

Tudatosság és spontaneitás a nevelésben

„Éppen itt van a mi felelősségünk, tanároké, tudósoké, művészeké, íróké, vagyis akikre talán odafigyelnek még. Hogy beadjuk-e a derekunkat, és magunk is beállunk taposolni annak, amin sírnunk kellene, és hirdetni a szent káoszt, és mazochista kéjjel hivalkodni a gyógyíthatatlanságunkkal, és segítjük lökni a szekeret alább a lejtőn a szakadék felé...”

Karinthy Ferenc: Hosszú weekend

ELMÉLET és gyakorlat között éles ellenmondásokat találhatunk. Valamennyi elméleti pedagógiai munka, pl. *a nevelés tudatosságát* hangsúlyozza, de valamennyi elméletileg megalapozott, gyakorlati vizsgálat arra a végkövetkeztetésre jut, hogy *a pedagógusok döntő többsége ösztönösen*, teljes spontaneitással nevel. Kétségtelen, hogy így a különböző módszerek, eljárások és eredmények sokkal hívebben tükrözik a pedagógusi személyiségek értékeit és hiányosságait. De az is vitathatatlan, hogy nehezebben jutunk előbbre. Pedagógia és pedagógus sokszor ébred „Csipkerózsika-álmából”. Évtizedek repültek el felettünk, vagy csak mellettünk, mondatainkat mégis úgy folytathatjuk, mintha csak az előző pillanatban szakította volna félbe valaki vagy valami. Gyakorló pedagógusok rendszerint azzal indokolják ezt a jelenséget, hogy a pedagógia elméletének ismerete nem készíti fel őket arra, hogy iskolai tevékenységük *ezerfajta szituációját* felismerjék, helyesen értelmezzék, s bennük megfelelően cselekedjenek. Féligazság ez, de alkalmas arra, éppen azért, mert *félig igaz*, hogy állapotát tegye a kényelmet, a belenyugvást, az ösztönös cselekvést.

A pályaléktan egyik feladata, hogy feloldja a fenti ellentmondásból származó másodikat. Egyrészt megállapítjuk: nevelni csak *az adott közösség specifikumait* figyelembe véve lehet, tehát minden uniformizáltság nélkül. Másrészt újra, meg újra megfogalmazódik a részletes *központi előírások igénye* (Legyen egységes tanmenet; adjanak ki minél jobb óravázlatokat; mondják meg, mit mondhatunk egy erkölcsi, politikai tartalmú osztályfőnöki órán stb.). Az ellenmondás azonos tőről fakad. Tekintettel arra, hogy nem tudjuk megszerzett ismereteinket a konkrét (az elmélet bírálata) és az állandóan változó élethez alkalmazni, kész alkalmazási sémákat (a központi előírások igénye) kívánunk; mert ezek megvalósításában már nem a végrehajtó *a felelőség*, ő csak azt csinálta, amit mondtak, *előírtak* neki.

El kell mondanunk, hogy ebben a pedagógusi magatartásban *jogos önvédelem* is rejtőzik. A pedagógiai tevékenységnek nagyon széles értelmezési tartománya van. Nincs rá semmilyen biztosíték, hogy ugyanazt a tevékenységet azonos szempontból, azonos módon értékelje a cselekvés alanya: a pedagógus; tárgya: a diák; a felettes, az ellenőrző szerv képviselője; a társadalmi környezet adott pozícióból véleményt mondó tagja s. i. t. Néha azért igénylik a pedagógusok a rendeleteket és aprólékos előírásokat, hogy az illetéktelen, ösztönös bírálatoktól megvédjék saját — sajnos, ugyancsak ösztönös — tevékenységüket. Ezért követeli a pályaléktan, hogy a pedagógia gyakorlatát ismerjék el *szakterületnek*, amelynek bírálatához szakszerűség is szükséges. Ennek viszont előfeltétele, hogy növekedjék a pályán dolgozók és az egész pálya tényleges szakszerűsége. *Simone de Beauvoir* régi iskolájára emlékezve írta, hogy őket oktató bácsik és nénik igyekeztek nevelni, s mindig irigykedett egy másik intézetre, amelynek nevelői valóban szakmájuk szakemberei voltak.

Az ellenmondásoknak van mélyebben fekvő gyökerük is. A *természeti* és a *természettudományok* által feltárt törvények érvényességét senki kétségbe nem vonja. Nem is teheti, mert a lehalló tárgy azt is fejbe veri, aki tagadja a tömegvonást. A *társadalmi* törvényeket sokan (különböző idealista filozófiák) megkérdőjelezik. Érvényesülésüket a véletlen játékanak tekintik. Pl. a modern drámák, Anouil, Albee, más szerzők darabjai még szerzői utasításaikban is hangsúlyozzák: a világ véletlenek értelmetlen halmaza; sok minden történik, de nem történik semmi, ami lényeges – az utolsó jelenet díszletei pontról pontra egyezzenek meg az elsővel, így érzékeltessék, csak az idő múlt el, egyébként minden ugyanúgy és ugyanaz maradt. Azokat, akik *az ember fejlődésében* is törvények érvényesülését keresik, mihelyt túllépik a biológia szféráját, csodabogaragnak szeretnék látni. Pedig a pedagógia hiába írja elő, hogy *bogyan* kell valamit csinálni, még az sem elég, ha társadalmilag indokolja, hogy *miért*, a konkrét tevékenység csak akkor vezethet célhoz, ha a *pszichológia objektíven érvényesülő vastörvényeit* is figyelembe veszi a törvények megvalósítója. Így pl. az egyén és társadalmi környezetének kölcsönhatását, amely egyszerre figyelmeztet, hogy cinikus légkörben nem lehet hősokeket nevelni; túlfokozott individualista környezet nem alkalmas közösségi emberek formálására; de arra is, hogy cinikus apának nem feltétlenül lesz cinikus a fia, a forradalmár viszont cinikus gyereket is nevelhet.

Jelenlegi pedagógiai szituációnkban élesen vetődik fel az iskolai és a tömegkommunikációs nevelés ellenmondása. Nem azt kifogásoljuk, hogy a tv, rádió vagy a sajtó és az irodalom totzult emberi magatartásformákat is bemutat. Még azt sem, hogy a kelletténél nagyobb szerepet kap bennük a szexualitás, a nyugati meztelenség utánzása. Probléma azonban, ha az iskola a jövő társadalom alapsajtóját látja a *családban*, a tömegkommunikáció viszont elavult formát. Ha az iskola *szeméremre* (nem *álszeméremre!*) szeretne nevelni, a tömegkommunikáció a vetkőzés apótheozisát hirdeti. Ha az iskola *közösségi életre* nevel, a tömegkommunikáció utópisztikus formában drága pénzért bemutatja, száz év múlva nemcsak Pír hadnagyék, de még a gépek is individualizálódni fognak (fúrják egymást stb.). Ugyanez fokozottan érvényes iskola és család (elhagyott, állami gondozott gyerekek számának növekedése stb.), valamint a szűkebb társadalmi környezet ellenmondásaira (pl. az adott kerület, község, üzem, gazdaság vezetése ideig-óráig ellenmondásban lehet szocialista társadalmunk elveivel, ilyenkor a közvetlen és nem az általános hat az ifjúságra).

A pedagógia realitása nem tűzheti direkt célul maga elé a környezetet megváltoztatását. Vonnégut (Az ötös számú vágóhíd, Drezda pusztulása) hőisével

1. el kell fogadnia mindent, amin képtelen változtatni,
2. meg kell változtatnia mindent, ami hatalmában van,
3. a kettő között bölcsen különbséget kell tennie.

Ebben az összefüggésben az ösztönösség már nemcsak sajátos magatartási mód, hanem gát és veszély, mert sohasem a valódi helyzetet, hanem annak valamilyen elképzelt, idealizált vagy sötétre árnyalt változatát veszi alapul. Mindkettőre találhatunk számtalan példát! Így pl. azt a naív osztályfőnököt, aki valamennyi tanítványában az ártatlanság példaképét látja, majd – amikor valahonnan információt kap viselt dolgaikról –, egyszerre a másik végletbe csap át, s „Ez a mai ifjúság...!” summás ítéletét alkotja meg róluk.

Vastörvény az is, hogy az iskolában sem egyes személyek, hanem *mindig közösségek nevelnek*. Nem jelenti ez, hogy egyes pedagógusok nem tudnak jobb vagy rosszabb kapcsolatot teremteni tanítványaikkal; hogy ebben a kapcsolatban a rajongástól az undorig és utálatig az érzelmek sokféle árnyalatát ne találhatnánk meg; hogy egyes pedagógusok szava és példája nem hagyja maradandóbb nyomot a többiekénél. Mindezek azonban csak szübjektív jelenségek. Objektív viszont, ha a tanulók naponként élnek át, hogy

- a nevelőtestület egyik tagja elnézi azt, amit a másik szigorúan büntet,
- az egyik pedagógus dicséri azt, amit a másik szidalmaz,
- az egyik helyesnek tartja, amit a másik elítél,
- minden pedagógus ötletszerűen egyéni követelményeket támaszt velük szemben (tanulásban, magatartásban, viselkedésben, pl. az egyik elítéli, ha trágáruul beszélnek, a másik mindannyiukon túlesz trágárságban),
- minden pedagógus önmagát tartja a legjobb eszményképnek (még az is, akihez bármiben vétek lenne hasonlónak lenni),

akkor nem folyik igazi nevelés az iskolában, csak valamilyen *ötletszerű idomítgatásra* tesznek reménytelen kísérletet.

PSZICHOLÓGIAI törvény az is, mégpedig az effektus törvényének sajátos érvényesülése, hogy minden korosztály elsősorban saját korosztályának szeretne imponálni. Megtévészto néha, hogy a felnőttekhez is *konformizálódik* (elvtelenül igazodik, hízeleg, „helyezkedik”), *konformitást* (társadalmi alkalmazkodást) azonban ösztönösen a hasonló korúakkal alakít ki. Természetesen, mint minden törvény, ez is igen bonyolult érvényesül. Maga az egész nevelési folyamat a gyerekek konformitáskészségének, képességének fejlesztését, szocializálását (a szocialista együttélés normáinak, szokásainak elsajátíttatását) tűzi célul maga elé. A törvény arra figyelmeztet, hogy ezt ösztönösen elérni, megvalósítani nem lehet. Stefan Zweig remekül mutatja be egyik regényében, miképp szövődhet magas érzelmi telítődésű barátság egy felnőtt és egy gyermek között, de azt is, miként csaphat ez az érzelem az ellentétébe (megvetés, gyűlölet), mihelyt a gyermek rájön, hogy a felnőtt becsapta, csak eszköznek használta fel az érzelmeit.

Csodálatos, mennyire nem törődünk azzal, vajon tanítványaink mikor, és hogyan csalódhatnak bennünk. Nyilván ez az oka, hogy egyik lélektani vizsgálatunk tapasztalatai szerint a tanulók többsége 14—15 éves koráig átéli a *csalódások szinte valamennyi fajtáját*. Az első, egy életre megrázó csalódás a szülőkből ábrándítja ki őket. Százalékosan nem marad sokban mögöttük a pedagógusokból való kiábrándulás sem. Okai: bizalommal való visszaélés; igazságtalanságkivételzés; ígéretek megszegése; tapintatlanság; közöny bajaikkal szemben stb. Ehhez járulnak sok esetben az *akcelerált felnőtt csalódások*: abortusz; szerelmi csalódás stb. Sokszor el kell gondolkodnunk azon, milyen gonddal sajátíttatjuk el a szakképzésben a modern technológiát. Nem mindegy ugyanis, *hogyan bánunk* a különböző anyagokkal. Túlhevítve megrepednek, rosszul adagolva selejtté válnak. Még mindig kevesebb gondot fordítunk arra, hogy az emberekkel, a gyerekekkel sem lehet ötletszerűen, akárhogyan bánni.

Pályalélektani tanulmányainkban többször, de sohasem elégszer hangsúlyoztuk már, hogy a pedagógus nevelési tevékenysége nem nevelési prédikációkban, hangerőben, még csak nem is módszerekben, hanem elsősorban *önmagával szemben támasztott igényeiben, önnevelésének tendenciáiban realizálódik*. Egyikünk sem állíthatja magáról, hogy oklevele a boldog, harmonikus, konfliktusmentes életvitelre is képessé tette. Éppen ezért pedagógiai tanácsainknak, amelyeket nemegyszer a „hályogkovács” vakmerőségével osztogatunk, oklevelünk vajmi labilis talajt biztosít. Szilárdná csak saját életünk, konfliktusaink megoldása, hibáink felismerése, leküzdése, szüntelen önképzésünk és önnevelésünk folyamata teheti. Másképpen nem azzal nevelünk, amit *ballanak*, hanem azzal, amit *látnak tőlünk* a gyerekek. Nincs szánandóbb figura, mint az olyan ember, aki a gyerekeknek imamalomként mormolja: kötelességtek „tanulni, tanulni, tanulni”, s közben a gyerekek tapasztalják, hogy ugyanez az ember oklevele megszerzése óta szakkönyvet még nem vett a kezébe. Mit ér, ha valaki az osztályfőnöki órán szépen összegezi a szocialista ember jellemvonásait, de tudják róla a tanulók, hogy az életben

- képtelen lelkesedni a munkáért, az iskolában csak akkor érzi jól magát, ha nincsenek ott a gyerekek;

- kicsinyes, összeférhetetlen a nevelőtestületi szobában;
- humanizmusa olyan sekély, hogy képtelen együttérezni másokkal bajukban; öröme okoz neki, ha rettegő, szorongó gyereket láthat az óráján; mindent meg is tesz, hogy ezt a rettegést, szorongást kiváltsa;
- másokról még előttük is csak lekicsinylőleg képes nyilatkozni (kollégáiról, feletteseiről);
- bizalom helyett gyanakvás szövi át minden megnyilvánulását irányukban (fél, hogy becsapják őt, hazudnak neki);
- képtelen elhinni, hogy nem mindig neki van igaza; megharagszik már azért is, ha valamelyik diák szerint Adynak nem az a legjobb verse, amely neki tetszik a legjobban.

Természetesen egy ilyen hibajelző torz képet festhet nekünk. Kétségtelen azonban, hogy közülük egy-egy felüti bennünk is a fejét, és ha nevelni akarunk, *tudatosan* kell küzdenünk ellene. Önmagunkban, s nemcsak diákjainkban, mert így adhatunk *példát* nekik.

A tudatos nevelés igénye megköveteli, hogy minden pedagógus magas fokon ismerje *szakmáját*. A pedagógia történetében számos kísérletet ismerünk, amely arra irányult, hogy a pedagógusokkal szemben támasztott szakmai ismeretek tartalmát konkretizálja. Közülük *Kairov* (bolsevik eszmeiség; a tanítás képessége; tapintat és alkotó képesség; akarat és jellemzilárdság; önuralom; igazságosság és társadalmi aktivitás) és *Levitov* (ideológiai, politikai beállítódás; a nevelés művészete; pedagógiai képességek: világos, érdekes magyarázat, a gyermek megértése; önálló és alkotó gondolkodás; gyors és pontos tájékozódás; szervező képesség; tanított szaktárgyainak alapos ismerete és tekintély.) tulajdonságokba foglalják a követelményeket. Mások a pedagógusokat *különböző típusokba* igyekeznek besorolni, így pl. *E. Luka* (Problem der Charakterologie. Archiv für gesamte Psychologie. XI. Band. 1908.) tipológiája alapján *Ladislav Ďurič* (A pedagógus teljesítőképesége és fáradtsága. Tankönyvkiadó 1973.) négy pedagógustípust rajzol meg:

1. *közvetlen reprodukív* (Jellemzője, hogy a váratlan helyzetekre is lélekjelenléttel reagál; munkáját ösztönösség jellemzi, ezért nem indokolja döntéseit; a tanításban jól közöl mindent, amit kell.),

2. *a közvetlen produktív* (a pedagógiai elmélet alapos ismeretére támaszkodnak döntései),

3. *a mérlegelő reprodukív* (ingadozó, önállótlan, tépelődő),

4. *és a mérlegelő produktív* (zárkózott, száraz, rosszul reagál) pedagógus típusát.

A különböző típusok, tipológizálási kísérletek után *Ďurič* nyolc követelményt rögzít a pedagógusokkal szemben: a gyerekek és a nevelői hivatás szeretetét; a növendék megismerésére irányuló törekvést; az erkölcsi példányújtás igényét; pontosságot és felelősséget; az igazságosságot; hibáinak felismerését és kijavításuk képességét; érzelmi állapotán való uralmát; megfelelő kapcsolatteremtés képességét, s ehhez a növendék szituációinak átélését. Bármily kritikusan fogadjuk is az ilyen „*kívánságlistákat*”, egyet el kell fogadnunk belőlük: a pedagógusnak sokoldalú ismeretekkel kell rendelkeznie, hogy mindig tudja, mit, miért csinál. Cselekvésre viszont pillanatok állnak rendelkezésére.

Nem lehet elégszer hangsúlyozni, hogy *a pedagógusnak csak lehetőségek vannak a kezében*. A nevelés folyamata sohasem egyéni akarata, szándéka szerint alakul (pedagógiai voluntarizmus, autokratizmus). Ha mégis azt hiszi, csak növeli a tévhiedelmek sorát, tapasztalattal szeretné igazolni: hogy *ő mindent* megtett, de *ezen* (és ezen mindig saját konkrét helyzetű tanítványait érti) a gyerekeken nem fog az égvilágon semmi. A közösségek azonban sohasem külső parancsra, mindig belső törvényeik alapján fejlődnek, s ebben olyan tényezők játszanak szerepet, mint:

- a közösség tagjainak társadalmi háttere (ún. szociális összetétel, családi környezet, egyéni élményvilág);
- a közösség belső kohéziója (mi tartja össze őket; kik a hangadói; milyen kapcsolatok szövődnek egyes tagjai közt);
- a közösség igény- és becsvágyszentje, nézetei, eszméi, érdeklődési iránya;
- a közösség siker- és kudarcélményei, megbecsültsége stb.

Annak tehát, aki a közösségre, s benne az egyénekre hatni akar, fejlett *situáció-érzéssel* kell rendelkeznie, mert csak annak birtokában ismerheti fel közössége sajátosságait, s azt, hogy egy meghatározott cél elérése érdekében az adott helyzetben: mit *lehet*, és mit *kell* tennie. Ezzel szemben gyakori, hogy mindig és mindenütt azt teszik, amit hasonló helyzetben *előírás vagy szokás* cselekedni. Az életben azonban nincs *általában* vett oktatás és nevelés, a nevelési gyakorlat *mindig konkrét* közösségek és konkrét egyedek nevelését, oktatását követeli a pedagógusoktól. Ez viszont mindig különböző ismeretek (didaktikai, nevelésméleti, pszichológiai, szociológiai stb.) *komplex egyéni alkalmazását* követeli tőlük. Ezért lényeges hangsúlyoznunk, hogy a pedagógiai műveltség sem azonosítható ismeretek halmazával, egy-két könyv felületes vagy alapos tudásával. *Pedagógiai műveltségen* is mindig a különböző forrásokból származó pedagógiai ismeretek, nézetek, meggyőződések, tevékenységi formák és szokások *tudatosan kialakított egyéni rendszerét* értjük.

Nincs olyan tudomány, de olyan előírás sem, amelyik meg tudná mondani, mi kezdődik akkor, amikor *egy pedagógus belép az osztályba*. Ehhez ugyanis számos olyan ismeretre lenne szükség, amelyeknek birtokában senki sem lehet, csak az, aki a *döntő* lépést megteszi, aki az adott pillanatban mind oktatási, mind nevelési szempontból sajátos *situáció* alanyává válik. Ebben a *situációban* tényezőkként hatnak:

a) az időben közvetlenül előtte lezajlott tanítási óra, tízperc vagy egyéb foglalkozás hatásai, utórezgései (Minden pedagógus ösztönösen tudja, nem mindegy, ki után kerül sor az órájára. Tudatosan mégis úgy cselekszik, mintha ennek nem sok súlya lenne.),

b) a hozzá hasonló, bár időben távolabb eső hasonló *situációk* emlékei (ha matematikát tanít, akkor az előző matematika óráé),

— A hasonló *situációk* hatása rendkívül jelentős szerepet játszik életünkben. Irodalomtörténeti példaként hivatkozhatunk az ifjú Krúdy esetére. Az első világháborúban haditudósítónak járt az országot. Katonától, másoktól annyi történetet hallott, hogy amikor megnősült, feleségét még az utcára sem engedte kimenni, otthon kellett tartózkodnia lehúzott redőnyök mögött. Nyilvánvaló, ha egy tanuló elvesztette bizalmát valamelyik pedagógussal szemben, akkor minden hasonló helyzetben jelentkezik bizalmatlansága. Sokszor ez a magyarázata a feleléskor fellépő szorongásoknak. Hasonló helyzetben megszidták, esetleg ki is gúnyolták a gyereket, most akkor is ettől fél, ha semmi ok nincsen rá. A számonkérés etikája megköveteli, hogy tudjuk: két azonos módon felelő, nincs azonos helyzetben!

c) a nevelés, az oktatás tárgyával kapcsolatos és más forrásokból származó információk halmaza.

— Gondoljunk pl. egy osztályfőnöki órára. Azonos témáról látott a gyerek más tartalmú, vonzó filmet. Olvasott regényeket. Beszélt társaival. Az osztályfőnök mégis sokszor úgy tesz, mintha most hallana minderről először a gyermek. Hasonló ez ahhoz, amikor a kukoricatábla közepén húzódó tanyai iskolában éppúgy akarják szemléltetni a kukoricát, mint a főváros valamelyik belvárosi iskolájában.

A SPONTANEITÁST az élet egyetlen területéről sem lehet kirekeszteni. A szükségszerűség felismerése sohasem tagadja a véletlenek szerepét. Nem kell azonban hosszabb okfejtés ahhoz, hogy különbséget tehessünk *Newton és Páris almája* között. Newton alaposan ismerte a fizikát; hosszú idő óta kereste, kutatta az

egy-összefüggések okát. A leeső alma csak indítékot, ihletet adott, hogy az összefüggéseket a tömegvonzás törvényével magyarázhassa meg. Páris juhokat legeltetett. A mitológia véletlenül teremtette számára a situációt, hogy egy aranyalmával döntse el, három istennő közül melyiket találja legszebbnek. A pedagógiában Newton spontaneitásának van jogosultsága. *Az adott pillanatban ösztönösen kell alkalmaznom, amit tudok.* A tudatosság ösztönösségem iránytűjévé válhat, de semmiképpen sem bízhatom magamat kellő ismeretek nélkül ösztöncim, megérzéseim irányítására.

Kísérletet tettünk, hogy egy részletesen leírt pedagógiai eset megoldására különböző pedagógusok milyen megoldásokat javasolnak. Kiderült, annyifélet, ahányan válaszoltak. Hangsúlyoznunk kell, konkrét, feltárt motívumú esetről volt szó, amelyben nem kellett ismeretlen tényezők után kutatni. Bármilyen sajátos is a személyiségekkel való egyéni foglalkozás, nem tartható fenn, hogy mindannyian „mondunk valamit”, de már arra csak kevesen vagyunk képesek, hogy javaslatainkat pedagógiai, pszichológiai érvekkel indokoljuk is. Igaz, hogy a szociológia szerint az emberek döntéseiket

— nem a *lehetőségek* szférájában hozzák, mert ez áttekinthetetlen, kimeríthetetlen volna (elvileg mindig minden lehetséges!);

— nagyon ritka esetben képesek a *tudományos biztonság* szférájában dönteni, mert ehhez minden összefüggést stb. ismerniük kellene (ilyen döntéseink rendszerint nagyon általánosak, a részletek pedig főleg a természeti törvények irányába esnek);

— viszont a pedagógiában is el kell érniük, hogy tevékenységeink, javaslataink, döntéseink a *valószínűség* szférájába essenek (ilyen a legtöbb orvosi döntés is; ehhez azonban elengedhetetlen, hogy alaposan elemezzük előző tevékenységeink, döntéseink gyakorlati hatásait!)

Törvényszerű pl., hogy minden *észlelésünk szelektál*. Összefügg ez azzal, hogy nem általában észlelünk, hanem mindig valamire irányul figyelmünk, de azzal is, hogy nem a szemünk néz, nem a fülünk hall stb., hanem mindig *én* nézek, hallok, észlelek, tehát az egész személyiségem. Mindez meghatározta a szelektálás elvét is:

— észlelés közben figyelembe vesszük (spontán, tehát elhatározás nélkül) *az előző basonló tapasztalatok* pozitív vagy negatív voltát (Erre a tényre utalnak mondásaink: Akit a kígyó megcsípett, már a gyík látásától is megborzad stb.),

— de befolyásolják észleléseinket *aktuális tényezők* is, így pl. a pillanatnyi körülmények, biológiai (éhség, fáradtság), pszichés (szorongás) állapotunk, hangulatunk stb.

Egy adott interaktív (interperszonális) helyzetben ezt a törvényt már spontánul alkalmazhatom, mert ötletszerű lehet, hogy egy tréfával, néhány barátságos szóval vagy más, a helyzet kínálta lehetőséggel oldom-e fel kollégám vagy tanítványom szorongását. De csak az ösztönösségre hagyatkozva kettős hibát követhetek el ilyenkor: 1. észre sem veszem partnerem helyzetét; 2. úgy cselekszem, mintha az nem is létezne.

Az emberek kapcsolatában (tehát interperszonális és közösségi helyzetben egyaránt) *az egyén viselkedése* mindig a másik személyre vagy a többiekre reagál, illetve belőle vagy belőlük kíván kedvező reakciót kiváltani. Ezt a törvényszerűséget egy adott helyzetben spontán módon tudom a közösség hangulatának, véleményének irányítására alkalmazni. Ott konkretizálódik, hogy mit kell tennem:

- leplezzem le hangadójukat, aki hatásvadászó szerepet játszik;
- mutassak rá, saját hibáinak kisebbitésére kívánja őket is a vétsége részeseivé tenni;
- olyat mondjak, amivel tetszésüket (nem elvtelenül, de céltudatosan) magamra irányítom;
- egyszerűen más irányba kössöm le figyelmüket stb.?

Ilyenkor kell alkotóan alkalmaznom ismereteimet, hogy azokkal a lehetőségek szférájából a valószínűség szférájába léphessek át. Kellő ismeretek nélkül bűvös körbe jutunk (circulus vitiosus), mert nem tudjuk feloldani életünk legegyszerűbb, periódikus ismétlődő ellenmondásait sem. Harcot indítunk pl. az iskolában *a szülői elfogult-*

ság ellen, holott ösztönösen is éreznünk kellene, hogy csak az a szülő nem válhat sohasem partnerünkkel a nevelésben, aki képes hűvösen objektív, elfogulatlan lenni gyermekével szemben.

Nagyon sok irodalmi művet lehetne felsorolni, amelyek épp azt ábrázolják, hogy egy igazi szülő, tehát aki nemcsak világra hozta, de felelősséget is érez gyereke iránt, akkor is a legkedvesebbnek tartja szülőltjét, ha testi vagy lelki nyomorék. Még több példát ad erre az élet. Spontaneitásunkban a szülői elfogultság ellen harcolunk általában, pedig sajátosan ennek az elfogultságnak vadhajtásai, torzulásai ellen kellene küzdenünk. Pl. amikor értelmiségi szülő tehetéstelen gyereket pozíciójának segítségével egyetemre akarja juttatni. Nem sok gondot fordít arra, milyen ember lesz, felelősségét azzal szeretné kiegyenlíteni, hogy valaki lehessen belőle.

Elvileg ma már minden pedagógus tudja, hogy *merev tilalmak vagy parancsok* a nevelésben nem vezetnek célhoz. Különösen akkor nem, ha követelményeik következetlenek, esetenként ők maguk is mást és mást kívánnak, s még inkább, ha differenciálódnak a követelmények a különböző tanárok szerint. A gyakorlat spontaneitását érhetjük tetten, valahányszor az elvi ismeret ellenére parancsokkal, esetleg fenyegetéssel fűszerezett tilalmakkal kívánják közösségüket vagy az egyéneket helyes irányban fejleszteni.

A tudatosság és a spontaneitás dialektikus egységét hangsúlyozzuk viszont egy pedagógus munkájában, ha *pedagógiai, pedagógusi vénáját* dicsérjük. Hivatkozásunk – természetesen – hamis is lehet. Ilyenkor azt akarjuk megfogalmazni, hogy valakiben tanulásra nem szoruló pedagógiai őszszenit fedeztünk fel. Helyes azonban, ha a pedagógusi vénán a szakmai ismeretek *interiorizálását* (a személyiségbe, nézeteibe, meggyőződésébe való beépülését, a velük teljes azonosulást) értjük, mert ez biztosíthatja, hogy a legkülönbözőbb pedagógiai szituációkban is elvszerűen, helyesen és gyorsan (tehát látszólag spontánul) tudja eldönteni, mit kell csinálnia.

SZÓLNUNK kell végül arról is, hogy pedagógiánkban létezik *hivatalos spontaneitás* is. Nem a kritika joga követeli, hogy erről is beszéljünk. Azért kell megemlítenünk, mert ez is bizonyítja, mennyire áthatotta ez a veszélyes szemlélet egész szakmánkat. Tetten érhetjük megnyilvánulásait, valahányszor hosszú nevelési folyamatot igénylő feladatokat gyorsan, *rendeleti úton* szeretnének elintézni. Ilyennel találkozzunk pl., ha elvi tisztázás nélkül központi feladatként jelölik meg az *érzelmi nevelés* eredményességének fokozását. A rendelet hatására azután elszaporodnak az érzelmi öt percek, mert nem tisztázódott, hogy semmilyen érzelmet nem lehet kicsikarni vagy fejleszteni a tanulókból

- az egyes tantárgyak ismeretanyagának tanításán-tanulásán,
- a tanítási órákon kívüli foglalkozások tartalmán,
- a tanár-diák viszony tartalmán, jellegén,
- az egész iskola élményszerűségén, pedagógiai légkörén

kívül. Hasonló, ha valahol elrendelik a *tanulói önkormányzat* bevezetését, noha elvileg teljesen világos, hogy a spontán önkormányzat csak anarchiához vezethet, a szocialista önkormányzat kialakításához pedig a közösséget erre irányuló nevelési folyamaton kell végigvezetni. Szinte lehetetlen a hivatalos spontaneitás valamennyi jelentkezési formáját felsorolnunk.

Elemoznünk kellene egyszer pl. a *paralelizmus* szerepét a nevelésben. Arra a hibás gyakorlatra utalok, amely megsérti ezt, s a tanulók elé antidialektikus ellentéteket állít, amelyben ami szocialista társadalomban történik = jó; ami kapitalistában = rossz. Ezzel a tanuló szemében pedagógiai propagandánk egyszerűen hitelét veszti. Irodalomtanításunk pl. sokszor sematikusán intézi el az antirealista irányzatokat, kortárs művészetünk pedig (Fellini—Jancsó stb.) követi.

Tudatos pedagógiára és pedagógusokra van szükségünk. Csak általuk valósulhatnak meg céljaink. Ehhez sokoldalúan képzett, az elméletet a gyakorlatban alkalmazni tudó *igazgatókra, tanárookra és tanítókra*, de – *elméleti szakemberekre* – van elsősorban igényünk, akik tudatosan dolgoznak, de ösztönösen is elsajátított ismereteiket képesek alkalmazni.



DR. CHIKÁN ZOLTÁNNÉ

Eger, Ho Si Minh Tanárképző Főiskola

A szaktárgyi gondolkozás fejlesztése az általános iskolai leíró nyelvtani ismeretek tanításában

Fejlődési tendenciájának megfelelően társadalmunk egyre sürgetőbben követeli iskoláinktól, hogy a tanulók gondolkozási készségének fejlesztésével intenzívebben foglalkozzunk, és nem is annyira az elmélet, mint inkább a gyakorlat oldaláról. Elméletileg ugyanis teljes az egyetértés ezzel a törekvéssel, csak a lehetőségeket, a módszeres eljárásokat nem kutattuk fel még kellő alaposan. Pedig nyilvánvaló, hogy minden tantárgy, a tanulás általában alkalmas a gondolkozási készség fejlesztésére, ha helyesek a módszerek. Mégis kiemelt szerepet kell szánunk azoknak a tárgyaknak, amelyek sok általánosítással dolgoznak, mint pl. a matematika vagy a nyelvtan.

Most különösen időszerű ezzel a kérdéssel foglalkoznunk, amikor a tananyag-csökkentéssel kapcsolatos intézkedések külön is felhívják a figyelmet arra: nem elsősorban a tananyag csökkentése a lényeges, hanem az anyagnak más szempontú, alaposabb, készségfejlesztést célzó feldolgozása.

A nyelvtan tanítása különösen alkalmas a gondolkozás fejlesztésére, mivel a nyelvvel, annak törvényszerűségével ismerteti meg a tanulót, a nyelv és a logika között pedig igen szoros a kapcsolat: a logikai gondolat nyelvi formában kerül közlésre. Lényeges különbség köztük, hogy míg a logika a gondolkozás elvont formáival foglalkozik, addig a grammatika a gondolatközlés nyelvi feltételeit veszi tekintetbe. Az sem hagyható figyelmen kívül már az általános iskolai nyelvtanításban sem, hogy a logika az objektív valóságot vizsgálja, a nyelv vizsgálata viszont a szubjektumra is tekintettel van. A nyelvvel kifejezett valóság ugyanis teljes valóság. Ez annyit jelent, hogy az érzelem és akarat is kifejezésre jut benne, sőt néha ez dominál (pl. a felkiáltó és a felszólító mondatokban). A logika szükségszerűen mellőzi ezeket a szempontokat, a nyelvben, a nyelv vizsgálatában azonban nagyon is lényeges tényezők: a logikailag hiányos mondatot nemcsak a makrotextus vagy a szituáció teheti teljessé, hanem az érzelmi tényezők is.

Mindebből az következik, hogy bár a nyelvi elemzésben nem nélkülözhetjük a logikát, de a nyelvtani elemzést el kell különítenünk a logikaitól.

A logikai elemzés kiküszöbölése azonban nem jelenti azt, hogy nem kell logikusan tanítanunk, hiszen a valóságot – a szaktárgyi tényeket különösen – csak gondolkozásunk segítségével ismerhetjük meg. Sőt a *szaktárgyi gondolkodás fejlesztésével párhuzamosan az általános gondolkozási formákra is meg kell tanítanunk a gyermekeket*. A gondolkodási folyamat a jól vezetett órában helyes menetben valósul meg: