

NAGY ÁDÁM – VESZPRÉMI ATTILA

A hidden extracurriculum fogalma

Az iskolán kívüli (nyílt) tanulási terek – mint nevelési terepek – világa méltatlanul kívül esik a neveléskutatás fősodrán: az extracurriculumok vizsgálatára kevés erőforrást összpontosítunk. Holott az itt zajló közösségi és egyéni tanulási folyamatok esetében is érvényes célkitűzés – a sokat kutatott iskolai folyamatokhoz hasonlóan – a „mélyrétegek” elemeinek és tulajdonságainak vizsgálata. Az extrakurrikuláris terepeken folyamatosan tapasztalunk olyan jelenségeket – egyéni és csoportos fejlődésbeli dinamikai váltásokat, a motiváltság bakugrásait, jelentésteli, sokszor váratlan érzelmeket, a közösségi kommunikáció transzformálódását – amelyek pedagógiai funkciók beteljesülésére és be nem teljesülésére, illetve bizonyos hatások manifeszt, rejtett és látens jellegére utalnak. Azt állítjuk, hogy a pedagógiai kontextusban szervezett extracurriculumok – főképp és inkább az iskolán kívüliek – esetében is tetten érhetőek olyan *rejtett tanulási célok és eredmények*, amelyek az iskolai hidden curriculum, azaz „rejtett tanterv” mintájára a *hidden extracurriculum* fogalmával írhatóak körül.¹ Úgy hisszük, a fogalom és annak alábbi megközelítése hasznos vitákhoz nyit teret az iskolán kívüli tanulási terepek világában történő tanulás, illetve az

ott érvényesülő nevelődési hatások megítélése körül.

I. „NEM ÉRTÜNK RÁ TANULNI, MERT ÁLLANDÓAN TANÍTOTTAK”² – A HIDDEN CURRICULUM

A fenti szállóige nemcsak az érdeklődési területek különbözőségéről vagy az önállóság és az irányítás harcáról szól. Sokkal fontosabb, hogy azt is jelzi: amit az iskola tanítani *vél* (a világról és önmagunkról), azt diákként nincs lehetőségünk valóban átélni, valóban odaadni magunkat neki, mert a tanítás bonyolult, ágas-bogas szociális labirintust épít e tartalmak körül (és e tartalmakból), mi pedig diákként nagy mértékben ezt a – megfelelésből, méreésből, hasonlításból, értékelésből, különböző hatalmi játszmákból, illetve kulturális elvárásokból és ellenőrzésekből álló – labirintust, illetve a benne való eligazodást éljük meg állandó tanulnivalóként. *Az iskolában nem azt tanuljuk, amit az iskola tanítani vél*. Erősen leegyszerűsítve ezt mondja a mindenki által jól ismert rejtett tanterv elmélete.

¹ Létezik már a *hidden extracurriculars* kifejezés, amely – a mienktől eltérő értelmezésben – egyes diskurzusokban olyan tanórán kívül kifejlődő képességeket nevez meg, amelyeknek a gyermek vagy fiatal *nincs feltétlenül tudatában*; például egy felvételi beszélgetésen nem jut eszébe megemlíteni. Lásd többek közt: <https://www.cnbc.com/2014/10/17/offbeat-skills-that-make-colleges-take-note.html>. Ugyanakkor a hidden extracurriculars kifejezés nem egyenrangú a hidden extracurriculummal, mert előbbi csak egy alapvetően *tevékenységeket* megnevező szakmai fragmentumnak tűnik a képességfejlesztésről gondolkodó iskolai világban.

² Sok helyütt Karinthy Frigyesnek tulajdonított, ismeretlen szerzőtől származó – talán iskolai – falon lévő graffitifelirat.

A „*vél*” kifejezés használata nem véletlen a részünkről. A szó jelzi az iskola viszonylagos öntudatlanságát. Nagyon fontosnak gondoljuk, amit a hagyományos oktatáskutatás erős bírálatként is jelentkező elmélet bizonyítani látszik: az iskolai eligazodásban *nem a szereplők tudatos cselekvése az egyetlen mérce*. A tanuló és a tanár megnyilvánulásai és magatartása soha nem vezethetők vissza kizárólag a célirányosan szervezett tanítási tevékenységre (Gubi, 1980).

Miután tárgyunk nem elsősorban a hidden curriculum bemutatása, az elméletből a továbbiakban csak annyit ismertetünk, amennyit a következőkben az általunk tárgyalandó témához feltétlenül szükségesnek tartunk.

A Phillip Jackson által megalkotott fogalmat (Jackson, 1968) Benson Snyder pszichiáter vizsgálta meg alaposabban (Snyder, 1973). Magyarországon 1976-ban bukkant fel,³ de Szabó László Tamás későbbi könyve volt az, amely szélesebb körben ismertté tette (Szabó, 1988). A rejtett tanterv elméletének keretében az elmúlt fél évszázadban a hagyományos iskolán túl is sok területen kutattak a felsőoktatástól, az orvosképzés szociológiáján át (Hafferty-Castellani, é.n.) a távoktatásig (Anderson, 2001).

A rejtett tantervet sokan sokféleképp értelmezik. Egy megfogalmazás szerint azon íratlan társadalmi szabályokat és viselkedési elvárásokat rendező egységes fogalom alá, amelyeket sosem tanítottak, de amelyekről mindannyian tud-

ni vélünk (Bieber, 1994). Más megközelítés szerint a rejtett tanterv azon dolgokból áll, amelyeket a diákok iskolai tapasztalat révén tanulnak meg az ilyen intézmények kijelölt oktatási céljai helyett (Haralambos, 1991). Szabó László Tamásnál a „rejtett tanterv” azon nem szándékolt hatások összességét jelenti, amelyek az intézményes tanulás keretei között érik a diákokat, s amelynek eredményeként attitűdök alakul-

nak ki, viselkedésmódok változnak meg, normák interiorizálódnak (1988): A szándékolatlanságon túl a reflexió hiányát is jelzi Gubi (1980) meghatározása: a rejtett tanterv az, amit a tanuló megtapasztal

naponta az iskolában, anélkül, hogy akár ő, akár a tanár számot tudnának adni erről. Portelli (1993) szerint pedig – akinek mondanivalóját itt Szabó (1988) konkretizáló értelmezésében foglaljuk össze – olyan értékrendszert, légkörjellemzőket interiorizál, amellyel úgymond tanítás nélkül tanuljuk meg többek között a társadalmi rétegződést (hogy vannak gazdagok és szegények), a rangsorolást (hogy vannak

fontos és nem fontos dolgok), a szociális szerepeket (hogy jó egy-egy csoport tagjának lenni, és rossz kirekesztettnek), az elfogadottságot (hogy jó sikeresnek lenni, és rossz sikertelennek), a konf-

liktuskezelés módjait, a tervezés időbeli sajátosságait, az érdekek sokféleségének és az értékek pluralizmusának tudomásul vételét, az interakciók minőségét (amelyek lehetnek merevek vagy oldottak), a

az iskolai eligazodásban
nem a szereplők tudatos
cselekvése az egyetlen
mérce

amelyeket sosem
tanítottak, de amelyekről
mindannyian tudni
vélünk

³ Ezen korai értelmezés szerint a „hidden curriculum” még olyan tudnivalókat jelentett, amelyeket nem az iskola ír elő, hanem amit a gyerekek társadalmi környezetük közvetítésével sajátítanak el (Kozma, 1976).

demokratizmus jelenlétét vagy hiányát, a társaságbeli egyedüllétet, a tevékenységek időbeli szabályozottságát, a kényszeres értékelő viszonyulást (azt, hogy minden megnyilvánulásra értékelő jellegű reakció szükséges) stb.⁴ Továbbá azt is, hogy a pedagógus uralja a kommunikációt, az erőforrásokat (különösen az időt), illetve ő nyújt előjogokat (*Gubi*, 1980). Összefoglalva, minden iskolában két tantervet valósítanak meg: a konform viszonyokat feltételező, tanügyi dokumentumokba foglaltat, illetve a valóságon alapuló rejtett tantervet. Ez utóbbi az iskolában rendszeresen és a maga hatékonyságában érvényesül, függetlenül az iskolai curriculum tartalmától és az iskola követelményeitől (*Szabó*, 1999).⁵

A rejtett tanterv – mint az iskolai tanítási-tanulási folyamat elmaradhatatlan kísérőjelenése – tematizálása annak felismerését jelzi, hogy a pedagógia és a tanulás világa természetesen meghaladja a „tananyag bővölését”. Ez a világ innentől kezdve nem szemlélhető többé pusztán esszenciális, tantárgyakba (és a tantárgyakhoz való viszonyoktól befolyásolva) szerveződő korpuszként; sokkal inkább úgy, mint egy annál jóval több rétegű, személyközi üzenetváltásokkal teli társadalmi-együttelési szövetek. A rejtett tanterv ebben a világban az interperszonális kapcsolatok alakításának alapvetően fontos funkcióval bír, mégis gyakran észre sem vett terepe (*Gubi*, 1980), illetve célrendszerre és hatásegységére. Ha folyamatos megvalósuló hatásként, egyéni tanulási folya-

matként tekintünk rá, akkor *egy állandó, nagy dinamikájú, kumulatív, élményalapú emlékszintézis*.

A szintézis folyamata elképzelhető úgy is, hogy az emlékek puzzle-szerűen épülnek egymásba, és alkotnak a tantervtől független képet a világról és benne az emberről. De elképzelhető hagymahéj-szerű szerveződésként is, ahol a rétegek mintegy ránőnek egymásra. Például Csányi Vilmos megközelítése szerint az iskola nemcsak írni, olvasni tanít meg, hanem, mintegy „mellékesen”, a hatalom elleni lázadásra is. Az etológus szerint ilyesféle „evolúciós melléktermékből” sokszor lesz szelekciós előny.

Az iskola kicsiben az adott társadalmi rendszert mintázza. A tanító és a bűdös kölykök konfliktusainak képében egyszerűsített modellje a zsarnok és a nép szembenállásának. Amint az iskola működni kezd, megindul a harc a zsarnok ellen. Elgáncsolják a tanítót a padosok között vagy a kabátjára egy „Hülye vagyok” cédulát ragasztanak. [...] A nép rájön, hogy az ellenállás nem reménytelen. Nincsen teljesen kiszolgáltatva a zsarnoknak, és még a szemetsládába is el lehet bújni, és ott az óra alatt brekegni, amitől a zsarnok feje alaposan megfájdul. Az ellenállás persze áldozatokkal jár, de ha egy forradalmár fenekére nyilvánosan tíz botütést mérnek és az ezt összeszorított szájjal, némán elviseli, akkor még a szomszéd osztálybeli lányok is

⁴ A zárójeltek közötti konkrétabb kitételek forrása: *Szabó* (1988).

⁵ Bár égetően fontos és valóságos felvetés, most csak futólag említjük meg: Szabó László Tamás idézi Elizabeth Vallance tanulmányát (1988, 57–59.), amelyben többek közt arról beszél a szerző, hogy a rejtett tanterv mint egy szívós, mindent átható szocializációs cél az iskola irányából korántsem volt mindig rejtett. Ami most látens funkcióként tűnik fel, az nagyon is nyílt és deklarált cél volt a korábbi tantervekben, csak a modern időkben tűnt el manifeszt módon a leiratokból – és vált *be nem vallottá*.

elragadtatva fogják őt délután üdvözölni, ami hosszú távon a szaporodási sikereit is növelheti, ami nem elhanyagolható szelekciós szempont. Az iskolába tehát a бүдös kölykök tulajdonképpen [...] azért járnak, hogy az ellenállás legkülönfélébb formáit kitanulják, és azokat majd felnőtt életükben is sikeresen alkalmazzák a társadalomban megjelenő elnyomás ellen. (Csányi, 2011, 6. o.)

A rejtett tanterv mint hatás vagy eredmény tehát éppúgy jelentheti a tantervi-intézményi-hatalmi szempontból sikeres szocializációt, mint az ilyen szempontból kontraproduktív, „reakciós” tanulást. Ugyanakkor – és ez egy újabb hagymahéj – a gyermeket a rejtett tanterv mint hatáseggyüttes még a lázadás működő mintázatainak kialakulása előtt sikeresen le is nevelheti arról, hogy ilyen mintázatokat egyáltalán legitimnek érezzen. (A játsz-mák és a héj-rétegek sora természetesen folytatható.)

Összességében a rejtett tanterv elmélete a látens folyamatok – főképp az öntudatlan társas hatáskeltés és tanulás – szóvá tételével az iskola informális arcának újrafelfedezésében segít. A fentiek alapján a következő meghatározással élénk:

A rejtett tanterv olyan nevelési cél- és hatásrendszer, amely hatásrendszerként csakis az egyéni, közösségi és közösségbeli cselekvési folyamatok változásában vagy változatlanóságában, célrendszerként pedig csakis a folyamatokat dinamizáló egyéni képzetekben, élményekben és ezek változásában ragadható meg. Komplex megragadásuk ennél fogva csakis a tudatosítás és a reflexió útján lehetséges.

A definíció részeként kihívónak hathat az utolsó mondat. Azért tartjuk mégis fontosnak a megragadást mint tudatosítást és reflexiót egyértelműen bevonni a „rejtett tanterv” evidens elemei közé (mint olyat, ami láthatóvá tesz), mert arra nemcsak az elemző diskurzusok feladataként, hanem *tényleges és szükséges pedagógiai cselekvésként* gondolunk. Mint a későbbi fejezetekben látni fogjuk, az extrakurrikuláris pedagógiai helyzetek pontosan ennek a gondolkodási-cselekvési lehetőségnek nyitnak teret. Ezért ezeken a terepeken egészen másféle módon is értelmezhető a „rejtett”-ség.

II. A „MÁSODIK ISKOLÁN” IS TÚL - AZ EXTRACURRICULUM

A hidden curriculum elmélete érintőlegesen megemlíti, hogy rejtett folyamatok nemcsak az iskolában történhetnek, hanem a tanulás céljából működtetett egyéb szervezetekben is (Szabó, 1988), a „Lifewide Learning” logikája pedig érzékelteti az iskolán túli világból (a nemformális és informális tanulás terepeiről, a médiatérből, a kortárscsoportból és sok más helyről) az iskolába beszűrődő hatások jelenlétét. Ám amikor az elmélet ezek értelmezését, szelekcióját, összeillesztését végzi, fő terepét, célját deklarálta mégiscsak az iskola intézményén belüli környezetben találja meg, ott tekinti érvényesnek. Összességében a hidden curriculummal kapcsolatos gondolkodás és vizsgálódások középpontjában az intézményes oktatás közege áll (Szabó, 1982).

az iskola informális arcának újrafelfedezésében segít

Tanítás és nevelés helyett tanulás és szocializáció - a nyílt tanulási terek pedagógiai természetete

Bár a tanulási terek elmélete mára már túl lépett az iskola mint tanulási közeg kizárólagosságán, sőt, primátusán is, az így jócskán kiszélesedett területet a pedagógiai hatásrendszerek tudatosítása szempontjából méltatlanul elhanyagolják és kevésbé elemzik. Ahhoz, hogy a „rejtett” célok és hatások vizsgálatának terepét kiterjesszük, mindenképp vetnünk kell egy pillantást a *nyílt tanulási terekre* és ezek természetére.

Ez a teória az iskolaközpontú neveléstudomány értelmezési keretén túl megragadható, új színtereken, új funkciókban, új közösségekben megjelenő pedagógiai jelenségvilágot egyenrangúsítja az iskola, szűkebben a tanóra világával. Nem ellenpontozza, hanem kiterjeszti az elméletet, magába foglalva az iskolát mint tanulási terepet, a sok közül az egyik tanulási térként értelmezve azt.⁶

A nyílt tanulási terek rendkívül sokféle, így módszertani bázisuk⁷ és vezetett-ségük⁸ jóval sokszínűbb a hagyományos

iskolai terepénél. A tanulási tér társadalmi kiterjesztésének alapja nem az iskolakötelek kor: a tér „jogosultja” életkortól függetlenül minden gyerek és fiatal. Ebben a rendszerben az iskolai tér a szabadidős szocializációs közeggel, a családi tereppel és a médiatérrel egyenrangú. A nyílt tanulási terek a kortársi interakciók valamilyen valóság alapú kritériumrendszer által kívánatosnak tartott minőségének biztosítását vállalják. Céljuk többek között társas, közösségi helyzetek teremtése, a tanulói részvétel előmozdítása, az egyéni-esítés, illetve az önkormányzatiság működtetése, kortárs mediátorok akti-

az iskolai tér a szabadidős szocializációs közeggel, a családi tereppel és a médiatérrel egyenrangú

vizálása. Progresszív pedagógiai elképzeléseket tűz ki maga elé: kompenzatórikus, szabadság- és együttműködéselvű, a gyermeki jogok és a „neki való nevelés” értékrendszerét kívánja érvényesíteni (*Trencsényi és Nagy, 2016; Nagy, 2017*). Szándékai szerint új együttműködést alakít ki a szülői házzal, a lokális és szakmai környezettel, a gyermekjóléti rendszerekkel, szakemberekkel, intézményekkel.

Ezek a terepeken tehát – egészen egyszerűen adottságaik miatt – a szociális tanulásra vonatkozó nevelői célkitűzések

⁶ Mélyen egyetértünk azzal, ahogy Radó Péter oktatáskutató szemléli a tanulás világát 2017-es iskolakritikai könyvében: „A tanulási környezet fizikai terek, kontextusok és kultúrák összessége, melyekben az egyes tanulók tanulnak. A fizikai terek az iskola tantermein és folyosóin kívül magukban foglalják a *tanuló összes lehetséges iskolán kívüli terét* is. A kontextusok a *mindezen fizikai terekben végzett tevékenységek sokaságát* jelentik, a tanulás kultúrája pedig az együtt tanuló és tanító csoportok tagjai közötti interakciókra vonatkozik: *magában foglalja e kapcsolatok céljait, normáit, ethoszát és a tanulás megszervezésének módját* is.” (Radó, 2017, 34. o.; kiemelések tőlünk.) A szerző radikálisan tanulásközpontú szemléletében tehát lényegében minden gondolkodásra, cselekvésre, interakcióra alkalmas adó terep tanulási terep. Véleményünk szerint mindez természetes módon mutat rá a pedagógiai cselekvések tudatosításának felelősségére.

⁷ Egyes területeken a pedagógiailag felhatalmazott személy nem gyakorol közvetlen és kizárólagosan követendő befolyást a folyamatokra, így nem tölti be a hagyományos tanár szerepét. Ezek a területeken a teória az önkéntes részvétel alapján vázolja fel a paradigmát, a kényszer hiánya – beleértve az absztrakt kényszerektől való mentességet is – szolgálati szerepkörben látatja a tanulás-szervezőt, facilitátort, animátort, pedagógust.

⁸ Egyes terepeken van előzetesen elrendelt tartalom vagy forma, míg másokon nincs ilyen, csak ajánlott tartalomról beszélhetünk, amit sok esetben a résztvevők alkotnak; módszereiben jóval inkább megjelenik a *laissez-faire* pedagógia hagyománya is.

pedagógiai értelemben reálisabbak, tudatosabbak és reflektívőbbek lehetnek. Ezek nyomán a nevelői hatások is mindig indirektek, hiszen a közösséget nem a nevelő építi közvetlenül – az élmény magukban a résztvevőkben jön létre. A tanulásszervező csak az élményadás kereteit biztosítja és az élményfeldolgozást segítheti. Egy ilyen módon dolgozó nevelőnél a hatáskeltő mechanizmusok működését nem is érhetjük tetten közvetlenül, a hatásokat elsősorban a csoport fejlődésének szemlélésével, a dinamika tanulmányozásával észlelhetjük.

Az extracurriculum szűkebb és tágabb értelmezése

A nyílt tanulási terekhez a neveléskutatás tervezett cél- és hatásrendszerként nem a curriculum, hanem az extracurriculum fogalmát rendeli. A hagyományosabb extracurriculum-elméletek

azonban megmaradnak az iskolai keretek, az iskola falai között, és a szakkörök, tanfolyamok, korrepetálások, illetve a napközi, tanulószoba stb. tanterveit sorolják ide. *Báthory Zoltán* (2000) szerint az extracurriculum elsősorban a tanórából, de nem az iskolából lép ki: extrakurrikulárisnak pusztán a könyvtárat, médiatárat, szaktantermet, számítógéptermet, műhelyeket, sportudvart tekint; a szakkörök, önképzőkörök, iskolai tanfolyamok, tanulószobai foglalkozások, korrepetáló órák, azaz a korrekció és kompenzáció terepeit, ahol egyfajta „második iskola” kéredzkedik be az elsőbe. Bár értelmezésében a kurrikuláris és extrakurrikuláris szinterek egyenrangúak, az extracurriculum értelmezése meglehetősen és meglepően szűk: nem lép ki az isko-

lai *hatalmi viszonyok* teréből: nem tekinti tanulási térnek az iskolafüggetlen terepeket. Megenged ugyan extrakurrikuláris tevékenységet az iskolához csatolt közművelődési intézményekben, de csak annyiban, amennyiben annak keretében az iskola terjeszti ki fennhatóságát, szolgáltatásait az iskolakörzet lakóira (*Báthory*, 2000). Hasonlóképp, *Bárdossy Ildikó* szerint „az extracurriculumok [...] a tanórán kívüli tanulás folyamatterveit, programjait jelentik [...]. Megnyilvánulhatnak szakkörök, fakultációk, tehetséggondozó kurzusok, korrekciós, kompenzációs kurzusok, önfejlesztő műhelyek, önképzőkörök, speciális képzési modulok, felvételi előkészítő, rekreációs szabadidős tanfolyamok stb. programjainak formájában” (2011). Ezen szűk értelmezés

másutt is megjelenik az irodalomban (például *Feldman-Matjasko*, 2005). Tanuláseméleti kortárs nagyjaink pedig jellegadó munkáikban többnyire nem is szólnak az

extrakurrikuláris aspektusokról. Nem szól róla *Knausz Imre* (*Knausz*, é.n.), *Falus Iván* (*Falus*, 2003), *Csoma Gyula* (*Csoma*, 1990) sem.

Modernebb nemzetközi extrakurrikuláris megközelítések extracurriculumoknak tekintik egyfelől a tanórai tevékenységhez szorosan kapcsolódó formákat (házi feladat, tanulmányi kirándulás, gyakorlatok, korrepetálások, témanapok és -hetek, a színház, múzeum és más létesítmények látogatása) és az ahhoz nem kötődő formákat is, mint amilyenek a művelődési házak programjai, a szakkörök, az önképző körök, a diákegyesületek, különböző iskolafüggetlen tanfolyamok, speciális foglalkozások. (*Guèvremont*, 2014; *Eccles* és *mtsai*, 2003; *Marsh-Kleitman*, 2002). Ilyen meghatározással dolgozik

egyfajta „második iskola” kéredzkedik be az elsőbe

Vámos Krisztina is: „extrakurrikulárisnak nevezünk minden olyan tevékenységet, amely az iskolában töltött órák után az ott zajló alaptevékenységeket kiegészíti” (2015). Vámos írásában megkülönböztet strukturált, illetve strukturálatlan extrakurrikuláris programokat, előbbibe a szervezett programokat, utóbbiba a nem felügyelt, a képességfejlesztésre nem fókuszáló iskolai időn túli tevékenységeket sorolja.⁹

Mi ezen utóbbi, tág extrakurrikuláris megközelítést valljuk magunkénak, mert a nyílt tanulási terek elmélete önkéntelenül is rámutat arra a tényre, hogy körülöttünk mindenütt, az iskolán túl is tanulási terek csillagmirídját szemlélhetjük. Extrakurrikulárisnak tekintünk tehát minden tanulási terepen történő tevékenységet, amely nem a tanórai, didaktikailag szigorúan tervezett tanulási térben történik, s külön fókuszálunk az iskolai, intézményes téren túli (extramurális) terepekre.

III. REJTETTSÉG ÉS TUDATOSSÁG – A HIDDEN EXTRACURRICULUM

A hidden extracurriculumot illető első – szándékoltan kissé idealista – értelmezé-

sünket, megközelítéseinket természetesen vitaindítónak szánjuk. A könnyebb vizsgálhatóság szempontjából most el is tekintünk a szabadidős terek két szélsőségétől: az iskolai, de nem tanórai tevékenységektől, illetve a strukturálatlan programoktól (amelyeneket az ifjúsági szórakoztatóipar, a mozik, plázák, bulik terepei biztosítanak). Az első esetben az iskolai szerepfelfogástól

való függés még igen erős, a másodiknál pedig magának az extracurriculumnak az értelmezése is nehézkes volna. Vegyük példának inkább az intenzív szocializációs helyzet miatt könnyen vizsgálható *táborozást*. Ugyanis ez az az extrakurrikuláris helyzet, amelyre leginkább jellemző a megkerülhetetlenül *intenzív együttlét*.

Ahogy az iskolai világban, a táborozásnál is értelmezhető a deklarált és nem deklarált pedagógiai cél. Egy lovastáborban a gyerekek deklaráltan lovagolni tanulnak, a nyelvi táborban angolul, a sakktáborban sakkozni. Ez a cél jelenik meg a tábor nyilvánosságra bocsátott önképében (szórólapok, weboldal stb.).¹⁰ A nem deklarált pedagógiai, fejlesztő célzat pedig általában abban áll, hogy *a spontán tábori szocializációs folyamatot, amely minden pedagógiai befolyás hiányában is végbemegy, valamiképp valamilyen mederbe terelje*.

⁹ Az extrakurrikuláris tevékenységek hatásmechanizmusait az utóbb idézett szerzők öt lehetséges modellben részletezik (Marsh, 1992, illetve Marsh és Kleitman, 2002; idézi Vámos, 2015): A *zéró összegű modell* szerint a kurrikuláris és extrakurrikuláris hatások összege állandó, azaz minél többet vesz részt valaki az extrakurrikuláris tevékenységben, annál kevésbé hat rá az iskolai hatásrendszer. A *fejlődési modell* szerint a két hatás – kurrikuláris és extrakurrikuláris – nem negatív, hanem pozitív korrelációban van egymással, azaz az extrakurrikuláris tevékenységek pozitívan hatnak vissza az iskolai tevékenységekre. Az *elkötelezettségmodell* szerint az extrakurrikuláris tevékenységek ugyan csak pozitívan hatnak vissza a tanulókra, de elsősorban azok iskolával, annak céljaival való azonosulására és elköteleződésére. A *küszöbmodell* szerint az extrakurrikuláris tevékenységek egy határpontig pozitív hatást gyakorolnak az iskolai tevékenységre, onnan azonban folyamatosan csökken, mígnem elenyészik ez a hatás. Az *egyenlőtlenség-csökkenítő modell* szerint a pozitív hatás elsősorban a hátrányosabb szocioökonómiai státuszúak számára hordozható lehetőségeket, mert az az extrakurrikuláris tevékenységek esetében elsősorban náluk hordoz nagyobb mértékű pozitív hatást. Azaz az extracurriculummal csökkenthető a társadalmi különbségekből eredő eredménybeli differenciák. A hátrányos helyzetű tanulók az extracurriculumok hatására jobban elköteleződnek az iskola mellett, azonosulásuk nagyobb, mint a magasabb szocioökonómiai státuszú társaiké.

¹⁰ A nem deklarált cél, illetve hatás különbségtételi meg a táboroztatást az üdültetéstől mint olyan strukturálatlan tevékenységtől, amely ezen rejtett aspektusokkal nem foglalkozik.

Mivel mindez egy táborban általában a többé-kevésbé tudatos tervezés valamilyen szintjén működik, nem evidens, hogy ez a cél- és hatásrendszer egyben a tábor „rejtett tanterve”, vagyis egy bizonyos *hidden extracurriculum* volna. Hogy miért érdemes mégis annak tekintenünk – egy bizonyos újszerű módon –, arra az alábbiakban igyekszünk rávilágítani.

Az ember az extrakurrikuláris terepekre is magával viszi sajátos lelki berendezkedését, hiteit, tudását. Ennél fogva minimum feltételezhető, hogy rejtettnek mondható pedagógiai jellegű célokat és hatásokat az extrakurrikuláris terepeken (táborok, ifjúsági klubok, civil vagy egyházi programok és egyebek) is tetten érhetünk. Csakhogy az iskolai „rejtett tanterv”-hez képest alapvető különbség, hogy ezek a célok és hatások olyan közegben törekednek működni, ahol a hagyományos tanárszereptől való függőség már eleve kisebb mértékű (iskolai, de nem tanórai terek, erdei iskolák stb.), vagy az iskolai ethosz akár egyáltalán nincs is jelen (iskolafüggetlen táborok, ifjúsági klubok stb.).¹¹ Emellett a csoportnak együtt és a csoport tagjainak egyedileg is merőben más a helyzete, szerepe, mint az iskolában: kisebb vagy nagyobb mértékben felbomlik az éveken átívelő feladattudatot és szerepekkel való azonosulásokat generáló iskolai jelleg, más forrású, természetesebb, láthatóbb, sűrűbb és több a szociális tanulás. A legtöbb esetben a legitimnek számító

tanulási tartalmak itt egészen mások, mint az iskolában. Vagyis ami a hagyományos iskolában (leginkább öntudatlan „melléktermék”, „rejtett tanterv”, az egy extrakurrikuláris terepen – kiszabadulva a kurrikuláris „elnyomottságból” – a nevelőben tudatos szintre emelkedő *szociális tanulási tartalom-*

má léphet elő. A tudatos táboroztató számára erőteljesen láthatóvá válik, reflektív és önreflektív fénybe kerül az a tartalom, ami azelőtt „rejtve volt”: szociális kapcsolódásaink természete, üzeneteink tartalma, érzéseink jelei, egymással és önmagunkkal való bánásmódunk valósága, illetve mindezek okai és okozatai. Egy táborban a pedagógiai hatáskeltő szándék is leginkább ezeket veszi célba a gyerekek közt lezajló intenzív folyamatok mederbe terelésével.

Miért jogos akkor a „rejtett” jelző? Hiszen a pedagógiai cél- és hatásrendszer itt nem öntudatlanság és szándékolatlanság eredménye, mint az iskolai „rejtett tanterv”! Úgy gondoljuk, a „rejtett” szó egy táborozási helyzetben új értelmet nyerhet:

a célrendszer rejtett volta ugyanis itt *a megcélzott folyamatokhoz való igazodásból* fakad. Hiszen e megcélzottak *maguk a rejtett tartalmak*, amelyek nyomán a spontán szociális folyamatok kipattan-

nak és lezajlanak. Mivel a szociális tanulás többnyire észrevétlenül, öntudatlanul, „rejtett tanterv”-ként történik, egy tábor résztvevői az így megtanultakat ugyanúgy „rejtettként” hozzák magukkal, mint ahogyan megtanulták. Az adott csoportban

az ember az extrakurrikuláris terepekre is magával viszi sajátos lelki berendezkedését, hiteit, tudását

más forrású, természetesebb, láthatóbb, sűrűbb és több a szociális tanulás

¹¹ Ez nem azt jelenti, hogy ne lenne – akár kölcsönös – függőség, hanem azt, hogy az nem a – fiatal számára hosszútávon jelentkező adottságként értelmezett – tanártól van.

lezajló folyamatok és azok motivációi tehát lényegükben egy táborban is önmagukat elmaszkoló, rejtőzködő természetűek.

Vagyis az *egyénekre* lebontva (tehát a tényleges *nevelés* szempontjából) teljességükben sosem *biztosan felismerhetők*, és sosem *biztosan megszólíthatók*. Aki mederbe akarja terelni ezeket a folyamatokat, egyfelől *soha nem tudhatja biztosan, mit is terel mederbe*, másfelől pedig a folyamatokba való beavatkozás esetén *soha nem tudhatja biztosan, hogy rátapintott-e valami valóságosra, vagy csak egy maszkkal próbál kapcsolatba lépni*. E nemtudások miatt

nevezhetjük ezt a fajta „vak” pedagógiai tervezést, céltételezést (és evidens módon a visszacsatolásként értelmezett hatásokat is) *rejtettnek*, miközben valós „anyaga” egy többé-kevésbé tudatos pedagógiai cselekvés.

IV. A HIDDEN EXTRACURRICULUM LÉTEZÉSMÓDJAI

A valóságos tábori pedagógiai cselekvés azonban korántsem olyan egynemű, mint ahogyan azt a hidden extracurriculum fenti körvonalazása sugallná. Mint céltételezés és mint hatásrendszer is érdemes elkülöníteni a hidden extracurriculum háromféle létezmódját. Az egyik esetében a pedagógus úgymond *tudja, hogy nem tud*, és ezt *pedagógiai alapkőnek gondolja*, a másik esetben *tudja, hogy nem tud, de ezt nem tartja pedagógiai alapkőnek*, a harmadikban pedig *nem tudja, hogy nem tud*, vagyis *pedagógiai gondolkodása kevésbé tudatos*. A há-

rom létezmód a pedagógiai viszonyulások mentén könnyen elkülöníthető. Lássuk konkrétabban.

Az iskolán túli tanulási területek tucatjaiban – így például a táborokban – rendre észlelhetünk olyan helyzeteket, pillanatokot, változásokat, ahol az adott közeg deklarált tanulási (nevelési, pedagógiai) céljai mellé érezhetően felzárkózik a szervező/táboroztató *saját* célja az alábbiak szerint:

teljességükben sosem
biztosan felismerhetők,
és sosem biztosan
megszólíthatók

1. a szervező/táboroztató részéről tudatos, nem deklarált cél az intenzív szocializációs folyamatok mederbe terelésére – azok

megfigyelésével és elfogadásával;
2. a szervező/táboroztató részéről tudatos, nem deklarált cél az intenzív szocializációs folyamatok mederbe terelésére – azok megítélésével és befolyásolásával;
3. a szervező/táboroztató részéről nem tudatosuló cél az intenzív szocializációs folyamatok mederbe terelésére.¹²

Az első esetben a táboroztató *tudatában van* a szociális folyamatok és motivációik nevelési szempontból végső soron kiismerhetetlen voltának, illetve „a folyamatok valódi megszólítása” nehézségeinek. A hatásrendszerbe a tábor ideje alatt csak szükség esetén avatkozik be, sokkal inkább facilitálással, figyelemmel, megóvással és megengedéssel dolgozik. Figyelmének fókuszában az adott helyzetek állnak, függetlenül a saját világ- és emberképétől. Ez azt jelenti, hogy a képzetvilág(ok)nál relevánsabb számára az átélő jelenlét. Egyszerű metaforával: ez a vezető *a medret vájja a folyamatokhoz*. Ebben az értelmezésben a hidden extracurriculum leginkább egy,

¹² A rejtett folyamatok felismeréséhez, megsejtéséhez pedagógiai képzettség (tulajdonképpen: tapasztalat és érzékenység), tudatosság, tehetség kell, azonban a táboroztató-szerep ezek híján is általában aktiválja a céltételezést.

a résztvevőknek is reflektív teret biztosító, egyben önreflektív pedagógia részeként képes funkcionálni. A hidden extracurriculum mint pedagógiai cél *tartalmától függetlenül* ilyenkor azért rejtett, mert *különb*ben útban lenne. Annak érdekében működik így, hogy a résztvevőkben megvalósuló rejtett hatás forrása ilyenkor inkább a szabadon hagyott reflektív tér lehessen.¹³ A gyerekek itt talán leginkább önmagukról és a közösség természetéről tanulnak.

A második esetben a vezető a spontán szocializációs folyamatok *motivációit* ugyan kiismerhetetlennek tartja, de a folyamatokat nem, és nem is tartja azokat nehezen „megszólíthatónak”. A hatásrendszerbe a tábor ideje alatt tudatosan beavatkozik, és jellemzően indirekt formálással, értékeléssel, szoktatással és megmérettetéssel dolgozik. Figyelmének fókuszában egy bizonyos világ- és emberkép áll, amelyen keresztül az adott helyzeteket értékeli és igazítja. Ez a vezető többnyire *egy már kivájt mederhez igazítja a folyamatokat*. Ebben az értelmezésben a hidden extracurriculum inkább *egy részben reflektív és formatív pedagógia részeként funkcionálhat*. A hidden extracurriculum mint pedagógiai cél ilyenkor azért rejtett, mert érvényesülni akar. Mégpedig annak érdekében, hogy a résztvevőkben megvalósuló rejtett hatás forrásává minél inkább az általa képviselt közösségeideálnak való megfelelés minőségét, illetve ennek a minőségnek a közösség tagjaitól jövő visszaigazolását tegye meg. A gyerekek itt talán leginkább

önmaguk közösségben betöltött szerepéről és szereplehetőségeiről tanulnak.

Félreértés ne essék, a gyakorlatban az első esetben is lehet hiteltelen a facilitálás, és a második eset sem jelent automatikusan egyoldalúan kritériumreintált pedagógiát. Ugyanígy mindkét esetben megtörténhet, hogy a pedagógiai cselekvés tudatos szintje alatt hagyományos társadalmi-iskolai értelemben vett „rejtett tanterv” kezd működni. Ha azonban nem így történik, akkor gyanítható, hogy az első esetben a gyerekekben a bennük létrejövő hatások körött *nagyobb reflexiós tér nyílik számukra*, mint a második esetben. Vagyis *a bennük és az egymás közt zajló folyamatok elmaszkolásának, elmaszkoltságának* vélt szükségéből *nagyobb valószerűséggel találnak kiutat*.

A harmadik esetben a rejtett hatások mindenféle pedagógiai tudatosság nélkül jönnek létre, mert a tanulási környezetet szervező (jelen esetben a táboroztató) nem vet számot a *rejtett* hatásmechanizmusokkal – így nem is tervezheti tudatosan az azokkal kapcsolatos pedagógiáját. Ilyenkor maguk a folyamatok *minden tudatos pedagógiai cselekvés nélkül* „terelik magukat mederbe”, a hatásrendszer pedig pusztán *látens vagy lappangó*. Utóbbi esetben tehát nem is rejtett célról, csak látens hatásokról beszélhetünk. Ez a helyzet nagyon gyakran létrejön akkor, amikor a pedagógus az iskolai attitűdjeit, beidegződéseit a táborba is „magával viszi”. Ilyen esetben *már nem is beszélhetünk va-*

azért rejtett, mert különben útban lenne

azért rejtett, mert érvényesülni akar

¹³ Ebben az esetben – ahogy korábban előrevetítettük – a *rejtett* szó jelentése a megszokotthoz képest megváltozik: erősen eltolódik a „visszavont / nem-érvényesített” felé. Az ilyen hidden extracurriculum lényegében a pedagógiai célokról (vagyis a befolyásolásról) való alapvető lemondást jelenti, amely helyet ad a reflektív térnek, ez utóbbit nem „megteremtve” (!), hanem mint már létezőt elismerve és szabadon hagyva.

lodi hidden extracurriculumról, hiszen ami ilyenkor működik, az hasonlít arra, amit az iskolai értelemben vett „rejtett tanterv” kifejezés körülír.

V. A „REJTETT TANTERV” ÉS A HIDDEN EXTRACURRICULUM ÖSSZEHASONLÍTÁSA

Miután láttuk, hogy ez a „többé vagy kevésbé (vagy egyáltalán nem) tudatos” jelleg milyen alapvetően fontos különbségeket jelez, nézzük meg, összességében miképp viszonyul egymáshoz a kurrikuláris és az extrakurrikuláris terepen működésbe lép(tethet)ő rejtett cél- és hatásrendszer (1. táblázat):

Az iskolai „rejtett tanterv” és a hidden extracurriculum tehát nemcsak hogy nem feleltethető meg tükörképszerűen egymásnak, de utóbbit nem is a szándékolatlanság vagy a reflexiónélküliség irányából érdemes megközelíteni, hanem épp a pedagógiai tudatosság felől. Bár mindkettő esetében a felszínen deklarált célt találunk (hol egyértelműen pedagógiai, mint az iskolában; hol részben pedagógiai,¹⁴ mint a táborban vagy az ifjúsági klubban), és mindkét terep szociális folyamatai valamiképp „felszín alatt” zajlanak, de a nyílt tanulási terekben a rejtett hatások a legtöbb esetben – az iskolai rejtett hatásokkal merőben ellentétesen – leginkább tudatos tervezés és reflexió tárgyai.¹⁵

1. TÁBLÁZAT

A hidden curriculum és a hidden extracurriculum jellemzői

	Hidden curriculum	Hidden extracurriculum
Program	Tanterv (curriculum)	Meghirdetett tevékenységek (extracurriculum)
„Fedőtevékenység”	A tanterv <i>végrehajtása</i>	A meghirdetett tevékenységekkel való <i>foglalkozás</i>
Filozófiája	Tanításközpontú	Tanulásközpontú
Konkrét szinterei	Iskolai-tanórai közeg	Nem tanórai, jobbra nem is iskolai közeg, nyílt tanulási terek
Megjelenése	Tanári függőségben értelmezett helyzetek	Tanári függőségen túl megélhető helyzetek (ifjúsági klubok, táborok)
A látható, deklarált cél	Pedagógiai	Lehet akár nem pedagógiai is
Deklarált cél és rejtett hatás viszonya	Egymástól független, akár ellentétes	Jellemzően inkább egymást erősítik, felhasználva a közösség erejét
Nevelői tudatossága	Jobbára nem tudatosul	Leginkább tudatos

FORRÁS: saját szerkesztés

¹⁴ A sakk-táborok, angol nyelvi táborok, falmászótáborok deklarált pedagógiai célokkal rendelkeznek, míg egy kaland-táborban, krimi-táborban vagy építő-táborban nem tanulásközpontú a deklarált cél, bár a résztvevő ez utóbbi tábor végére vélhetőleg ásní is megtanul.

¹⁵ Ahogy arra korábban is utaltunk, ez a tudatos pedagógiai tervezés különbözteti meg a táboroztatást az üdültetés-től.

A „rejtett tanterv” tanításközpontú: a deklarált pedagógiai cél megvalósítása közbeni, spontán folyamatok által közvetített, nem tervezett tartalom és hatás nem egyszerűen rejtett nevelői vágyaink listája, hanem leginkább a deklarált célokon túl megbúvó, akár azok ellenében leképeződő hatás- és normarendszer. A nem tervezett hatás pedig, bár az iskola közreműködésével jön létre, mégis annak hatókörén kívülre esik (és ebből a szempontból lappangó marad).¹⁶ Ezzel ellentétben a hidden extracurriculum az amúgy is beinduló spontán szocializációs folyamatok mederbe terelésével tulajdonképpen felhasználja a közösség személyiségformáló erejét. Vagyis *inkább kezeli a folyamatokat, és nem magát tekinti azok forrásának*. Ilyen értelemben tanulásközpontú. A hidden extracurriculum esetében a spontán folyamatok által közvetített tartalmak, hatások mederbe terelésével a nem tervezett hatás részben a tábor hatókörén belülre esik – a rátermett táboroztató pedig ezt valamilyen értelemben vett fejlesztésre „használja”.

Az extracurriculumok esetében a deklarált és nem deklarált célok esetében nem feltétlen képződik ellentét,¹⁷ hiszen ezek lényegüket tekintve megegyezéseken, és nem iskolai kényszeren alapulnak. A fenti táblázatból az is látható, hogy ha a hidden curriculum bármely csak rá jellemző eleme megjelenik az extrakurrikuláris terepen, az azonnal és lényeges mértékben megöröszheti a hidden

extracurriculum sajátos, a spontán folyamatokat mederbe terelő jellegét.

VI. HIDDEN EXTRACURRICULUM MÁS TANULÁSI TEREBEN

A táboréhoz hasonló módon vizsgálható a hidden extracurriculum az ifjúsági terekben, klubokban – ez esetben az intenzív együttlét élménye helyébe a rendszeresség élménye lép. Itt még inkább „összeépülhet” a deklarált tevékenységgel az extrakurrikuláris értelemben vett rejtett tartalom. Az ifjúsági klubokban a közösségiség tanulása mellett sokszor a hiányzó családi és iskolai szocializáció pótlása is zajlik a ping-pongozás, x-box versenyek és a szakkörök közegeiben – kiegészülve a *reflexió* lehetőségével.

Rejtett hatások természetesen a családban mint tanulási színtéren is érvényesülnek: míg a felszínen a verbális nevelés, fegyelmezés, reaktivitás érhető tetten, rejtve a mintaadás aspektusai, a tervezettség vagy spontaneitás sajátosságai, a konfliktuskezelés

és problémamegoldás mikéntje, a kötelességtudat jellemzői, a partneri szerepek és hasonló mintázatok fejtik ki hatásukat. Ennek a témának óriási és szerteágazó az irodalma, de megjegyezzük, hogy ritka az olyan diskurzus, ahová a tanításközpontúság ne szivárogná vissza valamilyen csatornán.

spontán szocializációs
folyamatok
mederbe terelésével
felhasználja a közösség
személyiségformáló erejét

ritka az olyan diskurzus,
ahová a tanításközpontúság
ne szivárogná vissza

¹⁶ Sarkalatos – és roppant kényes – kérdés, hogy ez nem tervezhető-e, vagy legalábbis nem terelhető-e mederbe. Nem a segítő osztályfőnöki szerepre és más figyelmes pedagógiai jelenlétre gondolunk itt, hiszen ezek sokak számára evidensek. Hanem arra, hogy mit kezdhet az érzékeny pedagógus saját *nemtudásával* az iskolai közegben még inkább elmaszkolt és kiismerhetetlen folyamatokat illetően.

¹⁷ Ellentét pusztán az extracurriculum diszfunkcionalitása esetén léphet fel.

Fenti munka elsősorban a hidden extracurriculum értelmezésének kérdéseivel foglalkozott, nem mutatta be részletesen a nyílt tanulási terek teljes sokrát, amelyek esetében ez a rejtettség fennállhat és vizsgálatra kínálja magát. A civil világbeli és a hitéleti tevékenység, a nem iskolai szakkörök és önképzőkörök, a hobbi- és barkácsklubok, az ifjúsági közművelődés és gyerekkultúra, a művészetek (zene, tánc, dráma, színház, báb stb.), az ifjúsági tömegsport (nem a sportolás mint teljesítmény aspektusából), az ifjúsági turizmus, de akár a virtuális tér és média-világ olyan területek, amelyekben a hidden extracurriculum értelmezhető és leírható. S felmerül a kérdés: vajon nem volna-e

szükséges – elismerő és kritikai szemmel – végigtekinteni azokon a modern iskolai folyamatokon, amelyek a kurrikuláris terapepeken kézben tarthatóvá – láthatóbbá, reflektálttá, tematizálttá vagy épp tervezhetővé – kívánják tenni a rejtett folyamatokat? Van-e tere az iskolákban annak, hogy a rátermett pedagógus működni engedjen vagy – mintegy extrakurrikuláris trójai falóként – szándékosan konstruáljon olyan helyzetet, amelynek kimeneteit nem vagy nem direkt módon irányítja – de mégis segít azt mederben tartani? Mert a rejtett folyamatok akkor is működnek, ha azokat nem tudatosítjuk, vagy nem veszünk róluk tudomást.

IRODALOM

- Anderson, T. (2001): The hidden curriculum in distance education. Letöltés: https://auspace.athabasca.ca/bitstream/handle/2149/763/the_hidden_curriculum.pdf (2018. 06. 27.)
- Bárdossy Ildikó (2011): *Lehetséges kérdések és válaszok a curriculumfejlesztéshez – Tananyag egyetemi hallgatók és pedagógusok számára*. Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet Nevelés- és Oktatáselméleti Tanszék, Pécs. Letöltés: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/curriculum/ii_2__a_curriculum_szzszettelekleben_a_zrt_a_nyitott_a_core_a_local_curriculum_az_extracurriculum_jelentse.html (2018. 06. 27.)
- Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciált tanításelmélet vázlata*. Okker Oktatási Kiadó, Budapest.
- Lavoie, R. (1994): Last one picked...First one picked on. Learning disabilities and social skills [DVD]. Public Broadcasting Service, Washington.
- Eccles, J., Barber, B., Stone, M. és Hunt, J. (2003): Extracurricular Activities and Adolescent Development. *Journal of Socioal Issues*, **59**. 4. sz., 865–889.
- Csányi Vilmos (2011): *Társadalom és ember*. Gondolat, Budapest.
- Falus Iván (2003, szerk.): *Didaktika – elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Feldman, A. F. és Matjasko, J. L. (2005): The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comprehensive Reviews and Future Directions. *Review of Educational Research*, **75**. 2. sz., 159–210.
- Guèvremont, A. – Findlay, L. és Kohen, D. (2014): Organized Extracurricular Activities: Are In-School and Out-of-School Activities Associated With Different Outcomes for Canadian Youth? *Journal of School Health*, **84**. 5. sz., 317–325.
- Gubi Mihály (1980): A rejtett tanterv elméletei. *Világosság*, **21**. 1. sz., 15–22.
- Hafferty F. W. és Castellani, B. (é.n.): The hidden curriculum. A theory of medical education. Letöltés: https://sme.sbm.ac.ir/uploads/hidden_curriculum.pdf (2018. 06. 27.)
- Haralambos, M. (1991): *Sociology: Themes and perspectives*. Collins Educational, Glasgow.
- Jackson, P. W. (1968): *Life in Classrooms*. Holt, Rinehart and Winston, New York.

- Kozma Tamás (1976): „Rejtett” tanterv. *Köznevelés*, 31. sz.
- Knausz Imre (é.n.): *A tanítás mestersége* [kézirat].
- Marsh, H. W. és Kleitman, S. (2002): Extracurricular School Activities: The Good, the Bad, and the Nonlinear. *Harvard Educational Review*, 72. 4. sz., 464–515.
- Marsh, H. W. (1992): Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? *Journal of Educational Psychology*, 84. 4. sz., 553–562.
- Nagy Ádám (2017): Ifjúsági munka: a XXI. század szociálpedagógiája? In: Nagy Ádám (szerk.): *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Pallasz Athéné Egyetem, Kecskemét.
- Portelli, J. P. (1993): Exposing the hidden curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 25. 4. sz., 343–358.
- Radó Péter (2017): *Az iskola jövője*. Noran Libro, Budapest.
- Snyder, B. (1973): *The hidden curriculum*. The MIT Press, Cambridge .
- Szabó László Tamás (1988): *A rejtett tanterv*. Magvető, Budapest.
- Szabó László Tamás (1999): A „rejtett tanterv”. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom II.*, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék, Pécs
- Trencsényi László és Nagy Ádám (2016): Tanórán innen, iskolán túl: a szociálpedagógiai gondolat létjogosultsága. *Iskolakultúra*, 26. 10. sz., 81–97.
- Vámos Krisztina (2015): Elméleti keret a tanodák eredményességének vizsgálatához. *Tani-tani Online*. Letöltés: http://www.tani-tani.info/elmeleti_keret_a_tanodak_eredmenyessagenek_vizsgalatahoz (2018. 06. 27.)



Várkonyi Dániel, az újpesti Károlyi Gimnázium másodikos diákja az iskola 2018. évi színjátszó táborában, Kurt Schwitters *Összonátája* első tételének előadása közben