétel* fogalmának hangsúlyozása: "Benne lenni valamiben. Ez csak úgy lehetséges, ha a részvételnek változatos színterei biztosítottak mindenhol (pl. politikában, zenében, szórakozásban stb.) hiszen csak ekkor lehet nagyobb számú részvételre számítani – írta egy debreceni fiatal, aki munkanélküliségként vállalkozott arra, hogy hivatásos ifjúságsegítővé képezzék –, mert akkor nagyobb energia és kreativitás szabadulna fel a fiatalokban, mert akkor maguk határoznák meg, miért fontos együtt lenniük és nem másoktól kapnának kész mintákat. A részvétel erősítése nem pénzkérdés, hanem felismerés kérdése." Ez a fogalom annak a pedagógiát ősidők óta jellemző premisszának a kifordítása, amely szerint a tudásban előbbre álló, értékekben gazdagabb tanár/tanító vezeti a tudatlan, "tévelygő" ifjút a megvilágosodás és a felelősségteljes cselekvés felé. A hangsúly a személyes és közösségi vállalkozáson, a szándékolt közbeavatkozáson van. Ez szemben áll azzal a keserű humorú monológgal, amikor az idősödő politikai vezető odafordul a fiatalokhoz: "Tíetek a jövő!", majd magába néz: "Nekünk is ezt ígérték!" – Ehelyett direkt módon és közvetlenül változtatva a fiatalok cselekvő részvételével új intézmények jönnek létre.

A fogalmat a hazai szakmai közvéleménynek bemutató tanulmány ezt szociopedagógiai módszerként írja le. Felhívja a figyelmet, hogy ennek a szemléletmódnak át kell hatnia az iskolai és iskolán kívüli oktatás színtereit, intézményeit. Túl azon, hogy szervező alapelve az ifjúsági szervezeteknek, az ifjúsági munka állami és nem állami intézményeinek. Megjegyzi, hogy a részvétel "sokkal inkább egy biztos módszerekkel gazdagított folyamat, mintsem a módszerek abszolutizálása."

A *segítő magatartás* – amelyet az ifjúsággal hivatás-szerűen foglalkozó megvalósít – alapvető elemeiben változtatja meg a pedagógiai, andragógiai jellegű beavatkozásokról szóló feltételezéseinket. Nem véletlen, hogy a hazai bevezetését szorgalmazó tanulmányban *Wootsch* a részvétel jelentőségének érzékeltetése céljából épp a társadalomból kirekesztett

fiatalok reintegrációs szükségleteit említi. "A részvétel az, amelynek a segítségével a fiatalok önbizalmat és önbecsülést szerezhetnek, készségeket és képességeket gyakorolhatnak, felkészülhetnek arra, hogy olyan felelős felnőttekké váljanak, akik egyben érzékenyek kisebb-nagyobb közösségük ügyeire is."

Ez a pedagógiai fejlesztési szemlélet abban segít, hogy alkalmazása révén a fiatalok pontosabban feltárhassák szükségleteiket, személyes és közösségi életükben egyaránt hatékonyabb önérvényesítésre tegyenek szert. Ennek révén saját fejlesztésük hosszú távú programozásához is eszközt kapnak. A változás kezdeményezése lehetne a mottója ennek a szakmai alapállásnak. Olyan individuális forrásokat mozgósít, mint a motiváció, az érdeklődés, a beállítódás, a bevonódás valamely ügybe, az aktivitás. "A részvétel a modern, túlszervezett, médiairányított, tömegkultúra-fogyasztásra berendezkedő, elidegenedett társadalmak ellenreakciója a természetes emberi viszonyok "indusztrializációja" ellen."

ESZIK ZOLTÁN

Vö.: Bognár Mária: A szociálpedagógiai konferencia hírére támadt gondolataim. Kézirat. 1994.

Durkó Mátyás: Új hangsúlyok a nevelés-felfogásban az önnevelés értelmezése kapcsán. In: Felnőttnevelés és társadalom. Debrecen, 1993. pp. 29-46.

Forrás: Newsletter 1996./3. sz. Bertelsmann Foundation.

Thomas, J. E.: Radical Adult Education. Theory and Practice. Nottingham, 1982. Könyvében az oktatás, jelesen a felnőttek oktatása akció-jellegéről írva részletes nemzetközi leírásban mutatja be a társadalmi radikalizmus felnőttoktatásra gyakorolt hatását. Politikai erők, pártok, szakszervezetek, katonai vagy üzleti csoportok saját dinamizmusokat forrásul használva készítetik a felnőttoktatásban dolgozókat, hogy eszközeiket rendeljék alá saját céljaik szolgálatára, és a kiválasztott és megcélzott társadalmi csoportok vagy rétegek át- és továbbképzésével készítsék elő a statikus társadalmi alakulatok megváltoztatását, a társadalmon belüli mobilitást.

Decker, L. E. – Romney, V. A. (szerk.): Educational Restructuring and Community Educational Process. Mid-Atlantic Center for Community Education. Virginia, USA, 1992.

Forrás: Community education, what is it? In: National Center for Community Education

Az Idaho Közösségi Oktatási Központ alapító okirata (Lőrinczi Csaba fordítása alapján)

Vö.: Eszik Zoltán et al.: Intézmény a rendszerváltás sodrában. Közoktatási kutatások titkársága, Budapest, 1989.

Benny Henriksson által használt megfogalmazás. In: Wootsh Péter: Demokrácia, demokráciatanulás és problémamegoldás az ifjúsági szervezetekben. In: Educatio 1996/4. sz.

Kovács E.: Ifjúságsegítő szervezetek, intézmények, alapítványok, költségvetési és egyéb források. In.: Ifjúság '92. pp. 181-184. Miszot/Ezredforduló, 1992.

Vö.: Kovács im. pp. 181-182.

Wootsch Péter (összeáll.): Fontos szavak jegyzéke ifjúsági munkásoknak. Kézirat.