



Kockázatok és mellékhatások az iskolai nevelésben

KÓSA RITA DIÁNA

doktorandusz

Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola,
Szociológia és Társadalompolitika Doktori Program

Bevezetés

Az iskolával foglalkozó kutatókat főként az érdekli, mi történik az általános iskolába való belépés előtt, illetve az onnan való kilépés után, azzal, hogy mi zajlik e két esemény között már kevésbé.¹ Ennek egyrészt módszertani okai vannak, hiszen a rejtett tanterv, az iskola életének, belső világának feltárása sok szempontból problémás terület. Másrészt mindenki járt iskolába, így a legtöbben úgy vélik, hogy pontosan tudják, mi zajlik az iskola falai között. Azonban ma sem tudjuk azt, hogy pontosan mi is játszódik le az iskolában, ami jelentősen megnehezíti az oktatáspolitikusok, tantervkészítők és a pedagógusok munkáját.

Az iskola akaratlan mellékhatása: a rejtett tanterv

A rejtett tanterv fogalma az 1960-as évek vége óta ismert, azóta számos kutató törekedett ezen implicit tanterv mechanizmusainak feltárására.² A rejtett tanterv egy olyan absztrakció, mely nincs leírva vagy szabályos tantervben rögzítve, de megjelenési formájában mindig konkrét, hatása pedig akár a szándékos pedagógiai ráhatásokéval is azonos jelentőségű lehet. Ide sorolható bármilyen implicit norma, meggyőződés és érték, melyek átadása főként tantermi, iskolai interakciók révén valósul meg (Vogel 2010).

Magával a szókapcsolattal elsőként Philip Jackson *Life in Classrooms* (1968) című munkájában találkozhatunk, az itt megjelent értelemben a fogalom jelentős hasonlóságot mutat Dewey (1938) korábbi másodlagos tanulás (*collateral learning*) és Kilpatrick (1925) tanulási velejárók (*concomitant learnings*) fogalmával. Hasonló gondolatmenet jelent meg Eduard Spranger (1962) *A nevelés akaratlan mellékhatásainak törvénye* című művében, melyben a szerző leírja, hogy az iskolában akaratlanul mindig mást is tanulnak a diákok, mint amit a pedagógusok tanítani akarnak nekik. A rejtett tantervnek igen sokféle elnevezése alakult ki az évtizedek során,

¹ Csepeli 1975; Ferge 1976; Csanádi – Ladányi 1983; Andor 1980, 1981.

² Green 1977; Rosenthal – Jacobson 1968; Ulich 1976; Vallance 1973, 1985; Wellendorf 1974; Szabó 1979, 1988, 2009.



az eredeti szakkifejezés a hidden curriculum volt. A szakirodalom szinonimaként használja a látens hatásrendszer, az implicit tanterv vagy az iskolázás mellékterméke fogalmakat.

Az iskola tényleges hatása a manifeszt és a látens hatásokból fonódik össze, e két hatásmechanizmus különböző arányban alkotja a tényleges hatásrendszert. A látens hatás: a rejtett tanterv a tudatos tanterv hatását erősítheti vagy gyengítheti is. A diákok a rejtett hatásokat is elsajátítják, de spontán, nem szándékos tanulás során. A hidden curriculum által közvetített tudás tartóssága lehet rövid távú és hosszú távú is. A tanulás és a tanítás folyamatát strukturáló tényezők és az iskolarendszer minden szereplője erőteljesen befolyásolhatja azt, hogy adott környezetben milyen rejtett tanterv alakul ki.

Ulich (1976) szerint az iskola bejáratott interakciós mintákat követő iskolai rituálék terepe, melyek demonstrálják, hogy a résztvevők elfogadják a vázolt helyzetet és az igények kielégítésének egyenlőtlenségeit. Egy adott intézmény követhet rugalmasabb vagy merevebb interakciós sémát is.

John P. Portelli (1993) a rejtett tanterv négy fő megközelítési módját különítette el. Elsőként definiálhatjuk ki nem mondott nem hivatalos elvárásokként, másodsorban akaratlan tanulási eredményekként, harmadsorban az oktatás struktúrájából adódó implicit üzenetként, de tekinthetünk a rejtett tantervre úgy, mint a diákok alkotására. Az első definíció Jackson (1968) fogalmával azonosítható. A második értelmezés alap gondolata, hogy minden emberi cselekedetnek lehetnek nem tervezett következményei, melyeket gyakran nem ismernek fel, vagy csak jóval megtörténtük után. A harmadik definícióban Ivan Ilich (1978) gondolatait fedezhetjük fel, melyet a későbbiekben részletezek. A negyedik megközelítésben Snyder (1973) gondolatai jelennek meg, aki kutatásában az elvégzendő feladatokra irányuló tanulói reakciót vizsgálta. Rámutatott arra, hogy a diákok és pedagógusok elvárásai nagyon különbözőek, sőt a tanulóknak nem is kell feltétlenül tanáruk elvárásainak megfelelően cselekedniük a siker érdekében, hiszen ismerik a rejtett tanterv tartalmát, amit saját viselkedésükkel hoznak létre.

A rejtett tanterv célja, működése és eredménye

Friedenberg (1971) szerint a rejtett tanterv legfőbb célja, hogy a diákok megtanuljanak olyan felsőbb hatalom befolyása alatt élni, mely nincs tekintettel egyéniségük autonómiájára. Megtanulnak az intézmény szabályai szerint viselkedni, megtanulják, mit szabad és mit nem. Egy olyan téveszme alakul ki bennük, hogy semmiféle döntésre nincs lehetőségük, megtanulnak kiskorúnak lenni. Kialakul a tökéletes kívülről irányítotttság, vagy manipulálhatóság, a *riesmani kívülről irányított* karakter (Riesman 1973).

Az iskola közvetíti a diákok felé a társadalom által elengedhetetlennek ítélt viselkedésmódokat, melyek a közmegegyezés szerint szükségesek az életben való boldoguláshoz, ilyen például a fegyelem, az önuralom, az engedelmség, a szorgalom vagy a kreativitás és a versenyszellem.

A „rejtett tantervet” elsőként említők között volt Elizabeth Vallance, aki már 1973-ban egyértelműen felfedezte a rejtett tanterv jelenlétét az amerikai iskolarendszerben, amely mindent áthatott. Abból indult ki, hogy az iskolák a hivatalos iskolai célokhoz képest többet és mást is tanítanak a diákoknak, még hozzá igen hatékonyan. A rejtett tanterv funkciója – a politikai



szocializáció elemeként – a társadalom által elvárt értékek megtanítása volt, azaz a diákok engedelmességre és szorgalomra nevelése, valamint a kialakult osztályszerkezet megőrzése. Az iskola tehát, bár nyíltan a társadalmi szabályozás ellen foglalt állást, addig a rejtett tanterv révén hatékonyan szabályozta azt. Vallance (1973) rávilágított arra, hogy ez a szabályozás nagyon is ismerős az amerikai iskolarendszer korábbi történetében, hiszen a konformitásra nevelés, a társadalmi szabályozás sokáig az iskolarendszer nyílt céljai voltak, melyek fokozatosan a rejtett tanterv fogalma alá sorolódtak. Mikor e látens célok ismét a kutatók figyelmének középpontjába kerültek, sokan rejtett funkciók érvényesülésére gondoltak. Vallance tanügyi reformokkal bebizonyította, hogy a látens funkciók korábban nyíltan megfogalmazott tanügyi célok voltak, tehát amiért bírálták az iskolát, azt azelőtt az iskola legfőbb céljának tekintették. Ezek a célok pedig a gyakorlatból nem tűntek el, csupán az iskolarendszer elvi alapjait jelentő érvrendszerből és az iskolai dokumentumokból.

Ivan Illich szerint (1978) az iskola aláássa az egyén autonómiáját, háttérbe szorítva a kezdeményezőképességét, miközben azt sugallja, hogy csak oktatás révén válhat valaki igazi felnőtté, csak az a tudás értékes, amit ott adnak át. Az oktatásügyre mint piaci mechanizmus tekintett, mely áruként adja át a tudást fogyasztói számára. Minél drágább ez az áru, azaz minél magasabb iskolai képzésről van szó, annál kevésbé elérhető a szegényebbek számára, tehát a gazdagok számára van fenntartva. Az iskola így egy szociális kasztrendszert alakít ki. Megfogalmazta a társadalom iskolátlanításának (*deschooling*) koncepcióját, mely szerint a kötelező szigorú tantervekre épülő oktatást a saját motiváción alapuló tanulásnak kellene felváltania. Mivel az iskola nem tudta ellátni a rábízott feladatokat, így számára egyértelmű volt, hogy új megoldási módok után kell kutatni. Véleménye szerint a diákok addig sem az iskola falain belül tanulták meg a társadalom működéséhez szükséges ismereteket, és aki akar tanulni, az a kötelező iskoláztatás nélkül is fog tanulni, autonóm tanulási formákat álmodott meg és egy horizontálisan tagolt iskolarendszert, a szabad művelődés intézményeit (Bodonyi 2012).

Jackson három évet töltött kisiskolások között. Kiszámolta, hogy egy amerikai gyerek az alapiskolázásban, ez nálunk az általános iskolával azonosítható, körülbelül 7000 órát tölt el, gyakran akarata ellenére egy uniformizált közegben. A kisgyermek viselkedését korábban is értékelte a család, az ismerősök, de ez az iskolába lépésének pillanatától hivatalossá vált, folyamatosan értékelik, melyet dokumentálnak is. A dokumentumok által intézményesül az értékelés aktusa, mely egy nagyon összetett folyamat. Hivatalosan az egyéni teljesítmény és a tanterv közötti viszonyt hivatott szemléltetni, a gyakorlatban fontos tényezőnek számít az intézményi elvárásokhoz való alkalmazkodás és a személyi tulajdonságok, azaz a tanuláshoz és a társakhoz való viszonyulás. Mindez egymással összefonódva a pedagógus értékelésének részét képezik. Gondoljunk például a súgásra, mely egyértelműen nagy vétség, pedig segítőkészséget és önzetlenséget tükröz, amit el is várnak a diáktól, de nem minden esetben. A diáknak különbséget kell tennie a segítség megengedett és tiltott fajtái között. Sokszor nem elég a helyes válasz, hiszen azt az iskola elvárásainak megfelelően kell prezentálni, érdeklődést, akarást mutatva, melyhez kemény és becsületos munkával jutott a diák, ezek pluszpontot jelentenek az értékelésnél is. Az értékelés tehát egyértelműen nem csak a tantárgyi tudást szemlélteti, implicit módon más dimenziók is szerepet játszanak (Jackson 1968).



Egy diák annál kedvezőbb helyzetben van az iskolában, minél hasonlóbb az otthoni, családi kultúrája az iskola kultúrájához, és annál nehezebb helyzetben találja magát, minél különbözőbb családja otthoni légköre. Több kutató az iskola számos mikrotörténetét a szociális tanulás körébe sorolta, mely hatása nagyon jelentős, hiszen elsajátítása elengedhetetlen feltétele az iskolában való létezésnek. Ez a szociális tanulás még az írott tananyag elsajátításánál is fontosabb. Gubi Mihály szerint a rejtett tanterv: a zaj a kommunikációs csatornában (Gubi 1980).

Green kutatásában azt vizsgálta, hogy a pedagógusokban milyen kép alakult ki diákjaikról. Kutatása során jelentős kettősséget észlelt: bár a pedagógusok igyekeztek különböző szakki-fejezésekkel leírni egy-egy diákjukat, nem kezelték őket egyéniségekként, merev, egyértelmű „címkéket” aggattak rájuk (például: ostoba, közepes képességű, kiváló) (Green 1977).

Rosenthal és Jacobson (1968) kutatásai kimutatták, hogy az ilyen „címkék” rejtetten közvetítődnek a diákok felé. A „jó tanuló” megnyilvánulásaira szinte mindig érkezik reakció a pedagógus részéről, viszont a többieké gyakran visszajelzés nélkül marad, ha egy „jó tanuló” nem ért valamit, a pedagógus segít neki, viszont a többieket csak figyelmezteti, hogy figyeljenek jobban. A pedagógus kedvező vagy kedvezőtlen értékítélete jelentősen befolyásolja a diák teljesítményét, így válik az elvárás önbeteljesítő jóslattá (Pygmalion-effektus). A pedagógus értékelését előbb-utóbb az osztálytársak is átveszik és felerősítik, például „rossz tanulóval” nem szívesen barátkoznak. Ez már nem más, mint a rejtett tanterv öfenntartó működési mechanizmusa.

Wellendorf (1974) szerint az iskolai *szkénék*, azaz jelenetek és az általuk hordozott szocializációs folyamatoknak mindig kettős jelentésük van: egy hivatalos és egy rejtett. A hivatalos jelentések deklaráltak és kodifikáltak, megtanulásukra minden diáknak egyenlő esélye van. A sikeres iskolai léthez szükséges látens elvárásokat ismétlődő helyzetekből kell megtanulnia, megértenie a diákoknak. Nagyon hasznos tulajdonság tehát az alkalmazkodóképesség, hiszen a gyerekek sikerei, kudarcai aszerint alakulnak, hogy mennyire érzékenyen tudják kiszűrni a rejtett jelentéseket, és mennyire tudnak hozzájuk alkalmazkodni.

Jean Anyon (1980) az iskolai tudáselosztást vizsgálta. Szerinte a társadalom alapvető viszonyai leképeződnek az iskolai tudáselosztás viszonyaiban, az iskola a társadalmi és gazdasági egyenlőtlenségek újratermeléséhez járul hozzá, ezek felszámolása helyett. A társadalom tükrének nevezte az iskolákat. Anyon az 1978/79-es tanévben vizsgált öt angol iskolában egy-egy ötödik osztályt. Két osztályba munkásszülők gyermekei jártak, másik kettőbe középosztálybeli gyermekek, egy osztályba pedig az elithez tartozó családok gyermekei. A rejtett tanterv nagyon jól megmutatkozott az iskolai tanítás és tanulás strukturálásában és lebonyolításában, de az elvárt követelményekben is. A munkásgyerekektől pontosságot, tekintélytiszteletet és engedelmességet vártak el, míg a felső osztálybeli gyermekektől kreativitást, rugalmasságot, szellemi nyitottságot. Vizsgálati eredményei bebizonyították, hogy a társadalmi determinizmus tökéletesen megvalósul a rejtett tanterv révén. A kérdés már csak az, hogy mindezt mi működteti?

Az iskola célracionális módon jár el a középosztályi értékek meglétének értékelésével, hiszen a társadalom e tulajdonságok megtanítását várja el. A probléma ott van, hogy ezek az értékek a társadalmi rétegek között egyenlőtlenül oszlanak el és az iskola azokat jutalmazza, akik rendelkeznek ezekkel. Arra viszont nincs megfelelő módszere, hogy megtanítsa ezeket az értékeket azoknak a diákoknak, akik más környezetből érkeztek, ehelyett deviánsnak minősítik őket, amivel egyenesen a sorozatos iskolai kudarcok világába taszítják őket.



A tanulók szelektálására vonatkozó társadalmi igény egyik következménye a diákok értékelésében mutatkozik meg. Az osztályzat elméletben értékeli a diák teljesítményét, az iskolai követelményeknek való megfelelést és egész személyiségét, a valóságban azonban a pedagógiai értékelés egyoldalú és sztereotípiák által befolyásolt. A pedagógusok feladata, hogy egyetlen érdemjeggyel jellemezzék a tanulók teljesítőkéességét. Mindez a jelenlegi pedagógiai eszközökkel lehetetlen feladatnak bizonyul. A pedagógusok egy ellentmondásmentes kép kialakítása érdekében olyan információkat is figyelembe vesznek, melyek a tanulmányi teljesítmény szempontjából nem lényegesek. Itt mutatható ki az a mechanizmus, mely során a tanuló tulajdonságai összekapcsolódnak teljesítményével, melyek eddig a pontig rejtett módon kommunikált elvárásban voltak csak jelen. Részben ezzel magyarázhatóak a különböző társadalmi rétegekből érkező gyerekek eltérő iskolai érdemjegyei, hiszen a plusz információk, a karaktertulajdonságok már-már nagyobb súllyal szerepelnek az érdemjegy kialakításának folyamatában, mint a valós iskolai teljesítmények. A felső és középosztálybeli gyerekek már iskolába lépésük pillanatában rendelkeznek az iskola által elvárt tulajdonságokkal és normákkal, míg az alsó osztályból származó gyerekek egy teljesen idegen környezetben találják magukat, mely megnehezíti beilleszkedésüket és gátolja iskolai teljesítőkéességüket is. Az érdemjegyek tehát elválaszthatatlanok a társadalmi osztályban elfoglalt helytől.

Rejtett tanterv és társadalmi környezet

Ahogy minden iskola meghatározott társadalmi környezetben működik, úgy minden tanuló is számtalan ellenőrizhetetlen, kedvező vagy kedvezőtlen irányba befolyásoló tényező hatásának van kitéve. Elsőként az elsődleges környezet, a család által közvetített hatások a legjelentősebbek, majd ahogy növekszik a gyermek, egyre nagyobb szerepet kapnak a kortárs csoport által gyakorolt hatások. A modern társadalomban pedig megjelentek a személytelen kapcsolatokra épülő, közvetett hatásforrások is. A diákoknak egyre nehezebb az eligazodás a sokféle és sok helyről kapott információ között, éppen ezért az iskolának az iskolai tananyag merevségének oldására kell törekednie, szükséges lenne beengednie az iskola falai közé az azon kívül szerzett információkat is, és segítenie a diákokat ezek értelmezésében és szűrésében. Fontos kérdés az is, hogy az iskolát övező társadalmi környezet hogyan viszonyul az iskola által közvetített értékekhez. Az iskolának ellentmondásos elvárásrendszerekkel kell szembenéznie, hiszen a különböző társadalmi rétegek más-más értékekkel és igényekkel rendelkeznek. A társadalomnak viszont mindenféleképpen el kell fogadnia és támogatnia kell az iskola által hangoztatott értékeket.

Az iskola egyik fő deklarált célja az iskolai szelekció elutasítása, de ezt mégsem tudja minden iskola teljesíteni. Nyilvánvalóan azokat választja ki az intézmény, akik a legkönnyebben, legkisebb erőfeszítéssel fejleszthetőek. A tagozatos osztályok létrehozásával megvalósul a másodlagos, burkolt szelekció, mely következtében a hátránnyal indulóknak még több hátránnyal kell megküzdeniük, miközben az iskolai közösségek egyre homogénebbé válnak. A homogenitás elméletileg tanulmányi eredményen alapul, de a tanulmányi szelekció társadalmi szelekciót is jelent. Természetesen a téma e szegmense sokkal bonyolultabb, amit szintén érdemes vizsgálni.



Kísérletek az intézményes nevelés merevségeinek oldására

Az intézményes merevség oldására vállalkoznak a különböző alternatív reformiskolák. A modern alternatív iskolák az Egyesült Államokban a 60-as években, Nyugat-Európában a 70-es években, Közép-Európában az 1989-es rendszerváltás után jöttek létre. Az adott oktatási rendszer többségi iskoláitól különböző pedagógiai specifikumokkal és innovatív törekvésekkel rendelkeznek. Tényleges választékot, pedagógiailag eltérő lehetőségeket, modell értékű alternatívákat kínálnak nevelőnek, tanítványnak, oktatási rendszernek egyaránt.

A modern alternatív iskolának három csoportja van: az altruista, a művészethangsúlyos és a társadalmi elitet szolgáló iskolák (Bodonyi 2012).

A következőkben egy nemzetközi és egy hazai példát szeretnék bemutatni, közös vonásuk, hogy mindkét kezdeményezés az iskola társadalmasítását és a merevség oldását tűzte ki célul.

A párhuzamos iskola (*école parallèle*) nevet kapó mozgalom eredményeképpen az 1970-es években több száz iskola kezdte meg működését a fejlett tőkés országokban. A hagyományos iskolákhoz képest sokkal rugalmasabban kezelték a tanításra szánt időt, a teret és a tananyagot is, a nevelés kulcsfogalmainak a felfedezést, az egyéni felelősségvállalást és a közösségi életet tartották. E mozgalomról készített monográfiájában Ferran azt írja, hogy ha tényleg meg akarunk szabadulni a hagyományos iskolarendszer merevségeitől, akkor ki kell iktatniuk a káros rejtett tantervet, az osztályozást és a tanár–diák között kialakuló aláztos kapcsolatot. Ferran az ilyen francia intézményeket „*école de la rue*”-nak nevezte, melyben megjelent az utca mint a hagyományos iskolarendszer egyik, mint a tanuláshoz, nevelődéshez nem falak közé szorított alternatívája. Hirdetett célja ezen intézményeknek, hogy megtanítsa a diákokat a változás képességére, míg a kulturális örökség átszarmaztatására kisebb hangsúlyt helyeznek. Nagyon fontos, hogy már ekkor felismerték azt, hogy az ember által létrehozott másodlagos környezet szüntelenül kihívásokkal ostromolja az iskolarendszert. Az iskolának kezelnie kell, segítséget kell nyújtania az utcán szerzett információk rendezésében is a tanulóknak, ha ez nem így történik, az az iskola számára súlyos presztízsveszteséget jelent, hiszen elveszíti a hitelét a gyerekek előtt (Szabó 2009).

A magyar példa gyökerei szintén az 1970-es évekig nyúlnak vissza, ezek voltak a komplex nevelési központok, melyek célja szintén az iskola társadalmasítása volt. Egy ilyen központ polifunkcionális épülete helyet adott óvodának, iskolának, könyvtárnak, művelődési háznak, azaz egyesíteni próbálta az iskolai és az iskolán kívüli képzés elveit. Tekintettel volt a szociokulturális környezetre is, miközben sokkal jobban épített fogyasztóinak művelődésbeli érdekeire. A térszervezés elősegítette a diákok közötti kommunikációt, így ezáltal is gazdag tudásanyaghoz juthattak hozzá (Szabó 2009).

Napjainkban is találhatunk Magyarországon alternatív nevelési intézményeket³, melyek főként Rogers, Steiner (Waldorf pedagógia), Montessori vagy Freinet által útjára indított vagy ezek keverékéből kialakult reformpedagógiai elveken alapulnak (Czike 2006).

³ Tüskevár, Drávamenti Körzeti Közoktatási Intézmény Darányi Tagiskolája, Gyermek Ház, Kék Madár, Kontyfa Iskola, Palánta Iskola, Komplex Instrukciós Program Hejőkeresztúron, Lauder Iskola (Klein – Soponyai 2011).



Ezen iskolák a hagyományos iskolákhoz képest több jellemzőben is eltérnek, a legfontosabb a megváltozott tanárszerep, a pedagógus itt nem ismeretátadó, hanem egy háttérben maradó segítő, facilitátor. A módosult tanárszerepet közvetíti és elősegíti a megváltozott térelrendezés és tanítási módszer, a munkaformák közül a frontális alig fordul elő, egyéni vagy csoportmunka zajlik. A tanár személyisége iránti követelmények is módosulnak egy alternatív iskolában, a másokra való odafigyelés és a visszavonulás képessége kerül az előtérbe. A hagyományos iskolákban a szülők a háttérben maradnak, sőt egyes iskolákban gyakran nemkívánatos a látogatásuk, az alternatív iskolákban viszont ők is a pedagógusokhoz hasonló szerepet kapnak, kivételt csak a Waldorf-iskola jelent.

A tanárszerep megváltozásának következményeként átalakul a tanári tekintély is, a pedagógusnak saját értékeiből, belső erőiből kell megteremtenie, külső erők segítségével nélkül. A diákok nem félnek a tanulástól, saját maguknak tanulnak, nincs osztályozás, hiányzik a külső erő, ami nagyban elősegíti a belső motiváltság létrejöttét. A hagyományos iskolákhoz képest más módszerrel alakítják ki a szabályokat is, melyek belsővé válnak, interiorizálódnak. A tanárok visszavonulásukkal el tudják érni, hogy a szabályok nem külső elvárásként jelennek meg, hanem belső igényként. Szintén a megváltozott tanárszerep következményének tekinthetjük a diákok közötti kommunikációt és viszonyt. A gyerekek éppen úgy viselkednek egymással, ahogy a pedagógus is velük, ugyanez megfigyelhető a kommunikációban is. A gyerekek kapcsolatrendszere is eltérő az alternatív iskolákban. Míg a hagyományos iskolákban a tanár csupán két-három diákot tud kitüntetett figyelemmel kísérni, az alternatív iskolákban a figyelem többfelől jön és jobban megszokik, így többközpontú közösségek jönnek létre (Czike 1997).

Alapvetően kétféle tanártípust különíthetünk el, attól függetlenül, hogy ki milyen elveket követő iskolában tanít. A hagyományos pedagógus mindig rögtön tudja, mit kell tennie a szabályelsajátíttatás folyamatában, míg a nyitott nevelő először mérlegel, gondolkodik, csak aztán cselekszik, így létezési módja az állandó kétely, míg a hagyományos nevelő esetében az állandó bizonyosság (Czike 1997).

Összegzés

Összegzésként elmondhatjuk, hogy a rejtett tanterv fontos szerepet játszik az egyéniségek el-tüntetésében, hiszen az iskolákban alávetettséget generál, elősegíti a diákok önálló akaratának és érdekének eltűnését, melyek helyét a közösségi, gyakran ideológiával átítatott, manipulált érdek veszi át.

Az iskola manifeszt céljait számos iskolai dokumentum tartalmazza, melyek a pedagógusok mindennapi munkaeszközei, viszont ezek nem közvetlenül érvényesülnek az iskolai gyakorlatban. Minden iskola kettős nyomás alatt működik, egyrészt része az iskolarendszernek, másrészt egy adott infrastruktúrájú, saját igényekkel rendelkező településen működik. Az iskola hivatott ezen igények kielégítésére is. Így minden dokumentumot helyi sajátosságok tükrében, sajátosan értelmeznek az intézmények, azaz az ott dolgozók. A pedagógiai munka fontos mozzanata (talán a legfontosabb), hogy mit tesz a pedagógus a mindennapokban. A tanítás mikrodöntések sorozata, melynek alapvető mozzanata az adott tanulói légkörhöz való alkalmazkodás. A hiva-



talos dokumentumok mindig a rejtett tantervekkel együtt érvényesülnek. Mindennek létezik egy egyéni értelmezése, a tantárgyi tartalmaknak és a tanári szerepeknek is. Az egységes dokumentumok üzenete a pedagógusokhoz és a diákokhoz a nevelői célképzetek, a praxis szűrőjén keresztül jut el, illetve az is befolyásoló tényező, hogy milyen kiegészítő üzeneteket és kontextust teremt a gazdasági és politikai környezet. A rejtett tanterv megértéséhez pedig pont ezeket a szűrőket kell feltárnunk.

Irodalom

- Andor Mihály (1980): Dolgozat az iskoláról I. In: *Mozgó Világ*, 12: 5–21.
- Andor Mihály (1981): Dolgozat az iskoláról II. In: *Mozgó Világ*, 1: 16–31.
- Anyon, Jean (1980): Social Class and Hidden Curriculum of Work. In: *Journal of Education*, 164 (1): 67–92.
- Bodonyi Edit (2012): *Alternatív iskolák*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Czike Bernadett (1997): Az alternatív iskolák jellemzői – kezdeti elveik, mai gyakorlatuk. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 47 (6): 24–33.
- Czike Bernadett (2006): *A pedagógusszerep változása: alternatív és nem alternatív iskolák összehasonlító elemzése*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest
- Csepeli György (1975): *Az iskola belső világa*. MTA – PKCS Iskolakutatás 12.
- Dewey, John (1938): *Experience and Education*. McMillan, New York
- Ferge Zsuzsa (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Friedenberg, Edgar (1971): The modern high school: a profile. In: *The Experience of Schooling*. Ed. by Mervin Silberman, Holt Rinehart and Winston
- Green, Anthony (1977): Structural Features of the Classroom. In: *School Experience-Explorations in the Sociology of Education*. Ed. by Peter Woods – Martyn Hammersley, Croom Helm, London
- Gubi Mihály (1980): A rejtett tanterv elméletei. In: *Világosság*, 21 (1): 15–22.
- Ivan Illich (1978): *Toward a History of Needs*. Random House, New York
- Jackson, Phillip (1968): *Life in classrooms*. Holt Rinehart-Row, New York
- Kilpatrick, William (1925): *Foundation of Method: Informal Talks on Teaching*. McMillan, New York



- Klein Sándor – Soponyai Dóra (szerk.) (2011): A tanulás szabadsága: alternatív pedagógiai irányzatok, iskolák, tanárok, tantárgyak. Edge 2000, Budapest
- Kuczi Tibor (1999): A pedagógusszerep néhány szociológiai jellemzője. In: Meleg Csilla: Iskola és társadalom II. Szöveggyűjtemény. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék, Pécs
- Ladányi János – Csanádi Gábor (1983): Szelekció az általános iskolában. Magvető Kiadó, Budapest
- Portelli, John (1993): Exposing the Hidden Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 25 (4): 343–358.
- Pusztai Gabriella (2002): Tetten érhető-e a rejtett tanterv? *Iskolakultúra*, 12: 39–47.
- Riesman, David (1973): A magányos tömeg. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest
- Rosenthal, Robert – Jacobson, Lenore (1968): *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils Intellectual Development*. Holt Rinehart and Winston
- Snyder, Benson (1973): *The Hidden Curriculum*. The MIT Press, Cambridge
- Spranger, Eduard (1962): *Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung*. Quelle & Meyer, Heidelberg
- Szabó László Tamás (1979): A latens hatásrendszer fogalma és vizsgálata. *Tantervelméleti füzetek* 2. OPI
- Szabó László Tamás (1988): A „rejtett tanterv”. Magvető Kiadó, Budapest
- Szabó László Tamás (2009): A tanár visszanéz. *Neveléstudomány – Iskola – Pedagógia*. Új Mandátum Tankönyvkiadó, Budapest
- Ulich, Dieter (1976): *Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens*. Beltz, Weinheim – Basel
- Vallance, Elizabeth (1973): Hiding the Hidden Curriculum: an Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Education Reform. *Curriculum Theory Network*, 1973/1974. 4: 1
- Vallance, Elizabeth (1985): Hidden Curriculum. In: *The International Encyclopedia of Education*. Vol. 4. Pergamon Press, New York
- Vogel Zsuzsa (2010): Iskolaépítészeti – rejtett tanterv – holland és magyar szemmel. In: *Iskolakultúra*, 9: 85–98
- Wellendorf, Franz (1974): *Schulische Sozialization und Identität: Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution*. Beltz, Weinheim – Basel