

nizmusai teszik igazán láthatóvá az egyes személyek (gyermek) elmozdulásait, különbözőségeit, és ugyancsak ezek adnak alapot a befolyásolásra, a pozitív irányú tendenciák kiemelésére és felerősítésére. Legtöbb esetben az emberi kötődések hozzák közel az eszméket és a normákat is, különösen ha mintaadóvá válhat a pedagógus.

A változtatási javaslatok között olvashatjuk, hogy biztosítani kell a korszerű elmélet alkalmazásának lehetőségét a képzésben és az iskolai gyakorlatban is. Az elmélet csakis problémacentrikus (iskola- és személyközpontú) lehet, amely az eddigieknél nagyobb figyelmet fordít a pedagógiai tevékenység interaktív szakaszára. A legtöbb ösztönösség erre vonatkozóan tárult elénk (például a tanulás-szervezés, az értékelés és a kapcsolatteremtés vizsgálatok).

Végezetül átgondolva a műben közölt adatokat, megállapíthatjuk, hogy a pedagógusok mesterségük hatékony gyakorlására a képző intézményekben nem készülhettek fel, mivel a felkészítés folyamatában csak részben jelentek meg a korszerű elmélet és a kísérleti (kutatási) tapasztalat fentebb kiemelt lényeges összetevői. A pedagógusképző intézmények — különösen az egyetemek — tárgyközpontú és a színvonalas iskolai gyakorlathoz kevésbé kötődő, a tanári képességeket csak másodlagosan fejlesztő jelenlegi állapotukban aligha lehetnek alkalmasak a tömeges gyakorlatot megújítani képes egyéniségek kibocsátására.

Vastagh Zoltán

SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS

A REJTETT TANTERV

Gyorsuló Idő sorozat. Budapest. Magvető Kiadó. 1988.

Szabó László Tamás neve s beköszöntése a neveléstudományba szorosan összekapcsolódott a "rejtett tanterv" fogalmával. Könyvéhez a témában megvédett kandidátusi értekezése szolgált alapul. A két opponens közül Báthory Zoltán szerint a szerző nálunk szinte előjogokat szerzett e téma kutatása terén. M. Nádasi Mária opponens szerint pedig, felemlítve a disszerens publikációt a Köznevelésben, a Pedagógiai Szemlében, a Valóságban, az OPI Tantervelméleti Füzetekben, arról ír, hogy szerzőnknek nagy része van e fogalom magyarországi elterjesztésében. Mindazonáltal a hazai apaság nem egészen

felhőtlen. Szerzőnk ugyanis a kellő történeti alapvetést mellőzve, nem épít szervesen a téma hazai kutatóinak munkásságára (gondolunk itt elsősorban Geréb Györgyre, Andor Mihályra, Háber Juditra, Takács Etelre, M. Nádasi Máriára, Buzás Lászlóra, Bábosik Istvánra, Szokolszky Istvánra, Falus Ivánra, Bakonyi Pálra). Nagy Sándornál pedig A tanulás pedagógiai kérdései c. munkájában (Veszprém, QOK, 1982, 1983) a 129. oldalon a következő alfejezet indul: "A rejtett curriculum: a szociális magatartásformák tanulásának kísérleti vizsgálata".

Ezek a kritikai észrevételek nem a munka érdemeinek elvitatását, hanem csupán bizonyos eloldalúság észrevételezését célozzák. A nyugati, elsősorban az angol nyelvű, de részben a német és francia irodalom tekintetében szerzőnk olvasottsága, tájékozottsága — hogy Báthory Zoltán szavával éljünk — egyenesen imponáló.

Fogas kérdés a rejtett tantervvel jelölt jelenség (jelenségegyüttes) definiálása. A szerző neki-nekilendül könyvében a meghatározásnak (vagy körülírásnak), és azon túl, hogy a rejtett tanterv kifejezést szinonimaként használja a "latens hatásrendszer", az "implicit tanterv", a "szociális tanulás", "az iskola másodlagos hatása", a "paracurriculum" stb. kifejezésekkel, legalább három dologról van itt szó.

1. A jelenségegyüttes rendkívül komplex, objektíve is nehezen behatárolható.

2. Régi, de nem elévült, marxista igazság, hogy valamely dolog igazi meghatározása nem más, mint különböző vonatkozásainak fokozatos kifejtése.

3. Szabó L. Tamásnak mint meditáló, vívódó kutatónak a szubjektív bizonytalankodásáról. E tekintetben legmarkánsabb Báthory Zoltán megjegyzése: "Az egész disszertáción végighúzódnó homály egyik fő oka, hogy a szerző nem teszi fel magának a kérdést, mi a különbség az iskolai szocializáció és a rejtett tanterv között." Legjobbnak az empirikus részben, a 117. oldalon lévő meghatározást tartja, miszerint a rejtett tanterv azt jelenti, hogy mit tanulnak a gyerekek a hivatalos tanterven túl (amellet vagy annak ellenére) az iskolában, és mindez milyen módon, miféle mechanizmusok közvetítésével jut el hozzájuk.

Ami a kutatás módszereit illeti, a szerző él más kutatók anyagának másodlagos elemzésével, óramegfigyelésekkel (-jegyzőkönyvekkel), interjúkkal (tanárokkal, tantárgygondozókkal, szülőkkel), tudásszint-próbákkal (tesztekkel). Fontosságát, súlyát tekintve kiemelkedik mindebből a "terepmunka", vagyis a beköltözés egy iskolába, egy osztályba, s ott-tartózkodás huzamosabb időn át, reggeltől a munkanap végéig. Ez a gondos, áldozatos, szívós és

aprólékos "együtt élő megfigyelés" a nyitja a leglényegesebbnek, az iskolai mikrotörténekek feltérképezésének. Maga a tanítás is, a szerző felfogása szerint, mikrotörténekek (és döntések) sorozata. Itt az iskolai bútorok, berendezések és taneszközök elhelyezésének, használati módjának éppúgy jelentősége van, mint a tanári kérdéseknek, vezetési stílusnak, reagálásnak, az óra hangulatának. Itt és nagyrészt ezek közvetítésével alakul a tanuló érdeklődése, aktivitása (passzivitása), jelleme (konformista—autonóm), beilleszkedése, alkalmazkodóképessége, mentalitása. Igen lényeges itt a tanár—tanuló, valamint a tanuló—tanuló közötti interakció.

A szerző látja a metodológiai alapproblémát, hogy ugyanis mi szabja meg, mi dönti el a megállapítások érvényességét. Ha a megállapításai egyúttal általánosítások is, akkor a szerző által is aláhúzott óvatossága teljesen indokolt. Ha viszont egyfelől a statisztikai méréses módszerek, másfelől a megfigyeléssel, interjúval, szorgos terepmunkával végzett kutatómunka szembeállításával van dolgunk, akkor csak azt mondhatjuk, hogy ennek is, annak is megvan a maga helye.

A szerző nagy erénye az a szinte felfokozott pszichológiai érzékenység, amely képessé teszi a (sokszor igen jelentős) mikrorealitások észrevételezésére, elemzésére, mérlegelésére. A tanár gesztusa, magatartása, személyes szuggesztívója, a tanuló társak nem mindig jókor felcsattanó derültsége stb. sokszor meghatározó módon befolyásolja nemcsak a tanulmányi eredményt, hanem azon keresztül a tanuló felelős és kezdeményező vagy éppen lemondó, visszahúzó, megalkuvó típusú formálódását is.

Mindebből nem következik, hogy adjuk fel ideáinkat és ideáljainkat, hanem az, hogy vegyük észre, kísérvük figyelemmel, egyszóval mindenkor kutatunk a konkrét iskolai élet — akár rokonszenves, akár ellenszenves — realitásait, nagy ideáink és ideáljaink árnyékos oldalán.

S amit még hozzá kell tennünk, elismerően, az a szerző szabatos nyelvezete, világos, kifejező és választékos, sokszor franciásan elegáns stílusa.

A dolog érdemét tekintve, legalább ugyanilyen fontos a szerző—kutató tudatosan és következetesen vállalt és alkalmazott interdiszciplináris szemléletmódja és módszere a szociológián és pszichológián át a pszichoanalízisig, az információelméleten, az antropológián, a kibernetikán át a szociolingvisztikáig és az etnometodológiáig.

E legutóbb említett érdeme éppenséggel nem a legutolsó, különösen ha a mindig is előforduló eredeti és önálló munkáktól eltekintve arra a hivataltos — és dogmatikus — pedagógiára, oktatásügyre gondolunk, amely "legyen"-ekkel és "kell"-ekkel akarta az iskolás fiatalságot az ígéret földjére elve-

zényelni. (Félreértések elkerülése végett megjegyezzük, hogy az ilyen hivatalos és dogmatikus pedagógia és oktatásügy múltja messze 1945 előtt kezdődött, a vele már akkor is szemben álló haladó-realisztikus áramlatokkal.)

Ha pedig még indítványt is tehet a recenzens, úgy azt javasolja, szeretné, hogy folytassa a szerző a nem-explicit tanterv kutatását, vagy forduljon ugyanazon realitásérzéssel a másik őt érdeklő téma, "az iskola piacosítása", "a második iskola" felé.

Faludi Szilárd