



művészetéről. ... Szívesen mentünk el hozzá otthonába, műtermébe. A vele eltöltött órák után felüdülve mentünk haza.” Pálfi Imre 1913-ban végzett diák osztálytalálkozón elhangzott beszédéből

Ezek a sorok a művészpédagógus előnyét villantja fel a korábbi évszázad műszaki vagy építészeti végzettségű tanáraival szemben. *Egy művészpédagógus alkalmat teremthet, hogy tanítványi bepillantást nyerhessenek a művészi alkotás folyamatába, és ezzel példát nyújtson, motiválja tanítványait szabad alkotásra.* „A tanári karban Muszély tanár úr ... volt az egyetlen nevelő, aki pusztá jelenlétével tudott hatni a tanulókra.” – Dr. Kautzky László 1916-ban végzett tanítvány visszaemlékezése Muszély emberséges voltára.

„Jólesik visszaemlékezni arra, az egykori idős »Matyi«-madárról mesélő, művésznyakendőt viselő rajztanáromra, aki »50 évvel« ezelőtt úgy megtanított a ceruza forgatására, a rajzolás művészetére, hogy ebből a tantárgyból a munkáséveim során soha nem kellett szégyenkezniem.” (Damokos László 1939-ben végzett tanítvány 1987. február 13-án a kispesti emlékkiállítás vendégkönyvébe lejegyzett gondolatai)

Köves Szilvia

Változatok iskolai életvilágokra¹

Karl Popper egy nyomtatásban is megjelent előadásában mesélte az alább történetet, amely egy, a Tudomány és humanizmus címet viselő konferencián esett meg vele. Az inkább szűk körű megbeszélésnek tekinthető rendezvényen különböző tudományágak képviselői jelentek meg, hogy több napon át vitatkozzanak. A kezdeti nehézségek után, amelyek Popper szerint főleg arra voltak visszavezethetők, hogy a résztvevők első hozzászólásaikban arra fektették a hangsúlyt, hogy minél jobb benyomást tegyenek a többiekre, így például sziporkáztak szakmai tudásukkal, négyük-ötük erőfeszítésének köszönhetően a vitát igen magas szintre sikerült emelniük, s lassan az a kellemes érzésük támadt, hogy mindenki tanul valamit a másiktól. Ez a közös benyomás foszlott semmivé, amikor az odáig hallgató antropológus kollégájuk kért szót. „Biztosan csodálkoznak – kezdte felszólalását, – hogy mostanáig hallgattam, de nem azzal a céllal érkeztem erre az összejövetelre, hogy magam is részt vegyek az érvek csatározásában, hanem hogy megfigyeljem Önöket vitakozás közben. Nem az elhangzott érvekre összpontosítottam, úgyhogy a kifejtett gondolatmeneteket nem is mindig tudtam követni, hanem a vita tényleges tartalmára, formájára. Az igazán izgalmasnak a csoportdinamikai folyamatokat véltem: hogyan egyesek dominanciára törekedtek, közben egyedül maradtak vagy szövetségesre letek, hogyan ily módon fokozatosan kialakult a csoport első hierarchiája, és ezzel együtt egyensúlya is, ahogy a csoport lassan megteremtette a saját kis rituáléit. Tapasztalataim szerint ugyanis ez a folyamat független a beszélgetés tárgyától, nagyjából mindig hasonlóképpen zajlik.” Az olvasó valószínűleg nem lepődik meg Popper megrökönyödésén, illetve azon, hogy ezután több bekezdésen keresztül is kritizálja „Marsról érkezett antropológus” kollégájának szerinte értelmetlen hozzászólását.

Problémafelvetés

Az iskolaügy felé irányuló fokozott érdeklődés hazai megnyilvánulásai (Jelentés a magyar közoktatásról c. sorozat; a tartalmi szabályozás és az érettségi vizsga reformja; a

1. Munkánkban felhasználtuk Tomasz Gábor háttér tanulmányát.

Tanulmányok a neveléstudomány köréből c. akadémiai monográfia újjáéledése; az országos neveléstudományi konferenciák tervezett sorozata), valamint nemzetközi fejleményei (az OECD képzéssel foglalkozó kiadványai; EU: a felsőoktatás szerkezetének átalakítása) egyértelműen jelzik: a képzés stratégiai jelentőségének el- és felismerése a nemzetek versenyében immár több egy társadalmi alrendszer „magánügyénél”, s több olyan retorikai elemnél is, amelyre szívesen hivatkoznak politikusok szerte Európában.

Ez az érdeklődés akkor is nyilvánvaló, ha néha furcsa hangszerelésben jelenik meg, amint az pl. az egyik OECD Jelentésben olvasható, miszerint (vajon az iskola) „Megmarad-e kulcsfontosságú társadalmi intézményként vagy elkerülhetetlen a hanyatlása?” (Education at a Glance. OECD 2. Fejezet: Teachers for Tomorrow’s School. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001.)

E kérdésfeltevés háttérében az a vélekedés sejthető, hogy az ún. információs társadalomban a „mediatizált környezet” ágensei veszik át nagyrészt az iskola, a tanárok szerepét. Az európai tanárképzésre irányuló összehasonlító kutatásainkból azonban tudjuk, hogyan mediatizált környezet lehetőségeivel kapcsolatos elvárások érvényesek lehetnek a felnőttképzés, az át- és továbbképzés területén; a közoktatásban azonban a „világháló” sem az iskolát, sem a tanárt nem képes kiváltani, mivel az információk özönében való eligazodáshoz, a válogatáshoz és az értelmezéshez a fiataloknak, a növendékeknek szükségük van hozzáértő vezetőre (tanár, mentor, moderátor). Ezért határozottan osztjuk azt a nézetet, hogy „... az információs társadalomban nincs fontosabb közös feladat, mint a közoktatás és annak megegyezéssel tartalma, és e tartalom közvetítésének művészete, a pedagógia.” (Vámos Tibor: Új Babel vagy új lingua franca? Népszabadság 2001. január 27.)

Az oktatás immár gazdasági sikertényezővé, ugyanakkor a társadalmi integráció legfontosabb terepévé vált.

A fejlett országok oktatásának eleget kell tennie a társadalom felől érkező, gyakran egymásnak ellentmondó igényeknek. Egyszerre kell megbirkóznia az expanzióval és emelnie – de legalábbis tartania – az oktatás színvonalát, szolgáltatnia kell a munkaerőpiac erős szelekciós igényét és a társadalmi igazságosságot, megfelelni a szakmaiság növekvő kívánalmainak és nyitottabbá, demokratikusabbá, átláthatóbbá tenni az oktatási rendszer minden szintjét.

Mindeközben – a fentiekkel szoros összefüggésben – lényeges hangsúlyváltások érzékelhetők a „tudás” felfogásában. Az elméleti orientációjú tudás mellett (a kontinentális típusú tanügyek középfokú intézményeit jellemző hagyomány) felértékelődően van a gyakorlatiasabb, egyértelműen munkaerőpiaci relevanciájú „tudás” tartománya. Természetesen ez esetben sem pusztán egy társadalmi alrendszer (oktatási rendszer) „belügyéről” van szó, hanem a képzés világának megváltozott társadalmi környezetéről.

A nevelésről mint társadalmi funkcióról való gondolkodásban megnyilvánuló váltás jeleként értelmezhetjük azt az új típusú nevelési paradigmát, mely a speciális képzési/nevelési igény fogalmát átértelmezi. Ez a paradigma a hagyományosan a gyógypedagógia hatáskörébe tartozó gyermekek, valamint a „más fogyatékoságok” eseteinek (pl. hiperaktivitás, részképességszavarok, motivációhiány) továbbá a megsokottól (azaz a többségitől) eltérő kultúrájú gyermekek azonos szervezeti keretben történő képzését szorgalmazza (inkluzív nevelés).

A jelzett változásokhoz, társadalmi folyamatokhoz és kihívásokhoz való alkalmazkodásra a nyugati demokráciáknak hosszabb idő állt rendelkezésére. Minden ország tanügye kidolgozta nemcsak a maga válaszait a felmerülő kérdésekre, hanem a folyamatos változásokhoz való alkalmazkodás működőképes stratégiáit is.



Magyarországon a helyzetet az nehezíti, hogy a rendszerváltás hihetetlen mértékben felgyorsította a gazdasági, társadalmi és kulturális változások folyamatát. Ilyen körülmények között lehetetlen deduktívan levezetni, meghatározni az iskolák számára a „legjobb utat”. A decentralizálás politikai döntése mögött az a gondolat is meghúzódott, hogy az életképes stratégiák megszületéséhez a sokféleség jelenti a legjobb esélyt.

A változásokat természetesen könnyebb érzékelni, mint szisztematikusan leírni, vizsgálni.

A tanulás, a végzettség felértékelődését a „kliensek” – a tanuló fiatalok – oldaláról alátámasztják egy reprezentatív ifjúságszociológiai felmérés adatai, amelyből kiviláglik, hogy a vizsgált 15–29 éves korosztály valamennyi rétegében kitüntetett érték a tanulás és az annak eredményét tanúsító „jogosítvány”, az oklevél/bizonyítvány/diploma. (Ifjúság 2000. Gyorsjelentés. Szerk.: Laki László et al. 2001. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet). Ám ez a viszonyulás lényegében instrumentális, azaz bár fontos érték számukra az iskola által felkínált „portéka” – az intézményes tanulás lehetősége –, egyéb értékeik tekintetében sem az iskolát, sem a tanárokat nem tekintik referencia-csoportnak.

Az iskola társadalmi beágyazottságának, az iskola és az őt övező társadalom kapcsolatának változását jelzi, hogy olyan fogalmakkal kell megbarátkoznunk e területen, mint „partnerségi viszony” és „kliens”.

Mind a szülői társadalomnak, mind a tanügyigazgatásnak módja van arra, hogy a bizonyítványok és felvételi eredmények révén tájékozódjék a képzés rövid távú hozamáról.²

Az egyes iskolák stratégiai természetesen nem közömbösek az egész oktatási rendszer teljesítőképességének szempontjából sem. A Monitor-vizsgálatok élesen rámutattak, hogy Magyarországon igen nagy a tanulók közötti tudáskülönbség, és ez a különbség – úgy tűnik – a rendszerváltás óta erőteljesen növekszik. Valószínűsíthető, hogy e különbségek meghatározó oki tényezője a kulturális háttér, elsősorban a szülők iskolai végzettségének különbségei.³ A PISA 2000 és az OECD által kezdeményezett felnőtt írásbeliség vizsgálat⁴ rámutatott, hogy Magyarországon – más, vizsgált országokhoz képest – erőteljesebb a szocio-ökonomiai státusz (és ezen belül különösen a szülők iskolai végzettségének) hatása a tanulói teljesítményre. Ez azt jelenti, hogy az oktatás expanziójával megjelenő heterogenitást, a korábban a középfokú oktatásból kiszoruló rétegek oktatását (ha úgy tetszik: felzárkóztatását) más fejlett országok eredményesebben oldották meg. A tanulási kudarc problémája Magyarországon – vagy másképpen: a tanulók tudásában meglévő különbségek felfelé nivellálása – az elkövetkező évek oktatásügyének lesz stratégiai fontosságú feladata.

A kimeneti teljesítményhez – a sikerhez és a kudarchoz – vezető belső intézményi történések, folyamatok azonban jószerével „fehér foltok” az iskolázásról való tudásunk térképén, amint arról egy átfogó beszámolóban olvashatunk: „... változások történtek az intézmények légkörében, a tantestületen belüli viszonyokban, az igazgatók és a pedagógusok kapcsolatában, a pedagógusok és a tanulók közti viszonyban, a tanulók viselkedésében és

2 Az iskolarendszer hozamát jelző nemzetközi (IEA; TIMSS) és hazai tantervi/tantárgyi felmérések (MONITOR) összességében a szövegértés kivételével – kedvező képet adtak a magyar tanügy rendszer-szintű teljesítményéről. A megváltozott értékelési filozófiájú, újabb nemzetközi mérésben (PISA), amelyben a munkaerőpiacra belépéshez szükséges tudásmínimum volt az – OECD – norma, a magyar tizenöt évesek teljesítménye az átlagnál gyengébbnek bizonyult.

3 A Monitor-vizsgálatok nem elemezték külön a szülők iskolai végzettségének hatását, de gyanítható, hogy a községek iskoláiban ill. a szakközépiskolában, szakmunkásképzőben tanulók gyengébb teljesítményének hátterében is a szülők iskolai végzettségének egyenetlen eloszlása áll.

4 Vári Péter et al: Felnőtt írásbeliség-vizsgálat. In: Iskolakultúra, 2001. 5. sz.

az iskolához, a tanuláshoz való hozzáállásában. *E folyamatok természetüknél fogva nehezen megragadhatók: nem mutatja be ezeket a statisztika, és igen ritkák azok a kutatások, amelyek a feltárásukra irányulnának.*” (Kiemelés tőlünk) (Jelentés a magyar közoktatásról 1995. Szerk.: Halász Gábor és Lannert Judit, OKI, 1996.)

Kutatásunkkal e „fehér foltok” csökkentéséhez kívántunk hozzájárulni egy olyan területen – észak-alföldi régió –, amelyet a szakirodalom és a laikus közvélemény egyaránt előszeretettel gazdaságilag és kulturálisan (is) hátrányos helyzetű régióknak nevez.

Kutatási előzmények

Az iskolai pályafutás sikere/kudarca meghatározó jelentőségű a „fogyasztók” – gyermekek és szülei – nézőpontjából, lévén, hogy alapvető (egzisztenciális) érdekeltségek fűződnek sikerhez és kudarchoz egyaránt. Jóllehet ma már klasszikusnak minősíthető kutatási eredmények⁵ ismereteseek arról, hogy a családi háttér minősége, azaz a család viszonyulása az iskolához, az általa képviselt értékekhez, az iskolai teljesítményhez milyen erőteljesen valószínűsíti az iskolai pályafutás milyenségét, mindazonáltal merev, kizárólagos determinációról nem beszélhetünk. Arra is vannak ugyanis megbízhatóan tekinthető adataink,⁶ hogy az iskola a maga belső működésének, reagálásmódjainak, légkörének (ethosának!) sajátosságaival hogyan járul hozzá a sikeres és kudarcos iskolai pályafutáshoz. Jóllehet az intézményi belső működés olyan elemei, mint „reagálásmód”, „légkör” puha változóknak tűnnek, ám iskolai empirikus kutatások sora tematizálta e nehezen megragadható fogalmakat. E változók operacionalizált, azaz a hivatkozott kutatásokban vizsgált elemei a következők: a tanítás mint kommunikáció;⁷ iskolai értékrend és tanórai értékelési eljárások;⁸ az iskolai osztály mint munkahely;⁹ az iskolai időkezelés sajátosságai és a tanítási rituálék; a tanári mesterség korszerű tartalma.¹⁰

A rejtett tanterv szóhasználat a szakirodalom szerint először Philip Jackson 1968-ban megjelent *Life in Classrooms* c. művében bukkant fel. Jackson érdeme azonban kevésbé egy eladdig ismeretlen jelenség felfedezésében, leírásában rejlik – inkább egy találó elnevezés szülőatyjának tekinthető –, hisz a „rejtett tanterv” hasonlóságot mutat egyéb koncepciókkal. A legismertebb talán Dewey collateral learning (másodlagos tanulás) fogalma, de ilyennek tekinthető Kilpatrick concomitant learnings (tanulási velejárók) koncepciója – utóbbiak olyan általános attitűdöket és értékeket jelölnek, amelyeket a diákok az iskolában elsajátítanak, adoptálnak.¹¹ Szintén ide sorolhatjuk Eduard Spranger 1962-ben kiadott *Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung* (A nevelés akaratlan mellékhatásainak törvénye) c. könyvét, amelynek címében nem véletlenül szerepel

5 Coleman, J.S. et al (1966): Equality of educational opportunity. US Government Printing Office.

6 Rutter et al (1979): Fifteen thousands hours: secondary schools and their effects on children. Harvard Univ. Press.

7 Ulich, D. (1976): Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns u. sozialen Lernens. Beltz. Wandel, F. (1983): Erziehung im Unterricht. Kohlhammer.

8 Fend, H. (1969): Sozialisierung u. Erziehung. Beltz.

9 Dreeben, R. (1968): The schools as workplace. In Second Handbook of Research on Teaching. Ed. By Travers. Rand McNally.

10 Schon, D. (1990): The reflective turn. Case studies in and on educational practice. Teachers College Press. Schulman, L.S. (1987): Knowledge and teaching: foundations of the new reform. In: Harvard Educational Review, 1987/57.

11 Dewey, J. (1938/1997): Experience and Education. New York: McMillan. Kilpatrick, W.H. (1925): Foundation of Method: Informal Talks on Teaching. New York: McMillan.



a szükségszerűséget hangsúlyozó törvény szó. A szerző szerint az iskolában ugyanis óhatatlanul mindig mást is tanulunk, mint amit szeretnénk, helyesebben: amire tanáraink megtanítani szeretnének minket.

A felsoroltak valamennyien az oktatáskutatás ún. etnografikus irányzatát képviselik, melynek reprezentatív megnyilvánulása (kulturális antropológia) meghatározza az ember-tudományokban a kutatások irányát: kíváncsiság más emberek iránt, kiváltképp a távol lévő, egzotikus kultúrák emberei iránt. (A siker biztos volt: a leghétköznapibb jelenségek rögzítése újdonságnak, új tudományos eredménynek minősülhetett.) Lassan fordult az etnografikus vénájú érdeklődésű kutatók figyelme a saját hazájukban élő emberek, először – érthető módon – a sajátjukétól távol lévő szubkultúrákban élők (hajléktalanok, gettók lakói) iránt. De: a vizsgálati módszer, a résztvevő megfigyelés, már részletekbe menő kidolgozottsággal rendelkezésre állt. Bizonyos idő elteltével aztán a kutatók figyelme a „normál” életet élő többségi társadalom felé fordult, s ennek a változásnak az egyik terméke, hogy elkezdtek figyellemre méltatni olyan nagyon is ismerősnek tűnő, hétköznapinak számító intézményt, mint az iskola.

E szemléletmód képviselői, bár természetesen különböznek abban, hogyan vélekednek az iskoláról mint társadalmi intézményről, van egy valami, amiben lényegileg egyetértés van közöttük. Abban, hogy az intézmény deklarált szándékai és manifeszt pedagógiai eljárásaival egyidejűleg erőteljesen érvényesül egy olyan – nem manifeszt – hatásrendszer is, amelynek felismerése és a hozzá való alkalmazkodás minősége döntő a növendék sikeres vagy kudarcos iskolai pályafutására nézve. Ezt a hatásmechanizmust, amely lényegében implicit szabályrendszernek tekinthető, az irodalom a „rejtett tanterv” szaknyelvi metaforával fejezi ki, amelyet a továbbiakban az egyszerűség kedvéért idézőjel nélkül írunk.¹²

John P. Portelli a rejtett tanterv négy főbb megközelítését különbözteti meg:¹³

- a rejtett tanterv mint nem hivatalos elvárások, ki nem mondott, de elvárt üzenetek;
- a rejtett tanterv mint akaratlan tanulási eredmények (unintended learning outcomes);
- a rejtett tanterv mint az oktatás struktúrájából adódó implicit üzenetek;
- a rejtett tanterv mint a diákok alkotása.

Az első értelmezés lényegében a „névadó”, Philip Jackson felfogásával rokon. A második abból indul ki, hogy minden célképzettel bíró teleologikus emberi cselekedetnek (szükség-szerűen) léteznek előre kiszámíthatatlan következményei, nem tervezett, nem szándékolt (mellékhatásai). Ezeket a hatásokat vagy üzeneteket általában nem ismerik fel, vagy csak jóval megtörténtük után tudatosulnak (ha egyáltalán!), ám e következmények – ebben egyetértés van a rejtett tanterv kutatói között, s saját korábbi vizsgálataink is ezt bizonyítják – sokszor jóval meghatározóbbak, mint a tervezett, szándékolt célok.

A harmadik értelmezés Ivan Illich-től származik, aki erőteljes, marxista indíttatású, társadalomkritikai alapállásából úgy látta, hogy a rejtett tanterv az oktatás merev struktúrájának a következménye, amelynek a legfontosabb üzenete, hogy az egyén csak (a szervezett/intézményes) oktatás révén válhat igazi felnőtté, hogy egyedül az iskolában tanul-tak képezik a fontos tudást, minden más értéktelen.

12 Ballantine, J. (1983): The informal system and the „hidden curriculum”. What really happens in school. In: *The Sociology of Education – A systematic analysis*. Englewood Cliffs. Vallance, E. (1985): Hidden curriculum. In: *The International Encyclopedia of Education*. Pergamon Press.

13 Portelli, J. P. (1993): Exposing the Hidden Curriculum. *Journal of Curriculum Studies* 25 (4), pp. 343–358.

E sorban a negyedikként említhető teoretikus¹⁴ egymással szembeállította a tanárok és a diákok elvárásait, és azt vizsgálta, miként reagálnak a tanulók az elvégzendő feladatokra. Megállapította, hogy a diákok véleménye arról, hogy mi az, ami ténylegesen fontos számukra, nem egyezik a tanárok elképzeléseivel, sőt az érvényesüléshez, az eredményességhez nem is kell feltétlenül azt teljesíteniük, amit az oktató ténylegesen elvár tőlük. Felfogása szerint a diákok tisztában vannak a rejtett tanterv tartalmával, hisz az saját reakciójukból, viselkedésükből jön létre.

Maga az elnevezés – mint fentebb említettük – a szakirodalomban először a *Life in Classrooms* (Jackson 1968) című munkában bukkan föl, ám szerzőnk érdeme kevésbé egy eddig ismeretlen jelenség felfedezése, leírása – sokkal inkább egy találó megnevezés megtalálása, hiszen a rejtett tanterv sok hasonlóságot mutat egyéb, korábban megfogalmazott koncepciókkal.

A szakirodalom a rejtett tantervelméleteinek alapvetően két irányzatát különbözteti meg: egy funkcionalista szemléletű és egy (neo)marxista megközelítést.¹⁵

Az intézményes oktatás/nevelés társadalmi funkciójából kiinduló funkcionalisták¹⁶ felfogása szerint a családi szocializáció nem elegendő ahhoz, hogy a gyermek sikerrel beilleszkedjen a felnőtt társadalomba, szükség van az iskolai szocializációra is. E felfogás előképe a durkheimi gondolatmenet, amely különbséget tesz családi és iskolai nevelés között. Míg az előbbi inkább érzelmközpontú, utóbbiban az absztraktabb, társadalmi elvárásokra utaló „kötelesség” dominál. Durkheim szerint egy társadalom csak akkor életképes, ha kellően homogén, ha tagjai megegyeznek az alapértékekben és -normákban. A nevelés célja ennek az egységnek az erősítése azáltal, hogy a gyerekekben rögzítsék a kollektív élethez szükséges hasonlóságokat.¹⁷ Egy társadalom stabilitása megköveteli a közösen vallott értékek együttesét, egy erkölcsi konszenzust. A gyermekek iskolai szocializációjuk során általánosan elfogadott értékeket tesznek magukévá, mint például a teljesítmény elvét. A rejtett tanterv révén megtanulják, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek függnek az iskolában elért eredményektől, hogy azok, akik jól tanulnak, felnőtté válva előnyösebb helyzetbe, magasabb beosztásba kerülnek, illetve fordítva, akiknek rosszak az iskolai osztályzataik, felnőtt korukra alacsonyabb státusz jut, s leginkább azt, hogy ez a szelekciós mechanizmus igazságos. A társadalom ezáltal nagyrészt elejét veszi az egyenlőtlenségekből fakadó esetleges konfliktusoknak, e közmegegyezésnek köszönhetően biztosított a status quo megőrzése. (Ha szóhasználatban nem is, lényegét tekintve itt Parsons nézetei köszönnek vissza.) A rejtett tanterve funkcionalista magyarázata consensus theory néven is ismert.

A pszichológus Jackson bevezette fogalmat igen hamar felkarolták marxista, neomarxista oktatáskutatók, akik túllépve a jelenség egyszerű leírásán, annak komoly elméleti háttérét dolgozták ki. Szinte nincs olyan, a rejtett tantervvel foglalkozó írás, amely ne tenne említést Samuel Bowles és Herbert Gintis 1977-ben megjelent *Schooling in Capitalist America* c. könyvéről, amelyet emiatt a későbbi elméleteket is meghatározó alaplátárnak tekinthetünk. Nem annyira a benne kifejtett gondolatok miatt, hisz azokat jószerint mindenki kritikával illette (évekkel később a szerzők maguk is módosították, részben visz-

14 Snyder, B. (1973): *The Hidden Curriculum*. Cambridge: The MIT Press.

15 Lynch, K. (1989): *The Hidden Curriculum*. London, Falmer Press.

16 Dreeben i.m., Jackson i.m., Margolis et al (2001): *Peekaboo: Hidding and Outing the Curriculum*. In: Margolis, E. (ed.): *The Hidden Curriculum in Higher Education*. New York, London: Routledge, 1–19. pp.

17 Durkheim, E. (1980): *Nevelés és szociológia*. Budapest: Tankönyvkiadó.



szavonták állításaikat), hanem azért, mert az ott bemutatott érvrendszer sokak számára láthatóan kiváló alkalmat nyújtott az elhatárolódásra, s ezáltal kiindulópontja lehetett a saját okfejtéseknek.

Bowles és Gintis radikálisan szembehelyezkedett azokkal, akik az oktatásban az egyéni fejlődés, a társadalmi mobilitás lehetőségét látták, vitatták egy társadalmi konszenzus meglétét, s velük ellentétben abból indultak ki, hogy az iskola legfőbb funkciója az uralkodó kapitalista társadalom újratermelése, s ennek eszköze a rejtett tanterv. A szerzőpáros idézett munkájában (is) kifejtett koncepciója az ún. korrespondencia elméletként vált ismertté. Eszerint a kulturális szféra így az oktatás is – a termelési viszonyok tükröképe, a társadalmi tudatot kizárólag a gazdasági feltételek határozzák meg. Az iskolának nincs önálló mozgásteret, egy az egyben megfeleltethető a kapitalista munkahelynek, úgyhogy működésének megértése nem képzelhető el a munkahelyi struktúrák rájuk gyakorolt hatásának elemzése nélkül. A munkahelyi értékek és normák hierarchikus mintázata ugyanúgy tetten érhető az iskolában is (iskola mint gyár). Az iskola feladata nem más, mint hogy a diákokkal el-sajátíttassa azokat az attitűdöket, amelyek szükségesek a kapitalista gazdaság működéséhez, hogy zökkenőmentessé tegye az átmenetet a munka világába. Ez azt is jelenti, hogy a munkahelyi munkamegosztáshoz analóg módon az iskolában is különböző módon folyik az oktatás: a diákokat társadalmi hovatartozásuk szerint eltérő módon tanítják.¹⁸

Az ezzel szemben megfogalmazott bírálatok arra mutattak rá, hogy a korrespondencia elmélet leegyszerűsített, mechanikus összefüggést tételez gazdaság és oktatás között. Ezzel szemben az oktatás, jóllehet nagymértékben függ a gazdasági viszonyoktól, nem elhanyagolható saját mozgástérrel, autonómiával is rendelkezik.¹⁹ E szerzőket összefoglaló megnevezéssel az ún. kritikai kultúrakutatás képviselőként tarthatjuk számon. (Az irányzat szakmai-szellemi központja a birminghami székhelyű Center for Contemporary Cultural Studies=CCCS).

Ez az irányzat a kultúra és a politika kapcsolatát, összefonódását vizsgálja a mindennapi életben. Elméleti szempontból különösen jelentős, hogy a kritikai kultúrakutatók [elhívták a figyelmet a hegemoniával szembeni szubkulturális ellenállásra (resistance theory = szubkulturális ellenállási elmélete). Eszerint az egyén nem teljesen kiszolgáltatott az uralkodó ideológiának (esetünkben: a rejtett tanterv révén közvetített értékeknek), hanem aktívan ellene is szegülhet.

Az elmélet egyik kulcsalakjának számító Paul Willis a magyarul olvasó hazai közönség előtt sem ismeretlen. 1977-ben megjelent művében (a magyar kiadás *Skacok* címmel látott a közelmúltban napvilágot) az iskolával (kultúrájával) szembeni ellenállást megtestesítő munkásosztálybeli fiatalok körében végzett hároméves kutatásának eredményeit ismerteti.

Willis említett munkájában lényegében alátámasztja Bourdieu nézetét, hogy az intézményes oktatás elsődleges célja a társadalmi osztály tagozódás fenntartása. A vizsgarendszer demokratikus álcája mögött az uralkodó csoportok érdekei húzódnak – a gazdasági hatalom sokkal (át)láthatóbb működése elbújik a kulturális tőke finomabb mechanizmusai mögé.

Megfigyelései alapján Willis arra a következtetésre jut, hogy a „skacok” nagyon is tisztában vannak mindezzel, s ezért a maguk módján ellenszegülnek az iskolai oktatásnak.

18 Anyon, J. (1980): Social Class and the Hidden Curriculum of Work. In: Journal of Education, 1980/1.

19 Apple, M. W. (1979): Ideology and Curriculum. London: Routledge and Kegan Paul. Apple, M. W. (1982): Education and Power. New York: Routledge & Kegan Paul. Aronowitz, S. – Giroux, H. A. (1985): Education under Siege. South Hadley: Bergin and Garvey. Bacon, Boston.

Szembehelyezkednek az iskola közvetítette individuális értékekkel, s kialakítják a kollektivitást hangsúlyozó, munkáskultúrában gyökerező saját kultúrájukat. Ez azonban számukra csapda: éppen ellenállásuk, iskolai ellenkultúrájuk révén járulnak hozzá a társadalmi egyenlőtlenségek újratermeléséhez (a gyenge iskolai eredmények egyenesen vezetnek a munkáslét felé).

Bár Willis maga nem használta a rejtett tanterv terminust, megállapításai igen tanulságosak az általa jelölt jelenségvilágra nézve. Okfejtéséből kiviláglik, hogy bár etnografikus módszerekkel dolgozott, ám eredményeit rendszerszintű következtetésekre használta föl. Az aprólékosan vizsgált és leírt, osztályszintű „szkénék” számára csak kiindulópontot jelentenek a társadalom egészére, az iskolarendszerre vonatkozó megállapításaihoz.

A rejtett tantervnek – egyéb, a társadalomtudományokban használt fogalmakhoz hasonlóan – számos meghatározása létezik. Általában azokat a hatásokat értik rajta, amelyek jóllehet az iskolában/osztályteremben érik a diákokat, mégsem szerepelnek az iskola meghirdetett (deklarált, manifeszt) oktatási és nevelési feladatai között. Másképpen (a rejtett tanterv) „... implicit normák, értékek és meggyőződések átadásának folyamata, amely a tanterv mélystruktúrája és – különösen – az iskolai, osztály termi interakciók révén valósul meg”.²⁰

E meghatározás folyamatként értelmezi a rejtett tantervet, saját korábbi vizsgálataink²¹ eredményeire támaszkodva azonban azt is állíthatjuk, hogy az egyszersmind (iskolai) szocializációs „termék” is (a tömeges helyzetben való sikeres létezés technikái: a megszólalás/jelentkezés rituáléi; a versengés elfogadása/elutasítása; alkalmazkodás a Pygmalion-hatáshoz stb.). Mindezek elsajátítását, megtanulását illetve elutasítását – személyi, alkati adottságokon túlmenően – alapvetően a növendék(ek) társadalmilag/szubkulturálisan kódolt reakciómódjai határozzák meg (Willis i.m.).

Sajátos hidat képez a nagytömegű adattal dolgozó kvantitatív kutatások és a mikrokozégek folyamataira koncentráló, kvalitatív szemléletű kutatások között az az irányzat, amelyik a tanterv interaktív létmódját állítja előtérbe. E szemlélet egy szociológiai irányzattal (ethnometodológia) áll bensőséges rokonságban, amelynek értelmében „... Az ethnometodológiai szemlélet a társadalmi interakciókra fordítja a fő figyelmet, és ezeket úgy kívánja megismerni, ahogyan a mindennapi élet természetes helyzeteiben megvalósulnak. E szemléletben a curriculum-elemzés azt jelenti, hogy *leírjuk és értelmezzük a curriculumot úgy, ahogyan azt a mindennapos tevékenységek során – az iskolán és a tanórán belül és kívül – egy szociális kapcsolatrendszerben létrehozzák.*” (Kiemelés tőlünk.)

A sikeres/kudarcos pályafutás lényegileg attól függ tehát, hogy a növendék milyen mértékben képes alkalmazkodni a látens normákhoz, az implicit szabálykészlethez.²²

A hazai kutatási előzmények sorában egy jeles tantervelméleti szerző munkásságát említjük,²³ valamint azokat a megközelítéseket, amelyek az intézményi szervezetfejlesztés,²⁴ illetve a tanóra társas közege dinamikájának²⁵ nézőpontjából vizsgálták az iskola életvilágát.

20 Whitty, G. (1985): *Sociology and School Knowledge: Curriculum Theory, Research and Politics*. London: Methuen.

21 Szabó, L. T. (1988): A „rejtett tanterv”. Magvető. (Gyorsuló idő).

22 Woods, P. (1980): *Pupil Strategies: an Exploration into the Sociology of the School*. London: Croom Helm.

23 Faludi Szilárd (1983): A tantervi anyag kiválasztásának elvi alapjai az általánosan működő iskolában.

Válogatás a szerző 1967-ben írt kandidátusi értekezéséből. OPI. (A tantervelmélet forrásai 1.)

24 Csepeli György (1975): Az iskola belső világa. MTA-PKCS. (Iskolakutatás 12.)



Az intézményi életvilágok vizsgálatában társadalmi jelentésekkel felruházott jelenségekkel állunk szemben. Ebben az értelemben az iskolai szervezet világa (is) kettős természetű: feltételrendszerében egyfelől eleve adott a benne élők számára, másrészt szakadatlanul történik a jelenségeket értelmező jelentésalkotás, jelentéstudajdonítás folyamata. Ám korántsem szükségszerűen a szavak szintjén. Az iskola normál, mindennapi „üzemmenetében” ez gyakorta a viselkedéstanulás, az alkalmazkodás szintjén valósul meg.

A rejtett tanterv egyike azon ritka koncepcióknak, amelyek már a nevükben hordozzák a megértés korlátját. Az elnevezés körüli bizonytalanság lehet egyébként az oka annak, hogy több hasonló jelentésű fogalom is elterjedt a szakirodalomban, noha egyik sem vált olyan népszerűvé, mint a rejtett tanterv. Ilyen például a „covert curriculum” vagy „latent curriculum” (látens tanterv), az „implicit curriculum” (implicit tanterv), a „non-academic outcomes” / „byproducts” / „residue” of schooling (az iskolázás melléktermékei vagy másodlagos következményei), esetleg az „unstudied curriculum” (nem kutatott, azaz ismeretlen tanterv).²⁶ Ez a sok hasonló, ám mégis kicsit más elnevezés már sejteti, hogy frappáns mivolta ellenére maga a szókapcsolat meglehetősen vitatott, mert többértelmű.

Makroszinten a (többnyire elméleti irányultságú) társadalomtudósok a rejtett tanterv káros oldalát helyezik előtérbe, s az iskolai folyamatokban kényszerítő mechanizmust látnak. A mikroszintű kutatások inkább arra a különbségre világítanak rá, ami az oktatás szándékolt feladata és tényleges megvalósulása között feszül, figyelmük a de facto oktatásra, tantervre irányul.²⁷

Rejtett tanterv a felsőoktatásban

A kezdeti vizsgálatokban a rejtett tantervet szinte kizárólag a közoktatásban vették szemügyre. Ennek legfőbb oka nyilvánvalóan az, hogy a rejtett tantervben sokan a gyerekek, fiatalok szocializációjának egyik elemét pillantották meg, illetve feltételezték, hogy a legfontosabb szocializációs események gyermekkorban történnek, hogy a későbbi években ezek jelentősége nagymértékben csökken.

Ennek ellenére már a felsőoktatásban végzett rejtett tanterv kutatások előfutárának tekinthető Snyder is rámutatott arra, hogy a hallgatók hasonló stratégiákat sajátítanak el egyetemi éveik során, mint fiatalabb korú társaik a közoktatásban. Snyder, aki vizsgálatát a Massachusetts Institute of Technology-n folytatta, hangsúlyozta, hogy a nyilvánosan meghirdetett oktatási kívánalmak (például önálló gondolkodás, problémamegoldó és elemző képesség, eredetiség) mellett az egyetemisták hamar megtanulják, hogy léteznek ki nem mondott elvárások is, amelyek ugyan eltérnek az explicit módon megfogalmazott egyetemi céloktól, ám amelyek teljesítése szintén szükséges a tanulmányok sikeres teljesítéséhez.²⁸ A hivatalos egyetemi életben is megjelenik tehát egy ugyan ki nem mondott, ám az egyetemi mindennapokat hatásosan befolyásoló hallgatólagos érték- és normarendszer, amelynek elsajátítása legalább olyan fontos, mint a tananyagé. A hallgató csak

25 Járó Katalin (1986): Az osztályfőnöki munka szociálpszichológiájáról. In: A társadalom, az iskola és a pedagógia. Szerk.: Illyés Sándor – Nádasi Mária. Szabó 1988. i.m.

26 Overly, N. V. (ed.) (1970): *The Unstudied Curriculum. Its Impact on Children*. Washington: Ass. For Supervision and Curriculum Development.

27 Sambell, K. – McDowell, L. (1998): *The Construction of the Hidden Curriculum: Messages and Meanings in the Assessment of Student Learning*. *Assessment in Higher Education*, Vol. 23, No. 4, pp. 391–402.

28 Snyder i.m.

akkor végezheti sikeresen tanulmányait, ha ismeri és alkalmazza az egyetemi élet (university game) iratlan szabályait.²⁹ Azok az egyetemisták vannak előnyben, akik megfelelő kulturális tőkével rendelkeznek, hisz sokkal hamarabb ki ismerik magukat a felsőoktatási követelmények rendszerében, könnyebben magukévá teszik azokat, hisz habitusuk közelebb áll az egyetemen elvált diákszerephez.³⁰

Doktoranduszok körében vizsgálta a rejtett tantervet Sandra Acker.³¹ A PhD-hallgatók szocializációja szerinte két (szervezeti és diszciplináris) szinten folyik. Egyrészt el kell sajátítaniuk diszciplinájuk kultúráját, amelyből egyetemi éveik során inkább csak ízelítőt nyertek, másrészt be kell illeszkedniük egy tanszékbe, annak összes elvárásaival, gyakorlatával együtt. Ebben a kettős akkulturációs folyamatban döntő szerephez jut a disszertáció megírásában segítséget nyújtó konzulens tanár, aki mintegy a rejtett tanterv hordozója.

Acker tanulmányához szorosan illeszkedik Margolis és Romero írása, akik a mentorálás intézményének szentelték vizsgálatukat.³² A hagyományos, a szó jelentéséből kiinduló felfogás mentorálás alatt kizárólag a diákoknak nyújtott szolgáltatást ért: a professzor (Doktorvater) jó esetben segítséget nyújt hallgatójának ahhoz, hogy minél jobb minőségű legyen disszertációja. A szerzőpáros azonban teljesen másképp közelített témájához, és a mentorálást nem személyi kapcsolatként, hanem intézményi gyakorlatként fogták fel, illetve elemezték kritikusan. Rámutattak a mentorálás konzervatív oldalára, az intézményi struktúra megőrzését szolgáló (rejtett) funkciójára. Hallgató és professzora nem véletlenül talál egymásra.

A tanár saját maga is válogat a jelöltek között, előnyben részesíti természetesen a tehetséges diákokat, de közöttük is szelektál, s gyakran a gondolkodásmódban, attitűdjeiben hozzá közel állók mellett dönt. Olyan tanítványokat remél, akiknek nemcsak átadhatja a tudását, de akiket bizonyos fókig a maga ízlése szerint alakíthat, akikben lát elég fantáziát ahhoz, hogy tanait továbbvigyék.

A tanár személyes érdekeinél érdekesebb a kapcsolat intézményi szintű megközelítése. Eszerint a mentor mintegy kapuőrként ellenőrzi a tudományos karrierhez vezető utat, s szolgálja ezáltal a tudós társadalom reprodukcióját. A rejtett tanterv a személyes kapcsolaton keresztül valósul meg.

Costello az oktatás anyagi környezetét vizsgálta.³³ Két egyetemi (egy szociális munkás és egy jogi) kar épületét, illetve az általuk sugallt üzenetet hasonlította össze. A jogi kar impozáns külseje, belső díszítése (márvány oszlopok), a gazdagság érzetét kelti. A rejtett üzenet itt az, hogy a jogi diploma megszerzése egyenes utat biztosít a sikerhez, az anyagi jóléthez. Árukodóak a híresebb öregdiákok fényképei, dékánok mellszobrai. Szinte kizárólag férfiak és fehérbőrűek. Ezzel szemben a szociális munkások jóval szolidabb kinézetű épületben húzódnak meg. A szeminárium termekben a székek körben helyezkednek el, ami egyenrangú csoporttagokra, nem hierarchikus viszonyokra utal. Az épület belseje is

29 Bergenhenegouwen, G. (1987): Hidden Curriculum in the University. *Higher Education*, 16 (5), pp. 535–543.

30 Bourdieu, P. (1988): *Homo Academicus* Cambridge: Polity Press.

31 Acker, S. (2001): The Hidden Curriculum of Dissertation Advising. In: Margolis, E. (ed.) (2001): *The Hidden Curriculum In Higher Education*. New York, London: Routledge, pp. 61–77.

32 Margolis, E. – Romero, M. (2001): „In the Images and Likeness...” How Mentoring Functions in the Hidden Curriculum. In: Margolis, E. (ed.) (2001): *The Hidden Curriculum In Higher Education*. New York, London: Routledge, pp. 79–113.

33 Costello, C. Y. (2001): Schooled by the Classroom. The (Re)production of Social Stratification in Professional School Settings. In: Margolis, E. (ed.) (2001): *The Hidden Curriculum In Higher Education*. New York, London: Routledge., pp. 43–59.



szegényesebb, ám ami feltűnő, az a falak egyéni díszítése, a sok színes kép, ami a kutató szerint önkifejezésre, politikai aktivitásra való buzdítás. Jóllehet a diákok nap mint nap felkeresik a tanulmányaik helyszínéül szolgáló épületet, annak üzenete, szocializációs hatása ritkán tudatosul bennük. Ebben az esetben a rejtett tanterv épp állandó jelenléte következtében válik láthatatlanná. Hasonlítható ahhoz, amikor órákig keresünk egy tárgyat, mégsem találjuk, noha ott fekszik az orrunk előtt.

Childress szintén felnőttek körében végzett kutatást, de nem a felsőoktatás, hanem a felnőttképzés területén Long Islanden.³⁴ 16 héten keresztül résztvevő megfigyelőként vizsgált egy átképzési programot, amelyet olyan fehérgalléros munkanélküliek számára szerveztek, akik korábban menedzseri, felügyelői munkakörben dolgoztak, de a gazdasági körülmények változása miatt nagy számban kerültek az utcára. A tanfolyam megfogalmazott célja szerint a későbbi állásszerzést hivatott megkönnyíteni, és a részt vevőknek számítógépes ismeretek, adminisztráció és ún. karrierfejlesztés nevű tárgyakat oktattak. Legérdekesebbnek ez utóbbi bizonyult a vizsgálat szempontjából. Semleges hangzása ellenére Childress benne pillantotta meg a kurzus rejtett tantervét.

Megfigyelése szerint a kurzus valódi (rejtett) célja ugyanis az volt, hogy a résztvevőkkel elfogadtasson egy rájuk váró, lefelé irányuló mobilitást, rávegye őket arra, hogy a jövőben olyan állást is elfogadjanak, amely alacsonyabb presztízsű, mint amelyet korábban betöltöttek, továbbá csökkentse a munkahellyel szemben támasztott anyagi igényeket is.

A szerző a reszocializáció fogalmát használja sajátos értelemben. Az így felfogott reszocializáció a szocializációval ellentétben nem a múltban elsajátított készségekre és tudásra épít, hanem ellenkezőleg: a múlt megváltoztatását, átírását célozza meg. Utóbbi szó szerint értendő, hisz a résztvevőknek többek közt azt is megtanították, hogyan írjanak úgy önéletrajzot, hogy abból ne derüljön fény a túlképzettségükre, hogyan jelentkezzenek álláslehetőségekre, illetve viselkedjenek a meghallgatáson. Megcsappant az érdeklődés a rejtett tanterv iránt – mondhatnánk, de nem mondjuk. Azért nem mondjuk, mert e szemléletmód, amely köré kutatásunkat szerveztük, az iskolai életvilág, az iskola valóságos történetei feltárásának jól használható szemléleti keretének bizonyult – legalább is kötetünk szerzői így gondolják.

Childress tanulmánya egyrészt azért jelentős, mert a rejtett tantervet nem a hagyományos oktatásban, az iskolai környezetben vizsgálta, kutatása ennyiben tehát mindenképp újnak tekinthető. Ennél is fontosabb azonban, hogy egy olyan típusú rejtett tantervet mutat be, amely ahhoz, hogy hatását kifejtse, rejtve kell, hogy maradjon a diákok, illetve a tanfolyam résztvevői előtt. Ebben az esetben tehát a rejtett tantervet szándékosan, tervezett módon leplezik. Hogy ez kinek áll az érdekében? Nyilvánvalóan azon munkaadóknak, akik egy megváltozott gazdasági környezetben túlképzett munkavállalók nagyobb tömegével találják szembe magukat, akik előzetes felkészítés (tanfolyam) nélkül minden bizonnyal nem mondanának a felkínált álláslehetőségekre, akiket ezért először „reszocializálni” kell, akiknek tehát csökkenteni kell az igényeiket annak érdekében, hogy mégis beadják a derekukat.

A felsőoktatás szféráját érinti, részben meghaladja Schmidt-Salomon könyve, amelyben a szerző többek közt a tudományos világ rejtett tantervéről fejt ki erősen kritikai hangvételű

34 Childress, C. (2001): Downward Mobility 101. Learning to Be „Flexible” in a Age of Uncertainty. In: Margolis, E. (ed.) (2001): The Hidden Curriculum In Higher Education. New York, London: Routledge, 115–134.

gondolatait.³⁵ Utóbbinak három fő problémakörét emeli ki. Egyrészt a tudományos hierarchia legfelső fokán álló professzorok idejük jelentős részét nem tudományos tevékenységgel töltik (jelentéseket, beszámolókat, szakértői véleményeket, pályázatokat írnak, ülésekre járnak, adminisztratív teendőiket végzik stb.). Másrészt a hierarchia alsó (egyetemisták) és – leginkább – középső fokán elhelyezkedők tudományos kapacitásai nincsenek megfelelően kiaknázva, előljáróik szellemi kizsákmányolásának áldozatai. A szakmai függetlenségüket megteremtő munkahelyi előmenetelük nemcsak tudományos munkásságuktól, képességüktől függ, de meghatározó, néha még fontosabb is a megfelelő fellépés, diplomáciai készség vagy a pusztá szerencse. Harmadrészt a tudományos élet összes szereplőjét nagyfokú opportunizmus jellemzi, ami ellene hat a tudományos fejlődésnek. A szakmai tévedést követő pellengérré állítástól való félelmük azt eredményezi, hogy a tudományos élet szereplői javarészt olyan felismeréseket közölnek, terjesztenek, amelyek elfogadottnak számítanak a szakmai berkekben. Az előítélet-mentes, tartalmi kritikát behatolásnak vélik kollégájuk intim szférájába, ezért többnyire mellőzik – már csak azért is, hogy elejét vegyék az esetleg őket kínos helyzetbe hozó retorzióknak. Ennek köszönhetően azonban nem kellő mértékben valósul meg a tudományos fejlődés szempontjából elengedhetetlen, tudósok közti kommunikáció. Még a tudományos publikációk sem elsősorban az eszmék cseréjét, hanem az egyéni karrierépítést szolgálják. A tudomány ideális felfogásától (a tudós személye érdektelen, csak a tudományos kijelentések valóságtartalma számít) messze eltávolodnak a szereplők, s helyette személyes problémák kerülnek előtérbe, mint: „Honnan szerzek pénzt a kutatásomra?”, „Hogyan kerülhetek feljebb a tudományos ranglétrán?”

Ha az érdeklődő manapság a rejtett tanterv témakörébe sorolható írások után kutat, nagyobb valószínűséggel találja meg azokat a „nevelési környezet”, „iskola-diák viszony”, „kellékek az oktatásban”, „erkölcsi nevelés”, semmint az eredeti rejtett tanterv címszó alatt. Mutatja ezt az utóbbi években megjelent, témába vágó művek irodalomjegyzéke is amelyben többnyire a nyolcvanas évek közepe előtt napvilágot látott könyvek, cikkek címei szerepelnek, azaz általában a „nagy elődökre”, a fogalmat bevezetőkre, elméleti háttérének kidolgozóira utalnak, és sokkal ritkább a kortárs szerzők említése.

Megcsappant az érdeklődés a rejtett tanterv iránt – mondhatnánk, de nem mondjuk. Azért nem mondjuk, mert e szemléletmód, amely köré kutatásunkat szerveztük, az iskolai életvilág, az iskola valóságos történetei feltárásának jól használható szemléleti keretnek bizonyult – legalább is kötetünk szerzői így gondolják.

Reméljük, hogy olvasóink – írásaink megismerése után – egyetértenek majd velünk.

Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy a rejtett tanterv kutatásának legfőbb tárgya az iskolai szocializáció, melynek – meggyőződésünk szerint – legfontosabb tényezője a tanítás révén történő nevelés/formálás (deformálás?!) folyamata, továbbá a társak viszonyulása és az iskolában dolgozó felnőttek (tanárok és nem tanárok) viselkedése.

Kutatásunkban az e tényezők által létrehozott hatasegyüttest neveztük iskolai életvilágoknak (az „iskola belső világa”), s ennek empirikus vizsgálatára vállalkoztunk a közoktatási intézményrendszer különböző iskoláiban.

Az adatfelvétel céljára kijelölt vizsgálati területek megállapításakor tekintetbe kellett vennünk, hogy korábban ismeretlen méretű heterogenitás jelent meg a képző intézményekben.

35 Schmidt-Salomon, M. (1999): Erkenntnis aus Engagement: Grundlagen zu einer Theorie der Neomoderne. Aushaffenburg: Alibri-Verlag.



- Az alapfokon (általános iskola) egy viszonylag új keletű nevelésfilozófiai koncepció és egy aktuális oktatáspolitikai törekvés eredményeképpen megjelentek az ún. speciális képzési szükségletű gyermekeket befogadó, nálunk is polgárjogot nyert kifejezéssel: inkluzív iskolák.
- A középfokon a heterogenitás a motiváltság, a „hozott tudás” és az aktuálisan megszerzett tudás nyomasztó különbségeiben jelenik/jelent meg.
- A tudás, a szakmaiság új értelmezéseinek és az iskola demokratizálódásának következtében megváltoztak a tanárral mint nevelési/oktatási/képzési szakemberrel szembeni elvárások.

Álláspontunk szerint az említett „másságok” adottságok, amelyeket célszerűtlen és terméketlen lenne egy szigorúan normatív nézőpontból kulturális és egyéb „deficitként” értelmeznünk. Ezek olyan adottságok, amelyekkel minden valóságelvű pedagógiának (didaktikának, tanárnak és iskolavezetésnek egyaránt) számolnia kell. Míg a korábbi korszakokban az elméleti irányultságú gimnázium erőteljesen szelektálhatott, sőt még a „divatos” szakmákra felkészítő szakközépiskola is, ma a korábban kirekesztett (a szakképzés felé terelt) népség tömegesen áramlik gimnáziumba és szakközépfiskolába egyaránt. Nem célravezető a dolgoknak ezt az állását valamiféle anómiás állapotnak tekinteni.

Az iskoláknak ebben a közegben kell helyt állniuk, és alkalmazkodási stratégiákat (ki)találniuk.

A kutatás tematikus súlypontjai (területei) a következők voltak:

- Iskolai életvilágok az inkluzív nevelés (általános) iskoláiban. Iskolai életvilágok: rejtett tanterv középfokú iskolákban.
- Iskolai életvilágok: rejtett tanterv középfokú iskolákban.
- A tanulási kudarcok fenomenológiája: diagnózis és terápiás válaszok.

A kutatás során az alábbi fő kérdésekre kerestük a válaszokat:

- Milyen stratégiákat alkalmaznak az ún. inkluzív intézmények (általános iskolák) a sajátos specifikumokkal bővült feladataik ellátásához szükséges erőforrások megszerzése érdekében? Hogyan kezelik ezek az iskolák a Magyarországon még szokatlan együttnevelésből fakadó ellentéteket, konfliktusokat? Miféle eljárásokat alkalmaznak az érdekek egyeztetésében?
- Melyek az iskolai szocializáció, főként a tanítás révén történő nevelés (emberformálás) jellegzetességei a megváltozott feltételek közegében a választott régió középfokú intézményeiben?
- Az intézmény napi működéséből és tanórai folyamataiból kirajzolódnak-e teljesítményképes, a megváltozott körülményekre, feltételekre reagáló – intézményszintű és osztályszintű – alkalmazkodási stratégiák?

Kutatási módszerek/eszközök

Amikor a vizsgálat koncipiálásában a kutatócsoport eljutott abba a munkafázisba, hogy a kitűzött célokat a „megcsinálhatóság” operatív teendőire, kutatási eszköztárrá transzformálja, szembe találta magát a tárgy természetében rejlő nehézségekkel. Az „iskolai életvilág/az iskola belső világa” nyilvánvalóan összetett kutatási tárgy, amiből következik, hogy vállalkozásunk sikerének kulcsa egy, a vizsgálandó tárgy természetével adekvát kutatási eszköztár kialakítása volt.

Azt egyértelműen láttuk, hogy az inkluzív iskolák esetében – lényegében helyzetfeltáró jellegű vizsgálatról lévén szó – az empirikus oktatáskutatás standard eszközeivel, kérdőívvel és interjúzással lehet dolgozni.

A középfokú intézményekben történő vizsgáldás esetében azonban sajátos helyzetben voltunk. Tudjuk (tudtuk) a problémátörténeti előzményekből, hogy a rejtett tanterv kutatásában az etnografikus módszer bizonyult eredményesnek, magunk is ezzel éltünk korábbi vizsgálatainkban.³⁶ Ez a módszer azt kívánja, hogy a kutató(k) tartósan, huzamosan tartózkodjanak a terepen. Azt tapasztaltuk azonban, hogy a (résztevő) megfigyelés módszeréről le kell mondanunk, főként azért, meri a vizsgálat terepéül kiválasztott iskolák vezetői mintha húzódoztak volna attól, hogy kérdezőbiztosainkat tartósan „vendégül lássák”. Az államszocialista időszakban végzett iskolakutatásokban természetes volt, hogy az intézményvezetők nem álltak ellent az ilyen kéréseknek/megkereséseknek. Vajon mi lehet(ett) a korábbi rugalmas engedékenységgel és a jelenlegi tartózkodás hátterében? „Fortélyos félelem” (?) a korábbi időszakban, amikor – bár akkor is alapvető szakmai etikai kérdésnek tartottuk az észleletek kizárólag kutatási célra való felhasználását, és ezt minden esetben közöltük is az intézményvezetőkkel – az igazgatók váltig valamilyen módon a „felsőbbség”, a „hatóság” emberét látták az oktatáskutatókban? És mi lehet az oka ma a húzódozásnak?

A másfél évtizedes turbulens változásokat követően egyfajta „reformfáradtság”? Vagy az intézményi önállóság határozottabb tudata, az iskolai nyugodt munka védelme? (Esetleg mindkettő?) Nem tudjuk, de ha az utóbbi a magyarázat, akkor azt mindenképpen kedvező társadalmi fejleményként értékeljük.

Ám a kérdés mindazonáltal megmaradt: milyen módon, miféle módszerrel vizsgálódhatunk, ha a „királyi út” nem járható. Találunk-e, vagy létre tudunk-e hozni olyan eszközt, amelyik – ha nem is teljes mértékben, de megközelítőleg – alkalmas az iskolai/osztály termi mikrotörténesek „szkénéinek” rögzítésére?

A társadalomtudományi kutatásban ismeretes kutatási eszköz a (munka)szervezetek humán atmoszférájának vizsgálatára szolgáló ún. légkör-kérdőív. (Az oktatáskutatás hazai hagyományai is ismerik ezt, a 90-es évek első felében egy Halász Gábor által koncipiált és vezetett kutatásban dolgoztak ilyen eszközzel). Kutatócsoportunk (a kutatásvezető hangadó szerepévei) úgy ítélte meg, hogy az intézményi légkör rangskálán (attitűdskálán) történő minősítésének útját – bár a kvantifikálhatóság révén (jóllehet abban az esetben is csak becslésről, nem mérésről lehetett szó) a komoly, tudományos eredmény megbízhatóságát, szigorúságát sugallja – ezúttal nem kívánjuk követni.

Újabb kutatásaink³⁷ tapasztalatai alapján ugyanis jó esélyt láttunk módszertani eszköztárunk olyan gazdagítására, hogy a tetemes adatmennyiség – az értelemszerű mennyiségi feldolgozás mellett – kvalitatív (értelmező/hermeneutikai) feldolgozásra is alkalmas legyen. Így jutottunk el a metaforaelemzés módszeréhez, egy e célra általunk kifejlesztett tanulói kérdőívhez, illetve tanári interjútervhez. Mind a metafora-elemzést, mind a tanulói kérdőívet először kis mintán kipróbáltuk, s annak tapasztalataira építve korrigáltuk, véglegesítettük.

Iskolai légkört/iskolai belső életvilágot kívántunk vizsgálni, és mégis a társadalomkutatás extenzív módszereihez tartozó eszközben kezdtünk gondolkodni (mint fentebb je-

36 Szabó 1988, i.m.

37 Szabó László Tamás (2000): A „reflektív paradigma” neveléstudományi nézőpontból. In: Pedagógusképzés 2000. 133–140. p.



leztük: kényszerűségből). Hogyan lehetséges e nyilvánvaló ellentmondás feloldása? Oly módon, hogy az előzetes kutatói megbeszélések során világosan megfogalmaztuk, mi a feladat: egy „extenzív” eszközt, a tanulói kérdőívet alkalmassá kell tenni arra, hogy az intézményi (tanórai) belső világ tipikus, s ekként meghatározó hatásmechanizmusaira nézvést nyerjünk információkat. E feladat megoldása abban állt, hogy a tagolatlan, diffúz, bizonytalan körvonalú „belső világot” mint sajátos entitást kellett többlépcsős megközelítésben vizsgálható, regisztrálható, operatív változókká formálni.

A középiskolai kérdőíves adatfelvétel területei a következők voltak:

- Metaforák (kérdőív A rész);
- Közérzet (kérdőív B rész);
- Tanítási rituálék (kérdőív B rész);
- Szabályozási mechanizmusok (kérdőív B rész);
- Tanulói alkalmazkodás az intézményhez (kérdőív C rész);
- Tanulási sikerek és nehézségek a diákok észleletében (kérdőív C rész).

Ezekből kiindulva a kategóriaképzés (változók) során az alábbi menetben jutottunk el az operatív változókhoz, azaz a megállapításokhoz, kérdésekhez: a vizsgálat (fenti) fő területei → változócsoporthoz → közvetítő változók → operatív változók. Az elemzésben a közvetítő változókat tekintettük olyan aggregált változóknak, amelyek köré szerveződtek az empirikus anyag feldolgozása során az elemzések, értelmezések. E változólistákat a kutatás lényeges metahozamának tekintjük.

A kutatás mintája

A kutatás bázisintézményének (DE BTK Neveléstudományi Tanszék) elhelyezkedéséből s avval összefüggésben szemléleti alapállásunkból következett, hogy a mintaválasztásában a regionalitás szempontját kívántuk érvényesíteni. Ugyanakkor – a kutatás részterületi céljaiból kiindulva, egyszersmind számba véve a vizsgálatok lebonyolításához rendelkezésre álló személyi háttérrel – mértéktartást, józanságot kellett tanúsítanunk. Reprezentativitásra az adatfelvétel egyik területén (inkluzív nevelés) törekedtünk, összhangban azzal a döntésünkkel, hogy a helyzetfeltárást a lehető legszélesebb tapasztalati bázisra alapozhassuk. A középiskolai minta esetében ennél szerényebb tapasztalati bázissal is beértük (a régió 16 érettségis adó középiskolája), mivel e részterületen a célunk egyfajta „láttelel” elkészítése volt, annak megrajzolása, hogy folynak a tanítás mindennapjai egy erősen megváltozott feltételrendszerű közeg középiskoláiban.

A középiskolák esetében a mintaválasztás egysége az iskola volt, a kérdőívet pedig a 10. évfolyamok két-két párhuzamos osztályában („erős tanulmányi eredményű osztály” – „gyenge tanulmányi eredményű osztály”) töltöttük ki, kérdezőbiztos irányításával (összességében 895 kérdőív).

Szabó László Tamás