

PEDAGÓGIAI PROBLÉMA – SZERVEZETI VÁLASZ

AZ EGÉSZSÉGNEVELÉS PÉLDÁJA

*A napi esemény ismétlődik, és eközben általánossá vagy
pontosabban: struktúrává lesz.*

Braudel

*Az új módon megszólítottak között új kapcsolatok ala-
kulnak, melynek terméke egy új mentalitás.*

Duby

ATUDOMÁNYOS DISZCIPLÍNÁK ÉS A KUTATÁSOK logikája rendszerint elszakítja egymástól az egészségről való tudásunkat is, holott a tudományban az integratív törekvések, a komplex szemlélet- és elemzésmódok újrafogalmazásokhoz, differenciáltabb meglátásokhoz és a tudományágak közötti kölcsönös megtermékenyüléshez vezethetnek. Az interdiszciplináris szemléletmód elméletek, kutatási tapasztalatok kerekasztala, ahol az egymásra figyelés dialógusában izgalmas kölcsönhatások, új paradigmák és interpretációk gazdagíthatják a tudományos gondolkodást. Meggyőződésünk ezért, hogy a címben jelzett problematika, az iskola szervezeti tudásának és az egészségnevelésnek az egymásra vonatkoztatása is rendszerszinten nyeri el valódi jelentőségét és értelmét, ahol a diszciplináris határok nem elválasztanak, hanem az egymásra történő kölcsönös reflexiók következtében másfajta elrendeződést hoznak létre.¹

Az egészségnevelés pedagógiai értelmezése

Ezen értelmezés szerint az egészség is sokkal több és más, mint mozgás- és étrendek, higiénés szokások, absztinenciák gyakorlata. Az *egészség társadalmi tőke*, melyben a társadalom tagjainak biológiai vagyona összegződik és kamatozódik. Az egészség emberi *erőforrás*, mellyel egyéni és társadalmi célok megvalósítására lehet törekedni. Az egészség magatartást formáló *mentalitás*, mellyel a többdimenziós egyenlőtlenségeket hordozó társadalom mindennapjainak választásai-döntései, kapcsolataik-kapcsolatrendszerei, konfliktus- és problémakezelései, örömei-bánatai egyéni és társadalmi szintű életminőséggé rendeződnek. Indokolt tehát a kér-

¹ Az egészségnevelés vonatkozásában elsősorban a szociológia, a pszichológia, a közgazdaságtan, az orvos-, az egészség- és a magatartástudomány egészséggel és egészségességgel kapcsolatos azon kérdésselvetéseire és kutatási eredményeire gondolok, amelyek az iskola pedagógiai rendszerében kínálnak releváns értelmezési lehetőségeket.

désfeltevés, hogy a társadalom biológiai vagyónának gyarapításában, a személyes erőforrások fejlesztésében, végső soron az életminőség alakításában hogyan válhat mentalitásformálónak az iskola. Milyen eszközökkel rendelkezik ahhoz, hogy szereplőit struktúrává alakuló kapcsolatrendszeri mintákkal gazdagítsa?²

Jelen munkánkban ezért az *iskolai egészségnevelés* kérdéskörét az *életminőséghez való pedagógiai hozzájárulás* szempontjából vizsgáljuk. Az iskola ebben a megközelítésben olyan típusú kultúrahordozó, mely *múltjának a jövőbe vetítésével a jelenre alkalmazva* kínál értelmezési keretet, és ezen túlmenően szervezetkénti működésével stabilizálja is ezt az időbeli folytonosságot. Ebbe az időorientációkkal többszörösen átszőtt keretbe helyezzük be az egészségnevelés markáns időtartalmakkal kontúrozott elvárásait.³ Az elvárások egyik csoportja az iskoláztatás éveitől jóval távolabb eső, a jövőbeli felnőtt korosztályok életminőségét megalapozó tartalmakat, másik csoportja pedig a jelen rizikófaktoraira: az élvezeti szerekre, a korai párkapcsolatokra, a modern függőségekre és viselkedésbeli addikciókra reagáló és azonnali eredményt sürgető megoldásokat gyűjti össze.⁴ Mindezekre tekintettel az iskolát (összes szereplőjével együtt) a mindenkori generációk életminőségébe történő beruházás, a hosszú távú egészségmagatartás-formálás meghatározó színtereként definiáljuk, melyben *az egészségneveléshez kapcsolódó időrelációk szinkronizációját*, a jelen és a jövő összehangolását *a szervezetenként működő iskola folytonossága garantálja*.

Az iskola pontos szabályozottsága következtében magatartásirányító, magatartásformáló szerepet tölt be. Szabályokat, normákat, értékeket közvetít, gyakoroltat és/vagy szankcionál, melyek viselkedési rutinokként, életvezetési szokásokként, mintákként mentalitássá formálódnak. Ezért az egészségnevelést olyan komplex és az iskola működési rendjéhez illeszkedő tartalommal ruházzuk fel, mely az egészségneveléssel is foglalkozó tudományágak egyikében sem található meg együttesen a diszciplináris hangsúlyok különbözősége következtében. Így tulajdonképpen diszciplinának felettivé tágitjuk az iskolai egészségnevelés értelmezési tartományát, melyben az egészség fogalma is a valamikori holisztikus tartalmak hordozójává válik („épség” helyett a „teljesség” értelmében). Az ezen tartalmú *egészségnevelés befogadását is az iskola szervezeti sajátosságai teszik lehetővé*.

2 *Társadalmi töké*n (Narayan nyomán) a szabályok, a normák, a kötelezettségek, a kölcsönösségek és a bizalom készletét értjük, amelyek társadalmi viszonyokba és a társadalom intézményrendszerébe ágyazódva teszik lehetővé a társadalom tagjai számára egyéni és közösségi céljaik elérését. Az *emberi erőforrást* (közgazdasági értelemben) értékteremtő képességként értelmezzük, melynek alapvető sajátossága, hogy újratermelődik, fejleszthető, magasabb minőségi fokon képes megújulni, motiválható, képes a teljesítményt is befolyásolni. Az *életminőségre* (általánosan elfogadott definíció hiányában Nordenfelt nyomán) az élettel való elégedettség mértékéeként, egyéni és társadalmi boldogságként tekintünk. Az *egészségmagatartás* fogalmát kiterjesztett értelemben használjuk, melyben az életminőséget alapvetően befolyásoló faktorok tartalmi is megtalálhatók.

3 Az iskola időszerkezetéről lásd *Meleg (2006:23–47)*.

4 Az iskolai egészségnevelés újrafogalmazásának részletes indoklását lásd *Meleg (2002)*.

Magatartásformáló szervezeti tudás

Annak ellenére, hogy történetileg az egészséges életmódra nevelés sosem hiányzott az iskolai feladatok palettájáról, hatékonyságát az egészségi állapotmutatók egyre kevésbé igazolták vissza.⁵ Ennek okait a neveléstudomány szakemberei közül többen abban látták, hogy az iskolában az egészséges életmódra nevelésben (is) túlteng a verbális tanítás.⁶ Ezt ellensúlyozandó kerültek be az iskolákba a leginkább külföldi adaptációra épülő, különböző tematikájú és hatókörű életmód-programok (táplálkozással, szexedukációval, dohányzással, alkohol- és drogprevencióval, a családi életre neveléssel kapcsolatosak).⁷ E programok új színeket vittek az egészséges életmódra nevelésbe, átütő hatást azonban nem eredményeztek. Az e témakörben végzett dokumentum- és tartomelemzéseink célja ezért a hatékonyság ellenében ható folyamatok feltárása volt. Magyarázó indikátornak azt a folyamatot tekintettük, melynek során az egészségnek a „teljességet” magában foglaló iskolai tartalma nem csak darabokra esett szét, hanem egy része különböző tantárgyak résztartalmává vált (pl. testnevelés, biológia), más elemei az egészségügyi rendszer kompetenciakörébe kerültek át (pl. betegségek és azok megelőzése), végül bizonyos tartalmak kezdetben elhalványultak, majd a privát szférába szorultak vissza (pl. lelki egészség). Ezért *pedagógiai problémának* tekintettük a tantárgyasulás folyamatát, melynek során a korábbi nevelési feladat ismeretátadássá transzformálódott. Ennek a folyamatnak a végeredményét olyan kompetenciaszint-változásként összegeztük, melynek során az iskola egészének nevelési rendszere helyett bizonyos tantárgyak ismeretanyagába beépített részleges és hiányos egészségértalmak felülősségévé vált az egészséges életmódra nevelés.⁸

A feltárt pedagógiai problémára az iskola nevelési rendszerének újragondolása kínálta a választ, mégpedig a lelki egészség hangsúlyos fejlesztésével. Pszichológiai, szociológiai és pedagógiai kutatások szerint ugyanis ez az egészségdimenzió kapcsolja össze a különállásukban is értelmezhető és fejleszthető résztartalmakat (mozgás, táplálkozás, higiénés szokások, élvezeti szerekhez való viszony). Kedvező folyamatai valamennyi résztartalom esetében az egészségesség irányába mutatnak, míg zavarai a többi dimenzióban is kedvezőtlen tüneteket vagy tünetegyütteseket

5 Magyarországon az 1960-as évektől folyamatosan romló (majd az 1990-es évek közepétől stagnáló), nemzetközi összehasonlításban is aggodalomra okot adó megbetegedési és halálozási adatok a különböző aspektusokat hangsúlyozó egészséges életvitel felértékelődéséhez vezettek. A népesség egészségi állapotának érdemleges javítása társadalmi kívánalomná és feladattá vált, mely a közoktatás rendszerében is az egészségnevelés helyének és szerepének újragondolását kívánta meg.

6 Zrinszky László szerint az iskolai egészségnevelés hatékonyságát is a verbalizmus gátolja (Zrinszky 2002: 227).

7 Pl. D.A.D.A, NUTRIKID, Egészséged testben és lélekben, Felkészülés a családi életre, Szeretelművészet, Egészségvirág-program, Életvezetési ismeretek és készségek, a WHO Egészséges iskoláért mozgalma.

8 A dokumentum- és tartomelemzésekről részletesen lásd Meleg (1991). Azt a hiedelmet pedig, hogy a megtanult résztartalmak majd a tanulók fejében és cselekedeteiben egymáshoz kapcsolódva életmódformálónak válnak, a hazai és nemzetközi kutatások sorra megcáfolták (elsőként McBroom 1972).

eredményeznek.⁹ Ezért *egészségnevelési feladatként definiáltuk az iskola mindennapjainak tartalmát és kapcsolatrendszeit*. A szervezetkutatások eredményeire alapozva abból indultunk ki, hogy az iskola szervezeti kontextusába beemelt pedagógiai módszerek és eszközök nyitnak ablakokat a hatékony egészségnevelés felé. A jelen és a jövő életminőségébe való befektetést szem előtt tartva *szervezetfejlesztéssel* indítottuk el a nevelési rendszer újrastrukturálásának folyamatát.¹⁰

Közel két évtizeddel a szervezetfejlesztés megkezdése után nem csak indokoltan, hanem továbbra is aktuálisnak tartjuk az iskola szervezeti kontextusában rejlő, releváns pedagógiai válaszadáshoz vezető lehetőségek további felfejtését. Ezért most a különböző tudományterületek szervezetkutatási eredményeiből azokat gyűjtjük össze, melyek minden egyes iskola esetében a nevelési rendszer át- és újragondolási folyamatát indíthatják el. Figyelmünk most is a magatartásformáló, pedagógiai szakértelemmel, pedagógiai eszközökkel és módszerekkel befolyásolható iskolai szervezetre irányul.

Induljunk ki az iskola szervezeti folytonosságából!

A nyitott rendszerelmélet azzal is hangsúlyozza a szervezeti kontextus hatását a magatartás- és viselkedésformálódásra, hogy modellezi e folyamatokat, a viselkedésváltozásra gyakorolt hatásukat és szervezeti szinten kínálja fel a befolyásolás lehetőségeit. Mivel az iskola intézményes működése értékekre és hagyományokra épül, szervezeti szinten kapcsolatrendszerekben, tanár- és tanulószerepekben követhetjük nyomon ezen tartalmakat és/vagy változásait. A mindennapok eseményei, a szervezeti keretek között zajló folytonosság tudástökévé konvertálja a megélt történéseket, tapasztalatokat. Kérdés azonban, hogy ez a tudástöke hogyan kamatoztatható, milyen folyamatok hatására válhat fejlesztő, tényleges erőforrásá. A válaszhoz a *szervezeti tudás* felfejtésén keresztül közelítünk.

A szervezeti tudást vizsgáló közgazdasági modellek a pedagógiában is ismert tudásformákkal operálnak, ezért meglátásaikat érdemes az iskolai adaptálhatóság szemüvegén keresztül is megvizsgálnunk.¹¹ Témánk vonatkozásában ezek a kutatások arra a megállapításra jutnak, hogy egy szervezet tudásbázisának nagyobbik része *hallgatólagos*. Ez a tudás egyrészt olyan *szocializált tudásgyűjteménynek* tekinthető, amelyben az adott szervezet múltjához (történetéhez) szorosan kapcsolódó értékek, a szervezeti kultúrát meghatározó csoportangulatok és teljesítményorientáltságok összegződnek. Másrészt viszont ez az alapja a szervezeten belüli, a mindenkori jelen folyamatait meghatározó *tapasztalati tudásnak*, mely a szakértők készségeiből, képességeiből, szervezeti rutinokból és informális koordinációkból szerveződik. E modellek szerint a hallgatólagos tudást részben mindenki birtokolja,

9 E résztartalmak közös sajátossága, hogy külön-külön mindegyik hozzájárulhat az egészségességhez, azonban önmagában egyik sem felel annak alakulásáért (Meleg 1999).

10 Esettanulmányban részletesen dokumentáltuk a szervezetfejlesztés állomásait folyamatelemzésekkel, hatásvizsgálatokkal és egyéb módszerekkel alátámasztva (Meleg 2006:93–179).

11 A közgazdasági vonatkozások tárgyalásakor főleg Lengyel Balázs cikkére és az abban hivatkozott szakirodalmakra támaszkodtam (Lengyel 2005).

létrehozásában mindenki részt vesz, azonban mivel mindenki kicsit másképp látja és éli meg ezen tudáselemek lényegi vonásait, nehéz azokon gyorsan változtatni.

A hallgatólagos szervezeti tudás nem új és nem is idegen gondolat a neveléstudományban, ezért adaptációja sem jelenthet nehézséget. A pedagógia évtizedek óta ismeri, használja, kutatja a rejtett tanterv fogalmát és működési mechanizmusait.¹² Ez annyiban kapcsolható az előzőekben leírt hallgatólagos tudáshoz, hogy a rejtett tanterv esetében is olyan tudáselemek gyűjteményét látjuk, amelyek az iskola mindennapjainak társas helyzeteit, kapcsolatrendszeit, konfliktus- és problémakezeléseit, a múlt, a jelenre és a jövőre vonatkozó időorientációit jellemzik. A rejtett tanterv tehát ebben a vonatkozásban az iskolai kultúra szerves része, így közvetetten ugyan, de a szocializált és tapasztalati tudás hordozója. A tényleges hallgatólagos tudás pedagógiai értelmezését azonban az oktatási folyamat eredményesség-vizsgálataival foglalkozó kutatók tartották indokoltnak. Meglátásuk szerint a domináns tantárgyi szemlélet nem szívesen vesz tudomást a tanulók ismeretei közé más módokon kerülő tartalmakról, pedig ezeknek a hallgatólagos tudástartalmaknak explicitté konvertálásával és pedagógiai rendszerbe illesztésével eredményesebbé válhatna az oktatás (Mihály 2007).¹³

A hallgatólagos tudás különböző megjelenési formáinak feltárása, oktatási-nevelési folyamatokhoz kapcsolódó magyarázó szerepe tehát pedagógiai gondolkodás-módunk részét képezi. Amikor a tartalmát alkotó tudáselemeket szervezeti szintre emeljük, akkor az iskola nevelési rendszerének egészébe illeszkedő, pedagógiai eszközökkel és módszerekkel fejleszthető feladatokkal szembesülünk. Ebben a szervezeti kontextusban az iskola működését magyarázó vagy arra magyarázatot kereső, a pedagógiai jelenségek okait vagy okozatait feltáró kutatások „miért”-kérdései relevanciájukat veszítik. Az oksági stratégiákra épülő kutatások eredményei ugyanis nem adnak választ arra, hogy milyen tényezők együtt járása játszik szerepet az aktuális életvitelre vonatkozó döntésekben, milyen intézményes adottságok hogyan képesek hozzájárulni az értelemteremtő magatartás, a jövőendő életminőség formálódásához.¹⁴ A megváltozott nézőponthoz és szinthez másfajta kérdések feltételével közelíthetünk. *Milyen értékeket és hagyományokat tartalmaz kulturális örökségként az iskola hallgatólagos szervezeti tudása, hogyan lehet ezekre*

12 A magyar nyelvű pedagógiai szakirodalomból Szabó László Tamás munkáját emeljük ki, melynek alapján a rejtett tantervhez kapcsolódó kutatások sora indulhatott meg (Szabó 1988).

13 A hallgatólagos tudás tartalmának közgazdasági és pedagógiai hasonlóságát a közös gyökerű elméleti kiindulópont (Polányi 1994) magyarázza. A neveléstudományban Zrinszky László utal először arra, hogy ez a tudás nem szerezhető meg kizárólag könyvekből; ahhoz ugyanis, hogy valaki ilyesfajta tudás birtokába jusson, a leghelyesebb ott élnie, abban a közösségben, legalább néhány éven keresztül, ahol ez a tudás már szervezült (Zrinszky 2002). Az iskolai évek éppen ehhez teremtenek közös időt és teret.

14 A 21. századi európai szociológia tendenciáit bemutató kézikönyv is kitér az oksági stratégiák bírálatára. Ezek lényege, hogy a korrelációs elemzéseket a kutatók elvesztegetett időnek tekintik azokban az esetekben, ha azt akarjuk megérteni, hogy mi miért történik a társadalomban. Ezek a kutatások az eredményeket megmutatják, azonban *hogyan hogyan formálódnak aktuálisan az oktatással kapcsolatos döntések, arról nem tudnak számot adni*. Ezért az európai szociológia perspektíváját az értelemteremtő magatartásra irányuló kvalitatív kutatások és tipológiák jelenthetik (Nollmann-Strasser 2007:26–27).

alapozva a jelen iskolájában meglévő szakértelemmel a szervezeti kultúra fejlesztéséhez hozzájárulni? Másként megfogalmazva: hogyan, milyen módon válhatnak boldogságforrássá az iskolában eltöltött évek tanárnak, diáknak egyaránt. Az egészségnevelés iskolai gyakorlatának szervezeti szintre emelésével éppen ezekre a kérdésekre adhatók válaszok.

A ma iskolájának szocializált tudásbázisa minden bizonnyal őrzi a valamikori iskolák nevelési rendszerének holisztikus egészségképet magában foglaló gyakorlatát, a tapasztalati tudás azonban ma már nem erre épül. Mivel a széttöredezett és hiányos egészségtartalmak különböző tantárgyak ismeretanyagában található (vagy a testnevelés gyakorlatában), a széles körű egészségnevelési készségek, képességek, szervezeti rutinok és informális koordinációk helyett szaktanári kompetenciákkal kell számolnunk. Ezt a folyamatot azonosítottuk korábban úgy, hogy a rendszerszintű nevelési feladat ismeretátadássá transzformálódott. Az iskola hallgatólagos szervezeti tudásának a feltárásával most más nézőpontból közelítünk. Azt állítjuk, hogy az egymástól eltávolodott szocializált és tapasztalati tudás újbóli egymásra épüléséhez, az iskolaszervezet hallgatólagos tudásainak összekötéséhez pedagógiai beavatkozások sokasága építhet hidakat. Mivel a pedagógiai beavatkozások iskolán belüli történések, eredményességük elsősorban attól függ, hogy az iskola belső környezete milyen szálakon biztosítja a kapcsolódás lehetőségeit. Külön figyelmet érdemel ezért a hallgatólagos tudás azon sajátossága, hogy az adott szervezet összes szereplője birtokos és alkotó is egyben (akár tudatában van ennek, akár nincs). Ezért nem kevés időt igénylő folyamat az egyéni interpretációkat magyarázó, különböző elrendeződésű tudáselemek és a szervezeti interpretációt kívánó közös tudástartalom szinkronizációja. Az egészségnevelés esetében e folyamat kezdetének közös nevezője az egészségfogalom teljességét szem előtt tartó nevelési feladat újraértelmezése, mellyel az egyéni és a szervezeti hallgatólagos tudás kapcsolódásaira konstruálhatók a pedagógiai fejlesztések.¹⁵

A hallgatólagos tudásbázis feltárása további kérdéseket is felvet. Hogyan és milyen hatásokra kristályosodnak ki azok a tudáselemek, amelyek az egészségmagatartás formálásának, a biológiai vagyon gyarapításának tudástökéjét alapozzák meg? Milyen pedagógiai eszközökkel és módszerekkel tehetők ezek explicitté, hogyan válhatnak hatékony erőforrássá?

A Nonaka-modell szerint a hallgatólagos szint explicitté szintetizálódásában különböző *tudásváltások* játszanak szerepet (Nonaka 1991). Az iskolára adaptálva e folyamatot a lehetőségeket vesszük szemügyre. Abból indulunk ki, hogy az iskolai egészségneveléshez kapcsolódó hallgatólagos tudáselemek explicitté válásához személyes elköteleződések és identitások építik a lépcsőfokokat.

¹⁵ Az egészségnevelés szervezeti szintre visszahelyezése többvonalatkozású, egymásra épülő és korántsem problémamentes folyamat, ugyanis iskolai gyakorlatot, kiosztott feladatokat és szakértelmeket, megszokott rutinokat strukturál át. Eredményessége ezért elsősorban a tanári karnak az ügy iránti elkötelezettségétől függ. Mindezt lépésről lépésre lásd Meleg (2006:93–179).

Az egészséghez kapcsolódó egyéni mentális modellek az életvezetés meghatározó mozgatórugói. Sokszínű tartalmaikra, különböző típusú elrendeződéseikre narrációk adhatnak magyarázatokat. Szervezeti szinten azonban az iskola történetében, folytonosságában rejlő egészségnevelési tartalmat tekintjük olyan hallgatónak, melynek kifejezetté tételével iskolai egészségtérkép rajzolható. Ennek explicitté válásával, rendszerbe szervezésével, hangsúlyaival a sokféle egyéni mentális térkép azon implicit tartalmai szólíthatók meg, melyek a szervezeti keret közös tartalmaként az egymástól eltávolodott tudásokat összekapcsolják.

Nyissuk meg ezt a térképet az egészségnevelés szervezeti szintű olvasatában rejlő pedagógiai lehetőségek azonosításához!¹⁶

Az egészségtérkép a hallgatónak tudásban meglévő holisztikus egészségkép alapján a lelki egészség által összefogott és a pedagógiai szakértelemhez szorosan kapcsolódó tartalmakra épül. Ezek explicitté tételét már *dokumentált tudásként* kezelhetjük (ugyanis az egészségnevelési tevékenységhez kapcsolódó konkrét tartalmakat rögzíti például az iskola pedagógiai programja). A lelki egészségvédelmet leíró tudástartalmak folyamatok és tevékenységek rendszerévé állnak össze, melyben egyéni és közösségi kapcsolatok erősítései, fejlesztései és magasabb szerveztségűvé tételei kapnak helyet. Íme a *tudásváltás* első megjelenési formája, amikor *a hallgatónak egészségtudás lelki egészségvédelemként dokumentált tudássá alakul.*

A lelki egészségvédelemben megfogalmazott tudástartalmak behálózják, átszövik az iskola teljes viszonyrendszerét. Valamennyi szereplő érintettségének és bevonódásának garanciáját az iskola társas erőterében kialakuló és lejátszódó számtalan szituáció, sokirányú és változó elrendeződésű kapcsolatok, kapcsolatrendszerek jelentik. Az iskola közös teréhez és idejéhez kötődő interperszonális és csoportviszonyok felismerése és rendszerbe szervezése kifejezetten pedagógiai (és nem szaknári) szakértelmet kíván, míg erősítésük, fejlesztésük, magasabb szerveztségűvé tételük pedig kifejezetten nevelési (és nem oktatási) tevékenység. A kapcsolatrendszeri zavarok, konfliktusok felismerése és kezelése, a különböző iskolai helyzetekhez illeszkedő megbirkózási stratégiák megismerése és differenciált alkalmazása csoportdinamikai hatások következtében *pedagógiai erőforrás*. E folyamat mozgatórugói a *pedagógusok*, akiknek egyenkénti kapcsolódását, elköteleződését saját lelki egészségtartalmaik teszik lehetővé. Megküzdési stratégiák, közösségi védőháló felismerése és az azokban való részvétel, társas támogatások kezdeményezésének és igénybevételének képessége, egyéni és kölcsönös felelősségvállalások gyakorlata társas folyamatok erőtereiben: mindezek mintaközvetítő folyamatok egymás és az iskola valamennyi szereplője vonatkozásában. Ezért a dokumentált tudás belsővé tételéhez, elfogadásához kapcsolataik, kapcsolatrendszereik átgondolásán és újraértelmezésén keresztül vezet az út. Így formálódik az egészségnevelés szervezeti

16 A lelki egészség kiemelésének indokait és a folyamat leírását kutatási adatbázis támasztja alá (Meleg 2001).

kerete, melynek tartalmát a dokumentált tudáselemek és az azokhoz kapcsolódó egyéni hozzájárulások közösen alakítják. Az egyéni mentális térképek fölül a lelki egészségvédelem *közös értelmezésű egészségnevelési tartalmat* helyez, és ezzel tulajdonképpen az egészségnevelés *szervezeti szintű interpretációs keretét* hozza létre.

Ebben a szervezeti keretben jól definiálható folyamatok eredményei sűrűsödnek. A szétcsúszott hallgatólagos tudás korrekciója megalapozza és a mintaadó csoport tagjainak megszólításával elindítja a tudáscserét. Így az iskola valamennyi pedagógusa számára olyan helyzetet teremt, melyben saját problémáik felismerésével motiválttá, aktívvá és elkötelezetté válnak a saját igényeikre válaszoló és az egészségnevelésnek is megfelelő *szervezeti feltételek* létrehozásában.

A tudáscsere jelentőségén túl mégis a folyamat pedagógiai aspektusai visznek közelebb eredeti kérdésfeltevésünkhöz: az iskolának az egészségmagatartás formálásában játszott szerepéhez. A lelki egészség köré szerveződő egészségnevelés azzal, hogy az iskola egészét átölelő precíz lépéseken keresztül fejlesztési folyamat, mintaadó résztvevőit folytonos önreflexióra és önkorrekcióra készíti. Az ily módon *átrendeződő társas erőter* kapcsolja össze a pedagógiai szakértelmet az *iskolaszervezet magatartás- és viselkedésformáló erejével*. A lelki egészségvédelem kidolgozott iskolai programja új módon szólítja meg a szereplőket, akik megszokott rutinuktól eltérően új, a korábbiaktól eltérő társas konstrukciókkal kezdenek válaszolni az iskolai helyzetekre. A kapcsolati kultúra sokszínűségének meg- és felismerésével, gyakorlati tapasztalatokra épülő elsajátításával és alkalmazásával indul meg az egyéni mentális-kognitív térképek felülírása. A közös értelmezési térkép megrajzolásának folyamatában *szervezeti interpretációs keret* formálódik, melynek közvetlen és közvetett hatásai az iskolai és az iskolával kapcsolatos események értelmezésében, jelentéstartalmában és cselekvési alternatíváiban érhetők tetten. Ez már a lelki egészségvédelem *szervezeti tanulóssal történő elsajátítása*, melynek során újraalkotott szerepviszonyok, átstrukturálódott rutinok, újraszőtt és átrendeződött kapcsolati hálók válnak egészségmagatartás-formáló gyakorlattá, tapasztalati tudássá majd az életminőségben oly jelentős szerepet betöltő mentalitássá.

Egy szervezetfejlesztés utóélete – összegzés helyett

Kiinduló kérdésfelvetésünkre válaszolva azt a *szervezetfejlesztési* folyamatot választuk fel, *ahogyan és amilyen eszközökkel az egészségnevelés az iskola összes viszonyrendszerét átható és behálózó pedagógiai tevékenységgé* válik. A hallgatólagos szervezeti tudás dokumentált pedagógiai tudássá konvertálása, az egyéni mentális térképekből közös értelmezési térkép, szervezeti interpretációs keret kialakulása majd mindezek következtében a szervezeti kapcsolati kultúra változása egymásra épülő, széles körű pedagógiai szakértelmet és időt igénylő tevékenységek eredménye. Ebben a folyamatban a szervezeti sajátosságok és a pedagógiai beavatkozások

egymást erősítő hatása az iskola nevelési rendszerét egészségmagatartás-formáló pedagógiai erőforrássá transzformálja.

A szervezetfejlesztéssel történő iskolai egészségnevelés nem csupán elméleti konstrukció. Hogy az explicitté váló hallgatolagos tudás beépülhet az iskola szokásaiba, eljárásaiba, viselkedésmódjába, szervezeti tudásába és szervezeti rutinná majd kultúrává válhat, azt pedagógiai praxis is igazolja.¹⁷ Az 1993-ban induló Egészség program a lelki egészségtartalmak operacionalizálásával szervezeti szintre emelte a védelmi rendszer kiépítéséhez vezető kapcsolati utakat. Pedagógiai kompetenciák tágitották a jelen konkrét problémáinak és a jövőbeni életminőséget meghatározó súlypontoknak az összehangolását. A folyamat- és hatásvizsgálatok feltárták, hogy nyolc év fejlesztésének eredményeképpen az egyénileg megélt történéseket, interperszonális és csoportkapcsolatokat, jutalmazásokat és büntetéseket a szervezeti interpretációs keret rendezte erős iskolai identitássá, életvezetési mintává.

A kutatás ugyan 2004-ben lezárult, a szervezetfejlesztésnek azonban természetéből adódóan csak kezdete van, vége nincs. Ezért mindenképpen idekívánkozik egy újabb, az egészségnevelési programok hatékonyságát vizsgáló kutatásból a szervezetfejlő iskolára vonatkozó összegzés.¹⁸

„A szervezetfejlesztő iskolában minden cél, feladat, tevékenység- és viszonyrendszer rendszerszervező eleme a lelki egészségvédelem. Egészségnevelési programja és az interjúk azt mutatják, hogy a lelki egészségtartalmak az iskolai mindennapokban, a tantárgyakban és viszonyrendszerekben közel 20 év után is koherensen jelen vannak annak ellenére, hogy a tantestület jelentős részben kicserélődött... A többi iskolával összevetve egyedül ennek az iskolának a programja mutat teljes kongruenciát az interjúk által körvonalazott gyakorlattal... A lelki egészségvédelem időtávlatokban megjelenített céljai és feladatai, a korcsoportokra lebontott témák, a széles módszerbázis, a program viszonyrendszerekre is lebontott szempontrendszere az interjúkban is visszaigazolta az egészségfejlesztés mentálhigiénés gazdagságát... Az interjúk is rávilágítottak az intézmény azon törekvéseire, hogy a szülők elvárásaira is odafigyelnek. A szülők számára ugyanis az iskolaválasztás fontos szempontja, hogy gyermekeik humánus, biztonságos, egészséges környezetben nevelődjenek... Feltehető, hogy a lelki egészségvédelmet szem előtt tartó, pozitív klímájú iskola önmagában is egészségfejlesztő hatású, míg más iskolák számos egészségnevelési akció és életvitelprogram alkalmazásával sem képesek tanulóik egészségmagatartását tartósan befolyásolni.” (Deutsch 2013.)

¹⁷ Az iskola és a program leírását, teljes dokumentációját lásd Meleg (2001 és 2006).

¹⁸ Deutsch Krisztina több iskola pedagógiai, egészségnevelési programjának tartalomelemzését végezte el, majd a kiválasztott iskolákban az igazgatóval és a pedagógusokkal interjúkat készített. Disszertációjának témája a dokumentum-tartalmak és a mindennapok gyakorlatának interjúk alapján történő összevetése volt. Ebből a kutatásból emeljük ki a szervezetfejlesztő iskolára vonatkozó összegző megállapításokat (Deutsch 2013).

A nemzetközi összehasonlításokra is alkalmas életminőség-indexek multidimenzionális mérőeszközök összevont eredményeit tartalmazzák. Ezekben az indexekben többek között megbirkózási stratégiák alkalmazásaira, érzelmi stabilitásra, interperszonális-kommunikációs készségekre, a bizalom képességére vonatkozó adatok sűrűsödnek.¹⁹ Láttuk, hogy a lelki egészségvédelemre épülő egészségnevelés mindezek fejlesztését intézményesítheti. Ennek alapján összegezhethetnénk úgy is mondanivalónkat, hogy a társadalmi tőketermeléshez járul hozzá az a pedagógiai gyakorlat, amely az iskola szereplőinek életvezetésébe szervezetileg építi be a kapcsolatok kialakításának, fenntartásának, problémakezelésének algoritmusait, a kapcsolati hálókból való eligazodás és rugalmas közlekedés képességeit. Hogy gondolatmenetünket mégsem ezzel zárjuk, annak oka rendkívül egyszerű. Témánk vonatkozásában az életminőséget egyéni és társadalmi boldogságként definiáltuk, ezért az iskolában eltöltött évek mentalitásformáló gyakorlatán keresztül teremtünk kapcsolatot a majdani életminőséggel. Nemzetközi kutatásokban a „boldog életévek” speciális életminőség-mutatóként releváns indikátor, melyben a megkérdezettek tapasztalati múltjának és jövőbeli életkilátásainak a kérdés pillanatában történő számbavétele összegződik. Ennek alapján felmerül a kérdés, hogy vajon az iskolában eltöltött évek tapasztalati bázisa önmagában nem konkrétabb indikátora az életminőségnek? És továbbmenve: a „boldog iskolaévek” megalapozását nem a nevelési rendszerbe visszaépített egészségnevelés szolgálhatja a leginkább? És még tovább: a jelen számtalan problémájára nem egy életminőség-orientált iskolában kereshető releváns válasz?

Végül...

„Mi a fenéért tette ezt George? – kérdeztem magamban. Hiszen annyi mindene volt, amiért érdemes élni. Gondolom, egyszerűen nem tudta, hogyan kell boldognak lenni. *Ez az egyetlen, amire a Harvardon nem tanítják meg az embert.*” (Segal 1994:510.)²⁰

MELEG CSILLA

19 Az életminőség kutatási irányainak és mérőeszközeinek legteljesebb leírását R. Veenhoven adja. Ő dolgozta ki 1996-ban a nemzetközi összehasonlításokra is alkalmas speciális életminőség-mutatót, a „boldog életévek-indexet” (Veenhoven 2007).

20 Egyedülálló longitudinális vizsgálatnak tekinthető a Harvardon diplomázott diákok egy csoportjának a végzés után 25, majd 58 év utáni megkeresése, élethelyzeteik elemzése. Ezek alapján a sikeres élet kulcsindikátorai az egészség és a kölcsönös bizalom alapuló szoros kapcsolatok voltak (Vaillant 2012).

IRODALOM

- BRAUDEL, F. (1985) *Anyagi kultúra, gazdaság és kapitalizmus XV–XVIII. század. A mindennapi élet struktúrái: a lehetséges és a lehetetlen*. Budapest, Gondolat.
- DEUTSCH K. (2013) *Elvek és gyakorlat. Egészségfelfogás, egészségnevelés és mentálhigiénés szemléletmód az általános iskolai egészségnevelési programok és a pedagógusokkal készült interjúk tükrében*. (PhD-értekezés. „Oktatás és társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, PTE BTK.)
- DUBY, G. (1984) *A katedrálisok kora*. Budapest, Gondolat.
- LENGYEL B. (2005) Triple Helix kapcsolatok a tudásmenedzsment szemszögéből. In: BUZÁS N. (ed) *Tudásmenedzsment és tudásalapú gazdaságfejlesztés*. SZTE Gazdaságtudományi Kar Közleményei, pp. 293–311.
- MCBROOM, S. (1972) Conceptual and Empirical Dimensions of Health Behaviour. *Journal of Social and Health Behaviour*, No. 4. pp. 382–392.
- MELEG CS. (1991) Egészségérték és intézményes befolyásolás. *Társadalomkutatás*, No. 2–3. pp. 81–89.
- MELEG CS. (1999) Az iskolarendszer és az oktatás szerepe az egészséggel kapcsolatos ismeretek közvetítésében. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 4. pp. 64–75.
- MELEG CS. (2001) *Egészség. Lelki egészségvédelem és iskolafejlesztés*. Pécsi Tudományegyetem.
- MELEG CS. (2002) Iskolai egészségnevelés: a feladat újrafogalmazása. *Magyar Pedagógia*, No. 1. pp. 11–29.
- MELEG CS. (2006) *Az iskola időarcai*. Dialóg Campus.
- MIHÁLYI. (2007) Tacit tudás (egy kifejezés kialakulásának és alkalmazásának története). *Új Pedagógiai Szemle*, No. 3–4. pp. 149–154.
- NOLLMANN, G. & STRASSER, H. (2007) The History of Sociology. The European Perspective. In: BRYANT, C. D. & PECK, D. L. (eds) *21st Century Sociology. A Reference Handbook*. SAGE Publications, Vol. 1. pp. 15–28.
- NONAKA, I. (1991) The knowledge creating company. *Harvard Business Review*, No. 6. pp. 96–104.
- POLÁNYI M. (1994) *Személyes tudás*. Budapest, Atlantisz.
- SEGAL, E. (1994) *Az évfolyam*. Budapest, Magyar Könyvklub.
- SZABÓ L. T. (1988) *A „rejtett tanterv”*. Budapest, Magvető.
- VAILLANT, G. E. (2012) *Triumphs of Experience: The Men of the Harvard Grant Study*. (Copyrighted Material.)
- VEENHOVEN, R. (2007) Quality-of-Life Research. In: BRYANT, C. D. & PECK, D. L. (eds) *I. m.* Vol. 2. pp. 54–63.
- ZRINSZKY L. (2002) A tudás mint andragógiai probléma. (Tanulás az egész életen át). *Magyar Pedagógia*, No. 2. pp. 131–144.
- ZRINSZKY L. (2002) *Nevelélmélet*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.