

Buda Béla

Iskola és mentálhigiéné

Az iskola - azaz az intézményes oktatás-nevelés - az ókortól fogva úgy szerepel a köztudatban, mint az egészséges lelki fejlődés legfontosabb eszköze, lehetősége. Xenophon „Küru paideia” (Kürosz neveltetése) című munkájában már azzal magyarázza Kürosz uralkodói nagyságát és emberségét, hogy atyja udvarában különleges gondossággal és szigorúsággal nevelték. A keresztény középkor mindvégig hirdette, hogy a jó iskola biztosítani képes a zavartalan lelki fejlődést, ehhez következetesség, szigor, a lelket megfertőzni képes tanoktól és befolyásoktól való védelem, és a helyes erkölcsi elvek megmagyarázása, elfogadtatása szükséges. Az újkor tudatában is úgy élt, hogy a jó iskola jó lelki kibontakozás, a tehetség érvényesülése, a jellem megszilárdulása. Ma is azt tartja a közfelfogás, hogy az iskolában csak jó tanárt lenne szabad alkalmazni; eleve ki kellene válogatni, ki alkalmas pedagógusnak, és a nevelői munkát ellenőrizni kellene, hiszen csak így érhető el a megfelelő erkölcs, karakter. Ha az átlagember ma az ifjúság gondjairól hall, szinte egyhangúan az iskolát hibáztatja.

Kétségtelen, hogy a mai civilizált társadalmakban az iskola valóban nem optimális intézmény, de a józan gondolkodó azonnal belátja, hogy itt nem magának az iskolának elemi hibájáról van szó, hanem ma tömegmértékű közoktatás folyik; míg a régi iskola, kivált középiskola vagy egyetem elitképző hely volt, ahová eleve a jobb családok gondosan előkészített, sok mindenre megtanított és jól nevelt gyerekei kerültek, akikkel sokkal könnyebb lehetett boldogulni.

Századunk kutatói tudatosították ezt, és az utóbbi kb. száz évre a pedagógiából való fokozatos kiábrándulás a jellemző, lassan a különféle vizsgálatok kimutatták, hogy az iskolai nevelés és oktatás hatásfoka meglehetősen rossz, és az iskola nemhogy a jellemet nemesítené, a társadalom számára szükséges értékeket védné a gyerekekbe, hanem sokszor inkább rontja, traumatizálja őket. „Törless iskolái”, „Iskola a határon”, „Ha”, stb. címek, amelyekhez nem kell okvetlen hozzámondanunk a szerzőt, mert már a mindennapi művelt köztudat ismeretrendszerébe tartozó frásokról van szó, amelyek éppen azért lettek híresek, mert kimutatták, hogy a *tanárokat megnyugtató iskolai fegyelem és rend mögött milyen mélységei vannak az erőszaknak és az igazágtalanságnak*. Az is köztudott, hogy az iskolai erkölcsi nevelési törekvések inkább képmutatást szülnék, a drill pedig látszatengedelmességet, ravaszkodást, sunyiságot.

Napjainkra - vagyis az elmúlt évtizedekre - tehát az iskola inkább mint lelki egészségkárosító tényező jelent meg a közfelfogásban, és csak egyes speciális, nagyon jól ellátott, ennél fogva leginkább a társadalmi elit számára elérhető iskoláról, továbbá egyes vallási iskolákról alakult ki pozitív kép. Ezek az iskolák azonban csak a kiváltságosak számára működtek, az átlag számára maradt az iskolai „nagyüzem”.

Az iskola lelki erősítő, egészségvédő lehetőségeit az uralkodó tudományos paradigmák miatt sem értékelték sokra. Századunk uralkodó eszméje a *pszichoanalízis* volt, eszerint a személyiség tulajdonságai és problémái az első néhány életévben kialakulnak, az iskola tehát nagyjából kész sturktúrát kap, amelyen

sokat változtatni nem tud, legfeljebb súlyosbít vagy enyhít a bajokon. Leginkább súlyosbít, hiszen *az iskola a tekintélyelvűség intézménye, az elfojtást szolgálja, a természetes késztetéseket nyomorítja el.* A pszichoanalitikus világképből persze különösebb lelki egészségvédelmi perspektíva sem bontakozott ki, az önkielégítés tilalma (amiben az analízis érdekes módon egy platformon volt a vallásérkölcssel), a lelki traumák kerülése, a jó szülői gondoskodás, zavarok esetén a korai terápia (mint az a „kis Hans” esetében megnyilvánult, majd a Freud-követők körében mint gyermekanalízis fogalmazódott meg, lásd *Anna Freud, Melanie Klein, Zulliger* és mások munkáit) volt csupán az ajánlás.

Csak az utóbbi néhány évtizedben jött létre új helyzet, a szociológiai, antropológiai és lélektani irányzatok sokfélesége, a nevelés és a pszichológiai terápia közötti távolságot áthidaló befolyásolási technikák, és a társas emberi rendszerek jelentőségének tudományos fejlődése nyomán. Ma úgy véljük, hogy a társadalmi vagy közösségi méretekben szervezett lelki egészségvédelem, ill. egészségmegőrzés fő bázisa kellene az iskola legyen. Mindez úgy érvényes, hogy a szülői családot, a korai szocializációt és a kisgyermekkort a modern teóriák is alapvetőnek tartják. Nincs itt ellentmondás, hiszen azt kellett realizálni, hogy a korai gyermekkorban meginduló személyiségfejlődési zavarok ellensúlyozása - még viszonylag nem késői stádiumban - *csakis az iskoláskorban, és az ilyen korú gyerekeket összegyűjtő intézményben elképzelhető.* Ezen kívül csak a felnőttkori terápia és rehabilitáció marad, ami - mint köztudott - hosszadalmas, nehézkes, bizonytalan eredményű.

Az iskola mentálhigiénés szerepe elsősorban pragmatikus szempontból értékelődött fel. Az iskola szinte az egyetlen szervezet a magasan individualizálódott, ugyanakkor tömegeket mozgató és ellátni kénytelen társadalmakban, amely a különböző korosztályú gyermekeket biztonsággal elérni képes, és amelyen keresztül a család is valamennyire hozzáférhető. Itt kell megemlíteni, hogy az iskola fogalmát tágabban kell értelmezni ebben az összefüggésben; magába foglalja az óvodát is, és ide tartoznak lényegében a felsőoktatási intézmények is. Ezek ugyanis nem különböznek lényegesen a szorosabban vett iskolától, az alap-és középfokú képzés színhelyétől.

Az iskola szerepének felértékelődése összefügg a családok relatív bezáródásával, az ún. nukleáris - vagyis csupán a szülőket és gyermekeket tartalmazó - családforma predominanciájával, a rokonsági kapcsolatok gyengülésével, a közösségi viszonyok (kiváltképpen a lakóhelyi és vallási közösségek) szétzilálódásával. A korábbi társadalmi formációkban ugyanis a gyermek általában a nagycsalád, a rokonság és a közösség mátrixában nőtt fel, ezen át volt a társadalom szempontjából elérhető, és a társadalmi értékek és normák e struktúrákon keresztül viszonylag akadálytalanul hatottak. Ma viszont még a nukleáris család funkciói is sokféle zavarnak kitétek, a család gyakran elégtelen a szocializációra, sokszor az egyik szülőfél kiesése miatt (amely a gyakorivá vált válások miatt különösen gyakran fordul elő), máskor viszont a szülői család túlkötő, a gyermek önállósodását akadályozza.

A mai társadalmakban inkább az a jellegzetes, hogy *a családi és mikrokörnyezeti ártalmak és deficitek az iskola terében mutatkoznak mint magatartás-és teljesítményzavarok;* ezek gyakran az átlagiskola „üzemmenetét” nehezítő jelenségek, ugyanis az átlagos iskolai szervezet az átlagosan szocializált gyermekek

képességeire, magatartásmintáira támaszkodik, ill. készült fel. Ez bizonyos fokig motiválhatja az iskolát, hogy a saját szervezeti érdekeiért, oktatási céljaiért is tegyen valamit az iskolai lelki egészségvédelem érdekében.

Tenni készítet a modern társadalmakban terjedő preventív szemlélet, és a humánszférára is kiterjedő költséggazdálkodási törekvés is. Fel kellett ugyanis ismerni, hogy a kialakult személyiségártalmak kezelése vagy akár egyensúlyban tartása csökkent hatékonyságú, és ugyanakkor nagyon költséges, míg a megelőzés sokkal gazdaságosabb, olcsóbb. Különösen hatékony lehetőség, ha sikerül az ún. elsődleges megelőzése, amikor még ártalom, károsodás közvetlen veszélye előtt tesznek valamit, amely véd, de aránylag kedvező költséghaszon relációt valósít meg a másodlagos megelőzés is, amikor veszélyeztetett állapotokban speciális beavatkozásokkal próbálják elhárítani, hogy az ártalom létrejöhessen.

A korcsoportokat teljes körben ellátni hivatott iskolatípusok alkalmasak arra, hogy a *másodlagos megelőzés* színterei legyenek. Van mód a különböző veszélyeztetett állapotok kiszűrésére. Pontosabban, volna mód, mert az iskolák világszerte nehézkesen változtatnak a tradicionális rendszeren, és nem szívesen nyitnak a különböző pszichológiai korrekciós és a hagyományosan vett fegyelmező nevelés mellett. Ugyanakkor nagyon régen meg kellett valósulni az értelmi képességek hiányát pótló korrektív iskoláknak, a fogyatékosokat vagy a krónikus beteg gyerekeket képző intézményeknek, a súlyos magatartászavarban szenvedő fiatalok reszocializációs intézményeinek, stb. Ezek a speciális iskolák általában a hagyományos pedagógia szellemében fogantak, vagyis vagy a totális intézmények felé vitték az iskolát és a fegyelmezést, a szigorot növelték, vagy pedig a nevelés-oktatás hagyományos sémáit „adagolták” intenzívebb módon. Az ilyen iskolatípusok hatékonysága kicsi, eredményei rosszak, így ezeket általában nem is szokták a mentálhigiénés próbálkozások közé sorolni.

Mentálhigiénésnek akkor tekinthető valamilyen iskolai forma vagy iskolai bázisú beavatkozás, ha a tradicionális nevelési gyakorlatot meghaladó, a korszerű pszichológia, ill. viselkedéstudományok módszereit felhasználó befolyásolási, személyiségformálási eszközök kerülnek alkalmazásra. Jellemző az ilyen iskolákra, hogy a *pszichoterápia és a pszichotechnika eljárásait, elveit próbálják az ambiciózusabb nevelési cél érdekében rendszeresíteni*; természetesen az iskola keretei között lehetséges engedelményes vagy módosított formában. Ezért is van, hogy csak az utóbbi években beszélhetünk igazán mentálhigiénéről, amikor már kialakultak a megfelelő terápiás módszerek, és amikor megfelelő szakembergárda áll rendelkezésre, amely vagy közvetlenül vonható be az iskolai mentálhigiénés munkába, vagy pedig a tanárokat képezni, szupervideálni tudja ilyenfajta tevékenységben.

A ma megkísérelt mentálhigiénés nevelési formák többféle szempontból osztályozhatók. Az említett másodlagos megelőzési módok valami már korábban létrejött ártalmat vagy deficitet igyekeznek kiküszöbölni vagy ellensúlyozni. Ilyenkor a legkülönbözőbb módszerek alkalmazhatók. Neurotikus gyerekek speciális iskoláiba relaxációs tréning és viselkedésterápiás csoportgyakorlatok iktathatók. Pszichoszexuális fejlődési zavarban - pl. a nemi szerep elégtelenségében vagy inverziójában szenvedő („fiús” lányok, ill. „lányos” fiúk) számára - csoportos szerepfejlesztő gyakorlást visznek be, a nyelvi-kommunikációs szocializáció elégtelensége miatt hátrányos helyzetű gyerekek speciális kommunikációs

tréningben, ill. kompenzatív nevelésben részesülhetnek. Először az ötvenes évek végén az Egyesült Államokban indultak ilyen korrekciós iskolai programok (*Bronfenbrenner* és mások), majd Európában *Basil Bernstein* szociolingvisztikai elmélete lett híres, amely szerint a hátrányos társadalmi réteghelyzet és közösségi perempozíció a nyelvi kód hiányos és hibás működését hozza létre, és ez az iskolában mint „beilleszkedési hendikep” nehezíti a tanuló helyzetét, akadályozza meg a megfelelő tanulást, ill. továbbtanulást. A hátrányos helyzetet kommunikációs tréning hivatott ellensúlyozni. Magyarországon a *Zsolnai József* által bevezetett kompenzatív nevelési rendszer felel meg ennek a szellemnek; ennek sjátossága és értéke, hogy jobban számol a kommunikáció totalitásával, és nem csupán (talán nem is elsősorban) a verbális-fogalmi kommunikáció fejlesztésén fáradozik, hanem fejleszteni próbálja a nemverbális kommunikációt és a meta-kommunikációt is. A Zsolnai-féle rendszer valószínűsíthető módon hatékony, a tapasztalatok most válnak olyan méretűvé, hogy értékelni lehet őket, a korszerű társadalmi hatásvizsgálati módszerek túl költségesek ahhoz, hogy itthon alkalmazni lehetne őket. Külföldön ezek a módszerek azonban használhatók, a hetvenes években az eredmények nem voltak biztatók, az aránylag költséges korrektív programok mérhető eredményei nem voltak sokkal jobbak, mint amit a hátrányos helyzetű gyermekpopuláció az átlagos oktatási feltételek között elér. A hosszabb utánvizsgálatok mutatták azután ki, hogy az eredmények később kerülnek felszínre, valószínűleg egy következő éresi periódusban. Ennek ellenére nem terjedtek el igazán az ilyen korrektív fejlesztő rendszerek, valószínűleg így is nagyon drágák, ill. különféle bonyolult etikai problémákat vetnek fel. A hagyományos reszocializáló, korrektív nevelési módszerek sikertelenségét is sokan abban látják, hogy a szelekció ténye miatt már eleve minősítik, „megcimkézik” a gyerekeket; ez bizonyos fokig vonatkozik a nyelvi, ill. kommunikációs készségfejlesztő rendszerekre is. *A hátrányos helyzet, a defektus így mintegy definiálódik és könnyen stigma lesz belőle, amely a gyerek önértékelését és képét rontja.* Fennáll a szeparáció, a szegregáció veszélye. Az uralkodó benyomás az, hogy az esélyegyenlőtlenség korszerű megszüntetése éppen visszacsap, és más típusú esélyegyenlőtlenséget, hátrányos helyzetet generál. A legsúlyosabb, lényegében engedményes, ill. gyógypedagógiai jellegű nevelést végző iskolaformák kényszerű változatain kívül ezért mindinkább az a törekvés, hogy egységes, egyforma nevelési keretben legyenek a gyerekek, és az iskola legfeljebb arra szolgáljon, hogy a speciális tréningszükségletek biztosítását az iskola bázisán tudják szervezni. Rendszerint azonban az iskolán kívül helyezik magát a korrektív, redukatív tevékenységet (tehát a gyerek valamilyen foglalkozásra, csoportba jár). Időről időre más és más tüneti viselkedésformák kerülnek a figyelem előterébe, amelyekre vagy speciális iskolai formákat, vagy pedig iskolából kiindulón külön foglalkozásokat szerveznek. A hatvanas években sok szó esett az ún. *hipermobilitási szindrómáról*, amelyet a későbbi súlyos személyiségzavar előfutárának tekintettek, és mögötte diffúz, jellegtelen agykárosodást tételeztek fel (minimal brain disorder). Akkor ezt gyógyszerekkel vagy viselkedéstréning-módszerekkel ellensúlyozták. A nyolcvanas években a túlmozgásos, túlkésztetési állapotokat a figyelemkoncentráció zavarával magyarázták (attentional deficit syndrome), és ekkor elsősorban viselkedés- és kognitív terápiás módszerekkel próbálkoztak.

Az ilyen korrektív nevelési formákban valamely, a pszichoterápiában is használt módszert szorítanak be valamilyen időkeretbe, fogalmazzák át kötött algoritmussá, próbálják sémákba vonva képzésszerűen, oktatásszerűen alkalmazni és gyakoroltatni, és rendszerint a módszert csoportos formában alkalmazzák. A pszichoterápiában általában egyéni, de rendszerint időkötés nélkül, rugalmas és szolgáltatásszerű alkalmazás történik, rendszerint más módszerekkel is kiegészítve a kezelést. Nevelési körülmények között is használhatók nemspecifikus módszerek, amelyek általában a feszültséglevezetést, az emóciók kifejezését, a stresszek feldolgozását célozzák, és ilyen módon korrektív eszközök lehetnek. Vannak metodikák, amelyek segítségével a szüleiket elvesztett vagy más súlyos pszichotraumát szenvedett gyerekeket gyűjtik össze és próbálják csoportosan átsegíteni a feldolgozási folyamaton. Terjednek az egyik leggyakoribb mentálhigiénés ártalom, a szülők elválása miatti károsodásokat kivédő kurzusok és csoporttechnikák. Válási gyerekeket csoportos program segíti ilyenkor, hogy ki tudják fejezni, meg tudják fogalmazni helyzetüket, érzelmeiket, le tudják vezetni szorongásukat és agressziójukat, megtanuljanak adaptálódni a szülők új partnerkapcsolataihoz, és tanuljanak egymástól különböző viselkedési technikákat. Ezek a csoportmódszerek (általában hat-tíz hét alatt lezajló kurzusok, foglalkozások) bizonyítottan hatékonyak, és súlyos tüneti reakciókat előzhetnek meg.

Sajátosak azok az iskolai bázisú kurzusok, amelyek az alkohollal és a drogokkal kapcsolatos ellenállásra, a drog- és alkoholfogyasztást ösztönző ingerekkel szembeni aktív elutasításra tanítják a gyerekeket. Ezek a programok hasonlóak a nyelvi-kommunikációs korrekció gyakorlatához, *de nagyobb a kognitív tanulás hangsúlya bennük, és egy még nem manifesztálódó ártalomra készítene fel.* Ilyen módon e programok inkább az elsődleges megelőzés területére sorolhatók, bár - részben gazdasági megfontolásokból - a veszélyeztetett korcsoportokra és a veszélyeztetett társadalmi környezetekre irányulóan szokták szervezni őket. Az ilyen programok hatékonyságát még nem bizonyították, de éppen a célba vett viselkedésformák súlyos kihatása, nagy társadalmi kára miatt a költség-háson viszonyoktól általában eltekintenek. Speciális módszerek használatosak a felsőoktatásban, ilyenkor művészeti hatások és filozófiai tanok nagyobb szerepet kapnak, az általános vagy a középiskolai szinten inkább a veszélyek tudatosítása, a célszerű elkerülő magatartásformák gyakoroltatása a cél.

Különleges helye van az öngyilkosságveszély ellen felkészítő programoknak, ilyenkor ugyanis nem elsősorban az a cél, hogy a gyerekek szembeforduljanak öngyilkossági készítéseikkel, hanem az, hogy krízis esetében a segítségkérésre motiváltabbak legyenek, és legfőképpen társaikon ismerjék fel és próbálják idejekorán befolyásolni az öngyilkossági készítést.

Az egyénre, az egyes tanulói személyiségre irányuló lehetőségek között terjednek azok a formák, amelyek nem másodlagos prevenciók jellegűek, tehát nem veszélyeztetett helyzetre akarnak hatni, *hanem általában próbálják a személyiséget fejleszteni, és így nemspecifikus módon ellenállóbbá tenni a különféle ártalmakkal, viselkedészavarokkal szemben.* Ezekben a programokban megmaradnak az iskolai keretek között, nem igyekeznek megállapítani, ki a veszélyeztetett, hanem általában az egész osztály részesül a módszerben. Kommunikációs tréning, önismereti csoportmódszerek, pszichodramatikus gyakorlatok, relaxáció, imagináció, szerepjátékok, stb. beiktathatók az iskola aktivitási rendszerébe. En-

nek azonban határt szab, hogy a szokványos oktatás nagyon időigényes, a személyiségfejlesztő módszerek a tantárgyakkal szemben kerülnek vetélkedő helyzetbe. Ezért csak viszonylag kevés helyen sikerül a személyiségfejlesztést az iskolán belül segíteni.

Általában felvetődik, hogy a korrekctív vagy a személyiségfejlesztő nevelési módszereket ki végezze az iskolán belül. A hagyományos válasz e kérdésre általában szakember, főleg pszichológus bevonása volt. A pszichológus (esetleg a pszichiáter, a szociális munkás vagy a pszichopedagógus) ilyenkor quasi a szaktanár szerepébe került. Világszerte az a tapasztalat, hogy új, professzionális segítő szerep bevitele az iskolába diszfunkcionális, a tanárokkal és az iskola egész iskolarendszerével szembekerül. A foglalkozás nehezen integrálódik az oktatás és a nevelés egészével. Külső szakember bevonásán alapszik az egyik legrégebbi és legelterjedtebb, lényegében mentálhigiénésnek nevezhető iskolai gyakorlat: iskolapszichológus alkalmazása, aki a problémás, viselkedési anomáliákban szenvedő gyereket iskolában kiszűri, és ott helyben, korán kezelésbe veszi. Ez a látszólag logikus megoldás, amely a küldözgetést, ill. a megfelelő szakember gyakori hiányát, továbbá a minél korábbi kezelésbevétel elvét kívánja megvalósítani, nem számít a stigmatizáció veszélyével, továbbá az alapján antiterápiás rendszer ellenhatásaival. Az iskola ugyanis abban az értelemben az életre készít fel, hogy az iskola is olyan organizáció, mint a munkahely, a hivatal, a katonaság, stb. elsősorban viselkedésszabályozó, teljesítményorientált, vetélkedésre beállított, és ellenséges az átlagtól eltérővel, kiváltképpen a gyengével, a sikertelennel, a mással szemben. A segítségre szoruló ezért általában sokkal több traumatizáló és kirekesztő hatást kap a rendszertől (ebben most nem elsősorban a pedagógusokat, hanem az osztályközösséget értjük), mint amennyit a pszichológiai támogatás, kezelés nyújthat. Az iskolapszichológus tehát nem igazi mentálhigiénés tényező, nem hatékony eszköz, noha jelentősen hozzájárulhat az iskola humanizációjához és a pszichológiai kultúra fejlesztéséhez az iskolai organizációban.

Újabban sok figyelem fordul viszont arra, hogy a pedagógus maga, a saját rutinszerű oktató-nevelő tevékenysége során gyakorolhat általában személyiségfejlesztő hatást, ha erre képzett, személyiségében alkalmas, ill. ha a pedagógiai rendszer, az iskolai szervezetstruktúra ezt számára megengedi, vagy ezt facilitálja. A saját alkalmasság alapulhat speciális képzésen (pl. önismereten, kommunikációs tréningen, empátiatréningen vagy csoportdinamikai gyakorlatokon), vagy pedig bizonyos módszerek diszciplinált elsajátításán és gyakorlásán. Igen elterjedt, és az alapkönyv magyar fordításának köszönhetően nálunk is ismertté (ha sajnos nem is gyakorolttá) vált *Thomas Gordon* módszere, a T.E.T. (Teacher Effectiveness Training). Ez nem csupán csak kommunikációs készségtöbbletet, kommunikációs „skilleket” ad, hanem az iskolai problémák újszerű szemléletével, megértésével segít abban, hogy a tanár a megfelelő beavatkozásokat céltudatosan, tudatosan hajtsa végre. A T.E.T. lényegében sajátos kommunikációs és problémamegoldási rendszer, amely részben felszabadítja és változtatja a tanulói személyiséget, de egyben annak át is ad bizonyos problémamegoldási technikákat, tehát mintegy perpetuálja is önmagát. A módszer elterjedését nehezíti, hogy nagy energiabefektetést igényel a módszer elsajátítása és begyakorlása, valószínűleg nem megy eléggé sikeresen vagy könnyen, ha nincs szélesebb kom-

munikációelméleti, személyiséglélektani és pszichoterápiás ismeretháttér a módszer megtanulni akaró tanárban, és az iskolai környezet, időbeosztás, sőt, a tágabb társadalmi kontextus (pl. a szülők konzervativizmusa) sem kedvez mindig a módszereknek.

A speciális technikák helyett ma leginkább annak tulajdonítanak jelentőséget, hogy a pedagógus őszintén, hitelesen és differenciáltan adja a saját személyiségét, nyújtson azonosulási mintát, és legyen érzékeny az iskolai csoportjelenségek iránt. A csoportdinamika érzékelése révén használja ki a konfliktushelyzetek által kínált alkalmakat, amikor ún. paradigmaticus nevelői beavatkozásokat hajthat végre, amelynek metakommunikatív üzenete van, és amelyek a közvetlenül érintettekén kívül az osztályközösség egészére is hatnak. Bár a pedagógus számára nem célszerű külön - mintegy segítő vagy terápiás - kapcsolatot kialakítani a tanulókkal, az egyforma kapcsolatok is tarthatók differenciáltan, individuálissá formálva, jelképes eszközökkel dúsítva, és a kapcsolati erőkhöz át a pedagógus bizonyos - bár korlátozott hatékonyságú - befolyást gyakorolhat az egyes gyerekekre is. *A csoportdinamikai viszonyokat értő tanár viszont az egész osztályközösségre gyakorolhat olyan hatást, amely személyiségfejlesztő vagy bizonyos mértékig korrekzív lehet.* Valószínű, hogy az elitiskolákban, a „régijó” iskolákban ilyen - ösztönösen kialakult, ill. a pedagógiai gyakorlatban kifinomult - készségek révén hatottak a szó igazi értelmében nevelőn, sőt lelkileg érlelőn egyes nagy pedagógusok, akik lehetséges, hogy soha nem is gondoltak arra, hogy ők most pszichológiailag hatnak, hanem tanították a szaktárgyukat, küszködtek az osztállyal, egyáltalán, természetes módon éltek az iskola rendszerében (gyakran kedvezően szelektált, a személyiségükből sugárzó hatásokra eleve fogékonyabb gyerekek között, és ezért is végül nagyobb effektussal).

E lehetőségekre ezért irányul figyelem, mert ezeket motiválással, képzéssel, *Bálint-csoporttal*, szupervízióval viszonylag gazdaságosan lehet dúsítani, fejleszteni. Számos próbálkozás történt, hogy válogatott pedagógusszemélyiségekkel, sok pszichológiai hatással, játékkal, korspecifikus szükségletek kiszolgálásával permisszív légkörű, igazán nevelő iskolákat hozzanak létre (*Summerhill*, pszichoanalitikus óvodák és iskolák, stb.), ezek azonban kísérleti létjogosultságúak, nagyon költségesek, és veszélyük, hogy belső életük annyira elüt a szokványos társadalmi viszonyoktól, hogy a későbbi beilleszkedés nehezített lesz a gyerekek számára. Ezért nagy az érdeklődés az olyan mentálhigiénés lehetőségek iránt, amelyek az átlagos iskola feltételei között, az átlagos, vagy annál csak nem sokkal integráltabb pedagógusok személyiségévé működnek. Az iskolát ilyen esetekben vagy kívülről egészíti ki és erősíti specialista, (mint pl. szupervizor, konzultáns, Bálint- vagy önismereti csoportvezető, kommunikációs tréner, stb.), vagy pedig belülről, mint belső konzultáns. Világszerte több helyen ilyen belső konzultánsként igyekeznek definiálni az iskolapszichológus szerepét, az tehát nem egyes problémás gyerekekkel vagy gyerekcsoportokkal foglalkozik, hanem abban segít, hogy a pedagógusok tudnak mentálhigiénés hatásúak lenni, tehát a gyerekek személyiségére, kapcsolathálójára, kommunikációjára stb. fejlesztően és facilitálóan hatni. Ez természetes, az iskola rendszerében nem idegen, mégis szervezeten belüli szerep lehetőségét adja a pszichológusnak.

Izgalmas felismerés, hogy az iskola rendszere, „üzemmódja”, vezetési stílusa, a pedagógusok közötti informális csoporthelyzet nagy mértékben leronthatja a

pedagógusokból eredő mentálhigiénés lehetőségeket, *ugyanakkor ezeket a képességeket, potenciálokat fel lehet szabadítani, ha az iskola egész rendszerén belül sikerül változásokat létrehozni.* A változások gyakran kifizetőek, nem mindig racionálisan beláthatók, gyakran észrevétlenek. Elérésük ún. rendszerkonzultáción át történhet, ilyenkor általában szervezetfejlesztéssel foglalkozó kis team az egész nevelői karral foglalkozik. Igen elterjedt és igen hatékony az ún. Tavistock módszer. E megközelítés gyorsasága, effektivitása időnként bámulatos, határt szab azonban elterjedésének, hogy akaratlanul is kihívja a hatalmi és tekintélyviszonyokat, ha rövid ideig is, de koncentrált munkabefektetést kíván a pedagógusoktól, és valószínűleg ugyancsak vannak lélektani ismereti és szemléleti előfeltételei is, amelyek nem mindenütt vannak meg.

A szervezetfejlesztési, rendszerkonzultációs megközelítés természetesen párosítható a pedagógusok képzésével, szupervíziójával, és a mentálhigiénés szemlélet felé nyitó iskola általában hajlamos a tanulókra irányuló strukturált kurzusok beállítására is. A sokféle hatás együtt ígér komoly eredményeket. A világon megkezdett mentálhigiénés próbálkozások tapasztalatai és vizsgálatai alapján lényegében vizionálni lehet olyan iskolaformát - nem elitiskolát, hanem átlagos, modális típust -, amely a gyerekek nemspecifikus személyiségfejlesztése, ill. bizonyos korrekív mentálhigiénés nevelése szempontjából *sokkal hatékonyabb a mainál, annak ellenére, hogy alapstruktúrájában nem sokban különbözik attól, és tanterve, tanmenete sem gyökeresen más.* Nem terápiás iskoláról van tehát szó. Ha ilyen iskolát sikerülne meghonosítani, ez az általános mentálhigiénének komoly pillére lehetne a családi, közösségi, munkahelyi, stb. mentálhigiénés vetületek többi pillére mellett.

Hozzá kell még tenni, hogy a többféle iskolai mentálhigiénés hatásmodalitás mellé még egy tengelyt lehet állítani, és a nemzetközi tapasztalatok szerint ennek igen nagy, sok esetben döntő jelentősége van. Már a korábbiakban is szóba került két olyan mentálhigiénés lehetőség, amely a személyiségre ható befolyásoktól lényegében eltért. Az öngyilkosság elleni iskolai programokban említettük, hogy ott cél az, hogy a gyerekeket arra is megtanítsák, hogy a másokban érzékeljék az öngyilkosságveszélyt, és tudjanak arra segítséget nyújtani. Az iskolai közösség csoportviszonyai kapcsán pedig arról volt szó, hogy a jó pedagógus a tanuló-csoport egészére tud (nem fegyelmező, nem szabályozó módon, hanem pszichológiailag) hatni, ha a csoportdinamikai erővel bánni tud. E hatásformák már nem közvetlenül a tanulói személyiségre, hanem annak rendszerkönyezetére, kapcsolatháttérre irányulnak, közvetetten érik el tehát a tanulót. *A kortárscsoport közismerten fontos tényező a gyerekek életében, ennek jelentősége már az óvodáskorban is nagy, de az iskoláskor elején nő, és a serdülőkorban igen nagy lesz.* E csoportban tanul a gyermeki személyiség egyenrangú kapcsolati viselkedést, és az így tanult segítségével tud elszakadni a szülőkapcsolatoktól. Turbulens, deficites vagy kóros csoportviszonyok fejlődésgátlóan vagy akár traumatizálóan is hathatnak a gyerekekre, számos tanulónak van peremhelyzete, rossz szerepe, csoporton belüli kompenzációs kényszere és ebből eredően „kontrakulturális”, vagyis a pedagógiai céllal ellenkező, ennek megfelelően konfliktustermelő kényszere, stb. *Ilyenkor a pedagógiai helyzetben jelentkező problémákra eleve a tanulócsoporthoz kell az egészén át lehet a legjobban hatni.* Ez a hatás azért is

nagyon fontos, mert így elkerülhető, hogy deviáns szerepek, bűnbakhelyzetek alakuljanak ki, amelyek önmagukban is mintegy stigmatizálják a szerephordozót, tehát valakit a renitens, a fegyelmezetlen, az örökös ellenálló, a kóros személyiség látszatába, ill. helyzetébe vigyének.

A csoportterfőkn, a közösségen át tud hatni a pedagógus, ha az iskola képes nyitni a valós világ és a környezeti közösségek felé. Ha az osztály az iskolán kívül tesz valamit, kivált, ha a tanulók felelős szerepeket kaphatnak, képességeket gyakorolhatnak, eleven és életszerű információs áramlatokba kerülnek, az iskolai szervezeten kívüli emberekkel kerülnek szorosabb kapcsolatba, és mindezeket a pedagógus személyiségén és kommunikációján át, nagyon sok lehetősége nyílik a paradigmatis nevelői viselkedésnek, az újfajta csoporteffektusoknak, ill. a pedagógus-tanuló kapcsolat kontextuális kommunikációs hatásainak (itt *Mérei Ferenc* utalás-koncepciójára célzunk, amely szerint minden kapcsolat az élmény-közösség sajátos kontextuális hátterén át szemantikus többletet ad a kommunikációnak, és önmagában rövid, akár egy-két jelzéses kommunikáció is bonyolult üzeneteket hordozhat, mint utalás). Valószínű, hogy ilyen hatáslehetőségek felismerése miatt is próbálkoznak még a mi iskoláinkban is közös kirándulással, sportolással, időszakos iskolai munkával. Mivel az ilyen külső aktivitások rendszerint formálisak, kényszeredettek, és mivel teljesen hiányzik a felhasználásukhoz szükséges nevelői szemlélet és készség, *az esetek többségében az effektus inkább ellene dolgozik a pedagógiai célnak, csak az osztályközösségen belüli kontrakulturális erők növekednek, csak megoldatlan ellentétek és konfliktusok halmozódnak.* Különösen értékes lehetőségeket adnak azok az alkalmak, amikor az iskola résztvesz a szűkebb közösség gondjainak, nehézségeinek átmeneti enyhítésében, esetleg huzamosabb megoldásában, tehát a gyerekek tesznek valamit közösségükért (pl. résztvesznek a szociális szolgáltatásokban, stb.). A tantervi követelmények általában határt szabnak az ilyenfajta próbálkozásoknak, de nem lehet tudni, hogy az iskolai program radikálisabb megváltoztatása nem eredményezhetné-e azt, hogy a mentálhigiénés értékű személyiségfejlesztés esélyei növekedhetnének az oktatási célok jelentősebb csorbítása nélkül.

A közvetett mentálhigiénés hatás egy további, nagyon fontos lehetősége rejlik a gyerekek legfontosabb mikrokörnyezeti rendszere, a család és az iskola érintkezési felületein. A családok ma zártak, és ahogy a családkutatók mondják, elsősorban a gyermek kapcsán hajlandók valamennyire is megnyitni. Különösen a kisebb gyerekek, de még a serdülőkorúak is nagyon szembetűnő módon viszik magukkal a szülői család belső viszonyainak képét, ha valaki ezt megfelelően értelmezni tudja. *Az értelmezéshez empátia, kevés pszichológiai ismeret, valamivel több családlélektani, családterápiás jártasság kell.* A szülőket sokkal jobban be lehet vonni az iskolán át különféle hatásrendszerekbe, amelyek a gyermek lelki fejlődését védik vagy elősegítik, mint bármilyen más módon, akár a felnőtt családtag tüneti viselkedésén át is. Óvodai közegben ezt a világon több helyen is felhasználják, és ezen át nagyon hatékony otthoni nevelési segítséget lehet adni, szülőcsoportokon, ill. családterápiás munkán keresztül pedig a szülői személyiség fejlesztését, ill. tüneti korrekcióját is el lehet érni, aránylag jó határfokkal, időgazdaságosan. A szorosabb értelemben vett iskola már merevebb szervezet, ez akadályozza a szülők bevonását, mert - a külföldi próbálkozások tapasztalatai szerint - a szülők készsége nagy lenne, sőt, a nagyobb vagy a kisebb testvérek

is mozgósíthatók a problematikus gyerek körül. Nagyon nagy jelentősége lehet olyan hatásnak is a szülőkre, amely önmagában nem változtat rajtuk, de tudatosságon, konfrontáción, motiváláson át szakszerűbb segítség igénybevételére sarkallja a családot. Az iskolából kiinduló hatások pl. ösztönözhetik a szülőket arra, hogy orvoshoz forduljanak, kezeltessék valamely szülő szenvedélybetegségét, stb. Az iskola bevonása a területileg szervezett, segítő jellegű - tehát másodlagos, ill. harmadlagos prevenciót is megvalósító - mentálhigiénés szolgáltatások hatékonyságához elengedhetetlenül szükséges lenne. Így pl. a területileg szervezett családsegítők is így tudnának igazán hatékonyan dolgozni. A családokkal való érintkezés, és különösen a foglalkozás új kihívást jelent a pedagógusok számára, *itt ismét igen nagy tere van a pedagógus kommunikációs képességeinek, interperszonális személyiségerőinek*. A felkészületlen pedagógus a kihívás, a lehetséges sok frusztráció és a kényszerű, szinte konfrontációszerű önszembemérés miatt általában kerüli a családokkal való behatóbb kapcsolatot, inkább kitér a családok felől jelentkező igények elől.

Az elmondottak még nagyon sok összefüggéssel lennének kiegészíthetők, nagyon sokféle iskolatípus és iskola-környezet viszonyforma létezik. Csak a gyakoriság, ill. a gyakorlati jelentőség miatt említendő, hogy a zárt vagy féligzárt nevelőintézetekben a szervezeti rendszerhatás nagyon fontos, ezért az ilyen intézmények szervezettefejlesztési, ill. rendszerkonzultációs segítése a leginkább szükséges. Ha kitágítottuk az iskola fogalmát az óvodákra és a felsőoktatási intézményekre is, akkor említést érdemel, hogy az óvodákban speciálisan nagy lehet a pedagógus-gyerek kapcsolat jelentősége, ez szülőpótló, ill. átmeneti tárgyat nyújtó lehet. Az óvodában nagyon nyíltan előkerülnek a szeparáció-individuáció fejlődéslélektani folyamatának sajátos dilemmái, ezek persze a későbbi iskolai formákban is jelen vannak, és pl. a családokra gyakorolt hatások egyszerű, de nagyon fontos formái lehetnek, hogy az iskola segít a túlkötő családdal szemben a gyermek leválásában, önállósodásában. A felsőoktatási intézményekben ez a leválás már előrehaladt vagy megtörtént, ill. ha itt vannak is problémák, már mint intézményi feladat ez nem érvényesül, itt már felnőtt személyiségek vannak, itt a mentálhigiéné lehetőségei két vetületben nyilvánulnak meg. Egyrészt a felsőoktatással kapcsolatos létforma stresszei felszínre hozzák a személyiség különféle zavarait, ezeknek korai kezelésbevétele, ill. a felsőoktatási léttel kapcsolatos stresszek feldolgozása fontos másodlagos prevenció feladat. Másrészt az olyan ágazatokban, amelyekben a munka emberek befolyásolását jelenti (pedagógia, orvoslás, stb.), ott a professzionális szerep elsajátítása nehéz, és általában a felsőoktatási intézmény ezt nem könnyíti meg, ezt magától értetődőnek tartja, vagy postgraduális feladatnak minősíti, és a pályakezdésre hagyja. Nemzetközi, de már szaporodó hazai tapasztalatok szerint a felsőoktatási intézményekben kellene nyújtani a megfelelő szereptréninget, kommunikációs és önismereti gyakorlást, ez nagy mentálhigiénés értékkel bír, többek között azért is, mert stresszcsökkentő és érlelő hatása a személyiség számára, amellett, hogy annak professzionális hatékonyságát is nagyon megnöveli a pályakezdés idejére, tehát közvetett mentálhigiénés érdekeket is szolgál.