

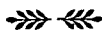
ségének pozitív alakulásában. Csak az iskola, illetve a pedagógus jobb működésével lehet csökkenteni a tanulók otthoni elfoglaltságának mértékét is.

Ez azonban már a *szemléleti kérdések* körébe tartozik. Kétségtelen, hogy az iskola mai célkitűzéseinek megvalósulását számos szemléleti torzulás akadályozza. Ennek a problémának a középpontjában is a pedagógus áll. A tudás korszerű értelmezése, az osztályozás nevelő funkciójának erősítése, a lexikális anyaghalmozástól való elszakadás, illetve az értelmi erők fejlesztésének fontossága mind-mind szemléleti kérdések. Meg kell szabadítani önmagunkat olyan konzervatív nézetektől, amelyeket magunkkal cipelünk és amelyek akadályai a korszerű gondolkodásnak. Leginkább megnyilvánul a konzervativizmus az osztályozás kérdésében. Szemléleti okai vannak annak, hogy hamarabb sújtsuk a gyereket a buktatással, az évismétléssel, a leosztályozással, semmint, hogy az oktatás-nevelés módszereinek fejlesztésével elébe menénk a nehézségeknek. Többet érne pl., ha a gyermek jól érezné magát a testnevelés órán vagy az ének órán, ha képességeinek, adottságainak megfelelően fejlődhetne tovább, minthogy egy számban kifejezzük esetleg teljesen igazságtalan értékítéletünket. Szemléleti okok miatt felejtkezünk el arról, hogy az osztályozás eszköz a nevelés folyamatában és nem cél.

Sokáig lehetne a példákat folytatni, a lényeg azonban: ha jól akarjuk végrehajtani a párthatározatot, ha ennek szellemét és tendenciáját akarjuk érvényesíteni a gyakorlati pedagógiában, akkor mindenképp az iskola szellemi erőit kell koncentrálnunk, a pedagógus személyiségét kell nagyobb szerephez juttatnunk.

Mindezzel nem akartam alábecsülni az anyagi fejlesztés fontosságát, szükségességét. Nagyon reméljük, hogy a párthatározat végrehajtása e tekintetben is jobb helyzetet teremt iskoláink életében. Nagy baj lenne azonban, ha ezt megelőzően és ezzel együtt nem bontakozna ki és nem hatna több eredményességgel az a szakmai, politikai, erkölcsi hozzáértés és hozzáállás az ifjúság nevelésében, ami nélkül nincs szocialista nevelő iskola még akkor sem, ha a szertárak tömve lennének a legmodernebb felszerelésekkel.

— Miklósvári Sándor



DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE
Budapest

Nevelésünk alanya és tárgya: az ifjúság

Kölykök ezek,
nem ellenségeid.
Huszadik század
hallod?

segíts hát!
(*Jevtusenko*)

1. LENIN tanította, hogy az ifjúság szükségszerűen másképpen szemléli, értékeli a jelenségeket, másképpen, más formában közeledik a szocializmushoz is, mint apái, mert *más történeti viszonyok* hatósugarában él és nevelkedik. Előbbi pályalélektani tanulmányainkban megvizsgáltuk, hogy korunkban megváltozott a pedagógusfogalom tartalma (MK. 1972. 5. sz.), szükségszerűen változtak a pedagógusok hatóképességének titkai (MK. 1973. 1. sz.) is, most azt szeretnénk vizsgálódá-

saink középpontjába állítani, vajon napjaink 6–10 és 10–14 éves közötti gyermeke, ifjúsága azonos-e a fél évszázaddal ezelőttivel. A pedagógia és a pszichológia fogalmi rendszerében olyan jelentős helyet elfoglaló „életkori sajátosságok” valóban csak az életkortól függenek-e, vagy meghatározó szerepet játszanak bennük a történelmi kor általános jellemzői is; megnyugvással vehetjük-e tudomásul, hogy a ma általános iskolába járó nemzedék már szocialista társadalmi viszonyok közt született és él, vagy pedig nevelésünkben fokozott figyelmet kell fordítanunk arra is, hogy sokan közülük szűkebb otthoni, társadalmi környezetükben: más, néha felderíthetetlen kommunikációs csatornák közvetítésével még feudális vagy nagy- és kispolgári élmények zuhatagát élvezhetik végig?!

Nyugati szociológusok véleménye szerint „korunk bűzlik a frázisoktól” (pl. Ernst Fischer írja). Elmondhatjuk, szívesen, és gyakran mi is csépelgetjük őket, sőt nem egyszer ezt is rosszul vesszük át a Nyugattól. Hamisan csépelte közhelyeink:

— a gyorsuló idő, mert féligazságot fogalmaz meg. Az idő mindig gyorsult; a tudományok mennyiségileg mindig, minőségileg már ritkábban gyarapodtak; legfeljebb azt kellene hangsúlyoznunk, hogy a gyorsuló idővel párhuzamosan a műveltség is megette a maga útját a polihisztortól az egészet áttekintő, de valamelyik részletben elmélyülő szakemberig,

— az információzubatag, mert nem mutatunk rá, hogy a selejt megnövekedését hozta magával, s ezért pl. az iskolának kétszeres gonddal kell szűrnie, és a szűrést megtanítania,

— az akceleráció, hiszen Zrínyi korában a mai értelemben kiskorú már elkísérte a kisebb csatákba az apját; Berzsenyi általános iskolás korú feleséget vitt házába; Majakovszkij még kiskorú, s már aktív politikai szerepet tölt be; hamis tehát, ha nem határozzuk meg, miben és mihez viszonyítunk,

— a demográfiai hullámvész. Egész korosztályt megbélyegeztünk, azt a hiedelmet alakítottuk ki bennük, feleslegesen sokan vannak, ma pedig munkaerőhiányról szólhatunk, és arról, lesz-e, aki a mai fiatalok nyugdíját megteremti, mert elemzés helyett szólamba tömörítettük a valóságot,

— de közhelyként beszéltünk még magáról az ifjúságról is, s így szinte egy teljes nemzedékben azt a hiedelmet keltettük: ők az ifjak, de ők azok is maradnak. A pedagógiában különös veszélyt jelentett, hogy a gyereket, az ifjút történelmi változásai nélkül, az ifjúságot belső szerkezetének vizsgálata nélkül azonosították egy nem létező eszménnyel. Ezért fogalmazta meg az MSZMP KB határozata, hogy a pedagógia tudománynak nem egy idealizált ifjú fogalmához, hanem a ma élő fiatalok reális átlagához kell mérnie megállapításait!

Minden fogalomnak vannak invariáns és variáns jegyei. Érvényes ez az ifjúságra is. Akkor is, ha nem egyszerűen fogalmat, hanem társadalmi, történelmi; pedagógiai, pszichológiai és szociológiai jelenséget, tényezőt kívánunk benne látni. Invariáns jegy pl., hogy a fiatalok mindaddig csak értékfogyasztó és értékelsajátító tagjai lesznek a társadalomnak, míg a maguk szükségleteinek, igényeinek kielégítését önmaguk biztosítani nem tudják. Variáns viszont, hogy mikor következik be életükben a fordulópont (vö. Gázsó-Pataki-Várhegyi: Diákéletmód Budapesten. Gondolat). Egyeseknél még ma is korábban, illetve az átlagnál később, mint az előző korokban. Nem vonattuk le azonban ennek az evidens igazságnak a konzekvenciáit a fiatalokkal. Azt ugyanis, hogy a szülők kötelessége, hogy gyereküket felneveljék, de joguk, hogy tőlük ennek ellenértékéért tiszteletet, segítséget (pl. a család munkájában aktív részvételt), sőt elvszerű engedelmisséget kívánjanak. Kádár János mondta a KB előtti felszólalásában: „Ha nem azzal kezdjük már az óvodában, hogy kötelességtudatra neveljük a gyerekeket, akkor hiába tanítunk ismereteket, a fiatalok zsebében lesz ugyan bizonyítvány, de az életben semmire sem mennek vele” (Az MSZMP KB határozata Az állami oktatás helyzetéről és továbbfejlesztésének feladatairól. Kossuth, 1972. 9. l.). Ez viszont azt is jelenti, hogy egy-egy gyermek, ifjú társadalmi értékét mindaddig, míg önálló munkát (kereső foglalko-

zást) nem végez, nem az általa, szülei, rokonai által biztosított *értékek elfogyasztásának mennyisége* határozza meg (tehát: van-e magnója, a legdivatosabb öltözéke vagy autója), hanem az az egyszerű tény, *milyen mennyiségben és minőségben sajátít el társadalmilag hasznos értékeket* (alapos tudást, világnézetet szerez, jellemet alakít ki önmagában; idegen nyelvet vagy esztergálni tanul; szorgalmat, munkakerkölcsöt, közösségi normákat tanul és valósít meg az életében). Erre vonatkozik az MSZMP KB határozatának megállapítása: „A tanulás sem önmagáért van, a tanulókat a reájuk váró feladatokra kell felkészíteni” (i. m. 9. l.).

Ifjúságunk – első következtetésünként – tehát nem általában ifjúság, hanem a XX. század hetvenes éveinek szocializmust építő magyar ifjúsága. Környezete a megváltozott falu, az iparosodó vidék, az egyre rohamosabban urbanizálódó kis és nagy város. Számára természetes minden fejlődés, érthetetlen minden hiba és ellentmondás. Többségük élesen elítéli a szavak és a tettek különbségét, mégha apjában fedezi fel ennek nyomait, kis töredékük apjuk pozíciójának árnyékában szeretné élvezni a meg-nem-érdemelt előnyöket, vagy konforman hízeleg koncockért. Egyik sem jellemző bélyegük, egyénenként, közösségeikben kell megvizsgálni, személy szerint vagy csoportosan hova is tartoznak (szocialista brigádokba vagy galeribe stb.). Kissé felnőtt világunk – esetleg torz – tükrei, hibáik nevelésük és legfőképpen elhanyagolt önevelésük hiányait tükrözik.

2. AZ ÁLTALÁNOS iskola szocialista társadalmunk jelentős közoktatáspolitikai vívmánya. Hiba lenne azonban, ha figyelmen kívül hagynánk, hogy születésével egyidejűleg megváltozott az *iskolába járó gyermek* fogalmi tartalma is. A statisztikai évkönyvek unalmasnak látszó adatai beszédesen vallanak arról, hogy amit mi nagyon leegyszerűsítve *szülői munkaközösségnek* szoktunk nevezni, csak a szülők töredékét foglalja magába. Mellettük megtalálhatjuk

— a felbomlott családokat, amelyek évenként több iskolát betöltő gyermekereget érintenek érzelmileg, de anyagilag is,

— az ismeretlen apákat, tehát ahol az anya egyedül neveli a gyereket, s közben percsedik a természetes apával,

— azokat a családokat, ahol az egyik vagy mindkét szülő jogerős büntetését tölti (lopástól-gyilkossáig terjedhet az oka),

— az elhagyott (állami gondozott) gyerekek sokaságát,

— a családi körülményeikben (pl. iszákos apa, erkölcstelen anya) veszélyeztetett gyermekek sorát,

— az egészségesek mellett a gyógypedagógiai nevelésre szoruló gyermekeket (vidéken többnyire a normálosztályokban ülnek),

— a különböző sérülteket (csökkent látásúaktól az érzelmi fogyatékosokig; többségük külön intézményekben nevelődik),

— a hátrányos helyzetű gyermekeket és a rendkívüli tehetségeket,

— a tömeges egykétől az egyre, ritkább sokgyerekes család tagjait,

— a fiatalkorú bűnözőket, akiket jogerősen elítéltek, de azokat is, akiknek büntetését felfüggesztették vagy dorgálásra enyhítették.

Mihelyt nem általában beszélünk gyerekről és ifjúságról, hanem valamelyik általános iskola konkrét gyermekcsoportját vizsgáljuk, rádöbbenünk, hogy a nevelés tárgyai és alanyai ebből a sokszínű, széles skálán mozgó lehetőségekből tevődnek össze. Valamelyik sérülést minden osztályban képviseli valaki.

Ha mindezeket a statisztikai tényei alapján vizsgáljuk; a következő képet kapjuk:

1.

Válások száma		Az 1971-ben felbomlott családokban				
1949	1971	1 gyermek volt	2	3	4	összesen
12 556	23 560	8 881	3 743	991	532	14 147

2. 15—19 évesek nyilvántartott művi vetélései 1000-hez viszonyítva:

1960	1965	1970
22,6	31,0	40,9

3. Megjegyzés: növekszik a 15 éven aluliak száma!

A nyilvántartott nemi betegek száma:

év	összes régi	szifilisz	új beteg	szifilisz	friss vérbaj
1960	25 192	24 374	4 902	1 378	2
1970	11 775	9 437	12 973	979	276
1971	10 803	8 313	14 741	1 100	331

4. Összes család (1970) gyermektelen család halva született gyerekek

5.

8 747,0	1 958,2	1519
---------	---------	------

Jogerősen elítélt felnőttek száma:

1965	1968	1971	fiatalkorú (1971)
121 961	118 254	123 147	6 801

Fiatalkorúak tipikus büntetési 1971-ben:

garázdaság	emberölés	súlyos testi sértés	tulajdon elleni
1 027	27	462	2 156

Az OSH Statisztikai Évkönyve (1971) alapján összeállított táblázatunk kiegészítésül megemlíthetjük, hogy 1971-ben 34 205 házassági per (pl. lakásra vonatkozó), 3541 apasági kereset és 35 463 gyermektartási per volt folyamatban. Ha kiemljük az iskolás korú gyerekekre közvetlenül ható eseteket, becsléssel minimum 70 694-re tehetjük a fenti ügyek által sérült általános iskolások számát (nincs benne a gyermekvédelem és az állami gondozás!). Ez 1767 általános isk. osztály (40-es létszámú) tanulóifjúságát jelenti. Ezért jut minden osztályba egy-egy. És a statisztika nem beszél immorális, amorális és antiszociális környezetekről!

Adataink elegendő alapot nyújtanak ahhoz, hogy levonjuk második következtetésünket. *Egy iskola ifjúsága* a másik iskola ifjúságától

a) *menyiségileg* (kb. 50 és 1000 között mozog a skála),

b) és minőségileg (összetételében, belső szerkezetében) is különbözik; éppen ezért nevelésében azonos elveknek kell érvényesülniük, de azonos módszerekkel képtelenség azonos eredményekhez jutni. A konkrét tevékenységben a nevelőtestület sohasem veheti alapul egyes pedagógiai művek idealizált ifjúságát, de még a statisztikai átlagokat sem. Minden esetben helyi konkrétuságában kell saját ifjúságát (iskola és osztály méreteiben is) megismernie, és az adott helyzetből a cél irányába vezetnie.

Szükségszerűen következik ebből az is, hogy súlyos hibát követhetünk el, ha problémáink gyökereit kizárólag *módszertanilag* keressük. Tévedés lenne, ha azt hinnénk: valamennyi pedagógiai problémánkat megoldhatjuk, csak el kell döntőnünk:

- programozunk, vagy nem programozva tanítunk;
- használjuk-e, vagy nem az audiovizuális eszközöket;
- feladatlapokkal, vagy nélkülük tevékenykedünk;
- melyik matematikaoktatási módszernek biztosítunk egyeduraltat.

Ha ezeket a dilemmákat eldöntöttük, még didaktikai problémáink megoldásához sem jutottunk közelebb, de lehetséges, hogy a neveléseket eleve háttérbe szorítottuk. A megoldáshoz minden iskolának a *saját problémaskáláját* kell felvázolnia, megismernie, hogy ne általában, hanem konkrétan, *a ma és az ott nevelkedő*, és hihetetlen gyorsan változó ifjúság oktatásának, nevelésének hatékonyságát növelhesse. Pedagógiaelméletünk és gyakorlatunk egyik legsúlyosabb konfliktusa rejlik ebben a társadalmi tényben. Az ugyanis, hogy ami *elméletileg és általában igaz*, de időtől, helytől, tehát magától a valóságtól antidiialektikusan elszakadt, az *gyakorlatilag és konkrétan végzetesen hamissá válhat*. (Példaként utalhatnánk, most és itt a kifejtés igénye nélkül a mérésekre vonatkozó egyes megállapításokra; arra az igaz tételre, hogy a személyiség fejlődésében a társadalmi viszonyoké a meghatározó szerep, — ti. ez igaz: csak nem az elvont, hanem a fejlődő személyiség konkrét társadalmi környezetében érvényesülő viszonyoké s. i. t.)

3. A PEDAGÓGIA társadalomtudomány és társadalmi tevékenység. Világosan következik ebből, hogy esetenként és eszközjellegűen számokra és számításokra (köztük bonyolult szignifikancia, variancia-számításokra is) szükségünk lehet. Ha azonban valaki a pedagógia elméletét és gyakorlatát a matematika egyik alkalmazási területére kívánja leszűkíteni, lényegétől fosztja meg. Attól a lényegtől, amelyre a Statisztika tankönyve hívja fel legélesebben figyelmüket: ha a társadalmi jelenségekre közvetlenül számokból következtetünk, s nem magának a jelenségnek mélyreható elemzéséből vonjuk le megállapításainkat, *deзорientálódunk, és másokat is deзорientálunk*.

Nevelésközpontú problémaskálánkon így kerülhetnek egymás mellé körülményesen feltárt *evidens igazságok* ($2 \cdot 2 = 4$; aki tanul, többet tud); minden szempontból *hamis következtetések* (bár számok meggyőző erejére támaszkodnak, pl. a mai ifjúság summázott elítélése vagy felmagasztalása) és *helyes megállapítások* (csak éppen féligazságszerűen megfogalmazva):

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> — a mai ifjúság <i>rosszabb</i> vagy éppen <i>jobb</i> az előző korok ifjúságánál — <i>képességeik</i> gyengébbek — <i>jellemük</i> kedvezőbb vagy mások szerint kedvezőtlenebb körülmények között fejlődik — <i>ismereteik</i> szélesebb körűek — bonyolultabb <i>hatásrendszerben</i> nevelkednek | <p>igazság: társadalmilag és történetileg determináltnál <i>más</i></p> <p>— a képességeket <i>leszűkítjük</i>, vö. MSZMP KB határozata (idézet a lap alján!)</p> <p>ismeretcentrikus szemléletünkben <i>jellemfejlesztésüket</i> elhanyagoljuk</p> <p>de egyoldalúan <i>tülterbeljük</i> velük őket</p> <p>csak épp a kellő <i>elígazítást</i> nem kapják meg tőlünk s. i. t.</p> |
|---|--|

Ifjúságunk – különösen, ha elfogadjuk E. Fischer szociológiai megállapítását, amely szerint egy kort és annak ifjúságát sohasem a statisztikai átlagok, hanem az előremutató tendenciák jellemeznék, – a mi ifjúságunk, tehát értelmileg, erkölcsileg, világnézetileg fejlődőképes, zömében egészséges, de nem problémamentes nemzedék. Hibái átmeneti korunk felnőtt hibáit tükrözik, néha felnagyítva állítják elénk, amint megtalálhatjuk közöttük az ugyancsak felnőtt forrásból származó, gyakran emlegetett, ritkán tetten ért *fellazítás* (kozmpolitizmus; karrierizmus; az egyéni tendenciák szabad érvényesítése; egyoldalú és felfokozott szexkultusz stb.) hatásait is. Az MSZMP KB határozata megállapítja: „Az ifjúság nevelése az egész társadalom feladata” (III. 1.). Ezt rögzítette az ifjúsági törvény is, amikor a társadalmi és a szülői felelősség mellett hangsúlyozta, hogy minden fiatal *önmaga is felel* cselekedeteiért, tetteinek következményeiért, önmaga fejlődéséért. Egyik sem csökkentette azonban *az iskola felelősségét* ezzel, mert a párthatározat pl. így folytatja megállapítását: „a család, az ifjúsági szervezetek, az iskolán kívüli kulturális intézmények és tömegtájékoztató eszközök mellett az iskolának *alapvető szerepe van*” az ifjúság nevelésében.

Mindebből következik, hogy kétoldalú hibalehetőség kínálkozik minden pedagógus és iskola számára:

– egyszerűen figyelmen kívül hagyhatja, hogy a gyerekek, fiatalok nevelésében nem kizárólagos az ő szerepe; rajta kívül más tényezők is hatnak, ezeket tehát minél alaposabban meg kell ismernie,

– vagy pedig önmagát és környezetét lefegyverzi azáltal, hogy túlbecsüli az egyéb hatások jelentőségét, lekicsinyli sajátját ahelyett, hogy feladatait a bonyolult hatásrendszer ismeretében az integrálás igényével igyekezne felismerni és megfogalmazni. Abból az alapállásból szükséges kiindulnunk, hogy iskoláinkban *nincsenek* képesség nélküli, dctermináltan ostoba vagy gonosz gyermekek, akikkel nem érdemes, nem is lehet a siker reményében foglalkoznunk. Csak testileg, pszichésen egészséges és beteg gyermekek *vannak*, akikkel nem lehet azonos módon foglalkoznunk. A gyerekek tudása, képességei, érdeklődése igen széles skálán helyezkednek el, de ezen a skálán a munkaszeretet, a szervező képesség, a teherbírás, az ellenállóképesség egyenértékűt képviselhet a problémamegoldó gondolkodással, a fejlett matematikai vagy nyelvtanulási képességekkel. Aki az ifjúságot mindenáron uniformisba akarja öltöztetni, az csak az egyenruha formáját változtatja az éppen uralkodó divat (leventeöltönytől vagy csiszolt farmernadrágtól az egyoldalú intellektuális értékelésig) alapján. A lényegen nem változtat. Pedagógus helyett Cipolla szeretne lenni, s elfelejti, hogy a Ciopollák felett Th. Mann szavaival társadalmunk már kimondta ítéletét.

A pedagógiának *általában*, a pályalélektannak pedig *sajátosan* egyik alapvető feladata, hogy minél mélyrehatóbban feltárja azt a differenciált és bonyolult hatásrendszert, amelyben egy-egy terület, egy-egy iskola vagy egy-egy tanulócsoport ifjúsága él és nevelkedik. Kétségtelenül más hatások érik egy fővárosi iskola nagypolgári millióben nevelkedő gyermekét, egy világhírű fürdőhely (pl. a Balaton környéke, Hévíz, Hajdúszoboszló) ifjúságát, mint egy zömmel lumpenelemekből szerveződő környezet iskolájának, vagy egy kisközség, esetleg tanyavilág intézményének diákseregét. Napjainkban természetesen *a variáns tényezők* mellett gondot kell fordítanunk az *invariáns elemekre*, összetevőkre is, hiszen a rádió, a televízió, a bel- és külföldi lapok sokasága a vasútállomástól legmesszebbre cső tanyavilágban is érzetetik és érvényesítik hatásukat. A kozmpolitizmus jellemző a turisztikailag felkapott helyeken, ahol az ilyen tartalmú élmények tömegét élik át közvetlenül a gyerekek is ifjak (vö. digózás), de számolni kell hatásával másutt is, mert különböző

rejtett csatornákon (táncdalszövegek, nyugati regények, látszólag megbotránkozva propagáló cikkek a kábítószerekről folyóiratainkban, televízió műsorai stb.) a legeldugottabb helyekre is eljut. Különösen jelentős a *környezeti életmodellek* hatása, mert az ifjúságot mindig kevésbé vonzotta az,

- amit az életről mondtak neki annál, hogy miképp éltek körülötte az emberek (a társadalmi példa),

- kiknek az életmódja jár nagyobb sikerekkel (effektus törvényének gyakorlati érvényesülése), tehát kik keresnek többet; kik és miért járnak szebb gépkocsival; kiknek könnyebb és lazább az élete; milyen gyakorlati elvek megvalósítása útján jutnak szocialista társadalmunkban nagyobb elismertséghez (lakástól nőig és külföldi utakig),

- de az is, hogy igazságszolgáltatásunk mit, milyen következetességgel marasztal el (pl. a tettet vagy az elkövető személyt mérlegeli inkább). Ezek az életmodellek ma már integrálódtak, nincs lényeges különbség város és falu között, de igen gyakran éles az ellentmondás *társadalmunk hirdett elvei és egyes emberek sikeres életmódja között*. Az iskola, de az egész pedagógia konforman behunyhatja előttük a szemét, de ezzel nem iktatja ki hatásukat az ifjúság neveléséből.

4. KORUNK ifjúságának invariáns jellemzői között tarthatjuk számon *sajátos törekvéseit*. Ezeket azért szükséges minden pedagógusnak megismernie, mert bennük a nevelés kulcsát találhatja meg. Ezek a törekvések fokozatosan bontakoznak ki a gyermekben, felismerésük tehát lehetővé teszi, hogy a környezeti hatásokat *megelőzze az iskola*, és tartalmukat ő alapozza meg már az óvodában és az alsó tagozatban. Ezzel elérhetjük, hogy a későbbi hatások nem érik felkészületlenül a fiatalokat, s ezért ha nem is közömbösen, de csökkent intenzitással hatnak majd rájuk.

A sajátos törekvések első nagy csoportját a *rekompenzációk* alkotják. A gyermekkori élmények maradandó hatásait régóta hirdeti a pszichológia, pedagógiánk viszont még ma is süketen megy el a törvényszerű összefüggések mellett: a statisztikailag ismertett adatok azt bizonyították, hogy gyermekek többsége *családi sérülésekkel* érkezik kamasz- és ifjú korába. Ezek a sérülések felhalmozódnak, a felnőtt társadalom elleni indulatokba sűrűsödnek. Franz Kafka Levél apámhoz irtózata, Móricz Zsigmond Nyilas Misijének kitérése: „Én nem akarok felnőtt lenni”, Csörsz István dokumentumregényének (Síríg tartsd a pofád!) sorai a művészi alkotás igényével sűrítetten ábrázolják ezt a meglevő jelenséget. Sajnos, a nevelőotthonok javát leszámítva pedagógiai intézményeink nem csökkentik, inkább növelik ezeknek a sérüléseknek nyomait. Az *érzelem nélküli* nem töltődik nemes érzelmekkel, nem alakulnak ki *szoros kötődések* pedagógusokhoz (épp ők bélyegzik tehetségtelennek, tehetetlennek őket), *igényszintjük* emelésével senki nem foglalkozik. A felgyült indulatok útszéli kifakadásokban, agresszív cselekedetekben, végső esetekben iskolán kívüli csoportosulásokban (galerik), esetenként társadalomellenes tettekben robban ki. Szelídebb változatai, de nagyobb torzulások forrásai is: a felfokozott szórakozási vágy, az italozás, a szexcentrikus szemlélet. Tévesen azt szoktuk hinni, hogy a lumpenelemek gyerekeinél jelentkeznek ezek a tünetek. A valóságban a „legjobb” családok gyerekeinél is megtalálhatók az elfoglalt szülők-elhanyagolt gyerekei öszszesség eredményeképpen.

Az a pedagógus, aki idejében felismeri a gyermek hiányérzeit: az elmaradt mese- és játékelményt; az igazi szülői szeretet hiányát; a törődés Forintokkal (bőségesen biztosított zsebpénzzel) megváltott nélkülözését, pótolni is képes ezeket a hiányokat, és ezzel kezébe veheti a személyiség helyes irányban történő fejlesztését. Aki elmulasztja mindezt, igazi szerepet sohasem tölthet be gyerekeink nevelésében.

A második csoportba a *presztizstörekvéseket* sorolhatjuk. Vance Packard Fel-törekvés, reklám, szexualitás Amerikában (Gondolat, Bp. 1971.) c. munkájában részletesen elemzi, hogy miképp jelentkeznek ezek a törekvések az Egyesült Álla-mok ifjúságában. Mind ő, mind Riesmann (A magányos tömeg) hangsúlyozzák, hogy korunk emberét a reklám, s annak „szexuális felhangja” irányítja, s benne üzleti programmá vált „a gyermekek pszichológiai elcsábítása” is. Sokáig azzal ér-veltünk, hogy mindez csak a nyugati világra jellemző. Megfeledeztünk arról, hogy napjainkban egy tizenöt éves sokkal inkább érdeklődik a világ bármely táján élő-tizenöt évesek életmódja, formája és divatja, mint a saját felnőtteinek kívánságai, dicséretei vagy elmarasztalásai iránt. Nem véletlenül terjedtek el nálunk hihetetlen sebességgel a *nyugati divatok* (a zene, a farmernadrág, a hosszú haj, a mini szoknya stb.), s ezek nem hagyták sértetlenül a *fiatalok életszemléletét* sem. Valahogy az a nézet alakult ki, hogy

- az utcán való nyílt csókolózás, szerelmeskedés,
- a kirívó öltözék, kihívó viselkedés,
- a semmit sem tisztelő, cinikus és trágár beszédmód,
- a szexuális kalandokkal való nyílt dicsekvés

azonnal korszerűvé, modernné teheti az embert, s ezzel megmenekülhet az egyéb-ként egész életünket előntő unalomtól (erre vonatkozólag l. a Valóság októberi, novemberi számait 1972), megmenti őt a szürkeség veszélyétől. Hiba, hogy mindezek ellen szélmalomharcba kezdünk. Egyikünk tilalomfák után rohangu, másikunk engedékenynek bizonyult. Helyes az lett volna, és most is csak ezt tehetjük: ha fel-tárjuk évnvesztő jellegüket. Azt a különös ellentmondást, amellyel ifjúságunk állást foglal az egyensapka ellen és az egyenszakáll mellett. A külsőségek „mucsa” mo-dernsége mellett feltártuk volna előttük a modernség valódi fogalmát, tartalmát, hogy rájuk bizzuk a választást. Mi mindig dönteni akarunk az ifjúság helyett, pe-dik őket kellene a döntésre képessé tennünk. Furcsán értelmezi a korszerűséget az, aki azzal akar kortársai szemében presztizst szerezni, hogy valamennyi forradalom ellenforradalmát kívánja egymaga képviselni:

- a közösségi társadalom helyett érvényt szerezzen az ököljognak,
- az emberi kapcsolatok helyett újra eszközzé degradálja társait,
- a humanizált vágyakat visszasüllyessze a leprimitívebb ösztönök szintjére.

A József Attila-i programmal: szép szóval oktassa a pedagógus gyermekeit: társadalmunk feladata, hogy a termelési viszonyok után rendbe tegye az ösztönö-ket is idebenn. Ehhez azonban az okos nevelői szón kívül társadalmi vonzó *élet-modellekre* is szükségünk van: lássák gyermekeink, társadalmunk legmegbecsültebb tagjai példásan élnek, magánérdekeiket alárendelik a közérdeknek, a közösség érde-kében fáradoznak, életükben is megvalósítják hirdetett elveiket. Mindenestre *nekünk* meg kell értenünk gyermekeinkkel: átmeneti korunkban még lehetnek eltérések egy-cek szavai és tettei között. Ilyenkor azonban a tettek mutatják az igazi egyént, a szavak legfeljebb leplezik.

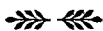
A harmadik törekvést *az örökölt társadalmi normák és formák tagadásában* jelölhetjük meg. Többen úgy fogalmazzák meg ezt a problémát, hogy ifjúságunk kiábrándult apái nemzedékéből, amely részese, több-kevesebb mértékben aktív rész-vevője volt a világháborús borzalmaknak. Kétarcúságával elvesztette hitelét, a fia-talok lázadnak ellene. Nyugaton mindez „a dühöngő ifjúságot”, a beat-nemzedéket, a hippiket stb. hívta életre, nálunk kissé leegyszerűsítve *ezek majmolóit*. Nem vélet-len, hogy nálunk az ifjúság törekvéseiben

- uralkodóvá váltak a külsőségek,
- külsőséggé vált az apák elleni lázadás is, mert szavakra szorított; nem az apai zsebpénz visszautasítása, hanem fokozottabb követelése vált jellemzővé;
- álforradalmiság látszatát teremtette meg, mert előre helyett hátrafelé keresi a megoldást.

Ezt a törekvést is nevelési céljaink szolgálatába állíthatjuk, ha nem rekedünk meg az egyébként nagyon találó „tanulni, tanulni, tanulni” feladat megfogalmazásánál, hanem az iskolában megteremtjük a módját, hogy *társadalmi élményeket* (a munka örömet és sikerét; ön maga kifejtésének lehetőségét, szükségességének átélést; sokoldalú értékelését, benne valóban meglévő értékeinek megbecsülését) szerezzenek a gyermekek. Mindazt, amit el akarunk fogadtatni velük, modernként, vonzóként kell eléjük tárunk. Érdekünk, hogy jól érezzék magukat az iskolában, mert csak így érezhetjük jól mi is magunkat mindennapi munkahelyünkön. A társadalmi élmények vonatkozásában a dialektikus ellenmondásra szükséges gondolnunk. Eszerint az iskola kis társadalmá demokratikus élet, önkormányzat stb. vonatkozásában *nem előzheti meg* környezetének, a nagy társadalomnak ezekben elért színvonalát, de *meg kell előznie*. Korunk nevelésének egyik legizgalmasabb konfliktusa ez, amely néha arra kötelezi a pedagógust, hogy

- emberséges legyen diákjaival, még ha vele szemben embertelenek is,
- demokratikus legyen, ha fölötte diktátor uralkodik is,
- igazságos legyen, bár naponta igazságtalanságokban lehet része.

Nem tipikus, de lehetséges napjainkban ez az ellentmondás. Azok azonban, akik vállalják, el tudják fogadtatni növendékeikkel társadalmunk normáit, de a közösségi élet elengedhetetlen formáit (udvariasság, illem stb.) is, azonosíthatják őket velük. Megértik tartalmukat és szükségességüket, nem kerülnek könnyedén más, tőlünk idegen normák vonzási körébe. Ehhez természetesen a nevelésemélet által feltárt utat kell végigjárni: a határozott követeléstől az értékelésig (jutalmazás és büntetés). A pályalélektan feladata, hogy nevelésünk alanyának és tárgyának sajátos jellemzőit vizsgálja, és vizsgálatából levonja a tanulságot. Ifjúságunk más, mint az előző korok ifjúsága. Ahhoz, hogy az ismét más holnap sokoldalúan fejlett személyiségeit alakíthassuk ki bennük, a mában *másképp kell nevelnünk őket*.



DR. BAKSA JÓZSEF—KISS JOLÁN
Győr, Tanítóképző Intézet

Az „Ünnepeink” című témakör 2. olvasás órája a II. osztályban

Az „Ünnepeink” c. témakörben a felszabadulás ünnepeinek ismertetése, a hozzá csatlakozó érzelmek felébresztése a *tantervi anyag*. A *Nevelési Tervben is sok követelményt olvashatunk* vele kapcsolatosan. Számos feladatot oldunk meg a II. osztályban a *kisdobos foglalkozásokon*. Figyelembe kell vennünk azt is, hogy a *gyermeket sokféle batás éri*. Nevezetesen: a szülői ház, a lakóház, amelyben él, a pajtások, a rádió, a televízió, szóval a környezet, melynek ő is egyik egyede. Minden törekvésünk sikerének *elengedhetetlen feltétele*, hogy ünnepeink ismertetésében és