

**HABILITÁCIÓS DISSZERTÁCIÓ TÉZISEI**

**Barkó Endre:**

**A PEDAGÓGIA VILÁGA AZ EMBER ÉS VILÁGA  
KAPCSOLATRENDSZERÉBEN**

**Budapest, 2008.**

**Barkó Endre:**

## **A PEDAGÓGIA VILÁGA AZ EMBER ÉS VILÁGA KAPCSOLATRENDSZERÉBEN**

### **HABILITÁCIÓS DISSZERTÁCIÓ TÉZISEI**

A dolgozat célja, hogy megkeresse a véleményünk szerint egyetlen lehetséges kapcsolódási pontot a pedagógia általános elmélete és gyakorlata és a szoros értelemben vett filozófia között azzal a céllal, hogy olyan egységes szemléleti irányt legyünk képesek körvonalazni, amely az értékrendszerben tapasztalható fogalmi zavarodottságot és az erre települő diszciplináris bizonytalanságot a pedagógia tudományában az életgyakorlattal összhangba hozza.

**Problémafelvetés.** A diszciplináris iránytévesztések és a tudományrendszertanban tapasztalható tisztázatlanságot különösen az ún. társadalomtudományi területen érzékelhetjük. Ennek oka:

- a szellemi gyökerek tisztázatlansága,
- a filozófiai diszciplinákhoz kötődő kapcsolatrendszer hiánya,
- a filozófiai kötöttségű értékrendszer és az értékrend szintbeli különbségeit figyelembe nem vevő tudományszemlélet, illetve a belőle táplálkozó gyakorlat kiáltó ellentmondásai

Úgy tűnik, hogy a fenti problémák összessége a *diszciplinák szintbeli különbségének figyelmen kívül hagyásában* gyökerezik. Nézetünk szerint az alapkérdés az, hogy az adott pedagógiai szemlélet a célhoz vezető úton

- 'az emberben benne rejlőt' vagy 'azon túlit' – lásd a keresztyén ismeretelméletet, ezzel együtt a tapasztalati túlmutatót fogad-e el elvet formáló eszmeként normaként, ilyen értelemben *normatív*, vagy

- a tapasztalatit mint 'a benne rejlőt felszínre hozni'-t tekinti-e a pedagógia alapvető törekvésének. Ebben az értelemben csak humanisztikus, *nem normatív*, *de* a mindenkori emberit kutatja, s erre építve 'konstruktív'.

A fentiek világos szétválasztása elengedhetetlen mind az általunk képviselt pedagógiai nézetrendszer kifejtéséhez, mind a valláspedagógia pedagógiai relevanciájának a megvilágításához.

**1. A diszciplináris különbség figyelembevételének elvi és gyakorlati következménye.** Ez kétféle *világkép*, amely az egzisztenciális létrend valóságában pedagógiailag és filozófiailag egyaránt a vele való *viszonyban* ragadható meg. Ebből következően lehet *értékképző tényezője a pedagógiának*. Nézetünk szerint a helyes pedagógiai gyakorlat *olyan viszony kialakítására törekszik, amely értéket lát a világképben*. Ez a világkép formálja pedagógiai *normáját*, amely elvet formáló *eszményként* konkretizálódik. Így a *norma* nem megengedő szabály, s ebben az értelemben lehet valóban az emberi tevékenység teljes egészét átfogó, *életfeladatokra* felkészítő tevékenység számára a kultúra, az ember munkája és általa teremtett tulajdona *érték* a pedagógiai számára is. Ennek az értékrendszernek az elfogadása új diszciplína lehetőségét, a pályapedagógia elvi és gyakorlati feltételeinek a kimunkálását szolgálhatja.

A fentiekre tekintettel a pedagógia örzi filozófiai relevanciáját: a *teljességre* tör, ebben az értelemben *monotelikus*, amelynek célja az egész ember nevelése. *Olyan biológiai lényt formál, amely úgy képes a külső hatásokra válaszolni, hogy nem sérül a szintbeli különbségekben megjelenő belső értékrend egysége* A pedagógiának ebben az értelemben *értékkohereanciája* van a filozófiai relevancia kifejeződéséeként.

**2. A pedagógia filozófiai és társadalomtudományi relevanciája.** *Pedagógiai értelemben a társadalmi elv és az egyén fontosságának a különbsége* eklatánsan jelenik meg a különböző korokra jellemző nevelési felfogásában. A népek életközösségeinek intézményesült formái legalább olyan mértékben *közösségi*ek, mint amelyen mértékben az *egyén* fennmaradását szolgáló elveket vallanak. A kapcsolat mindig viszonylagos, hiszen a fennmaradás kultúrához köthető tartalma mindig is szoros összefüggésben volt az életfeltételek alakulásával. Nézetünk szerint az életfeladatokra való felkészítés magában kell, hogy foglalja *a teljes életre, az ember földhöz kötött állapotában is felismert transzcendens kapcsolatrendszer alakításának és fenntartásának a képességét is, az ember és világa teljességét. Az ember ezt a kettősséget, a transzcendens átfordulás lehetőségét* örzi mindkét vonatkozásában: a szellemisége és testisége egyedi voltában és közösségi szellemében. *Az ember szellemi és anyagi attribútumú, az egyén közösségi, de a közösségben is megtartja egyéni attribútumát.*

Az adott társadalmi rendszer ugyanakkor rendkívüli változatosságot mutat a tekintetben, hogy vajon melyik társadalomszervező elv – az egyéni vagy a közösségi – vált uralkodóvá, s a későbbi korok, a monoteista vallási elkülönülés, a zsidóság és a keresztyénség életelve, ugyanezt a dilemmát állította fel. *Ez az életideál az élet transzcendens kötődésű célját az egyén és közösség összhangjában, a tökéleteshez mért eszmében, parancsban, törvényben fogalmazta meg, illetve a Teremtő kinyilatkoztatásában rögzült életelvet vallott magáénak.* Az egyén tökéletesedése, ennek következtében megvalósuló boldogulása és a közösség haszna később úgy jelenik meg, mint összeegyeztethető pedagógiai cél, és tudományos megfogalmazását a felvilágosodás filozófiai lendülete táplálta, de csak a XIX. századi társadalomtudományi szemlélete, pszichológiai, humanisztikus elvvel gyarapodó törekvései adtak neki szakmai karaktert. Nem tagadható az sem, hogy ezeket a törekvéseket gyakran sarkított, az egyéni érdeklődést, az öntevékenység szabadságát túlhangsúlyozó formában proklamálták képviselőik valóban kiáltvány ízű munkákban a XX. század eleji új iskolamozgalmak képviselői.

**3. A jelenkori helyzet korrekciójának a lehetősége.** Ma a konzervatív pedagógiai szemlélet *értéket* lát a családban, rajta keresztül az egyénben, a vallás közösségében, a valahová, a kisebb és tágabb közösséghez kötődő értékfelfogásban. A kultúra, a hagyomány által táplált nemzeti gondolat, a közösség, az életfeltételeket biztosító élettér ökoszemlélete *az egyén közösségi létformájának tevékenység általi kiteljesedését, benne az ember világa kiteljesedését* látja. A munkálkodás célja az életfeltételek alakítása, amelyben az ember tudása, munkája és a tulajdon értékkohereanciája teljesezhet ki. Az életfeltételek alakítása az ember harmóniaelvét jelenítik meg az értékrend összhangjában *A tevékenység önértéke* fejeződik ki a zsidó és keresztyén életideálban (lásd teremtéstörténet), a protestáns etikában (Wéber), a puritanizmus angol-szász felfogásában, a polgár és a közjó összhangjában, szolgálatában, a szorgalmas munka naponkénti kötelezettségében és a japán sintó életelvben egyaránt. *Mindhárom a teljesség harmóniáját, az ember és tevékenysége, az ember és világa összhangját teremtő törekvésben teljesez ki. Ez a világkép az ember-munka-tulajdon értékkohereanciájának a kifejeződése. Az értékközvetítés folyamatában a költő által megálmodott harmónia érvényesülhet a szellem és a szerelem oltalmában, hiszen a szerzett, szeretett és az ismert,*

tudott egy töről fakad: a szellemi és a biológiai megsokszorozódás ténye, amely teremtéstörténetünk kulcsfogalma; ez az alapja értékrendszerünknek.

Ehhez látjuk szükségét annak, hogy *olyan filozófiai elkötelezettségű pedagógiai koncepciót munkáljunk ki, amely tartalmában, a hozzávezető útban és módszereiben világképi, értékrendszerbeli egységet alkot ember és ember közvetlen és azt meghaladó, transzcendens kapcsolatrendszerében egyaránt.* A megismert, megszerzett tudásunk így válhat a munkálkodás, az alkotás, egyszóval tetteink örömet adó gyümölcsével kecsegtető tevékenységgé, amely alkotásainkban és ércnél maradandóbb emlékekben, tradíciókat őrző utódainkban egzisztál.

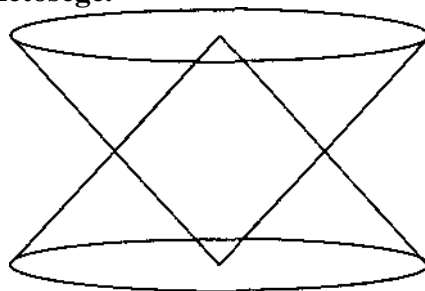
**A) A filozófiai kitekintés tanulsága; A platóni háromszög dimenzionális többlete.** A *platóni háromszögnek* nevezett formula elemei: *az eszme, az én és a lét* hármas kapcsolatrendszere. Azáltal, hogy beleütköztem, az eszme, mint a *tapasztalat létbe emelt ideája célként jelent meg*, s ez különböző kiindulású és hangsúlyú megközelítéseként vonatkozhat rám,

- mint tapasztalóra (mennyire az én tapasztalatom),
- a tapasztalatra, mint lehetséges tapasztalatra (mennyire tapasztalat és nem az én lenyomatom) és végül
- együtt a kettőre: a tapasztalóra és tapasztalatra mint az elgondolhatás (én magam elgondolhatom, megtehetem), a szellem egységére. azaz elgondolhattam valamit, valahogy, valamiért.)

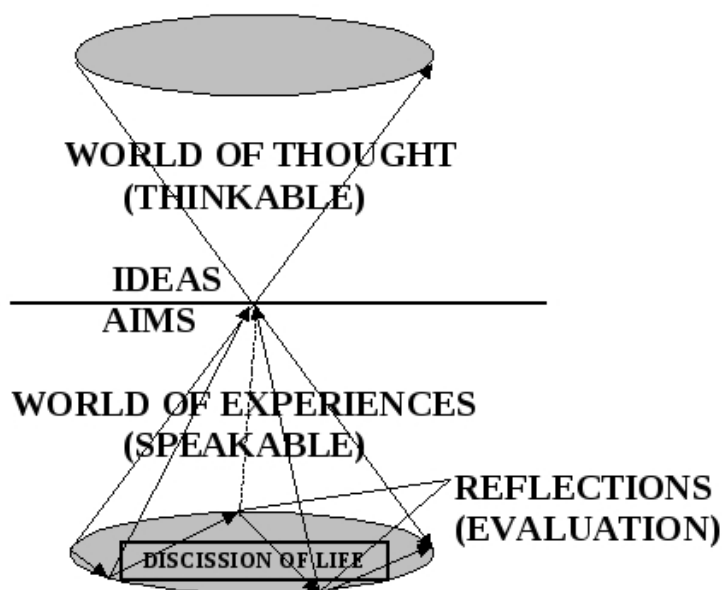
*A tapasztalat (a lehetőséggel élten elgondolt tett, az elfogadott értékrendszer normái, a törvények szerinti élet) tudás (tudat), amely a tevékenységünkben, az énen kívül megjelenő, de azzal összetartozó, megvalósult, lett lehetőség.*

Ez a megvalósult lehetőség az egyén mások számára is hozzáférhető produktumaiban, alkotásaiban, magatartásban jelenik meg. Ez a reflexió mind az ének, mind a létnek az együttes lehetősége, *azaz kommunikatív.*

**B) A tematikai redukció és az egészsleges tudomány szemlélet különbsége, a transzcendens átfordulás lehetősége.**



- A tematikailag redukált tudományterületeken a fent szétterülő szárak, illetve a térben a palást mintegy bevilágítja, egyúttal tárolja az értelmezett hatótényezőket.
- Az egészsleges szemlélet fordított képet használ: a kúp csúcsa lefelé, a vizsgált terület adott pontját értelmezi.
- Az egymásba csúsztatott kúp adott pontja egyenértékű: rajtam múlik, hogy milyen mélyen, milyen részletességgel, milyen közelségből fókuszálom. Ezzel a közelítés nem egymásba csúsztatja, csak közelíti a szemlélet érvényességi korlátait, így mindvégig megtartja a kellő távolságot. Ez a transzcendens átfordulás lehetősége, ténye.



### C) A pedagógiai folyamat kommunikatív értelmezése

A pedagógiai hatásrendszer társas viszony, olyan helyzet, amelyben a résztvevők kölcsönösen *hatnak* egymásra. Jellemzői:

- A hatás célirányos, szervezett és fenntartásában, működésében *nyelvi és nyelven kívüli elemek által megformált, kifejezett kommunikáció*.
  - A kommunikáció *üzenetváltások* sorozata, diszkurzív folyamat, amelyben a felek intencionális beszéde, meggyőző, hatni akaró üzenetváltása zajlik.
  - Az üzenetváltás folyamata mindaddig tart, amíg a folyamatot kiváltó *probléma*, kérdés a kölcsönösen értelmezett és megértett, elfogadott válaszban meg nem állapodik.
- A *probléma* olyan készítés, amely elindít egy dinamikus, racionálisan (célszerűen) felépített cselekvéssort (interakciót), ebben az értelemben

- *motivált*,
- egyéni indíttatású, saját céljaink elérésére törekvő *érdek*, amely (a nem stratégiai elveknek köszönhetően)
- egyenrangú felek gondolatcseréjében, diskurzusában nyer veszteség nélküli *elfogadást*, megértést, alávetettséget, megszerzett ismeretet, elfogadott álláspontot *érzelmi azonosulásunk kíséretében* (→konfliktus).

*Ez a hatásrendszer olyan kommunikációs kapcsolat, amelyben az érintkező felek célja a nem stratégiai elvű diskurzus fenntartása. Nyílt, nem lezárt, problémára irányuló, feleletváró diskurzus.*

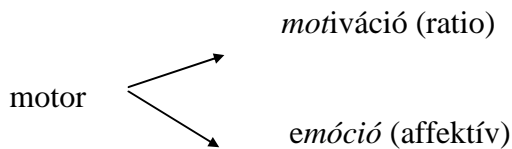
#### **Kommunikatív didaktika**

A hagyományos pedagógiai kapcsolat alapja:

- a jó vagy rossz válasz, azaz
- a jutalmazás és a büntetés

A kommunikatív felfogás alapja

- a racionális ösztönzés
- érzelmileg elfogadott válasz



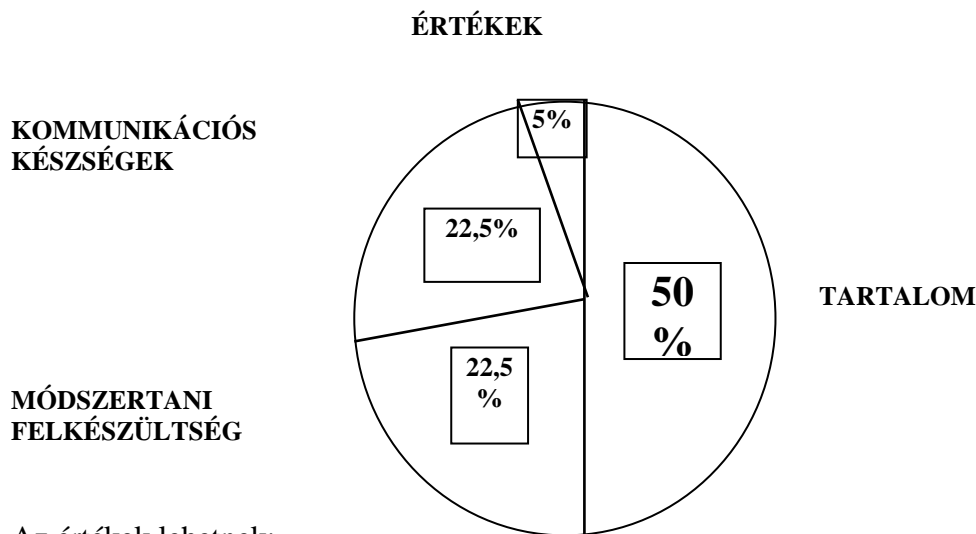
Én meggyőzlek, ráveszlek arra, ami az én álláspontom  
Mindaddig fenntartom a diskurzust, amíg a másíknak felelt váró üzenete van.

Milyenek lehetnek az üzenetek?

Verbális, nem verbális, taktilis, szemkontaktus, gesztusok, hang, hangsúly, szünet, jelzések, szimbólumok.

A hatás mindig metakommunikatív (szimbolikus)

A tanítás, tanulás folyamata metakommunikatív.

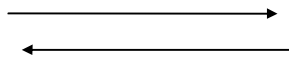


Az értékek lehetnek:

- közvetített értékek:  $\acute{E}k$
- vállalati értékek:  $\acute{E}v$

$\acute{E}k = \acute{E}v$  a kommunikáció hatékony

$\acute{E}k \neq \acute{E}v$  a kommunikáció hatástalan



Mindkét fél érzékeny, minden jelzésre reagál.

Az általam felmutatott példában hiszek. A példa mögött állok, a példa nem szerep.

### A konszenzus alapú diskurzus feltételrendszere:

1. az üzenetek választ váró üzenetek,
2. A partnerek azonos pozícióban vannak
3. a diskurzus nem stratégiai elvű, a stratégia legyőz a meggyőzés helyett
4. A felek a diskurzus fenntartásában érdekeltek, nem a meggyőzésben, „az igazság nem nálam van”; az igazság köztünk van, lássuk!
5. A vita addig nem lezárható, amíg a másik félnek választ váró üzenete, kérdése van.  
Ezek a szabályok az etikai alapú kommunikáció szabályai.

**Az érték közvetítés folyamata.** Az érték közvetítés pedagógiai értelemben azt jelenti, hogy a kultúra azon tartalmát kínáljuk föl követendő példaként, amely a múltbeli tapasztalat

valóságos megerősítésével igaznak, jónak tűnhet föl, és az értékelés aktusában szépnek mondható. A pedagógiai folyamat eredményeként a dolgokat megérjük és elfogadjuk, azaz érzelmileg is azonosulunk velük, végeredményben megszeretjük, feltétel nélkül elfogadjuk (vö.: agapé és érosz), értékesnek tartjuk azt, amit tanulásunk eredményeként teszünk, csinálunk.

#### **D) A megértésre irányuló kommunikáció etikai irányultságából kifejtendő etikai alapvetés**

Az értékkel kapcsolatos fogalmi meghatározások. Az érték *előfeltétele* annak, hogy némely valóság értékes.

- Az érték elméleti feltétele valaminek, ami értékes
- Az érték a tárgy és az egyén között fennálló viszony
- Az érték az érték tartalmának és az értékelt dolognak a megfeleltetése
- Az érték önmaga értéke
- Az eszközérték az aktuálisan értékelt dolog
- Az értékviszony kettős: mindig megkérdőjelezhető (igen nem válasz lehetséges)

#### **Értékjellemzők:**

- Értelmi telítettség
- Ismereti alapja van
- Rendszert alkotó

#### **Értékfogalmak**

- Az *érték* az, ami lehetővé teszi, hogy előbbre valónak ítéljünk valamit.
- Az értékek *harmóniája* az értékek összetartó erejében jelenik meg ( $\dot{E}_1 + \dot{E}_2 + \dot{E}_3 + \dot{E}_4$ ).
- Az értékek *koherenciája* a szintbeli különbségeket mutató érték kategóriák egysége, összerendezettsége ( $\dot{E}_1 - \dot{E}_2 - \dot{E}_3 - \dot{E}_4$ ).
- Ez az összerendezettség az *értékrend* alapja.
- Az *értékazonosság* az egynemű, azonos szintű vagy különmemű érték kategóriák jellemzője ( $\dot{E}_1 = \dot{E}_2$ ) ( $\dot{E}_{\text{vállalt}} = \dot{E}_{\text{közvetített}}$ ).
- Az azonos szintű érték kategóriákhoz köthető cselekvésválaszban mutatkozó különbség az *értékdiszkrepancia* jelensége (pl. a vállalt és közvetített érték különbsége ( $\dot{E}_1 \cong \dot{E}_2$ ); ( $\dot{E}_1 \approx \dot{E}_2$ ); ( $\dot{E}_1 \neq \dot{E}_2$ ); ( $\dot{E}_v \neq \dot{E}_k$ ))
  - Az *értékrombolás*
  - vagy az érték kohézió szándékos torzítása (degradálni az értéket szintbeli különbségére  $\dot{E} \rightarrow \dot{E}$ ),
  - vagy egy adott érték szándékos torzítása: olyannak állítani, ami nem olyan ( $\dot{E} \rightarrow \dot{E}$ ).
- Az értékrombolás iránya kettős: vagy a szintbeli különbséget mutató érték kategóriák felől, vagy azonos szintek között zajlik ( $\dot{E} \rightarrow \dot{E}$  vagy  $\dot{E} \rightarrow \dot{E}$ ).
- Az *értékzavar*: az egyén az értéktartalmakat cseréli föl  $\dot{E}_t = \dot{E}_{1 \approx 2}$ .
- Az *értékhiány* egyéni tapasztalathiány  $\dot{E}_t = 0$ .
- Az *értékközvetítés* példával, a példa erejével fölmutatott érték ( $\dot{E}_t \rightarrow$  példa).
- Az *értékelemzés* az érték és értéktartalom és az érték kategória szintjének a megállapítása, számbavétele ( $\dot{E}_1 ; \dot{E}_2 ; \dot{E}_3 ; \dot{E}_4$ ).
- A *lelkiismeret* a preaktív értékelés alapján megállapított igazolási alap, az elfogadás kifejeződése, a felelősség tapasztalata.

- *A lelkiismeret furdalás* a preaktív mérlegelés alapján megállapított igazolási alap sérelme, azaz az értékek sérelmét okozó tettet, cselekvést követő emotív élmény, a probléma felmerülésének tapasztalata (problematikus helyzet).
- *A tanulság* a redukált terület értéktartalmát nem torzító cselekvés, tett racionális élménye, a helyes cselekvés racionális tapasztalata.
- *A problematikus helyzet* a redukált terület értéktartalmát torzító tett racionális élménye, a hibás cselekvés racionális tapasztalata.
- *A motiváció* a problematikus helyzet racionális ösztönzésének forrása, dinamikus elem a cselekvésre, válaszra készítésre.
- Az *emóció* (érzelem) a fenti készítés – ugyanúgy a latin 'mot' kimozdít, kibillent jelentésből – nem racionális állapota.
- A válasz erkölcsileg értékelhető tett.

A dolgozatban kifejtettek várható eredménye az általános pedagógiai alapvetést követően egy sajátos terület, *a vallás mint tananyag, s e tananyag mint a neveléstudomány sajátosan tematizált tárgya, mindkettő iskolai közegben való feldolgozhatósága, a taníthatóság kérdése, vagy éppen tanításának módszertani kultúrája, s egy távolabbi összefüggésben vizsgálva ezt a témát a nemzet megtartó erejét jelentő kultúráközvetítés, értékközvetítés forrásának anyagaként jelenhet meg.*

Mint a fenti vázlatos indoklásból kitűnik a tájékozódás alapja *a neveléstudomány és a filozófia koherenciájára épülő álláspont tisztázása*, mondhatni alkalmazott pedagógiaként a pályapedagógia mellett *az életfeladatokra felkészítő szemlélet térnyerését szolgáló* vallástudományi kérdések tudományos feldolgozása a pedagógia számára, illetve ennek a témakörnek mintegy *előmunkálata*. Ezt az alapkonceptiót *a kommunikatív szemléletben véljük fölfedezni*. A kommunikatív szemlélet érvényesítése a pedagógiai ügyletben, az ember-ember kapcsolatrendszerében, társas lény mivoltunk és transzcendens átfordulásaink aktusaiban, vagy akár vallástudomány alkalmazott területén is gyümölcsöző eredménnyel kecsegtethet.

## *Irodalom*

- Ancsel É.: Etikai tanulmány a tudásról és a nem tudásról. Bp., 1986, Kossuth.
- Andorka R.: Bevezetés a szociológiába. Bp., 1986, OI.
- Angelusz E.: Antropológia és nevelés. Bp., 1996, Akad. K.
- Anzenbacher, A.: Bevezetés a filozófiába. Bp., 1992, Herder.
- Bábosik I.: A nevelés folyamata és módszerei. Bp., 1995, BME.
- Bábosik I.: Alkalmazott nevelélmélet. Bp., 2003, OKKER.
- Bagdy E.: A pedagógus hivatás személyisége. Debrecen, 1996, KLTE PI.
- Balázs M.: Hol jártál iskolába? Bp., 1996, OPKM.
- Baldermann, I.: A Biblia a tanulás könyve. Bp., 2003, Kálvin K.
- Balla G. T.: Nevelésszociológia. Gödöllő, 1995, GATE.
- Bánhidiné Szlovák É.: Kiválasztási eljárások továbbfejlesztése a műszaki felsőoktatásban. Kandidátusi értekezés. Bp., 1994.
- Bánki D. (szerk.): Filozófiai kisenciklopédia. Bp., 1993, Kossuth.
- Bánréti Z.: Kommunikálj! Bp., 1993, Korona.
- Barkó E. (társszerző): A NAT alapelvek. Bp., 1993. OM.. 41 p.
- Barkó E. Humán követelmények a szakképzésben. = Szakképzés az ezredfordulón. Szerk.: Rakaczkíné Tóth K. Bp., 1996, ASZI. 73-90.p.
- Barkó E.: A neveléstörténet vázlata. Gödöllő, 1994, GATE.
- Barkó E.: A törvény szövege, a szöveg törvénye. Előadás. Budapest, 2005. június 17.
- Barkó E.: Az írástanítás és a képezhetőség feltételének a vizsgálata az általános iskola vonatkozásában. Bp.,



1989. Kandidátusi disszertáció.
- Barkó E.: Carrier Pedagogy: an Epistemological and Ethical Approach. Előadás. Miskolc, 2005. május.
- Barkó E.: Információ és orientáció. Bp., 2002, Szaktudás.
- Barkó E.: Információ, orientáció és kommunikáció. = Tanárképzés és humán szolgáltatás. Gödöllő, 1996, GATE.
- Barkó E.: Ismerd meg önmagad. Pályaválasztási kérdőív. (Kézirat.)
- Barkó E.: Kommunikatív didaktika. Bp., 1998, Dinasztia.
- Barkó E.: Lehet-e öröm a tanulás. Előadás. Jászberény, 2004. augusztus.
- Barkó, E.: Thoughts of Enlightenment in the Study Concerning Education Based on the Book János Szilasy: A nevelés tudománya. Printed in buda, 1827, Royal Hungarian Colleges. = Rattmann J.: Gödöllő, 2003, SZIE.
- Bartók Gy.: Az erkölcsi értékeszme története... I-II. Szeged, 1935.
- Báthory Z.: Tanulók, iskolák – különbségek. Bp., 1992, TK.
- Benedek S.: Értérendszerünk történelmi alaptípusai. Gödöllő, 1992, ASZI.
- Bergson, H.: Az idő és szabadság. Szeged, 1990, (Franklin-reprint.)
- Berkovitz J.: Organizational climate and focus of control as factors influencing teacher burnout in the secondary school.
- Beszélgetések a bibliáról. Szerk. rapcsányi L. Bp., 1978, Minerva.
- Bolberitz, P.: A megismerés és értelmezés filozófiája. Bp., 2005, Jel.
- Boyd, W.: The History of Western Education. N-Y., 1966, Barnes and Noble Inc.
- Buda Béla: A pszichoterápia alapkérdései. Bp., 1993, OAI.
- Choice 96. Számítógépes információs rendszer. Bp., 1996, MKM.
- Cubberly, E. P.: The History of Education. Boston, 1920, HMC.
- Csapó B. (szerk.): Az iskolai tudás. Bp., 1998, Osiris.
- Csepeli Gy.: A szociálpszichológia vázlata. Bp., 1985, Múzsák.
- Csoportos önépítés, módszerek, gyakorlatok. Gödöllő, 1997, GATE.
- Csorba P.: A reformpedagógiák és a vallásoktatás. Debrecen, 2000, DRK.
- Domonkos, D.: A nevelés és az oktatás kérdéskörének megközelítése a hagyományban gyökerező zsidó értékrend szemszögéből. Kézirat. Bp., 2006.
- Dékány I.: Pedagógiai elvek. Pécs, 1935, OKTE.
- Dror, M.: The influence of the educational administration value systems, on combination of value-social education in a educational learning plan and arrangement of the socially activity.
- Egyháztörténet. Szerk.: Tóth-Kása I.–Tőkéczi L. Bp., 1997, RKKI.
- Erkölcsei kódex. A Magyarországi Katolikus Egyház közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok számára. Bp., 1998.
- Ész, élet, egzisztencia. Szerk. Csejtei D.- Dékány A.- Simon F. Szeged, 1990, Társadalomtudományi Kör.
- Faragó L.–Kiss Á.: Az új nevelés kérdései. Bp., 1990, OPKM. (az 1949-es kiadás reprintje.)
- Felkai László (szerk.) Tantervi változatok a magyarországi zsidó iskolákban (1780-1990). Bp., 1995, OKI. 262 p. /A tantervelmélet forrásai./
- Fináczy E.: Az ókori nevelés története. Bp., 1985, ÁKV.
- Fodorné Nagy S.: A katechézis kommunikációs problémái. Bp., 1996, Kálvin K.
- Frankl, V. E.: Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben. Bp., 1996, Kötet K.
- George, H.: Munka, hit és föld. Bp., 1991, Gondolat.
- Gordon, T.: A tanári hatékonyság fejlesztése. Bp., 1990, Gondolat.
- Halasy-Nagy J.: A filozófia. Bp., 1991, Akad.K.
- Hankiss E.: Társadalmi csapdák. Diagnózisok. Bp., 1983, Magvető.
- Heller Á.: Általános etika. Bp., 1994, Cserépfalvi.
- Hit, erkölcs, tudomány. Bp., 2006, Éghajlat K.
- Horváth M. (szerk.): A magyar nevelés története. Bp., 1988, TK-FKI.
- Illyés S. (szerk.): Nevelhetőség és általános iskola. I-II-III. Bp., 1984-85. OI.
- Imre S. Neveléstan. Bp., 1990, OPKM. (Az 1937. évi kötet hasonmás kiadása.)
- Jung, C.: Bevezetés a tudattalan pszichológiájába. Bp., 2003, Európa.
- Kecskés P.: A bölcelet története főbb vonásokban. Bp., 2000, Gede.
- Kecskés P.: Az erkölcsi élet alapjai. Bp., 2003, Jel.
- Kék E.: Luther erkölcsi tanítása. B., 2005, Jel.
- Keszler K.: A kézműtan elemei az ifjúság számára. Budán, 1846, A Magyar Királyi Egyetemi nyomda betűivel.
- Koren, D.: School Rabbi's Role Related to the Elementary School System in Israel
- Kozma T. (szerk.): Társadalom és nevelés. Bp., 1986, TK.
- Lao-ce: Tao Te King. Bp., 1994, Tercium.
- Lénárd F.: Emberismeret. Bp., 1948, Egyetemi ny.

- Loránd F.: Bevezetés a pedagógiába. Bp., 1997, OKKER.
- Mihály O.: Bevezetés a nevelésfilozófiába. Bp., 1998, OKKER.
- Moscovits, D. D.: Jewish Education in Hungary from Destruction to Redemption in the Light of Teaching of the Traditional Context
- Moskovits, J.C.: A biblia hagyományos kommentárjai. Bp., 2000, Göncöl.
- Nagy J.: Nevelési kézikönyv. Szeged, 1996, Mozaik.
- Nahalka I.: Konstruktív pedagógia I-III. = Iskolakultúra, 1997. 2.,3.,4.sz.
- Nahalka I.: A tanulás. = Didaktika. Szerk. Falus I. 117-155.p.
- Németh A.: A reformpedagógia múltja és jelen. (1889–1989.) Bp., 1993, TK
- Nemzeti alaptanterv. 1995. Bp., 1995, az MKM megb. Korona K. (és megelőző változatai)
- Nyíri T.: Alapvető etika. Bp., 1988, Hittudományi Akad.
- Pál R.: A deklarált értékrendszer és az elkötelezettség viszonya az írott kommunikációban. Szakdolgozat. Gödöllő, 2005.
- Pálhegyi F.: Van-e keresztény pedagógia? = Iskolakultúra, 1995. 15-16-17.sz. 167-178.p.
- Pályaválasztási kérdőív. Összeállította Barkó E. Gödöllő, 1987.
- Perczel T.: Életstratégia, foglalkozási szerep, értékorientáció. Bp., 1990, Akadémiai K.
- Pukánszky B.–Németh A.: Neveléstörténet. Bp., 2000, NTK.
- Rudas János: Delfi örökösei. Bp., 1997, Gondolat-Kairosz.
- Sáska G.–Vidákovics T. (szerk.): Tanterv vagy vizsga. Bp., 1990, Educatio.
- Schaffhauser F.: Az értelmes életre nevelés. (Kandidátusi disszertáció.) Bp., 1987. ELTE.
- Schaffhauser F.: Optimista nevelési perspektívák. = A modern nevelés elmélete. Szerk.: Bábosik I. Bp., 1997, Telosz. 233-249.p.
- Schedius L.: Systema rei scolasticae ... Bp., 1992, OPKM.
- Schumacher, E.: A kicsi szép. Bp., 1991, KJK.
- Sebestyén J.: Református etika. Bp.-Gödöllő, 1993, Iránytű.
- Sherman Y.: The Attitudes of the Leaders of the State Religious Education Towards the Leadership Perceptions of the past (Chasal) and the Degree of the Realization of these Perceptions in their Education Work
- Sípos I.: A pentateuchos mózesi szerzősége. Bp., 1935, Egyetemi ny.
- Szász E. interjú. = Érték és ezredforduló, 2000. 4.sz.
- Szikszay K.: Tanítások. Debrecen, 1795.
- Szilágyi K.: A pályák világa. Bp., 1997, Kollégium.
- Tanterv és útmutatások. Bp., 1941, Királyi Magyar Egyetemi Nyomda
- Tettamanti B.: A személyiség nevelésének magyar elmélete. Szeged, 1932, Városi ny. (Reprint.)
- Tóth T.-né: Minőségmenedzsment az oktatásban. Bp., 2000, Műszaki.
- Varda, Sh.: Changing attitudes towards violence in High School students based intervention
- Vári P.J.–Auxné Bánfi I.–Szalay B.: Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. = Új Pedagógiai Szemle, 2002. január. 38-65.p.
- Várinél Szilágyi I.: Az erkölcs a néző és a cselekvő szemszögéből. Bp., Scientia Humana, 1994.
- Veszprémi L.: Didaktika. Szeged, 2000, SZTE–JGYTFK.
- Völgyesy Pál: Szociálpszichológia. Gödöllő, 1993, GATE.
- Weszely Ö.: Bevezetés a neveléstudományba. Bp., 1994, OPKM. (Reprint.)
- Willman, O.: Didaktika. Bp., 1935, KKTE.
- Winzer, M.-Grigg, N.: Educational psychology. Scarborough, 1992, Prentice Hall.
- Wittgenstein, L.: Logikai-filozófiai értekezés. Bp., 1989, Akad. K.
- Zsolnai J.: A pedagógia új rendszere címszavakban. Bp., 1996, NTK.
- Zsolnai J.: Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia. Bp., 1995, ÉKP-Holnap-Tárogató.
- Zsolnai J.: Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba. Bp., 1996a, NTK.
- Zsolnai J.–Zsolnai: Mi baj van a pedagógiával. = Iskolakultúra, 1987.