

Apró forradalmárok az iskolapadban

Manapság nem kicsiny kihívás pedagógusnak lenni. Tanítani sosem volt könnyű szakma, de nem nehéz belátni, hogy a „fényszennyezés” olyan fokán, amiben a modern ember él, szinte lehetetlen örökéletű fáklyaként lobogni, és botlások nélkül kalauzolni nemzedékeket a csillagösvényen. Ennek okai rendkívül összetettek, de egyik legmarkánsabb tényező mindenképpen az, hogy változóban van a tanító és tanuló mentális erőviszonya. Úgy gondolom, hogy két igen erős érv mentén kell újraértelmeznünk a gyerekekhez való viszonyunk. Egyrészt a gyermek sokkal több előhuzalozott tudással rendelkezik, mint gondoltuk néhány évtizede, sok naiv fizikai és naiv pszichológiai tudás birtokosa, másrészt pedig könnyedén és élvezettel sajátít el olyan jellegű procedurális tudást, amit az iskola nagyon szűkmarkúan osztogat, vagy egyáltalán nem is tanít.

Az emberi társadalmak természetes állapota az, hogy a felnőtt generációk igyekeznek konszolidálni és konzerválni hatalmukat, míg a fiatalabbak igyekeznek kikezdeni ezt, ellenállást tanúsítanak, lázonganak, gyengítik a hatalmon lévők pozícióit, mert ők maguk áhítoznak ezekre. Nem véletlen, hogy a gyökeres történelmi változások, az újító forradalmak mögött mindig az ifúságot találjuk. Csányi Vilmos, a híres magyar viselkedéskutató az egyik szellemes írásában az iskola intézményét vizsgálja az etológus szemével, és arra világít rá, hogy ennek társadalmi szerepe preadaptációs jellegében mutatkozik meg (Csányi, 2007). A preadaptáció azt jelenti, hogy valamilyen hatásra megjelenik egy új tulajdonság, de ennek igazi haszna nem is az, amiért eredetileg megjelent, hanem a későbbi változások nyomán derül ki. A mindenkori iskola alapvetően egy konzervatív szerveződés, olyan értékeket közvetít, amelyeket a felnőtt generáció vall magáénak, tehát gyakorlatilag itt próbálja a szabályrendszeréhez igazítani a fiatalokat. Ez azonban korántsem könnyű feladat, hiszen a nebulók legtöbb esetben egészen más dolgokra lennének kíváncsiak, szívesebben csinálnának egyebet, mint amiért az iskolában ücsörögnek. Az iskola tehát az adott társadalom kicsinyített mintázata, annak generációs érdekellentétét tükrözi. A nehezen betörhető vagy hajthatatlan diákság tulajdonképpen egy ropant fontos funkciót gyakorol, az ellenállás körmönfont formáit a zsarnoksággal szemben, amelyek majd alkalomadtán hasznosíthatóak a társadalmi változások rendjén. Így lesz az iskola egy olyan intézmény, melynek eredeti funkciója a tudás közvetítése, de evolúciós szempontból megítélve a kulturális preadaptációja az újító forradalmaknak. Nem véletlen tehát, hogy a felnőttek mindent megtesznek azért, hogy az ifjú lendületet kezelhetővé tegyék: naivnak, meggondolatlanoknak, forrófejűeknek nevezik, és lehetőség szerint meg is büntetik őket. Azokat viszont, akik lojálisak, és hajlandók a kiépített intellektuális intézményeket szolgálni, lehetőség szerint megjutalmazzák, elismerik, és általuk példát statuálnak a lázadók ellenében. Nem kell különösen éles szemű megfigye-

lőnek lenni ahhoz, hogy észrevegyük, hogy a tanárok mindig a könnyen alkalmazkodókat, vagyis az intelligens tanulókat kedvelik, és nem a nehezen alkalmazkodó, izgága, kreatív gyermekeket. Az előbbieknél tudnak úgy viselkedni, ahogy azt pontosan elvárják tőlük, az utóbbiak viszont nonkonformista viselkedésükkel a saját generációjuk sűrűtő tenni akarásának a megtestesítői.

A generációs problémák és általában a gyermek kezeléséhez a felnőttek az önmegtévesztés stratégiáját vetik be. Ennek az a lényege, hogy a gyermeket nem kell „komolyan” venni, mert a gyermek nem „komoly” felnőtt. Keveset tud a világról, azt is sokszor hibásan, meggondolatlan és megfontolatlan, döntésképtelen, impulzív ösztönlény. Ebből már természetesen következik az, hogy irányításra és szabályozásra szorul, vagyis a felnőttnek felelősséget kell vállalnia érte. A felelősségvállalás gyakorlásához viszont hatalmi pozíció szükséges. Így lesz a hatalom fenntartásának tudattalan eszköze az önbecsapás. Ha a nevelés történetét vizsgáljuk, akkor nehéz nem észrevenni, hogy mennyire öncélúan nevelték gyermekeiket a mindenkor szülőik, és mennyire semmibe vették a gyermeki természetet. Szinte az érthetlenség határát súrolja, hogy mennyire nem érdekelték a felnőtteket, hogy mit érez, gondol és érez a gyermek a megélt világgal kapcsolatban. Sajnos még akkor sem jobb a helyzet, hogyha a gyermekre irányuló kutatásokat elemezzük. A fejlődéslélektanban rengeteg vizsgálat kifejezetten arra fektet hangsúlyt, hogy mit nem képes a gyermek azon a szinten teljesíteni, mint a felnőtt, és e szerencsétlen viszonyítás folytán azt hinnék, hogy az egyedfejlődés nem más, mint a tökéletlenségtől a tökéletességig vezető út. Klasszikus megközelítésben a gyermek csak elszenvedi a világ történéseit, de nem képes megérteni és befolyásolni ezeket.

Csupán az utóbbi két-három évtizedben derült fény arra, hogy mennyire félreismertük a gyermeket, és mennyire alábecsültük kognitív felvérteztségét. Mindinkább bizonyosnak látszik, hogy a csecsemő már születése pillanatában kompetensebb, mint azt gondoltuk valaha, s számára a világ nem kaotikus zűrzavar, hanem inkább rendezett színtér. Kiderült, hogy van elképzelésük arról, hogy mi is egy tárgy, megértik a szilárdság fogalmát, képesek előre jelezni a tárgy mozgási pályáját, és tudják, hogy ennek a pályának folytonosnak kell lennie. Vagyis vannak naiv fizikai ismereteik. Ezen túlmenően viszont a naiv pszichológiával sem állnak rosszul. A néhány hónapos csecsemők már képesek másoknak szándékot tulajdonítani, és ennek megfelelően anticipálni azok viselkedését, néhány éves korban pedig már egészen jó elmeolvasók, megértik, hogy mások fejében ugyanarról a dolgról egészen eltérő reprezentáció alakulhat ki. Ez a tudás pedig a létező tudások legnehezebbike. Mivel magyarázható akkor, hogy a felnőttek vonakodnak elismerni ezeket a bölcsességeket? Valószínűleg ugyanarról a fegyverről van szó, mint amit az élővilág más fajaival szemben is érvényesítenek. Önmegtévesztés, ami felruhazza az embert az utódai feletti korlátlan

Csupán az utóbbi két-három évtizedben derült fény arra, hogy mennyire félreismertük a gyermeket, és mennyire alábecsültük kognitív felvérteztségét.

hatalommal. Ami előnyösnek bizonyul interspecifikusan, az működik intraspecifikusan is a generációk közötti kapcsolatban, azzal a különbséggel, hogy itt nincsen behozhatatlan előny a hatalmasok számára, mert az utódok kitartó trónkövetelő munkája előbb-utóbb célra vezet. Érdeemes elgondolkozni azon, hogy valahányszor leszöljük a gyermekünket, kis butusnak nevezzük, akkor tulajdonképpen önző módon a magunk hatalmi pozícióját erősítjük.

Előzmények a neveléshez

Ha az egyedfejlődés folyamatában keressük a pedagógiai helyzetek iránti érzékenység megjelenését, akkor a 9-10 hónapos kor táján megjelenő új szociális magatartásformáig, a triádikus interakcióig kell visszalépünk. Ebben az életkorban a kisgyermek már képesek arra, hogy egy felnőtt tekintetét követve figyelmüket együttesen ugyanarra a tárgyra vagy eseményre irányítsák. A triász részei tehát a felnőtt mint másik személy, a gyermek mint megfigyelő és harmadikként a megfigyelés tárgyát képező dolog vagy esemény. A figyelmi megosztás eme képességét *közös figyelmi helyzetnek* nevezik. A helyzetben lényeges a kölcsönösség, hiszen a két személy felváltva követheti vagy vezetheti a másik tekintetét, közben pedig gesztusokat tesznek a tárgy irányába. Az együtt figyelni valamit állapota két formában valósulhat meg, egyrészt válaszként egy figyelemfelhívó ajánlatra, másrészt pedig a helyzet kezdeményezése révén. Mivel egy korán megjelenő kommunikációs és referenciális képességről van szó, igen valószínűnek tűnik, hogy a naiv pszichológia előzményét képezi.

A naiv pszichológiát abban az értelemben használjuk, mint másoknak tulajdonított szándék, érzelem, vágy és vélekedés, amibe beletartozik annak megértése, hogy a másik miképpen gondolkodhat egy helyzetről vagy rávezethető arra, hogy másképpen gondolkodjon róla. A magyar szakirodalomban a *tudatelmélet* kifejezés a legelterjedtebb e képesség jelölésére az angol *theory of mind* mintájára. Csak akkor tudjuk bizonyítani, hogy egy individuum képes másoknak vélekedést tulajdonítani, ha ez az individuum nem csak egyszerűen megosztja a vélekedését egy másikkal, hanem képes a sajátjától eltérő vélekedést tulajdonítani (Kiss, 2005). Ha valaki megérti, hogy a másik fejében ugyan-

Ebben az életkorban a kisgyermek már képesek arra, hogy egy felnőtt tekintetét követve figyelmüket együttesen ugyanarra a tárgyra vagy eseményre irányítsák.

arról a szituációról egy másik (hamis) reprezentáció alakult ki, annak képesnek kell lennie egyszerre két, egymásnak ellentmondó reprezentációt kezelni. A hamis vélekedés tulajdonítása egyáltalán nem egyszerű feladat, hiszen olyan, mintha nemcsak a saját, hanem a másik fejével is kellene gondolkodnunk, ráadásul ez utóbbit „rosszul” kell csinálnunk. A minősítés itt nem arra vonatkozik, hogy helytelen logikával, hanem arra, hogy egy helyzetet másképpen kell reprezentálni, mert más információk szolgálnak alapul. Nézzünk egy egyszerű élethelyzetről példaként. A szomszéd Kovács úr mindig ugyanarra a helyre parkolja az autóját, de egy napon javítási

munkálatok miatt egy utcával arrébb tud csak parkolni. Felmegy a lakásba, és akkor veszi észre, hogy az esernyőjét az autóban hagyta. Odahaza nem szól az új parkolóhelyről, de megkéri a fiát, hogy menjen le, és hozza fel az esernyőt. Hol fogja keresni a fiú az autót? Nos, ha Kovács úr tud hamis vélekedést tulajdonítani, akkor hamar rájön, hogy a fia a megszokott helyen fogja keresni az autót, vagyis hamisan fog vélekedni a helyzetről, mert pillanatnyi tudása alapján csak erre futja. Ez esetben valószínűleg a fejéhez kap, és azt mondja, hogy „hűha, elfelejtettem szólni, hogy új helyen parkolok”. Ha viszont nem tud hamis vélekedést tulajdonítani, akkor nem fogja érteni, hogy a fiú miért jön vissza ernyő nélkül és valószínűleg bosszúsan. A helyzetről kialakult reprezentációnak az ő fejében része az új parkolóhely, de ezzel egyidejűleg azt is tudnia kell, hogy a fiú fejében kialakult reprezentáció nem tartalmazza ezt.

A gyermeknek tehát uralkodnia kell a kíváncsiságán és a jutalom utáni sóvárgásán, hogy ne lesse meg Micimackót.

Ellenállni tudni kell

A tudatelmélet vizsgálatának egyik elterjedt módszere az *ellenállás a kísértésnek* típusú. Ebben a helyzetben a gyermeknek uralkodnia kell magán, hogy ne csaljon egy könnyen megszerezhető információ céljából (Talwar és Lee, 2002). Alaphelyzetben a kísérletvezető és a neki háttal ülő gyermek együtt játszanak. A gyermeknek az a feladata, hogy találja ki, hogy a felnőtt milyen tárgyat rejteget. A pontos találatot jutalommal erősítik meg. Hogy a találgatás könnyebben menjen, a felnőtt rövid szóbeli leírást ad a tárgyról, majd a gyermek megpróbálja kitalálni, hogy miről van szó. Amikor a céltárgy következne a játékban, akkor a kísérletvezetőt egy telefonhívás ürügyén kihívja a teremből egy másik felnőtt. Mielőtt kimenne, figyelmezteti a gyermeket, hogy távollétében ne hogy meglesse a tárgyat. A céltárgy egy ismert babafigura, nevezzük Micimackónak. A gyermeknek tehát uralkodnia kell a kíváncsiságán és a jutalom utáni sóvárgásán, hogy ne lesse meg Micimackót. Viselkedését detektívtükrön vagy beépített kamerán keresztül figyelik. A kísérletvezető a visszatérte után mindig megkérdezte a gyermektől, hogy lesett-e, továbbá azt is, hogy mit gondol, hogy mi az elrejtett tárgy. Ebben a kísérletben három és hét év közötti gyermekeket vizsgáltak, s azt tapasztalták, hogy az életkor növekedésével növekszik a megtévesztési szándék is. Mivelhogy a kísértés igen nagy volt, a gyermekek jelentős része (mintegy 70%) megleste Micimackót. A hároméveseknek fele beismerte, hogy megszegte ígéretét, a nagyobbak viszont már inkább hajlottak arra, hogy ne ismerjék be „vétküket”. Ezt az eredményt találták amerikai, kanadai, angol és japán gyermekeknél egyaránt. Figyelembe véve, hogy az eldugott tárgy minden gyermek számára név szerint is ismerős volt, teljesen nyilvánvaló, hogy azok a gyermekek, akik a kísérletvezető első kérdésére Micimackó választ adtak, csalók voltak. Vagyis meglesték a tárgyat, de arra már képtelenek voltak, hogy tudásukat egy picit is leplezzék. Ezt a jelenséget *szemantikai szivárgásnak* nevezik. Pusztán a valószínűség logikáját mér-

Így például az individuális-univerzális egyéni etika szakaszában olyan szilárd a racionális meggyőződés az egyetemes erkölcsi értékek érvényességéről, és az egyén olyan erős személyes elkötelezettséget mutat ezek védelmére, hogy az nem ritkán a személyes érdek sérelmére történik.

legelvé is könnyen tetten érhetőek a rossz elmeolvasók, hiszen minimális az esélye annak, hogy információ hiányában egyből megnevezzék a tárgyat. Nem meglepő, hogy a szemantikai szivárgás az életkorral csökken, vagyis a nagyobbak, annak ellenére, hogy tudták, hogy Micimackót rejtegetik, nem adtak azonnal helyes választ, hogy ne lepleződjenek le. Megértették, hogy a felnőtt elméjét manipulálniuk kell ahhoz, hogy elkerüljék a leplezést.

A jónak tudása és a morális viselkedés

Az etika annak tudása, hogy hogyan kellene jól cselekedjünk, és ez a tudás tanítható. Legalábbis ezt állította mintegy 2500 évvel ezelőtt Szókratész. Azt

hiszem, manapság a legtöbb pszichológus követi és vallja ezt az állítást, köztük Lawrence Kohlberg is, aki az erkölcsi fejlődés legismertebb kutatója volt, és rendületlenül hitt abban, hogy az erkölcsös viselkedés tanítható. Véleménye szerint az igazságosság elméletének valódi ismerete magával vonzza az erkölcsi cselekvést (Kohlberg, 1981). Ezt a feltevést annyira komolyan vette, hogy a morális érvelés minőségét, vagyis az ítélőképességet tekintette az erkölcsi szint fokmérőjének. Az ítélőképesség a társas helyzeteknek az igazságosság és méltányosság elvei alapján történő mérlegelését jelenti, ami szoros összefüggésben van olyan kognitív képességekkel, mint a kritikai gondolkodás. Piaget követőjeként és konstruktivista tanának szellemében, elméletében az igazságosság egyre átfogóbb koncepciói egymásra épülnek, ami azt jelenti, hogy a tanulási folyamat eredményeként a személy morális vitákban egyben racionálisabban jár el. Az elméletében leírt három fejlődési szint és az ezeken belül elhatárolt hat szakasz így erős kognitív alapot mutat. Első szinten (prekonvencionális szint) az *engedelmesség* és *haszonelvűség* szakaszai indítanak a sorban, második szinten (konvencionális szint) a *megfelelés* és *társadalmi lelkiismeret* szakaszait találjuk, míg a legmagasabb szinten (posztkonvencionális) a *konszenzusos társadalmi lelkiismeret* és az *individuális-univerzális egyéni etika* szakaszai zárnak. Az egyes szakaszok között folyamatosan mélyülő minőségi különbségek megmutatkoznak az ítélőképesség és morális elkötelezettség vonatkozásában, így például az individuális-univerzális egyéni etika szakaszában olyan szilárd a racionális meggyőződés az egyetemes erkölcsi értékek érvényességéről, és az egyén olyan erős személyes elkötelezettséget mutat ezek védelmére, hogy az nem ritkán a személyes érdek sérelmére történik.

Mindezek ellenére maga Kohlberg is elismerte, hogy nagyon kevesen vannak, akik e fejlődési szintet eléri, és képesek ítéleteiket következetesen így megfogalmazni egy adott morális probléma kapcsán, kritikusai szerint pedig ez a szint nem is létezik, tudniillik az emberek számára a közérkölc fontosabb a kritikai morálnál, s döntéseiket a második szint szakaszain lavírozva ejtik meg. Egyik legfőbb kritikusa, Carol Gilligan érvei arra épülnek, hogy Kohlberg és követői figyelmen kívül hagyják a döntési helyzetek jellemzőit, és elvárják, hogy a racionális személy figyelmen kívül hagyja a szerep-

lőkhöz való érzelmi viszonyulását, saját motivációit és cselekedetének következményeit (Gilligan, 1982). Kohlberg szerint egy személy, ha eléri a moralitás egy magas fokát, akkor következetesen eszerint fog megítélni dolgokat, függetlenül a helyzettől és annak szereplőitől. Bíráló szerint viszont számolni kell azzal, hogy az erkölcs szintjei és szakaszai inkább párhuzamosan működnek, mintsem lineárisan. Például egy probléma erkölcsi megítélése függ az ítéletalkotó érintettségétől, ezért elképzelhető, hogy független bírálóként magasabb szinten „racionális”, mint közvetlen szereplőként. Ezt igazolni látszik az a tény is, hogy vizsgálatait során maga Kohlberg is azt tapasztalta, hogy egyes problémák megítélésében a vizsgálati személyek mintegy 20%-a alacsonyabb morális szakaszba esett vissza, azaz morális regresszió következett be (Váriné Szilágyi, 1987).

Másképpen fogalmazva, a jó ismerete nem mindig járt együtt a legjobb döntéssel. Az igazságosság és méltányosság elvei alapján ítélni szép volna, de pusztán ezekre fókuszálva elszaladnánk a morális ember ambíciói, kompetenciái és érzelmei mellett, és értetlenül néznénk a csalókra. Az erkölcs nem lehet mindig racionális, mert az ember maga nem lehet mindig racionális. Az erkölcs és logika közös vonása viszont, hogy szabályaiknak elsajátítása nem jelenti azt, hogy automatikusan ezek a szabályok kezdik el szervezni döntéseinket és viselkedésünket. Egy anekdota szerint úgy évszázadnyi idővel ezelőtt megkérdezték Ludwig Wittgenstein világhírű osztrák filozófust, hogy: aki sok logikát tanul, annak logikusabb lesz-e a gondolkodása. Egy kis tünődés után ezt felelte: „Igen, olyan mértékben, mint amennyire a gyomor működésének ismerete javítja az emésztést”. Lehet, hogy az erkölcsi ismeretekkel sincs ez másképpen, persze jóval árnyaltabb ez a dolog, mert az erkölcs mindig társas viszonyok közepette működik, szociális és nem biológiai termék.

A család mint megküzdés az iskolával

Kétség nem fér ahhoz, hogy a mai iskolák egyik legnagyobb problémája a tisztességtelen érvényesülés kiszűrése és visszaszorítása. Minden magára adó iskola rendszabályzata tartalmaz olyan rendelkezéseket, amelyek a családi kísérletek megelőzését, vagy a megtörtént esetek szigorú kezelését hivatottak szabályozni. A technikai lehetőségek fejlődése, a kusza tanügyi törvények, a pedagógusi státusz rossz ösztársadalmi megítélése és a teljesítményhajhászás azonban kedveznek az effajta viselkedésnek, mitöbb, annak veszélye is fenyeget, hogy az iskolai család a közgondolkodásban elveszítse az immorális jellegét, és lassacskán a normális címkéjét öltse magára. A megtévesztő viselkedés az emberi tevékenység minden szférájába beférkőzte magát, és ez inkább természetes, mintsem meglepő, de a család túlságos elszaporodása törvényszerűen ellehetetleníti a közösségi életet. Ez alól nem képez kivételt az iskola sem, bár az oktatási intézmények jó része úgy reagálja le a jelenséget, hogy kiépíti saját „mini rendőrállamát”, és pedagógusait implicit vagy explicit módon rendőri szereppel ruházza fel, akiket akciófilmbeli (ál) őshöz hasonlóan inkább a személyes bosszú, mintsem a kötelességtudat és közösségi értékek védelmében vetett hit vezérel. A magányos hősök azonban csatákat nyerhetnek, de háborút sosem. Egy tanári közösségen belül is a családok malmára hajtják a vizet azok, akik nem következetesen a rendszabályzat érvényesítésében, illetve nem tesznek az

Ha a morális vonatkozásoktól eltekintünk, akkor azt is mondhatjuk, hogy egy komolyan kikalkulált iskolai csalás sikeres végrehajtása legalább akkora teljesítmény, mint becsületesen jó jegyet szerezni.

okok felszámolásáért személyes példát statuálva a becsületes munkavégzésben. Ez az érem sötétebbik oldala, de létezik egy másik is, ami mellett szintén nem lehet szótlanul elmenni.

Az iskolai csalás olyan pozitív hozadékkal is jár a csaló számára, ami bizonyára túlmutat a tanórai oktatás általános és műveletesített céljain és a diák önző teljesítménycéljain is. Ez amolyan szerecsenmosdatásnak tűnik, de mégis, a csaló önnön képességeit csiszolja a megtévesztés során. A modern iskola magas követelményei szorongást és stresszt idéznek elő a diákokban. Akik ilyen helyzettel szembesülnek, azok két lehetséges választ produkálhatnak: vagy önmagukban, vagy a

környezetükben hoznak létre változást. A csalás tulajdonképpen egy adaptációs válasz a frusztrációval fenyegető helyzetre (Shon, 2006). A csalás jelentős idő-, energia- és mentális befektetéssel jár. Idői vonatkozásban ez azt jelenti, hogy olykor az előkészület a vizsgaidő többszörösét teszi ki, hiszen tudjuk, hogy sokan képesek apró cédulákra apró betűvel oldalakat átmásolni, ezeket rendszerezni, elhelyezni, kipróbálni. Ami az energia- és mentális befektetést illeti, a tervezés, mérlegelés és kivitelezés nagyon aprólékos odafigyelést igényel, hiszen a lebukás igen komoly veszélyekkel jár, egyes esetekben a diákok a megszégyenítés és hitelvesztés mellett azt is kockáztatják, hogy karrierjüket törik derékba. Az iskolai csalásra nem lehet csupán úgy tekinteni, mint egy kikényszerített impulzív cselekedetre, mert sok esetben inkább egy aprólékosan tervezett, emocionálisan mérlegelt, kognitív és viselkedéses csúcsteljesítményre hasonlít. Ha a morális vonatkozásoktól eltekintünk, akkor azt is mondhatjuk, hogy egy komolyan kikalkulált iskolai csalás sikeres végrehajtása legalább akkora teljesítmény, mint becsületesen jó jegyet szerezni. Az igazán ügyesen blöffölő diák jó emberismerő, ismeri tanárának minden olyan apró rezdülését, amit más helyzetben nem tartott volna fontosnak megtanulni, és ismeri önmagát is, amit más helyzetben szintén nem tudott volna megtapasztalni, csak ilyenyszerűen sajátos és kiélezett helyzetben. Tudja, hogy hogyan kell olyan nem-verbális jeleket küldeni a tanár fele, amelyek elaltatják a gyanút és közömbösségről árulkodnak. Képes belső izgalmi állapotát pókerarccal és nyugodt tekintettel álcázni, kimért és hűvös akkor is, amikor a helyzet nagyon forróvá válik. El kell ismernünk, hogy az érzelmi és expresszív önkontroll ilyen szintű működése akár csodálatra méltó is lehet, és ennek a továbbiakban is nagy hasznát veheti a diák, ha sikeres személyközi kapcsolatokra áhítozik. Ez egy sokkal életszagúbb tudás, mint a tananyag, melynek érdekessége, hogy az iskolában tanulható, de nem tanítják, hasznos, de nem ildomos.

Az eddigiekben többnyire olyan „előnyökre” céloztunk, amelyek a személy intraperszonális kvalitásait növelik, de az iskolai csalásnak, a személyes akciókon túl, léteznek társas kollaboráción alapuló formái is. Ezek lényege, hogy nem az

egyén, hanem a csoport összehangolt munkájára van szükség az egyéni nyereségek maximalizálásához. A kollaborációs formák szervezettségükben és eredetiségükben jelentősen különbözhetnek. Legegyszerűbben úgy működik, hogy a felkészületlen tanuló egy felkészült tanuló közelében foglal helyet, és megpróbál lesni tőle annak tudtával vagy tudta nélkül. Ebben a helyzetben csupán az egyik fél aktív, a másik akár teljes passzivitást is mutathat. Ez kevés képzelőerőt és összehangolást igényel, akár ötletszegénynek is nevezhető, hiszen a szemfüles tanárnak csak annyit kell tennie megelőzőképpen, hogy az „okos” információforrást szemmel tartja. Ennél sokkal eredetibb viszont az az eljárás, amelyikben a kollaboráló felek stratégiája nem csak „jó” térbeli elhelyezkedésre korlátozódik, hanem szemiotikai megegyezésen alapul (Shon, 2006). Ez esetben az együttműködő felek előre megegyeznek néhány jel jelentésében, és ennek megfelelően segítik egymást. Például több válaszlehetőséget felvonultató tesztfeladatokban az „okos” megéri az orrát, ez azt jelenti, hogy az A válasz a helyes, ha a füléhez nyúl akkor a B válasz jó, ha az állához, akkor a C, és így tovább. Ez már összehangolt csapatmunkát igényel, és kreatív olyan értelemben, hogy a jelek csak a csoporton belül hordoznak sajátos jelentést, de nem keltik fel a pedagógus figyelmét. Ilyen esetben a csalók nem csak jó minősítést kapnak, hanem hatékony nem-verbális kommunikációs eljárásokat gyakorolnak, ami szintén nem a tantervi tudás része. Igen elterjedt az olyan módszer is, amikor a csoport szándékosan megteremti a csalás lehetőségét, valamelyik tag „önfeláldozó” szerepvállalása révén. Ilyenkor a szereplő egy rendszerint buta kérdéssel vagy kéréssel zavarja a felügyelőt, s míg az választ ad vagy intézkedik, addig a többiek másolnak, lapot cserélnek, vagy súgnak egymásnak.

A kooperáción alapuló csalás általában kisebb kockázattal jár, mint az egyéni akciók, mert a tanárt igen nehéz feladat elé állítja. Több irányba kellene figyelnie egyidejűleg, közönséges jelek absztrakt jelentését kellene kitalálnia, illetve el kellene utasítania egyszerű kéréseket. A csoportba szerveződő csalók így megtapasztalják a csoport biztonságát nyújtó erejét, a kommunikáció új lehetőségeit és a csoportmunka átütő erejét. A sikeres megtevesztés közös élménye újra egy pozitív hozadék, olyan spontán kohéziós erőnek bizonyulhat, aminek megteremtése a szervezett tanórai tevékenységeken nehezen megvalósítható. Az iskolai csalás nemkívánatos viselkedésnek minősül, adaptációs szempontból viszont hatékony megküzdésnek tekinthető egy frusztrációval fenyegető helyzetben. A morális és adaptív viselkedések kusza kapcsolatát jellemzi, hogy olykor e két dimenzió egymásnak ellentmondó irányokat mutat, mert a jó nem mindig jelent alkalmast, és a rossz nem mindig jelent alkalmatlant.

A kooperáción alapuló csalás általában kisebb kockázattal jár, mint az egyéni akciók, mert a tanárt igen nehéz feladat elé állítja.

Irodalom

Csányi Vilmos (2007): Ironikus etológia: Az iskola (Evolúciós áttekintés). In Gábor György, Márton László, Vásárhelyi Mária és Volosin Hódi (szerk.): *A párizsi toronyőr*. Pallas Kiadó, Budapest, 126-131.

Gilligan, C. (1982): *In a different voice*. Harvard University Press, Cambridge.

Kohlberg, L. (1981): *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development*. CA: Harper & Row, San Francisco.

Shon, P.C.H. (2006): How college students cheat on in-class examinations: creativity, strain, and techniques of innovation. *Plagiarism: Cross-Disciplinary Studies in Plagiarism, Fabrication, and Falsification*, 130-148.

Talwar, V., Lee, K. (2002): Development of lying to conceal a transgression: Children's control of expressive behavior during verbal deception. *International Journal of Behavioral Development*, **26**. 5. 436-444.

Váriné Szilágyi Ibolya (1987): *Az ember, a világ és az értékek világa*. Gondolat Kiadó, Budapest.