

KÉPZÉSI-NEVELÉSI RENDSZER MODELLJE A HITTANÁRKÉPZÉSBEN¹

A NEVELÉS VISSZASZORULÁSA

Egyre többet hallunk a nevelés visszaszorulásáról. Ezek a megállapítások sajnos egyaránt kiterjednek a nevelés céljára, tartalmára, módszereire, és arról a folyamatról tanúskodnak, ahogyan a nevelő elveszíti előbb eszközeit, aztán egyre inkább behatárolják céljait is, és végső soron – ami a nevelési helyzet szempontjából a legaggasztóbb – elveszíti tekintélyét. Ez a folyamat jelen van a családi, az iskolai és az iskolán kívüli nevelésben, azaz a nevelés minden, társadalmilag fontos színterén, minden nevelési helyzetben tetten érhető. Megjelenik a hitoktatásban is, akár iskolai, akár plébániai formáról is van szó, akkor is, ha kevésbé sarkalatosan nyilvánul meg, mint ahogyan az tapasztalható a világi oktatás gyakran szélsőséges helyzeteiben. Történik ez mindannak ellenére, hogy egyre több pszichológiai, pedagógiai ismeret jelenik meg a képzésekben.

Éppen a keresztény nevelés az, amelynek sajátos lehetőségei vannak a folyamat megállítására, az igazi, a teljességre törekvő nevelő hatások elérésére, a szükséges egyensúly megteremtésére. A szülők mellett ebben nagy felelősség hárul a tanárookra, és különösen is a hitoktatókra.

NEVELÉS A FELSOŐOKTATÁSBAN

Az oktatás-nevelés rendszerében a közoktatás mellett a felsőoktatás szintjén is megfigyelhetőek a nevelés visszaszorulásából adódó kedvezőtlen jelenségek, de azzal a sajátságossággal, hogy – amint arról a következőkben szó lesz – a felsőoktatás nevelési szerepének megerősítése elsődlegesen segítheti a közoktatás problémáinak kezelését is, mivel a nevelők képzésének hatékonyabbá tétele az egész nevelési rendszerre kihat. Mindez a katolikus oktatási-nevelési rendszerre különösképpen is vonatkozik, és a nevelés ottani szerepe adhat mintát a világi felsőoktatás számára is.

¹ Előadás a II. Szegedi Katolikus Hittanár Konferencián (GFHF, Szeged, 2009.04.17.)

Ezzel jutunk el a hittanárképzéshez, mint olyan sajátos területhez, ahol a nevelés különlegesen felkészült munkatársait kell képezni, azokat, akik partnerei, kiegészítői a családi és az iskolai nevelésnek.² A keresztény, a katolikus nevelés ugyanúgy élet-hosszig tartó folyamat, mint a képzés. A képzési-nevelési folyamat a szeretet folyamata, melybe érkezik meg és növekszik a Jézus Krisztusba vetett hit a megígért jövőbe, abba a tökéletességbe, amit csak a szentté nevelődött és képzett ember mondhat magáénak. Ez a folyamat az élet utolsó pillanatáig tart.³

A LEENDŐ NEVELŐK NEVELÉSE

A felsőoktatásban újra és újra meg kell tudni nevezni a nevelővé képzés eszközeit, és azokat az újabb kihívásokra való megfelelésre is folyamatosan alkalmassá kell tenni, a hittanárok képzésében is. Ráadásul olyan sajátos helyzetről van szó, ami – mint minden tanárképzési forma – a képzők képzését jelenti. Márpedig a képzők képzésének sajátos célja és módszertana van, és ebből a szempontból beszélhetünk akár a nevelők neveléséről is.

A hittanár jelölt a katolikus hitoktatás és a keresztény nevelés feladataira készül, miközben a felsőoktatási intézményben őt magát is nevelési és oktatási hatások érik, éppen azzal a céllal, hogy személyisége és ismeretei alkalmassá tegyék leendő hivatásának betöltésére, és annak során az általa megtapasztalt mintaértékű hatásrendszer közvetítésére.

Hogyan biztosíthatjuk nevelés természetes formáit a hittanárképzés számára is? Azt a nevelést kell ugyanis nyújtanunk, mindig megújuló eszközökkel erősítve, amelyet a társadalom egyes képviselői – teljesen negatív jelentéssel⁴ – szimplán konzervatívva minősítettek, és egyfajta erőszakos, a gondolkodás, sőt a személy szabadságát gátló tevékenységgé degradáltak.⁵

A KÖZÖSSÉG SZEREPE

Miközben erre a módszertani kérdésre választ keresünk, további kérdést is fel kell tennünk, olyat, amely a felsőoktatási intézmény mindennapjaiból adódik: elképzelhető-e egy nevelő-oktató intézmény közösségi élmény nyújtása nélkül? Természetesen nem, de akkor hogyan segíthető ilyen közösségek létrejötte? Nyilvánvalóan mesterségesen, erőltetett módon nem hozhatók létre közösségek, és azt is figyelembe kell venni, hogy

2 Marcell M., 1938, 45-48.

3 Bleistein, R., é.n., 194-195.

4 Cowen, R., 2002., 24-25.

5 Kozma G., 2009.

mindenki más közösségbe is tartozik. Ugyanakkor a közösségépítés elengedhetetlen eleme egy felsőoktatási nevelési rendszernek is.

Ezzel jutunk el egy komplex válaszig, amely a következő két fő szempontra együttesen felel:

- egyrészt arra, hogy milyen sajátos eszköze, módszere lehet a nevelésnek,
- másrészt arra, hogy miként támogatja a képzés a közösségek kialakulását.

A válaszból most emeljük ki azt a lényegi elemet, hogy felsőoktatásban is megvalósuló fiatal felnőttkori nevelésnek sajátos eszköze lehet a közösségépítés. Arra azonban, hogy ez miként valósulhat meg, akkor adhatunk megalapozott választ, ha a felsőoktatási intézmény, az 'universitas' lényegi sajátosságait értelmezzük, és azt a keresztény nevelés szempontjaival vetjük egybe.

AZ UNIVERSITAS LÉNYEGI SAJÁTÓSÁGAI

Elsőként az egyetem lényegi szerepére kell utalni.⁶ A *Gravissimum educationis* és a *Sapientia Christiana* meghatározásai szerint a katolikus iskoláknak és különösen az egyetemeknek három alapvető kategóriának kell megfelelniük:

- egyrészt nyilvánosnak kell lenniük, ami a tudás keresztény jellegéhez tartozik,
- másrészt stabilak legyenek, mely stabilitásnak az állandóságot kell jelentenie,
- harmadrészt egyetemességnek kell lenniük, abban az értelemben, a teljességre kell törekedniük a tanulásban, a tanításban és a tudományos kutatásban.

Angelo Scola bíboros az egyetem intézményéről szóló könyvében kijelenti, hogy az universitas, az egyetem létezési alapja – röviden – a nevelés.⁷ Úgy lehet, sokak számára ez az igazság is meghökkentő, de a nevelés nélkül a felsőoktatás kérdéseit csak felszínesen lehet tárgyalni.⁸ Ezt nemcsak a mai egyházi egyetemekről szólva kell érvényesíteni, hiszen az egyetemek geneológiája kiterjeszti mindezt az állami felsőoktatásra is, vagyis a nevelés feladataiból származó folytonosságnak ott is érvényesülnie kellene. Itt fontos rögzítenünk, hogy az egyetem nevelési intézményként való azonosítása az a „differentia specifica”, aminek megerősítésében vagy tagadásában különböznek alapvetően a liberális egyetemfelfogások azoktól, amelyek nem állítják szembe az oktatást a neveléssel, és elutasítják a tudás semlegességére vonatkozó nézeteket.

Minderre tekintettel is sajnálatos az a tapasztalat, hogy az egyetemi életből és az azt

6 Kozma G., 2009.

7 Scola, A., 2003., 9.

8 vö: Kozma G., 2009.

tárgyaló elemzésekből hiányzik a rendszeres nevelési megközelítés, akár munkaerő-piaci igényeknek való megfelelésről, a képzési rendszerek „korszerűsítéséről”, akkreditációról, a képzések hatékonyságáról, minőségbiztosításról vagy másról is legyen szó.

Lényeges visszautalnunk az universitasnak arra a történelmi gyökerére, ami még a 19. század elejéig tartó preliberális korszakot jelenti,⁹ aminek még jellemzője volt a homogén alap, a szabad vita és az, hogy a tanárok és diákok közössége teljes mértékben az igazság keresésének szentelte magát,¹⁰ egyetlen átfogó elvre (unum) vezetve vissza a továbbadandó tudást.

Milyen eszközök tartoznak az universitas eredeti eszméjének, az „unum”, vagyis a tudomány, az ész és a hit egységének megőrzéséhez, a teljes igazság körbejárásának megvalósításához?

– Lényegi eszköz a nevelés. Az oktatás, képzés kapcsán lehet, sőt szükséges piacról beszélni, de mindennek az alapja a nevelés, amellyel a keresztény, a katolikus intézmények sokkal többre vállalkozhatnak, mint tartalmatlan semlegesség jegyében attól elzárkózó állami intézmények. A képzés lehet piacfüggő, de a nevelés, vagyis a személyiségfejlesztés nem lehet az.

– Lehetséges a szakoknak abban az irányban való fejlesztése, amely az igazság mind teljesebb körbejárását biztosítja. Ezzel szerves egységbe kerülhetnek a teológiai, filozófiai ismeretek a pedagógiai, a pszichológiai, valamint a tárgyalt kérdés kapcsán szóba jöhető más tudományos és praktikus ismeretekkel.

A SZEGEDI MODELL: EGY FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNY KÉPZÉSI-NEVELÉSI RENDSZERE

Hogyan jeleníthetőek meg mindez a felsőoktatás – és különösen is egy teológiai főiskola – nevelési és képzési rendszerében?

Erre kíván mintát, módszert adni a szegedi főiskolán kidolgozott modell, amit az azonosítás érdekében nevezzünk szegedi modellnek. Ez a kezdeményezés abba a vonulatba kíván illeszkedni, amelynek célját Joseph Ratzinger bíboros még az 1990-es évek második felében fogalmazta meg azzal, hogy a katekézis ügyéért fokozottabban kell fáradoznunk, el kell érünk, hogy a kereszténységet újdonságként megélők és megtapasztalók számára újra legyenek megfelelő helyek a hit megtapasztalására.¹¹

9 Scola, A., 2003., 30.

10 Scola, A., 2003., 29.

11 Ratzinger, J., 2008, 97-98.

A modell rendező elvei:

- A közösség elve: személyiségfejlesztő, azaz nevelő hatás leghatékonyabban a közösségben érhető el, illetve, ahogyan Tarjányi Zoltán fogalmazta meg: a nevelés alapvetően közösségi ténykedés.¹²
- Közös tevékenység, munka elve: a közösség legjobban valamely együttesen végzett tevékenységre, munkára szerveződhet,
- Az „unum” elve: a teljes igazság körbejárása a téma minél többoldalú megközelítésével,
- Didaktikai elv: a módszer alkalmazásának készségét kell kialakítani ún. katechetikai és pedagógiai helyzetgyakorlatok keretében.

A modell módszertana:

Módszertanilag a didaktikai, neveléseméleti szakirodalomban tárgyalt több eljárással is párhuzamba állítható, közülük is sokban emlékeztet a projektmódszerre, illetve arra a tágabb megközelítésre, amely legújabban az Európai Unió dokumentumaiban a nevelést mint tevékenységszervezést fogja fel. Értelmezzük most a szegedi modellt ennek a kettős kapcsolódásnak a rendszerében!

a) Értelmezés a projektmódszerrel összefüggésben

A szegedi modell sokban emlékeztet a projektmódszerre egy szignifikáns eltéréssel: a nevelő szerepével, ami eltér a reformpedagógiai megközelítésektől, sőt, az eltérés a katolikus nevelés sajátosságaként értelmezhető.

A reformpedagógiákban is szívesen alkalmazott projektmódszer¹³ középpontjában egy gyakorlati természetű, a mindennapi élet középpontjában lévő probléma áll. Minden valós probléma komplex, a munka során ezt a komplexitást képezik le, amikor a projekt a témát minden vele kapcsolatba hozható összefüggésben teszi a tanulási-megismerési folyamat tárgyává. Ilyen aspektusok lehetnek történeti, kultúrtörténeti, néprajzi, tudománytörténeti, művészeti, stb. jellegűek. A tanuló a tervezés, kivitelezés, ellenőrzés folyamatában azonban a pedagógus felelős partnere, egyenrangú társa, ami a reformpedagógiák megközelítésének felel meg. A katolikus pedagógiában ennél több, összetettebb szerepe van a nevelőnek, akinek állandó befolyást kell gyakorolnia neveltire, irányítani kell őt, aminek a nevelő-oktató tekintélye által kell érvényesülnie.¹⁴ A tekintély

12 Tarjányi Z., 2009, 68.

13 Hortobágyi K., 1991, 165-169.

14 Marczell M., 1938, 94-95.

érvényesítésének eszköze a példa, az irányítás és a teljesítmény értékelése, az eredmények vagy hibák számonkérése.

A nevelői szerepnek ezzel a pontosításával válik teljessé a projektmódszer egyébként kétségtelen előnye, az, hogy bekapcsol a társadalom életébe,¹⁵ ami esetünkben a főiskola, illetve az itt modellezett iskolai, plébániai közösség. Ez a nevelői magatartás kell tehát ahhoz, hogy a feladatok a szükséges élményekhez juttatáshoz segítsenek hozzá, olyan élményekhez, amelyek a végzést követően, a pályán működve, az ottani közösségekben felidézhetőek, és tovább fejleszthetőek, elmélyíthetőek.¹⁶

A most tárgyalt szegedi modellnek egy további előnye is van a projektmódszerrel szemben, amely a 20. század elejétől kezdődően napjainkig hatóan a herbarti alapokból építkezik. A jelen szegedi modell ugyanis a nevelő személy szerepén túlmenően sajátos abban is, hogy a lehető legteljesebb mértékben valósítja meg a probléma komplex tárgyalását, feldolgozását. Ez a maximális komplexitás kétségtelenül a keresztény pedagógiai alapokból gyökerezik, akárcsak a nevelő személy, a pedagógus hatása, mégpedig irányító szerepe. A reformpedagógiák projektmódszere ugyanis már azzal szűkíti a célul kitűzött probléma komplexitását, hogy tartalmukat tekintve négyféle projektet nevez meg:¹⁷

- gyakorlati feladat,
- egy esztétikai élmény átélése,
- egy probléma megoldása,
- tevékenység, tudás elsajátítása.

Ezzel a tagoltsággal szemben a szegedi modell képes arra, hogy akármelyik témájában külön-külön is a legnagyobb komplexitást érje le, hiszen az „unum”-ot modellezi: valamennyi témája az ember és az Isten kapcsolatát, valamint a hit és a világ tudományos megismerésének rendszerét tárgyalja.

b) Tágabb értelmezés a nevelést tevékenységszervezésként való felfogással összefüggésben

Ez a felfogás mindabból táplálkozik, amit az Európai Unió fejlesztési dokumentumai fogalmaznak meg az iskola, a nevelés és a képzés kapcsán.¹⁸ Mindebben a reformpedagógiákból már megismert elméleti alapok és módszerek általánosításáról van szó, amikor az Unióban kialakuló emberkép, nevelési eszmény érdekében megerősítik a

15 Nádasi M., 2003.

16 Marczell M., 1938, 100-104.

17 Falus I., 2003, 279.

18 Schaffhauser, F., 2003, 13-14.

tevékenységnek a nevelésben betöltött funkcióját.¹⁹ Mindez a konstruktív életvezetés képességének kialakítása érdekében történik, mely összefüggésben közösségfejlesztő és önfejlesztő aktivitásról szól, mégpedig olyanról, amelyben fontos szerepe van az irányításnak, a szabályozásnak.²⁰ Ez összetettebb megközelítés annál, mint amikor a projekt módszer egyenrangúsítja a neveltet a nevelővel, mégis hiányzik belőle annak a lényegnek az egyértelmű megfogalmazása, amit a keresztény nevelés a nevelői tekintély meghatározó szerepéről mond.

A modell tartalma

A hittanár szakos hallgatók olyan módszertani kurzusokon vesznek részt, amelyek minden témája egy-egy közösségi esemény, aminek megfelelően majd diplomaszerezésüket követően, a pályán dolgozva, rendszeresen kell megszervezniük. A témák követik az egyházi év eseményeit (pl. Mikulás, Karácsony, Húsvét), illetve liturgikus tartalmúak (első gyónás, szentáldozás, bérmálkozás, rekollekciós nap), valamint ünnepnapokhoz, jeles napokhoz kapcsolódnak (nemzeti ünnepek, Anyák napja, farsang, világnapok, emléknapok), illetve iskolák ünnepi eseményei (tanévnnyitó, tanévvzáró, ballagás, iskolai évfordulók, kirándulások). A témák az iskolás korosztályon túl kiterjednek a felnőttekre, egészen a nyugdíjas klubokig.

A hallgatóknak egy-egy esemény megszervezésére kell összefogniuk, úgy hogy az oktató irányításával felosztják egymás között a feladatokat. Ez a felosztás kiterjed:

- a hittudományi és hitéleti megközelítésre,
- más tudományok nézőpontjaira,
- a művészetekre,
- szervezési feladatokra.

Bizonyos megközelítéseken többen is dolgozhatnak. Így például a művészeti megközelítések között a zenei feldolgozásokban is váltakozhat az egyéni és a csoportmunka: hangszeres vagy énekszóló és kórus zenei kísérettel. Az irodalmi feldolgozásokban a szavalat és a prózamondás mellett többszereplős dramatizált jelent is lehet, stb. Az egyik feladat éppen annak elérése, hogy minél több tanárjelölt vegyen részt egy eseményre való készüléskben.

Az eseményt a hallgatók, illetve az oktatók számára kell megszervezni, tehát a feladattal nemcsak elméletileg kell foglalkozni, hanem a gyakorlatban is ki kell próbálni. Ez a megoldás hasonlít egy mikrotanításhoz, amikor bizonyos órarészek bemutatása a

19 Bábosik I., 2004, 11.

20 Bábosik I., 2004, 44.

tanárjelöltek előtt történik. Az eseményhez forgatókönyvet kell írni, az időtartam max. 20-25 perc lehet, mivel egy plébániai, iskolai rendezvény sem lehet jóval hosszabb, mert egyébként elveszíti hatását, a gyermekek figyelme elkalandozik, kivéve természetesen egy zarándoklatot, lelki napot, stb. A tanárjelölteknek ebbe az időtartamba kell sűríteniük minden lényeges dolgot, beleértve azt is, hogy az eseményt záró – és szintén általuk előkészített – szeretetvendégségre hívják meg a megjelenteket.

Valamennyi témához tartozó feladat az is, hogy fel kell készülni az esemény dokumentálására, a híradásnak meg kell jelennie írott, fényképes, digitalizált, nyomtatott változatban honlapon, újságban, hiszen ez egyre fontosabb feladat az iskolában, de még inkább a plébániai közösségben.

Mindez a gyakorlatvezető oktató irányításával történik, ő az, aki megadja a feldolgozás szempontjait, szakirodalmat javasol az egyéni készüléshez, forgatókönyv és költségvetés mintát ad, illetve további hasonló feladatok megoldásának tapasztalatait közvetíti, az előkészületeket jóváhagyja és az eseményt követően értékeli. Ennek a gyakorlatvezetői feladatnak az ellátása a főiskola számára újabb lehetőséget is nyújt arra, hogy olyan szakembereket is bevonjon az oktatásba, akik valamely egyházi intézményben, szervezetben eredményesen végzik hitoktatói munkájukat, és az érintett témákban különösen is gazdag tapasztalattal rendelkeznek. Ennek érdekében a főiskolai együttműködést alakít ki a Pasztorális Helynökséggel, ami külön biztosítéka annak, hogy az egyházmegyében felgyűlt tapasztalatok felsőoktatási szinten is hasznosulhassanak, és hozzájáruljanak a hatékony gyakorlati képzéshez a pályára való felkészítés folyamatában.

A MODELL MEGVALÓSULÁSÁNAK TAPASZTALATAI

Beszámolhatok arról, hogy mindezt a gyakorlatban is kipróbáltuk a tanév során. Első alkalommal külön a nappali és külön a levelező tagozaton szigorúan a bemutatott modell szerint szerveztünk Mikulás ünnepet és adventi gyertyagyújtásokat, majd pedig a Nagyhéten a nappali tagozaton egy ópusztaszeri lelki napot, a levelező tagozaton pedig egy elmélkedést és közösségi együttlétet. Szakmai és közösségépítési szempontból is jó, észrevételeket kaptunk, amelyek visszaigazolták a kezdeményezés fontosságát.

Az eddigi tapasztalatok alapján úgy tűnik, hogy a szegedi modell elérheti céljait:

- szervezett, irányított tevékenység által fejlődnek a főiskolán a hallgatói közösségek,
- a hittanárjelöltek ismereteikben gyarapodtak, gyakorlati készségeiket eredményesen fejlesztették, rendelkeznek a teljes igazság körbejárására való törekvés készségeivel,
- jól követhető mintát kaptak a pályára való készüléshez.

A szegedi modell sajátos nevelő hatása abban foglalható össze, hogy azokat a készségeket fejleszti, amelyek elérése a katolikus pedagógia alapvető célkitűzései:

– általában is Krisztus evangéliuma örömhírének átadási készsége, különösen is a krisztusi szeretetüzenetet, mint a teljes személyiséget megragadó tudatos, felelős és tevékeny szolidaritás mások iránt, és a megtapasztalt isteni szeretet embertársaink szolgálatán keresztül való viszonzása.

- a másokért felelős szabadság készsége
- önismeret fejlesztése a közösségben folytatott munka révén,
- önálló döntési képesség fejlesztése az egyéni feladatok felelős elvégzése során,
- a közösségépítés készsége, mindenek előtt a katolikus nevelés legfőbb színtereit jelentő családok és plébániai közösségekben, majd pedig az oktatásban az óvodától a felsőoktatásig tartóan.

A katolikus pedagógia a teljességre törekszik, nem tartja elfogadhatónak csupán egyes mozzanatok kiemelését, túlhangsúlyozását vagy éppen elhagyását partikuláris szándékok szerint. A lényegi teljesség pedagógiai módszerbeli megközelítése azonban sokféle lehet, ez is sokszínűségét növeli.²¹ Ennek mintájaként adtam betekintést a képzési-nevelési rendszer szegedi modelljébe a hittanárképzésben.

IRODALOM

- A II. vatikáni zsinat tanítása (Szerk. Cserháti J.-Fábián Á.), Budapest, 1975, 181-197.
- A Katolikus Egyház Katekizmusa. Budapest, 1994, 353-496.
- Az Esztergom-budapesti Főegyházmegye zsinati könyve. Budapest, 1994, 23-45.
- Bábosik István (2004): Nevelélmélet. Nevelés az Európai Unióban. Osiris Kiadó, 616. pp.
- Bleistein, Roman (é.n.): Képzés/nevelés szócikk. In: A keresztény szellemiség lexikona. Szerk. Christian Schütz, Szent István Társulat, é.n., 194-195.
- Falus Iván: Az oktatás stratégiai és módszerei. A projekt módszer. In: Didaktika. Szerk.: Falus Iván és tsai. Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003, 278-280.
- Giussani, Luigi (2005): A nevelés kockázata. Szent István Társulat, 2005, 124. pp.
- Hortobágyi Katalin: A projekt eszméről?..., Új Pedagógiai Szemle, 1991, 7-8., 165-169.
- Kozma Gábor (2008): Minőség és hatékonyság a pedagógusok továbbképzésében. Esztergomi Forrásközpont Sorozat XI. Pedagógusképzési tanulmányok 2., Szent István Társulat, 2008, 151 pp.
- Kozma Gábor (2009): Rendszerváltozások az egyházi felsőoktatásban. Deliberationes, 2009/1. (megjelenés alatt).

²¹ Mészáros I., é.n., 184.

- M. Nádasi Mária: A projektoktatás. In: Neveléstudomány. Szerk.: Bábosik I., Osiris Kiadó, Budapest, 2004, 397-418.
- M. Nádasi Mária: Projektoktatás. Gondolat Kiadói Kör – ELTE BTK, 2003., 92.
- Marczell Mihály: Neveléstudomány. Élet Kiadása, Budapest, 1938, 377 pp.
- Mészáros István: katolikus pedagógia szócikk. In: Pedagógiai lexikon, II. kötet, 184.
- O'Halloran, James, SDB (2000): Keresztény közösségek. PanPress, 2000, 257 pp.
- Ratzinger, Joseph (XVI. Benedek pápa) (2008): A közép újrafelfedezése. Szent István Társulat, 2008, 373 pp.
- Schaffhauser, Franz (2003): Az iskolafunkciók megváltozása és az iskolakultúrák átalakulása a 21. század elején. In: István Bábosik – Richard Olechowski (szerk.): Tanítás – tanulás értékelés. Frankfurt am Main, 2003, Peter Lang, 13-30.
- Scola, Angelo (2003): Fogadjuk be a valóságot! Gondolatok az egyetem intézményéről. Szent István Társulat, 167 pp.
- Tarjányi Zoltán (2009): Pedagógia III. A keresztény nevelés keretei és tartalma. Szent István Társulat, 2009, 139 pp.
- Tarjányi Zoltán: Pedagógia I. A keresztény nevelés és oktatás története. Szent István Társulat, 1998., 195 pp.

Dr. Kozma Gábor
rektor, főiskolai tanár, GFHF és PPKE VJK