

KÖRTVÉLYESI FRANCISKA

21. századi kihívások a tanár-diák kapcsolatban

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

Számos kutatás bizonyította már, hogy a tanár-diák kapcsolatnak kulcsszerepe van az iskolában folyó pedagógiai munkában. Ezek a kutatások többnyire mikroszintű elemekre fókuszáltak, kevésbé reflektáltak a szűkebb és tágabb szociokulturális kontextusra, amelyek szintén befolyást gyakorolnak a pedagógus és a tanuló kapcsolatára. Jelen tanulmány, a rendszerelméleti megközelítésre támaszkodva, a makroszint felől érkező hatásokra irányítja a figyelmet. Elméleti kutatásomban pedagógiai és szociológiai szakirodalom segítségével azt vizsgálom, hogy a 21. századi posztmodern és információs társadalom jelenségei milyen változásokat idéznek elő a tizenéves fiatalok életében, s ezek a változások hogyan befolyásolják a tanár-diák kapcsolat alakulását az általános iskola felső tagozatán, valamint középiskolai keretek között.

Ifjúságszociológiai kutatások szerint az utóbbi évtizedekben kitolódott a serdülőkor, kialakult a posztadoleszcencia, amire kettősség jellemző: egyik oldalról erősödik az individualizáció és az autonómia igénye, másrészt viszont a tanulási idő meghosszabbodása miatt a fiatalok egyre később válnak le a szüleikről, egyre tovább maradnak függő helyzetben, így viszonylag kevés lehetőségük adódik a szabad, aktív cselekvés és az önálló döntéshozatal gyakorlására. Miközben a felnőtt kontroll folyamatosan jelen van a tizenéves korosztály életében (különösen az iskolában), az online világban a fiatalok megtapasztalhatják a szabadságot, határtalanságot, s a felnőttek struktúrájától független világot hozhatnak létre (habár közben a tudatosság és önkontroll hiányának következtében számos veszélynek vannak kitéve). A fiatalok életvitelének, gondolkodásmódjának változásai kihívás elé állítják az alapvetően hierarchikus (irányító pedagógus és engedelmes tanuló szerepeken alapuló) tanár-diák kapcsolatot. Indokolttá válik egy rugalmasabb, kevésbé formális, tudatosan alakított, párbeszédre és reflexióra épülő viszony kialakítása, ami elősegítené, hogy a tizenévesek önállóbb, aktívabb és felelősségteljesebb egyénekké válhassanak az online és offline térben egyaránt.

Kulcsszavak: *tanár-diák kapcsolat, rendszerelmélet, posztmodernitás, információs társadalom, ifjúság*

BEVEZETÉS

A tanár-diák kapcsolat örökzöld témának tekinthető a neveléstudományban. Sokan, sokféleképpen vizsgálták már, különböző aspektusaira fókuszálva. A témában folytatott kutatások (többek között) a pedagógus és a tanulók interakcióira, a tanári attitűdre, viselkedésre, a kapcsolat kötődési komponenseire, továbbá a kapcsolatnak a tanulók fejlődésére, teljesítményére, illetve a tanárok munkájára és mentális egészségére gyakorolt hatására irányultak (*Hamre és Pianta*, 2006; *Pianta, Hamre és Stuhlman*, 2003; *Spilt, Koomen és Thijss*, 2011). Jelen tanulmány nem az ehhez hasonló, mikroszintű elemekre irányítja a figyelmet, hanem a rendszerelméletre (elsősorban Bronfenbrenner ökológiai modelljére) támaszkodva vizsgálja a pedagógus és a tanuló viszonyát, elhelyezve azt a tágabb társadalmi-kulturális kontextusban. Ahhoz ugyanis, hogy értelmezni tudjuk a tanár-diák kapcsolatot, figyelembe kell vennünk azt a közeget, melyben létrejön, azaz számolnunk kell a szűkebb (iskola és környezete), valamint a tágabb kontextus (társadalom, kultúra) felől érkező hatásokkal is. A makroszisztéma sokféleképpen gyakorol hatást az iskolára, s benne a pedagógus-tanuló viszonyra. Ezek közül ebben a tanulmányban egy vezérfonalat fogok felfejteni; *a mai serdülőkorú tanulók életét érintő változásokat veszem górcső alá, melyek átalakulásra sarkallják a tanár és a diák kapcsolatát.*

Az utóbbi évtizedekben nagyban változtak a kulturális, társadalmi és gazdasági körülmények, ami mély nyomot hagyott az emberek életvitelében, gondolkodásában. Különösen erős hatással kell számolnunk a

tizenévesek esetében, akik már bőven a 2000-es években születtek. Az őket érő külső hatások a tanár-diák kapcsolatban is változást eredményeznek, hiszen a pedagógusoknak egy máshogy gondolkodó, másfajta életvitelt folytató tinédzserrel kell kapcsolatba lépniük, mint akár tíz vagy húsz évvel ezelőtt. Ahogy tehát a körülmények és a diákok változnak, változni kényszerül az iskola, s benne a pedagógus-tanuló viszony is. Ahhoz azonban, hogy meg tudjuk határozni a változás irányát, ismernünk kell azokat a folyamatokat, amelyek ezt a változást előidézték.

Elméleti kutatásomban éppen ezért rendszerelméleti (valamint részben antropológiai) megközelítésben, pedagógiai és szociológiai szakirodalom feldolgozására alapozva elemzem a jelenkori posztmodern és információs társadalom fiatalok életére gyakorolt hatásait,

annak érdekében, hogy választ kaphassak arra a kérdésre, hogy a makroszintű folyamatok hogyan befolyásolják, és milyen kihívások elé állítják ma a tanárok és a diákok kapcsolatát.

A RENDSZERELMÉLETI PARADIGMA

Örök vita, hogy az emberi fejlődésben az örökölt tulajdonságok (génjeink), vagy inkább a környezeti hatások a hangsúlyosabbak. Ma már tudjuk, hogy a kettő együtt hat az ember életére, sőt a belső és külső tényezők kölcsönhatásban állnak egymással, s így befolyásolják az egyén fejlődését. A hatás azonban nem egyirányú, az egyén is visszahat a környezetére, képes alakítani a körülményeket (*Bronfenbrenner és Morris*, 2006; *Danis és Kalmár*, 2011). Mindezek

átalakulásra sarkallják a tanár és a diák kapcsolatát

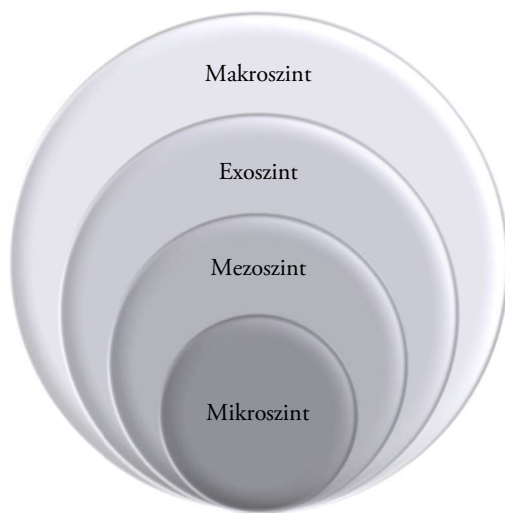
következtében a fejlődés kifejezetten komplex folyamattá válik, amiben nem lehet egymástól független tényezőket, különálló okokat és következményeket azonosítani. Más szóval rendszerben kell gondolkodnunk.

A rendszer egymással összefüggő részek egysége, melyek kölcsönhatásban állnak egymással, annak érdekében, hogy biztosítsák az egész rendszer fennmaradását és

alkalmazkodását (Pianta és mtsai., 2003, 202. o.). A gyermeket születésétől kezdve rendszerek veszik körül (pl.: család, rokonság, szomszédság, óvoda, iskola), ezek keretében fejlődik. Bronfenbrenner (1979) ökológiai modellje szerint az egyént körülvevő rendszerek négy szinten helyezkednek el (1. ábra).

1. ÁBRA

Bronfenbrenner ökológiai modellje



FORRÁS: Bronfenbrenner, 1979

Az első szint a mikroszint, amely azokat a rendszereket foglalja magában, amelyekben az egyén közvetlenül vesz részt – más szóval a szoros, mindennapi kapcsolatokat (család, barátok, iskola). A mezoszinten azok a rendszerek helyezkednek el, amelyek direkt hatást gyakorolnak az egyénre, de nem állnak vele szoros kontaktusban, valamint ehhez a szinthez tartoznak a mikrorendszerek közötti kapcsolódások is. A harmadik, az exoszint az

emberre közvetetten (például a szerettei, ismerősei révén) hatást gyakorló rendszereket tartalmazza (pl. gyerekek esetén a szülők munkahelye), a negyedik pedig a makroszint, ami az egyént körülvevő, tág értelemben vett társadalmi, kulturális, gazdasági kontextust jelenti. Idetartoznak a törvények, a kulturális szabályok, normák, a szokások, vagy az uralkodó értékek, ideológiák (Uo.).

A tanár-diák kapcsolat természetesen a mikroszinten helyezkedik el, ami látszólag nagyon messze áll a társadalom és kultúra szintjétől, mégis, ahogy a fenti modell is mutatja, a rendszer része, így befolyásolják a makroszintű folyamatok. A továbbiakban, kiindulópontként először mikroszinten mutatom be a pedagógus-tanuló viszonyt, kitérve a serdülőkorú tanulók sajátosságaira (ami mélyen érinti a tanárokkal való kapcsolódást), majd pedig, kitágítva a látókört, a makroszint jelenségeire fókuszálok, melyek (egyéb tényezők mellett) a fiatalok életének befolyásolása által (is) hatással vannak a tanár-diák kapcsolat alakulására.

Ahogy a bevezetőben említettem, alapvetően a rendszerelméleti megközelítésre támaszkodva értelmezem a tanár-diák viszonyt, azonban e kapcsolat mikroszintű értelmezésénél ez a perspektíva kiegészül egyfajta antropológiai nézőponttal is. Az antropológiai szempont a serdülőkorú fiatalok fejlődése, valamint a makroszintű jelenségek tanár-diák kapcsolatra gyakorolt hatásai kapcsán kerül előtérbe (a tanulmányom végén). A leírásukhoz a beavatási rítusok, a határátlépések és a liminalitás – *Arnold van Gennep* (2007), valamint *Victor Turner* (1997) nevéhez kötődő – fogalmait értelmezem és használom.

A TANÁR-DIÁK KAPCSOLATRÓL DIÓHÉJBAN

A tanár-diák kapcsolat változásainak vizsgálatához fontos tisztában lennünk azzal, hogyan működik ez a viszony, melyek a legfontosabb jellemzői. Két iskolai szereplő

közötti kapcsolatról van szó – az egyik fél az általános iskola felső tagozatán vagy középiskolai szinten pedagógusszerepet ellátó felnőtt, a másik pedig a tanuló szerepében lévő serdülőkorú fiatal. Az iskolában, nevelési-oktatási folyamatban betöltött szerepük

alapvetően meghatározza a két személy kapcsolatát. A szerep kifejezés (szociológiai értelemben) a társadalomban elfoglalt pozícióhoz kötődő jogokat, kötelességeket és kulturálisan elvárt viselkedési

mintákat jelöli ki (*Andorka*, 2006, 570. o.). Ennek megfelelően a tanár- és a tanulószerep azokat a magatartásbeli, viszonyulási elvárásokat foglalja magában, melyeket az iskola, a társadalom és az állam támaszt az iskolai élet főszereplőivel, a pedagógusokkal és a diákokkal szemben. *Ezek az elvárások, előírások a kapcsolat alapszabályaiként is működnek, hiszen meghatározzák, hogyan kommunikálhatnak és viselkedhetnek egymással a felek.*

Az iskolákban ma domináló pedagógus- és tanulószerep kialakulása a modern korba, az állami iskolarendszerek kiépüléséhez vezethető vissza, amikor a tankötelezettség bevezetésével megvalósult a tömegoktatás, és megkezdődött az oktatás központi irányítása. A nevelői feladatok (részben) kikerültek a családok kezéből, és az iskolára, konkrétan a pedagógusra hárultak át (*Németh*, 2005). A kontinentális német modellt követő iskolarendszerekben (köztük a magyar iskolarendszerben is) erőteljesen érvényesültek a herbartianus pedagógia elemei (frontális tanórák, előadás, magolás, jutalmazás és büntetés, fegyelmezés, követelmények meghatározása), melyek a tanulói tevékenységek összehangolása, irányítása és

frontális tanórák, előadás,
magolás, jutalmazás és
büntetés, fegyelmezés,
követelmények meghatározása

ellenőrzése, illetve a szabályozottság, rend és fegyelem fenntartása által biztosították az erkölcsös állampolgárok (engedelmes alattvalók) nevelését (*Németh*, 2014, 128–130. o.).

E körülmények megteremtése a pedagógus feladatává vált, aki így irányító, követelményeket támasztó szerepbe – rendőrszerpbe – került. A gyerekek (immáron tanulók) életének pedig alapeleme lett a fegyelem és a követelményeknek való megfelelés; a pedagógus, az iskolai szabályok, normák, illetve az iskola

fegyelmező tere és ideje (tanterem, frontális ülésrend, tanórák) szabályozták mozdulataikat, viselkedésüket, tevékenységeiket, azaz a gyermek (a pedagógus

szerep komplementereként) az „engedelmes, befogadó, fegyelmezett tanuló” szerepet vette fel. Annak ellenére, hogy később megjelentek újfajta pedagógusszerepek, s így összetettebbé vált ez a szerepkör (*Zrinszky*, 1994), az állami iskolákban a tanári szerephez a mai napig hozzátartozik az irányítás, a tanulói szerepnek pedig továbbra is része az engedelmisség. Ebben a tekintetben nem sok változás történt az elmúlt 150 évben.

A fentiek alapján látható, hogy *alapvetően egyenlőtlen, hierarchikus viszony áll fenn a tanár és a diák között*. A tanulók alárendelt pozícióban vannak, a pedagógusok pedig tekintélyükre támaszkodva irányítják a diákok tevékenységét. A tekintély az a hatalom, melynek révén a tanár befolyást tud gyakorolni a tanulók nézeteire, viselkedésére (*Szító és Katona*, 2004, 36. o.). A tekintély forrása lehet: a jutalmazás, a kényszerítés, a pozíció, a személyes vonzerő, a szakértelem vagy az információ birtoklása is (*Jamieson és Thomas*, 1974). A hatalom, hatalmi különbségek meghatározó tényezők a pedagógus és

a tanuló kapcsolatában – áthatják a két fél kommunikációját, a közös (tanulási-tanítási) tevékenység egészét. Azáltal, hogy a felnőtt és a gyermek/ fiatal belekerül a pedagógus- és a tanulószerepbe, és azonosulnak ezekkel a szerepekkel, automatikusan elfogadják ezt a hierarchikus felállást, a hatalmi különbségeket, így természetessé válik a tanári irányítás és a tanulói engedelmisség.

Tulajdonképpen egy „láthatatlan, íratlan szerződés” áll fenn a két fél között, aminek

értelmében a tanár hoz döntéseket, a diákok pedig igazodnak ezekhez (*Sidky*, 2017).

A kapcsolat dinamikájának megértése szempontjából fontos tisztáznunk a

hatalom fogalmát, működését. A hatalom az a képesség, aminek segítségével képesek vagyunk elérni különböző környezeti, kapcsolati és személyes célokat, vagyis hatást gyakorlunk másokra, a környezetünkre.

Általában (tévesen) negatív értelemben beszélünk a hatalomról, egyenlővé téve azt a kényszerítéssel, vagy olyan szűkös és értékes erőforrásként tekintünk rá, amiért folyamatosan versengeni kell. Gyakori az a félreértelmezés is, hogy a hatalom csak egy irányba hat („fentről lefelé”), és ez az irány nem megváltoztatható (*Coleman*, 2006). *Foucault* (1990) elmélete szerint a hatalom nem is köthető feltétlenül egy-egy személyhez vagy csoporthoz – valójában mindenhol, folyamatosan jelen van, minden irányba hat, egyfajta hálózatként átszövi az egész társadalmat, vagyis minden (nem csak hierarchikus) emberi kapcsolatban tetten érhető.

Ahogy fentebb már kifejtettük, a pedagógus és a tanuló viszonyában elég nyilvánvalóan jelen van a hatalom, ami általában a tanár kezében összpontosul (ő van irányító

a hatalom valójában
mindenhol,
folyamatosan jelen van

szerepben); mégis (ritkán, de) előfordulhat olyan szituáció, amikor a tanulók összefognak, és átveszik az irányítást (pl. ha a pedagógusnak semmi tekintélye sincs előttük), azaz még ebben az alapvetően hierarchikus kapcsolatban sem egyirányú a hatalom, „lentől fölfelé” is hathat, ráadásul mindkét fél alanya és tárgya az állami hatalom működésének is (Foucault, 1990).

A tanárok és diákok közötti hatalmi különbségek sokféle módon megnyilvánulnak az iskolában: térelrendezésben, testhasználatban, performanszokban, rituálékban (pl. tanterem felépítése (tanári asztal és tanulói padok), tanóra eleji jelentés, jelentkezés), legnyilvánvalóbban azonban a két fél közötti interakciókban ragadhatók meg.

Egyenlőtlenek a kommunikációs lehetőségek, hiszen a tanárnak sokkal több lehetősége és joga van a kommunikációra (legalábbis verbális szinten), mint a diákoknak, akiknek legfőbb feladata a pedagógus közléseinek meghallgatása és a válaszadás, illetve kevesebb lehetőségük van a visszajelzésre is (Vörös, 2004).

A kommunikációt többnyire a tanár kezdeményezi, és ő is a domináns fél az interakciókban – nemcsak, hogy ő beszél többet, hanem a tanulók megnyilvánulásait is ő szabályozza, ő határozza meg, hogy ki mikor szólalhat meg (ez is a tanári autoritás egyik eleme). Ennek következtében eléggé felszínes marad a tanár-diák interakció, ritkán tud mély és hosszabb ideig tartó párbeszéd kialakulni a pedagógusok és a tanulók között (Birta-Székely, 2018). Miközben ez a kommunikációs egyenlőtlenség visszavezethető az irányító, aktív tanári és a passzív, engedelmes tanulói szerepekre, mindennapos ismétlődése által

(valamint a fenti rituális, performatív és strukturális elemek következtében) meg is erősödik a pedagógus és a diák közötti erősen szabályozott kapcsolatként, amelyben mindenki a maga szerepe szerint, formális keretek között kommunikál. Előfordul, hogy megtörik ez a kommunikációs minta: a diákok kilépnek a tanári irányítás alól, kezdeményező vagy aktívan reagáló felekké válnak, azaz nem csak akkor szólalnak meg, ha engedélyt kaptak rá. Ez viszont gyakran zavaró magatartásformának bizonyul, amire a pedagógus fegyelmezővel (utasítással, csendre intéssel, szidással, stb.) válaszol, ami még inkább ráerősít autoriter pozíciójára. Szélsőséges esetben (gyenge tanári irányítás mellett vagy a tekintély hiányából fakadóan) akár fel is cserélődhetnek a szerepek – a diákok ellehetetleníthetik a pedagógus munkáját, és átvehetik az irányítást a tanóra felett, azaz ők is kerülhetnek hatalmi pozícióba. Az alá-fölé rendelt viszony valójában folyamatos konfliktusforrást jelent: a hatalom általában a tanárok kezében összpontosul, amit a diákok (nem feltétlenül tudatosan, de) igyekeznek megbontani, így sokszor hatalmi játszmák alakulnak ki (Raufelder és mtsai.,

2013, 5–6. o.). A hatalmi különbségek a magasabb pozícióban lévő pedagógusnak lehetőséget teremtenek a hatalommal való visszaélésre, a tanu-

lókat pedig a hatalmat képviselő tanárokkal való szembeszegülésre ösztönzik, ami gyakran fegyelmezetlenségben nyilvánul meg (Ciuladiene és Kairiene, 2017, 111–113. o.; Györfné Körtvélyesi, 2015; Özgan, 2016). Mindezeket túl a konfliktuskezelést is befolyásolják, hiszen teret engednek a pedagógus (mint hatalmi személy) számára a tekintélyelvű konfliktusmegoldási technikák

nem csak akkor szólalnak meg, ha engedélyt kaptak rá

alkalmazásának, melyek őt hozzák ki „győztesen” a konfliktusból – azaz az ő akarata érvényesül. (Coleman, 2006, 136–137. o.; Sági és Szemerszki, 2012, 28. o.). *A fentiek alapján nem meglepő, hogy a hierarchia amellett, hogy formális keretek közé szorítja a tanár-diák viszonyt, növeli és meg is erősíti a pedagógus és tanuló közötti távolságtartást és „ridegget”, feszültté teheti a kapcsolatot.*

A pedagógus és a tanuló közötti hatalmas különbségek különösen kielezetté válhatnak általános iskola felső tagozatán, illetve középiskolai szinten, amikor a diákok serdülőkorba lépnek. A tanár-diák kapcsolat értelmezéséhez e fejlődési szakasz jellemzőit is fontos figyelembe vennünk.

A serdülőkor a felnövés időszaka, amelynek során az egyén gyermek státuszából felnőtt státuszba kerül (Kapur, 2015; N. Kohlár, 2004). Biológiai értelemben a pubertástól (10–12 éves kor) a fizikai növekedés végéig (18 éves korig) tart, bár nem lehet fix életkori határokat lefektetni, ezek, ahogy a fejlődés folyamata is, társadalmi-kulturális körülményektől függően változnak (Kapur, 2015). Antropológiai megközelítésben ezt az életszakaszt a felnőtté válás mint beavatási rítus részének tekinthetjük, amely van Gennep (2007) felosztása szerint három szakaszból áll: az első szakasz, a szeparáció során az ember kilép a korábbi struktúrából (jelen esetben a gyermeki létből), a második szakaszban, a marginalizáció, azaz a kirekesztés időszaka alatt különböző próbatételeket kell kiállnia az új státusz elnyerése érdekében, majd végül következik a harmadik állomás, az inkorporáció, amikor kialakul az új (felnőtt) identitás. Victor Turner (1997) ezt a teljes átmeneti

állapotot liminális szakasznak nevezi, amelynek során felbomlik a korábbi struktúra (a gyermeki világvélemény), de még nem alakul ki az új (felnőtt) nézetrendszer, tehát az egyén (jelen esetben a fiatal) köztes állapotban van. Ebben a szakaszban a serdülő számára nincsenek permanens státuszok, örökérvényű normák és megkérdőjelezhetetlen viszonyulások.

A fejlődépszichológia szemüvegén át nézve a folyamatot láthatjuk, hogy számos

biológiai, kognitív és szociális változás zajlik ebben az időszakban, amelyeket különböző fejlődésemelések már feltártak és részletesen ki is fejtettek –

ld. Piaget kognitív, Freud pszichoszexuális, Erikson pszichoszociális vagy Kohlberg erkölcsi fejlődésemelétét (Kapur, 2015). Serdülőkorban a testi érés, növekedés felgyorsul, egyre jobban kifejlődnek az elsődleges és másodlagos nemi jegyek, megjelenik az absztrakt, logikai gondolkodás – formális műveletek szakasza (Piaget és Inhelder, 2004) –, valamint elindul a szülőkről való leválás is. Erikson (1997) modellje szerint az ember, fejlődése során, különböző fejlődési krízisekkel néz szembe, amelyek az adott életszakaszban megjelenő szükségletek és késztetések, valamint a társas interakciók nyomán alakulnak ki, s amelyek sikeres megoldása az éréő különböző aspektusainak a kialakulásához, megerősödéséhez vezet. Serdülőkorban a krízis a saját identitás kialakítása kapcsán jön létre. A serdülők egyre jobban felismerik képességeiket, jellemzőiket, egyre önállóbbak, a társaik felé fordulnak, szüleiktől függetlenül formálják saját nézeteiket és értékrendszerüket, és egyéni célokat tűznek ki. Az identitás kialakulásának következtében születik meg a

szüleiktől függetlenül formálják saját nézeteiket

hűség mint pszichoszociális erő, ami képessé teszi a fiatalot arra, hogy önmagához (az általa választott csoporthoz, ideológiához) öszinte, azaz önazonos legyen (Erikson, 1997). A hűség viszont gyakran konfliktust eredményez a serdülők és az őket körülvevő felnőttek között; a serdülők identitásuk formálása közben eltávolodnak a szülők és pedagógusok által képviselt struktúrától, akár fel is lázadhatnak a nevelők irányítása ellen, így nem meglepő, hogy ebben a korosztályban nem mindig egyszerű a tanároknak és a diákoknak harmonikus viszonyt kialakítaniuk egymással.

Az eddig felvázolt serdülőkori folyamatok, bár egyetemesnek tűnnek, nem függetlenek az adott kor, társadalom, kultúra jellemzőitől. Nem ugyanolyan fiatalnak lenni most, mint 20 évvel ezelőtt, nem ugyanazok a hatások érik a tizenéveseket Magyarországon, mint Japánban, vagy akár az Egyesült Államokban. Ez azt is jelenti, hogy nem feltétlenül „működik”, nem lesz ugyanolyan hatékony és gördülékeny az a fajta tanár-diák viszony, ami pár évtizede még teljesen természetes és megkérdőjelezhetetlen volt. A továbbiakban, egy időre elrugaskodva a serdülőkori fiatalok és tanáraik kapcsolatától, a makroszint, vagyis a társadalmi-kulturális környezet felé irányítom a figyelmet, ami (ahogy látni fogjuk) új szempontokat emel majd be a témával kapcsolatos diskurzusba.

A POSZTMODERN ÉS INFORMÁCIÓS TÁRSADALOM JELLEMZŐI

A jelenkori társadalmi rendszer legjobban a posztmodernitás és az információs társadalom fogalmai mentén írható le.

A 20. század második felében fokozatosan változtak a kulturális, társadalmi és gazdasági körülmények, ami egy új korszak, a posztmodern kor beköszöntét jelentette. A posztmodernitást Lyotard (1993) a modern korhoz kötődő „nagy elbeszélésekkel szembeni bizalmatlanságként” határozta meg (8. o.). A posztmodern korra jellemző a gyors technológiai fejlődés, a felgyorsult áru- és információcsere, illetve a posztindusztriális gazdaság, amelyben a tudás előállítás és áramlása játssza a központi szerepet (a tudás eladható áruvá válik). A tudás szoros kapcsolatban áll a hatalommal (az információkkal rendelkező szakértők lesznek a fő döntéshozók), valamint a teljesítménnyel,

hatékonysággal is; a tudástermelés legfontosabb célja a gazdasági növekedés. A gyorsan változó körülmények miatt nem lehet örökérvényű, mindenki által elfogadott elméletet, normarendszert lefektetni – a nagy elbeszélések helyett kis elbeszélések jellemzőek, a normativitás helyét átveszi a pluralitás, a haladás eszményét pedig a kiszámíthatatlanság (nemcsak a modern kori „hagyományos” értékrend, hanem a fejlődés és haladás eszménye is megkérdőjeleződik). Központi fogalom még a posztmodern korban a fogyasztás – a folyamatos gyűjtögetés, a tárgyak, szimbólumok, élmények felhalmozása a vágyott kielégülés elérése érdekében. A fogyasztói kultúrára épül a piac és a média, amelyek óriási hatást gyakorolnak az emberek életmódjára és gondolkodására (Mészáros, 2014, 65–67. o.).

A posztmodern korban meghatározó technológiai fejlődés és tudástermelés miatt a mai társadalmat (többek között Manuel Castells nyomán) *információs társadalomnak*

„nagy elbeszélésekkel szembeni bizalmatlanság”

is nevezzük, hiszen „az információ és az azal kapcsolatos jelenségek (így a tudás, a kommunikáció, az adatok, az informálás, a gondolkodás és az adatfeldolgozás) a korábban fontosabb, központi szerepbe kerülnek” (Pintér, 2007, 21. o.). A hangsúly nem a technológiai fejlődésen van, hanem a technológia által biztosított információ-áramlásban. Az információhoz való hozzáférés és annak megosztása a társadalom minden szintjén (makro-, exo-, mezo-, mikroszint) és az élet minden területén (technológia, foglalkoztatás, gazdaság, kultúra, fizikai környezet) meghatározó folyamattá válik (ld. infokommunikációs technológiák elterjedése, médiakultúra, humán tőke, a lifelong learning szemlélete), azaz teljes mértékben áthatja az emberek mindennapjait, s így a társadalmi együttélés új módja alakul ki (Pintér, 2007; Z. Karvalics, 2007).

A fent kifejtett körülmények különösen nagy hatást gyakorolnak a mai tizenéves tanulóakra, hiszen ők már ebben a társadalmi rendszerben szocializálódtak, ráadásul gyermek- és ifjúkoruk időszakára esett a digitális kultúra robbanásszerű fejlődése is. Az őket érő hatások pedig közvetetten változást eredményeznek a tanár és a tanuló kapcsolatában. Annak érdekében, hogy azonosítani tudjuk a kapcsolatot érő 21. századi kihívásokat, érdemes áttekintnünk, hogyan befolyásolják a makroszintű tendenciák a serdülők életét.

FIATALOK A 21. SZÁZADBAN

A 21. századi posztindusztriális, tudásalapú gazdaság, valamint a fogyasztói kultúra

(kiváltképp a szórakoztatóipar és a média) meghatározó tényezőkké váltak a fiatalok életében. Ahogy fentebb *Lyotard* (1993) nyomán kifejtésre került, a posztmodern társadalomban főszerepet kap a tudás, ami a gazdasági fejlődés és hatékonyság motorja. A tudás gazdasági funkcióját felismerve egyre inkább felértékelődik az oktatás, az emberi erőforrások fejlesztése. Ennek nyomán alakul ki az Európai Unióban az élethosszig tartó tanulás (lifelong learning) koncepciója is mint új oktatáspolitikai paradigma (Halász, 2012, 204. o.), amely a folyamatos tanulás és fejlődés fontosságára hívja fel a figyelmet. A fejlődés irányát az Európai Unió Tanácsa nyolc kulcskompetencia megnevezésével adja meg, amelyeket egész életen át formális, nemformális és informális módon kell fejlesztenünk (European Commission, 2019). Az új körülményeknek megfelelően megváltoztak az életpálya szakaszainak időtartamai, a posztmodern kor életútja eltér a modern ipari társadalmak standard életútjától. A fiatalok tekintetében *ifjúsági korszakváltásnak* lehetünk

a hangsúly nem a technológiai fejlődésen van

tanúi: egyre több évet fordítanak tanulásra (diplomaszerzés céljából), így később válnak le a szüleikről, később helyezkednek el a munkaerőpiacon, és

később alapítanak családot is, miközben serdülőkorban már kialakulóban van bennük a felnőttkori nemi, intellektuális és pszichés érettség (Domokos, 2013, 28. o.). Ezt az eltolódást a Magyar Ifjúság Kutatás 2020 eredményei is alátámasztják: a 15–29 éves magyar fiatalok több mint egyharmada tanul még, csupán 11%-uk házas és 13%-uknak van már gyermeke (Domokos, Kántor, Pillók és Székely, 2020). Elnyúlik tehát a serdülőkor, kialakul a *posztadoleszcencia* (az „új ifjúkor”), aminek legfőbb alapélménye a

bizonytalanság. Elhomályosodnak a felnőtt-ség határai, nincs előretervezhető pályáiv (hiszen a lifelong learning szellemében folyamatosan fejlődni kell, és gyakoriak a pályamódosítások is), változnak a nemi szerepek, alternatív életstílusok és változatos párkapcsolati formák terjednek el (Somlai, 2007). A függő helyzet és az önállósodás közötti ellentmondás, valamint az állandó bizonytalanság, a gyakori változások feszültséget okoz(hat)nak a fiatalokban, s kihatnak mentális egészségükre, szociális kapcsolataikra, valamint a jövőképükre is (Furlong, 2017).

Preuss-Lausitz (1997) szerint a posztmodern társadalomban egyre nagyobb hangsúly kerül az egyénre – minden ember maga építi fel („barkácsolja”) az életét, meghatározza életcéljait, kialakítja a saját értékrendjét. Az *individualizáció* erősen érvényesül a fiatalok körében – a személyes érvényesülést a magyar fiatalok is kiemelten fontosnak tartják (Bíró-Nagy és Szabó, 2021, 49. o.). Ahogy láthatuk, az identitásépítés már tinédzserkorban elkezdődik – már ekkor megjelenik az önállóság, az autonómia és az érdekvényesítés igénye. Előtérbe kerülnek az egyéni különbségek (nézetek, értékek, sajátos identitáselemek), és fontossá válik ezek kifejezése is, aminek következtében sokszínűség uralkodik a fiatal generációban. A fiatalok különböző, a saját normáikat, szabályukat, értékvilágukat tükröző ifjúsági szubkultúrákat alakítanak ki.

Az információs társadalom, a digitális világ térhódítása talán a gyerekekre és a fiatalokra gyakorolta a legnagyobb, legmélyebb hatást. Magyarországon ma már a 15–29 éves korosztály 97%-a rendelkezik okostelefonnal, s napi szinten használják az internetet, szinte

folyamatosan online vannak (Domokos és mtsai., 2020, 47. o.). Ebből következően „a mai 15–29 évesek értelmezhetetlenek a digitális kultúra kontextusán kívül” (Uo., 45. o.). A fiatalok és a digitális világ szoros kapcsolatából indult ki több mint két évtizede Marc Prensky (2001) is, aki a számítógép és az internet világában való tájékozódás alapján a gyerekeket, fiatalokat digitális bennszülötteknek, a felnőtt és idősebb korosztályt pedig digitális bevándorlóknak nevezte. Elmélete szerint a *digitális bennszülöttek* ingerfalók, szimultán több tevékenységet is végeznek, kommunikációjukat új nyelvhasználat jellemzi, nehezen kontrollálják érzelmeiket, a

a Prensky-féle korosztályok szerinti csoportosítás meghaladottnak tekinthető

kapcsolattartásban, illetve az önálló információszerezésben pedig nagyban támaszkodnak a digitális eszközökre. Az online világ aktív szereplőiként alkotnak, előállítanak és vé-

leményt nyilvánítanak a virtuális térben (Bessenyei, 2010; Tóth-Mózer, 2013). Mára már számos kutatás bizonyította, hogy a Prensky-féle korosztályok szerinti csoportosítás meghaladottnak tekinthető (Ollé és mtsai., 2013), de azt nem lehet kétségbe vonni, hogy az online világ mély nyomot hagyott a fiatal generáció életében.

A 2005 és 2008 között lezajló „Digital Youth Project” egy etnográfiai kutatás keretében, maguknak a fiataloknak a véleményére építve vizsgálta a „new media” (összefoglaló elnevezés: az „új média” eszközei, pl. digitális eszközök, alkalmazások, programok) hatásait az amerikai tizenévesek életére nézve. A kutatási projekt eredményei alapján a digitális média és kommunikáció teljes mértékben áthatotta (és a mai napig áthatja) a fiatal generáció életét. Az online lét egyik legfontosabb alappillére a közösségi média, ami lehetőséget

nyújt a kapcsolatfenntartásra, közösségépítésre, tájékozódásra és szórakozásra is. A közösségi oldalak olyannyira meghatározóvá váltak a tizenévesek életében, hogy komoly hátrányt jelent, ha valaki hozzáférés hiányában, vagy tudatos távolságtartásból fakadóan nincs jelen ezeken a platformokon (egy 2021-es ifjúságkutatás szerint a magyar fiataloknak is csupán 2%-a nem használja a közösségi médiát [Bíró-Nagy és Szabó, 2021, 24. o.]). A fiatalok itt tartják a kapcsolatot egymással, csoportokhoz csatlakoznak, társadalmi életet élnek – többnyire a felnőttek felügyelete nélkül. A közösségi média mellett szintén fontos a tudásmegosztás és a tartalomgyártás is a tinédzserek körében,

ami szöveges, hang- vagy videóalapú formában is történhet, szinte bármilyen témakörben. A fiatalok gyakran egymástól tanulnak, alkotnak, megosztják egymással a munkáikat, és visszajeleznek egymásnak. Ennek alapján az online oldalak lehetőséget teremtenek az önszabályozó tanulás elsajátítására (Ito és mtsai., 2009).

A fenti megállapítások alátámasztása mellett Berta (2016) szerint az internet térhódításával együtt járó egyik legfontosabb változás az, hogy „a fiatalok sikeresnek érezhetik magukat valamiben, még azelőtt, hogy a felnőtt szerepekbe helyezkednének.” (404. o.). A digitális világ egy olyan folyamatosan változó, fejlődő terület, amiben gyakran a tizenévesek a járta-sabbak, és ez új élményt jelenthet számukra – és az idősebb generációk számára is –, hiszen mindannyiunknak az az általános tapasztalata, hogy a legtöbb életterületen a felnőttek a nagyobb tudással és tapasztalattal rendelkező, kompetens személyek. De nem csak ez teszi vonzóvá az internetet a fiatal generáció

számára: az online platformokon kialakíthatják saját világukat, szabadon formálhatják a róluk kialakult képet, kifejthetik véleményüket (akár nevük vállalása nélkül is), saját tartalmakat állíthatnak elő, új tudást hozhatnak létre, azaz aktív szerepbe kerülhetnek, amit a fizikai valóságban csak korlátok közt tehetnek meg.

A fentiekkel ellentétben kevésbé pozitív képet tár elénk Schmeichel, Hughes és Kutner (2018) kvalitatív kutatásokra épülő irodalmi

egymástól tanulnak,
alkotnak, megosztják
egymással a munkáikat, és
visszajeleznek egymásnak

áttekintésük alapján. Ők a közösségi médiát a neoliberalizmus technológiájaként, profitorientált tevékenységként értelmezik, amit gazdasági, piaci szempontok irányítanak, s, ami a fiatalokból vál-

lalkozói aktorokat csinál, akik életében így állandóan jelen van az összehasonlítás, az önmenedzselés, önmaguk eladhatóvá tétele. A szerzők szerint érdemes rendszerszintű megközelítéssel vizsgálni a közösségi oldalakat a mikroszintű tevékenységek, illetve az internet térhódításának tulajdonított problémák (pl. agresszió növekedése, alacsony önértékelés, függőség, cyberbullying, szorongás, depresszió, magány [Inchley és mtsai., 2020; Schmeichel, Hughes és Kutner, 2018; Twenge, 2018]) mögött álló folyamatok megértése érdekében.

A fent megnevezett változások hatására a gyermekkép is átalakul. Különböző elméletek vannak jelen a posztmodern gyermekkel kapcsolatban, de az egyik leggyakrabban hivatkozott megközelítés a „gyermekkor-nélküliség” narratívája, mely (ahogy a neve is hirdeti) a gyermekkor eltűnésére hívja fel a figyelmet. E szemlélet szerint a média által semmi sem marad rejtve a gyermekek előtt, a hagyományos értékek relativizálódnak, a felnőttek

nevelő hatása csökken, a felnőttek-gyerekek közötti különbségek pedig eltűnnek (Golnhofér és Szabolcs, 2005, 76–77. o.). Fontos megjegyezni, hogy itt *nem önmagában a gyermekkor, hanem a modern, normatív és felnőttközpontú gyermekfelfogás haláláról beszélhetünk, aminek helyét plurális gyermekszemlélet veszi át.* A gyermekkor nem (csak) úgy értelmezhető, mint a felnőtt életre való felkészítés időszaka, ami a gyermek biológiai fejlődésében és szocializációjában valósul meg (normatív szemlélet), hanem tekinthetünk úgy is a gyermekre, mint kompetens, döntés- és cselekvőképes egyénre, aki sajátos világnézettel, gondolkodásmóddal rendelkezik (új szociológiai megközelítés; Golnhofér és Szabolcs, 2005).

Twenge (2018) vizsgálata új szempontokkal egészíti ki a fiatalokról szóló elméleteket. Ő a mai fiatalok nemzedékét (az 1995 után születetteket) *iGenerációnak* nevezi (az „i” betű az internetre és az individualizmusra is utal). Véleménye szerint a mai tizenévesek a korábbi generációkétól eltérő gondolkodásmóddal rendelkeznek, aminek *meghatározó elemei az online lét, a bizonytalanság, a személytelenység, a határozatlanság, az elszigeteltség és a függetlenség.* Leszögezi, hogy nemcsak negatív, hanem pozitív változásokat is azonosíthatunk, illetve, hogy a változások nem csak a fiatalokat érintik – valójában az egész kultúra megváltozott, és ez minden ember életére hatással van.

Kutatási eredményei alapján megállapítja, hogy a mai gyerekek, tizenévesek lassan nőnek fel. Ez a megállapítás egybecseng a fenti gondolatokkal (posztadoleszcencia, új ifjúság, ifjúsági korszaktváltság), és megertősíti, hogy a gyerekek (serdülők) később érik el a felnőttkort a korábbi nemzedékekhez

képeket. Az ifjúkor megélésével kapcsolatban azonban olyan eredményeket is felmutat, amelyek ellentmondanak a fent tárgyalt, erős fiatalkori autonómiáról beszámoló vizsgálatoknak. Egyes területeken (pl. internethasználat) valóban önállóak és függetlenek a fiatalok, de más, felnőtt léthez kapcsolódó területeken (ld. feljebb a munkaerőpiaci elhelyezkedést) viszont kifejezetten kevés tapasztalattal rendelkeznek; a magyar fiatalok például különösen passzívnak mutatkoznak politikai ügyekben (Bíró-Nagy és Szabó, 2021, 57. o.). Mindezek alapján segíteni kellene a fiatalokat az önállóság elérésében, ehelyett azonban a nevelők (szülők, pedagógusok) inkább gátolják a függetlenséget a gyermek/fiatal biztonságára hivatkozva (ld. normatív gyermekfelfogás), a túlzásba vitt biztonságnak pedig felkészületlenség és önállótlanág az ára (Twenge, 2018). A mai gyerekek fizikailag nagyobb biztonságban vannak, mint valaha, mentálisan azonban, az internet és az okostelefonok hatására, új veszélyforrásoknak vannak kitéve. Veszélyt jelent a függőség kialakulása, a személyesség hiánya, az állandó visszacsatolás élménye, a magány, a szorongás, a depresszió és a cyberbullying is (ezt a 2017–2018-as HBSC kutatás is alátámasztja; ld. Inchley és mtsai., 2020).

különösen passzívnak
mutatkoznak
politikai ügyekben

A szociális kapcsolatok hiánya a magyar fiataloknál is komoly problémaként merül fel a „Magyar Ifjúság Kutatás 2020” szerint (Domokos és mtsai., 2020, 71. o.). A negatív következmények elkerülése érdekében Twenge (2018) kiemelten fontosnak tartja a személyes interakciókat, a kortárs kapcsolatok ápolását, az online tevékenységekkel kapcsolatos határok felállítását, illetve a mentális segítségnyújtást.

Ezek a megállapítások kissé árnyalják a fentebb lefestett önálló, magabiztos fiatal képet. Kétségkívül sok információhoz és sokféle tartalomhoz férnek hozzá a fiatalok, az internet és a fogyasztói kultúra nyújtotta lehetőségek által pedig kompetensnek és függetlennek is érezhetik magukat, de eközben szembeszélniük kell a magánnyal és a folyamatos bizonytalansággal is. Továbbá arról sem szabad megfeledkeznünk, hogy a fent kifejtett tendenciák ellenére *vannak olyan társadalmi csoportok (mélyszegénységben élők, bevándorlók, különböző etnikai és vallási kisebbségek) is, amelyek fiatal tagjai a fentiek-től teljes mértékben eltérő tapasztalatokat szereznek (iskolából való kimaradás, alkalmi munkavállalás, korai családalapítás); az ő esetükben a bizonytalanság kirekesztettséggel is párosul (Somlai, 2010).*

Mindezek alapján látható, hogy több szempontból sem lehet egységes ifjúkorról, fiatalságról beszélni. Egymásnak ellentmondó tendenciákkal találkozhatunk, így nehéz lenne körvonalazni, hogy milyen is az „átlagos fiatal”. Lázadó vagy konformista? Független vagy a fogyasztói kultúra által irányított? Aktív vagy passzív szereplő? Elszigetelt, magányos vagy széles körű kapcsolati hálójával rendelkező személy? „Korán érő” vagy „lassan felnövő”? Az ellentmondások háttérben lehetséges, hogy pont a „valódi” (fizikai) és az online (virtuális) világ kettős jelenléte áll – a fiatalok a szabadság és autonómia iránti igényüket, függetlenségüket, aktivitásukat a felnőttek által kevésbé kontrollált, (de számos veszélyforrást magában hordozó) online világban érvényesítik, míg a fizikai világban (nagyobb kontroll mellett, „függő” helyzetben) az önállóság és aktív cselekvés (illetve ennek igénye) kevésbé jelenik meg. Ez

magyarázatot adhat azokra a kutatási eredményekre is (pl. „Magyar Fiatalok 2021” kutatás [Bíró-Nagy és Szabó, 2021]), amelyek szerint a fiatalokra konformizmus jellemző, vagyis nem láznak, nem szállnak szembe a szüleikkel. A fentiek fényében lehet, hogy a serdülőkorra jellemző lázadást az internet kötelékein belül éljük ki, de az is lehetséges, hogy a bizonytalanságban éppen a szülők, a családi értékrend jelentik a biztos pontot számukra.

Ez az ellentmondásokkal, sokféleségekkel leírt kép jól illeszkedik a korábban már említett, Victor Turner (1997) nevéhez kötődő liminális szakaszhoz. Ahogy fentebb már kifejtésre került, a liminalitás a struktúra felbomlása után következik az átmeneti rítus során, amikor megszűnnek az addig fennálló szabályok, normák, szerepek és hierarchiák, és státusznelküliség, egyenlőség jellemző. A fiatalok tekintetében az online világ szinte teret ad ennek a liminalitásnak. Kilépvé a fizikai realitásból, a fiatalok számára megnyílik a virtuális világ, ahol különböző szerepeket vehetnek magukra, vagy anonim résztvevők maradhatnak, egyenlőnek érezhetik magukat egymással (akár felnőttekkel is), és nem kell megfelelniük a „kint” uralkodó törvényeknek, szabályoknak (egy játék során például autót vezethetnek, versenyezhetnek egymással, vagy fegyverekkel löhetnek az ellenségre). Nem teljesen érvényesül a liminalitás, hiszen nem valósul meg a valódi egyenlőség, a végén nem történik strukturális változás, illetve a valóság is „be-bekúszik” az online világba (a „külső” rendszer szabályozó elemei megjelennek az interneten is), ezért inkább *liminoid* (a liminálishoz hasonló) közegekről beszélhetünk, de úgy tűnik, a tizenévesek körében így is fontos szerephez jut az online tér az átmenetiség megélésében.

nem kell megfelelniük a „kint” uralkodó törvényeknek

KIHÍVÁSOK A TANÁR-DIÁK KAPCSOLATBAN

A fenti leírás alapján látható, hogy a posztmodern és információs társadalmi jelenségek (a tudásgazdaság, a pluralizmus, az individualizmus, a fogyasztói kultúra, az internet központi szerepe) a fiatalok életének, gondolkodásának befolyásolása által megnehezítik a tanár-diák kapcsolatot. A következőkben elméleti úton, a fent kifejtett változásokból kiindulva fogalmazok meg következtetéseket a pedagógus és a tanuló kapcsolatára vonatkozóan, amelyek reményeim szerint új szempontokkal gazdagítják majd a kapcsolatról szóló tudományos gondolkodást.

A tizenéves korosztály sokszínű, tagjai sokféle különböző értékrendet képviselnek (amelyek aztán idővel módosulnak), s mivel átmeneti állapotban vannak, így különösen érzékenyek a környezetük változásaira és folyamatos bizonytalanság veszi körül őket. Mindeközben kettős (online és fizikai) életet élnek s e két világ között erős kontrasztot érzékelnek. A digitális élettér lehetőséget teremt számukra az önállóságra, aktivitásra, alkotásra, az átmeneti állapot megélésére, a szabadság és határtalanság megtapasztalására és egy sajátos – a felnőttek struktúrájától független – világ kialakítására. Ez egy fontos tér számukra, ahol nem fogadják szívesen a felnőtt kontrollt. Emellett azonban az online tér számos veszélyt is rejt magában (elszigeteltség, személyes kapcsolatok hiánya, függőség), ami jelzi, hogy nagyobb tudatosságra, (ön)kontrollra és határok kijelölésére lenne szükség róluk. Ebben sokat segíthet a pedagógus azáltal, hogy jelen van (a diákok rendelkezésére áll),

meghallgatja őket, megvitatja velük az általuk látottakat, tapasztaltakat, az őket érdeklő vagy érintő fontos kérdéseket, illetve, hogy tudatos online jelenlétre és tevékenységre ösztönzi őket. A tanárral és a kortársakkal folytatott beszélgetések ráadásul ellensúlyozni tudják a személyes kapcsolatok hiányát is.

Az online világgal ellentétben a fizikai környezetükben a tizenévesek többnyire a felnőttek által kontrollált életet élnek (különösen az iskolában), ami kevés teret hagy az önálló döntéseknek, egyéni véleménynyilvánításnak. Éppen ezért ezen a területen inkább a keretek lazítására és a fiatalok autonómiájának növelésére érdemes törekedni. A tanulókat be lehet vonni a döntéshozatali folyamatokba, a szabályok megalkotásába, sőt, bizonyos témakörökben teljes mértékben rájuk lehet bízni a választást, így amellest, hogy beleszólási lehetőséget kapnak az őket

teljes mértékben rájuk lehet bízni a választást

érintő kérdésekbe, megta-
pasztalhatják azt is, milyen felelősséget vállalni a döntéseikért. Sokat segíthet az is, ha a tanár teret enged a fiatalok egyéni megnyilvánulásainak, alkotó energiáinak és a sokféleség megmutatkozásának. Ezekhez még a pedagógiai eszköz- és módszertár is adott (*Falus és Szűcs, 2022*): a vita, a különböző kooperatív technikák, a projekt módszer, a szituációs és szerepjátékok, a drámapedagógia, vagy akár a digitális módszerek (pl. digitális történetmesélés) mind olyan eszközök a pedagógus kezében, amelyek bevonják a tanulókat, építenek az érdeklődésükre, aktivitásukra, autonómiájukra, és eltérő módon és mértékben, de lehetőséget nyújtanak véleményük, nézeteik, értékviláguk kinyilvánítására.

Ezek a pedagógiai megoldások nem teljesen új keletűek: már a 19–20. század fordulóján, a reformpedagógiai koncepcióknak

Ezek a pedagógiai megoldások nem teljesen új keletűek: már a 19–20. század fordulóján, a reformpedagógiai koncepcióknak

köszönhetően megjelentek olyan szemléletbeli és gyakorlati változások a nevelői gyakorlatban, melyek előtérbe helyezték a tanulói aktivitást és önrányítást, a tanárt pedig facilitátori, ösztönzői szerepkörbe helyezték (*Németh és Skiera, 2003*). Később, a demokratikus iskolákban még inkább csökkent a távolság a tanárok és diákok között – ezekben az intézményekben a pedagógus és a tanuló az iskola közösségének egyenrangú tagjaivá váltak, közösen alkották meg a szabályokat, és közösen hoztak döntéseket is (*Fóti, 2009*). A fentiekhez hasonlóan, a humanisztikus pszichológia (és pedagógia) fő képviselői, *Carl Rogers (2013)* és *Thomas Gordon (2010)* szintén a tanulói szabadságot és önállóságot, valamint a tanárok és diákok közötti kölcsönös tiszteletet, elfogadást és a nyílt, őszinte kommunikációt szorgalmazták. Ez a tanulóközpontú szemlélet és gyakorlat ma is érvényesül a reformpedagógiai és alternatív intézményekben, azonban nem tudott igazán gyökeret verni a központi irányítás alatt álló iskolarendszerben. Mindeközben a pszichológiának más ága is megerősítette a pedagógus és a tanuló kapcsolatának fontosságát – a kötődélmélet ráirányította a figyelmet arra, hogy a kötődés mint stabil, erős érzelmi kötelék és biztonságérzet a tanár-diák kapcsolatban is kialakulhat, amennyiben a pedagógus (ideiglenes kötődési személyként) biztos menedéket és megbízható támaszt nyújt a diákok számára (*Verschueren és Koomen, 2012*). A kötődés által pedig a pedagógus hatást tud gyakorolni a tanulók személyiségének fejlődésére és a tanuláshoz fűződő attitűdjére is (*Szabó, Rausch és Zsolnai, 2019, 25–26. o.*).

megkérdőjelezi az *irányító pedagógus és engedelmes tanuló* szerepekre épülő tanár-diák viszonyt

E törekvések és kutatási eredmények ellenére azonban, a pedagógusok és a tanulók közötti kapcsolat továbbra is erősen formalizált, és meghatározóak maradtak a hatalmi különbségek is. Az iskolában a fiatalok többnyire passzív, befogadó tanulószerepben vannak jelen, ami nem támogatja az önállóságot, a felelősségvállalás kialakulását, miközben az online világ, a digitális eszközök – melyek pedig fontos szerepet játszanak a tizenévesek életében – vagy teljes mértékben kiszorulnak az iskolából (nem is vesznek tudomást róluk, rosszabb esetben kifejezetten ellenzik); vagy kénytelen-kelletlen megtűrik őket mint a fiatalok életének kikerülhetetlen elemeit; vagy esetleg tanulási eszközökként használják azokat. *A 21. században, a posztmodern és információs társadalomban felnövekvő fiatalok életvitelének jellemzői és gondolkodásmódja – a fent megnevezett, 20. századhoz köthető pedagógiai modellekhez képest – még inkább megkérdőjelezi az irányító pedagógus és engedelmes tanuló szerepekre épülő tanár-diák viszonyt.* A tizenévesek új körülményeihez igazodva egyre sürgetőbbé válik, hogy a tanár és a diák kimosduljon az irányító pedagógus, illetve a „befogadó” tanuló szerepéből, annak érdekében, hogy a diákok „hallatni tudják a hangjukat” (nemcsak az interneten, hanem az iskolában is), képesek legyenek megtapasztalni az önrányítást, önállóan és tudatosan tudjanak döntéseket hozni (és vállalni tudják az azokkal járó felelősséget is), illetve, hogy meg tudják erősíteni identitásukat, ki tudják alakítani saját értékrendjüket.

Vannak szerzők, akik, felismerve a tizenéves korosztály megváltozott szükségleteit, abban látják a megoldást, hogy új szerepeket

„osztanak” a pedagógusokra – a tanár a társadalom képviselője, bíró, forrás, játékezető, detektív, éntámogató, szülőhelyettes, tanácsadó, szorongáscsökkentő és az identitás tárgya (példakép) lesz egy személyben (*Hoffmann, 2002*). A posztmodern pluralitás tehát a tanári szerepben is megmutatkozik – a pedagógusoknak egyre többféle szerepkörben kell(ene) helytállniuk (*Zrinszky, 1994*) – bár, ha jobban megnézzük e címkeket, majdnem mindegyikben érvényesül a tradicionális pedagógusszerep irányító jellege. Más szerzők a partneri viszony kialakítását

szorgalmazzák a tanulói aktivitás és autonómia növelése érdekében. A tanár-diák partnerségnek nincs egységes definíciója – sokfé-

leképpen megmutatkozhat. *Michael Fullan* (2013) szerint például a digitális világ kihívásaira válaszoló új pedagógiában a tanárok és diákok tanulási partnerekként jelennek meg. Véleménye szerint már nem elég, ha a tanár jó előadó, sőt, már a facilitátorszerep is meghaladottnak tekinthető. A tanulónak nem élő tudásforrásra vagy kísérőre van szüksége, hanem egy aktív személyre, akivel együttműködhet a digitális eszközök segítségével (*Fullan, 2013*). *Picón-Jacome* (2012) partnerségértelmezésében a pedagógus tanulási stratégiákat tanít a diákoknak, és bevonja őket az értékelési folyamatba, vagyis támogatja a tanulói önrányítást és önértékelést, hogy a tanulási folyamatot ne a tanár, hanem maga a diák kontrollálja. *Jensen és Bennett* (2016) pedig már elszakadnak a konkrét tanítási-tanulási tevékenységtől, és tágabb értelemben használják a partnerség fogalmát. Támogatják a tanulók mint „konzulensek” bevonását a tanítási-tanulási tevékenység szervezésébe, irányításába, valamint párbeszéd kialakítását szorgalmazzák a pedagógusok és a tanulók csoportjai között.

Knausz Imre (2013) *Mi a nevelés?* című írásában a tanár-diák kapcsolat egy még mélyebb dimenziójára mutat rá; véleménye szerint a pedagógus- és tanulószerepeknél, illetve az azokhoz kapcsolódó tevékenységeknél fontosabbá válnak a szerepek mögött álló emberek és a közöttük létrejövő viszony, ami tulajdonképpen maga a nevelés: „Pedagógiai viszonyról – vagy filozofikusabban fogalmazva: pedagógiai tételezésről – akkor beszélhetünk, ha úgy tekintünk a másik emberre mint személyiségre,

azaz nem pusztán mint egy vagy több meghatározott szerep hordozójára, hanem mint egész és egyedí emberre.” Más szavakkal, de *Trencsényi*

már a facilitátorszerep is meghaladottnak tekinthető

László is hasonlóképpen fogalmaz, mikor kijelenti, hogy „Két szuverén univerzum találkozás a nevelési alapviszony is!” (2001, 139. o.). Ezek a gondolatok új perspektívába helyezik a tanár-diák kapcsolatot: nem(csak) két, egymást kiegészítő szerep működéséről van szó, és nem is egy szükségszerűen, a tanítási-tanulási folyamat közben kialakuló viszony(ulás)ról és együttműködésről, hanem magáról a nevelésről – kölcsönhatásokról, tudás- és értékközvetítésről/alkotásról, ami a pedagógus és a tanuló találkozásában, interakciójában valósul meg. Az ilyen találkozásban a tanár és a diák egyaránt nevelő és nevelt is egyben, így közösen hozzák létre a tudást és az értékeket. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy a jelenben teljes mértékben megszűnnek vagy megszűnhetnének a modern korban gyökerező pedagógus- és tanulószerepek, vagy véglegesen el lehetne törölni a tanárok és diákok között fennálló egyenlőtlenséget – idealisztikus és irreális lenne ezt gondolni. Viszont konstruktívak lehetnek az olyan helyzetek, amelyekben előtérbe

kerülnek a szerepek (maszkok) mögött álló emberek, akik – mivel más generációhoz tartoznak, és esetlegesen más szociokulturális háttérből érkeznek –, eltérő, de mégis ugyanúgy értékes és érvényes gondolatokkal, világnézettel rendelkeznek, és ezért kölcsönös tisztelet és figyelem illeti meg mindkettőjüket. Látható, hogy ebben az elméleti megközelítésben már nemcsak a fiatalok autonómiájának és aktivitásának biztosításáról van szó – aminek előtérbe kerülésével párhuzamosan háttérbe szorul a tanári perspektíva –, hanem mindkét fél aktív közreműködése, interakciója kerül a középpontba, ami a gyors változások, a sokféle narratíva, az információdömping és a bizonytalan körülmények közepette kapcsolódási lehetőséget és közös gondolkodási (és viszonyítási) alapot jelenthet nemcsak a tanuló, hanem a pedagógus(!) számára is, és így az ő szakmai vagy akár személyes fejlődését is szolgálhatja. Másképp megfogalmazva, a „tanárközpontú”, illetve a „tanulóközpontú” helyett kapcsolatközpontú pedagógia érvényesülhet.

Az új viszony kialakításához a nyitottság, valamint a másik személy megismerésének, megértésének szándéka mellett elengedhetetlen a hatalmi különbségekre való reflektálás. A probléma fő gyökere ugyanis nem önmagában a hierarchikus viszonyban rejlik, hanem annak reflektálatlanságában; abban, hogy sok esetben sem a tanár, sem a diák nincsen tudatában annak, hogy egymás felé tanúsított attitűdjük, viselkedésük, kommunikációjuk a pedagógus és a tanuló szerepükből fakad, vagyis, hogy tulajdonképpen a hatalmi különbségek határozzák meg a kapcsolatukat (Síklaki, 1998). A gyakorlatban tehát akkor történhet változás a

tanár-diák kapcsolatban, ha az alárendelt és fölérendelt szerep tudatosítása megtörténik mindkét fél részéről. Elsősorban a tanárnak kell reflektálnia saját hatalmi pozíciójára, és az abból fakadó hozzáállására, pedagógiai tevékenységére, viselkedésére (felnötként neki van nagyobb felelőssége ebben), mert csak így lesz képes arra, hogy kontrollálja a szerepét, azaz tudatosan, rugalmasan módosítsa viselkedését (Zrinszky, 1994, 34. o.), és a diákokat is kiengedje a passzív, befogadó tanulószerepükből. Ha ez a tudatosítás megtörténik, akkor a tanár és a diák is képessé válnak arra, hogy kilépjenek formális szerepeikből, és olyan szituációkat teremtsenek, amikor előtérbe kerülhetnek az egyéni identitások, nézetek. Visszatérve a turneri liminalitás fogalmához (Turner, 1997) felfoghatóak ezek a helyzetek liminoid tapasztalásoknak is, amikor a pedagógus és a tanuló(k) kimozdulnak a megszokott struktúrából, és egy időre, megélve a communitas élményét, egyenrangú felekként oszthatják meg egymással gondolataikat. Aztán persze az iskolai gyakorlat „visszarántja” őket a hierarchikus struktúrába, de mégis megújulva, új élményekkel gazdagodva térnek vissza, melyek segítségével – az érvényben lévő szerepek és a hatalmi különbségek ellenére – már elkerülhetővé válhatnak az eltúlzott formalítások, a hatalmi játszmák, csökkenhet a távolságtartás, és megnyílhat az út a konstruktív viták, az együttműködés és az „emberi”, vagyis nem alá-fölé rendelt szerepek által determinált személyközi viszonyok előtt.

mindkét fél aktív közreműködése kerül a középpontba

A hatalmi szempontra irányuló tudatosítás és reflexió azonban nemcsak az emberi, egyének közötti kapcsolat építése

(„felszabadítása”) végett fontos, hanem annak védelme (kontroll alatt tartása) érdekében is. A szerepek alól felszabadult kapcsolat ugyanis könnyen átcsúszhat egy másfajta hatalmi viszonyba, ami szintén negatívan érinti a tanár és a diák kapcsolatát. Ha a pedagógus elkezd érdeklődni a tanulók gondolkodásmódja, nézetei, érdeklődési köre, hobbijai iránt, és maga is nyitottá válik a diákok felé, sokat beszélgetnek, elindul egy megismerési folyamat, a két fél meghallgatja egymást, képessé válnak az együttműködésre, fennáll annak a lehetőség, hogy akár kifejezetten személyes jellegű kapcsolat is kialakul közöttük, a tanuló pedig ragaszkodni kezd a tanárához, aki példakép, vonatkoztatási pont lesz a számára. Ez pozitívan hangzik, azonban komoly veszélyt is rejt magában, ha a pedagógus reflektálatlanul lép egy ilyen kapcsolatba. Habár látszólag csökkennek a hatalmi különbségek a tanár és a diák között, a „jófej, kedvenc tanár” szerep újfajta hatalmi forrással ruházza fel a pedagógust, amivel talán még a formális hatalmánál is erősebben tudja befolyásolni a tanulókat (Sárospataki, 2022, 203. o.). Ha nem tudatosítja magában ezt az új (rejtett) hatalmi pozíciót, akkor könnyen előfordulhat, hogy (akár tudattalanul), saját céljai, érdekei szerint kezdi irányítani a diákokat, ami nem feltétlenül a nevelési-oktatási célok elérését támogatja, ráadásul olyan zavart teremthet a kapcsolatban, ami aztán kontraproduktívan hat a tanulók tanulására, előmenetelére, vagy akár személyiségük fejlődésére is. Ugyanez fordított irányban is működhet: az is előfordulhat, hogy a megismerkedés folyamán a pedagógus kezd el túlzott

könnyen előfordulhat, hogy (akár tudattalanul), saját céljai, érdekei szerint kezdi irányítani a diákokat

mértékben szimpatizálni egy-egy tanulóval, majd a diák iránt érzett empátia és a segítő szándék annyira áthatja a tevékenységét, hogy tulajdonképpen átengedi a tanulónak a kapcsolatuk feletti irányítást, aki aztán tudatosan vagy tudattalanul, de saját igényei szerint kezdi alakítani ezt a kapcsolatot.

Amellett, hogy a túl erős szimpátia és együttérzés komoly tanári hibákhoz vezethet (pl. kivételezés), a diák pedagógusra gyakorolt erőteljes befolyása teljesen alááshatja a nevelési-oktatási folyamatot (Amin és Vithal, 2015).

A hatalom kérdése tehát nem kikerülhető egyének közötti kapcsolat esetében sem – nem ringathatjuk magunkat abban az illúzióban, hogy a kényszer, a direkt irányítás megszüntetésével kitörölhetjük a hatalmi tényezőt a kapcsolatból. Elkendőzés helyett inkább rá kell irányítani a figyelmet, hogy a nyílt vagy rejtett tanári (vagy tanuló!) hatalomgyakorlás helyébe a *tudatos tanári viselkedés, szerepválasztás és kapcsolatépítés* lépjen.

Jogosan merülhet fel az a felvetés, miszerint a modern korhoz kötődő pedagógus- és tanulószerepek kritikája és a tanár-diák kapcsolat megreformálásának szándéka nem új keletű jelenség, hiszen (ahogy fentebb már kifejtésre került), a 19. század végén, 20. század elején kialakuló reformpedagógiai koncepciók (Montessori, Waldorf, Freinet, Dalton-terv, Jenaplan stb.) is megkérdőjelezték e szerepek érvényességét, ráadásul megoldási javaslatokkal is szolgáltak az iskolai gyakorlat megváltoztatására az ösztönző-facilitátor tanár és aktív, cselekvő tanuló szerepkörök kidolgozásával. Sőt, a 20. század folyamán több olyan pedagógiai modell is született, ami még inkább felhívta a

figyelmet a hierarchia lebontásának szükségességre (ld. a demokratikus iskola alapelveit, vagy Carl Rogers és Thomas Gordon humanisztikus megközelítésű pedagógiáját). Mégis úgy gondolom, hogy érdemes újra elővinnünk a tanár és a diák hierarchikus kapcsolatának problematikáját, több okból kifolyólag is. Egyrészt, változtak a társadalmi-kulturális körülmények – már nemcsak bizonyos nevelők, filozófusok vagy pszichológusok felől érkezik a kritika a modern korban gyökerező iskolai szerepek, kapcsolati felállás negatív hatásairól, hanem maga a társadalom működése idéz elő olyan változásokat a fiatalok életében, melyek következtében a tizenéves korosztály egyre nehezebben tud megfelelni a modern kori tanulószerepek. A gyors változások miatt ráadásul egyre nagyobb a szakadék a pedagógusok generációja és a fiatalok nemzedéke között – nem könnyű megérteniük egymást, hiszen teljesen más korban, más politikai, társadalmi, kulturális és gazdasági körülmények között nevelkedtek. Másrészt, a fent megnevezett modellek kevésbé foglalkoznak a változás előmozdításának kérdésével – a koncepciók körülírják az általuk ideálisnak tartott működés alapelveit, azonban kevés támpontot kapunk arra vonatkozóan, hogy hogyan lehet elindulni a változás útján, hogyan lehet felülírni a természetesnek tartott, belénk íródott, automatikusan működésbe lépő szerepeket, viszonyulásokat. *Az alá-fölé rendelt szerepek,*

már nemcsak bizonyos nevelők, filozófusok vagy pszichológusok felől érkezik a kritika

hatalmi különbségek tudatosítása éppen ezért válik olyan hangsúlyossá: ahhoz, hogy a pedagógus és a tanuló képesek legyenek máshogyan gondolkodni saját szerepükről, egymásról és a kapcsolatukról, fontos, hogy felismerjék, hogy a mindennapi iskolai életben milyen elvárások szerint viszonyulnak egymáshoz. Végezetül, gondolatmenetem abban is új szemponttal szolgál, hogy ugyan a fiatalok megváltozott életkörülményeiből, szokásaiból indul ki, mégsem kizárólag a tanulók tanulásának, fejlődésének támogatása miatt tartja fontosnak a tanár–diák kapcsolat megújulását – a szerepekre irányuló reflexió, a tudatos jelen-

lét és tevékenység, az egymás felé tanúsított nyitottság, valamint *a közös gondolkodás és együttműködés mindkét fél (a tanár és a diák) egyéni fejlődését is szolgálhatja* (Knausz, 2013; Sárospataki, 2022;

Trencsényi, 2001; Utito, Lutovac, Jokikokko és Kaasila, 2018). Összességében tehát úgy gondolom, hogy sokat meríthetünk a fent említett, 20. századi elméletekből, melyek új alapokra helyezték a tanár–diák kapcsolatot, azonban ez nem elegendő; mindenképpen érdemes számba vennünk a 21. századi kontextus hatásait is, s ezeket figyelembe véve újragondolnunk nemcsak a pedagógus- és tanulószerepeket, hanem azokon túllépve a tanár–diák viszonyban rejlő értékeket, lehetőségeket is.

A tanulmányban említett, tanár–diák kapcsolatra vonatkozó elméleteket, kutatásokat az 1. táblázat foglalja össze.

1. TÁBLÁZAT

Elméletek a tanár-diák kapcsolatról

„Hagyományos” (modern kori iskolarendszerhez kötődő) pedagógia	Tanárközpontú pedagógia	<ul style="list-style-type: none"> • irányító pedagógus, engedelmes tanuló • hierarchia, hatalmi egyenlőtlenség
Reformpedagógiák	Tanulóközpontú pedagógia	<ul style="list-style-type: none"> • aktív, cselekvő gyermek • facilitátor, ösztönző pedagógus
Demokratikus iskola		<ul style="list-style-type: none"> • tanulói szabadság és önállóság • egyenrangúság (közös szabályalkotás) hatalommegosztás
Humanisztikus pedagógia		<ul style="list-style-type: none"> • őszinteség, nyílt kommunikáció • elfogadás, empátia, kölcsönös tisztelet
Kötődéelmélet		<ul style="list-style-type: none"> • pedagógus mint menedék és megbízható támasz • stabil, erős, érzelmi kötelék és biztonságérzet
Partnerség		<ul style="list-style-type: none"> • tanulási partnerek • tanuló bevonása a tanulási tevékenység megszervezésébe, kivitelezésébe
Kapcsolatközpontú pedagógia		<ul style="list-style-type: none"> • reflexió a pedagógus-/tanulószerere és a hatalmi különbségekre • személyek (és nem szerepek) közötti viszony • együttműködés, párbeszéd, nyílt kommunikáció • egymástól tanulás, közös gondolkodás és tudásalkotás (mindkét fél aktív) • közös döntéshozatal, szabályalkotás, keretek kijelölése • tudatos tanári viselkedés, szerepválasztás és kapcsolatépítés

FORRÁS: saját szerkesztés

ÖSSZEFOGLALÁS

Írásomban arra a kérdésre kerestem a választ, hogy miként hatnak a makroszintű jelenségek a tanár-diák kapcsolat mikrorendszerére. Sokféle szempontból érvényesülhet ez a hatás; a befolyásoló körülmények

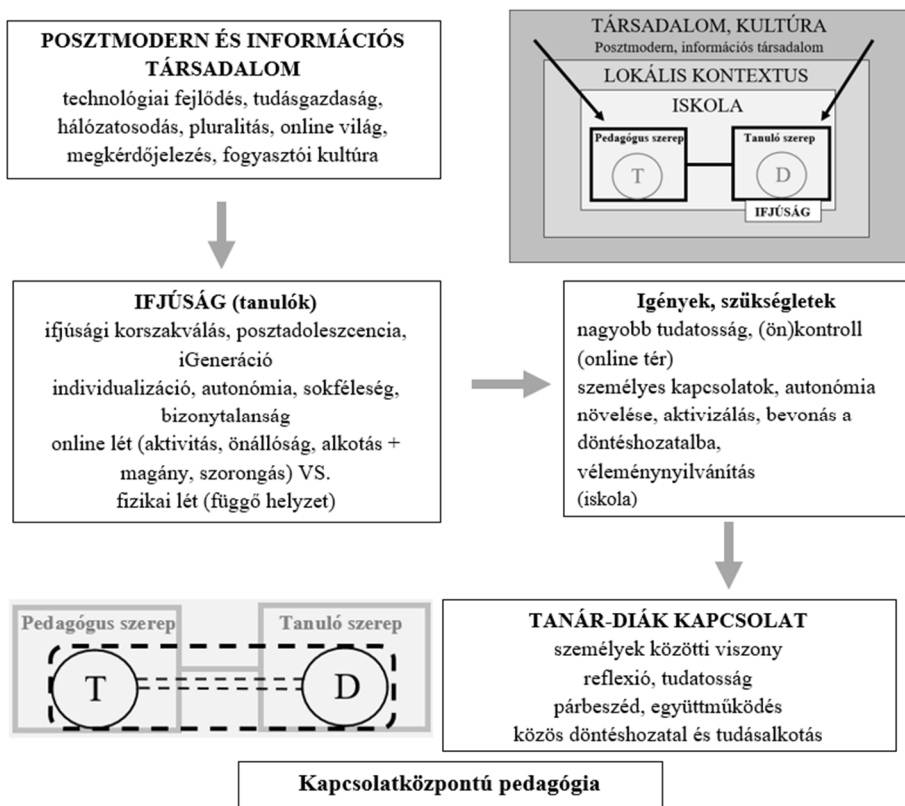
között fókuszálhatnánk oktatáspolitikai tényezőkre, a tanárképzés jellemzőire, vagy akár a pedagógus szakmával kapcsolatos elvárásokra is, ebben a tanulmányban azonban én kifejezetten a tizenéves tanulók gondolkodásmódjának, életvitelének közelmúltbeli változásait vizsgáltam, melyek megkérdőjelezik és kihívásokkal ruházzák

fel az alapvetően hierarchikus és formális, modern kori pedagógus és tanuló szerepekre épülő tanár–diák viszonyt. A társadalmi-kulturális kontextust a posztmodernitás és az információs társadalom fogalmak segítségével értelmeztem, s azt elemeztem, hogy az e fogalmakhoz társított folyamatok hogyan befolyásolták a fiatal korosztály gondolkodását és viselkedését. Ezeket a változásokat az iskola, s benne a pedagógusok sem hagyhatják figyelmen kívül. A fiatalok megváltozott körülményei, élethelyzete miatt

indokolt lenne egy másfajta, kevésbé formális és merev viszony kialakítása, ami elősegítené, hogy a tizenévesek tudatosabb, önállóbb, felelősségteljesebb és szabadabb egyénekké válhassanak. Ez azonban csak akkor érhető el, ha a tanár és a diák, reflektálva az iskolai szerepükből fakadó hatalmi különbségeikre, az ahhoz kapcsolódó attitűdjeikre és viselkedésformáikra, képesek ki lépni a modern kori pedagógus és tanuló szerepekből és nyitottá válnak egymás megismerésére (2. ábra).

2. ÁBRA

21. századi kihívások a tanár–diák kapcsolatban



Ahogy az ábra is mutatja, a tanár-diák kapcsolat egy nagyobb rendszer része – nem függetleníthető el az iskolai, valamint a szűkebb és tágabb szociokulturális környezet-től. Jelen tanulmányban a társadalmi szintre fókuszáltam; természetesen külön lehetne foglalkozni a lokális és iskolai szint hatásaival is, amelyek szintén befolyásolják a pedagógus és a tanuló kapcsolatának alakulását, de ez már túllépi e tanulmány kereteit. Mint fentebb részletesen kifejtésre került, a makroszintű jelenségek teljesen más környezetet és tapasztalási lehetőségeket nyújtanak a mai fiatalok számára, mint amivel a korábbi generációk (többek között a tanárok) találkozottak. A hierarchikus, formális, modern korból itt maradt pedagógus- és tanulószerepeken alapuló tanár-diák kapcsolatot (mikroszint) az ábra jobb felső sarkában jelenítettem meg – itt látható, hogy a viszony inkább a szerepek között áll fenn, kevésbé a szerepek mögött álló (és azok által elfedett) személyek (T = tanár, D = diák) között. Ez nem azt jelenti, hogy nem lehet kiegyensúlyozott viszony a felek között, inkább arról van szó, hogy *alapvetően a szerepekhez kapcsolódó elvárások határozzák meg a kapcsolatot*, ami mellett, hogy távolságtartó, formális és a hatalmi különbségekből fakadóan konfliktusokkal terhelt viszonyt eredményez(het), gyakran kevés teret hagy a tanulók aktivitásának, önállóságának, véleménynyilvánításának is. Az ábra alján szaggatott körvonalú téglalappal jelölt, személyközi kapcsolat pedig az, aminek kialakításával (igazodva a tizenévesek szokásaihoz, szükségleteihez) harmonikusabb és valójában *nemcsak a diák, hanem a pedagógus(!) szempontjából is konstruktívabb, gyümölcsözőbb lehet az együttműködés a*

az erősen centralizált magyar
oktatásirányítás eszközei

tanítási-tanulási folyamat során, valamint párbeszéd, közös gondolkodás és tudásalkotás valósulhat meg a tanár és a diák között, ami mindkét fél számára építő és előremutató lehet. Ebben az esetben is megmaradnak a pedagógus- és tanulószerepek, de azok rugalmasabbá válnak, egy-egy szituáció erejéig ki lehet lépni belőlük, vagyis nem determinálják a kapcsolatot. Ez a váltás természetesen nem ilyen egyszerű, nem csupán elhatározás kérdése. Már a rendszerelméleti megközelítés alapján is sejthető, hogy a modern kori szerepek mellett számos más tényező is nehezíti a kapcsolat átalakítását – többek között az iskolai kultúra további elemei (normák, rituálék, fegyelmző tér és idő), de az erősen centralizált magyar oktatásirányítás eszközei is, mint például az előíró jellegű Nemzeti alaptanterv (5/2020. [I. 31.] Korm. rendelet), valamint az érettségi vizsga követelményei. *Ezek a szabályozók a tanár-diák kapcsolat fókuszába a tananyag hatékony feldolgozását teszik, ami leginkább a termelésről szól: a tanár a (központilag előírt) tananyagot leadó termelővé, a tanuló pedig a tananyagot feldolgozó fogyasztóvá válik* (Raufelder és mtsai., 2013, 9–11. o.). E keretek között, hiába van rá pedagógiai szándék, kevesebb idő, energia és motiváció marad a nevelői viszony ápolására, egymás megismerésére vagy a közös gondolkodásra.

A tanulmányban megfogalmazott felismerések számos új kérdést vetnek fel, így kiindulópontként szolgálnak további kutatásoknak. Kérdésként merül fel, hogy az *emberi* kapcsolatnak (szándékosan kerülöm a *személyes* kifejezést) mik a határai (ezekre egy kevésbé formális viszony esetén is szükség van!), milyen további jellemzői vannak,

s egyáltalán hogyan valósítható meg az iskolai gyakorlatban, figyelembe véve a mezo- és exoszint további (fentebb már említett) elemeit (ld. pl.: oktatáspolitikai szempontok, pedagógusokkal kapcsolatos elvárások stb.), amelyek tovább árnyalják a pedagógus és a tanuló kapcsolatára vonatkozó megállapításokat. A tanulmányban kifejtett gondolatmenet alapján sikerült azonosítani, hogy a fiatalok körülményeikhez és szükségleteikhez igazodva mire érdemes figyelni, min érdemes változtatni a tanár–diák kapcsolatban, de azt, hogy ezek a változások hogyan, milyen feltételekkel érvényesíthetők a mindennapok során, már célszerű empirikusan is

megvizsgálni. E cél érdekében az elméleti kutatómunkát egy etnográfiai kutatással egészítettem ki, aminek keretében a pedagógusok és a tanulók kapcsolatát vizsgálom két – eltérő profillal és szociokulturális háttérrel rendelkező – középiskolában. E kvalitatív, mélyfúrás jellegű kutatás lehetővé teszi, hogy megismerjem és megértsem a tanár–diák kapcsolat mindennapi működését, az azt befolyásoló egyéni és iskolaszintű tényezőket, valamint a két érintett csoport egymásról és a kapcsolatukról alkotott nézeteit, illetve, hogy az iskolai gyakorlat szintjén is megvizsgáljam az e tanulmányban kifejtett elméleti következtetéseket.

IRODALOM

- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*. 75. 17. sz., 290–447. Letöltés: <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (2023. 11. 19.).
- Amin, N. és Vithal, R. (2015): Teacher knowing or not knowing about students. *South African Journal of Education*. 35. 3. sz., 1–9. DOI: 10.15700/saje.v35n3a1078
- Andorka R. (2006): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris, Budapest.
- Bessenyei I. (2010): A digitális bennszülöttek új tudása és az iskola. *Oktatás-Informatika*. 2. 1–2. sz., 24–31.
- Berta J. (2016): Az internet és a fiatalok. Gondolatok a jelenről és a lehetséges jövőről. *Vigilia*. 81. 6. sz., 402–409.
- Birta-Székely N. (2018): Az iskolai videotrénning alkalmazása a tanár–diák interakciók elemzésében. *Magiszter*. 16. 1. sz., 8–13.
- Bíró-Nagy A. és Szabó A. (2021): *Magyar fiatalok 2021. Elégedetlenség, polarizáció, EU-pártiság*. Friedrich-Ebert-Stiftung, Budapest.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. és Morris, P. A. (2006): The Bioecological Model of Human Development. In: Lerner, R. M. és Damon, W. (szerk.): *Handbook of child psychology: Vol 1. Theoretical models of human development*. John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey. 793–828.
- Ciuladiene, G. és Kairiene, B. (2017): The Resolution of Conflict between Teacher and Student: Students' Narratives. *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 19. 2. sz., 107–120. DOI:10.1515/jtes-2017-0017
- Coleman, P. T. (2006): Power and conflict. In: Deutsch, M., Coleman, P. T. és Marcus, E. C. (szerk.): *The Handbook of Conflict Resolution. Theory and Practice*. Jossey-Bass A Wiley Imprint, San Francisco. 120–143.
- Danis I. és Kalmár M. (2011): A fejlődés természete és modelljei. In: Balázs I. (szerk.): *A génektől a társadalomig: a koragyermekkori fejlődés színterei*. Biztos Kezdet Kötetek I. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 76–125.

- Domokos T. (2013): Magyar fiatalok és a demográfiai átmenet. In: Székely L. (szerk.): *Magyar Ifjúság 2012. Tanulmánykötet*. Kutatópont, Budapest. 9–37. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/18600/18689/18689.pdf> (2023. 07. 08.).
- Domokos T., Kántor Z., Pillók P. és Székely L. (2020): *Magyar fiatalok 2020. Kérdések és válaszok – fiatalokról, fiataloktól*. Erzsébet Ifjúsági Alap Nonprofit Kft., Budapest. Letöltés: https://tarsadalomkutato.hu/wp-content/uploads/2021/07/magyar_ifjusag_2020_web-vÜg.pdf (2023. 07. 08.).
- Erikson, E. H. (1997): Az emberi életciklus. In: Bernáth L. és Solymosi K. (szerk.): *Fejlődéslélektan olvasókönyv*. Tertia, Budapest. 27–42.
- European Commission (2019): *Key Competences for Lifelong Learning*. European Union, Luxembourg. Letöltés: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540> (2023. 11. 02.).
- Falus I. és Szűcs I. (2022, szerk.): *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Akadémiai, Budapest. Letöltés: <https://mersh.hu/falus-szucs-a-didaktika-kezikonyve> (2023. 11. 05.).
- Foucault, M. (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Fóti P. (2009): Az iskolai demokrácia alternatívái: a magyar iskola és az ún. demokratikus iskolák tapasztalatainak összehasonlítása. *Család, Gyermek, Ifjúság*. 6 sz., 22–28.
- Fullan, M. (2013): The New Pedagogy: Students and Teachers as Learning Partners. *LEARNING Landscapes*. 6. 2. sz., 23–29. Letöltés: <http://bit.ly/2j83sKy> (2023. 07. 08.).
- Furlong, A. (2017): The changing landscape of youth and young adulthood. In: Furlong, A. (szerk.): *Routledge Handbook of Youth and Young Adulthood*. Routledge Taylor & Francis Group, New York. 3–11.
- Golnhofer E. és Szabolcs É. (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Gombocz J. és Trencsényi L. (2007): *Változatok a pedagógiára. A nevelés "műkedvelőinek" - művelőinek, kedvelőinek*. OKKER Zrt., Budapest.
- Gordon, T. (2010): *A tanári hatékonyság fejlesztése. A T.E.T. módszer*. Gordon Kiadó Magyarország Kft., Budapest.
- Györfiné Körtvélyesi F. (2015): A tanári tevékenység mint a tanár-diák konfliktusok forrása. *Educatio*. 24. 3. sz., 116–120. Letöltés: https://epa.oszk.hu/01500/01551/00093/pdf/EPA01551_educatio_2015_3_116-120.pdf (2023. 07. 08.).
- Halász G. (2012): *Az oktatás az Európai Unióban. Tanulás és együttműködés*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Hoffmann R. (2002): A tanár-diák kapcsolat változásai. *Új Pedagógiai Szemle*. 52. 7–8. sz., 18–27. Letöltés: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00062/2002-07-ta-Hoffmann-Tanar.html> (2023. 07. 08.).
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jästad, A., Cosma, A., Kelly C. és Arnarsson, Á. M. (szerk., 2020): *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada, International report, Vol. 1. Key Findings*. WHO Regional Office for Europe, Copenhagen. Letöltés: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332091/9789289055000-eng.pdf> (2023. 07. 08.).
- Ito, M., Horst, H., Bittanti, M., Boyd, D., Herr-Stephenson, B., Lange, P. G., Pascoe, C. J., Robinson, L., Baumer, S., Cody, R., Mahendran, D., Martínez, K., Perkel, D., Sims, C. és Tripp, L. (2008): *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*. The MIT Press, Cambridge.
- Jamieson, D. W. és Thomas K. W. (1974): Power and conflict in the student-teacher relationship. *The Journal of Applied Behavioral Science*. 10. 3. sz., 321–336. DOI: 10.1177/002188637401000304
- Jensen, K. és Bennett, L. (2016): Enhancing teaching and learning through dialogue: a student and staff partnership model. *International Journal for Academic Development*. 21. 1. sz., 41–53. DOI: 10.1080/1360144X.2015.1113537
- Kapur, S. (2015): Adolescence: The Stage of Transition. *Horizons of Holistic Education*. 2. sz., 233–250.
- Knausz I. (2013): Mi a nevelés? *Tani-tani Online*. Letöltés: http://www.tani-tani.info/mi_a_neveles (2023. 07. 08.).

- Lyotard, J-F. (1993): A posztmodern állapot. In: Habermas, J., Lyotard, J-F. és Rorty, R. (szerk.): *A posztmodern állapot*. Horror Metaphysicae sorozat. Századvég, Budapest. 7–145.
- Mészáros Gy. (2014): *Szubkultúrák és iskolai nevelés. Narratív, kritikai pedagógiai etnográfia*. Iskolakultúra, Budapest.
- N. Kollár K. (2004): Az identitás alakulása: Mi dől el serdülőkorban? In: N. Kollár K. és Szabó É. (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest. 119–127.
- Németh A. (2005): A modern magyar iskolarendszer kialakulása a nemzetközi intézményfejlődési és recepció folyamatok tükrében. Összehasonlító intézménytörténeti elemzés. *Iskolakultúra*. 15. 9. sz., 50–70.
- Németh A. (2014): *Emberi idővilágok. Pedagógiai megközelítések*. Gondolat, Budapest.
- Németh A. és Skiera E. (2003): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ollé J., Lévai D., Domonkos K., Szabó O., Papp-Danka A., Czirfusz D., Habók L., Tóth R., Takács A. és Dobó I. (2013): *Digitális állampolgárság az információs társadalomban*. ELTE Eötvös, Budapest.
- Özgan, H. (2016): The usage of domination strategies in conflicts between the teachers and students: A case study. *Educational Research and Reviews*. 11. 4. sz., 146–152. DOI: 10.5897/ERR2015.2542
- Piaget, J. és Inhelder, B. (2004): *Gyermeklélektan*. Osiris, Budapest.
- Pianta, R. C., Hamre, B. és Stuhlman, M. (2003): Relationships between teachers and children. In: Reynolds, W. M. és Miller, G. E. (szerk.): *Handbook of Psychology, Volume 7: Educational Psychology*. John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey. 199–234.
- Picón-Jacome, E. (2012): Promoting Learner Autonomy Through Teacher-Student Partnership Assessment in an American High School: A Cycle of Action Research. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*. 14. 2. sz., 145–162.
- Pintér R. (2007): Úton az információs társadalom megismerése felé. In: Uő. (szerk.): *Az információs társadalom. Az elméletől a politikai gyakorlatig*. Gondolat – Új Mandátum, Budapest. 11–28. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/05400/05433/05433.pdf> (2023. 07. 08.).
- Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. 9. 5. sz., 1–6. DOI: 10.1108/10748120110424816
- Preuss-Lausitz, U. (1997): A fiatalok világa a posztmodern társadalomban. *Új Pedagógiai Szemle*. 47. 7-8. sz., 192–197. Letöltés: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00007/1997-07-vt-Lausitz-Fiatatok.html> (2023. 07. 08.).
- Raufelder, D., Bukowski, W. M. és Mohr, S. (2013): Thick Description of the Teacher-Student Relationship in the Educational Context of School: Results of an Ethnographic Field Study. *Journal of Education and Training Studies*. 1. 2. sz., 1–18. DOI: 10.11114/jets.v1i2.108
- Rogers, C. R. (2013): *A tanulás szabadsága*. Edge 2000 – Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Sági M. és Szemerszki M. (2012): Hogyan hatnak a tanárok a diákok konfliktusmegoldási beállítódására? *Új Pedagógiai Szemle*. 62. 7–8. sz., 22–41. Letöltés: https://epa.oszk.hu/00000/00035/00153/pdf/EPA00035_upsz_2012_07-08_022-041.pdf (2023. 07. 08.).
- Sárospataki B. (2022): „Ki vagyok én nektek?” *Pedagógus identitás és szereplehetőségek, tanár-diák kapcsolat és személyesség egy pályakezdő tanár önéletrajzi alapján. Pedagógiai autoetnográfia*. Doktori disszertáció. ELTE PPK, Budapest. Letöltés: https://www.ppk.elte.hu/dstore/document/1094/Sarospataki_Barnabas_disszertacio_vegleges.pdf (2023. 07. 05.). DOI: 10.15476/ELTE.2022.163
- Schmeichel, M., Hughes, H. E. és Kutner, M. (2018): Qualitative Research on Youths' Social Media Use: A review of the literature. *Middle Grades Review*. 4. 2. sz, Article 4.
- Sidky, G. (2017): The Power Game: Power Dynamics between the Teacher and the Students in a Graduate Seminar. *English Language Teaching*. 10. 5. sz., 179–192. DOI: 10.5539/elt.v10n5p179 (2023. 07. 08.).
- Síklaki I. (1998): A tanári dominancia buktatói. A feletetés szociolingvisztikai elemzése. *Iskolakultúra*. 8. 10. sz., 42–55.

- Somlai P. (2007): A posztadoleszcsek kora. Bevezetés. In: Somlai P. (szerk.): *Új ifjúság. Szociológiai tanulmányok a posztadoleszcsekről*. Napvilág, Budapest. 9–44.
- Somlai P. (2010): Változó ifjúság. *Educatio*. 19. 2. sz., 175–190. Letöltés: <https://epa.oszk.hu/01500/01551/00052/pdf/122.pdf> (2023. 07. 08.).
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. és Thijs, J. T. (2011): Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review*. 23. sz., 457–477. DOI: 10.1007/s10648-011-9170-y
- Szabó L., Rausch A. és Zsolnai A. (2019): A pedagógus-diák közötti kötődés jellemzése egy hazai vizsgálat tükrében. *Iskolakultúra*. 29. 2–3. sz., 22–38. Letöltés: <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/31949/31478> (2023. 07. 08.).
- Szító I. és Katona N. (2004): A tanári tekintély a szociálpszichológia nézőpontjából. *Mester és Tanítvány*. 1. 4. sz., 36–48. Letöltés: http://www.szitoimre.com/doc/22_szito_katona_tekintely.pdf (2023. 11. 19.).
- Trencsényi L. (2001): *Szemtől Szemben. Esetek és (bal)esetek a tanár-diák viszonyban*. PolgART, Budapest.
- Turner, V. (1997): Liminalitás és communitas. In: Zentai V. (szerk.): *Politikai antropológia*. Osiris, Budapest. 51–63.
- Twenge, J. M. (2018): *iGeneráció. Akik a közösségi médián és az okostelefonon nevelkedtek*. Édesvíz, Budapest.
- Uitto, M., Lutovac, S., Jokikokko, K. és Kaasila, R. (2018): Recalling life-changing teachers: Positive memories of teacher-student relationships and the emotions involved. *International Journal of Educational Research*, 87. 47–56. DOI: 10.1016/j.ijer.2017.11.004
- Van Gennep, A. (2007): *Átmeneti rítusok*. L'Harmattan, Budapest.
- Vörös A. (2004): Osztálytermi kommunikáció, tanár-diák interakciók. In: N. Kollár K. és Szabó É. (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest. 395–417.
- Vrschueren, K. és Koomen, H. M. Y. (2012): Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*. 14. 3. sz., 205–211. DOI: 10.1080/14616734.2012.672260
- Z. Karvalics L. (2007): Információs társadalom – mi az? Egy kifejezés jelentése, története és fogalmkörnyezete. In: Pintér Róbert (szerk.): *Az információs társadalom. Az elméletől a politikai gyakorlatig*. Gondolat – Új Mandátum, Budapest. 29–46. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/05400/05433/05433.pdf> (2023. 07. 08.).
- Zrinszky L. (1994): *Pedagógusszerepek és változásaik*. ELTE BTK, Budapest.



„A gyerekeink jövőjének ne a saját múltunkat képzeljük el”