

SZÓKE-MILINTE ENIKŐ

A narratívák és a történetmesélés szerepe a konfliktuskezelésben

ABSZTRAKT

Az eredményes kommunikációhoz a kommunikációs kompetencia magas szintű fejlettsége, komponenskészleteinek együttes és harmonikus működése szükséges. A kommunikációs készségek, képességek magas szintű működése valóban az eredményesség fontos mércéi, ám önmagukban nem képesek garantálni a kommunikáció eredményességét. Szükség van olyan információs tudásbeli komponenskészletek (ismeretek, szabályok, törvényszerűségek, elméletek) birtoklására és használatára is, amelyek a kommunikációs viselkedés értelmezéseikhez nyújtanak segítséget. Jelen tanulmány az információs tudás komponenskészletét alapvetően meghatározó kommunikációelméletre összpontosít, a jelentés összehangolt szabályozására, melyet a W. Barnett Pearce – Vernon Cronen szerzőpáros dolgozott ki.

KULCSSZAVAK: valóságteremtés, történetek, összehangolás, problémamegoldás

A narratíva az idegen szavak szótára szerint elbeszélést, értelmezést, magyarázatot, tudáselmondást jelent. Az embernek természetes igénye a narrativitás, a környező világ, az ismeretlen megismerésének feszültsége narratív struktúrákkal oldható fel. A megismerésre váró események, körülmények mindig hordoznak feszültséget, amit csak akkor tudunk feloldani, ha sikerül elmesélni s ezáltal értelmet adni nekik, értelmezni őket.

A nevelési helyzetekben az események, történések, cselekedetek indítékai, dinamikája és következményei narratívába ágyazottan válnak nyilvánvalóvá a szereplők számára. E narratívában a szereplők, gyermekek és nevelők egyaránt, nemcsak a történéseket, hanem önmagukat és egymást is jobban megértik. A mindennapi nevelési helyzetek konfliktusoktól, problémáktól terhesek. Ezekben a helyzetekben minden szereplőnek szüksége lenne mélyebb megértésre és olyan eszközre, mely segíti rendezni a problémát, a konfliktust. A jelentés összehangolt szabályozása olyan interakciós nar-

ratív kommunikációs elmélet, mely a mindennapi pedagógiai gyakorlatra adaptálva fogódzót jelenthet a pedagógus és a gyerekek számára a konfliktushelyzetekben való eligazodáshoz.

AZ ÉRTELMI FEJLŐDÉS NARRATÍV ELMÉLETE

Jerome Bruner pszichológus és oktatáseméleti szakember értelmi fejlődési szempontból hangsúlyozza a történetek jelentőségét: „...annak, hogy történeteket mondunk [...] egyik fontos oka pontosan az, hogy »értelmet adjunk« annak, amivel életünk során találkozunk...” (Bruner–Luciarelló, 1989: 79, idézi Pléh, 2012: 12).

Mivel a történetek, az elbeszélések mindennapi életünk részei, Bruner (2001) az *emberi gondolkodás sajátos műfajának* is tartja ezeket, megkülönböztetve őket az empirikus, logikus gondolkodástól. Nézete szerint az emberi megismerés kétféle lehet: *logikai-tudományos*, ez a tények megvizsgálásától, elnevezésétől, a tapasztalatoktól elvonatkoztatva logikai-oksági viszonyokba rendezi az egyetemes szabályokat, törvényeket, elméleteket (például a newtoni dinamika alapelvei és elmélete). Ez a gondolkodásmodell a személytelen érvényesség modellje, a természettudományos hozzáállás sajátja.

Emellett a gondolkodásnak van egy *elbeszélő módja*, amely az emberi szándékokat és tetteket, az ezekkel kapcsolatos történéseket és következményeket írja le. A narratív gondolkodás önmaga igazolását nem az adatokra, szabályokra, törvényekre, elméletekre alapozza, hanem az életszerűségre, hiszen ha belső szabályszerűségeit tekintve a történet kerek egység, akkor az elfogadható világmodell a befogadó számára (Cs. Gyimesi, 1992). Ebben a gondolkodási modellben történetek vannak és leírások, egységesség, epizódok és személyek (bölcészeti hozzáállás).

Bruner meglátása szerint már három-négy éves korunktól kezdve két különböző sémával közelítünk a világhoz. Az egyik az emberi séma, ez lenne a narratív hozzáállás lényege, a másik az absztrakt, személytelen séma. „Mivel mindannyian elbeszéléseket élünk meg életünk során, és mivel elbeszélések segítségével értelmezzük saját megélt életünket, ezért alkalmas a narratív forma mások cselekedeteinek a megértésére” (MacIntyre, 1999: 284; Mitev, 2006: 34).

A Walter R. Fisher által leírt narratív paradigma erősíti a Bruner-féle teóriát. Fisher azt állítja, hogy nem csupán a gondolkodásnak, de az *emberi megismerésnek is az egyik módja a narrativitás*. Szerinte a történetek feltétele a koherencia, mely a narratíva struktúrájában, a történetek közti hasonlóságban és a szereplők hitelességében valósul meg. Bevezeti a „homo narrans” metaforát, mely kifejezi az ember alapvető késztetését arra, hogy a világot történetek által értse meg.

1. táblázat: Az ember két alapvető megismerésmódjának összehasonlítása

| | Narratív (elbeszélő) megismerésmód | Logikai-tudományos megismerésmód |
|----------------------|------------------------------------|----------------------------------|
| Emberkép | Az emberek történetmesélők | Az emberek racionális lények |
| Világkép | A világ történetekből áll | A világ logikai kirakós játék |
| A világ megismerése | Történeteken, meséken keresztül | Spekulatív modelleken keresztül |
| Szerveződés | Időbeli, szekvenciális cselekvés | Időtlen, kategorikus, alárendelő |
| Szövegbeli megfelelő | Történet – szándék | Leírás: hierarchiaviszonyok |
| Eszmény | Egyediség, epizódok | Személytelen érvényesség |
| Beágyazottság | Személyes és társas | Kontextusmentes törekvés |

Forrás: Bruner, 1990: 43–65, 2005: 19–45; Fisher, 1984: 6–10.

Az 1. táblázat néhány szempont mentén összeveti a két gondolkodás-, illetve megismerésmódot. Két különböző ember- és világkép határozza meg a kétfajta gondolkodást. A világ megismerésének két módja is alapvetően különbözik egymástól: az egyik esetben történeteken és meséken, a másokban elméleti modelleken keresztül ismeri meg a világot az ember. Az egyik sajátja a történet a maga belső világfolyamataival és világtörténe- seivel, a másik a leírás szintjén ragadja meg az adatokat, tényeket. Életkor, kulturális beágyazottság, egyéni pszichés sajátosságok és élethelyzet szerint változó, hogy a gondolkodás melyik formája válik dominánssá. Bizonyos életszakaszokban a történetek lesznek a gondolkodás alapvető összetevői: például a kisgyerekeket történetek tanítják az emberi szándékok, cselekvések értékének és egyáltalán az emberek világának megér- tésére (Bruner, 2001: 27–29; Fisher, 1984).

A történetek azért alkalmasak a világ megértésére, mert olyan érzéseket, képeket, hely- és időmozzanatok, cselekvéseket és szereplőket sűrítenek egy-egy sémába, amelyek és akik a mindennapi társas kapcsolatok prototípusai, amelyekkel és akikkel azonosulni tudunk, s bele tudjuk képzelni magunkat az elbeszéltszituációba. Sarbin szerint a történet szimbolikus számadás az emberi cselekvésekről időben és térben elhelyezve: van kezdete, közepe és befejezése, de legalább a „befejezettség érzetét” kelti. „Minden történet események mintázatából áll, ez a cselekmény. A cselekmény szerkezetének központi vonása, hogy benne az emberi nehézségeket a megoldásukra tett próbálkozások követik” (Sarbin, 2001: 59). Ez a kiszámíthatóság, kitapinthatóság, amely a sémában rejlik, nemcsak biztonságérzetet ad, hanem kielégíti az ember struktúraéhségét is: a jó elnyeri jutalmát, a rossz a büntetését, mindenki boldogan él, amíg meg nem hal, a problémáknak van megoldásuk, mindig vannak problémák, amelyeket meg kell tanulni megoldani, kitartással, szorgalommal, lelkesedéssel végül a hős célba ér (a bemutatott esettanulmányban is megfigyelhető ilyen séma).

Vlagyimir J. Propp az orosz mesék narratíváját használta fel a történetek struktúrájának leírására, legkisebb alkotó elemeikre, *narratémákra* bontva őket. Hét alaptörténet-szeretet különböztetett meg, amelyet a szereplők játszanak (a királykisasszony és az apja, a hős, a hamis hős, az ellenfél, a segítő, az adományozó és a küldönc), és harmincegy funkciót, amelyek a cselekményt alkotják. A funkciók a szereplők jelentősebb akciói, amelyeknek a történet mesélése során valamilyen kulcsfeladatuk van a cselekmény szempontjából (a hős bemutatásától kezdve az utolsó funkcionális egységig, a bűnös megbüntetéséig). Nem minden narratívában található meg valamennyi funkció, de ismeretük azért fontos, mert azoknak a funkcióknak is jelentőségük van, amelyek kimaradtak, vagy torzultak a narratívában. A történetben a narratíva mindig valamilyen konfliktustól a rend, rendezettség irányába tart, míg megteremtődik az új egyensúly (Propp, 2005).

Minden jó történetben van egy használható séma a történetben megjelenő probléma megoldására. Így a narratíva nemcsak a struktúraéhséget és a biztonságszükségletet elégti ki, hanem mintát kínál a világban való eligazodásra.

Bruner lényegesnek tartja a narrativitást (1990, 2005) szocializációs szempontból, és mint általános emberi attitűdöt írja le. Meglátása szerint a kultúra és a társadalom is történetekben él és hagyományozódik tovább. Ezt a narratív szerveződést a történetek a következő paraméterekkel tudják támogatni:

- a cselekvés: minden történetnek azonosítható, azonosításra vár az oksági, illetve a célszerkezete (mit szeretett volna elérni a szereplő: például a bemutatott esetben fel akarta hívni magára a lány figyelmét);
- a cselekvéssor fenntartása (milyen próbatételeken, viszontagságokon ment át a hős, kik voltak a segítői, kik akadályozták);
- szociálisan odaillő használat (illik ahhoz az élethelyzethez, amelyben a mesélő találja magát);
- a narratívában van valami váratlan, az elbeszélésre érdemes feszültség, fordulat; nem minden érdemes elmondásra; a furcsaság lesz érdemes erre (Bruner, 1990: 49–50).

AZ IDENTITÁS- ÉS A VALÓSÁGTEREMTÉS NARRATÍV SZEMLÉLETE

A XX. század végén a filozófiában és a pszichológiában megjelennek azok az elméletalkotók, akik a narratívát az énkép és az identitás alakulásának eszközeként írják le (Dennett, 1991; Ricœur, 1999; László, 2005, idézi Pléh, 2012). Eszerint a történetek hozzák létre Dennettnél a tudatosságot, Ricœurnél az ént, valamint a normák világát. A magunkról szóló történetmondásban látják annak kulcsát, hogy miféle elképzeléseket hordozunk arról, kik is vagyunk valójában, társadalmi azonosságunk történetekben nyilvánul meg.

Ricœur szerint az ember önértelmezése az elbeszélésekben kap kitüntetett terepet: fikatív történeteket kitalálva alkotjuk meg magunkat mint a lehetőségek világát. Az ember valójában egy elbeszélőhálózatban él, és ebben hozza létre, alkotja meg magát (Ricœur, 1999: 384).

Az iskolai nevelési helyzetekben kitüntetett szerepe van a történetmesélésnek, annak, ahogyan a gyerekek narratív struktúrába szervezhetik, elmesélhetik tapasztalataikat, átélt történeteiket. Miközben a történetalkotásban aktívan részt vesznek, aközben „berendezik” önmaguk számára saját elméleteiket, sémáikat önmagukról, társaikról, a világ dolgairól, a világ működéséről. Ahhoz, hogy a történetalkotásban elinduljanak a gyermekek, szükség van arra, hogy a pedagógus értő módon teremtsen számukra olyan helyzetet, melyben megalkothatják és tudatosíthatják történeteiket. A továbbiakban egy ilyen módszert ismerhetünk meg, mellyel a gyakorló pedagógus eredményesen támogathatja a tanulói történetmesélést és ezáltal a problémamegoldást, konfliktuskezelést.

TÖRTÉNETMESÉLÉS – VALÓSÁGTEREMTÉS

„A jelentés összehangolt szabályozásának elmélete”, amelyet a W. Barnett Pearce – Vernon Cronen szerzőpáros dolgozott ki, egy értelmező elmélet, amely a történetmesélés identitásképző szerepét mutatja be (Pearce–Cronen, 2003). Olyan paradigmát képvisel, mely a pedagógiai kommunikációban keletkező problémákat segít megérteni, elkerülni, vagy ha ez mégsem lehetséges, hozzájárul hatékony megoldásukhoz.

Az elmélet három fontos szociálkonstrukcionista alapelve épül. Az egyik, hogy *a társadalmi tér eseményeit és tárgyait a kommunikációban hozzuk létre*, tehát ezek nem eleve adóttak, ahogyan az empirikus kutatók feltételezték. Lefordítva ezt az iskola világára: az osztálytermi, iskolai események forгатókönyve nem eleve adott, hanem a folyamatokban részt vevő tanárok és diákok hozzák létre. Ebből az következik, hogy több egymás mellett létező jó forгатókönyv létezik, azaz a jó kommunikáció dinamikája, forгатókönyve plurális természetű. Ezért nem lehet abszolút igazságokat kijelenteni arról, hogy például milyen a jó osztálytermi együttműködés forгатókönyve, hanem azt lehet feltételezni, hogy *többféle jó kommunikációs forгатókönyv létezik*, ahogyan az iskolai kommunikációban részt vevők saját elvárásaik és elképzeléseik szerint alakítják. A pedagógiai helyzetekben, amikor a pedagógus többletfelkészültségei birtokában vállalja a kommunikációs események létrehozásának felelősségét, az is célja kell hogy legyen, hogy kommunikációs partnereit, a tanulókat *narratívateremtő* helyzetbe hozza, hogy saját történetükkel hozzájárulhassanak a közös nagy narratívához.

A második fontos alapelve az elméletnek, hogy *„nem lehet bizonyosságra törekedni”,* nincsenek „mindenható” szabályok arra nézve, hogyan kell, lehet viselkedni, sokkal inkább arra van szükség, hogy a szereplők megtanuljanak *kíváncsiak maradni, és adaptív módon viszonyulni a folyton változó körülmények közepette* (Pearce–Cronen, 2003). A pedagógiai kommunikáció számára fontos felismerés, hogy a pedagógusnak *nem lehet és nem is kell megtanítania a hatékony kommunikáció sémáját*, mert minden szituációban más és más jelentheti a hatékonyságot. Arra kell törekednie, hogy facilitálja a tanulókat meglévő kommunikációs komponenskészletük adaptív alkalmazására és folyamatos gyarapítására.

A harmadik alapelv szerint, amelyre az elmélet épül, kívülről nem, csak a kommunikáció folyamatában való aktív részvétellel ismerhető fel, mit kell tenni, hogyan kell helyesen

cselekedni (Pearce–Cronen, 2003). Nem tanulható meg könyvből, esetleg tanári leírásból a helyes kommunikációs viselkedés; a kommunikáció megfigyelése alapvető fontosságú, de ennél is sokkal fontosabb a kommunikációban való *személyes részvétel és tapasztalatszerzés*.

A fenti három alapvetel a szerzőpáros a szociálkonstrukcionista elméletektől kölcsönözte, de további három saját alapvetel is lefektettek az elmélet reprezentálására. A negyedik szerint a társalkodók által a beszédaktus közben megtapasztaltak megfelelnek az emberi lét alapvető társadalmi folyamatának. Az emberi lét alapvető társadalmi folyamatában, a *társalkodásban megteremtődik a társalkodók kapcsolata és személyisége* (Pearce–Cronen, 2003). A pedagógiai kommunikációban ez a folyamat különös jelentőségű, hiszen a gyermek személyisége folyamatosan fejlődik, tehát azok a pedagógiai hatások, amelyek a kommunikációban érvényesülnek, a fejlődő gyermeki személyiség szenzitivitásával találkoznak. A pedagógiai kommunikáció során különös felelőssége van a szereplőknek a narratíva alakításában, mert a személyiséget meghatározzák a narratívák.

A jelentés összehangolt szabályozásának ötödik alapelve szerint *annál, amit az emberek mondanak, gyakran sokkal fontosabb az, ahogyan mondják*, vagyis a kommunikációban a forma határozza meg a társadalmi terek eseményeit, a létrehozott narratíva természetét és ezáltal a kommunikációban részt vevők személyiségét (Pearce–Cronen, 2003). A száraz, hivatalos, tárgyilagos forma jó lehetne az információátadáshoz, de mivel a pedagógiai kommunikációban személyiségfejlesztésről van szó, a stílusnak, a módnak, a formának legalább akkora jelentősége van, mint a tartalomnak. Így nyerhet értelmet az olyan pedagógusi megnyilatkozás, mint amelyet a bemutatott esetben olvashatunk: „Azért, hogy jobban megismerjük és megértsük a kialakult helyzetet, szükség lesz arra, hogy az érintettek elmondják saját tapasztalataikat, elmondják azt, hogyan látják, mi történt.”

A hatodik alapelv, mely alapján az elmélet körvonalazódik az, hogy *a társalgásban részt vevő személyek cselekedetei reflexiószerűen reprodukálódnak beszélgetés közben*, vagyis cselekedeteiknek következményeik vannak, melyek visszahatnak a résztvevőkre (Pearce–Cronen, 2003). Ez hasonlít a kommunikációs tükörjelenséghez a nem verbális kommunikáció szintjén, de túl is mutat rajta. Az utóbbi két alapelv leginkább Martin Bubernek a kapcsolatokban rejlő kölcsönösségről vallott felfogásával áll összhangban (Buber, 1999). Buber rámutat, hogy ahogyan saját személyiségünk a kapcsolatban a partner hatására teremtődik meg és fejlődik, úgy a partner személyisége is a velünk való kapcsolatban, az általunk gyakorolt hatás által teremtődik meg és fejlődik. Így a kapcsolat kettős felelősség is: felelős vagyok a partnerért és felelős vagyok önmagamért. Ahogyan mi változunk a kapcsolatban, úgy változik a partner is: ha azt szeretnénk, hogy megváltozzon valaki, például kedvesebb legyen velünk, akkor nekünk is változnunk kell, nekünk is kedvesebben kell hozzá viszonyulnunk.

A pedagógiai kommunikáció során különös felelőssége van a szereplőknek a narratíva alakításában, mert a személyiséget meghatározzák a narratívák.

A bemutatott alapelvek mentén Pearce és Cronen tehát azt állítja, hogy „a kommunikáció akkor tekinthető jónak, ha a részt vevő felek képesek úgy összehangolni a cselekedeteiket, hogy társalgásuk olyan társadalmi terek szerkesztéséhez vezessen, amelyekben kényelmesen élhetnek – azaz méltósággal, megbecsülten, boldogságban és szeretetben” (Pearce–Cronen, 2014: 67–83). Ezekben a társadalmi terekben a kommunikációban részt vevők mindannyian jelen vannak, adaptív módon viselkednek, és elfogadják, hogy többféle jó viselkedés is létezik, hozzájárulva ezáltal egy élhetőbb, emberségesebb világ megalkotásához.

A pedagógiai problémamegoldás során a pedagógus képviseli és alkalmazza mindazokat az alapelveket és törvényszerűségeket, amelyekkel az elméletet bemutatva megismerkedhettünk, továbbá segít megformázni és összehangolni a kommunikáció átélt történeteiben alakuló sémákat, szabályokat, mintákat, nézőpontokat. Úgy tekint a különböző kommunikációs formák összehangolására, mint azoknak az utaknak az összehangolására, amelyeken eljuthatunk egymáshoz és önmagunkhoz, amelyek által megélhetjük önnön emberségünket.

Konfliktuskezelés a jelentés összehangolt szabályozásának modelljével

A jelentés összehangolt szabályozásában összesen hétféle történetmesélést különböztetnek meg a szerzők (a LUUUUTT Model from CMM Institute for Personal and Social Evolution, 2014 átdolgozott formája) (Pearce–Cronen, 2014). A továbbiakban ezt mutatja be a tanulmány egy konkrét iskolai konfliktuskezelés példáján keresztül.

A felső tagozaton, technikaórán ajándékkártyák antikolásán dolgoztak a tanulók, ami annyit jelent, hogy a papírlapok szélét megégették. Ehhez gyufát használtak. A dupla technikaórát az ebédszünet szakította félbe. Mindenki az ebédlőbe sietett, kivéve két fiút és két lányt, akik az osztályban fogyasztották el otthonról hozott ebédjüket. A fiúk kitálaták, hogy megviccelhetnék egyik osztálytársukat, „antikolva” a matekfüzetét. A füzet lángra kapott, és a tanári asztal is, amelyre rádobták a füzetet. A tüzet sikerült eloltani, de a füst kiáradt a folyosóra és a tanáriba is. Az osztályfőnök, aki egyben a technikatanár is, rohant a terembe, és keresetlen szavakkal illetve a jelenlévőket, majd igazgatói intő helyezett kilátásba. Az eseményeket és a kialakult narratívákat a jelentés összehangolt szabályozásának modellje nemcsak megérteni, hanem feldolgozni is segítette.

A bemutatott felszíni történet mögött Pearce és Cronen szerint bonyolult narratív struktúra húzódik meg. Ha a szereplők szeretnék megérteni, mi történt, ezt a narratív struktúrát kell hozzáférhetővé tenni számukra. Egy, a konfliktusban nem érintett mediátor pedagógus személye lehet a garancia arra, hogy a narratívák ismertté váljanak. Ez a személy egy olyan pedagógus lehet, aki ismeri a módszert, nem tanítja az osztályt, és kész arra, hogy segítsen a történetek tisztázásában, a probléma megoldásában. Egy külső, független mediátor pedagógus személye is jó lehet arra, hogy megnyugtatóan megvizsgálják a résztvevők, milyen történetnek váltak a szereplőivé.

A továbbiakban, hogy gyakorló pedagógusok számára alkalmazható módszerként mutassuk be a jelentés összehangolt szabályozását, egy esettanulmány lépéseit közöljük

rövidítve. Az idézett csoportos mediációban az osztály és az osztályfőnök vett részt. Az eset megbeszélésére száznál is több percet kellett szánni, egy szünet közbeiktatásával. Egy pedagógus koordinálta a beszélgetést, egymás után minden szereplőnek szót adott. Az osztály csak a végén, az utolsó lépésnél kapott szót. (Tekintettel a területi korlátokra a következő bemutatóból kimaradt néhány szereplő megszólaltatása, például azé a fiúé, akinek elégett a füzet).

ELSŐ LÉPÉS: AZ ÁTÉLT TÖRTÉNETEK FELTÁRÁSA

Az átélt történetek sémáját közösen szerkesztettük azokkal, akikkel megvalósítottuk. Ez arról szól, hogyan próbálják az emberek másokéval összhangba hozni az életüket. Az átélt történetek során fontos, hogy jó kommunikációs mintákat, sémákat, forgatókönyveket alkossunk és alkalmazzunk, hiszen ezáltal teremtjük meg önmagunk és kommunikációs partnereink számára azt a szociális környezetet, amelyben hosszú időt kell együtt töltenünk.

Az előzőekben röviden megismert történetet minden szereplő a saját szerepében élte át valós időben. Az átélt történeteket valós időben van lehetőségünk alakítani, ezek a pillanatnyi kommunikációs helyzet történései. Minden szereplő más módon járul hozzá az átélt történethez, és így alakítja.

MÁSODIK LÉPÉS: AZ ELMESÉLT TÖRTÉNETEK FELTÁRÁSA

Az elmesélt történetek narratív magyarázatok. Ezeket keresztül próbálnak jelentést és összefüggést teremteni életükben az egymással társalkodók.

Mediátor pedagógus: Azért, hogy jobban megismerjük és megértsük a kialakult helyzetet, szükség lesz arra, hogy az érintettek elmondják saját tapasztalataikat, elmondják azt, hogyan látják, mi történt.

Lányok: Bent voltunk a teremben, ebédeltünk, beszélgettünk, a fiúk nem bírtak magukkal, de hát fiúk. Annyira megtetszett a fiúknak az antikolás, hogy nem bírták abbahagyni, tovább égették az ajándékkártyák szélét. Majd eszébe jutott Z.-nek, milyen jó vicc volna kicsit antikolni K. matekfüzetét is. Mikor a füzet és a tanári asztal is lángra kapott, a füst kiáradt a folyosóra is. Eloltották a tüzet a fiúk, de akkor már ott volt az osztályfőnök, és nagyon hangosan kiabált, igazgatói intőt helyezett kilátásba mindannyiunknak.

Fiú: Kedvet kaptunk a gyűjtögetáshoz, meg akartuk viccelni K.-t, és kicsit meg akartuk pörkölni a füzetét. Rosszul sült el: lángra kapott a füzet és az asztal is, eddig ártatlan csínynek gondoltuk, csak viccelődtünk és szórakoztattuk magunkat, de amikor a füstre megjelent az osztályfőnök, üvöltözött, és igazgatói intőt helyezett kilátásba, nagyon rosszul éreztük magunkat. Meg sem kérdezte, mi történt.

Z. (az ötletgazda): Nem vagyok büszke a történetekre. Gyűjtögettük a lap szélét, mindannyian jól szórakoztunk, de sajnos lángra kapott a füzet és az asztal is. Szerencsére el tudtuk oltani a tüzet, de a füstöt megéreztek, ekkor jött be az osztályfőnök, nem kérdezett semmit, csak kiabált, és igazgatói intőt helyezett kilátásba.

Osztályfőnök: Éppen ebédeltem, mikor jött a kollégám: nagy baj van, mert füst gomolyog az osztályomból. Nagyon megijedtem, mert tudtam, hogy előtte gyufával dolgoztunk, és ott hagytam őket, de álomban nem gondoltam volna, hogy nem lehet bízni a gyerekekben. Az futott át a fejemben, hogy valakinek baja esett. Amint megérkeztem, azt látom, hogy takarítják a nyomokat. Amikor kiderült, hogy szórakoztak, nagyon rosszulest, mert megbíztam bennük. Jó a kapcsolatunk, ezt a csínyet személyes sértésnek vettem. Lepergett előttem az iskola, a szülők felé a felelősségem, nem tudtam mit tenni, csak kiabálni, és hirtelen a büntetés jutott eszembe.

Mediátor pedagógus: Láttuk, mi történt minden szereplő szemszögéből. Egy következő körben arról kellene beszélni, ki hogy élte meg, milyen érzéseket élt át, amíg az események lepörögtek.

HARMADIK LÉPÉS: A METATÖRTÉNETEK FELTÁRÁSA

A metatörténet a kommunikáció stílusáról szól, arról, ahogyan elmondják a történetet. Kifejezi a kommunikációs folyamatban részt vevők hangulatát, viszonyukat egymáshoz, önmagukhoz, a kommunikáció tárgyához (túlzó, kedélyes, vicces, őszinte stb.).

Mediátor pedagógus: Idézza fel, hogy érezte magát.

Lány 1.: Félttem, hogy itt valami baj fog történni, vagy kárt okozunk. Gondoltam, hogy kéne szólni valami tanárnak, de fontosabb volt az összetartás, betyárbeccsület.

Mediátor pedagógus: Amikor az osztályfőnök megjelent, akkor hogy érezte magát?

Lány 1.: Félttem, hogy mi fog történni. Gyerekesen viselkedtek a fiúk, nem szeretem, utálok, hogy ennyire fel akarják hívni magukra a figyelmet. Mi nem voltunk benne, csak ott voltunk, és mi is olyan büntetést kapunk, ezt nem éreztem igazságosnak.

Mediátor pedagógus: Nem érzi magát felelősnek?

Lány 1.: Egy kicsit igen, de nem ugyanannyira, mint a fiúk. Először nem tűnt súlyosnak, ártatlan csínytevésnek, addig, amíg lángra lobbant a fűzet. Akkor láttam, hogy nagy baj történhetett volna. Ekkor bosszantott, hogy felelőtlenül viselkedtek a fiúk, és mi nem tudtunk közbelépni, hanem tehetetlenül végignéztük, bár belül éreztem, hogy helytelen, de felülkerekedett az érzés, hogy tartsunk össze. Haragudtam magamra, hogy hagytuk, hogy idáig fajuljanak a dolgok.

Mediátor pedagógus: Próbálja felidézni, hogy abban a néhány percben mit érzett.

Lány 2.: Az elején vicces volt, máskor is csináltunk ilyent. Úgy nézett ki, minden rendben lesz, nem lesz következménye. De miután megjelent az osztályfőnök, megijedtem, és csalódott is voltam, mert általában nem így szokott viselkedni, ránk förmedt, és mindannyiunkat meg akart büntetni. Igazságtalannak éreztem.

Mediátor pedagógus: Most hogy érzi?

Lány 2.: Visszagondolva túlzás volt, mert nagyobb baj is történhetett volna, de azért odafigyeltünk, és sikerült eloltani.

Mediátor pedagógus: Hogy érezték magukat?

Fiú: Sokat neveltünk, és a lányoknak is imponált, és K. sem bukott ki, hogy oda a matekfüzete. Először meglepődtem az ötleten, hogy antikuljuk a füzetet, de hát haverok vagyunk, és K.-t sem zavarta, hogy elégett a füzet. Az osztályfőnök rémisztő volt, ilyenek soha nem láttuk.

Mediátor pedagógus: Tehát nem érezte rosszul magát akkor?

Fiú: Dehogynem, akkor igen, amikor leüvöltötte a fejünket az osztályfőnök, az intő nem mutat majd jól a felvételinél, és azon is aggódtam, mit mondanak anyámék.

Mediátor pedagógus: Most hogy érzi magát?

Fiú: Akkor vicces volt, majd kínos, amikor jött az osztályfőnök. Most úgy élem meg, hogy nagy pácban vagyunk.

Mediátor pedagógus: Idézza fel, hogy érezte magát.

Z. (az ötletgazda): Rosszra gyanakodtam, amikor láttam a gyufát, éreztem, ennek nem lesz jó vége. Ott volt M. is (lány), és fel akartam hívni a figyelmet magamra. Ez jó ötletnek tűnt. Nem vagyok büszke magamra. Nagy hülyeséget csináltunk, de azt hiszem, hogy ennyire nem kellett volna rám förmedni az osztályfőnöknek.

Mediátor pedagógus: Most hogy érzi magát?

Z.: Most jó ezt átbeszélni.

Mediátor pedagógus: Felelősnek érzi magát?

Z.: Igen, van felelősségem, a többiekkel együtt. Jóban vagyok K.-val, nem kellett volna elégetni a füzetét.

Mediátor pedagógus: Hogy élte meg az osztályfőnök a történeteket?

Osztályfőnök: Megijedtem, mert azt gondoltam valakinek valami baja lehet. Amikor szembesültem a helyzettel, akkor eldurant az agyam, és nagy csalódást éltem meg, hogy ezt hogy teheték. Nagyon mérges voltam. Hogy nem látták, hogy mekkora baj lehetett volna. Persze büntudatom is volt, mert én hagytam ott az eszközöket.

Mediátor pedagógus: Mitől félt? Mire gondolt, mi történhet?

Osztályfőnök: Azt gondoltam, valamelyik gyerek megégett. Majd minden ijedelem átfordult döbbenetté.

Mediátor pedagógus: Miben, kiben csalódott?

Osztályfőnök: A gyerekekben, nehéz kimondani. Bízam bennük, nagyon értelmes, jó osztály. Ez nem fér bele a róluk kialakult képbe.

Mediátor pedagógus: Most hogy érzi magát?

Osztályfőnök: Örülök, hogy senkinek semmi baja, kezelhettem volna jobban is a helyzetet, mindenkivel üvöltöztem.

Mediátor pedagógus: Az iskolavezetéssel szemben hogyan vállalja fel a történeteket? Mit érez, amikor erre gondol?

Osztályfőnök: A tanári pályafutásomnak nem ez a csúcsa. Izgultam, aggódtam. Ez a meghallgatás még előttem van. Másként tudom majd képviselni az osztály és a saját érdekeimet.

Mediátor pedagógus: Mit érez, amikor arra gondol, hogy a szülőkkel is meg kell beszélni a történeteket?

Osztályfőnök: Aggódom és félek. Segítségre lesz szükségem.

NEGYEDIK LÉPÉS: AZ EL NEM MONDOTT TÖRTÉNETEK FELTÁRÁSA

Az el nem mondott történetek azok a narratívák, amelyeket nem szeretnénk megosztani másokkal, mert például nem szeretnénk megbántani őket, megrendíteni az önértékelésüket, esetleg kockáztatni a kapcsolatunkat, vagy mi magunk nem szeretnénk sebezhetővé válni.

Mediátor pedagógus: Ha tudták volna a szereplők, hogy ez lesz a vége, hogy ilyen ijedségnek teszik ki az osztálytársakat, és az osztályfőnöknek ilyen csalódást okoznak, mit tettek volna másként?

Osztályfőnök: Azt kellett volna, hogy minden veszélyes anyagot elrámolok.

Mediátor pedagógus: Mit tett volna másként?

Fiú: Szóltam volna, hogy ne csinálja, mert hülyeség. Ezt akkor is gondoltam, de úgy voltam, hogy nem szólok, mert ők a nagy barátok (Z. és K.). Már látom, hogy túlzás volt. Ha visszamehetnék az időben, szólnék, hogy ne tegye, gondolja át.

Mediátor pedagógus: Mit tehetek volna másként?

Lányok: Szólni kellett volna, hogy hagyják abba, és nem röhögni velük, mert láttuk, hogy nem annyira vicces. Vannak dolgok, amik fontosabbak a betyárbeccsületnél. Szólhattunk volna egy tanárnak is. Bánom, hogy nem mentünk ki szólni az osztályfőnöknek. Beáldoztunk mindent, nem volt annyi felelősségérzet bennünk, hogy felmérjük a helyzet súlyosságát.

Mediátor pedagógus: Z., ha előre látja, hogy ilyen súlyos következménye lesz a tettének, mit tett volna másként?

Z.: Megbántam már a történeteket. Megtanultam, hogy ennyit az egész nem ér. A szüleim is nagyon elszomorodtak.

ÖTÖDIK LÉPÉS: AZ ISMERETLEN TÖRTÉNETEK FELTÁRÁSA

Az ismeretlen történetek azok a narratívák, amelyek egy szituációban ismeretlenek számunkra egy adott személlyel, kommunikációs tartalommal kapcsolatban.

Mediátor pedagógus: Tudták önök, hogy a közvagyon veszélyeztetése súlyos szabálysértésnek minősül?

Lányok: Nem tudtuk, hogy a közvagyon veszélyeztetése szabályszegés. Azt se tudtuk, mi az a közvagyon.

Fiú és Z.: Nem, erre nem gondoltunk, de nem is tudtuk. Csak később, amikor elmondta az osztályfőnök, tudatosodott bennünk. Most érezzük igazán, mekkora pácban vagyunk.

HATODIK LÉPÉS: A MEG NEM HALLGATOTT TÖRTÉNETEK FELTÁRÁSA

A meg nem hallgatott történetek olyan narratívák, amelyekre a kommunikációs partnerek nem érzékenyek, amelyeket „nem hallanak meg” a kommunikációs helyzetekben.

Mediátor pedagógus: Van-e olyan részlet a történetükben, ami nem került meghallgatásra, ami elfelejtődött, vagy kiesett a szereplők tudatából? Az a történet kellene hogy felszínre kerüljön, ami ha elhangzott, senki sem figyelte rá.

Lányok: Persze, a házirendet felolvassák minden évben, de arra ki figyel oda? Nem voltunk tisztában a házirend minden pontjával.

Mediátor pedagógus: A házirenden túl elhangzott olyan történet az osztályban, az iskolában, ami arról szólt, hogy a tetteknek következményeik vannak? Előre gondolkodj, utána cselekedj, különben megbánod?

Fü: Utólag könnyű okosnak lenni.

Mediátor pedagógus: Hallotta, hogy volt olyan osztálytárs, aki szólt, hogy ne tegye?

Z.: Igen, volt ilyen, de akkor már nagyon ment egymás heccelése. Azért láttam, hogy nekik is tetszik. Persze kétségtelen, hogy izgultak, hogy fog elsülni.

Mediátor pedagógus: Ha az eddigi iskolai történeteit felidézi, van-e olyan pillanat, amikor elhangzik valakinek a szájából, hogy a tűzveszélyes dolgokkal hogyan kell bánni?

Z.: Igen. Technikaórán, többször is.

Mediátor pedagógus: Ez nem jutott eszébe?

Z.: Úgy voltam velem, hogy tudjuk kezelni. Úgy éreztem, hogy urai vagyunk a helyzetnek.

Mediátor pedagógus: Hogyan minősítené azt, ahogy a tűzvédelmi szabályhoz viszonyult?

Z.: Nem tartottam be, felelőtlen dolog volt.

Mediátor pedagógus: Van-e olyan történet, amit azért kell most felidéznie, mert valaki nem hallotta meg?

Osztályfőnök: Igen. Osztályfőnöki órákon téma volt, hogy a tűz- és közveszélyes tárgyakkal hogyan kell bánni. Otthon sem gyűjtogatunk. Minden évben van tűzvédelmi próba is.

Mediátor pedagógus: Úgy érzi, hogy nem hallgatták meg?

Osztályfőnök: Igen. Látom én is a hibámat. És sajnálom, hogy indulattal záporoztam a szidalmakat Z.-re. Ezerszer elmondtam.

Mediátor pedagógus: Ha vissza lehetne pörgetni az idő kerekét, mit mondanának ki úgy a szereplők, hogy a másik biztosan meghallja?

Lányok: Azt mondtuk volna, hogy most megyünk az osztályfőnökhöz, és szólnak.

Fü: Leállítanám Z.-t.

Z.: Összeszedném a gyufákat, hogy ne merüljön fel senki fejében – az enyémben sem – a gyűjtogatás.

Osztályfőnök: Begyűjteném az eszközöket, és jó étvágyat kívánnék. Ha mégis ott hagyom, mert folytatódik az óra, akkor felhívom a figyelmüket, hogy ne nyúljanak semmihez, esetleg megbízok egy felelőst.

HETEDIK LÉPÉS: AZ ELMESÉLHETETLEN TÖRTÉNETEK

Az elmesélhetetlen történetek (titkok) olyan narratívák, amelyek idegenek vagy nagyon fájdalmasak, ezért elmesélhetetlenek. Ezek feltárására csak nagyon indokolt és négyeszközi helyzetben kerülhet sor, amennyiben a szereplő hajlandó erre. Csak akkor kell szorgalmazni egy elmesélhetetlen történet feltárását, ha jelentősen hátráltatja a probléma megoldását.

A bemutatott esetben nem került sor ilyen történet feltárására, csak egy alkalommal utalt rá Z., amikor arról beszélt, hogy M. figyelmét szerette volna magára vonni.

NYOLCADIK LÉPÉS: ÖSSZEHANGOLT TÖRTÉNETEK

Ezek a történetek a lehetséges megoldásokra vonatkoznak.

Mediátor pedagógus: Nagy utat tettünk meg a történetek elmesélése során. Most azt kell elmondaniuk a szereplőknek, ki miben látja a megnyugtató megoldást. Először a sértett, az osztályfőnök fogalmazza meg az elvárását.

Osztályfőnök: Azt látom, hogy az intő fölösleges, mert megbánták és jóvá szeretnék tenni az okozott sérelmet. Azt szeretném, ha olyan megoldást találnánk, ami emlékezteti őket arra, hogy soha nem tehetnek ilyent többé.

Lányok: Megígérjük, hogy nem fordul elő többet. Készíthetnénk közösen valami ajándékot az osztályfőnöknek.

Fiú: Rendbe hozzuk az összeégett asztallapot, megpróbálunk tiszta lappal indulni tovább, és erre kérjük az osztályfőnököt is.

Osztálytárs 1.: Jó volna, ha kifestének az osztályt, és rendbe hoznának minden bútort, ami javításra szorul.

Osztálytárs 2.: Közösen kellene rendbe hoznunk az osztályt és kifestennünk, és az érintettek esetleg iskola körüli munkát is végezhetnének.

A megoldás keresésekor figyelni kell arra, hogy az elkövetett bűn súlyával arányos megoldások szülessenek. Ahogy a bemutatott eset kapcsán megtapasztalhattuk, a történetek több ponton is eltérhetnek egymástól, annak ellenére, hogy mindenki ugyanannak az eseményornak volt a szereplője. Az is előfordulhat, hogy az elbeszélések között komoly feszültség keletkezik. Az elmesélt történetek koherensek, hiszen az elmesélés során értelmet adunk a történeteknek. Ezzel szemben az átélt történeteket a magunk és mások kommunikációs akciói folyamatosan fragmentálják, ebből is adódik az átélt és az elmesélt történetek közötti különbség. Ezek egymáshoz igazítása, az összehangolás annál tökéletesebb az átélt történetek szintjén, minél inkább sikerül pontosítani az elmesélt történeteket, feltárni az ismeretlen, az el nem mondott és a meg nem hallgatott történeteket. Az összehangolás során a szereplők „együttműködve próbálják megvalósítani

elképzelésüket arról, ami szükséges, nemes és jó, ugyanakkor kizárni annak megvalósulását, amitől félnek, amit utálnak vagy lenéznek” (Pearce–Cronen, 2014: 67–83).

TANÁCSOK A JELENTÉS ÖSSZEHANGOLÁSÁNAK ALKALMAZÁSÁHOZ

A jelentés összehangolásának technikája egy külön helyiségben, a szereplők és az érintettek bevonásával, mediátor segítségével alkalmazható az iskolában. A szereplők körben ülnek, a két szerepkör (sértettek, sértők) képviselői a mediátor két oldalán helyezkednek el, köztük a konfliktusban részt nem vevő, ám érintett szereplők (osztálytársak). A módszerre elegendő időt kell szánni (legalább száz percet), és az elmeséltetés folyamatos ismétlésével kellő súlyt adni a történetek megosztásának.

A 2. táblázatban a technika alkalmazásának lépéseit követhetjük nyomon. Amikor az osztályt érinti az eset, megfigyelőként egy-két képviselője is helyet kap a konfliktus feldolgozásában. Így történt ez a bemutatott példában is. Amikor a mediátor úgy ítéli meg, hogy az összehangolt történet szerinti megoldás nem arányos a konfliktus hatósugarával vagy mélységével, a közösség képviselőitől is kérhet megoldási javaslatot.

Az egyes lépések a bemutatott sorrend szerint követik egymást. A lépéseken belüli „forgatókönyvnek”, azaz a szereplők megszólaltatásának is van sorrendje, ahogyan ez a táblázatban megfigyelhető. A megszólalások elve: a konfliktusban az értelmi szerzők szembesüljenek a többi szereplő történetével, mielőtt a sajátjukat megosztanák. A legnagyobb felelősséget viselő (esetünkben az osztályfőnök) és a többi szereplő álláspontja külön-külön jelenítődjön meg. Ezért a legnagyobb felelősséget viselő szereplő vagy elsőnek (a felelősségvállalás megfogalmazásával példát mutat), vagy utolsónak szólal meg (az érzelmek kifejezésével, ha ezeket utolsóként osztja meg, nagyobb hatást gyakorol a szereplőkre).

Fontos, hogy egyetlen szereplőt se helyezzen a mediátor nyomás alá, de valahányszor egy szereplő „kibújik” a történet megosztása, átgondolása alól, újabb kérdéssel újabb „kört” tesznek a szereplők, mintegy előkészítve a megnyilatkozás lehetőségét a nehezebben megnyilvánuló számára. A technika alkalmazásának fő szabálya: *a szereplők egymással nem folytatnak párbeszédet, csak a mediátor kérdéseire válaszolva osztják meg történeteiket.* A mediátor figyel, hogy egyetlen szereplő se szegje meg ezt a szabályt.

Az elmesélt történetek egymásutániségében mutatkoznak meg a fontos részletek. A mediátornak arra kell törekednie, hogy minden fontos tényt megfogalmazzon a szereplőkkel, tehát nem monologikus forma a történetmesélés, hanem a mediátor kérdésekkel segítheti. A történetek hangulata, koherenciája, meghallgatása, kiegészítése biztosítja a valóságteremtés folyamatát: egy olyan valóságot hoznak létre a szereplők, amelyet mindannyian közösen hívtak életre, ezért elég jól átlátják és ismerik a működését.

A metatörténetek elmesélésével kiegészítik, kiszínezik a létrehozott valóságot: már érző, létező résztvevőként kapnak helyet a narratívában, miközben fontos részleteket tesznek hozzá az elmesélt történethez.

Az el nem mondott történetek elmesélése felszabadítja a szereplőket, kiemeli a szubjektumot az „itt és most”-ból, és képzeletben visszaviszi a történetbe, ahol elképzelheti, hogyan cselekedne, ha újramezhetné az egészet (például szólának egy tanárnak; elzárnám a veszélyes eszközöket).

Az ismeretlen történetek általában olyan új tudást hordoznak a helyzetről, a dolgok működéséről, a szereplők természetéről, amellyel a szereplők nem rendelkeznek. Ezek az ismeretlen történetek válhatnak közös tudássá a jelentés összehangolásában, és új értelmezési keretet kölcsönözhetnek a személyes interpretációknak (szabálysértés, büntetés).

A meg nem hallgatott történetek arra világítanak rá, hogy egymásért és egymás meghallgatásáért felelősséggel tartoznak a szereplők. A meg nem hallgatott történetek elmesélésének ezért igen jelentős nevelő jellege van.

A mediátor mindegyik történet elmesélését kérdésekkel segítheti, pontosíthatja, mert a szereplők nem egyforma motivációval és kommunikációs kompetenciával vesznek részt a konfliktusmegoldásban.

2. táblázat: A jelentés összehangolásának forgatókönyve (saját szerkesztés)

| A történetek összehangolásának lépései | Lehetséges kérdésfeltevés | Z. (ötletgazda) | Lány 1. | Lány 2. | Fiú | Osztályfőnök |
|--|---|--|---------|---------|-----|--------------|
| | | az 1, 2, 3, 4, 5 számok a megszólalások sorrendjét jelölik | | | | |
| Az átélt történet 1 | Akkor élik meg a szereplők, amikor benne vannak a helyzetben. | | | | | |
| Elmesélt történetek 2 | Azért, hogy jobban megismerjük és megértsük a kialakult helyzetet, szükség lesz arra, hogy az érintettek elmondják saját tapasztalataikat, elmondják azt, hogyan látják, mi történt. | 4 | 1 | 2 | 3 | 5 |
| Meta-történetek 3 | Ki hogy élte meg, milyen érzéseket élt át, amíg az események lepörögtek? Szembesíteni a szereplőket önmagukkal, egymással, kívülálló, de érintett szereplőkkel (szülők, vezető). Felelősnek érezte-e magát akkor? Felelősnek érzi-e magát most? Mitől félt? Miben, kiben csalódott? | 4 | 1 | 2 | 3 | 5 |
| El nem mondott történetek 4 | Ha tudták volna a szereplők, hogy ez lesz a vége, mit tettek volna másként? Mit tett volna másképp? Mit tehetett volna másképp? | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Ismeretlen történetek 5 | Tudták a szereplők, hogy a közvagyon veszélyeztetése súlyos szabálysértésnek minősül? | 4 | 1 | 2 | 3 | 5 |

| | | | | | | |
|------------------------------------|--|--|---|---|---|---|
| Meg nem hallgatott történetek 6 | Elhangzott valakinek a szájából, hogy a tűzveszélyes dolgokkal hogyan kell bánni? Van-e olyan történet, amit azért kell most felidézni, mert valaki nem hallotta meg? Ha vissza lehetne pörgetni az idő kerekét, mit mondanának ki úgy a szereplők, hogy a másik biztosan meghallja? | 4 | 1 | 2 | 3 | 5 |
| Elmesélhetetlen történetek 7 | Titkok; olyan narratívák, amelyek idegnek vagy fájdalmasak, ezért elmesélhetetlenek (például így akarta magára vonni a figyelmet a szereplő). | Nem kell elmesélni, csak tudatosítaniuk kell a szereplőknek. | | | | |
| Összehangolt történetek 8 | Azt kell elmondaniuk a szereplőknek, ki miben látja a megnyugtató megoldást. | 1 | 3 | 2 | 4 | 5 |

ÖSSZEZÉS

A történetmesélés komplex megismerési, illetve ön- és valóságkonstruálási folyamat. Az ismertetett esettel kapcsolatban megfigyelhettük, hogy a történetmesélésben feltárnak az egyes szereplők motivációi, érzelmei, nézetei, emellett a nyolclépéses technika alkalmazása során a szereplők átalakultak, belátták tettük súlyosságát, felelősséget vállaltak, és újratervezték jövőbeli viselkedésüket. A csoportos történetmeséléssel nemcsak a konfliktus megoldásán fáradoztak, hanem megtapasztalták azt a valóságot is, amelyet a történetek által hoztak létre, s amelyben esélyt adtak önmaguknak és egymásnak az újrakezdéshez, a jóvátételhez.

A kommunikáció nem automatizmusként működött. A mediátor irányításával olyan kérdésekre adtak választ a szereplők, amelyek történetté szerveződve létrehozták az átalakulás lehetőségét a kommunikációban részt vevők számára. A történetek nem fenyegették, nem kényszerítették védekezésre őket. Ez csak úgy történhetett meg, hogy a mediátor pedagógus mindvégig alkalmazta és betartatta az „egyértékes szabályát”: tiszteljük a történetet, amelyet a partner létrehozott, legyünk nyitottak arra, amit konstruál.

W. Barnett Pearce és Kimberly A. Pearce szerint az összehangolásra a problémás helyzetekben a dialógus a megfelelő kommunikációs forma, ahogy ez a bemutatott esetben végigkövethető (Pearce–Pearce, 2000): a szereplők folyamatosan dialógusban vannak a mediátorral. Mivel a mediátor ugyanannyi esélyt és lehetőséget biztosít minden szereplőnek a megnyilatkozásra ugyanazon történetek mentén, személye és kommunikációs munkája által (kiemel, összegez, kérdez, pontosít, mélyebb gondolkodásra, reflexióra készít stb.) megvalósítja mindazt, amit David Bohm a dialóguselméletében (Bohm, 2011) és Martin Buber a dialógusetikájában megfogalmaz és általánosan követendő szabálynak tart: a szereplőkkel fel kell függesztetni a saját perspektívájukat (Buber, 1999). Ez azáltal valósul meg, hogy a szereplőknek az összes többi szereplő perspektívájából végig kell hallgatniuk a történeteket. Miközben egymást hallgatják, (végtelenül) nyitottá válnak a másokra (Pearce–Cronen, 2014). A bemutatott eset megoldása az összehangolásnak, az egymásra való nyitottságnak a bizonyítéka.

Felhasznált irodalom

- BOHM, DAVID (2011): *A dialógusról*, Budapest, SoL Intézet.
- BRUNER, JEROME (1990): *Acts of Meaning*, Cambridge, MA, Harvard University Press, https://mf.media.mit.edu/courses/2006/mas845/readings/files/bruner_Acts.pdf (letöltve: 2022. 02. 08.).
- BRUNER, JEROME (2001): A gondolkodás két formája, in LÁSZLÓ JÁNOS – THOMKA BEÁTA (szerk.): *Narratívák 5. – Narratív pszichológia*, Budapest, Kijarat Kiadó, 27–57.
- BRUNER, JEROME (2005): *Valóságos elmék, lehetséges világok*, Budapest, Új Mandátum.
- BRUNER, JEROME – LUCIARELLO, JOAN (1989): Monologues as a narrative recreation of the world, in Nelson, Katherine (szerk.): *Narratives from the Crib*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- BUBER, MARTIN (1999): *Én és te*, Budapest, Európa.
- CS. GYÍMESI ÉVA (1992): *Teremtett világ*, Budapest, Pátria.
- DENNETT, DANIEL C. (1991): *Consciousness Explained*, Boston, Little Brown.
- FISHER, WALTER R. (1984): Narration as a human communication paradigm – The case of public moral argument, *Communication Monographs*, 51 (March), 1–18., <http://redmonky.net/utpa/4324/fischer.pdf> (letöltve: 2022. 02. 08.).
- LÁSZLÓ JÁNOS (2005): *A történetek tudománya – Bevezetés a narratív pszichológiába*, Budapest, Új Mandátum.
- MACINTYRE, ALASDAIR (1999): *Az erény nyomában*, Budapest, Osiris.
- MÍTEV ARIEL ZOLTÁN (2006): Végtelen történet: a narratívelemzés alkalmazhatósága a marketingkutatásban, *Vezetéstudomány*, 37. évfolyam, 2006/10., <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3814/1/vt2006n10p33-41.pdf> (letöltve: 2022. 02. 08.).
- PEARCE, W. BARNETT – CRONEN, VERNON (2003): A jelentés összehangolt szabályozása, in GRIFFIN, EM (2003): *Bevezetés a kommunikációelméletbe*, Budapest, Harmat, 65–91.
- PEARCE, W. BARNETT – CRONEN, VERNON (2014): Coordinated Management of Meaning (CCM), in GRIFFIN, EM (2014): *A First Look of Communication Theory*, 8th Edition, 67–83., [https://www.google.hu/search?q=Griffin%2C+E.++\(2012\).+A+First+Look+at+Communication+Theory+\(8th+Edition\).+Boston%2C+MA%3A+McGraw-Hill.&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab&gfe_rd=cr&ei=yyeTWPDIKKt8wffPru4Dg](https://www.google.hu/search?q=Griffin%2C+E.++(2012).+A+First+Look+at+Communication+Theory+(8th+Edition).+Boston%2C+MA%3A+McGraw-Hill.&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab&gfe_rd=cr&ei=yyeTWPDIKKt8wffPru4Dg) (letöltve: 2022. 02. 08.).
- PEARCE, W. BARNETT – PEARCE, KIMBERLY A. (2000): Extending the Theory of the Coordinated Management of Meaning (CMM) through a community dialogue process, *Communication Theory*, 10. évfolyam, 2000/4., 405–423., <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/comt.2000.10.issue-4/issuetoc> (letöltve: 2022. 02. 08.).
- PLÉH CSABA (2012): Narratív szemlélet a pszichológiában – Az elbeszélés mint átfogó metateória, *Iskolakultúra*, 22. évfolyam, 2012/3., 3–24.
- PROPP, VLAGYIMIR J. (2005): *A mese morfológiája*, Budapest, Osiris.
- RICŒUR, PAUL (1999): *Válogatott irodalomelméleti tanulmányok*, Budapest, Osiris.

SARBIN, THEODORE R. (2001): Az elbeszélés mint a lélektan tő-metáforája, in LÁSZLÓ JÁNOS – THOMKA BEÁTA (szerk.): *Narratívák 5. – Narratív pszichológia*, Budapest, Kijárat Kiadó, 59–76.

The Role of Narratives and Storytelling in Conflict Management

ABSTRACT

Effective communication requires highly developed communication competence and a coordinated and harmonious operation of its component toolkits. A high level operation of communication skills and abilities is truly an important measure of effectiveness, nevertheless, it fails to guarantee the effectiveness of communication by its own. It is also necessary to possess and use informational cognitive component toolkits, i.e. knowledge, rules, patterns, theories, which contribute to the interpretations of communication behaviour. The present study focuses on the toolkit of informational knowledge, an essentially determining communication theory, the Coordinated Management of Meaning (CMM), a theory developed by Pearce & Cronen. The knowledge, awareness and implementation in practice of this theory gives way to effective communication behaviour, helps recognise, and thus avoid miscommunication. The theorists hold that story telling is the best means of constituting and sustaining the reality surrounding us and of coordinating the participants of communication. The knowledge and the conscious application of story types open up the richest dimensions of cooperation for pedagogical communication.

KEYWORDS: reality creation, stories, coordination of meaning, problem solving

SZŐKE-MILINTE ENIKŐ | Egyetemi docens, a PPKE VJTK intézetvezetője. A pedagógusképzésben 1998 óta tevékenykedik, hisz a kommunikáció személyiségformáló erejében. Kutatásai a pedagógiai kommunikáció, a digitális pedagógia, a médiapedagógia, illetve az információs és kommunikációs műveltség területén a legjelentősebbek.