

KÓSÁNÉ ORMAI VERA

SZOCIALIZÁCIÓS ZAVAROK ÉS AZ ISKOLA¹

„A legjobb, legkövetkezetesebben felépített nevelési rendszer sem kerülhet el bizonyos nehézségeket. Éppen ezért a rendszer értékét nem annyira a nehézségek hiánya határozza meg, mint inkább a hozzájuk való viszony és leküzdésük módja.”

A. Lewin

Nevelési rendszerünkben az elmúlt négy évtized során nem volt mód olyan átfogó, intézményes megoldási stratégiák és technológiák kimunkálására, amelyek a szocializációs zavarok sokrétű, komplex jelenségvilágában a prevenció és korrekció igényével alkalmazhatók lettek volna.

A felnőttkori deviáns magatartás társadalmi méreteiben történő csökkentése első sorban a *prevenciótól* várható. Hosszabb távra ható, alapvető változást csak akkor remélhetünk, ha a hangsúly a megelőzésre tevődik. Ebből a szempontból irányul figyelmünk a *nevelési intézményrendszer* felé. Bár teljes mértékben igazolható a család elsődleges szerepe a szocializációs zavarok létrejöttében, úgy véljük azonban, hogy a beilleszkedési zavarok leküzdésében az iskola – diszfunkciói ellenére – a jelenleginél jelentősebb szerepet játszhat. A megelőzésnek, a korai felismerésnek, az intézményes segítségnek a személyiségfejlődés viszonylag korai szakaszához kapcsolódó, nagy tömegeket érintő formái az óvoda-, iskolahálózathoz illeszkedve dolgozhatók ki a legeredményesebben.

A felnőttkori társadalmi beilleszkedési zavarokra vonatkozó közlemények egyértelműen arra utalnak, hogy az első jelzések rendszerint már az iskoláskorban észlelhetők. (Pl. Dettenborn, 1971; Glueck–Glueck, 1952; Molnár J. 1971; Puruczky, 1977; Szabó A. 1972.)² S bár el lehet töprengeni azon, hogy vajon a korai magatartási prob-

¹ A tanulmány a „Társadalmi beilleszkedési zavarok komplex elemzése” c. kutatási főirány Tudományos Tanácsának felkérésére készült. A „Gyermek- és ifjúkori devianciákhoz vezető szocializációs zavarok az iskoláskorban” c. munka rövidített, átdolgozott változata. 1982.

² Néhány idézet a különböző szerzőktől:

„Már a gyermekkorban megtalálhatók a kedvezőtlen családi, illetve miliőfeltételek mellett az átlagtól eltérő, feltűnő magatartási jegyek a későbbi bűnözőknél: durva, agresszív magatartászavar 14 éves kor előtt, az iskola korai befejezése.” (Dettenborn, 1971.)

„A lassúbb előrehaladás, a gyengébb felkészültség, kevés tantárgy szeretete és szembetűnő ellenszenv más tárgyak iránt, valamint a teljesítmény erősebb hullámszáma a bűnözőknél az iskola iránti fokozott ellenszenvre mutat.” (Glueck–Glueck, 1952.)

lémák milyen arányban vezetnek később kriminális cselekményekhez, alkoholizmushoz vagy más deviáns viselkedéshez, és vajon hány százalékban található negatív anamnézis a felnőttkorban felbukkanó devianciáknál, annyi bizonyos, hogy egy, a szocializációs funkcióját hatékonyan teljesítő nevelési rendszerből kikerülő fiatal kevésbé válik „csábíthatóvá”.

Amikor tehát a szocializációs zavarok megelőzéséről és megoldási lehetőségeiről gondolkodunk – elismerve és elfogadva a családi-környezeti tényezők primátusát –, az intézményes nevelés nézőpontjából elemezzük témánkat.

I. A jelenségek

„Évről évre nő a problematikus gyerekek száma.” – „Egyre nehezebb a pedagógiai munka a sok gyenge képességű, veszélyeztetett, rossz magatartású tanuló miatt.” – „Az iskola nem számíthat a család segítségére.” – „Az elmélet (a tudomány, a pedagógia, a pszichológia – tetszés szerint behelyettesíthető) nem ad útmutatást a nevelőnek, hogy hogyan foglalkozzék a „nehéz” gyerekekkel.” – „Erre a képzőben (főiskolán, egyetemen) sem készítének fel.” – „Jobb lenne, ha külön osztályba (csoportba) gyűjtenék őket, hogy az értelmes, tehetséges, jó magatartású gyerekek fejlődését ne akadályozzák.” Ilyen és hasonló észrevételek fogalmazódnak meg a pedagógusok körében. Vajon jogosak-e ezek? Nem túl sötét-e a kép?

Kétségtelen, hogy jelentőségéhez és a gyakorlat igényeihez mérten mindmáig keveset beszélünk azokról a gyerekekről, akiknél a nevelési célok és feladatok megvalósítása akadályokba ütközik, akik számára az iskola „szükséges rossz”, akiket lényegében érintetlenül hagy a művelődési anyag (néha még az írás-olvasás tudománya is) s a társadalmi értékeket közvetítő közösségi normarendszer, s akiket – mint ezt ifjú- és felnőttkori életpályájuk igazolja – az iskola nem a társadalom alkotó továbbépítésére, hanem antiszociális cselekedetekre „szocializál”.

Milyen megnyilvánulások minősíthetők szocializációs zavarnak vagy ezzel kapcsolatos előrejelzésnek az iskolában? Melyek a nyilvánvaló és a pedagógus számára is szembe-tűnő jelenségek, és melyek a kevésbé észrevehető, de releváns jelek?

Az iskola (és az óvoda) rendszerint két területen „küzd” a gyerekekkel (és a családdal): a *magatartási nehézségek és a tanulási elmaradás* terén. Ez az iskola jelenlegi értékrendjét és nevelési szféráit tekintve természetesnek tűnik. A magatartási rendellenességek széles körén belül az enyhe figyelmetlenségtől, a túlmozgékonyaságtól, az óra alatti beszélgetéstől a társak iránti agresszióig, a szándékos károkozásig, a hazudozásig, a lopás, az iskolakerülés jelenségéig számos megnyilvánulás előfordul. Ugyancsak a problémás gyerekek körébe tartoznak a gyengébb képességűek, akik nem tudnak, vagy nem akarnak együtt haladni az egyre gyorsabb tempót kívánó és magasabb képesség-fejlettségi szintet feltételező oktatással. A valóságban nem ritka, hogy ugyanaz a gyerek

„Fiatalkorú bűnözők vizsgálatakor megállapítást nyert, hogy az erőszakos cselekmények elkövetőinek egy része már gyermekkorában bíróság előtt állt huzamosabb iskolakerülés, csavargás, alkalmi tolvajlás következményeként.” (Puruczky, 1977.)

mindkét csoport tagja, illetve a két tünetcsoport ok-okozati kapcsolatba kerül egymással.

Az iskola nem jelez problémát a túlzottan félénk, szorongó, zárkózott, túlérzékeny, visszahúzódó, kapcsolat nélküli vagy barátait túl gyakran váltogató, a hangulatlabil, csapongó érdeklődésű vagy érdeklődés nélküli gyerekeknél és az előrehaladást túlzottan nem akadályozó fáradékony, ügyetlenség, közöny és lustaság eseteiben. Pedig ezek a megnyilvánulások méltán tekinthetők „vészelemeknek” (Chazan, 1974; Benett, 1960;), amelyekről nem tudható, hogy vajon nem fognak-e deviáns irányú személyiségfejlődést eredményezni.

A nevelési intézmény nemcsak hogy nem minősíti problémának, de feltehetően nem is észleli, ha a gyerek nem szeret iskolába járni (de jár), ha nem szívesen tanul³ (de elvégzi feladatait), ha dominánsan individuális (és nem közösségi) motívumok indítják a tanulmányi és a közösségi munka elvégzésére, ha alábecsüli (vagy túlértékeli) lehetőségeit és képességeit, ha „reference group”-ja és fő tevékenységi területe az iskolán kívül található, vagy ha nincs egyetlen felnőtt, akivel bizalmas-bensőséges, érzelmi kapcsolatban állna.

S végül mintha az iskola és a pedagógus kompetenciáján kívül esne és „csak” az iskolarendszer egészére tartozna a tanévet veszített, osztályismétlő, az általános iskolából kimaradó (a 8. osztályt 16 éves koráig sem befejező), fegyelmeivel eltávolított gyerekek csoportja, illetve azoké, akiknek érvényes (bár elégséges) bizonyítványához az alapműveltség elemei sem társulnak. Ez a gyerekcsoport már mint „végtermék” jelentkezik az általános iskolából nevelőotthonba vagy nevelőintézetbe távozó társaikkal együtt.

2. Az összefüggések

A teljesítmény- és viselkedészavarok okát nemegyszer az iskola társas-társadalmi intézményi kereteiben találhatjuk. Ezt fogalmazza meg őszinte, önkritikus formában a Központi Bizottság 1982. április 7-i állásfoglalása: „... a társadalmi-kulturális hátrányokkal induló, tanulmányaikban elmaradó, családi-környezeti problémákkal küzdő gyermekek felzárkóztatásában csekély előrehaladást sikerült elérni”. „Az általános iskola – működésének mai feltételei között – e feladatának csak részben tud eleget tenni. Gyakori, hogy a tehetséges gyermekeket teljesítő-képességük alatt foglalkoztatja, a kulturálisan erősen elmaradottakat és nehezen nevelhetőket pedig sok esetben eleve a csökkentett követelményeket támasztó kisegítő iskolába szelektálja a felzárkóztatás helyett.” (Az állami oktatásról... 1982. 484–485. o.)

Nevelési rendszerünknek egyik – elsősorban a pedagógiai gyakorlat szempontjából jelentkező – komoly dilemmája az iskola társadalmi funkciójának értelmezése. Elsősorban kultúraátadó feladatot teljesítsen, vagy inkább egy életmódra, társadalmi tevékenységre készítsen fel? A két elképzelés némileg eltérő nevelési rendszert feltételez. Még egy széles értelemben vett kultúraátadó funkció is a tanítási-tanulási folyamatok

³Hazai vizsgálatok arra mutatnak, hogy az osztályok előrehaladásával csökken a gyerekek iskolához fűződő pozitív viszonya. (Ballér, 1979; Veczkó, 1975.)

irányítására, a teljesítményre orientálja az iskolát. A különböző tevékenységekre történő felkészítés, a sokoldalú személyiségfejlesztés, a nevelőiskola megvalósításának igényén túlmenően egy differenciáltabb személyiségalakításra irányuló pedagógiai tevékenységet igényel.

Amíg az iskola (és lassan az óvoda is) csupán egyoldalúan, az intellektuális lehetőségek és képességek mentén fejleszti és minősíti a gyerekeket, a teljesítmény hiányát, illetve a képességbeli gyengeséget súlyos normaszegésnek tekinti. Iskoláinkban a jelenlegi vezető érték, a tanulmányi eredményesség mellé zárkózik fel a rend és a fegyelem. A gyerekeknek az a része, amely – különböző okok miatt – nem képes ezen értékrend interiorizálására és követésére, a normá(lis)tól eltérő kategóriába kerül.

A nevelőiskola, éppen mert több egymással egyenrangú dimenzióban kínál tevékenységi lehetőségeket a gyerekeknek, s ennek megfelelően több különböző területen minősíti megnyilvánulásait, inkább elviseli az egyenlőtlen fejlődés jelenségét, az egyéni variációkat, az átlagtól eltérő magatartásmódokat. Amíg az oktatásközpontú iskolában a gyerekek két választása van: „megfelelni” vagy „kudarcot vallani”, a nevelőiskola felkínálja (sőt ösztönzi) azt, hogy a gyerekek a különböző tevékenységekben eltérő szinten, érdeklődéssel, eredménnyel dolgozzanak.

A jelen helyzetben néha élesen vetődik fel a kérdés: mi történjék azokkal a gyerekekkel, akik különböző okok miatt nem illeszkednek be az iskolai életbe, nem mutatnak hajlandóságot az alkalmazkodásra, nem képesek megfelelni az elvárásoknak. Meddig terjedhet az egyéni különbségek figyelembevétele és toleranciája a nevelési gyakorlatban? Integráció vagy szelekció? ⁴

Vizsgáljuk meg, hogy milyen álláspontot képviselnek ebben a kérdésben a nevelésügyi dokumentumok. (Az óvodai nevelés programja, 1971.; Az általános iskolai nevelés és oktatás terve, 1978.) Feltételezzük ugyanis, hogy a két dokumentum alapvetően meghatározza az óvodai és az iskolai munkát, s a „sorok között” olvasható rejtett üzenetének szemléletformáló és a pedagógiai gyakorlatot befolyásoló szerepe van.

3. A nevelésügyi dokumentumok

Az óvodai nevelés programjában, valamint Az általános iskolai nevelés és oktatás tervében (cél- és feladatrendszerében, módszertani elveiben) kerestük azokat a megfogalmazásokat, utalásokat, amelyek az *egyéni sajátosságok és különbségek* figyelembevételével kapcsolatosak; a pedagógus toleranciáját hivatottak növelni az átlagtól eltérő megnyilvánulások és gyerekek iránt; a *tanulás terén előforduló kudarcjelenségeket*, valamint *magatartási problémákat* (konfliktusokat), nevelési nehézségeket és ezek esetleges *okait* (illetve ezek keresésére irányuló ösztönzést) tartalmaznak.

⁴Elgondolkodtatók Newmann és Wilkinson sorai: „Az átlagtól eltérő „deviánsok” minél előbbi kiemelésére törekvés a szokásos iskolai rendszerből nem egyéb mint „ügyes” taktikai lépés. – Az elkülönítés fokozza a deviáns magatartást, mivel még jobban hangsúlyozza a környezeti diszkriminációt. Ha van ilyen rendszer, a pedagógusok mind több gyereket javasolnak az elkülönítésre.” (Newmann–Wilkinson, 1974.)

A feldolgozás alapján a következők állapíthatók meg:

1. Az *életkori sajátosságok* említése mindkét dokumentumban gyakran előfordul. Míg azonban Az általános iskolai nevelés és oktatás terve (a továbbiakban ÁINOT) többnyire két gondolatjel között, általánosságban, Az óvodai nevelés programja (a továbbiakban ÖNP) mindig konkrét összefüggésben (pl. a gyerekek tevékenysége, aktivitása, jutalmazási módok alkalmazása, játékszerek, oktatási eljárások vonatkozásában) fogalmaz.

2. Az *egyéni sajátosságok és különbségek*, az egyéni fejlettség és fejlődési tempó, valamint az egyéni bánásmód szükségességének megfogalmazása az ÖNP-ben 84 helyen, az ÁINOT-ban 31 helyen olvasható.

3. Általában az *elmaradás, a fejletlenség, a kudarc, a konfliktushelyzetek* és a nehezítő körülmények az óvodai programban 26-szor, az általános iskolai tervben 14-szer fordulnak elő.

4. A *magatartás- és személyiségzavarok* széles skáláját vonultatja fel mindkét dokumentum.⁵ Alapvető különbség, hogy míg az ÖNP-ben leíró-elemző formában kerülnek említésre, az ÁINOT-ban csak felsorolásszerűen, többnyire kategorikus megfogalmazásban. Gyakori az iskolai dokumentumban a szélsőséges típusok megnevezése, amely inkább a diszkriminációt, mintsem az elfogadó-megértő beállítódás kialakulását szolgálja. Az ÖNP összesen 80, az ÁINOT 60 utalást foglal magában. A különböző magatartásformák főbb csoportok szerinti százalékos megoszlása a következő:

Tünet	ÖNP	ÁINOT
Szomatikus problémák, fáradás	15,0	–
Magatartási nehézség általában	10,0	1,66
Agresszív típusú magatartászavar	27,5	30,0
Defenzív, regresszív típusú magatartási probléma	43,75	8,33
Környezeti ártalom, veszélyeztetettség, hátrányos helyzet	–	23,3
Egyéb:		
beszédhiba, nyelvi elmaradás	3,75	3,33
negatív személyiségvonás	–	23,33
hazudozás	–	3,33
dohányzás	–	3,33
italfogyasztás	–	3,33

A csupán százalékos előfordulással történő jellemzés is mutatja, hogy bár az ÖNP a 3–6 éves, az ÁINOT a 6–14 éves korosztályt fogja át, és a két dokumentum terjedelme 3 : 1-hez az iskolai tanterv javára, a témánk szempontjából releváns megnyilvánulásokra lényegesen több utalás található az ÖNP-ben.⁶ Az is szembetűnő, hogy az

⁵ Az ÁINOT esetében az osztályfőnöki órák anyagát is bevontuk az elemzésbe, enélkül ugyanis a kedvezőtlen megnyilvánulásokból alig maradt volna valami. Úgy gondoljuk, hogy az osztályfőnöki órák anyaga ugyanakkor – ha indirekt módon is – tükrözi e jelenséggel kapcsolatos felfogást.

⁶ Ha eltekintünk a negatív tulajdonságok és a hátrányos helyzet pusztá említésétől, a két dokumentumban található arány 80 : 26-hoz.

óvodai program megközelítően azonos figyelmet szentel a látványos, külső, zavaró magatartásban megnyilvánuló tüneteknek, mint az esetleg súlyosabb, de a pedagógiai célok megvalósítását közvetlenül kevésbé akadályozó viselkedésnek.

Semmi nem indokolja, hogy az általános iskolában kevesebb szó essék a „nehéz” gyerekekről, mint az óvodában. Elgondolkodtató, hogy a felső tagozat tantervében – mind az ÓNP-hez, mind az alsó tagozattal foglalkozó részhez viszonyítva – csökken az előfordulás. A valóság – nem csupán a szélesebb életkori határ miatt, inkább ellene szól az általános iskolai dokumentum arányainak. Az iskolába lépéssel és az életkor előrehaladásával a nehézségek mennyisége nő, a megjelenési formák differenciálódnak.

5. Megnéztük a két dokumentum megfogalmazásait arra vonatkozóan, hogy milyen mértékben tartalmaznak a magatartási (és egyéb) problémák hátterének, *okainak* keresésére irányuló ösztönzést. Erre az ÁNOT-ban az osztályfőnöki órák anyagával kapcsolatban, két helyen találtunk példát. (A hazugság és a fegyelmetlenség okainak felsorolásakor.)

6. Végül megvizsgáltuk, hogy a dokumentumok intik-e a pedagógust türelemre, arra, hogy *várja ki*, amíg a gyerekek képesek a követelményeknek megfelelni. Erről az ÁNOT két helyen, az ÓNP 11 helyen tesz említést. Ezenkívül az ÓNP két alkalommal figyelmeztet a „címkézés” veszélyére, és óva inti az óvónőket, hogy bárkire rásüssék a „rossz gyerek” bélyegét.

Érdekes, hogyan minősíti az általános iskolai terv a kedvezőtlen megnyilvánulásokat, nem kívánatos tulajdonságokat. Az osztályfőnöki órák anyagában ilyen jelzőkkel találkozhatunk: a gyerek „gátolja”, „fékezi”, „akadályozza”, „zavarja”, „bomlasztja” a foglalkozást. Az ÓNP-ben ehhez hasonló kifejezéseket nem találunk. A program csupán egyetlen esetben használja a „lefaragás” – szerencsésnek nem nevezhető – kifejezését.

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a 3–6 évesek nevelését, személyiségfejlesztését alapozó dokumentum egy folyamatra irányuló, elemző, toleráns, a magatartási problémákra odafigyelő és azokat sokrétűen figyelembe vevő szemléletet tükröz, míg az általános iskolai nevelési és oktatási program (az osztályfőnöki órák anyagától eltekintve) alig szentel figyelmet ezeknek a jelenségeknek. Annak ellenére tapasztalható ez, hogy a 6–14 éves életkori periódus fejlődés- és nevelépszichológiai szempontból több, közismerten kritikus időszakot és éppen a társadalmi beilleszkedés sikerét vagy kudarcát befolyásoló személyiség sajátosságok kialakulását foglalja magában.

4. A pedagógusok

A nevelési rendszer pillére, a dokumentumban foglaltak gyakorlati megvalósítója: a pedagógus.

Vajon képes-e a pedagógus a társadalmi beilleszkedési zavarok megelőzésében és kiegyenlítésében közreműködni? Ha a tevékenységét meghatározó dokumentum oktatáscentrikus, várható-e tőle, hogy alapvetően gyermek- és neveléscentrikus legyen?

A kriminálpszichológia kutatói szerint a tanárok „problémás gyerek” minősítései korrelálnak a pszichológusok és a pszichiáterek minősítésével. A nevelők észrevételei szignifikáns előrejelzőként használhatók. (Khleif, 1960.) Bár a pedagógusok pszichológiai felkészültségéről, a nehezen nevelhető gyerekek iránti beállítódásáról és előítéletes

gondolkodásmódjáról több elkedvetlenítő leírás olvasható, ezzel ellentétes, vagy legalábbis több derűlátást sugalló megállapítások is megfogalmazódnak. Úgy tűnik például, hogy a pedagógiai gyakorlatban a „stigmatizáló hatás” nem érvényesül olyan átütő erővel. A „diagnózis” ismerete a pedagógus előtt nem ront olyan mértékben a gyerek helyzetén, mint ahogyan ezt eddig gondoltuk. A nevelők jelentős részét inkább empátiára és adekvát módszerek keresésére ösztönzi. (Kedar és mtsai, 1979; Olwers, 1978.)

Úgy gondoljuk, hogy megfelelő képzés, társadalmi-intézményi elvárások és tárgyi feltételek esetén a pedagógus – éppen mert a kriminális tendenciák legkorábbi megnyilvánulásaival ő találkozik (Münnich, 1977.) – alkalmassá tehető az iskola szocializációs funkciójának megvalósítására, partnereként mindazoknak, akik a társadalmi beilleszkedési zavarok megelőzésén és csökkentésén fáradoznak.

5. Javaslatok

Kiindulópontnak a nevelési rendszer tartalmi-minőségi fejlesztését tekintjük. A személyiségfejlődési zavarok, predeviáns jelenségek nagyrésze közvetlenül vagy közvetett módon az iskolarendszerhez kapcsolódik. Nem elhanyagolható azoknak az eseteknek a száma, amelyekben a kiváltó ok (vagy az okok valamelyike) éppen a pedagógiai szituáció. Másrészt méltán feltételezhető, hogy a prevenció és korrekció lehetőségei elsősorban az intézményes nevelés folyamatában érvényesülő célokkal, feladatokkal, módszerekkel és szemlélettel állnak összefüggésben.

Alapvetőnek tartjuk a nevelési rendszer egészében az általános elvek, célok, feladatok és a tényleges személyiségfejlesztési folyamat összhangját. Nem elégséges csupán megfogalmazni a nevelőiskolára vonatkozó törekvéseket, ha a nevelésügyi dokumentumok, az iskola tevékenységi rendje, értékelési szisztémája, a pedagógusok életmódja, életkörülményei, a megfogalmazott elvárások másra ösztönöznek.

Ezzel párhuzamosan – az összhang megteremtése mellett – kívánatos, hogy az egyoldalú intellektuális fejlesztés és értékelés mellé felzárkózzék a gyermekek érzelmi-motivációs rendszerének, közösségi beállítódásának, önállóságának és kreativitásának, munkatevékenységének, erkölcsi tudatának és magatartásának alakítása és az ennek megfelelő értékelés. Olyan rendszerben, ahol a sokoldalúság a szó igazi értelmében biztosított, magától értetődik, hogy a gyermekek, a családok és a pedagógusok egyéni sajátosságai és különbségei a nevelési folyamatba integrálhatókká válnak, s az, hogy a különböző fejlődési tempójú és fejlettségű gyerekek ugyanúgy egyenrangú polgáraivá válnak az iskolának, mint a különböző érdeklődésű vagy személyiségtypusú tanulók.

Ehhez – a teljes felsorolás igénye nélkül, néhány fontos területre összpontosítva – az alábbiak megvalósulását tartanánk szükségesnek:

1. A *nevelésügyi dokumentumok* céljaikban, feladataikban, tartalmukban, követelmény- és értékelési rendszerükben a tananyagközpontúsággal szemben fejezzék ki a nevelésközpontúságot, integrálják az életkori és az egyéni sajátosságokat.

2. A nevelést (ezen belül az oktatást) segítő *kézikönyvek* valóban nyújtsanak segítséget a gyerekek egyéni jellemzőinek megismeréséhez, az életkori sajátosságok megnyilvánulási variációiban. Ne csak az ideális feltételek között, ideális pedagógus-kollektíva által és ideális tanulók részvételével folyó munkáról szóljanak a „kell”, a „szükséges”, a

„kívánatos” formulákban, hanem írják le az ellentmondásokat, a nehézségeket, a konfliktuslehetőségeket is. Vagyis segítsék az iskolát egy reális pedagógiai tevékenység és gyermek-kép kialakításában, ahol „normál zónába” tartoznak a figyelmetlen, az időnként verekedő, a csúnyán író vagy nehezen olvasó, a szembeszegülő, néha „lázadó”, vagy esetleg hazudozó gyerekek is.

3. A *pedagógusképzés* tankönyveinek⁷ tartalma, módszerei integrálják a fejlődésben elmaradó, az egyenlőtlen személyiségfejlődésű, idegrendszerileg enyhén károsodott, retardált, hátrányos helyzetű, veszélyeztetett gyerekekről szóló információkat, és a pedagógus-jelöltek számára biztosítják, hogy a normál, szokásos képzési renden belül ezzel kapcsolatos tapasztalatokat szerezzenek. Amíg a tankönyvek végén külön fejezet található ezekről a jelenségekről, amíg ez a téma (csak) különálló kollégiumként kap helyet a képzési struktúrában, nem várható, hogy a jelenségek a „normál” pedagógiai gyakorlat sajátjának tekintse.

4. Hasonló nézőpontból gondolható végig a *pedagógustovábbképzés* is. Amennyiben a nevelési-oktatási tervek, az óvónő-, a tanító- és a tanárképzés, a pedagógiai és pszichológiai kutatás integrálni (és a differenciálás jegyében valójában nem szelektálni) kíván, a továbbképzés feladatai témánk szempontjából adottak: az általános pedagógiai-pszichológiai felkészültség növelésébe ágyazva segítséget nyújtani a gyerekek megismeréséhez és a pedagógiai önismerethez.

5. S bár tanulmányunkban a családdal mint devianogén tényezővel nem foglalkoztunk, a *család és a nevelési intézmény kapcsolatára* vonatkozóan szükséges néhány észrevételt tennünk. A nevelőiskola lényegéből gyermekközpontú, oldott, toleráns légkör következik. Amint a gyerek nem csupán mint a tanulmányi követelmények és a magatartási szabályok teljesítője (vagy megszegője) él az iskolában, természetessé válik, hogy az iskola és a különböző réteghelyzetű, összetételű, értékrendű és nevelési stílusú, más-más életmódot folytató családok között számos találkozási pont legyen. Ilyen esetben a szülő nem kiszolgáltatott, függő helyzetből próbál fogódzókat keresni az iskola elvárásainak megértéséhez, hanem partnereként együttműködik az iskolával, illetve ha szükséges, támaszt, segítséget is remélhet tőle. A gyerek egész személyiségének megismerése és fejlesztése a család életének, a gyerek családban elfoglalt pozíciójának ismerete nélkül aligha léphet előre.⁸

A fentiekben vázlatosan áttekintett általános, a nevelési rendszer egészébe beépített lehetőségek mellett *speciális megoldásokra* is van lehetőség.

⁷ L. Kósáné Ormai Vera: A pedagógusképzők tankönyvei a nehezen nevelhető gyermekekről. Pedagógiai Szemle, 1979. I. 56–65. o.

⁸ Természetesen ebben az esetben megszűnne az a gyakorlat, hogy a szülő a havi egyszeri fogadóórán 5–10 percre (egyéni) és tanévenként három alkalommal (szülői értekezleten) találkozik – legálisan – a pedagógussal. Lekerülne a helyenként még előforduló, az iskolai bejáratnál olvasható tábla: „Szülőknek belépni tilos!” A pedagógus munkájába beleszámítana a tanítás előtti és utáni negyed-félóra, vagy a szülőknek (pl. a gyerekekkel együtt) rendezett klub-délután; nevelési tanácsadás, „szülők sarka” és egyéb megoldás, amely a család és az iskola kapcsolatát folyamatossá teheti. Ebben az esetben az információcsere nem elsősorban a „sánta rókák”, „boszorkányok”, piros és fekete pontok, osztályzatok, intők és dicsérek tömegére vonatkozna, hanem a gyerekekről, fejlődéséről, társas kapcsolatairól, érdeklődéséről, a családi életéről, esetleges problémáiról folyna.

A pedagógiai munka *tartalmi-minőségi* továbbfejlesztése bizonyára nemcsak a szocializációs zavarokat mutató gyerekeknek jelent előnyt, jobb fejlődési feltételeket, hanem minden tanulónak. Csökkenti a „szürkék”, közepesek csoportját, javítja a nevelők közérzetét. Utópia volna azonban ettől minden probléma megszűnését várni. Mindig lesznek olyan gyerekek, akik a legkedvezőbb iskolai nevelés mellett is speciális segítséget igényelnek. Ennek megoldása során – úgy véljük – követendő elvként fogalmazható meg: 1. a minél szélesebb körű preventív tevékenység; 2. az általános és speciális formák együttes jelenléte; 3. a különböző, jelenleg is működő intézmények (nevelési tanácsadó) továbbfejlesztése; 4. a nevelési intézmény-központúság.

Meggyőződésünk, hogy a szocializációs zavarok prevenciójára és korrekciójára leginkább alkalmas intézményi keret az óvoda és az iskola. A 3–14/16 éves gyerekek napi 5–8 órát töltenek itt. A folyamatosság, a reális élettevékenység, a pedagógiai tudatosság és szakértelem, a családdal és a lakóhellyel való természetes közelség, s nem utolsósorban az intézmény társadalmi felelőssége nemcsak lehetőségeket, de megfelelő feltételeket is nyújt ehhez a tevékenységhez. A nevelési intézményre alapozva és innen kiindulva látszik kialakíthatónak a segítés-megoldás más formáinak és szervezeteinek fejlesztése is. Ehhez azonban szükséges, hogy – a fentiekben leírtak mellett – az intézmény *speciális tevékenységek végzésére alkalmas szakemberekkel rendelkezzen*. Ilyen az *iskolapszichológus*, illetve az *iskolapszichológiai csoport*, amelynek tagjai a családgyógyász, a gyógypedagógus-logopédus, az iskolaorvos, az igazgatóhelyettes, a gyermekvédelmi és a pályaválasztási felelős lehetne.⁹

Az általános, elsődleges prevenciót szolgáló hálózat szoros kapcsolatot alakítana ki a meglévő és túlterhelése ellenére is igen jól működő nevelési tanácsadó hálózattal. A rendszer továbbépítésével, egy egységes mentálhygiénés hálózat kiépítésének tervével jelenleg foglalkoznak. Az ösztársadalmi méretekben preventív és deviáns jelenségek visszaszorítását célzó javaslat kidolgozására a „Társadalmi beilleszkedési zavarok komplex elemzése” c. kutatási főirány keretében került sor.¹⁰

Mind az általános, mind a speciális megoldások megvalósításához a *tudományos kutatás* nyújthat megfelelő alapot. Amennyiben elfogadjuk, hogy az óvoda és az iskola egész nevelési rendszerével részt vehet a beilleszkedési zavarok (tanulási és magatartási nehézségek) megelőzésében, korai felismerésében és korrekciójában, úgy az óvodai és iskola-kutatásokba is integrálni kívánatos az átlagtól eltérő jelenségeket. Úgy gondoljuk, hogy a neveléstudományi kutatások sorában „polgárjogot” kellene nyernie a szocializációs zavarokkal kapcsolatos témáknak.

Az interdiszciplináris kutatások (a pszichológia-pedagógia-szociológia, illetve a pszichológia különböző területei közöttiek) különösen nélkülözhetetlenek ebben a témakörben. Így sor kerülhetne a korrekciós osztályok tevékenységével kapcsolatos tapasztalatok feldolgozására és a nevelési tanácsadó hálózatban összegyűlt, rendkívül gazdag empirikus anyag kutatási szempontból történő elemzésére.

*

⁹ Az iskolapszichológiával kapcsolatos elképzeléseket részletesebben l. *Kósáné Ormai Vera—Horányi Annabella: Pszichológus az iskolában és a nevelési tanácsadóban. Pedagógiai Szemle, 1984. 5. 397–407.*

¹⁰ L. A társadalmi beilleszkedési zavarok Magyarországon I–II. Budapest, 1983. (Kézirat.)

Tanulmányunk alapvető szándéka azon meggyőződés kifejezése volt, hogy a nevelési intézményrendszer – a megfelelő szociálpolitikai és klinikai apparátussal együttműködve – a szocializációs zavarok prevenciójának és korrekciójának bázisává fejleszthető. A társadalom gazdasági-politikai-kulturális helyzetével kölcsönhatásban, bizonyos önfejlesztő lehetőségekkel rendelkezve, az iskola előjárhat olyan problémák megoldásában, amelyekre a válaszok össztársadalmi vonatkozásban még nem fogalmazhatók meg.

A speciális, célzott segítségi-beavatkozási formák csak az általános nevelési-személyiségfejlesztési koncepcióba beépülve lehetnek hatékonyak.

IRODALOM

- Az állami oktatásról szóló 1972. június 15-i központi bizottsági határozat végrehajtásának tapasztalatai és a közoktatás továbbfejlesztésének irányelvei. A Központi Bizottság 1982. április 7-i állásfoglalása. *Pedagógiai Szemle*, 1982. 6. 483–498.
- Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. (Főszerk.: *Szebenyi Péter*) Művelődésügyi Minisztérium, Bp. 1978.
- Ballér Endre*: Tanítványaink viszonya az iskolához. Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1975–1976. Akadémiai Kiadó, Bp. 1979. 414–441.
- Bennett, I.*: Bűnöző és neurotikus gyermekek. 1960. In: *Bűnöző fiatalok*. (Szerk.: *Münnich Iván–Szakács Ferenc*) Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp. 1977. 191–236.
- Chazan, M.*: Magatartási problémák az elemi iskolában. *Education*, 1974. 1. 32–36. (OPKM Dok.)
- Dettenborn, H.*: Beziehungen in psychologisch relevanten Determinations komplex der Jugend Kriminalität, Probleme und Ergebnisse, 1971. 27–79.
- Glueck, S.–Glueck, E.*: A család, az iskola és az utca. 1952. In: *Bűnöző fiatalok*. (Szerk.: *Münnich Iván–Szakács Ferenc*) Id. kiad. 97–118.
- Kedar-Voivodas, G.–Tannenbaum, A. J.*: Teachers' Attitude toward Young Deviant Children. *Journal of Educational Psychology*, 1979. 6. 800–808.
- Khleif, B. B.*: Előrejelzés az iskolában. 1968. In: *Bűnöző fiatalok*. (Szerk.: *Münnich Iván–Szakács Ferenc*) Id. kiad. 319–339.
- Molnár József*: Galeri bűnözés. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp. 1971.
- Münnich Iván*: A gyermek- és fiatalkori bűnözés. In: *Bűnöző fiatalok*. (Szerk.: *Münnich Iván–Szakács Ferenc*) Id. kiad. 19–34.
- Newmann, G. R.–Wilkinson, L. T.*: Cources of Deviance in the Process. *Review Educational*, 1974. 3. 306–319.
- Olwers, D.*: Agression in the Schools. New York, 1970.
- Az óvodai nevelés programja. (Szerk.: *Bakonyi Pálné–Szabadi Iлона*) Művelődésügyi Minisztérium, Bp. 1971.
- Puruczky Erzsébet*: A fiatalok bűnözés háttértényezőinek vizsgálata. *Pedagógiai Szemle*, 1977. 9. 803–813.
- Szabó András*: Társadalmi-gazdasági fejlődés és a fiatal korosztályok bűnözése. Bp. 1972.
- Veczko József*: A tanulók iskolához való viszonyának pszichológiai vizsgálata. *Pszichológiai Tanulmányok XIV.* Akadémiai Kiadó, Bp. 1975. 75–86.