

próba, reagálás (+/-), varázseszköz, kalauzolás, küzdelem, megbélyegzés, győzelem, H/B megszűnése, visszafordulás, üldözés, megmenekülés, megérkezés, követelés, feladat, teljesítés, felismerés, leleplezés, transzfiguráció, büntetés, jutalom.

A szerepkörök világát ismerni, elemezni azért is hasznos, mert újabb tanulságokat közvetítenek az információk. Ezek a közismert *szerepkörök*: ellenség/károkozó, adományozó, segítőtárs, a keresett személy, útnak indító, hős, álhős szerepkörökhöz funkciókat, helyszíneket, időpontokat, varázseszközöket rendelhetünk, s máris szöhetjük a mese színes szövetét nyelvünk gazdag tárházának felhasználásával. Ajándékozunk meg hallgatóinkat, a gyermekeket és önmagunkat is fantázia-szárnyaltató, értékgazdag életmintát közvetítő – színes szövetű – mesével!

SZAKIRODALOM-JEGYZÉK

1. JAKOBSON, R.: *Hang-Jel-Vers*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1969.
 2. CSIKESZ ERZSÉBET: *Találd ki a mesémet!* Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.
 3. PROPP, V. J.: *A mese morfológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1975.
 4. Ua. (18. p.)
2. CSIKESZ ERZSÉBET idézett munkája.

DR. FELEKY GÁBORNÉ

Kodály Téri Általános Iskola
Szeged

Szerepkonfliktusok a napközis nevelői tevékenységben

A szerepelmélet a szerepkonfliktus fogalmát elsősorban az egyén egyes szerepeihez kapcsolódó *elvárások közti ütközések* értelmezése során használja. Előfeltételezi azt, hogy az egyes szerepek tartalmilag jól körülírtak, s a szerep interpretációja az adott pozícióban cselekvő számára nem okoz nehézséget. A konfliktust az ellentétes elvárások egyeztetési nehézségei okozzák. E helyütt a szerepkonfliktus fogalmát az interpretáció¹ problémájához kapcsolom. A napközi otthoni nevelőnek „adott helyzethez kötött” tevékenységrendszere olyan *összetett szerep*, mely – éppen az intézmény helyzetéből fakadóan – *bizonytalanul körvonalazott*, s ez az oktatást végző pedagógushoz képest fokozottabb mértékben teszi ki őt a *szerep-interpretáció zavarainak*. Ezen hipotézisemet a napközis nevelői tevékenység egy-egy jellegzetes részterületén kívánom érzékeltetni. Az általam kiválasztott részterületek alkalmasak lehetnek mind a bizonytalan szerepmeghatározás, mind pedig a tudatos szerepfelépítés bemutatására.

1. „Gyermekmegőrzés”: csomagmegőrzés vagy pedagógiai feladat?

A gyermekmegőrzési feladat² az iskolával és különösképpen a napközivel szemben fogalmazódik meg, ez utóbbi intézmény szinte alapvető feladatáé. E kötelezettség annyira magától értetődik, hogy nem is szokás külön funkcióként kiemelni, bár a szakirodalom esetenként utal rá. Ugyanakkor *jelentősége óriási*: nem megfelelő ellátása az iskolai vezetés és a pedagógusok büntetőjogi felelősségre vonását is eredményezheti.

A kifejezés egy passzív magatartást feltételez, arra utal, hogy a pedagógus a család köréből, a szülői felügyeletből időlegesen kikerül, a számára „leadott” gyermekeket egy bizonyos időre átveszi, majd lehetőség szerint az „átadott állapotban” a szülői háznak visszaadja. A kifejezés lényegében a csomagmegőrzés intézményére emlékeztet, innen a megfogalmazás *pejoratív* tartalma.

A napközis tanár több kollégájától eltérő időpontokban *átveszi* őket, *ellenőrzi* a létszámot, tisztázza az esetleges távollét okát; *elkíséri* napköziseit a tisztálkodás, majd az ebédelés helyszínére; *ebédeltet*; *megszervezi* a tanulmányi munkát, valamint a nem kevésbé fontos egyéb (kulturális, technikai, játék, sport stb.) tevékenységeket; eltérő időpontokban *indítja* a tanulókat a különböző iskolai elfoglaltságokra, visszaérkezésükkor *fogadja* őket; *uzsonnáztat*, majd *hazabocsátja* a tanulókat. Tehát állandóan változó fizikai térben tartja össze a gyerekeket. S eközben felelőssége lényegében a szülői felelősséggel azonos mértékű: jogilag is szankcionálható. Minden egyes résztvéteknység során felel a veszélyhelyzetek elkerüléséért, a gyerekek testi épségéért, a felügyeletére bízottak jelenlétéért, a „megőrzés” szakmai szabályainak betartásáért.

Munkája során a pusztán megőrzői funkciót végző pedagógus folyamatosan kerülhet *konfliktus- és döntéshelyzetekbe*. *Szervezési nehézségeket jelentő* sajátos helyzet például, amikor a nevelőnek egyszerre több helyen kellene tartózkodnia: a teremben vagy az udvaron foglalkoztatni a csoport nagyobbik felét, míg az ebédlőben uzsonnáztatnia kellene azokat a tanulókat, akik az uzsonnaidőben valamilyen (pl. sport) foglalkozáson vettek részt. Hasonló problémát okoz, amikor különböző időben kell indítania a tanulókat napközín kívüli foglalkozásokra vagy éppen haza, miközben zökkenőmentesen kellene folytatnia az ottmaradók foglalkoztatását. A *tárgyi feltételek hiánya* (pl. nincs külön napközis terem, az osztályterem zsúfolt a sok fölösleges berendezéstől, a terem szinte átrendezhetetlen) elsősorban térszervezési problémákat vet fel. A *tanulók magatartása, viselkedése miatt* rendre felmerülő „helyzetek” (szófogadatlanúság, fizikai és erkölcsi értelemben vett durvaságok elkövetése egymással szemben, veszélyhelyzetek előidézése stb.) jószérével mindennaposaknak számítanak. *Mások magatartása* is állíthatja konfliktus- és döntéshelyzetek elé a nevelőt. Egy „külső” személy (pl. más nevelési elveket valló kolléga; a tanárral a gyerekek előtt konfrontációt kezdeményező vagy éppen ittasan megjelenő szülő; az iskolaépületen kívül tartózkodó csoportot veszélyeztető avagy magatartását kifogásoló járőrök stb.) beavatkozása gyakran jelent előzetesen „begyakorolhatatlan” pedagógiai szituációkat.

A példálózó felsorolásból is kitűnik, hogy a „csak” gyermekőrzés „sűrített” pedagógia. Szakértelmet követel, de egyúttal azt is szemlélteti, hogy a napközis nevelő távról sem csak passzív tevékenységet végez: e munka nagyfokú aktivitást követel, olyan aktivitást, amely a szakmai teljesítményen túl időlegesen a szülők családszervező tevékenységének – s természetesen felelősségének – átvállalását jelenti.

2. Az étkeztetés

Az étkeztetés során a nevelő – ismételten csak egyszerűnek látszó – feladata azt megoldani, hogy a tanulók „megfelelően”³ táplálkozzanak. Ez a mozzanat a napközis nevelő munkájának napirendjében kb. 20 és 15 percet jelent.

Milyen nehézségek adódnak e feladat során? Véleményem szerint ez a viszonylag rövid ideig tartó ebédeltetés és uzsonnáztatás elsődlegesen a *szervezés*, a *csoportirányítás*, az *érték- és normaátadás*, a *szülő-iskola kapcsolat* problémáit veti fel. Ezek példászerű számbavétele rávilágít a „megfelelően” táplálkoznak kitétel szimplifikáló voltára.

Ami a *szervezési* kérdéseket illeti: az étkezés időpontja – az utolsó tanítási óra után – adott ugyan, de ez heterogén összetételű csoport esetében eltérő. Össze kell várni a tanulókat. Mi legyen, ha késik az ebéd, ha egy tanítási óra elmaradása miatt a menzások

mellett az előre meghatározott időben már nem fér be a csoport az ebédlőbe? Hogyan érje el a napközis nevelő, hogy a tanítás feszültsége alól felszabadult gyermekek rendben az ebédlőbe vonuljanak, ott megint csak üljenek, étkezés előtt kezet mossanak, fegyelmezetten egyenek, betartsák a terem rendjét, ne akadályozzák más csoportok étkezését? Figyelembe vegyék-e a sajátos érdekcsoportot jelentő kisegítő személyzetnek saját munkájuk könnyítését jelentő elvárásait? A tanárnak szabad-e áthágnia bizonyos szabályokat (pl. azért, hogy a gyerekek a szabad levegőn költshessék el uzsonnájukat)?

Legyen-e a tanulóknak állandó helyük az ebédlőben, állandó ültetési rendet szabjon-e meg a tanár, amikor a gyerekek a barátjuk mellett szeretnének ülni?

Nem kevésbé lényeges kérdés a csoport irányítása sem. Milyen legyen a légkör, a hangulat? Szabad-e beszélgetniük a gyerekeknek evés közben? Ezernyi mondanivalójuk van más osztálybeli társaiknak is, s a nevelőnek is, akivel most találkoznak aznap először. Közölhetik-e gondolataikat az étkezés alatt?

Hogyan alakítsa ki a nevelő a gyerekek közti feladatmegosztást, jó vagy rossz „munkavégzés” esetén éljen-e a jutalmazás–büntetés eszközeivel? Ki kívánjon jó étvágyat? Leszoktassa-e a tanár és hogyan az óvodában megszokott „köszönjük szépen”-ről a gyerekeket? Mit tegyen, ha a gyerekek – egyébként tökéletesen érthető okok miatt – nem azonos tempóban esznek: ki várjon a társaira? Hogyan oldja fel azt az ellentmondást, hogy jó légkört teremtsen, ugyanakkor végezze a feladatát?

A csoport irányítása során megküzdi a nevelő azzal a kérdéssel is, hogy mennyit egyen a gyerek. Döntése lényeges meghatározója a légkörnek is. Elfogadjon-e otthon kialakult szokásokat, vagy szabályokat alkosson („mindent meg kell enni”, „a kiszedett ételt meg kell enni”, „azt és annyit eszik a gyerek, amennyihez kedve van” stb.)?

A csoportirányítás egyik szintén rendkívül nehezen eldönthető kérdése az, hogyan vegye figyelembe a nevelő a gyermek életkori sajátosságait, érzéseit, egész gyermek-emberi mivoltát. Úgy vélem, ez az egy probléma az egész fenti kérdéssort áthatja. A gyerekek nem egy hermetikusan elzárt térben élnek, hanem az étkezési idő minden pillanatában valamennyi érzékszervükkel észlelnek valamit, és hordozzák érzéseiket. Ez lényegében egy sajátos, naponta más és más konfigurációt eredményező kavalkád. Észlelik kézmosáskor a csőtörést vagy éppen a mellékhelyiség bűzét. Felbolydulnak egy csótány láttán, háborognak a napi menü hallatán. Közben sírnak vagy örülnek a délelőtti avagy egy otthoni esemény miatt. Egyikőjüknek étkezés közben kiesik a foga, másikójukra ráömlik a leves. Testvérét, barátját látja meg, vagy egyéb érdekességet fedez fel. Pancsol a vízzel, énekelni vagy füttyülni van kedve, kalimpáló lábával megrúgja a társát, játszik az almával, véleményt nyilvánít az ételről, jelzi, hogy keveset vagy sokat kér, mindenről eszébe jut valami, a gyűjteményébe összeszedi a sajt papírokat, tudni akarja az étel nevét, zavarja a csempe pohár, a grznokedlinek megöröülvén saját használt evőkanalával nyúl a levesestálba, hallgatja a többiek reagálását, s sorolhatnám tovább. Amúgy maga az étkeztetés eseménytelen.

A fent említett kérdések kapcsán is jelen van, ám külön is kiemelését érdemel a pedagógus érték- és normaátadó szerepe az étkeztetés során. Hogyan közvetítse a mintát: maga is a tanulókkal egyen vagy (ha egyáltalán választhatja ezt a megoldást) sem? Kisebb gyerekek esetén: meddig segíthet a tanár a hús elvágásában avagy a víz kitöltésében, s mi az a határ, ahol már gátolja önállóságukat? A gyerek a számára kényelmes (pl. maga alá húzott lábbal) vagy az egészségesnek mondott egyenes testtartással üljön, miközben így a levegőben lóg a lába? Elvárjuk-e a helyes evőeszközfogást kezdettől fogva, holott tudjuk, hogy a gyerek izmai kilenc éves kor körül képesek a megfelelő tevékenységre? Ki szedjen először a levesestálból? A felelősi rendszer hogyan működjön? Miként neveljen a pedagógus kulturált étkezési szokásokra, a helyes evőeszközhasználatra, szalvétahasználatra, s ugyanakkor hogyan vegye figyelembe az otthoni szokásokat (ahol mondjuk harapni lehet a kenyeret, nem kell kést vagy szalvétát használnia, könyökölhet, megszakíthatja az evést stb.)?

Az étkeztetés a *szülő és az iskola kapcsolatának* egy olyan területe, melyen keresztül a szülők a legkönnyebben elmaraszthatják a kapott szolgáltatást, jöllehet itt az iskola inkább csak közvetítő. Azt étkeztetés válthatja ki leginkább a szülők reakcióit, attól függően, mennyire elégedettek az étel árával, minőségével, mennyiségével, a pedagógus étkeztetés közbeni magatartásával. Egyre erősödő szociális problémaként jelentkezik, hogy emelkednek a térítési költségek, a szülő jogosan sokkal igényesebb ezen a téren. Ez látszólag az iskolavezetés és a szülő kapcsolatában jelentkező gond, valójában azonban a napközis nevelő jelenti az ütközőpontot. Pl. a lumpen apuka az évi egy csomag szalvéta megvásárlása helyett kiveszi gyermekét a napköziből, s ugyanígy jár el egy másik szülő, ha tévedésből egy ideig kevesebb állami hozzájárulást kapott, mint amennyi megillette volna, s nem orvosolják a gondját.

A kérdések révén érzékeltetett problémák természetesen összefonódva vannak jelen a napközis nevelő étkeztetéssel kapcsolatos munkájában, s így felmerül a kérdés: egyáltalán léteznek-e a sokféle szempontot összehangolni képes pedagógiai „stratégiák”?

Elvileg lehetséges stratégia, hogy prioritást biztosítanánk a *szülői* elvárásoknak, ez azonban sajátos „kulturális diffúziót” jelentene. A „lakjon jól a gyerek, ha már olyan drága az étkezés” típusú érvelés ütközik az „annyit egyen, amennyi jól esik neki” elvvel. Az esetleges egyéni kérések és esetek akár ellentétes – a tanárt elmarasztaló – következtetések is eredményezhetnek: „miért nem biztatja, noszogatja a gyereket, hisz olyan sovány”, vagy „hányt a gyerekem, biztosan a napközis erőltette bele az ételt”. Ugyancsak sajátos jelenséget okozna az is, ha minden tanuló a saját „szubkulturális standardjai” szerint étkezne.

Segíthet esetleg az *alternatív pedagógiai* elképzelések ismerete is. Például a gyakorlatban a *Waldorf-pedagógia* ünnepet csinál az étkezésből, a *Gordon-pedagógia* viszont bevonja valamennyi diákot az őket is érintő rendszabályok, előírások megfogalmazásába, s így a diákok sokkal inkább hajlandók betartani a rendszabályokat, mert látják, hogy azok a saját szabályaik, nem csupán a tanároké. Alaptétele tehát az igények kölcsönös kielégítése, de egyikük sem a másik rovására elégíti ki igényeit.⁴

Az alternatív pedagógiai törekvések ismeretén túl a nevelő felvértezheti magát az *iskolai vezetés elvárásaival*, de segíthet a *napközis muunkaközösség* által közösen kialakított gyakorlat is.

3. A tanulás problémaköre

Ahhoz, hogy megállapítsuk, mi a napközi otthoni tanulás feladata, figyelembe kellene venni a szakma és az osztálytanítók, ill. a szaktanárok elvárásait, a szülők igényét, valamint a gyerek szempontjait, majd pedig mindezeket szembesíteni a napközis nevelő szerepfelfogásával. A szempontok jórészt tisztázatlanok, gyakran nem egyeztethetők össze, sőt néha egymásnak is ellentmondóak.

Az *osztálytanítók és a szaktanárok* elsődleges elvárása a napközivel szemben, hogy az megtámogassa az oktatást: az általuk feladott házi feladatot a tanulók a napköziben elkészítsék, és megtanulják a leckét.

Hasonló a *szülők* alapállása is: számítnak arra, hogy a napközi tehermentesíti őket az otthoni leckekelesztésben való kényszerű közreműködéstől.

A *tanulók* igénye elsősorban az, hogy felszabaduljanak a többórás tanítás feszültségei alól, ha viszont tanulásra kerül sor, akkor minden segítséget megkapjanak a napközis tanártól. Ez esetben ők – s szüleik is – szaktanári követelményeket támasztanak vele szemben.

Hosszú oldalakat igényelne annak ecsetelése, hogy a napközis nevelő mit tud kezdeni a *sakirodalom* olyan elvárásaival, mint pl. „beszélgetés a tanórai munkáról”, „a leckével kapcsolatos problémák előzetes megbeszélése”, „a csendes tanulásra és az ellenőrzésre

fordítandó idő arányának és tartalmának megtervezése”, „célkitűzés és a tanulók motiválása”, „korrepetálás és egyéni foglalkozás az arra rászorulókkal”.⁵ A *napközis nevelő* sokféle szerepfelfogás közül választhat.

A szakirodalom szerint a tanulási foglalkozás szervezésének első lépése a zavartalan tanulás feltételeinek még a *tanulás megkezdése előtti* megteremtése, értve ezen a levegőzés, a pihenés, az illemhelyhasználat biztosítását.⁶ Az általános iskolás korosztály esetében 60 perc a kötelező levegőzési idő, ugyanakkor rendszeresen előfordul, hogy a kilenc éveseknek hat tanítási óra és az azt követő ebéd után 20 perc jut erre a tevékenységre. Illuzórikus elképzelés az is, hogy a gyermekek emésztése az előírt időszakra fog esni, s a tanulási idő ideálisan zavartalan marad.

A szükséges felszerelések, tankönyvek stb. előkészítését követik a *tanulás közvetlen fázisai*: a tanulandó anyag tisztázása; az egyéni tanulás; a számonkérés és az értékelés, majd pedig a tanulást hamarabb befejezők foglalkoztatása. Ismertek tehát a napközis tanulókkal kapcsolatos elvárások és magának a munkának a látszólag egyszerű szakaszai is. Ezeknek a napközis tanár általi interpretációját azonban megnehezíti, hogy a valóság többnyire *rendezetlen* állapotokat produkál. Mivel a tanulási idő nem védett, a gyerekek ebben az időszakban kötelező és választható foglalkozások (tömegsport, társastánc, úszás, idegen nyelv, szakkör stb.) során vesznek részt, s a legkülönbözőbb időpontokban jönnek-mennek. Ritka a homogén (az „egy osztály egy napközis” csoport) összetétel, eltérő tehát a megtanulandó tananyag is, nem is beszélve az egymás közt megbeszélendő élményanyagról. Amikor aztán a tanulás megkezdődne, kiderül, hogy egy másik teremben maradt valamely felszerelés, kifogyott a toll, eltört a ceruza, elfelejtették visszavinni a könyvtári könyvet, s hogy a biológiai szükségletek jelentőse – „fura módon” – a tanulási időre is eshet, stb.

Az elvárások és a szervezési *követelmények maximalizmusának* a „terep” jellegénél fogva *nem tud megfelelni*. Ennek leglényegesebb okai: (1) a napközis csoportok tanulási szempontból heterogén összetétele; (2) a tanulási idő nem védett; (3) a napközis nevelő teljes tantárgyi spektrumra kiterjedő tudásának illuzórikus feltételezése; (4) a tanulási felelősségnek a napközire való áthárítása.

Maga a tanár vagy vállalja a *hagyományos* újratanfító vagy leckeagyártató szerepét, vagy választhat az *alternatív* pedagógiai felfogások közül is.

A *Waldorf-iskolában* nincs házi feladat, a diákokat abban fejlesztik, amiben tehetségesek, s hagyják, hogy maguktól zárkózzanak fel. A tanítás célja, hogy önálló értékteremtők, újat alkotók legyenek. A *Gordon-módszer* önállóságukat fejleszti, azaz nem írja elő, hogyan és mikor tanuljanak. Megbízik a gyermekben, *felelősségérzetükre és önbizalmukra* épít, arra törekszik, hogy tanulni tanítsa meg a gyerekeket, tehát tegye képessé őket arra, hogy saját tanulási módszert alakítsanak ki.⁷

A nevelői tevékenység egészére nézve igaz, hogy a tanár nem vállalhatja fel a neki címzett – s többnyire egymással versengő vagy éppen egymásnak ellentmondó – elvárások mindegyikét. *Választania kell*. Kognitív disszonanciáját oly módon csökkentheti, ha számára vonzó és általa eredményesnek tartott nevelési „filozófia” talaján áll, megkísérli azt következetesen alkalmazni, tudva ugyanakkor azt is, hogy ezzel mely elvárásoknak felel meg, s tudatosan melyeket nem kíván magáévá tenni.

JEGYZETEK

1. Goffmann Erving: A hétköznapi élet szociálpszichológiája, Gondolat, Bp. 1981.
2. Gászó Ferenc: Megújuló társadalmi egyenlőtlenségek, Kossuth Kiadó, Bp., 1988.
3. Füle Nevelőmunka az általános iskolai napközi otthonokban, Tankönyvkiadó, Bp. 1975. 59–60. o.
4. Gordon, Thomas: T. E. T. A tanári hatékonyság fejlesztése, Gondolat, Bp., 1991. 23–37. o.
5. Füle Sándor: i. m. 59–60. o.
6. Ugyanott.
7. Gordon, Thomas: i. m. 310–312., 321–322. o.