

ÉRTÉKÁTADÁSI FOLYAMATOK ÉS KONFLIKTUSOK A PEDAGÓGIÁBAN

(SZÖVEGGYŰJTEMÉNY)

**Válogatta és szerkesztette
Vastagh Zoltán**

**Lektorálta
Komlósi Sándor**

**Technikai szerkesztő
Ambrus Attila József**

**Kiadja a JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke
Pécs, 1995**

TARTALOM

Útmutató

I. „Honnan-hová” lények vagyunk

„Honnan-hová” lények vagyunk /Kamarás István/

II. Értékrendszerek és szocializációs folyamatok

Bevezetés. Értékrendszerek. Értékvákuum /Kapitány Ágnes - Kapitány Gábor/

Hogyan nevelünk szavakkal? /Kapitány Ágnes - Kapitány Gábor/

Nemverbális kommunikáció és nevelés /Buda Béla/

A „rejtett tanterv” /Szabó László Tamás/

„Józan ésszel nehezen érthető” /S.Nagy Katalin/

III. Ökológiai etika, másképp gondolkodás

Az ökológiai etika néhány kérdése /Juhász-Nagy Pál/

Ökológia és ökonómia /Lányi András/

Etnocentrizmus /Kozma Tamás/

Másság, különbözőség, együttesség: a felelős állampolgár születése /Váriné Szilágyi Ibolya/

IV. A pedagógia dilemmája

A pedagógia dilemmája /Buda Béla/

Az iskolaügy szociálpszichológiai dimenziói /Pataki Ferenc/

Helyi társadalom és iskola /Halász Gábor/

Az iskola szelleme, mellyel a gyermek azonosulhat /Kozéki Béla/

Az iskola szelleme és nevelési céljai egy összehasonlító vizsgálat tükrében /Kozéki Béla/

A spontán kirekesztődés mint iskolai ártalom /Bábosik István/

A pedagógus az iskolai pedagógiai folyamatban /Zsolnai József/

V. Konfliktusok az iskolában

A konfliktus fogalma /Cseh-Szombathy László/

Tizenévesek iskolai, illetve tanár-diák konfliktusai /Dögei Ilona/

Viselkedészavar, konfliktus, problémamegoldás /Buda Béla/

Az iskola hatása marginális ifjúsági csoportokra /Rácz József - Forgács Éva/

VI. „Mert az életben minden tanárunkká válhat”

„Mert az életben minden tanárunkká válhat” /Telkes József interjúja F. Cardelle-lel/

A forrásművek adatai

ÚTMUTATÓ

A szöveggyűjtemény a pedagógia kiegészítő szakos képzésben oktatott Pedagógiai szociálpszichológia című tárgyhoz készült. Néhány tanulmány más tárgyakhoz épít hidat (így az első fejezet az antropológiához, az ötödik és hatodik pedig a képességfejlesztő kurzusokhoz).

A közölt szemelvények a pedagógiai gondolkodást megalapozó társtudományok, elsősorban a filozófia (antropológia), pszichológia (nevelés- és szociálpszichológia), és a szociológia (érték- és szervezetszociológia) kutatási eredményeire épülnek.

A jegyzetet a pedagógiai szociálpszichológia tárgykörében - különböző struktúrák kialakításával - az oktatók elképzelésük szerint használhatják.

A tanulmányokból összeállítottunk egy javasolható tematikát a hozzá tartozó - megvitatásra szánt - kérdéssorral:

1. Az ember fejlődésének történeti tanulságai.
Eszménykeresés és az emberkép.
Mi szabályozza az emberi együttélést? Mik a társadalom tartópillérei?
2. Értékrendszerek, értékszocializáció, szocializációs mechanizmusok és nevelési stratégiák.
Mitől függ az értékátadás sikere?
3. Az iskola mint nevelő szervezet és mint a látens hatások színtere. Hogyan működik a „rejtett tanterv”?
4. Ökológiai és etikai értékek a nevelésben. A természet és az ember viszonyának újrendezése.
Miként alakítanánk át a tantárgyak hagyományos rendszerét?
5. Kulturális (nemi, társadalmi, gazdasági, nyelvi, képességbeli, faji és nemzetiségi) különbségek kezelése a nevelési rendszerben.
Melyek a különböző megközelítési, megoldási módok előnyei és hátrányai?
6. A felelős állampolgár nevelése.
Hogyan élnek lehetőségeikkel a diákönkormányzatok?

7. Az oktatásügy mint társadalmi nagyrendszer fejlesztésének lehetőségei és korlátai.
Hogyan alakul a Nemzeti Alaptanterv, és milyen hatással van/lehet a nevelőközösségi normarendszerre?
8. Az iskolaethosz kialakulása és hatása a tanulók fejlődésére.
Hogyan emlékezünk hajdani iskolánkra? Mit tudunk a nagyhírű iskolák kialakulásáról és hatóerejéről?
9. A pedagógus szakma és a pedagógus tudás megújításának időszerű kérdései.
Hogyan sajátítható el a pedagógiai kreativitás és az adaptációs tudás?
10. Kommunikáció és pedagógia. A konfliktuskezelés lehetőségei az iskolában.
Milyen tipikus konfliktuspontokat (helyzeteket) és megoldási módokat találunk az oktatási intézményekben?
11. A család és a kortárs csoport mint nélkülözhetetlen fejlesztési színtér.
Hogyan biztosítható az értelmi és érzelmi hatások egymásraépülése?

Az egyes fejezeteket **bevezető szövegek** egyrészt a gyors eligazodást, másrészt a lényeg kiemelését szolgálják. Itt található az egyes problémakörökhöz további tájékoztatást, és szakirodalmi ajánlást.

A **tárgymutató** segítségével áttekinthetjük és tetszés szerint hasznosíthatjuk a tanulmányokban található fontosabb meghatározásokat, összefüggéseket.

A közölt tanulmányok pontos bibliográfiai adatait a kötet végén találjuk meg.

I. „HONNAN-HOVÁ” LÉNYEK VAGYUNK

A fenti mondat Kamarás István: Íme, az ember! című könyvének egyik fő gondolkörét idézi fel. (Edukáció K., Bp., 1990.) A könyv egészének áttanulmányozására buzdítjuk az olvasót. Ezzel ugyanis lehetőség nyílik a pedagógus számára oly fontos antropológiai tájékozódásra. A szerzővel azonosulva vagy vitatkozva kialakíthatjuk saját emberképünket, megszilárdíthatjuk életelveinket.

Nyíri Tamás a könyv bevezetőjében a következőket írja: „Az ember viselkedésformái közül csak nagyon keveset kormányoznak a tájékozódási ösztönök. A természet félkész állapotban bocsájtotta útjára az embert, akit »meg nem állapodott állatként« emlegetnek az antropológusok. Az ember cselekvéseit motívumok, indítékok váltják ki, amelyeket gyakran fölöttébb bonyolult döntési folyamatok során állapít meg magának. Történelmének kezdetén mitikus eszméket utánoz, és hagyományos sémákat tölt be viselkedésével. De nemcsak a meglévőt ismétli, hanem önállóan választott eszményképek és elvek szerint építi föl életét. Mivel nyitott és befejezetlen, megszilárdulásra és befejezettségre törekszik, s az önmagáról alkotott eszme eszménnyé válik. Annak az élőlénynek, akinek önmagát kell megalkotnia, okvetlenül szüksége van valamilyen képre, eszményre, ami mintául szolgál önmegvalósításában.”

A „Honnan-hová” lények vagyunk című, teljes terjedelemben közölt fejezet is az ember lényegét kutatja: történetét (időkorlátait és az örökidő felvillanását), kultúráját (biológiai örökségét és történelmi hagyományait), fejlődését és válságait, önmegvalósulását és transzcendens kiteljesedését, várható és remélt jövőjét.

A beszélgetésben tudósok (filozófus, biológus, szociológus, teológus, pszichológus), költő, különböző korú emberek (gyermek, felnőtt, öreg), valamint egy ausztráliai pusztuló törzs tagja vesznek részt. A közérdekű kérdéseket valamennyien a képviselt tudományok, és személyes tapasztalataik alapján közelítik meg. A szerző leginkább annak örülne, „ha az olvasó otthon érezné magát ebben a könyvben, ...ha szereplője lenne a könyvnek, ha - mint tizenharmadik beszélgetőtárs - bekapcsolódna a diskurzusba.”

A fejezet végén található kérdések megválaszolása tovább szélesíti ismereteinket. Közös feldolgozásra elsősorban a pszichológus, a filozófus, és a teológus kérdését javasoljuk.

II. ÉRTÉKRENDSZEREK ÉS SZOCIALIZÁCIÓS FOLYAMATOK

Az értékrendszer az ember egyik leglényegesebb meghatározója. Ettől függ, hogy számára mit jelent a jó és a rossz, a helyes és a helytelen, mi az, ami fontos, és mi az, ami nem fontos. Tapasztalatból is tudjuk, hogy mennyire eltérő lehet az emberek értékítélete. Másképp alakítja tevékenységét az, akinek fontos értéket jelent a tanulás, mint az, akit leginkább az anyagi javak megszerzése érdekel. Másképp alakítja szabadidős programját az, akinek a klasszikus zene értéket jelent, mint az, aki csak a zenei divatoknak hódol.

Az iskola (a kor fejlettségének megfelelően, és az adott társadalom célkitűzéseire és lehetőségeire igazodva) mindenkor szervezett hatásrendszer kiépítésével (tantervek, érték- és normarendszerek) alakítja a felnövekvő nemzedékek értékválasztását.

A következő fejezetben nem az iskolai dokumentumokat tanulmányozzuk, nem is a tantervek tartalmi kérdéseivel foglalkozunk (mint például a didaktikában), hanem egy ennél szélesebb - ugyanakkor az iskolai oktató-nevelő munkát is átfogó - problémakörrel: az értékszocializációval.

A szocializáció leginkább a mindennapi élet cselekvésformáinak, tárgyainak, nyelvének, szokásainak közvetlen, tapasztalati elsajátításában ragadható meg. Az egyén (a gyermek) meghatározott társadalmi közegben szocializálódik. Ennek megfelelően igen különböző értékeket ismerhet meg és vehet át. A szocializáció során elsajátított képességegyüttes (a szocializáltság) jelenti az intézményes nevelés kiindulópontját. Az intézményes nevelés megkezdésével azonban nem szakad meg a szocializációs (spontán tanulási) folyamat, sőt ennek nagyon is fontos (hatékony) formái érhetők tetten.

Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor e fejezetben olvasható munkái ízelítőt adnak az értékrendszerek szociológiai kutatási eredményeiből. A fentebb már vázolt értékvonzatok, amint láthattuk, az egyes emberek között jellemző különbségeket mutatnak. Azonban, ha ugyanezeket átfogó szempontok szerint, megfelelő nagyságrendben vizsgáljuk, akkor meghatározott embercsoportok között tipikus azonosságokat találunk.

„Az értékrendszerek lényege - írják a szerzők - az, hogy néhány alapérték logikája összefüggő rendszerre szervezi az ember döntéseit, cselekedeteit: akiket egy értékrendszer irányít, azok az élet legkülönbözőbb területein lényegében azonos alapelvekhez igazodnak.”

Számunkra az a legfontosabb kérdés, hogy miképp ismerhetők fel az értékrendszerek, miként követhető az értékátadás-értékátvétel mechanizmusa. Így juthatunk közelebb a valóságos történésekhez, az iskolai és iskolán kívüli világban egyaránt.

A gyermeknevelési stratégiák alcímmel közölt fejezetből megtudhatjuk, hogy a nyelvi viselkedés tükrében, a családi élet színterén hogyan érvényesülnek a különböző értékrendszerek. Bár a mindennapokban tiszta értékrendszer-típusok alig találhatók, az ideáltípusok leírása lehetővé teszi a kevert formációk elemeinek felismerését és a működési mechanizmusok megértését is.

A szavakkal történő kommunikáció¹ mellett vizsgálnunk kell a nemverbális üzenetközvetítés formáit is. Buda Béla tanulmányából a pedagógusok számára legfontosabb alapkérdéseket ismerhetjük meg. Bebizonyosodik, hogy a nemverbális kommunikáció az együttműködés állandó hatótényezője, sőt jelentősége sokszor nagyobb, mint a szándékolt nevelési akcióké. Ebből a fejezetből ugyancsak kiemelendő az empátia (a beleélés lélektana). Az empátia fejlesztése fontos szerepet játszik többek között az agresszív, illetve antiszociális személyiségfejlődés megelőzésében is.

Szabó L. Tamás tanulmánya a „rejtett tantervet” (hidden curriculum) mutatja be. Ebben tetten érhetők azok a szocializációs hatások, amelyek a tervezett nevelési-oktatási folyamatban is érvényesülnek. Az oktatási folyamat bármely mozzanata előidézhethet rejtett hatásokat. A kutatók leggyakrabban a következő folyamat-elemeket említik: az iskolai értékelés rendszere, az ismeretszerzés jellegzetes sajátosságai, az osztály mint sajátos viszonyrendszer és mint sajátos cselekvési tér, az időkezelés jellegzetes sajátosságai.

Amikor „rejtett tantervről” beszélünk, lényegében „az iskolai lét rendszerspecifikus sajátos, belső ellentmondásai következtében kitermelődő tényezőkről, valamint az iskolán kívüli környezetből eredő hatásokról” van szó. Ez a gondolkodásmód elősegíti egyrészt a környezeti (pl. szülői, tömegkommunikációs) hatások értő feldolgozását, másrészt az iskola belső (interperszonális szinten zajló) történéseinek kezelését is.

¹ A pedagógiai kommunikáció megismeréséhez és tudatosításához - a képességfejlesztő gyakorlatok mellett - Zrinszky László: Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe c. könyvét ajánljuk (TK. - PSZM Projekt, Bp. 1993.)

S. Nagy Katalin „Józan ésszel nehezen érthető” címen közölt tanulmányában két megye iskolaépületeit (külső képét és belső tereit) veszi szemügyre. A szociológiai felmérés adatai alapján sajnálattal állapíthatjuk meg, hogy az iskola (elsősorban az általános iskola) sem építészeti, sem tárgyi környezetében nem igazán kultúráközvetítő. Sőt! Az elhanyagolt, leromlott környezet inkább akadályt jelent. Az osztálytermek és folyosók jellemzője a szürkeség. A 70-es évek második felében készült felvételekben alig találunk kivételt. A tárgyi környezet ennyire lényegtelen volna? Ellenkezőleg: a tárgyi környezet személyiségformáló tényező.

III. ÖKOLÓGIAI ETIKA - MÁSKÉPP GONDOLKODÁS

Szent-Györgyi Albert írta: „A történelemben mindig is rengeteg értelmetlen öldöklés és pusztítás folyt; csak a primitív és hatástalan gyilkos eszközöknek köszönhető, hogy az ember nem pusztította ki önmagát... A modern tudomány megváltoztatta a helyzetet. Ma már valamennyiünknek együtt kell elvesznünk... Mi tart bennünket ezen a végzetes vágányon, és van-e módunk, esélyünk rá, hogy letérjünk róla?” (Az örült majom. Magvető, 1970. 10.)

A katasztrófához vezető úton egyre többször találkozunk más gondokkal is, mint például az ózonkrízis és a klímaváltozások. Fel kell végre ismernie az embernek, hogy bár a teremtmények között kiemelt helye (és felelőssége!) van, ő is a természet szerves része, a Föld gyermeke.

Juhász-Nagy Pál könyvéből az ökológiai etikával foglalkozó részt olvashatjuk a szöveggyűjteményben. Ő is kulcskérdésnek ítéli a természet és az ember viszonyának tisztázását. Alapelvei röviden a következők:

- (1) a természet létezési formája közösségi létforma,
- (2) az ember a természet gyermeke,
- (3) a természet bonyolult, megértésünk hitvány,
- (4) a bioszféra értékprincípiuma,
- (5) időszerű a természet „reszakrálása”,
- (6) a „becsületes” biomhasználat princípiuma.

Ezen elvek megértéséhez és következetes végiggondolásához a szerző könyve kitűnő útmutató.

Abban bízunk, hogy a tudományos és etikai krízishelyzetben segíthet a hármas tagoltságú „kifeszítési ív”: a mítosz (hit), a tudomány (megértés), és a művészet (érzelmi kötöttség). A megoldások keresésében ez lehet az útmutatónk.

Lányi András tanulmánya a természet (és az ember) pusztulásához vezető „használati elvet” bírálja, szembeállítva azt a „kímélet, megértés, azonosulás és kölcsönösség” elvével. Drámai kérdése: Örömet szerzünk, vagy a szerzésben leljük örömünket? Érdemes ezzel kapcsolatban fellapozni Erich Fromm: Birtokolni vagy létezni c. könyvét, amely az egyes ember felelősségére irányítja figyelmünket. (Akadémiai K., 1994., 110-132.)

Kozma Tamás tanulmánya az oktatási rendszerek elemzésével keresi a választ arra a kérdésre, miként haladhatja meg az intézményes oktatás az etnocentrizmus ma is élő különböző formáit. Hogyan biztosíthatjuk az oktatási intézményekben különböző kultúrák (nemzetek, etnikumok) együttműködését, egészséges kooperációját? A szerző négy tipikus formációt elemez:

- (1) az olvasztótégely-iskolát,
- (2) a kétnyelvű oktatást,
- (3) az internacionalista nevelést,
- (4) multikulturális nevelést.

A multikulturális nevelés céljai (és egyben értékei) a következők: a több kultúrára épülő személyiségfejlesztés, a kisebbségi kultúrák fenntartása, átfogó (a kultúrákban közös) értékrendszer kiépítése, az akulturáció megakadályozása. Ezáltal remélhető, hogy az etnikai és nemzeti kisebbségek fennmaradnak, kulturális identitásuk megerősödik, fejlődhetnek egy (nemzeti-etnikai) többségi környezetben.

Váriné Szilágyi Ibolya szociálpszichológiai szempontból vizsgálja a másság, különbözőség, együttesség problémáját. Az etnikai, nemzeti és más ellentétek keletkezése összefügg a másik ember észlelésének mikéntjével, szerzett tapasztalatainkkal, és beállítódásunkkal.

A tanulmányban végigkövethetők a másik ember észlelésére vonatkozó pszichológiai fogódzók és csapdák. Világossá válik, hogy a felelős állampolgár nevelésében központi helye van az önkontrollnak, az önmérsékletnek, igényességnek, és különösen a toleranciának.

Az értékzavaros társadalom és a merev (sokszor még ma is porosz) iskolastruktúrák egyaránt megnehezítik a szükséges lépések megtételét. Hiteles mintákat és hatékony szervezeti kereteket kell létrehozunk, amelyek adaptálhatók, kiteljesíthetők. Ennek a fejlesztő tevékenységnek érdekes példája az amerikai „Just Community” néven ismert iskolakísérlet. A közösségformálás fő eszközei ebben a modellben: az iskolai osztályok morális klímájának felmérése, közös normakészlet kialakítása (együttélési és munkanormák), a tanuló-tanári ellenőrzés megszervezése, a személyközi és csoportkonfliktusok megvitatása.

A szemináriumi vitákhoz gyűjthetünk tapasztalatokat a hazai iskolákból is, különösen azokból, amelyek összehasonlításra alkalmas kísérleti munkát szerveztek. (Pl. Törökbálint, Szentlőrinc, Humanisztikus Iskolák.)

IV. A PEDAGÓGIA DILEMMÁJA

Buda Béla címadó tanulmányában felrémlik az előző fejezetben bemutatott „szürke iskolakép”. Nem csupán az iskola épületét és belső tereit kell megújítanunk, hanem az iskolaügy és az iskolai oktató-nevelő munka egészét. „Mindenki érzi - írja Buda Béla - hogy innováció kellene, de jóformán senki sem tudja hogyan.” Az útkeresésben - a tudományos kutatás mellett - egyre nagyobb szerepe van a pedagógusok szakmai önszerveződésének. A napjainkban folyamatban lévő kutató-fejlesztő munkálatok közül a szerző Zsolnai József sokoldalú tevékenységét emeli ki.

Szöveggyűjteményünkben Zsolnai József „Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia” című könyvéből a pedagógus szakmai megújulásának kritériumait mutatjuk be. A pedagógusnak ahhoz, hogy képessé váljon a hatékony ismeretátadásra, meg kell tanulnia a szakszerű adaptálást. Az iskolákban azonban egyre nagyobb szükség lesz új taneszközök, tankönyvek előállítására is. Ehhez pedig meg kell ismerni a pedagógiai kreatológiát.

Közérdekű kérdés, hogy miként ítéljük meg saját szakmánkat, illetve hogyan kívánjuk azt továbbfejleszteni. Kuczi Tibor egy régebbi tanulmányából kell kiindulnunk (A pedagógusszerep néhány szociológiai jellemzője, Valóság, 1984. 6. sz., 53-64.). Zsolnai erre építi mondani-valóját, majd hivatkozik saját tanítási programjaira, melyekben a következő tudásfélésegeket elemezhetjük:

- (1) mi tudás,
- (2) stratégiai tudás,
- (3) diagnosztizáló tudás,
- (4) norma-tudás.

Ugyancsak megszívlelendő a Zsolnai-féle értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia /ÉKP/ pedagógus személyiségre vonatkozó négy önfejlesztési dimenziója:

- (1) a pedagógiai tudás,
- (2) képességek,
- (3) attitűdök,
- (4) és a nevelési stílus.

A részletek elolvasását követően a szerzővel együtt feltehetjük a kérdést: vajon van-e a pedagógusnak kompetenciája arra, hogy reális szakmai énképet alakítson ki önmagáról?

A pedagógus felkészültségének korszerűsítése mellett az oktatásügy legfontosabb témaköre az iskola megújítása. Pataki Ferenc tanulmányában olvashatjuk, hogy iskoláinkban a mai körülmények között is fenn kell tartani a „dinamikus stabilitásnak olyan állapotát, amely nélkül egyszerűen nem lehet nevelni, és amely nélkül az iskola nem lesz befogadóképes azokra a nagyobb léptékű változásokra sem, amelyek az iskolastruktúrában és a társadalomban végbemennek.”

A szociálpszichológia kutatási tapasztalatai jól alkalmazhatók a nevelésügy (mint társadalmi nagyságrendszer) gondjainak megoldásában is. Mindenekelőtt tudomásul kell vennünk, hogy ebben a közegben minden változtatás rendkívül időigényes.

Értéktételezések, eszmények és célkitűzések nélkül nem beszélhetünk nevelésről. A fejlesztéshez iránytűre van szükség. Az iskolai közösségek alakításához is el kell fogadnunk (és fogadtatnunk) bizonyos előírásokat (normákat, viselkedési szabályokat). Az átalakuló magyar társadalom „normatív vákuumba” került, ami megnehezíti a pedagógusok munkáját. Ebben a helyzetben nélkülözhetetlen a határozott állásfoglalás és szakmai aktivitás, egyebek között a Nemzeti Alaptanterv munkálataiban és a nevelőközösségekre vonatkozó új elvek kidolgozásában. Pataki Ferenc tanulmányában élénk tárulnak további izgalmas és időszerű kérdések is. Ezek közül kettővel (a helyi társadalom átalakulásával és az iskolaethosz problémájával) kapcsolatban további szemelvények találhatók a szöveggyűjteményben.

Halász Gábor tanulmánya történeti és összehasonlító elemzés segítségével mutatja be az (általános és közép-) iskola és a helyi társadalom együttműködésének alakulását és a jövőbeni tendenciákat. Kiemelt kérdések: az iskolák, iskolahasználók és a központi hatalom viszonya, a tanügyigazgatás felépítése és működése, a centralizáció és decentralizáció kettős hagyománya, valamint az 1985-ös oktatási törvény határhő jellege. Az átmenet problémái között szerepel a társadalmi közöny, a régi beidegződések továbbélése, a nevelői szakma érvényesítése és a laikus képviselő beleszólási lehetőségének biztosítása, és az iskolaszervezet merevségének oldása.

„Ha van egy rendező elv, egy erkölcsi eszme, egy etalon, amihez mérhetem magam, ami egybefoglal, aminek önmagában jutalmazó vagy büntető lehet viselkedésem, alakulásom, akkor sokkal könnyebben, sokkal kellemesebben és hatékonyabban vehetem át az erkölcsi törvényeket, alakíthatom saját erkölcsi értékrendemet az iskola Segítségével.” - írja Kozéki Béla. Az iskola szellemisége (ethosza) áthatja a teljes nevelői hatásrendszert. Ki-kí visszaidézheti volt iskolája szellemét, értékrendjét. Ha ezeket a visszaemlékezéseket szembesítjük, elgondolkodtató különbségek tűnnek elő!

Érdekes és tanulságos Kozéki Béla brit-magyar iskolákat összehasonlító elemzése. A kiválasztott iskolák tanárait és tanulóit kérdezték meg húsz alapvető nevelési cél megvalósulásáról és a célok fontosságáról. A vizsgált célok öt fő csoportba sorolhatók: affektív, kooperatív, morális, életmód-életstílus, és állampolgárság-hívatus.

Szembetűnő, hogy a magyar iskolák (a britekhez viszonyítva) nem rendelkeznek markáns értékhierarchiával, céljaik elmosódottabbak, bizonytalanok. A részleteket illetően különösen a kooperatív értékek kialakításában vannak teendőink.

A jó iskola értékrendje tanítványainak erőt ad, vezérli őket „ebben az elrontott társadalomban” is - írja Kozéki Béla. Mennyivel és miben lehet különb az iskola, mint a társadalmi környezet? - vetődik fel a kérdés. A szerző írása alapján erre a kérdésre is választ adhatunk.

Megkerülhetetlen a jellemnevelés feladatainak és lehetőségeinek részletezése. Ebben további támpontokat nyújt Bábosik István munkája. A spontán kirekesztődés mint iskolai ártalom c. tanulmány megírását széleskörű felmérés előzte meg. Ennek egyik fő tanulsága a következő: Az erkölcsi magatartás- és tevékenységformák (kiemelten egészséges életmódra vonatkozók, és esztétikai, ismeretszerző jellegűek) adekvát rendszere adja az alapot arra, hogy kiépülhessen a tanulóknál a konstruktív életvezetés képessége.

A spontán kirekesztődés legfőbb mutatója „a szabályozott kortársi interakciós folyamatokon történő kívülrekedés, tehát a teljes indirekt nevelési hatásrendszerből való kirekesztődés.” Ez a megállapítás jelzi a tanulói társadalom megismerésének és értő megszervezésének fontosságát is. Feltétlenül javasoljuk a tanulmányban bemutatott veszélyeztetett gyermekcsoportok körülményeinek részletes feltárását, valamint aktivizálásuk (tevékenységszervezésük) lehetőségének közös mérlegelését.

V. KONFLIKTUSOK AZ ISKOLÁBAN

A konfliktus fogalma nem ismeretlen a hazai szakirodalomban. Kelemen László „az új és a régi ellentmondása” kapcsán írta le a fejlesztés alapkonfliktusát. Ha sikerül ezen természetes akadályon átsegíteni a tanítványokat, akik a követelés határozottsága mellett a támogatott emberi kapcsolatok hálójában érezhetik magukat, akkor van remény az értéktranszformációra. (Pedagógiai pszichológia, TK, 1981.106.)

Pataki Ferenc Pedagógiai szociálpszichológia - című könyvének bevezetőjében elemezte Getzels szociális rendszerét, amelyben szükségszerűen tükröződnek az intézményes nevelés tipikus konfliktusgócái. Ilyenek: az intézményes és a szubkulturális értékek, az intézményes szerepek és személyiség, a hivatalos elvárások és az egyéni diszpozíciók között kirajzolódó konfliktusok. Mára igazolódott az a megállapítás, hogy „a pedagógiai-pszichológiai kutatások

egyik legfontosabb és legtermékenyebb, újszerű ága a pedagógiai konfliktuskutatás lesz.” (Pataki Ferenc: i. m., Gondolat K., 1976. 23.)

Örvendetes fejlemény, hogy azóta - leginkább a kommunikációkutatások hatására - a konfliktuspedagógia körvonalai is kirajzolódtak. (L. Szekszárdi Júlia: Utak és módok. Iskolafejlesztési Alapítvány-Magyar ENCORE, 1995.)

A konfliktus szociológiai értelmezését Cseh-Szombathy László tanulmányában olvashatjuk. A konfliktus jellemzői a következők:

- (1) a kapcsolatban álló felek hatni kívánnak egymásra, módosítani szeretnék egymás magatartását,
- (2) az összeütközést tudati és érzelmi folyamatok kísérik,
- (3) a tudatos és öntudatlan megnyilvánulások végső soron a társadalmi viszonyokból vezethetők le.

G.Simmel /1955/ véleménye egybevág a pedagógiai folyamatokban is megfigyelt sajátossággal, amely szerint „a konfliktust csak akkor tudjuk megérteni, ha mint állandóan jelen lévő fogjuk fel, mint olyan jelenséget, amely mindig hat, az élet minden percében.” Ugyancsak fontos számunkra L. Coser (1967) megállapítása: „Olyan struktúrákban válnak a konfliktusok diszfunkcionálissá, amelyek nem tűnnek, nem tolerálják a konfliktust, nem biztosítanak intézményes keretet a konfliktusok lezajlására.”

A konfliktusok típusai:

- (1) a megszakított,
- (2) az egyik fél győzelmével végződő,
- (3) a kompromisszumos,
- (4) és az álláspontváltoztató konfliktus.

Ezeket mérlegelve közelebb kerülhetünk a számunkra optimálisnak ígérkező típushoz, amely leginkább a kompromisszumos megoldásmódhoz hasonló.

Útkeresésünket eredményesebbé teszi, ha tanulmányozzuk T.Gordon „vereségmenetes módszerét” is. (A tanári hatékonyság fejlesztése, Gondolat K., 1989., VIII. f.)

Dögei Ilona empirikus vizsgálatai Cseh-Szombathy László konfliktus tipológiájára épültek. Ezzel - a politikai szocializáció sajátosságainak tanulmányozása mellett - a szakszerű adaptációra is példát láthatunk. A tizenévesekkel és szüleikkel folytatott interjúk alapján elénk tárulnak a tipikus iskolai konfliktusok és a szokványos megoldási módok. A gyermekekben kiépített „áthárítási mechanizmus” - amint a szerző megállapítja - az önállóságról való végleges lemondásra vezethet. Ez pedig nevelési céljainkkal teljesen ellentétes „eredmény”. Sajnos a vizsgált szituációkban a pedagógusok a tanulókat, sőt szüleiket sem tekintették partnernek.

A pedagógiai kudarcok további okai: a tanárok túlterheléséből adódó fásultság, zaklatott légkör, a tanárok és tanulók közötti rendszeres (és szorongás nélküli) kommunikáció hiánya, valamint az is, hogy a szabálysértést sokszor nem magatartási, hanem tantárgyi (feleletértékű) elégtelennel szankcionálják.

Ahol a fentebb leírt körülmények nem így alakultak, ahol a tanárok képesek „megőrizni toleranciájukat, képesek a konfliktushelyzeteket kommunikációval, egyedi szintű kezeléssel, érdemben, kompromisszumokkal, meggyőzéssel feloldani,” módszereik meghozzák a kívánt eredményt.

A pedagógusok számára általában gondot okoz a különböző eredetű személyközi konfliktusok megoldása. A tekintélyelvű beavatkozás csak látszateredményt hozhat. Ez azért sem célszerű megoldás, mert az iskolában tapasztalható problematikus helyzeteknek, viselkedési zavaroknak sajátos (kihagyhatatlan) nevelési funkciója van. Ezek átélésével a tanulók (különösen serdülőkorban) értékeket, szabályokat, viselkedési mintákat sajátíthatnak el. Hogy ez megtörténhessen, ahhoz nem kevés pedagógiai tudás, különösen kreatív problémamegoldási készség szükséges.

Buda Béla e fejezetben közölt tanulmánya meggyőzően tárja elénk a személyközi konfliktusok sokszínű világát. Ha az iskola lemond a konfliktushelyzetek megoldásáról, akkor a kortárscsoportoknak adja át a terepet, ahol legtöbbször nem a nevelési szempontból kívánatos magatartás válik mintává. A szerző fontosnak ítéli a pedagógiai képességek intenzív fejlesztését. Különösen az empátiát és a kommunikációs hatékonyságot fejlesztő tréningek szerepét szorgalmazza.

Rácz József-Forgács Éva az iskola hatását „alulnézetben”, a marginális ifjúsági csoportok társas értékeivel méri. 234 fiatallal készítették interjút (csövesekkel és punkokkal). Ezek a fiatalok a szubkultúrához általában középiskolás korukban csatlakoztak. A leszakadási folyamat természetesen jóval előbb megindult, és együtt járt tipikus konfliktusokkal is. Ez a nevelés preventív szerepére, speciális feladataira irányítja figyelmünket. Ha nem sikerül idejében megállítani a leszakadás folyamatát, féltő, hogy a sodródó fiatalok társadalmi beilleszkedése lehetetlenné válik.

A szerzők szerint a kudarcok elkerüléséhez legfontosabb: a gyermekek (fiatalok) pozitív önértékelésének megalapozása, személyes kapcsolatrendszerük kiépítése, reszocializáló, reintegráló mechanizmusok, és speciális mentálhigiénés akciók szervezése.

VI. „MERT AZ ÉLETBEN MINDEN TANÁRUNKKÁ VÁLHAT”

A cím Telkes József F. Cardelle kanadai pszichológussal folytatott interjújából való. A bevezető fejezethez hasonlóan a záró rész ismét egy fontos, szemléletformáló gondolkört tartalmaz. A bevezetésben a nevelési célrendszer és az emberkép kialakításának problémáját, az utolsó fejezetben pedig az iskola szervezetének humanizálását, illetve annak legfőbb feltételét: a nevelő személyiségének alkalmassá tételét emeltük ki.

Frank Cardelle törekvése szerint a humanisztikus nevelés hatására „nyitottabbá válunk olyan területek felé, melyek révén szervesebb kapcsolat jöhet létre a mindennapi élettapasztalatok és a tanulási folyamat között.” A cél az, hogy az iskolából, melyben sokféle ki nem bontott lehetőség van még, életrevaló, önmegvalósításra alkalmas emberek kerüljenek ki, akik az élettel sokoldalú kapcsolatban, másokkal kooperálva képesek létezni. A humanisztikus mozgalom a „nevelés bástyáivá” kívánja tenni az iskolákat.

Világszerte tapasztalható, hogy az iskola egyre inkább elszakad a mindennapi élettől, a tanulók problémavilágától, és egyoldalúan az ismeretátadás (mind zsúfoltabb) színterévé válik. Fel kell figyelni a humanisztikus filozófia (pszichológia) alapgondolatára: „hogy a felnövekvő ember kapjon nagyobb felelősséget a saját tanulása és fejlődése alakításában.”

Az ismeretszerzés tehát ne pusztán a tananyag elsajátítása legyen, hanem érvényesüljön ebben a folyamatban a tanárok és a tanulók emberi együttműködése, kooperációja is. C. Rogers hívta fel a figyelmet arra, hogy az iskolában a tanuló és a tanár egyaránt legyen (lehessen) önmaga, és nyíljon bőséges lehetőség a tanár-diák kapcsolat kibontakozására. (L. Pethő Éva: Válogatás Carl Rogers műveiből. Módszertani füzetek 27. és 30., OPI, Bp., 1983.)

F. Cardelle háromféle műhelymunkát szervez: tanároknak, diákoknak, és tanár-diák csoportoknak. Kiinduló tézise az, hogy azonos életfolyamat részesei az idősebb és a fiatalabb emberek is, de más-más (életkori) aspektusból látják a dolgokat és egymást is. Fontos feladatként jelöli meg, hogy képessé tegye a tanárokat és tanítványaikat (különösen a serdülőket) élményeik, problémáik visszaidézésére és újraértelmezésére.

A támogatás, odafigyelés, megbecsülés készsége potenciálisan mindenkinben adott, de lehetőséget kell teremteni mindezek kibontására, kinyilvánítására. A modell az egészséges család, illetve egészséges szervezet (pl. osztály), amelyben működik a közös problémamegoldás, folyamatos a kooperáció.

A nevelési rendszer megújításakor figyelni kell a külső és a belső világ kapcsolatára, vagyis az objektív tartalmak (ismeretek) és a személyes viszonyulások (érzelmeik, motivációk) egymásra épülésére. Ebben elsősorban a művészeti alkotások átélése, aktív elsajátítása és általában a kreativitás, alkotókedv kibontakoztatása lehet segítségünkre.

Egyre több hazai iskolánkban alkalmazzák a Humanisztikus Kooperatív Tanulás (HKT) elnevezésű innovációs programot, amelyet Benda József és munkacsoportja dolgozott ki. (L. Benda József: Kiscsoportos tanulási modellkísérlet, OPI, 1986. továbbá: Humanisztikus Kooperatív Tanulás, In: Alternatív iskolák, OI, 1992., Benda József: A HKT innovációs program hatásvizsgálata, Humanisztikus Iskola Alapítvány, Bp., 1994.) A hazai gyakorlat megismerése és elemzése jól kiegészítheti az elméleti tanulmányokat.

I. „HONNAN-HOVÁ” LÉNYEK VAGYUNK

„HONNAN-HOVÁ” LÉNYEK VAGYUNK

MARI NÉNI: Sokszor szerettem volna, hogy megálljon az idő, de itt most sűrgetném.

KÖLTŐ: Ma már tizenkilencedik, holnap huszadik napja lesz, hogy megállt az idő, s már majdnem három hetes története van ennek a folyamatos jelennek.

GYERMEK: Erről az jut eszembe, hogy egyszer megkérdeztem Anyut, mikor megyünk moziba, és amikor ő azt felelte, hogy holnap, megkérdeztem tőle, hogy „Anyu, ma van holnap?”.

FILOZÓFUS: Ez nagyon jó kérdés. Az állat a jelent pontként értékeli, az ember esetében beletartozhat a jelenbe a tegnap és a holnap is. Az ember jelene eltarthat hetekig, hónapokig, akár évekig is. Múltunk megvonódik tőlünk és felgyülemlik bennünk. Az ember egyrészt eleve adott, másrészt változó, továbbhaladó is. Jövője pedig elintézésre váró, hátralevő, elérhető. Summa summárum: az ember történeti lény.

BIOLÓGUS: Anélkül azonban, hogy akár százezer év alatt megváltoztatná „nagyságát”.

LAJOS: Hogy nem lennénk különbek az ősebernél?

BIOLÓGUS: Leglényegesebb tulajdonságaink nem változtak, mióta a Homo sapiens megjelent. Ennek fő oka az, hogy a szerzett tulajdonságok nem öröklődnek.

GYERMEK: És a jövőben sem lesz nagyobb az ember?

BIOLÓGUS: Úgy érted, hogy százezer év múlva?

GYERMEK: Csak százra gondoltam?

LÁNY: Hallottam valamit a mutációról...

BIOLÓGUS: A genetikai anyagok valamilyen külső hatásra történő hirtelen megváltozására gondolsz nyilván. Amikor ez természetes módon következik be, akkor csaknem mindig káros a módosulás, s csak örülni lehet, ha alacsony életképessége miatt elpusztul a változat, mielőtt elszaporodna. Nagy ritkán azonban előáll olyan módosulás is, amely a szintén módosult életfeltételek között életképesebb, mint a faj normális egyedei. Többen úgy gondoljuk, hogy így jelent meg az ember valamikor a főemlősök mutációjaként. Az azóta bekövetkezett mutációk csak kisebb módosulásokat eredményeztek.

SZOCIOLÓGUS: Annyit azonban tegyünk hozzá, hogy az, ami az emberben változatlanul öröklődik át nemzedékről nemzedékre, egy olyan tág forma, amelyet a környezet a legváltozatosabb tartalommal tölthet ki. És itt beleszólhat az ember történetébe a társadalom, a kultúra, vagyis saját maga.

BIOLÓGUS: Csakhogy a biológiai járványok is nyomtalanul szoktak elmúlni a túlélők génjei fölött. Hát még akkor a társadalmi járványok! A náciából szerencsére nem születtek barna inges náci-utódok, a Beatles-rajongókból pedig - ezt még talán sajnálhatjuk is - gombafejű leszármazottak.

LÁNY: Hallottam valamit a kultúrgénekről is.

BIOLÓGUS: Vita tárgya. A magam (vagyis többünk) részéről leszögezem, a kultúra nincs biológiailag determinálva, de a kultúrára minket alkalmassá tevő képességek genetikailag közvetítődnek, és a kulturálisan kialakult szokások is alá vannak vetve a természetes kiválasztódás értékelő folyamatának. Az is elgondolkodtató, hogy a kulturális fejlődés

logikája hasonló a biológiai fejlődés logikájához. Megfigyelhettük, hogy biológiai érdekek ellen kulturális folyamatok tartósan nem alakulhatnak ki.

ÖREG: Mert az élet élni akar.

LAJOS: Kérdés, akar-e fejlődni?

SZOCIOLOGUS: Erre is kell válaszolnunk, de előbb térjünk vissza arra, hogy az ember történeti lény, ami elsősorban az ember szabadságából következik. A történelem semmit sem tesz, az ember az, aki mindent megtesz, a történelem az Ember története. A történelem teremtménye a történelem teremtetője.

FILOZÓFUS: A történelem valóban összefügg a választással.

GYERMEK: Akkor viszont az állatoknak nincsen történelme.

LAJOS: És történetük?

BIOLÓGUS: A természetnek van bizonyos értelemben története, de nincs történet nélküli, történelem előtti nép.

TEOLÓGUS: A történetiség rámutat az ember történeti-társadalmi eredetére, de viszonylagosít is, eltekint a vonatkoztatási alaptól, nem akarja elismerni, hogy a történelmet történelmen kívüli valóság is meghatározza.

MARI NÉNI: Például Krisztus Urunk, aki Úristen létére nem röstellt belépni a történelembe.

SZOCIOLOGUS: Az, hogy az ember történelmi lény, korántsem csak azt jelenti, hogy dönthet történetéről, hanem legalább ennyire azt, hogy benne él egy eseménysorban, nemcsak saját döntéseinek egymásutánjában, hanem az őt ért eseményekben is, amelyek együttesen alkotják történetét.

PSZICHOLOGUS: Amely egészen különös, egészen egyedi történet.

BIOLÓGUS: Ezért van olyan nagy szerepe a gyógyításban a betegség történetének.

TEOLÓGUS: Az egyéni különbséget tehát nemcsak az örökletes tulajdonságok, hanem az egyén életútját meghatározó véletlenek is magyarázzák, amelyek mögött az isteni vezetés húzódik meg.

LÁNY: De mi történelmünk végső célja, ha én csak kis távon tudom irányítani sorsomat, ha egyszer bekövetkezik egy, a mostaninál is borzalmasabb világhatalmasztrófa, ha az anyag mégsem kimeríthetetlen?

SZOCIOLOGUS: Ezzel a válasszal is várjunk egy kicsit, mert még ki kellene térnünk a történeti gondolkodásra, a mienkére, amely a mostani kérdését is jellemezte. Az archaikus ember alig volt tudatában annak, hogy életformája, vallásos képzei és nemzeti léte történelmileg keletkeztek.

WARAMUNGA: Mi annak vagyunk tudatában, hogy az őstojás a történelem kezdete...

SZOCIOLOGUS: A ránk, európaiakra jellemző történeti gondolkodás Izraelben bontakozott ki.

TEOLÓGUS: Így igaz. Azért ott, mert az izraeliták reményüket a jövő felé irányították. Ez a nép történelmi összefüggésként tapasztalhatta meg és mutatta be az átélte események láncolatát, s tehette ezt azért, mert tudatában volt annak, hogy Isten ígéretei és fenyegetései révén beavatta őket cselekedeteinek céljába. Szemükben nem volt értelmetlen az új, ami Waramungáéknál feldolgozhatatlan lenne, különösen a próféták fellépése óta,

akik Isten új tetteire irányították a figyelmet. Izraelben maguk az isteni ígéretek váltak a hagyomány tartalmává.

SZOCIOLOGUS: De éppen ezek az ígéretek gátolták Jézus kortársait, hogy felismerjék a nagy reformer jelentőségét. Ennek ellenére fontosnak tartom, amit doktor Teó mondott. Én magam a modern történeti eszméket is a bibliai jövővárás elvilágiasodott formáinak tartom.

TEOLÓGUS: Csakhogy a későbbiekben, például a marxizmusban Isten helyébe az ember lépett. A bibliai hit egy vonása révén mindenképpen felülmúlja elvilágiasodott változatait: Isten szabadsága még ígéretei ellenében is lehetővé teszi, hogy a ígéretek beteljesedése különbözzék attól, ahogyan azt az ember emberi szóval megfogalmazza és elképzei. Vagyis ez a történetiség nem köti gúzsba az embert, hanem előre lendíti.

LÁNY: Mi a különbség a fejlődés és a történetiség között?

FILOZÓFUS: A fejlődés passzív, a történetiség aktív változás. Az előbbit a változás törvényszerűsége, az utóbbit az ember határozza meg. Az embert pedig a fejlődés és a történetiség kölcsönös meghatározottsága.

LAJOS: Akkor most doktor Biónak van igaza, vagy doktor Filónak?

FILOZÓFUS: Éppen a biológusok beszélnek koevolúcióról, vagyis a biológiai és a kulturális változás együtteséről. Nagyon fontos azt is hangsúlyozni, hogy az ember dinamikus struktúrájának stabilitása a történetiség feltétele. Az ember nem szélkakas. A változásban a maradandó elem maga az ember, a változó az emberi lényeg kiteljesedése a világgal és az embertársakkal való kölcsönös meghatározottság alapján.

SZOCIOLOGUS: Mint ahogy a fejlődés és a hagyományok is feltételezik egymást.

WARAMUNGA: Nekünk a hagyomány az éltető anyánk.

SZOCIOLOGUS: A korai kultúrák embere azon volt, hogy a számára életforma mintát is jelentő felemelő ősképekből minél többet megvalósítson

WARAMUNGA: Nálunk már minden lényeges megtörtént, erről szólnak a mítoszok. Ha valami igazán új történe, elszakadnánk életünk értelmétől.

SZOCIOLOGUS: Így volt ez a korai kultúrákban is, amelyekben azonban, ez a mitikus valóságfelfogás tartósan képtelennek bizonyult arra, hogy a mindenkori jelen tapasztalatait feldolgozza.

MARI NÉNI: „Minek térnek el tanítványaid az ősök hagyományaitól?”, kérdezték Jézust, ő meg azt mondta „Hát ti miért szegitek meg Isten parancsát hagyományotok kedvéért?”

SZOCIOLOGUS: Amíg nem sikerül átfogó és megbízható erkölcsi ítéletek révén új, szilárdabb és megalapozottabb erkölcsi orientációra szert tenni, a hagyomány biztonságos támaszt jelent.

PSZICHOLOGUS: Minél gazdagabb történelmünk hagyományokban, annál tágabb lehetőség nyílik az önálló gondolkodásra és magatartásformákra. A hagyományok kritikája magasabb lépcsőfokra lendítheti az embert.

ÖREG: Mi, maiak, törpék vagyunk, akik óriás elődeink vállán állunk. Így aztán messzebb látunk, mint ők, de csakis azért és addig, amíg a vállukon állunk.

PSZICHOLOGUS: Ópiummá is válhat a hagyomány.

KÖLTŐ: A hagyomány nem téglá, hanem parázs, amelyből új tüzek lobbanhatnak fel.

FILOZÓFUS: A hagyomány túlhaladása optimális esetben úgy történik, hogy a hagyomány beépül abba, amivel túlhaladjuk.

GYERMEK: Hányféle hagyomány közül lehet választani?

KÖLTŐ: Egy hagyomány van, miként az Isten és ember is egy. Ha nem így lenne, akkor miért hasonlítana egymásra oly sok Mindenben Lao-ce, Kofu-ce, a Bardo tödöl, a Veda, a Mahabharata, a Yoga-sutra, Buddha, Mithra, Zarathustra, Hermés Trismegistos, az Ószövetség, a kabbala, a Talmud, a druida hagyomány, az azték, a maja és az inka hagyomány, Orpheusz, Hérakleitosz, Platón és a Korán? Az őskori egység leginkább a vallással egybeszőve maradt fenn, él tovább és hat. A hagyomány, amelynek összövege leginkább a Vedában jelenik meg, nép-, faj- és időfölötti, a vallás és a mítosz a kollektívhez, vagyis a népekhez, a fajhoz és az időhöz van kötve. Ez az ősegyiség oldódik fel egyrészt a vallásokban és a mítoszokban, másrészt a filozófiai és világnézeti gondolkodás egyéni megnyilatkozásaiban, mely Európában Thalésszel és Parmenidésszel kezdődött.

SZOCIOLOGUS: Számomra igencsak kérdéses, hogy volt-e valójában ilyen paradicsomi ősegyiség. Ezzel nem a hagyomány roppant fontos szerepét tagadom, sőt, az embert hagyományokat magával cipelő állatnak tekintem. De még egyszer hangsúlyozom, a hagyomány dogmává, babonává is válhat. Ugyanakkor nincsen jogosultsága a nagyképű felvilágosultságnak sem. Súlyos problémák forrása lehet, ha például Waramungáék csak a természettudományt és a technikát vennék át tőlünk, ezek kulturális háttere nélkül.

LAJOS: Most már azt hiszem, elérkeztünk ahhoz a kérdéshez, hogy „van-e fejlődés?”.

FILOZÓFUS: Arisztotelész a mozgás hat fajtájáról beszél: keletkezés, pusztulás, kisebbedés, mássá levés, helyváltoztatás, nagyobbodás.

LAJOS: Ebből csak a mássá levés a fejlődés.

TEOLÓGUS: Isten a teremtéssel olyan állapotba hozta a teremtményt, hogy lehetségessé válik önmaga realizálására.

FILOZÓFUS: Ami most már a társadalmi fejlődést illeti, kétféle típusát érdemes megkülönböztetni. Vagy egyrészt az óramű-típusú (a kiszámítható, a gépies), másrészt a dinamikus fejlődés, amelynek vannak véletlenszerű, pályamódosító elemei.

LAJOS: Ezek szerint a fejlődés vissza is fordulhat?

SZOCIOLOGUS: A társadalmi igen, de ez a természetre és a világegyetemre nem érvényes. Kivéve, ha mi pusztítjuk el természeti környezetünket.

FILOZÓFUS: A fejlődés viszonyfogalom. Annál tartalmasabb, minél inkább egy részterületre vonatkoztatjuk. Leginkább dimenziónyerő átalakulásnak lehetne nevezni. Valami úgy alakul, hogy a vele folytatott gyakorlathoz eggyel több dimenziót kell felvennünk.

KÖLTŐ: Nem arról van szó, hogy az egyes ember megismétli az emberi nem útját, s ezt hívja fejlődésnek? Nem kereszteljük el a technikai előrehaladást fejlődésnek, miközben gazdasági válságot és erkölcsi hanyatlást élünk meg?

SZOCIOLOGUS: Legyünk óvatosabbak a hanyatlással is! A „hanyatló kor” nem feltétlenül azt jelenti, hogy kisebb a benne munkálkodók kapacitása, hanem azt, hogy a megválaszolandó kérdések bonyolultabbá válnak. A válság önmagában nem rossz. Meg kell tanulnunk együtt élni velük. Ma már Európában minden embernek 10-12 válságra van kilátása, s ebből 5-6 súlyos lehet.

MARI NÉNI: Az ördögnek nem rossz, de nekünk az.

SZOCIOLOGUS: Mari néni, ugye, erdő mellett lakik?

MARI NÉNI: Igen, fiam.

SZOCIOLOGUS: Mit gondol, hasznos-e egy kisebb erdőtüz, amelyik, mondjuk, leégeti a korhadt aljnövényzetet?

MARI NÉNI: Arra gondol, ugye, doktor Szoció, a furfangos eszével, hogy ezek a kisebb erdőtüzek megkímélik az erdőt a teljes pusztulástól?

BIOLÓGUS: Ez így van, Mari néni.

LÁNY: Milyen területen lehet egyáltalán fejlődésről beszélni a technikai fejlődésen kívül?

PSZICHOLOGUS: Az egyes ember személyiségének fejlődéséről mindenképpen. Amikor a külső kényszer fokozott mértékben belsővé válik, miközben egy lelkiismereti, erkölcsi képviselő is bekerül a felettes énbe, a kulturális minta és kontroll mellé.

SZOCIOLOGUS: A fejlődés jele az egymás mellett keletkező kultúrák összetalálkozása, a világ egyesülése is.

FILOZÓFUS: Ha van iránya a fejlődésnek, ez csak az egység lehet.

ÖREG: Hiszen *lenni* annyit jelent, mint *együtt lenni*.

LAJOS: Értem: „Világ proletárjai, egyesüljetek!”. Ezek szerint forradalmakkal lehet noszogatni a fejlődést.

SZOCIOLOGUS: A forradalmak többségének szándéka nemes: egy még ősbibb igazság és jog nevében vezetik a harcot a fennálló tradíció ellen a természetre és a természeti jogra hivatkozva, az új tradíciót pedig a forradalom hősei és eszméi garantálják.

MARI NÉNI: Mégis mindent elrontanak, összekutyulnak.

FILOZÓFUS: A forradalmat kétségkívül az a veszély fenyegeti, hogy kidobja a múlt értékeit, s ezáltal elszegényíti és talajtalanná teszi az életet. A tradíciónak és a forradalomnak ezen az ellentétén csak egy olyan hagyomány emelkedhet felül, amely határtalanul nyitott a jövőre.

LAJOS: Jézus Krisztus is forradalmár volt?

TEOLÓGUS: Nem! Jézus nem volt sem a rendszer támasza (mint a szadduceusok), sem óvatos kompromisszumot kötő (mint a farizeusok), sem a társadalomból arisztokratikusan kivonuló szent remete (mint az esszénusok), sem lázadó (mint a zelóták, akik szívesen látták volna vezérüknek), hanem radikális reformer, akiben kiteljesedett a bibliai ígéretek hagyománya.

LÁNY: Volt-e valaha igazán jól sikerült, humánus forradalom?

SZOCIOLOGUS: Eddig még nemigen. Marx jól látta (mondhatnám, előre látta) a forradalom hátulütőjét, amikor így írt: „A proletárforradalmak viszont állandóan bírálják önmagukat, folyton megszakítják saját menetüket, visszatérnek a látszólag már elvégzetthez, hogy megint újból elkezdjék, kegyetlen alapossággal gúnyolják első kísérleteik felemásságát, gyengéit és gyatraságát.”

MARI NÉNI: Én úgy vélem, nem lettünk eléggé felnőttek ahhoz a technikához, amit kiokoskodtunk. A kés, villa, olló, ami nem gyerek kezébe való, mára felelőtlen gyerekek kezébe került.

SZOCIOLÓGUS: Az emberiség a technikai haladás - nagyon sokak által szinte kizárólag pozitívumként felfogott - folyamata során kétségkívül olyan eszközöket teremtett, amelyek felett csökken az uralma. Ez nem a technika, hanem a civilizáció válsága.

BIOLÓGUS: Mire gondolsz?

SZOCIOLÓGUS: Olyan válságócokra, mint a természetes életfeltételek veszélyeztetése, az emberi életek tömeges veszélyeztetése (egy esetleges atomkatasztrófával) és a nyomor drasztikus méretei.

PSZICHOLOGUS: Tegyük hozzá a kulturális és lélektani zavarokat, mint súlyos mellékhatásokat. Egy példa erre: az emberek tömegei manapság olyan gyakran hallják, hogy semmire sem jók, hogy végül azonosulnak alkalmatlanságukkal.

LAJOS: Eszerint visszafejlődünk.

SZOCIOLÓGUS: Majd elválnak. A jövő többesélyes.

LAJOS: Ha lesz egyáltalán. Odakünn egyelőre még teljesen sötét van. Mi meg itt benn villogunk...

FILOZÓFUS: Nem tehetünk mást, mint hogy az emberrel együtt a jövőt is latolgatjuk, mert az ember - és csak az ember - jövőidejűséggel, jövőérzéssel is rendelkezik.

SZOCIOLÓGUS: Tegyük hozzá, elsősorban a mi kultúránkban, mert például Waramungáék - miként a görögök - az állandóra irányítják figyelmüket.

LÁNY: Úgy gondolom, az ember a jövőjével szemben is szabad, várhatja a véget és várhatja a jó véget is.

ÖREG: A történet feltétele, hogy a kezdet és a vég megvilágosodjon. A végvárás kedély dolga, a vég tudata a végső, a lényeges dolgokról való tudás.

SZOCIOLÓGUS: A pesszimista jövőelképzelések Európában kifejtettebbek. A legfejlettebb országokban legerősebb a tudomány iránti kétely és a pesszimizmus. A jövő sok ember számára igazából nem létező vagy elfelejtett dimenzió, s csupán a jelen meghosszabbítása, kellemesebb folytatása vagy egy „majd csak lesz valahogy”-érzés.

GYERMEK: Hallottam valamit a jövőkutatásról. El lehet képzelni, vagy talán előre is lehet jelezni a jövőt, mint a holnapi időjárást?

LAJOS: Záporosót és zivatart jeleztek, aztán jött ez a vízőzön.

SZOCIOLÓGUS: A futurológia - vagyis a jövőtudomány - feladata, hogy a prognózis előre-látását összehozza az utópisztikus elképzelések (az álmok) ideális modelljével.

FILOZÓFUS: A prognózis a múltból és a jelenből indulhat ki, az utópia viszont túlságosan bíz a szabadakaratú választások és döntések építő jellegében.

TEOLÓGUS: Elfeledkezve arról, hogy az ember bűnre hajlamos.

SZOCIOLÓGUS: Kivételt képeznek az olyan fekete utópiák, mint Orwell és Huxley regényei. Ezek meg az emberben meglévő rosszat túlozzák el. Igaz, nem is olyan nagyon. Mindenesetre a reális tervezés híd az utópia és a prognózis között.

FILOZÓFUS: Az ember azonban legalább ennyire múltidejű lény is, eddigi története legalább olyan fontos számára, mint jövőképe.

TEOLÓGUS: Így igaz, hiszen javarészt a múlt küzdőterén zajlik az ember drámája azzal a rosszal, amit - a pusztá tények szintjén - visszavonhatatlanul elkövetett.

MARI NÉNI: A szeretet, az ima meg a bűnbánat azonban átugorja az idő korlátait.

KÖLTŐ: És érintésükre a múltbeli szörnyű tett is - miközben a tény tény marad - színarannyá válhat.

TEOLÓGUS: Ezért döntöök a pillanatok, vagyis meghatványozott idő, amikor az örökidő villan bele életünkbe, a most énésségébe. Aki állandóan rohan, aki állandóan takarékoskodik az idővel, megfosztja magát ezektől a pillanatoktól.

PSZICHOLOGUS: Az aktualisták a pusztá jelen sugallatának balekjai.

LÁNY: Nem fenyeget minket az a veszély, hogy énünk eltöredezik az időben, mai, tegnapi, tegnapelőtti énemre?

PSZICHOLOGUS: De igen. Ezért kell azonosnak lennünk önmagunkkal, mint „honnan-hová”-lényekkel is.

KÖLTŐ: Baudlaire és Dosztojevszkij, akik teljes élességgel érezték, hogy vannak dolgok, amelyeket sosem haladunk meg, s átérték az idő drámáját, modernek voltak, Zola viszont csak aktualista. A minőség ideje időtlen. Amikor Bach muzsikáját hallgatjuk, megkérdezhetjük: honnét szól ez a zene? A múltból? A jelenből? A jövőből?

ÖREG: Az idő a legnagyobb kegyelem.

LAJOS: Ugyan már, Öreg! Akkor maga még nem állt sorban kenyérért, valutáért, nem vártakozott órákig az SZTK-ban.

TEOLÓGUS: Gondoljon arra, Lajos, mi lenne ha mindenben azonnal, egyszerre és visszavonhatatlanul kellene döntenie.

MARI NÉNI: Vagyis mielőtt igazából felébredne. Az idő nem más, mint még egy kis idő arra, hogy igazából felébredhessünk.

WARAMUNGA: A beavatott az örökkévaló álomidő részévé válik, s akkor már minek sietni. Az álmokban meglátjuk a jövőt, s akkor már minek sietni. Az ember örökkévalóságra rendeltetett, akkor meg már minek sietni?

TEOLÓGUS: Vagyis valami végérvényesre rendeltetett az ember.

ÖREG: Az idő örültséggé válik, ha nem teljesedik be.

TEOLÓGUS: Vagyis egyetlen pillanatnak sem lenne súlya, ha mindent elhalasztanánk - mint oly sokan megpróbálják - az üres jövőbe. A kereszténység napirenden tartja az abszolút jövőt.

FILOZÓFUS: Az idő tehát időleges, s arra való, hogy olyasmit tehessünk, ami végérvényes. Ehhez segít múltunk, őseinkkel, hagyományainkkal, ehhez segítenek a minket jövő felé irányító ígéretek és értékek.

KÖLTŐ: Én úgy vagyok, hogy már százezer éve
nézem, amit meglátok hirtelen.
Egy pillanat s kész az idő egésze,
mit százezer ős szemlélget velem.

Látom, mit ők nem láttak, mert kapáltak,
öltek, öleltek, tették, amit kell.
S ők látják azt, az anyagba leszálltak,
mit én nem látok, ha vallani kell.

Tudunk egymásról, mint öröm és bánat.
Enyém a mult és övék a jelen.
Verset írunk - ők fogják ceruzámat
s én érzem őket és emlékezem.

(József Attila „A Dunánál” c. költeményét, valamint Bereczkei T., a Biblia /Mt 15,2), Bolberitz P., Bródy A., R. Descartes, J. Galtung, Hamvas B., N. Hartmann, T. M. Jaroszewski, K. Lorenz, K. Marx, Mislivetz F., Nyíri T., W. Pannenberg, Pilinszky J., K. Rahner, Szabó A., J. Tischner, P. Teilhard de Chardin, Turay A. és Vekerdy T. gondolatait felhasználva)

Kérdések, feladatok

BIOLÓGUS: Mi a különbség a biológiai és a kulturális változás között?

PSZICHOLOGUS: Fejlődött-e az ember fizikuma, sportteljesítménye, szaktudása, zenei tehetsége, erkölcsi érzéke, vallásossága?

SZOCIOLOGUS: Mennyiben minősíthető az emberiség történelme osztályharcok történetének?

FILOZÓFUS: Olvassuk el Bibó István *Uchronia* c. írását (Újhold-Évkönyv 1987/2), s próbáljuk meg a történetet napjainkig folytatni.

TEOLÓGUS: Milyen értelemben fogta össze egységgé a keresztény hagyomány a különböző korokat?

KÖLTŐ: Hogyan jelenik meg az idő, a történelem, a fejlődés ábrázolása Bulgakov *A Mester és Margarita*, Gabriel Marquez *Száz év magány*, Huxley *Szép új világ*, Ottlik *Iskola a határon*, Tolsztoj *Háború és béke* c. műveiben?

MARI NÉNI: Faggassuk ki néhány ismerősünket arról, milyen hagyományokra építik életüket, s próbáljunk levonni néhány következtetést!

WARAMUNGA: Vegyetek elő néhány néprajzi könyvet, tanulmányozzatok egy kicsit a hozzánk hasonló természeti népek idő- és történelemfelfogását, s hasonlítsátok össze a tiétekkel.

LAJOS: Kérjük meg ismerőseinket, meséljék el, milyen lesz egy hétköznapi napjuk és egy ünnepnapjuk 20 év múlva!

GYERMEK: Tanulmányozzuk a *Micimackó* c. Milne regény időfelfogását!

LÁNY: Mikor siettettük, mikor állítottuk volna meg az időt eddigi életünkben? Ha írunk, kik fogják ceruzánkat?

ÖREG: Mire sajnáljuk az időt? Mire nem?

II. ÉRTÉKRENDSZEREK ÉS SZOCIALIZÁCIÓS FOLYAMATOK

BEVEZETÉS. ÉRTÉKRENDSZEREK. ÉRTÉKVÁKUUM

Az érték kutatás a szociológia ágaként a tudatnak azt a működését vizsgálja, amely - az összes többi tudatműködést is áthatva (mint ahogy azok is kölcsönösen áthatják egymást) - az egyént a társadalmi fejlődésben kitermelődő tárgyi, szellemi és viszony-jellegű objektivációkra vonatkoztatja, belsővé teszi ezeket az objektivációkat, pontosabban: megteremti az egyén viszonyát hozzájuk. E tudatműködés során értékek és értékrendszerek irányítják az egyént: az érték kutatás lényegében ezeknek a leírására, típusokba rendezésére, működésük megértésére irányul.²

Az érték lényegében az egyes objektivációkhoz való szubjektív ítéleti viszony és a cselekvés meghatározója az egyes objektivációk, objektív viszonyok belsővé tétele által. (Ki mit tesz belsővé, az lesz érték a számára.) Ez természetesen koronként, rétegenként, csoportonként és egyénenként is változó.

Az értékeket döntően az egyén (csoport, réteg) léthelyzete határozza meg: *társadalmi-történelmi helyzete* következtében bizonyos dolgok természetesen adóttak a számára, mások hiányoznak, megint mások adóttak ugyan, de elveszthetők; s így e különböző kategóriákba tartozó dolgok az egyén (csoport, réteg) számára különböző értékűek, szükségleteik szerint.

Meghatározza továbbá *tevékenysége*, melynek eredményei, a tevékenység közben létrehozott objektivációk új szükségleteket hoznak létre, s e szükségletek tárgya az egyén (csoport, réteg) számára értéként jelentkezik.

Meghatározza az egyén *személyiség szerkezete* (illetve a csoport, réteg belső szerkezete), mely sajátos összetétele folytán sajátos egyéni (illetve csoport-, réteg-) szükségleteihez is kötődik.

Meghatározzák a *termelési és társadalmi viszonyok*, amelyek az e viszonyok fenntartásához, illetve megváltoztatásához szükséges magatartásokat értékkel ruházzák fel.

² Társadalomtudományunk mind kiemeltebben foglalkozik az egyéni tudat, ezen belül az érték kérdéseivel, s a tudományok látszólag öntörvényű fejlődése mögött mindig kimutathatók az e fejlődést irányító *történelmi* folyamatok is. A magyar társadalomnak az iparosítás következtében lezajlott gyors és látványos átrétegződése szükségképpen vezetett a szociológia fellendüléséhez. A nagyarányú átrétegződésnek, a társadalom átalakulásának természetes következményeként az utóbbi időben kiütköző tudati problémák pedig (amelyek viszont már az intenzív gazdaság- és társadalomfejlesztés követelményei miatt válnak mindinkább nehézségekké) a szociológián belül kiemelik a *tudatszociológia* fontosságát.

A nagy társadalmi változások fellazítják, átalakítják az emberek életét rendező, az életvezetésben eligazító szabályozórendszereket, az értékrendszereket. Új értékek születnek, mások elvesztik jelentőségüket. A viselkedés, a döntések, választások problémái, kudarcai fokozott erővel jelentkeznek és fokozott mértékben tudatosulnak. Így az *értékek, értékrendszerek* vizsgálata az utóbbi években egyre több kutatót foglalkoztat. A társadalom és az emberi tudat problémáit feltáró tudományágak képviselői mind többen jutottak arra a következtetésre, hogy nem nélkülözhetik az érték kutatást, az értékrendszerek feltérképezését. Hogy csak a legjelentősebb hazai kutatásokra utaljunk - a teljesség igénye nélkül -, gondoljunk itt az értéktipológiát is teremtő Vitányi Iván, Hankiss Elemér, Losonczy Ágnes, Somogyi Zoltán, illetve az érték kérdéseivel foglalkozók közül Almási Miklós, Ancsel Éva, Ágh Attila, Bujdosó Dezső, Csepeli György, Garai László, Hankiss Ágnes, Heller Ágnes, Huszár Tibor, Kenyeres Zoltán, Lick József, Mérei Ferenc, Pataki Ferenc, Rózsahegyi Edit, Szabó Márton, Szebenyi Péterné, Tütő László, Varga Károly, Váriné Szilágyi Ibolya, Veres András, Vörös Gizella munkáira.

Az értékeknek továbbá bizonyos önfejlődésük is van a társadalomban: az egyes értékek nemcsak a társadalmi körülmények változásai és az egyéni változatok végtelensége miatt oly különbözők, hanem az egyes értékekhez való viszony maga is szerepet játszik ebben; a jóságról, becsületről stb. való gondoskodás, illetve az ezen értékek szerint irányított gyakorlat állandóan módosítja magának a jósnak, becsületnek a kategóriáját is. Mindez a *szubjektív értéktételezés jellegét* szabja meg, amelyben a dolgok használati és csereértéke, fiziológiai és szellemi értéke stb. nem válik külön.

A szubjektív érték azonban nem olvasható ki pusztán az egyén értéknyilvánításából: ez lehet szándékosan (vagy szándékolatlanul) torzított is. Az érték szubjektum (egyén, csoport, réteg) gyakorlatának (cselekvéseinek, tevékenységeinek, döntéseinek, viszonyainak) egész rendszerében nyilvánul meg.

Az egyes értékek nem különállóan, hanem egymással összefüggésben, egymásnak alá-, fölé-, mellérendelve, *rendszerként* irányítják az egyes ember (csoport, réteg) döntéseit, tevékenységeit.

Ha az egy-egy társadalom egyénei által követett, vallott értékek vizsgálatába fogunk, ezek az értékek rövidesen *értékrendszerekké* állnak össze a szemünkben, vagyis egyértelművé válik, hogy az egyéneknek, illetve az egybeeső értékválasztás alapján elkülöníthető csoportoknak vagy rétegeknek az egyik értékről alkotott véleménye nem független a másik vagy a harmadik értékről alkotott véleményétől, az egyes értékek elfogadása, elutasítása, illetve értelmezése összefügg egymással.

Értékrendszernek tehát azt a szerveződési szisztémát nevezhetjük, ahogyan az egyes értékek *egységes rendszerré* állnak össze. Az értékrendszer ugyanúgy az egyén összehangolt életvitelében realizálódik, mint ahogy *a szervezet bármely többi működése is csak az egységes egész működéseként fogható fel*. Az érzelmek rendszere éppúgy egységes egészt alkot, mint a mozgások rendszere, az egyén tapasztalatvilága éppúgy, mint az esztétikai élvezet.

Az érték tárgyai, melyekre az értékelés irányul, sokféle viszonyulást, sokféle interiorizálást, belsővé tételt tesznek lehetővé. Ugyanaz a dolog (például a szerelem, a munka vagy a siker) lehet valakinek érték, s a másoknak nem, de ezen túl is nagy különbségek lehetnek aszerint, hogy a siker, a szerelem, a munka *miért* érték a számára. Azért érték-e a munka, mert a megélhetés alapja, azért, mert megkülönböztet a henylőktől, vagy azért, mert kiteljesíti az embert, fejleszti képességeit? A siker eszköz-e számomra valami nagyobb cél megvalósításához, vagy maga a cél, és ha maga a cél, akkor mindenáron való cél-e, vagy teljesítmény igénye is kötődik hozzá stb. Ezek a különbségek az azonos értékek minősítésében már az egyén *értékrendszerének*, pontosabb szóval: értékelő rendszerének működésére utalnak. Az értékrendszer tehát az a mechanizmus, amely - bizonyos rendező elvek, alapértékek szerint - az egyes értékekhez való viszony formáit egységesen meghatározza, rendezi. Meghatározza a világhoz való viszony formáit, ami érvényesül az egyén, csoport, réteg tevékenységeiben, ítéleteiben, viselkedési normáiban, az általa követett érintkezési szabályokban, életmód-modellekben, életcélválasztási stratégiákban, erkölcsi elvekben, az egyén érdeklődési irányait is megszabó késztetésekben, szükséglet-kielégítési formáiban, munkamódszereiben. Megszabja az egyén birtoklásának tárgyait, sőt még észlelését is befolyásolja. Vagyis áthatja az ember egészét.³

³ Egy-egy értékrendszer érvényesüléséhez az is hozzátartozik, hogy az egyén értékrendszere nem mindig azonos azzal, amit az egyén önmagáról vall. Nyilvánvaló, hogy a vallott értékrend sokkal inkább tükrözi a társadalom elvárásait, mint az egyén valódi cselekedeteit, ítéleteit kormányzó értékrendszert, amely gyakran a szavakban vállaltak és az attól egészen eltérőnek a keveréke.

HOGYAN NEVELJÜNK SZAVAKKAL?

Gyerekevelési stratégiák és értékrendszerek a nyelvi viselkedés tükrében

Ha huzamosabb ideig figyeljük egy család életét - például úgy, hogy benne élünk, tagjai vagyunk -, akkor egy idő múlva bizonyára fel fog tűnni, hogy a szülők, a felnőttek által használt fordulatok közül jó néhány visszatér, ismétlődik. Dicsérik, feddik, utasítják, kérik, tiltják gyermekeiket ezeken a vissza-visszatérő módokon: bejáratott rutinok szerint. Persze minden családban mások a szokások. De ha megfigyeljük, hogy a különböző családok pontosan milyen beszédfordulatokkal, milyen utasításokkal élnek, miközben „nevelnek”, nagyon sok hasonlóságot: *rendszerűséget*⁴ fogunk találni. S a nevelési eljárások rendszerei sok vonatkozásban párhuzamosak lesznek azokkal az összefüggésekkel, amelyek a lakások vizsgálatából tárultak előnk. **A nevelési stratégiák mögött is nagymértékben az (egyes szülők által követett) értékrendszerek érhetők tetten.**⁵

A *visszatérő fordulatok* különösen alkalmasak az elemzésre, hiszen az egyedi kijelentések variációinak száma gyakorlatilag végtelen: az élet eseményeinek áramlása mindig új és új megfogalmazásokat, nyelvi reakciókat szülhet; a visszatérő fordulatok azonban az embernek azokat a törekvéseit képviselik, amelyekkel az valamiféle rendszert igyekszik érvényesíteni, valamiféle sémát próbál alkalmazni az események végtelenjének kezelésében.

A visszatérő nyelvi fordulatokat már csak azért is érdemes alaposabban megvizsgálni, mert ezek többnyire *rejtett mintákként* is működnek, olyan mintákként, amelyeket szocializálódásunk során szinte észrevétlenül, legtöbbször mindenféle tudatosítás nélkül sajátítunk el - úgy élünk velük, mint magatartásunk egyéb, automatikussá vált elemeivel. A mintaátvétel nemcsak hogy nem mindig tudatos, de nem is mindig közvetlen, hiszen felnövekedvén gyakran éppen azokat a gyerekkorunkban megismert nyelvi viselkedésbeli elemeket, kész sémákat vesszük elő, amelyeket annak idején egyértelműen helytelennek tartottunk, de amelyek a sok ismétléstől belénk ivódtak, s most jobb híján, vagy más megoldási módot nem kínáló helyzetben mi magunk is ezeket kezdjük használni.

E rejtett minták többek között éppen azért oly erősek, mert értékhordozó, sőt értékrendszer-hordozó szerepük is van. Értékrendszer-hordozó és -alakító szerepüket az is nyilvánvalóvá

⁴ A rendszerűség itt azt jelenti, hogy egyes meghatározható sémák, fordulatok együtt járnak, egymás kiegészítőiként működnek éppen azért, mert egy értékrendszer logikája köti össze őket; más sémák, beszédfordulatok viszont eredeti formájukban szinte elképzelhetetlenek ugyanazon nevelési rendszer elemeiként, lévén az adott értékrendszertől idegenek. Az egyes nyelvi viselkedésbeli sémák tehát nem önmagukban tekinthetők értékrendszerek hordozóinak: előfordulási gyakoriságuk mellett rendszerű összefüggésük jelzi, hogy meghatározó kulturális mintákkal, értékrendszerelemekkel van dolgunk.

⁵ Minden nevelés célja normák elsajátíttatása, a normák azonban változnak, s értékrendszerek szerint különbözik, hogy az értékrendszer követője e változásokból mit vesz figyelembe. Minden szülő az adott család céljait igyekszik gyerekeibe átörökíteni, de ezek a célok eltérőek az egyes értékrendszerekben. Minden nevelésben lényeges a nemi szerepek kialakítása, de különbözik, hogy mit tartanak a nemi szerep fontos velejáróinak. Minden nevelésnek vannak tudatos és öntudatlan elemei, ezek aránya azonban nem egyforma a különböző értékrendszerekben. Minden nevelés nagyrészt öröklött, tanult mintát ad át, de más minták örökítődnek a különböző értékrendszerű családokban. Minden nevelési hatás nagyban függ a család kereteitől, együttélési formáitól, de ezek is nagyon különbözőek lehetnek - és így tovább.

teszi, hogy amikor a séma alkalmazása során más, a miénktől idegen kulturális rendszerekkel, értékrendszerekkel találkozunk, a szóban forgó ismétlődő nyelvi viselkedésformák különösen feltűnővé válnak. Az, amit automatikusan alkalmaztunk, természetesnek hittünk, ebben az esetben is *kulturális specifikumnak* bizonyul, s kiderül, hogy egyáltalán nem magától értetődő és egyedül lehetséges. Ugyanakkor az is világossá válik, hogy az adott helyzetnek mások számára épp olyan evidens, ám a miénktől teljesen eltérő megoldási módjai is vannak.

Ahogy a lakás berendezésében egymástól különböző, ám egymással egyenrangú értékrendszerek vezetnek bennünket; vagy ahogy étkezési szokásaink az étel elkészítésének módjától kezdve az ételek ízén keresztül az étkezéshez használatos eszközökig kulturálisan meghatározottak, ugyanígy van ez a gyermeknevelés során alkalmazott nyelvi sémákkal, s egyáltalán a gyermeknevelés stratégiáival is.

A nevelésre is érvényes persze, hogy nem pusztán az értékrendszerek dimenziójával jellemezhető. Itt is meghatározóak *a világgépek, az egyes szubkultúrák szokásai, a vallási tradíciók, a műveltségbeli, iskolázottsági eltérések a társadalmi státusok adekvát magatartásformái stb.* - ezek a különböző dimenziók mind megnyilvánulnak a nevelési helyzetekben megfigyelhető nyelvi viselkedés területén is. Most azonban csak az *értékrendszerek* bizonyos alapelemeinek a *nyelvi viselkedés* általi közvetítését vizsgáljuk a *gyermeknevelési stratégiák* alapján.

Mivel a szocializáció, a gyermeknevelés kulturális minták kialakulását, továbbadását jelenti, s ez magában foglalja az étkezési szokásokat, az öltözködési, tisztálkodási szokásokat, az emberi érintkezés módjait, a nemi szerepeket, a szexuális szokásokat, a rokonsági-családi viszonyokat, a másodlagos csoportok - társadalmi réteg, osztály - hierarchikus viszonyait, viszonylatrendszerét, s mindezek magatartásbeli, viselkedési szabályait, ennek megfelelően a *nevelés* (a szocializáció) *mindezen a területeken tanulmányozható, az elemzőnek mindezen szabályok, normák kialakítási, átadási folyamatát érdemes szemügyre vennie.*

A kulturális antropológia esettanulmányai apró részletekbe menően beszámolnak arról, hogy az egyes kultúrák sajátosságai hogyan különböznek már abban is, hogy a gyerek születése milyen módon történik, születés után hol helyezik el, mennyit és mikor lehet az anyjával, mikor és mit kap enni, hogyan reagálnak sírására és egyéb megnyilvánulásaira, milyen csoportokba kerül és ott milyen szerepeket kell elsajátítania, hogyan történnek a szerepváltások, miképpen szabályozottak az emberi érintkezés módjai és így tovább. Ezek között a kulturális sajátosságok között szerepel az is, hogy a gyerekhez *mikor és mennyit szólnak, illetve milyen hangvételben zajlik ez a nyelvi érintkezés.*

Az alábbiakban mi kiemeljük ezt az elemet a szocializációs folyamat többi alkotórésze közül, s azt vizsgáljuk, hogy a nyelvi viselkedésből, **a gyermeknevelésben használt nyelvi formulákból milyen értékrendszerek jelenlétére következtethetünk.**

Természetesen a nevelési stílusok sem csak az értékrendszerek szerint különböznek egymástól. S még csak nem is csupán a szinte minden elemzési metszet bemutatásánál felsorolt szocio-kulturális változók (hatalmi helyzet, társadalmi rétegek, kulturális blokkok, nemek, nemzedékek stb.) szerint. Hiszen vannak „meleg és „hideg”, optimista és pesszimista, megengedő és korlátozó, harmonikus és diszharmonikus családok. S bár például a korlátozó és megengedő nevelés egyes sajátosságai párhuzamosak lehetnek az egyes értékrendszerek nevelési jellemzőivel, mindenképpen azt kell mondanunk, hogy e felsorolt család-, illetve nevelési típusbeli ellentétpárok tagjai közül mindegyik értékrendszerben *van ilyen is, meg olyan is.* Amikor tehát az alábbiakban az egyes értékrendszerek nevelési sajátosságait igyekszünk bemutatni, arra kérjük az olvasót, hogy amennyiben egyes példáink e felsorolt típusoknak csak egyik pólusát képviselnék, mindig egészítsék ki gondolatban az adott értékrendszer alapelveit

képviselő olyan variációkkal, amelyek a másik oldalt testesítik meg (a „hideg” stílus mellett a „meleget”, a „meleg” mellett a „hideget” és így tovább).

Meg kell jegyeznünk azt is, hogy az előző fejezetben vizsgált két értékrendszert ismét ideáltípusokként mutatjuk be, jól tudván, hogy a valóságban keveredésük a legjellemzőbb, s a tiszta típusok valójában mindig csak elvonatkoztatások - ugyanakkor az ideáltípusos leírás teszi lehetővé a valóságban sokszor kevert formák alapelemekre bontását, s ezeken keresztül működésük megértését is.

A SZOKÁSKÖVETŐ-HAGYOMÁNYŐRZŐ ÉRTÉKRENDSZER

A szokáskövető-hagyományőrző értékrendszer egyik központi parancsa, mint láttuk, az *egyén alárendelése* közösségeinek; annak tudatosítása, hogy az egyén csak közössége(i) *részeként, függvényeként, ahhoz alkalmazkodva, azt szolgálva* tud boldogulni, életben maradni. A másik, *individualisztikusnak* nevezett értékrendszerrel szemben igen szembeszökő a különbség az egyén megítélésében, hiszen ott az *egyén jelentőségének, szerepének* kiemelése az egyik legközpontibb elv. S miként az individualisztikus értékrendszerben sokféle nevelési eszköz járul hozzá az egyén individualitás-tudatának kialakulásához, a szokáskövető-hagyományőrző értékrendszerben ugyanígy számos nevelési eljárás - s ezekhez kapcsolódó beszédfordulat - szolgálja a közösségtől való függőség, a szolgálat, az engedelmesség megerősödését. A szokáskövető-hagyományőrző értékrendszer egyik központi elve tehát a közösséghez való alkalmazkodás.

Tanulj meg alkalmazkodni!

Az egyén közösség alá rendelésének legnyilvánvalóbb jelei azok a megnyilvánulások, amelyekben a közösséghez való alkalmazkodás kiemelt fontossága közvetlenül kap hangsúlyt.

Az ilyen alkalmazkodás szükségességére gyakori és sokféle formában elhangzó megjegyzések figyelmeztetik az egyént, csatlakozva azokhoz a *nevelési helyzetekhez*, amelyek kifutásuk és értelmezésük által ugyancsak ennek a fajta alkalmazkodásnak a fontosságát alakítják ki, erősítik meg az egyénben: „Tanulj meg alkalmazkodni!”, „Neked is kell tudni alkalmazkodni.”; „Ne csak arra várj, hogy mások alkalmazkodjanak hozzád!” stb.

Ezek az utasítások közvetlenül is az alkalmazkodás szükségességére figyelmeztetnek; mint a „Figyelj arra, mit várnak tőled!”, „Ne arra figyelj, hogy te mit akarsz, hanem arra, hogy mit szeretnének a társaid!”, a „Ne csak magadra gondolj!”, „Legyen benned kellő alázat!”, „Nem »akarom«, hanem »szeretném«!”, vagy: „Az »én« a mondat végére kerül, nem az elejére” jellegű megjegyzések, vagy a megerősítő dicséret: „Alkalmazkodó, jó gyerek...” is. A „Ne akarj mindig mindenben te lenni a legjobb!”, „Ne feltűnősködj!”, „Mások is vannak rajtad kívül!”, „Ne told magad előre!”, „Ne hidd, hogy olyan fontos vagy!”, „Ne gondold magad rendkívülinek!”, „Legyél szerényebb!”, „Ne féltsd azt a kis tyúkszaros életedet!” jellegű nevelési fordulatok, ha közvetettebben is, de ugyanezt fejezik ki: az egyén ne akarjon kitűnni, túlságosan kiemelkedni közegéből, közösségéből, s ne is tulajdonítson saját magának túlságosan nagy önálló fontosságot: *vagyis ne felejtse el, hogy a közösséghez képest ő csak másodlagos, következésképpen annak alá kell rendelnie magát.*⁶

⁶ Ezért aztán általában kevés teret engednek annak is, hogy az egyén a maga lelki problémáival foglalkozzon, az ilyesmi ebben az értékrendszerben nem téma; fölösleges „lelkizés”.

Mit szólnak ehhez az emberek?

A közösség meghatározó szerepét jelzik a *közvélekedésre, közítéletre utaló hivatkozások*: „Mit gondolnak így rólad?”; „Mit szólnak ehhez a többiek?”; „Mit szólnak a szomszédok / a rokonság / az utca / a falu?” - e tekintetben gyakran egészen a „Mit szól a világ, mit szólnak az emberek” általánosságig tágul ki a vonatkozási csoport köre. A szokáskövető-hagyományörző értékrendszer jegyében nevelők ezzel éppen azt kívánják jelezni, hogy a köz ítélete a mérvadó, s igazodni, alkalmazkodni is ahhoz kell. A családra, rokonságra, a szomszédságra való hivatkozások pedig azt is érzékeltetik, hogy melyek azok a *legfontosabb elsődleges közösségek*, amelyeknek ezen értékrendszer szerint az egyénnek alá kell rendelnie magát.

Az individualisztikus értékrendszerben is számít a közítélet, de ott az egyén *érdekei* szempontjából meghatározott csoport, csoportok vélekedése a döntő, a többivel nem kell, nem érdemes törődni, sőt az egyén autonómiáját, szuverenitását, önállóságát, erejét sokszor éppen az jelzi, hogy mer, hogy van ereje a közítélettel szembefordulni, annak ítéleteivel, elvárásaival akár szemben is cselekedni, dönteni.

Amikor a szülő rendetlenkedő gyermekét azzal próbálja kordában tartani, hogy arra figyelmezteti: „Nem látod, hogy mindenki bennünket néz?”; „Nem veszed észre, hogy téged néznek / rajtad nevetnek / meg vannak botránkozva a viselkedéseden / mindenkinek szemet szúr, amit csinálsz?” - akkor viszont éppen erre a szokáskövető-hagyományörző értékrendszerben oly fontos szerepet játszó közítéletre próbál hivatkozni. Az egyén értéke ebben az értékrendszerben e közítételtől függ, ezért a megerősítés is gyakran éppen erre támaszkodik: „...mások is mondták, hogy milyen aranyosan viselkedtél”; „...elégedettek veled a tanáraid is” stb.

Fogadj szót!

A *szófogadás*, az *engedelmesség* az önálárendeléshez kapcsolódó alapértékek a szokáskövető-hagyományörző értékrendszerben, s kialakításukat, normaként, példaként, ideálként való elfogadtatásukat mutatják a gyakori „Légy mindig szófogadó!”; „Milyen szófogadó gyerek!”; „Fogadj szépen szót!”; „Szófogadó voltál?”; „Ha szót fogadsz, te is eljöhetsz velünk...”; „Légy engedelmes...”; „Ne legyél engedetlen...”; „Bezzeg a testvéred, ő mindig szót fogad!”; „Azt tedd, amit apád / anyád / a bácsi / a néni mond!”, „Mindig azt tedd, amit a felnőttek mondanak!” típusú nevelési utasítások is.

Ne lustálkodj már megint!

A lakberendezési elveknél már láttuk, hogy ezen értékrendszer egyik központi értéke, elve a „*morális munkakényszer*”, az, hogy az egyén léte igazolását a családjáért, egyéb közösségeiért végzett *feladataiban* találhatja meg. Ezért kicsi gyermekkortól nagy szerepe van annak, hogy a gyerek részt vegyen a családi feladatok ellátásában; hogy adott életkorának megfelelően meglegyenek a kötelességei, s hogy ez a családról való gondoskodás olyannyira belsővé váljék, hogy már ne is kelljen neki mondani, melyek az ő feladatai; azokat maga vegye észre, „...*lássa meg a munkát*”.

A dicséretes és elmarasztalások egyik fő szempontja éppen ez: ki mennyire *szorgalmas*, illetve *lusta*? „Ne lazálj, ne lustálkodj már megint!” - hangzik a rendreutasítás minden olyan alkalommal, amikor a gyerek valami olyasmit csinál éppen, amit az értékrendszer nem ismer *el munkaként*. Ha például olvas a gyerek, akkor valami más, hasznosabb foglalatosságra buzdítják: „...előbb végezd el ezt vagy azt: előbb végezd el a *dolgodat*”.

Ez persze addig van így, amíg a tanulás, olvasás még kívül van az adott közösség „munka”-fogalmán. A „munka”-fogalom is változó azonban: van, például, amikor az iskolai tanulás már beletartozik a szokáskövető-hagyományőrző értékrendszerű ember munka-felfogásába, de például az iskolán kívüli tanulás, önképzés már nem: ilyenkor az az egyén egyéni hobbijának, felesleges kedvtelésének minősül és kiválthatja a „Már megint lopod a napot!”, „Csak a saját hobbiddal foglalkozol...”, „Minek ezt az értelmetlenséget csinálni...”, „...ez nem is munka, csak szórakozás!” típusú rendreutasítás-formákat is. Amit viszont az értékrendszer adott pillanatában munkaként fogad el, azért kijár a „...milyen szorgalmas vagy”; „Ez a gyerek bezzeg meglátja a munkát!”, „Látod, hogy van értelme annak, amit csinálsz?” jellegű dicséret.

A munka központi értéke az értékrendszer több más sajátosságát is meghatározza. A munka tagolja a napi és az éves életritmust („Fejés után menj át...”, „Befőzés idején lehetett az...”), a munka szervezi a családon belüli és a családok közti kooperációt, a munka jelöli ki, hogy valaki melyik életkori osztályba sorolódik („Öreganyád már nem bírja úgy a munkát...”, „Ez a gyerek úgy dolgozik már, mint egy felnőtt!”), még az üdvözlési formák is a munkához igazodnak, hiszen a köszönés után gyakran automatikusan erre kanyarodik a szó („Jó napot, mit dolgozik, szomszéd?”; „Látom, éppen nagy munkában vagytok”) stb. Természetes hát, hogy ebben az értékrendszerben, ahol ilyen meghatározó a munka, a gyerekjátékok is nagy arányban kötődnek a munkához (kis kapa, kis kalapács, barkácsszerszámok, kis konyhaedények).⁷

Amíg én etetlek... Amíg én adok fedelet a fejed fölé...

A közösségtől való egzisztenciális és egyéb jellegű függőséget, kiszolgáltatottságot hangsúlyozzák, erre figyelmeztetnek az „Amíg én etetlek, ruházlak, amíg én adok fedelet a fejed fölé...”, „Amíg nem tudsz megállni a magad lábán...”-szerű nyelvi fordulatok.

Ezek egyszerre jelzik az egyén alárendeltségét, függelmi helyzetét, s azt, hogy függetlenségét *gazdasági* önállósodásával teremtheti csak meg. Ugyancsak ennek a függőségnek a jelzése - csak itt már a függés tágabb értelméről van szó - a „Nélkülünk képtelen vagy boldogulni...”, „Leszel te még hálás nekünk!”, „Fogsz te még sírni utánunk!”, „...feleséget százat is kaphatsz, de anya csak egy van!”, „Mi lesz veled, ha mi már nem leszünk!” típusú fordulatok, amelyek az érzelmi függőség fenntartásával, hangsúlyozásával, megerősítésével éppen az egyénnek a közösségtől való függőségére, a közösségnek, a családnak való kiszolgáltatottságára építenek.

De hasonlóképpen az egyén alárendelését mutatják az olyan nagyon közvetett jelzések is, mint a „Nálunk nincs válogatás!”, „Nincs olyan, hogy nem szereted!”, „Eszi, nem eszi, nem kap mást!”, „Vagy megszokik, vagy megszökik!” fordulatok, amelyek többek között azt is sugallják az egyénnek, hogy feltétel nélkül el kell fogadnia közössége normáit, alkalmazkodnia kell hozzájuk még ízlésében is, sőt mércének, mérvadónak, helyesnek ezeket a normákat kell elfogadnia.

Szégyent hozol a családra...

A közösség szerepének, jelentőségének, egyénnel szembeni elsőbbségének hangsúlyozásához tartozik a *család* említett központi jelentősége az egyén legfontosabb meghatározó

⁷ Vannak persze ilyen játécai az individualisztikus értékrendszerben nevelt gyerekek is, de a használati cél egészen más: ott az a lényeg, hogy a gyerek mindenfélét játszhasson, mindenféle szerepben kipróbálhassa magát, azt tehesse, amihez kedve van; a szokáskövető-hagyományőrző értékrendszerben nevelődő gyerek számára ezek a játékok a munkába való bekapcsolódás lépcsőit jelentik, sosem öncélúak, a felnőttektől látott fogások gyakorlására valók.

közösségeként. A szokáskövető-hagyományörző értékrendszerben az egyént családja minősíti, s az ő hibái és erényei visszaszállnak családjára. A család a legfőbb normaközvetítő ebben az értékrend szerben.

Természetesen az individualisztikus értékrendszerben is fontos a család, de részben egészen más típusú családszerkezet jellemzi, részben az egyén egyéb, maga által választott közösségei, csoportjai, társaságai nagyon fontos, a családdal egyenrangú vagy akár annál fontosabb szerepet is játszhatnak az egyén életében. A szokáskövető-hagyományörző értékrendszerben a felnevelő vagy a saját családtól való ilyen mértékű függetlenedés, ha előfordul is, normaszegésnek számít.

Az egyén cselekedetei olykor mintha nem is volnának egyebek, mint a család megnyilvánulásai, akként ítéltetnek meg, s az egyénnek ezzel tisztában kell lennie, át kell éreznie ennek felelősségét: „Szégyent hozol a családdra /szüleidre /a család nevére!”, „Vigyázz a család jó hírére!”, „A mi családukban ez nem szokás...”⁸; „Mikor láttál ilyet apádtól, anyádtól?”, „Ezt nem hozhattad a mi családukból...” „Kire üthetett ez a gyerek?”⁹; „Honnét örökölhette ezt...”; „Már az apja / anyja is...”; „Nemhiába, jó családból való...”; „Meglátszik rajta, hogy honnét jött.”; „Nézd meg az anyját, vedd el a lányát!”. A család ilyen felfogása gyakran együtt jár aztán egyfajta vérségi determinizmus szemléletével.

De az egyén nemcsak a család meghatározottja, hanem minden olyan (életkori, nemi stb.) *szerepé* is, amelyek különbségei mentén a hagyományos társadalom tagolódik. A szokáskövető-hagyományörző értékrendszerben, láttuk, élesen elválnak egymástól ezek a szerepek, amelyeket az egyén élete során betölt. S a szerepváltások is ilyen éles fordulatokkal valósulnak meg, az egyén szinte avatásszerűen átkerül egyik kategóriából, szerepből a másikba, s ettől fogva annak a szerepnek a szabályai, normái lesznek a mérvadók a számára¹⁰ De amelyekben éppen „benne van”, az maga alá rendeli.

Ez nem lánynak /fiúnak való játék...

A nemi szerepek is igen élesen elkülönülnek, s a nyelvi viselkedés sokféle fordulata jelzi ezt ebben az értékrendszerben: „Ez nem lánynak való játék!”, „*Lány létedre* verekszel?” „Kisfiú nem babázik.”; „Miért sírsz, nem vagy lány!” „Katonadolog!”, „Úgy, bírd csak ki férfiasan!”, „Egy férfi nem panaszkodik!”, „Neked a fiúk között a helyed...”; „Egy fiúnál még csak hagyján, de egy lány...”; „Egy férfinak nem szépnek kell lenni, hanem...”; „Főzés/mosogatás nem férfinak való munka”, „Férfinak semmi helye a konyhában!”.

A közvetlenül nemi szerepre nevelő megjegyzéseken túl a „nemi öntudat” kialakulását segítik elő az efféle szófordulatok is: „Elöl megy a kantár, azután a rékli.”; „Asszony verve jó.”; „Teremtés koronája”; „Gyengébb nem”; „A fiúk tehetségesebbek/kezdemenyezőbbek, a lányok szorgalmasak.”; vagy éppen: „Egy nő mindent kibír.”; „Minden férfi gyámoltalan.” stb.

⁸ A „Mit gondolnak így rólad?!” helyett ezért sokszor: „Mit gondolnak így *rólunk?*!” áll.

⁹ A gyereket lényegében vagy az anya vagy az apa függelékének tekintik, s megnyilvánulásait úgy szelektálják, hogy azok alátámasszák ezt a besorolást: „Ez a gyerek teljesen az anyjára /apjára ütött!” Természetesnek pedig többnyire azt tartják, hogy a lány az anyját, a fiú az apját formázza.

¹⁰ A visszajelzések is e váltások sorsdöntő jelentőségét igyekeznek megerősíteni az egyénben. „De megemberesedtél a katonaságnál!”, „Micsoda csinos kis menyecske lett!” „Amit nem tudott leánykorában, megtanulta a házasságban...”

Gyerekeknek hallgass a neve!

A gyerekek és felnőttek szerepköre, jogai eleve élesen elválnak egymástól (lásd: „Légy engedelmes!” + „Amíg én etetlek...”), de azt is a közösség szabályai írják elő, és nem az egyén egyéni érettsége, hogy valaki mikortól tekinthető felnőttnek, s mikortól rendelkezik a felnőtteknek kijáró jogokkal. A nyelvi viselkedésben mindenesetre igen *határozottan elválasztják a felnőttek és a gyerekek státusát*, jogait. „Te még csak gyerek vagy.”; „Te még kicsi vagy ehhez.”; „Majd ha felnőtt leszel.”; „Gyerek ne szóljon bele a felnőttek dolgába!”; „Most a felnőttek beszélnek!”; „Ne üsd bele mindenbe az orrod!”; „Te most ne figyelj ide!”; „Téged csak ne érdekeljen ez!”; „Gyerekeknek Hallgass a neve!”; „Ez nem gyereknek való!”; „Kés, villa, olló nem gyerek kezébe való.”; „Amit szabad Jupiternek, nem szabad a kis ökörnek.”; „Várj a sorodra!”; „Én ennyi idős koromban már/még...”¹¹

Mit csinál egy jó testvér? Már megint rossz vagy?

A szerep-elkülönítések velejárója ebben az értékrendszerben tehát az, hogy az egyén viselkedését, egyes cselekedeteit rögtön valamilyen *általános kategóriába sorolják a cselekedeteket ebből a szerepsémából s nem az egyénből kiindulva minősítik*. „Ilyen az én szorgalmas gyerkem...”; „Egy jótanulóhoz nem illik ilyen rendetlen füzet!”; „Akinek ilyen esze van, annak a magaviselete is legyen példás!”; „Látod, ilyen a jó testvér”; A jó gyerek vigyáz a ruhájára!”; „Okos gyerek nem tesz ilyet”; „Már megint rossz vagy!”; „Jóérzésű gyerek így nem viselkedik!”; „Látjátok, ez aztán a jó dolgozós gyerek!”; „A mi lányunk igazán jóérzésű, jólelkű...”; „Ne légy ilyen irigy/rossz/lusta...”

Szinte tételszerűen összeállítható azoknak a tulajdonságoknak a listája, amelyekkel egy „jó” gyerekek rendelkeznie kell ennek az értékrendszernek az ítélete szerint. (Majd látni fogjuk, hogy a kíváncsi képességek listája - s magának a „jó”-értéknek a tartalma - mennyire másféle az individualisztikus értékrendszerben.) Tehát a „jó” gyerek: szorgalmas, szófogadó, tisztelettudó, szolgálatkész, szükség esetén önfeláldozó, jószívű, kitartó, türelmes, engedelmes, figyelmes, másokhoz alkalmazkodó, értelmes, rendes. Az egyes tettek ezekhez a kíváncsi normákhoz viszonyítódnak, elkövetőik ezekbe a kategóriákba, negatív tett esetén ezek ellentétébe, a „rossz”, a „megbízhatatlan”, a „hazug” stb. körülírható, egyértelmű és tipizált kategóriájába helyeződnek be.¹²

Mivel ez a kategóriába sorolás igen kedvez a túláltalánosításoknak, ezért a szokáskövető-hagyományörző értékrendszer gyakran *előítéletes*. Természetesen minden értékrendszernek kialakulnak a maga előítéletei, de más módon és alapon szerveződnek, ezért létrejöttek

¹¹ Az ilyen és ehhez hasonló szólások esetében nem magának a szólásnak a használata utal az értékrendszerre. Bár a szokáskövető-hagyományörző értékrendszer inkább támaszkodik az ezekben *hagyományozott* tapasztalatokra, de azért más értékrendszerek követői is élnek ezekkel a szöfordulatokkal. Azok a tartalmak lényegesek, amelyeket a szólás hangsúlyoz velük: itt a gyerek hangsúlyozottan alacsonyabb státusára való figyelmeztetés.

¹² A „jó” és „rossz” fogalma magába szívja a legkülönbözőbb értékeket, elvárt, illetve tiltott viselkedéseket, így amikor ebben az értékrendszerben azt mondják a gyerekek, hogy „Azért büntetünk meg, mert rossz voltál!”, sok esetben nem lehet tudni - és a gyerek sem tudja -, hogy ez a „rossz” mit is jelent, mit kellett volna elkerülnie. Ez a bizonytalanság azonban hozzátartozik az alárendeltség fenntartásának eszközrendszeréhez: a gyerekek gondolkodás nélkül engedelmeskednie kell, alkalmazkodnia kell a felnőttek elvárásaihoz; s nem azért, mert a felnőttek ezt vagy azt a mérlegelendő célt tűzik ki elé, hanem egyszerűen azért, mert felnőttek, s ennél fogva bármit elvárhatnak tőle.

természete is eltérő. A szokáskövető-hagyományörző értékrendszerben az egyesnek közvetlenül az általánosba helyezése, az *eleve-adott* csoportba tartozás dominanciája az individualitás fölött - s az ezzel járó érzéketlenség az egyedi eltérésekkel szemben - kétségkívül mindez kedvez az előítéletek kialakulásának. (Amelyek egyébként természetesen pozitívak is lehetnek: „Olyan derék gyerek biztos ő is, mint az apja/anyja volt...”; „Te világlátott ember vagy, biztosan ezt is tudod...”)

Nehogy nekem már megint azzal gyere...

Az előítéletek részben közvetlenül is arra utalnak, hogy valakiről - eddigi szereplései alapján - előre lehet tudni, előre meg lehet róla mondani: mit fog csinálni. Az ítélet az egyénről kialakult séma alapján születik, s ha nem a sémába illő dolgot tesz, attól vagy eltekintenek, vagy a séma fényében értelmezik: „Most jót cselekedett ugyan, de csak azért, hogy...” S egyik sémából a másikba csak igen nehezen, hosszú idő alatt lehet átkerülni: „Nehogy nekem már megint azzal gyere...”; „Előre tudom, hogy mit fogsz mondani...”; „Ne hazudj *megint!*”; „Tőled nem is lehetett mást várni...” „Gondolhattam volna!”; „Már megint te voltál!”; „Ki más is tehetett volna ezt, mint te...?” vagy pozitív előítélettel: „Kérdezzétek meg a Józsit, ő mindent tud...”

Csak rá kell nézni, és már látszik rajta, hogy...

Az előítéletek azon a módon is működnek, hogy bizonyos *külső* jegyek az előítéletes megítélő szemében „egyértelműen”, „félreérthetetlenül”, „tévedhetetlenül” utalnak *belső* tulajdonságokra, mögöttes, nem látható dolgokra. „Csak rá kell nézni...”; „Én rögtön láttam rajta...”; „Ránézésre megmondom.”; „Szép tiszta a ruhája, biztos rendes ember.”; „Elvörösödtél, már megint hazudsz!”; „Biztos nagyon megbecsüli a feleségét, ha ilyen komoly gépet vett neki a háztartásához!”; „Nem mer a szemembe nézni nem is lehet egyenes ember!”; „A szeme sem áll jól...”; „Látszik a szemén, hogy hinni lehet neki!”; „Olyan nyílt arcú jó kiállítású gyerek.” stb. Ezekben a megfeleltetésekben persze sokféle tapasztalati anyag keveredik és halmozódik fel; előítéletekké a kivételt, tévedést nem ismerő ítélkezési módjuk és a túláltalánosítás miatt válnak.¹³

Az előítéletesség egy további jegyét az ítélkezés *fekete fehér* volta adja. Ha az egyén valamilyen tette révén átkerül egy másik kategóriába, akkor átértékelődik, átértelmeződik valamennyi egyéb, attól a tettétől független tulajdonsága is. „Oda a jóhírünk...”; „Most aztán eláthatod magad!”; „Most aztán kiderült, hogy milyen is vagy valójában!”; „Leleplezted magad!”; „Többet ne is számítsál ránk!”; „Többé nem vagy a gyerekünk!”, illetve „No lám, mégiscsak jó gyerek vagy te!”; „Ezzel most jóvá tetted a bűneidet!”; „Ki gondolta volna, hogy ilyen jó anya lesz belőle?!”

Szégyelld magad!

Egyes példákból már láthattuk, milyen erős a *bűn, bűntudat, a szégyen, a lelkiismeret-furdalás, a megbánás* szabályozó szerepe a szokáskövető-hagyományörző értékrendszerben. A fekete-fehér szemlélet alapján elérhető előjelváltáshoz a közösségnek való látványos alárendelődés gesztusai szükségesek.

¹³ Ez utóbbinak jellegzetes megnyilvánulása az ismert „levezetés”: „Hazudtál; aki hazudik, az lop, aki lop, az rabol, aki rabol, az gyilkol, aki gyilkol, azt felakasztják...”

Minthogy a közösség normáitól való eltérés a közösség figyelembe nem vételét jelenti, vagyis a közösséggel szembeni *vétket*; ezért az egyénnek *szégyent*, majd *bűntudatot* kell éreznie mindaddig, míg a kellő *megbánás*, *kiengesztelés*, *bocsánatkérés* után a közösség felmentést nem ad a számára. „Szégyelld magad!”; „Én a helyedben elsüllyednék!”; „Már megint szégyent hoztál ránk!”; „Ne is lássalak!”; „Ne is lássam az arcodat!”; „Rád se bírok nézni!”; illetve: „Kérj bocsánatot!”; „Bánd meg végre, amit tettél!”; „Állj a sarokba!”; „Szállj magadba!”; „Valld be, amit csináltál!”; „Szólaljon meg végre a lelkiismereted!”; „Megbántad már?”.

Ha a *csoporthatárok* elkülönítése igen fontos a szokáskövető-hagyományörző értékrendszerben, akkor ebből következik az is, hogy ezt az elkülönítést *látszó formákkal, kifelé is egyértelmű jelzésekkel* kell megerősíteni.

Szó volt már a különböző (nemi, életkori, családi stb.) szerepek éles elválasztásáról, de a *hierarchikus* viszonyok is hasonlóképpen élesen elkülönítődnek. A különböző státusú csoportok más-más közösségnek számítanak, s ezért a rájuk érvényes normák is élesen eltérnek egymástól.

Fölfelé mindig meg kell adni a tiszteletet: „Add meg a tiszteletet!”; „Légy tisztelettudó!”; „Légy illedelmes!”; „Hogy beszélsz az idősebbel?!”. Az idősebb tapasztaltabb, tekintélyesebb tanácsát, véleményét meg kell hallgatni, sőt illik kikérni: „Hallgass a jó szóra!”; „Hallgass az idősebbre!”; „Fogadd meg a tanácsot!”; „Ha rám hallgattál volna...”; „Ne legyél ilyen önfejtű!”. „Ez a gyerek bezzeg tudja, hogy kell az idősebbekkel viselkedni/megbecsüli az idősebbeket/szülőtisztelő!”. Vitatkozni, visszabeszélni, szembeszegülni az idősebbel, a tekintélyesebbel, a feljebbvalóval súlyos vétség. „Ne ellenkezz!”; „Nemakarásnak nyögés a vége...”; „Ne beszélj vissza/ne felel!”; „Ez jó gyerek, ez sosem ellenkezik.”; „Nem nyitunk vitát/vita nincs/velem te ne vitatkozz!”; „Befejeztem!”; „Amit mondtam, megmondtam!”; „Nem akarok erről többet beszélni”; „Egy szót/hangot/mukkanást sem akarok többet hallani!”; „Ezt most fejezd be/azonnal befejezed!”; „Meg ne szólalj még egyszer!” Az egyoldalúsított kommunikáció az alárendelt helyzetű fél leminősítése is: „Nem érdekel, amit mondasz, ne is folytasd!”; „Túl kicsi vagy te ahhoz, hogy velünk ujjat húzzál...”; „Már megint a bolha köhög...”

A tiszteletadás követelményéhez tartozik az is, hogy ebben az értékrendszerben nagy jelentőséget tulajdonítanak a *kommunikáció azon formai jegyeinek*, amelyek hiányából figyelmetlenségre, tiszteletlenségre lehetne következtetni. „Beszélj értelmesen, tagoltan, érthetően!”; „Ne mormolj!”; „Állj egyenesen!”; „Nézz a szemembe, amikor beszélsz!” Rendkívül fontosnak tartják, hogy az egyén ne szegje meg azokat az illemszabályokat, amelyek az idősebbek tiszteletén keresztül lényegében a közösség megtisztelésére készítetnek. „Ne állj fel az asztaltól, amíg nincs vége az ebédnek!”; „Ne beszélj evés közben!” (Ez utóbbinak a közösség kényszerítő tekintélyével megtámogatott változata: „Magyar ember evés közben nem beszél.”) Az illendőség parancsai mindig előbbrevalóak, mint az egyén szükségletei.

A hierarchia betartatásának fontosságából következik az is, hogy ebben az értékrendszerben a nevelési módszerek között általában jelentős szerepe van a *büntetésnek*, a normaszegések egyszerű megtorlásának, a célmeghatározások között pedig a parancsnak és a tiltásnak.

A *hierarchiatudat* kialakítása azonban nemcsak a kellő tiszteletet kívánja meg, hanem azt is, hogy az egyén a saját csoportja, közössége, rétege határain túl ne nagyon merészkedjék, túl magasra ne nagyon tekingessen. Az előző fejezetben utaltunk arra, hogy valamennyi emelkedés nemcsak megengedett, hanem egyenesen kívánatos is; de a túl nagy emelkedés kiszakadást eredményez a saját csoport, közösség határai közül. Az egyén ilyenkor elveszíti közösségét, illetve közössége őt, s attól fogva legfeljebb a patrónus vagy a felemelkedett „mérvadó” személy szerepe illeti meg. „Mi nem engedhetjük meg azt magunknak...”; „Ők túl magasan vannak hozzánk képest...”; „Túl jó vagy te hozzájuk!”; „Nem valók ők hozzánk!”; „Nem való

vagy te hozzájuk!"; „Nem illetem ti egymáshoz!"; „Ne légy olyan nagyravágyó /nagyralátó!"; „Az túlságosan elérhetetlen nekünk...": az efféle tanítások *felfelé* is, *lefelé* is a kellő határok tudatosítását jelzik.¹⁴

Közép-elv

A szokáskövető-hagyományörző értékrendszer egyik központi parancsa a *közép-elv*. Ez az elv működik az *emberi kapcsolatok* kialakításában, a megfelelőnek tartott érzelmek tekintetében: nem jó, ha az ember túl sokat barátkozik, de az sem, ha túl keveset; nem jó, ha túl szorosan kötődik valakihez, de az sem, ha túl lazán. „Nem kell sülve-főve együtt lenni!"; „Meglátod, neki majd nem lesz te elég jó!”¹⁵; „Ne barátkozz azzal a rossz gyerekkel!"; illetve: „Ne legyél ilyen magadnak való!"; „Legyenek társaid!"; „Kapcsolódj be a játékba!"; „Ne légy mindig egyedül!” Ugyanígy a tárgyválasztásban, vagy magának az elérendő *társadalmi helynek* a megválasztásában is: sem túl magasra hágni, mert az túl ingatag; sem lecsúszni - mert az szégyellni való, mindenben meg kell tartani a csoportnormák által kijelölt közép mértékét.¹⁶

Tradíció

A szokáskövető-hagyományörző értékrendszer központi értékei között szerepel magától értetődően a *tradíció* tisztelete, a bevált, megszokott formák, módszerek otthonossága, *biztonsága*. „Ne akarj te mindig valami újat!"; „Ha ez így jó volt az apámnak meg nekem, neked is jó lesz!"; „Engem is vertek, mégis ember lett belőlem...”.

Mint az előző fejezetben láttuk, az ilyen értékrendszerű ember tárgyait sem szívesen cseréli le. Látszólag nincs sok köze egymáshoz annak, hogy valaki ragaszkodik régi tárgyaihoz és annak, hogy miként az apja, ő is veri a gyereket. Ám ha feltárjuk, hogy miért teszi az egyiket, miért a másikat, azt láthatjuk, hogy lényegében ugyanaz az attitűd áll mögöttük: egy olyan érték (a hagyománykövetés) kiemelése, amely az egyik esetben az ízlését határozza meg, a másikban egy cselekedete indoklására, felmentésére használja.

A beváltra, a megszokottra való hivatkozás nyelvi fordulatai ennek az értékrendszernek az egyik legjellegzetesebb mechanizmusát képviselik. A változások ebben az értékrendszerben szorongást keltenek, az egyén jobban teszi, ha óvakodik tőlük.

A nyelvi formák sajátosságai

Az értékrendszer közösségelvűsége miatt a megfogalmazások az átlagnál gyakrabban *többes számúak*, s mivel az egyes szülő nevelési céljainak legitimációját a közösségtől nyeri, a szokáskövető-hagyományörző nevelés jellemzője az is, hogy a közösségi tapasztalatok szimbolikus megjelenítéseképpen gyakran fejezi ki magát *példázatokban*.

¹⁴ A lefelé való elhatárolódás kritériumait néha pontosan megjelölik: „Mi odáig sosem süllyedünk, hogy kölcsönt kelljen kérni.”; „Nálunk mindig tisztaság van, nem úgy, mint azoknál.”; „A mi családukban az ilyen mocskos beszédnek nincs helye!”

¹⁵ A nyílt, mások, a közösség által is látható, s ily módon a közösséggel szembeállított szeretet vagy szerelem illetlennek, „szemérmetlennek”, „majomszeretetnek” minősül, ekként utasítatik el.

¹⁶ Ezt néha drasztikusan érzékeltetik: „Olyan akarsz lenni, mint a...” - és itt következik az utalás mondjuk a falu bolondjára, vagy egy mongolidióta gyerekre.

A nevelési utasításokban ugyanaz fejeződik ki, ami a tárgyhasználatban: a „Ne lógj ki a többi közül!” ugyanarra inti a gyereket, ami az ezen értékrendszer vezérelte ember házára is érvényes; az, hogy mi látszik a közösség szemében, éppúgy meghatározza a lakás rendjét, mint az elvárt magatartást. Az igazodás, a főbb szerepeknek és hierarchiáknak való alárendelődés, a munkaközpontúság és az állandóság értéke éppúgy legfőbb tartalmi a nevelési stratégiának is, ahogy meghatározóaknak mutatkoztak a tárgyi környezet kialakításában. Mindez természetes, hiszen a nevelés éppen az értékrendszer elsajátíttatására irányul, annak az értékrendszernek az elsajátíttatására, amelynek jegyében a felnövekvő egyén többek között a lakását is be fogja rendezni. Az értékrendszer éppen attól rendszer, hogy lényegében ugyanazok az elvek irányítják az embert élete legkülönbözőbb dolgaiban.

A (POLGÁRI) INDIVIDUALISZTIKUS ÉRTÉKRENDSZER

Az *individualisztikus értékrendszer*, mint elnevezése is jelzi: az *individuum*, az *egyén* kiemelését, jelentőségét állítja középpontjába. S míg a szokáskövető-hagyományörző értékrendszer és nevelési gyakorlata a nyelvi viselkedésben is sokféle eszközzel tudatosítja az egyénben, hogy alárendeltnek, függőnek illik éreznie magát közösségéhez képest, hogy közössége, csoportja szolgálatát kell elsődlegesnek tekintenie - az individualisztikus értékrendszeren nyugvó gyermeknevelési stratégiák és beszédbeli megnyilvánulásaik sok irányból jelzik és erősítik az egyén fontosságát, önállóságát, szuverenitásának jogosságát.

Már az előző fejezetben az értékrendszer sajátosságának tekintettük, hogy - éppen az egyéni életút jelentőségének középpontba kerülése miatt - a *gyerek szerepe eleve felértékelődik* ebben az értékrendszerben. Ez viszont a nevelés lényegét is átfordítja: a szokáskövető-hagyományörző értékrendszerben a gyereket kell beemelni, belecsiszolni egy hagyományba, az individualisztikus értékrendszerben a nevelés célja maga a gyerek, a gyerek kimunkálása, felkészítése az önértékesítésre. A szokáskövető-hagyományörző családban elsősorban a munkavégző képesség kifejlesztésére, a munkára igyekeznek nevelni; az individualisztikus családban pedig a siker feltételeit próbálják kialakítani. A szó egy szűk értelmében egyébként csak ez az utóbbi törekszik külön „nevelésre”, a szokáskövető-hagyományörző szülő éli az élet rendjét, s ez a nevelés. Amott a gyerek a család és egy adott rend folytatója, itt egy lezáratlan, elvben korlátlan lehetőség. Amott tehát egy zárt rendszert, öröklött, tanult mintákat kell vele elsajátíttatni, emitt arra kell felkészíteni, hogy jól tudjon kapcsolódni a mindenkori változásokhoz, s hogy egyedi képességeit felszínre hozza.

Az eltérő célokkal is összefüggésben a család formája sem azonos: a hagyományátadó család általában többgenerációs, és az oldalági felmenők (nagynénik, nagybácsik) is részt vesznek a nevelésben (valamennyien az egységes közösséget képviselik), az individualisztikus család többnyire nukleáris, a nevelés a szülők dolga, az említett oldalági felmenők szerepe az, hogy egyéni színnel, különöségeikkel, „érdekes” egyéniségükkel gazdagítsák a gyerek előtt álló választékot, jelezzék, hogy a fontos éppen ez a különбözés.

Az egyediség kiemelése. „Más ezt nem tudná...”

Az egyén, a gyerek fontosságtudatát megerősíti egyrészt az, ha *egyediségét* jelzik számára, ha azt érezheti, hogy ő valamiben *más, különb* mint a többiek. S ezt az egyediségét nem rejtegetnie, szégyellnie kell, sőt büszke lehet rá, és arra is nevelik, hogy legyen is rá büszke, alakuljon ki ilyen fajta öntudata. „Más ezt nem tudná így csinálni...” „Kiteszem ezt a rajzodat, olyan szép.” „Hogy te miket tudsz!”, „Nincs a világon még egy ilyen okos/szép/tehetséges gyerek!”, „Már négyéves korában tudott olvasni...”; „Ezt még egy felnőtt se tudná megcsinálni!”.

Megnyilvánulhat ez a különösségeként bemutatott különbözőség, egyediség bármilyen tulajdon-ságban, képességben, teljesítményben, az a lényeges, hogy a többiektől való különbözőzés kiemelést, megerősítést, értékelő elismerést nyer. Indirekt módon azáltal is, hogy az is hangsúlyt kap, amit nem tud az egyén: „Ez teljesen botfűlű...”; „Fújja a verseket, de a technikához analfabéta.”; „Képes lenne napokat eltölteni a tévé előtt!”. Ezek is valamilyen egyediséget emelnek ki, s jeleznek vissza az egyénnek, s ezáltal segíthetik őt a reá szabott szerep megtalálásában. Ez persze korántsem történik mindig harmonikus módon. Van, amikor az egyéniség értékét éppen azáltal tudatosítják a gyerekekkel, hogy azt jelzik neki, hogy ez az egyéniség hiányzik belőle. „Te sosem fogsz tudni úgy énekelni, mint az az angyali hangú gyerek!”; „Sajnos, ez a fiunk teljesen átlagos képességű.”

Ne törődj vele, hogy mit szólnak hozzá!

A többiektől való különbözőség - mint érték - megerősítése azt is jelenti, hogy az egyén a többiek közül kiemelkedve, mások *ellenében* is merje, tudja érvényesíteni magát. S a mások ellenében való kiemelkedés értékévé emelése egyszerre több dologgal is együtt jár. Egyrészt azzal, hogy az értékrendszer sugallata szerint az egyénnek képesnek kell lennie akár *küzdelem, a másik legyőzése* árán is érvényesíteni magát, ha környezete, a többi ember akadályozni próbálja őt önérvényesítésében. Másrészt a „Ne törődj vele, hogy mások mit szólnak hozzá!” jellegű alapállás a *közítélettől* való függetlenedést, az egyéni *szuverenitás* elismerését és megerősítését is jelenti.

Ahogy a szokáskövető-hagyományörző értékrendszerben állandóan érvényesülni kell a környezet normakontrolljának, és az egyénnek mindig viszonyítania, igazítania kell magát a környezet elvárásaihoz: „Mit szólnak majd mások...” - az individualisztikus értékrendszerben az egyén jóval függetlenebbnek érezheti magát környezetétől, s ezért nem kell kötelező érvényűnek tekintenie annak visszajelzéseit. „Nem az az érdekes, hogy más hogyan csinálja!”; „Te csak tedd, ahogy te gondold!”; „Mondd csak bátran a véleményedet!”; „Nem baj, ha feltűnő, ne törődj vele!”; „Az a lényeg, hogy figyeljenek rád!”; „A fő, hogy észrevegyenek!”; „Mutasd meg, hogy ki vagy!”; „Ne maradj szürke átlagember!” - mindezek a többiek közül való *kiemelkedés, kitűnés* fontosságát hangsúlyozzák.

Ezt támasztja alá az értékrendszer egy másik sajátossága: *relativizmus* is. Hiszen ha az egyén önmagáért való érték és középpont, ezt egy egyének sokaságából álló társadalomban csak úgy lehet elfogadni, ha az értékek, álláspontok, igazságok relativitásának talajára helyezkedünk. A „Nem érdekes, hogy a másik hogyan csinálja!” állításban benne rejlik a „Mindenki másként csinálja...”; az „Ezt így is fel lehet fogni, meg úgy is.” - mindez pedig megerősítheti az egyént abban, hogy másnak sem lehet erősebb igazsága mint neki.

Nem való ez hozzád...

A szokáskövető-hagyományörző értékrendszerben - láttuk - a mércét a közösség, a csoport-norma adja. Az egyénnek tetteiben is közössége ítéletéhez kell mérnie magát, azt kell szem előtt tartania. Az individualisztikus értékrendszerben *a mérce is az egyén maga*, önmagához kell mérni: ezáltal is kiemelődik fontossága, jelentősége. „Nem való ez hozzád...”, „Nem ez a te formád...”, „Te nem így szoktál dolgozni...” - hangzik ebben az értékrendszerben, míg a szokáskövető-hagyományörzőben ugyanezek: „Nem való ez hozzánk...”; „Nem illik ez egy rendes gyerekhez...”; „Nem ilyen egy jó tanuló munkája” [= nem az egyén, hanem a szerepe a fontos]. Vagyis ott, mint utaltunk erre, az egyén mindig valami általánossághoz van mérve,

értékes tulajdonságait csak valami általánosabb csoportba sorolás hitelesítheti, önmagához viszonyítani az egyént nem elegendő.

Legfontosabb tulajdonságok

Az egyediség, az egyéni sajátosságok lehetősége, fontossága, joga megnyilvánul azokban a legfontosabb tulajdonságokban is, amelyeket a gyerek dicsérete, illetve feddése során leginkább ki szoktak emelni. Különösen szembetűnőek ezek értékrendszerre jellemző vonásai, ha szembe-
besítjük azzal, hogy a szokáskövető-hagyományörző értékrendszerben melyek voltak a legkiemeltebb, leginkább elvárt tulajdonságok. Ebben az individualisztikus értékrendszerben az *ügyesség, talpraesettség, találékonyság, céltudatosság, önállóság, okosság, tehetség, eredetiség, szellemiség, érdekesség, különlegesség*¹⁷ számítanak ilyen értékcsoporthoz, s ezek is az egyén, a hangsúlyozottan egyéni képességek kiemelt szerepére utalnak.

Természetesen vannak olyan tulajdonságok, amelyek a különböző értékrendszerben egyaránt értéknek számítanak: például a szorgalom, az eszesség, a rendszeret - az individualisztikus értékrendszerű szülő sem bánja, ha gyermeke szófogadó stb. Nem mindegy azonban, hogy például a „jószág” meghatározásában melyik érték milyen súllyal szerepel. S míg a szokáskövető-hagyományörző gondolkodásban ehhez az értékhez lényegében az engedelmes, kötelesség-végrehajtó önfeláldozó gyerek képe kapcsolódik, a polgári-individualisztikus értékrendszerben az engedelmességnél fontosabb az önállóság, a kötelességek végrehajtásánál a kreativitás, a tehetség; az önálrendelésnél az egyediség vállalása, a szolgáló szeretetnél a kimutatott szeretet.

Hasonlóképpen a *külső megjelenésben* is jóval nagyobb teret kap az egyediség lehetősége. Míg a szokáskövető-hagyományörző értékrend az öltözködés módjától a hajviseletig - azokat nagyon szigorúan szabályozva - hozzáigazítja az egyént csoportja normáihoz, elvárásaihoz, addig az individualisztikus értékrendszerben a külső is lehet szokatlan, eredeti, érdekes, egyedi, sajátos, a megszokottól eltérő. S ez nemhogy rosszallást, de ha eredetiségnek számít, akkor éppen hogy elismerést von maga után. Ha a szokáskövető-hagyományörző értékrendszerben valakire azt mondják, hogy „Érdekes arca van...”, az gyakran a „csúnya” eufemisztikus szinonimájaként hangzik el - itt viszont jelentheti a szokatlant, az átlagtól, a megszokottól eltérőt, s ezért különleges értékkel bírót.

Mit álmodtál? Miért vagy szomorú?

Az egyediség fontosságát erősíti az *érzelme*k jelentősége - beszédtemaként is. Az érzelmeknek a szokáskövető-hagyományörző értékrendszerben is szerepe van, de részben mivel erősen szabályozott, hogy kivel, mivel kapcsolatban milyen érzelmet illik érezni, és főleg kimutatni; részben mivel az érzelmek megnyilvánításában a szokáskövető-hagyományörző értékrendszer jóval visszafogottabb, ezért ott sem a szülők, sem a gyerekek érzelmeiről nem nagyon szokás, nem nagyon illik beszélni.

Az individualisztikus értékrendszerben viszont az érzelmek is hozzátartoznak az egyének, élethelyzetek *egyediségéhez*, s bár a róluk való beszéd korszakonként eltérő mértékű lehet; a *pszichológiai állapotok iránti érdeklődés*, az érzelmi sajátosságok elismerése és beszédtemává tétele mindig hozzátartozik az ebben az értékrendszerben jellemző nyelvi viselkedéshez. „Mit

¹⁷ Ezeket a képességeket húzzák alá az indirekt értéknemlő jelölések is: „Hogy lehetsz ilyen éhhalál?”; „Nincs még egy olyan mulya, mint te....”,

álmodtál?"; „Miért vagy szomorú, mi bánt?"; „Minek örültél legjobban"; „Melyiket szereted legjobban?"; „Mitől ijedtél meg?"; „Mit szeretsz csinálni?"; „Miért vágsz megint ilyen fancsali képet?"; „Most mondd meg, hogy miért vagy megsértődve?"; „Szeretsz ott lenni, oda járni?" - az efféle kérdések a gyereket érzelmeiről faggatják, s mindezzel azt erősítik meg benne, hogy joga és lehetősége van érzelmeit megnyilvánítani, hogy környezetét foglalkoztatja az ő lélekállapota, tehát ő: fontos.¹⁸

A *lélektani problémák*, nehézségek elismerése a további életszakaszokban is hozzátartozik ehhez az értékrendszerhez, még olyan lelki problémáké is, amelyekről a szokáskövető-hagyományörző értékrendszerben vagy *tudomást sem illik venni* (testvérféltékenység, szülők nevelési hibái okozta lelki problémák, stb.) vagy *devianciának* számítanak (nehezen nevelhetőség, agresszió, szobatisztasági gondok stb.).

A gyerek érzelmei iránti érdeklődés, azok létjogosultságának elismerése azonban csak az egyik oldala az individualisztikus értékrendszerű gyereknevelés beszédviselkedésbeli megnyilvánulásainak; legalább ilyen fontos a másik oldal is, a *szülők érzelemnyilvánításai*, illetve érzelmi problémáik bekerülése a beszéd témái közé. „Sok a nehézségem mostanában...”; „Fáj a fejem, fáradt vagyok...”; „Jól felidegesítettek...”; „Miért nyugtalanítasz te is bennünket?"; „Ne idegesíts!"; „Olyan büszke vagyok rád!"; „Teljesen kikészülnek tőled az idegeim / idegbajt kapok / halálra idegesítem magam / kikészülök tőled!"; „Nagy örömet okoztál nekem...” (A szokáskövető-hagyományörző értékrendszerben a felnőtt érzései a gyerek előtt rejtendők, legalábbis egy bizonyos életkorig nem beszédtemák.)

De a *szülő* ebben az értékrendszerben nemcsak érzelmeiről, problémáiról beszél nyíltabban és gyakrabban a gyerekek előtt vagy éppen a gyerekeknek, hanem *egyéni élettörténete* olyan eseményeit is közli velük, amelyeket a saját *egyedisége és jelentősége* szempontjából fontosnak, kiemelendőnek tart. Gyerekkori emlékek, élmények, udvarlók és régi szerelmek, sikerek és kudarcok, apró események így válnak beszédtemává ebben az értékrendszerben; éppen azért, mivel a szülő mindezt a saját egyediségéhez tartozónak érzi, s ennek szempontjából fontosnak ítéli. A szokáskövető-hagyományörző értékrendszer más szempontból rostál a szülő tapasztalatanyagából, életútjából. Ott nem az *egyediség* kiemelését szolgálják az egyénről szóló történetek - általában is jóval kisebb arányban válnak beszédtemává a szülők életének egyedi eseményei -, hanem azok a történések emelkednek ki, amelyek *tapasztalatátadás* céljából vagy éppen mintegy *példázatként* illenek bele a kíváncsi szülőképbe. Kiemel, illetve retusál tehát mindkét értékrendszer, de a kiemelés, illetve a retusálás szempontjai nagyon élesen eltérnek egymástól.

(A „megnyílás” az individualisztikus értékrendszerben elsősorban nem is a gyerekre irányul: annak jelzése, hogy az individuum *önmaga* számára fontos. *Neki* fontosak a történetei, a gyerek számára átadandó tapasztalat az, hogy ő is merjen *önmaga számára fontos* lenni. Az ilyen egocentrikus nyíltság néha bántó formákat ölt: „Mindig a nyakamon lóg ez a gyerek!"; „Két hét nyaralás bőven elég volt a gyerekekkel!”, mondják olykor a gyerek jelenlétében. A nevelési sugallat megint csak ez: mindenki külön törődjön a maga érdekével, azzal, hogy neki mi a kellemes.)

¹⁸ A *Rejtjelek(1)*-ben azt láttuk, hogy az érzelmekről való beszéd - a motivációk metszetében - a kapcsolatteremtési vágy kifejeződése, s ha valakit erre késztetünk, ezzel ezt a szükségletet fejlesztjük benne. A kapcsolatteremtés - éppen az egyén fontossága miatt - jelentős érték az individualisztikus értékrendszerben, így egyáltalán nem mond ellent egymásnak az, hogy ugyanazzal a nyelvi formával egyszerre fejleszthető az egyén kapcsolódási igénye és - e kapcsolat főszereplőjeként - saját fontosságának tudata.

Menj a te szobádba (Menj a saját helyedre), és ott csináld!

Az egyén, az egyéniség jelentőségének elismerése fejeződik ki a *privát* szféra jogosultságának jelzésében is. A *privát* szféra joga a szülőt és a gyereket egyaránt megilleti, többek között ennek a szférának a védelmében, elismertetéséért születnek az olyan beszédfordulatok, mint: „Ne zavarj most, olvasni /pihenni akarok!”; „Látod, hogy *külön* szeretnénk lenni a papával!”; „Menj a te szobádba, és ott csináld!”; „Nincs egy perc nyugtom tőled...”; „Ne nyúlj az ő játékaikhoz!”; „Ne engedd elvenni, ami a tiéd!”; „Igyál a saját poharadból!”.

A szülők életformája is eleve individualizáltabb; férjnek és feleségnek sokkal inkább megvannak a maguk külön útjai, külön kezdeményezései, külön élete-önállósága, mint az egységként fellépő szokáskövető-hagyományörző értékrendszerű családban. Maga a család is sokkal kevésbé zárt közösség: gyakori a szülőcsere - és a csere eredményeképpen kapott „új szülőket” itt nem minősítik mostohaszülőnek -, a lányanya, az élettársi kapcsolatot: ezek a tények a családi közösséggel szemben inkább a képet sugallják, hogy minden ember különálló individuum.

A *privát* szféra jogainak hangsúlyozása összefonódik a *kényelem*, az *életélvezet* értékeinek felerősödésével: az ember tegye azt, ami jólesik neki. „Csak egyszer élünk!”; „Nem mi vagyunk a dolgokért/a pénzért stb. hanem azok vannak értünk.” stb. Itt megint azt láthatjuk, hogy miképpen közvetítődik egy *elv*, s miképpen van az harmóniában például a tárgyvásárlás gyakorlataival, amely az individualisztikus értékrendszerű ember számára azután - mint az előző fejezetben bemutatottuk - igénye szerinti, kényelmes, bélelt, élvezhető családi otthont teremthet.

Neked mi a véleményed?

Az egyén jogainak, egyediségének, különlegességének elismerését jelzi az *önálló vélemény*, *ítélet* lehetősége is. A gyerek véleményét megkérdezik: már egészen kicsi korában lehetségesnek tartják, hogy ő is véleményt mondjon, saját *ítéletei* legyenek élete dolgairól, meg tudja ítélni és el tudja dönteni, hogy a *saját szempontjából* mit tart értékesnek, szépnek, jónak, kellemesnek, vonzónak.

A szokáskövető-hagyományörző értékrendszerben a családi szerepekhez társulnak a különböző döntési és véleményezési jogok, s a gyerekek el kell érnie az egzisztenciális önállóság meglehetősen magas fokára ahhoz, hogy már neki is joga legyen véleményt nyilvánítani. Az individuális értékrendszerben ez a jog kezdettől megadatik, legfeljebb ha a vélemény ütközik a család egyéb tagjainak érdekeivel, akkor nem feltétlenül veszik figyelembe, de elmondani, kifejezni joga van. A szokáskövető-hagyományörző értékrendszerben az önálló véleményalkotás igénye a családtól való elszakadási, leszakadási, önállósodási törekvésnek számít, s ezért többnyire rosszallás, elutasítás vagy sértődés követi az ilyenfajta próbálkozást.

Mit kérsz vacsorára?

Az önálló véleményalkotás szükségességének felismerését segíti elő az egyéni *választás* lehetőségének biztosítása. „Mit kérsz vacsorára?”; „Mit szeretnél a születésnapodra?”; „Melyik ruhádat akarod felvenni?”; „Hova menjünk kirándulni?”; „Milyen kenyeret kérsz, vajaszt vagy lekvárosat?”; „Megverjelek, vagy a sarokba állsz?” A legapróbb dolgoktól kezdve sorsdöntő választási helyzetekig tart ez a skála, s nem is a választás mértéke a legfontosabb, hanem egyáltalában a választás lehetősége. Akkor is így van ez, ha a közlés indirekt, vagy negatív formájú: „Még azt sem tudod eldönteni, hogy mit akarsz?”; „Te aztán mindig rossz lóra teszel!”; „A testvérednek jobb az ízlése...”

Láttuk, hogy a szokáskövető-hagyományörző értékrendszerben, ha a gyerek az asztalon lévő ételek közül valamire azt mondja, hogy „Én ezt nem így szeretem...”, az sértésnek számít, s rögtön meg is van rá a válasz: „Ne válogass!”, „Nálunk nincs válogatás!”, „Szereted, nem szereted, ez az ebéd”, „Nálunk ez a szokás!”. A szokáskövető-hagyományörző értékrendszerben nemigen hangozhat el olyan mondat sem, mint az, hogy „Oda nem megyek, mert most nincs kedvem...” vagy „Nem csinálom, mert olyan kényelmetlen.”

Kivel szeretnél játszani?

A választás lehetősége az emberi kapcsolatokra is kiterjed. A tradicionális értékrendszerben a közösség szabályai jelölik ki az egyén számára, hogy kivel milyen intenzitású kapcsolatot *szokás* kialakítani - a családi viszonyok, a rokonsági fokozatok, az adott egyénnek vagy családjának közösség általi megítélése szabályozza az emberi kapcsolatok alakulását.

Az individualisztikus értékrendszerben az *egyén* nagyobb önállósággal választhatja ki a számára megfelelő, kíváncsú emberi kapcsolatokat. „Kit szeretnél meghívni?”, „Kivel szeretnél játszani?”, „Akarsz-e elmenni hozzájuk?”, „Nem szereted az óvó nénit?”, „Milyen az új tanárotd?” stb. Ezekben és az ezekhez hasonló kérdésekben egyértelműen az egyéni választás lehetősége jelenik meg. Persze az más kérdés, hogy az egyén választásai ebben az értékrendszerben sem önkényesek. Leírhatóak azok a mechanizmusok: kulturális, szociális, vallási, etnikai tényezők, amelyek megalapozzák, befolyásolják az egyén választásait és döntéseit, de az tény, hogy maguk a választások és döntések mint az egyén önálló, szuverén választásai és döntései jelennek meg.

Ki a legjobb barátod?

Az egyénnek nemcsak arra van lehetősége az individualisztikus értékrendszerben, hogy megválassza a számára megfelelő, kíváncsú, érdemes emberi kapcsolatát, hanem arra is, hogy azokon belül az ő egyéni ítélete, ízlése stb. alapján hierarchiát képezzen; eldöntse, hogy ki *menyire* fontos, szimpatikus, vonzó, érdekes a számára. „Ki a legjobb barátod?”, „Kivel szeretsz legjobban játszani?”, „Melyik tanárt szereted a legjobban?”, „Melyik testvéredet szereted jobban?” - egészen addig, a szokáskövető-hagyományörző értékrendszerben értelmetlennek tűnő, vagy egyenesen sértőnek, tekintélyrombolónak számító kérdésig, hogy; „Kit szeretsz jobban, a papát vagy a mamát?”.

Ki most a legjobb barátod?

Az emberi kapcsolatok az individualisztikus értékrendszerben nemcsak az egyén által választottak és rangsoroltak, hanem az egyén által *választhatóak* is; sőt tudatában kell lenni időbeli függőségüknek is. A „Ki *most* a legjobb barátod?” típusú kérdések erre az időbeli változékonyságra utalnak.

De ezt jelzik azok a mondatok is, amelyekben a szülők arra hivatkoznak, hogy a gyerek már úgyis csak egy pár évig akar velük nyaralni; hogy most már a saját társaságával van inkább, hogy „Mi már nem vagyunk neki megfelelő társaság, megfelelő partnerek...”; „Neki most már nem ránk van szüksége...” - mindezzel a gyerek családdhoz fűződő kapcsolatának időbeli változását jelzik, a családtól való függetlenedést még jóval a teljes *egzisztenciális függetlenedés előtt*. S ebben ez a leginkább értékrendszerjelző, hiszen a szokáskövető-hagyományörző értékrendszerben a családtól való függetlenedés legfeljebb a gazdasági, egzisztenciális függetlenedéssel ismerődik el, de sokszor még akkor sem.

Rajtad múlik, hogy sikerül-e. Így semmire sem fogod vinni!

Az individualisztikus értékrendszer egyik központi eleme az egyén *érvényesülése, önérvényesítése*; s a gyereknevelésben az erre való felkészítés, az önérvényesüléshez szükséges képességek, öntudat, énerő kialakítása közvetlen formákban is megjelenik. „Ha érvényesülni akarsz az életben...”; „Ha vinni akarod valamire...”; „Gondolj a jövődre!”; „Mi minden lehet még belőled!”; „Így sohasem lesz belőled semmi!”; „Így semmire sem fogod vinni!”; „Te még sokra viheted!”; „Rajtad múlik, hogy sikerül-e.” - pozitív és negatív irányból egyaránt jönnek a figyelmeztetések, amelyek részben az egyéni érvényesülés, önérvényesítés fontosságát hangsúlyozzák; részben azt az igényt közvetítik, hogy mindehhez alakuljon ki a kellő elszántság, öntudat, akaraterő.

A testvéred/barátod már tudja, és te még nem?

Az önérvényesítésre való felkészítés egyik legfőbb eszköze a *versengés* szándékának kialakítása, a gyerek felkészítése arra, hogy az élet egy állandó verseny, amelyben nyerni és veszíteni egyaránt lehet. „Kié lesz a szebb, a jobb rajz?”; „Ki öltözik fel hamarabb?”; „Ki az ügyesebb?”; „Ki fut gyorsabban?”; „Ki tudja ezt megoldani?”; „Ki kapta a legjobb jegyet?”; „Így lemaradsz, hajts rá!”; „Te lehetnél a legelső, ha...” - vagy indirekt módon: „Ebben te labdába se tudsz rúgni a Sanyi mellett!”. Apróbb és nagyobb dolgokban folyik ez a versenyeztetés, a versenyhelyzet érzékeltetése, az élethelyzetek *versenyként* való értelmezése. Még a szülő-gyerek viszonyba is belép ez a verseny: „Apád egészen beléd van szerelve...”; „A te kedvedért biztosan megteszi, bezzeg, ha én kérem...”; „Ez az én nagylányom, a múltkor azt hitték, hogy testvérek vagyunk”; „Ma már teljesen leöltözik engem...”; „A lányom az én legjobb barátnőm.” stb.

Ne hagyd magad!

Az eredményes, sikeres versenyhez, az önérvényesítéshez, a *küzdelem, a küzdőképesség* kialakítása alapvető fontosságú. Mert az életnek ebben az értékrendszerben nemcsak a verseny az egyik kulcseleme, modellje, hanem a küzdelem is, amelyben a másik ember is győzni akar, sőt legyőzni bennünket, versenytársait. „Ne hagyd magad!”; „Harcold ki magadnak!”; „Tanulj meg küzdeni érte!”; „Védd meg magad!”; „Üss vissza!”; „Te üss nagyobbat!”; „Ne légy élethetetlen!”. Az ilyen jellegű nevelési beszédfordulatok a küzdelem tudatának kialakítására és a küzdőképesség fontosságának érzékeltetésére irányulnak - az altruizmust, a mások javát szolgáló tetteket ez az értékrendszer is „jóságként” értékeli, de egyrészt az áldozatokat *nem várja el* mindenkitől, másrészt a „*túlzott*” altruizmust, amely már az egyén saját érdekeinek érvényesülését is csorbítja, élethetlenségnek, ostobaságnak, tehát lényegében *negatívan* értékelt tulajdonságnak minősíti.

Csak magadra számíthatsz...

A küzdőképesség egyik legfontosabb feltétele az *önállóság*. A minél hamarabb kialakított önállóság már csak azért is fontos, hogy az egyén a kezdetektől fogva szokja meg, hogy ne másra várja, ne más függvényében, akaratának, szándékainak alárendelten akarja megvalósítani azt, amire neki van szüksége; hogy mindig tudjon egyedül is boldogulni. „Tudod te ezt magad is...”; „Meg tudod te is ezt csinálni...”; „Próbálgasd csak!”; „Ne a másikat lesd!”; „Én nem csinálhatom meg helyetted...”; „Én nem lehetek mindig ott veled...”; „Neked kell egyedül boldogulni!”; „Ne tőlem várd, ha egyszer neked kell!” - egészen a „Csak magadra számíthatsz.” keserű filozófiájáig. Ám ha érdekei úgy kívánják, az individualisztikus értékrendszerű ember nagyon is magához tudja *kötni* a gyermekét, azt érzékeltetve vele, hogy

minden más variáció a gyerek érdekei ellen való. „Miért mennél a barátaiddal /miért nősülnél meg, amikor azok nem szeretnek /becsülnek meg úgy, mint én”.¹⁹

Amit megtanultál, azt nem vehetik el tőled...

A küzdelem, önérvényesítés eszköztárába tartozik még az egyéni *tőkeképzés*, az, hogy az egyén rendelkezzen olyan dolgokkal, amelyekre építhet, amelyeket tőkeként forgathat önérvényesítése során. Ez a „tőke” lehet valamilyen speciális ismeret, szakértelem, a szépség, a kezűgyesség, a nyelvtudás - az a lényeg, hogy az egyén ezáltal valamit *különbül* tudjon, mint környezete, és hogy erre a kiemelkedésére, különbségére építeni is tudjon és merjen. „A tudást nem vehetik el tőled.”; „Ehhez meg te értesz a legjobban.”; „Ebben te vagy a legjobb.”

Mindig tartsd nyitva a szemed!

Ha a szokáskövető-hagyományörző értékrendszerben a maradandóság, itt a változás, az újra való nyitottság, az új iránti igény a fontos; ezt igyekeznek megalapozni a gyerekekben.

Előszeretettel hangsúlyozott mondás ebben az értékrendszerben a „Csak az ökör következetes...” [= légy rugalmas]; a „Nem léphetsz kétszer ugyanabba a folyóba” [= figyelj a változásokra]; a „Minden helyzetben van megoldás” [= ne félj a változásoktól, a magad hasznára fordíthatod őket].

Az individualisztikus értékrendszerben a felszólításnál nagyobb arányú a *kérdés* (és a kérés); a beszédben sokkal erősebb az „énesség”, mint a „mi”; több a *viszonylagosság*, mint a megfellebbezhetetlen igazság; jóval nagyobb súlyt kap benne a nevelt egyén megerősítése, mint a tekintélykövetésre való késztetés. Ugyanakkor természetesen ez a nevelési rendszer is tekintélykövetésen alapul, hiszen itt is nevelő ad át normákat a nevelendőknek, csak e normaátadás inkább épít manipulatív hatásokra - erről egy későbbi fejezetben még bővebben lesz szó - mintsem a befolyásolás nyíltabb és nyersebb formáira.

Összehasonlítván a két értékrendszert, végül még egyszer hangsúlyoznunk kell: *értékkülönbség nincs* a két értékrendszer között. Bármelyik alapján lehet szeretetteljesen és ridegen, harmonikusan és diszharmonikusan, jól és rosszul nevelni. Bármelyik értékrendszer elvei szerint felnevelhetők gazdag lelkű és hitvány, boldog és boldogságképtelen emberek. Az egyes nevelési modellek hatékonysága sem az egymással való összehasonlításban mérhető: csak azt állapíthatjuk meg, hogy melyik nevelési mód mennyiben adekvát az éppen adott társadalmi környezettel.

A szokáskövető-hagyományörző és az individualisztikus értékrendszer mellett egyébként más, kialakult, teljes rendszerként működő értékrendszerek (például a *bürokratikus értékrendszer*), és ezek nevelési stratégiái is jelen vannak és elemezhetőek a társadalomban²⁰; mint ahogy feltétlenül elemzésre érdemes az *értékrendszer-vákuum* nevelési-szocializációs hatása is.

¹⁹ Míg a szokáskövető-hagyományörző értékrendszerben az odakötés a család mint közösség szolgálatára késztet; itt, az individualisztikus értékrendszerben hangsúlyozottan az egyénhez kapcsolódik, egyéni érdekek üzletkötéseként.

²⁰ Jellegzetes a bürokratikus családokban a *reszortszerű* feladatmegosztás - a gyereknevelésben is: („Ezt intézd el te a gyerekekkel, ez a te asztalod!” vagy: „Ez már az iskola /a tanár feladata, nem az enyém”), a belülről át nem élt, meg nem indokolt *szabályok* szerepe („Kell, és kész!”), a *hivatali jellegű* fordulatok („A további vitát lezárom.”; „Nem kaptál szót!”); az *intézményekben jellemző szokások* bevezetése a családban („Gyerekek, jelentkeztek, ha kértek valamit / ha szólni akartok!”), az érzelmek *kötelességszerű és alkalmakhoz kapcsolt* felfogása („Aztán örüljél neki / tessék örülni!”; „Legalább karácsonykor legyünk jókedvűek...”) stb.

Az értékrendszer-vákuum széteső tárgyi világa csak eredmény; e vákuum hatása ott kezdődik, amikor egy gyereket a rendszerbe állítható *értékek hiánya* szocializál.

De mindezek már túllépik ennek az elemzésmintának a kereteit. Szükséges továbbá még egyszer kiemelni, hogy ahogy a lakások esetében sem egyes fordulatok, nem egyes beszéd-szituációk véletlenszerű előfordulása utal egy-egy értékrendszerre, hanem részben ezek *gyakori, rendszeres* alkalmazása, részben más típusú beszéd-szituációkkal való *együttes* alkalmazása.

Itt is elmondható végül az is, hogy azonos értékrendszeren belül is nagy *kulturális, szub-kulturális, szociális, nemzeti, világképbeli, vallási* stb. eltérések figyelhetők meg - ezek azonban a nyelvi viselkedés egyéb - természetesen szintén elemzésre méltó - dimenzióit alkotják.²¹

SZAVAKKAL IS CSELEKSZÜNK

A gyereknevelési utasításokra, beszédfordulatokra persze lehet azt mondani, hogy nem az számít, amit mondunk, hanem mindaz, amit valóságosan *teszünk*. Ám egyrészt amit mondunk, az többnyire nem független tetteinktől²², másrészt a beszédviselkedés legalább annyira hatékony és hatásos, mint más egyéb viselkedésformák. A pszichológiában sokat emlegetett kettős kötés is éppen arra figyelmeztet, hogy szavaink és tetteink *együttesen* számítanak, ami azt jelenti, hogy *mindkettő* számít.²³

S ezért jelentőséget kell tulajdonítanunk annak is, amit és ahogyan mondunk. Szavakkal is cselekszünk.

²¹ Közismert például, hogy az angolszász nevelési modell mennyivel ridegebb, távolságtartóbb akár csak a magyar normákhoz képest is, s ez az individualisztikus értékrendszer megnyilvánulása közben éppúgy különbséget okoz mondjuk egy angol és egy magyar család nevelési stílusában, mint ahogy egy szokáskövető-hagyományőrző angol család is némiképpen más formákat alakít ki, mint egy ugyanilyen értékrendszerű magyar család.

²² Az individualitás értékének hangsúlyozásánál természetesen nagyobb hatású, ha valaki szülei életét látja egymástól is független egyének játszmájának; mint ahogy az önálávetésre buzdító utasításoknál is többet ér, ha valaki gyerekként a felnőttek önálárendelő, szolgáló munkáját tapasztalja - s éli meg természetesnek - maga körül.

²³ Persze a nevelési hatások eredménye változó. A felnevelő értékrendszer mintaadó is, de eltaszító is lehet; az iskola és a környezet hatásai, az egymásra halmozódó élettapasztalatok felerősíthetik, de semlegesíthetik is a hazuról hozottakat. Ha két különböző értékrendszerű ember köt házasságot, már a családban megkezdődhet a hatások semlegesítése. Mindezek következtében az egyes emberek életgyakorlatában és szemléletében gyakori az *értékrendszer-keveredés*, a két értékrendszer közti *vákuumba kerülés*, és/vagy *átmozgás egy másik értékrendszerbe*. S miközben az egyes értékrendszerek között nem jogosult értékrangsort felállítani, az állítható, hogy cselekvési gyakorlatukat azok az emberek tudják magabiztosabban kialakítani, akik valamelyik értékrendszert - annak lényegében tiszta formáját - teljesen a magukénak tudják tekinteni.

Gyakorlatok

1. Gyűjtsünk össze ismerős családokban a *leggyakrabban hallott* gyereknevelési instrukciókat (dicséret, büntetés, kérés, parancs, testvérek viszonyára, viselkedési szabályokra vonatkozó megjegyzések stb.)!
2. Vessük egybe *eltérő életformájú, kultúrájú*, de egyéb vonatkozásban hasonló létfeltételek között (életkor, gyerekszám, anyagi helyzet, társadalmi státus stb.) élő családok gyermeknevelési instrukcióit!
3. Figyeljük meg és regisztráljuk óvodában azonos csoporttal foglalkozó különböző óvónők instrukcióit! Milyen hasonlóságokat és eltéréseket tapasztalunk?
4. Hasonló megfigyeléseket végezhetünk általános iskola első osztályában is: melyek a leggyakrabban elhangzó nevelési célzatú megjegyzések, kérdések stb., milyen különböző hangvételű (tréfás, ironikus, fenyegető, szenvtelen, érzelemdús, gúnyos stb.) megnyilvánulásokat regisztrálhatunk, s melyik hangvétel dominál ezek közül?
5. Összevethetjük megfigyeléseinket egy *kísérleti jellegű* iskolában (Walldorf, Rogers stb.), illetve egyházi iskolákban végzett anyaggyűjtéssel. Tapasztalunk-e eltéréseket, s ha igen, milyen jellegűeket? Milyen speciális törekvésekről árulkodnak ezek a nyelvi viselkedésbeli sajátosságok?
6. Ismerőseink körében végezzünk gyűjtést: melyek voltak családjukban a leggyakrabban elhangzó nevelési utasítások?
7. Gyűjtsünk *példatörténeteket*, amelyeket nevelési célzattal meséltek nekünk gyermekkorunkban! (Veszélyekről, emberek közti viselkedés szabályairól, morális tanulságokról, a tanulás, a munka, a pénzkereset, a tehetség stb. fontosságáról.)
8. Meséltek-e nekünk szüleink, nevelőink *személyes emlékeket* gyerek- vagy fiatalkoruk idejéből (sérelmek, szerelmek, barátságok, kudarcok, iskolai konfliktusok, sikerek, büntetések stb.)? Mit hangsúlyoztak elsősorban és milyen sajátosságokkal jellemezhetőek ezek a történetek?
9. *Nevelési-regények* alapján - ahol a könyv a hős gyerekkorával, neveltetésével, személyiségének az őt ért benyomások hatása alatti alakulásával foglalkozik - gyűjtsük össze az adott bemutatott gyereknevelési szokásokat! Vessük össze ezek sajátosságait az adott nevelői környezetet (családot stb.) jellemző azon kulturális rendszer egészével, amely a könyv világában megjelenik! Milyen alapcélok jegyében történik a nevelés?
10. Hasonló elemzést végezhetünk *memoárok* alapján: vessük össze hasonló társadalmi-kulturális közegből származó emberek visszaemlékezéseit! Melyek a személyi sajátosságokból s melyek a szociokulturális közeg szokásrendszeréből, normáiból fakadó gyereknevelési módok?
11. Figyeljük meg, állatkertben, cirkuszban, moziban, nyaralóhelyen, strandon stb., milyen típusú instrukciók hangzanak el, milyen párbeszédnek zajlanak az oda elvitt gyerekek és szüleik között! Végezzünk gyűjtést ezekből, majd elemezzük a legtipikusabbakat!
12. Vessük egybe a verbális és nem verbális nevelő célzatú megnyilvánulásokat egy-egy család körében! Találunk-e, és ha igen, milyen jellegű eltéréseket találunk a kétféle kommunikációs sík között?

NEMVERBÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ ÉS NEVELÉS

A korábbi fejezetekben, különösen azokban, amelyek a személyiség fejlődését és annak tényezőit vizsgálták, többször is szó volt a nemverbális kommunikációról. Leginkább olyan vetületben tárgyaltuk, hogy a gyerek és a környezet között a nemverbális kommunikáció csatornáin - többnyire akaratlanul és észrevétlenül - fontos személyiségformáló és nevelő hatások áramlanak. Sokszor ezeknek nagyobb a jelentősége, mint a szándékolt nevelés akcióinak. A gyerek a nemverbális kommunikáción át érzi meg a szülők, majd a későbbi nevelők érzelmi viszonyulásait, ezen át tanul attitűdöket és értékeket, és főleg a nemverbális kommunikáció információit követve azonosul a felnőtt viselkedésmintákkal, tanul szociális szerepeket. A nemverbális kommunikáció válik számára a személyközi viselkedés terén irányadóvá, mert ebből szerzi a viselkedésének szabályozásához szükséges visszajelzéseket.

Érdemes tehát a nemverbális kommunikáció problémakörét részletesebben is áttekinteni a gyermeki fejlődés és a nevelés szempontjából. E témakörben az utóbbi évtizedekben igen kiterjedt kutatás folyt, nagyon sok új felismerés született. Ellentétben más pszichológiai területekkel, a nemverbális kommunikáció terén felhalmozódott ismereteket nem nehéz megérteni, ezek ugyanis nem számadatokban vagy sokszorosán elvont fogalmakban fejeződnek ki, hanem mintegy újrafoglalmazzák azt, amit a gondolkodó és élettapasztalattal bíró ember maga is valamennyire tud és érez.

A szakemberek úgy is szokták ezt mondani, hogy a nemverbális kommunikáció ismeretanyaga bizonyos fokig sajátja a minden emberben meglévő „naiv pszichológusnak” vagy „implicit szociológusnak”. Ahhoz ugyanis, hogy az emberi kapcsolatokban és a társadalmi együttélés rendjében jól eligazodjunk, rendelkezünk kell egy sor érvényes ismerettel az emberekről és az emberi viszonyokról. Enélkül aligha tudnánk kijönni egymással, sokkal több ütközés, meg nem értés, együttműködési képtelenség lenne. Aki sok és változatos emberi helyzetet tapasztalt meg, és aki nagy biztonsággal mozog az emberi dolgokban, az nyilvánvalóan nagy jártasságra tehet szert, és hatékony „pszichológusnak” tekinthető. Aki emberekkel foglalkozik, kedvező helyzetben van abból a szempontból, hogy ilyen „pszichológussá” váljon. Az ilyen pszichológiai ismeretek azonban ösztönösek, a készségek szintjén, különféle rutinokba építve van meg bennünk, ezekről csak néhány tudatos általánosítás vagy bizonytalan vélemény formájában tudunk beszélni, egyébként nem tudjuk megfogalmazni őket. Ezért is nevezik „implicitnek” vagy „naivnak” az ilyen ismereteket. A problémát lényegében már Szókratész is feszegette az ókorban, amikor észrevette, hogy a társadalmi élet különböző területein bevált, sikeres emberek nem tudják fogalmakkal jól értelmezni azt, amit ösztönösen tudnak és jól csinálnak.

A kommunikáció nélkülözhetetlen és mindennapi emberi tevékenység, a kommunikáció képességére múlhatatlanul szükség van, ha a többi emberrel ki akarunk jönni. Természetes tehát, hogy a kommunikáció terén különösen sok a tapasztalatunk, sok az ösztönös ismeretünk. Ezeknek alapján a tudományos tények is könnyen érthetők. A nemverbális kommunikáció elemeiben, összefüggéseiben mindannyiunk számára jól ismert. E körülményben, és a bennünk rejlő „ösztönös pszichológus” ismereteiben a pszichológia további fejlődésének és alkalmazásának sajátos perspektívája rejlik. Egyrészt az élettapasztalatból eredő pszichológia „működési szabályainak” tisztázása és kidolgozása új út lehet a szociálpszichológiai kutatások számára, másrészt a mindennapi viselkedéssel kapcsolatos felismerések különösen alkalmasak arra, hogy a gyakorlatban felhasználhatók legyenek. Hiszen csak a már amúgy is sejtett-tudott dolgokat kell tudatosítani, szakszerű fogalmakba vonni, rendszerezni.

A nemverbális kommunikáció jelentősége

A kommunikáció terén ez kiváltképpen szembetűnő dolog. Ugyan eddig főleg csak a szavakban bonyolódó - verbális - kommunikáció vált tudatossá, az utóbbi emberöltő során fény derült a szavak nélküli - nemverbális - kommunikációra is. Körülbelül a negyvenes évek végéig ez utóbbi fogalmát a lélektanban sem használták, és így a köztudat sem foglalkozott vele. Az első nagy pszichológiai kézikönyvben - pl. William James könyvében (James, 1896) vagy Wundt tízkötetes „Völkerpsychologie”-jében (Wundt, 1910) - csak a beszéd kommunikatív szerepéről volt szó, arról is röviden. Ugyanakkor sok évszázada - ha nem évezrede - mindenki tudta, hogy a mimikával és gesztusokkal sok mindent ki lehet fejezni, hogy lehet jelekkel, mozdulatokkal kommunikálni stb. A nevelés is foglalkozott ezekkel a kérdésekkel, bizonyos országokban és előkelő társadalmi rétegekben például arra nevelték az embereket, hogy mimikai és gesztikulációs megnyilvánulásaitak fojtsák el, ne mutassák. A mimika és a kéz vagy a test mozgásaival közvetített jelzéseket a pszichológia vizsgálta, de csak mint az érzelem-kifejezés eszközeit, és elsősorban abban a vetületben, hogy mennyire lehet felismerni a különböző érzelmi állapotokat a mimikából.

Csak az ötvenes években jöttek rá, hogy a mimikán és a gesztusokon át ugyanolyan jelzés-váltás, jelcsere megy végbe, mint a beszéden át. Ha e megnyilvánulásokat nemcsak az egyén szempontjából vizsgáljuk, hanem a kommunikációs folyamatba helyezzük, vagyis két vagy több ember egymás felé irányuló kommunikációs viselkedéseként fogjuk fel, szerepük világosabb lesz. A megértést elősegítette, hogy az ötvenes években a kibernetika és a rendszerelmélet behatolt a lélektanba is, és ezek nyomán a figyelem ráirányult a szabályozás és a visszajelentés mozzanataira. A visszajelentés jelzései a szabályozó műveletek elindításában működnek közre. E modell alapján a mimika és a gesztusok visszajelentéseknek bizonyultak a kommunikációs folyamatban, és ugyanakkor alkalmanként a szabályozás tényezői is (Buda, 1974, 1979.).

Mielőtt a kommunikáció folyamataira, modelljeire és ezekben a nemverbális kommunikáció funkcióira részletesebben rátérnénk, említést érdemel, hogy a legismertebb nemverbális megnyilvánulások kommunikációs jelentőségének tisztázódása magával vonta a különféle nemverbális kommunikációs csatornák leírását és kutatását. Mint kiderült, sokféle ilyen csatorna van. Ezeknek szerepéről is volt bizonyos ismeret a mindennapi tudatban, és ezekre is vonatkoztak különböző hagyományos társadalmi előírások. A mimikán és a gesztusokon kívül fontos nemverbális csatornának bizonyult a tekintet is. Tekintettel, a szem mozgásaival nagyon sok jelzés adható. Nem véletlen, hogy ősidőktől kezdve vannak olyan mondák, amelyekből kitűnik, hogy a magasabb rangú előtt le kell sütni a tekintetet, egyenrangú felek vagy ismerősök egymás szemébe néznek, a hölgyek „szemérmesek”, vagyis nem viszonyozzák a feléjük irányuló ismeretlen tekintetet stb. Hasonlóan fontos a testtartás és a testmozgások kommunikációs csatornája. Ezzel is foglalkoznak tudatos szabályok, különböző társadalmi szerepekhez és helyzetekhez vannak például előírt testtartások. Köztudott, hogy a testtel lehet fenyegetést, támadást kommunikálni, de akár szexuális érdeklődést is vagy önbizalmat és így tovább. A gesztus csak egy, kitüntetett része a testmozgásoknak, nyilván az emberi kéz különleges jelentőségéből adódik, de például nagyon fontos a fej sokféle kommunikatív mozgása is. Kommunikációs csatorna a személyközi távolság tartása, az ezzel foglalkozó tudományos diszciplína neve proxemika (a görög közelség, közelítés szóból; a problémakört a magyar olvasó Edward T. Hall „Rejtett dimenziók” c., magyarul 1975-ben megjelent könyvéből ismerheti meg). Ez is régóta ismert, a társadalmi rang általában együttjár (és kisebb mértékben ma is együtt jár) a találkozások során a személyközi távolság nagyságával, míg a „szoros” vagy „közeli” emberi kapcsolat általában csökkenti ezt a távolságot. Az emberek közötti távolság tehát önmagában is viszonyt kommunikálhat.

Külön említendő, mert sajátosan fontos, a hang beszéden kívüli, a beszéd tartalmától független kommunikációs csatornája.

E csatorna ugyan csaknem mindig a beszéddel együtt és egyidejűen működik, joggal nevezik nemverbálisnak. A hang színén, modulációján, erősségén, a beszéd különféle formai jegyein (hangsúly), beszédsebesség, elakadás vagy beszédhiba stb. nagyon sok érzelmi és viszonyinformációt közlünk egymással, például szorongást, türelmetlenséget, közeledési szándékot. Ez is régóta ismert, köztudott, hogy „más hangot” kell használni attól függően, hogy mit akar az ember, és kivel milyen helyzetben beszél. Különböző szerepekhez is különféle hanghordozási előírások, szokások kapcsolódnak.

A különféle nemverbális megnyilvánulások - és ezt nagyon fontos hangsúlyozni - a kommunikációs folyamat teljességében együtt és egyszerre, rendszerint verbális kommunikációval párhuzamosan működnek. Az egyes nemverbális csatornákra a köznapi, szemtől szembe történő találkozásokkor külön nem is figyelünk, a jelzéseket együtt és egyszerre értékeljük. Csak az olyan kommunikáció kivétel, amelyben technikai eszköz csak egy vagy néhány kommunikációs csatornát enged érvényesülni. Ilyen helyzet áll elő például telefonálás során, vagy a rádióban, ekkor csak a hang nemverbális csatornája marad meg. Így történik ez vak emberek esetében is. Ilyen esetekben a hang jelzései nagyobb fontosságot kapnak, több üzenetet hordoznak, többet értünk meg belőle. A némafilmek idején a mimika és a gesztus volt a kommunikáció fő módja, ezért kissé eltúlzott mozgásokkal igyekeztek kifejezni mindent.

A nemverbális kommunikáció formái és funkciói

A nemverbális kommunikáció szerepének megértéséhez, és ismereteinek felhasználásához elengedhetetlen a kommunikáció típusainak ismerete. A kommunikációt nem csak verbálisra és nemverbálisra szokták felbontani. Egy másik felosztás direkt vagy szándékolt, illetve indirekt vagy önkéntelen kommunikációról beszél. A beszéd mindig direkt kommunikáció, hiszen szándék és tudatosság nélkül nem fordul elő. A nemverbális kommunikáció lehet direkt és indirekt. A direkt kommunikációban a nemverbális jel egyezményes, és lényegében szavakat pótol. Ilyenek a különböző kacsintások, szemmeresztések, „kifejező” gesztusok, mint például a másiknak mutatott V-alakú ujjtartás, ami „felszarvazottat” jelent és sértésnek számít stb. Léteznek egész jelnyelvek, ezek főleg nagyobb távolság áthidalására használatosak. Az ilyen jelzéseket szokták emblematisztikus - vagyis jelvénytípusú - jelzéseknek nevezni. Ilyen jelzéseket lehet hordozni ruhán, hajviseleten, arcfestéken, ékszereken stb. Vagyis ezek a jelzések valami egyértelműt fejeznek ki, ugyanúgy, mint a jelvények (Fradi-jelvény, a sheriff jelvénye a vadnyugati filmekben, a kokárda), egyenruhák, rangjelző díszek.

Az igazán izgalmas és újszerű az indirekt kommunikáció. Ennek szempontjából válik sajátossá és fontossá a nemverbális kommunikáció, ugyanis az nagyjából indirekt és önkéntelen jelzésekből áll. Eltekintve attól, hogy arcvonásainkat és mozdulatainkat bizonyos helyzetekben tudatosan és akaratlagosan próbáljuk fékezni és ellenőrizni, a nemverbális kommunikáció spontán és önkéntelen. Ennek nagyon messze vezető következményei is - mondhatjuk - lélektani antropológiai hatásai vannak, vagyis ez a körülmény igen jelentős vonást tesz hozzá lélektani emberképünkhöz. Nem kevesebbet jelent, mint azt, hogy az emberek a nemverbális kommunikáción át igen szoros és állandó kölcsönkapcsolatban, jelcserében állnak egymással, akár akarják, akár nem. Ráadásul ez sajátos emberi vonás, ugyanis a legmagasabb rendű állatok sem rendelkeznek ennyi nemverbális közlési csatornával és ilyen nagy jelkészlettel, mint az ember.

Vizsgálatok is mutatják, hogy nemverbális kommunikációs eszközeinket állandóan használjuk, és nemverbális jeleket szüntelenül veszünk. Bár mind kibocsátott, mind felvett jeleinkből keveset tudatosítunk, viselkedésünk belső irányításában felhasználjuk az így szerzett információkat, és saját kommunikációs jelzéseink is irányadóak mások számára. Bizonyos kultúrákban nagyobb fokú a nemverbális kommunikáció tudatossága (pl. távolkeleti kultúrákban), az európai kultúrkörben azonban az egész szocializációs folyamat abban az irányban hat, hogy a lényeges kommunikáció a szavakban történjék. A gyerek szisztematikusan leszokik arról, hogy a nemverbális jelzéseket tudatosan számítsa bele viselkedéstervezésébe. Számos kultúrában még külön tanítják is a mimika, a testtartás vagy a hangmoduláció jeleinek elfojtását (különösen az arisztokraták körében). Ilyenkor mozdulatlan arccal, gesztikuláció nélkül, egyenletes hangon kell beszélni.

A nemverbális kommunikáció fejlődése és a metakommunikáció

Így azután a nemverbális kommunikáció öntudatlanná válik, a felnőtt már nem ismeri ki magát benne, érzi ugyan, hogy sokféle jelzés áramlik, és ezeknek fontos információik lennének, és többnyire nem tudja jól kezelni ezt a jelenségszférát. A kisgyermekek viszont még szinte teljesen nyitottak ezekre a jelzésekre. Az anya és a csecsemő között valóságos egység van - a szakemberek duálunióknak mondják -, mert a csecsemő az anya szinte minden rezdülését képes felfogni. Mint ismeretes, átveszi az anya örömet, félelmét, szorongását, néha még testileg - pszichoszomatikus tünetekkel - is reagál az anya különféle állapotaira. Még a nagyobb gyerekek is képesek erre, bár általában megtanítják őket már magukra maradni, bölcsődébe, óvodába járnak, és mind nagyobb szerepet kap a verbális kommunikáció életükben. Az anya is „megérez” - „ösztönösen”, így szokták mondani - minden átváltozást a gyerekben. Az anyák között viszont már eléggé gyakori, hogy nincs kellő érzékenység a kisgyerek nemverbális jelzéseire, és így kommunikációs zavarok állnak elő. Az ilyen kommunikációs zavarok későbbi személyiségfejlődési problémák forrásai lehetnek.

Bármennyire a beszédre orientálódik is a növekvő gyerek, a nemverbális kommunikációra továbbra is nagyon érzékeny marad, főleg az érzelmi viszonyulásjelzéseit ismeri fel és reagál rá. Pontosan megérzi, hogy szeretik vagy éppen nem szimpatikus, komolyan veszik-e vagy sem, esetleg hogy igazat mondanak-e neki vagy sem. Itt meg kell említenünk, hogy a modern kommunikációelmélet az indirekt kommunikációt kétszintesnek tartja. Egyik szint mindig direkt kommunikáció, ez általában jelen van, ahol emberek találkoznak egymással, ha nem is beszéd formájában, akkor egyszemélyes jelekben. A megfigyelések szerint az indirekt kommunikáció mindig elvontabb információs szintet képvisel, és a direkt kommunikációt, annak helyzetét és szereplőit minősíti. Ezért az indirekt kommunikációt szokták metakommunikációnak is nevezni, mert ez az elvontabb és a direkt kommunikációról szóló indirekt jelzéstömeg „metaszinten” van: A „meta” kifejezés a görög túl, illetve felett szócskából tudományos konvenció. Más területeken is így jelölik azokat az ismereteket, amelyek egy tudományterületről vagy problématerületről elvontabb szinten szólnak (metalingvisztika, metamatematika stb.).

Fontos tudni, hogy a metakommunikáció nem egyenlő a nemverbális kommunikációval. Lehet a verbális kommunikációnak is metaszintje, és általában a nemverbális kommunikáció sokkal gazdagabb, több jelzésanyag, annak csak egy része az, ami a direkt kommunikációt minősíti. Ez a metakommunikáció az, aminek érzékelése és bizonyos fokú tudatossága leginkább megmarad, érett, élettapasztalatokkal rendelkező, az emberi viszonyok iránt érdeklődő felnőttekben is. Főleg a kommunikációs helyzethez való érzelmi viszonyulás, illetve a közlési folyamatban résztvevők közötti kapcsolat jelzéseire figyelünk. De a gyerek különösen érzékeny a metakommunikációra. Számára nagyon fontos, hogy a kommunikációs partner, kiváltképpen

a felnőtt, elfogadja, kedvelje, értékelje. A negatív jelzéseket is igen hamar észreveszi. Ebből nagyon sok családi nevelési probléma ered. A gyerek pontosan érzi, ha türelmetlenek vele, ha nem kíváncsi a jelenléte. Ha a családban nem szeretik, az komoly lelki trauma a számára. Rendszerint a nevelőszülők vagy a mostohaszülők valódi érzelmi attitűdjei is metakommunikáción át tükröződnek, és ezért akkor is hatnak a gyerekekre, ha a szülő nagyon igyekszik gondoskodó és szeretetteljes lenni. Máskor a szándékolt nevelés affektusát húzza át a metakommunikáció, a szülő szeretné „jóra” nevelni a gyermekét, de kommunikációján átsüt valódi felfogása, ennél fogva hatástalan lesz az, amit neveléssel ki akar építeni. Tipikus példa a gyermekkori csúnya beszéd, a szülőknek rendszerint igazában tetszik a káromkodó, csúnya szavakat még bizonytalanul ejtő kisgyerek, és a tiltáson áttűnik a metakommunikatív elfogadás, helyeslés. Természetesen a kicsi tiltások ellenére is még inkább csúnyán beszél.

A metakommunikáció érzékelésének komolyabb zavara általában személyiségzavarral jár. Fejlődési - mondhatni, élettani - zavar van a metakommunikáció felfogásában serdülőkorban. Különösen olyan fiúk esetében, akiknek pszichoszexuális fejlődése elmarad, és ezt intellektuális teljesítménnyel próbálják kompenzálni.

A serdülőkor sajátos „metafizikus”, teoretikus korszak, a személyiség megpróbál teljesen az értelmi dimenzióban építkezni, és a világot fogalmakban akarja megragadni. A fogalmi kommunikáció pontossága nagyon vonzóvá válik ilyenkor, és a serdülő akarja is, hogy a különféle érzései, benyomásai ne zavarják az emberi viszonyokban. A kimondott szó, az ígélet, az állítás válik ilyenkor központi értéké. A serdülő e hajlama sok gondot okoz az egyenrangú kapcsolatokban, különösen a másik nemmel való viszonyában. A párkapcsolat jellegzetesen igényli a metakommunikációt, a kimondott szavak itt aligha igazítanak el pontosan.

Az empátia és a kongruencia

A nemverbális kommunikáció egészének érzékelési és felhasználási képességét nevezzük empátiának vagy beleélő megértésnek. Aki kellően érzékeny a másik nemverbális jelzéseire, az képes annak érzelmi állapotát, hangulatát magában rekonstruálni. Az empátiás képesség sokat segít a metakommunikáció helyes felfogásában és értelmezésében, és elősegíti a verbális kommunikáció jelentéstartalmának árnyalt, egyéni megértését is, az empátia problémájáról magyar nyelven önálló kötet nyújt eligazítást, ezért erről részletesen nem szólunk. Csak annyit kell itt hangsúlyozni, hogy az empátia fejlesztése az iskolai oktatás és nevelés keretében nagyon előnyös lenne, ez ugyanis mintegy vezérlője az interperszonális kapcsolati érésnek és a pszichoszexuális fejlődésnek. A különböző típusú, agresszív, illetve antiszociális személyiség-fejlődés megelőzésének az empátia fejlesztése a ma ismert egyedüli útja. Tehát ez a mentálhigiéné szempontjából nagyon fontos. Az interperszonális és pszichoszexuális érés a neurózisok megelőzése szempontjából is lényeges folyamat. Az empátia gyermekkori fejlesztésének vannak hatékony módszerei. Ezek csoportos gyakorlatok, amelyek során a nemverbális kommunikációt értelmezik, tanulják tudatosítani, olyan módon, hogy a különböző érzelmi állapotokról szavakban is adnak visszajelzést egymásnak.

A nemverbális kommunikációnak különféle szerepe van a nevelésben a különböző életkorokban. Már az említett empátiafejlesztés mint nevelési követelmény az iskolában, ugyancsak egy aspektusa a kérdésnek. Sokkal jelentősebb és már a mai iskolában is mindennapi probléma, hogy a nevelőnek okvetlenül nagyobb nemverbális érzékenységgel, empátiás készséggel kellene rendelkeznie más hivatások művelőinél. Tudatosítani kell a nevelői nemverbális kommunikáció hatásait. Ha tehát valamely tanár ismételten hasonló problémákkal találkozik különböző osztályokban, például a gyerekek sajátosan fegyelmezetlenek, elfojtott agresszióval vannak tele iránta, nem veszik eléggé komolyan stb., akkor elsősorban azt kell vizsgálnia, hogy mi az az

elem a kommunikációjában, ami ezt kiváltja. Általában az ilyen tanár viselkedési hitelességével van probléma. Megnyilvánulásai nem eléggé érzelmenteltek, őszinték, egyértelműek. A modern pedagógusképzésben már rendszeresítették a nemverbális kommunikáció iránti érzékenyítés csoportgyakorlatait, ennek során részben a többi pedagógus - csoporttagok - adnak visszajelentést; részben audiovizuális technikai eszközöket alkalmaznak, amelyeken át a pedagógusok megfigyelhetik önmagukat. A hitelesség - szakkifejezéssel szólva: kongruencia - olyan vetülete a pedagógusi viselkedésnek, amelynek segítségével mindenki önmaga is képes tisztázni a problémák felszínezebb rétegét. Egyszerűen csak annak kell utánakeresni önmegfigyeléssel, hogy a pedagógiai szituációban a személyiség számára mi a zavaró, mi az ellentmondásos. Bizonyos gondolkodási idő után általában kiderül, hogy a pedagógus vágyai, hajlamai vagy aktuális életproblémái kerültek konfliktusba: a pedagógiai szituáció követelményeivel. Ha ez tudatosul, akkor az alapvető konfliktusok megoldatlansága ellenére is egyértelműbb lehet a viselkedés, a nemverbális kommunikáció. A pedagógus ilyenkor automatikusan jobban tud rendet teremteni az osztályban, jobban tudja lekötni a tanulók figyelmét, és az egyes gyerekekre is jobban tud hatni.

„REJTETT TANTERV”

Adalékok az iskola tényleges hatásmechanizmusához

„A leckekérdezők kiállították a pad elébe a fiúkból és lányokból a lecke nem tudókat.

Persze leckekérdező és vigyázó mind a gazdák gyerekeiből került ki, azok a maguk fajtájabelit nem állították ki; ha nem is tudta a leckét, se fel nem írták őket mint rendetlenkedőket. De a szegényebb fiúk, lányok mindig a táblán szerepeltünk...

Sok pacsit, rigálást kaptam, amíg fel nem ismertem, hogy a vigyázókat meg is lehet vesztegetni.”²⁴

„...ez az iskola hírében, nevében az elsők között volt az országos ranglistán.

Most gondolkoztam először azon, vajon mivel érdemelte ki ezt a hírnevet, hiszen ott is voltak jó, közepes és rossz tanárok. Összhatásában kellett lennie valaminek, ami a többiek fölé emelte. Ezt én a saját sorsomon is le tudom mérni, hiszen az akkor még nyolc tanéves gimnázium életemnek legdöntőbb szakaszára esett. Gyermekként mentem oda, és felnőttként léptem ki a kapuján. E nyolc év alatt történt velem valami, amit ha egyetlen és látszólag nem sokat mondó mondatban sűríték, azt mondanám: az iskola kíváncsi emberré formált. ‘Kérdező lényvé’ - hogy Lukács György meghatározását idézzem. Azt hiszem, ez a legtöbb, amit az iskola a természetes alapműveltség mellett adhat a diáknak.”²⁵

„Az én matematikatanárom... megismertette a feladatot, és hagyta, hogy olyan módszerrel közelítsük meg, amit a legcélravezetőbbnek látunk. Csupán a logikát követelte meg. De soha nem mondta azt, hogy ezt pedig ilyen és ilyen módszerrel kell megoldani, a módszert mindenki a maga feje, a maga gondolatrendszere szerint lelta meg. Persze idő csak egy vagy két megoldási módra jutott, amit mindenki összehasonlíthatott a magáéval, és hol az egyik, hol a másik bizonyult jobbnak. De lehetetlennek tartotta, hogy valamelyik megoldási mód feltétlenül monopolhelyzetbe kerüljön.”²⁶

Mikor és hogyan ragadható meg az iskola tényleges működése? A bizonyítványokban, az iskolázottság alakulását kifejező oktatási statisztikákban? Az efféle dokumentumok, adatok a működés végtermékére utalnak, magára a működésre azonban nem. Az iskola működésének hatása sosem zárul le sem a tanítási óra végével, sem az egyes iskolafokok befejezésével, hanem messze az aktív iskoláskoron túl generalizálódó élményegyüttesként raktározódik el és fogalmazódhat meg az egyénben. Márpedig, ha a pedagógia valóságos hatásmechanizmusát akarjuk megragadni, akkor a történések terepéről: a mindenkori csoportról, a mindenkori iskoláról kialakuló vagy kialakított képet is kell vizsgálnunk és értelmeznünk.

Éppen ezért választottunk szövegeket az iskoláról szóló felnőtt emlékezések köréből.

²⁴ Emlékül hagyom... Gondolat, Budapest, 1974...70-71. 1.

²⁵ Örkény I.: Emlékezés az Alma Materre. 34. In: Párbeszéd a groteszkről - Beszélgetések Örkény Istvánnal. Magvető, Budapest.

²⁶ Hermann I. (szerk.) Üzenet az iskolának. Tankönyvkiadó; Budapest, 1973. 149. 1.

Több évtized az időbeli távolság az egyes idézetek között. Ezzel együtt is van egy alapvető, közös vonásuk: arról szólnak, hogy mi az, amit az emlékezet - sajátos élményszínezetű emlék együttesként - megőrzött az iskoláról. Úgy tűnik, hogy a szorosan vett tananyag, mindaz, amit az egyes tantárgyak keretében átadni szándékozik az iskola, sokkal inkább ki van téve a felejtésnek, mint ez a sajátos emlékegyüttes. Ez kevésbé halványul, nemigen felejtődik, ez megmarad. Mindaz, ami az idézett szövegekből kiolvasható, összefoglalható abban az egyszerű kérdésben hogy mi az, amit a gyerekek megtanulnak még az iskolában - a tantárgyakkal együtt vagy azokon túlmenően. Olyan köznapi, triviális tényeket, hogy vannak gazdagok és szegények; hogy az értékesről az értéktelenről, a fontosról és nem fontosról, az ízlésről és ízléstelenről gyakorta eltérnek a vélemények; hogy jó dolog egy csoporthoz tartozni, s nem jó kirekesztettnak lenni; hogy kellemes érzés sikeresnek és rossz sikertelennek lenni. Mindezek elsajátítása egy kumulatív folyamat eredménye, olyan élmények, tapasztalatok sajátos szövedéke, amelyek az iskolában eltöltött hosszú idő - sok-sok tanóra, hónap és év - során spontán, önkéntelen tanulás révén sajátítódhatnak és raktározódnak el.

Ha megnézzük például a népiskola alsó osztályait kijárt idős parasztasszony szövegét, és megpróbáljuk kiszűrni belőle, mi az - meghaladva a szövegezés esetleges és egyedi szintjét -, ami e sajátos tudásnak minősül a fentiek értelmében, azt mondhatjuk, hogy ez a szociális szerepnek, illetve annak a megtanulása, mi módon lehet elboldogulni, fennmaradni ebben a helyzetben. A másik két idézetben pedig éppen az a generalizálódott utóhatás érhető tetten, amelyről fentebb szóltunk, akár mint következmény jellegű leszűrődése az iskolai életnek mint egésznek, akár mint egyetlen tantárgy tanításának attitűdszervező, formáló ereje.

Ez a tananyag nincs tantervbe, tankönyvekbe rögzítve, ám hogy hatékonyan közvetítődik, arról hitelesen tanúskodnak az idézetek. S éppen a közvetítődésnek ez a hatékonysága az, amire az utóbbi évtizedben kezdtek felfigyelni a kutatók. Arra, hogy az iskolában (sőt! tanulás céljából létesített és működtetett egyéb szervezeti keretekben is) rendszeresen és hatékonyan történik valami, ami az iskolai tanítás tartalmával és követelményeivel összefüggésben is lehet, de lehet attól független is.

(Jelenlétére mi utal?) Az, hogy a gyerekek esetenként meglepően jól tudnak olyan dolgokat, amiről az iskolában nem igen történik említés (például társadalmunk erőteljes rétegzettségének ténye és ennek konkrét megjelenései az iskolai kiscsoportokban), az, hogy vélekedéseikben, viselkedésükben sokszor fedezhető fel az értékek valamiféle kettős könyvelése - azaz egyfelől megfelelés az iskolai követelményeknek, elvárásoknak, másfelől pedig egy azoktól eltérő vagy azokkal homlokegyenest ellenkező értékrend követése. Bár ezt az iskola természetesen nem akarja, de úgy tűnik - megakadályozni sem áll módjában. Mert ez a sajátos tudás mikrotörténetek, apró megfigyelések parányaiból adódik össze, s süllyed le a köznapi tudat rétegeibe anélkül, hogy tudatosítanák őket, hogy beszélnének róluk. Furcsamód e jelenségtartománnyal kapcsolatban a problématudat kialakulása, azaz a jelenség beemelése a tudományos vizsgálódás körébe viszonylag új keletű, mint erre fentebb már utaltam. Az persze, hogy - úgymond - triviális, köznapi, tények, az emberi lét mindennapi gyakorlatához szervesen hozzátartozó jelenségek csak igen későn válnak tudományosan kezelt problémává, korántsem egyedi jelenség. Számtalan példa van rá a tudományok történetéből. (A szerelem például nem kifejezetten új keletű képződmény - a szexológia igen. Vagy gondoljunk például a szociálpszichológiának arra az irányzatára - E. Goffman -, amelyik a hétköznapi élet mikrofolyamatainak leírására, feltárására, értelmezésére vállalkozik.)

Az eddig elmondottak a „rejtett tanterv” (hidden curriculum) összefoglaló elnevezése alatt jelennek meg a pedagógiai, nevelésszociológiai szakirodalomban. S annyi bizonyos, hogy bármennyire is triviális tényekről van szó - ezek számbavétele, működésük, kialakulásuk megértése nélkül -, elképzelhetetlen az iskola tényleges hatásrendszerének a megértése.

A közoktatás az utóbbi évtizedekben az egyik leghatalmasabb iparággá vált. Közismert az iránta, illetve hatékonysága iránt megnyilvánuló osztársadalmi érdeklődés. Növekszenek a vele szemben támasztott társadalmi elvárások, s igencsak nehéz helyzetbe kerül akkor, ha megfelelni próbál ezeknek az igényeknek. E kihívásokra általában kétféle módon szokott válaszolni a közoktatás: az oktatási rendszer szerkezetének kisebb-nagyobb arányú megváltoztatásával, vagy új dokumentumok/munkaeszközök (tanterv, tankönyv stb.) kidolgozásával. (Nálunk a legutóbbi időkben - mint tudjuk - e második megoldásra került sor.) A tanügyi dokumentumok sajátossága azonban - mégoly alapos, átgondolt előmunkálatok esetén is -, hogy optimális viszonyokat tételeznek föl: korszerűen felszerelt iskolát, magas fokú kultúrával rendelkező nevelőt, a dokumentumok szellemével azonosuló, megvalósításukat támogató társadalmi környezetet, s mindezek együttes következményeképpen az iskolára ráhangolt, jól motivált tanulót. Ez az optimális közeg azonban korántsem szükségszerűen adott. Hiszen az oktatás soktényezős, nagy inerciájú rendszer. S innen van, hogy e területen oly nehéz valóban átütő erejű változást elérni. Az egyes tényezők megújítása (például új tantervek, új taneszközök bevezetése) ugyanis bár elengedhetetlenül fontos, előrevivő momentum lehet tanügyi reformok realizálásában, de ennek hatásától - szükségszerűen - csak részleges javulás várható. Az oktatás gyökeres megújításához ugyanis a lehetetlenre: az egész működő rendszer valamennyi tényezőjének a megújítására lenne szükség. Ez nemcsak lehetetlen, hanem sajnálnivalóan képtelen vállalkozás is lenne. Csak a terep, a közeg természetét nem jól ismerő, azzal nem számoló voluntarizmus talaján lehetne elképzelni egy effajta vállalkozást. Oktatásfejlesztés és voluntarizmus azonban egymást kizárják. Mert mindenféle voluntarizmus eleve kudarcra van ítélve e területen is, s sokszorosan megbosszulja önmagát. Ennek következtében nem véletlen tehát, hanem szükségszerű, hogy szakmánkat az egyenlőtlen fejlődés jellemzi, s fejlesztése is csak fokozatosan, szervesen, a társadalmi rétegzettség mentén specifikálható közegek természetéhez adaptáltan képzelhető el adekvát módon.

A „rejtett tanterv” leírására, feltárására vállalkozó kutatási irányzat vizsgálódásának közép-pontjában éppen ez: az oktatás közege áll. A közeg, amely számos emberi és dologi tényezőtől szerveződik, s amelyben kitermelődik az a sajátos, nagy dinamikájú jelenségegyüttes, amelyet - a külföldi szakirodalomban használatos különböző elnevezések (latent curriculum; secondary effect of schooling; unstudied curriculum; covert curriculum; by-products of schooling; non-academic outcomes of schooling; what schooling does to people), értelmezése, adaptálása alapján - „rejtett tantervnek” neveztünk el.

Vizsgálata, kutatása az iskolai lét ismétlődő, jellegzetes történéseinek, rutinjainak a számbavételével, leírásával kezdődött.

(Melyek ezek?) A megszakítások - valamennyi iskolai tevékenységet állandóan megakasztja, félbeszakítja valami. Ezek a zavaró, előre nem kiszámítható történések a kisiskolás környezetben a leggyakoribbak. A késleltetések - várni kell az egyéni vágyak, szükségletek kielégítésére, esetleg végképp le kell mondani róluk. Az iskolában szólni kérdezni, megnyilatkozni csak a játékszabályok betartásával lehet. A tevékenységek időbeli szabályozottsága - az iskolában mindennek rendelt ideje van. A munka megkezdésének és befejezésének; a tudásról való számot adásnak. A legtöbb tevékenységet el kell kezdeni (mert „becsöngettek”), mielőtt az érdeklődés felébredne iránta, s abba kell hagyni (mert „kicsöngettek”), amikor pedig még futná az érdeklődésből. Így az osztályban a munkavégzés le van állítva, mielőtt be lenne fejezve.

(Mit tanul meg ezekből a gyermek?) Azt, hogyan viselkedjék úgy társai között, mintha egyedül lenne. Mert bár a többiek jelenléte állandó kihívás számára, gazdag kapcsolatteremtésre, közlésre ösztönző ingerkörnyezet, de az „intézményi elvárás” az, hogy mindezt ignorálni legyen képes. Nehéz lecke ez, különösen egy kisiskolás számára. Nem véletlen, hogy elsajátításához hosszú időre van szükség.

Meg kell tanulnia türelmesnek lenni. Hogy kivárja, amíg a társa beszél vagy amíg ő szót kap.

Megtanulja, hogy szinte valamennyi megnyilvánulására valamiféle értékelő jellegű reagálás a válasz. Megtanulja, hogyan alkalmazkodjék az osztályban folyó nyilvános tanulás légköréhez olyan stúdiumoknál is (például művészeti tárgyak, irodalom), amelyek pedig természetüknél, jellegükénél fogva mű és befogadó intim, személyes találkozását igénylik.

Túlzás nélkül állítható, hogy - elvileg és potenciálisan - az oktatási folyamat valamennyi mozzanata válhat „rejtett tanterv” előidézőjévé. E mozzanatok között azonban vannak olyanok, amelyek sokkal inkább érintettek ebben a vonatkozásban, mint más mozzanatok. A folyamat olyan elemeire gondolhatunk itt, mint az iskola érték- és értékelési rendszere, az iskolai ismeretszerzés jellemző sajátosságai, az osztály mint sajátos szociális viszonyrendszer és mint sajátos térelrendezés, az iskolai munkavégzés időkezelésének jellemző sajátosságai.

(Mikor válhatnak e mozzanatok leginkább „rejtett tanterv” előidézőivé?) Korántsem és kizárólagosan az egyedüli, de talán a legalapvetőbb tényező e vonatkozásban az, amikor a pedagógia hivatalosan deklarált céljai és az iskola mindennapi gyakorlata között nagy az eltérés. Gondoljuk csak végig egy-két példán, mit eredményezhet az említett eltérés.

A dokumentumok - a korszerű felfogásnak megfelelően - kellően szélesen értelmezik a tanulás fogalmát. „Tanulásnak tekintendő az elméleti és gyakorlati ismeretek, jártasságok és készségek elsajátítása, a képességek kialakulása, meghatározott viszonyulások, érzelmi és akarat tulajdonságok fejlődése, valamint a magatartás alakulása is. A hátrányos helyzet leküzdését is nagyban segíti a tanulásnak ilyen szélesen értelmezett felfogása.”²⁷

Ezzel szemben ugyanebben a dokumentumban már megjelenik egyfajta redukció, mert az értékelésről szólva már csak a teljesítmények értékeléséről van szó. (Márpedig egyáltalán nem biztos, hogy az említett viszonyulásoknak, érzelmi és akarat tulajdonságoknak feltétlenül valamiféle teljesítményben kelljen megmutatkoznuk.) A tömeges iskolai gyakorlat pedig - ez tapasztalati tény - még ehhez képest is egyoldalúan leszűkíti az értékelést, s a teljes személyiség értékelése helyett jószerivel az intellektuális teljesítmények kiemelt kezelésére és jutalmazására összpontosít. Ennek szinte egyenes következménye az a jelenség, amit privatizálásnak, a tudás magántulajdonosi kezelésének nevezett egy tanár egy interjúbán (szomorúan ismerős kép: a tanuló görcsös igyekezete, hogy füzetét megvédje szomszédai tekintetétől).

Deklarált cél az egyéni képességek lehetőség szerinti kibontakoztatása is. Ám e helyes törekvésnek hány és hányféle akadálya van a gyakorlatban: a rendelkezésre álló (mindig) kevés idő, amelyeknek legfőbb jellemzője a valódi dialógusok, valamint a tantárgyspecifikus, konkrét, a szóban forgó témával adekvát eljárások (elemzés, feldolgozás stb.) hiánya, továbbá az, hogy a tanulók spontán érdeklődése nemegyszer „zavarja” az órát, mert a tananyagot - időre el kell végezni. S a helyzet az, hogy tényleg el kell végezni s tényleg időre - iskolarendszerünk mai struktúrájában. A feltoluló kérdés: vajon az iskola jelenlegi merev időkezelése örök és változhatatlan-e? Csodálkozhatunk-e, ha a gyerekek mindezek következtében leszoknak a

²⁷ Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. I. kötet. OPI, 1978. 18-19. l.

kérdésről; ha egyre inkább szétválasztják (és külön kezelik) az iskolai és a nem iskolai tudást, s ha ily módon az előbbi relevanciája számukra fokozatosan csökken.

Deklarált cél tanár és tanulók alkotó, demokratikus együttműködése is. Hányszor leírtuk, mondtuk, ismételtük e szót - demokratizmus - pedagógiai tárgyú szövegekben is. A politikában használatos értelmezése világos: érett, felnőtt, felelősen gondolkodó és cselekvő emberek együttműködése a közösséget (közösségeket) érintő dolgok elrendezésében.

Az iskolában felnőttek és gyerekek (fiatalok) dolgoznak együtt. Akárhonnan nézzük is, sem az érettség, sem a felelősségvállalás tekintetében nem egyenlők. Ezen túlmenően magában a tanítás alaphelyzetében van valamiféle aszimmetria, ami abból fakad, hogy a szakmai szerep az iskolában dolgozó felnőttet (pedagógust) eleve vezetésre, irányításra predesztinálja - akárhogy éli is át szubjektíve saját szerepét -, s ez tekintéllyel, hatalommal ruházza fel a gyermekek szemében.

E sajátosság következményei alapvetőek, meghatározóak a demokratizmus kialakulására, működésére nézve éppen azért, mert a tanítást és a tanulás megszervezését az iskola olyan alapfunkcióinak tartjuk, amelyek kiiktatása, megszüntetése elképzelhetetlen, bár e funkciók módosulása, hangsúlyváltása természetesen nem kizárt, sőt.

Próbáljuk meg értelmezni, tartalommal feltölteni az iskolai demokratizmus fogalmát. (Lehetne beszélni a nevelőtestület, az iskolavezetés és a helyi tanügyigazgatás, vagy az ifjúsági szervezetek demokratizmusáról. Ezek azonban külön kérdések lennének, itt most nem ezekről lesz szó.) A jogok felől közeledve e fogalomhoz - az iskolai oktatás alaphelyzetének aszimmetriája miatt - rossznak tűnne fel egy afféle kérdés, hogy vajon van-e beleszólási joguk a tanulónak abba, mit tanuljanak. Annak a kérdésnek viszont, hogy milyen legyen az iskolának mint felnőttek és gyermekek közös munkahelyének a munkarendje, időkezelése, térszervezése, már lenne némi alapja. Az pedig elvileg is elképzelhető - középiskolás fokon -, hogy kikérjük és figyelembe vesszük a tanulók véleményét arra nézve, milyen munkastílussal (módszerek, eszközök, szervezeti formák) dolgozzanak fel egy adott anyagrészt.

E „kemény” tények realitását nézve teljesen egyértelmű, hogy kinek van döntési joga az iskolában. S e döntések a gyerekek számára adottságok. Adottságok, amelyek mind társadalmunk, mind közoktatásunk fejlettségének jelenlegi szintjét jellemzik.

Ha viszont ez így van, akkor talán jogos a töprengés azon, hogy a „demokratikus együttműködésnek” mi is a tartalma? Mire terjed ki? Mit foglal magában?

Demokratikusnak minősíthető-e az olyan tanítás, amikor a tanár - adott tananyag tárgyalásakor - igényli, sőt kiprovokálja, hogy tanítványai fejtsék ki és ütköztessék egymással nézeteiket, véleményüket. (Tekintsünk el attól, hogy egy effajta munkastílusra bizonyos stúdiumok és életkorok eleve alkalmasabbak, mint mások.) Megítélésem szerint ez egyszerűen korszerű, jó tanítási stílusnak tekinthető, de - hacsak nem akarjuk összemosni a fogalmakat - önmagában távolról sem meríti ki a demokratizmus fogalmát, bár kétségtelenül annak irányába húz.

De még mindig megmarad az a helyzet, amikor a nevelés stílusa - amúgy globálisan - demokratikus. (Ez persze önmagában sem kevés.) A gondunk csak az ezzel, hogy bizonytalanok vagyunk e stílus jellemzőire nézve. Mert mire gondolhatunk: ún. légkör jellemzőkre (a pedagógus hangvétele általában, illetve konfliktuskezelésének sajátosságai), a tanár és a tanulók közti interakciók minőségére (merev, oldott). Ám a nevelési stílus - mint „puha” folyamatváltozó - demokratizmusa kevésnek tűnik, hogy miatta az iskolai demokratizmus kiteljesedéséről beszélhessünk.

A demokratikus együttműködés deklarációjával szemben a - tömeges - iskolai gyakorlatot merev térszervezésű osztály, uniformizáltan 45 perces órák „egységcsomagjai”, görcsösen célirányos haladás a tanítási rituálék sínein. Ismétlem, hogy a tömeges gyakorlatról van szó, eltérések ettől természetesen vannak. Ám ha a tömeges gyakorlat ilyen, annak legfőbb oka - szerintem -, hogy az adott feltételek között a gyakorlat ilyen bír lenni. S ha a deklarált célokban ettől valami gyökeresen eltérő fogalmazódik meg, s emiatt túlon túl nagynak észleljük célok és gyakorlat eltérését, akkor méltánytalan dolog lenne ezt a gyakorlat hibájául felróni.

Meg lehet kérdezni persze, hogy van-e jogunk az elmondottakat tipikusnak, iskolarendszerünk jelenlegi gyakorlatára általánosan jellemzőnek nyilvánítani. Válaszul annyit, hogy ha a széles körű tapasztalati evidencia bizonyító érvényű adatként elfogadható, akkor nem minősíthető túlzónak, jogosulatlannak a vázolt kép. Egyébként is egyáltalán nem arról van itt szó, hogy egyes konkrét iskolák gyakorlatáról akarnánk valamiféle értékítéletet megfogalmazni. Amiről itt szó van, az az iskolarendszer, illetve létezési módjának sajátos, belső ellentmondásai, és - részben - ez ellentmondások következtében kitermelődő jelenségek. (Jelenlegi iskolarendszerünk ugyanis valóságosan létező gyakorlatában mélyen magán viseli - különböző merevségek formájában - saját történelmi előzményének: egy szelektív, az oktatást szűk és egyoldalú ismeretátadásnak értelmező iskolarendszer nyomait. Részben e merevségek hívják létre, tartják fenn és működtetik a „rejtett tantervet”).

A fáziseltolódás persze szükségszerű pedagógiai céltételezés és pedagógiai gyakorlat között. Ez a dolog természetéből következik. Sőt! Éppen abból származna felmérhetetlen kár, ha az elvontan megfogalmazott pedagógiai alapelveket, célokat - amelyek a cselekvés vezérfonalaként csak tendencijelleggel érvényesek - valahol, valakik egy az egyben akarnák megvalósítani; anélkül, hogy tekintetbe vennék saját közegüknek természetét és igényeit. Nem mindegy azonban, hogy mekkora a távolság célok és gyakorlat között. Ha ugyanis ez a távolság túl nagy, netán szakadéknyi, akkor ez eleve csüggesztőleg hat a gyakorlat munkásaira. S megítélésem szerint közoktatásunk jelenlegi helyzetére, a maga összességében - egyes területek biztató fejlődése ellenére is - ez jellemző.

Valamennyi iskola sajátos kettős kötésben élő intézmény. Egyrészt működő eleme az iskolarendszernek, s akként feladata a rendszer egésze számára megfogalmazott célok felvállalása; másrészt e célokat úgy (és csak úgy) képes értelmesen felvállalni, ha messzemenően tekintettel van saját környezetének, saját közegének természetére, igényeire. Ily módon: az egységes törekvések közeghez adaptálása révén van esély arra, hogy az egész rendszer összmozgása a kívánt irányba tartson. Éppen ezért a rendszer működése szempontjából nem minősíthető diszfunkciónak, ha a központilag egységes pedagógiai intenciók transzformálódnak az adott közeg, a más és más feltételek; a terep sajátosságainak megfelelően.

(A „rejtett tanterv” kutatásának két fő irányzata.) Az eddig elmondottak a téma vizsgálatának ahhoz az - időben - elsődleges vonulatához tartoznak, amelyekre - „puha” kutatási irányzatként - az iskolai mikrotörténesek számbavétele, leírása, több rétegű szövedékük felfejtése, értelmezése jellemző. E szinte élménybeszámoló jellegű irányzat mellett feltétlenül említést kell tennünk - a kifejtés igénye nélkül - a két „keményebb”, szisztematikusabb irányzatról is.

Ezek egyike - kapitalista iskolarendszerek közegében működő kutatók, teoretikusok munkájaként - a funkciók felől közelíti meg a „rejtett tanterv” fogalma alá besorolt jelenségeket, s ezek közül is egyet hangsúlyoz erőteljesen. Azt, amely szerint az iskolarendszer éppen a „rejtett tanterv” működése révén képes arra, hogy hozzájáruljon a munkamegosztás kialakult rendjének újratermeléséhez, s ezáltal a társadalmi egyenlőtlenség rögzítéséhez. Természetesen ez a funkció is az oktatás mindennapi gyakorlatában érvényesül (nívótagozatonként specifikus tanári attitűdök, a tanulók réteghelyzete szerint különböző elvárásokat kommunikáló tanári

magatartás stb.). E funkció rendkívül erőteljes érvényesülése miatt egyesek - a legradikálisabbak - a „társadalom iskolátlanításának” programját hirdették meg.

A másik lényeges kutatási vonulat képviselői pedig abból indulnak ki, hogy a fejlett iskolarendszerrel rendelkező modern társadalmakban megváltoztak, illetve eltolódtak az iskolarendszer és az azt körülvevő társadalmi rendszer, társadalmi környezet dialógusának hangsúlyai. A hangsúlyváltás oka az, hogy lényegében megváltozott (illetve változóban van) az oktatásnak és a társadalomnak mint rendszernek a viszonya. A városias (és rohamosan tovább urbanizálódó), s (bizonyosfajta) ingerekben rendkívül gazdag ingerkörnyezet egyfelől, a tömegkommunikáció viharos expanziója másfelől a korábitól gyökeresen eltérő, új helyzetet teremtett az oktatás számára. E helyzet legfőbb jellemzője, hogy megszűnt az iskola korábbi, jószerivel monopolnak mondható helyzete a tudáelosztás területén, s az „utca” immár állandó és izgalmas kihívás az iskola számára. Nagy hibákat követ el az iskola - s emiatt súlyos presztízavesztést is szenved -, ha nem reagál valamilyen módon erre a helyzetre. Mert miről van szó? Arról, hogy a rajta kívüli környezet (az „utca”, a tömegkommunikáció) esetenként frissebb ismereteket, tudást, korszerűbb szemléletet terjeszt és képvisel, mint az e célra létrehozott hivatalos intézmények. Ebből következően lehetséges, hogy csökken (csökkenni fog) az iskola szerepe az ismeretek átadásában. De - s, itt van épp az említett hangsúlyváltás - nem csökken, hanem jelentős mértékben megnövekszik a szerepe a különböző forrásokból szerzett ismeretek - s ez is „rejtett tanterv”: vallják e kutatási vonulat képviselői - rendezésében, megrostálásában, értelmezésében.

(Miről is van hát szó, amikor „rejtett tantervről” beszélünk?) Lényegében két dologról. Az iskolai lét rendszerspecifikusan sajátos, belső ellentmondásai következtében kitermelődő tényezőkről és azok működése következtében előálló tudásról, valamint az iskolán kívüli környezetből eredő hatásokról.

Ide kívánczik az a kérdés is: vajon „rejtett tantervről” (egyes számban) vagy pedig „rejtett tantervekről” jogosultabb-e beszélni? A témával foglalkozó kutatók nagyjából egyetértenek abban, hogy mindkét elnevezés indokolható. Tekintettel arra, hogy mivel maga a jelenség mindig valamilyen konkrét, formában (ismeretben, attitűdben, viselkedésben) jelenik meg, ezért elfogadható a többes számú írásmód. A „rejtett tanterv” pedig, mint olyan, fogalmi absztrakció, a kutatás számára használható fogalom. Lehetővé teszi, hogy megnevezni, kezelni lehessen ezt a diffúz jelenségegyüttest.

(Hogyan viszonyulunk e jelenségvilághoz?) A kérdésben lényegében a válasz is benne foglaltatik. Azok a különféle tudások (tág értelemben véve tehát az ismereteken túl ízlést, érzelmi viszonyulásokat és viselkedést is beleértve), amelyeket e fogalom körébe soroltunk, valamennyien elemei, részei a tanuló - elsősorban - iskolai szocializációjának. E tudásfajták a szociális tanulás szükségszerűen lezajló folyamatában spontánul, önkéntelenül épülnek bele a személyiségbe. Ennyiben a „rejtett tanterv” valóban elmaradhatatlan kísérőjelensége az iskolai tanítási-tanulási folyamatnak, s ebben az értelemben igaz az, hogy minden iskolában egyidejűleg két tantervet tanítanak: a dokumentumokba foglalt hivatalosat és a „rejtettet”.

Más kérdés persze, hogy milyen előjelűek ezek a tudásfajták. Abból a tényből ugyanis, hogy elemei, részei a tanuló (iskolai) szocializációjának, korántsem következik, hogy ezek szükségszerűen csak pozitívumok lehetnek. Hadd idézzek fel erre - korábban leírtak ismétlésével - néhány pozitív, majd negatív tartalmú példát.

A másodlagos közösség természetének megismerése révén az abban való létezés szabályainak, módozatainak megtanulása. A nyilvános tanulás és a tudásról való nyilvános számot adás megtanulása stb.

Privatizálás, a tudás „magántulajdonosi” szemlélete és kezelési módja; az iskolai tudás és a kívülről hozott tudás szétválása a tanulók fejében; az érdeklődés kellő időztetése és a körülményeknek megfelelő működtetése (a „hivatásos iskolaszélhámos” szerepkör elsajátítása) stb.

(Milyen nyereség remélhető e téma kutatásától?) Elsősorban az, hogy az érintettek - oktatáspolitikusok, tantervkészítők és tantárgygondozók, szakfelügyelők, igazgatók, pedagógusok - figyelmét ráirányíthatja arra az alapvető (de nem kellően tudatosított) tényre, hogy a tudatos, célra irányuló pedagógiai folyamatok, ráhatások, akciók milyen tetemes - rejtett - tényezőt hoznak létre, hordoznak, működtetnek.

Másodsorban az, hogy e tényezők számbavétele, működésük leírása előtérbe állíthat olyan alapvetően fontos tényezőket (iskolai időkezelés, iskolai térszervezés, iskola mint társas erőter és mint munkahely stb.), amelyek a lehető legnagyobb mértékben valószínűsíthetik a pedagógiai döntéseket: azt, hogy adott tananyag tanítása során milyen módszert, eszközeget, szervezeti formát alkalmaz a pedagógus. Kiemelten hangsúlyozni kívánjuk, hogy e tényezők nem determinálják, hanem valószínűsítik a döntéseket. Ilyen módon magyarázható meg ugyanis az az általános tapasztalat, hogy a jelenlegi iskolai feltételek között a tanítási órák zöme erőteljesen hasonlít egymáshoz, de mégsem teljesen azonos. Azt is hangsúlyoznunk kell, hogy a tanítási órák említett nagyfokú hasonlósága sokkal inkább az oktatási rendszer objektív feltételeinek, a pedagógusi döntéseket valószínűsítő tényezőknek tudható be, mint a szubjektív tényezőknek. Itt azonban nem kerülhető ki egy kérdés éles felvetése.

(Vajon érdeke-e a pedagógiának a „rejtett tanterv” kutatása?) Két oldalról is helyénvalónak tűnik feltennünk ezt a kérdést. Először nézzük meg, hogyan vetődik fel ez a pedagógus, a pedagógiai munka oldaláról.

E nagyon felelősségteljes munkát nehéz körülmények között végző emberek - a pedagógusok - szakmai kielégülésének, sikerélményének egyik forrása az a tudat, hogy az osztályba lépés pillanatától kezdve tőlük (s jószereivel csak tőlük) függ, mennyire lesz hatékony az ismeretek elsajátíttatása, az élménynyújtás intenzitása. Széles szakmai körben elterjedt felfogás, hogy a tanár leginkább az osztályban - miután becsukta maga után annak ajtaját - éli át az alkotás örömét, azt az érzést, hogy autonóm módon a kezében tartja a történések menetét, alakulását.

Elviseli-e szakmánk azt a kutatási eredményekből fakadó felismerést, hogy a pedagógus amikor tanít, épp a felsorolt, a pedagógiai döntéseket valószínűsítő tényezők működése következtében (s ezek listája korántsem teljes) sokkal nagyobb mértékben megkötött a cselekvés, a döntés, a választás szabadsága tekintetében, mint ahogy azt hinni szeretnénk? Hogy autonómiája csak részleges, korlátozott, mert a közeg, amelyen és amellyel dolgoznia kell, olyan, hogy bizonyos döntéseket jóval nagyobb mértékben valószínűsít, mint másokat.

A tudomány oldaláról közelítve a kérdéshez, azt kell elmondanunk, hogy a neveléstudomány szívósan harcol azért, hogy „kemény” tudománynak ismerjék el. Évek hosszú során sok olyan módszert fejlesztett ki, amelyekkel leírhatók, mutatókba rendezhetők, mérhetők a pedagógiai folyamatok eredményei. A vizek tisztázódni látszottak, ám ez a nem tervezett, furcsa valami: a „rejtett tanterv” jelentősen megzavarja azok tisztaságát, s arra késztet, hogy ismét a régi Nagy Kérdéseket tegyük fel: Mit tanulnak a gyerekek az iskolában? Mit tudunk a legjobban tanítani? Milyen legyen az iskola és társadalom értékrendjének viszonya?

Ahhoz, hogy e kérdésekre helyes válaszokat találjunk, közös gondja kell hogy legyen mindnyájunknak, a nevelésügy legkülönbözőbb színterein munkálkodóknak, hogy feltárjuk ezt az izgalmas, erőteljes jelenségvilágot, leírjuk szerkezetét és próbáljuk megérteni működését. Azt, hogy mi termeli ki és mi tartja életben, s mindezt annak érdekében, hogy a pedagógiai dokumentumok szükséges modernizálását - a „tananyag bővölését” - meghaladóan, a valóságosan ható pedagógiai folyamatokba is hatékonyan, újítónan legyünk képesek beavatkozni.

Irodalom

- R. Dreeben: On What is Learned in School. Reading, Mass: Addison-Wesley Publishing Co. 1969.
- P. Ferran: L'école de la rue. Une éducation ouverte sur le milieu. Les Editions ESF, Paris, 1977.
- Ph. W. Jackson: Life in Classrooms. Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York, 1968.
- Journal of Education, 1980. 1. Tematikus szám a „rejtett tantervről”.
- B. R. Snyder: The Hidden Curriculum. Knopf, New York, 1971.
- J. Zinecker: Der heimliche Lehrplan. Weinheim und Basel, 1976.
- A hazai szakirodalomból azokra az írásokra utalunk, amelyek nem érintőlegesen foglalkoznak a „rejtett tantervvel” (több ilyen tanulmány is van), hanem kifejezetten róla szólnak.
- Gubl M.: A rejtett tanterv elméletei. Világosság, 1980. 1. sz.
- Kozma T.: „Rejtett” tanterv. Köznevelés, 1976. 31. sz.
- Szabó L. T.: A latens hatásrendszer fogalma és vizsgálata. Tantervelméleti füzetek 2. OPI. 1979.

„JÓZAN ÉSSZEL NEHEZEN ÉRTHETŐ...”

Milyen kultúrák közvetítő a kulturálatlan iskolai környezet?

Győr-Sopron és Békés megye valamennyi településének minden kultúrák közvetítő, közösségi intézményében - óvoda, mozi, tanácsház, templom, kocsmá stb. - készültek fényképek az épületről, környékéről és a belső berendezésről. Ebben az írásban az iskolák elemzésére vállalkoztam a fotók tartalomelemzése alapján. A fotók a 80-as évek iskoláit és középületeit tükrözik.

Az iskolák állapota nagyon vegyes. A szélsőséges pólusokhoz viszonylag kevés iskola tartozik: egyaránt kevés a hetvenes-nyolcvanas években épült, modern, korszerű és a múlt századból felújítás nélkül megmaradt korszerűtlen, egy-két tantermes iskola. A két szélsőséges típus közé esők is meglehetősen vegyes képet mutatnak.

Vannak a hetvenes-nyolcvanas években épült, de nem korszerű és vannak a múlt századi, de azóta korszerűsített iskolák. Különösen a falvakban szembetűnő, hogy a lakóház-, de a középület-építkezéshez képest is mennyire elmaradt az iskolaépítkezés, túl sok a régi, úgyahogy felújított, de korszerűtlen épület. Az iskolák, főként az általános iskolák külseje jellegtelen. A városi középiskolák és a falvakban az elmúlt évtizedekben megépített modern, nagyméretű, többszintes középiskolák rendszerint kiválnak környezetükből. Az a kevés főiskola, egyetem, ami a két megyében található, egyértelműen kiválik a környezetéből, sugározva azt, ami; az épület maga is szellemi töltésű. Antropomorfizálva úgy jellemezhetnénk az épületeket, hogy a felsőfokú iskolaépületek talpukon állnak, s derekukat kihúzza, fejüket magasra tartva szertekintenek, fölnőve a környezetüknek. Ezzel szemben az általános iskolák döntő többsége mintha térden állna, épp hogy csak van, nyakát behúzza. A legtöbb középiskola állapota valamivel jobb a közepesnél vagy jó, a legtöbb általános iskola állapota közepes vagy rosszabb a közepesnél. A falusi iskolák túlságosan falusiasak és a városiak nem eléggé városaisak.

Fontos az, ami a külvilágnak szól

Az iskolák falán - az óvodákéhoz hasonlóan - a címfestő stílusban készült kommersz ovális jelzőtábla található. Az utóbbi évtizedben épült általános iskolákon már előfordul - ha kevésszer is -, hogy a homlokzatra kerül az általános iskola felirat, olykor a névadó nevével együtt. Elvértve egyéb, az iskola funkcióját jelző díszítés is felkerül a falakra. A századforduló körül épült városi középiskolákon gyakori a kiemelt felirat. A főiskolákon, egyetemeken szinte mindig van valami kiemelt jelzés, nem csak a jellegtelen ovális tábla. Ezek az intézmények mindig kiválnak környezetükből, el is különülnek, rendszerint park veszi körül ezeket, s maga az épület is föléje nő a körülötte lévő lakóházaknak.

Véleményem szerint ez utóbbi a követendő példa, s kifejezetten rossznak tartom, ha az iskolaépület jelentéktelen, jellegtelenül belesimul a környezetébe, nincs önálló karaktere. Már pedig sajnálatos módon az iskolák döntő többsége ilyen, vagyis: semmilyen.

Az iskolák hátsó frontja rendszerint rosszabb állapotú, állagú, mint a homlokzata. Főként a falusi iskolák felújítása, karbantartása rendszerint csak a külső, utcai frontra korlátozódik. Nem nehéz elképzelni, milyen érzést kelthet a gyerekekben, hogy nekik így is jó, a fontos az, ami a külvilágnak szól. Végiggondolta-e egyáltalán valaha valaki, hogy milyen hátrányos hatások érik

azt a gyereket, aki a második évezred végén a múlt századból, századfordulóról ittmaradt, ütött-kopott, elhanyagolt, málló vakolatú iskolába jár nyolc évig, miközben látja a televízióban az európai csodavárosokat, amerikai felhőkarcolókat, a legközelebbi városokban megépült modern, többszintes iskolákat és otthon a kétszintes új házukat, avagy akár a sátoztetős kockaházukban saját szobája van olyan gyermekbútorokkal berendezve, amilyenekhez egyébként a saját falusi óvodájában is hozzászokhatott.

Az általános iskola alsó tagozatába járók már korszerű óvodákba jártak. Az óvodához képest visszaesést jelentenek az iskolaépületek, az iskolaudvar és a belső berendezés színvonala is. Az iskolaépületeken jó, ha ép a vakolat, azon kívül semmilyen díszítés nincs. Nagyon ritka a mozaik, a freskó vagy a dombormű. Ezen belül még külön nagyon ritka a művészi értékű. A díszítések, ha vannak, bár az iskolai élethez, főként az úttörőmozgalomhoz kapcsolódnak, ám rendszerint ízléstelen átmenetet képeznek a kommersz, moderneskedő éttermi falidíszek és a giccses lakásdíszítő elemek között.

A különbség itt is nagy a városi és a falusi iskolák között: a városiak díszei inkább moderneskedve kommerszek, a falusiak inkább harsányan ízléstelenek, moderneskedve giccsesek.

A hatvanas-hetvenes években épült iskolák többségének külseje egyféle jellegtelen lakótelepi modernizmust sugall. Ezért is legfeljebb a bejárat és olykor a kívülről látható központi lépcsőház van építészeti nézőpontból kiemelve. A régi, századfordulós épületeken nemcsak a stukkókból készült épületdíszítő elemek, hanem a bejárati ajtó, kapu is ki van emelve, az egész eklektikus épületnek van hangsúlyos része, nem mosódik úgy egybe minden, mint az úgynevezett modern épületeken.

Végül is röviden az általános iskolák külsejét jellegtelennek minősíthetjük. Az épületek nem strukturáltak, nincs hangsúlyos elemük, szerkezetük nem harmonizál a funkcióval, nincsenek rajtuk figyelemfelkeltő elemek, közepszerűek: se nem harmonikusak, se nem otthonosak, se nem méltósággal teljesek, se nem funkcionálisak. Ugyanakkor az sem mondható, hogy provinciálisak, ridegek, sivarak, aránytalanok volnának. Bármennyire is nehéz ilyet leírni, kimondani: egész egyszerűen semmilyenek, se ilyenek, se olyanok. S hiába is él egy adott kulturális közösségben valamilyen elképzelés arról, hogy milyennek kellene lennie humánus, „emberléptékűen” funkcionáló iskolaépületnek, sajnos a Győr-Sopron és Békés megyei általános iskolák se nem humánusak, se nem humánusan funkcionálóak. De nem azok a lakótelepi óvodák sem a maguk „modernizmusával”. Ám az általános iskolákhoz képest mégiscsak korszerűbbek, jobb állapotúak, jobb állagúak.

Néhány kivételtől eltekintve az iskolák külső képe, leromlott állaguk és közvetlen környezetünk miatt, nem alkalmas kultúrákövetítésre, s ez már-már hiteltelenné teszi a bennünk folyó oktatást, érvényteleníti azt, ami falai között elhangzik. Kívülről, külsejük alapján az iskolák döntő többsége nem látszik kulturális intézménynek. A vállalt kulturális funkcióknak az épületek döntő többsége nem felel meg.

Szinte hallom az ellenérvet: kényszerűség, a nehéz gazdasági helyzet. De a málló vakolat, a kommersz felirat, az óvodákhoz hasonló kert, játszóház, sportudvar nemcsak pénzügyi következménye, hanem a kollektív társadalmi felelőtlenségé is. Az iskolaépületek - főként az általános iskolák - fotóit újra kézbe véve és végignézve a Ferge Zsuzsa és mások által végzett szociológiai vizsgálatok tapasztalatait, megerősítve láttam: ahol így nézhetnek ki az iskolaépületek, ott a pedagógusoknak sem lehet társadalmi presztízszük, megbecsültségük, ott baj van az egész iskolai oktatással.

Vagy talán fordítva igaz? Azért ilyen jellegtelenek, elhanyagoltak, semmitmondóak az iskolaépületek, mert az iskolának mint kulturális intézménynek nincs kellő társadalmi presztízse, s mert baj van az oktatással és a pedagógusok sem érzik otthonuknak az iskolát?

Már mindenki feladta?

Külön ki kell emelni, hogy nagyon sok falusi iskolában - főként Békés megyében - elképesztő állapotban van a WC. Ezek falusi budik, tehát nem vízöblítéses angol WC-k. A békésiek olyan hátrányos helyzetben vannak, hogy kénytelen vagyok leírni azt, amit egyébként a köznap beszédben oly gyakran használunk, írásban azonban illendőségből, szemérmességből, a kifejezéshez tapadt előítéletek miatt nem szoktunk alkalmazni: hogy tudniillik a békési falusi iskolák mellékhelyiségeiben balkáni állapotok uralkodnak. Ez nemcsak az elképesztően koszos, primitív falusi budikban van így, hanem gyakran városi angol WC-kben is, sőt még az utóbbi évtizedben épült, modern iskolaépületekben is előfordul.

Itt kérdések sorát lehetne feltenni: miért ilyenek ezek a WC-k, miért nem törődik ezekkel senki, se az iskolaigazgató, se a tanács, se az egészségügyi szervek, se az iskolaorvos - vagy annyira reménytelen a helyzet, hogy már mindenki feladta, beletörődött, nem éri meg a küzdelmet?

Hogy az iskola mennyire nem kulturális intézmény, azt a jellegtelen, jelentéktelen, málló vakolatú külső mellett leginkább az iskolai WC-k állapota, állaga bizonyítja. S megint csak összehasonlításképp: az újonnan épülő falusi családi házakban, a városi lakótelepi lakásokban a plafonig csempézett fürdőszoba, az angol WC a gazdagodás, az életvitelben beálló változások szimbóluma. A gyerekek ilyen környezetben nőnek fel, a televízióban is hasonló, vagy inkább sokkal gazdagabb, civilizáltabb, kulturáltabb lakásokat látnak. Aztán bemennek az iskolába. Hogyan éli meg a két környezet közötti szintkülönbséget, ellentmondást egy gyerek? Mennyire lehet ezek után hiteles az iskola kultúráközvetítő, kulturális nevelőtevékenysége?

A Békés megyei iskolák állapota, állaga amúgy rosszabb, mint a Győr-Sopron megyeieké. Békés megyében ugyan néhány városban és néhány gyors ütemben városiasodó községben építettek reprezentatív, korszerű iskolákat (főként szakközépiskolákat, szakmunkásképzőket), de egészében még gyengébbek, még falusiasabbak az iskoláik, mint Győr-Sopron megyének. Győr-Sopron megyében nem csak a patinás városi iskolák és az olyan katolikus nevelési centrumok, mint Pannonhalma, Győr, Sopron, hanem kisebb települések is rendelkeznek nagy múltú, nagy hagyományú iskolákkal (ezt nem a történelmi tény ismeretében írom, hanem mert ezt az épületkülsők is sugallják). Békés megyében alig találhatók ilyen kisugárzású, nagyhatású épületek. Ezek hiányát is próbálják kompenzálni, pótolni a reprezentatív, modern iskola-épületek.

Tárgyi despotizmussal felvértezett

Nem kevésbé tanulságos az igazgatói szobák vizsgálata nyomán kialakult kép sem. Az igazgatói szoba egyértelműen presztízszorientált, általában a divatkövető modern presztízsbútorokkal és zöldnövényzettel van telezsúfolva. E reprezentációs modern bútorok (rendszerint bőrgarnitúrák) meglehetősen drágák, pláne a tanári szobák olcsó, kommersz bútoraihoz és a nemegyszer szegényes, többnyire azonban átlagos, jellegtelen osztályberendezések összehasonlításához képest. E reprezentáció kifelé is szól, befelé is szól: az igazgató egyszemélyi döntését, hatalmát szimbolizálja. Nem hiszem el, hogy olyan tantestületben, ahol az igazgató szobája ennyire felette álló a többi helyiségnek, ahol a berendezés ennyire rátelepszik a környezetre, ott

egyáltalán szóba jöhet demokratikusan működő tanári testület, hogy ott egyáltalán lehet beleszólása a döntésekbe a tanári karnak. Demokratikus vezető, kollegális viszonyt fenntartó igazgató nem túrne meg maga körül ilyen kivételezett, a többit elnyomó környezetet. Úgy vélem, ott jönnek létre ezek a presztízirodák, ahol az igazgató fontosnak tartja, hogy ezzel is demonstrálja különállását és főként felülállását. Semmilyen társadalmi mentség nincs ezeknek a hierarchikus szemléletet tükröző irodáknak a létrejöttére. Nem tartom véletlennek, hogy Békés megyében több ilyen reprezentatív, státusszimbólum iroda létezik, mint Győr-Sopron megyében. Békés megye szegényebb, elmaradottabb, több a pótolnivalójuk. Az iskolaigazgatók között is nyilvánvalóan több a bizonytalanabb talajú, a magabiztos kultúrával nem rendelkező.

Nehezen érthető meg józan ésszel, miért kell az iskolaigazgatói munkakört hatalmi pozíciónak tekinteni, miért kell tekintélyt, hatalmat sugározni a bútoroknak, dísz tárgyaknak, szőnyegeknek, növényeknek ahelyett, hogy az igazgatói szobák otthonosak, humanusak, emberközeliek és gyerekközeliek lennének. E hatalmas börgarnitúrák - amik egy ipari nagyvállalat vagy tekintélyes kereskedelmi cég nagyterű, nagyléptékű tárgyalótermébe valók - és hozzájuk a pálmaházaknak is díszére való súlyos, nyomasztó növények egy olyanfajta bizánci despotikus szemléletnek a képviselői, amelynek nemhogy egy iskolában, hanem már régen sehol nincs helye, semmilyen intézményben, semmiféle emberi kapcsolatban.

Milyen kultúráközvetítői magatartás az, amelyik a tárgyi despotizmussal felvértezett akar bármiféle szemléletet is terjeszteni, amelyik ezzel a fajta gazdagsággal, kivagyisággal takarózik? Újra mondom: nincs mentség. Még kevésbé, mint a balkáni állapotú budikra.

Hozzáidomulva az általános szürkeséghez

A világosítás sokkal rosszabb az iskolákban, mint az óvodákban. A jellemző a plafonon két sorban végigfutó fénycsősor (ha három sor pad van, akkor is), de a falusi iskolákban még mindig elég gyakori a gömbbúrákban (6-10 egy osztályban) pislákoló gyengécske fényforrás. Korszerű világítás jobbra csak az elmúlt évtizedben megépített szakmunkásképzőkben, szakközépiskolákban található. A világítás is olyan közepesen megoldott, se ilyen, se olyan. Inkább az ötvenes évek végének, hatvanas évek elejének felel meg a színvonala, korszerűsége, mint a nyolcvanas évek civilizációs szintjének, technológiai lehetőségeinek. Ez alól még a főiskolák, egyetemek sem kivételek. Megfigyelhető azonban, hogy ahol a tanács és a pártiroda világítása korszerűbb, ott az iskolák világítására is mintha jobban odafigyelnének.

Az iskolák belseje gondozottabb, ápoltabb, tisztább, mint a külsejük. Ez a megállapítás nem a belső dicsérete, csupán egy viszonylat jelzése. Ugyanis belül sem szépek, esztétikusak, ragyogóan tiszták, csupán csak a külsőhöz és az udvarhoz viszonyítva jobbak, elfogadhatóbbak. Belső állapotuk, állaguk általában közepes, némileg eltolódva a jónak mondható felé. Szépnek, kulturáltnak nem mondhatók, különösen modernnek nem. Van egy szegényebb iskolabelső-típus (ilyenekbe jártunk mi az ötvenes évek elején általános iskola alsó tagozataiba vidéki kisvárosokban, nagyobb községekben), van egy általános, a hatvanas években kialakult s azon a szinten rögzült típus, és nem egy a hetvenes évek végén, nyolcvanas évek elején létrejött közepesen modern iskolabelső-típus. Ez utóbbi van kisebbségben és az első típus is még meglehetősen nagy számban fellelhető.

A berendezés is ennek megfelelő. A bútorzat általában rendkívül egységes: vagy csak ilyen vagy csak olyan. Régebbi falusi iskolákban még előfordulnak régebbi, öregebb székek, olykor padok is, és a századforduló körül épült középiskolákban is puritán vagy polgári bútorok. A hagyományokkal rendelkező régi, „híres” iskolákban előfordulnak értékesebb nagypolgári, olykor még arisztokratikus eredetű stílbútorok is. Igazán jó, modern, korszerű, ipari formater-

vezett bútorok ugyancsak kevés iskolában vannak, főként a korszerűbb szakmunkásképzőkben és a felújított, rendbetett régi középiskolákban.

Az iskolák nincsenek annyira túlszűfölvá bútorokkal, mint az óvodák, de nyomasztóan sok a kétajtós, meglehetősen otromba, csúnya szekrény, ugyanakkor hiányzik helyettük a korszerűbb polcos megoldás. A tantermekben jóval kevesebb az asztal-szék variáns, mint a hagyományos pad-asztal megoldás, így a gyerekek mozgása eleve korlátozottabb és a látvány is kötöttebb, terheltebb. Gyakran az új padok is réginek tűnnek, részben mert pont olyanok formájukat, kivitelüket, színüket tekintve, mint a régiek, részben mert nagyon hamar megkopnak, elszürkülnek, hozzáidomulnak az általános kopottsághoz, szürkességhez.

A szegénység félelme?

Az iskolák berendezése túlságosan egy kaptafára készült, túlságosan homogén. Nincs különbség se iskolatípus, se településtípus, se életkor szerint. Az otthonosnak, barátságosnak egyáltalán nem mondható osztálytermek unalmas szürkességét még a virágok, növények sem tudják feloldani. Ennek legfőbb oka egyébként abban rejlik, hogy a növényzet funkciója se nem a díszítés, se nem a környezet humanizálása, hanem valamiféle hamis reprezentáció. Az iskolákban készült fotók láttán az embernek különösen az a benyomása, hogy a sok növény nem természetes szükséglet, hanem valaminek a természetellenes túlkompenzálása. Talán ebben is a díszítékényszer, minden talpalatnyi szabad felület megtöltésének kényszere működik. Talán a szegénység félelme az üres, tiszta, nagy felületektől? Lehet, hogy az iskoláknak nem telik másra, mint az olcsó, ingyen összehordott és túlnövesztett növényekre?

Mindezek ellenére mégsem jellemző a túldíszítettség. Ha van reprezentatív igazgatói iroda vagy egyéb kiemelt helyiség, ott természetesen található dísz tárgyak (dísz tányérok, dísz figurák stb.) is, közöttük kommersz és műnépi dísz tárgy egyaránt. Néhol a sport- vagy egyéb kiemelkedő teljesítménnyel járó serlegeket, kupákat is reprezentációs dísz tárgyként kezelik, így állítják ki. Másutt vitrinekben őrzik az összegyűjtött paraszti használati tárgyakat, azonban szerencsére ezek ritkán silányulnak dísz tárgyakká.

A tanárban, az igazgatói irodában, de még a folyosókon is több dísz tárgy található, mint a tantermekben. Ami van, annak kisebb része ered a gyerekektől, a többi kommersz gyári vagy helyi készítésű (ez utóbbiak közé tartozik pl. a lambéria vagy a virágállvány, fali virágtartó is). Közel sincs annyi dísz tárgy az iskolákban, mint az óvodákban, s természetesen ez nem is hiányzik. Azt viszont érdemes szóvá tenni, hogy túl sok helyen van műnépi kancsó, váza, tányér, még olyan iskolákban is, ahol kellően nem dicsérhető módon összegyűjtötték és megőrzik a paraszti félműlt tárgyait. Vajon ez a pedagógusok ízlésének bizonytalanságát jelzi-e, vagy annyira erős a kommercializálódott álnépművészet divatja, hogy a tanárok sem tudnak ellenállni? Vagy a jó szándékú, a környezetet szépíteni akaró szülőktől erednek e silány és olcsó termékek, s ezért nem lehet megszabadulni tőlük? Meglehetősen sablonosak ezek a díszítések, nem az intézményre jellemzőek, hanem az általános díszítési kultúránkra. Az iskola nem élen jár, nem példát mutat, hanem igazodik a tömegkultúrához, követi a divatot.

Képekkel kompenzálják

Az iskolákban rengeteg, a növényeknél is több kép található. Az iskolai folyosók és tantermek döntő többsége agyon van zsúfolva képekkel. Csak a nagyon szegényes falusi iskolákban, a legelhanyagoltabb iskolatípusban: a gyógypedagógiai iskolákban és egy-két zeneiskolában van közepes mennyiségű kép. De még ez is sok, hiszen a túlszűföltakhoz viszonyítottunk.

Egyébként a képek mennyisége is árulkodik az iskolák állapotáról: nem véletlen, hogy a legrégebb, legmaradibb néhány tantermes iskolákban és a legelhanyagoltabb, legrosszabb állapotú iskolatípusban, a gyógypedagógiai iskolákban van a legkevesebb kép a falakon.

Gyakran volt az az érzésem, hogy a pedagógusok a képekkel kompenzálják az iskolaépület elmaradottságát, jellegtelenségét, az iskolaudvar sivárságát, a bútorok és a világítás korszerűtlenségét. Töméltelen mennyiségű poszter („Hová kerül az a rengeteg poszter?” kérdezte tőlem a Képzőművészeti Kiadó egyik vezetője. - Hát az iskolákba!), fénykép, reprodukció, nyomat, grafikon, térkép, tábló, tantárgyi illusztráció, gyerekrajz, újságkivágás, festmény, litográfia, gobelin s még ráadásul intarziás fakép mozaik, freskó is található az iskolákban. Elképesztő mennyiségben, zsúfoltságban és elképesztően eklektikus módon. Úgy tűnt számomra, hogy Békés megyében még szinte több kép van, még talán zsúfoltabbak is az iskolák, mint Győr-Sopron megyében. S talán az általános iskolákban még több van, mint a középiskolákban.

Leginkább írók, költők portréi takarják a falakat (több magyar, mint külföldi). Ezt követik a képzőművészeti művek, főként festmények, ritkábban szobrok és csak elvétve épületek fotói, reprodukciói, poszterei. A sorban ezután a tudósok, feltalálók, filozófusok és a történelmi személyiségek portréi következnek. Tananyag-illusztrációk táblókon. Az iskola volt növendékeinek táblói. Egyéb portrék: sportolók, az iskola jelenlegi kiválóságai. Ezt követik a marxizmus klasszikusai (főként Marx és Lenin) és az egyéb mozgalmi képek, honvédelmi táblók, politikai jellegű illusztrációk.

Meg kell jegyeznem, hogy Békés megyében sokkal több iskolában található a marxizmus klasszikusairól fotók, nyomatok, illusztrációk, mint Győr-Sopron megyében. Falvakban is több, mint a városokban. Szerencsés módon egyre csökken azoknak a tantermeknek és iskolaigazgatói irodáknak a száma, ahol a marxizmus klasszikusai „szentháromságként” jelennek meg, centrális elrendezésben. Sokkal életközeli az a mód, ha önálló faliújságon, az életükből vett illusztrációs anyagként, cikkek, munkásságukat magyarázó írások mellett jelennek meg, mint amikor misztikus kimerevítésben, rituális elhelyezésben láthatók a falakon. A párhelyiségekben s még némely iskolában, tantermekben, igazgatói irodákban „szentháromságként” megjelenő Marx-Engels-Lenin portrék ellentmondanak a marxizmus személyiségre vonatkozó tételeinek. Ilyen módon tálalva inkább ártanak, mint használnak.

Kevés a nagyobb, igényesebb képzőművészeti mű: a mozaik, a freskó, az intarziás fakép, a gobelin, főként az utóbbi időben épült modern iskolaépületekben fordulnak elő. Az eredeti műveket leginkább a gyerekrajzok és az irodákban, esetleg a reprezentációs funkciójú helyiségekben található festmények jelentik.

Az ízlésküszöb körülbelül a posztimpresszionizmus, a nagybányai iskola a képzőművészetben. Némely elmozdulás fedezhető fel a képcsarnoki festészet felé (de ez inkább a könyvtárakban tapasztalható kézzelfoghatóan). Viszonylag sok a régi művészeti anyag és kevés a mai.

Nagyon sok az aktuális információs anyag: nemcsak tananyag-illusztrációkban; hanem újságkivágásokban, fotókon is: gépek, közlekedési eszközök, munkaeszközök, földrajzi és időjárási térképek.

Szinte egyformán értékesnek kell tartanunk a pedagógusoknak azt a kétségbeesett próbálkozását, hogy a földhöz ragadt realitások közepette is érzékeltessék, hogy civilizációs környezetben, technikai robbanások korában élünk, hogy kitágult a saját kis falu a világegyetemig, s hogy az ember számára egyszerre adott minden, amit a kultúrtörténet, régészet, művészettörténet megőrzött a számára. Csodálatos kísérletezés ez a képek nyelvén (nyugati szomszédainknál: az osztrákoknál, valamint a nyugatnémeteknél, svájciaknál ugyanezt videokazettán kapják a gyerekek, s akár haza is vihetik). Szegény ember vízzel főz: az eklektika, a zsúfoltság

ellenére is pozitív jelenségnek kell tartanunk, hogy az iskola vizuális információkkal bombázza a legfogékonyabb életkorban lévő gyerekeket.

Én egyszerre borzadtam el és egyszerre csodáltam ezt a képi információözönt. Félttem, hogy sokaságuk kioltja az információk értékét, de ahogy a fotók nyomán, a fotók készítésére elmentem kb. három tucat iskolába, magam is a tanárok pártjára álltam. Ez legalább valami, amit nyújtani tudnak.

Ha már az épület maga, az udvar, a belső berendezés, a díszítés nem nyújt pozitív értékeket, ha már az iskola külseje-belseje, látványa, állapota nem alkalmas kultúráközvetítésre, legalább ezek a képek kultúráközvetítők. S nem is akármilyenek! Kicsiny falban rossz állagú, régi, málló iskolaépületben vagy egymás mellett egy asszír város, az egyiptomi írnok szobra, egy gótikus székesegyház, Mátyás király és Visegrádja, Csontváry, Arany János és Nemes Nagy Ágnes, egy csillagtérkép és egy reklámplakát a kábeltelevízióról. Sok így együtt? Sok, de jó.

Meg kell őszintén vallanom, sok mindenért megbocsátottam, de legalábbis fékeződött dühöm és elkeseredésem, amit az épülettől a budiig sok minden kiváltott bennem, e gondosan, sok munkával összehordott, sok munkával tálalásra alkalmassá tett fotók láttán. Talán nem is a pedagógusokban van a hiba, hanem magában az intézményben. Hiszen az épület, a padok, a világítás, némileg még a budi is az intézmény függvénye, az iskola mint intézmény pedig a többi intézmény függvénye. A képek pedig nem kötelezőek. Legfeljebb néhány tananyag-illusztráció, egy-két író és a marxizmus klasszikusai. Tehát a képanyag a pedagógusok öntevékenységének eredménye. Lehet, hogy ebben élük ki mindazt, amit másban nem lehet, másutt nem szabad?

Sokallom a jelszavakat

A faliújságok képanyaga gyengébb, zűrösebb, eklektikusabb, mint a falakon található képanyag. Egyébként is, a túl sok faliújság döntő többsége meglehetősen csúnya, sokszor provinciális vagy esetleges, ritkán igazán megtervezett. Mintha erre már nem jutna energiája a pedagógusoknak. Vagy ezek összeállításában talán a gyerekek és az iskolaigazgató a domináns fél, s ezek inkább a gyerekekben lévő zűrzavart tükrözik. Vannak a kötelező nagy iskolai faliújságok sablonos cikkekkel, jelszavakkal és fotókkal, és vannak hányavetibb, de mégis szimpatikusabb tantermi faliújságok. Ezek elemzése nyilván sok mindenről árulkodna (arról, ami a gyerekek fejében ténylegesen van, a tanár-diák kapcsolatról stb.). Keveslem a faliújságokon a gyerekrajzokat, a gyerekektől eredő karikatúrákat, a humort, a játékosságot.

Sokallom viszont a jelszavakat. Ezek azonban nemcsak a faliújságokon, hanem a tantermek falán, a folyosókon, a bejárati ajtók fölött, az előcsarnokokban is megtalálhatók. Lényegesen több jelszó található a Békés megyei iskolákban, mint a Győr-Sopron megyeiekben, lényegesen több az általános iskolákban, mint a középiskolákban, és lényegesen több a kisvárosokban, városiasodó községekben, mint a nagyvárosokban és a falvakban.

Feltétlenül fontos elemezni a feliratokat: közhelyidézetek tömege és az ötvenes évek szellemében fogant életvezetési normatívák, többnyire szokatlanul és indokolatlanul nagy betűkkel a falakon. Alig van közöttük olyan, amelyikkel valóban egyetérthetünk tartalmilag. Más kérdés, hogy formailag semmiképp sem: többnyire ízléstelenek, durvák és főként agresszívek. Meggyőződésem, hogy ellenkező hatást váltanak ki, mint amit szeretnének. Sőt: lejáratnak, nevetségessé tesznek etikai-társadalmi igazságokat.

Különösen a faliújságokkal egybevetve volna érdemes elemzésüket elvégezni. Nemcsak azért, mert a faliújságok is tele vannak jelszavakkal, hanem amiért a faliújságokon lévő cikkek,

fényképek jó része is idegen az iskolai élettől. Arányát tekintve a faliújságokon lévő cikkek, fényképek jó része is idegen az iskolai élettől. Arányát tekintve a faliújságokon lényegesen több az általános, sematikus cikk, fotó, hirdetés, jelszó stb., mint aminek van helyi érdekeltisége, helyi vonatkozása is.

Nagyon ritka az az iskola, amelyiknek saját arculata, saját karaktere van (ilyen pl. a pannonhalmi katolikus iskola, egy-egy békéscsabai szakmunkásképző, a mosonmagyaróvári főiskola stb.). Az iskolák összemosódnak, akárcsak az óvodák: A háromféle említett típuson belül annyira hasonlítanak egymásra, hogy szinte felcserélhetők volnának a fényképek. Ez a fajta homogenizáció semmiképp nem kívánatos, ennek megléte a tömegkultúra elszemélytelenítő hatását erősíti, a tömegkommunikációs kultúra személytelen elfogadását segíti elő, és nem segít hozzá a kultúra differenciált fogyasztásához, a válogatókészség kialakulásához.

Nagyon sok minden volna még elmondható az iskolaépületek, tantermek, iskolaudvarok, tanári szobák alapján. Egy biztos: külsejük, vizuális szintjük és tárgykultúrájuk alapján az iskolák nem töltik be azt a kultúraközvetítő funkciót, amit ezeken a területeken is be kellene tölteniük. Ennek esetleges okaira már több helyen utaltam. Röviden: az, ami van, mondhatni: kétségbeejtő! S a kevés kivétel csak erősíti a szabályt, s főként bizonyítja, hogy nemcsak a megszállott (mint például én, aki hiszem, hogy a tárgyi környezet, amely a szocializációban körülvesz bennünket, legalább olyan mély nyomot hagy bennünk, mint az emberek, eszmék, ismeretek stb.) mondja, hogy lehetne másként, hanem tényleg lehet másképp!

III. ÖKOLÓGIAI ETIKA, MÁSKÉPP GONDOLKODÁS

AZ ÖKOLÓGIAI ETIKA NÉHÁNY KÉRDÉSE

Bevezető megjegyzések

Mindnyájan érezzük, tudjuk: egy új természetetika - lehetőleg ökológiai alapozású etika - szükségeltetik. De vajon milyen elvek alapján s hogyan teremthető meg ez?

Sajnos, ilyen erkölcsstan egyelőre még nincs. Hogy miért nincs? E hiány mibenlétét s okát ebben az évben túl eklatáns módon mutatta meg a balfácánság jegyében fogant-folyó riói „summit”, ahol a zavaros és ostoba világunk minden pragmatikus konfúziója, bújócskásdija elég nyilvánossá vált, csak éppen a lényegről alig esett szó.

Borúlátóbb lelkek korántsem alaptalanul érezték-érezik, hogy a *Homo insapiens* megnevezésű balga lénynek (akire legkevésbé éppen a „bölc” jelző alkalmazható) előbb a saját nyomorúságát igazoló szerencsétlenségekre van szüksége ahhoz, hogy később bármit is belásson. (Mi másra mutat ma a barbár balkáni mészárlás, a Bős-borzalom sok buta kacskaringója, mint erre?) Vajon az emberiség létét is fenyegető megannyi veszélynek (pl. az ózonkrízisnek, a klímaváltozásoknak) előbb kisebb-nagyobb katasztrófákban kell-e manifesztálódniuk ahhoz, hogy a „bölc ember” felismerje a nyilvánvalót? - azt, hogy ő is a természet „egy komponense”.

Igen fontos már a kezdet kezdetén világosan látnunk: ezek az etikai problémák innen és túl vannak a jogi szabályozás²⁸ kérdésein: annál is inkább mert még egy „ideálisan tökéletes” törvényesség sem biztosíthat mást, többet, mint bizonyos fokú prevenciót és tüneti kezelést. (Igaz, az afféle egyszerre jogi és erkölcsi fogalmakat, mint a genocídium vagy az „etnikai tisztogatás” is csupán a közelmúlt borzalmi kényszerítették ki: ám még mindig hiányzik a „planetáris bűntény”, a „kozmosz gáztett” megfogalmazása: sok tekintetben akár e megfogalmazás társadalmi lélektani feltétele is.)

Töredékek a „másként gondolkodás” történetéhez

Esetünkben sokkal inkább a „másképp gondolkodás” főbb csapásait kell szem előtt tartanunk. Hogy miben „másképp”? Remélhető, mindez a fentiekből s az alábbiakból legalább nagyjából kiderül.²⁹

In medias res, kiindulhatunk Assisi nagy szentjének, Ferencnek az alakjából, bámulatra méltó költészetéből vagy akár a körötte fonódó legendáriumból, a *Fiorettiből* is. A Poverello igazi újdonsága: egy új természetszemlélet, egy familiárisan felfogott „létdemokrácia” szuggesztíója (ahol is a természeti létezők mintegy családtagokként jelennek meg).

Aztán nagyon sokáig látszólag nem történt semmi sem. Vagy mégis? Valóban: egy kis nyomozással elég sok fontos gondolkodó, sőt mozgalom jelenik meg egy retrospektív visszapillantás fényében. Most - csak mintegy mutatóban - felidézhető Pascal (majd Kant és Kierkegaard) racionalizmuskritikája, a rousseau-izmus érzelmi töltete vagy akár a német romantikus természetfilozófia nagyjainak munkássága. Ha most - még szűkebb mutatóban -

²⁸ Súlyom L. 1980: Környezetvédelem és polgári jog. Akadémiai Kiadó, Bp.

²⁹ Az itteniek bővebb, teljesebb kifejtése: Zsolnai L. 1989: Másként gondolkodás. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Bp.; Juhász-Nagy P. - Zsolnai L. 1992: Az ökológia reménytelen reménye. Az ELTE kiadása, Bp.

csak Novalis egyetlen állítását emeljük ki (*A Föld egy olyan óriási állat, amelynek mi - emberek - a parazitái vagyunk*), akkor az a furán aktualizáló érzésünk támadhat: ez a korántsem hízeglő megállapítás sokkal inkább származhatna a 20. század második feléből, mint a 18. század legvégéről.

Közeledve a mához - ha volna erre idő és tér - a hasonló aktualizációk sokasága lenne felidézhető. De még siettünkben is érdemes utalni a múlt század néhány jeles úttörőjére (pl. az olyan félmisztikus, féltudományos figurákra, mint Henry David Thoreau vagy John Muir): érdemes utalnunk e század olyan kiváló elméire, mint Gandhi vagy Albert Schweitzer, akiket legalább egy-egy elhíresült diktumuk erejéig („*Minden élő tisztelete*” - „*Az élet: szent*”) bárki bármikor emlékezetbe idézhet.

Ezúttal be kell érünk annak tömör rögzítésével is: az a mentális folyamat, amelyet ma legtöbbször a „másként gondolkodás” bilétájával szokás címkézni, csak szégyenteljesen későn, csak nagyjából az ötvenes évek legvégétől, a világválságok tudatosulásának kezdetével bontakozott ki. Ebben a tudatosulási folyamatban a pionírszerepet előbb néhány biológus játszotta (gondolhatunk például Garrett Hardin *The Fate of Mankind* vagy Rachel Carson *Silent Spring* c. kötetére), illetve a világmodellezés figyelmeztetése; kétségtelen azonban, ebben a folyamatban - s különösen ennek szélesebb körű kibontakozásában - más személyek, pl. E. Fromm³⁰, vagy testületek (pl. a Római Klub) szerepe sem lebecsülhető.

Ám kérdezhető ismét - ha némi vulgarizáció kockázatával is -, milyenfajta állításokba sűríthető a „másképpen” tartalma? Először is: az emberiség „őshite” (de különösen a múlt század „progressziódilije”) alapos revízióra szorul: az „emberi növekedésnek” nagyon is drasztikus korlátai vannak. Másodszor: az emberiség sorsa - „kettős természet” ide, nooszféra amoda - csakúgy alá van vetve a természeti törvényeknek, mint a bioszféra bármely más komponenséé; következésképpen: e törvényeket az ember semmilyen voluntarizmus, semmilyen megalomániás technokratikus motiváció jegyében sem sértheti meg. Harmadszor: oly sok elodázás, elsikkasztás után végre-valahára sokkal jobban tisztázandó kulcskérdés a természet és ember viszonya.

Néhány alapelv

E tisztázási szándék jegyében az alábbi tárgyalás - csak mintegy „illusztrációként” - bemutat három „inkább ökológiai” és három „inkább etikai” alapelvet („a” és „b” jelöléssel megkülönböztetve).

Kiemelten hangsúlyozandó azonban az, hogy mivel ez a kurta írás aligha aspirálhat másra, többre, mint néhány kérdés tömör megbeszélésére, így szinte magától értődik, hogy a szóban forgó alapelvek sem nem „teljesek”, sem nem „sérthetetlenek” (azaz ezek alkalmasint felbonthatók, másképp csoportosíthatók stb.), és így az alábbi bemutatás különösen nem törekedhet „túl merev szeparációra”.

(1a) A biomprincípátus princípiuma

A kiinduló állítás August Thienemann (jeles hidrobiológus: a „general ecology” tán legfontosabb európai úttörője) nevéhez fűzhető: „*Közösség a természet életformája*”. Most - mintegy konvencióként - célszerű az eredetileg biogeográfiai származású „biom” terminust általánosítanunk tetszés szerinti közösségekre, illetve koegzisztenciális egységekre (tehát például nem csupán erdőre, mezőre, hanem akár olyan tág kontextusban értve is, mint - mondjuk - a világ-

³⁰ Fromm, E. 1976: To Have of To Be? Harper and Row, New York.

tengerek élővilága). (1a) tartalma már rögtön bizonyos diverzitási (sokféleségi) jelentést kap annak felidézésével, hogy a monokultúra csakis emberi „csinálmány” lehet; ahogyan Darwin egy Wallace-hoz intézett levelében megkérdezi: „Miért nem kultivál a természet monokultúrát?” - Nem, még a legszélsőségesebb viszonyok között sem. Fontos látnunk: (1a) némileg más megvilágításba állítja a természetvédelem nemritkán csak a külön-külön vett fajokra koncentrááló szemléletét (s ezt egy biomcentrikus látásmóddal helyettesíti): segít helyre tenni „A minden élő tisztelete” jellegű mondásokban megbúvó humán dilemmákat is (amelyek kapcsán sokan kérdezik: „Szóval a kártevőket is?, A letális vírusokét is?”). Egy jobb tisztánlátáshoz, persze, azonnal kimondandó:

(2a) az evolúciós princípium,

amelyik már az első közelítésben azt rögzíti, minden biom evolúciós produktum. Ezeket irreverzibilisként és reprodukálhatatlanként kell szemlélnünk, és sokszor szinte hihetetlenül hosszú intervallumokat igénylő folyamatok termékeként. Fel kell tételeznünk: az evolúció a biomok legfontosabb sajátságait (így ezek diverzitási, komplexitási, stabilitási feltételeit) legalább nagyjából mintegy „*optimálja*”: többek között ezt is rögzíti a többértelmű „Nature knows best” szólás egyik interpretációja. Fontos az is: (2a) tartalma vonatkozik a korai emberi közösségekre is; ám az ember - mint a későbbi hiperpredátor és ultramanipulátor - a „készbe” csak feltűnően későn, mintegy parvenüként érkezett, s a neki oly hosszú saját története során elmulasztotta egész elemi kérdések tisztázását is. (Minél inkább megbizonyosodott róla, hogy ő is „a természet gyermeke”, ennek elemi következményeit is - főleg azt, hogy senki sem lehet a „saját anyja ura” - egyre növekvő hisztériával tolta el magától.)

(3a) A tudományos alázat principiuma

egy „antihübrisz”-elv, főleg azt rögzíti: a természet bonyolult, a megértésünk hitvány. Még mindig botrányosan keveset tudunk a főbb biomjellemzők összekötő relációiról: főleg arról: e relációkat a természet adott feltételekre hogyan optimálja. Hogyan alakítja ki például az optimális biodiverzitás különböző módozatait, fokozatait. Ha az ember elpusztítja, tönkreteszi a természeti értékeket (ám egyúttal a „saját igazodási standardjait” is), akkor ezzel a jobb, alaposabb megérthetőség pusztá reménye is elvész. Már ezért is, kimondandó

(1b) egy bioszferikus értékprincípium,

egy olyan alapelv, amely - a „science” úgynevezett objektív (azaz értéksemleges) felfogásával szemben - azt rögzíti: az emlegetett biomsajátságok különleges evolúciós, biológiai értéként ismerendők el. Ám éppen a biotikus és abiotikus létezők összefonódottsága folytán, ehhez csatolandó

(2b) a megújított „létdemokrácia” principiuma,

az az alapelv, amelyik - mintegy biomcentrikus szempontból - a Szent Ferenc-i eszmét újítja fel: ezek aktualitását hangsúlyozza. (2b) igen fontos implikációja: az emberi újkor természetet fokozatosan „deszakraló” látásmódja a természet „*reszakralási*” igényével kompenzálendő. Ám felismerendő: a megelőző két alapelv in praxi megköveteli egy harmadik bevezetését is,

(3b) a „becsületes” biomhasználat principiumát.

A (3b) a jelen „rablógazdálkodás” minden formájával szemben - s hivatkozva például a világ összes népeinek „halászati bölcsességére” - azt hangsúlyozza: csak az a biomhasználat lehet becsületes (sokan úgy mondják: „tisztá”), amelyik az illető biom „*regenerációs, megújulási feltételeit*” is biztosítja (azaz csak az ún. „felesleget”, „snack”-et tartja elvehetőnek). Nagyon

meggondolkodtató: az újkori tudományosság, az ipari forradalmak kibontakozása előtt az emberiség mintegy tapasztalatilag, ösztönösen „tudta” a (3b)-vel kapcsolatos korlátok mibenlétét: ezekről a korlátokról csak azóta feledkezett meg, amióta a tudása valamelyest megnőtt, ám a bölcsessége - úgy tűnik - elveszett.

Kitekintő megjegyzések

Újra kiemelendő: a fenti alapelvek biztosan töredékesek; ezek bizonyosan javításra, pontosításra szorulnak. Megkerülhetetlen feladat továbbá - akár most - egy rövidebb-hosszabb diszkusszió közreadása.

Bárki felvetheti - kritikai megjegyzésként is -, hogy az efféle alapelveket sokkal könnyebb megfogalmazni, mint betartani, betartatni. (Kérdés: igaz-e ez? Lám, sok évszázad megcsodálta Szent Ferencet, a költészetét, de a legtöbb idő a mélyebb appercepcióhoz kellett.) A fenti alapelvek külön nehézsége: ezek mintegy „ellene úsznak” a legdivatosabb koreszméknek - például annak a globális téveszmének hogy „fogyasztói társadalom” -; ez a fajta „irányultság” nálunk azért még sokkal kritikusabb, mint másutt, mert egy monetáris-ökonómikus fordulat „hőskorában” sokkal könnyebb csábutakra tévedni, mint előbb vagy később. (Ismét kérdés: igaz-e ez? Bizonyos: a szellemi folyamatok eo ipso mindig sokkal lassúbbak, mint a gazdaságiak: emellett a „kezdők” - például mi - mindig sokkal könnyebben befolyásolhatók, mint az afféle „beérkezettek”, pl. az USA politikusai, állampolgárai.)

Kétségtelen: az összes főbb nehézségek a világválságok kavalkádjával kapcsolatosak: emellett e válságok valóban minden eddigi circulus vitiosusnál „ördögibb kört” alkotnak (azaz egyetlen „pont megpiszkálása” már a hálózatok sokaságán vonaglik végig). Mindez azonban nem jelentheti azt, hogy akár egy ilyen ördögi forgatagban ne léteznének *értékprioritások*, ne létezne olyanfajta rangsor, amelyből ha választunk, egyúttal a döntések, a cselekvési módok mikéntjét is megszabjuk.

Itt, ezen a ponton azonban három állítás aligha megkerülhető. Az egyik: az emberiségnek léteznek *sorskérdései*, a létet, nemlétet megszabó feltételek számbavételeként. A másik: az emberiség a természeti feltételek átalakítását olyannyira „felpörgette”, hogy a legfőbb veszélyeket jelző sorskérdések (pl. az ózonkrízis) már valóban „*ante portas*” állnak. Harmadszor: ebben a helyzetben immár korántsem a „tetszik, nemetszik” alapon, még csak nem is a miopsz politikusok „pszeudosürgősségi” javaslatai szerint, hanem majdnem *obligate* ezek a veszélyek szabják meg a fenti értékprioritásokat.

E téren nincs fontosabb - és elhanyagoltabb - szempont, mint az *ember természeti kötöttsége*. A fontosság tényét már akár az is jól mutatja, hogy e szempont relevanciájának felismerése után immár másodlagos vagy egyenesen sokadlagos kérdésnek minősül a megfogalmazás módja: ez történhet „racionálisabb módon” is (mint a fenti alapelveknél), vagy akár „poetikusabb formában” is. Ez utóbbira példa lehet Madách mindig vissza-visszarántó allegorikus figurája, a Föld Szelleme (s mondható: ez a megjelenítés - a maga módján - kifogástalan).

Ez az utóbbi célzás egyúttal utal arra is: nem csupán a tudományos okoskodás jelenthet csődöt vagy lehet hiányos eme kríziskavalkádon: hasonló megállapítás tehető az etikára is. A kíváncsú többletet legtömörebben talán az a trió, illetve „kifeszítési ív” mutathatja meg, hogy „*mítosz-tudomány-művészet*” (egy kicsit másképpen: hit-megértés--érzelmi kötöttség). Merjünk, tudjunk bizakodni abban: még egy elég ostoba korban sem reménytelen egy-egy ilyen ív kifeszítése (vagy legalább: kifeszítési szándéka).

ÖKOLÓGIA ÉS ÖKONÓMIA

A tizenkilencedik század két hatalmas vállalkozást hagyott ránk örökül: az ember felszabadítását és a természet leigázását.

Az első nem sikerült. A második sikerült: nyomorral és pusztulással fenyegeti a Föld minden lakóját. Az ember természetén úrrá lett a diadalmas technika.

Több mint ötmilliárd ember él a Földön. Most él minden második ember, aki valaha élt. Az élő fajok ezrével pusztulnak körülöttünk. Évente negyvenmillióan halnak éhen. Az élet fenntartásához nélkülözhetetlen ivóvíz, termőtalaj, oxigén, zöldség- és gyümölcs, fosszilis fűtőanyagok szédítő sebességgel fogyatkoznak.

Mindennap eltűnik örökre egy az élő fajok közül. Évmilliókkal ezelőtt felvetett szálak egyenként megszakadnak. A törvény szövődése feslik.

Észak, végső erőit megfeszítve, kifogyhatatlan leleménnyel munkálkodik tovább, hogy minél nagyobb tömegben alakítsa át a természet javait terméké, az eladott terméket mielőbb szemétté, a társadalmat egyetlen hatalmas emésztőcsatornává. Észak embere a technika rendszerében él, minden „hogyan”-ra választ talál, és nem kérdezi többé, „mivégre”. A nyomort más kontinensekre száműzte, a termelés-fogyasztás körforgásába kényszerített élet sivár egyhangúságát az anyagi javak bőségével feledteti, kíváncsi, hogy egyedül azt ismeri el, amit kínálni tud, s a tiltakozás valamennyi megnyilvánulását képes korrumpálni és konzumálni.

Dél emberének nincs más választása: vagy bekapcsolódik az eszeveszett pazarlás rendszerébe (ahol nem ő fog pazarolni, hanem vele pazarolnak majd) - vagy pedig éhen vész. Az erőszak elkerülhetetlen: a természettel szemben, a versenytárral szemben és azok számára is, akiknek többé nincs veszítenivalójuk. A gyilkolás eszközei hihetetlen mennyiségben állnak rendelkezésre. Csak az erőszak tudja ideig-óráig korlátozni az erőszakot, a túlfelzett gyilkolástechnika a tömeggyilkosokat.

Végünk van, úgy lehet. Ám a tudatipar gondoskodik róla, hogy a gyógyíthatatlan civilizáció többé ne ébredjen fel a narkózisból; elhülyült mosollyal, kábán bámulja képernyőjén a világvégi műsort, saját agóniáját. Ami történik, a tömegtájékoztatásban történik; csak az történt meg, amiről ott beszélnek, olyan, mintha már meg is történt volna. A közönséget a rendszer egységes kiszervezésben állítja elő: a megfelelő vágy-transzformátor, tudat-adapter segítségével bárki, bármilyen adás vételére beállítható. Tetszésünk, nemtetszésünk, félelmeink és reményeink a programkapcsoló működtetése révén szabályozhatók (lásd a mellékelt világkatasztrófát). Ha egy néző nem tetszik a műsornak, egyetlen gombnyomással kiiktatható, emléke eltörölhető, csereszabatos hozzátartozói új adókhoz, új hozzátartozókhoz csatlakoztathatók.

A technológiai racionalitás mindenhatósága globálissá tette az európai civilizációt: vagy globális megoldást talál önmaga megfékezésére vagy elpusztul, miután sikerrel küszöbölte ki működéséből az egyensúlyt teremtő negatív visszacsatolás tényezőit. Terjeszkedése tehát elvileg korlátlan, mint a rákos sejtszöveté: csak az őt tápláló szervezet pusztulásával érhet véget.

A modern európai civilizáció a növekedés, hódítás, birtoklás és használat elvén alapul. Előfeltevései megkövetelik a természeti tényezők, köztük az ember célszerű átalakítását, és csak olyan célkitűzések realitását ismeri el, amelyek elérhetők a rendelkezésére álló manipulatív technikák segítségével - tehát igazolják e technikák alkalmazását, alkalmazásuk kiterjesztését ad absurdum. E szemlélet keretei között a túlélésnek többé nincs realitása. A fennálló azonban,

amíg fennáll, pusztulása képes igazolni létjogosultságát. Ha pusztuláshoz vezet, a pusztulást mint szükségszerűt állítja halálos logikája.

A logika cáfolhatatlan, de nem állhat ellen annak, aki élni akar (Kafka).

Márpedig a lélek nem fogadhatja be a halált (Platón).

Világunk pusztulása irreális: tapasztalat, de már nem valóság. Az a tudás veszíti el ugyanis realitását, melynek keretei között egy lezáruló korszak odáig „valóságként” tudta szemlélni önmagát. Ez a tudás ma már csak előfeltevéseink apokaliptikus megvalótlanulását éli és közvetíti. Bénító uralma alól új szemlélet felbukkanása ígér felszabadulást, forradalmat. A forradalom: népi szürrealizmus - új valóságot proklamál, a régi, úgymond, rosszul volt meghatározva.

Ma a forradalom: áttérés az ökonómia tudásáról a ökológia tudására. Az ökonómia: használatlan. Az ökológia: együttéléstan. Kitérés az elsajátítás fogalomrendszeréből, áttérés a kímélet fogalomrendszerére.

Az ökonómia csak mennyiségi különbségeket ismer el tárgyak között, melyek szerint azok egymással összemérhetők, helyettesíthetők és eszközként alkalmazhatók. Az ökológia csak minőségi különbségeket ismer el létformák között, melyek szerint azok egymáshoz kapcsolódnak, egyenként pótolhatatlanok, és önmön rendeltetésüket betöltve képezik egymás létfeltételét.

Az ökonómia dolgok érintkezése. A sokaságban: azonosság. Az ökológia személyiségek érintkezése. Az egységben: különbözőség. Az ökonómia számára a titok értéktelen és tűrhetetlen: a titok a szabad használat akadálya, el kell tűnnie. Az ökológia számára minden érték titok, a titok az autonómia biztosítója, méltóságát meg kell őrizni.

Az ökonómia rendszerében a politika pusztulási gondoskodás: ismert javakról, kiszámítható működésről. Maradékalkalannul racionális nyelvén minőségi különbségek egyszerűen nem kommunikálhatók. Ezért a politikából igyekszik kiiktatni a célkitűzés voltaképpeni mozzanatát, az értékminőségekre vonatkozó kérdésfeltevést (automatikus gondoskodás, mint a szabadság szinonimája, masszív értékimplikációkkal); vagy - ami lényegében ugyanaz - abszolutizált értékprioritásokat és a célkitűzés jogát meghatározott testületek sajátítják ki (bürokratikus gondoskodás mint a „felismert szükségszerűség” szinonimája, oktrojált értékimplikációkkal).

Az ökológia rendszerében a politika visszanyeri eredeti értelmét; küzdelem maradékalkalannul nem ismerhető és nem kalkulálható értékválasztások között, melyet a közös célok megállapításáért és megváltoztatásáért vívnak szüntelenül, mivel ezek kimondása nélkül öntudattal bíró lények életközössége elképzelhetetlen. Olyan kulturális előzményekre épít, melyek az egyéni önrendelkezés elvét törvényként tisztelik, tehát szent hagyomány vagy nyers erőszak a döntéseknél nem játszhat szerepet. Ezért az ökológiai politika, mint együttéléstan alapelve a tanulás, megértés, azonosulás és kölcsönösség kell legyen.

Az ökológia gazdaságtana új választ keres az emancipációs mozgalmak által felvetett kérdésre: miként szabadítható fel az ember a gazdasági kényszer rabságából? Marx és a fogyasztói társadalom egybehangzó válasza erre az, hogy az anyagi szükségletek mind teljesebb kielégítése útján. Ez nemcsak utópiának bizonyult, hanem a gyakorlatban szentesítette az ember minden eddigénél teljesebb alávetését a gazdasági kényszernek, ami éppen ezen az alapon vált az erőszak legfőbb és egyedüli törvényes formájává. A gazdasági szükségszerűségre hivatkozva kényszerítik az embert töle idegen célok szolgálatára. Gazdasági céljai ugyanis csak a gazdaságnak mint elvont rendszernek lehetnek.

Az ember célja sohasem gazdasági.

Az ember célja: a másik ember. Hogy eszközként használhassa, rendelkezék vele. Vagy hogy szabadon társuljon vele. Kényszer vagy szolidaritás vagy e kettő kombinációja teremti meg az emberközösségek rendezett együttélésének feltételeit. Hogy melyik érintkezési módot tartjuk kívánatosnak, megmutatkozik abban, hogy milyen javakra tartunk igényt. Instrumentumokra, melyek közvetítésével használni tudjuk egymást és önmagunkat. Akkor ezek uralkodnak rajtunk, és általuk az emberen. Vagy környezetre, a hajlamainknak megfelelő szabad ténykedéshez. Akkor az ember környezetét nem elfogyasztani, hanem fenntartani törekszik, úgy használja, hogy szolgálja, hiszen nem belőle, hanem benne él. A kölcsönös szolgálat gazdaságtana az eszközhasználat (és eszközként használtatás) gazdaságtanának helyébe lép. Véget vet annak a csalárd kettős könyvelésnek, amit eddig gazdaságnak neveztek. Ebben minden kimutatott haszon láthatatlan forrása a nem mért veszteség volt, amit a civilizáció a vegetációnak okozott: amit saját létalapjából elvett. Nem munkánk kamatából éltünk, mint hittük, hanem a földi ökoszisztéma évmilliókon át halmozott tőkéjét fogyasztottuk (utódaink örökségét). A magunkra idézett természeti katasztrófa már készíti helyettünk a hiteles mérleget.

A modern piaci gazdaságban a tömegesen előállított használati tárgyak mind sebesebben veszítik el értéküket a beléjük fektetett munka értékével együtt. Az ember műve egyre értéktelenebb. Minden egyre értéktelenebb, mert mindennek mértéke az ember, de az ember egyedüli mértéke a használhatóság, a használhatóság mértéke a produkció, produktuma az egyre értéktelenebb tárgyvilág: az ember egyre értéktelenebb. *Regressio ad infinitum*.

Az együttéléstan (ökológia) gazdaságában nemcsak a fogyatkozó természeti javak értéklődnek fel, hanem az emberi munka gyümölcse is, a képességek is, melyek azt létrehozzák. Minden egyes tárgy értéke, minden egyéniség értéke. Az ökonómia tudása szerint a sok mindig értékesebb az egyén és a még több: a Jó.

Az egyes értékét az általánosból kell levezetni, ami az egyesben különbözik és nem általánosítható, kiküszöbölendő. Az bonyolult forma az egyszerűbbre visszavezethető, tehát visszavezetendő. Az ökológia tudása szerint az egy a legtöbb, értéke másból le nem vezethető, a sokasággal nem összemérhető.

Az ökonómia mesterséges rendszereket alkot. Közös ismérvek szerint csoportosítja az együvé tartozókat. Az összetartozóknak hasonlítaniuk kell egymásra (specializáció és szériagyártás).

Az ilyen rendszerek egyszerű felépítésűek, könnyen manipulálhatók, önfenntartásra képtelenek.

Az ökológia tudja, hogy csak a sokféleségen alapuló társulások életképesek, csak az egymástól különbözők között alakulhat ki szerves összetartozás (pl. szerelem, Szent István államelvei, természetes ökoszisztémák). Az ilyen rendszerek éppen bonyolult felépítésük folytán képesek aktív önszabályozásra, stabilitásuk megőrzésére, viszont nem manipulálhatók tetszés szerint, és nem viselik el az erőszakos külső beavatkozást (pl. tervgazdálkodás, vegyszeres gyomirtás, magyar tanügyi reformok).

Az Európa keleti felét erőszakkal hódoltató parancsuralmi rendszerek ugyanazon a használati elven működnek, amely a nyitottnak mondott piaci integrációs modell szerint szerveződő nyugati társadalmakban érte el teljes kifejlődését. Alapvető különbözőségük abból ered, hogy míg ott egy értékesítési válság körülményei között a középpontba a fogyasztás optimalizálását állították („egyéni szabadság”), itt, a termelő technikák elmaradottsága folytán a hangsúly a termelés maximalizálására került („össztársadalmi tervszerűség”). De itt is, ott is végbement ember és természet maradéktalan alárendelése az ipari-technikai hatalomkoncentráció önfenntartásához fűződő érdekeknek. Keleten sokkal kíméletlenebbül: az egyéni kezdeményezés és önrendelkezés erőszakos korlátozásával, a társadalmi munkaidő feletti rendelkezés közvetlen központosítás útján. Nem személytelen mechanizmusok ösztönözték munkakedvünket és

együttműködési készségünket, hanem fortélyos félelem, amit intézményesített a társadalom életfolyamataiba történő szüntelen beavatkozás. Ez pótolhatta csak az egyéni motivációt, és nem a tömegek mozgósítására alkotott államvallás doktrínái: a világproletariátus vagy a felsőbbrendű faj történelmi igazságtevő küldetésének hite. Így, amikor az ideológiai csiriz beszáradt (Adorno) és repedezni kezdett, a társadalmat így-úgy összetartó legitimációs elv gyanánt itt sem maradt egyéb, mint a gazdasági célszerűség.

A „dolgozókat” pedig - miután ez lett az ember szinonimája - arra tanította a mindennapos tapasztalat, hogy saját értéküket mélyen alábecsüljék a nehezen vagy sehogysem hozzáférhető termelt javakhoz képest. A politikailag jogfosztott alattvalók tömege csak mint kiaknázható termelőerő és hadászati potenciál jött ugyanis számításba. A tervezők bátran figyelmen kívül hagyhatták e korlátlanul rendelkezésre álló, gazdátlan externalitások, az emberélet és a természeti erőforrások költségeit, illetve hatalmuk birtokában önkényesen állapították meg ezek értékét. A természeti és kultúrnövényzet minőségét elsilányító rablógazdálkodás volt egyedüli esélyük, hogy helytálljanak a világméretű modernizációs versenyben, melyben e régió behozhatatlan hátránnyal indult. A jogtipró, véres és primitív hatalomgyakorlás nem oka, hanem egyenes következménye volt az elmaradottságnak. Persze, konzerválta is azt.

A termeltető diktatúra ellehetetlenülésében végül a felszabaduló alattvalók éppen a gazdasági racionalitás diadalát látják, és nem az ökonómiai világrend válságának helyi változatát.

A politikai átalakulás előfeltételeként ezért nem merül fel egy merőben új célrendszer szükségessége; hiszen „adva van” a fejlettebb ipari társadalmakban kidolgozott modell. A kiutat csakis ennek jegyében tudják elképzelni: a termelés és gondoskodás technikáinak tökéletesítése révén, az anyagi javak fogyasztásával egyértelmű jólétben. Ezt az „egyedüli realitást” nem más sulykolta belénk egy emberöltőn keresztül, mint a pártállam mindinkább gazdálkodási és modernizációs témákra szorítókozó propagandája. Valamint az is, hogy nem hittünk e propagandának. Gyarapodásunk a magánfogyasztás terén - az önmegvalósítás egyedüli felkínált lehetősége Magyarországon - ugyanúgy, mint a fogyasztói javak kínos hiánya. Erre irányította figyelmünket a második gazdaság kiépülése és a nemzetgazdaság egyidejű összeomlása. Nem csoda, ha a politikáról gazdasági terminusokban gondolkodunk, s az ökonómiai nyelvjátékot fogadjuk el az élet egyedüli lehetséges kerete gyanánt. Pedig nem is titkolják előttünk, legfeljebb szépítgetik; nincs olyan gazdasági stratégia, melynek alkalmazása feloldaná behozhatatlan lemaradásunkat a világ gazdasági versenyében, melynek mi már csak vesztese lehetünk.

Félő bizony, hogy ha a rég érvénytelen múlt századi menetrendet tanulmányozva azt reméljük, hogy a nyugati szomszédaink által egykor járt utakon és eszközökkel az ő mostani irigylet helyzetükbe eljuthatunk, csakhamar valahol Latin-Amerikában találjuk magunkat. Ezért talán nem árt emlékezetünkbe idézni, hogy e jól bevált technikák, melyek a tőkepiac ítéletére bízta az egyéni képességek értékelését és jutalmazását, a javak és a társadalmi alkotóerő elosztását, annak idején nem gazdasági eljárások gyanánt merültek fel, és értelmüket nem a termelékenység fokozásában látták, hanem az emberi emancipáció, egyenlőség és szabadság nagy kérdéseivel kapcsolódtak a felvilágosodás eszmerendszerében. Kétszáz éven keresztül kiapadhatatlan energiaforrással szolgáltak egy olyan társadalom számára, melyet a magántulajdon szabadsága, a törvény és az értéktőzsde előtti egyenlőség juttatott a tudás és a javak bőségéhez. Dinamikus fejlődésének kérlelhetetlen törvénye nemcsak a gyöngébb versenytárs kizsákmányolását írja elő, de a páratlan gazdagság élvezőit is kikerülhetetlenül úzi midászi végzetük felé: elpusztítják, amit birtokba vesznek: a földi életfeltételek eleven sokféleségét ugyanúgy, mint az újítás és a szellemi megújulás létalapját, a belső függetlenséget.

A bekövetkezett civilizációs fejlemények parancsoló szükségé teszik, hogy új módon keressünk összhangot az európai kultúra alapvető értékei, egyéni szabadság és szolidaritás között.

A földi élet minden formájára kiterjesztett szolidaritás korlátozni fogja a használat szabadságát, de növelni fogja az egyéniségét. A használat és hódítás elvén épülő totális technikai civilizáció rémálma keleti, parancsuralmi változásában összeomlott, nyugati, piaci változatának virágzása a globális katasztrófa árnyékát vetíti elénk. A behozhatatlan történelmi hátránnyal csatlakozó nemzetek a virágzás anyagi és szellemi jótéteményeiből már csak hasonlíthatatlanul kisebb mértékben, káros hatásaiból jóval nagyobb mértékben fognak részesedni. Az uralkodó ökonomiai szemlélet előfeltevéseiből többé nem adódnak olyan célok, melyeket követve a most új utakra térő kelet-európai népek életlehetőségeik gazdagodását vagy legalább a romlás valóságos elhárítását remélhetnék. Az úgynevezett jóléti társadalomhoz vezető út lezárult, még mielőtt járnai kezdtünk volna rajta. Az ésszerűség azt diktálja, hogy az ezredfordulón ne egy tizenkilencedik századi értékelvekhez szabott modernizációs pályára lépjünk, hanem a huszonegyedik század most kirajzolódó trendjeihez igazítsuk törekvéseinket.

A nálunk gazdagabb országokat az anyagi javak kifogyhatatlannak tűnő bősége, a technika mindenhatóságába vetett hit, a Nyugat alkonyának varázsos színpompája önelégültté és vakká teszi. A szegényebbeket pedig éppen kétségbeejtő ínségük akadályozza abban, hogy a politika és a gazdaság terén új megoldásokat keressenek, új elveket fogadjanak be, és boldogulásukat az uralkodó világrend keretein kívül keressék. A borzalmas árat utódaink fogják megfizetni. Mindjárt a következő nemzedék. Bennünket körülményeink már most választásra kényszerítenek - vagyis mi még választhatunk - a kívánatosnak tartott javak, kitűzhető célok között, mert tudjuk, kevés az, amivel gazdálkodunk. Nem álmithatjuk magunkat azzal hogy bármi hosszú távon mindenfajta javakra szert tehetünk. Mérlegelnünk kell tehát, miféle jólét lehetséges még számunkra: mitől lesz jó itt a lét? A szükség szigorú ökonomiát parancsol ránk. Akármit választunk, lemondunk valamiről. Tudnunk kell, hogy miről. És tudnunk kell, hogy nem gazdasági és politikai technikák, hanem életelvek között választunk, amikor eldöntjük vagy eldöntik helyettünk: egymást szolgáljuk vagy tárgyainkat, kizsigereljük vagy kíméljük inkább a természetet, jobb bánásmódot vagy több pénzt követelünk, a javak mennyiségével vagy az élet minőségével mérjük magunkat? Kivágjuk az erdőt, vagy bejárjuk? Saját gépkocsin közlekedjünk, vagy tiszta levegőt szívjunk? Luxusszállodát vagy olcsó turistaszállást építünk? Időt és fáradságot nem kímélve hajszoljuk magunkat, hogy fáradság- és időkímélő berendezésekre tegyünk szert, vagy értelmes foglalatosságot keressünk a munkában és a szabad időben? Örömet szerezzünk, vagy a szerzésben leljük örömünket? Mire legyen időnk?

Mire való az élet?

A lehetséges választások körét megszabják a szokásossá lett, intézményeinkben testet öltő érintkezési viszonyok. E viszonyok fenntartása vagy megváltoztatása politikai döntéseken múlik. A döntéseket pedig a politikai intézmények jellege szabja meg. Hogy milyen feltételek között, milyen szinten, kik és miről döntenek. Némi leegyszerűsítéssel azt mondhatnám, törvényszerű, hogy bárki, amikor kényszertől mentesen a maga és övéi sorsáról dönt, ökológikusan fog viselkedni: a kímélet, megértés, azonosulás és kölcsönösség elve szerint. Ám minél több a kényszerítő külső befolyás, minél kevesebb áttekinthetőséggel rendelkezik valaki arról a rendszerről, amelyet döntésével befolyásolni kíván, és minél kevésbé ismeri azokat, akiket döntése érint, annál bizonyosabb, hogy ökonomiai megfontolások alapján fog eljárni, a használat-elv elvont aritmetikája szerint.

ETNOCENTRIZMUS³¹

Az etnocentrizmus olyan ideológia, amelyet középkori jelenségnek gondoltunk, azonban kiderült, hogy mai világunk fontos és eleven része. Befolyása egyre nő, akárcsak egy betegségé, pedig már úgy gondoltuk - így van ez időnként fizikai bajokkal éppúgy, mint társadalmiakkal -, hogy túl vagyunk rajta.

Mivel gyakran éppen az oktatás termelte ki az etnocentrizmust, miért és hogyan lenne képes éppen az oktatás ennek legyőzésére? A válasz egyszerű: más-más típusú oktatás termeli ki, illetve szünteti meg. Ezenkívül más-más pedagógusok táplálják, illetve tagadják az etnikai jellegű érzéseket. Különböző történelmi és társadalmi helyzetek kiindulópontként szolgálhatnak az etnikai reneszánsz, de az etnocentrizmus elleni harc számára is. Az oktatás mindkét célt szolgálhatja.

Az alábbiakban azzal a kérdéssel foglalkozom, hogyan haladhatja meg az intézményes oktatás az etnocentrizmus különböző formáit, amelyek az egyén és a csoport fejlődésének keretétül szolgáló szocializációs folyamat, csoportdinamika és társadalmi légkör következtében alakultak ki. Az etnocentrizmussal foglalkozó oktatáspolitikák négy típusát különböztetem meg. Az első *olvasztótégely-iskolának* nevezem, ezen belül a gyarmati időszakból örökölt oktatáspolitikákat és ideológiákat elemzem. Ez a típus a különböző etnikai háttérű népelemek összerendezésének egyik leghatékonyabb eszköze. A második típust *kétnyelvű oktatásnak* nevezhetjük, nem azért, mert ennek a kétnyelvűség az egyetlen eszköze, hanem mert a szimultán nyelvhasználat a viszonylag homogén népesség megteremtésének tipikus eszköze.

A harmadik típust *internacionalista nevelésnek* definiálhatjuk. Bár a kifejezést a szakértők többféle értelemben használják, bizonyos fókig alkalmazható azokra a célkitűzésekre, amelyek a „szocialista nevelés” korai, sztálinista típusát jellemezték. Végül a multikulturális nevelés címszava alatt foglalom össze azokat az elméleteket és módszereket, amelyek a különböző bevándorlók célországában alakultak ki.

AZ ISKOLA MINT „OLVASZTÓTÉGELY”

E hagyományos oktatáspolitikára törekedett, hogy a kisebbségi tanulókat és hallgatókat a többségbe integrálja. Azzal az ambiciózus célkitűzéssel erőltette az integrációt, hogy olyan nemzetet teremtsen, amelyben egy nyelv és - ha lehetséges - egy kultúra létezik. Évtizedeken keresztül az állami oktatáspolitikák eme olvasztótégely szerepkör betöltését irányozták elő az iskolák számára, nem is eredménytelenül. Az olvasztótégely eszméje főleg a korábbi gyarmatokon aratott sikert (pl. Indiában és Brazíliában). Ezekben az országokban az egész lakosság többé-kevésbé a gyarmatosítók nyelvét használta (vagy legalábbis nem tiltakozott ellene). Számos ország később hasonló oktatáspolitikákat karolt fel, a legjellemzőbb példa erre Izrael. Az olvasztótégely víziója - nemzetépítés az oktatás révén - megfelelt az oktatás lényegi jellegének. Az oktatás olyan kulturális értékeket, normákat és hagyományokat közvetít, amelyek a társadalom számára közősek, és amelyek révén a társadalom tagjai kialakíthatják identitásukat. Az oktatásnak ugyanakkor számot kell vetnie modern világunk sokféleségével is, ahol a „sokféleség” többek között a kulturális értékek, normák és tradíciók sokféleségét jelenti.

³¹ E dolgozat részletesebb változata először angol nyelven jelent meg: Sleicher, K & Kozma T. (Eds.) *Ethnocentrism in Education*. Frankfurt am Main, Peter Lang Verlag, 1992. 227-264. pp. Fordította Balogh Iván.

Ha az oktatás a társadalom kulturális hagyományainak átadására vállalkozik, beleértve a nyelvet és a történelmet is, ezzel az etnikai különválás és az etnocentrizmus kialakulásához járul hozzá. Ha az oktatás tagadni akarja egy közösség etnikai jellegét, képtelen lesz a kulturális örökség átadására, ez pedig a közösség szétfelbomlásához vezet. Jól ismerjük a gyarmati példákat: a tatárokat Oroszországban, az oszmán-törököket a Balkánon, az indiai szubkontinensen élő dravidákat leigázó északiakat vagy az Amerikát meghódító európaiakat. Említhetünk még példákat Ázsia (Korea, Vietnam, Kambodzsa, Afganisztán), a Közel-Kelet (örmények, izraeliek, palesztinok, kurdok), Afrika (Eritrea, Csád, Biafra), a kaukázusi térség, Új-Kaledónia és a teljes csendes-óceáni régió közelmúltbeli történelméből. A harmadik világ országai közötti különbségek a nyelv, a politika és az oktatási gyakorlat terén továbbra is fennállnak, és ez a gyarmatosító hatalmak olvasztótégely-típusú iskoláinak köszönhető.

A spanyol változat

Az európai értelemben vett állami oktatás nem volt a gyarmatosítás elsődleges eszköze a spanyolok és a portugálok kezében, elsősorban azért, mert ebben az időben - a középkori Európában - a közoktatás sokkal kisebb szerepet játszott a tömegek befolyásolásában és az uralkodó elitnek imágójának kiépítésében, mint ma. Ez az egyik oka annak, hogy bár a latin-amerikai gyarmati országokban a spanyol és a portugál lett a hivatalos nyelv, számos helyi nyelv még ma is létezik.

Az egyházi nevelés ugyanakkor az egyik legfontosabb módszert dolgozta ki az etnikai tradíciók meghaladására és az etnikai identitások keresztény értékekkel való helyettesítésére. Erre a célra inkább az egyházi szimbólumokat használták, mint a hivatalos nyelvet. Ezért a nyelvi identitás problémája sokkal kevésbé kínzó a hispano-amerikaiak, mint a kelet-európaiak vagy a közel-keletiek számára. Az egyház által használt nyelv egyházi szimbólumok és nem állami rendeletek közvetítését szolgálta, s ezért nem jelentett akadályt, amikor a spanyol nyelvet bevezették.

Perunak például tizenkétmillió lakosa van, de az Amazonas-medencében kb. harmincöt indián nyelvet beszélnek. Van több mint hárommillió kecsua indián, aki egyáltalán nem használja a spanyol nyelvet. Néhány százezer anymara él teljes elszigeteltségben, akik egyáltalán nem érintkeznek a spanyolul beszélőkkel. Esetükben a kétnyelvű oktatás felemás eredményeket hozott. Ahol a kecsuát a spanyol mellett használják, az oktatás inkább az elkülönítés és az etnocentrizmus eszköze, mint a multikulturalizmusé és az integrációé. Ha a kecsuák használhatják saját nyelvüket az állami iskolákban, kifejlesztik saját identitásukat, ami teljesen szeparálja őket a többségtől.

Bár az olvasztótégely-típusú iskola egy olyan kísérlet része volt, amely nemzetépítésre és gyarmatosításra irányult, az elgondolás ma is élő. Az oktatást szolgálatába állító nemzetépítés a világon mindenütt az államok egyik fő célkitűzése. Az új nemzetek különösen nagy erőfeszítéseket tesznek arra, hogy az oktatást az indoktrináció hatékony eszközeként alkalmazzák. A jelenlegi etnikai reneszánsz azonban rámutat e felfogás hiányosságaira is. A történelem menete azt bizonyítja, hogy minél nagyobb hatást fejt ki az olvasztótégely, annál erősebb a vele szembeni ellenállás.

A brit változat

Egyes angol nyelvű országok saját nyelvüket használták a kommunikációs szakadék áthidalására. A legjellemzőbb példa erre India, ahol a gyarmatosító hatalom kinevelt egy angolul beszélő elitet, a nyelvhasználat és az oktatás egyéb dimenzióival azonban nem törődött. Ennek eredményeként nagyszámú, a fejlettség és a társadalmi presztízs közel azonos szintjén álló helyi és állami nyelv létezik ma az országban.

Ghana tizenkétfélmillió lakosa például negyvenöt nyelvet használ. A mindennapi élet és a munka egyetlen nyelv: az angol használatát kényszerítette ki, amely - mint sok más esetben - az iskolákban is uralkodó nyelv volt. Az angolul beszélő harmadik világbeli országokban többnyire kétnyelvű az oktatás, amely eleinte az angolra, mint közös nyelvre teszi a hangsúlyt, de egyben súlyt helyez a jövőbeli közös nyelvre is (amely India északi részén a hindi, a délin pedig a tamil, és amelynek státusáért Ghanában négy különböző nyelv verseng).

A frankofon változat

A harmadik világ franciául beszélő részére a gyarmati időkben az oktatás nagyobb mérvű hatást gyakorolt. A francia oktatáspolitiká mindig s arra kényszerítette az iskolákat, hogy olvasztótégelyek legyenek, nemcsak tartalmilag, hanem struktúrájukban is. Az iskolák nagymértékben centralizáltak voltak az egyetemek pedig mindig valamelyik francia egyetemhez kötődtek. Az oktatás célja az volt, hogy a tanulókat - az anyaország szükségleteivel szoros összefüggésben - a felsőoktatásra felkészítse.

A korábbi francia gyarmatok erre a politikára militáns etnocentrizmussal reagáltak. Ez olyan kétnyelvű oktatást eredményezett, amelyben a francia volt a domináns, az anyanyelvek pedig csak részlegesen nyertek elfogadást. Többnyire ez volt a helyzet a hagyományos arab kultúrájú és nyelvű Maghreb-országokban.

Az orosz változat

Egyes távol-keleti területek, valamint az uráli régió és Szibéria eloroszosítása a tizenhetedik század során az olvasztótégely-típusú iskola bizonyos fokig eltérő változatát teremtette meg. Az uráli terület vagy Szibéria elfoglalása, valamint az angol, a francia és a spanyol gyarmatosítás közötti alapvető különbség abban rejlett, hogy az oroszok olyan területeket hódítottak meg, amelyek földrajzilag anyaországukhoz kapcsolódtak.

Az „Oroszország Anyácska” földjén kívüli területekért vívott harcok az orosz felszabadító háborúk stratégiai következményei voltak. Az egyik ilyen háború a törökök ellen folyt, akik elfoglalták Bizáncot, és birtokukba vették a keleti kereszténység fővárosát. Ettől az időtől kezdve az orosz uralkodók a cári címet viselték. Vagyis a bizánci császár leszármazottainak deklarálták és tartották magukat (akik pedig magukat a római császárok törvényes utódainak tekintették), és az oszmánok, valamint más ázsiai barbárok elleni háborúk törvényes céljait mindig az európai kereszténység megmentésében fogalmazták meg. Másfelől Ázsia különböző részein az orosz hódításokat az Oroszországot korábban fél évezreden át uralmuk alatt tartó tatárok elleni katonai akciók részének nyilvánították.

Így a volgai és az uráli területek, majd később Szibéria gyarmatosítása az oroszokban azt a benyomást keltette, hogy ők felszabadítók és nem hódítók. Az orosz katonákat, az ukrán parasztokat, a kozákokat, valamint a Dnyeper, a Don és a Volga mentén élőket mindig is az a pátoz töltötte el, hogy ők a szabadságot viszik el a szibériai törzseknek - amellet, hogy a kereszténységet is elterjesztik közöttük.

Lelkesedésüket, melyet a szabadság iránt éreztek, az az egyszerű tény is erősítette, hogy azok, akik Szibériába özönltek, a feudalizmus elől menekültek. Szibériát az európaiak sokáig a száműzetés rémséges földjének tekintették. Létezik azonban egy másik Szibéria-kép is, mégpedig a szibirjakok, Szibéria honosai körében. Számukra Szibéria a korlátlan szabadság és az érintetlen természeti szépség világa. Ezt a lelkesedést a szabadság és az eredetiség iránt az államilag szervezett oktatási rendszer is táplálta, amely az eloroszosítás fontos eszközeként, de egyben az európai kultúra, a kereszténység és az írástudás egyedüli közvetítőjeként működött a helybéli törzsek számára. Más szóval: az orosz olvasztótégely-iskolát a felszabadítás pátosza jellemezte, vagyis Szibéria őslakóit és a Távol-Kelet más részeit Európához kapcsolta. Együttal pedig egy olyan új állam által teremtette szabadsággal ajándékozta meg, amely megszabadította őket pogány papjaiktól és barbár zsarnokaiktól is. Így az eloroszosítás a felszabadítók palástját viselte.

Az amerikai változat

Az Egyesült Államok más olvasztótégely-változatoktól eltérően alakította ki imágóját és identitását. Míg pl. a francia és az orosz változatok esetében az államok a történelmi hagyományokkal és a kulturális örökséggel összefüggésben formálódtak, az Egyesült Államokban a gazdasági kapcsolatok szolgáltak egységesítő tényezőként.

Bár a fent említett olvasztótégely-verziókban magától értetődött, hogy a nyelv egységesítő szerepet játszik, az amerikaiak hatalmas országában a tömegkommunikáció és az igen fejlett tömegközlekedés kapcsolta össze az embereket. Az olvasztótégely-típusú oktatás francia vagy orosz változatában az állam, a nemzet és a nép azonosnak számított, legalábbis elméletileg vagy a meghirdetett eszmény alapján. Innen ered az orosz politikai irodalom merevsége, amellyel országuk lakóit szovjet embereknek nevezte ahelyett, hogy saját nevükkel illette volna őket. Másfelől az USA lényege az, hogy államokat és népeket egyesít.

E téren az iskola az egyik legfontosabb ágens. Más olvasztótégely-verziók esetében az iskolázatásnak az a feladata, hogy történelmi tradíciókat és kulturális örökségeket közvetítsen. A kérdés az, hogy kinek az örökségét és milyen tradíciókat. Az Egyesült Államokban az iskolának olyan hatalmas társadalomba kell bevezetnie a diákokat, amelyben számos különböző hagyomány és kultúra él egymás mellett. Ennek megfelelően lényegesen eltérő az iskola és a tanár feladata, a tananyag és a tanítási módszerek.

Ami a tananyagot illeti, egy jellegzetesség szembetűnő: hiányzik a történelmi dimenzió. Az olvasztótégely-típusú oktatási rendszerek mindig is átírták az általuk egyesíteni kívánt társadalmak etnikai vagy nemzeti történelmét. A spanyol és a portugál verziók az indián kulturális örökséget a kereszténység történelmi üzenetéből vett elemekkel helyettesítették. A brit változatban egyszerűen az angol történelmet tanították. A francia változat úgy lépett át az arab históriákon, hogy ugyanazon tényekre vonatkozóan másféle értelmezést adott. Az orosz változat új történelmet kreált, esetenként a régi törzsi emlékek és mondák helyett. Az amerikai verzió teljesen elhanyagolja a történelmet. Időnként megdöbbenő a felismerés: az ebből az oktatási rendszerből jövő fiatalok semmit sem tudnak a történelmi tényekről.

A hagyományos olvasztótégely-típusú oktatási rendszerek már régóta szembeszállnak az etnikumok kulturális örökségeivel. A spanyol-portugál verzió ezeket teljesen pogánynak és barbárnak tartotta, és a keresztény mitológiát erőltette a helyükbe, amiből egy igen sajátosan kevert, indián-zsidó-keresztény kultúra jött létre. A francia és a brit változatok az etnikai kulturális örökségeket feudálisnak nyilvánították (mint ahogy esetenként azok is voltak), és helyükbe a francia egyetemi kultúrát (vagy származékait) és a brit ipari civilizációt (vagy ennek

elemeit) ültették. Ezzel szemben az orosz változat a primitív kultúra tradicionális formáinak a szerepét hangsúlyozta, miközben tartalmuk megváltoztatására törekedett. Az amerikai verzió tudomást sem vesz a népi kultúrákról és tradíciókról. Teljesen magánügynek nyilvánítja őket, amelyeknek semmi köze az intézményes oktatáshoz.

Az olvasztótégely-típusú oktatás amerikai változata részint a modernizáción, részint a múlt kitörlésén alapszik. Az angolt nem gyarmati nyelvként, hanem a nemzetközi kommunikáció eszközeként alkalmazza. A tömegkommunikációt pedig egy olyan társadalmi-kulturális klíma megteremtésére használja, amely a modernizációt hangsúlyozza, és amely mindenkit arra ösztönöz, hogy változtassa meg szokásait és életmódját. Így az olvasztótégely-típusú oktatás amerikai verziója egyszerű, sima és fájdalommentes.

KÉTNYELVŰ OKTATÁS

A politikai döntések változásokat idézhetnek elő a népesség földrajzi elhelyezkedésében és politikai státusában. Itt az országhatárok átrajzolásáról van szó, amely a középkorban minden háború végén bevett gyakorlat volt, és gyakran ma is az. A legtöbb európai a világháborúk után élte át a határok átrendezését, ami komoly hatással volt a gyarmati területekre is. A közelmúltban ennek - csak néhány példát említve - az Irak és Irán, az Egyiptom és Izrael, a Kambodzsa és Vietnam, a Görögország és Törökország, a Nagy-Britannia és Argentína közötti háborúban lehettünk tanúi. Napjainkban hasonló folyamatok zajlanak le Közép-Kelet-Európában is.

Egy terület megszállása és a határok megváltoztatása között az a különbség, hogy az utóbbi egy tollvonással is keresztülvihető. Mégis, időnként ugyanakkora etnikai és kulturális heterogeneitást eredményez, mint amelyet a többség és a kisebbség ugyanazon politikai keretek közötti együttélése. A rövid távú hatások következtében a militáns etnocentrizmus rendszerint fellángol a határváltozásokat követően (pl. eritreaiak Etiópiában, albánok Jugoszláviában, szerbek Bosznia-Hercegovinában, törökök Bulgáriában, örmények Azerbajdzsánban, kurdok Irakban, németek néhány kelet-európai országban 1920 után stb.).

A kétnyelvűség kialakulása

A háború utáni Európában (1918-1920) a régi osztrák-magyar és a török birodalom romjain új nemzetállamok alakultak. Ezek olyan etnikai kisebbségeket is „megszerezték”, amelyek erős nemzeti és nyelvi identitással rendelkeztek (törökök Bulgáriában és Görögországban, bolgárok és albánok Jugoszláviában, németek Magyarországon, Csehszlovákiában, Romániában és Lengyelországban és így tovább). Az oktatáspolitikai olyan kisebbségi kultúrákkal találta magát szemben, amelyek korábban saját nemzeti entitásuk részét képezték. A kétnyelvű oktatás bevezetése ezek elismerésének volt a jele.

Az első olyan konferenciát, amelynek a kétnyelvű oktatás volt a témája, már 1928-ban megrendezték. A kiadott deklarációk szorosan összefüggtek a háború utáni európai helyzettel, különös tekintettel Kelet-Európa nemzeti-etnikai kisebbségeire. A kongresszus által javasolt oktatási gyakorlat - kétnyelvű oktatás csak tizennégy éves kor felett - megfelelt a nemzeti-etnikai kisebbségek politikai követeléseinek, amelyek meg akarták védeni nyelveiket új államaik többségi nyelveinek befolyásától. Annál is inkább így volt ez, mert a javaslatokat tevő szakértők is nyugat-európai kisebbségi származásúak (walesiek, flamandok, katalánok) voltak, illetve ilyen irányú tapasztalatokkal rendelkeztek. A kutatások később kimutatták, hogy minél hamarabb kezdik el a diákok egy második nyelv megtanulását, annál könnyebben boldogulnak vele.

Nemzetállamok

A háború utáni nemzetállamok különböző hivatalos nyelveket használnak, mégpedig leggyakrabban az államalkotó nemzet nyelvét. Ugyanakkor a tanárok csak beszélgetésekben tolerálják a tanulók anyanyelvének használatát (és ez így van a legtöbb, a hivatalos nyelvvel szembeállított dialektussal is). A kisebbségi nyelvek lehetnek kötelező és választható tárgyak is (Magyarország, Csehszlovákia, Ausztria). A nemzetállamok olyan iskolákat is létrehozhatnak kisebbségi diákok számára, ahol kizárólag saját nyelvüket használják (Magyarország, Bulgária, Ausztria, az egykori NDK, Belgium és Spanyolország egyes részei).

A nemzetállamok elkülönített oktatási rendszereket is alakíthatnak olyan kisebbségeknek, amelyeknek kulturális autonómiája van (Svájc és Finnország egyes részei). A nemzetállamon belül lehetnek olyan régiók is, ahol a kisebbségeknek ugyanannyi joguk van, mint az ott élő többségieknek (Spanyolország, a volt Szovjetunió egyes köztársaságai). Itt a két- vagy többnyelvű oktatás az általános gyakorlat. A nemzetállamok azonban mindenképpen szembesülnek azzal a dilemmával, hogy hogyan őrizték meg nyelvi dominanciájukat, legyen szó akár két- akár többnyelvűségről. Az iskolai gyakorlat a többség-kisebbség ellentétet tükrözi vissza, amelyet nem állami szinten oldanak meg, hanem iskolai szintre ruházzák át, mint az oktatás során megoldandó problémát, ahelyett, hogy a politikai praxisban oldanák meg. A nemzetállamokban ezért a kétnyelvű oktatásnak mindig vannak bizonyos politikai konnotációi is.

Szövetségi államok

A többnemzetiségű szövetségi államoknak is lehetnek uralkodó nyelvei. Kanadában ez az angol, de a francia kisebbség erős kulturális és politikai pozíciója miatt a kétnyelvű oktatás érvényesül. Az angolok és a franciák közötti feszültségek csökkentése céljából a kanadai kormányzat sajátos kétnyelvű oktatási rendszert vezetett be, amelyben gyakorlatilag mindegyik etnikai kisebbség jogosult saját anyanyelvének használatára - az uralkodó nyelv (az angol vagy a francia) mellett.

A kétnyelvűséggel kapcsolatban Svájc a másik véglet, ahol a németek és a franciák már régóta együtt élnek, de teljesen különböző iskolákba járnak. Az olasz kisebbség itt nehéz helyzetben van, mert az oktatásban a sajátja mellett egy uralkodó nyelv (többnyire a német, néhol a francia) használatára is rákényszerül. Számukra a kétnyelvű oktatás a realitás, míg a németek és a franciák „egy kultúrájú” oktatásban részesülnek.

Belgiumban hasonló a helyzet, az állam szerkezete azonban nem szövetségi jellegű. Bár a flamand népességet nem tekintik sem etnikai, sem kulturális kisebbségnek, nyelve gyakorlatilag kisebbségi nyelv a vallonok által használt franciához képest. Más Benelux-államokhoz hasonlóan az igazi megoldásnak a kétnyelvűség helyett a háromnyelvűség: a francia, a német és az angol, mint közös kommunikációs eszköz használata tűnik.

A jóléti állam

A jelenlegi etnikai reneszánsz egyik forrása a „jóléti állam”, azaz az állami szociálpolitika, összekapcsolódva az emberi jogi kérdésekre fektetett hangsúllyal. A háború utáni jóléti államok a gazdasági újjáépítést és a gyors növekedést egyfelől a szociális biztonsággal és az állami gondoskodással, másfelől pedig az egyéni szabadság kiterjesztésével és a hatalom liberalizálásával kötötték össze. A szociális biztonság, az emberi jogok és a gazdasági növekedés együttesen egy, az etnikai újjászületésnek kedvező társadalmi-politikai légkör kialakulásához vezetett.

Ha egy érdekcsoport etnikai (nemzeti) értékeit társadalmi-gazdasági érdekeivel kombinálhatja, erős politikai nyomást gyakorolhat a jóléti államra. Az ideológiáknak pontosan ez a kombinációja adott új ösztönzést az etnikai kisebbségi csoportoknak Európában a 60-as és a 70-es években (tirolai olaszok, flamandok és baszk mozgalmak). Ismerünk példákat az etnikai reneszánszra Ázsiából (tamilok), Közép-Amerikából (nicaraguai miszkitók) és a Közel-Keletről (a síita mozgalom). Az etnocentrizmus újjászületése Földünk multietnikussá formálódásához is hozzájárul azáltal, hogy a heterogenitást testesíti meg egy olyan világban, ahol mindig is az állami, a nemzeti, illetve az etnikai homogenitást hirdették.

Itt visszaérkeztünk kiindulópontunkhoz. Úgy tűnik, ha az állam nagyobb szabadságot biztosít etnikai kisebbségeinek az oktatásban, ezzel erősíti etnocentrizmusukat - legalábbis a jelenlegi etnikai reneszánszok ezt a nézetet támasztják alá. Ugyanakkor az olvasztótégely-típusú iskola segítségével történő nemzetépítés mind oktatási, mind politikai szempontból csődöt mondott.

INTERNACIONALISTA NEVELÉS

Az internacionalista nevelés mind Nyugaton, mind Keleten jól ismert kifejezés, de mást és mást jelent a nyugati, illetve a keleti tanárok számára. A nyugati értelmiségiek számára az internacionalista nevelés azt a tényt tükrözi vissza, hogy egyre növekszik az információcsere az országok, a kultúrák és a társadalmak között. A maximális eredmény elérése érdekében a diákokat hozzá kell szoktatni ezekhez a transznacionális jellegzetességekhez. Végeredményben - bár még mindig csak elméletben - az oktatásnak ez a fajtája az etnocentrizmus eltűnéséhez vezethet. Ezáltal az internacionalista nevelés nemcsak visszatükrözi a gazdaságok, társadalmak és kultúrák közötti növekvő kooperációt, de aktív tényezőjének is bizonyulhat.

Míg az effajta internacionalista nevelés elméleti lehetőségnek tűnhet, a keleti oktatási teoretikusok és szakemberek nagyon is gyakorlati dolognak tekintik. Hosszú időn keresztül az „internationalizmusra nevelés” műszava a politika ama hivatalos célkitűzését takarta, hogy elvessen mindenféle etnikai és nemzeti szeparatizmust, és a kisebb kelet-európai népek, a harmadik világbeli szocialista országok társadalmi-gazdasági életének minden területén a sztálinista befolyásnak nyisson utat. Az internacionalizmusra nevelés ezért nemcsak jelszó vagy elmélet volt, hanem valamennyi szocialista országban a politikai agitáció és a hivatalos ideológia részét képezte. Ezért (a szó durkheimi értelmében) társadalmi tény volt, amelyet érdemes empirikusan is megvizsgálni.

Az internacionalizmusra nevelés nyugati és keleti típusainak van egy közös magja: mindkettőnek az a szándéka, hogy felszámolja az etnocentrizmus által teremtett korlátokat. Érdemes megemlíteni a kétféle típus közti különbséget is: azt, amely a kifejezést oktatási filozófiájuk kulcsszavaként használó érdekcsoportok között húzódik. Az internacionalista nevelés nyugati típusa többnyelvű pedagógusokat feltételez, akik a gazdasági egységek egyre növekvő közös piacán a közös érintkezési pontok megtalálására törekednek. Példaként azokat a gondolkodókat említhetjük, akik nemzeti oktatási programjaiknak az Európai Közösségbe illesztésén munkálkodnak, hogy egymással kompatibilis képzési terveket dolgozzanak ki.

Ezzel szemben az internacionalizmusra nevelés keleti típusa minden szocialista oktatási rendszerben hivatalos követelménnyé vált. Elsődleges támogatói és felügyelői ama bürokraták közül kerültek ki, akik az igazgatás segítségével az iskolákat felügyelték. Ezekben az országokban egyes pártok politikailag és ideológiailag is támogatták az internacionalizmusra nevelést. A politikai kívánalmakat ünnepek és a nemzetek történelmének hivatalos interpretációi egészítették ki.

A hivatalos tankönyvekben és segédanyagokban az internacionalizmusra nevelés rendszerint szokatlan módon, a hazafias és a honvédelmi neveléssel kombinálódik. Ebben a szóhasználatban a honvédelmi nevelés célja az, hogy a fiatalokba beleplántálják a kormányuk, pártjuk és hadseregük iránti lojalitást, a hazafiság pedig a nemzeti történelemről az állampárti ideológusok által kidolgozott verzió iránti feltétlen elkötelezettséget jelenti. Más szavakkal: a nemzetközi nevelés keleti válfaja az etnocentrizmus meghaladásának speciális formája, amely a sztálinista típusú orosz politikai és kulturális befolyás kényszerítő eszközévé vált.

Az ideológiai elvárások általában ugyanazon szövegben, oldalon vagy akár mondaton belül jelennek meg úgy, hogy időnként nem könnyű különbséget tenni köztük. Az a látszat is keletkezhet, mintha a hazafias és a honvédelmi nevelés ellentmondana az internacionalista nevelésnek. A valóságban nem így van: a koncepció szerint a tanárnak úgy kell diákjait az internacionalizmusra nevelnie, hogy erősíti az államhoz és a kormányzathoz való lojalitásukat, mert államuk, kormányuk és pártjuk maga testesíti meg a nemzetköziséget. Azért kell lojálisnak lenniük, hogy egyben nemzetköziek is legyenek. A hazafias és a honvédelmi nevelés nem más, mint kifinomult módszer, amely révén embereket engedelmességre nevelhetünk - nem a saját etnikai csoportjuk, hanem egy nemzetek fölötti erő iránt.

A sztálinista internacionalizmus éppen ebben különbözik leginkább az internacionalizmus más válfajaitól. Ez hidalta át a nyugat-európai és az orosz forradalmi mozgalmak és politikai filozófiák közti szakadékot azáltal, hogy az európai internacionalizmus legközelebbi leszármazottjának az oroszországi forradalmat nyilvánította. Modernizálta a tizenkilencedik századi marxizmust, és lehetőséget kínált a szocialista-kommunista társadalom egy országban történő felépítésére. Ezért csak az lehet nemzetközi a szó modern értelmében, aki lojális a szocializmus új hazájához, a Szovjetunióhoz. Pontosan így értelmezte Sztálin és a sztálinista ideológusok a 19. századi iparosodott országok és proletariátusuk marxista internacionalizmusát. És pontosan ezt a fajta internacionalizmust tükrözték vissza a szocialista országokban az 50-es, a 60-as és a 70-es években kiadott tankönyvek.

MULTIKULTURÁLIS OKTATÁS

Az etnocentrizmus és az etnikai reneszánsz teremti meg azt a társadalmi-politikai hátteret, amelynek talaján új pedagógiai ideológia: a multikulturalizmus keletkezett. Mindez nem előzmények nélkül történt. Mind az olvasztótégely-típusú iskola, mind pedig a kétnyelvű oktatás egyes válfajai olyan korai válaszoknak tekinthetők, amelyeket a pedagógusok az általuk tapasztalt multiethnikus társadalmi realitásokra adtak.

Multiethnicizmus

A népesség átrendeződésének világméretű folyamata a társadalomkutatásból és a politikai irodalomból jól ismert eredményeket produkál.

Egy multiethnikus társadalom új politikai klímát teremthet. A tények azt mutatják, hogy a bevándorlóknak, illetve leszármazottaiknak egyes belpolitikai döntésekről más véleménye van, mint a többséghez tartozóknak, s ezeket a döntéseket bizonyos irányokban befolyásolhatják is. Így pl. egyértelmű, hogy a katolikus vallási csoportok nagyobb mértékben elleneztek a vietnami háborút, mint az amerikai átlagpolgár. Az is nyilvánvaló, hogy az ausztráliai bevándorlóknak más nézeteik vannak a délkelet-ázsiai vagy az európai konfliktusokról, mint a többségi csoportoknak. Azaz: befolyást gyakorolnak a politikai életre.

A multietnicitás helyzetváltozásai is befolyásolhatják a többség nézeteit. Jól ismert példája ennek a zsidó népesség, mivel ők élnek a legrégebben diaszpórában, mind Európában, mind a Közel-Keleten, mind pedig Észak-Afrikában. Az örményeket és a kínaiakat - az utóbbiakat különösen Dél-Ázsiában - „Ázsia zsidóinak” tartják. A kutatások szerint az afrikai vagy spanyol származású népesség egyre nagyobb öntudatra tesz szert az Egyesült Államokban; más csoportok, mint pl. a lengyelek, még egy korábbi stádiumban vannak. Érdekes fejlemény a befogadó társadalom új önképe, amely a korai fehér-angolszász-protestáns változattól az angol-ír-németen keresztül a jövőbeni protestáns-katolikus-zsidó önképig és amerikai nemzetvizióig eljutó változáson ment keresztül.

Az említett példák azt mutatják, hogy a jelenlegi multietnikus állapot nem statikus, ellenkezőleg: változó és dinamikus folyamat, fázisokkal, kezdő- és végpontokkal. A dinamikus folyamat - mint említettük - beszivárgással és abszorpcióval kezdődik, amelynek során idegen nyelveken beszélő és új kultúrákat hordozó népességcsoportok jelennek meg a befogadó társadalomban. Invázió, illetve katonai-politikai hódítás következtében ez a folyamat igen gyorsan tovább is terjedhet, és az újonnan jött népesség fölényéhez, illetve kulturális-nyelvi dominanciájához vezethet. A beszivárgás, az invázió elkülönüléshez vezethet mind a bevándorlók, mind az őslakók oldaláról. Ennek ellenére a következő lépés rendszerint az integráció, vagyis egy olyan egyensúlyi helyzet, amelyben a kisebbségek megtanulják, hogyan élhetnének együtt a többséggel anélkül, hogy feladnák eredeti nyelvüket és kultúrájukat, ezáltal pedig multietnikus szituáció jön létre. Mindazonáltal az integráció - hosszabb-rövidebb idő után - asszimilációban (akulturációban) végződik. Ebben a szakaszban az etnikai pluralizmus eltűnik a felszínről, bár - a megszüntethetetlen kulturális diverzitás forrásaként - a privát szférában tovább él.

Az új népvándorlás

A világ népességét az új társadalmi-gazdasági rend formálja át, amely a tradicionális etnicitások szokatlan keveredését eredményezi. Az új világrend - amelynek keretei a II. világháború óta alakultak ki - kétféle kényszerhelyzetet teremt. Az egyik a Kelet-Nyugat ellentét, összes katonai, politikai és ideológiai következményével. A világháborúknak pontosan ez lett az eredménye, és hosszú ideig számos politikus és ideológus úgy tekintett rá, mint az új világrend egyetlen lehetséges keretére. Úgy is mondhatjuk, hogy sok elemző a különféle feszültségeket keleti vagy nyugati akciók eredményeiként próbálta értelmezni, a jövőt pedig abban látták, hogy az egyik fél végleges győzelmet arat a másik felett.

A másik fajta Prokrusztész-ágy az úgynevezett Észak-Dél konfliktus. Ez az 50-es évek végén, a 60-as évek elején keletkezett, és a köztudatban harmadik világbeli jelenséggént ismert. A gazdasági, demográfiai, politikai, pszichológiai és kulturális problémák egész sorát foglalja magában, amelyek az egykori gyarmatokon keletkeztek, és az emberiség történetének talán legsúlyosabb válságait idézték elő: környezetszennyezést, új fertőző betegségeket, éhínséget, valaha termékeny mezőgazdasági területek kiszáradását, egykor virágzó közösségek és természeti környezetek felbomlását és - végül, de nem utolsósorban - háborús veszélyt.

A gyakorlatilag az egész világot felölelő migrációs tendenciákat e kényszerhelyzetek eredményének tekinthetjük, amelyek a világtörténelem jól ismert jelenségei. Ritkán találkozhatunk azonban olyan elemzésekkel, amelyek a jelenlegi migrációkat egy új, nagy vándorlás részeinek tartják. Manapság bolygónk lakosságának világméretű átrendeződését kísérhetjük figyelemmel. A nyugat-európai vendégmunkások az 50-es és a 60-as évek fordulóján a kontinens déli részéről, később többnyire a Közel-Keletről, a 70-es évek végén, a 80-as évek elején pedig Délkelet-Ázsiából jöttek. Ne feledkezzünk meg az USA-ba és kisebb mértékben Dél-Európába irányuló állandó jellegű, hol legális, hol illegális ázsiai és spanyol nyelvű bevándorlókról sem.

Említhetjük a kontinensen belüli migrációs tendenciákat is (ld. Afrika, Közel-Kelet, valamint az indiai szubkontinens), vagy az országhatáron belülieket (pl. sivatagokból a művelhető területek irányába). A belső migrációk egyik ismertté vált formája az urbanizáció, amely Mexico Cityhez hasonló megapoliszokat; az Atlanti és a Csendes-óceán partján elterülő agglomerációt hozott létre.

A migrációs folyamatot rendszerint fiatal és ambiciózus emberek tömege indítja el, akik odahaza marginális helyzetben vannak. Fő jellegzetességük az alacsony iskolázottsági szint, párosulva hagyományos jártasságokkal és magatartásformákkal. Összességében társadalmi-kulturális zárványokat képeznek a befogadó társadalomban és annak munkaerőpiacán, új erőforrást biztosítva a stagnáló iparágaknak és hanyatló kulturális, vallási tradícióknak. Demográfiai szempontból új népesedési hullám kiindulópontjai lehetnek, különösen akkor, ha feleségeik is követik őket az emigrációba, megemelve a termékenységi rátát, egyre több olyan gyermeket hozva a világra, akiket később szintén az alacsony iskolázottság és a konzervatív életforma jellemez majd. Egyes városi iskolákban a migráció a bevándorolt gyermekek túlnépesedését idézi elő (pl. 1980 első felében a svájci iskolákban az arányuk 14-18 % volt).

A multikulturalizmus válasza

A multietnicitás az iskolában és az oktatáspolitikában az 1973-as olajválság után következett be. A 70-es évek fordulóján a legtöbb befogadó országnak és kormányzatának felül kellett vizsgálnia az integrációval és az asszimilációval kapcsolatos korábbi politikáját, ami a vendégmunkásokkal való hosszú távú együttélést vonta magával. A 70-es éveket megelőzően a bevándorlókat ideiglenes szükségmegoldás részének tekintették, akik csak rövid ideig maradnak, és ha vágyaikat elérték, dolguk végeztével remélhetőleg hazamennek. Az olajválság és a gazdaságoknak a fejlett világban mindenütt végbemenő átalakítása heveny munkaerő felesleghez vezetett. Egyes vendégmunkások önként hazamentek, a többiek azonban maradni akartak.

A modern bevándorló-célországok, mint Svédország, Németország vagy Ausztrália, kidolgozták a multikulturális oktatás koncepcióját és gyakorlatát, mégpedig különböző megfontolásokból. Az általuk befogadott emigránsoknak nem voltak a kétnyelvű oktatás bevezetésére irányuló követeléseik. A vendégmunkások esetenként Ázsiából jöttek, ahol nem anyanyelvüket, hanem a korábbi gyarmati hatalom nyelvét használták az oktatás eszközeként. Ezért nem volt értelme, hogy a multietnicitás alapjaként a nyelvet hangsúlyozzák.

Az oktatásnak viszont különféle kulturális hagyományokkal kellett szembesülnie. Ezek a befogadó országok oktatási szolgáltatásait a jóléti állam politikájával összhangban alakították ki. Ha azonban nem fogadták el ezeket az etnikai kultúrákat, szolgáltatásaik nem elégíthették ki az emigránsok szükségleteit.

A multikulturalizmus támogatói

A multikulturalizmus az oktatásban - nevezik időnként kulturális pluralizmusnak, pluralista oktatásnak, kisebbségi oktatásnak, multietnikus nevelésnek is - olyan érdekcsoportok és erők önkifejezési formája, akik új szituációba kerültek. Köztük a tanárok, akik manapság óráikon szokatlan kulturális sokféleséggel találkoznak. Ők azonban nem termelői, hanem fogyasztói ennek az ideológiának. Mind a kutatási eredmények, mind a politikai események azt mutatják, hogy egyes tanárok elutasítják a multikulturális ideológiát. Még ha formálisan egyet értenek is vele, olyan pedagógiai gyakorlatot folytatnak, amely gyökeresen ellentmond a multikulturalizmus lényegének. Kutatási eredmények egész sora bizonyítja az ellentmondást a formális

egyetértés és a latens elutasítás között. Ez pedig időnként nemcsak ellentmond az új nevelési koncepciónak, hanem a lényegét hamisíthatja meg.

A másik, az új pedagógiai ideológiában involvált érdekcsoportot oktatási tisztviselők és közhivatalnokok alkotják. Általában elfogadják a multikulturális ideológiát, bár lényeges elemeit nem ők dolgozzák ki. Az általuk kötött kompromisszum oka világos: ha az állam (a kormány, a politikai pártok, vagy a közigazgatás és a helyi hatóságok) megpróbál megbirkózni az új helyzettel és a kisebbségek asszimilálása helyett integrációjukra törekszik, az oktatás szférájában ugyanígy kell cselekednie. Nemcsak erről van azonban szó, hiszen csak akkor képviselhetik érdekeiket, ha az új politikai helyzettel meg tudnak birkózni. Ezért az a jó stratégia, ha az új politikai tendenciának megfelelő, új, oktatási rendszert dolgoznak ki: a multikulturális oktatást.

Mint más esetekben is, a harmadik érdekcsoport egyfajta politikai, ideológiai és tudományos elit tagjaiból tevődik össze. Számos multikulturális ideológiát dolgoztak ki - köztük a multikulturális nevelést - a 70-es évek során, egyes társadalmakban pedig az évtized fordulóján. Ha elkezdjük elemezni ezt az elitet, szemünkbe tűnik tagjainak sajátos etnikai, kulturális és történelmi háttere. Esetenként szakértők vagy politikai aktivisták, akiknek nemcsak egy kulturális háttere van. Bár néhányuknak elismert társadalmi pozíciója is lehet, úgy érzik, hogy sajátos elkötelezettségük van, egyfajta küldetést vagy különleges üzenetet hordoznak. Másképp fogalmazva: a multikulturális nevelés számukra nemcsak elmélet, hanem értékek és hit dolga is.

Értékek és meggyőződések

Bár a multikulturalizmus témájáról egyre több publikáció olvasható (főleg a multikulturális oktatásról), általánosan elfogadott elmélet még nem született. Divatszóként valamennyien használjuk a fogalmat, a Nagy Elmélet azonban még hiányzik. Többet tudunk arról, hogy mi *nem* képezi részét az új pedagógiai koncepciónak.

A nemzetek fölötti (internacionalista) oktatás nem ekvivalens a multikulturalizmussal. A kiépült nemzeti oktatási rendszerek nemzetek fölötti mozzanatait emeli ki avégett, hogy áthidalja a hagyományból eredő, a modern életben azonban már diszfunkcionálissá vált feladatok közötti ellentmondásokat. A nemzetközi nevelés tipikus példája az idegen nyelvek tanítása. Ezzel szemben a multikulturális oktatás a létező állami és nemzeti szinteknél lejjebb fejt ki aktivitását. Ez azt jelenti, hogy elfogadja a kisebbségi normákat, értékeket és hagyományokat. Elfogadja a létező kultúrákat, de nem formál politikában entitásokat, mint aminő az állam és a nemzet. Ezenkívül a multikulturális oktatás meg akarja őrizni azokat a kisebbségi kultúrákat, amelyekkel dolgozik. Ezzel szemben a nemzetközi vagy nemzet fölötti oktatás a történelmileg megőrzött, de diszfunkcionális hagyományok leküzdésére törekszik.

A multikulturális nevelés nem azonosítható a felzárkóztató oktatással (a kulturálisan hátrányos helyzetű vagy szubkulturális háttérű gyermekek oktatásával) sem. A hátrányos helyzetűek oktatása - a fogyatékosok tanításához hasonlóan - egyfajta segítség azok számára, akiknek elmaradottságuk leküzdéséhez különleges erőfeszítésekre van szükségük. Oktatásuk egyet jelent azzal, hogy hozzásegítjük őket az eredeti helyzetükből való kiszabaduláshoz, még ha a pedagógus kezdetben elfogadja is a tanuló speciális szükségleteit. A multikulturális oktatás azonban nem akarja a diákokat kirángatni kisebbségi életkereteikből. A multikulturális pedagógus azt akarja, hogy együtt éljenek a kultúrák pluralitásával, és - eltérően a felzárkóztatótól - nem megszüntetni, hanem megőrizni akarja a sokféleséget.

E viták alapján megfogalmazhatjuk azokat az értékeket és célokat, amelyeket a multikulturális oktatásnak kellene követnie. Ilyen például a multikulturális személyiségfejlesztés. Ez egyet jelent azzal, hogy az embereket arra bátorítjuk: ne csak egy kultúra értékeit kövessék. Míg a homogén kulturális háttérrel általában előnyösnek gondolják, a multikulturális oktatás azt szeretné, ha a kettős vagy többes kulturális háttér lenne előnyös az egyének számára.

Ilyen a kisebbségi kultúrák fenntartása, beleértve az értékeket, normákat és tradíciókat, mint a vallás, a nyelv, a társas kapcsolatok. A multikulturális oktatásnak így egyfelől hozzá kell járulnia a kisebbségeknek a többségi társadalomba integrálódásához, másfelől pedig a társadalom egésze kulturális pluralitásának fejlődéséhez.

Ide sorolható az úgynevezett átfogó-értékek fejlesztése és felkarolása. Ezek mind a többség, mind a kisebbség számára közös értékek. A multikulturális oktatásnak nagy gondot kell fordítania ezekre az értékekre, mert ezek segíthetik a kisebbségi kultúrák fennmaradását egy többségi környezetben.

Végül ilyen az akulturáció megakadályozása. Mivel a kulturális csere mindig dinamikus folyamat, a kisebbségi kultúrák a hivatalos, homogén és nemzetinek elfogadott többségi kultúrán belül szubkultúrákká vagy reziduális kulturális hagyományokká válhatnak. Ez történt intézményes oktatás nélkül számos kultúrával (lásd pl. a skótok, az írek és a bolgárok nyelvének megváltozása Európában, az amerikai indiánok vallásváltozása, vagy az egykori gyarmati társadalmak kulturális mintáinak átalakulása Ázsiában, Afrikában és a világ egyéb részein). Az akulturációs folyamatot éppen egyes korai olvasztótégely-teóriák kezdeményezték (vegyük például azt a jelszót, hogy minden kultúrának „formájában nemzetinek, tartalmában szocialistának kell lennie”). A multikulturális oktatásnak meg kell akadályoznia, hogy a kisebbségi kultúrák totális entitásokká váljanak, de segíteni kell őket abban, hogy együtt éljenek a többség kultúrájával.

A multikulturális oktatás így normák olyan összességeként funkcionál, amelyeknek iránytűként kell szolgálniuk ama tanárok számára, akik a tanítás során különböző kulturális háttérű gyerekekkel találkoznak. Olyan normákat foglal magában, amelynek célja: az etnikai és nemzeti kisebbségek fennmaradásának biztosítása azáltal, hogy megerősítjük kulturális identitásukat és mintákat adunk nekik arra nézve, hogyan élhetnek és fejlődhetnek kultúrájukkal együtt egy (nemzeti-etnikai) többségi környezetben.

Az ideológia funkciója

Akár elfogadják ezeket a normákat a pedagógusok, akár nem, az új oktatási koncepciónak fontos társadalmi-politikai funkciói vannak ama társadalmakban, amelyekben kifejlődött, és nemcsak arra szolgál, hogy az oktatási rendszer lojalitását kifejezze az integráció és a multikulturalizmus új, állami szintű politikai irányvonala iránt. Azoknak a politikai ideáloknak a sajátos kifejezési formájaként is működik, amelyek rejtve maradnak az iskolán belüli és kívüli, mindennapi vitákban.

Ezáltal a multikulturális oktatás az etnikai pluralizmus iránti növekvő igény sajátos kifejeződése is. Az „etnikai” kifejezésnek ugyanakkor lehetnek olyan jelentései is, amelyek egy tárgyalási folyamat során nemkívánatosak. Ez azt jelenti, hogy az etnikai alapú pluralizmus valós veszélyt jelenthet egy nemzeti alapra épült állam számára, mert úgy tűnhet, hogy más nemzetek is részt kérnek az eredeti főhatalomból. Ezért könnyebb kulturális pluralitásról beszélni, mint etnikairól. Ezenkívül ez csak kulturális és nem etnikai egyenjogúságot jelent, s így nem jelent kihívást az állam és a társadalom kiépült politikai egyensúlya számára. A multikulturális oktatás természetesen etnikai pluralizmust jelent. Csak az etnikailag pluralista

állam szembesül a multikulturalitás kérdésével. A kisebbségi csoportok integrációjának nehéz, hosszadalmas folyamatában azonban a pluralizmus etnikai jellegének hangsúlyozása irreális. Éppen ezért van a multikulturális oktatásnak mindig is igen erős politikai tartalma, ami túl bonyolulttá és többértévé teszi ahhoz, hogy egyszerre lehessen a konfrontáció és kompromisszum jelszava.

A multikulturális oktatás nemcsak az etnikai pluralizmus iránti igénynek ad hangot, hanem a hatalommegosztás követelményének is. A tanárok a tanórán nem törődnek a hatalommegosztással (bár autoritásukat még a tőlük különböző kulturális háttérűekkel is meg kell osztaniuk). Az oktatáspolitikusok azonban tisztában vannak a kisebbségek hatalommegosztásra irányuló igényeivel. A kisebbségek természetesen nem a katonai vagy az államhatalomból akarnak részesedni, hanem az oktatás ellenőrzésének jogából. Mégis ragaszkodnak egyfajta hatalommegosztáshoz és ennek szellemében módosítják társadalmuk hatalmi egyensúlyát. A multikulturális oktatás ennek következtében az állam többségi része és kisebbségi csoportjai közötti új hatalmi egyensúly kialakulásához vezethet. Egy új politikai hatalmi struktúra elemeként funkcionál, mivel az oktatás az állam számára fontos kérdés.

A multikulturális oktatás azonban mindig kényes helyet foglal el az oktatáspolitikai fejlődésében. Mint említettük, az oktatáspolitikai mindenütt elmozdult a hagyományos olvasztótégely-eszményképtől az akulturáció újféle felfogása irányába. Ettől kezdve nyilvánvaló, hogy a multikulturális nevelés kompromisszumot jelent az asszimiláló többség és az ennek ellenálló kisebbség között. Mint általában a kompromisszumok, időnként ez is csak átmeneti és törékeny. Lehet, hogy holnap idegen erők annyira asszimilálják a kisebbségeket, hogy többé nem kívánják majd a multikulturalizmust. Mindazonáltal az is megtörténhet, hogy valamelyik kisebbség veszi át a hatalmat. Ebben az esetben kultúráját ráerőszakolhatja másokra, ehhez pedig nincs szüksége multikulturalista jelszavakra. Más szavakkal: a multikulturális oktatás csak akkor tekinthető megőrzésre érdemes kompromisszumnak, ha az ehhez szükséges politikai kompromisszumokat is meg lehet kötni.

Működőképes-e a multikulturális oktatás?

Mennyire képesek a tanárok és az oktatáspolitikusok megbirkózni többnemzetiségű klienseikkel? Röviden: eddig még nem találták meg az egyetlen és legjobb megoldást, de már tisztában vannak a kihívással. Lássuk, milyen jelei vannak az utóbbinak.

A kutatási beszámolók szerint azokban az esetekben, amikor az etnikai háttér a szocio-ökonómiai státussal kapcsolódik össze, az etnikai háttér és a tanulmányi előmenetel között szoros összefüggés van. Ha azonban a faji eredet társadalmi-gazdasági pozíciótól külön fejt ki hatását, akkor nem korrelál erősen az előmenetellel. Ez azt mutatja, hogy az etnikai sokféleség az oktatás révén leküzdhető, ehhez azonban különleges erőfeszítés szükséges.

A kutatási beszámolók azt is egyértelműen kimutatják, hogy a diákok eltérő etnikai eredete erős befolyással van az informális folyamatokra. Ez befolyásolja a tanár-diák viszonyt éppúgy, mint az osztályon belüli csoportdinamikát és légkört. Az évtizedek során a kisebbségi diákokra vonatkozó többségi észlelésekben mind az etnocentrizmus növekedése, mind pedig a helyzet növekvő elfogadása irányában változás állt be. Pontosan ezek a csoportdinamikai folyamatok vezethetnek az előmenetelben mutatkozó egyenlőtlenségekhez.

Számos tankönyvelemzés mutatott rá a diákok előítéleteinek hivatalos forrásaira. Egy-egy történelem-, irodalom-, vagy földrajzkönyvben szereplő, más etnikai csoportokra vonatkozó fogalmak, jelzők és illusztrációk (vegyük pl. az orosz-amerikai, a gyarmatosító-gyarmatosított, az Észak-Dél és a Kelet-Nyugat ellentétet) a kérdéses etnikummal kapcsolatban elfogultságra,

előítéletességre vezethet. Általános a meggyőződés, hogy az összehasonlító tantervelemzések hozzájárulhatnak ahhoz, hogy megszabaduljunk az etnikai előítéletek eme forrásaitól.

A nyelvhasználat és a kommunikáció döntő szerepet játszik az iskolában és az oktatási folyamatban. A nyelv és a kommunikáció a kultúra szívében fekszik, és ha elfogadunk egy kultúrát, meg kell adnunk neki azt a jogot is, hogy a megfelelő nyelvet használhassa. A nyelv azért is fontos, mert visszatükrözi az oktatáspolitikai toleranciájának mértékét. Ha egy nyelv, mint oktatási eszköz használatára megadjuk a jogot, ezáltal egyenlőnek deklaráltuk azt a kultúrát is, amelyet kifejez. Emellett érvényre juttatjuk az egyénnek azt a jogát is, hogy hagyományait használja.

Továbbra is kérdéses marad azonban, hogy ez a hagyomány a modernizációt mozditja-e elő, vagy pedig olyan örökség, amely inkább teher. És kinek van joga ahhoz, hogy valaki másnak a jövőjét meghatározza?

MÁSSÁG, KÜLÖNBÖZŐSÉG, EGYÜTTESSÉG: A FELELŐS ÁLLAMPOLGÁR SZÜLETÉSE

*„Egy gondolat csak akkor ölt határozott formát,
ha szokás van mögötte.”*

(Dewey)

Napjaink elgondolkodtató, időnként sokkoló és megrázó élménye egy új tömeges népvándorlás kibontakozása, az etnikai ellentétek és nemzeti önállósodási törekvések felélése, a tolerancia hiánya, az irracionális indulatok elszabadulása. A különféle okokból ki- és bevándorlók, az emigránsok és menekültek „mások”-ként, még hozzá „idegen”-ként jelennek meg a befogadó országok lakói számára, akik szintén mások a letelepedni kívánók szemében. Olyannyira így van ez, hogy a pluralista (több kultúrát és etnikumot magában foglaló) társadalmakban az oktatáson belül külön gond és feladat csökkenteni a migráció hátrányait az emigránsok gyermekeinél nyelvi, értelmi, érzelmi és viselkedésbeli vonatkozásban egyaránt.

A másság persze nemcsak a különböző etnikumok, hanem a generációk között is érzékelhető. A gazdasági és politikai átrendeződések felgyorsulása azzal a következménnyel is jár, hogy egyre rövidül az az időszak, amelyben az egymást követő nemzedékeket még viszonylag azonos életkörülmények, politikai, ideológiai tartalmak, életstílusok kötik egybe, azaz formálják kohorszokká.

Életpasztalataik hasonlósága rányomja bélyegét mentalitásukra. Más világban nőttek fel a mai 70 évesek, mint az 50 évesek, és ezek megint másban, mint a mai 30-20 évesek. Míg korábban évtizedek is eltelték két kohorsz kialakulása között, ma már ez 3-5 év alatt is végbemehet. Nagyot téved az a társadalomkutató, aki ezzel az új ténnyel nem számol.

A másság észlelése, elfogadása vagy elutasítása azonban nemcsak etnikai és/vagy nemzedékek közötti probléma. Mélyebbre nyúlnak vissza annak a gyökerei, hogy milyen úton járunk, milyen eljárásokat kívánnánk vagy tagadnánk a másság kezelésében: ezek a részben intuitív, részben tudatos preferenciák abban a módon gyökereznek, hogy hogyan észleljük a „másik embert” és hogyan - mennyire tudatosan, igényesen és felelősen - viszonyulunk saját „közvetlen tapasztalatainkhoz”, saját észleléseinkhez és az ezeket is befolyásoló konzervismeretekhez, például a sztereotípiákhoz vagy előítéletes hiedelmekhez.

Mátság, különbözőség, együtteség: kizárják vagy feltételezik egymást?

Attól függ. Hogy mitől, az Közép-Kelet-Európában egyetlen felnőtt állampolgár előtt sem lehet titok. Történelmi múltunkból, jelenkori élményeinkből ismerhetjük, hogy egyrészt attól függ, hogy hogyan - milyen ideológia, társadalompolitika, nevelés, műveltség birtokában - gondolkodunk ezekről a jelenségekről, másrészt attól, hogy milyen eszközökkel kívánjuk a viszonylagos egyensúlyt elérni e fogalmak által jelzett valóságos jelenségek között.

A demokratikus nevelés nézőpontjából ezek a fogalmak és az általuk jelzett tartalmak semmi esetre sem zárják ki egymást, sőt feltételezik. Elvileg ugyanis nem eleve ellentétes, egymást kizáró jelenségekről van szó. Legalábbis akkor nem, ha a demokratikus nevelés valódi orientációs pontjait keressük. Éppen ekkor jövünk rá arra, hogy a „mátság és a különbözőség”,

valamint az „együttesség” az emberi természet mélyéből fakadó, egymást feltételező sajátosságok, s kiteljesedni igazán csak egymással harmóniában tudnak.

Ebben a gondolatmenetben viszont a „másság” már nem annyira az idegen, hanem főként az átlagtól eltérő egyéni arculat, egyéniség, a személyiség jelölőjeként szerepel, amely csak járulékosan hordozhatja az „idegen” jelentését is. Primer jelentése azonban az, amely a modern individualizmusban fogalmazódott meg, és ez a személyiség önállóságának és sokszínűségének az eszméje és ennek az eszmének a védelme. De hogyan észlelhető ez a fajta másság a mindennapi életben?

Ezen a ponton lehet segítségünkre a szociálpszichológia, mint olyan tudományág, amelynek megfelelő eszközei vannak arra, hogy feltárja a másik ember, a társ észlelésének spontán tendenciáit, illetve törvényszerűségeit általában is, de különösen az eltérő etnikai csoportok interakcióiban. A szociálpszichológusok már eddig is elegendő bizonyítékot sorakoztattak fel amellett, hogy a társak észlelésében önmagában nem elégséges, noha örömdetes a jó szándék és jóakarát. Érdemes megismerni a másik ember észlelésének konkrét mechanizmusait és ismételtén előálló csapdáit is.

Fogódzók és csapdák a „másik ember” észlelésében

A „másik ember megismerése, elfogadása, méltánylása önmagunk elfogadtatásával együtt a legalapvetőbb emberi szükséglet. Robinsonként nem tudunk igazán egyéniségekké válni; szükségünk van a „másik” méltánylására, tekintetere. A társadalmi, etnikai, generációs és egyéb vonatkozásban létező „másság” észlelésének mikéntje mélyről fakad: ott gyökerezik, hogy az emberben milyen igényesség, és felelősség alakult ki mások segítségével persze - a körülötte lévő és számára fontos „mások” észlelésében.

A szociálpszichológia korai művelői közül elsőként *Ichheiser* és *Heider* mutattak rá arra, hogy a látszat ellenére egyáltalán nem könnyebb másokat észlelni, mint rejtett gondolataikat megismerni. Először is megtévesztő a mindennapjainkat jellemző társészlelés *közvetlensége*: túlságosan hiszünk abban, amit látunk (vagy látni szeretnénk), és elhanyagoljuk az ún. *helyzeti jellemzőket*, az aktuális észlelés társas szituációjának rejtettebb, mögöttes összetevőit.

A társak észlelésében könnyebben érvényesülnek bizonyos rejtett és tanult sémák, szubjektív mozzanatok, motívumok, mint a tárgyi környezet észlelésében.

Szinte észre sem vesszük a belénk épült akadályokat, ezért tűnik számunkra más emberek észlelése csaknem „természetadta” közvetlenséggel és biztonsággal rendelkezőnek, s ez a hiedelem már önmagában is gyakori félreértések és félreértelmezések forrása lehet. Igazából túljutni ezeken a félreértéseken és közelebb kerülni a másik ember valójához csak úgy lehet, ha tudatosítjuk a társas megismerés észlelésbeli csapdáit és tudatos önkontrollal küzdünk ellenük.

A másik ember vagy csoport észlelésében a nyilvánvaló „fogódzó” a velük együtt átélt vagy a róluk szerzett élmény közvetlensége, elevenisége, amelyet nem steril információ formájában, hanem érzelmileg hangsúlyos emlékképek formájában tárol emlékezetünk. A másokról nyert előzetes vagy utólagos gondolati elemeket, ítéleteket és sztereotípiákat vagy újabb benyomásokat mindig ezekkel az érzelmileg hangsúlyos emlékképekkel együttesen dolgozzuk fel.

De milyen csapdákra gondolhatunk a másik vagy a mások észlelésével kapcsolatban?

Először is talán gondolnunk kell a *belátás korlátozottságára*, amikor furcsaságként vagy egyenesen devianciaként értékelünk olyan viselkedésbeli megnyilvánulásokat, amelyek egy más kultúrából nézve éppúgy normálisak, mint a mi, hasonló funkciójú viselkedési mintáink.

Nemcsak eszméink és fogalmaink, de még észleleteink és tapasztalataink is kulturális minták és társadalmi referenciakeretek által befolyásoltak. Csak azokat a tényeket, a társadalmi valóság azon aspektusait észleljük, amelyek illenek társadalmilag és kulturálisan preformált sémáinkba, illetve e sémák által formált és érzékenyített beállítódásainkba - írta valamikor *Ichheiser* (még 1930-ban) - s azóta a modern kognitív szociálpszichológia ezt teljességgel igazolta.

Egy másik félrevezető csapda a *személyiség egységének túlértékelése*. Jó példa erre a pedagógiai gyakorlatban egyes tanulóknál a szülői és pedagógiai vélemény merev, feloldhatatlannak tűnő kontrasztja. Mindkettő abból indul ki, hogy hogyan viselkedik a gyerek az ő látóterében, és elképzelni sem tudja, hogy más szituációkban akár homlokegyenest másként viselkedhet. Ezért a szülő is, a tanító is azt gondolják egymásról, hogy a másik az előítéletes, mert egy bizonyos szociális térhez és helyzethez kötődő magatartásból következtetnek a gyerek személyiségének az egészére. Hasonló és nem ritka eset, amikor valakinek egy bizonyos szerep által megkövetelt viselkedését (például egy katonatiszt külsőleg megnyilvánuló határozottságát) vetítik ki személyisége egészére. Ezek a túláltalánosítások persze további családásokhoz vezetnek a személyközi kapcsolatokban vagy a különféle etnikai ellentétek kezelésében.

Ilyen rejtett csapda a társészlelésben működő *illuzórikus korreláció* is. Az információfeldolgozás e jellemző jelenségét *Chapman* és *Chapman* (1967a, 1967b) vizsgálatsorozata tárta fel klinikai pszichológiai diagnosztizáló gyakorlat megfigyelése alapján. Észrevették, hogy a klinikai pszichológusok feltétlenül ragaszkodtak bizonyos, a projektív tesztekben - például a Rajzoljon egy embert című tesztből - származó diagnosztikai jegyek értékéhez, annak ellenére, hogy a felgyűlt tapasztalatok ezt nem igazolták. A ragaszkodás azt jelentette, hogy a következő munkafázisban a projektív tesztek ezen mutatóiból közvetlenül következtettek bizonyos pszichológiai problémák szimptomáira (közvetlenül megjósolták azok meglétét). Tették ezt függetlenül attól, hogy létezett-e vagy sem a valóságban ilyen összefüggés. Ily módon a szilárdnak vélt kapcsolatot, az illuzórikus korrelációt mintegy tartós hiedelemmé változtatták, amely további téves hiedelmek alkotóelemévé vált. Chapmanék kollégiumi diákokkal és tapasztalt klinikusokkal végezték ezeket a kísérleteket. Kiderült, hogy bár a diákok egyáltalán nem voltak szakértők e teszt használatában, mégis csaknem ugyanolyan kapcsolatokat találtak az emberábrázolások bizonyos sajátosságai és meghatározott pszichológiai szimptomák (problémazónák) között, mint amilyenekről a szakértő pszichológusok számoltak be. Így például azoknál, akik atipikusan helyezték el a szemeket, megállapították, hogy gyanakvó emberek. Azoknál pedig, akik széles vállakat rajzoltak, feltételezték, hogy komoly problémáik vannak a maszkulinitás tekintetében. Magában a vizsgálati anyagban egyáltalán nem volt semmi ilyen összefüggés. Mindkét mintában illuzórikus korrelációkat tükröztek a vizsgált személyek válaszai.

Ez a kísérlet azt mutatja, hogy az illuzórikus korrelációk *nem tudatosan is kiépülhetnek*, még olyan esetekben is, amikor maximális pontosságot várnak el a vizsgálati személyektől, sőt ezért még anyagilag is jutalmazták őket. A további kísérletek azt is bizonyították, hogy az illuzórikus korrelációk rendkívül stabilak, a változásoknak ellenállnak, különösen az alacsony önértékelésű, bizonytalan személyiségeknél. Az énvédő mechanizmus ugyanis arra készteti a személyt, hogy még jobban ragaszkodjék a korábbiakban formált illuzórikus korrelációkhoz.

A *sztereotípiakutatás* is sok ismeretet tár fel a másik észlelésének hibaforrásairól. Ezekben vizsgálták, hogy hogyan formálódnak sztereotípiák egyik vagy másik csoportról, és ezek hogyan befolyásolják a személy további reakcióit e csoportok individuális tagjával szemben. *Hamilton* és munkatársai (1981) tanulmányozták e problémát, különösen azt a folyamatot, ahogyan e csoport kognitív reprezentációjában felhalmozódnak és megerősödnek az illuzórikus korrelációkon alapuló információk. Azt is vizsgálták, hogy e „tudás” hogyan funkcionál akkor,

ha a csoport egyetlen képviselője van jelen. Hamiltonék kísérletei igazolták, hogy az illuzórikus korreláció az emberi információfeldolgozás jellemző tulajdonsága. A folyamat kétféle módon is működik: először a korábbi hiedelmek és tapasztalatok irányítják a további helyzetészlelést; másodsor az információszelekció és -feldolgozás egyirányúsított módja alakul ki, egyfajta „*pszichológiai vakságot*” idézve elő a korábbiaknak ellentmondó információkkal kapcsolatban.

A sztereotípiák gondolkodásunk szükséges elemei, de a hozzájuk való túlzott tapadás már egy sajátos, *dogmatikus gondolkodásmód*, jellemzője, ami a fenti módon kihat a másik ember vagy csoport észlelésére is. E gondolkodásmód leggyakoribb megnyilvánulása az ún. *deindividualizáció* jelensége, amikor is valakik egy másik csoport tagját csak a csoport-hovatartozás alapján észlelik és értékelik, megfosztva a személyt minden egyéni vonásától, saját személyiségétől. Ilyen jelenség, ha egy kisebbségi csoporthoz tartozó személy, például egy színes bőrű vagy egy cigány észlelésekor csak a csoportjáról a közvéleményben élő sztereotipizált kép ugrik be. A dogmatizmusra általában a túlsztereotipizált gondolkodásmód jellemző a személy- és csoport-észlelésben is: oly módon alkalmazzák a másokra vonatkozó sztereotípiákat, hogy azzal saját csoport-hovatartozásukat húzzák pozitívan alá.

Ez a tendencia szinte spontán módon adódik a saját és más csoportok észlelésében, amint azt *H. Tajfel*nek és *J. Turner*nek a szociális kategorizációval kapcsolatos kísérletei igazolták, de csak akkor érvényesül végletesen előítéletesen, ha a személyiség tudatos kontrollja és nyitottsága nem vonja ellenőrzése alá a saját csoportról formált túl pozitív, az „idegen”, a „más” csoportról formált túlságosan is kedvezőtlen képet. A dogmatikusok sohasem látnak erkölcsi problémát abban, hogy kritikátlanul kezelik mind az önmagukra, mind a más csoportokra vonatkozó minősítő sztereotípiákat. Ez ellen egyébként egyre több európai országban az oktatás intézményes rendszerén belül is próbálnak küzdeni. (Angliában az íreknek az erőszakkal való azonosítása, nálunk a cigányoknak a lopással, bűnözéssel való azonosítása a gond. De nem kevésbé sematikus szemlélet a létező gondok és a társadalmi beilleszkedéshez és az egyensúly fenntartásához jogosan elvárható szabályok kifejtésének hiánya, hiszen a kérdés egyáltalán csak szélesebb társadalmi kontextusban tárgyalható.)

A sztereotípiák - kivált a negatív sztereotípiák - termelődésének tehát a társadalmi csoportok és szerepviszonylatok léte és ezek pszichikus feldolgozásának a szükséglete a természetes közege. Ennek egyik megnyilvánulása az ún. *attribúciós hiba*, amelynek a lényege, hogy míg a saját kudarcainkat hajlamosak vagyunk külső, eredményeinket pedig belső okoknak tulajdonítani, addig mások esetében épp fordítva járunk el: eredményeiket a véletlennek vagy a szerencsének tulajdonítjuk, kudarcaikért pedig minden további megfontolás nélkül őket tesszük felelőssé. Az attribúciós hiba, ez a részrehajló ítélet általában a személyközi interakciók terméke, s egy eleve védekező-önfelmentő mechanizmus eredménye.

Mindezek után felmerül a kérdés: tanítható-e az önkontroll, az önmérséklet, az igényesség és tolerancia mások, más kultúrák, népek, nemzetek és egyáltalán a másság megismerésében?

Tanítható-e a tolerancia?

Ezt a kérdést vizsgálta *Lánczi András* történész is hasonló című írásában, amelyben előbb bemutatta a főként osztrák történészekkel folytatott történelemtankönyv-egyeztetési kísérleteket, s az e tekintetben kiemelkedő 1985-ös stuttgarti történészekonferencia eredményeit, majd azt fogalmazta meg, hogyan lehet a történelemben a „mátság”-ot kezelni. *Levi-Strauss*-szal válaszolt: „A mások felfedezése a kapcsolat felfedezése, s nem a korlátoké.” A történészek zöme megegyezik abban, hogy a tolerancia, az értékek és a kritikai attitűd szoros egységet kell hogy képezzen a történelemtanításban, de e tekintetben egy sor rossz beidegződést kellene

felszámolni. A társadalmi méretekben gyakorolt toleranciának kevés hagyománya van nálunk. A jelenlegi oktatási intézmények többsége - írta Lánczi 1987-ben - az ún. porosz iskola mintái alapján működik, még akkor is, ha szubjektív szándék szerint nem ezt akarja, mégis központi fogalma a fegyelem. Merev iskolai struktúrák és bizonytalan társadalmi helyzetek aligha kedveznek a korábbi beidegződések és előítéletek leküzdésének. Pedig erre nézve a stuttgarti konferencia konkrét ajánlásokkal is élt: szorgalmazta, hogy a történelemtanítás ne korlátozódjon a politika- és hadtörténetre, hanem szintetizálja a civilizáció valamennyi aspektusát, továbbá ölelje fel az Európán kívüli civilizációk tanulmányozását is.

Az iskola kezdeményező szerepét és felelősségét a „másság” tárgyilagossabb, kevésbé elfogult észleléséért nem csak a történészek szorgalmazzák. Az utóbbi évek nemzetközi pszichológus-konferenciáin is előtérbe került az etnikai identitás és a kisebbségi csoportok problematikája, s ezeken megismerkedhettünk a demokráciára és a toleranciára való nevelés különböző kísérleteivel. A demokráciára való nevelés nagy problémája, hogy hogyan liberalizáljon, hogyan szabadítsa fel az iskola klímáját és ugyanakkor hogyan tartson fegyelmet. Hogyan neveljen egyszerre együttességre, toleranciára és az egyéniségek s a kisebbségi akaratok érvényesülésére és a társadalmi normatívák szükségességének a belátására, ezek elfogadására? Vannak, akik ennek a lehetőségét teljesen tagadják, mások szerint csakis az iskola lehet az a hely, ahol meg kell és meg lehet törni a társadalom adott szellemi-erkölcsi reprodukciójának (ezen belül akár egy előítéletes gondolkodásmódnak) a spontán menetét.

A társak észlelésétől a felelős állampolgár születéséig

Mégis, mi köze van a társak észleléséhez a felelős állampolgár születésének? Felelősek vagyunk-, lehetünk-e azért, hogy milyen módon észleljük társas környezetünket? Hiszen az előítéletes gondolkodás gondolati termék, tehát elsősorban a gondolkodás reformját kívánja megszüntetése. A korábbiakban éppen azt igyekeztünk érzékeltetni, hogy az előítéletes sémák születése már a társak és társas szituációk spontán mechanizmusában történik, s hat mindaddig, amíg az egyén tudatosan nem kontrollálja ezeket. Csakhogy ez nagyon fáradságos és kényelmetlen dolog. Nagyon kevés ember vállalja ezt tudatosan, önnevelésének részeként. Ugyanaz áll rá, mint amit a tolerancia tanulásáról *Lánczi* állított. Tanítható- e a tolerancia? Abban az értelemben semmiképpen, ahogy a szorzótáblát tanuljuk meg. Minél több tudatos mintára van szükség ahhoz, hogy a tolerancia magától értetődő társadalmi érték legyen.

Ilyen tudatos mintaalakítási kísérletek tulajdonképpen két irányban történnek: egyfelől - főként Angliában és Kanadában - arra törekszenek, hogy a pluralista társadalom nevelési rendszerében vegyék nagytő alá azokat a szervezeti és intézményes szokásbeli helyzeteket, ahol a kisebbségek szinte spontán módon, anélkül, hogy tagjaik tisztában volnának a történésekkel, hátrányos megkülönböztetést szenvedhetnek, másfelől alulról építkezve igyekeznek az igazságos és méltányos megítélést és önálló érdekképviseletet szorgalmazó kisebb osztályközösségeket létrehozni önkéntes tanulói és tanári együttes vállalkozásokban. Ez a megközelítés tehát magában foglalja azt a meggyőződést, méghozzá *Durkheim*, *Piaget* és *Kohlberg* nyomán, de itt említhetnénk *Ichheiser* nevét is miszerint nem kevésbé morális kérdés az, hogy hogyan látjuk, észleljük egymást, mint az, hogy hogyan és mit teszünk egymás ellen vagy egymásért.

Huizinga szerint „Az erkölcs szerzett tulajdonság, amit nem a tanítás és a felszólítás plántál belénk, hanem a környezet személytelen hatása. Az egyén rendszerint szociális csoportjától kapja az erkölcsiséget, ahogy a nyelvét öröklí. Bátorítás, felvilágosítás és oktatás gyenge ingert jelentenek azokhoz képest, amelyeket a környezet személytelen erői és személytelenített szokásai állandóan kifejtnek.” (*Huizinga*, 1943. 271-272. o.)

Az ún. *just community*, vagyis igazságos és méltányos közösség építésének a gondolata Kohlbergnek a morális fejlődésről kialakított koncepciója nemzetközi vitájából, valamint az amerikai társadalom belső dilemmáiból alakult ki, válaszként ezekre a kihívásokra. A 70-es évek második felében közösen alakították ki pszichológusok és pedagógusok a *just community* című pedagógiai vállalkozást (iskolakísérletet) nehéz terepen, olyan iskolákban, ahol halmozottan jelentkeztek a szociális feszültségek és deviáns magatartások (például a New York-i Bronx-ban, általános és középiskolákban). E modellt azóta már adaptálták és sikerrel alkalmazták Németországban, több észak-vesztfáliai középiskolában. A pszichológusok - minden elbátortalanító tapasztalat ellenére (mint amilyen volt például a Los Angeles-i komoly etnikai zavargás) - hisznek abban, hogy igazi áttörés csakis serdülő- és ifjúkorban érhető el a demokratikus nevelés tekintetében. Továbbá abban is hisznek, hogy ez csakis akkor érhető el, ha párhuzamosan megfelel a tanulók belső fejlődési szükségletének, amennyiben pozitívan formálja önértékelésüket, és ugyanakkor megfelel a társadalom szükségletének is, amennyiben a tudatos és értelmes szabálykövető viselkedés kialakulása része a felelős állampolgár születésének. Ez egy nevelési eszmény ugyan, de olyan, amelynek a *szokásrendszerét* és intézményes keretét maguk a tanulók és tanárok már kidolgozták. Ez még tovább fejleszthető, de már legalább van az iskolai együttlét mindennapjaiba rögzült szokáskészlete is a demokratikus közösség formálódásának, a tolerancia tanulásának. A közösségformálásnak a fő eszköze kezdetben az osztály morális klímájának a felmérése, ezzel párhuzamosan egy önkéntes részvétellel megvitatott közös normakészlet elfogadása arra vonatkozóan, hogy hogyan kívánnak az iskolában együttélni-dolgozni. További eszköze a tanulói-tanári figyelem e normák betartása, illetve módosítása iránt valamint az érdekeket megfogalmazó, az ellentéteket argumentáló, a tanulók és tanárok között igazi partnerkapcsolatot létesítő viták hipotetikus és valódi emberi és csoportközi konfliktusokról. A *just community* megközelítés nem konformista hanem egymáshoz értelmesen alkalmazkodó, önálló személyiségek, egymásban a másságot elismerő emberek közösségének nevelési kísérlete, amelyről Piaget is, Dewey is álmodott, s amely mintaként szolgálhat mások számára is. Ma is érvényes Dewey megállapítása:

„...Minden eszményt egy valóság előz meg, de az eszmény több, mint a valódinak belső képben való megismétlése. Biztosabb és bővebb és teljesebb alakban vetít ki valami jót, ami előzőleg hiányos, esetleges, felszínes módon tapasztaltatott.

...Sokan vannak, akik nevetségessé akarják tenni az amerikaiaknak a nevelésbe vetett hitét, vallásnak nevezik azt, s gyakran valóban az is, közben azonban a babona bizonyos sajátosan hétköznapi formájának tekintik valójában. De csak akkor babona, ha elítélünk minden hitet mint értelmetlent, minden hitet egy, a mostaninál jobb világ lehetőségében. Mert amíg komolyan és rendszeresen meg sem kíséreltük kihasználni e lehetőséget (és azt hiszem, hogy csak igen kevés számú fanatikus állítaná, hogy az emberiség intelligens és türelmes módon valóban megkísérelte már), nem tudjuk és nem tudhatjuk, hogy mennyiben lehet a világot jobb és szebb helyé alakítani.” (The New Republic, 1926. május 15. 410. o., idézi Huizinga, 1943. 273-274. o.).

Irodalom

- Allport, G. F.* (1978): Az előítélet. Gondolat Kiadó, Bp.
- Chapman, L. J.* (1967a): Illusory correlation in observational report. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 6., 151-155. o.
- Chapman, L. J.* and *Chapman J. P.* (1967b): Genesis of popular but erroneous psycho-diagnostic observations. *Journal of Abnormal Psychology*. 72., 193-204. o.
- Erikson, E. H.* (1963): *Childhood and Society*. W.W. Norton, New York.
- Erikson, E. H.* (1991): A fiatal Luther. Gondolat Kiadó, Bp.
- Erős Ferenc* (1989): Az etnikai identitás néhány szociálpszichológiai összetevője. In: *Az identitás - kettős tükörben*. (Szerk.: *Váriné Szilágyi I.* és *Niedermüller P.*), TIT, Bp.
- Hankiss, E.-Manchin R.-Füstös L.-Szokolczay Á.* (1984): Folytonosság és szakadás. MTA Szociológiai Int., Bp.
- Huizinga, J.* (1943): Válogatott tanulmányok. Pharos.
- Power, C. F.-Higgins, A.-Kohlberg, L.* (1989): *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. Columbia Univ. Press, New York.
- Szabó L. Tamás* (1993): Migráció és oktatás. Kultúraközi és modernizációs szempontok a bevándorlás jelenségeinek értelmezésében. Oktatókutató Intézet, Bp.
- Váriné Szilágyi Ibolya* (1989): Értékelsajátítás és személyiségformálás a mindennapi életben. In: *Az identitás kettős tükörben* (szerk.: *Váriné Szilágyi I.-Niedermüller P.*), TIT, Bp.
- Váriné Szilágyi I.* (1984): Újabb fejlemények a sztereotípiák kutatásában. = *Magyar Pszichológiai Szemle*, 6. sz. 495-495. o.
- Váriné Szilágyi I.* (1989): Szemléleti korlátok és a moralitás. = *Pszichológia*, 1989, 4. sz. 621-640. o.

IV. A PEDAGÓGIA DILEMMÁJA

A PEDAGÓGIA DILEMMÁJA

Mint annyi minden a mai társadalomban, a pedagógia is radikálisan változik. Itt is szinte egyszerre van jelen a klasszikus múlt és a jövő századra mutató újszerűség: az egykori iskolamester, aki türelemmel adja tovább a gyerekeknek egyértelmű és biztos tudását, és a modern pedagógiai szakember, aki a hatékonyság kategóriáiban gondolkodik és aki a jövő szükségleteihez, a mai ember antropológiájához méri munkáját. Keretként az iskola ugyancsak teljes spektrumban van jelen: egyszerű falusi iskola, társadalmi réteghelyzetet vagy regionális sajátosságokat tükröző intézmény, modern oktató és nevelőszervezet. Közben senki sem tudja, hány évig is optimális a tanítás az általános alapoktatásban, mi a középiskolák és az analóg iskolafajták szerepe a mai világban, milyen legyen a felsőoktatás, egyáltalán, mikor van vége a posztgraduális képzésnek; hogyan segítse az iskola a társadalmi munkamegosztás bonyolultabb szakágaiban a ma már nyilvánvalóan szükséges permanens tanulást és továbbképzést.

A pedagógia ma tehát nyilvánvalóan nagyon komplex társadalmi gyakorlattá vált. Egyszerű ügyből kényes politikai kérdés, gazdasági gond tudományos probléma lett; miközben az iskolák léteznek, működnek, bizonyítványokat adnak ki, új tanulókat iskoláznak be. A változások inkább kísérletek, modellek, a megújulás szükséglete szinte tektonikus feszültségként érvényesül, amely időnként megremegteti az öreg falakat, kopott ablakkereteket.

A társadalom még keveset tudatosít e feszültségekből. Szeretne „jó” iskolát, de nem igazán tudja, milyen az. Olyant, amelyben a gyerekek jól érzik magukat. Amelyben nevelő munka is folyik, ám a nevelés annyi és olyan legyen, mint amilyen és amennyit a szülői ház megkíván. Ha a család vallásos, akkor esetleg egyházi illetve vallásos, ha nem akkor liberális, tudományos, „szabad”. Készítsen fel az életre. De hát ki tudja lemérni, minősíteni ezt a felkészítést? A mai vágyfantáziákban ez általában addig terjed, hogy tudjon a gyerek továbbtanulni, vegyék fel a felsőbb iskolába ott legyen jó tanuló, szakiskola esetében kapjon megfelelő állást és ott helytálljon stb. A szülőt ezenkívül ritkán foglalkoztatja a korszerű nevelés és oktatás kérdése. Ha a család megengedheti magának a választást, akkor természetesen vannak differenciáltabb szempontok is. A „jó” iskola úgy jelentkezik, hogy jó híre van. Jó, mert nyelveket vagy matematikát oktatnak benne magas szinten. Mert sporttagozatos. Mert papok, szerzetesek oktatnak, akiknek nincs más dolguk, mint hogy a gyerekekre figyeljenek. Mert jó helyen van. Fehér holló az a szülő, aki a „jó” iskolát ellenőrizni próbálná, hallomásokra ad mindenki, véleményformálók szavaira, felszínes benyomásokra. Ha a gyerekek nem megy jól a tanulás, a „jó” iskola gyakorta válik rosszra.

A feszültségeket és rezgéseket az iskolában ma igazában a tanárok érzik. A változásokkal ők szembesülnek. Átélik a pálya változó, kimondhatjuk: romló társadalmi megítélését, csökkenő presztízsét. Tehetetlenül nézik a gyerekanyag változását. Nemcsak minőségileg, hanem a környék beépülésével párhuzamosan mennyiségileg is, mind gyakrabban a csökkenő gyerek-szám vetületében. Szenvednek a megfelelő munkafeltételek hiányától, amelyek az oktatást kevésbé hatékonyra teszik, mint amilyen lehetne, mint amilyet a pedagógus szeretne. Meg kell küzdenie a tantervek, tananyagok, tankönyvek csökkenő „felezési idejével”, az iskolai munkaszervezet szabályainak sűrű változásával. Az iskola mint hierarchikus emberi rendszer a tanári autonómiatörekvések és a vezetés, irányítás szükségletének alig feloldható ellentmondását hordozza. Mindenki érzi, hogy innováció kellene, de jóformán senki sem tudja, hogyan.

A számtalan próbálkozásból kevés időtálló jött ki, valamiképpen az iskola hagyományos formája maradt még leginkább elterjedt. Az új iskolai szellem, az új nevelési és tanítási módszerek, az elitképzés, a korrektív vagy felzárkóztató, kompenzatív nevelési kísérletek sok érdekes tapasztalatot hoztak, de mindegyik jóval nagyobb társadalmi ráfordítást igényelt az átlagos iskolánál, és mindegyik nagyon érzékeny volt a szervezeti entrópiára, a fenntartó erőfeszítések meggyengülése a megszokott szintet, a hagyományos, rutin iskolai munkát eredményezte.

A pedagógiai munka ma azoknak a tanároknak, tanítóknak lelkében, akik még nem egyeztek ki a rutinnal és a tanítást nem egyszerűen egy állás betöltésének tekintik, nagyon problematikus. Nehéz ezt a munkát ma valamilyen szakmai azonosságtudatba beépíteni. Nehéz a pedagógia társadalmi helyét is megállapítani. A tekintélyelvűség eltűnésével párhuzamosan elhalványult a korábbi nemzedékben még meglévő karizmatikus öntudat a pedagógusokban és eltűnőben van egyfajta szerepviselkedés, amely az iskolának sajátos arculatot kölcsönzött. Nehéz értékeket képviselni így, az iskolának ma alig van ethosa, karaktere. Az értékek pluralitása tűnik elő az egykori arculat helyett a tanárok magatartásában, mentalitásában is.

Mindez különösen a fiatal tanárok életében kelt viharokat, kríziseket. Többé-kevésbé az egész világon így van ez ma. De nálunk talán még zavarosabbak a viszonyok, mint másutt. Már a pedagógusképzésben is megnyilvánulnak a gondok. Az egyetemi képzést befejezők számára szinte kudarc, ha pedagógiai pályára kerülnek. Ha egyetemen marad valaki, az oktatás szükséges rossz, a vonzó identitásminta a tudósé, a kutatóé, a professzoré mint intézetvezető, rangé. A tanárképző főiskolák után nagy a pályaelhagyók száma. A pálya gondjai és ellentmondásai a diákokat élénken foglalkoztatják, ideálok, reformelképzelések jelennek meg, és igen problematikusan tükröződik a tanári pálya valósága. A pályakezdés sajátos másodlagos szocializáció, sok a nehézség, a válság. A beilleszkedés ára az ambíciók feladása, az alkalmazkodás az adott viszonyokhoz.

Itt, Magyarországon, a pedagógusi fizetések alacsony mértéke sajátosan tetézi a gondokat. Igazában az elmúlt ötven évben a munkabér soha nem volt elegendő a megélhetéshez. Paradoxon módon régen kevésbé, mint most, hiszen most a külön vállalások, extra munkák lehetősége nagyobb, ám az igényszint is sokkal magasabb, és így nagyobb az elégedetlenség a pedagógusokban. A pedagógusok és a társadalom, az iskola körül élő közösség kapcsolata ma sokrétűbb, és az ebben átélt helyzetek szinte homorú tükröt tartanak a pedagógusok elé, amelyben önmagukat még kisebbnek látják. A hatvanas-hetvenes években a közösség még viszonylag homogén volt, a tanulók családjai többnyire ugyanazokkal a gondokkal küzdöttek mint a pedagógusok; ma viszont a gyerekek és a szülők az új életminták és lehetőségek sokaságát hozzák be az iskolába. Az iskola olyan értelemben is kénytelen nyitni a közösség felé, hogy mindinkább magának kell kialakítania munkafeltételeit, szponzorokra van szüksége, közösségi aktivitásokba kezd, néha bérbead, vállalkozik, mozgósít. Célpontjává válik a reklámnak és sokféle üzleti tevékenységnek.

A választ a „quo vadis” kérdésre aligha lehet megjósolni. Igazi reformtörekvések nincsenek. A politikai vitákban a jobb feltételek, a felújítások és felszerelések, a magasabb bérek kerülnek említésre, miközben nyilvánvaló, hogy a fennmaradás, a szintentartás is nehéz lesz. Igazi változások a gazdagabb nyugati országokban sem érlelődnek, mindenütt a szociális kiadások lefaragása a cél, a közoktatásban minden fejlesztés nagyon sokba kerül.

Így áll össze a pedagógia mai dilemmája. Ezt a növekvő ismeretanyag, a társadalomban szükséges tudás expanziója, a köztudat fokozódó várakozása teszi még élesebbé, hiszen elméletileg az iskola az az intézmény, amelynek „elő kellene állítani” a szükséges képességek és

készségek, ismeretek szintjét. Végül is kevés a változás, de a pedagógus identitása mind problematikusabbá válik.

Ebben a helyzetben az egyetlen kiút a pedagógusok fokozódó aktivitása, önszerveződése lehetne. Mivel ők őrlődnek a különböző, az iskolára ható társadalmi folyamatok között, célszerű lenne megkísérteni a helyzet kritikus elemzését, a pedagógiai szerep újraértelmezését. Bizonyos „közös nevezők” kínálkoznak, például a nevelésnek mint feladatnak, a szakdidaktikának, mint az oktatói hatékonyság eszközének, és az iskola társadalmi szerepének újragondolása abból a szempontból, hogy otthont adjon és közösséget teremtsen a tanulóknak. De újraértelmezhető az iskola akár közművelődési, egészségmegőrzési szempontból, vagy úgy mint munkaszervezet, amely a maga helyi rendszerközegében bizonyos képet kelt magáról, és amely erőforrásokat a költségvetési kereteken túlmenően is igyekszik igénybe venni.

A pedagógusoknak kellene újra feldolgozniuk az olyan alapkérdéseket, hogy mit is jelent ma az iskola a társadalomban és a helyi közösségekben, milyennek is kellene lennie, mi a tanár dolga, mi a nevelés? Jól megy-e az oktatás az osztályzások, vizsgák, felvételik szinte önálló életet élő világában, mi marad meg és mi hasznosul a megtanultakból, mit is lehet követelni a különböző gyerekkorosztályoktól, miben kell segíteni őket? Meddig terjednek az iskola feladatai és kötelezettségei, mikor kell belépnie más intézményeknek (egészségügynek, szociálpolitikának, gyermekvédelemnek stb.), mi „jár” a diáknak és a családnak, miért kell fizetni? A magángazdaság erőteljesen behatol az oktatásba, és nagyon sok tisztázatlan kérdést vet fel, a pedagógusnak, mint vállalkozónak, vagy megrendelőnek, vásárlónak a szerepével kapcsolatban.

A pedagógusok bár heterogén, de igen nagy és értékes társadalmi réteget alkotnak, amelynek aktivitása a helyi és az általános politika szintjén is jelentkezhethetne, és amely a tömegtájékoztatáson át újszerű párbeszédet indíthatna el a társadalommal. Igazán figyelemreméltó körülmény, hogy a pedagógia milyen kevéssé tükröződik a médiában. Csak a sztereotip és aktuális problémákban kerül szóba, vagy egy-egy megszállott, sikeres pedagógus portréjában. Még a szépirodalom és a film is csak sablonokkal építkezik a pedagógiával kapcsolatosan, az iskola vagy a pedagógiai munka inkább jelkép az ábrázolásokban - a valóságos folyamatait illetően szinte alig van érdeklődés iránta. Közben a pedagógia világa tele van érdekes, színes, paradigmatis jelenségekkel, amelyekből a köztudatnak többet kellene megismernie ahhoz, hogy a pedagógia nagyobb társadalmi erővé válhasson.

Több és hatékonyabb lélektani ismeret, kommunikációs és viselkedési tréningek, sztrezzelációs és személyiségfejlesztő módszerek, újszerű csoporttechnikák, szervezetkonzultáció és szervezetfejlesztés kellene a pedagógiának, az iskoláknak, amit leginkább a pedagógusok tudnának maguknak kiharcolni és kialakítani. Ezáltal létrehozható lenne a modern kornak megfelelő új pedagógusi szerep és identitás.

Mozgalmakhoz, rétegek öneszméléséhez, foglalkozások megújulásához eszmék és vezéregyenységek kellenek. Ezért nagy a felelőssége a pedagógusok „írástudóinak”. Pszichológiát, társadalomtudományokat nehéz kívülről bevinni a pedagógiába, ezt a tanároknak kellene belülről kimunkálniuk, segítségül hívva ehhez a külső szakembereket illetve a határterületeken dolgozókat. Ehhez sok kiadvány, vita, tananyag és tudományos kutatás kellene. Mindenképpen valamilyen releváns magatartástudományi szemlélet és metodika képesíthet a pedagógiában arra, hogy a Bertold Brecht által hangoztatott elv, a „vizsgáljátok, szükségszerű-e, ami megszokott” elve érvényesülni tudjon, hogy a szokványos pedagógiai helyzetet és folyamatokat kritikusan lehessen elemezni.

Lesz-e itt mozgás, változás, - nehéz megjósolni. Talán a hazai fejlődést elősegítené, ha a közelmúltat, a legutóbbi ötven évet próbálnánk átvizsgálni, mi is történt igazán. Milyen elképzelések voltak, melyek a pedagógiai gyakorlat valós adatai, milyen tényleges ideák, elméletek voltak irányadók (a szocialista pedagógia, a „szocialista embertípus” nevelésének jelszava mögött), kik és hogyan határozták meg az eseményeket. Valószínűleg a valóság szociológiailag nem rekonstruálható, hiszen kevés volt a kutatás, így például az oktatói-nevelői hatékonyság aligha állapítható meg, a beiskolázások, felvételek igazi determinánsait az adatokból nem lehet megismerni. De a nyilvános események rekonstruálhatók és tanulságosak. Néhány érdekes dolog, amely napjainkban is releváns lehet, elindult, felvetődött.

Elsősorban *Zsolnai József* munkássága, programja ilyen. Par excellence pedagógiai kísérlet volt ez, újfajta kapcsolat néhány humán tudománnyal, politikamentes elméleti alapok, az empiria vállalása az eredmények megmértetésében, a pedagógus azonosságtudatának újszerű kínálata, eredeti „filozófia” a tanulóhoz való viszonyulásban. Sok nehézség, próbálkozás, siker és megghiúsulás a munka éveinek most már hosszú, negyedszázadot felölelő sorában. Talán ennek a mozgalomnak, pedagógiai irányzatnak a megismerése és értékelése a jelen és a jövő dimenziójából lehetne az a példa, amelyen át a változás, a fejlődés lehetőségei és útjai átgondolhatók. Ebben a példában az a különlegesen érdekes hogy valami belülről kezdődött meg, nem pedig valamilyen nevelés-politikai eszmény/téveszmény - mint az eltelt ötven év alatt legtöbbször történt - próbált megvalósulni, egyszerre, mindenütt, hanem kísérletben, követéssel és értékeléssel. (Ahogyan ennek a jövőben is lennie kellene, hiszen a differenciálódó társadalomban a jövőben már aligha lesznek tarthatók a központi újítások, a minisztériumi főemberek fejéből - mint a mitológiában Zeusz fejéből Pallasz Athéné - kipattanó ötletek, amelyek azonban a „teljes fegyverzet” - a pénz, a feltételek, a felkészítés stb. - nélkül szoktak a világnak e táján előkerülni...).

A pedagógia mai dilemmájára, a fejlődés és változás gondjaira és ellentmondásaira talán *Zsolnai József* életművében, alkotásában lenne érdemes megkezdeni a válaszok keresését. Az alkotó itt van köztünk, és a helyzetelemzésnek, tervezésnek, progresszív mozgásoknak aktív részese lehet.

AZ ISKOLAÜGY SZOCIÁLPSZICHOLÓGIAI DIMENZIÓI

(Az iskola érték- és normarendje. Az iskola mint társas rendszer.
Az iskola és környezete. Iskolafejlesztési stratégiák.)

Hadd fűzzek néhány megjegyzést az előadás címéhez, ugyanis „Az iskolaügy szociálpszichológiai dimenziói” című némileg dodonai, talányos. Az efféle címek rendkívül kellemesek az előadó számára, mert szíve szerint válogathat a szóba jöhető kérdések közül. Mielőtt elárulnám, hogy jómagam mely kérdéseket vontam be eme dimenziók körébe, előjáróban pusztán ennyit szögezek le: véleményem szerint nem érdemes itt szót vesztegetni a társadalomlélektan, a szociálpszichológia illetékességi felhatalmazásaira nézve, ha a nevelésügyről és iskolaügyről kívánunk szólni. Gondolom, ez az „illetékesség” ma már közhely, ámbar a közhelyek időszerűsége történelmi helyzetektől függően változhat. Azt is előrebozsátom, hogy több kérdést fogok közös töprengésünk lehetséges tárgyaként megfogalmazni, mint amennyi megválaszolására képes vagyok. De úgy tudom, hogy ezek az alkalmak az esedékes egyetemes nevelésügyi kongresszus előkészítését szolgálják. Az előkészítés során pedig a leltárba vétel sohasem haszontalan művelet.³²

Az a benyomásom, hogy az elmúlt egy-két évtizedben a pszichológia vívmányai, a pszichológia szemlélete, eszközei keresztül-kasul átszöttek hazai nevelés- és iskolaügyet. Ennek a fejleménynek jelentős eredményei vannak, mindamellett - és ezt rögtön vitassák - úgy látom, bizonyos egyoldalúságok is felbukkantak. Futólag hadd említsek néhány újszerű mozzanatot.

Úgy tűnik fel, hogy ma az iskola világában dominál a klinikai diagnosztikus és terápiai szemlélet, valamint ennek eljárásai és eszközei. Félreértés ne essék, ez a szemléletbővülés abszolút nélkülözhetetlen. Mi több, az iskolapszichológusok, szerencsés módon a szociálpszichológiához kapcsolódván, emellett számos új szempontot is bevitték az iskola világába. Mindamellett az a benyomásom, hogy az említett egyoldalúság mégis felfedezhető. Gyakorta a szociálpszichológia is - s erről az utóbbi időben sok, elsősorban nem kritikai, hanem történeti szó esik - főképpen a személyes kölcsönhatás, a társas közvetlenség tanulmányozásának és alakításának a síkján lépett be a maga eszközeivel és szemléletével az iskolaügybe. Az az irányzat viszont, amelyet az utóbbi 1-2 évben a nyugat-európai szociálpszichológusok „szocietális pszichológiának” neveznek, arra törekszik, hogy a társadalmi makrofolyamatokat, a nagy intézményeket, a nagy rendszereket, a nagy léptékű társadalmi folyamatok kérdéseit tanulmányozza. S ezekhez sorolható a nevelésügy is.

Teljesen nyilvánvaló, hogy az iskolai világ létének ezek a dimenziói rendkívüli figyelmet érdemelnek, jóllehet nem „férnek be” közvetlenül egy-egy iskola mindennapi mikrovilágába. Érdekesnek tartom azt a fejleményt is, amely a 80-as évtizedben bontakozott ki: a tömegjelenségek kutatásának és általában a tömeglélektan reneszánszának új hullámára utalok. A könyvpiacra is látható ez. Megjelent Canetti könyve, a „Tömeg és hatalom”, s feltehetően Ortega műve „A tömegek lázadása” is hamarosan napvilágot lát. Számos, a modern világra jellemző fejlemény, egyebek között az intézményes iskolaügyben zajló fejlemények is, tulajdonképpen a tömegjelenségek fogalma alá is vonhatók. (Uram bocsá', egy iskolai sztrájk mindenképpen bizonyos társadalmi folyamatok, fejlemények, dinamizmusok lecsapódása egy-

³² A tanulmány a VI. Nevelésügyi Kongresszus (1993. augusztus 25-28.) előkészítését szolgálta.

egy iskola világában. Hogy ez előnyös vagy sem, arról persze vitatkozhatunk. Nézetem szerint előnyös, mert az iskola jelenlegi puha és kontúr nélküli nyitottságára utal.)

És végül megemlítek egy harmadik interpretációt is. Ennek is van némi időszerűsége, hiszen most már magyarul is hozzáférhető a pszichoanalitikus orientációnak az az áramlata, amely a pszichoanalízist konzekvensen történeti és kulturális kontextusba illesztette. (A közelmúltban jelent meg több más írással együtt Erikson híres tanulmánya, „A fiatal Luther”.) Ez az irányzat az autonóm személyiség történeti létrejöttét, az identitás és az énalakulás kérdéseit állította érdeklődése középpontjába. Nem kell ecsetelnem, hogy ennek milyen messzesemenő konzekvenciái vannak a nevelési fejlemények, történések értelmezésére nézve. Sajátos kontextusban használja Erikson az ideológia, a hitrendszer fogalmát. Olyan tényezőnek minősíti, amely nélkül nincs stabil személyiség, amelynek kialakítására feltétlenül szükség van az ifjúkor személyiségalakulásában. Érdeemes eltűnődni azon, hogy Erikson értelmezéséből milyen iskolai, pedagógiai következtetések vonhatók le.

Említhetném még azokat a jól ismert közhelyeket, hogy az iskola nem „tanítógép”, hanem emberi viszonylatoknak, kapcsolatoknak, együttműködési felületeknek és konfliktusoknak egész tengere; hogy szociális magatartásformák és folyamatok többé vagy kevésbé rendezett halmaza. Minderre azonban nem kívánok különösebben időt vesztegetni.

A szociálpszichológiai szemlélet térhódításának eredményeként ma már azt is jobban tudjuk, hogy létezik a tanulásnak egy olyan folyamata (az úgynevezett mintakövető tanulás), amelynek során a fejlődő gyermek már a bölcsődében, az óvodában épp úgy szűri ki a megfigyelt és tapasztalt élményekből a szociális viselkedés „grammatikáját”, mint ahogy a nyelv grammatikáját szűri ki - külön tanítás nélkül - az eleven nyelvhasználatból. Ez természetesen csupán analógia. Jóllehet ennek az analógiának a finom részleteit a szociális tanulás fogalmaival sokoldalúan megközelíthetjük, de még mindig roppant keveset tudunk e folyamat meghittebb részleteiről. Holott, például, az antiszociális viselkedés, a szubkultúrák hatásai vagy a nevelőotthoni világ sajátosságai nem értelmezhetők másként, mint hogy a szándékolt pedagógiai hatás mellett erőteljesebben érvényesül a megfigyelés és mintakövetés útján elsajátított „viselkedési grammatika”.

Arról sem kell különösebben hosszan értekezni, hogy az iskola minden ízében nyitott világ, nyitott rendszer, amely keresztül-kasul egybekapcsolódik az őt környező valósággal. Itt is lappang egy kérdés, egy régi vita, de ezt éppen csak megemlítem. Az iskola szükségszerűen „konzervatívabb”, mint az iskolát övező eleven élet. De vajon mennyivel? Az iskola persze nem lehet túlszabályozott „kaszárnya”. De vajon kívánatos-e, hogy úgy zúduljon át rajta a mindennapiság - ennek minden nyereségével együtt -, ahogyan azt ma gyakorta látjuk. A kérdés érdemes arra, hogy alaposan szemügyre vegyük.

Úgy vélem végül is, hogy a címben szereplő program valójában négy nagy kérdéstömböt tartalmaz. Ezekről szeretnénk többé vagy kevésbé részletesen, bár egyszersmind szelektív módon szólni. Mindegyik tömb túl terjedelmes és nagyigényű ahhoz, hogy egyetlen alkalommal ki lehessen őket fejteni.

Az első: az iskolai világ normatív rendje és normativitás problémái a nevelésben. A második: az iskola mint társas rendszer és ennek működése. A harmadik: az iskola és környezete. Végül a negyedik kérdéskör: az iskolafejlesztési stratégiák szociálpszichológiai dimenziói. Úgy vélem, hogy ezekben foglalhatók össze a téma kulcskérdései.

Engedjenek meg még két nagyon rövid előjárószót. Ugye emlékeznek - legalábbis a korosztályombéliek - Illyésnek egy különös formulájára, amelyet annak idején, valamikor az 50-es évek táján, önvédelemből mondott: „Ha az íróasztal lába mozog, akkor nem lehet írni.”

Magyarán: ha a társadalomban zajló változások üteme oly gyors, hogy a társadalom minden intézményében és szegletében egyetemes instabilitás érzete tapasztalható, és ezért alacsony fokú a kiszámíthatóság és a prognosztizálhatóság, akkor ez feltehetően nemcsak az írókat érinti. Ismétlem, ezt Illyés defenzív szándékkal mondta, védekezvén egyfajta aktualizáló és alkalmazkodást sürgető kényszerrel szemben. De mégis feltehető a kérdés: lehet-e nevelni és tanítani, ha „mozog a katedra lába”, mégpedig oly mértékben, ahogyan ez ma történik?

A radikális társadalmi fordulatok, természetesen nagyon általánosan szólva, általában is felvetik ezt a kérdést, amelyre pozitív választ kell adni: a gyerek számára, aki az iskolában ül, ez a fajta instabilitás milyen pszichológiai hatásokkal jár? Hogyan hat személyiségének a fejlődésére és természetesen a nevelési intézmény állapotára? Ezt a kérdést ma az egyik kulcsproblémának tartom. Az említett fordulatok persze nagyon kedveznek a társadalmi és politikai elit által kezdeményezett avantgárd nevelési kísérleteknek. Ne csak a NÉKOSZ-ra tessék gondolni, hanem a Fideszre, a Bibó-kollégiumra is! Ez azonban csak nagyon szűk rétege a mindenkori ifjúságnak. Mi történik a tömegiskolában ilyen viszonyok között?

A másik fontos szempont abból ered, hogy a társadalomtudományban, beleértve a neveléstudományt is, nem tudja kielégítően számításba venni az időtényezőt. Magyarán: ma neovoluntarisztikus tendenciákat tapasztalok. Ismételten felfedezhetjük azt a hiedelmet, hogy a politikai akarat mindenható, és eltekinthet attól, hogy minden társadalmi folyamathoz hozzákapcsolhatunk egy „hozzárendelt időt”. A társadalomtudományokban a társadalmi idő problémáját viszonylag kevésbé tanulmányozzák.

Tessék egy pillanatra végiggondolni, hogy mekkora is lehet a hozzárendelt idő a nemzeti alaptantervhez, a tankönyvek kicseréléséhez, az iskola metodikai megújításához, egy új iskolastruktúra meghonosításához, egy újszerű nevelési hagyományrendszer és ethosz felépítéséhez. Ahogy haladunk az elsőként emlegetett tennivalótól tovább, merőben más lesz a hozzárendelt idő mértéke. Ha nem tanuljuk meg - nem tudom, hogyan kell csinálni - a pedagógiai folyamatokat, reformokat, változásokat reális időmetszetben is elhelyezni, akkor vagy ismét voluntarisztikus hibákat fogunk elkövetni, vagy ismét illúziókat táplálunk, vagy - s ez lenne a legrosszabb - erőszakhoz leszünk kénytelenek folyamodni, hogy tulajdon illúzióinkat bevasaljuk a valóságon és az iskolán. Úgy vélem, hogy az instabilitás, valamint az időprobléma rendkívül fontos a nevelésügy szempontjából. Az eddigiekben vázolt háttéren lássuk most már az elsőként emlegetett kérdéskört!

Az iskola érték- és normarendje

Mindenekelőtt, félreértések elkerülése végett már előjáróban leszögezem: a tézisem úgy hangzik, hogy az iskola és a nevelés világa mindig és szükségképpen normatív világ. Természetesen nem az ún. „normatív pedagógiáról” beszélek (itt vannak fogalmi zavarok). A poroszos normatív pedagógiát ugyanis mindannyian utáljuk, vagy legalábbis kevésbé rokonszenvezünk vele. Merőben más dologról van szó! Ez a más dolog korábban, némileg absztrakt, elvont nyelvezettel szólván, az értékek körüli vitát jelentette. Ezt az „értéknyelvet” azonban túl elvontnak vélem az iskola számára, mert ha az elvont és általános, deklarált értékeket nem tudjuk transzponálni a mindennapi nevelési gyakorlat nyelvére, akkor azok merőben elvontak maradnak. Persze, hogy értékként tételeződik az európaiság és a tolerancia; de ezt a 3 éves óvadás és a 16 éves középiskolás testére kell szabni, pedagógiai technikaként kell érvényesíteni, hogy működőképes legyen. Ez közhely!

Azt hiszem, ha manapság valami elemi módon szükséges a neveléstudomány és a pedagógiai gyakorlat számára, akkor az főképpen az, hogy a társadalmi normativitás problémáiról álljon rendelkezésünkre legalább egy fogalmi keret, amellyel kezelni tudjuk a jelenségeket.

Az alábbi kijelentéseket evidenciának tartom, és engedjék meg, hogy bővebben ne is szőljak róluk: nem létezik semmifajta nevelés, amelyben nincsenek értéktételezések. Neveztessek bár embereszménynek, nevelési célnak, ideálnak! Vagy tagadtassék ezek szükségessége egyfajta ismert pedagógiai ideológia nevében. Számomra mégis vitathatatlan marad ez a kiindulópont, hacsak nem fogadunk el egy olyan szélsőséges önkifejtési teóriát, amelyet a modern tudomány ma már egyáltalán nem támaszt alá.

Az ember szocializálása és individualizációja mindenképp normatív közegben és normatív rendben zajlik le. Épp ezért tanuljuk meg megkülönböztetni a klebelsbergi bürokratikus normativitást, azt, hogy „tudom, Bivalybürgözdön épp mi zajlik az órán” a viselkedésszabályozó normativitástól. Kicsit megijesztett valamelyik nap - csak más volt a helységnev - , hogy ugyanezt hallottam egy tv-adásban közoktatásunk egyik vezetőjétől: tudni kell, hogy Kőbányán éppen mi folyik az iskolában. Nem erről van szó!

A társadalmi normativitás kiindulópontja mindig valamilyen kívánatosság: a „kell”, a „preskripció”. Ez rendkívül sokféle alakban jelenik meg. Ilyen lehet a kisgyerek szabály- és szokásrendje, az a bizonyos „grammatika”, amely még nincs kész formulákba öntve. De ilyen egy iskola hagyomány- és szokásrendszere, valamely erkölcsi rendszer normatív rendje és végül a jog, a legkeményebben megfogalmazott normativitás. Mindezek egy sajátos kontinuumot alkotnak, és a különböző elemek sajátos módon vannak jelen a nevelésben. Ez külön tanulmányozásra lenne érdemes. De a másik pillér fontosabb itt, tudniillik minden ilyen kívánatosságnak, normatív mozzanatnak valamilyen emberi együtttest - szűkebbet vagy tágabbat: az iskolai osztálytól a nemzetig s az egyetemes emberiségig -, amelyik ezt a kívánatosságot, a „Törvényt” - Thomas Mann értelmezésében nagybetűvel - elfogadja és hitelesíti. Az iskola szörnyű helyzetbe kerül, ha ezek a normatív követelmények semmifajta legitimáló emberi kollektívumra nem támaszkodnak. Egyebek közt azért is, mert a normatív rend harmadik pillérét a szankciók logikája és módozatai alkotják; ezeknek pedig ugyancsak közös alapzatra, társadalmi kollektívumra kell támaszkodniuk.

Kérem, gondolják egy pillanatra végig az elmúlt évtizedeket ebből a szempontból. Hogyan lógott a levegőben s maradt tisztán deklaratív egy normatív rend, s - tulajdonképpen hatástalannak bizonyulván - hogyan morzsolódott fel. E pillanatban egy felrobbant és érvénytelenné vált normatív rend másnapján vagyunk, egy különös „normatív vákuumban”. Érthető hát, hogy ha az iskolaügy körüli vitákat szemügyre vesszük, akkor azt látjuk, hogy e kérdések körül sűrűsödnek a problémák. És itt néhány súlyos kockázat is lappang. Hadd utaljak az Oktatási Törvény vitáira: a törvényről zajló viták egyik tétje akörül forgott, hogy nincsenek benne értékkategóriák. Elővettem a Nemzeti Alaptanterv első füzetét - ezt mindenfajta kritikai fenntartás nélkül mondom -, és megpróbáltam megnézni a bevezetőben, hogy ott milyen normatív momentumok vannak, és hogyan bukkannak fel.

Az alaptanterv deklarált módon a nemzeti és az európai értékek közvetítését tűzi ki célul. Nemzeti, mert kiemelt szerepet szán a nemzeti hagyományok ápolásának és a nemzeti azonosságtudat fejlesztésének. Ugyanígy értéként tételeződik a toleranciára, egymás kölcsönös megismerésére, az alapvető emberi jogok tiszteletére nevelés, majd normatív mozzanatként szóba kerül az ökológiai egyensúly fenntartása, a szegénység enyhítése, a kisebbségi jogok biztosítása, a gyermeki jogok érvényesítése. A kép meglehetősen esetleges és heterogén.

Ebben a bizonytalan helyzetben több súlyos kockázatot látok. Ezért ma számomra nem létezik időszerűbb és fontosabb kérdés, mint az, hogy az ország legjobb szellemi erőit munkára fogjuk annak érdekében, hogy kidolgozzák a nevelés „normatív ideológiáját”, amelynek egy laikus etikai rendszerben és egy állampolgári ismeret- és magatartáskörben kell elsősorban testet öltetnie, hogy aztán a tananyagokban és egyebekben is megjelenhessék!

Félreértés ne essék! Nem egyetemesen kötelező vagy kikényszerített, hanem orientáló új normatív rendet igénylek. Tisztában kell lennünk a jelenlegi helyzettel. Felrobbant és széthullott az a bizonyos régi rend, és ebben a vákuumban újszerű kockázatok fenyegetnek. Az egyik az, hogy a tisztán politikai ideológiák - vagy pártpolitikai alakban, vagy ha nem politikai ideológiák, akkor egyéb „hitrendszeri” ideológiák - úgy jelennek majd meg, mint közvetlen pedagógiai eszmerendszerek. Ugyanúgy, ahogy a marxizmus mint politikai ideológia gyakorta közvetlenül pedagógiai vagy pszichológiai ideológiaként, szaktudományos mezben jelent meg.

Önök is bizonyára érzékelik a most folyó viták ellentmondásait. Megfogalmazódik pl., hogy túlságosan liberális, vagy éppenséggel túl etatista vagy nem eléggé etatista ez vagy az az oktatáspolitikai vitákban adekvát kérdésfeltevés, az nem biztos, sőt biztos, hogy nem adekvát nyelvezet az iskolában. Teljesen természetes, s ez nem lehet vita kérdése, hogy az új magyar nevelési rendszer pluralisztikus, toleráns, sokszínű iskolarendszer lesz.

Az igazi kérdés az, hogy létezik-e vagy létezhet-e ilyen körülmények közt egy olyan normatív minimum, amely nem áll ellentétben egyetlen kívánatos és lehetséges szellemi, eszmei vagy hitáramlattal sem, és megtalálja azt a közös nevezőjüket, amely a nevelés egyetemes normatív rendjét szolgálhatja. Eriksonnak van egy nagyon szerencsés formulája, ő az iskolában szükséges cselekvési ethoszról beszél. Nagyon jó a formula: egy közös cselekvési-magatartási ethoszt kellene közösen kialakítani. Azt gondolom, az lenne az igazi termékeny vita, ha arról folynék eszmecsere, hol vannak ennek az új normatív rendnek a kristályosodási pontjai. Engedjék meg, hogy megkockáztassak ezzel kapcsolatban néhány megfontolást.

Nem fogjuk tudni megtakarítani, hogy újra szemügyre vegyük az individualizmus-kollektívizmus problematikáját. Ennek számos aktuális és történeti oka van. Ma a kollektívizmus szinte becsmérlő jelző lett, és hozzátapadt egy sajátos politikai és ideologikus rendszerhez. Ám ha önök figyelmesen elolvassák a Világosság májusi számában a hazai politikai pártok vezetőinek nyilatkozatait pártjuk programjáról és eszmerendszeréről, akkor azt találják, hogy a kollektívizmus eszmeköre valamilyen formában mindegyik áramlatban felfedezhető. A liberális teóriákban a szuverén személyiség a cél, aki szuverén személyiségként létrehozhatja a maga közösségeit. A kereszténydemokrata és a szocialisztikus eszmerendszerekben az a kiinduló pont, hogy az egyén és a közösség szerves egységet alkot, s kölcsönösen feltételezik egymást.

A dolognak egyébként is van egy normatív és egy pszichológiai oldala. Abból a tényből - és nem pusztán elvont értéktételezésekből - is ered közösségi princípium, hogy a gyerekek társas viszonyrendszerben élnek.

Ennek kapcsán elkerülhetetlen, hogy fölvegyük a leltárunkba a Makarenko-vitának egy újabb fejezetét. Nagyon fontos volna, a Makarenko-imágó elmúlt 40 évben betöltött konkrét történeti szerepét elkülöníteni attól, ami a valóságos Makarenko. És ebbe a vitába be kell vonnunk Sík Sándor Makarenko-interpretációját csakúgy, mint azt a tényt, hogy ez évben alakul meg a Makarenko Kutatók Nemzetközi Társasága, amelyben érdekes módon rendkívül aktív szerepet játszanak német, főleg református, de nem csak református egyházközségi pedagógusok, pszichológusok, akik az ifjúság körében végzett munkában hasznosítják a tapasztalatait. De más nemzetközi összehasonlítási mércéket is fel kell majd vennünk, így pl.

Flanagen atyának a Boys Townban szerzett tapasztalatát, Freinet-t és másokat. Itt is akad tehát tennivaló.

Nem kétséges számomra, hogy egyre inkább megkerülhetetlen egy korszerű patriotisztikus eszmekör megteremtése. Itt meglehetősen élesen szembesül két látásmód: egy túlnyomóan historizáló, hagyományokra építő és egy - úgy fogalmaznám - korszerű jövő- és teljesítményorientált patriotizmus koncepciója, amely persze ugyancsak tudatában van történeti gyökereinek. Mondanom sem kell, hogy csak az utóbbi lehet célravezető. Ha Illyés azt mondja, hogy a nemzet közös vállalkozás, akkor ennek a vállalkozásnak természetesen vannak legitimáló történelmi előzményei. De esély van arra is, hogy az iskola belemélyed a historizáló, csak a történeti hagyományt hasznosító múltba fordulás hullámába. Az a benyomásom, hogy ez nem lenne hasznos és ésszerű a nevelés szempontjából. A mai magyar társadalom - szemben pl. a spanyollal, s ezért nagyon irigylem őket - túlságosan is tulajdon múltjának foglyává tette önmagát, ahelyett, hogy a jövővel ejtettük volna magunkat foglyul.

A munka - szerencsére - immáron nem „becsület és dicsőség” dolga, elveszítette már-már szakralizált jellegét. De ki vitathatná, hogy a munkakészség, a munkakultúra és a munkamotiváció az egyetemes emberi civilizáció vívmánya. A sokat emlegetett „európaiság” egyebek közt (lásd Weber elemzését a protestáns munkaetika szerepéről a modern európai gazdaság létrejöttében!) magas fokú munkakultúrát is képvisel, s ez egyúttal a nemzet gazdaság és jólét pillére. Nemcsak a „vállalkozói erények” újmódi megdicsőülésére gondolok, jóllehet nélkülük sohasem születhet modern Magyarország. De egy nép többsége sohasem lesz vállalkozó, a feladat prózaibb: az iskolát is úgy kell szemlélnünk, mint amely a munka világába is bevezet. Az ésszerűen gazdálkodó, s ha hajlama erre vonja - vállalkozó - ember karaktervonásait és készségeit, egyszerű szokásait és hajlandóságait kell istápolnia. Gyerekeink ma jó szokások alakítására képtelen, szétzilált időritmusban élnek, egyszerűen dekoncentráltak, rendetlenek és igénytelenek munkájukkal szemben. Ne feledjük: a munkakultúra alapja a személyiség kultúrája - piciny kortól kezdve vajon nincs köze mindehhez az iskolának?

Teljesen nyilvánvaló, hogy vadonatúj problémakört jelent a citoyen-nevelés, a honpolgári nevelés egész kérdésköre. Nagyon tanulságosnak vélem, hogy az NSZK-ban, a szövetségi köztársaság létrejötte után az állampolgári nevelés pátosza, a polgári demokratikus, a parlamenti demokratikus rendszer ethosza, készségrendszere milyen nagy hangsúlyt kapott az intézményes nevelésügyben. Ez nem egyszerűen alkotmánytant jelentett. A citoyen morálnak - a közéleti morálnak - vannak olyan készségei, amelyek az egész iskolai önkormányzás kérdését új fénybe emelik, s érintik az iskola és közvetlen társadalmi környezete közti kapcsolatokat is.

Teljesen nyilvánvaló, hogy úgyszintén nélkülözhetetlen lesz számba venni mindazt, amit humanisztikus értékeknek nevezünk. Külön probléma - és ezt a citoyen moralitásához kapcsolnám - a jogérzék és a jogtudat nevelésének problémája, illetve fogyasztói tömegtársadalom polgárának bizonyos újszerű konfliktusai és erkölcsi dilemmái.

Végül kiemelném, hogy ezek a normatív elemek közvetlenül nem a pszichológiából erednek. A pszichológia ugyanis önmagában nem forrása a nevelés normatív rendjének, jóllehet, hozzájárulása nélkül a nevelés gyakorta tétovává és tehetetlenné válik, vagy erőszakra kényszerül.

De nézetem szerint még egy rendkívül fontos kérdésről szót kell ejteni. Egész nevelésügyünkben kulcskérdéssé válik az, amit úgy lehetne megfogalmazni: az autonóm, szuverén, önszabályozó, önvezérelte személyiség létrehozása. Éspedig a legelső pillanattól kezdve oly módon, hogy ez a szuverenitás, ez a belső kontroll vagy - ha úgy tetszik - ez a belülről vezéreltség mélyen átértézt és elfogadott eszmerendszer és akár egymással is konkuráló normatív rendek bázisán nyugodjék. Ez nagyon fontos dolog! Ebbe a pedagógiai problematikába

egyébként olyan kérdések is beletartoznak, mint a lelkiismeret, a büntudat, a belső konfliktusok kezelése s általában az önreflexiók készségek fejlesztése.

A mai magyar társadalom önreflexió-önértékelési kultúrája hihetetlen alacsony szinten rekedt meg. Soha és sehol annyi önjelölt zseni nem szaladgált a világban, mint a mai Magyarországon. Épp ezért az önismeret-önértékelés kultúrája olyan kulcskérdés, amely - azt gondolom - az egész nevelésügy alapfeladata. A fogyasztói társadalom sajátos világa, a sodródó-alkalmazkodó, hedonisztikus életvezetés alapját képező ideológiák is újabb és újabb kihívásokat jelentenek a belső stabilitásra, belső reflexióra épülő magatartásformákkal szemben.

Nagyon érdekes volt számomra (pedagógusnak szívesen ajánlanám elolvasásra) ezzel kapcsolatban Konrad Lorenznek egy - eléggé eldugva megjelent - könyvecskéje, amely „A civilizált emberiség nyolc halálos bűne” címet viseli. Ebben az írásában Lorenz hajlik arra, hogy az emberi lényeg egyik ontológiai jellegzetességének vélje az önreflexív képességet, amely mélyen összefügg az ember egész moralitásával. Ezt laikus terminusokban, a transzcendenciához való kapcsolódás nélkül is lehet elemezni, de akár annak a bázisán is. Lorenz azt mondja, az a lény, mely nem tud önmaga egzisztenciájáról, képtelen lesz a fogalmi gondolkodásra, a szavakkal való beszéd, a lelkiismeret és a felelős erkölcs kifejlesztésére. Az a lény, mely felhagy a reflexióval, azt veszélyezteti, hogy mindezeket a sajátosan emberi tulajdonságokat, teljesítményeket elveszítheti. Azt gondolom, hogy manapság rendkívül sok jelét látjuk ennek.

Összegezve: szándékosan erről a témakörrel szoltam a legtöbbet, mert kulcskérdésnek vélem: az egész Nevelésügyi Kongresszus egyik kulcskérdésének. Jelezni kívántam, milyen fontos, hogy képesek legyünk az iskolában használható és a pedagógiai technikánkat megalapozó normatív rendet újrafogalmazni, és beleilleszteni abba a szükségszerűen pluralisztikus, sokszínű, sok tendenciájú nevelésügybe, amely a szemünk előtt kibontakozik. Oly módon kell ezt tennünk, hogy ne tévesszük szem elől: ez a nevelésügy egy nemzeti közösség nevelésügye, amely ugyan egyre nyitottabb lesz az európai horizont felé, de amelyben az emberi és az állampolgári nevelés mégis egy konkrét nemzeti közegben, környezetben és rendszerben zajlik le.

Az iskola mint társas rendszer

Néhány gondolatot kínálok vitára az iskoláról mint társas rendszerről, és pedig ugyancsak az aktualitások jegyében. Ha valaminek van időszerűsége, akkor egyebek közt annak, hogy az iskolai önkormányzás, a diákönkormányzás egész kérdését új fénybe állítsuk, és új összefüggésekben vizsgáljuk. A demokratikusan működő, a diákok részvételére épülő iskola eszméje már a két világháború közötti időktől kezdve, Ferriere munkássága és az „École active” megjelenése óta ismert. Eszméi már a 30-as években a genfi iroda kezdeményezései révén jutottak el Magyarországra, ámbár meglehetősen szórványosan. Egyébként ez az áramlat csapódott le Krupszkaja közvetítésével a korai szovjet pedagógiában is. Aztán a gyökérzet elfojtódott, és a „tudattalanba” szorult, s így elvesztek a demokratikus iskola messzire nyúló gyökerei. Egyébként azt is el szokták volt felejtetni, hogy Krupszkaja gondolkörében 1917 előtt az amerikai iskolaügy demokratikus formái - beleértve a szülőtársadalom jogait - jelentették az eszményi modellt. Főként a neveléstörténészek számára tartom elemzésre érdemesnek azt az abszurd folyamatot, amelynek eredményeként egy politikai párt ifjúsági szervezete úgy lépett be az iskola világába, hogy maga alá gyűrte, bekebelezte a gyermek- és diákönkormányzat szervezetét.

Ugyanakkor azonban szinte semmit nem hallok az aktuális vitákban új iskolai önkormányzati koncepcióról. Magának a szónak is meglehetősen kicsi a gyakorisága, szemben más szavakkal. Lehet, hogy ez azért van így, mert ma az iskola, a pedagógus autonómiájának a problémája van

előtérben. De vajon ki tudna arra válaszolni, hogy ha az iskolában nem működik egy korszerű diákönkormányzási rendszer, akkor mi célt szolgál a pedagógusok autonómiája? Persze, vannak ennek az autonómiának önálló elemei is: a tanítás szabadsága, a módszertani szabadság és így tovább. De itt szoros kapcsolatot látok a pedagógus és a diákközösség autonómiája között. És ha ez nem kerül elemző módon a figyelmünk előterébe, akkor vagy az történik, hogy a jelenlegi pártpolitikai struktúrák jelennek meg a maguk ifjúsági alakzataival az iskolában, vagy az egyébként teljesen helyes és természetes szerveződések (kulturális, egyházi, sport- és egyéb társulások) fogják az iskolát fragmentálni. Félreértés ne essék: ebben a sokszínűségben megnyilvánul egy szükségszerű, természetes fejlemény is. De ha az iskola valóban eleven organizmus, akkor ezeknek a természetes differenciálódási folyamatoknak, amelyek egyébként helyesek és szükségszerűek, egy-egy iskola vonatkozásában valamilyen módon koherenseknek kell lenniük.

Máris látható, hogy e szervezetek részéről, főleg a középiskolában, megindult egy sajátos versengés a gyerekekért, ennek minden konzekvenciájával együtt, bár egyelőre még szűkös eredményekkel. Szabályozásra váró kérdés - erre világszerte számos példa van -, hogy a kifejezetten politikai szervezeteknek mi lehet a helye az iskola világában. Annak idején, 1945 és 1948 között nem nagyon vettük komolyan azt a tilalmat, hogy érettségiig a diák nem lehet politikai pártnak tagja. Létezett akkor egy ilyen rendelkezés. Nem biztos, hogy ma is erre van szükség. Magát a kérdést kell pedagógiai aspektusokból szemügyre venni. Egyebek közt azért is, mert politikai szocializáció nem képzelhető el - főként ifjúkorban - a pártok közreműködése nélkül.

Itt csak futólag említhetek néhány más ügyet. Most olyan helyzet van, részben demográfiai okok miatt is, amikor az iskola- és az osztály nagyság, az osztály méret ügyeit végre pszichológiai és pedagógiai megfontolások primátusa mellett lehetne vitatni. A mamutiskolákról, a tömegtermelési logikát idéző tömegiskolákról sok elítélő szó esett már. Most az önkormányzatok ez ügyben választási helyzetben vannak, és nem tudom, hogy az anyagi kényszerek végül is milyen döntést fognak kierőszakolni. A demográfiai tendenciák és talán a tanteremszám is módot adna ugyanis arra, hogy inkább a 20-25 fős, semmint a 35-40-es osztálylétszám felé haladjunk. Ennek viszont ellentmond a bérpolitika számos eleme és jó néhány egyéb mozzanat. A pedagógus közvélekedés belső erején és világos koncepcionális gondolkodásán is múlhat, hogy milyen döntés születik.

Látszólag mellékes jelenség - bár nekem közel áll a szívemhez -, s talán önállóan is érdemes szemügyre venni, mert szinte naponta változik: az iskola szimbolikus világa. A magyar iskolarendszer ma új szimbolikus rendbe öltözik. Az iskolának mindig volt és mindig lesz egy nagyon finom szimbolizációs rendszere. A szociálpszichológia régi érdekes témája a társadalmi szimbolizációs folyamatok vizsgálata. Ezek azok a folyamatok, amelyek vagy érzelmi azonosulást gerjesztenek, vagy éppen ellenkezőleg - taszítanak, amelyek atmoszférát tartanak ébren és hoznak létre. Ez az iskola névadójától kezdve az iskola nemzeti karakterisztikumain keresztül egészen a benne dolgozó vallási, mozgalmi és egyéb szervezetek szimbólumrendszerén keresztül az iskola saját ethosának vagy saját egyéniségének kidolgozásáig terjed.

Ha jól tudom, az amerikai szentimentális nemzet, és megengedheti magának, hogy az amerikai iskolákban minden reggel az amerikai himnusszal kezdődjék a tanítás. A gyerekek szívükre tett kézzel minden reggel megnézik a nemzeti zászló felvonását. Kelet-Európában ennek alighanem más lenne az akusztikája. Itt túl sok a múlt terhe, túlságosan sokszor éltek vissza a nemzeti érzelmekkel. Feltehetően az erdélyi magyar iskolákban, például, nem volna célszerű ettől eltekinteni, sőt ott talán a legkevésbé. Azért nehéz és bonyolult ügy ez, mert a nemzeti érzés sok helyen túlságosan indulatterhelt lett. Mindez a sajátos nemzeti mentalitás dolga is; ennek a

problematikája aztán végképp rejtélyes, és racionális fogalmakkal nehezen megragadható a nevelésügyben. Az iskolák szabadsága, autonómiája csak akkor valósulhat meg, ha az iskolák képesek lesznek megtalálni a maguk individualizált pszichológiai öltözkédését. Ezt bizonyára könnyebb megtenni Sárospatakon és a Fasorban, bár talán nem is annyira könnyű, mint ahogyan azt korábban feltételezték a kollégák. Legalábbis úgy hallom, hogy az épület kontinuitását, a tanárok kontinuitását részben meg lehetett teremteni. Ám egy merőben más korszakban, egy más kulturális kontextusban egy rég volt iskolai szellemet újra életre keltetni meglehetősen bonyolult dolog.

Minden iskolának tudnia kell, hogy addig nem nagyon nevezheti önmagát autonóm nevelőintézménynak, míg a saját ethosát és - egyebek közt - ennek a szimbolikáját meg nem tudja teremteni. Soha nem értettem, hogy miért csak Angliában lehet találkozni azzal a látvánnyal, hogy a Westminster Abbey középiskolájába a hagyományos fekete körgallérokban vonul át egy londoni téren valamelyik osztály. Nincs velük felnőtt, de ennek nincs nyoma. Kirínak a környezetből ezzel a késő középkori, reneszánsz kori öltözkéssel, amit büszkén viselnek. Persze ez elitnevelési intézmény! Az elitnevelésben a szimbolika mindig erőteljesebb. Ez jelentős szempont lehet a magániskolák számára. Bár ma a magániskola már önmaga is sajátos szimbólum; materiális szimbolizációja annak, hogy a szülő vajon százezer forintot ki tud-e fizetni évente vagy sem. Ennek is van számomra rejtett jelentése. Tessék majd megnézni öt év múlva ezekben az iskolákban a mentalitást, szemben, mondjuk, a kültelki vagy a falusi iskolákkal. Ez új, érdekes szociálpszichológiai probléma.

Nélkülözhetetlennek látszik az új pedagógiai diszciplína létrehozása: az úgynevezett pedagógiai konfliktuskutatásé. Az iskoláról hagyományosan úgy szoktunk beszélni, mint kooperatív intézményről. Ugyanakkor az iskolák keresztül-kasul átszövik rivalizációs és szociális összehasonlítási folyamatok, ahogyan az utóbbiakat Festinger leírja. A gyerek önértékelésének alakulása és önérvényesítése ebben a szakadatlan, mozgalmas, de jobbra rejtve maradó világban zajlik. Nemigen tudja az iskola, hogy mit kezdjen a rivalizációval, az újra és újra felbukkanó konfliktussorozattal. Nem alakultak még ki az iskolában a megfelelő konfliktuskezelési technikák.

Iskola és környezete

A harmadik kérdéskört úgy neveztük, hogy az iskola és a környezet kölcsönhatása. A kérdés először nagyon is praktikusán úgy vetődik fel, hogy ki szólhat bele az iskola életébe, és milyen módon. Ennek vannak institutionális, azaz jogilag szabályozott formái, amelyek az iskola-vezető kijelölésének demokratikus formuláit képviselik, továbbá azt, hogy az együtt dolgozó, együtt nevelő tanárok milyen módon alakítsák ki az együttműködés technikáját. A megelőző, most eltűnő korszak egyik legnagyobb hibája az volt, hogy az iskola ebben az értelemben túlságosan nyitott volt. Túl sok volt az „illetékes beleszóló” egy-egy iskola életébe. Most, ha az iskola nem fog lehetőséget kapni arra, hogy egyfajta nyugodt, önfejlesztő rendszerként működjék, és ismét megszorodik a jogosult beleszólók száma, akkor az nézetem szerint lehangoló fejlemény lesz.

Meglehetősen kézenfekvő, hogy az iskola közvetlen környezete az iskolában folyó tanulás és nevelés szerves része, terepe. Bizonyos tárgyak esetében, de valószínűleg az egész tanításban, főleg az alsóbb fokú iskolákban a regionális, lokális mozzanatok (lokálpatriotizmus) szerepét meg kellene növelni. De a környezet az iskola akcióinak is a terepe, akár a madarak és fák napjairól van szó, akár bármely más vállalkozásról. Ezek meglehetősen kézenfekvő dolgok, és az iskola nyitottá válásának részben már ismert formái. Ennek ellenére a kérdéssel kapcso-

latban sok mindent újra kell gondolnunk. Nagyon fontosnak tartom, hogy ezeknek a kezdeményezéseknek a szubjektuma maga az iskola legyen.

Bonyolultabbnak vélem mindezekkel kapcsolatban a következő kérdést. Milyen az a társadalom, amely ma körülveszi az iskolát, és ami ennél is lényegesebb: milyen prognózisokra számíthatunk. Az iskolát ugyanis körülveheti egy zaklatott, instabil, bizonytalan, dezorientált és - bár nem programszerűen - de mégiscsak fragmentált társadalom. Tehát egy olyan világ, ahol nem világos politikai, társadalmi, vallási és egyéb tagolódások rajzolódnak ki az iskolán kívül, hanem egy puha, cseppfolyós, bizonytalan, rövid perspektívákra és a közvetlen túlélésre berendezkedett, halmazszerű társadalom körvonalai. Ez a társadalom átfejlődhet, és erre utaltam már korábban, hagyományos fogyasztói társadalommá, a maga sajátos értékrendjével, és hedonisztikus késztetéseivel. De természetesen átalakulhat - ahogy ma szoktuk mondani - egy fokozatosan, szervesen felépülő civil társadalommá is. S ez volna a kívánatos! Ebben az összefüggésben a helyi társadalom nem az egymással marakodó helyhatósági testületet jelenti, amely eljártssza - függetlenül attól, hogy mi történik a lakóterületen - kicsiben a Parlamentet. Ám a helyi civil társadalom kiépüléséhez évtizedes léptékű időt kell hozzárendelni. Amikor a helyi társadalom valóban szerves és jól tagolt civil társadalom lesz, amely képes a maga iskoláját úgy „szervíteni”, integrálni önmagába, hogy az ennek a helyi közösségnek szerves és önálló funkciót teljesítő része legyen.

(Az alkalmazott szociálpszichológiában, hol „ökológiai pszichológia”, hol a „kommunitás pszichológiája” néven emlegetik azt a kutatási irányt, amely a településeken vagy a régióban közvetlenül együttélő emberi együttesek művelődését, igazgatási rendjét, életformáit és együttélési szokásait tanulmányozza. Jó lenne, ha nálunk is meghonosodna!) Sajnos, az elkövetkező évekre inkább nehézségeket prognosztizálok. Nevezetesen azt, hogy az iskolát erősen privatizálódott, familiárisan bezárkózott, az anyagi és egyéb kényszerek miatt mozaikszerű társadalom fogja övezni, amelyből majd fokozatosan kinőhet ez a bizonyos civil társadalom. Ilyen szempontból megfontolható, hogy maga az iskola vajon lehet-e katalizátora a maga környezetében a civil társadalom szerveződésének. Erre abban az esetben van esély, ha a szülői társadalmat nem hatalomként rendeljük az iskola fölé, hanem partnerként, és ha az iskola körüli közös érdekek szolgálatában „szerves” szerveződések jönnek létre, azután a település más övezeteiben is hatnak (környezetvédelem, településfejlesztés, kulturális vállalkozások, sportélet, életmódkísérletek).

Fejlesztési stratégiák

Ma az iskolafejlesztés ügyében meglehetősen kuszaság van. Egyszerre folynak az új alaptanterv, az új iskolakultúra körüli, valamint a nevelési ideológiákat és az irányítást érintő viták. Ez természetes és tulajdonképpen kellemes állapot. Kérdés azonban az, hogy a viták belső tendenciái mennyire kitapinthatóak, és milyen irányokba mutatnak.

Nézetem szerint egy feltevés biztosan helytálló, s aligha lehet vitatni: a tanításhoz és a neveléshez egyfajta dinamikus stabilitásra elemi módon szükség van. S mind a kettő hangsúlyos, a dinamikus is, tehát a folyamatos, megtervezett, szerves változás is, de a mindenkori stabilitás is. Bizonyára elnézik nekem, hogy időnként régi emlékeket idézek. Amikor 1945 tavaszán a gimnáziumom épülete romokban volt, ám a Legényegylet épületében mégis elkezdte az életét, ez a társadalmi stabilitásnak vagy az újrástabilizálódásnak is fontos tünete volt.

Hol van hát ma az iskolarendszerünk stratégiai fejlesztésének a fő támadáspontja? Bevallom, én ezt magukban az iskolákban látom, nevezetesen abban, hogy iskoláinkban képesek legyünk fenntartani ennek a dinamikus stabilitásnak olyan állapotát, amely nélkül egyszerűen nem lehet

nevelni, és amely nélkül az iskola nem lesz befogadóképes azokra a nagyobb léptékű változásokra sem, amelyek az iskolakultúrában és a társadalmakban végbemennek. Ha tudniillik szétzilálódnak az iskolák, akár a nagypolitikai erővonalak csatározásai következtében, akár a reprivatizációs erővonalak vagy más erővonalak mentén - például olyan tényezőktől függően, hogy az iskolai vezetésben mely politikai erőknek lesz döntő befolyásuk -, akkor az elemi feltételét számoljuk fel annak, hogy az esedékes tartalmi és szerkezeti változások megtalálják a maguk befogadó és alkalmazó közegét. De ez persze megint vitakérdés! Jómagam még nem láttam olyan radikális iskolaügyi változást, amelyik tabula rasával próbált volna vadonatúj szerkezeteket felépíteni.

Nyomasztó tömegű frázis szól arról, hogy a nevelés - úgymond - „társadalmi ügy”, hogy a nevelés az „egész társadalom” feladata. Ezeket mindenki ismeri. Ezekben a frázisokban természetesen van valami igazság. De hogy például a magyar társadalom gyors polarizációja hogyan fogja átrendezni a szülők és a családok iskolázottsági érdekeltségeit, arról alig-alig hallani. Egyfelől bizonyára hasznos lesz az, hogy a csúcsokon lehetőség nyílik majd olyan magániskolák fenntartására, amelyek hasonlítani fognak az angliai vagy amerikai college-okhoz, az elit középiskolákhoz. Biztos, hogy lesznek a magyar társadalomnak olyan rétegei - kis számmal -, amelyek ilyen iskolákat fenn tudnak tartani. Ugyanakkor a munkanélküliség, a szegénység feltehetően a szülők, a fiatalok és általában a társadalom figyelmét inkább elterelik az iskolákról. Nem tudnám most kitapogatni, lehet, hogy valaki tudja, vajon a társadalom jelenlegi érdeklődésében, közérzetében, az iskola, a nevelés milyen helyet foglal el. A Gyermekvédelmi Liga mindenesetre riadót fűjt a gyermekek, az ifjúság ügyében. S ez a két dolog alighanem szorosan összefügg egymással.

Az iskola körül manapság túltengenek a zszurnalisztikus szenzációk. Egy sajátos populizmus is megmutatkozik ebben: az igazán nagy „balhé” az, hogy itt vagy ott hogyan zajlott le az igazgatóváltás. Ilyenokről naponta lehet olvasni. Az iskolaügy ma a rendszerváltásnak olyan terepe, ahol ugyanolyan atmoszferikus közegben és ugyanolyan törvények szerint zajlanak a dolgok, mint ahogyan a bankigazgatókat vagy az egyetemi rektorokat cserélik. Egy határig rendben van az ügy, és természetesnek is ítélnél. De ha egy kis településen, ahol egyetlen iskola van, s ez az egyetlen iskola belekerül ezeknek a konfliktusoknak az örvényébe, akkor vajon mi lesz ott a gyerekekkel?

Engedjék meg, hogy ezen a ponton, ahol leginkább kitéhető a kérdőjel, amiként természetesen az eddig elmondottak mellé is mindenhova odatehető, befejezzem a fejtegetéseket. Teljesen tudatában vagyok annak, hogy minden érintett kérdés, legalábbis személyes meggyőződéseim szerint, vitára, elemzésre, töprengésre érdemes. Arról is meg vagyok győződve, hogy nem tudtam kategorikus és kifejtett választ adni rájuk. De mindenképpen termékenynek és egyúttal szükségesnek vélem, hogy a magyar nevelésügy most zajló átalakulását minél több szemzőgből közelítsük meg. Az eddig domináló ideológiai, szociológiai, oktatáspolitikai, munkaerő-reprodukciós szempontok mellett fontosnak érzem, hogy a „humanisztikusabb tudományok” - az értékfilozófia, pszichológia, szociálpszichológia, antropológia, stb. - nézőpontjából is szemügyre vegyük a fejleményeket, és sokfajta nézőpontot, komplexebb látásmódot próbáljunk érvényesíteni. Ha valamire nézve igaz, akkor a nevelés történéseire feltétlenül érvényes a polikauzális meghatározottság elve. Okoknak és tényezőknek tömkelege van jelen ebben a rendszerben. Többségüket ma még képtelenek vagyunk kontrollálni, nagy részüket mindig is képtelenek leszünk, mert az iskolákban erre egyszerűen nincs idő. De növelhetjük a tudatosság, a kontroll lehetőségeit. Ezt pedig nagyon fontos időszerű feladatnak vélem.

HELYI TÁRSADALOM ÉS ISKOLA

Iskola, helyi közösség, központi hatalom

Az iskolák és közvetlen társadalmi környezetük kapcsolatának az alakulása az oktatáspolitikai alapvető kérdései közé tartozik. E kérdés Magyarországon is egyre inkább a figyelem középpontjába kerül, részben az iskolák önállóságát megnövelő oktatásirányítási reform, részben a tágabb politikai és igazgatási reformok hatására.

A modern oktatási rendszerekben az iskolák döntő többsége az államilag ellenőrzött és finanszírozott közszolgáltatások rendszerén belül működik. Ez azt jelenti, hogy egy időben két különböző kapcsolatrendszerbe épülnek bele: egyfelől - horizontálisan - saját szűkebb társadalmi környezetükből (használóiktól, klienseiktől, közönségüktől stb.) függenek, másfelől - vertikálisan - a tágabb társadalmi környezettől, melyet a központi hatalom képvisel. E kettős függést gyakran ábrázolják úgy, mintha az iskolák egy függőleges és egy vízszintes tengely metszéspontjában lennének, jelezve, hogy a helyi társadalmi környezet és a központi hatalom igényeinek egyszerre kell megfelelniük.

Az iskolák és a helyi társadalom kapcsolatáról beszélve valójában egy szélesebb problémakört érintünk, hiszen az a közvetlen társadalmi környezet, melybe egy-egy intézmény beilleszkedik, nem feltétlenül kapcsolható a lokalitáshoz, vagyis az iskolahasználók nem feltétlenül a helyi társadalomból kerülnek ki. Ezért mindenképpen meg kell különböztetnünk az iskoláknak legalább két alaptípusát: az egyiket azok alkotják, melyeknek a használói valamilyen lokalitáshoz köthető csoportot alkotnak, a másikat pedig azok, melyeknek a használói különböző helyekről érkeznek. Az első típusba általában az alapoktatás intézményei tartoznak, a másodikba pedig az alapoktatás feletti szakasz intézményei, melyek valamilyen tudományághoz vagy szakmai területhez, illetve egyéb, a lokalitást keresztülmetsző igényhez kapcsolódó képzést nyújtanak.

A legtöbb nehézséget az okozza, hogy a két típus közötti határvonalat nem mindig lehet élesen megvonni. Az oktatáspolitikai viták egyik fő téje gyakran éppen az, hogy hol húzzák meg e határvonalat, mivel mindkét szektor terjeszkedéséhez jelentős érdekek fűződnek. A két típus közötti különbségtételre azonban mindenképpen szükség van, hiszen amíg a helyi közösségek igényeit kiszolgáló iskolák esetében alapvető kérdés az intézmény és a helyi társadalom kapcsolata, addig a lokalitást átmetsző szakmai, illetve munkaerőpiaci igényeket, tudományágakat, vagy vallási-kulturális igényeket kiszolgáló intézmények esetében ez nem elsőrendű kérdés. Ez utóbbi intézménytípusok esetében a lokalitáshoz való túlzott hozzákötés kifejezetten problematikus lehet.

A kétféle intézménytípus, mint említettük, nem választható szét mereven egymástól. Egyfelől ugyanis vannak olyan, az alapoktatáshoz fűződő össztársadalmi érdekek, melyek mindenképpen korlátozzák az alapfokú iskolák lokális ellenőrzésének a lehetőségét, másfelől vannak olyan helyi szakmai, tudományos vagy egyéb képzési igények, melyek kielégítésére a helyi közösségek hajlandóak áldozatot vagy felelősséget vállalni. Noha a társadalomba való beilleszkedés, az alapkészségek és az alapvető értékek elsajátítása a legmodernebb és legnagyobb mobilitással rendelkező társadalmakban is a helyi közösségek keretein belül zajlik, bizonyos nemzeti, illetve nemzetközi szintű együttműködést garantáló viselkedési normák

egységességének a biztosítása mindig megköveteli az alapoktatás bizonyos szintű állami ellenőrzését.³³

Másfelől, noha a modern társadalmak a nemzeti munkaerőpiac egységességére és a különböző szakmai kvalifikációk nemzeti, illetve nemzetközi szintű konvertibilitásának a biztosítására törekednek, a nemzeti munkaerőpiac valamennyire mindig lokálisan szegmentált marad s ezért a szakképzés sem emelkedhet ki teljesen a helyi közösségek hatóköréből.

Az iskolák és a helyi társadalom kapcsolatának a problémáit tehát tágabb összefüggésben kell szemlélnünk, azaz elsősorban az iskolák és használók kapcsolatát kell szemügyre vennünk, majd intézményfajtánként meghatároznunk, vajon az iskolahasználók, a központi hatalom és az intézmény közötti kapcsolatrendszer, mely formája a leginkább ésszerű, vagyis e három fél között milyen egyensúlyra kell törekedni. Bizonyos iskolák (iskolafajták) esetében a használók (legyenek ezek akár a helyi közösségek, akár a lokalitáshoz nem köthető szakmai vagy egyéb csoportok) kaphatnak meghatározó szerepet az intézmény működtetésében és ellenőrzésében, más esetekben (így a nemzeti érdekeltiséghez kötődő intézményeknél például katonai iskoláknál) a központi hatalomé a döntő szerep, végül létezhetnek teljesen önálló intézmények, melyek lényegében a piacról élnek (azaz aktuálisan jelentkező igényekhez igazodva a használók változó csoportjait szolgálják ki).

Az iskolahasználók (ezen belül a helyi közösségek) és az iskolák között együttműködésen, illetve partnerségen alapuló kapcsolat csak decentralizált rendszerben alakulhat ki. Ennek a kapcsolatnak vagy az lehet a formája, hogy az iskolahasználók, így a helyi közösségek rendelkeznek az intézmények felett, vagy az, hogy az iskolák és használók szerződés jellegű kapcsolatba lépnek egymással. A kapcsolatnak ezt a két formáját feltétlenül meg kell különböztetnünk egymástól, és különösen az utóbbi, a szerződéses kapcsolat lehetőségét kell külön is hangsúlyoznunk. A decentralizáló oktatásirányítási elképzelések gyakran egymást kizáró alternatíváknak tekintik a helyi községi kontrollt és az intézményi önállóságot, holott semmilyen akadály nincs annak, hogy ezek egy rendszeren belül egyaránt megvalósuljanak. Kialakítható olyan állami szabályozás, amely az intézmények és használók kapcsolatának mindkét formáját lehetővé teszi.

Az iskolák és használók kapcsolata különböző tanügyigazgatási struktúrákban

Az iskolák és a helyi társadalom, illetve egyéb iskolahasználók lehetséges kapcsolatát alapvetően meghatározza az oktatásügyi igazgatás szerkezete. Ha szemügyre vesszük a világ különböző országaiban megfigyelhető tanügyigazgatási struktúrákat, három olyan alapvető jellemzőt találunk, melyek e struktúrákat egymástól megkülönböztetik:

- (1) centralizált vagy decentralizált döntéshozatal van-e;
- (2) milyen hatalommegosztás van a nevelői szakma és az iskolahasználó társadalmi-politikai csoportok között;
- (3) integrálódik-e az oktatásügyi igazgatás a közigazgatás általános rendszerébe vagy sem.

³³ Lauglo, J. - McLean, N. (szerk.): The Control of Education, International Perspectives of the Centralization-Decentralization Debate. Heinemann, London 1985.

Ez a három jellemző egymástól többé-kevésbé függetlenül jellemzi az egyes tanügyigazgatási rendszereket, így elméletileg egy tucat típus képzelhető el (például centralizált, szakmai ellenőrzés alatt álló elkülönült rendszer vagy decentralizált, politikai ellenőrzés alatt álló integrált rendszer, hogy csak a két leginkább eltérő típust említsük).

Az egyes oktatásigazgatási rendszerek esetében eltérő igazgatási struktúra lehet jellemző a különböző iskolatípusokra (például az elemi és a középiskolákra), illetve ugyancsak eltérő struktúra lehet jellemző a különböző döntési szférákra (például a tantervekkel, a nevelő személyzettel, vagy az intézmények finanszírozásával kapcsolatos döntésekre). Ennek ellenére, minden oktatási rendszerre jellemző valamilyen alapvető igazgatási struktúra. Így például a jellegzetesen eltérő európai rendszerek közül a franciát a legutóbbi időkig a centralizáltság, a nevelői szakma jelentős súlya és a különálló igazgatási szervezet jelezte, míg az angol a decentralizáltság, a nevelői szakma ugyancsak jelentős hatalma és az általános közigazgatásba való integráltság. A szocialista rendszerekre a centralizáltság, a politikai kontroll és az általános közigazgatásba való beépültség jellemző. Az utóbbi években sok helyen változást lehet tapasztalni. Így például a francia rendszerben mindhárom dimenzióban eltolódás történt az ellentétes irányba, az angol rendszerben bizonyos fokú centralizáció és a politikai ellenőrzés növekedése zajlott le, egyes szocialista rendszerekben pedig csökkent a centralizáltság és a politikai kontroll.

Az iskolák és a helyi társadalom, illetve más iskolahasználók közötti kapcsolatok dinamikus fejlődése csak akkor képzelhető el, ha az iskolákkal kapcsolatos döntéseket helyi-intézményi szinten befolyásolni lehet, azaz a döntéshozatal valamilyen mértékben decentralizált. A másik feltétele ennek az, hogy a nevelők és az iskola szolgáltatásait igénybe vevő társadalmi-politikai környezet között valamilyen szintű hatalmi egyensúly legyen, azaz egyik fél se dominálja a döntéshozatalt. Ami a harmadik kérdést, azaz az oktatásügyi igazgatásnak az általános közigazgatásba való integráltságát illeti, azt lehet mondani, hogy ha a helyi intézményszintű döntéshozatal lehetősége adott és a nevelők, illetve az iskolahasználók között hatalmi egyensúly van, lényegében mindegy, hogy különálló vagy a közigazgatás általános rendszerébe integrálódott az iskolák igazgatása. A decentralizált rendszerekben az oktatásügyi igazgatásnak az általános közigazgatásba való integrálása, vagy attól való leválasztása azért szokott ennek ellenére az egyik legfontosabb oktatásirányítási kérdéssé válni, mert éppen ettől a változástól várják valamelyik fél befolyásának a csökkenését vagy növekedését.

A decentralizált rendszerű országokra általában az jellemző, hogy történetileg az általános közigazgatástól független, önálló tanügyigazgatási struktúrák (school boards azaz iskolaszékek) alakultak ki, de ezek sok helyen fokozatosan beolvadtak az általános közigazgatásba. Angliában ez a folyamat már a századforduló körül lezajlott, majd a 70-es években a közigazgatás belső integrációjával még teljesebbé vált. Az USA legtöbb államában ma is a törvényhatósági választásoktól független választásokkal létrehozott, önálló testületek ellenőrzése alatt működnek az oktatásirányító hatóságok, de itt is megfigyelhetők integrálódási folyamatok.

A hatvanas évtized vége, hetvenes évtized eleje óta szinte valamennyi nyugat-európai országban olyan oktatásigazgatási reformok történtek, melyek a helyi közösségek és a különböző iskolahasználók jogainak a kiszélesítését tűzték ki célul.³⁴ Olyan oktatáspolitikai célok fogalmazódtak meg, mint a fogyasztó-orientáltság (consumerism), az iskolák elszámoltathatóságának a biztosítása (accountability), az oktatáspolitikai alakításába és az iskolák

³⁴ Lauglo, J. - McLean, N. (szerk.): The Control of Education, International Perspectives of the Centralization-Decentralization Debate. Heinemann, London 1985.

irányításába bevontak körének a kiszélesítése (főleg a szülőkkel és az üzleti szféra képviselőivel) és az oktatásügyi döntéshozatal többpólusúvá tételére való törekvés.³⁵

Történeti hagyományaink

A helyi társadalom, illetve az iskolahasználók és az iskolák kapcsolatának az alakulását nagy mértékben befolyásolják azok a történeti hagyományok, melyek egy-egy ország oktatási rendszerének a fejlődését jellemzik. E hagyományok, melyek néha több évszázadra nyúlnak vissza, rendkívül mély nyomokat hagynak az embereknek az iskoláról mint intézményről való gondoskodásán, ezen belül azon, hogy kinek, minek a szolgálatát várják ettől az intézménytől, milyen missziót tulajdonítanak neki.

A magyar oktatási rendszert hagyományosan erősen centralizált rendszernek szokták tekinteni, melyben a helyi közösségnek mindig csekély szerepe volt. Valójában azonban a magyar rendszerre a centralizáció és a decentralizáció hagyományai egyaránt jellemzőek.

Az oktatásnak alulról, a helyi társadalom ellenőrzése alatt történő megszervezésének a hagyománya részben a protestáns egyházak iskolaszervező tevékenységéhez, részben tudatos állami politikákhoz kapcsolódik. A XVI-XVII. században, amikor Magyarország területének nagy része török megszállás alatt állt, kedvezők voltak a feltételek a protestantizmus terjedéséhez. A protestáns egyházak, nyugat-európai mintákat követve, több iskolacentrumot hoztak létre, különösen az akkor nagy autonómiával bíró Erdélyben, de az ország más részein is. Ezek az iskolacentrumok a helyi egyházi közösség ellenőrzése alatt álltak, a működésüket nem ellenőrizte, nem koordinálta semmilyen központi hatalom.

Ennek az alulról történő iskolaépítésnek véget vetett a törököknek az osztrákok általi kiűzése. A Magyarországot megszálló katolikus osztrák hatalom a XVII. század második felében kegyetlenül üldözte a protestánsokat, iskoláik nagy részét főlöszlatta. A Habsburg dinasztia ellenőrzése alatt álló központi hatalom az iskolák feletti ellenőrzés centralizált rendszerét próbálta kiépíteni.

A Habsburg iskolapolitika a centralizált állami tanügyirányítás kiépítésétől Magyarország németesítését és a katolikus hegemonia megteremtését várta, bár ez a politika szolgálta az ország modernizálását és kulturális provincializmusának a visszaszorítását is. Az egymással nagymértékben összeolvadó állami és katolikus tanügyigazgatással szemben a protestáns egyházak mindazonáltal jelentős iskolaügyi autonómiát tudtak megőrizni, ami megakadályozta a teljesen centralizált rendszer kiépítését.

Az oktatásügyi igazgatás szempontjából, más országokhoz hasonlóan, Magyarországon is eltért egymástól az alapfokú és a középfokú oktatás fejlődése. 1849-ben, közvetlenül a szabadságharc leverése után, az osztrák kormány Magyarországon is bevezette a birodalom más részein érvényes középiskolai szabályzatot, az ún. Entwurf der Organisationst. E rendelkezés; amely a középiskolák működését tantervi és szervezeti szempontból szigorú aprólékossággal szabályozta és az iskolákat a korábbinál erőteljesebben az állami tanügyi bürokráciának rendelte alá, évtizedekig meghatározta a középiskoláink fejlődését, s a hatása napjainkig érezhető. Ez teremtette meg Magyarországon a középfokú oktatásnak azt a „porosz

³⁵ Lásd pl. Education in Modern Society, OECD, 1985; vagy újabban Jean-Pierre Jallade: The Role of Education Policies in Developing Human Resources in Market Economy Countries of the European Region. Az UNESCO 1988. dec. 12-16. között Bp-en tartott európai oktatástervezési és oktatás-politikai anyaga. Kézirat.

típusú” tanügyigazgatási rendszerét, melyre a tantervek szigorú beszabályozottsága, a tanügyi hatóságoknak közvetlenül alárendelt igazgató egyszemélyi hatalma, s tanári foglalkozás közhivatalnoki jellegének a hangsúlyozása és általában a katonai hierarchiára jellemző vezetési stílus volt jellemző.

Az elemi oktatásban azonban egészen más fejlődésirány érvényesült. Az általános elemi oktatás kiépítése az osztrákokkal való 1867-es politikai megegyezést követően kezdődött meg, báró Eötvös Józsefnek, az első önálló magyar kormány oktatási miniszterének az irányításával. Eötvös az általa jól ismert angolszász modellt követve próbálta kiépíteni a magyar közoktatási rendszert. Az iskolák létrehozásában, fenntartásában és irányításában kulcsszerepet kívánt adni a helyi közösségeknek. Az általa megalkotott 1868-as népoktatási törvény községi szintű választott iskolairányító testületek létrehozását írta elő, és ezekre bízta az (akkor 12 éves korig tartónak képzelt) elemi iskolák irányítását.

A népoktatási törvény parlamenti vitáján így beszélt erről a kérdésről Eötvös: „A terhek elosztásában két út áll előttünk: vagy összesíteni a népoktatás összes költségét, azokat egyenesen állami adók útján begyűjteni és az egész kezelését állami tisztviselőkre bízni, vagy mindezt a községekre bízni”. Eötvös az utóbbi megoldás mellett állt ki, és „mellőzve azon centralizált adminisztrációt, mely más országokban létezik, a népiskola igazgatását közvetlenül a községekre bízta, minden községben iskolaszéket állítván, melyekben a község képviselői, együtt a lelkésszel és az iskolamesterrel, az iskola igazgatását első fokon vezetik.”³⁶

A történeti fejlődés később egyértelműen a centralizáció tendenciákat erősítette. Különösen két olyan politikai törekvést kell kiemelni, melyek a centralizáció irányába mutattak: az egyik a politikai nacionalizmushoz, a másik a szocializmushoz köthető.

Az első világháborút megelőző időszakban elsősorban a magyar államnak a nemzetiségi területek magyarosítását célzó politikája gátolta a községi iskolaügyi autonómia fejlődését. A két világháború közötti időszakban a politikai hatalom továbbra is a nemzeti ideológia közvetlen szolgálatát várta az iskoláktól, s ezért egyre inkább korlátozta a helyi intézményi önállóságot.³⁷

A második világháború után létrejött szocialista hatalom két okból is szorgalmazta az iskolák feletti erős központi kontroll kiépítését. Az egyik ok az volt, hogy a központi hatalom újfent egy egységes nemzeti ideológia szolgálatát várta el az iskoláktól, mégpedig egy olyan ideológiáét, amely a korábbi értékeket azoktól teljesen eltérőkkel váltotta fel. Ennek a - radikális ideológiai konverziót és gyakran erőltetett átnevelést feltételező - ideológiának a tömeges elfogadtatásában jelentős szerepet szántak az iskoláknak. A másik ok az volt, hogy az oktatás tervezése, finanszírozása és irányítása beépült a központilag irányított tervgazdaság rendszerébe. E rendszerben nemcsak az iskolák finanszírozása lett a központi tervek része, hanem a tanulóknak a rendszerben való áramlása is.

A társadalmi és gazdasági folyamatok szigorú központi ellenőrzésének és a társadalom ideológiai homogenizálásának a politikája végleges formában csak rövidebb ideig érvényesült Magyarországon az ötvenes években. A hatvanas évek közepétől a gazdaságban és a közigazgatásban hatni kezdtek a decentralizálódás elvei, ezek azonban az oktatáspolitikát még hosszú ideig érintetlenül hagyták. Az oktatáspolitikában továbbra is az oktatási rendszer

³⁶ Eötvös József: Kultúra és nevelés. Magyar Helikon. Budapest, 1976, 408-409. o.

³⁷ Nagy Péter Tibor: A közoktatáspolitikai és közoktatásirányítási fordulata Magyarországon a második világháború előtt. Oktatáskutató Intézet. 1985. Kézirat.

egységének a biztosítására alkotta a legfőbb célt. Az a politikai vezetés, amely a gazdasági folyamatok tervezésében egyre nagyobb rugalmasságot mutatott, az ideológiai szférában változatlanul ragaszkodott a korábbi monolitikus elvekhez, s ezek fenntartásában az iskoláknak továbbra is alapvető szerepet szánt. A tanügyigazgatásban fenntartották tehát az iskolák ellenőrzésének az ötvenes években kialakult rendszerét, amely azonban egyre inkább ellentmondásba került a gazdaságban és a közigazgatásban lezajló decentralizálódási folyamattal. A hatvanas évek legvégén a helyi és területi oktatásirányító hatóságok (művelődésügyi osztályokat), melyek korábban a felsőbb szintű irányítás meghosszabbított karjai voltak, egyértelműen a helyi és területi választott politikai testületek irányítása alá helyezték. A helyi és területi oktatásirányítóknak, akiknek egyre inkább tervezési, fejlesztési, gazdálkodási és közvetlen szervezési feladatokkal kellett foglalkozniuk, fokozatosan lazultak a kapcsolatai a központi hatóságokkal, melyek továbbra is az osztálytermi tevékenység közvetlen meghatározását, az úgynevezett „pedagógiai irányítást” tekintették a legfőbb oktatásirányítási feladatnak.

A nyolcvanas években végül is lassan elindult az oktatásirányítás lassú alkalmazkodása a közigazgatási és gazdasági decentralizációhoz. Az oktatáspolitikában korábban uralkodó, már-már szakrális jelleggel bíró jelszavát, az „egység”-et újabb, az „iskolai önállóság” váltotta fel. Az 1985-ben elfogadott új oktatási törvény radikálisan szakított a korábbi gyakorlattal, amikor kinyilvánította, hogy az iskolák dönthetnek minden olyan ügyben, melyet jogszabály nem utal más szerv hatáskörébe. Az oktatásirányítás decentralizálódása és az iskolák önállóságának törvényes elismerése több évtizedes beidegződésekkel való szakítást követelt meg az oktatás irányítóitól és az irányítói hatalom jelentős átrendeződését indította el.

A helyi társadalom és az iskolák kapcsolata ma: problémák és perspektívák

A helyi társadalom és az egyéb iskolahasználók kapcsolatában döntő változások lehetőségét teremtették meg az iskolai önállóság politikájához kapcsolódó intézkedések. Az iskolai önállóságnak a növekedése tette ugyanis lehetővé azt, hogy a helyi társadalom és a különböző iskolahasználók megfogalmazzák az iskolákkal kapcsolatos igényeiket és a két fél között elinduljon egy kölcsönös egyezkedési folyamat.

Az 1985-ös törvényhez kapcsolódó jogszabályok közül ki kell emelni a megyei pedagógiai intézetekről, az iskolák belső viszonyairól, a szaktanácsadásról, az igazgatók kiválasztásáról, valamint a helyi területi irányításról rendelkező jogszabályokat.³⁸

Ez utóbbi jogszabály, amely megszüntette a helyi-területi szintű tanügyigazgatási apparátusok szakmai-pedagógiai irányító jogköreit, lényegében a centralizált tanügyigazgatás hagyományos kereteinek a felszámolását jelentette.

Az új jogszabályok az iskolaszintű döntési jogokat elsősorban a tantestületekre ruházták. Ezt ellensúlyozandó, lehetőséget teremtettek az iskolahasználóknak, illetve a helyi közösségeknek arra, hogy képviselőik révén beleszóljanak az intézmények vezetésébe az intézményszinten szerveződő iskolatanácsokon keresztül. E testületek három évvel az új rendelkezések életbe lépése után csak az iskolák kisebb hányadában jöttek létre. Ennek okait a későbbiekben részletesen elemezni fogjuk. Itt csak a társadalmi környezet, az iskolahasználók, a helyi közösségek érdektelenségét emeljük ki. A helyi társadalom csak kevés helyen fejezte ki a szándékát, hogy

³⁸ Vö. a 102/1985. MM. sz. utasítás a megyei pedagógiai intézetekről; a 13/1985. és 14/1985. MM. sz. rendeletek az iskolák működéséről; a 11/1986. MM. sz. rendelet a szaktanácsadásról; a 27/1986. (és az ezt módosító 6/1988.) MM. sz. rendelet az igazgatók kiválasztásáról; valamint a 14/1987. MM. sz. rendelet az intézmények helyi-területi irányításáról.

élni kíván az új lehetőséggel: a legtöbb működő iskolatanácsot a társadalmi környezet aktivizálásáért küzdő iskolaigazgatók maguk hozták létre.³⁹

A helyi társadalom „hallgatása” jelentős részben egy több évtizedes kényszerhallgatás érthető következménye. Az elmúlt évtizedekre jellemző politikaalakítási mechanizmusok Magyarországon a helyi közösségek széthullásával, a helyi társadalom eltűnésével jártak.⁴⁰ Ez a tendencia azonban már a nyolcvanas évek eleje-közepe óta visszafordulóban volt, amit jól mutattak a helyi iskolaépítési vállalkozások,⁴¹ a körzetesítések elleni fellépések, illetve az iskolaregeneráló akciók.⁴² Az iskolahasználók egyes csoportjai éltek a helyi, illetve intézményi szintű önállóság új lehetőségeivel. Így a mennyiségi igények helyett egyre inkább minőségi igényeket megfogalmazó munkáltatói szféra képviselői viszonylag nagy számban kapcsolódtak be a szakképző intézmények iskolatanácsainak a munkájába. Megfogalmazódott a szülői szövetségek alakításának az igénye is,⁴³ megjelentek az első, az iskolahasználók által közvetlenül fenntartott intézmények, új iskolák létesítését határozták el az egyházak és várhatóan létre fognak jönni az első magánintézmények is. Újabban pedig több településen mozgalom bontakozott ki a hagyományos iskolaszékek felélesztésére.

Az iskolák és használóik kapcsolatának az új alapokra helyeződést persze nem csak a társadalmi környezet „hallgatása” nehezíti, hanem az is, hogy az új jogi keretek ellenére a korábbi irányítói gyakorlat sok vonatkozásban változatlanul tovább él.

A tanügyigazgatási emberek jelentős része ma is ragaszkodik a szakmai-pedagógiai irányítás korábbi felfogásához, ami nemcsak az új helyzethez való alkalmazkodás természetes lassúságából fakad, hanem a szakmai irányítás tartalmának a meghatározásával kapcsolatos ellentétes nézetek továbbéléséből is.

Az új oktatási törvény bevezetésével elkezdődött oktatásirányítási reform legvitatottabb eleme éppen a szakmaiság, s ezzel együtt a szakmai irányítás tartalmának a meghatározásához kapcsolódik.⁴⁴ Az, hogy hol húzzuk meg a szakmaiság határait, alapvetően meghatározza azt, hogy milyen szerepet játszhat a helyi társadalom az iskolák életének befolyásolásában, hiszen általánosan elfogadott, hogy a laikus környezet beleszólása ott kezdődhet, ahol véget ér a szakmaiság. Ez a kérdés persze nemcsak a magyar oktatásirányítási reformnak alapkérdése, hanem általánosságban is egyik alaplilemmája a nevelői tevékenységnek. A nevelés esetében a szakmán belüli és szakmán kívüli területek határait pontosan soha nem lehet meghúzni, mégis valahol minden oktatásirányítási koncepciónak ki kell jelölnie ezeket a határvonalakat.

Az 1985 előtti helyzetet az oktatás területén a szakmaiság és a politikum különösen erős egybeolvadása jellemezte.⁴⁵ Így érthető, hogy amikor elkezdődött az iskolák feletti politikai

³⁹ Annási Ferenc-Baráth Tibor: Az iskolatanács koncepcionális kérdései. 1988. Kézirat.

⁴⁰ Gombár Csaba: A helyi hatalomról. In: Helyi hatalom - helyi társadalom. MM Vezetőképző és Továbbképző Intézet - MSZMP KB Társadalomtudományi Intézet. Bp., 1987.

⁴¹ Nagy Mária: Végrehajtók és döntéshozók. In: Kozma Tamás (Szerk.) A tervezés és döntés anatómiája. Oktatókutatató Intézet. Bp., 1986. 236-284. o.

⁴² Forray Katalin: Az iskolakörzetesítés és az iskolák újjászervezése apró falvakban. Tanulmányok a közoktatás fejlesztéséről. Oktatókutatató Intézet. 1988. december. Kézirat.

⁴³ Mező Ferenc: Szervezzünk szülői szövetségeket. Gyermekünk 1987/12. 22-24. o.

⁴⁴ Dobsi Attila: A művelődési-oktatási folyamatok befolyásolásának megyei szintje. 1988. Kézirat.

⁴⁵ Nagy Mária: Politika, tudomány és pedagógiai gyakorlat az 1945 utáni magyar oktatási rendszerben. Magyar Pedagógia, 1986/3-4. 343-358. o.

ellenőrzésnek az oldódása, óhatatlanul a nevelői szakmaiság határai is elbizonytalanodtak. A politikától viszonylag független nevelői szakmaiság megteremtésének az igénye magával vonta annak az igényét is, hogy kijelöljék e szakmaiság új határait. Olyan kérdésekre kellett választ találni, mint például az, hogy egy-egy iskola működési szabályainak, vagy önálló pedagógiai programjának a meghatározása vajon tisztán szakmai kérdésnek tekinthető-e, amibe a szakmán kívüli illetéktelenek nem szólhatnak bele, vagy pedig olyan kérdés, melynek az eldöntésébe a laikus iskolahasználóknak természetes módon beleszólásuk van. A ma is zajló oktatásirányítási reform egyik legnagyobb ellentmondása éppen az, hogy egyidőben kell segítenie egy önálló, a politikával immár nem összeolvadó nevelői szakmaiságnak a kialakulását, valamint lehetőséget biztosítani a különböző társadalmi tényezőknek arra, hogy a szakmabeliekkel szemben megfogalmazhassák az igényeket. Ez sokakban azt az érzést kelti, mintha ellentétes elvek egyidejű követéséről lenne szó, holott a két cél éppen hogy feltételezi egymást.

A hagyományos szakmai irányítás számára a legnagyobb kihívást a közigazgatási decentralizáció jelentette korábban is és jelenti ma is. Különösen a kétszintű irányítás bevezetésével állt elő új helyzet, mivel ennek következtében olyan települések kapnak iskolairányítói jogköröket, melyekben a hagyományos értelemben vett szakmai irányítás megszervezése nem lehetséges.

Ez a folyamat valójában már a tanácstörvénnyel megkezdődött, de csak a járások 1984-es megszűnésével vált igazán szembeötlővé.⁴⁶

A korábbi irányítási mechanizmust azonban még ezután is fenn lehetett tartani oly módon, hogy a járások tanügyigazgatási jogosítványait a városokhoz telepítették. A kétszintű irányításra való áttérés viszont már valóban választ elé állította az oktatásirányítást: vagy a centralizáció, vagy a további decentralizáció irányába el kell mozdulnia.⁴⁷ Az utóbbi megoldás választása, ami néhány megyében gyakorlatilag megtörtént, a korábbi irányítási mechanizmusok fenntartása mellett immár elképzelhetetlen. A községekben ugyanis nincs mód olyan jellegű tanügyirányítás működtetésére, amilyen korábban a járási igazgatás keretein belül majd a városokban működött.

A változás motívumai közül azonban nem a korábbi modell működésének, a technikai nehézségei a legfontosabbak, hanem az, hogy az 1985 utáni irányítási modellben a hagyományos tanügyigazgatási gyakorlatra többé már nincs is szükség. A helyi irányítási jogkörök jelentős része ugyanis nem kíván olyan, a tanügyre specializálódott irányító apparátust, amilyen a korábbi modellben elengedhetetlen volt. Ezek a jogkörök jelentős mértékben ráruházhatók a helyi önkormányzatokra, azaz a gyakorlásukban a korábbinál sokkal nagyobb szerepet kaphatnak a helyi társadalom laikus képviselői.⁴⁸

Mindez persze elsősorban az alapfokú oktatást érinti. A középfokú iskolák jelentős részének az irányításában, ezt ismét hangsúlyozni szeretnénk, más logikát kell követni, hiszen itt nem feltétlenül a helyi közösség alkotja az iskolahasználók körét. A középfokú intézmények nagy részénél elképzelhetetlen az irányítás olyan mértékű decentralizálása, mint az alapfokú

⁴⁶ Novák István: A középszintű (megyei) tanácsirányítás feltételei, struktúrája, funkciója a 80-as évek közepén, a tanácsirányítás 1984-es átszervezése előtt, közben és után. 1988. február. Kézirat.

⁴⁷ Verebélyi Imre: Önkormányzatbarát közoktatásügyi igazgatás. Államigazgatási és Szervezési Intézet. Bp., 1988. 75-76. o.

⁴⁸ Verebélyi Imre im. 77.

iskoláknál, így például nyilvánvaló, hogy a szakképzésben az elmúlt időszakban bizonyos feladatok túlzott „tanácsosítása” zajlott le.⁴⁹

Az alapfokú és középfokú oktatás közötti határvonal meghúzása, mint említettük, egyáltalán nem problémátlan. Így a ma középfokúnak tekintett intézmények között éppúgy lehet találni helyi igényeket kielégítő, valójában alapellátást nyújtó intézményeket, mint ahogy az alapfokúnak tekintett általános iskolák között is vannak valójában középiskolai funkciót is betöltők. Amíg az előbbiek a lokalitáshoz kötődnek, az utóbbiak a lokalitástól való függetlenségben érdekeltek, amire lehetőséget is kell biztosítani a számukra. Mindez persze megkívánja az iskolaszervezet, illetve az iskolatípusok mai merev állami szabályozásának az oldását, vagyis azt, hogy a tanácsok, illetve más társadalmi tényezők létrehozassanak akár olyan iskolákat is, melyek a maitól eltérő életkori csoportokat fogadnának be (például 12 éven aluliakat, 12-16 éveseket vagy 12-18 éveseket, hogy csak néhány kézenfekvő példát említsünk).

A helyi társadalom szerepe tehát elsősorban az alapfokú iskoláknál és azoknál a középfokú képzést nyújtó intézményeknél növekedhet, melyek valóban nagyrészt lokális igényeket elégítenek ki. Ezeknek az intézményeknek az esetében ki kell alakítani a helyi iskolairányítás olyan szervezetét, amely egyszerre tudja biztosítani a helyi közösségi érdekeknek és az intézményi, illetve szakmai érdekeknek a kifejeződését és egyeztetését.

⁴⁹ Verebélyi Imre: Önkormányzati reform - közigazgatási nézőpontból. Társadalmi Szemle, 1988/I. 37. o.

AZ ISKOLA SZELLEME, MELLYEL A GYERMEK AZONOSULHAT

Zaklatott korunkban, amikor az iskolának anyagi gondjai vannak, mit tanítson, honnan szedjen hozzá eszközöket, hogyan tudjon egyáltalán hatni a mai, lassan minden kézből kicsúszó gyermekekre, amikor annyian szólnak bele az iskola dolgaiba, s közben azt követelik, hogy legyen teljesen önálló, még az iskola szellemével is törődjék a nevelő?

Nos, előre kell bocsátanunk, nem valami új, plusz terhet jelentő gondolatot akarunk kifejteni, éppen ellenkezőleg, egy olyan rendező elvre szeretnénk felhívni a figyelmet, amely anélkül, hogy beruházást, időt vagy energiát követelne, hatékonyabbá teszi a nevelést és a nevelődést, mind a nevelő, mind a növendék számára. Ha van egy rendező elv, egy erkölcsi eszme, egy etalon, amihez mérhetem magam, ami egybefoglal, aminek alapján önmagában jutalmazó vagy büntető lehet viselkedésem, alakulásom, akkor sokkal könnyebben, sokkal kellemesebben és hatékonyabban vehetem át az erkölcsi törvényeket, alakíthatom saját erkölcsi értékrendemet az iskola segítségével, illetve, ha tanár vagyok, sokkal egységesebben és tartósabban építhetem be a gyermekekbe azokat az alapokat, amelyeken kiépíthetik saját értékrendszerüket, erkölcsi törvényeiket, jellemüket. Az autonóm végső soron azt jelenti, hogy magának törvényt szabó. Autonóm, vagyis önálló, felelősségvállaló embereket autonóm iskolában lehet nevelni, s ami a növendékben a jellem, az egész személyiséget integráló lelki összetevő, az az iskolában a szellemiség, mi úgy neveztük el: ethosza, az az alapeszméje, mely minden ténykedésében tükröződik, s mely így minden tevékenységét sokszorosán hatékonyabbá teszi.

Az ethoszhoz nem kell beruházás, az ethoszhoz nem kell igazán szervezni, az ethoszt csak fel kell ismerni, s hagyni kell működni, az ethoszra csak számítani, támaszkodni kell nevelő tevékenységünkben. Az ethosz lappangva mindig is jelen volt az iskolában. Vizsgáljuk meg ezzel kapcsolatban egy olyan verset, melyet az iskolákban gyakran szavaltak (s ritkán értettek meg).

Mi is az, amit kiolvashatunk abból a versből, melynek címe ugyan Üzenet egykori iskolámba, de valójában azzal az üzenettel foglalkozik, amit a költő iskolájától kapott, s ami egy életen át, elkísérte, irányította.

Június volt s ujjongtunk, nincs tovább,
Most gyertek szabad mellű örömök
S pusztuljatok bilincses iskolák.

Az első versszak nagy örömet kelthet azokban a „szakértőkben”, akik az iskolát csak börtönnek tudják elképzelni, s akik azt hiszik, minden szabályt, törvényt ki kell irtani belőle. De hamar megkapják a választ: ez csak a gyerek pillanatnyi, pillanathoz kötött, tapasztalatlanságából eredő nézete lehet. Hiszen még Ady is, aki igazán nem tudott elviselni semmiféle kötöttséget, érzékelteti, ha az ember csak az élvezetekre akar felkészülni, rémítő lesz számára az élet:

De elcsitult a jókedv-förgeteg
S helyére ült a döbbent némaság:
Köröttünk már az Élet csörtetett.

Az életre komolyan kell felkészülni, komoly, határozott nevelés, követelések során, melyek hozzásegítenek, hogy ki-kik kész legyen emberi szerepére, emberi magatartására:

Óh, ifjúi szent megjőzanodás,
Komoly, nagy fény, hős férfiú-szerep,
Emléketek ma is mily csodás.

Hős harc az Élet és megélni szép,
Ha hozzáedzik tüzes szív-kohók
Ifjú vitézlők lengeteg szívét.

Nem az a cél, hogy az iskolában a gyerekek csak azt kergessék, ami könnyű, nem igényel erőfeszítést, s aztán majd az életben döbbenjenek rá: nem edződtek meg; épp ellenkezőleg, az iskola fejlessze jellemüket, az iskola szoktassa rá őket az erőfeszítés vállalására, a jól végzett munka örömére, az iskola eddze őket értékes emberekké.

Figyeljük csak, mit mond a költő:

Ha élet zengi be az iskolát,
Az élet is derűs iskola lesz.
S szent frigyüket így folytatják tovább.

Nos ezt rengetegszer szavalják az iskolai ünnepélyeken, csak tökéletesen az ellenkezőjét értik ki belőle, mint amit mond, mint ami az igaz. Ebből sokan ugyanis csak azt értik, hogy az iskolának az életet, a jelen társadalmat, a jelen társadalom hibáit kell követni, másolni utánozni, az iskolát „kis társadalomnak” tekinteni. Pedig itt egészen másról van szó. Arról, hogy „az élet is derűs iskola lesz”. Nem a társadalom utánzata tehát az iskola, hanem az élet modellje. Ha ma az emberek morális szintje alacsony, ha nem szeretik az erőfeszítést, ha önző módon csak magukkal törődnek, akkor nem ezt kell követni. Nem úgy kell „életre nevelni”, hogy „tanulj meg fiacskám komédiázni”, lopni, csalni, úgy boldogulsz. Éppen ellenkezőleg. A gyerekek nem ebben az elrontott társadalomban lesznek felnőttek, hanem majd a holnapban, egy olyan életben, amit ők alakítanak ki maguknak. Olyan együttérző, együttműködni képes, becsületes emberekké kell tehát őket alakítani az iskolában, amit majd kivisznek az életbe, amit majd az iskola üzenete, tanítása, nevelése eredményeként élnek meg, amitől „az élet is derűs iskola lesz”, vagyis az emberi léptékű iskola lesz a mérce számukra az életben is. Az a jó iskola, amelyre úgy lehet visszaemlékezni, hogy az értéket jelent, hogy az erőt ad az értékek követéséhez, akkor is, ha nehéz.

Ahogy gyerekkorában az iskola határozott következetességgel elérte, hogy mindig vállalja a gyermek a felelősséget, tettei következményeit, úgy ennek hatása, emléke alapján az életben felnőttként is így él majd. Ezt érzi, ezt köszöni a költő is egykori iskolájának:

Én iskolám, köszönöm most neked,
Hogy az eljött élet-csaták között
Volt mindig hozzám víg üzeneted.

Tápláltad bennem tovább az erőt,
Szeretni az embert és küzdeni
S hűn állni meg Isten s ember előtt.

Ez a hűség az, amire megtaníthat az iskola: hűség önmagunkhoz, ami a nevelés, a személyiség-fejlesztés legnagyobb eredménye, az autonóm ember kialakulása. Hiszen az életben újra meg újra szembetalálkozunk József Attila kérdésével: „Miért legyek én tisztességes?...” S akkor, ha az iskolában valóban megtanítottak emberségre, „móresre”, becsületre, akkor magától adódik a válaszuk: „Miért ne legyek tisztességes?...”

Tisztességesnek lenni nem mindig könnyű. Különösen nem egy - csak érdek és teljesítmény irányította világban. De az iskola becsületét, hűségét, erkölcsi értékeket sugárzó üzenete ilyenkor is segít. Egyébként, akinek Ady talán túl költői, túl klasszikus, annak ugyanezt elmondja egy, a fiatalok szívéhez igazán közelálló hang is. Elvis Presley egyik legszebb, leghíresebb száma a Farawell Royal Highschool egy ugyanilyen üzenet egykori iskolájába, s ugyanazt mondja: iskolája egy életen át iránymutató fény maradt számára, éltette benne a becsületességet, a hűséget, az állhatatosságot. Visszatérve a költőhöz, a nehéz pillanatokon az iskola emléke segíti át:

Június van s nagyon magam vagyok
S kísértének élt éltem árnyai
S az elbocsátó iskola-padok.

S én, vén diák, szívem fölemelem
S így üdvözlöm a mindig újakat:
Föl, föl, fiúk, csak semmi félelem.

Bár zord a harc, megéri a világ.
Ha az ember az marad, ami volt:
Nemes, küzdő, szabadlelkű diák.

Vagyis nem az a cél, hogy a gyerekek már az iskolában is igyekezzenek megtagadni diák voltukat, hogy már az alsó tagozatban se legyenek hajlandók iskolatáskát, semmilyen ruhadarabot viselni, ami iskolájukkal való azonosulásukat mutatná. Hanem ellenkezőleg: még felnőttkorban is mindenki legyen büszke diákéveire, arra, hogy az ő iskolájának diákja volt, hogy lélekben megmaradt nemes, küzdő, szabad diáknak. Elgondolkodtató, hogy az angolszász iskolák volt diákjai, akikből iskolájuk célkitűzésének megfelelően értékes jellemet faragott, idős korukban is szívesebben hordják iskolájuk színeit, olyan nyakkendőt, jelvényt, ami emlékeztet egykori iskolájukra, valamint, ami az azzal való azonosulást egy életen át érzékelteti.

Elmondhatjuk tehát, azt nevezhetjük jó iskolának, amelyiknek van olyan szellemisége, ethosza mellyel tanulói azonosulhatnak, amelyek lényegét, üzenetét egy életen át magukban hordják. Azt nevezhetjük jó iskolának, amelyik határozottan erős jellemet alakít ki tanulóiban, akik így önálló, felelősségvállaló, vagyis autonóm emberként élik életüket.

Kiinduló feltevésünk, véleményünk, vizsgálati alapelvünk tehát az, hogy a „non scholae sed vitae discimus”, a „Ha élet zengi be az iskolát” nem azt jelenti, hogy az iskolának a pillanathoz kötődve az éppen akkori társadalmat kell mindig majmolnia, kicsiben megismételnie, hanem úgy kell nevelnie, hogy az onnan kikerülő fiatalok egy értékes életet alakítsanak majd, értékes életet éljenek majd.

Végül is mit értünk az iskola szellemiségén. Először is egy olyan erkölcsi felfogást, pontosabban bizonyos alapvető tulajdonságok csoportját, melyet az iskola annyira megszerettetett a gyermekekkel, hogy egy életre beléjük oltotta. Másodszor az életeszményt, a költő szavával egy üzenetet, amit a gyermek az iskolából magával vihet az életbe, s az el is fogja kísérni, mintegy irányt szabó mérceként, etalonként él benne. Végül egy magatartást meghatározó érték- és normarendszert, vagy inkább azt mondhatnánk, morálisan magasrendű szokásrendszert, ami bizonyos viselkedéseket eleve vonzóvá vagy taszítóvá tesz számára, ami a döntésekben segíti, ami mindig iránymutató a gyermekkorban és a felnőttkorban egyaránt. Mindig irigységgel gondolok arra, hogy az angolszász iskolákban az az egyszerű kifejezés, hogy „that’s the spirit” milyen gazdag tartalmú, jóleső dicséret, visszajelentés, megerősítés. Benne van, hogy helyes, okos, jó a viselkedésed, egybeesik az iskola szellemével, méltó az

értékes jólnevelt emberhez, méltó hozzád. (Sajnos a magyarban nincs ilyen tömör kifejezés; olyasmi lenne magyarul, hogy „ez a szellem”, vagy „ez az igazi szellemiség!”.) Amit keresünk, amit szeretnénk elősegíteni az az, hogy a magyar iskolának is legyen, vagy újra legyen ilyen „lelke”, ilyen, a tanítványaihoz szóló, bennük továbbélő üzenete.

Ennek meghatározására az „ethosz” szót választottuk. Azért tartjuk alkalmasnak az iskola arculatának meghatározására, mert eredeti jelentésében benne van a karakter mindkét értelmében is, mint jelleg, jellegzetesség, s az a morális tartalom, színezet is, ami embernél a jellem; s ez egyben valami összhangot, harmóniát is kifejez. E. Klix szerint „az ethosz a társadalom szempontjait előnyben részesítő cselekvés és magatartás, mely a cselekvések értékelésében messzemenő összhangot feltételez”. Általában a görögöknél az ethosz azoknak az elveknek, szabályoknak, jellemzőknek az összességét jelenti, melyek alapján a közvélemény a magatartást jónak vagy rossznak minősíti. Az iskola ethosza szoros értelemben az iskola erkölcsi jellegű elvárásait, elveit, követelményeit, tágabb értelemben az iskola szellemiségét, arculatát, lelki jellegét jelenti. Hogy mindennek a magja erkölcsi jellegű, erkölccsel kapcsolatos, az természetes, hiszen az iskola elsődleges célja - ha erről az oktatáscentrikus szemlélet gyakran el is feledkezik - a jellemnevelés. Az erkölcs mindenben jelen van az iskolában. Erkölcsi tulajdonságok alapján lehet csak egészséges közösségi életet elképzelni, ahol a mások érzelmeire való érzékenység, az altruizmus, a kölcsönös bizalom is szerepet kap. Erkölcsi kérdés a teljesítés is, hiszen a versengés egészségtelen rivalizálásba, az érdeklődés élvezetkeresésbe csaphat át enélkül. A jellemformálás pedig természeténél fogva erkölcsi kérdés. Az iskola eredményessége alapvetően a gyermekek erkölcsi hozzáállásán múlik: lehet jó a légkör, érdekes az oktatás, jó a szervezés, de hogy a gyerek mit tesz magáévá, mit visz el az életbe, az elsősorban azon múlik, mennyire volt kötelességtudó, kitartó, felelősségvállaló, vagyis erkölcsi-akarati tulajdonságain. A gyermek erkölcsi arculatában pedig nagyrészt az iskola erkölcsisége tükröződik. Az iskolának tehát elsősorban etikusnak, erkölcsiséget sugárzóknak kell lennie.

Ezenkívül az „ethosz” kifejezés a modern nyelvekben olyan sajátos tartalmakkal is gazdagodott, melyek jól körülírják mind témánkat, mind az iskolai nevelés alapvető tényezőit. Az ethosz, pontosabban, megfogalmazásunkban az iskolaethosz ugyanis kifejezi az iskola jellegzetes arculatát, légkörét, szellemiségét, értékrendjét, tónusát.

Ha az ember belép egy iskolába (mint leendő tanuló, szülő, látogató), nyomban érezhető az, amire a zenében szokták az ethosz kifejezést alkalmazni: a sajátos benyomást kiváltó jelleg - esetünkben az intézmény, az iskola sajátos benyomást kiváltó jellege. Ha az ember délután belép az igazgatóval az iskolába, s ott két tíz év körüli kislány egy pillanatra abbahagyja a ping-pongozást, az igazgató felé fordulva tisztelettel, de egyben vidáman mosolyogva köszönt, „csókolom, Gyuri bácsi”, az igazgató pedig kedvesen visszaköszön: „szervusz Kati, szervusz Márti, no, jól megy már a nyesés?”, az ember azonnal megérez valamit, kap valamilyen összbenyomást az iskoláról, a hangulatról, a kapcsolatokról, a stílusról. Ez az, ami a gyermeknél is úgy jelentkezik, mint az iskola észlelése, percepciója, az iskoláról kialakított képe. Kellemes vagy kellemetlen, hasznos vagy haszontalan itt lenni, milyen elvárásokra, követelményekre számíthat, mennyire várnak tőle s adnak neki bizalmat, megbecsülést, tiszteletet.

Miért tartjuk mindezt, az iskola arculatát, szellemiségét, ethoszát olyan fontosnak? Az ember élete folyamán sokszor olyan helyeken tevékenykedik, amelyek hangulata, karaktere nem túl jelentős számára (bár gyerekkorban mindennek nagyobb a jelentősége). Örülünk, ha a villamos, amelyen utazunk szép, kellemes, de igazán csak az a fontos, hogy idejében odaérjünk vele, ahová készültünk. A hentesüzletben is fontosabb, hogy megfelelő húst kapunk-e, mint hogy milyen a csempe mintázata. Az iskolával azonban egészen más a helyzet. Igaz, írni, olvasni

bármilyen iskolában megtanulhat a gyerek. De nagyon szomorú, ha csak olyasmivel gazdagodik valaki az iskolában, Amit bárhol elsajátíthatott volna. Kell, hogy minden iskolának legyen olyan arculata, oltson bele tanítványaiba olyasmit, amire jó visszaemlékezni, amiből később is lehet hasznos tanácsot meríteni, ami - ha kell - még az embertelenségben is segít embernek maradni.

AZ ISKOLA SZELLEME ÉS NEVELÉSI CÉLJAI EGY ÖSSZEHAISONLÍTÓ VIZSGÁLAT TÜKRÉBEN

Napjainkban nem csak a pedagógiai, hanem az egész magyar közvélemény egyik legizgatóbb kérdése, hogy milyen is legyen, mit is nyújtson az iskola. Újabb és újabb ötletek, elképzelések születnek, mintha a központi akarat uniformizált iskoláinak korszaka után ma az iskolák elsősorban különbözni szeretnének. Félő, hogy a nagy igyekezetben csak a szervezeti kérdések, a tananyag, a módszerek kapnak szerepet, s háttérbe szorul az, ami egy nevelési intézményben a legfontosabb: hogy mire is nevel az iskola, mik a nevelési céljai.

Ezért egy, az iskola szellemiségével foglalkozó nagyobb magyar-brit összehasonlító vizsgálat keretein belül, szerveztünk egy összehasonlító elemzést az iskola nevelési céljaival kapcsolatban. Ennek első eredményeiről számolunk itt be.

Az iskola nevelési céljai

A nevelési cél legalább egykorú az iskolával, hiszen az iskolát magát nyilván valamilyen nevelési céllal hozták létre. Ugyanakkor a nevelési célokkal kapcsolatban sok minden ma is tisztázatlan, tulajdonképpen még azon is vitatkoznak, hogy miért is kell a gyermeknek iskolába járnia. Pedig ez nagyon fontos kérdés, hiszen egy-egy újfajta iskolának a létjogosultságát is csak annak alapján lehetne meghatározni, hogy bizonyos nevelési céloknak eleget tud-e tenni.

Az iskolai nevelési cél szerintünk a „Mit akarunk elérni?” kérdésre válaszolva azt tartalmazza, hogy milyen emberré kívánjuk nevelni a gyermekeket. Ez olyan alapvető célok meghatározását igényli, melyeket kisebb vagy nagyobb súllyal minden iskolának maga elé kell tűznie, meg kell valósítania. Hiszen ez jelenti az értékes személyiség kialakítását. Az iskola sajátosságát pedig az jelentheti, a nevelési célok terén, hogy az alapvető célokból néhánynak központi, domináns szerepet ad, valamint, hogy az alapvető célokat kiegészíti néhány, a saját koncepciójából eredő speciális célkitűzéssel.

Az alapvető iskolai nevelési célok kiválasztásakor a szokásos utat használtuk: a szakirodalom és a személyes tapasztalatok, tanárok, tanulók, szülők véleménye alapján határoztuk meg a legfontosabbakat. Természetesen ezeket az elemzéseket mind a magyar, mind a brit területeken elvégeztük. A szakirodalomból a hazait kevésbé használhattuk, hiszen az eddig megjelent legjobb munkák is óhatatlanul egy már túlhaladott köznevelési valóság talaján jöttek létre. Az angolszász kutatások viszont igen használható anyagot jelentettek, az interjúk pedig mindkét országban nemcsak egyaránt jól használható, de jelentősen egybevágó anyagot adnak (Wynne, 1980). Az anyag elemzésében természetesen jelentős segítséget nyújtott, hogy a tanulók szükségleteivel kapcsolatban is, de az iskola pszichikus jellemzői terén is már volt tudományosan megalapozott, a gyakorlat vizsgálatában is bevált modellünk és eszközrendszerünk (Entwistle és Kozéki, 1985; Kozéki 1988).

Végül perцепciós vizsgálat mellett döntöttünk, azt vizsgáltuk, hogy a nevelők, a növendékek hogyan észlelik az iskolai nevelést, mit jelent számukra az iskola (Entwistle, Kozéki és Tait, 1989, 1989a). Öt területen, összesen húsz alapvető nevelési célt választottunk ki. Ezeket egy-egy mondatban fogalmaztuk meg, és tanárokat, diákokat kértünk meg arra, hogy két szempontból értékeljék. Egyrészt, hogy iskolájuk milyen szinten, mennyire valósítja meg az illető nevelési célt, másrészt, hogy az illető szerint iskolája mennyire tartja fontosnak az egyes célkitűzéseket.

A vizsgálatban szereplő fő nevelési célok, illetve az alapvetőnek mutatózó célkitűzési területek a következők voltak. A területeket római számmal jelöljük, jelezve azt is, hogy mindegyik két részterületre oszlik. Az egyes célokat azokkal az arab sorszámokkal közöljük, melyekkel a kérdőívben szerepeltek.

I. Affektív célok. A gyermekeknek az iskolában együtt kell élni, együtt kell működni más gyermekekkel és felnőttekkel, meg kell tanulniuk jól kijönni velük, azonosulni közösségükkel, iskolájukkal. Későbbi életükben is képesnek kell lenniük jó emberi, társas kapcsolatokra. Ezért került a nevelési célok közé az I/I. Együttérzés néven két intim érzelmi kapcsolat kialakításával összefüggő nevelési cél: jó érzelmi kapcsolat kialakítása nevelők és növendékek között (3), valamint a mások érzéseinek figyelembe vételére, figyelmességre nevelés (5). I/II. Összertartozás megjelöléssel két szociabilitással kapcsolatos cél szerepel: a tanulók együttműködésének, együttérzésének elősegítése (8), és olyan iskolai szellem kialakítása, mellyel a gyerekek azonosulhatnak (15).

II. Kognitív célok. Az iskola fontos feladata a szorosabb értelemben vett tanítás, a kulturálódás, az önművelés, a széles körű érdeklődés kialakítása, fejlesztése is. II/I. Tudás: a kompetencia fejlesztésével kapcsolatos. A legjobb tanulmányi eredmény elérése (2) és a szellemi kulturáltság fontos. A kommunikációs képességek, a kifejezőkészség, a szép beszéd fejlesztése (14). II/II. Aktivitás terén: önfejlesztő, alkotó szabadidős foglalkozások megkedveltetése (11) és széles körű érdeklődés kialakítása a tanulóknál (19).

III. Morális célok. Az erkölcsi-akarat jellemzők kialakítása az egész iskolai nevelés, az iskola szellemiségének központi kérdése. III/I. Felelősség: a saját viselkedésért, fejlődésért, értékes magatartásért érzett felelősség kialakítása: önálló felelősségvállaló emberré nevelés (17); valamint az erkölcsi bátorság kialakítása: a tanulók megerősítése abban, hogy álljanak ki azért, amiben hisznek (20). III/II. Értékrend: az értékkövető magatartás, a megbízhatóság, a becsületesség alakítása; a gyermekek becsületessé, megbízhatóvá nevelése (1) és a szorgalmas, kitartó munkára nevelés (10).

IV. Az életmóddal, életstílussal kapcsolatos célok. Az iskolának vannak közvetlenebbül a felnőtt életmódra neveléssel összefüggő céljai. IV/I. Életmód: egészséges életmódra nevelés (7), az iskola környezetében, a lakóhelyen végzett közösségi tevékenységre való készség fejlesztése (13). IV/II. Rugalmasság, a felnőtt életben való rugalmas tájékozódás, a modern idők változásaira való reagálás készségével kapcsolatos nevelési célok: a természettudományos és műszaki szemlélet kialakítása (4), a gazdasági élet problémáira való érzékenység kialakítása (18).

V. Az állampolgárságra, hivatásra nevelés. V/I. Az állampolgárságra neveléssel kapcsolatos a demokratikus szemléletre való érzékenység fejlesztése (9) és az előítéletektől mentes, nyitott gondolkodás kialakítása (16). V/II. a hivatásra, a felnőtt munka végzésére előkészítés: munkára nevelés, felkészítés a felnőttkori munkavégzésre (6) és a vállalkozó kedv, az ötletesség fokozása (12).

A vizsgálatokban 1903 magyar és 364 brit diák, 13-15 évesek, fele fiú, fele lány, és 247 tanár vett részt, összesen 42 iskolai részmintában.

A nevelési célokkal kapcsolatos eredmények

Az eredményeket a matematikai statisztikai elemzések megszokott sorrendjében mutatjuk be.

Az átlagok

A két nemzeti minta összevetésekor a következőket tapasztaltuk. Itt csak a legfontosabb eredményeket foglaljuk össze, a részletes elemzéseket könyv formájában publikáljuk (l. Kozéki, 1991).

Az Affektív területen az együttérzés intimebb motívumai közt nincs jelentős különbség, a szociabilitást jelentő összetartozás nevelési céljai terén viszont a brit iskolák eredményei jóval magasabbak. Ez egyébként egybevág megfigyeléseinkkel, s más méréseinkkel, amelyek mind azt mutatták, az érzelmi légkör sokkal jobb a brit iskolákban (1. táblázat)

Kognitív téren az eredmények hasonlóak a két nemzeti mintában, illetve a brit iskolák céljai között. A morális területen a brit iskolákban a felelősséggel és kitartással kapcsolatos célmegvalósítás, a magyarban a megbízhatóságra nevelés a magasabb szintű. Az életmóddal, életstílussal kapcsolatos célok szintje a brit mintában jóval magasabb. Tudjuk, ott a sportra, az egészséges életmódra jóval nagyobb súlyt fektetnek, s a gazdasági életben való tájékozottság növelése, a gyermekek rugalmasságra nevelése is sokkal sikeresebben folyik, mint nálunk. Az állampolgárságra, hivatásra nevelés is sikeresebb az angolszász területeken, viszont az előítéletmentesség elérésében a magyar iskolák mutatkoztak hatékonyabbnak.

Az egyes célokat vizsgálva azt látjuk, hogy körülbelül egyharmaduk egy szinten van minden brit iskolában. Ezek magától értetődő nevelési célok minden angolszász iskolában, egyszerűen a brit nevelés sajátosságát jelentik.

1. táblázat. Az egyes célok megvalósulásának átlagai, szórásai és a különbségek szignifikanciája brit és magyar tanulók szerinti bontásban.

A célok megvalósulása	Brit (N=366)		Magyar (N=1903)		t.
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	
I/I. Együttérzés					
Érzelmi kapcsolat	3,23	1,14	3,24	1,13	- 0,16
Empátia	3,20	1,20	3,10	1,24	1,42
I/II. Összetartozás					
Együttérzés/- működés	3,70	1,09	3,23	1,18	<u>7,05**</u>
Azonosulás	3,15	1,33	2,97	1,35	<u>2,34*</u>
II/I. Tudás					
Eredményes tanulás	3,86	0,97	3,65	0,99	<u>3,72**</u>
Kommunikációs készség	3,24	1,23	3,32	1,25	- 1,12
II/II. Aktivitás					
Szabadidős önfejlesztés	3,37	1,15	3,26	1,30	1,51
Széles érdeklődés	3,37	1,23	3,35	1,22	0,29
III/I. Felelősség					
Felelősség	3,49	1,20	3,08	1,28	<u>5,65**</u>
Erkölcsei bátorság	3,31	1,52	3,27	1,39	0,50

III/II. Értékrend					
Megbízhatóvá nevelés	3,29	1,05	3,43	1,09	<u>-2,26*</u>
Szorgalom/kitartás	3,66	1,12	3,52	1,14	<u>2,15*</u>
IV/I. Életmód					
Egészséges életmód	3,68	1,17	3,20	1,37	<u>6,26**</u>
Közösségi kapcsolatok	3,04	1,29	3,03	1,21	0,14
IV/II. Rugalmasság					
Műszaki műveltség	3,16	1,13	2,90	1,25	<u>3,69**</u>
Gazdasági érzékenység	3,10	1,23	2,80	1,34	<u>3,96**</u>
V/I. Állampolgárság					
Demokratizmus	2,67	1,36	2,80	1,30	- 1,74
Előítéletmentesség	3,12	1,40	3,45	1,46	<u>- 3,98</u>
V/II. Hivatás					
Munka	3,84	1,07	3,41	1,24	<u>6,19**</u>
Vállalkozókedv	3,28	1,22	3,20	1,22	1,15

*p 0,05 **p 0,01

Az affektív, az összetartozás tényezői közül kiemelkedően ilyen az Együttműködés (8). A brit iskola alapjellemezője, hogy olyan helyzeteket teremt, melyekben a gyermekek csak együttműködve juthatnak örömhöz, sikerhez, együtt hozhatnak létre olyan értékeket, melyekre büszkéek lehetnek, s így egy életre megtanulják az összetartozás készségét és fontosságát. A kognitív célok közül ilyen az eredményes tanulás (2), a szabadidős önfejlesztés (19) és a széles érdeklődés (19). Ez ismét a brit iskola jellemzője: a fejlesztő és egyben érdekes és hasznos tudásszerzési lehetőségek igen széles skáláját nyújtja, s elvárja az ezen a téren való ügyesedést, folyamatos önfejlesztést. Morális téren a becsületesség, a megbízhatóvá nevelés (1) emelkedik ki. Tudjuk, hogy a fair play önmagában is a brit iskola alapvető céljának, szellemiségének nevezhető. Az életmód terén ilyen az egészséges életmódra nevelés mint cél (7). Az a végtelen sokféle sportjáték- lehetőség, amit a brit iskola nyújt, a fair play elsajátíttatása mellett arra is szolgál, hogy beoltsa a tanulóba az egészség, az edzettség értékét. Végül az állampolgárságra és hivatásra készülési céljai közül a demokratizmusra (9) és a vállalkozásra (12) nevelés mutatkozott általánosnak, s valóban, a demokratizmus és a vállalkozókedv hagyományos brit jellemzők. A többi cél pedig területenként, iskolánként, szubkultúránként kapott kisebb vagy nagyobb súlyt.

A magyar iskolákban - melyek pedig messze nem olyan autonómak, nincs olyan határozott egyéni karakterük -, nem találtunk általános érvényű nevelési célokat.

Azt tapasztaltuk, hogy nálunk a legalapvetőbb érzelmi, értelmi, erkölcsi vagy a felnőtt életre neveléssel kapcsolatos célok is az adott iskolában az egyes nevelőktől függenek, attól, hogy személyes indíttatásból hajlandóak-e erőfeszítést tenni érte vagy sem. Területenként, iskolánként nézve szinte minden cél változóan, szinte azt mondhatnánk véletlenszerűen jelenik meg, legfeljebb annyi az egybehangzás, hogy a vidéki iskolák jóval hatékonyabbnak mutatkoztak a célok megvalósításában, mint a nagyvárosiak, illetve, hogy a rugalmasság és az állampolgárságra nevelés átlagai annyira alacsonyak, hogy lejjebb már nem igen mehetett egy iskola sem. Ennek oka talán az lehet, hogy évtizedeken át a központilag diktált célok nem voltak alkalmasak egy nemzeti iskolaszellem, közös értékrend kialakulásához, viszont ezek árnyékában csak véletlenszerűen, egy-egy osztályban, egy-egy tanár körül fejlődhetek értékek, értékes célok.

Megvizsgáltuk a célokról alkotott képet a tanulók tanulmányi eredményessége szerinti bontásban is mindkét nemzeti mintában. Természetes, hogy mindenütt a jobb tanulók érezték úgy, hogy iskolájuk sikeresen valósítja meg a jó tanulmányi eredményre és a széles érdeklődésre nevelést. Ezenkívül a brit mintában a jó tanulók érzik jobban megvalósulni a kommunikációs készség és a vállalkozókedv fejlesztését. A magyar mintában a jó tanulók az előítéletmentesség, a gyengébbek a gazdasági érzékenység fejlesztését érzékelik. Ezen kívül a jók még a szorgalom, a kitartás és a műszaki műveltség megvalósulását érzékelik, de ez nem igazi eltérés a brit mintától, mert ott a gyenge tanulók átlaga is magasabb, mint a magyar jó tanulóké.

Mikor a fontosság felől vizsgáltuk a célokat, a jó tanulók itt is az eredményes tanulásra és a széles érdeklődésre nevelést tartják a legjelentősebbnek, a gyengébbek viszont a nevelők és növendékek minél jobb kapcsolatát és a lakóhelyi környezeti kapcsolatokat tették első helyre. Érdekes, hogy a megbízhatóságra és kitartásra nevelés sokkal magasabb értéket kapott, mint a megvalósulás vizsgálatakor, mind a jó, mind a gyenge tanulónál, míg a rugalmassággal és az állampolgársággal kapcsolatos célok kisebb értéket kaptak.

Érdekes megvizsgálni a tanárok és diákok véleményének összevetését is. A célmegvalósulás terén az érzelmi kapcsolat (3), az azonosulás (15), a felelősség (17), a műszaki műveltség és a gazdasági érzékenység (4, 18), valamint a demokratizmusra nevelés (9) a tanárok szerint valósult meg inkább, míg az eredményes tanulásra (2), a kommunikációs készség fejlesztésére (14), a szorgalom erősítésére (10), a munkára nevelésre (6) és a vállalkozókedv fejlesztésére (12) vonatkozó célok a tanulók szerint valósultak meg inkább. A fontosság felől nézve minden célt a tanárok tartanak fontosnak, különösen az affektív, a kognitív és az életmóddal kapcsolatos célok esetében.

Az átlagokkal kapcsolatban érdekes még összevetni négy-négy magyar és brit iskolát. A vizsgálatban négy terület, illetve környezet iskolai szerepeltek mindkét országban, s így egymásnak megfelelő iskolapárokat alakíthattunk ki. A négy terület (kertvárosi, ipari városi, mezővárosi és falusi) egy-egy jellegzetes és egyben a környezetére jellemző iskoláját összevetve a két nemzeti mintában a következőket tapasztaltuk. Ha megvizsgáljuk a három legmagasabban értékelt célt, a brit iskolákban ez a jó tanulmányi eredmény (2), a munkára nevelés (18) és az együttérzésre, együttműködésre nevelés (8). A magyar iskolákban egyértelműen első a jó tanulmányi eredmény (2), a többi már megoszlik, a munkára nevelés, a megbízhatóságra nevelés (1), az előítéletmentesség (16) és a demokratizmusra nevelés (9) közt. Egyenként nézve, a kertvárosi párban közös a jó tanulmányi eredmény első helye, ehhez a britben a munkára nevelés és az együttműködésre buzdítás, míg a magyarban az előítéletmentességre és a megbízhatóságra nevelés társul. Az ipari városi iskolapárban az első két helyen az eredményes tanulás és a munkára nevelés áll, ehhez a britben a demokratizmusra, a magyarban az előítéletmentességre, vagyis egy-egy állampolgárságra nevelési cél csatlakozik. A mezővárosi iskolákban az eredményes tanulás és a munkára nevelés közös, a britben ehhez az együttműködésre, a magyarban a megbízhatóságra nevelés járul. A falusi iskolákban közös az eredményes tanulás és a munkára nevelés, ehhez a britben az együttérzés, a magyarban a megbízhatóság társul. Itt tehát ismét csak azt tapasztaljuk, hogy a brit iskolákban jobban megnyilvánul a három alapvető célkitűzés fontossága minden iskolában, míg a magyarban ebben is nagyobb a szóródás; valamint azt hogy a brit iskolában az együttműködés-összetartozás, a magyarban a megbízhatóság kap a tanulás és a munka mellett főszerepet a nevelési célok közt. Egészen más képet kapunk, ha az iskolapárokból a szignifikáns különbségeket keressük az egyes célok esetében. Az első, ami szembetűnik, hogy a két városias, urbánus jellegű iskolapárban sok a szignifikáns különbség, s ezek (egy kivétellel) mind a brit mintában, mind az öt nevelési célterületre kiterjed. A vidéki városi iskolában valamivel több a magyarok „javára” az eltérés, a falusi iskolában pedig csak két jelentős különbség van, abban a magyar

iskola magasabb. Ami a célok tartalmát illeti - az eddigiekkel összevetve - a brit iskolák kiemelkedően magasabb értéket mutattak az összetartozás céljaiban (8, 15), a rugalmassággal kapcsolatos célokban (4, 18), valamint a felelősség (17), a munkára (6) és az egészséges életmódra (7) nevelésben. A magyar iskolák az állampolgári nevelés céljaiban (9, 16), az érzelmi kapcsolatra (3), valamint az erkölcsi bátorságra (20) és a megbízhatóságra (1) nevelés céljában mutattak szignifikánsan magasabb értéket.

Az átlagok további finom elemzése, összevetve megfigyeléseinkkel, valamint a tanárokkal és diákokkal felvett interjúkkal, azt mutatja, hogy a brit iskolákban a célok fontosságának hirdetése és megvalósítása, a nevelési elképzelések és a nevelés hatékonysága szorosabban összefügg. A magyar iskolák törekvéseiben az eredményes, a szorgalmas tanulásra nevelés feltétlenül benne van, fontosnak tartják a megbízhatóságot is, a munka szeretetére is igyekeznek nevelni. De a legtöbb érzelmi, akarat, valamint a felnőtt élettel kapcsolatos nevelési cél megmarad a verbalitás szintjén. A magyar iskolai nevelés alacsonyabb hatékonyságának egyik oka éppen az, hogy mindenben a meggyőzés módszerét erőlteti: egyre kevesebb meggyőződéssel.

A korrelációk

A célok korrelációs mátrixa hasonlóan mutatkozott a két nemzeti mintában (2. táblázat). Ez igazolja feltevéseinket a célok jellegéről: azok a célok, melyeket összetartozónak tartottunk, szignifikánsan korrelálnak.

A várt összefüggéseken túl mindkét nemzeti mintában szoros kapcsolat mutatkozott a jó tanulmányi eredményre törekvés és a szorgalomra, valamint a megbízhatóságra nevelés (2, 1, 10) között. Hasonló logikus összefüggést találtunk a vállalkozókedv fokozása és a kreatív szabadidős foglalkozások megkedveltetése, valamint a környezetben végzett tevékenységre buzdítás (11, 12, 13) között. Témánk szempontjából még fontosabb a szoros összefüggés az olyan iskolai szellem kialakítása, mellyel a gyermekek azonosulnak (15), és az önálló felelősségvállaló emberré nevelés (17) között.

Csak a brit mintában függ szorosan össze a munkára nevelés (6), a jó tanulmányi eredménnyel (2) és az önálló felelősségvállalással (7) kapcsolatos nevelési céllal. Nagy-Britanniában valóban összefügg az iskolában végzett eredményes munka a hivatásban boldogulással, s mindkettőhöz szükséges az önálló felelősségvállalás.

A magyar mintában a munka az életmóddal és a szorgalommal mutat szoros korrelációt. Összefügg még az empátia egyfelől a munkára, másfelől az erkölcsiségre nevelés céljaival (5, 6, 1, 10).

A tanárok és diákok percepciójának összevetése is egybevágó eredményeket mutatott. Az egy csoportba tartozó nevelési célok közt legmagasabb itt is a korreláció, s ezen belül, mint minden más összevetésben a legszorosabb a morális nevelési célok együttmozgása. Ugyanis megtaláljuk az előbb említett empátiára, munkára, moralításra nevelés céljainak összetartozását. Közös a tanárok és a diákok közt egy, elsősorban a morális, illetve az iskolaszellemmel kapcsolatos nevelési célcsoport a demokratizmussal (15, 10, 9), s végül az említett vállalkozókedv - szabadidős önfejlesztés csoport (12, 11, 19, 13, 20).

2. táblázat. Az iskolai célok megvalósulásának korrelációja nemzeti minták szerint
(felül a magyar, alul a brit).

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.
1. Megbízhatóság																			
2. Eredményes tanulás	,41																		
3. Érzelmi kapcsolat	,36	,21																	
4. Műszaki műveltség	,32	,38																	
5. Empátia	,28	,24	,26																
6. Munka	,20	,31	,25																
7. Életmód	,45	,26	,11	,28															
8. Együttérzés	,34	,32	,25	,29															
9. Demokratizmus	,41	,31	,32	,28	,42														
10. Szorgalom kitartás	,29	,40	,36	,17	,37														
11. Szabadidős önfel fejlesztés	,33	,22	,32	,21	,40	,47													
12. Vállalkozás	,27	,21	,25	,12	,28	,38													
13. Közösségi kapcsolat	,33	,28	,34	,25	,38	,35	,38												
14. Kommunikációs készség	,23	,19	,31	,16	,32	,38	,36												
15. Azonosulás	,30	,20	,33	,26	,35	,32	,33	,36											
16. Előítéletmentesség	,33	,27	,26	,28	,21	,24	,26	,26											
17. Felelősség	,43	,42	,32	,25	,37	,46	,33	,37	,34										
18. Gazdasági érzékenység	,33	,40	,26	,24	,27	,35	,30	,32	,33										
19. Széles érdeklődés	,27	,22	,26	,26	,27	,32	,33	,30	,28	,33									
20. Erkölcsei bátorság	,25	,21	,34	,32	,25	,29	,31	,33	,21	,21	,21								
	,30	,23	,37	,22	,33	,34	,34	,34	,34	,36	,43								
	,20	,25	,36	,28	,24	,33	,21	,22	,20	,25	,41								
	,34	,19	,30	,19	,35	,34	,37	,41	,30	,29	,33	,42							
	,21	,18	,21	,21	,24	,28	,20	,27	,23	,20	,37	,50							
	,29	,28	,27	,25	,32	,28	,26	,30	,28	,37	,23	,30	,32						
	,22	,16	,22	,27	,28	,32	,20	,37	,24	,27	,41	,42	,46						
	,38	,29	,41	,26	,39	,37	,35	,35	,40	,40	,38	,41	,38	,36					
	,28	,29	,34	,14	,25	,30	,21	,31	,21	,26	,32	,28	,33	,35					
	,27	,22	,21	,22	,26	,25	,23	,25	,24	,23	,19	,18	,25	,24	,29				
	,28	,22	,30	,28	,23	,23	,24	,26	,25	,19	,27	,38	,34	,39	,46				
	,37	,25	,36	,22	,41	,39	,41	,38	,33	,35	,32	,38	,38	,31	,44	,29			
	,28	,36	,38	,25	,36	,46	,32	,39	,15	,33	,32	,33	,29	,41	,41	,41			
	,26	,17	,25	,19	,26	,26	,24	,26	,35	,24	,25	,27	,29	,30	,35	,27	,31		
	,21	,26	,21	,28	,21	,38	,18	,12	,11	,23	,27	,37	,41	,32	,30	,23	,29		
	,34	,30	,32	,23	,29	,31	,30	,33	,26	,34	,35	,36	,32	,36	,39	,28	,36	,39	
	,20	,20	,33	,24	,30	,39	,19	,31	,16	,28	,30	,33	,32	,31	,37	,28	,47	,36	
	,34	,26	,35	,20	,40	,37	,35	,35	,31	,34	,31	,42	,33	,28	,43	,26	,48	,30	,40
	,27	,27	,33	,13	,25	,30	,19	,37	,27	,16	,26	,34	,34	,37	,36	,33	,51	,29	,44
									0,05	0,01									
N: magyar: 1903, brit: 364									p:		0,05	0,01							
											364	0,29	0,32						
									0,19	0,25	1903	0,19	0,20						

Csak a diákoknál látunk egy megszokott eredményesség-megbízhatóság párt (2, 1); egy érzelmi kapcsolat-azonosulás párt (3, 15); egy empátia-erkölcsi bátorság, önálló felelősség-életmód (5, 20, 17, 7) csoportot, valamint itt is megmutatkozott egy, az iskola szellemével való azonosulás által összefogott csoport: azonosulás, vállalkozókedv, önálló felelősségvállalás, erkölcsi bátorság (15, 12, 17, 20).

A tanárookra jellemző szoros összefüggés jelentős része az eredményesség köré csoportosul, s tartalmazza az empátiára, a demokratizmusra, az önfel fejlesztő szabadidős foglalkozásokra és az azonosulásra nevelést (2, 5, 9, 11, 15). Ehhez szorosan kapcsolódnak az empátiával szorosan együttjáró célok, a demokratizmus, a szorgalom, a közösségi kapcsolatok céljai (5, 9, 10, 13). Az együttműködés (8) is fontos cél, közvetlenül kapcsolódik hozzá a demokratizmus (8), aztán a szabadidős önképzés és az érdeklődés (11, 19), másfelől az erkölcsi bátorság (20), a szorgalom, a vállalkozókedv és felelősség (17).

A célok korrelációi biztató képet adnak az iskola szellemisége szempontjából. A diákok esetében az iskolaszellemmel való azonosulás tölt be központi szerepet, a tanároknál az eredményes tanulás, az együttérzés és az érdeklődés, közösen pedig a munkára készülés köré csoportosítják talán leginkább összefüggő céljait.

A faktorstruktúra

Ha a brit mintát vizsgáljuk, itt is az eddig tapasztalt kiegyensúlyozottságot látjuk. Érdekes módon az öt faktor vezető eleme az öt hipotetikus célcsoport egy-egy tagját képviseli (3. táblázat)

Az első faktor magába foglalta a felnőtt életre készüléssel kapcsolatos célokat. Ez jól tükrözi, hogy a brit társadalom alapelve, s egyben az angolszász nevelés alapelve a gyakorlatiasság, a hasznosságra ügyelő nevelés, mely a szó szoros értelmében az életre készít fel. A második a moralitás faktora, mondhatnánk az iskola szellemének faktora, a felelősségvállalás, az erkölcsi bátorság, az iskola szellemével való azonosulás szerepel benne nagy súllyal. Ez azért nagyon érdekes eredmény, mert a brit nevelésnek a gyakorlatiasság mellett valóban a morális nevelés, a jellemfejlesztés a másik alappillére, így az első két faktor pontosan tükrözi a brit iskola szellemét.

A harmadik faktor már az iskola, mint olyan, „kultúrafüggetlen” jellemzője az eredményes tanulásra nevelés a legmagasabb faktorsúlyú benne. Ugyanekkor ebben az alapvetően kognitív faktorban komoly súllyal szerepel a megbízhatóságra, a szorgalomra nevelés éppúgy, mint a jó érzelmi kapcsolat kialakításának célja. Ez a brit iskolákban megvalósult, s minden iskolára nyilvánvalóan érvényesnek kell lennie: az eredményességre törekvés csak akkor lehet alapvető cél, ha az érzelmi és erkölcsi neveléssel együtt jár.

A negyedik faktor valóban affektív, az összetartozás - együttműködés a vezető eleme. Az már brit sajátosság, hogy ebben a sportjátékoknak, a környezet egészségesebbé tételéért végzett közös munkának nagy szerepe van, ami tükröződik abban, hogy az összetartozás a kitartásra neveléssel, az egészséges életmóddal, a munkára felkészüléssel is együtt jár.

Az ötödik faktor az állampolgárság, a felnőtt élet központi tevékenységéé: a hivatásra készülés a vezető összetevője, s magas faktorsúlya van benne a gazdasági érzékenységek is.

Összegezve az eddigieket, a brit nevelésről a célok elemzése alapján azt állapíthatjuk meg, hogy három alapvető fontosságú elemét sikerült elkülönítenünk. Az egyik a felnőtt életre előkészítő hasznos, releváns nevelés. A második az erkölcsi-akaratú tényezők fejlesztése, a morális nevelés. A harmadik az együttérzés-együttműködés, a jó érzelmi légkör, s főleg az összetartozás érzésének kialakítása.

3. táblázat. Az iskolai célok megvalósulásának faktorstruktúrája a brit tanulók esetében.

Brit tanulók.

Variancia %	1. faktor 29,75	2. faktor 4,44	3. faktor 3,01	4. faktor 2,54	5. faktor 2,09
Közösségi kapcsolat	,66				
Vállalkozás	,60				
Kommunikációs	,53	,31			
Gazdasági érzékenység	,47				,44
Szabadidős önfejlesztés	,45				
Felelősség		,65			
Erkölcsi bátorság		,56			
Széles érdeklődés		,47			
Azonosulás		,46			
Előítéletmentesség	,38	,44			
Eredményes tanulás			,69		
Megbízhatóság			,52		

Szorgalom, kitartás			,44	,31	
Demokratizmus			,44		
Érzelmi kapcsolat		,32	,39		
Műszaki műveltség	,31		,36		
Empátia			,32		
Együttérzés		,31		,62	
Életmód, egészség				,47	
Munka				,41	,46

A faktorok korrelációja	1.	2.	3.	4.	5.
2. faktor	,43				
3. faktor	,60	,41			
4. faktor	-,04	-,02	,04		
5. faktor	-,49	-,42	-,36	-,03	

A magyar minta ismét nem mutat olyan karakterisztikus vonásokat, mint a brit, mintegy tükrözve nevelésünk bizonytalanságait. A magyar mintában három konzisztens faktor különült el (4. táblázat).

4. táblázat. Az iskolai célok megvalósulásának faktorstruktúrája a magyar tanulók esetében

Variancia %	1. faktor 4,25	2. faktor 2,65	3. faktor 2,29
Életmód, egészség	,66		
Vállalkozás	,66		
Közösségi kapcsolat	,63		
Felelősség	,61		
Erkölcsei bátorság	,57		
Együttérzés	,55		
Empátia	,54	,43	
Szabadidős önfejlesztés	,54		
Munka	,53	,48	
Azonosulás	,51		,41
Eredményes tanulás		,75	
Megbízhatóság	,32	,65	
Szorgalom, kitartás	,34	,62	
Gazdasági érzékenység			,73
Széles érdeklődés	,32		,58
Előítéletmentesség			,57
Műszaki műveltség		,45	
Kommunikációs készség		,34	,50
Érzelmi kapcsolat	,48	,34	
Demokratizmus	,45		,35

A faktorok korrelációja	1.	2.	3.
2. faktor	,00		
3. faktor	,00	-,00	

Az első faktor a tényezők nagy részét magában foglalja, így nehéz egyértelműen meghatározni. Két legnagyobb faktorsúlyú eleme a vállalkozókedv fokozása, amely a hivatásra neveléshez tartozik, valamint az egészséges életmódra nevelés, amely szintén a jövőre irányul, túlmutat az iskolán. Ez hasonlít a brit első, s bizonyos fokig - morális tartalmával - egyben a második faktorra. A második faktor az eredményes tanulása. Mintha ez lenne a valóban nemzettől független par excellence iskola jellemzője. Annyiban is, hogy nálunk is benne van a megbízhatóság, a szorgalom, de nálunk az empátia, és néhány másféle összetevő is. Ez emlékeztet a brit harmadik faktorra, csak a munkára nevelés, amely ott külön faktor, itt az első két faktorban oszlik meg.

A harmadik faktor vezető eleme meglepő módon az amúgy jelentéktelen szerepet kapó gazdasági érzékenység, mellyel tulajdonképpen minden megjelenik, ami a brit első és második faktorban szerepelt. Nehezen interpretálható faktor, leginkább még az állampolgárságra nevelése lehet.

Ha ezt is össze akarjuk foglalni, azt mondhatjuk, a magyar mintában megjelenik egy, első-sorban az életmóddal és hivatással, az iskolán túli tényezőkkel azonosítható faktor, morális és affektív elemekkel. A második, tiszta tényező az eredményes tanulásra buzdítás. A harmadik pedig, szintén kognitív jelleggel, az állampolgárrá neveléssel kapcsolatos. Vagyis a magyar tanuló számára nem olyan világos az iskola nevelési célrendszere. Érti (vagy csak hallja?), hogy az életre készülés, a szorgalmas, kitartó tanulás, a látókör szélesítése fontos. De nem igazán érzi e célok valóságát, illetve az iskola hatékonyságát nevelési céljai megvalósításában. Erre utal az is, hogy a tanárok több és tisztább célmegvalósulást észleltek, ők a felnőtt életre felkészítés és az eredményes tanulás mellett alapvető jellemfejlesztési, érzelmi, erkölcsi, akarati nevelési tényezőket is leírtak. A célok fontosságának vizsgálatában viszont a magyar tanulók látták nagyjából annak a struktúrának a fontosságát, hogy azt kellene megvalósítani, amit a brit tanulók megvalósultnak észleltek saját iskoláikban: az affektív, a kognitív, a morális, valamint a felnőtt életre előkészítés céljait. A tanárok érdekes módon bizonytalanabban határozzák meg az alapvető fontosságú célokat, náluk is öt faktor mutatkozott meg, de valamennyi a felnőtt életre készítés egy-egy célja köré csoportosul, sok átfedéssel.

A sokféle összevetésből még egyet említünk: megvizsgáltuk a célok rangsorát nemzeti minták, és területek szerinti bontásban is. A brit mintában minden bontásban az első öt cél közt szerepelt az együttműködésre nevelés, a jó tanulmányi eredmény elérése és a hivatásra való felkészítés. A többi helyeken a kemény munkára szoktatás, az egészséges életmódra nevelés és az önálló felelősségvállaló emberré nevelés váltakozott. A magyar részmintákban a jó tanulmányi eredmény elérése és a hivatásra való felkészítés szerepelt rendszeresen az első ötben, ezekhez különféle kognitív (elsősorban az érdeklődéssel kapcsolatban), néhány morális, és sokféle egyéb cél csatlakozott. Feltűnő azonban, hogy a britben alapvető szerepet játszó együttműködésre nevelés egyáltalán nem szerepelt az első öt cél között.

Összegzés, következtetések

A nagy nevelési kultúrájú országokban közismert tény, hogy a nevelés hatékonyságát alapvetően meghatározza az iskola szellemisége. Abban pedig alapvető fontosságú az iskola nevelési céljainak sajátos rendszere. Vizsgálataink is ezt bizonyították. Napjainkban, mikor iskoláink hatásfokát sokan kifogásolják, különösen tanulságos lehet egy hatékony iskolarendszerrel való összevetése, ezért vizsgáltuk iskoláink nevelési céljait a brit iskolák célrendszerével összehasonlítva.

Megállapítottuk, hogy nemzeti, területi, iskolai hovatartozástól függetlenül elsősorban azt érzékelik a gyerekek, hogy az iskola igyekszik őket jó tanulmányi eredmény elérésére készíteni. Ez annyiban természetes, hogy a tanulás, a tanulmányi előmenetel az, amit az iskolában elsősorban mérnek, így ennek fontossága a legszembetűnőbb.

Sajnos, a magyar iskolákban a jó teljesítmény elérése egyedül marad a világosan értelmezhető célok között, a továbbiakban nem igen találni egységes, stabil, a gyermekek számára is világos értékanarchiát.

Szembetűnő például, hogy míg a brit iskolákban mindenütt alapvető az összetartozásra, az együttműködésre nevelés, az a magyar célok közt alig észrevehetően halvány szerepet kap. Ez érthető, ha meggondoljuk, mennyi tévesen az iskolára erőltetett eszme hatott ezen a téren, valamiféle politikai célt erőszakolva „közösségi nevelés” címen. Félő azonban, hogy az ellenkező végletbe esnek iskoláink. Az együttműködésre nevelés elhanyagolása az iskolaszellem gyengeségét is mutatja, s ha a jó teljesítményre törekvés alapja is csak önző rivalizálás, a „mindenki magának kapar” elve, akkor az „egyénség kibontakoztatása” is csupán individualizmust jelent a valóságban.

Ugyanakkor meg kell említenünk, hogy a magyar mintában az empátia, a figyelmesség, a mások érzelmeinek figyelembevétele magas értéket kapott a tanulók percepciójában, mind a célok, mind az egyéb iskolaszellemmel kapcsolatos tényezők vizsgálatakor. A valóságban ezt nem igen tapasztaltuk még igazi nevelési célkitűzésként sem, nemhogy a megvalósulás terén. Mégis kétségtelen, hogy a magyarokra, a magyar nevelésre jellemző a britnél melegebb, intímabb kapcsolatokra törekvés. Ez tehát a magyar iskolaszellem egyik jellemzője lehet. Ugyanígy erős a vágy a magyar nevelésben az érdeklődés kiegészítésére, az érdekesség keresésére való törekvés.

Ezekre lehet építeni a hatékony magyar iskolaszellem, az értékes nevelési célok megvalósítása terén, de csak átfogó, tudományosan megalapozott szemlélet segítségével. Nagy veszély ugyanis nálunk az egyes tényezők kiemelése, azok végletekig növelése, a szakmai érvek helyett egy bizonyos demagóg verbalizmus alkalmazása. Az ilyen, egy-két nevelési célt abszolutizáló felfogás nem veszi figyelembe sem a gyermekek személyiségében rejlő szükségleteket, sem a valóságos élet követelményeit, ugyanakkor ezzel minden eredménytelenséget, szabadosságot, nevelési gyengeséget, hiányosságot el lehet fedni. Természetes, hogy egy-egy iskola sajátos szelleméhez hozzá tartozik, hogy bizonyos összetevőkre nagyobb súlyt helyez. De minden hatékony nevelés, minden jó iskolaszellem csak úgy képzelhető el, ha benne az affektív, kognitív és morális tényezők, az iskolai és a felnőtt életben várható eredményesség és értékes magatartás egyensúlyban fejlődnek.

Ez, az amelyet átfogó kutatásunkkal elő kívánunk segíteni. Mivel a jelen szakasz alapvető célja, hogy megállapítsuk az egyes nemzeti iskolák, nevelési felfogások erősségét, amit érdemes a másoknak is figyelembe venni, azt mondhatjuk, a brit iskolákban világos értékhierarchián alapuló markáns iskolaszellem észlelhető, a diákokat szellemileg és testileg egyaránt harmonikus személyiségekké igyekeznek nevelni, kiegyensúlyozott egyéni értékek kifejlesztésével, elsősorban az együttműködésben és a kitartó, becsületes munkában alakuló értékes jellem középpontba helyezésével. A magyar iskolákban talán az érdeklődés kielégítésére, a kötetlen, jó hangulatú értelmi fejlesztésre való törekvés nevezhető erősségnek, de az is sok helyen csak az elképzelések szintjén marad. A másokat figyelembe vevő, együttműködni képes autonóm személyiség, a határozott jellem kialakítására, valamint az ettől elválaszthatatlan összetartó, világosan észlelhető, markáns iskolaszellem, a konzisztens és hatékonyan megvalósuló iskolai célrendszer kialakítására feltétlenül és határozottan törekednünk kell.

Általában azt mutatták eredményeink, hogy a brit gyermekek számára világosabbak az iskola nevelési céljai. A magyarok összemósódtan, esetlegesebben észlelik, s próbálják megvalósítani ezeket. Ebben tükröződik - reméljük, már csak a közelmúlthoz sorolható - sok kampányszerű nevelési cél, pontosabban annak meghirdetése: mikor egy körlevél hatására egy nevelési értekezlet anyagaként egy-egy téma kis időre divatossá vált az iskolában, anélkül, hogy az iskola egész nevelési rendszerébe illeszkedett, vagy egyszerűen illett volna.

A mindenképpen pozitív eredménye vizsgálatunknak, hogy az iskolák nevelési céljai mérhetők, s bebizonyosodott, az iskola szellemiségének fontos részét jelentik, s így indirekt módon azt is megközelíthetővé teszik a tudományos, egzakt értékelésre. Bár iskolarendszerünknek lehetnek szervezési, irányítási, vezetési okokból problémái, a gyermekek szükségletei, a nevelők hivatásérzete, s általában a nevelés belső törvényszerűségei határozzák meg, s egyben biztosítják, hogy iskoláink a sokszor sajnálatos, néha elkerülhetetlen kitérők után - sajátos, de ugyanakkor általános értékeket megvalósító célrendszer alapján elégedett, mások számára is értékes, autonóm személyiségeket neveljenek, ezek kifejlődését segítsék elő.

Irodalom

- Entwistle, N. J. és Kozéki B. (1985): Relationships between school motivation, approaches to studying, and attainment among British and Hungarian adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 55. 124-137.
- Entwistle, N. J., Kozéki B. és Tait, H. (1989): Pupils' perceptions of school and teachers I. - Identifying the underlying dimensions. *British Journal of Educational Psychology*, 59. 326-339.
- Entwistle, N. J., Kozéki B. és Tait, H. (1989a): Pupils' perceptions of school and teachers II. - Relationship with motivation and approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*, 59. 340-350.
- Kozéki B. (1988): Motivational and personality structures in education: individual differences in Hungarian school-aged children. In: Eysenck, S. és Saklofske, D. (szerk.): *Individual Differences in Children and Adolescents*. Hodder and Soughton, London
- Kozéki Béla (1991): *Az iskolaethosz és a személyiségstruktúra kölcsönhatása*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Wynne, E. (1980): *Looking at schools: good, bad and indifferent*. Mass: D. C. Heath, Lexington

A SPONTÁN KIREKESZTŐDÉS MINT ISKOLAI ÁRTALOM

Általában elmondható, hogy széles körben tartja magát az a nézet, amely szerint az iskola lényegében eleget tesz feladatának, ha eredményesen közvetíti azokat a többnyire meglehetősen túlméretezett ismerethalmazokat, amelyeket az éppen érvényben lévő tanterv előír. Világosan kell azonban látnunk, hogy az iskola feladatkörének ilyen leszűkített értelmezése a társadalom ezen stratégiai fontosságú intézményének, az iskola lehetőségeinek és funkcióinak alábecsülését tükrözi. Nyilvánvaló ugyanis, hogy az oktatás és a képzés bár nem lényegtelen, de csak egyik részfeladata az iskolának, s ez is távolabbi célokat szolgál, így nem önmagában képvisel értéket.

Kérdés, mi a távlati cél, amelynek elérése érdekében az iskola hatásrendszerét működtetjük, amely mintegy igazolja, alátámasztja az iskola s a társadalom értelmzett pedagógiai tevékenység létjogosultságát? Úgy véljük, nem tévedünk, ha azt mondjuk, hogy ez a távlati cél nem más, mint az egyén *konstruktív életvezetésének* megalapozása, annak megelőzése, hogy a majdani állampolgár életvitele destruktív irányba forduljon.

Kérdés az is természetesen, hogy mit kell konstruktív életvezetésnek érteni. Ennek részletes kifejtése nyilvánvalóan a témakör alaposabb körüljárását kívánná meg, annyi azonban a lényegre tekintve elmondható, hogy a gyakorlatban és elméletben konstruktív életvezetés általában szociálisan értékes és egyénileg eredményes életvitelt értünk, amely viszont nélkülözhetetlen ahhoz, hogy az egyén a társadalom életében építő, fejlesztő és ne romboló módon tevékenykedjék.⁵⁰

Amennyiben az iskola lényegi és távlati feladatának, céljának a konstruktív életvezetés megalapozásán való munkálkodást tekintjük, egyértelmű, hogy az oktatás és a képzés nem öncélúak, nem önmagukért vannak, s önmagukban nem is elégségesek a konstruktív életvezetés megalapozásához. Ennek a célnak az eléréséhez szakszerű és kiterjedt nevelési hatásszervezés, *nevelőmunka* szükséges mindenekelőtt, s magának az oktatásnak és képzésnek is úgy kell folynia, hogy a konstruktív életvezetés megalapozását szolgálja, vagyis nevelési funkciót is betöltsön, különben sokat veszít értelméből, létjogosultságából, célirányos voltából.

A nevelés-oktatás-képzés viszonyával kapcsolatban vázolt álláspont általában elvileg elfogadott, és központi dokumentumokban éppúgy, mint szakmai fórumokon a publikációkban állandóan megtalálható a nevelés elsődlegességének, fontosságának deklarációja, a gyakorlatban azonban ez a nevelésre orientált jelleg csak ritkán érvényesül, aminek sokkal súlyosabbak a következményei, mint a kérdést felszínesen kezelve sejtenénk.

A jelen tanulmány éppen annak bemutatására törekszik, hogy a nevelési folyamat törvényszerűségeinek figyelmen kívül hagyása, a nevelés szempontjának háttérbe szorítása az iskola, elsősorban az *általános iskola* munkájában, milyen - később alig, vagy egyáltalán nem pótolható - nevelési deficiteket idéz elő. A tanulmányban elemzésre kerülő tények és összefüggések egyúttal talán arra is ráirányítják a figyelmet, hogy a nevelési folyamat eredményes megszervezése mennyivel bonyolultabb tennivalókat és alaposabb körütekintést igényel az iskolától, mint a pusztán ismeretközvetítés, s hogy a pedagógusok s az iskola tevékenysége, ha ténylegesen a tanulók konstruktív életvezetésének megalapozását kívánja elérni, mennyire összetetté válik, s milyen nagyfokú pedagógiai hozzáértést követel.

⁵⁰ Lásd bővebben: Bábosik István: A nevelés folyamata és módszerei. Bp., 1992.

A konstruktív életvezetés megalapozása a nevelési folyamatban

A pedagógiai gyakorlatot természetesen az érdekli elsősorban, hogy *mi módon* lehet eredményesen hozzájárulni a konstruktív életvezetés megalapozásához. Ez döntően a nevelési folyamat keretében kerül elvégzésre, s lényege abban áll, hogy a tanulóknál *megerősítjük a konstruktív magatartás- és tevékenységformákat*.

Azt, hogy a pedagógusok saját józan logikájuktól vezetve, munkájuk során ténylegesen ezt teszik, a gyakorlat tényei bizonyítják. Egy-egy pedagógus tevékenységét figyelemmel kísérve azt tapasztaljuk, hogyha egy gyereknél konstruktív megnyilatkozást lát, akkor erre elismeréssel, jóváhagyással, jutalmazással reagál, s így megerősíti ezeket a konstruktív magatartás- és tevékenységformákat. Ugyanakkor, ha valamelyik tanuló destruktív magatartást mutat, azt a nevelő kritikával, tiltással, elmarasztalással vagy különböző szankciókkal próbálja leéptíteni.

Ami a konstruktív magatartás- és tevékenységnormákat illeti, ezek körébe legegyszerűbben a szociálisan kiemelkedő fontosságú *erkölcsi magatartásformákat*, valamint az életvezetés egyéni eredményességét, sikerét elősegítő olyan *önfejlesztő magatartás- és tevékenységformákat* sorolhatjuk, mint az *ismeretszerző vagy intellektuális tevékenység*, az *esztétikai tevékenység*, valamint az *egészséges életmód magatartás- és tevékenységformái*.

Ilyen módon tehát a pedagógusok ösztönösen vagy tudatosan, de mindenképpen helyeselve, egy folyamatos szelekciós hatásrendszert működtetnek, melynek eredménye optimális esetben egy *konstruktív magatartás- és tevékenységrepertoár* megszilárdulása lesz egyik vagy másik tanulónál. Lényegében ebben a konstruktív magatartás- és tevékenységrepertoárban tárgyasul, jelenik meg, manifesztálódik a konstruktív életvezetés. Az életvezetés ugyanis elvont fogalom, amely megjelenik valamilyen érzékelhető formában, alakot ölt, s ez a megjelenési forma az egyén magatartás- és tevékenységrepertoárja. Könnyű belátni az életvezetés, valamint a magatartás- és tevékenységrepertoár ilyen szoros összefüggését, ha átgondoljuk, hogy amikor a társadalom vagy egy munkahely minősíteni törekszik egy-egy állampolgár életvezetését vagy azért, mert azt méltányolni, vagy azért, mert szankcionálni akarja, attól függően ítéli az életvezetést konstruktívnak, illetve destruktívnek, hogy az illető mit tesz, mit alkot vagy mit követ el, vagyis magatartás- és tevékenységrepertoárja alapján.

Hangsúlyozni kell azonban, hogy a nevelés keretében nem elégedhetünk meg azzal, hogy a tanulók egyszerűen képesek legyenek konstruktív magatartás- és tevékenységformák produkálására akkor, ha szociális kontroll alatt állnak vagy közvetlenül ösztönzi őket a környezetük erre. Ennél többre van szükség, nevezetesen annak elérésére, hogy az egyén autonóm módon, tehát belső ösztönzők által motiválva, szociális kontroll vagy kényszer nélkül is konstruktív aktivitást mutasson, azaz konstruktív életvezetést valósítson meg. Ilyen megfontolások alapján állíthatjuk, hogy a nevelési folyamat eredménye az *autonóm vezérlésű konstruktív életvezetés megalapozása*.

Ezen a ponton azonban tisztázni szükséges azt is, hogy milyen ösztönzőket kell kifejleszteni a személyiségben ahhoz, hogy az életvezetés konstruktív irányú autonóm vezérlése biztosított legyen. Erre a kérdésre azt válaszolhatjuk, hogy több olyan magasrendű ösztönzője is van a személyiségnek, amely ezt a funkciót betöltheti, de mindenekelőtt ilyenek tekinthetők a *konstruktív szokások*, az egyén *konstruktív életvezetési modellje vagy koncepciója*, valamint *meggyőződésrendszere*. Természetesen ezek kifejlesztése is a nevelés feladatkörébe tartozik.

Ilyen módon, a nevelési folyamat keretében lényegében a konstruktív magatartás és tevékenységformák megszilárdítása, valamint az ezeket, s ezeken keresztül a konstruktív életvezetést stimuláló és stabilizáló személyiségbeli ösztönzőrendszer kifejlesztése valósul meg. Nyilvánvaló azonban, hogy ez az eredmény elérhető legyen, ahhoz a nevelési folyamatot

szakszerűen, az ezen folyamatban érvényesülő objektív törvényszerűségek figyelembevételével szükséges megszervezni, mert ellenkező esetben nevelő célzatú erőfeszítéseink visszájára fordulnak. Nézzük meg tehát, hogy milyen törvényszerűségekre kell tekintettel lennünk a nevelési hatásszervezés során.

A nevelési folyamat szerkezete és hatékony megszervezésének feltételei - a spontán kirekesztődés fogalma

Az ember egyik legfőbb, elszakíthatatlan nembeli sajátossága a tevékenység. Ennek révén hoz létre maga is értékeket, s ennek folyamatában fejlődik. A nevelési folyamat is a tevékenységre épül, ebbe ágyazódik, s szerkezete is a tevékenység fejlődési szakaszait követi.

A tevékenység fejlődési folyamatában a belső vezérlésű, *autonóm aktivitás* fázisát megelőzi a *heteronóm*, vagyis *külsőleg szabályozott* aktivitás szintje. Az emberi tevékenységnek ez a fejlődési szakasza nevelési szempontból különleges fontosságú, amennyiben ez a legkönnyebben hozzáférhető a céltudatosan orientáló nevelő hatások számára, következésképpen ebbe épülhet be legeredményesebben a nevelői befolyás, s így az ebben a fázisban érvényesülő nevelési hatásrendszer döntően beleszól abba, hogy a személyiség ösztönzőrendszere, s ennek következtében életvezetése milyen minőséget vesz fel. Röviden szólva, a gyerekek a heteronóm aktivitás periódusában nevelhetőek a legeredményesebben. Ekkor a legfogékonyabbak és legnyitottabbak a nevelő hatások iránt, s neveltségi szintjük, illetve nevelési deficitjeik, következésképpen életvezetésük minősége és szilárdsága is jelentős mértékben attól függ, hogy a heteronóm aktivitás fázisának lehetőségeit nevelési értelemben hasznosítjuk-e vagy sem.

Magától értetődően egy oktatáscentrikus modell alapján működő iskola elmegy ezek mellett a lehetőségek mellett, nem él velük, s így később már nem pótolható nevelési deficiteket hagy maga után.

A konkrét nevelési teendők pontosítása és időzítése céljából természetesen közelebbről is meg kell határozni a heteronóm aktivitás fázisának helyét az ontogenezia folyamatában. Ezzel kapcsolatban elegendő támpontot kapunk, ha azt tudjuk, hogy a heteronóm aktivitási szakaszon belül is két fázis különíthető el, nevezetesen a *tekintélyi vagy direkt szabályozású fázis* és a *szociális vagy indirekt szabályozású fázis*.⁵¹

A tekintélyi vagy direkt szabályozású fázis a felnőtt tekintélyi személyek befolyása alatt áll, és elég jól meghatározhatóan a 10. életévig tart. Ebben a periódusban a pedagógusoknak vagy szülőknek a tevékenységi folyamatba beépülő, felülről jövő és közvetlenül a gyerekre irányuló, személyre szóló hatásai (például biztatás, tiltás, megrovás, büntetés, követelés, ellenőrzés stb.) érzékeny pozitív válaszokat váltanak ki.⁵²

A 10. életév körül azonban ez a helyzet megváltozik, s a gyerekek az addig elfogadott, felnőtt tekintélyi személyektől eredő direkt hatásokat kényszerítő jellegűeknek, nyomasztóaknak, illetékteleneknek kezdik érzékelni, s az ilyen hatásokkal szemben megjelenik náluk az úgynevezett *személyi ellenállás* tünete. Ez nem más, mint a direkt hatásokkal szembeni elzárkózás, ezen hatásokkal való szembeszegülés, elutasító és kritikus magatartás.

⁵¹ Pioget, J.: A gyerek kétféle erkölce. In.: Válogatott tanulmányok. Bp., 1969. 430. o.

⁵² Roth, H.: Pädagogische Verhaltenspsychologie. München-Basel, 1971. 13. o.; Roth, H.: Pädagogische Anthropologie. II. Band. Hannover, 1971. 575. és 581. o.

Ezt a tünetet a felnőtt környezet, a család, sőt gyakran az iskola is félreértelmezi, makacsnak, fegyelmezetlenségnek, dacnak, szándékos és fenyegető ellenszegülésnek tekinti, s úgy akarja leküzdeni, hogy fokozza a direkt hatások intenzitását és gyakoriságát (például erősebb és gyakoribb szankciókat alkalmaz). Az ilyen megoldásmódok azonban nem vezetnek eredményre, csak rontanak a helyzeten, tekintve, hogy a személyi ellenállás olyan törvényszerűség alapján működik, hogy intenzitása egyenes arányban nő a közvetlen hatások gyakoriságával és erősségével.

Nem kínálkozik tehát más megoldás, mint a hatásrendszerbeli váltás, amelyet ebben az életkori szakaszban végre kellene hajtania mind a családnak, mind pedig az iskolának, de amit mindkét nevelési szintér csak ritkán hajt végre.

A hatásrendszerbeli váltás azért is kikerülhetetlen, mert a gyerekek ekkor - ha akarjuk, ha nem - a heteronóm aktivitás *szociális vagy indirekt* szabályozású fázisába lépnek át, s ez semmivel sem kínál fel kisebb lehetőségeket a nevelés számára, mint az előző szakasz, mindössze más hatásokkal orientálható.

Ebben a fázisban a tevékenységet a pedagógus vagy szülő nem közvetlenül, hanem áttételesen, a *feladatokon*, illetve a *kortársi interakciók* szervezésén keresztül szabályozhatja. A feladatokból, illetve a kortárs csoport interakcióiból eredő nevelő hatásokat a gyerekek a 10. életév után sem érzik kényszerítő jellegűeknek, így ezekkel szemben nem érvényesül a személyi ellenállás, sőt nagyfokú nyitottságot és pozitív érzékenységet mutatnak az ilyen, nem közvetlenül a felnőttektől eredő közvetett, indirekt hatások iránt.

A *feladatok*, éppen sokféleségük folytán, valamint teljesítésük szigorú logikája és norma-rendszere folytán sokoldalú és nélkülözhetetlen nevelő hatások forrásai. Ugyanez érvényes a *kortársi interakciókra*, amelyek formailag rendkívül változatosak lehetnek. Így a leggyakrabban a kölcsönös értékelés, kölcsönös felvilágosítás, kölcsönös példaadás, kölcsönös követelés, kölcsönös ellenőrzés és segítségadás formájában jelennek meg.

Tudnunk kell, hogy a kortársi interakciók lehetnek deformatív hatásúak is, nem csak nevelő jellegűek. Minőségüket döntően a feladatrendszer minősége határozza meg. Ugyanis, ha a feladatok konstruktívak, akkor az interakciók is pozitív minőségűek lesznek a tevékenység keretében, a destruktív feladatok azonban deformatív interakciókat indukálnak. Jól illusztrálja ezt a törvényszerűséget az antiszociális gangok példája, amely csoportok destruktív feladatok ellátására szerveződnek, s ez a csoporton belüli deformatív interakciók forrásává válik.

Fontos tehát, a nevelés érdekében, főként a 10. életévet követően a tanulók folyamatos, sokoldalú tevékenykedtetése, konstruktív feladatokkal való ellátása, az ezeken történő munkálkodás biztosítása, mert ez a pozitív interakciók kibontakozásának kulcsa is egyben, s így a két tényező együttesen garantálhatja a heteronóm aktivitás indirekt szabályozású fázisának nevelő hatású érvényesülését.

Ezen a ponton azonban egy - tudomásunk szerint - eddig a szakirodalomban leírásra nem kerülő, súlyos deformitás jelenhet meg a nevelési folyamatban, amit a továbbiakban *spontán kirekesztődés* terminussal jelölünk.

Spontán kirekesztődésen, saját értelmezésünk szerint, egyes *tanulói rétegeknek a konstruktív tevékenység- és feladatrendszerből való kiiktatódását*, következésképpen a formáló hatású, *szabályozott, kortársi interakciós folyamatokon történő kívülrekedését*, tehát a teljes indirekt nevelési hatásrendszerből való kirekesztődését, kiszorulását értjük.

A spontán kirekesztődés sajnálatos módon a 10-14 éves korosztály igen nagy hányadát érinti, s következményei olyan mértékű nevelési deficitekben jelennek meg, amely nevelési hiányos-

ságok országos reprezentatív mintán gyűjtött adataink szerint a 13. életév körül szignifikáns mértékűek. Ezek a nevelési hiányosságok a következő területeken egyértelműen regisztrálhatók: a konstruktív magatartásformák kialakulatlanságában, alacsony gyakoriságában; a destruktív magatartásformák átlagon felüli gyakorisággal történő előfordulásában; a konstruktív magatartási motívumok funkcióképtelenségében, a destruktív motívumok megerősödésében; a konstruktív magatartás normarendszerének alacsony színvonalú ismeretében.

Nyilvánvaló, hogy ha a spontán kirekesztődés következményei ilyen nagyságrendűek, figyelmet érdemel ennek a jelenségnek alaposabb elemzése, mindenekelőtt kialakulása okainak feltárása.

A spontán kirekesztődés okai, kialakulásának mechanizmusa

A spontán kirekesztődés okai sokfélék, s ebben a tanulmányban csak a legáltalánosabban előálló, a legszélesebb tanulói rétegeket érintő okokra térünk ki.

Az első és legfontosabb ok az oktató-nevelő intézmények *szűk tevékenységrepertoárja*. Ezen azt értjük, hogy ha az iskolák tevékenységi kínálata nem elég széles és sokrétű, ez a kínálat csupán a tanulmányi tevékenységre redukálódik, akkor ez önmagában azzal a következménnyel fenyeget, hogy a tanulók jelentős része nem jut érdemi és folyamatos tevékenységet kívánó feladathoz, így nevelődése sem lesz teljes értékű.

A szűk tevékenységrepertoár nevelési folyamatot torzító, a nevelés, a személyiségfejlesztés hatékonyságát fékező egyértelmű következményeit tulajdonképpen már a XX. század elején felismerte mind a neveléstudomány, mind a pedagógiai gyakorlat, annak ellenére, hogy az így kialakuló negatív folyamatokat mélyebben nem elemezték. Ezt bizonyítja, hogy az elinduló reformpedagógiai mozgalmak és az egyre nagyobb számban megjelenő reformiskolák esetében megfigyelhető az ösztönös vagy tudatos törekvés a tevékenységrepertoár bővítésére.⁵³

Talán olyan következtetés megfogalmazását is megkockáztathatjuk, hogy a nevelés elméletének és gyakorlatának reformja alapvetően a nevelő-fejlesztő funkciót betöltő tevékenységrendszer megújítását és kiszélesítését jelenti. Mellesleg ugyanez a törekvés figyelhető meg a mai, új utakat kereső magyar alternatív iskolák szinte mindegyikének esetében is.⁵⁴

Kérdés ugyanakkor, hogy miképpen állhatott elő az a helyzet, hogy a magyar oktatási-nevelési intézményrendszer tevékenységrepertoárja mára erősen beszűkült, s elsorvadtak többek között olyan tevékenységformák, mint az önkormányzati tevékenység, az önkiszolgáló tevékenység, a klub- vagy kulturális jellegű tevékenység.

Ennek a kedvezőtlen folyamatnak az okai nyilván többfélék, de köztük feltétlenül szerepe van annak a ténynek, hogy a tanterveink bár mindig deklarálják a nevelés fontosságát, nem írják elő a nevelő hatásokat garantáló tevékenységformák működtetését, s csupán a tanulmányi tevékenységre vonatkozóan fogalmazzák meg többnyire irreálisan túlméretezett követelményeiket. Ezen a helyzeten az sem változtat, ha a tantervek hangzatos nevelési célkitűzéseket hangsúlyoznak, mivel ezek elérésének sem tevékenységbeli, sem személyi, sem tárgyi feltételrendszere nincs meg, így ezek a célkitűzések csupán puszta jelszavak és kívánalmak maradnak.

⁵³ Kerchensteiner, G.: A jövő iskolája a munkaiskola. Tankönyvkiadó Bp., 1982; Vág Ottó: Reformelméletek és reformmozgalmak a pedagógiában. Tankönyvkiadó, Bp., 1985; Wessely Ödön: A modern pedagógia útjain. Bp., 1918. 425. és 428. o.

⁵⁴ Lukács Péter (szerk.): Alternatív iskolák, alternatív pedagógiák Magyarországon. Oktatáskutató Intézet, Bp., 1991.

Érthető, hogy ez a helyzet különösen tragikus az általános iskolára nézve, amely a neki adekvát alapozó nevelő funkciókat ilyen körülmények között legjobb szándéka ellenére sem tudja teljesíteni, mivel a vázolt okok következtében a legjobb esetben is hozzávetőlegesen 60%-os kirekesztettségi szinttel működik. Ez azt jelenti, hogy a tanulók ilyen arányban nem jutnak tényleges, folyamatos nevelő hatást biztosító változatos feladatokhoz.

A spontán kirekesztődés másik lényegi előidézője a *feladatrendszer aránytalan elosztásában* jelölhető meg. Ezalatt azt értjük, hogy az iskola életében kialakulnak azok a preferált tanulói rétegek, amelyek folyamatosan hozzájutnak a feladatokhoz, mintegy birtokolják a tevékenység lehetőségének monopóliumát, míg más rétegek a feladatrendszer elosztásának során folytonosan háttérbe szorulnak, mellőzött szerepbe kerülnek.

Ez a helyzet részben az *oktatáscentrikus szemléletmód* eluralkodása következtében állhat elő. Közelebbről az történik többnyire, hogy a gyerekek személyiségét, az oktatáscentrikus hagyományok és beállítódás következtében, egyoldalúan tanulmányi teljesítményeik alapján értékeljük. Ezt követően pedig a feladatok szétosztásánál, a tevékenységi folyamatba történő bekapcsolásnál szinte önkéntelenül is a jó tanulmányi teljesítményű tanulókat részesítjük előnyben.

A feladatrendszer aránytalan elosztása bekövetkezhet más körülmények, mindenképp a kirekesztő tevékenységszervezési eljárások alkalmazása folytán is. Ilyen *kirekesztő tevékenységszervezési eljárásnak* tekinthető mindenképp a *frontális tevékenységszervezési* modell. Ez a modell nem garantálja a tanulók minden rétegének kapcsolatát a feladattal, nem képes bekapcsolni a tanulmányi tevékenység folyamatába a közepes és a gyenge teljesítőképességű tanulókat, ráadásul interakciókat sem indít el a tanulók között.

Nem véletlen, hogy a XX. századi pedagógiai reformtörekvések ennél jóval hatékonyabb tevékenységszervezési modellt alakítottak ki, a kooperációs *csoportmunka-modellt*.⁵⁵ Ez a munkaszervezési megoldásmód nem csupán a tanulmányi tevékenység keretében alkalmazható, hanem az önkormányzati, önkiszolgáló, klubjellegű vagy egyéb tevékenységformák megszervezésére is. Előnye, hogy szoros kapcsolatot hoz létre a feladat egy-egy eleme és a munkacsoport tagjai között, interakciókat indít el, a kooperációs kapcsolatrendszerből nem rekesztődnek ki a tanulók.

A spontán kirekesztődésnek természetesen vannak *szubjektív, a tanulók magatartásában, személyiségében* rejlő okai is. Már említésre került, hogy az alacsony tanulmányi teljesítőképességű tanulók kiszorulnak vagy kivonulnak nem csupán a tanulmányi, de az önkormányzati, önkiszolgáló, kulturális és egyéb tevékenységformákból is. Az ő esetükben *többszörös kirekesztettség*ről beszélhetünk. Ugyanez a helyzet a nevelési szempontból deficitese, magatartási problémákkal terhelt tanulói réteggel is, amely réteg a család nevelési hatásrendszerének torz vagy hiányos volta miatt mutat olyan magatartási és személyiségbeli sajátosságokat, amelyek következtében nem tud a különböző feladatoknak optimálisan megfelelni, illetve társaival tartós, formáló hatású interakciókban gazdag kapcsolatot kialakítani. A spontán kirekesztődés okait ismerve, és saját adatgyűjtésünkre támaszkodva, az alábbiakban felsoroljuk azokat a tanulói rétegeket, amelyeket a spontán kirekesztődés a legközvetlenebbül fenyeget.

⁵⁵ Bábosik István - M. Nádas Mária: Közvetett ráhatás a csoportmunkában. Tankönyvkiadó, Bp., 1975; Buzás László: A csoportmunka. Tankönyvkiadó, Bp., 1974; Meyer, E. (szerk.): Gruppenpädagogik zwischen Moskau und New-York. Heidelberg, 1972.

A spontán kirekesztődésnek kitett tanulói rétegek

Talán meglepő, hogy ebben az esetben különböző tanulói rétegekről beszélünk. Világosan kell azonban látnunk, hogy a tanulói populáció nem egységes, és nem csupán a tanulmányi teljesítmények alapján rétegezzük, hanem neveltségi szint, illetve nevelési hatásrendszerbeli háttér szerint is jelentős különbségek lehetnek a tanulók egyes csoportjai között. Ez pedig azt is jelenti, hogy globális nevelési hatásszervezéssel hatékonyan nem formálhatóak a gyerekek, hanem egyre inkább a rétegspecifikus nevelési hatásszervezés látszik korszerűnek és eredményesnek. Ilyen rétegspecifikus hatásszervezésnek tekinthető az is, ha gondoskodunk a spontán kirekesztődés megszüntetéséről azoknál a tanulói rétegeknél, akiket ez a hátrány érint.

Melyek a spontán kirekesztéstől leginkább fenyegetett tanulói rétegek? Ebben a vonatkozásban a következő fő- és alcsoportok jönnek elsősorban számításba:

- *az iskolai tevékenységrendszerben betöltött szerepük szerint:* a tanulmányi, önkormányzati, önkiszolgáló és kulturális feladatrendszerrel kapcsolatban nem álló, megbízással, tisztséggel nem rendelkező tanulók;
- *interszociális helyzetük szerint:* kedvezőtlen szociometriai státuszú, peremhelyzetű, szűk körű klikkhez kötődő és osztályt ismételt tanulók;
- *családi szerkezeti háttér szerint:* a sérült szerkezetű családban, valamint a nevelőszülőknél nevelt gyerekek;
- *a család érték közvetítő sajátosságai szerint:* a gyerekekkel nem törődő családban, az erkölcsileg kifogásolható életvitelű családban, a kulturális szempontból igénytelen családban, a szabadjára engedő családban, a túlzottan büntető és testi fenyegetést alkalmazó családban, az elkényeztető családban, a munkát nem végeztető családban és az iskolával szemben álló családban nevelkedő gyerekek;
- *a tanulmányi teljesítőképesség szerint:* az alacsony teljesítőképességű, a valamely speciális képességükben alacsony fejlettségi szintű és az egyetlen területen sem kimagasló teljesítményű tanulók.

A felsorolás terjedelme önmagában is mutatja, hogy a tanulók milyen jelentős tömegeit fenyegeti a spontán kirekesztődés mint iskolai ártalom, ha ennek érvényesülését tudatos pedagógiai beavatkozásokkal nem akadályozzuk meg. Kérdés tehát, hogy mit tehetünk a spontán kirekesztődés megszüntetése érdekében.

A spontán kirekesztődés megakadályozásának pedagógiai lehetőségei

A spontán kirekesztődés megakadályozása, legkézenfekvőbb módon, a kirekesztődés már előzőekben részletezett okainak megszüntetése útján történhet meg.

Kissé részletesebben áttekintve a lehetséges és szükséges teendőket, ezek két szintje különböztethető meg. Lépéseket tehetünk ugyanis *tantervi szinten*, valamint *iskolai szinten* is a spontán kirekesztődés megelőzésére.

Ami a *tantervi szintet* illeti, nélkülözhetetlennek látszik, hogy a tantervek központi követelményként deklarálják azt, hogy az iskolában, de mindenekelőtt az általános iskolában, a tanulmányi tevékenység mellett más, mindenekelőtt önkormányzati, önkiszolgáló és kulturális tevékenységformákat is működtetni kell a teljes értékű nevelési hatásrendszer biztosítása érdekében. Emellett fontos előírni, hogy az iskolai tevékenységrendszerből egyetlen tanuló vagy tanulói réteg sem zárható ki, mivel ez a kirekesztett tanulókat nevelési szempontból hátrányos helyzetbe hozná, a feladatokat tehát mindenkire kiterjedően kell elosztani s olyan

tevékenységszervezési eljárásokat kell az iskolai gyakorlatban előnyben részesíteni, amelyek minden tanuló számára lehetővé teszik a különböző tevékenységformákba történő bekapcsolódást.

Iskolai szinten a vázolt tantervi előírások megvalósítása kell, hogy konkrét formákat öltjön. Ez vázlatosan kifejtve azt jelenti, hogy az iskolának ki kell alakítania a saját helyi adottságainak adekvát, lehető legszélesebb tevékenységrepertoárját. Ezt követően gondoskodnia kell arról, hogy minden tanuló folyamatosan ellátandó feladatot vagy legalább gyakran ismétlődő eseti megbízatásokat kapjon. Amennyiben minden tanuló folyamatos, sokoldalú tevékenykedtetése nehezen megoldható, úgy biztosítani kell a megbízatások gyakori és mindenkire kiterjedő rotációját.

Lehetővé kell tenni továbbá minden tanuló számára a kortársi interakciós folyamatokba való bekapcsolódást, mindenekelőtt plenáris vitákban és kölcsönös plenáris értékelési akciókban történő részvételük, az ilyen alkalmak megteremtése útján.

A felsoroltakkal azonos nagyságrendű iskolai szintű teendő a tevékenységrendszer speciális elvek szerinti szervezése. Eszerint a tanulók tevékenységét célszerű a következő normák alapján szervezni, illetve olyan szervezeti formákat alkalmazni, amelyek ezeknek a kívánalmaknak megfelelnek. Ezek a tevékenységszervezési elvek a következők:

- az alkalmazott tevékenységszervezési modell garantálja minden tanuló kapcsolatba hozását a feladattal, ne tegye lehetővé a feladatrendszer monopolizálását egyetlen tanulói réteg számára se, s ne rekesszen ki abból egyetlen tanulót se;
- az alkalmazott szervezeti forma biztosítsa azt, hogy egyetlen tanuló se léphessen ki következmények nélkül a tevékenységi folyamatból, vagy ne válhasson számára lehetővé a tevékenységben való részvétel imitálása a tényleges részvétel helyett;
- végül, de nem utolsósorban, a preferált szervezeti forma pedagógiaileg célirányos kölcsönhatásokat kell hogy indukáljon a tevékenységet végző tanulók között.

A fenti elvek alkalmazása olyan módon történhet meg, hogy a *tanulmányi tevékenység* keretében csökkentjük a frontális munkaforma dominanciáját a csoport-, a páros- és az individuális munkaforma javára. Az *önkormányzati*, az *önkiszolgáló* és a *kulturális tevékenység* keretében pedig az egyszemélyi megbízatási modellt a lehető leggyakrabban a munkacsoportmodellel váltjuk fel.

Az ismertetett iskolai szintű nevelési hatásszervezési eljárások az általános iskola felső tagozatában képesek a spontán kirekesztettség megszüntetésére, a nevelési deficitek felszámolására, a nevelési folyamatban fékező vagy deformatív szerepet játszó szubjektív és objektív tényezők jelentős méretű ellensúlyozására. Mindezt egy négyéves, négy iskola nyolc osztályára kiterjedő kísérletünk adatai bizonyítják.⁵⁶

A kísérletekben a felsorolt iskolai szintű hatásszervezési eljárásokat alkalmaztuk, s azt vizsgáltuk, hogy a felső tagozat négy éve alatt ezek milyen befolyást gyakorolnak a spontán kirekesztődésnek leginkább kitett, már ismertetett tanulói réteg neveltségi szintjének alakulására.

⁵⁶ A kísérlet két budapesti és két vidéki iskola összesen 224 tanulója terjedt ki az 1976/77-es (s az 1979/80-as tanévek közti időszakban. A kísérlet adatai eddig nem kerültek publikálásra. A kísérletben részt vett iskolák: Budapest XVII. Neptun utcai Általános Iskola; Budapest, VI. Karikás Frigyes Általános Iskola; Jászberény, Tanítóképző Főiskola Gyakorló Általános Iskolája; Jászberény, Betsényi Utcai Általános Iskola.

A neveltségi szint mutatóiként a szociálisan értékes, illetve önfejlesztő magatartási és motivációs tendenciák megnyilatkozásainak gyakoriságát, továbbá a magatartási és motivációs labilitást, a szilárd konstruktivitás hiányának megnyilvánulásait vettük alapul. Ezeket a sajátosságokat kötött szempontú osztályfőnöki jellemzés segítségével regisztráltuk és követtük nyomon. Ezenkívül, kérdőíves eljárással vizsgáltuk a tanulók magatartási normaismeretének alakulását.

Az adatfelvételre az 5., a 7. és a 8. osztály végén került sor. A három időpontban gyűjtött adatanyag összehasonlításánál a Mann-Whitney-próba alkalmazásával mutattuk ki a változások szignifikáns vagy nem szignifikáns mértékét.

Az eredmények a kedvezőtlen helyzetű tanulói rétegek esetében a következőképpen alakultak:

	<i>kontroll- osztályok</i> fő	<i>kísérleti osztályok</i> fő
A kedvezőtlen rétegekbe sorolható tanulók száma	118	87
<i>Pozitív</i> irányú szignifikáns mértékű elmozdulások a motivációs és magatartási tendenciákban	0	24
<i>Negatív</i> irányú változások ugyanebben a mutatóban	6	3
Pozitív irányú szignifikáns elmozdulások a normaismeret alakulásában	4	3
Negatív irányú elmozdulások ugyanebben a mutatóban	0	0

Az adatok egyértelműen arra figyelmeztetnek, hogy ha átgondolt pedagógiai intézkedésekkel nem vesszük elejét az általános iskola felső tagozatában a spontán kirekesztődésnek, ez a tanulók jelentős hányadánál komoly nevelési hiányosságokat előidéző iskolai ártalomként torzítja a nevelési folyamatot.

A PEDAGÓGUS AZ ISKOLAI PEDAGÓGIAI FOLYAMATBAN

A legtöbb szociológiai és pedagógiai hatásvizsgálat azt mutatja, hogy a pedagógiai közvetítő folyamatokban a pedagógus a legfontosabb tényező. Fontosabb a programoknál, lényegesebb az iskolai szervezetenél. Az más kérdés, hogy a jól-rosszul rendelkezésre bocsátott taneszközök, tantervek, valamint az agyonbürokratizált iskolai szervezet hogyan csökkentheti, hogyan árnyalhatja a pedagógus hatáslehetőségeit. Tapasztalati tény, hogy csak az igen jó minőségű és magas erkölcsiségű pedagógusok azok, akik a korlátozó tényezők ellenére is hitelesek, eredményesek.

Ebben a fejezetben a pedagógus lehetőségeit az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia szempontjából mutatjuk be. Feltárjuk, hogy iskolai tevékenysége milyen tekintetben alkotás, milyen arányban adaptálás. Szakmai önismeretének fokozása érdekében az alternatívák és a pedagógiai paradigmák közötti eligazodás fontosságára mutatunk rá. Áttekintjük az iskolai szervezetbe végzendő tevékenységeit, betölthető munkaszerepeit, pozícióit. Végül kísérletet teszünk a pedagógiai műhiba jelenségvilágának bemutatására, jellemzésére. Míg a fenti problémákat taglaljuk, konkrétabb formában vissza-visszaautalunk azokra a témákra, amelyeket a pedagógiai folyamattervezés és folyamatszervezés címen már érintettünk.

Alkotás és adaptálás a pedagógus munkájában

Az alkotás és az adaptálás az emberi tevékenység két jellegzetes módja. A mindennapi életben az alkotás valamiféle újnak és eredetinek a létrehozását jelenti, az adaptálás pedig átalakítást, átdolgozást jelent. A két tevékenység közül az alkotással foglalkoznak többen. Vizsgálatára egy interdiszciplináris kutatási terület szerveződött: a kreatológia. Hazai kidolgozásáért és elterjesztéséért Magyar Beck István tett legtöbbet. (Magyar Beck I. 1980., 170 p.; 1982. 234 p.; 1985., 129-139. p.)

Az adaptálás problémája minden olyan emberi tevékenység kapcsán fölmerül - legyen az orvosi, műszaki vagy agrárterület -, ahol technológiákat, know-how-kat új környezetben honosítanak, gyökereztetnek meg.

Pedagógiai adaptálásról azóta beszélhetünk, amióta a pedagógusok előregyártott tan- könyvekből, taneszközökből dolgoznak. A *pedagógiai kreatológiáról* pedig azóta, amióta a pedagógusok a maguk által kifejlesztett programok (tananyagok, taneszközök) alapján taníthatnak. A félreértések elkerülése végett már most leszögezzük, az egyes pedagógusok tevékenységében és teljesítményében az értékkülönbség nem ott keresendő, hogy maga alkotta taneszközből dolgozik, vagy úgymond csak adaptál, hanem abban található meg, hogy *el tud-e juttatni minden gyereket lehetőségei csúcsára vagy sem*.

Napjaink legfőbb gondja, hogy pedagógusaink mind az alkotás, mind az adaptálás terén bizonytalanok. Az adaptálásban nincs kellő bátorságuk. A hajdani központi, bürokratikus irányítás - és az azt kiszolgáló igazgatás és felügyelet - évszázadokon át az irányító tanmenetekhez való igazodást s annak a haladási naplóban való regisztrálását tartotta fontosnak. Tehát azt, hogy a pedagógus „hol tart”, „lemaradt-e a tananyagban”, s nem azt hogy az egyes gyerekekhez igazítsa az adott tananyagot, a tanítás módját.

Ahhoz, hogy a pedagógiai kreatológia kérdéseiben tisztán lássunk, tekintsük át, milyen mértékben lehet a pedagógus munkája alkotó jellegű. A magunk részéről készek vagyunk a pedagógus napi munkáját alkotó munkának, sőt *művészi jellegű alkotó munkának* tekinteni, de

csak akkor, ha ez a munka *tudományosan megalapozott*. De mit jelent az, hogy a pedagógus munkáját művészi jellegűnek is tartjuk? Azért tekintjük művészi jellegűnek, mert a nevelés-tanítás a művészi tevékenységekhez hasonlóan - elvileg - olyan aktív, *antropomorfizáló tevékenység, amelyben a pedagógus önkifejezésére is mód kínálkozik*. Ennek ellenére a pedagógus munkáját mindenestől művészi tevékenységnek tekinteni egyszerűen túlzás. A fentiek alapján azt mondhatjuk, hogy a pedagógus munka alkotómunka is. Hogy mennyiben, azt persze nemcsak az dönti el, hogy a pedagógus aktív a tanítási folyamatban. Nem is az, hogy értékeket közvetít, hanem az, hogy eközben milyen produktumot hoz létre.

Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiai munka produktumai között elkülöníthetünk *egyéni és közös produktumokat*. Az *egyéni produktum* kizárólag a pedagógus tevékenységének a tárgyasulása, például ilyen egy óravázlat, egy saját készítésű feladatlap, egy tudományos vagy publicisztikai írás stb. A *közös produktum* mindig a tanulóval (tanulókkal) közös. Ilyen produktum a tanuló bármely, a pedagógus irányításával bekövetkezett teljesítménye. Nyilvánvaló, hogy ezekben a produktumokban a tanulóknak aktív szerepük van.

A pedagógusmunka produktumait a *produkció minősége* szerint is számba lehet venni. Eszerint megkülönböztethetjük a *rutinmunka termékeit* és az *alkotásokat*. Az alkotások mindig problémamegoldások eredményei, olyan eredmények, amelyek valamely körben újak. A rutinmunka termékei nem ilyenek, ezeknek semmilyen újdonság-értékük sincs.

Az alkotásoknak két szintje, két fajtája lehetséges: *szubjektív alkotások és minőségi alkotások*. A szubjektív alkotások a rutinmunkával szemben már alkotások, tehát problémák eredeti megoldásai, de csak szűk körben érvényesek (például az adott osztály vagy az adott iskola szintjén), egyediségükön nemigen mutatnak túl. Ezzel ellentétben a minőségi alkotások egy egész kultúrkör (például Magyarország) számára újak, azaz egy bizonyos körben általános érvényűek. (Magyari Beck I., 1976., 33-54. p.) A fentiek szerint a pedagógusmunka produktumait az alábbi táblában helyezhetjük el:

Jellege	A pedagógus munka produktuma		
	Rutinmunka eredményei	Szubjektív alkotás	Minőségi alkotás
Egyéni	X	X	X
Közös	X	X	X

A rutinmunka eredményeit mindenki jól ismeri. Ezek nem mások, mint például az előre megadott útmutató megfelelő részének kimásolása óravázlat gyanánt vagy a pedagógiai program-csomag egyszerű megvalósítása, „letanítása”. A szubjektív alkotások viszont messzemenően figyelembe veszik a tanulókat, az osztály „éppigylétét” (fejlettségi szintjét, tanulási tempóját stb.), s ahhoz alkalmazkodva vagy azt megváltoztatva, alakítva valósítják meg a fejlesztők által megtervezett és megszervezett pedagógiai folyamatokat.

A pedagógiai gyakorlatban az „egyéni”, „minőségi” alkotások számos fajtájára kínálkozik lehetőség: az ötletek, a javaslatok leírásától új taneszközök kifejlesztéséig. A pedagógiai gyakorlatból kinövő szakmai publikációk és a tudományos munkák szintén ide tartoznak. A „közös”, „minőségi” pedagógiai alkotásoknak számos feltétele van. A pedagógus szakmai és emberi kvalitásán túl a tanulók kivételessége, a jó iskolai körülmények, sőt még a jó családi környezet is.

A pedagógiai alkotáshoz a pedagógus önmagában kevés. Alkotó-innovatív légkörre van szükség: alkotó társadalomra, alkotó iskolai szervezetre, alkotó szándékkal teambe tömörülő pedagóguscsoportokra és természetesen alkotó vezetésre. Tekintve, hogy e kívánalmak oktatáspolitikai feltételei és jogi garanciái egyre inkább biztosítottak, a pedagógiai kreatológia

művelésének egyre nyilvánvalóbb a létjogosultsága. A pedagógiai folyamattervezés, a pedagógiai transzformáció problémáinak közreadását is ezért láttuk indokoltnak. Úgy gondoljuk, az ott közzétett információk és szakmai ismeretek nagyban segíthetik a pedagógusok problémaérzékenységének fejlődését. Ez azért fontos, mert meggyőződésünk, hogy teoretikus és gyakorlati problémaérzékenység nélkül semmiféle, még szubjektív pedagógiai alkotás sem hozható létre. Ugyanakkor nem győzzük hangsúlyozni, hogy *a színvonalas pedagógiai adaptálás is alkotásértékű*. (Galicza J., 1981., 106-136. p.) Amennyiben egy pedagógus a saját maga által készített tankönyv vagy például audiovizuális taneszköz segítségével tanít, tevékenysége az egyes tanuló gyerek fejlesztése szempontjából ugyancsak adaptálásnak, így kétszeresen is alkotásnak tekintendő, mivel az általa szerkesztett tankönyv vagy taneszköz feladatait, információit változatlanul az osztályában tanuló egyes gyerekek tanulási tempójához és teljesítményéhez kell igazítania.

A szakmai önismeret szerepe a pedagógiai gyakorlatban

A pedagógus személyiségére és a pedagóguspályára irányuló kutatásokon a szociológusok, a pedagógusképzés és a pályaválasztás szakemberei osztoznak. A pedagógus tevékenységének és hivatásának kutatására új kutatási terület is született *pedeitológia* néven. A kifejezést, amely a paidentész (nevelő) és a logosz (tan) szavak összetételeként keletkezett, a lengyelektől vettük át. (Rókusfalvy P. - Stuller Gy. - Kelemenné Tóth É., 1981., 14. p.)

Amennyiben a pedagógus munkatevékenységeit a mindennapi gyakorlat szempontjából adaptálásként (a különböző programok adaptálásaként) értelmezzük, óhatatlanul szembekerülünk azzal a kérdéssel, hogy a pedagógus foglalkozás *hivatás-e vagy szakma*. Jól tudjuk, hogy a pedagógusképző intézmények saját tevékenységüket a pedagógushivatásra felkészítő tevékenységként definiálják. Mi ezzel nem tudunk és nem is tudunk azonosulni, mivel főlfogásunk szerint *a pedagógus foglalkozás elsősorban szakma* (ahogy az az orvosé, a jogászé), *s nem hivatás, legföljebb az is! De csak azok körében, akik azt mint szakmát magas szinten művelik*. E nézetünkkel nem állunk egyedül. Elég, ha a *Valóság* 1984. 6. számában Kuczi Tibor *A pedagógusszerep néhány szociológiai jellemzője* című tanulmányából idézünk: „A pedagógus foglalkozás nem szakma, hanem hivatás, mind a társadalom, mind a tanárok öndefiníciója szerint. Hivatás jellege folyamatosan inflálódo presztízse és anyagi elismertsége ellenére is fennmaradt. A hivatásjelleg fennmaradásának oka, hogy a szakmai professzionalizáció - más értelmiségi pályáktól eltérően - nem ment következetesen végbe.” Ennek oka, hogy „a nevelésnek és az ismeretátadásnak ma még nincs meg a társadalom által egyértelműen elismert és tiszteletben tartott szakmaszerűsége. A tanári munka nem élvez olyan kizárólagos szakmai tekintélyt, amely lehetetlenné tenné a laikusoknak a pályán való megjelenését és ténykedését, bármekkora legyen is egyébként a szolgáltatásaik iránti kereslet. Az általuk alkalmazott eljárások nem tárgyi, technikai, tudományosan is megokolható mozzanatokból állnak.

A nevelési szituációk megoldásakor nem egy előzetesen megtanult pedagógiai terápiát alkalmaznak, hanem személyes intuíciójukra, pillanatnyi ihletükre vagy az évtizedes, merőben egyéni jellegű tapasztalataikra hagyatkoznak. A pedagógiai tankönyvekben nincsenek meg a tipikus nevelési helyzetek, a jellegzetes iskolai szituációk leírásai, tehát a problémák racionális, tudományos diagnosztizálása és a megoldásukhoz szükséges, ugyancsak racionalizált pedagógiai, technikai eljárások ismertetése. Ezek helyett alapelveket, célokat fogalmaznak meg, ahhoz hasonlatosan, mintha a mérnökhallgatóknak a tudományos-technikai forradalmat tanítanák a műszaki szakismeretek helyett. Hiányoznak - talán valamilyen rosszul értelmezett demokratizmus következtében is - olyan kidolgozott és a gyakorlatban ellenőrzött módszerek, amelyek figyelembe vennék az iskolák, osztályok eltérő szociális összetételét és az ebből adódó

kulturális start különbözőségét. Azok az oktatási és nevelési eljárások, amelyeket a hallgatók a főiskolán tanulnak, valamilyen eszmei, elgondolt tanulóra és oktatási szituációra vonatkoznak. Sőt! Nemcsak a szociális valóságtól tekintenek el, hanem az átlagos iskola mindennapjaitól is. Éppen az marad figyelmen kívül vagy számít egyenesen zavaró tényezőnek, ami az iskolai élet tényleges valósága, hogy ott gyerekek vannak, akik figyelnek vagy éppen unatkoznak, nyelvhasználatbeli nehézségeik vannak stb. A pedagógus így nincsen abban a helyzetben, hogy a felmerülő probléma megoldásához számbajöhető módszereket alkalmazásuk várható nyeresége szerint mérlegelje, mint ahogy ez más értelmiségi munkánál megszokott.” (Kuczi T., 1984., 53-64. p.) Azért sem lehet a pedagógiai gyakorlatot magas szintű, értelmiségi szakmaként művelni, mert a napi szakmai tevékenység végzéséhez szükséges szakmai tudás (szakmai ismeretkör) hiányos, homályos, *szélsőségesen normatív* (ez kell, így kell) jellegű, olykor jelszó-szerű. Erről bárki meggyőződhet, ha veszi a fáradságot, s a pedagógus szakma megalapozását szolgálni hivatott pedagógiai szakszövegeket műszaki vagy orvosi szakkönyvekkel veti egybe. Az utóbbiakból a szakmák munkamenete, napi gyakorlatuk magas szintű kivitelezésének lehetősége a kivitelező szakember számára garantált. A pedagógiai szakkönyvek ezt nem biztosítják.

Ezért kényszerültünk arra, hogy a nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési kísérlet (napjainkban alternatív tanterv) kivitelezéséhez *tanítási programot* szerkesszünk. E tanítási program a tanulásirányításhoz szükséges *pedagógustudást* a tanterv minden egyes tevékenységosztályához igazodva írja le, mint ahogyan erről egy másik fejezetben már szóltunk. Itt, e helyen - más összefüggésben - azért említjük a pedagógus, illetve a pedagógiai tudás szerkezetét, hogy a pedagógus foglalkozás szakmáshoz, professzionalizációjának fontossága mellett újra és újra hitet tegyünk, érveljünk. A *Tanítási program* négyféle tudást vár el a pedagógustól: 1. *mi tudást* (pl. Mi a vegyes mélylégzés?); 2. *stratégiai tudást* (pl. Hogyan tanítjuk a ritmust?); 3. *diagnosztizáló tudást* (pl. Milyen tanulási nehézségek fordulnak elő a leírás tanításakor?); 4. a tanulásirányításra vonatkozó *norma-tudást*. A tanítási program az imént ismertetett négyfajta tudást a tantervi anyag valamennyi tevékenységére külön-külön közli. A leírás során az egyes megtanítandó tevékenységeket folyamatként mutatja be, tehát elkülönít benne szakaszokat, ismerteti az adott tevékenységnek mint folyamatnak a tanításához szükséges feltételeket, továbbá felhívja a figyelmet, hogy a kérdéses tanulási folyamat milyen más folyamatokkal egészíthető ki.

A tanítási program, mint a pedagógiai program része, nem tantárgypedagógia, nem is módszertani elvek, fogások, receptek gyűjteménye, hanem a tanterv megvalósításának kísérletileg már igazolt, rendszerességre törekvő szakmai leírása, amely a tudományos mezben megjelenő túláltalánosítástól és az ad hoc jellegű tanácsosztogatástól egyaránt mentes. Rendszeres és *önálló döntésre készítő pedagógiai gondolkodást sugall* hogy a megvalósító pedagógus a kísérletileg igazolt eredményeket hiánytalanul megoldja, de sarkall a már tisztázottnak vélt *eredmények* további *tökéletesítésére* is. Mivel a *tanítási program* - ismételjük - nem tantárgypedagógia, hanem a tanítási teendő mintegy „enciklopédikus tára”, az olvasó ismétlődő elemeket: adatokat, normákat stb. talál benne. E közlési forma mellett azért döntöttünk, mert a napi gyakorlatát végző pedagógusra voltunk tekintettel. Arra a felelős és állandóan döntésre kényszerülő szakemberre, akinek az egyes tanulókhoz igazodva naponta pedagógiai problémák sokaságát kell megoldania.

A reprodukálhatóság, illetve az adaptálhatóság követelményének eleget tevő tanítási programot sok-sok kritika érte, mivel szakmai leírásainkat szakmai *előírásnak* tekintették. Mások a pedagógusok kreativitásának figyelmen kívül hagyását vetették szemünkre. Az így érvelők aligha gondolták végig, hogy a *pedagógus kreativitása a pedagógusszakma alapos ismerete és szakszerű birtokbavétele után kezdődhet*, amikor is egy kompetens szakmai

önismeret alapján a pedagógus átlátja, mi az, *amit a szakma már tud*, s honnan folytathatja saját újító, fejlesztő munkáját.

Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia nézőpontjából a szakmai önismeret a következő négy „személyiségtényező” mentén ragadható meg: 1. A pedagógus tudása, 2. képességei, 3. attitűdjei, 4. és nevelési stílusa.

A *pedagógus tudásán* természetesen nem elégséges csak a szaktudományos tudást érteni, mert ebből alakul ki az a végtel, hogy valaki jó „biológus”-tanár, mivel jól tudja a biológiát, pedig alig képes arra, hogy szakszerű magyarázatát adja, miért nem tanulják tanítványai szívesen a biológiát, vagy miért nem fejlődik megfelelően például a rendszerező képességük. *A pedagógustudás szerkezetében a szaktudományos tudás csak egy elem, csak feltétel.* A szaktudományos tudás a tanulási és szocializálódási folyamatokra vonatkozó stratégiai, normatív, teleologikus, valamint diagnosztizáló tudással együtt adja a pedagógus szakmai tudását. (Lásd fentebb!) Az utóbbi tudásféleségeket a pedagógia, a pszichológia csak töredékesen írta le, tárta föl. Éppen töredékességük miatt alkalmatlanok arra, hogy segítsék a napi gyakorlatot végző pedagógust olyan konkrét tanulásirányítási kérdésekben, mint például hogyan fejleszthető mind a tehetséges, mind a hátrányos helyzetű tanulók kooperációs képessége fizikai tanulókísérletek elvégzése közben. Félreértés ne essék, erről a témáról minden gyakorló pedagógus tud véleményt mondani, minden fizikatanárnak van róla *véleménytudása*, sőt a pusztán pedagógiával, pszichológiával foglalkozóknak is. Csakhogy ez a vélemény tudás nem egyenlő a gyakorlatot radikálisan megváltoztatni képes, bárhol megismételhető és az eredményt, a hatásfokot biztonsággal megjósolni kész, *igazolt szakmai tudással*.

A differenciált, tudományos igényű föltárt és leírt pedagógustudás alapján mondható csak meg, melyek azok a *képességek*, amelyek az egyes pedagógusszakmákhoz nélkülözhetetlenek. Könnyű belátni, hisz triviális, más képességegyüttessel kell rendelkeznie egy óvónőnek, mint egy szakoktatónak, mással egy énektanárnak, mint egy nyelvtanárnak. De hogy pontosan melyek ezek a képességek, s azok hogyan strukturálódnak, és hogy milyen fejlettségűek legyenek a sikeres tanulásirányítás érdekében, arról alig van hiteles tudásunk. E megállapítás az ellenére érvényes, hogy az utóbbi időben a pedagógusszakma képességszükségletnek, képességrepertoárjának feltárására többen is tettek erőfeszítést. (Budai I. - Tóth S-né, 1985., 129-135. p.) Amennyiben a pedagógus szakma képes lesz föltárni azon tevékenység-osztályokat, amelyeket a különböző pedagógiai színtereken munkaköri leírászerűen a pedagógusnak végeznie kell, mód nyílik arra, hogy akár a képzésben, akár a továbbképzésben, illetve az önképzésben - fejlesztő tréningek közbeiktatásával - kimunkáljuk, illetve karbantartsuk mindazon képességeket, amelyek lehetővé teszik egy-egy pedagógiaiilag számba vehető tevékenységosztály valamennyi elemének, feladatának kivitelezését. Ehhez viszont tudomásul kell venni, hogy a kapcsolatfelvétel képessége mást jelent serdülők körében, mást kisiskolások körében. Ugyanúgy, ahogy mást jelent a matematikai összefüggések magyarázásának képessége nyolc éveseknek és mást a serdülőknek.

E megfontolások alapján az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia a sikeres adaptáció szempontjából a pedagógusok képességeinek fejlettségét legalább olyan értékűnek tekinti; mint tudásukat. S mivel a pedagógusképzésnek a képességfejlesztés terén jelentős adósságai vannak, tekintve, hogy a diplomát a tudásért és nem a képességek fejlettségéért adják, továbbképzéseink középpontjában a képességfejlesztés áll. Gondoljunk bele, hogy pedagógusainknak nemcsak a szociális képességek (empátia, tolerancia stb.) terén vannak hiányaik, hanem el kell sajátítaniuk például a virágrendezés, a bábozás, a néptánc, a színjátszás stb. körébe eső képességeket is.

A képességekhez hasonló fontosságú a pedagógusok szakmai *attitűdkészlete*. Közismert, hogy az értékekhez attitűdök kapcsolódnak, amelyek mint reakciósémák, készenléti állapotok közvetlenül befolyásolják a pedagógusoknak a gyerekekhez való viszonyát, a gyerekekre vonatkozó döntéseiket, céltételezéseiket, értékeléseiket. Másfél évtizedes kísérletező munka során feltárult az egyik legtipikusabb attitűd, a gyermekek egy részével szembeni negatív beállítódás: *nevelhetőségük megkérdőjelezése*. Pedagógusaink különösképpen előítéletesek a cigány tanulókkal, a hátrányos helyzetben lévőkkel, a lassan és a nehezen nevelhetőkkal szemben. Nyomasztó „hogya szakmánk fél a nehéz esetektől, a nehéz esetet - szemben az orvosi szakmával - nem tekinti kihívásnak. Kudarccal a pedagógus gyakran nyúl a felelősségáthárítás eszközéhez, s a gyereket vagy a családját teszi felelőssé az eredménytelenségért. Egy másik negatív attitűd: *a gyermek teljesítőképességének a kétségbevonása*. Többen nem hiszik el, hogy a gyerek intellektuális és kreatív kapacitása egészen más, mint ahogyan azt tanulták vagy gondolták. S mivel nem hisznek a gyermek lehetőségeiben, nem hisznek abban sem, hogy a gyermekek csak tiszta forrásból, tehát csak a tudomány és a művészet által közvetített igaz ismeretekből építkezve fejlődhetnek; ezért néhányan - sokszor szándékuk és akaratuk ellenére - a *gügyögés pedagógiájához* folyamodnak. Mindent agyonmagyaráznak, mert nem tételezik föl, hogy a gyermekek rejtett, azaz látens tanulással sok mindent megtanultak már kortárs csoportjuktól és a tömegtájékoztatásból. Gyakori a gyermeket nem emberszámba vevő, a gyermeket lenéző magatartás, a szakmai felkészületlenségből származó *türeletlenség*. Még gyakoribb a gyermekkel szembeni *rejtett agresszió*, amely a verbális nyelvhasználat mellett a hanghordozásban, a tekintetben, a mimikában jut kifejezésre.

S végül nézzük meg, hogy ezen attitűdök miként jelennek meg a pedagógus *nevelési stílusában*. Ezek a gyermekszemlélettel összefüggő problémák a nevelő tanulásirányító munkájában tendenciaként, külső jegyként, tehát stílusként tükröződnek. A hazai pedagóguskutatás - közismerten - öt nevelési stílust különböztet meg: az együttműködőt, a tehetetlent a korlátozót a közömböst és az erőszakost (Ungárné Komoly J., 1978., 182. p.)

Gyakorlatunkban ezek közül kizárólag az együttműködőt ismerjük el megfelelőnek. Ezért ennek jellemzőit e helyen is közreadjuk. Az *együttműködő* (kooperatív) nevelési stílus alaptónusa a megértve együttműködő, fejlesztő pedagógiai magatartás. Alapmotívuma nem a kudarcok elkerülése, hanem a közös eredményre való törekvés. A fejlesztést a tanulók aktuális teljesítményéből kiindulva kíséri meg. A tanulók módosíthatják a pedagógus döntéseit, akcióit. A pedagógus attitűdjével, nevelési stílusával kapcsolatban kellett újragondolnunk két jellegzetes szakmai értéket: a *pedagógiai humanizmust* és az *optimizmust*. A pedagógiai humanizmus lényege a nevelt személyiségének tisztelete, egyéniségének megbecsülése. Ám valljuk, hogy *a gyermek tisztelete és megbecsülése nem vezethet elnéző, lágy szeretethez*. Ezért hangsúlyozzuk, hogy az együttműködés mellett mindig *fontos a felelősségteljes korlátozás is*. Nem lehet humánus például az, hogy a gyermekeket nem terheljük arányosan. De az sem, hogy egyes gyerekeket csak sikerben részesítünk, másokat pedig csak kudarcban. A pedagógiai humanizmus lényegét Szuhomlinszkij nyomán abban a figyelmességben látjuk, amely minden gyermekben képességeinek a maximumát akarja a felszínre hozni. (Farkas E., 1980., 162. p.) Ezzel függ össze az *optimizmus* is, nevezetesen, hogy *minden egészséges növendék idővel teljes értékű emberré nevelhető*. Úgy véljük, aki a tanulásirányításban az egyenlőség és a kölcsönös együttműködés elvét vallja, az aligha idéz elő ún. didaktogén ártalmat, más szóval nevelési ártalmat. Áttekintve a pedagógustudás, -képesség, -attitűd és nevelési stílus kérdéseit nyilvánvalóvá válik, hogy a legégetőbb gond az: van-e kompetenciája az értékközvetítő és képességfejlesztő programban közreműködő pedagógusnak arra, hogy reális szakmai énképet alakítson ki önmagáról, hogy ez alapján maga tudja önművelését, önképzését és önnevelését megtervezni és megszervezni tudásának gyarapítása, képességeinek fejlesztése, attitűdjének és

nevelési stílusának formálása érdekében. Az ÉKP⁵⁷ pedagógiájának egyik felismerése az, hogy a képesség- és tehetségfejlesztő iskolában csak azok a pedagógusok lehetnek *eredményesek és hitelesek*, akik *képesek azon értékek vállalására, amelyeknek közvetítésére maga az egész koncepció irányul*. Az értékközvetítő és képességfejlesztő iskola olyan szakembert követel, aki *amellett, hogy lelkiileg egészséges, ért a szervezéshez, az előrelátáshoz, az elemzéshez; jó kommunikátor; biztonságos döntéshozó; eligazodik az értékek világában; képes különböző pedagógiai paradigmákban gondolkodni; kompetens különböző pedagógiai programok, módszerek értékeinek megítélésében; jó diagnosztus; elismeri, hogy műhibákat követhet el; sem jogi, sem erkölcsi szempontból nem akar a felelősség alól kibújni; jogérzéke fejlett; informáltsága és szellemi nívója révén nyitott a filozófiára, a tudományokra és a művészetekre; kész elsajátítani mind az egyéni, mind a csoportos alkotáshoz és adaptáláshoz szükséges attitűdöket és képességeket*.

⁵⁷ ÉKP = értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia

V. KONFLIKTUSOK AZ ISKOLÁBAN

A KONFLIKTUS FOGALMA

A „konfliktus” a latin konfigere szóból származik, tehát fegyveres összeütközést jelent. E szó ma is gyakran előfordul harci események jelölésére, de rendszerint összetételben: ilyenkor fegyveres konfliktusról beszélünk. A „konfliktus” kifejezés egyedül már nem jelent feltétlenül életre-halálra menő összeütközést, de még tettelegességet sem. A mindennapi szóhasználat egyre inkább mindenféle emberi összeütközés szinonimájaként alkalmazza.

A társadalomtudományok művelői körében nem alakult ki egységes álláspont a tekintetben, hogy milyen jelenségek körét jelöljék a konfliktus fogalmával. Széles skáláját találhatjuk a meghatározásoknak, melyek egyik végén az az álláspont van, mely szerint a konfliktus éles szembenállásként, az ellentét legkoncentráltabb megnyilvánulásaként értelmezendő, míg a másik szélső vélemény szerint már akkor is konfliktusról beszélhetünk, ha a kapcsolatban álló felek még csupán érzik, felismerik, hogy céljaik ellentétesek, és még nem került sor olyan cselekedetre egyik fél részéről sem, mely hátráltatná, akadályozná a másikat törekvéseiben.

Annak eldöntéséhez, hogy a konfliktus fogalmának tágabb vagy szűkebb értelmezését válasszuk-e, tisztáznunk kell, hogy a konfliktus jelenségét milyen összefüggési rendszerben kívánjuk vizsgálni.

Úgy vélem, hogy a szociológiában alkalmazott konfliktusfogalom értelmezésénél a jelenségek háromféle vonatkozási irányát kell figyelembe venni. Az első azon tevékenységek sora, amelyekkel a kapcsolatban állók hatni kívánnak egymásra, megpróbálják módosítani a másik magatartását. Külső megfigyelők számára a konfliktusoknak ez a szintje az, amely közvetlenül észlelhető. A konfliktusok második szintjéhez azok a tudati és érzelmi folyamatok tartoznak, amelyek előzményei, kísérői vagy következményei a tevékenységi szinten jelentkező összeütközéseknek. A mindennapi életben külső megfigyelő csak következtethet ezekre a folyamatokra, ezekről csak közvetve szerezhet tudomást. A konfliktusok harmadik szintje a társadalmi viszonyrendszereké: az e viszonyrendszerekben elfoglalt helyből adódó ellentmondások azok, amelyekből végső soron levezethetők mind a tudatlan jelentkező, mind pedig a tevékenységekben megnyilvánuló ellentétek.

A szociológiának olyan konfliktusfogalomra van szüksége, melynek meghatározása tekintettel van a konfliktusoknak mind a három szintjére.

Fontosnak tartom azt is, hogy a konfliktusfogalom kifejtésénél ne feledkezzünk meg arról sem, hogy az ellentét egymással kapcsolatban állók között jön létre. Ez a kapcsolat az esetek túlnyomó többségében nem esetleges, hanem tartós, és valamilyen közös cél érdekében alakul ki, és ez a közös érdek többé-kevésbé a konfliktus idején is fennáll. Az ellentét ezért a konfliktusos kapcsolatnak csak az egyik oldala, amely nem érthető meg anélkül, hogy ne gondolnánk a kapcsolat összetettségére.

A konfliktusfogalom meghatározásának ki kell fejeznie a jelenség dinamikáját is. A konfliktusok egy kapcsolatban bizonyos idő elteltével jelentkeznek. Alapos elemzések kimutathatják, hogy a kapcsolatban eleve rejlő ellentétek éleződnek ki, mégis, az ellentétek tudatosulása és/vagy a nyílt összeütközés a kapcsolat jól meghatározható szakaszát jellemzi.

A folyamat jellegéből következik, hogy változik intenzitása, megnyilvánulási módja, fontossága a szemben álló felek számára, s éppen ezért indokolt a konfliktus szakaszainak a megkülönböztetése is.

Nyílt és rejtett konfliktusok

A konfliktusok időbeni alakulását vizsgálva azt tapasztalhatjuk, hogy az ellentétek tudatosulása általában megelőzi a cselekedetekben is kifejeződő összeütközéseket, de legkésőbb bekövetkezik a cselekedettel egy időben. Ennek alapján azt mondhatjuk, hogy az ellentétek tudatosulása feltétele annak, hogy konfliktusról beszélhessünk. Kérdés viszont, hogy feltétlenül valamilyen tevékenységnek, vitának is be kell-e következnie ahhoz, hogy az érdekellentét konfliktusnak minősüljön, nem elégséges-e az ellentét felismerése.

E kérdés a konfliktuselmélet irodalmának sokat vitatott problémája. A szerzők egy része úgy véli, hogy helyesebb, ha kizárjuk a cselekedetekben nem manifesztálódó ellentéteket közülük, mivel a tudatban jelentkező ellenérzés és a konfliktusos cselekedet között nincs szükségszerű kapcsolat. Mint ahogy Lewis A. Coser mondja: „Különbséget kell tenni konfliktus és ellenséges, antagonisztikus magatartás között. A társadalmi konfliktusok mindig társadalmi interakciókat jelentenek, míg a magatartások vagy érzések csak előfeltételei a konfliktusoknak, de nem torkollnak feltétlenül konfliktusba.”⁵⁸ Ez azt jelenti az e felfogást képviselők szerint, hogy a magatartások, érzések nem válnak társadalmi jelenséggé.

A másik álláspontot képviselők viszont a kétféle szinten jelentkező ellentétek közötti kapcsolat folyamatszerűségét hangoztatják. Ez volt már Georg Simmel véleménye is a XX. sz. elején, majd így foglaltak állást a chicagói iskola mesterei, Robert Park és Ernest Burgess is; az utolsó évtizedekben pedig ez olvasható ki Jessie Bernard vagy Ralf Dahrendorf műveiből is. Szerzőnként változik az érvelés hangsúlya. Simmel véleménye szerint a konfliktust csak akkor tudjuk megérteni, ha mint állandóan jelen levőt fogjuk fel, mint olyan jelenséget, amely mindig hat az élet minden percében. Elképzelhetetlen akármilyen társadalmi képződmény, csoport, amelyben a tagokat összetartó tendenciákba ne keverednének széthúzó erők is, ill. ha ilyet feltételezünk, az csak élettelen lehet. Ebből következik, hogy a tevékenységben kifejeződő összeütközés a konfliktus egészének csak egy része, és a konfliktus fennáll azt megelőzően is.⁵⁹ E korábban is meglévő ellentét megjelölésére használjuk a rejtett konfliktus megnevezést, amelyet már Park és Burgess is alkalmaztak a húszas években. Szerintük ugyan a jelenség nem tartozik szükségszerűen minden társadalmi kapcsolattípushoz, de jellemzi valamennyi kompromisszumon alapuló egyensúlyi helyzetet, mindaddig, amíg az egymáshoz való alkalmazkodás nem válik kulturális tradícióvá.⁶⁰ A mai szerzők közül Jessie Bernard elsősorban azzal érvelt a rejtett konfliktusoknak a konfliktusok körébe való feltétele mellett, hogy ezek is társadalmi jelenségek, mivel a rejtett konfliktus is kihatással van a társadalmi interakcióra már az előtt is, hogy erőpróbára kerülne sor a szembenállók között.⁶¹

Egy másik amerikai szerző, Louis Kriesberg azt tekintette döntőnek e vitában, hogy minden személyek közötti kapcsolat heterogén összetételű: a vitában, nyílt ellenségeskedésben állók között is vannak őket továbbra is egybekapcsoló motivációk, mint ahogy a békésen együttműködők viszonyában is fellelhetők feszültségek.⁶² Végezetül Dahrendorf azért nem látta szükségesnek a kétféle - a rejtett és a tevékenységben megnyilvánuló - ellentét éles elhatá-

⁵⁸ Lewis A. Coser: *Theorie sozialer Konflikte*. Luchterhand Verlag, Neuwied am Rhein, 1965. 43-44. o.

⁵⁹ Georg Simmel: *Conflict*. The Free Press, Glencoe, 1955. 57-58. o.

⁶⁰ Robert E. Park-Ernest W. Burgess: *Introduction to the Science of Sociology*. University of Chicago, Chicago.

⁶¹ Jessie Bernard: *American Community Behavior: An Analysis of Problems Confronting American Community Today*. Dryden Press, New York, 1949. 46-47. o.

⁶² Louis Kriesberg: *The Sociology of Social Conflicts*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 17 o.

rolását, mivel a kettőnek azonos a gyökere: mindkettő a konfliktusban állóknak a társadalmi viszonyok rendszerében elfoglalt helyéből következik.⁶³

A korábbi évtizedekben elhangzottak alapján a mai szociológiai irodalomban az a felfogás a legelterjedtebb, mely szerint nem feltétlenül szükséges, hogy az ellentétek tevékenységben is megnyilvánuljanak ahhoz, hogy konfliktusról beszéljünk. A konfliktusról író szerzők legtöbbször Clinton F. Fink konfliktusdefinícióját idézik, mely szerint „...konfliktusként értelmezendő minden társadalmi helyzet vagy folyamat, amelyben két vagy több társadalmi egységet legalább egyfajta ellentéteket hordozó pszichológiai kapcsolat vagy legalább egyféle ellenséges interakció köt össze.”⁶⁴

E meghatározáshoz fűzött megjegyzésében Fink hangsúlyozta, hogy célja ezzel annak jelzése, hogy nagyon sokféle ellentét teremthet konfliktust, amelyek közül egyik előfordulása sem szükséges feltétele annak, hogy konfliktusról beszélhessünk.

A magam részéről osztom Fink álláspontját, és előnyösebbnek tartom a jelenség kutatása és magyarázata szempontjából, ha a konfliktus fogalmával jelöljük azokat az ellentéteket is, amelyek nem nyilvánulnak meg közvetlen cselekedetekben, mintha kizárnánk ezeket a fogalom köréből. Másrészt viszont fontosnak tartom, hogy a konfliktusok között különbséget tegyünk intenzitásuk, a kapcsolat alakulására való hatásuk szempontjából. E különbségtételnél azonban nem a rejtett és nyílt megkülönböztetést tekintem a döntőnek. Fink álláspontjának alátámasztására, az ő érvei mellett, ill. azokat kiegészítve három érvet kívánok megemlíteni.

Az első érv metodikai. Véleményem szerint megoldhatatlan a nyílt és a rejtett konfliktusok különválasztása azért, mert rendszerint a rejtett konfliktus is kifejeződik valamilyen formában, és befolyásolja a résztvevők kapcsolatának alakulását. Itt arra gondolok, hogy a konfliktusok nagy része szóbeli közlés eredményeként válik nyílttá. Veszekedések, viták folynak, amelyek tárgya lehet valamely tett megtétele feletti döntés, de heves viták folyhatnak korábbi cselekedetek, események vagy az adott helyzet értelmezése felett is. Ezek során a szóbeli közlés tudatosítja a másik félben a vele ellentétes nézetet, álláspontot. Tudjuk viszont, hogy a szóbeli közlés a kommunikációnak csak egy fajtája. Ellenvélemény, ellenérzés kifejezhető nézéssel, mozdulatokkal, közömbös tartalmú szöveg elmondásakor használt hangsúllyal vagy bizonyos szituációkban teljes passzivitással is. Az egyik fél ilyen típusú közlésére reflektálhat a másik fél szavakkal, sőt tettelegességgel is, de választhatja ő is a metakommunikációt. Ez utóbbi esetben hosszú időn át folyhat a szó nélküli vita, s ugyanúgy meghatározója lehet a résztvevők kapcsolatának, mint ha szavakban is megfogalmazódott volna.

A kétféle ellentét együttes kezelése látszik célszerűnek másodsorban amiatt, hogy általában egy adott konfliktusos folyamatnak egymás után vannak rejtett és nyílt szakaszai. A rejtett ellentét nemcsak előzmény, hanem következmény is lehet. A vitát, az ellentétes cselekedeteket gyakran váltja fel olyan kompromisszum, amely nem oldja fel az ellentétet, nem indít olyan fejlődést, melynek eredménye mind a két fél részére magasabb fokú kielégülést biztosít, és tárgyaltanná teszi a kompromisszum alkalmával tett engedményt, hanem a kompromisszum megreked, és konzerválódik az egyezkedéssel létrehozott *modus vivendi*. Ilyenkor rendszerint tovább él a kényszerű lemondás okozta veszteségérzet és ezzel együtt az ellentét, mely csak alkalomra, kedvező szituációra vár, hogy újra nyilvánosságra lépjen, és elérje a korábbi célt, a másik

⁶³ Ralf Dahrendorf: *Class Conflict in Industrial Society*. Stanford University Press, Stanford, 1959. 166 o.

⁶⁴ Clinton F. Fink: *Some conceptual difficulties in the theory of social conflict*. *Journal of Conflict Resolution*, Vol. XII. 412-445. o.

kárára. A történelem számtalan példát nyújt arra, hogy az országok közötti viszonyban miként váltakoztak a rejtett és a nyílt konfliktusok szakaszai, mindaddig, míg valamilyen gazdasági-politikai folyamat időszerűtlenné nem tette az addigi konfliktusok tárgyát. Ugyanígy megfigyelhető a jelenség váltakozó szakaszokra bomló, de egy folyamatot képező menete mikroszociológiai kutatásokban is, például családtörténetek elemzésében.

A harmadik érv amellet, hogy a rejtett ellentéteket is konfliktusként kezelje a szociológiai kutatás, az, hogy ezeknek is empirikusan megfigyelhető hatásuk van a társadalmi kapcsolatok alakulásában. A rejtett konfliktus ugyanis kihat a konfliktusban állóknak harmadik társadalmi egységgel való kapcsolatára. Így például a közeledés egy harmadik szereplő felé, barátságának keresése sokszor nem érhető meg anélkül, hogy a rejtett feszültséget ne vennénk figyelembe. Megfigyelhető mind makro-, mind mikrotársadalmi szinten a szövetezés, az együttműködés, amelyet egy harmadik szereplővel kapcsolatban érzett rejtett, ellentét motivál, és amely ez ellentét nélkül nem jött volna létre.

Lehet negatív hatásuk is a rejtett ellentéteknek a szemben álló feleknek másokkal fenntartott viszonyára. Elhidegülhet a harmadik féllel a kapcsolat azért, mert az baráti viszonyban áll azzal, akivel az ellentét kialakult, és ezért az ellenérzés rá is kiterjed. Mikrotársadalmi szinten megzavarhatja a társas kapcsolatok egész rendszerét a latens konfliktus úgy is, ha ennek következményeként valaki visszahúzódik, passzívvá válik, megszakadnak korábbi társas kapcsolatai, és izolálódik.

Az elmondottakból következik, hogy lényegesebbnek tekintem a rejtett és a nyílt konfliktusok/ellentétek közötti hasonlóságot és kapcsolatot, mint a kettő közötti különbséget. Éppen ezért olyan meghatározást tartok célszerűnek, mely nem zárja ki a rejtett konfliktusokat sem a fogalom által jelzett jelenségek köréből.

A konfliktusok és a társadalmi viszonyrendszerből adódó ellentétek

A szociológiai kutatások a konfliktusok harmadik szintjével, a szembenállók társadalmi viszonyrendszeréből adódó ellentmondásokkal akkor foglalkoznak, amikor annak okait keresik. Célszerű e helyzet makro- és mikrotársadalmi összetevőit megkülönböztetni, tisztában lévén ugyanakkor azzal, hogy a mikrotársadalmi körülmények a makrotársadalmi adottságok nyújtotta lehetőségek egyedi variációt jelentik. Vannak konfliktusok, amelyeknek magyarázatánál a mikrotársadalmi helyzet szerepe jelentéktelen, mellőzhető - ilyen a nagy társadalmi csoportok közötti összeütközés -, míg másoknál - mint például a családi konfliktusoknál - a mikrotársadalmi adottságok figyelembevétele nélkülözhetetlen.

A társadalmi helyzetnek a konfliktusok keletkezésében betöltött szerepét - különösen a makrotársadalmi struktúra funkcióját - legalaposabban a marxista szociológia vizsgálta. A társadalmi helyzet hatásmechanizmusára nézve olyan megállapításokra jutott, amelyek a makro- és mikrotársadalmi konfliktusok magyarázatánál egyaránt alkalmazhatók.

A marxista társadalomtudomány egyik kulcsfogalma az érdek, amely a társadalmi mozgások és összefüggések vizsgálatánál fontos szerepet játszik. E fogalom részletes kidolgozása terén nagy eredményeket értek el a magyar szociológusok és filozófusok, és megállapításaik segítséget nyújtanak a konfliktusok kutatásában.⁶⁵

⁶⁵ Lásd Lick József: Az érdek fogalma és társadalmi meghatározottsága. Társadalmi Szemle, 1976. No. 10. 59-73.o.; Lick J.: Az érdek és a szocialista érdekviszonyok. MSZMP Politikai Főisk. Jegyzet. 1978; Lick J: Érdek és tevékenység. Kossuth, Bp., 1979. Benke István: Érdek és ösztönzés. Kossuth, Bp., 1975. Szabó Kálmán: Az érdekről, érdekviszonyokról általában. MSZMP Esti Egyetem. jegyzet. 1969-1970.

Az érdekek fogalmának értelmezésével kapcsolatos vitákból nyilvánvalóvá vált, hogy az érdekek elsősorban a társadalmi helyzetből következnek. Kiindulási pontjuk, a szükséglet: az érdekeket csak a szükségletre vonatkoztatva lehet megérteni, de nem lehet belőlük közvetlenül levezetni. Lényeges a szükségletek felismerése, de az érdekek ennél többet jelent: magába foglalja a szükséglet kielégítésére való törekvést is, azaz mérlegelést, a cél érdekében végrehajtott cselekvést és a cél megvalósítását. Mindezek a társadalmi viszonyrendszertől függnének, és ezért az érdekek a társadalmi helyzetet közvetítik, ennek kifejeződése. Az érdekekben végső soron a társadalmi-gazdasági viszonyok egész rendszere jelenik meg.

A javasolt konfliktusdefiníció

Felhasználva most már az érdekek fogalmát a fenti értelmezésben, úgy vélem, hogy - módosítva Fink meghatározását - a konfliktusokat úgy definiálhatjuk, mint azon társadalmi helyzeteket vagy folyamatokat, amelyekben két vagy több személy vagy csoport között érdekellentét van, amely érzelmi és/vagy szándékbeli ellentétben, időnként ellenséges interakcióban is kifejeződik. E meghatározásban az érdekellentétre való hivatkozás azt jelzi, hogy a konfliktusban levők a társadalmi struktúrában elfoglalt helyükből adódóan kerülnek szembe egymással. Az ellenséges interakció időnkénti előfordulása pedig a konfliktusalakulás folyamat jellegére utal, amelyben nyílt szakaszok váltakoznak rejtett szakaszokkal.

A meghatározásból kimaradnak azok az összeütközések, amelyek kizárólag félreértésen alapulnak. Ezek szélsőséges, de egyúttal legjobban elkülöníthető esetei azok, amikor elmebeteg emberek kerülnek konfliktusba környezetükkel, kizárólag vélt, kitalált okok miatt. De előfordul téves értelmezés kommunikációs zavar következtében is. Ez bekövetkezhetik olyanoknál is, akiknek viselkedése egyébként a helyzetnek megfelelő, azonban valamely szituációban a másik magatartásában akadályozást, ellenakciót vélnek felfedezni, mert másként magyarázzák a másik fél jeleit, mint amit az azokkal közölni kíván. Ez leginkább kulturális különbségekből adódhat: olyankor, ha az interakcióban levők életük során más viselkedési normákat sajátítottak el, és más kommunikációs nyelvet tanultak. Így előfordulhat, hogy a félreértések konfliktust támasztanak tényleges, a célokban megnyilvánuló ellentétek nélkül is. Véleményem szerint célszerű ezeket különválasztani és talán a pszeudokonfliktus névvel jelölni.

A KONFLIKTUS TÍPUSAI ÉS FOKOZATAI

Amikor a konfliktus fogalmát meghatároztuk, igyekeztünk kiemelni e jelenségnek azokat a jellegzetességeit, amelyek minden előfordulásánál megtalálhatók. Ez szükségszerűen ahhoz vezetett, hogy az adott meghatározás csak kiindulási pontként fogható fel a valóságos konfliktusos megismeréshez, megértéshez. Igaz, hogy a meghatározás kijelöli azokat az alapidimenziókat, melyek mentén a vizsgálódásnak haladnia kell, azonban ki kell egészülnie még azokkal a szempontokkal, melyek szerint az egyes konfliktusokat értelmezni és egymástól megkülönböztetni tudjuk.

Az értelmezéshez a differenciáló szempontokat a tipológiák nyújtják. Az azonosságot hangsúlyozó alapfogalom meghatározásával szemben a tipológiák a különbségeket emelik ki. Ezek kialakításánál is szükségszerűen leegyszerűsítés megy végbe: a tipológia a jelenség mindennapi előfordulásánál megnyilvánuló sajátosságokat rendezi úgy, hogy néhány jól megkülönböztethető fajtára redukálja a tapasztalt változatosságot.

A konfliktus szociológiai irodalmában nem hiányoznak a kísérletek tipológiák kialakítására, amelyek között nincs olyan, amely ne tartalmazna figyelembe méltó szempontokat, mégis úgy

vélem, hogy az eddigi próbálkozásoknak van egy közös hiányosságuk: mindegyik tipológia a konfliktusoknak csak egyik vagy másik dimenzióját ragadja meg, és adós marad a konfliktusok egyéb vonatkozásainak differenciálásához szükséges minősítési szempontokkal. A különböző tipológiák pedig nehezen kombinálhatók, mert aránylag kevés közöttük az érintkezés.

Véleményem szerint a konfliktusok kutatásához olyan tipológiára van szükség, amely egyszerre több dimenziót vesz figyelembe, és egyformán kitér a konfliktust teremtő társadalmi helyzetre, az objektív ellentétek tudatosulására, esetleg félreértésére és végezetül a jelenségek megnyilvánulására. Egy ilyen tipológia kialakításához első lépésként azt kell eldönteni, hogy az egyes dimenzióknak, mely meghatározóit kívánjuk kiemelni.

A konfliktusoknak a társadalmi helyzetből adódó különbségeit keresve célszerűnek látszik, ha először azt vizsgáljuk, hogy a konfliktusok makrostruktúrából fakadó érdekelletékekre vezethetők-e vissza, vagy pedig elsődlegesen valamelyik mikrostruktúrából adódnak. A második kérdésként azt tehetjük fel, hogy milyen funkciók jellemzik elsősorban azt a kapcsolatot, amely a konfliktusban állókat összefogja. A harmadik meghatározóként pedig a konfliktusban állók közötti hatalmi viszonylatot tekintem.

A konfliktusok társadalmi helyzetből adódó különbségei

A konfliktusok makrostrukturális okai a legkézenfekvőbbek a társadalmi osztályok közötti konfliktusoknál, az osztályharcnál, amikor a konfliktus szükségszerűen következik az osztálytársadalmak termelési viszonyaiból. De makrostrukturális okai vannak más jellegű csoportok közötti konfliktusoknak is, mint például etnikai csoportok, vallási közösségek, generációk vagy nemek közötti ellentéteknek. A házastársak esetében a fent felsoroltak közül a nemek közötti ellentét alapvető.

A konfliktusok mikrostrukturális okainak tekintem azokat, amelyek olyan csoportok működésének jellegzetességeiből következnek, amelyeknél a csoporttagok szemtől szemben vannak egymással, és interakciójuk során egymást nemcsak egyetlen szerep megtestesítőjeként ismerik, hanem módjuk van a másik magatartásában annak egyéniségéből adódó vonásokat is meglátni. Ilyen csoport például a munkabrigád, az iskolai tanulócsoport, egy amatőr sportcsapat, és ilyen mindenekelőtt a család. E csoportok működése során a csoport funkciója, a benne kapcsolatban állók közötti érintkezés gyakorisága, térbeli határai, érzelmi vonzata miatt olyan ellentétek alakulhatnak ki, amelyek minőségileg mások, mint a makrostruktúrából fakadók. Ilyen például a rivalizálásban vagy a féltékenységekben megnyilvánuló ellentét.

A kisebb csoportban keletkező ellentétek azonban sohasem érthetők meg annak a makrostruktúrának figyelembevételével nélkül, amelyben a csoport működik. A mikrostrukturák, az interperszonális viszonyok ugyanis magukon hordják a társadalmi viszonyok egészének bélyegét.

A kapcsolatok funkcióinak differenciáló szerepe

Áttérve a kapcsolatot jellemző funkciók tárgyalására, először azt kívánom tisztázni, hogy milyen értelmet tulajdonítok a funkció fogalmának akkor, amikor azt a konfliktusok vizsgálatánál használom. Értelmezésem szerint a kapcsolat funkciója ezen viszony következménye a kapcsolatban állók számára. A kapcsolatoknak majdnem mindig többféle funkciójuk is van, amelyek között egyaránt találhatunk előnyöket, semlegeseket és hátrányosokat a résztvevőkre nézve. A funkcióknak fontos szerepük van a kapcsolat további alakulásában: ezek alapján döntenek a résztvevők a kapcsolat továbbfejlesztéséről vagy felszámolásáról.

Bizonyos típusú kapcsolatoknál kiemelkedő jelentőségű valamelyik funkció, vitathatatlanul ez adja meg a kapcsolat célját, értelmét. Más esetekben nincs lehetőség ilyen kiemelésre: a viszony egyik legfontosabb vonása éppen annak multifunkcionális volta. Ilyenkor a kapcsolatban állók élete, működése jobban összefonódik, mint akkor, ha csak egy vagy két funkció a döntő. A konfliktusok hatása is más lesz az ilyen természetű kapcsolatokra: ezek súlyos konfliktusok, krízisek mellett is csak nehezen szakíthatók meg, mert abbamaradásuk a felek egész életvitelének átszervezését teszi szükségessé. Mikroszinten a legjellegzetesebb multifunkcionális viszony a házastársi kapcsolat, ahol eleve nehéz a sok funkciót fontossági sorrend szerint rendezni, és amennyiben a résztvevőknek mégis van szubjektív sorrendjük, ez nem stabil, hanem a házassági kapcsolat alakulásával változik.

A konfliktustipológia szempontjából így érthetően nagyon lényegesnek tartom annak megkülönböztetését, hogy a kapcsolatot, amelyben a konfliktus fellép, egy vagy két funkció uralja-e, vagy pedig multifunkcionális. Ettől függően mások lesznek ugyanis az ellentétek tudatosulásának folyamatai, a konfliktus megnyilvánulásának módjai és kezelésének lehetőségei.

A kapcsolat hatalmi vonatkozásainak jellemzését dichotomikus kategóriák alkalmazásával vélem megoldhatónak. Az egyik kategória a fölé-alá rendeltséget jelentené, míg a másikba a mellérendelt viszonyúak kerülnének.

Különbségek az ellentétek tudatosulási módjától függően

Az ellentétek tudatosulását tipizálva úgy tűnik, hogy négy szempontból érdemes differenciálni. Megkülönböztethetők a tudatosulás folyamatai először aszerint, hogy azok makroszinten mennek-e végbe, a makrotársadalmi helyzetből adódó ellentétek felismerései és magyarázatai-e, vagy pedig interperszonális kapcsolatokban jelentkező ellentétek egyedi értelmezései. Másodszorban a tipológiának az ellentétekről alkotott nézetek helyessége vagy helytelensége szerint kell csoportosítani. A harmadik kérdés a csoportosítás szempontjából, hogy az ellentéteket a szemben álló felek miként fogalmazzák meg: úgy, hogy az ellentétek okát az elérni kívánt célok különbözőségében látják-e, vagy pedig csak az azonos célhoz vezető út kérdésében van ellentét köztük. Végezetül úgy érzem, hogy e kérdéskomplexummal együtt vizsgálandó az is, hogy milyen erős érzelmek kapcsolódnak az ellentétes törekvésekhez.

A makroszinten bekövetkező ellentét-tudatosulások eredményei a szélesebb körben elterjedő nézetek, megállapítások, amelyek fontos szerepet játszhatnak mind a csoportok, mind pedig az egyének közötti konfliktusok alakulásában. E nézetek részesévé válnak az azonos érdekű csoportok ideológiájának. Megfelelően kidolgozva központi tételévé válhatnak annak, mint ahogy az az osztályharcra vonatkozó felismerés esetében történt. De lényegesek lehetnek a hiedelem szintjén maradó ellentét-magyarázatok is, mert időről időre mozgósító erejük lehet az összeütközés bekövetkezésében.

A széles körben elterjedt nézeteknek jelentős befolyásuk van a mikrotársadalmi konfliktusoknál is: az itteni ellentétek magyarázatához kész sztereotípiákat nyújtanak. Ezekről egyetlen egyedi konfliktusértelmezés sem mentes. Így az interperszonális kapcsolatokban jelentkező ellentétekről kialakuló egyéni kép nem független a makroszintű tudatosulás eredményeiről; eltérő vonása viszont, hogy ezeket sajátos kombinációkban használja, és a résztvevők egyedi vonásaival hozza összefüggésbe.

A tudatosulás elemzésénél a második javasolt szempont annak keresése, hogy a konfliktus megítélése a résztvevőknél mennyiben helyes, reális, illetve mennyiben torz, vagy teljesen helytelen.

Realisztikus konfliktusnak nevezhetjük azokat, amelyeknél mind az érdekellentétek okát, mind pedig ezen ellentétek összefüggését és súlyát tekintve eljutott egyik vagy mindkét fél a helyes megítéléshez. Torz a konfliktusról alkotott kép akkor, ha a társadalmi helyzetből származó ellentét okainak megítélése részigazságot tartalmaz, de egészében nem felel meg a valóságnak. Végezetül vannak olyan konfliktusok is, amelyek keletkezésükkor teljes mértékben tévedésen alapulnak, nem volt ekkor társadalmi helyzetből adódó érdekellentét a résztvevők között. A félreértés oka ezek szerint az, hogy az interakcióban állók között olyan kulturális különbségek vannak, amelyek következtében a kommunikációs jeleket másként értelmezik. Ez előfordulhat az olyan házastársi kapcsolatban, amelyikben mindegyik fél a saját családjában megtanult kommunikációs rendszerrel igyekszik szándékait, érzelmeit, kifejezni, és el sem tudja képzelni, hogy jelei a partner számára ne lennének maguktól értetődőek. A jelek félreértéséből adódó nem várt visszajelzések ellenérzést váltanak ki, és olyan magatartás-sorozatot indítanak meg, mely most már valós érdekellentétet támaszt.

A téves értelmezésű konfliktus speciális esete az, amelyet valamely fél tudatosan hoz létre annak ellenére, hogy valós ellentét nem áll fenn, azonban a konfliktus számára egyéb, a konfliktus által érintett kapcsolaton kívüli okok miatt kívánatos. Konfliktusmanipulációról van szó, mely egyaránt megfigyelhető makro- és mikroszinten.

A konfliktusok alakulása, erőssége szempontjából jelentősége van annak is, hogy szemben álló felek miként ítélik meg ellentétük lényegét: véleményük szerint céljaik tekintetében van-e közöttük különbség, vagy pedig céljaik nem ütköznek, azok közösen megvalósíthatók, és csak a célokhoz vezető út megválasztását illetőleg nem értenek egyet. Amennyiben ugyanis az utóbbi a helyzet, nagyobbak az esélyek arra, hogy a konfliktusok megegyezéssel oldódjanak meg.

Nem azonos az ellentétek tudatosulásával, de kapcsolódik hozzá az érzelmi folyamat amelynek eredményeként végül haragszunk is arra, vagy gyűlöljük azt, aki ellentétes érdekeinél fogva megakadályoz, hátráltat bennünket kívánt céljaink elérésében. Az ellentétekkel járó érzelmek lényeges szerepet játszanak a konfliktusok alakulásában, és ezért egy részletes tipológiának ezeket is figyelembe kell vennie. Ugyanakkor nem szabad ezen érzelmek szerepét túlértékelni a konfliktusok létrejöttében. Gyakran magyarázzák a konfliktusokat az érintett személyek egymás ellen érzett ellenszenvével, gyűlöletével. Alaposabb vizsgálódás azt mutatja, hogy az érzelmi ellentét rendszerint nem elsődleges, hanem már következménye a társadalmi helyzetből adódó ellentétnek és ezen ellentét tudatosulásának.

A nyílt és rejtett konfliktusok típusai

A konfliktusok harmadik dimenzióját, megnyilvánulásukat tekintve szükségesnek tartom a „rejtett” és a „nyílt” megkülönböztetésből való kiindulást, annak ellenére, hogy - mint korábban kifejtettem - nem hiszem, hogy a kettő élesen elválasztható lenne, mert többnyire a latens ellentétek is kifejeződnek indirekt formában, és hatással vannak a konfliktusban állók kapcsolatára már az előtt is, hogy az ellentétről nyíltan beszéljenek.

A konfliktus rejtett szakaszának általános jellegzetessége, hogy az ellentétben állók számára valahogyan már megfogalmazódott konfliktusuk egymással, de erről még nem beszélnek, és az ellentét megoldása érdekében nem is tesznek semmit sem. A szemben álló felek kommunikációikban kerülnek az alapvető problémákat, és nyilatkozataik, cselekedeteik csak burkoltan, sokszor önmaguk előtt is tisztázatlanul fejezik ki az ellentétet.

A konfliktus manifesztálódásának két alaptípusa van: a szóbeli és a cselekedeti. Mindegyik típus tovább bontható, különböző kritériumok szerint. Az ellentétek szóbeli megnyilvánulásánál aszerint érdemes különbséget tenni, hogy az elhangzottakat a felek egymáshoz intézik-e, vagy harmadikhoz - azzal a szándékkal, hogy azt befolyásolják, és így jussanak közelebb saját céljuk eléréséhez. Az előbbit nevezem direkt, az utóbbit indirekt verbális konfliktusnak.

A cselekedetek csoportosításánál egyik szempontnak ajánlkozok annak eldöntése, hogy a cselekedet személyre vagy tárgyra irányul-e. A személyre irányuló cselekedet a tettleges bántalmazás, amelynél különbséget tehetünk az okozott sérülés foka szerint. A cselekedetnél három altípus képzelhető el: az, amikor a cselekedet a cél minél előbbi elérését szolgálja, megelőzve az ellenfelet; a másik azon cselekedet, mely az ellenfél útjába gördít akadályt; a harmadik típus pedig az, amikor az ellenfélnek kárt kíván a tettes okozni.

A konfliktusok három dimenziójában elvégzett tipizálások kombinációja több mint ezer lehetőséget ad. A konfliktusok leíró jellegű osztályozásához ez nyilván túlzott részletezés. Céлом azonban a tipizálással nem az volt, hogy egyes konfliktusok besorolásához adjak táblázatot, hanem az, hogy a konfliktusok elemzése számára jelezzem a legfontosabb kérdéseket és az e kérdésekre adandó válaszok irányát.

A konfliktusok fokozatai

Bár az eddig leírt elemzési séma máris túlságosan aprólékosnak tűnhet, mégis további kiegészítésre szorul. Feltétlenül szükség van még arra is, hogy az egyes konfliktusoknál lemérjük erősségüket is.

Az erősség kritériumául célszerű azt tekinteni, hogy a konfliktusnak milyen következménye lehet a kapcsolatra. Ilyen alapon három fokozatát különböztetjük meg. Az első, a legenyhébb fokozat, amikor a konfliktus valamilyen konkrét probléma megoldása feletti nézeteltérésre szorítkozik. A konfliktusban álló felek érezhetik az ellentétet nagyon lényegesnek, de nem merül fel bennük az a gondolat, hogy emiatt kapcsolatuk módosítani, átszervezni kellene. A második fokozat az, amikor az ellentét már a kapcsolatban részt vevők viselkedésének, illetve viszonyuknak kialakult szabályszerűségeit érinti, és a felek szükségét érzik, hogy ezeken változtassanak. A harmadik fokozat az, amikor az egész viszony válik kérdésessé, és a résztvevők, illetve közülük egyesek a kapcsolat megszüntetését sem bánják, ha az ellentétek nem az ő érdekeinek megfelelően oldódnak meg.

A mindennapi szóhasználatból átvett kifejezésekkel nehéz e három fokozatot megkülönböztetni. A magam részéről az első „nézeteltérésnek”, a másodikat „összeütközésnek”, a harmadikat „kritikus összeecsapásnak” kívánom hívni, tudva, hogy e közhasználatból vett megjelölések némileg más eszmetársítást is kiválthatnak, mint amire én gondolok. A „nézeteltérést” a továbbiakban mint a kapcsolatban átmenetileg jelentkező és azt csak meghatározott vonatkozásban érintő konfliktust kívánom felfogni. Bár a kifejezés közhasználatára bizonyos tudatosulásra utal, nálam ez nem szükséges: a feleknek nem kell ellentéteiket pontosan megfogalmazniuk, ezek lehetnek csupán a sejtés szintjén. Az „összeütközés” tartós és a kapcsolat lényegét érintő ellentétet jelent. E konfliktusnak nem kell feltétlenül nyílnak lennie, lehet rejtett is, lényeg, hogy a felek kapcsolatukat úgy ítélik meg, hogy az átrendezésre szorul. A „kritikus összeecsapás” alkalmával a kapcsolat egészének további fenntartása válik kérdésessé; a krízis lezajlásának formái ez esetben is sokfélék lehetnek.

A konfliktusok tudomásulvételének fontossága

A konfliktuselmélet másik neves egyénisége, Lewis Coser a konfliktusok destruktívvá válásának strukturális okára hívja fel a figyelmet. Szerinte olyan struktúrákban válnak a konfliktusok diszfunkcionálissá, amelyek nem tűnnek, nem tolerálják a konfliktust, nem biztosítanak intézményesített keretet a konfliktusok lezajlására.⁶⁶ Ezek a kapcsolatrendszerek a harmónia-egyensúly fikció fenntartása érdekében csak a konfliktusok egy részének engednek játékkeret, a többinek viszont minden megnyilvánulását elfojtják. A társadalmi fejlődés és a résztvevők érdeke azt kívánja, hogy a társadalom ne csak a kapcsolatrendszer lényegét kismértékben befolyásoló konfliktusokat tolerálja, hanem vegye tudomásul, hogy a kapcsolatok egyes esetekben csak akkor tudnak fennmaradni, csak úgy lesznek hasznosak a résztvevők számára, ha a kapcsolat alapvető változásokon megy keresztül, és ezt az átalakulást a konfliktusok hajtják végre. Előfordulhat, hogy a konfliktus az eddigi együttműködés módját teljesen megszünteti, de ezáltal nyílik meg az út új, a résztvevők megváltozott sajátosságainak megfelelőbb együttműködési rend megteremtésére. Ez pedig nem negatív kimenetel, s ezért nem nevezhető mindig diszfunkcionálisnak az a konfliktus, amely az adott kapcsolatrendszer alapvető megváltoztatásához vezet.

Megnehezíti a konfliktus termékeny kibontását az is, ha az ellentét okát a szemben álló fél alapvető tulajdonságára vezetjük vissza, és ezt változatlanak tekintjük. Makroszinten ez a másik csoport struktúrájából, életfeltételeiből, kultúrájából levezetett, a mienkével ellentétes törekvést jelenti, mikroszinten az ellenfél jelleméből, személyiségéből következő ellenségeséget. Ugyanakkor saját lépéseinket mint az előbbiekre való reakciókat magyarázzuk, illetve a körülmények kényszerítő hatására vezetjük vissza. Leegyszerűsített, primitív ez a séma, mégis gyakran találkozhatunk vele mind a makro-, mind a mikrotársadalmi konfliktusok okainak magyarázatánál. Ugyanakkor veszélyes, mert az ilyen magyarázat a másik oldallal szemben negatív indulatokat vált ki, s ez megnehezíti a viták vezetését, az összeütközések megoldását. E jelenséggel behatóan a mikroszociális konfliktusok esetében foglalkoztak. Scherer és szerzőtársai mutattak rá az agresszivitás jelenségét vizsgálva, hogy milyen hamar agresszívan válaszolunk valamilyen sérelemre, ha azt hisszük, hogy a bennünket ért frusztráló vagy fájdalmat okozó behatás oka valakinek az önkényes, tetszésétől függő viselkedése. Ezzel szemben ha úgy érezzük, hogy ellenfelünk maga rajta kívül álló erők eszköze, amelyek felett nem uralkodhat, akkor kevésbé reagálunk agresszívan.⁶⁷

A konfliktus sikeres vezetéséhez elengedhetetlen feltétel az, hogy az ellentétben levők minél kevesebb gátlással, fenntartással tudjanak egymással tárgyalni, beszélni. Ezt zavarja meg az, ha az ellentmondásos kapcsolatban állók egymásról merev, negatív sztereotípiákat alakítanak ki, és további viselkedésüket ezek irányítják. A negatív sztereotípiák miatt megszakadhat a felek közötti érdemi kommunikáció, és ennek következtében nincs tovább lehetőség arra sem, hogy sztereotip minősítések helyességét a valósággal, az ellenfél tényleges szándékaival, magatartásával egybevegyük, ellenőrizzük. A sztereotípia egyre ellenségesebb lesz, és mindinkább elhalványulnak a szembenállók egymással való kommunikációjának esélyei. A konfliktus így irreverzibilissé és valóban destruktívvá válik.

⁶⁶ L.A. Coser: i.m. és *Continuities in the study of social conflict*. The Free Press, New York, 1967.

⁶⁷ Klaus R. Scherer-Ronald F. Abeles-Claude S. Fischer: *Human aggression and conflict*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1975. 265. o.

Az adott konfliktus kimenetele, következménye mindenkor összefügg azzal is, hogy a most szemben állók közötti kapcsolat korábban miként alakult, milyen élményeik vannak viszonyukra nézve. Ha például már korábban is sor került a felek között heves összeütközésre, akkor egy újabb ellentét gyorsan eszkalálódhat. Ilyenkor nagy a valószínűsége annak, hogy az újabb konfliktus kitörése előtt inkább csak fegyvernugvás volt, semmint ellentétmentes együttműködés. De robbanásszerű konfliktust okozhat az is, ha addig teljesen harmonikus volt a kapcsolat, s ennek alapján mind a két fél tökéletes egyetértésre számított partnerénél. Ilyen előzmények után viszonylag kisebb jelentőségű ellentét is megrázkódtatással jár, a partner ellentmondása árulásként hathat, és ebből akár minden hidat felégető gyűlölködés is válhat.

Van, amikor ezt a hirtelen kitörő és egyszeriben nagyon intenzívvé váló konfliktust látszat-harmónia előzte meg. A kapcsolatban részt vevők már érezték a közöttük kialakuló ellentétet, de ezt maguk előtt is tagadták. Normáik olyan lojalitást, hűséget írtak elő a kapcsolattal, egymással szemben, amely elvileg kizárta az ellentétet. Amikor azután nem lehet tovább visszafojtani az ellentétet, akkor a kapcsolat mellett az addig elfogadott normarendszer is meginoghat.

Az ellentét eltussolására készítheti a kapcsolatban állókat az erős érzelmi kötődés. Ez az egyének részéről előfordulhat formális vagy informális csoporttal szemben éppen úgy, mint személy vonatkozásában. Az erős érzelmi kötődés is ellentétbe csaphat át, ha az ellentétek, ellentmondások letagadása lehetetlen lesz: a negatív érzések most már megakadályozhatják a kompromisszum kidolgozását.

A misztifikáció

A sejtett, de került konfliktusok kezelésének legveszélyesebb módja a misztifikálás. Ez a tényleges ellentétek tudatos elködösítését, elleplezését jelenti. Hamarosan teljes zavarhoz vezethet, amennyiben a kapcsolatban részt vevők nemcsak azt nem tudják, hogy a másik fél valójában hogyan ítéli meg a helyzetet, mik a szándékai, hanem áldozatául esnek saját félrevezető viselkedésüknek és megnyilvánulásuknak, és saját helyzetmegítélésük is téves lesz, szándékaik pedig zavarosak. Ez a jelenség is megfigyelhető makro- és mikrotársadalmi szinten egyaránt. Ez utóbbi esetében jellemzők az érzelmi zavarok.

Bár a misztifikáció célja a nyílt konfliktusok elkerülése, általában ilyen esetekben is vitákra, összeütközésekre kerül sor, sőt a krízisig is eljuthat a konfliktus, amely azonban nem a legfontosabbnak érzett ellentét, hanem mellékes problémák felett keletkezik. Éppen ezért a konfliktusok megoldása nem teremti meg az alapot a kapcsolat további fejlődéséhez: a konfliktus tényleges gyökeréhez nem jutnak közel a viták, összeütközések alkalmával, és a megegyezés is csak tünetkezelés.

De vajon mit nevezhetünk „igazi megoldásnak”, amire a résztvevőknek helyes stratégiával és taktikával kellene törekedniük?

A konfliktusok kimenetele

Ha a konfliktusok kimenetelét nézzük, négy típust különböztethetünk meg. Az első a konfliktus megszakítása, abbahagyása, mely után a szemben álló felek visszatérnek kiindulási pontjukra, és egymással való kapcsolatukat úgy igyekeznek folytatni, mintha semmi sem történt volna. Ebben az esetben tulajdonképpen csak a manifeszt konfliktus záródik le, latensen azonban továbbra is megmarad, és előre látható, hogy újabb megnyilvánulására kerül előbb vagy utóbb sor. Ezért az ilyen kimenetelt semmiképpen sem tekinthetjük megoldásnak.

A második kimeneteltípus az, amikor az egyik fél kényszeríti, rábírja a másikat álláspontja elfogadására. Ebben az esetben félreérthetetlenül van győztes és legyőzött: csak az egyik oldal érdekei érvényesülnek a konfliktus végeztével, a másiknak le kell mondania céljáról - esetleg olyan javakról is, amelyeket a konfliktus előtt birtokolt. E kimenetel esetén is fennmarad a latens ellentét, de nem bizonyos, hogy állandósul. Ha a győztes a továbbiakban is, a konfliktus után is rászorul a legyőzöttre szükségletei kielégítésében, akkor a vesztesnek veresége ellenére is módja van a küzdelem újrakezdésére, akár a régi, akár új eszközökkel, és megkísérelheti, hogy a győztes számára is kényelmetlenné tegye a kapcsolatot. Más a helyzet, ha az egyik fél diadala az egész kapcsolatrendszer átalakulását is hozza: a latens ellentét egy időre ilyenkor is fennmarad, de a megváltozott viszony előnyöket hozhat a legyőzött számára is. Hasonlóképpen pozitív eredményként fogható fel egyes esetekben a konfliktusos kapcsolat végleges megszakadása is; a vesztes nem kívánja a számára előnytelen viszonyt továbbra is fenntartani, és kerülve a győztesrel való további érintkezést, számára előnyösebb új kapcsolatot keres.

A harmadik a kompromisszumos kimenetel. Azoknál az eseteknél, amikor a konfliktus lezárása után a szemben álló felek folytatják együttműködésüket, majdnem mindig megtalálható a kompromisszumnak valamilyen eleme, még ha van győztes és vesztes, akkor is. A kompromisszum azonban azokra a konfliktusokra a legjellemzőbb, amelyek eleve vegyes motívumúak. Ilyenkor a szemben álló felek kezdettől fogva arra törekednek, hogy igényeiket úgy elégítsék ki a lehető legnagyobb mértékben, hogy ezzel együtt a másiknak is módja nyíljon szükségleteinek kielégítésére bizonyos fokig. Ez a kimeneteltípus biztosítja leginkább a konfliktus által érintett kapcsolat fennmaradását, és amennyiben a kapcsolat léte szempontjából kell ítéletet hozni, akkor nyilvánvalóan a legelőnyösebb kimenetelnek kell tekintenünk. Azonban kérdés, hogy a kompromisszum nem úgy menti-e meg a kapcsolatot, hogy annak a résztvevők számára való értékét csökkenti le, és akadály, nem pedig előmozdítója lesz az egyéni fejlődésnek.

Negyedik típusa a konfliktus-kimenetelnek az, amikor a szembenállók közül az egyik álláspontot változtat, és teljesen magáévá teszi korábbi ellenfelének felfogását. A konfliktus jelenségének kutatói közül erre a kimenetelre Kriesberg hívta fel a figyelmet, és a jelenséget „áttérésnek” nevezte.⁶⁸ Ennek egyik - makro- és mikroszinten egyaránt előforduló - formája, amikor három vagy több egyed áll konfliktusban, és szövetségek, koalíciók vannak a vitákban, összeütközésben. Az átállás szövetséges-változtatást jelent. Tulajdonképpen a konfliktus maga nem ér véget. Az áttérés jelentősége igazán abban van, hogy megváltoztatja az erőviszonyokat, és a megerősített oldal számára javulnak a kilátások arra, hogy a konfliktus számára kedvezőbb kimenetelét kikényszerítse. Másik „áttérési” forma két ember viszonyában figyelhető meg, amikor kezdeti ellenállás után a gyengébb fél szinte feladja önállóságát, és teljesen hasonul a másikhoz.

Az elmondottakból következik, hogy egyik kimeneteltípus sem minősíthető általános érvénnyel „igazi” megoldásnak. Csupán az első típusú kimenetelről mondhatjuk határozottan, hogy az semmiképpen sem hoz végleges megoldást, a másik három viszont jelentheti a konfliktus olyan befejezését, mely az ellentétek végleges megszűnéséhez vezet, és utat nyit a résztvevők számára kedvező fejlődésnek, de ez egyáltalán nem biztos. E három kimenetelt is követheti a korábbi ellentét latens továbbélése.

A konfliktusok kutatói közül Dahrendorf tagadja, hogy az alapvető társadalmi ellentétek egyáltalán megoldhatók lennének; szerinte ezen ellentéteknek csak egy adott megnyilvánulása oldható meg.⁶⁹ Véleménye helytálló, ha az „alapvető társadalmi ellentéteket” mint

⁶⁸ Louis Kriesberg i. m. 207. o.

⁶⁹ Ralf Dahrendorf: Class and class conflict 225. o.

makrotársadalmi antagonisztikus ellentéteket értelmezzük, és a megoldást az adott társadalmi viszonyok rendszerén belül keressük. Dahrendorf megállapítása azonban vitatható, ha olyan ellentétekről van szó, amelyeket a kapcsolatban állók és együttműködők változása, fejlődése közötti különbség okoz. Az ilyen ellentéteknél a konfliktus funkciója éppen a kiegyenlítődéssel elősegítése lehet, és amennyiben ezt sikerül elérni, úgy az ellentétek megszűnnek. Nem jelenti viszont ez azt, mintha a kapcsolaton belül ne keletkeznének újabb ellentétek, vagy már ne volnának kibontakozásában ilyenek: a tartós kapcsolat során újabb és újabb egyenlőtlenségek és ebből következő ellentétek születnek, azonban valamennyinél fennáll végleges megszüntetésük lehetősége is az adott viszonyrendszeren belül.

TIZENÉVESEK ISKOLAI, ILLETVE TANÁR-TANULÓ KONFLIKTUSAI⁷⁰

Bevezetés

A szocializáció és ezen belül a politikai szocializáció folyamatában kiemelt jelentőséget kell tulajdonítanunk azoknak a tanulási folyamatoknak, amelyek során a fiatalok elsajátítják a különböző konfliktuskezelési eljárásokat, tehát megtanulják azokat a lehetséges magatartásmódokat, amelyek révén rendezni tudják ellentéteiket, védni tudják érdekeiket. A különös jelentőségét az adja ezeknek a folyamatoknak, hogy az általuk elsajátított magatartáskészségek meghatározzák a fiatalok majdani felnőtt életének, állampolgári létének egyfajta minőségét. Az, hogy a felnövő fiatal tudatos, sorsának önmaga általi irányíthatóságában, befolyásolhatóságában bízó és ezért abban aktívan részt vállaló, érdekeikért kiálló, beavatkozó állampolgár lesz-e, vagy pedig egy, az alávetettségét, kiszolgáltatottságát elfogadó, önmaga érdekeiért kiállni nem tudó, a harcot nem vállaló, be nem avatkozó, passzívan kívülálló felnőtt lesz-e belőle, nagyrészt ezeknek a fiatalkori tapasztalatoknak a hatására alakul ki.

Természetesen a tanulási folyamatok nagyon összetettek, s csak többszemponútú elemzés segítségével deríthetők fel a fiatalokat érő különböző szándékos és nem szándékos, közvetlen és közvetett hatások.

A tanár-tanuló konfliktus nyomán kialakuló konfliktus-kezelési eljárások, illetve az ezzel kapcsolatos magatartáskészségek egyrészt a gyerek egyéni tanulási folyamatai, tehát a saját maguk által vállalt konfliktusrendezések tapasztalatai alapján alakulnak ki, másrészt a szülők véleményei, tanácsai, a közvetítői szerepben róluk szerzett benyomásai következtében is formálódik. De a szülők saját munkahelyi, magánéleti konfliktusrendezési szokásai, tapasztalatai is hatással lehetnek a gyerekek ilyen irányú készségeinek alakulására. A következőkben a gyerekeknek saját konfliktusaik⁷¹ során szerzett tapasztalatait, ill. az ezzel kapcsolatos eljárásaikat elemezzük.

A TANÁR-TANULÓ KONFLIKTUS JELLEMZŐI

Konfliktusok általi érintettség

A tizenévesek iskolai, tanárokkal szembeni átélt konfliktusai többnyire személyes, közvetlen érintettségűek. Ezeket a szituációkat egyéni érdeksérelmek, ellentétek, igazságtalannak érzett osztályzatok, jogtalannak ítélt szankciók, tanári eljárások jellemzik.

⁷⁰ A tanulmány a Társadalomtudományi Intézetben végzett „Értékközvetítő, értékátadó mechanizmusok működése a családban, a fiatalok politikai szocializációjának folyamatában” című kutatásom alapján íródott. A tanulmányban elemzett mélyinterjúk az 1985/86-os tanévben 8. osztályban tanuló budapesti gyerekekkel és szüleikkel készültek. A kutatás 000 családra terjedt ki. A felhasznált interjúkat készítették: Aczél Anna, Csátáry Ildikó, Dögei Ilona, Lengyel Antalné, dr. Kirschner Péter és Molnár Adrienne. A interjúalanyok nem a valódi nevükön szerepelnek a tanulmányban.

⁷¹ A konfliktusdefinícióhoz, a konfliktus elemzési szempontjaihoz 1. Cseh-Szombathy László: i.m.,

Ritkábbak a személyes, de közvetett érintettségű konfliktusok a tizenévesek iskolai konfliktusaiban. Ezekben a helyzetekben a gyerekek a közösségüket ért büntetést, igazságtalanságot a közösség, az osztály tagjaként, közvetve szenvedik el, és általában közösen vállalják a konfliktusok rendezését.

Nem személyes, csak szemlélőként megélt és a véleménynyilvánítás erejéig felvállalt tanár-osztálytárs-konfliktusok alig fordulnak elő a tizenévesek életében.

A konfliktusok típusai

Típusát tekintve a tanár-tanuló konfliktusok eléggé egyöntetűek: többségükben valamilyen viselkedésben, magatartásban megnyilvánuló szabályok, normák, elvárások megsértésével, vagy legalábbis ilyennek minősítő eljárással kapcsolatosak. Értékkonfliktusok, tehát általános emberi, erkölcsi konfliktusok ritkán alakulnak ki a tanár-tanuló kapcsolatban. S bár a jelenséget számtalan tényező magyarázhatja, köztük kiemelkedő jelentőségűnek kell tekintenünk a kapcsolatokat jellemző felszínességet, távolságtartást, a közvetlen viszony hiányát, illetve azt a tanári gyakorlatot, amely ezt a kapcsolatot csupán a tananyag leadására és számonkérésére redukálja.

A konfliktusokat kiváltó okok

A konfliktusokat a tanulók részéről általában az osztályzatokkal való egyet nem értés, a magatartásukkal kapcsolatos, sérelmesnek, igazságtalannak ítélt tanári értékelés, minősítés, illetve a helytelenek, elfogadhatatlannak érzett tanári magatartás váltja ki.

A tanulók számára a konfliktusos szituációk egy részében van egy érzékelhető, megnyilvánuló, látható mozzanat, egy néven nevezhető ok: a tanár mindig rosszabb jegyet ad a gyerekeknek a megérdemelnél; ha jó dolgozatot ír a tanuló és jó jegyet kap rá, a tanár mindig kihívja felelni és ad egy rossz jegyet neki; a tanár közli a gyerekekkel a harmadik-negyedik óra után, hogy meg fogja buktatni, de nem indokolja meg egy szóval sem stb. Minthogy azonban az okok - az események sajátos láncolatában - maguk is többnyire, más vonatkozásban, már okozatok, mégpedig ki nem mondott, meg nem világított, meg nem magyarázott, nem tudatosult viselkedésnek az okozatai, a konfliktusokban van egy mögöttes ok, egy néven nem nevezett, a tanár véleményét, álláspontját kiváltó „valami”, amiről a gyerekeknek nincs információjuk, amit nem beszél meg velük a tanár. Végül is ennek nyomán alakulnak ki a gyerekek által meg nem értett konfliktusok, amelyek sérelmekként rögzülnek és öröződnek meg bennük.

A sérelmesnek, igazságtalannak érzett tanári minősítések, helytelenek ítélt tanári megnyilvánulások mögött kiváltó okként a tanárok felszínes, előítéleteken, sztereotípiákon nyugvó szituációkezelése húzódik meg. Sok esetben ugyanis a tanárok nem keresnek konkrét, egyedi magyarázatokat a tanulók viselkedésére; azaz nem egyedileg kezelnek helyzeteket, hanem egyből általánosítanak, negatívan minősítenek és szankcionálnak. Eljárásuk a gyerekből dacot, ellenállást és ismét csak sérelemérzést vált ki, ez viszont az iskolával, tanárokkal szembeni távolságtartáshoz, a tőlük való elforduláshoz vezet.

A konfliktusok egyéb jellemzői

Megnyilvánulásuk szempontjából a konfliktusok lehetnek rejtettek, illetve látensek és nyíltak, illetve manifestáltak.⁷²

A látens, ill. rejtett konfliktusokban a szembenállókban már valahogyan megfogalmazódott a másikkal szembeni ellentétük, de erről még egymással nem beszélnek és az ellentét megoldása érdekében nem is tesznek semmit.

A nyílt, ill. manifestálódott konfliktusokban a nézeteltérés, az ellentét már valamilyen formában kifejezésre jut.

A tanár-tanuló konfliktusok többnyire nyílt, manifestált konfliktusok, de előfordulnak kisebb arányban látens, rejtett konfliktusok is.

A nyílt konfliktusok lehetnek verbális konfliktusok, ezek a ritkábbak, és lehetnek cselekedeti konfliktusok, ezek a gyakoribbak.

A tanulók konfliktusaik rendezését, megvívását csak részben vállalják, de akkor is inkább közvetítőket, szüleiket kérik fel érdekeik képviselőjére, megvédésére. Saját maguk, személyesen, szemtől szembe ritkábban vállalkoznak ellentéteik rendezésére. Ugyanakkor a konfliktusok egy részében még az ellentétek nyílt megfogalmazásától, ill. ütköztetésétől, a nyílt összecsapástól is tartózkodnak a tanulók és szüleik is.

LÁTENS KONFLIKTUSOK

Az ilyen típusú konfliktusok közös jellemzője, hogy nem fogalmazódnak meg bennük nyíltan az ellentétek. A tanulóknak, a szülőkben vagy fel sem merül annak a lehetősége, hogy nyíltan beszéljenek problémájukról a tanárokkal, vagy - ha fel is merül bennük - hiábavalónak ítélik eleve a probléma felvetését, illetve tartva a következményektől, inkább lemondanak róla.

A látens konfliktusok egy része meg nem értett történésekkel, helyzetekkel, meg nem értett tanári magatartással kapcsolatos.

„- *És van-e olyan tanárod, akit nem szeretsz?*

- *Van.*

- *Megkérdezném, hogy őt miért nem szereted?*

- *Mert igazságtalan. És ő tulajdonképpen amióta megismert, azóta haragszik rám.*

- *Hogy-hogy haragszik rád?*

- *Nem tudom.*

- *Hogy veszed észre, hogy haragszik rád?*

- *Hát azért, mert az egyik osztálytársamnak jobb osztályzatot ad, amit nem értek.*

- *Hány éve tanít téged?*

- *Kettő.*

- *És abból a tárgyból ezek szerint az osztályzatod is nagyon gyenge?*

- *Az egyetlen hármasmom... 8 év alatt.”*

P. László, tanuló

⁷² Cseh-Szombathy László: i. m., 29. o.

P. Laci tehát passzív, belenyugvó, elfogadja a számára kedvezőtlen kimenetelű helyzetet, bár nem érti. Hasonló I. Dóra esete is.

„- Nem tudom miért, pont engem szemelt ki magának. Ha szerzek egy ötöst dolgozatra - általában dolgozatokra szoktam ötöst szerezni -, akkor kihív felelni és ad egy hármast.

- Nem tudod miért?

- De tudom. Most, ma is az történt, hogy ötös lett a dolgozatom, kihívott felelni, adott egy hármast. A következő az feleannyit sem mondott, mint én, és négyest kapott.”

I. Dóra, tanuló

A szituációban közös, hogy a konfliktust kiváltó tényező a tanár magatartása, amit - a tanár-tanuló viszonyra olyannyira jellemző - kommunikációhiány következtében nem értenek meg a gyerekek, de sem ezekben az esetekben, sem más hasonló esetben nem vetődik fel bennük lehetséges megoldásként, hogy rákérdessenek a problémáikra. A tanárok részéről pedig többnyire elmaradnak a magyarázatok, nem indokolják meg eljárásaikat, értékeléseiket, elhallgatják a tanulókkal kapcsolatos véleményeiket, holott az osztályzatok, érdemjegyek, minősítések indoklása természetesen hozzá tartozna tevékenységükhöz. De mindennapi, előírt feladataik és kötelességeik közben arra sem marad energiájuk, hogy észrevegyék a tanulók problémákra utaló megnyilvánulásait és foglalkozzanak velük. Erre utalnak a tanulók - több esetben is említett - érzelmi konfliktusai, amelyek megoldásában nem kaptak segítséget a tanáruktól. Átélt ilyen A. Kati is, esetét édesanyja idézi fel:

„- Első osztálytól kezdve, mert nagyon nehezen szokott az iskolához, mindig sírt, ha iskolába kellett mennie, és egyetlen egyszer sem ment oda hozzá a tanár, hogy - az első osztályban - megkérdezze: Na, gyere, mondd el, miért sírsz, miért nem akarsz bejönni?” Legalábbis én, pedagógia nélkül, megkérdeztem volna, hogy mi a baja. „Kicsim, miért sírsz?” Szóval egy-két jó szóval kicsit megenyhíteni... Ezek olyan rossz élmények.”

A. Imréné, főelőadó

A gyerekekhez hasonlóan, a szülők sem vállalják a problémák nyílt felvetését, a konfliktusok tanárokkal szembeni megfogalmazását, vagy azért, mert eleve eredménytelennek ítélik a közbenjárásukat, vagy azért, mert retorzióktól tartanak.

„- Történelemből meghúzta a tanárnő. Én nem akartam bemenni a tanárnőhöz. Írt egy egyes dolgozatot, épp az írása miatt (évek óta pszichológushoz jár a gyerek írásproblémák miatt). Szóban nem feleltette, holott nagyon jól tudta, ha szóban kérdezi, ő szóban el tudja mondani. És nem volt hajlandó feleltetni egész évben! Csak annak a dolgozatnak az alapján húzta őt el. Ez bosszantott, és ő is sírt, de én már mondogattam neki év vége előtt is többször, hogy: Fiam, szóljál, mondd meg a tanár néninek, hogy feleltessen! Olyan nincs, hogy ne feleltessen, ha megtanultad a történelmet és jelentkezel és mondod, hogy igenis, te akarsz felelni. Nem teheti meg, hogy ne feleltessen. Hát persze, ő nem csinálta, nem tette, nem kérte és nem jelentkezett.

- Az előbb mondta, hogy nem akar bemenni. Miért gondolta, hogy nem kell erről beszélni?

- Hát mert elég nehézkes a tanárnő. Nem sok eredménye lett volna, ha bemegyek. Én úgy érzem. Meg hát azért bíztam benne, hogy csak lesz benne annyi ráció, hogy észreveszi és felelteti majd.”

E. Károlyné, normás

Tehát E. Károlyné sem vállalja a gyerek és a tanár közötti ellentét nyílt megfogalmazását. Passzivitását a tanárnak tulajdonított, negatívnak ítélt személyes tulajdonságokkal, illetve az ezen alapuló, a beavatkozás eredményességét illető szkepticizmusával magyarázza.

Ezekben a konfliktusokban tehát a gyerekek és a szülei is lemondanak problémáik nyílt megfogalmazásáról, ezáltal lemondanak vélt érdekeik megvédéséről és beletörődnek kiszolgáltatott helyzetükbe.

Ez a beletörődés, ezt a harcot eleve kilátástalannak ítéelő szemlélet pedig ha rögzül a gyerekekben, megalapozója lehet egy későbbi felnőttkori passzív szemlélődő, kívülálló, önmagát kívülre szorítottan érző, be nem avatkozó állampolgári magatartásnak.

A FEL NEM VÁLLALT MANIFESZT KONFLIKTUSOK

Hasonló magatartást tanúsítanak a tanulók és szülei a nyílt konfliktusok egy részében is, ha tehát amikor a szembenállók között az ellentét már megfogalmazódik, manifesztálódik valamilyen formában: nem védekeznek, nem állnak ki érdekeikért, nem vállalják a konfliktusaik megvívását, az ellentétek rendezését.

A sérelmesnek érzett tanári eljárásokat harc nélkül elfogadják:

„- És mit csinált a gyerek, mint úttörő? Volt-e valami funkciója:

- Hát volt egy konfliktusa, ugyanis az osztályban van egy rajcsapattitkár, vagy őrvezető - nem tudom pontosan, hogy hívják ezeket, az az igazság. Épp az osztályfőnökkel csaptak össze, mert többen a Lacit javasolták, az osztályfőnöke azonban azt mondta, hogy nem. Azt hiszem, ez egy törés volt, s attól kezdve nem igazán érdekelte ez a dolog...”

P. Péterné, terjesztő

Vagy harc helyett kilépnek a szituációból:

„- Nem szerettem a napközis tanárt, mert úgy nevelt - nem voltam valami jó kislány -, és olyan volt, hogy aki nem volt nagyon jó, azt mindig kihívta oda maga mellé. Volt nála egy favonalzó és annak a favonalzónak az élével rácsapott a kézfejre és nekem az még ma is látszik. Meg is dagadt a csontom és a mai napig is látszik. Ekkor mondta apu, hogy ha még egyszer ráüt, akkor bemegy és... Utána nem is jártam napközibe.”

P. Gabi, tanuló

Arra is van példa, hogy a tanár szakítja meg a kapcsolatot a gyerekekkel, büntetesképpen:

„- Te mikor kerültél új osztályba?

- Én hatodikban kerültem új osztályba, mert volt egy nagyon rossz esetem. Tornából kellett versenyre menni, és én elaludtam véletlenül, mert anyu nem szólt, úgyhogy elaludtam és a tornatanár elintézte, hogy másik osztályba rakjanak át.

- Azért, mert egyszer elkéstél a sportversenyről?

- Azért, mert elkéstem. Anyuék mondták, hogy milyen tanár az, aki ilyet csinál? De jobb volt átjönni a másik osztályba, szerintem, így átgondolva, nagyon jó most.”

T. Dezső, tanuló

A szülők ilyen helyzetekben is hiábavalónak érzik a beavatkozást, így inkább passzívak maradnak.

„- *Afférom volt a tanárral. 2-est kapott a gyerek év végén tornából (az anya másik gyermekéről van szó!). Ugyanez a tanár a Dettit földrajzra tanítja, tavaly is kettes volt, holott a gyerek jobban tudja a földrajzot. Egyszerűen nem tudom, miért pikkel rá, vagy nem szereti, vagy mit tudom én.*

- *Mit tudsz tanácsolni a Dettinek, hogy ha elmondja?*”

A tanár-tanuló konfliktusok egy részében tehát az érintett gyerekek, illetve szüleik passzívak maradnak érdeksérelmeik ellenére is, harc és védekezés nélkül beletörődnek a konfliktusok számukra kedvezőtlen befejezésébe, tudomásul veszik kiszolgáltatott helyzetüket.

„- *Én mindig azt mondom, hogy: „Fiam, minden órára tanuld meg a leckét és az nem igaz, hogy neked egyest fog adni, ha te tudsz valamit.” És amikor a gyerek év végén javítani szeretett volna, mert 2-3 között állt, azt mondta neki, hogy: „Fiam, te hülye vagy, te úgysem fogod kijavítani.” És nem feleltette.*

- *És a kislány hazajött és elmesélte?*

- *Sírt...*

- *És mit tudtál csinálni?*

- *Semmit nem tudtam. Én nem mondhatom azt, hogy annak a tanárnak nem volt igaza! És menjek be, verjem ki a palávert? Minek? Semmi értelme, legalábbis én úgy gondolom.”*

O. Gáborné, adminisztrátor

A konfliktust fel nem vállaló, a problémákat nyíltan fel nem vető magatartásukban a tanárok részéről partnereket találnak, hiszen a tanárok magatartása, kommunikációkerülése, a tanulók problémáinak részükről tanúsított kezelési módja mind-mind a problémák elhallgatásának, fel nem tárásának kedveznek: a tanárok többnyire nem veszik észre, ill. nem reagálnak a tanulók problémákra utaló megnyilvánulásaira (sírás, ideges feszültség stb.) nem vállalnak részt, nem nyújtanak segítséget azok megoldásában. Még a tanulók egyértelmű kezdeményezéseit is vagy nem veszik figyelembe, vagy elutasítják, vagy csupán részben, s akkor is többnyire bántó és sértő módon válaszolnak rájuk. Eljárásaik közvetve arra utalnak, hogy a tanárok fásultak, a zaklatott iskolai légkör, a túlfeszített, túlterhelő munka, az állandóan sürgető és lelkiismeretesen soha nem teljesíthető napi feladatok közepette maguk is kerülnek az összetűzéseket, a nyílt vitákat, vagy talán ami rosszabb, nem tudják túltenni magukat mint tanárok, azokon a mindennapi, rossz közérzetet okozó, gyakran indulatokat kiváltó sérelmeken, amelyeket - sokakhoz hasonlóan - mint állampolgárok naponta megélnék.

De bármilyen is legyen a magyarázat, az eredmény ugyanaz: a gyerek és szüleik számára soha nem fogalmazódnak meg verbálisan a másik fél részéről a konfliktust kiváltó okok, így soha nem tisztázódik, hogy a gyermek által észlelt konfliktus teljes mértékben félreértéseken alapuló, vagy részgazságokat tartalmazó torz konfliktus, vagy realisztikus, tényleges problémákon nyugvó konfliktus.⁷³

Ugyanakkor a konfliktus okainak felderítése segítené a gyerekeket saját személyiségük megismerésében, lehetővé tenné számukra a magatartásuk jövőbeni tudatos megváltoztatását, azaz lehetővé tenne egy olyan tanulási folyamatot, amelynek eredményeként általános emberi viselkedésük tudatosabbá válhatna. Tehát a konfliktus megoldására irányuló megbeszélés fel nem vállalása elzárja a gyerekeket bizonyos önismeret, önvizsgálat lehetőségétől, pedig ez elengedhetetlen lenne a személyiségfejlődésükhöz, személyiségfejlesztésükhöz.

⁷³ Cseh-Szombathy László: i. m., 27. o.

A TANÁR-TANULÓ KONFLIKTUS LEJÁTSZÁSA A FELVÁLLALT KONFLIKTUSRENDEZÉSEK ESETÉBEN

A tanár-tanuló konfliktusok rendezését többnyire a szülők vállalják fel, a gyerekek erre ritkán hajlandók. Ám akár a szülő, akár a tanuló próbálkozik a konfliktusrendezéssel, tehát az érdekek, álláspontok tanárral szembeni megvédésével, az eredmény többnyire hasonló: nem alakul ki kommunikáció, vagy ha ki is alakul, nem tisztázódnak a konfliktust kiváltó ellentétek, nem alakul ki olyan légkör, amelyben a szembenállók egyenlő félként, előítéletek és sztereotípiák, ill. félelmek, szorongások nélkül fogalmaznák meg véleményeiket, nézeteiket és különösen méltányolnák a másik fél érveit, magyarázatait.

Általában a konfliktusok végkifejlete - többnyire a belső, tartalmi azonosságuk, azaz a meg nem oldottságuk mellett - formálisan különböző módozatokat mutat: előfordul kilépés a szituációból, azaz a kapcsolat felszámolása; a konfliktus megszakadása, abbamaradása; vannak önkényesen, erőszakkal lezárt konfliktusok; ill. látszólagos behódolással, feladással végződők.

A ténylegesen megoldott, lezárt, tehát vagy kompromisszummal, vagy meggyőzéssel befejeződött konfliktusok nagyon ritkák.

Kilépés a konfliktusos szituációból

Előfordul, hogy legalább az egyik fél - vagy a szülő, vagy az iskola - nem látva más lehetőséget a viszony konfliktusos jellegének megszüntetésére, magát a viszonyt, a kapcsolatot számolja fel, azaz kilépteti a tanulót az őt szorongató, a konfliktusokat állandóan újratermelő szituációból és iskolát vagy osztályt változtat vele. Ezekben az esetekben tehát már nem a konfliktust kiváltó okok rendezése a cél, az erre irányuló törekvéseiket feladják a konfliktusban állók. A szülők abban reménykednek, hogy más környezetben talán nem alakulnak ki a gyerekekkel kapcsolatos konfliktusok. A tanárok pedig - iskolaváltoztatást javasolva a konfliktusos gyerekeknek - lemondanak hivatásuk egyik leglényegesebb célkitűzéséről, a gyerek neveléséről. S ezáltal bizonyosságát adják saját pedagógiai módszereik csődjének.

Ugyanakkor önmagában a szituációban való kilépés mozzanata, ha nem jár együtt a konfliktusok kiváltó okainak felismerésével, megfogalmazásával, potenciálisan mindkét fél - a tanuló és a tanár számára is egyaránt - elvileg lehetővé teszi, hogy - ha öntudatlanul is - átvigyenek más kapcsolatokba, más viszonyokba esetleg a személyiségükből, a mindennapi magatartáskészségeikből, eljárásaikból adódó konfliktust kiváltó tényezőket.

Egyébként a konfliktusok ilyen típusú kimenetele többnyire nem egyetlen problémás eset, hanem egy hosszú, több szakaszú konfliktusos folyamat befejező állomása. Az egyes szakaszok mozzanatai időről időre, vagy inkább állandóan, változatlanul ismétlődnek: a tanár a gyerek részéről észlelt szabály-, illetve normaszegéseket beírja az üzenőfüzetbe vagy berendeli a szülőt az iskolába, a szülő pedig többnyire értetlenül, s legfőképp tehetetlenül szemléli a gyermek-tanár konfliktust. De nemcsak a szülő, a gyerek sem tudja feldolgozni, megérteni ezeket a konfliktusokat, ezért igyekszik még az emléket is kitörölni magából. A konfliktusok miatt iskolát változtató gyerekek többnyire konfliktus-elhallgatók, vagy legalábbis nem hajlandók beszélni konfliktusaikról.

„- Hát én mindig tiszteltem a tanárokat és nálam mindig elsődleges szerepet kapott az, amit a tanár néni vagy a tanár bácsi mond, s utána hallgatom meg csak a gyereket, mert a gyerek is másként állít be egy dolgot meg a tanár is. Hát őszintén megmondom, nekem nagyon sok gondom meg problémám volt, általában minden nap beírtak a fiamnak az üzenőbe, majdnem minden héten raportra kellett mennem a tanárhoz. Akkor mondtam neki, hogy énnekem

nincs itthon semmi problémám a gyerekkel, nagyon jóindulatú, készséges gyerek, nekem szót fogad. Ez volt negyedikig. Akkor úgy döntöttem, hogy átviszem másik iskolába. Ott tulajdonképpen megváltozott minden, ötödiktől. Nem volt annyi beírás, nem írtak be minden nap. Na most nem azt mondom, hogy itt egyszer-kétszer nem volt olyan cselekedete, ami hát éppen nem a legjobb volt, de szóval nem volt az a mindennap eget verő téma, ahogy a régi iskolában.”

N. Lászlóné, technikus

Egyébként nagyon jellemző a szülők által említett módszer: a tanár beír, intőt ad annak, aki véleménye szerint az iskolai normákat, szabályokat, előírásokat megszegi, azaz a szankcionálás hivatalos eszközeivel válaszol az előírásokkal ellentétes magatartásra, tehát „pro-forma” rendezi az ügyet, és se ereje, se energiája, se türelme, hogy inkább mint pedagógus, szóban megmagyarázzon, neveljen, érdemben foglalkozzon vele.

Megszakadt, abbamaradt konfliktus

Az ilyen típusú konfliktusbefejezések jellemzője, hogy a szembenálló felek, anélkül, hogy változtatnának kiindulási pontjukon, véleményükön, anélkül, hogy rendezték volna az ellentétüket, lemondanak a konfliktus további megvívásáról. Ilyenkor tulajdonképpen a konfliktus manifeszt szakasza lezárul, de látenszen az ellentét továbbra is fennáll, azaz a konfliktus látenszen megmarad.⁷⁴

A konfliktusok megszakadása elsősorban a szülői közvetítéssel felvállalt konfliktusrendezésekre jellemző. A tanulók által vállalt, szemtől-szembeni konfliktusrendezéseknél az ilyen típusú befejeződés ritkábban fordul elő.

A konfliktusos szituációk általában azonos mozzanatokból alakulnak ki: a tanuló produkál valamilyen magatartást, viselkedést, ezt a tanár szabálysértőnek, normasértőnek minősíti és szankcionálja. A gyerek viszont nem ért egyet a tanár reagálásával, a szankciót megalapozó minősítésével. Végül is tehát ezek a helyzetértelmezések váltják ki az ellentéteket, szolgáltatnak alapot a konfliktusokra. A tanár helyzetértelmezése rendszerint előítéleten, sztereotípiákon nyugszik, nem pedig a szituáció tényleges felderítése, azaz nem érdemi kommunikáció alapján alakul ki. A gyerekek vagy a szülők épp ezt az ismerethiányt akarják pótolni, épp a szituációt akarják megmagyarázni a konfliktus-rendezés felvállalásával. Ezek a magyarázkodások azonban már többnyire hiábavalónak bizonyulnak.

„- Mariann mellett ültem. Dolgozatot írtunk. Hallottam, hogy Mariann rosszul olvasta el a kérdést. Egy szócskát kihagyott és én szóltam neki, hogy ez valahogy nem stimmel. Utána megpróbálta még egyszer, de megint rosszul olvasta el. És akkor megint szóltam neki. Az osztályfőnök erre kikérte az ellenőrzőmet és beírt egy egyest. És én akkor mondtam, hogy ez nem eléggé korrekt, mert csak egy primitív olvasási hibában segítettem neki, mert nem volt elég figyelmes. És megmondtam, hogy én ezt egyáltalán nem tartom igazságosnak és juszt sem fogom beírni! A sűgást írtam be, mert azt mondta, hogy én sűgtam a Mariannak, hát beírtam, hogy sűgás.

- És lett ennek valami következménye?

⁷⁴ Cseh-Szombathy László: i. m., 47-48. o.

- *Á, nem lett ennek semmilyen következménye, mert enyhén szólva, igazam volt és ilyenkor nincsen semmi következménye, mert azért azt ő is érezte egy kicsit. Na és azután kikérte a füzetemet és természetesen még nem voltam kész a feladatokkal, és akkor kaptam még egy egyest.*

- *Hát akkor azért mégiscsak volt valami következménye?*

- *Hát csak ennyiben volt, olyan nem volt, hogy úgy utólag kiszúrt volna velem. Szóval ez nem jelent majd problémát, de ilyenkor én egy az egyben meg szoktam mondani.”*

A tanárban tehát a több éves tapasztalatai alapján kialakult sztereotípiák működik, amely szerint: dolgoztatás alatti beszélgetés = sűgás = szabálysértés = ezt pedig szankcionálni kell.

A tanuló védi magát, igyekezete azonban hiábavaló: megkapja a beírást és az egyest. Egyéb válasza a tanár nem méltatja. Ez a konfliktus- szituáció nem alakult volna ki, ha még a szankcionálás előtt a tanár beszél a gyerekkel, azaz informálódik a magatartás minősítése előtt.

A konfliktusok kiváltó okaként a tanárok eljárásaiban gyakran előfordul a nem a vétségnek megfelelő és ezért igazságtalannak érzett szankció (pl. magatartási vétség tantárgyi, feleletértékű egyes jeggyel való szankcionálása). A szülők megpróbálnak közvetíteni, mindkét fél elmondja a magáét:

„- *Tavaly úgy lettem négyes oroszból, csak ötöseim voltak az első félévben, a második félévben kaptam egy egyest, mert nem vittem szótárt - orosz szótárt -. Akkor az osztály egyik fele egyest kapott, a másik fele azért nem, mert énekkaron voltak. Azután lett két darab négyes dolgozatom. A feleleteim ötösök voltak. A tanárnő közölte, hogy megkapom az ötöst, hogy ha a befejezett és folyamatos ígéről tartalmat és fogalmazást írok. Ez nyolcadikos anyag. Megírtam, de persze, hogy volt hibám, de hát azért mégis furcsa: 4/5-re írtam meg és mégis négyest kaptam az év végén.*

- *Erről beszélgettél a szüleiddel?*

- *Igen.*

- *És nekik erről mi volt a véleményük?*

- *Az anyu megkérdezte az orosz tanárnőtől, hogy miért lettem négyes. Az meg azt mondta, hogy ott van nekem az az egyes. És akkor anyám megmondta, hogy miért kaptam az egyest.”*

E. Bea, tanuló

És folytatás nincs, a konfliktus megszakad, anélkül, hogy megváltozott volna valakinek a véleménye, hogy meggyőzték volna egymást. A szülői közvetítés, magyarázkodás hiábavalónak bizonyult, holott a tanár tényleg magatartási problémát szankcionált feleletértékű érdemjeggyel, így az eljárásának helyessége erősen vitatható.

Önkényesen, erőszakkal lezárt konfliktus

Az ilyen típusú konfliktusokban a szembenálló felek közül csak az egyik akarja befejezni a vitát, az összetűzést, a másik fél nem, ám nyilvánvaló szándéka ellenére önkényesen, erőszakkal belefojtják a szót, figyelembe se veszik a folytatásra vonatkozó igyekezetét.

Az erőszakkal történő konfliktuslezárások rendszerint a tanulók által vállalt konfliktusrendezésekre jellemzőek, amikor is a tanár deklarálja a saját véleményét és miután azt elmondta, befejezettnek tekinti az ügyet, nem adva lehetőséget a gyereknek a magyarázkodásra, az ellenvélemény elmondására, a védekezésre.

„- Valaki azt mondta az egyik lányra az osztályból, hogy hülye, erre az persze rögtön felkapta a vizet és árulkodott a tanárnak, hogy azt mondták rá, hogy hülye. Erre ő: „Megtiltom, hogy bárki olyat mondjon Csillára, hogy hülye, még a Györgyi se!” És ezt így kihangsúlyozta mintha én mondtam volna arra a lányra, hogy hülye. És akkor én mondtam neki, hogy nem én voltam... És amikor mondtam, hogy nem én voltam, akkor rám üvöltött, hogy: „Fogd be a szád!””

O. Györgyi, tanuló

Az előzőekben bemutatott, erőszakkal lezárt konfliktusrendezési kísérletek következménye, hogy a vitavállalás, nézetütköztetés mint védekezési mód, kiiktatódik a konfliktusrendezésekből, a konfliktusok a tanár részéről önkényesen, hatalmi pozíciókból berekesztetnek: a tanuló nem kap szót saját igaza, véleménye, álláspontja védelmében, meg sem hallgatják a magyarázatát, a tanár egyszerűen belefojtja a szót.

A látszólagos behódolással, feladással befejeződő konfliktusok

Ez a típusú konfliktuskimenetel is inkább a gyerekek által vállalt konfliktusrendezésekre jellemző: itt lényegében a gyerekek látszólag behódolnak, feladják elképzeléseiket, nézeteiket.

„- Volt már olyan kimondottan nagy konfliktus közted meg a tanár között?

- Hát az osztályfőnökkel mindig van. Az osztályfőnök szereti, ha dirigál és ha pattognak neki a gyerekek, én meg nem vagyok olyan típus, hogy ha más fütyül, úgy táncoljak. Szeretem a saját utamat és nem szeretem, ha beleszólnak, és ő olyan.

- Mondj egy konkrét esetet, hogy összekülönböztetek.

- Hát például osztályfőnöki órán, hogy én soha nem vállalok el semmit. Hát nem vállalok el semmit, mert úgyis tudom, hogy nincs rá időm, hogy megcsináljam, mert ha hazajövök, akkor tanulok, aztán rendet rakok, aztán 5 óra, fél 6 felé hívnak a barátok és akkor lemegyek, velük lenni jó. Tudom, hogy nem lenne időm megcsinálni és feleslegesen meg nem vállalom el, hogy úgy adjam vissza, hogy nem csináltam semmit. Inkább nem.

- És volt olyan, hogy ezért szóltak?

- Hát volt úgy, hogy mindenki vállalt valamit, csak én nem.

- És ez hogy intéződött el?

- Hát akkor kénytelen voltam elvállalni, inkább nem tanultam és azt megcsináltam.”

A. Olga, tanuló

A kompromisszummal befejeződő konfliktusok

Az ilyen típusú konfliktusokban a szembenálló felek között létrejön egy megegyezés, egy alkalmazkodás, amely lehetővé teszi, hogy a konfliktus lezárulása után folytassák az együttműködést, mégpedig olyan légkörben, mint amilyen a konfliktus kialakulása előtt jellemezte a konfliktusban szembekerülők kapcsolatát. Az ilyen típusú konfliktuslejátszások nagyon ritkák, és adódhatnak a tanulók által, illetve a szülői közvetítéssel vállalt konfliktusrendezésekből is.

Kompromisszummal végződött a következő konfliktus: a tanár kérte, hogy a tanulók csukják be a könyveiket, majd felelésre szólította azt a kislányt, akinek még nyitva volt a könyve és azt csak akkor csukta be, amikor felszólították felelni. A tanár úgy értelmezte a szituációt, hogy a tanuló megszegett egy szabályt, nem engedelmeskedett a felszólításnak és a szabályszegését

szankcionálta, de nem magatartási rossz jeggyel, hanem tantárgyi feleletértékű érdemjeggyel, egyessel. Ugyanakkor a gyerek tudására már nem volt kíváncsi. A tanuló nem értett egyet a tanár eljárásával, édesanyja vállalta a közvetítést:

„- Én ezt megkérdeztem tőle. Mondom: „Ezért a jegyért a gyerek nem felelt. Megmondta, hogy a könyvet csukják be, jó, vétett a házirend ellen, akkor büntesse azért. Magatartásban követett el vétket, nem a tanulásban.” ... A tanár is megkérdezte tőlem: „Elmesélte a Kati, hogy hogy történt?” Mondom: „El.” Mondjam el! El mondtam. Azt mondja: „Így is fel lehet fogni, meg úgy is, hogy puskázott.”

A. Imréné, főelőadó

Végülis a tanár feleltette a tanulót.

Meggyőzéssel befejeződő konfliktusok

Az ilyen kimenetelű konfliktusokban a szembenállók közül az egyik álláspontot változtat és teljesen, őszintén magáévá teszi ellenfelének, illetve a közvetítést vállaló képviselőjének felfogását. A személyes érintettségű tanár-tanuló konfliktusok ritkán fejeződnek be így módon.

„- Volt -e valami komolyabb, vagy egyáltalán valamifajta problémád, konfliktusod tanároddal?

- Igen, a tornatanárral volt. Hát én nagyon ügyetlen voltam a szekrényugrásoknál, meg hasonlóknál és a bizonyítványomban hatodik év végén egy négyes volt kémiából és egy hármas tornából. És ő nem adta meg nekem a négyest, és azóta hajtok, és most ötösöm van tornából.

- Ennyire megrázott téged az a hármas?

- Igen, mert tudtam, hogy valamiért nekem hajtanom kell. Ő ezt nekem meg is magyarázta. Akkor mondtam, hogy igaza volt, hogy akkor hármast adott. Mert akkor most nem lennék kitűnő, nem hajtottam volna.”

I. Dóra, tanuló

A TIZENÉVESEK TANÁR-TANULÓ KONFLIKTUSAINAK TANULSÁGAI

A tanárok eljárása, konfliktuskezelése

A bemutatott konfliktusok több, általánosnak tekinthető jellegzetességet mutatnak.

A tanárok szituációkezelése többnyire előítéleteken nyugvó, sztereotípiákra alapozó, hiányzik részükről a konkrét helyzetelemzési igény.

Többnyire nem meggyőznek, hanem fölérendeltségi pozíciójuknál, hatalmuknál fogva kezelnek helyzeteket, erőszakkal elnyomva a gyerekek részéről megnyilvánuló magyarázkodási kezdeményezéseket: a gyerek-tanár konfliktusokban a szembenálló felek viszonya aszimmetrikus, a tanár magatartásának egyetlen magyarázója hatalmi pozíciója.

Az ilyen típusú viszonyokat alárendeltként megélni, elszenvedni lehet, de azonosulni vele, azt meggyőződéssel elfogadni nem.

A tanárok többnyire nem tartják a gyereket partnernek a problémák rendezésére, ugyanakkor a szülői közvetítést, közbenjárást sem tolerálják. Sőt, gyakran retorzióval - legalábbis a gyerekek és szüleik által ennek minősített eljárással - reagálnak rá: azaz nem működnek együtt érdemben sem a gyerekekkel, sem a szülővel.

Magatartásuknak számos, az iskola intézményének problematikus működésével, illetve egész társadalmunk problematikus iskola- és pedagóguskezelésével összefüggő oka van, a zsúfolt, a személyes odafordulást, egyéni foglalkozást csaknem kizáró, nagy létszámú osztályok, a heti, megterhelő nagy óraszám, problémás tananyag, rendkívül feszültté, nehezen elviselhetővé teszik a pedagógus számára a tanítást. Az oktatói munka felemésztí energiájukat, nevelni - gyakran a szülők helyett is -, már nincs erejük. Ugyanakkor a tanári munka társadalmi elismertségének hiánya, a rosszul-fizettség, a presztízs-nélküliség, a tanárok egy részénél túlzott érzékenységet, sérülékenységet okoz: támadást látnak ott is, ahol erről szó sincs, a problémákat fel nem tárva, védekeznek ott is, ahol inkább nyíltan és őszintén kellene beszélni. Tanári tevékenységük értékmérőjeként fognak fel apró, kicsinyes problémákat, holott tanári, pedagógiai munkájuk értékmérője a gyerekek tudása és személyiségfejlődése lenne, ám épp az iskolai rendszer működési problémái következtében ilyen jellegű sikerélményt alig könyvelhetnek el. Ugyanakkor a tanár-diák viszony fenntartásokkal teli, előítéletes, távolságtartó és személytelen jellege egyben gátolja az érdemi iskolai munkát. A kör bezárul, a mechanizmus problémái viszont egész generációkban maradandó nyomot hagynak.

Azokban a szerencsés iskolákban, ahol a vázolt körülmények nem alakulnak ki, ahol a tanárok képesek a szorító társadalmi, iskola légkör ellenére is megőrizni toleranciájukat, képesek konfliktushelyzeteket kommunikációval, egyedi szituációkezeléssel érdemben, kompromisszumokkal, meggyőzéssel feloldani, módszereik meghozzák az eredményüket: az ilyen típusú konfliktusrendezések konfliktusfelejtést, kiegyensúlyozott, tiszteleten és megbecsülésen alapuló közvetlen tanár-diák viszonyt eredményeznek, ahol a tanuló a tanár szigorúsága ellenére is azonosul a pedagógussal, az iskolai követelményekkel, vagy legalábbis nem éli meg ezt a viszonyt olyan sérelmesnek, amelyből jobb megszabadulni.

A tanulók által elsajátított konfliktuskezelési módok

Konfliktuskezelési modellként a tanulóknál a konfliktusokat nem vállaló, ill. azokat csak közvetve, közvetítő által vállaló magatartás alakul ki.

A személyes érintettségű, iskolai konfliktusaikban a tanulók csak nagyon ritkán vállalják személyesen, szemtől-szembe ellentéteik rendezését a tanárokkal, ám még ezekben a ritka esetekben sem tudják mindig ténylegesen megoldani problémáikat: kevés tanár-tanuló konfliktus végződik kompromisszummal vagy meggyőzéssel, holott csak az ilyen jellegű konfliktuskimenetek azok, amelyek nem hagynak maradandó sérelemérzést a tanulóknál, és nem alakítanak ki bennük előítéleteket sem a konfliktusrendezések vállalásával, sem a beavatkozások következményeivel szemben. Ezek azok a konfliktusok, amelyek révén a gyerekekben kialakulhat egy olyan szemlélet, amely a konfliktusokat az élet természetes és leküzdendő velejárójaként fogja fel.

Ugyanakkor kompromisszumokkal vagy meggyőzéssel végződő konfliktusokban sajátíthatják el a tanulók az ellentétes nézetek, érdekek megvédésének technikáit is. Ilyen jellegű tanulási folyamatokat azonban csak kevés tanuló él át iskolai konfliktusai során. A többség számára a konfliktuskezelési technikák, azaz a vitatkozás, a különböző taktikák, a harc, a játszmák sajátos módozatai ismeretlenek maradnak, nem sajátítják el azokat.

A gyerekek által vállalt konfliktusrendezések többnyire hiábavaló próbálkozások. Ezekben a helyzetekben a problémák tényleges megoldása helyett csak az érdekeiket megvédeni nem tudó, kiszolgáltatott mivoltukról szerezhetnek bizonyosságot a tanulók.

A gyerekek érdekeinek képviselését leggyakrabban közvetítőként a szülők vállalják. Vállalkozásaik általában szintén eredménytelenek közvetítő szerepük többnyire kimerül a tanártól való információkérésben, a gyerek problémáinak visszafogott érzékeltetésében. A konfliktusok megszakadnak anélkül, hogy valamilyen álláspont, véleményváltoztatás formájában közvetlenül kimutatható lenne a beavatkozás eredménye. A konfliktust kiváltó problémák tehát ténylegesen nem rendeződnek. Ugyanakkor ezeknek a konfliktusos szituációknak van egy utóhatása, egy negatív következménye, amelyet a tanuló retorzióként él meg.

A gyerekek vonatkozásában a szülőre hárított konfliktuskezelési gyakorlatnak súlyos következménye lehet: ha az esetenként kért közbenjárások mindennapi gyakorlattá válnak, a gyerekekben kialakul egy áthárítási mechanizmus, amely az önállóságról, az önmagáért való kiállásról, végső soron a saját érdekképviseléstről való végleges lemondáshoz vezet. A gyerek megtanulja, hogy mások intézzék a sorsát, ez pedig az alávetettség, a kívülről irányítottság elfogadását és rögzülését eredményezi. Talán ezen a mechanizmuson keresztül szilárdul meg a felnőttkori passzivitás, a saját érdekképviselési eljárások átruházása másra, annak elfogadása, hogy a sorsomról mások, a személyes véleményem, észrevételeim meghallgatása nélkül, a fejem fölött döntsenek. A „hol vagyok én ahhoz, hogy jövök én ahhoz, hogy vitába szálljak egy tanárral, később a főnökkel” nézet az egyén beavatkozási képességének tagadásához, az állampolgári kezdeményezés, beavatkozás devalválódásának elismeréséhez, rögzül és ehhez vezet.

VISELKEDÉSZAVAR, KONFLIKTUS, PROBLÉMAMEGOLDÁS AZ ISKOLÁBAN

(A paradigmaticus nevelői viselkedés szerepe)

Az előző fejezetben volt szó a gyermeki viselkedészavarok befolyási lehetőségeiről a tanár és a tanuló kapcsolatán át, és szóltunk e kapcsolat általános nevelési jelenségéről. Korábban felvázoltuk az iskola - illetve általában a gyermeki - csoportviszonyok nevelési és terápiás, korrekciós lehetőségeit. Több szempontból is tárgyaltuk tehát a különféle magatartási és viszonyproblémákat, a jellegzetes iskolai konfliktusokat. Mégis érdemes ezekkel külön is foglalkozni. A korábbi megközelítésekben ugyanis nem kerülhetett néhány fontos szemléleti kérdés az őt megillető központi helyre, hiszen a téma inkább a pedagógus és a gyerek, illetve a pedagógus és a csoport viszonyának szociálpszichológiai jelenségvilága volt.

Külön is kell azonban hangsúlyozni, hogy viselkedészavar, problematikus helyzet, konfliktus szinte elengedhetetlen feltétele a nevelésnek. Ha az iskola ezeket nem engedi felszínre, nem enged neki teret, akkor nevelői hatása bizonyosan csekélyebb lesz a lehetségesnél. Azt is lehet mondani, hogy bizonyos probléma- és konfliktusszint szükséges ahhoz, hogy az iskola számottevő befolyást tudjon gyakorolni a gyermeki személyiségfejlődésre. Nagyon nehéz megmondani, hogy milyen társadalmi és kulturális helyzetben, iskolatípusokban és milyen korcsoportban milyen ennek a szintnek az optimális mértéke. Bizonyos, hogy túl sok magatartási zavar, túl sok és elhúzódó problematikus helyzet, valamint túl sok és heves konfliktus hátrányos lehet a pedagógiai szituációban, azonban az esetek többségében a szint inkább nem éri el a szükséges optimumot, tehát nem szinharmonikusnak látszó megnyilvánulások uralják az esetek többségében az iskolai életet.

Pedig a pedagógusok általában soknak érzik a megnyilvánulásokat, és szeretnék a számukat csökkenteni. Az oktatás folyamatait ezek valóban gyakran nehezítik, zavarják. Itt a rendszeres, nyugodt, folyamatos munka a leghasznosabb. Bizonyos fókig nehezebb a feszült, zavaros iskolai időszakokban a pedagógussal való érzelmi azonosulás, aminek jelentőségét már többször említettük, és ami különösen a tantárgy iránti érdeklődés rögzítésében, a képességek kibontakozásában fontos, és ami a felnőtt szerepviselkedés tanulásában is lényeges mozzanat. Sok szakember szerint azonban az azonosuláshoz is kell a modell, a felnőtt viselkedésének széles megnyilvánulási skálája, és ebben szükség van szokatlan, nehéz helyzetek megoldásának mintáira is.

A csoportviszonyok és a pedagógus-diák kapcsolat szempontjából azonban a viselkedészavarok, konfliktusok valóságos próbaidőszakok, fordulópontok. Általában egy-egy ilyen helyzetben formálódhat vagy fejlődhet a kapcsolat, ilyenkor érvényesülhetnek bizonyos csoporthatások is.

A konfliktusok fontossága a nevelés szempontjából

A szigorú, autokratikus iskolai légkör egyik hátránya, hogy az esetek többségében túl jól sikerül kiiktatnia a pszichológiai problémákat és ellentéteket. A felszín ilyenkor nyugodt, „rend” van. Ilyen rend volt az ideális állapot a múlt neves iskoláiban is. Ennek hátterében azonban olyan szabályozó mechanizmusok álltak, amelyek ma nem mindig vannak meg, sőt, általában hiányoznak. Ilyen mechanizmus a szigorú és autokratikus családi nevelés, a

tekintélyelvűséget támogató valláserkölcsei befolyások, továbbá az iskolai szelekció szélesebb körű lehetőségei. Ma leginkább csak az utóbbi áll rendelkezésre, ez is csak egyes iskolákban, leginkább középiskolákban, ahol lehet válogatni a jelentkezők közül, és a problematikus diákokat el lehet tanácsolni, ki lehet tenni. Ilyen iskolákban is periodikusan előfordulnak konfliktushelyzetek, ezeket azonban szigorúan igyekeznek elfojtani, idejekorán, „sebészileg” (a konfliktusgóc eltávolításával, áthelyezésével) megoldani, és az iskolai közvélemény előtt is úgy állítják ezt be, mint átmeneti „üzemzavart”, amiről nem érdemes sokat beszélni. A helyzet és a megoldás módja sokban hasonlít a szigorú szabályozási módszerekkel élő társadalmak ügykezeléséhez. Megfigyelhető a jellegzetes titkolózás, a konfliktust igyekeznek elhallgatni, legfeljebb kimenetelét, következményeit állítják be később példának. A feszült, problematikus dolgok inkább a tanulóiban maradnak meg, a gyerekek rejtett iskolai „magánéletének” részei. Érdekes, hogy ezek lesznek azután az olyan élmények, amikre a gyerekek később a legtovább emlékeznek. A problémaelfojtó nevelői beállítódás része, hogy egy sor jelenséget az osztályban „nem vesznek észre”. Ez egyfajta taktika, aminek sokszor van érvénye és haszna, hiszen a gyermeki fejlődés és az iskolai helyzethez való alkalmazkodás természetes készsége sok kisebb viselkedési zavaron túlszeli a gyerekeket. De vannak megnyilvánulások, amelyek esetében ez a taktika nem hasznos, mert fontos nevelési alkalom megy veszendőbe általa.

A viselkedészavarok „funkciója”

Miként a családi nevelésben, az iskolai helyzetben is gyakran sajátos metakommunikatív értelme van a viselkedészavarnak, rejtett, öntudatlan célja. Ez többnyire a figyelemfelkeltés vágya. Az öntudatlan motivációk e felszíni jelenségét a tapasztalt pedagógus többnyire észre is veszi, és éppen ezt nem akarja jutalmazni, megerősíteni azzal, hogy a viselkedésformára reagál (ha csak megteheti, hogy reagáljon). Ezt a gyermeki kommunikatív viselkedést éretlennek, átalakítandónak tartja. Ez alapjában igaz is, csak hogy a változáshoz a mélyebb motivációs szerkezet megértése és befolyásolása szükséges számos szakember szerint - különösen a behaviorista szemléletűek szerint - a figyelemfelkeltő viselkedés lényegében próbaviselkedés, aminek keretében a gyerek valami magatartásmintát próbál megvalósítani, ami adott fejlődési szakaszában valamilyen, számára fontos gratifikációt (jutalmat, elismerést) igyekszik elnyerni. Szimbolikus gratifikációról van szó, amelyek a gyermek énképét megerősítő teljesítményekkel kapcsolatosak, pl. felnőttességgel, jelképes dominanciával az emberi viszonylatokban. A próbaviselkedésre a gyerek választ vár, anélkül, hogy ezt tudatosítaná, és ha nem kap, akkor vagy ugyanazt megismétli, nagyobb intenzitással, vagy ahhoz jellegében hasonló, de formájában kissé eltérő megnyilvánulást választ. A figyelmen kívül hagyás, a figyelemfelkeltés el nem fogadása tehát nem mindig jó megoldás, gyakran éppen a nem kívánatos jelenség felerősödéséhez vezet (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967; Jackson, 1970 stb.).

Pszichoanalitikus (pszichodinamikus) szemléletű szakemberek szerint a gyerek a felnőttet mintegy „teszteli”, azt igyekszik kipróbálni, meddig mehet a kapcsolatban, mennyire fogadják el őt, hol vannak a kapcsolat határai. Ez a felfogás a kapcsolat dinamikáját emeli ki, a fejlődő, változó kapcsolatokban meglévő ellentétet, antagonizmust. Ezt az ellentétet a közgondolkodás általában nem ismeri, illetve nem ismeri el, pedig ez a szülő-gyerek viszonyban is megvan, sőt általában sokkal erősebben és nyilvánvalóbban van meg, mint a pedagógus-gyerek kapcsolatban. A gyerek viselkedésének eléggé nagy hányada éppen annak a jegyében zajlik, hogy a gyerek a kapcsolat kereteit próbálgatja, „feszeti”. Ebben nagyon fontos fejlődési mozzanat bukkan felszínre, a kapcsolat megváltoztatásának törekvése. Már egészen kicsi kortól kezdve a gyerek változó szükségletrendszere a motorja a kapcsolat átalakulásának. A gyerek mind önállóbb lény, jelzi, hogy több szabadságot, kezdeményezést, másféle bánásmódot akar, több

olyan dolgot szeretne csinálni, amit neki nem szabad. A külvilág megtapasztalására, bizonyos örömek megszerzésére, a másik gyerekhez vagy felnőtthez való újfajta közeledésre vonatkoznak ezek az új késztetések, amiket a szülő is elsősorban a negatív oldalakról kezel először, a bennük rejlő veszélyekre reagál, vagy pedig a saját kényelmetlenségét igyekszik elhárítani. Általában rövidebb-hosszabb idő eltelik, míg a gyerek szelíden vagy vadul kiharcolja magának a kapcsolatváltozást. Minden a szülő számára is öntudatlanul, észrevétlenül megy végbe. A változás fordulópontja néha sajátos konfliktus, amiben a gyerek szinte provokálja a szüleit. A ma divatos megengedő családi nevelés esetében a provokációk fokozódnak, mert a gyerek nem kap választ, visszajelzést. Az autokratikus; büntető válasz sem mindig válik be, általában ennek következtében romlik a viszony a szülővel. Sajátos „Szküllá” és „Kharübdisz” között vezet tehát a helyes reakció útja, ez abból áll, hogy a szülőnek hitelesen ki kell fejeznie álláspontját, meg kell fogalmaznia a tiltást, esetleg élnie kell a büntetés valamely eszközével, de kellő hangsúllyal, taktikailag megfelelő időpontban kell tennie. Ezt nagyon nehéz meghatározni, és a gyakorlatban nincs olyan szülő, aki e téren ne követne el hibákat. Talán a legfontosabb az őszinteség, a hitelesség, ebben ugyanis a gyerek komolyanvétele, fontossága tükröződik. Az őszinte válasz, a hiteles érzelmi-indulati reakció tisztázhatóvá teszi az esetleges hibákat vagy tévedéseket is.

Problémás viselkedés az osztályban

Ugyanezek a szabályszerűségek érvényesek a nevelő és a gyerek viszonylatára is. Itt is a viszonyforma változtatására irányulnak bizonyos megnyilvánulások, amelyek normasértőnek tűnnek vagy éppen viselkedészavarónak. Itt a feszültségteremtő vonások ugyancsak kiütköznek. Mint már szó volt róla, a csoporthelyzet minden feszültségformát megerősít. Az osztály terében ugyanis minden egyéni magatartásmód egyben a csoportnak is szól. Különösen tizenéves gyerekek között, ahol az egyenrangú kapcsolatok keresése erősödik meg, és ahol fontos a kortárs csoport elfogadása, értékelése, mindig kell arra gondolni (erről is szóltunk), hogy egy-két problémás viselkedésmód inkább az osztály felé irányul, és nem elsődlegesen a pedagógust veszi célba, noha a lényeg a pedagógus által képviselt norma megsértése. Ilyenkor a gyerek számít is a többiek érzelmi támogatására, és gyakran nem is törődik a büntetéssel, sőt néha éppen a büntetést szeretné kiérdemelni, hogy ezzel a kortárs csoportban erősítse státusát. Ilyenkor különösen előáll a szülőkapcsolattal összefüggésben előbb elmondott paradoxon, ha a pedagógus nem reagál, a gyerek viselkedése „hangosabbá” válik, a problémás viselkedés „eszkalálódik”, de ugyancsak ismétlésre csábít a büntetés is. Nem egy gyerek a büntetések nyomán szinte belekényszerül valamilyen negatív szerepbe, szinte bűnbak lesz. Ilyenkor a tantestület ezt a gyereket tartja minden rossz forrásának. Eltávolításával vagy elfojtó légkör alakul ki, vagy pedig valamelyik más gyerek lép a korábbi bűnbak helyébe.

A problémás viselkedés az osztályban sokféle lehet. Az eddigi gondolatok az engedetlenség, fegyelmezetlenség példáit sugallták, mert ilyennek minősíthető a legtöbb effajta megnyilvánulás. A gyakorlatban azonban ide tartoznak viselkedészavaroknak tekinthető jelenségek vagy problematikus, nehéz helyzetek is. A meghatározás nem véletlenül ilyen bizonytalan, hiszen az előforduló jelenségek szinte megszámlálhatatlanok és osztályozhatatlanok. Mindennapos pedagógiai tapasztalat, hogy az osztály társaslélektani terében a csoport szempontjából kaphatnak jelentőséget egyes egyéni viselkedési hibák, elégtelenségek, zavarok. Ilyen lehet például egyes gyerekek nyugtalansága, „hipermobilitása”, ami miatt ezek a gyerekek több fegyelmezésben részesülnek, és ezáltal mintegy könnyebbé válik számukra a rendzavarás. Már szinte ilyen szerepet kapnak a közösségekben. Máskor a felfogási, megértési, tanulási nehézséggel küzdő, gyenge képességű gyerekek kerülnek hasonló szerepbe. Néha az osztály szinte belekényszerít

ebbe a szerephelyzetbe olyan gyerekeket, akik a közösségbe nehezen illeszkednek bele. Sajátos helyzetek állnak elő, ha a gyerekek között van fogyatékos vagy szemmel láthatóan komoly beteg. Ilyenkor ritkább, hogy az osztály az illető gyereket állítja előtérbe, de azért az ő gondjai gyakran az osztály csoportközegének problémái számára kristályosodási magot biztosítanak. A fogyatékos - szinte mindig testi fogyatékosról van szó - gyerek többnyire mérséklően, gátlóan hat, a túl nagy különbség a gyerekek között inkább megkönnyíti, hogy az osztály felnőttesebb, érettebb viselkedési szintre álljon be. Számos pedagógiai szakember éppen ilyen esetek megfigyelése nyomán ajánlja, hogy az osztályközösség néhány egészen eltérő, deviáns gyereket is foglaljon magába, mert ezáltal az átlagos társadalmi valóság modellálódik, a gyerekek megszokják a hátrányos helyzetűekkel való együttélést, a sorsszerű egyenlőtlenségek áthidalását, elfogadását.

A mögöttes problémák

A biológiai okból nem egyenrangú osztálytárs jelenléte, esetlegesen deviáns viselkedése gyakran nem is viselkedészavart jelenít meg, hanem valami olyasmit, amit a túlzott használat miatt ma már szinte semmitmondó „probléma” szóval lehet leginkább visszaadni. A gyerekek az ilyen „problémákat” nehezen tudják megragadni, minősíteni, érzik, hogy másról van szó, mint a szokott osztályszerepekről, igyekeznek elkerülni a konfrontációt az ilyen gyerekek ügyeivel kapcsolatban. Hasonló probléma adódik, ha nem biológiai, hanem szociokulturális eredetű különbségek jelennek meg az osztályban. Ilyen például a hátrányos szociális helyzet, a nagy társadalmi különbség, ilyen a nemzetiségi kisebbség, esetleg ennek biológiai kifejeződése például bőrszín, alkat különbségeiben. Néha a probléma egészen eltérő kulturális eredetből adódhat. Azonos kultúrán belül is támadhatnak furcsa helyzetek, amikor az események jellemzésére a semleges értelmű „probléma”-fogalom kínálkozik. Ilyen például a stigmatizáció valamilyen korábbi tett miatt. Ha mondjuk valamelyik gyerek lopott, szexuális botrányba keveredett, súlyos családi krízisbe került, az osztály más szemmel tekint rá, másként kezeli, részben elítéli, részben sajnálja, vele kapcsolatosan tart a pedagógus reakcióitól. Néha a probléma az osztályon belül keletkezik. Lehet például osztálytársak szerelme, vonzódás a saját nemű társak iránt, valamilyen különleges viselkedési séma (pl. a szülők szektájának, sajátos szokásainak kivetülése). A „probléma” abból ered, hogy a gyerekek elbizonytalanodnak, nem tudják, hogyan kezeljék az adott jelenséget, megpróbálnak a szokott csoportreakciókkal élni vagy életkori szempontból jellegzetes módon reagálni (sajnos az ilyesmiben rendszerint agresszió, kirekesztés rejlik). Ugyanakkor a felmerülő gondok már olyan természetűek, amelyek gyakran túlterjednek az osztály határain, mert előítéleteket, csoportközi viszonyokat, politikailag minősíthető eseményeket jelentenek, ezekre tehát a pedagógusnak még akkor is reagálnia kell, ha esetleg joggal érezné úgy, hogy helyesebb lenne nem észrevenni, lecsendesíteni a helyzetet. Ilyenkor ugyanis közbeszólnak a szülők és rajtuk keresztül a közösség vagy az iskola előjárói. A „probléma” ilyenkor hatványozódik, ha a valódi gond a gyerekek számára nem tehető explicitté, nem magyarázható meg.

Konfliktus és kockázat

Itt ismét átmenet mutatkozik a konfliktus jelensége felé. A problémás helyzet nem egyszer a gyerekek közötti konfliktusból ered. De strukturálódhat konfliktus a pedagógus és egyes tanulók vagy az osztály egy része és a pedagógus között is. Konfliktusról akkor beszélünk, ha az ellentét nyílttá válik, negatív indulatok jelennek meg, és mindkét fél arra törekszik, hogy a helyzet az ő kívánsága szerint változzon meg. A negatív indulatokból gyakran következik, hogy kellemetlenkedni, ártani igyekeznek egymásnak. A konfliktusokból igen nehéz szituációk

keletkeznek. Megoldásuk nehéz, mert ha az egyik fél győz, azzal a másik fél ellenállása nem szűnt meg, csak elfojtódott. A konfliktusban rendszerint mindkét fél álláspontja érthető, ha úgy tetszik, mindkét félnek a maga szempontjából igaz van. A konfliktus a legkellemetlenebb pedagógiai helyzet. Az elmérgesedés veszélye nagy. Ha a konfliktusba a pedagógus is bevonódik, ez az esetek túlnyomó többségében a saját elégtelenségének visszajelzése. Ezt a pedagógusok maguk is többnyire érzik, ezért is türelmetlenebbek és erélyesebbek a konfliktusokkal szemben. Tudják, hogy az iskolai vezetés vagy a felügyeleti szervek nem tartják az ilyesmit helyénvalónak. Kényszeredettség, kényelmetlenség származik tehát a konfliktusokból, ami hozzájárul, hogy a pedagógusok ezeket különösen nehezen kezelik.

Akár normasértésről, viselkedészavarról, akár problematikus helyzetről vagy a konfliktusról van szó, jellegzetes vonás, hogy a pedagógusnak újszerűen, a szokottól eltérően kell viselkednie, ki kell zökkennie a rutin kerékvágásából. Bizonyos pszichológiai kockázatot is kell vállalnia, hiszen vagy az idő korlátozottsága miatt nem tudja pontosan kiszámítani, mi a leghelyesebb tennivaló, vagy a helyzet olyan különös és új, hogy nem lehet tudni, mi a megfelelő válasz rá. Ilyen helyzetek a pedagógust próbára teszik, és ilyenkor van mód a készségek, képességek „megmérettetésére”. Ez persze csak a pedagógus önismerete, önminősítése számára érdekes, hiszen a szituáció ritkán terjed túl az osztály határain, és a kollegák vagy a felettes szervek nem mindig szereznek tudomást róla. A pedagógusnak ilyenkor elsősorban a saját személyisége lehet a támasza. A megfelelő önismeret és önfejlesztés ilyenkor jut szerephez. Ha a pedagógus tudja önmagát is kritikusan szemlélni, ha tud várni, figyelni, tartózkodni a reakciókkal, amíg nem lát valamivel tisztábban, ugyanakkor tud nem elkerülő, elleplező lenni, hanem az eseményeket elvállalni, megpróbál választ adni rájuk, általában sikeresen oldja meg a nehézségeket. Az önmegtartóztatás és önmegfigyelés talaján a spontaneitás és a hitelesség nagy teljesítményekre képes. A pedagógus gyakran érzi, hogy mi a leghelyesebb tennivaló, anélkül, hogy ezt meg tudná indokolni. Ha ennek az érzésnek introspektív felülvizsgálatára időt biztosít, ha megpróbálja legalább elképzelni, hogy akcióinak milyen következményei lesznek, valószínű, hogy a nagyobb hibákat elkerüli. Ha ebben empátia is támogatja, vagyis megpróbálja beleélni magát a gyerekek vagy az adott tanuló helyzetébe, akkor a tévedés valószínűsége tovább csökken.

A kommunikáció fontossága

Annál is könnyebb a hibákat, tévedéseket elkerülni, mert a felsorolt, jellegzetes nevelési problémákra nincs standard, optimális válasz, és a megoldás semmiképpen sem valamilyen egyszeri állásfoglalás vagy intézkedés. Szinte mindig az a tennivaló, hogy a pedagógus a maga álláspontját fejezze ki, nyilvánítsa ki, ha valamit helytelenít, álljon valakik pártjára, ha úgy véli, de ne ezt tekintse véglegesnek, ebben csupán saját viszonyulását tisztázza, de a megoldást kommunikációs folyamatban keresse. Ennek során adjon módot arra, hogy mindenki megnyilvánuljon, hogy olyan csoportbeszélgetés jöjjön létre, amiben legalább az osztály mérvadó vagy hangadó tanulói el tudják mondani véleményüket. A pedagógus mindenképpen gondolja át, mérlegelje ezeket a véleményeket. A „Pszichológia-nevelőknek” sorozatban megjelent „Csoportdinamika és felnőttoktatás” című könyv, Tobias Brocher nyugatnémet pszichoanalitikus és csoportterapeuta munkája (1976) joggal hangsúlyozza, hogy az a jó tanulási miliő, amiben a résztvevők bátran meg mernek nyilvánulni, és azt is vállalják, hogy esetleg ostobaságokat mondanak. Brocher a felnőttoktatásról írt, de némi módosítással gyerekekre vonatkozóan is igaz van. A gyerekeket illetően pedig ez igen nagy követelmény, különösen, ha az átlagos pedagógiai gyakorlatot vesszük figyelembe. Nem könnyű tehát a problematikus helyzeteket megfelelően megbeszélni, de azért nem lehetetlen. Ebben a folyamatban a

pedagógusnak is önkritikusnak kell lennie, ha kiderül, hogy állásfoglalásában nem volt teljesen igaza. A kommunikációs folyamat hatásának lényege, hogy az addigi helyzetmegértő sablonok helyett a valódi érzelmi állapotok, gondolatok váljanak érthetővé, amelyek a problematikus helyzetben a résztvevőket motiválták. Erre a megértésre a pedagógusnak is szüksége van, de a gyerekeknek még nagyobb mértékben, hiszen a helyzetet csak így tudják feldolgozni.

A problémák, viselkedészavarok, konfliktusok kezelése, esetleg megoldása a gyerekekre nagy nevelői hatást gyakorol. Rendszerint ezek a pedagógusok viselkedésében újszerű, érzelmileg jobban színezett megnyilvánulásokat keltenek. Életszerű események bontakoznak ki. A nevelői válaszban gyakran többszintű, metakommunikatív üzenetek vannak, amit a gyerekek általában jól megértenek. A kritikus helyzetekben a nevelői viselkedés különösen a gyerekek között kialakult csoportfolyamatokra hat, de befolyásolja a kapcsolatot az egyes gyerekkel is. A gyerekek mintegy modellt kapnak bizonyos emberi helyzetek értelmezésére és megragadására. Ez a modell esetleg csak sokkal később érvényesül a magatartásukban, amikor hasonló szituációba kerülnek. Az emberi kapcsolatokban türelmet, a másakra irányuló figyelmet, a pszichológiai különbségek elviselésének képességét tanulják így. Nagyon jelentős „tananyag” egy-egy emberi probléma vagy konfliktus kommunikatív kibontásának módja. A legfontosabb „metakommunikatív üzenet” a megfelelő nevelői viselkedésben, hogy az iskolai életet irányító szabályok nem értelmetlenek, hanem azok mögött különféle álláspontok vannak, azoknak van valamilyen határozott érzelmi vagy gondolati képviselőjük, és azokon bizonyos körülmények között túl is lehet lépni. A tanulók is aktív tényezők lehetnek a szabályok képviselőjében vagy meghaladásában.

A problematikus helyzetek

Az említett problémák tehát a pedagógus számára sajátos „kihívások”, mert alkalmat adnak arra, hogy a gyerekekkel újszerű és más szintű, érzelmileg élénkebb kommunikatív kapcsolatba lépjenek. Az ilyen jelenségek a gyerekek egymás közti viszonyát és kommunikációját is megváltoztatják, és ennek is lehetnek előnyös hatásai. Paradigmatikus helyzetek ezek, és ezekben a nevelő viselkedése is paradigmátikus. Ez azt jelenti, hogy saját „példák” keletkeznek így, amelyeknek lebonyolódásából öntudatlanul is lehet ismereteket és módszereket nyerni hasonló esetek felfogására vagy kezelésére vonatkozóan. A görög paradigma szó példázatot, példabeszédet jelent, ez a szó szerepel a bibliában, az újszövetségben a példabeszédek kifejezésére. A szociálpszichológiában régóta vizsgálják, hogy a komplex szociális viselkedés szerveződésében nagy szerepe van az ilyesfajta helyzeteknek és ezekben a helyzetet irányító emberek viselkedésének. Paradigmatikus helyzet mindig akkor áll elő, ha valamilyen jellegzetes, érzelmetelített kölcsönhatás alakul ki, aminek vannak kritikus ellentmondásos, konfliktusos vonásai. Ezek a helyzetek képesek arra, hogy megmozgassák az embereket, hogy bizonyos jelképes összefüggéseket megértsenek velük, ha az emberi viszonyokat bizonyos vetületben meghatározzák közöttük. Felnőttek is gyakran ilyen helyzetekben fejlődnek, változnak, de gyerekek számára ezek különösen fontosak. Tudta ezt Makarenko is, aki a saját pedagógiai gyakorlatában tapasztalhatta ennek hatásait. Makarenko leírásában a ma már közhismertté váló fordulópontok, kritikus helyzetek ilyen paradigmátikus helyzetek voltak, és amikor ezeket sikerült megoldania, nagyot tudott előre lépni pedagógiai céljai felé. Makarenko ebben az összefüggésben igen jó példa, és azt is mutatja, milyen fontos a viselkedés hitelessége, őszintesége, mennyire kell, hogy a pedagógus türelmesen keresse a megoldást a felmerülő emberi problémákra, és mennyire önkritikusnak és kísérletezőnek kell lennie.

A paradigmaticus helyzetek bizonyos értékeket, attitűdöket, szabályokat világítanak meg, amelyeket önmagukban nemcsak tanítani, nevelésben megvalósítani nehéz, hanem gyakran egyszerűen kifejezni is. Ugyanakkor a személyiség fejlődése és differenciálódása szempontjából nagyon nagy jelentőségűek. Csak az eleven cselekvésben, kölcsönhatásban bontakozhatnak ki, és itt is a felsorolt, érintett rendkívüli, szokatlan; ellentmondásos helyzetekben. Éppen ezért volna nagy fontossága, hogy az iskola adjon teret az ilyesfajta eseményeknek, és a nevelők vállalják el azokat. Az általános iskola felsőtagozatában és a középiskolában válnak ezek különösen fontossá, ilyenkor a gyerekek nagyon érzékenyek a paradigmaticus jelenségekre, és a nevelő paradigmaticus viselkedésre nagy hatású lehet. Ha a gyerekek nemcsak iskolai órákon vannak együtt, hanem valamit közösen szerveznek, együtt csinálnak, ha egy ideig együtt élnek, akkor van mód ezeknek felszínre kerülésére. Ezért is több a nevelési lehetőség a kollégiumokban, fontos, hogy az órákon kívül is legyenek együtt tanárok és diákok egymással. Ez is olyan kérdés, amiben a jó tanárok ösztönösen helyesen járnak el, vállalnak olyan feladatokat, amik nem lennének kötelességeik, de amivel a gyerekeket felnőttes, döntési szituációkkal is járó cselekvésre serkentik. Ha az iskola túlzottan beszűkíti tevékenységét az oktatásra, és lemond a paradigmaticus nevelési helyzetekről, akkor a terepet átadja az élet más helyzeteinek, például a kortárs csoportok iskolán kívüli folyamatainak vagy más gyermekkori csoportoknak, amikben azután legtöbbször nem a nevelési szempontból kívánatos magatartásminták válnak paradigmaticussá.

A paradigmaticus helyzetek és nevelői viselkedésmódok kérdését nem könnyű megérteni. Aki ebben a témakörben tovább akar tájékozódni, többféle pszichológiai irányzatban is találhat ehhez szempontokat. Ezekről szó van a szociálpszichológia szimbolikus interakcionizmus nevű irányzatában. Foglalkozott ilyen kérdésekkel a humanista pszichológiának nevezett irányzat egyik képviselője, Abraham Maslow is. Leginkább az úgynevezett kommunikációelméleti irányzat témája ez, ezen belül vannak szakmunkák, amelyek közvetlenül pedagógusoknak szólnak. Főleg a nevelés a témája például Thomas Gordonnak, aki különösen súlyt vet a paradigmaticus helyzetekre. Végül nagyon hasznosak azok a szakmunkák, amelyek a mindennapi tudat szociálpszichológiáját vizsgálják. Ezekből különösképpen azt lehet megérteni, hogy milyen bonyolult információfeldolgozási folyamatok zajlanak az egyszerű hétköznapi viselkedés belső szerveződésében is, és hogy az emberek mennyire komplex magatartásmódokat is képesek gyorsan megtanulni, élményeik nyomán mennyire változhatnak. Nagyon fontos a csoport pszichológiai légkörének megítélése, hiszen az iskolai helyzetet elsősorban a csoportközeg teszi sajátossá.

AZ ISKOLA HATÁSA MARGINÁLIS IFJÚSÁGI CSOPORTOKRA

Problémafelvetés

Tanulmányunkban marginális ifjúsági szubkultúrák körében vizsgáljuk az iskolarendszer hatását. Úgy véljük, hogy az iskola diszfunkciói e körben sokkal kitapinthatóbb módon jelentkeznek, mint a más fiatalokból álló csoportok között. Megközelítésünkben az iskola egyik azon kevés szocializációs feladatokat ellátó társadalmi intézménynek, mellyel minden fiatal és köztük minden marginális ifjú is találkozik. Az iskolán mint társadalmi modellen keresztül figyelmünk az intézményrendszer általános diszfunkcionális elemeire, működésmódjaira irányulhat, hiszen ma már közhelyszámba megy, hogy az iskola leképzi a környező társadalom, társadalmi intézményrendszer működési mechanizmusait.

Az iskola mint szocializációs feladatokat ellátó társadalmi intézmény szoros kapcsolatban áll más szocializációs ágensekkel, így a fiatalok kortárs csoportjaival, az ifjúsági (hivatalos) kultúrával, valamint az ifjúsági szubkultúrákkal. Megítélésünk szerint e nem szervezeti-intézményi, de intézményesedett (azaz többé-kevésbé szervezett és kialakult) hatások a spontán marginális csoportosulásokba kerülés során határozottabban nyilvánulnak meg, mint azoknál a fiataloknál, akik az intézményrendszer kontrollján belül maradnak. Olyan jelenségekre gondolunk, mint a diszkók, rockkoncertek látogatása, a feltűnő divatok szerinti öltözködés, normasértő vagy annak határán mozgó cselekmények elkövetése. Ebből a szempontból éppen az intézményi világból kivezető út állomásai lehetnek a fontosak.

Végezetül problémafelvetésünkben utalunk a munkaszociológia megállapításaira (pl. Andics és munkatársai, 1984. Gázsó, 1984.; Csákó és Liskó, 1982., 1984.), miszerint míg az utóbbi tíz évben a kvalifikálatlan fizikai munka iránti igény nem változott, addig a szakképzetlen fizikai munkások aránya radikálisan csökkent. A gazdálkodás alacsony színvonala nincs arányban a fiatalok növekvő iskolai végzettségével. Feltevésünk alapján a későbbi elhelyezkedési nehézség már a középfokú iskolába történő beilleszkedést is rontja: a perspektívanélküliség „visszaáramlik” a középfokú iskolai oktatásra. (Ezt a feltételezést azért is megkockáztathatjuk, mivel - mint majd látni fogjuk - vizsgálati körünkben nem halmozottan hátrányos helyzetű fiatalokkal találkoztunk.)

Mielőtt rátérnénk vizsgálatunk bemutatására, néhány fogalmat meghatározunk. A spontán a (felnőtt) társadalmi intézményrendszeren, ill. annak kontrollján kívüli csoportalakulást jelenti (Boros és Kéri, 1984; Braungart, 1984. a,b; Polk, 1984.). Ezzel szemben áll a „támogatott” csoport (pl. az iskolai osztályközösségek, de azok informális társas alakzatai is). A csoport többnyire kortárs csoportot jelent, mely a serdülőkor kezdete és az ifjúkor lezárulása közötti életkori metszetben szerveződő, azonos életkorú (vagy közeli évjáratú) fiatalokból áll, akik lokális (pl. lakóhelyi) ismérvek, kategoriális azonosságok szerint alakulhatnak ki (Patalai, 1977.).

A marginális, a konvencionális társadalmi intézményrendszerrel gyenge vagy megszakadt kapcsolatban álló személyeket vagy társas alakzatokat jelöli (Wehlage, 1983. nyarán).

Módszer

Vizsgálatainkat spontán, marginális csoportosulások körében végeztük el 1980-85 között. Részt vevő megfigyeléseket végeztünk és félig strukturált szociológiai mélyinterjúkat készítettünk összesen 234 fiatallal. A fiatalokhoz nem az intézményeken keresztül közelítettünk, tehát a kapcsolatfelvételre aluljárókban, rockkoncerteken, marginális csoportosulások találkozóhelyein került sor. A fiatalok közeledésünket pozitívan fogadták, sokszor ők ajánlották további ismerőseiket, barátait az interjúzás számára. A mélyinterjúkból egy szempontrendszer segítségével gyűjtöttük ki a továbbiakban bemutatásra kerülő információkat. Az interjúk egy részénél különböző szempontok alapján tartalomelemzést végeztünk (l. később!).

„Deviancia” és „marginalitás”

A továbbiakban az összmintára vonatkozóan bemutatjuk a „deviáns” és a „marginális” jellemzők egymáshoz viszonyított előfordulását. „Deviancia” alatt értjük a drog fogyasztást, a rendszeres alkoholfogyasztást, a pszichés probléma miatti kórházi kezelést, öngyilkossági kísérletet és a valamilyen büntetést maga után vonó antiszocialitást. „Marginális” jellemzőként tartjuk számon a félbehagyott középfokú iskolát, csövezést és nem dolgozást.

Az 1. táblázat e két tényezősor együttes előfordulását mutatja. Ebből kiemeljük, hogy az iskolájukat félbehagyók között különösen az alkohol- és drogfogyasztók magas arányúak.

„Deviancia” és „marginalitás” jellemzők
 Egy személy több helyen is előfordulhat!

1. táblázat

	Drogos	Rendszeresen alkoholizáló	Kórházi kezelés	Szuicid kísérlet	Antiszocialitás	Csővezés	Félbehagyott középiskola	Nem dolgozik					
Drogos * (116 fő)	X												
Rendszeresen alkoholizál * (102 fő)	66	X											
Kórházi kezelés * (37 fő)	37	9	X										
Szuicid kísérlet * (39 fő)	26	16	24	X									
Antiszocialitás * (53 fő)	35	24	15	11	X								
Csővezés ** (46 fő)	31	31	1	7	15	X							
Félbehagyott iskola ** (38 fő)	26	18	10	8	7	13	X						
Nem dolgozik ** (43 fő)	30	22	7	8	14	21	14	X					
A „deviáns” *-gal jelölt viselkedés formák együttes előfordulása:		A „marginális” **-gal jelölt viselkedés formák együttes előfordulása:											
nincs	27%	nincs		49%									
egy	25%	egy		31%									
kettő együtt	27%	kettő együtt		14%									
három együtt	15%	három együtt		6%									
négy együtt	4%												
öt együtt	1%												
Összesen:	100%	Összesen:		100%									

Összehasonlítottuk a 18 éven felüli fiatalok 3 csoportját: az általános, a középfokú iskolai végzettséggel rendelkezőket és az iskolát félbehagyókat a „deviancia” és a „marginalitás” általunk használt jellemzői segítségével. Az egymáshoz tartozó értékek alapján a „deviancia” mutató a tanulmányaikat félbehagyóknál volt a legmagasabb (2,24), majd az általános iskolát végzettek következtek (1,88), végül pedig a középiskolai végzettségűek (1,48). A „marginalitás” mutató szerint - ha magát a félbehagyást nem tekintettük annak - a legnagyobb értéket az általános iskolát végzettek adták (1,20), a másik két csoport pedig kisebb, egyező értékeket adott (0,66).

A társadalmi intézményrendszerek mellőzése a csak általános iskolát végzetteknél kifejezettebb, míg az iskola félbehagyása egy általánosabb, „deviáns” viselkedési mintázatba illik bele. Ezt az általánosabb „deviáns” viselkedési mintázatot problémaviselkedésnek (Jessor és Jessor, 1977) tartjuk, amely a társadalmi többség normarendszerét sérti, és társadalmi elítélést vált ki. Ilyen a serdülőkorú fokozott alkoholfogyasztás, drogfogyasztás, promiszkuitás, kisebb szabálysértések elkövetése. E viselkedésformák némelyikét csak serdülőkorban tiltják (pl. alkoholfogyasztás), felnőttkorban nem. Ezeket a felnőttkori szerepek elővételezésének is tarthatók. Az iskola félbehagyásának is van ilyen aspektusa. A problémaviselkedést folytató fiatalokra jellemző a pszichoszociális nonkonvencionális (Donovan és Jessor, 1985), mely az élet minden területén jelentkező, a társadalmi intézmények iránt a viselkedésben és az attitűdben megnyilvánuló nem konvencionális viszonyulást jelenti.

Meyerson (1975) az iskola félbehagyását egy általánosabb, a társadalmi intézményekkel való szakítás mintázatába sorolja, és hangsúlyozza annak esetenkénti pozitív aspektusait (mint pl. a szülőktől való túlzott függés megszüntetése a munkavállalással vagy a túlzott iskolai szigor és követelményrendszer „énvédő” elkerülése). A későbbiekben látni fogjuk, hogy az iskola értékeivel és normáival történő szakítás úgy is lehetséges, hogy a fiatal az intézmény falai között marad.

A továbbiakban két speciális körrel, „csöves” és „punk” interjúalanyainkkal foglalkozunk. A 2. táblázat közli iskolai végzettségüket. A „punkok” sokkal polarizáltabb képet adnak ebből a szempontból: körükben több a csak általános iskolát, illetve a gimnáziumot végzettek száma.

A fiatalok iskolai végzettsége **2. táblázat**

Iskolai végzettség	„Csövesek”	„Punkok”	Összesen
8 általános (és + tanfolyam)	26	33	60
Szaktanulmányképző	9	4	13
Szakközépiskola	2	4	6
Gimnázium	3	6	9
Félbehagyott középfokú iskola	17	11	28
(ebből: szaktanulmányképző,	(10)	(5)	28
szakközépiskola,	(5)	(2)	7
gimnázium)	(2)	(4)	6
Főiskola, egyetem, illetve félbehagyott felsőoktatási intézet	1	1	2
Nincs adat	2	—	2
Összesen:	60	60	120

Alkalmazkodás az iskolához

Kozma Tamás (1985) Merton nyomán különbséget tett az iskolai szervezet céljait elfogadók és elutasítók, illetve az e célok eléréséhez szükséges eszközöket elfogadók és elutasítók között. Az iskola - mint társadalmi szervezet - célja a szakmai képzés fontossága, a fegyelem megtanítása, a hasznosság átadása, az erkölcsi példamutatás, az általános kultúra követése, az ehhez rendelkezésre álló eszköz pedig az iskola szabályozó-ellenőrző mechanizmusa. „Csöves” és „punk” interjúink közül 52-52 volt a fenti szempontok szerint értékelhető (1.3. táblázat), a „csövesekkel” szerzett tapasztalataink egy részét korábban közöltük. (Horváth, 1985).

A fiatalok 62%-a visszahúzódnak, közömbösen alkalmazkodik az iskolához, 26%-uk rituálisan, 8%-uk újító módon, és mindössze 4%-uk konform. A fiatalok döntő többsége (88%) az iskola céljairól mond le. A két szubkultúra az iskolával, illetve a tanulással kapcsolatos közömbös viszonyulásban mutat eltérést. (3. táblázat).

3. táblázat

Az iskolához történő alkalmazkodás

Alkalmazkodás módja	„Csövesek”	„Punkok”	Összesen
Konform	1	3	4
Rituális	12	12	24
Közömbös a tanulással	23	6	29
Közömbös az iskolával	11	17	28
Újító	5	2	7
Lázadó	—	—	—
Nem besorolható	—	12	12
Összesen:	52	52	104

Az interjúk alapján úgy tűnik, hogy a „punk” szubkultúra tagjai sokkal rosszabbul érzik magukat az iskolában, mint a „csövesek”. Marginális helyzetbe kerülve, nemcsak a tanulás értelmét kérdőjelezték meg, de sokkal határozottabban szembehelyezkedtek az iskola céljaival, szabályozó-ellenőrző mechanizmusaival is.

Iskolai alkalmazkodás és jövő

Az interjúkból láthattuk, hogy a fiatalok nemcsak a tanulással, illetve a tananyagot közvetítő iskolával állnak szemben, hanem az iskola befejezése utáni időszakra sem látnak maguk előtt perspektívát, s ez önmagában is elég ahhoz, hogy kétségbevonják az iskola elvégzésének értelmét. Az iskola céljai helyébe negatív utópiák lépnek, a fiatalok távoli jövőbe teszik azok megvalósulását, vagy éppen a célok megszüntetése a cél. Hajlanak az illegitim eszközök használatára, gyakoriak a konfliktusos helyzetek agresszív megoldásai.

Az iskola elsődleges funkciójának a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt helyre való felkészítést tartja (pl. Ladányi és Csanádi, 1983). A munkamegosztásban elfoglalt helyre felkészített fiatalok az életbe lépve csak részlegesen találkoznak azokkal a feladatokkal, munkákkal, amelyekre megszerezték képzettségüket. Szembesülnek a szakmai perspektíva hiányával és az alacsony keresetekkel. Az utóbbi években a középfokú végzettséggel bírók előrejutási esélyei, a hasznos és megfizetett munkák elérésének esélyei szűkültek, így nemcsak az iskola presztízse csökkent, hanem az általa közvetített céloké és értékrendszereké is. Ez utóbbi lenne pedig a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt helyre való kiválasztás, illetve a már elfoglalt hely legitimálásának közvetítője (Ladányi és Csanád, 1983; Ferge, 1969, 1976.). A munkaerő-piaci helyzet, a foglalkoztatottsági struktúra inkongruenciája „visszaáramlik” a középiskolára és kisebb mértékben az általános iskolára. Az iskolának nincs relevanciája a fiatalok későbbi foglalkoztatottsága szempontjából, a „gyárszerűnek”, sőt „büntetés-végrehajtói intézetként” megélt iskola csak a felnőtt munkásélet „robotjára” készít fel.

A korábban részletezett folyamatot a szociális kontrollelméletekben (Hirschi, 1969) vagy más devianciaelméletekben (Lemert, 1964, 1974) is megfogalmazott kockázatvállalásos, csereelméleti terminusokkal írhatjuk le. A normasértő magatartás nagyobb nyereséget kínál, mint amekkora veszteséget jelent az iskolai értékek feladása, ill. azoknak a jövőbeli céloknak a feladása, amelyekhez ezek az értékek vezetnek. Hirschi (1969) elköteleződésnek nevezi az intézményekhez fűződő szociális kapocs kialakulásának egyik fázisát, mely a már említett követelménymérlegelést jelenti. Ebbe a kategóriába nemcsak a jelenkori, hanem a jövőbeli célok, aspirációk; ambíciók is beletartoznak; normaszegés esetén ezek is veszélybe kerülhetnek - természetesen csak akkor, ha vannak. Ha ilyenek nincsenek vagy vonzerejük csekély, akkor a normasértő viselkedés valószínűsége nő. Márpedig az elköteleződés a konvencionális intézmények, végső soron a konvencionális társadalom tevékenységeibe való bevonódáshoz szükséges. Az elköteleződés hiánya, az aspirációnélküliség így az iskolához való alkalmazkodásban is megjelenik: a fiatalok lemondanak az iskola és a tanulás céljairól.

A vizsgált szubkulturális csoportosulásban ez a hatás úgy jelentkezik, hogy megszűnik érdeklődésük nemcsak a jövőbeli tevékenységük, de jelen fő tevékenységük, a tanulás iránt is (mely a munkára készít fel). A teljesítményközpontúnak megélt, tőlük idegen elvárásokat támasztó iskola elleni lázadás egyik jellegzetes megnyilvánulása a jó tanulókon levezetett indulat, hiszen a jó tanulók személyesítik meg tulajdonképpen az iskola normáit. A jó tanulók megvédésére irányuló tanári törekvések sok esetben csak tovább fokozzák a jó tanuló-rossz tanuló ellentétet. Véleményünk szerint ilyen esetben az iskolai diáktársadalom érték- és normarendszerét általánosabb szinten megcélzó tanári intervenciók az eredményesebbek.

A tanárokhoz fűződő viszony

A tanárokhoz fűződő viszony „ellenséges-közömbös-jó” szempontok szerinti elkülönítése összesen 60 interjúban volt lehetséges. A fiatalok tanáraikkal szemben 45%-ban ellenségesek, 32%-ban közömbösek, és 23-ban vélekedtek kedvezően oktatóikról.

A tanár-diák viszonyt legtöbbször a kölcsönös távolságtartás jellemzi.

A fiatalok annyira elhatárolják magukat tanáraiktól, hogy még az általuk jónak nevezett tanárra is sokkal inkább az a jellemző, hogy békén hagyja őket, és engedi a saját útjukat járni.

Az iskola értékelése

Az iskoláról kialakított vélekedés inkább közömbös (46%), ellenségesen nyilatkozik a fiatalok 34%-a, jót viszont mindössze 6%-uk fogalmaz meg. Az ellenséges vélekedés a „punkokra”, a közömbös a „csövesekre” jellemző.

Iskolai formális szervezetek, kortárs csoportok

Az iskolai formális szervezetekről (KISZ, osztály-diákbizottság, osztály-közösség) 45%-ban negatívan vélekednek (a „punkok” nagy többségben), 53%-ban közömbösen (a „csövesek” többségével) és mindössze 3%-uk elfogadó.

A fiatalok egy része és a „punkok” nagyobb része iskolai kortárs csoportjaikba sem illeszkedett be. Az iskolai kortárs csoportról kialakított vélemény elválaszthatatlan az iskolai kontextustól. Ennek legfeltűnőbb jegye a rossz tanuló-jó tanuló szembeállítása (l. korábban!).

Az adatok sorában végezetül megemlítjük, hogy a fiatalok 35%-a észlelte úgy, hogy az iskolában izolált, 37%-uk (főként „csövesek”) pedig úgy, hogy az iskola valamilyen értelemben előítéllettel viszonyul hozzá (ebben az esetben egy-egy személy a két kategória mindegyikében előfordulhatott).

Peremhelyzet

Interjúalanyaink tekintélyes része az iskolában, „támogatott” kortárs csoportjában peremhelyzetű. A peremhelyzetű és szubkulturális csoportosulásokba tartozó fiatalok rétege nem homogén. Az involváció mértékét tekintve a differenciált (van, aki inkább az egyikbe, mások inkább a másikba tartoznak), de minőségi különbségek vannak. Néhány személy szociálpszichológiai értelemben „kontúrhelyzetben” van (Mérei 1981), ami azt jelenti, hogy az iskolai kortárs csoportok felől nézve inkább a szubkulturális csoportokhoz, onnan nézve pedig inkább a „támogatott” csoporthoz tartoznak. A peremhelyzetű fiatalok - lewini értelemben vett - marginálisok is lehetnek: „spontán” és „támogatott” csoportokhoz is tartoznak, és mintegy

hidat alkotnak e két típusú szubkultúra között. Átaluk értékek, normák, szokások, sőt személyek cseréje, továbbítása, átadása is megvalósul. Ez a funkció azonban a „támogatott” csoportok felé erőteljesebb, mint fordítva (legalábbis ami az értékeket, normákat illeti). A „spontán” csoportok - még kifejezett normasértések esetén is, és ha az iskolai kortárs-csoportok fiataljai is elítélik őket - részleteikben, részértékeikben, vonzóbbak, hatásosabbak, mint a „támogatott” csoportok.

Vizsgálatunk alapján az iskolai („támogatott”) kortárs csoportokhoz való viszonyt döntő fontosságúnak tartjuk. Az iskolai cél és eszközrendszerhez történő anómiás alkalmazkodás sok esetben ugyanis a kortárs csoportokkal való viszonyon keresztül vezeti a fiatal marginális helyzetbe. Az iskolában az ilyen fiatalok helyzetüket elszigeteltnek, magukat kirekesztetteknek ítélik meg. Csökken a lehetősége annak, hogy a kortársaikkal való kapcsolat során proszociális problémamegoldási formákat tanuljanak meg, s ez alkalmazkodóképességüket - a jövőben is - nehezíti.

A tanárokhoz, az iskolához, a „támogatott” kortárs csoportokhoz fűződő viszonyt más összefüggésrendszerben is vizsgálhatjuk. A társadalmi kontrollelméletek (Hirschi, 1969; Wehlage, 1983) szerint a konvencionális társadalmi rendbe történő beilleszkedés a szociális kapocs kialakulásán keresztül történik. Ez az a tényező, mely egyben a devianciáktól is megvéd. A szociális kapocs kialakulásának első fázisában személyes kapcsolat alakul ki a konvencionális rendet képviselő jelentős személyekkel, majd létrejön az e személyek, ill. a mögöttük álló konvencionális társadalmi intézmények iránti elköteleződés. Ennek egy vetületét a konvencionális társadalmi intézmények iránti elköteleződés kockázat-nyereség alapon álló értékelését) a korábbiakban említettük. A harmadik fázisban az egyének bevonódnak a konvencionális intézmények tevékenység- és szereprendszerébe, végül pedig elfogadják az e társadalmi intézmények létét legitimáló nézeteket. Az elmélet szerint - és Hirschi (1969) és Lawrence (1985) empirikus tapasztalatai szerint is - igen lényeges elem a tanárokhoz, ill. az iskolához fűződő kapcsolat. Ez ugyanis kijelöli és megalapozza általában a konvencionális társadalmi intézményekhez fűződő viszonyt mind a viselkedés, mind az értékek-legitimációk, mind az attitűdök szintjén. Az iskolához fűződő jó kapcsolatok, ill. a neki való elkötelezettség még a korábban elszenvedett szocializációs zavarokat is képes kompenzálni. Ha ezek a folyamatok nem járnak eredménnyel - mint interjúalanyaink többségénél -, szabaddá válik az út a „devianciák” kialakulása felé.

Társadalmi minősítő folyamatok az iskolában

A következőkben a szimbolikus interakcionalizmus minősítéselméletét (Becker, /1963/ 1974) használjuk fel. Eszerint egy jelenség, viselkedés vagy személy attól a ponttól számít „deviánsnak”, amikor a környezete annak minősítette (olyan szabályszegés történt, mely nyilvánosságra kerülve elítélést von maga után). A „deviáns” olyan másodlagos jegyekkel ruházódik fel, mely mindig több, mint az aktuális normasértés következménye.

A fiatalok minősítése, elkülönítése, kirekesztése jobbra a középfokú - ritkábban az általános - iskolában történt. A fiatalok „fekete bárányok” az iskolában (ahogy sokan megfogalmazták) de ebben a stádiumban ilyen vagy ehhez hasonló minősítéssel az iskolában maradhatnak. E minősítés oka többnyire öltözködésük (a szubkulturális stíuselemek viselése), hajviseletük, iskolán túli szabadidő-eltöltésük és társaságuk, iskolán belüli viselkedésük, „rendbontásuk”.

A minősítés akkor válik teljessé, ha a fiatalok elkövetik a „balhét”. A „balhét” első lépésben fel kell fedezni, nyilvánosságra kell hozni. Ezután elkövetője új státusba kerül, kiderül róla, hogy más, mint amilyennek gondolták. Ez azt is jelenti, hogy egyéb vélekedések, tulajdonítások is tapadni fognak hozzá. Ezek a vélekedések túlnőnek eredeti személyes tulajdonságain és

eluralkodnak rajta. A különböző „balhé” elkövetői végül hasonló „más”-ok: „deviánsok” lesznek.

„Tanultam is, de akkor volt az a balhé. Emiatt megvágta. És három párhuzamos osztályból egyik sem akart átvenni a következő évre („csöves” fiú).”

„Volt egyszer hosszú hajam, de bele lett nyírva (a rendőrségen)

...Akinek rendőrségi ügye van, azt az iskolából ki kell rúgni, mert az iskola jó hírnevét rontja („csöves” fiú).”

A „balhé” elkövetője nem mindig kerül ki az iskolából. De a „balhé” után az egyszerű fekete bárány minősítés megváltozik, nemcsak „rossz gyerek”, „rossz tanuló”, aki rejtetten fenyegeti az iskola érték- és normarendszerét, hanem olyan valaki, akinek már a léte is nyíltan veszélyezteti ezt. Vele szemben állandóan éreztetni kell a társadalmi minősítést. Ez a fiatal észlelése szerint mint az iskola „előítéletes” viszonyulása, izolációra való törekvése jelenik meg. Az interjúk alapján a tanulással szemben közömbös fiatalokat még érzékenyen érintették az iskola reakciói, az iskola iránt közömbösek viszont ez már nem érdekelte. Éppen a legtöbb durva normasértést (iskolakerülés, csavargás, narkózás stb.) elkövető fiatalok voltak azok, akik az iskola minősítését már nem észlelték, helyette ők inkább már a rendőrséggel, gyermek- és ifjúságvédelemmel ütköztek.

Megállapíthatjuk, hogy egy adott rendszer - így az iskola intézménye is - tagjai közül csak azokat képes kontrollálni, akik e rendszer legitimitását elfogadják. Az iskola minősítése, a „balhé” kezelése az iskola-tanuló interakciójától függ. Az iskola normasértés, peremhelyzetbe kerülés, szubkultúra-tagság esetén még toleráns lehet, sőt utána is nyúlhat a fiatalnak, bevonhatja az iskolai tevékenységekbe. Másik, ezzel ellentétes megoldás, hogy szankcionálja, esetleg kizárja az iskolai közösségből, végső soron az iskola otthagadásához vagy onnan történő eltávolításához járulhat hozzá. Ezzel a fiatal rendelkezésére álló legitim csatornákat jelentősen beszűkíti.

Az iskola reakciója több tényezővel függ össze. Példaként említjük az iskola nagyságát, légkörének, toleranciájának eltéréseit (ez sokszor már az általános és a közép fokú iskola között is jelentősen különbözik), a diák szociális jellemzőit stb.

Az iskola-tanuló interakciós partnerek körét (melyet Lawrence, 1985, is felhasznál) tapasztalataink szerint ki kell bővítenünk. Elválík ugyanis az iskola kategóriáján belül az intézmény és a tanár szerepe (utóbbi az intézménnyel ellentétesen is reagálhat), továbbá a tanuló kategórián belül is hangsúlyoznunk kell a fiatalok egymás közötti interakcióit, társadalmi reakcióit, minősítéseit. Feltűnő volt ugyanis, hogy interjúalanyaink egy része saját iskolai kortárs csoportjába sem integrálódott, a többiek kirekesztették, ill. ő maga is megvetette a számára iskolai értékeket megjelenítő jó tanulókat.

A primer „devianciák”

Itt érkeztünk el oda, hogy a társadalmi minősítés előtt álló, Lemert (1964, 1974) szóhasználatával élve, primer devianciákat bevonjuk elemzésünkbe. Sok esetben megállapítottuk, hogy az öltözködési, viselkedési rendellenességet, „rendbontást” a fiatalok azért követik el, hogy felkeltsék intézményi, és kortárs környezetük figyelmét, hogy személyes jelentőségre tegyenek szert. Ezzel mutatják ki, hogy ők is valakik, nemcsak a „jó tanulók”. Néhány példa: (A jó tanulók) „... különbnek tartják magukat mindenkinél.” „A gimiseket utáltam, mind küzdöttek az egyetemért.” „Nem törődtek a gyerekekkel... a létszámot betöltöttük.” „... aki meg nem értett, azt nagy ívben lekakáltam.”

A rendbontással kifejezik azt is, hogy magukra nézve nem fogadják el az iskola szabályrendszerét és minősítéseit. Öltözködésükkel, viselkedésükkel adják környezetük tudtára, hogy távol tartják magukat az iskola és azon keresztül a társadalom intézményi berendezkedéseitől, a körülöttük lévő közösségtől, az iskola által megkövetelt alárendelt kapcsolatoktól. Néhány példa „...nem használhattam saját fejemet.” „Nem jó nekem a kötöttség.” „Nem találok az értelmét.” „Nem tetszett nekik, hogy elég nagy a hangom, és (kirúgták).” „Nem tudok úgy tanulni, ahogy azt elvárnák tőlem azok a tanárpofák.” „Fáj nekik, hogy én önállóbb vagyok... egyszerűen kiszúrják, hogyha valaki mást csinál, elteszik láb alól (a tanárok).”

A primer devianciák értelmezésénél két szempontot használunk fel. Az egyik megkísérli „belülről” szemlélni e viselkedésformákat. Utalunk itt Marsch, Rosser és Harré (1978) iskolai rendbontók körében végzett vizsgálataira. A szerzők szerint a gyerekek független, személyes méltóságuk megsértéseként értelmezik az iskolai gyakorlatot. Nem látnak az iskolában hivatalos rendet (mert az elégedetlen velük, leértékeli őket, és személytelenül bánik velük), ezért a sajátjukat kezdik el létrehozni. Ez az iskola felől nézve többnyire egyenlő a rendbontással. Vizsgálati körünkben - mint utaltunk rá - a szubkulturális jegyeket tartalmazó öltözködést, a formális közösségeken kívüli csoportalakítást és végül a spontán csoportokat, illetve az ezekhez csatlakozást ítéljük ilyen funkciót betöltő tényezőknek.

A primer devianciák másik szemlélete „kívülről”, az interakciós helyzet felől közelít. Goffman (1961) helyzeti jellegű szabálysértéseknek nevezi a „rendbontást”, melyekkel az egyének kifejezésre juttatják távolságtartásukat a szituációtól. E szabálysértések haszna, hogy megóvnak a súlyosabb következményektől, pl. a szituáció elhagyásától, a súlyosabb ütközésektől. Végezetül természetesen az is gyakori, hogy a fiatal társadalmi minősítés nélkül elhagyja az őt leértékelő és/vagy a szemében értéktelenné váló intézményi és kortárs környezetet (Vagy - lemondva az iskola céljairól és eszközeiről - közömbös módon alkalmazkodva, az intézmény falain belül marad.)

Összegezés

Vizsgálataink során spontán, marginális csoportosulások, ifjúsági szubkulturák tagjainak az iskolával mint társadalmi intézménnyel és mint szervezettel kialakult kapcsolatát tanulmányoztuk. Megállapítottuk, hogy az ezekhez a csoportokhoz tartozó fiatalok mindegyike elvégezte az általános iskolát (kivéve 9 még általános iskolába járó). A fiatalok 52%-a - ha egy időre is, de - bekapcsolódott a középfokú képzésbe. A szubkulturákhoz történő csatlakozás a középfokú oktatásban vagy az azt közvetlenül követő időszaknak megfelelő életkori metszetben alakult ki.

Az iskola félbehagyása vagy az iskolában maradóknál a hiányzások, a csavargások, sőt az iskola érték- és normarendszerétől való eltávolodás is egy általánosabb problémaviselkedés mintázatba illik. Ez együtt jár a konvencionális társadalmi intézményi rendet képviselő személyekkel, illetve intézményekkel kialakuló gyengébb szociális kötődéssel is.

Az általunk tanulmányozott fiatalok számára az iskola által kínált érték- és normarendszer elfogadhatatlan, elérhetetlen.

Kialakul a „deviáns”, anómiás szervezeti alkalmazkodás, mely a mertoni hagyományoknak megfelelően nem az alkalmazkodás hiányát, hanem az alkalmazkodás egy típusát jelöli. Sok esetben éles ellentétet tapasztalunk a fiatalok által megfogalmazott, az iskolával kapcsolatos konform válaszok és a tényleges viselkedés (hiányzások, iskola félbehagyása) között. A „deviáns” alkalmazkodás az iskolán belül is - többnyire - marginális helyzetbe sodorja a fiatalokat, majd pedig az érintettek kihúzódnak az iskolából. Interjúink alapján megállapíthatjuk,

hogy ennek elsődlegesen nem iskolai - tanulmányi - kudarc volt az oka. Mi az iskolai, „támogatott” kortárcsoportok kirekesztő mechanizmusait, továbbá az iskola minősítő folyamatait ennél fontosabbnak találtuk (l. még Coleman, 1961; Lawrence, 1985). A marginalizálódással párhuzamosan bezárulnak a „támogatott” csoportokba vezető utak, illetve a rajtuk keresztül elérhető, a konvencionális értékekhez jutás valószínűsége is csökken.

Az iskola által képviselt értékektől történő elszakadás sokszor hosszú és lassú folyamat, amely egy bizonyos pontig konfliktusmentes. A disszociációt - vizsgálati körünkben - az általános iskola felső tagozatában, 7-8. osztályban, majd még inkább a középfokú oktatási intézménybe kerüléskor észlelik a fiatalok. Legélesebben pedig többnyire a munkába lépéskor jelentkezik (szinte attól függetlenül, hogy ez hány éves korban történik). Az iskolától való disszociációval párhuzamosan felértékelődik a szabadidő-kultúra, a fiatalok egyre több tevékenységüket helyezik át oda, végül pedig ez a szféra válik identitásuk kialakításának is meghatározó elemévé. Hasonló külföldi tapasztalatokról az angol ifjúsági szubkultúrák köréből Downes (1966) számolt be. Interjúalanyaink közül főként a „csöveseknél” találkoztunk a fenti folyamattal.

A szubkultúraelméletek klasszikusa, Cohen (1955) szerint a szubkultúrák kialakulásának döntő pontja a státus frusztráció, azaz amikor az alsóbb osztálybeli fiatal találkozik a középosztály „mérőrudját” alkalmazó iskolával. Vizsgálati körünkre ez nem volt jellemző. A „punkok” esetében azonban ezzel a mechanizmussal is találkoztunk (ld. az iskolával, tanárokkal, kortárcsoportokkal kapcsolatos ellenséges válaszokat, ill. azt, hogy iskolai környezetüket magukkal szemben mennyire ellenségesként észlelték).

Az iskolától mint társadalmi intézménytől - is - elszakadó fiatalok spontán, marginális csoportokba, ifjúsági szubkultúrákba lépnek. E szubkultúrák biztosítják számukra, hogy önértékelésüket pozitívan alapozzák meg, kialakítsák identitásukat, életüknek, személyiségüknek értelmet és jelentést adjanak, megoldják szociális és életkor-specifikus problémáikat, kezeljék a feljük megnyilvánuló társadalmi minősítő folyamatokat, és végül e csoportosulások a beilleszkedés alternatív útjával is szolgálnak. Mindez a nyereség azonban többnyire nem a realitásban jelentkezik, hanem Brake (1980) kifejezésével élve „mágikus” szinten. Ez azt jelenti, hogy a fiatalok elsődleges társadalmi intézményeiktől (család, iskola, munkahely) és azok szerep-rendszereitől távol, a szabad idő szférájában, az identitáson, öltözködésen, hajviseleten, társulási formákon stb. keresztül oldják meg problémáikat, és jutnak el egy „mágikus feloldáshoz”. Ennek időleges volta azonban nyilvánvaló: vizsgálati körükben a 21 évesnél idősebbek aránya meredeken zuhan. Ugyanennek a folyamatnak a veszélye az, hogy egy életkor-specifikus szerepnek való meg nem felelés elővételezi a későbbi - felnőtt - szerepekbeli kudarcot (pl. Kandel és munkatársai, 1984).

Tanulmányunk befejezésekképpen megemlítünk néhány olyan szempontot, melyek tapasztalataink szerint és a külföldi irodalom (pl. Wehlage, 1983; Lawrence, 1985) alapján a tanulmányozott fiatalokhoz való közeledésben hasznosak lehetnek. Nézetünk szerint az egyéni „patológián” alapuló megközelítés (mely az egyének viselkedését tartja valamilyen szempontból kórosnak) fel kell váltani az egyén-intézmény interakcióján alapulónak. Növelni kell a fiatalok oktatási rendszer iránti elköteleződését, mely azt jelenti, hogy fokozni kell pl. az osztályközösség tevékenységében, ill. a nem tanulmányi, de iskolai programokban való részvételt. Különösen fontos ez a rossz tanulók esetében, akik számára ez az alternatív érvényesülési lehetőség a konvencionális intézményrendszer iránti elköteleződést is kialakíthatja. Az iskolának a tanulmányozottakhoz hasonló fiatalok felé a gyakorlatban közvetlenül felhasználható tudást - is - kell nyújtania, ill. lehetővé kell tenni a korábbi kudarcok kiköszörölését. Itt elsősorban a felnőttoktatásra, a munka melletti képzésre gondolunk, melybe sok interjúalanyunk bekapcsolódott vagy szándékozott bekapcsolódni. Ezek az iskolatípusok reintegráló,

reszocializáló funkciót is ki tudnak fejezni (sajnos a legutóbbi rendelkezések nem kedveznek az ezekben történő részvételnek). Azonban ilyen szerepkör ellátására az iskolának is képes kellene lennie oly módon, hogy szorosabb kapcsolatot tartana a gyermekek szüleivel, a nevelési tanácsadókkal, gyermek- és ifjúságvédelmi intézményekkel és a jelenleg még csak formálódó mentálhigiénés akciókkal és szociálpolitikai kezdeményezésekkel (pl. szociális gondozás, családsegítés, reszocializációs táborok).

Irodalom

- Andics J.-Gazsó F.-Harcsa J.: Az ifjúság önálló élet- és pályakezdésének főbb jellemzői, konfliktusai. - A magyar ifjúság a 80-as években. MSZMP KB Társadalomtudományi Int., Kossuth Kiadó, Bp., 1984. 225-263. o.
- Becker, H. S.: A kívülállók. Tanulmányok a deviancia szociológiai problémaköréből. (1963) = Andorka R.-Buda B. - Cseh-Szombathy L. (szerk.): A deviáns viselkedés szociológiája. Gondolat Kiadó, Bp., 1974. 80-114. o.
- Boros L. - Kéri L.: Az ifjúság politikai szocializációja. - A magyar ifjúság a 80-as években. MSZMP KB Társadalomtudományi Intézete, Kossuth Kiadó, Bp., 1984. 176-200. o.
- Brake, M.: The sociology of youth culture and youth subcultures. - Routledge and Kegan Paul, London, 1980.
- Braungart, R. G. (1984 a): Historical generations and generation units: a global pattern of youth movements. J. Pol. Milit. Sociol., 1984. 12. 113-135. o.
- Braungart, R. G. (1984 b): Historical generations and youth movements: A theoretical perspective. Research in Social Movements, Conflict and Change, 1984. 6. 95-142.
- Cohen. A. K.: Delinquent boys: The culture of the gang. The Free Press, Glencoe, 111., 1955.
- Coleman, J. S.: The adolescent society. The Free Press. New York, 1961.
- Csákó M. - Liskó L.: Szakmunkástanulók viszonya a szakmához. Valóság, 1982. 8. 51-61. o.
- Donovan, J. E. - Jessor, R.: Structure of problem behavior in adolescence and young adulthood. J. Consult. Clin. Psychol., 1985. 53,6. 890-904. o.
- Downes, D.: The delinquent solution. A study in subcultural theory. London, 1966.
- Ferge Zs.: Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Akadémiai K., Bp., 1976.
- Ferge Zs.: Társadalmunk rétegződése. Elvek és tények. KJKK, Bp., 1969.
- Gazsó F.: Az ifjúság társadalmunk szerkezetében - A magyar ifjúság a 80-as években. MSZMP KB Társ. tud. Intézete, Kossuth Kiadó, Bp., 1984. 27-44.o.
- Goffman, E.: Asylums. Penguin Bolks Ltd., Harmondsworth, 1961.
- Hirschi, T.: Causes of delinquency. Univ. of California Press, Berkley, 1969.
- Horváth Á.: „Közönyösek”. Csövesekkel készített mélyinterjúk feldolgozása, különös tekintettel a középfokú oktatásra. Alkohológia, 1985, 16,3. 24-34. o.
- Kandel. O. B. - Raveis, V. H. - Kandel P.J.: Continuity in discontinuities: Adjustment in young adulthood of former school absentees. Youth Soc., 1984. 15,3. 325-352. o.
- Kozma T.: Tudásgyár? az iskola mint társadalmi szervezet: KJK, Bp., 1985.

- Ladányi J. - Csanádi G.: Szelekció az általános iskolában. Magvető Kiadó. Bp., 1983.
- Lawrence, R.: School performance, containment theory, and delinquent behaviour. Youth Soc., 1985. 17,1. 69-95. o.
- Lemert, E. M.: Társadalmi struktúra, társadalmi kontroll és deviáció (1964). = Andorka R. - Buda B. - Cseh-Szombathy L.: A deviáns viselkedés szociológiája. Gondolat Kiadó, Bp., 1974.
- Marsch, P. - Rosser, E. - Harré, R.: The rules of disorder. Routledge and Kegan Paul, London, 1978.
- Meyerson, S.: Adolescence and delinquency. = Meyerson, S. (szerk): Adolescence and breakdown. George Allen and Unwin Ltd., London, 1975. 35-53. o.
- Pataki F.: Társadalomlélektan és társadalmi valóság. Kossuth Kiadó, Bp., 1977.
- Polk, K.: The new marginal youth. Crime Del., 1984. 30,3. 462-480. o.
- Wehlage, G. G.: The marginal high school student: defining the problem and searching for policy. Children Youth Serv. Rev., 1983. 5. 321-342.o.

VI. „MERT AZ ÉLETBEN MINDEN TANÁRUNKKÁ VÁLHAT”

„MERT AZ ÉLETBEN MINDEN TANÁRUNKKÁ VÁLHAT”

Telkes József beszélgetése Frank Cardelle, kanadai pszichológussal a humanisztikus neveléséről

Frank Cardelle 1985 nyarán járt Magyarországon, húszegynéhány humanisztikus pszichológus társaságában. A Nemzetközi Humanisztikus Pszichológiai Társaság ugyanis augusztus elején Bécsben tartotta évente megrendezésre kerülő konferenciáját, és annak befejezése után - a humanisztikus pszichológia hazai képviselőinek meghívására - a szakemberek egy része Budapestre látogatott. Itt a küldöttség talán legnevesebb tagja, Ronald Laing tartott előadást az antipszichiátria törekvéseiről és jelenlegi helyzetéről, a programok nagyrészt azonban baráti beszélgetésekből, módszerbemutatókból („workshopok”), a humanisztikus mozgalom helyzetéről, problémáiról és terveiről szóló vitákból állottak.

A találkozó befejezése után Frank Cardelle felajánlotta, hogy egy ötnapos Gestalt-tréning-csoportot vezet az érdeklődő magyar szakembereknek. Itt született a dr. Telkes József által készített, a következőkben közreadott interjú.

TELKES JÓZSEF: Arra kérlek, hogy beszélj a szakmai munkádról valamit, arról, hogy mit jelent számodra a humanisztikus mozgalom és a humanisztikus nevelés?

FRANK CARDELLE: Jelenleg konzultánsként és kiképzőként különböző oktatási-nevelési rendszerekkel, intézményekkel dolgozom. Különböző munkaprogramokat vezetek tanárok, konzultánsok és néha szülők, valamint egyetemisták számára. Gyakran van alkalmam olyan munkamegbeszéléseket vezetni, melyen a tanárok és konzultánsok mellett a rendszer más tagjai is jelen vannak, beleértve a takarítószemélyzetet és az iskolaigazgatót, valamint a helyettest is, továbbá az adminisztratív személyzetet. Azt gondolom, hogy amikor lehetőségünk van arra, hogy a mindennapi élményeinkről beszélhessünk, és részt vehessünk a fiatalok nevelési folyamatában - amiben mindenképpen részt veszünk, ha tudunk róla, ha nem -, akkor valamiképpen egy alternatív megközelítés sodrásába kerülünk. Ez az alternatív megközelítés a humanisztikus pszichológia és filozófia eszmerendszerére épül fel, és azt a gondolatot helyezi előtérbe, hogy a felnövő ember kapjon nagyobb felelősséget a saját tanulása és fejlődése alakításában. Ezen gondolat jegyében végzem a mindennapi munkámat évek óta. Amikor a végzés után főiskolán kommunikáció pszichológiát és fejlődéstudományt tanítottam, volt egy nagyon jelentős élményem. Benniszülött indiánokkal foglalkoztam, a közülük kikerült tanítók és konzultánsok számára vezettem csoportokat. Az itt szerzett élményeimben gyökerezik az a meggyőződése, hogy a növekvő ember, vagy bárki más valódi tanulási tapasztalata nem választható el az élet egyéb tapasztalataitól, nem korlátozható egy iskolai terembe, hanem állandó tapasztalatszerzést, fejlődést jelent. A tanulás azt jelenti, hogy folyamatosan interakciókban vagyunk a körülöttünk levő emberekkel, a világgal és az élettel magával.

TELKES JÓZSEF: Melyek a mindennapi gyakorlatodat irányító eszmerendszer legfontosabb pontjai?

FRANK CARDELLE: Több van. Mindegyik humanisztikus pszichológiában gyökerezik. Az egyik az, hogy az ember azzal a lehetőséggel született, hogy fejlődjön. A fejlődés lehetősége veleszületett. Ez egy vágy az életre, arra, hogy kiterjessze magát, hogy a benne lévő lehetőségeket kihasználja. Rengeteg tartalék van bennünk, melyeket mozgósítani lehet. Sok olyan képességünk van, melynek ha megfelelő alkalmat teremtünk, növekedni fog, a lehető legtermészetesebb formában. Itt egy önszabályozó, szintén veleszületett folyamatról van szó, mely az individuális embert a környezet felé fordítja, az azzal való interakciókra serkenti, hogy minél több találkozással, minél több tudást szerezzen magáról. Ezért a saját magunk kiterjesztését, másokkal való interakciókba való bevonódást és az ezek által való tapasztalatszerzést tartom a tanulás legfontosabb elemeinek.

TELKES JÓZSEF: Milyen eszközei vannak egy tanárnak, hogy ezeket az elképzeléseket figyelembe véve végezze munkáját?

FRANK CARDELLE: Évekkel ezelőtt, amikor az Emberi Lehetőségek Mozgalma és a Humanisztikus Pszichológiai Egyesület megszületett, még csak gyermekkorát élte ez a mozgalom. Ekkor próbálta meghatározni a maga alapvető értékrendszerét. Ugyanekkor sok pszichológus és oktató is porondra lépett, akinek az a határozott célja volt, hogy az elmélettel párhuzamosan a mozgalom eszköztárát is gazdagítsák. Sokfajta programot kifejlesztettek a nevelés, oktatás területén is. Az egyik legismertebb ezek közül Rogers programja. Carl Rogers szerint - bármilyen egyszerűnek is hangzik - ha a tanár és a diák lehetőséget kap arra, hogy önmaga legyen, kapcsolatuk virágzásnak indul, a bennük rejlő kreatív lehetőségeket a legnagyobb mértékben ki tudják aknázni. A cél tehát az, hogy megérezzük a bennünk lévő, velünk született vágyat önmagunk és mások megismerésére. Ez szinte szenvedéllyé válhat, ha megfelelően kezeljük. Olyan atmoszférát teremthet ez a hozzáállás, melyben éhséggé válik a tudás utáni vágy, és a tanulás majdhogynem rajongó, lelkesült folyamattá válik, mely a mindennapi életnek szerves alkotórésze. Az ilyen légkörben nevelkedő ember érzi a részesedését a körülötte zajló világ dolgaiban, vágyik arra, hogy részt vegyen annak folyamataiban, és hogy megtalálja a számára legalkalmasabb helyet. Ha körülnézel, azt látod: a gyakorlat ma olyan, hogy a tanár a nagy modell. A tanár a tudás birtokosa. A tanuló feladata, hogy üljön, figyelje, és mindent leírjon, amit tanára átad neki a tudásból. Igazán senki sem számol azzal, hogy a tanuló maga is tudhat valamit. Pedig a tanár is, a diák is egy ugyanolyan folyamat részese, és érzékeinek, tapasztalatainak, élményeiken mennek át, interakciókban vannak egymással, és mégis legtöbbször saját tapasztalatainkat kényszerítjük értékként a diákokra. Holott magunk nagyon sokat tanulhatnánk a fiatalabbak tapasztalataiból, élményeiből. Mi ugyanakkor egy másfajta tapasztalatot nyújthatnánk a diákjainknak, mely az évek számától más. Így a kölcsönös megértés és elfogadás légkörét tudnánk megteremteni. Ehelyett az a gyakorlat, hogy azt mondjuk: „Én vagyok a tanár, ezért meg kell becsülnöd, tiszteletben kell tartanod engem.” Korunk azonban, lehetetlenné teszi, hogy ezek a régi modellek jól működjenek. A mai kor kihívására új módon kell reagálnunk. A világ egyre technológizáltabb, bonyolultabb, amit jelentéssel kell megtöltenünk, bele kell nőnünk, és gyermekeinkre úgy tekintenünk, hogy azok egykoron majd e világ vezetői lesznek. Ez pedig nem megy anélkül, hogy beláthatnánk, hogy a régi módszereink már nem alkalmasak, tapasztalataink értéküket veszítik, elidegenedünk. És ha a régi módszerekhez ragaszkodunk, nemcsak mi idegenedünk el, hanem nagy stressznek tesszük ki az utánunk jövőket is, az ő elidegenedésüket is előidézhethetjük.

TELKES JÓZSEF: Szóval ez azt jelenti, hogy a célunk az lehet, hogy kiszabadítsuk az iskolát, a tanárokat és a diákokat a régi szigorú, merev szabályok hálójából?

FRANK CARDELLE: Ennél többet. Az egyik az, amit mondasz: kiszabadítani és megteremteni a szabadság légkörét. De, ha nem tudsz mit kezdeni ezzel a szabadsággal, akkor egy másfajta merevséget fogsz létrehozni, egy káoszt. Kezdetben, amikor humanisztikus neveléséről, stratégiákról, eljárásokról lehetett hallani, ez gyakran a szabadság káoszával társult, mert nem tanulták meg megfelelően irányítani ezt a szabadságot. Sokan nem tudtak mit kezdeni ezzel a szabadsággal. Ez visszahúzó volt, mert nem voltak felkészülve a szabadságra. Ami ennél többet jelent, az: megfelelően felhasználni a szabadság adta lehetőségeket, élni azzal, felelősen megkeresni önmagunk megközelítésének legmegfelelőbb módját, a számunkra legmegfelelőbb tanulási módokat.

TELKES JÓZSEF: Milyen szerepe van ennek a humanisztikus megközelítésnek az iskolapszichológiában?

FRANK CARDELLE: Évek során nagyon sok tanár, pszichológus-konzultáns és egyéb iskolai személyzet vett részt számukra tervezett műhelymunkában, melynek az a célja, hogy az egymás közötti kommunikációt javítsa, megpróbáljon kevésbé rigid és unalmas légkört létrehozni, és olyan belátásokhoz juttatni a résztvevőket, melyeket magukkal vihetnek az osztálytermekbe, és ott sokkal nagyobb lehetőségeket nyújthatnak maguknak és a rájuk bízott diákoknak a kreativitásuk felhasználására, és ezáltal a tanulási folyamatot segíthetik. Az oktatási-nevelési rendszer - annak ellenére, hogy ez minden társadalomnak a legfontosabb intézményrendszere, mely a következő időszak vezetőit és egyáltalán a következő nemzedéket neveli -, ez a rendszer nagyon gyakran fél a változtatásoktól, fél valami újat, mást megpróbálni. Fél, hogy ha nagy változtatásokba megy bele, akkor elveszít valamit. Ez a valami szerintem olyan struktúra, melyben kényelmesen, biztonságosan mozognak a tanárok. Így félnek a változtatástól.

Azt gondolom, hogy a humanisztikus nevelés - a humanisztikus pszichológiához hasonlóan - egy új törekvés magját jelenti. Azt jelenti, hogy nyitottabbá válunk olyan területek felé, melyek révén szervezesebb kapcsolat jöhet létre a mindennapi élettapasztalatok és a tanulási folyamat között. Ez az, ami új. Csak példaként említem ismét a természeti kultúrákat, melyeknek alapvető hozzáállása az, hogy egy törzsben mindenki felelős a tanításért. A tanítás célja az, hogy az új sarj belenőjön a törzsbe, egyesüljön azzal. A humanisztikus pszichológia sok vonatkozásban visszanyúl ezekhez az ősi tapasztalatokhoz. Természetesen korunk egészen más, így a forma is egészen más, de a lényeg, amit akarunk, az hasonló. Tehát azt mondhatom, hogy amit csinálunk, az nem valami egészen új, hanem az eredethez való visszatérésből, és az ezáltal szerezhető tapasztalatokból származik.

TELKES JÓZSEF: Mi a véleményed a két foglalkozás, a pszichológia és a nevelés kapcsolatáról? Azért kérdezem, mert úgy érzem, hogy sok a félreértés közöttük, és nagyon sok tanár fél a pszichológiától.

FRANK CARDELLE: Így van, és ezt nagyon sajnálatosnak tartom. Azt hiszem, hogy az az oka, hogy a pszichológus nagyon sokszor, amikor a kliensével dolgozik, nagyon „tanáros”, olyan értelemben, hogy információkat zúdít a kliensére, meg hogy mit kell csinálni stb. Hogyha visszatekintünk Szókratész idejére, akkor azt látjuk, hogy ebben az időben a nevelő egyben filozófus is volt, és mint filozófus arra törekedett, hogy a diákjai a lehető legjobban megértsék a világot maguk körül. Ebből fejlődött ki azután az egyetemek rendszere, melyeknek szintén az volt a feladatuk, hogy a világban lévő különböző rendszerek megértéséhez elvezessék a diákokat. Hogyha ilyen értelemben lehet valaki tanár, akkor ez egyben azt is jelenti, hogy pszichológussá is válik, hiszen néha mint konzultáns szerepel, meg kell értenie a tanítványát, empátiásnak kell lennie vele, el kell fogadnia, és meg kell becsülnie, tiszteletben kell tartania, mint egy olyan létezőt, aki nagy

fejlődés előtt áll. A tanár ugyanakkor gyógyító is, hiszen nagyon sokszor egy-egy mondatát egész életére megőrzi egy-egy tanítványa, mintegy üzenet gyanánt. Mindannyian emlékszünk olyan tanárunkra, aki egész életünkre hatást gyakorolt, aki mentorunk volt. Én magam is emlékszem tanáromra, aki meghatározó volt számomra abban a döntésben, hogy a pszichológiát választottam, és másokra, akik más döntéseimben voltak hatással rám. Szóval azt gondolom, hogy a tanárnak nagyon nagy szerepe van minden társadalomban, de ez a szerep Szókratész óta nagyon sokat változott. Valamikor nagyon fontos tagjai voltak a társadalomnak, de mostanában ezt a fontosságukat nem érezhetik a nevelők. Nagyon sok alacsony önértékeléssel bírnak. És ráadásul megszületett a pszichológia, és néhány képviselője úgy került a neveléssel kapcsolatba, hogy más problémás területeket tanulmányozott. Szinte úgy hívták, hogy mondja meg, hogy bizonyos problémás diákokkal és területekkel mit kell a nevelőnek csinálnia. Ez az önértékelés hiányosságaiból fakadt, de még tovább csökkentette a tanárok önértékelését. Én magam is, amikor pszichológusként kapcsolatba lépek tanárokkal, nagyon nagy feszültséget érzek bennük, annak ellenére, hogy nem szándékozom hibáztatni, kritizálni őket. Ez a feszültség a hiányos önértékelés tünete.

TELKES JÓZSEF: Jellemző az, hogy a tanároknak alacsony az önértékelésük mind a szakmai, mind a személyes szerepükben?

FRANK CARDELLE: Igen. Azt hiszem azért van ez, mert nem engedtetik meg számukra, hogy autonóm emberi létezők legyenek, akik érezhetik a fontos szerepüket a társadalomban. Szakmai szerepükben bizonytalanok. És ha egy ilyen bizonytalanság fellép, akkor ez a bizonytalanság áttevődik az azzal kapcsolatban lévő másik rendszerre. Csakúgy, mint a terapeuták esetében, akik ha bizonytalanná válnak, egy idő után ez a bizonytalanság érződik a velük kapcsolatba kerülő kliensek esetében is. Ugyanez látható a nevelők és a diákok esetében is: nagyon sok diák panaszkodik, hogy nem érzi, hogy valaki meghallgatná, méltányolná, nem érzi, hogy valaki is figyelne rá, és ugyanez érvényes a tanárookra is, ők szinte ugyanezen dolgokat mondhatják el, teljesen ugyanezeket.

TELKES JÓZSEF: Mondanál valamit azokról a speciális technikákról, melyeket a tanárokkal való munkád során használasz?

FRANK CARDELLE: Amikor egy ilyen műhelymunkában veszek részt, akkor mindig az emberek életéből indulok ki, hiszek abban, hogy nagyon nagy tartalékok vannak bennünk, és hogy bennünk szunnyad a kreativitás. Hiszek abban, hogy a tanár és a diák között valódi kapcsolatok építhetők ki. Hiszen ismeretes, hogy időnként a tanárra milyen nagy hatást gyakorol egy-egy tanítványa. Egészen megújulhat tőle a tanítási munkája. A diák egy új, egy friss perspektíva magja lehet. A mostani oktatási rendszerünkről ismeretes az, hogy minél nagyobb egy-egy ember iskolázottsági szintje, annál alacsonyabb a kreativitása. Ez a rendszer azon alapul, hogy megtanítja a diákkal, hogy a fán piros levelek vannak. És a diák látni fogja a piros leveleket. El is felejtkezik arról, hogy ő maga rengeteg másféle levelet lát, mint ahogy a fán valóban nagyon sokszínű lomb van.

TELKES JÓZSEF: Tehát, arról van szó, hogy a tanítás folyamatát egy élvezetes folyamattá tegyük mind a diák, mind a tanár számára?

FRANK CARDELLE: Pontosan.

TELKES JÓZSEF: Hogyan vezetted ezeket a műhelycsoportokat?

FRANK CARDELLE: Amikor ilyen műhelymunkát vezetek, az a célom, hogy a tanárokat, konzultánsokat, szülőket és másokat, akik diákokkal élnek vagy dolgoznak, visszavezessem fiatal korukba, és felélesszem azokat az emlékeiket, mikor maguk voltak

fiatalok. Mint ahogy már korábban beszéltünk róla a társadalom körülöttünk olyan, hogy bezár bennünket a felnőtt szerepeinkbe, de ennek ellenére bennünk vannak a gyermekkori emlékeink és azok az örömök és fájdalmak, melyek ezen emlékekben társultak. És bár a korszak talán más, de a folyamatok, melyeken ezek a diákok végigmennek, teljesen azonosak. Így mint egy nővérként, vagy bátyként lehetünk vezetői, segítői a ránk bízott diákoknak, és így tudjuk megszerezni a megbecsülésüket, mert hiszen segítséget, bizonyos útmutatást várva tekintenek ránk. De nincs szükségünk arra, hogy korlátozzuk, kontrolláljuk őket. Magunkban is van egy ilyen vágy a gyermekkorunkba való visszatérésre, de nagyon sokan elvesztettük azt a képességünket, hogy visszamenjünk erre a szintre, és egy ilyen serdülőkori vagy gyermekkori éneszünket vállalva kommunikáljunk a velük kapcsolatba kerülő gyerekekkel vagy serdülővel, felhasználva élményeinket, tapasztalatainkat. Ehelyett gyakran türelmetlenné, dühössé válunk. Nyilvánvaló, hogy a gyermek vagy a serdülő emlékeztet arra, ami velünk történt. Olyan emlékekre, melyekkel nehéz foglalkoznunk. Így a gyermek egy negatív emlékeztetővé válhat.

Tehát amit csinálunk az az, hogy egy ilyen személyes utazásra invitálom a résztvevőket a saját múltukba, hogy felkeressük ezeket az elfelejtett vagy félreértelmezett, időnként torz formában megmerevedett, tudattalanba szorított emlékeket. Sokszor vannak olyan élményeink, melyek hosszú időn keresztül csak darabokban, egymástól függetlenül léteznek, mert sohasem volt alkalmunk arra, hogy valójában megértsük őket. Ugyanakkor hordozzuk bennünk az igazságot is, mely a darabok összerakásából adódik. Ami nagyon fontos, hogy visszatérjünk ezen élmények keletkezéséhez, és a darabokat összerakjuk egy egészé. Néha van valamilyen élményünk - negatív vagy pozitív -, és évek telnek el, míg ezen élményt egy egészé rendezzük, és megtaláljuk a helyét az életünkben. Ez az összerendeződés, a kép egészé válása az élet egyik alapvető folyamata.

Tehát, ha a serdülőkorunkat vizsgáljuk, akkor ezt egy kapunak láthatjuk, melyen át gyermekkorunkba, sőt csecsemőkorunkba juthatunk. Mostanában sokszor hallom szülőktől: „Jézus, Mária... a gyerekem lassan serdülni kezd!” Félnék azoktól a hatalmi harcoktól, identitásproblémáktól, melyekkel mostanában a serdülés fogalma társul. És mindazok a félelmek is visszatérnek, melyeket a saját serdülőkorunk jelentett számunkra. Az adolescencia a fejlődés egy arculata mindenki életében. A változás időszaka. Amikor a selyemhernyóból lepke lesz. A nagy transzformáció időszaka, melynek ünnepnek kell lennie. De bennünk, felnőttekben nagyon sok olyan emlék van, mely arra utal, hogy bizony ez nem volt ünnep számunkra, hanem a nagy megméretés és a zavarodottság időszaka. Sokunkban szinte tragédiaként él tovább ez az emlék. Amikor megijedtünk magunktól, amikor furcsaságokat tapasztaltunk. Alkalmat kell találnunk arra, hogy ezen időszak negatívumait átdolgozzuk magunkban.

Az általam vezetett műhelymunkában lehetőséget teremtek arra, hogy visszatérjünk ezen időszakba, és megnézzük ezeket a régóta hordozott negatív képeket referenciaként használjuk, akkor korunk ifjúságát ezen negatív formában fogjuk érzékelni. Ha alkalmunk van egyensúlyt teremteni a bennünk lévő negatív és pozitív képek vonatkozásában, akkor nyitottabban tudunk tekinteni a jelen fiatalságára, a kép már nem olyan zavarba ejtő számunkra, így jobban tudunk kapcsolatot teremteni velük. Tehát a hasonlóságok és azonosságok figyelembevételével kívánunk a fiatalságra tekinteni, és így a mai fiatalság bizonyos dolgok vonatkozásában taníthat is bennünket, ugyanúgy, ahogy mi is taníthatjuk őket, amennyiben nyitottan, mintegy idősebb testvérként kívánjuk tapasztalatainkat átadni.

A műhelymunka során valóságos helyzetekből indulunk ki, és valóságos megoldásokhoz jutunk, de mindig ezen megközelítést használjuk. A valóságban nagyon sokszor tanácsalannak érezzük magunkat egy bizonyos helyzetben, mert lehetőségeink és tartalékaink csak minimális részét tudjuk mozgósítani. Ezt a diákok nagyon gyorsan képesek felfogni, és azt az üzenetet közvetíteni felénk, hogy „nem bízom benned, mert nem tudod, hogy mit kell csinálnod!”

Tehát az egyik féle műhelyben tanárokkal és a neveléssel foglalkozó személyzettel foglalkozom. Ugyanakkor foglalkozom fiatalokkal is. Az ő számukra szervezett műhelymunka során lehetőséget próbálok nyújtani számukra, hogy életükről, problémáikról, félelmeikről, elgondolásaikról, ideáljaikról beszéljenek. Én magam is nagyon kíváncsi vagyok arra, hogy ezek a fiatalok hogy érzik magukat a világban, mit jelent nekik belenőni ebbe a világba, milyen jövőt látnak maguk előtt, milyennek látják a saját lehetőségeiket. Sok fiatal pesszimisztikus e vonatkozásban.

És milyen korunkban annak a lehetősége, hogy az idősebbektől tanuljanak a fiatalok? Lehetnek-e a felnőttek a fiatalok tanítói? És erre kitűnő alkalmat teremt a pszichodrámban alkalmazott szerepcsere szituáció, amikor a fiatal felveheti a felnőtt, a tanár szerepét, ami azt jelenti, hogy beleláthat ebbe a világba, és ugyanakkor előreléphet a saját jövője felé. Ezen műhelymunkák legfontosabb eleme az, hogy a fiatalok megérezhetik a saját értékeiket, képességeiket, hogy érdemesek arra, hogy tovább tanuljanak, és hogy fejlődésükben saját maguknak alapvető szerepük van. Ez utóbbi, az önrészesedés, a saját fejlődésért való felelősség nagyon fontos. Ha lehetőséget adunk számukra, akkor élni fognak a lehetőségekkel. Ha azok valós lehetőségek.

Egy harmadik fajta műhelymunka során tanárokkal és diákokkal együtt foglalkozom. Ezt a szakadék feletti híd építésének nevezem. Ezen munka során lehetőségük van a fiataloknak, hogy a felnőttek élményeivel és ezen élmények fájdalmaival megismerkedjenek, és ebből megértsék, hogy ezek a felnőttek valós emberek, a felnőttek pedig beleérezhetnek a fiatalok nehézségeibe, küzdelmeibe. Mindkét csoport érezheti, hogy a különbségek ellenére egy azonos utazást jelent számukra az élet, és hogy van mit tanulnunk egymástól. Megtanulhatják egymás kölcsönös figyelembevételét, ennek megfelelő kommunikációját. Amit ezek a műhelymunkák az én számomra mondanak az az, hogy pontosan ugyanazok a fiatalok alapvető elvárásai, megfontolásai, szükségletei, mint a felnőtteké. És ugyanazok a félelmek is. Csak a fókusz, a megközelítés más. Mindannyian emberi létezők vagyunk, akik úton vagyunk, csak vannak, akik már megtették az út egy részét, mások meg még a kezdetén vannak. Így azonosságokra, közösségekre találhatunk.

TELKES JÓZSEF: Ez azt jelenti, hogy ezen csoportmunka során regresszióval kell dolgoznod?

FRANK CARDELLE: Tekintheted, ha akarod, ezt egyfajta regressziónak. Én magam nem tekintem, nem is szeretem alkalmazni ezt a kifejezést.

TELKES JÓZSEF: Hogyan tudsz egy ilyen műhelymunka során megteremteni olyan hangulatot, amilyenről beszéltél, olyan emberek között, akik a mindennapjainkban ismerik egymást, együtt dolgoznak?

FRANK CARDELLE: A koncepció, amit alkalmazok, az a családi rendszer koncepciója. Ez azt sugallja, hogy az a család, melyből származunk, ismételten és ismételten újratermelődik az életünkben. Egy szituációban, melyben lehetünk tanárok vagy pszichológusok vagy a nevelési stáb valamely tagja, szembetalálkozhatunk olyan emberrel, aki sok vonatkozásban olyan reakciókat vált ki belőlünk, mint az eredeti családjunk bizonyos tagja. Sok ilyen

láttam. Láttam olyan munkacsoportot, ahol tipikusan autoriter anya vagy apa volt a vezető, a gyerekek pedig hadakoztak egymás ellen. Mindez természetesen tudattalanul zajlott.

Ha felfedezzük azt, hogy lehetőségünk van csoportként együtt dolgozni, mint emberek együttese, akkor valóban egy igazi családdal találkozunk, vagy azt is mondhatom, hogy kiszakadunk a család újratermelésének rossz köréből. Ha felfedezzük, hogy potenciálisan - metaforikusan szólva - testvérek vagyunk, hogy megbízhatunk egymásban, mindenki jóléte lesz a közös cél, ha mindenki megcsinálja azt, ami tőle telik, a másiktól pedig támogatást kap. A nehézségek esetén válik legnyilvánvalóbbá, hogy valamilyen családi mintát ismételünk. Amit ilyenkor csinálunk, az az, hogy egy csokorra valót gyűjtök belőlük össze, és visszatekintve felhívom ezekre a mintákra a figyelmet. És ilyenkor az emberek csodálkozva látják, hogy ami éppen most történt, annak megvannak a gyökerei az eredeti családban. De ehhez nem is kell az eredeti család, hanem néha az iskolai szituáció mintáit ismételjük.

TELKES JÓZSEF: Ami egy szimbolikus család.

FRANK CARDELLE: Pontosan. De lehet egy galeri is, vagy egy kisebb közösség. Minden fiatal korunkban szerzett élményünk, ha az nehezen elrendezhető, nehezen megoldható volt, és nem tudtunk valamiképpen túljutni ezek kapcsán jelentkező nehézségeinknek, az befejezetlenül maradt bennünk, és feszültséget okoz, és hasonló szituációban ugyanazon reakciókat ismételjük, mint az eredeti szituációban. Az a család, amely képes együttműködni, megoldani a problémát közösen, az a család egészséges. Ugyanígy van az, ha szervezetekre gondolok: egymástól függünk, kell bízunk egymásban. És nem egy ember fontos, hanem az egész család vagy szervezet vagy munkakollektíva. A támogatás, az odafigyelés, a megbecsülés készsége potenciálisan mindenkiben adva van, csak lehetőséget kell teremteni a megjelenésükre.

TELKES JÓZSEF: Néhány technikai kérdésem is van. Például mik ezeknek a műhelymunkáknak a keretei, ideje, az időhatárok?

FRANK CARDELLE: Általában hétvégi szemináriumokat tartok. Az igazság az, hogy jobban szeretnék hosszabb munkában részt venni, legalább 3-5 napos munkában. Ugyanis kapcsolatokat kialakítani hosszú időbe kerül. De az a helyzet, hogy időnk nagyon felgyorsult, és nem adunk magunknak elég időt bizonyos dolgokra. Még olyan esetben sem, amikor nagyon fontos, hogy időt szakítsunk bizonyos dolgokra. Sajnos ez korunk betegsége. Amikor 3 napos megbeszélést csinálunk, azt kényelmesebben és jobban lehetne 5 napban csinálni. Általában reggel 9-kor kezdem, de alkalmazkodom a résztvevők igényeihez, az időigényükhöz is. 6-8 órát szánok egy ülésre, de szünetek közbeiktatásával. Az intenzitás is változó. Néha szükség van relaxációra és társasági beszélgetésre is.

És időnként arra is, hogy a súlyos problémákból időlegesen kibújjunk és például táncoljunk, zenéljünk. Ez nagyon fontos dolog.

TELKES JÓZSEF: Sokféle hasonló eljárás ismeretes Magyarországon, mint pl. a szociális készségek fejlesztése, viselkedésterápia, strukturált élményterápia stb. Hogyan használd ezek elemeit a munkádban, vagy mennyiben különbözik a te megközelítésed ezektől?

FRANK CARDELLE: Programjaim a teljes ember elérésén, annak kifejlesztésén alapulnak, és azt hiszem, hogy sok program szinte észrevétlenül segít, amennyiben egy ember jól érzi magát a társadalomban. Ez nagyon fontos, mert a társadalomban kell élnünk. Így a szociális készségeknek nagy szerepük van. És sok embernél ezek a készségek hiányoznak. Segíteni kell nekik. De ezen túlmenően azt hiszem, hogy nagy erőforrások vannak bennünk. Én nem látok éles határokat a belső és a külső világ között. A kettő között

kapcsolatot látok. A nevelési rendszer, azt hiszem, elmulasztotta ezt a kapcsolatot megtalálni. A zene, a dráma és különböző művészetek a kreáció, a kreativitás, alkotás jelentőségére hívják fel a figyelmünket.

Az iskolában viszont sokszor túl mechanikus módszerekkel dolgoznak. Az emberek nem robotok. Vannak mechanikus igényeik is, de tele vannak alkotási vágygal is. Erős kreatív és artistikus oldala is van az embernek. Ezeket a végleteket egyensúlyban kell tartani. Az iskolának nemcsak az a dolga, hogy a gyerek írjon, olvasson rendszeresen és tanuljon meg sok kifejezést, hanem az is, hogy érezze jól magát a világban. Ha jól érezzük magunkat, akkor pozitívan tudunk viszonyulni társainkhoz. Sokan vannak közöttünk, akik félelemmel, rossz érzésekkel telve járnak. A feladatunk az, hogy megtaláljuk a kapcsolódási pontokat, melyek által mint emberi létezők kapcsolódhatunk egymáshoz, legyünk akár magyarok, amerikaiak, tanárok, fiatalok. Ez nagyon fontos, hogy felfedezzük ezen tartalékainkat, és nem csak egyéenként, hanem közösségként is erőssé váljunk. Amit az én programom ad, az az, hogy ezt az üzenetet próbálja, nagyon praktikus módszerekkel közvetíteni a résztvevők felé. Olyan módon, mely megfelel a résztvevők temperamentumának, igényeinek, stílusának és magának a tanulási szituációnak. Tehát a tartalékok felhasználása, a kreativitás bátorítása, a készségek fejlesztése, az egyensúly megtartása és a tanulásnak az egész élet kontextusába való beillesztése a programom főbb pontjai.

TELKES JÓZSEF: Hogyan köthető össze a személyes életed a foglalkozásoddal?

FRANK CARDELLE: Valamikor azt hittem, hogy a foglalkozásomat el kell választanom a személyes életemtől, hogy amikor hazamegyek, akkor elfelejtem a munkámat. Néhány ember ezt meg is tudja tenni. De vannak, akik számára ez nagyon nehéz. Én magam most úgy gondolom, hogy valójában nincs különbség a személyes és a professzionális életem között. Amikről beszélgettem, az átítatja az egész életemet, legyek otthon, barátok között, szociális együttléteken stb. Azt jelenti, hogy készen vagyok bármilyen lehetőség elfogadására, melyet az élet hoz számomra. Nyitott vagyok ezen lehetőségek felé.

Ha ezt az attitűdöt általánossá tudom tenni az életemben és ilyen módon nyitott tudok maradni, akkor arról van szó, amit a görögök „szenvedélyes élet”-nek neveztek, ami azt jelenti, hogy bármely szituációban tudok valamit tanulni. Bárkitől, bármit. Mert az életben minden tanárunkká válhat. Ez olyanfajta kapcsolat a világgal, mint amilyen gyermekkorunkban volt. Ezzel nem azt akarom mondani, hogy regrediáljunk a gyermekkor szintjére. Főleg nem korunkban, amikor nagyon is felnőttekre van szükség. De megőrizhetjük friss perspektíváinkat, melyek a felnőtté válás felelősségérzése tart a másik oldalon egyensúlyban. A gyermekkori ártatlanságban nagy bölcsesség rejlik, ami a dolgokat tisztán látja. Amit a magánéletemben tanulok, azt mind átviszem a foglalkozásomba, és amit az emberekkel való foglalkozás során tanulok, azt mind felhasználom magánemberként. Így növekedem állandóan.

TELKES JÓZSEF: Hogyan érzed magad jelenleg a Humanisztikus Pszichológiai Egyesületben, és mit gondolsz, hogy a humanisztikus gondolkodásnak milyen szerepe van az iskolapszichológiában?

FRANK CARDELLE: Amikor a humanisztikus pszichológia évekkel ezelőtt fejlődésnek indult, létrehozta a Humanisztikus Pszichológiai Egyesületet. Nemsokára létrehozták a Humanisztikus Nevelés Egyesületét is. Azt több nevelő, tanár, iskolai ember kezdeményezte. Egyik volt köztük Carl Rogers, akiről már szó volt. Ez utóbbinak nagyon sokban azonos céljai voltak, mint az előbbinek, ugyanezt az eszmerendszert alkalmazta az iskolára, a nevelésre. Hangsúlyozta, hogy az iskola valóban a nevelés színtere lehet,

valamint az emberi fejlődés színtere, a kölcsönös interakcióké, amelyek felnőtt-diák, diák és diák, valamint felnőtt és felnőtt között zajlanak. Az iskolák valóban a nevelés bástyái lehetnek. Az iskola olyan helyé válhat, mely az életre készít, és valóban gazdagítja a vele kapcsolatba kerülő emberek - tanárok, diákok - életét. Ez az, amivé egy iskolának válnia kell.

Ahogy már korábban beszéltünk róla, az iskolából az idők során egy olyan intézmény alakult ki, mely a mindennapi élettől kissé elszigetelődött, ahol csak objektív szempontból nézik az életet. A feladatunk az lehet, hogy megtaláljuk a valós élet és a nevelés közötti kapcsolatot. Hiszen - mint már beszéltünk róla - az életet kezdjük szenvedélyesen élni, az idő nagyon felgyorsult, azt kockáztatjuk, hogy az idő elszalad nélkülünk. Gyorsabb nálunk. Szóval fel kell ébrednünk. És ez az, amire a humanisztikus nevelési mozgalom serkent. Sok nagyon tehetséges, kreatív nevelőt toborzott e mozgalom a tanítás, a főiskolák területéről, akik a képzés minden aspektusával foglalkoztak, és megosztották nézeteiket, elképzeléseiket, aztán visszamentek az eredeti helyükre, az iskolákba, főiskolákra, hogy megpróbálják a gyakorlatban alkalmazni mindazt, amit elképzeltek. Most, amikor bemegy egy tanár a tanterembe, az a célja, hogy elmondja a mondanivalóját. Olyan emberekkel találkozik, akik csak nyelik az információkat. A cél az, hogy olyan helyé váljon ez a tanterem, melyben a lehetőségek tárháza épül fel ahonnan valós emberi lények kerülnek ki, akik az élettel gazdag kapcsolatban vannak. Ha az attitűd olyan, hogy tanárként értékes, gazdag emberi lény vagyok, akkor amikor bemegyek a tanulók közé, úgy tekintek rájuk, mint potenciálisan gazdag, értékes emberi lényekre, mert ez az attitűd generalizálódik.

Minden struktúra akkor jó, ha olyan lehetőségeket teremt, amelyben valamiféle tanulás megkezdődhet. És ha a tanulási folyamat indulásának lehetősége megvan, az visszahat a struktúrára, és azt élővé teszi. Az a tanár, aki a munkáját szenvedéllyel végzi, érdeklődésre talál a tanítványok körében. Ez az a szenvedély, amiről már szó volt, amely összefügg a „szenvédélyes étellel”.

A FORRÁSMŰVEK ADATAI

- Bábosik István:** A spontán kirekesztődés mint iskolai ártalom. Új Pedagógiai Szemle, 1993., 7-8.sz., 86-94.
- Bánkiné Tekes Eszter-Villányi Lenke:** Pedagógusok megoldási módjai konfliktusos nevelési helyzetekben. In: Veszélyeztetettség és iskola. Tankönyvkiadó, 1988. 104-149.
- Buda Béla:** A pedagógia dilemmája. Iskolakultúra, 1995., 6-7.sz., 86-89.
- Buda Béla:** Személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája. Tankönyvkiadó, 1986. 146-166., 226-242.
- Cseh-Szombathy László:** A házastársi konfliktusok szociológiája. Gondolat K., 1985. 12-31, 44-50.
- Dögei Ilona:** Tizenévesek iskolai illetve tanár-tanuló konfliktusai. Szociológia, 1988. 3.sz., 327-342.
- Halász Gábor:** Iskola, helyi társadalom, iskolatanács. Akadémiai K., 1990. 9-17.
- Juhász Nagy Pál:** Természet és ember. Kis változatok egy nagy témára. PSZM Projekt-Gondolat K., 1993. 204-208.
- Kamarás István:** Íme, az ember! Oktatókutató Intézet, Edukáció K., Bp., 1990. 213-224.
- Kapitány Á.-Kapitány G.:** Értérendszerünk. Kossuth K., 1983. 9-11, 215-219, 225-233.
- Kapitány Á.-Kapitány G.:** Rejtjelek 2., Kossuth K., 1995. 122-138.
- Kozéki Béla:** Az iskola szelleme és nevelési céljai egy összehasonlító vizsgálat tükrében. Magyar Pedagógia, 1991., 1.sz. 63-77.
- Kozéki Béla:** Az iskolaethosz és a személyiségstruktúra kölcsönhatása. Akadémiai K., 1991. 10-14.
- Kozma Tamás:** Etnocentrizmus. Educatio, 1993. Nyár, 195-210.
- Lányi András:** Ökológia és ökonómia. Liget, 1990. 2.sz. 42-49.
- Pataki Ferenc:** Az iskola érték- és normarendje. Az iskola, mint társas rendszer. Új Pedagógiai Szemle, 1991., 9.sz., 24-30.
- Rácz József-Forgács Éva:** Az iskola hatása marginális ifjúsági csoportokra. Pedagógiai Szemle, 1988. 10. sz. 919-930.
- S. Nagy Katalin:** Milyen kultúráközvetítő a kulturálatlan iskolai környezet? Ifjúsági Szemle, 1988. 3.sz. 33-48.
- Szabó L. Tamás:** A „rejtett tanterv”. Valóság, 1982. 9.sz. 54-61.
- Telkes József (interjú):** Beszélgetés Frank Cardelle, kanadai pszichológussal a humanisztikus nevelésről. In: Neveléstudomány és Iskolakutatás, OPI, 1986.V.évf., 1.sz., 25-34.
- Váriné Szilágyi Ibolya:** Másság, különbözőség, együttesség: a felelős állampolgár születése. Új Pedagógiai Szemle, 1994. 7-8. sz. 44-50.
- Zsolnai József:** Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia. ÉKP K.-Holnap K.-Tárogató K., Bp., 1995. 210-220.