

dése felé tolhat el bennünket. S e maximalizmussal együtt járhat sok nehézkes, felesleges megfogalmazás, túlzott tudományoskodás is. Pontosan ezért nem érthetünk egyet például egy olyan koncepcióval, mely szinte a „teljes kémiát” felölő anyagot szánja esetleg vitaalapként a tanterv nagyvonalú körülhatárolásához.

A tanterv alkotóinak nem szabad elfeledkezniük arról sem, hogy a tantárgyi korszerűsítésnek erőteljes *személyi és tárgyi feltételei* is vannak. A képesítés nélküli nevelők, a kevéssé felszerelt szertárak, a szaktanteremmel (kabinet) alig rendelkező iskolák, a pedagógustovábbképzés nem teljesen kiforrott rendszere, mind egy-egy visszahúzó komponense jelenleg a korszerűbb kémiaoktatásnak. Ezekkel ma még mind számolnunk kell.

Az OPI Kémiai Tanszéke, valamint a Tanárképző Főiskolák Kémiai Szakbizottsága nagy felelősséggel, egymás segítségét igényelve és elfogadva tárgyalt az általános iskolai kémiaoktatás közeli jövőjéről. E vázolt szerény gondolatsor természetesen néhány ötletet és alapvető megállapítást tartalmazhat csupán. De az anket gazdag vitaanyaga a kémiaoktatás legégetőbb, valószínű legaktuálisabb problémáinak megközelítéséhez vezetett el bennünket. Az ott elhangzottak pontosabb kritikai vizsgálata, és ezen az alapon a tantervi koncepció kidolgozása az egész közeli jövő sürgős feladata kell hogy legyen.

Okosan és közösen, sok gyakorlati szakember meghallgatásával, de tétovázó meditációk nélkül elfogadható eredményeket produkáló munkához és kísérlethez kell fognunk, hisz egy újabb generáció várja a korszerűbb kémiaoktatást, a modernebb tanterveket és a használhatóbb, a kémia tudományának eredményeit hűen tükröző jó tankönyveket.

E gondolatokkal és a szakmai, metodikai összefogás reméljük tartósan eredményes elhatározásával távoztunk a Tanárképző Főiskolák Kémiai Szakbizottságának szegedi ankétjáról.



DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE
Budapest

Szituáció és nevelés

A VILÁG jelenségei meghatározott *térben és időben* léteznek. Térhez, időhöz kötődnek gondolataink, tetteink is. A tér és idő életünk objektív valóságai. Függetlenek tőlünk, de a tételt megfordítani nem lehet, mert gondolataink, cselekedeteink sohasem válhatnak teljesen függetlenné attól a szituációtól, amelyben megszületnek. *Szituáción* ugyanis mindig azt a természeti, társadalmi környezetet, a körülöttünk levő dolgok vagy személyek tartós vagy pillanatnyi elrendeződését értjük, amelyben élünk, gondolkodunk, cselekszünk. Tőlünk független, rendszerint tartós szituációt teremt számunkra a kor, amelynek gyermekei vagyunk. Petőfivel felsőhajthatunk néha, hogy miért nem születünk ezer évvel előbb; Radnóttal megállapíthatjuk, hogy oly korban élünk e földön, – mindez nem változtat a tényen: Petőfi azáltal lett Petőfivé, Radnóti Radnótvá, hogy vállalták a *történelmi szituációt*, s mindazt, ami ebből feladatként hárulhatott rájuk. Lehettek korok, amelyben mérlegre kellett

tenni, mit ér az ember, ha magyarnak született (Illyés Gyula, Szekfű Gyula, Ortutay Gyula írásai), a népi, nemzeti szituációt mégis vállalnunk kell, mert a költő szavai szerint szívet cserél, aki hazát cserél. Sorsunk határozza meg *családi szituációkat* is, nincs gyerek, aki önként vállalta volna, hogy hátrányos helyzetű, állami gondozott vagy érzelmileg fogyatékos szülői környezet gyerekeként kezdje a pályáját.

Arra már kevesen gondolnak, hogy *minden pályaválasztás tartós szituációválasztás is* egyben. Ha valaki élete egyik szakaszában elhatározta, hogy pedagógus lesz, elhatározásában helyet kapott a szükségszerű pályaszituációk hosszú sorozata. Különös legfeljebb, hogy míg pályájára készül, sokmindent megtanul, csak éppen azt nem tanulja meg, miképpen kell majd a különböző sajátos pályaszituációkat felfogni, értékelni, miképp kell bennük helyesen viselkednie, rájuk reagálnia. „Talán nem teljesen indokolatlan annak feltételezése, hogy a szituatív esetek kezdő láncszemeiben (tagjaiban), vagy esetleg a legelsőben kell olyan pedagógiai specifikum(ok)nak lenni(ük), amely(ek) a pedagógiai láncreakciót elindítják, mintegy kiváltják; ha ezt a specifikumot fel tudnánk tárni s az általános összefüggést ebben megpillantani – talán a nevelési hatás egyik legfontosabb eredőjét tudnánk megragadni. Ez esetben a pedagógiai láncreakció nem mint utólag rekonstruálható egymásutániség, hanem mint előre látható szükségszerűség volna megközelíthető” – idézi Nagy Sándort Szarka József A nevelési tapasztalat (Ak. 1971. 73. 1.) c. munkájában.

Mint életünk minden szituációját, a pedagógus pálya sajátos szituációit is három alapvető csoportra oszthatjuk. Az elsőbe sorolhatjuk azokat, amelyekbe *beleszületünk*, amelyek *adottak* számunkra. Pályánkon ilyen pl., hogy működésünk első percétől az utolsóig a munkahelyünkön is a felnőtt és a gyermek (a felnőtté váló ifjú) viszonya kísér végig. Akár ténylegesen, akár csak jelképesen, de katedráról nyilatkozunk, és nemcsak tudomásul vesszük, hanem hivatalból értékeljük is, hogy szavainkat, gondolatainkat, tanításainkat milyen mértékben sajátították el a tanulók. Ez a szituáció egyszerre növeli pályánk szépségét, felelősségét és veszélyességét. Minden pedagógus számára élő a veszély, hogy *katedraszemléletűvé* válik. A pályán kívülállók ezt úgy szokták megfogalmazni, hogy a pedagógust mindig bárhol fel lehet ismerni, mert

- a járműveken nem egyszerűen megszólal, hanem előad; legszívesebben rászólna azokra, akik nem órá figyelnek;
- társaságban nem beszélget, hanem magyaráz; szíve szerint megkérdezné, mindenki megértette-e az anyagot;
- nehezen képes elviselni, hogy ne ő foglalja össze mindazt, amiről szó esett (az elnöksédes fokozza az utolsó szó jogát és veszélyét pályánkon); stb.

A katedraártalom a pedagógus szilikózisa. Előre védekezni kell ellene: mindenekelőtt tudatosítania kell magában, hogy még a tanítási óráknak sem ő a főszereplője. Minden jelenséget anyai oldalról lehet értékelni, ahányan észleljük; ahányan érdekeltek vagyunk benne. A pedagógus ebből mindig csak *az egyik*. Amíg ő szerepel, addig a padokban tisztelet, közöny vagy utálat születik iránta aszerint, hogy milyen szituációban fogadják, akik hallgatják, akiket irányít. Ebben hasonlít pályánk a színészekéhez, akik a színpadon, a filmen könnyen válnak öncsodálatuk rabjává, s nem veszik észre, hogy a nézők közt

- egyesek ripackkodásnak tartják, amit ők művészetnek vélnek;
- nevetnek, amikor mindent megtesznek, hogy sírásra késztessek őket;
- felháborodnak, amikor egytértést kellene kiváltaniuk;
- csodálatnak fogadják a csodótt csodálkozást stb.

Hasonlít a két pálya abban is, hogy a színész a sikert önmaga kvalitásainak, a kudarcot a darab szerzőjének, rendezőjének, az utóbbit a pedagógus a rossz tantervnek, tankönyvnek tulajdonítja. Egyik esetben sem könnyű fel- és elismerni, hogy nem másban van a hiba!

Állandó szituációt teremt a pedagógusnak a *kezdés és zárás megszokott ritmusa*. A tanérvnyítás és a tanévzárás dátumai. Az órarend üteme. A tananyag elég viszonylagossá vált zárt kerete. Az osztályok ismétlődése. Az állandóság és a változás dialektikus egysége. Mindig ugyanaz, mégis mindig más. Két veszélyt rejt magában ez a szituáció. A végletek abszolutizálását. Az egyik csak az azonosságokat észleli, s közben gépiessé válik. A másik az örök változót, felületessé, kapkodóvá válik. Darvas József mondta 60. születésnapján adott interjújában: minél változatosabb az ember körül az élet, annál inkább arra kell törekednie, hogy személyiségében, tevékenységében szilárd állandó alapot teremtsen, mert másképp csak két lehetőség: a cinizmus vagy a revolver között lehet választania.

AZ ÁLLANDÓSÁG legfőbb biztosítéka *az ember*. Persze csak a lehetőség van meg erre, amint Dürrenmatt a Pillanatkép egy bolygóról c. drámájában az egész világot, egész életünket lehetőségnek tekinti. A pedagógus tehát ezt az állandóságot megteremtheti vagy elszalaszthatja. Ez már rajta és nem pályáján múlik. Pályánkra, egész tevékenységünkre is jellemző, amit már a klasszikusok úgy fogalmaztak meg, *ha ketten ugyanott, ugyanakkor, ugyanazt csinálják, nem ugyanaz történik*. Egyszerűen ezért nem, mert minden többszörös műveletben elég egyetlen tényező megváltozása ahhoz, hogy eltérő eredményhez jussunk. Elegendő differenciát hozhat létre, ha az egyik felvett szerepként szeretné megjátszani azt, ami a másikban egyéniségéből, személyiségéből fakad. Ezért a pedagógiában sohasem adhatjuk egyetlen kollégának sem azt a tanácsot, hogy csinálja ugyanúgy, mint sikeres társa. Tanácsunk legfeljebb azt tartalmazhatja: *igyekezz olyan emberre válni, mint amilyen ő*.

A szituáció ugyanis nem egyszerűen azonos a környezetünkkel. Minden szituáció legfontosabb eleme *környezetünk és önmagunk kölcsönhatása*. Ez akkor is igaz, ha látszólag egy szituációban csak a külső szemlélő szerepét kívánom betölteni. Abban a pillanatban ugyanis a hűvös objektivitás látszatával közeledik a dolgokhoz, de kiszámíthatatlan, hogy ez valamilyen érdekelttség miatt mikor csap át szubjektivitásba.

Egy sportpálya kerítésénél szinte kárörvendve nézem, milyen rendetlenül viselkednek a gyerekek. Egyszerre azonban felismerem, hogy saját tanulóim is akadnak köztük. Esetleg ők járnak az élen. A rendetlenségben, ... Vallom, mondja valamelyik kolléga, szigorú követelményeket kell támasztani a gyerekekkel szemben. Aki nem tud, meg kell buktatni. Váratlanul megtudja, hogy a másik iskolába járó gyermeke, bukás küszöbén áll... A késés súlyos vétség — mondja a másik, — azután elkésik... Súlyos betegé vált az egyik kartársunk. Ószintén sajnáljuk, pedig inkább azt kellene tudatosítanunk magunkban, hogy örökös intrikáinkkal, közönyünkkel mi voltunk megbetegedésének közvetett okai. Örökké csak hibákat kerestünk benne, talán tudtuk is közben, hogy: „A hibáktól való félelem egy ideig javít, egy határon túl azonban maga termi a hibákat. Egyrészt azzal, hogy bátorságunknak szárnyát szegi, másrészt maguk a bevezetett óvintézkedések válnak új és új hibák forrásává.” (Németh László: A kísérletező ember). Mi csak annyit mondtunk, nem tud beilleszkedni a közösségbe. Elfelejtettük, hogy ennek a közösség színvonala is oka lehet. Előbb pszichés, majd fizikai ártalmakat idézhetünk elő. Pedagógus pedagógusnak, de gyerekeknek is! Nemes Dezső írja: gyakran járnak együtt gyilkosok és áldozataik! Minden pedagógusi itéletalkotásban erre is gondolni kell!

Épp a szituáció és a személyiség kölcsönhatása biztosítja, hogy egyetlen ember sem tekintheti teljes mértékben *körülményei függvényének* magát. Körülményeink determináns szerepet töltenek be, mégis az emberen múlik, hogy szürke átlagemberré sekélyesedik, megalkuvó konformistává züllik, vagy a hétköznapi hősé

válik-e belőle. Petőfi küzdött a köztársaságért, s arra kérte társait, ha győzni fog, jöjjenek ki *sírjához*, és ott kiáltanak „Éljen”-t a republikára. Radnóti még az erőltetett menet embertelenségei közepette is „Razglednicá”-kat írt, és verseket mormolt. A dogmatizmus korában pedagógiánk azért fejlődött helyes irányban, mert voltak irányítói és gyakorló nevelői, akik akkor sem személyeknek hódoltak, hanem a nevelés ügyét szolgálták. Vannak pedagógusok, akik elveink megvalósításáért fáradnak, bár ezért közvetlen környezetüktől több gáncsoskodásban, mint elismerésben van osztályrészük. A pedagógia igazi történetének ők az igazi, sokszor névtelenségbe felejtett hősei, nagyjai. Nekik köszönhetjük, hogy eredményeket fejleszthetünk tovább, mert ránk is érvényes, hogy nem kiválónak bélyegzett egyének, hanem az áldozatokat vállaló tömegek alkotják történelmünket. Legfeljebb nálunk nem szükségszerű, hogy megfeleldezzünk legjobb képviselőiről.

Az órakezdést jelző csengőszóra pedagógusok tömege lép be az osztálytermekbe. Szituációik sokban azonosak. Mégis mindenütt *lényegében* más folyamat kezdődik, mert más személyiség lép környezetével kölcsönhatásba. Az egyik helyen árad az unalom. A másikban kezdődik az élmény. A Nagy Sándor által keresett kezdő láncszemet találhatjuk meg ebben. Saját emberségünkben. Abban, hogy *oktatni* akarunk az osztályba lépve, vagy *közösen dolgozni*. Megelégedünk-e az oktatás rideg légkörével, vagy a közös munka derűje a célunk. Nevelni, fegyelmezni szándékozunk-e, lessük-e a lecsapások alkalmait, vagy azzal léptük át a küszöböt, hogy mint életünk minden órájában, ebben is fejlődni szeretnénk. Mi, és nemcsak másokat fejleszteni hamis katedra nézőponttal.

Egyes irodalomtörténészek szerint az egész világirodalmat visszavezethetjük néhány témára. A Rómeó és Júlia, az Órizem a szemed és az Anna örök alapszituációja alig különbözik több kötetes regényekétől. De mindegyikben mások a Jancsik és Juliskák, ezért csak együtt sejtetik velünk, olvasókkal a sokszínű, ezerarcú szerelmet, magát az életet. Pedagógiánk egyik mulasztása, hogy elmélete szinte kizárólag a típusokat és a tipikusakat kereste. Arra már nem mutatott rá, hogy a gyakorlatban legkevésbé a tipikus a jellemző. Nem elegendő esetenként ezért odatenni, hogy mindezt helyhez, időhöz, körülményekhez alkalmazza a gyakorlat embere, azt is el kellett volna mondani, milyen sokféleké a valóság szituációi. Mert van pl. tervezési szituáció, de van, amelyben a legjobb tervet sem szabad megvalósítani, el kell térni tőle. Van vegyes-típusú óra, de van, amikor nem szabad ilyet tartani, bár minden didaktikai tényező ezt követelné tőlünk. A tanítási óra minden percét jól kell felhasználnunk, de ki mondta meg a jövő pedagógusainak, néha akkor tesznek ennek az igénynek eleget, ha a matematika, a problémamegoldó gondolkodás módszerei helyett *mesélnek* a gyerekeknek. Van szituáció, amelyben az elnézés nevel, a szigor gyilkol, de van fordított is.

Különösen *nevelési, oktatási módszereink* megválasztásában fontos, hogy a szituációhoz alkalmazzuk őket. A legtöbb ilyen irányú kísérletnek éppen az a bukatója, hogy értékelésében az adott szituáció elemzésére nem fordítanak kellő gondot, és mert valahol bevált, általánossá teszik, noha szinte biztos, hogy a különböző szituációkban az egyébként jó is biztos kudarchoz vezethet. Az én iskolám, az én társadalmi környezetem, az én osztályom és az én gyermekeim adják az én szituációm, amelyben benne vagyok én magam is. Eredményhez csak az vezethet, ami miránk szabott. Amint a legdivatosabb öltözék csodálatot kelt a nézőkben, ha az egyik viseli, gúnykacajt, ha másik. Ezért tekinthetünk minden központi módszertani előírásban, szabályozásban a legjobb esetben is *szükséges rosszat*, s ezért tartjuk végtelen hasznosnak, ha minél több módszertani elemzés, problémázás juthat a kezünkbe. Ez utóbbiak ugyanis *nem végrehajtást*, hanem gondolkodást követelnek tőlünk, s ezzel más szituációk bemutatásával, az azokra alkalmazott módszerek elemzésével alkalmassá tesznek mindanyunkat, hogy saját szituációnkat felismerjük, s azoknak megfelelően tudjunk cselekedni.

SZITUÁCIÓINK másik nagy csoportját *választásaink* hozzák létre. Ezek a választások egyes esetekben a tevékenység egész területére hatnak. Ilyen pl., ha elvállalom az ifjúsági mozgalomban a csapatvezetői tisztet, ez ugyanis megváltoztatja szituációm az iskola vezetésével, a nevelőtestülettel és az ifjúsággal is. Ezek közé sorolhatjuk az osztályfőnökséget, ha komolyan vesszük, s valóban be akarjuk tölteni az osztályban tanító valamennyi pedagógus között a koordináló szerepet. Az esetek többségében szűkebb a választott szituációk hatósugara. Hatással lehet pl. tantárgyunk oktatására a megválasztott módszer, eredményeinkre az esetenként alkalmazott tónus, taktika, magatartás.

Választásaink sohasem *kockázatmentesek*. Minden ember három szférában hozhat döntéseket. Még a tudományban is a legritkább a *tudományos biztonság* szférája. Ez csak akkor lehetséges, ha a cselekvés vagy a folyamat valamennyi tényezőjét és a köztük elképzelhető törvényszerű összefüggéseket biztosan ismerjük. A pedagógiában ritka az ilyen. Éppen ezért az emberi kapcsolatokban akaratlanul és tudatosan egyaránt visszajára lehet fordítani bármit. Legszélsőbb példája, ha valakit szeretetünkkel teszünk tönkre. Persze, ilyenkor hamis a szeretet, csakhogy ez igen nehezen érhető tetten az életben. Ha pl. egy tanulót vagy pedagógust elvtelenül értékelünk, elsősorban hibáiban erősítjük meg. Ha csupa jó szándékkal mindig hibáit tudatosítjuk bennük, fokozatosan tesszük őket tönkre. A leggyilkosabb módszer az elhallgatás: nem beszélünk eredményeiről, egyszerűen nem veszünk tudomást róluk.

Minden közösségnek időnként ebből a szempontból hosszabb távlatban elemeznie kellene kitüntetései, elismerései, jutalmazásai hatását. Tudományos biztonsággal állapíthatjuk meg ugyanis, hogy ahol nem azok kapják az elismerést, akik a legtöbbet tették, torzul a munka is. Nem tudjuk azonban tudományos biztonsággal kimondani, mennyit ártott az a vezető, aki éppen x-t jutalmazta, y-t pedig nem. Mélyreható elemzés nélkül nem állapíthatjuk meg, milyen szerepe van a pedagógus pálya jelen helyzetében a gyakorlatban kialakult, nem mindig kifogástalan értékelési rendszernek.

Még veszélyesebb azonban, hogy a pedagógiában gyakran a tudományos biztonság köntösét ölti magára a *pozicionális bang*. A munkamegosztásban meghatározott a döntés joga. A gyerekek felett áll a tanító, a tanár. Felettük az igazgató stb. A döntés jogát nagyon könnyen össze lehet tévesztetni ilyen esetekben a *döntés tartalmi igazságával*. A gyerekek és az osztályban tanító pedagógusok konfliktusában a gyerekeknek, pedagógusok és nevelők vitájában egyes pedagógusoknak, osztályvezetők és igazgatók nézeteltérésében valamelyik igazgatónak is lehet igaza(uk), bár a döntés ezt nem szükségszerűen veszi figyelembe. A sokat emlegetett demokratizmus azt is jelenti, hogy a döntésekben az igazság, és ne a döntésre jogosult személy szubjektívizmusa, véleménye jusson nagyobb szerephez. Ebben megint a személyiség a meghatározó, mert diktátor hajlamú emberből ritkán lesz a szó igazi értelmében demokrata, legfeljebb adott szituációkban nagyobb gondot fog fordítani a demokratikus látszat megteremtésére. A sokat emlegetett iskolai élet demokratizmusának, a szocialista tanár-diák viszonyának, a tanulói önkormányzatnak épp ez az egyik kulcskérdése.

Nem kevésbé veszélyes, ha a *lehetőségek* szférájában választunk. Egy tanulmányi kirándulás, egy iskolai vagy osztályrendezvény a lehető szituációk végeláthatatlan sorát tartalmazza. A tervezés és a szervezés feladata, hogy ezek számát elfogadhatóan csökkentse, minimálisra zsugorítsa a véletlenek szerepét.

Választásaink többsége a *valószínűség* szférájába szorítkozik. Belépünk az osztályterembe, felfordulást látunk. Csak a valószínűség határain belül tudunk dönteni: miképp reagálunk az adott szituációra. Felháborodjunk? Lehet, hogy növeljük a bajt. Mosolyogunk? Lehet, hogy beleegyezésnek tekintik. De döntenünk kell, s dön-

tésünkben benne kell lennie, egész személyiségünknek, sőt azt is érzékelnünk illene, mit várnak tőlünk a gyerekek. Nyilvánvaló, hogy választásunk helyessége nem független szakmai, pedagógiai, pszichológiai képzettségünktől. Nem az a lényeges, hogy mennyit tanulunk, hanem az, *mit és mennyit tettünk magunkévá.*

Gondolnunk kell arra is, hogy a szituációk nem intellektuális jellegűek, illetve nem mindig és kizárólag azok. Az emberek nem gépek, ezért nemcsak felfogják azt, amit észlelnek, hanem

a) át is élik mindazt, ami körülöttük, velük történik,

b) viszonyulnak mindahhoz, ami körülveszi őket.

A szituációk *érzelmi tartalommal* telítődnek. Egy adott időben és helyen tehát nemcsak látjuk, hogy tanítványaink ezt vagy azt csinálják, hanem érzelmek kelnek bennünk, mert „az emberi érzelem az ember viszonya a világhoz, ahhoz, amit közvetlen átélés formájában tapasztal, cselekszik”. Ez az érzelmi tartalom, amely differenciált lehet:

– egyrészt pozitív vagy negatív irányban, bosszúság vagy öröm, együtt- vagy ellenérzés;

– másrészt intenzitásban a bosszúságtól a dühig, a csendes örömtől az izgatott és a feszült örömig.

Ha a pedagógusnak ügyelnie kell arra, hogy ne a szituációk irányítsák cselekedeteit, úrrá tudjon feleltük válni, fokozottan érvényes ez érzelmi tartalmakra. Legjobb tehát, ha nem reagál azonnal, percnyi lehetőséget ad önmagának, hogy kellőképp felfogja a szituációját.

Erre nem gondolnak azok, akik minden rendetlenséget pl. felettetéssel kívánnak „megbosszulni”. Osztályzatot adnak osztállyal nem mérhető vétségekre, pl. otthon felejtett valamit a gyerek. Ilyenkor sérelmet sérelemmel kívánnak gyógyítani ahelyett, hogy a rendetlenség, a mulasztás stb. okát keressék meg. Hasonló hibát követ el, aki a fegyelmeztelenséget azonnal minősíti: kidobatlak, megbuktatlak, s ezzel olyan szituációt hoz létre, amelyben fontosabbá válik saját kijelentésének érvényesítése, tekintélyének megőrzése, mint az igazság kiderítése.

A SZITUÁCIÓTEREMTÉS szakmánk művészi fokát feltételezi. Az alkotó ember sajátossága, hogy nemcsak tudomásul veszi adott környezetét, pillanatnyi körülményeit, de *meg is teremti* magának azokat. Természetesen mindig a Vonnegut által megfogalmazott határok között: tudomásul veszi, amin nem változtathat; változtat, amin képes; és eléggé bölcs, hogy e kettő között különbséget tegyen (Vonnegut: Az ötös számú vágóhíd). Így pl., ha egy nevelő beszélgetni akar valamelyik tanítványával,

– ne arra törekedjék, hogy minél hamarébb túlessen ezen a beszélgetésen,

– hanem a beszélgetés témájához, jellegéhez igazodva megfelelő szituációt teremtsen hozzá (kellemes környezetben sétálva vagy egy zord tanteremben; kiránduláskor a szürkületi órákban),

– ugyancsak ezek szerint közölje vele előre, miről szeretne beszélgetni, vagy hagyja bizonytalanságban, s ezzel rákényszeríti, hogy végiggondolja a lehetőségeket.

Ismét irodalmi példákra kellene hivatkoznunk annak igazolására, mennyire nem közömbös, hogy valami mikor és hol történik velünk. Maga a cselekmény lehet mindenben azonos, mégis éppúgy más, ami történik, mint ahogy ezt két ugyanazt cselekvő személyre állapítottuk meg. Megszidok egy tanulót, akit aznap rajtam kívül már sokan mások szidtak, vagy épp ilyenkor dicsérem meg valamely tetteért; észreveszem valakinek örömét vagy bánatát, aki legszívesebben világgá kürtölné, de senki más még nem vette azt észre; – apró mozzanatok, de olyan szituációk, amelyek emberek kapcsolatát egy életre meghatározhatják. Pedagógiai szempontból döntő

lehet, hogy sohase tartsam jelentéktelennek, ami tanítványaim számára *jelentős*. Értéktelennek, ami szemükben *értéket képvisel*. Még akkor se, ha szentül meg vagyok győződve jelentéktelenségéről, értéktelenségéről. Csak akkor tudom ítéleteiket irányítani, ha előbb együtt tudtam velük örülni, bánkódni.

Irodalmi és filmpéldák remekül igazolják, hogy még az udvarlás is mennyire szituációkhoz kötődik. Ha valaki akkor mond szépeket valakinek, amikor az másba szerelmes, neveléses, számandó figurává válik. Ugyanez rendkívül egyéniséggé léphet elő, ha a másikat sérelem vagy csalódás érte. Transzferrel lehet ezeket az irodalmi példákat a pedagógiára alkalmaznunk: tanuljuk meg, mindent a maga idején, és más lesz az eredményünk.

A „mindenhez megfelelő szituáció” érvényes az egyes *pedagógiai tevékenységekre*. Kevesen gondolnak arra pl., hogy a tanulók tanulmányi eredményei nem függetlenek az általuk teremtett feleltetési szituációktól. Félelem hatja-e át a felelőt vagy nyugalom, hiszen tanult, és a pedagógus arra kíváncsi, mit tud? Joga van-e a tanulóknak ahhoz, hogy valamit ne értsen? Nem teremti-e meg számára a *perturbáció* helyzetét?

Perturbáción azt a jelenséget értjük, amely szituatívve a saját és megfogalmazott vélemény eltérését eredményezi. Azért jó, ha ezzel kiemelten is foglalkozunk, mert napjainkban ez a jelenség idézi elő a legtöbb gondot a gyerekek tudásában. Feleléskor – még feladatlapok alkalmazásakor is – a felelőt zavarhatja (vö. Grusin: A vélemények világa Bp. 1971)

- a hibás kérdésfeltevés
az előírt szigorú diszjunkció csak hamis választ tehet lehetővé; a gyerek azt a választ keresi, amit tanára valószínűleg helyesnek fogad el, s nem azt, amit meggyőződéssel igaznak tart,
- a feleltető személye
Weissmann koffer elmélete szerint minden vizsgálati szituációban a vizsgáztatott azt igyekszik kivenni a kofferből, amit beleraktak – mások,
- de saját viselkedése is
félelme, szégyenkezése, belső tiltakozása, hiúsága, környezetének várható reagálása.

Mindez természetesen nemcsak didaktikus helyzetekben érvényesül, áthatja minden pedagógiai tevékenységünket. Gondoljunk pl. a sokszor sürgetett, s érthetően nehezen megvalósuló nemi felvilágosítás szituációjára. Általában a nevelési szituációk mindig bonyolultabbak, mint az oktatásiak, ami érthető abból is, hogy a nevelési problémák érzékenyen érintik

- a) a tanulók személyiségét, titkolt tulajdonságaikat,
- b) családi körülményeiket, annak féltve őrzött titkait (a szegénységtől a szülők züllöttségéig terjedhet a skála),
- c) könnyen okozhat számukra pozíció, illetve presztízs veszteséget, nem tettük, hanem körülményeik nyílt feltárásával.

Jogos igény ezért, hogy ezekben fokozottabb gondot szükséges fordítani a szituáció összetevőire (kiket avassunk be, hogyan? stb.),

A pedagógus tevékenységében kiemelt szerep illeti meg a szituációkat. Pálya-lélektani vizsgálódásainkban ezért kellett külön fejezetet szentelnünk nekik. Természetesen az adott keretek közt csak legfontosabb jellemzőiket vehettük vizsgálatunk alá. Kétségtelen azonban, hogy egy pedagógus eredményes munkája, nélkülözhetetlen sikerélménye nagymértékben függ attól, mennyire képes szituációit felismerni, nevelési tevékenységét, módszereit hozzájuk alkalmazni, elért eredményeit velük össze-

függésben értékelni. Egy tanuláshoz azonban mindenképp vissza kell kanyarodnunk: *a különböző szituációkban derül ki, milyen ember a pedagógus*, márpedig Juhász Gyula szerint a két szó a legközvetlenebb rokona egymásnak. Mindenki olyan pedagógussá válhat, amilyen emberré képes formálni önmagát.



DR. ZUKOVITS IMRE
Pécs, Tanárképző Főiskola

A meggyőzés, a tudatformálás pedagógiai és pszichológiai problémái

Iskolai nevelő, tudatformáló tevékenységünk alapvető feladatai közé tartozik, hogy tanulóink gondolkodását, akaratát, magatartását és cselekedeteit értelmi és érzelmi hatásokkal úgy befolyásoljuk, hogy társadalmi és világnézeti szempontból egyaránt helyes *meggyőződés* alakuljon ki bennük.

A helyes meggyőződés egyik lényeges ismertető jegye, hogy a tanulók erkölcsi fogalmai és ítéletei ne csupán ismeretet jelentsenek, hanem cselekvésre indító motívumot is. Vagyis, tudatformáló, meggyőző tevékenységünkkel hatékony motivációs rendszert kell tanítványainkban kiépítenünk.

Tehát, tudatformáló, meggyőző iskolai nevelő munkánk egyik fontos célja: a belső aktivitásból, a célok tudatos ismeretéből táplálkozó sokoldalú tanulói tevékenység kibontakoztatása.

Ez azonban igen nehéz és bonyolult feladatot jelent. Különböző nevelési tapasztalatok, vizsgálatok, felmérések azt mutatják, hogy tanítványaink egy részénél a tudatformálással, a meggyőzéssel szemben úgynevezett „*opponáló tendencia*”, védekezés nyilvánul meg.

A tudatformálás gátló tényezői

Közelebbről vizsgálva ezt a „*védekező tendenciát*” leggyakrabban azzal a jelenséggel találkozunk, hogy az ifjúság egy része igyekszik „*elzárkózni*” a közvetlen tudatformáló tevékenység hatásaitól.

Másik védekezési megnyilvánulás a meggyőzés, tudatformálás ellen az ún. „*kritikus magatartás*”. Az ilyen kételkedés, kritikus magatartás általában az elégtelenségi érzéseket túlkompenzáló, fokozott önértékelésből fakad.

Az említett két negatív tanulói magatartási forma alapja a különböző társas tendenciákban kereshető.

A társas tendenciák három fő formáját különbözteti meg a pedagógiai-pszichológia; ezek a következők:

- alárendelő,
- fölérendelő, és
- mellérendelő tendenciák.

A tanulók részéről a meggyőzés elleni elzárkózás általában a kényszerű, *el nem fogadott alárendelés*; a kritikus magatartás pedig a *fölérendelő* tendenciák érvényesülésének, felülkerekedésének a következménye.