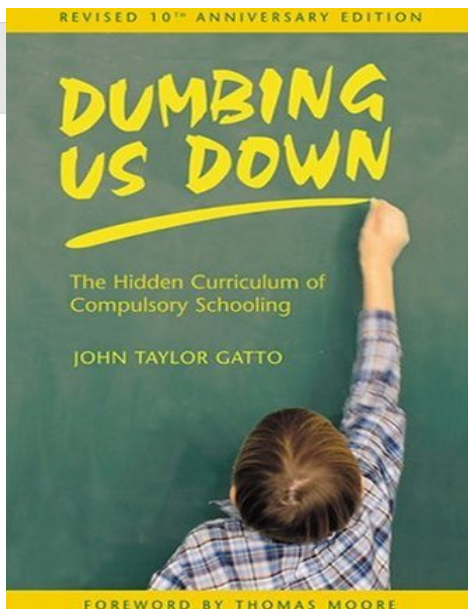


Hogyan hallgattatnak el minket, avagy a rejtett tanterv a kötelező oktatásban

Peszleg Brigitta*



Gatto, J. T. (1992): *Dumbing Us Down, The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*. New Society Publishers, Canada.

John Taylor Gatto háromszor nyerte el Az év tanára díjat (1989, 1990, 1991) New York városában, majd 1991-ben megkapta New York Államának Az év tanára díját is. Még ugyanebben az évben közel harminc év tanítási tapasztalattal a háta mögött felmondott és befejezte a tanítást. Mondhatjuk azt is, hogy eddig bírta (habár ez nem kevés), feladta, belefáradt. Belefáradt abba a szélmalomharcba, amit az intézményrendszer embertelensége, túlszabályozottsága ellen vívott, ahol a gépezet részeként az volt a feladata, hogy „szabályok alkalmazása révén, szabályos embereket állítson elő, megjósolható viselkedű, irányítható embereket”. Gatto gerillaakciói az iskola működését meghatározó normativitás ellen, nem arattak osztatlan sikert mialatt tanított, így azóta, kívülről ostorozza azt, rendszerkritikus előadásai-

val, írásaival. 1992-ben megjelent *Dumbing us Down, The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling* című könyvében, beszédeinek, esszéinek gyűjteményét olvashatjuk, amelyek nem magában az oktatásban, hanem a kötelező iskolázásban rejlő célirányos, rejtett tantervi hatások érvényesülésének körülményeit világítják meg. Gatto a rejtett tanterv koncepció radikális vonalát képviseli, amely mindezt nem tekinti a véletlenszerűnek. Mikro-szinten az osztályterem mindennapos életét szemléli, és rávilágít a szándékolt, hivatalosan megfogalmazott hatásrendszer és a tényleges megvalósulás közötti különbségekre. Ebből kiindulva a rejtett tanterv negatív oldalát helyezi előtérbe és makro-szinten az iskolai történéseket, kényszerítő mechanizmusként írja le.

„Mindenki tudni véli” (Tomasz, 2006), hogy mi történik az iskolákban, ezért a rejtett jelző zavaró érzést kelt. Az iskola hivatalos dokumentumaiban meghatározott célok túl, „tanítódik” valami az iskolákban, amiről nem tudunk, vagy nem vesszük észre? Miben nyilvánul meg ez a „rejtettség”, mit értsünk a „rejtettség” alatt? „A jelenség gyakran nagyon is szem előtt van, más kérdés, hogy ennek ellenére többnyire nem tudatosul” (Tomasz, 2006). Az iskolák rutinszerű működésében átélt tapasztalatok, a megszokott, „adottságként megjelenő tények” azt sugallják, hogy erről nem is kell gondolkodni (Szabó, 1988).

A jelenség – a rejtett tanterv, az iskolázás másodlagos következménye, tanulási velejárók, a nevelés akaratlan mellékhatásai, az iskolázás mellékterméke, másodlagos tanulás – az iskolarendszerű tanítással egyidős, annak elválaszthatatlan része. A szakirodalomban ezek a szókapcsolatok mind arra utalnak, hogy az iskolában sok olyan dolgot is megtanulnak a gyerekek, melyek nem szerepelnek a hivatalos célokat megfogalmazó iskolai dokumentumokban. Annak ellenére, hogy a jelenségre már korábban is felfigyeltek az oktatással foglalkozó szakemberek, tudományos vizsgálata csak az 1960-as évek közepén kezdődött el (Szabó, i. m.). Az iskola szociológiai problémáit feltáró kutatások¹ rávilágítottak az iskola, ellentmondásos működésére, és a kritikus hangok, azóta is jelen vannak mind a köztudatban, mind a szakirodalomban. Elsőként Philip Jackson 1968-ban megjelent *Life in*

* Helen Doron English Hungary – Gyerekangol KFT, Irodavezető/Marketing-asszisztens, brigitta.peszleg@gmail.com

Classrooms c. művében *hidden curriculum* néven összegezte a jelenséget. Magyarországon Szabó László Tamás: *A látens hatásrendszer fogalma és vizsgálata* (1979) című műhelytanulmánya volt az első hazai írás, ami a jelenség bemutatására vállalkozott. Még óvatos volt, nem használta a *rejtett tanterv* kifejezést. A *curriculum*, ugyanis többet jelent, mint tanterv, „leginkább a *tervezett hatásrendszer* jelzős szerkezettel adható vissza.” Egyben valamiféle tananyag is, ami nincs leírva, nincs szabályos tantervbe rögzítve (Szabó, 1988).

Amikor a rejtett tanterv adja vizsgálódásunk értelmezési keretét, akkor leginkább a szociológia, és a szociálpszichológia tudományán belül vizsgáljuk az ember társadalmi lényként való meghatározottságát, azokat a társadalmi hatásokat, amelyek formálják az ember személyiségét, viselkedését, gondolkodását. Az iskola, mint társadalmi alrendszer, társadalmilag meghatározott társadalmi és pedagógiai funkciókat (Halász, 2001; R. Lambert, R., Bulloc, R. és Millham, S., 1970) tölt be, melyeket társadalmi igények és folyamatok alakítanak. Ezek a funkciók térben és időben változó célok mentén fogalmazódnak meg, és hogy éppen mely célok kapnak prioritást, az a különböző társadalmi erők érdekérvényesítő képességétől függ. A különböző társadalmi csoportok, különböző ideák, értékek, és normák, alapján fogalmazzák meg igényeiket az iskolával szemben. Az alapvető emberi jogokból fakadó lehetőség (Németh, 1997) elvileg az, hogy mindenki a neki megfelelő iskoláztatásban részesüljön (figyelembe véve az ismeretek, értékek, hitek, szokások, hagyományok stb. sokféleségét). A gyakorlatban azonban az a kérdés, hogy tudja-e kezelni, és el tudja-e fogadni ezt a sokféleséget az iskola? Hogyan reagál, és hogyan viszonyul az iskola belső működése a motivációs, nyelvi, és adaptációs különbözőségekre? A nevelés, mint az iskolai szocializáció tudatos eleme ugyanis nem minden ember számára jelenti ugyanazt, hiszen a különböző társadalmi csoportok, különbözőképpen szocializálódnak.

Ne legyenek illúzióink, a kötelező állami iskoláztatás nem tudja és jelen körülmények között nem is akarja kezelni ezt a sokféleséget, különbözőséget. Az iskola egy „*lelketlen pszichopata gépezet*” mondja Gatto, ahol az egyéni erőfeszítések (diák, szülő, tanár), az autonómiára, demokráciára való törekvések „*alul maradnak az intézmény elvont logikájával szemben*”. Az iskolai egy társadalmi, gazdasági és kulturális monopólium, ahol a hierarchikus személyközi viszonyok, programozott, standardizált, és normatív működés szabja meg az igények, szükségletek jogosságát, elismerhetőségét. Az intézményi normák elsajátíttatása elsősorban az intézmény működésének zavartalanságát biztosítja, az intézmény szükségleteinek előtérbe helyezésével, az egyéni szükségletekkel szemben. Az iskola, mint adott társas környezet, az ehhez való alkalmazkodást elvárja az egyéntől. Az, hogy mely iskola mekkora teret biztosít a tanulók igényeinek, szükségleteinek, azt iskolája válogatja, azonban az iskola rendszer történeti alakulását megfigyelve azt látjuk, hogy az elvárás általában nem más, mint a feltétlen engedelmesség és a szabálykövető magatartás, függetlenül attól, hogy funkcionálisan mekkora szükség van rá. Ilyen esetben az engedelmesség értékévé válik, és azzal a veszéllyel jár, hogy „*a gyerek azt tanulja meg, hogy a konform viselkedés morálisan helyes, a non-konform pedig erkölcsileg helytelen*” (Szabó, i. m. 26.). A gyerekek egy olyan hatalom alatt élnek mindennapjaikat, amely nincs figyelemmel az egyéniség autonómiájára (Friedenberg, id. Szabó, i. m.), így azt a képzetet alakítják ki magukban a hatalomról, hogy abba nem lehet beleszólásuk, nincs döntési lehetőségük, a siker kulcsa pedig nem más, mint az alkalmazkodóképesség. A rejtett tanterv megközelítésében a pedagógust, egy sajátos szakmai szerep hordozójaként értelmezzük, amely szerep, – bárhogyan is éli át ezt szubjektíve a pedagógus – funkcióiból adódóan eleve hatalommal ruházza fel őt, a gyerekek szemében. Gatto az iskola mechanisztikus, rutinszerű tanulószervezési folyamataiban hét leckét azonosít, amit az iskola ta-

1. „... az iskola által átadott nyílt tartalmak, (osztályok térbeli elrendezése, ösztönzési, jutalmazási, büntetési eljárások, iskolán belüli emberi viszonyok, tananyag, a tanárok alkalmi megnyilvánulásai..) milyen burkolt társadalmi értékeket hordoznak, amelyek éppen, mert rejtettek, olykor mélyebben beivódnak gyerekekbe is, mint a manifeszt tartalom. Ezek a „burkolt” jelentések nemcsak annyiban érdemelnek figyelmet, amennyiben a gyerekekre (és tanárookra) hatnak, hanem annyiban is, hogy sajátos társadalmi feszültségekre, sőt válságjelenségekre lehet belőlük következtetni.” (Ferge és Háber, 1974. 13.)

nít a gyerekeknek. A tanítás jelentése helyenként változik, de az iskola szabályrendszeréből, mechanizmusaiból, mindennapos rituáléiból adódóan a hét lecke, mindenhol ugyanaz. Mit közvetítenek, mit tanulnak mindezekből a gyerekek?

1. lecke: Bizonytalanság és zűrzavar. A világ és benne önmagunk felfedezésére irányuló kíváncsiság, az okozati összefüggések megértése utáni vágy, minden ember veleszületett sajátossága. Az iskola ezt a kíváncsiságot és ezt a vágyat egyáltalán nem elégíti ki. Passzív befogadásra, a gondolkodás és kérdés-felvetés leépítésére, tények és adatok memorizálására kényszeríti a diákokat. A tantárgyfelosztás nem jelöli ki a tantárgyak közötti kapcsolódási pontokat, a szaktanárok között nincs kommunikáció, közös gondolkodás, a koherencia igen gyenge lábakon áll. A gyerekek számára nem derül ki az, hogy mi köze van egymáshoz a különböző tartalmaknak, és nem értik, hogy miért kell olyan dolgokat tanulniuk, amik valójában nem ajándékozzák meg őket a felfedezés örömeivel. A feldarabolt órarendek és tanmenetek, elrejtik az élet harmóniáját és a dolgok természetes ritmusát. Cserjeszint és a melléknevek, egyenletek és a vulkánok, iskolai rendezvények és az idegen nyelv, egészséges táplálkozás és a rabszolgaság, Descartes és a méhek és még sorolhatnánk. Mi köze van mindennek egymáshoz? Mi az összefüggés a mennyiségében túl sok tantárgy között? Az iskola a végtelen töredezettséget tanítja, és azt közvetíti, hogy jobb elhagyni az iskolát egy felszínes (természet- és társadalomtudományos, gazdasági, és művészeti) tudással, mint valódi ismeretekkel és lelkesedéssel valami iránt. Bizonytalanságot és zűrzavart akaszt a gyerekek nyakába.
2. lecke: Osztálypozíció, hogy tudd, hol a helyed! Mindenkinek meg van a helye a piramisban, ez pedig nem más, mint az az osztály, ahová a diák az életkora, származása, tudása, a saját vagy szülei érdekérvényesítő képessége szerint be lett sorolva. A gyerekeknek mindig abban az osztályban kell lenniük, ahová tartoznak. A tanárnak azt kell elérnie, hogy a gyerekek megszeressék ezt a bezártságot. Ha ezt jól csinálja, a gyerekek már el sem tudják képzelni, hogy akár máshol is lehetnének. Az osztályokba sorolás veszélyes játék, erősíti a versenyt, és azt (is) megmutatja a gyerekeknek, hogy hogyan irigykedhetnek és félthetnek a jobb osztályoktól, és hogyan nézhetik le a butább osztályokat. Az eredményes fenyítő nevelés alatt az osztály hatékonyan rendszabályozza önmagát az előírások betartására. *„Megtanulod hol a helyed és ott maradsz ahová be lettél sorolva, mert te, oda tartozol.”*
3. lecke: Közöny és közömbösség. A tanár elvárja, hogy a diákok koncentrált figyelemmel, lelkes aktivitással vegyenek részt az órákon, merüljenek el a feladatokban. De! Amikor a csengő megszólal, bármit is csinálnak, azt abba kell hagyniuk és elő kell készülniük a következő órára. Mint egy villanykapcsoló, úgy kell fel és lekapcsolódniuk. Az iskolai időkezelés titkos logikája érzéketlenül viszonyul a tevékenységekhez, ami azt tanítja, hogy nem is olyan fontos befejezni a dolgokat. Az évek során a csengők arra kondicionálnak mindenkit, hogy a valódi érdeklődés valami iránt nem is annyira fontos, elég a látszat. Menjünk tovább, a világ úgysem kínál fel semmi érdekeset.
4. lecke: Ézelmi függőség. A piros és fekete pontokkal, mosolygós és szomorú fejekkel, elismerő és megszégyenítő szavakkal hamar eléri az iskola, hogy a gyerekek lemondjanak saját akaratukról és behódoljanak egy felsőbb akarat parancsának. A szabad véleménynyilvánításhoz való jog a gyerekek számára nem létezik az iskolában. A tanári hatalom megkérdőjelezésére irányuló törekvéseket, az autonómiára irányuló igényeket hamar elfojtják, melynek eszközei igen változatosak. A tanár személyes döntései azoknak kedveznek, akik nem folytatnak a tanári fennhatóság megdöntésére irányuló viselkedést. Az

- egyéniség felbukkanása, minden kollektív rendszerben gondolkodó elmélet ádáz ellensége. *„Itt van egy gyakori példa arra, amikor az egyéniség felbukkan, utat akar törni: a gyerekek kikéretőznek valamilyen ürüggyel (wc-re kell menniük, vagy inniuk kell), hogy végre magukban lehessenek, persze tudom, hogy nem, de engedem nekik, hogy „becsapjanak” mert ezzel megteremtem azokat a feltételeket, hogy az én jóindulatomtól függjenek”* (Gatto, i. m. 7.). A tanár kiváltsága az érzelmi függőség fenntartása.
5. lecke: Intellektuális függőség. Azt, hogy a gyerekeknek mit kell tanulniuk az iskolában, vagyis a tanulás tárgyát a tanár határozza meg, jobban mondva az, aki ezért fizetést ad neki. A munkaadó kiválasztja, értékei, érdekei mentén meghatározza a tanítandó tartalmakat, és tanár közvetítésével érvényesíti azt. Az ebben való kételkedésnek helye nincs. Miért is kételkedjen benne a tanár? A tanári munka, az igazodást, a konformitást preferálja és egy kis illendő lelkesedés kimutatásával ugyanezt a magatartásmódot követeli meg a gyerekektől, ugyanezt a mintát örökíti át. Az ellenállás helyett, a felülről jött utasításokat, ugyanolyan parancsként közvetíti tovább a gyerekek felé, és ugyanúgy nem tűri a devianciát. Ha például az evolúció egy tény és nem egy teória, akkor azt a tananyagot úgy, és nem máshogy kell továbbadni a diákok felé. A „rendes” tanulók/tanárok megvárják, amíg a tanár/munkaadó megmondja nekik, hogy mit kell tenniük, és úgy gondolkodnak, ahogy az elő van írva nekik. A „rendes” emberek hallgatnak a „szakértőkre”. A hatalom kontrollja a gyerekek gondolkodása felett azt az üzenetet közvetíti, hogy nem is kell gondolkodni a dolgokon, mert mások, a jobban képzettek, jelentést adnak az életüknek. A konform magatartás erősíti a függőségi viszonyt, aminek a fenntartása társadalmi, gazdasági, kulturális érdek. Attól függ, hogy a hatalommal bírók épp melyiket akarják érvényesíteni, vagy a rendszer sajátoságaiból következően épp melyik, milyen súllyal érvényesül. A „jó” gyerekeket hamar be lehet törni, de a „rossz” gyerekek természetesen harcolnak azért, hogy saját döntéseik lehessenek, és eldönthessék, hogy mit, mikor és hogyan tanuljanak. Azonban az „ellenállók” gyorsan elbuknak a tesztek, felmérések, dolgozatok sorozatában. Ez az elvárás, ezt kell megtanulni. Az egységesítés, az egyéniség megtörése kicsit nehezebb feladat, ha a szülők gyermekük segítségére sietnek, de az idő előrehaladtával ez a segítség is egyre kevesebb lesz, dacára az iskolai élmények rossz hírének. *„A tanításom során soha nem találkoztam egyetlen középosztálybeli szülővel sem, akik azt gondolták volna, hogy a gyerekük iskolája egyike lenne azoknak a rossz iskoláknak, amikről hallottak. Ez elképesztő, és valószínű a legszebb bizonyítéka annak, hogy mi történik a családokkal, amikor a szülők maguk is elsajátították a hét leckét az iskoláztatás során.”* (Gatto, i. m. 8.)
6. lecke: Hamis önbecsülés. Nehéz vállalkozás a magabiztos gyerekeket alkalmazkodásra bírni, főleg a szeretetteli családdal bíró gyerekeket. A világ nem élné túl a magabiztos emberek sokaságát, ezért az iskola azt tanítja a gyerekeknek, hogy önbecsülésük, csakis egy „szakértő”-től függhet. A gyerekek permanens megmérettetés és ítélkezés alatt élnek mindennapjaikat. Az osztályzatok és értékelések eredményesen gondoskodnak arról, és elég világosan közvetítik a szülők felé, hogy gyermekeikkel mennyire elégedetlennek kellene lenniük. Az iskola, cinikus felsőbbrendűségét, az állandósult elégedetlenséggel hirdeti. Létjogosultságát csakis úgy tarthatja fenn, ha az elégedetlenséget állandósítja, elhiteti, hogy baj van a gyerekekkel. Elhiteti, hogy az életben való érvényesüléshez, csakis az iskolán keresztül vezethet az út, és csakis úgy, hogy az iskolai szabályokat, és elvárásokat kérdés nélkül mindenki betartja és teljesíti. Az objektívnek tűnő értékelésekkel, ítélkeznek és hoznak döntéseket a gyerekek jövőjéről. Kikényszerítik, hogy a gyerekek, ezek alapján határozzák meg önmagukat, ami természetesen nem más, mint egy idegen bírálóat átvétele, egy objektívnek látszó idegen ítélet. Az önértékelést, mint tényezőt, soha egyetlen filozófiai rendszer sem vette figyelembe, így a pedagógiai gyakorlatban általában nincs jelen.

A felmérők, dolgozatok, tesztek és bizonyítványok azt tanítják a gyerekeknek, hogy sem önmagukban, sem szüleikben nem bízhatnak, mert azt, hogy mennyit érnek csakis az iskola, az iskola hivatott tisztviselői tudják megállapítani. Ne bízz önmagadban, majd én megmondom, mennyit érsz! Látod? A felmérők, dolgozatok, tesztek és bizonyítványok pontosan megmutatják, mennyire vagy képes.

7. lecke: Senki sem tud elrejtőzni. A gyerekek a tanárok állandó megfigyelése alatt állnak. Sem idejük, sem helyük nincs az egyedüllétre, és megfenyítik őket, ha a saját fejük szerint próbálnak mozogni térben és időben. Az állandó megfigyelés és kontroll azt a jelentést hordozza magában, hogy nem bízhatnak senkiben, a privát élethez nincs joguk. Az iskola a házi feladatokkal kiterjeszti csápjait és ellenőrzése alá vonja a magánszférát, ahol a gyerekek végre felügyelet nélkül tölthetnék el szabadidejüket, és olyan dolgokkal foglalatzkodhatnának, ami igazán érdekli őket. A lézengő, tétlen, haszontalan időtöltés, az iskolához való hűtlenség jele, és az iskola ördöge mindig készen áll arra, hogy munkát találjon a semmittevő gyerekeknek. A megfigyelés, ellenőrzés egy diktatórikus rendszer parancsa: a gyerekeket meg kell figyelni, ha a társadalmat szoros központi kontroll alatt akarják tartani, és meg kell fogni őket, hogy saját fejük helyett, az uniformizált tömeget kövessék. A magánélet nem legitim.

Gatto fenti észrevételeit olvasva felmerülhet bennünk a kérdés, vajon miért éltetjük még mindig az iskola, a kötelező iskoláztatás tűzét? Ennyire meg lennénk babonázva? A társadalmi kényszerítő mechanizmusok ennyire nem kímélnének senkit? Úgy látszik, az iskolai rituálék, olyan szilárd tradicionális elemek, amelyek hatással vannak minden szereplőre. Céljuk, hogy az intézményi normákból adódóan elfogadtassák azt, hogy az igények nyilvánításának esélyei nem egyenlőek (*Ulich*, id. *Szabó*, 1988), az alá- fölérendelt viszony adott. A rítus egy „*mágikusan irracionális kommunikációs sablon*”, (*Höchstetter*, id. *Németh*, 1997) amelyről azt mondja a szerző, hogy nem a kommunikáció tartalma a fontos egy ilyen helyzetben, hanem, az hogy a cselekedetek a szerepeknek megfelelően, meghatározott formában valósuljanak meg. Ebben a megközelítésben a kérdésfeltevés, az erről való gondolkodás nem megengedett. A tradíció kritikátlan engedelmességet követel. Ez válik értékké. Az eredeti jelentés átörökített tartalmából következően az iskolai rítusok „*egy világosan azonosítható funkcionális racionalitással rendelkeznek: szertartásszerű jellegük a kollektív tudat kialakításában áll*” (*Németh*, i. m. 107.). Ez azzal a „*kényelemmel*” ajándékozza meg a résztvevőket, hogy konkrét cselekvésmintákhoz jutnak, amiben a történések magától értetődővé válnak, és nem kell őket külön indokolni, nem kell mindenről újra döntenet. Veszélye viszont az, hogy elveszíti rugalmasságát, az egyéni helyzetektől függő átgondolása nem történik meg, ezért az egyéniség feladása lesz a megkívánt magatartásforma. A „*szakralizáltságból*” nyert erő, az „*irracionális racionalitás*”. „*Sztereotip formákká merevedhet, ami megnehezíti a szervezeten belül szükséges változásokat.*” (*Németh*, u. o.)

Változásra, folyamatos megújulásra pedig szükség van. De azt, hogy ki és milyen irányba változtat, azt a hatalmon lévők döntenek el. A kérdés az, hogy a hatalmon lévőknek mennyire sikerül elhallgattatnia minket, mennyi teret engednek, vagy milyen jogokat sikerül kiharcolnunk nekünk, diákoknak, szülőknek, pedagógusoknak a közös igények megfogalmazására. A rejtett tanterv megközelítéssel foglalkozó kutatók, mind megfogalmazták azt az igényt, hogy műveikkel, kutatásaikkal, feltárják, és egy másféle nézőpont lehetőségével ajándékozzák meg a neveléstudományt. Az iskola társadalmi meghatározottsága, az oktatási funkciók egyre inkább bővülő köre, mindinkább egy közös felelősségvállalásra irányítják rá figyelmünket. A rejtett tantervi hatás volt, van, és lesz, annak ellenére, hogy tartalma meglehetősen kibővült az évek során. Ezért nem szabad, hogy elkerülje az oktatással foglalkozó kutatók, tanárok, tanítók, és szülők figyelmét. Ezen szemüveg felvétele, a tudatosodás ma, még inkább fontos itt Magyarországon, ahol a jelenlegi oktatáspolitikai egységesítő, központilag irányító és irá-

nyítható törekvéseket helyezett előtérbe. Ezen törekvés margójára, *Mihály Ottó* gondolatait ajánlom megfontolásra: „Magyarországon a pedagógiai diskurzusban az egyén és a közösség témája úgy jelenik meg, hogy van a közösség, amely »jó«, értékes, és van az egyén, aki lehet »jó« is, lehet »rossz« is, a nevelésnek pedig az a feladata, hogy »jóvá«, azaz »közösségivé« tegye az egyént. Nos, ez az értelmezés véleményem szerint nemcsak elfogadhatatlan, hanem bizonyos értelemben félelmetes is. [...] A pluralizmus »tudja«, hogy az ember »közösségi lény«, de olyan társadalom szerveződését tételezi, amelyben nincs (nem lehet legitim) olyan közösség, amelynek az érdeke az egyén érdeke fölé helyezhető az egyén hozzájárulása nélkül. [...] Azt kívánja kizárni, hogy bármely közösség értékrendszeréből levezethető nevelés önmagát általános érvényűnek tételjezhesse" (*Mihály, 2000*).

Szakirodalom

1. Ferge Zsuzsa és Háber Judit (1974, szerk.): *Az iskola szociológiai problémái. Válogatott tanulmányok*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
2. Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer funkciói*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
3. Lambert R., Bulloc R. és Millham S. (1970): Az iskolaszociológia kézikönyve. In: Ferge Zs., Háber J. (1974, szerk.): *Az iskola szociológiai problémái. Válogatott tanulmányok*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. 277–299.
4. Mihály O. (2000): Értékpluralizmus és nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*. 2000/2. 18–23.
5. Németh András és Boreczky Ágnes (1997): *Nevelés, gyermek, iskola. A gyermekkor változó színterei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
6. Szabó L. Tamás (1979): A latens hatásrendszer fogalma és vizsgálata. *Tantervelméleti füzetek 2.* OPI, Budapest.
7. Szabó L. Tamás (1988): *A „rejtett tanterv”*. Magvető Kiadó, Budapest.
8. Tomasz Gábor (2006): *A rejtett tanterv – fogalom és kutatások*. FKI, Budapest.