



MELEG CSILLA

Pedagógiai problémák és értelmezési keretek¹

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

Gombocz János és Hamar Pál megszólítottak, intellektuális párbeszédre invitáltak. Szívesen teszek eleget ennek a meghívásnak, mégpedig annak reményében, hogy párbeszédünk a választóvonalak elmélyítése helyett egy pedagógiai probléma kezelését mozdítja elő. Közös szívügyünk ültet bennünket egy asztalhoz: a mostaninál kedvezőbb morbiditási és mortalitási mutatókkal jellemezhető majdani felnőtt generáció egészségességének, egészséges életvitelének megalapozása a kötelező iskoláztatás éveiben. Ebben a megközelítésben mindhárman egészségnevelésről beszélünk, azonban professzortársaimtól eltérően én az iskolai egészségnevelésről nem terminológiai és nem is neveléstani kontextusban gondolkodom. Ennek tisztázását dialógusunk alapvető kiindulópontjának tartom, ugyanis ez azt is jelenti, hogy egyetlen pillanatra sem vonom kétségbe az említett (és további más) kontextusok jelentőségét, létjogosultságát. Számomra viszont az egészségnevelés problematikájának értelmezési keretét az iskolaszervezet magatartásirányító erejének, hatásának a pedagó-

giai praxissal való szinkronizálása jelenti. Ebben a keretben azonosítom az egészségnevelést mint pedagógiai problémát, ezért kutatási kérdéseimet és válaszaimat is ebben a keretben, erre vonatkozóan fogalmazom meg. A megkezdett dialógus viszont lehetőséget ad számomra, hogy értelmezési keretemből kiindulva szólhassak a problémák megközelítésének sokféle lehetőségéről. Mindezzel azt hangsúlyozva, hogy különböző keretekben feltett kérdésekre más-más válaszok adhatók, melyek szintézisének a tudományos gondolkodás és a tudományos problémakezelés lehet a nyertese.

KUTATÁSI KÉRDÉSEK – ÉRTELMEZÉSI KERETEK²

Az oktatás intézményesülése azért válhatott társadalmi jelentőségűvé, mert a szociokulturális egyenlőtlenségek kezelésére szervezeti választ adott. A – történelmi időben mérve – gyorsan kiépülő iskolarendszerek

¹ Reflexiók Gombocz János és Hamar Pál: Test és nevelés – egészségnevelés? Gondolatok egy pedagógiai terminológialváltozásról c. cikkére. *Új Pedagógiai Szemle*, 2014/11–12. sz., 92-102.

² A gondolatmenetben azokra a korábbi írásaimra is támaszkodom, melyekben pedagógiai problémákat helyeztem kétféle értelmezési keretbe. Így mutattam be, hogy egyrészt különböző keretekhez más-más kérdésfeltevés kapcsolódik, másrészt az új keretekben feltett kérdésre adható válaszokkal az iskola nevelési rendszere és praxisa más nézőpontokkal is gazdagítható. (Meleg, 2009; 2012) Boreczky Ágnes pl. a családtörténet új kontextusba helyezésével járul hozzá az iskola nevelési rendszerének bővítéséhez. (Boreczky, 2014)

testesítették meg azt a hitet, hogy a felnövekvő generációk különböző startvonalról indulása korrigálható, egyenlő vagy legalábbis kevésbé egyenlőtlen életesélyekké transzformálható. A remények azonban nagyon hamar szertefoszlottak. Nyilvánvalóvá vált, hogy az iskola nem képes a többdimenziós társadalmi egyenlőtlenségrendszer megváltoztatására vagy kompenzálására. A társadalmi egyenlőtlenségrendszer felől közelítő kutatások sorra kimutatták, hogy az iskoláztatáson keresztüli státusváltás nyertesei az amúgy is kedvező helyzetben lévő társadalmi csoportok gyermekei. Ebben a keretben illeszthetők azok az oktatásszociológiai kutatások is, melyek a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésének mind több nyílt és rejtett iskolai mechanizmusát tárták fel, kemény iskolakritikává szélesítve az alapproblémát.³

Bár a kritikai nézőpont alapvető tények, összefüggések feltárásával gazdagította az iskoláról való tudományos gondolkodást, én nem ebben a szellemben közelíték az iskolához. Számomra ezek a kutatási eredmények kiindulópontot és alapot jelentenek ahhoz, hogy kutatói figyelmem, a kritikán túllépve, a pedagógiai problémakezelésre irányuljon.⁴ Meggyőződésem ugyanis, hogy bármely társadalmi probléma kezeléséhez (esetünkben a születéskor várható átlagos élettartam és az egészséges életévek számának emelkedé-

séhez) az iskola csakis saját kompetenciáinak rendszerbe szervezésével képes és tud érdemlegesen hozzájárulni. Ez a megköze-

lítés azonban a megsokkoltól eltérő kérdéseket vet fel és a pedagógiai problémák módosított értelmezési keretét kívánja.

A nézőpontváltást saját kutatásaim is indokolták, azt is mondhatnám, hogy kikövetelték. Az

elemzések során ugyanis azzal szembesültem, hogy az iskolai egészségnevelés pedagógiai gyakorlattá transzformálásához az *iskolaszervezet mélyebb rétegeihez* is utat kell találni. Ez az út *vezetett el az időorientációkhoz és azok értelmezési keretét alakításához*. Abból indultam ki, hogy a szervezetszociológiai és az időszociológiai kutatási eredmények egymásra vonatkoztatásával az egészséghez kapcsolódó érték közvetítés, az egészségnevelés mint pedagógiai probléma más megvilágításba helyezhető, és így újabb értelmezési lehetőségekhez juthatunk. Az iskola hatásrendszerében gondolkodva ezért pedagógiai problémának tekintetem, hogy ugyanazon iskolai nevelési környezetben, ugyanazon pedagógusok keze alatt formálódó tanulók egy része felnőttként saját személyiségformálódása szempontjából az iskolai éveket meghatározónak tekinti, míg más részük ezzel éppen ellentétesen vélekedik. Pedagógiai magyarázatot igényelt az is, hogy hasonló szociokulturális családi háttér esetén is a tanulók egy része fogékony a nevelő hatásokra, míg

az iskola nem képes a többdimenziós társadalmi egyenlőtlenségrendszer megváltoztatására vagy kompenzálására

³ Pl. rekonverziós stratégiák (*Bourdieu*), nyelvi kódok (*Bernstein*), jövőre orientáltság (*Mollenhauer*), rejtett tanterv (*Jackson*, magyarul *Szabó L. T.*). A szakcikk megvalósítói: *Meleg* (szerk.), 2003.

⁴ Az 1980-as évek végére a témában folytatott kutatásaim ahhoz a kritikai állásponthez vezettek el, mely szerint egészségesnek lenni és maradni sokkal inkább egy társadalmi térképen kijelölt hely, mintsem az egészségügyi és a közoktatási rendszeren keresztüli pedagógiai beavatkozások függvénye. Ettől kezdve viszont már arra koncentráltam, hogy az iskola nevelési rendszerének keretei között milyen pedagógiai eszközök és módszerek teremthetnek lehetőséget az egészségérték hatékony közvetítésére.

más részük nem. Így korábbi kutatásaim kritikai hangvételű konklúziójára alapozva és azon túllépve (miszerint egészségesnek lenni és maradni sokkal inkább a társadalmi egyenlőtlenség-térképen kijelölt hely, mintsem pedagógiai beavatkozások függvénye) *a fő trendekbe nem illeszkedő folyamatokra* is válaszokat kerestem. Jól látható, hogy az ily módon megfogalmazott problémafelvetések *a (már ismert) trendek és a trendekkel ellentétes folyamatok ugyanazon keretben történő értelmezését* tették lehetővé. Ezért került az iskolai egészségnevelés problematikája az iskolai szervezet időviszonyokkal átszőtt rendszerébe.⁵

Ehhez az új értelmezési keretben a következő kérdéseket lehetett feltenni:

- választ adhat-e az idődimenziók mentén történő vizsgálódás arra, hogy a kötelező iskoláztatás évei a biológiai vagy, az életminőség, az egészségesség tekintetében (is) miért jelentenek eleinte profit-szerzést, majd a későbbiekben (de akár egyidejűleg is) a nyereség felélését,
- milyen válasz(ok) adható(k) arra, hogy a társadalmi egyenlőtlenségrendszer hasonló szintjein elhelyezkedők között a körülmények hasonlósága ellenére mindig találhatók olyan egyének és/vagy csoportok, akik és amelyek a várható trendekkel ellentétesen szerzik meg a profitot.⁶

Ezen kérdések mindegyike az *iskoláztatás éveihöz mint kötelező időintervallumhoz* és az *iskolához mint szervezethez* kapcsolódik. Így az idővonatkozásokkal telített iskolaszervezet folyamatainak feltárása lehetőséget biztosít az *ezekhez illeszkedő iskolai gyakorlat* kialakításához, mégpedig pedagógiai eszközök, módszerek, kompetenciák sokaságának az alkalmazásával, fejlesztésével.

Természetesen az is magyarázatot igényel, hogy miért éppen az időrelációk kaptak kitüntetett szerepet a pedagógiai problémák keretének meghatározásában.

Értelmezésemben abból indultam ki, hogy az időről való gondolkodás, a múlthoz, a jelenhez és a jövőhöz (azaz az időhöz) való viszonyulás *többdimenziós időtérré* barázdálja a társadalmat. Így a barázdák hossza, keresztesődése és mélysége rendezi különféle virtuális csoportokba a társadalom tagjait, mutatva a társadalom időorientációk szerinti tagoltóságát. Ennek alapján lesznek olyan csoportok, melyek inkább a múltat tekintik orientációs keretnek a körülöttük lévő világ megértéséhez, más csoportok a mindenkori jelen lehetőségeinek maximális kihasználását teszik életvezetési elvükké, míg megint mások az elérni kívánt távolabbi célok függvényében rendezik mindennapjaikat. Nézőpontom szerint ez a csoportosítás csupán a társadalom tagjainak *időorientációk szerinti különbözőségeit* jeleníti meg, és nem

a tanulók egy része fogékony a nevelő hatásokra, míg más részük nem

⁵ E szemléletmód szerint a fő trendekbe nem tartozók esetében az a kérdés, hogy milyen közös jellemzők magyarázzák a fő irányvonalról való eltérést. Ugyanis ha ezeket sikerül feltárni, akkor az iskolai intézményes problémakezelés lehetősége is megeremthető.

⁶ Biológiai vagy, azaz születéskor várható élettartamot értem. Amikor profitszerzésről és -vesztésről beszélek, akkor pedig azokra a kutatási eredményekre támaszkodom, melyek az iskolázottság és a születéskor várható élettartam hosszát a társadalmi egyenlőtlenségekhez kapcsolják.

larendszerekből való kilépés.¹⁰ Másrészt a jövő a következő szelekciós csomópontig (középsiskola befejezése) tágulhat, ahol ismét jelené válva lezárulhat vagy tovább is tágulhat (felsőoktatás). Ugyanakkor az iskolarendszerben való előrehaladás nem csupán a szelekciós csomópontok túllépéseként, a jövő horizontjának kitágításaként értelmezhető, hanem *az iskolai és az egyéni idő összehangolódására* is utal. Hogyan tudnánk különben megmagyarázni annak a gimnáziumot

végzett lánynak az esetét, aki kitűnő érettségi és felsőfokú nyelvvizsga birtokában házuk kazánjában elégeti tankönyveit, és szülei bántára így demonstrálja, hogy elege van a tanulásból? A

korántsem egyedi példa azt mutatja, hogy a szelekciós csomópontokon megszületett döntésekben az is tetten érhető, hogy az egyén saját normakövetési hajlandóságával elfogadja-e a jövő lépcsőzetes tágitását feltételező időnormát vagy ellenáll annak, és ezzel jelenbe fordítja saját jövőjét.¹¹ *A továbbhaladás lehetősége és iránya szempontjából ugyanis azok élveznek előnyt, akik nemcsak felismerik az iskola időnormáit, hanem saját időnormáikat is megkísérlik szinkronba hozni azokkal.*

A fenti okfejtés volt a magyarázata annak, hogy a jelenre és a jövőre egyszerre irányuló iskolai egészségnevelést az időrelá-

ciókkal teli iskolai szervezet értelmezési keretébe helyeztem.¹² Most tudok érdemben reflektálni professzortársaimnak azon kritikai megjegyzésére, mely szerint koncepcióm nem illeszthető a nevelélmélet keretei közé. Egyetértek, közvetlenül semmiképp sem. Az eddig írtak alapján is látható, hogy olyan komplex rendszerben gondolkodtam, amelyben társadalmi célok jelölik ki az egészség helyét, megvalósításuk tehát

egészséges generációk nélkül elképzelhetetlen.

A nevelélméletet koherens rendszernek tekintem, melyben az egészségnevelésnek is különböző keretekben ugyan, de megvan a maga helye. Meggyőződésem azonban, hogy

egy tudományos problémafelvetés kapcsán nem célszerű a már meglévő rendszerek koherenciájának fellazítása, szétfeszítése, esetleg megkérdőjelezése. A tudományos gondolkodás szabadságát ebben a kontextusban úgy értelmezem, hogy ha ugyanarra a problémára új és más kérdéseket tudunk feltenni, azok új értelmezési keretet kívánnak. Ennek validitását majd az fogja eldönteni, hogy a szükségképpen más gondolatok mentén más kategóriákkal operáló új konstrukció képes-e a közös probléma kapcsán más rendszereket megszólítani. Koherens rendszerek dialógusa ugyanis ép-

az egyén saját normakövetési hajlandóságával elfogadja-e a jövő lépcsőzetes tágitását feltételező időnormát vagy ellenáll annak

¹⁰ Ennek következménye az élettartamban is kifejeződő társadalmi büntetés lesz, ezzel azonban jelen tanulmányban nem kívánunk foglalkozni. (Meleg, 2006, 34–35. o.)

¹¹ Az iskolai és az egyéni idő más rendszerben való elhelyezkedése egyeztetési problémák sokaságát veti fel. Ha a gyerek az órát megússza valamilyen módon, akkor ezt nem a saját idő elvesztegetéseként éli meg, hanem átlépésként egy másik idősíkbba, ahol az iskolai normák és kötelezettségek nem léteznek. Ugyanakkor ezek az egyéni „kilépések” az iskolai időből hosszú távon a teljesítményében jelentkező büntetéseké és végső soron az iskolával szembeni ellenséges attitűddé transzformálódnak, melynek során végül az egyén jövőhorizontjának sorompóit engedni le.

¹² Az iskolai egészségnevelés jelenre (korrekciók és ismeretadás) és jövőre (a felnövekvő korosztályok életminősége) irányultságát, valamint az ezekhez kapcsolódó pedagógiai koncepcióról: Meleg (2002).

pen azért jelenthet intellektuális kihívást, mert befogadhatják egymásból azt a gondolatot, ami saját rendszerüket nem bontja meg (sőt, erősítheti), és emellett folyamatos újragondolásokra, újraértelmezésekre ösztönöz. Ilyen lehet például az egészségnevelés hatékonyságának problémája. *Zrinszky László* szerint (2002b, 227. o.) például az iskolában az a fő probléma, hogy az egészséges életmódra nevelésben (is) túlteng a verbális tanítás. Ezért hangsúlyoztam, hogy szerencsére a testnevelésóra nem vált az ismeretek számonkérésének színterévé, hanem maradt a tényleges mozgásé (ami mögött természetesen a testnevelő tanárok elméleti tudása rendezti a gyakorlati feladatok felépítését). Sajnálom, ha olyan olvasata volt munkámnak, mely szerint leértékeltem a testnevelést. Éppen ellenkezőleg! Több helyen és több vonatkozásban utaltam arra, hogy a testnevelést alapvetőnek tartom a lelki egészségvédelemre alapozott iskolai egészségnevelésben, ugyanis a sporttevékenység – mint ahogy ezt számos más kutatás is megerősítette – kiválóan alkalmas a nevelési célok vezérelte csoportdinamizmusok felhasználására. Magam is úgy gondolom, hogy a testnevelés kiemelkedő szerepet tölt be az együttműködésnek, az egyéni teljesítményt is megsokszorozó csoporttervek életvezetési rutinná építésében, és persze nem utolsó sorban annak a kapcsolati kultúrának a gyakorlásában, miszerint az ellenfél nem ellenség (sem a csapat szintjén, sem egyenként).

Az eddig elmondottakat ezért úgy összegezném, hogy *az iskolai egészségnevelés*

a testnevelést alapvetőnek tartom a lelki egészségvédelemre alapozott iskolai egészségnevelésben

új értelmezési keretbe helyezésével nem más diszciplínák belső koherenciáinak megkérdőjelezésére vagy a velük való konfrontációra törekedtem, hanem arra, hogy közös, párbeszédre érdemes pontokat találjak, melyek felülírhatják a diszciplináris elkülönüléseket.

AZ EGÉSZSÉGNEVELÉS KONCEPCIÓJÁHOZ ILLESZKEDŐ PEDAGÓGIAI GYAKORLAT

Ahhoz, hogy professzortársaim további kritikai észrevételeire reflektáljak, röviden összefoglalom egészségnevelési koncepcióm pedagógiai praxissá válásának folyamatát.¹³

Abból az általánosságból indultam ki, hogy a társadalom intézményrendszerei a társadalmi problémákra saját kompetenciájukba illő válaszokkal tartoznak. Mivel az egészségstatisztikák magyarországi jelzőszámai súlyos társadalmi problémára utaltak, *pedagógiailag releváns kérdésfeltevésé* az vált, hogy a kötelező iskoláztatás éveit milyen pedagógiai kompetenciákkal formálható az egészségmagatartás, azaz: *milyen lehetőségei vannak az isko-*

lának arra, hogy pedagógiai szakértelemmel irányított rendszerén keresztül egymást erősítő hatások kiváltásával járuljon hozzá a jövőendő felnőtt generáció egészségességéhez. Arra kerestem tehát érvényes válaszokat, hogy az iskola saját illetékességi körében és saját kompetenciáival hogyan tud egészségessé tevő erőforrásokat mozgósítani, fejleszteni (és a veszélyeztető tényezőket mérsékelni),

¹³ Míndezt azért tartom célszerűnek és fontosnak, hogy a tudományos dialógus azok számára is követhető legyen, akik számára a szerzők által olvasott és idézett szakirodalmak még nem vagy nem olyan mélyrehatóan ismertek.

és ezzel egyidejűleg az iskola szereplőinek aktív adaptációt kiváltó szabálykövető viselkedését befolyásolni. Az *Egészség* („teljesség”) elnevezésű pedagógiai program erre a válaszára szerveződött.¹⁴

Az egészségmagatartás intézményes formálását célul kitűző *Egészség program* az egészség holisztikus értelmezéséhez pedagógiai szakértelmet, módszereket és eszközöket illesztett. A program azonban nem az ismert negatív tendenciák egyenkénti kezelésére irányult (mozgásszegény életmód, táplálkozási problémák, élvezeti szerek fogyasztása), hanem a problémák közös gyökere alapján *egy ütemmel korábbról indította a választást*. A program a lelki egészség tartalmak operacionalizálásával *szervezeti szinten* teremtette meg az egészségmagatartás intézményes formálásának pedagógiai lehetőségeit. A program nem azzal a kérdéssel foglalkozott, hogy az iskola bizonyos vonatkozásban miért tekinthető stresszt okozónak, hanem arra adott válaszokat, hogy az adaptivitás érdekében milyen, az egészségesség irányába vivő reakciókat képes kiváltani szereplőiből (tanárból, tanulókból és a szülőkből is). Vonzó alternatívák kínálatával pedagógiai kontroll alá vonta a tanulók azon reális szükségleteit, melyek kielégítetlenségét éppen az élvezeti szereket használókkal és a deviáns csoportokkal foglalkozó kutatások tártak fel. *A pedagógiai program így az egészségtelen életmódban szerepet játszó és tudományosan azonosított konkrét problémák fölött pedagógiai védőernyőt helyezett azzal, hogy*

a program a lelki egészség tartalmak operacionalizálásával szervezeti szinten teremtette meg az egészségmagatartás intézményes formálásának pedagógiai lehetőségeit

az iskola minden egyes szereplője számára szükséges védelmi rendszer kiépítéséhez vezető utakat szervezeti szintre emelte. Tudatában voltunk azonban annak, hogy a program eredményességét csakis olyan módszer garantálhatja, mely egyszerre és egyidejűleg az iskola összes viszonyrendszerére képes hatást gyakorolni. Ezért az egészségnevelési program gyakorlatba történő átültetése *szervezetfejlesztéssel* valósult meg.¹⁵ A mentálhigiénés beavatkozási pontokra épülő iskolai szervezetfejlesztés nem egyszerűen rendszerszintre emelte a problémamegoldást, hanem kifejezettebbé tette a szervezeti kultúra fejlesztését, valamint folyamatjellegével az időhorizont szinte tetszőleges tágítását is. *A lelki egészségvédelmet hangsúlyozó szervezetfejlesztés ugyanis abban az értelemben általános modellként kezelhető, hogy a tantestülettől kezdve a tanulókon át a szülői környezetet is szisztematikusan és folyamatosan a fejlesztési folyamatba illeszti.*

Ezen a ponton tudok reflektálni a lelki egészségvédelem hangsúlyozására irányuló kritikai észrevételre, arra, hogy nem egy hibás ábrát gyártottam-e azért, hogy saját gondolatmenetemet igazoljam.

A lelki egészségvédelem szervezetfejlesztési alapelvevé tételét korábbi empirikus kutatásomra alapoztam.¹⁶ Akkor két nagy rendszer (köznevelés és egészségügy) egészségfogalmának tartalmát, a tartalmi elemek rendszerek közötti szétválását, saját rendszeren belüli szétesését vizsgáltam. Ennek összegzése az az ábra, mely az

¹⁴ Részletes leírását ld. *Meleg* (2006, 93-179. o.).

¹⁵ A (közgazdaságtanban jól ismert) szervezetfejlesztés elméletéről és gyakorlatáról, ennek iskolai adaptálásáról részletesen ld. *Meleg* (2006, 69-78.).

¹⁶ Erről részletesen ld. *Meleg* (1991; 2006, 59-62. o.).

egészségügyre és a köznevelésre vonatkozó *alapidokumentumok* egészséggel kapcsolatos részeinek *tartalomelemzésén* alapul. A kutatásban a hivatalos és a rendszerben lévők számára kiindulópontként szolgáló *alapidokumentumokra* koncentráltam, mert csak a leírtak válhattak elemezhetővé és mérhetővé. Az ábra tehát ezért nem tartalmazza mindazokat a hatásokat, melyeket profeszortársaim hiányolnak. Ezért az általuk leírtakat úgy korrigálom, hogy nem az ábra hiányos, hanem *az ábra alapját képező hivatalos dokumentumok voltak hiányosak a lelki tartalmakat* illetően.

Térjünk vissza ismét a szervezetfejlesztéssel működő pedagógiai programhoz!

A folyamatelmzésekkel és hatásvizsgálattal kontrollált program képes volt a szervezeti és az egyéni időorientáció összehangolására.¹⁷ Az iskola és szereplőinek időrendje nem egyszerűen a múltat és a jövőt összekötő időtartamot tágította és vonatkoztatta folyamatosan egymásra, hanem közvetve az egyéni időhorizontokat is közös időkeretbe helyezte. A szervezetfejlesztés az iskola társas erőtereinek a közvetítésével strukturálta át és szinkronizálta az iskola időviszonyait.¹⁸ Ennek alapján *megengedhető az a kiterjesztő értelmezés, mely szerint a társas kapcsolatokat az egészségmagatartás, a jövőendő életminőség meghatározó iskolai faktorának is tekintjük. A szervezetfejlesztést pedig olyan módszernek, mely a nevelés irá-*

nyának megfelelően (esetünkben egészségneveléssel) *a társas erőtereket képes pedagógiai befolyásolás alá vonni.*

A program azon kapcsolódási lehetőségeket is képes volt összegyűjteni és egybefogni, melyekkel a szervezeti magatartásirányítás és a pedagógiai tevékenység egymást erősítővé-támogatóvá válhatott. Az iskolai egészségnevelés közös értelmezése¹⁹ olyan keretet kínált az iskola szereplőinek (tanárnak, tanulónak, szülőnek), melyhez egyéni tartalmakkal lehetett csatlakozni. A közös megegyezéseken alapuló szervezeti értelmezési keret így biztosította azt, hogy a pedagógusok az egészségneveléshez kapcsolódó korábbi elképzeléseiket ne csak új tartalmakkal bővítsék, hanem

egyéni „kognitív térképek” megújításával a gondolkodásmódbeli váltás is bekövetkezzék.

A fentiek adják a magyarázatot arra is, hogy az egészségnevelést miért *pedagógiai* (és nem szaktanári) kompetenciaként kezeltem. Álláspontom szerint

ugyanis – tudatosan vagy tudattalanul, közvetlen vagy közvetett módon – valamennyi pedagógus egészségre és annak az ellenkezőjére is nevel. A pedagógus személyisége és az általa közvetített pozitív vagy negatív minta ebben a vonatkozásban is megkerülhetetlen. Ezért az egészségnevelés általam kialakított értelmezési keretében nem az a kérdés, hogy milyen szaktanári kompetenciával rendelkező tanár hajlandó,

az egészségmagatartásformáló neveléstől a jövőben csak akkor várható eredmény, ha az iskolai direkt és indirekt hatások egymást erősítik

¹⁷ Gondoljunk a tankönyveit elégető lány esetére, amikor tettét a szervezeti és az egyéni időorientáció aszinkronjával magyaráztuk.

¹⁸ Az iskola társas erőterei különböző típusú kapcsolatokban formálódnak: tanuló-tanuló, tanár-diák, tanár-tanár, tanár-szülő.

¹⁹ Az iskolai egészségnevelés közös értelmezési kerete: az oktatási-nevelési rendszert átfogó feladat és koordináló szemléletmód; a jövő generációjának egészsége szempontjából értékelhető kutatási eredmények szintézise és gyakorlattá formálása; a felnővekvő nemzedék intézményes előkészítése egészségmagatartásának formálására, jövőendő életminőség alakítására és megőrzésére. (Meleg, 2006, 52-53.)

képes közreműködni e szemléletváltást és a korábbiaktól eltérő gyakorlatot igénylő feladatban. A kérdés sokkal inkább az, hogy a pedagógusok az egészségnevelés folyamatában találnak-e utat saját szerepük újraértelmezéséhez, és mindezt egy feladat végrehajtójaként vagy együttműködőjeként teszik-e. Ezért elengedhetetlen az együttműködő szerepvállalás valamennyi pedagógus részéről. Ugyanis az egészségmagatartás-formáló neveléstől a jövőben csak akkor várható eredmény, ha az iskolai direkt és indirekt hatások egymást erősítik. A saját egészségük iránti felelősségvállaláshoz és „egészséges”

kapcsolatrendszerek, kapcsolatcultúra kialakításához és formálásához csak azok a pedagógusok képesek a tanulókat megnyerni, akik önmaguk vonatkozásában

már sajátjukként kezelik ezeket. Az elmondottakat úgy összegezzük, hogy az iskolai egészségnevelés alapvető előfeltétele a pedagógusoknak saját magukra és másokra vonatkoztatott mentálhigiénés felkészültsége, *pedagógusi szerepük újraértelmezése*.²⁰ Ez a fajta pedagógiai kompetencia az alapja annak, hogy *saját szakértelmét hozzáátve* egyrészt valamennyi pedagógus (függetlenül beosztásától és feladataitól) képes beépülni az egészség nevelésének iskolai viszonyrendszerébe, másrészt ennek függvényében újra tudja gondolni saját szakirányú tevékenységét is. Ez pedig *pedagógiai erőforrás*, melynek egyenkénti lenyomatai az iskolához, a tanuláshoz fűződő attitűdökben, magatartásminták

tudatos vagy tudattalan követésében jelennek meg.

A lelki egészség köré szerveződő egészségnevelés azzal, hogy az iskola egészét átölelő, precíz lépéseken keresztül fejlesztési folyamat, mintaadó résztvevőit folytonos önreflexióra és önkorrekcióra készíti. Az ily módon *átrendeződő társas erőter kapcsolja össze a pedagógiai szakértelmet az iskolaszervezet magatartás- és viselkedésformáló erejével*. A lelki egészségvédelem kidolgozott iskolai programja új módon szólítja meg a szereplőket, akik megszokott rutinuktól eltérően új, a korábbiaktól eltérő tár-

a lelki egészségvédelem szervezeti tanúlással történő elsajátítása

sas konstrukciókkal kezdenek válaszolni az iskolai helyzetekre. A kapcsolati kultúra sokszínűségének fel- és megismerésével, gyakorlati tapasztalatokra épülő elsajátításával és

alkalmazásával indul meg az egyéni mentális-kognitív térképek felülírása.

A közös értelmezési térkép megrajzolásának folyamatában szervezeti interpretációs keret formálódik, melynek közvetlen és közvetett hatásai az iskolai és az iskolával kapcsolatos események értelmezésében, jelentéstartalmában és cselekvési alternatíváiban érhetőek tetten. Ez már a lelki egészségvédelem *szervezeti tanúlással történő elsajátítása*, melynek során újraalkotott szerepviszonyok, átstrukturálódott rutínok, újraszótt és átrendeződött kapcsolati hálók válnak egészségmagatartás-formáló gyakorlattá, tapasztalati tudássá, majd az életminőségben oly jelentős szerepet betöltő mentalitássá.

²⁰ Buda Béla is úgy látja, hogy az iskola hatékonyságát sokkal inkább a pedagógusok elkötelezettsége, modellhatása, hitelessége, kongruenciája növeli, mint a normatív rend. A pedagógusok lelki egészsége ezért is kiemelt jelentőségű, hiszen az indirekt nevelés mintakövetéseken, azonosulásokon keresztül érvényesül. Így a pedagógusszerep újraértelmezése egyre sürgetőbb feladat. (Buda, 2003, 72. és 157. o.)

KONKLÚZIÓ HELYETT

A pedagógiai problémák szervezeti kontextusba helyezése további értelmezéseket kínál, melyek újabb utakat nyithatnak pedagógiai gyakorlattá transzformálásukkal. Ugyan a szervezetfejlesztéssel történő egészségnevelés folyamata igazolta az iskolai szervezet magatartásirányító, magatartásformáló erejét, további kérdés azonban az, hogy a szervezeti tanulás eredményeképpen létrejött tudás egyéni és/vagy szervezeti szinten megőrizhető-e. Témánk továbbgondolásához a szervezeti tudás mélyebb rétegeinek a felfejtése adhat választ.²¹

A szervezeti tudást vizsgáló közgazdasági modellek arra a megállapításra jutnak, hogy a szervezetek tudásbázisának nagyobbik része hallgatólagos. Nincs ez másképp az iskola esetében sem. Ebben egyrészt az adott iskola múltjához (történetéhez) szorosan kapcsolódó értékek, a szervezeti kultúrát meghatározó csoportangulatok és teljesítményorientáltságok összegződnek (ez a szocializált tudás), másrészt viszont ez az alapja a mindenkori jelen folyamatait meghatározó, a pedagógusok készségeiből, képességeiből, szervezeti rutinjaiból, azaz

a pedagógusok gyakorlati tapasztalataiból szerveződő tudásnak is (ez pedig a tapasztalati tudás).

A *hallgatólagos szervezeti tudásra* utaló gondolkör nem új és nem is idegen a neveléstudományban.²² Különböző megjelenési formáinak feltárása, oktatási-nevelési folyamatokhoz kapcsolódó magyarázó szerepe pedagógiai gondolkodásunk része. Amikor azonban arra keressük a választ, hogy a szervezetfejlesztéssel folytatott egészségnevelés évei után milyen hallgatólagos tudást őriz meg a szervezet, akkor ennek jó indikátora lehet az újonnan érkező pedagógusok beilleszkedése, a szerve-

az iskola hallgatólagos
szervezeti tudásának
a feltárása

zeti kultúra elfogadása.²³ Ezért mélyen egyetértek *Zrinszky Lászlóval*, aki a neveléstudományban először utal arra, hogy ez a fajta tudás nem szerzhető meg kizárólag könyvek-

ből. Ahhoz ugyanis, hogy valaki ilyesfajta tudás birtokába jusson, a leghelyesebb ott élnie, abban a közösségben, legalább néhány éven keresztül, ahol ez a tudás már szervesült. (*Zrinszky, 2002a*)

Az iskola hallgatólagos szervezeti tudásának a feltárása azonban jóval több pedagógiai lehetőséget rejt magában, mint saját egészségnevelési koncepcióm újbóli igazolását. Azt látom, hogy a ma iskolá-

²¹ Ezt fejtem ki részletesen a *Pedagógiai probléma – szervezeti válasz* c. tanulmányban. (*Meleg, 2013*)

²² A rejtett tanterv például olyan tudáselemek gyűjteménye, amelyek az iskola mindennapjainak társas helyzetzeit, kapcsolatrendszerit, konfliktus- és problémakezeléseit, a múltat, a jelenet és a jövőre vonatkozó időorientációit jellemzik. A rejtett tanterv tehát az iskolai kultúra szerves részeként közvetetten ugyan, de a hallgatólagos tudás hordozója. A magyar nyelvű pedagógiai szakirodalomból *Szabó László Tamás* munkáját emeljük ki, melynek alapján a rejtett tantervhez kapcsolódó kutatások sora indulhatott meg (*Szabó, 1988*). A tényleges hallgatólagos tudás pedagógiai értelmezését azonban az oktatási folyamat eredményesség-vizsgálataival foglalkozó kutatók tartották indokoltnak. Meglátásuk szerint a domináns tantárgyi szemlélet nem szívesen vesz tudomást a tanulók ismeretei közé más módokon kerülő tartalmakról, pedig ezeknek a hallgatólagos tudástartalmaknak explicitte konvertálásával és pedagógiai rendszerbe illesztésével eredményesebbé válhatna az oktatás. (*Mihály, 2007*)

²³ Egy, az egészségnevelési programok hatékonyságát vizsgáló kutatásnak a szervezeten fejlesztő iskolára vonatkozó összegzéséből jól látható, hogy 20 év után is az adott iskola (hallgatólagos szervezeti tudásként) megőrizte a lelki egészségvédelemre alapozó egészségnevelést, melyet az újonnan érkezett pedagógusok arra épülő tapasztalati tudása igazolt. (Az összegzést idézi *Meleg, 2013, 221. o.*)

jában az iskola szocializált (a múltjához kapcsolódó értékek, a szervezeti kultúráját meghatározó csoportthangulatok, teljesítményorientáltságok), illetve tapasztalati tudása (a jelen folyamatait meghatározó, a pedagógusok gyakorlati tapasztalataiból szerveződő tudás) eltávolodott egymástól. *A szocializált tudásra alapozódó tapasztalati tudáshoz, az újbóli szerveződésükhöz, az iskolaszervezet ezen hallgatólagos tudásainak összekötéséhez* pedagógiai beavatkozások sokasága építhet hidakat. Mivel a pedagógiai beavatkozások iskolán belüli történések, eredményességük elsősorban attól függ, hogy az iskola belső környezete milyen szálaton biztosítja a kapcsolódás lehetőségeit. Külön figyelmet érdemel ezért a hallgatólagos tudás azon sajátossága, hogy az adott szervezet összes szereplője tudásbirtokos és tudástermelő is egyben (akár tudatában van ennek, akár nincs). Csoportdinamikai hatások következtében a kapcsolatrendszeri zavarok, konfliktusok felismerése és kezelése, a különböző iskolai helyzetekhez illesz-

kedő megbirkózási stratégiák differenciált alkalmazása *pedagógiai erőforrás*. E folyamat mozgatórugói a *pedagógusok*, akiknek egyenkénti kapcsolódását, elköteleződését saját lelki egészségtartalmaik teszik lehetővé. Megküzdési stratégiák, közösségi védőháló felismerése és azok működtetése, társas támogatások kezdeményezésének és igénybevételének képessége, egyéni és kölcsönös felelősségvállalások gyakorlata társas folyamatok erőtereiben: mindezek mintaközvetítő folyamatok az iskola valamennyi szereplője vonatkozásában. Ezért ennek belsővé tételéhez, elfogadásához kapcsolataik, kapcsolatrendszereik átgondolásával, újraértelmezésével, a szocializált és a tapasztalati tudás szinkronizációjával lehet utakat építeni.

Végül: csak remélni merem (*Esterházyt* parafrazálva),²⁴ hogy a gondolatmennyel kialakított új tér esélyt is teremt a további gondolatcseréhez, de még inkább az iskolai praxis minél hatékonyabbá tételéhez.

IRODALOM

- Boreczky Ágnes (2014): *A család történet és a családi narratívák helye a multikulturális pedagógiában*. Letöltés: <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2014/07/a-csaladtortenet-es-a-csaladi-narrativak-helye-a-multikulturalis-pedagogiaban/> (2015. 04. 04.).
- Buda Béla (2003): *Az iskolai nevelés – a lélek védelmében*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gombocz János és Hamar Pál (2014): Test és nevelés – egészségnevelés? Gondolatok egy pedagógiai terminológia-változásról. *Új Pedagógiai Szemle*, 11–12. sz. 92–102.
- Iskola és társadalom* (2003) Szerk. és bevezetőkkel ellátta: Meleg Csilla. Dialóg Campus, Pécs. 1–477.
- Meleg Csilla (1991): Egységérték és intézményes befolyásolás. *Társadalomkutatás*, 2-3.sz. 81–89.
- Meleg Csilla (2002): Iskolai egészségnevelés: a feladat újrafogalmazása. *Magyar Pedagógia*, 1. sz. 11–29.
- Meleg Csilla (2009): Időorientációk és esélykülönbségek. In: Pusztai G., Rébay M. (szerk.) *Kité az oktatáskutatás?* Csokonai Kiadó, Debrecen. 32–46.
- Meleg Csilla (2012): Az idő szövetében – szabadon. In: Orsós A., Trendl F. (szerk.) *Útjelzők*. Pécsi Tudományegyetem BTK, 178–187.
- Meleg Csilla (2013): Pedagógiai probléma – szervezeti válasz. Az egészségnevelés példája. *Educatio*, 2. sz. 213–223.
- Zrinszky László (2002a): A tudás mint andragógiai probléma. *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 131–144.
- Zrinszky László (2002b): *Neveléstudomány*. Műszaki Könyvkiadó.

²⁴ Idézi: Gombocz és Hamar (2014. 95.)