

## Diszfunkcionális nevelési hatások funkcionális kutatása

*Orosz Sándor professzorral személyesen különböző szakmai testületekben találkoztam. Ezekben elsősorban közéleti szerepben figyelhettem meg, s tanulhattam meg tőle a megalapozott, tényekkel és érvekkel gondosan alátámasztott, körültekintő véleménymondás, értékelés jelentőségét. A megítélés tárgya rendszerint egy-egy kutatói teljesítmény volt, tétje: befogadja-e a tudományos közösség az illetőt, következménye szakmai karriernek felívelése vagy megakadása. Azt tapasztaltam, Orosz Sándor véleménye kialakításakor mindenkor a feladat súlyának tudatában mérlegelte – úgy vélem, nem csak mondandóját, de – minden egyes szavát is. Ma is példaértékű.*

**A** mint a fentiekből kiderül, soha nem dolgoztam együtt az ünnepelttel, nem voltam munkatársa, együttműködő partnere. De szinte pályám kezdetétől tudtam, hogy figyelnem kell rá. S nem (is csak) azért, amiért a fiatal emberek jól teszik, ha szakterületükön már tapasztalt, eredményeket felmutató idősebb pályatársaktól igyekeznek tanulni. Többről volt szó: bontakozó szakmai érdeklődéssel rokon törekvéseket véltem felfedezni Orosz Sándor akkori munkáiban: a helyesírás-tanítás hagyományaival és újabb törekvéseivel foglalkozó doktori disszertációm 1972-ben jelent meg az Eötvös Loránd Tudományegyetem *Nyelvtudományi Dolgozatok* sorozatában (Hunyadyné, 1972), ő két évvel később publikálta *A helyesírás fejlődése* című kötetét (Orosz, 1974).

Igaz, ekkorra én már új témairányt választottam: a '60-as évek közepétől, végétől munkahelyemen, az Országos Pedagógiai Intézetben két fő feladatom volt: az intézmény által irányított<sup>1</sup>, s akkor befejeződő közösségi nevelési tematikájú (ma azt mondanánk: akció)kutatás eredményeinek összegzése, illetve gyakornokként bekapcsolódni mentorem, Majzik Lászlóné munkájába, aki akkor már hosszú évek óta az (általános) iskolák nevelőmunkájának segítségével, fejlesztésével foglalkozott. Egyebek között – egyre hangsúlyosabban – azzal, hogy miként lehet az iskolai nevelés eredményességét megállapítani abból a célból, hogy azután majd arra lehessen építeni a fejlesztési irányok, módszerek kijelölésében (Majzik, 1972). Mellette néhány évig a valódi műhelymunka élményét élhettem át: gyűjtöttük az iskolai tapasztalatokat, olvastuk a friss hazai és a hozzáférhető nemzetközi szakirodalmat, szinte naponta vitattuk meg tapasztalatainkat, elgondolásainkat, illetve a készülő nevelésmódszertani kézikönyvek egyes fejezeteit és egyéb publikációkat. Lassan kiformalódott saját kutatási témám is: az iskolai közösségek egyénre gyakorolt hatását kezdtem vizsgálni 10–14 éves gyerekek csoportjaiban.<sup>2</sup> Érthető, hogy ilyen feladatok közepette szinte izgatottan vettem kézbe az Ágoston–Nagy–Orosz-féle kutatómódszertani kézikönyvet, amely a méréses módszerek pedagógiai alkalmazásáról ígért tájékoztatást, elsőként a hazai neveléstudományban (Orosz, 1972, 1974). A kötet az *Eredménymérés az iskolában* című sorozatban jelent meg. A szegedi tudományegyetem (József Attila Tudományegyetem, JATE) pedagógiai tanszékén – Ágoston György vezetésével – ekkor még a megméréendő eredmények fogalmi körébe beletartoztak a nevelési eredmények is felismert mérésmetodikai specifikumaikkal együtt. Éppen Orosz Sándor

jegyezte a kézikönyv azon fejezetét, amely a tudás-, a képességszint mellett a neveltségi szint mérésének eszközeit is tárgyalja, annak ellenére, hogy ő maga személyes kutatásai-ban a tanulói tantárgyi teljesítményeket vizsgálta (bővebben ld. *Hunyadyné*, 2012). Ezek – az anyanyelvi neveléshez kapcsolódásuk révén – még mindig közel álltak hozzám.

A felidézett évtized fontos periódus volt a hazai neveléstudomány szempontjából is: a nyitottabbá váló szellemi élet (benne a levegőhöz jutott társadalomtudományok) hatására egy új kutatási paradigma jelent meg a neveléstudományban: művelői empirikus kutatásokkal próbálták feltárni a valóságot s az eleve sokszínűnek tételezett pedagógiai folyamatokat, az iskolai jelenségek magyarázatát, és a fejlesztési elképzeléseket adatokkal, tényekkel akarták megalapozni. E szemléleti és metodológiai váltásban nagy szerepe volt a már érintett módon a JATE szakembereinek, illetve a nemzetközi összehasonlító tanulási teljesítményméréseket szervező, eleinte az UNESCO védőhálóját élvező társasággal (IEA) kialakult munkakapcsolatoknak. A kapcsolat megteremtője az UNESCO igazgatótanácsi tagsága révén Ágoston György volt, majd a hazai mérések központjává az Országos Pedagógiai Intézet (Kiss Árpád és Báthory Zoltán) vált (erről bővebben: *Kádárné*, 2012).

Hamarosan az ún. empirikus kutatásoknak több fajtája honosodott meg, elsősorban azok a kvantitatív mérések gyökeresedtek meg, amelyek az intézmények és egyének tanulási teljesítményeire irányultak/irányulnak. E kutatások sajátos nyelvezete, matematikai statisztikai apparátusa és képviselőinek szakmai öntudata hozzájárult a nagy mintákon végzett, a korlátlan érvényesség benyomását keltő vizsgálatok olyanfajta dominanciájának kialakulásához, amely mellett nemigen voltak végezhetőek más módszertani megfontolások alapján tudományos elismeréssel kecsegtető kutatások.<sup>3</sup> A tanulmányi teljesítményekhez képest nehezebben körvonalazható pedagógiai eredmények kevésbé kvantifikálhatók, érvényességi körük behatárolásának, minősítésüknek mércei rendszerint (mennyiséghez nem köthető) minőségi kritériumok. Az effajta eredmények létrejöttének folyamata gyakran jobban megérthető kevésszámú (akár egyetlen) esettanulmány alapján. Lassanként kialakult a szakmai közéletben a tudományos teljesítmények megítélésének egy olyan gyakorlata, amely minden empirikus kutatást a (reprezentatív mintákon végzett) kvantitatív vizsgálatok kritériumrendszere alapján minősített. Ennek nyomán terjedt el – az olykor nyíltan is hangoztatott, de informálisan nagyon erősen ható – az a vélekedés, ami szerint a „puhább” nevelési eredmények vizsgálatára irányuló kutatások szakmaisága vitatható, tudományos színvonaluk eleve kétségbe vonható.<sup>4</sup>

Változás csak az ezredfordulóra érett be. Megváltozott körülöttünk a szűkebb-tágabb világ. A neveléstudomány is megszabadult az ideológiai, politikai gátaktól, képviselői bekapcsolódtak a nemzetközi tudományos életbe, felnőtt több új kutatói generáció, s megjelentek új kutatási irányok is, köztük az ún. kvalitatív kutatási metodológia, ami a pozitívista kutatási szemlélet kritikájában gyökeredzett, egyenesen annak ellentétéleként definiálta önmagát. Tagadja a humán valóság külső megfigyelő általi egzakt leírhatóságát, az emberi cselekvés- és jelenségvilág vizsgálatában a leírásról a megértésre helyezi a hangsúlyt (*Sántha*, 2009; *Golnhofner*, 2001; *Szabolcs*, 1999, 2001). A vállaltan szubjektív, s lazább, a kvantitatív kutatások felépítésétől merőben eltérő struktúrájú, a jelenségeket széles összefüggésrendszerben értelmező megközelítésmód megteremtette a lehetőségét a korábban nem vagy nehezen vizsgálható pedagógiai hatások szakyszerű kutatásának.

A kvalitatív metodológia – éppúgy, mint ellenpontja – lassan érkezett meg Magyarországra, pontosabban a magyar neveléstudományba. Az eltelt másfél évtized még nem volt elég az új paradigma teljes kikristályosodására. Terjesztésének középpontja (bár semmiképpen sem egyeduralnokodóként) az ELTE neveléstudományi intézete: munkatársai mester- és doktori képzésben tanítják, kutatásokat inspirálnak, végeznek. A helyzet egy tekintetben hasonló a hajdani, a '60-as, '70-es években megjelent kvantitatív kutatási paradigma befogadásához: a metodológia megismerése, alkalmazása és továbbgondolása

egyszerre, egyidejűleg, kutatás közben történik. Ezért természetes, hogy számos nyitott kérdés, megoldatlan probléma foglalkoztatja a kutatókat. A továbbiakban ezek egyikéről osztom meg gondolataimat az olvasóval.

### Diszfunkcionális hatások funkcionális kutatása

Amióta a nevelés szereplői valamilyen módon reflektálnak a nevelés folyamatára és eredményére, tudjuk, hogy a nevelteket számos olyan hatás éri, amely nem segíti, támogatja fejlődésüket, sőt egyenesen károsan befolyásolja kognitív, testi és érzelmi kibontakozásukat. Kissé lazán, nevezhetjük e hatások összességét diszfunkcionális hatásoknak. Ám kutatásukhoz, de akár csak köznapi értelmezésükhöz e meghatározás nem elegendő. Beható elemzések nélkül is érzékeljük, hogy egy nagyon összetett, belsőleg heterogén fogalomról van szó, ami más-más arcát mutatja, ha a hatások

- terepére gondolunk (pl. a családi vagy az intézményes nevelés),
- forrását keressük (a nevelés szociális vagy tárgyi környezete),
- teleologikus jellegét firtatjuk (tervezett, céltudatos hatások melléktermékei vagy spontán hatások),
- következményeit elemezzük (pl. rövid-, hosszú távú; társas kapcsolatokat érintő vagy sem; attitűdöket módosító vagy nem befolyásoló; önértékelést megingató vagy változtatlanul hagyó),
- elszenvedőit állítjuk középpontba (pl. kognitív és/vagy érzelmi reflexiójukat; megküzdési módjaikat).

Az elemzési szempontok még differenciálhatóak, s ezáltal szaporíthatóak lennének, de talán e fő kritériumok is elegendőek annak belátásához, hogy attól függően, mely szempontokat kapcsoljuk össze, más-más halmazát emeljük ki a diszfunkcionális hatásoknak. A pedagógiai gyakorlatban, majd a kutatásban időről időre születtek olyan fogalmak, értelmezések, elméleti keretek, amelyekkel a nevelés, s főként az iskolai valóság működési zavarait, diszfunkcióit akarták leírni. Csak utalásképpen említem a '70-es évekből származó „iskolai ártalmak” kifejezést, amelyet iskolapszichológusok (*Varga, 1974*) használtak elsősorban a pszichés problémákkal hozzájuk kerülő gyerekek vizsgálata alapján megismert tünetegyüttesről. György Júlia (1965) orvosi alapossággal kutatta a pszichoszomatikus betegségeket, amelyeket az iskola diszfunkcionális működésével is kapcsolatba hozott. Jóllehet a szociálpszichológiából, különösen Mérei Ferenc munkáiból sokat tudhattunk a csoportokban perifériára kerülő gyerekekről, de a spontán kirekesztődést mint pedagógiai jelenséget Bábosik István (1993) írta le először.

A kínálkozó fogalmi keretek közül hosszú ideig a legnépszerűbb és valóban serkentő hatású a „rejtett tanterv” elmélete volt, amely az iskola tudatos, deklarált céljai szerint szervezett tanítási-tanulási folyamatok latens kísérőjelenségeinek leírására szolgált. Az iskola tényleges hatása a manifeszt és a latens hatások különböző keverékéből adódik (*Szabó, 1988, 53. o.*). A kifejezés először Jackson (1968, idézi: *Szabó, 1988, 26. o.*) művében fordul elő, de a jelenséget magát sokkal korábban megfigyelték s leírták már.<sup>5</sup> Például Dewey (1938) vezette be a másodlagos tanulás fogalmát, a latens hatások koncepciója összekapcsolható a szociális tanulás elméletével is (*Bandura, 1978*). Mindenesetre a fogalom értelmezése sokrétű, egységes definícióban néhány évtized alatt sem tudtak megegyezni a kutatók. Megközelítésmódjukban közös elem a hatások nem szándékoltága és rejtett jellege; s az a tapasztalatuk, hogy e hatások különösen alkalmasak célra orientált, írott tudástartalmakban (tantervekben, curriculumokban, házirendekben stb.) le nem fektetett tudáselemek, értékek és attitűdök elsajátítására. Hozzátehetjük, a „rejtett tanterv” képes kifejezés egyszerre jelenti az egyénben kialakuló latens vagy

implicit tantervet (eredmény-tényező) és az odavezető utat: a latens hatások működését (folyamat-tényező). Bizonyosnak látszik, hogy a diszfunkcionális hatások hatásmechanizmusa és a „rejtett tanterv” működési módja erősen rokonítható.<sup>6</sup>

A „rejtett tanterv”-et mint értelmezési keretet számos, mintegy két évtizeden keresztül egyre növekvő számú kutatásban használták fel, majd – amint ezt Tomasz Gábor hivatkozott tanulmányában bemutatja – a kapcsolódó publikációk száma stagnált, illetve határozottan csökkent. A szerző a fogalom „végéről” szólva elemzi a visszaesés okait, amelyek között megemlíti azt is, hogy a „rejtett tanterv” gyűjtőfogalommá vált, s más társadalomtudományokban is vizsgálták, leírtak latens tantervi hatásokat anélkül, hogy a fogalmat ismerték vagy használták volna.<sup>7</sup> Ez a jelenségkör kutatásának differenciálódására utal. Voltaképpen a „rejtett tanterv” fogalma betöltötte „történeti” küldetését: segítségével leírhatóvá, vizsgálhatóvá váltak a tudatos emberi cselekvéseket, a célzott pedagógiai hatásokat kísérő rejtett hatások és működési mechanizmusaik, most már más kiindulópontú, más célú kutatásokban használják fel a segítségével felismert szabályszerűségeket.

Mindezt csak azért idéztem fel, mert jól jelzi, milyen nehézséggel küzdünk esetenként már a kutatás tárgyának, alapvető fogalmainak meghatározásakor is. Kutatótársammal, M. Nádas Máriaival mintegy másfél évtizede foglalkozunk a diszfunkcionális hatások egy meghatározott körével, a „fekete pedagógiával”. Módszeres vizsgálataink előtt a jelenségről csupán elszórt tapasztalataink voltak: az iskola iránti attitűdök háttérben sokszor sokak esetében valamilyen nagyon erős, olykor nagyon régi, nagyon negatív élmény húzódik meg. Ezek rendszerint visszavezethetők olyan iskolai hatásokra, amelyek abból származnak, hogy a felnőttek nevelői szerepben visszaélhetnek a gyermek alárendelt helyzetével (*Rutschky, 1977*), generációról generációra „öröklődő” módszereik használatával „el akarják nyomni a gyermeki elevevényt” (*Miller, 2002*). A jelenséget (a fogalom használata nélkül) már a 20. század elején leírták, majd a nevelés történetének árnyoldalaként értelmezték (*Vincze, 1991; Pukánszky, 2001*).<sup>8</sup>

A nevelés (benne a gyermekkor) történetének viszonylag új szempontú elemzése azonban nem, vagy csak nagyon epizodikusán kapcsolódott össze empirikus vizsgálatokkal. Mi magunk arra akartunk vállalkozni, hogy a „fekete pedagógiát”, vagyis a nevelésnek ezt a sajátosan ártó vonulatát a gyermekekben kiváltott hatásában ragadjuk meg. (Másként szólva arra kerestük a választ, hogy milyen kognitív és emocionális választ provokálnak a felnőttek „fekete pedagógiai” megnyilvánulásai. Ebből a nézőpontból nincs jelentősége annak, hogy e felnőtt diszfunkcionális hatások tudatosak, tervezettek vagy nem szándékoltak, a felnőtt részéről fel sem ismert hatások voltak.)

Első empirikus vizsgálatainkban a „fekete pedagógiát” a tudatos és nem-tudatos pedagógiai hatásrendszerből származó olyan közös diszfunkcionális részhalmaznak tekintettük, amely időben távolra ható módon is negatív nyomot hagy a neveltben, testi-lelki-szellemi egészségét veszélyezteti, vagy éppen sérülést okoz, s amely spontánul vagy támogató körülmények között felidézhető (*Hunyady, M. Nádas és Serfőző, 2006, 14. o.*). Ez azt jelentette, hogy a „fekete pedagógia” jelenségvilágát kívülről, a megfigyelhető – és egy humánus pedagógiai szemlélet alapján megítélhető – pedagógusi cselekvés síkjáról áthelyeztük egy belső, az egyén tudatában és érzelmeiben, viszonyulásaiban lecsapódó, megmutatkozó hatás síkjára. Vagyis nem a szándékos cselekvés ártalmához kötöttük a „fekete pedagógiai” hatásokat, hanem azokhoz az ártalmakhoz, amelyeket átélve a gyermek azonnal érzelmileg reagál, s amelyek intenzív negatív élménybe ágyazódnak. Amiből viszont az is következik, hogy egy hatásrendszert vagy annak valamely elemét „feketének” átélni élettörténet, személyiség kérdése is (M. Nádas Mária gondolatmenete, ld. *Hunyady, M. Nádas és Serfőző, 2006, 15. o.*).

Ezen a ponton világossá válhat, hogy csakis egy jól kivitelezett, a kvalitatív kutatási logikát követő elővizsgálat keretében tisztázható, hogy vajon maga a vizsgálandó jelen-

ség valóban létezik-e abban a felfogásban, ahogy a fentiekben leírtuk, s ha igen, milyen jellemzői vannak, a hétköznapi tapasztalatokon túl leírható-e mint az iskolai hatásrendszer egy sajátos, diszfunkcionális alrendszere. S csak ezek után kerülhet sor óvatos általánosítások, következtetések megfogalmazására.

Nem nehéz belátni, hogy egy olyan kutatásban, amelyben maga a vizsgált jelenség is csak nehezen írható le, az adekvát kutatási módszerek megtalálása is dilemmát jelent. Ragaszkodva a „fekete pedagógiai” hatás fenti, általunk megadott hipotetikus definíciójához, a felidézett intenzív negatív élményekből indultunk ki. Számot vetettünk azzal,

hogy a felidézés lehet spontán és támogatott. A két esetben bizonyára másként zajlanak le az emlékezési folyamatok, de az élmény intenzitására nézve a felidézés jellege önmagában nem ad döntő információt. Vizsgálatához gyűjthetünk spontán felidézett élményt véletlenszerű vagy alig strukturált beszélgetésekből (ez lassú és nehézkes módszer), vagy támaszkodhatunk önéletrajzi írásokra, amelyekben a szerző iskolai emlékeinek felidézése közben beszél „fekete pedagógiai” tapasztalatairól. Kétségtelenül ez esetben az élmény intenzitása jól megfigyelhető, de számolnunk kell a nyilvánosságnak szánt írás valamilyen mértékű torzításaival.

*Az adekvát módszer megválasztását sok tényező befolyásolja.*

*Esetünkben kevés lehetőség mutatkozott a jelenség különböző módszerekkel történő vizsgálatára: az erős, hosszú távú intenzív élmény felidézése sem egyidejűleg, sem reális időtávon belül nem ismételhető meg.*

*(Nemcsak tartalma módosul az emlékezés, az ismételt elbeszélés révén, hanem elveszíti eredeti érzelmi nyomatékát, különösen azokban az esetekben, amikor a vizsgálati személy korábban nem osztotta meg élményét senkivel, illetve hosszú időn keresztül spontán módon sem idézte fel azt.) Az talán lehetséges, ha, amint történt, magát a jelenség létezését akarjuk felderíteni, hogy különböző módszerekkel gyűjtsünk információt, de ezen túlmenő kutatási céljainkhoz ugyanazon vizsgálat keretében a (rétegzett) mintát egyféleképpen tudtuk kérdezni, ami például a kutatás érvényességét növelő triangulációt teszi kérdésessé.*

A támogatott emlékezés módszertani szabályainak figyelembe vételével választhatjuk vizsgálati módszerül az intenzív negatív iskolai élmények támogatott felidézését. Ennek módja azonban nagyon különböző lehet, nehéz eldönteni, hogy a csoportos keretben vagy a teljesen szabadon megválasztott körülmények között, de egyénileg megválasztott esszékérdés hatékonyabb-e, esetleg a megkérdezettek szívesen osztják-e meg régi élményeiket ismerősökkel (pl. egy megrendezett, megfigyelt osztálytalálkozón) vagy idegenekkel (pl. egy fókuszcsoportos interjú keretében). Ha a kérdező és az interjúalany sikerrel egymásra hangolódik, az egyéni interjú sok, más módon nem beszerezhető információval szolgálhat. Bizonyos értelemben a kognitív pszichológia viselkedéses adatokra építő élmény-vizsgálataival rokon a drámapedagógiai eszközökkel felszínre hozott negatív iskolai élmények elemzése.

Megemlítendő, hogy a „fekete pedagógia” jelenségének tanulmányozására, megértésére nagyon alkalmas eszköz lehet a szépirodalom. A művekben megfogalmazott

fiktív negatív élmények egyfelől (szerzőjük személyes élményeinek feldolgozása révén) az önéletrajzi írásokkal rokonítják őket, másfelől a tehetséges munkákban az írói érzé-



kenység, a sűrítés módszere, az érzéketes leírás, bemutatás valóságos képet tud adni az iskolai (és tegyük hozzá, hogy a más intézményes vagy a családi keretekben folyó) „fekete pedagógiai” jelenségekről.<sup>9</sup>

Az adekvát módszer megválasztását sok tényező befolyásolja. Esetünkben kevés lehetőség mutatkozott a jelenség különböző módszerekkel történő vizsgálatára: az erős, hosszú távú intenzív élmény felidézése sem egyidejűleg, sem reális időtávon belül nem ismételhető meg. (Nemcsak tartalma módosul az emlékezés, az ismételt elbeszélés révén, hanem elveszíti eredeti érzelmi nyomatékát, különösen azokban az esetekben, amikor a vizsgálati személy korábban nem osztotta meg élményét senkivel, illetve hosszú időn keresztül spontán módon sem idézte fel azt.) Az talán lehetséges, ha, amint történt, magát a jelenség létezését akarjuk felderíteni, hogy különböző módszerekkel gyűjtsünk információt, de ezen túlmenő kutatási céljainkhoz ugyanazon vizsgálat keretében a (rétegzett) mintát egyféleképpen tudtuk kérdezni, ami például a kutatás érvényességét növelő triangulációt teszi kérdéssé.<sup>10</sup>

Visszatérve a módszerválasztáshoz, kutatásunkban bármelyikkel dolgozunk is, mind-egyikkel szövegekhez kell jutnunk. Ezek feldolgozása hagyományos vagy digitális eszközökkel történik. A tartalomelemzés módszere jól kidolgozott, eljárásrendjének követése a kvalitatív kutatásban (is) elengedhetetlen. Persze itt is jelentkezhetnek speciális problémák: pl. az átírás szempontjából nem közömbös, hogy érzelmileg telített szöveggel dolgozunk.

Ezek után már „csak” az értelmezés feladata áll előttünk. Talán ez a legkritikusabb pontja minden empirikus vizsgálatnak. Sokféle háttértudás, tapasztalat, olykor némi intuíció szükséges hozzá, s olyan kidolgozott metodikai eljárás, amely alkalmas eredményeink szembesítésére más kutatások eredményeivel és a gyakorlat tényeivel. Ebben az értelemben, ha szokatlan is, a kvalitatív kutatás esetében (s talán nem csak ott) az eredmények interpretációjára is kiterjeszthetjük a trianguláció követelményét.

## Összegzés

A kvalitatív kutatási paradigma gazdag szakirodalmában folyamatos a metodológiai problémák tárgyalása. Szakemberek sora taglalja, hogy az általánosnak tekintett (de a kvantitatív kutatásokhoz kötődő) követelmények (objektivitás, megbízhatóság, érvényesség) milyen módon teljesíthetők a kvalitatív kutatásokban, továbbá vannak-e, s milyen specifikus szabályai a kvalitatív vizsgálatoknak. Ezek a kérdések máig sem jutottak nyugvópontra.

Írásomban egy konkrét kutatás példájához kötve mutattam be, milyen metodikai problémákkal találja magát szembe a lágyabb, a rejtettebb pedagógiai jelenségek kutatója. De azt remélem, sőt, szilárdan hiszem, hogy az újabb kutatógenerációk már nem a két kutatási paradigma „harcával” lesznek elfoglalva, hanem a pedagógiai valóság minél teljesebb, hitelesebb feltárásával. Az előttük járók – köztük személy szerint Orosz Sándor, s talán a mi generációnk is – ezért dolgoztak.

## Irodalomjegyzék

- Ágoston György, Nagy József és Orosz Sándor (1971): *Méréses módszerek a pedagógiában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bábosik István (1993): A spontán kirekesztődés mint ártalom. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz.
- Bandura, A. (1978): Szociális tanulás utánzás útján. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat, Budapest. 84–122.
- Dewey, J. (1938): *Experience and Education*. Macmillan, New York.
- Golnhofner Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- György Júlia (1965): *A nehezen nevelhető gyermek*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Hajtman Béla (1968): *Bevezetés a matematikai statisztikába pszichológusoknak*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária és Serfőző Mónika (2006): „Fekete pedagógia.” *Értékelés az iskolában*. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Hunyady Györgyné (1970, szerk.): Közösségi nevelés az általános iskolában. Módszertani tapasztalatok. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hunyady Györgyné (1977): *Kollektivitás az iskolai osztályokban. A közösségi beállítódás strukturális meghatározói*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Hunyady Györgyné (1972): Hagyományok és újabb törekvések a helyesírástanításban. In: *Eötvös Lorand Tudományegyetem Nyelvtudományi Dolgozatok II*. ELTE, Budapest.
- Hunyady Györgyné (2012): A nevelési eredményvizsgálat Majzik Lászlóné munkáiban. *Új Pedagógiai Szemle*, 9–10. sz. 223–228.
- Jackson, Ph. W. (1968): *Life in Classrooms*. Holt, Reinhart and Winston, New York.
- Kádárné Fülöp Judit (2012): Csillagórák. Az IEA és a PISA Magyarországra jön – Báthory Zoltán emlékére. *Új Pedagógiai Szemle*, 9–10. sz. 3–14.
- Majzik Lászlóné (1972): *A nevelési eredményvizsgálat az általános iskolai osztályfőnök munkájában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Meleg Csilla (2015): Pedagógiai problémák és értelmezési keretek. *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4. sz. 54–65.
- Miller, A. (2002): *Kezdetben volt a nevelés*. Pont Kiadó, Budapest.
- Orosz Sándor (1972): A fogalmazástechnika mérés-metodikai problémái és országos színvonala. *Eredmény mérés az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Orosz Sándor (1974): *A helyesírás fejlődése az általános iskola 5. osztályától a középiskola IV. osztályáig*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ottlik Géza (1959): *Iskola a határon*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Rutschky, K. (1977): *Schwarze Pedagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Ullstein Sachbuch, Frankfurt am Main.
- Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív kutatás módszertanába*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Sántha Kálmán (2006): A kvalitatív metodológiai követelmények. *Iskolakultúra*, 16. 6–7. sz. 168–177.
- Szabó László Tamás (1988): *A „rejtett tanterv”*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Szabó László Tamás (2010): *Bevezetés a tanári mesterségbe*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Szabolcs Éva (1999): A kvalitatív kutatási módszerek megjelenése a pedagógiában. *Magyar Pedagógia*, 99. 3. sz. 343–348.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Tomasz Gábor (2006): *A rejtett tanterv – fogalom és kutatások*. OKI, Budapest. 2015. 11. 17-i megtekintés, <http://www.google.hu/url=3D17998...>
- Varga Zoltán (1974): *Iskolai ártalmak*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vincze László (1991): Appendix neveléstörténeti munkákhoz. A „fekete pedagógia” történetéből. *Magyar Pedagógia*, 91. 3–4. sz.

## Jegyzetek

<sup>1</sup> A közösségi nevelés intézményszintű fejlesztését célzó kutatást 1968-ig Pataki Ferenc irányította. A fejlesztő kutatás eredményei a *Közösségi nevelés az általános iskolában. (Módszertani tapasztalatok)* című kötetben jelentek meg (Hunyady, 1970).

<sup>2</sup> *Az osztályközösség szerkezete és a közösségi beállítódás összefüggései* című kandidátusi értekezésemet

1974-ben védtem meg. A kutatás a *Kollektivitás az iskolai osztályokban. A közösségi beállítódás strukturális meghatározói* című kötetben vált publikussá (Hunyady, 1977).

<sup>3</sup> A már meginduló empirikus kutatások az Ágoston–Nagy–Orosz-kézikönyv megjelenéséig a Hajtman Béla-féle, pszichológusoknak szóló kötetet használták.

<sup>4</sup> Eltekintve attól, hogy kvantitatív kutatási paradigma mellett elvileg is el kellett volna ismerni a másféle kutatások egyjogúságát, azért is volt rendkívül káros a „puha” neveléstudományi kutatások permanens lekicsinylése, mert ez visszahatott művelőire. Úgy vélem, egyfajta dacos ellenállást váltott ki minden szigorúbb tudományos kritériummal szemben, s ennek tulajdonítom az ún. fejlesztő kutatások kontrollálatlan elszaporodását is.

<sup>5</sup> Tanulságos, jól dokumentált tanulmányt írt a „rejtett tanterv” neveléstudományi karrierjéről: tündökléséről és bukásáról Tomasz Gábor (2006).

<sup>6</sup> A diszfunkcionális és a rejtett tantervi hatások hasonlósága független a hatások konkrét tartalmától, illetve pozitív-negatív minőségétől.

<sup>7</sup> Érdekes példaként említhetem az ún. szervezeti tanulás, a hallgatólagos szervezeti tudás kérdését, ami lényegében nem más, mint a rejtett tanterv fogal-

mába sűrítendő tudáselemek (ld. erről Meleg Csilla vitacikkét az *Új Pedagógiai Szemlében*, 2015, 3/4. sz. 63. o.).

<sup>8</sup> „A ’fekete pedagógia’ kifejezést újabban a gyermek kiszolgáltatott helyzetével visszaélő, a nevelést a gyermek rovására mindenáron észszerűsíteni akaró törekvések jelölésére alkalmazzák, melyek jellemző módon a felvilágosodás korától kezdve egyre sűrűbben bukkannak fel a pedagógiai szakirodalomban.” (Pukánszky, 2001, 131. o.)

<sup>9</sup> Érdemes ebből a szempontból végiggondolni Ottlik *Iskolóját*: a kötet a növendékek beilleszkedését segítő, illetve megkeserítő rejtett tantervi (többnyire „fekete pedagógiai”) hatások gyűjteménye.

<sup>10</sup> Sántha Kálmán egy 2006-os tanulmányában elemzi részletesen a kvalitatív kutatásmetodika kritériumait és nehézségeit, köztük a kutatás érvényességét növelő módszertani kombináció szükségességét.