

Az elvi és az empirikus nép érdeke

A tankötelezettség és a rejtett tanterv

„A tömeg sohasem bölcs. Az eszmék és szenvedélyek áramlata ellen nincs mentessége. Könnyen átengedi elméjét és gyakran szívét is az áramlatnak.”

Eötvös Károly (1)

A modern államok szerveződésének egyik jellegzetes tünete a felülről szervezett népoktatás megteremtése, amely a közérdek nevében iskolába járásra kényszerítette a gyerekeket, s kötelezte a tanítókat a kidolgozott oktatási technológia betartására, illetve a településeket iskolaállításra. (Nagy, 1999) Ezt a kényszert a központosított igazgatás hordozta, amelynek egyik, de csak az egyik eleme a tanterv. Ezzel a kényszerrel szemben teremtődik meg a „rejtett tanterv”. (2) (Szabó, 1979, 1989; Vágó, 2000: 28)

Két-háromszáz évvel később országunkban a népesség többsége már önként járhatja iskolába gyerekeit, s csupán elenyésző azok aránya, akik csak a kényszer miatt. Ezzel együtt az oktatáspolitikai központjából a tantestületi szintre került az iskolalátogatási kényszer kiváltó ok az expandálódott magyar népoktatásban. Nincs még egy ország a világon, ahol szinte egészében egy-egy iskolai tantestület formális döntésétől függ (3), hogy mi lesz a közérdek tartalma, amiért kötelező iskolába járni. (CERI, 2000: 242) E jelentős fordulat következtében magyar iskolában – elvileg – a „hivatalos” és a „rejtett” tanterv között nem lehet jelentős különbség.

Ami korábban a „nép” érdekét jelentette, az ma a „gyermek”-ét.

E fordulat előtti és utáni állapot különbségét érzékeltetjük az alábbiakban. Néhány közismert elem kézenfekvő kapcsolatára mutatunk rá, abban bízva, hogy a folyamatok leírása és értelmezése (olvasata) része annak a vizsgálatnak, amelynek alapján megállapítható, hogy mi „igaz” és mi „hamis”. Annak eldöntését pedig, hogy mi is volna e történeti folyamatból a „jó” (vagy a haladó, hasznos, korunk igénye stb.) és mi a „rossz” (retrográd, káros, elavult stb.), az értékválasztó magatartás keretei közé utalom itt. A morális szempontokat ebben az értelemben tehát mellőzni fogom.

Az eszme születése

A felvilágosodásból eredő tankötelezettségnek az a célja (az egyik, ám általános irányzata szerint), hogy a nép racionálisan gondolkodjék, cselekedeteit ne az érzelmek, hitek, babonák, bambán és szolgamód követett minták vezéreljék, hanem a belátás, az ésszerűség. A „merj a magad értelmére támaszkodni” elv hatja át ezt az erős irányzatot. Azért is népszerű ez az eszme, mert a kötelező és a ráción alapuló népoktatás egyben a társadalmi egyenlőség záloga is. Locke szerint: „minden ember egyenlőnek és szabadnak született, ahogy egyenlő racionalitással született”. Következésképpen a nagyobb tudás segítse az embert előre a társadalomban, és ne a származás, a lakóhely, a társadalom hierarchiájában elfoglalt hely legyen a meghatározó, hanem az ész.

Az egyenlő racionalitás eszméjéből fakad, hogy bárki képes gondolkodni, mindenki alkalmas arra, hogy tudjon. A képesség ekkor még arisztoteleszi értelemben potenciált, tehát természet adta lehetőséget jelent, amelyhez tárgyat kell kötni, hogy iránya és értéke legyen. Ezért beszélnek oktatásról, tételesen megnevezett és ezért akár vizsgákon számon kérhető pozitív tudás terjesztéséről, amelyet tanulással, tehát munkával-erőfeszítéssel lehet megszerezni.

Ezzel az individuális, eszkuftuszon alapuló liberális eszmerendszerrel szemben áll az erkölcsöt, a közösséget, a társadalom, pontosabban a nemzet szempontjait követő álláspont, amely szerint elsősorban nevelés, a „helyes” erkölcsök és a „jó” hazafiság terjesztésének teendői hárulnak a népoktatásra. „Hinni kell megtanulnia a gyerekeknek, s nem a hitérveket tudnia” – ajánlja *Rousseau* a lengyeleknek (4) –, népének természetes dalait és nem a művi, csinált zenét; az anyanyelvét és nem a holt nyelveket kellene tanulnia mindenkinek. Elsősorban a helyi ipart kell megismerniük a diákoknak, nem a fejlettebbet, tehát nem a nyugat-európaiat. Ez a nép érdeke, amelyet a politikusokból, szakértőkből, filozófusokból álló kormányzat ismer fel, és éppen ezért kell a népet voltaképpen a kormányzat képére formálni.

Mindkét felfogás szerint az elvi nép érdekében, mégis az empirikus nép ellenében kell művelődni (5), hogy végül is jó legyen az empirikus népnek, amit önmaga a hétköznapiak önzései, kényszerei miatt sem belátni, sem elérni nem képes. Ezért kell az istenadta nép akaratával szemben, mégis a nép javát képviselni a fent lévő műveltebbeknek. Fel kell tehát világosítani a lent lévő tanulatlanokat, erőnek erejével.

A közösségi érdek állami kényszer

A népoktatást kikényszerítő állami politika kimutatott célja a nemzet megteremtése, gazdaságának erősítése és ideológiai egységének megteremtése. (*Fuller – Rubinson*: 300–343) Tudott dolog, hogy a tankötelezettség, az iskolalátogatás kényszere a 18. századi abszolutizmus terméke. Már 1717-ben, amikor a magyarok Rákóczi felkelésének következményeit élik, s *Savoyai Jenő* elfoglalja Belgrádot, a porosz *Frigyes Vilmos* (a nagy, a II. *Frigyes* apja) kötelezi a szülőket, hogy gyermekeiket iskolába járassák (*Nagy*, 1999), hogy tudjanak írni-olvasni és jó állampolgárok legyenek. Ettől kezdve gyorsabban és egyre szélesebben terjed a know-how Európában; nálunk majd hatvan évvel később, a „Ratio Educationis”-ban jelenik meg, bár némileg lemaradva és elkésve. Rendkívül fontosnak tekintették, hogy a felnövekvő generáció a „helyes és korszerű” műveltségben részesülhessen, ezt az is mutatja, hogy a „II. Ratio Educationis” kilátásba helyezte az alacsonyabb rendű szülőknek, hogy még fizikai fenytésre is számíthatnak, ha gyermeküket inkább munkára fognák, semmint az iskolába küldnék. (6) Némileg később (1845-ben) a magyarországi elemi tanodák szabályai csak (7) pénzbüntetést helyeznek kilátásba a tankötelezettség megszegőivel szemben.

Tudjuk jól, hogy Európában az (ipari) elmaradottság tudata, a modernizáció szándéka is tereli az államszervezés útjára a kontinentális országokat. (*Gerschenkron*, 1984) Ezt a folyamatot – szintén tudjuk – az abszolutizmus indította el, amely egyfelől a végrehajtó hatalom, a laikus állam, benne a szakképzett és racionális (tanügyi) bürokrácia kiépüléséhez-megerősödéséhez vezetett, ami előbb az egyház közösségszervező hatalmának gyengülését, majd később az állam és az egyház elválását eredményezte. (8) Főként a protes-

A tankötelezettséget kiszolgáló rendszer tanítósa kétarcú. Egyfelől rosszul fizetett közszolgá, akinek munkáját, tevékenységét szabályok sokasága köti meg, ami ellen folyamatosan lázad. Ugyanakkor hős is, a kultúra, a műveltség terjesztésének katonája, aki erővel, ügyességgel, furfanggal és találékonysággal viszi a haladás és a tudás adta felemelkedés lehetőségét tanítványainak.

táns (lutheránus) skandináv országok azonban más utat jártak. Voltaképpen az államegyház (köz) tisztviselőinek lehet tekinteni a nép között a 18–19. században élő protestáns lelkészeket, akik a szószékről egyszerre ismertették hitüket és a király rendeleteit. Ők tanították az írást és az olvasást (9) és adták össze a párokat. Volt rá eset, ha nem tudta a vőlegény leírni nevét, elmaradt az esküvő. (*Im Hof*, 1995:46–50) E kultúra nyomán már a 19. század végére ebben a régióban volt a legalacsonyabb az analfabéták aránya. (10)

Nyugat-Európa e jellegzetessége akkor látszik különösképpen, ha felidézünk, hogy a kor vezető hatalma (Nagy-Britannia) az állam szervező ereje nélkül érte el mindazt, amire mások a kontinensen csak vágytak; ezért haladt alapvetően más úton. Témánknál maradva: iskolaállítási kényszer sohasem volt, mert a magánszemélyek és községek maguktól alapítottak népiskolát, s ezért a nyugat-európai országok közül csak a legkésőbbben, 1870-ben vezeték be a tankötelezettséget és vele együtt a tanfelügyeletet. (11) (*Loczka*, 1934: 338)

A közösség és az állam

Az „egyénnel” ellentétes jelentésű „közös” (mármint sokakra, mindenkire kiterjedő) jelentésű szavunk nyelvújítási „köz”-formáját őrzik a közmondás, közkincs, közműveltség, közoktatás, közélet, közérdek, közmű stb. szavaink. (*Benkő*, 1970: 632) A közösség egészének nevében, érdekében az államot irányító, a társadalmat szervező csoport tagjai beszélnek, az állami intézmények éppen ezért kapják vagy veszik fel a társadalom egészének javát szolgáló tevékenységre utaló nevet, amely igazolja a kényszer alkalmazásának jogát.

Az tankötelezettség egyéni akaratok fölött megjelenő állami kényszere – közhely – nemcsak a közoktatásban mutatható ki. A járványok és a népbetegségek elkerülésére jön létre a közegészségügy intézményi rendszere, amelyik éppen olyan hatósági kényszerrel járt el (és jár el ma is), mint a közbiztonságé, a közrendé. A rendőrség és csendőrség intézménye szintén a 18–19. század hajnalának szülötte, miképpen a modern politikai rendőrség is. (12)

A kialakuló nemzetállamok védelme szintén közügy, s ennek a fényében tisztán látható a hadkötelezettség intézménye, amelyet akár a 19. (13), akár a 20. (14) században össze lehetett kapcsolni a tankötelezettséggel. Bevonulni és akár az életünk feláldozásával a hazát szolgálni éppen úgy kikerülhetetlen, mint iskolába járni. (*Horváth*, 1990: 301–308) Azért kell mindezeket kikényszeríteni, mert az empirikus nép máskülönben egyiket sem tenné meg a maga jószántából.

Az erős, az elmaradottságon úrrá levő, nemzeti érdekeket védő és építő állam eszméje kívánatos és felépítendő ekkor. Tervezetek, víziók sorozata írja le, hogy központosított, erős szervező erővel rendelkező államnak kell átvennie az önkényen alapuló kormányzatok helyét. Elég – szinte találomra – *Fichte* „A tökéletes állam”-át, *Louis Blanc* „A munka megszervezésé”-t megemlíteni, vagy inkább *Eötvös József*-et ugyanebből a századból.

Állami kényszer és a magyar népoktatás

Eötvös nézete belesimul a kor általános felfogásába. Magától értetődő kortársai, de számára is az erő alkalmazása a műveltség terjesztésére (ami ekkor még tudást jelent). Nem is ez a gondja Eötvösnek, hanem e kényszer gyakorlásának legitimálása. Ki is fejtí a népiskoláról szóló törvényjavaslat vitája során 1868-ban, hogy „az abszolút rendszer alatt nem lévén törvény (15) (...) az egyes megyékben szolgabírák, megyefőnökök az iskolakötelezettséget törvényként kimondták, és azon szülőket, kik gyermekeiket iskolába nem küldték, bizonyos bírságra ítélték (...) Mi, mint az országnak alkotmányos kormánya, csak ott és annyiban rendelkezhetünk, amennyiben a törvény arra jogosít”. (*Eötvös*, 1987: 17) A kényszerű iskoláztatás igen, de nem önkénnyel, még akkor sem, ha az elrendő célban, a tudás terjesztésében teljes az egyetértés.

Kétség nem férhet hozzá, hogy a nagyobb tudás elterjesztése államérdék, s ezt szolgálja a népoktatásról szóló törvény: „népnek értelmi nevelésében fekszik (...) ezen haza jövője. Ettől függ, hogy nemzetünk, mely ezen földet vitézsége által fegyverrel foglalta el, értelmisége által megtartsa. Most Európának ezen a helyén más nemzetnek, mint valóban civilizált nemzetnek nincs helye.” (u.o.: 16) Míg korábban a katonai, férfias erény ugyan kielégítő lehetett, ma (1868) ez már nem elég, sőt, kevés a megmaradáshoz: tudásra van szükség.

A több iskolában megszerezhető tudásra szükség van, mert ettől is növekszik a gazdagság, a tudatos egészségmegővés mindenki érdeke, továbbá jobb adófizetők, jobb állampolgárok lépnek ki iskolai tanulás után; és így tovább.

Egyértelmű a nemzet értelmének felemelkedése és a felemelés paternalisztikus gesztusa közötti összefüggés: „... minden műveltebb férfiúnak a legmagasabb kötelessége kezdet nyújtani mindazoknak, akik alatta állnak, hogy őket fölemelje oda, hogy az országnak valóban polgárai lehessenek.” (Eötvös, 1987: 20) Még ha készek is kezdet nyújtani a legműveltebbek, nem biztos, hogy a lent lévők el is fogadják. E kockázatot minimalizálja a kötelező és állami (16) (tehát nem az egyházi irányítású) népoktatás rendszere, benne az állami befolyás alatt álló tanítók végrehajtó szerepe. (17)

A népoktatás irányítása

Komoly politikai jelentősége van annak, hogy ki – a nemesség/egyház/uralkodó – állíthatja maga mellé az alsóbb osztályokat szövetségesül. Annak van erre esélye, aki kézben tudja tartani a tudás – jelentsen itt bármit – átadásának mechanizmusát.

Közismert, hogy az állami tanügyi bürokrácia technikai szempontból milyen pontosan építette fel a népiskolák működési rendjét. A népoktatási rendszer kiépítésének szakmai feladata nyilvánvaló és egyértelmű: úgy kell a népiskoláknak egységesen működniük a Monarchia egészében, hogy a tankötelezettség célja mindenütt megvalósuljon. A diákok, a majdani felnőttek fejében inkább többé, mint kevésbé ugyanaz legyen: az, ami a társadalom összetartását adja, s az, amit majd később közműveltségnek neveznek, még akkor is, ha tartalma alapvetően más.

A központi akaratot – mint jól tudjuk – a tanítók számára (is) a törvényben rögzített óraterv és a célok alapján készített tantervek hordozták, amelyeknek alkalmazási módját az Utasítások írták elő a tanítóknak. S ugyanezek a tantervek adták a tankönyv-íróknak a könyveik szerkezetét, vázlatát. A tankönyvek mindegyike (elvileg) egyformán szolgálta a tankötelezettség célját.

A felügyeleti rendszer ellenőrizte a központban gondosan kialakított közműveltség-átadási technológia fegyelmét. Fontos ez, hiszen így várható, hogy a népiskolában az történjen, amit a központban szakmai tekintetben a legjobbak terveztek, szakmailag a lehető legjobban.

A tanítóság

Ha valaki látott már berendezett 19. századi falusi iskolát, s benne a falon – láthatóan az örökkévalóságnak készült – domború zománcablába égetve a betűk kanyarításának követendő formáit, akkor érezheti, hogy mily keveset bíztak a véletlenre. Ami béklyó, az egyben mankó is a tanítóságnak.

A tankötelezettséget kiszolgáló rendszer tanítósága kétarcú. Egyfelől rosszul fizetett közszolga, akinek munkáját, tevékenységét szabályok sokasága köti meg, ami ellen folyamatosan lázad. Ugyanakkor herosz is, a kultúra, a műveltség terjesztésének katonája, aki erővel, ügyességgel, furfanggal és találékonyssággal viszi a haladás és a tudás adta felemelkedés lehetőségét tanítványainak. (Akiiket éppen az a kényszer terelte elé, amely őt magát is, a tanítót is alkalmazza, bár erről sohasem beszél.) Küldetésudata van, mint a napóleoni hadsereg katonájának: le kell győznie a tanulatlanságot, s szolgálnia kell a társadalmi egyenlőséget. Hadvezéri tudata van otthon, az iskolájában, a nép között (18), no-

ha az oktatáspolitikai irányítás központja, a népoktatás törzskara felől nézve nem ez volna a szerepe, hanem a parancsokat végrehajtó közkatonáé.

E kettősség jelöli ki a tanítótság tájékozódási irányát (ha a pályán marad). A legjobbak maguk is a törzskarba törekszenek, hogy ki-ki a maga iskolájában a pedagógiai mester-ség gyakorlása során kialakított és a tanítványai érdeklődéséhez, otthonról hozott kultúrájához illeszkedő „műveltségi területeket”, valamint tanítási módszert most már ő juttathassa el minden iskolába, valamennyi pedagógushoz és gyerekhez, megalkossa a „legjobb tanterv”-et, terjessze a meggyőződése szerinti „korszerű műveltséget”.

A többség pedig az igazgatás hierarchiájának elutasítását akarja, kivonná iskoláját a központi irányítás alól. Az iskola legyen autonóm, s minden egyes iskola viselkedjen központként, mindegyik tantestület törzskari szerepet töltsön be: maga dönthessen arról, amit a „gyermek”-nek tanulnia kell.

Itt és most jutottunk el a rejtett tanterv problémájáig.

A kényszerű és a rejtett tanterv

Ha máshonnan nem, hát *Foucault*-tól tudjuk (*Foucault*, 1990), hogy minden hierarchián alapuló szervezet kiépíti a maga párhuzamos világát a börtönöktől kezdve a gyáron keresztül az irodaházakon át a család belső életéig, az iskoláig. A pedagógusok, de a diákok is mindig megteremtik a hatalommal szemben a maguk szabadságát, azaz az ellenőrzöttség nélküli világukat. „Az osztályban azt teszek, amit jónak látok” tanítói dac mindig a szabályozással szemben fogalmazódik meg. Ez a fajta autonómia-vágy természetesen éppen úgy elutasítja a rákényszerített pedagógiai technológiákat, illetve a számára és tanítványainak egyaránt kijelölt értékeket, miként a felügyeletet és a jogi szabályozást, mint eszközt is (19), elutasítja mindazokat az eszközöket, amelyek a közösségi szempontok kényszerét jelentik meg előtte.

A szabályozás irányával szemben többnyire annak lenyomata, tükörképe kreálódik. Két párhuzamos, egymást kizáró, egymást feltételező elem keletkezik. A kettő együtt éppen úgy struktúrát képez, mint az iskola formális-informális rendszere. Ez az informális és illegitim, ám jól szervezett világ az, amelyet romantikusan a „rejtett tanterv” metaforával illetnek, amely a pedagógusok szemszögéből nézve a maguk függetlenségét hordozza, a diákokét (20) azonban nem.

Extrapolálás a végtelenbe

Minden tantervkészítő (akár közérdeket képviselő politikus, akár pedagógiai szakértő) számára a tervtől való eltérés technikai értelemben csökkenti a hatásfokot. A célokban megjelenített értékektől való eltérés pedig innét nézve könnyen ellenséges cselekedetként értelmeződik. Szabályszerűen működő, következőképpen szabályozható, megtervezett és éppen ezért a tervben anticipált jövő megteremtése a céljuk, ebben az értelemben a tantervet a végtelen irányába extrapolálják, ahol majd a választott tantervelméleti szempontok és választott értékek maradéktalanul teljesülhetnek. Ha sikerül mindezt megközelíteni, alacsony entrópiát érnek el.

Innét nézve a szakmailag létező legjobb (központi) terv a végrehajtók többsége számára a legnagyobb kötöttséget jelenti.

Extrapolálás a zero felé

A dolog lényege tárul fel, ha feltesszük a kérdést: mikor nincs „rejtett tanterv”? Akkor, ha a zero irányába extrapolálunk, akkor, ha egyáltalán nincs terv! Lássuk be, hogy a tervszerűtlenség két esetben állhat elő. Először akkor, ha nincs is terv, másodjára pedig akkor áll elő a tervszerűtlenség, ha formálisan ugyan volna (tan)terv, ám megvalósítására nem törekednek; úgy szervezik életüket, mintha nem is lenne. Senki sem találkozik a

tervkövetés kényszerével, amellyel szemben megteremtének a mások elől elrejtendő világot. Ki-ki külön-külön a legjobb (szakmai) meggyőződése szerint tevékenykedik.

A tervszerűtlenség azonban még nem a káosz, hiszen a „jelszónak”, a közösen kialakított és elutasított értékek körének komoly rendező ereje lehet, ám ekkor a szociálpszichológia által leírt csoportdinamika és nem a ráció irányítja a cselekedetet. Az elsődleges cél ekkor a közös értéket követő közösség kohéziójának növelése, s érthető, hogy másodlagossá válnak a tervszerűséggel együtt járó szempontok: a hatékonyság, a felelősség, az elszámoltathatóság. Belátható, hogy a rendezettség (az entrópia) mérlegelendő szempontja miért szorul háttérbe.

A fordulat

Nos, úgy tűnik, hogy a központi tanterv pedagógusokat érintő hatása a közérdeket ki-kényszerítő központi erő eltűnésével együtt gyengül meg, s e folyamattal a felvilágosodás öröksége igencsak halovánnyá válik a 20. század második felében Nyugat-Európában és a rendszerváltást követően Kelet-Európában. Lássunk a tünetek közül néhányat.

A felvilágosodás kulcsfogalmának, az értelemnek, a tudásnak, a racionalitásnak a helyét az irracionalitás veszi át, nemcsak Magyarországon, hanem a tömegessé váló népoktatás kultúrájában mindenütt. A tárgya nélküli „képesség”, esetleg „alapképesség” fogalma például a „tudás” (az ismeret) alternatívájaként jelenik meg a pedagógiai nyelvet használó oktatáspolitikai közbeszédben, ami inkább értékválasztást tükröz, semmint ténymegállapítást. A pszichológia logikája szerint, ha jól látom, nem különíthető el egymástól a képesség és a tudás; nincs tudás (ismeret) nélküli képesség, és nincs képesség ismeret nélkül. (Pléh, 2002; Vajda, 2002) A felvilágosodási alapok gyengülésének jelei – „túlterhelő a tudás”, „haszontalan ismeretek”, „az embert kell tanítani, nem a matematikát” stb. – jellegzetes, de nem szükségképpen magyar szájakból elhangzó mondatok. Úgy látszik, hogy a megértésnél és a tudatos elfogadásnál fontosabbá válik az átélés.

Tudjuk, hogy a tanulók tudásban mért teljesítménye (és a pedagógusoké is) – összességében – csökken Magyarországon is, különösen a rendszeres tanulást kívánó tárgyak körében (matematika, fizika, kémia). A logikai kötöttségeket lerázó, az azonnali élvezetet kiváltó műveltségelemek válnak népszerűvé. (Sáska, 1999) Általában a tudományok s különösképpen a természettudományok háttérbe szorulnak, „a legfejlettebb országokban jelentősen csökkent a természettudományok presztízse: ezek fontosságának hangsúlyozása meghökkenítő módon ma már szinte az elmaradottsággal jár együtt”. (Halász – Lannert, 1998: 294) Vagy ugyanez a gondolat más megfogalmazásban: „A gazdagoknak elég, ha kommunikációs készségeiket fejlesztik az iskolában, vagy kosárlabdáznak, a mi [a szegényebb országban élő] gyerekeinknek tanulniuk kell”. (Lukács, 2002: 10) Hazánk a legjobb úton van, hogy kikerüljön az elmaradottságból: felsőfokú természettudományi tanulmányokra csak a szerényebb felkészültségűek vállalkoznak... (21)

Ma már a nép hosszú évekig iskolába jár, többnyire önként. Ugyanakkor a tankötelezettség kényszere továbbra is mindenkire vonatkozik, ám keveseket érint, akiket a (magyar) hatalom továbbra is megkísérel iskolába terelni, mint utoljára 1998-ban láttuk. (22) (A helyzet olyan, mintha a hadkötelesek többsége önként vonulna be, s csak a kisebbséggel szemben kellene kényszert alkalmazni.)

El is maradt az iskolalátogatási kényszer indoka a ma is érvényes közoktatási törvényből; nem olvasható sem a kötelező iskolajárás oka, sem célja. Mintha az oktatásról olyan általános képzet alakul volna ki, hogy az oktatás pusztán önértéke miatt megfellebbezhetetlenül jó dolog, ezért nem is kell indokolni a célját, ki se kell bontani a tartalmát. Talán ezért hiányzik az állami kényszer jogosultságának az indoklása; hiányzik az a motívum, amit közcélnak tartottak egykor, s amit talán ma is meg lehetne vitatni. Az is szembeszökő, hogy

a pedagógiai szakcsajtó a tankötelezettség ügyét egyáltalán nem is tárgyalta, miképpen forrását, a porosz képzési rendszert sem. (23) Talán azért, mert huzamosabb ideje az események láncolatát analitikusan vizsgáló történészek által bizonyított porosz-utas fejlődés éréktartamának elutasítása erősebb, mint a folyamatok megértése iránti kíváncsiság.

Fény derül a rejtett tantervre

A közoktatás tömegesedésével együtt – ami másképpen a népoktatás kultúrájának kiterjedésével azonos – csökkent, enyhült vagy egyenesen eljelentéktelenedett a központ szervező ereje, olyannyira, hogy a „központosítás” ma felénk szitokszó, nem úgy, mint a felvilágosodástól az 1985-ös törvényig.

Az állampártok eltűnésével együtt egyenesen legitimitását veszítette az országos közérdek fogalma (Sáska, 1994), ugyanakkor uralkodóvá vált a lokalizmus (önkormányzatiság) és az iskolai szakmai autonómia eszméje, amelynek diadala a világ legdecentralizáltabb országainak egyikét teremtette meg. (CERI, 1998: 293) Ami az oktatás tartalmát illeti, e mozgás irányának megfelelően 1985-től a tantestület kollektívan dönt az oktatás tartalmáról és saját maga ellenőrzésének szabályairól, amelyeken a fenntartó önkormányzat érdemben nem is változtathat (24), az oktatási kormányzat pedig gyengén szabályoz a Nemzeti alap- és kerettantervvel. Nincs működő ellenőrző szervezet. Az iskola igazgatója a

Mintha az oktatásról olyan általános képzet alakult volna ki, hogy az oktatás pusztán önértéke miatt megfellebbezhetetlenül jó dolog, ezért nem is kell indokolni a célját, ki se kell bontani a tartalmát. Talán ezért hiányzik az állami kényszer jogosultságának az indoklása; hiányzik az a motívum, amit közcélként tartottak egykor, s amit talán ma is meg lehetne vitatni.

tantestület kollektív döntéseinek végrehajtója, s tudjuk, hogy a munkavállalóknak milyen erős szavuk tud lenni abban, hogy ki legyen a munkaadójuk: olyan, aki a tantestület és nem a fenntartó érdekeit képviseli. (25)

Ebben a helyzetben a tantestület már nem áll a formális tanterv végrehajtásának kényszere alatt, sokszor még az eleve gyenge koordinációt megcélzó Nemzeti alaptantervet mint jogszabályt (26) sem követi. Az ország egészét átfogó vizsgálat szerint az iskolákban legjobb meggyőződésük szerint alakítják ki programjukat, akár a központi akaratot képviselő jogszabályok ellenében is: „az iskolák meglehetősen szelektíven viszonyultak a

Nemzeti alaptanterv elvárásaihoz: hamar átvették és a rejtett helyi tantervükbe beépítették – már ez első NAT-variációkból – a számukra kedvezőnek ítélteteket, ugyanakkor hártották a megszorító, korlátozó jellegűeket, belső konfliktusokat ígérőket”. (Vágó, 1999: 29) A jogszabályok gyenge szabályozó ereje oda vezet, hogy a pedagógusok formális és informális világa közötti távolság jelentősen csökkenhetett (27), de meg nem szűnt.

Magától értetődően ritka az a tantestület, amelyik minden tekintetben homogén volna, hiszen a pedagógusok sem tömbszerűen léteznek. Éppen ezért kell a helyi tanterv készítése során az egyéni, illetve a munkaközösségi külön-érdekeket, eltérő mentalitásokat úgy összehangolni, hogy a tantestületi végszavazás (28) során a többség igennel voksoljon. A kisebbségben maradtak (29) számára ebből fakadóan a helyi tanterv éppen úgy adottságként jelenik meg, mintha az kívülről jönne. Van okuk, hogy egyéni rejtett tantervet készítsenek.

Réteg-műveltség, réteg-tankötelezettség

Ha szemügyre vesszük, hogy az oktatás tartalmát kialakító döntések mily mértékben központosítottak, illetve decentralizáltak a világban (CERI, 2000: 242–247), láthatjuk, hogy a tankötelezettség tartalma Magyarországon egyedülállóan az egyes iskolákban (30) szerveződő pedagógus-közösségek (31) műveltségfelfogásából származik. (Halász –

Altrichter, 2000: 268–271) Még az olyan országokban (32) is, mint Hollandia, Írország vagy Skócia, Új-Zéland, amelyekben alapvetően az iskolai szintű döntésektől függ az oktatás tartalma, még ott is vagy a programok tervezésében, vagy a tantárgyak körének kijelölésében, vagy a képzési szerkezetében központi maradt a döntés joga. (*CERI*, 2000: 242)

Ahány iskola, annyi tantestületi döntés alapján születik meg a helyi tanterv, s ebből értelemszerűen egyes iskolákhoz kötődő műveltségek sokasága jön létre, amely természetesen hierarchiába szerveződve növeli az egyenlőtlenséget. (33) (*Andor – Liskó*, 2000; *Andor*, 2001)

A kényszerrel iskolába járók következőképpen nem a mindenkire kiterjedő közműveltségben részesülnek, hanem az egyes tantestületek által megteremtettben, amely színes képet mintáz. (34) A tankötelezettséggel sokszínű, ám esetleges műveltség elfogadására szorítják többnyire a társadalom alsó szeleteiben élőket. (Olyan ez, mintha egy-egy laktanya tisztikara szakmai szempontjai képviselnék a hadkötelezettség okát.)

Az elvi és empirikus gyermek érdeke

A bő száz év alatt lezajló átrendeződés fontos tünete, hogy ma a közoktatás közügyeit nem a politika – Eötvös által is használt – nyelvén, hanem a pedagógia fogalmaival tárgyalják és intézik. Az iskolában dolgozó pedagógus számára a gyermek mindig megnevezhető, hiszen vele dolgozik; tevékenységének célja, hogy az a konkrét gyerek más legyen, mint korábban volt, azonban, ha ezt a helyzetet általánossá emelik, akkor már általános, arcnélküli, „elvi” gyermekről van szó, arról, hogy mit kellene tenni, hogy általában a gyermeknek (tehát minden gyereknek) jó legyen. Nem nehéz észrevenni, hogy a közoktatás ügyeiben eljáró szakma képviselői éppen olyan összefüggésben beszélnek ma a gyermek érdekéről, mint korábban mások a népéről.

Mindkettőnek egy és ugyanaz a jelentése a vizsgált viszonyban. Az „elvi gyermek” és az „elvi nép” érdeke mentalitástörténeti szempontból ugyanannak a dolognak a két formája, csak éppen a hordozója más. Mindkettő egyaránt paternalisztikus viszonyt feltételez, mindkettő fel kíván emelni, s ezért is vállalják magukra azokat az érdeket, amelyeket egyfelől a gyermeki nép, másfelől pedig maga a gyermek önmagától, állapotából fakadóan belátni sem képes. A népet is, a gyermeket is egyaránt homogénnek, tagolatlanul látják vagy mutatják. Csakhogy: az egyik csak a pedagógus szakma, a másik pedig az eötvösi „műveltebb férfiú” szemszögéből látszik egységesnek és egyneműnek.

A különbség azonban jelentős: a közoktatás ügyeit ma a szakma intézi, a laikusok által nem is követhető nyelven, korábban a helyzet épp fordítva állt. Olyan látszat keletkezik ma, mintha a közoktatásnak nem a közérdeket kellene szolgálnia, hanem az általános – a tértől és időtől független – gyermekét. Ez az a pont, ahol lényegi eltérést érzékelhetünk a mai magyar hivatásrendi szerveződés, valamint a felvilágosodás eszméje, illetve a laikusok kontrollja alatt álló demokrácia között.

Jegyzet

(1) Eötvös K. (1904)

(2) A 'rejtett tanterv' fogalma tágabb értelemben is használatos (e téren sincs koherens szóhasználat). Például a rejtett tanterv lehet határendszer, amely „mintegy elmaradhatatlan kísérő, 'holdudvarként' veszi körül a *tu-datos* (eredeti kiemelés) pedagógiai folyamatokat, történéseket (*Szabó L. T.*, 1979: 1) Egy további értelmezés: „egy-egy iskola tényleges funkciói között megtaláljuk a hivatalos funkciókat... és mellette olyan funkciókat is, amelyek csak arra az egy iskolára, vagy bizonyos körzetekben működő iskolákra jellemzők. (*Kozma*, 1977, idézi *Szabó L. T.*, 1979: 10)

(3) A közoktatásról szóló 1993. évi VIII–X. törvény 57. § (1): A nevelőtestület döntési jogkörébe tartozik a) a foglalkozási, illetve a pedagógiai program és módosításának elfogadása.

(4) Considerations sur le gouvernement de Pologne et sur sa réformation projetée. In: *Oeuvres complètes*. Id. kiad. II. köt. 1009. Idézi Ludassy *A NÉPI TÁNC és HARCÍ ének, Rousseau és a populista kultúrkritika kezdetei* című tanulmányában. (*Ludassy*, 1991)

(5) Ludassy megfogalmazása.

(6) A legújabb Pedagógiai lexikon e tekintetben pontatlan: „...az általános tankötelezettséget az 1868. évi XXXVIII. törvény [A népoktatásról szóló. S.G.] alapozza meg”. (Báthory – Falus, 1997: III./464) Szinte szó szerint ugyanazt a szövetszerű fordulatot használja Révai Nagy Lexikona. (Révai Nagy Lexikona. 17. 845.). A „megalapozás” kifejezés az *országgyűlés* által hozott törvényi szintű szabályozás kezdetére utalhat, hiszen előtte *császári* rendelet keretében rendelkeztek az iskolába járásról.

(7) Ellentétben Rosseau szellemével, aki természetesebbnek (tehát emberibbnek) tartotta a kötelezettségek munkával történő megváltását, a robotot, mint pénzbelt, az adót. Idézi Ludassy, 1991.

(8) Az ekkor kialakuló alternatíva azóta is leképződik a ’trón és oltár’ és vele szemben, a demokrácia különféle pártjai között.

(9) Elsősorban a biblia olvasása volt a cél.

(10) A nemzetek analfabéták aránya szerinti „versenyének” eredménye meglehetősen ugyanaz, mint a PISA-vizsgálaté. A nemzetek sorrendje nagyjában-egészében változatlanok tűnik. Finnország a PISA-vizsgálatban az első helyet érte el, 1880-ban 1000 7 évesnél idősebb közül mindössze 19 volt analfabéta. A PISA élbolyában végző Svédországban 1885-ben 1000 újonc közül 3 nem tudott írni, olvasni. Magyarországon 1000 7 évesnél idősebb közül 488 fő volt analfabéta 1880-ban, 1881-ben 1000 újonc közül pedig 508. (Jekelfalussy – Vargha, 1890: 545) Hazánk a PISA vizsgálatban az alsó negyedben végzett.

(11) A népoktatás feletti képzésben a tudás megszerzésének módja magánügy, az eredménye azonban már nem. Csak a tudás megléte közügy, megszerzése, pláne a módja azonban már az egyén kockázata; az igazgatásban a vizsgának és nem a tantervnek van szabályozó szerepe. (Sáska, 1988)

(12) A ’police’ és a ’politika’ szónak azonos az eredete, a közügyekre utal mind a kettő.

(13) Az iskolai testnevelésben katonai kiképzési célokat is szolgáltattak, ebben Kossuth éppen úgy egyetértett, mint a Monarchia vele ellentétes irányban gondolkodó vezetőinek többsége is, különösen a königgrazi vereség után. (Szabó L., 1996: 11–15)

(14) A had- és a tankötelezettség közös metszete a katonai fegyelemre történő képzésen kívül az is, hogy a néptanítók tisztú, tiszthelyetesi rangban szolgáltak. Ők irányították a parasztkatonákat. Az ismert mondas szerint az 1870–71-es porosz-francia háborút a tanítók nyerték meg. (Horváth, 1990: 301) Szerepük igen fontos volt a Trianon után Magyarországon létrehozott illegális és ezért „feketének Reichswer” felállításában. Úgy látszik, hogy Klebelsberg népiskola-fejlesztési programjának (5000 helység építése) egyik motívuma a leveletoztatás és a tartalékos tisztképzés kiterjesztése volt. (Szabó M., 1995: 176)

(15) *Ld. 7. jegyzetet.* Az abszolút rendszer a rendeletekkel szabályzó császárságot jelenti, amellyel szemben a szabadon választott parlamentet állítja Eötvös.

(16) Jó, ha tudjuk, hogy 1873-ban Magyarországon mindössze 17 állami népiskola működött, 1901-ben 17146 iskola közül 1686 volt állami fenntartású. (Nagy, 2001: 17)

(17) Ez a folyamat Hóman Bálint minisztersége alatt tetőzött. (Nagy P. T., 1992)

(18) A 20. századi radikális mozgalmak hordozói között a II. és a III. világban általában túlreprezentáltak a tanítók vagy a tanítóképzés főiskolások. Közismert, hogy az etióp és az afgán forradalom tanítóképző főiskolán robbant ki stb.

(19) Ez volna az egyik lehetséges magyarázata annak, hogy a szakma miért tekinti a tantervet szinte kizárólag pedagógiai (tantervméleti) problémának (Ballér, 1996: 5–7), még akkor is, ha mindenki számára kézenfekvő, hogy a tantervet hatályba sohasem a pedagógiai gondolat, hanem az államigazgatás ereje, mindig egy rendelet helyezi. Mindemellett, minthogy az oktatás tartalmának szűvetét mindig hozzáértők (korábban [a 19. század második fele] szakértő oktató egyetemi tanárok és pedagógusok, később [a 20. sz. közepétől] pedagógusok és neveléstudósok) hozzák létre, a vita nyelve pedagógiai lesz. A tantervméleti hivatkozás teremt meg az érvelés általános keretét.

(20) Az iskola belső hierarchikus világa (a tanárnak mindig igaza van) köztudottan a diákok komoly szocializációs tényezője, többek között az engedelmesség, a hatalmi nyomás alatti életmód megtanulásának színtere. Világosan látszik az iskola rendjének opponálásából, a nebulók ’rendetlenkedéséből’, lustaságából’. Az már más kérdés, hogy az iskolai értékrend tagadása egyben a fizikai munka világába vezető utat jelöli ki. Az iskolai ellenkultúra szerkezetét több helyről ismerjük, x pl. Willis, 2000.

(21) A matematikusság leértékelődésére a 2002-ben a nappali tagozat államilag finanszírozott férőhelyeire megállapított felvételi pontszámok különbsége alapján lehet következtetni. A matematika egyaránt a felvételi tantárgya a matematikus és a közgazdász képzésnek, ám a leendő matematikus hallgató harminc ponttal szerényebb teljesítménnyel lehet sikeresebb, mint közgazdaságot választó társa. A Debreceni Egyetemen a matematikusok felvételi ponthatára 61, az Eötvös Lóránd Tudományegyetemen 68, a Szegedi Tudományegyetemen 60 pont volt. Ugyanakkor a Budapesti Közgazdaság-tudományi és Államigazgatási Egyetemen a felvételi ponthatár 100, a Debreceni Egyetemen (közgazdász-gazdálkodási közgazdasági) 95, a Pécsi Tudományegyetem (közgazdász-gazdálkodási) 103, a Szegedi Tudományegyetem 95 pont volt a felvételi alsó határa a közgazdász-gazdálkodási, közgazdasági szakra. (Népszabadság, 2002: 24–29)

(22) A szociális célú családi pótlékot átalakították iskoláztatási támogatássá, kikényszerítve az iskolalátogatást. (Herczog, 2000: 2–11) *Ld. Családok Támogatásáról* szóló 1998. évi LXXXIV. tv. 16. § A gyermek tankötelessé válása évének október 1. napjától a gyermekre tekintettel megállapított családi pótlékra jogosultság megszűnik, ezzel egyidejűleg iskoláztatási támogatásra jogosultság keletkezik.

- (23) Horváth Attila szerint 1945 és 1990 között mindössze egy *Köznevelésben* megjelent írás foglalkozik a posztr képzéssel. (*Horváth*, 1990: 301)
- (24) Kt. 103. § (1). A fenntartó a szervezeti és működési szabályzat jóváhagyását akkor tagadhatja meg, ha az jogszabályt sért. A szervezeti és működési szabályzatot, illetőleg módosítását jóváhagyottnak kell tekinteni, ha a fenntartó harminc napon belül, helyi önkormányzat által fenntartott nevelési-oktatási intézmény esetén – ha a döntést a képviselőtestület (közgyűlés) hozza – a harmincadik napot követő első képviselőtestületi (közgyűlési) ülésen sem nyilatkozik. (2) A fenntartó a nevelési, illetve pedagógiai program jóváhagyását akkor tagadhatja meg, ha az a) nem felel meg az e törvényben előírt követelményeknek; b) olyan többletfeladatokat tartalmaz, amelyekhez a feltételek nem biztosítottak, és annak megteremtését nem vállalja, illetve nem tartalmazza azokat a feladatokat, amelyeket – a szükséges feltételek biztosítása mellett – meghatározott.
- (25) E konfliktusokról szokott a sajtó beszámolni, legutóbb pl. a budaörsi iskola esetében. (*Pető*, 2002)
- (26) Ld. 130/1995. (X. 26.) *Korm. rendeletet* a Nemzeti alaptanterv kiadásáról.
- (27) További fejlemény, hogy az iskolák működéséről megszereshető információk köre az 'iskola' döntésétől függ. Általában nehezen tudnak tájékozódni a szelektív információkból a szülők és a fenntartók.
- (28) Vegyük észre, hogy a tantestület szervezeti értelemben éppen olyan, mint bármelyik önkormányzati képviselői szervezet vagy a Parlament.
- (29) Általában a kislétszámú munkaközösségek (az ének-zene, a rajz, a testnevelés, technika) veszítenek órát a nagy munkaközösségekkel szemben, ha szavazásra kerül a sor.
- (30) Az OECD-adatok 1998-as állapot szerint a 'lower secondary education'-ra vonatkoznak, tehát Magyarországon a 10–14 éves korosztály iskoláira (az általános iskolára és a 6, 8 osztályos gimnáziumokra).
- (31) Nincs olyan ország a világon az OECD szerint, amelyben kizárólag a tantestület döntene az oktatás tartalmáról. Még azokban az országokban, ahol az iskolai szintre helyezett döntési jog szerint élnek, ott is a tanárok, a munkaközösségek és az igazgatók között oszlik meg a döntés és a felelősség. (*CERI*, 2000)
- (32) Az OECD-kiadvány szerint az oktatás tartalmának valamennyi mozzanatát a központban határozzák meg Görög- és Törökországban, a döntések túlnyomórészt a központban születnek Ausztiában, Koreában, Norvégiában, Portugáliában, a központi és térségi, regionális szint között oszlik meg a döntési jog Csehországban, Dániában, Angliában, Franciaországban, Olaszországban és Svédországban. A helyi, önkormányzati szintű döntések dominanciája a meghatározó az Amerikai Egyesült Államokban és Finnországban. (*CERI*, 2002)
- (33) Ez a képlet – belátható – rendkívül alacsony szintre helyezi a központi felzárkóztató vagy modernizációs politika sikerét.
- (34) Olyan ez, mintha a város közművét, közegészségügyét, rendezési tervét egy-egy lakótömb, kerület-rész vagy még az sem szabályozná.

Irodalom

2002. évi felsőoktatási ponthatárok. *Népszabadság*, Diploma melléklet. 2002. július 20.
- Andor Mihály (2001): Társadalmi egyenlőtlenségek és iskola. Kozma Tamás (szerk.): Oktatás-politika kutatás, *Educatio*, 1.
- Andor Mihály – Liskó Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra könyvek, Budapest.
- Ballér Endre (1996): *Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században*. Tantervelmélet forrásai 17. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Báthory Zoltán – Falus Iván (1995, szerk.): *Pedagógiai lexikon*. Keraban Kiadó, Budapest.
- Benkő Lóránd (1970, szerk.): *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára. II.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- CERI [Centre for Educational Research and Innovation] (1998): *Education at a Glance OECD indicators 1998 edition* OECD, Paris.
- CERI [Centre for Educational Research and Innovation] (2000): *Education at a Glance OECD indicators 2000 edition* OECD, Paris.
- Eötvös József (1987): Felszólalás a költségvetés tárgyalásakor (1870). In: Mann Miklós (szerk.): *Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korából I. rész*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Eötvös József (1987): A népiskolai törvényjavaslat indoklásából (1868). In: Mann Miklós (szerk.): *Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korából I. rész*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Eötvös Károly (1904): *A nagy per, mely ezer éve folyik s még nincs vége I–II–III*. Révai Testvérek Irodalmi Intézet Rt., Budapest.
- Foucault, Michel (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Fuller, Bruce – Rubinson, Richard (é.n.): Kiterjeszti-e az állam az iskoláztatást? A tapasztalatok áttekintése. In: Halkász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Az oktatási rendszerek elmélete*. Okker, Budapest.
- Gerschenkron, Alexander (1984): *A gazdasági elmaradottság – történelmi távlatból*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Halász Gábor – Altrichter, Herbert (2000): A közép-európai országok decentralizációs politikái és azok eredményei – összehasonlító elemzés. In: Balázs Éva – Halász Gábor (szerk.): *Oktatás és decentralizáció Közép-Európában*. Okker Kiadó, Budapest.

- Halász Gábor – Lannert Judit (1998, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 1997*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Herczog Mária (2000): Az iskoláztatási támogatás tapasztalataiból. *Gyermek, Család, Ifjúság*, 6.
- Horváth Attila (1990): A porosz hadsereg – porosz iskola? *Világosság*, 4.
- Im Hof, Ulrich (1995): *A felvilágosodás Európája*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Jekelfalussy József – Vargha Gyula (1890, szerk.): *Közgazdasági és statisztikai évkönyv 1889/90*. Révay Testvérek Bizománya Kiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (1977): *A nevelésszociológia alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Loczka Alajos (1934): Nagybritannia közoktatásügye. In: Kemény Ferenc (szerk.): *Magyar pedagógiai lexikon*. Révai Irodalmi Intézet, Budapest.
- Ludassy Mária (1991): *Téveszméink eredete*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Lukács Péter (2002): Miért szóljon a harang? *Magyar Hírlap*, október 19.
- Nagy Mária (2001): A tanítóság a századelőn, a statisztikai adatok tükrében. In: Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva: *Magyar tanító, 1901*. Iskolakultúra könyvek 12., Pécs.
- Nagy Péter Tibor (1992): *A magyar oktatás második államosítása*, Educatio, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (1999): Az iskolalátogatási és iskolaszervezési kényszer formaváltozatai. Gábor Kálmán – Liskó Ilona (szerk.): *Agresszió. Educatio*, 4.
- Pető Ernő (2002): Két választás Budaörsön. *Élet és Irodalom*, július 12.
- Pléh Csaba (2002): Tudások az egyetemen: készségek és tömegek, elíttek és műveltség. *Iskolakultúra*, 6–7.
- Révai (1925): *Révai Nagy Lexikona*. Révai Testvérek Irodalmi Intézet Rt., Budapest
- Sáska Géza (1988): A tananyag-szabályozás kétfajta logikája és eszköze. *Pedagógiai Szemle*, 5.
- Sáska Géza (1994): A közoktatás néhány problémája egy hirtelen decentralizált városban: Budapesten. *Új Pedagógiai Szemle*, 12.
- Sáska Géza (1999): A tanulatlan faragatlan? Bunkóság, avagy a társadalom reprimítívizációja. *Új Pedagógiai Szemle*, 5.
- Sáska Géza (2000): Ismeretközpontú-e a magyar iskola? – felvilágosodás alkonya. *Új Pedagógiai Szemle*, 1.
- Szabó L. Tamás (1979): *A látens hatásrendszer fogalma és vizsgálata*. Tantervelméleti füzetek 2. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Szabó L. Tamás (1988): *A rejtett tanterv*. Magvető kiadó, Budapest.
- Szabó Lajos (1996): *A középiskolai testnevelés a polgári Magyarországon*. Oktatástörténeti Füzetek 2. Adu GMK, Budapest.
- Szabó Miklós (1995): A Klebelsberg-legenda. In: Némethy Szabolcs – Somogyi Zoltán (szerk.): *Múmiák Öröksége*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. Az első közlés: *Kritika*, 1993. 12.
- Tamás Gáspár Miklós (2002): A mozgósítás (A demokrácia ellen: szakmázás kontra nemzeti misztika). In: Sükösd Miklós – Vásárhelyi Mária (szerk.): Hol a határ? Kampánystratégiák és kampányetika, 2002. *Élet és Irodalom*, Budapest.
- Vágó Irén (1999): Tartalmi változások a közoktatásban – A „rejtett” helyi tantervektől a valóságos helyi tantervekig. In: Váró Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Okker Kiadó, Budapest.
- Vajda Zsuzsanna (2002): Az intelligencia természete. In: Vajda Zsuzsanna (szerk.): *Az intelligencia és az IQ vita*. Pszichológiai Szemle Könyvtára 5.
- Willis, Paul (2000): *A skacok*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.