

## A nevelés és a nevelők attitűdjei

„Némelyik embernek hite van; másnak véleménye. Goldwassernak kialakult véleménye volt jóformán mindenről, amiről valaha is hallott, és tizennégy esztendő korától jóformán mindenről hallott az egész világmindenségben. Agyállományának virágkorában két kategóriába sorolta az egész teremést – ami tetszik neki, és ami nem. Most úgy hullatta el a véleményét, mint kiszolgált ló a fogát.”

*Michael Frayn: A bádögemberek*

SHAKESPEARE óta közhely a világot színházhoz, színpadhoz hasonlítani. Azt sem kell felfedeznünk már, hogy az emberiség egyik legsúlyosabb tévedését követjük el, ha szerepeit fő- és mellékszerepekre osztjuk. J. Barth (Az út vége) óta közismert, hogy ebben a játékban csak főszereplők léteznek, mert *mindenki saját életének főszerepét játssza*. A másik ember életében nem is juthatok másként fellépési lehetőséghez, csak abban az esetben, ha szülőként, tanárként, barátként vagy szerelmesként saját életének tragédiáját, komédiáját vagy éppen tragikomédiáját tudom teljesebbé tenni. A szerep *az élet létfeltétele*, alapvető szükségletünk, a szerep viszont csak tevékenységekben, cselekvésekben bontakozik ki életünk színpadán. Születésünk pillanatától éppen ezért létezik két alapvető jellemzője, hogy *cselekszünk és cselekedni tanulunk*. Végigkísérnek ezek egész életutunkon, különösen akkor, ha a pedagógus pályára lépünk, s még tovább bonyolítottuk emberi szerepünk:

- cselekvésünkkel másokat cselekvésekre szeretnénk indítani,
- a cselekvések tanulásával másokat is cselekvésekre szeretnénk megtanítani.

Arra vállalkoztunk tehát, hogy lehetőségünké tegyük mindazt, ami Maugham szerint lehetetlen. Olyan paradoxon ez, amelyet csak akkor tudunk feloldani, ha nem elégszünk meg az emberi cselekvések, tevékenységek felszíni ismeretével, sokkal mélyebbre hatolunk, és rugóit igyekszünk megkeresni. Ha elismerjük, hogy az egynapos csecsemő is cselekszik és tanul, akkor a rugók között kiemelten szükséges foglalkoznunk *a tanulóval és eredményével, a tudással*.

A *tanulás* fogalmát a didaktizmus hatására a lecketanulásra szűkítettük. Amikor pszichológiai, pályalelektani szempontból foglalkozunk vele, ennél lényegesen többet értünk rajta. Az ember fejlődésében döntő jelentősége van *a szocializáció folyamatának*. Ennek a folyamatnak lényege a tanulás, mégpedig:

1. a szociális tanulási folyamatok, mint pl. az utánzás, az identifikáció és a szereptanulás;
2. a belső kontrollfolyamatoknak, a lelkiismeretnek, az autoképnek és a szociális szerepeknek (gyermeki, baráti, közösségi stb. magatartás, szociális tanulás útján való kialakítása);
3. a különféle viselkedési rendszerek (függés, alá-, mellé- és fölérendelés, agresszió és vonzalom, a kitűzött cél elérését és a személyiség szuverenitásának védelmét biztosító stratégiák kialakítása) elsajátítása;

4. a szociális struktúra ezekhez a folyamatokhoz és hatásaikhoz való viszonyának (interperszonális, csoport, közösség kapcsolata; beilleszkedés, konformitás, konformizmus) elsajátítása. (P. F. Secord-C. W. Backman: Social Psychology. New York-San Francisco-Toronto-London, 1964. Magyarul Kossuth-Mezőgazdasági K., 1972.)

Az iskolában sem lehet tehát a tanítás-tanulás folyamatát leszűkíteni tantárgyi ismereteknek különböző típusú órákon és különböző módszerek segítségével történő elsajátíttatására. Ennél lényegesen többről van szó: az iskola a maga totalitásában nyújt *életmodellt* a tanulóknak. Természetesen ahhoz, hogy ez ne csak óhaj, hanem valóság legyen, az egész *pályaszemléletet* kellene megváltoztatni. Ez a feladat ebben a vonatkozásban a didaktika és az oktatáslélektan körébe tartozik.

Nagyon leegyszerűsödtek a tanulás eredményére, a *megszerzett tudásra* vonatkozó elképzeléseink is. (Érdeemes ebben a vonatkozásban elemzően összehasonlítani pl. Kairov, Jeszipov-Goncsarov vagy a magyar didaktikai szerzők munkáit Rubinstein Az ált. pszichológia alapjai vagy A. G. Kovaljov Személyiséglélektan Tank. Bp. 1972. p. 498 c. műveivel.) A pedagógiai viták ezzel kapcsolatban két másod-, esetleg harmadrendű területre szorultak:

- központi kérdéssé tették a *menyiséget* (tananyagcsökkentés és a vele kapcsolatos problémák),
- és a *módszert* (függetlenül meghatározó paramétereitől).

Ezen vajmi keveset segített, hogy a pedagógián kívüli területeket legjobban izgató *minőségi kérdést* azzal igyekeztek elintézni, hogy utánakullogva egy-két mondatot átemeltek vitáikba Szentgyörgyi Albert, Marx György és mások megállapításaiból.

Jelenleg a Magyar Tudományos Akadémia bizottsága kiemelten foglalkozik ezzel a minőségi problémával, tévedés lenne azonban azt hinni, hogy ezzel le is vették a terhet a pedagógia válláról. A kérdésben a döntő szót csak a pedagógia mondhatja ki. Ezzel kapcsolatban ismételten hangsúlyoznunk kell azonban, hogy a pedagógiai kutatásnak fel kell adnia *kényelmi álláspontját*. A bonyolult matematikai, statisztikai módszereket azért éri annyi jogos bírálat, mert nem valóban kutatásra szoruló összefüggések feltárására törekednek, hanem pedagógiai evidenciákat igyekeznek - feleslegesen - bonyolult számításokkal újólag feltárni. Alapos kutatásra és bonyolult számításokra lenne szükség, hogy pl. az iskolai jellemformálás, világnézetalkítás, szociális tanulás bonyolult összefüggéseivel közelebb jussunk, de nem ahhoz, hogy este nehezebb tanulni, mint reggel - annál inkább, mert ez így általánosítva nem is igaz.

Egy-egy ember vélt vagy valódi tudása *bonyolult, viszonylag állandó, mégis folyamatosan változó szerkezet*. A személyiség elszakíthatatlan része, az ember minőségének egyik jellemzője. Ember és ember között lényeges különbségeket teremt, hogy

- *mit tud* (idegen nyelveket, tudományos ismereteket, gyakorlati, technikai, praktikus dolgokat, vagy olyat, amit rajta kívül más nem);
- *hogyan tudja* (tudásának mélysége, felhasználásának képessége, reprodukív vagy alkotó módon; mélyen vagy felszínesen);

- *mire képes felhasználni tudását* (vö. Dürrenmatt: A fizikusok). Hangsúlyoznunk kell azonban ebben az összefüggésben is, hogy a tudás semmilyen fokon sem azonosítható a tantárgyakba szorított tudományos alapismeretek birtoklásával (e nélkül nincs tudás, de ez önmagában nem elég!), de még új összefüggések feltárásával sem. A tudás fogalma magába foglalja a szocializálódás eredményeit (jellem, erkölcsiség, magatartás, magaviselet) is. Korunk egyik legsajátosabb és Maugham paradoxonait is megszégyenítő ellenmondása, hogy léteznek *műveletlen tudósai* is.

A TUDÁS SZERKEZETÉT akkor közelíthetjük meg legjobban, ha végigkísérjük kialakulásának kissé leegyszerűsített folyamatát.

1. Az ember mindenképp *meghallgat* (elolvas, filmen, színházban, utcán stb. megnéz) másokat;

2. az így szerzett információ lehet megszokott, közömbös, újszerű, részleteiben vagy egészében új jelentésű számára;

3. attól függően, hogy az információ forrása vagy a tartalma jelentéktelen, kellemetlen, közömbös, jelentős, fontos számára, az új információ kognitív szféráján kívül affektív (érzelmi) szféráját is válaszádsra kényszeríti (érzelmi viszonyulás);

4. ha az új információ megegyezik kialakult eddigi tudásával, vagy az információ forrása (pl. a pedagógus vagy osztálytárs) erős érzelmi hatást gyakorol rá, akkor könnyebben, ellenkező esetben nehezebben elfogadja vagy elutasítja;

5. nagyon sok esetben ezzel le is zárja a folyamatot, mert egyszerűen elhiszi azt, amit mondanak, mutatnak stb. neki (főleg az édesanyjának; érzelmi töltést jelent a tekintély elfogadása is, pl. egy human műveltségű ember az általa tekintélynek elfogadott természettudós megállapításait bizonyítás nélkül is elhiszi; a beteg elhiszi orvosának a javasolt gyógymód hasznosságát; hiszünk a menetrendnek).

A hit nem azonos a vallással. Hit nélkül nem lehet élni, állandóan rettegünk kellene, hogy a vendéglőben mérgezett ételt kapunk; más emberek becsapnak, félrevezetnek minket; a villamosvezető nem érti szakmáját stb. „A lankák kanyargós, fáradságos ösvényein is (látunk kell) azokat a távoli, de egyszer már oly közeliként meglátott csúcsokat. Ha ezt nem tesszük, olyan üressé válik az életünk, hogy irigyelhetjük a vallásos hívőt, mert még a túlvilágba vetett hitnek is több a fiziológiai értéke, mint a hitetlenségnek. Nem akaratlanul használtam e szót: az embernek az élet elviseléséhez kell a hit, tehát ha úgy tetszik, igenis fiziológiai értéke van.” (Mesterházi Lajos: A gyerek és a fürdővíz. Új Írás. 1974. 1. p. 76.)

A pedagógus sem élhet hit nélkül. Hinnie kell önmagában, munkájában, munkájának eredményességében, hasznosságában és nem utolsósorban a gyerekekben, a gyerekek nevelhetőségében. Ha ma oly sok elfáradt, elszürkült pedagógust láthatunk, meg kell vizsgálnunk, vajon kizárólag a ténylegesen túlméretezett terhek nyomasztják-e őket (gyanús, hogy az is panaszkodik, aki csak a horukig halad velünk együtt, a teherviselés alól mindig kihúzza magát!), vagy a hitük égett-e ki? Nem közömbös ez számunkra, mert ebben az esetben a terhek csökkentése önmagában csak látszatmegoldáshoz vezet. Azt is meg kell vizsgálnunk, kik fojtották el a lelkesedést, kik ölték meg a hitet, mert ha nem tudjuk mindezt visszaadni, képtelenek lesznek a pedagógusok a fáklya szerepét vállalni. A fáklya önmagát megemésztve másoknak világít – ehhez nem elegendő, ha maga is éppen csak pislákol!

A hit nélkülözhetetlen, de egyben igen veszélyes dolog. Mert hinni nemcsak igaz dolgokban, ügyekben lehet. Az objektív világot szubjektíve tükröző emberi tudat mindig fenntartja magának a tévedést, sőt a megtévesztés és a torzítás jogát is.

6. Rendszerint gyermekkorában környezetétől veszi át azokat a hiteket az ember, amelyeket előítéletnek nevezünk. Jellemzőjük, hogy tárgyi alapjuk ritkán van, bár néha rossz tapasztalatokból vonódnak el. Ezek az előítéletek mélyen vernek gyökeret a személyiség „tudásszerkezetében”, és rendkívüli hatással vannak minden egyéb állásfoglalására, egész magatartására és viselkedésére.

Az előítéletek irányulhatnak:

- egyetlen személyre (Nem ismerem, de antipatikus.);
- embertípusra (pl. Ki nem állhatom a kövér embereket.);
- népekre (nacionalista előítéletek, néger);
- osztályokra (pl. a kapitalisták proletárszemlélete);
- nemekre (Minden nő könnyűvérű. A nők alkalmatlanok vezetésre.);
- tárgyakra (allergiák, formák, színek utálat);
- ételekre (spenót, máj);
- cselekedetekre, foglalkozásokra (pl. Orvos, ügyvéd. Nincs nevelés verés nélkül);
- gyerekekre (nevelhetetlenek) stb.

Nem közömbös, hogy egy adott pályán (pl. a pedagógus) milyen előítéletek élnek az emberekben. Vannak ugyanis köztük olyanok, amelyek eleve kizárják a *pályaalkalmasságot*. Veszélyük, hogy akarttal, logikai érvekkel nehezen küzdhetők le, tekintettel arra, hogy nincs lógikai gyökerük. Ilyen előítélet alakulhat ki a pedagógusban igazgatójával, nevelőtársaival, egyes gyerekekkel és egész iskolai osztályokkal szemben is. Nagyon megnehezítik az eredményes munkát. A pedagógiai újítások veszélye (kabinet, programozás, audiovizuális eszközök használata), hogy kellő előkészítés nélkül előítéletekbe ütközhetnek, s kudarcot vallanak.

7. A fejlődés során egyre jelentősebb szerephez jut a szervezett ismeretszerzés, a *szűkebb értelemben vett tanulás*. Még ez sem szűkíthető le a tanítási órákon folyó munkára, a tanulás mindig, az egész élet tartama alatt sokkal szélesebb mederben zajlik. Tanuláson ilyen értelemben egyrésztől a *saját tapasztalatokból*, másrészt pedig a *mások tapasztalatából* leszűrt és saját ismeretrendszerünkbe szervesen beépített tény- és összefüggéismeretet; a nézetek kialakítását (irodalomszemlélettől történelemszemléleten át az erkölcsi szokásokra, magatartásra és viselkedésre vonatkozó primitív megfogalmazatlan és tudatosan vallott nézetekig); a meggyőződés kialakulását értjük.

8. A fejlődés során alakulnak ki a személyiségben a *beállítódások*. Beállítódáson szervi, idegrendszeri, pszichés készenléti állapotot értünk, amely az embert felkészíti soronlevő feladatának elvégzésére.

Helyezzünk egy vasból készült tárgyat valaki elé. Jelentsük ki, hogy a tárgynak 20 kg a súlya. Szólítsuk fel, hogy emelje fel a tárgyat! Mérőeszközök birtokában le is mérhetjük, hogy az illető szervezete, izomzata, idegrendszere stb. ténylegesen 20 kg súly emelésére állítottott be. Ha a tényleges súly kisebb, nagy erőfeszítéssel, de játszva emeli fel; ha nagyobb, győtrelem lesz számára a munka. Nagy jelentősége van ennek a sportpszichológiában, pl. a súlyemelésnél, magasugrásnál és a beteggyógyításban. (Ha a beteg azt hiszi, hogy csak megfázott, nehezen viselné el, ha komolyabb bajról informálja őt az orvos!)

Nyilvánvaló, hogy a pedagógiában is fontos a helyes beállítódások kialakítása az általános (pl. tanítás-tanulás, nevelés-önnevelés) és a sajátos alkalmi feladatok elvégzése előtt (pl. házi feladatok kiadásakor). A beállítódástól meg kell különböztetnünk az *irányultságot*, amellyel azt fejezzük ki, hogy valaki egy bizonyos feladatot szívesen és viszonylag könnyebben képes elvégezni (pozitív), más feladatok elől húzódozik (negatív, pl. nem szívesen vállal osztályfőnökséget). Mind a beállítódás, mind az irányultság alakítható az emberekben az effektustörvény alapján (szívesen megismétlik a sikerre vezető cselekvést, kerülik a kudarcvesztélyt).

Remek képet ábrázol a beállítódásról *Maugham* A költő című elbeszélésében. Elmondja, illetve egyes szám első személyben elmondhatja hőisével, hogy sohasem kereste meghatódottan híres emberek társaságát. Amikor Spanyolországban járt, mégis rávették, hogy az egyik kis városban élő költővel találkozzék. Rávetették, mert az öreg, a nyilvánosságtól visszavonult költővel hívták meg. A megjelölt időben megjelent a házban. A romantikus környezetet méltónak találja gyermekkorra csodált költőjéhez. Amikor méltóságteljesen közeledik feléje, rádöbben olyan, amilyennek megálmodta: minden porcikájában – költő. A ház ura megkérdezi, kit keres. Csodálkozva feleli, hogy őt. Ekkor derül ki, hogy a megtévesztült álom – sörtekereskedő, a költő a szomszéd házban lakik.

AZ ATTITÚD fogalmát ilyen előzmények után már könnyű megértenünk. A tudományos elemzés különbséget tesz *elfogad, hisz és tud* között, a mindennapi ember számára mindegyik tudásának egy-egy elemét jelenti. Fejlődésében kialakulnak olyan képzetek, tudattartalmak, amelyek a személyiségben hitszerűen, szinte megingathatatlan meggyőződéseként élnek, és erős érzelmi intenzitással kapcsolódnak. Az attitűdök jellemzői:

- a) meggyőződések,
- b) hitszerűek,
- c) erős érzelmi töltésük van,
- d) viszonylag állandóak,
- e) és a személyiség ítéletét, állásfoglalásait premisszákként viszonyítja hozzájuk.

A szakirodalomban különböző attitűd meghatározásokkal találkozhatunk: nevelői magatartás (Ranschburg); testtartás, viselkedés (Új M. Lexikon); a művész állásfoglalása (Eszt. Lexikon); permanens vagy állandó reakció-módok (Duijker); funkcionális előkészületi állapot, lehetőség a cselekvésre, diszpozíció (Allport); szabályszerűségek, amelyek a környezettel szemben érzelmeiben, gondolatokban, cselekvési prediszpozíciókban figyelhető meg (Secord-Backman); elutasító vagy igenlő jellegű orientáció (Hilgard); beállítódás, lelki állapot (Kovaljov); bonyolult belső struktúra, amely egyéni, de szociális töltésű élményanyagot foglal össze (Ballér E.) stb. Megállapíthatjuk, hogy a meghatározások egyik csoportja az attitűdöt a beállítódással azonosítja, egy másik pedig a személyiségben mélyen, hitszerűen élő meggyőződést felcseréli megnyilatkozási formáival. Ranschburg pl. hideg, meleg, engedékeny, korlátozó nevelői magatartásról beszél, ezek viszont épp a belső meggyőződés külső megnyilvánulásai.

Az attitűdök azért igényelnek különös figyelmet, mert meghatározó szerepet játszanak az emberek gondolkodásában és cselekvésében. Hitszerűségük miatt több ponton találkoznak mindazzal, amit a *hittel és az előítéllettel* kapcsolatban fejtettünk ki. Nagyon veszélyes lehet pl. ha egy vezetőben önmagának, munkájának, jelentőségének túlbecsülése attitűddé válik. Az ilyen vezető csalhatatlannak képzei magát, ő az, aki mindent tud, illetve mindent jobban tud, mint munkatársai. Fokozza a társadalmi veszélyt, hogy ez a meggyőződés uralma alá hajtja az egész személyiséget, aki magát már az élet minden területén legeknek képzei: ő a *legokosabb, leghódítóbb, a legdemokratikusabb*. Hogy attitűdjét megerősítse, állandóan bizonyítékokat gyűjt (hízelgés, udvarlás), s elűz maga mellől mindenkit, aki zavarná a képet (vö.: kis és nagy személyek személyi kultuszát).

Tévedés lenne, ha ezt kizárólag a vezetők személyéhez kötnénk. Ilyen hamis attitűd bárkiben kialakulhat pozíciójától, státusától, tudásától függetlenül. Egyetlen tényezőtől nem tudja függetleníteni magát: *a jellemtől*. A kettő konfliktusa antagonisztikussá válhat, az egyiknek le kell győznie a másikat (vö.: Galgóczy Erzsébet: A vörös báró). Az irodalmi művek jellemábrázolásában nagy szerepet töltenek be ezek az attitűdök. Elegendő, ha Cervantes *Don Quijotéjának* lovagi, a többek által megörökített *Don Juan* hódító vagy Shakespeare *Othellójának* féltékenységi attitűdjére utalunk. Az írói ábrázolások figyelmeztetnek arra is, hogy egy-egy attitűd kialakulásában fontos szerepet tölthet be *a kompenzáció* (Othello pl. arcszíne miatt gyanakszik; gyanús, aki ilyet szeret).

*Ennio Flaiano* A telhetetlen kalifa c. elbeszélésében a kalifa kivégezteti az Aggot, mert az olyan repülőgépet talált fel, amelyik kizárólag repülésre való és nem gyapjából készült. A repülőgép nem hasonlít a megszokott „repülő szőnyeghez”. Hasonló attitűd kialakulhat pedagógusokban is, ha valami lényegesen eltér a megszokottól, mereven elutasítják. A valami lehet pedagógiai elv (önkormányzat, szocialista tanár-diák viszony, önkormányzat) és módszer egyaránt.

Különösen jellemző egy-egy személyiségre *sajátos pályaatitűdje*. Tudomást csak közvetve szerezhetünk róla, ha megtudjuk:

- milyen elképzelések, motívumok irányították választott életpályájára (hatalmat akar élvezni pl. beteget vagy diákjai felett; szenvedélyesen érdekli a pályával kapcsolatos minden ismeret; úgy érzi, ezen a területen képes legjobban kifejteni, és megtalálni önmagát?);
- személyiségében milyen viszonyt alakított ki betegeivel, illetve tanítványaival (a magatartás ennek őszinte megnyilvánulása vagy taktikai okokból felvett póz is lehet);

- melyek azok a pályatevékenységek, amelyeket szívesen vállal (pl. szereti-e az osztályfőnökséget, úttörő munkát vállalni?), és amelyekről húzódik (pl. a bürokratikus adminisztráció vagy a nevelés?).

A történelem során minden pályán akkor jelentek meg igazi nagy egyéniségek, amikor voltak, akik *szenvedélyes hittel* végezték munkájukat. Szenvedélyes hit vezette Zrínyi, Rákóczi, Kossuth *politikai*, Petőfi, Ady, József Attila, Radnóti *költői*, Semmelweis *orvosi*, Apáczai Csere, Földes Ferenc *pedagógiai* munkásságát. Természetesen nemcsak a legnagyobbakra jellemző az ilyen attitűd, számtalan más esetben eltakarja őket a kortársi protokoll (amely pl. Hiadort nagyobb költőnek tartotta Petőfinél) vagy a féltékenység.

Tévedés lenne azt hinnünk, hogy nagyjaink pedagógiájában nem találkozhatunk ezzel az attitűddel. Ha csak találok megemlítem kortársaink közül *dr. Hári Máriát* a Mozgássérültek Nevelőintézetének igazgatóját, *Prényi Erzsébetet* Kurjantó puszta gyerekeinek nevelőjét, *Gőző Pált* a Borsod megyei kis falu tanítóját, *Kelendi Gyulánét* a napközis gyermekek pedagógusát, nyugodt lélekkel állapíthatom meg, sokan vannak ma is, akik hozzáértéssel, szenvedéllyel végzik hivatásukat. A pedagógia történetének egyik mulasztása, hogy róluk és a hozzájuk hasonló elődeikről nincs mondanivalója, pedig ők a nevelés gyakorlatának kiemelkedő hősei akkor is, ha kortársi környezetük sokszor éppen erőnyeiket rója fel büneikül, mert nehéz elviselnie, hogy messze a pedagógia haszonélvezői fölé képesek emelkedni.

A kétféle attitűdöt szemléletesen ábrázolja Kosztolányi Dezső Paulina című elbeszélésében. Az egyik az érvényesülést kereső „bölcsé”, a másik az igazságot kereső „költőé”. A bölcs álláspontja: „Minden indulat nevetséges.” Ezzel szemben a költőé: „Minden indulat főséges... Aki haragszik, az, akinek igaza van, hatalmas.”

NEVELNI CSAK AZ KÉPES, aki szinte vallásos megszállottsággal hisz abban, amit csinál. Ehhez viszont az is szükséges, hogy szenvedélyesen higgyen önmagában és a gyerekekben is. A tanulók érzékeny szeizmográfként *megérzik* nevelőjük attitűdjét, pedig azt még a szaktudomány is legfeljebb botorkálva képes *mérni*. Jókai Anna, a pedagógus író egyik hőse állapítja meg: „A tanító néni nem igazán csinálja a tanítást. Összevissza cserél mindent, amit gondol. És nekem meg kell változnom, olyanra, mint ő, és akkor megdicsérnek” (Napok). Báthory Zoltán (Egy tanári attitűd vizsgálata. Ped. Szemle, 1971. 812–821. l.) a tudomány eszközeivel bizonyítja, hogy még az eredményesség is annak a függvénye, vajon hittel, kötelességből vagy közönnyel végzi-e valaki a munkáját. Minden egyéb program megvalósítása végső soron ugyancsak az attitűdön múlik, mert az iskolai élet demokratizmusát, az értékelés-osztályozás reformját, a tanulói önkormányzatot, a gyerekek nevelését csak az képes saját gyakorlatává tenni, aki hisz ezeknek nevelési szerepében, másokat úgy akar meggyőzni, hogy saját meggyőződését kívánja megosztani velük. Aki csak tetszeni vagy érvényesülni akar, akinek többet ér a külső elismeréssel járó kényelem, mint az állandó belső feszültséget igénylő alkotás, megkaphat minden elismerést, jutalmat, kitüntetést, de *sohasem fogja átélni*, milyen nagy különbség van a favágás és az eredményes nevelés között.

Nagyon sokszor tapasztalhatjuk, hogy olyan emberek, akik látszólag mindent elértek, amit a pedagógiai pályán csak elérni lehet, állandó belső elégedetlenségben szenvednek. Ennek oka: az egyetlen elfogadható pedagógiai attitűd hiánya. Emiatt ők mindig csak a *külső* elismerést érzik, de sohasem hatja át őket a *belső alkotás eredményességének gyönyöre*. Ismételten hangsúlyoznunk kell: a megérdemletlen elismerés nem gyógyít, de az elmaradt megérdemelt elismerés kártékonyan hat vissza az egész pályára. A környezet ugyanis mindig különbséget tud tenni aközött, hogy

- kihez érdemes konform módon alkalmazkodnia,
- és kinek az életét, munkáját kell belül elismernie.

A nevelés lényege, hogy saját élettörténete folyamán milyen viszonyt, milyen attitűdöt alakít ki az ember önmagával és környezetével szemben; milyen szerepet tölt be ebben az iskoláskor előtti és az iskolai időszakasz. Ahhoz, hogy ezt mélyebben megértsük – az elmondottak összegezeként – fel kell vázolnunk, hogy az embert születése pillanatától (de már előbb az anyaméhben is!)

<i>különböző ingerek, impulzusok érik</i>	→	amelyekre <i>válaszokat</i> kell adnia, illetve különböző ingereket, impulzusokat ad le, hogy azokra <i>válaszokat köve</i> teljen.
<i>A kapott válaszok</i>	→	kellemes vagy kellemetlen közérzetet keltenek benne; <i>adott válaszait</i> pedig környezete <i>mege</i> rősíti vagy eluta-sítja.
<i>A megerősített kapott vagy adott válaszok</i>	→	kialakítják gondolkodási, beszéd, mozgási (járási, cselek-vési) stb. SÉMÁIT (módját);
<i>az érzelmi hatások szelektív viszonyt hoznak létre</i>	→	közte és a világ között, amelynek ő is egyik része: egyes célok fontosakká, jelentősekké, mások közömbössé vagy jelentéktelenné, ellenszennessé válnak számára. Kialakul <i>készlenléti állapota</i> , amely a fontos, jelentős célok megvalósítására irányítják tevékenységét: BEÁLLÍTÓDÁSAI jönnek létre.
<i>Mind ezek hatására egyes képzetek, ítéletek, nézetek</i>		belső meggyőződéseivé válnak, amelyeket hitszerűen vall erős érzelmi töltéssel magáénak, kialakulnak ATTITÜD-JEI, amelyek közül egyesek – az <i>előzetes</i> , mások pedig – az <i>előítéletek</i> szerepét töltik be további életében.

Amikor a gyermek az iskolába lép, már számos attitűdöt hordozhat magában. Ha az iskola ezekről nem szerez tudomást, az új tudást úgy építi be személyiségébe, hogy a régi attitűdök változatlanul megőrződnek. Magatartását pedig mindig attitűdje, és nem tudása fogja meghatározni. Tudása legfeljebb arra teszi képessé, hogy attitűdjét bizonyos körülmények között elleplezze. „Autonómiaérzetünk a titkainkból épül – írja Erdős Ágnes (A hazugság ambivalenciája. Valóság, 1973:1. p. 48.) – vagyis saját magunkról és a világról való, szavakban alig kifejezhető élményeink összességéből... Az emberi személyiség szabadságának kérdése talán épp e kérdésben vetődik fel: mennyire kötnek meg minket pszichikus előtörténetünk, megszokott életmegoldási mintáink, érzelmi beállítódásaink, előfeltevéseink.” Nem véletlen, hogy a pedagógus, bármennyire hasonlítson pályája az orvoséhoz, lényege-sen *súlyosabb gátakba* ütközik tevékenysége közben. Neki éppúgy ismernie kellene neveltjeinek pszichéjét, mint az orvosnak betegének szervezetét, de míg *a beteg at-titűdje* a feltárulkozás, *a nevelté* a bezárkózás. Természetesen a jó pedagógus ezért nem mond le a megismerés lehetőségéről, hiszen neki éppúgy szüksége van tanítványa sémáinak, beállítódásainak, attitűdjeinek ismeretére, mint a szerelmesnek, ha meg akarja ismerni partnere metakommunikációs rezdüléseinek, reagálásainak, vívó-dásainak belső rugóit és igazi jelentéseit.

Kosztolányi Dezső Barkochba c. elbeszélésében olvassuk: „Csalódni csak az tud, aki valaha hitt.” A csalódás legfőbb forrása, hogy *saját attitűdünket rávetítjük egy másik emberre*, s csak fokozatosan vagy épp váratlan robbanásszerűséggel döb-benünk rá, hogy tévedtünk. Ilyen csalódás érheti a pedagógust egyik kollégájával, tanítványával kapcsolatban. Legszembetűnőbb példáit a szerelemből ismerjük. A féltékenységnek egyik válfaja például a csalódástól való félelem, hátha a másik nem ugyanúgy látja, értékeli kapcsolatukat. A legnagyobb veszélyt az jelenti, ha valaki pályájában, munkájában, kollégáiban csalódik. Ez ellen csak azzal védekezhetünk,

ha a munka örömét magában a munkában és nem másokban keressük. Mások attitűdjéről azáltal kapunk hűséges képet, ha megfigyelésükkel (közmondás: Lakva ismerjük meg az embereket! A mese hőséneke csak három nehéz próba kiállása után hisznek!)

- mit tartanak igazán fontosnak, jelentősnek az életben?
- milyen távoli és közeli célokat tűznek maguk elé?
- melyek azok a dolgok a világon, amikért áldozatokat is képesek hozni?



KELENDI GYULÁNÉ  
Budapest

## Általános iskolai tanítványaink felelősségtudata

Makarenko szerint szocialista közösségről csak akkor beszélhetünk, ha egy csoport, testület tagjait az egymásért vállalt *kölcsönös felelősség* jellemzi.

A marxista etika alapfogalmait, kategóriáit Siskin a kötelességben, a becsületben, a lelkiismeretben és a boldogságban határozza meg. Első olvasásra úgy tűnik, nem sorolja közéjük a felelősség fogalmát. A felelősség azonban sohasem jelentkezik elvontan sem az egyén, sem a közösség, végső soron a társadalom életében. Felelősségünk elválaszthatatlan emberi, társadalmi, munkahelyi kötelességeinktől, a becsületről vallott nézeteinktől és e nézetek által irányított, vagy tőle függetlenedett magatartásunktól és magaviseletunktől.

Pedagógiai szempontból súlyos veszélyt rejt magában, hogy a személyiség sokvagy mindenoldalú fejlesztésébe, az iskola közösségteremtő és alakító feladataiba egyszerűen *beleértjük* a felelősséget is. Kiemelten viszont a dokumentumok alig foglalkoznak vele, amiből szinte természetzerűleg következik, hogy a gyakorlatban elszikkad, de legalább is háttérbe szorul más kiemelten tárgyalt nevelési feladatok mögött.

Mindez azt szuggerálja a gyakorló nevelőnek, hogy a felelősségtudat *spontánul*, vagy más nevelési feladatok *járulékos termékeként* alakul ki a gyerekekben. Csak egy esetben jelent speciális feladatot a pedagógusoknak, ha valamilyen külső vagy belső fegyelemsértés miatt (és ezek skálája igen széles: a feladat el nem készítésétől a durvaságig, az óra alatti figyelmetlenségtől a rendőrségi ügyekig) valamelyik tanuló *konkrét felelősségre vonása* kerül napirendre.

A filozófiai, etikai munkákban a felelősség mindig a kötelességen belül jelentkezik, mint az egyén vagy közösség *számadási kötelezettsége* minden cselekedetéért

- önmagával,
- kisebb közösségeivel (család, osztály, iskola, őr . . .)
- és társadalmával szemben.

A. Sz. Makarenko Lenin munkáira támaszkodva a következőképpen határozza meg a szocialista ember felelősségtudatának lényegét: „A közösség a szovjet társadalom része, szervesen összefügg minden más közösséggel. Ez a közösség *felelős* elsősorban *a társadalomnak*, viseli a felelősséget az ország előtt, amennyiben *csak rajta keresztül* válik minden tagja a társadalom tagjává.”

A felelősség igazi jelentést ebben az összefüggésben *a közösségen belül* nyer el, mert az embernek önmagával szemben viselt kötelességei, felelőssége sem egyéni, hanem társadalmi, közösségi kötelességek, felelősségek.