

## Életmodell és iskola

Bármennyire is jelentős régebbi iskolatörténet-, neveléstörténet- és pedagógusportré-írásunk anyagfeltárása esemény- és eszmétörténeti, személyi, tárgyi, módszertani vagy szervezeti-intézményi vonatkozásban, iskoláink célrendszerének és eszköztárának gyakorlati hatékonyságát, életpálya- és személyiségformáló, nyelv- és művelődésközösség-alakító hatásmechanizmusait csak érintőlegesen tárgyalja. Pedig kezdeti polgárosodásunk talaján haladó művelődéspolitikai vértetben kis- és nagytársadalmi látásmóddal már Apáczai beméri az iskola ösztársadalmi szerepkörét, felmutatva iskoláztatásunk, tanulóifjúságunk s pedagógustársadalmunk — egyes vonatkozásaiban még ma is időszerű — tudomány- és művelődéspolitikai, iskola- és nevelésszociológiai problematikáját.<sup>1</sup> Századok során a kérdésben maradi és újító, utópista és forradalmár, kívülálló és hivatásos nevelők és művelődéspolitikusok egyházi és világi, nemzeti és nemzetellenes, népi és osztályérdekek szempontjait érvényesítik. Újabb művelődés-, illetve iskolatörténetírásunk az adósságtörlesztés útjára lépett ugyan, mind az alkalmazott szemléletet és módszert, mind pedig a kérdésfelvetést és a forráskutatást illetően.<sup>2</sup> Nevelésügyünk állapotrajza s anyanyelvű ifjúságtudományunk és pedagógiánk tudományközi bekapcsoltsága azonban jelentős fáziskéséssel küzd. S jóllehet az oktatásemélet vonalán világszintig sikerült felzárkózni<sup>3</sup>, más téren a kérdések kidolgozottsága sok hiány- és kérdőjelt hordoz. Ide sorolható a szocialista értékrend jegyében formálódó neveléstudományunk etnokulturális problematikája is, s ennek keretében az iskolai alapozású eszményrendnek a társadalmi gyakorlatunkkal történő szembesüléséből származó kérdéskötege.

*Életmodell és személyiség.* Az életmodellt történelmileg és társadalmilag behatárolt s az egyén társadalmi gyakorlatának egészét vagy annak részeit előmin-tázó személyiségi értékkepletként értelmezzük. Mint ilyen, vonatkozhatik nemcsak a kultúrkörök szerinti vagy etnikus kötődésű életszemléletre, embereszemély-, életmód- és életelv-változatokra, de ezeken belül a mindenkor nemzedéki és nemzedékközi kapcsolatok során alakuló különböző szintű viselkedési formákra is. Megközelítési szempontok függvényében eltérő vonásokat felmutató sokarcú képlet, melynek gyakorlati szerepe mindenekelőtt korszak- és rendszerváltások folyamán mutatkozik meg a felettes társadalmi alakzatok s a társadalmi praxis részéről igényelt ember-, illetve művelődési eszmény kérdéseként. S mint a társadalmi rendszerváltások s mindenfajta egyéni és közösségi helyzetváltozás idején a társadalmi alkalmazkodás, társadalmiasulás, deviancia és akkulturáció alapvető személyiségdinamikai szabályozója. Ezért válhatott — módosult jelentéstartalmakkal (eszménykép, életeszmény, életelv, életterv, életstílus, életforma stb.) — a filozófiai eszmélés kezdete óta sokoldalúan elemzett témává s egyes pedagógiai célrendszer-tanok törzsfogalmává.<sup>4</sup> Alakulását, szerkezetét és működési jellegzetességeit számos fejlődéslélektani és személyiségtani, művelődéstörténeti és etikai munka elemzi.<sup>5</sup> Empirikus életfelfogás, életmód-, életút- és értékvizsgálatok pozitív és negatív életmodellek sajátos szóródását jelzik.<sup>6</sup>

Részünkről az életmodellt személyiségi alrendszerként tételezzük. Cselekvésdinamikai szerepkörének alakulásában az iskolai nevelői célzatú társas és csoportszintű visszacsatolós közlésváltás (kommunikáció) alapozó hatását hangsúlyozzuk. Az iskolai alapozású életmodellnek a gyakorlattal történő szembesítése pedig nagymértékben pontosíthatja iskoláink hatékonyságára, egyén- és közösségformáló hatásmechanizmusaira, ifjúságunk és egész társadalmunk pályadinamikájára vonatkozó ismereteinket.

A személyiségnek fejlődéstörténete van. Bontakozása során az információkötegeket s azok értéktöltetét egyéni adottságok és környezeti feltételek függvényében modellé alakítja, s cselekvésszabályozóként működteteti. Információtömbök olyan rendszereként, amely valamilyen formában az életút szinte minden szakaszában hat. Nem feltétlenül a megvalósulás értelmében, de vonatkoztatási alapként, mérték- és eszményként. S nem is egyszer s mindenkorra rögzült szerkezetiséggel és működési szinttel. Egyéni és társadalmi beagyazottságánál fogva sokszor nagyfokú nyitottsággal. Adott esetben társadalmi változásokhoz idomuló, régebbi helyzetet változtató cselekvésszabályozóként, s gyakrabban a társadalmi rend elvárásaihoz simuló szimbolikus képletként. Az így értelmezett életmodell szerkezete értékekre

vonatkozó értesülések, beállítódások és magatartások mennyiségi és minőségi rendje. Működése információtümbjeinek, a hordozó személyiségnek az adott társadalom törekvésrendszeréhez befolyásoló viselkedésében nyilvánul meg. Alakulása szerkezeti elemeinek változása információfelvétel (bemenet) s ezek feldolgozása és alkalmazása (kimenet) során. Hatékonysága pedig cselekvésszabályozó erő az egyén mindenkori helyzeteiben: tanulásához és munkájához, családjához, közösségéhez s egyéb csoportalakulathoz fűződő viszonyában, az embertársakkal szemben tanúsított bánásmódban, magatartásban s mindenfajta társas viselkedésben. Más szóval: a mindennapi élet gyakorlatában megvalósított életmód, életstílus vagy életminőség szerepeiben és helyzeteiben.

A személyiség fejlődéstörténete folyamán cselekvésvezérlő rendszerként, de életmodell-vonatkozásokkal épül ki a pozitív vagy negatív töltésű én-, más-, társadalom-, ember- és világkép is. Az önellenőrzés, önértékelés és felelősségtudat tartópilléreként szervülnek a társadalmi normák, s az egyén nagy- és kistársadalmi státusának az szerepének kialakulásával pedig valós szakaszába érkezik a teljesítményelvű önmegvalósítás, a személy igénye az egyéni adottságok gyakorlati érvényesítésére.

*Iskola, nevelő, tanuló.* Az egyén társadalmi betagozódása kiscsoportok, intézmények és szervezetek keretei között ható életmodellek erőterében történik. Számuk nagy, jellegük különböző, de szerepsúly tekintetében alapvetőnek mindinkább az iskola által sugallt minták bizonyulnak.

Minden tanuló egy osztály tanulója, minden osztály egy iskola osztálya, és minden iskola egy tantestület, népcsoport, illetve állam hatalmi-politikai és gazdasági függvényrendszerében működik. Mint ilyen azonban a társadalmi világrend alrendszerként is hat, illetve a közvetlen felettes rendszer szükséglet-, érdek- és értékrendje szerint kezelt információk felhasználása céljából intézményesített szerveként. Ebben a minőségben az iskola társas szerkezetű keretben (osztályban), nevelők és tanulók együttműködésével, a társadalmi újratermelés vonalán egyéni és társadalmi jellegű képességfelerősítést végez oktatási-nevelési tananyag és nevelői modellek alapján. A társadalmi információáramoltatás jól meghatározott pontján értéktartalmak elsajátítását társadalmiasítás és társadalmiasulás útján a társadalmiság érdekében. Az iskolának ez a szerepköre létének kezdete óta megvolt, de súlya és mérete nyomtatékosabban napjainkban növekedett meg. Jelzi ezt mind a szocialista, mind pedig a polgári új művelődésmélelet, művelődésgazdaságtan és oktatáspolitikák. A közgazdasági értelemben vett dologi szemlélet mindegyre veszít érvényéből. A művelődés-, illetve iskola- és oktatásgazdaságtan pedig a bontakozó tudományos-műszaki forradalom körülményei között a szubjektív emberi beruházás elhatározó szerepét bizonyítja. S azt, hogy a tanulásra és művelődésre, termelésre és állandó önfejlesztésre kényszerült holt napi ember távlatában az iskola sorsdöntő láncszem nemcsak az egyéni életmodell tekintetében, de az egyén közvetítésén keresztül a népek önfenntartó és önmegtartó törekvéseiben is.

Az iskola ugyan felettes hatalmi rendszer alrendszerként működik, de a nevelőtestület, növendéki szinten pedig a kiscsoport jellegű alakulatok (iskolai osztály, önképzőkör, baráti csoportok stb.) minden tagja térben és időben szétágazó egyéni információs hálózattal is rendelkezik. Ezek (nevelők, tanulók) a változás haladó mozgásvonalán társadalmi és történelmi dinamikát szabályozó mélyáramokból származó értesüléseket, műszaki, politikai, erkölcsi, viselkedési és életviteli irányzatokat és normákat, mozgalmakat és divatjelenségeket is forgalmazhatnak.

Kis és nagy iskoláinkban nem egy nevelő személyiségének vagy hivatali vezetőjének vezérlő munkathozza tanítványai számára olyan életmodellt sugallt, melynek információtümbjei a társadalom gyakorlatában — hátrányos, olykor egyenesen ellenséges körülmények ellenére is — a humánumot és igazságosságot, a műszaki haladást és nemzeti szabadságot, az önrendelkezést és a népek közötti megértést, a történelem igaz nagyjainak tiszteletét, a munka megbecsülését, nép és anyanyelv, könyv és iskola szeretetét és védelmét szolgálták.

A valóságban iskola és diák között több-kevesebb feszültség is kialakulhat. Viselkedési normasértés történhet mindkét részről. S van olyan eset, amikor kenyértörésre kerül sor. A szembenállás különböző szintű és jellegű lehet, származhat a nevelő személyiségi vagy szakmai alkalmatlanságából, a hivatalos és a nem hivatalos kultúra közötti értékösszeütközésekből, személyes ellenszenvből s nem utolsósorban a nevelői életmodell szintjét a diák képességei által meghaladó, vagy azt befogadni, ahhoz alkalmazkodni képtelen adottságokból. Mindezek ellenére: tömegében az emberi életpályának van egy olyan hatásmechanizmusa is, mely elfeledtetni az iskolai élet kisebb-nagyobb kellemetlenségeit, viszont az iskola és a nevelő személyisége sugallta értékeket mindegyre modellként idézi és követi.<sup>9</sup>

A pedagógiai közlésváltás ethosza. Egyetemes érvényű tapasztalat, hogy minden nép ragaszkodik iskoláihoz, értelmi és érzelmi világában iskoláinak sajátos ranghelyzete van. Az iskola- és oktatásgazdaságtan, illetve -szociológia<sup>10</sup> ma ezt olyképpen magyarázza, hogy a népek anyanyelvű iskolái fenntartásának forrása nem valamiféle társadalomfeletti hatalom kegyes jóindulata vagy nagylelkűsége, hanem a saját munkájuk által megvalósított érték-többlet. A ragaszkodásnak iskoláinkhoz és nevelőinkhez ténylegesen van ilyen társadalomontológiai tartalmú indoka. Hasonlóan ahhoz az érvhez, amely szerint bizonyos modellekhez igazodó egyéni és népi létünk s társadalmunk humán és műszaki műveltségét iskoláink munkája alapozza meg. Ez mind igaz. De a ragaszkodásnak modellhez és iskolához érzelmi ágyazata is van. Az érzelmi töltés forrásvidéke pedig — az idevágó szociológiai, lélektani és közléseméleti kutatások szerint — az iskolai életre jellemző kistérszociológiai együttselekvés és együttes élmény a különböző jellegű személyközi és csoportszintű közlésváltási (kommunikációs) helyzetek, alkalmak és alakzatok környezetében<sup>11</sup>.

Az életmodell-alakulás s az iskolával kapcsolatos magatartásformálódás tekintetében legelhatározóbbnak a pedagógiai közlésváltás nevelő jellegű hatásai tekinthetők. Az iskola keretében közvetlenül vagy közvetve adott tényezőrendszerrel van szó. Azokról a közlésváltási helyzetekben (tanítási óra, gyakorlat, önképzőkör, szakkör, közös munka és játék stb.) működő eljárásokról (közlés, beszélgetés, vita, előadás, kérdve kifejtés, problematizálás, kísérletezés, ellenőrzés stb.), melyek erőterében a különböző szintű és jellegű közlésváltási csatornák (közvetett, közvetlen, verbális, nem verbális) útján a tanuló mindennapi feladatát végzi, megszabott intézményi keret irányított és spontán kapcsolatrendjében.

Minden iskolában érvényesül bizonyos művelődési tartalmak, viselkedési és szerepköri elvárások társadalomra és növendékre vonatkoztatott érték-rangsora. Adott a növendékanyag kíváncsisága, érzékenysége, fogékonysága és értékrendi tisztaság-szintje. Bizonytalansági állapota, illetve megkapaszkodási igénye személyhez, társához, családjához, tárgyához és szerephez, ismereti és egyéb tudattartalmakhoz. Cselekvésre, tettekre, teljesítményre, önmegvalósításra, felnőttiségre, életrendezettségre vonatkozó igénye és késztetettsége. Adott nyitottsága és beállítódása a fokozott közlésváltásra, és adott az iskolai osztályba tartozó azonos évfolyamcsoport többé vagy kevésbé rejtett érintkezési és információs hálózata, kapcsolatrendje, közlésváltási alakzata, csoportlétköre és sajátos betajoltsága. Ez a tényező-együttes működhet úgy, hogy a forgalmazott intézményes információ-tömbök kihívása és a befogadó ifjak elvárásainak, illetve az utóbbiak kihívása és előbbiek elvárásainak találkozási vonalán e két információs arcvonalt „anyagcseréje“ folytán elindulhat és kibontakozhatik az életmodell-képződés. Ugyanis: az iskolai munka társas terének ebben a sávjában épülhet be a közlésváltásnak az a sajátosan pedagógiai alakzata, mely a nevelői ethosz, a pedagógikum emberközpontúsága jegyében az életmodell-képződést az emberi értékek kibontakoztatása vonalán humanizált módszerek, illetve technológiák útján indíthatja meg. A kölcsönös elvárások és kihívások, az intézményes tantestületi köztudat és tanulói-társadalmi, spontán köz- és egyéni tudat párbeszédének egy olyan — humanizáltságban minden más közlésváltási alakzatot meghaladó — szabályozódási szintjén, ahol a tudásra, viselkedésre és fejlődésre tájolt közvetlen, személyes érintkezési keretben a kölcsönös őszinteség, szeretet, tisztelet és megbecsülés, megértés, megértetés és önkéntesség alapján folyó együttműködés serkentheti az önmegvalósítás bonyolult folyamatát. A nevelő az adott művelődési anyag birtokában, az ifjúkori személyiség ismeretében, a személyközi és csoportmunkában olyan nevelődési és tanulási helyzeteket szervezhet, amelyekben az információközvetítést szabályozó humanizált módszerek, taktikák és stratégiák csoportszinten az alkotó feszültség légkörét biztosíthatják. Olyan helyzeteket, ahol a forgalmazott információ-tömbök érték-tajoltsági, iskola- és társadalombetajoltsági távlataikkal életmodellé rendeződhetnek.

Az előbbi állítás feltételes módja védekezés az idealizálás esetleges vádjával szemben. Való igaz: a pedagógiai közlésváltási alakzat gyakorlati humán értékeltetéséhez kevés másfajta (szülői, baráti, orvosi stb.) közlésváltási alakzat mérhető. Ahhoz sem fér kétség, hogy a mindennapok szintjén csak benne rejlt tendenciaképpen hordozza ezt az értékideált. Gyakorlatilag azonban már ez is biztosíték arra, hogy a tanulóban életrevaló modellek körvonalazódhatnak. A személyközi és csoportszintű pedagógiai közlésváltási alakzat ideáltípusa ugyanis — szövegkörnyezettől függően — csak kisebb-nagyobb mértékben közelíthető meg. Előnyös, ha ez a közelítés nem zárja ki a sokarcú élet problémáit s a gyermek- és ifjúkori sajátosságokhoz történő nevelői alkalmazkodást, a hatékony szervezés és szabályozás vonatkozásában pedig szem előtt tartja a kiscsoportok belső és külső dinamikáját, a közlésváltások sajátos jel- és jelentésrendjét. Nem utolsósorban pedig annak tu-

datát, hogy a társas alakzatok élete ellentmondások és konfliktusok rendszerén épül. Eredményessé az „én”, a „másik” s a „mi” ismerete által válik, és annak a feszültségnek a kiegyenlítésében, amely a rokon- és ellenszenv, hagyomány és haladás, kudarc és siker, együtteség és önállóság, teljesítmény és lemaradás, biztonság és bizonytalanság, zártság és nyitottság között áll fenn<sup>12</sup>.

**Az iskolai társas közeg.** Az életmodell tehát a valóságban társas szövedékbe ágyazott közlésváltási hatások terméke. Az egyéni életmodell-formálódásnak ugyanis állandó és mély személyközi és kisközösségi összefonódásai vannak egy konkrét iskola társadalmilag és történelmileg meghatározott világában. Iskolai osztályban adott életközelsége van, tűzhelye és műhelye. Érzelmi, értelmi és indulati önszabályozódása. A másra és önmagára vonatkoztatottság, a másokért- és önmagáértvalóság szakadatlan pergőtűzébe, dolgok sajátos jel- és jelentésrendjével, az érlelődés halk neszeivel és hangos viszontagságaival. Megértő, intő és maró tekintetek. Meg-, félre-, fel-, ki- és elismerések. Ablaktörés és osztályarok. Vesszőfutás és csiszolókorong. Gesztusvilág és arcjáték. S a fejtartás kinos beidegzítése. Könyvek, elidegenülés és derűs összeölelések. Beszélgetések és együtteselkvés. Miérték és kiérték, hogyanok, mennyik és milyenek. Viták, veszekedések és versengések. Bizonytalanságok, félelmek és szorongások, sértődések és megnyugtató feloldódások. Kötődések, barátkozás és ellenségeskedés. Megszégyenítések és megbocsátatások. Párbeszédok és monológok. S a kavargó mikrokozmosz csendes derűi. Fűrészelések és reszelések, faragások és szegecselések a tervék és álmok kék fényű termeiben. Kődök és árnyak, sejtelmek és rettenetek felhőzetén át-átsuhanó kristályosodások. Jelzőlámpák apró fényei... Zöld, Piros, Jobb, Bal, Fenn, Lenn, Jó, Rossz, Igazság, Hazugság, Arcok, szemek és fülek, Kanyarok, árkok és szakadékok. Behibásodás. S a széttört kristályok szilánkjai. Csalódások és gyalázatok forró acél-fürdői. Barátok s nevelők tekintete. Kődök és felhők gomolygásának kitisztulása. Tér és idő megnyíló jelvilága. Én és más, mi és ők. Ki és mi, ez és az, kiért, miért és hogyan, most és hol biztos elrendeződései.

A gondolkodásban, érzelmekben és törekvésekben jobbra szennyezetlen gyermek vagy ifjú számára jellemző helyzet és alkalom az iskola társas közegében alakuló világ. Helyzet, mely arra is alkalmas, hogy a feldolgozott információ-tömegek olyan életmodellé szerveződjenek, mely a benne rejlő értékirányulások folytán hordozóját kisebb vagy nagyobb mértékben az egykori iskola számára is elkötelezze. Nem máról holnapra végbemenő folyamat. S talán olyanok is vannak, akiktől mindez nemcsak idegen, de akik számára inkább az ellenkezője valós. A lényeg az, hogy a modell nevelői vezéreltsége fokozatosan önálló növendéki szabályozottsággá minősül az iskolához való érzelmi, értelmi és indulati kötődés vonalán, értékrendi betajoltsággal, iskolaközösségi és népi betajoltsággal.

Az így értelmezett pedagógiai közlésváltási alakzat természetéhez az is hozzátartozik, hogy viszonylagosan védtelen és toleráns a pedagógiai szabályozás résein beáramló külső információkkal szemben. Még akkor is, ha ezek az értesülések adott esetben nem az uralkodó kultúra és hatalom társadalmi teréből származnak, hanem a tantestület vagy az ifjúság körében kialakult, sajátos érintkezési hálózat útján kerülnek feldolgozásra. Iskoláink nagyjai és névtelen ezrei életmodell- és életmód-alakulásának sok kérdőjele oldható fel a közlésváltási alakzatok ilyen értelmű dinamikai összefüggésrendszerében. Az is, hogy a történelem során településterünket behálózó iskolaközpontok miért válhattak alapozóivá és műhelyeivé társadalmi és művelődési haladásunknak.

## IRODALOM

1. Apáczai Csere János *Válogatott pedagógiai művei*. Bp., 1956.
2. Herepei János: *Adattár XVII. századi szellemi mozgalmaink történetéhez*, III. Szeged, 1971. — Bajkó Mátyás: *Kollégiumi iskolakultúránk a felvilágosodás idején és a reformkorban*. Bp., 1976. — Jakó Zsigmond—Juhász István: *Nagyenyedi diákok 1662—1848*. Buk., 1979. — Benkő Samu: *Sorsformáló értelem*. Buk., 1971. — Kosáry Domokos: *Művelődés a XVIII. századi Magyarországon*. Bp., 1980.
3. Ferenczy Gyula—Horváth Attila: *Korszerű oktatásemélet — rendszerelméleti didaktika*. Kvár, 1980.
4. Böhm Károly: Az „idea” és „ideál” értékelméleti fontossága. A Magyar Filozófiai Társaság Közleményei XV. Bp., 1905. — Fr. Giese: *Bildungs-ideale im Maschinenzeitalter*. Halle, 1931. — Ágoston György: *A pedagógia alapfogalmai és a nevelési célrendszer*. Bp., 1976. — V. De Lands-

- heere etc.: *Définir les objectifs de l'éducation*. Liège, 1978. — A. Dan-csuly etc.: *Pedagogie*. Buc., 1979.
5. E. Spranger: *Lebensformen*. Halle, 1930. — L. Sève: *Marxizmus és személységelmélet*. Bp., 1971. — I. Sz. Kon: *Az ifjúkor pszichológiája*. Bp., 1979. — Gáll Ernő: *A humanizmus viszontagságai*. Buk., 1972. — M. Scheller: *Példakép és képmás*. In: *A formalizmus az etikában és a materiális értékética*. Bp., 1979. — Kornis Gyula: *A magyar művelődés eszményei I—II*. Bp., 1927. — Visy József: *Görög embereszmény és paideia*. Szeged, 1943. — Heller Ágnes: *A reneszánsz ember*. Bp., 1967.
  6. G. W. Morris: *Varieties of Human Value*. Chicago, 1956. — Varga Károly: *Magyar egyetemi hallgatók életfelfogása*. Bp., 1968. — H. Thomae: *Vorbilder und Leitbilder der Jugend*. München, 1966. — V. B. Olszenszki: *Személység és társadalmi értékek*. In: *Szovjet szociológia ma*. Bp., 1971. — D. Bazac etc.: *Geneză și dinamica idealului în adolescență*. Craiova, 1974.
  7. Fehérvári Gyula: *Az iskola szervezete és működése*. Bp., 1974. — Nagy József: *Köznevelés és rendszerelmélet*. Veszprém, 1979. — Mihály Ottó: *Nevelésfilozófia és célelmélet*. Bp., 1974.
  8. UNESCO: *Les aspects économiques et sociaux de l'éducation*. Paris, 1965. — Timár János: *Oktatás-gazdaságtan*. Magyar Pedagógia, 1967. 4. — Ágh Attila: *A termelő ember világa*. Bp., 1979.
  9. G. Bastin: *L'hécatombe scolaire*. Paris, 1966. — G. Snyders: *École, classe et lutte des classes*. Paris, 1976. — György Lajos (szerk.): *Öreg diák visszanez*. Kvár, 1926. — Hegedűs András: *Magyar írók pedagógiai nézetei*. Bp., 1976.
  10. Ferge Zsuzsa—Háber Judit (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Bp., 1974. — Kozma Tamás: *A nevelésszociológia alapjai*. Bp., 1977.
  11. A. Sz. Makarenko *Nevelésméleti művei I—II*. Bp., 1965. — Dékány István: *A pedagógiai eros*. In: *Mitrovics Emlékkönyv*. Bp., 1939. — Mérei Ferenc: *Az együttes élmény*. Bp., 1948. — P. Bourdieu etc.: *Rapport pédagogique et communication*. Paris, 1965. — Buda Béla: *A közvetlen emberi kommunikáció modern elmélete és ennek pedagógiai perspektívái*. Pedagógiai Szemle, 1967. — T. Parsons: *The School Class as a Social System*. In: A. M. Halsey etc. (szerk.): *Education, Economy and Society*. New York, 1968. — Pataki Ferenc: *Tanár szerep és diák szerep a szocialista iskolában*. Köznevelés, 1972. 13. — C. Weiss: *Az iskolai osztály szociológiája és szociálpszichológiája*. Bp., 1974. — Buda Béla: *Az empátia — a beleélés lélektana*. Bp., 1980.
  2. Mérei Ferenc: *Közösségek rejtett hálózata*. Bp., 1971. — Pataki Ferenc—Hunyady György: *A csoportkohézió*. Bp., 1972.



Buday György: Körösfői Riszeg alatt...  
(Szegedi Kis Kalendárium, 1937)