

Gyermeksokk (II. rész)

A demográfiai krízis és az iskolai szocializáció

Kulcsszavak: neveléstörténet, gyermekvállalás, családszerkezet és tanulmányi eredményesség, rejtett tanterv, eredménymérés, működési zavarok, szabályrendszerek, kapcsolatkultúra, kötődés, bizalom, norma- és értékrend, iskolai agresszió

Magyarország népessége nemzetközi összehasonlításban a leggyorsabban fogyatkozóok közé tartozik. Társadalmunk egy beláthatatlan krízis küszöbére érkezett. Ha nem tudjuk megállítani a tendenciát, felborul a társadalmi egyensúly, a szociális ellátó rendszerek veszélybe kerülnek, tömeges iskolabezárás és elbocsájtás fenyeget. A népességfogyást eddig főként gazdasági dimenzióban kezeltük, de ez az elmúlt 40 évben sikertelennek mutatkozott.

Tanulmányunk első részében (Valóság, 2016/1 71–92. o.) bemutattuk a népesedési krízis adatait, narratíváit, valamint az 1950-es években született nemzedékek családi szocializációjának néhány meghatározó elemét, interdiszciplináris megközelítésben. A kötődésemélet szerint a csecsemőkori anya-gyermek kapcsolat meghatározza a felnőtt kapcsolódási, utódgondozási képességét. A népmozgalmi adatokból látjuk, hogy 1950–1970 között az aktív korú nőket munkába állították, a gyermekeket bölcsőde írárták.

A második részben az iskolai szocializáció folyamatait elemezzük neveléstörténeti, rejtett tanterv elméleti, tanulmányi eredményességi, illetve a szocializációs vizsgálatok másodelemzése segítségével.

Az 1913 óta csökkenő élve születéseket az iskoláztatás kiterjesztése és a sokat bírált gyermek- és családelenessége látszik indokolni: minél több osztályt végez el egy nő, annál kevesebb gyermeket hoz világra. A rejtett tanterv elméletek szerint az iskolák azon képességek fejlődését blokkolják, amelyekre a harmonikus kapcsolatok kialakításához, a gyermekneveléshez szükségesek: empátia, szolidaritás, kölcsönös segítségnyújtás.

Az elsődleges és másodlagos szocializációs folyamatok anomáliái magyarázatot látszanak adni a gyermekvállalás visszaesésére és a társadalmi értékzavarokra, amely hazai és nemzetközi felmérési eredményekben megmutatkoznak.

A pedagógus professzió értelmezésében tehát nem tartjuk elegendőnek a tanulmányi eredményesség mérését. Az iskolák, ezen belül a pedagógusok működésének hatékonyságát egy komplex társadalomépítő folyamatban kell értelmeznünk. ***Ennek elmulasztásával 10-15 év múlva azzal fogunk szembesülni, hogy kiürülnek az iskolák, nem lesz kit tanítani.***

A magyar iskolarendszer kialakulása

Az iskolai és a családi szocializáció kölcsönös összefüggéseinek három tényezőjét elemezzük dolgozatunkban. Először az iskolarendszer időbeli kiterjedésének történeti folyamatait mutatjuk be, és azok valószínűsíthető hatását a termékenységre. Ezt követően **a családi státusz befolyását elemezzük a gyermekek iskolai eredményességére, majd az iskolai szocializáció elemzésével az iskoláknak a családokra, a párkapcsolatokra és a születésekre gyakorolt tudatformáló, nevelő hatására fókuszálunk.**

A korábbi évszázadokban folyó oktatás csak szűkebb társadalmi réteget érintett, leginkább a társadalom vezető rétegeinek (papok, nemesek, katonák) képzését szolgálta. A közoktatás megszervezését két szükséglet indukálta. Az egyik a polgárosodás századának kiművelt

emberfökre való szükséglete, (Somlai 1997, 27) a másik a gyermekmegőrzés igénye volt (a gyári munkába állított szülők már nem tudták a gyermekek felügyeletét ellátni).¹

Az iskoláztatás általános elterjedésével, a korábban csak a családban történő szocializációs folyamatok átalakultak. A fiatalok „emberré” nevelése alapvetően a többgenerációs családokban és a rokonság által történt, miközben az időben is korlátozott kiterjedésű iskola – a munkaerő képzésére fókuszálva – inkább közismeretek és a tudományok közvetítését tartotta céljának (Somlai 1997, 33). Ez az elvárás, munkamegosztás még ma is jelen van a rendszerben, hiszen ha egy gyermekkel „baj” van, rögtön a „családi háttér” emlegetjük.

Az elemi oktatási rendszer 1845–1914 között épült ki Magyarországon² (hatosztályos elemi +6 osztályos felső népiskola [polgári], a városokban osztály rendszerű, falvakban osztatlan). 1905-ben az iskolák 67%-a osztatlan volt (több évfolyam járt egy osztályba), egy tanítóra átlagosan 61 gyermek jutott (25–200 fős osztályok). A tanítási idő az iskolák egyharmadában tíz hónap, a többiben kevesebb volt.

	A tankötelezettek iskolába járásának aránya (Pukánszky– Németh,1996)
1868	48%
1872	55%
1896	79%
1913	93%

1. táblázat

Az iskolákban nagy volt a „lemorzsolódás”, az 1950-es évek közepéig az első osztályosok fele fejezte be a nyolcadik osztályt.



Népiskola, 1900

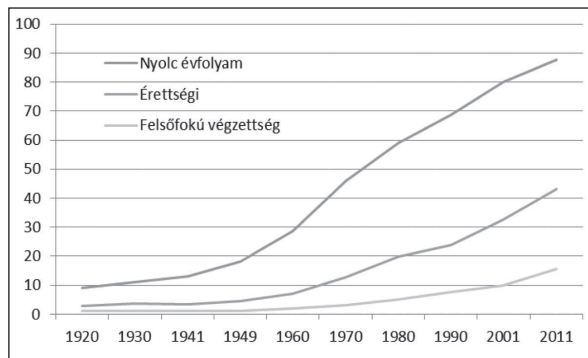
Középfokú oktatás

1850-es években **10–18 éves fiúk** számára osztrák mintára hozták létre a nyolcosztályos gimnáziumot és a reáliskolát. (2.táblázat) A lányok részére csak a hetvenes évektől nyílt meg erre néhány intézmény, (céljuk a művelt családanya és feleség szerepkörre való felkészítés volt). Az egyetemek bölcsész, orvosi és gyógyszerészi fakultását 1895-ben nyitották meg a nők előtt.

	Polgári iskola	Gimnáziumok ³	Szakközépiskolák	A diákok létszáma ⁴
1880/81	57 fiú, 53 leány			
1913/14	201 fiú, 325 leány			
1937/38		173	112	52 349
1946/47		175	197	66 100
1950/51		175	230	95 765

2. táblázat: a középiskolák száma 1880–1951

Az iskoláztatás kiterjedéséről 1920 óta állnak rendelkezésre pontosabb statisztikai jelzőszámok.

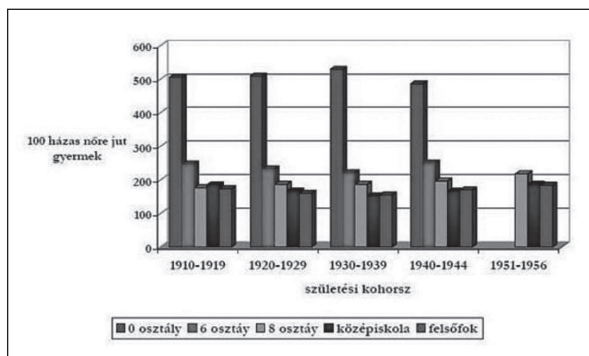


1. ábra. Az iskolázottság növekedése a népesség százalékában (forrás: Nagy 2014, 225)

Amint az 1. ábra mutatja, a népéségen belül folyamatosan növekszik az alap-, közép-, és felsőfokú végzettek aránya.⁵ Az iskolarendszer kiépülése – ahogy erre már utaltunk – közvetlen hatással tűnik lenni a nők termékenységre.

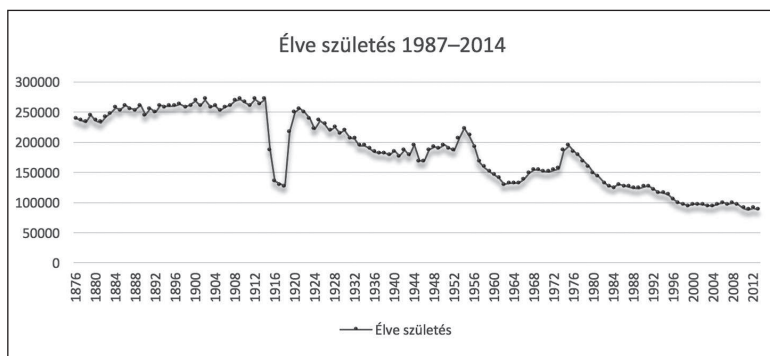
A nők legtermékenyebb rétege az 1950-es évekig még létező iskolázatlan csoport volt (4 fölötti gyermeklétszámmal). Az oktatás igen gyors kiterjedése nagyrészt felszámolta ezeket a csoportokat,⁶ ami a termékenység csökkenésével járt. Az alacsony iskolai végzettségen belül, az elvégzett osztályok számának növekedése a gyermekszám jelentős (20–40%-os) csökkenésével jár együtt. Ahogy a 19. ábra mutatja, minél több osztályt végeztek el a nők 1910–1956 között, annál kevesebb gyermeket hoztak világra, vagyis a népesség legtermékenyebb része rendelkezik a legalacsonyabb iskolai végzettséggel.⁷

A szakmunkásképző iskolát végzett nők termékenysége 10-15%-kal alacsonyabb az általános iskolát végzeteknél, és inkább a középiskolát végzetekéhez van közelebb. A középiskolát és az egyetemet, főiskolát végzett nők termékenysége között nincs jelentős különbség (Szukicsné 2000, 459).



2. ábra. A házas nők befejezett termékenysége iskolai végzettség szerint 1910–1956, forrás: Faragó Tamás (Faragó 2011, 300)

Több elemzésben is olvashatunk arról, hogy a felsőoktatás tömegesedése későbbre tolja ki az első gyermek megszületésének az időpontját, amely tovább csökkenti a termékenységet.⁸ Ha összevetjük a 1. ábrát a 3. ábrával – első pillantásra kirajzolja az összefüggést az iskoláztatás kiterjedése, és a folyamatosan csökkenő népszaporulat között.



3. ábra. Az élve születések számának csökkenése 1912-től kezdődik.

Konszenzus mutatkozik a demográfusok között abban, hogy a legtöbb fiatal megvárja a tanulmányok befejezését, mielőtt komoly párkapcsolatot alakítana ki⁹. Ennek az egyik feltételezett oka bizonyára a fiatal generációk gazdasági függőségével, az anyagi alapok megteremtésével kapcsolatos. A másik, kevésbé elemzett összefüggés, **az iskolákban megélt hatásokra, történésekre, nevelési-szocializációs tényezőkre vonatkozik**, amit a rejtett tanterv fejezetben vizsgálunk meg közelebről.

Családszerkezet hatása az iskolai eredményességre

„Amiről hallgatunk, az nincs is”

A családszerkezet – mint korábban láttuk – a csecsemők és kisgyermek korai szocializációjára is egyértelmű hatást gyakorol, az esetek jelentős részében meghatározza a kötődési képesség kialakulását, amely viszont további képességek fejlődésének az alapját

képezi. A biztosan kötődő gyermekek képességfejlődése már 12 hónapos kortól különbözik a bizonytalanoktól: kevésbé kooperatívak, kitartók, kezdeményezők, alkalmazkodók (Matas és mtsai 1978), és könnyebben válnak frusztrálttá, dühössé, vagy visszahúzódók és bátoratlanok (Waters, Wippman, Stroufe 1979; Zsolnai 2001, 144).

Most csak azokra a kutatási eredményekre fókuszálunk, amelyek a családszerkezet hatását tárták fel a fiatalok iskolai teljesítményére.¹⁰ „A kétszülős család modell több támogatást, kontrollt, információt ad, s nagyobb hozzáférést biztosít a családi erőforrásokhoz. Az egyszülős családban a szülői kontroll bizonytalanabb, a normabiztonság sérülékenyebb. Az egyszülős családstruktúra egyértelmű negatív hatással van a gyermekek iskolai teljesítményére.”¹¹

Lauglo egy 2004-es vizsgálat adatait elemezve (16–17 évesek)¹² **bizonyítja, hogy a kétszülős családok gyermekei jobban teljesítenek az iskolákban, mint az egyedülálló szülők**¹³. A vizsgálat James S. Coleman (1988) társadalmi tőke elméletét veszi alapul, mely szerint *a család a felhalmozott társadalmi tőke része, nem csupán informális kapcsolatrendszer*. Ez a „tőke”, a gyermek felnevelésével sokszorozódik az egyén és a társadalom számára egyaránt, amely egyben a családok eredményességének mutatója is.¹⁴

A szerző az alábbi kategóriákra bontja a családokat: házas szülők, nem házas szülők, anya – mostoha apával, apa – mostoha anyával, egyedülálló anya, egyedülálló apa. Megállapítja, hogy a teljesítmények a nukleáris kétszülős családokban jobbak, mint a többiben. Még abban is van különbség, hogy a szülők házasok vagy csak élettársi kapcsolatban élnek, az előbbieket javára. A szerző a különbséget a kapcsolat stabilitásával magyarázza. Az egyszülős és a mostoha szülős családokban a gyermekek gyengébben teljesítenek.

A kutatás azt is vizsgálja, hogy a családi háttér milyen befolyást gyakorol az előmenetelre. Amikor a szülők iskolai végzettségét és az iskolák módszertani beavatkozásait veti össze a norvég és migráns tanulók esetében, azt tapasztalja, a pedagógiai beavatkozásoknak nincs számottevő hatása, és a szülők végzettsége meghatározóbb, mint a norvég–beteleptült változó.

Felteszi a kérdést, hogy a szülő iskolázottságának hatása ugyanígy semlegesíti-e a családszerkezeti hatást? A kérdést háromdimenziós elemzéssel válaszolja meg, amelyben a szülők hat iskolázottsági szintjét összeveti a tanulói teljesítmények változásával, három családszerkezeti csoportban (házas, együtt élő, külön élő). *Arra az eredményre jut, hogy mind a hat iskolázottsági szinten a házas szülők gyermekei nyújtják a legjobb teljesítményt, a legrosszabbat pedig a külön élők gyermekei*. Természetesen az anya iskolázottsági szintjével nő a gyermekek teljesítménye is. Az adatokat más mintán is tesztelték, és hasonló eredményre jutottak. A szerző arra a megállapításra jut, hogy a szülő iskolázottsága továbbra is a legerősebb hatású, de a családszerkezet is meghatározó elem a gyermekek teljesítményében.

„*Jaajj, anyám, anyám, édes jó anyám,
miért hagytál el engem?*” (Örkény)

A válás erőteljesen megviseli a fiatalokat, feldolgozása nem könnyű. Más kutatások szerint is csökken a gyermek életrevalósága, örömképessége, úgyszólván minden kapcsolati terepen. Megnehezített feltételekkel szembesül a fejlődése a válás előtt, alatt és után, és ez fokozza az akut lelki zavarok, neurotikus betegségek kialakulásának veszélyét. Rontja az önértékelést, hiszen azt élte meg, hogy elhagyták, nem szerették, nem sikerült összetartania a családot. Ez problémássá teheti az azonos korúakkal való kapcsolatát: alárendelődik, vagy folyamatosan bizonyítani akarja fölényét. A megmaradó szülőhöz fűződő szoros kötelék akadályozza a leválásban, az új kapcsolat kialakításában. Nagyon nehezen alakít ki párkapcsolatot, hajlamos beragadni az otthoni függőségbe (Figdor 1996, 200; 207).

Gondolatmenetünk szempontjából tehát érdemes megjegyezni, hogy az ép, kétszülős házasságok nemcsak a népszaporulat szempontjából fontos alapsejtjei a társadalomnak, hanem meghatározzák a felnövekvő generáció intellektuális teljesítményét, életesélyeinek alakulását is.

Egyre többen születnek házasságon kívül, amely a bemutatott kutatások tükrében, feltehetően befolyásolta a populáció iskolai teljesítményét is, és erre a jövőben is számíthatunk. (Vö. PISA- és más teljesítményvizsgálatok.) Talán az sem véletlen, hogy az 1950-es években indult meg a kisegítő iskolák hálózatának kiépülése, amelynek létszáma 1990-re meghétszereződött. (4. ábra)



4. ábra. A kisegítő iskolák és tanulók száma, (forrás: Művelődés-statisztikai adattár, 1968, 27; Lakatos–Molnárfi 2000) készítette: dr. Benda József

A kutatásokból adódó következtetések egyike, hogy tudatosítsuk a gyermekek jövője szempontjából ezeket az összefüggéseket, és dolgozzunk azoknak a személyes lelki, és intézményes feltételeknek a megteremtésén, amelyek segíteni tudják a kétszülős együttélést.

Emellett arra is oda kell figyelnünk, hogy az egyszülős család társadalmi realitás. Ezért az iskolákba (az egyszülős családokból is) érkező gyermekek számára biztosítani kell az egészséges kapcsolatrendszer és kötődés kialakításának a lehetőségét.¹⁵ Kutatni kell azokat a megoldási lehetőségeket (pl. kooperatív tanulás)¹⁶, melyek legalább részben pótolják a másik szülő, illetve a testvérek hiányát.

Az iskolai szocializáció, a „rejtett tanterv”¹⁷

„A szakma tanácstalan – mondja valaki bölcsen.

S ez alapján igaz is.” (Trencsényi 2014, 81)

Amikor az iskoláztatás demográfiai hatását vizsgáljuk, nem elég megállni az iskolákban eltöltött idő és a termékenység összefüggésének feltárásánál. Álláspontunk szerint az iskolák működése, értékrendje, az ott zajló folyamatok eredményessége legalább olyan fontos tényező a fölnevelkedő generációk viselkedésének megértése szempontjából, mint annak időtartama.

Ahogy a családban a gyermek személyiségének, érdekeinek, figyelembe vétele – mint korábban elemeztük – neurológiai szinten befolyásolja a gyermekek kognitív képességeit, párválasztási, kapcsolatépítő képességeit, utódgondozási esélyeit, gyermekvállalási döntéseiket, majdani életvitelüket, és boldogulásukat, az iskolák szocializációs

hatásrendszerének hasonló ereje van.¹⁸ Említettük, hogy ha egy gyermeknek kevésbé adaptív szülő jut, egy megfelelően érzékeny iskolai környezet nagy mértékben képes lehet életesélyei javítására, a hátrányos otthoni körülmények kompenzálására.

Vizsgáljuk meg tehát, mi „szokott történni” az iskolákban. „Az iskolákról” beszélni természetesen csak korlátozott érvényességgel lehet, hiszen egy rendkívül összetett, sokrétű és fokozatú makro rendszerrel állunk szemben, amelyekben egyszerre vannak jelen egymással ellentétes tendenciák és folyamatok.¹⁹ A rendkívüli változatosság mellett azonban kétség kívül vannak közös, általánosan megragadható jelenségek, amelyek az iskolák kisebb-nagyobb köreire jellemzők, és amelyeket a reprezentatív vagy nagy mintájú hazai és nemzetközi vizsgálatok közvetve vagy közvetlenül érvényesülni mutatnak.

Az iskolai szocializáció, a „rejtett tanterv” vizsgálata több évtizedes múltra tekint vissza, amit a hazai és a nemzetközi szakirodalomban, többféle kutatómetodikai háttérrel, sokan vizsgáltak²⁰. *Most főként azokat a megállapításokat vesszük szemügyre, amelyek – álláspontunk szerint – erőteljesen befolyásolhatják az iskoláinkban felnövekedő népesség házasodási és gyermekvállalási szokásait,²¹ és a rendszer több fokozatán, iskolatípusában közösekké válnak.*

Visszatekintés

„Az iskola valami nagy pazarló üzem, rossz kihasználású kályha, amely sok fáradtsággal, rengeteg idő alatt aránylag kevés eredményt ad.” (Németh 1980, 402)

Az iskolák tantervét és módszereit már az 1880-as évektől bírálták, bírálják a hazai és a nemzetközi szakirodalomban.²² Sokan túlhaladottnak ítélték a hagyományos klasszikus műveltségre építő képzési modellt, és a gimnáziumi oktatás életszerűségét, a valós társadalmi igények figyelembevételét, a tanulók sajátosságai iránti nagyobb érzékenységet vártak, amit a XX. század elejétől kibontakozó Magyar Gyermektanulmányi²³, és a nemzetközi reformpedagógiai mozgalom képviselt. Magyarországon e mozgalom hatása – szemben a nyugat-európai folyamatokkal, ahol az eredmények beépültek az iskolarendszerbe –, a történelem sodrása miatt alig érvényesült. Az első világháborút követő társadalmi zűrzavarban a mozgalom visszaszorult.²⁴ A szétszakadt ország életének újrászervezése fontosabb feladatnak mutatkozott a gyermekek szükségleteire való odafigyelésnél. Az 1930-as évektől ismét erőre kapott iskola megújító mozgalom, amit Karácsony Sándor, Faragó László, Kiss Árpád, Mérei Ferenc, Nemesné Müller Márta és Domokos Lászlóné és mások képviseltek.²⁵ A második világháború után, a nyílt kommunista diktatúra időszakában az iskolák bírálati lekerült a napirendről, így az iskolák működési anomáliáinak feltárására csak a hatvanas évek végétől nyílt ismét lehetőség.²⁶

Hatékony iskola nem létezik az iskolához való pozitív viszony nélkül. Ezért szükség van az „érzelmi elhanyagoltság veszedelme” elleni küzdelemre, a formális, csak a látzatot kikényszerítő pedagógia háttérbe szorítására, amely a tevékenység minőségének a romlását idézi elő – írja Veczkó József (Veczkó 1986, 289, 35, 147, 149). Az 1968-ban felvett vizsgálati anyagból kitűnik, hogy a gyerekek szeptemberben, illetve a második osztályban szeretik legjobban, majd egyre kevésbé az iskolát. Szorongásuk, félelmeik mértéke évről évre növekszik, az órákat 87%-ban egyhangúnak, unalmasnak tartják, 78%-ban rossz személyes kapcsolatban vannak tanáraikkal, stb. Az 1972-ig kisebb mintán kontrollált adatok a negatív viszonyok erősödését mutatták.

Sok pszichológus egybehangzó tapasztalata, hogy a pedagógiai kultúra nem a személyiség és más morális értékek tisztelgetését közvetíti gyerekeinknek (Sziklai 1988, 899), hanem ellenkezőleg, „érték- és érzelmromboló, pszichopatizáló hatású”. (F. Várkonyi 1986, 380)

Az 1970-ben (45 éve!) készült nemzetközi IEA vizsgálat is megállapítja az iskolák értékrendjétől való fokozatos eltávolodást, amely más országokhoz viszonyítva, Magyarországon kedvezőtlen.²⁷

Az 1971-ben készült budapesti diákéletmód-vizsgálat megállapítja, hogy az oktatás igen kevéssé teszi képessé a tanulókat az önálló ismeretszerzésre, az alkotó gondolkodásra, és „a diákok többsége nem sajátítja el az értelmes tanulás készségeit”. Felületes, extenzív, időrabló leköttötségre kényszerítik a gyerekeket, ami nem szellemi, hanem inkább pszichikai túlterhelést jelent. „Ez sokszor fásultságban és közönyben, máskor az elfojtott energiák kirobbanásában jelentkezik.” Mindezek következménye, hogy a diákok jelentős részének az iskolához fűződő élménye „a sikertelenség és a kudarc, ami nem csupán önbizalmukat kezdi ki, hanem elidegeníti őket a tanulástól, sőt magától az iskolától is” (Gaszó–Pataki–Várhegyi 1971, 92, 272). Iskoláinkban tehát egy „kontraszocializációs” folyamattal kell számolnunk.²⁸ Egy 1983-as vizsgálat pedig már „az ember-baráti kapcsolatok felületességéről, örömtelenségéről” tanúskodik (Kádárné 1988, 107).

Az elmúlt évtizedekben számos olyan kutatási eredmény született, amely a szocializációs és tanulmányi eredményesség-deficit mellett felhívta a figyelmet a magyar iskolák társadalmi egyenlőtlenségeket növelő hatására is.²⁹ Ez annak ellenére növekvő problémának tűnik, hogy a hetvenes évek eleje óta folyó tanulói teljesítménymérések ráirányították a figyelmet az iskolarendszer diszfunkcióira.³⁰

Bár az értékeléssel és minőséggel kapcsolatos kutatások, innovációs programok, és publikációk száma növekedésnek indult, sőt a közoktatási törvény 1999-es módosításának a minőségfejlesztés az egyik orientáló elve lett, és létrejött egy erre épülő fejlesztési program (Comenius 2000), melyben a partnerközpontúság kiemelt helyet foglalt el, (Halász 2001) ám nagy kérdés, hogy az iskolák belső szervezeti-működési viszonyok átalakításában ez mennyire tudott érvényesülni. Az utóbbi évek PISA-vizsgálatainak egybehangzó következtetése, hogy iskolarendszerünk nem támogatja eléggé a fiatalok társadalmi beilleszkedését.³¹

Összegezve az iskola működési zavarait megállapítható, hogy az elmúlt évtizedekben egymásra torlódtak a megoldásra váró problémák, és az általános iskola csak korlátozottan volt képes a felnövő generációk szocializációját megoldani. A gyerekeket csak mint a bürokratikus gépezethez illeszthető tanulókat kezelte, elhanyagolva a személyiségfejlesztés, a nevelés feladatait. Az oktatási-ismeretátadási feladatok túlhangsúlyozása mellett sokan nyolc év alatt sem sajátították el az olvasás eszközzintű használatát, nem alakult ki a beszéd-, gondolkodás- és munkakultúrájuk. A gyerekeket – egyoldalú értékrendszere mentén – erőteljesen szelektálta. A lemaradókat és perifériára kerülteket kiszolgáltatta a spontán társadalmi és csoporteffektusok kíméletlen logikájának. A sokszor értelmetlen teherviselés a gyerekek tömegeit idegenítette el a tanulástól, a kultúrától, és semmilyen tekintetben nem oldotta a származásból eredő társadalmi esélykülönbségeket (Benda 2002, 26–38; PISA 2009; 2010, 76).

Bár nem foglalkozunk más országok iskolarendszerének működésével egy rövid kitekintést megér annak fölillantása, hogy a legtöbb nyugat-európai országban, ahol a reformpedagógia eredményeit integrálták az iskolák működésébe, a népesedési problémák is kezelhetővé váltak.

A rendszer felépítése

*„Dramában kellene érzékeltetni,
hogy a »tudományos és mérhető objektivitás« ürügyén
hogyan lett az iskola diákostól és tantestületestől
a félelem és a rettegés sötét szellemű birodalmává” (Polgár 1989, 6)*

„A közoktatás a tömegjelöltítés fenntartására irányuló politikai szocializáció egyik legfontosabb szervezete lett. Ez különösen feltűnik az autokratikus politikai rendszerekben, a diktatúrákban és az olyan országokban, amelyek szomszédaikkal vagy más hatalmak-

kal örökös konfliktusban védik kulturális, nemzeti, vallási identitásukat.” (Somlai 1997, 163) Az „iskolamonopóliumban” az első évtől az utolsóig a hierarchikus személyközi viszonyok és a törvény által előre meghatározott normatív működési folyamatok határozzák meg a személyes igények és szükségletek kielégítését. Ez a személyek és csoportok társadalmi és településbeli hovatartozásától függetlenül történik, olyan formában, hogy minden iskola és minden pedagógus önmaga testesíti meg a – jól vagy rosszul értelmezett –, de megkérdőjelezhetetlen szabályokat. Ez a legitimizáció biztosítja³² a szabályozott intézményi normák elsajátíttatását és az intézmények működésének zavartalanságát. Mindezzel együtt az egyes pedagógusok, illetve iskolák között komoly felfogás-, és működésbeli különbségek is léteznek.³³ Az egyes iskolák eltérő szabadságfokot biztosítanak a tanulók számára, de a rendszer történeti alakulását megfigyelve azt látjuk, hogy az alapelvárás a feltétlen szabálykövető magatartás. A gyermekek/szülők választási szabadsága maximum az iskola és/vagy a pedagógus kiválasztásig terjed.³⁴ A rendszeren belül (diák és tanár számára egyaránt) a siker kulcsa az engedelmesség, amely a saját késztetések, érzések, gondolatok háttérbe szorításától az önfeladásig (néha az öngyilkosságig) terjed.

*„Az iskolában azt éreztem, hogy formálnak.
Nem akartam, hogy tudatomat, deformálja az iskola. ...
Azzal védekeztem, hogy semmit sem tanultam.” (Géczi 1982, 212)*

Az osztályokba sorolás kijelöli minden gyermek helyét. Az „okosabb” osztályokat dicsérik, a kevésbé értelmeseket lehúzzák a tanárok a gyermekek előtt. Megtanítják, ki melyik kaszt része. A piros és fekete pontokkal, mosolygós és szomorú fejekkel, elismerő és megszégyenítő szavakkal, osztályzatokkal és a büntetés, a megalázás tucatnyi kifinomult eszközével a pedagógusok 1-2 év alatt elérik, hogy a gyermekek lemondjanak érzelmeik kifejezéséről, érdeklődési körükről, sokszínűségükről, játékaikról, ambíciójukról, társkapcsolati vonzalmaikról, akaratukról és alávetik magukat a „felsőbb” utasítások folyamatosan áramló rögtönzéseinek.³⁵ Mivel csak „homo intellectus” viselkedés elfogadott, aki nem ismeri, vagy nem tudja, nem akarja elfogadni ennek nyelvi kultúráját és szabályait (a hátrányos társadalmi helyzetű gyermekek), kizorul a legitim folyamatokból, belső emigrációba, vagy ellenállásra kényszerül.

Értékelés és szabályozás

*„Quod licet Iovi, non licet bovi”
„Amit szabad Jupiternek, nem szabad a kisökörnek.”*

Az objektívnek tűnő értékelésekkel ítélkeznek és hoznak döntéseket a gyermekek (és társadalmunk) jövőjéről. Kikényszerítik, hogy a gyermekek ezek alapján határozzák meg önmagukat. A felmérők, a dolgozatok és a bizonyítványok azt tanítják, hogy sem önmagukban, sem a szüleikben, pláne a társaikban nem bízhatnak, mert (emberi értékeik, személyes identitásuk, önbecsülésük) felett csak az iskola hivatott ítélkezni (Peszleg 2013).

Az értékelési folyamatok azonban, minden a szakmai írások tömege és az ajánlott nemzetközi sztenderdek ösztönzése³⁶ ellenére sem tűnnek megalapozottaknak.³⁷ A diákokat és a vezetőket egyaránt dezorientálják. Miközben aláássák a diákok önbecsülését és életminőségét, a vezetők számára nem adnak a rendszer folyamatszabályozásához, minőségelvű fejlesztéséhez megbízható indikátorokat.³⁸ Erre utalnak – többek között – az eredményesség országos szintű statisztikai mutatói: melyek szerint az általános iskolások 4-5%-a,³⁹ **a gimnazisták 18%-a, a szakközépiskolások 38%-a, a szakiskolások 48%-a megbukott;**⁴⁰ a vizsgált középiskolás diákok **68,2%-ának nincs olyan tantárgya, amelyben kiemelkedően jó teljesítményt tudna nyújtani;** a végzeteknek mindössze a 30%-a marad a tanult szakmájában (Hörich 2015, 57).

A középiskolások 18-48%-a megbukik

Miközben a személyes boldoguláshoz, a családi egyensúly fenntartásához és a társadalmi beilleszkedéshez szükséges készségek egyik legfontosabbika a rugalmasság, szembetűnő, hogy az iskolák működésére ez jellemző talán legkevésbé.⁴¹ A túlnyomóan frontális oktatás bemelegíti a szerepeket, és sokszor teremt csapdahelyzetet a tanárok és a diákok számára egyaránt. Nézzünk egy példát: milyen szabályok érvényesülnek, a „felszólításra” az osztályban?⁴² A feladat egy hiba felismerése a táblán. Amint befejezte a pedagógus a felírást, hátrafordul, és azt látja, hogy egy kislány jelentkezik.

– Jól van, látom, te vetted először észre a hibát, mondd! (Más gyerekek közbeszólnak.)

– Én is! Én is észrevettem! stb.

– Csönd! Nem kiabálsz! – így a pedagógus, és belekezd a következő mondatába, majd kérdést tesz föl. Ekkor némán mintegy 8-10 kezét lát fölemelni. Habozik, majd:

– Csak azt szólítom föl, aki egyenes háttal ül és rám néz!...

Majd máskor a következőt mondja:

– Nna, te ma még nem nagyon jelentkezted, te válaszolj!

A tanuló meglepetten feláll, keresi gondolatait, mire a többiek „kilógnak” a padból, úgy jelentkeznek:

– Hmm...!!! Enng...! Ühhmm...!

– Mire való ez?! – mordul oda a pedagógus. – Csak azt szólítom fel, aki nem kiabál bele... stb., stb.

(más ötletek: aki kiugrik, aki soha nem, hosszú haja van, tudom a nevét, kedvelt, érthetően beszél, jó választ ad)

Az epizódból látható, hogy ennek a szervezeti felépítésnek és a frontális tanítási technológiának köszönhetően a pedagógusok és a gyermekek gyakran élnek át a csalódás, a becsapottság élményét. Koherens, minden helyzetben betartható magatartási szabályok nem alakulhatnak



ki, mert pillanatról pillanatra más-más szempontot kell a pedagógusnak előtérbe helyeznie, hogy a tanítás-tanulási folyamat zavartalansága biztosítva legyen. (Például: minél több tanuló bevonása, a dekoncentráltak aktivizálása, az agresszívek megfékezése, a gyengék motiválása stb.)

És a pedagógus folyamatosan új és új szabályokat vezet be, hogy a helyzetet kezelni tudja. Az epizódból látható, hogy az osztálystruktúra gyakran hozza a pedagógust olyan helyzetbe, amelyben nincs jó megoldás, és a bevezetett szabályokat maga kénytelen át-

hágni. Koherens, minden helyzetben betartható magatartási szabályok nem alakulhatnak ki, mert pillanatról pillanatra más-más szempontot kell a pedagógusnak előtérbe helyeznie, hogy a tanítás-tanulási folyamat zavartalansága biztosítva legyen. Ez a szabályalkotási rendszer arra szoktatja a diákokat, hogy nem bízhatnak meg sem a tanárban, sem egymásban. A körülmények folyamatosan változnak, és az érvényes, amit éppen a vezető akkor kitalál.

Az állandóan változtatott játékszabályok a helyzetet instabillá, kiismerhetetlenné és kimerítővé teszik. A gyerekek egy részét ez elkedvetleníti, másokat az állandó bizonytalanság és kiszolgáltatottság (esetleg) szembefordítja az iskola értékrendszerével.

Az ideális diák nem interaktív

„Ez van, ezt kell szeretni”

Az iskolák zömében, az elfogadott, preferált személyiség csak önmagával és a tanárral foglalkozik.⁴³ Célja, ambíciója a tanárnak való maradéktalan engedelmesség, tisztelet, alázat, és a továbbtanulás. Mozdulatlanul ül a padban, és folyamatosan a pedagógusra néz.⁴⁴ Úgy tesz, mintha a (minden) pedagógus gondolatai, mondatai, kérdései életének legfontosabb mozgatói lennének. Ha kérdést hall, azonnal, csöndben és alázatosan jelentkezik, és megvárja, amíg felszólítják. Ha nem szólítják fel, „standby” üzemmódra kapcsol és vár, majd azonnal aktiválódik, amikor erre parancsot kap. Folyamatosan őrzi elkötelezettségét és figyelmének intenzitását. Szórol szóra visszamondja, amit hallott, gyönyörűen ír, és minden percben az adott tantárggyal foglalkozik. A kötelességén kívül semmi nem köti le figyelmét. Magánélete, családja, testvérei, barátai nincsenek. Önbecsülése, önérzete nincs. Felelősséget csak a tanulásáért vállal. Érzéseivel nem foglalkozik, elfojtja azokat, vagy csak akkor és azokat engedi megnyilvánulni, amit a pedagógusok szalonképesnek tartanak. Társainak nem segít, legjobb, ha észre sem veszi őket, de a tanárral szemben soha meg nem védi társait. Aki viszont engedetlen tanárral szemben, azt megszólja, és rendre utasítja. Mindenkit le akar győzni, hogy az első és legjobb lehessen mindenből.

A tanár személyes döntései év(tizede)eken át azoknak kedveznek, akik nem kérdőjelezik meg az amúgy sokszor értelmetlen és nehezen elviselhető és ellentmondásos szabályrendszert. Így a gyermekek személyisége torz irányban fejlődik⁴⁵, és egyre inkább a versengést, egymás legyőzését, megalázását, akarata elleni érzelmi, gondolkodásbeli, nem ritkán fizikai megerőszakolását tekintik normának, sőt kamaszkorukra sokan már élvezettel vesznek részt az ilyen eseményekben⁴⁶.

A „rendes” tanulók/tanárok beállnak a sorba, hallgatnak a „szakértőkre”, megvárják, amíg a tanár megmondja nekik, hogy mit tanácsos tenni, és úgy gondolkodnak, ahogy az elő van írva. A rendszer és annak normái „önkéntesen” vállalandók.⁴⁷ **A tanárok személyes presztízsük növelése érdekében nem azt tanítják a diákoknak, hogyan építsék családi kapcsolataikat, magánéletüket, hanem azt, hogy tanuljanak minél többet, és iratkozzanak be felsőbb iskolába, mert csak akkor boldogulnak.**⁴⁸

A „jó” gyerekeket hamar be lehet törni, de a „rossz” gyerekek harcolnak azért, hogy saját döntéseik lehessenek. Azonban gyorsan elbuknak a tesztek, felmérések, dolgozatok sorozatában. Az egyéniség megtörése akkor nehezebb feladat, ha magabiztos és szeretetteljes családdal bír, vagy jól pozícionált háttérű gyermekkel áll szemben a pedagógus. Végül, aki nem fogadja el a szabályokat, elmehet, de ezzel saját boldogulását teszi kockára, amit (komoly családi tőke és elszántság okán) nagyon kevesen tudnak az előnyükre fordítani.

„Ha egy kicsit a szemébe húzná a sisakját,
akkor egészen mindegy lenne, hova nézne az apu.” (Örkény)

Az iskola (a pedagógusok) a cinikus felsőbbrendűség tudatát állandó elégedetlenséggel vegyíti, mert létjogosultságát az legitimálja, ha elhitheti, hogy baj van a gyermekekkel. Elhitheti, hogy az életben való érvényesüléshez csak az iskolán keresztül vezet az út, így folyamatos kontroll alatt tartja, attól függetlenül, hogy annak a teljesítménynek van-e értelme akár diák, akár a pedagógus, akár a potenciális munkahely⁴⁹, akár a jövő társadalmá számára. **A család, a magánélet tisztelete, sőt megkockáztatjuk: a személyiség nem érték az iskolában.**⁵⁰ A házi feladatokkal kiterjeszti csápjait és ellenőrzése alá vonja a magánszférát, ahol a gyermekek végre felügyelet nélkül tölthetnék el szabadidejüket, és olyan dolgokkal foglalatzkodhatnak, ami igazán érdekli őket.

A személyiség érték az iskolákban?

Kapcsolatkultúra

A magyar iskolák többségében az önkéntes mozgás, beszéd, véleménynyilvánítás tilos. A társas együttérzés, szolidaritás, bizalom kifejezése tilos.⁵¹ *A kapcsolatok építése és ápolása az iskolák többségében még ma is illegálitásba kényszerül. Különösképpen tiltott az egymás megvédelmezése, bátorítása, támogatása, segítése*, mert zavarná a pedagógusok hivatalból biztosított jogát az ítélkezésre.⁵²

A kapcsolatmenedzselés, kommunikáció, a proszociális viselkedéskultúra, bizalomépítés,⁵³ kíváncsiság a másik nem iránt, konfliktuskezelés és más hasonló készségek fejlesztése és működtetése⁵⁴ idegen az iskolarendszertől. *És éppen ezek a tulajdonságok lennének a párválasztás, az együttélés és a gyermekgondozás legfontosabb alappillérei.*⁵⁵

Álljunk meg itt és nézzünk bele egy viszonylag nagyobb mintán végzett felmérésbe. Zsolnai Anikó egy 1997-es kutatásában a 12 és a 16 éves korosztály kapcsolati hálóját elemezte. Megállapításai közül itt azt emeljük ki, hogy (1) *a 16 évesek körében csökkent a kapcsolatok száma*, (2) *a tanulók 28,1%-ának egyetlen barátja sincs!* (3) *a fiatalok 98,9%-a egyetlen tanárhoz sem kötődik!* (Zsolnai 2001, 60)

Ez a folyamat azért érdemel különleges figyelmet, mert az empirikus vizsgálatok többsége megerősítette azt, hogy a csecsemőkorban kialakult kötődési mintázat (biztonságos, bizonytalan, elkerülő, dezorientált) életpályát meghatározó ereje attól függ, hogy a későbbi életkorokban milyen megerősítést kapnak a korai élmények. Ha egy biztonságosan kötődő gyermek – akit otthon testvérek és szerető család vár haza – bekerül az iskolában egy dezorganizált, agresszív és kötődésromboló közegbe, ott eltölt 12-15 évet, nyilvánvalóan befolyásolja az ő további kapcsolati kultúráját az ott szerzett tapasztalatok tömege, de néhány év alatt akár ki is heverheti hatását.⁵⁶ Ha azonban egy bizonytalan kötődésű gyermek, esetleg csonka családban, egykeként felnöve kapja meg ugyanazt a léleknyomorító dresszúrát, már egészen más típusú eredményekre számíthatunk, és az ő értékrendszere, világlátása, családalapítási hajlandóságá egészen más irányokat vehet.

A bizalom, az együttműködés nem érték az iskolákban

Megkockáztatom: a fiatalok Magyarországon való boldogulásának, itthon maradásának záloga is ez. *Ugyan miért is maradna egy olyan fiatal az országban, akinek zavart az*

édesanyjához való viszonya (is), testvére nincs, az iskolában nem építhetett ki baráti kapcsolatokat, párt nem talált, esetleg még munkát sem talált?

Néhányan a tanulmányi kudarcokat is a szocializációs funkció betöltésének hiányosságaival magyarázzák: „nem az alacsony intelligenciára, hanem a norma- és értékzavarra vezethetők vissza a problémák, mert a személyiség iskolai életvitele gyakran csak devianciában tud kiteljesedni.” (Balogh 1986) A fiatalok bűnözővé válás előzményeként is számon tartják az iskolai osztályokban kialakuló kedvezőtlen pedagógiai környezet negatív minősítő hatását (Kósáné–Járó 1987).

Kutatásainkban, mint mások is kimutatták, a normál iskolai csoportok fejlődési iránya azt mutatta, hogy a gyermekek társadalmi háttere határozza meg a legnagyobb mértékben a tanulmányi eredményeiket, az iskolához való viszonyukat és önképüket (Benda 1994, 66). **A társas kapcsolataik** – perifériára sodródó és nehezebben elviselhető társaik miatt – **zavartak, a csoport és az egyének gyakran átélhetik a kivetettséget, a perifériára kerülés és a kiközösítés élményét.**⁵⁷ **Nem érezhetik magukat sem a társaik, sem a felnőttek között biztonságban.**⁵⁸ **Az iskolához és a felnőttekhez való viszonyuk romlik, unalmasnak és kellemetlennek élik meg.**⁵⁹ **Kapcsolataik ellentmondásosak.**

Kénytelenek tagadni, szembe szállni az iskolák sokszor betarthatatlan írott és íratlan szabályrendszerével, mert alapvető társas és individuális igényeik kielégítését nem engedélyezik. Ezért fokozódó igazságtalanságot, kellemetlenséget, sikertelenséget, szeretetlenséget, elégedetlenséget élnek át, amivel egyre nehezebben birkóznak meg.⁶⁰ A hátrányos helyzetűek, a bizonytalan kötődési mintával rendelkezők a szülői háttér miatt, már fizikailag, egészségileg is kevésbé ellenállóak (Commission on Social Determinants of Health), másrészt az iskolában használt nyelvezet nem igazodik az ő kultúrájukhoz⁶¹. A tanulmányi sikertelenség miatt biztonságigényüket, integritásuk fönntartását az iskola folyamatosan veszélyeztetheti. Lemaradásuk a gyakori kudarcélmények hatására, a fokozottabb felnőtt-függésben, infantilizálódásban, és – ellentmondásosan – a társas kapcsolatok erősödésében is megmutatkozik. Ezek a kapcsolatok azonban jóval több kirekesztést, feszültséget, zavart hordoznak, ami ön-aláértékeléssel jár együtt. Mindezek elviseléséhez menekülési útnak a kortárs csoportokon belüli szubkultúrák kialakítása kínálkozik. Csökkenő önértékelésük a társas-szociális szükségletek felerősödésével, és a felnőtt kapcsolatok romlásával együtt jelentkezve ez a kényszerpálya az iskolai, és társadalmi normák durva tagadásához is elvezethet (Benda 1994).

A sokszor értelmetlen teherviselés a gyerekek tömegeit idegeníti el a tanulástól, a kultúrától, és semmilyen tekintetben nem oldja a származásból eredő társadalmi esélykülönbségeket.⁶² A gyerekeket – egyoldalú értékrendszere mentén – erőteljesen szelektálja. A lemaradók és perifériára kerültek kiszolgáltatja a spontán társadalmi és csoporteffektusok kíméletlen logikájának.

Vajon az ilyen és hasonló tulajdonságok kialakítása a gyermekekben mennyire támogatja a kapcsolatépítést, a párvalasztás nehéz kihívásának sikeres megoldását, a kölcsönös tisztelet és tolerancia elsajátítását, az egymásról való odaadó gondoskodást, a feltétel nélküli szeretet megnyilvánulási formáit, az elköteleződést a választott pár mellett és gyermekét ápoló, nevelő, biztató, bátorító, családanya és apa szerepek elsajátítását? Mennyire segíti azokat a gyerekeket, akik egyre nagyobb arányban születnek házasságon kívülül, és nőnek föl testvérek nélkül?

Nyugodtan kimondhatjuk, hogy iskoláink többsége⁶³ nem alkalmas arra, hogy lelki, fizikai, szociális értelemben, érzelmileg és spirituális tekintetben egészséges, tanulóképes, szeretetteljes társas kapcsolatokat építő, családbarát generációkat neveljenek fel.⁶⁴ Mindezzel hatalmas mértékű terhet rak a társadalom szociális ellátó rendszereire is.⁶⁵

A probléma súlyosságát, növekvő társadalmi terhét jelzi, hogy ma már külön, az Unió által előírt stratégiai terv foglalkozik a „korai iskolaelhagyók” gondjaival, és megelőző jelzőrendszerek, illetve megoldási technológiák készülnek.⁶⁶

Norma és értékrendszer: agresszió és zaklatás

„Naponta több ezer gyermek indul félelemtől reszketve iskolába – vagy tettetni betegnek magát, hogy elkerülje támadóit, akik az iskolához vezető úton, az iskolaudvaron, a folyosón vagy a mosdóban leselkednek rá. Esetleg a testnevelés óra előtt »lesz rosszul«, mert tudja, milyen kínok várnak rá az öltözőben.” (Coloroso 2014, 15)

Bár nem ez a téma foglalkoztat itt bennünket, mint az iskola egy működészavarát, amely hasonló okokra vezethető vissza, meg kell említenünk. A folyamatos frusztráció, amely a gyermekek életét az intézményrendszerben töltött időben meghatározza, nem hagyja sem gondolkodásukat, sem viselkedésüket érintetlenül. Ez a helyzet érthetően vezet el a tanulók részéről tapasztalható agresszív magatartáshoz is, és folyamatosan napirenden tartja a „kezelésére, visszaszorítására, illetve a tanárok és diákok konfliktusainak feloldására, a tanulókat az iskolán belül ért bántalmazások eredményes kezelésére vonatkozó igényt.” (Székely 2014, 9)

Az iskolai agresszió sokdimenziós jelenség. Időnként a diákok tanárral szembeni fellépésére figyelünk (tanárverések) máskor ismételtlen megjelennek a hírekben a diákok egymással szembeni, a beszélőktől a fizikai erőszakon keresztül egészen a gyilkolásig fajuló magatartási zavarai. Ez a jelenség rendkívül széles körben elterjedt, sok évtizedes múltra tekint vissza, és számos megnyilvánulási formát mutat. *A szavakkal, gesztusokkal gúnyolás, szekálás, fizikai megfélemlítés, verés óvatos becslések szerint minden negyedik-ötödik gyermeket érinti.* Ahogy a családon belüli erőszakra, gyakran erre sem emlékeznek az áldozatok, azaz nem értik, miért képtelenek felnőttkorukban kapcsolatot teremteni, ápolni (Coloroso, i. m.).

„Mielőtt iskolába mentem, mindig hasgörcsök gyötörték, iszonyúan ideges voltam, félttem bemenni”

Szűklátókörűség volna, ha csak az aktuálisnak tűnő, felszíni jelenségekkel foglalkoznánk, és anélkül próbálnánk megoldásokat keresni, hogy nem értjük meg a jelenségek lényegét. Minden bizonnyal éppen azért vagyunk kénytelenek ma is még a kérdéskörrel foglalkozni, mert *az elmúlt évtizedek megoldáskeresése megmaradt a felszíni jelenségek vizsgálatánál*, és a preventív megoldások helyett a krízisintervencióra szorítottok.

Az alsó tagozatban ez a technológia (szabályrendszer) – a gyermekek életkora miatti kiszolgáltatottság következtében – még „kezelhető”. A felsőbb évfolyamokban azonban tovább fokozódik az elidegenítő szervezeti működés. A tantárgy rendszerű oktatás miatt megszűnik a személyes kötődés lehetősége, és a diákok egyre erősebb jeleit mutatják a szembefordulásnak: önmaguk ellen, egymás ellen fordulnak, és beszékszálnak a tanárokkal (pszichoszomatikus tünetek, romló teljesítmények, hiányzások, falcolás, drog, alkohol, szexuális zaklatás, öngyilkossági kísérletek, a tanórai és órán kívüli agresszió számtalan formája).

Az iskolarendszer működésének ezt a jellegzetességét nevezi a szakma „fekete pedagógiának”, aminek történeti bemutatásától eltekintünk, csak egy viszonylag friss hazai kutatás eredményeit említjük. A reprezentatív vizsgálat szerint a megkérdezett gyermekek döntő többségének van iskolai sérelme. A sérelmek, fájdalom túlnyomó részét pedagógusok okozták, de jelentős számban vannak a kortársaktól elszenvedett sérelmek

is. A sérelem tartalma leggyakrabban a megalázó büntetés, az igazságtalan értékelés, a személyiség becsmérése, verbális agresszió, fizikai agresszió, segítségadás elmulasztása, alaptalan gyanúsítás. A következmények pedig a visszahúzódság, rossz társas kapcsolatok, megemésztetlen önvád, testi és lelki betegségekben jelentkeznek, és a vizsgálat szerint senki nem vállalta fel a védelem szerepét. „Alig fordult elő, hogy a szülő, más pedagógus (pl. osztályfőnök), iskolavezető felvállalta volna a gyerekek által tapasztalt, gyakran feljűk is jelzett problémát, és érdemben segítséget nyűjtott volna annak megoldásában.”⁷⁶⁷

Gyermekeink az agresszió csapdájában

Ha tehát a diákok egymás elleni zaklatását, (mobbing, bullying) vagy a tanárokkal szemben megnyilvánuló agresszióit vizsgáljuk, csak a következmények egy részét szoktuk megállapítani, de nem tárjuk fel elég mélyen, nem szűntetjük meg az okokat, mert azok az iskolák működésének, a tanítási technológiáknak az átalakítását igényelnék. *Ameddig iskolarendszerűnk, intézményeink nem képesek kezelni ezeket a jelenségeket, átalakítani a nevelési folyamatokat, az agresszió foglyai maradnak, és nem tudjuk megállítani a népességfogyást sem.*

Egy 2014-es ombudsmani vizsgálat így fogalmaz: „a tanulók felnőtté válását elősegítő nem csak oktatási, hanem nevelési tevékenység végzésére a jelenlegi rendszer nem alkalmas.” A 2013-ban az iskoláktól beérkezett 741 bejelentés elsősorban a gyermekek fizikai és lelki elhanyagolásáról szól (Szekely 2014, 16, 24). Mindezekre tekintettel megállapítja az ombudsman, hogy „a feltárt hiányosságok akadályozzák azt a hatékony gyermekvédelmi tevékenységet, amely elősegíthetné a tanulók egymás közötti, illetve a tanárokkal szemben megmutatkozó magatartásának a kezelését, a konfliktusok feloldását, de megnehezíti a tanulók felnőtté válását elősegítő oktatási, nevelési tevékenységet is”, amely viszont deklarált alkotmányos jog.

Az agykárosító hatás

Azon túlmenően, hogy ezek a durván személyiségromboló folyamatok közvetlen károkat okoznak a felnövekvő nemzedékek társas kapcsolatrendszerében, a korábban bemutatott szociális neuron elmélet szerint további, jóvátehetetlenül súlyos következményekkel is járhatnak.

A társas megbecsülés, mint az előző cikkben láttuk, emeli az agyban a dopamin és a serotonin szintet, ami lehetővé teszi, hogy könnyebben túltegyük magunkat az emocionális csapdákon, és önbecsülésünk növekedjék.

A pedagógusok által leggyakrabban használt eszköz azonban ennek az ellenkezője: a megfélemlítés (rossz jegyekkel, feleltetéssel, büntetéssel, intővel, röpdolgozattal, vizsgával, buktatással, kizárással stb.). A fenyegetés azért olyan hatékony fegyelmezési eszköz, mert ahogy felidézük, vagy újra kilátásba helyezük, az egész csoport szintjén azonnal aktiválja a kora gyermekkorban sokak által megélt szeparációs félelmet. Ez a megoldás az esetek nagy többségében „csöndet”, „rendet”, „fegyelmet” teremt, miközben ismét jelentős agyterületeket károsít⁶⁸, kapcsol ki, illetve a teljesítmény helyzeteket nem az erőfeszítésre való készítetéssel társítja, hanem a félelemmel és a menekülési készítetéssel.

Az iskolai feleltetési helyzetből is ismert „leblokkoltam”, „otthon tudtam, de elfelejtettem” kifogások a pedagógusok félelemmel való játékát mutatják. Ez rendkívül káros mind a diákok idegrendszerére, mind a csoportklímára. *Az iskolákban természetesnek tekintett félelem és a folyamatos stressz egyértelműen gátolja a tanulást.* Ilyenkor a diák mindent elfelejt, és a „tanulmányi eredmény” valójában nem a diák tudásáról, hanem a

csecsemőkorban kialakított kötődési mintáról és annak feldolgozásáról, továbbéléséről, a stresszkezelési képességéről szól, ami azok esetében működik jól – ahogy ezt a 3. fejezetben leírtuk –, ahol az anya-gyermek kapcsolatok sikeresen alakultak. Az ellenkező esetben stressz hatására a limbikus rendszer egyszerűen kikapcsolja az agykéreg jelentős területeit, és a diák egy számára megoldhatatlan negatív spirálba kerül.

A félelem lerontja a tanulási teljesítményt

Ha a félelemmel együtt tanulunk meg valamit, nem fogjuk tudni felhasználni. Ha cinizmus, szarkazmus, ironia uralkodik a tanteremben, vissza tudjuk ugyan mondani esetleg a könnyebben magolható tantárgyak egy részét, de később nem fogjuk tudni alkalmazni, mert a hozzá kapcsolódó félelem zavarni fogja a problémamegoldás folyamatát (McManamy). Az iskolákban gyakran átélt frusztráció és stressz, nemcsak a kapcsolatokat rombolja, hanem a hosszú távú tanulmányi sikerességet is, amint azt idegélettani vizsgálatok, az ingerületátvivő noradrenalin szintjének növekedésében megállapították⁶⁹.

Egy egyetemista iskolai pályafutása

„A mocsár lecsapolásáról nem a békákat szokták megkérdezni”

„12 év után már gyakran el sem hiszem, hogy képes vagyok egy feladat megoldására, holtlott semmi nem indokolná, hogy kételkedjek a képességeimben, hiszen jó jegyeket szerzek, szorgalmas vagyok. Heti négyszer van 2 órás edzésem illetve külön német órám. Átlagosan este fél 8-kor érek haza és mire felkészülök másnapra már ott van a hajnal és a reggel. Akár fél 6 kor is kelek a nulladik miatt.

Sokszor volt elegendő ebből az oktatási rendszerből. A gimiben minden napom úgy telt el hogy azon izgultam, fel fognak-e venni az egyetemre. Alig volt időm rendbeszedni magam, a barátaimmal elmenni szórakozni, lazítani. Nagyon nagy változtatás kéne ebben a tanulási rendszerben mert megőrjíti a gyerekeket! Az iskolai stressz miatt hipochondriám alakult ki, ami borzasztó szorongásokat hozott!! Remélem fog változni ez, és fel fog tűnni a rengeteg »okos« embernek, akik azt hiszik felettünk állnak, hogy mi is emberek vagyunk és a diákoknak is vannak igényeik.

Már az iskolába kerülés után úgy éreztem, megtörték. Félévkor új iskolába kerültem (a régiben az volt a módi, hogy a verekedőket kiállította a tanítónéni az osztály elé és akit megverték föl kellett pofozza azt, aki ütötte. Érthető, hogy anyám kiakadt és elvitt onnan). Az osztályfőnök tanított szinte minden tárgyat. Egy állat volt. Sokan sírógörcs-csel mentek haza mert nem tudtak tökéletesen mértékegységet váltani és a tanár üvöltözött velük. Ugyancsak mély nyomot hagyott bennem, amikor piszkáltak, kiközösítettek. Nem kezeltem jól, de hát egy kisgyereknek szerintem megfelelő támogatásra lett volna szüksége a szituáció kezeléséhez. Az általános összességében pokol volt számomra.

Remélem fel fog tűnni a rengeteg „okosnak”, hogy a diák is ember

Befelé forduló lettem (írásban könnyebben megnyílok). Nem tudom magam rávenni a tanulásra. Szabadidőre volna szükségem, hogy elmélkedjek, feltöltődjek, erőt merítsek a következő naphoz. A gimiben még elégedgeltem a józan észből; most, az első egyetemi szemeszteremben már rezeg a léc.

Szeretnék elmenni pszichológushoz tanácsadásért. Már rájöttem dolgokra, de ettől még nem tudom kijavítani magam. A pszichológustól azt várnám, hogy segítsen megváltozni. Sajnos nem nagyon lenne időm eljárni, mivel hatalmas a nyomás az egyetem felől – főleg, hogy bepótolni is lenne mit, valamint a barátnőmmel is foglalkoznom kell, egyedülálló anyámnak segíteni és a szokásos üresjárat, amire szükségem van...

Amit köszönhetek a 12 évnek, az a hihetetlen túlélőképesség, bár ettől nem leszek boldog. Időnként teljesen kimerülök, és mikor hazaérek, hasogató fejfájással bedőlök az ágyba és egész nap alszom. Szinte képtelenség a maximumot nyújtani, mert minden tanár elvárja, hogy nála teljesíts a legjobban ami napi 7-8 órában lehetetlen. És hiába kapok jó jegyeket, nem érzem, hogy biztos tudás lenne mögöttem mert nem tanulunk tudatosan és összefüggően, ami a vizsgaidőszakban egy hatalmas pánikhelyzetet fog eredményezni...⁷⁰

Összegzés

Eddig tehát azt láttuk, hogy az iskola működészavarai – évtizedek óta halmozódva – a teljesítmény csökkenésében, az erőteljes szelekcióban⁷¹, a lemorzsolódók magas arányában⁷², a tanulástól és az iskolától való elidegenítő hatásban, az értékrendszer torzulásában, a társas együttélés készségeinek meg nem tanításában, a jellemformálás deficitjében, egy valóságos „kontraszocializációban” írhatók le.

Elavult, rossz hatékonyságú, sokszor kártékony módszerekkel dolgoznak. Ötven éve minden szociológiai vizsgálat bizonyítja, hogy céljai még a papíron sem teljesülnek (tanulmányi eredményesség, írás- és olvasási készség, kommunikációs képesség stb.). Hátráltatják a gyermekek fiziológiai fejlődését, társadalmi beilleszkedését, sokakat közülük kifejezetten aszociális pályára terelnek, miközben eltorzítják a pedagógusok személyiségét is.

Megfosztják a gyermekeket akarata rejüktől, önbizalmuktól, engedelmes rabszolgákat, tanulógépeket faragnak belőlük, akik a kezüket is vezényszóra emelik csak föl, mértéktelen károkat okozva ezzel a nemzedékek élet- és versenyképességének, nemzetünk jövőjének.

A szervezet és módszertan nem engedi sem a gyermekek, sem a pedagógusok személyiségét egészséges irányban kibontakozni: vagy agresszívan versengő, lehengető lesz valaki⁷³ vagy zárkózottá, félnévé válik. Cinikus, lekezelő, a hatalmi helyzetükkel visszaélő vezetőket és hazudozó, felelősséget nem vállaló beosztottat nevel. A csoport pedig kirekesztéssel, bünbakkereséssel védi magát (Benda 2007, 10).

A ma uralkodó pedagógia⁷⁴ nincs átgondolva a kliensek, a gyermekek és a pedagógusok – és nem utolsósorban a népegészségügyi, mentálhigiénés, családbarát nézőpontjából, működésmódja éppen ezért gyenge hatékonyságú, és még a deklarált célokkal is gyakran ellentétes hatású.⁷⁵

Amikor tehát a demográfiai folyamatok meghatározó komponenseivel dolgozunk, fontosnak tartjuk mindazokat a tényezőket figyelembe venni, amelyek a fiatalok gondolkodását, attitűdjét, értékrendszerét, magatartását meghatározzák, mert csak ezen tényezők együttesének kezelésével tudunk működőképes megoldást találni a demográfiai válságra.

Amikor az iskola hatását elemezzük, nem elégséges annak időtartamával foglalkozni,⁷⁶ célszerű a működési folyamatok, az értéktartalom, szocializációs hatás figyelembe vétele is. A korábban bemutatott oktatási expanzió tehát minden bizonnyal szerepet játszik a párválasztásban, a kapcsolatok stabilitásában, a válások számában, sőt egyik összetevője lehet a gyermekvállalás elhalasztásának, illetve a születésszám csökkenésének is. Ennek azonban nemcsak az időbeni kiterjedés, hanem az iskolákban zajló, a

gyermek aktivitását figyelmen kívül hagyó, a személyiség tiszteletét nélkülöző szocializációs folyamatok is a sajátjai.

* * *

Tanulmányunk első részében bemutattuk a nemzetünk létét fenyegető népesedési krízis adatait, az eddig született felismeréseket és magyarázatokat, majd a kötődés-elmélet által bizonyított korai anya-gyermek kapcsolat meghatározó folyamatait az utódgondozási képességek kialakulására. Ezután feltártuk az 1950-es évek családpolitikájának következményeit. Tanulmányunk második részében az iskolarendszer kiépülésével összefüggő adatokat elemeztük, és az iskolák működésének rejtett tantervébe épült szocializációs folyamatok – akaratlanul is – sokszor gyermek- és családelleses működését. Tanulmányunk következő részében javaslatokat fogalmazunk meg a megoldási alternatívákra.

SZAKIRODALOM

- Balogh Katalin (1986): *Az általános iskolai tanulók alulteljesítése, mint a devianciához vezető út első lépése*, Magyar Pszichológiai Társaság VIII. Országos Konferenciája, Bp., MTA.
- Coloroso, Barbara (2014): *Zaklatók, áldozatok, szemlélők: az iskolai erőszak*. Harmat Kiadó, Budapest.
- Benda József (1994): *A Humanisztikus Kooperatív tanulás innovációs program hatásvizsgálata, (tanulmányi eredményesség, szocializáció)*. Humanisztikus Iskola Alapítvány, Budapest, <http://www.hktprogram.hu/page44.php>
- Benda József (2002): A kooperatív pedagógia sikerei és szocializációs lehetőségei Magyarországon I–II. *ÚPSZ*, 9. valamint 10. sz. 26–37. és 21–33.
- Benda József (2007): *Örömmel tanulni*. Agykontroll, Budapest.
- PISA 2009, (2010): *Összefoglaló jelentés*, OH.
- Commission on Social Determinants of Health FINAL REPORT (2008): *Closing the gap in a generation Health equity through action on the social determinants of health*, http://whqlibdoc.who.int/publications/2008/9789241563703_eng.pdf, letöltés: 2015. január 4.
- F. Várkonyi Zsuzsa (1986): Egy dichotómia csapdájáról. *Pedagógiai szemle*, 36. évf. 4. sz. 380–394.
- Faragó Tamás (2011): *Bevezetés a történeti demográfiába*. Budapesti Corvinus Egyetem, letöltés: 2014. december 31. <http://goo.gl/aB74iC>
- Figdor, Helmuth (1996): *A reménység peremén, elvált szülők gyermekei*. Fekete Sas, Budapest.
- Gazsó Ferenc – Pataki Ferenc – Várhegyi György (1971): *Diákéletmód Budapesten*.
- Géczi J. (1982): *Vadnarancsok*. Budapest, Szépirodalmi.
- Halász Gábor (2001): *A magyar közoktatás az ezredfordulón*. Budapest, OKKER, <http://halaszg.ofi.hu/download/Ezredfordulo-1.htm>, letöltés: 2015. április 1.
- Hörich Balázs (2015): A tanult szakmában való elhelyezkedés esélyei és tapasztalatai. In: Ercsei Kálmán, Fehérvári Anikó, Híves Tamás, Hörich Balázs (szerk.): *Tanulási utak – pályautak*. OFI, kézirat.
- Kádárné Fülöp Judit (1988): *Fogalmazás*. (Kézirat.)
- Kósáné Ormai Vera – Járó Katalin (1987): A pedagógus irányítási stílusa és az iskolai beilleszkedési nehézségek. *Pedagógiai szemle*, 37. évf. 3. sz. 222–239.
- Lakatos Judit – Molnárfi Erika (2000): *Demográfiai és életszínvonal-statisztikai idősorok 1989–1998*, KSH.
- McManamy, John – Carver, Joseph M., Ph.D.: *Dopamine – Serotonin's Secret Weapon; – Norepinephrine: From Arousal to Panic*, <https://www.youtube.com/watch?v=dbh510b2-0o>, letöltés: 2014. december 31.
- Művelődés-statisztikai adattár (1968): KSH.
- Nagy Péter Tibor (2014): A tömegesedés évszázada. *Educatio*, huszadik évfolyam negyedik szám.
- Németh László (1980): *Utolsó széttekintés*. Magvető.
- Örkény István: *Tóték*.
- Peszleg Brigitta (2013): Hogyan hallgathatnak el minket, avagy a rejtett tanterv a kötelező oktatásban. In: *Neveléstudomány*, ELTE 4., http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelstudomany_2013_4_131-136.pdf, letöltés: 2014. december 1.
- Polgár László (1989): *Nevelj zsenit!* Interant.

- Pukánszky Béla – Németh András (1996): *Neveléstörténet*, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest, <http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/08.htm#Heading30>, letöltés: 2014. december 31.
- Somlai Péter (1997): *Szocializáció*. Corvina.
- Székely László (2014): *AJB-1378/2014 jelentés*, OFI, kézirat.
- Sziklai László Péter (1988): Az iskolai oktatás-nevelés fejlesztésének lehetőségeiről. *Pedagógiai szemle*, 38. évf. 10. sz. 899–909.
- Szukicsné Serfőző Klára (2000): A termékenység változásának néhány jellemzője a legutóbbi 8 évtizedben. Készült a „Kárpát-medence népe a Millenniumon” c. 2000. november 9–10-i konferencián elhangzott előadás alapján, *Demográfia*, 43. évf. 4. sz. 445–476.
- Trencsényi László (2014): *Miskolci pedagógiai tükrök*. Fapadoskönyv.hu Kiadó, Miskolc.
- Veczko József (1986): *Gyerekek, tanárok, iskolák*. Tankönyvkiadó.
- Zsolnai Anikó (2001): A gyermekkori kötődések szerepe a szociális kompetencia fejlődésében. In: *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai Anikó (2001): *Kötődés és nevelés*, Eötvös, Budapest.

JEGYZETEK

- 1 „...amint Őfelsége londoni felügyelő megjegyvezte: ha nem lenne Londonnak ötszáz elemi iskolája, barbár fiatalok hordái árasztanák el a várost” *David Landes: Az elszabadult Prométeusz*, Budapest, Gondolat, 1986, 474. o.
- 2 Az 1849. október 9-én kibocsátott kormányrendeletben a nevelés és oktatás fölött az állam gyakorolja a felügyeletet. Ez a felügyelet nemcsak az iskolára (katólikus és protestáns iskolákra) vonatkozott, hanem kiterjedt a házi oktatásra, a családi nevelésre is. Szigorúan ellenőrizték a 6-12 esztendőes gyermekek tankötelezettségének érvényre juttatását. A gyerekeket sok esetben csendőrral vitették el az iskolába, s emellett a szülőket súlyos pénzbüntetésre ítélték.
A bécsi kultuszminisztérium 1855. évi rendelete alapján (kétféle elemi iskolatípus létezik: a két- vagy háromosztályos alelemi és a négy osztályos főelemi. Az alelemi tulajdonképpen falusi népiskola volt, ahol egy tanító gyakran több mint száz gyerekekkel foglalkozott egyidejűleg. 1858-tól kezdve ez az iskolatípus is négyosztályossá vált, és számuk 9000-ról 12 437-re emelkedett. (Mintegy öt-hatezer településen nem volt iskola, a tanköteles gyerekeknek 48%-a járt iskolába) Az osztrák centralizáció megkövetelte az iskolába járást. A hatvanas évektől lazult a felügyelet, csökkent az iskolák látogatottsága. 1863 tavaszán már legalább százezerrel kevesebb gyermek járt iskolába, mint 1859-ben.
A kiegyezés után, az Andrassy-kormány vezette be az Eötvös-féle népoktatási törvényt (1868. évi 38. tc.). Községi iskolák létesítését ott rendeli el, ahol nem működnek egyházi népiskolák. Pénzbüntetés terhe mellett kötelezett minden szülő, hogy gyermekét hatéves korától tizenkét éves koráig iskolába járassa. Ettől kezdve lépett érvénybe Magyarországon a tankötelezettség, létrejött a hatosztályos elemi népiskola. A törvény létrehozta a felsőbb népiskolát (vagy a fiúk hat-, lányoknak négyéves polgárit), amely a hatosztályos elemire épült. Ilyen intézetet az ötezer lakosnál nagyobb lélekszámú helységekből kellett felállítani. Tantárgyait a gyakorlati hasznosság, a polgári életforma szükségletei alapján állították össze.
A városi iskola minden osztálya számára külön tanítót ír elő a törvény, a falvakban csupán egy tanító foglalkozott a hat osztály tanulóival. Az 1869-es adatok szerint kis községekben egy tanító 25-30 gyermekkel foglalkozott egyszerre, városokban viszont ez a szám 200 före is emelkedhetett. (A népoktatási törvény szerint egy tanító 80 gyermeknél többet nem taníthat.)
A meglévő népiskolák nagy részének hihetetlenül elhanyagolt volt az állapota. Olyan termekben szorongtak a tanulók, melyeknek „sem közegészségügyi, sem pädagógiai szempontból nem volna megengedhető iskolául használtatásuk”. *Pukánszky Béla – Németh András: Neveléstörténet*, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., 1996, Budapest, <http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/08.htm#Heading30>, letöltés: 2014. december 31.
- 3 Ahol lehetett, külön fiú és leánygimnáziumokat működtettek, a lányok, ahol csak egy gimnázium működött, beiratkozhattak fiúgimnáziumba. A koedukáció a hatvanas évektől vált általánossá középiskoláinkban. *Pukánszky Béla – Németh András: Neveléstörténet*, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., 1996, Budapest, <http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/08.htm#Heading9>, letöltés: 2014. december 31.
- 4 Politikai cél volt a középiskolákban tanuló fiatalok szociális összetételének megváltoztatása, a munkás és szegényparaszti származásúak erőltetett beiskolázása. 1948 őszétől 1955-ig a minisztérium szakértségi tanfolyamokat szervezett. Ez az

- előbb egy-, majd két éves bentlakásos tanfolyam a középiskolát nem végzett munkás- és parasztfiatalok számára tette lehetővé, hogy két középiskolai tantárgyból érettségi vizsgát tegyenek, majd az ezeknek megfelelő főiskolai vagy egyetemi szakon folytassák tovább tanulmányaikat.
- 5 A roma fiatalok negyede, a többiek közel fele veszt részt a 15–29 éves korosztályból valamilyen oktatásban. A felsőoktatásban tanulók és diplomások aránya rendkívül alacsony a roma fiatalok körében. *Lukács-Németh Alexandra*: Fogom a kezét, és együtt emelkedünk, Tanulmányok a roma integrációról, Szerk.: *Gereben F. – Lukács Á., Faludi F.* Akadémia, Budapest, 2013, In: UPSZ 2014/7–8.
 - 6 Pontosabban szólva jórészt a roma népesség egy részére korlátozta a jelenséget. *Faragó Tamás*: Bevezetés a történeti demográfiába, Budapesti Corvinus Egyetem, 300. o., letöltés: 2014. december 31. <http://goo.gl/aB74iC>
 - 7 Szukicsné Serfőző Klára adatai alapján készített diagram, in: *Faragó Tamás*: Bevezetés a történeti demográfiába, Budapesti Corvinus Egyetem, 117. és 300. o., i. h.
 - 8 „A nők növekvő aránya a felsőoktatásban, az egyéni karrier és önmegvalósítás felértékelődése stb. szignifikáns hatással vannak az egyes életraszakokhoz kötődő demográfiai események bekövetkezésére...”, *Spéder, Zsolt* (2001): Turning Points of the Life-course. Research plan and questionnaire of the Hungarian Social and Demographic Panel Survey, Budapest CSO DSI, 12. o.
Józan Péter: Jelentés a demográfia állapotáról és a népesedési viszonyokról, 2005, 160. o. <http://econ.core.hu/doc/parbeszed/jozan.pdf> letöltés: 2014. december 31.
 - 9 Azok, akik 16 éves korukig befejezték tanulmányaikat, 25–29 éves korukra már 78 százalékban éltek együtt élettárral vagy házastárral, míg ez az arány csak 55 százalék, akik csak 23 éves koruk után fejezték be tanulmányaikat, és csak 37 százalék azoknál, akik az adatfelvétel idején is tanultak. *Székely Levente* (2012): (szerk.) Magyar Ifjúság, 2013 Kutatópont, Bp., 62. o.
 - 10 A családi háttér hatása az iskolai eredményekre évtizedek óta kutatott terület, és a hazai makroszociológiai, és a nemzetközi felmérések egyértelműen bizonyították, hogy a településszerkezet és a szülők társadalmi státusza meghatározza a gyermekek iskolai előmenetelét. Magyarország a nemzetközi mezőnyben azok közé tartozik, ahol a gyermekek előmenetelét, sorsát, életperspektíváit sokkal erősebben határozza meg az iskolarendszer, mint ez más országokban tapasztalható.
 - 11 *Pusztai Gabriella*: Az eredményesség kapcsolati beágyazottsági háttére, in: *Imre Anna* (szerk.): Eredményesség, OFI, 2015, kézirat, 21. o.; Számos esettanulmány, analitikus beszámoló és vizsgálat tárgya a későbbi viselkedészavar, vagy iskolai teljesítményromlás, amelynek háttérben mint „történeti mag” a bizonytalan kötődés fedezhető fel. *Martin Dornes*: A kompetens csecsemő, Pont, 2002, Budapest, 207. o.
 - 12 A kutatást érdemes volna magyar mintán, egy fiatalabb korosztályban megismételni, mert az összefüggések nálunk, a sajátos történelmi előzmények következtében, valószínűleg fokozottan érvényesülnek.
 - 13 *Jon Lauglo*, az Oslói Egyetem emeritusz professzora azt a kérdés kutatja, hogy vajon hat-e a családszerkezet a tanulók teljesítményére. (Family Structure as Social Capital for Education? – A családszerkezet mint társadalmi tőke szerepe az oktatás eredményességében), *Kozma Tamás*: Educatio, Budapest, 2014/1., in: UPSZ 2014/7–8. 130. o.
 - 14 *James S. Coleman*: Social Capital in the Creation of Human Capital, The American Journal of Sociology, Vol. 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure. (1988), pp. S95-S120.
 - 15 *Zsolnai Anikó* hasonló következtetésekre jut egy empirikus vizsgálatban, amelyben megállapítja, hogy „a tanulók 98,9%-a egyetlen tanárt sem említett meg, akihez szorosan kötődne”. *Zsolnai Anikó*: A gyermekkori kötődések szerepe a szociális kompetencia fejlődésében, 144. o., In: Neveléstudomány az ezredfordulón. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 150. o.
 - 16 A Hkt program hatásvizsgálata bizonyítottan képes kezelni a kapcsolatrendszer tartós fejlesztésére, a hiányzó kötődések kialakítására. <http://hktprogram.hu/page44.php>, letöltés: 2015. április 2.
 - 17 „Az oktatási hatóságok és tantervkészítők nem ismerik eléggé a rejtett tanulás folyamatát és eredményeit, s ezért nem is tudják figyelembe venni ezeket a tanítás és tanulás tervezésekor.” *Somlai Péter*: Szocializáció, Corvina, Budapest, 1997, 42. o.
 - 18 A szociálpszichológia a társas beilleszkedést egy alapvető emberi szükségletnek tartja, és „normatív társas befolyásnak” nevezi. Amikor felnővünk, erkölcsi és etikai irányítunk saját környezetünkben ered, így tetteink gyakran a társadalomtól kapott értékek eredményei. Athene’s Theory of Everything, Edited, Directed & Narrated by Reese Leysen, Based on research by Chiren Boumaaza, Full soundtrack coming soon at, <http://www.ProfessorKliq.com>, <https://www.youtube.com/watch?v=dbh510b2-0o>, letöltés: 2015. április 2.
 - 19 Kiváló példa erre egy friss szakiskolai vizsgálat, melyben két, egymással teljesen ellentétes iskolakultúra, rejtett tanterv mutatkozik meg. „Tehát a tiszteletet náluk megkövetelni *erélylyel* lehet. Teszem azt, egy órai rendet nagyon nehéz fenntartani. Csak folyamatos munkával, illetve erélylyel lehet. Tehát következetességgel, erélylyel. Én vagyok itt a pedagógus, és én itten

- tanítani fogok, és a gyerekeknek az a dolga, hogy azt csinálja, amit én mondok.” Berényi Eszter: Kudarc-rutinok vagy megoldás-keresés – probléma-narratívák a szakképzésben, in: Fehérvári Anikó – Tomasz Gábor (szerk.): Kudarcok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés, OFI, Budapest, 2015, 95. o., kézirat.
- „Egy kicsit ilyen inkubátor iskola vagyunk, tehát nagyon szoros a kapcsolatunk a gyerekekkel, és ők szívesen veszik azt, ha itt maradhatnak, mert itt ismerik a tanárokat, a helyet, a diákokat, tehát nekik ez egy biztonságos környezet. Visszajárnak hozzáuk a gyerekeink, hozzák a gyerekeket bemutatni. Sok házasság itt kötöttet. Kell, hogy legyen egy iskola, ahova ezek a hányattatott sorú gyerekek is be tudnak kerülni, egy befogadó intézmény, ahol adott esetben azt a szocializációs tevékenységet, amit a család nem képes ellátni, mondjuk azért, mert nincs nekik, vagy olyan zilált körülmények vannak, tehát hogy azért valamit kapjanak ezek a tanulók.” Uo. 98. o.
- 20 Meg kell jegyezzük, hogy a rejtett tanterv módszeres vizsgálatának történeti vizsgálata külön kutatásokat igényelne, itt csak az utolsó kb. 50 év szakirodalmát és tapasztalatait tudjuk bemutatni. Szabó L. Tamás: A „rejtett tanterv”. Magvető Kiadó, Budapest, 1988; Tomasz Gábor: A rejtett tanterv – fogalom és kutatások, FKI, Budapest, 2006; Gatto, J. T.: Dumbing Us Down, The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling. New Society Publishers, Canada, 1992; Peszleg Brigitta: Hogyan hallgattatnak el minket, avagy a rejtett tanterv a kötelező oktatásban, 2013/4. http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelstudomany_2013_4_131-136.pdf; Barbara Coloroso: Zaklatók, áldozatok, szemlélők: az iskolai erőszak, Harmat, Budapest, 2014; Hunyadi Györgyné – M. Nádasi Mária – Serfőző Mónika: Fekete pedagógia, Argumentum, Budapest, 2006.
- 21 Nagy Katalin 8. osztályos tanulók értékrendjét vizsgálva bizonyította, hogy a mikrokörnyezetben lejátszódó események sokkal erősebben befolyásolják az erkölcsi viselkedést, mint a tankönyv. Nagy Katalin: Igazságos, becsületes, bátor, Tankönyvkiadó, Budapest, 1982.
- 22 Mivel témánk a magyarországi fejleményeket vizsgálja, nem térünk ki a nemzetközi reformpedagógiai mozgalom részletes bemutatására, amely ugyancsak ezekben az évtizedekben bontakozott ki. Ellen Key 1900-ban hirdette meg könyvében „A gyermek évszázadát”, amely – prognózisa szerint – egy új pedagógia kidolgozását és elterjesztését kínálta.
- 23 1914-ben 10 főökkör működött 4000 taggal.
- 24 Nagy László 1889-től, Ranschburg Pál kísérleti lélektani laboratóriumában 1899-től foglalkozott a gyermekpszichológia kérdéseivel. Ranschburg Pál egyik előadásában így fogalmazta meg a középiskola reformjával kapcsolatos javaslatait: „A tanulás anyagának megszorítása mellett az individualizálás tökéletes keresztül-vitelét tartom követelendőnek.” <http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/09.htm#Heading4>
- 25 Jelentős reformpedagógiai lap volt a Szegeden megjelenő A Cselekvés Iskolája (1933–1944). A reformpedagógia (és ezen belül a gyermektanulmányozás) elveit kívánta a gyakorlatba átültetni két európai híró budapesti iskola. Az egyik a Domokos Lászlóné vezetésével 1915–1949 között működő Új Iskola, a másik pedig Nemesné Müller Márta 1915–1943 között fennálló intézete, a Családi Iskola.
- 26 Azonnal meg is kezdődtek az iskolamegújító kísérletek, amely a rendszerváltásig „a kommunista, majd a szocialista mindenoldalú közösségi ember-típus” kialakításának álcáiban jelentek meg, azt követően pedig egyre erőteljesebben fölvállalták a személyiség fejlesztésének célját. Az ideológiai burkot lehántva azonban, érdemes meglátni mind ezen kísérletekben, a bürokratikus ellenőrzésközpontú, gyermek-, és családelles iskolarendszer átalakításának ma sem szűnő meghatározó társadalmi igényét.
- 27 Tanulmányi Teljesítmények Értékelésének Nemzetközi Szervezete, E szervezetnek a hetvenes évek eleje óta Magyarország is tagja: legutóbb a kilencvenes évek közepén vetünk részt egy olyan vizsgálatban, amely a tanulók matematikai és természettudományos ismereteit mérte fel. (IEA) Ballér Endre: Tanulói attitűdök vizsgálata, PSZ 1973/7–8., 655.
- 28 Az iskolakutatások több évtizede föltárták más az intézményes nevelési rendszer anomáliáit. Gászó Ferenc: Iskolarendszer és társadalmi mobilitás, Kossuth, 1976, 137. o.
- 29 „A vizsgálatok az egyenlőtlenségek sokféle fajtáját regisztrálták, így azokat, amelyek a különböző társadalmi rétegek vagy csoportok, vagy a különböző települési kategóriák, földrajzi régiók között találhatók. Számos kutatási eredmény utal az iskolaszervezeti viszonyok egyenlőtlenségeket erősítő voltára, és nyilvánvaló módon láthatóvá vált a települési kategóriák közötti mindig is meglévő olló tágabbra nyílása. Ez utóbbi egyebek mellett a mérhető tanulmányi teljesítményekben mutatkozott meg különösen feltűnő módon, amit a nemzetközi szervezetek (OECD, 1995, 1997, 1999) is kritika alá vontak.” Halász Gábor: A magyar közoktatás az ezredfordulón, Budapest, 2001, OKKER, <http://halaszg.ofi.hu/download/Ezredfordulo-1.htm>, le-töltés: 2015. április 1.
- 30 „A bizonytalan kötődésű gyermekek jóval nagyobb mértékben vannak kitéve a deviáns viselkedésnek, szomatizációnak, szorongásos kórképeknek, mint biztonságosan kötődő társaik. Az iskolai beilleszkedési zavarok és a gyermekkori kötődési deficit között jól dokumentálható a kapcsolat. A

- lánynok a fiúk eltérően reagálnak a rájuk nehezedő teherre. A nyomás hatására az alkalmazkodóbb, engedelmesebb, türelmesebb nem leginkább szomatikus tüneteket mutat (fejfájás, migrén, hasfájás), a fiúk heves indulatokkal, rendbontással, verekedéssel, beszólásokkal vezetik le feszültségeiket, jelzik ezzel az értő szemnek elégedetlenségüket.” In: *Vekerdy Tamás: Az iskola betegít?* Budapest, Saxum, 2004.
- 31 Az OECD által 1998-ban elindított PISA-program (The Programme for International Assessment) az olvasás, a matematika és a természettudományok területén végez háromévente összehasonlító vizsgálatokat. Az első ilyenre 2000-ben került sor (*OECD, 2000d*). Itt már nem annyira a tantárgyi teljesítményeket, mint inkább az életben való boldoguláshoz szükséges készségeket méri fel, 15 éves korban. *Halász Gábor: A magyar közoktatás az ezredfordulón*, i. m. ; PISA 2009, Összefoglaló jelentés, OH, 2010, 76. o.
- 32 Az iskolák közötti átjárhatóság a szabályok bizonyos koherenciáját igényli.
- 33 Ez neveltetésükből, családi háttérükből, a helyi kulturális sajátosságokból, a tanulmányaikból, a különböző fejlesztések és programokban való részvételből, a vezető skatudasából stb. adódik.
- 34 Anglia a legjobb példa arra is, hogy az oktatásiügyi minőség kérdése, a minőség hanyatlása, a standardok romlása miatti aggodalmak milyen módon kapcsolódnak össze az ország jövőjéért, különösen a gazdaság versenyképességéért való aggodással. Az oktatás korábbi viszonyait e tekintetben talán itt érte a legkeményebb bírálat, amelyben az fogalmazódott meg, hogy az oktatás túlságosan a szolgáltatást nyújtók – azaz a tanári szakma – ellenőrzése alá került, és a szolgáltatás fogyasztóinak – azaz elsősorban a gazdaságnak és a családoknak – az igényei a háttérbe kerültek. *Halász Gábor: A magyar közoktatás az ezredfordulón*, i. m.
- Szociológiai tény, hogy az oktatási rendszert működtető szakmai elit túlnyomó többsége soha nem szerzett tapasztalatot az iskolarendszeren kívül működő társadalmi valóságról. Az általános iskolák elvégzése után a gimnáziumban majd a felsőoktatásban tanult, végül visszakerült a katedrára, majd az oktatásirányításba, az államigazgatásba. Saját személyes látásmódom azért különbözik sok tekintetben radikálisan kollégáimtól, mert az egyetem elvégzése előtt 4 évig, a későbbiek során további 10 évig a gazdasági szférában és nemzetközi for profit szervezetekben dolgoztam.
- 35 „Baj van a társadalomban, ha az egyén elveszíti sorsának alakulásáért való felelősség érzését.” *Kopátsy Sándor: Egy reformkoncepció világgazdasági háttere, Valóság, 1986/2. 6. o.* Ha sorsunk alakításában tehetetlenek vagyunk – és ennek a kialakítása az iskolába lépés első napján megkezdődik – jönnek létre tömegesen az önsorsrontó és a társas értékek megvalósulását destruáló magatartásformák. (*Kopátsy, 1986. 6.*)
- 36 A pedagógusmunka minőségét meghatározó adottságok és képességek, többek között: a gyermekek szeretete, példaadásra való képesség, morális viselkedés, a csoport hatékony vezetésének a képessége, a tanítás és a tanulás többféle modelljének birtoklása, reflektivitás: az a képesség, hogy a másoktól jövő információkat megértjük, feldolgozzuk, arra reagáljunk stb. Részvétel a társadalmi problémák megoldásában, Education at a Glance c. kiadványban (OECD, 2000g) in: *Halász Gábor: A magyar közoktatás az ezredfordulón*, i. m.
- 37 A kereskedelemben és az iparban alkalmazott minőségbiztosítási technikák a fogyasztók megnyeréséért folytatott gazdasági verseny ráirányította a figyelmet a termékek minőségének fontosságára és azokra a szervezeti eszközökre, amelyekkel ez a leginkább biztosítható. Ilyen például a Magyarországon is jól ismert TQM, azaz a Teljes Körű Minőségmenedzsment, amely azonban pár év, zömében formális teljesítéssel elveszítette támogatottságát, kikerült az intézményfejlesztés eszköztárából. *Halász Gábor: A magyar közoktatás az ezredfordulón*, i. m.
- 38 „A sikeres gazdasági szervezeteket egyre gyakrabban mutatják be olyan *tanuló szervezetként*, amely nagy hangsúlyt helyez arra, hogy folyamatosan új tudást állítson elő, és ezt a tudást saját működésének javítására használja fel. A tanulás szervezésével foglalkozó iskolákra ugyanakkor paradox módon az jellemző, hogy nagyon ritkán működnek *tanuló szervezetként*. Az oktatási szektor, amelynek legfőbb feladata a társadalmi tudás átadása, meglehetősen kevés figyelmet fordít a saját magára vonatkozó, a saját működését jobba tevő tudás létrehozására és menedzselésére.” *Halász Gábor: A magyar közoktatás az ezredfordulón*, i. m.
- 39 A legmagasabb arányban Ózdon (7%), Edélyben (6%) és több környékbeli járásban; 4-5% körüli az arány néhány nőgrádi, Tisza menti térségben, illetve Baranyában, Sellye térségében. Budapesten jelentősek az eltérések: az I. és az V. kerületben csupán 0,3% (4-5 fő), a VIII. kerületben 5,2% (163 fő) az évfolyamismétlők aránya. *Híves Tamás: A hátrányos helyzet területi aspektusai*, In: *Fehérvári Anikó* (szerk.): Snapshot of Hungarian Education 2014, OFI 2015, 26. o.
- 40 A bukott szakiskolások fele évismétlő! Nemzetgazdasági szempontból milyen hatalmas pazarlást jelent az iskolarendszer által előállított döbbenetes „selejtömeg”, amely a pedagógusok jelentős részének a diákokkal való hatékony együttműködésre való képtelenségét, az elavult oktatáscentrikus technológiát mutatja. Korai lenne azonban a pedagógusokat felelőssé tenni az eredménytelenségért. A folyamatok alapvetően az iskolarendszer diszfunkcionális működését, a párbeszédre, együttműködésre való képtelenségét,

- adaptivitásának, fejlődőképességének a hiányát mutatja. Ebben a funkciók és feladatok félreértelmezésének, a képzési és továbbképzési célok helytelen megállapításának, az irányítás tehetetlenségének, a szervezetfejlesztés hiányát érhetjük tetten. *Ercsei Kálmán: Az előrehozott szakképzésben végzők tanulási útja és jövőtervei*, in: *Ercsei Kálmán, Fehérvári Anikó, Híves Tamás, Hórich Balázs* (szerk.): *Tanulási utak – pályautak*, OFI, 2015, kézirat, 105–106. o.
- 41 Talán nincs egyetlen olyan tulajdonság, amelyet gyakrabban említenének, mint a *rugalmasság*. A sikeres vállalatok legfontosabb ismérve, hogy gyorsan tudnak reagálni a változó piaci igényekre, azaz rövid idő alatt képesek technológiai váltásra, és az általuk alkalmazott dolgozók az új technológiákat gyorsan el tudják sajátítani. *Halász Gábor: A magyar közoktatás az ezredfordulón*, i. m.
- 42 Sok országos reprezentatív vizsgálat tárta már fel az elmúlt évtizedekben, hogy a pedagógusok kedvelt tevékenységítípusai kivétel nélkül oktatáscentrikusak (előadók, magyarázat, felkészülés stb.), a kudarcokat pedig javarészt a nevelő jellegű tevékenységekkel kapcsolatban élik át (érzelmi nevelés, differenciálás, aktivizálás, közösségformálás stb. (*Széphalmi Á.: A pedagógiai tevékenységek súlya és szerepe a pedagógusok munkájában*. Nyiregyháza-i kutatómódszertani szeminárium, OPI 1989.)
- 43 Az interaktív élet gazdagsága, a dinamikus változó személyközi kapcsolatok, amelyekben a fejlődés és tanulás megvalósulhatna, egy rugalmas és minden pontján adaptív technológiai irányítást igényelne, amelyet iskoláink ma nem képesek nyújtani a diákoknak. A felülről irányított merev szervezetrendszer ezért blokkolja a személyiségek és a csoportok életmegnyilvánulásainak jelentős részét, és csak az tekintit legitimnek, amely elég rugalmas ahhoz, hogy alkalmazkodni tudjon a mozdulatlan merevített szervezethez. A működéséhez felszeleteli és tananyaggá strukturálja, „tudás szeletekre” bontja az élet gazdagságát, mint ahogy a gyermek kihúzgálja a bogár lábait, hogy megfigyelje, mi történik. Ez a módszertan nagyon alkalmas a fizika és matematika elsajátítására, de bemerevíti, lefagyasztja, működésképtelenné teszi az élő rendszereket.
- 44 Emlékezzünk vissza a magzati viselkedésre, amelynek fejlődése az első pillanattól kezdve folyamatos mozgásban és interaktivitásban történik, ami egyben a kiegyensúlyozott, belülről vezérelt fejlődés természetese.
- 45 Ez utóbbival kapcsolatban csak egyetlen vizsgálatot említenék. Járó Katalin kutatásai tárták föl az osztályban az ilyen hatásokra kialakuló specifikus rétegződési folyamatokat. A gyerekek között különböző szerepmagatartások termelődnek ki: az eminens, a jópofa, a rendbontó stb. Emellett azonban a gyerekeknek majdnem a felét az arenéküli-
- ek teszik ki, akik évek hosszú sorában sem tudnak a jellegtelenségből kitörni, *Járó Katalin: Az iskola rejtett üzenetei*. *Iskolakultúra*, 1993, 15–16. szám, 118–127. o.
- 46 A „mobbing” (zaklatás, pszichoteror) jelenség már iskolai és munkahelyi körülmények között is vizsgált tényező. Ez a működésmód a frissen végzett pedagógusok számára eleinte idegen, később már „belátják”, hogy a diákok „megfékezésére” hatékonyan bizonyul. Az alternatív megoldások alkalmazása ma még idegen a magyar iskolák többségétől.
- 47 A diákok kiszolgáltatottságáról mindenkinek van saját élménye. Az alábbi linken láthatunk egy döbbenetes jelenetet, ahol egy tanár az el nem készített (vagy másokkal együttműködve elkészített) házi feladatok kiváltásáért pénzt követel a diákoktól, s akinek nincs, az egyest kap. http://eduline.hu/kozoktatasi/2015/1/14/video_atlatszo_oktatasi_5JTR83#rss, letöltés: 2015. április 2.
- 48 Ennek érdekében azokat tekintik sokan „jó” tanárnak, akik nagyon sokat követelnek és kíméletlenül behajtják a diákokon akarataikat. Azok a tanárok, akik más felfogásból jobban együttműködnek a diákkal és figyelembe veszik terhelhetőségüket és magánéletüket, sokszor gyengének bizonyulnak, és alulmaradnak a tanárok egymás közötti versenyében.
- 49 A munkaadók a pályakezdeők felkészültségében a legtöbb hiányosságot a szociális kompetenciák területén említik. Az elvárások között az első öt helyen szerepelnek: a kommunikációs készség 67,9%; problémamegoldó-képesség 61,7%; csapatmunkára való alkalmasság 54,7%; kreativitás 46%; önállóság 45%, vagyis az iskolák és pedagógusok által megkövetelt tudásnak csak egy része hasznosul életpályájuk során, In: *Németh Erzsébet PhD., Major Szilvia, Szabó Gábor: Munkaerő-piaci elvárások és felsőoktatás: ellenértékes trendek*, In: *Állásstart 2011, Figyelő*, 2011.
- 50 Legidősebb fiam egy jó nevű 6 osztályos gimnáziumba irattam, Budapesten. 12 éves, hatodikos gyermeként napról napra annyi házi feladatot kapott, hogy – az első hónapokban – éjfélig, vagy tovább is, tanulni kényszerült. Azt gondoltam, hogy szakemberként, kollégaként beszélgetek az iskola igazgatójával, hogy megtudjam, milyen koncepció áll e mögött a brutális terhelés mögött. Azt a választ kaptam, hogy „ez egy elit iskola. Ha nem terhelik őket meg eléggé, akkor otthon (számítógéppel) játszanak, amit az iskola helytelenít”. Amikor megkérdeztem, hogy mikor lehetne arra ideje, hogy két kisebb testvérével, akik azt folyamatosan igényelték, játszhasson. Az volt a válasz, hogy „el lehet dönteni, hogy a családdal foglalkozik, vagy tanul. Akinek a család fontosabb, az legfeljebb kettes fog itt kapni.” A fiamnak később nem engedtem, hogy 24 óra után tanuljon, és beírtam az üzenőjébe, hogy „Fiamnak, éjfél

után, pihenésre van szüksége, ezért szülőként úgy döntöttem, hogy ne csinálja meg a házi feladatot. Kérem a tanár úr megértését.” A tanár szóbeli válasza az volt, hogy „Apukádat nem tudom megbuktatni, de téged megbuktatlak”. Amikor ezután a feleségemmel együtt bementünk az igazgatóhoz, hogy kérjük a döntés felülvizsgálatát, az igazgató válasza az volt, hogy ő „nyugodt szívvel buktatja meg a gyermekünket, mert olyan jó a családi háttere, hogy segíteni tud neki a kudarc feldolgozásában.”

- 51 Ha elmondhatjuk gondolatainkat, és mások ezt értékelik, a noradrenalin neurotranszmitter szint csökken az agyban, és dopamin szabadul föl, amely aktiválja a „jutalmazó neuronokat”. Ez energikussá tesz, és növeli az önbecsülésünket. Önbecsülés, vagy az önbizalom érzés a MRI (Magnetic Resonance Imaging, mágneses rezonancia-képzésként) vizsgálatok szerint kapcsolódik a szerotonin ingerületátvivő anyaghoz is. Amikor ebből jelentős mennyiség hiányzik, gyakran vezet depresszióhoz, önpusztító magatartáshoz, vagy akár az öngyilkossághoz. A társak megbecsülése emeli a dopamin és a szerotonin szintjét az agyban, és lehetővé teszi számunkra, hogy elengedjük az érzelmi csapdákat és könnyebben váljunk ön-tudatosá. Athene’s Theory of Everything, Edited, Directed & Narrated by Reese Leysen, Based on research by Chiren Boumaaza, Full soundtrack coming soon at, <http://www.ProfessorKliq.com>, <https://www.youtube.com/watch?v=dbh5l0b2-0o>, letöltés: 2015. április 2.

- 52 Másik gyermekem, az első osztályában, 7 évesen, komoly küzdelmet vívott tanítónőjével. Élénk eszű, társasági ember volt. Ha valami történt az osztályban – például egy nyilvános elmarasztalás, vagy a társak előtt való megszegyenítést követően – sirva fakadt valaki, azonnal ott termett, hogy segítsen, vigasztaljon, együtt legyen az aktuális »áldozattal«. Ezt a tanítónője nem tolerálta, és mindig helyreparancsolta. Nekünk, szülőknél is panaszkodott: „kedves, aranyos gyermek, de neki mindig ott kell lennie, ahol történik valami, és nem tud megülni a helyén.” Ilyenkor feleségemmel jólesően nyugtáztuk, hogy „hála Istennek, egészséges”.

Két évig tartott, mire hajlandó volt gyermekem elfogadni, hogy nem szabad senkit védelmébe venni, mert a büntetés az jár, és aki nem érti meg, hogyan kell viselkedni, annak nincs helye az osztályban. A negyedik osztályra már oly mértékben azonosult a felülről diktált „értékrenddel”, hogy velem szállt szembe az iskola rendjének (rejtett tantervének) védelmében.

Volt egy két évvel lemaradt cigány kisfiú az osztályában, akit – gyermekem elmondása szerint – „mindenki utált”. (Elképzelhetjük azt a frusztrációtömeget, amit naponta a kisfiúnak meg kellett élnie.) Lényeg az, hogy a szünetben egy társa

„rálépett a kisfiú cipőjére”. (Új cipőt kapott, és azt mondta, hogy apukája megveri, ha nem vigyáz rá.) Egy ilyen esemény sokféleképpen folytatódhat. Például: „bocsánat, ne haragudj – semmi baj”, vagy: „nem láttam, hogy ott vagy – hülye, állat” stb. Ebben az esetben az történt, hogy a – testi erőfölényben lévő fiú orra verte a társát, annak pedig elindult az orra vére. Egy másik kisfiú a segítségére sietett, aki pedig „hasba lőtt rúgva”. Az, hogy negyedik osztályban ilyen jelenet egyáltalán kialakulhat, mutatja, hogy ebben az osztályban a konfliktusok állandósultak, és a megoldás gyakran az erősebb (a pedagógus) oldaláról megnyilvánuló nyílt agresszió.

Hogyan folytatódhat ez a konkrét eset? Az egyik lehetséges folytatás például az, hogy a pedagógus magához hívja az érintetteket, és – pártatlanul – megkérdezi, mit történt. Miután ők elmondják a saját verziójukat, és az érintettek beleláthatva egymás élményeibe, megérthetik sérelmeiket. Ezt követően feltehető a kérdés, „mit szeretnétek most tenni”, mire a bocsánatkérésről a cipőtisztítást bármilyen megtörténhet, majd mindenki megnyugodva oda tud figyelni az egyéb „tanulni valók”-ra.

Ennek a verzióknak az üzenete, a „rejtett tanterve”, hogy mindenki fontos, érző lény, akire oda kell figyelni. Megbízunk egymásban, és tudjuk, hogy senki nem akar szándékosan kárt okozni a másoknak. Az erősebb odafigyel a gyengébbekre, és olyan módon védi meg őket, hogy amikor nincs jelen, akkor is figyelembe tudják (akarják) venni egymást. Ha véletlenül kárt okoznak egymásnak, akkor azt tegyék is jóvá (resztoratív eljárás).

Ebben a konkrét esetben nem ez történt. A tanítónő magából kikelve ordított a 12 éves gyermekkel („Mit képzelsz magadról”), majd az igazgatónő elé vitte. Vajon miért? Nyilvánvalóan már sokszor került hasonló helyzetbe, és az agresszív helyzetmegoldási minta további eszkalációhoz vezetett: már nem képes kezelni a helyzetet. Nincsenek eszközei, ami részben a saját – korábban bemutatott – szocializációs deficitjéből, részben pedagógusképzésünk fókuszainak téves kijelöléséből fakadhatnak.

Gyermekem beszámolója szerint, az igazgatónővel való találkozások után „Petike remegő kezekkel jött vissza az osztályba”. Vajon mit tanult ebből a „leckéből”, annak „rejtett tantervéből” Petike? Azt, hogy ő személyesen fontos és értékes ember? Azt, hogy tiszteljük egymás véleményét? Azt, hogy könnyű integrálódni a többségi társadalomba, mert megértőek és türelmesek? Azt, hogy „Ebcsont befor”, vagy azt, hogy „Amilyen az adjonisten, olyan lesz a fogadjisten”? És „Hátra van még a feketeleves”, amit viszont majd ő fog kiosztani. Az olvasóra bízom a választ.

Ez a jelenet nem régen történt, és mindössze egy eset. Tudományos szempontból, statisztikailag érvénytelen. Lehetséges, hogy sehol

- Magyarországon ilyen nem fordulhat elő, elszigetelt esetről van szó. Vagy talán mégsem? Szakmai anyagokból, hazai és nemzetközi kutatások eredményeiből úgy tűnik, nem egyedi esetről van szó, hanem évszázados beidegzések tovagyűrűző hatásáról. Úgy érzem, iskoláink többségében ma is bármikor megtörténhet. Azért hoztuk példaként elő, hogy az első látásra talán sarkosnak tűnő megállapítások mögött meg tudjuk mutatni a mélyebb és konkrétabb üzeneteket. A történetet lehet folytatni azzal, hogy Petike ezek után hazamenve otthon is magkapta a magáét, majd két-három év múlva mit csinált a közértben, hogyan mászta meg a szomszéd kerítését, és 10 év múlva kit támadott meg a nyílt utcán...
- 53 Számos vizsgálat szerint a sikeres párkapcsolat „titka” a hűség, a kölcsönös tisztelet, megbecsülés, a közös célok. Györfly Zsuzsa – *Susánszky Anna – Adám Szilvia – Dukay-Zsabó Szilvia: A 35 év alatti felnőtt fiatalok párkapcsolati szokásai*, in: *Szántó Zsuzsa – Susánszky Éva: Magyar lelkiállapot*, Semmelweis, Budapest, 2013, 206. o.
- 54 Ez annak ellenére ma is általánosnak mondható, hogy legalább 25 éve elérhető már Magyarországon is, a gyakorlatban és kísérletekkel bizonyított, alternatív tanulászervezési módszer, amely a proszociális viselkedés támogatása mellett magas szinten biztosítja a kiváló tanulmányi eredmények elérését is. www.hktprogram.hu
- 55 Az 1950-es szocialista tanterv célként azt tűzi ki, hogy az iskola „tanulóiifjúságunkat Népköztársaságunk öntudatos, fegyelmezett állampolgáraivá, a dolgozó nép hűségese fiává, a szocializmus építőjévé nevelje...” A „fegyelmezett állampolgár”-ra nevelés akkoriban nem jelentett mást, mint olyan alattvalói magatartás kialakítását, amely megfelel a monolitikus államhatalom, a diktatórikus parancsuralmi rendszer igényeinek. 1950. március elsején jelent meg egy minisztériumi utasítás, melynek tárgya „Az iskolai ifjúsági könyvtárak átrendezése és selejtezése” volt. Ebben olvasható, hogy „az iskola ifjúsági könyvtárakban nagy számban található olyan művek, amelyek az előző feudális-kapitalista rendszer nevelési céljának szolgálatára készültek: érzélgős vagy öntelt nacionalizmusra, »vallás-erkölcsi« nevelés ürügyén a valóságtól elforduló, azt meghamisító, ún. »idealista« szemléletre, az előző rendszert politikailag aláátmasztó klerikalizmusra vagy polgári gondolkodásra nevelnek.” A mellékelt lista több száz címet tartalmazott, köztük *Benedek Elek* és a *Grimm-testvérek* meséit, *Sienkiewicz*, *May Károly* és *Donászy Ferenc* könyveit. Ezeket a könyveket be kellett szolgáltatni a Papírfeldolgozó Vállalatnak. *Pukánszky Béla – Németh András: Neveléstörténet*, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., 1996, Budapest, <http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/08.htm#Heading30>
- 56 *Sroufe* (1985) egy longitudinális vizsgálat nyomán (csecsemőket kísért el 19 éves korukig) megállapította, hogy azok a gyermekek, akik biztos kötődéssel indultak az életbe, magas önbizalommal és önértékeléssel bírtak gyermekkorukban, serdülőként magabiztosabbak voltak, jó párkapcsolatokat alakítottak ki és jól teljesítettek az iskolában. Idézi: *Zsolnai Anikó: Kötődés és nevelés*, Eötvös, 2001, Budapest, 54. o.
- 57 „Az iskolás gyerekek közötti, azaz kortárs zaklatás, bántalmazás nemcsak azért tűnik megoldhatatlannak, mert hiányzik az intézményrendszer és a mentalitás, hogy kezeljük, hanem azért is, mert alulértékelik: a többség hajlamos természetesen venni és nem foglalkozni vele, egészen addig, amíg fizikai formát nem önt – sokszor még akkor sem. Pedig a testi fenytetés, a verés még csak nem is a legrosszabb, ami a gyerekekkel történhet az iskolában. A kortárs zaklatás a szakértők szerint a nyugati társadalmak egyik legsúlyosabb problémája, kis túlzással minden későbbi (felnőttkori) gond okozója.” A 14 éves lány ottdalal búcsúlevele, <http://www.netextra.hu/a-tizenegy-eves-lany-ottdalal-bucsulevele/> letöltés 2015. február 28.
- 58 „Ki kell mondani: a gyerekek nincsenek biztonságban az iskola falai között.” „Sosem tudom, mibe küldöm bele reggelente és hogy kapom vissza délutánoként” – mondja egy szülő. A 14 éves lány ottdalal búcsúlevele, <http://www.netextra.hu/a-tizenegy-eves-lany-ottdalal-bucsulevele/> letöltés 2015. február 28.
- 59 Szinte bizonyos, hogy azok az oktatási rendszerek, amelyekben tömegével található a tanuláshoz és az iskola világhoz negatív módon viszonyuló fiatalok, a tudásgazdaságban eleve versenyhátránnyal indulnak. E tekintetben a nemzetközi összehasonlító elemzések Magyarországon riasztó helyzetet mutatnak. Egy 29 országra kiterjedő nemzetközi összehasonlító vizsgálat adatai szerint a 11–15 éves tanulóknak csaknem egynegyede (átlag) nagyon szeret iskolába járni, addig Magyarországon kevesebb, mint 10%. Arra a kérdésre, hogy a tanáraikat érdekli-e a személyiségük, a 11 évesek 54%-a, a 15 évesek 40%-a válaszolt igennel, míg a magyar diákok 38, illetve 29%-a. Az adatok a tanítási-nevelési módszerek és az iskolai kudarck jellemzőire utalnak. *Halász Gábor: A magyar közoktatás az ezredfordulón*, i. m.
- 60 Az iskolák ilyen működése teljesen szembemegy a társadalmi szükségletekkel. Ahogy a sikeres vállalatok gyakorlatának elemzése mutatják, a *kooperációs képesség*, a *team-munka meghatározó eleme a sikernek*. Az OECD adatai szerint a fejlett országokban az így működő vállalatok száma, már a kilencvenes években meghaladta a 30%-ot (OECD, 2000). Az ilyen szervezetek, a problémák megoldásában fontos szerepet adnak a csoportoknak, amelyek, elfogadva a közös célokat, növelik a szervezet problémamegoldó, reagáló képességét,

- a kreatív megoldások megszületésének valószínűségét, amely az eredményesség és a hatékonyság folyamatos növekedéséhez vezet. Azok a szervezetek a legeredményesebbek, amelyek „képesek *tanuló szervezetként* működni, azaz képesek a külvilág felől jövő információk – így például a piaci igények vagy a szabályozási környezet változásaival összefüggő jelzések – gyors észlelésére, ezek feldolgozására és a megfelelő alkalmazkodási stratégiák kreatív megalkotására, azaz a tanulásra. Ez csak akkor lehetséges, ha e szervezet tagjai között intenzív kommunikáció van, ami megint csak egyfelől a kommunikációhoz szükséges elemi készségek (a másikra való odafigyelés, a másik fél gondolataihoz való kapcsolódás, a közlésnek a másik számára érthető megfogalmazása, a közlés megérttségének vagy nem értettségének észlelése stb.), másfelől az együttműködési képesség és hajlandóság megléte esetén lehetséges”. *Halász Gábor: A magyar közoktatás az ezredfordulón, i. m.*
- 61 *Karácsony Sándor* már az 1930-as években megállapítja, hogy a nemzet első néposztályainak gyermekei nem jutnak túl az elemi iskolán, és a középiskolába bekerülő kis töredék is rosszul érzi magát, mert az iskola nyelve idegen a gondolkodásuktól. Megállapítja, hogy a társas együttélés alapvető jellegzetessége a mellérendelő jelleg, ami a családban érvényesül a legjobban. Ahol valóban funkcionál a családi élet, ott nem csupán a gyermek van alárendelve a szülők akaratának, hanem egyik pillanatban a szülők tettei igazodnak a gyermekek igényeihez, máskor pedig a gyermekek engedelmeskednek a szülőknek. Nincs merev alá- és fölérendeltség, hanem a folytonos változás egymás mellé rendeli a család tagjait. Ez a családiasság éppen olyan jellegzetessége a magyar szokásrendszernek, mint nyelvünk grammatikájának mellérendelő jellege. *Pukánszky Béla – Németh András: Neveléstörténet, i. m.*
- 62 Erről egy frissen megjelent riportfilm: *Moskovits Judit*: Egyre többen keresnek mást az állami iskola helyett, RTL Klub, <http://rtl.hu/rtlklub/hazonkivul/egyre-tobben-keresnek-mast-az-allami-iskola-helyett>, 2015.03.25.
- 63 Tudjuk, sok kivétel van, de ezek a kivételek a rendszer tagadásaként, ellenében jöttek létre. A módszertani megújulás alapvetően személyfüggő, és nem része a rendszer önfejlődésének. Ezért aztán addig tart, ameddig egy-egy személynek (pedagógusnak, igazgatónak, kutatónak) a privát erőforrásai bírják. *Györgyi Zoltán: Projekt vagy iskola? Educatio, 2008/4. 594. o.*
- 64 A házassághoz a legfontosabb tényezők a fiatalok szerint azok, melyek a „kapcsolat harmóniájához kapcsolódnak: megbízhatóság, szerelem, kölcsönös megbecsülés, jó szexuális kapcsolat és hasonló gondolkodás. Ezt a házasságpárti nőknek és férfiaknak is több mint 90 százaléka fontosnak tartja.” *Székelly Levente: Magyar Ifjúság 2012, 2013*
- Kutatópont, Budapest. Letöltés: 2014. szeptember 17. 70. o. http://kutato.pont.hu/files/2013/09/Magyar>Ifjusag_2012_tanulmanykotet.pdf
- 65 „A tanúlással szembeni negatív attitűdök és ennek nyomán az iskolai kudarc kialakulása nagymértékben összefügg azzal, vajon az iskolák mennyire képesek a tanulók, ezen belül különösen a leszakadás által leginkább fenyegetett csoportok számára motiváló környezetet teremteni. Egy nyolc ország tapasztalatait összegző nemzetközi összehasonlító elemzés (*OECD, 2000f*) azzal érvel emellett, hogy a szükséges többletforrások eltörpülnek azok mellett a költségek mellett, amelyeket az alacsonyban képzett és alkalmazkodásra képtelen emberek későbbi jóléti ellátása jelent.” *Halász Gábor: A magyar közoktatás az ezredfordulón, i. m.*
- 66 „A modern oktatási rendszerek egyik legnagyobb és legnehezebben megoldható problémája az iskolai kudarc által fenyegetett, leszakadó csoportok oktatásához kapcsolódik. Ide sorolhatjuk mindazokat a fiatalokat, akik az iskolarendszerből úgy lépnek ki, hogy nem rendelkeznek a munkaerőpiacra értékesíthető képzettséggel, illetve akik iskolai pályafutásuk során kudarcot szenvednek, azaz nem képesek megfelelni az iskolák által szabott követelményeknek, és emiatt nem fejezik be tanulmányaikat, vagy elfordulnak az iskolától.” *Halász Gábor: A magyar közoktatás az ezredfordulón, i. m.*
- 67 Egyetemisták és felnőttek körében végeztek kutatást. *Hunyadi Györgyné – M. Nádasi Mária – Serfőző Mónika: Fekete pedagógia, Argumentum, Budapest, 2006, 85–87. o.*
- 68 Ilyenkor a noradrenalin neurotranszmitter szabadul fel az agyban, amely a túlélést segítő veszélyes helyzetekben. Ezáltal az agytörzs aktiválódik, interferál a racionális gondolkodás területével (neokortex), és a limbikus rendszer kikapcsolja a munkamemória legnagyobb részét, ezzel fizikailag mintegy „szüklátókörséget” okozva. Ezt látható a félelemkeltő politikában, a pókerjátékosok stratégiájában, vagy, ha valaki egyszerűen csak macakcs egy vitában. Ilyenkor nem számít, milyen értékes egy gondolat, amikor az agy ilyen állapotba kerül, nem képes felfogni és végig követni a gondolatot. Neurális szinten, úgy reagálunk, mintha fenyegetve lennénk, még akkor is, ha ez a fenyegetés ártalmatlan és más helyzetben egyébként hasznosnak találunk, és racionálisan akár egyetérthetünk velük. *Athene’s Theory of Everything, Edited, Directed & Narrated by Reese Laysen, Based on research by Chiren Boumaaza, Full soundtrack coming soon at, <http://www.ProfessorKliq.com>, <https://www.youtube.com/watch?v=dbh510b2-0o>, letöltés: 2015. április 2.*
- 69 „Neurológiai szinten a veszélyhelyzet átélése miatti blokkolás akár egy ártalmatlannak tűnő tréfától is bekövetkezhet, vagy olyan dolgoktól, amelyeket egyébként segítőkésznek is találha-

- tunk és racionálisan egyet is érthetünk velük”. *Mamfred Spitzer* prof. <http://www.youtube.com/watch?v=kOzE11-SQmw>
- 70 Egy egyetemista blogbejegyzése. Élet és Irodalom, E. Szabó László: A hiba nem az Ön gyermekében van, 2011. október 9., <http://antalvali.com/hirek/hiba-nem-az-gyermekeben-van.html>, letöltés: 2015. március 15. (szerkesztve)
- 71 „Legáltalánosabb tapasztalat a tanulmányi eredmények polarizálódása. Ugrásszerűen megnőtt a lemaradók aránya.” *Kelemen Elemér*: Hatékonyabb legyen az alapozó munka, *A Tanító*, 1988/10. 2. o.
- 72 A cigánygyerekek közül csak minden századik jut el a nyolcadik osztályba! (*Hegedűs T. A.*: Cigánygyerekek iskolázási esélyei, Magyar Nemzet, 1989. III. 31., 6. o.)
- 73 A versengésnek természetesen nemcsak káros vonásai vannak, a szocializáció fontos részét képezi. „Az együttműködés és a versengés együttesen maximalizálják a viselkedés lehetséges nyereségeit”. *Fülöp Márta*: A versengés mint szociális képesség, 132. o. In: *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001.
- 74 Több országos reprezentatív vizsgálat feltárta, hogy a pedagógusok kedvelt tevékenység típusai kivétel nélkül oktatáscentrikusak (előadás, magyarázat, felkészülés stb.), a kudarccokat pedig javarészt a nevelő jellegű tevékenységekkel kapcsolatban élik át (érzelmi nevelés, differenciálás, aktivizálás, közösségformálás stb.) *Széphalmi Á.*: A pedagógiai tevékenységek súlya és szerepe a pedagógusok munkájában. Nyíregyháza-i kutatómódszertani szeminárium, OPI 1989.
- 75 Az oktatási rendszerek egyik legfontosabb célja az egyenlő esélyek biztosítása a közoktatásban. A PISA vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy az egyes oktatási rendszerek nemcsak a tanulók átlagos képességeiben különböznek, hanem abban is, hogy milyen mértékben képesek csökkenteni a szociális, kulturális és gazdasági háttérből eredő hátrányokat. A tanulók családi háttere és tanulmányi eredményei közötti kapcsolat jól ismert és számos nemzeti és nemzetközi tanulmányban elemzett jelenség. Általában minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, minél magasabb státuszú munkával rendelkeznek, minél több kulturális és anyagi tőkéje van a családnak, annál magasabb a tanuló teljesítménye. A kapcsolat erőssége azonban országonként, oktatási rendszerenként más és más. Már az Országos kompetenciamérés mellett a nemzetközi vizsgálatokból is az derül ki, hogy a magyar diákok szövegértési, matematikai és természettudományi mérésekben mutatott képességeit a szülők iskolai végzettsége határozza meg legerőteljesebben. Jóllehet másutt is ez a legfontosabb teljesítményt befolyásoló tényező, Magyarországot az különbözteti meg a többi országtól, hogy diákjaink esetében ez a hatás erősebb a szokásosnál.
- 76 Az iskoláztatás időtartamának csökkentése nyilvánvalóan hamis alternatíva. Az alacsony képzettségű lakosság kedvezőtlen helyzete nem csak a foglalkoztatási statisztikában mutatkozik meg. A középfokú végzettség hiánya egy a társadalom egészére következményeket jelentő spirált indít el: a munkanélküliség – az azzal járó szociális kiadások és kieső adóbevételek mellett – az egyén romló pszichés állapotához vezet, amelynek súlyos egészségügyi következményei lehetnek. A kilátástalanság nagyobb eséllyel sodorja bűnözésbe az egyéneket – mindezekkel tovább növelve a problémából adódó közkiadások mértékét. (Hegedűs Judit – Fekete Márta: Korai iskolaelhagyás és a kriminalitás kapcsolata, kezelésének lehetőségei, QALL projekt konzorcium, 2013.) Az OECD *Education at a Glance* 2013-as kiadványa arra is rávilágít, hogy az alacsony iskolázottság és egyes egészségkárosító faktorok (például elhízás, dohányzás) összefüggést mutatnak. Az alacsony iskolázottság, a munkanélküliség generációk közötti továbbörökítése tovább erősíti a spirálhatást. *Mihályi Krisztina*: A lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás helyzetét bemutató nemzetközi tanulmányok összefoglalója, in: *Fehérvári Anikó – Tomasz Gábor*: Kudarckok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés, OFI, Budapest, 2015, 102. o.