

Konformizmus és nevelés

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

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

A konformizmus a szabadság elvesztése

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A „jölfésült” diák mint ideál

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

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

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

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

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

A nonkonformista mítosz

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

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

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

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

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

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

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

Közösségalkotás – mi nemesebb s bonyolultabb ennél?

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

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

kor az egyén marginalizálódik, ha az elfogadása, akkor az egyén feladja szuverenitását és konformmá válik.” (28) Vagyis a diák (miként persze mindenki más) alkalmazkodjon a világhoz – családhoz, iskolához, alapvető társadalmi normákhoz –, de ne mindenáron s hajbókolva, feladva önállóságának még a látszatát is. Ugyanakkor ne alkalmazkodjon a visszas jelenségekhez, a föltétlen tekintélyelvhez, rossz beidegződésekhez, méltatlan és igaztalan dolgokhoz, miközben becsülje meg s vállalja az igazi, akár régtől fogva érvényes értékeket s erényeket. Az alkalmazkodás és a nem-alkalmazkodás kényes egyensúlyára, differenciált megértésére, megítélésére, valamint megvalósítására van szükség.

Számomra egyértelmű, hogy a fenti, pozitív forma kialakítása mint magasrendű viszonyulás már kiesik a konformizmus-nonkonformizmus látó- és hatáskörén. Alapjaiban új képződményt s értékrendszert kívánatos létrehozunk. Az új, kialakítandó nevelési koncepció, érték s viszonyulás konkrét leírásáért, azt hiszem, sokat kell még tennünk, vizsgálódnunk s vitakoznunk. Saját javaslatom – feltételezem –, könnyen meglepetésként hathat. Ugyanis nem tudok mást elgondolni s felvetni, minthogy újra és újra szorgalmazzuk az igazi, a tényleges közösségek létrehozásának fontosságát.

Jól tudjuk, manapság kivészőfélben a közösség, a közösségalkotás és a közösségi szellem. Társadalmunk mintha teljesen másfelé mozogna: a mélységes és végletes individualizmus irányába. Az ellentétes irányú társadalmi tendencia ellenére is a pedagógiának ki kell állnia a közösségi elv s erény mellett, mert ha még az sem törekedne rá, az emberek végleg elveszítenék érzékenységüket a közösségi értékek iránt. Ne feledjük, a közösségek valamilyen szintű jelenléte nélkül ellehetetlenülne a társadalom normális és természetesen működése.

Am arra is vigyázzunk, hogy ne a közelmúlt álközösség-világát sirjuk s hozzuk vissza. A volt államszocializmus közösségműködése s -hatása teljesen idegen maradt az egyének számára, s a magasztos ideológiai cél ellenére általa csupán szolgálata tudat s -lét adatott meg. Az ilyen gyakorlattal s szemlélettel való gyökeres szakítás nagyon is érthető.

Indokolatlan, mi több, föltöttebb veszélyes lenne azonban, ha a mesterséges és látszat-közösségekből való korábbi kiábrándulás mindenféle közösség merev elutasításába torkollana. Inkább arra szükséges és kívánatos irányulni pedagógiai tevékenységünknek, hogy kialakítsuk, illetőleg újratereptsük az igazi közösségek iránti bizalmat. A pedagógia, a maga szerény eszközeivel hasson oda, hogy az iskola, de szélesebb értelemben az egész társadalom ismerje fel s el: a létrehozandó igazi közösség akkor erős, szilárd s gazdag, ha tagjai alkotó energiájából, sokszínű képességéből s akaratából táplálkozik. S fordítva: a sokféle egyéni készség s képesség csak egy bensőséges együttműködési háttérben, azaz közösségben tud igazán kibontakozni. Így talál egymásra közösség és egyén, s így küzdhet le a „magasrendű közösség és az annak alárendelő egyén” hamis dichotómiája.

Témánkra koncentrálna, a közösségalkotásban láthatjuk mind a konformizmus, mind a nonkonformizmus leküzdésének útját. Ha nem így lenne, akkor is meggyőződés, a pedagógiának egyaránt túl kell lépnie a konformista és a nonkonformista szemléleten, értékítéleten s gyakorlaton. Nem tudom s nem is akarnám megmondani, miként érhető el konkrétan ez a mélygyökerű váltás. Bízom abban, hogy közösen, oktatáspolitikusok, neveléstudományi kutatók s gyakorló pedagógusok kimunkálják majd a fontos részleteket.

Talán elindíthatnánk a közös gondolkodást azzal a felismeréssel, hogy tekintsünk más-ként az ifjúságra, mint ahogyan eddig tettük. Számoljuk fel végleg azt a kényelmes, de

Indokolatlan, mi több, föltöttebb veszélyes lenne azonban, ha a mesterséges és látszat-közösségekből való korábbi kiábrándulás mindenféle közösség merev elutasításába torkollana. Inkább arra szükséges és kívánatos irányulni a pedagógiai tevékenységünknek, hogy kialakítsuk, illetőleg újratereptsük az igazi közösségek iránti bizalmat.

kevésbé hatékony gyakorlatot s elvet, hogy „az oktatásügyi szakanyagok – és a pedagógiaiak is – inkább foglalkoztak a felnőttekkel, akik az oktatást ‘csinálják’, mint a gyerekekkel, akiknek az oktatást szánják.” (29) E kritikával összhangban jegyzi meg Marx György, hogy az „iskolai tananyag szinte kizárólag az elmúlt évszázadok eredményeit tartalmazza: jóval többet foglalkozik a múlttal, mint a jelenel, netán a jövővel. Pedig a gyerekeket általában nem a múlt, hanem a modern idők érdeklik”. (30)

Bár a szerző a természettudományos oktatásról nyilatkozik, megállapítását nyugodtan vonatkoztathatjuk a társadalomtudományi s azon túlmenően a filozófiai s etikai oktatásra is. Végül – s befejezésül – hadd tegyem hozzá: legalább mi higgyünk benne, hogy a korszerű oktatás mit sem ér, ha nem egészíti azt ki egy modern, a mai-holnapra korszakhoz jobban igazodó neveléskoncepció s -gyakorlat.

Jegyzet

- (1) Szabó László Tamás szócikke (1997): *Pedagógiai lexikon*. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 272.
- (2) Földesi Tamás (1978): *Erkölcseről mindenkinek*. Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó, Budapest. 231.
- (3) Boyd, R. E. (1975): Conformity Reduction in Adolescence. *Adolescence*, 10. 38. Summer, 297.
- (4) Merton, R. (1980): *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Gondolat Kiadó, Budapest. 356.
- (5) Riesman, D. (1973): *A magányos tömeg*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. 54.
- (6) Horváth György (1978): *Személyiség és öntevékenység*. Tankönyvkiadó, Budapest. 168.
- (7) Kozma Tamás (1999): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 95.
- (8) Merton, R. (1959): *Social Structure*. The Free Press, New York. 139. Továbbá: Social Conformity, Deviation and Opportunity Structures. *American Sociological Review*, 24. 183.
- (9) Wolfgang Lipp (Hrsg. 1975): *Konformismus – Nonkonformismus*. Soziologische Texte 93. Luchterhand, Darmstadt – Neuwied. 19. 56.
- (10) *Magyar Pedagógiai Irodalom*. 1999. OPKM, Budapest. Kumulált index, 265.
- (11) Berg – Bass (szerk., 1971): *Conformity and Deviation*. Harper and Brothers Publishers, New York. Előszó, számozatlan oldal. Németül: W. Penn: *Früchteder Einsamkeit (1693–1718)*. Heidelberg, Karl Winters Universitäts Buchhandlung. Der Konformist. 249–253.
- (12) Emerson, R. W. (1932): *Essays. First Sevilis Self-Reliance*. Washington National Home Library Foundation, 30.
- (13) Fischer, E. (1964): *A fiatal nemzedék problémái*. Gondolat Kiadó, Budapest. 97.
- (14) Wieswede, G. (1967): *Soziologie konformen Verhaltens*. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart. 12.
- (15) Kon, I. (1978): *Átkritije 'Ja'*. Izdatyelsztvo politiceszkij lityeraturi, Moszkva. 234.
- (16) Peters, R. S.: *Psychology and Ethical Development*. George Allen and Unwin LTD., London. 194–195. és 251.
- (17) 1968 tanulsága – nonkonformistának kell lenni. Interjú, *Magyar Hírlap*, 1998. máj. 30. 19.
- (18) Kiesler, Ch. A. – Kiesler, S. B. (1969): *Conformity*. Addison-Wesley Publishing Company Reading, Massachusetts. 11.
- (19) Crutchfield, R. (1955): Conformity and Character. *The American Psychologist*, 10. 194–198.
- (20) Petrovskij, A. V. (1973): K pasztrojenyiju szocialno-pszichologiceszkoj teoriji kollektiva. *Voproszi Filozofiji*, 12. 76.
- (21) Castoriadis, C. (1994): En mal de culture. *Esprit*, okt. 48.
- (22) Horváth Átila (1997): *Elméletek a nevelésről*. Okker Oktatási Iroda, Budapest. 34. és 37.
- (23) Schelsky, H. (1958): *Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend*. Eugen Diederichs Verlag, 381.
- (24) Lénárd Ferenc (szerk., 1975): *Ifjúság és pszichológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest. Popper Pétertől. 354.
- (25) Lengyel László (2001): *Fiatalkorok iskolái. 168 óra*, okt. 11. 32.
- (26) Helvetius (1960): *Az emberről*. In: Simon Endre (szerk.): *Filozófiatörténeti Szöveggyűjtemény*. Tankönyvkiadó, Budapest. 198.
- (27) Hegel (1968): *A szellem filozófiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 84.
- (28) Lőránd Ferenc (1999): *Az emberi minőség tisztelete a komprehenzív iskolában*. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. 36.
- (29) Kozma Tamás (1995): *Ifjúság és oktatás*. *Educatio*, 2. 208.
- (30) Marx György (1999): *Már a jövő sem a régi*. Interjú, *Dél-Magyarország*, jún. 25. 7.