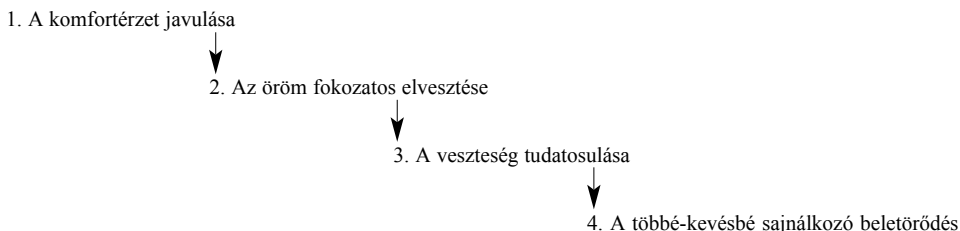


Örömtelen iskola?

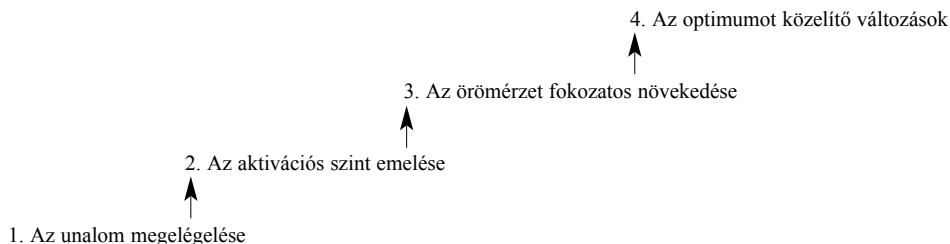
Az egalitárius és a differenciális pedagógia dilemmái

Gazdaságlélektani alapvetésében (1) Scitovsky Tibor arra a kérdésre keresi a választ, hogy bár a modern technika óriási lehetőségeket teremt, mégis miért uniformizál, szabványosít. Úgy látja, hogy a tömegtermelés a fogyasztói társadalomnak kínált „konzuméletformát” olyan „konzervizlésbe” csomagolja, amely ellentmond az emberi viselkedés alapmotívumának, a szokatlan dolgok, gondolatok és az ismeretlen életstílusok megismerésében kifejeződő, új iránti váagnak. S bár a közgazdászok helyesen látják, hogy a „bizonytalanság legtöbb formáját az emberek általában utálják” (2), s ezért a gazdaságban is érdemes a fogyasztók állandóságra és kiszámíthatóságra irányuló vágyait kiszolgálni, arra már ízetlenebb receptjük van, hogy miként is állják útját a fogyasztási öröm lanygulásának s ezzel együtt a fogyasztástól való elfordulásnak.

Léteznek az örömtelenségnek egy olyan „forgatókönyve”, amelyet Scitovsky négy szakaszban ír le (1. ábra). Az ábrán bemutatott hanyatlásnak úgy lehet útját állni, ha az állandóság komfortja mellett a változékonyság, az újdonság keresése iránti motivációknak is teret engedünk. A pszichológia nyelvére fordítva a szót ez annyit jelent, hogy az egyenletes aktivációs szint – és az ezzel kapcsolatos folyamatos komfortérzet – kizárja az örömet, mert nem teszi lehetővé az (egyéniül különböző) optimumot közelítő változásokat. Kétségtelen, hogy a cselekvésre, tanulásra, fogyasztásra ösztönző izgalom szintje és ingadozásai kívülről jóval nehezebben kezelhetők, mint a mentesítés a kényelmetlenségektől. Aligha véletlen tehát, hogy a racionális viselkedésből levezetett industriális rendszerek értelmezésére és működtetésére biztatóbbak a kilátások. (3) A gazdasági fejlődés és a fogyasztási kultúra fenntarthatósága azonban egyre erőteljesebben figyelmeztet arra az alternatívára, hogy ideje lesz a racionalitás vezérelte viselkedési normák mellett az örömszerzés motívumaira is építeni. E tétel egyik következménye az, hogy felértékelődik az egyéni döntések szerepe, amelyek során a kockázatot, a bizonytalanságot nem kiküszöbölendő hibaként, hanem értéknövelő fejlődési perspektivaként értelmezzük. A másik nem kevésbé fájó következmény pedig az, hogy a vegytiszta teleológiák csődöt fognak mondani, ha őket hívjuk segítségül a jövőbeli döntések modellezésére. (Az öröm visszaszerzésének forgatókönyvét a 2. ábra szemlélteti.)



1. ábra. Az örömtelenség forgatókönyve



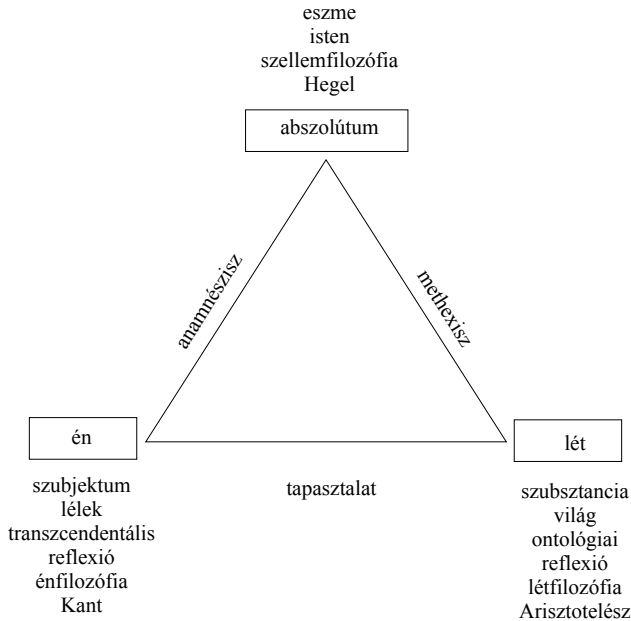
2. ábra. Az örömteliség forgatókönyve

Az örömtelen gazdaság alternatíváját kutató szerző jól tudja, hogy mindez már túlmutat a közgazdasági elméletek világán. Fölöttébb pontos diagnózisa szerint ugyanis „nem lehet egyszerre maximálisan jó a közérzetünk és örömeinkben gazdag az életünk. A túl nagy komfortra való törekvés csökkenti; esetleg teljesen kioltja a különböző tevékenységek, sőt akár valamennyi tevékenységünk örömet”. (4)

Megismerés helyett remény

Ha Dewey, James, Popper, Feyerabend vagy Rorty filozófiai gondolkodásmódját szemügyre vesszük, sokszínűségük ellenére, mégis találunk egy közös mintázatot a pragmatizmus, a relativizmus, a kritikai racionalizmus színes „takaróján”. Erre utalt Rorty, mikor a megismerés vágyát a reménnyel (5) helyettesítette, s arra figyelmeztetett, hogy az intellektuális és morális haladást nem csak úgy lehet felfogni, mint az Igazsághoz, a Jósághoz és a Helyeshez való folyamatos közeledést, hanem a képzelőerő növekedéseként is. S ha a képzelőerőt mint a kulturális evolúció „előretolt ékét” jelentjük meg, amely folytonosan abban az irányban munkálkodik, hogy az emberi jövő legyen jobb a múltnál, nem okozunk azzal túlságosan nagy feltűnést, ha a *Newtontól Krisztusig*, *Freudtól Marxig* ívelő elméleti világokban ugyanolyan szándékot vélünk fölfedezni: történetesen azt, hogy a világról kialakított és hirdetett vízióink segítenek megfesteni egy lehetséges jobb emberi közösség képét. A pragmatisták tehát – így Rorty – „...nem azt remélik, hogy a jövő egy tervhez fog igazodni, egy immanens teleológiát fog beteljesíteni, hanem hogy meglepő lesz, és jókedvre derít”. (6) E gondolkodásmód jelentőségét leginkább úgy mérhetjük fel, ha szembeállítjuk vele azt a platóni megismerés-elméletet, melyben a világ lényege (abszolútuma) az ember számára akkor ragadható meg, ha az ész uralmával elválasztjuk a változékony látszatokat az állandó ideáktól. Létezik tehát egy út a barlangból a világba, a látszatokból a valóságba, a gyakorlatból az elméletbe. E platóni háromszöggént is ismert filozófiai hagyományban a LÉT-ÉN-ESZME, a TERMÉSZET-SZUBJEKTUM-ABSZOLÚTUM vagy a VILÁG-LÉLEK-ISTEN problémáit is azonosíthatjuk. (3. ábra; 7)

Kétségtelen, hogy tudásunk tökéletesítése, a megismerés csalhatatlansága nagy csábító, hogy olyan „jó” elméletekkel álljunk elő, amelyek megdönthetetleneknek látszanak. A „tökéletes” világmagyarázatoknak sajnos van egy kellemetlen vonásuk, mégpedig az, hogy (kockázat nélkül) csak elfogadni lehet őket. Az állandóság, a kiszámíthatóság iránti természetes emberi vágyunk arra sarkall bennünket, hogy ha máshol már le is mondtunk róla, legalább a tudományos megismerésben kitarasszunk az objektivitás (hite) mellett. S noha a világegyetemnek is megvan a maga története, benne és általa történünk meg mi magunk is, mégis feltételezünk egy konstans állapotot, amely királyi út lehet az Igazság felé. Mentális sémáink, kulturális tradícióink ha nem is üzennek mindig, sohasem pihennek bennünk. A legjobbnak mutakozó tudományos elméleteket is megfertőzi valamilyen „emlékezet”, s vizsgálati eljárásainkban, mérőeszközeinkben már impliciten is je-

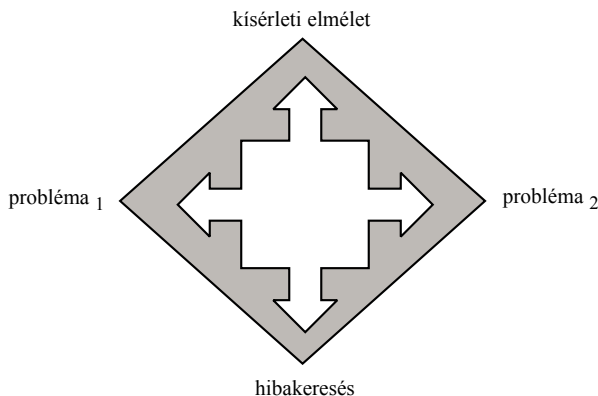


3. ábra. A platóni háromszög

len vannak ezek a metatézisek. (Gondoljunk a relativisták kedvenc vesszőparipájára, a fény hullám- és/vagy részecske-természetének vizsgálatára.) Nem haszontalan tehát, ha „életben tudjuk tartani” a vesztesre álló elgondolásainkat, hiszen a jövő tartogathat még olyan kontextusokat (vagy új paradigmákat), amelyekben talán éppen egy korábban megdöntött elmélet segít majd eligazodni. Feyerabend is erre utal, mikor a relativisták ars poeticáját fogalmazva kijelenti: „Egy relativistának szerintem az a célja, hogy megvédje az egyedeket, csoportokat, kultúrákat mindazok tetteitől, akik azt gondolják, hogy megtalálták az igazságot”. (8)

E szellemi magatartás morális eredményét Rorty úgy foglalja össze, mint az emberek és dolgok egyre tágabb köreinek szükségletei iránti növekvő érzékenységet és felelősségvállalást. Ha nem csupán a már felhalmozott ismeretekből és személyes felismeréseinkből, hanem a másként gondolkodókkal folytatott párbeszédeink velejáróiból, hibáinkból és tévedéseinkből is tudunk tanulni, akkor leszünk igazán képesek egyre több embercsoport szükségleteinek méltányolására. E moralitás tehát nem valamiféle végső abszolútumhoz vezető útként fogható fel, s nem is a látszatokból a valóságba tartunk. Mi több, a növekvő érzékenység még azt is megkérdőjelezi, hogy a morális fejlődés az érzelmektől a racionalitásig ívelő életvezetés volna. Ha most ideidézünk Popper tetradikus sémáját a tudás növekedéséről, szembetűnő lesz, hogy a fejlődést önmagunk (s benne elméleteink és cselekedeteink) kiterjesztéseként és meghaladásaként is elképzelhetjük. (4. ábra)

Popper sémája olyan világot képzel el, amelynek megismerését négy „égtáj” navigálja, s minél többször szeljük át ezt a világot (sőt világokat), annál nagyobb az esélyünk, hogy kitorjünk az önmeghaladásunkat korlátozó keretek közül. Popper szerint „a tanulás folyamata – azaz a szubjektív tudás növekedése – alapvetően mindig ugyanolyan. A képzeletbeli kritika folyamata ez. Ennek révén haladjuk meg térbeli és időbeli környezetünket azáltal, hogy igyekszünk élményeinken kívül eső körülményeket kigondolni: vagyis azáltal, hogy igyekszünk új helyzeteket – azaz teszthelyzeteket, kritikai helyzeteket – kitalálni, konstruálni, létrehozni vagy megjósolni, illetve azáltal, hogy igyekszünk fellelni, lokalizálni és megkérdő-



4. ábra. A tudás növekedésének sémája

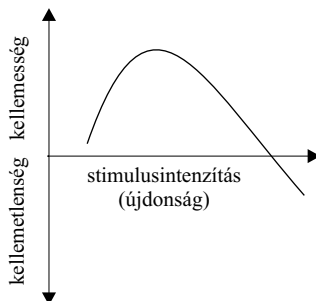
jelezni előítéleteinket és beidegződött feltevéseinket. (...) Önmagunknak ez a meghaladása minden élet és fejlődés leginkább meghökkentő és legfontosabb tényezője, különösen az emberi fejlődése. Ezt foglalja magába a P1-ből a P2-be való elmozdulás”. (9)

Hogy az így vállalt bizonytalanság a „reményt” és az örömet ne veszítse el bennünk, egy olyan befogadó és nem kirekesztő társadalmi környezetre van szükségünk, ahol érték a személyes részvételen alapuló aktív megismerő magatartás, s ahol úgy lehetünk szabadok (véli Rorty), hogy az ezzel járó becsületességünkért nem jár büntetés. Csak a gondolkodás bátorságának és a cselekvés szabadságának birtokában válhatunk magunk is élő „legitimátorainvá” saját emberi történetünknek, ezzel is csökkentve annak a veszélyét, hogy a politika vagy a gazdaság által kijelölt hivatalos legitimátorok kezdjenek el „rendet csinálni” a bennünk feltételezett ismeretek „masszájában”. Ez az a pont, ahol a filozófiai gondolkodás már nem kísérhet tovább bennünket, s a dilemmát, hogy miképpen lehetne az emberi megértés szervezését tömegesen is örömtelivé és perspektivikussá tenni, az iskola világába kell áthelyeznünk.

Tanulók, iskolák – különbségek

Iskolákat jobbra azért szervezünk és tartunk el, hogy az utánunk jövő generációk valóra tudják váltani jövőjüket arról a jobb jövőről, amelyet a jelenben most még senki sem ismer. Ebbéli szándékunk megértését tervezzük és szervezzük az intézményes keretek között, mégpedig abban az ismerős szorításban, amit egyrészt az enkulturáció és a szocializáció folyamatai, másrészt pedig az identitás kifejlődése és az individualizáció (10) tesz láthatóvá. Az iskolai tanulás szervezés „örögi körét” az adott kultúra legalapvetőbb tartalmainak kiválasztása és megtanítása, az adott társadalomban érvényes viselkedésszabványok kialakítása, önmagunk és mások megítélésében és a viselkedési célkitűzések viszonylagos állandóságában megnyilvánuló egység, valamint a felnövő ember egyediségének és megismételhetetlenségének kinyilvánítása tartja mozgásban. Jól látható, hogy míg az előző két tanulás szervezési ágens a múltban keletkezett értékek révén tesz cselekvőképpé, addig az utóbbi a jövőben elérhető célokban nevezi meg a cselekvőképes élet egyik motívumát. Az értékek elsajátítása megszabadít a bennünket körülvevő világ jelentésadásának kényszerétől és a bizonytalanságtól való félelemnek attól a fokától, amelyik már gátolná a hatékony cselekvést. A célkitűzés szabadsága viszont ahhoz segít hozzá, hogy az új információk és célok tudatosulásával folyamatosan felújítsuk a világtévedésünket, és személyes tapasztalatokat is gyűjtsünk az éppen érvényes életstratégiánk használhatóságáról. A váratlanság izgalmától az unalomtól kímél meg,

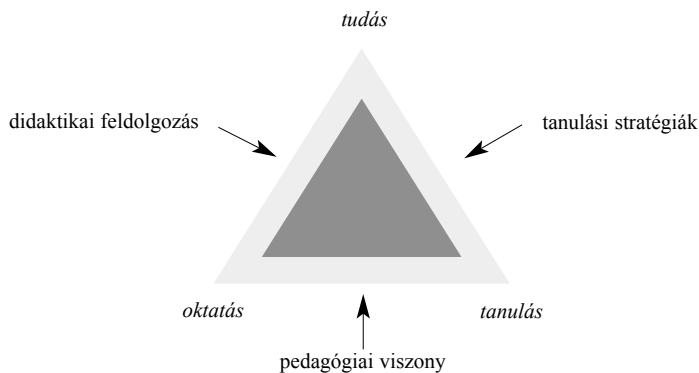
amely már szintén csökkentené a cselekvés hatékonyságát. Visszajutottunk tehát ahhoz a korábban már megnevezett tételhez, hogy az újdonság erős stimulációval jár, ám annak növekedése egy határon túl már csökkenti a hatékony aktivitást. A mentális stimulációnak ezt a sajátosságát a közismert Wundt-féle görbével is ábrázolhatjuk. (5. ábra)



5. ábra. A mentális stimuláció Wundt-féle görbéje

Kérdés mármost, hogyan próbálkozhatunk e kényes egyensúly fenntartásával az iskola tanulási környezetében? A két klasszikusnak számító megoldást – *Báthory Zoltán* kifejezéseivel élve – az egalitárius és a differenciális pedagógiaként ismerjük. A szerző nem hagy kétséget afelől, hogy a pedagógiai világ aktív hatással van az iskolai és a társadalmi folyamatokra, ám ez a hatás fölöttébb különböző. Az „egalitárius pedagógia – a maga kényszerítő eszközeivel – látszólag talán csökkenti a tanulók közti különbségeket az iskolában, de társadalmi hatásában a széttartó, divergáló folyamatokat erősíti, a társadalmi kohéziót gyengíti. Nevelési programja a személyiség szabad kibontakozása helyett a személyiség korlátozására épül... A differenciáló pedagógia, éppen fordítva, a maga szabadelvű, gyermekbarát eszközrendszerével és a személyiséget kibontakoztató programjával a társadalmi folyamatok összetartására, konvergálására hat. A differenciális pedagógia tehát a társadalmi kohéziót erősítő pedagógia”. (11)

Hogy a pedagógia mégsem fordít hátat az egalitárius eszméknek, az az iskola enkulturációs és szocializációs szerepének hangsúlyozásából is ered. A kulturális és társadalmi bizonytalanság ellenszerének kikiáltott iskola küldetése a „rend” olyasféle helyreállítása, amit a tudásszociológiában a választott értelmi világ (rendszerint hatalmi érdekekkel átitatott) intézményi megerősítéseként (12) tartunk számon. Az iskola feladata egyrészt, hogy olyan erős szocializációs és kulturális ágensévé váljon a társadalmi intézményeknek, hogy érvényt tudjon szerezni a legitímált értelmi világnak, másrészt hatékonyan szálljon szembe azokkal a világgépekkel, amelyek megkérdőjeleznék a prioritást élvező világgép érvényes valóságát. Az egalitárius iskola a tiszta és egynemű rendszereket kedveli, azokat a tanulási környezeteket, ahol az egységes intézményi struktúrák egyértelműen közvetítik a szocializációs elvárásokat és a tantervi szabályozás is kanonizálja a mindenkitől elvárható kultúrát. Az egalitárius iskola a szent terekkel tagolt szakrális világ archetipusának parafrázisa. *Mircea Eliade* leírásában (13) a misztikus ember számára a tér nem homogén, vannak benne „törések”, „erővel feltöltött és megszentelt terek”, amelyek a valóságos világot jelképezik. Volna tehát egy „világtengely”, amely segít az eligazodásban, megmutatja az objektív világ bizonyosságát és megszabadít a szubjektív élmények végtelen viszonylagosságától. Az egalitárius pedagógia iskolaképétől nem idegen ez a megközelítés, nem véletlen tehát, hogy a platóni háromszög is megtalálta a helyét az iskolai tanulásszervezésben, s „didaktikai háromszögeként” átneveződve máig nagy sikereket aratva állja ki a bírálókat. Ereje vélhetően ebből az archetipusból táplálkozik, amelyet modern pedagógiai narratívák (lásd 6. ábra; 14) is támogatnak:

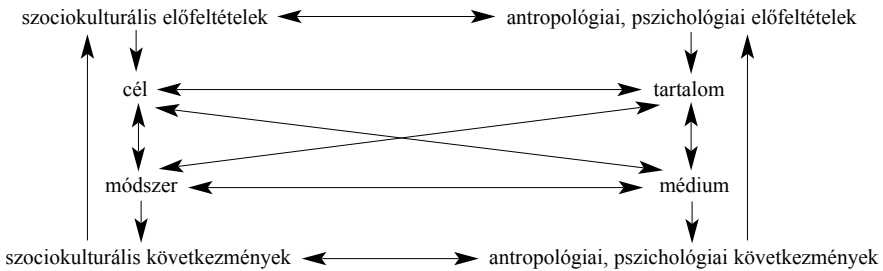


6. ábra. A pedagógiai háromszög

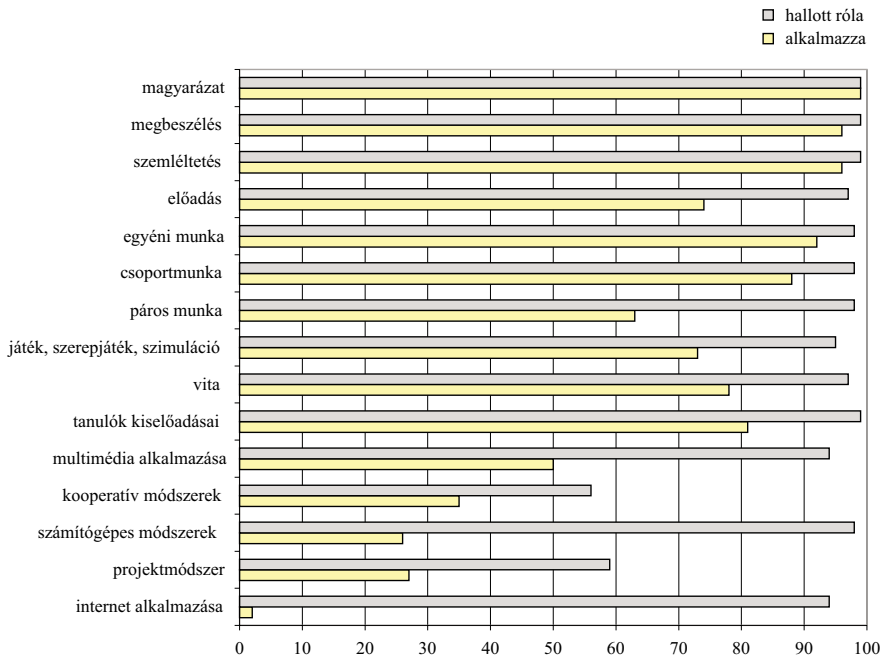
Egy anómiával sújtott társadalmi korban sokan kiáltanak egalitárius iskola után. Értethető, hiszen egy célokban, értékekben, magatartási és együttélési előírásokban megingott társadalomban nagy a hiány a helyes és hatékony cselekvés irányjelzőiből, s az ebből fakadó bizonytalanság csökkenti az ellenállóképességet, ugyanakkor növeli a feszültséget, a stresszt. A rohamosan terjedő társadalmi apátia mellett virágozni kezdenek azok a szubkultúrák, amelyek különböző megoldások ajánlásával teszik még átláthatatlanabbá a helyzetet. Megnyugtató ezekben a pillanatokban a „megváltó” erős iskolára mutogatni, és megfélekedezni arról, hogy az ilyesféle gyors iskolai rendcsinálások lesznek később a beletörődés és az örömtelenség melegágyai. Az egyéni döntéseket korlátozó egalitárius pedagógia ugyan a bizonyosság pedagógiája, de az örömtelenségé is egyben. Ha ugyanis nincs módja az egyénnek eldönteni, hogy milyen „aktivációs” szinten tud hatékony, cselekvőképes maradni, e szabadság hiányában érdektelen lesz számára az a jobb jövő, amihez itt és most szeretnének a kíváncsiságát felkelteni.

A differenciáló pedagógia látszólag csak olaj a tűzre, hiszen a különbségek elfogadásával (mi több, keresésével) akár teljesen szét is zilálhatná a társadalmi létezés alapjait. Valójában másról van szó. Tegyük fel, hogy az iskola csak egyike azoknak az ágenseknek, amelyek a jobb jövő szándékának megértését segítik. A differenciáló pedagógia az identitás fejlődésére és az individualizációra alapozza az iskolai tanulászervezést. Úgy tartja, hogy sikeres (ön)megismerési stratégiák nélkül nincs reális céltételezés, s a személyes felelősségvállalás növekedése sem várható az egyediség tudata nélkül. Ami kulturális vagy szociális értelemben bizonytalanság, az az identitás és az individuális lét szempontjából „csupán” különbség. A differenciáló pedagógia nem rendet akar és bizonyosságot, hanem alternatívákat és döntéseket. A differenciáló pedagógiában is megmérkőznek a különböző értelmi világok, de nem a végső győzelemért indulnak harcba. E pedagógia embernevelése – *Oelkers* szerint – nem más, mint „a világ értelmezése, tehát az értelemadásra irányuló állandó törekvés egyik színtere”. (15) *Oelkers* szerint nem csupán a tudásfogyasztás és szerep tudás, hanem a kultúrateremtés megtanulása is fontos. S ha elfogadjuk tőle, hogy az iskolai életünk nem más, mint a folyamatosan változó „társadalmi beavatások” háttere előtt zajló kommunikáció, úgy a tanulást is olyan értelmezési műveletként tanácsos tételeznünk, ami felkészít a számunkra eladdig ismeretlen értelmi világokkal való találkozásra és segít az azokban való eligazodásra. A differenciális jeleníti meg a transzparens, de nem rögzíthető Egységet. E pedagógia parafrázisa (maradva *Eliadénál*) az áttetsző világ víz-szimbóluma. E homogén és folytonosan változó közeg (a lehetőségek összességét és szakralitást szintén nem nélkülöző) világrétegében a személyiség a sorozatos konfrontációkban csiszolódik ki és az eltérő valóságok és identitások közötti személyes döntésekben fejlődik. Itt nincs tehát „világtengely”, de van világok kö-

zötti izgalmas vándorlás, mely világokból már összerakható az „én”. A differenciáló pedagógia elsősorban a kompetenciák növelésében látja a hatékony tanulás-szervezés titkát, s ezzel a klasszikus (zárt) didaktikai háromszöget kinyitva arra törekszik, hogy a minimum négy pólusú iskolai tanulási környezetben tágítsa a kompetenciák (feltérképezhető) határait. E nyitott pedagógiai gondolkodásmódot jeleníti meg a 7. ábra, ahol nincs ki-tüntetett helye sem az (a) enkulturáció-szocializáció dimenziójának, sem pedig az (b) identifikáció-individualizáció tengelyének, ám az ezekből konstruálható „navigációs iránytű” hasznos eszköze lehet a különböző értelmi világok feltérképezésének. (16)



7. ábra. A tanulás és a tanítás struktúramodellje



8. ábra. Egyes tanítási módszerek ismertsége, alkalmazásuk gyakorisága a pedagógusok körében, 1989/99 (%)

A differenciáló pedagógia kétségtelenül nagyobb visszhangra talál egy anómiamentes, organikus fejlődő társadalomban, ahol a szabad döntéseket és az ezzel együtt járó felelősségvállalást az iskolai környezetben is transzparenssé és tanulhatóvá igyekszünk tenni. E pedagógia sikerét leginkább azon mérhetjük le, ha sikerül egy olyan tanulási kör-

nyezetben szimulálni a társadalmi együttélést, ahol az iskolások saját maguk tapasztalhatják ki, hogyan tudják befolyásolni cselekvőképességüket. A siker záloga az, hogy se az új iránt érzett öröm aktivitációs szintjének változásairól, se pedig a biztonságot nyújtó komfortérzet állandó aktivitációs szintjéről ne kelljen végleg lemondaniuk az iskolásoknak. E feladat súlyát jelzi az a nemzetközi felmérés (17), ami 1997-ben arra kérdezett rá a 11, 13 és 15 éves tanulók körében, hogy mennyire szeretnek iskolába járni. S bár ezek az arányok csak azokra mutatnak rá, akik nagyon szeretik az iskolát, az adatokból jól látható, hogy a személyes szabadság bizonytalansága önmagában nem feltétlenül riasztó perspektíva, de nem spórolható meg az a társadalmi tanulási idő sem, ami az organikus társadalmi fejlődés egyik feltétele.

A differenciáló pedagógia ugyan a bizonytalanság pedagógiája, de csak akkor válhat egyben az örömteli iskola pedagógiájává, ha az eszméken túl a mindennapi tanulás-szervezési szokásainkat is felül tudjuk bírálni. Báthory Zoltán erre hívja fel a figyelmet, amikor differenciális tanításméleletében külön is megjegyzi, hogy „... a tanulás-szervezés jelenleg uralkodó gyakorlatában s nem a tanuló emberekben látjuk az örömtelen és sikertelen iskolai tanulás okait”. (18) Falus Iván és munkatársai (19) 1999-ben annak jártak utána, hogy milyen a magyar pedagógusok tanulás-szervezési kultúrája. Az egyes tanítási módszerek ismertségét és alkalmazásuk gyakoriságát bemutató 8. ábráról jól leolvasható, hogy a magyar pedagógusok ez idő szerint még ódzkodnak a differenciáló pedagógia „osztálytermi” gyakorlatának kiterjesztésétől.

Nem vitás, hogy a differenciáló pedagógia az iskola „hivatásos legitimátorait” talán az egyik legnagyobb próba elé állítja, s ez nem más, mint a tanulói szabadság kiterjesztése és az ezzel együtt járó tanári önkorlátozás gyakorlása. Ehhez nem elég a jelen tudása, s talán még a jobb jövőbe vetett hit is kevés. Alighanem Feyerabendnek lehet igaza: „az élet ugyancsak több annál, hogysem bármely konkrét hit, filozófia, nézőpont, életforma vagy akármi is magába foglalhatná, s ezért sosem szabad arra nevelni az embert, hogy éjjel-nappal bizonyos eszmék koporsójában aludjon...” (20)

Jegyzet

- (1) SCITOVSKY Tibor: *Az örömtelen gazdaság*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp, 1990.
- (2) uo. 56. old.
- (3) HARSÁNYI János: *A racionális viselkedés fogalma*. Magyar Tudomány 1995/6. sz.
- (4) SCITOVSKY Tibor: *Az örömtelen gazdaság*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp, 1990. 72. old.
- (5) RORTY, Richard: *Megismerés helyett remény*. Jelenkor Kiadó, Pécs, 1998.
- (6) uo. 12. old.
- (7) ANZENBACHER, Arno: *Bevezetés a filozófiába*. Herder Kiadó, Bp, 1993. 51. old.
- (8) FEYERABEND, Paul: *Három dialógus a tudásról*. Osiris Kiadó, Bp, 1999. 64. old.
- (9) POPPER, Karl: *Test és elme. Az interakció védelmében*. TYPOTEX Kiadó, Bp, 1998. 154. old.
- (10) KRON, Friedrich W.: *Pedagógia*. Osiris Kiadó, Bp, 1997.
- (11) BÁTHORY Zoltán: *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázlatja*. OKKER Oktatási Kiadó, Bp, 2000. 72. old.
- (12) BERGER, Peter L. – LUCKMANN, Thomas: *A valóság társadalmi felépítése. Tudásszociológiai értekezés*. Józsvöveg Kiadó, Bp, 1998.
- (13) ELIADE, Mircea: *A szent és a profán*. Mérleg, Bp, 1987.
- (14) PASTIAUX, G. et J.: *Précis de pédagogie*. Nathan, Paris, 1997. 7. old.
- (15) OELKERS, Jürgen: *Nevelésetika. Problémák, paradoxonok és perspektívák*. Vince Kiadó, Bp, 1998. 113. old.
- (16) BERNER, Hans: *Didaktische Kompetenz*. Verlag Paul Haupt, Bern – Stuttgart – Wien, 1999. 94. old.
- (17) *Health and health-behavior among young people (2000): WHO Policy Series: Health policy for children and adolescence*. Issue 1. International Report WHO – Euro-Universitát Bielefeld. Közli: HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit (szerk.): *Jelentés a közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Bp, 2000. 240. old.
- (18) BÁTHORY Zoltán: *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázlatja*. OKKER Oktatási Kiadó, Bp, 2000. 208. old.
- (19) GOLNHOFER Erzsébet – NAHALKA István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti tankönyvkiadó, Bp, 2001. 237. old. Közli még: HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit (szerk.): *Jelentés a közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Bp, 2000. 293. old.
- (20) FEYERABEND, Paul: *Három dialógus a tudásról*. Osiris Kiadó, Bp, 1999. 77. old.