

Doktori tézisek

0/12.020

**AZ ISKOLA ÉS
TÁRSADALMI FUNKCIÓI**

Zibolen Endre

Budapest 1985

MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖNYVTÁRA

Doktori tézisek
/Rövidítve/

AZ ISKOLA ÉS TÁRSADALMI FUNKCIÓI

Zibolen Endre

Budapest 1985

Előzetes megjegyzés

A kísérlet, hogy szakirodalmi tevékenységeről áttekintő képet adjak, alig legyőzhető nehézségekbe ütközik. Ennek legfőbb oka, hogy kereken negyven éves aktív szolgálatomnak majd minden állomása eltérő jellegű tájékozódást kívánt. Időrendben: három középiskola -- Országos Közoktatási Tanács -- Magyar Testnevelési Főiskola -- Pedagógiai Tudományos Intézet -- Országos Pedagógiai Könyvtár -- Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont. Ebből adódott, hogy minden új munkakör rövidebb-hosszabb "betanulási idővel" járt.

Közben személyes érdeklődésem súlypontja is többször eltolódott. Kezdetben főként a növendék szempontja érdekelt, majd egyre inkább a pedagógushivatás természetének, a betöltésére való felkészülésnek, végül pedig az iskola mint intézmény válságának problematikája.

Az előbbiekhöz járult - mindenekelőtt társadalmi megbízásom természetéből adódóan - a neveléstudomány helyzetével, alakulásával kapcsolatos kérdések figyelemmel kísérése, valamint kezdettől fogva - részben a felmerülő témák jobb megértésére való törekvéstől motiváltan, részben szubjektív érdeklődésből - a neveléstörténet egyes kérdéseivel való foglalkozás. Nyugdíjba menetelem óta az utóbbi két témakör vált munkámban uralkodóvá.

1. Iskola és iskolarendszer

Az iskola mint tárgyi és személyi környezet

Az iskolába lépő kisgyermek számára új kapcsolatokat - a közös tanító személyén kívül - az osztályterem élménye teremt. Az áttekinthető közös térben elhelyezkedő embercsoport tagjai mindig vonatkozásviszonyban vannak egymással. A gyermekek ebből fakadó együvé tartozásának tudatát támogatja, hogy az egyes növendékek elhelyezkedése - különösen a hagyományos iskolapadokkal berendezett teremben - tartósan változatlan. Idők folyamán az ebből fakadó tagoltság mindjobban elmosódik. Hogy azonban teljesen el nem mulik, azt egykori osztálytársak visszaemlékezéseiből is megállapíthatjuk.

Alighanem még az osztályteremnél mint tárgyi környezetnél is nagyobb jelentősége van a kisgyermek szociális fejlődésében a saját pad, asztalfiók élményének. A társadalomba való beilleszkedés útján jelentőségteljes mozzanat a családon túli világban, a tágabb társadalmi környezetben a gyermeknek tartósan biztosított, neki fenntartott hely. Egyéb mozzanatoktól függetlenül ezért is figyeljük aggodalommal a gyermekek állandó vándorlását "szakterem"-rendszerű oktatás címén ott is, ahol az így előálló érzelmi veszteséget sem a kedvezőbb szakmai feltételek között folyó oktatás feltételezett előnye nem ellensúlyozza, sem a teremhiány szükségé nem menti.

Tulvezet az osztályteremben együttélő gyermekcsoport határain, a nagyobb társadalmi közösségbe való beletagolódás útján még nagyobb jelentőségű az iskola épülete, a hozzá való viszony. Az otthon után ez az első tárgyi létesítmény, amely a nagyobb közösségben való eligazodás tájékozódási pontja.

Az iskola, az iskolai osztály az egyetlen társadalmi alakulat, amelynek a családon kívül átlagos körülmények között felnőtté válásának útján minden gyermek és ifju részesévé válik. Közösséggé formálását megkönnyíti az azonos életkorral együttjáró, hozzávetőleg azonos testi-szellemi fejlettség és a többé-kevésbé homogén életkörnyezet, amelyből a tanulók ki kerülnek.

Elgondolkodtató, hogy nevelési rendszerünk viszonylag milyen kevéssé támaszkodik az ebben a közösségi alakulatban rejlő lehetőségekre. Sőt, mintha a fiataloknak nyújtott szolgáltatások féleségei egyre jobban háttérbe szorítanák az osztály befolyását. Iskoláink tömeges gyakorlatában a tanulócsoport értékvilága spontán módon alakul. A kisgyermekkorban még teljesen tekintélyi szempontokhoz igazodik, majd néhány éves átmeneti egységesülés után, még a közös iskolalátogatás idején a választott további életutak szerint differenciálódik.

A pedagógus-tanuló viszonyoknak a legnagyobb jelentősége az általános iskola első osztályának közösséggé formálásában van. Alapvető képlete az iskoláskor egész ideje alatt nem változik meg, a szaktanításra való áttérés után mégis lényegesen

módosul - részben szervezeti okokból, részben életkori sajátosságok következtében. Majd fokról-fokra nő a pedagógus szakmai tudásának és az ismeretek átadására való készségének a megbecsülése. A felsőoktatásban azután végképp ez a viszonyulás a meghatározó.

Az iskola mint művelődési környezet

Az iskolának az életre kell nevelnie, - tudatosítva az ebben a feladatban is benne rejlő ellentmondásokat. Tanítványainknak világosan kell látniuk: minden tudás, az iskolában átadott is, történelmi jellegű, de nélkülözhetetlen fázis az elme végtelen közeledésének útján egy folyton változó objektív valóságához. A világ megismerése, a reá vonatkozó ismeretek elsajátítása nem lehet tanítványaink számára önmagáért való érték. Az iskolában elsajátítottak birtokában hatniuk kell az őket körülvevő világra. Az iskolát elhagyó gyermek vagy ifjú számára a készen magával vitt tudásnál is nagyobb értéke van annak, aminek megszerzésére az eszközöket-képességeket tanulmányai folyamán megszerezte. Ebben a közelítésben az oktató-nevelő munka eredményeként is formálódó világnézetük nem marad pusztán a világról alkotott kép, hanem a felelős cselekvés iránytűjévé válik. Készséggé, amely a mindennapok tevékenységében ölt tárgyasult formát.

Az életre nevelés szándéka sem igazolhatja az iskola feladatainak korlátlan bővítését. A gyermekek és fiatalok gondozásával és foglalkoztatásával kapcsolatos, már-már áttekinthetetlen

kötelezettségek azzal a kockázattal járnak, hogy az iskola évezredek folyamán kialakult, mással nem pótolható értékei mennek veszendőbe.

Hasonlóképpen megfontolást érdemel, hogy amikor a "nyitottság" jelszavával egyre újabb társadalmi szükségletek kielégítésére ösztönözzük, egyidejűen javítani kellene a tárgyi, személyi és szellemi feltételeket, amelyre alapvető oktató-nevelő feladatainak ellátásához szüksége van.

Kitekintés a testnevelésre

A testnevelés anyagába - általánosságban véve - minden beletartozik, ami testi tevékenység révén az emberi személyiség kibontakozását segíti. Ez a terület azonban igen széles körű, kiválasztással kell élnünk.

Először is azokat a tevékenységeket kell előnyben részesítenünk, amelyek a leghatékonyabbaknak bizonyulnak. Ez azt is jelenti, hogy a gyakorlatoknak meg kell felelniök az energiákkal való takarékoskodás elvének. Az élő szervezet alapvető törvénye ugyanis, hogy a legnagyobb eredményt mindenkor a legcsekélyebb energia felhasználásával igyekszik biztosítani.

A testnevelés egész embernevelő feladatából következik, hogy az ilymódon kiválasztott gyakorlatanyag körén belül azok értékesebbek számunkra, amelyek a növendék személyiségének menél szélesebb rétegeivel lépnek vonatkozásba, mennél mélyebben ragadják meg őt.

A növendék az iskolai nevelés 8-12 esztendeje alatt több, a testi-lelki fejlődés lényegesen eltérő fázisán megy keresztül. Az egyes fázisoknak mind a gyakorlatanyag hatékonysága, mind lelki-szellemi vonatkozásai tekintetében különleges igényeik vannak.

Az iskolarendszer történeti típusai

Amióta iskolarendszerről beszélni lehet, felépítésének legfontosabb meghatározó tényezője a társadalmi osztálytagozódás. A polgári átalakulás formailag mindenki előtt megnyitja az utat a műveltséghez, ténylegesen azonban a munkás- és szegényparaszt családok gyermekei messze számarányukon alul részesedhetnek magasabb iskolázottságban. A növendékek eltérő szociokulturális környezete még a szocializmus építésének feltételei között is érvényesíti befolyását a műveltségben való részesedés lehetőségére.

Az ősi egyiptomi kezdetektől fogva ugyancsak az egész neveléstörténeten végig kísérelhető az iskolázásnak a különböző ellátandó társadalmi funkciókhoz igazodó elágazása. Legkésőbb a felsőoktatás fokán a szocialista típusú iskolarendszerek is szerteágaznak.

Az előbbi tényezőkkel összefonódva, de saját sullyal is jelentkezik az iskolarendszer felépítésében a növendék szempontja. A legfontosabb befolyásoló tényezők e tekintetben: a tanulók életkora és ebből következő eltérő fejlettségük, a tanulók neme, valamint - alkalmilag - eltérő képességeik.

Az iskolaszervezet fokozódó differenciálódásával párhuzamosan hat az iskolarendszer alakulására a területi szempont: a települési viszonyok, illetve a lakosság területi megoszlása, a közlekedés fejlettsége, az egyes vidékek termelési jellege stb.

Az iskola intézményes szervezetének megszilárdulásával egyidős és ma is minden valamennyire is fejlett iskolarendszerben megtalálható az "iskolai létra" hármas tagozódása: az alsó- a közép- és felsőfoku iskolázás. A Nyugat neveléstörténetében azonban két és fél ezer éven át az egyes fokozatok általában nem váltak el élesen egymástól. Hazánkban a hármas tagoltágu iskolaszervezet csak a kiegyezés utáni években stabilizálódott.

Az egyes iskolafokozatok határozott elkülönülése egymástól világszerte egybeesik a tőkés társadalom oktatási rendjének kialakulásával. Egyidőben az iskolázás alsó fokának "nép"-iskolává alakulásával pontosabban szerveződtek meg a kiváltságos osztályok oktatási intézményei is: a felsőfoku tanulmányokra előkészítő középiskola és az egyetemek, valamint különösen a különböző főiskolák. Az egyes iskolafokok szervezeti megszilárdulását, céljaik tisztázódását és bizonyos módszertani fejlődést tekintve, ez az alakulás pozitív eredményeket is termelt. A káros következmények azonban súlyosabbak voltak. Az iskolarendszer a társadalmi kiváltságok jól tagolt rendszerévé fejlődött.

A hármas tagoltságú iskolaszervezet kialakulása óta mind az alsó-, mind a középfoku iskolának kettős szemponthoz kell igazodnia. Az adott szinten befejezett műveltséget kívánnak tőlük, egyidejűen pedig előkészítést a tanulmányok következő fokozatára. A két feladat egyidejű érvényesítésével törvényszerűen együttjár a tantervek ismeretanyaggal való tulzsufolása és a fejlődési sajátosságok figyelmen kívül hagyása a követelmények megállapításában.

Az előbbi folyamatot mintegy keresztezi az iskolarendszer szétágazása, az egyes iskolafokozaton belül egymás mellett különböző irányok, típusok kialakulása. A következmények leginkább az oktatás középső fokán jelentkeznek. Ez az iskolafok mintegy évszázada az állandó nyugtalanság állapotában van.

A magyar iskolarendszer felépítését, abban a formában, ahogy a szabadságharc leverése, illetve a kiegyezés után létrejött, és az ellenforradalmi korszakban is lényeges változtatás nélkül tovább élt, a legszélsőségesebben antidemokratikus változatoktól csak az különböztette meg, hogy a középiskolára előkészítő különleges iskolát nem ismert.

Az iskolarendszer szétágazásával nagyjából egyidős az ellentétes törekvés: az egységes iskola programja. Az alsófoku oktatás intézményeit tekintve, a fejlett iskolarendszerű államokban nagyjából megvalósultnak tekinthető. Az oktatás középfokán azonban már maga az "egység" értelmezése is igen sokféle. A legkövetkezetesebb formában mindenféle szétágazás felszámolását

Jelentené, egyetlenegy középiskolát, amelyben az első évtől az utolsóig mindenki mindig ugyanazt tanulná. Bár a művelődési demokratizmus e mellett felhozható érvei kézenfekvőek, a valóságban ilyen minden ízében egységes középiskola sehol meg nem szilárdult.

Az iskola egységének és differenciálódásának ütközésével napjainkban egyre szélesebb körben találkozunk az alsófoku oktatás magasabb osztályában. Különösen olyan országokban, ahol a kulturális demokráciáért folytatott küzdelem eredményeképpen az egységes felépítésű alsófoku iskola időtartama megnőtt vagy növekedőben van. A tanulók képességeinek eltérő színvonala, de különösen hajlamaik különböző iránya következtében ugyanis az ilyen iskola valójában nem demokratikus: a művelődési lehetőségek formai azonossága ellenére, sőt, részben éppen emiatt, nem biztosítja a tanulók egyenlő fejlődését.

Az európai kontinensen az elmúlt századfordulón az iskolarendszer uralkodó típusát a létraszerű felépítés jellemezte. A történelmi-társadalmi feltételektől meghatározottan az egyes államokban 2-3 vagy több párhuzamosan emelkedő "iskolai létrát" találunk, amelyek 4-6-8-9-10-12 fokon /osztályon, évfolyamon/ át a társadalmi élet különböző szintjeire vezették a tanulókat.

A magyar iskolarendszer 1868 óta, minthogy alapja a népiskola négy osztálya volt, ha csökevényes formában is, az iskolarendszerek felépítésének következő fokozatát, az elágazásos /villaszerű/ típust jelenítette meg. Mindenféle elágazásos

iskolaszervezet működésének leginkább sebezhető pontja a kiválasztás a továbbtanulásra, illetve annak irányára.

A lehetséges kiválasztási eljárások fogyatékoságának be-
látása is szerepet játszik benne, alapvetően a társadalom műve-
lődési demokratizmusának fejlettségét jelzi az iskolaszervezet
alakulásában a harmadik változat, a lépcsőzetes felépítés. Ezen
belül is minőségileg újat jelentett a közoktatás történetében a
szovjet iskolarendszer /közelebből az általánosan képző tizosz-
tályos iskola/ kialakulása. Ettől a miénk az általánosan képző
iskola időtartamának különbségén kívül főként abban tér el,
hogy az általános iskola nyolc osztálya befejezett egész nyújtá-
sára törekszik, míg a szovjet iskolaszervezetben a megfelelő
szakasz kezdettől fogva az általánosan képző középiskola része-
ként épült ki.

Lépcsőzetesen épülő iskolaszervezetben mint legdemokra-
tikusabb változatban gondolkodva a magyar általánosan képző is-
kola távolabbi perspektívái világosak. Ezzel összefüggésben
azonban számos kérdés vár megválaszolásra. Így:

1. Hogyan alakul az általános középiskolai végzettség ta-
laján az alsó-, közép- és felsőfoku szakmai káderképzés rendsze-
re, tartalma?

2. Miként biztosítható az általános és kötelező középfoku
oktatás rendszerében a különböző színvonalu és eltérő fejlődé-
si ütemű képességek gondozása?

3. Milyen történelmi-társadalmi feltételek között tekinthető optimálisnak az általános képzés egész tartama alatt a művelődési javak /az iskolai munka tartalmának/ alapvetően egységes intézményes keretben való megszervezése? Vagy éppen az intézményes keret valamilyen oldásában kell a fejlődés útját látnunk?

Tehetségfejlesztés és iskolarendszer

Az adottságok képességekké és tehetséggé fejlődéséhez megfelelő feltételek szükségesek. A nevelői irányítás szempontjából tehát meghatározó jelentősége lehet a tehetség idejekorán való felismerésének. Az e célt szolgáló eljárások beválását statisztikai eszközökkel eldönteni nem lehet. A tévedés nemcsak a mellőzöttek szempontjából sérelmes, hanem súlyos személyiségtorzulások forrásává is válhat.

Ezért demokratikus viszonyok között a tehetségek felfedezését és gondozását mindenképp az iskolának kell vállalnia. Hazánkban is az iskolakötelezettség kezdetétől a felsőfoku képzésig vezető ut középső szakaszán, az általános iskola felső osztályaiban kell legelőször további lépéseket tennünk. Az előhaladás e téren többszörösen is a körülmények alakulásától függ. Egyrészt attól, biztosítja-e a társadalom, hogy a növendék lakóhelyétől, kulturális környezetétől, családi viszonyaitól függetlenül találkozzák az iskolában mindazokkal a művelődési lehetőségekkel, intézményesíthető tevékenységi módokkal, amelyek

minden irányu képességeinek kibontakozására lehetőséget adnak? Másrészt pedig attól, nyujt-e a környező társadalom lehetőséget, hogy az iskolába nem integrálható területeken adottságaival próbát tegyen?

E feladat teljesítésében segítségünkre lehetnek azok a tanulmányok is, amelyeket a szervezett tehetségkutatásra irányuló szórványos hazai próbálkozások nyújtanak.

2. A pedagógus és a neveléstudomány

A pedagógus

A kérdés: születnie kell-e a nevelőnek, művészet-e hivatása, vagy pedig elsajátítható mesterség, a mai napig nem dőlt el teljesen. Az eszmény azonban, amelyet immár másfél évszázad pedagógiája megfogalmaz, és nevelőképzése deklaráltan vagy hallgatólagosan a mindenkori pedagógus-utánpótlás elé tűz, ellentmondásos hatást vált ki. Egyrészt felemel, táplálja a pályára készülőket és a pályán működőket hivatástudatát. Másrészt lefegyverzően is hat. Elkerülhetetlen ugyanis, hogy legalább alkalmilag el ne maradjunk ettől az eszményképtől. A pedagógustársadalom sajátos nehézsége azután, hogy a szűkebb környezet és a szélesebb közvélemény gyakran éppen ezt a magunk-teremtette, valóságfeletti pedagóguseszményt szegezi szembe a hivatás szolgálatában állók sokaságának hétköznapi gyakorlatával.

A pedagógushivatással való elméleti foglalkozás éppen

ezért megbízható eredményeket csak úgy érhet el, ha figyelmét a nevelés folyton változó valóságára, az iskolai munka adott feltételeire irányítja. "A" pedagógus éppen úgy nincs, mint ahogy hasztalan keresnek "a" növendéket a valóságos tanítványok sokféleségében.

Következésképpen fel kell vetnünk a kérdést: lehet-e mindenkiből nevelő? Válaszolni erre azért is nehéz, mert nincsen ember, aki "tisztán" csak a pedagógus testi-lelki tulajdonságaival rendelkezne. Nehéz másrészt azért, mert a pedagógusmunka szempontjából meghatározónak tűnő vonások minden szociális munkakörben szükségesek, de legalább hasznosak. Röviden a következőket mondhatjuk.

Minden nevelés alakító szándéku kapcsolatfelvétel egy vagy több másik személlyel. Ez pedig a magunkból kilépés képességét, bizonyos önzetlenséget feltételez. Kiváltó oka lehet a nevelés tárgya iránt érzett vonzalom, a tetszés érzése azokon a vonásokon, amelyeket a pedagógus benne elővételez. Lehetséges az is, hogy a nevelőt valamely tárgyi szempont irányítja, amelyet szolgálni kíván. Amint azonban céljainak megvalósítóját látja növendékében, fel kell, hogy ébredjen az iránta érzett rokonszenv is.

A másik megértése elsősorban a közvetlen nevelői irányulás kísérő mozzanata, de minden pedagógiai törekvés hatékonyságát fokozza. A nevelő első kérdése: "Milyen vagy?" "Miként lehet magatartásodat megérteni?"

A közlés képessége egyrészt azt jelenti, hogy a pedagógus képes minden olyan ismeret és készség közvetítésére, amely intellektuálisan és emocionálisan a neveltre hat, őt fejleszteni, tökéletesíteni tudja. Másrészt képesnek kell lennie önmagát is adni: hozzáférhetőnek kell lennie.

A nevelő önzetlensége és megértése a motivuma a segítőkészségnek. Az első kérdésére: "Milyen vagy?", természetesen következik a második: "Mi lehet belőled", és ehhez csatlakozik a harmadik: "Miként segíthetek hozzá, amivé lenned kell?" Akik a beavatkozás felelősségétől visszariadnak, nem jutnak el a nevelésig.

Az iskolában, általában az intézményes nevelőmunka feltételei között a pedagógus nem nélkülözhető tulajdonsága még a szervezőkészség. Képesnek kell lennie a tanulók tevékenységének a megszervezésére a tanulásban és egyéb foglalatosságokban.

Az ellentmondás, amely az általánosan képző intézmények munkájában a rendszer egyes elemeinek a növendékek életkori szükségleteitől meghatározott feladata és a következő iskolafokra előkészítő funkciója között van, megnyilvánul a pedagógusképzésben is. A felismert újabb követelmények ellenére a képzés tengerlyében - akárcsak régen - a pedagógusra váró oktatási feladatok ellátásának szempontja, mindenekelőtt az általuk egykor közvetítendő ismerettartalmak elsajátítása áll. Ez napjainkra önmagában véve is súlyosabb feladattá vált, a társadalom mégis egyre újabb igényeket támaszt velük szemben, anélkül hogy a képzés az ehhez

szükséges szakosodást biztosítaná.

A kor követelményeinek megfelelni képes pedagógusok képzésének tervét csak a társadalmi-gazdasági tervezés egészének összefüggésében lehet kidolgozni. Így a települési viszonyok és a kollégiumi hálózat fejlődésétől függően más és más lehetőségek kínálkoznak a tehetséggondozásnak, és ettől függően kell erre a munkára a pedagógusokat felkészíteni. A döntő kérdés, hogy az egyes növendékek eltérő ütemű és színvonalu szellemi fejlődésének kiegyenlítésére, a különböző képességirányok szükségleteinek kielégítésére önmagában is képes iskolát kell-e a jövő iskolaképe gyanánt elővételeznünk, vagy pedig számolni lehet azal, hogy e feladatának megoldásában társadalmi szervezetek és intézmények kisebb-nagyobb csoportja szegődik egy, a jövőben is homogén képzési célokat követő iskola szövetségéül.

A jövő fejlődésnek ettől az alternatívájától függetlenül szembe kell nézni a ténnyel, hogy a pedagógus nem lehet már sokáig afféle főhivatású oktató, aki járulékosan egy sor egyéb, a növendékek gondozásával és nevelésével járó feladatot is ellát. A megoldást két irányban is keresni kell. Egyrészt kell, hogy legyenek ezeknek a többletfeladatoknak az ellátására mód-szeresen felkészült szakemberek. Másrészt elkerülhetetlen, hogy a különböző gazdasági-tudományos-kulturális intézmények és szervezetek is kivegyék részüket a felnövekvő nemzedékről való sokoldalú gondoskodásban. A jövő köznevelésében társadalmi munkamegosztásra van szükség.

Neveléstudomány

Tárgyilagosan el kell ismernünk, hogy a neveléstudományi kutatómunka az előbbieken vázolt szükségleteket csak korlátozott mértékben elégíti ki. Mindenképpen csökkent korábbi sulya mind a közvetlenül érdekelt pedagógusok, mind a közvélemény szemében. Ennek részben tudományon kívüli okai vannak. A köznevelési rendszerrel szemben gyors ütemben növekvő társadalmi igények és az intézményrendszerben rendelkezésre álló feltételek diszkrepanciája szükségképpen váltja ki az elégedetlenséget azaz a neveléstudománnyal szemben, amelyik kénytelen-kelletlen arra vállalkozik, hogy - sokszor az adott lehetőségekkel számot sem vetve - biztosítsa az intézményes oktató-nevelő munka folyamatosságát, a szükséges feltételek hiányában is vállalja az elébe tűzött cél elérését.

Kétségtelenül vannak belső okok is. A megszokáson kívül az intézményes kutatómunka egyenetlen fejlődése, az együttműködésre való készség gyakori hiánya, de a tudományos minősítés rendszere is hozzájárul, hogy a neveléstudományban szívesen tartja magát az egy téma--egy kutató gyakorlat, helyzetüknél fogva különösen az országban szétszórtan működő felsőoktatók körében. A szakmai publikációk áradatában csak igen ritkán találkozunk olyan munkával, amelyik a pályakezdő pedagógusnak legalább a reá váró feladatok egy-egy ágára kiterjedően elméletileg megalapozott átfogó eligazítást adna. Már öt is önállóságra biztatjuk, de csak elvétve adunk kezébe olyan tájékoztatást, amelyik a

munkáját szabályozó dokumentumokban foglalt követelményeknek az adottságokhoz igazodó megvalósításában segítségére lehetne.

Az utóbbi évtizedekben számot tevő mértékben kiszélesedett kutatások jellegzetes módon elsődlegesen a köznevelési intézményrendszer problematikájával foglalkoznak, ritkábban az iskola mint egyedi intézmény életével, és csak kevéssé - de legalábbis nem a szükségleteknek megfelelő arányban - az egyes pedagógus tennivalóival. Nem akarjuk itt felvetni a pedagógia tudomány-mivoltára vonatkozó évszázados vitakérdést, csupán azt hangsúlyozzuk, hogy a pedagógusmunka éppen olyan komplex tudományos felkészítést követel, mint számos más korszerűen értelmezett értelmiségi pálya.

Igy felfogott feladatának teljesítéséhez nélkülözhetetlen feltétel a sok nehézséggel és belső bizonytalansággal küzdő neveléstudomány jellegének tisztázása. A különböző tudományterületekről érkező bírálatok és a mindennapos nevelési tapasztalás egyaránt arra a belátásra készítetnek, hogy a pedagógia hagyományos tematikája és örökölt eszköztára nem mindig elégséges napjaink, még kevésbé a belátható jövő problémáinak tudományos megoldásához. Szüksége van arra a többletre is, amelyet a tárgyával érintkező egyéb tudományok nyújtani képesek. Az életkori fiziológia kínálta tanulságok elhanyagolásában - például - egyértelműen a pedagógiát terheli mulasztás. A filozófiától viszont a pedagógia várhatna el nagyobb érdeklődést a nevelés, a felnövekvő nemzedéknek a társadalmi életbe való bevezetése iránt.

Kapcsolatait mindamellett úgy kell építenie, hogy megőrizze autochton jellegét. Nem alakulhat át - hogy a hivatkozott példák-nál maradjunk - sem alkalmazott diétetikává, sem a valóságtól mindig elszakadni kész merő értéktudománnyá.

A mult neveléstudománya ugyszólván teljes egészében a problematikussá váló mindennapos tapasztalatból kiinduló és a nevelési gyakorlatnak szóló tudományként értelmezte magát. A praxis tudománya volt a praxis számára. E kettős kötöttségében tudomány-jellege emlékeztet a napjainkban hazánkban is érlelődő politológiáéra. Ha a pedagógia csak a gyakorlatról szóló tudomány lenne, azaz a nevelés olyképpen lenne tárgya, miként a tapasztalati-kísérletező tudományoké adva van, akkor elszakadna a nevelés feladataira és lehetőségeire vonatkozó sarkalatos kérdéskettől, és biológiai, pszichikai meg szociális történésekre és ezek összefüggéseire egyszerűsödnék. Eppen ilyen hibás lenne azonban a pedagógiát egyoldaluan a praxisnak szóló tudományként felfogni, olyan normatív diszciplínaként értelmezni, amely a nevelésbe való tudományos bevezetést és a gyakorlat irányítását egyaránt közvetlenül el tudja látni. Amikor a pedagógia erre támaszt igényt, vagy amikor ezt várják el tőle, a tudományosság mezében a nevelés gyakorlatát mindig valamely kívülről kapott feladat rövidre zárt szolgálataként rendezi be.

A pedagógiának e két leegyszerűsítése, egyoldaluan a gyakorlatról, illetve a gyakorlatnak szóló tudományként való felfogása nem zárja ki egymást. Míg ugyanis a pedagógiának a nevelésről

szóló tiszta tudományra való redukciója az értékvonatkozásokat, a célokat és feladatokat vizsgálódásának köréből kirekeszti, normatív tudományként való interpretációja feltételezi, hogy ezek az értékek, célok feladatoktól függetlenül adva vannak, és a tennivaló pusztán ezeknek a nevelés gyakorlatában való érvényesítése.

A neveléstörténeti hagyomány időtlen jelentősége éppen abban van, hogy - legalábbis csúcsaiban Pestalozzától Makarencóig - már tuljutott normatív és empirikus pedagógia hamis alternatíváján.

3. Nevelőmunka a felsőoktatásban

Egyetemeink és főiskoláink feladata olyan felsőfokon képzett szakembereknek a kibocsátása, akik a mi feltételeink között elérhető legmagasabb szinten készültek fel a társadalmi munkamegosztás keretei között rájuk váró feladatok ellátására, ezt a társadalmi funkciót tudatosan vállalják, egyúttal képesek és készek a változó feltételekkel, a növekvő követelményekkel együtt fejlődni. A feladat ilyen perspektivikus, az adott feltételek és az elővételezett jövő feszültségében való megközelítésének mind szervezeti, mind tartalmi szempontból fontos szabályozó szerepe van.

Felsőoktatási intézményrendszerünk felaprózott. A kislétszámú intézményekben korlátozott az oktatók szaktudományos

fejlődésének és pedagógiai felkészítésének lehetősége. A háttértudományok fejlődésével kialakuló új szakágak specialistáinak képzését is megnehezíti a felsőoktatási hálózat túlzott tagoltsága.

Az intézmények területi megoszlása a továbbtanulás lehetőségét általánosságban tekintve kedvező, irányának megválasztására azonban - minthogy sokszor esetleges, az egyéni rátermettségek és az országos szakember-szükséglet optimális találkozását zavaró mozzanat - kedvezőtlenül hat. Kedvezőnek tekinthető a felsőoktatási intézmények területi szóródása annak a hatásnak a szempontjából, amelyet kulturális vonatkozásban székelyük társadalmi életére gyakorolnak.

A fejlődést meghatározó tényezőket figyelembe véve, a magyar felsőoktatás fejlődésének fő irányát belátható időn belül az intézményközi együttműködés kiterjesztésében kell keresni, mind a képzés, mind a tudományos munka területén, mégpedig szakági és regionális vonatkozásban egyaránt.

Az adott helyzetből kell kiindulni a képzés tartalmát illetően is. Az utat a múltól kell a jövő felé megkeresni. Az egyetemről és főiskoláról távozó diplomásnak legelőbb is a ma körülményei között kell helytállnia, de ez nem jelenthet beletrődést a fogvatkozásokba.

A felsőoktatásban közvetített tudásnak éppen ezért nyitottnak kell lennie a jövő fejlődés irányában. A változó és növekvő követelményekkel együtt fejlődő tudást önmagában, a

képességek sokoldalú kifejtéséhez nélkülözhetetlen nem biztosíthatja a legigényesebb szakmai ismeretek és készségek kimunkálása sem.

A hallgatók választott pályájának távlati megközelítése nélkülözhetetlen hivatástudatuk elmélyítéséhez, és meghatározza tanulmányi munkájuk minőségét is. E munka tudatosságához, a megfelelő öntevékenység kialakításához járul hozzá a képzés tartalmának, menetének, a képzésben alkalmazott eljárások be-ső elfogadása. Nem tűnik túlzottnak a kivánalom, hogy a program minden egyes önálló fejezete ne pusztán feltételezze a képzési céllal való szükségszerű kapcsolatát, hanem tételesen is foglalja magában. Nem a szakképzés tudományosságának felszámolását, a tudományok művelésébe való bevezetés mellőzését jelentené ez, hanem a szükséges beállítódást oktatók és hallgatók részéről: a célon tájékozódó folyamatos koncentrációt.

A képzésben a jelen és a jövő szakembere előtt álló feladatokról való kiindulás nem nélkülözheti a megfelelő tanterv-elméleti koncepció kidolgozását és az egyes felsőoktatási ágazatok feltételeihez való adaptálását. Feltételezi, egyúttal a kérdéskörrel való folyamatos elméleti foglalkozást is. A szakember-utánpótlás emberöltő távlatába tekintő tervét és az abból fakadó képzési követelményeket ugyanis nem gondolhatjuk egyszer s mindenkorra vagy akár évtizedekre szóló érvénnyel kidolgozhatónak. Másrészt még a kétségen kívül időszere követelményeket sem lehet mindig haladéktalanul napirendre tűznünk. A lényeges itt is az, hogy a tennivalókat mindig abban az "erőtérben"

szemléljük, amelyik adottságaink és a jövő feltételei között helyezkedik el.

Az így értelmezett felsőoktatás-elméletnek a művelése szempontjából a történeti előzmények nem egyértelműen kedvezőek. Egyetemi és főiskolai oktatóink körében még nem mult el nyomtalanul a felfogás, hogy a pedagógiai studium lényegében az alsó- és középfoku iskolák oktatómunkájának a "technológiája". Problematikus helyzet áll elő azonban akkor is, ha az egyetemeken művelt, alapvetően "iskolai" pedagógiát hallgatólagosan vagy ki-mondottan általános pedagógia rangjára emelve, fogalomkészletének érvényét a megengedettnél messzebbre terjesztve közelítjük meg a felsőfoku szakemberképzés kérdéskörét. Szükség van a felsőoktatás sajátos pedagógiájának kidolgozására.

Annál is inkább, mert a személyiségfejlődés kiemelkedő jelentőségű szakasza éppen a hivatásra való felkészülés. Ekkor kapja meg a személyiség sajátos "veretét". Nagy mértékben itt dől el, az élet melyik területén tudja leginkább realizálni a benne lehetőségileg adott értékeket. A nevelés fő eszköze ezen a fokon még kifejezettebben az oktatás. Alapvető szervezeti formáinak: előadásnak, szemináriumnak, laboratóriumi foglalkozásnak, szakmai gyakorlatnak egyaránt a cél szolgálatában kell állniok. Együttműködésüket mintegy két tengelyen képzelhetjük el. Egyrészt mindegyiknek megvan a saját mozgása a konkrét képzési cél felé. Másrészt van köztük bizonyos szereposztás is az átfogó értelemben vett személyiségformálás terén. Tartalmi és ebben az

értelemben "formai" mozzanatok sajátos egységben jelennek meg azután a képzési folyamatban.

Egységes és összefüggő hatásrendszer hordozóiként kell felfognunk a felsőoktatási intézményeket a szorosabb értelemben vett nevelőmunka szempontjából is. A tárgyi feltételeknek ezen a szinten már kisebb jelentőségük van. Fontossá válnak azonban, ha akadályozzák a célszerű működést. Márpedig a felsőoktatásban a munka simán gördülő menete fokozza a munkakedvet, otthonos jó érzést kelt, hasznos sztereotípiákat alakít ki a hallgatókban. Ritkán tudatosul, milyen nagy része lehet ebben az ügyviteli, gazdasági és technikai dolgozóknak. Az "apparátus" ereje viszonylagos állandóságában van. Hogy egy eljárási szabályból, a tanulmányi rend egy-egy paragrafusából mi marad életben, és mi enyészik el, az nagyrészt az intézmény alkalmazottainak a képzési célhoz, az ebből fakadó feladatokhoz való viszonyán múlik.

A felsőoktatási intézmény mint nevelőkönyezet folyamatos megújulásának letéteményesei az oktatók, valamint - demokratikus intézményi légkörben - velük együttműködésben a hallgatóság. Kapcsolatuk ilyenkor a kölcsönös tiszteleten és kölcsönös követelésen alapszik. Az oktatók irányában ez magától értetődik. De tisztelet illeti a hallgatót is. Már azzal a ténnyel, hogy az egyetemre vagy főiskolára eljutott, tanúságot tett bizonyos teljesítményről. A hallgató már nem köteles, - neki joga van tanulni. Vállalásának önkéntessége és az ennek ellenében

érte hozott anyagi és szellemi áldozatok alapján oktatói és velük együtt társadalmunk joggal várják el tőle az erejéből tellő teljesítményeket.

4. Neveléstörténeti tanulmányok

Pedagógus-eszményünk történeti gyökereiről

A pedagógushivatásról bennünk élő kép két - egymásnak sok tekintetben ellentmondó - összetevőjét jól megkülönböztethetjük.

Az egyik J. H. Pestalozzi, a laikus pedagógus-eszmény megtestesítőjének példája. A magyar nevelésügy történetében az addig egyházi funkcióként felfogott és századokon át felekezeti-leg megosztott pedagógushivatás sajátlagos foglalkozási ággá szerveződésében és az egységéért folyó reformkori mozgalmakban töltött be fontos szerepet. Ennek szimbolikus kifejeződése, hogy éppen az ő születésének századik évfordulóján gyűltek össze hazánkban pedagógusok iskolafokra és felekezeti hovatartozásra való tekintet nélkül. Nemzedékeken át ő maradt a hivatást a gyermekeknek teljesített, szeretet-vezette szolgálatként értelmező pedagógusok ideálja, - mindenekelőtt a népiskolában.

Merőben más pedagógustípust, az elsődlegesen szaktárgyát képviselő tanár eszményét honosította meg a középiskolának és a középiskolai tanárképzésnek a Habsburg-önkényuralom intézkedéseivel bevezetett, majd a kiegyezés utáni társadalmi-gazdasági alakulással megszilárdult szervezete.

A két eszmény egységének megteremtése máig megoldásra váró feladat.

Johann Heinrich Pestalozzi

Monografikus igénnyel hazai irodalmunkban utoljára halálának százéves évfordulóján, 1927-ben foglalkozott életművével Fináczy Ernő. Bontakozó szocialista neveléstörténetírásunk tartozása volt tehát, hogy életutját-munkáját ennyi idő elteltével a magunk számára felidézzük. A feladatot még sürgetőbbé tette, hogy közben nagyrészt befejezést nyert az egyetemes neveléstörténeti irodalom páratlan arányú vállalkozása, összes műveinek és leveleinek kritikai kiadása.

Az 1960-as évek elején külön aktualitást kölcsönzött a feladatnak, hogy Pestalozzit fontos hely illeti meg embernevelés és ipari képzés egységben való megoldásának problémátörténetében. Szándékának megvalósítása az ő korának körülményei között nem volt, nem is lehetett sikeres. A családi életkeretben folyó termelőmunka és a gyermeknevelés organikus egysége a bontakozó új termelési viszonyok között már nem volt fenntartható. Eszmélkedésének legalább két eredménye azonban napjaink feltételei között is megtermékenyítő lehet.

Az egyik inkább gyakorlati irányú. A felnövekvő nemzedék mindenoldalu nevelése érdekében való társadalmi összefogás ez, a feladat regionális keretek között való megoldása, a Pestalozzi által megálmodott "vidéki école politechnique" korszerű

megvalósítása.

A másik - talán fontosabbik - az elmélet előtt álló feladat a nevelő munka--alkotó tevékenység lényegi kapcsolatának kinunkálása. A célravezető eszközöket élete végéig Pestalozzi is csak részben találta meg, az így értelmezett embernevelés eredményét, a kifejlett erőinek teljességében alkotó férfi és nő képét azonban érzékletesen rajzolta meg számunkra is.

Brunszvik Teréz és Pestalozzi

A Pestalozzival való foglalkozás természetesen vezet át Brunszvik Terézzel való kapcsolatának vizsgálatához. A neveléstörténeti köztudatban továbbélő, öregkori visszaemlékezésétől eltérően arra a megállapításra jutottunk, hogy Pestalozzi, illetve a vele való találkozás igazi jelentősége valójában csak később, az 1830-as évekre eső svájci tartózkodása során és különösen a nagy pedagógus születésének centenáriumára való készülődés idején vált számára tudatossá. Közvetlen összefüggés az Yverdonban szerzett benyomások és az 1828-ban kezdődő óvodalapítások között aligha tétélezhető fel.

Ennek a vizsgálódásnak mellékterméke volt néhány régi, az óvodatörténetben nemzedékeken át öröklődő tévedés tisztázása, valamint hogy egykoru dokumentumok alapján megbízható képet tudunk alkotni az első hazai kisgyermekiskolák mindennapjairól.

A Habsburg-önkányuralom neveléstörténetéhez

A reformkori magyar pedagógusok Pestalozzi-rajongását az 1848-as forradalom fényes epizódja után a Habsburg-abszolutizmus művelődéspolitikája szorította háttérbe. Ez az iskolarendszerben elsődlegesen hazánknak az öszbírodalomba való beolvasztásának eszközét látta. Intézkedései azonban számos olyan elemet is tartalmaztak, amelyek megfeleltek a közoktatásügy korszerű szükségleteinek és a haladó pedagógus-közvélemény korábbi követeléseinek. Több rendelkezése nemzedékekre befolyásolta az oktató-nevelő munka szervezetét és tartalmát, némelyik lényegét tekintve ma is érvényben van.

Történeti jelentőségéhez mérten ennek az időszaknak a nevelésügye viszonylag kevés figyelemben részesült a történeti irodalomban. Az ennek a házagnak a kitöltését célzó munka eredményeként az utóbbi években több tanulmány készült. Részben a kiadói előkészületek elhuzódása miatt, részben a nyomdai átfutás késedelmessége következtében nyomtatásban mindeddig egy sem látott napvilágot.

Publikációk válogatott jegyzéke

1. Szociális érés az iskolában. Bp. 1939.
Osztálylélek -- osztálytanítás. /Klny. a Magyar Pedagógia 1943. évfolyamából./
Technika és népoktatás a tőkés országokban. Köznevelés, 1956. 420-421. l.
Felfogások az iskolai közösségről az ellenforradalmi korszak magyar pedagógiájában. /Tanulmányok a magyar nevelés történetéből. 1849-1944. Bp. 1957./ 281-314. l.
A példafeltáró oktatás. Köznevelés, 1957. 233-234. l.
Általános iskolások spontán társkapcsolatai. Pedagógiai Szemle, 1957. 15-21. l.
Az iskolarendszer tagozódása. Köznevelés, 1958. 177-179. l.
Iskolarendszeri típusok. Köznevelés, 1958. 202-204. l.
A közösségi nevelésről. Gyógypedagógia, 1961. 163-168. l.
A szakterem-rendszer hazai uttörőinek tapasztalataiból. Köznevelés, 1962. 405-407. l.
Pedagógiánk feladatai a tehetségek kibontakoztatásában. Magyar Pedagógia, 1964. 123-136. l.
Tehetségfejlesztés és iskolarendszer. Magyar Tudomány, 1965. 347-357. l.
A négyezer éves tanterem. Köznevelés, 1976. 43. sz. 19-20. l.
Köznevelésünk társadalmi-gazdasági keretei. Köznevelés, 1977. 24. sz. 9-10. l.
Tehetségfejlesztés és iskolahálózat. Köznevelés, 1978. 34. sz. 10-12. l.
- x
- A testnevelés korszerű pedagógiája. /A magyar testnevelés és sport időszerű kérdései. Bp. 1948./ 3-20. l.

Sportpedagógia. Bp. 1948.

Altalános iskolai testnevelés. Testkultura, 1948. 6. sz.
5-8. 1.

Nevelőmunka a testnevelési órán. Bp. 1954.

Sportolók nevelésének alapelvei. /A Magyar Testnevelési Főiskola évkönyve. 1954. Bp. 1955./ 131-150. 1.

2. Pedagógia. A pedagógiai gimnáziumok 3. oszt. számára. Bp. 1949. /Társ szerzőkkel./

Pedagógiai lexikonok és enciklopédiák. /Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1962. Bp. 1963./ 365-414. 1.

A magyar pedagógiai lexikonirodalom. /Az Országos Pedagógiai Könyvtár évkönyve. 1961. Bp. 1963./

A Magyar Pedagógiai Társaságról. Köznevelés, 1965. 514-516. 1.

Nevelésügyi kongresszusaink. Köznevelés, 1967. 611-616. 1.

Hivatásra való felkészítés a felsőoktatásban. Pedagógiai Szemle, 1974. 351-359., 365. 1.

Nevelőképzésünk jövője. Magyar Pedagógia, 1975. 402-413. 1.

A korszerű iskola és a pedagógushivatás. /Tanulmányok a felsőoktatás köréből, 1977. II. köt. Bp. 1977./ 3-29. 1.

Metodologija i metodika iszszledovanija pedagogicseszkovj profeszszii. /III. Konferencia Pedagogov Szocialiszticeszkiv Sztran. Warszawa, 1977./ 332-336. 1.

Hivatásunk egysége és a képzés integrációja. /Személyiségformálás és hivatásra nevelés a pedagógusképzésben. Debrecen, 1979./ 67-73. 1.

Jelentés a neveléstudomány helyzetéről. Magyar Pedagógia, 1980. 387-398. 1.

A pedagógushivatás kutatása és a neveléstudomány. Pedagógiai Szemle, 1981. 1145-1150. 1.

Hagyományos és új a neveléstudományban. Magyar Pedagógia, 1983. 351-354. 1.

Fordulatok a neveléstudományi kutatásban. /10. Köznevelésünk évkönyve. 1985. Bp. 1985./ 45-58. 1.

3. A felsőoktatási pedagógiai kutatómunka helyzetéről. Felsőoktatási Szemle, 1964. 582-586. 1.

Nevelőmunka a felsőoktatásban. Bp. 1966.

Iskolai értékelés és felsőoktatás. /Mérés, értékelés, osztályozás. Bp. 1970./ 100-107. 1.

Felsőoktatás és pedagógiai tudatosság. Bp. 1971.

A 6. országos kutatási főirány és az FPK feladatai. /Tanulmányok a felsőoktatás köréből. 1974. Bp. 1974./ 3-39. 1.

Szovszersensztvovanie szisztemü vüszsego obrazovanija v Vengrii i rol' pedagogicseszkih iszzszledovaniij. Szovremennaja Vüszsaja Skola, 1974. 4. sz. 3-15. 1.

A felsőoktatás új utjai. /Bevezetés a felsőoktatásba. Bp. 1975./ 7-35. 1.

Az intézményi szervezet fejlődési tendenciái. /A felsőoktatási intézmények belső szervezete. Bp. 1976./ 7-35. 1.

A felsőoktatási felvételi eljárás továbbfejlesztésének aktuális feladatai. /A felvételi eljárás korszerűsítésének problémája. Bp. 1977./ 5-13. 1.

Case study on the relations between non-traditional form of higher education and regional development in Hungary. Bukarest, 1978. /Társszerzőkkel./

4. A neuhofti kísérlet. /Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Bp. 1958./ 345-382. 1.

Pestalozzi Stansban és Burgdorfban. /Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1959. Bp. 1960./ 537-579. 1.

Pestalozzi válogatott művei, I-II. köt. Bp. 1959. /Összeáll., bev. és jegyz. ell./

A bonnalti iskola. /Az Országos Pedagógiai Könyvtár évkönyve. 1960. Bp. 1961./ 132-147. 1.

Széchenyi pedagógiai programja. Pedagógiai Szemle, 1960. 432-444. 1.

Brunszvik Teréz és Pestalozzi. Pedagógiai Szemle, 1961. 1135-1146. 1.

Pestalozzi ipari pedagógiája. Magyar Pedagógia, 1962. 338-356. 1.

Embernevelés és ipari képzés Pestalozzi pedagógiájában. Bp. 1964. /Kandidátusi értekezés/

Óvodai hétköznapiak a régi Pest-Budán. Dokumentumok Brunszvik Teréz hagyatékából. 1829-1830. /Az Országos Pedagógiai Könyvtár évkönyve. 1963-1964. Bp. 1965. / 104- 41. 1.

A nevelők egységéért. Diesterweg és az 1846. évi magyar Pestalozzi-Ünnepségek. Köznevelés, 1966. 527-528. 1.

A Pestalozzi-hagyaték sorsa hazánkban. /Neveléstörténet és szocialista pedagógia. Bp. 1969. / 32-35. 1.

Az I. Ratio Educationis metszeteiről. Magyar Pedagógia, 1977. 423-434. 1.

Pestalozzi utóélete a pedagógiai irodalomban. Pedagógiai Szemle, 1977. 509-517. 1.

Másfél évtized a gimnázium történetéből. Köznevelés, 1978. 42. sz. 12-14. 1.

Igazságot Weldy Józsefnek! Köznevelés, 1983. 33. sz. 13-14. 1.

Prohászka Lajos: A tanterv elmélete. Bp. 1983. /Szerk. és bev. ell./

Johann Heinrich Pestalozzi. Bp. 1984.

Első óvodáink életéből. 1829-1833. Bp. 1984. /Társszerzőkkel./

A szolgálat jegyében. Tettamanti Béla életművéről születésének századik évfordulóján. Pedagógiai Szemle, 1984. 842-853. 1.

A pedagógus Kunfi Zsigmond. /Kunfi Zsigmond: Népoktatásunk bűnei. Bp. 1984./

Az Entwurf. Magyar Pedagógia, 1984. /Sajtó alatt./

Az Entwurf kiterjesztése Magyarországra. Magyar Pedagógia, 1985. /Sajtó alatt./

Az OPI elődintézményeinek szerepe a magyar közoktatás fejlődésében. Pedagógiai Szemle, 1985. 11. sz. /Sajtó alatt./

Schnepfenthal und Ungarn. /Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 26/1986. Sajtó alatt./

Népoktatásügyünk az önkényuralom éveiben. Magyar Pedagógia, 1986. 1. sz. Előkészületben./

Magyar neveléstörténet a szabadságharctól a kiegyezésig.
/Magyar Neveléstörténet, II. köt. Előkészületben./