

Konfliktus és pedagógia

A konfliktus fogalmának gazdagodása

A konfliktus fogalma a pedagógiai elmélet és gyakorlat számára ma többet és részben mást is jelent, mint néhány évtizeddel ezelőtt. A tartalmi bővülést egyfelől a pedagógiai elmélet fejlődése, a társtudományok (főként a szociálpszichológia, a pszichológia és az etika) felé történő nyitás, másfelől azok az aktuális társadalmi és Európa-, sőt világszintű változások eredményezték, amelyek kihívásai elől a pedagógia sem térhet ki.

A pedagógia alapkonfliktusának tekinthető tanár-diák konfliktusok mellett a hetvenes évektől – nagyrészt a szociálpszichológiai kutatások eredményeinek adaptálása révén – a magyar pedagógiai szakirodalomban is egyre nagyobb hangsúlyt kapnak a tanulócsoporton belül részben szükségszerűen jelentkező feszültségek, konfliktusok.¹

Pszichológiai eredetű eszközökkel igazolja Magyarországon elsőként *Ungárné Komoly Judit* azt a hipotézist, hogy a konfliktus észlelése és kezelése módja jellemző az adott pedagógus felkészültségére, a gyermekekhez fűződő viszonyára.² Etikai természetű konfliktushelyzetek alkalmazásával kerül sor az iskolások erkölcsi tudatosságának vizsgálatára.³ Megjelenik a gondolat, hogy a konfliktus a pedagógiai folyamat elkerülhetetlen része, kezelése szervezeten épül a pedagógus szerepszerébe.⁴

Olyan *aktuális közoktatás-politikai körülmények*, mint az iskoláknak a 80-as évek közepétől törvénybe iktatott önállósága, az innovációs készség fokozódása, a közoktatási rendszer az utóbbi években bekövetkező pluralizálódása, illetve a közoktatásban is tért hódító piacosodás, korábban ismeretlen konfliktusok egész sorának létrejöttét teremtette meg az iskola és a fenntartó, illetve az iskola és a „klientúra” között.⁵

¹ L. pl. *Mérei Ferenc*: Közösségek rejtett hálózata. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Bp., 1971; *Hunyady Györgyné*: Kollektivitás az iskolai osztályokban. Akadémiai Kiadó, Bp., 1977; *Vastagh Zoltán*: Mikrocsoportok iskolai osztályokban. Akadémiai Kiadó, Bp., 1977; *Szekszárdi Ferencné*: Konfliktusok az osztályban. Tankönyvkiadó, Bp., 1987.

² L.: *Ungárné Komoly Judit*: A tanító személyiségének pszichológiai vizsgálata. Akadémiai Kiadó, Bp., 1978.

³ *Bábosik István-Bíró Katalin*: Az általános iskolai tanulók erkölcsi társadalmi fejlettségének vizsgálata. Tankönyvkiadó, Bp., 1980; *Bíró Katalin*: Erkölcsi tudatossági szintvizsgálatok. Tankönyvkiadó, Bp., 1981.

⁴ *Galicza János*: Tekintély és alkotás a pedagógus munkájában. Tankönyvkiadó, Bp., 1981; *Trencsényi László*: Pedagógusszerepek az általános iskolában. Akadémiai Kiadó, Bp., 1988.

⁵ *Kozma Tamás*: Kié az iskola? Edukáció, Bp., 1990; *Liskó Ilona*: Rendszerváltás az iskolában. Kutatás közben. OKI, Bp., 1992.

Az a tény, hogy megnövekedett a közvetlen társadalmi környezet iskolai ügyekbe történő beleszólási joga azzal, hogy kimondatott az iskolaszék megalakításának kötelezettsége, szintén váratlan robbanásokkal fenyegető feszültségeket hozott létre az iskola körül.⁶

Az egyetlen uralkodó értékrend hegemoniájának megszűnése, az értékek pluralizálódása aktuálissá teszi a pedagógiai gyakorlatban korábban többnyire csupán a felszín alatt, visszafojtottan létező értékkonfliktusok kérdéskörét, hiszen a világnézeti és részben az erkölcsi kérdésekben megszűntek az „elvárt válaszok”.⁷

A rendszerváltást követően ismét védelemre kényszerül az egyén (tanár, diák) intim szférája, a szülő visszanyeri a gyermeknevelés iránti teljes jogát és felelősségét, s ennek értelmében változik az iskola és a család kompetenciája, illetve a kompetenciák közötti határvonal. Ennek következtében a pedagógus és a szülők közötti konfliktusok lehetősége és tere óhatatlanul bővül.

Az iskolaigazgatók megválasztása, illetve kinevezése körül keletkező bonyodalmak megkerülhetetlenül tették a tantestületen belüli, a pedagógusok közötti konfliktusok problémakörét.⁸

A demokratizálódni kívánó, illetve a felelős állampolgárok nevelésére vállalkozó iskola szükségszerű, sőt egyenesen kívánatos jelenséggé kell hogy értelmezze a konfliktust. Hiszen maga a demokrácia olyan potenciális konfliktusforrásnak tekinthető, amelyben például a saját vélemény vállalása, az értekelvényesség, az érdekelvű elemzés feltételezi a feszültséget, az ütközést, és – természetesen – az így keletkező konfliktusok meghatározott játékszabályok szerinti kezelését, illetve a mindehhez nélkülözhetetlen intézményes keretek megteremtését.⁹

A globális nevelés térhódításával újabb megvilágítást, erősödő hangsúlyt kapott a konfliktus folyamatosan gazdagodó fogalma. Világprogrammá vált a békére nevelés, a terjedő agresszió elleni küzdelem, amelynek központi kérdése a konfliktusok erőszakmentes kezelése.¹⁰

A pedagógus szerepe a különféle konfliktusok esetén

A pedagógia a fentiek értelmében nem szűkítheti le a konfliktus fogalmát az iskolai életre, s nem korlátozhatja azt a tanár-diák, tanár-szülő kapcsolatra sem. Mivel a társadalom, sőt a világ problémái, a közoktatás változásai közvetlenül vagy közvetve, de elkerülhetetlenül hatnak a pedagógiai tevékenységre, konfliktusokat hoznak létre. Ezek tudomásulvétele, megfelelő kezelése, a folyamatba történő beépítése nélkül elképzelhetetlen hatékony nevelés. Nyilvánvaló azonban, hogy a

⁶ L. Halász Gábor: Társadalmi igények, iskola, oktatáspolitikai. Kutatás közben. OKI, Bp., 1991; Loránd Ferenc: Ellenmondások az oktatásügy demokratizálódási folyamatában Magyarországon. Új Pedagógiai Szemle, 1994. 1. sz. 4–25. o.; Trencsényi László: A környezetfűggőség kihívásai az iskolafelkészítésekben. Új Pedagógiai Szemle, 1994. 9. sz. 44–52. o.

⁷ L. pl.: Mihály Ottó: Fordulat és pedagógia (I–X.). Köznevelés, 1988. szeptember–1989. november.; Érték-iskola-család. Szerk.: Boros László, Akadémiai Kiadó, Bp., 1993.

⁸ Andor Mihály–Liskó Ilona: Igazgatócsere. Akadémiai Kiadó, 1991; Szekszárdi Ferencné: Mitől jó egy gimnázium? Pillanatkép a budapesti Ady Endre Gimnáziumból. Új Pedagógiai Szemle, 1991. 3. sz. 64–78. o.; Iskolamegújítás tanulságokkal. Új Pedagógiai Szemle, 1992. 1. sz. 27–38. o.

⁹ L.: Pál Tamás: Spontán szocializációs kísérletek az iskola világában. Új Pedagógiai Szemle, 1992. 7–8. sz. 11–23. o.; Loránd Ferenc: Az iskolai demokrácia mint fejlesztési probléma. Új Pedagógiai Szemle, 1994. 9. sz. 61–69. o.

¹⁰ L. Szekszárdi Ferencné: Változatok az erőszakmentes konfliktusmegoldásra I., II. Iskolakultúra, 1993. 1. sz. 14–19. o. 8. sz. 34–41. o.

pedagógus feladatai és felelőssége a különféle hatásra létrejött konfliktusok esetében eltér egymástól.

Vannak olyan konfliktusok, amelyek a *pedagógus személyiségén belül játszódnak le* (intrapersonális konfliktusok). Ilyenek – többek között – a sok feszültséggel járó döntési helyzetek és a szerepkonfliktusok (például az osztályfőnöki és a szaktanári vagy: a tanári és a szülői szerep ütközése) által kiváltottak.¹¹ A konfliktusok nyomán fellépő kellemetlen érzések, a belső feszültség fokozódása nagymértékben befolyásolja a pedagógus teljes tevékenységét: problémaérzékelését, toleranciaszintjét, empátiás készségét. Ma már közhelynek számít az a megállapítás, hogy a tanárnak a saját személyisége a legfőbb munkaeszköze. E munkaeszköz „rendeltetésszerű használata” pedig *megfelelő szintű önismeretet és jó mentálhigiénés állapotot* igényel. Mindennek alapvető feltétele a belső konfliktusok kezelésének képessége.

Interperszonális konfliktusok kialakulhatnak a pedagógus és kollégája, felettese, a szülő(k) és a diák(ok) között. Az adott pedagógus ez esetben lehet a konfliktus kiváltója, a másik fél által létrehozott helyzetre aktívan reagáló, illetve a helyzetet passzívan elszenvető. Törekedhet a mindenáron való önérvényesítésre, engedhet teljes mértékben „ellenfele” szándékainak, figyelmen kívül hagyhatja az adott helyzetet, köthet kompromisszumot, illetve törekedhet megegyezésre, konszenzusra is. *A kompromisszum, illetve a konszenzus elérése feltételezi a konfliktuspartnerek közötti együttműködést.*

A pedagógus konfliktusainak egy része az adott intézmény (az iskola, az iskolavezetés, az önkormányzat, a szakszervezet stb.) *működéséből ered.* A szervezet (a formális oldal) és a kiscsoport (az informális oldal) ütközése szociálpszichológiai törvényszerűség még abban az esetben is, ha mind a szervezet, mind pedig a kiscsoport tökéletes. A pedagógus egyenként is természetesen megbekérülhet az intézménnyel. Van, amikor az adott struktúrában keresendő a haj gyökere, és a konfliktus csupán ezek lebontása nyomán szűnhet meg. Ilyen konfliktusok sora ered például a megmerevült hierarchiából. Előfordul, hogy a pedagógusnak nincs módja és lehetősége érdekei érvényesítésére, vagy lenne rá lehetőség, de nem tud, nem mer vagy valamilyen ok miatt nem akar élni ezekkel. Ez a probléma messzire vezet, itt csak annyit szeretnék jelezni, hogy a hasonló problémák kulcsa egyrészt a *pedagógusok önismeretének, a demokrácia létrehozásához és működtetéséhez szükséges készségeinek és képességeinek kialakításában, másrészt a közoktatási rendszer, az egyes intézmények demokratizálásában rejlik.*

A pedagógiai folyamatban belül léteznek olyan konfliktusok, amelyeknek az adott pedagógus nem résztvevője, azok a *diákok, diákcsoportok között* zajlanak le. A konfliktus ez esetben gyakran csupán mint az adott tanuló, illetőleg a tanuló-csoport megismerését gazdagító elem fontos a pedagógus számára. Vannak helyzetek, amelyekbe nem kell, sőt nem is szabad beavatkoznia. Ugyanakkor lehetnek olyan konfliktusok, amelyekben sor kell hogy kerüljön az intervencióra vagy azért, mert az adott pedagógus úgy látja, hogy a gyerekek e nélkül nem boldogulnak, és tart a konfliktus eszkalálódásától, vagy pedig azért, mert maguk az érintettek kéri fel a „jószoigalati” szerepre. A beavatkozás ilyenkor történhet hatalmi szóval, a pedagógus vállalhatja a *tanácsadó, a bíró vagy a pártatlan közvetítő* (mediátor) szerepét is.¹²

¹¹ L. pl.: Szilágyi Klára-Völgyesi Pál: A döntéselőkészítés pedagógiai és pszichológiai lehetőségei. Felsőoktatási Kutatóközpont, Bp., 1979; Zrinszky László: Pedagógusszerepek és változásai. Új Pedagógiai Közlemények, ELTE, BTK Neveléstudományi Tanszék, Bp., 1994.

¹² L. minderről részletesen: Szekszárdi Ferencné: Jellegzetes konfliktusok a pedagógiai gyakorlatban. Új Pedagógiai Szemle, 1993. 7–8. sz.

A pedagógus számára kézenfekvők azok a *nevelési lehetőségek*, amelyek elsősorban a *történelem* és az *irodalom* oktatása során felmerülő konfliktushelyzetekből adódnak. Ezeket és az egyéb fiktív (például olvasmányokból, film- vagy színházi élményekből származó) szituációkat tudatosítva, elemezve, tanulásaikat mérlegelve mód van a konfliktusokkal kapcsolatos *szemléletformálásra* és a *konfliktusmegoldó technikák gyakorlására*. Ilyenkor van idő és lehetőség például arra, hogy a történeteket a különböző szereplők szempontjából átgondolják (érdemes például a Pál utcai fiúk történetét Geréb vagy a Piroska és a farkast a farkas szemszögéből nézni; esetleg eltöprengeni azon, hogy valóban áruló volt-e Görgey, vajon mi vezérelhette őt a világosi fegyverletételnél). Tét és időkénszer nélkül van mód a különböző megoldási variációk következményeinek átgondolására, mérlegelésére is. (Mi lett volna, ha Karenina Anna a férje mellett marad, hogyan hatott volna ez a különféle szereplőkre, vagy mi lett volna, ha Brutus nem öli meg Caesart, hanem az összeesküvők ellen fordul stb.) A hasonló fontolgatásokhoz bevált eszközökkel rendelkezik a drámapedagógia.¹³

Az aktuális társadalmi és globális konfliktusokkal történő iskolai foglalkozás segíti a gyerekek eligazodását az egyre ellentmondásosabb jelenben. Ezeknek a gyerekek érettségének, érdeklődésének megfelelő megbeszélése, a kapcsolatos álláspontok ütköztetése anélkül, hogy a pedagógus rájuk erőttené saját véleményét, avval az érzéssel ajándékozza meg a diákot, hogy komolyan veszik, fontos, amit mond.¹⁴

A konfliktusok jelentősége a pedagógiai folyamatban

Ma már senki sem tagadja, hogy a konfliktusok nem küszöbölhetők ki az életünk-ből. Egy részük pszichológiai, szociálpszichológiai törvényszerűségek következtében szinte biztosan bekövetkezik, *elkerülhetetlen*. Például a serdülőkori függetlenségi törekvések elképzelhetetlenek a felnőttekkel (főként a szülőkkel és a pedagógusokkal) történő összecsapások nélkül, s törvényszerűen lépnek fel konfliktusok a normál csoportfejlődés meghatározott szakaszában.¹⁵ Van azonban a konfliktusoknak egy olyan csoportja, amely bizonyos körülmények megváltoztatásával, *körültekintő pedagógiai munkával* kivédhető, megelőzhető: *elkerülhető*. Ilyen többek között az iskolai hierarchiából adódó sokféle feszültség vagy a diszkriminálás, a frusztráció következtében fellépő agresszió. S léteznek kimondottan szűkeges, *kívánatos* konfliktusok, amelyek megbeszélésének, lehetséges oldásának vállalása – mint erről már korábban esett szó – a demokrácia lényeges feltétele. Nem értek azonban egyet avval az állásponttal, hogy minden konfliktus hasznos, mivel az egyén, a csoport, a társadalom életében bekövetkező minden kreativitás, innováció és fejlődés konfliktusoknak köszönhető.¹⁶ Az igaz ugyan, hogy konfliktusok nélkül elképzelhetetlen újítás, haladás, de a túlburjánzó konfliktusok kiváltotta intézményi ellenállás ugyanakkor gátolhatja is ezek megvalósulását. Nem is szólva arról, hogy a fölös számú konfliktusok nagymértékben rontják a

¹³ *Gabnai Katalin*: Drámajátékok. Tankönyvkiadó, Bp., 1987.

¹⁴ *Szabó Ildikó*: Csoportos beszélgetés. In: Az osztálytükörtől a falirkáig... Szerk.: *Szabó-Szebestyéri*. IFA-OKI IFK, ALTERN füzetek 4. 1992. 121–134. o.

¹⁵ L. *Pedagógiai szociálpszichológia*. Szerk. és bev. *Putaki Ferenc*. Gondolat, Bp. 1975.

¹⁶ Ennek a felfogásnak talán a legkövetkezetesebb híve *R. Dahrendorf*. *Lochner and class conflict*. In: *Industrial Society*. Stanford University Press, Stanford, 1959.

közérzetet, elbizonytalanítják az embereket, feszültté teszik a társas légkört, s növelik az újabb – nem csupán a megújulást eredményező – összecsapások esélyét¹⁷

Morton Deutsch¹⁸, következményeit tekintve, megkülönböztet *konstruktív* és *destruktív* konfliktusokat. Konstruktívnak minősül a konfliktus például abban az esetben, ha gazdagítja az egyén önismeretét, javítja szociometriai státuszát, minőségileg magasabb szintre emeli az adott kapcsolatot, növeli a csoport kohézióját, differenciáltabbá, megalapozottabbá teszi a közvéleményt. Konstruktív konfliktusról beszélhetünk akkor is, ha az előidézett, olykor tudatosan vállalt konfliktus bizonyos elavult struktúrák lebontására ösztönöz, megalapozza a felek kooperációját, segíti a félreértések tisztázását. A destruktív konfliktus mindevel szemben diszfunkcionális, hatása negatív: aláássa az érintettek önbizalmát, végleg megrontja a kapcsolatukat, szétzilálja a csoportot, káoszhoz vezet stb. Legyen akár konstruktív, akár destruktív a konfliktus, mindenképpen hasznosítható a pedagógiai folyamat során.

A konfliktusok sajátos *pedagógiai funkciói* a következők:

– révükön manifesztálódhatnak, kibeszélési alkalmat kaphatnak lappangó akut vagy idült ellentétek (*kommunikációs funkció*);

– felhívják a folyamatot értően követő pedagógus figyelmét azokra a rejtett feszültségekre, prognosztizálható problémákra, amelyekre különben nem derülne fény, s ily módon árnyaltabbá teszik a tanulók megismerését, megelőzhetővé a potenciális és kezelhetővé a kibontakozó konfliktusokat (*jelző, illetve eredményvizsgálati funkció*);

– ráirányítják a figyelmet hibás intézkedésekre, pedagógiai tévedésekre, hamis ítéletekre, s ezáltal ezek korrekciójára ösztönöznek (*önellenőrző, illetve önismereti funkció*);

– a saját élményű konfliktusok módot adnak a szociális tanulásra, a szociális képességek (empátia, tolerancia; kommunikációs, kooperációs, problémamegoldó készség és képesség stb.) spontán és tudatos fejlesztésére (*képesséfejlesztő funkció*);

– a demokrácia működtetése során fellépő konfliktusok vállalása, kezelése során mód nyílik az úgynevezett citoyen erények megalapozására, kifejtésére (*szociális funkció*);

– a nevelési folyamaton kívül eső (fiktív, történelmi, globális, társadalmi, politikai stb.) konfliktusok feldolgozása hozzájárul a konfliktuskezelést megalapozó szemlélet kialakításához, és módot ad a konfliktuskezelési technikák gyakorlására (*metodikai funkció*).

A konfliktusok megközelítésének három lehetősége

A konfliktusok megítélését és a konfliktuskezelés módját illetően két hagyományos vonulat követhető végig a pedagógia történetében: az autoriter (tekintélyelvű) és a gyermekközpontú megközelítés. Ennek elsődleges magyarázata az, hogy a két alapvető pedagógiai paradigma kialakította a konfliktusok pedagógiai értelmezésével és kezelésének a paradigmák lényegével adekvát egymástól gyökeresen eltérő stratégiáit.

A *tekintélyelvű* pedagógia megkísérli a gyermeket lágyabb vagy keményebb eszközökkel engedelmességre szorítani. A működőképes érték- és normarendszert

¹⁷ L. Cseh-Szombathy László: A házastársi konfliktusok szociológiája. Gondolat, Bp., 40–41. o.

¹⁸ L.: Morton Deutsch: Conflicts: productive and destructive. The Journal of Social Issues, 1969. Vol. XXV. No. 1. 7–41. o.

képviselő felnőtt (szülő, pedagógus) a gyermek, illetve a diák jövőjét szem előtt tartva törekszik a neveltet a helyes úton tartani. Konfliktusok e szerint a felfogás szerint a normaszegők körül és miatt alakulnak ki, s ily módon ezek negatív, megelőzendő, illetve legyőzendő jelenségek. Ez esetben a központi értékek: határozottság és következetesség a hierarchiában kedvezőbb pozíciójú fél, és feltétel nélküli engedelmesség az alárendelt helyzetű számára.

A *gyermekközpontú* megközelítés – az autoriter pedagógia által hangsúlyozott „valóságelv” helyett, amely szerint a gyermekkor lényege és értelme a felnőttkorra való eredményes felkészülés – az „örömet” kívánja érvényre juttatni, és a gyermekkor önértékét hirdeti.¹⁹ A konfliktus ezúttal a gyermek fejlődésével együtt járó természetes jelenség, amelynek kezelése a felnőtt által tapintatosan irányított dialógussal történik. Központi értékek itt a gyermek életkori sajátosságaihoz való alkalmazkodás, a gyermeki érdekek és jogok tisztelete.

E két pedagógiai irányzat ma is létezik, s küzd egymással, miközben *bizonyos részleteiben mindkettő anakronisztikussá vált*. Ennek elsődleges oka az, hogy ma, a XX. század végén már *nem létezik egyértelmű és hegemoniát élvező érték- és normarendszer*. Az ifjabb és idősebb generációk között egyre mélyül a szakadék, s ha a kapcsolat nem is mindig szakad meg, a fiatalok egyre nehezebben fogadják el fenntartás nélkül az apák és tanáraik által közvetített értékeket és normákat. *A hajdan oly biztos perspektíva*, amelynek tudatában a család és az iskola az életre, a jövőre nevelt – mára elenyészett. Megszűntek tehát a tekintély évezredes tartóoszlopai, s a felnőttek többsége sem érez biztos talajt a lába alatt. A tekintély már nem automatikusan a pozícióból ered, meg kell érte küzdeni, illetve méltónak kell bizonyulni rá.

A gyermekeket körülvevő társadalmi környezetben végbemenő változások, az értékrendszer pluralizálódása, a hierarchikus társadalmi viszonyrendszerek szét-töredezése, a liberális demokrácia társadalmi szerkezetének fokozatos kiépülése együttesen eredményezik egy harmadik konfliktus-megközelítési stratégia kialakulását. E harmadik megközelítési mód az alapvető demokratiatechnikához épül és a gyermekközpontú paradigma konfliktusmegközelítési módjának bizonyos elemeit is integrálja. A gyermek egyéniségét és jogait tiszteletben tartó pedagógiai irányzat számos eleme (az életkori sajátosságok és egyéni szükségletek figyelembevétele, az egyéniségek rejlő lehetőségeik kibontakoztatására törekvés stb.) továbbra is nélkülözhetetlen egy humanizált iskolában. Ez önmagában azonban nem elegendő. Hiszen a mai korban élő gyerekek már nem olyanok, mint a néhány évtizeddel korábban élők: informáltabbak, frusztráltabbak, szorongóbbak. Könyvtárnyi irodalom áll rendelkezésre a gyermekkor eltűnéséről, legalábbis a szó középosztályi értelmében, s a kultúrpeszimizisták a nevelés teljes ellehetetlenüléséről beszélnek.²⁰ Ilyen körülmények között a *pedagógiai folyamat során felmerülő konfliktus mint szükségszerű, hasznosítható, olykor kívánatos jelenség egészen más megközelítést igényel. A konfliktuspartnerek közötti kapcsolat feltétlenül egyenrangú, kölcsönös elfogadáson alapuló és demokratikus kell hogy legyen. A konfliktuskezelés lényege a felek interakciója, amelynek során a felelősség is megoszlik. Ebben a harmadik: liberális megközelítésben a központi értékek az egyén autonómiája, az empátia, a kölcsönös bizalom, a kooperativitás, a konstruktivitás és a kreativitás.*

A három – a két hagyományos és a most fokozatosan tért nyerő – konfliktusmegközelítési mód napjainkban együttesen, gyakran egymással összefonódva léte-

¹⁹ L. J. J. Rousseau: *Emil vagy a nevelésről* című nevelési regényét.

²⁰ L. többek között: *Zrinszky László: A nevelés vége? Egy kihívó válasz korunk pedagógiai kihívásaira*. Új Pedagógiai Szemle, 1992. 7-8. sz. 59-72. o.

zik. A pedagógiában újdonságot jelentő liberális paradigma természetesen feltételezi, hogy a pedagógus képessé válik egy, a személyiségéből fakadó hiteles *tehtintély* kialakítására, miközben megőrződnek a *gyermekközpontú* pedagógiák erényei, mindenekelőtt a személyiség- és fejlődéslelektani szempontok érvényesítése, a gyermek személyiségének, érdekeinek, jogainak tisztelete.²¹

Két változat a konfliktus feldolgozására

A poroszos hagyományokon alapuló iskolarendszerekben általában igen nehéz az átállás az úgynevezett liberális megközelítési módra. (Itt szeretném megjegyezni, hogy ebben az értelmezésben a liberalizmusnak semmi köze sincsen a mindent megengedő *laissez faire* stílushoz.) Ennek az állításnak az illusztrálására érdemes összehasonlítani a demokráciára törekvő, de hagyományaitól csak nehezen szabadulni képes német konfliktuspedagógia egyik reprezentánsának, *Georg E. Becker*-nek tanárvezérelte konfliktuskezelő cselekvéssorát²² egy jellegzetes konstruktív, kooperatív modellel.

A tanárvezérelte modell

Becker egy olyan cselekvési mátrixot készített, amelyben a konfliktuskezelés lépéseinek mennyisége az adott konfliktus relevanciájától, az általa érintettekre gyakorolt hatásától függ. Ennek alapján négy konfliktusfajtát különböztet meg: látszat-, perem-, központi és extrémkonfliktust. Az első esetben csupán addig a felismerésig kell eljutni, hogy valójában nincs szó konfliktusról, s így a többi lépés el is maradhat. Ugyanakkor az extrémkonfliktusoknál, amelyek kezelésére nem elegendő a pedagógus kompetenciája, felszaporodnak a szükséges lépések. (Ilyen extrémkonfliktusoknak számítanak pl. a különféle devianciák, súlyos egészségügyi problémák, veszélyeztető családi körülmények.) A megteendő lépések számát az adott konfliktusfajta határozza meg.

Cselekvési mátrix az iskolai konfliktusok feldolgozásához (*Becker* nyomán)

| | | | | |
|--|---------|-------|----------|--------|
| 1. A konfliktus értelmezése | + | + | + | + |
| 2. A konfliktusfajta meghatározása | látszat | perem | központi | extrém |
| 3. Az első reakció mérlegelése | + | + | + | + |
| 4. Kikérdezés | | | | + |
| 5. Az okok feltárása | | + | + | + |
| 6. Informálódás információforrások gyűjtése információcsere | | | | + |
| 7. Szempontváltás a közvetlenül érintettek szempontjai a közvetve érintettek szempontjai | | + | + | + |
| 8. Célmeghatározás rövid távú célok középtávú célok távlati célok | | + | + | + |
| 9. Cselekvési lehetőségek gyűjtése | | + | + | + |

²¹ L. Szekszárdi Júlia: Konfliktus, konfliktuskezelés az iskolában. Kandidátusi disszertáció. Bp., 1993. 9–14. o.

²² *Georg E. Becker*: *Lehrer lösen Konflikte*. Beltz, Weinheim und Basel, 1988.

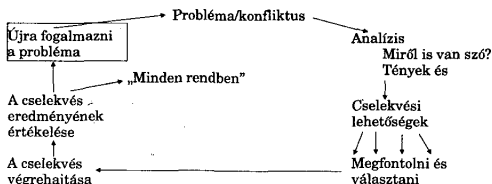
| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| 10. A cselekvési lehetőségek felülvizsgálata egyértelműen pozitív egyértelműen negatív inkább pozitív inkább negatív | | | | |
| | | + | + | + |
| | | + | + | + |
| | | + | + | + |
| | | + | + | + |
| 11. A cselekvési program kialakítása Ki cselekedjék, mikor és hogyan? Cselekvési terv készítése | | | | |
| | | + | + | + |
| | | | | + |

(Itt jegyzem meg, hogy ezt a cselekvési mátrixot sokszor alkalmaztam pedagógus-továbbképzések során. Úgy tapasztaltam, hogy kiválóan alkalmas a konfliktusmegoldó folyamat tudatosítására, a konfliktuselemzés ösztönzésére és a cselekvési alternatívák összegyűjtésére.)

A konstruktív-kooperatív modell

A konstruktív-kooperatív konfliktusmegoldás lényege a felek közötti együttműködés. A konfliktuspartnerek között dialógus zajlik, s a siker feltétele a felek közötti erőegyensúly. Nem szabad erőszakosan, autoriter módon megoldani a problémákat, de nem szabad passzívan tűnni az igazságtalanságot, az agressziót sem. Nincsenek abszolút igazságok, mindegyik fél kritikával szemléli saját véleményét, és odafigyel a partner szükségleteire, nézeteire, érzéseire. A konstruktív konfliktusmegoldásban a *győztes-vesztes játszma helyett a valamennyi fél számára optimális megoldásra törekvés a jellemző.*²³ E szemlélet egyik – hazánkban ismert – képviselője, *Leimdorfer Tamás*²⁴ az alábbi módon ábrázolja a konstruktív feladatmegoldás lehetséges folyamatát:

Ennek alapján a megoldási folyamat állomásai a következők:



Mi a probléma lényege? Objektív lista készítése a konfliktussal kapcsolatos tényekről. Csak olyan tények kerülhetnek fel a listára, amelyekkel mindenki egyetért.

²³ Ennek az elvnek pedagógusok körében legismertebb követője *Thomas Gordon*, aki az igénykonfliktusok megoldásához a „nincs vesztes” módszert ajánlja. (I. T. E. T. A tanári hatékonyság fejlesztése. Gondolat, Bp., 1989.)

²⁴ *Leimdorfer Tamás*: Nem mese ez: Konfliktusmegoldás csoportmunkában. Szolnok, 1992. 26–29. o.

Mit érzel mindezzel kapcsolatban? A konfliktuspartnerek elmondják egymásnak félelmeiket, vágyaikat. Mindenképpen kerülni kell a vádaskodást, egymás minősítését. (Ezen a ponton különösen eredményesen alkalmazhatók a leginkább a Gordon-módszerből ismert aktív hallgatás technikái és az üzenetek²⁵)

Most milyen eredményt szeretnél elérni? Ezen a ponton érdemes szabadjára engedni a fantáziát, és elgondolni, hogy az egyes érintettek szempontjából melyik megoldás lenne a legideálisabb. Ha ez az ideális megoldás lehetetlen, akkor is célszerű mindenkinek mérlegelni, hogy mely alapvető érdekekhez és szükségletekhez ragaszkodik.

Mit lehet valójában tenni? Itt már a reális lehetőségek összegyűjtése következik. A konfliktuspartnerek együttesen készítik el a listát a felmerülő lehetőségekről, s ezt követően megbeszélik, mérlegelik azok várható következményeit. A mérlegelés szempontjai között szerepel a megoldás igazságossága, „fair” volta, az megfontolás, hogy kinek mibe kerül az adott változat, megéri-e az erre áldozott pénz, idő, energia. Az számíthat csak optimális megoldásnak, amiben a felek megegyeznek, s ahol senki sem marad vesztes.

A kiválasztott megoldás alkalmazása és értékelése. Amennyiben megszületik a megegyezés a megoldás módjában, az alkalmazásra kerül. Egy idő múlva az érintettek felülvizsgálják a következményeket. Ha a probléma, konfliktus megoldódott, akkor a folyamat lezártnak tekinthető. Ha azonban továbbra is fennáll a konfliktushelyzet, akkor újra indul a folyamat az 1. ponttól, tehát a probléma értelmezésétől.

A két modell összehasonlítása

A tanárvezérelte és a kooperatív modellekben található néhány közös pont. Mindkettő komoly figyelmet szentel a probléma tudatosításának, az egymással szembekeverülő felek szempontjai feltárásának, és mindkét esetben sor kerül megoldási alternatívák gyűjtésére, s csak ezt követően alakítják ki az érintettek az optimálisnak látszó cselekvési tervet.

A Becker-féle modell ugyanakkor igen hosszú időt tölt az előzmények, az okok feltárásával, az ehhez fűződő megfontolásokkal, mérlegelésekkel. A konstruktív modell esetében az „itt és most” szempontjai az irányadók.

A német példában a hierarchiában kedvezőbb pozíciót élvező pedagógus mindvégig a folyamat egyszemélyi irányítója marad. Ő szerzi az információkat, ő mérlegel, ő dönt, ő viseli a teljes felelősséget. A konstruktív-kooperatív modellben a hangsúly a felek interakcióján van. Már maga a probléma is úgy fogalmazódik meg, hogy ez mindkét fél számára elfogadható legyen.

A Becker által készített kézikönyvben például a tanulók trágár beszédstílusa mint konfliktushelyzet és pedagógiai probléma fogalmazódik meg az egyik példában. A pedagógus a problémát észlelvé féken tartja a felháborodása keltette indulatait, elemzi a konfliktus súlyosságát, feltárja a probléma lehetséges okait (többek között a fiatalok nyelvi kódrendszerének az idősebbektől eltérő voltát), és megkísérel olyan megoldást találni, amelynek eredményeképpen a probléma enyhíthető (beszél az érintett tanulókkal, tudatosan gazdagítja a szókincsüket stb.). Adva van tehát a nevelési cél, ehhez keres megoldást.

Más módon közelít egy hasonló problémához *Leimdorfer Tamás*, amikor 1992-ben egy vidéki szakközépiskolában vezet tréningfoglalkozást. Ezen tanárok és diákok együtt vettek részt. A tanárok részéről elhangzott a vád: a tanulók trágáruul beszélnek. A diákok visszadobták a labdát, vádra váddal feleltek. Felvetették, hogy a tanárok gyakran sértő módon szólnak hozzájuk, megszegyentik őket, és magyarázataik sok esetben érthetetlenek, mivel sok idegen szót használnak.

²⁵ Thomas Gordon: i. m.

A tréning vezetője felszólította a feleket, hogy próbálják a problémát minősítés nélkül megfogalmazni. Hosszas vita után sikerült megállapodni a következő megállapításban: „Tanárok és diákok olykor nem megfelelő módon beszélnek egymással.” Ebben a kijelentésben a probléma végre elvált az azt hordozó személyektől, megvolt az a közös pont, amelyről tovább lehetett lépni.

A Becker-féle változatban a cselekvési *folyamat lineáris*, a másik modellben pedig kört alkot. A lineáris modell azt sugallja, hogy a megoldási koncepció kialakításával a probléma végére jutottunk. A konstruktív modellben azonban a kiválasztott cselekvés annak értékelése követi. Ha a konfliktus valóban megoldódott, a folyamat lezárulhat, ha nem, akkor a probléma újrafogalmazásával ismét indul az ismert folyamat.

A tanárvezérelte változatban a *folyamat* hangsúlyosan *kognitív*, még a szempontváltás empátiát igénylő fázisában is. Csupán a folyamat irányítója, általában a pedagógus gondolja ugyanis át a többi érintett a szempontjait elsősorban azért, hogy döntése megalapozottabb legyen. A konstruktív modellben viszont a kognitív elemek szerepe kisebb, és tágabb teret kapnak az *érzelme*k. Hiszen a folyamat minden pontján sor kerül a felek érzelmeinek feltárására, szembesítésére, s éppen a saját érzelme vállalása és a másik fél érzelmevilága iránti nyitottság alapozza meg a konfliktus konszenzusos megoldását.

A Becker-féle modellben a *tekintélyelvű paradigma* marad domináns, s csupán ennek az árnyékában, az adott cél, érvényesítendő norma függvényében érvényesülnek a másik, a gyengébb pozíciójú fél (diák, szülő, esetleg kolléga) érdekei, szükségletei, szempontjai. A kapcsolat szükségszerűen aszimmetrikus marad, hiszen konzerválódik a hierarchiában kedvezőbb helyzetű fél előnye. A változás a hagyományos porosz iskolához viszonyítva annyi, hogy a konfliktus megoldásáért felelős pedagógus rugalmasabban gondolkodik, tudatosan figyel a másik fél szempontjaira, állandó kritikával szemléli önmagát, s a lelkiismerete, a legjobb tudása szerint igyekszik megtalálni a szerinte optimális megoldást. A konstruktív konfliktusmegoldás során a felek interakcióját hangsúlyozó *liberális paradigma* érvényesül: a kooperativitás, a konszenzuskeresés mozgatja a folyamatot. Nincs örökérvényű érték- és normarendszer, pontról pontra kell újabb és újabb megegyésre jutni, folyamatosan mérlegelve a saját szempontokat és a konfliktuspartner szempontjait, törekedve az azonosságok feltárására.

Az eddigiekből világossá válhatott, hogy a *kétféle megközelítés más és más tudásokat feltételez, különböző felkészítést igényel*. A Becker-féle modell feltétlenül didaktikusabb, jobban igazodik bizonyos Közép-Európában általános hagyományokhoz. Viszonylag keveset bír a véletlenre, és biztonságos fogódzót jelenthet a konfliktusok tudatosításához, elemzéséhez. Hátránya a normativitáshoz történő ragaszkodás, a hierarchia megőrzése, az érzelmi szempontok elhanyagolása, a kreativitás, a spontaneitás szerepének lebecsülése. A konstruktív modell saját élményeken alapszik, érzelmeket, indulatokat mozgat, egyúttal empátiikus, hiteles személyiségeket feltételez. Sikeres alkalmazása esetén hatása mélyebb és tartósabb, mint a tanár által vezérelt változaté. Avval ellentétben itt nagy jelentőséget kap a spontaneitás, a kreativitás, az érzelme, a kooperativitás. A konstruktív konfliktuskezelésnek kipróbált módszerei, technikái vannak, ezek hozzáférhetőek, elsajátíthatók. Érvényesülésük azonban csupán demokratikus, humanizált közegben garantálható. Amennyiben e feltétel nem adott, a hasonló törekvések elszigetelődnek, ez esetben hatásuk minimális.²⁶

²⁶ L.: Szekszárdi, 1993. i. m., 26–28. o.

A konfliktus és a pedagógia közötti összefüggés elemzése kapcsán óhatatlanul felmerül a kérdés, hogy a *konfliktus és pedagógia* mellérendelő szókapcsolata nem cserélhető-e fel a gazdag tartalmat sejtető összetett szóra, a *konfliktuspedagógiára*. Jelenleg a szakma művelői között nincs egyetértés e terminus technicus létjogosultságát illetően. Az előzőkben csupán azt kívántam igazolni – mint az említett kifejezés használhatósága mellett szóló érvet –, hogy a konfliktus problematikáján keresztül a pedagógia szinte teljes tartománya áttekinthető és felülvizsgálható az egyes gyerekek megismerésétől a pedagógusszerepek aktuális változásáig, az iskola és a környező világ kapcsolatától a demokrácia és a közösség kérdésköréig, a fogalomrendszer tisztázásának elméletétől a nevelési módszerek gyakorlatáig. És végezetül szeretnék hangot adni annak a meggyőződésnek, hogy egy ilyen természetű megközelítés segítheti a pedagógiai elmélet és gyakorlat képviselőit a szakma hitelességének, hitelének a visszaszerzésében.



Lódi Erik (11 éves)