Tanár leszek

A TÁRSAS, TÁRSADALMI VISZONYOK

Szerkesztette: N. Kollár Katalin – Rapos Nóra

ELTE EÖTVÖS KIADÓ

A TÁRSAS, TÁRSADALMI VISZONYOK

TANÁR LESZEK • 1

Sorozatszerkesztő: N. Kollár Katalin – Rapos Nóra

A TÁRSAS, TÁRSADALMI VISZONYOK

Szerkesztette:
N. Kollár Katalin, Rapos Nóra

Budapest, 2015

ELTE EÖTVÖS KIADÓ

A kötet megjelenését a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „ORSZÁGOS KOORDINÁCIÓVAL A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSÁÉRT” projekt támogatta.

Szerzők
Baska Gabriella – Czető Krisztina – Csereklye Erzsébet – Hegedűs Judit – Lénárd Sándor – Mészáros György – N. Kollár Katalin – Pajor Gabriella – Rapos Nóra – Solymosi Katalin

A borítón szereplő, *A Nap gyermekei* című Rostás-Farkas György meseillusztrációt az Igazgyöngy Alapítvány és Művészeti Iskola tanulói készítették.

Lektorálta: Dr. Chrappán Magdolna

© N. Kollár Katalin, Rapos Nóra, 2015
© Szerzők, 2015

ISBN 978-963-284-689-7
ISSN 2416-2701

ELTE EÖTVÖS KIADÓ www.eotvoskiado.hu

Felelős kiadó: az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar dékánja
Tipográfia: Windor Bt.
Borítóterv: Csele Kmotrik Ildikó
Nyomdai munkák előkészítése: M. Pintér Tibor
Nyomdai munkák: Prime Rate Kft.

Tartalom

Bevezető/útmutató 7

1. Társadalom és nevelés

Mészáros György: Beilleszkedésre nevelünk? – A társadalmi normák szerepe, változó normák, a normák elnyomó dimenziója, a normakritikus pedagógia 13

Mészáros György: A „jó" társadalom", a „jó iskola" – Társadalom- és iskolaképek 21

N. Kollár Katalin: Hogyan alakulnak ki a normák? 33

Rapos Nóra: Ruhatár, halpiac vagy bandázó törzsek? – Értékek és elvárások harca az iskolában 43

2. A család

Baska Gabriella: Család, gyermek és gyermekkor a történelemben 53

Hegedűs Judit: Hogyan előzzük meg a gyermekvédelmi problémákat? 60

Hegedűs Judit: Mit tegyünk, ha bajba kerül a diákunk? 65

3. Az iskola

Baska Gabriella: Normák és értékek a nevelés történetében..... 75

Lénárd Sándor: „Ez egy motiválatlan banda!!!"..... 82

Mészáros György: Kell-e nekünk iskola? Otthonoktatás, reformpedagógia, fekete pedagógia és iskolátlanítás – radikális kritikák az iskolával szemben 92

Mészáros György: Az iskola és ami azon túl van..... 102

4. Az eltérő iskolai teljesítmények és a teljesítmények okainak értelmezése. Adaptivitás a pedagógiai folyamatban

Csereklye Erzsébet: Ki a motiválatlan és mi az a hátrányos helyzet? A fel nem ismert sokféleség története 111

Csereklye Erzsébet: „Én nem tartom számon, ki a cigány" – A pedagógusok és a tanulók társadalmi és kulturális sokfélesége 120

5. A társas lény
Czető Krisztina: Ne a gyerek előtt? – Gyermekkorok a 21. században 129
Czető Krisztina: Madarat tolláról… a személyészlelés torzításai a pedagógiában 135

6. A csoport
Pajor Gabriella: A társas támogatás jelentősége az iskolai agresszió megelőzésében 145
Solymosi Katalin: Az osztály és az osztályfőnök..... 155
Solymosi Katalin: Az osztályfőnöki szerep..... 166

7. Feladatvégzés csoportban
Pajor Gabriella: A versengés fogalmának újragondolása: versengj velem és ne ellenem! 175

Bevezető/útmutató

Kedves Hallgató!
Az alábbi kérdések mentén röviden tájékozódhat arról, hogy miképp használhatja leghatékonyabban a Tanár leszek oldalt.

Mi az a *Tanár leszek?*
A tanár leszek egy olyan az egyéni, vagy a társakkal történő tanulást támogató portál elektronikus könyv, ahol a tanári munka szempontjából fontos eseteket, jelenségeket, problémákat vetünk fel elemzés céljából. Tehát ez egy tanulást támogató, gondolkodásra késztető anyag; nem tankönyv, ahol egy-egy téma átfogó kifejtésre törekednénk.

Kinek szól a *Tanár leszek?*
A Tanár leszek oldal elsősorban tanár szakos hallgatóknak készült, de természetesen a pálya későbbi szakaszán is használható, hisz olyan témákat tartalmaz, amelyekkel a mindennapokban tanárként találkozhatunk.

Mit talál a *Tanár leszek*ben?
Elsősorban a hallgatók kérdésfeltevéseire építő, problémafelvető eseteket, dokumentumokat, forrásokat, amelyek egy-egy jellegzetes, tipikus pedagógiai helyzetet jelenítenek meg. Ehhez kapcsolódnak a jelenség, probléma megértését támogató kérdések. Ezeknek a kérdéseknek kitüntetett szerepük van, hisz ezek adják majd a vezérfonalát a probléma megértésének. Mind az esetek, mind a kérdések írásakor, a szakszerűség megtartása mellett, arra törekedtünk, hogy ezek a hallgatói nézőpontjából felvetődő megfogalmazások legyenek, esetleg épp úgy, ahogy ezt Önök tennék. Ezután olvashatóak rövid elemzések, ahol a felvetett eset, probléma komplex, több tudományterület alapján is átgondolt értelmezéseit követheti egy-egy közbeszúrt, elgondolkodásra érdemes feladattal.

Az esetek alapvetően a társadalmi, társas viszonyokból adódó nevelési – oktatási helyzeteket kínálnak átgondolásra. Ebben az értelemben közvetlenül segítik a Társas-társadalmi viszonyok tantárgyblokkra és zárására (ELTE osztatlan képzés), vagy más, hasonló tartalmú tárgyra való felkészülést. Ugyanakkor mivel a tanuló, a diák, a gyerek vagy a fiatal minden esetben szereplője ezeknek a helyzeteknek, így a tanulók megismeréséhez, megértéséhez kapcsolódó témakörök is érintettek.

Mégsem csupán csak esetelemzéseket olvashat ezeken az oldalakon, hanem tájékozódhat az adott problémához kötődő alapvető ismeretekről, fogalmakról, s legfőképp összefüggésekről.

Mindezeken túl a szövegek végén úgynevezett annotált szakirodalmi ajánlót is találhat, ahol egy-két ajánló mondat segít a témához kötődő további olvasmány megkeresésében.

Miért ilyen a *Tanár leszek?*

Az elsődleges célunk a hallgatók tanulásának támogatása. Úgy tapasztalatuk, azonban, hogy az általunk fontosnak vélt szakirodalmi szövegek sok esetben nem adnak könnyen befogadható közvetlen választ a tanárjelöltek kérdéseire. Egyrészt azért, mert e szövegek gyakran nem a tanárjelölt nézőpontjából közelítenek a jelenségek megértéséhez, másrészt azért, mert szakmai nyelvezetének megértéséhez még nem elégséges az olvasó fogalomkészlete, harmadrészt azért, mert a tanárjelöltek kérdései sokszor a gyakorlat mikéntjére, a hétköznapi iskolai mikrotörténések szintjére, a „mit tegyek tanérként a nehéz helyzetekben" kérdésre vonatkoznak. Így a Tanár leszek oldal egyszerre két területen is híd szerepet tölt be. A gyakorlati problémákból induló szerkezetével az elmélet és a gyakorlat közti kapcsolat megteremetést kívánja segíteni, továbbá szakszerű, de mégis érthető nyelvezete segítségével felkészít a minden pedagógustól elvárható szakmai szövegek megértésére.

Célunk ezen túl, annak a szemléletnek képviselete, hogy a tanári munkában a több tudományterületből építkező komplexitás jelenthet érvényes tudást. Együtt kell látni a diák, a csoport problémáit a pedagógia, pszichológia, szociológia, antropológia stb. nézőpontjából. Így az esetek értelmezésekor ezt az interdiszciplinaritást (tudományterületek közti kapcsolatot) követtük. Vagy úgy, hogy az adott elemzésben együtt jelenítettük meg e nézőpontokat, vagy ahol túlfeszítette volna a szöveg határait, ott egy esetet több megközelítésből is elemeztünk.

Hogyan használható a *Tanár leszek?*

Az erre adott választ jelentősen befolyásolja, hogy ki milyen céllal használja ezt a forrást. Legtágabban értelmezve a tanári pályára való felkészülés vezetheti ide az olvasót, hisz itt mindennapi esetek értelmezésére van lehetőség a helyzet okozta feszültség nélkül. Készülhet azonban vizsgára, vagy szemináriumi dolgozat megírására, de oka lehet a portál felkeresésének egyszerűen az érdeklődés e témák iránt.

A tanulást azonban mindenképp segíti, ha egy-egy eset elolvasása előtt, akár a cím alapján, átgondolja korábbi tudását, asszociációit e témában. A problémafelvető történet, kép, forrás megismerése után érdemes megfogalmaznia a saját kérdéseit, esetleg saját értelmezését. Ha ezt rögzíti is maga számára, akkor még átgondoltabbá teheti munkáját. Ezt követően hasznos megismerkedni az oktató által kínált kérdésekkel, elemzéssel. Majd végül elgondolkodni:

- a két értelmezés közös és eltérő pontjain,
- azon, hogy miképp használhatja az itt felvetődő szempontokat más kérdések megértésében,
- mely elemeket látja hasznosnak, továbbgondolandónak saját tanári pályája szempontjából.

Mindezeken túl az egyes szövegek végén található szakirodalmi ajánló kínál továbblépési lehetőséget az adott témában.

A használatot segíti a szerkesztés is. Egyrészt főbb elméleti témakörök alá rendeztük a gyakorlat nézőpontjából felmerülő témákat. Másrészt a szövegeken belül, jeleztük és a linkek segítségével könnyen hozzáférhetővé tettük a kapcsolódó tartalmakat.

A fő elméleti csomópontok:

1. *Társadalom és nevelés:* Az értékek és normák változása és pluralizmusa, jelenléte a közoktatásban. Az értékek szerepe a személyiség fejlesztésében. A posztmodern társadalom. A normák szerepe a közoktatásban, a csoportnorma alakulása, és szerepe az iskolában.
   - Beilleszkedésre nevelünk? – A társadalmi normák szerepe, változó normák, a normák elnyomó dimenziója, a normakritikus pedagógia
   - A „jó társadalom", a „jó iskola" – Társadalom- és iskolaképek
   - Hogyan alakulnak ki a normák?
   - Ruhatár, halpiac vagy bandázó törzsek? – Értékek és elvárások harca az iskolában

2. *A család:* A család fogalmának több szempontú értelmezése. A család szerepének és funkcióinak változásai kezdetektől napjainkig. A családmodellek alakulása a középkortól napjainkig. A diszfunkcionálisan működő családban élő gyermek pedagógiai segítésének lehetőségei.
   - Család, gyermek és gyermekkor a történelemben
   - Hogyan előzzük meg a gyermekvédelmi problémákat?
   - Mit tegyünk, ha bajba kerül a diákunk?

3. *Az iskola:* Az intézményes nevelés alakulása. Az iskoláztatás, az iskola funkciójának változásai. A kötelező oktatás és a család. Az iskolai szervezet és tér átalakulása. Az iskolarendszer differenciálódása. Az iskola társadalmi környezete régen és ma. A nemzetközi oktatáspolitikai törekvések hatása a hazai oktatásra. Az iskolarendszer mai struktúrája és problémái. Az iskola régi és jelenkori funkciói. Társadalmi rétegződés, iskolai pályafutás, mobilitás és iskola. Társadalmi egyenlőtlenségek és az iskola – esélyegyenlőség. Adaptív-elfogadó iskola koncepciója. Sajátos nevelési igényű gyerekek az iskolában. Tehetséggondozás. Közösségfejlesztés. Új szocializációs színterek.
   - Normák és értékek a nevelés történetében
   - Ez egy motiválatlan banda!!!
   - Kell-e nekünk iskola? Otthonoktatás, reformpedagógia, fekete pedagógia és iskolátlanítás – radikális kritikák az iskolával szemben
   - Az iskola és ami azon túl van

4. *Az eltérő iskolai teljesítmények és a teljesítmények okainak értelmezése.* Adaptivitás a pedagógiai folyamatban.
   - Ki a motiválatlan és mi az a hátrányos helyzet? A fel nem ismert sokféleség története
   - „Én nem tartom számon, ki a cigány" – A pedagógusok és a tanulók társadalmi és kulturális sokfélesége
5. *A társas lény:* A társas világ megismerése és megértése, a társas viselkedés jellemzői: attitűdök, nézetek, személyek és csoportok észlelése, elfogultságok és torzító

mechanizmusok az attribúciós folyamatban. *Az előítéletek* természete, az előítéletesség rejtett és nyílt megnyilvánulásai.
- Ne a gyerek előtt? – Gyermekkorok a 21. században
- Madarat tolláról. – A személyészlelés torzításai a pedagógiában

6. *A csoport:* fajtái, struktúrája, szabályai. Csoportdinamikai jelenségek (csoportnyomás, szerepek, csoportdöntés), egyén és csoport. Személyiség és csoporthatás. A csoportalakulás fázisai és a közösségfejlődés pedagógiai támogatásának lehetőségei. Önértékelés és csoporthelyzet. A csoport megismerésének módszerei.
   - A társas támogatás jelentősége az iskolai agresszió megelőzésében
   - Az osztály és az osztályfőnök
   - Az osztályfőnöki szerep

7. *Feladatvégzés csoportban.* Együttműködés és versengés.
   - A versengés fogalmának újragondolása: versengj velem és ne ellenem!

1. Társadalom és nevelés

Mészáros György

Beilleszkedésre nevelünk? – A társadalmi normák szerepe, változó normák, a normák elnyomó dimenziója, a normakritikus pedagógia

Kulcsfogalmak: értékek, normák, szocializáció, nevelés, normakritikus pedagógia

Gyakran elhangzik mind hétköznapi, mind szakmai beszélgetésekben, hogy a nevelés egyik fő feladata, hogy arra neveljük a gyermeket, illeszkedjen be az adott társadalomba. Ez nyilván azt is jelenti, hogy elsajátítja az adott társadalom értékeit, normáit. Általában természetesnek vesszük, hogy megtanuljuk, mi a jó és mi a rossz, hogyan is kell viselkedni bizonyos helyzetekben. A ember közösségi együttéléséhez alapvetően hozzátartozik, hogy közös normák szerint élünk, vannak közös értékeink és hiteink.

Emlékezhetünk rá, ahogy szüleink megtanították nekünk: „*köszönj szépen a bácsinak/néninek!*", ahogy megtanultuk, hogy nem verekedéssel oldjuk meg, ha valakivel konfliktusunk van, és ahogy ráeszméltünk arra is, hogy vannak írásban rögzített (társadalmi) normák pl. bizonyos törvényekben, amelyek minket védenek, s ránk is vonatkoznak. Ez mind a szocializációnk része, amelynek során elsajátítjuk a normákat. Megkülönböztethetjük az enkulturációt, szocializációt és a nevelést. Ezek mintegy egymásba ágyazott körökként írhatók le (*1. sz. ábra*).

1. ábra: Enkulturáció, szocializáció, nevelés (Kron, 2003 alapján)

Az **enkulturáció** a legszélesebb fogalom, aminek része a másik kettő, azt jelenti, hogy egy kultúra részeivé válunk, például megtanuljuk az adott kultúra szimbólumait, szokásait, értékeit, hiteit: amikor egy gyermek megtanulja a szavakat például. A szocializáció az enkulturáción belül az, ami szorosabban köthető a normákhoz. Ennek során tanuljuk meg mik a közösség illetve a társadalom szabályai, milyen az elvárt viselkedés. Amikor a szavakat tanuló kisgyerek például azt is megtanulja, hogy a felnőtteket másképp szólítjuk meg mint a gyerekeket, és hogy bizonyos szavakat nem illik mondani. A nevelés a szocializáción belül – számos értelmezés szerint – az a folyamat, amikor valaki (általában felnőtt) tudatosan közreműködik a szocializációban, tehát pl. elmondja a gyereknek, hogy egy adott szót ne mondjunk, mert csúnya. Ezzel együtt létezik a nevelés szélesebb meghatározása is, ahogyan a könyv egy másik fejezetében (*Az iskola és ami azon túl van*) látni fogjuk, de ez a Kron által megfogalmazott struktúra hasznos most, hogy lássuk a szocializáció folyamatát.

Olyan folyamatokról van itt szó, amit mindnyájan átéltünk. A fejezet most ezekre szeretne szisztematikusabban ránézni, és ezekkel az olyannyira mindennapi helyzetekkel és ezek értelmezésével kapcsolatban kérdéseket felvetni. Eleve az, hogy elkezdünk gondolkodni a normákról magában rejt egy sajátos reflexiót, elemzési lehetőséget. A hétköznapok során nem szoktunk arra gondolni, hogy most épp egy normát teljesítünk, amikor megállunk a pirosnál (azt a bensővé tett normát, hogy a közlekedési szabályokat be kell tartanunk), vagy amikor segítünk egy idős, nehezen mozgó embernek felszállni a buszra (azt a normát, hogy segítenünk kell annak, aki gyengébb). Nem játszódik le bennünk általában, hogy mi most ennek és ennek a társadalmi normának meg akarunk felelni. Egyszerűen természetesnek vesszük, hogy így cselekszünk, hiszen bensővé tettük a normákat. Akkor szoktunk leginkább elgondolkodni a normákon, ha például a miénktől eltérőeket találunk. Ilyen tapasztalataink is mindnyájunknak vannak. Például ha külföldön járunk, vagy külföldi barátaink vannak, akkor felfigyelünk rá, hogy mások a viselkedési szabályok (más pl. a távolság, amit beszéd közben tartanak, másképp üdvözlik egymást, más a társalgás elvárt menete, csak hogy a legegyszerűbb kommunikációs különbségeket lássuk). Még érdekesebb, ha azt éljük meg, hogy a saját társadalmunkban is mások a köszönési, társalgási szokások egy kis faluban, és egy városban, sőt a különféle saját közösségeinkben, és eltérő helyzetekben is eltérő viselkedési normák lehetnek. Egy kamasz a rocker barátai között menő a fekete cuccaiban, de az osztályban kinézik emiatt. A baráti körben azt várják egy egyetemistától, hogy lazán viselkedjen, belefférnek a szleng szavak a társalgásba, sőt elvárás, hogy ezek használatával beszéljen, és furcsán néznének rá, ha formális stílusban, például magázódva beszélne, miközben egy egyetemi órán épp ellenkezőleg az az elvárás, hogy szépen megformált mondatokkal beszéljen, s az egyetemi feladatban kerülje a társalgási stílust.

Ennél mélyebb, komolyabb különbségek is előfordulnak, és van, amikor különféle normák konfliktusba kerülnek. Például, ha a baráti társaságban vagány hőstettnek számít az ellenőr átverése, a bliccelés, s ha e helyett megveszi a jegyet valaki, akkor kinézik a többiek (ez egyfajta közösségi, íratlan norma tehát), viszont az ellenőr megbünteti (ha mégis elkapja), mert egy hivatalos normát megszegett.

Az ilyen konfliktusok természetesen az iskolát sem hagyják érintetlenül. Ismerős mindnyájunk számára a kortársak közötti normák és a tanárok által közvetített normák feszültsége, amikor egy jó tanuló megfelel a tanári normának, de épp emiatt esetleg az osztálytársak kiközösítik. Vagy ennél összetettebb helyzet, amikor például valaki valamilyen iskolán kívüli tevékenységben jó, arra fókuszál, és ezért nem felel meg az iskolai teljesítményre vonatkozó elvárásoknak. Az egyik iskolában volt egy hip-hop táncos fiatal, aki nem volt nagyon rossz tanuló, de megnyilvánulásai állandó konfliktusok forrása volt. Számára az iskolai tanulás láthatóan másodlagos volt, ennek hangot is adott, és más jellegű terveiről beszélt, amit a tanárok nemigen tudtak elfogadni, és mindig figyelmeztették iskolai „kötelességeire". Ezen túl ráadásul öltözködésével, szóhasználatával, önálló vélemény nyilvánításaival szintén kilógott a sorból, és tanárai ezt sokszor szóvá tették. Később ez a fiatal sikeres táncos lett, és ma is úgy emlékszik vissza az iskolai évekre, mint amelyek inkább hátráltatták abban, amit meg akart valósítani. Pedig egy másik szemszögből a tanárok nem tettek mást, mint a megszokott normákra építve azt várták tőle, hogy legyen alkalmazkodó tanuló abban a közegben.

A **normák** történetileg is változhatnak, és akár egy ember életében teljesen ellenkező elvárásokkal találkozhat (ld. erről még a *Normák és értékek a nevelés történetében* fejezetet). A '80-as években egy vidéki általános iskolában volt egy tanárnő, aki rendszeresen megállt a matematikaóra közepén, és kifejtette két számolási feladat között, hogy milyen fontos a Szovjetunió, és „Lenin bácsi" műve mai napig él, és fontos ezen az úton maradnia mindenkinek. Pár évvel később, a rendszerváltozás után ez az iskola lett a város katolikus iskolája, és az iskola addigi tanárai, legtöbben nyugdíj előtt álló pedagógusok érthető módon az intézményben maradtak. Ugyanebben az iskolában, ugyanez a tanárnő (csupán néhány év eltéréssel) a '90-es években már reggeli imával kezdte a napot, és Jézusról beszélt a diákoknak. A történethez még hozzá tartozik, hogy itt néhány gyermek esetén az iskolai és szülői értékek és nevelés között is feszültség volt. Otthon ugyanis az egyik ide járó gyermek apukája például arra tanította őt, hogy a Szovjetunió egy megszálló állam, és reméljük majd a jövőben más lesz az útja az országnak. S lám, míg majd 60 éve még börtönbe zárták azokat, akik részt vettek az '56-os forradalomban, mint ellenforradalmárok, ma viszont már sokukra ellenálló hősökként tekint a hivatalos társadalmi közbeszéd.

Jól látszik, hogy a fejezet elején említett gyakori nézet, miszerint a nevelés egyik fontos eleme, hogy beilleszkedjünk a társadalomba nem is olyan egyértelmű állítás mindennek fényében. Mit is jelent a társadalom? A társadalom sokféle csoportból áll, a társadalom melyik csoportjába kellene gyermeket „beillesztenünk"? Mi történik, ha ezek a csoportok eltérő normákat követnek? És egyáltalán ki is határozza meg a normákat, értékeket? Miért is kell őket követnünk? Nem lehet, hogy vannak helytelen, igazságtalan normák?

Mielőtt továbblépünk, és keressük a választ a fenti kérdésekre, vagy éppen még több kérdést teszünk fel, fontos, hogy tisztázzuk azokat a fogalmakat, amiket fentebb használtunk.

A **társadalom** egy szociológiai munkadefiníció szerint egy adott területen élő emberek összessége, amelyet átsző a köztük lévő viszonyrendszer, s általában valamilyen közös politikai uralomnak, rendszernek van alávetve, intézmények is kapcsolódnak hozzá, jellemzi

a rendszerszerűség. E jellemzők tekintetében eltér a csoporttól, amely legtöbbször kisebb létszámában is (vö. pl. *Giddens,* 1995).

A kultúrának számtalan meghatározása létezik, széles értelemben értjük alatta mindazt, amit az ember „létrehoz": tárgyak, rendszerek, viszonyok, nyelv, szimbólumok, értelmezések, szokások, hitek, normák stb. Egy adott társadalomban nem csak egyféle kultúra van az esetek nagy többségében (kivéve pl. a törzsi társadalmakat).

A **hitek** fontosak a társadalmak és csoportok életében. Ezekre mint közös nézet(rendszer)ekre épülnek az adott csoport vagy társadalom viszonyai, sokszor intézményei. Ezek nem csupán vallásos hitek. Például az Egyesült Államokban, az egyéni öngondoskodás elsődlegességébe vetett hit hagyománya miatt lángolnak fel újra és újra a viták a körül, hogy az államnak kell-e fizetnie az egészségügyért, oktatásért, vagy az egyénnek kell megteremtenie ezek költségeit. Ezzel szemben a skandináv országokban alapvető az állami szerepvállalásba vetett hit, és az egészségügyet és az oktatást állami-közösségi szolgáltatásként gondolják el, ezért azt a befizetett adókból finanszírozzák. Természetesen ezekben a társadalmakban sem mindenki osztozik e hitekben, és épp az utóbbi években mindkét régióban változik is ezeknek a kérdéseknek a megítélése, de jellemző, uralkodó meggyőződésként, vagy a társadalom egy nagy részének meggyőződéseként jelen vannak ezek a hitek. Ezek jól kapcsolódnak egyébként azokhoz a társadalomra vonatkozó elképzelésekhez (liberális és baloldali), amelyekről *A „jó iskola" és a „jó társadalom" – Társadalom- és iskolaképek* fejezetben van szó. Az is egyfajta hit, ha azt gondoljuk, hogy az társadalmat előre viszi, építi a mindenki számára kötelező oktatás.

A hit szó furcsának hathat ebben a kontextusban. Más rokon értelmű szavakat is használhatnánk, mint a meggyőződés, világnézet és ideológia. A hit azonban jól kifejezi azt a dimenzióját e meggyőződéseknek, hogy nincs valamilyen egyértelműen bizonyítható alapjuk, nem tudományos igazságok, hanem valóban olyan meggyőződések, amelyekben az emberek csoportja (persze bizonyos érvek alapján) hisz. A hitek mögött sokszor állnak átfogóbb világértelmezések, világnézetek. Az ideológia szót inkább akkor használják, amikor egy meggyőződés erős hitként, és valamilyen nyomásra, valamilyen rendszer részeként, normaként, illetve egyeduralomra törve jelenik meg, de használatos ez a fogalom is tágabb értelemben, mint ideák, vélemények, összessége.

A világ értelmezéséhez, a hitekhez értékek kapcsolódnak. Az érték, amit egy adott egyén, csoport vagy társadalom jónak tart (erről ld. a *Normák és értékek a nevelés történetében* fejezetet is). A norma fogalmát pedig általában szűkebb értelemben használják, az érték inkább csak jónak állít valamit, a normában viszont van felszólító, előíró jelleg, a norma megmondja, hogy hogyan kell viselkedni, cselekedni. Például az idézett matematika-tanárnő normaként kezelte, hogy meg kell felelnie az állami ideológiának, és a gyerekeket a Szovjetunió nevével fémjelzett világképre kell nevelnie. A hip-hop táncos diákkal szemben a tanári elvárás az iskolai tudás és teljesítmény értékébe vetett hitre épített valamint a beilleszkedés, és „engedelmesség" értékére (amely egyébként jól kapcsolható az 'iskolás gyermek' képéhez, amelyről a *Gyermek és gyermekkor a történelemben* fejezetben került elő).

A fenti fogalmak közül a **normákról** lesz szó a következőkben, hiszen kiemelt jelentőségük van a szocializáció során, s ezek elsajátításának segítését szokták a nevelés egyik fontos feladatának tekinteni. És valóban. A normák nagyon fontosak egy csoport és társadalom életében. Nem létezhet emberek közössége normák nélkül. És ahogyan a fejezet elején is láttuk, a nevelésnek valóban fontos feladata a normák közvetítése. *A normák és értékek a nevelés történetében* című fejezetben lesz szó a normák változásáról, történetiségéről, és az iskola „normalizáló" szerepéről. Ebben a fejezetben a jelenkori nevelési gyakorlat szemszögéből nézzük meg újra a kérdést.

A történeti perspektíva segített abban, hogy belássuk: a normák változnak, nem abszolút érvényűek, társadalom-, sőt csoportfüggőek. Az ott idézett Michel Foucault, a posztmodern gondolkodás egyik kiemelkedő képviselője. A posztmodern gondolkodást leegyszerűsítően úgy lehet összefoglalni, mint a felvilágosodásból megszülető modernitás kritikáját. A modernitás szintén egy korábbi értékrendszer és világlátás kritikájára alapult, a hit és tekintély helyett a tudomány és a szabad emberi gondolkodás értékét állította középpontba, az emberi egyenlőség eszméjét programmá tette, hitt a fejlődés lehetőségében, és abban, hogy a társadalmat és az egyént is lehet módszeresen (jobbá) alakítani. Erre nézetrendszerre épül a kötelező iskoláztatás és a neveléstudomány (az ember módszeres fejlesztésének tudománya) létrejötte is. A modernitás programja azt hirdeti, hogy az ember képes egy szabad, fejlődő világot felépíteni, vannak közös értékeink, van egy közös civilizációnk a maga előrevivő normáival. A posztmodernitás egyrészt támaszkodik a modernitás megkérdőjelező attitűdjére, másrészt magát ezt a programot is kérdéssessé teszi. Vajon valóban lehet módszeresen fejleszteni az embert? Valóban elő tudjuk így mozdítani a társadalom fejlődését? Erről tanúskodna az elmúlt pár évszázad a felvilágosodás óta? Valójában a fejlődés, szabadság és demokrácia jelszavait felhasználva ez a program is elnyomóvá vált – mondják többen a posztmodern gondolkodók közül. Tipikus példa erre a modernitás egyik nagy „civilizációs" programja a gyarmatosítás. Ma már jól látjuk, hogy ez az európai értékek és normák felsőbbrendűségének tudatára épült, és úgy importálta ezeket a gyarmati országokba, hogy közben az ottani kultúrák értékeit elnyomta, a helyi társadalmak addigi életét sokszor lerombolta. Ide vezet, mondja a posztmodern gondolkodás, ha nem vesszük észre, hogy értékeink, normáink mögött sokszor hatalmi tényezők és érdekek állnak. Ezért fontos mindig megkérdőjeleznünk az értékeket, normákat, és megkérdeznünk honnan is származnak, milyen hatalmi érdekekhez köthetők, vajon milyen társadalmi folyamatok hozzák őket létre, vagy mutatják be úgy mint „a jó út", „a fejlődés záloga" stb. A 20. század demokratikus berendezkedéseiben is félelmetes látni, hogy maga az elvileg demokratikusan működő politika is képes arra: érdekek mentén elnyomó hiteket, értékeket és normákat közvetítsen, terjesszen (pl. bizonyos háborúk legitimitása, bizonyos csoportokkal szembeni gyűlölet keltése). A posztmodern tehát kritikus, kérdésfelvető gondolkodásra hív meg minket. Ez a gondolat, abból is fakad, hogy a globalizáció korában a társadalmak közötti és társadalmakon belüli sokféleséget is jobban észrevesszük. Eltűnt az egységes értékrendet követő társadalom eszméje, és úgy tűnik, hogy sok, egymásmelletti értéknek, megközelítésnek kell együtt élnie a pluralizmus jegyében (vö. a posztmodernről: *Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya és Mészáros György,* 2011).

A posztmodern megközelítés ezen felül azt is megmutatja, hogy nem csak a diktatúrákban, de a demokráciákban sem egyszerűen szabad akaratunkból követjük a normákat. Ezekben a fegyelmezés, normalizáció sokkal finomabb és észrevehetetlenebb módjai működnek. Bensővé tesszük a normákat, és nem is figyelünk rá, hogy milyen társadalmi-történeti-hatalmi tényezők is állnak mögöttük.

A 20. század elején például még az volt a többségi és elfogadott nézet, hogy a nők ne tanuljanak, és ne is szavazzanak. Ezeket a normákat, úgy tekintették, mint amik a természetből fakadnak (a nőnek ez nem dolga). Ez volt az akkor általános elgondolás, és az emberek többsége jó szándékkal magáévá is tette ezeket a „természetes" normákat, és furcsán nézett azokra, akik ezt elkezdték megkérdőjelezni. Azok, akik először kezdtek harcolni például a női választójogért (suffragette-ek /ejtsd: szüffrazsettek) az akkori társadalmi többség szemében deviánsnak tűntek. Ma már jól látjuk, hogy nem természetes, hogy a nő ne tanuljon, és ne vegyen részt a közéletben, ezt valójában egy patriarchális (férfiuralomra épülő) társadalomban a „férfi szempont" láttatta így, amely úgy mutatta be a nőt, mint nála alacsonyabb rendűt. Ezt természetesen nem mondák így ki, de ez állt a fenti értelmezés mögött, ahogy ez ma már látszik.

Ez a példa jól mutatja, hogy mikor azt mondjuk: a társadalomba való beilleszkedésre, a normák elsajátítására nevelünk, mindig joggal lehet ott bennünk a kérdés: vajon azok a normák, amikre mi most nevelni akarunk, nem olyanok-e, amelyek kapcsán száz évvel később már megrökönyödve gondolnak ránk. De még erősebben felvetődik a kérdés, amikor diktatúrákról van szó. A náci uralom, vagy a kommunista diktatúra éveiben utólag azt tekintjük hősnek, aki nem a beilleszkedésre, hanem az ellenállásra nevelt.

Mit tegyünk tehát? Hogyan nevelhetünk jól az értékek, normák követésére? A posztmodern gondolkodás legradikálisabb válaszai megkérdőjelezik magát a nevelést is (az antipedagógiák), azt állítva, hogy:

- illúzió az hogy az ember a cselekvések és a történelem alakításának tevőleges alanya, valójában mindig a társadalmi felfogások, hitek, irracionális tényezők (pl. ösztönök) alakítanak minket, és a racionális, tudatosan választó ember nem létezik, így a nevelés is értelmetlen;
- illetve más oldalról, hogy mivel annyiféle norma lehetséges, és soha nem feltárható biztonsággal, hogy az általam vagy egy intézmény által közvetített norma az milyen érdekeket szolgál, nem elnyomó-e stb., ezért egyáltalán nincs joga senkinek a másikat normákra nevelni.

Ezek a nézetek elgondolkodtatóak lehetnek, de nemigen működnek a mindennapi gyakorlatban. Ráadásul, ahogyan többen felhívják rá a figyelmet, a posztmodern gondolkodás a szüntelen megkérdőjelezéssel elmulasztja, hogy valami pozitív, előre vivő társadalmi programot adjon.

A fejezetben felvetett kérdésekre itt érdemes újra visszatérni összefoglaló módon. A társadalom sokféle csoportból áll, a társadalom melyik csoportjába kellene gyermeket „beillesztenünk"? Mi történik, ha ezek a csoportok eltérő normákat követnek? És egyáltalán ki is

határozza meg a normákat? Miért is kell őket követnünk? Nem lehet, hogy vannak helytelen, igazságtalan normák?

A pedagógiai, nevelői munkákban jól használható az úgynevezett **normakritikus pedagógia** (*Åkesson,* 2009). Ez rokon *A „jó iskola" és a „jó társadalom": társadalom- és iskolaképek* fejezetben röviden bemutatott **kritikai pedagógiával** is. A normakritikus pedagógia az utóbbi években jelent meg először a skandináv országokban, és különösen a társadalmi nem (gender) kérdését, az ahhoz tartozó normákat állította középpontba. De mára egy nemzetközileg egyre jobban terjedő pedagógiai elképzeléssé vált, amely általában a társadalmi norma és nevelés problémájára ad pedagógiai választ elsősorban a serdülő korosztályra vonatkozóan. Kiindulópontja, hogy a normák nagyon fontosak, és valóban közvetítenünk kell őket a nevelésben, de nem reflektálatlanul és kritika nélkül. A fiatalokkal úgy kell feldolgoznunk a normákat, hogy tudatosuljon bennük: ezeket milyen társadalmi-történeti folyamatok alakítják. Rá kell világítanunk gyakorlatok és beszélgetések által a normalizáció folyamataira, arra, ahogyan egyes normák körül a természetesség, magától értetődőség „mítosza" alakul ki, ami azt sugallja, hogy nem lehet kérdést föltenni e normákkal kapcsolatban. A normakritikus pedagógia természetesen nem akar minden normával szemben folyamatosan kérdéseket feltenni, de az a célja, hogy elősegítse a fiatalokban az éberséget, és azt a látásmódot, hogy a normák társadalmi-történeti képződmények. A fenti példák és történetek, például ennek a normakritikus pedagógiának jegyében tették fel a kérdéseket. Különösen fontos, hogy a fiatalok észrevegyék, ahogyan bizonyos normák elnyomóvá válhatnak egyes csoportokkal, különösen a kisebbségekkel szemben. A normakritikus pedagógia egyik gyakran használt példája a többségitől eltérő nemi identitással vagy szexuális orientációval rendelkező kisebbségekhez kapcsolódó normák kritikája. Az a megközelítés, amely természetellenesnek állítja be, ha valaki nem sorolja be magát egyik nem kategóriájába sem, vagy a biológiai nemétől eltérőnek érzi magát (transznemű ek), illetve aki nem (csak) a vele ellenkező neműekhez vonzódik érzelmileg (meleg, leszbikus, biszexuális) vagy épp aki nem akar szexuális kapcsolatot létesíteni mással (aszexuális) olyan értelmezés, amely sokszor szintén a természetességre hivatkozik (mint egykor a nők elnyomásának ideológiái), és sajnos számos LMBT+ (leszbikus, meleg, biszexuális, transznemű, és egyéb nem többségi kategóriába tartozó szexuális irányultságú) fiatal életét nehezít meg, mert a bennünk felébredő vágyakat mondják rossznak, titkolandónak, természetellenesnek vagy épp undorítónak. Ez sokszor a forrása a csúfolódásoknak, az LMBT+ fiatalok kirekesztettségének, zaklatásának és a nagyobb öngyilkossági aránynak is közöttük.

Többször fölvetődik az ilyen (például hazánkban is érzékeny) témákban, mint a szexuális kisebbségek, hol van a határ a normákra vonatkozó kérdésfeltevésben. Minden alternatív, eltérő életformát el kellene fogadnunk? A normakritikus pedagógia világosan meghúz ilyen határt: ami másnak ártalmas, ami mást elnyom az nem elfogadható. Ezért természetesen például a másokkal szemben erőszakos, cselekvőképtelen emberekre (pl. gyerekek) irányuló szexualitás minden formája elítélendő. Pont a hatalmi, elnyomó jellegű cselekedetek leleplezése az egyik célja ennek a megközelítésnek, tehát messze nem valamiféle mindent megengedő szabadságról van szó. Természetesen épp ez a téma (a szexuális kisebbségeké)

azért is érzékeny, mert erősen kötődik személyes és közösségi világnézetekhez. Viszont a normakritikus pedagógia szellemében épp ezért fontos ezekről is beszélnünk, dialógust folytatnunk, vitáznunk, hogy árnyaltabban lássuk felvetődő kérdéseket, és gondolkodjunk együtt a normákról.

Történetek, esettanulmányok, viták és saját élményű (tréningszerű) gyakorlatok alkotják a normakritikus pedagógia módszertanát. (Ez utóbbira példa, amikor magazinokból kell összegyűjteniük csoportokban a diákoknak, hogy milyen társadalmi csoportok jelennek meg és hogyan a képeken, fényképen. A képi világ ugyanis szintén rejtetten képes normákat közvetíteni.) A kritikai pedagógia szemlélete ezt még kiegészíti erőteljesebben társadalmi szempontokkal (társadalmi egyenlőtlenségek, a kapitalizmus kritikája), és a társadalmi cselekvés fontosságával is, tehát, hogy a fiatalok átéljék, hogyan tehetnek konkrétan bizonyos igazságtalanságok ellen.

Mindezek fényében érdemes feltenni a kérdést: Beilleszkedésre neveljünk-e, normák elsajátítására? Talán jobb úgy fogalmazni, hogy azt szeretnénk, ha a fiatalok a társadalom aktív, akár azt formáló, vagy ha szükséges ellenálló tagjai legyenek, tehát a normák kritikus feldolgozására, az értékek tudatos vállalására és folyamatos újraértékelésére, a pozitív társadalmi cselekvésre neveljük. Érdemes az órákon beszélgetést folytatni arról, hogyan is valósulhat ez meg a nevelés-oktatás mindennapi gyakorlatában.

Felhasznált irodalom

Åkesson, E. (2009, szerk.): *Break the norm! Methods for studying norms in general and the heteronorm in particular. The Living History Forum RFSL Ungdom,* [h.n.]. URL: http://www.rfslungdom.se/sites/default/files/media/breakthenorm_0.pdf

Giddens, A. (1995): *Szociológia.* Osiris, Budapest.

Kron, F. W. (2003): *Pedagógia.* Osiris, Budapest.

Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya és Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója.* OFI, Budapest. URL: http://mek.oszk.hu/13000/13021

Szakirodalmi ajánlás a továbbgondoláshoz

Karikó Sándor (2005): *Konformitás és nevelés.* OKKER, Budapest.

A konformitás (alkalmazkodás) olyan polgári erény, amelyeknek a szabadság elvesztése az ára, az a sajátos állapot, amelyben az Én elsüllyed az Akárkiben. A téma izgalmas és aktuális, különösképpen a gyakorlati vonatkozásai feltáratlanok, mint például az a dilemma, hogy konformitásra nevelünk-e, vagy pedig ellene. A könyvben a szerző kísérletet tesz arra, hogy felvázolja a konformitás és a nevelés viszonyának alapkérdéseit érthetően, de filozófiai mélységgel. Jól kapcsolhatók a könyv felvetései és átgondolt válaszai e fejezetben felvetett alapkérdéshez is, és annak mélyebb továbbgondolását segíthetik az érdeklődők számára.

Mészáros György

A „jó” társadalom”, a „jó iskola” – Társadalom- és iskolaképek

Kulcsfogalmak: világnézetek, diskurzusok, társadalomkép, iskolakép, konzervatív, liberális, baloldali megközelítések, kritikai pedagógia

Gyakran halljuk a kifejezést: „ez egy jó iskola” vagy: „szeretném, ha jó iskolába járna gyerekem”, és talán azt is gondoljuk leendő tanárként: „szeretnék egy jó iskolában tanítani”.

Arról azonban, hogy mit is jelent a jó iskola, már nagyon sokféle kép élhet azok fejében, akik a fenti mondatokat elmondják. Ez az alábbi történetből is látszik.

Három eltérő gondolkodású szülő beszélgetett. Mindhármuknak ugyanoda járt a gyermekük, egy a körzetéből mindenféle tanulót befogadó általános iskolába Budapest külkerületében. A gyermekeik hatodikosok lettek, és a szülők elkezdtek gondolkodni a jövőjükről, későbbi iskoláztatásukról.

Az egyik szülő azt mondta:

– Én el akarom vinni a gyermekemet egy jobb iskolába, mert itt a rosszabb tanulók lehúzzák az én gyermekemet is, és nem tud olyan jól teljesíteni. Úgyhogy szeretném, ha a 6. után egy hatosztályos gimnáziumba menne. Ott minőségi oktatást kap majd, és később több esélye lesz, hogy a legjobb egyetemre kerüljön be, és aztán jó állása is legyen. Olyan iskola kell neki, ahol tehetséges gyerekek vannak, és így a suli magas elvárásokat támaszt vele szemben is.

A másik erre azt mondta:

– Én is szeretném, ha a gyermekem elmenne egy másik iskolába, de biztos nem szeretném, ha olyan versenyistállóba menne, mint egy hatosztályos elitgimnázium. Az én bajom ezzel az iskolával pont az, hogy egy csomó szorongást okoz a gyermeknek, az osztályozás állandó versenyre nevel, nem együttműködésre másokkal. Nem azt látom, hogy abban segítené őt, hogy harmonikus személyiség legyen. Ezért én inkább egy alternatív suliba szeretném őt átvinni, ha ő is akarja, ahol gyermekközpontú az oktatás.

A harmadik szülő egyikőjükkel sem értett egyet, és azt mondta:

– Én másképp látom ezt az iskolát. Szerintem sok jó pedagógus van, akik lelkesen dolgoznak. Ne feledjétek, hogy ez egy általános iskola, a szó jó értelmében, ahol a gyermekem együtt lehet sokféle más gyerekkel a környékről: akik eltérő értékrendeket követnek, különböző társadalmi háttérrel rendelkeznek. Én félnék mind a jókat összegyűjtő, mind az alternatív iskola elitizmusától. Ez olyan mindennapi iskola, és én ezért örülök, hogy idejár. Később is annyiféle emberrel kell majd együtt élnie

és együtt dolgoznia, s a legtöbbször az átlagos mindennapokban. Jó, hogy ezt már most megtanulja, és nem kiválik ebből a közegből.

Mi állt a szülők eltérő választásai, véleménye mögött ugyanarról az iskoláról? Talán a gyermekeik ennyire különbözőek lettek volna? A kifejtett gondolatokból nem az derül ki, hogy ez lenne a fő motivációjuk, hanem sokkal inkább az eltérő elképzelésük az iskola szerepéről. A véleményeikkel kapcsolatban feltehetnénk kérdéseket pusztán szakmai szempontból is: pl. a kutatások valóban igazolják, hogy a tehetséges gyerekek külön nevelése eredményesebb? (megj.: nem igazolják); az alternatív iskolák valóban harmonikusabb személyiségeket nevelnek? (megj.: ezt nehéz lenne csupán tudományos szempontok alapján megválaszolni); ha valaki sokféle gyerekkel jár egy iskolába, az garanciája annak, hogy később jól tud majd együttműködni sokféle emberrel, ha egyébként nincs meg az együttműködés gyakorlata és szellemisége az iskolában? (megj.: ilyen egyértelmű hatás nem valószínű, főleg ha hiányzik az együttműködés szempontja). De ez a fejezet nem ezekkel a kérdésekkel szeretne foglalkozni, hanem sokkal inkább azokkal a felfogásokkal, amik a szülőkben éltek az iskoláról a kimondott véleményeik mögött.

Az iskola elsődleges célja, hogy elősegítse a tanuló eredményes továbbjutását és későbbi társadalmi érvényesülését? Vagy az, hogy biztonságos közegben hozzájáruljon, hogy a gyermek harmonikus és boldog személy legyen? Vagy netán az iskolának sokféle társadalmi csoport együttműködését kell mintegy előkészítenie? Ezek a célok természetesen nem kell, hogy ellentmondjanak egymásnak, de a szülők választásai mögött eltérő hangsúlyok állnak arról, mi a fontosabb (iskolai értelmezésről lásd *Ruhatár, halpiac vagy bandázó törzsek? Értékek és elvárások harca az iskolában* című írást). Ennek megfelelően más és más a jó iskola képe is. De ha a mélyére nézünk ezeknek a véleményeknek, akkor észrevehetjük, hogy nem csak az iskoláról, de a társadalomról kialakult képe is más a szülőknek. A „miben segítse az iskola a gyermekemet?" szempontja mögött, ott van a „mit tartok fontosnak?" (értékek), és „mi az ami fontos a társadalomban?", sőt a „mitől is jó a társadalom?" problémája is. Nagyon leegyszerűsítően a kérdés úgy is megfogalmazható: vajon a társadalomnak *inkább* a kiválóan teljesítő munkaerőre (versenyzésre, haladásra), a harmonikus személyekre (boldogságra, harmóniára) vagy a másokkal együttműködni tudó emberekre (kooperációra, közösségre) van-e szüksége. Ez nem azt jelenti, hogy a fenti vélemények mögött ilyen egyértelműen megfeleltethető társadalomkép élne, de az irányok megjelennek.

Ritkábban minősítünk explicit (kimondott) módon az iskolához hasonlóan egy egész társadalmat, és ritkábban halljuk, „ez egy jó társadalom", valószínűleg azért is, mert a társadalom szó sokkal elvontabb, mint az iskola. Mégis erről is élnek bennünk gondolatok sokszor implicit (nem kimondott, tematizált) módon. A történetben szereplő szülők valószínűleg nem gondolták végig társadalomképüket ily módon, mielőtt véleményüket elmondták. Egyszerűen a gyermekeik jövőjéért aggódtak. Mégis kimondatlanul, de ott rejlik a választásaik mögött olyan értékrend, amely a társadalomról is szól.

A fejezet nem vállalkozik arra, hogy megmondja, mi a jó választás, vagy milyen a „tényleg jó" iskola, vagy a tényleg „jó társadalom" hanem csak fel akarja vázolni, hogy milyen

általánosabb nézetek élnek erről, amelyek formálhatják személyes meggyőződéseinket is. A saját véleményét mindenki sajátjának érzi, és a legtöbbször úgy gondolja, hogy egyszerűen tőle származik. A véleményünket, értékrendünket azonban sok minden alakíthatja: érdekeink, társadalmi helyzetünk, neveltetésünk, és olyan szélesebb társadalmi vélekedések, gondolatok, beszédmódok, amelyek körülvesznek bennünket. Ezeket **diskurzusoknak** is szokták a társadalomtudományokban nevezni. A diskurzus szó, a rokon értelmű (világ)nézettel szemben jobban kifejezi e nézetek kevésbé megfogható, folyamatosan formálódó jellegét. Az pedig, hogy a társadalom formálja a nézeteinket, azzal a felelősséggel is jár, hogy végig kell gondolnunk ezeket ebből a szempontból is. Vajon miért gondolom ezt? Milyen hatások értek? Ha ezekkel szembesülök, vajon mennyire alakítom át a véleményem?

A fejezet röviden bemutat három olyan világnézetet, amely a (jó) társadalomról és az (jó) iskoláról alapvetően eltérő képet nyújt. Három olyan nézetrendszerről van szó, amely a legtöbbször nem tiszta formában van jelen, és különböző diskurzusokban él, de amely mégis az európai kultúrában meghatározó. A három politikai világkép ez: a konzervatív, a liberális és baloldali. A politikai itt a társadalomhoz, közélethez kapcsolódó értelmében értendő, és nem pártpolitikailag. A hazai kontextusban pedig a pártok címkéi (hogy jobboldalinak, baloldalinak vagy liberálisak nevezik) sokszor nem fedik le pontosan ezeket a nézetrendszereket.

A bemutatás nagyon leegyszerűsítő lesz, de így átláthatóvá válnak a különböző gondolatok, amelyek a mi nézeteinket is formálhatják, vagy akár már eddig is formálták anélkül, hogy tudtuk volna. Illetve a nézeteinket jobban tudjuk nagyobb, társadalomban jelenlévő felfogásokhoz kötni. Mivel a tanár egy értelmiségi szerep, fontos hogy egy jövendő pedagógus véleménye a jó iskoláról tudatosabb, végiggondoltabb, kimondottabb legyen, és mivel a meggyőződések kiemelt szerepet töltenek be annak alakításában, amit a tanár a mindennapokban tesz, fontos az is, hogy a pedagógus reflektáljon saját nézeteire. A szakmailag jól artikulált vélemény megfogalmazását, a saját nézetek rendszerezettebb átlátását vagy akár átértékelését segítheti így ez a fejezet. Minden egyes felfogás esetében először általában az adott nézetre jellemző fő értékekről lesz szó, az ehhez kapcsolódó társadalomképről és ezek gyakorlati következményeiről, megoldásmódokról, majd a gondolkodásmódhoz kapcsolódó pedagógiáról és iskolaképről olvashatnak.

A konzervatív társadalom-felfogás, iskolakép és pedagógia

A konzervativizmus a közkeletű vélekedésekkel szemben nem maradiságot jelent, hanem egy olyan világképet, amely arra a gondolatra épít, hogy, ami most létezik, s ami a múltban működött, az nem elvetendő csak mert új trendek jöttek. Jó, ha a társadalom, szilárd értékekre épít. A modern konzervatizmus párbeszédet folytat a jelennel, de meg akarja őrizni a maradandó értékeket, azokat akár újragondolva is. A fő értékei: a hagyomány tisztelete (azonban nem gondolkodás nélküli alkalmazása), a hagyományos intézmények tisztelete, amelyek a társadalom jó működését lehetővé teszik, mint a család, a politikai intézmények, vallási intézmények.

Fontos számára a nemzethez tartozás értéke is. A konzervatív irányzatok általában szorgalmazzák az egyházakkal való kapcsolatot, elismerve fontos hozzájárulásukat az európai kultúrához, és szerepüket az értékek megőrzésében. Kiemelt értékterület e gondolkodásban az erkölcs, amely nem az egyén szabad választására, hanem a hagyományból jövő, közösségi értékekre és normákra épít. A konzervatizmus tehát normatív gondolkodás, vagyis nagy jelentőséget tulajdonít a normáknak, az azokhoz való alkalmazkodást alapvető jelentőségűnek tartja a jól működő társadalmi élet szempontjából. Az emberi élet és méltóság tisztelete szintén fontos értékek számára, csakúgy mint az emberi jogok, amit kiegészít ugyanakkor a társadalom felé meglévő alapvető kötelességek szempontjával.

A társadalom szerkezetében természetesnek tartja a rétegződést, a meglévő hierarchiát, és nem törekszik ennek alapvető megváltoztatására, hanem inkább az elit felelősségét emeli ki a társadalom alakításában. A középosztályt akarja megerősíteni. Ez egy olyan középső réteg lehet, amely megfelelő jólétben él, a gazdasági fejlődést előre viszi, a társadalom gerincét alkothatja, felfelé húzhatja a leszakadókat, és az elit fölött – többségi helyzete miatt – kontrolt gyakorolhat, hogy az ne éljen vissza helyzetével.

A konzervativizmus a társadalomban való előrejutást az érdemek alapján tartja elfogadhatónak: aki többet tesz, többet dolgozik, megérdemli, hogy magasabb pozícióba jusson. (Ezt nevezik érdemalapú, meritokratikus felfogásnak). A konzervatív gondolkodás a kisebbségektől azt várja, hogy részévé váljanak a nemzet nagyobb kultúrájának, és alapvetően azt gazdagítsák. A konzervativizmus gazdaságról alkotott elképzelése a magántulajdon fontosságára épít. Az egyén és családok által szerzett vagyon, és ennek gyarapítása építő a gazdasági fejlődés szempontjából. Jó tehát, ha magántulajdonba kerülnek a különféle intézmények, cégek (ezt nevezik privatizációnak), mert úgy valóban gondoskodnak róluk: a tulajdonosoknak érdekük jól működtetni saját tulajdonukat. Az állam szerepe inkább az, hogy biztosítsa a magántulajdonra épülő gazdaság működését minél kevesebb beavatkozással.

Fontos látni, hogy a konzervatív gondolkodás bizonyos közös pontok ellenére, akár nagyon más konkrét politikai-társadalmi megoldásokat eredményezhet (ami összefügg azzal is, hogy a politikában pl. sohasem tisztán jelenik meg, hanem más nézetekkel keveredve). A család mint a társadalom alapegységének tisztelete Olaszországban, Magyarországon és számos más kontextusban az azonos nemű emberek házasságának elutasítását hozza magával, míg Nagy-Britanniában épp a konzervatív párt vezette be a „melegházasságot" azzal érvelve, hogy az azonos nemű párok is hadd lehessenek hivatalosan család, s így alkossák ők is a társadalom alapsejtjét. A család értéke és védelme két teljesen ellentétes választást hozhat tehát.

Az oktatás tekintetében a konzervatív megközelítés fontosnak tartja az erkölcsi nevelést, az egyházak szerepét, az elitképzést. „Természetesnek" tart egyfajta szelekciót is, nem törekszik arra, hogy mindenkinek feltétlenül egyenlő lehetőségeket adjon az oktatás által. A hagyományos műveltséget átadó, a tehetségeket kiemelő, normákra, fegyelemre nevelő iskolát tartja jó iskolának, amely művelt, dolgos és nemzetéhez hű középosztályt és felelős elit réteget formál.

Az állam szerepét a hagyományos konzervatív gondolkodás nem emeli ki, de az oktatás terén egyes konzervatív megközelítések mégis a központosított oktatás irányába mozdulnak

el, mert ezzel látják biztosítva, hogy a hagyományos morális értékek, közös nemzeti műveltség továbbadódik. Sokféle formája van a konzervatívnak tekinthető pedagógiai gondolkodásnak, gyakorlatnak is, amely nem egyenlő a fentebb felvázolt oktatásra vonatkozó nézetekkel, hanem átfogóbb, értékelvű pedagógiai koncepciókat, tevékenységformákat jelentenek. Például az ún. jellemfejlesztő pedagógia (character education), egyes keresztény pedagógiák (Tarjányi, 1999), s bizonyos nagy hagyományokkal rendelkező iskolák pedagógiai világa is ehhez köthető világszerte. Fontos azonban újra kiemelni, hogy a konzervatív gondolat legtöbbször nem vegytisztán jelenik meg ezekben sem.

A liberális társadalom-felfogás, iskolakép és pedagógia

A liberalizmus meghatározó világnézet az európai civilizációban. Erre épül a jogállamiság elve és az emberi jogok diskurzusa is. Alapvető értéknek tekinti az egyén szabadságát, és alapvető veleszületett jogait, amelynek korlátot csak a másik joga szabhat. Szabad vagyok azt tenni, amit szeretnék, mindaddig, míg a másik jogát ugyanerre nem korlátozom. Eszerint a nézet szerint a társadalom az egyének olyan közössége, amely a mindenki szabadságának és kibontakozásának a biztosításával lesz jó társadalom. Mindenki egyenlő a jogok tekintetében, és azt egy olyan jogállam tudja biztosítani, ahol a jogok érvényesülésére folyamatosan figyelnek a megfelelő ellensúlyok és fékek biztosításával, hogy nehogy bármilyen csoport vagy az állam vissza tudjon élni hatalmával. Így kiemelt jelentősége van a hatalmi ágak (törvényhozó: tipikusan a parlament, végrehajtó: általában a kormány, és igazságszolgáltató: bírói hatalom) szétválasztásának. Az egyenlő jogokat egy képviseletre épülő (választások útján működő) többpártrendszerű demokráciában lehet biztosítani. Ez a felfogás alapvető jelentőségű lett az utóbbi évszázadban, és sok ország politikai berendezkedését ez határozza meg.

A liberális gondolkodás nem teszi le voksát egyetlen hagyományos vagy nem hagyományos állandó értékrend mellett sem. Értéknek tartja a pluralizmust, a társadalmi sokféleséget, a gondolatok szabad áramlását és párbeszédét, a többségitől eltérő életformák, gondolatok megjelenését, érvényesülését, amennyiben ezek nem korlátozzák mások jogait. Épp ezért az állam és egyházak szétválasztását tartja fontosnak. A kisebbségek tekintetében az alapelve szintén, hogy mindenkinek egyenlő joga van, és úgy tartja: a sokféleség alapvetően gazdagítja a társadalmat. Tehát nem várja, hogy a kisebbség a többséghez alkalmazkodjon, sőt fontos szerinte a kisebbségek védelme is, nehogy a többség korlátozza őket, ne biztosítsa a jogaikat. Természetesen ez esetben is igaz, hogy a kisebbség sem akadályozhatja mások jogainak érvényesülését.

A gazdaság tekintetében a liberális szemlélet a konzervatívhoz hasonlóan a piac szabad, az állami beavatkozástól minél inkább mentes működését tartja előrevivőnek. A privatizáció tehát szintén a jó út, és a szabad verseny biztosítása kiemelkedő alapelv a liberalizmus szerint. Ez utóbbi nem csak gazdasági alapelv, hanem a társadalomban is a gondolatok, kezdeményezések szabad piacát, versenyét kell lehetővé tenni. Az erőforrásokhoz való hozzáférések terén a különbségek (pl. anyagi különbségek), bizonyos értelemben hierarchiák egyetlen elfogadható

forrása ez a verseny. A liberális politikának pedig nem célja egyetlen osztály megerősítése sem, hanem egyszerűen a szabadság biztosítása.

Megemlítendő még ún. neoliberlizmus, amely a nyugati országok jóléti politikájának kritikájaként jött létre. A ’70-es évekig a nyugati országok nagy részében olyan szociális politikák voltak, amelyek állami beavatkozással széles rétegek számára teremtettek jólétet. Ennek kudarcáról kezdtek beszélni a ’80-as években, és egy olyan politikai-gazdasági irányvonal jött létre, amely szerint az államnak keveset kell költenie, és a gazdasági eredményességet kell segítenie. A gazdasági eredményesség érdekében pedig olyan mechanizmusokat kell kialakítani, amely a hatékonyságot növelik és biztosítják. Ezért a társadalom sokféle szegmensébe (beleértve az oktatást is) az eredményességet és az erőforrások felhasználását ellenőrző sztenderdeket, folyamatokat vezettek be, amelyek biztosíthatják az elszámoltathatóságot. Általában is a gazdasági szempontok előtérbe kerültek az egyéb társadalmi szektorokban is. Sokak szerint ehhez kapcsolódóan kapott nagy jelentőséget az oktatásban a kompetenciák diskurzusa. Ezek a munkaerőpiacra bekerülést teszik lehetővé, s így fejlesztésük az oktatás kiemelt feladatként jelenik meg. (Ez persze nem jelenti, hogy kompetenciákról csak a neoliberális megközelítés részeként lehetne beszélni, s itt ne lenne egy szakmai diskurzus is, amely az ismeretközpontúságból elmozdul az összetettebb tudásfogalom felé a képességek, attitűdök figyelembe vételével!).

Amint látszik a liberalizmusnak is sokféle arca van, és ez megjelenik annak oktatási vonatkozásaiban is. Liberálisnak lehet tekinteni egyes reformpedagógiai, illetve alternatív pedagógiai megközelítéseket, amelyek nagyban építenek az egyéni szabadságra például a *Kell-e nekünk az iskola?* fejezetben idézett Neil-féle Summerhill koncepciója, vagy Ellen Key meglátásai, vagy az Alternatív Közgazdasági Gimnázium gyakorlata (*Falus,* 2006), de ide kapcsolhatók az iskolák közötti szabad versenyt elgondoló koncepciók, amelyek az oktatás privatizációját is pozitívnak tartják, vagy a kompetenciákra épülő megközelítések, gyakorlatok. A konzervatívval szemben a liberális oktatáspolitikai koncepció minél kevesebb tantervi szabályozást szeretne, nem akar egy hagyományos értékrendet továbbadni, minél inkább mentesíteni akarja az oktatást az ideológiák, világnézetek átadásától. A jó iskola liberális szemmel a gyermek kibontakozására figyel, szabadságot ad neki, de megtanítja, hogyan tisztelje mások szabadságát is. A sokféleséget mozdítja elő, s demokráciára nevel, valamint a gyerekek munkaerő-piaci érvényesüléséhez szükséges kompetenciákat fejleszti. Inkább a helyi közösség vagy valamilyen privát szerveződés kezében van, és nem az államában. Olyan intézmény, ahol tere van a szabad kezdeményezéseknek, innovációknak, s a tanterv konkrét tartalma inkább rugalmas.

A baloldali társadalom-felfogás, iskolakép és pedagógia

A baloldali gondolkodás alapvetően támaszkodik Marx gondolataira, különösen kapitalizmuskritikájára, de azt sokféle módon továbbgondolja, és nem azonos azzal a társadalom-felfogással, ami a szocialistának nevezett országokban élt a háború után a rendszerváltásig. Magyarországon további zavar forrása lehet a baloldali gondolkodás megértésében, hogy gyakran

összemossák a liberálissal, pedig attól alapvetően különbözik. A baloldali gondolkodás legfontosabb értéke az igazságosság. Elveti ezért mind a konzervatív gondolkodás hierarchiát elfogadó nézetét, mind a liberalizmus szabad versenyt pozitívnak tartó gondolatát. A társadalomra mint rendszerre tekint, amelynek az egyes szereplők részei. Azt veti a szemére a két előző gondolkodásnak, hogy nem számol ezzel a rendszerszerűséggel. Tehát például szerinte jó elvnek tűnhet, hogy mindenki a saját érdemei szerint haladjon előre, de valójában nem az érdemei szerint fog, hanem a rendszerben betöltött pozíciója határozza meg az előrehaladást (például egy kétkezi munkás lehet, hogy sokkal többet dolgozik, mint egy gazdag üzletember, mégsem fog a munkájával az üzletemberéhez még csak hasonló pozíciót sem elérni a társadalomban). A szabad verseny pedig a baloldali megközelítés szerint szintén csupán illúzió, mert nem igazán szabad. Ugyanis a szabad lehetőségek és jogegyenlőség megteremtése kevés az igazi szabadsághoz, mert az anyagi helyzet, társadalmi pozíció alapvetően meghatározza, hogy ki mennyire tud egyáltalán részt venni a szabad versenyben, és élni a jogaival, illetve a jogok még nem jelentik, hogy szükségleteit kielégítő jólétben is él valaki. Jól látszik, hogy a baloldali megközelítés nem tekinti természetesnek az egyenlőtlenségeket, és alapvetően azok igazságtalanságára hívja föl a figyelmet. Különösen odafigyel a gazdasági különbségekre, amelyek sok más különbség forrását jelentik szerinte. Úgy látja, hogy a társadalomban egyeseknek több hatalma van, míg vannak, akik elnyomott helyzetben vannak. Ez a kettősség sem nem természetes, sem nem jó, s ezen változtatni kell. Az egyénre nem elszigetelten tekint, hanem inkább mint társadalmi és közösségi lényre, s ezért az egyéni szabadság sem mindenek fölött álló érték a számára, bár a szabadság és jogok tisztelete a modern baloldali gondolkodásnak fontos része, akárcsak a kritikus, a fennálló rendszerrel szembenálló gondolkodás is. Tehát amit ma baloldali felfogásnak tekintünk inkább, az nem a diktatúrák szintén baloldalinak nevezett ideológiája.

A baloldali gondolkodásmód egyik fontos pillére (erősebb vagy szolidabb formában) a kapitalizmuskritika. A kapitalizmust olyan rendszernek tartja, amely a többlet (profit) termelésére épít (tőkét hoz létre), s ennek rendel alá mindent, pl. az emberi munkát is, amiből létre tudja hozni a többletet. Ezzel a termelési móddal az az egyik probléma e kritika szerint, hogy egyrészt nagy egyenlőtlenségeket szül a két társadalmi osztály között: akik a profitot megszerzik, és a tőkét birtokolják (tőkések) és akik a munkájukkal ezt létrehozzák, munkaerejüket eladják (munkások). A másik probléma pedig, hogy a kapitalizmus mindent árucikké tesz: a földet, a vizet, a munkát, s végső soron az embert magát és kapcsolatait is. A baloldali gondolkodás egyes szociáldemkoratának nevezett változatai a kapitalista rendszer alapvető megreformálása mellett teszik le a voksukat, míg más, radikálisabb változatai (anarchista, szocialista, kommunista elgondolások) a rendszer teljes átalakításában látják a megoldást (az anarchisták minden hatalmi intézményt elvetnek; a szocialisták a közösségi tulajdonban gondolkodnak; a kommunisták pedig a magántulajdon teljes eltörlésére épülő osztályok nélküli társadalomban látják a jövőt). Az egyik legelterjedtebb a szociáldemokrata megközelítés, amely azt vallja, szemben a konzervatív és liberális megközelítéssel, hogy az államnak fontos beavatkozási és újraelosztó szerepe van a kapitalizmus rendszeréből fakadó igazságtalanságokat mérsékelésében. Ez a politikai stratégia az oktatást, egészségügyet mindenki számára hozzáférhető területté akarja

tenni, s ezért a magas (gazdagabbakat inkább sújtó) adókból befolyt összegből finanszírozza, és mint közösségi szolgáltatást nyújtja ezeket. (Tévesen szoktak beszélni az ingyenes oktatásról, egészségügyről: nem ingyenes, hanem állami vagy közösségi finanszírozású). A hagyományos szociáldemokrata elgondolás általában is annak a pártján áll, hogy minél több társadalmi intézmény legyen (maradjon) ilyen közösségi szolgáltatás, mert ha magántulajdonba kerül, akkor a profittermelés szempontja sokkal inkább előtérbe kerül bennük, mint az emberek szolgálata. (Megjegyzendő, hogy tisztán ilyen politikákkal már nemigen találkozni Európában, mert a szociáldemokrácia különösen a neoliberális fordulat után, erősen nyitott a liberális gondolat és gyakorlat felé). Jól látszik ebből, hogy a gyakran egyszerre kívánt alacsony adók és széles szociális juttatások, „ingyenes" (valójában állami, közösségi) szolgáltatások (oktatás, egészségügy) egymásnak ellentmondó követelések. A baloldali társadalomképben helye van a kisebbségeknek, és szerinte ezeknek nem pusztán jogokat kell biztosítani, hanem elnyomott pozíciójukra is oda kell figyelni, amely gyakran gazdasági hátrányokhoz köthető. A másság, sokféleség „romantikus" elfogadása nem elég.

Mindennek fényében a baloldali oktatáspolitika nyilván nagy figyelmet szentel az egyenlőtlenségek kérdésének, és az oktatás egyik kiemelt feladatának tartja a társadalmi előrelépés (mobilitás) elősegítését, a meglévő egyenlőtlenségek csökkentését. Ennek garanciája lehet a szelekció minél erősebb kiküszöbölése a rendszerből például az ún. **komprehenzív** (szó szerint: bennfoglaló) iskolarendszer és iskola, amely nem felvételiztet, nem válogat a tanulók között, s mindenkinek időt hagy a fejlődésre, és saját képességei kibontakoztatására (*Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya és Mészáros György,* 2011). A baloldali megközelítés hasonlít a liberálishoz abban, hogy nem akar egyetlen világnézetet, és jól előírt tartalmakat közvetíteni az oktatásban. Általában is úgy véli, hogy a világnézetek mindig kötődnek érdekekhez, nem „semlegesek", és vannak, amelyek azért tudnak jobban érvényesülni, megjelenni, mert azok tartják magukénak, akik a társadalomban is magasabb pozícióban vannak. Szintén fontosnak tartja az oktatásban a demokratikus működést, de nem ért egyet a liberális megközelítést gyakran jellemző egyénre fókuszálással és értéksemlegességgel, hanem kiemeli a közösségi és az etikai dimenziót. A nevelésben fontos morális értékeket közvetíteni, de ezek számára a közösséghez, az igazságosság értékéhez köthetők, és nem „felülről", eleve adott, nem megkérdőjelezendő normákból vagy a hagyományból származnak, mint (szerinte) a konzervatív gondolkodás esetében. Az iskolát általában közösségi, állami területnek tartja, nem mozdítja elő sem a privatizációt, sem az egyházi szerepvállalást, és az állami feladatot általában a helyi közösségekhez utalja, amelyek az iskolák közvetlen fenntartói (pl. önkormányzatok), mert ellene van az erős központosításnak, és a demokrácia jegyében az iskolák szakmai autonómiáját is támogatja.

A baloldali pedagógiai gondolkodás egyik legkiemelkedőbb megjelenését az ún. **kritikai pedagógiában** láthatjuk (*Mészáros György,* 2005). Ez **Paulo Freire** brazil pedagógus gondolataira épít. Az oktatást, tanítást alapvetően nem csak az osztályteremben zajló folyamatként szemléli, hanem a szélesebb társadalmi-politikai kontextusba helyezi el, ami egyrészt azt jelenti, hogy látja, hogyan ágyazódik be a rendszerbe az, ami az osztályban történik,

másrészt az oktatás feladatának látja, hogy tegyen e kontextus átalakításáért, igazságossá tételéért, végül azt is, hogy magát a pedagógiát sem pusztán iskolai tevékenységnek tartja (lehet pedagógiája egy filmnek, egy szabadidős tevékenységnek, terepnek is). A társadalomban jelenlévő hatalmi viszony (elnyomottak és elnyomó között), baloldali pedagógiaként, szintén alapvető kiindulópont Freire koncepciójában. Ennek megváltozását szerinte az nehezíti, hogy akik elnyomott helyzetben vannak, azok interiorizálják (magukévá, bensővé teszik) a rendszer gondolkodását. Egyrészt úgy gondolják, hogy nem is lehet a meglévő viszonyokon változtatni, elnyomott pozíciójuk természetes. Másrészt úgy gondolják, hogy e pozíció felszámolása csak úgy lehetséges, ha ők lesznek az új elnyomók: ezzel viszont valójában fennmarad a rendszer igazságtalan kettőssége. A pedagógia feladata (nem csak az iskoláé, hanem amint láttuk: sokféle társadalmi cselekvést a pedagógia fogalma alá értve), hogy segítse az elnyomott emberek közösségeit tudatára ébredni ennek a folyamatnak. Fedezzék fel, hogyan teszik magukévá az elnyomó perspektívát, és így ébredjenek rá saját erejükre, lehetőségeikre, amellyel tehetnek ez ellen a rendszer ellen közösen, összefogva másokkal. Ezt Freire nem felülről jövő módon képzeli el (az elnyomottakÉRT cselekedve), hanem dialógusban az elnyomottakKAL, a világról való tudást és az ebből fakadó cselekvést együtt fölépítve. A felülről leereszkedő (értetek cselekszem) mentalitásban ugyanis szerinte ugyanúgy egyfajta hatalmi, elnyomó gesztus rejlik.

A különböző megközelítéseket (ismét kissé leegyszerűsítően) lehet, akár konkrét helyzetekre is alkalmazni. Például ha egy tanuló agresszív valaki mással az osztályban, akkor ez egy konzervatív pedagógus gondolatmentében értelmezhető normaszegésnek, s az lehet a pedagógus célja, hogy különféle módszerekkel (ez nem feltétlenül büntetés csupán) jelezze a tanulónak a normaszegés elfogadhatatlanságát, és rávezesse arra, hogy a normát be kell tartania. Eleve alapul veszi, hogy a közösségi normákat, melyeket kapunk, áthagyományozunk, magunkévá kell tenni. Egy liberális gondolkodású pedagógus valószínűleg elgondolkodna azon, hogy az agresszió egyik oka lehet az olyan iskolai környezet is, amely nem eléggé szabad, biztonságos, demokratikus. Az ilyen közegben az erőszak kevésbé fordulna elő, s épp ezért a másik jogának korlátázását természetesen jelezné, de ezen kívül minden egyéb segítséget is megadna a tanulónak, hogy agresszióját „kezelje”. Igyekezne továbbá olyan légkört kialakítani, amelyben a diákok megtanulják egymás tiszteletét, és talán magának a helyzetnek a megoldásába is bevonná a többieket, esetleg együtt megbeszélve a konfliktust, az áldozat és az agresszor tanuló segítésének lehetőségeit (ez függhet az agresszió mértékétől, formájától is persze). Egy baloldali (kritikai) pedagógus vélhetően rákérdezne a helyzet értelmezésében olyan társadalmi tényezőkre is, mint a tanuló szociális helyzete, az agresszió társadalmi rendszerbeli helye (például egyes csoportok számára az agresszió bizonyos formái hogyan jelennek meg megoldásként, vagy az erőszak hogyan reprezentálódik a médiában, környezetben mint az előrejutás egy lehetséges formája, és ebben maga az iskola hogyan lehet cinkos: amikor az agresszió bizonyos finomabb vagy tanároktól jövő formáival elnéző, sőt akár ezek az iskolában is az érvényesülés lehetőségét adják stb). Az összetettebb társadalmi elemzésen túl a megoldási formája hasonló lehet ahhoz, amit a liberális

pedagógusnál láttunk, azzal a kiegészítéssel, hogy egyrészt figyelembe veszi a hatalmi különbségeket, amik befolyásolhatják a folyamatot (a saját hatalmi pozícióját, a diákok közötti osztálybeli és társadalmi helyzethez kapcsolódó eltéréseket, a tanuló iskolához mint kontroll intézményhez való hozzáállását stb.). Ezen kívül foglalkozna azzal, hogy a megoldások túl tudjanak lépni az iskolai falain túl is:

- Ha a tanuló alacsonyabb társadalmi pozíciójához köthető az agressziója, akkor elinduljon benne egy olyan tudatosodási folyamat, amivel elkezdi átlátni, hogy az agresszióval a rendszer elnyomó jellegét teszi magáévá, és nem feltétlen előrevivő stratégia. Ha éppen magasabb társadalmi pozíciójával van összefüggésben az agressziója, akkor pedig fedezze fel, hogyan élhet vissza hatalmi, privilegizált helyzetével.
- Ha köthető a médiareprezentációhoz a cselekedet (tehát ahhoz, ahogyan a médiában az erőszak megjelenik), akkor ennek értelmezéséhez fontos kereteket nyújtania stb.

Fontos kiemelni, hogy a helyzet kezelése akár nagyon hasonló is lehet, de a szemlélet és optika ettől függetlenül más. Egy konzervatív gondolkodású pedagógus is alkalmazhat a normák közvetítésére pl. párbeszédre épülő konfliktus-megoldási technikákat, de a kiindulópontja és célja a normaközvetítés lesz. A liberális pedagógus az egyén jólétére, a jogok érvényesülésére (mindenkiére) fog koncentrálni (ha első lépésben ugyanazt is teszi, mint két társa), s az osztálytermi környezet szabad és biztonságos légkörét akarja majd még jobbá tenni. A kritikai pedagógus számára pedig a társadalmi rendszer kontextusa és az arra való (általában közvetett) hatás is nagyon fontos lesz, s így alakítja nem csak a konkrét reakciót, de az egész pedagógiai folyamatot is az osztályteremben. Itt természetesen a világképek keverednek már szakmai szempontokkal is, mert lehet, hogy egy pedagógus a fenti megoldások mögé nem világnézeti, hanem szakmai érveket sorakoztat fel, de valójában nehéz is elválasztani mereven a pedagógiában a (világ)nézetekhez és szakmai vélekedésekhez köthető gondolatokat. Az agresszió kezelésének szakmai végiggondolásához nyújt támpontokat A társas támogatás jelentősége az iskolai agresszió megelőzésében fejezet.

Ha visszatérünk kiinduló történetünkben a szülők véleményéhez, felmerülhet a kérdés, hogy a három gondolat mögött vajon megtaláljuk-e a három fent felvázolt nézőpontot az iskoláról, s vajon ez azt jelenti-e, hogy a három szülő világképét meg is tudjuk nevezni. Bár első látásra könnyen köthetnénk az első szülő véleményét a konzervatív iskolaképhez, a másodikét a liberálishoz és a harmadikét a baloldalihoz, de érdemes ennél komplexebben értékelni a gondolatokat. Az első vélemény elhelyezhető akár az iskolák közötti szabad verseny vagy a munkaerő-piaci érvényesülés inkább liberális szempontjai között, és nyilván arról sincs szó, hogy a szülő az egész konzervatív vagy liberális koncepciót magáévá tenné. Ne feledjük el, itt alapvetően a saját gyerekének eredményeiről van szó, s nem a szülő artikulált világképéről, ami akár teljesen másféle is lehet mint, ami e vélemény mögött látszik. Ezzel együtt az igaz, hogy az eredményesség, verseny, elitnevelés diskurzusai megjelennek ebben a véleményben, ha nem is kidolgozott módon, tehát ha szülő explicit világképe inkább baloldali is lenne, ebben a konkrét kérdésben inkább a liberális és a konzervatív koncepciókhoz köthető választása. A második szülő iskola- és társadalomképe elég egyértelműen az egyéni szabadság liberális

koncepciójára épül, de nem biztos, hogy azonosulna a liberális szemlélet szabad piacot és szabad versenyt kiemelő nézeteivel például. A harmadik szülő kollaboratív társadalomképe közel áll a baloldali közösségiség gondolatához, s van benne annak elitellenességéből is, de a diverzitás (sokféleség) pozitív elfogadásának liberális gondolata is benne rejlik, és véleménye nem igazán veszi figyelembe a társadalmi rendszer működésének hatásait, az eredményesség egyenlőtlenségeit. Akár úgy is értelmezhető, mint egy középosztálybeli szülő gondolata, aki szerint a gyerekének nem árt, ha nem középosztálybeliekkel is érintkezik, mert majd később is kell neki (ezzel implicite megerősítve az osztályalapú elkülönítést vagyis azt is feltételezve: adott, hogy az alacsonyabb társadalmi pozícióban lévők „lent” vannak, és maradnak, az én gyerekem, mi pedig itt egy másik pozícióban, csak nekünk tudni kell „velük” is együttműködni). Ezt erősítheti a tény, hogy fel sem veti: az iskola vajon valóban segíti-e a maga „átlagosságában”, hogy az alacsonyabb társadalmi helyzeten lévők előre lépjenek, ne szakadjanak le. Az iskolát egyszerűen jónak mondja, mert a lelkes pedagógusok igyekeznek, sokféle gyerek van benne és átlagos. Ez így nem igazán felel meg a baloldali iskolaképnek. Tehát ez esetben sem lehet egyértelmű megfelelést találni.

Bár a fejezet nem segített abban, hogy pontosan be tudjuk sorolni a történetünk szereplőinek világlátását és elképzelését az iskoláról, mégis támpontokat nyújtott ahhoz, hogy mélyebben, komplexebben átlássuk a véleményeket, és a mögöttük álló diskurzusokat. Talán abban is segíthet ez a fejezet, hogy jövendő tanárként az olvasói elgondolkodjanak arról: milyen sokféleképpen lehet látni a világot, társadalmat, iskolát. Így a saját véleményeikre is reflektálhatnak, megnézhetik, melyik elgondolással tudnak leginkább azonosulni, vagy melyek keverékéből áll össze, amit gondolnak, és konkrét véleményeik, cselekedeteik mögött milyen ki nem mondott gondolatokat tettek eddig magukévá.

Melyik a jó válasz, jó elgondolás? Erre nem akart ez a fejezet válaszolni… Csak segíteni akarta tanár szakos olvasóit, hogy kritikusan gondolkodjanak el saját nézeteikről, és bátran fedezzék fel esetleges ellentmondásaikat, tudatosabban fogalmazzák meg saját világlátásukat és iskolaképüket, és értékeljék át azokat, ha épp a sajátjuktól eltérő gondolatban is találtak érdekes, elgondolkodtató felvetéseket.

Felhasznált irodalom

Falus Iván (2006, szerk.): *Miért jó egy alternatív iskola? Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai hatásrendszere.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Mészáros György (2005), A „rosszarcúak” szava: a kritikai pedagógia kihívása. *Iskolakultúra,* 4. 84–101. URL: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00092/pdf/iskolakultura_EPA00011_2005_04_084–101.pdf

„Mi az ebihalak pártján vagyunk” – Pedagógiai elveink (Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai programja). URL: http://www2.akg.hu/program/7_0_3_ebi.html

Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya és Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója.* OFI, Budapest.
URL: http://mek.oszk.hu/13000/13021/13021.pdf
Tarjányi Zoltán (1999): *Pedagógia II.* Szent István Társulat, Budapest.

Szakirodalmi ajánlás a továbbgondoláshoz

A *Mester és Tanítvány folyóirat* 2005. évfolyamának 5. számának címe *A keresztény-keresztyén pedagógia.*
URL: https://btk.ppke.hu/uploads/articles/6694/file/05.pdf
A szám cikkei átfogó képet nyújtanak a keresztény pedagógia elméletéről és gyakorlatáról. Ha valaki jobban meg akarja ismerni ezt, akkor a lapszám kiváló kiindulópontot jelent. Külön érdekes, hogy Mészáros György cikkében egy olyan megközelítés is megjelenik, miszerint a keresztény pedagógia nem feltétlenül a konzervatív világnézethez kötődik, hanem köthető a liberális és a baloldalihoz is.

Klein Sándor és Soponyai Dóra (2011, szerk.): *A tanulás szabadsága Magyarországon. Alternatív pedagógiai irányzatok, iskolák, tanárok, tantárgyak.* Edge 2000 Kiadó, Budapest.
A könyv a hazai alternatív oktatásról ad szinte teljes körű panorámát. Megismerhetjük belőle a múlt reformpedagógiai programjának főbb irányzatait, és a jelenkori alternatív iskolák megközelítéseit, módszereit, közös és eltérő dimenzióit. Olyan kiváló áttekintés, amely egyben jól szemlélteti a szabadságelvű pedagógiai gondolkodásmódot is.

A *Fordulat folyóirat* 2002. évfolyamának 18. száma a neoliberalizmussal foglalkozik kritikai szemmel.
URL: http://fordulat.net/?q=tizennyolcadik
A tanulmányok nagy része ugyan inkább a szociológia és gazdaság oldaláról járja körül a kérdést, a neoliberalizmus tendenciáit és kritikáját jól megvilágítja a lapszám, és így segíthet átlátni egy meghatározó világtrendet és ennek baloldali kritikáját is. Külön kiemelendő Csereklye Erzsébet tanulmánya, amely ugyan migránsokra vonatkozó dokumentumfilmeket vizsgál, de számos, a pedagógia számára fontos koncepciót mutat be: többek között átfogó képet ad a multikulturális pedagógia különféle irányzatairól, amelyek szintén köthetők a konzervatív, liberális, baloldali megközelítésekhez.

N. Kollár Katalin

Hogyan alakulnak ki a normák?

Kulcsfogalmak: érték, norma, attribúció, csoportnorma

Az egyik gimnáziumba járó tanuló szülője így panaszkodik a barátjának, aki az iránt érdeklődik, hogy vált be a középiskola a gyerekének: Hát egészen kétségbe vagyok esve! Nagy gonddal választottuk ezt a gimnáziumot, a gyerek általános iskolában jól tanult, szívesen is járt iskolába, és így joggal gondoltuk, hogy a város legjobb hírű iskolájának nyelv tagozatos osztályában jó helye lesz. A gyerek lelkesen is ment az új iskolába, de pár hónap után azt vettük észre, hogy egyre hanyagabb. A délutánokat mindennel tölti, csak nem tanulással, leginkább az osztálytársaival „lóg", ahogy ő fogalmaz, számítógépeznek, sétálgatnak a plázában. Amikor a tanulásról kérdezem, azt mondja, ne aggódjak, a többiek jegyei sem jobbak, de úgyse érdemes ennél jobban hajtani, mert csak strébernek tartanák a többiek. Nem értem, mi történhetett, ez az iskola híres arról, hogy milyen kiváló tanulmányi eredményei vannak, és fiam osztályába válogatottan jól tanuló gyerekeket vettek fel. Aggódom, hogy mi lesz így belőle, de ránk mostanában nagyon nem hallgat.

Példánkban a szülők számára fontos érték – a tudás és az iskolai eredményekkel szorosan összefüggő minél magasabb iskolai végzettség megvalósulását látja veszélyeztetve. A gond az, hogy a gyermek osztályában kialakuló normák ezeknek az értékeknek a megvalósulása ellen hatnak.

- Miért és hogyan alakulnak ki ezek a normák?
- Lehet-e előre megjósolni, vagy lehet-e tanárként befolyásolni, hogy egy iskolai osztálynak milyen normái lesznek?
- Milyen hatása van ezeknek a kialakuló normáknak az egyes tanulókra?
- Ha a csoport normái már kialakultak, változnak-e ezek a normák? Hogyan és mitől változnak, és lehet-e ezeket pedagógusként befolyásolni?

Ennek a fejezetnek a normák a témái, azonban ezek sok esetben nehezen szétválaszthatóak az értékektől. Ezért, mielőtt ezekre a normákkal kapcsolatos kérdésekre megpróbálnánk válaszolni, tisztázni kell az értékek és a normák viszonyát, mert a két fogalom ugyan szorosan összefügg, mégis érdemes határozott különbséget tenni köztük. Érdemes ezt már csak azért is megtenni, mert amikor konfliktus alakul ki szülő és gyerek, tanuló és pedagógus vagy szülő és pedagógus közt, a problémák megoldásában gyakran segít, ha tisztázzuk, alapvető értékekről, vagy eltérő normákról van szó.

Értékek és normák

Az **értékek** olyan igazodási pontok, morális tartalmú, csoport szintű vagy akár össztársadalmi elvárások, melyek kevéssé változnak. Az értékek *általános szintű viszonyulások* az élet alapvető kérdéseihez. *Pozitív, vagy negatív* viszonyítási pontok (pl. a család fontossága, az erőszak elutasítása), amik határozott igazodási pontok a morálisan értékes és rossz közt. Befolyást gyakorolnak a viselkedésre, de ez a hatás sokszor közvetett, az értékekből általában nem lehet a közvetlenül viselkedésre következtetni. Ilyenek értékek a tudás, az élet, az egészség fontossága, vagy a becsület, a szabadság. Az értékek gyakran összefüggő értékrendbe szerveződnek, legyen ez vallási, politikai vagy mindezektől független (pl. humanizmus) értékrend, ami bizonyos értékek együttjárását is jelenti.

Az alapértékeknek nagy jelentőséget tulajdonítunk, és szülőként is fontosnak tatjuk, hogy gyermekein hasonló értékrendet valljanak a tisztesség, szorgalom vagy a hűség tekintetében.

A számunkra fontos értékeink a szocializáció során alakulnak ki. Ezek közt lesznek nagyon stabil értékek, melyek akár egész életünk során elkísérnek, vagy csak nagyon nehezen változtathatóak, és vannak könnyen változóak is. Az értékek tényét magát általában kevéssé vitatjuk, inkább csak az értékek egymáshoz viszonyított fontossága, az értékek közti hierarchia válik kérdéssé, mert a különböző értékeket nem mindig lehet egyszerre kielégíteni. A fenti példában a gimnazista fiú számára a tudás nagy valószínűséggel továbbra is érték, azonban a kortársakkal való együttlét, és a szabadág a szabadidő eltöltésben jelenleg fontosabb, mint a délutáni tanulás.

Az értékek erkölcsi vagy eszmei tartalommal rendelkeznek, és ezáltal hatással vannak a viselkedésünkre, ideális esetben a viselkedésünk és az értékeink összhangban vannak. A személyek által átélt konfliktus egyik fajtája éppen az értékkonfliktus, amikor a viselkedéseink nem illenek össze az értékeinkkel, vagy két, számunkra fontos érték nem valósítható meg egyszerre – példánkban a tudás fontossága, vagy a felnőttek tisztelete (ami az elvárásaiknak való megfeleléssel kellene, hogy járjon) és a kortársakkal való barátság. Az értékek nevelésben játszott szerepéről lásd még *Beilleszkedésre nevelünk?* című írást

A **normák** csoportszintű elvárások, az értékekhez képest időben és térben változékonyabbak, és relatívabbak is. A normákkal nem univerzális érvényűek, gyakran azt látjuk, hogy ugyanaz az ember különösebb konfliktusok nélkül megteheti, hogy két csoportban különböző normákat követ (lásd bővebben *Beilleszkedésre nevelünk?* című írást). Például a kamasz felnőttek társaságában jól nevelten beszél, nem használ trágár kifejezéseket, míg a kortársak közt a csoportra jellemző rétegnyelvet használ, amibe belefér egy-egy szabados megfogalmazás is. A példánkban a diákok normái a stréberség kerülése, lázadás a felnőttek túlzott, vagy szigorú elvárásaival szemben, a pillanat örömének és a kellemesen együtt töltött időnek az élvezete stb. Ettől még nem kell azt gondolnunk, hogy a kortársnormához igazodó, a tanulást elhanyagoló fiatalnak a tudás, mint érték elvesztette a jelentőségét, de azt igen, hogy a kortárs norma közvetlenebb hatást gyakorol a pillanatnyi viselkedésre.

Hogyan alakulnak ki az értékek és a normák?

Az értékek kialakulásában a család szerepe kétségtelen, de itt sem kizárólagos. A normák alakulásában is van a családnak szerepe (a normák történeti változásról szól a *Normák és értékek a nevelés történetében* fejezet), de itt már nagyon jelentős a kortárscsoport hatása. Sok szülő kifejezetten figyel arra, hogy kikből áll a gyermekük társasága, mások aggódnak, nehogy a gyermek „rossz társaságba" keveredjen. Ezeknek a szülőknek igaza van abban, hogy a kortársak befolyással vannak a fiatal alakuló normáira.

Az igazán izgalmas kérdés azonban az, hogy hogyan lehetséges az, hogy hasonló értékrendű családok gyerekei, akiknek például a tanulással kapcsolatos normáik is hasonlóak (eddig szorgalmas tanulók voltak, akiknek fontos is a jó teljesítmény), elkezdenek egy osztályba járni, és merőben más normákat alakítanak ki. Az egyik osztályban ezek a normák maradnak is a csoportra jellemző normák – a tanulók serdülő korban is szorgalmasak, nyitottak és igazmondók lesznek. Más osztályokról az a kép alakul ki, hogy az iskola rémei, kerülik a leckeírást, büszkék rá, hogy ellenállnak a tanároknak és mindenféle rendbontást követnek el.

Az újonnan alakuló osztályokban a csoport tagjai eleve rendelkeznek bizonyos viselkedési normákkal. Ezeket az eddigi szocializációs folyamat alakította, egyrészt maga a család, másrészt az eddigi tapasztalatok, amiket a diák a különböző intézményekben (óvodában és az iskolai évek alatt) szerzett.

A családból hozott normák

A család hatása az iskolai csoportokban kialakuló normákra egyrészt a közvetített értékekből következnek, másrészt közvetlen elvárásokként is megjelennek. A család az értékeket nem csak nyílt vélemény-nyilvánítással közvetíti, hanem ennél sokszor hatékonyabban a példaadással. A dohányzásról sikertelenül leszokni próbáló szülő megfogalmazza, hogy mennyire káros a cigaretta, de igazán azzal közvetíti az értékeit, ahogy érzelmileg reagál arra, hogy már megint nem sikerült leszoknia. Beletörődhet, és elkerülhetetlen nehézségnek tarthatja, tulajdonképp elfogadva, hogy egy életen át dohányozni fog, vagy látszik rajta, hogy nagyon bántja, hogy fiatalon rászokott, és ha tehetné, ma már elkerülné ezt a káros szenvedélyt. Látszik rajta az a valódi aggodalom is, hogy a gyermeke hasonlóan járhat majd. Ezekkel a nehezen tetten érhető apró nem verbális jelzésekkel adja igazán a gyerek tudtára az értékrendjét. Ha egy iskolai baráti csoportban a kamaszok a felnőttes viselkedés próbálgatása közt a dohányzást is kipróbálják, akkor a szülők által közvetített elvárások is befolyásolják, hogy végül a fiatalok rászoknak-e a cigarettázásra. A szülői dohányzás ellenes attitűd önmagában nem védi meg a fiatalokat ettől a káros szenvedélytől, de a valószínűségét határozottan növeli.

Vehetünk egy kevésbé nagy hatású példát is, ahol már nem maga az értékrend, hanem a viselkedési normák játszanak szerepet. A gyerek az iskolában összefogva az

osztálytársaival délután belopódzik az iskola sportpályájára, hogy egy jót focizzanak, annak ellenére, hogy az iskola ezt határozottan tiltja. Az osztályfőnök a házirendből következően intőt ad minden résztvevőnek. Az intőt alá kell íratni, s a szülő kellően szigorú szavak kíséretében alá is írja. Segíti-e a szülő a házirend betartását? Ez attól függ, hogy a lelke mélyén mit gondol a történtekről. Ha azt, hogy az iskola sportpályájában számos anyagi kár eshet, ezért tanári felügyelet kell a használatához, sőt a házirend betartása önmagában is érték, mert a kiszámíthatóságot és a rendet jelenti, akkor igen. Ha viszont azt gondolja, hogy igazán vagány dolog volt belopódzni a sportpályára, és büszke arra, hogy a gyermeke ennyire leleményes volt, hogy ezt megtette, akkor viszont nem. Nem azért, mintha ezt nyíltan meg is fogalmazná, ezt kevés szülő tenné, hanem ahogy aláírja az intőt. Az apró mosollyal, ami bujkál a szeme sarkában, a kedves és bátorító kérdésekből, amik azt firtatják, hogy mennyire jól telt a focizás, vagyis megint csak azokból a rejtett, vagy rejteni szándékolt jelzésekből, amik a valódi hozzáállását tükrözik.

A kiinduló példánkban a szülő számára a tudás megszerzése egyszerre érték és norma is. Mint fontos érték megfogalmazódik egyrészt a szóbeli megnyilvánulásaiban: kifejezi, hogy értékeli, ha valaki tud valamit, tiszteli a tudományos sikereket elérőket, de ennél valószínűleg fontosabb az, hogy ő maga hogy áll hozzá a tanuláshoz. Folyamatosan képzi-e magát, és örömmel tölti-e el, ha a tudása bővül, vagy a gyerek tanulja, hogy a szülő szenved attól, hogy új dolgokat kell megtanulna. A tanulással kapcsolatban családi normák is megfogalmazódnak, például az, hogy délután első feladat a leckeírás, és ha nehézségek támadnak az iskolai feladatok terén, akkor megkeresi-e a család a megoldást a problémák leküzdésére, vagy beletörődik, hogy nem mehet minden egyformán jól.

A szülő nem csak azzal járul hozzá a normák, és tágabban az értékrend alakításához, ahogy eddig nevelte és most is otthon neveli a gyereket, hanem azzal is, ahogy az iskola törekvései mellé áll, vagy éppen ellenzi azokat.

Az egyik hatodikos osztály osztályfőnöke a szülői értekezleten fordult a szülőkhöz azzal a problémával, hogy a nyár közeledtével a lányok közül egyre többen kis divatos toppokban jönnek az iskolába, ami láthatóan „erősen leköti" a fiúk figyelmét az órákon is. Kérte a szülőket, hogy segítsenek abban, hogy a lányok ne öltözködjenek kihívóan. Nem csak az órai figyelmem fenntartását tartotta problémának, hanem azt is, hogy a divatkövetés egyre nagyobb szerepet kapott a lányok közt, legalábbis az egyik nagyobb alcsoportjukban, egymást is egyre inkább az alapján ítélték meg, hogy mennyire divatosan öltözködnek. Az egyik szülő, aki maga is serdülőket meghazudtolóan az akkori divat szerinti mini szoknyában volt, úgy reagált, hogy nem érti a problémát.

Az iménti történet sem a pedagógus, sem az osztály normáinak alakulása szempontjából nem mindegy, hogy hogyan folytatódik. Egyedül marad-e a pedagógus a képviselt normákkal és

a problémával, vagy a többség a pedagógus mellé áll, és támogatja. Itt már nem csak egyszerűen normakövetés kérdésénél vagyunk, hanem a csoportnyomás jelenségénél is. Az egyöntetű csoport ugyanis képes rávenni az egyént a véleményének az átvételére. – Az már egy másik kérdés, hogy amikor a divat követését fontosnak tartó szülő felhagy a nézetei hangoztatásával, és maga is azon az állásponton van, hogy az iskolában nem kellene teret engedni a divatkövetésnek, valóban megváltoztatja-e a nézeteit (személyes konformitás), vagy csak behódol a csoport nyomásának (nyilvános konformitás), és ebben a közegben nem hangoztatja a saját álláspontját.

A történet a normák szempontjából azért lényeges, mert mutatja, hogy a pedagógus és a szülők közti értékrendbeli egyezés megkönnyíti, a különbözőség azonban megnehezíti a pedagógus dolgát a normák kialakítása terén is.

Korábbi iskolai tapasztalatok

A szülők, a család által közvetített normákon kívül a diákok csoportbeli viselkedését a saját korábbi iskolai tapasztalataik is befolyásolják. Ezek az élmények is szerepet játszanak abban, hogy hogyan viselkednek az iskolában. A korábbi pedagógusok viselkedése, a kialakult osztálybeli szokások megtanítottak a diákoknak sok mindent az iskolai évek során. Ezeknek egy részét a tanárok tudatosan adják át, például a tanítók sokszor hosszasan tanítják a pontos és rendszeres leckekészítést, magyarázatokkal is kísérve ezt a tanulási folyamatot.

Az iskolában elvárt viselkedéselemek jelentős része azonban „rejtett tantervként" (*Szabó,* 1988) működik. Az iskola elvárja ezek betartását, de közvetlenül nem tanítja. Ilyenek például az udvariassági elvárások: szabad-e tegezni bizonyos tanárokat, vagy mindenkit magázni kell, a diákok előre kell, hogy köszönjenek, ha a tanárokkal találkoznak, a diákok legyenek egymással barátságosak egymáshoz, akárkivel is kell párban dolgozni a tanítási órán stb.

Amikor a tanulók iskolát váltanak, például általános iskolából középiskolába lépnek, nagyon különböző tapasztalatokkal érkeznek az új osztályba. Egyeseknek jó tapasztalatai voltak arról, hogy a tanárokkal érdemes a problémákat megbeszélni, mások azt tapasztalhatták, hogy hiába kértek segítséget tanáraiktól, azok számára az egyéni nehézségek csak kifogásnak tűntek, és következetesen ragaszkodtak az előre felállított szabályokhoz. Ha például nem szerették volna megírni a témazáró dolgozatot, mert rájöttek, hogy nem igazán értik az anyagot, akkor az első csoportba tartozó diákok a tanárukkal meg tudták beszélni, hogy mi a problémájuk, és sikerült közösen olyan megoldást találni, hogy végül jó eredményeket érjenek el. Ők azt tanulták meg, hogy érdemes a problémáikat elmondani a tanáraiknak. A második csoportba tartozók azonban nem jártak sikerrel, amikor hasonló helyzetben a tanárukat arra kérték, halassza el a dolgozatírást, mert a tanáraik következetesen tartották magukat az eredeti tervekhez. Ők azt tanulták meg, hogy az iskola olyan hely, ahol kiszámíthatóan, rendben zajlanak az események, és akármi történik, arra számíthatnak, hogy a tanár betartja az előre megállapodottakat. A dolgozatok meghatározott rendben következnek, és ha nehézsége van valakinek, jobban teszi, ha időben gondoskodik segítségről az iskolán kívül. Így az első csoportba tartozó

diákok az új iskolában is nagy valószínűséggel nyíltan kommunikálnak a tanárokkal, ha tanulási problémáik vannak, a második csoport diákjai viszont nem várják, hogy a tanárok segítsenek. Sőt, talán akkor se szólnak, ha a tanár nyíltan felteszi a kérdést, hogy mindenki megértette-e a magyarázatot. A kiinduló példánkban is van a diákoknak előzetes tapasztalata arról, hogy szankcionálják-e a házi feladat nem elkészítését, aki azt tapasztalata, hogy a következmények elmaradnak, nagyobb valószínűséggel enged a kísértésnek, hogy leckeírás helyett az osztálytársakkal töltse az idejét.

Az egyik egyetemi csoportban a tanár szakos pszichológia szemináriumon a feladat egy iskoláskorú diákról írt esettanulmány volt. A feladat kijelölésekor a szemináriumvezető arra biztatta a hallgatókat, hogy olyan gyereket válasszanak a dolgozathoz, aki valamilyen szempontból izgalmas számukra, akár azért is, mert nem érthető számukra a viselkedése, vagy olyan, akivel valamiért nehezen tudnak kommunikálni. Nem baj, ha a dolgozat nem lesz „tökéletes", maradnak nyitott kérdések, vagy akár arról is írhatnak, hogy milyen nehézségeik voltak, amiket nem, vagy csak részben sikerült leküzdeniük, amikor a gyermekkel vagy a családjukkal beszélgettek.

A diákok közül az egyik egyszer csak kifakadt, hogy ezt a tanár úgyse gondolja komolyan. Most barátságosnak és elfogadónak mutatja magát, de majd mindenki megnézheti az év végi jegyét, ha a nehézségeiről ír a dolgozatban.

Miért nem adott hitelt a hallgató a szemináriumvezető szavainak? Nem azért, mert már tapasztalta az ellenkezőjét, hanem sokkal inkább azért, mert a korábbi iskolai tapasztalatai szerint a gyengeségek megmutatása kockázatos volt.

Az iskola normái

Az iskola hagyományai, a sok év alatt kialakult pedagógiai gyakorlat szintén hatással van az iskolai osztályok normáira. Ezeknek az intézmény szintjén érvényesülő normáknak jelentős része a programban is tükröződik, de a normák közt vannak kevésbé nyíltan megfogalmazottak is. A normák, értékek iskolai megfogalmazásáról olvashat a *Ruhatár, halpiac vagy bandázó törzsek? Értékek és elvárások harca az iskolában* című fejezetben.

Az iskolák több szempontból is különböznek egymástól. Az egyik jellemző a tanuláshoz való viszony, a tanulás fontosságáról vallott felfogás: mit gondolnak a tanárok arról, hogy a diákoknak milyen színvonalon kell teljesíteni, illetve milyen teljesítmény várható el tőlük. Ennek a tanítás során is vannak következményei, például abban, ahogy a tanárok a dolgozatok eredményeire reagálnak. Egy elit iskolában a tanárok valószínűleg szigorúan osztályoznak, és elégedetlenek, ha az osztály a történelem témazáróra 3,5-ös átlagot produkál. Ezt kifejezésre is juttatja a pedagógus, míg egy gyenge szakközépiskolában ugyanezzel az eredménnyel elégedett, és megdicséri a diákokat. Ez nem csak a normákat befolyásolja, ami azt jelenti, hogy az első iskolában a szorgalmas készülés a témazáróra és a minimum jó eredmény a norma, a második iskolában

pedig a bukás stabil elkerülése, hanem a diákok számára információkat szolgáltat a teljesítményük okairól is. A viselkedés okainak azonosítása, az **attribúció** az első iskolában így írható le: a tanár elégedetlen a teljesítménnyel, jobbat vár, mert a pillanatnyi teljesítmény oka a nem elégséges tanulás, vagyis a szorgalom hiánya. A képességek alapján a tanár elvárná a jobb teljesítményt. A második iskola diákjai viszont azt a visszajelzést kapják, hogy a tanár elégedett az erőfeszítéseikkel, mert az ő (gyengébb) képességeik alapján ez egy nem vártan jó teljesítmény. Az üzenet végső soron az, hogy tőlük nem is várható ennél jobb eredmény.

Az iskola normaközvetítő szerepe sok területre kiterjed. A diákok egymás közti viselkedése és a tanárokkal szemben elvárt magatartás, a szabadidő eltöltés kívánatos módja, a különböző csoportokhoz való viszonyulás – például az, hogy milyen csoportokkal szemben legyünk szolidárisak, mind közvetítődnek valamilyen szinten.

Két iskola diákjai Karácsony előtt ugyanazt határozták el, kamarakórust alakítottak, szorgalmasan próbáltak, majd utcai koncertet adtak, és pénzt gyűjtöttek. A különbség a célok megválasztásában volt, az egyik osztály – összhangban az iskola számos más szolidaritási megnyilvánulásával a pénzt egy árvaház gyerekeinek karácsonyi ajándékára gyűjtötték, míg a másik iskola diákjai a saját ballagásukra gyűjtötték a pénzt, hogy a szülőket ne terheljék annyira a kiadásokkal. Mindkét szándék mögött értékes normákat találunk, de a mögöttes norma tartalmilag határozottan különbözik.

A csoport által kialakított normák

Az eddigiek alapján látható, hogy számos hozott tapasztalat, valamint az iskola szokásos elvárásai és az ezzel összefüggő tanári viselkedés mind hozzájárul a normák alakulásához. Nem adtunk azonban választ a fejezet elején vázolt problémára. Hogyan jön létre az a jelenség, hogy a család tanuláshoz való pozitív hozzáállása, a korábbi a tanulásbarát iskolai tapasztalatok és az iskola normái ellenére egy meghatározott osztályban tanulásellenes normák alakulnak ki, míg a többi osztályban ezt nem tapasztaljuk? Vagy optimális esetben akár a fordítottja is előfordulhat, egy tanulási nehézségekkel küzdő iskolában is kialakulhat egy különlegesen jó osztály. Ezt a jelenséget jól szemlélteti Sherif és Sherif kísérlete (Sherif és Sherif, 1980, idézi *N. Kollár és Szabó,* 2003), ahol táborozó gyerekek nagyon hasonló csoportjaiban nagyon különböző csoportnormák (vagánység és jólneveltség normája) alakult ki, kívülről szemlélve nagyon hasonló körülmények között.

Ezek a jelenségek a szélsőségességük miatt jól mutatják azt a minden csoportra jellemző folyamatot, ami a csoporttörténések hatására fokozatosan kialakuló **csoportnormákat** jelenti. Minden csoport kitermeli a maga sajátos normáit, csak az esetek többségében ezek hasonlóak a környezet normáihoz. Nézzük meg, milyen tényezők alakíthatják ki a példánkban szereplő tanulásellenes osztálynormát!

Az általános iskolában jó tanulmányi eredményű diákok nagy valószínűleg megpróbálnak a középiskolában is jól teljesíteni. Azonban a diákok teljesítménye nem felel meg az elvárásoknak. Ennek sok oka lehet: az általános- és középiskola eltérő elvárásszintje, az általános iskolában alkalmazott tanulási módszerek elégtelen volta a középiskolában, a tanárok tanítási módszereinek szokatlansága stb. A diákok ezért rossz jegyeket kaptak, és ha egy rossz feleletre kapott gyenge jegyet egy-egy gyerek mókás grimasszal fogadta, amin a többiek jól mulattak, akkor megerősödhetett az a magatartásmód, amikor a gyenge teljesítmény felvállalása vagányságként értékelődik.

Lehet, hogy a lecke nem készítés hátterében olyan közös délutáni programok állnak, amelyek mindenki számára pozitív élményt jelentettek, erősítették az osztálytársak közti barátságot, mindenki számára érdekesek és akár tanulságosak is voltak. Egy „pici" nehézség járt ezzel csupán, nem marad idő a leckeírásra. Lehet, hogy ebből nagyon kreatív tevékenység bontakozik ki, közösen regényt írnak, vagy akrobatikus szintre fejlesztik a gördeszkázást, csak éppen az iskolai tanulás szorul háttérbe. Hogy ez így alakul, abban az iskolai sikertelenség minden bizonnyal jelentős szerepet játszik.

Az adott csoport normáinak kialakulását sok apró tényező együttesen alakítja. Az itt leírt egy lehetséges forgatókönyv a sok közül.

A folyamatnak nem passzív elszenvedői csupán a pedagógusok, hanem aktív részesei is a folyamatnak, erősíthetik ezt a folyamatot, vagy ha időben észreveszik a normaalakulás problémáit, akkor meg is akaszthatják ezt a folyamatot. Ennek a normaalakításnak tudatos formája Gordon szabályalakító csoportgyűlés módszere.

Tudatosan alakított normák

A normák tudatos alakítására leginkább akkor kerül sor, amikor a csoport működését valamilyen visszatérő probléma akadályozza. Például a csoportos feladatok végzése helyett a csoporttagok egymással veszekednek, vagy nem hallgatják meg egymást, vagy a szünetbeli szabad játok idején lépten-nyomon összeverekednek stb.

Ezekre a helyzetekre kínálja Thomas Gordon: szabályalkotó osztálygyűlés módszerét (*Gordon,* 1990). Gordon a humanisztikus pszichológia szemléletében gondolkodva dolgozta ki kommunikációs módszereit, amelyek egyszerű és hatékony alapelveket kínál a mindennapi és iskolai helyzetek hatékonyabb kezelésére. Rogers, akinek az elveire építette Thomas Gordon a módszerét, három alapelvet fogalmazott meg: az empátiát, a kongruens viselkedést és a feltétel nélküli elfogadást. A humanisztikus pszichológia szemlélete alapján a tanár-diák kapcsolatot az egyenlőség jellemzi abban az értelemben, hogy a diák aktív részese az iskolai szabályrendszer kialakításában. Éppen úgy részt kell, hogy vegyenek ezek meghatározásában, mint a tanárok.

A példánknál maradva, ahhoz, hogy a szabályok közös kialakítása hatékony lehessen, a tanároknak bele kell tudniuk helyezkednie abba, hogy az átélt élmények milyen érzelmeket váltanak ki a diákokból (**empátia**), hogyan élik meg a vártatlan tanulmányi kudarcokat, és miért

kezdenek el úgy viselkedni, mint akiket nem érdekel a rossz jegy. Ha a tanárok nyíltan kifejezik, hogy milyen érzelmeket élnek át (**kongruens viselkedés**), a csalódottságot a rossz teljesítmény láttán (ami kommunikálja azt is, hogy a diákok többre képesek), az aggódást, hogy a kudarcok a diákok kedvét szeghetik, akkor ez egyrészt jelzik a diákoknak a segítés szándékát, másrészt őket is az érzelmeik megfogalmazásához segítheti, mert érzik az **elfogadást** a tanárok részéről.

Amikor az érzelmi támogatás és a probléma észlelésének nyílt kommunikálása önmagában nem elegendő, akkor kap szerepet a közös szabályalkotás.

Minden iskolai osztályban vannak visszatérően problémás helyzetek. Ilyenek tipikusan az órakezdéskor lassan, vagy egyáltalán nem felálló rend, páros vagy csoportmunkánál a túl hangos beszéd, ami zavarja a többieket, a tanári magyarázatra nem figyelés stb. Ezeknek a helyzeteknek a kezelésére minden iskolában vannak szabályok. Ha ezeket a szabályokat a tanár egyedül hozza, gyakran számolnia kell a diákok ellenállásával. A szabályalkotó osztálygyűlés a konfliktusmentes problémamegoldás módszerére (Gordon kifejezésével III. módszerre, a hatalomgyakorlás és behódolás módszere helyett) épül.

Első lépésként meg kell nyerni a diákokat a közös problémamegoldásra, ami a probléma megfogalmazását és annak szándékát jelenti, hogy olyan megoldást szeretnénk találni, ami mindenki számára kielégítő megoldást jelent.

Második lépésként meg kell határozni, hogy mi a tanár és mi a diákok igénye az adott helyzetben.

Harmadik lépésként össze kell gyűjteni a problémát kezelni tudó szabályokra vonatkozó javaslatokat anélkül, hogy minősítenénk ezeket a javaslatokat.

Negyedik feladat, hogy megvizsgáljuk, a javaslatok kielégítik-e mindkét fél igényeit, és döntést hozzunk arról, hogy melyik szabályokat fogadjuk el.

Az elfogadott szabályokat mindenki számára jól elérhető formában kell megőrizni – legcélszerűbb mindenki számára sokszorosítani és plakátot is készíteni, ami felkerülhet az osztály falára is.

A szabályok működésének hatékonyságát a konfliktushelyzetek jelentős csökkenése jelenti. Ha ez nem következik be, akkor nem sikerült megfelelő szabályokat alkotni, és újra kell tárgyalni a problémát.

Ez a módszer több előnnyel is jár. Egyrészt a diákok aktív részesei a szabályalkotásnak, és ez önmagában is segít, hogy normakövetőbbé váljanak. Másrészt az igényeik figyelembe vétele miatt is érdekeltek a szabálykövetésben. Javítja a tanár-diák viszonyt, ami a tanár által egyoldalúan hozott szabályok és az ezek betartatásakor kényszerűen alkalmazott szankciók miatt gyakran válik feszültté. Nem utolsó sorban a diákok tapasztalatokat szereznek így a demokratikus működésről, többek közt a szabályok alkotásának nehézségeiről és arról, hogy a másik fél szempontjainak figyelembe vétele gyakran nem könnyű feladat.

Próbálja meg a fejezet elején vázolt probléma kapcsán végigjárni, hogy az iskola által elvárt, de be nem tartott szabályokat:

- házi feladat elkészítése
- rendszeres készülés az órákra

- jó teljesítmény esetén a társak strébernek címkézése helyett a teljesítmény elismerése

hogyan lehetne szabályalkotó osztálygyűlés keretében olyan szabályokkal megtámogatni, amik megváltoztatják a diákok csoportnormáit.

Járja ehhez végig gondolatban, hogy

- milyen igényei vannak a diákoknak, és mik a tanárok igényei
- milyen tanári magatartás segíthet a diákoknak
- mit kell változtatni a diákoknak a magatartásukon.

Nem arra érdemes szabályokat alkotni, hogy „mindenki írja meg a leckét", mert ez a szabály most is érvényben van, de nem működik, hanem olyan szabályokra érdemes törekedni, ami érdekeltté teszi a diákokat arra, hogy elkezdjenek tanulni.

Felhasznált irodalom

N. Kollár Katalin és Szabó Éva (2003, szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak.* Osiris Kiadó, Budapest.

Sherif, M. és Sherif, C. W. (1980): Csoporton belüli és csoportközi viszonyok: kísérleti kutatás. In: Csepeli Gy. (szerk.) *Előítéletek és csoportközi viszonyok.* Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest, 347–392.

Szabó László Tamás (1988): *„A rejtett tanterv".* Magvető, Budapest.

Gordon T. (1990): *T.E.T. A tanári hatékonyság fejlesztése.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Szakirodalmi ajánlás a továbbgondoláshoz

Szabó Laura (2002): Normák az osztályban. In: Mészáros A. (szerk.) *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága.* Eötvös Kiadó, Budapest, 198–206.

A tanulmány az osztálybeli normák kialakulásával foglalkozik, különösen azzal a kérdéssel, amivel mi is indítottuk ezt a fejezetet, hogy mitől alakulnak ki a deviáns normák, és hogyan lehetne ezeket megelőzni.

Gordon T. (1990): *T.E.T.A tanári hatékonyság fejlesztése.* Gondolat, Budapest.

Gordon könyve kifejezetten gyakorló pedagógusoknak készült. A humanisztikus pszichológia szemléletkörében dolgozó szerző olyan egyszerű és bámulatosan hatékony kommunikációs stratégiákkal foglalkozik, amelyek nem csak az általunk hivatkozott csoportnorma alakításhoz nyújtanak segítséget, de mind a diákokkal, mind a szülőkkel való kommunikációt is hatékonyabbá teszik. Nem csupán arra vállalkozik, hogy a nyílt diákok felé fordulással a konfliktusok megoldását tegye hatékonyabbá, hanem arra is tanácsokat nyújt, hogy hogyan kommunikáljuk hatékonyan, ha a diákok normasértő viselkedésével nem értünk egyet.

Rapos Nóra

Ruhatár, halpiac vagy bandázó törzsek? – Értékek és elvárások harca az iskolában

Kulcsfogalmak: érték, pedagógiai program

Az alábbiakban iskolák pedagógiai programjaiból olvashatnak mottókat. A pedagógiai program az iskola alapdokumentuma, ahol az intézmény többek közt meghatározza, hogy milyen elveket, értékeket tart meghatározónak. A mottó, amit gyakran a program elejére írnak, amolyan sűrítménye a pedagógiai hitvallásnak. Ezek a mottók iskolák honlapjairól valók.

„Sokat kell tanulnia az embernek ahhoz, hogy megtudhassa, milyen keveset is tud.”

(Széchenyi István)

„Alattad a föld, fölötted az ég, benned a létra.”

(Weöres Sándor)

„Embert nevelni az életnek és a hazának.”

(Leőwey Klára)

„A gyökerek persze nem látszanak, de tudod, azok tartják a fát.”

(görög költő)

„Az iskola az a ruhatár, ahová gyermekeiket elhelyezzük, hogy fegyelmezett, erkölcsös, munkára motivált felnőttként kapjuk majd egyszer vissza, azt hiszi, hogy neki az a dolga, hogy a kis fejekbe minél több információt töltsön. Mivel ezt a mechanikus folyamatot a gyermek kezdeményező képessége, természetes aktivitása igencsak akadályozza, ezért a legtöbb iskola amolyan fegyelmező intézménnyé is alakult, ahol a kívánt célt, ha kell, erőszakkal is elérik. Pedig az iskolának afféle gyermek-„törzsnek” kéne lennie, kisebb-nagyobb bandákkal, ahol jó lenni, ahol mindenkit szeretnek, segítenek, ahol a gyermek, ha szükséges, érzelmi támaszt és vigaszt kap. Mellesleg persze tanulhatna is valamit, de ha egy tizenéves igazán meg akar valamit tanulni, azt rendszerint sokkal gyorsabban teszi, mint azt az iskola képzeli. Tanul akkor, ha motiválva van.

(Csányi Vilmos)

„Magyarországot Európa e részében kimagaslóan legműveltebb államává kell tennünk.”

(Klebelsberg)

„Nincs rang se címer,. csak a végzett munka. A közjóra irányuló erő”.

„MI AZ EBIHALAK PÁRTJÁN VAGYUNK.”

„A gyermeki lélek az a tabula rasa, amelyre a jövendőt írják fel a tanítók.”

(Juhász Gyula)

„Érdemes lemenni a halpiacra, és megnézni a rákokkal teli hordókat. Soha nem kell fedelet tenni rájuk, mert ha az egyik rák megpróbál kimászni, a társai belekapaszkodnak, és visszahúzzák. A rossz társaság is pontosan így hat a gyerekekre.”

(Ben Carson)

„Krisztus békéje uralkodjék Krisztus országában!”

A **pedagógiai program**ok tehát nem egyformák. Minden köznevelési intézmény meghatározhatja a tanulók nevelésnek, oktatásának, személyiségfejlesztésének főbb elveit. Azt az irányt, amelyet kiemelten fontosnak tart: tanulás fontossága; hazaszeretetre nevelés; egészséges életmód kialakítása; önállóságra, autonómiára nevelés stb.

Kinek szólnak ezek a mottók? És kik választották azokat? (A pedagógiai koncepciók és az értékek kapcsolatáról *A „jó” társadalom”, a „jó iskola” – Társadalom-és iskolaképek* fejezetben olvashat bővebben.)

A diákok hangját hallani ezekben az értékekben, ünnepekben? Vajon mennyire kell bevonni az iskola alapvetéseinek, értékeinek meghatározásba a diákokat, szülőket, ha egyszer ők laikusok a pedagógiai kérdésekben szemben a pedagógusokkal?

Mennyire fontos, hogy az iskola közössége egységesen tudja meghatározni értékeit, s az ebből következő arculatát, működését, szabályrendszerét? Mindenkinek azonosulnia kell az iskolai a hivatalos dokumentumokban elfogadott értékekkel, milyen módon?

Mikor egymással versengő tényezők vannak (szülői elvárások, hagyományok, a környezet új kihívásai), vajon hogyan határozza meg egy intézmény az önazonosságát?

S egyáltalán mi végre kell értékeket meghatározni egy iskolában?

Kié az iskola? S ki mondja meg, hogy milyen legyen?

A fenti mottók közül a legtöbb pedagógusuk iskolaképét, értékeit sugallja. Természeten az intézmény mélyebb ismerete nélkül nehéz megválaszolni, hogy vajon, kik és milyen módon választották a fenti idézeteket. Ugyanakkor ezek az iskola közösségének jelmondatai. Az akár természetes is lehetne, hogy az intézmény arculatának meghatározásban a pedagógusok a meghatározóak. Ők szakemberek, akik képzésük, s későbbi pályájuk során is arra készülnek, hogy szakértő módon támogassák a diákok fejlődését, így feladatukból következően akár kötelességük is meghatározni az iskola működésnek alapvetéseit például az intézmény működésnek alapdokumentumában, a pedagógiai programban.

„A nevelő és oktató munka az óvodában, az iskolában, a kollégiumban pedagógiai program szerint folyik. A pedagógiai programot a nevelőtestület fogadja el és az intézményvezető hagyja jóvá. ... A pedagógiai programot nyilvánosságra kell hozni.”
2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről, 26. § (1)

Elég, ha ebben a pedagógusok maradnak meghatározóak? S vajon kinek a véleménye, igénye fontos abban, hogy milyen lesz egy iskola? Vagyis hogyan választ értéket egy intézmény? Az alábbiakban egy iskolakutatás során készült interjúkból és az azokhoz kapcsolódó kutató reflexiókból olvashat részleteket. A kutatás egyik fő kérdése volt, hogy vajon miképp válik egy intézmény olyanná, amilyen.

„Egyértelmű, hogy az iskola önmeghatározásában, saját magáról kialakított képében jelen van, sőt az arculat elsődleges eleme a „lakótelepiség" és a gimnáziummá válás. Fura, néhol ellentmondásos kettős ez, de mindkettő tudatos vállalása meghatározó az intézményben. Egyszerre van jelen ebben az esélyteremtés (gimnázium a lakótelepen) gondolata és az iránymutatás elkötelezett vállalása („latinos műveltség képviselete). Ezzel együtt ez az iskola egy gimnázium, a magas szintű tudás háza, ahogy az iskola jelmondat írja: „SAPERE AUDE! – MERJ GONDOLKODNI! …Gondolkodó embereket, a jövendő értelmiségét nevelni – ez a legfőbb célunk!"

– „Milyen lesz az iskola 10 múlva?

– Induljunk ki abból, hogy a régióban milyen társadalmi igények lesznek az iskolánk iránt! A lakótelep fejlődik, terjeszkedik,…folyamatosan költöznek be családok. Miután ez se nem vagyonos, se nem elit régió, ezért, ha átlag család van, akkor az átlag családnak kell egy átlagosan jó hírű, vagy annál egy kicsivel jobb hírű, lehetőség szerint a gyereket sokáig bent tartó iskola…."

– „Milyen igényeik vannak a szülőknek?

– A minőségbiztosítás kapcsán évek óta minden évben csinálunk egy bemeneti mérést az elsős szülők körében, meg a kilencedikesek körében. Ott szoktuk megkérdezni, mit várnak el tőlünk. Hosszú évek óta sikereket várnak, az egyéni kiteljesedés lehetőségét, színvonalas oktatást, jó légkört……, nem akarnak bridzs oktatást, külföldi utakat…. sikeres érettségit akarnak a nagyoknál. Tehát nincsenek extravagáns igények ebben a környezetben az iskolákkal szemben" (vezetői interjú).

Mint minden iskolai pedagógiai program, a fenti iskola programja is helyzetelemzéssel és az arra épülő értékmeghatározással indul. A helyzetelemzés kitér a fent már megismert lakótelepiségre, s abból következő szociokulturális jellemzőkre, majd ebből levezetve megfogalmazza értékeit:

„Az iskolában folyó nevelő-oktató munka pedagógiai alapelvei

– A személyesség elve: törekszünk arra, hogy minden tanulónak a neki szükséges pedagógiai törődést, nevelést, oktatást, fejlesztést nyújtsuk.

– Méltányosság elve: számunkra ez az elv a nem kirekesztő, elfogadó és befogadó iskolatípust jelenti, amelyben a tanulók a saját fejlődési lehetőségeiket optimálisan használják ki.

– A hozzáférés elvében a demokrácia alapértékei valósulnak meg: véleménynyilvánítási jog, képviseleti jog, érdekérvényesítés, egyenlőség, munkamegosztás.

– Az értékteremtés és értékközvetítés elve szellemiségében az egyén és közösség értéktudatosságát formáljuk, törekedve a „saját" értékrendszer kialakítására, a „mi" és az „én" összehangolására.

– Partnerközpontúság elve: figyelembe vesszük partnereink igényeit és elvárásait.

– Esélyegyenlőség elve: biztosítjuk, hogy a személyes és társadalmi körülmények (pl. nem, társadalmi-gazdasági helyzet, vallási hovatartozás, etnikai származás) iskolánkban ne jelentsenek akadályt a nevelési- oktatási lehetőségek kihasználásában" (Az iskola pedagógiai programja).

A programhoz kötődő helyzetelemzés és más a diákok és családjaik megismerésére irányuló megismerés fontos része a közös értékteremtésnek, ugyanakkor csak áttételes, közvetett beleszólást jelent a folyamatba. Kevéssé aktív szereplők ilyenkor a megkérdezettek, hanem inkább adatszolgáltatók. Erre utal a fent idézett partnerközpontúság értéke is: Mi figyelembe vesszük, az Ő értékeiket.

A fenti iskolára visszatérve ott vannak a szülők, akik *„egyéni kiteljesedés lehetőségét, színvonalas oktatást, jó légkört……, nem akarnak bridzs oktatást, külföldi utakat… sikeres érettségit akarnak a nagyoknál".* Miből táplálkozik az ő általuk vizionált iskola? Ennek sok forrása lehet például:

- Saját iskolaélményük, azok az értékek, amik az Ő iskoláikat jellemezték. Ez természetes, ugyanakkor felveti annak kérdését, hogy miképp tud a társadalmi – gazdasági elvárásoknak megfelelni egy olyan iskola, amely nem szembesül ezekkel a változásokkal, s történeti távlatokat tekintve is hűen őrzi eredeti funkcióit.
- „Az iskoláztatás elterjedése, és így a mai iskola képe alapvetően összefüggésbe hozható – számos értelmezés szerint – a felvilágosodással és az ehhez kapcsolható modernitással mint gondolati áramlattal valamint a modernizációval mint társadalmi-politikai folyamattal. A fejlődésbe és a tudás fontosságába vetett hit meghatározó az iskola modern koncepciója szempontjából, amelynek így feladata, hogy tanult emberek képzésével járuljon hozzá a társadalom fejlődéséhez. A társadalom dolgos, megfelelő tudással rendelkező tagjaivá kell „képeznie" a „még nem kész" gyermekeket (vö. *Aronowitz és Giroux,* 1991)" (*Rapos és mtsai,* 2011, 57. o.). Az iskola XXI. századi funkciójáról való gondolkodás pedig megkerülhetetlen minden szereplő oldaláról.
- A fenti iskolában a humán értékek és műveltség képviseletének igénye a hagyományok megteremtésének roppant erős képviseletéhez vezetett az intézményben. Ez az igény, részben annak a helyi társadalmi elvárásnak a felismeréséhez és ennek egyfajta intézményi értelmezéshez kötődik, ahol a környékbeli családok „jó hírű", de egyben pozitív értelemben átlagos iskola iránti igényének kielégítésre törekszenek.

- Táplálkozhat a szülők elképzelése épp a változások érzékelésből, például saját munkavállalói tapasztalataikból; abból, ahogy az iskolában megszerzett tudást, viselkedésformákat, szokásokat hasznosítani tudják. A nyelvtudás, a problémamegoldás, a magabiztos fellépés, a bizonytalanság kezelésnek képessége stb, mind olyan elvárások, amelyeket e tapasztalatok indukálhatnak. Ezen a szűrőn keresztül erősen visszahat az iskolára az a társadalmi normarendszer, amit az iskolához tartozó szülők érzékelnek, megélnek.
- Harmadrészt táplálkozhatnak elvárásaik a család alapvetői értékeiből. Ennek legszembetűnőbb példája, amikor egy vallásos család egyházi iskolába kívánj íratni gyermekét megerősítve, megtámogatva az otthoni értékek megerősödését egy másik nevelési színtéren, az iskolában (lásd *Hogyan alakulnak ki a normák?* című fejezet).

Bár láthatólag e két szereplő is sokféle szemponttal rendelkezik az iskola értékeinek meghatározásról, de ha elfogadjuk, hogy az iskola egy demokratikus, önálló, változó, a környezetére reagáló intézmény, akkor joggal vetődik fel az igény minden szereplő (diákok, iskolai dolgozók stb) megszólítására.

Abban az esetben, ha a diákoktól egyoldalúan alkalmazkodást, azonosulást várunk el, például az iskola előírja, hogy csak jobb oldalon közlekedjen mindenki a folyósón, akkor az iskola hatalmi gesztust gyakorol. *Gramsci* (1970) hegemónia-elmélete hívja fel rá a figyelmet, hogy a nyugati társadalmakban már nem erőszakos módon érik el az intézmények a tagok alárendeltségét, hanem észrevétlenül, szimbólumokon, azonosulást segítő folyamatokon keresztül. Amennyiben az iskola értékei pusztán egy nézőpontúak, vagy a tanulókra szabályozókon, szabályokon keresztül felülről, a részvételük nélkül alakulnak, akkor az ilyen hegemonikus, hatalmi eljárás (*Czarniawska-Joerges,* 1997). Fontos kiemelni, hogy ez nem jelenti azt, hogy az igazgató, a tanárok direkt hatalmukkal visszaélve sulykoltak volna egy elsajátítandó identitást.

Az intézménnyel, a meghatározott iskolai értékekkel való azonosulás kényszere bizonyos szempontból kikerülhetetlenül része az intézmények életének. Pontosan ezért kell mindig kritikusan viszonyulni hozzá, és rákérdezni arra, vajon mennyiben igyekszik a tanulók valódi, építő bevonására az intézmény, miközben őket akarja az iskolához kötődően formálni. A fenti példában iskola esetében a szándék erre megvolt, de a kutatói benyomások, tanulókkal történt beszélgetése alapján nem feltétlenül volt ez sikeres.

Kellenek-e közös értékek?

Ahogyan az esetekből is láttuk számos dilemma rejlik a közös értékek kialakításnak folyamatában. Ellentétbe kerülhetnek egymással a különféle elvárások (társadalmi, szülői, tanulói, pedagógusi, önkormányzati stb.), a hagyományokhoz ragaszkodás és az újítás igénye; a vállalt értékek és a környezethez való rugalmasabb alkalmazkodás követelménye. Nincsenek eredendő jó válaszok a dilemmákra. A legfontosabb ezek közül pontosan az, hogy az iskola vállalja

fel a közös értékek kialakításnak, képviseletének és működésének folyamatát és tekintsen erre értékként. Ez nem lezárható folyamat, hanem dinamikus és párbeszédre épülő. Ezért újra és újra át kell ezt az iskolának értékelnie és oda kell figyelnie a környezet kihívásaira.

S, hogy kellenek-e közös értékek? Természetesen nem kizárólagos érvénnyel, de egy hatékony pedagógiai működéshez nagyon fontos, hogy legyenek mindenki által tiszteletben tartott értékek az iskolában. Például, ha egy intézményben egyetértés mutatkozik arra nézve, hogy tiszteletben tartják a másság minden formáját, akkor a pedagógusoknak szükségszerűen szembe kell nézni az integráció kihívásaival, fel kell készüljenek sérült, másképp haladó tanulók fogadására, vagy épp a más vallási értékeket való diákok megértésére, támogatásra.

Ez rávilágít még egy komoly kérdésre. Mégpedig arra, hogy az iskolára és annak minden szereplőjére nézve következményei vannak az értékek elfogadásnak. Az iskolák a leendő szülőkkel, gyerekekkel történő párbeszédben is használják a magukról megformált kép megmutatását, honlapot készítenek, nyilvánossá teszik működésük egyes részeit magukat. A legtöbb intézmény igyekszik reklámozni önmagát valamilyen módon. Ez is része a társadalommal, felhasználókkal való kapcsolatnak. De jó, ha szembesül vele az iskola, hogy amit megmutat, amit ezeken a fórumokon képvisel, annak érvényesnek és hitelesnek kell lennie, nem csupán csábítónak.

Fontos, hogy az iskolák megmutathassák, megmutassák saját értékválasztásaikat, s ezek pedagógiai következményeit, hisz ez ad lehetőséget arra, hogy szülők, diákok elsődlegesen tájékozódjanak, s dönthessenek arról, hogy az adott iskola közösségének tagjává kívánnak-e válni.

Hogyan és miért lesz sokból „egy”?

Ahhoz, hogy a közös értékek, s abból építkező normák alakítása valóban közös/közösségi folyamat legyen, különféle módokon kell mindenkit bekapcsolni annak formálásába. Ebben az építkezésben nem csak az értékek képviselete és az iskola mindenapjaira nézve azokból megfogalmazható normák megalkotása a cél. Több ennél. A mi megteremtése, közös, intézményi identitás kialakítása.

„Az intézményi identitás fogalmának meghatározásához elengedhetetlen általában az identitás fogalmát tisztázni. Bár többféle meghatározása él a szónak, a társadalomtudományokban az én környezetével kölcsönhatásban kialakított, elhatárolódást és valahová (széles értelemben vett csoportokhoz, réteghez, társadalmi kategóriához) tartozást kifejező, történetileg felépülő önazonosságaként határozzák meg (*Smith és Mackie,* 2001; *Castells,* 1997/2007), ennek pedig szükségszerűen része az értékek artikulációja is (*Rapos és mtsai,* 2011, 55. o.). Fontos tehát, hogy az identitás része a valahová tartozás, iskolai kontextusban ez jelenti az iskola közösségéhez tartozást, annak értékeinek, szokásainak, működésnek ismeretét, megélését. Ugyanakkor nem passzív befogadásról van szó (történetileg felépülő), hanem változó, a szereplők működésre, értelmezéseire, kérdéseire épülő folyamatról.

Többen élnek az identitás értelmezésnél a „maszk" metaforával is, vagyis, hogy az identitás nem maga a valóság, maga az én, hanem az amit bemutat önmagából (*László,* 2003; *Mészáros,* 2003). Ez a bemutatás, reprezentáció pedig alapvetően narratív, vagyis történeteken keresztül épül fel, és nem mindig tudatos. Az identitás e szemléletben nem más, mint egy szüntelenül újraépített élettörténet (*László,* 2005). Így az iskola identitásának építése is folytonos, mindig változó, a szereplők történeteire épülő, közös folyamat kell legyen.

Felhasznált irodalom

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről

Aronowitz, S. és Giroux, H. A. (1991): *Postmodern Education:* Politics, Culture, and Social Criticism. University Of Minnesota Press, Minneapolis.

Castells, M. (1997/2006): *Az identitás hatalma.* Gondolat – Infónia, Budapest.

Czarniawska-Joerges, B. (1997): *Narrating the Organization. Dramas of Institutional Identity,* University of Chicato Press, London.

Gramsci, A. (1970): *Filozófiai írások.* Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

László János (2003): Történelem, elbeszélés, identitás In: Rákai Orsolya – Z. Kovács Zoltán (szerk.): *A narratív identitás kérdései a társadalomtudományokban.* Gondolat Kiadói Kör – Pompeji, Budapest – Szeged, 156–172.

László János (2005): *A történet tudománya,* ÚMK, Budapest.

Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya és Mészáros György (2011): *Az adaptív elfogadó iskola koncepciója.* OFI, Budapest.

Smith, E. R. és Mackie, D. M. (2001): *Szociálpszichológiája.* Osiris, Budapest.

Szakirodalmi ajánlás a továbbgondoláshoz

Mészáros György (2003): Techno-house szubkultúra és iskolai nevelés, *Iskolakultúra,* 9. 4–64.

Mészáros György írása olyan világba kalauzol, ami talán csak a pedagógusok számára idegen. A hétvégéken diszkóban, gyártelepen, kőfejtőben extatikus táncot járó fiatalok, monoton zene, vibráló fények, drogok…: techno-house. Hallomásból talán mindenki ismeri, ismerni véli – főleg, aki fiatalokkal foglalkozik –, és talán az előbbi sztereotípiákat is fel tudná sorolni. De mi ez valójában? Egy új kikapcsolódási, szórakozási mód, vagy több annál? Életforma? Talán egy új, globális ifjúsági kultúra? Az biztos, hogy a fiatalok egy rétegének életében meghatározó. A neveléstudomány ennek ellenére még nem foglalkozott vele, a legtöbb pedagógus és kutató számára pedig ismeretlen, idegen világ. Az iskolának és a nevelésnek azonban egyre többször kell szembenéznie a fiatalok kultúrájának új kihívásaival. Hogyan tegye ezt meg, ha a pedagógia tudománya sem szembesül az ifjúsági szubkultúrák, köztük a techno-house jelenségével?

2. A család

Baska Gabriella

Család, gyermek és gyermekkor a történelemben

Kulcsfogalmak: gyermekkor, gyermekmunka, gyermeki jogok, kötelező iskoláztatás

Vasárnapi öltözék, 1913[1]

Gyermeknek lenni legalább annyira változatos volt a történelem során, mint amennyire változatos az emberi kultúra maga. Az 1960-as években elinduló gyermekkortörténeti-kutatások eredményei alapján elmondhatjuk, hogy egyáltalában nem lehet és nem is kell az emberiség múltjában olyan gyermekkorokat keresni, mint ami napjainkra jellemző. Ezt támasztja alá az a nyilvánvaló tény is, hogy ha akár nagyszüleink vagy szüleink gyermekkorát hasonlítjuk össze a sajátunkkal, számos különbséget találunk. A gyermeki lét nem pusztán biológiai állapot, hanem mindannak a tudásnak, hiedelemnek, vélekedésnek, nézetnek az összessége, amellyel egy adott közösség rendelkezik. A társadalmi berendezkedés, a történelmi események, a korra jellemző gondolkodásmód, a felnőttek világát meghatározó normák mind olyan tényezők, amelyek meghatározták azt is, ahogyan a szülők gyermekeikhez viszonyultak, és azt, amit a gyermekkorról közösségi vagy egyéni szinten gondoltak.

1 https://www.pinterest.com/pin/257620041160641028/

Kétségtelen tény, hogy az anyákban működő, úgynevezett utódgondozási ösztön mindenkor arra ösztönözte őket, hogy gyermekeik számára biztosítsák a fennmaradás, a túlélés esélyét, ugyanakkor ezt mindig azoknak az elvárásoknak a mentén tették, amiket a kultúra körájük épített és olyan módszereket alkalmazva, amelyeket a közösség éppen akkor és ott optimálisnak ítélt. Sorsukat és megítélésüket pedig meghatározta a történelem, mint ahogy azt mára már számtalan fotódokumentum is megőrizte.

Liszttel dúsított tejet osztanak gyerekeknek az iskolájuk udvarán, közvetlenül a második világháború után Berlinben. Az ételt a brit hatóságok biztosították. 1945 szeptember, Charlottenburg. Eredeti forrás: Fred Ramage, Keystone, Getty Images[2]

June Bishop, aki a képen 3 éves, mindenhova magával vihette a bárányát. 1936 március 19. Alton, Hampshire[3]

2 https://www.pinterest.com/pin/295126581808674574/

3 http://mentalfloss.com/article/50542/27-awesome-vintage-photos-moms

Noha a gyermekkor az 1990-es évek második felére számos tudományterületnek fontos témájává vált – mint például a szociológiának vagy az antropológiának – s már nemcsak a pszichológia tekintett rá, mint sajátos érdeklődési körére, jelen írás keretei között a történeti megközelítésnél maradunk, legyen az pszichológiai vagy szociológiai ihletettségű.

Nézzünk meg egy-két érdekes elméletet a gyermekkor történetével kapcsolatban. Az egyik legizgalmasabb teória kidolgozója egy amerikai pszichológus, **Lloyd DeMause.** DeMause azt állítja, hogy a gyermekekkel szembeni szülői attitűd, viszonyulás változása a történelem során, pszichológiai okokkal magyarázható. Elmélete szerint az anyák és gyermekek kapcsolata a történelem során alapos változáson ment keresztül, aminek oka, hogy az anyák egyre alkalmasabbak lettek arra, hogy gyermekeik valódi szükségleteit, igényeit kielégítsék. A történelmet sajátos periódusokra osztotta fel, amelynek az a lényege, hogy ahogy visszafelé haladunk az időben, egyre több olyan esetet találunk, amelyeket a mai fogalmaink szerint a gyermekbántalmazás tárgykörébe sorolnánk. A korszakokat el is nevezte a szülők gyermekeikkel szembeni viszonyulási módjairól. (1. gyermekgyilkos attitűd, 2. kitevő attitűd, 3. ambivalens attitűd, 4. behatoló attitűd, 5. szocializáló attitűd, 6. támogató attitűd)[4] (*DeMause,* 1974). Ez nem jelenti azt, hogy a történelemnek lettek volna olyan korszakai, amikor a legtöbb szülő megölte a gyermekét. Pusztán annyit állít a szerző, hogy az általa meghatározott történeti korokban döntő jelentőségű volt az adott viszonylás a gyerekekkel szemben. Valamint azt is állítja, hogy ezek a viszonyulások párhuzamosan is jelen voltak a civilizációban és napjainkban is jelen vannak.

Ennek az elméletnek tehát van néhány fontos sarkköve. Egyrészt *fejlődésben* gondolkodik, azaz azt állítja, hogy a történelem során egyre javult a gyermekek helyzete és a 20. század közepére alakult ki az az szülő-gyermek kapcsolat, amely már a mai értelemben vett gyermekközpontú nevelésnek tekinthető. Másrészt azt mondja, hogy ennek a javulásnak az oka az anyák és gyermekeik pszichés kapcsolatának pozitív változása. Azaz az anyák egyre inkább képesek a nevelési folyamat során gyermekeik valós igényeit kielégíteni. Harmadrészt úgy véli, ennek a folyamatnak végső soron arra is hatása lehetett, hogy hogyan alakult az emberi történelem. Mindezzel az úgynevezett **pszichohistória** tudományát erősítette meg, amelynek képviselői a történelem eseményeit az ezeket mozgató pszichés motivációkkal hozzák összefüggésbe, azokra vezetik vissza, azokban találják meg a háttérben meghúzódó okokat.

Egy másik elmélet például *szociológiai* ihletettségű, és a képviselői azt hangsúlyozzák, hogy a gyermekkor társadalmi képződmény, a társadalomvizsgálat egyik változója és sosem választható el olyan tényezőktől, mint például a társadalmi osztály, ahova a gyermek beleszületik, mert ez fogja meghatározni az életvilágát.

4 Ennek részletesebb kifejtése olvasható az Interneten is, egy 1997-es DeMause előadás digitalizált változatában: https://ritualabuse.us/ritualabuse/articles/the-history-of-child-abuse-lloyd-demause-the-journal-of-psychohistory/

Osztrigapucoló munkásgyerekek, 1911. Luisiana[5]

Az angliai történelmet vizsgálva **Harry Hendrick** szociológus-társadalomtörténész azt állítja, hogy a 18. századtól kezdve egyre egységesebb gyermekkorokról beszélhetünk, egyre kevésbé játszik majd szerepet a földrajzi hely és településtípus, és egyre inkább a család határozza meg a gyermekek társas és társadalmi kapcsolatait.

A gyermekek világának egyik fejleménye volt a *gyermekmunka* elterjedése a 18. század végén. Ez nem jelenti azt, hogy korábban ne dolgoztak volna gyerekek, akkortól kezdve azonban az ipar nagyarányú fejlődésével, tömegesen alkalmazták őket mindenféle tevékenységre, a bányáktól a szövőgyárakig. A gyermekmunkások életének megítélése a felnőttek részéről ekkor még pozitív volt, azaz értékesnek tartották a munkát a gyermekek szempontjából, mert úgy gondolták, hogy már kora gyermekkorban elsajátíthatnak ezen keresztül számos gazdasági, társas és erkölcsi ismeretet. Csak a 19. században kezdtek el a dolgozó gyermekekről, mint áldozatokról beszélni. Az erről a kérdésről kibontakozó vita lényegi eleme az volt, hogy a munkára kényszerített gyermekeknek elvész a gyermekkoruk. Harry Hendrick három tényezőt állapított meg e felnőtt nézőpont megváltozásában: egyrészt felismerték, hogy a klasszikus kapitalizmusban a szabad munkaerő szerződik munkára, a gyermekek azonban nem szabad akaratukból dolgoznak, másrészt a rabszolgaság kérdésében kibontakozó vita ráirányította a figyelmet a gyermekmunka és a rabszolgamunka hasonlóságára, harmadrészt a „természet rendjére" kezdtek hivatkozni, amelyben a szülő (ekkor még az apa) tartja el gyermekét, ha a gyermek dolgozik, a természet rendje felborul (*Szabolcs,* 2003).

5 http://www.buzzfeed.com/briangalindo/30-shocking-photos-of-child-labor-between-1908-and-1916?sub=2377868_1317372#.etvjnnebW8

6 éves kislány és 5 éves öccse, akik naponta 20–25 font gyapotot szedtek, 1916 október, Comanche megye, Oklahoma.[6]

(Hiába változott meg az európai és amerikai kultúrában a gyermekmunka megítélése már a 19. század folyamán, napjainkban az UNICEF kimutatásai alapján még mindig 200 millió fölött van azoknak a gyermekeknek a száma, akiket napi rendszerességgel, nehéz munkakörülmények között dolgoztatnak világszerte.)

Hendrick tehát, szemben DeMaussal a társadalmi viszonyok változását tekinti a gyermekkor történetét meghatározó domináns tényezőnek, nem pedig az anya-gyermek kapcsolat pszichológiai jellemzőit. A két elmélet persze nem zárja ki egymást, de mást találnak döntőnek a változási folyamat hátterében.

Ennek a fent vázolt szociológiai nézőpontnak a talaján fogalmazódott meg az az írásunk legelején felvetett gondolat, hogy gyermekkorról nem is beszélhetünk általánosságban.

Textilmunkás gyerekek szervezett tüntetésen, 1903. USA[7]

6 http://www.buzzfeed.com/briangalindo/30-shocking-photos-of-child-labor-between-1908-and-1916?sub=2377868_1317338#.tw7Yee1vEk

7 https://laborleaders.wordpress.com/2011/12/05/labor-leader-mary-harris-mother-jones/

Gyermekkorokban kell gondolkodnunk, amelyek párhuzamosan is léteznek, a gyermekkornak, ha úgy tetszik, *többféle megjelenési formája van.* (*Szabolcs,* 2011). 1903-ban, amikor gyerekek sokaságát szervezték meg, hogy az Amerikai Egyesül Államok elnökéhez vonuljanak a jogaik kivívásáért, Európa országaiban és az USA-ban a tehetősebb családok gyermekei már rendszeres iskoláztatásban részesültek. A társadalmi osztályok közötti különbség volt tehát az a tényező, amelynek mentén a különböző gyermekkorok létrejöttek. Az általános tankötelezettség bevezetésével, ami többnyire a 19. század második felének vívmánya, egy új gyermekkor, egy új mindennapos gyermeki tapasztalat konstruálódott meg: az *iskolás gyermek* világa. A nyugati kultúrában a dolgozó gyermektömegeket lassan fölváltották az iskolába járó gyermektömegek.

Magyarországon az általános tankötelezettség bevezetésére az Eötvös József nevéhez köthető 1868. évi 38. törvénycikkel került sor. Elvileg ettől kezdve 6 és 12 éves kor között minden gyermeknek az iskolában kellett volna töltenie ideje nagy részét. A tankötelezettség bevezetése össztársadalmi szinten rendkívüli változásokat generáló esemény volt. Az iskolában ugyanis összetalálkoztak a különböző társadalmi csoportok gyermekei. Az iskola így részben a művelődési javak „szétosztásának" színtere lett, részben olyan fegyelmező közeg, amely állandó kontrollt gyakorolt az egyének felett. (Erről részletesebben lásd Baska Gabriella: *Normák és értékek a nevelés történetében* és Mészáros György: *Kell-e nekünk iskola?* című írását.) A folyamat azonban, míg a társadalom nagyobb része ténylegesen elfogadta a tényt, hogy gyermeke munkaerejéről le kell mondania, és elfogadta az érvet, hogy gyermekének jobb jövője lesz, mint neki volt, ha elengedi az iskolába, hosszúra nyúlt. A szülők nagy része gyermekkorától kezdve dolgozott, így jópár évtizednek el kellett telnie a törvény bevezetését követően, míg a tanköteles korúak nagy része valóban látogatni kezdte az iskolát.

Miss Kate Hobart osztálya, Horace Mann Iskola, Boston, 1892. November 11.[8]

8 http://cityofbostonarchives.tumblr.com/post/43721113782/classroom-of-miss-kate-hobart-1892-november-11

Ahhoz, hogy megkonstruálódjon az iskolás gyermek világa, egy további feltételnek is teljesülnie kellett, önálló szakmai csoportnak kellett megjelennie a társadalomban, a tanítók szakmai csoportjának. A korszakban a néptanítói tevékenység professzionalizációjának folyamata logikus módon egybeesett a tankötelezettség bevezetésével és össztársadalmivá válásával. A tanítói és tanári tevékenység a 20. század folyamán olyan társadalmi szereppé nőtte ki magát, amely a felnövekvő generációk nevelésében betöltött szerepe okán a társadalom figyelmének homlokterébe került és egyben felruházódott olyan felelősségekkel is, mint egész generációk gondolkodásának formálása, más szóval végső soron a történelem irányának befolyásolása. Leendő tanárként e felelősség tudatos értelmezése elengedhetetlen.

Felhasznált irodalom

DeMause, Lloyd (1974): *The history of childhood.* Harper and Row, New York.

Szabolcs Éva (2003): Gyermekkortörténet: Új elméleti megfontolások. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Szabolcs Éva (2011): *Gyermekből tanuló – az iskolás gyermek, 1868–1906.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Szakirodalmi ajánlás a továbbgondoláshoz

Szabolcs Éva (2011): *Gyermekből tanuló – az iskolás gyermek, 1968–1906.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Szabolcs Éva könyve a hazai neveléstörténet-írás meghatározó munkája. Többéves kutatómunkája során arra kereste a választ, hogy hogyan zajlott le az általános tankötelezettség bevezetése Magyarországon. Közelebbről valójában arra volt kíváncsi, hogy a magyar társadalomban milyen módon történt meg az a mentalitásváltás, amely ahhoz kellett, hogy a társadalom minden rétege hajlandó legyen gyermekét a kötelező iskoláztatásnak alávetni és mindez mennyiben változtatta meg a gyermek szerepét és megítélését. Hogyan alakult ki az „iskolás gyermek" ideája a 19. század utolsó harmadában és a 20. század elején. Ehhez egy ma már viszonylag gyakran felhasznált, mégis különlegesnek számító történelmi forrást választott, a pedagógiai sajtó korabeli kiadványait. Ezek között találunk állami, egyesületi és egyházi fenntartású újságokat egyaránt, hogy a fellelt információk a lehető legszélesebb társadalmi nézőpontot reprezentálják. A sajtó ugyanis leginkább az emberi viszonyulások és nézőpontok feltárására alkalmas, hiszen egyik deklarált célja a közvélemény formálása. Szabolcs Éva kutatásából számtalan egyéb izgalmas következtetés mellett arra is ráébred az olvasó, hogy a tankötelezettség bevezetése, az „iskolás gyermek" megjelenése milyen radikálisan befolyásolta a társadalmi változások alakulását.

Hegedűs Judit

Hogyan előzzük meg a gyermekvédelmi problémákat?

Kulcsfogalmak: általános gyermekvédelem, elsődleges, másodlagos és harmadlagos prevenció

Juli 15 éves lány, tipikus kamasz, aki szereti, ha körülötte forog a világ. Nagyon változó, hogyan éli meg a mindennapokat: hol vidám, hol magába fordul, nehéz rajta kigazodni és ő is nehezen találja a helyét a felnőtt világban. Sokszor szembesül azzal, hogy tanárai megalázzák, gúnyos megjegyzést tesznek öltözetére, kinézetére. Szeret a társaival lenni, főleg azokkal, akik balhésak, őket nem tartja unalmasnak. Szülei sokat veszekednek, ilyenkor elmegy otthonról, barátaival lóg.

Szinte nincs olyan nap, hogy ne kapjunk hírt valamilyen gyermekeket érintő balesetekről, bántalmazásokról, vagy akár általuk elkövetett bűncselekményekről, drogproblémákról, ha végiggondoljuk Juli esetét, nála is felmerülhet ennek esélye. Ahhoz, hogy ne kerüljenek veszélyes, nehéz helyzetbe diákjaink, számos dolgot tehetünk, ennek átgondolásához nyújt segítséget a fejezet az alábbi kérdések mentén:

- Milyen veszélyes helyzetbe kerülhetnek a fiatalok? Mit jelent a gyermekvédelmi probléma?
- Mit jelent a gyermekjog?
- Hogyan tudjuk megelőzni a veszélyes, nehéz helyzeteket?
- Milyen a jó prevenció?

Az iskolának egyik legfontosabb nevelési feladata ezen problémák megelőzése, illetve kezelése. Nem tehetjük meg, hogy nem veszünk tudomást erről, nemcsak etikai szempontok miatt, hanem azért sem, mert jogilag felelősek vagyunk a ránk bízott gyermekekért, diákjainkért. Mindannyian azt szeretnénk pedagógusként, hogy diákjaink biztonságban éljenek, segítsük őket abban, hogy ne „menjenek tévútra", egészséges személyiségű, konstruktív életvitelű személyekké váljanak. Ez a fejezet arról szól, hogyan tudjuk diákjainkat ebben segíteni.

Mit is jelent, hogy gyermekvédelmi probléma?

A gyermekvédelem nemcsak azt jelenti, hogy bajba jutott gyermekeknek segítünk, hanem azt is, hogy próbáljuk megelőzni azt, hogy kialakuljanak a problémák, nehéz helyzetek. Mik is ezek a nehéz helyzetek? Nézzünk erre néhány példát!

- Megsérti valaki a jogainkat: az esetünkben szereplő Juli jogai sérültek például akkor, amikor tanárai minősítették kinézetét.
- Bűncselekmény áldozatává válhatunk: ha Juli késő este egyedül van az utcán, nagyobb esélye van arra, hogy áldozattá váljon.
- Kialakul valamilyen függőség, például számítógép-függőség, vagy szerencsejáték-függőség, esetleg kábítószer-függőség: gyakran előfordul, ha problémáira nem tud megfelelő megoldást találni a fiatal, jobban veszélyeztetett a függőségek tekintetében – az esetünk főszereplője, Juli is egy ilyen veszélyeztetett helyzetben lévő fiatal.
- Bántalmazás áldozatai leszünk: Juli potenciális áldozat lehet például érzelmi bántalmazás területén, vagy – akár az utcán csavarogva – rablás, lopás bűncselekmény áldozatává is válhat.
- Bűncselekmény elkövetőivé válhatunk akár gondatlanságból is: a fiatalkori bűnelkövetés egyik leggyakoribb jellemzője az, hogy csoportosan követnek el bűncselekményt, például garázdaságot, csoportos rablást stb. Ha Juli bandázik, és ez a banda normaszegő értékrendet képvisel, könnyen belesodródhat bűncselekmény, szabálysértés elkövetésébe.

Az, hogy kikerüljék diákjaink ezeket a helyzeteket, az általános vagy más néven problémamegelőző, preventív gyermekvédelem területén kell járatosnak lennünk.

Mit is jelent a preventív, problémamegelőző gyermekvédelem?

A **preventív gyermekvédelem** legfontosabb színterei közé tartoznak a család mellett a nevelési-oktatási intézmények, amelyek direkten és indirekten egyaránt hozzájárulhatnak ahhoz, hogy megakadályozzák, csökkentsék a veszélyeztető tényezőket, képessé tegyék a kiskorúakat arra, hogy felismerjék, kikerüljék a nehéz helyzeteket, képessé váljanak az egyes problémákkal való eredményes megküzdésre.

A preventív, problémamegelőző gyermekvédelem mindenkire kiterjed (*Veczkó,* 2007; *Herczog,* 2011), ugyanúgy a hátrányos helyzetű régióban élő gyermekre, mint a villanegyedben élő gyermekekre. Elmondhatjuk, hogy a fenti veszélyekkel szemben bárki szembesülhet, azonban bizonyos csoportoknál (például a fogyatékossággal élőknél, a diszharmonikusan működő családokban nevelődő gyermekeknél) magasabb a lehetősége a problémák előfordulásának. Mit is tehetünk ezek megelőzésére?

A megelőzés többféle típusa van: pedagógusként alapvetően az úgynevezett elsődleges prevencióval találkozhatunk. Ennek középpontjában az egészség, a személy általános védelme és támogatása áll. Az ilyen jellegű preventív munka során a problémák megelőzése a legfőbb cél, a mentális jólét, a környezeti biztonság megőrzése és erősítése áll a középpontban.

Az **elsődleges prevenció**nak nagyon fontos területe például a gyermeki jogok biztosítása. Érdemes átgondolni, hogy mikor is sérülnek a gyermeki jogok? (*Filó és Katonáné,* 2006)

- Például akkor, amikor a tanár elolvassa a gyermek naplóját, levelezését, ezzel megsérti a magánélethez való jogát.
- Például nem engedik, hogy elmondjad a véleményedet, gondolataidat egy témával kapcsolatban, ezzel a szólásszabadsághoz való jog sérül.
- Ha másságod miatt valaki hátrányosan megkülönböztet, ezzel az esélyek egyenlősége sérül.
- Ha nem engedik, hogy gyermekként viselkedjen a gyermek.

A gyermeki jogokkal kapcsolatos ismereteket elengedhetetlen beépíteni a pedagógiai munkánkba. Számos olyan feladat, tréninggyakorlat létezik, amelyek segíthetnek ezek elsajátításában, így például jó szívvel ajánljuk a KOMPASZ Kézikönyvet (*Brander, Keen és Lemineur,* é.n.).

Az elsődleges prevenció feladata az egészségtudatos magatartás kialakításának támogatása, melyen belül az egészséges táplálkozáson túl a mozgás fontosságára is fel lehet hívni a figyelmet. Kiemelt szerepet kap ezen területen belül például az egészségtelen táplálkozás káros következményeire való figyelemfelhívás, valamint az elhízás elleni védelem is. Az utóbbi években egyre inkább kiemelt szerepet kap a családi életre nevelés mint a prevenció kiemelt területe: a családi szerepeken túl érdemes foglalkozni például a szexuális életre való nevelésre, mely nemcsak egészségügyi szempontokat jelent, hanem az érzelmi életre való nevelést is (*Fábián és Simich,* 2006; *Szilágyi,* 2006). A prevenció talán legismertebb területei a bűnmegelőzés, valamint a drogprevenció: hogyan ne váljunk áldozattá, illetve elkövetővé, miképpen tudunk nemet mondani veszélyes helyzetekre. Bármely területre is gondolunk, minden esetben szem előtt kell tartani, hogy a fiatalok igényeire reagáljon, az ő aktivitásukra alapozva nemcsak ismeretközvetítés történjen, hanem a szemléletmód váltás, a szociális kompetenciák fejlesztése is szerepet kapjon. Ha az esetünkben szereplő Julira gondolunk, akkor őt érdemes felkészíteni arra, hogy miként álljon ellent, ha esetleg a csoportnyomás hatására törvénybe ütköző cselekedet akarnak végrehajtani vele – fontos tudnia, hogy kitől és hogyan kérhet segítséget.

Az elsődleges prevenció területéhez kapcsolódik még például a közlekedéstudatos magatartás kialakítása. Számos hír van arról, hogy kiskorúak milyen nagy százalékban válnak közlekedési baleset áldozatává: ha megvizsgáljuk, akkor azt látjuk, hogy nagyobb százalékban a sértett nem tartotta be a szabályokat. Természetesen életkortól függ a megfelelő feladat kitalálása, de itt akár általános iskolai osztályoknál a közlekedési, kreszparkokat ajánljuk.

A **másodlagos vagy szekunder prevenció** célja a korai stádiumban lévő esetek gyors és hatékony megoldása. Célja, hogy az elsődleges megelőzés ellenére is kialakult problémákat időben észlelje, és hatékonyan kezelje a lehető legrövidebb időn belül. Alapvető tény, hogy az időben feltárt problémák nagy hatékonysággal kezelhetők. Nézzünk erre is egy példát: van egy gyermek, aki elindult a kriminalizálódás útján, de még életvezetési tanácsokkal, tanácsadással lehet támogatni. Ez a tevékenység jóval speciálisabb tudást feltételez a pedagógusoktól, mint a korábban bemutatott.

A **tercier, vagy harmadlagos prevenció** célkitűzései között szerepel a már elszenvedett veszélyeztetett helyzet, probléma további károsító hatásainak, következményeinek csökkentése.

Például ha egy fiatalkorú bűncselekményt követett el, azonban letöltötte büntetését, s újra iskolába szeretne járni, nem mindegy, hogy milyen légkör fogadja. Ebben a pedagógusoknak kiemelt szerepük van: nemcsak az adott fiatalt kell segíteni abban, hogy képes legyen beilleszkedni, hanem az adott osztályközösséget kell támogatni abban, hogy befogadóvá váljon.

Módszerek a prevencióban

Sok minden függ attól, hogy miként szervezzük meg a prevenciós programot: számos lehetőségünk van, így például beépíthetjük az iskolában oktatott tantárgyak tartalmába, ugyanakkor akár különálló, külsős, de minősített szakemberek tartják meg a programot, de akár tanórán kívüli elfoglaltságok is támogathatják a prevenciós munkát. Bármely típust is választunk, érdemes néhány alapelvet szem előtt tartani (*Buda,* 1995; *Rácz, Hoyer, Komáromi és Sasvári,* 2000):

- Holisztikus modellt alkalmazzunk – ez azt jelenti, hogy nem csak egy tudományterületet emelünk ki, hanem komplexen mutatjuk be a jelenségeket. Például, ha a drogprevenciós programot tartunk, akkor nemcsak a biológiai károsodásokra térjünk ki, hanem a pszichés függés kérdéseire, természetesen az adott korosztály életkori sajátosságait figyelembe véve.
- A családokat és az elsődleges vonatkoztatási személyeket is bevonjuk a prevenciós munkába – ha a diák a családjával kapcsolatban nagyon eltérő értékrenddel találkozik, akkor az komoly feszültségeket okozhat. Ennek kikerülése érdekében törekedjünk arra, hogy bevonjuk a szülőket is ezekbe a programokba, vagy legalábbis tájékoztassuk a program tartalmáról, témáiról.
- Hangsúlyozzuk a kompetenciafejlesztést, egy jó prevenciós program nemcsak a tudást és az attitűdöt, hanem a képességek/készségek fejlesztését is szem előtt tartja.
- Alapozzunk a kortárssegítésre, főleg a serdülők korosztályára jellemző, hogy a kortársak véleményére inkább adnak, ők lesznek a referenciaszemélyek, rájuk hallgatnak.
- Vegyük figyelembe az iskola szervezeti kultúráját és azt a helyi közösséget, ahonnan érkeznek a diákok. Másra van szüksége egy hátrányos helyzetű településen élők számára, mint egy jó gazdasági körülmények között élő gyermeknek.
- A diákok aktivitására építő módszereket alkalmazzunk, ilyen módszerek például a kooperatív technikák, a különféle projektek, a megbeszélés, a vita.
- A prevenció szakemberek együttműködésén alapul, nem egyedül kell mindenhez értenie a tanárnak, hanem közösen, a területhez értő szakemberekkel együtt érdemes megtartani ezeket a programokat.
- Folyamatos, ne kampányjellegű legyen.

Ezek az elvárások alapvetően meghatározzák azt, hogy milyen is egy jó prevenciós program. Azonban a gyakorlatban sokszor találkozhatunk olyan programokkal, filmekkel, melyek ahelyett, hogy a prevenciót szolgálnák, inkább előítéleteket erősítenek meg.

Felhasznált irodalom

Brander, P., Keen, E. és Lemineur, M.: *KOMPASZ Kézikönyv: Kézikönyv a fiatalok emberi jogi képzéséhez.* URL: http://604.cserkesz.hu/lapok/letoltes/konyvtar/kompasz.pdf Letöltés ideje: 2015. 06.03.

Buda Béla (1995): *A mentálhigiéné szemléleti és gyakorlati kérdései.* TÁMASZ, Budapest.

Fábián Róbert és Simich Rita (2006): *Meglévő és működő modellprogramok, valamint az iskolai szexedukációs események értékelése.* Országos Egészségfejlesztési Intézet, Budapest.

Filó Erika és Katonáné Pehr Erika (2006): *Gyermeki jogok, gyermekvédelem.* HVGORAC. Budapest.

Földes Petra. (2001): Gyermekvédelem az iskolában. In: Szekszárdi J. (szerk.): *Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek.* OKI Kiadó, Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 362–378.

Herczog Mária (2011, szerk.): *A gyermekvédelem nagy kézkönyve.* Complex, Budapest.

Rácz József, Hoyer, Mária, Komáromi Éva és Sasvári Andrea (2000): *A drogkérdésről – őszintén. B+V (medical&technical)* Lap és Könyvkiadó Kft., Budapest.

Szilágyi Vilmos (2006): *Szexuálpedagógia – Szexuális egészségnevelés.* Athenaeum, Budapest.

Veczkó József (2007): *Gyermekvédelem pszichológiai és pedagógiai nézőpontból Társadalmi, család- és gyermekérdekek.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Szakirodalmi ajánlás a továbbgondoláshoz

Barcsi Antal (2007): *Gyermekvédelmi útmutató. Módszerek és ajánlások a gyermekvédelemmel foglalkozóknak.* Mozaik, Szeged.

Ebben a munkában a szerző áttekintést ad a gyermek- és ifjúságvédelem alapvető kérdéseiről, legfontosabb elemeiről. A megelőző gyermekvédelem területéről mutat be hatékony módszereket. A kötet célja, hogy lássák a gyermekvédelem iránt érdeklődők, hogy mennyire fontos a szakmai és szakmaközi együttműködés, milyen sokféle intézménytől lehet segítséget kérni szükség esetén.

Simich Rita (2010): *Iskola – egészségfejlesztés – szexedukáció – Veszélyeztetett korú diákok prevenciós igényei és szükségletei.* Országos Egészségfejlesztési Intézet, Budapest. URL: http://www.oefi.hu/tanulmany_szex.pdf Letöltés ideje: 2015. június 3.

Ez a tanulmány a szexedukáció területével foglalkozik. A történeti háttér áttekintése során a végső következtetések között kiemelten szerepel az oktatás fontossága és meghatározó szerepe a harmonikus szexedukációban. Vajon hogy néz ki ez a gyakorlatban, az iskolákban? – erre a kérdésre is próbált választ találni a 2010-ben az Országos Egészségfejlesztési Intézet által végzett kutatás, melynek eredményeiről részletesebben is olvashatunk a cikkben.

Hegedűs Judit

Mit tegyünk, ha bajba kerül a diákunk?

Kulcsfogalmak: gyermekvédelmi jelzőrendszer, gyermekvédelmi felelős, gyermekbántalmazás, fiatalkori bűnelkövetés

„Kriszta ezelőtt néhány évvel bukott le, amikor egy boltban elemelt egy csokoládét. Saját bevallása szerint nem volt szüksége arra, hogy lopjon, a zsebpénzéből ki tudta volna fizetni a nyalánkságot. Valószínűleg inkább figyelmet csentem, mint csokit, így végre foglalkoztak velem a szüleim, még akkor is, ha ez szobafogságban, mobil, internet, és zsebpénz megvonásban jelentkezett. Kriszta ugyanis kettesben él az anyjával, aki „nem csak két ember helyett nevelt, de három ember helyett dolgozott", szinte csak percekre találkoztak naponta." (www.blikk.hu) – Kriszta jelenleg a Rákospalotai Javítóintézet lakója…

Peti és Kati szülei alkoholisták. Nagyon gyakran a gyerekek, akik 12 és 8 évesek, egyedül vannak otthon, akár éjszaka is. Rendszerint éhesen, kialvatlanul jönnek az iskolába. Pedagógusai egyszer észrevették Petin az ütés nyomait.

Kriszta, Peti és Kati esete nem egyedi: bármilyen iskolában is tanítunk, találkozhatunk hátrányos és veszélyeztetett helyzetű gyermekekkel. A nekik való segítségnyújtásról szól fejezetünk. Arra a kérdésre keressük a választ, hogy:

- Milyen tipikus esetekkel találkozhatunk az iskolában, melyet a gyermekvédelmi intézmények felé szükséges jelezni?
- Kiknek jelezhetünk, ha problémát érzékelünk? Kik a gyermekvédelmi jelzőrendszernek a tagjai?
- Hogyan segítsünk az iskolán belül?

Természetesen kész recepteket nem adhatunk, csupán irányt tudunk mutatni: ki az, akik segíthetnek nekünk gyermekvédelmi problémák kezelésében. Ugyanakkor fontosnak tartjuk kiemelni: ha jelezzük a problémát és elkezdenek foglalkozni a gyermekkel más szakemberek, nem jelenti az, hogy nekünk nem kellene a segítő pedagógia módszereit alkalmazni saját pedagógiai gyakorlatunkban.

Tipikus esetek a gyermekvédelemben

Az esetek gyakran komplex problémakörre utalnak, mégis meg lehet határozni olyan főbb kategóriákat, melybe ezek besorolhatók (*Varga,* 2014; *Hegedűs,* 2014). Természetesen nem teljes a lista, itt csupán néhány tipikus esetre utalunk:

- *A család és családszerkezetből eredő problémák:* komoly problémát jelenthet például a gyermeknek, ha rendezetlen a család élete: folyamatosan változnak a partnerek a szülők életében; ha olyan egyszülős családban él, ahol nem biztosított és kiegyensúlyozott mindkét szülővel való kapcsolattartás. Kriszta esetében például az apa hiánya, kimaradása a gyermek nevelésének, gondozásának folyamatából is hozzájárulhatott ahhoz, hogy nem megfelelő eszközökkel felhívja magára a figyelmet.
- *A család nevelési légköre:* ha gyermekvédelmi esetekről beszélünk, ne csak arra gondoljunk, hogy csak a szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek kerülhetnek nehéz helyzetbe. A hideg-engedékeny nevelési attitűd mellett a hideg-korlátozó attitűd sem szerencsés. Az előző esetében nagyobb az esély arra, hogy a fiatal bűnelkövető váljon, antiszociális agresszió bontakozzon ki, míg a hideg-korlátozó attitűd következménye akár a szorongás, belső konfliktusok sokasága jelenhet meg (*Ranschburg,* 2003). Az elhanyagoló szülői magatartás következménye lehet például az iskolai lógások, a tanulás iránti motiválatlanság.
- *Erkölcsi fejlődést veszélyeztető környezet:* a példamutatás az egyik legfontosabb nevelési módszer. Azonban nem mindegy, hogy a gyermek milyen példát lát. Kati és Peti esetében az alkoholista szülők magatartása nem igazán nevezhető jó példának, ugyanakkor bármilyen lépést is teszünk, nem szabad elfeledkezni arról, hogy a szülő és a gyermek között érzelmi kapcsolat, kötődés van: akárhogy is viselkedik a szülő, bármennyit is szenved a gyermek, sokszor látjuk, hogy ennek ellenére is kiáll a szülője mellett. Abban a pillanatban, ha minősítjük a szülő értékrendjét, normáit, komoly ellenállásba ütközhetünk mind a szülők, mind pedig a gyermek részéről. A családi normák szerepéről bővebben olvashat a *Hogyan alakulnak ki a normák?* című fejezetben.
- A családok *anyagi háttere:* első pillantásra azt gondolnánk, hogy ez az egyik legegyszerűbben felismerhető és kezelhető probléma. Valóban számos jele van annak, hogyha valaki alacsony jövedelmű, azonban itt sem szabad elfeledkezni arról, hogy nagyon gyakran titkolják a családok a problémáikat, szégyellnek segítséget kérni. Az alacsony jövedelem mellett a túlzott jövedelem negatív hatásait is érdemes átgondolni.

Az iskolában „remekül" letükröződnek a társadalmi problémák, melyek kezelésében az iskolának és a gyermekvédelemhez kapcsolódó szerveknek fontos szerepük van.

A gyermekvédelmi jelzőrendszer

Kriszta, Kati és Peti esete arra mutatott rá, hogy nagyon gyakran az utolsó pillanatban érkezik a segítség, akkor, amikor már nagyon nagy baj van, mely látható minden résztvevő számára. Minél később érkezik a segítség, annál nehezebb a probléma kezelése. Az 1997. évi XXXI. törvényben (melyet egyszerűbben **gyermekvédelmi törvénynek** szoktunk rövidíteni) fogalmazták meg azokat a szerveket, intézményeket, akiknek együtt kell működniük egymással, hogy minél hamarabb és szakszerűbb segítséget kaphassanak a gyermekek, fiatalok. Ezeket az intézményeket összefoglalóan **gyermekvédelmi jelzőrendszernek** nevezzük (1997. évi XXXI. törvény 17. §; *Hegedűs,* 2014):

- az egészségügyi szolgáltatást nyújtók, így különösen a védőnői szolgálat, a háziorvos, a házi gyermekorvos;
- a személyes gondoskodást nyújtó szolgáltatók, így különösen a családsegítő szolgálat, a családsegítő központ, valamint a gyermekjóléti szolgála/központ;
- a köznevelési intézmények;
- a rendőrség;
- az ügyészség;
- a bíróság;
- a pártfogó felügyelői szolgálat;
- az áldozatsegítés és a kárenyhítés feladatait ellátó szervezetek;
- a menekülteket befogadó állomás, a menekültek átmeneti szállása;
- az egyesületek, az alapítványok és az egyházi jogi személyek;
- a munkaügyi hatóság;
- a javítóintézet;
- a gyermekjogi képviselő.

A fentebb felsorolt intézmények saját szakmai kompetenciáikon belül a gyermek családban történő nevelkedésének elősegítését, a gyermek veszélyeztetettségének megelőzését és megszüntetését támogatják. Természetesen mindegyikükkel kapcsolatot tarthat az iskola, azonban jelen fejezetben csupán a legfőbb partnerre térünk ki: a gyermekjóléti és családsegítő szolgálatokra/központokra, valamint az iskolai gyermekvédelemre.

Jelenleg éppen átalakulóban van a családsegítő és gyermekjóléti szolgálatok/központok rendszere. 2015 júniusában fogalmazódott meg az a szakmai igény, mely szerint a két intézményt egyesítik, és család- és gyermekjóléti szolgálatként/központként fognak továbbiakban működni. Ez nem jelent olyan nagy változást, tekintettel arra, hogy több – főleg vidéki – településen már eleve egységes szervezetben működtek. Tekintettel arra, hogy ez a változás 2016. január elsejétől érvénybe fog lépni, így a tervezett intézmény feladatairól érdemes szólni néhány szót. Továbbra is ez az intézmény (szolgálatként) marad az úgynevezett esetgazda: ez azt jelenti, hogy elsősorban ide fognak beérkezni a jelzések a gyermekvédelmi problémákról, ezek kezelése lesz a feladatuk. A tervezett szerint a központok a járási székhelyeken működnek, míg a szolgálatok az adott településen, ennek alapján differenciálódnak a feladataik:

Család- és gyermekjóléti központ	Család- és gyermekjóléti szolgálat
• Hatósági tevékenységhez kapcsolódó feladatok: a) javaslat hatósági intézkedésre (védelembe vétel, megelőző pártfogás, ideiglenes hatályú elhelyezés, nevelésbe vétel) b) feladatellátás gyámhatósági intézkedés alapján (védelembe vétel, megelőző pártfogás, ideiglenes hatályú elhelyezés, nevelésbe vétel) c) családgondozás a családjából kiemelt gyermek visszahelyezése érdekében d) utógondozás (nevelésbe vétel megszűnését követően) • Speciális szolgáltatások: a) kapcsolattartás elősegítése, kapcsolattartási ügyelet b) gyermekvédelmi jelzőrendszeri készenléti ügyelet - telefonos segítőmunka c) utcai, lakótelepi szociális munka (ha a helyi viszonyok azt indokolják) d) kórházi szociális munka (ha a helyi viszonyok azt indokolják) e) jogi tájékoztatásnyújtás f) pszichológiai tanácsadás g) családkonzultáció, családterápia, családi döntéshozó konferencia biztosítása h) szakmai támogatás nyújtása az ellátási területén működő gyermekjóléti szolgálatok számára i) szociális diagnózis készítése, szükségletfelmérés j) menekültek integrációjának segítése (arra kijelölt központok esetén) k) óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység (új feladat 2018. január 1-től) l) kiváltással kapcsolatos esetmenedzselési feladatok (új feladat 2017. január 1-től)	• információnyújtás • jelzőrendszer működtetése • krízisekezelés • esetmenedzselés – koordináció a) ellátásokhoz való hozzájutás segítése – közvetítés szolgáltatásba (intézményen belül és intézményen kívül) b) természetbeni, pénzbeli ellátások nyújtásához alapvető segítő szolgáltatás • eseti gyámként kirendelhető családgondozó biztosítása • általános tanácsadások (szociális, életvezetési, mentális, háztartásgazdálkodási) • családgondozás – gyermekekkel és családjukkal, egyénekkel, gyermektelen családokkal végzett szociális munka • egyéni- és csoportos készségfejlesztés • közösségfejlesztés • folyamatos kapcsolattartás és együttműködős a járásszékhelyen működő szociális és gyermekjóléti központtal

Ha a fenti eseteinkre visszagondolunk, akkor Kriszta esetében nagy segítséget jelentett volna, ha az édesanya segítséget kap a gyermekek gondozásában, ellátásában. Családgondozás útján ötleteket kapott volna, hogy miként kell bánni serdülőkorú lányával, milyen veszélyei vannak, hogyha felügyelet nélkül van. Kati és Peti esetében is számos lépést lehet tenni: ha alkoholista szülőket megkeresik, és szakemberhez való eljutásukat segítik, már fontos előrelépés lehetett volna, vagy ha a szülők nem együttműködők, akkor a családgondozás, problémamegoldás keretein belül megvizsgálják, hogy milyen lehetőségek vannak a gyermekek

biztonságos elhelyezésére. Ha esetleg együttműködőek a szülők, akkor akár családterápia keretein belül segítséget kaphatnak abban, hogy miként kell újratervezniük, rendezniük életüket. Nagyon fontos alapelv a segítésben, hogy nem az a legfőbb cél, hogy a gyermek kikerüljön a családból, hanem az, hogy a család (újra) képessé váljon a gyermekek nevelésére. Azonban, ha ezt a hátteret nem sikerül megteremteni, akkor meg kell tenni a végső lépést: a gyermeket hosszas jogi procedúrát követően kiemelik a családból.

Azonban ahhoz, hogy akár Kriszta, akár Kati és Peti esete tudomására jusson a gyermekjóléti szakembereknek, jeleznie kell valakinek. A jelzést bárki megteheti akár névtelenül is: ma már érvényben van az a jogszabály, miszerint a gyermekjóléti szolgálat és a gyámhatóság a gyermek bántalmazása, elhanyagolása miatt jelzést vagy kezdeményezést tevő intézmény, személy adatait erre irányuló külön kérelem hiányában is zártan kezeli (1997. évi XXXI. törvény 17. §). Ennek ellenére gyakran elmarad a jelzés, ami többféle okkal is magyarázható:

- Lehet, hogy nem ismerik, hogy kinek kell jelezni?
- Lehet, hogy félnek jelezni?
- Lehet, hogy nem ismerik fel a probléma súlyosságát?

Az iskolai gyermekvédelem nincs könnyű helyzetben. Jelenleg hazánkban az iskolában nem kötelező gyermek- és ifjúságvédelmi felelős külön alkalmazása, ugyanakkor a hatályos köznevelési törvény meghatározta, hogy 2015. január elsejétől a nevelési-oktatási intézmény vezetője felelős a gyermekvédelmi feladatok ellátásáért. Ennek érdekében gyakran egy intézményben dolgozó kollégát jelölnek ki, aki egyéb oktatási-nevelési feladatai mellett ezt a munkakört is ellátja. Holott láthatjuk, hogy igen komplex feladatot kell ellátnia egy gyermekvédelmi felelősnek. A teljesség igénye nélkül nézzünk meg néhány feladatot (*Hegedűs,* 2014):

- Problémafeltárás, segítés:
  - A veszélyeztetett tanulóknál – a veszélyeztető okok feltárása érdekében – családlátogatáson, segítő beszélgetések útján megismeri a tanulót és a családi környezetét.
  - Feltárja az indokolatlan iskolai hiányzások okait, szükség esetén ezt jelzi a szülőnek, a gyermekjóléti szolgálatnak, illetve a jegyzőnek.
  - Az osztályban tanító pedagógusok jelzése alapján – a segítőszolgálatok címével – segít azoknak a családoknak, ahol anyagi okok vagy veszekedések miatt diszharmonikussá vált életvitelük.
  - Rendszeres óralátogatásokkal nyomon követi a hátrányos helyzetű tanulók tanulmányi előmenetelét, a tanórán kívüli viselkedését.
  - A tanuló anyagi veszélyeztetettsége esetén kezdeményezi, hogy az iskola igazgatója indítson eljárást a tanuló lakó-, illetve ennek hiányában tartózkodási helye szerint illetékes települési önkormányzat polgármesteri hivatalánál rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény vagy rendkívüli gyermekvédelmi támogatás megállapítására, szükség esetén a támogatás természetbeni ellátás formájában történő nyújtása érdekében.
  - Felméri a veszélyeztetett és hátrányos helyzetű gyermekek arányát az osztályfőnökök közreműködésével.

- Együttműködés:
  - Gyermekbántalmazás vélelme vagy egyéb pedagógiai eszközökkel meg nem szüntethető veszélyeztető tényező megléte esetén értesíti a Gyermekjóléti Szolgálatot.
  - A Gyermekjóléti Szolgálat felkérésére részt vesz az esetmegbeszéléseken, megkeresésre az osztályfőnökökkel együtt pedagógiai véleményt készít.
  - Kapcsolatot tart a gyermekvédelmi jelzőrendszer tagjaival, a kapcsolódó civil szervezetekkel.
- Tájékoztatás:
  - Segíti az iskola pedagógusainak gyermek- és ifjúságvédelmi munkáját, tájékoztatja őket a gyermekvédelmi munkáról, arról, hogy miben tud segítséget nyújtani számukra.
  - Az osztályokat felkeresve tájékoztatja a tanulókat arról, hogy milyen problémával, hol és milyen időpontban fordulhatnak hozzá, az iskolán kívüli gyermekvédelmi feladatokat ellátó intézményeket is bemutatja. Az alsósok esetében érdemes rajzzal „elmagyarázni", hogy kihez fordulhatnak, ha valamilyen problémájuk van.
  - Az iskolában a tanulók és a szülők által jól látható helyen közzéteszi a gyermekvédelmi feladatot ellátó fontosabb intézmények (pl. Gyermekjóléti Szolgálat, Nevelési Tanácsadó, drogambulancia, ifjúsági lelkisegély-szolgálat, gyermekek átmeneti otthona stb.) címét és telefonszámát. Érdemes mindezeket az intézmény honlapján is megtenni.
  - Gyermekvédelmi tanácsadást, tájékoztatást végez a tanulók, a szülők részére.
  - Tájékoztatást nyújt a tanulók részére szervezett szabadidős programokról intézményen belül, illetve kívül (elsősorban a családsegítő és gyermekjóléti szolgálatokra gondolunk).
- Szervezés:
  - Biztosítania kell a hátrányos helyzetben lévő tanuló felzárkóztatását, ha szükséges korrepetálásokat szervezzen.
  - Az iskola nevelési programja, gyermek- és ifjúságvédelemmel kapcsolatos feladatai keretében egészségnevelési, ennek részeként kábítószer-ellenes program, valamint bűnmegelőzési program kidolgozását segíti, szervezi, végrehajtását figyelemmel kíséri.
- Adminisztráció:
  - Statisztikai adatok összegyűjtése (hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, étkeztetési ellátásra szoruló gyermekek stb.).
  - Gyermekvédelmi munkaterv készítése minden tanév elején.
  - A gyermekvédelmi esetekkel kapcsolatos iratanyagok kezelése (jegyzőkönyvek, esetnapló/esetmappa).
  - Jelzési űrlapok készítése, küldése az illetékes szerveknek.

Kriszta, Peti és Kati esetében már annak is örültünk volna, ha a pedagógusok időben felfedezik a problémát, és először a szülővel felvéve a kapcsolatot a segítő beszélgetés keretein

belül próbálnak információt nyújtani arról, hogy kihez fordulhatnak segítségért. Sajnálatos módon nem egyedi esetek, ezért is érdemes tudni, hogy miként működik a jelzőrendszer a gyakorlatban. Minden pedagógusnak törekednie kell arra, hogy felismerje a tüneteket, merjen kérni segítséget, hiszen – mint legfőbb alapelv – jegyezzük meg: a gyermekvédelmi munka nem magányos küzdelem, hanem team-munka, amelyben többféle szakembernek kell szakmai tudását összetenni a gyermek, fiatal érdekében.

Felhasznált irodalom

Hegedűs Judit (2014): Gyermekvédelem az iskolában. In: Rácz Andrea (szerk.): *Jó szülő-e az állam?: A corpotare parenting terminus gyakorlatban való megjelenése.* Rubeus Egyesület, Budapest. 327–343.

Ranschburg Jenő (2003): *Félelem, harag, agresszió.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Varga Aranka (2014): Hátrányos helyzet az iskolarendszerben. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Legyen az esély egyenlő: Esélyteremtés a Sásdi kistérségben: a Sásdi Többcélú Kistérségi Társulás – TÁMOP 5.2.3 Integrált helyi programok a gyerekszegénység csökkentése érdekében című projektjének záró kötete: projektkötet.* PTE BTK NTI Romológia és Nevelészociológiai Tanszék; Sásdi Többcélú Kistérségi Társulás, Pécs; Sásd.

Szakirodalmi ajánlás a továbbgondoláshoz

Herczog Mária (2011, szerk.): *A gyermekvédelem nagy kézikönyve.* Complex Kiadó.
A gyermekvédelem nagy kézikönyve célja, hogy egy helyen legyen összegyűjtve minden olyan lényeges gyakorlati információ, amit a szélesen értelmezett gyermekvédelem területén tevékenykedőknek ismerniük kell. Az elvi alapok kifejtése során a Gyermekvédelmi törvény gyermeki és szülői jogokkal és kötelességekkel kapcsolatos rendelkezéseit, a más ágazathoz tartozó alapvető gyermekvédelmi tevékenységeket, a gyermekjóléti és gyermekvédelmi ellátások körét dolgozza fel, majd ezt követően tárgyalja a gyermekvédelmi gondoskodás új rendszerét és eszközeit.

3. Az iskola

Baska Gabriella

Normák és értékek a nevelés történetében

Kulcsfogalmak: érték, norma, iskola, nevelési módszerek, testi fenyítés, történelem

> *„Ha van egy semmirekellő fiad, azonnal bízd rá egy kereskedőre, aki majd egy másik országba küldi. Vagy te magad küldd el meghitt barátaidhoz… Mást nemigen tehetsz. Amíg veled él, nem fog megjavulni.”*[9]

A fenti idézet felvet néhány kérdést, amire első megközelítésben nehezen tudnánk választ adni. Azt feltételezhetjük, hogy a jótanács nem napjainkból származik. (Hacsak nem abból indulunk ki, hogy a tanácsot adó olyan rossz embernek és rossz szülőnek tartja társát, hogy el akarja távolítani tőle gyermekét. De ezt mindjárt vessük is el.) A szülőnek – vélhetően az apának – szánt figyelmeztetés inkább azt sugallja, hogy amennyiben van egy nehezen kezelhető (semmirekellő) fia, küldje el, távolítsa el a szülői háztól, hogy mások megnevelhessék. Vélhetően a beszélő a családi környezetet nem tartja megfelelő nevelői közegnek, az a meggyőződése, hogy ez csakis máshol, a szülői háztól távol történhet meg. Ne vezessen félre bennünket az idézetben olvasható „semmirekellő” jelző! Nemcsak a szülőknek nehézséget okozó gyerekeket küldték el nevelés céljából a családtól a középkor folyamán – állítják a kutatók –, hanem általános vélekedés volt az, hogy a szülő elfogult a gyermekével, ezért az idegen alkalmasabb erre a feladatra. A földet művelő parasztokon kívül a legtöbb társadalmi osztályban – persze különféle megoldásokat követve – gyakorlat volt a gyermek idegen környezetben történő nevelése.

Ez a gondolkodásmód és gyakorlat napjainktól többségében idegen, noha éppúgy az európai kultúra része, mint az a mai eszme, hogy a gyermek ideális esetben abban a családban növekszik fel és nevelődik, ahová beleszületett. Az a tény, hogy az idézet „beszélője” ennek épp az ellenkezőjét képviseli, arra tanít bennünket, hogy elfogadjuk az emberi kultúra változékonyságának tényét.

Elmúlt korok embereinek viselkedését sokszor nehezen értjük meg. Sokszor rosszallóan vesszük tudomásul, hogy mi mindent „műveltek” gyermekeikkel, hogyan bántak az alacsonyabb társadalmi státuszúakkal, mennyire rosszul ítélték meg a különféle élethelyzeteket. Hogyhogy nem vették észre, mi lett volna a helyes?

Egy másik példa:

> *A középkori Európában ismert volt egy szólás: „Aki kíméli a vesszőt, elrontja a gyermeket.” A gyermekek vesszőzésének, azaz verésének gyakorlata széleskörben ismert,*

9 Idézi *Shahar,* 2000. 386. o.

elfogadott, sőt elvárt szülői, nevelői módszer volt. A szülőt, aki nem verte meg gyermekét a jobbítás szándékával, olyan orvosnak, sebésznek tekintették, aki nem hajt végre egy műtétet, hogy ne okozzon fájdalmat. Aquinoi Szent Tamás – a 13. század kiemelkedő jelentőségű teológusa, akit később szentté avattak – úgy vélte, hogy a jótulajdonságok kialakulásának és a tudás megszerzésének útja szenvedésekkel teli, természetes, hogy a testi és lelki fejlődés könnyekkel és fájdalommal jár, hiszen Isten az eredendő bűn következményeként ezt rótta ránk (Shahar, 2000. 290–291. o.). Az úgynevezett „kontrollált verés" gyakorlatának érvényességét tehát a legmagasabb szintű teológiailag megalapozott tudományos ismeretek is alátámasztották. (Kontrollált verésnek azt a veréstípust tartották, amely mögött tudatos nevelői magatartás állt, azt már nem pártolták, ha a szülő vagy nevelő saját indulatait, dühét akarta kitölteni a gyermeken.) Ez a szülőkkel, nevelőkkel szembeni elvárás azt is eredményezte, hogy az a szülő, aki nem alkalmazta ezt az eljárást gyermeke jobbítására, végső soron elhanyagolta gyermekét.

Sok évszázad elteltével, a 19. század végén, gyakorló pedagógusok még mindig aktuális kérdésnek tekintették a verést, mint nevelőeszközt. A pálcázást ugyanis nemcsak a családokban, de az iskolai nevelési gyakorlatban is alkalmazták. 1887-ben például Magyarországon vitasorozat indult az egyik pedagógiai szakmai újságban, a Néptanodában „A botbüntetés kérdéséről" címmel. E vitában több szerző érvelt a pálcázás (botozás) hasznossága mellett, mint ellene. Egyikük így fogalmazott: „Én tehát a folytonos, brutális botozásnak nem vagyok híve; de ésszerű és csak is kivételes esetekben történendő botbüntetést igenis óhajtom és jónak tartom mégis csak ott hol azt a körülmények megengedik és hol e miatt a tanító a családdal kellemetlenségekbe nem kerül" (Idézi Baska, é.n.).

Fegyelmezés az iskolában a 19. és 20. század fordulója táján[10]

10 https://www.pinterest.com/pin/295126581808622351/

A fenti példa jól mutatja, hogy a múltban alkalmazott *norma* lehet épp ellenkezője a mainak. Hiszen manapság – és ebben az elvben a modern társadalmak valamennyi intézménye osztozik – a gyermek bármiféle fizikai bántalmazása kerülendő, sőt, jogsértő, mind a családban, mind pedig az iskolában. A gyermekekkel szembeni erőszak elleni védelem szükségessége már a 19. században megfogalmazódott, majd a 20. század folyamán, főképp az I. világháború után számos kezdeményezés próbálta rendezni a problémát. Azonban az ENSZ a *Gyermek jogairól szóló nemzetközi egyezményét* (*Convention on the Rights of the Child*), csak 1989. november 20-án írtak alá New Yorkban.

Sokszor érezhetjük tehát a történelmet tanulmányozva úgy, hogy mi egészen másképp cselekedetünk volna a helyükben: biztosan jobban, biztosan humánusabban, hasznosabban vagy racionálisabban. Csakhogy ez a megközelítésünk azokból a tapasztalatokból táplálkozik, amelyekkel mi magunk rendelkezünk, azokból az értékekből és *normákból,* amikre minket szocializált a környezetünk, amiket nekünk tanítottak (lásd erről bővebben *Hogyan alakulnak ki a normák?* című fejezetet). Ha azonban elfogadjuk, hogy az emberi kultúra rendkívül sokszínű világot teremtett elődeink köré, mindjárt azt is beláthatjuk, hogy miután egészen más körülmények határozták meg az életüket: döntéseik, viselkedésük, az őket orientáló *normák* is egészen mások lehettek, mint ma.

Természetesen megközelíthetjük a történelmet – a nevelés történetét – úgy is, hogy a fent említett gyakorlat ellenkezőjét kutatjuk. Éppúgy a történelem része az altruizmus és a védelmező attitűd, mint ennek az ellenkezője, noha kétségtelen, hogy a gyermek védelmére irányuló, össztársadalmi szintű intézkedések csak a 19. században jelennek meg. De ismerjük például a római Quintilianus elutasító álláspontját a gyermek nevelési célzatú verésével kapcsolatban vagy azt a történészi állásfoglalást, amely szerint a középkori nevelési elméletek, amelyek hétéves korig a gyengéd bánásmódot tartották helyesnek, közelebb álltak a modern pszichológiai és pedagógiai elvekhez, mint például a 18. századiak (*Shahar,* 2000.).

Az értékek és **normák** tehát olyan, az emberre jellemző sajátos képződmények, a viselkedést irányító, befolyásoló eszmék, amelyekkel minden társadalom rendelkezik és amelyek tartalmukat tekintve a közösség és az egyének számára is hasznosak. Ezek nélkül az eszmék nélkül egy társadalomban anarchia és káosz alakulna ki. A társadalom egyszerűen összeomlana és működésképtelenné válna, ha pusztán ösztöneinkre hallgatnánk és nem tartanánk be az együttélés írott vagy íratlan szabályait. A történelem során a különféle emberi kultúrákban sokféle norma és érték létrejött. Ezek célja minden esetben a közösség hosszú távú együttélésének biztosítása, végső soron a társadalom működőképességének fenntartása.

Az érték és a *norma* fogalmát úgy tudjuk megkülönböztetni egymástól, ha halmazokban gondolkodunk. A nagyobb halmaz az érték, amelynek kisebb részhalmazaiként foghatók föl a normák. Az érték egy elvont eszme, a norma pedig az értéket megjelenítő, a viselkedésünket irányító szabály. Ha például érték számomra az emberi egyenjogúság, akkor a követett normáim közé tartozik, hogy ne korlátozzam mások jogait (lásd erről bővebben *Hogyan alakulnak ki a normák?* című fejezetet).

Az érték lehet hosszú távú, a hozzá kapcsolódó norma pedig változékony, ahogy a nevelés története is bizonyítja. Ezt próbáltuk illusztrálni a testi fenyítésre vonatkozó fenti példánkkal.

A társadalmi normákat és értékeket a szocializációnk és neveltetésünk során sajátítjuk el. **Emile Durkheim** francia szociológus azt mondja, hogy az emberben tulajdonképpen két lény lakik. Az egyik azoknak a tulajdonságoknak az összessége, amelyek csak személy szerint ránk vonatkoznak, ez az **individuális lény,** a másik pedig azoknak a szokásoknak, érzelmeknek a rendszere, amely a csoportokhoz tartozásunkat fejezi ki, azaz a **társadalmi lény** (*Némedi,* 2005). Amennyiben a társadalmi normákat sikeresen tudjuk elsajátítani, akkor a társadalom, amelynek tagjai vagyunk, elfogad és befogad bennünket. Ha sikertelen az elsajátítási folyamat, azaz valami miatt nem akarunk vagy nem tudunk azonosulni a társadalom normáival, akkor a közösség gyakran azt a megoldást választja, hogy az ilyen egyént kiközösíti, megbélyegzi, kiveti a köreiből.

A normák nemcsak társadalmi szinten értelmezhetőek, minden emberi közösségnek, a legkisebbtől a legtágabbig vannak saját normái. Minden közösség olyan normákon alapszik, amelyet tagjai elvileg magukévá tesznek, ahogy N. Kollár Katalin is utal rá *Hogyan alakulnak ki a normák* c. írásában: a normák csoportszintű elvárások.

A történelmi koronként, kultúránként változó normákban és értékekben egy közös van csupán, céljukat tekintve a közösség fennmaradása a központi szerepük, az érvényességüket tekintve pedig a közösség többsége számára elfogadhatóak. Persze akkor beszélhetünk ilyen típusú értékekről és normákról, ha a társadalom, amelyben élünk, demokratikus alapelveken nyugszik és nem a diktatúra valamely formája működteti. Diktatúrákban, totális rendszerekben az értékeket és normákat rákényszerítik a társadalom tagjaira, nem szabad akaratukból követik azokat, hanem a büntetéssel szembeni félelem okán.

Értékekkel és normákkal az ember elsőként a családjában találkozik akkor is, ha a család vállalja a gyermek nevelését és akkor is – ha történelmi példánkból kiindulva – erre más közeget keres. A családok normái azonban olyan sokfélék, hogy azokra egy nagyobb közösség, egy társadalom nem tudja ráépíteni a jövőjét ezért sajátos intézményrendszer jött létre a modernkori, azaz a 19. század folyamán megformálódó társadalmakban, amely legfőbb célja a közösségi normák közvetítése lett. Ez, a sajátos feladatot ellátó intézmény, az *iskola.*

Az európai államok a 19. század második felétől kezdve fokozatosan bevezették az általános tankötelezettséget, elvileg tehát a társadalmak egészét a törvény erejével arra kötelezték, hogy részt vegyen a központilag szervezett érték és *normaátadásban.* Az iskolában tanulás kötelezettsége már a 19. században felvetette annak a kérdését, hogy vajon az emberi szabadságjogokkal harmóniában van-e ez a kötelezettség. Magyarországon Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter ezt a kényszert az iskolaalapítás és iskolaválasztás szabadságával próbálta kiegyenlíteni. A szabad iskolaválasztás és szabad iskolaalapítás azonban nem jelentette azt, hogy a sokféle iskolában sokféle normával és értékkel lehetett találkozni.

A 19. századra kibontakozó nevelési eszmény, azaz az iskoláztatás céljával összefüggő *társadalmi norma* a nemzetállamok optimális működését szolgálta. Az egyénnek, aki kikerült az iskolából elvileg rendelkeznie kellett mindazon tulajdonságokkal, amelyek a fent

Iskolabelső Londonban a 19. és 20. század fordulóján[11]

jelzett célt szolgálták. Ezek voltak: az *erkölcsösség,* a *fegyelmezettség,* illedelmes viselkedés és az a képesség, hogy az egyén sajátos érdekeit alárendelje a nemzetállam érdekeinek. Ezek tehát olyan értékek, amelyeket a korabeli nemzetállam elvárt a polgáraitól.

Ez a folyamat egyben azzal is járt, hogy a *tanítót* és a *tanárt* ruházta föl a társadalmat működtető állam azzal a feladattal, hogy központi szerepet játsszon ebben az elsajátítási folyamatban. A pedagógus feladata lett, hogy a sokféle családból az iskolába kerülő gyerekek viselkedését és gondolkodását „egységesítse", hasonlóvá tegye, olyanná, amelyet elfogadhatónak és hasznosnak ítél az adott társadalmi közösség többsége, vagy a hatalmat gyakorló elit. Ez az „egységesítés" közösségileg lehet hasznos, de egyénileg sokszor problematikus.

Az erkölcsös és fegyelmezett állampolgár eszménye tűnt ideálisnak a jól működő, hierarchikus társadalmi viszonyokon alapuló, erős és ütőképes állam korabeli ideájának megfelelően. Ennek az állampolgárnak a megformálásában az első, alapozó lépéseket a *néptanító* tette meg az alapfokú iskolában, amit népiskolának vagy elemi iskolának hívtak abban az időben.

Az iskola és benne a tanító tehát társadalmi célokat szolgált és szolgál ma is, még akkor is, ha talán másféle értékrend működteti.

Mindezt alátámasztja **Michel Foucault** francia filozófus, aki azt állítja, hogy a 18. századtól kezdve a *fegyelmezés* lett a hatalomgyakorlás egyik általános mintája, hiszen az *engedelmesség* és az ebből fakadó *hasznosság* fegyelmezésen keresztül érhető el. Fegyelmezni viszont nagyobb tömegeket csak megfelelő intézményrendszeren keresztül lehet. *Foucault* (1990) szerint más intézmények mellett, mint például a *börtön,* a *kórház,* az üzemek vagy a *hadsereg,* a fegyelmezés társadalmi méretű színhelyévé a mindenki számára kötelező *iskola* vált. Úgy gondolja, hogy a fegyelmező intézményeken belül minden esetben úgynevezett

11 https://www.stmichaels.vic.edu.au/2013/09/17/19th-century-learning-and-21st-century-needs/

„normalizáló” szankciókat vezettek be. Az ember „normalizálása”, azaz a normákhoz igazítása valósult meg, méghozzá egy olyan mikro-büntetőrendszeren keresztül, amely szabályozza az *időhasználatot,* az emberi *tevékenységeket,* a *magatartást,* a *beszédet,* a *testi tulajdonságokat* és a *szexualitást* is. Ha az iskolára vonatkoztatjuk mindezt, akkor egészen konkrét példákat említhetünk. Az iskola szankcionálja a késést és a hiányzást (idő), a figyelmetlenséget, a hanyagságot és a szorgalom hiányát (tevékenység), az udvariatlanságot, az engedetlenséget (magatartás), a fecsegést, a szemtelenséget (beszéd), az inkorrekt testtartást, a helytelen mozdulatokat (test) a szemérmetlenséget és az illetlenséget (szexualitás). Ez, az iskola működésétől elválaszthatatlan mechanizmus végső soron arra szolgál, hogy „kijavítsa” az embert, az eltérő magatartásformákat és eltérő tulajdonságokat egységesítse és így a *társadalmi normáknak* megfelelővé tegye.

Az iskola tehát, az általános tankötelezettség bevezetését követően – amennyiben elfogadjuk Michel Foucault elméletét – olyan intézménnyé vált, amelynek csupán egyik célja a művelődési javak közvetítése, valójában a társadalom egészének fegyelmezése és „normalizálása” lett a legfőbb funkciója. Hogy ez így van-e vagy sem, arról érdemes elolvasni Mészáros György *Kell-e nekünk az iskola?* c. írását.

Felhasznált irodalom

A gyermekjogok története. http://unicef.hu/a-gyermekjogok-tortenete/

Baska Gabriella (é.n.): *A botbüntetés kérdéséről. Vita a Néptanoda c. nevelésügyi szaklapban.* (Kézirat)

Foucault, Michel (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története,* Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

Némedi Dénes (2005): Durkheim és az „erős program” a tudományfilozófiában. In: Békés Vera és Fehér Márta (szerk.): *Tudásszociológiai szöveggyűjtemény.* Typotex Kiadó, Budapest.

Shahar, Shulamit (2000): *Gyermekek a középkorban,* Osiris Kiadó, Budapest.

Szakirodalmi ajánlás a továbbgondoláshoz

Shulamit Shahar (2000): *Gyermekek a középkorban,* Osiris Kiadó, Budapest

Shulamit Shahar könyve a gyermekkor-történeti irodalom egyik alapműve. Kiinduló tézise az – szemben néhány ismert kutató, például Philip Aries álláspontjával –, hogy a középkor folyamán is léteztek nevelési elméletek és nevelési normák, a tény pedig, hogy a gyermekek már nagyon korán teljes mértékben részeseivé váltak a felnőtt világnak, nem jelenti azt, hogy ne értelmezték volna a gyermekkort sajátos és önálló életkori szakaszként. Az összesen 11 fejezetből álló könyv egyes fejezetei önálló tanulmányokként is értelmezhetőek,

együtt azonban a gyermekkor és a gyermeknevelés kérdéseinek legszélesebb spektrumát lefedik. A vizsgált korszaka a 12–15. század közötti időszak, a helyszín pedig Nyugat-Európa. Valójában a középkori emberek gondolkodásába nyerünk bepillantást akkor, amikor a szerző elénk tárja a gyermekről vallott vélekedések lehetséges formáit, az utódnemzéssel kapcsolatos magatartásformákat és mindazt, ami egy gyermekkel a születésétől fogva megtörténhetett. Sok egyéb mellett olyan részletekbe érthetünk meg, mint a sírás értelmezése, a csecsemőgondozás korabeli gyakorlata vagy a járni tanulás, a betegségek, az árvaság kérdése vagy a fogyatékosság problémája. Shulamit Shahar ráadásul nemcsak a sok forrást hátrahagyott nemesség köreit vizsgálja: könyvében önálló fejezetet szentel a városi köznép gyermekeinek, valamint a paraszti társadalom nevelési szokásainak is. Könyve azért különösen izgalmas, mert mindezt számtalan történelmi példán keresztül mutatja be, a legszélesebb merítésű történelmi források alapján.

Lénárd Sándor

„Ez egy motiválatlan banda!!!”

Kulcsfogalmak: motiváció, Pygmalion-effektus, szelekció, szegregáció

Szandra egyetemi hallgató, tanárnak készül. A tanárképzési program részeként, egy kurzushoz kapcsolódóan különböző oktatási intézményeket keres fel, hogy tanórai megfigyelést végezzen, és a megfigyelésről naplót vezet. Az alábbi idézet egy ilyen tanórán készült naplójából származik:

> *„A következő történt velem a múltkori hospitálásom alkalmával: egy szakmunkásképzős 11. osztályba ültem be órát megfigyelni. Sok hátrányos helyzetű diák volt az osztályban, de még nem volt mindenki bent a teremben. Én egy hátsó, üres padban foglaltam helyet. Mikor megérkezett a többi diák is, az egyik fiú a következő szavakkal ült a mellettem lévő padba: „Tanárnő, milyen csinosnak tetszik lenni, odaülhetek maga mellé?” „Tessék”, mondtam, mivel semmi okos kibúvó nem jutott hirtelen eszembe, és persze, gondoltam arra is, hogy lehetséges, hogy a fiatalember amúgy is ott szokott ülni máskor is. Talán mondanom sem kell, hogy az említett diák egész óra alatt a lecke helyett az én feljegyzéseimet leste és kommentálta, egyáltalán nem figyelt a tanárra. Hozzá kell tennem, hogy ezzel nem volt egyedül, mivel az egész osztály beszélgetett meg zajongott, csupán 3-4 tanuló mutatott érdeklődést a tananyag iránt. Tanárnőjük szerint ez máskor is épp így szokott lenni. Tehetetlen ezzel az osztállyal, semmi nem érdekli őket, nem akarnak továbbtanulni, nem foglalkoznak a jövőjükkel. Még az érdekes tananyaggal sem lehet két percnél tovább fenntartani a figyelmüket. Ez egy motiválatlan banda, a többi tanár sem hat rájuk, de legalább ezen az órán nem ordibálnak… Már igazából készülni sincs kedve az órákra. A „fiatalemberem” közben a cuccait pakolászta ki a táskájából, büszkén mutogatva nekem a labdarúgó felszerelését. Igyekeztem nem figyelni rá, néha rászóltam, hogy maradjon csöndben és inkább a tanárra figyeljen, persze nem sok eredménnyel. Óra végén még egy kávéra is meghívott, amit persze nem fogadtam el, és azt is megkérdezte, hogy férjnél vagyok-e. Sajnálattal vette tudomásul, hogy igen, de azért még megkérdezte, hogy mikor megyek legközelebb.”*

Számtalan kérdés és gondolat merülhet fel az olvasóban ezzel a rövid, hospitáláson megtörtént esettel, leírással kapcsolatban. Önben elsőre milyen kérdések fogalmazódtak meg? A középiskolás fiú, az egyetemista lány, a szakmunkás iskola terei, vagy egy tehetetlennek tűnő tanár képe villant be elsőre? Nem vagyunk egyformák, eltérően reagálunk helyzetekre, más-más hatásnak tulajdonítunk jelentőséget. A kötete egy későbbi fejezetében e történet

kapcsán a hátrányos helyzetről, a multikulturalizmusról olvashat (lásd a *Ki a motiválatlan és mi az a hátrányos helyzet? A fel nem ismert sokféleség története* című írást), itt inkább a tanulási motiváció és az iskolai szelekció hatásait gondoljuk végig?

- Egyformán érdektelen minden diák?
- Hogyan alakulnak ki az ilyen stigmákkal rendelkező iskolák?
- Miért gondolja a tanár, hogy ez motiválatlan osztály?
- Hogyan lehetne növelni a tanulás iránt nyitott, érdeklődő diákok számát?

Egyformán érdektelen minden diák?

A pedagógusok, nem ritkán az iskola teljes tantestülete beleértve a portást és a konyhás nénit is, széttárja a kezét és azt mondja: „Ezekkel a gyerekekkel szinte semmit nem lehet kezdeni, olyan szörnyű a családi hátterük, hogy képtelenség kimozdítani őket, örüljünk, ha egymást nem bántják.” Sokszor ez a kép erősödik meg a párhuzamos osztály diákjaiban is („megint a „c”-ek…”) és a persze a szülőkben is („milyen jó, hogy mi (!!) gyerekeink az „a”-ba járnak). Nem nehéz kitalálni, hogy a problémásnak kikiáltott diákok érzik ezt a saját bőrükön a legjobban, a felnőttek és a diáktársak viselkedéséből és kommunikációjából azt szűrik le, hogy butának, és rossznak tartják őket, az általánosan elvárt normáknak és szabályoknak ők nem tudnak megfelelni (a csoportfolyamatok osztályfőnöki vonatkozásáról bővebben olvashat *Az osztály és az osztályfőnök* című írásban).

Ezzel párhuzamosan fellép a tanárok alacsonyabb teljesítmény elvárási szintje és ők egyre inkább ennek fognak „csak” megfelelni, azaz folyamatosan rosszul teljesítenek. Itt jól megfigyelhető az önmagát beteljesítő jóslat, azaz egy kezdetben hamis állítás („*Péter lusta és rossz diák*”), olyan változást idéz elő az adott gyermek iskolai viselkedésben, hogy az eredeti hamis állítást végül igazzá válik (Péter tanulmányi teljesítménye romlik, nem tartja be a közösség szabályait). Ez a hatásrendszer kíméletlenül működik: mivel a gyenge eredmények miatt a diákoknak fokozatosan csökken az önértékelése, így egyre kevesebbet fog az adott tantárgyból tanulni és egyre kevésbé szereti magát a tanulást, mire a pedagógusok egyre kevesebbet tanítanak nekik, míg végül valóban keveset is fognak tudni. Ez egy ördögi kör! Soha nem tesszük fel azt a kérdést, hogy mi a helyzet a másik oldallal, az iskolával: hogy tud-e az iskola viszonyulni ehhez a problémához, megtalálja-e azokat a fogódzókat, amelyekkel nemcsak enyhíteni tudja a problémákat, hanem magas szinten képes megoldani a nevelési feladatokat.

Több izgalmas kísérlet igazolta, hogy iskolai körülmények között pozitívan is ki lehetne ezt a hatásrendszert használni. A **Pygmalion-effektus** (az elvárások valóságalakító hatása) pedagógiai folyamatban érvényesülő hatását Rosenthal és Jakobson írták le (*Cserné,* 1986). Egy iskolai kísérletben a tanárok között néhány gyerek iskolai teljesítményével kapcsolatos pozitív elvárásokat alakítottak ki, és a diákok iskolai jegyei mellett a kognitív teljesítményei is feljavultak évvégére. A pedagógusi elvárások elsősorban olyan tapasztalatokra épülnek, mint a szülők foglalkozása, iskolai végzettsége, a tanuló neme, korábbi iskolai eredményei, tanulási motivációja.

A tanári elvárások elsősorban azonban nem a gyerek teszteredményére, tanulására hatnak, hanem az osztályzatokra, a tanulás szubjektív minősítésére. Az önmagát beteljesítő jóslatok többféle, általában nem tudatos módon közvetítődnek a tanulók felé (gyakoribb nem verbális kommunikáció, mosoly, szemkontaktus, gyorsabb megerősítés, kisebb térközhasználat, nagyobb fizikai közelség a tehetségesebbnek gondolt tanulók esetén. Az iskolai tanulási környezet összetettebb, mert a pedagógus – diák viszony nem két ember között zajlik, hanem egy csoportban, egy osztályban, egy közösségben. A számtalan szempontból eltérő (családi háttér, életkor, tapasztalat, előismeret) gyerekekből összeálló osztályokban azt kellene a pedagógusnak tisztán értenie és átgondolva elfogadnia, hogy minden tanuló másban jó és másban szorul támogatásra (*Kolozsváry,* 2006). Sajnos vagy szerencsére nem minden gyerek egyforma! A legtöbb iskolai élményünk arról van, hogy valamilyen szempontból hasonlónak ítélt diákok kerülnek egy csoportba, osztályba (pl. tornaóra, emelt nyelvi csoport, felzárkóztató matematika). A csoport heterogén összetétele pedig a legtöbb esetben nemhogy nem hátrány, hanem igazi előny, hisz a tanulás során az egyéni különbségek felszínre hozása és tudatos figyelembe vétele gazdagítja a közösséget, világossá teszi a diák számára, hogy miben jó, miben kell fejlődnie és képet kap arról is, hogy ezzel mások is így vannak, valaki ebben jó, valaki másban. Nem egymással kell versenyezni, hanem mindenkinek a saját útját járva, saját magához képest kell fejlődési célokat kitűznie és megpróbálni azokat elérni. A pedagógusoknak ehhez azt kell megérteniük, hogy nem az egyforma tananyag megtanításában, az azonos tempóban történő elsajátításában, a csoport számára egyféle tanulási út biztosításában van pedagógiai feladatuk, és személyes szakmai felelősségük, hanem az egyes tanulók optimális fejlődésének elősegítésében, ami egyben a diákok számára az esélyteremtés lehetősége is.

A fenti példa is mutatta, hogy a diák szeretett volna jó benyomást kelteni az órájára belátogató tanárjelöltnek, ezért folyamatosan interakciót kezdeményezett vele, a korlátozott lehetőségek között provokálta, és nem utolsó sorban pozitív képet szeretett volna kialakítani önmagáról a sport teljesítményére utalva (labdarugó mez). A legtöbb ember, így az egyetemi hallgató, az iskolás tanuló egyaránt szeretne önmagáról jó képet kialakítani, jó benyomást kelteni. Legtöbbször alig ismerik a pedagógusok a tanítványaikat, pedig azok szívesen beszélnének mindennapjaikról, örömeikről, bánataikról, ha megfelelően kérdezik őket.

A mai gyermekekre könnyen szoktuk azt kimondani, hogy ők rosszak, az iskolában fegyelmezetlenek, gyakran agresszívek, egyes helyzetekben mutatott viselkedésük alapján kiszámíthatatlanok, bejósolhatatlanok. Más szemszögből figyelve azonban a mai fiatalok képesek kételkedni megdönthetetlennek látszó igazságokban, képesek kiállni a számukra fontos célok érdekében, képesek ezért küzdeni, együttműködni, egymást segíteni (A XXI. századi gyermekről bővebben olvashat a *Ne a gyerek előtt? – Gyermekkorok a 21. században* írásban). Ha a tanulóinak ezt a sokféle sajátosságát is megérti egy tanár, akkor átalakíthatja az iskolai munka mindennapi gyakorlatát. Az iskola és tanárai ugyanis segíthetnek megvédeni a tanulóikat azzal, ha

- figyelnek az egyéni szükségleteire, az érdekeire,
- felismerik, hogy a diákok sajátos életet élnek,
- értik, hogy az eltérő tanulási környezet hatására a tanulói lét is különböző lesz,

- szembesülnek, hogy maga is aktív konstruálója a gyermekkor értelmezésének,
- folyamatosan és dinamikusan törekednek hiteles válaszokat találni a társadalmi és kulturális változások által életre hívott jelenségekre a diákok világát illetően,
- kihívásnak és lehetőségnek tekintenek a tanulókkal való közös gondolkodásra, ami változásra ösztönzi a tanulásról, az iskola szerepéről alkotott nézeteiben.

Hogyan alakulnak ki az ilyen stigmákkal rendelkező osztályok?

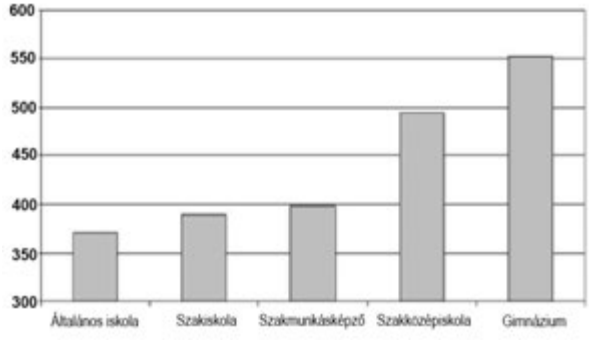
Nagyon könnyen! Hazánkban történelmi hagyományai vannak annak, hogy a különböző nemű, társadalmi helyzetű, eltérő anyagi helyzetű családok gyermekei más-más iskolába kerüljenek, de ha erre az adott településen esetleg nincsen mód, akkor iskolán belül másik osztályba járjanak. Az ilyen típusú iskolarendszert szelektívnek nevezzük, azaz a közel azonos helyzetű (szocioökonómiai státuszú) diákokat gyűjti egy osztályba. A szocioökonómiai státusz a tanulók családi hátterének komplex meghatározása. Elsősorban a szülők iskolai végzettségétől függ, ami a legtöbb esetben a családi háttér más jellemzőire is hatással van. A magasabb iskolai végzettségű szülők gyakrabban és hosszabban beszélgetnek a gyerekekkel, a hétköznapi életükben is több olyan esemény számít mindennapinak, ami az iskola által közvetített kultúrához közel áll. A magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők általában jobb anyagi körülményeket biztosítanak a gyermekük számára, több időt tölthetnek vele, többet olvasnak, és pozitívabb attitűddel viszonyulnak az iskolához és a tanuláshoz, mint az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők. Az otthonról hozott családi háttér jelentős mértékben képes befolyásolni az iskolai teljesítményt, ezért az iskolák leggyakrabban arra törekednek, hogy azokat a diákok kerüljenek be hozzájuk, akik a családi hátterük alapján vélhetően a legmagasabb iskolai teljesítményt fogják produkálni.

Magyarországon az általános iskolába kerüléskor az iskolák elméletileg nem válogathatnak a gyerekek között, törvény szerint az iskolakörzetbe tartozó valamennyi gyereket föl kell venni. (Az általános iskolák mindegyikéhez egy beiskolázási körzet tartozik.) A legtöbb szülő arra törekszik, hogy az általa legjobbnak ítélt intézményt találja meg a gyermekének a szabad iskolaválasztás jegyében. A gyakorlatban a szülők és az iskola közösen megtalálja azokat a „kiskapukat”, amelyekkel továbbra is befolyásolni tudja, hogy kiket vegyen fel, illetve kik jelentkezzenek egy-egy iskolába (pl. felvételi „beszélgetés” hat éves gyerekekkel, ideiglenes lakcímváltoztatás.) A társadalmi **szelekció** így már az általános iskolában is markánsan jelen van, ami tovább élesedett a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok rendszerváltás körüli alapításával, terjedésével. Ezek az iskolák hamar népszerűek, nagyon keresettek lettek, mint a legjobb iskolák, „versenyistállók”, elit iskolák kerültek be a köztudatba. Az addig egységesnek mondható nyolcosztályos oktatási szakaszt osztotta meg, azáltal, hogy a gyerekek intézmények közötti átirányítását a 14. életévről kettő, illetve négy évvel előrehozta. Így voltaképpen egységes iskolázásról nálunk csak a negyedik évfolyamig beszélhetünk.

Középfokon még fokozódik az elkülönülés. A felsőfokú továbbtanulást támogató/feltételező hat és nyolc osztályos gimnáziumokban nagyobb arányban vannak jelen diplomás szülők

gyerekei, míg a továbbtanulást nem feltétlenül motiváló szakiskolákban a legtöbb diák szülőjének nincs érettségije. Amennyiben erős a szétválogatás, a szelekció egy oktatási rendszerben, akkor ennek az egyik pedagógiai következménye a tanulók számára, hogy a társadalmi mobilitás és a tanulás általi előbbre jutás illúzióvá válik, a másik hogy a társadalmi tapasztalatszerzés lehetőségei beszűkülnek a gyerekek számára. Olyan csoportban élik le gyermekkoruk egy jelentős részét, mint amilyenből ők maguk is származnak, nem találkoznak, nem működnek együtt más társadalmi csoportokból származókkal. A fejezeten elején olvasott történet helyszíne éppen egy alacsony társadalmi mobilitást ígérő középiskola a diákjaival, ahol kitapintható a hospitáló egyetemista (Szandra) és a közeg idegensége.

A leírt folyamattal párhuzamosan az egyes osztályokból eltűnnek azok a diákok, akik a tanulási eredményekkel a pozitív mintát adták. Negyedik osztály után, majd hatodik osztály után elmennek az osztályból a magasabb szocioökonómiai státuszú gyerekek, az osztály, a közösség ezen a téren homogénebbé válik. Ugyanakkor a szelekció eredményeként sem jönnek létre igazán a teljesítmény vagy a tanulási ütem szempontjából homogén csoportok, melyek jobb teljesítmény elérését biztosítanának a különböző előzetes tudással és motivációval rendelkező diákoknak. A szelekció káros hatásait a PISA vizsgálat eredményei igazolják. A vizsgálatok a 15 éves korosztály szövegértési, matematikai és problémamegoldó képességeit vizsgálják 40 ország bevonásával. Az elemzések erős összefüggést mutattak a tanulók családi (társadalmi-gazdasági) háttere és eredményessége között, de erőteljes összefüggést találtak az iskolák összetétele és az egyéni tanulók teljesítménye között is. Azaz, az erős szelekció következtében valóban viszonylag homogén iskolák jönnek létre, azonban az iskolák között nagyobb teljesítmény-különbségeket lehetett mérni. A vizsgálatok egyik legmeglepőbb eredményének szokták tekinteni, hogy az eredményesség és a szelekció mértéke komoly összefüggést mutatott: azokban az országokban, ahol korán szétválnak az iskolai utak a korai szelekció révén (mint például Németország, de Magyarországon is a szerkezetváltó gimnáziumok által), a tanulók teljesítménye 15 éves korukban összességében alacsonyabb, mint azokban az országokban, ahol tovább tartják együtt a diákokat az iskolákban. Az alábbi ábrán jól láthatjuk, hogy az érettségit nem adó középfokú iskolába járók alig valamivel teljesítenek jobban, mint általános iskolába járó társaik.



1. sz. kép: A 15 éves tanulók olvasási átlagos teljesítménye iskolatípusok szerint a PISA-vizsgálatban

Miért gondolja a tanár, hogy ez motiválatlan osztály?

Az intézménybe kerüléssel azonban még messze nem ér véget a szelekció. Ugyanis az intézményekbe bekerült gyerekek a legtöbbször további, teljesítmény, képességek alapján történő válogatás során kerülnek a különböző osztályokba, csoportokba. Így nemcsak az iskolák között jelentős a különbség, hanem szinte minden iskolában kialakulnak olyan osztályok, csoportok, melyekben nehezebb felkelteni a valódi érdeklődést a tanulás iránti motivációt, ugyanis egy iskolán belül is működik a szelekció, pl. „a” osztály a nyelvi osztály, „b” a sport tagozat, „c” a normál (maradék). Gyakori, hogy már az általános iskola elején erősebb és gyengébb osztályokat hoznak létre, sokszor egészen nyíltan.

A valamilyen szelekciós mechanizmus alapján kialakított „homogén” osztályokban a hagyományos tanítás-tanulási folyamat jellemzően a frontális osztálymunkára fog leszűkülni, melynek a lényege, hogy a különböző tanulók hasonlóságának az illúziójára épít, következésképpen csak azon diákok számára eredményes, akik tényleg azon a szinten állnak, amit a tanító az egész osztályról feltételez. Ebben az alaphelyzetben a differenciálás csak az átlagból kilógó, a tervezett haladási ütemtől eltérő diákokra szűkül. Fokozottan foglalkozni fognak a tanárok tehát a gyorsabb tempóban haladó, klasszikus értelemben „tehetségesnek” kikiáltott tanulókkal és az állandó időhátrányt előidéző „problémás” diákokkal. A csak a pedagógus fejében élő, elképzelt átlagszinttől felül eltérőket tehetséggondozó foglalkozások keretében, míg a lemaradókat „felzárkóztató” korrepetálásokkal próbálják segíteni. A korrepetálások fő célja az lesz, hogy a leszakadók minél hamarabb érjék utol a többséget, hogy ne kelljen velük külön foglalkozni. Gyakorta ezen együttlétek nem valódi fejlesztő foglalkozások, mert a diákok büntetésként, a tanárok plusz feladatként élik meg. Valójában ilyenkor nem történik egyéb, mint az órai anyag megismétlése, a házi feladatok közös elkésztése, és az elégséges osztályzat eléréséhez követendő órai magatartás íratlan szabályainak lefektetése (*Lénárd és Rapos,* 2009).

Nem nehéz bejósolni, hogy e folyamatok fényében egy iskolában általában küzdelem lesz a tanári karban azért, hogy melyik tanár (akár egy kezdő pedagógus) melyik osztályban kapjon matematika órát és, melyiknek lehessen az osztályfőnöke. Rendszeres gyakorlat, hogy az iskola legjobbnak tartott pedagógusai a „kiemelt”, tehetségesnek kikiáltott osztályt / csoportot tanítják, míg a „felzárkózásra szorulókat” a kezdő vagy a nyugdíj előtt álló tanárok. Ez utóbbi csoportokkal relatíve sokkal többet kell foglalkozni, nagyon sok energiát (szakmai tudást és megértést, empátiát) emészt fel és leggyakrabban nagyon kevés tanulmányi eredményekben felmutatható és igazolható eredményt lehet elérni. A kollégák a kevés pozitív megerősítés hiányában könnyen kiégnek, a diákok személyes kvalitásbeli és családi háttérbeli hiányosságaira vezetik vissza az iskolai eredménytelenséget, a diákok érdektelenségét, a tanulással kapcsolatos motiválatlanságot. A példánkban olvasható osztály esetében joggal merül fel a kérdés, hogy a tanárnő maga kérte-e, hogy ő ebben az osztályban szeretne tanítani!

A vizsgálatok alapján egyszerűen nincs igazuk azoknak, akik azt gondolják, hogy homogén tanulói csoportokat létre lehet hozni és ezek segítik az egyéni teljesítmények javulását.

Ezzel valójában rosszat tesznek azokkal a gyerekekkel, akiket bizonyos osztályokba, bizonyos csoportba „kiszelektáltak”. Rosszat tesznek az úgymond tehetségesnek tartott gyerekekkel, mert ők is differenciált foglalkozást igényelnének, de nem kapják meg, mert hiszen arra gondol mindenki, hogy már homogén csoporttal van dolga. És talán még nagyobb a baj a másik végleten, ahol aztán leginkább szükség lenne a differenciált pedagógiai tevékenységre, de a gyerekek nem kaphatják meg, hiszen itt már mindenki ugyanolyan alacsony szinten tanul – legalábbis a szelekciós logika szerint (*Nahalka,* 2010).

Hogyan lehetne növelni a tanulás iránt nyitott, motivált diákok számát?

Mindezek értelmében egy budapesti, elit iskola tanulójának egészen más gyermekképe lesz, mint a kistelepülésen lévő, szegregált szakmunkásképző intézmény diákjának. De más lesz annak a tanulónak a személyiségfejlődése is, aki olyan iskolában tanul,

- *Ahol modern tanulási környezetet alakítanak ki (2.sz. és 3.sz. kép)*

2. sz. kép: Egy budapesti szakiskola Dobbantó osztálya

3. sz. kép: Egy vidéki szakközépiskola Dobbantó osztálya

Picit emlékezzen vissza! A fejezet elején elolvasott szakiskolai osztály esetében az Ön képzeletében milyen tanulási környezet jelent meg? Milyen osztályterem képe rajzolódott ki? Milyen tereket látott maga előtt?

- *Ahol a tanítási tartalmakat a tanulók érdeklődéséhez kötik.*

Nem steril módon előkészített, kész receptek mentén kell a tanulási folyamatról gondolkodni, hanem sokkal rugalmasabban, az adott tanulócsoport, az egyes diákok szükségleteit figyelembe véve. A hangsúly az iskolában nem a befogadhatatlan mennyiségű információ közvetítésén van, hanem a sokféle információforrás (tanár, szülő, osztálytárs, könyv, Internet, televízió stb.) párhuzamos használatán, a nyert információk értelmezésén, rendszerezésén, az egyén élethelyzeteiben történő felhasználásán van. Ennek elengedhetetlen része, hogy a tanár arra késztesse tanítványait, hogy vele együtt gondolkozzanak, próbáljanak saját megoldást keresni, majd osszák meg azt a felnőttekkel és társaikkal (*Szivák,* 2003.). Az, hogy a diákjaink a helyes válaszokat adják-e vagy sem, ebből a szempontból nem is igazán fontos, hiszen ha mindenre tudnák a helyes választ, akkor nem kellene iskolába járniuk. Sokkal fontosabb az, hogy a tanuló hogyan jut el a megoldásig, és az, hogy érezze, gondolatait,

ötleteit komolyan veszik. Azaz lássa, hogy mások mindent megtesznek annak érdekében, hogy megértsék az ő gondolatmenetét, amit aztán összehasonlítanak a magukéval. A diákok soha nem tiszta lappal kezdik meg a tanulási folyamatot. Általában már tudnak valamit az adott dologról, olvastak vagy hallottak már róla a barátaiktól, láttak egy ilyen témájú filmet, korábban már találkozhattak hasonló helyzettel vagy problémával, és saját stratégiát alakítottak ki annak kezelésére. Ez a „hozott" tudás természetesen még nem az, amit a tanár meg szeretne mutatni az osztályának.

- *Ahol a különféle tevékenység formákhoz kapcsolják a szervezési módokat.*

Az iskola gazdag tevékenység kínálata olyan diákok önbecsülését, önértékelését, az iskolához fűződő pozitív viszonyát is kialakíthatja, akik a tanulmányi területen egyébként sikertelenek maradnának. Az iskolának egyre inkább arra kell törekednie, hogy olyan szituációkat, helyzeteket teremtsen, melyben a gyermekek a társas élményt megélhetik, a szociális kompetenciáik, érzelmi intelligenciájuk fejlődhetnek. A nyitott nevelői légkör megerősítheti a barátságokon alapuló közösségek kialakulását is. Így például a tanórán kívüli foglalkozások gazdagíthatják egy-egy intézmény személyiségfejlesztő programjait, s támogatják a tanulók megismerésének lehetőségeit, növeli a differenciálás hatékonyságát. Rugalmas időszervezést alkalmaznak (epocha, projekt, modul), az órák órarendi rendje is más értelmet kap. Többek között az alkalmazott módszerek megújulását kívánja (csoport munka, projekt, kooperatív technikák), de tágabban kell értelmeznünk a motivációt, és a tanuló különböző területeken nyújtott teljesítményének értékelését is.

- *Ahol a pedagógusok új szerepben vannak.*

A gyermekek egyediségére figyelemmel levő pedagógusoknak térben és szemléletben egyaránt ki kell lépniük a megszokott központi helyükről. Az osztálytermet át kell adnia a diákoknak, akik egyéni, pár és csoportos foglalkozások során maguk is aktív résztvevőivé válnak saját tanulásuknak. A pedagógus látszólag háttérbe is szorul (nem áll a terem közepén), de valójában továbbra is ő irányítja a tanulási folyamatot. Munkája sem lesz kevesebb, csak egészen más. Míg korábban azt gondolta végig, hogy milyen lépésekben tudja hatékonyan elmondani a tananyagot, most azt kell aprólékosan megterveznie, hogy milyen differenciált tevékenységekkel, egyénre szabott feladatokkal tudja a diákokat segíteni abban, hogy maguk találjanak válaszokat az általuk megfogalmazott kérdésekre.

Gyakran elhamarkodottan, dühösen mondunk ki olyan bántó megjegyzéseket, leegyszerűsítő kijelentéseket, megbélyegző kategóriákat (pl. motiválatlan osztály, tudatlan gyerek, magatartás zavaros) melyeket már a kimondás pillanatában is megbánunk. Pedagógusként érdemes átgondolni szavunk súlyát, tetteink hosszú távú következményeit. A tanárok és a diákok viselkedése egyaránt összetett, hátterében számos elem és indíték húzódik meg. Nyitottnak kell lenni ennek megismerésére.

Felhasznált irodalom

Cserné Ádermann Gizella (1986): *Önmagát beteljesítő jóslat a pedagógiában.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Kolozsváry Judit (2006): Tanítók és gyermekek a huszonegyedik század iskolájában. In: Szabó Mária (szerk.): *A jövő előszobája,* OKI, Budapest, 165–185.

Lénárd Sándor és Rapos Nóra (2009): *Fejlesztő értékelés.* Gondolat Kiadói Kör, Budapest.

Nahalka István (2010): Az iskolarendszer esélyegyenlőtlenségeket kezelő folyamatai a PISA 2006 felmérés tükrében. In: *Új Pedagógiai Szemle* 3. 28.

Szivák Judit (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése.* Gondolat Kiadói Kör, Budapest.

Szakirodalmi ajánlás a továbbgondoláshoz

Nahalka István (2007): *Esélyegyenlőtlenség az iskolában: Helyzetelemzés és lehetséges feladatok.* URL: http://www.oktatasikerekasztal.hu/ulesek/070502/nahalka_eselyegyenlotlenseg_az_iskolaban.pdf

A szerző összefoglalja, milyen körülmények alakították ki, hogy hazánkban a szelektív iskolarendszer gyökeresedett meg, ez milyen módon konzerválja a társadalmi esélyegyenlőtlenséget, hogyan befolyásolja a tanulói eredményességet. Részletesen kifejti, hogy egy komprehenzív iskola milyen konkrét pedagógiai fejlesztési folyamat megszervezésével, valamint a jogszabályok megfelelő átalakításával érhető el.

Knausz Imre: Mi a nevelés? In: *Taní-tani Online.*
URL: http://www.tani-tani.info/mi_a_neveles

A szerző elgondolkodtató írása arról szól, hogy a pedagógusoknak, iskolai tanároknak, hogyan kellene a nevelésről, az iskolai tanításról gondolkodnia, ezzel a diákok tanuláshoz, művelődéshez való viszonyát is alapjaiban lehetne újra értelmezni.

Bognár Mária (2011, szerk.): *Az FSZK Dobbantó projektje.*
URL: http://fszk.hu/

Ez a tanulmánykötet részletesen bemutat egy 4 éves fejlesztési folyamatot, melyben lemorzsolódásnak kitett szakiskolai fiatalok számára készült egy új tanulási környezet, melynek révén minimalizálni lehetett a diákok iskolai kimaradását egyben sikerült felkészíteni őket a középiskolai tanulmányok eredményes befejezéséhez.

Mészáros György

Kell-e nekünk iskola? Otthonoktatás, reformpedagógia, fekete pedagógia és iskolátlanítás – radikális kritikák az iskolával szemben

Kulcsfogalmak: iskolakritika, iskolátlanítás, otthonoktatás, fekete pedagógia, reformpedagógiák

Meglepődve tapasztaltam pár évvel ezelőtt, hogy a rokonságunkban az egyik család úgy döntött nem engedi iskolában tanulni a gyerekeket, hanem az otthoni tanulás útját választották. A szülők úgy gondolták, hogy a nevelés-oktatás nem egy intézmény feladata, hanem a család felelőssége. A gyerekeket sok olyan hatás érhette volna az iskolában, amit a szülők ártalmasnak tartottak. A gyerekek hárman voltak testvérek, s otthon tanultak. Volt egy kis elkülönített rész számukra asztalokkal, ami az otthoni iskola volt. Ennek volt napirendje is, amit az anyuka szabályozott. Mikor náluk jártam akkor az egyik gyerek meg is kérdezte: „– Van ma suli? – Nem, nem, ma szünet van, mert ünnep van" – hangzott az édesanya válasza.

Sok kérdés felmerült bennem ezzel a választással kapcsolatban:

- *vajon a szülők hogyan biztosítják azt, hogy a gyerek valóban tanuljon, s eredményes legyen?*
- *nem rossz a gyerekek szocializációja szempontjából az, hogy nem a többi gyerekkel együtt tanulnak?*
- *egyáltalán miért jobb, ha a családban tanul a gyerek mint egy olyan intézményben, aminek ez a feladata, erre alakították ki stb.*
- *s mik állhatnak egy ilyen döntés mögött? miért olyan fontos ez a szülők számára?*

Amikor náluk voltam jobban megértettem a helyzetet. Erős kételyeim voltak a szülők választásával kapcsolatban, mégis azt láttam, hogy működik ez az otthontanulás. A gyerekek tényleg leülnek tanulni, ún. programozott oktatási anyagokból tanulnak, amelyek önálló munkában, lépésről lépésre végigvezetik őket a tananyagon, három havonta pedig elmennek vizsgázni egy iskolába. Azóta már mind egyetemisták, eredményeik jók voltak. Ebben persze közrejátszott az, hogy az édesanyjuknak általános iskolai tanár végzettsége van, és hogy otthon tudott velük maradni sokáig. A család

megfelelő anyagi háttérrel is rendelkezett ehhez. Ami még érdekes volt számomra, hogy a gyerekek – annak ellenére, hogy nem jártak egy 30 fős iskolai osztályba nap mint nap – nagyon társasági gyerekek is voltak. Láthatóan jól érezték magukat kortársaik között, és később is kitűnt, hogy szociális kompetenciáik jók. A szülők ezt azzal magyarázták, hogy nem kell ahhoz iskola, hogy egy gyerek a kortársaival legyen: ott a játszótér, a rokonság, a szomszédok gyerekei stb. Ráadásul így a szülők sokkal jobban rálátnak a gyerekek kapcsolataira, az olyan negatív jelenségek, mint az iskolai zaklatás vagy a kortársak esetleges csúfolódása sem érik a gyereket, vagy sokkal kevésbé, és a szülők közbe tudnak avatkozni. Az mindennek ellenére továbbra is kérdés maradt azért számomra: vajon tényleg jó volt-e a gyerekeknek, hogy nem találkoztak másféle értékrendekkel, hogy az olyan nagyobb közösség működését mint egy osztály nem tapasztalták meg, és abban sem voltam biztos, hogy nem csak egy szűkebb, hozzájuk hasonló csoporttal tudtak-e valójában társasági emberek lenni.

Az iskolát a társadalmi közbeszédben általában pozitív intézményként írjuk le, amely a jövő zálogát jelenti, amely az érvényesülés lehetőségét adja, ahol tanulhatunk, és ahol barátságok szövődnek, közösségek részévé válunk. A legtöbben az ún. másodlagos szocializáció „természetes", magától értetődő terepeként tekintünk az intézményes oktatásra, az iskolára. Ezzel szemben a szülők fenti értelmezése erős kihívás a magától értetődőnek tűnő véleménnyel szemben. Az iskolának a sötét oldalát mutatják fel. Az ő szemükben az iskola az a hely, ahol a gyerek kikerül a család kontrollja alól, intézményes felügyelet alá kerül, ahol rosszat tanulhat a társaitól, sőt ahol mindenféle negatív tapasztalat érheti: zaklatás, csúfolódás, agresszió stb.

Ez az értelmezés kihívást jelent, hiszen az iskola intézményét, annak pozitív voltát, sőt a kötelező iskoláztatás létjogosultságát kérdőjelezi meg, miközben ez a társadalmi közbeszédben, a legtöbbek számára fel sem merül kérdésként. Nincsenek ezzel egyedül ezek a szülők. Az iskola intézményével kapcsolatban sokan fogalmaztak meg kritikákat, vagy vonták kétségbe létjogosultságát, hasznosságát az elmúlt évszázadban. Fölvetődhet a kérdés, hogy tanárnak készülve, miért is érdemes foglalkozni ezzel a problémával. Miért fontos, hogy az iskola kritikájáról, sőt arról beszéljünk, hogy egyáltalán jó-e az iskola, kell-e az iskola a társadalomban? Van értelme ennek, ha ebben az iskolarendszerben fogunk tanítani? Miért kérdőjeleznék meg azt?

A fölvetés jogos, de talán nem baj, ha válaszolunk erre a kihívásra, ha elgondolkodunk a felvetéseken, hiszen tanári munkánk során fontos, hogy lássuk azt az intézményes keretet, amelyben működünk, annak társadalmi beágyazottságát, és minden kritika hasznos lehet, hogy jobb legyen az iskolai munkánk, lássuk az eltérő utakat.

Többféle irányzat kapcsolható ehhez az iskolával szemben kritikus, megkérdőjelező hozzáálláshoz. A szülők az **otthonoktatás (homeschooling v. home education)** gyakorlatát követik, amely egyfajta mozgalommá is vált, sok országban, és általában olyan családokban gyakori, ahol a szülők vagy nagyon elégedetlenek az iskolával, annak jelenlegi formájával (pl. ha sajátos igényű gyermekük van, vagy ha egyszerűen nem értenek egyet azzal, ahogyan az iskolában a tudást közvetítik, ahogyan a gyereknek ott alkalmazkodnia kell stb.), és/vagy úgy vélik,

hogy nem az állam vagy más társadalmi intézmények (pl. egyházak), hanem a család feladata a nevelés és az oktatás is, és szeretnék ha a család maradna a gyermek fő szocializációs terepe. E szülők közül többen például vallási kisközösségekhez tartoznak, és szeretnék ebben hívő közegben megtartva nevelni a gyermekeiket. De a kérdésfelvetés ennél sokkal tágabb. Nem csak az **otthonoktatás** jelensége érdemel itt figyelmet, hanem az oktatás negatívumait, ártalmas, elnyomó voltát középpontba állító **fekete-pedagógiai iskolakritika,** és az **iskolátlanítás (deschooling)** gondolata is, amely egyértelműen kimondja, hogy a társadalomnak nincs szüksége az iskola intézményére. Ennél finomabb kritikát fogalmaznak meg a 20. század első felében létrejövő **reformpedagógiák,** a jelenleg is élő **alternatív pedagógiák.** Fölmerülhet, ez utóbbi két irányzatot miért is lehet a „Kell-e az iskola?" kérdéséhez kapcsolni, hiszen nem akarják megszüntetni az iskolarendszert, és nem is az otthoni oktatásban gondolkodnak. Ami mégis összeköti a fent felsorolt megközelítéseket, az az, hogy mindegyik kisebb vagy nagyobb mértékben kritikus az iskola intézményével szemben.

E kihívás, eltérő vélemény felhívja a figyelmünket, hogy lehet erről a kérdésről másképp gondolkodni, és mégsem annyira magától értetődő a kötelező iskoláztatás (pozitív volta). Még az is fölvetődhet: valójában egy történetileg alapvetően új jelenséghez kapcsolódóan a társadalmak kialakítottak egy jól hangzó „mítoszt", miszerint az iskola jó, előre viszi a társadalmat, az érvényesülés záloga, mindenkinek szükséges stb.? Gyakori jelenség, hogy ha valamit egy társadalom legitimálni akar (tehát úgy bemutatni, mint jogos és helyes), akkor úgy mutatja be, mint ami alapvetően jó, és nem is lehet kérdés, hogy így kell lennie, gyakran elfedve ezzel azokat a társadalmi és történeti tényezőket, amelyekben, s amelyek hatására létrejött és továbbél az adott jelenség. Pedig az intézményes oktatás ebben a formában, ahogyan ma a társadalmak nagy részében működik, gyakorlatilag csak a 20. században terjedt el, és kérdéses, mennyire váltja be valóban a hozzá fűzött reményeket. Lehetőségünk van azonban felfedezni, hogy a társadalmi vélekedés mögött milyen nézetek, mélyebben rejlő „mítoszok" rejlenek. A kritikus gondolkodás azt is jelenti, hogy rákérdezünk nagyon egyértelműnek hangzó saját gondolatainkra is, amelyek sokszor visszhangozzák ezeket a társadalmi beszédmódokat (diskurzusokat). Nézzük meg tehát az eltérő gondolatokat, az iskolával szembeni kritikák egy részét, és az iskolátlanítás fő irányzatait.

Reformpedagógiák

Az iskolakritika egyik formája, amely nem azt fogalmazza meg, hogy nem jó az iskola, vagy hogy nincs rá szükség, hanem, hogy nagyon másképp kellene működnie. A 20. század első felében jelentek meg az ún. reformpedagógiák (**Maria Montessori pedagógiája, Helen Parkhurst Dalton Planja, Rudolf Steiner Waldorf-iskolája, Peter Petersen Jenaplanja** stb.), amelyek elégedetlenek voltak az akkori iskolák működésével, pedagógiájával, és meg akarták reformálni azt. E fejezetnek nem célja a reformpedagógiák bemutatása, elmélyült megismertetése, csupán abból a szempontból tartoznak ide a felvetéseik, hogy a komoly iskolakritikát

fogalmaznak meg. A kiindulópontjuk, ideológiai hátterük és a módszereik is nagyon különbözőek a különböző reformpedagógiáknak, de általában mindegyik elégedetlen a „hagyományos" iskolával, az oktatási formákkal, a tanár szerepével, és különösen egy másfajta gyermekkép mellett köteleződik el, amelyben a szabadság, autonómia, önállóság fontos tényezők. Az iskola ezeket a dimenziókat nem kibontakoztatja, hanem elnyomja a gyermekben – hangzik a kritika. A reformpedagógiák többféle formában fogalmazzák meg kritikájukat. Itt most két kifejezetten olyan erőteljes kérdésfeltevés szerepel ebben a fejezetben (Ellen Key és Alexander S. Neill részéről), amely közel áll az iskoláztatás alapjait megkérdőjelező gondolatokhoz.

Ellen Key A gyermek évszázada című kiáltványszerű művében harcosan kiáll a gyermek önrendelkezési és önérvényesítési joga mellett, és az iskolát a gyermeket megnyomorító intézményként mutatja be:

LÉLEKGYILKOLÁS AZ ISKOLÁBAN

A mai iskolarendszer az esztelenségek, az előítéletek és melléfogások áthatolhatatlan szövevénye.

Azt a tudásvágyat, önállóságot és megfigyelőkészséget, amely a gyermekeket az iskolába viszi, a tanulmányok befejezéséig megsemmisítik anélkül, hogy az ismeretekké vagy érdeklődéssé alakulna át. Ez a következménye annak, hogy a gyermekek kb. 6 éves koruktól 18 éves korukig az iskolapadban töltik életüket, és ott óráról órára, évről évre egyre nagyobb adagokban szedik magukba az ismereteket, amelyeket a tanító gyakran negyed- vagy ötödkézből kapott adatokból kotyvasztott össze. Az iskola után gyakran további tanulmányi idő következik, amelynek „módszere" csak abban különbözik az előbbitől, hogy az ismereteket most már merőkanállal mérik.

Mire az ifjúság kiszabadul ebből az életmódból, vagy örökre elveszítette azt a képességét, hogy igazi tudást szerezzen, vagy a valóság területére menekül: könyveit sutba vágja, és a gyakorlati élet valamilyen feladatának szenteli magát. Tanulmányi éveit mindkét esetben elpocsékolta. Azok, akik továbbjutnak, ismereteiket rendszerint személyiségük, gondolkodási és megfigyelőképességük, képzeletük rovására szerzik meg. (Key, 1976. 125. o.)

Alexander S. Neill Summerhill című művében, amely iskolakísérletét mutatja be, azt mondja, hogy a hagyományos gyermeknevelés a félelemre épít. Az alábbi mondatai jól mutatják, hogy szélesebb társadalmi, civilizációs problémának tartja ezt a jelenséget:

„Civilizációnk beteg és boldogtalan, és állítom, hogy mindennek a gyökere a család, amely nem szabad. A gyerekeket már a bölcsőben megfojtja az elmaradottság és gyűlölet ereje. Arra nevelik őket, hogy nemet mondjanak az életre, mert egész fiatal életük egy hosszú, elnyújtott nem. Ne hangoskodj, ne maszturbálj, ne hazudj, ne lopj. Arra tanítják őket, hogy mindenre igent mondjanak, ami negatív az életben. Tiszteld az öreget,

tiszteld a vallást, tiszteld a tanítót, tiszteld apáid törvényét. Semmit ne kérdőjelezz meg – csak engedelmeskedj. Nem erény olyan embert tisztelni, aki nem tiszteletre méltó, nem erény törvényes bűnben élni egy olyan nővel vagy férfival, akit már nem szeretünk, és nem erény olyan istent szeretni, akitől valójában félünk." (Neill, 2009. 118. o.)

A reformpedagógiák közé tartozik még számos iskolakísérlet, mozgalom, amelyek aztán a második világháború után átalakultak, mint átfogó reform-elképzelések „elcsendesedtek", a szocialista országokban pedig gyakran megszüntették, ellehetetlenítették őket (pl. Magyarországon az **Új Iskola** kezdeményezést). Viszont e pedagógiák meglátásainak egy része beépült az intézményes oktatásba, a „hivatalos" pedagógiai diskurzusba (értelmezésmódba), illetve tovább élnek a mai alternatív pedagógiákban, de az iskola gyökeres változását nem hozták el. Az alternatív pedagógiák és iskolák pedig valóban alternatívák a jelenlegi oktatási rendszerben, amelyek csak a tanulók kis részéhez érnek el. Általában vagy azokhoz, akik megengedhetik maguknak, és fizetnek azért szülőként, hogy a gyermekük „másféle" iskolába járjon, vagy azokhoz, akik különféle okokból kiszóródnak a hagyományos iskolarendszerből, és egy ilyen eltérő iskolai közegben tudnak előrelépni tanulmányaikban az alapítványi vagy egyházi finanszírozású másképp működő intézményekben.

Fekete-pedagógiai iskolakritika

A reformpedagógiákkal szemben az ún. fekete-pedagógiai iskolakritika, nem egy mozgalom, hanem inkább egyfajta megközelítés és kutatási irány is, amely az oktatás és nevelés negatív hatásait igyekszik feltárni, bemutatni. Ezek a gyermekben nyomot hagyó negatívumok, pedagógiai ártalmak, melyek a fejlődését veszélyeztetik maga a fekete pedagógia. A feltárt esetek megmutatják, hogy az iskola sokszor valójában olyan hely, ahol a diákot sok és sokféle rossz hatás érheti: megaláztatás, csúfolódás, zaklatás, az erőszak különféle formái a kortársak és a tanárok részéről. Az iskola gyakran úgy jelenik meg, mint egyfajta felügyeleti és kontroll intézmény (hasonlóan a börtönökhöz, a katonasághoz, más társadalmi intézményekhez, amik erős kontrolt gyakorolnak a tagjaik felett), amely szinte óhatatlanul a kényszer, hatalom és szembenállás dinamikája szerint működik, s ahol így rengeteg feszültség van. A tanárok és diákok gyakran együtt alakítanak ki egyfajta erőszakkultúrát (olyan közeget, amelyben az erőszakos megoldásmódok részeivé válnak a mindennapi életnek), anélkül, hogy észrevennék. A fekete pedagógiát föltáró írások továbbá rámutatnak arra, hogy a jó szándékú nevelés is, mennyire manipulatív, kényszerítő lehet, s hatalommal való visszaélés rejtőzhet mögötte.

Álljon itt két érzékletes példa *Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária és Serfőző Mónika* (2006): Feketepedagógia című könyvéből:

„Első gimnáziumi osztálykirándulás. Nyomorúságos turistaház. Vacsora »tarisznyából«. Külön szoba a fiúknak (19 fő), külön szoba a lányoknak (16 fő). »Menjünk

a fiúkhoz!« – hangzik a javaslat, és már 37-en szorongunk, vihogunk, beszélgetünk a szűk szobában 14–15 éves gyerekek (1965!). Egyszer csak megjelenik a férfi osztályfőnök (hol volt eddig?, a környéken más épület nincs), és elüvölti magát: »Férfihúsra éhes kis parasztringyók, azonnal takarodjatok a szobátokba!« Mi megijedünk, sírva fakadunk, és átmegyünk a másik szobába.” (39. o.)

„Általános iskola harmadik osztályába jártam, amikor osztálytársaim azzal vádoltak meg, hogy elköltöttem az osztálypénzt. Egy héten keresztül különféle atrocitások értek mind a pedagógusok, mind az osztálytársaim részéről, amikor sírva panaszoltam el a dolgot anyukámnak… Az édesanyám másnap eljött velem az iskolába, hogy tisztázzuk a dolgot. A tanítónő azt felelte, hogy ezen nincs mit tisztázni. Rajtam kívül itt minden gyerek szülei az orvos-, mérnök-, tanártársadalomba tartoznak, nincsenek arra utalva, hogy pénzt lopjanak. Az édesanyám azt válaszolta, hogy ez nem így működik, és ragaszkodott hozzá, hogy az egész osztály előtt tisztázzák az esetet, idézzék fel azt a napot, amikor eltűnt a pénz. Végül így történt, s rövidesen meghallgatásra került az a gyerekcsoport, amely a pénzért felelt. Kiderült néhány percen belül az igazság, az, hogy közülük az egyik kislány költötte el a pénzt. Édesanyám ragaszkodott ahhoz, hogy történjen bocsánatkérés is. Így muszájból megbékéltünk egymással. A három lány azonban végig, amíg egy osztályba jártunk, nem szólt hozzám egy szót sem. Az egyikük az eset után 8 évvel bocsánatot kért tőlem. Számomra akkor már nem volt annyira fontos, de nagyon jólesett.” (59–60. o.)

Miközben szeretjük azt hinni, hogy az iskola a pozitív fejlődés helye, sajnos sok hasonló történetet hallunk vagy akár éltünk át mi is.

A fekete pedagógia kutatásából és a mindennapi tapasztalatokból többféle következtetést le lehet vonni, többféle választ lehet adni erre a jelenségre:

- Vannak olyan szülők – amint láttuk –, akik amellett döntenek, hogy inkább saját maguk támogatják a gyermek oktatását otthon, nem járatják iskolába gyermeküket (Magyarországon erre a magántanulói státusz biztosít lehetőséget, illetve van olyan intézmény, amely kifejezetten fogadja az otthon tanuló diákokat, és pedagógiai hátteret biztosít ehhez: tananyagok, vizsgák stb.). Ez legtöbbször inkább praktikus választás, és nem feltétlenül végiggondolt nézetrendszer az iskolával szemben, mint pl. egy tudatos iskolakritika.
- A másik kézenfekvő válasz, hogy az iskolát és oktatást jobbá kell tenni, minél inkább kiküszöbölni belőle ezeket a hatásokat.
- A harmadik út úgy véli a fenti megközelítésekről, hogy azok rendszerszinten nem kezelik a problémát. Egyéni választások vagy a jobbító, reformáló szándék kevés, mert az iskola mint kontrollintézmény alapvetően nem tud másképp működni mint ilyen elnyomó módon. Ezért valójában az iskolát (az intézményes oktatást) jelenlegi formájában meg kell szüntetni. Ezt fogalmazza meg az iskolátlanítás (*deschooling*) gondolata.

Elgondolkodtató ezzel kapcsolatban H. Rumpf (1971) táblázata (idézi: *Zrinszky,* 2002):

A formális szerveztek implikációi	A nevelési folyamatok kívánatos feltételei
A tanulók-tanárok közti formális viszonyok, szociális távolság.	Érzelmileg megalapozott identifikáció-
Egységes bánásmód mindenkivel, hivatali szempontból irreleváns egyéni sajátosságok.	Az egyes személyek sajátosságainak figyelembevétele.
A formális szervezetek komplexitás redukáló funkciója.	A kreativitásra előkészítő tanulási folyamatok komplexitás növelő hatása.
Minden folyamat teljes szabályozásának tendenciája.	Az autonóm, döntéshozó cselekvés, nagykorúra jellemző viselkedés előmozdítása.

A táblázat azt mutatja be, hogy erős feszültség van az iskola mint hivatalos, formális intézmény jellege és a nevelés számára megfelelő környezet kívánalmai között. Az intézmény inkább egységességre, uniformizálásra, az összetettség csökkentésére, a szabályozásra törekszik, miközben a nevelésben az egyént tanuló, kreatív, autonóm személyiséggé akarjuk nevelni, amihez egy ezeket a tulajdonságokat támogató környezetre lenne szükség. Az iskolának, mivel óhatatlanul formális intézmény, nem könnyű egy az intézményi jellegének ellentmondó tanulási, nevelési környezetet kialakítani.

Az iskolátlanítás

Az iskolátlanítás megközelítése azonban még egy fontos meglátásra támaszkodik. **Ivan Illich:** *A társadalom iskolátlanítása* című művében nem pusztán, sőt nem elsősorban azért érvel a jelenlegi iskolarendszer megszüntetése mellett, mert az a gyermek számára megnyomorító, ártalmas és pedagógiailag nem megfelelő, hanem mert a gyakran hangoztatott társadalmi előmenetelt segítő szerepével szemben valójában azoknak kedvez, akik már eleve előnyösebb helyzetben vannak a társadalomban.

Illich gondolatai itt jól kapcsolhatók Bourdieuéhez, aki oktatásszociológusként azt állapította meg az iskoláról, hogy az a valójában újratermeli a társadalmi egyenlőtlenségeket. Akik eleve otthon több kulturális és gazdasági tőkével rendelkeznek (több könyvük van; a szülők értelmiségiek; van, aki otthon tud segíteni a házi feladatok megoldásában, erre van idő is, illetve anyagi fedezet pl. a külön tanárra), azoknak kedvez az iskola és azok lesznek eredményesek az iskolai tanulásban.

Ivan Illich pedig ennek alapján az alábbi következtetésekre jut az oktatásról:

„Az iskolázás sem a tanulást, sem az igazságot nem szolgálja, mivel a nevelők ragaszkodnak az oktatás és a jogosítványok (bizonyítványok, diploma, szakengedélyek stb.) összekapcsolásához. Az iskolázásban a tanulás és a társadalmi szerepek kiosztása közötti különbség eltűnik, jóllehet míg a tanulás új képességek vagy

látásmódok elsajátítását jelenti, addig a szakmai előrehaladás mások által adott vélemények függvénye. Míg a tanulás gyakran oktatás eredménye, addig a munkaerőpiacon az adott szerepre vagy kategóriára való kiválasztás alapja egyre inkább az iskolalátogatás puszta időtartama.

Az oktatás nem más, mint a tanulást lehetővé tevő körülmények megválasztása. A szerepek egy előzetesen meghatározott, feltételekből álló curriculum szerint kerülnek kiosztásra, mely feltételeket a jelöltnek teljesítenie kell ahhoz, hogy az adott fokozatot sikeresen elvégezhesse. Az iskola a szerepek kiosztását végső soron az oktatástól és nem a tanulástól teszi függővé. Ez sem nem ésszerű, sem nem felszabadító. Nem ésszerű, mert a szerepekhez nem releváns képességeket vagy kompetenciákat társít, hanem olyan folyamatokat, amelyek során e képességeket és kompetenciákat állítólag meg lehet szerezni. Ugyanakkor nem is felszabadító és nevelő, mert az iskola az oktatást csak azok számára teszi hozzáférhetővé, akik tanulásuk minden szakaszában megfeleltek a társadalmi kontroll előzetesen jóváhagyott előírásainak."

„A kötelező iskolázás puszta léte bármely társadalomban annak két részre oszlását eredményezi: bizonyos időtartamok, folyamatok, bánásmódok és hivatások „akadémikusnak" vagy „pedagogikusnak" minősülnek, míg mások nem. Az iskola társadalmi valóságot megosztó képessége ily módon nem ismer határokat: a nevelés nem-világivá, a világ nemnevelésivé válik." (Illich, 2003)

Ezért Illich azt javasolja, hogy az egész társadalom (s nem csak egy szekciója) szóljon a folyamatos tanulásról, amely már egyszerűen jogosultságokat ad (valódi tudás helyett), s amelynek nem kell formális, intézményes jelleget adni. Olyan „tudásközpontokban" kell gondolkodni felülről szabályozott iskolák helyett – mondja –, amelyek maguktól alakulnak ki és amelyekben az emberek egymástól tanulnak, megosztják egymással tudásukat, képességeiket. Végső soron a társadalom számos terepe ezen a módon működhetne (s már működik is), és így az egész társadalom be tudná tölteni a pedagógiai szerepet, nem lenne szükség specializált intézményekre ehhez.

Kell nekünk az iskola?

Illich és a többi iskolakritikus érvei kétségtelenül elgondolkodtatóak, és olyan jövőképet vázolnak fel a tanulás és tudás tekintetében, amely lehetséges út. Érdemes megállnunk és feltenni a kérdést:

- Milyen gondolatokat ébresztenek bennünk ezek a meglátások?
- Milyen problémákat érzékelünk ezekből, mik a mi tapasztalataink? Mi az ami új felvetés volt és elgondolkodtató?
- Hogyan tudnánk válaszolni a felmerült problémákra?
- Mit tehetek én?
- Tanárként mit tudnék másképp csinálni, hogy az iskola mint intézmény mégis jobb legyen?

Végső soron mit tegyünk tehát? Fogadjuk el az iskolátlanítás gondolatát és adjuk föl a pedagógia tanulását, a tanári pályára készülést, és kezdjünk el inkább a társadalom iskolátlanításáért dolgozni?

Van, aki ezt tartja a hiteles és logikus reakciónak, de valószínűleg pragmatikusabb, gyakorlatiasabb válasz, ha figyelembe vesszük, hogy jelenleg működik az oktatási rendszer (jól-rosszul), milliók használják, és sok-sok gyereknek és fiatalnak van szüksége arra, hogy legyenek olyan tanárok, akik jobban csinálják, akik tanulnak ezekből a gondolatokból is, akik látják, hogy az iskola és iskolarendszer nem önmagában jó, hanem egy társadalmi-történelmi folyamat része, tele ellentmondásokkal, amiben mi tanárok ugyan csak egy fogaskerék vagyunk, a rendszer részei, de mégis – a lehetőségekhez mérten – talán tehetünk azért, hogy a mi tanítványaink majd ne a fekete pedagógia eseteit éljék át és meséljék el később, hogy autonóm tanulókká váljanak, hogy ne csak az iskolai keretek jelentsenek tanulási utat számukra stb. Ki-ki elviheti magával a címben jelzett kérdés és a fejezet felvetései mire indították…

Felhasznált irodalom

Neill, A. S. (2009): *Summerhill – A pedagógia csendes forradalma.* Kétezeregy Kiadó, Budapest.

Key, E. (1976): *A gyermek évszázada.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária és Serfőző Mónika (2006): *Fekete pedagógia. Értékelés az iskolában.* Argumentum Kiadó, Budapest.

Illich, I. D. (2003): A társadalom iskolátlanítása [részletek]. In: Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (szerk.): *Neveléstörténet.* Szöveggyűjtemény. Osiris Kiadó, Budapest. URL: http://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop425/2011_0001_520_nevelestortenet/ch02s32.html

Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya és Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója.* OFI, Budapest.
URL: http://mek.oszk.hu/13000/13021

Németh András (2001): *A reformpedagógia múltja és jelene.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Zrinszky László (2002): *Neveléselmélet.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Szakirodalmi ajánlás a továbbgondoláshoz

Szabó László Tamás (1988): *A „rejtett tanterv”.* Magvető Kiadó, Budapest.
Szabó László Tamás sok évvel ezelőtti megjelent könyve még ma is aktuális. Nem olyan fajta iskolakritika, mint amilyet a fentebb felsorolt irányzatok nyújtanak, de az iskolai életet kritikus, a megszokottól szintén eltérő szemmel nézi. Leírása olyan az iskolai mindennapokat

tanulmányozó, résztvevő megfigyelésre épülő (ún. etnográfiai) vizsgálatokra épül, amelyek az iskola belső világát, életét részletesen mutatják be. Gondoljuk meg: egy magyar gyerek az alapiskolázás nyolc éve alatt több mint 7000 órát tölt el a tanítási órán. (Többségük az iskolában ennél jóval többet.) E temérdek időben átélt tanulói tapasztalatokra gondolva úgy fogalmazhatunk hogy: „a legfontosabb tananyag: az iskolai tapasztalat." A szerző különösen arra hívja fel a figyelmet, hogy sokkal fontosabb a nevelés szempontjából, ami az iskolában történik, mint amit ott mondanak: a tér elrendezése, a tanár cselekedetei, reakciói, az iskolai ismétlődő cselekvések (rituálék) mind értéket közvetítenek, amely sokszor nem fogalmazódik meg az iskola hivatalos dokumentumaiban, a tanárok véleményében, sőt akár ezeknek akár ellent is mondhat, mégis erősen hat (erősebben, mint a kimondott dolgok). Ez a „rejtett tanterv" jelensége. Tipikus példája ennek, az, hogy számtalan iskola kimondott, tematizált pedagógiai értékei, céljai között van a gyerekek együttműködésre nevelése, miközben a tanulás során általában nagyon kevés a valóban együttműködő tevékenység, és a jegyekért folytatott egyéni küzdelem az előrejutás záloga, nem a másokkal együtt végzett munka.

Mészáros György

Az iskola és ami azon túl van

Kulcsfogalmak: iskolán kívüli nevelés, szabadidő, média, internet, ifjúsági korszakváltás

A mugglenet.com az egyik legnagyobb Harry Potter rajongói portál. Alapítója Emerson Spartz ezt írja magáról a honlapon:

> *„14 évvel ezelőtt alapítottam a MuggleNetet. 12 éves voltam, otthon tanultam (homeschooling – erről lásd a Kell-e nekünk az iskola? fejezetet), és unatkoztam. Most 26 éves vagyok és a Notre Dame egyetemen végeztem." (www.mugglenet.com)*

12 évesen, gyerekként kezdte el, és még akkor is kiskorú volt, amikor már világhírű lett a honlap, és sok ezren használták naponta Harry Potter rajongók a világ minden részéről. Ekkor már együtt dolgozott felnőttekkel a világ különböző pontjairól, akikkel egy teamet alkottak a honlap fejlesztésében.

Emerson felnőtté válásában, szocializációjában, formálódásában a honlap és annak fejlesztése alapvető jelentőségű volt. Nem járt iskolába, hanem otthon tanult, de joggal vetődhet föl a kérdés így is, vajon az ún. formális tanulás keretei járultak-e hozzá inkább fejlődéséhez az élet különböző területein vagy ez a sajátos tapasztalat. A választ nem lenne jó gyorsan megadni, de a kérdés maga rámutat arra, hogy a hagyományosan két fő szocializációs közegként megadott családon és iskolán kívül Emerson esetében megjelent egy harmadik is, amely legalább ugyanolyan jelentőséggel bírt számára.

Emerson esete különlegesnek tűnhet, és rámutat többek között arra, hogy milyen társadalmi változásokat hozott az internet a szocializáció területén is. Valaki könnyen híressé válhat, anyagilag is sikeres lehet az internet segítségével, akár kiskorúként a saját szobájából, és autonóm módon működhet együtt felnőttekkel, sőt lehet akár egy felnőttekből is álló csapat vezetője. Emerson esete valóban különleges ebben az értelemben, de valójában abban nem egyedi, hogy az iskolai és családi szocializáción kívül valamilyen más terep is nagy mértékben hozzájárult fejlődéséhez. Ha belegondolunk, akkor a saját szocializációnk során is sok ilyen terep, tényező, környezet alakított minket. Érdemes reflektálni arra: akivé lettem, amivé fejlődtem, az minek, kinek köszönhető? Az iskolán és családon kívül mi minden formált engem is. Valószínűleg a legtöbben ezekre a kérdésekre válaszolva fel tudnak sorolni kortárs közösségeket, iskolán kívüli tanfolyamokat, sportoláshoz kapcsolódó közegeket, de akár szórakozóhelyeket is vagy online közösségeket, sőt meghatározó filmeket vagy sorozatokat. Ez természetesen igaz mindazokra a gyerekekre, fiatalokra, akikkel ma egy tanár találkozik, és fontos, hogy a leendő tanárok lássák: az iskolai szocializációt körülveszi ez a sokszínű környezet,

amelyben a fiatal formálódik. Ennek a fejezetnek a célja, hogy röviden bemutassa azokat a társadalmi változásokat, különösen ezek iskolát érintő következményeit, amelyek ezt a nevelés-oktatás számára is új helyzetet kialakították, valamint hogy áttekintse a teljesség igénye nélkül az iskolán kívüli nevelési terepek világát.

Többféle folyamat azonosítható az iskola megváltozott szerepének jelensége mögött. Sok évtizeddel ezelőtt a társadalom sokkal egységesebb volt értékrendszerében, és nagy valószínűséggel a felnövő fiatal igen hasonló értékeket tehetett magáévá a családban, az iskolában, az egyházi közösségben, s akár az utcán is (ha egy felnőtt például rászólt) vagy más iskolán kívüli közösségekben (pl. a két világháború között népszerű cserkészet). Mára azonban a társadalom sokkal plurálisabb (sokfélébb) lett, ahol egymás mellett élnek különféle értékek, sokkal nehezebb ma ezek között valamilyen többség által elfogadott hierarchiát felállítani, és a sokféleség látható, tapasztalható a fiatalok számára is a mindennapi találkozásokon, a médián, az interneten keresztül. Az individuális, egyéni utak a választásokban, az életmódban, a világhoz való viszonyban szintén sokkal fontosabbá váltak, s így a hagyományos közösségi intézmények (iskola, egyházak), szerepe, jelentősége kisebb lett a társadalomban, míg korábban ezek jobban befolyásolták az egyéni értékválasztásokat is.

A média és az internet erőteljes, az élet számtalan területét átszövő jelenléte szintén e változási folyamat része. Jól láttuk ezt Emerson példáján. Sok szociológiai elemzés szól arról (pl. *Buckingham,* 2002), hogy a médiának fontos szerepe van az emberek és a fiatalok értékválasztásaiban, tudatformálásában. Ez ugyan nem olyan hatás, amit az egyén ne szűrne meg, de mégis erős (érték)keretet adhat a gyermekek, fiatalok számára. Például vannak olyan viselkedésminták, amik a fogyasztói társadalomhoz tartoznak, amikből nehezen is tudnánk kilépni (például, hogy új és újfajta technikai eszközökre és technológiákra van szükségünk), és amiket a reklámok, filmek sugallnak, vagy épp természetesnek vesznek. Többek szerint itt egyfajta fogyasztóvá nevelés történik (*Steinberg* és *Kincheloe,* 1997). Nem feltétlenül, vagy nem csak tudatos, végiggondolt nevelésről van itt szó, hanem egyszerűen arról, hogy a fogyasztói kapitalizmusban a termékek eladása alapvető jelentőségű a gazdasági(-társadalmi) életben, és ennek szereplői (pl. a cégek) minden lehetőséget igyekeznek megragadni, hogy eladják nekünk a termékeiket. Van egy tudatos, bizonyos értelemben „pedagógiai" része is ennek a történetnek: amikor a cégek reklámpszichológiai kutatások eredményeit használják fel.

Az internet szintén alapvető jelentőségű lett az életünkben. A kutatások nem igazolják azt a közkeletű feltételezést, hogy individuálissá tenne bennünket, gyökeresen megváltoztatná kapcsolatainkat, inkább csak átalakítja azokat, újfajta közösségek és kapcsolati formák jelennek meg. Ismeretlenekkel vehetjük föl a kapcsolatot akár több ezer kilométer távolságból. Online vitatkozhatunk, és dolgozhatunk együtt. Az offline és online világ egyre inkább összeolvad. Az offline és online terek összekapcsolódnak. Gondoljunk csak arra, hogy ha ma belépünk egy bevásárlóközpontba, szórakozóhelyre, akkor fölmehetünk annak honlapjára, vagy Facebookoldalára, megnézhetjük az árakat, akár rendelhetünk is egyes helyeken, becsekkolhatunk ott, véleményt írhatunk a helyről, képeket csinálhatunk és tehetünk fel az internetre (közösségi média-felületekre) róla. De vannak helyek, ahová nem is kell elmennünk, hogy

valós, élményszerű, virtuális túrát tegyünk ott az internet segítségével. A kommunikációs formák is megváltoztak a sokféle „ingyenes" (pontosabban az internetért fizetett díjban benne lévő) üzenetküldő, kommunikációs alkalmazásokkal. Gyakran küldünk szöveges vagy képüzenetet, felhívjuk egymást és videóbeszélgetést folytatunk, sőt egy valós találkozó közben előfordul, hogy a résztevők online is üzennek egymásnak, például kommentálva azt, ami történik, vagy titkos háttérmegbeszélést folytatva, illetve unalmas történés esetén egymást szórakoztatva. Az offline eseményeket általában is egyre inkább elkíséri valamilyen közben folytatott online tevékenység. Az információ és a tudás konstrukciója is megváltozott: gyorsan, sok információhoz jutunk, a tudás gyakran közösen épül fel, nem egyirányú befogadásról van szó. A fiatalok pedig a felnőttek kontrolljától (szinte) függetlenül kapcsolódhatnak az internet „szabad" világához. Emerson így lehetett világhírű cégvezetővé tizenévesen. A szabadság relatív, mert az interneten is vannak szabályozó tényezők, és nem korlátlan szabadságról van szó, hanem olyanról, amelyet (ismét) a piac kereslet-kínálati dinamikája is alakít. Ebben nagy szerepe van a megjelenésnek, ahogyan egy cég, egy intézmény, egy személy kifejezi, reprezentálja (s így „eladja") önmagát a neten. Ide kapcsolódik a virtuális identitás kérdése is. Az önazonosságunkban mindig nagyon fontos szerepe van annak, ahogyan megjelenítjük magunkat (hogyan öltözünk, milyen beszédfordulatokat használunk, milyen tetoválásunk van, ha van stb.). Az identitás a másokkal való kommunikációban és interakcióban épül, s ennek része az hogyan reprezentáljuk magunkat. Ez természetesen nem mindig végiggondolt folyamat. Az internetes megjelenésünk mintegy ráerősít erre az egyébként is létező jelenségre. A virtuális identitást úgy is fölépíthetjük, hogy az függetlenedik a testünktől, az offline interakcióinktól. Azzal, hogy milyen (netán) photoshoppolt képet tesz ki valaki magáról a Facebookra, Instagramra, Twitterre stb., milyen szövegeket, képeket, linkeket posztol, vagy épp névtelenségben egy nicknév vagy avatar mögé rejtőve milyen a kommunikációja (mit mond magáról), sőt akár a second life-ban, vagy valamilyen online szerepjátékban milyen testet választ magának, mindezzel felépít magáról egy képet, a virtuális identitását alakítja ki, amelyet váltogathat is, és sokkal szabadabb formálhat annak „testetlensége" miatt, mint az offline valóságban (akár ha barnahajú, lehet fekete, ha fiú, lehet lány stb.). Végül az internet a privát és nyilvános új felfogását, egyfajta új érzékelését is magával hozta. Az emberek egy része hajlamosabb sokkal inkább „kitenni", megjeleníteni a magánéletének eseményeit az interneten, mint amennyire a nem internetes offline nyilvánosságban ezt tenné vagy teszi. Ez veszélyeket is rejt magában, például a gyerekek, fiatalok e tekintetben különösen sebezhetővé, áldozattá válhatnak.

A fiatalok életmódjának megváltozására vonatkozóan van egy olyan értelmezési keret is, amely korábbra nyúlik vissza, mint az internet térhódítása. Ezt a szociológusok **ifjúsági korszakváltásnak** nevezik (*Gábor Kálmán,* 2009). Ez a nyugati országokban a '80-as években ment végbe, a poszt-szocialista régióban pedig a '90-es években. Ifjúsági korszakváltáson a következő, összetett jelenséget értik: a fiatalkori önállósság korábbra tolódott (korábban kezdett szexuális élet, önálló szórakozás, korábban kipróbált alkohol, drog, dohányzás), ugyanakkor a valódi felnőtt élet kezdete (munkavállalás, családalapítás) pedig későbbre. Ez létrehozott egy olyan sajátos, a felnőttekétől határozottabban elkülönülő és elnyúló ifjúkori életszakaszt,

amelyre ez a köztesség jellemző: önállóság, de nem független és dolgozó élet. Ez kedvezett egy önálló ifjúsági kultúra kialakulásának, amelyet meghatároznak: a szórakozás, a fesztiválok világa, a szabadidő eltöltésének tipikusan ifjúsági terepei. Mindez jól köthető az populáris vagy tömegkultúrához, amely átjárja a fogyasztói társadalmat népszerű, általában könnyebben fogyasztható, az alapvető szükségleteket megcélzó, színes és kreatív világával. Az ifjúsági kultúrán belül beszélhetünk **szubkultúrákról** is. Ezek kisebb „csoportok", amelyeket összeköt valamilyen közös ízlés, szimbólumrendszer (pl. közös nyelvezet, öltözködés), szokások, értékek és normák. Tág értelemben ide tartoznak a rockerek, hip-hoposok, gótok jól megkülönböztethető szubkultúráitól, a sorozatok *fandom*jain („rajongói" csoportjain), a szerepjátékosokon át, a táncházba járókig vagy cserkészekig mindenféle csoport. A legtöbben a fiatalok közül erősebb vagy gyengébb szállal, de kötődnek valamilyen szubkultúrához, amelyek nevelődési közegnek tekinthetők. A fiatal értékei, személyisége, identitása erősen formálódik ezek által. A kapitalista berendezkedésre jellemző módon az ifjúsági kultúra színes, korábban sokszor egyfajta lázadásként is megjelenő világa is kommercializálódik: vagyis a kereskedelmi, üzleti dimenzió hatja át. Az alternatív fesztiválozásból (pl. Sziget-fesztivál) így drága belépős program lesz, a lázadó öltözködésből (mint pl. a deszkás lecsúszó nadrág, baseball sapka) trendi divat lesz, aminek minőségi formáihoz jó pénzért juthatunk csak hozzá; és egy fogyasztói szabadidőipar épül ki, amely a fiatalok igényeit egyszerre felkelti és kiszolgálja.

E folyamatnak része, hogy az identitás alakulásának is új módjai jönnek létre. Míg korábban a fiatal (s általában is az egyén) identitását olyan társadalmilag adott tényezők határozták meg, mint a nem, társadalmi helyzet, nemzetiség, tanulói státusz stb., addig ezek mellett (vagy részben helyett) ma a szórakozás, fogyasztás, ízlés kiemelkedő formálói lettek az identitásnak. Hogy milyen sorozatot nézek, milyen zenét hallgatok identitásképző tényezők, és fogyasztási, vásárlási szokásaimat is alakítja. (Ezért egyébként a reklámok sokszor célozzák meg ma már a fogyasztói identitás kialakítását.). Íme, itt is látszik, hogy a hagyományos intézmények elveszítették korábbi sokkal erősebb érték- és identitásképző hatásukat, és az ifjúsági kultúrához kapcsolódó szubkultúrák, média, internet meghatározóvá váltak.

Az iskolának és a tanároknak is ezzel a megváltozott helyzettel kell szembenézniük. Lehet azonban úgy is értelmezni, hogy változott ugyan a helyzet, de eleve elhibázott az iskolának valamiféle kitüntetett szocializációs szerepet tulajdonítani. Valójában az iskola mindig is csak az egyik terep volt a több vagy sok közül, ahol egy gyermek és fiatal formálódott. A nevelés egészét sokkal inkább kellene egy többféle közegben végbemenő folyamatként elgondolni (*Nagy és Trencsényi,* 2012). Ezek a közegek a teljesség igénye nélkül lehetnek:

- intézmények: kollégium, nevelőotthon, művelődési központ…,
- természetadta közegek: család, utca, szomszédság, vallási közegek…;
- piaci alapon működő terepek: tanfolyamok, fitnesstermek, szórakozóhelyek…;
- egyesületek, szervezetek: egyházak, mozgalmak, civil szervezetek…;
- online és virtuális terek;
- médiumok: könyv, film, magazin…
- stb.

Ha minderre a sokféle terepre ránézünk, és ráadásul még a fent leírt társadalmi változásokat is figyelembe vesszük, akkor talán ijesztő is lehet leendő tanárként ez a kép, hiszen fölveti azt a kérdést: tanárként egy hagyományos terepnek számító iskolában vajon milyen hatásom lehet egyáltalán diákjaimra. Ráadásul számos veszély leselkedik rájuk ebben a sok-sok lehetőséget és buktatót rejtő posztmodern térben. Érdemes azonban észrevennünk azt, hogy tanárként napról napra egy szabályozott közegben a gyerekkel, fiatallal „együtt élve" nagyon is sok lehetőségünk van. Megtehetjük, hogy velük együtt reflektáljunk erre a sokféle tapasztalatra, hogy tudatosabban rendezzük ezeket. Ne feledjük, hogy mindeközben mi is részei vagyunk mindannak, amit tanítványaink megélnek: a tanár is fent van legtöbbször Facebookon (vagy más közösségi felületen), a mai tanár szakos hallgatók már szintén az ifjúsági korszakváltás gyermekei, otthonosan mozognak az online térben, egy pluralista társadalomban szocializálódtak. A tanár is – korától függetlenül – sokféle közegben alakul, tanul, fejlődik. A kétségtelen veszélyek mellett pedig érdemes a lehetőségekre gondolni, amit ez a sokféle, megváltozott és változó környezet felkínál. Ma már sokan nem kikapcsoltatják az okostelefonokat órán, hanem feladatot adnak a tanulóknak, s felhasználják ezeket az órai munkában. Angol nyelvtanárok használják a Facebookot, hogy segítség tanulóik angol nyelvi kommunikációját. A versértelmezések csak verbális (szóbeli) formái helyett megjelennek a kreatívabb módszerek is: „írj te is egy verset", „csinálj róla videót" stb. A fiatalok érdeklődése, rajongói szubkultúrái jó kiindulópont lehetnek, hogy bizonyos témákat ezeken keresztül közelítsünk meg. Mindeközben pedig reflektálhatunk velük együtt arra mennyi minden és milyen módon is formál mindnyájunkat, akar ránk hatással lenni (nem csak rájuk, de mindenkire), s ugyanakkor mi mit tehetünk, hogy hatással legyünk a minket körülvevő környezetre, társadalomra. (Ezt gyakran elfelejtjük: hogy nem csak a társadalom lehet hatással ránk, de főleg másokkal összefogva mi is alakíthatunk rajta.) Ez lehetővé teszi, hogy a tanulók és mi tanárok is egyre inkább kritikus és autonóm módon vegyük kezünkbe a saját formálódásunkat. A kiinduló példában Emerson szintén ezt tette. Ha a világhír talán nem is, de az ilyenfajta pozitív fejlődés, kicsiben az alakítás, változtatás lehetősége adott a mi számunkra is.

Felhasznált irodalom

David Buckingham (2002): *A gyermekkor halála után. Felnőni az elektronikus média világában.* Helikon, Budapest.

Gábor Kálmán (2009): Ifjúsági korszakváltás (Tézisek). Új Ifjúsági Szemle. 4 sz., 61–82.

Nagy Ádám és Trencsényi László (2012): *Szocializációs közegek a változó társadalomban. A nevelés esélyei: család, iskola, szabadidő, média.* ISZT Alapítvány, Budapest.

Steinberg S. R. és Kincheloe, J. L. (1997, szerk.): *Kinderculture. The Corporate Construction of Childhood.* Westview Press, New York.

Szakirodalmi ajánlás a továbbgondoláshoz

Tari Annamária (2011): A Z generáció. Tericum Kiadó, Budapest.
Tari Annamária könyve azokat a kérdéseket segít továbbgondolni, amik e fejezetben a fiatalok változó világa (különösen az internet) körül felvetődtek. Átfogó társadalmi-pszichológiai szempontokat nyújt a jelenlegi fiatal generáció megértéséhez.

„Z generáció. Az Y generáció utáni korosztály. Gyerekek, kamaszok vagy kis felnőttek? Baj van, vagy minden a legnagyobb rendben? A felnőttek nagy része aggódik, mások homokba dugják a fejüket, és örülnek, hogy a gyerek a szobájában ül a számítógép előtt. Van, aki szerint nincs sok értelme generációkra bontani a világot, és nincsenek új problémák, csak rég megszokott jelenségek. Mégis azt látjuk, hogy a kamaszok mozaikszerű érettséget mutatnak, vagyis nagyon is érettek, míg más vonatkozásban még gyerekek. Egyre több agresszív hatás éri őket, egyre gyorsabban nőnek fel. Minden látszat ellenére nincs könnyű gyerekkoruk: értenek sok mindent, de feldolgozni nagyon keveset képesek ebből. A régi értékek, érzelmek és attitűdök folyamatosan változnak. Az Információs Kor és a fogyasztói társadalom hatásait sem kikerülni, sem megváltoztatni nem lehet, mert életünk részei. Ez érzelmileg is rugalmasságot és alkalmazkodást igényel felnőttől és gyerektől egyaránt. Tari Annamária gyakorló pszichológusként összefűzi az okokat és a magyarázatokat, hogy feltáruljon, milyen érzelmek mozgatják a mai világot és benne a kamaszokat. Értelmezésében a társadalom-lélektani és klinikai tapasztalatok segítenek abban, hogy megértsük az online személyiség szerepét, a társas agresszió mértékét, a kognitív folyamatok változásait, valamint a családi-iskolai érzelmi folyamatokat. Megannyi kérdés áll előttünk, amit az élet vet fel, és amire még időben kellene megtalálnunk a válaszokat.”

4. Az eltérő iskolai teljesítmények és a teljesítmények okainak értelmezése. Adaptivitás a pedagógiai folyamatban

Csereklye Erzsébet

Ki a motiválatlan és mi az a hátrányos helyzet? A fel nem ismert sokféleség története

Kulcsfogalmak: hátrányos helyzet, társadalmi sokféleség, norma, másság-teremtő dimenziók, domináns és nem-domináns csoportok

Szandra egyetemi hallgató, tanárnak készül. A tanárképzési program részeként, egy kurzushoz kapcsolódóan különböző oktatási intézményeket keres fel, hogy tanórai megfigyelést végezzen, és a megfigyelésről naplót vezet. Az alábbi idézet egy ilyen tanórán készült naplójából származik. Mint minden pedagógiai esetelemzésnek, ennek a naplónak is több érdekes tanulsága lehet. A napló más szempontú elemzését találja az *Ez egy motiválatlan banda!!! című írásban:*

> *„A következő történt velem a múltkori hospitálásom alkalmával: egy szakmunkásképzős 11. osztályba ültem be órát megfigyelni. Sok hátrányos helyzetű diák volt az osztályban, de még nem volt mindenki bent a teremben. Én egy hátsó, üres padban foglaltam helyet. Mikor megérkezett a többi diák is, az egyik fiú a következő szavakkal ült a mellettem lévő padba: „Tanárnő, milyen csinosnak tetszik lenni, odaülhetek maga mellé?" „Tessék", mondtam, mivel semmi okos kibúvó nem jutott hirtelen eszembe, és persze, gondoltam arra is, hogy lehetséges, hogy a fiatalember amúgy is ott szokott ülni máskor is. Talán mondanom sem kell, hogy az említett diák egész óra alatt a lecke helyett az én feljegyzéseimet leste és kommentálta, egyáltalán nem figyelt a tanárra. Hozzá kell tennem, hogy ezzel nem volt egyedül, mivel az egész osztály beszélgetett meg zajongott, csupán 3-4 tanuló mutatott érdeklődést a tananyag iránt. Tanárnőjük szerint ez máskor is épp így szokott lenni. Tehetetlen ezzel az osztállyal, semmi nem érdekli őket, nem akarnak továbbtanulni, nem foglalkoznak a jövőjükkel. Még az érdekes tananyaggal sem lehet két percnél tovább fenntartani a figyelmüket. Ez egy motiválatlan banda, a többi tanár sem hat rájuk, de legalább ezen az órán nem ordibálnak… Már igazából készülni sincs kedve az órákra. A „fiatalemberem" közben a cuccait pakolászta ki a táskájából, büszkén mutogatva nekem a labdarúgó felszerelését. Igyekeztem nem figyelni rá, néha rászóltam, hogy maradjon csöndben és inkább a tanárra figyeljen, persze nem sok eredménnyel. Óra végén még egy kávéra is meghívott, amit persze nem fogadtam el, és azt is megkérdezte, hogy férjnél vagyok-e. Sajnálattal vette tudomásul, hogy igen, de azért még megkérdezte, hogy mikor megyek legközelebb."*

- Miért írja Szandra ezt a második mondatában: „Sok hátrányos helyzetű diák volt az osztályban, de még nem volt mindenki bent a teremben”?
- Mit jelenthet a hátrányos helyzet a pedagógiában?
- Lehet-e pedagógiai megoldása a helyzetnek?

Az a sok hátrányos helyzetű diák

Sokszor halljuk itt-ott, hogy hátrányos helyzetűek a diákok, de tudjuk-e vajon, mit is jelent valójában ez a kifejezés? Szandra beül egy szakmunkásképző iskola egy osztályába, és az első információ, amit megoszt velünk erről az osztályról, az az, hogy sok ott a hátrányos helyzetű diák.

Nagyon izgalmas, hogy pont ezt emeli ki, miközben a diákok neméről, ruházatáról, az általuk viselt kiegészítőkről, a beszédstílusokról, és számos egyéb, könnyen megfigyelhető részletről semmit nem mond.

Képzeljük el ezt az osztályt egy pillanatra!

Kik ülnek ott? Hány évesek? Csak fiúk vagy lányok is vannak? Hogy néznek ki? Milyen a ruhájuk? Milyen kiegészítőket viselnek? Hogyan viselkednek? Hogyan beszélnek?

Hogyan képzeljük el a szüleiket? Milyen az iskolai végzettségük? Van-e munkájuk? Vajon milyenek a lakáskörülményeik?

Milyen kulturális csoporthoz tartoznak? Mit tudunk az etnikai identitásukról? Milyen a vallásuk? Milyen nyelvet beszélnek iskolán kívül?

Milyen a kortárs csoportjuk? Milyen zenét hallgatnak? Mit sportolnak? Mit esznek? Mit isznak? Használnak tudatmódosító szereket?

A kérdések zápora talán elbizonytalanítja az olvasót! Honnan is tudhatná mindezt, hogyan is tudná elképzelni? Annyiféle válasz lehet a kérdésekre! Nem lehet mindenki egyforma ruhában, nem viselkedhet egyformán, nem is egyforma a zenei ízlésük, néhányan drogoznak, mások nem, a szülők képzettségéről meg a lakáskörülményekről pedig hogyan is lehetne információnk egy egyszeri hospitálás alkalmával…

A „hátrányos helyzet” jogi és kulturális értelmezése

Mire utalt akkor Szandra, amikor **hátrányos helyzetről** beszélt? Ezt pontosan nem tudhatjuk, Szandra nem osztotta meg velünk. Tőle csak annyi konkrétumot tudunk, hogy egy szakmunkásképző 11. osztályában volt, ahova fiúk (is) járnak. Elképzelhető, hogy a látogatás előtt

Szandra alaposan tanulmányozta a tanulók lakhatási körülményeit és szüleik képzettségét, majd ez alapján tette meg kijelentését. De az is elképzelhető, hogy a tanulói sokféleséget hiányként dekódolta, és a hátrányos helyzeten azt értette: „nem olyanok, mint én". Az alábbiakban a hátrányos helyzet kifejezés jogi és kulturális értelmezését tekintjük át.

A *hátrányos helyzet* két megközelítésben is értelmezhető. Megkülönböztethetjük magyar jog által használt törvényi kategóriát, illetve a fogalom kulturális értelmezését.

„A hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzet megállapítása

67/A. § (1) Hátrányos helyzetű az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az alábbi körülmények közül egy fennáll:

a) a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony iskolai végzettsége, ha a gyermeket együtt nevelő mindkét szülőről, a gyermeket egyedül nevelő szülőről vagy a családbafogadó gyámról – önkéntes nyilatkozata alapján – megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezik,

b) a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony foglalkoztatottsága, ha a gyermeket nevelő szülők bármelyikéről vagy a családbafogadó gyámról megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor az Szt. 33. §-a szerinti aktív korúak ellátására jogosult vagy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésének időpontját megelőző 16 hónapon belül legalább 12 hónapig álláskeresőként nyilvántartott személy,

c) a gyermek elégtelen lakókörnyezete, illetve lakáskörülményei, ha megállapítható, hogy a gyermek a településre vonatkozó integrált városfejlesztési stratégiában szegregátumnak nyilvánított lakókörnyezetben vagy félkomfortos, komfort nélküli vagy szükséglakásban, illetve olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéséhez szükséges feltételek.

(2) Halmozottan hátrányos helyzetű

a) az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az (1) bekezdés a)-c) pontjaiban meghatározott körülmények közül legalább kettő fennáll,

b) a nevelésbe vett gyermek,

c) az utógondozói ellátásban részesülő és tanulói vagy hallgatói jogviszonyban álló fiatal felnőtt."[12]

12 http://www.complex.hu/kzldat/t1300027.htm/t1300027_6.htm

Aki a hátrányos helyzetet, mint jogi kategóriát jelentő kifejezést használja, a szülők képzettsége, munkaerő-piaci helyzete és lakáskörülményei alapján határozza meg a gyermek státuszát, és különtámogatásra való jogosultságát. A jogi megközelítésben a fenti, *A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény*ből származó idézet alapján határozható meg, hogy valaki hátrányos helyzetű-e. Természetesen a jog is kultúrába ágyazott diskurzus, ezért fontos megértenünk azt is, hogy kulturálisan hogyan értelmezhető a *hátrányos helyzet* kifejezés.

A „hátrányos helyzet" kifejezés kulturálisan is értelmezhető, és nagyon gyakran így is használják. A multikulturális pedagógia szakirodalmában olvashatunk arról, hogy a hátrányos helyzet kifejezés szorosan kötődik a társadalmi sokféleségről szóló diskurzusok egyikéhez, az úgynevezett **kompenzáló megközelítéshez.**

Ez a megközelítés a társadalmi sokféleséget a kulturálisan meghatározott csoportok közti különbségekben látja, ellentétpárokat alakítva ki. Az ellentétpárok egyik tagja általában a domináns kulturális csoport normáját képviseli (azaz: ilyenek vagyunk mi), míg a másik tag annak nem domináns értékpárja (azaz: ilyenek ők).

Az amerikai szakirodalom közmondásos domináns normája a „WASP Male" – azaz a *White (fehér) – AngloSaxon (angolszász) – Protestant (protestáns) – Male (férfi).* Ezt a rövid jellemzést az amerikai társadalom leginkább domináns csoportjára szokták használni, az amerikai elit legnagyobb része megfelel a leírásnak. Ez persze Magyarországra vonatkoztatva egy picit módosul, mindig a helyi normáknak megfelelően. Ez természetesen már önmagában is ellentétekkel teli helyzet, hiszen a „norma" ugyanúgy kulturális-társadalmi konstrukció, mint a hozzá viszonyított „hátrányos helyzet". Minden társadalomban, minden közösségben más és más jellemzők alapján határozzák meg a normát (erről lásd *Beilleszkedésre nevelünk?* és a *Hogyan alakulnak ki a normák?* című írásokat). Ha a normától bizonyos eltéréseket hiányként értelmeznek, akkor ezt a kulturálisan definiált „hiányállapotot" hátrányos helyzetként írhatjuk le.

A társadalmi sokféleséget úgynevezett másságteremtő dimenziókban alkotjuk meg. Ezek a fajhoz/etnikai csoporthoz tartozás, a gazdasági és társadalmi státusz, a vallás, a szexuális orientáció, a társadalmi nem (gender) és a beszélt nyelv.

Domináns vagy nem domináns csoport Magyarországon? Keress példákat a táblázat kategóriáira!

> *fehér, magyar, középosztálybeli, keresztény, heteroszexuális, férfi, sportos alkatú, kövér, öreg, fiatal, roma, arab, fekete bőrű, ázsiai, sváb, zsidó, muszlim, leszbikus, homoszexuális, biszexuális, szegény, diszlexiás, segélyből élő, tájszólást használó, kiskorú, magyar nyelvű, szlovák kerekesszékes, nő, vietnami munkanélküli, arab, kerékpáros, vegetáriánus, piréz, siket, lisztérzékeny, gazdag, egyedülálló szülő*

Másságteremtő kategória	Domináns	Nem domináns
Társadalmi faj-fogalom	fehér	fekete, ázsiai
Etnikai csoport	magyar	
Társadalmi nem (gender)		
Gazdasági és társadalmi státusz		
Szexuális orientáció		
Anyanyelv		
Vallás		
Egyéb, külső jegyek		
Képességek, egészségi állapot		
Kor		
Egyéb		

A feladatnak természetesen számtalan jó megoldása lehet, hiszen az egyes közösségekben más és más csoportok jelenhetnek meg a domináns és a nem domináns szerepkörben is, és egy csoport különböző helyzetekben lehet domináns és nem domináns is. Továbbá, a csoportosítás során azzal is szembesülhetünk, hogy az egyének egyszerre lehetnek tagjai domináns és nem domináns csoportoknak is. Könnyen el tudunk képzelni egy sportos alkatú, homoszexuális férfit, vagy egy fiatal, középosztálybeli muszlim nőt, de egy fiatal, keresztény romát is.

Ugyanaz a többség és a domináns csoport?

Lehet ugyanaz, de nem feltétlenül esik egybe. A többségi csoport egyszerű számbeli többséget jelent, azonban nem mindig azoknak a kultúráját tükrözi egy társadalom vagy társadalmi intézmény kultúrája, akik a legtöbben vannak jelen benne. Klasszikus példa erre a XX. századból a dél-afrikai apartheid rendszer, ahol a kis számú fehér volt a hatalom birtokosa a többségében feketék lakta országban. De hasonló ehhez az a szakmunkásképző is, ahova Szandra beült egy órára. Lehet, hogy itt többségben alacsony jövedelmű háztartásokban élő diákok tanulnak, akiknek szülei is alacsonyan iskolázottak. Az is lehetséges, hogy az osztály többsége a roma származású, és az is, hogy sok migráns hátterű tanuló van, akik esetleg nem is beszélnek jól magyarul, az is lehet, hogy az osztályban sok tanulónak vannak speciális nevelési igényei, lehet köztük diszlexiás, diszgráfiás, és még számos egyéb nem-domináns tulajdonságú fiatal. Mindezt nem tudjuk pontosan, hiszen Szandra leírása erre nem tér ki, mint ahogy az ott dolgozó tanár sem fordít különösebb figyelmet az osztályban jelen lévő sokféleségre.

Meg lehet-e szüntetni a szegénységet korrepetálással?

A tanulói sokféleség állandóan jelen van az iskolában, de nem feltétlenül tulajdonítunk neki pedagógiai jelentőséget (*Gordon Győri,* 2014). A sokféleségnek vannak olyan megjelenési formái is, mint például a fentebb leírt másságteremtő kategóriák, amelyek pedagógiailag akkor is relevánsak, ha a pedagógus nem reflektál rájuk tudatosan.

Ahogy már korábban említettem, a „hátrányos helyzet" kifejezés a kompenzáló multikulturális *diskurzus* (*Csereklye,* 2014) kifejezése, amely az iskolában **hiánypedagógiai gyakorlat** (*Boreczky,* 2014) jelenik meg. Ekkor a tanulói sokféleséget felismeri a domináns csoporthoz tartozó tanár, és azokat a pedagógiailag releváns tulajdonságokat (pl. társadalmi és gazdasági státus, etnikai csoporthoz tartozás), amelyek nem a domináns normához közeliek deficitként értelmezi. A kompenzáló multikulturális diskurzus tehát a nem-domináns csoport jellemzőit olyan hiányokként értelmezi, amelyek felzárkóztatást igényelnek.

Ez a pedagógiai megközelítés a szegénységben élő családok gyermekeinek gyenge iskolai teljesítményét a kulturális másságukkal magyarázza, gyakran hátrányos helyzetűnek címkézve őket, az oktatási folyamatban azonban nem reflektál a kulturális helyzetükből adódó szükségleteikre. Így a tananyag nem kapcsolódik az ő világukhoz, az iskola nyelvezete távoli a általuk használt nyelvtől, a tanár által használt kommunikációs csatornák egészen mások, mint amelyek használatában ők járatosak. Egy más világ, amelybe nem tudnak bekapcsolódni. Vajon mi is motiválhatná őket?

Ilyenkor bizony az alapvelő problémákra a korrepetálás, a megnövelt tanulási idő nem ad választ, leginkább az iskola és a tanulók más szocializációs tereinek (pl. otthon, lakókörnyezet) kultúrája közti távolság csökkentésével érdemes a helyzet megoldására törekedni.

A multikulturális pedagógiai re-motiváló változatai

Banks (2004) modellje alapján a multikulturális tantervi alternatívák négy megközelítését ismerhetjük fel. A legalacsonyabb, leggyakrabban megvalósuló szint a **kulturális adalékok szintje,** amely a multikulturális oktatás bevezető fázisát jellemzi, elsősorban az egyes etnikai és kulturális csoportok hőseiről, u¨nnepeiről szóló tartalmak megjelenítésével valósul meg. Általában elszigetelten, sokszor tanórákon kívül, u¨nnepek, fesztiválok, esetleg projektek keretében, a tananyaghoz nem kapcsolódva éri el a diákokat. Jelentősége azonban vitathatatlan, mivel lehetőséget biztosít arra, hogy a diákok saját kulturális közege is megjelenjen az iskola falai között, valósi kapcsolódási pontot biztosítva. A máskor oly motiválatlannak tűnő diákok és családjaik is szívesen szoktak az ilyen projektekben részt venni. Tudnunk kell azonban, hogy az ilyen kezdeményezések a felszínen maradnak és az osztálytermi klímát alapvetően nem fogják megváltozatni.

A **fogalmi bővítés** szintjén multikulturális tartalmak, fogalmak, témák és nézőpontok keru¨lnek be a tantervbe és a tananyagokba, anélku¨l hogy megváltoztatnák azok szerkezetét.

Azaz, továbbra is használják az osztályteremben a központilag kiadott tankönyveket, de ezeket kiegészítik olyan tartalmakkal, amelyek szorosan köthetők a tanulók személyes identitásának elemeihez, legyen ez etnikai, vallási, nyelvi vagy bármely egyéb identitásmező. A tanítás-tanulás folyamatában használt csatornák is bővülhetnek, és ezek a bővítések a tanulók számára ismerős, általuk kedvelt csatornákon is érkezhetnek. Sokkal hatásosabb egy Petőfi vers, ha Ferenczi György és a Rackajam adja elő[13], mintha csak a könyvből olvasná valamelyik osztálytárs.

A **tanterv-átalakítás** szintjén a tanterv szerkezetét formálják át, úgy, hogy a diákok képesek legyenek ku¨lönböző etnikai és kulturális csoportok szemszögéből is szemlélni a társadalmi elméleteket, elemezni a problémákat, és feldolgozni az eseményeket és témákat. Itt már a tanterv szerves részeként jelenik meg a szemléletváltás, és feladat a diákok – és a pedagógusok – számára az, hogy megértsék és értelmezzék mások álláspontját is, és beépítsék saját szemléletükbe a sokféleségre való reflektálást.

A multikulturális pedagógia negyedik, legmagasabb szintje a **társadalmi cselekvés** szintje. Ekkor a diákoknak olyan készségeit fejlesztik, melyek képessé teszik őket az egyes fontos társadalmi problémák melletti tudatos elköteleződésre és arra, hogy lépéseket tegyenek azok megoldására, például kiálljanak a lakókörnyezetüket, családjukat, iskolájukat érintő ügyekben, részt vegyenek az iskolai és a helyi közéletben.

Természetesen ezek a szintek többnyire egymással keveredve, akár a normatív, nem multikulturális megközelítések közé vegyítve vannak jelen az iskolában. Azonban az rendkívül fontos, hogy a pedagógus tudjon reflektálni arra, hogy az ő saját megközelítése mely változathoz áll közel.

Szandra naplójában igyekszik értelmezni a hospitálás során tapasztaltakat. Az értelmezésben saját társadalmi csoportjának normáit általános normaként értelmezi, és az ettől az értékrendtől való eltérést pedig hiányként. Szandra látogatása a 11-es osztályban talán az első olyan élmény volt életében, amikor a sajátjától eltérő kulturális csoporttal találkozott. Az ilyen élmények reflektív feldolgozása, a csoportok kulturális normái közti különbségek felismerése, feltárása és a hozzá kapcsolódó pedagógiai válaszok azonosítása igazi multikulturális kaland lehet egy pedagógusjelölt számára!

Végül javasoljuk, gondolja át, hogy

- A Szandra által meglátogatott osztályban a pedagógus szemléletében megjelent a multikulturális tudatosság?
- Szandra felismerte az osztályteremben jelen lévő társadalmi sokféleséget? Ha igen, mely elemeket azonosított?
- Ki(k) volt(ak) motiválatlan(ok) a bevezető történetben?

13 http://youtu.be/tIViaG7LUiY

Felhasznált irodalom

Banks, J. A. (2004): Multicultural education: historical development, dimensions, and practice. In: BANKS, J. A. és MCGEE BANKS, C. A. (szerk.): *Handbook of research on multicultural education.* Jossey-Bass, San Francisco. 3–30.

Boreczky Ágnes (2014): Multikulturalizmus – Multikulturális pedagógia. In: Gordon Győri J. (szerk): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára. A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban.* Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 23–40.
URL: http://www.eltereader.hu/media/2014/09/gyori-II-beliv_reader.pdf

Csereklye Erzsébet (2014): A társadalmi sokféleséggel foglalkozó nevelés-oktatási irányzatok elméleti kerete. In: Szabolcs Éva, Garai Imre (szerk.): *Neveléstudományi kutatások közben: Válogatás doktori hallgatók munkáiból.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 2014. 81–88.
URL:
http://www.eltereader.hu/media/2014/12/Szabolcs_Garai_Nevelestud_READER.pdf

Gordon Győri János (2014): Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Elméleti és kutatási megfontolások. In: Gordon Győri (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban.* Budapest, ELTE, Eötvös Kiadó, 7–20.
URL: http://www.eltereader.hu/media/2014/09/gyori-II-beliv_reader.pdf

Szakirodalmi ajánlás a továbbgondolkodáshoz

Cs. Czachesz Erzsébet (2014): Az interkulturális pedagógia témái és alakulása Európában. In: Gordon Győri J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára. A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban.* Budapest, ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest 37–44.
URL: http://www.eltereader.hu/media/2014/09/gyori-II-beliv_reader.pdf

Cs. Czachesz Erzsébet tanulmánya az európai diskurzusban hagyományos, a társadalmi sokféleséggel foglalkozó társadalomtudományi és pedagógiai megközelítéseket mutatja be, a meghatározó filozófiai iskolákhoz kapcsolva.

Csereklye Erzsébet (2014): A társadalmi sokféleséggel foglalkozó nevelés-oktatási irányzatok elméleti kerete. In: Szabolcs Éva, Garai Imre (szerk.): *Neveléstudományi kutatások közben: Válogatás doktori hallgatók munkáiból.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 2014. *81–88.* URL:
http://www.eltereader.hu/media/2014/12/Szabolcs_Garai_Nevelestud_READER.pdf

Csereklye Erzsébet tanulmánya az angol nyelvű szakirodalomban megjelenő multikulturális elméleteket mutatja be röviden, egymással összehasonlítva azokat.

Gordon Győri János (2014): Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Elméleti és kutatási megfontolások. In: Gordon Győri (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban.* Budapest, ELTE, Eötvös Kiadó, 7–20.
URL: http://www.eltereader.hu/media/2014/09/gyori-II-beliv_reader.pdf

Gordon Győri János összefoglaló jellegű tanulmánya egy iskolai kutatás bevezetéseként készült. A multikulturális elméleteket gyakorlati megközelítéssel feldolgozva az oktatási intézményekben zajló kutatáshoz kapcsolódóan értelmezi és emeli ki a leginkább izgalmas megfontolásokat:

Csereklye Erzsébet

„Én nem tartom számon, ki a cigány” – A pedagógusok és a tanulók társadalmi és kulturális sokfélesége

Kulcsfogalmak: kulturális beágyazottság, kultúraazonos pedagógia, multikulturális attitűd, társadalmi és kulturális sokféleség

„Én soha nem figyeltem azt, hogy egy gyerek cigány-e vagy sem.” (felső tagozatban tanító tanár)

Ennek a fejezetnek a példája rólam szól, az íróról, aki pedagógia tudományával foglalkozik, és néha megáll, és eltűnődik, hogy milyen sokféleképp gondolkodhatunk látszólag egyértelmű dolgokról.

Egy kutatás során arra kerestem választ, hogy a magyar közoktatásban dolgozó pedagógusok hogyan viszonyulnak az osztályteremben megjelenő társadalmi sokféleséghez, azaz a tanulóik változatos etnikai, vallási, nyelvi, gazdasági és egyéb jellemzőihez, más néven milyenek a pedagógusok multikulturális attitűdjei. A kutatáshoz egy ötven kérdésből álló kérdőívet készítettem, amelynek az volt a célja, hogy segítsen megérteni a pedagógusok komplex viszonyát diákjaik változatos társadalmi és kulturális beágyazottságához. Kíváncsi voltam, hogyan vélekednek a pedagógusok a kulturális sokféleség különféle megjelenési formáiról az iskolában és az iskolán kívül, milyen érzelmeik kapcsolódnak hozzá, és fontos-e számukra, hogy aktívan tegyenek a különféle társadalmi és kulturális csoportok megismeréséért.

A kutatás elején azon kellett elgondolkodnom, hogy a társadalmi és kulturális sokféleségnek vajon melyek azok a formái, amelyek bármely iskolában jelen lehetnek és hatással lehetnek az iskolai életre, a tanítás és tanulás folyamatára és így a pedagógus munkájára is. A szakirodalmat áttanulmányozva öt ilyen nagy társadalmi-kuturális jellemzőt azonosítottam, 1) a kisebbségi vagy etnikai csoporthoz tartozást (ide sorolhatjuk, ha valaki német nemzetiségű, ha roma vagy cigány, és azt is, ha valaki egy másik országban született és migránsként érkezett Magyarországra, akár Amerikából, akár Szomáliából), 2) a vallási hovatartozást (a keresztény egyházakon túl ide tartoznak a muszlimok, a bahaii-ok, a buddhisták és még ezernyi más vallás követői, akik a vallásuk szabályait, így például, hogy mit esznek, mikor imádkoznak és mikor vannak az ünnepeik a mindennapokban is szeretnék követni), 3) a társadalmi nemet (ezt gendernek is szokták nevezni, a férfiak és a nők társadalmi és kulturális helyzetére vonatkozik), 4)

a szexuális orientációt (ide szoktuk sorolni a heteroszexuálisok, a homoszexuálisok, a transzneműek, az interszexuálisok csoportjait, és minden egyéb, a szexuális orientáció alapján képzett csoportot), 5) és a gazdasági helyzetet (melynek két végpontját a szegények és a gazdagok jelentik).

Amikor kész volt a kérdőív, több, a témát kutató kollégámmal is megbeszéltem, hogy relevánsak-e a kérdések, követik-e a szakirodalom trendjeit. Úgy tűnt, a munka alapos volt, a rendszer működőképes. Persze, ahhoz, hogy a válaszok értelmezhetőek legyenek, a kitöltő tanárokról is kell információ, így összeállítottam egy rövid kérdéssort, az úgynevezett háttérkérdőívet, amely a tanárok társadalmi beágyazottságára, képzettségére, korábbi tapasztalataira vonatkozott. Ezután elmentem néhány iskolába Budapest 10. és 8. kerületében. Nagyon izgatott voltam, hogy mit szólnak majd a szuper kérdéseimhez, hogy működik-e majd az a struktúra, amit olyan alaposan kigondoltam. De ahogy ez már az ilyen detektívtörténetekben szokás, a hulla máshol volt elásva.

Az eset kapcsán többféle kérdés felmerülhet:

Lehetséges-e, hogy egy tanár nem tudja, hogy van-e cigány tanuló az osztályában? Tudjuk-e jól tanítani, akinek nem ismerjük a kulturális beágyazottságát? Miért választja sok tanár azt a stratégiát, hogy nem reflektál a társadalmi és kulturális sokféleségre?

Lehetséges-e, hogy egy tanár nem tudja, hogy van-e cigány tanuló az osztályban?

A háttérkérdőívben, egészen az elején, volt egy ártatlannak tűnő kérdés: „*Tanított ön már cigány gyermeket?*”. És elindult a szökőár, sok tanár felháborodottan, néhányan értetlenkedve reagáltak a kérdésre:

„Sosem kérdeztem a gyerekektől, hogy milyen nemzetiségűnek tartják magukat. 24 tanítással eltöltött év alatt egyetlen diákom hangoztatta, hogy ő roma származású. A többiről nem tudom, de igazság szerint nem is érdekel, sosem ez alapján ítélem meg őket.” (felső tagozatban tanító tanár)

„Most 5 külföldi származású, de magyarul jól beszélő gyereket tanítok. Azt nem tartom számon, hogy ki cigány!” (alsós tanító)

„Azt én nem tartom nyilván, és nem is tarthatom nyilván, hogy az osztályban ki cigány.” (felső tagozatban tanító tanár)

Mint kiderült sok magyar pedagógus igyekszik elkerülni, hogy a sokféleség tematizálódjon az osztályteremben és az osztályokat igyekszik homogén csoportként értelmezni, kizárva a társadalomban, egyébként jelen lévő sokféleséget, főként, ha a diák etnikai hovatartozásáról van szó. Különösen, ha az a diák cigány.

Hűha, hogy is van ez? Aztán hasonló dolgok derültek ki az egyéb jellemzőknél is: a keresztény egyházak változatosságáról szívesen beszéltek, de nem gondolták, hogy rájuk tartozna, ha egy tanuló muszlim vagy hindu. Természetesnek tartották, hogy a fiúk nyíltan érdeklődnek a lányok iránt az iskolában, de nem gondolták, hogy a homoszexualitás releváns téma lenne.

Természetesen lehetséges, hogy a pedagógus nem tudja, hogy egy tanuló valamely etnikai vagy kulturális csoporthoz tartozik, de ennél sokkal valószínűbb, hogy ez a „nem tudás" annak a jele, hogy a pedagógus nem akarja tematizálni a társadalmi sokféleség kérdését, mert nincs stratégiája arra, hogy szakemberként hogyan reagáljon rá jól. Azt a megközelítést, amikor érzékeny kérdésekről igyekszünk nem beszélni, és úgy teszünk, mintha nem léteznének különbségek, a szakirodalom *színvak megközelítésnek* nevezi. Ennek ellentétpárja a *színtudatos megközelítés,* amely a társadalmi és kulturális sokféleség minél teljesebb megismerésére törekszik és ehhez kapcsolódóan *kultúraazonos pedagógia (Boreczky, 2000)* kialakítására.

Tudjuk-e jól tanítani, akinek nem ismerjük a kulturális beágyazottságát?

A **színvak és a színtudatos megközelítés**hez szorosan kapcsolódik az egyenlőség és a méltányosság fogalma is. A multikulturális pedagógia az esélyek egyenlőségének törvényi és strukturális biztosítását még nem tartja elégséges lépésnek. Bizonyára ismerős az a történet, mikor a róka és a gólya vendégségbe hívják egymást, és míg a róka lapos tányérban szolgál fel ínycsiklandó falatokat, addig a gólya ezt egy hosszú nyakú üvegben teszi. Az egyenlő esélyek is valahogy így működnek: aki szerencsés, az tud velük élni, és van, aki soha nem lesz képes élni a lehetőséggel. A méltányosság elve a pedagógiában azt a törekvést írja le, hogy minden tanuló a saját képességei szerinti legjobb teljesítményt érhesse el, és ehhez adaptív módon kapjon támogatást.

Természetesen ahhoz, hogy valaki tanulását megfelelően tudjuk támogatni, fontos tudnunk, hogy mire van szüksége, mi tartozik a közeli fejlesztési terébe, és mi az, ami csak hosszabb távon lehet cél. De azt is ismernünk kell, hogy a tanuló hogyan tud a legjobban tanulni, milyen előzetes ismeretekhez, kompetenciákhoz tudja kötni a újonnan elsajátítottakat. Ehhez pedig elengedhetetlenül ismernünk kell társadalmi és kulturális beágyazottságát. Ez egészen apró dolog is lehet. Például egy városi környezetben felnövő hét éves nagy valószínűséggel marhapörköltet evett már, és imádja a marhából készült hamburgert, de nem biztos, hogy egyértelmű számára, amikor a T betűt tanulják, hogy miért is kap új nevet az a szegény marha, és azt sem érti, hogy miért kap fekete pontot, ha a T betűvel kezdődő állatnevek bekarikázásakor a marha képét nem karikázta be. Tehenet meg ritkán lát az ember a városban.

Az is megeshet, hogy a pedagógus olyan szavakat, fogalmakat használ, amelyek egy gyermek számára ismeretlenek, vagy nem ugyanúgy értelmezi őket, mint a pedagógus. Mikortól gyűrött egy füzet, mennyire hegyes egy ceruza, és mi az évszaknak megfelelő öltözék, mi

a megfelelő személyközi távolság: ezek mind kulturális megegyezés kérdései. Egy tanóra felépítését tekintve fontossá válhat, hogy a tanuló családi környezetében milyen kommunikációs mintát látott: udvarias dolog-e rögtön a lényegre térni, vagy előtte fontos a mindennapi élet folyásáról beszámolni és tájékozódni? Ez a kis bevezetés és a rá szánt idő gyakran alapvető fontosságú a tanulónak ahhoz, hogy a figyelme fókuszába a tanulás és a tananyag kerüljön. A tanulók teljesítményének értékelése is lehet kulturálisan beágyazott, hiszen a jól elsajátított ismereteket sem csupán egy módon lehet alkalmazni. Rendkívüli jelentősége van annak, hogy a tanár ne csupán a hagyományosan jónak tartott megoldásokat fogadja el jó megoldásként, hanem a tanuló saját kultúrájában érvényes megoldásokat is értse és értékelje, és bátorítsa a tanulót arra, hogy az iskolában megszerzett ismereteket és készségeket a saját, iskolán túli közösségeinek világába ágyazva is értelmezze és használja.

Az óvoda és az iskola akkor tud igazán jól kapcsolatba lépni a tanulóval, ha az intézmények légköre, kommunikációs stílusa párbeszédbe a tanulók otthoni kultúrájával, a pedagógusok olyan tanítási, számonkérési és értékelési módszereket alkalmaznak, amely a tanuló otthoni kultúrájában is jelen van, vagy könnyen értelmezhető.

Miért választja sok tanár azt a stratégiát, hogy nem reflektál a társadalmi és kulturális sokféleségre?

Felmerül a kérdés, hogy ha a **méltányos oktatás** előfeltétele a tanuló társadalmi és kulturális beágyazottságának alapos ismerete és a pedagógiai megközelítések adaptív újragondolása, akkor miért vannak olyan pedagógusok, akik ezt megpróbálják kizárni a mindennapi gyakorlatból. A válasz sok részből áll össze, az oktatáspolitika céljai, az oktatási, nevelési intézményrendszer működése és számos egyéb már tényező is befolyásolja ezt. Az egyik ilyen tényező az, hogy a tanárok milyen tanulási is szocializációs folyamat részesei voltak, milyen tudásaik, élményeik vannak a sokféleséggel kapcsolatban. Sok tanár először a tanárképzésben tanuló hallgatóként reflektál arra tudatosan is, hogy vannak olyan tanulók, akik az ő sajátjától nagyon eltérő társadalmi és kulturális környezetből érkeznek az iskolába, változatos megküzdési stratégiákkal, változatosan értelmezik az udvarias vagy a hatékony kommunikációt, változatos módokon sajátítják el legkönnyebben az új ismereteket és kapcsolják ezeket meglévő tudásaikhoz.

A bevezetőben említett kutatás (Csereklye, 2012) eredménye az volt, hogy a pedagógusok igenis látják a tanulók sokféleségét, sőt, mi több, a társadalmi sokféleség különböző megnyilvánulásait eltérően ítélik meg, és sokféleképp reagálhatnak rá. A nevelési és oktatási intézményeken belül a sokféleségnek csupán néhány, az adott helyzetben, aktuálisan definiált dimenziója válik relevánssá, alakulnak ki domináns és nem domináns csoportok. Domináns csoportnak azt a csoportot szoktuk nevezni, amelynek kulturális jellemzőit tekintjük normaként, és azok a nem domináns csoportok, amelyek kultúrája eltér a normától. Az ezekhez a csoportokhoz kapcsolódó viszony kifejeződik a pedagógus attitűdjeiben, de nem minden

csoport esetében ugyanúgy. Bizonyos helyzetekben a domináns csoport értékrendszerét elfogadja normaként, és a nem domináns csoportok ehhez való asszimilálódásának segítését tekinti fő céljának. Ilyen például az, amikor a gyerekektől elvárják, hogy estefelé otthon az íróasztalhoz ülve elkészítsék a házi feladatukat. Ez egy középosztálybeli családban természetes, de ott, ahol csak egy asztal van a lakásban, szokatlan ötletnek tűnhet. Más esetekben a nem domináns csoportok és a domináns csoportok változatos értékeinek kölcsönös tiszteletét és elfogadását igyekszik megteremteni. Ennek lehet példája, amikor az olvasmányok közé alsó tagozatban nem csak a magyar, de a cigány vagy éppen a vietnami mesék is odakerülnek, és ezeket a történeteket használják arra, hogy a gyerekek fejlesszék az olvasáshoz kapcsolódó kompetenciáikat. Ismét máskor a különféle értékrendszerek találkozásából új, dinamikus szabályrendszereket teremtve transzformatívan viszonyul a normákhoz, állandóan újragondolva a közösség érték- és normarendszerét. Ennek példája lehet a korábban már röviden bemutatott **kultúraazonos pedagógia** (*Boreczky,* 2014), amely a saját gyakorlatát a családok kultúráját megismerve, velük diskurzusba lépve alakítja ki (erről bővebben olvashat a *Ki a motiválatlan és mi az a hátrányos helyzet? A fel nem ismert sokféleség története* című fejezetben).

A felmérés eredményeit összegezve egyértelművé vált, hogy a magyar pedagógusok nagyon sokféle sokféleséget észlelnek a diákjaikkal kapcsolatban és az észleltekre sokféleképp reagálnak. Az iskolában jelen lévő másságteremtő dimenziók tükrözik a jelentősebb társadalmi választóvonalakat, így az etnikai csoporthoz tartozás és az anyagi helyzet az, amit minden pedagógus észlel, és valamilyen módon reagál is rá. A pedagógusok pedagógiai reakcióit három csoportba sorolhattam aszerint, hogy a pedagógus a sokféleséget hogyan értelmezi, és pedagógiai gyakorlatában milyen válaszokat alkalmaz. Ha a sokféleséget a normához viszonyítva hiányként értelmezi, akkor pedagógiai gyakorlatában a kompenzáló megközelítés jelenik meg. Ha az osztálytermi sokféleséget a társadalmi változatosság leképződéseként értelmezi, akkor nagy valószínűséggel a toleranciára és a kooperációra való törekvés jelenik meg a pedagógiai gyakorlatában. Ha a pedagógus az osztályteremben megjelenő társadalmi sokféleséget kiaknázható és kiaknázandó erőforrásként értelmezi, akkor az ún. transzformatív multikulturális megközelítést választja. A sokféleség értelmezései lehetőségeiről és a pedagógiai megközelítésekről A felmérés szerint vannak olyan társadalmi csoportok, és kiemelten ilyenek a szegény cigány tanulók, akik esetében sokkal nagyobb eséllyel választják a kompenzáló megközelítést ugyanazok a pedagógusok, akik más társadalmi csoportok esetében más megközelítéseket választanának.

Jó-e tehát, ha számon tarjuk, ki a cigány? Adminisztratív szempontból közelítve a témához felesleges és haszontalan, sőt, politikai és történelmi kontextusból reflektálva még veszélyes is lehet. De pedagógiai szempontból nagyon fontos, hogy egy pedagógus ismerje tanítványainak társadalmi és kulturális beágyazottságát, hogy arra és önmaga attitűdjeire is reflektálva, adaptívan alakíthassa ki pedagógiai gyakorlatát.

Felhasznált irodalom

Boreczky Ágnes (2000): Kultúraazonos pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle,* 7–8, 81–92.

Boreczky Ágnes (2014): Multikulturalizmus – Multikulturális pedagógia. In: Gordon Győri J. (szerk): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára. A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban.* Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 23–40. URL: http://www.eltereader.hu/media/2014/09/gyori-II-beliv_reader.pdf

Csereklye Erzsébet (2012): *A tanulói sokféleség és a tanárok multikulturális nézetei.* Doktori értekezés. ELTE PPK, Budapest. URL: http://nevelestudomany.phd.elte.hu/wp-content/uploads/2013/04/Csereklye_Doktori-dolgozat.pdf

Szakirodalmi ajánlás a továbbgondolkodáshoz

Radó Péter (1998): Romák és esélyek. *Fundamentum,* 1998. 1–2. 113–121. URL: http://epa.oszk.hu/02300/02334/00052/pdf/EPA02334_Fundamentum_1998_01–02_113–121.pdf

Az etnikai csoportok diszkriminációjához kapcsolódó törvényi szabályozásokról, a színvak és a színtudatos megközelítésről, valamint a pozitív diszkriminációról tájékoztat ez a tanulmány.

Boreczky Ágnes (2014): A családtörténet és a családi narratívák helye a multikulturális pedagógiában. *Neveléstudomány,* 2014/2. 24–38. URL: http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany_2014_2_24–38.pdf

A multikulturális pedagógiákról, köztük a kultúraazonos pedagógiáról való tájékozódást érdemes e tanulmánnyal kezdeni.

Csereklye Erzsébet (2012): *A tanulói sokféleség és a tanárok multikulturális nézetei.* Doktori értekezés. ELTE PPK, Budapest. URL: http://nevelestudomany.phd.elte.hu/wp-content/uploads/2013/04/Csereklye_Doktori-dolgozat.pdf

A tanárok attitűdjeiről szóló kutatás kérdőíve, leírása és eredményei találhatók benne.

5. A társas lény

Czető Krisztina

Ne a gyerek előtt? – Gyermekkorok a 21. században

Kulcsfogalmak: *gyermekkor, társadalmi kulturális konstrukció, modernitás, posztmodern*[14]

Ha feltesszük a kérdést, vajon mit jelent gyermeknek lenni a 21. században – a képeket tanulmányozva – talán vegyes érzések fogalmazódnak meg bennünk. Bizonyos afrikai törzsek, amikor egy gyermek megszületik, különböző rituálékkal köszöntik ezen

14 http://www.myelliothr.com/tr_ccc_elliot_child_care_center/
https://www.pinterest.com/azitagonzalez/beautiful-ethnic-babies/
https://www.pinterest.com/helenstalker/steve-mccurry-portraits/
http://www.portlandmercury.com/portland/babies-are-people-too/Content?oid=2499679
https://www.pinterest.com/kirstieelsa/
http://www.digitaltrends.com/mobile/how-old-should-kids-be-to-own-a-smartphone/
http://cutcaster.com/photo/100285234-Happy-childhood/
http://weheartit.com/entry/group/1263951
http://www.parisphoto.com/agenda/disco

a világon, melyek végén a néhány napos újszülöttet, fejjel lefelé, egy fa elégetett leveiből nyert, erős aromájú füstbe tartják, ezzel biztosítva számára a boldog életet. Talán, antropológusi kíváncsisággal gondoljuk végig a „gyermekfüstölést" és a törzs hitvilágát, csodáljuk a természetközeli gyermekkor lehetőségét, vagy éppen – civilizációnkba vetett hitünknek hangot adva – megdöbbenéssel gondoljuk, mire nem képesek ezek a „primitív" népek. Talán jóleső nosztalgiával emlegetjük fel azt az elképzelt generációt, aki a játszótereken volt szabad és gondtalan gyermek, és nem a televízió és a digitális világ „rontotta meg" gyermekkorát. Meglehet, tűnődve vizsgáljuk a punk vagy gyermekmodell képeket azt kérdezve: hol ronthatták el? Sokszor talán a mi szánkon is kiszalad az a mondat: a mai gyerekek már nem olyanok!

De vajon milyenek a mai gyerekek? Akár, éppen csak átlépve a nagykorúság küszöbét, könnyen gondolunk úgy vissza gyermekéveinkre, hogy mi nem ilyenek voltunk, mi még „igazi" gyerekek voltunk, voltak korlátaink. Vajon mit jelent gyereknek lenni? Hogyan láthatjuk a mai gyerekeket? Milyennek is láthatjuk őket? Hogyan gondolkodhatunk a gyermekkorról napjainkban?

Talán már a képeket tanulmányozva is sejtjük, a gyermekkor fogalmának értelmezése nem választható el attól a társadalmi, történeti és kulturális kontextustól, melyben létezik (a gyermekkor történeti értelmezéséről olvashat a *Család, gyermek és gyermekkor a történelemben* című fejezetben). Ez semmi mást nem jelent, minthogy a gyermekkor értelmezését, így például azt kérdést, hogy mit jelent 2015-ben, Magyarországon gyermeknek lenni, nem válaszolhatjuk meg anélkül, hogy ne értelmeznénk azokat a társadalmi folyamatokat, azokat a történeti hatásokat és kulturális folyamatokat, melyek a mindennapokat alakítják.

Példánkat tovább szőve, nézzük meg a bal szélen felbukkanó, nyakkendős, elfoglalt, telefonáló üzletembert imitáló kisfiút! Ha a fényképet alaposan megnézzük, biztosak lehetünk benne, hogy a kép legkorábban az 1990-es évek vége felé készülhetett. Történeti gondolkodásunkat leegyszerűsítve, a mobiltelefon és a számítógép nagyjából ebben az időben kezdett minden felhasználó számára elérhetővé válni. Ebben az esetben tehát, a szőke kisfiúról gondolkodva, megkerülhetetlen annak a mérlegelése, hogy valószínűsíthetően egy olyan közegben nő fel, ahol az információs és kommunikációs technológiák gyors fejlődése határozza meg a mindennapokat. Ez társadalmi és kulturális szinteken többek között azt jelenti, hogy a kommunikációs minták átalakulnak, azaz az emberi kapcsolattartás más fórumokon és formákban történik majd, mint a korábbi évszázadokban. Ez vélhetően meghatározza majd a kisfiú szociális kapcsolatait, beágyazottságát, kommunikációs formáit is. A technológiai fejlődés kulturális szinteken hatással lesz majd a világról való tudására is, hiszen az internet által valamennyi felhasználó számára hozzáférhetővé (és szűretlenné) válik az emberiség felhalmozott tudása. Ez átalakítja majd az iskola szerepét is, hiszen a korábban kizárólag az iskolának tulajdonított és az iskola által birtokolt tudás képe megdől. Vajon, egy másik képre fókuszálva, mi jut eszünkbe a különböző márkajelzéseket magán hordozó babáról? Biztosra vehetjük, hogy a fogyasztói társadalom egy tagjának született. A kapitalizmus eszméje és

megtestesülései elválaszthatatlanok lesznek mindennapjaitól. Könnyen lehet, hogy azokat az értékeket, csoportokat, melyekkel azonosulni tud saját útkeresése alakítja majd, és nem egy hitvilággal, tradíciókkal és rítusokkal felépített világba születik, mint a szavannán guggoló kisfiúnk. Holott ne felejtsük el, ők napra pontosan ugyanabban az időben élhetnek.

A fenti példánkon láthattuk, hogy a különböző történeti, társadalmi és kulturális hatások hálójából, tudatosan értelmezve azokat, megfogalmazhatunk értelmezéseket a gyermekkorról, felépíthetünk közös tudásokat, konstruálhatunk értelmezéseket, azonban ezek teljes jelentésüket csak az adott háló ismeretében érthetjük meg, amelyből felépítettük.

A gyermekkorról mint **társadalmi és kulturális konstrukcióról** való gondolkodásunk elválaszthatatlanul össze fog fonódni a napjainkat is jellemző, késő modern/posztmodern gondolkodásmóddal. Anélkül, hogy mélyebb filozófiai rendszerek elemzésébe fognánk, röviden nézzük meg, mi jellemezi a modernitás és napjaink posztmodern valóságába való átmenetet, mi okozza az értelmezési nehézséget.

A **modernség** kezdetén alapvetően felértékelődik a személyiség autonómiája, az egyéni életutak előtérbe kerülnek és a modernség jelmondata az „ész és a haladás" lesz. Mindazok a társadalmi átalakulások, melyeket pontosan ez a modern kor hívott életre: a technikai fejlődések, az emberi kapcsolatok átalakulása, egyben útjára indítja a posztmodernt is. A nők munkába állása, a kétkeresős családmodell elterjedése, a gyermekkel töltött idő megváltozása a *modern* család krízisét hozta el. A modern korban fennálló családmodell, melyben az apa, a férfi feladata a család túlélését szolgáló tőke megtermelése, míg az anya, a nő feladata az otthon megteremtése, a gyermek nevelése volt, megváltozik. Az emancipáció útján, a nők munkába állásával a szülői szerepek, és a családok belső szerepei is megváltoznak. Mindemellett, a modern kort egyfajta totalitás jellemezte mind a világról alkotott értelmezések, értékrendszerek, mind pedig a kultúra és életvitel területén, a posztmodern korban éppen ez az egységesség, a totalitás az, ami megszűnik létezni (*Karácsony,* 1995; *Jameson,* 2010). A modern kor kőbe vésettnek tűnő tudományos igazságai, a fennálló tradíciók és társadalmi rend, a nemi szerepek megkérdőjeleződnek, párhuzamos értelmezések, hitek és értékrendszerek jelennek meg. Ez a sokszínűség a gyermekről való gondolkodást is átalakítja, gondoljunk csak a fejezet elején látott képeinkre.

A 20. század közepén megjelenik egy olyan gondolkodásmód, mely elutasította és egyoldalúnak tekintette a gyermekkorról szóló fejlődésközpontú narratívákat. Vitatta, hogy a gyermeklét lényege a felnőtt léthez való viszonyítás, a gyermekkor pedig nem a felnőtt létre való felkészülés, kevésbé normatív természetű. Azaz a gyermekkor többé nem kizárólagosan egy meghatározott kompetencia- és tudásrendszerhez való közelítés. Ez az irányzat volt *az új szociológia.* A gyermeklét és a gyermekkor fogalma tehát nem választható el attól a társadalomtól és kultúrától, melyben megragadni kívánjuk. Mit jelent ez? A gyermekkor többé nem egy rövid bezárattatás egy liliputi világba, melyet mások, a felnőttek irányítanak és szabályoznak, hanem egy társadalmi és történeti tapasztalás és jelentésadás. A gyermekkor egy társadalmi képződmény, amely az egyes társadalmak strukturális és kulturális összetevője. A gyermekek saját társas életük aktív résztvevői, ebből következőleg a gyermek lét, nem a felnőtt léthez szükséges kompetenciák kizárólagos elsajátítása, hanem a gyermekek az őket körülvevő

társas kapcsolataik és társadalmi folyamataik aktív konstruálói és átélői, érzelmekkel, értelemmel és a világról alkotott nézetekkel (*Jenks,* 1996; *Jensen és McKee,* 2003 és *Golnhofer és Szabolcs,* 2005 és 2008).

A posztmodern sokszínűségében, az előbb vázolt kulturális interpretáció, a gyermekkort, mint önálló képződményt vizsgáló szemlélet mellett azonban számos olyan értelmezés is létezik, mely a gyermekkor eltűnéséről, haláláról vagy éppen felgyorsulásáról beszélnek. Fontos látnunk azonban, hogy ezek az értelmezések nem egymást kizáró, egymással versengő megközelítések, hanem jelenségeket leíró narratívák.

A tudományokban a **szociálkonstruktivista** nézőpont szerint a világot az emberek gondolataikkal, nézeteikkel, elképzeléseikkel teremtik, fogalmakat, jelentéseket hoznak létre. Így egy sokszínű és képlékeny társadalomban egyre kevesebb a kollektív konszenzus arról, hogy mi a „jó" és mi a „rossz", ebből következőleg pedig a társadalmi jelenségek problémaként való azonosítása is sok esetben vitatott folyamat, melyben az érzelmek előtérbe kerülnek a logikus bizonyítékokkal szemben (*Loseke,* 2003 idézi *Buckingham,* 2011).

Hogy hogyan jelenik meg ez a gyermekkor értelmezésekben? Egyes megközelítések szerint a gyermekkor haláláról, vagy felgyorsulásáról szóló megközelítések is valójában ilyen, konstruált, társadalmi jelenségeket az adott kontextusban problémaként azonosító nézőpontokra épülnek, melyek a média vagy éppen a fogyasztói világ gyermekkorra gyakorolt hatását értelmezik. *Neil Postman* (1994) a *gyermekkor eltűnéséről* beszél: az írott források megjelenésével a gyermekkor megváltozott azáltal, hogy a felnőttek befolyása elhalványult, a „felnőtt" tudás közvetítése már nem verbalitásra épül, hanem az hozzáférhetővé válik a gyermekek számára is. Ugyanakkor az írott források felett az iskola, a szülők és társadalom képes volt kontrollt gyakorolni azáltal, hogy a gyermekek számára hozzáférhető információkat megszűrte, válogatta. A gyermekkor és a felnőttkor határa a vizuális média megjelenésével tűnt el. Postman szerint az okozta a gyermekkor halálát, hogy a felnőtt világ kitárult a gyermek előtt, a felnőttek nem birtokolják tovább exkluzív tudásukat. Gondoljunk csak a szőke kisfiú fényképére! Egyes megközelítések ezt a narratívát a *mérgezett gyermekkornak* nevezik, ami az ártatlan gyermek (bizonyos információkkal nem rendelkező) képével szemben a *veszélyeknek kitett, áldozattá váló gyermek képét* festik le (*Buckingham,* 2011).

Szorosan kapcsolódó jelenségre hívja fel a figyelmet a *sietetett gyermekkor* fogalma is, mely a *fogyasztó gyermek* társadalmi képére épül. A siettetett gyermekkor fogalma azt a kérdést feszegeti, hogy vajon az, hogy a gyermekek életritmusa és tevékenysége egyre inkább hasonlít a felnőtt világ életritmusához és tevékenységéhez valójában nem a felnőtt világ gyermekléthez való alkalmazkodási képességének hiányát jelzi-e (*Elkind,* 2001)? A gyermekeket sajátos fogyasztói világ veszi körbe, a gyermekeket megcélzó termékekkel, műsorokkal és programkínálattal, ami lehetővé teszi, hogy a gyermekek egy a felnőtt mindennapokhoz hasonló életvitelt alakítsanak ki, és olyan tapasztalatokat szerezzenek, ami gyermekek számára a korábbi történeti korokban lehetetlen volt. Képzeljük csak el, hogyan telhet majd 6 évesen annak a babának egy napja, akit bevezetőnk fényképén, márkajelzésekkel terítve láttunk, és hogyan telhetett 6 évesen egy gyermek napja az ipari forradalom idején, Dickens korában.

Amikor azon töprengünk, vajon mit jelent napjainkban gyermeknek lenni, azt kell látnunk, hogy nagyon nehéz erre a kérdésre egy konkrét választ kínálnunk. Leendő tanárként különösen fontos tudatában lennünk, hogy az egyes társadalmi és kulturális hatásokat mérlegelve hogyan gondolkodhatunk a gyermekkorról, ugyanakkor a gyermekképünket/egy iskola gyermekképét az határozza majd meg, ahogyan ezeket a jelenségeket és hatásokat értelmezzük. A társadalmi változásokra tekinthetünk a gyermekkort elrabló veszélyként, és ebben az esetben láthatjuk a „fogyasztói világ által megrontott gyermek" képét, vagy értelmezhetjük úgy, hogy ezek a jelenségek kihívások, melyekre az iskola világának választ kell találnia, és így gyermekképünk fontos része lesz a kritikus felhasználó képe. Ha visszakanyarodunk a fejezetünk elején közölt képekhez, talán azt gondoljuk, a mai gyerekek a virtuális világban nőnek fel, társas kapcsolataik az online térben működnek és magányuk elrejtését szolgálja a technológia, akkor vajon ők egy olyan generáció, akiknek kézzelfogható tapasztalat híján a virtualitás a nevelője? Vagy úgy gondolunk a fejlődésre, mint egy lehetőségre, amire az iskola gyermekképének reagálnia kell és a megrontott gyermek képét a kritikus és felelős felhasználó és fogyasztó gyermek képe váltja fel? Vajon az említett afrikai törzsek szemszögéből a gyermekkor inkább egy normatív természetű korszak, amikor a tradicionális tudás és hit birtoklása az, ami elválasztja az ártatlan gyermeket a felnőtt léttől? Látnunk kell, hogy ezek az értelmezések nem rossz vagy jó válaszok, hanem jelenségek és az adott kor, a társas kontextus és kultúra által meghatározott fogalmak, melyek nem értelmezhetőek egységként.

Mindemellett azonban azt sem szabad elfejtenünk, hogy a gyermekkép, a történeti idő, társadalom és kultúra mögött minden esetben személyes, egyszeri és megismételhetetlen emberi sorsokról beszélünk, a gyermekkort, a fejlődést számos, az egyéni életutat befolyásoló tényező alakítja. Fejlődés-lélektani szempontból alapos képet adhatunk a különböző életkori szakaszok sajátosságairól. Azt is pontosan tudjuk, hogy a felszín alatt, mélyen meghúzódó szülő-gyermek kapcsolat sajátosságai, a kötődési mintázatok, gondolkodási minták, a család szocioökonómiai vagy szociokulturális státusa, a komplex pszichológiai és társadalmi hatásrendszerek eredményeként kialakuló énkép, a világról alkotott nézetek, hitek és attitűdök mind hatással vannak az egyén gyermekkorára, alakítják az individuum „sorsát".

Felhasznált irodalom

Friedric, J. (2010): *A posztmodern, avagy a kései kapitalizmus kulturális logikája.* Noran Libro Kiadó, Debrecen.

Postman, N. (1994): *The Disappearance of Childhood.* New York:Vintage Books.

Buckingham, D. (2011): *The material child. Growing Up in Consumer Culture.* Polity Press, Cambridge.

Elkind, D. (2001): *The Hurried Child: Growing Up Too Fast, Too Soon.* Perseus Publishing, Massachusetts.

Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák.* Eötvös József Kiadó, Budapest.

Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2008): A gyermekkor narratívái. In: Lénárd Sándor és Rapos Nóra (2008): *Adaptív oktatás. Szöveggyűjtemény. 1. kötet. Az adaptivitás szemlélete.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.

Jenks, C. (1996): *Childhood. Key Ideas.* Routledge, London–New York.

Jensen, A. M. és McKee, L. (2003):Theorising Childhood and Family Change. In: Jensen, A. M. és McKee, L. (szerk.): *Children and the Changing Family.* Routledge Farmer, London.

Karácsony András (1995): *Bevezetés a tudásszociológiába.* Osiris – Századvég, Budapest.

Szakirodalmi ajánlás a továbbgondolkodáshoz

Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2008): A gyermekkor narratívái. In: Lénárd Sándor és Rapos Nóra (2008): *Adaptív oktatás. Szöveggyűjtemény. 1. kötet. Az adaptivitás szemlélete.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.

A tanulmány részletesen áttekinti, hogyan értelmezhető a gyermekkor fogalmának átalakulása, hogyan kapcsolódhat és hogyan befolyásolja mindez az iskoláztatás világát.

Pukánszky Béla: A gyermekkortörténet születése In: Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története.* Műszaki könyvkiadó, Budapest.

A könyvfejezet egy átfogó áttekintés kínál a gyermekkép történeti változásairól, illetve a gyermekkor értelmezésének lehetőségéről, és a szűlő gyermek kapcsolat fejlődésének alapvető felvetéseiről.

Czető Krisztina

Madarat tolláról… a személyészlelés torzításai a pedagógiában

Kulcsfogalmak: személyészlelelés, kognitív fösvénység, burkolt személyiségelmélet, holdudvarhatás, Pygmalion-effektus, előítélet, sztereotípia,

A következőkben, mielőtt belevágnánk a fejezet olvasásába, játszunk el egy pillanatra a következő gondolattal. A tanév elején új gyerekek érkeznek az iskolába, ahol tanítunk. Nem találkoztunk még velük, ám akár a mi osztályunk tagjai is lehetnek majd.

Egy fiú és egy lány.

Vajon milyennek látjuk őket? Mit gondolunk róluk? Vajon kik a barátaik? Vajon hogyan jellemeznénk őket? Vajon hogyan teljesítenek majd az iskolában? Vajon miben lesznek sikeresek? Hogy viselkednek majd az osztályban? Vajon kik a családjuk? Vajon, mi lesz belőlük, ha felnőnek? Vegyük egy cetlit, és írjuk le első gondolatainkat!

A két fényképet[15] alaposan szemügyre véve, biztosan sok első benyomás kavarog gondolatainkban. Talán, még az a veszélyes felelősséget hordozó gondolat is megfordult bennünk, hogy kit látnánk szívesen az osztályunkban.

15 A tanulmányban található képek forrásai: http://www.forum.princess-diana.com http://issuu.com/chrisboot/docs/where_children_sleep_by_james_mollison

Meglehet, hogy a kisfiúról azt gondolhatjuk, hogy szereti a focit, és valami megmagyarázhatatlan szomorúság van a szemében. Akár odáig is elmerészkedünk, hogy olyan tulajdonságokkal is azonosítsuk őt, mint szegény, a család szociokulturális háttere kedvezőtlen, a tanulás nem motiválja, eleven, rossz magaviseletű, lehet, hogy kötekedő vagy frusztrált? A fényképet tanulmányozva látjuk, hogy beállított kép, talán igazolványkép. Így azonban azt a következtetést is könnyen levonjuk, hogy nem öltözött elegánsan a fénykép miatt. Talán mert még ez sem érdekli, talán mert nem teheti? Érdekelni érdekelheti – érvelhetünk – hiszen a frizurája modern. Talán ő egy kihívás lenne az osztályban? Ilyen egy „problémás" gyerek?

Mit gondoltunk a kislányról? Van egy huncut pillantása? Vidám, kiegyensúlyozott és okos lány? A családi háttere is kedvező, talán éppen egy nyaraláson készült a kép? Úgy véljük jó tanuló, vagy ami igazán motiválja, abban elmélyült? Szereti az állatokat, és játszik valamilyen hangszeren vagy valamilyen művészetet tanul? Vagy azt társítottuk mellé, hogy beképzelt, vezető szerepet vesz fel a közösségben? Mit éreznénk, ha ő járna a mi osztályunkba?

Változtatna-e gondolatainkon valamit, ha meglátnánk hol élnek ezek a gyerekek, ha kapnánk egy fotót a szobáikról?

Kizárnánk-e valami alapján, hogy hozzájuk tartozzon ez a szoba? Túl „steril"? Ez amolyan tipikus lányszoba? Katalógusba illő bemutatóterem? Átírná-e első benyomásunkat, ha azt hallanánk valamelyikük itt él? El tudjuk képzelni? *Döntsünk!* Többségünk vélhetően a kislánynak adná a szobát.

Vajon mennyire reálisak az általunk felépített élettörténetek? Hogyan lehetséges, hogy némi unszolásra, fényképek alapján is, általunk soha nem látott személyekhez kapcsolódóan életsorsokat tudunk elképzelni? Sőt, fényképek, első benyomások alapján döntéseket is hozhatunk, gondoljunk például az élet különböző területeire. Vajon hogyan gondolkodunk, amikor másokról alkotunk véleményt?

Azt az észlelési folyamatot, melynek során a másokról alkotott vélekedéseink alapján az illetőről véleményt formálunk, és a személyiségére vonatkozóan következtetéseket fogalmazunk meg, majd ezeket a következtetéseket megkíséreljük egységes struktúrába rendezni, **személyészlelésnek** nevezzük. A személyészlelés során tehát akaratlanul is arra törekszünk, hogy az általunk megfigyelt személyről minél átfogóbb képet kapjunk. Amikor kapcsolatba kerülünk valakivel, személyesen találkozunk az egyénnel, vagy egy fényképet közölnek róla számunkra, megkísérlünk következtetéseket megfogalmazni a közvetlenül nem hozzáférhető vagy megfigyelhető tulajdonságokra vonatkozóan (*Aronson,* 1987; *Csepeli;* 1997; és *Fiske,* 2006). Ez történik akkor is, amikor az osztályunkba érkező gyerekekről gondolkodunk. A fényképek tanulmányozásakor egészen biztosan figyelembe vettük az egyének fizikai megjelenését, ami alapján könnyen tudunk következtetni olyan jellemzőkre, mint a nem, a származás. A személyészlelés során figyelembe vesszük továbbá az általunk azonosítható érzelmeket, (fotóink esetén a tekintet, az arckifejezés, a mimika és a testtartás árulkodott érzelmekről), melyeket megpróbálunk dekódolni, magunk számára lefordítani és bizonyítékokként felhasználni gondolkodásunkban. Amikor az általunk észlelhető sajátosságok felmérésével végeztünk, előhívjuk előzetes tudásrendszereinket, tapasztalatainkat, melyeket alapul véve törekszünk azonosítani az egyes tulajdonságokat. Gondolkodásunk mindezek mellett nagyban befolyásolja aktuális érzelmi állapotunk, a korábbi tapasztalataink mellé társított érzelmeink, melyek hatással vannak a végső következtetéseink kialakítására. Végezetül kiértékeljük a rendelkezésre álló információkat és kialakítjuk benyomásunkat az illetőről – ahogy tettük ezt a fenti képek esetében is.

Bizonyára már sejtjük, hogy a személyészlelés folyamata mennyi buktatót rejthet magában. Ha visszakanyarodunk fejezetünk elején feltett kérdésünkre mostanra talán már azt is gyanítjuk, hogy a fényképek alapján kialakított válaszainknak semmi köze nincs a valósághoz. A személyiség komplex, a viselkedésbeli megnyilvánulások illékonyak és sokszor ellentmondásosak, ezáltal lehetetlen egzakt képet formálni első benyomások alapján. Értelmezésünk szelektív, azaz nézőpontunkhoz igazítjuk a világról alkotott képünk (Fiske, 2006). Annak ellenére, hogy a fényképek alapján soha nem leszünk képesek pontos képet formálni egyénekről, hogyan lehetséges, hogy mégis megtesszük, és miért bízunk téves előfeltevéseinkben?

A személyészlelés folyamata számos torzítást okoz észlelésünkben. Ezek valójában nem „hibák", hanem az elme működésének evolúciósan kialakult, az adaptivitást szolgáló sajátosságai. Ilyen torzítás lehet a **kognitív fösvénység** jelensége is. Ha nagyon leegyszerűsítenénk a fogalmat, azt mondhatnánk, hogy biztonsági okokból nem szeretünk sokat „gondolkodni". Valójában azonban arról van szó, hogy a beérkező információkat – egy esetleges veszélyhelyzet azonosítása okán – gyorsan és biztonságot jelentően igyekszünk feldolgozni. A külső ingerek gyors szűrése és megválogatása azonban a gondolkodás leegyszerűsítését eredményezi, ami torzításokhoz vezet. A személyészlelés másik torzítási megnyilvánulása a **holdudvarhatás** *(halo effect*), amikor az egy egyénre vonatkozó egyetlen pozitív vagy negatív információ alapján feltételezzük, hogy a személy többi tulajdonsága is összhangban

van ezzel (*Aronson,* 1987 és *Fiske,* 2006). Például, gondoljunk a fejezet eleji fényképekre!, Ha a kisfiú esetén azt hallanánk, hogy eleven és motiválatlan, esetleg hajlamosak lennénk azt gondolni róla, hogy neveletlen és fegyelmezetlen is, vagyis további negatív jelzőket társítanánk mellé. Ezzel szemben, ha a kislány esetén azt az információt kapnánk, hogy kedves, valószínűbben gondolnánk azt is róla, hogy segítőkész és együttműködő, jó tanuló, holott valójában csak egyetlen információ állt rendelkezésünkre.

Szorosan kapcsolódó torzítási folyamat a **burkolt személyiségelméletek** jelensége, ami azt jelenti, hogy személyes elvárásaink, felvetéseink, úgynevezett hipotéziseink vannak az emberi tulajdonságok szerveződéséről és együttjárásáról. Mit jelent ez? Kutatók arra kérték egy együtt szocializálódó gyerekcsoport tagjait, hogy saját szavaikkal jellemezzék egymást. Amennyiben az ilyen ítéletek a leírt gyerek valós tulajdonságait tükrözik, várható lenne, hogy a sok különböző megfigyelő ugyanazt a gyereket hasonlóan fogja jellemezni, míg az egyes észlelők jellemzői a különböző gyerekekről különbözni fognak egymástól. A valóságban az ellenkezőjét tapasztalták. A gyerekek többsége ugyanazzal a néhány jellemvonással írta le összes társát, míg a különböző gyerekek között kevés egyetértés volt ugyanannak a személynek a megítélésében. Tehát a gyerekek burkolt személyiségelméletükre támaszkodtak (*Aronson,* 1987).

A személyiségjegyek, tulajdonságok együtt járásáról való téves elképzelések mellett, a személyészlelés további torzításait eredményezik a sztereotípiák és az előítéletek. Mind a sztereotípiáknak, mind az előítéleteknek súlyos következményei lehetnek.

A sztereotípiák az adott csoporthoz társított véges számú jellemző tulajdonságok. A sztereotípiák alapja lehet tényleges tapasztalat, bizonyos csoportokra jellemző kulturális sajátosság számon tartása – ilyenek tipikusan a nemzeti sztereotípiák: a németek precízek, a déli nemzetek (pl. olaszok) életvidámak, temperamentumosak, a magyarok vendégszeretők, vagy szalmaláng természetűek. A szetereotípia kutatások egyik izgalmas pontja, hogy a nemzethez tartozó egyének maguk is számon tartanak magukról ilyen sztereotípiákat, a magyarokkal kapcsolatban emlegetett két tulajdonság éppen ilyen autosztereotípiaként is él. A sztereotípiának sincs mindig valóság alapja, például néha változik is egy csoport, és lehet, hogy valami korábban igaz lehetett, de ma már nem az. Az előítéletek ezzel szemben olyan túlzott általánosítások, melyeknek ebben a formában már nincs valóságalapja, és abban is különbözik a sztereotípiától, hogy míg ha egy visszafogott és zárkózott olasszal találkozunk, akkor könnyedén felülemelkedünk ezen, és azt mondjuk, hogy ő nem egy „tipikus olasz”, és a tapasztalatainknak megfelelően bánunk vele, addig az előítéletek felülírják a valós tapasztalatokat. Aki előítéletes a másik emberrel szemben, az inkább hisz a saját előítéletének, mint a tapasztalatainak. A sztereotípiák és az előítéletek kialakulásának oka részben az információfeldolgozás alapvető jellegzetességi, sajátosságai (például a korábban emlegetett kognitív fösvénység). Az előítéleteket ezen kívül személyiségbeli okok (autoriter személyiség, frusztráció, az ismeretlennel szembeni félelem nyomán kialakuló védekező mechanizmus), illetve társadalmi (a saját csoport felértékelése) okok is magyarázzák. A sztereotípiák tehát elképzelések, általánosítások emberek adott csoportjának meghatározott személyiségvonásairól (Aronson,

1987). Bizonyára mindannyian találkoztunk ilyen felvetésekkel, ha az iskola világát nézzük, ilyen téves és minden alapot nélkülöző nézet lehet, hogy a lányok általában jó magatartásúak, szépen írnak, szorgalmasak és jók az olvasási- és szövegértési képességeik, míg a fiúk jobban teljesítenek matematikából, mert jobb a matematikai érzékük. Míg a sztereotípia időnként lehet veszélytelen, vagy bizonyos kontextusok között akár a személypercepciót segítő is, úgy az előítélet mindig káros. Hétköznapi szóhasználatban a valamely csoporttal szembeni ellenséges negatív attitűdöt szoktuk előítéletnek hívni. Elvileg létezik pozitív előítélet is, például amikor azt gondoljuk, hogy egy cigány gyerek feltétlenül muzikális. Ez se szerencsés, de valakiről pozitív tulajdonságot feltételezni alaptalanul kétségtelenül veszélytelenebb, mint a negatív tulajdonságok feltételezése. Az előítéletek a kirekesztés, hátrányos megkülönböztetés alapjai lehetnek (Csepeli, 1997).

A tanári pályán a személyészlelés torzításaival, az előítéletek és sztereotípiák hatalmával nélkülözhetetlen tisztában lennünk. A személyészlelés torzításait mindannyian működtetjük, vannak előfeltevéseink, így értelmezzük a világot, ez nem minősít bennünket, ugyanakkor kötelességünk ezek tudatosítása és leépítése, a személyiség komplex értelmezésére és megismerésére való törekvés. Gondolkodásunk azon folyamatai, melyek gyors ítéletek kialakítására ösztönöznek, a tanári szerep veszélyes eszközei. Az egyénről alkotott benyomásaink meghatározzák az egyén felé mutatott viselkedésünket, kommunikációnkat, elvárásunkat, latens viselkedési mechanizmusokat indítanak el, melyek a felépített kép igazolását támogatják indirekt módon. Ez a valódi veszély, hiszen az egyén egy idő után megfelel annak a viselkedésnek melyet közvetítünk felé, ezzel csak tovább erősítve egyoldalú képünket. Ezt hívjuk **Pygmalion effektusnak,** amikor elvárásaink valóságalakító hatása által, azok az egyén cselekvésében valóságosan megjelennek. A skatulyák predesztinálhatják a tanulókat egy-egy szerepre az iskolai közösségben. Pedagógusként az iskola világában kritikus annak felismerése, hogy előzetes feltevéseink, affektív tényezők, korábbi tapasztalataink torzítják az egyénről alkotott képünket, viszont ezek leépíthetőek és tudatosan alakíthatóak. Vegyük észre, hogy az ártalmatlannak tűnő helyzetekben is, mint például az osztályba sorolásoknál, nívócsoportok kialakításánál, a „pegazus" és „lápi kobold" (teljesítmény/motiváció alapú) csoportnevek kialakításánál mind elvárásokat, téves előfeltevéseket teszünk valósággá az iskolában.

A személyészlelés nem tudatos folyamat, azonban tudatossá tehető, amennyiben törekszünk annak tudatosítására, hogy az egyénekről és helyzetekről minél átfogóbb képet alkossunk, az önismeret igen magas fokára juthatunk el.

A fejezet zárásaként vegyük elő a fejezet elején a fényképek kapcsán leírt gondolatainkat, és vessük össze a valósággal.

Jiven egy négyéves brooklyni kisfiú, akinek az édesanyja lakberendező, az édesapja pedig zenész. Fiatal kora ellenére már iskolába jár, és gondterhelt tekintetét az iskolaérettségi vizsgálatok erőpróbái okozhatják. Ha felnő, tűzoltó szeretne lenni. A szoba pedig valóban az ő birodalma, melyet édesanyja tervezett.

A kislány pedig Diana walesi hercegné, a kép az angol trónörökösök édesanyjának gyermekkori fényképe

Felhasznált irodalom

Aronson, E. (1987*): A társas lény.* Közgazdasági és Jogi Kiadó. Budapest.
Csepeli György (1997): *Szociálpszichológia.* Osiris, Budapest.
Fiske, S. T. (2006): *Társas alapmotívumok.* Osiris Tankönyvkiadó. Budapest.

Szakirodalmi ajánlás a továbbgondolkodáshoz

Mészáros Aranka (2002, szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

A kötet olyan tanulmányok átfogó gyűjteménye, mely a szociálpszichológiai jelenségek és vonatkozások iskola világában megjelenő sajátosságait járja körbe különös figyelmet fordítva a tanári munka vonatkozó és maghatározó területeire.

Kepes András: ***Apropó. Az ember.***

URL: https://www.youtube.com/watch?v=F0lAGNDxr2s

Kepes András műsorában többek között a szociálpszichológusokat foglalkoztató kérdések közül merítve járja körbe, milyen (is) az ember? A műsor pszichológiai kísérletek és interjúk során mutatja be, hogyan viselkedünk csoportban, társas nyomás alatt. Megkísérel feltárni, hogy hogyan lehetséges, hogy társas közegben könnyen befolyásolhatóvá válunk, és milyen tudományos alapok húzódhatnak meg a jelenségek mögött.

Kék szem – Blue Eye.

URL: https://www.youtube.com/watch?v=QLzixM9E1as

A film Jan Elliot sokat vitatott kísérletét mutatja be, melynek során az amerikai tanítónő úgy kívánta érzékeltetni az előítéletek emberre gyakorolt hatását, hogy osztályában egy különös kísérletet végzett a kékszemű, illetve barnaszemű gyermekeket hozva kirekesztő, illetve kirekesztett szerepekbe.

6. A csoport

Pajor Gabriella

A társas támogatás jelentősége az iskolai agresszió megelőzésében

Kulcsfogalmak: agresszió, bullying, szemtanúk, megelőzés, együttműködés, hatalom

„Mihát első alkalommal már szeptember elsején eltángálták – igaz, nem nagyon és csak nevelő célzattal – a nagyszünetben, a vécében. És még csak nem is maga Murigin és Mutyukin – ők idáig nem süllyedtek –, hanem a csatlósaik és a seggnyalóik. Miha sztoikus nyugalommal tűrte a verést, kinyitotta a táskáját, elővette belőle a zsebkendőjét, hogy letörölje vele kifolyó taknyát-nyálát, és ekkor a táskájából kikandikált egy kismacska. A cicát elvették tőle, és kézről kézre dobálták egymásnak. Ilja, aki éppen ekkor lépett be, elkapta a cicával röplabdázók feje fölött a kismacskát, és a megszólaló csengő véget is vetett ennek az érdekes játéknak.

Ilja, amint belépett az osztályba, átadta a kismacskát az útjába akadó Szanyának, aki mindjárt visszadugta a táskájába….

A fiúk ténferegtek és fecsegtek, fecsegtek és ténferegtek, aztán megálltak a Jauza partján, és elnémultak. Együtt, egyszerre élték át, milyen nagyszerű is a bizalom, a barátság az egyenrangúság….

Meglepő módon az osztályban elég gyorsan – két hét, talán egy hónap alatt – megváltozott valami. Miha persze ezt nem érzékelte, honnan is tudhatta volna, hogyan volt korábban, hiszen ő új volt itt. Szanya és Ilja viszont érzékelte: az osztályban továbbra is a hierarchia legalján álltak, de már nem külön-külön, hanem együttesen. Ily módon elismert kisebbséget alkottak amiatt a meghatározhatatlan ok miatt, amely nem tette lehetővé számukra, hogy beleolvadjanak e kisvilág általános közegébe. A két vezér Mutyukin és Murigin mindenki mást a kezükben tartottak, és amikor ők ketten veszekedtek egymással, az osztály két ellenséges pártra szakadt, amelyekhez a három párja sosem csatlakozott, bár nem is igen fogadták volna be őket egyikbe sem. Ilyenkor vidám, gonosz, vérre menő vagy vér nélküli verekedés támadt, róluk pedig mindenki megfeledkezett. Aztán amikor Mutyukin és Murigin kibékült, akkor újra felfedezték ezt a három, kompánián kívül álló idegent, akiket alaposan eltángálni nem jelentett nagy kihívást, ennél sokkal érdekesebb volt őket frászban és nyugtalanságban tartani, és állandóan emlékeztetni rá, kik is dirigálnak…”

(részlet Ljudmila Ulickaja Imágó c. regényéből)

Az iskolában a gyerekek nem csak a tanulásban, szabadidős tevékenységekben, játékban támogatják egymást, de olyankor is, amikor bántanak másokat. Együtt nevetnek, gúnyolódnak másokon, kirekesztik társaikat a közösségből, aktívan vagy passzívan segédkezet nyújtanak mások testi vagy lelki bántalmazásához, zaklatáshoz. A fenti idézetben Miha, Ilja és Szanya barátsága menedéket jelent a három fiúnak. Mutyukin és Murigin támadásai ellen ugyan védekezni nem tudnak, de hármójuk szövetsége elviselhetővé teszi a hétköznapokat. Az iskolának megkérdőjelezhetetlen feladata megvédeni a tanulókat, biztonságos tanulási környezetet teremteni számukra. Ulickaja történetében az iskola nem képes ezt a feladatot elvégezni. (Vajon hány ilyen történetet tudnánk összegyűjteni?) Ugyanakkor az iskolának kötelessége, hogy a tanulókat „megtanítsa" együttműködni, azaz olyan környezetet teremtsen, ahol a tanulók megtapasztalják az együttműködés előnyeit, és megtanulják a módjait, módszereit. Azért került idéző jelbe a tanulás, mert igazából a gyerekek maguktól is együttműködnek (mást sem csinálnak egész nap, amikor együtt szórakoznak), azonban ahhoz kell segítség, hogy az együttműködés olyan helyzetekben is létrejöjjön, amikor nem a játék, örömszerzés a cél. És ahhoz is segítség kell, hogy az együttműködés ne jöjjön létre olyan helyzetekben, amelyekben a másik bántása a cél.

A fenti regényrészlet sok kérdést felvet a **társas támogatás** szerepéről, annak pozitív és negatív következményeiről is, és közülük jó néhányra válaszokat is adunk. Szokatlan módon azonban nem a főszereplők (Ilja, Szanya, Miha, Mutyukin és Murigin) viselkedését állítjuk a kérdések középpontjába, hanem azokét, akik mellékszereplőként vettek részt a történetben. Hogyan befolyásolták az osztálytársak a fiúk életét az iskolában? És hogyan befolyásolják a mai iskolások egymás életét a közösségen belül és kívül?

Mi a helyzet azokkal a tanulókkal, akik nem viselkednek agresszívan, de az osztály tagjai? Ők hogyan befolyásolják az agressziót az osztályban?

Ezt a kérdéskört csak az utóbbi évtizedben kezdte vizsgálni a szakirodalom. Az **iskolai zaklatás,** a **bullying**[16] nem pusztán a zaklató és az áldozat kétszereplős konfliktusa, a közönség is részese az eseményeknek. És ők vannak többségben. A szemtanúk támogathatják az elkövetőt, egyetérthetnek a cselekedettel, tiltakozhatnak ellene, vagy éppen közönnyel nézhetik végig. Sajnos ennek feltárására még kevés empirikus vizsgálat készült (*Salmivalli, Voeten és Poskiparta*, **2011), ugyanakkor intervenciót, beavatkozást célzó modellek felhívják a figyelmet arra, hogy mennyire fontos megváltoztatni a szemlélők viselkedését.**

Salmivalli és kollégái (1996) a **bullying különböző szereplői**t azonosították az agresszor és az áldozat mellett. Az elkövetők *támogató*i azok a tanulók, akik aktív szerepet

16 *Olweus* definíciója szerint (1999) a bullying „a diákot zaklatás vagy elnyomás éri akkor, ha ismétlődően és hosszú időn keresztül negatív cselekedetnek teszi ki egy vagy több más diák".

játszanak az eseményekben, segédkezet nyújtanak az áldozat megalázásában, megverésében. A *bátorítók* pozitív visszajelzést nyújtanak az elkövetőknek: velük nevetnek, tapsolnak, éljeneznek, gratulálnak. A *kívülállók* látszólag nem részesei az eseményeknek, közömbösek, de gondolatban akár szimpatizálhatnak is az elkövetőkkel. A *védelmezők* az áldozat pártján állnak, leggyakrabban az érzelmeik szintjén, ritkán tevőlegesen is megvédik, támogatják.

Bevezető történetünk a szemtanúk viselkedésének egy újabb aspektusára hívja fel a figyelmet. A támogatók az agresszorokat követik, és nem az áldozatok megalázása a viselkedésük fő mozgatórugója. Amikor a két „főkolompos", Mutyukin és Murigin egymás ellen fordulnak, az osztályt már nem érdekli a három kívülálló, Ilja, Szanya, Miha, hanem a hatalmat gyakorlók harcába szállnak be. A hatalmat támogatják, mindegy is, ki a tárgya az agressziónak. Ez sajnos azt is jelenti, hogy az agresszorok bizton számíthatnak arra, hogy bárkit választanak céltáblául, lesznek olyanok, akik melléjük állnak, akár aktívan, akár passzívan.

Vajon hogyan hat az agresszorokra a támogatók viselkedése?

A kívülállók (bystander) viselkedése társas jutalmat vagy büntetést jelent a támadók számára. Sőt, az agresszorok gyakran tudatosan választják a támadás, elkövetés helyszínét, mivel növelni akarják a hatalmuk fitogtatásának lehetőségét, és meg akarják mutatni, illetve biztosítani kívánják a csoporton belüli befolyásukat. Úgy is magyarázhatjuk ezt a jelenséget, hogy a támadók megtanulják, hogy jutalmat várhatnak a viselkedésükért, ami természetesen növeli az elkövetések gyakoriságát. Ugyanakkor, ha a támadók újra és újra azzal szembesülnek, hogy a kívülállók az áldozatot támogatják, az agresszív cselekledetek csökkennek, hiszen az agresszor azzal szembesül, hogy ezen a módon nem tud hatalomra, státuszra szert tenni.

Szociálpszichológiai aspektusból a csoportdinamika törvényszerűségeit felhasználva könnyű megmagyarázni, hogy a kívülállók miért döntenek a támadó támogatása mellett. Ha az agresszornak a csoporton belül társas hatalma van (márpedig általában van neki, akkor is, ha nem a legnépszerűbb), abban a helyzetben döntő szavuk lehet a csoportnormák és a csoportszerkezet meghatározásában. Ez utóbbi azt jelenti, hogy ő választhatja ki, kiket közösít ki a csoport. Azok a tanulók, akik távolabb vannak a centrumtól nagy eséllyel félnek a perifériára szorulástól, ahol áldozattá válhatnak. A szituáció elkerülése érdekében inkább állnak az elkövetők oldalára. A valakihez tartozás szükséglete és az áldozattá válástól való félelem motívumai megerősítik az osztályon belüli erőszakot. Éppen ezért ez a kétféle motiváció kulcsfontosságú lehet az iskolai erőszak csökkentésében.

Salmivalli, Voeten és Poskiparta 2007-ben az elsők között végeztek vizsgálatot annak feltárására, hogy milyen összefüggés van az iskolai agresszió és a társas megerősítés között. 7257 fő 9–11 éves finn tanuló kérdőíves adatait elemezték. Nem meglepően azt találták, hogy a bullying megjelenése az osztályteremben csökken a védelmező viselkedés hatására és nő a támogató viselkedés hatására. Ugyanakkor azt is feltárták, hogy a kívülállók viselkedése

nem egyforma mértékben hat az agresszorok viselkedésére. A támadók érzékenyebbek a támogatóik által adott pozitív visszajelzésekre, mint a védelmezők negatív visszajelzéseire. A szerzők felhívják a figyelmet arra, hogy ez a különbség abból is fakadhat, hogy az áldozat támogatásának számos módjára kérdeztek rá a kérdőívükben, és ezek között voltak kevésbé markánsak is (mint például az áldozat vigasztalása), amit a támadók talán észre sem vettek. Egy másik oka a különbségnek a kapcsolatok minőségében rejlik: a támadók támogatói többnyire nem pusztán osztálytársaik, hanem barátaik is, így a tőlük származó visszajelzés fontosabb. A tanulmány azt hangsúlyozza, hogy a védelmezők akkor is fontos szerepet töltenek be a bullying során, ha hatásuk gyengébb, hiszen jelenlétükkel, viselkedésükkel az áldozatnak jelzik, hogy nincs egyedül, ami kedvezőbb, mintha az egész osztály részéről az elutasítást tapasztalnák meg (*Salmivalli, Voeten és Poskiparta,* 2011).

A fenti vizsgálat egyik legfontosabb tanulsága az, hogy az iskola és a tanárok hangsúlyt kell, hogy fektessenek a kívülállók viselkedésének megváltoztatására, elsősorban azt megcélozva, hogy a védelmezők olyan viselkedésformákat válasszanak, melyek a támadók számára is egyértelművé teszik, hogy az áldozat nincs egyedül. A másik fontos tanulság, hogy a megerősítések csökkentése nagyobb valószínűséggel csökkenti a bullying előfordulását az osztályteremben, vagyis a támogatók viselkedésének megváltoztatása kulcsfontosságú (*Frey* és mtsai., 2009). A pozitív visszajelzések elmaradására érzékenyebbek az agresszorok, mert a vizsgálatok alapján tulajdonképpen „hidegen hagyja" őket a védelmezők viselkedése.

Sok tanulmány foglalkozott már azzal, hogy miért válnak támadókká, illetve áldozattá gyerekek, azt a kérdést azonban még kevesen vizsgálták, hogy a kívülállók milyen okokból döntenek az áldozat támogatása mellett (*Thornberg és mtsai,* 2012).

Vajon hogyan lehet a támogató kívülállók viselkedését megváltoztatni és megállítani az erőszakot megerősítő viselkedést?

Nickerson, Mele és Princhiotta (2008) azt találták, hogy magas szintű empátiával bíró tanulók nagyobb valószínűséggel vállalják a védelmező szerepet. Ugyanakkor jó néhány folyamat, mint például az agresszió igazolása, a felelősség megoszlása, az áldozat hibáztatása, dehumanizáció negatívan befolyásolják az áldozat támogatását (lásd *Thornberg* és mtsai, 2012). Következésképpen, a tanuló lehet ugyan empatikus, de ha úgy érzi, az áldozat megérdemli a bántást, vagy a helyzet miatt (mások is szemtanúi az eseményeknek) a felelősség megoszlik, nem fogja a védelmező szerepet bevállalni. Bandura társas-kognitív elmélete szerint az énhatékonyság (az abban való hit, hogy az egyén képes sikeresen végrehajtani egy cselekvést) a motivációval és az aktuális viselkedéssel függ össze. Több vizsgálat (pl. *Gini és mtsai,* 2008) azt találta, hogy a kívülállók társas énhatékonyságába vetett hite (az abban való hit, hogy képesek hatni az iskolai erőszakra azáltal, hogy megvédik az áldozatot és megállítják a társakkal szembeni agressziót) pozitívan befolyásolja a védelmező, és negatívan a passzív magatartást.

Mit tehetünk annak érdekében, hogy a szemlélők, kívülállók viselkedését, gondolkodását megváltoztassuk?

Thornberg és kollégái (2012) kvalitatív adatokat gyűjtöttek, hogy még több információt nyerjenek a kívülállók viselkedésével kapcsolatban. A fő céljuk az volt, hogy feltárják, miért dönt egy tanuló az áldozat segítése mellett vagy ellen, ugyanakkor létre kívántak hozni egy általános modellt, amely a bullying „mellékszereplőinek", azaz a szemtanúknak a motivációit értelmezi. 9–15 éves tanulókkal készítettek félig strukturált interjúkat, majd az adatok elemzése alapján kidolgoztak egy elméleti keretet, amely azokat a területeket foglalja össze, melyek befolyásolják a kívülállók motivációit a beavatkozásra. A szerzők 5 olyan területet azonosítottak, melyek kulcsfontosságúak annak eldöntésében, hogy az egyén amellett dönt, hogy az áldozatot támogatja, vagy amellett, hogy nem avatkozik be az eseményekbe.

1. **Az agresszió értelmezése: milyen viselkedést értelmezünk agresszióként?**

A másokkal szembeni agresszió több módon is kifejezésre juttatható: vannak direkt és indirekt, verbális és nem verbális módozatai a bántásnak. Az osztálytárs könyvének elrejtése (direkt, nem verbális agresszió) látszólag ártalmatlan tett, de agresszióként értelmezhető, ha szándékos, és a könyv a másik számára fontos. Hasonlóképpen, a pletykálkodás (indirekt, verbális) szinte mindig „belefér" a napi tevékenységek közé az iskolában, holott egyértelműen a másik bántása a célja. Ulickaja történetében az agresszorok a „frászban és nyugtalanságban" tartást választották, mert a verés már nem jelentett kihívást a számukra. Ez különösen fontos momentum, mert *Thornberg és kollégái* (2012) azt találták, hogy a tanulók csak abban az esetben fontolják meg a közbelépést, ha a helyzet veszélyes. Márpedig valószínűleg nagyon kevesen gondolják úgy (pláne veszik észre), hogy a helyzet veszélyes,ha az egyik diák a másikra fenyegetően néz, vagy mintegy „véletlenül" fellöki. Csak az áldozat tudja, hogy ezek jelzések, a hatalom kifejezésének eszközei. Ehhez az kellene, hogy az egyén *továbbgondolja* a helyzetet, figyelembe vegye a következményeket is. Ezek az eredmények azt sugallják, hogy a tanárnak először is az agresszió és bántalmazás jelentésének tisztázását kell megcéloznia. Vegyük észre, ha gúnyosan beszólnak egymásnak az órán. Nem feltétlenül kell megszakítani az óra menetét (ez függ az üzenet tartalmától, súlyosságától), elég csak a tekintettel, a térbeli közelséggel jelezni, hogy helytelenül viselkedett a tanuló.

A **cyberbullying,** azaz az internetes bullying megjelenése óta sajnálatos módon komplikáltabbá vált a helyzetek értelmezésének kérdése, hiszen az elkövető és az áldozat közötti távolság miatt a kívülállók még nagyobb eséllyel gondolhatják a helyzetet „ártatlannak", sőt a névtelenség mögé bújva a valóságban passzív közönségnek számító tanuló online aktív agresszorrá válhat. Az egyik női magazin (*Nők Lapja,* 2015. május 27.) felsősöket és gimnazistákat kérdeztek arról, hogy mi volt az internethez köthető legkellemetlenebb élményük, és hogy tettek-e olyat az online térben, amit már megbántak. Egy 14 éves lány a következőket válaszolta:

„Élőben mindenkit elkerülök, de a Facebookon fenyegetőzöm, kiközösítettem, elküldözöm az osztálytársakat, túlsminkelt képeket töltök fel, amin 20 évesnek nézek ki, és gazdagnak tettetem magam. Az Ask.fm-en oltogatok, beszólogatok névtelenül."

2. **Az érzelmek azonosítása: milyen érzelmeket élnek át egy bullying esemény résztvevői?**

A tanulói riportok feltárták, hogy a bullying résztvevői nagyon sokféle érzelmet élnek át, melyek között vannak olyanok is, melyek nem jutnak kifejezésre. A leggyakrabban említett érzelmek az empátia, félelem és izgatottság voltak. Az empátia kulcsfontosságú szerepéről már volt szó. Éppen emiatt elengedhetetlen szót ejteni arról a jelenségről, amely a bullying során fellépő habituációként írható le: a bullying közönsége egy idő után közömbösen viszonyul a helyzethez, mert úgy értelmezi, az áldozatnak mindegy, mi történik vele (a bevezető történetben is „Miha sztoikus nyugalommal tűrte a verést"). Ez az értelmezés arra vezethető vissza, hogy az áldozatok gyakran nem mutatnak érzelmi reakciókat bullying helyzetben, mert már ők is beletörődtek abba, hogy a helyzetük megváltoztathatatlan. Következésképpen a tanároknak hangsúlyt kell fektetnie az áldozatok érzelmeire: melyek azok és hogyan változnak az ismétlődő erőszak hatására.

Az áldozattá válástól való félelem újra és újra megjelenik az iskolai zaklatással foglalkozó irodalomban. Ezt az érzelmet csoportszinten is érdemes értelmezni. Nem is lehet másképp, hiszen a zaklatás csoportban történik.

Vajon miért? Miért nem elég a zaklató számára, hogy egy sötét sarokban, másoktól, távol elveszi a másik pénzét és/ vagy megveri, aztán megy a dolgára?

A zaklatónak közönség kell. A zaklatás egyik kulcsfontosságú motivációja a társas hatalom megszerzése, következésképpen nem maga az áldozat személye a fontos a bántalmazó számára, hanem az, hogy legyen valaki, aki felett hatalmat gyakorolhat. Emiatt a szemtanúk áldozattá válástól való félelme jogos, hiszen bármikor maguk is áldozattá válhatnak. És ez a félelem, tudat alatt arra motiválhatja őket, hogy ne álljanak az áldozat oldalára, mert ők léphetnek a helyébe. Ennek az ördögi körnek a megállítása egyrészt úgy lehetséges, ha a zaklatók számára megmutatunk egy másik utat a státuszuk növelésére, illetve ha olyan légkört teremtünk, ahol világos, itt senki sem lehet áldozat. A tanár számára kihívást jelentő feladat, hogy egy agresszív tanuló számára megmutassa a státusz növelésének egy kevésbé antiszociális módját, főleg, ha a gyermek számára az agresszió a családi hétköznapok része. Megoldás lehet, ha találunk olyan feladatot, amelyet a tanuló értékel, és magas színvonalon tud elvégezni, hiszen a többiek így elismerik, felnézhetnek rá. Kézenfekvő megoldás lehet a fizikai agressziót alkalmazó tanuló esetén a küzdősportok felé terelés, ahol megtanulhatja, hogy mi a különbség küzdelem és verekedés között.

Irrelevánsnak tűnhet a kérdés, de vajon miért olyan népszerűek az akciófilmek? Ajánlom az olvasó figyelmébe a következő beszámolót egy iskolai verekedésről:

„Két fiú nagyon durva verekedésbe kezdett… egyiküknek belilult a szeme, földre került a másik, szóval elég szépen összeverték egymást, és körülöttük körben álltak, azt kiabálták, hogy Harc! Harc! Harc! Harc!" (Thornberg és kollégái, 2012)

Képzeljük el (vagy talán el sem kell képzelnünk, mert volt részünk benne), ahogyan ott állnak a szemlélődők és egyre jobban elragadja őket a verekedés izgalma. A fenti idézet nem bullying eseményt ír le, hiszen egyenrangú felek álltak szemben egymással, azonban a szemtanúk viselkedése egy fontos érzelmi reakciót demonstrál. Az ún. *szemlélők izgalma* arra az érzelemre utal, melyet az agresszív történések figyelése vált ki a nézőkből. Ahogyan egyre eluralkodik az izgalom a közönségben, egyre nehezebbé válik bárki számára is a közbelépés.

Vajon hogyan lehet erre felkészíteni a diákokat, és hogyan lehet megakadályozni, hogy az izgalom oly mértékben eluralkodjon a nézőközönségen, hogy ne legyen védelmezője az áldozatnak?

Erre a kérdésre az egyetlen válasz a jelenlét. A kompetens felnőtt közbelép, mielőtt az indulatok elszabadulnának, és egyértelműen mintát mutat az áldozat támogatására.

3. Társas értékelés: mit tegyek, ha a barátom a zaklató? Mit tegyek, ha a barátom az áldozat?

Iskolai zaklatás esetén a szemtanúk olyan helyzetbe kerülnek, ahol barátságok kerülnek mérlegre, pozíciók nyerésének, elvesztésének a dilemmáit élik át. *Thornberg és kollégái* (2012) azt tapasztalták az interjúk során, hogy ha az áldozat a barátja a szemlélőknek, akkor nagyobb eséllyel avatkoznak közbe, ám ha nem kedvelték az áldozatot, vagy éppen a zaklató barátai, akkor vagy az utóbbit támogatják vagy egyszerűen csak nem avatkoznak közbe. A dilemma egyértelmű: álljak a zaklató barátom mellé, vagy védjem meg az áldozatot. Lojálisnak lenni és támogatni a gyengét morális kötelességnek tekintendő, azonban nyíltan szembeszállni a zaklatóval a perifériára kerülés kockázatát hordozza.

4. Morális értékelés fontossága: helyes vagy helytelen az iskolatárs bántása?

Erkölcsi szempontból a kulcskérdés, hogy magát a bullyingot hogyan értékeli a tanuló: elfogadja vagy elítéli? A morális dilemma eldöntésében rendkívül fontos szerephez jutnak a fontos személyek, barátok, szülők, tanárok. A tanárok részéről kulcsfontosságú, hogy amennyiben tanúi az iskolai erőszaknak, hogyan reagálnak. A „ne bámészkodjatok" reakció a lehető legrosszabb megoldás, főleg akkor, ha a tanár amúgy a lehető legjobban kezeli a zaklatót és az áldozatot: előbbi tettét határozottan elutasítja, utóbbit vigasztalja, együtt érez vele. Ugyanis a közönség nem tapasztalja meg, hogyan reagál egy kompetens felnőtt a helyzetben. Ha a tanárt tisztelik és becsülik a diákjai, morális referencia a számukra, következésképpen befolyásolja viselkedésüket. Sokkal hatásosabb, ha látják a reakcióit annál, mint hogy utólag megbeszélik a történteket.

A *felelősség* kérdésének megvitatása fontos feladat a prevenció szempontjából. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a bullying közönsége többnyire hárítja a felelősséget,

legkönnyebben így tudja megőrizni „erkölcsösségét”. „Ha nem vagyok aktív résztvevő, akkor tulajdonképpen nincs mit szégyellnem. Mások is látták, majd valaki más közbelép. Mégis, mit tehettem volna? Ilyenkor hol vannak a tanárok?” Ezek a gondolatok azért veszélyesek, mert egyértelműen akadályozzák a közbelépést az áldozat oldalán.

5. **A beavatkozáshoz szükséges énhatékonyság**

Nagyon gyakran a szemtanúkban megvan az akarat arra, hogy segítsék az áldozatot, azonban a közbeavatkozáshoz már nem éreznek elég erőt. És itt nem elsősorban a fizikai erő hiányáról vallanak a szemtanúk, hanem az elégtelen hatalomról. Ezzel összefüggésben ugyanakkor megemlítik, hogy a tanároknak megvan a lehetőségük arra, hogy sikeresen lépjenek közbe.

Alapszabály a tanárok – és általában a felnőttek – viselkedésére vonatkozóan, hogy *nem élhetnek vissza* a hatalmukkal. A bullying jelenléte az iskolában azonban azt igényli, hogy éljenek a hatalmukkal. Ők, mint a tanulók nevelésére és oktatására felkészített és felkészült felnőtt személyek, képesek arra, hogy olyan környezetet teremtsenek, ahol az iskolatársak nem jelentenek veszélyt egymás számára, és arra is képesek, hogy ha már megjelent az osztályban az agresszió, megszüntessék. Mivel az utóbbi a nehezebb feladat, érdemes olyan osztálylégkör kialakításán dolgozni, ahol egymás elfogadása, megbecsülése alapvető érték.

Ötletek az elfogadó és egymást támogató légkör kialakításához:

1. Teremts olyan helyzeteket, melyekben a tanulók megismerhetik egymást, együtt lehetnek. Az iskolai órán erre a legjobb lehetőség a kooperatív tanulás alkalmazása (lásd *Kagan,* 2001).
2. Mutass példát: fogadd el a diákjaidat olyannak amilyenek. Ez nem jelenti azt, hogy a helytelen viselkedést figyelmen kívül hagyod, hanem azt, hogy a nemtetszésed a cselekedetnek nem pedig a személynek szól. Például „Hogy lehetsz ilyen rosszindulatú!” helyett „Amit most a társadnak mondtál, nagyon rosszul eshetett neki. Te mit gondolsz?”
3. Mutasd ki az érzelmeidet, sőt, beszélj róluk. Ezzel nem az a cél, hogy a magánéleted minden részletét eléjük tárd, hanem az, hogy a tanítás közben megélt érzelmeket nem rejted véka alá. Például, ha éppen dühös vagy, mert egyértelmű, hogy nem készültek fel egy számonkérésre, akkor mondd ki, fejezd ki. Ezzel felhívod a figyelmet az érzelmek jelenlétére, és arra, hogy negatív érzelmeket is ki lehet fejezni. Szót ejtettünk arról, hogy az érzelmek fontos szerepet játszanak a bullying esetében, éppen azért, mert azok nem kerülnek kifejezésre, amelyek előhívják a másik empátiáját. Vedd észre és reagálj a bánatra, szomorúságra, elkeseredésre.
4. Az iskola szervezzen olyan programokat, amelyek az osztály együttműködésére építenek. Ilyenek a komplex projektek, amiket különleges napokhoz, ünnepekhez lehet kapcsolni. Az a fontos, hogy maga a feladat sokféle képességre építsen, így lehet maximalizálni a lelkes diákok számát. Például, ha a projekt valami képzőművészeti feladat, akkor lehet, hogy csak az ügyesen rajzolók érzik magukénak. Az osztályfőnök

pedig abban segíthet, hogy olyan megoldást találjon az osztály a feladatra, ami mindenkit megmozgat. Ha tudom, hogy van néhány zenész az osztályomban, javasoljam a zene integrálását, ha táncosok vannak, akkor azt.

Tanácsok, ha az agresszió már jelen van az osztályban:

1. Beszéljetek róla! Definiáljátok, hogy mi az agresszió és milyen formái vannak!
2. Légy elérhető a tanulók számára. Légy jelen az osztályban, mert ha nem vagy ott, akkor elszalasztod a lehetőséget, hogy közbeléphess, hogy jó példát mutass.
3. Minden esetben jelezd az agresszor és a közösség felé, hogy helytelen, amit tesz!
4. Legyél te a példa, támogasd a gyengébbet, fejezd ki az együttérzésed és azt, hogy rád biztosan számíthat!
5. Szavakkal is fejezd ki, hogy a bullying erkölcsileg elfogadhatatlan, és hogy elvárod a tanulóktól az áldozat segítését és az agresszor elítélését! Nagyon fontos, hogy a szereplőket nevesítsd. Sokkal hatásosabb az üzenet, ha nem merül ki a „hagyjátok abba" felszólítással, hanem személyhez szól: „Zoli, durván és megalázóan szóltál Janihoz, ez elfogadhatatlan" és „Zsuzsa, András, ti egyetértetek Zolival, hogy szó nélkül tűritek a viselkedését?"
6. Az agresszor távozásával, eltávolításával a probléma nincs megoldva. Dolgozni kell a csoport újraépítésén, a közöny feloldásán, valamint az érzelmek felszabadításán. Beszélgessünk az osztállyal: érzelmeiket fogalmazzák meg, mondassuk ki a véleményüket a történtekről.

Felhasznált irodalom

Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Edström, L. V. és Snell, J. L. (2009): Observed reductions in school bullying, nonbullying aggression, and destructive bystander behavior: A longitudinal evaluation. *Journal of Educational Psychology,* 101*, 466–481.*

Gini, G., Albiero, P. és Benelli, B. (2008): Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding in bullying. *Journal of Adolescence,* 31, 93–105.

Kagan, S. (2001) *Kooperatív tanulás.* Önkonet Kft., Budapest.

Nagy, I., Körmendi, A. és Pataky, N. (2012): A zaklatás és az osztálylégkör kapcsolata. *Magyar Pedagógia.* 112 (3), 129–148.

Olweus, D. (1999): Iskolai zaklatás. *Educatio,* 4. 717–739.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Bjorqvist, K., Osterman, K. és Kaukiainen, A. (1996): Bullying as a groupprocess: Participant roles and their relations to social status within group. *Aggressive Behavior,* 22. 1–15.

Salmivalli, C., Voeten, M. és Poskiparta, E. (2011): Bystanders matter: associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behaviour in classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology,* 40, 668–676.

Thomas, D. és Bierman, K. (2006): The impact of classroom aggression on the development of aggressive behavior problems in children. *Development and Psychopathology,* 18, 471–487.

Szakirodalmi ajánlás a továbbgondolkodáshoz

Nagy, I., Körmendi, A. és Pataky, N. (2012): A zaklatás és az osztálylégkör kapcsolata. *Magyar Pedagógia.* 112 (3), 129–148.

A tanulmány azt vizsgálja, hogy a zaklatás szereplői hogyan ítélik meg az osztályuk légkörét. A vizsgálat bemutatásán túl lényegre törő összefoglalását adja a bullying jelenségének, különös tekintettel annak résztvevőire.

Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T. & Vanegas, G. (2012): Bystander motivation in bullying incidents: to intervene or not to intervene? *Western Journal of Emergency Medicine,* 13 (3), 247–252.

A tanulmányban megismerhetjük azt a modellt, ami fejezetünk mondanivalójának alapját képezi. Thornberg és munkatársainak modellje felhívja a figyelmet azokra a fő dilemmákra, melyek meghatározzák, hogy a tanuló motivált lesz-e az iskolai zaklatás áldozatának megvédésére. A modell hangsúlyozottan abban kíván segíteni, hogy a szakemberek (pszichológusok, pedagógusok) hogyan tudnak a gyakorlatban segíteni.

Solymosi Katalin

Az osztály és az osztályfőnök

Kulcsfogalmak: csoportdinamika, a csoport fejlődési fázisai, normák, osztályfőnök, közösségfejlesztés

Az iskolás évek vitathatatlanul fontos, sőt meghatározó közege az osztály. Ez sokaknak a közös élményeket, a felejthetetlen együttességet jelenti, mások viszont a széthúzást élik meg, a zavaró vagy esetleg egyenesen kirekesztő klikkesedést. Míg egyeseknek az örömteli, érzelmi biztonságot nyújtó, összetartó közösség élményét adja, addig másoknak egy néhány hangadó által uralt idegenség-érzést és mindennapos gyomorgörcsöt okozó közeg.

> *„Én most kezdtem el a gimit, az osztály úgy ahogy jóban van mindenkivel, persze, vannak visszahúzódóbbak, és vannak akiket nem mindenki bír, de senki nem utál senkit, és nem nagyon vagyunk 'rangsorolva' (...) Az előző osztályom, általánosban, csoportokra osztás, k*rvák együtt az irányítók a 'menő' srácokkal. (...) Az emberek folyton elárulták egymást, és másra kenték a rossz dolgokat. Semmi kitartás, és semmi szégyenérzet. Mindenki magával törődött, és utálta egymást."*
>
> *„a mi osztályunk a legszörnyűbb… utálom. Akkora mértékben zajlik a klikkesedés…! Az osztály két félre van szakadva… a pláza cicák és disco-boyok… és a normálisak, ha fogalmazhatok igy. Semmiben nem értunk egyet… minden nap utálattal megyek suliba. Pdg alapsulin még milyen jo volt mikor mindenki egymás haverja volt… szép idok voltak."*
>
> *(Két internetes fórumbejegyzés.)*

Az osztályok milyensége nem csak a tanulók – és persze általuk a családjuk – szempontjából jelentős, de a pedagógusok is élesben tapasztalják, ha valami nincs rendben. Egy alig összetartó vagy széteső csoportot nehéz mozgósítani, aktivitásra bírni. De akkor is gondja támad a tanároknak, ha összetartó ugyan a társaság, de leginkább abban értenek egyet, hogy nem értenek egyet az iskola értékeivel, szabályaival, ha nem sikk a tanulás, ha az igyekvő, a tanárok elvárásainak megfelelő diákot strébernek tekintik, a szembeszegülőt pedig szabadságharcosnak (iskolai értékekről lásd a *Ruhatár, halpiac vagy bandázó törzsek? Értékek és elvárások harca az iskolában* című fejezetet, a normák alakulásáról pedig a Hogyan alakulnak ki a normák? című fejezetet). Egy olyan osztályban, ahol ellenségeskedés, széthúzás, a társakat kritizáló, leértékelő hozzáállás uralkodik, a tanítás hatékonysága is alacsony lesz, sok idő elmegy fegyelmezéssel, konfliktusokkal, és a tanulók motivációja és énhatékonyság-érzése is alacsonyabb.

De a klikkesedés is gátolja a munkát, vagy az, ha negatív szerepű csoporttagok vannak. Ezzel szemben az elfogadó, együttműködő, barátságos légkör növeli a tanulók szellemi-érzelmi jelenlétét, az egyes diákok bevonhatóságát a feladatokba, javítja az oktatás és a nevelés hatékonyságát. Ha az osztály tagjainak fontos és megbecsült szerepe van a közösség szempontjából, ez megkönnyíti az aktív részvételüket a tanórán is. Egy összetartó osztályban, ahol nyitottak a másik irányában, figyelnek egymásra, a tagok fontosnak érezhetik magukat. Az elfogadás növeli az önbizalmat, a biztonságérzet segíti a fejlődést. A tanulók, ha tudják, személyük elfogadása nem múlik az esetleges hibázástól, nem félnek próbálkozni, ez pedig növeli a tanulási motivációt csakúgy, mint a tanórai aktív részvételt.

Mindezt szakszerűbben kifejezve, a **kohézió,** az **osztályklíma,** az uralkodó normák természete, a kialakult struktúra és szerepek egyaránt alapvetőek az iskola minden szereplője és az oktatás-nevelés szempontjából. Pszichológiai megközelítésből azt mondhatnánk, hogy minden szereplőnek érdeke egy érett, jól működő csoport kialakulása. Hogyan lehet jellemezni az ilyen osztályt? Nagy a kohézió, vagyis az összetartó erő, a pozitív érzelmi szálak dominálnak, nagy az elköteleződés, sok a közös élmény, erős a **mi-tudat.** Az ilyen **csoport**ot a bizalom magas szintje jellemzi. Tiszta szabályok, differenciált normák alakítják a működését. Jól strukturált, stabil szerkezetű, világosak benne a funkciók, a csoporton belül mindenki fontos a valamilyen tulajdonsága, sajátossága révén. Nincsenek destruktív szerepek, amelyek az egyénre vagy a közösségre nézve kártékony hatásúak. A felmerülő konfliktusokat konstruktívan tudják kezelni és elrendezni, nem marad fenn hosszabb ideig ellenségeskedés vagy bujkáló ellentét. Nem marad ki, főként nem rekesztődik ki senki, mindenki valamilyen mértékben csapattag. Ennek következtében magas az együttműködés színvonala, és jó az osztály érzelmi klímája, ami a hatékony működés feltétele.

- De mi minden hat arra, hogyan alakulnak a csoportfolyamatok? Mik határozzák meg, hogy milyen lesz egy osztály?
- Lehet-e ezeket a folyamatokat pedagógiai eszközökkel befolyásolni, és ha igen, hogyan? Mi az osztályfőnök dolga mindezzel?

Az osztály csoportfolyamataira ható külső tényezők

Az osztály közel azonos életkorú, de nagyon különböző személyiségű gyerekekből áll, még akkor is, ha valamilyen szelekciós elv alapján kerültek együvé. Az, hogy egy gyerektársaság jól működő csoporttá, közösséggé fejlődik-e, nem bízható teljesen a spontán folyamatokra, ez az osztályfőnök feladata is (*Linkai,* 2012). Igaz ez akkor is, ha tudjuk, hogy számtalan tényező befolyásolja a csoport formálódásának menetét, ütemét, a történések dinamikáját, a kialakuló normák és szerepek spektrumát, a felmerülő konfliktusokat stb.

Meghatározó lehet, hogy az iskola vagy maga az osztály speciális-e valamilyen szempontból, hogy vannak-e, és milyen párhuzamos osztályok vannak, akikkel összevetve alakíthatja ki a csoport a saját jellemzőit. Hatással van a csoportfolyamatokra a tanulók családi

háttere, hogy milyen életkorúak, milyen a nemek aránya, továbbá az, hogy mekkora az osztályba járók lakótávolsága. Szerepe van annak, milyen hosszú időt töltenek el együtt a gyerekek, és hogy milyen sűrű a tagok cserélődése, és persze fontos tényező az osztály létszáma is. (Ezekre ehelyütt nem tudunk részletesen kitérni, de például az iskolai részvétel mögött álló családi, társadalmi és kulturális tényezőkről a jelen kötetben is olvashatnak a *Ki a motiválatlan és mi az a hátrányos helyzet? A fel nem ismert sokféleség története* című írásban.)

Az osztály egy nagyobb rendszer, az iskola része, tehát sajátosan hat a formálódására és jellegzetességeire az iskola maga is. Befolyásolja a szervezeti kultúrája, vezetése, kollektívája, légköre, értékei, hagyományai, a tudásátadás domináns módja, rejtett tanterve, a tanulók jogainak és kötelességeinek aránya, az iskola szereplőinek jellemző kommunikációs módjai, és még sorolhatnánk (*1., 2. kép*[17])

1. kép: 7. osztály Angliában. Fotó: Julian Germain, 2004.

17 A tanulmányban található képek forrása: http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php

2. kép: Hollandia, 5–8. osztály. Fotó: Julian Germain, 2004.

Egy olyan iskolai légkörben például, ahol a tanulmányi sikereket dicsőítik, a versenyszellemet hangsúlyozzák, a lemaradást viszont elítélik, nagyobb a valószínűsége annak, hogy a teljesíteni tudás értéke a tanulói csoportok normáiban is megjelenik, és ez a csoportszerepek presztízshierarchiájában is megmutatkozik. A tantárgyi tudás és a kiválóság csoportképző erővé válik, akár úgy, hogy az osztályok maguk is tükrözik az iskola elsődleges elvárásait, és a jó tanulók lesznek a nagypresztízsű, nagy társas hatóképességgel rendelkező személyek, a kevésbé jól teljesítők viszont kiszorulhatnak a középponti szerepekből, vagy akár kirekesztődhetnek. De ha túl merevek az elvárások, túlzottan nyomasztó a „versenyistálló" jelleg, akár fordított módon is kifejeződhet ez: a lazaság, a lógás, a „semmi nem érdekel" normájában, a protestálók társas jelentőségében. Vagy egy másik példa, az osztályokban kialakuló hangsúlyos dominanciaviszonyok, az erős vezető iránti igény és ezzel párhuzamosan a kooperáció alacsony foka gyakran az iskola erősen hierarchizált, túlzó tekintélytiszteletet megkövetelő, megfélemlítéssel operáló, büntetéscentrikus ethoszát tükrözi.

Ezen felül persze közvetlenebb módon is hat az iskola az osztályközösségekre, például a tanórán kívüli és szabadidős programok kínálatával, identitáserősítő és közösségformáló hagyományok teremtésével, a szülők és a családok bevonásával, alkalmak teremtésével a

találkozásokra és az együttműködésre. Nagy szerepe van annak is, hogy az iskola egésze felvállal-e olyan profilt, részt vesz-e olyan programokban, ami áthatja a működését és alapjaiban hat a társas viszonyokra, a közösségre: például inkluzív, befogadó, integráló vagy iskolai bántalmazásellenes program stb.

Mindez a különböző habitusú, képességű, érdeklődésű, értékrendű stb. gyermekek köré komplex és dinamikus erőteret épít. Az osztályfőnök ebben az erőtérben segít katalizálni azokat a folyamatokat, amelyek az érett, hatékony működést szolgálják.

Az osztályfőnök eszközei a csoportfolyamatok befolyásolására

Egy új iskolába lépéskor bizonytalanság, szorongás tölti el a gyerekeket: milyen lesz az új osztályom? Lesznek-e ott barátaim? Elfogadnak-e olyannak, amilyen vagyok? Jól mutatja ezt a vívódást az alábbi, internetes fórumon tett bejegyzés.

> *„Idén megyek középsuliba és nem ismerek senkit az osztályomból. A többiek szerveztek egy találkozót, hogy megismerjük egymást, de nem merek elmenni. (...) Kicsit tartok ettől az egésztől, mert nem vagyok túl barátkozós, inkább olyan sarokba húzódós 'magányos farkas'. Általánosban sem volt sok barátom, mindig piszkáltak, kiröhögtek. Emiatt önbizalmam sincs túl sok... Egyébként jó tanuló vagyok, ezért is félek, hogy strébernek fognak tartani esetleg, és piszkálnak majd vele. (...) Hogyan kéne közelednem a többiekhez (a legtöbben egyébként már ismerik egymást, de én senkit)??"*

Egy új csoportban tétje lesz annak, mi lesz a hasonlóság alapja, illetve a megkülönböztetés forrása. Az öltözködés? A külső? Az érdeklődési kör? A tanulmányi eredmények? Valamilyen képesség vagy személyiségvonás? Esetleg az, hogy valakinek nehezebb együtt tartani a többséggel, akár testi, akár kulturális, akár anyagi okok miatt? Vajon az-e a forrása és egyben a látens célja is az összemérésnek, hogy tudjuk, mindenki másban különleges, megismételhetetlenül egyedi, vagy éppen ellenkezőleg, az, hogy indokot találjunk, miért nem tartozik közénk? Ha olyan sajátosság miatt kerül hátrányba valaki, amit nem tud befolyásolni, gyötrelmessé válhat számára a csoportlét. Persze sok más tényezőtől függ még, hol lesz a helye a közösségben, és hogy milyen érzésekkel fogja végigjárni velük az iskolát, de hogy mely sajátosságai által lesz elfogadott vagy elutasított, mind az egyén, mind a csoport szempontjából fontos.

> *„Nálunk nagyon működik a külső alapján való megítélés. Az alfahímek együtt lógnak és gázolnak át mindenkin. Az ő meglátásuk az, hogy aki átlagos vagy csúnya az már nem jó fej. (De bezzeg akkor jó vagyok, amikor a leckét kell lemásolni.) Én alacsony vagyok, külsőmet illetően pedig nem vagyok egy Adonisz."*

„Gimiben az osztályomban mindenki gazdag volt, beképzelt és sznob. Gúnyoltak, hogy nem a legtutibb telót húzom ki a zsebemből. Mostanra mégis én lettem a legsikeresebb.”

„Máshonnan jöttem, mint ők. Az osztálytársaim mind a környező utcákban laktak. Én nem. Már ez a tény is alapot adott a kirekesztésnek, nem kellett hozzá semmi különöset tennem, csak egyszerűen más kerületből jöttem.”

A csoportfolyamatokat a pedagógusok több síkon is befolyásolhatják, szándékosan és akaratlanul is. Különösen igaz ez az **osztályfőnök**re, hiszen neki van a legtöbb eszköze a ráhatásra: szerepéből adódóan ő ismeri leginkább az osztályt alkotó tanulókat, családi és kulturális hátterüket, egyéni sajátosságaikat. Ő látja legpontosabban kapcsolataik szövevényes hálóját, nála futnak össze a kollégáknak a tanulókról és osztályról alkotott vélekedései. Az ő irányításával formálódnak az együttműködés szabályai, ő közvetíti leginkább az iskola elvárásait, s kapcsolja leginkább az iskola vérkeringésébe ezt az egységet (lásd *Az osztályfőnöki szerep* című írást). Ezen ismeretek hátterében tudja nyomon követni a csoportfolyamatokat, észrevenni, ha valamivel vagy valakivel kiemelten szükséges foglalkozni. Az ő eszköztárában szerepelnek olyan lehetőségek, amik nagy jelentőséggel bírnak a közösség szempontjából, mint például az osztálykirándulás vagy az osztályfőnöki órák, egyéb kötetlenebb programok. Egy soktényezős hatásrendszer ez, amellyel osztályfőnökként tudatosan kell és lehet bánni.

1. A hatásrendszer egyik dimenziója magából a **tanár–diák kapcsolat**ból ered. Részben a *direkt hatások* által: követelmények felállításával, utasításokkal, fegyelmezéssel, magyarázatokkal, „elbeszélgetésekkel”. Csakhogy ezek a kézenfekvőnek tűnő pedagógiai megoldások a spontán és érzelmi alapon szövődő kortárskapcsolatok esetében kevéssé érnek célt. Sok esetben a moralizáló példabeszédek inkább ellenállást váltanak ki („*nem szép dolog kirekeszteni Töhötömöt, legyetek szívesek, barátkozzatok vele is!*”), a szankcióknak meglehetősen csekély a hatóerejük, a negatív normák büntetéssel való szabályozása meg egyenesen kudarcra van ítélve („*ha nem hagyjátok abba ezt a viselkedést, … lesz!*”).

Az osztályszerkezetre, az osztály működésére ható okokat kell elsősorban megérteni, és ha megértettük a valódi szükségleteket, akkor ezek kielégítésére lehet jobb megoldásokat kínálni, és tudunk adekvát eszközöket keresni hozzájuk.

A tanár-diák kapcsolat *indirekt módon* is hat az osztály közösségére, elsősorban a viszony természete által és mintaadással. Amennyiben az osztály az osztályfőnököt mint támogatóját észleli, olyan valakit, aki értük van, akihez probléma esetén fordulhatnak, aki együttműködő és fejlődőképes partnernek tekinti őket, de eközben a kontrollt nem adja ki a kezéből, nos az ilyen pedagógus sokat tud tenni a közösség érdekében. Az osztályfőnök különleges jelentősége révén nagyobb hatású a szaktárgyakat tanító kollégáinál, nagyobb a normaalakítási ereje, mint bármely szaktanárnak (a normák alakulásáról lásd a *Hogyan alakulnak ki a normák?* című írást). Ha ő odafigyel a gyerekek igényeire, értékeli egyéniségüket, nagyfokú nyitottságot tükröz, elfogadó és odaforduló, nagyobb lesz a valószínűsége annak,

hogy a gyerekek maguk is ilyenné lesznek. A pozitív érzelmi kapcsolat révén pedig referenciaszeméllyé válva befolyásoló ereje megnövekszik.

2. A csoportfolyamatok és a közösség formálódása nagyon sokban múlik a **társas készségek**en. Hogyan tudják a csoporttagok szavakkal és tettekkel kifejezni magukat, megérteni a másik testbeszédét, mondandóját? Nyitottak-e egyáltalán társaik irányában? Milyen módon rendezik le, ha valami bajuk van egymással? Mik lesznek azok az értékek, amik szervezik belső viszonyaikat? Elfogadók vagy inkább elutasítóak-e a nézeteik?

A társas kompetenciák tanulhatók, ezért ezeket *az osztályfőnöknek szisztematikusan kell fejleszteni.* Az osztályfőnöki órák például kiváló terepei mindennek (persze nem kizárólagos lehetőségként). Itt természetes módon és téma-specifikusan is gyakoroltathatja a tanulók kommunikációs készségeit, megismertethet velük jobb technikákat, megvitatja a problémáikat, segíthet hatékonyabb és konstruktívabb konfliktuskezelési stratégiákat elsajátítani. Taníthatja a diákokat arra, hogy hogyan bánjanak érzéseikkel, hogyan növeljék érzelmi intelligenciájukat, empátiájukat. Rávezetheti őket indulataik kordában tartására, fejlesztheti viselkedésszabályozásukat. Eszközöket kereshet az elfogadás és tolerancia fejlesztésére, az előítéletek lebontására, alkalmakat teremtve mindenféle mássággal való találkozásra. Nem utolsó sorban lehetőséget teremthet önismeretük növelésére.

Amennyiben az osztályfőnöki órákon vagy a tanórán kívüli programokban olyan témákkal foglalkoznak, amik fontosak és érdekesek a tanulók számára, nem pedig életidegenek és érdektelenek, ha az ő problémáikról szólnak, akkor nyitottabbá és motiválttá válnak, befogadóbbá az ilyen fejlesztési célok irányában is. Például olyan témákon keresztül, mint egy osztálykirándulás vagy iskolai diáknap programjának megszervezése, ha azt közösen tervezik, egyeztetik, szervezik és kivitelezik, megnőhet az együttműködés rangja, értékké válhat a másik ember megbecsülése, önmaguk tisztelete, a dolgokért, a másik társukért, önmagukért való felelősségvállalás.

Ez persze függ a gyerekek életkorától, és attól, hogy mikortól és mennyi ideig van az osztályfőnök a gyerekek mellett. Receptek nincsenek, hiszen a fejlesztési célok és módok mindig egy adott tanulócsoportra vonatkoznak, és mindig a pedagógus lehetőségeinek megfelelően. Fontos, hogy ezek olyanok legyenek, ami a pedagógus személyiségétől nem idegen (máskülönben hiteltelenné válhat), és az iskola egészéhez is illeszkedik.

3. Hatása van a csoportfolyamatokra szaktárgyi órákon alkalmazott **munkaformáknak és szervezési módok**nak és a tanulás felépítésének is. Csak nagyvonalakban: a csoportmódszerek – főleg a kooperációt igénylők – esélyt adnak a kapcsolatépítésre, egymás árnyaltabb megismerésére. Mivel kommunikációra késztetnek, rászorítják a tanulókat a világosabb és átgondoltabb véleményformálásra és véleményük felvállalására. A közös cél megtanít türelmesnek lenni a másik irányában, a más vélemény létének felismerésében, esetleg elfogadásában. A felfedeztető tanulásnak is van jótékony hatása a közösségre, mivel esélyt ad az aktívabb részvételre, ráébreszt olyan képességekre, amelyek a tudás megkonstruálásához szükségesek, ezáltal nem csak a dolgokat láttatja új megvilágításban, hanem a társakat is.

Fontos kiemelni, hogy ha a szaktanárok többsége azonosul ezen fejlesztési célokkal, maguk is együttműködnek a nevelésben, a hatás megsokszorozódik.

4. A közösségalakító hatásrendszer legegyértelműbb eszköze, hogy az osztályfőnöknek szerepéből adódóan számtalan legitim lehetősége van közösségépítő *alkalmak teremtésére.* Nem csak az osztályfőnöki óra keretén belül, és nem csak az osztálykirándulások révén, de mindenféle tanórán kívüli események szervezésével, közös programok és események kitalálásával mód nyílik a gyerekek minél többféle helyzetben való találkozására. Problémák esetén is célirányosan tud azokkal foglalkozni – például konfliktusok elsimítása, valamely tagokat érintő kérdések közös megbeszélése stb.

Mindehhez ismernie kell az osztályt, ami alatt az adott életkori jellegzetességekben való jártasságot éppúgy értjük, mint a konkrét gyerektársaság ismeretét. A közösség szempontjából pedig egyaránt figyelnie kell azokra a diákokra, akik az osztály közvéleményét formálják és azokra, akik a társas hálón kívül, a periférián rekednek, valamint azokra, akik valamilyen negatív vagy destruktív szerepet töltenek be (*Járó,* 2004). Nem mindig könnyű felismerni ezeket a tanulókat, mert nem mindig a legfeltűnőbb a véleményvezér, és gyakran a legvisszahúzódóbb tanuló sem elszigetelt. A negatív szerepek pedig sokszor nem feltűnőek, ráadásul a tanárok számára nem is okvetlenül azok a pozitív vagy negatív szerepek, amik a diáktársak szemében azok.

A csoportfejlődés fázisai az osztályban – az osztályfőnök szerepe a csoportfolyamatok alakulásában

Az érett közösség hosszú fejlődési folyamat eredményeként alakul, aminek jól körülírható fázisai vannak. Tuckman csoportfejlődési szakaszait alapul véve ezek: alakulás, viharzás, normázás, működés vagy teljesítés, megszűnés vagy elválás (*N. Kollár,* 2004). A csoport fejlődésének ezen szakaszaiban kissé eltér, mire kell figyelni, hogyan tudja az osztályfőnök pozitívan támogatni a csoportot, jótékonyan befolyásolni a csoportdinamikát.

Az **alakulás** fázisa az ismerkedésé, még tanulniuk kell egymást a diákoknak, és tanulniuk kell magukat is, mint minden új közegben. Ekkor kezd kialakulni, hogy az egyes gyerekek személyiségének mely jellemzői, milyen mélységei tudnak megnyilvánulni – hiszen a különböző csoportjainkban kicsit mindig más emberként veszünk részt –, és a későbbiekben mi szilárdul meg ebből. Ilyenkor még nem tudják, mire számíthatnak, még óvatosak, védik biztonságos zónáikat. Ez a szakasz az énbemutatásról szól, miközben a többiek szondázása zajlik, az azonosságok-különbségek feltárása. A sok egyedi, különböző képességű és igényű gyerek az eltérő szokásaival, kulturális hátterével, értékeivel stb. ekkor alakítja a többiek reakcióinak tükrében saját csoportprofilját, miközben viselkedésével visszahat rájuk. A közös határok, a működés keretei is ekkor körvonalazódnak.

Ebben a szakaszban talán a legnyilvánvalóbb az osztályfőnök szerepe. Közvetíti az alapvető működési szabályokat, miközben viselkedésével modellül szolgál. Mintát nyújthat, és

mint elvárást is tudatosíthatja a számára fontos értékeket, normát teremtve ezzel. Példát mutathat az elfogadásra, toleranciára, vagy az egyéni sajátosságok megjelenésének lehetőségeire is (*Goda,* 2006). A közösségfejlődést elősegítve olyan helyzeteket kell teremtenie, amiben csökken bizonytalanság, ennek érdekében egyértelmű határokat kell szabni és segíteni kell a keretek, a feladatok tisztázását is. Az elején érdemes kissé szigorúbbnak lenni, később ebből lehet engedni. Minél több, lehetőleg kötetlen, sokféle ismerkedési helyzetet kell kialakítani, ami lehetőséget teremt a differenciált, sokoldalú megnyilvánulásra, arra, hogy a gyerekek minél árnyaltabb képet tudjanak kialakítani egymásról. A közösen szervezett programokon kívül (gólyatábor, ismerkedő játékok az ofőórán, közös fagyizás, hétvégi kirándulás stb.) ötleteket adhat a hasznos együttes időtöltésre.

A következő szakasz a **viharzás.** Ekkor, ahogy az elnevezés érzékletesen utal is rá, megsokszorozódnak a konfliktusok. Ez egyfelől abból származik, hogy a korábbi „én, te és ő" időszak után ez már az „én és mi" időszaka, az egyén és a csoport viszonyának színterén zajlanak a tisztázó konfliktusok. A folyamat tétje, hogy minden csoporttag megnyilvánulhasson a maga egyedi módján, önmaga lehessen, kifejezhesse igényeit, miközben ezt a csoport elfogadja, értékesnek tartja, saját profilja kialakításában felhasználja, funkciót rendel hozzá, szerepet kínál számára (hogy milyen sokféle szerep tud megtestesülni az osztályban, arra vonatkozóan lásd Járó, 2004). Ez adja a másik terepét e szükségszerű konfliktusoknak, ugyanis a szerepekért és státusokért vívott harcban sokszor ütközés van, az addig rejtőző érdekek feszültséget szülnek, gyakran két vagy több hasonló habitusú csoporttag vetélkedik ugyanazért a csoportszerepért. Pozícióharc folyik a csoport hierarchiájában elfoglalt helyekért, a kontrollért. Ekkor történik a vezető(k) kiválasztása is.

A folyamatot segítő, alapvető pedagógiai hozzáállás egy elfogadó és megértő légkör megteremtése, annak közvetítése, hogy a problémás viselkedés nem egyenlő a problémás személlyel. Nem szerencsés ezt a természetes forrongást elfojtani, büntetni, el kell ismerni az eltérő vélemények jogosultságát, az érzésekhez való jogot, ugyanakkor szükséges a visszacsatolás, és különösen fontos a keretek megszabása és a határok megtartása. Az osztályfőnöknek ebben a szakaszban segíteni kell felszínre hozni az azonosságokat, legitimmé tenni a különbségeket, alkalmat kell teremteni a konfliktusok mögött húzódó kifejezhetőségére és ki kell állni a közös célokért (*Mezei,* 2004).

A **normaképzés** fázisában már erős az összetartás, viszonylag stabilak már a kapcsolatok. Ekkor szilárdulnak meg a csoportra jellemző szabályok, a szerepelvárások letisztulnak. A sikeresség szempontjából ez jelentős szakasz, mivel a normák már többé-kevésbé jól szabályozzák az együttességet, és ekkor alakulnak ki a közös hagyományok, szokások. Ez már a „mi" időszaka, ez lesz a későbbi hatékony, sikeres működés alapja. Ebben a fázisban a túl erős csoporthatások beszippanthatják az egyént, ha viszont nem tud illeszkedni a többséghez, a csoport akár ki is vetheti magából.

Jó, ha az osztályfőnök ebben a szakaszban tudatosítja az osztályban formálódó normákat, és a gyerekekkel együtt átbeszélve, közelítve az iskolai szabályokhoz, közösen elfogadott szabályrendszert dolgoz ki velük. A közös szabályok kialakítása egyébként preventív

a fegyelmezési problémák szempontjából is (vö. *Sárosdy,* 2004). Segíti a folyamatokat a vitaalkalmak teremtése, az értékek ütköztetése, normák kipróbálása, a közös erőforrások hangsúlyozása.

A **működés vagy teljesítés szakaszában** már kialakultak és viszonylag stabilak a személyes kapcsolatok, jól kirajzolódik az informális háló, jól kivehető a csoportszerepek szilárd mintája. Erős a csoporttudat, kialakult a feladatmegosztás és az együttműködés módja, a csoport jól teljesít. Ha a folyamatot jól menedzselte az osztályfőnök, ha mindeközben végig figyelmet szentelt a szociális készségek fejlesztésére és a felmerülő problémák közös kezelésére, a csoport érett módon, minimális kontroll mellett is jól funkcionál, produktívan tud együttműködni.

Ez azonban nem jelenti azt, hogy az osztályközösség „készen van", már nincs vele munka. Mint minden csoportosulás, ez is folyamatos változásban van, főleg mivel az életkori sajátosságok amúgy is képlékennyé és változékonnyá teszik. Ezért fontos mindig újra ránézni, folyamatosan tájékozódni, hol tartanak a fejlődésükben.

Mivel az iskolai osztály egy meghatározott időtartamra szerveződő csoport, fontos szakasz dinamikai szempontból az, amikor közeledik a búcsú. Az **elválás** fázisában az osztály **megszűnését** a formalizált kereteken túl (ballagás, középiskolában szalagavató, bankett) érdemes lélektani eszközökkel is támogatni. Az elszakadás ugyanis, főleg, ha erős volt az összetartás, *gyászfolyamat.* Gyakori védekező reakció ilyenkor a konfliktusok megszaporodása vagy a csoport „megtagadása". Fontos tudni, hogy e „menekülő" megoldások helyett inkább az elválást kell megkönnyíteni, tudatosan segíteni a folyamatot. Előre fel kell készíteni az osztályt a búcsúzásra és egy szakasz lezárására, különböző módokon kell segíteni elfogadni a veszteséget. Például közös történetek felidézésével engedni az érzések kifejezését, alkalmat teremteni az emlékezésre, kialakítani az emlékek közös „tárhelyét".

Felhasznált irodalom

Goda Gyula (2006): Csoportdinamika. In: Mészáros Aranka (szerk.): *A munkahely szociálpszichológiai jelenségvilága.* Z-Press Kiadó Kft, Miskolc, 349–384.

Járó Katalin (2004): Szövetségben a közösséggel. Az osztályfőnöki mesterség társadalomlélektani nézőpontból. In: Mészáros Aranka szerk. (2004): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága***.** Harmadik, bővített kiadás. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 323–344.

Linkai Virág (2012): *Társas kapcsolatok fejlesztése az osztályfőnöki munkában.* Szakdolgozat (kézirat). ELTE PPK.

N. Kollár Katalin (2004): A társas kapcsolatok, személyközi vonzalom és a csoportfolyamatok. In: N. Kollár és Szabó (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak.* Osiris, Budapest. 13. fejezet, 279–309.

Mezei Júlia (2004): Burattino színháza – avagy ki vagy mi mozgatja a zsinórokat? A csoportimágók és a vezetés hatása a hatékony csoporttá válás folyamatára. In: Mészáros Aranka

szerk. (2004): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága.* Harmadik, bővített kiadás. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 179–196.

Sárosdy Anna (2004). Fegyelem fegyelmezés nélkül – A fegyelmezés preventív eszközei. In: Mészáros Aranka szerk. (2004): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága.* Harmadik, bővített kiadás. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 70–82.

Szakirodalmi ajánlás a továbbgondolkodáshoz Szekszárdi Júliától

Az osztályfőnöki szerep egyik specialitása, hogy a tanulócsoport megalakulásától annak a megszűnéséig lehetősége van az adott közösséget gyakorlóterepként használni a társas készségek tudatos fejlesztésére, az átélt közösen megélt eseményeket, problémákat, konfliktusokat beépíteni az egyes diákok személyes és szociális képességeinek fejlesztésébe. **Carl Weiss Az iskolai osztály szociológiája és szociálpszichológiája,** Tankönyvkiadó, Bp. 1974.) alapmű az osztályban (is) zajló folyamatok, jelenségek megértésében. Ugyanennek a témakörnek a továbbgondolását teszi lehetővé a Mészáros Aranka által összeállított tanulmánykötet, **Az iskola szociológiai jelenségvilága** (ELTE, Eötvös Kiadó, 1997) több tanulmánya is. A közösség formális kapcsolatrendszere és informális kapcsolati hálózata megismerését segíti a többszempontú szociometria (**Mérei Ferenc: Közösségek rejtett hálózata,** OSIRIS Kiadó, 2006, első kiadás: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1971). A szociometria pedagógiai alkalmazásával kapcsolatban számos tanulmány is megjelent, ezek közül kiemelhető **Járó Katalin** tevékenysége és munkái, az általa kifejlesztett és iskolai osztályokban azóta is alkalmazott hierarchikus szociogram, az ennek alapján elkészült „osztálytükör", ami segít a tanulócsoport dinamikájának nyomon követésében, és ennek az alapján segíti tudatosítani az osztályfőnök szocializáció segítő munkáját. Tanulmánya jelent meg erről az előbb említett kötetben, és a **Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek** című gyűjteményes kötetben is (OKI Kiadó – Dinasztia Tankönyvkiadó, Bp. 2001), amelynek egy teljes fejezete foglalkozik az osztályközösséggel kapcsolatos kérdéskörrel (87–145. o.). Az ott szereplő tanulmányok szerzői **Loránd Ferenc, Fenyő D. György, Járó Katalin, Kósáné Ormai Vera és Völgyi Péterné.** Az említett fejezetben szó esik a közösség fogalmáról, annak 21. századi értelmezéséről, a szociometriai helyzetelemzés pedagógiai lehetőségeiről, valamint arról, hogy miként alakulnak a társas kapcsolatok és a szerephierarchia az évek során egy felső tagozatos osztályban.

Solymosi Katalin

Az osztályfőnöki szerep

Kulcsfogalmak: iskolai osztály, szerep, osztályfőnöki szerep, szerepkonfliktusok

Először pályakezdőként lettem osztályfőnök, ráadásul egy olyan osztályé, amelynek tanulói 11.-es korukra már hat évet együtt töltöttek, és volt három osztályfőnökük előttem. Nem volt sok időm felkészülni: a tanév kezdete előtt három héttel értesültem csak a hírről, ráadásul azt sem tudtam, mire készüljek. A gyakorlótanításon kívül mindig a jelképes katedra másik oldalán tartózkodtam, és az osztályfőnöki munkából is annyit láttam csupán, ami személyesen engem érintett. Bár tanárnak készültem, sosem jutott eszembe – honnan is juthatott volna? – megfigyelni saját osztályfőnökeimet, ők hogyan csinálják, sőt: mit csinálnak. Természetes volt, hogy voltak az órák, működött a kapcsolat.

A kétségbeesés az egyik szó, amely leírja akkori állapotomat, a lelkesedés a másik. Tudtam, hogy jól akarom csinálni – bármit is kelljen csinálnom. (…)

Években nem sok választott el tőlük, viszont ők saját magukról hat évvel több tapasztalattal rendelkeztek, mint én. (…) Nagyon sokat tanultam tőlük, mert ők már tudták a „rendet", mikor kell virágot hozni, ünneplőbe öltözni, sőt azt is, milyen vétségért jár osztályfőnöki figyelmeztető. Ők tudták, én nem. Az ő iskolájuk volt, az ő közös történetük, amibe befogadtak engem, és együtt jártuk végig az utat az érettségiig. Hálás vagyok nekik, bizonyos értelemben sokkal inkább voltak a tanáraim, mint én az övék.

A fenti idézet egy pedagógus-továbbképzés keretében írt szakdolgozatból való (*Linkai,* 2012). Középiskolai tanár szerzője pontosan fejezi ki azt a tanácstalansággal vegyes izgatottságot, ami a legtöbb pedagógusnak alapélménye lehet, mikor először kap saját osztályt, továbbá azt is, hogy az osztály mint csoport saját jellegzetességekkel bíró, együttességgel rendelkező képződmény, aminek hatékony irányítása az osztályfőnök és a csoport kölcsönös elfogadásán alapul.

Az alábbiakban annak nézünk utána, hogy az osztályfőnöki szerepnek a szaktanárihoz képest milyen speciális jellegzetességei vannak.

Szerepelvárások az osztályfőnökökkel szemben

A szociálpszichológiában **szerepnek** nevezzük az egy adott társas pozícióra vonatkozó általános elvárásokat. Az elvárások hatását beláthatjuk, ha elképzeljük, milyen sokféle szerepet töltünk be életünkben, és ezekben mennyire eltérő módon viselkedhetünk. Például a nagybácsiként

megtapasztalt rokon idegennek tűnhet egy gyerek számára, ha a munkahelyén látja őt mint mérnököt és osztályvezetőt. S ha folytatjuk a sort, ez a nagybácsi emellett lehet anyjának „kisfia", amatőr színjátszó, halászléfőző bajnokság szervezője, a baráti társaságának mókamestere stb., némileg eltérő szerepviselkedést mutatva e különböző helyzetekben.

A szerepelvárásoknak vagy szerepkövetelményeknek egy része lényegileg tartozik a szerephez magához, szinte kötelező módon (például ahogy egy pincértől elvárjuk, hogy hozza ki az ételünket a rendelés után, úgy egy tanárnak is kell értenie a szaktárgyához, és a hagyományos keretek között muszáj megtartania az óráit). Mások inkább csak javallottak (a pincértől például szerepsértőnek érezzük, ha rongyos és koszos a ruhája, egy pedagógustól pedig mondjuk, ha ordít a szülőkkel, vagy ha nagyon hangsúlyosan sminkeli magát). A szerepkövetelményeket részben a társadalom, a kultúra határozza meg, de lehetnek olyan elvárások is, melyeket egy szűkebb csoport vagy a helyi közösség szab meg a szerepet betöltők számára. Ezek gyakran nem konkrét előírásokat tartalmaznak, hanem csak azokat az elveket, amelyek mentén kell viselkedni a szerepet betöltőnek.

A pedagógusszerep összetett elvárásrendszerét ehelyütt nem részletezzük, csak az osztályfőnöki szerepre koncentrálunk. Az osztályfőnöki pozícióban a szerepet betöltő tanárnak a szaktanári szerepéhez képest mélyebben kell ismernie az egyes gyerekeket, egyéniségük meghatározóitól kezdve a családi hátterükig, és jobban bele kell látnia kortárscsoportjuk szövevényes viszonyainak hálójába. Az „osztályfőnök" nem egyszerűen vezetője, hanem felelős gondozója osztálya tagjainak, és szakértő segítője közösséggé fejlődésüknek; nem „főnök", inkább „osztályfő" (*Bagdy,* 1993). Ő az, aki a nevelés feladatát a szülőkkel megosztó intézménynek, az iskolának „a gyermekek felé forduló arca" (*Gloviczki,* 2014). Odafigyel ügyes-bajos dolgaikra, ismeri képességeiket, vágyaikat, szorongásaikat, nyomon követi személyiségük alakulását, ugyanakkor közvetíti számukra és számon kéri rajtuk az iskola – és mögötte a társadalom – normáit és értékeit, segítve őket a jelenben, a világban való eligazodásban.

Osztályfő mivoltában lehetősége van tanulócsoportjukat a megalakulástól a megszűnéséig kísérni, az együttműködések dinamikáját jótékonyan befolyásolni, és ennek keretében is segíteni a gyerekek társas készségeiknek fejlődését, hatni arra, hogy mit és hogyan tanuljanak egymástól. Ebben a minőségében még fontosabb, hogy olyan biztonságot nyújtó kereteket, belsővé tehető szabályokat nyújtson az osztálya számára, amelynek talaján a csoportot és tagjait az autonóm önirányítás felé terelgetheti. Ez hatalmas lehetőséget jelent az értő szakember számára, ugyanakkor nagy kihívást is (*Szekszárdi,* 2014).

A speciális feladatok és kihívások sokaságát most nem elemezzük, csak megmutatjuk, hogy napjainkban az osztályfőnöki szerepkörben milyen **szerepkonfliktusok** jelennek meg.

Az osztályfőnöki szerep szerepkonfliktusai

Általánosságban elmondható, hogy pusztán a tény, hogy különféle szerepeket töltünk be életünkben, számtalan konfliktus forrása. Problémákat okoz, ha tisztázatlanok, nem egyértelműek a szereppel kapcsolatos elvárások, vagy ha szinte lehetetlen megfelelni azoknak.

Ütközés lehet, ha a szerepkövetelményeknek való megfeleléshez hiányzik a személyből a szándék vagy a kompetencia. Számtalan nehézség forrása, ha a *szereppartnerek* eltérő elvárásokkal bombázzák az egyént (például mást követel meg a tanártól az igazgató, mást a szülők, a diákok). Konfliktusok forrása lehet az is, hogy az egyén egy adott szituációban egyszerre több szerepet tölt be, és a különböző szerepeiből fakadóan más-más viselkedés következne (pl. a tanár a saját gyermekét tanítja).

Mi is az az „osztályfőnök”? Tisztázatlan és kevéssé támogatott szerepelvárások

Hogyan kell, és mit kell tenni osztályfőnökként? Mik a minimálisan szükséges kötelezettségek, és ezeken túl mi mindenre való ez a feladat? Milyen nevelési célokat lehet megfogalmazni, hogyan lehet kiaknázni ebben a speciális tanár-osztály kapcsolatban rejlő lehetőségeket? A tanárképzés során kevés szó esik róla, ráadásul a gyakorlatban sem általánosak az igazán jó minták, modellek. Az elvárások közül talán először az osztályfőnöki órák megtartásnak kötelezettsége jut eszébe az olvasónak. Az osztályfőnöki órákkal kapcsolatos gyakori tapasztalat az, hogy sokszor tartalmatlanul, az adminisztratív kötelezettségek jegyében telnek, az aktuális teendők megbeszélésében merülnek ki – ha nem éppen szakórát tartanak helyette. Közben pedig él egyfajta romantikusan idealizált kép a mindenről gondoskodó, szinte szülőpótlékként funkcionáló osztályfőnökről, aki a szülőkkel karöltve felkészíti tanítványait a nagybetűs életre. Támogatja egyéniségük, tehetségük kibontakoztatását, ha szükséges, segít leküzdeni hátrányaikat. Koordinálja a súlyos fejlődési vagy tanulási nehézséggel küzdő gyerekek felzárkóztatását, ahogy az érzelmi zűrzavaros gyermekeket is megóvja attól, hogy elrontsák életüket. Mindemellett nagyszerű programokat szervez nekik, és persze közvetít az osztálya és a többi tanár, többi osztály között, együttműködik a szülőkkel. Ezek persze nem feltétlenül konkrét szerepelvárások, de sokszor kimondatlanul is megjelenik a köztudatban, sokszor pedig a pedagógus érzi szükségszerűnek ezekkel foglalkozni.

Mindezt olyan körülmények között, melyekben az osztályfőnöki szerep nem eléggé megbecsült, a túlzó elvárásokhoz a feltételek sok esetben alig biztosítottak. A pedagógusoknak pedig nincs igazán felkészültségük ezeknek a speciális feladatoknak az ellátására (*Szabó,* 2006). Ebben a szerepkörben döntően maguknak kell kialakítani, mit és hogyan szeretnének megvalósítani, miközben nem pontosan körülírt, hogy mit is. Az amúgy is túlterhelt pedagógusoknak kevés tényleges ideje és innovatív energiája marad megfelelni a szereppel kapcsolatos kihívásoknak, és sok az iskola által kijelölt ad hoc feladat is, ami spontán ügykezelést kíván. Mindez extra-erőfeszítést igényel tőlük, több rugalmasságot és reflektivitást (*Szekszárdi,* 2004).

Természetesen nem kell mindent előröl kitalálni és nincs teljesen magára hagyva ezekben a nehézségekben a pedagógus. A hagyományok, az idősebb kollégák jó gyakorlatai vagy különféle kiadványok nyújtanak ehhez segítséget. A konkrét ötleteken és megoldásokon kívül sokat adhat az is, ha mentálhigiénésen védő a közeg, ahol dolgozik. Ha az iskola szervezeti kultúrája lehetővé teszi a hatékony működést, ha a vezetés is és a kollégák is támogatók, ha jó a légkör, együttműködő a kollektíva. Az olyan munkahely, ahol meg lehet beszélni a

nehézségeket, ha kell, segítséget lehet kérni és kapni az elakadásokban, a munkaközösség mint szociális védőháló megtartja tagjait. A súlyosabb fejlesztési vagy nevelési problémák kezeléséhez pedig – jó esetben – vannak specializáltan felkészült szakemberek: fejlesztőpedagógus, iskolapszichológus, gyermekvédő.

Ember a szerep mögött – szerep-személy és a szerepek közötti konfliktus

Fejlesztő célokat kitűzni, megtervezni és kivitelezni egy gazdag nevelési programot könnyebb annak, aki kreatív, reflektív és nagy teherbírású. Az előzőek alapján azt is megfogalmazhatjuk, hogy az osztályfőnöki szerepben nagyobb tétje van annak, hogy milyen pszichológiai háttértudásra épít a pedagógus, felismeri-e az életkorból adódó vagy más okokra visszavezethető viselkedési sajátosságokat, hogy vannak-e célravezető konfliktus-megoldási technikái, képes-e hatékony kommunikációra stb.

Az osztályfőnök a saját szaktanári szerepéhez képest kevésbé formalizált, személyesebb viszonyban van az osztályával. Találkozásaik tényleges terepe nem csak a szakóra, jóval nagyobb az osztálytermi kereteken kívül, a kötelező iskolai foglalkozásokon túl végzett munka aránya. A szabadidős programok kiváló alkalmai egymás megismerésének, a differenciált helyzetekben való sokoldalú megnyilvánulásoknak, a diákok és a pedagógus számára is nagyszerű lehetőség. A személyiség olyan tulajdonságai jelennek meg így, amik a tanóra keretében többnyire rejtve maradnak. Persze sok más, pedagógiai és pszichológiai szempontból értelmezhető jellegzetessége van még a tanórán kívüli tevékenységeknek, de témánk szempontjából most azt emeljük ki, hogy a kötetlen helyzetben kevésbé védenek a rutinok, a formális elvárások, kevésbé lehet „nem megmutatkozni”, nagyobb az énbevonódás a különböző helyzetekben. Ezért is tud a közösségformálás jó lehetősége lenni, amennyiben biztosítottak az érzelmi biztonságot nyújtó keretek, kialakult az elfogadás normája.

Az érem másik oldala, hogy ezekben a szituációkban, ebben a kevésbé formalizált szerepkörben a pedagógus személyisége, hétköznapi vonásai is hangsúlyosabban megmutatkoznak. A kötetlen foglalkozások őt is közelebb hozzák a diákokhoz, árnyaltabb, sokszor esendőbb képet festve róla. A spontán helyzetekben kevésbé lehet tudatosan szabályozni, mit mutat meg magából, és ez bizonyos értelemben sérülékenyebbé teheti őt. A személyesség pozitív vonzata általában, hogy az osztályfő az erős és érzelmileg átszőtt szálak révén könnyebben válik referenciaszeméllyé, és e kapcsolat hátterén sokat tehet különböző fejlesztési célok érdekében. A nagyobb személyesség ugyanakkor nehézségeket is okoz, pláne a fiatal, kezdő tanár esetében, aki sokszor csak néhány évvel idősebb, mint tanítványai. A partnerség a hatékonyságának záloga, ugyanakkor külső és belső konfliktusok forrása is lehet. Míg a szaktanári szerepviszony formalizáltsága révén több kapaszkodót nyújt, az osztályfőnökiben nehezebb megtalálni a kontroll és az elfogadás egyensúlyát, hogy úgy kerüljön közel a gyerekekhez, hogy közben ne engedje őket a fejére nőni.

A személyesség másik forrása, hogy az osztályfőnök, felelvén az osztályába járó tanulókért, összefogja a velük kapcsolatos iskolai és iskolán kívüli ismereteket. Sok mindent tud

arról, milyen családokban élnek, milyen gondokkal, nehézségekkel kell megküzdeniük, milyen anyagi és kulturális lehetőségeik vannak. Sokszor igen súlyos problémákról van ismerete. A kapcsolattartás révén konkrét élethelyzetekben is megtapasztalhatja a szülők viselkedését, és a velük való szemtől szembe kommunikáció számtalan plusz fontos információval szolgál. A gyerekektől maguktól is sok olyan dolgot tudhat, amik a magánéletükre vonatkoznak, és pedagógustársaihoz képest néha bizalmas információk birtokában van a gyerekekkel és családjukkal kapcsolatban.

A családok súlyos gondjaival szembesülni, vagy éppen a bántalmazó, elhanyagoló környezet negatív hatásait látni a gyerekeken sokszor lelkileg is megterhelő, és a szülőkkel való együttműködés sem mindig jutalomutazás. Kihívást jelent, hogy néha nehéz határvonalat húzni a személyes és a privát, a közvetlen és az intim, a partneri és a baráti vagy családias viszony között, ügyelni arra, hogy a „személyre szabott" ne váljon személyeskedővé. Ebben a speciális szerepkörben tehát még fontosabb, hogy nyitott és stabil személyisége legyen a pedagógusnak, jó önismerettel rendelkezzék.

A szereppartnereknek való megfelelés nehézségei

Az osztályfőnök nemcsak az osztálya felelős tanára, de a tantestület tagja is és vezetőinek beosztottja is. Ez napi szinten számtalan apróbb-nagyobb konfliktus forrása lehet.

Laci bácsi a kilencedikesek ofője. Elégedettséggel szokott arra gondolni, hogy bár még csak április van, milyen összetartó kis csapat az övé, mennyi érdekes és különleges gyerek jár az osztályába. Sok munkájába került, ez igaz, de megérte, mert igen hamar egységgé kovácsolódtak, és mert nem mutatkozott volna ilyen markánsan, hogy milyen sokféle tehetség rejlik a gyerekekben. Hála néhány aktívabb kölöknek, egyre több saját programot találnak ki, és kezd kialakulni mindenkinek a helye, szerepe. Különösen örül annak, hogy a szorongó és visszahúzódó, egyedi öltözködésű, művészlelkű Berta, meg a nehéz családi körülmények között élő, kezdetben ellenséges Karesz is egyre inkább a csapat megbecsült tagjává válik.

Csak az szegi a kedvét újabban, hogy kollégáitól egyre több megjegyzést hall a tanáriban az osztályával kapcsolatban. Lassan konszenzussá válik, hogy az egy rémes társaság, kezelhetetlenek, csak a balhé jár a fejükben. Karesz sokak bögyében van, mert „vad", szemtelen, zavarja az órát, nem csinálja meg a háziját, nem érdekli a tanulás. Zoli bá'-nak pedig Bertával van baja: kényeskedő csodabogárnak nevezi, aki képtelen megszólalni, amikor kérdezik, és akit nem lehet rávenni az értelmes munkára.

Eleinte csak fél füllel hallotta a morgásokat, mostanában már nyíltan követelik, tegyen rendet. Az igazgatóhelyettes, aki szintén tanítja az osztályt, azt javasolja, hogy fogja őket keményen, mert biztosan az a baj, hogy túl megértő velük szemben.

A fenti példa kapcsán számtalan kérdés merülhet fel: mi minden okozhatja a kollégák eltérő meglátásait az egyes gyerekekkel és az osztály egészével szemben? Hogyan befolyásolja

mindezt a kontextus, az előzmények, a tanár-diák viszonyok különbözősége, a háttérinformációk esetlegessége, vagy akár az órák időpontja? A kollégák eltérő preferenciái, elképzelésük a jóról és a rosszról? Mennyiben színezi át az észlelést a közös élmények ereje, az érzelmi bevonódottság? Más lenne-e a történet, ha a tantestületben rendszeresen összejönnének megbeszélni az osztályokban felmerülő gondokat, és közösen próbálnának megoldásokat találni? Ha minden tanulót és minden osztályt a kollektíva közös ügyeként kezelnének? Ha nem kívülállóként kérnének számon egymástól dolgokat, hanem szövetségesként?

A válaszok keresését az olvasóra bízzuk. Azt azonban kihangsúlyozzuk, hogy ez a hétköznapi példa jól illusztrálja, milyen nehéz egy pedagógusnak egyszerre lojálisnak lenni osztályfőként az osztályával és kollégaként a tantestületi csoportjával is. Belső konfliktust okoz a megfelelés kétirányúsága, és ezt még nehezítheti a kollégák, és pláne a felettesek jószándékú útmutatója vagy esetleg direkt utasítása. Főleg, ha nem tud vele azonosulni. A tanártársak kritikája egyúttal saját munkájának leértékeléseként hathat, amit tetéz az, hogy vélekedésük az övétől különböző, gyakran nem kedvező megvilágításba helyezi a történéseket, a tanulók viselkedését.

Ilyenkor segít a tudatosítás, az esetleges negatív érzések forrásának megkeresése, a kényszerítő erők felismerése és kikerülése. Mert a személyes érintettség által determinált reakciók további konfliktusokhoz vezetnek. Ezekben az esetekben különösen fontos ügyelni arra, hogy a nézeteltérés ne váljon presztízsharccá, koalíciózássá, vagy félreértelmezett szabadságharccá. Nem utolsó sorban érdemes azt is tudatosítani, hogy az iskolai szervezet egészének működésére a tanárkollégáknak is fontos szerep jut. Tehetnek azért, hogy jótékonyan befolyásolják azokat a normákat, azokat a kapcsolati módokat, amik támogatóan hatnak, amik segítenek megbirkózni a nehézségekkel, ötleteket nyújtanak az elakadásokban, és legfőképpen megbecsülést és elismerést egymásnak.

Felhasznált irodalom

Bagdy Emőke (1993): Főnök-e az osztályfőnök? In: *Új Pedagógiai Szemle,* 1993/3., 6–8.

Gloviczki Zoltán (2014): Az osztályfőnökök. In: *Új Köznevelés,* 70. évf. 8. sz. 2014. október (a hónap témája: az osztályfőnökök)

Linkai Virág (2012): *Társas kapcsolatok fejlesztése az osztályfőnöki munkában.* Szakdolgozat (kézirat). ELTE PPK.

Szabó Éva (2006): *Szeretettel és szigorral. Az iskolai nevelés problémái a szülők és a tanárok szemszögéből.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Szekszárdi Júlia (2004): *Osztályfőnöknek lenni a mai iskolában. „Elvárások kereszttüzében", IV. Országos Osztályfőnöki Konferencián elhangozott előadás összefoglalója.* URL: http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=233 (Utolsó letöltés: 2015. 06. 06.)

Szekszárdi Júlia (2014): Szükség van jó osztályfőnökökre In: *Új Köznevelés,* 70. évf. 8. sz. 2014. október (a hónap témája: az osztályfőnökök)

Szakirodalmi ajánlás a továbbgondolkodáshoz Szekszárdi Júliától

Az *osztályfőnöki szerep valóságos tartalma* a történetének ismeretében érthető meg igazán. Mivel ebben az esetben olyan iskolai szereplőről van szó, aki állandóan a „frontvonalban" van, azonnal kell reflektálnia az aktuális történésekre, nagyon lényeges a mindenkori kontextus ismerete. Az osztályfőnöki szerep története és lehetséges alakváltozatai címet viseli Schüttler Tamás és Szekszárdi Júlia fejezete a Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek című tanulmánygyűjteményben (OKI Kiadó – Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, 2001. 5–2. oldal). Az azóta eltelt másfél évtized óta azonban számos olyan változás történt, amely folyamatosan újragondolásra készteti ezt a régi-új, olykor alá- máskor túlbecsült szerepkört.

A 2001-ben bejegyzett Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete (OFOE) arra vállalkozott, hogy segítséget nyújtson a pedagógusoknak megfelelő szinten eleget tenni az aktuális kihívásoknak. Az egyesületi honlap folyamatosan ad hírt – többek között – a szerep alakulásáról, a megoldásra váró problémákról, vitás kérdésekről (www.osztalyfonok.hu). Interaktív rovataiban véleménycserére, tanácsadásra is van lehetőség.

Az ún. netgeneráció tagjai a digitális környezetben történő szocializációjuk következtében sok szempontból mások, mint kortársaik. Az ún. netgeneráció jellemzőivel és a pedagógusszerep átalakulásával foglalkozik a 2012 óta évenként szervezett Digitális nemzedék a Digitális pedagógus konferencia. Az ott elhangzó előadások és szekciók anyaga megtalálható a rendezvények portálján: http://digitalisnemzedek.hu/, illetve http://digitalispedagogus.hu/. A pedagógiai, és ezen belül az osztályfőnöki szerep alakulásához kapcsolódó tanulmányok megtalálhatók A digitális_de_generacio (szerk.: *Szekszárdi Júlia, Tóth-Mózer Szilvia és Lévai Dóra,* Underground Kiadó, 2013) című kötetben.

A *szülők és a pedagógusok közötti kommunikáció* problémakörével foglalkozott 2014-ben egy 1500 főnyi mintán végzett online kutatás, amelyről az Iskolakultúra 2015. 1. számában olvasható egy összefoglaló tanulmány (Lannert Judit, Szekszárdi Júlia: *Miért nem érti egymást szülő és pedagógus*). A vizsgálatban külön vizsgálták az osztályfőnökök véleményét a kérdéskörrel kapcsolatban.

Szintén hagyományos osztályfőnöki feladat a *pályaorientáció,* a pálya- és iskolaválasztás előkészítése, ami a megváltozott társadalmi és munkaerőpiaci körülmények miatt a korábbitól gyökeresen különböző szemléletet és metodikát igényel. A szemléletváltozás megértését segítheti Dr. Borbély-Pecze Tibor Bors, Gyöngyösi Katalin, Juhász Ágnes: Az életút-támogató pályaorientáció a köznevelésben című két részes tanulmánya, amely az Új Pedagógiai Szemle 2013 5-6 és 7–8. számában jelent meg.

Az osztályfőnök hagyományos szerepét néhány, főként alternatív iskolákban másképpen értelmezik, olykor másképp is hívják, az AKG-ben például patrónusok, a Waldorfban osztálykísérők vannak. Erről is lehet olvasni a Beöthy Hannával készült kétrészes interjúban: A Waldorf-pedagógia időszerűsége, 2013. május http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1227, és http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1228, letöltve 2015. július 9.

7. Feladatvégzés csoportban

Pajor Gabriella

A versengés fogalmának újragondolása: versengj velem és ne ellenem!

Kulcsszavak: konstruktív és destruktív versengés, együttműködés, társas összehasonlítás

Nem csodálkoznék azon, ha az olvasónak a versengés kapcsán a „versenyistálló" fogalma jutna eszébe először. Azután pedig előkerülnének a boldog vagy éppen boldogtalan emlékek iskolai, kerületi, megyei, országos matematika, szavaló, futó, sakk és egyéb versenyekről. És vannak olyanok is, akiknek nincsenek emlékeik versenyekről, mert igyekeztek mindig elkerülni még a legkisebb, legártatlanabb megmérettetéseket is. Éppen elég volt az iskolában állandóan a legjobbak mögött kullogni.

> *Emlékszem, érettséginél az egyik osztálytársam annyira izgult, hogy majdnem elájult. A tanárok ezért külön asztalt készítettek elő neki, kapott ételt, italt is csak hogy jobban érezze magát a szóbelire való felkészülés alatt. Nálam akkor szakadt el a cérna, amikor az eredmények kihirdetésénél – amúgy nyolcan érettségiztünk kitűnőre az osztályból – az igazgató úgy szólította meg, mint „legjobbak között is a legjobb". Mégis mikor vált az érettségi versennyé? Már miért lett volna ő a legjobb? Később persze rájöttem, hogy ő tehetett legkevésbé arról, hogy így alakult a helyzet, és az egész roppant kínos volt neki. Tulajdonképpen az igazgató mondata tette versennyé a helyzetet számomra, és ennek kapcsán ma arra vagyok kíváncsi, hogy hány olyan mondat hangzik el az iskolai évek alatt, amely versenyhelyzetet teremt egy amúgy nem feltétlenül versenyhelyzetben: „aki legelőször kész van…", „már megint xy dolgozata lett a legjobb", „Ezzel a hozzáállással sosem leszel osztályelső", „vajon ma sikerül-e valakinek Z-t túlteljesítenie?"…*

A fenti történet valamiért a mai napig élesen megmaradt az emlékeim között, pedig engem praktikusan nem érintett, nem lett sem jobb sem rosszabb az érettségim. Szakemberként ma már tudom, hogy érzelmileg nagyon is megérintett, rengeteget tanultam az érettségire, mindenki a legjobbat igyekezett magából kihozni, és a saját teljesítménye mindenkinek a lehető legjobb volt. Nem egymáshoz mérve, hanem magunkhoz mérve. Abban a pillanatban, ahogyan megindul a másokkal való hasonlítgatás, sokak gyomra összeszorul, mert már előre vetítik a vesztést, az alulmaradást, ami kudarcot jelent, az önértékelés csökkenését.

De van megoldás? Van olyan egyáltalán, hogy nem hasonlítgatok, hasonlítgatnak? Lehet jól versengeni? Egyáltalán, a versengés az rossz, kerülendő, kártékony az iskolában?

A versengés alapja a **társas összehasonlítás,** vagyis az a folyamat, amelynek során az egyén önmagát a többiekhez képest meghatározza és a társas térben elhelyezi. *Festinger* (1954, magyarul 1976) szerint ez egy velünk született késztetés, amelynek a fő funkciója az én-értékelés, vagyis az önismeret megszerzésében van szerepe. Kutatások alapján már a 3 évesek is alkalmazzák a társas összehasonlítást (*Sándor,* 2010), elsősorban azért, hogy elhelyezhessék magukat hozzájuk képest, és így jobban megismerhessék saját képességeiket. Ez azt jelenti, hogy az összehasonlítás nem „megúszható", azonban egyáltalán nem biztos, hogy kudarcokhoz vezet. Későbbi elméletek a társas összehasonlítás két másik funkcióját azonosították: én-kiemelés és én-fejlesztés. Az előbbi esetén a személy lefelé hasonlít, azaz nálánál gyengébbel méri össze magát, utóbbi esetén felfele hasonlít, ami lehetőséget teremt a fejlődésre (*Fülöp,* 1995). A kutatások alapján az is elmondható, hogy mindhárom féle összehasonlítást alkalmazzuk életünk során, különbség abban van, hogy melyiket milyen gyakorisággal használjuk. A magasabb önértékelésű személyek gyakrabban alkalmazzák az én-fejlesztő összehasonlítást.

A fentiek alapján felmerül a kérdés, hogy ha automatikusan hasonlítjuk magunkat másokhoz, azaz versengünk, akkor miért üldözzük a versengésnek minden formáját, és miért nem fordítjuk ezt a folyamatot a tanulók hasznára? A „minden formája" alatt az olvasó egészen nyugodtan értheti az egyetlen formáját, amit tapasztalni vélünk, vagyis a lefelé hasonlító, a másikat ellenségnek tekintő versengést.

A versengés első empirikus vizsgálatát – amely egyben az első szociálpszichológiai vizsgálat is volt – Triplett végezte 1897-ben. 8–13 éves gyerekeknek kellett horgászzsinórt feltekerniük. Többnyire azok a gyerekek teljesítették a feladatot a leggyorsabban, akik másokkal együtt csinálták. Allport **társas facilitációnak,** azaz társas serkentésnek nevezte az előbbi jelenséget, vagyis azt, hogy a társak jelenléte motiválóan hat, növeli a teljesítményt. Persze voltak olyanok, akiket nem befolyásoltak a társak, és olyanok is, akik lényegesen rosszabbul teljesítettek társas helyzetben. Az ellentmondó eredmények miatt a hangsúly eltolódott az együttműködés kutatása felé, azonban a 20. század elején még egyáltalán nem kezelték kártékony folyamatként a versengést (*Sándor,* 2010).

Természetesen jogos felvetés, hogy azért itt nincs szó versengésről a szó hétköznapi értelmében, pusztán egy sokak által egyszerre végzett tevékenység kelti azt az érzetet, hogy verseny van. Amikor versengés problematikáját kívánjuk megfejteni, éppen ezt a „hétköznapi értelmet" boncolgatjuk, és azt kutatjuk, hogy meg tudjuk-e ezt változtatni. El tudjuk-e érni, hogy az egyének szükségtelenül ne versengjenek egymással, vagyis csak akkor, ha az egyén és a közösség érdeke is azt kívánja.

Hogyan is definiálhatjuk akkor a versengést?

A versengést nagyon sokféleképpen értelmezhetjük, és a következőkben vázolt értelmezési keretek rávilágítanak arra, hogy a versengés hasznos lehet mind az egyén, mind a közösség számára.

Margaret Mead antropológus (1936, idézi *Fülöp,* 1995) elkülönítette a **versengés** és a *rivalizáció* fogalmait. Előbbit egy olyan magatartásként definiálta, amely egy bizonyos cél elérésére irányul, utóbbi pedig a másik legyőzésére. Ebben az értelmezési körben egyértelműen az utóbbit tekinthetjük károsnak, és rögtön eszünkbe jutnak olyan történetek, amelyekben az egyik diák elhallgat a másik elől fontos információkat egy dolgozattal kapcsolatban, tudván, ezek az információk nélkülözhetetlenek a jó jegy megszerzéséhez. Vagyis a tanulónak nem pusztán az a célja, hogy maga jelest szerezzen, hanem az is, hogy riválisának erre esélye sem legyen.

A 20. század közepén fonódott össze a versengés és az **együttműködés** kutatása és fogalomrendszere, hosszú időre hozzákapcsolva egy negatív kontextust az előbbihez és egy pozitívot az utóbbihoz. *Morton Deutch* (1949) a versengést zéró összegű játszmaként kezelte, vagyis ha az egyik fél győz, szükségképpen a másik veszít. Deutch értelmezésében a versengés negatív, destruktív fogalom, míg az együttműködés pozitív, konstruktív fogalom. Amikor ma igyekszünk kiiktatni az iskolákból a versengést, Deutch fogalomrendszerében gondolkodunk. Deutch, majd *Muzafer Sherif* (1961) is úgy gondolták, hogy a versengés a forrása mind az egyéni, mind a csoportközi konfliktusoknak, és az együttműködés pedig a konfliktusok feloldásához vezet. Gondoljunk csak Sherif táboros kísérletére (lásd *N. Kollár és Szabó,* 2004), amelyben a rivalizáló csoportokat egyedül a közös célért való együttműködés tudta összebékíteni.

Nem meglepő módon az iskolai helyzetek értelmezése kapcsán is megjelent a versengő és az együttműködő környezet szembeállítása. *Carole Ames* (1984) szerint a versengő, kooperatív és individualisztikus környezetekre jellemző célstruktúrák jól elkülöníthető motivációs rendszerekhez kapcsolhatók. A tanulók többek között a sikereiken és kudarcaikon keresztül értékelik magukat, és ezek az értékelések, önértékelések befolyásolják a későbbi motivációjukat. Versengő környezetben a jutalmak korlátozottak, a társas összehasonlítás erősödik, ami befolyásolja az önértékelést. Ha a hónap végén a tanár nyilvános listát készít arról, kik teljesítettek a legjobban illetve a leggyengébben, a diákot gyakorlatilag rákényszerítik, hogy összehasonlítsa magát a másikkal, versengjen, ha a tanulmányunk fogalomrendszerét használjuk. Az egyéni haladást támogató környezetben (ahol a jutalom az önfejlődésen múlik) az előzetes eredményekhez méri magát a diák. Verseng, de magával, a saját előző teljesítményével. Kooperatív környezetben pozitív egymásrautaltság van a tanulók között, a csoport eredménye függ az egyén eredményétől és fordítva. A tanulónak érdeke, hogy segítse csoporttársát, mert ez feltétele annak, hogy a csoport teljesítményén keresztül ő maga is sikeres legyen.

Az oktatási környezet, azon túl, hogy a tanuló a saját teljesítményét tekinti önértékelése egyik forrásának, befolyásolja, hogy mely információk hatnak az önértékelésére. A sikert társas környezettől függően különbözőképpen értékelik a diákok. Például versengő helyzetben ugyanaz a teljesítmény értékesebbé válik, ha az egyén a többieket túlszárnyalja, gyakorlatilag győzelemnek minősül. A kudarccal hasonló a helyzet, mert versengő helyzetben sokkal

jobban leértékelődik a személy, ha veszít, mintha egyszerűen magához képest gyengén teljesítene. Így még az az érdekes helyzet is előállhat a versengő iskolai környezetben, hogy a versengés nem mindenkinél fokozza a teljesítményt, mert a győzelemhez elég, ha valaki jobb a többieknél. Egy tehetséges diák, aki ha önmaga korábbi teljesítményét akarja meghaladni, erőfeszítéseket kell, hogy tegyen, de az osztálytársak legyőzéséhez sokszor elég, ha fél gőzzel teljesít. Kooperatív helyzetben az alulteljesítő diák épp annyira elégedett a csoport sikerével, mint a jól teljesítő, ugyanakkor kudarc esetén mindketten elégedetlenek. Ez utóbbiból az következik, hogy a csoportmunka jót tesz az alulteljesítő önértékelésének, ami pedig motiválhatja a további tanulásra. Versengő helyzetben az amúgy magas önértékeléssel bíró gyerekek is önkritikusak, ha kudarcot szenvednek.

Természetesen a valóságban ritka a pusztán versengő, vagy együttműködő környezet, az együttműködés és a versengés legtöbbször együtt hatékony, csak az arány és az együttműködés és a versengés módja nem mindegy. (Az alapvetően együttműködésre épülő pedagógiai környezetre jó példa a Hejőkeresztúron működő általános iskola oktatási programja, ami a csoportmunka mellett a táblajátékokra is épít. Így egy versengő elemet visz bele az oktatás alapvetően kooperatív módszereibe:
http://komplexinstrukcio.hu/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1).

A fenti tipizálás jól mutatja, hogy ha leegyszerűsített elméleti keretben értelmezzük a versengést (korlátozott jutalmakért való küzdelem), akkor elkerülhetetlen, hogy a negatív hatásrendszere hangsúlyozódjon. Egészen a 90-es évekig kellett arra várni, hogy a versengést és együttműködést ne egymással szembenálló fogalmakként kezeljék. Ez azt jelentette, hogy az addigi „versengés=rossz, együttműködés=jó" képlet helyett elkezdték vizsgálni, hogy a versengés illetve az együttműködés milyen pozitív és negatív jellemzőkkel bírnak, milyen módokon kapcsolódnak össze, fonódnak egybe. Ebben az időben jelentek meg azok a kutatások, melyek az egyén szintjén igyekeztek megmutatni, hogy a versengő és együttműködő viselkedésmódok nem zárják ki egymást. *Sándor Mónika* (2010) idézi Carnevale és Probst (1997) vizsgálatait, akik rámutattak, hogy míg a jellemzően együttműködő személyek minden kontextusban együttműködnek (akkor is, ha ez ellentétes az érdekeikkel), nem tudnak stratégiát váltani, addig a versengő emberek egy része képes együttműködni, ha azt a helyzet megkívánja.

A versengéskutatás nemzetközileg is elismert magyar kutatója, Fülöp Márta a versengést egy többdimenziós, komplex jelenségként értelmezi, és a különböző dimenziók sajátos kombinációja mentén **konstruktív és destruktív versengési** folyamatokat különít el. A konstruktív versengés mind a résztvevők, mind a közösség fejlődését szolgálja, a destruktív versengés pedig káros a résztvevőkre és/vagy a közösségre.

A versengés komplexebb megközelítése számos kutatót inspirált és a következőkben azt mutatjuk meg, milyen sokféleképpen értelmezhetjük a versengés jelenségét. Vizsgálták a versengés és a személyiség kapcsolatát, elsősorban azt kutatva, hogy a versengés milyen funkciót tölt be a személyiségen belül, és milyen intenzitással jelenik meg a személy életében. Ezek alapján különböző típusokat különböztethetünk meg a versengés szempontjából. *Sándor Mónika* (2010) megemlíti a „*személyes fejlődésre koncentráló*" versengők csoportját, akik úgy kívánnak

másokkal szemben előnyre szert tenni, hogy saját teljesítményüket növelik, de semmiképpen nem ártanak a riválisnak. Egészséges önbizalommal rendelkeznek, nem a győzelem a fontos, hanem a hozzá vezető út. Amikor egy tanuló elhatározza, hogy a következő dolgozatot ő teljesíti legjobban az osztályban, akkor verseng. Ha ezt úgy teszi, hogy növeli a tanulással eltöltött idő hosszát, vagy külső segítséget kér, vagy új módszert próbál ki, a fent említett csoportba tartozik. Különösképpen konstruktívnak tekinthető az a versengő személy, aki segítséget nyújt a riválisnak, abból a célból, hogy a versenyben tartsa. Ilyen jelenetekkel találkozhatunk iskolai vagy amatőr sportversenyeken, amikor például az egyik versenyző elesik futóverseny közben és az egyik társa felsegíti, majd futnak tovább a győzelemért. Ugyanakkor, ha a tanuló úgy kívánja legjobban teljesíteni a feladatot, hogy riválisának kárt okoz, becsmérli, megalázza, „én-kiemelő" versengésről beszélünk. Ebben az esetben a tanuló a másikkal szemben kíván főlényt szerezni, a versengés középpontjában az ellenfél áll és nem maga teljesítmény, az elérendő cél.

Sommer (1995, idézi *Sándor,* 2010) megkülönböztet *spontán* és *strukturált* versenyzést. Az előbbi a társas összehasonlítás folyamatán alapul, azaz pusztán azt jelenti, hogy az egyén összehasonlítja magát valakivel vagy valakikkel, szabályok, struktúra, jutalom nélkül. Utóbbi egy kívülről létrehozott, konstruált helyzet, a benne résztvevők egy szabályrendszer mentén versengenek egymással. Sommer szerint a spontán versengés során nagyobb hangsúly helyeződik magára a feladatra, míg a strukturált versengés kapcsán – ezt nyugodtan nevezhetnénk versenynek is – a figyelem a jutalmakra és a riválisra irányul. Az iskolában a spontán versengés kétségtelenül jelen van, hiszen a társas összehasonlítás automatikus folyamatán keresztül mindenki hasonlítja magát valakihez. A problémát iskolarendszerünkben az okozza, hogy a spontán versengés túl sok strukturált, formális versengéssel egészül ki, vagyis a feladatról a jutalomra és a riválisra helyeződik a hangsúlyt, ami nem tesz jót a közösségnek, a személyközi kapcsolatoknak. A negatív hatás nagyrészt a jutalmazás módjától következik be, mert véges számú jutalmat helyez kilátásba – a feladatot elsőként megoldó kap jutalmat, a legszebb fogalmazást olvassák fel, vagyis csak egy, vagy kevés számú győztes lehet.

A versengés kutatásának egyik nagyon izgalmas területe a rivalisok kapcsolatának vizsgálata. Ha az iskolai versengésre gondolunk, akkor ez különösen fontos, hiszen mint láthattuk, a „jó" és a „rossz" versengést az különbözteti meg egymástól, hogy milyen hatással van a versengő felekre és a közösségre. Gondoljunk csak bele, miért nem szeretjük az iskolákban a versengést, holott négyévente a fél nyarat a televízió előtt töltjük és szurkolunk, hogy minél több érmet nyerjünk? Az Olimpiákon azt látjuk, és a sportolók is arról számolnak be, hogy fantasztikus a hangulat, barátként tekintenek egymásra a felek. Az iskolában miért nincs ez így? Miért nem tudjuk ezt elérni? Nem lehetséges, hogy bennragadtunk egy téves versengés koncepcióban, és nem tudjuk úgy alakítani a helyzetet, hogy az mindenki számára előnyös legyen?

Nézzük meg, hogy milyen kapcsolat lehetséges a versengő felek között. *Fülöp* (2002) alapvetően háromféle kapcsolatot különít el a versengő felek kapcsolatát alapul véve. Az *instrumentális-konstruktív versengés* esetén a rivális funkciója, hogy motiválja az egyént, hozzá képest láthatja, hogy hol tart a célhoz vezető úton. A rivális többnyire nem is tudja, hogy vele valaki verseng, érzelmi kapcsolat sincs közöttük. Erre lehet példa, ha egy diák elhatározza,

hogy úgy akar énekelni, mint az egyik iskolatársa, kóruspróbán figyeli, igyekszik eltanulni tőle technikákat. A spontán versengés során jellemzően ilyen funkciót töltenek be a riválisok.

A *baráti, társi viszonyon alapuló konstruktív* versengés esetén a riválisokat összeköti a közös érdeklődési kör, közös célok, vagy tevékenységek és ezekben versengenek és segítik egymást. Itt egyszerre van jelen az együttműködés és a versengés. Mivel a felek közötti kapcsolat baráti, még a strukturált versengést is elbírja. A rivális lehet modell, mintakép is. Erre a típusú rivális kapcsolatra példa 6 éves lányom és barátnője, ovis társa. Mindketten nagyon jól és gyakran rajzolnak. Lányom otthon szokta mondani, hogy kis barátnője milyen szépet rajzolt, ugyanakkor azt is megemlíti, ha a saját rajzát ítéli jobbnak. Olyan is előfordult, hogy közös rajzot készítettek.

A harmadik típusú kapcsolat az *ellenséges-destruktív* versengés, amelyben a riválisok gyakorlatilag akadálynak tekintik a másikat, akit ki kell iktatni, hogy saját céljaikat elérjék, győzzenek. A személy az energiáinak nagy részét az ellenségre „pazarolja", míg az előző két kapcsolatban a feladatra összpontosít.

Hogyan lehet elérni otthon és az iskolában, hogy a gyermek konstruktív versengő legyen, partnereit ne legyőzendő ellenfélnek, és a versengést a saját fejlődése eszközének tekintse?

Fülöp és Sándor szerint (2008) a konstruktív versengés legfőbb feltétele, hogy az embereknek meg kell tanulniuk kezelni a győzelmet és a vesztést. Ezt a szocializáció során a családban, majd az óvodában, iskolában, munkahelyen megtanuljuk, a versengés-fogalmunk annak függvényében alakul, hogy milyen kulturális közegben nevelkedünk.

Ha egy gyermek olyan családban nő fel, ahol a sport alapvetően hozzátartozik a mindennapokhoz, akkor nagy valószínűséggel az ő versengés-fogalmát a sportban szerzett tapasztalatok formálják. Például megtanulhatja, hogy a minél jobb eredmények elérése érdekében önmagát kell legyőznie, és azt is, hogy a vereség csak pillanatnyi kudarc, fel lehet belőle állni és sikereket lehet elérni. Ugyanakkor, ha a gyermek nap mint nap szemtanúja annak, hogy a másokkal szembeni tisztességtelen verseny megengedett, például a játszótéren a szülő nem szól rá a gyermekére, amikor az ledönti a másik homokvárát, vagy a vacsoránál azzal dicsekszik, hogyan tett keresztbe üzleti riválisának, akkor egy egészen más versengés-fogalmat fog elsajátítani.

A magyar iskolarendszer nemzetközi összehasonlításban erősen versengőnek tekinthető. A PISA 2000 vizsgálatban (*Sándor,* 2010) a résztvevő 24 ország közül Magyarország kooperációs mutatója (arra kérdeztek rá, hogy a tanulók mennyire szeretnek másokkal együtt dolgozni) lett a harmadik legalacsonyabb, a versengés mutatója (mennyire szeretnek másoknál jobban teljesíteni) pedig a nyolcadik legmagasabb. A tanárok jóval több versengő helyzetet teremtenek, több az interakciójuk a versengőbb diákokkal, és jóval kevesebbet foglalkoznak az együttműködés megszervezésével és alkalmazásával.

Ahhoz, hogy ezen változtassunk a saját versengéshez fűződő viszonyunkat és versengés-fogalmunkat kell tisztázni. Azután át kell gondolnunk, mennyire elfogadható számunkra egy olyan versengés koncepció, ahol a személyes fejlődés a cél és a riválisok a saját fejlődésük segítőjét látják egymásban. A következő lépcsőfok ennek a konstruktív versengés fogalomnak a gyakorlatba ültetése a saját tanítási gyakorlatunkban.

Felhasznált irodalom

Ames, C. (1984): Competitive, cooperative and individualistic goal structures: a cognitive-motivational analysis. In: Ames, R. E., Ames, C. (eds.): *Research on Motivation in Education. Student Motivation. Vol. 1.* Academic Press. 177–207.

Festinger, L. A.(1976): A társadalmi összehasonlítás folyamatának elmélete. In: Pataki F. (szerk.) *Pedagógiai szociálpszichológia.* 259–290. Gondolat Kiadó. Budapest.

Fülöp Márta (1995): A versengésre vonatkozó tudományos nézetek I. A versengő magatartás eredete. In: *Pszichológia,* 1, 61–111.

Fülöp Márta (1997). Versengés az iskolában. In: Mészáros, A. (szerk.) *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága.* ELTE Eötvös Kiadó. Budapest, 172–196.

Fülöp Márta (2002): A versengés kulturális tükörben. In: Halász L., Marton, M., Czigler, I.(szerk.) *Az általánostól a különösig,* Books-in-Print, 337–356.

Fülöp Márta és Sándor Mónika (2008): A versengés, a győzelem es a vesztés fogalma kisiskolások körében. *Pszichológia,* 28 (2), 195–220.

N. Kollár, Katalin és Szabó Éva (2004): *Pszichológia pedagógusoknak.* Osiris. Budapest.

Sándor Mónika (2010): *A versengés, a győzelem és a vesztés fogalma kisiskolás korban.* Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.

Szakirodalmi ajánlás a továbbgondolkodáshoz

Fülöp Márta (1997): Versengés az iskolában. In: Mészáros, A. (szerk.) *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága.* ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 172–196.

A tanulmány lényegre törően összegzi mindazokat az alapismereteket, melyekre egy pedagógusnak szüksége van ahhoz, hogy az iskolai versengés működését, mechanizmusait, eredetét megértse.

Sándor Mónika (2010): *A versengés, a győzelem és a vesztés fogalma kisiskolás korban.* Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest.

A szerző 8-9 éves iskolás gyermekek versengés-fogalmát, győzelemmel és vesztéssel kapcsolatos fogalmát három különböző módszerrel vizsgálta. A disszertáció elméleti bevezetője kiváló összefoglalását adja a versengéssel kapcsolatos legfontosabb kutatásoknak, elméleteknek, különös tekintettel a versengés fogalom komplex megközelítésére.

A TANÁR LESZEK sorozat négy témakörben segíti a tanárjelöltek felkészülését: Személyiségfejlődés és egyéni sajátosságok; Társadalmi és társas viszonyok; Tanulás, tanítás és adaptivitás; Felkészülés a tanári mesterségre.

A sorozattal elsődleges célunk a hallgatók tanulásának támogatása. Úgy tapasztaltuk, hogy a szakirodalmi szövegek sok esetben nem adnak befogadható, közvetlen választ a tanárjelöltek kérdéseire. Egyrészt azért, mert gyakran nem a tanárjelölt nézőpontjából közelítenek a jelenségekhez, másrészt szakmai nyelvezetükhöz még nem elégséges az olvasó fogalomkészlete, harmadrészt a tanárjelöltek kérdései sokszor az iskolai mikrotörténések szintjére, a „mit tegyek" kérdésre vonatkoznak. Így a TANÁR LESZEK egyszerre két területen is híd szerepet tölt be. A gyakorlati problémákból induló szerkezetével az elmélet és a gyakorlat közti kapcsolat megteremtését kívánja segíteni, továbbá szakszerű, de mégis érthető nyelvezete felkészít a minden pedagógustól elvárható szakmai szövegek megértésére. A TANÁR LESZEK ezért egy olyan, az egyéni vagy a társakkal történő tanulást támogató kiadvány, amelyben a tanári munka szempontjából fontos eseteket, jelenségeket, problémákat vetünk fel elemzés céljából, valamint az olvasó tájékozódhat az adott problémához kötődő alapvető ismeretekről, fogalmakról, összefüggésekről.

A társas, társadalmi viszonyok témája azok a folyamatok, összefüggések, amelyek az iskola és a társadalom, az iskola és a család, továbbá a tanárok és a diákok, valamint a kortársak közötti kapcsolatot alakítják. Kiemelten fontosnak tartjuk bemutatni a társadalmi egyenlőtlenségek iskolarendszeren keresztül történő újratermelődésének mechanizmusait.

A szerkesztők

ISBN 978-963-284-689-7

SZÉCHENYI 2020
MAGYARORSZÁG KORMÁNYA
Európai Unió
Európai Szociális Alap
BEFEKTETÉS A JÖVŐBE