

PANNON EGYETEM
MODERN FILOLÓGIAI ÉS
TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR



Oktató: Dr. Somogyvári Lajos

Tantárgy: A nevelés gyakorlata

Értékközvetítés, értékorientáció

Készítette: Dombi Tibor

Szak: Pedagógiatanár - Informatikatanár MA/levelező

Tanév: 2016/2017. II. félév

Neptun-kód: ILK14J

Veszprém, 2017. április

1. A hittan és erkölcsstan oktatás vallási gyökerei

A magyar közoktatás történetében a Ratio Educationis megjelenéséig nem szerepelt hivatalos tantárgyként a hit- és erkölcsstan, mert természetes módon jelent meg a kolostori iskolák falai között. A második Ratio Educationis 1806-os bevezetésétől már heti két órában előírták a hit- és erkölcsstan oktatását mind az állami, mind az egyházi gimnáziumokban, és ez nem változott közel másfél évszázadon át. (1)

Természetszerűleg a vallásos társadalom egésze folyamatosan hit- és erkölcsstan oktatásban részesült minden vasárnap, a képek és a prédikációk, a nagy becsben tartott családi Biblia, mélyen megalapozták a valláserkölcstől általános hatását. Mivel az iskolák szervezése is az európai keresztény civilizáció kezdeti időszakában egyházi küldetés volt, klerikális műveltség hatotta át az értékstruktúrát, szoros összefüggésben azzal, hogy az egész civilizáció vallási gyökerű volt (mint mindegyik). Igaz, a középkori egyházi iskola számos antik tudományt felélesztett és intézményi szinten főleg a klerikus utánpótlásra koncentrált, „*a nevelő egyház hatása ellenben minden hívőre kiterjedt: a templomi liturgia értelmi és érzelmi összetevői, mind a tekintélytiszteletre, a munka megbecsülésére, az evilági élvezetek korlátozására és a túlvilági életre való felkészülésre ösztönözték a híveket.*“ (2)

2. Etikai etalon: az eszménykép

A keresztény etika alapja a krisztusi tanítás szerint élő ember, melynek a jellemzőiről ugyan nincs dokumentumszerű vagy jogilag reveláns leírás, de bizonyos tekintetben kihámozható a kanonizált iratokból, azonkívül alapjául a mózesi parancsok szolgálnak.

A társadalmi, politikai indíttatású etikai nevelés természetesen csak a neki tetsző részeket emeli ki, míg a politikai érdekeivel ellentétes keresztény tanítási elemeket vagy „megmagyarázza“ vagy elkerüli. Nem kell messzire menni, a jézusi „vándor voltam és befogadtatok“ vagy a „szeressétek ellenségeiteket úgy, mint magatokat“ tételeket manapság nem nagyon hangsúlyozzák még a templomokban sem – némi történelmi rálátással nem nehéz fölfedezni, hogy a magyar történelmi katolikus egyház a politikai igazságban sose maradt le, kevés különleges történelmi pillanatot kivéve, mint pl. Mindszenty 1956-os ellenállása. (Annak is csak az lett a következménye, hogy az állam száműzte, az egyháza megtagadta.)

Ettől eltekintve az etikai rendszer csúcspontja és fő meghatározó eleme az állami nevelési struktúrában az eszményi ember, akit a nevelési konstrukció prominensei felrajzolnak egy elméleti horizontra. S bár pragmatikusan igaz, hogy nincsenek kidolgozott részletei és közvetlen nem követhető, mégis megjelenik azokban a megfogalmazásokban, amelyekben leírják a követendő célokat. Ahhoz, hogy ez a konstrukció betöltse funkcióját vagyis eszményképből mintává, követendővé váljon, Zrinszky László három követelményt állít:

- hatékony normarendszer,
- távlati érdekek,

- magatartásszabályozó hatalom. (3)

A Ratio Educationis embereszménye a jó alattvaló. S bár kereszténynek és erősen vallásosnak értelmezzük, a vallásosság fő vonatkozási pontja is csak a tekintély és a politikai hatalom isteni eredetében való feltétlen hit:

„... őseink rendelkezése alapján arról is bölcsen gondoskodás történt, hogy a nevelés- és oktatásügy felső szintű felügyelete és irányítása – hazai törvényeink szerint – maguknak a királyoknak fenntartott felségjogok közé számítson...”(4)

3. A társadalmi értékekrendszer kialakulása

Én úgy látom, hogy a keresztény erkölcsre, mint nemzetek fölött álló hatalmi szabályozóra hivatkozó normarendszerek a nemzeti öntudatra ébredések korában kezdtek kérdőjelessé válni, nem formálisan, hanem logikailag. Nálunk ebben a tekintetben Kármán Mór végezte el a korszerű feladatot, nála a nemzeti műveltség tartalom megegyező értékű a keresztény erkölcsi tartalommal a nevelésben: „Pedagógiai rendszerének alapja a herbarti pedagógiában gyökerező etikai gondolatkör, mely szerint az emberiség feladata az erkölcsi eszmék megvalósítása, mert annak fejlődését erkölcsi célok irányítják. Az emberiség ezen erkölcsi fejlődésében *minden nemzetnek megvan a maga helye és külön feladata.*“ (5)

Nagy ugrás ez, mert feltételezi egy nemzeti szuverén erkölcs-objektum létezését. Nagy ugrás abból a szempontból is, hogy láthatólag elkülöníti az istenségtől az erkölcsi objektumot, és nem természetfölötti, hanem természetszerű objektivációvá minősíti. Ezzel egyrészt ellehetetleníti abszolutizálását, miközben valós emberi hatalmi pozíciók szintjére süllyeszti. Másfelől ez nem süllyedés, hanem emelkedés, mert értelmi belátásra és nem félelemre alapoz.

A polgári társadalmakban az erkölcs egyfajta egyezmény a társadalom és az egyén között, amelynek „feltételeiről” szól az erkölcsi értékátadás pedagógiai munkája. Az értékrendszerek felfogásbeli és megközelítés szerinti leírásainak sokasága alakult ki. Ezek némelyike időszerűtlenné vált, másokat a túl szűk nézőpont tett használhatatlanná. Dolgozatomban egy individuális és egy közösségi szempontú értékrendszert hivatkozok.

A pszichológiai megközelítés, sajátosan individuális szempontjai olyan értékhierarchiákat rajzolnak föl, amelyekben az egyén lelkialkata és más meghatározottságai szerint „választ” a számára felkínált értékkészletből. Rokeach terminális és instrumentális kategóriákra osztja föl a személyiség értékcsoportjait aszerint, hogy cél- vagy eszköztípusú értékekről van szó. Hazai elméleti követői odáig jutnak, hogy az amerikai kapitalizmus szellemtörténeti megközelítése szerint a protestáns-puritán munkaerkölcs elavultságát vetik föl, mint a pedagógia erkölcs-támaszának gyengülését, és olyan frázisok kiüresedését kéri számon, mint „a tudás hatalom” vagy a „tudás olyan tőke, amit senki nem vehet el”.(6)

Szimpatikusabb és használhatóbb Bábosik Zoltán felosztása, mely a közösségi és individuális értékek összhangját fejezi ki (7):

Közösségfejlesztő magatartás- és tevékenységformák	Önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák
Szellemi, fizikai, közéleti munka – ami a társadalom számára hasznos Értékóvó magatartás – a társadalom szellemi, kulturális és természeti értékeinek megóvására irányuló tevékenység	Intellektuális aktivitás – idetartozik mindenfajta tanulási tevékenység, mely az egyén szellemi épülését szolgálja Esztétikai magatartás- és tevékenységformák – melyek az egyén lelki gazdagodását segítik elő
Karitatívitas vagy segítőkészség – mely mindenfajta társadalmi szolidaritás alapja	Az egészséges életmóddal kapcsolatos tevékenységek – idetartozik a sport, testedzés, valamint az alapvető higiéniai rendszabályok
Fegyelmezettség – azok az alapvető szociális és viselkedési normák, melyek az emberi együttéléshez nélkülözhetetlenek	

4. Értéktételezés a Nemzeti Alaptantervben

A NAT a köznevelés feladatát értékek tekintetében a következő szavakkal indítja:

„... a köznevelés feladatát alapvetően a nemzeti műveltség, a hazai nemzetiségek kultúrájának átadásában, megőrzésében, az egyetemes kultúra közvetítésében, az erkölcsi érzék és a szellemi-érzelmi fogékonyság elmélyítésében jelöli meg.“

Pár sorral később a célját is hasonló pátoossal ecseteli:

„Célja továbbá, hogy a családdal együttműködve cselekvő elkötelezettségre neveljen az igazság és az igazságosság, a jó és a szép iránt, fejlessze a harmonikus személyiség kibontakoztatásához szükséges szellemi, érzelmi, erkölcsi, társas és testi képességeket.“

Ideológikus társadalmakban az értékeket nagyrészt vallási motivációval plántálják a felnövekvő nemzedékekbe, és bár a polgári világkép elfordul a vallás(i szervezet) közvetlen irányító beavatkozásától, azért megmarad az erkölcs, mint a társadalmak életét szabályozó normatív rendszer. Mivel az emberi társadalmak alapvető funkcióikban hasonlóak, így vannak olyan közös értékek, amelyek minden társadalom működésében szervező és megtartó erővel rendelkeznek, könnyű is ezeket természetfelettinek beállítani, amennyiben az egyén fölötti „eligazító hatalommal“ bírnak. Negatív értelemben a büntetés jogát az istenségtől átvette az államhatalom, a földi mennyország pedig a jól működő, mindenki számára elfogadható szerepet kínáló társadalom. Végeredményben tehát erkölcsi jó, ami a társadalomra hasznos, a rossz pedig, ami arra káros.

Loránd Ferenc rámutat, hogy „centralizált irányítású oktatási rendszerekben ... az állam által kötelezően előírt értékek is „transzcendens“ értékeként hatnak,

hiszen kívül esnek az iskola mint intézmény vagy mint közösség döntési kompetenciáján.” (8)

Ez a megközelítés fölveti a pluralista demokratikus társadalomeszmény azon kívánalmát és működési feltételeinek egyikét, hogy az iskola a helyi közösség „tulajdona”. Kevés érvet érzek amellett, hogy a modern társadalom számára az lenne hasznos, és építő, ha politikailag kedvezményezett klikkek hoznának döntéseket az iskolák ügyeiben. Igaz, hogy a sztenderdizálás társadalom működtetésének technikai követelménye, azonban ezt a szereplőknek kell megalkotniuk, elfogadniuk és működtetniük, különben félő, hogy az egész rendszer áleredményekből és statisztikai zsonglörködésből fog felépülni, aminek mozgatórugója kevésbé a hatékony nevelés, mint a mindenáron való megfelelni akarás, így a döntéshozókhöz közelebbállók fognak előnyökhöz jutni, amivel a valódi értéket felmutató rendszerek elkedvetlenedését, motiváltságuk kiüresedését fogják elérni.

„A legújabb filozófiai értékirodalomban tehát közmegegyezés alakult ki a tekintetben, hogy az értékek nem azonosak közvetlenül a dolgok (tárgyak, személyek, viszonyok, tevékenységek stb.) belső immanens tulajdonságaival, hanem olyan eszmei objektívációk, amelyek az ember által a dolgokban felismert, valamint nekik tulajdonított minőséget fejezik ki. Az értékek éppúgy eszmei objektívációk, mint ahogyan a pénz, az áru, a tőke, a használati érték, a munka stb. kategóriái; mindig valamilyen módon és arányban az objektíven létező valóságmozzanatok és a szubjektív viszonyulás (tudatosítás, megfogalmazás, osztályozás, elfogadás, tagadás stb.) sajátos ötvözetei.” (9)

Az erkölcsi-kulturális alapértékek fogalmát érdemes tisztázni, hogy legyen kellő alap, amire további értékek építhetők.

A viselkedéses erkölcsi alapértékek direkt módon társadalmi indíttatásúak, mert a társadalmi együttélés alapvető szabályait, normáit írják le, és ritkán vannak fennhangon hirdetve, annál inkább példákön keresztül mutatkoznak meg a gyermeki fejlődés legelső szakaszától a családban, majd az első nyílt közösségben az óvodában, később az iskolában, és talán össze is foglalható azzal, hogy „ne tegyél olyat másnak, amit nem szeretnél, hogy veled tegyenek”, de ki lehet ezt bontani az emberi kapcsolatrendszer hálóján is a különböző felelősségszintekkel:

én -> én	Önmagunkkal szembeni kötelességek: testi-lelki egészség, önfejlesztés
én -> te (szoros)	Párkapcsolati felelősség
én -> te (tágabb)	Barátokkal szembeni felelősség
én -> mi	Kisebb közösségek felé: család, osztály, baráti társaság
én -> ők	Nagyobb közösségek felé: társadalom, nemzeti közösség, Európa, minden ember
én -> természet	Ma már ez is erkölcsi probléma – a természeti környezet iránti felelősség

A *kulturális alapértékek* behatárolásánál Bábosik Zoltán végül Hirsch nézetét fogadja el, amely szerint egy nemzeti alpműveltség 5000 alapvető név, dátum és fogalom ismeretét tételezi fel.

Ez elég minimalista elképzelésnek látszik elsőre, annál is inkább, mert előbb valakinek meg kellene határoznia, hogy mi „alapvető”. Olyan kulturálisan megosztott országokban, mint Magyarország, elég nehéz mondjuk a közelmúlt kulturális értékeit rangsorolni, így jobb híján mégiscsak a tanulás szintje emeli a műveltségi fokot, bár nem mondanám, hogy aki általános iskoláig jutott, rendelkezik már általános műveltséggel, azt meg mégsem lehet kijelenteni, hogy csak az van a kulturális alapértékek birtokában, akinek van érettségije.

Mindezek mellett a NAT az erkölcsi nevelés leírásakor magasztos eszmékkel operál, hosszan sorolja az elvárható tulajdonságokat, erkölcsileg kitüntetett magatartásformákat, mint „az emberi lét és az embert körülvevő világ lényegi kérdéseinek különböző megközelítési módokat felölelő megértése”, vagy önálló gondolkodás, önálló, felelős életvitelre történő felkészülés, sőt kiemeli, hogy példamutatással kell támogatni olyan nélkülözhetetlen készségek megalapozását és fejlesztését, mint „*a korrupció elleni fellépés, a türelem, a megértés, az elfogadás*”.

A NAT deklarált értékei még:

- állampolgári részvétel, demokráciára nevelés
- önismeret és társas kultúra
- családi értékek
- testi és lelki egészség
- felelősségvállalás másokért, önkéntesség
- környezettudatosság
- pályorientáció
- gazdasági és pénzügyi tudatosság
- médiatudatosság
- tanulás tanulása

Fölmerült bennem, de ez nem ennek a dolgozatnak a témája, hogy miként változtatták meg a Nemzeti Alaptantervet a politikai orientációk, és hogy az elmélet szintjén milyen értékkonfliktusok mutathatók ki akár látens módon ezekbe a szövegekbe kódolva.

5. Értékorientáció

A mindennapi életben azonban inkább öröklött-átvett és személyre szabott értékrendszerek határozzák meg a gondolkodásunkat, a társadalom számára látszólag elhanyagolható, az egyénnek vagy a közösségnek mégis fontos apróbb értékek válnak lényegessé. Azért mondhatjuk, hogy látszólag, mert végeredményben a társadalom közösségek építménye, azok meg egyéneké, tehát nemigen húzhat ellenkező irányba a törekvésük. Ilyen értelemben is használható a kollektív tudat, amely az egyének fölött helyezkedik el, és a közösség élte,

alakítja, miközben függ tőle és vonatkozási pontnak használja. Mégsem abszolútum. A társadalmi értékrend is változhat idővel. Maga a társadalmi gondolkodás is politikai erők „harctere“, amely időről időre újraértelmezi önmagát, így a preferált értékeket is. Az értékorientáció eredetéről gondolkodva Hankiss Elemér hasonló felfogású történelmi értékelosztásra jut, amelyben a különböző, egymást követő (európai) korok társadalmi értékeit a következőképpen szisztematizálja:

1. a hagyományos keresztény értékrend lényege a hiánytársadalmakban a vallásos cselekvésekbe való menekülés,
2. a puritán-felhalmozó társadalmak a lényegi értéke a tartalékolás,
3. később a fogyasztói értékrend a felélésre fekteti a hangsúlyt. (10)

A modern nyugati társadalmak pluralista értékközvetítési törekvése kettős funkciót vezet be, és újdonságot is kínál, amennyiben a (lokális) társadalmakon túlmutat, hiszen a szűkebb és tágabb emberi közösségek fejlődéséhez is hozzájárul, tehát többdimenziós, társadalmakon és nemzeteken is túlmutató közösségfejlesztő funkciókat fejleszt, másrészt az egyén fejlődését a belső igények szerint is fontosnak tartja. Nagy kérdés lehet, hogy ez ma is érvényes még? Kit értünk szűkebb és tágabb emberi közösségen? Felülírhatja az aktuálpolitika a tágabb emberi közösség iránti értékeinket, felelősségérzetünket?

Éppen az értékmonopolizmustól megszabaduló pedagógia korszakos feladata erkölcsi értéként bevezetni a plurális gondolkodást, amely már a korai életszakaszban képessé teszi a gyerekeket többféle értékrend megismerésére és megértésére, és ennek a többféleségnek az elfogadására. Szerintem elég hamis és szűklátókörű, kiváltképp anakronisztikus az értékmonista szemlélet feltámasztása vagy újbóli erőltetése pont nálunk, ahol megtapasztaltuk intoleráns módszereit: „egyedül igaznak, elfogadhatónak tartott értékeit kívánják – minden eltérő értékfelfogással szemben – érvényre juttatni és elterjeszteni, a nevelést az így felfogott értékek teljes és feltétlen megőrzésének a szolgálatába állítják.“ (11)

2. Értékelsajátítás

Bábosik Zoltán hivatkozott tanulmánya végén érdekes volt találkozni azzal a lekezelő, számomra elég szűklátókörűnek tűnő következtetéssel, amiben a szerző ugyan Hankiss vizsgálatára hivatkozik, de meglehetősen egyetértésben ítéli el a társadalomban végbemenő ún. negatív modernizációs folyamatot, aminek eredményeképpen a magyar társadalom szerinte „kitenyészttette“ a „kapari kurta, neked is jut“ magatartást. Ezt 2001-ben publikálta a szerző, és úgy érezni, jól kifejezi az értelmiség irigységét és méltatlankodását azokkal a nem mindig a műveltségükről híres ügyeskedőkkel szemben, akik igen jól jártak a rendszerváltás utáni gazdasági új lehetőségekkel, miközben azok, akik előkészítették azt szellemileg, filozófiailag, nem mindig voltak anyagi értelemben nyertesei a változásoknak.

Hankiss továbbfejleszti nézetét, miszerint a nyugati, pozitív modernizáció kontinuis a hagyományos értékekkel, szemben a miénkkel, ami nem az.

Több ponton is lehetne vitatkozni ezekkel a nézetekkel, de ennek a dolgozatnak nem az a témája, inkább az, hogy az iskola értékközvetítési lehetőségei esetlegesen és általánosan elég csekély hatékonyságúak.

Ennek kétségtelen vannak történelmi előzményei, ha végiggondoljuk a huszadik századi folyamatos állami nevelési pressziókat, elvárásokat, újabb és újabb, sokszor egymásnak szögesen ellentmondó „értékrendszereket“, amiket az iskolának kellett közvetíteni, hát... mire számíthatunk?

A társadalomnak van saját értékrendje, és azt kár lenne magas lóról leminősíteni. Miért okoz meglepetést az, hogy a huszadik századi magyar társadalom alapvető erkölcsi szabálya a túlélésre való törekvés lett? Néhány évtizedtől eltekintve a folyamatos változások, az értékek állandó újraírása, a tulajdon, mint fundamentum többszörös fölforgatása, ezek a legkisebb bűnei a politikának, amire természetes reakciója a társadalomnak a túlélési technikák felértékelődése. Sajnos a határok megnyitásának és az Európához csatlakozásunknak is leglátványosabb és a jövőre nézve legveszélyesebb következménye ugyaninnen ered: biztos megélhetés után nézni. Ez senki más nem minősít, csak azokat a politikai generációkat, akiknek „munkássága“ ilyen eredményt hozott.

A pszichológia rámutat, hogy az egyén értékkövetése sokkal összetettebb folyamat, minthogy azt primer módon egy iskolai erkölcsi neveléssel irányítani lehetne, arról nem beszélve, hogy az iskolai közösségek, csoportok, főleg a nyolcadik évfolyamban és annak végén már elég robotosan kontrollcsoport függők, akikre nézve kevés közvetlen hatással van az erkölcsi óra. És még meg sem emlékeztünk a szűkebb és tágabb család valódi hatásairól az erkölcsi alakulásában. Kétségtelen, hogy kisebb-nagyobb mértékben esetleg van befolyása az iskolának vagy egy-egy személyiségnek az értékek formálására, alakulására, az értékközvetítés tehát inkább egy laza és többirányú folyamat, ami a tanulók lelkivilágát sokoldalról érő befolyások nyomán fejlődik – és messze nem ér véget vagy zárul le az iskoláskor befejeztével.

Néhány gondolat a modern pedagógiai értékközvetítő technikák, stratégiák műhelyeiből.

Az amerikai szakirodalom kiemeli az erkölcsi formák szintjén az „elkötelezettséget“, amely több, mint a belátás, és konkrétabb, mint az elfogadás, mert az egyént egy közösség interaktív tagjának tekinti. Ez a helyi társadalomra vonatkozó értékhorozó szituációhoz is vezet, ami nemcsak képviselőt, de demonstrációt, nyilvánosságra hozást is eredményez.

Ez egy magasabb szintje az erkölcsi tudatosságnak, és pedagógiai előkészítő módszere az „előidézés“, ami „értékmegérzésekhez“ vezet, illetve az alternatív cselekvési lehetőségek és értékválasztások bizonyos gyakorlata. A vélemény felvállalásának gyakorlása, ellentmondások tisztázásának technikái, és a véleményünkért, érdekeinkért való közösség előtti határozott kiállás mind arra az egészséges társadalmi hangulatra irányítja a tanulókat, ahol nem kell félnie senkinek azért, mert véleményét akkor is meg meri mondani, ha szemben áll akár a vezető, akár a többség véleményével.

Ebbe a kategóriába tartozik a Lawrence Kohlberg által kidolgozott *értékkutatási koncepció*, amit Mátrai Zsuzsa ír le: „A tanítási stratégia lényege, hogy olyan erkölcsi dilemmák elé állítják a tanulókat, amelyekben különböző erkölcsi elvek

konfliktusba kerültek egymással. A tanulók feladata az, hogy oldják meg az erkölcsi dilemmákat. Itt nincs helyes vagy helytelen megoldás (indoktrináció), ugyanakkor a megoldások indoklása követelmény. Az indoklás világít ugyanis rá a tanulók erkölcsi gondolkodásának fejlettségi szintjére. Saját maguk, a társaik és tanár előtt is.“ (12)

Szerény véleményem szerint is az iskolai erkölcsi nevelés, a leghatékonyabb, ha szituációs formában, közösségi keretek között történik. A gyermekre ható egyéb erkölcsformáló tényezők, mint a családi- média- és kortársi befolyásolás nagyrészt elveszik a levegőt az intézmény ezirányú törekvései elől, ami marad, azt mindenképpen kiemelkedő pedagógiai kultúrával kellene kihasználni.

Hivatkozások

-
- (1) – Thorday Attila: Hittan és etikaoktatás a magyarországi iskolákban. / PPKE elektronikus kiadvány
https://users.itk.ppke.hu/~thorday/attila/tavlatok_hittan_es_etikaoktatas.pdf
 - (2) – Mészáros-Németh-Pukánszky: Neveléstörténet. Osiris Kiadó, Budapest, 2004. (45. o.)
 - (3) – Zrinszky László: Neveléstudomány, Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2002. (79. o.)
 - (4) – Ratio Educationis, fordította: Mészáros István, Akadémiai Kiadó Bp., 1981. (17. o.)
 - (5) – Pukánszky-Németh: Neveléstörténet, Nemzeti tankönyvkiadó Bp., 1997 (451. o.)
 - (6) – N. Kollár Katalin-Szabó Éva: Értékek és kultúrák (Pszichológia Pedagógusoknak)
Digitális tankönyvtár http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_pszichologia_pedagogusoknak/ch19s06.html
 - (7) – Bábosik Zoltán: Értékközvetítés napjainkban. Új Pedagógiai Szemle, 2001 december
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00055/2001-12-ta-Babosik-Ertekkozvetites.html>
 - (8) – Loránd Ferenc: Az osztályfőnöki munka szuverinitása és meghatározottsága, Új Pedagógiai Szemle 3. Sz.
 - (9) – Bábosik Zoltán: Értékközvetítés napjainkban. Új Pedagógiai Szemle, 2001 december (uo.)
 - (10) – Hankiss Elemér: Társadalmi csapdák. Diagnózisok. Magvető Kiadó - Budapest, 1983.
 - (11) – Zrinszky László: Neveléstudomány, Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2002. (107. o.)
 - (12) – Mátrai Zsuzsa: Az amerikai társadalomtudományi nevelés története Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990. (143. o.)