

# Az „érett” pszichológia az „éretlen” pedagógiáról – töprengések Berentés Éva könyvének olvastán

Trencsényi László\*

Az meglett ember... ki tudja...

(József Attila)



*Berentés Éva (2012): Az érett személyiség – Az emberi siker, a hatékonyság, és a boldogság személyiség háttere. Pro Personal Kiadó, 220 oldal*

Régi retorikai fogás: ha mondanivalónk fontosságát kívánjuk hangsúlyozni, akkor a diskurzusban keresünk olyan nézetet vagy személyt, akinek indulatoktól sem mentes kritikáját tesszük meg gondolatmenetünk talapzatául. *Berentés Éva* szakmája (a tiszteletünkre igazán méltó empirikus alapozottságú pszichológia) és személye (a tiszteletünkre igazán méltó negyven éves kutatói és felsőoktatói – benne pedagógusképzési – pályája) büszke öntudatával adta közre könyvét. Némi „amerikai” promóciótól sem riadt vissza. Most nem az egyetemi könyvbemutatóra hívott kötekedő kedvű rádiós újságíró, *Fiala János* viharos fellépésére gondolok 2013 tavaszáról, hanem a könyvborítóra jegyzett alcímre, hogy ti. Az „érett személyiség” című könyv

egyenesen „az emberi siker, a hatékonyság és a boldogság személyiség hátterének” fogalmazványa. (Bizony ez már majdnem úgy hangzik, mint tudományos diskurzusainkba alig bevont *L. Ron Hubbard* „pedagógiai” műve: „*Út a boldogsághoz*”).<sup>1</sup> Nos, *Berentés* is kritikai talapzatot keresett művéhez. Kettőt is. Az egyik a pedagógia, sokat tépázott diszciplínánk, a nevelélmélet, s a másik a rendszertelenség (ti. más, korábbi személyiségelméletek körében). Mindkettőhöz lenne egy-két szavam.

Joggal lehet az empirikus tudományokhoz képest elmaradt és szétzilált nevelésfilozófián fogást keresni. De van abban valami szellemi sportszerűtlenség, hogy „Az érett személyiség”, a pedagógiai célrendszer újralkotására szólító írás kritikai argumentumának fókuszában *Aczél György, Ágoston György és Bábosik István* állnak. Az első két szerző jelenik meg a már-már parodisztikusan kárhoztatott „szocialista személyiség” hivatkozási alapjaként (az emlékezetes ideológus-politikus ráadásul „apokrif” módon egy lábjegyzetben a 21. oldalon). Az *Ágoston-mű*, a *Báthory* névadói leleményéhez fűződő „maratoni reform” kezdete, a pedagógiai innovációban és gondolkodásmódban paradigmaváltást ígérő 1972 előtt született.<sup>2</sup> Ennél a dolog jóval bonyolultabb. A „szocialista személyiség” modellje (ama bizonyos mindenoldalúan és sokoldalúan fejlett ember utópiája) nemcsak eme lapos, publicisztikus megfogalmazásaiban létezett. Ennek hagyománya mögött ott a XIX. századi klasszikus né-

\* ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, egyetemi docens, tanszékvezető, [trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu](mailto:trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu)

1. *Mikonya Györgynek és Szarka Emesének* jár az elismerés, hogy hazánkban elsőként kísérletet tettek ennek az ideológiának tudományos elemzésére (*Mikonya és Szarka, 2009.*). S majd *Máté-Tóth András* és *Nagy Gábor Dániel* láttak hozzá, hogy a szociológia problematikáját valószínűleg tudományos diskurzus tárgyává tegyék *Máté-Tóth és Nagy (2011)*. Mi ezáltal nem kívánjuk erre a bonyolult jelenségvilágra erőszakkal figyelmen kívül hagyni (ámbar ha a Szarka Emesének az „új vallásos mozgalmak”, kvázi-vallások körében is értelmezett elemzésébe vont EMK – erőszakmentes kommunikáció – gondolatvilágát nézzük, akkor ez *Berentés* könyvében is megjelenik), csupán utalunk arra, hogy egy írásmű címadásának is lehet a szerzőtől független konnotációja.
2. Vö. *Báthory (2001)*, *Trencsényi (2011)*.

met filozófia gondolkodásmódja az emberről *Hegeltől Schillerig*. Sőt a kritikus *Karl Marxig*, aki éppen az embernek az osztálytársadalom viszonyai közepette létrejött „megosztottsága” társadalmi jelenségét állította a „teljes ember” (Lukácssal szólva: *emberegész*) megvalósíthatóságának gondolatával szembe. Az egykori szocialista ideológia, a „létező szocializmus” ideológiája a megvalósíthatatlanság realitásával szembesülve kényszeredett pedagógiai receptkönyvvé egyszerűsíteni a filozófiai gondolatot.<sup>3</sup> A marxizmussal – olykor a marxizmus paródiáival – haladó filozófiai emberképnek más előképei is voltak. *Vekerdy Tamás* kedvelt célpontja a *Kairov-i* szovjet pedagógiai kézikönyv (*Kairov*, 1950), melyben bornírt receptkönyvet sejtet előadásaiban. *Kairov* valóban nehezen értelmezhető filozófusnak, bár a jeles iskolakritikus pszichológus által idézett „pontok” (így a faliújságfelelős kötelezettségei) nincsenek szövegszerűen a kötetben. A hosszú életű francia kommunista teoretikus *George Snyders* is arra volt jó a hazai pedagógiának, hogy a „szocialista pedagógia” pedológiaellenes (értsd: reformpedagógia-ellenes) hagyományait igazolják vele *Neill-kritikára* kihegyezett könyvével (*Snyders*, 1977).<sup>4</sup> De, ha az olasz *Gramsci*, nyomában *Manacorda* munkásságát (*Gramsci*, 1979; *Manacorda*, 1973) nézzük, vagy a lengyelekét (*Chmaj*, 1969; *Suchodolsky* 1964; *Lewin*, 1973), akkor felleljük a filozófiai rendszeralkotás folytonosságát egészen a század utolsó harmadának modernizációs kísérleteiig, a mi *Gáspárunkig*, *Mihályunkig*, de akár *Paolo Freireig* is. Akkor felismerjük a filozófiai hagyomány értékes darabjait.<sup>5</sup> De ne vágjunk a dolgok elébe...<sup>6</sup> Hiszen a klasszikus – német – filozófia nyomait nem csupán ezeknél a baloldali-modernista, marxista-marxizáló – a marxizmussal önvizsgálatban megküzdő – gondolkodóknál lehet felismerni. A XIX. század polgári tudományos pedagógiája is e nyomokon haladt. A célrendszer megfogalmazásának kérdésében mindenképp. Gondoljunk csak *Kármánra*, *Waldapfelre*, (a maga módján) *Imre Sándorra*, *Schnellerre*, de mindenképp *Fináczyra*. Vagy a hazai katolikus pedagógia máig mintaadó személyeként vállalt – reprintben napjainkban újra hozzáférhető – *Marcell Mihály* is ezen az úton haladt (*Marcell*, 2002). Nem véletlen – csak éppen a *Berentés-kritika* élet tompítja – hogy a kötet bevezetőjét író kolléga, mint „nagy visszatérést” ünnepli a „köznevelésinek” nevezett törvény beiktatását, mintegy igazolandó a *Berentés-munka* aktualitását.<sup>7</sup> A protestáns hagyományokban egyébként mintha elmozdult volna a csupán filozófiai (esetleg teológiai) ihletésű gondolkodási modell. A franciás tájékozódású kolozsvári *Felméri Lajos* munkásságát is hasonlóképp méltatja *Pukánszky Béla* is (*Pukánszky*, é. n.) de a hitvalló *Karácsony Sándor* figyelme is közelebb kerül a praxishoz (az empiriához). *Szenczi Árpád* sem véletlenül fűzi egy-

3. *Szerdahelyi István* gondolatmenete számomra e vonatkozásban mértékadó (*Szerdahelyi*, 2005).

4. NB színes – itthon alig ismert – munkásságának e darabját adták ki hazájában is a legtöbbször. Utolsó, negyedik kiadása 1985-ben látott napvilágot Párizsban.

5. Kollégáim, az ELTE PPK Alkalmazott Neveléstudományi Tanszék műhelyében *Peter McLaren* nevét és művét tartják fontosnak e sorban említeni. Köszönet *Mészáros Györgynek*, hogy e vázlatban már említett átfogó elméleti kutatásban utóbbiak munkásságának feldolgozására készül. Ebben a „brainstormingban” a nemzetközi irodalomból egyébként *Illich* és *Postmann* neve hangszólózott. Ugyanezen a „workshopon” a hazai neveléstudományi *diskurzusból Karácsony Sándor*, *Gáspár László*, *Bábosik István*, *Mihály Ottó*, *Loránd Ferenc* és *Zrínszky László* neve emelkedett ki, sajátos az igény *Knausz Imre* munkásságának neveléstudományi reflexiójára. Az interdiszciplínák képviselői közül *Csányi Vilmos*, *Csepeli György*, *Hankiss Elemér*, *Vekerdy Tamás* életművének feldolgozására mutatkozott igény. (Utóbbiak neveléstudományi érvényű megnyilatkozásait *Lénárd Sándor* és *Rapos Nóra* „körkérdése” fogja értelmezni ugyanebben a folyóirat számban.)

6. A hazai neveléstudományi gondolkodásban *Faragó László* és *Kiss Árpád* könyve a (nem egyszerűen „politikai megrendelésnek”, hanem a szakma fejlődő önmozgásának is tulajdoníthatóan) már a háború után készült s megjelenése után jóformán azonnal betiltatott, ma is csak reprintben hozzáférhető. (*Az új iskola kérdései*) S ebbe a vonulatba kell sorolnunk *Mérei Ferenc*nek sokáig lappangó, a nyolcvanas években közreadott előadását, az *Iskola és demokráciát*. Jellegetes e műben a szerző pszichológiai és pedagógiai-neveléstudományi-neveléstudományi kultúrájának ötvözete. (*Mérei*, 1987) Az európai-euroatlanti folyamatokat illetően teljes egyetértéssel találkozva a „kopernikuszi fordulatnak”, azaz a paradigmaváltás nagy pillanatának *Németh András* a reformpedagógia keletkezését tekinti (*Németh*, 1992).

7. Mint ahogy az sem véletlen, hogy a 2010. évi parlamenti választások utáni oktatáspolitikai pedagógiai ideológiájának, társadalom- és mentalitásképeinek tárgyszerű – bár mi tagadás, kritikus – leírására magam is a XIX. századhoz való visszatérést alkalmaztam (*Trencsényi*, 2010).

be Neveléstanában a gyermektanulmányozó *Nagy Lászlóval* a földesi-debreceni-Tavaszmező utcai professzort (*Szenczi, 2000*).

Beismerem, nem kérhető számon egyetlen pszichológiai művön másfél évszázad pedagógiai gondolkodás-módja. Magam is csupán vázlatát készítettem el fentebb egy stratégiai értékű kutatás történeti aspektusának, mely munkahelyem, az ELTE Pedagógiai Pszichológiai Kara Alkalmazott Neveléstudományi Tanszékének, illetve Doktori Iskolája Neveléstudományi Műhelyének maga vállalta feladata az elkövetkező évekre. De az már megjegyzést érdemel, hogy a „szocialista embertípus” elméleti eróziójára adott válaszként kizárólag *Bábosik István* munkájára hivatkozik – egyébként hasonló kritikai hevülettel. Mi tagadás, *Bábosik* professzor munkásságának nagy ívű, legutóbbi szakasza gondos tudatossággal, a nemzetközi tájékozódásban dinamikus felzárkózással kereste az új viszonyokhoz való alkalmazkodást, s alapvetően a „modernista” nevelésfilozófiai paradigmában maradt. Így jutott el – lefejtve e gondolkodásmódról a közvetlenül ideologikus felhangokat – a *konstruktív személyiség* fogalmához, melynek (most a fontos részletektől eltekintve) lényege a célrendszert illetően az a kettősség, mely feloldja (megőrizve megszünteti) a világi vagy evilágon túli transzcendenciának adott, valami „nagyobb” univerzálának alárendelő prioritást, s az egyéni boldogság és társadalmi hasznosság *egybefüggő értékrendszerébe* helyezi azt. NB *Berentés* is egy ilyen dichotómiában gondolkodik, s *Suchodolsky* – s nyomában *Mihály* – is, amikor a perszonalizáció és a szocializáció kettős feladatában jelöli meg a nevelés lényegi funkcióit.<sup>8</sup> Mindenesetre a „maratoni reform” útjára lépő hazai nevelésfilozófiai gondolkodók más paradigmáig is eljutottak. S olyan szerzőkről, olyan művekről kell itt beszélni, melyek hivatkozása – akár kritikája természetesen – elvárható lett volna szerzőnktől. Ráadásul jellemzőjük, hogy igenis *rendszerben gondolkodtak* a nevelés céljaként, eszményeként tételezhető személyiségről.<sup>9</sup>

Fontosnak tartom ezügyben, mintegy „zárójelben” megjegyezni, hogy a „transzcendens” szolgálat-elvének féltése vezette a 80-as években német evangélikus szerzők tollát, amikor a spiritizmus fertőjében „elhelyezve” tárgyalták igen harciasan berzenkedve a Waldorf-pedagógiát, mint – akkor még nem használtuk a szót – quazi-vallásos jelenséget (*Kögler, 1991*). Más kérdés, hogy a protestáns pedagógiai gondolkodás egy évtizedre rá árnyaltabb, elfogadóbb, megengedőbb, „asszimilálhatóbb” partnert talált az antropozófiában (*Alföldy-Boruss, 2000; Zila, 2000*). Ugyan ha mélyebben belegondolunk, akkor a Waldorf-pedagógiában nem is ez a „felcserélhető, leváltható transzcendens” a „veszélyforrás” (ti. annak, aki a szolgálat-elvű pedagógiát vállalja), hanem sokkalta inkább az „önmegvalósítás” mint önérték, mint akár pedagógiai cél. (Vö. *Mihály* álláspontját a már-már antipedagógiát hirdető aszimmetriáról (*Mihály, 2008*). Az általunk imént emlegetett, 1950-es *Kairov* is egyetlen levezetésű célt ismer: a társadalom szolgálatára rendelt ember ideálját (ebben a vonatkozásban a paradigmát illetően semmiben sem különbözik – még ha látszatra evilági is a cél „forrása” – a különböző, valóságosan vallásos eredetű cél-levezetésektől. A 70-es években, a *Berentés* által kritikával hivatkozott *Ágostonnak* már eszébe jut, hogy a „társadalmi ember” és a „magánember” közti feszültségből gondolati problémát csináljon, s a maga sajátos módján fel is oldja: a „két emberi lényeg” kívánatos egybeolvadását a meghatározatlan, de biztosan el-

8. A maga nemében persze ez a kettősség is a „megosztott ember” képének felfogásából eredeztethető, a „kettős élet” realitásából. Melynek abszurditását végül is versben, metaforában oldotta meg/fel *József Attila*: „hiába fűrésztöd önmagadban, csak másban moshatod meg arcodat”.

9. Külön fogalomtörténeti elemzésre érdemes az „érett”, sőt – *Berentés*nél – az „érték- és érzelemalapú érett” személyiséghez vezető út. Amikor az egyén és a „megművelt” egyén közti minőségi különbséget kellett kifejezésre juttatni, akkor jelentéshasznalással a „személyiség” fogalma értékelődött fel (lásd, például a mi *Schneller*ünket), majd amikor – *Ady* nyomán? „minden ember fenség”-e fogalom valamennyi emberi egyén természetes (nem természeti!) minőségét kifejezte már, akkor indult meg a „tökéletesített” személyiség minősítésére a jelzők hozzárendelése. Az iróniából érezni: merőben a doktrínák „fejlődéseként” értelmezem e folyamatot, új empirikus tapasztalat az „emberi minőségről” voltaképpen nem rendelődött hozzájuk. Vö. még: *Völgyesi, 1942*.

érkező jövő kilátásaként feltételezi. Az általunk hivatkozott, *Berentés* munkájából nagyon hiányolt, nagyjából e gondolati feladattal, *Ágostonnal* egyidőben küzdő *Mihály Ottó*, célelméleti könyvében szintén feldolgozza ezt a „kettősséget”. S ha ekkor még igazán nem tör is ki a hagyományos paradigmából, de elemzéseiben, kiindulópontjaiban tudatosan és indulatossan ostromolja a paradigma határait. Munkájában megjelenik a társadalmi szerepek létezésének beépítése a célrendszerbe, mint a társadalmi valóság, az egyéni létezés mód jól megragadható, a nevelés célrendszere szempontjából lényegien új felfogás. A szerep fogalma ezidőben jut el a hazai szociológiai gondolkodásba, *Heller Ágnes* hasonló óvatossággal és határait feszegető indulattal vezeti be a fogalmat, *Mihálynak* nyilvánvalóan ő is forrása. Ahogyan nem sokkal később, korai munkámban magam is megpróbálkoztam a szerepelméletet konstruktív módon alkalmazni pedagógiai diskurzusban (*Trencsényi*, 1983).

*Gáspár Lászlóról, Mihály Ottóról, Nagy Józsefről* készülök szólni e körben. Az ő jelenlétüket hiányolom az így leegyszerűsített kritikai térben.<sup>10</sup>

*Gáspár* önmagával is küzdelmet folytató gondolati pályáján eljutott a radikális szakításig a doktriner, dogmatikus, „publicisztikus-ideológiai” célrendszer-fogalmazással, a célrendszerről folytatott gondolkodás közvetlen pedagógiai ráakódásait lehántva – újbaldalikként – a marxi gondolkodásmódhoz nyúlt vissza, a valóság és a valóságos társadalmi viszonyok elemzésével (sajátos módon a reformpedagógiai hivatkozásokat, előzményeket el/kikerülve) rendezte a társadalmi tevékenységek köré, ezek struktúrájába a modernizált pedagógiai személyiségképet. A nevelés, mint a társadalmi tevékenységek pedagógiai reprodukciója, a társadalom eleven szövetében „termelő szubjektum” megoldáskíséret volt. Iskolakoncepciónak valójában működőképesnek bizonyult. Teoretikus talapzatából éppen a személyiségelmélet újraértelmezése maradt erőtlenn.<sup>11</sup> *Mihály Ottó* pécsi kísérletvezetői korszakában ezt próbálta – ugyan kollegiálisan – korigálni, s megőrizve az „ember tevékenységeinek összessége” marxi, *Gáspár* által is igazolt elvét a *szabadidő* helyébe a logikailag-rendszertanilag sokkal alkalmasabb „mentálhigiénés programot” helyezte, ami leírásában, feladatrendszerében már erősen emlékeztetett a *Nagy József-i* „személyes kompetenciára” (*Mihály*, 1999).

S szólni kell a XXI. század iránt optimista, egyúttal a legtöbb kassandrai „csődjelentés” örökké aktív szerzőjéről, szakmánk „nagy öregjéről”, *Nagy Józsefről*. Rendszerbe szerveződő „kompetenciái” (személyes-kognitív-szociális-speciális) eltárgyaltatlanul már-már pszichológiai látásmóddal az emberi bensőből megfogalmazott posztulátumok. Megkerülhetetlen – és igazán rendszerszerű – pedagógiai személyiségfelfogások bemutatása során (*Nagy*, 2010)!

Nem hagyható ki a nevelés célrendszeréről és funkcióiról való *modern* gondolkodás rövid történeti leírása annak említése nélkül, hogy erre az időre esik, – hazánkban mindenképp és a reveláció erejével hatott! – a „rejtett tanterv” elméletének felszínre törése az elméleti diskurzusban (*Szabó*, 1985), először belső kiadványban, majd 3 év múlva nyilvános kötetben is.<sup>12</sup>

10. Mi tagadás, *Nagy József* egy bibliográfiai *adat* erejéig fontos művével megjelenik a kötetben. Jómagam magyarázattal tartozom, hogy a nevelésfilozófusi igénnyel fellépő *Zsolnai József* munkásságáról miért nem ejtek itt szót. A „képességfejlesztő” programtól (mely bevallottan „individuálpedagógiai” alapozású volt az „értékközvetítő és képességfejlesztő” programig) haladó ívet *Zsolnai* munkásságában a tiszteletre méltó program elfogadtatásért vívott tiszteletre méltó, heroikus küzdelem merőben taktikai elemeként tudom értékelni, a „szocialista pedagógiáról” (mint ideológia-vezérelt közösségi pedagógiáról) való leválás dokumentumaként, bármekkora elméleti katedrális is épített fölébe.

11. Releváns társadalmi tevékenységeket tekintett a „társadalmi nevelés” kiindulópontjának és céljának, talajának és parnasszusának: így állt össze a szentlőrinci iskola alapján a *Gáspári* modell: termelés-gazdálkodás, tanulás-művelődés, közélet, szabadidős tevékenység. (E modell értékeit és hiányait volt módomban elemezni még *Gáspár László* életében (*Trencsényi*, 1997).

12. Megkockázatom azt, hogy az újfolklorizmusnak a hazai kulturális életben, sőt pedagógiai világában ekkortájt felerősödő hulláma nyomán terjedt el – szinte néprajzi lexikon-béli Csipkerózsika-álmából ébredve – a „belenevelődés” fogalma, *Kresz Mária* nyelvi leleménye (*Kresz*, 1949).

S míg *Gáspár* – békét és nyugalmat keresve innovációihoz – eklektikus megoldással a különböző társadalmi csoportok nevelési szükségleteihez kötötte az emberi történelem során létrejött iskolai (nevelési) modelleket (munkaiskola a proletárok gyerekeinek, a tanulóiskola a polgárságnak és a „nevelőiskola” az eliteknek), s egy belátható időhöz rendelt szép új világ számára szintézissé rendezte a „jövő iskoláját” (a szentlőrinci modell rendszertanában megerősödve),<sup>13</sup> nos addig *Mihály Ottó* a modellt illetően is radikálisan továbbhaladt. A gyógypedagógiai indíttatású humanista emberképből *Mihály Ottó* (1970) az *Ágostom*al jóformán egy időben írt, ám a paradigmaváltásban előrehaladott „célelméleti” kutatásai folytatásaként (*Mihály*, 1974), a Humboldt-ösztöndíj során megismert ’68-as kritikai polgári radikálisok (*Holt*, *Ilich* és mások)<sup>14</sup> munkásságát megismerve, feldolgozva, hazánkban elsőként ismertetve eljut nem csupán a célrendszer paneljeinek korszerűsítő cseréjéig, de a radikális szakítás oly fontos jeleit mutatja, melyek nem kerülhették volna el *Berentés Éva* figyelmét sem. „*A nevelési cél(ok) kitűzésének kérdését ezért nem kezelhetjük vegytiszta ideológiai-értéktételezési problémaként. Vagyis nem követhetjük a „hagyományos”, egyébként mindig is hamistudati mechanizmuson keresztül bejárt – utat, mely a nevelés céljainak kijelölését az „embereszmény lebontásával” vélte megoldhatónak. A különböző rendeltetésű (fajtájú, általánossági fokú) nevelési célok kijelölésének, meghatározásának feladata elméletileg sem oldható meg pusztán az eszmény – cél(ok) – feladatok – eszközök sorrendjét követő derivációs logikai mechanizmusokkal. Az elméleti megközelítésnek azt a determinációs mezőt kell megkísérelnie leképezni, amelyben maguk a célok is és a különböző objektív funkciók létrejönnek. A jövőben kialakítandó nevelési folyamat céljait, célrendszerét akkor közelítjük meg helyesen, ha a meghatározó tényezőket három „irányból” vesszük vizsgálat alá: a társadalmi-nevelési eszmény, a társadalmi és egyéni szükségletek-kihívások és a rendelkezésre álló nevelési rendszer felől”* (*Mihály és Loránd*, 1987. 32). Kérjük az olvasót, ne idegenkedjen a kötet címétől, az Országos Pedagógiai Intézetben megjelent (akkor alacsony példányszámúnak számító: 1500) kötet fontos dokumentuma szakmánk fejlődésének, a maga módján az említett *Faragó-Kiss* kötet korszakhatárt jelölő pendantja. S ugyancsak kérem az olvasót, hogy a felzárkózás dokumentumaiként kövesse *Mihály Ottónak* még életében korán megszakadt életművének gyorsan egymás után következő fordulatait. *Az emberi minőség esélyei* című gyűjteményes kötet pontos tükre az marxista újbaloldal illúzióival majd a közép-európai polgári demokrácia illúzióival való leszámolásnak, a posztmodernben integrálódó elfogadó-nem békülő társadalomkritikának, voltaképpen az anti-pedagógiától való búcsúnak is, a „pedagógiai paradoxon” (ti. az egyén szabadsága és a társadalmi kényszerek feloldhatatlan ellentéte) egyre élesebb, mégis egyre rezignáltabb megfogalmazásának. Megkerülhetetlen annak, aki, mint *Berentés*, egyenesen „békésebb világtársadalmat” álmodik „szabadalma” nyomán. De megkerülhetetlen annak is, aki, mint *Berentés* – ugyanazon könyv ugyanazon oldalán – a társadalmi gondoskodás „minimálisra csökkenő mértékével” jellemzi „napjainkat” (*Berentés*, 2013. 13.). De vajon ebből a két, világtörténelmi érvényű vagy éppen az ember nembeli lényegét érintő általános lételméleti korszakmeghatározásból csakugyan levezethetők-e a nevelés kívánatos irányait meghatározó célok? Most nem a fenti diagnózisok és prognózisok érvényességét vitatnám, hanem inkább absztrakciós szintjét. Figyelembe vehető-e ezek árnyékában a világ (nem is feltétlenül nem-kívánatos) sokfélesége kultúrákat, tradíciókat, értékeket, vágyakat, kapcsolatokat, diskurzusokat illetően?

*Berentés* kínálata felülmúlja-e tehát elődeit, nem emlegetett kortársait, rendszerszerűségben, filozófiai mélységben, egyúttal a filozófia absztrakcióját mégiscsak megőrizve megszüntető konkrét társadalmi érvényességében, értelmezhetőségében?

13. Vö. *Gáspár*: A három modern iskolaforma elkülönülése (*Gáspár*, é. n.).

14. Vö. *Mihály* tudósítását a radikális iskolakritikákról (*Mihály*, 1981).

Rokonszenvvel követjük (akkor is, ha iskolakritikáját kissé közhelyszerűnek s nem is igazán megalapozottnak tekinthetjük) az ún. intelligencia, az ún. kognitív teljesítmények abszolutizálásának szenvedélyes bírálatát. Osztozunk feltételezésében, hogy minden „belátás” alapfeltétele a *motiváltság* a belátásra, a megismerésre, az ismeretek életmegváltoztató alkalmazására. Nem véletlenül használom az „életváltoztatás” kifejezést. *Rilke* óta minden esztétikai és művészetpedagógiai irányzat az ő versére hivatkozik, idézik a versbe foglalt, az esztétikai élmény – s nem a kognitív belátás, vagy nem egyszerűen a kognitív belátás – diktálta parancsot: „Változtasd meg éltedet”. S az esztétikai élmény totalitásában magam is lelek olyasmit, amit *Berentés Éva* meghatározónak tart. Egyszóval, fontos dolog, amiről indításként hangsúlyosan szól: az érzelmi intelligenciáról, az érzelmek meghatározó szerepéről, az intellektuális iskolával szembeni kritikájáról. Ezt elismeréssel tesszük szóvá akkor is, ha azt is tudjuk – *Berentés* nem tesz úgy, mintha tudna róla – hogy az „ész trónfosztása” (az iskola világában is) milyen hatalmi-ideológiai erők eszközrendszeréhez tartozhatik. *Sáska Géza* makacsul erre figyelmeztet minket (*Sáska*, 2005) – mikor az egész reformpedagógiai hagyományt illetően már-már a 37-es szovjet pedológia határozatának indulatát idézőn ostromozza e nevelésteóriát. Ha mi vitatjuk is álláspontját, megkerülni nem szabad, nem lehet e nézetrendszer.<sup>15</sup>

Hogy a *Berentés-kötet* érdemeit hangsúlyozzuk, fontosnak tartjuk jelezni, hogy kiváló gondolati, mentalitás-történeti „öblök”, epizódok találhatóak a kötetben. A pszichológiai kutatások friss eredményeinek bevonása a pedagógiai gondolkodásmódba, sosem lehet elhanyagolható eredmény. Mely gondolati öblökben pihen meg *Berentés* hajója? Miről tudhat többet a pedagógus-olvasó?

Vegyük sorra e fejezeteket, alfejezeteket: *az intelligencia, az IQ; az emberi érzelmek az agy fejlődéstörténetének összefüggésében; alapvető viselkedési formák; a jellem struktúrája; az akarati cselekvés, a konatív folyamat; sikerorientáció és kudarckerülés; integrált motivációs elmélet; autentikus és racket (helyettesítő) érzelmek; az asszertív kommunikáció; kommuniós gátak*. Mind-mind olyan tudások, melyeknek bemutatása célirányosan vezet *Berentés* fő gondolatához, de a fő gondolatokkal felkínált vitánk mellett külön-külön is fontosak lehetnek.

Ám *Berentés* nem ezért írta könyvét, nem ezért tette ki magát a pikírt újságíró cinikus megjegyzéseinek. Őt nagy vállalkozás tudata motiválja: felkínálni nevelő és nevelésemleleti gondolkodók számára a modelljét.

Mi az a gondolati rendszer tehát, melyben megfogalmazódik a „nagy eszmény”, az *érzelem- és értékalapú érett személyiségmodel?* Az építmény jól követhető (a könyv alfejezet címeiből):

#### Kognitív tulajdonságok

- Reális ön- és valóságészlelés
  - tényekre épülő megismerés, a tények és a vélemények megkülönböztetése
- Pozitív én-struktúrák, reálisan pozitív énkép, önértékelés, életkornak megfelelő identitás
  - Önbecsülés
  - Önellfogadás
- Fejlett realitás és az arányérzék
- Innovativitás, nyitott az újra
- Spirituálisan fejlett

#### Interperszonális tulajdonságok

- Emberi kapcsolataiban elfogadó
- Egyenrangú kapcsolatok kialakítására törekszik
- Érzelmileg intelligens

#### Cselekvési-életvezetési jellemzők

15. Így tettem a hivatkozott A maratoni sereg című könyvemben 2011-ben.

- Céltudatos akarati cselekvés
- Hatékonyan tervezi az életét
- Életvezetését a gondolkodás és a cselekvés egyensúlya jellemzi
- Cselekedeteinek háttérében stabil lelkiismereti funkciók állnak (a rend iránti szükséglet, a lelkiismeret, a felelősségvállalás, sikerorientáció)
- Életvezetését jelenidejűség jellemzi
  - a szülőkről való érzelmi leválás
  - az autentikus érzelmek adekvát megélése
- Asszertív (konstruktívan önérdek-érvényesítő)

A címetek szó szerint idézem. Jól követhető, hogy a leírás stílusa, formája egyre magabiztosabban vált át *normaleírássá*. Az „ilyenek lenni” parancsára. S ebben az esetben a tulajdonságlettről – bármennyire is jól strukturált, s levezetése jól argumentált is – hamar eszünkbe jut (generációként is kultúrahordozóként-kultúraemlékezőként kinek-kinek másképp) az úttörők tizenkét pontja, vagy a cserkészek tízparancsolata. Hogy a 12 pont a korai úttörőmozgalom énerősítő pedagógiai komponenseit miképp veszítette el, s vált az államraison nevében – szintén az „egyetemes világbékét” ígérő – államraison paternalista eszközévé, erről nemcsak *Vekerdy* szokott anekdotázni, magam is végigvezettem (*Trencsényi*, 1987). S innen már csak egy lépés a szerző által bírált *Bábo-sik*, két lépés *Ágoston György*, három *Aczél György*, s négy *Kairov*. (Vajon hány lépés lenne *Weszely*, *Fináczy*, ha nem lenne illetlenség – pedig nem is az – beilleszteni őket ebbe a sorba?)

De ne vessük el a súlykot! *Berentés* maga is óv ettől. Hiszen vissza-visszatérő elem definícióiban a visszafo-gottság, a jóltemperáltság. Már-már a horatius-i „középszer” idealizálása olvasható ki a műből. Megfosztva a névadónak a klasszika-filológiában jól elemzett konkrét társadalompszichológiai helyzetére való utalásoktól, melyből levezethető az ő „arany középszer”-normája. Míg másoknál, akár a *Horatiust* tagadó *Babitsnál*, akár a szenvedélyes *Adynál*, akár az *Arany Jánosnak* írt költői episztolájában a beilleszkedés vélt korparancsa ellen he-vesen lázadó *Petőfinél*, ellennorma következtethető és követhető. Vagy sorolhatnánk másokat a kultúra jelkép-pé, ikonná nemesedő alakjai közül, akik *Berentés* mérőszalagja nyomán nem bizonyulnának érett személyiség-nek? S a különböző személyiségvonások-szerepjegyek különböző „érettségi fokon” való azonosítása ezen sze-mélyiségek normaadó mivoltát kérdésessé tehetik?

Nem tehetik kérdésessé! Az emberi kultúra különböző emberképei, a maguk éréshöz való különböző viszonyával jól leírhatóak. De ettől még nem állíthatóak értéksorrendbe. Viszonyaiknak, cselekedeteiknek még egy neveléseméleti gondolkodás számára sem abszolút értéke a lényegi. Hanem? Érvényessége! Hogy az adott mikro-, vagy makroközösségi, társadalmi helyzetben érvényesen képes-e fellépni, cselekedni, „megszólalni” az adott értékvilág nevelő szándékú képviselője. „Megérteli-e” a társadalmi kihívás? Megítélésében a csoportban (ráadásul különböző csoportokban) az elfogadás, a megbecsülés lesz-e erősebb vagy a behódolás, beilleszke-dés („alámerülés” – idézem a rendszerváltás első miniszterelnökét) kényszere. Hősiesség, mártirium? Emlékez-tetnék *Sánta Ferenc* remekművének, az *Ötödik pecsétnek* hőseire. Bízást elemezhető sorsuk akár az „érettség-mérő” mércéivel is. Előbbre jutunk vele? *Sánta* egyébként más drámájában, az *Az árulóban* is, nyilvánvalóan utalva *Jean Paul Sartre* *Az ördög és a jóisten* című tézisdramájára (amelyet ugyanebben az időben játszottak Eu-rópában) ezt a kérdést, a személyiség „alaki” és „helyi” értékének feszültségeit feszegette. Nem véletlenül ugyanabban a történelmi időben, amelyben a mi kelet-középeurópai kultúránkban az in abstracto feltételezett

nevelési eszményt a valóság maga tette kérdéssé, s nem csupán a kellékek, attribútumok cseréjét vetette fel, hanem paradigmaticusan új gondolkodásmód után nézett.<sup>16</sup>

Mondhatnánk: kereste a nevelés cél- és eszményrendszerének a multikulturalitást is magába foglaló poszt-modern értelmezéseit. Olyan értelmezést tehát, ahol a különböző – nem is feltétlenül beleszületett módon keletkező – kisebb-nagyobb csoportidentitások különböző normái és elvárásai közt autonómiával és/vagy determinizmusokkal felruházva küzd, vergődik, győz vagy elbukik az egyén. Miközben részben vagy egészben érlelődik. Bizonyos vonatkozásokban korán, más vonatkozásban későn érőnek, vagy éppen éretlennek értékelik, értelmezik őt. Megerősítik, eltántorítják fejlődésútján. Kínálnak az egyénnek neveléssel boldogságot és/vagy boldogulást, vagy éppen neveléssel (mondhatni különböző színű „fekete pedagógiákkal”) fosztják meg részben vagy egészben őt a fentiektől. Bármennyire is szívesen vezetném a rám bízott növendékeket, felelősségkötelemmel a *Berentés* kijelölte úton, tudunk, tudnom kell: ez az egyike a korszellem által nekem felkínált értékvilágnak – bármennyire is belső eredetűként vezeti le a szerző ezen értékvilág elemeit.

Milyen nevelésértelmezést kínálhatunk mégis olyat, melybe *Berentés* „világjavító-boldogságcsináló” pedagógiája is belefér, de beleférhet megannyi más is (végtelenen szólva: az Al Kaida titkos kiképzőközpontjának nevelésfelfogása is)? Hadd hívjam fel a figyelmet: az indoktrináció és szabadság problematikájába az anti-pedagógián még innen *Kisvárdai Zsolt, Mihály Ottó* miskolci tanítványa futott bele, egyébként izgalmas tanulmányában (*Kisvárdai, 2001*).

Ebben a megközelítésben a nevelés (bármely nevelés) az egyik ember tudatos hatása, befolyása a másik emberre. Közelebbről, annak emberi minőségére (az „emberegészre”) – tudomásul véve azt a tényt, hogy (1) *más* (tőle független) hatások interferálnak, konvergálnak vagy divergálnak egy-egy adott nevelő aktor céljaival; hogy (2) a különböző befolyásoló, hatást gyakorló, céltételező szereplők szándékaival való azonosulásban (alapvetően) autonóm módon meghatározó szerepet tölt be maga a növendék („múltja”, aktuális személyisége és csoportviszonyai, csoportkultúrája, identitása, illetve „jövője”, saját jövőjéről formálódó-formált „képe”) is.

Néhány megjegyzés még kívánczik ehhez a már eddig is bonyolult, de tovább nem egyszerűsíthető definícióhoz. A „tudatos” jelző értelmezést igényel. Helyettesítsük, árnyaljuk így: legalábbis meggondolt. A „nevelői felelősséget” is érdemes úgy fogalmazni, hogy mások által jut felhatalmazáshoz a nevelő egyén. A nevelés szándékoltóságának tételezése ráadásul nem jelenti automatikusan annak a nevelő célja szerinti eredményességét, a hazai irodalomban *Czakó Kálmán Dániel* alkalmazza erre a helyzetre a kifejezést: a nevelés „sztochasztikus” folyamat (*Czakó, 2010*).

Az is nyilvánvaló, hogy a nevelési cél definiálásában (legitimációjában) különböző helyzetű társadalmi szereplők esélyei különbözőek az eredményes „output” szempontjából.<sup>17</sup> Az is nyilvánvaló, hogy létrejötté óta az államban „van hajlandóság” a céltételezés monopóliumának megszerzésére – ám nem volt még olyan totális diktatúra, melyben ez totálisan sikerült volna neki. Új – vagy éppen régi – célok dajkálódtak és működtek a társadalom gazdag és szövevényes szövetében kisebb-nagyobb közösségekben.

Közösségek? Miközben az én nemzedékem meghatározó élménye volt az elhúzóadás a közösség kiüresedő fogalmától vagy éppen a közösségfogalom újraértelmezésének kényszere,<sup>18</sup> addig a következő kutatónemzedék gondolkodásában alapvető a közösség nevelélméleti jelentésű felértékelődése – a referenciacsoportok

16. Fontos adalék lehet az is, semmiképpen nem véletlen, hogy csaknem egy időben ezzel jelent meg a Gondolat Kiadónál és kellett közfigyelmet, visszhangot igényes szakértelmiségi körökben a cseh, neomarxistának minősített *Karel Kosík* könyve, mely – újra – filozófiai magasságba emelte a társadalmi jelenségekről való gondolkodást (*Kosík, 1967*).

17. Egyre gyakoribb – minden nem is egyszerűen feloldható ellentmondásával együtt – az a felfogás, hogy a „lifelong learning” szellemisége a nevelés „életen át” tartó értelmezését is maga után vonja. (Akkor is, ha a biológiai-társadalmi „érettség” (bonyolultan definiálható) lezárta után biológiai, jellembéli, sőt jogi „ellenjavallatok” (legalábbis nehézségek) vetődhetnek fel. Erről volt módomban publikálni 2009-ben, a Tanulmányok a neveléstudomány köréből c. antológiában (*Trencsényi, 2009*).



ily minőségét tekintik a nevelés számára értelmezhető „támogató környezet” elemei közül a legfontosabbnak, ebbe értve a nevelő és növendék közti kapcsolatnak már-már szimmetriára utaló kölcsönösségét.<sup>19</sup> Jellegzetesnek mondható, hogy ezekben az értelmezésekben kiemelődik a *kommunikáció*, mint a nevelést hordozó közeg. Az „önmagát megcsináló” (a nevelő hatások közt, különböző determinizmusok közt mégiscsak választási alternatívákhoz jutó fejlődő egyén) a direkt vagy indirekt nevelő hatások asszimilációja közben barátságos vagy barátságatlan diskurzusban áll nevelőivel. Karácsony Sándor újraolvasása, higgadt elemzése ebben is tanácsokat adhat. Talán *Nagy Ádám* „harmadlagosszocializáció-elméletében” megjelent autonómiaértelmezés is új megvilágításba kerülhet kiterjesztve a nevelés általános fogalmára (*Nagy, 2011*).

Máig így gondolom: „modernista” paradigmához nem lehet már visszatérni, lett légyen az (mint *Berentés Éva* hitvallása is) bármennyire humánus, demokratikus. Ha ebben *Berentés* könyve nem elég meggyőző, akkor meggyőzhetnek azok a premodernbe visszavezető „uralkodó eszmék”, melyeket a sosemvolt keresztény úri köznéposztály reprezentánsai álmodnak mostanában iskolai térképekre.

18. Erre a válságelemzésre, fogalmerózióra utaltam „Egészséges, közösségbe mehet!” ironikus című dolgozatomban (*Trencsényi 2004*). Három fontos tanulmányban kísértem ezt az utat hiányérzettől, kritikán át a tagadásig. *Hankiss Elemér* „Közösségek válsága és hiánya” (*Hankiss, 1983*), *Kronstein Gábor* „A közösségi emberfogalom válsága” (*Kronstein, 1979*), illetve *Laki László* „Mit értünk a közösség fogalmán?” (1982).
19. Ezzel a tétellel korántsem szorul háttérbe a „támogató környezetnek” mint a tétélezett nevelési célt kifejező, értelmező tárgyi-dologi világnak fontosságáról (valójában, mint a „hagyományos” modern nevelésfilozófiában „indirekt nevelési” ágens fontos jelenlétének hangsúlyozására irányuló törekvés).

## Szakirodalom

---

1. {ifj} Alföldi-Boruss Dezső (2002): A Waldorf-pedagógia és szellemi háttere. In: *Gátszakadás. Okkultizmus a nevelésben*. Ébredés Alapítvány, Pécel. 37–55.
2. Ágoston György (1970): Az emberi sokoldalúság marxista eszménye. In: Horváth Lajos (szerk.): *A szocialista személyiség nevelése és a közösség*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest. 13–22.
3. Báthory Zoltán (2001): *A maratoni reform*. Önkönet, Budapest.
4. Berentés Éva (2013): *Az érett személyiség*. Pro Personal, Budapest.
5. Chmaj, L. (1969): *Utak és tévutak a huszadik század pedagógiájában*. Gondolat Kiadó, Budapest.
6. Faragó László és Kiss Árpád (1948): *Az új nevelés kérdései*. Országos Neveléstudományi Intézet, Budapest.
7. Czákó Kálmán (2010): A képzés intézményesülése és a nevelés. URL: <http://www.ujreformkor.hu/node/234> Utolsó letöltés: 2013. november 6.
8. Felméri Lajos (1890): *A neveléstudomány kézikönyve*. Eggenberger, Budapest-Kolozsvár.
9. Fináczy Ernő (1934): *Neveléstudományok a XIX. században*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
10. Gáspár László (1977): *A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
11. Gáspár László (1970): A társadalmi gyakorlatra való általános előkészítés követelménye és a kommunista nevelés feladatainak, összetevőinek értelmezése. In: Horváth Lajos (szerk.): *A szocialista személyiség nevelése és a közösség*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest, 23–30.
12. Gáspár László (1987): *A szubjektumok termelése. A marxista életmű pedagógiai mondanivalója*. Kossuth Kiadó, Budapest.
13. Gáspár László (é. n.): A három modern iskolaforma elkülönülése. In: Gáspár László és Kelemen Elemér (1999): *Neveléstörténet problémátörténeti alapon*. OKKER, Budapest. 69–81.
14. Gramsci, A. (1979): *Válaszút a pedagógiában*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
15. Hankiss Elemér (1983): Közösségek válsága és hiánya. In *Diagnózisok – társadalmi csapdák*. Magvető. Budapest, 72–74.
16. Heller Ágnes (1966): *Társadalmi szerep és előítélet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
17. Hubbard. L. R. (2007): *Út a boldogsághoz. Ésszerű útikalauz a jobb élethez*. L. Ron Hubbard Library, California.
18. Imre Sándor (1928) *Neveléstan*. Studium, Budapest.
19. Josuran, R. és Gratenau, C. (1990): *A spiritizmus fertőjében. Rudolf Steinertől Jézus Krisztusig*. Prímo-Evangeliumi Kiadó, Budapest.
20. Kairov, I. A. (1950): *Pedagógia*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
21. Kármán Mór (1898): *Adalékok a gymnasiumi oktatás elméletéhez*. (Összeállította Waldapfel János). Eggenberger, Budapest.

22. Kögler, T. (1990): A spiritizmus fertőjében. In: Josuran, R. és Gratenaum, C. (1990): *A spiritizmus fertőjében. Rudolf Steinertől Jézus Krisztusig*. Primo-Evangeliumi Kiadó, Budapest. 72–96.
23. Kresz Mária (1949): *A hagyományokba való belenevelődés egy parasztfaluban*. Egyetemi Nyomda, Budapest
24. Kronstein Gábor (1979): A közösségi emberfogalom válsága. *Valóság*. 3. 45–49.
25. Kisvárdai Zsolt (2001): Makarenko és Dewey. Indoktrináció és/vagy szociális nevelés? *Iskolakultúra*. 10. 94–99.
26. Karácsony Sándor (2002): *Ocsúdó magyarság*. Széphalom Könyvműhely, Budapest.
27. Kosik, K. (1967): *A konkrét dialektikája. Tanulmány az ember és világ problematikájáról*. Gondolat Kiadó, Budapest.
28. Laki László (1982): Mit értünk a közösség fogalmán? *Ifjúsági Szemle*. 2. 75–82.
29. Lewin, A. (1973): *A nevelés rendszere*. Tankönyvkiadó, Budapest.
30. Manacorda, M. (1973): *Marx és a mai pedagógia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
31. Marcell Mihály (2002): *Neveléstan*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
32. Máté-Tóth András és Nagy Gábor Dániel (2011): *Alternatív vallás. Szcientológia Magyarországon*. L'Harmattan, Budapest.
33. Mérei Ferenc: (1985): Demokrácia az iskolában. In: *Neveléstudomány és Iskolakutatás*. OPI, Budapest, 3–87.
34. Mikonya György és Szarka Emese (2009): *Új vallásos mozgalmak és a pedagógia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
35. Mihály Ottó (1970): A sokoldalú fejlesztés problémái a nevelhetőségükben gátolt gyermekek nevelésében. In: Horváth Lajos (szerk.): *A szocialista személyiség nevelése és a közösség*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest. 197–212.
36. Mihály Ottó (1974): Nevelésfilozófia és pedagógiai célelmélet. Akadémiai Kiadó, Budapest.
37. Mihály Ottó (1981): Válság és radikális kiútkeresés. In: Bálint Mária, Gubi Mihály és Mihály Ottó (1981): *A polgári nevelés radikális alternatívái*. Tankönyvkiadó, Budapest. 68–146.
38. Mihály Ottó és Loránd Ferenc (1987): *Vázlat a szocialista nevelőiskoláról*. OPI, Budapest.
39. Mihály Ottó (1999): Gyakorlati válaszok: fejlesztések, kísérletek Szolnoktól Pécsig. In: *Az emberi minőség esélyei*. OKKER, Budapest, 212–220.
40. Mihály Ottó: (2007): Az aszimmetrikus kapcsolatok dilemmái: célracionalitás és erkölcs a pedagógiai viszonyban. In: Knausz Imre (szerk.): *Connecting people – Egy konferencia dokumentumai*. Új Helikon Bt., Budapest, 60–64.
41. Nagy Ádám (2011): A harmadlagos szocializációs közeg és az ifjúságügy mint önálló terület elméleti alapjai. *Új Pedagógiai Szemle*. 6. 3–24.
42. Nagy József (2010): A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra*. 7–8. 3–21.

43. Németh András (1992): A nevelés „kopernikuszi fordulatáról”. *Új Pedagógiai Szemle*. 6. 59.
44. Pukánszky Béla (2000): *Felméri Lajos ismeretlen arca. A gyermekkép újszerű vonásai az első kolozsvári pedagógiaprofesszor írásaiban*. URL: <http://www.pukanszky.hu/Felmeri.pdf> Utolsó letöltés: 2013. november 6.
45. Pukánszky Béla (2003): Imre Sándor Neveléstana. URL: <http://www.staff.u-szeged.hu/~comenius/imre.doc>. Utolsó letöltés: 2013. november 6.
46. Sáska Géza (2005): *A gyermekközpontú ideológiák társadalomképe. Kutatás közben*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
47. Schneller István (1906): *Egyéniség – személyiség*. Franklin, Budapest.
48. Szabó László Tamás (1985): *A „rejtett tanterv”*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
49. Szerdahelyi István (2005): *A sosem létezett szocializmus*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
50. Snyders, G. (1977): *Irányított nevelés – szabad nevelés?* Gondolat, Budapest.
51. Suchodolsky, B. (1964): *A jövőnek nevelünk*. Tankönyvkiadó, Budapest.
52. Szenczi Árpád (2000): *Neveléstani alapkérdések*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
53. Trencsényi László (1983): *Pedagógusszerepek az általános iskolában*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
54. Trencsényi László (1987): Az úttörő szorgalmasan tanul, de nem osztja meg tudását. *Ifjúsági Szemle*. 4. 80–87.
55. Trencsényi László (1991): Alternatív iskolatulajdonosok – alternatív pedagógiák? *Új Pedagógiai Szemle*. 3. 100–102.
56. Trencsényi László (1997): Töprengések a munkaiskoláról. *Embernevelés*. 2. 16–24.
57. Trencsényi László (2004): Egészséges – közösségbe mehet! *Tan-Műhely*. 2. 72–84.
58. Trencsényi László (2009): A Lifelong learning mint kihívás a neveléstudományi gondolkodás számára. In: Zrinszky László (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Gondolat, Budapest. 110–132.
59. Trencsényi László (2010): *Tudományelméleti kihívások és az alkalmazott neveléstudomány*. In: Szabolcs Éva (szerk.) Gondolat Kiadó, Budapest.
60. Trencsényi László (2010): Vissza a XIX. századba. *Pedagógusok Lapja*. 10. 32.
61. Trencsényi László (2011): *A maratoni sereg*. Önkönet, Budapest.
62. Völgyesi Ferenc (1942): *„Én”, egyéniség, személyiség*. Novák Rudolf és társa, Budapest.
63. Zila Péterné (2002): A Waldorf-pedagógia célkitűzéseinek és hatásrendszerének elemzése. In: *Gátszakai. Okkultizmus a nevelésben*. Ébredés Alapítvány, Pécel, 55–67.