

A POZITÍV PEDAGÓGIA HÉT IRÁNYELVE

Egy elképzelt tanárképzési reform margójára

Frank Orsolya

Bevezető

Kétsávos fejlesztés – kétsávos pedagógusképzés

Axiomaként kell elfogadnunk: az iskola mind a tárgyi és készségbeli tudás átadásának, mind pedig a személyiségfejlesztésnek, jellemformálásnak egyaránt terepe. Ráadásul a kettő össze is függ: a tanítás emberi kapcsolatokon belül zajlik, így a gyerek és az őt kísérő felnőttek (óvónő, tanító, tanár, edző, lelkész, cserkészvezető stb.) közötti kapcsolat minősége esszenciálisan meghatározza a tudás beépülését és hasznosulását, a gyerek intellektuális kibontakozását, későbbi bevalását.¹⁵⁹ A pedagógus személyisége, lelki épsége, tudatossága, életfilozófiája és kommunikációs eszköztára elkerülhetetlenül és mélyen formálja a rábízott gyerekek, fiatalok személyiségét és jövőjét. Egyfelől: a gyerekek későbbi személyiségét nemcsak a szülő–gyerek–testvér kapcsolati rendszerben szerzett traumák, hanem az oktatási helyzetben (tanár–diák viszonyban; kortárscsoport részéről) szerzett traumák is veszélyeztetik. Másfelől: nemcsak a családban érhetik életre szóló áldásos, fejlesztő, kibontakoztató hatások a gyermeket, hanem legalább ilyen eséllyel óvónői, tanárai, nevelői, edzői részéről is. Ezért nem tekinthetünk el a pedagógusok alapos

- önismeretének,
- személyiségfejlesztő eszköztárának,
- kommunikációs készségeinek,
- módszertani tudásának

fejlesztésétől, folyamatos támogatásától.

Röviden: az oktatás-nevelés kettős céljának a pedagógusképzés struktúrájában is szükséges megjelennie. A jelen írás *első célja* nyomatékosítani, hogy az oktatási rendszer páratlan és nem kellően kiaknázott lehetőséget ad a kezünkbe arra, hogy a felnövekvő nemzedékek és ezzel társadalmunk jövőjét pozitív irányba formáljuk.

A tanulmány *második célja* megmutatni, hogy ez nem ördögösség és nem irreális cél – megfelelő háttértudás, felkészültség, eszköztár és módszertan birtokában valószínűleg könnyebben elérhető, megvalósítható, mint képzelnénk. A mindennapi oktatási gyakorlatban apró kommunikációs és módszertani eszközök tudatos, szakszerű és összehangolt

¹⁵⁹ A pszichológiában, főleg a pályalektanban gyakran használt szakkifejezés azt jelenti, hogy a személy el tudja látni az egészséges felnőttől – különösképp a munka világában, illetve a társadalmi életben – elvárt funkciókat.

használatát igényli, amelyek mögött egy pozitív, ugyanakkor teljesítményt támogató intézményi és közösségi kultúra áll. A gyerekek megfelelő formálásához azonban előbb a velük foglalkozó pedagógustársadalmat kell megfelelő felkészítésben, képzésben, támogatásban és folyamatos „karbantartásban” részesíteni. Épp a fent leírtak miatt volna kulcsfontosságú, hogy a pozitív személyiségformálást szolgáló pedagógusi kommunikáció készség szintű – tehát tréning módszertanú – oktatását az intézményes tanárképzésbe beemeljük, vagy annak súlyát fokozzuk, s hogy az a képzési éveken végighúzóódóan a tanárképzés megbecsült, sőt priorizált képzési sávját képezze, de legyen hangsúlyos szerepe a folytatólagos pedagógus-továbbképzésben is.

Mint bármely folyamatban, ahol ember embert nevel, formál, mentorál, támogat, képez vagy vezet, itt is elengedhetetlen, hogy ne csak a *vezetett*, a formálandó ember, hanem először és mindent megelőzően az őt formáló, a nevelő, a mentoráló, a vezető jóllétéről, támogatottságáról és képzettségéről gondoskodjunk. Hiszen aki másokat *tart*, annak kell csak igazán jó erőben és jó állapotban lennie. Aki mások fejlődési folyamatát „tartja” és formálja, annak jól kell lennie: átdolgozott személyiségű¹⁶⁰, jó önismeretű, módszertanilag felkészült, jó kisugárzású, magabiztos személynek kell lennie, aki a háta mögött érzi az intézménye, a szülői kör, saját szakmai közössége és a tágabb szakma támogatását.

Ezért – mivel a címben említett hét irányelv már a gyerekek felé forduló pedagógusnak szól – még az elvek kifejtése előtt igen fontos leszögeznünk: áldásos volna, ha bármilyen pedagógusképzés bemeneti szakaszában gyakorlattá válna a pedagógus saját szakmai identitásának és önismeretének tisztázása és megerősítése, megfelelő sajátélményű workshop-módszertannal.¹⁶¹ Ennek során mindenkinek fel kellene tennie és meg kellene választania a következő kérdéseket:

- Mit jelent számomra, hogy pedagógus vagyok/leszek?
- Melyek voltak a döntő korai élményeim a „tanítani/nevelni” típusú helyzetekkel kapcsolatban?
- Hogyan él(t)em meg és hogyan kezelem a pedagógusi pozícióval járó hatalmi fölényt?
- Mit jelent az életemben és a családom transzgenerációs sorskönyvében¹⁶² a tanulás és a tudás? Mi a tétje, mik az asszociációi?
- Mi hozott a tanári pályára? Ez hogyan formálja szakmai identitásomat?
- Mi a számomra az igazi kihívás, mik a buktatók, amiket előre látok? Hogyan fogok tudni ezek ellen védekezni?

¹⁶⁰ Vagyis saját élettörténetét érti, traumáit megfelelő mértékben feldolgozta, különféle helyzetekben tudatos és adekvát reakciókat tud adni.

¹⁶¹ Az ELTE PPK pszichológusképzésének részét alkotta egy időben egy „Pszichológusidentitás és szakmai etika” című tárgy, amelyet Kulcsár Éva tervezett és vezetett. Ez a gondosan felépített, sajátélményű, önismereti módszertanra épülő kurzus pszichológusok sokaságát látta el életre szóló, a szakma gyakorlását döntően és maradandóan meghatározó útmutatással – köztük a jelen sorok íróját is. Ezúton is szeretném ezért hálámat kifejezni, a kurzus módszertana pedig prototípusként szolgálhatna a képzésben levő pedagógusjelöltek felkészítésében.

¹⁶² Egy-egy család nemzedékről nemzedékre többé vagy kevésbé tudatosan továbbadott meggyőződése, hiedelmei, vélekedései saját identitásukról, kilátásaikról, a számukra tipikus sorsról, az életről, saját magukról és másokról. Ebbe – tágabb értelmezésben – beleszámítjuk a közösségi emlékezetből, traumákból, csoportközi eseményekből levont tanulságokat és következtetéseket, illetve a különféle kulturális beidegőzéseket is.

Nem ördögösség – egy lehetséges módszertan: a tranzakcióanalízis és a Gordon-módszer

Harmadik célom megmutatni, hogy a tranzakcióanalízis (TA) – különösképp a Gordon-módszer kommunikációs eszköztárával kombinálva, amely sem érvényéből, sem jelentőségéből nem veszített a kifejlesztése óta eltelt évtizedekben – közérthető, pragmatikus fogalmi készletet és jól bejáratott képzési hagyományt kínál ehhez. A TA fogalmi eszközei egy-két közérthető szóval ragadnak meg igen mély, komplex és nagy horderejű lélektani jelenségeket, az iskola képzési hagyománya ezeket operacionalizálja, ezáltal tréningyszerű felhasználásra, érdemi személyiségformálásra, kommunikációs és készségfejlesztésre teszi alkalmassá. Ezt törésmentesen egészíti ki a Thomas Gordon (1989) által kifejlesztett konfliktuskezelő, sőt: konfliktusmegelőző kommunikációs eszköztár, illetve Carl Rogers (2019) személyközpontú pszichológiai tanításának mára alaptézissé vált tanításai. Mivel a tanulmány egésze a tranzakcióanalitikus fogalomtárra támaszkodik, azt rövidesen bővebben is bemutatom; Thomas Gordon módszeréről pedig itt, előljáróban érdemes ejteni pár szót, mielőtt továbblépnénk.

Gordon ugyanannak a tágabb pszichológiai áramlatnak a tagja volt, mint amelyben a TA atyja, Eric Berne, vagy Carl Rogers alkotott: „a pszichológia harmadik hullámaként” is ismert ún. humanisztikus mozgalomé. Gordon pragmatikus célt tűzött maga elé: szülők, pedagógusok, vezetők és a nagyközönség számos más szegmensének hétköznapi kommunikációját – és ezzel a mögötte meghúzódó gondolkodásmódot – igyekezett oly módon átformálni, hogy az az emberi igények kulturált, kölcsönös megfogalmazását és összeegyeztetését szolgálja. Apró kommunikációs jó szokások reflexszé váló, készség szintű elsajátítása volt a célja, amelyek rendszeres használatukkal egy olyan mélyebb kultúrát hordoznak, ahol az emberi szükségleteket az egyének pontosan azonosítják, kulturáltan megfogalmazzák, kölcsönösen meghallgatják és összeegyeztetésük módjáról megállapodnak. Vagy ahogyan a tanárképzésre vonatkozóan maga Gordon fogalmaz: „Képzésünk főleg azon a feltevésen alapszik, hogy a tanító–tanuló kapcsolat minősége a döntő, ha a tanár eredményes akar lenni bárminek a megtanításában – bármilyen tantárgy, »tudnivaló«, szakmai ismeret, értékrend vagy meggyőződés átadásában. Legyen az latin, matematika, görög történelem, magyar nyelv, irodalom, műszaki rajz vagy kémia – valamennyit érdekessé és izgalmassá teheti a fiatalok számára az a tanár, aki megtanulta, hogyan alakítson ki a diákokkal olyan kapcsolatot, amelyben a tanár igényeit tiszteletben tartják a diákok, és a diákok igényeit tiszteletben tartja a tanár.” (Gordon, T., 1989, 20.)

Módszerét a legtágabb körben igyekezett terjeszteni, és – az erőszakmentes kommunikáció egyéb irányzataival együtt – tanítása az évtizedek során egy igen széleskörű kommunikációs kultúráváltás hordozójává vált. Magyarországi terjesztésében az F. Várkonyi Zsuzsa vezette Budapesti Gordon Iskola ért el jelentős eredményeket. A szakmai köztudat egy jelentős tábora számára egyértelművé tette azt is, miként egészíti ki és gazdagítja egymást a rogersi szemléletmód és alapfilozófia, a tranzakcióanalitikus személyiségelmélet és a gordonai kommunikációs eszköztár mint a személyiségfejlesztés három eltérő, ám egymásba simuló síkja.

Az Eric Berne által kidolgozott tranzakcióanalízis a pedagógiai programok és irányzatok széles körével összeegyeztethető; ugyanakkor fontos értékrendi sarokpontokat tűz ki.

Segít eligazodni a pedagógia egy sor olyan visszatérő, valós vagy látszólagos dilemmájában, amelyek máig is kuszává és ellentmondásossá teszik a pedagógiai diszkurzust. Ilyenek a „liberális”, a „laissez-faire” és a „konzervatív” hozzáállás közötti viták és félreértések, vagy a „van-e ma szükség lexikális tudásra?” dilemmája, illetve a kánonképzés, a tantervformálás kérdésköre. Egy komplett TA-alapú pozitív pedagógia kifejtésére természetesen a jelen keretek között nem vállalkozhatunk, ám annak sarokpontjait kijelölni, néhány módszertani lehetőségét felvillantani talán nem reménytelen vállalkozás.

Az írás címzettje nem csak a tranzakcióanalitikus szakmai közösség – nem titkolt szándékom, hogy a TA hasznát és értékét a szűken vett szakma határain túl is eljuttassam: oktatáspolitikusokhoz, döntéshozókhoz, tanárképzésben érdekeltekhez csakúgy, mint érdeklődő pedagógusokhoz, szülőkhöz, aktivistákhoz. Az a vágy inspirált, hogy a TA-ban rejlő érték és erő ott hasznosuljon, ahol talán a legnagyobb szükség van rá: a ma felnövő gyerekek, a jövő társadalom derékhadának nevelése, oktatása, személyiségformálása terén.

Az ország száz meg száz iskolájában gyerekek tízezrei mennek keresztül az oktatási rendszer gigászi személyiségformáló gépezetén – és ez rendkívül széles sávban és mélységben *biztosít hozzáérést* a gyerekek elméjéhez, személyiségéhez, teljes lényéhez. Tíz–húsz évvel később ezek a gyerekek alkotják majd ennek a társadalomnak a derékhadát – ezért megengedhetetlen pazarlás volna, ha nem használnánk ki minden lehetőséget arra, hogy testileg-lelkileg ép, jó önbecsülésű, kreatív, reziliens, teherbíró, együttműködni, érvelni, gondolkodni, prezentálni, feladatot teljesíteni képes, autonóm és felelős felnőtteket formáljunk belőlük.

A hét irányelv

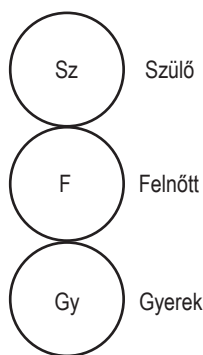
A fenti törekvés szolgálatában – tranzakcióanalitikus fogalmi alapra, értékrendre és gondolkodásmódra építve – hét olyan egyszerű, könnyen szem előtt tartható irányelvet szeretnék itt kifejtetni, amelyek egymással kombinálva, egymást kölcsönösen megtermékenyítve helyzetek széles körére kínálnak megértési keretet és segítséget a gyakorló pedagógus számára. Céljuk maximálni annak az esélyét, hogy mi, felnőttek – szülők, pedagógusok, szakemberek – egy egészséges intellektuális, személyiség- és jellembeli fejlődés útján terelhessük végig a ránk bízott fiatalokat, számot vetve azzal az intézményi, társadalmi, szülői és munkaerő-piaci környezettel is, amelyben az oktatási folyamat mindenkor elkerülhetetlenül végbemegy. Segíthetnek a helyzetet értelmezni és kiutat találni pedagógiai elakadásokban és dilemmákban. Egyszerre könnyítik meg a pedagógus dolgát és maximálják annak esélyét, hogy gyermek, pedagógus, szülő és intézmény egy egészséges oktatási folyamat jó közérzetű hétköznapijait és robusztus, maradandó eredményeit élvezhesse. Ehhez azonban elkerülhetetlen, hogy bemutassuk a tranzakcióanalízis alapfogalmai közül azt a hatot, amelyekre az elvek megfogalmazása és kivitelezése épül. Ezek bővebb kifejtése a vonatkozó irodalomban is fellelhető – legegyszerűbben *A TA – ma* című alaptankönyvben – (Stewart, I.–Joines, V., 1998), ám értelmük az elvek kifejtése során is tovább tisztázódik és gazdagodik majd.

Hat tranzakcióanalitikus alapfogalom

Az énállapotok

A TA tanítása szerint a viselkedésünket, gondolkodásunkat és érzelmeinket meghatározó „programok” vagy mintázatok három fő kötegre oszthatók: a Gyerek-énre, a Szülő-énre és a Felnőtt-énre.¹⁶³ Mint afféle kora gyermekkorban kiépített mikroáramkörökből álló könyvtárakat tároljuk ezeket a sémákat idegrendszerünkben, és ezek alkotják személyiségünk mélyrétegeit (ezeket nevezzük *strukturális énállapotoknak*).

86. ábra. A strukturális énállapot-modell

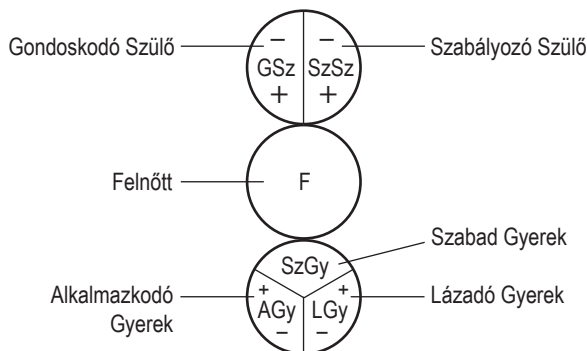


Bonyolult belső utak és mechanizmusok révén ezek tartalmait mozgósítjuk mindennapi életünkben, kapcsolatainkban, kommunikációnk, tevékenységünk során – ezt azonban már az ún. *funkcionális énállapot-modell* írja le.¹⁶⁴ A szakma hagyománya szerint az énállapotokat nagy kezdőbetűvel írjuk, megkülönböztetendő őket egy valós szülőtől, felnőttől vagy gyermektől.

¹⁶³ Dolgozatomban a TA fogalmait a magyarországi Gordon-iskolában meghonosodott formában használok. Más szerzőknél a három énállapot neve: Szülői, Felnőtt, Gyermeki.

¹⁶⁴ A funkcionális énállapot-modellt a szakma más-más művelői az idők során több enyhén eltérő változatban alkalmazták. Olyan megfontolások miatt, amelyek kifejtésére itt nincs mód, a jelen szerző az itt megjelenített változatot használja, már csak azért is, mert ez teszi megfogalmazhatóvá és taníthatóvá az egészséges kommunikációs keretet (88. ábra) és egyeztethető össze az egészséges pszichés energia (physis) áramlását megragadó modellel (90. ábra). Továbbá ez tud számot adni az alkalmazkodás pozitív és negatív, egészséges és egészségtelen aspektusairól csakúgy, mint a lázadás egészséges és egészségtelen aspektusairól. A Szabad vagy Természetes Gyereket olyan önazonos, előjel nélküli physis székhelyének tekinti, amelynek energiája önmagában semleges, és a többi énállapot integrálja jól szocializált folyamatokba. (Frank O., 2016.)

87. ábra. A funkcionális énállapot-modell



Gyerek-énünkben tároljuk mindazokat az érzésmintázatokat, gondolkodási mintázatokat és viselkedési, illetve reakciómintákat, amelyek gyerekkorunkban kialakultak és velünk maradtak. Működése, megnyilvánulásai során a Gyerek-én három úgynevezett *funkcionális énállapottá* differenciálódik: a klasszikus értelemben vett, spontán, önazonos Gyerek-ént, amely a személyiség elemi energiáját adja, *Szabad Gyerek* (SzGy) néven szokás emlegetni. Teljesen természetes, ha felnőttkorunkban is velünk élnek a teljes önazonosság, a spontaneitás, a mély és valós érzéseink, a tiszta jókedv, tiszta szomorúság, a személyiség legmélyebb ösztönös mozgatói, tudásvágyunk, kötődési vágyunk, felfedezési vágyunk, kreativitásunk, a játék, az ötletesség, vagy intuitív megismerőképességünk. Bizonyos értelemben a Szabad Gyerek-én tekinthető a személyiség élő, lüktető szívének, motivációs motorjának, legfontosabb erőforrásának. Ám csak akkor, ha a többi személyiségrésszel integrálva, szabályozottan működik.

A környezettel való interakció során a Gyerek-én tovább differenciálódik *Alkalmazkodó*¹⁶⁵ *Gyerek*, illetve *Lázadó Gyerek* énré. E két utóbbinál megkülönböztetünk pozitív és negatív minőséget: a *pozitív alkalmazkodás* (AGy+) az autoritás, szabályozás jóhiszemű és konstruktív elfogadásának gyerekkorban (jó esetben) kialakult struktúráit jelenti. Felnőttkorban ezek teszik lehetővé, hogy egészséges és etikus cél- és keretrendszer szolgáltatásban egészséges módon és mértékben alkalmazkodjunk, valaminek önként alárendeljük magunkat. Ezzel szemben az *alkalmazkodás negatív* (AGy–), ha megnyomorító, ha életellenes, ha az egyént kizsákmányolja, vagy ha céljában pusztító, embertelen szabályhoz, rendszerhez, struktúrához alkalmazkodik. Ilyen helyzetből a konstruktív lépés a *pozitív Lázadó Gyerek* énré (LGy+) vezet, amely az életerő, a *physis* életmentő megnyilvánulása, olyan energia, amellyel az egészséges egyén ellenáll az egészségtelen vagy mérgező szabályozóknak. A *Lázadó Gyerek-én negatív* minősége (LGy–) a látszólag öncélú destrukció, a sehová nem vezető megkérdőjelezés, felforgatás, szabotázs – amelyet adott esetben érdemes tünetként kezelni és a mögötte meghúzódó valós szükségletet kinyomozni.

¹⁶⁵ Más szerzők (pl. Stewart, I.–Joines, V., 1992/1998) Alávetett Gyermekeknek hívják ezt az énállapotot – A szerk.

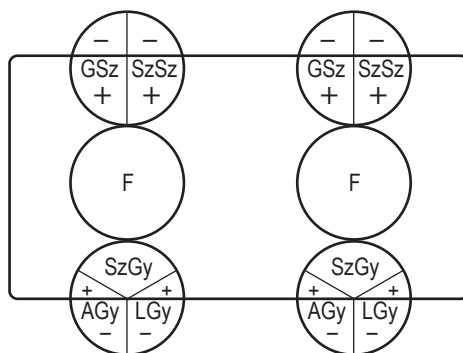
A *Szülő énállapotban* mindazokat a sémákat őrizzuk, amelyeket életünk során szüleinktől és jelentős szülőfiguráinkról – rokonoktól, pedagógusoktól, fiktív alakoktól vagy az általuk közvetített kultúrából, hagyományból – tanultunk és beépítettünk.

Működésében ez két fő funkcióra differenciálódik: a *Gondoskodó Szülő-énből* működtetjük mindazokat a reakcióinkat, szokásainkat, amelyek valakinek a szükségleteire, igényeire, érzéseire reagálnak empátiás és a szükségletet kielégítő, az egészséges működést fenntartó módon. Pozitívnak (GSz+) ezt akkor mondjuk, ha indokolt és adekvát; negatívnak (GSz–) akkor, ha túlgondoskodó, félreértő, a másikat infantilizálja, felelős öngondoskodó képességét alábecsüli vagy csökkenti. (Ha a gondoskodásunkat nem egy másik embernek célozzuk, hanem épp saját magunk felé fordulunk megértő és gondoskodó, a szükségleteket kielégítő szellemben, akkor belső Gondoskodó Szülői működésről beszélünk.)

A *Szabályozó Szülő-énből*¹⁶⁶ működtetjük életünk normatív tartalmait: mindazokat a szabályokat, elveket, normákat, rendképzeteket, helyességről és ildomoságról ítélő mércéinket, amelyeket szüleinktől, szülőfiguráinktól, referenciafiguráktól vagy a kultúrából beépítettünk. A Szabályozó Szülő-én tartalmai közül azokat a normatív struktúrákat, amelyek egészséges fejlődési vagy kapcsolati folyamat medrét alkotják, pozitív szabályozásnak (SzSz+), azokat pedig, amelyek a személyiségben sérülést, törést okoznak, a fejlődési energiát (physis) elfojtják, a kibontakozást a társas együttélés által megkívánt mértéken túl korlátozzák, negatív előjellel illetjük (SzSz–).

A *Felnőtt-én* (F) életkorilag is a felnővekedés vívmánya. Itt tároljuk a külső és belső valóság pontos képét, a tények, összefüggések, arányok, következmények pontos ismeretét és sikeres kezelését, a logikusan, konzekvensen végigvitt gondolkodást, cselekvési tervek megfogalmazását és pontos kivitelezését. Pszichológiai értelemben ez az ún. végrehajtó funkciók letéteményese (például racionális gondolkodás, figyelem fókuszálása, vágykielégülés késleltetése, absztrakció, cselekvési terv alkotása és kivitelezése stb.), agyunkban pedig a homloklebennyel, azaz az ún. prefrontális kéreg funkcióival asszociáljuk. A TA alapelve szerint az egészséges felnőtt személyiség irányítóközpontja a Felnőtt-én.

88. ábra. Az egészséges kommunikáció kerete



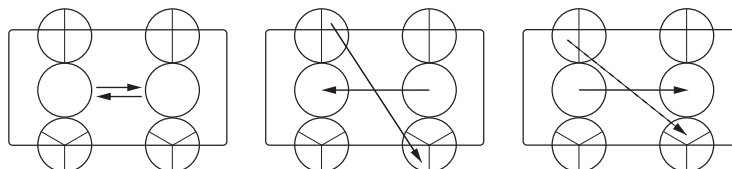
¹⁶⁶ Más szerzőknél Irányító jelzőt kap ez a Szülő-én.

A tranzakciók

A funkcionális énállapotokból indított megnyilvánulásokat tranzakcióknak nevezzük. Például sikeres Felnőtt–Felnőtt tranzakció az, ha megkérdezzük, hány óra, és erre a másik ténszerűen és egyszerűen azt mondja: „fél négy” – feltéve, hogy valóban fél négy van. Az énállapotok között természetes párosításokat tapasztalunk: így például kiválóan lehet mások Felnőtt-énjét mozgósítani, vagy akár a gyerekek bimbózó Felnőtt-énjét edzeni, ha tiszta Felnőtt-énből szólunk hozzájuk. Ha ilyen vegytiszta kommunikációban a megszólított énállapot válaszol, akkor *kiegészítő tranzakcióról* beszélünk. Amikor azonban nem az válaszol, hanem valamilyen pszichológiai okból más énállapotból felel a válaszadó, akkor *keresztező tranzakció* történik: mondjuk, megszólítom a Felnőttjét („Hány óra van, nem kell még indulni?”), de ő Szabad Gyerekből válaszol („Gőzöm sincs, jössz te is labdázni?”). A keresztező tranzakció legtermékenyebb használata az, ha a kommunikáció menetét az előbbi ábrán jelzett egészséges mezőbe tereli vissza azután, hogy az a negatív, kapcsolatomboló mezőbe tévedt. Ha például a pedagógus negatív Szabályozó Szülőből indít („Hát te mit kóvályogsz itt becsöngetés után, édes gyerekem, ilyenkor kell beesni?”), ám a gyerek Felnőttből válaszol („Csőtörés van az Alkotás úton, leállt a villamos, gyalog kellett jönni.”), akkor vélhetőleg az ingerült tanerő is visszalép Felnőttbe és elsimul a helyzet („Na, ha leültél, vedd elő a munkafüzetet, a hatodik oldalon nézzük az első példát.”).

A tranzakciók harmadik, számunkra igen fontos típusa a *kétszintű tranzakció* – amikor a látszólagos, *felsőszintű* üzenet mélyén (például Felnőtt–Felnőtt) egy másik, *rejtett* üzenet utazik a kommunikációs csatornában, amelynek jelenlétét és értelmét a metakommunikációból tudjuk kiérteni: a hanghordozásból, az arcjátékból, a testbeszédből, a gesztusokból és a közlés stílusából, azaz a szavak megválogatásából.¹⁶⁷ Lélektani értelemben ez a rejtett üzenet fejti ki hatását és határozza meg a kommunikáció kimenetelét. Fontos tudatosítani, hogy a kétszintű tranzakció lehet negatív és pozitív is: a pozitívokban rejlő komoly pedagógiai potenciálról később még bőven lesz szó.

89. ábra. Kiegészítő, keresztező és kétszintű tranzakció



¹⁶⁷ Mivel a jelenség pozitív aspektusát hangsúlyozom, ezért használom a szintén elterjedt „rejtett tranzakció” helyett a „kétszintű tranzakció” kifejezést.

A sorskönyv

Ezzel a fogalommal, illetve a rá épülő gazdag fogalmi apparátussal ragadja meg Eric Berne a személyiség kiépülésének és későbbi esetleges átformálásának, gyógyításának mechanizmusát. Életpályánkra, életünk lefolyására vonatkozó terveink és elképzeléseink alapvonalai már gyerekkorban kialakulnak, ahogyan beépülnek az élettel, az emberekkel, saját magunkkal és családjainkkal kapcsolatos legfőbb meggyőződéseink, hiedelmeink is. Vagy ahogy Berne fogalmaz: „Minden ember már kora gyerekkorában elhatározza, hogyan fog élni és hogyan fog meghalni, és ezt a tervet, amelyet minden lépésünkkel magunkkal hurocolunk – ezt nevezzük Sorskönyvnek.” (Berne, E., 1972, 1997.) Hétéves korára a legtöbb gyerek – anélkül, hogy ezt tudatosítaná – a tapasztalatai alapján leszűr egy sor megállapítást arra nézve, ki ő mint személy, mint gyerek, mint leendő férfi vagy nő és mint valamely család, réteg vagy közösség tagja; hogy mindezzel összefüggésben mit várhat az élettől; illetve arról is: milyenek az emberek (pl. jók, rosszak, tisztességesek, törtetőek); más közösségek, rétegek vagy csoportok, a másik nem; vagy hogy mi az ember dolga az életben (pl. fejlődni, tanulni, robotolni, ügyeskedni, hasznosan együttműködni).

A sorskönyv ún. *Engedélyek és tiltó (gátló) parancsok* (Goulding és Goulding, 1997, 105–134.) formájában nyilvánul meg. A pszichológiai Engedélyek és tiltások olyan mélyen beidegződött lelkiállapotok és hozzájuk kapcsolódó hiedelmek, meggyőzések, gondolkodási, érzésszerű és viselkedési sémák, amelyek a személyiség egészséges kibontakozását szolgálják vagy akadályozzák. Például az iskolai tanulás és a későbbi kibontakozás szempontjából fontos Engedély lehet, hogy „tanulni izgalmas, szabad a világot felfedeznem”. Gondot okozhatnak olyan tiltó parancsok, mint a „NE GONDOLKODJ!” vagy „NE LÉGY SIKERES!”, de akár a „NE LÉGY GYEREK!” vagy a „NE LÉGY FONTOS!” is. A gyerekkori fejlődés egyes fázisai korspecifikus Engedélyek mentén építik ki a személyiséget, és rétegről rétegre más-más erőforrással gazdagítják: ezek mentén fogalmazzuk majd meg a hét elvet. A sorskönyvi hiedelmek, programok később átírhatók, új Engedélyek is kiépíthetők, és jó esetben ebben az iskolai személyiségformálás jelentős szerepet játszhat.

„Oké vagyok – oké vagy”

A sorskönyvhöz szorosan kapcsolódó, negyedik tranzakcióanalitikus fogalom – valójában a sorskönyvi apparátus egyik eleme – alkalmasint az egészséges oktatási folyamat lényegét ragadja meg, ezért pontos megértése nélkülözhetetlen. Az *okéság* játékos, könnyed elnevezése ellenére társas kapcsolataink egyik legkomolyabb, filozófiai mélységeket is hordozó dimenzióját ragadja meg. Érzelmi szinten az elfogadást, a megelégedettséget és fenntartott jóhiszeműséget értjük rajta; etikai szinten az emberi érték és emberi méltóság automatikus tulajdonítását, akár magunkra, akár másokra vonatkozóan. Ha valakit „okénak tekintek”, viszonyulásom azt fejezi ki: a másik ember (vagy saját magam) mint ember önmagában való érték, tisztelettel kezelem a lényét és a sorsát, esélyt adok neki, megérthetőnek és fejleszthetőnek gondolom őt. (Az okéság tehát – a köznyelvi használat ellenében – nem azt jelenti, hogy valaki jól van vagy egészséges, még kevésbé jelenti azt, hogy számunkra „jó fej” vagy szerethető.) Cselekedeteket

és megnyilvánulásokat lehet elutasítanunk – az embert magát mindenkor lehetőségként kell elgondolnunk; tisztelettel, nyitottan, kíváncsian, tiszta kommunikációra készen kell hozzá viszonyulnunk.

Berne szerint eredendően minden ember az „oké vagyok, oké vagy” pozíció lehetőségével születik; ugyanakkor neveltetésünk során már a kezdetekben elfoglaljuk a négy életpozíció valamelyikét, és ez csak komoly (terápiás vagy egyéb) környezeti ráhatásra íródhat át (Berne, E., 1997, 97–104.). Ahogy Berne fogalmaz: „A tartós változásoknak belülről kell fakadniuk, akár spontán módon, akár valamiféle »terápiás« hatás folytán: ez lehet hivatásos beavatkozás, de lehet szeretet is, ami egyébként maga is a pszichoterápia szerves része.” (I. m., 103.)

Az okéság mindig valamilyen relációban áll fönn, és értelemszerűen négy lehetséges felállásban fordulhat elő egy másik emberrel való viszonyunkban: „oké vagyok, oké vagy”; „Én oké vagyok, te nem vagy oké”; „Én nem vagyok oké, de te oké vagy”; „Én nem vagyok oké, és te sem vagy oké”.

Fontos jelenség – amely már az **1. irányelv**nél is szerepet kap –, az a lehetőség, amikor kettőnél több résztvevő okéságáról beszélünk. Így fordulhat elő, hogy két fél koalíciót alkot egy lehetséges harmadikkal szemben (Berne, E., 1997, 106.) – például, előfordul, hogy a pedagógusok és az intézményvezetés azt a kimondatlan (és adott esetben öntudatlan) hiedelmet képviseli, hogy mi, tanárok is okék vagyunk és a gyerekek is szerethetők, ám a szülők nem okék: elhanyagolják a gyerekeket, rossz célokat követnek az életben és akadályozzák az oktatás sikerét. A cél természetesen az, hogy az oktatási helyzet valamennyi résztvevője oké–oké viszonyt tudjon egymással kialakítani, ahol tisztán kommunikálnak, egymás igényeit meghallják, méltányolják, és működőképes megállapodásokra törekszenek.

Physis

Az ötödik tranzakcióanalitikus fogalom, amely a gyakorló pedagógus munkáját inspirálhatja és megkönnyítheti, a *physis*. Berne a fogalom régmúltba nyúló filozófiai hagyományára támaszkodva vette át az ógörög kifejezést: arra az alapvetően biológiai-pszichológiai energiára vagy dinamizmusra utal ez, amely minden élőlényben a fogantatásától kezdve működteti a növekedés, fejlődés, kibontakozás, alkalmazkodás, tanulás, kreativitás, továbbá a gyógyulás, regenerálódás folyamatait. A physis „a természet azon ereje, amely előrehajtja a növekedést, amelytől az élő szervezetek magasabb rendű formákká evolválhatnak, amiktől felnőtt lesz az embrióból, amiktől meggyógyul az, aki beteg; és ami az egészséges embert arra sarkallja, hogy eszményeit valóra váltsa.” (Berne, E., 1968, idézi: Clarkson, P., 1993, 38.; a szerző fordítása.)¹⁶⁸

¹⁶⁸ Petruska Clarkson tranzakcióanalitikus elméletirő több tanulmányt (pl. 1992; 1993) szentelt annak, hogy a physis-fogalom jelentőségére, Berne gondolkodásában játszott szerepére ráirányítsa a szakmai közösség figyelmét. Egybegyűjtötte Berne életművéből a physist definiáló és kifejtő szöveghelyeket, és elemezte annak szerepét a TA rendszerében. Jelen szerző a physis-fogalom további kidolgozására tett kísérletet, amelynek eredményeit hazai és nemzetközi szinten egyaránt

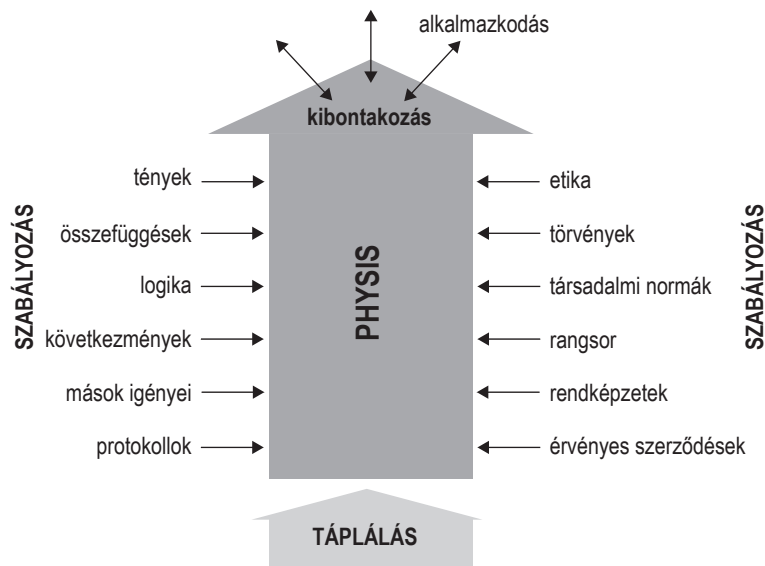
Az ember igen magasan fejlett, komplex organizmus, idegrendszerének teljes kifejlődése igénybe veszi az élet első három évtizedét (Diamond, A., 2002, 491.). A személyiség kibontakozása az életkorokra jellemző pszichológiai engedélyek mentén, a physis motorjától hajtva megy végbe. Mivel pedig ez emberi kapcsolatokon belül zajlik, ezért a physis kifejeződése, kibomlása nagyban függ a fejlesztett és a fejlesztő interakciójának minőségétől. Pedagógusként, szülőként a ránk bízott gyermekek fejlődési energiájával, életenergiájával gazdálkodunk, ennek minden lehetőségével és felelősségével, de ugyanez kiterjeszthető nem csak tanárookra és szülőkre, de edzőkre, vezetőkre is – tehát bármilyen szülőfigurára, bármilyen olyan helyzetben, ahol egyik ember a másikat fejleszti, képezi, mentorálja, támogatja, irányítja vagy kormányozza (Frank O., 2016). A gyermek génjeiben hozott fejlődési program egyfelől az idegrendszer érésének tempójában, annak jellegzetes fázisváltásain keresztül, a gyermek saját egyedi testi-lelki-szellemi alkatának megfelelően, másfelől pedig a környezettel való folyamatos interakciótól befolyásolva bontakozik ki (Erikson, E., 1968; Levin, P., 1974). A gyerekekben rejlő potenciál sorsa ott dől el, hogy a környezetben elfogadó, bátorító, stimuláló, humánusan mederbe terelgető fogadtatásban részesül, vagy személyiségromboló, motivációt pusztító impulzusok érik (Schore, A. N., 1994).

Amikor szülőként, nevelőként, vagy akár vezetőként, illetve mentorként más ember physis-gazdálkodásában játszunk szerepet, négy fő művelet áll a rendelkezésünkre. Ezen belül kettő létfontosságú előfeltétel:

1. élni hagyni/békén hagyni;
 2. megvédeni;
- kettő pedig a mindennapi fejlesztőmunka eszköze:
3. az energiát táplálni és
 4. az energiát szabályozni.

bemutatta (Frank O., 2016, 2017a, 2017b, 2019). A jelen írás az elmélet első írott formában történő magyar nyelvű közzétevése. A tanulmány 5. ábrája (a kötetben 90. sorszámmal), és a physisről szóló, alábbi szakaszban kifejtett elmélet így módon Frank Orsolya szellemi tulajdonát képezi.

90. ábra. **Physis: a táplálás és szabályozás egyensúlya a harmonikus személyiség formálásában**
(Frank O., 2017a; 2017b)



Tápláláson azt értjük, hogy a fejlesztett személy szükségleteinek kielégüléséről gondoskodunk, azt támogatjuk. Ezek a szükségletek a szülő–gyerek kapcsolatban jelentkező legelembibb *naturális* igényektől (testmeleg, szoptatás, holding¹⁶⁹) (Bowlby, J., 1982; Erikson, E., 1968; Schore, A. N., 1994) a szintén már kisgyerekkortól kezdve előtérbe kerülő *kulturális* igényekig terjednek (nyelvhasználat, világmagyarázatok, szellemi, készségbeli stimuláció) (Erikson, E., 1968; Levin, P., 1974; Clarke és Dawson, 1989; Bernstein, B., 1971¹⁷⁰). *Szabályozáson* pedig azt értjük, hogy a szülőfigura képviseli a gyerek felé a valóság reális és normatív aspektusait (a Felnőtt és a Szabályozó Szülő működésén át), és lehetővé teszi, hogy a gyermek az idegrendszer érésének megfelelő tempóban a külső szabályozást belsővé tegye (Schore, A. N., 1994). A szabályozás tanításának általános mechanizmusában az a logika működik, hogy előbb a felnőttnek kell jól szabályoznia a gyermeket, majd így, a tanítás révén fokozatosan válik belsővé a szabályozás. Az apró mindennapi interakciók konkrét neurális szinten és maradandó hatással formálják a gyer-

¹⁶⁹ A holding a pszichológiában eredeti, angol formájában elterjedt szakkifejezés. Jelentése 'megtartás': arra a szülői, gondozói viselkedésre utal, amelynek következtében a gyermek megtartva, biztonságban érzi magát, az az élménye keletkezik, hogy az őt körülvevő felnőttek őt biztonságban tartják és kompetensen kezelik a helyzeteket.

¹⁷⁰ „Azt találtuk, hogy dinamikus interakció áll fenn aközött, hogy a [gyermek] milyen beszédmódot tanul, ezen keresztül hogyan szervezi tapasztalásait és később hogyan viselkedik. A beszélő tapasztalatát a nyelvhasználat kondicionálja és differenciálja. A beszélt nyelv egyszerre folyamat és feldolgozási eszköz.” (Bernstein, B., 1971, vol. 1., 54. A szerző fordítása.) Ez pedig világossá teszi, milyen lehetőség és felelősség van a gyermeket körülvevő pedagógusok kezében már az óvodáslét első percétől kezdve arra, hogy a gyermek nyelvi környezetét formálva észrevétlenül felkészítse őt a későbbi sikeres tanulásra.

mek idegrendszerét és viselkedésmintázatait. „A biztonságos kötődés teszi lehetővé, hogy a gyermek sikeresen át tudja venni a gondozótól a szabályozáshoz szükséges képességeket.” (Schoore, A. N., 1994, 31.)

Mind a szabályozás, mind a táplálás mértéke az elhanyagolástól az erőszakolásig terjedő skálán változhat. A kettő mesteri és rugalmas összjátéka – a bőségesen, egyszersmind szabályozottan áramló energia integrációja – nyilvánul meg a tartalmas, jól szabályozott személyiség sokszínűségében, kulturáltságában, önszabályozó karakterében (Frank O., 2016). Szülőként-nevelőként pedig az a dolgunk, hogy a gyerekek természetadta dinamizmusát, lendületét, kíváncsiságát, energiáját, robbanékonyságát, kötődni és felfedezni vágyását ne letörni vagy visszafojtani törekedjünk, hanem rendkívül értékes, visszahozhatatlan kincsként kezeljük, és hozzáértő módon tereljük be a jó alkalmazkodás, a társadalmilag elfogadható, együttélést szolgáló szabályozottság csatornáiba. A gyerekeket civilizáljuk, kulturáljuk, tanítjuk és gazdagítjuk, miközben ösztönös energiáikat átfinomítva megőrizzük és igába fogjuk.

A physis-gazdálkodást szemléltető modell törésmentesen kompatibilis a funkcionális énállapot-modell fent bemutatott formájával. Ha a két aspektus – a táplálás és a szabályozás – összjátéka optimálisan valósul meg, akkor gazdag/tartalmas személyiségű, kreatív, motivált, képzett, ugyanakkor jól alkalmazkodó, jól együttműködő felnőtteket kapunk. A physis-kezelés fenti modelljének előnye, hogy megragadhatóvá teszi a jól szabályozott, ugyanakkor erőforrásait megőrző és jól használó személyiség ideálját; egyszersmind útmutatással szolgálhat az energiák szabályozása és támogatása körében jelentkező látszólagos vagy valós dilemmákban. Lényegi üzenete, hogy *nem kell választanunk* fegyelem és kreativitás, jó teljesítmény és motivált, csillogó szemű, élő lelkű-szellemű gyerekek formálása között, hanem megtanulhatjuk a kettő egyes-rugalmas összehangolásával az igazán harmonikus személyiség kialakításának módszertanát.

Szerződés

A szerződés a TA értékrendjét és gondolatiságát magába sűrítő középponti és emblematis fogalma; a TA-s szerződéselmélet messzeható következményeit talán már az alábbiakban is sikerül megsejtenni. A folyamatok medrét vagy keretét a TA-ban a *szerződés* fogalmával írjuk le, szerződésen pedig azt értjük, amikor két racionális gondolkodásra képes partner megállapodik egy konkrét, jól meghatározott közös cselekvési tervről. A szerződés lehet egészen hétköznapi és triviális, érthetjük rajta mindennapi életünk megannyi mikroszerződését, amelyek mederben tartják kapcsolatainkat, életvitelünket; de ugyanígy szerződésnek nevezzük két állam kereskedelmi vagy bűnüldözési megállapodását is. Ez eddig akár triviálisnak is tűnhet. Azonban a mindennapi pedagógiai gyakorlatot már igen mélyen érinti, hogy a tranzakcióanalitikus szerződéselmélet (Hay, J., 2019²) szerint a legtöbb fejlesztői szerződésnek három szintje van:

1. az *adminisztratív szinten* az együttműködés puszta formális kereteit rögzítjük (pl. egy tréning esetén: hol lesz, mikor lesz, mennyibe kerül) – ez a szerződés jogi szintjéhez áll legközelebb;

2. a *szakmai szinten* leírjuk az együttműködésben teljesítendő konkrét tartalmat, műveleteket, folyamatokat (például hogy milyen tudás megosztását vállalja a tréner, és mit vállal a tudás megszerzése érdekében a résztvevő) – sokszor ez is írott és esetleg jogilag is számonkérhető formát ölt, máskor csak kiegészítő dokumentumok, például pedagógiai programok formájában jelenik meg;
3. azt pedig, hogy a szerződés egésze hogyan, milyen mértékben és minőségben teljesül vagy nem teljesül, igen nagy mértékben meghatározza annak harmadik, ún. *pszichológiai szintje*, az ún. *pszichológiai szerződés*. (Rousseau, D., 1995, 36–40.) Ez a két fél együttműködésének kimondatlan és sokszor tudattalan lélektani mélyrétegét írja le; a felek sajátos pszichológiai összekapcsolódását vagy összejátszását, lappangó közös dinamikáját, illetve kimondatlan előfeltevéseit igyekszik megragadni. Itt tudjuk tetten érni a két szerződő félnek a megállapodásra vonatkozó legmélyebb szándékait, érzelmeit, hiedelmeit. Például megtörténhet, hogy egy iskolai tanítási helyzetben a következő negatív pszichológiai szerződést azonosítjuk: „*Én majd úgy teszek, mintha tanítanék ezért a nyomorúságos kis pénzért, ti meg majd úgy tesztek, mintha tanulnátok, de igazából mindannyian tudjuk, hogy egyikünköt se érdekli ez az egész, mert [úgy véljük] nem a tudás számít az életben, hanem az ügyeskedés meg a jó kapcsolatok. Addig pedig igyekezzünk egymásnak a lehető legkevesebb fáradságot okozni.*” A pszichológiai szerződés a szerződési folyamat körüli „metakommunikációból” tapogatható le, akár két szülő, akár két állam között köttetik a megállapodás. Hiszek-e ebben a szerződésben, szándékozom-e betartani, hiszek-e abban, hogy a másik fél be fogja tartani? Vagy összekacsintva tudjuk, hogy minden máshogy van és máshogy lesz, mint a leírt/kimondott szó diktálná... Mindezek a tényezők a pszichológiai szerződés tartalmát képezik. A pszichológiai szerződés lehet negatív vagy pozitív.

Nem nehéz felismerni, hogy a három szint folytonosan egymásba játszik, áthatja egymást. A szerződés rejtett mélyáramai messzemenően befolyásolják, milyen minőségben valósul meg – például – a szakmai szint, a megállapodásban szereplő munkafolyamat. Másfelől az adminisztratív szint is befolyásolhatja, milyen pszichológiai szerződés alakul majd ki az adott helyzetben. Ha tehát szerződésről beszélünk, igen fontos mind a három szintet letapogatnunk, mindegyikre reflektálnunk. Amint az 1. irányelv tárgyalásánál rövidesen látni fogjuk, az *egészséges szerződés célja, hogy egészséges folyamat medrét képezze, annak feltételeit teremtsen meg*. Ezzel pedig el is érkeztünk a hét irányelv kapujához.

A hét irányelv

Amint fentebb már jeleztük, a hét irányelv – hét egyszerű, könnyen megjegyezhető formula vagy jelmondat – együttesen rajzol ki egy olyan produktív gondolkodási, értelmezési keretet, amely segítségével számos különféle oktatási títushelyzet megérthető, optimálisan formálható vagy korrigálható lesz. Egyszerre kínál diagnosztikai fogalmi készletet, alapot az intervenciótervezéshez, iránytűt a gyakorló pedagógus kezében és reflexió, önszupervíziós eszköztárat, amely akár egy önkéntes intervíziós pedagóguscsoportban,

akár egy iskolapszichológus- vagy pedagógussupervíziót kínáló szakember kezében hasznos térképül szolgálhat.

A hét irányelv logikája, hogy a gyermekkori fejlődési szakaszok a személyiség különböző rétegeit és erőforrásait fejlesztik, a gyermek sorskönyvi építménye korspecifikus Engedélyek mentén épül ki, ezeket az Engedélyeket és erőforrásokat pedig változatos és célszerű módon mozgósíthatjuk az oktatás-nevelés sikere érdekében.

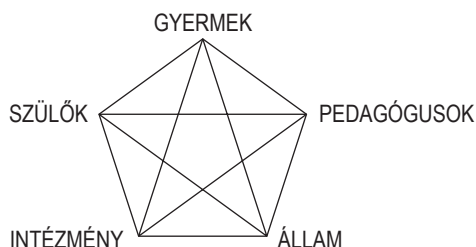
1. irányelv

Egészséges oktatási folyamat egy jól kiépített, jól funkcionáló, (minimum) ötpontos szerződésrendszer keretében mehet végbe

Az ötpontos szerződésrendszer

Az oktatás sokszereplős helyzet, ami azt is jelenti, hogy a gyermek tanításának folyamata számos szereplő szerződéseinek komplex erőterében megy végbe. Nézzük csak, kik ennek az ötpontos szerződésrendszernek a szereplői!

91. ábra. Az oktatási folyamatot meghatározó szerződésrendszer (Frank O., 2016)



Mit várjunk el egy szerződéstől?

Egészséges szerződés az, amelyben

1. a személyiség pozitív énállapotai játszanak szerepet;
2. a felek egymással legalábbis feltételesen OK–OK kapcsolatban vannak;
3. a szerződés három szintje egymással összhangban van;
3. alapvetően a Felnőtt énállapot kontrollja alatt áll;
4. többpontos rendszerben az egyes szerződések egymással összhangban vannak;
5. a szerződést a felek tudatosan fenntartják, monitorozzák, korrigálják.

E pontok közül az 1. pont igényel részletesebb kifejtést, ám mind az öt egyformán jelentős.¹⁷¹

1. A szerződés létrehozása és fenntartása során a résztvevők énállapotai közül
 - a pozitív Gondoskodó Szülő (GSz+) biztosítja az érintettek szükségleteinek kielégülését az elemi, természetes szükségletektől a magasabb rendű kulturális szükségletekig terjedő skálán;
 - a pozitív Szabályozó Szülő (SzSz+) képviseli a szabályozó tényezőket: a törvényességet, az etikai megfontolásokat, az érvényben levő szerződéseket, illetve a közösségi normák és rendképzetek közül azokat, amelyeket a helyzetben relevánsnak és egészségesnek ítélnék;
 - a Szabad Gyerek-én (SzGy) leleményes, kreatív, empátiás és intuitív adottságaival, érzelmi információval járulhat hozzá bármely helyzet kezeléséhez – például képviseli valamely döntéshozatalnál a gyerekek érzelmi szükségleteit, várható reakcióit;
 - a pozitív Alkalmazkodó Gyerek-én (AGy+) azzal vesz részt a szerződésrendszer kialakításában és fenntartásában, hogy kompromisszumkészséget, együttműködést mutat, a másik felet meghallja, megérti, terheket vesz magára, lemondást és áldozatot kínál fel a többi résztvevő felajánlásaival arányos mértékben;
 - a pozitív Lázadó Gyerek (LGy+) az egészséges energiákat jeleníti meg a túlal alkalmazkodással, a túlságosan konvencionális, merev, terméketlen irányokkal szemben;
 - a Felnőtt-én (F) pedig (mint az egészséges felnőtt személyiség irányítóközpontja, végső döntéshozatali szerve) ezeket a belső megfontolásokat, valamint a külső tényezőket tudomásul veszi, mérlegeli, összegzi, kiegyensúlyozza és összhangba hozza a realitásokkal, illetve lehetőségekkel a cél szolgálatában.

Az oktatási helyzet öt alapszereplője között összesen tíz szerződéses viszony húzódik. Csábító lenne mind a tíz részleteiben elmerülni – a jelen keretek között azonban mindössze arra van mód, hogy *három kiemelten fontos reláció* szerződéseit megvizsgáljuk.

► A szülő és az intézmény szerződése

Ritkán szoktunk elgondolkodni azon, hogy az oktatási élethelyzetben a szülő alapvetően a *megrendelő*, az iskola pedig a *szolgáltató* szerepkörében van. Hiszen a szülő legdrágább kincsét: a gyermekét bízta rá az erre hivatott és kiképzett szakemberekre, s bízta meg őket azzal, hogy gyermekét tanítsák és neveljék, pályaválasztását kísérik és elősegítsék. Igen nagy dolog az, amit kér, és részéről is hatalmas bizalmat igényel, hogy gyermeke testét, lel-

¹⁷¹ Kérdést vet föl és további vizsgálódásra inspirálhat bennünket, hogy az állam és bármely résztvevő között fennálló szerződés milyen mértékben és értelemben tekinthető szerződésnek. Egyfelől a szerződés fogalmába hagyományosan beleértjük azt, hogy a felek szabad akaratukból kerülnek egymással megegyezéssel relációba, márpedig az állam kötelezi a szülőt a gyermek beiskolázására; másfelől mégis az állam és az oktatás többi résztvevője közötti megállapodás minden értelemben keretezi, formálja és meghatározza a folyamat feltételeit és minőségét.

két és szellemét letegye olyan szereplők kezébe, akikről sokszor egészen minimális mértékben tudott előzetes benyomást szerezni. Ugyanakkor ez a szerződéses viszony a pedagógusra is óriási terhet és felelősséget ró – ezért is fontos, hogy dolgukat a lehető legnagyobb mértékben megkönnyítsük, felkészítésükbe és folytatólagos támogatásukba mindannyiunk érdekében investáljunk. Csak így várható el, hogy eszmei, implicit szerződésüknek és kimondott, leírt szerződésüknek egyaránt eleget tehessenek. Ez alapvetően a pedagógus és a munkaadó intézmény, illetve a pedagógus és az állam viszonyába tartozik.

Az alábbiakban szülő és intézmény (nem pedig a pedagógus!) viszonylatára egy olyan szerződésmintát kínállok, amely egyfelől szándékoltan ideális, hiszen egyfajta standardot vagy orientáló célképzetet kíván lefektetni, másfelől azonban szinte a trivialitásig magától értetődő. Érdekességgént megjegyzendő, hogy ez az ideáltipikus szerződésminta szinte minden pontján érintkezik a hatályos Oktatási Törvényben, illetve a témával kapcsolatos módszertani rendelkezésekben lefektetettekkel.

Előre bocsátandó, hogy az alábbi szerződésminta meglehetősen egyoldalú, amennyiben az iskola mint szolgáltató felé fogalmaz meg követelményeket, miközben igen keveset ír elő a szülő mint megrendelő számára. És valóban: az iskolának általában kevés mozgásteret van abban, hogy a szülőktől milyen részvételt és támogatást várhat és kaphat céljai eléréséhez. A szülők, a családok változatos életkörülményeit, leterheltségét, képzettségét, együttműködési kapacitását az iskola kénytelen tényként tudomásul venni. Szülőről szülőre, de akár napról napra is változik, mennyire érdemi együttműködésre lehet számítani a családoktól, vagy épp a család erodáló hatását szükséges ellensúlyozni a gyermek életében. Alapesetben ez az iskola számára terhes adottság. Másfelől azonban épp az itt tárgyalt szerződésrendszeren belül minden érintett befolyásolni tud minden más érintettet, ez pedig reményt adhat arra, hogy – a lehető legnyitottabb és legkiterjedtebb kommunikáció révén, tiszta oké–oké viszonyra támaszkodva – a szülőket sikerüljön bevonni abba, hogy a pedagógussal vállvetve, szövetségesként dolgozzanak a gyerek fejlesztését szolgáló folyamatok beállításán, finomhangolásán.

Alapvetően a szülő mint megbízó abból a célból lép szerződéses viszonyra az iskolával mint szolgáltatóval, hogy az

- a gyermekének átadjon egy indulócsomagot az emberi kultúra legutóbbi bő kétezer éve alatt felhalmozott racionális *ismeretanyagból*,
- illetve azokból a *készségekből*, amelyek ennek a tudásnak a működtetéséhez és a társadalomban való elboldoguláshoz szükségesek (írás, olvasás, számolás, technikai eszközök használata, kommunikációs és életvezetési készségek, idegen nyelv stb.),
- abból a célból, hogy a gyermek végül egy, a lelki és szellemi alkotásának is megfelelő tevékenységben piacképes képzettséget szerezzen, és annak áruba bocsátása révén *a társadalom önellátó tagjává válhasson*.
- A szülő joggal várja el, hogy az alatt az idő alatt, amíg gyermekét a fent nevezett célból az iskolában elhelyezi, a gyermeket *ne érje károsodás* sem testi, sem érzelmi, sem intellektuális értelemben. Az iskola ne hajtson végre rajta olyan pszichológiai műveleteket, amelyek személyiségrombolóak; tartózkodjék a negatív forgatókönyvek, minősítések és jóslatok használatától, valamint a verbális, pszichikai és fizikai agressziótól. Őrizze meg a gyermek életörömét, felnőttekbe vetett bizalmát,

motiváltságát, a világ dolgai iránti érdeklődését és nyitottságát, spontán kreativitását, önbizalmát és pozitív énképét, miközben teljesítményéről objektív, egyszerűen motiváló értékelést nyújt. Őrizze meg és fejlessze a gyermek képességét arra, hogy gondolkodjék, véleményt formáljon és véleményének racionális, árnyalt és konstruktív módon hangot adjon;

- *jóindulattal* forduljon a gyermek felé, és a körülmények engedte mértékben minden tőle telhetőt megtegyen egészséges személyiségfejlődése és kibontakozása érdekében.
- A szülő joggal várja el, hogy a feladatot kivitelező szakemberek megfelelő *tantárgyi és módszertani* képzettséggel bírjanak, és azt a gyermek oktatása során fegyelmezetten és következetesen alkalmazzák;
- tudatos és képzett pozitív *kommunikációt* alkalmazzanak;
- illetve hogy a gyermekkel mindenkor annak *életkori sajátosságainak* megfelelő formában kommunikáljanak, és ők ezek tekintetbevételével neveljék;
- ezen belül előmozdítsák *az életkorának megfelelő személyiségvonások és életvezetési készségek* – így a kötelességtudás, a felelősségvállalás, a feladattudat és feladatmegoldás, a rendet tartás képessége – megszerzését, és *az önálló tanuláshoz szükséges tanulásmódszertani készségek és technikák elsajátítása* felé tereljék.
- A szülő joggal várja el, hogy az iskola *pályaorientációs szemlélettel* képezze a gyermekét, észlelje és differenciáltan kezelje képességeit és hajlamait, s a körülmények engedte mértékben mindent megtegyen azért, hogy a gondjaira bízott gyermek sikeres pályaválasztása érdekében saját adottságaival, tehetségével, hajlamaival és preferenciáival kapcsolatban megfelelő önismeretet szerezzen, ezeket a lehető legnagyobb mértékben kibontakoztassa, és az ezeknek megfelelő további képzési helyeket megtalálja és igénybe tudja venni.
- A szülő joggal várja el, hogy az iskolában a gyermek *emberi jogai, személyhez fűződő jogai, valamint gyermek mivoltából fakadó speciális jogai* sértetlenül érvényesüljenek, függetlenül a gyermek képességeitől, egyéb személyes jellemzőitől, nemi, nemzeti, etnikai, vallási vagy egyéb hovatartozásától.
- A szülő joggal várja el, hogy a gyermek kibontakoztatásának folyamatáról az iskola *őzt rendszeresen, részletesen és hitelesen tájékoztassa*, a szülőnek bejelentést engedjen a gyermekével végzett munkába, és lehetőséget nyújtson neki a folyamatról való *kétirányú kommunikációra*, ahol mindkét fél kezdeményezhet találkozót és konstruktívan egyeztethet a gyermek fejlődését szolgáló lépésekről.

► A szülő és a pedagógus szerződése

Szülő, gyermek, pedagógus és a társadalom érdeke azonos: az, hogy a gyermeket ép lélekkel, a lehető legtöbb tudással, széles körű, korszerű készségekkel és a szellemi alkatának megfelelő pályairányban bocsássuk a társadalomba. A szülők és a pedagógusok közötti szerződés tehát kívánatos esetben mindenekelőtt a gyermek *kibontakoztatásának* célját tartja szem előtt.

Optimális esetben a szülő és a pedagógus szerződése értelmében a pedagógus *tájékoztatja* a szülőt arról, amibe az nem lát bele: a gyermeke haladásáról, a látható eredmények

mögött meghúzódó napi munkájáról, iskolai életéről, testi-lelki jóllétéről, közérzetéről, tapasztalatairól, mindennapjairól.

A szülő és a pedagógus optimális esetben *egyeztet* arról, kettejük eltérő szemszögéből nézve hogyan halad és hogyan érzi magát a gyermek, mi foglalkoztatja, milyen fejlődési fázisban tart, milyen testi-lelki-szellemi állapotban van általánosságban.

Ezen túl ötletelnek, *tanácskoznak* arról, vajon mire van szüksége ahhoz, hogy a következő *fejlődési lépcsőt* teljesítse, vagy valamilyen elakadása feloldódjék.

Mindezek feltétele, hogy az érintett viszonylatokban őszinte „oké vagyok, oké vagy” attitűd érvényesüljön. Magyarán szólva: jó esetben nem a pedagógus panaszkodik a gyerekre a szülőnek („Én oké vagyok, szülő és gyerek nem oké”); nem is a szülő kéri számon a pedagógust („Én oké vagyok, a gyermekem is oké, a pedagógus nem oké”), és nem is együttesen szörnyülködnek a mai gyerekek állapota és hajlamai fölött („Mi, felnőttek okék vagyunk, a gyerekek nem okék”), hanem a három résztvevő kölcsönösen okénak tekintí egymást. Ez azt jelenti: szülő és pedagógus egymást szövetségesként kezeli, akik egymással vállvetve, arccal a gyermek felé fordulva dolgoznak annak kibontakoztatásán.

Ehhez viszont szükséges a *kommunikációs csatornák kétirányú megnyitása, egyszers-mind beszabályozása*, a bőséges, bevonó, beavató, ugyanakkor könnyen kezelhető és áttekinthető kommunikáció.

Fontos belátni: akkor jár jól a gyermek, a társadalom és már középtávon a pedagógus is, ha a pedagógus és az iskola a szülőt szövetségesnek (és nem bosszantó akadállynak, nyűgnek, feladatnak) tekinti, és szövetségessé is teszi: beavatja a gyermeke fejlődésébe; abba, milyen kihívásokkal küzd a gyermek és a pedagógus az iskolai élet mindennapjaiban. Jó, ha ebben egyrészt közös szókinccset használnak és közös irányelveket követnek, ezen belül specifikusan igen hasznos, ha a szülőt beavatják az iskola szókinccsébe, nyelvhasználatába, bizonyos elveibe és gyakorlataiba, és otthon ezekkel összhangban kommunikál a gyermekével.

Szembe mehet a beidegződéseinkkel, de jó tudni, hogy a bőséges, kölcsönös kommunikációval járunk jobban: egészséges szerződés csak az érintettek igényeinek, helyzetének, lehetőségeinek, korlátainak, sőt: érzéseinek pontos megismerésén alapulhat. Csakis így tudunk egészséges *pszichológiai szerződést* kialakítani, maximálni a helyzetben rejlő lehetőségeket, őszintén megkönnyíteni egymás életét. Sőt: a *mindennapok* szintjén is úgy tudjuk hatékonyra csiszolni a szerződésrendszert és a gyakorlati működést, ha pontos, higgadt visszajelzéssel élünk; ha oda-vissza információcserét tartunk fenn, és közös szándékkal dolgozunk ki egy élhető rendszert. A bőséges és készséges kommunikáció azt jelenti, hogy jó, ha a pedagógus a szülők bejövő jelzéseire nyitott marad, azok tartalmát mint puszta információt összegzi, és ezeket tekintetbe véve (a szülőkkel, gyerekekkel, kollégákkal is együttműködve) finomítja az együttműködés rendszerét.

„Na de akkor engem eláraszt a szülőktől érkező kommunikáció?” – kérdezheti rémületen a pedagógus. Fontos tudni, hogy már minimális tartalomelemzés alapján is azzal számolhatunk, hogy a sok szülői közlés valószínűleg mind ugyanarra a néhány kaptafára jár majd, azaz véges számú tipikus élethelyzet, elakadás és kérdéskör fog kikristályosodni. A pedagógus számára lehetőség ez arra, hogy megkönnyítse a saját dolgát is, és elmondja a szülőknek azt, amit szükségesnek lát ahhoz, hogy együttesen egy reális, jó hatásfokú rendszert járassanak be a gyerekek fejlődésének szolgálatában. Szerencsés, ha a pedagógus

a szülőket valamilyen áttekinthető, bejáratott, napi jó szokássá rögzült rendszerben tájékoztatja a gyerekek feladatairól és arról, hogy ezek kísérésben mit kér a szülőktől.

Szülők és pedagógusok szerződésének tartalmát képezi tehát az is, hogy világos *munkamegosztást* üzemeltetnek és *felelősségi sávokat* határolnak le. Például fontos elvi döntésre jutni arról, hogy a gyermek iskolai feladatai közül mi az, ami a gyerek–tanár csatornában, a szülő bevonása nélkül végbe tud menni; mi az, ami szintén a gyerekek és a tanárok között megy végbe, ám a szülőt is szükséges róla tájékoztatni; és mi az, amiben a szülő aktív részvételét kérjük.

Ha a szülőket a gyerekekkel való közös tanulás terén próbáljuk bevonni, itt tényként kell számolnunk azzal, hogy a szülők terhelhetősége igen eltérő; hogy *a szülő és a gyerek együttes tanulása az esetek zömében megterheli a szülő–gyerek viszonyt* és kimenetele kellő felkészítés híján kétséges; illetve hogy a szülőtől nem reális elvárni, hogy a tantárgyakra vonatkozóan tárgyi vagy módszertani tudással rendelkezzen. A szülő a tantárgyak zömében inkompetensnek érezheti magát, ez további feszültséget szülhet és rombolhatja a gyerek motivációját. Ideális esetben a tudásátadás a gyerek és a pedagógus közötti csatornában zajlik; a szülő ugyanakkor igen jelentős segítséget tud nyújtani azzal, ha segít tanulással kapcsolatos jó szokásokat kialakítani a gyerekeknek–serülőknek, és rajta tartja a szemét, hogy megfelelően zajlik-e a folyamat. Segíthet a gyerekeknek strukturálni az idejét és a feladatát, sínen tarthatja, besegíthet neki, motiválhatja vagy átlendítheti, ahol kell; eközben a pedagógustól segítséget kap a kíséréshez, egyeztetve arról is, mi vált be és mi nem.

Fontos továbbá, hogy a szülő és a pedagógus közötti szerződés az ötpontos szerződésrendszer többi viszonylatával összhangban jöjjön létre és működjék, és ne mondjon ellent – például – az intézmény és a szülő közötti szerződésnek, vagy az állammal a törvényesség keretében fennálló szerződésnek; vagy pedig a pedagógusok és a gyerekek közötti „szerződéseknek”. Ezzel pedig meg is érkeztünk egy izgalmas és mély tanulságokat ígérő kérdéshez.

➤ **A gyermek és a tanár szerződése, avagy: szerződés-e a gyerekekkel kötött szerződés?**

Felnőtt és gyermek között két nagyon eltérő síkon állnak fenn szerződések, ám a két sík egy ponton összekapcsolódik egymással.

Az egyik síkon egy *eszmei, implicit szerződés* áll fenn, amelyet minden tanár–diák viszony háttérbe (illetve – *mutatis mutandis* – minden gyerek–szülő viszonyába is) odaértünk, akkor is, ha soha nem mondatott ki, pusztán a helyzet természetéből fakadóan. Ennek lényege, hogy pedagógus mivoltánál fogva a tanító, a tanár, a nevelő a gyermek testi-lelki egészségének megőrzésére, tudásának maximális gyarapítására, szellemi alkátának megfelelő kibontakoztatására, társas kapcsolati készségeinek fejlesztésére és társadalomban való sikeres elhelyezkedésének elősegítésére törekszik, a tőle telhető maximális tudatossággal, szakmaisággal, saját személyiségének és tudásának karbantartása által is. (Ahogy fentebb is hangsúlyoztuk: ezeket a lehetőségeket kínálni és a pedagógust ebben támogatni az intézmény, az oktatási infrastruktúra, a fenntartó és az állam szerepe, a velük fennálló szerződés tárgykörébe tartozik.) Összességében a gyermek és felnőtt között fennálló eszmei szerződés lényege, hogy a gyermek felnevelésének folyamatát *a felnőtt tartja kézben*, ő vezeti végig, tőle követel elkötelezett figyelmet és hozzáértést. Ez egyaránt vonatkozik a szakszerű tudásátadásra és a személyiségfejlesztésre.

A másik síkon találjuk a gyerekek és felnőttek számtalan apró, *konkrét gyakorlati megállapodását* mindazokra a feladatokra, válladásokra vonatkozóan, amelyek a hétköznapi élet során adódnak, főként a gyermek saját tevékenységi körével kapcsolatosan (házi feladat, felszerelés, osztálytermi feladatok stb.).

És itt érkezünk el oda, ahol a két sík összekapcsolódik. Hiszen az első szerződésnek – miszerint a gyereket tanítjuk és neveljük – az egyik középponti eleme, hogy a gyereket megtanítjuk felelősséget hordozni, azaz fokozatosan bevonjuk a felelősségvállalásba és foglalkozunk azzal, hogy megtanulja szerződéseit sikeresen teljesíteni. A felnövekedés maga is leírható úgy, mint egy elnyújtott átadás-átvételi folyamat, ahol születésétől felnőtté válásáig a gyermeknek fokozatosan átadjuk a saját magáért való felelősséget. A gyereket fokozatosan felelősségbe vonni a nevelés-személyiségformálás egyik fő feladata. Ennek eszköze és terepe a szerződések második fajtája: *a mindennapi mikroszerződések síkja*.

A helyzet tehát paradox: naponta számos szerződést kell kötnünk a gyermekkel, mindközben pedig tudomásul kell vennünk és észben kell tartanunk, hogy a bemeneti ponton a gyerek ezek teljesítésére még csak korlátozottan képes. A gyermek nem felnőtt – élettanilag nem alkalmas még a felelősség viselésének arra a fokára, amit felnőttektől elvárunk (Jensen, E. F.–Nutt, A. E., 2016, 78–82.), és aminek a felnőttek sem mindig tudnak megfelelni. A frontális agyi területek lassan érnek, a gyerek felelőssége itt még csak gyakorló, tanuló állapotban van. A felelősség tanítása az idegrendszer érésének megfelelő tempóban és módon mehet vége, és a gyerekeket fokozatosan és helyes módszertannal megtanítani a felelősségteljes viselkedés csínjára-bínjára szintén a felnőttek felelőssége.

Igy aztán a gyermekkel kötött szerződés a szó klasszikus, definíció szerinti értelmében nem szerződés, hiszen a szerződés definíció szerint két racionális gondolkodásra képes ember megállapodása egy közös cselekvési tervre, a gyereknél viszont az érintett területek élettani-morfológiai érése 25 éves kor körül-fölött fog teljes egészében végbe menni. Ez nem jelenti azt, hogy a gyerekekkel ne szerződünk, vagy ne várjunk tőlük kötelességteljesítést – épp ellenkezőleg! Jelenti viszont azt, hogy a gyerekekkel kötött szerződések afféle „játék”-szerződések vagy gyakorlószereződések. Fontos, hogy tudatosítsuk, egy-egy szerződés terén *milyen fokú teljesüléssel számolhatunk reálisan*, és az is fontos, hogy ezt jól fogadjuk: tudjuk, hogy *ha a gyermek hibázik, az nem üzemzavar* és nem is fejleszthetlenségének a bizonyítéka, hanem normál ügymenet. Tudnunk kell azt is, *mi a dolgunk* ilyenkor: mikor van az, hogy várni kell, és mikor, hogyan tudjuk szakszerűen továbbléptetni őt a fokozódó felelősségvállalás felé.

A gyermek energiája újra és újra túlcsap mederfalain, a mi dolgunk pedig az, hogy – a physis táplálása és szabályozása egészséges egyensúlyára törekedve – ezt az energiát humánusan, de határozottan újra és újra visszatereljük a medrébe. Hitelesen, meggyőződéssel és méltósággal képviseljük, egyszersmind pedig készségesen és pontosan, az életkorának megfelelő nyelvezettel indokoljuk a szabályozó tényezőket. Ez jelenti egyfelől a Felnőtt-én megfontolásait (tények, összefüggések következmények, arányok), másfelől pedig a pozitív Szabályozó Szülő-én normatív tartalmait: (törvényesség, etika, érvényben levő szabályok, szerződések, társadalmi normák, rendképzetek). Fontos tehát, hogy legyenek szabályok, elvárások, feladatok, felelősség és (lehetőleg a kihágásból szervesen következő) következmények is (Nelsen, J.–Lott, L.–Glenn, H. S., 2016).

Ugyanakkor nekünk, felnőtteknek folyamatosan tudatában kell lennünk annak, hogy mindez valójában még csak gyakorlás, készségfejlesztés – „work in progress”.

Lényegi adalék ehhez a témakörhöz, hogy tudatosítsuk, mennyire fontos, hogy maga a mindenkori *felöltt* (pedagógus, igazgató, szülő, edző stb.) *példamutatóan tisztán szerződjék*. Ha a tanár nem definiálja pontosan a feladatot, az elvárást, ha a gyereket azt érzik, hogy kiismerhetetlenek a játékszabályok, tologatják a kapufákat, hogy a számonkérésből rajtakapós játék lesz, az mélyen demoralizálhatja őket, elveszíthetik hitüket a felnőttvilágban és elmehet a kedvük a teljesítéstől. Nem is szólva arról, hogy ha nem mutatunk példát, akkor nincs terep, ahol bevezessük őket a pontos, alapos, tiszta szerződéskötés élethosszig tartóan hasznos készségébe.

A többpontos szerződésrendszerre vonatkozóan pedig az következik a fentiekből, hogy a gyerekek napi életében lényeges elhatárolni azokat a szerződéseket, amelyeknek súlyos tétje van (a gyerek jövője, továbbtanulása, magasabb iskolába felvétele, pénzzel összefüggő, hivatalos és jogi ügyek), ahol a szülő párhuzamos bevonása és tájékoztatása elengedhetetlen; és azokat, amelyek napi feladataikkal kapcsolatosak, és bár fontosak, nincs életbevágó tétjük, ezért megmaradhatnak a pedagógus és a gyermek közti csatornában.

☞ Milyen sorskönyvi Engedélyt épít az egészséges szerződésrendszer?

A gyermek személyiségfejlődése szempontjából az oktatási helyzet szerződéses kontextusa az egészséges *prológusnak* felel meg. A sorskönyv prológusa alatt Berne mindazokat a kimondott vagy kimondatlan előzetes körülményeket, várakozásokat, hiedelmeket, értelmezéseket, erőviszonyokat érti, amelyek megelőzik egy gyermek megérkezését a világba. A környezet sok tekintetben előre definiált: például abban, hogy a család, a szülők várják-e és hogyan várják őt, mennyire van helye a világban, milyen képzeteket vetítenek rá már érkezése előtt arról, hogy ki is ő, mi lesz a dolga, mit kaphat meg és mit nem. Ezzel analóg az oktatási helyzet előzetes kontextusa is: még mielőtt az oktatási folyamat elkezdődne, egy olyan nexusrendszer ágyaz meg neki, ahol a gyereket eleve okénak tekintik vagy nem; van vagy nincs Engedélye arra, hogy létezzen, fontos legyen, gyerek legyen, valahova odatartozzon, gondolkodhasson, érezhessen, felnőhessen vagy sikeres legyen. Sok minden előre eldőlt már addigi életés során azzal kapcsolatosan, hogy oké lehet-e a gyermek a szükségleteivel, karakterével együtt. Kifejeződik benne, hogy a felnőttek *tartják-e* a folyamatot, képesek-e megadni a tanuláshoz szükséges két első kulcs-Engedély – ahogyan azt sokszor elmondjuk majd –, a biztonságos kötődés (ősbizalom) és a tiszta helyzet lehetőségét. Ennek előkészítő munkálatai azok, amelyek az oktatást övező szerződéses kontextust kialakítják.

Ha a szerződéses kontextus rendben van, ez *egy egészséges társadalom metaforája*, és eredményeképpen remélhető, hogy a gyermek anyanyelvi szinten beszéli majd a jó együttműködés, jó kommunikáció és a hasznos tevékenység kultúráját. Annak megélését teszi lehetővé, hogy „megtart a háló, biztonságos, jóindulatú, sőt: kiismerhető, stabil relációkból álló világban tanulok és nevelkedem.”

2. irányelv

Az érzelmi biztonságérzet minden tanulás előfeltétele

Megkerülhetetlen tény, hogy az oktatási folyamat *kapcsolatban* zajlik. Szoros emberi kapcsolódás, gazdag dinamika jön létre, és ez óriási személyiségfejlesztő hatásra ad módot, de ugyanígy az ártásnak is teret nyit. Hiszen tudjuk: a szó – tett. A tanári szó porba sújthat, a tanári szó szárnyakat adhat. Fontos azt is észben tartanunk, hogy a pedagógus hatalmi fölényben áll a gyerekekhez képest, aki szüleitől, otthonától távol, korlátozott életismerettel, érdekérvényesítő és kifejezőkészségével könnyen kerülhet kiszolgáltatott helyzetbe. Olyan jelenlétre és személyes kapcsolatra van szüksége, amely biztonságos, megtartó, inspiráló és építő. Nemcsak a kicsik számára fontos ez, hanem bármelyik, bármilyen tanulói viszonyban, a meglett felnőtteket is beleértve: hisz tanuláskor a bőrünket – az énképünket, önbecsülésünket, jövőbe vetett reményeinket – visszük a vásárra. A serdülők is vágyanak a megtartó, odafigyelő, hiteles, egyenletes, kiszámítható felnőtt jelenlétre, csak más-hogyan, mint a kicsinyek. Akitől megkapják a megfelelő minőségű személyes jelenlétet, ahhoz lojálisak lesznek és „neki” szívesen megtanulják a német nyelvtan kacifántosabb trükkjeit is...

Az oktatási helyzetekre is igaz, hogy minden egyes megnyilvánulásnak van egy tárgyi és egy érzelmi síkja. Nincs semleges, érzelmi jelentést nem hordozó szó, gesztus, mozdulat. Agyunk legősibb érzelmi központja, az amygdala emberi érintkezéseink során villámgyorsan felteszi egyetlen kérdését: jóbarát vagy ellenség? Ha ellenség, akkor résen kell lenni, akkor a gyermek felkapja a fejét, mint őz a mezőn, amikor egyszer csak már nem legel, hanem bármely pillanatban elinalni kész. Az energiák ilyenkor már nem tudnak a tanulás felé fordulni. Tanulni a legmagasabb rendű, a személyiséget, az agy legfejlettebb, evolúciósan legújabb területeit maximálisan igénybe vevő tevékenység – ennek előfeltétele az oldottság és a biztonságérzet. Amint a gyerek veszélyt érez, megszűnik tanulni. Agyában készülődik a „flight/fight/freeze” reakció („menekülj – küzdj meg – vagy dermedj meg”), és ekkor már képtelen hallani és felfogni, amit magyarázunk vagy ami a papíron gomolyog a szeme előtt, szóljon az bár a történetes hatványokról, vagy arról, menyire szerelmes volt Petőfi Sándor.

Mi jelenthet veszélyt?

Feltétlen szükséges tehát kerülni az olyan tranzakciókat, amelyek humánetológiai értelemben komoly veszélyforrást jelenthetnek, mint:

- a megszégyenítés és különösen a nyilvános megszégyenítés bármilyen formája. Ide értendők az osztályközösséget megosztó, azon belül kirekesztő viselkedések (osztály előtt megszégyeníteni, osztállyal kinevettetni azt, aki hibázik);
- egyéb kirekesztő vagy megbélyegző üzenetek (nem, társadalmi réteg, etnikum, külső, személyiségvonás, sérülés stb. alapján);
- a tanulót szűken, negatívan definiáló kijelentések vagy jóslatok („te az a fajta gyerek vagy, aki...” „belőled sose lesz...”);

- az eltárgyasító, személytelen kommunikáció („sorba állsz, bevonulsz; Kovács Marci nem csoszog...”)
- az epés-gúnyos alaphang („mire vársz, édes gyerekem, külön kérvényt nyújtsak be?”).

Különösen fontos itt szót ejteni ez utóbbi jelenségről: a *szarkazmus* elterjedtségéről, a humor és az ironia/szarkazmus összemosásáról. Nem megfelelő használata a humornak az, ami a diák kontójára kelt mulatságot, ahol a felnőtt hatalmi fölényével visszaélve, azt fitogtatva teszi nevetség, vagy egyenesen köznevetség tárgyává a gyereket. Technikailag semmit sem nyerünk az ilyesmivel – érdemes azzal számolni, hogy a megszégyenítés automatikusan gyűlöletet és bosszúvágyat szül. Ha a „rendesek közül” kizárták, máshol keres társat a gyerek: a többi kirekesztett között, akik sorstársként értik meg őt (Adler, A., 1994, 134–135.). *De-viare* – mindössze annyit jelent: más útra térni, kisiklani. Ahogy Alfred Adler írja a devianciáról: „senki sem vegetál ok nélkül az élet haszontalan oldalán, kivéve, ha attól fél, hogy a hasznos oldalon nem ér el eredményt.” (I. m., 97.).

Nem szentimentális preferenciák ezek és nem is pusztán erkölcsi parancsok – a helyes kommunikáció technikai szükségesség. Akit kirekesztünk, azt elvesztjük, kiléptetjük a tanulási kapcsolatból. Az a kommunikáció, amely mélyrehatóan negatív élményt okoz, lerombolja a kötődést, a bizalmat, a motiváltságot, a kíváncsiságot és a hitet a saját kibontakozásban – ennek pedig az a következménye, hogy a gyerekekben rejlő potenciál kibontatlan marad. Felnövekedvén az illető nem *adni* fog a társadalomnak (bármilyen szerepben, pozícióban), hanem előfordulhat, hogy inkább *terhet* jelent. Ezért fontos a fiatal pedagógusjelöltekben tudatosítani – mégpedig megfelelő sajátélményű eszköztárral – a kimondott szó, főként a bármilyen szülőfigurától érkező kinyilatkoztatások sorsformáló erejét. Nem lehet elégszer mondani: a pedagógus képzett-tudatos kommunikációja a legfontosabb eszköz a felnövő generációk formálásában.

Ez nem jelenti a színvonal, az elvárások elengedését, nem jelent sem engedékenységet, sem „majomszeretetet”. Természetesen az is fontos, hogy legyenek határjelző eszközeink – akár egészen nyomatékosak is –, és a gyerek teljesítményét is pontosan mérjük és visszajelezzük neki (lásd 6. irányelv, XX. o.). Azt viszont jelenti, hogy épp a cél érdekében nem érdemes személyiségromboló eszközökkel operálni. Mindössze arról van itt szó: jobban járunk, ha a gyerekekkel szemben ugyanúgy a kulturált kommunikáció alapvető normáit érvényesítjük, mint bárki mással – a kedves, udvarias, tisztelettudó, egyenletes, kiszámítható beszédmódot és viszonyulást. A gyerekek egyetlen módon lesznek tisztelettudók – ha maguk is ilyen kommunikáció közepette nőnek föl és nem is ismernek mást. A pedagógus egyik legfontosabb munkaeszköze az egészen egyszerű, természetes *kedvesség*, valamint az udvariasság, gyerektisztelet, egyenletesség (kiegyensúlyozottság) és türelem.

☪ Mit éljen meg a gyerek?

Az első cél tehát az, hogy a gyerek érezze magát érzelmi biztonságban. Mit jelent ez? Azt jelenti, hogy abban a tudatban ül az iskolában: „itt biztosan nem fogok sérülni; nem fognak megalázní, nem fognak megszégyeníteni, nem fognak minősíteni; nem kell indulatokkal, türelmetlenséggel, váratlan, övön aluli csapásokkal számolnom. Ezért teljesen el-

engedhetem magam, elmélyülhetek abban, amit csinálunk, flow-ba (Csíkszentmihályi M. 1997) kerülhetek, figyelhetek a tanulandóra”.

☑ Milyen tranzakciókat használjon a pedagógus?

Az egészséges oktatási folyamat teljes eszköztára gyakorlatilag pozitív kétszintű tranzakciókra épül. Tipikus esetben a pedagógus által indított Felnőtt–Felnőtt felszíni tranzakció hátterében találjuk valamelyik pozitív Szülő énállapot – akár a Gondoskodó, akár a Szabályozó – tápláló vagy strukturáló energiáját; de ugyanúgy meghúzódhat a Felnőtt hátterében a Szabad Gyerek humora, játékos-kalandos kedve, a pozitív Lábadó Gyerek humoros, ötletes vagy formabontó energiája, vagy az Alkalmazkodó Gyerek, amint épp a jól végzett munka és a rend öröme modellálja.

Nem kell azt gondolnunk, hogy ezek a tranzakciók különösebben megterhelő feladatot jelentenek. Kellő készségfejlesztés nyomán reflexessé váló kommunikációs sablonok, félperces jószokások épülnek be a pedagógusjelölt viselkedésébe. Olyan egyszerű dolgokra kell itt gondolnunk, mint amikor azt látjuk, hogy egy harmadikos kislány dolgozik a füzetében és belegabalyodik egy számtanfeladatba. Tudhatjuk, hogy valószínűleg már csúszik is a „nem vagyok oké, ügyetlen vagyok, nem tudok megfelelni” lelkiállapot felé. Ha kezünk a vállára tesszük, odahajolunk és kedves hangon kérdezzük: „Megnézhetem, hol akadtál el, Julikám?” – ezzel helyes sorrendben jártunk el, hiszen először a rémült Gyerek-ént nyugtattuk meg Gondoskodó Szülői gesztusunkkal, és ezzel hoztuk vissza a gyermeket regresszióból oda, ahol már visszanyeri a gondolkodás képességét és bimbózó Felnőtt énállapotát mozgósítva elkezdhet válaszolni a kérdésünk Felnőtt rétegére, és megfogalmazni, mi okozta az elakadását.

☺ Milyen sorskönyvi Engedélyt erősítünk?

Ha az oktatási helyzet a biztonságos kötődést modellálja, ha a pedagógus hozni tudja azt a szintet, hogy nem kommunikál súlyosan negatívan, a kapcsolatot nem töri meg, az önbecsülést, önértékelést nem sebzi mélyen és maradandón, tartózkodik a negatív „te-üzenetektől” (Gordon, T. 1989. 138–143.), azaz attól, hogy a kommunikációs partnerét minősítse, definiálja; illetve nem él személytelen, eltárgyasító tranzakciókkal és ezzel barátságos, kedves, kiszámítható légkört teremt maga körül, ahol a gyerekek személyes kapcsolatban érezhetik magukat vele – nos, mindezzel teret biztosít egy olyan érzelmi állapotnak, amely a szükséges mértékben megidézi vagy legalábbis *érvényben hagyja az ősbizalomra vonatkozó hozott sorskönyvi Engedélyt*. Adler széleskörű gyakorlati tapasztalat alapján erősíti meg, hogy minden későbbi személyiségformálás alapja a pedagógushoz való biztos kötődés: a későbbi befolyásolás csakis a tanár–diák kapcsolatban kiépített bizalmi tőkére támaszkodhat, „a gyermek e szeretetétől függ egész későbbi alkalmazkodása”. (Adler, A., 1994, 135.) A személyiségfejlődés etapjai közül a leggyermekibbet: a csecsemő-én védettségét viszi tovább, a gyermek öntudatlan hitét abban, hogy a felnőttek alapjában jóindulattal viseltetnek iránta, igenlik a létezését és a fejlődését, hogy a velük

való kapcsolatban sérülésmentesen működhet, közeledhet, távolodhat, fejtheti ki tevékenységét, járhatja fejlődési útját. A tanulással kapcsolatos Engedély pedig, amely ily módon kialakul, így szól: „*tanulni biztonságos*”. Ezt az elemi jelentőségű Engedélyt aztán tanítványunknak a tanulás évei során újra és újra meg kell majd élnie, meg kell erősítenie.

3. irányelv

Az élményalapú tanulás elsőbbséget élvez – hisz a tanulás motorja a természetes kíváncsiság

Bármily furcsa is, a tanulás igazi motorja az öröm. Közelebbről: a kíváncsiság, az érzékszervi felfedezés, a játék, a kísérletezés, a személyes kötődés, a fantázia, a mozgás, az interaktív részvétel, az önkifejezés és a sikerélmény vágya – Szabad Gyerek énünk klasszikus erőforrásainak teljes repertoárja. Csupa olyasmi, amit hagyományosan tűzzel-vassal irtani volt szokás az oktatási helyzetekből. „Ne nevetgélj, gyerekem, hanem figyelj oda!” „Mit csinálsz azzal a pálcikakészlettel, tedd le, nem játék!” „Ne produkáld magad, kisfiam, nem rád vagyok kíváncsi, figyelj az anyagra!”

Onnantól, hogy önjáróvá lesz, az embergyerek mindenhez hozzápiszkál, mindenre kíváncsi, mindent kinyit, szétszed, forgat, piszkál, belenyúl, megkóstol, szétken, minden létező módon megvizsgál és igyekszik minél többet megtudni róla és a benne rejlő lehetőségekről. Közben figyel, sőt hívja a felnőttek reakcióját is, hisz abból is sok mindent ki lehet olvasni... Mindeközben a felfedezés-kísérletezés módja maga is fejlődik hónapról hónapra: a nagyobbacska totyogó és még az óvodás is reggeltől estig kérdez, szívja magába az információt, a mesét, a fantáziavilágot, az élményeket. Naphosszat játszik – tét nélkül, védetten gyakorolja mindazt, amire szüksége lesz majd a túléléshez.

Ezt a természetes kíváncsiságot, kutató kedvet, felfedező ösztönt érdemes *megőrizni, átmenteni, igába fogni* hét éves kor fölött is, amikor már valamivel komolyabb feladatok elé kerül a felfedező elme. Hiszen kiskorában nagyrészt természet adta leckéket tanul a gyerek: mozogni, a tárgyi környezetében eligazodni, a társas kapcsolatokat kiismerni, kezelni. Iskolás kortól azonban már az emberi kultúra örökségébe avatjuk be. Annak a tudásnak a korunkban releváns sűrítményét igyekszünk a fejükbe plántálni, amit az emberi civilizáció mintegy 2500 év alatt összehordott. Ez azonban csak azt jelenti, hogy itt még a korábbinál is nagyobb szükségünk van arra, hogy ébren tartsuk a természetes tudásvágyat és kíváncsiságot. Hogy hagyjuk a gyerekeket a tanult dolgokhoz több sávban kapcsolódni, kötödni, azzal játszani, kísérletezni, hagyjuk nevetni, használni a fantáziájukat és kifejezésre juttatni saját személyiségüket. És sok-sok jó élményt és sikerélményt gyűjteni mindazzal kapcsolatban, amivel foglalkozik.

Na de mit jelent ez a mindennapi tanulásban? Azt: *ha szórakoztató, akkor eredményes!* Más szóval: a gyermek tanulási folyamatának akkor lesz lendülete, ha sikerül felkelteni azt a természetes kíváncsiságot, amely aztán teljes személyiségét mozgósítja. Azzal tudjuk a megismerésben lüktető physist ébren tartani, *ha a tanulandót összekapcsoljuk a gyermek*

- élményszerű, testi szintű megélésével, hogy *érzéketi szinten*, közvetlenül találkozzon azzal, amiről tanul: ha a kis elsős a betűk alakját lejárja, eltáncolja, hatalmas építőelemekből kirakhatja; amikor az elektromosság tanítását azzal kezdjük, hogy a gyerekek láncba állnak, a két szélső megfogja a kurbli generátor két kimenetét és a tanár tekeri a kurbli – ezzel téve érzékelhetővé ezt az oly nehezen megfogható jelenséget és emlékeztetessé a sivalkodó-riadozó, mulatságos tanórát; amikor a földrajztanár a diákokból megrendezi a naprendszert („Fannikám, te leszel itt a Nap, te csak szép csöndesen forogjál és ragyogjál; Marci, te mint Merkúr, körülötte keringsz és közben forogsz is. Úgy, próbáljatok nem hasra esni! Gyere, Ági, te leszel a Vénusz...”);
- *személyes élményeivel, érzéseivel* („Emlékeztek, osztálykiránduláson milyen volt, amikor a Balatonon végigsöpört a vihar és kitepte a sátrakat?”);
- a mese, *narratíva*, történet iránti olthatatlan éhségükkel – hiszen tudjuk, az emberi agy könnyebben, sokrétűbben, mélyebben dolgozza föl azt, amivel narratív formában találkozunk. Több különféle kognitív készséget mozgósít, több sávban foglalkozunk vele, mélyebben és maradandóbban rögzítjük az így közölteket. Nemcsak a történelmet, irodalmat, de akár a tudományos felfedezéseket is lehet és érdemes így feldolgozni;
- a gyerekek (eredetileg romlatlan, felszabadult) *vágyát az önkifejezésre* és önmegmutatásra: verset mondani, énekelni, eltáncolni, rajzolás által feldolgozni és elmélyíteni bármit, amit tanul;
- kihasználjuk a tantárgyi területek összekapcsolásában rejlő lehetőséget: mondjuk, az ókori görögség témakörében egyszerre tanítjuk a történeti, irodalmi, mitológiai kontextust a korból származó például geometriai vagy fizikai felfedezésekkel és a terület földrajzával; vagy összekapcsoljuk a (hatásosan szemléltetett) biológiai és a testnevelés órai tanulást annak érdekében, hogy a gyerekeket jó egészségmegőrzési szokáscsomaggal engedjük útjukra, egy jobb népegészségügyi helyzetű társadalom reményében.

☞ Milyen sorskönyvi Engedélyt erősítünk itt?

Az oktatási gyakorlatnak ez a rétege, illetően jó gyakorlatai a totyogókorú (szaknyelven: „gyakorló korú”) gyermek kulcs-Engedélyét ismétlik: *„a világ végtelenül izgalmas, és én megismerhetem*. Meg akarom ismerni, és a nagyok ezt egyrészt lehetővé teszik, teret adnak rá, így oké vagyok a kirobbanó felfedező, kísérletező energiámmal és kíváncsiságommal együtt; másrészt pedig vigyáznak rám, amíg én mindent megismerem és mindent kipróbálok; sőt: azt is világosan elmondják, mi az, ami veszélyes és miért.”

4. irányelv

Az iskolai társas helyzeteket használjuk ki a civilizált társas viselkedés tanítására!

Kínál az óvodáskori személyiségfejlődés egy másik olyan erősséget is, amely iskoláskorban töretlenül megmarad, és amelyre a nevelés érdekében nagy haszonnal építhetünk: ez pedig az emberi társas lét legkülönbözőbb dimenziói iránti olthatatlan érdeklődés. Az óvodás korú gyerek szociális létezésünk olyan eleme, ösztönös-archaikus dimenzióit fedezi föl és gyakorolja hónapokon, vagy akár éveken keresztül, amelyek valójában felnőtt életünk mélyrétegeiben is drámai súllyal végighúzódnak, mint a rangsor, a kisebb–nagyobb; erősebb–gyengébb; vezető–követő viszonyai; a dominancia-győzelem–vereség-behódolás kérdései; a csoporthoz tartozás, kirekesztés és kirekesztődés, vagy a kisebb-nagyobb csoportosulások és klikkek folytonos, amorf egymásba alakulása; a népszerűség–„menőség”–marginalizálódás, a kellek–nem kellek küzdelmei. Ott van aztán a siker–kudarcc / ügyesség–kompetencia / megküzdés–feladás / győzni–veszíteni tengely megannyi külső és belső harca; a nemi identitás kérdésköre: felfedezése annak, mi az, hogy fiú, mi az, hogy lány, apa, anya, férj, feleség, csók és szerelem; felfedezni a test adottságait, funkcióit és határait. Kognitív szinten – a Jean Piaget szerinti reális gondolkodás beköszöntét követően (Piaget, J.–Inhelder, B., 2004, 91–94.) – ott van az igazság, illetve a hazugság–mese–fantázia–konfabuláció megannyi árnyalata közti eligazodás, amely szintén bőven áthúzódik az iskolás korra; vagy (minden szülők réme) a magántulajdon, az enyém, tiéd, miénk, adom, nem adom, kölcsön, örökbe, cserébe, a kereskedelem, a „mi mennyit ér” kérdésköre... és még folytathatnánk. Lényegében minden alapvető dimenzió sorra kerül ebben a korban, amely társadalmi létezésünk erőterét szervezi, mindez pedig megannyi kérdést eredményez a kisgyerek elméjében.

Ezek a kérdések legélesebben épp a vitás helyzetekben bukkannak felszínre, és akkor jár jól a gyerek és a jövő társadalma, ha ezeket a helyzeteket mi, felnőttek képesek vagyunk felkészülten, nyugodtan, kompetensen fogadni, és nem tekintjük üzemzavarnak, hanem az élet szerves részének, sőt: várva várt alkalomnak arra, hogy valamilyen hasznos életleckét tanítsunk. Hiszen az a jó, ha a gyerekek erre a miriád kérdésre barátságos, megtartó, józan felnőttektől kapnak érdemi, érthető, követhető válaszokat; problémás helyzetekik feldolgozására megfelelő kereteket és útmutatást.

A *pozitív Szabályozó Szülő birodalma* ez – par excellence alkalom arra, hogy apránként bevigyük mindazokat a normatív és rendező elveket és struktúrákat, amelyeket kultúránk az évezredek során a társas viszonyok civilizált mederben tartására kifejlesztett. Hiszen az iskola – mint bonyolultan strukturált, sokszereplős társas közeg – a későbbi társadalmi létezés metaforája és egyben gyakorló terepe. Óriási lehetőséget kínál a felnőtteknek arra, hogy ezt a társas viselkedés-tanulást kísérik, terelgessék, jó irányba formálják. Kár kihagyni azt a tengernyi nevelési, jellemformálási lehetőséget, amit a mindennapi iskolai élet helyzetei kínálnak, az első általánostól az érettségiig, vagy akár a felsőoktatásig bezárólag. Megfelelő felkészültség és tudatosság birtokában afféle tálcan kínált lehetőségnek tekinthetjük ezeket a töréspontokat arra, hogy kulcsfontosságú életleckéket adjunk

át az emberi társas együttélés olyan kérdéseiről, mint a becsület, a tolerancia, az igényegyeztetés, a konfliktusmegelőzés, a másság, az együttműködés vagy a szolidaritás.

Hiszen a gyerekek nem születnek a kulturált konfliktuskezelés eszköztárával, és ez később sem fejlődik ki bennük magától. Egyfajta ösztönös-archaikus konfliktuskezelő eszköztárral rendelkeznek ugyan, amelyet óvodáskorukban meg is figyelhetünk, és amely bizonyos helyzetekben akár egyfajta értéket is képviselhet. Ugyanakkor a természet rendelése épp azért állított mellénk minket, felnőtteket, hogy energiáikat civilizált mederbe tereljük és adjuk nekik a felvilágosult konfliktusmegelőzés és -kezelés, a kulturált igényegyeztetés azon sémáit, amelyeket kultúránk legjava kínál.

Az élet adta társas dinamikák kihasználása személyiségfejlesztésre szintén nem ördögösség – véges számú tipushelyzettel, megérthető irányelvekkel és kommunikációs eszköztárral kell itt is számolnunk, amelyeket megfelelő csoportos tréninghelyzetben ki lehet gyakorolni. Kiváló eszköztárat kínál erre a tranzakcióanalízissel mint személyiségelmélettel problémamentesen összeegyeztethető Gordon-módszer, amely gyakorlatias, készség-szintű kommunikációs technikákat ad a kezünkbe az eltérő igények megfogalmazására és összeegyeztetésére vagy a vitás felek közötti pártatlan közvetítésre. Ha a gordonos kommunikációt és helyzetkezelést éveken át rendszeresen és rutinszerűen alkalmazzuk, a gyerekeknek vérévé válnak a kulturált és strukturált konfliktusmegelőzés kifejezőmódjai, és jól együttműködő, saját igényeiket, határaikat és kibontakozásukat jól képviselő, másokét jól meghalló, tiszteletben tartó felnőttekké cseperednek. Ez nemcsak a későbbi munkahelyi és családi helyzeteikben könnyíti meg a velük való együttélést és közös munkát, de kommunikációjuk révén maguk körül is terjesztik ezt a pozitív kultúrát.

☞ Milyen sorskönyvi Engedélyt erősítünk ezzel?

Az iskolai élet ilyen helyzetei – ha jól kezeljük őket – a személyiségfejlődésnek az oviskorban előtérbe került vonulatát viszik tovább egészen a felnőtté válásig, egymásra épülő rétegekben. A gyermeket az a tudat itatja át: társadalomban élek, én is meg tudom tanulni a társas együttélés szabályait, kimondottakat és kimondatlanokat egyaránt. Kiismerem magam a társas viszonyokban, meg tudok tanulni megfelelően viselkedni, szükségleteimet, határait, kibontakozásomat úgy érvényesíteni, hogy az a másokéval összeférjen. Tudok harmonikusan illeszkedni a társas környezetembe, és kezelni tudom annak fordulatait és kihívásait.

5. irányelv

Induljunk tiszta helyzetből, haladjunk lépésről lépésre!

Pontosabban-részletesebben ezt az elvet így fogalmazhatjuk meg: a tanulás racionális, absztrakt, logikus síkján a tiszta, strukturált kiindulópont megteremtése és az elemi lépések logikus egymásra épülése biztosít optimális eredményt. Az élményszerű, tapasztalati tanulás fázisa gyakorlata épp előkészítésül szolgál az új tudás racionális vagy akár elvont

síkra emeléséhez. Ezzel viszont már a par excellence Felnőtt-képességek világába lépünk: a homloklebeny, a tiszta kognitív képességek egyre komplexebb fejlődését segítjük a gyerekeknél, ahol számos részkészség és funkció összehangolt működésének vagyunk tanúi.

Végre elérkeztünk tehát ahhoz a fejlődési szükséglethez, amely már *az iskolás gyermek életkori adottságait veszi igénybe és építi tovább*, és az első sorskönyvi Engedéllyel – a biztonságos kötődéssel – párba állva teremti meg az optimális tanulási folyamat előfeltételeit. A tanuláshoz szükséges személyiség-erőforrások közül ez, a hat-hétéves kortól bekapcsolódó „reális gondolkodás” – a prefrontális kéreg használata, a racionális-logikus Felnőtt-készségek bevonása – komoly lépést jelent a tanulási apparátus kiépítésében. A csecsemőtől a kisiskoláig terjedő skálán a személyiség minden kincsét és erőforrását használhatjuk és használnunk is kell a tanulás elősegítésére, ám a Felnőtt-funkciók kitüntetettsége felvilágosult európai kultúránk középponti tengelye, és ezért a nevelés során is kiemelt célunk. A tranzakcióanalízis tanítása szerint is a Felnőtt-én az érettegészséges személyiség irányítóközpontja, amelynek alárendeljük belső hangjaink többé vagy kevésbé rendezett kórusát.

A prefrontális kéreggel és különösen annak éréseivel hatalmas irodalom foglalkozik; ennek alaptételeit, sarokpontjait fontos tudatosítani bárkivel, aki gyerekekkel foglalkozik, mert a végrehajtó funkciók lassú-fokozatos kiépülése meghatározza, mely életkorban mit várhatunk el a gyerekektől racionális gondolkodás, memória, figyelem fókuszálása és áthelyezése, külső ingerek kizárása, késleltetés, indulatkontroll, feladatteljesítés, felelősségvállalás, absztrakt gondolkodás terén (Diamond, A., 2002, 483. és 2006, 70.).

Az ötödik irányelv gondolatkörében az alábbi területeken tudunk hasznos tanulásmódszertani, önfejlesztő úticsomagot átadni a gyerekeknek:

- Teremtsünk tiszta kiinduló helyzetet, és strukturáljuk a feladatot!
- Haladjunk elemi lépésekben; „szeleteljünk le” bármilyen feladatot a túlzott stressz elkerülése érdekében!
- Mindenkit onnan fejlesszünk, ahol tart!
- Kezeljük termékenyen a hibát és az elakadást!

I. Teremtsünk tiszta kiinduló helyzetet és strukturáljuk a feladatot!

Hiszen mi, felnőttek is tudjuk: a tanulás nem azzal kezdődik, hogy tanulunk. A tananyag előkészítése, az elvégzendő feladat felmérése is a helyzet strukturálásához tartozik. Egyetemista korunkból is emlékezhetünk: sokszor napokba telt, mire összebogarásztuk, pontosan mi is az elvárás egy vizsgálóhoz, miből kell arra tanulni és hol szerezhető be a megfelelő tananyag. Gyermekeinknek, tanítványainknak már azzal felbecsülhetetlen Engedélyt adunk, ha azt sugározzuk: fontos és legitim része a folyamatnak, hogy tanulás előtt lássuk át, rendszerezzük a helyzetet, tisztázzuk, hogy pontosan mi a dolgunk. A gyerek nem tud addig munkához látni, amíg nem tudja pontosan, hogy mi a feladata. Az elveszettség, kuszaság érzése bőven elég ahhoz, hogy *ellenállás* keletkezzék, a gyermek agya „ledobja a láncot” és azt érezze: kiszállok, passz, én ebbe bele sem kezdek. *Szülő, pedagógus és intézmény együttes feladata*, hogy közös szókinccsel, bejáratott, áttekinthető információá-

ramlással (lásd 1. irányelv: a szülők és a pedagógusok közötti szerződés; szerződés gyerekekkel), a pedagógus, a gyerek és – sokszor – a szülő összehangolt együttműködésével megteremtse a tiszta helyzetet. A gyerekek csak abból tudnak építkezni, ha mi azt sugározzuk: a tanulási helyzet áttekinthető, kezelhető, itt vagyunk, segítünk. Tágabb értelemben is arra van a gyerekeknek szüksége, hogy azt lássák: a felnőttek uralják a helyzetet, vigyáznak rájuk és tudják, mi a dolguk.

Összegezve tehát: az eredményes tanulás

- biztonságos és strukturált térben tud elindulni (azaz két előfeltétel: a biztos érzelmi kötődés és a tiszta helyzet teremtette térben, amelyek felelősei egyfelől a GSz+, másfelől pedig a SzSz+ és a F);
- ebben a térben a természetes kíváncsiságtól hajtva halad előre (SzGy, physis)
- az egyéni alkat szerinti kibontakozás felé (SzGy, physis, a F és a SzSz+ adta mederben).

☯ Mit él meg a gyerek?

A tiszta, jól strukturált helyzetben a tanuló (gyermek, felnőtt egyaránt) azt érzi: kiismerem magam ebben a helyzetben; tudom, hol tartok; tudom, hogy az eddigi tudásom rendben van, nem vesztettem el a fonalat; tudom, mire építek; tudom, mi a következő kiszabott feladat vagy lépés. Megvan a helyem a világban és a csoportban is: uralom a helyzetet, tudom, mit tanulunk, hányadik oldalon járunk, miért vagyok itt, merre tartok.

Ennek hiányában a tanuló azt érezheti: elvesztettem a fonalat, lemaradtam, buta vagyok/butább vagyok, mint a többiek, pánikban vagyok, elsüllyedek vagy elsüllyed a világ(om), kiesem a közösségből, kiesem a tudásszerzésből.

☑ Milyen tranzakciókat használunk?

A Felnőtt és a pozitív Szabályozó Szülő énállapot szoros együttműködésére van itt szükség. Ahogyan fentebb már említettük, a szabályozás tanításának mechanizmusa megköveteli, hogy előbb a felnőttnek kell jól szabályoznia a gyermeket, majd így, a tanítás révén fokozatosan válik belsővé a szabályozás. A kicsik mellett még az a feladatunk, hogy egyszerű, áttekinthető helyzetet teremtsünk, ahol nekik csak végig kell menniük az előkészített, sikerélményt hozó lépéseken. A nagyobbaknál már tanítgatjuk a gyermeket arra is, hogy egy eredetileg kusza, strukturálatlan helyzetben miként tud ő maga eligazodni, tiszta kiinduló helyzetet teremteni. A tanulási helyzet strukturálása is azok közé a mindennapi jó szokások közé tartozik, amit a pedagógus a napi gyakorlatban egy-két jól elhelyezett mondattal be tud vinni a gyerekek mentális eszköztárába. Ez a készség már a bimbózó Felnőtt és pozitív Szabályozó Szülő énállapotokat szölongatja, edzi, erősíti (ez utóbbit gyakran nevezik Strukturáló Szülőnek is) – amelyek egymással összedolgozva alkotnak itt élethosszig szolgáló, hasznos készséget.

Számos módszer létezhet ennek fejlesztésére, és itt a szülők legalább olyan hasznos szerepet játszhatnak, mint a pedagógusok. Pusztán ízelítőül villantjuk itt föl a „felelősség-nála-hagyó kérdések” technikáját, amely lényegében egy olyan, számos családban bevált kérdéssor, amellyel a gyermeket a saját helyzete strukturálásának a folyamatán vezetjük végig. A strukturálást szinte teljes egészében maga a gyermek végzi, ám eközben még a felnőtt adta sorvezetőre támaszkodik. Ezek a nyitott, szinte üres, non-direktív kérdések ugyanazon a folyamaton terelik végig a gyermeket, amelyet később már magától kell bejárnia: a tények egybegyűjtése, cselekvési terv, revízió, korrekció. A kulcs az, hogy a gyerek saját maga legyen a folyamat motorja, azaz ne vegyünk ki a kezéből semmit, inkább az ő agyát dolgoztassuk meg. Súlytalan kérdéseinkkel olyan teret nyitunk, amelybe ő lesz kénytelen beletenni a szellemi erőfeszítést. A részvétel és a kívül maradás sajátos egyensúlyát követeli ez a szülőtől, nevelőtől.

Na de hogy is néz ez ki a gyakorlatban? Valahogy így:¹⁷² A hazaérkező gyerektől Anya ártatlanul, afféle kívülállóként azt kérdezi: „Mi a dolgod ma délután, csillagom?” Vagy: „Mit kell tanulnod holnapra, angyalom? Lesz valamiből dolgozat? Miből van lecke? Szerinted erre mennyi idő kell majd? És hogy tervezed a délutánt: előbb túlesni a tanuláson, vagy előbb pihenni és később tanulni? Múlt héten melyik is vált be jobban? Te, és vajon hánykor kell ezt elkezdened, hogy vacsoráig beleférjen az idődbe? Pihenőkkel is számoltál? Ez a módszer jól működött a múlt héten? Ötör? Oké, és honnan fogod tudni, hogy mindjárt öt óra – szóljak, vagy beállítasz valami figyelmeztetőt?”

A kérdések ismétlésével a gyerek Felnőtt és SzSz+ énállapotát alaposan megdolgoztatjuk, eddük, bevisszük azokat a struktúrákat, amelyekre később önállóan is támaszkodhat majd. A tapasztalat azt mutatja, hogy az a kisgyerek, akit naponta, kedvesen, él nélkül végigterelgetnek az önstrukturálás ilyesfajta útján, egy idő után magától kezdi mondani: „Anyá, holnapra ez meg ez meg ez van; szerintem ehhez ennyi és ennyi idő kell; úgyhogy most eszem, aztán legódom, és fél ötre beállítom a mobilom...” Egy idő után tehát a kérdéssor belsővé, a folyamat önjáróvá válik. Ezek aztán olyasfajta mentális jó szokásokká szervülnek, amik bizony jóval később, akár az egyetemi vagy munkahelyi feladatteljesítésben is kapóra jöhetnek, és a beválás garanciáját jelenthetik.

II. Haladjunk elemi, egymásra épülő lépésekben!

Újat tanulni az egyik legnehezebb emberi élethelyzet. Minden egyes új lépés során megéljük a szorongást: vajon meg tudom ugrani? Siker lesz, vagy kudarc? Minden új lépés stresszt okoz. Ezért érdemes bármilyen feladatot „*leszeletelni*” akkora kis, egymásból következő egységekre, ahol az egység még biztosan „elfér” a *stresszplafon* alatt. És hogy mi is az a stresszplafon? Roppant egyszerű: a stressz egy bizonyos szintig pozitív, motiváló, ja-

¹⁷² Az itt bemutatott kérdéssor természetesen csak minta, amelynek célja egy működési elvet érzékeltetni. A valóságban (jobb esetben) a legtöbb gyereknek viszonylag kialakult napirendje van, így például a tanulás megkezdésére vonatkozó kérdés irreleváns, ha már beállt szabály, hogy „leckeírás ötör”. Ám a napirend maga is akkor hoz legjobb eredményt, ha kialakítása is a gyermekkel együttműködve történik, ezért szerepel jelen formájában a kérdéssor. Ugyanez áll arra a helyzetre is, ha a házi feladat a napköziben készül el, és otthon csak ellenőrzésére, kiegészítésére kerül sor.

vítja a teljesítményt. Ez az ún. eustressz, amely az élet természetes velejárója és inspiráló, élenkítő hatású lehet (Selye J., 1976, 29.). Itt a gyerek azt érzi, hogy lendületben van, „flow”-ban van, izgalmas a dolog, van kedve megtanulni, elvégezni a feladatot. Egy bizonyos szint fölött viszont beáll „a káros vagy kellemetlen stressz, a distressz” (i. m., 23. és 29.), amely már bénító, ártó, rontja a teljesítményt, tehetetlenség- vagy reménytelenségérzést kelthet, és beáll a pszichológiai ellenállás. A distressz „ösztönösen figyelmezte[ti] arra, hogy túllépte saját képességeinek határait” (i. m., 31.) A kettő közötti határvonal a stresszplafon – amely természetesen egy merőben szubjektív jelenség, és személyről személyre, helyzetről helyzetre változik.

A leszeletelés művészete tehát abban áll, hogy bármely feladatot le tudjunk bontani olyan egységekre, amelyek „elférnek” a stresszplafon alatt. Előfordulhat, hogy egy ilyen egység akár 2-3 elemi részt is tartalmaz (pl. elolvasok egy szöveges példát, felírom belőle az egyenletrendszert és már kezdem is megoldani; vagy elolvasok egy verset, máris értem, el tudom helyezni a korban és kezdek elemezni), ám előfordulhat az is, hogy teendőknek egészen elemi egységekre kell lebontani. Leleményességre és elemző gondolkodásra lehet szükség annak megállapításához, hogyan bonthatunk egy feladatot még és még elemibb egységekre. Legalább egyszer-kétszer érdemes minden típusfeladatot vagy -helyzetet lebontani elemi egységekre, mert ezzel elejét vehetjük annak, hogy valamely lappangó meg nem értés észrevétlen maradjon és a tanulmányokban jóval később okozzon nehezen megfejtendő elakadást.

Sok esetben az első lépés még kapcsolódik a játékosághoz, a tapasztalati tanuláshoz, a személyes megéléshez. A szemléltetés és az élményszerű tanulás olyan fontos tényező, hogy arról külön köteteket lehetne írni. Ugyanakkor nem csak az új anyag tanulására igaz, hogy elemi lépésekben érdemes haladni, hanem valójában bármilyen feladatot le lehet szeletelni kisebb egységekre, sőt: sokszor épp a komplex, magas szintű alkotó feladatoknál jelenthet helyzeti előnyt a „leszeletelés”.

Na de mire is gondolunk itt? Nézzünk meg futólag két élő példát: egyet ép, normál tanuló közösségre, egyet pedig egy nehezített helyzetű gyermekekre hangszerelve.

Példa a szeletelésre – ép gyerek

Gondot okozhat a gyerekeknek a verselemzést megelőzően a vers pusztá értelmét átlátni – vegyük példának Kölcsey *Husztját*! (Mindenekelőtt egy időre tegyük félre a hexameter skandalizálását, hiszen a „búsdüle/dékei/denhusz/nakrom/várame/gállék” élménye első közelítésben inkább távolító, így nem segíti a megértést.) Érdemes lehet első lépésben megállapítani a versmondat határait. Nem szégyen az: keressük meg, hol van a nagybetű és hol a pont! „Csomagoljuk ki” az első mondatot, azaz mondjuk el/írjuk le időmérték nélkül, prózában:

„Bús düledékeiden, Husztnak romvára, megállék.”

Mit jelent ez mai, hétköznapi nyelven? Azt jelenti: elmentem Husztra, megkerestem a romos várat és megálltam az udvarán.

„Csend vala, felleg alól szállt fel az éjjeli hold.”

Ez mit jelent mai, hétköznapi nyelven? Annyit: hogy csönd volt, késő este volt, felhős volt az ég és már kelt a hold. Ezen a ponton lehet érdemes az elemi lépésekben megértett verssorokat a valós, tapasztalati világgal is élő, személyes kapcsolatba hozni:

„Várjatok csak, hol is van ez a Huszt? Hogy néz ki ez a várrom? »Guglizzunk rá!« Keressük meg térképen! Nézzünk róla képeket! Milyennek találjátok? Járt valaki ilyesfajta romos várban Magyarországon?» Innen továbblépve ismét elemi lépésekben bomolhat ki a vers értelme. A hideg, sötét várudvaron merengő költő így töpreng:

„Régi kor árnya felé vissza merengni mit ér?”

Mit jelent ez hétköznapi nyelven? Igen, azt: kár a múlton búsongani, még akkor is, ha egy ilyen romos vár egy ilyen holdas-felhős éjszakán ilyen gondolatokat kelt.

„Messze jövővel komolyan vess összeve jelenkort!”

Mit jelent ez hétköznapi nyelven? Igen: azt, hogy a jelent a jövő nézőpontjából érdemes nézni, azon gondolkodni, hogy milyen jövőt akarunk építeni, és ahhoz képest vajon mi a dolgunk a mai világban. Ha így, elemi lépésekben megértettük a vers mondanóját, ismét átléphetünk a személyes relevanciába és élményszerűségbe: „A ti generációtok milyen jövőt akar építeni? Ti mit vártok a következő ötven évtől és mik az aggályaitok? Mit látunk erről, mondjuk, Greta Thunbergnél? Vajon ti hogyan tudtok majd *hatni* arra a világra, amelyben felnőttek lesztek, mit szeretnétek majd *alkotni*, vagy mivel lenne kedvetek *gyarapítani* magatok körül az országot, a világot?”

Példa a szeletelésre – sérült gyerek

A második élő példa alanya egy hányatott sorsú gyermek: sok országot és sok iskolát megjárt, félnyelvű¹⁷³, végül figyelemzavarosnak címkézett hatodikos. Sem írni, sem olvasni nem tud igazán megnyugtatóan egyik nyelven sem. Házi feladat: „Írj fogalmazást a nyári élményeidről.” A gyerek reakciója: a feladat lehengető, megoldása esélytelen. A feloldás: a szülő segít a feladatot leszeletelni. Hogyan? „Jó, most ne foglalkozunk a leckével” – mondja Anya – „de amúgy mire emlékszel a nyárból?” Itt feltűnés nélkül bekapcsolja a telefonján a diktafont és súlytalan, derűs kérdésekkel végigtereli a gyereket a nyár történésein. („Mi volt az első azután, hogy véget ért a sulis? OK, és Erdélyben hova is mentél? Ott ki várt? És mit csináltatok három hétig a Balázssal? És milyenek a szülei? Azt mondtad, vicces a nagymamája... Meg hogy dolgozni kellett a földeken... Jó, és aztán augusztusban Apa hova vitt? Abban mi volt a legjobb?”) Végül Anya konstatálja az első fázis sikerét: „Na látod, elmesélted az egész nyaradat! Én meg felvettem – dadá! Figyu, most együnk egy sütit, aztán ha visszajöttünk, szépen, nyugodtan, mondatról mondatra segíték leírni. ... Na, ezt hogy tudod szépen megfogalmazni? Igen, tökéletes.” A gyerek ír. Elkészül egy mondat, elkészül kettő. Közben is szabad pihenőt tartani, enni, fordulni egyet a kertben. Ismét „megünnepeljük” egy lépés sikerét: „Na látod, kész egy komplett fogalmazás, és ezt mind te csináltad! Ma már ne fáradunk

¹⁷³ A „félnyelvű” kifejezés azt jelenti, amikor valaki sem az anyanyelvén, sem egy másik általa használt nyelven, pl. az ország nyelvén nem érte el a teljes nyelvi kompetenciát, egyik nyelvben sincs teljesen otthon. Például az anyanyelvét konyhanyelv vagy gyereknyelv szinten, vagy szűk szókincssel beszéli; a másik nyelvet – pl. az apa, az iskola vagy a tartózkodási ország nyelvét – pedig akcentussal vagy hibásan. Ide tartozhat az is, ha beszélni tud, de írni/olvasni hiányosan. Míg egyfelől a többnyelvűség az emberiség tetemes hányada számára egy természetes élethelyzet, amellyel megfelelő struktúrában a gyerekek gond nélkül megbirkóznak, ilyen problémás helyzet is előfordul számos emigráló vagy világlátó családban, és árthat a kognitív teljesítménynek.

magunkat tovább, holnap még átfutjuk a helyesírást, mit szólsz?” Gyerek: „Hát ez nem volt olyan vészes, mint hittem.”

Ez esetben is áll, ami máshol: a tanulástechnikai eszközt nemcsak alkalmazzuk, hanem a gyerek jelenlétében néven is nevezzük, tudatosítjuk, készségként fejlesztjük és életre szóló jó szokásként adjuk hozzá a feladatkezelési úticsomagjához. Így a „leszeleltetés” is részévé válik az otthoni és a tantermi nyelvhasználat maroknyi visszatérő eszközeinek, amelyek egy jó tanulástechnika eszköztárát alakítják ki a gyermekben és képesítik őt egész életében a jó módszertanú, eredményes tanulásra.

☒ Milyen tranzakciókat használjunk?

Láthattuk: az elemi lépésekre bontás legalább annyira támaszkodik a Szabad Gyerek kreativitására, a gátlások oldása az empátiára és a játékosságra, mint amennyire a Felnőtt racionalitására. Kiváló példája ez annak, hogy az optimális tanulásmódszertani fejlesztésben minden énállapot erőforrásának megvan a helye és szerepe. Ugyanakkor – a tranzakcióanalízis egyik fontos alapelveinek megfelelően – ezek akkor fejtik ki áldásos hatásukat, ha mindig tudatosan és a helyzetnek megfelelően alkalmazzuk őket. Az énállapotok közötti tudatos és akaratlagos váltás a tudatos-képzett pedagógusi kommunikáció nélkülözhetetlen készsége.

Milyen sorskönyvi Engedélyt erősítünk?

A feladatteljesítéssel kapcsolatos Engedélyek az egész felnőtt élet sikerének, kompetencia-érzésének szilárd alapját jelentik. Az ezen a téren jól szocializált gyermek/felnőtt azt éli meg: feladathelyzetben otthon érzem magam, nyeregben érzem magam, megvannak az eszközeim arra, hogy a helyzetet áttekinthetővé és kezelhetővé tegyem. Bízhatom a saját jó teljesítményemben.

III. Mindenkit onnan fejlesszünk, ahol tart!

Hasznos és praktikus irányelv bármilyen emberfejlesztő helyzetben – legyen szó felnőtt-ről vagy gyermekről, tárgyi tudásról, vagy bármilyen (testi, mozgásos, kommunikációs, életvezetési, higiéniai stb.) készségről – ha elfogadjuk azt a pofonegyszerű gondolkodási sémát, amely szerint mindenki ott tart, ahol tart, és mindenkit csakis innen kiindulva tudunk eljuttatni a következő fejlődési lépcsőre. Ezt nem lehet figyelmen kívül hagyni, ezzel nem lehet vitába szállni, és ehhez fölösleges bármilyen érzelmet vagy ítéletet társítani. Az, hogy valaki pillanatnyilag hol tart, nem függ össze az illető emberi értékével, nem függ össze még az esélyeivel vagy a jövőjével, sőt: még a későbbi potenciális fejleszthetőségével sem – pusztán egy semleges, leíró tény.

Technikailag lehetetlen valakit nem onnan fejleszteni, ahol épp elhelyezkedik, bár gyakorta próbálkozunk vele a mindennapi gyakorlatban. Ugyanakkor hatalmas veszteséggel, pazarlással jár, ha egy néhány hiányzó lépés és az ezek nyomán halmozódó, egyre kétségbeesőbb lemaradás okán elveszítünk egyébként fejlődésre képes tanítványokat. Ha egy gyereknek az a következő lépés, hogy megtanuljon zsebkendőbe orrot fűjni, akkor az; ha az országos balettgalán való fellépés, akkor az. A pedagógus dolga abban áll, hogy mindig egy lépéssel előrébb léptesse tanítványát, elfogadással, szeretettel, határozottan, a „meg tudod tanulni, és ez az érdeked” szellemében. A C-ről D-re való előrelépés épp ugyanakkora eredmény lehet, mint a P-ről Q-ra vezető; az *egységnyi erőfeszítés* mindegyik esetben elismerést érdemel. Egyik gyereknek sem bűne, sem érdeme, ha a családja vagy egyéb sors adta körülményei következtében az egyik a C-ről, a másik a P-ről indul hétéves korában vagy az adott iskolában. És azt sem tudhatjuk, hogy akit ma átsegítünk a C-ről a D-re, az nem fog-e egy nap a Q-ról írni nekünk köszönőlevelet.

☒ Milyen tranzakciókat használjunk? Milyen sorskönyvi Engedélyt erősítünk?

Ez tipikusan a pozitív kétszintű tranzakciók világa. A felszínen Felnőttből Felnőttbe azt üzenik: „Ezt és ezt a műveletet szükséges még végrehajtani”. Pszichológiai szinten pedig a kimondatlan GSz+ > SzGy tranzakcióval azt üzenik: „*Nem mondom le rólad akkor sem, amikor te már lemondanál magadról.*” „*Segítek, hogy megtaláljuk, hogyan tudod megtanulni.*” „*Az, hogy mennyire szeretünk, mennyire fogadunk el, nem függ össze a szűk tárgyi területen nyújtott teljesítményeddel.*”

IV. A hiba a leghasznosabb diagnosztikai eszköz

Ugyancsak az 5. elvből – „Induljunk tiszta helyzetből, haladjunk lépésről lépésre” – vezethető le az is, hogyan tudunk a lehető legjobb eredménnyel kijönni bármilyen hibát, elakadást tartalmazó helyzetből. Hiszen bármit tegyünk, bármily gondosan járunk is el, minden tényezőt sem mi, sem a diákok nem tudnak uralni: mindig lesznek hibák, problémák. Ám maximálhatjuk az eredményeket, ha egy pozitív-rationális csoportkultúra keretén belül ki tudjuk aknázni a lehetőséget, ami a hibázásban rejlik és ezzel egyfajta pozitív-rationális „hibakultúra”, azaz hibázással kapcsolatos reakciók és meggyőződések magvát ültetjük el. A hibázás ugyanis a lehető legpontosabb diagnosztikai eszköz tanár és tanítvány kezében egyaránt. Csalhatatlanul jelzi, hol van az a pont, ahol valami pozitívat, építőt tudunk hozzátenni a folyamathoz, ahol egy gubancot ki tudunk fésülni, ahol egy készséget ki tudunk gyakorolni. A hiba bizony sokszor csak éles helyzetben bukik ki.

Pozitív élő példánk most az ELTE biológia tanszékéről származik: a tárgyfelelős tanár és számos kollégája szóban vizsgáztat összesen 250 hallgatót. Az első mintegy húsz vizsgázó után a tárgyfelelős kiírja a tárgy Facebook-csoportjába: „Gyerekek, úgy látom, még mindig nem egészen világos nektek a ... fogalom. A legfontosabb itt azt megérteni, hogy... Akkor jártok jól, ha újraolvassátok a tankönyv ... oldalát. Vizsgán egész biztos kérdezni fogom ezt meg ezt.” A példa egyetemi (már csak azért is, hogy lássuk: a felsőoktatásban is

van szükség módszertanra, az egyetemi oktató is *pedagógus*!), ám annak működési elve már az első általánosban is alkalmazható, és a gyerekeknek is megtanítható. Rejtett üzenete az együttműködés, a fair play és az: a tanárok a diák sikerének drukkolnak és mindent megtesznek ezért. Fölösleges körök nélkül a maximális tudásátadásra törekcszenek.

Ez is olyan helyzet, amely az „OK maradok és újratervezés” reflexét tanítja, azaz: az önmotiválás-önstrukturálás képesség-párt, a belső (ön)Gondoskodó Szülő és a Felnőtt-én együttműködését. Minden elakadásnál a kezdőponthoz nyúlunk vissza, és innen mindig újra is tudjuk építeni a folyamatot. Nemcsak szakmailag, hanem – még azt megelőzően – érzelmileg is végigjárjuk a három fő lépést: a biztos kötődés (OK vagyok), a tiszta helyzet (oda megyek vissza, ahol még biztosan megvolt a fonál) és a motiváltság (meg akarom érteni, és tudom, hogy meg tudom érteni) lépéseit – ez biztosítja, hogy a folyamat újraindítható lesz bármilyen elakadás esetében.

☑ Milyen tranzakciókat használjon a pedagógus?

A mindennapi iskolai gyakorlatban tipikus pozitív kétszintű tranzakció az, amely a felszínen Felnőtt–Felnőtt közléseket ad át (például a diák pillanatnyi tanulási igényével kapcsolatosan), a mélyben pedig a pozitív Gondoskodó Szülő óvja meg a Gyerek-ént valamilyen negatív lelkiállapottól. Így például a tanuló megnyugtatósán, stabilizálásán, az önbizalom fenntartásán dolgozik, hogy a gyermek ne essen kétségbe és ne adja föl. Példa lehet erre az, amikor a kimondott, társas szinten F–F tranzakciókkal segítünk egy kisgyerekeknek pontosan azonosítani, hol vesztette el a fonalat egy matematikai készségsajátításban. („Nézzük csak, mi az, ami még jól ment? Mikor érezted még könnyűnek? Lapozzunk vissza, milyenek voltak a házi feladataid! Nézz csak ide! Kérlek, csináld meg ezt a korábbi feladatot!”) A felszínen csupa praktikus, racionális Felnőtt–Felnőtt tranzakció folyik, sőt kimondottan a feladatra fókuszálnak, amennyiben az elsajátítási folyamat töretlenségét célozzák. Ugyanakkor azonban a rejtett, pszichológiai szinten a metakommunikációnk a pozitív Gondoskodó Szülő empátiáját és elfogadását sugározza, és azt az üzenetet közvetíti a gyermek Szabad Gyerek énállapotának: „Nincs semmi baj, nem estél ki sem a tudáselsajátítás folyamából, sem a közösségből, sem az én megbecsülésemből; ez pusztán egy technikai feladat. Nem vagy egyedül, itt vagyok veled. Rövidesen megtaláljuk, hol akadtál el, azt kigyakoroljuk, és ezzel tovább tudsz majd lépni. Mindig vissza lehet nyúlni az alapokhoz. Biztos, hogy ezzel sok osztálytársadnak is segítünk, mert valószínű, hogy vannak mások is, akik ugyanott akadtak el.”

☺ Milyen sorskönyvi Engedélyt erősítünk?

Két kulcsfontosságú Engedélyt is üzenünk és tanítunk ezzel. Az egyik valahogy így fogható meg: „A hibázásaimmal, ügyetlenkedésemmel, tempómmal együtt is OK maradok, szeretett, elfogadott és ide tartozó maradok. A hiba nem bűn és nem bűnyeg, nincs összefüggésben az emberi értékemmel, a hiba csak egy múltó technikai tény.”

A másik pedig így: *megtanulhatod érzékelni és megfogalmazni a saját tanulási igényeidet és célravezető módon segítséget kérni*. Ha pedig az érintett gyerek megtanulja, akkor ún. vikariáló formában (azaz másokat nézve, azok helyzetébe beleérezve magát, a mások példájából okulva) a többiek is megtanulhatják. Normaképzés történik és csoportosan is megerősítést nyer az az Engedély: elakadni OK, segítséget kérni OK, de egyben elvárás is. Felelősséget tudsz magadért vállalni, ha megtanulod, hogy megértsd és megfogalmazd a tanulási igényeidet. Sőt – és ez már a tanulási készségek tanításának világa – az évek előrehaladtával egyre inkább saját magad is meg tudod keresni, hogy hol akadtál el, és mit kell tenned ahhoz, hogy tovább tudj lépni. (Visszanyúlni? Kigyakorolni? Szeletelni? Konkrétumhoz kötni? Más megfogalmazást keresni? További információt gyűjteni?) Elakadásaidal együtt szerethető és jó képességű vagy. Az elakadás nem ellentéte a jó képességnek. Viszont a saját fejlődésednek hosszabb távon te magad lehetsz a legjobb gazdája (ahogyan azt majd a 7. irányelv alatt részletesebben is kifejtjük).

Nem, ez sem ördögösség – egyszerű pedagógusi jó gyakorlat, megtanulható, megszokható – és az eredménye bizonyosan nem marad el. Különösképp jól működik olyan, pozitív hibakultúrával megáldott közösségben, ahol a gyerekek számára már unásig ismert az elv, hogy: mindegy, ki az, aki elakad, mert ahol egy gyerek elakadt, ott valószínűleg több más is, és ha az elakadási pontot a pedagógus azonnal „kipucolja”, abból az egész osztály profitál.

6. irányelv

Számonkérés, értékelés: oké „lenni mindég, minden körülményben”¹⁷⁴

Az értékelés az oktatási helyzet legérzékenyebb sávja. Itt a legnagyobb a veszélye annak, hogy a pedagógus akár akaratán kívül is olyat mond, olyat tesz, ami később akadályozhatja, hogy a gyermek a benne rejlő lehetőségeket teljes terjedelmükben kibontakoztassa.

Éppily fontos ugyanakkor, hogy a tanulónak a munkájáról, előrehaladásáról pontos visszajelzést adjunk, ellenkező esetben félrevezetjük őt és nehezítjük a fejlődését.

Hogyan egyeztethető össze e két cél? Talán a következő négy megfontolás irányt mutathat ebben.

- Válasszuk el tisztán az emberi értéket a tanulmányi teljesítménytől!
- Mindenkinek mások az erősségei.
- Mindenkinek van helye a nap alatt.
- Differenciáljunk szakszerűen és tapintatosan!

I. Válasszuk el tisztán az emberi értéket a tanulmányi teljesítménytől!

Nem csak az egyénnek segítünk: az egész közösségben teremtünk egészséges, biztonságos kultúrát, ha világosan el tudjuk különíteni az egyes gyermek értékét, méltóságát, önbe-

¹⁷⁴ „Legnagyobb cél pedig, itt, e földi létben, / ember lenni mindég, minden körülményben.” Arany János: Domokos napra

csülését, sőt: közösségi megítélését a tárgyi teljesítményétől; mindeközben pedig a teljesítményéről pontos, objektív visszajelzéssel szolgálunk. Egy egészséges tanulási folyamatban a „számonkérés” és az értékelés az információszerzést szolgálja. Leltározunk: mi az, amit már sikerült eredményesen átadni, megtanítani, célba juttatni, és mi az, amivel még van dolgunk. Kár az ilyesmihez bármiféle érzelmet, ítélő mozzanatot társítani. Se szégyennek, se rosszállásnak nincs keresnivalója ebben a helyzetben, és nem mond semmit a gyerek emberi értékéről sem. Egy kicsit mintha azt mondanánk: „Szerethető és értékes gyerek vagy, tiéd a jövő, de fontos, hogy tudd, hogy $2+2$, az nem 5, hanem 4. Ezt te is meg tudod tanulni, de ha elsőre nem megy, akkor segíték.” Jóval egészségesebb, sugárzóbb felnőtteket tudnánk nevelni, ha a fiatalok önbizalma, kisugárzása, emberi méltósága sértetlenül úszhatná meg az iskolás éveket – függetlenül attól, hogy ott melyik tantárgyból mennyit sikerült beépíteniük az adott iskola és tanárok mellett és saját akkori életkörülményeik között, és attól is, hogy később melyikük milyen pályára lép majd.

A jó teljesítményértékelés tehát alapvetően Felnőtt-hangsúlyú: ezt és ezt teljesítetted, ezt és ezt pedig még nem. Mögötte pedig a pozitív Gondoskodó Szülő üzeni: „oké vagy a pillanatnyi szinteddel”; a pozitív Szabályozó Szülő pedig azt tanítja: „a képességeid határain belül elvárom tőled, hogy megadd magadnak a fejlődés esélyét; ha követed a struktúrát és végigmész az úton, amit mutatok, akkor el fogod érni a célodat”.

II. Mindenkinek mások az erősségei!

A pozitív-reális értékelés gyakorlata akkor lesz igazán termékeny, ha a csoportkultúrában az az elv is érvényesül: minden embernek vannak értékei és erősségei: kinek ettől, kinek attól csillog a szeme; kinek ez, kinek az a rejtett kiválósága. Ha a pedagógus minden gyerekben őszintén képes meglátni az értéket, akkor a gyerekekben is könnyen elülteti ezt a szemléletmódot. Érték lehet nemcsak a jó tanulmányi eredmény, a szorgalom vagy pláne a könnyen kezelhetőség vagy a „szófogadás”, de ugyanígy az energia, a kreativitás, a kíváncsiság, az igazságérzés, a mozgékonyság, az empátia is. Az emberi érték sokféleségét a gyerekeknek sem nehéz felmutatni. Kinevették Flórát, amiért még mindig nem látja át, mitől nagyobb az $\frac{1}{3}$, mint az $\frac{1}{4}$? Mutassunk rá, hogy viszont Flóra tud spárgázni, szaltózni, és hétvégén érmet nyert RG-ből; vagy hogy maga varrta a hátizsákját vagy a szoknyáját. Kinevették Danit, amiért ezen a héten is elhagyta a tornaszákját? Adjunk módot Daninak, hogy bemutassa: otthon hangyakolóniát nevel és mindent, de mindent tud a hangyák életéről; vagy hogy bár a nyelvekhez láthatóan kevés a tálentuma, de iskolán kívül nyolc éve sakkozik/dzsúdózik/kutyát képez, és ebből bizony komoly szinten teljesít, vagy ő az egyetlen, aki észrevette, hogy kornyadozik az ablakban a muskátli és meg is öntözte. Így vagyunk ezzel mindannyian – van, amihez jobban értünk, és van, amihez kevésbé. Vélhetően a franciatanár is tudna felmászni a kötélre, és a fizikatanár is rá lehetne pirítani angolból.

A mentor szemléletű pedagógus meglátja, melyik tanítványának mitől ragyog a szeme, azaz milyen irányban várható a fejlődése, kibontakozása, és gondoskodik arról, hogy bőséges, szakszerű és inspiráló fejlesztésben legyen része azon a területen, ahol nagyobb a motiváltsága és felvevőképessége. Ez pedig már a pályaorientáció tárgykörébe tartozik és szorosan összefügg a tárgyi fejlődéssel kapcsolatos harmadik fontos gondolattal, miszerint...

III. Mindenkinek van hely a nap alatt!

Bizony, nem mindenkiből lesz agysebész, és nem is lenne jó, ha mindenkiből agysebész lenne. Sőt: nem is mindenki akar agysebész lenni. A világunk már csak úgy van berendezve, hogy szükség van benne agysebészekre, tanárookra, fodrászokra, pszichológusokra, sarki pékekre és még ezer más mesterségű emberre. Sőt: az egyik ember akkor érzi jól magát, ha agysebész lehet, a másik, ha fodrász, a harmadik pedig, ha sarki pék. De hol van az előírva, hogy mire tanítványunk megtalálja a helyét a világban mint sarki pék, addigra százszor meg kelljen törnie és százszor meg kelljen szégyenülnie, át kelljen élnie, hogy ő másra nem jó, ő selejt, belőle nem lesz más, csak egy sarki pék?

Bizony nevelőként és szülőként is az a dolgunk, hogy bárhol légyen is majd egy gyermek helye a társadalomban, lehetővé tegyük, hogy azt ép lélekkel, sértetlen önbecsüléssel foglalja el. Hiszen nekünk is jobb, ha a világunk jó kisugárzású, elégedett emberekből áll össze – mi is azt szeretjük, ha reggel munkába menet olyan pékségbe ugorhatunk be, ahol finom illatok, gusztusos sütemények fogadnak és a tulajdonos ismerősként üdvözlő, minden nap van hozzánk két jó szava – életünk része, kedves színfolt. Miért ne legyen hát tanítványunk útja nyolcéves korától sarki pék koráig egyenes, napsugaras és jóleső?

IV. Differenciáljunk szakszerűen és tapintatosan!

A barátságos agysebészek és napsugaras sarki pékek világát pedig többek között azzal tudjuk előkészíteni, ha a sokféleségnek már az iskolában helyet csinálunk, azaz: ha tudunk kulturáltan és kíméletesen differenciálni. Nem a szerint, hogy „ki miben jó” vagy „rossz”, „okos” vagy „nem olyan okos”, hanem aszerint, hogy kit mi *érdekel*, mihez van *hajlama*, *„merre nyílik”*.

Az okéság megőrzése mellett az egyéni tehetséggel való optimális gazdálkodást, azaz a szakszerű pályalelektani előkészítést is szolgálhatja a jól kivitelezett differenciálás. A megoldások egy bevált irányzata szerint az iskola egy sávban egyfajta alapsomagot kínál a szaktárgyakból és készségekből, míg egy másik időszávban kapnak helyet az egyes gyerekek szellemi alkatának, érdeklődésének megfelelően magasabb szinten oktatott tárgyak, lett légyen az matematika, rajz és design, vagy a jövőendő személyi edzőnk felkészítése testnevelésből és biológiából.

Itt is érvényes, hogy a tárgyi tudás mellett fontos szerepet kell kapnia a személyiségfejlésnek és azon belül a jó Felnőtt-működéseknek, valamint a jó kommunikáció kialakításának. Hiszen egy szakképzett vagy akár szakképzettséget nem igénylő munkakör betöltésénél és megtartásánál éppoly fontos szerepet játszik majd a jó ügyfélkommunikáció, a pontos tárgyalás és szerződés, a megbízható kivitelezés vagy a pénzügyi fegyelem, mint maga a szaktudás: tanítványunk túlélése múlhat rajta.

7. irányelv

Az intellektuális önismeret fejlesztése: hogyan lesz tanítványunk saját fejlődésének jó gazdája?

Ahogy a fentiek során mindvégig jeleztük, azzal teszünk a legtöbbet a gyerekekért, de egyben a jövő társadalmáért is, ha iskolás éveik alatt mindvégig apró, alig észrevehető gesztusokból álló, ám tudatos, képzett, összehangolt eszköztárral fejlesztjük a gyerekek a) *tanulásmódszertani* jártasságát, tanulási készségeit; ezen belül b) azt a belső Engedélyt és képességet, hogy saját *tanulási igényeit* pontosan megfogalmazza és kifejezze, valamint c) a saját *szellemi alkatára*, képességeire, hajlamaira vonatkozó önismeretét és azt a gondolkodási keretet, amely a saját kibontakozásának, mindenkori *fejlődési pályájának hosszabb távú menedzseléséhez*, sínen tartásához, optimalizálásához szükséges. Így tanítványunkat az első perctől arra készíthetjük föl, hogyan lehet majd saját fejlődési folyamatának jó gazdája.

Kellő felkészítés, tudatosság és rutin birtokában a pedagógus napi pár szóval képes fejleszteni a gyerekek tanulási készségeit, tanulással kapcsolatos sorskönyvi Engedélyeit, intellektuális jó szokásait, önségítő, önstrukturáló és önmotiváló reflexeit és intellektuális önismeretét. Nem kell ehhez más, mint egynéhány alapelv, amelyek mélyen áthatják a tanítók-nevelők szemléletét, és egy maroknyi, konzisztensen használt technika, félperces jó szokás, amelyek az osztálytermi élet anyanyelvévé válnak. Ezek birtokában olyan életre szóló úticsomagot adhatunk át a gyerekeknek, amely egyszerre tartalmaz egy mély, elvi szintű hitet és elszánást a saját jövőjével, a mindenkori legjobb forgatókönyvvel kapcsolatban és egy komplett praktikus eszköztárat, amely vérévé vált, és amellyel bármely helyzetben segíteni tud magán és maximálni tudja a teljesítményét. Ezt nevezem röviden intellektuális önismeret fejlesztésének. Itt tehát három fő fejlesztési területről beszélhetünk:

- a tanulásmódszertani metaszókincs fejlesztése;¹⁷⁵
- a tanulási igények pontos azonosítása és megfogalmazása;
- a szellemi alkattal, pályaválasztással kapcsolatos önismeret, saját fejlődési pálya értő, felelős továbbvitele.

Mivel az ezzel kapcsolatos beavatkozási pontokat és lehetőségeket a tanulmány során mindvégig jeleztem, itt ezeket jószerivel már csak összefoglalni, kristályosítani, nyomatékosítani szükséges.

I. Használjuk minden nap és összehangoltan a tanulásmódszertan metaszókincsét!

A hét irányelv mindegyike egy-egy sorskönyvi Engedélyt erősít és fejleszt tovább a tanulóknál, amelyek a gyerekek tanulási potenciáljának maximális kibontakozását biztosítják; ezeken belül pedig konkrét tanulási technikákat, készségeket és gondolkodásmódokat

¹⁷⁵ Ezen egész egyszerűen azokat a közérthető, bejáratott szóhasználatot értjük, amelyekkel a diák a saját tanulási folyamatát megérti, formálja, tanulási igényeit kommunikálja, ahogyan azt a fentiek során számos ponton jeleztük.

tanítunk. A kompetens, önmotiváló-önstrukturáló tanulási folyamat tanítását szolgálja az a tanulásmódszertani metaszókincs, amit érdemes a gyerekek szóhasználatába az első perctől, a legnagyobb magától értetődéssel bevenni és napi szinten használni. Ez a szó-kincs egy pozitív-reális forгатókönyvekben gondolkodó szemléletmódot közvetít a maximális kibontakozás érdekében, és használatába érdemes a szülőket is bevezetni, beavatni.

Olyan egyszerű kifejezésekre gondolok itt, mint „elakadás”; „elvesztettem/megtaláltam a fonalat”; „tapasztaljuk meg!”; „előbb teremtsünk tiszta helyzetet”, „igazodjunk el ebben a kusza helyzetben”; „lássuk csak, mi is itt a feladat!”; „szeleteljük le!”; „hogyan tudjuk ezt kisebb egységekre bontani?”; „stresszplafon”; „menjünk vissza az alapokhoz!”; „fogalmazd meg, hol akadtál el!/mire van szükséged”; „mi hiányzik ahhoz, hogy meg tudd érteni?”; „ezt már tudod, ezt még meg tudod tanulni” stb.; vagy ama bizonyos meleg-megnyugtató gesztussal kísért „hol akadtál el, Julikám?”, vagy a „felelősség-nála-hagyó kérdések”. Ez a metaszókincs természetesen tetszés szerint bővíthető bármivel, ami segít a tanulóknak tudatosítani és menedzselni saját tanulási-kibontakozási folyamatukat.

II. Tanítsuk meg a tanulási szükségletek azonosítását és megfogalmazását!

A tanulási szükségletek megfogalmazása az intellektuális önismeret és kibontakozás kulcsa. Segít a tanulónak abban, hogy az elakadás és a kudarc állapotában is oké maradjon, Felnőttben maradjon vagy legalábbis hamar visszaküzdje magát Felnőttbe és valamilyen pozitív forгатókönyvbe. Elakadás esetén már reflexesen tudja, hogy mindössze két feladata van: 1.) megnyugtatóni saját magát; 2.) megfogalmazni, hol, miért akadt el és mire van szüksége ahhoz, hogy ezen túljusson. Két lépéssel visszább lépni? Egy apró ténybeli kérdést tisztázni? Valamilyen tapasztalati, érzéketi, képi stb. benyomást vagy tágabb, életszerű kontextust szerezni arról, amit tanul? Esetleg a saját személyes érzéseit vagy céljait tisztázni a témával kapcsolatosan? Elemibb egységekre bontani a feladatot, hogy csökkentse a saját stresszreakcióját? Kigyakorolni egy apró műveletet? Külső segítséget kérni?

Amikor a pedagógus tanítja-hívogatja ezt a készséget, pozitív kétszintű tranzakciókat használ. Hisz ahányszor – kézen-közön – azonosítunk és néven nevezünk egy tanulási szükségletet, annyiszor üzenjük meg azt is: ez oké, ez legitim, ez normális. Minél többször megfogalmazza a gyermek a saját tanulási igényét és előrefelé vezető jó forгатókönyvét, minél többször azonosítja a továbblépéshez szükséges eszközt, annál mélyebben itatja át gondolkodását az önstrukturálás és önmotiválás képessége, és annál eredményesebben viszi majd tovább a későbbiekben a saját tanulását és fejlődését.

III. Hogyan ismeri meg a gyerekek saját szellemi alkatát és lesz saját fejlődési folyamatának jó gazdája?

Az iskolai oktatás-nevelés egyik fő célja, hogy minden egyes tanulót a szellemi alkatának – azaz hajlamainak, érdeklődésének – leginkább megfelelő pályairányba orientáljuk, abban a sávban fejlesszük, ami leginkább sajátja, hiszen így lehet biztosítani azt a kettős célt,

hogyan a társadalomban maximálisan „hasznosuljon” és eközben a lehető legjobban érezze magát – azaz testi-lelki egészségét a lehető legjobban megőrizze. Ezért érdemes az iskolákban és osztályközösségekben olyan kultúrát építeni, amelyet áthatnak a 6. irányelv gondolatai:

- mindenki oké a saját személyiségével, képességprofiljával, eredményeivel, hajlamaival együtt;
- mindenkinek vannak értékei;
- mindenki fejleszthető;
- mindenki fejlődhet a saját tempójában és szellemi alkatának megfelelően;
- mindenkinek van Engedélye megkeresni, milyen irányban találja meg a kibontakozását;
- mindenkinek van hely a nap alatt.

Ezen belül a szülőnek és a pedagógusnak is fontos figyelemmel kísérni az egyes gyerekek kibontakozását, szellemi alkatát, figyelgetve, „merre nyílik”, „mire csillan föl a szeme”, azaz: milyen tudásterület vagy készség az, amelyben a leginkább motiválnak tűnik, ahol a fejlődése a leginkább önjáró, önmotivált.

Egy bevált hasonlat szerint úgy érdemes tekintenünk minden egyes gyermekre, mint-ha kaptunk volna ajándékba egy *magot egy gyufásdobozban*: egy vetőmagot, amelyet – teszem azt – a szomszédasszony nyomott a kezünkbe azzal, hogy nevelgessük, gondozgassuk. Ám a dobozra elfelejtette ráírni, minek a magja rejlik benne. Vajon valamely magasra növő, erős törzsű fa lesz belőle – tölgyfa, hársfa? Vagy inkább valamilyen értékes haszonnövény – búza, kukorica? Esetleg egy törékeny, nemes virág rejlik a magban? Ugyan honnan tudhatnánk? Nem tehetünk mást, mint tesszük vele azt, amit minden növénnel tenni kell – öntöztetjük, biztosítunk neki teret, napfényt, tápanyagokat... és figyeljük a viselkedését, a reakcióit; jegyezzük, mire reagál jól, mitől lódul meg a fejlődése; próbálunk rendszert találni abban, mik a hajlamai, mitől virul, merrefelé bomlik, nyiladozik. Kiismerjük mennyi napot kér, mennyi vizet, milyen tápot – és cserébe milyen fejlődési jelenségeket produkál; találgatjuk, mi várható tőle később.

Az élet első 20–22 éve során sokszor változik a kép, amit neveltünk mutat, sokszor módosul az irány, fokozatosan derül fény a fiatal érdeklődésére és képességeire. Ha ezt nem csak érzékenyen figyelgetjük, táplálgatjuk és terelgetjük, de ezt az érzékeny, elfogadó, kíváncsi és ítéletmentes folyamatot folyamatosan ki is hangosítjuk („úgy látszik, az idén a biosz kezd érdekelni...”), akkor a gyerekeknek is megtanítjuk önmaga kíváncsi, rugalmas, érzékeny, elfogadó mentorálásának készségét. Az iskolát maga mögött hagyja, ám magával viheti az Engedélyt és a technikát is arra, hogy saját fejlődésének, kibontakozásának legjobb gazdája legyen, aki figyeli saját érdeklődését, motiváltságát, és megszerzi mindazt a támogatást, segítséget és tudást, amire a kibontakozásához szükség van – akkor is, ha sarki pék lesz, akinek új sütési technikát, korszerűbb alapanyagok használatát vagy az online marketing alapjait kell megtanulnia; akkor is, ha agysebész, aki épp egy svédországi ösztöndíjat igyekszik megpályázni, és akkor is, ha bármely szakmában épp a kiegészítő előzésének, elkerüléséhez szükséges technikákat és erőforrásokat kell megtalálnia.

☞ Milyen sorskönyvi Engedélyt erősítünk?

Talán nem túlzás azt mondani, hogy a kezünk között felnőtté cseperedő lény sorskönyvi építményét a zárókövel koronázzuk meg, amikor saját élethosszig tartó fejlődésének, kibontakozásának lehetőségét és felelősségét, s az ezzel kapcsolatos Engedélyeket igyekszünk neki átadni és a személyiségbe beépíteni. Erik Erikson korszakolása szerint (Erikson, E., 1968, 128–135.) a serülők fejlődési feladata az identitás kialakítása, mégpedig három fő területen: a szakmai identitás (pályaválasztás, szellemi alkat); a nemi identitás (nemi orientáció; hogyan formálok meg, élem meg a nemi szerepemet, ki vagyok én nőként/férfiként) és az ideológiai/világnézeti identitás. Ebben az életszakaszban tehát az iskola elsősorban a pályaválasztással, ám sok tekintetben a másik két identitásdimenzióval kapcsolatosan is fontos sorskönyvi Engedélyek megszületésénél bábáskodhat.

Ha az iskola támogatja a megfelelő intellektuális önismeret, a széleskörű, sokoldalú tanulásmódszertani jártasság és az önfeljesztő mentalitás kialakítását, a fiatal azt éli a mindennapjaiban: megismerhetem és kikísérletezhetem, ki vagyok én igazából, mi érdekel, mire vagyok képes és mik a lehetőségeim; milyen pályán tudnék kiteljesedni, adni a világnak és közben jól érezni magam. Az önmegvalósító pályaválasztás Engedély-csomagja ez, márpedig az önmegvalósító pályaválasztás a fiatal és a társadalom közös érdeke: hiszen az dolgozik a legjobban, aki a szellemi-lelki alkatának, személyiségtípusának, érdeklődésének megfelelő munkát végez.

A személyiség mélyrétegeiben olyasfajta Engedélyekkel határozhatjuk ezt meg, mint: „lehetek saját magam”; „fontos vagyok magamnak annyira, hogy foglalkozhatom a saját fejlődésemmel, kibontakozásommal”, „saját testi, érzelmi és szellemi igényeimet megfogalmazva alakíthatom a szerepemet az életben”; „lehetek sikeres”; „felnőtté válhatok a szó teljes értelmében”.

Specifikusan a tanulásra, fejlődésre, teljesítményre vonatkozóan a fiatalokban megszülető Engedélyeket pedig a következőkkel érzékeltethetjük: „hiszek magamban, a képességeimben és az értékeimben”; „hiszek abban, hogy megvannak a saját erősségeim”; „hiszek benne, hogy megtalálom a helyet világban, ahol hasznosulni tudok úgy, hogy közben jól érezzem magam és megteremtsem az életfeltételeimet”; „tudok magamnak lelkesítő és reális célokat kitűzni és megszerezni mindazt a tudást, támogatást és segítséget, amelyre ezekhez szükségem van”; „tudok pozitív forgatókönyvet fogalmazni a magam számára a realitás és a társadalmi együttműködés keretein belül”; „saját fejlődésem legjobb gazdája vagyok, ebben mások is támogatnak és ezzel másoknak is hasznára tudok lenni”.

Zárszó

Az iskolás korszak jelentősége túlmutat önmagán. Hiszen a fiatalkori identitásformálás az alapja és előfeltétele a következő életszakasz sikerének. Az emberi élet hosszú középszakaszának feladata a produktivitás (Erikson, E., 1968, 138–139.), amely lehetővé teszi, hogy időskorban majd megnyugvással tekinthessünk vissza, és életutunk integritása fölött érzett elégedettség hasson át bennünket. Az egyén számára ezekhez az állapotokhoz kövezük ki az utat az identitáskeresés és a tudatos, folytatólagos önfejlesztés Engedélyeivel;

a társadalomnak pedig egy olyan egyént adunk, aki személyisége erőforrásait a maximumig kiaknázza, annyit adott a közösségnek, amennyit adhatott, és mindeközben jó közérzetéből fakadó pozitív kisugárzással programozta szeretteit, embertársait is pozitív gondolkodásra és életvitelre.

A KÖTET SZERZŐI

FRANK ORSOLYA PhD – Pszichológus, coach, szupervizor, a HATA és az EASC tagja. Pszichológiai tanácsadással, szülőképzéssel, gyereknevelési és kommunikációs fejlesztéssel foglalkozik. A pszichológián kívül bölcsész előképzettséggel is rendelkezik (angol irodalom, esztétika, filozófia). Erősen foglalkoztatja az elméletírás és a hatékony gyakorlati segítség közötti hidak építése. Kutatási területe az oktatásügy, az iskolai nevelésben rejlő lehetőségek, az oktatási módszertan fejlesztése. Fontosnak tartja tudatosítani, hogy szülőként és pedagógusként megfelelő tudással és tudatossággal, saját személyiségünk és kommunikációnk fejlesztésével olyan környezetet teremthetünk a jövő generáció gyermekeinek, amelyben maximálisan kibontakoztatják a bennük rejlő lehetőségeket, és ahol ép lelkű, felelős, reziliens és boldog felnőtté válhatnak.

JÁRÓ KATALIN – Neveléslélektani szakpszichológus, korábban egyetemi oktatóként, kutatóként, később iskolapszichológusként dolgozott. Az 1970-es években részt vett a Mérei-féle többszempontú szociometria továbbfejlesztéseként az ún. hierarchikus szociometriai módszer kimunkálásában, amelyre a *Közösségek tükrében* című pedagógiai közösségfejlesztő programját építette. A Magyar Tranzakcióanalitikus Egyesület alapító tagja, elsősorban a pedagógusképzés keretei között terjesztette a TA szemléletét és módszereit. Több tranzakcióanalízissel foglalkozó könyvet szerkesztett (*Játszmák nélkül*, 1999, *Sors mint döntés*, 2005, *A játszmák világa*, 2011, *Felelősség és siker*, 2013, *Az érzelmek felszabadítása*, 2019). Mindig talált rá lehetőséget, hogy a tranzakcióanalízist népszerűsítse (pl. TA-klubot szervezett, rendszeres előadója volt a Magyar Pszichológiai Társaság Nagygyűléseinek TA-témában). Az utóbbi években TA szellemű eszmegbeszélő csoportokat vezetett iskolapszichológusok számára Budapesten és Miskolcon. Jelenleg „Haza mint otthon” témakörben kezdeményezett és irányít munkatársaival egy projektet, amely különböző nemzedékek tagjai és eltérő etnikai gyökерű személyek közötti találkozásokra, identitáskérdések feldolgozására épül.

JÓZSA (OLÁH) ZSUZSANNA – Tanári diplomáját az ELTE Bölcsészettudományi Karán szerezte 1987-ben. Főiskolai tanárként dolgozott a Rendőrtiszti Főiskolán, az ELTE BTK Neveléstudományi Tanszékén is oktatott. Elsősorban tanárjelöltek és rendőrhallgatók pedagógiai és tranzakcióanalitikus képzésében vett részt. 1996-ban képesített tranzakcióanalitikusi nemzetközi vizsgát tett, 2000-től ún. PTSTA (provizorikus képző és szupervizor tranzakcióanalitikus) címet kapott szintén nemzetközi vizsgafolyamatban. Sokat tett a tranzakcióanalízis népszerűsítéséért cikkek megjelentetésével, képzések vezetésével. A három edukációs képző egyike volt Magyarországon. A Magyar Tranzakcióanalitikus Egyesület elnöke is volt négy éven keresztül (2002–2006). Korai halála tíz évvel ezelőtt nagy csapást jelentett a tranzakcióanalitikus közösség számára.

MAGYAR JUDIT – Eredeti végzettsége villamosmérnök, mérnök-tanár, de később pszichológusi, majd pedagógiai szakpszichológusi diplomát szerzett, pszichodráma-tréner.

Volt mérnök, tanár, iskolapszichológus. Tanított a Rendőrtiszti Főiskolán és a Metropolitan Egyetemen. Vezetett TA szemléletű csoportokat pedagógusoknak, pedagógiai pszichológiát hallgatóknak, egészségügyi menedzsereknek. Mediátori végzettséget is szerzett, e tevékenységében sikeresen ötvözi a mediációt a tranzakcióanalízissel. Több TA-s témájú cikk szerzője, konferenciák szereplője.

NÁBRÁDY Mária – Tanári diplomáját 1975-ben, pszichológusi diplomáját 1984-ben szerezte az ELTE-n. Dolgozott tanárként, kutatóként, gyermekvédelemben pszichológusként, majd a Szegedi Tudományegyetemen. A Pázmány Péter Katolikus Egyetem docenseként vonult nyugdíjba. Az edukációs területen ő volt a második hazai TSTA. A tranzakcióanalitikus képzések szervezésében vállalt szerepet, a PPKE-n rendszeresen tartott tranzakcióanalitikus alapképzést, és egy posztgraduális képzést is elindított. A Magyar Tranzakcióanalitikus Egyesület keretein belül is tartott képzéseket, illetve szupervíziót. Az egyesületnek volt titkára, európai delegátusa és elnöke is.

SZAMOSI JUDIT – Klinikus szakpszichológus és pszichoterapeuta volt. Diplomáit a Gyógypedagógiai Főiskolán 1980-ban, illetve az ELTE-n 1989-ben pszichológiából szerezte. Kiképzett hipnoterapeuta, szimbólumterapeuta, viselkedés- és kognitív terapeuta volt. Nevelőintézetben, a Pomázi Munkaterápiás Intézet pszichiátriai osztályán folytatott pszichoterápiás tevékenységet. Később a büntetésvégrehajtásban dolgozott pszichológusként. Ő is az elsők között szerzett 1996-ban képesített tranzakcióanalitikusi címet, később PTSTA, majd 2009-ben TSTA (képző és szupervizor tranzakcióanalitikus) vizsgát tett. Ő volt az első ilyen címmel rendelkező szakember Magyarországon. Nagyon sokat tett a hazai tranzakcióanalízis népszerűsítéséért, rendszeresen tartott képzéseket, szupervíziót. Két évvel ezelőtti halálával máig ható űrt hagyott maga után.

VALKAI ZSUZSA – Klinikus szakpszichológus volt. Tanári és pszichológusi diplomáját az ELTE-n szerezte 1969-ben. Az Igazságügyi Orvosszakértői Intézetben dolgozott szakértőként, de emellett pszichoterápiás tevékenységet is folytatott. Két könyve is megjelent – *Miért isznak a nők?* (1985, 1986) és *Salamoni perek* (1987). 1996-ban megszerezte a képesített tranzakcióanalitikus terapeuta címet. 2000-től ő is PTSTA lett pszichoterápiás területen. Sokat tett a tranzakcióanalitikus szakirodalom magyarországi terjesztéséért: *A TA – ma* című tankönyv egyik magyar szakmai lektora volt, és több TA-s munka megjelenésénél bábáskodott. Terápiás csoportokat és képzéseket is vezetett TA-s szemléletben. Korán (2013-ban) bekövetkezett halála miatt sajnós ő is egyik súlyos vesztesége a magyar tranzakcióanalitikus közösségnek.

ABSTRACT

Trust and Safety for Children – TA in Education

The last volume in the series *Játszmák nélkül* ('Without Games'; 2011–2021) deals with the educational potentials of Transactional Analysis. The bulk of the articles in this volume has already been published in Hungary but there are two freshly written essays and a sidenote to the introductory study originally published in the very first Hungarian TA volume of essays (*Játszmák nélkül*, 1999).

There are three main sections in our volume:

- TA'S PLACE AND ROLE IN EDUCATION
- CONFLICTS WITHIN THE FAMILY
- ABOUT SCHOOL EDUCATION

The introductory section starts with a study by Katalin Járó and Zsuzsanna Oláh (Józsa), "To influence at master level," gives an overview of TA concepts relevant in parenting and education, placing them into the context of early years of educational TA. This is supplemented by Mária Nábrády with the advances of educational TA since the turn of the millennia.

In the next section encompassing four articles on the psychological aspects of child rearing and family life Mária Nábrády in her article "Family backgrounds aflame" presents an opportunity how to combine family therapy with TA approaches. Judit Szamosi gives adoptive parents useful tips for "Keeping together even after mutual disappointment" and finally integrating the adopted child into their own family culture. In her article "Child custody litigation – parental aptitude" Zsuzsa Valkai reveals some of her experience as an expert witness psychologist, while in the essay "Toxic parental evidences" Katalin Járó gives her ideas about how a school psychologist can take the opportunity to correct parental behaviour.

The last section covers the field of teaching and education, starting with an article which seems to be even more topical then at the time of its first publication in 1999: "Schools functioning as organizations – enduring through change" by Judit Magyar analyses the level of autonomy provided in schools and during teaching. Magyar's other writing in this volume, "Teachers versus parents – or, Who is afraid of whom?" describes and explains why is the rivalry between family and school so common and suggests some ways to reconcile their ideas. Zsuzsanna Oláh (Józsa) in her article "Invaders – games played in

schools” gives an insight into the games between teachers and students and reveals the role of contracts, a central concept of TA, in avoiding and ending such games. Her other essay, “Masters and champs of time structuring”, offers strong points for dealing with time in educational situations through TA’s concept of time structuring. Katalin Járó reveals her own dilemmas as school psychologist in her essay “Conflicts in schools”, then sheds light on the structure of many school classes in her “Bullies and tyrannized ones in the classroom,” offering means of restructuring as well. Judit Szamosi’s “Armed against troublemakers” gives some ideas how to treat “problem” pupils and students.

Finally, “The sociometry-based self-reflection of a class as a means of personal and group development” by Katalin Járó sums up her long experience as school psychologist, sharing her own device that provides a tool of self-reflection for classes and improvement of group climate. The volume ends with “Seven principles toward a positive pedagogy” by Orsolya Frank who explores how TA concepts and tools may help educators in many fields, especially in schools.

The book is primarily aimed at those working in the fields of teaching, education or childcare, however it may also appeal to parents who face the task of discipline and education on a day to day basis.

TABLE OF CONTENTS

Editor's Letter	7
TA'S PLACE AND ROLE IN EDUCATION	11
<i>Járó, Katalin–Oláh (Józsa), Zsuzsanna:</i> To influence at master level.....	13
<i>Nábrády, Mária:</i> Postscript to the introductory essay.....	43
CONFLICTS WITHIN THE FAMILY	59
<i>Nábrády, Mária:</i> Family backgrounds aflame: family therapy and the TA	61
<i>Szamosi, Judit:</i> Keeping together even after mutual disappointment	69
<i>Valkai, Zsuzsa:</i> Child custody litigation – parental aptitude	80
<i>Járó, Katalin:</i> Toxic parental evidences. Infighting and hidden menaces in good families	101
ABOUT SCHOOL EDUCATION	133
<i>Magyar, Judit:</i> Schools functioning as organizations – enduring through change	135
<i>Oláh (Józsa), Zsuzsanna:</i> Invaders – games played in schools.....	150
<i>Járó, Katalin:</i> Conflicts in schools. Dilemmas and self-examination of a school psychologist	176
<i>Magyar, Judit:</i> Teachers and parents – or, Who is afraid of whom?.....	224
<i>Járó, Katalin:</i> Bullies and tyrannized ones in the classroom	238
<i>Szamosi, Judit:</i> Armed against troublemakers.....	268
<i>Józsa, Zsuzsanna:</i> Masters and champs of time structuring. Types of behaviour in educational situations	279
<i>Járó, Katalin:</i> The sociometry-based self-reflection of a class as a means of personal and group development – on the way toward OK+ + group climate.....	295
<i>Frank, Orsolya:</i> Seven principles toward a positive pedagogy. Margin notes for a potential reform in teacher training.....	326
APPENDIX	371
Bibliography – references and further readings	373
About the authors.....	383
Abstract	385