

Az (iskolai) nevelés természetéről

SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS

Lényegében a nézőponttól függ, hogy vélekedünk e jelenségről. Valószínűleg eltérő lesz az iskoláról való véleményünk aszerint, hogy tanárként vagy tanulóként vagyunk érintve. Ám tanárként is igen különböző módon gondolkozhatunk felőle. Általános érvénnyel állítható, hogy a nevelés köznapi értelmezésében van egy alapvető beleértett mozzanat, ami problémahelyzetben újra és újra működésbe lép: eszerint a nevelésben mindig csinálunk valamit, beavatkozunk valamilyen tevékenységgel annak érdekében, hogy megváltoztassuk a nevelt nem kívánatos megnyilvánulását (lustaság, szemtelenség, rendtelenség stb.). E felfogásban a következő kérdéssel jellemezhető nevelői alapállás rejlik: mit tegyek-tehetek a növendék megváltoztatása érdekében? A nevelés mindennapjaiban ez az alapállás közmondásszerű alapszabályokban sűrűsödik össze („a gyerekek erős kézre van szüksége”). Az efféle „aranszabályok” azonos célt szolgálnak: alapot adnak a nevelői beavatkozáshoz.*

Felvetődik a kérdés: vajon mi hívta életre ezeket az „aranszabályokat”, s vajon mi az oka annak, hogy szívósan beépülve tovább élnek szakmai érvrendszerekben?

Talán az, hogy ezek fényében a nevelői beavatkozás hosszú hagyományon nyugvó, legitim eljárásnak minősülhet, s – talán – a „mondás” általános érvényűnek tekintett igazsága mintegy leveszi a nevelő válláról az egyedi/egyéni helyzetdiagnózis terhét, oldja annak pszichikai feszültségét.

E szabályok szívóosságának vélhető további oka, hogy – úgy gondolhatjuk – hitelesített nevelői tapasztalatok summázódnak bennük. Nem tagadható tehát, hogy a nevelői tevékenység ökonómiája felől nézve, valódi funkciójuk van e szabályoknak. Ám veszélyt is rejtenek akkor, ha a nevelői döntéshozatal kizárólagos támpontjaivá válnak, kiszorítva az egyéni helyzetre adott egyéni reagálás lehetőségét is.

Az, hogy a fenti kérdés mintegy magától értetődően fogalmazódik meg – s ezáltal a válasz is kézenfekvőnek látszik – azt eredményezi, hogy egy másik kérdés viszont rendszerint nem tevődik föl. Ez utóbbi kérdés így hangzik: hogyan viszonyulok ehhez a gyerekekhez, és hogyan viszonyul ő énhozzám? A kérdésben kifejezésre jutó *nézőpontváltásban* a nevelés *kommunikatív* felfogása jut szóhoz (1). Egyszerű oka van annak, hogy ez utóbbi, a nevelő és növendék közötti *viszonyra* vonatkozó kérdés nem tevődik föl: a személyközi kapcsolatok rendszerint észlelésünk homályos zónáiban rejteznek, külön erőfeszítést igényel, hogy tudatosan észleljük őket. (A nevelési tanácsért forduló szülő sem azzal szokott előhozakodni, hogy rossz a kapcsolata gyermekével. Ehelyett a gyermek „rendetlen”, „lusta”, „szeretetlen”.) Az a körülmény, hogy

* Részlet a Szerző Szabályok-alkuk-viselkedések (Minőség és minősítés az iskolában) című kötetének kéziratából.

a gyermek eme „tulajdonságai” kapcsolatba hozhatók lennének a szülőnek a gyermek iránti (velem szembeni) elvárásaival, attitűdjeivel, ritkán kerül bele az észleleti mezőbe, gyakoribb az, hogy elfojtódik. A fenti címkékben mindig a gyermek személyiségéről kimondott ítélet és a nevelő és nevelt közti viszony implicit definíciója húzódik meg. (Az a felismerés, hogy ebben az észleletben egy olyan érzelmektől átítatott, előfeltevésektől színezett ítélet jelenik meg, amelyik lényegében a nevelőnek a nevelttel kapcsolatos beállítottságától függ, általában hosszabb tanácsadói beszélgetések után fogadtatik el.) (Túlságosan erős az ellenállás egy effajta belátással szemben.) Először is feladni (vagy legalábbis *relativizálni*) kellene azt a magától értetődőnek tűnő nézetet, hogy a gyermek ténylegesen az, mint akinek a nevelő számára mutatkozik.

E helytelen nézetet erősíti a hosszú megszokás, a nevelőnek a tanulóval kialakított képe. Az ún. Pygmalion hatás (2), mely szerint a gyermekek-tanulók alkalmazkodnak nevelőik velük kapcsolatos pozitív vagy negatív elvárásaihoz, a nevelés teljes folyamatában érvényes, így természetesen az osztályteremben is. Annak a gyermeknek, akiről nevelői észleletében negatív kép jelenik meg, aligha van esélye arra, hogy kivonja magát e szuggesztív alól.

Mindez megnehezíti annak belátását, hogy a gyermek „milyensége” a nevelő attitűdjeivel, ítéletével kapcsolatos. Ennek elismerése ugyanis megnövelné a nevelők *felelősségét*. Annak elismerését jelentené, hogy a nevelő nem pusztán a tudatos ténykedéseiért, eljárásaiért felelős, hanem még a gyermek iránti (vele szembeni) beállítottságáért is. A felelősségnek ilyen kiterjesztése erős büntudattal is jár(na), ha nagyjából az derülne ki, hogy a gyermek hibás viselkedése valamilyen módon összefügg azzal, hogy a nevelő érzelmileg elutasítja őt vagy legalábbis közömbös iránta.

Az ilyen típusú belátások kényelmetlenek. Nehezen illenek össze egy ideális énképpel és az internalizált normákkal. Hiszen az ember nehezen tud rendelkezni az érzelmei és értékei fölött, és a nevelői viszonyt csak akkor lehet újra definiálni, ha elismerjük annak a tanuló személyiségére gyakorolt kedvezőtlen hatásait. A nevelés kommunikatív felfogására helyezkedő álláspontból belátások gyakran csalódást is okoznak, hiszen gyakorlati szempontból is irrelevánsnak tűnnek.

Nem meglepő tehát, hogy olyan virulens a felfogás, amely szerint a nevelés valamely akció, cselekvés, beavatkozás megtételében áll. Összhangban áll ez a nevelőknek avval az érthető vágyával, hogy problémahelyzetben valaminek történnie kell, lehetőleg gyorsan, anélkül hogy kellemetlen belátásokra kényszerítené a nevelőt. A tekintet a problémára irányul – a növendék nem kívánatos viselkedésére – anélkül, hogy azt az érintettek közti viszonyhoz hozná kapcsolatba. Ez a szemlélet gyakorta kritikátlanul hisz a tudományban, illetve képviselőiben, a nevelési tanácsadóban vagy a „szakértőben”. Tőle várja azt, amit önmaga nem tud megtalálni, nevezetesen azt a gyors és hatékony eszközt, amelynek alkalmazása révén maga a *nevelői viszony* ugyanaz marad.

Megjegyzendő, hogy a jelzett séma nem érvényes valamennyi nevelési problémára. Léteznek ugyanis olyan helyzetek, ahol az okok ténylegesen a nevelési helyzeten, a nevelő-növendék kapcsolaton kívül keresendők.

E meggondolások ahhoz a legfontosabb belátáshoz vezetnek el, hogy a *nevelés mint cselekvés mindig a nevelés mint kommunikáció háttere előtt zajlik le*. Mindazonáltal iskolai keretben a nevelés hordozó közege jórészt az oktatás. Az oktatás maga, valamint a tanítási órák eseményei személyközi kapcsolatrendszerben játszódnak le. A résztvevők – a tanár és tanulók – számára személyes élmény mindaz, ami a tanítási órákon történik. Az óra kezdetét jelző csöngetéskor „felmegy a függöny”, az osztályban jelenlévők valamennyien „szereplői” lesznek (10). Folytatva a metaforák sorát egy szociálpszichológiai gyökerű kifejezéssel, beszélhetünk a tanítási órák eseményeinek, történéseinek jelenetként (szkéné) felfogott értelmezéséről is; a nevelő és a növendék interakciója térben és időben meghatározott körülmények között, a tárgyi környezet és a személyes jellemzők kölcsönhatásában valósul meg. A tartós, és

bejáratott interakciós minta szerint lefutó jeleneteket a szakirodalom „iskolai rituálénak” nevezi (11). Ezek olyan speciális, egy adott intézményi keretben érvényes normatívák, amelyek kifejezésre juttatják, hogy az adott keretben nem egyenlők az igények (érzelmek, szükségletek stb.) kinyilvánításának esélyei. Ulich értelmezése szerint a rituálé funkciója az, hogy demonstrálja, a résztvevők elfogadják a vázolt helyzetet (pl. a „jelentkezés” rituáléja a megtanult hatalmi különbségek közös elismerését demonstrálja; a „rendes füzet” rituálé a konformizmussal kapcsolatos követelmények elismerését demonstrálja stb.)

Szellemes elemzést olvashatunk a rituálé működéséről az iskolaköpeny viselésével kapcsolatos játszmák értelmezése alapján. Jól tudjuk persze, hogy manapság szinte intézményenként változnak az iskolaköpeny viselésével (nem viselésével) kapcsolatos felfogások. Mindettől függetlenül az idézett szerzők tanulmánya nagyon is alkalmas annak bemutatására, „miről szól (még) az iskolaköpeny?” Abból indulnak ki, hogy az iskolában tanuló sikere vagy sikertelensége, megfelelése vagy meg nem felelése kimondottan az intézményi értékeket jelképező, az intézmény szervezeti rendjét erősítő interakcióban való részvétel képességén, az erre való alkalmasságon áll vagy bukik. Az általuk képviselt nézőpont – a szimbolikus interakcionizmus – alapján egy interakciós helyzetben kétféle identitás állhat egymással szemben: az egyén által képviselt én-identitás és a partner által ráruházott szociális identitás. Ennek megfelelően – szimbolikus – alku folyik adott interakciós helyzetben részt vevők között, amelynek tétje a helyzet meghatározása vagyis az, hogy a résztvevők milyen identitásokat tartanak érvényesnek, kölcsönösen elfogadhatónak az adott helyzetben. Természetesen egy „kialkudott” helyzeti szerepet (esetünkben a tanulóét) nem kell minden alkalommal (pl. minden órakezdéskor) újra tárgyalni. Az azonos (hasonló) szituációban, azonos partnerekkel lefolytatott szerep-viselkedéseknek állandó jegyei vannak. Ismételt alkudozásra mindaddig nincs szükség, amíg valamelyik fél a kialakult helyzetben nem kíván változtatni.

Az „alkudozás” legfontosabb mozzanata az *én-megjelenítés*. Az alapkérdés: vajon milyen kapcsolatban áll a mozzanat az iskolaköpennyel? Az én-megjelenítés (ruházat, hajviselet, nemi, életkori jellegzetességek, testtartás, beszédmodor, arckifejezés) általában az egyén ellenőrzése alatt áll.

Intézményes helyzetben viszont a hatalommal bíró félnek érdekében áll a partner én-megjelenítését saját ellenőrzése alá vonni, mivel ilyen módon ellenőrizni képes azt az identitást, amellyel az egyén az interakcióban részt vehet. A megjelenített én ellenőrzését adott intézmény (esetünkben: iskola) hatalommal felruházott képviselői az intézményi rend fenntartásának eszközeként használják. Ugyanakkor ennek révén folyamatos visszajelzést kapnak az intézmény hatókörébe vont egyének lojalitásának illetve ellenállásának mértékéről.

„Amikor egy diák az iskolaköpeny sajátos használata révén mint felnőtt vagy mint nő jelenik meg, próbára teheti tanárát, hogy képes-e alkalmazkodni az így felkínált helyzethez, képes-e olyan helyzeti szerep kialakításában közreműködni, amely ezeket az identitásmozzanatokot is figyelembe veszi. De az iskolaköpennyel ugyanígy kifejezheti a környezete és önmaga számára, hogy ő, noha a szokásos tanulói viselkedést egyébként végrehajtja, nem azonosul az iskola által előírt szereppel”. (i. m. 445. p.)

Az intézményi rend felől nézve tehát az iskolaköpenyt, azt mondhatjuk, hogy az uniformis arra alkalmas, hogy „arctalanítsa” viselőjét, s ezáltal mederben tartsa azt a szerepviszonylatot, amelynek sajátossága, hogy a felek nem egyenrangúak. (Végletes formában e törekvés az ún. totális intézmények világában – például a hadseregben – nyilvánul meg, ahol a saját image bemutatásának megelőzése történik.) Az iskolaköpeny szimbolikus funkciója tehát lehetővé teszi, hogy azt maguk a diákok is eszközként használják, amellyel bekapcsolódhatnak az önnön iskolai szerepükről folyó alkudozásba. Ám ha az „erőviszonyok” olyanok, hogy erre nincs mód, akkor legalább

az iskolai köpeny által szimbolizált, elvárt tanulói szereptől való távolságtartásukat fejezik ki általa és vele (címkék, rávarrások, hímzések, jelvények stb.). Sajátos a dologban, hogy – mint a hivatkozott tanulmányból megtudhatjuk – a tanárok általában nem látszottak tudatában lenni a köpeny eme szimbolikus funkciójának. Érdekes módon a megkérdezett tanárok közül csak egy nyilatkozott úgy, hogy: „a köpeny funkciója az, hogy a tanuló tanuló legyen”. Másképpen: a köpeny segít megszilárdítani az iskola struktúrájának alapját képező, egymást kiegészítő tanár-diák szerepet. (Létezik a nem kialakított, hanem intézményesen eleve adott szabályok, helyzetdefiníciók köre is. Róluk később szólunk.)

Megismételjük alaptételünket: az iskolában a nevelés legfontosabb közege az oktatás. Annak minősége, légköre. Erre vonatkozólag állítom, hogy jónak akkor minősíthetjük az oktatást, ha általa a közvetített műveltségi tartalmak mellett a tanulók számára szóló személyes jelentés is megfogalmazódik. Ennek feltétele a *nézőpontváltás*, a tanárnak abbéli képessége, hogy elvonatkoztasson önmagától, képes legyen lebontani a megszokás révén rögzült minősítési sablonjait és frissen, a tanulók szemével nézze a tanítás tárgyát. Ahhoz azonban, hogy a tanítás megtörténhessék, meg kell teremtenie bizonyos elemi feltételeit (pl. a zajszint mérséklése, hogy hallhatóvá váljanak a résztvevők megnyilatkozásai; a figyelem biztosítása; az agresszív megnyilvánulások tompítása stb.), amelyeket összefoglalóan *társadalmi kontroll* elnevezés alatt címkézhetünk. A tömegtanítás helyzetei aligha képzelhetők el e kontroll funkciók működtetése nélkül, épp ezért érthető a tanárok kontroll utáni vágya. Érzékeny egyensúlyról van szó, mert erős a kísértés a kontroll túlhangsúlyozására, amelyek olyan jelenségekben öltenek testet, mint hogy a tanár túlságosan sokat beszél az órán (esetenként a tananyag, szisztematikusan a gyerekek rovására); olymértékben strukturálja a tanítást, hogy ezáltal letöri a tanulók spontaneitását (12). Az a tanár, aki „nem adja ki a kezéből” a tanítás-tanulás irányítását, azt tudatosítja magában, hogy a tanítási helyzet definiálásában (az érvényes játékszabályok meghozatalában) nem veszi el a kezdeményezést. „Domináns” marad akkor is, amikor annak hozama jelentéktelen a tanítás eredményessége szempontjából. A tanítás ily módon történő elrendezésének számos „üzenete” van a tanulók számára, amelyek azonban nem nyíltan, hanem *implicit* vagy *rejtett* módon közvetítődnek (13). Egy olyan valóság teremődik, ami az érintettekben nem tudatosul: „a tanításban csendesen megoldódik a hatalom és a presztízs kérdése” (11). Más dolog, hogy ennek az implicit kommunikációnak a hátterében ott rejlik a tanárnak attól való szorongása, hogy megtörik a figyelem és lankad a tanulók figyelme. A tanítást kikerülhetetlenül körülveszi, „beburkolja”, kíséri a nem szóbeli párbeszédék láncolata, amelynek valamilyen módon mindig emocionális jelentése van. Az emóciókat azonban igen nehéz hordoznia a mai, főképp az intellektus pallérozása (idomítása?) jegyében szerveződő, a megismerésre-megismertetésre orientált oktatásnak. Ebben rejlik a második oka annak, hogy a *tanítási célú cselekvések kommunikatív dimenziója* oly gyakran reflektálatlan marad. Azaz nem emelkedik föl a tudat világosságába, hanem lesüllyedve személyiségünk mélyebb rétegeibe, az órák, napok, hónapok és évek kumulálódó tapasztalataként az iskolázásról őrzött, erősen érzelmi színezetű élményegyüttesként raktározódik el. S igazából azt sem mondhatják, hogy észrevétlen marad, hiszen e helyzetben minden érintett tudja hányadán áll a másikkal. Csak éppen fogalmilag nem vétetik munkába ez az élményanyag. (Erre hívja föl a figyelmet *Ballantine*, (14) megállapítván, hogy az iskolával foglalkozó tanulmányokban ritkán bukkan fel az a szempont, milyen érzelmeket táplálnak a tanulók az iskola iránt vagy vele szemben.)

A kommunikáció modern felfogása éppen ezt az implicit, érzelmi dimenziót emeli ki, új megvilágításba helyezve az iskolai „szkénéket”. Eszerint a tanár szakmai kompetenciáját – ha tetszik: pedagógiai kultúráját – e vonatkozásában az minősíti, mire és

hogyan reagál. A tanuló közléseinek, viselkedésének közvetlen jelentésére vagy a szavak (cselekedetek) mögöttes, érzelmi tartalmára? A kompetens nevelő e felfogás alapján arra törekszik, hogy minél pontosabban, árnyaltabban megnevezze a szavak mögött vélelmezett érzelmi állapotot. Nem minősít, nem értékeli – megnevez. Lehet, hogy téved. Ám ekkor módja van az elfogadás, a meg nem ítéltetés felszabadító élményét átélő növendéknek arra, hogy korrigálja, pontosítsa a tanár helyzetmegállapítását. Ilyen módon a nevelő az elfogadás nyelvére találhat rá, szemben azzal, amikor korhol, fenyeget, „lelkizik” azaz – Thomas Gordon kifejezésével élve – az elutasítás nyelvét használja. A tanár ilyen jellegű reagálásai módját adnak arra, hogy tematizálódjanak az érzelmi jellegű viselkedésmódok és szóbeli megnyilvánulások. Azaz felemelkedvén a szóbeliség szintjére, a tudatosítás világosságába, növekszik az esélye nevelő és növendék kölcsönös megértésének. A kommunikáció e felfogásában felértékelődnek a tanári „beavatkozás” olyan mozzanatai mint az „odafigyelő” hallgatás, az „empátiás dörmögés” és kiváltképp az érzelmi üzeneteket, állapotot rögzítő aktív hallgatás. A kölcsönös elfogadást megcélzó tanári viselkedés technikáit Thomas Gordon (15) mutatja be, azt ígérve, ezek értő elsajátítása révén valamennyien hatékonyabb nevelővé válhatunk.

A tanítási helyzetet, az iskolai létet mozgató szabályoknak csak kisebb hányadát fogalmazzák meg a hivatalos dokumentumok (Rendtartás, Házirend). Nagyobb részüket, a fontosabbakat (esetleg: az adott közegben valóban érvényeseket) a gyakorta ismétlődő, tipikus helyzetekből kell mintegy „kiszűrnie” a tanulóknak. A nevelési helyzet sajátossága azonban abban áll, hogy a nevelő és a növendék között szocializációs és hatalmi különbségek állnak fenn, s ebből kifolyólag a nevelőnek jobb esélyei vannak a rejtett szabályok definiálására és újrafogalmazására.

Nevelő és nevelt viszonyának eme „komplementer” (16) jellege nem nyilvánvaló, ezért elfedi azt a tényt, hogy *minden esetben szabályok szerint lezajló eseményekről van szó*. Az említett szocializációs (és hatalmi) különbségek okán normál nevelési helyzetben inkább a kapcsolat felnőtt szereplőjének áll módjában a helyzet kompetens kezelése s ezért okoz ennek elsajátítása nagy gondot a növendéknek.

Ezért igaz Piaget-nak (17) az a kijelentése, hogy a szabályok kompetens kezelésére nézve a fiatal számára jóval kedvezőbb lehetőségeket nyújt az azonos jogú tagságot tömörítő kortárs-csoport, mint a felnőtt nevelővel való interakció. Vele szemben Dreeben (18) avval érvel, hogy a szabályok tanulásának implicit jellege valójában jótékonyan hat a gyermekek szociális éréseire, mivel éppen ez biztosítja a családból a felnőtt munka világába történő átmenetet. Nézete szerint a gyermekek ezekből a rejtett folyamatokból tanulják meg, hogy békítsék össze az életnek e két dimenzióját – deklarált szabályok és látens elvárások – valamennyi formális szervezetben.

Az iskolai nevelési helyzet lényegi sajátossága az is, hogy a helyzetek meghatározását valójában nem egyes személyek (pl. tanár) végzik, és nem is alkufolyamatban munkálódnak ki, hanem a legfontosabb helyzetmeghatározások *intézményesen* eleve adottak. E meghatározások a *magától értetődéseknek* olyan hálózatát alkotják, amelyben adott interakció résztvevői egymással érintkeznek. Az *implicit szabályrendszer* voltaképpen *intézményesen* eleve adott *definícióknak tekinthetjük*. Afféle szabályokra gondolhatunk, hogy az iskolai nevelés intézményes keretében mikor kinek szabad és mikor kell megszólalnia, illetve hallgatnia; a társak segítése csak meghatározott módon „törvényes”; a tanórákon tanúsítandó figyelem oly mértékben „kifizetendő”, hogy a figyelem színlelése is vonzó viselkedésmódnak tűnik (vállalva persze akár a lebukás kockázatát is); hogyan kerülhető ki a tanár kérdése, ha nem akarnánk válaszolni, hogyan szórakozhat az ember az unalmas órán; mi kell ahhoz, hogy valaki „jó tanuló” legyen?; valóban teljesítményt kell produkálni vagy beéri az intézmény a lázas buzgalommal stb. Nyilvánvaló, hogy e szabályok nem tárulnak föl a közvetlen szemlélet számára adódó jelenségek szintjén, következtetni lehet rájuk a tanulók *megnyilvánu-*

lésaiból, a tanárok arra történő *reagálásából*, illetve a tanulók *viszontreagálásából*. Jelenségszint és jelentés összekapcsolása a társadalomtudományi kutatás egyik alapproblémája. Megoldásával oly módon próbálkoztunk, hogy törekedtünk a vizsgálat empirikus bázisának kiszélesítésére, azaz az elemzésben egymásra vonatkoztatjuk az óramegfigyelések jelenségszintű adatait és a tanári-tanulói interjúkban megfogalmazott értelmezéseket, magyarázatokat, jelentés tulajdonításokat.

IRODALOM

- (1) *Wandel, F.*: Erziehung im Unterricht. (Urban-Taschenbücher Band 260.) Stuttgart, 1977, W. Kohlhammer
 - (2) *Adermann G., Cs.*: „Önmagát beteljesítő jóslat” a pedagógiában, Bp., 1986, Tankönyvkiadó.
 - (3) *Bábosik I. – Nádasi M.*: Közvetett ráhatás a csoportmunkában. Bp., 1975, Tankönyvkiadó. (Pedagógiai Közlemények 16.)
 - (4) *Buzás L.*: A csoportfoglalkozások pedagógiai értékei. In: Pedagógiai Szemle, 1967/6.
 - (5) *Faludi Sz.*: A tantervi anyag kiválasztásának elvi alapjai az általánosan művelő iskolában. Válogatás a szerző 1967-ben írt kandidátusi értekezéséből. Bp., 1983, Országos Pedagógiai Intézet. (A tantervelmélet forrásai 1.)
 - (6) *Golnhofer E. – Nádasi M.*: A differenciálás alapvető problémái a pedagógiai folyamatban. – In: Pedagógia szemle 1979/3.
 - (7) *Nagy S.*: A tanulás pedagógiai kérdései. Bpp., 1983, Tankönyvkiadó.
 - (8) *Szabó L. T.*: „A rejtett tanterv”. Bp., 1988, Magvető. (Gyorsuló idő)
 - (9) *Szokolszky I.*: „Hagyományos” és „korszerű” óravezetés. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1965, Bp., Akadémiai Kiadó.
 - (10) *Takács E.*: A tanítás és a tanulás nevelőhatása. In: Tantervelméleti Füzetek 11. Bp., 1984, Országos Pedagógiai Intézet.
 - (11) *Ulich, D.*: Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens. Weinheim, 1976, Beltz.
 - (12) *Tausch, R. – Tausch, A.*: Erziehungspsychologie. 1973, Göttingen.
 - (13) *Vallance, E.*: Hidden Curriculum. In: The International Encyclopedia of Education. Vol. 4. New York, 1985, Pergamon Press.
 - (14) *Ballantine, J.*: The informal system and the „hidden curriculum”. What really happens in school. In: – The Sociology of Education – A systematic analysis. 1983, Englewood Cliffs.
 - (15) *Gordon, T.*: A tanári hatékonyság fejlesztése: a T.E.T.-módszer, Bp., 1989, Gondolat.
 - (16) *Watzlawick, P. – Beavin, J.H. – Jackson, D.D.*: Menschliche Kommunikation. Bern, 1974.
 - (17) *Piaget, J.*: A gyermek kétféle erkölce. In: – Válogatott tanulmányok. Bp., 1970, Gondolat.
 - (18) *Dreeben, R.*: The schools a Workplace. In: Second Handbook of Research on Teaching. Ed. by Travers, R.M.V. Chicago, 1973, Rand McNally.
- Emlékkül hagyom... Bp., 1974, Gondolat.
- The Experlence of Schooling (Ed. by): Silbermann, M.L. New York, Holt, Rinerhart and Winston.