

Összegzés, kutatási feladatok

Tanulmányunk – tudásunk szerint – az első olyan elemzés, mely egy preventív szociális-készség-fejlesztő program eredményeit a kritériumorientált pedagógia kereteiben értelmezi.

Az eredmények megerősítették, hogy a szociális készségek iskolai keretek közt fejleszthetők, s hogy a kritériumorientált pedagógia a szociális készségek fejlesztése terén is sikerrel alkalmazható. A kétéves fejlesztés a résztvevők harmadánál a vizsgált készség-együttes optimális elsajátítását eredményezte.

Ezek az eredmények is ráirányítják a figyelmet a szociális készségek fejlettségének megítélésében rejlő kutatómódszertani nehézségekre. A szociális készségek fejlettségének megítélésére a gyerekeket jól ismerő értékelő lehet alkalmas, az értékelésben a szubjektív azonban többé-kevésbé mindig jelen van. A szociális készségek fejlettségéről alkotott kép megbízhatósága részben növelhető az értékelők számának növelésével (több pedagógus, szülő jellemzése, gyerekek önjellemzése), bár ez a vizsgált korosztály esetében elég problematikus. Két csoport objektív összehasonlítása csak közös értékelő alkalmazása esetén megvalósítható, ami viszont a szociális készségek jellege miatt szinte lehetetlen. Ebből az következik, hogy a szociális készségek begyakorlottságának, optimális elsajátításának megítélése is viszonylagos lehet. Ez azonban nem jelenti azt, hogy az alapvető szociális készségek kritériumorientált fejlesztése, az optimális elsajátítás elérése ne lenne fontos pedagógiai feladat, kihívás.

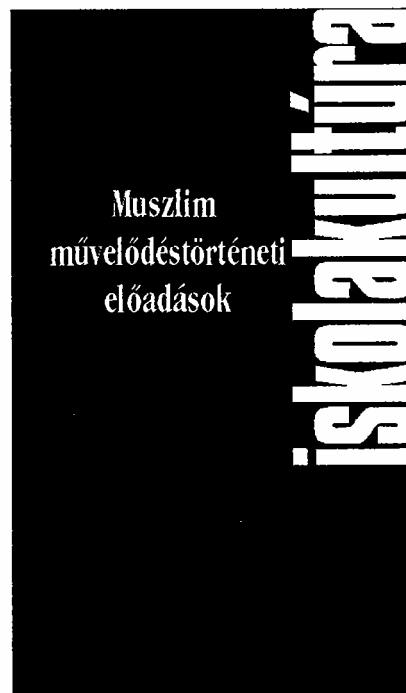
A szociális kompetencia alapkészségeinek köre ma még nem ismert. Csak feltételesen állítható, hogy a fejlesztett készség-rendszer a szociális kompetencia alapkészségeit reprezentálja, valamint az is, hogy az általunk használt mérőeszköz alapján az optimális fejlettség elérése egyértelműen megítélhető. Az adatok értelmezésekor figyelembe kell venni, hogy a kísérlet és a kritériumorientált pedagógia alapjainak kidolgozása párhuzamosan folyt. A szociális alapotívumok, alapkészségek feltárása, az értékelésükre szolgáló mérőeszközök létrehozása további kutatások feladata. Ki kell dolgozni az optimális elsajátítás kritériumait, a kritériumorientált fejlesztés módszereit, melyek minden ép növekedést elvezetnek a kiválasztott szociális alapkészségek optimális elsajátításáig.

Irodalom

- Allen, G. J. – Christy, J. M. – Larcen, S. W. – Lockman, J. E. – Selinger, H. V. (1976): *Community psychology and the schools*. John Wiley, London.
- Argyle, M. (1983): *The psychology of interpersonal behaviour*. Penguin, Harmondsworth.
- Argyle, M. (1999): The development of social coping skills. In: Frydenberg, E. (ed.): *Learning to cope*. Oxford University Press, New York.
- Fazekasné Fenyves Margit (2000): A beszédhanghallás kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 279–285.
- Józsa Krisztián (2000): A számlálási készség kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 270–278.
- King, C. A. – Kirschenbaum, D. S. (1992): *Helping young children develop social skills. The social growth program*. Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove, California.
- Konta Ildikó – Zsolnai Anikó (2000): *A szociális kompetencia fejlesztése kisiskoláskorban, zene-terápiás keretben*. Pszichológia 2000 konferencia, előadáskivonatok. 266.
- Konta Ildikó – Zsolnai Anikó (2002): *A szociális készségek iskolai fejlesztésének lehetőségei*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (megjelenés alatt)
- Nagy József (2000a): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2000b): A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 255–269.
- Nagy József (2000c): Összefüggés-megértés. *Magyar Pedagógia*, 2. 141–185.
- Nagy József (2001): A személyiség alaprendszere. *Iskolakultúra*, 9. 22–38.
- Nagy József – Zsolnai Anikó (2001): Szociális kompetencia és nevelés. In: Báthory Z. – Falus I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudományok köréből*. Osiris Kiadó, Budapest.

- Ralph, A. – Hogan, S. J. – Hill, M. – Perkins, E. – Ryan, J. – Stong, I. (1998): Improving adolescent social competence in peer interactions using correspondence training. *Education and treatment of children*, 21. 171–194.
- Schneider, B. H. (1993): *Childrens social competence in context*. Pergamon Press, Oxford.
- Spivack, G. – Shure, M. B. (1976): *Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real life problems*. Jossey Bass, London.
- Staub, E. (1971): The use of role playing and induction in children's learning of helping and sharing behaviour. *Child development*, 42. 805–816.
- Stephens, T. (1992): *Social skills in the classroom*. Par., Cedars Press, Odessa.
- Trower, P. – Bryant, B. – Argyle, M. (1978): *Social skills and mental health*. University of Pittsburgh Press, Pittsburgh.
- Tunstall, D. F. (1994): *Social competence needs in young children: what the research says*. Paper presented at the association for childhood education. New Orleans.
- Zsolnai Anikó (1998): A szociális kompetencia fejlettsége serdülőkorban. *Magyar Pedagógia*, 3. 187–210.

A kutatást az OTKA/TO22056 támogatásával végeztük. A fejlesztő foglalkozásokat Konta Ildikó, a zeneterápia egyik jelentős képviselője vezette a Pátyi Általános Iskola 2. és 3. évfolyamán. A tanulmány megírása alatt Józsa Krisztián az Alapítvány a Magyar Felsőoktatásért és Kutatásért Humán erőforrás fejlesztése a civil szektorban ösztöndíjasa volt. Köszönjük a kézirat építő bírálatát, a kiegészítéseket és a bátorítást Nagy Józsefnek.



Az Iskolakultúra könyveiből

Konformizmus és nevelés

Ha egyszer a konformizmus „széles körben elterjedt reakció (...), s az egyén szervezeti/társadalmi alkalmazkodásának egyik (...) alaptípusa, amely pedagógiai, iskolai közegben igen gyakori” (1), akkor érthetetlen, legalábbis ellentmondásos, hogy a pedagógiai szakirodalom és az oktatáspolitikai miért olyan érzéketlen e témával kapcsolatban. Ha egyszer azt olvashatjuk, hogy a konformizmus „jelentkezhet (...) az iskolai tanulóknál, a diákság körében is” (2), továbbá, hogy az alsó tagozatban és a lányok között nagyobb mérvű a konformizmus, mint a középiskolában és a fiúknál (3), akkor miért van az, hogy az iskola világát elemzők túlnyomó része meg sem említi a konformizmus fogalmát?

Sajnos, nem sokkal jobb a helyzet, ha a pedagógia mégis használja s értelmezi a konformizmus fogalmát. Többnyire differenciálatlanul, egyszerűsítve vagy hibásan teszi azt. Számomra nyilvánvaló, az agyonhallgatás éppúgy elfogadhatatlan, mint a zűrzavaros és átgondolatlan értelmezés. Itt az ideje annak, hogy a nevelés szakemberei, a pedagógiai kutatók és az oktatáspolitikai irányítói, valamint maguk a gyakorló pedagógusok komolyan szembesüljenek a konformizmus problémájával s vonják le a neveléssel kapcsolatos szükséges következtetéseket s tanulságokat. Nem kívánom dramatizálni a helyzetet, ám azt látnunk kell, a konformizmus és a nevelés kapcsolatának pedagógiai kidolgozásától ma még távol vagyunk. Az itt adódó összefüggések mélyebb szintű s részletesebb kifejtése csak a közeljövő kutatási feladataként kínálkozik, most meg kell elégednünk a témakör mintegy első s vázlatos megközelítésével. A kutatás e fázisában csupán két, egyszerűnek s természetesnek tűnő „indító” kérdést tudok s kívánok vizsgálni. Valójában mi is az a konformizmus? A konformizmus és a nevelés viszonyában milyen alapvető elvet (vagy értéket) indokolt kiemelnünk, amely orientáló erőként hathat elméleti és gyakorlati pedagógiai tevékenységünkben?

A konformizmus a szabadság elvesztése

A konformizmus témaként *Robert Merton* szociológus elmélete nyomán kerül be a pedagógiai szakirodalmába. Merton a 'Társadalmi struktúra és anomia' című – immár klasszikussá vált – tanulmányában az egyén alkalmazkodási típusainak taglalásakor veti fel, hogy a konformizmus „a legáltalánosabb és széles körben elterjedt reakció. Ha nem így volna, nem lehetne fenntartani a társadalom stabilitását és folytonosságát.” (4) Látható, körvonalazódik itt a konformizmusnak egy általános, társadalmi tértől-időtől függetlenül értelmezhető jelentése. A társadalmi rendet, működést biztosító magatartás fejeződik ki a konformizmusban. Ezek szerint a konformitás – folytatja a mertoni gondolatmenetet *Riesman* – a társadalom szükségzerű jelensége, afféle „készülék”, „társadalmi karakter”. (5) Nem nehéz észrevennünk, hogy az amerikai kritikai szociológiai iskola (Merton, *Riesman*, *Whyte*) a konformitásban széles értelemben s általában vett jelenséget lát, valójában magát a társadalmi alkalmazkodást érti azon, amely nélkül sem a társadalom nem működne, sem az egyén nem létezne. Ilyen elvi alapon indul tovább a pedagógia. „A konformizmus az a tulajdonság – írja *Horváth György* –, amikor tevékenységemet úgy igazítom a

kívülem vagy felettem létező normákhoz, hogy magaménak fogadom el azokat: a kívülről követelt tevékenységet öntevékenységgemmé teszem.” (6) S még egy jellemző, alapjában véve hasonló szellemű felfogás az újabb irodalomból: *Kozma Tamás* így definiál: a „konformitás olyan szervezeti alkalmazkodás, amikor valaki azonosul a szervezet céljával, és egyben elfogadja a szervezeti szabályozást-ellenőrzést is.” (7)

A Robert Merton-i hagyományból építkező pedagógiai koncepciót azonban, azt hiszem, célszerű továbbgondolnunk, illetőleg kritikai megjegyzésekkel fogadnunk. Hadd emeljek itt ki három problémát.

Először is nem derül ki, hogy mi a különbség az általában vett alkalmazkodás és annak egy adott, speciális megnyilvánulási formája között. Merton s követői ösztönösen érzik, hogy létezik a magától értetődő, szükségszerű, folytonosan működő, értékítélet szempontjából „semleges” alkalmazkodás, valamint a nem szükségszerű s nem állandó, tudatosan vállalt s változtatható, negatív (netán pozitív) tartamú, egyfajta „felvett” igazodás. A két szint között lévő különbség tisztázatlan marad, vagy ellentmondásosan s önkényesen használják a két jelentést. A legtipikusabb hibaforrás (e veszélyt maga Merton sem tudja elkerülni), hogy az általában vett alkalmazkodás és a konformizmus jelentése tökéletesen egybeesődik. Ne feledjük, a konformizmus etimológiai értelemben, a latin ‘conformare’ szó nyomán, alkalmazkodást jelent! Merton például felváltva használja az

A konformizmus-nonkonformizmus mint negatív-pozitív ellentétpár hamis alternatíva, áldilemma. A valóságban mindkettő végletes és torz alkalmazkodási forma. Ezért mindkettőt egyszerre szükséges és kívánatos leküzdeni, amely harcnak lehetséges útja a demokratikus közélet s a valódi közösségek létrehozása.

‘adaptation’ és a ‘conformity’ kifejezéseket, nem téve közöttük különbséget. S hogy tovább bonyolódjék a helyzet, azt állítja, a konformitást önmagában nem indokolt elítélnünk, negatív tartalommal csak a túlkonformizáltság (overconformity) és a lélektelen konformizmus rendelkezik. (8) A Merton-követők még egyértelműbbé teszik e fogalmak összemosását. Közülük hadd emeljek ki egyetlen jellemző példát. *Wolfgang Lipp*, a bielefeldi egyetem szociológia tanszékének munkatársa nemzetközi válogatást szerkeszt a konformizmus témaköréből. A könyv bevezetőjében hangsúlyozza: „a szociológia

az, amelyik a konformizmus és a nonkonformizmus jelenségét kiemelte történelmi kontextusából, és a társadalom élettörvényévé tette.” (9) Innen már csupán egy lépésre vagyunk attól az értelmezéstől, amelyik azonosította egymással a konformizmus és az alkalmazkodás fogalmakat. Ilyen törekvéssel lépten-nyomon találkozhatunk közéletünkben és publicisztikánkban, olykor-olykor tudományos értekezésekben. Olvashatunk például jogharmonizációról mint az EU jogrendszerével konformáló munkálatokról, azután EU-konform menedzsmentről, oktatásról. A pedagógiát is utoléri „végzete”: már beszélnek NAT-konform tantervről. (10) Elmondhatjuk, a konformizmus és az alkalmazkodás jelentésének azonossá tétele „látványos”, divatos törekvéssé növi ki magát. Alább majd reagálok erre a differenciálatlan megközelítésre, itt csak egy régi tapasztalati igazságra hívnám fel a figyelmet: ami divatos, az nem biztos, hogy egyúttal időtálló és reális tartalmat (értéket) fejez ki.

Aggályaink sorát folytatva: a konformizmus-kutatás épülhet ugyan a Merton-féle hagyományra, a vizsgálódás látókörét, technikáját s módszerét mindenképpen szükséges és kívánatos kiterjesztenünk, illetőleg mélyítenünk. A konformizmus témáját nem sajátíthatja ki egyetlen szaktudomány sem, lévén az interdiszciplináris. Az egyes kutatók nem formálhatnak jogot arra, hogy csakis az ő megközelítésük a jó és a kizárólagos. Inkább ki kell tekinteniök egymás munkáira s eredményeire, és a sokféle szempont, sajátosság kölcsönös figyelembe vételével segíthet a kétségtelenül zavaró egyszerűsítések, ellentmondások közös feloldásában.

A konformizmus-kutatásban egyaránt illetékes a szociológia, a szociálpszichológia, a politológia, az etika, a pedagógia, mi több, a filozófia is hallatja szavát. Nyilvánvaló, itt képtelenség lenne áttekinteni s értékelni valamennyi szóba jöhető feldolgozást. Ám ugyanígy elfogadhatatlan számomra az az érzéketlenség, amely tapasztalható az alapszó, tehát a konformizmus eredeti jelentésének ismeretében s használatában. Ha visszamegyünk a szóhasználat történeti gyökeréhez, nem nehéz felismernünk, hogy a fogalom először társadalomelméleti és filozófiai szinten jelenik meg, s az első vizsgálódások megadják a konformizmus alapjelentését. Általuk körvonalazódik egy olyan mély tartalom, amely mindmáig helytálló és eligazító-orientáló hatású. Azt hiszem, ha visszatérnénk az eredeti értelmezéshez, a ma is tapasztalható fogalmi zűrzavar jelentős mértékben csökkenne.

Csak vázlatos tömörséggel emlékeztetek: a konformizmus „világi” jelentését először *William Penn* amerikai filozófus és liberális gondolkodó adja meg 1700 körül írt munkájában. Szerinte a konformizmus olyan polgári erény, amelynek a szabadság elvesztése az ára. (11) Később *Emerson*, ugyancsak amerikai bölcselet, megismétli *Penn* álláspontját: „az állampolgárok lemondanak szabadságukról és kultúrájukról. Itt a legfőbb erény a konformizmus.” (12) A konformizmusnak mint a szabadságtól való megfosztottságnak a leírása erőteljesebbé válik a 20. századi filozófiában, *Heidegger*től *Fromm*on át egészen *Fischer*ig. Csak ez utóbbi névre hivatkozom, *Fischer* tömör definíciója szerint: „az Én elszülődése az Akárkiben, a konformizmus”. (13) Kirajzolódik tehát az eredeti, koncepcionális jelentés, amelyre társadalomelméleti s filozófiai jellegű munkákban bukkanhatunk rá. Világos, egyértelmű utalás történik arra, hogy a konformizmust el kell választanunk az általában vett alkalmazkodás jelentésétől. Ugyanis a konformizmus kifejezetten negatív tartalmat foglal magába. Valójában olyan jelenségről van szó, amikor az egyén nem úgy gondolkodik s cselekszik, ahogy máskülönben akarná s tenné, amikor „legjobb hitét és tudását mások véleményéhez igazítja”. (14)

A konformizmus pejoratív értelmezését átveszi egy sor szociológiai, szociálpszichológiai és etikai vizsgálat. Tipikus példa erre *Kon* orosz szociológus-szociálpszichológus álláspontja. Ő a konformizmust „a kollektívizmus tökéletlen formájának” (15) tekinti. *Peters* angol szász etikakutató szerint konformista „az az ember, akinek nincsenek saját elvei és cselekedetei, (...) aki kaméleonszerűen alkalmazkodik bármely csoporthoz. ... A konformista cselekvés az erkölcsi élet fullasztó feslettsége.” (16)

A klasszikus értelmezés és az újabb társadalomtudományi feldolgozások jó része alapján nagyon is érthető a köztudat s -vélemény reagálása: ezt a jelenséget általában elutasítják, senki nem meri vagy nem akarja magára venni, kiváltképpen nem vállalják azt a nyilvánosság előtt. Olyan emberrel aligha találkozhatunk, aki büszkén hangoztatná, hogy ő a konformista, miközben mindnyájan tudjuk, léteznek közöttünk konformisták.

Hadd oszlassunk el még egy félreértést. Mint láttuk, legalábbis az eredeti szóhasználat alapján, a konformizmus nem egyenlő a pusztá alkalmazkodással, nem „semleges” értéktartalmú, hanem negatív s elítélendő fogalom. Ha viszont ez így van, akkor mi lesz a pozitív ellentétpárja annak? Kézenfekvőnek látszik a válasz: mi más, mint a nonkonformizmus? A köztudat igen magasra értékeli a nonkonformista alkalmazkodást, s bizony, a kutatók egy része is hajlik a nonkonformizmus túlértékelésére mint kívánt s irigyelt magatartás beállítására. Csak egy példa: a '68-as generáció lényege pontosan a konformista világ ellen való lázadás volt, vallja *Adam Michnik*. S ez maga a nonkonformizmus. '68 legfőbb tanulsága: „Nonkonformistának kell lenni!” (17)

Azonban az emberi alkalmazkodás folyamatainak differenciált vizsgálata figyelmeztet, és a konformizmus-nonkonformizmus mint negatív-pozitív ellentétpár dilemmájának újragondolására s -értékelésére készítet bennünket. A *Kiesler*-testvérek már rámutatnak e fogalompár viszonylagos természetére. „A kívülállók – hangsúlyozzák a szerzők – gyakran vélik a konformitást személyiségjegynek: léteznek alkalmazkodók és alkalmazkodásra nem hajlandó emberek. Az, hogy a kívülálló magát konformistának tartja vagy sem, az

attól is függhet, hogy kihez viszonyít. Ha önmagát beatnikekhez, hippikhez vagy csavargókhoz hasonlítja, akkor ő a rendíthetetlen konformista. Ha pedig megkérdezzük, hisz-e a 'jobb élet felé haladásban', nyomban feltételezi önmagáról, ő a bátor nonkonformista, akit megfosztanak a régi begyepesedett fejűek félelmeinek és tilalmainak bilincseitől." (18) A szociálpszichológus, *Crutchfield* még élesebben fogalmaz. Szerinte a konformitás és a nonkonformitás nem valódi ellentétek. Tudniillik mindkettő közös gyökere az autonómia feladása, a másoktól való függőség. A konformitás a csoporttársak véleményéhez való elvtelen igazodás (engedés, ráhagyás), a nonkonformista pedig az ugyanezzel történő elvtelen szembeszegülés. (19) Magam is úgy vélem, nem megalapozott, nem meggyőző a konformizmus-nonkonformizmus látványos s divatos dilemmájának felállítását, ugyanis a csoport és az egyén közötti konfliktusok feloldásának sokféle útja-módja lehetséges. Egyetértek *Petrovskij* szociálpszichológus megállapításával, mely szerint „a konformizmus valódi alternatívája a közösségi önrendelkezés, nem pedig a nonkonformizmus.” (20) Másként fogalmazva, minden hiedelemmel, tekintéllyel, népszerű állásponttal szemben azon a véleményen vagyok, hogy nonkonformizmussal képtelenség meghaladni a konformizmust. A konformizmus-nonkonformizmus mint negatív-pozitív ellentétpár hamis alternatíva, áldilemma. A valóságban mindkettő végtelen és torz alkalmazkodási forma. Ezért mindkettőt egyszerre szükséges és kívánatos leküzdeni, amely harcnak lehetséges útja a demokratikus közélet s a valódi közösségek létrehozása.

Am akárhogy értelmezzük és ítéljük is meg a konformizmust, e kérdéssel foglalkoznunk kell. S ha igaz *Castoriadis* állítása, hogy tudniillik „a modern történelem legkonformistább szakaszát éljük” (21), akkor még inkább indokolt koncentrálni erre a problémára – politikának, tudománynak s pedagógiának egyaránt.

Az „illedelmes”, a lázadó és a közösséget alkotó diák

A konformizmus és a nevelés kérdése, azt hiszem, sokféle s egyaránt fontos szállal kapcsolható össze. Mégis számomra érthetetlen, de legalábbis különös, hogy mind a konformizmus-, mind a pedagógiakutatás máig adós e két „mozzanat” egymásra hatásának szisztematikus és elmélyült vizsgálatával. A konformizmus-elemzők tudatában harmadrangú fontossággá válik a nevelés szempontrendszere, a pedagógiakutatók pedig többnyire úgy tesznek, mintha a nevelés terén fel sem merülne a konformitás, jobbik esetben csak megnevezik a jelenséget, ám a konformitás és a nevelés kapcsán adódó problémák főként könnyedén átsiklanak. Mint köztudott, kutatási szakaszokat aligha lehet büntetlenül átugorni, így meg kell itt elégednünk egyetlen szempont kiemelésével, amely a konformitás és az iskolai nevelés összekapcsolására vonatkozik.

Induljunk ki az iskolai nevelőmunka klasszikus dilemmájából. Mi az iskola számára a legfontosabb kérdés, mintaadó norma, legfőképpen megvalósítandó feladat? Az „illedelmes”, a jól nevelt, a kevés problémát okozó, a mindenhez alkalmazkodó s ezért kiismerhető diák „kinevelése”? Avagy a folyton kritizáló-gondolkodó, saját lábán megálló, lázadó, ám ezért kellemetlenkedő, autonóm diák „kitermelése”? Netán a valódi közösségi szellemű s mentalitású ifjak kialakítása? Nem nehéz belátnunk, mindhárom magatartás-típus reális lehetőségű, bár különböző súlyú és értékű pedagógiai-erkölcsi elvet s erényt képvisel. Hadd fűzzek – mintegy első megközelítésként – megfontolandó szempontot mindegyikhez.

A „jólfésült” diák mint ideál

Nem tagadhatjuk, az iskola intézményként erős készletet és hajlandóságot mutat arra, hogy diákjaiban tömegesen alakítsa ki a simulékony, az engedelmes, a szófogadó, a tanítóhoz-tanárhoz s az iskolai vezetéshez mindenben igazodó magatartást. Sok tapaszt-

talat halmozódott fel arról, hogy az iskolai pedagógiai munka mindenekelőtt a szervezeti uniformitás kialakítására irányul. Ezt a pedagógiai irányt s törekvést csak erősíti az úgynevezett tradicionális neveléskoncepció, melynek középpontjában a „feltétlen és önkéntes tekintélytisztelet áll, (mely szerint) a leendő nemzedék olyan legyen, amilyenné a mai akarja formálni a múlt generációinak tapasztalata alapján.” (22)

Nyilvánvaló, bár az oktatáspolitikai s a pedagógustársadalom ezt kevésbé ismeri fel vagy el, ez a felfogás valójában „kiskorúsítja” a diákságot, a fiatalban csupán passzív „közeget” lát, melyet az iskola, a felnőtt s idős nemzedék majd megtanít. Mintha a diáknak nem is lenne más dolga, mint szó nélkül elfogadni s minden áron betartani az iskola által ráoktrojált normákat, elveket s értékeket! Így azután csöppet sem csodálkozhatunk azon, hogy a diákok társas kapcsolataiban „a fokozódó konformitás strukturális törvényszerűségének elve” (23) érvényesül, és „iskoláinkban a jól alkalmazkodó s ezen túlmenően a jól konformizáló tanuló vált általános eszménnyé”. (24)

S nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a tényt sem, hogy a korábbi (1950–80-as évtizedekbeli) korszak államszocialista folyamata tovább erősítette a pedagógiai elv, érték s gyakorlat konformista készítéseit. Politikailag és ideológiailag alátámasztódott s igazolódott a konformizmus nagyobb térnyerése. Az államszocializmusnak nem állampolgárai, hanem alattvalói voltak, akik lemondtak társadalmi politikai kritikai jogaikról s készségeikről, és valóban konformista módon alkalmazkodtak az uralkodó politikai s ideológiai irányvonalhoz. S aligha meglepő, hogy az ilyen társadalmi-politikai közeg a pedagógiai munka konformista elvárásait is megfogalmazta.

Igaz, ma már túl vagyunk az államszocializmus dicstelen kísérletétől s bízunk benne, hogy a tradicionalista neveléskoncepciót is többé-kevésbé napjainkra meghaladtuk. De ne higgyük, hogy pedagógiai elméletünk s gyakorlatunk már véglegesen leküzdötte a konformista tendenciákat. Tetszik, nem tetszik, tudomásul kell vennünk, a konformista készítés és hajlandóság korábban olyan mélyen ivódott be zsigereinkbe, hogy az mint mentalitás, érzület, tudati s erkölcsi megnyilvánulás ma sem múlik el, és feltehetően még sokáig fog gondot okozni pedagógiai tevékenységünkben (is). Csak emlékeztetnék *Lengyel László* egyik megállapítására: „zárt pályájú tömeggyetemeken, provinciális és utánzó rendszerekben előre gyártott, konformista diákok tömegtermelése folyik.” (25) Ha talán vitatható is a szerző sommás kijelentése, abban bizonyosak lehetünk, a konformizmus nem tűnik el varázsütésre. Csökkentése érdekében is jelentős erőfeszítéseket szükséges tenni pedagógiánkban, mindenekelőtt sürgető teherként adódik neveléskoncepciónk (-koncepcióink) újragondolása. Elkerülhetetlennek tartom a nevelésfilozófiai paradigmaváltást: lényegileg a határozott szakítást a tradicionalista értékrenddel s felfogással.

A nonkonformista mítosz

Az „illedelemes”, tehát a konformista diákkal szoktuk szembeállítani a lázadó, az örök elégedetlenkedő s bíráló típust. Az előbbi magatartást az intézmény s a felnőtt-idős nemzedék preferálja, miközben az ifjú generáció próbálja konformizmusát kellenlenül fogadni, illetőleg szégyenlősen elhallgatni. Az utóbbi pedig az iskola és a tanár számára lesz fölöttébb kényelmetlen s zavaró, viszont a diákok annál nagyobb becsben tartják, s próbálják hősies kiállásként felfogni-követni azt. Körükben mintha sikk lenne nonkonformistának lenni, és tendenciává válna a mindent tagadó magatartás. De mi rejlik a nonkonformizmus iránt megnyilvánuló nagyfokú érzékenység mögött?

Azt hiszem, e kérdéssel kapcsolatban mindenképpen érdemes két filozófus, *Helvetius* és *Hegel* gondolatára figyelni. *Helvetius* kérdésfelvetése világos: „kik azok az emberek, akiknek rá kell jönniük új nézetek igazságára? A fiatal emberek kis száma ez, kik midőn a világba lépnek, nem rendelkeznek még megrögzött nézetekkel.” (26) Valóban, az újdonság iránt feltétel nélküli tisztelet s fogékonyság, a régi begyöpösödött nézetek-

kel s gyakorlattal pedig határozott szakítás tapasztalható a fiatalok – tegyük hozzá: ma már fölöttébb nagy – számára. De mintha nemzedéki sajátosságról, nem pedig pusztán mennyiségi hatásról lenne szó! Ahogy a klasszikus német filozófia jeles képviselője, Hegel mondja: „Az ifjú általában a szubsztanciális általános felé fordul. ... Az eszmény szubsztanciális tartalmának e szubjektivitásában nemcsak annak ellentéte rejlik a létező világgal, hanem az az ösztönzés is, hogy az eszmény megvalósítása által megszüntesse ezt az ellentétet. Az eszmény tartalma a tetterő érzését kelti az ifjúban: ezért ez hivatottnak és képesnek érzi magát a világ átalakítására, vagy legalábbis arra, hogy a neki kiközlentnek látó világot újra helyrehozza. ... Így szegi meg az ifjú a békét, amelyben a gyermek él a világgal.” (27)

Az ifjú ember számára tehát a világ „kizökkent”, s ő az, aki kész és képes újraértelmezni s újrafarmálni azt. Az ilyen életérzéstől és elhivatottságtól csupán egy lépésre vagyunk a lázadáshoz, a meglévő értékek, eszmék, szokások, élettechnikák s -módok, kultúrák könnyörtelen s következetes kritikájához, a feltétlen tagadás mítoszához, a nonkonformizmushoz. Így válik eszményképpé, de legalább imponálóvá a mindent mindig elvető, semmihez sem alkalmazkodó fiatal, illetőleg diák. Az a diák tehát, aki egyaránt „nem”-et mond szülőnek, tanárnak, hivatalosságnak, miközben meggyőződése, hogy különállósága és különcködése vezet a boldogulásához s boldogságához. S abban a hitben ringatja magát, hogy így válik naggyá, „istenivé” kortársai előtt. A lázadó, nonkonformista diák számára úgy tűnik, az állandó, válogatás nélküli kritikája, bátor ellenállása a biztosítéka független s szabad gondolkodásának és cselekvésének, azaz autonómiájának.

A nonkonformizmus büvőkörébe azután a felnőttek egy parányi része ugyancsak beleesik. A függetlenségre különösen is érzékeny gondolkodók s művészek kisebb-nagyobb csoportjaira gondolhatunk, amely csoportok nosztalgikus érzéseket táplálnak saját lázadó sorsuk iránt, megtévesztve önmagukat és a nonkonformizmusra egyébként is hajlamos fiatalok egy részét.

Azonban a nonkonformista lázadás csak ideig-óráig működik, nem sokra mehetünk vele, valójában nem előre mutató s hatékony, hanem romboló s az értékek szempontjából megtévesztő magatartás. A nonkonformista fiatal előbb vagy utóbb csalódní fog, s nem elsősorban mások miatt (ez aligha lepné meg), hanem önmagában s önmagáért. De akkor már késő lesz, s nem látván más alternatívát, mint a konformizmus-nonkonformizmus hamis dilemmáját, felnőtt korára beleesik – vagy visszazuhan – a mindenhez csendesen és vég nélkül alkalmazkodó nyárspolgári világba.

Arra jutottunk tehát, hogy a lázadás lobogója önmagában még nem elég. Be kell látnunk, az „illetlenül” nem-alkalmazkodó diák példaképe ugyanolyan pedagógiai baklövés, mint az „illedelmesen” alkalmazkodó tanuló erőltetése. A megoldás máshol található.

Közösségalkotás – mi nemesebb s bonyolultabb ennél?

Aligha vitatható, a pedagógiának egyaránt szakítani kell a konformista nevelés kényesze-rével és a nonkonformista attitűd látszatdicsőségével. A konformizmus kényelmes, „kifizető”, de valójában megalázó, amennyiben megfosztja vagy csökkenti a szabadságot. A nonkonformizmus büszkén vállalt magatartás, amely még a bátorság látszatát is kelti, ám lényegében destruktív és anarchizmusba torkolló tevékenység. A kérdés önként adódik: az iskolai nevelőmunka miképpen haladhatná meg a konformista és a nonkonformista alkalmazkodás hamis végleteit, milyen magatartás-típust tudna mindkettővel szembeállítani?

Első pillanatra azt hihetnénk, itt egy roppant nehéz, netán megválaszolhatatlan problémáról van szó. Azonban a válasz, jóllehet elvi sikon, nagyon is egyszerűnek látszik. Gondolom, sok neveléskutató és gyakorló pedagógus el tudná fogadni azt a pedagógiai vezérelvet, hogy az ifjú ember legyen majd képes, a nevelőmunka eredményeként, a világot „elfogadva tagadni és tagadva elfogadni, ... s ha a valóság tagadása erősödik fel, ak-