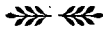


A 4. § a pedagógus feladatait taglalja. Az (5) bekezdésben ez áll: „Egész évre szóló tanmenetet készít, vagy hivatalosan kiadott tanmenetek szerint végzi munkáját. A tanmenetek – kiegészítésekkel – több tanéven át is használhatók.”

Kiegészítésül helyesnek látnám ide iktatni: „Arra kell törekedni, hogy a tanmenetek – ahol újak összeállítására kerül sor – a tanévet közvetlenül megelőző július 10-ig elkészüljenek.” Biztosítani kellene, hogy az iskolaévet minden nevelő nagyobb energiát és időt igénylő írásos teendők végzése nélkül kezdhesse meg.

Az új Rendtartás útmutatásai szerint végzett közel másfél évi munkánk tulajdonképpen ezzel a dokumentummal történő ismerkedés időszakát jelentette számunkra. Ahhoz, hogy még jobb segítőtársunk legyen, gyakran fel kell lapoznunk, egy-egy intézkedést – adott esetekben – saját körülményeinkre alkalmaznunk és pontosan, lelkiismeretesen végrehajtanunk.



DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE  
Budapest

## Nevelői magatartás II.

„Ha lenne túlvilág, ahol az ember maga választhatná meg, kikkel laknék...-én nem az írók közül, közülük (a kb. kétszáz közelebből megismert pedagógus közül) választanám meg szobatársaim.”  
Németh László: Iskolaavatás

Az Elysium messze van, a testületi szoba sokkal közelebb. Egyébként, ha hinni lehet Maurice Druonnak, akkor még az Olymposz környékén is előfordulnak kisebb-nagyobb hibák. „Kronosz sosem volt boldog. Kora gyermekségétől fogva – anyja tüzelésére – mindig is irigykedett Uranoszra... Mogorva, gyűlölködő és nyugtalan maradt. Igyekezett igazolni bűnét, és a többiek meg a maga szemében is igazolni akarta, hogy jólötte áll az alapítónak, de legalábbis egyenlő vele.” (Zeusz omlékiratai.) Ha az intenzségek gyülekezetében sem ismeretlenek az ilyen gyengeségek, nem szabad csodálkoznunk, hogy a nevelőtestületi szobák sem a tökéletesség szentélyei. Ebben a szobában emberek élnek együtt, akiket legalább annyira állít szembe egymással a mindennapok gondja, egymás emberi gyengéinek ismételt észlelése, mint amennyire összekapcsol az azonos munka. Választóvízzé válhat még az elvileg közös tevékenység is, hiszen az egyik épp akkor vall kudarcot, amikor a másik legnagyobb sikerét éli át. Az egyik igényessége lépten-nyomon beleütközhet a másik – esetleg még jobban elismert és dotált – igénytelenségébe. Van, aki naponként lelkiismerettel végzi szizifuszi munkáját, hogy elviselje álhunkát végző társa gúnyos kacajait. Egyszóval a nevelőtestület emberek közössége. Olyan együttes, amely nemcsak megvalósítja Makarencónak a sokszínűsége vonatkozó igényeit, hanem sokszor túl is tesz, de nem a közösség minőségében, csak sokszínűségében rajta.

A pedagógusi tevékenység eredményessége szempontjából döntő, milyen kapcsolatok alakulnak ki az iskola felnőtt közösségében, a pedagógusok közt. A szociálpszichológia megállapításai szerint viszont az emberek szervezetten belüli kapcsolatai sohasem érthetők meg szervezetten kívüli kapcsolataik nélkül (vö.: Secord-Backman:

Szociálpszichológia, Bp. 1972.). Kétségtelenül vannak az életben minden pályán színészegyéniségek, akik az egyébként nélkülözhetetlen alkalmazkodást a *mimikrinek* vagy *kaméleon magatartásnak* nevezett szintig képesek fejleszteni. Ezeknek a kapcsolataiban is van a látszólagos szüntelen változás ellenére állandóság: az egyoldalú önszeretettől fakadó teljes megbízhatatlanság. Számukra minden emberi kapcsolatnak egyetlen értékmérője létezik, a belőle fakadó egyéni haszon.

Az irodalom sokszíniően ábrázolja ezt a magatartást. Mikszáth Noszty Ferije, ha érdeke kívánja, szerelmet hazudik, sőt látszatát is képes megteremteni (álöltözetben találkozik Marival). A pedagógiában legtorzabb megjelenése, ha valamelyik pedagógus aszerint szereti tanítványait, hogy *ki, és milyen státust tölt be* az édesapja. Minden kapcsolat többek között *értékcseré* is. Az ilyen ember számára az érték mindig anyagi formában jelenik meg. Az ilyen kapcsolat éppen ezért mindig a prostitúció nyílt vagy burkolt formája, függetlenül attól, hogy nemek között teremt értékcserét (szerelemért lakást, előléptetést, jutalmat kínál cserébe), vagy más relációban valószínűleg a „valamit valamiért” elvét. Kifejezi az ilyen kapcsolat torz jellegét, hogy haszonélvezője még csak nem is hoz áldozatot, a közösség javaiból adja az ellenértéket.

Minden emberi kapcsolat egyik jellemzője, hogy szubjektumai *hatalmat* gyakorolnak egymás fölött. Ebben a vonatkozásban a hatalom nem elsősorban jogilag biztosított lehetőségeket jelent. Azt értjük rajta, hogy az egyik ember képes a másik gondolkodására, érzelmeire, végső soron cselekvéseire hatni. Ebből következik, hogy a pedagógia egyik alapkategóriája a hatalom, amelyre viszont ugyancsak érvényes az előbbi tétel, hogy a szervezeten belüli hatalmat meghatározza a szervezeten kívüli. Másképpen *képtelen a tanulókra olyan pedagógus hatni*, akinek egyénisége, tevékenysége hatástalan a nevelőtestületre (hatása lehet negatív: irigység stb.), általában azokra az emberekre, akikkel családjában, társadalmi környezetében gyakran érintkezik.

Tételünket jobban megérthetjük, ha néhány példával támasztjuk alá. Ha egy pedagógusnő tipikusan társasági „hölgy”, aki az iskolán kívül esetleg férje státusának árnyékában „nagyvilági” életet szeret élni, kartársait is státuszszemmel értékeli. Azt pedig egyenesen sorcsapásnak, méltatlan dolognak tartja, ha neki veszélyeztetett, hátrányos helyzetű gyerekekkel kell kibélelnie. Igazgatójától járandóságként várja el, hogy munkabeosztása előnyös, jutalma pedig kiemelt legyen. Igénye csak munkájával kapcsolatban nincsen. Ha egy igazgató kifelé él, másrészt több energiát fordít saját társadalmi szereplésére, mint az iskolájában folyó nevelőmunka színvonalának emelésére, az kollégáit is férjük társadalmi státusa, s nem munkájuk alapján fogja értékelni, s hasonló lesz a szülőkkel kialakított kapcsolata is. Az ilyen iskolákban – amelyekben törz kapcsolatok jönnek létre – rendszerint csillognak a látszatok, amelyek azonban eredménytelenséget takarnak (vö. Kiss Gyula és Mohács Livia vitáját. Pedagógusok Lapja 1974.).

A szociálpszichológiai értelemben vett hatalomnak különböző forrásai vannak, ennek megfelelően beszélhetünk:

a) *jutalmazó* (azt fejezi ki, hogy A B cselekvéseit jutalmazni képes anyagilag, erkölcsileg, emberileg. A jutalom lehet emberi szótól, előléptetésig sokminden aszerint, hogy A, illetve B szemében mi képvisel értékeket);

b) *büntető* (A B-t meg tudja büntetni, ez nem feltétlenül fegyelmi büntetés, sok fajtája létezik: észre nem vétel, meg nem hallgatás stb.);

c) *szakértői* (B-re azért tud hatni A, mert B elismeri, hogy A magas szinten ért ahhoz, amit csinál);

d) *referens* (A azért tud B-re hatni, mert B érzelmileg is azonosul vele; tiszteli, elismeri, esetleg szereti is);

e) és *legitim* hatalomról (A-nak a törvény, a Munkatörvény, a Rendtartás lehetővé, jogává teszi, hogy B-vel szemben követelményeket támasszon, teljesítésüket számonkérje rajta. Ebbe a körbe tartozik: értékelés, osztályozás, minősítés, jellemzés, fegyelmi felelősségre vonás).

A hatalom mindegyik formájára szükség van az életben, különösen vezetőknek és pedagógusoknak nélkülözhetetlen birtoklásuk. Ugyanakkor a hatalom Janus-arcú jelenség. Nemcsak *élni* lehet vele, hanem *visszaélni* is. A visszaélésekről mindenkinek azonnal a legitim hatalom jut az eszébe. Tévedés ez a leszűkítés. Legalább ugyanannyi lehetőséget kínál visszaélésre a *jutalmazó* (pl. kit jutalmazunk: azt, aki jobban dolgozik vagy azt, aki elvtelenebbül hízeleg), a *büntető* (jogos-e vagy indokolatlan a büntetésünk, személyt vagy vétséget büntetünk-e, javítani vagy ártani kívánunk-e vele), a *referens* (közösségalkításra vagy klikkek létrehozására használjuk-e) hatalom is. A sorból csak a szakértői hatalom maradt ki, mert iskolai méretekben ezzel alig lehet visszaélni (világméretekben igen, pl. mire használjuk fel az atomkutatás eredményeit:)

Rontja a nevelőtestületi, de az egész iskolai légkört, ha a különböző hatalmi formák között felbomlik a *szükséges egyensúly*. Ha valamelyik iskolában mindig a legitim hatalom kíván érvényesülni, konformizmus alakul ki. Ha egyoldalú szerephez jut a jutalmazó hatalom, eredménye hízelgés lesz. A büntető hatalom egyoldalúsága félelmet, retteget szül. Veszélyes az is, ha a *visszaélések* válnak jellemzővé (pl. a vezető nem a nép, az állam jutalmazó hatalmát képviseli, hanem a személye iránti szolgálatokat ismeri el vele). Nem kisebb hibaforrást jelent, ha valahol a hatalom gyakorlása *nem kölcsönös*. Nemcsak a pedagógusoknak van igényük igazgatójuk jutalmaira, hanem az igazgatóknak is a pedagógusokéra (ismerjük el érdemeit, bírálják hibáit, de mindig elvszerűen; éljenek a munkatársak is legitim hatalmukkal: szakszervezeti, ifjúsági jogok stb.).

A külső kapcsolatok és hatalmak átszövik a belsőket. Ha valamelyik munkatársnak Don Juan-i attitűdje határozza meg kapcsolatteremtéseit, az iskolában is ilyenekre tör egészséges munkakapcsolatok helyett. Az agresszív ember reggel nem felejtí odahaza az agresszivitását. Az önimádó a testület tagjaitól is permanens csodálatát várja. Sajátos érzékkel a leghamarább a diákok veszik észre ezt a magatartást. Előre tudják, melyik órán milyen viccet fog mesélni tanárunk, de még biztatják is, hogy mesélje el. Utána jóízűen nevetnek, csak nem a viccen, hanem az ilyen tanáron. Csehov és Dosztojevskij is megörököltette ezt a típust, amelynek más vonatkozásban a másik ember mindig útjában van, mindig kellemetlenségek okozója, és sohasem jut eszébe, hogy lehetséges a fordítottja is: ő van a másik útjában, ő okozza a kellemetlenségeket.

A SZÁNDÉKOLT és az észlelt magatartás nem szükségszerűen esik egybe. Más összefüggésben láttuk már, hogy a magatartásról mások csak *megnyilvánulásai* útján szereznek tudomást. A megnyilvánulások lehetnek verbálisak és nonverbálisak, kommunikációk és metakommunikációk. Közös sajátosságuk, hogy a leadó és a felvevő közé iktatódnak a csatorna zajai, köztük elsősorban az emberi megnyilvánulások igen széles *értelmezési tartománya*. Szinte minden testületben megtaláljuk az önmagukat szellemesnek, kedélyesnek tartó csipkelődők, évődők, tréfacsinálók képviselőjét. Köznyelven a „jó-pofákat”. Egocentrikus szemléletükben csak a saját szituációikra vannak tekintettel. Számukra közömbös, hogy amit tréfának szánnak, meddig fogadja tréfaként a másik. Csipkelődésük mikor lépi át a személyiség megsértésének a határát. Évődésük melyik ponton válik közönséges gorombasággá. Megszokták, hogy partnereik túrik magatartásuk megnyilvánulásait, s nem észlelik, mikor lépik át az ingertűrési határt, amelynek *maximumát* Selye János (Életünk és a stress) a kétszáz ingerben határozta meg.

Ilyenkor fordul elő, hogy egy az ingerlő által már megszokott szó vagy cselekvés váratlan reagálást vált ki a partnerből, és az ingerlő „jogosnak” érzi, hogy megsértődjék. Sokszor hosszú ideig tartó barátságok váratlanul zátonyra jutnak egyszerűen azért, mert a tőrésnek is vannak határai. A letragikusabb, hogy ilyenkor az ingerkeltő képtelen felismerni, hogy a civódás azzal kezdődött, hogy egyszer a partner is visszaütött.

A magatartás alakulása nem független a társadalmi környezettől. Arra tehát, hogy egy pedagógus milyen magatartást alakít ki a testületben pedagógustársai között, döntő hatással vannak a pedagógusok közti interakciók. Nem közömbös pl. hogy ezek az interakciók tartalmukban a pálya problémái köré csoportosulnak, vagy azoktól távoleső kérdések felé irányulnak. Két szélsőséges pedagógusi magatartást örökít meg ilyen vonatkozásban a szak- és a szépirodalom. Az egyik csak munkájáról, a tevékenységével kapcsolatos dolgokról beszél. A másik, mihelyt lehetséges, kerüli ezt a témakört. Mint minden szélsőség, ez a kettő lényegileg hibás. Az első *beszűkül*t szemléletről árulkodik (persze az már tévedés, hogy csak a pedagógusokra jellemző; orvosok, mérnökök és sirások között legalább annyian vannak, akik képtelenek szakmai problémáiktól elszakadni), a második *szakmai közöny*ről. Ha egy testületben uralkodóvá válik az utóbbi, a pedagógus magatartást kiszorítja valamilyen hivatalnoki vagy „társasági” magatartás. Ott nem azok lesznek a testület megbecsült tagjai, akik *eredményesen* nevelnek, oktatnak, hanem azok, akik jól *adminisztrálják* magukat és feleltesséiket. A testületi helyzet nem az határozza meg, ki milyen munkát végez, hanem az, milyen mértékben tudja magát hasznossá tenni névnapokon, egyéb összejöveteleken, különösen, ha azokon külső vendégek is megtisztelik (?) megjelenésükkel a „közösséget”.

A szakmai érzéketlenség az esetek többségében általános *emberi érzéketlenséget, közönyt* takar. Meglepő, ha azt tapasztalhatjuk, hogy valamelyik testületben magányosak maradnak az örömök és a bánatok, senki sem óhajt osztozni a másik gondjaiban. Nem jobb a másik véglet ebben sem. Nagyon kellemetlenné válhat az együttlét egy olyan testületben, amelyben a legkedveltebb téma a *magánélet intimitásaival való foglalkozás*, a családi, a szexuális élet élményeinek kitergetése. A személyiség integritása miatt nehezen hihetjük el, hogy ugyanezek az emberek az osztályokba lépve gyokorolni tudják a legnélkülözhetetlenebb pedagógiai erényt: a tapintatot.

Az interakciókban a pedagógusok szituációi sohasem egyértelműek. Az egyik osztály osztályfőnöke a másik osztályban is tanít. Az előbbiben ő a munka koordinálásának a felelőse, tehát *vezetési funkciót* kell betöltenie, ellátnia, a másikban *vezetettként* kollegája koordináló irányítását kell, vagy talán csak kellene elfogadnia. Különböző szerepek illeszkednek egymással, vagy ütköznek azonos személyekben. A diktatorikus képtelen *alárendelődni*, a túlzottan szerény nem mer *főlérendeltségével* élni. Nagyon kevesen vannak, akik tökéletesen töltik be a *mellérendelt* szerepeket. Igazi pedagógusi magatartás ebben is egyensúlyt követel. Megteremtődhet azonban hamis egyensúly is. Az az álláspont, amelynek lényegét tömören abban fogalmazhatjuk meg: ne bántsuk egymás köreit, alakítsuk ki a *békés egymás mellett ülést*. Talán sokan nem is gondolnak arra, hogy ennek az álláspontnak a következetes megvalósítása szükségszerűen vezet a szakmai közönhöz, majd egy lépéssel tovább a *szakmai cinizmus*hoz.

Mindaddig jogosan beszélhetünk szakmai cinizmusról, amíg lesznek pedagógusok, akik még büszkéek is arra, hogy évek óta nem olvastak el egyetlen szakmunkát, tanulmányt, de a szaklapok közleményeit se. Kevés területen vész kárba annyi információ, mint a pedagógiában. Sok olyan probléma kerül újra meg újra felszínre, amelyet meglévő és könnyen hozzáférhető szaktanulmányok alapos tanulmányozásával, megvitatásával már régen meg lehetett volna oldani. Sajnos, a frontáttörést megnehezíti, hogy az elmélet információs csatornáit is többnyire eldugulnak. Nem reklámként, csak a könnyű ellenőrizhetőség kedvéért, keressen bárki az utóbbi évtized Pedagógiai Szemle, Magyar Pedagógia tanulmányai között kettőt, amelyik hivatkozna a Módszertani Közleményben megjelent hasonló témájú tanulmányokra. Utalhatunk pl. a közelmúltban a Köznevelés hasábjain lezajlott korszerű műveltség vitára, amelyben teljesen megfélekeztek arról, hogy ebben a témában ugyancsak a Módszertani Közlemények tette le elsőként az asztra állásfoglalását. Az anekdóta szerint volt egyszer egy kanonok, aki annyira el volt telve önmagával, hogy évente nyomtatott egy-egy újságot egyetlen példányban, amelyben minden cikk róla szólt. Ha valaki a pedagógiára gondolt ezzel kapcsolatban, nem az én hibám.

A MOZAIKKOCKÁK színes csecsebecsékké válnak, ha nem integrálódnak egységes képpé. Ezért veszélyes, ha *mozaikpedagógia* alakul ki körülöttünk és az iskolákban. A pedagógus tevékenység vizsgálatakor már láttuk, hogy pedagógiai folyamatról csak akkor és ott beszélhetünk, amikor és ahol az egyéni cselekvések tevékenységgé, a tevékenységek pedig azonos célra törő, összehangolt folyamattá válnak. Gondoljunk csak arra, hogy az egyik pedagógus követelményeit megerősítheti, de gyengítheti is a másiké aszerint, hogy megegyezik vagy ellenkezik vele. Szándék marad, hogy a tanulóiban *közösségi magatartást* alakítson ki egy olyan testület, amely egyéni, önző magatartású emberekből halmozódik össze. A nevelőtestületre is érvényes, hogy egy kőhalom csak mennyiségileg különbözik a másik kőhalomtól (Rendszerkutatás, Közg. és Jogi Kiadó, Bp. 1973.), tehát csak *szummatív rendszer*, de a nevelőtestületnek *totális rendszerré* kell válnia, amelynek jellemzői:

a) a komponensek együttléte, kölcsönhatása integrált minőségeket hoz létre (tehát a testület minőségileg más, mint az egyesek összege);

b) s ez az integrált minőség olyan tulajdonságokat hordoz, amelyek az alkotórészekre egyenként nem jellemzők;

c) tagjai között szoros, tartós, szerves, lényegi összefüggés van;

d) befelé jól struktúrált;

e) kifelé egységként mutatkozik (V. G. Afanaszjev: A totális rendszerek osztályozásának elveiről. Voproszi Filozofii. Vol. 17. No. 5. 1963. p. 31–43.).

Mindazok a magatartási hibák, amelyek egy-egy testületben, illetve annak egyes tagjaiban jelentkeznek, végső soron a nevelés eredményességét, tehát a munka társadalmi hasznosságát csökkentik. Ilyen hibák:

– a *kicsinyesség* (pl. képesek hajba kapni azon, hogy ki a jó osztályfőnök, ki tanít eredményesebben ahelyett, hogy elemeznék, ki, milyen módszerekkel, milyen eredményeket tud elérni),

– a *kárörvendés* (ha örülünk más sikertelenségének),

– az *intrikusság* (amely helyenként már túllépi a testületi szobák falait, és kijut a gyerekek közé is.)

– az *irigykedés* (pl. jutalmazásnál az is irigykedik, aki semmit sem tett annak érdekében, hogy érdemet szerezzen; baj, ha azok kapják, akik méltatlanok rája),

– az *önteltség* (pl. pedagógiai szakértőnek véli magát, aki még az alapvető irodalmat sem ismeri) stb.

Mind ezek a hibák abból fakadnak, hogy a személyiség és társadalmi környezete között torz viszony jött létre. Ez viszont minden életpályán kedvezőtlenül hat, mert „A boldogság és a siker kulcsa minden életpályán az őszinte, kiegyensúlyozott és megértő magatartás önmagunkkal és másokkal szemben” (Selye János: Álomtól a felfedezésig. Ak. Bp. 1967.). Akinek hamis az ítélete önmagáról, a világról, a világban elfoglalt helyéről, az életről, az élet értelméről, a boldogságról, a sikerről, az képtelen lesz másokról objektivitásra törekvő ítéletet alkotni, bár egy életen át ez legyen a hivatása. Ezért akadnak szinte minden testületben emberek, akiket Nessus ingeként égetnek pályafeladataik. Semmi sem idegenebb pályánktól, mint:

– az *uralomra törő gyűlölet* (mennyi baj származik abból, ha valaki ilyen attitűddel lép olyan pályákra, amelyeken emberi sorsokat kell intéznie; az orvos, aki visszaél betege, a pedagógus, aki kihasználja tanítványa kiszolgáltatott helyzetét stb.),

– a *júrge vagy óvatos mimikri* (amely elvtelenül alkalmazkodik mindenhez, amiből valami hasznot remél),

– a *dac, az ellenállás* (vö. Vas István: Mért vijjog a saskeselyű? Kortárs. 1974. 1.).

Minden szociális interakció egyik jellemzője, hogy a *hasonló attitűdökkel* rendelkező egyének vonzzák, az ellentéteseké taszítják egymást. Ebben találhatjuk meg a kisebb csoportok alakulásának összetartó erejét a testületben. Számunkra ez most azért

fontos, mert a kis csoportok (munkaközösségektől a klikkekig) kifelé egységes magatartást tanúsítanak, szinte úgy viselkednek, mintha egyetlen személlyel lenne dolgunk.

A tudományok differenciálódásának hatására számolnunk kell azzal is, hogy a nevelőtestület tagjai a világról és egymásról különböző forrásokból szerzik *információikat*. Van, aki beéri pletykák felvételével és továbbadásával, de akad, aki a résztudományok útvesztőiben vesztí el kívánatos tájékozódási képességét. Elég, ha arra utalunk, hogy ma már az emberi gondolkodás, magatartás *mechanikus* értelmezésével is találkozhatunk: „Az ember olyan *rendszer*, amely képes *befogadni* a külső hatásokat, *kiválasztani* közülük az információt, különböző szinteken jelentkező számtalan *modell* kialakításával *átdolgozni* azokat, és hatást gyakorolni a több lépcsős *programokon* keresztül a környező világra... Legáltalánosabb alakjában az ember egy *programvezérlésű automatá*... Az emberi tevékenység alapja az a program, amely benne magában van, nem pedig rajta kívül” (M. M. Amosov: A gondolkodás és a pszichikum modellálása. 1965., p. 95–96.). Ha a programvezérlésű automatát csak hasonlatnak tekinthetnénk, nem is lenne baj, hiszen az ember cselekedeteit, reakcióit valóban *saját belső programja: jelleme, világnézete, műveltsége, magatartása* vezérli. Amint József Attila mondja: az én vezérem belsőmből vezérel. Baj azonban, hogy a fenti meghatározáshoz a szerző hozzáfűzi: „az ember nem képes hirtelen csodás elhatározásokban és tettekben megnyilvánulni, olyanokban, melyeket ne határoznának meg vele született tulajdonságai, tanulásának, fejlődésének egész eddigi története.” Ez a mondat ugyanis félreérthető, ezért egyszerre lehet igaz is, hamis is.

Igaz, hogy a magatartást és a magatartás által vezérelt magaviseletet is tanulni kell. Ezt a tanítási-tanulási folyamatot nevezzük nevelésnek. Igaz, hogy a személyiség fejlődési előtörténete döntő szerepet játszik aktuális magatartásának, magaviseletének kialakulásában. Mindez mégis hamis, ha nem hangsúlyozzuk, hogy *a determinánsok* nem a személyiség aktív közreműködése nélkül lettek olyanná, amilyenek. S ha valakit fel kellene mentenünk tetteinek következményei alól azért, mert személyisége meghatározói, programja alapján *nem is tehetett mást*, mégis el kell marasztalnunk, mert *saját választásai, döntései alapján lett* a lehetőségek közül ez a program olyanná, amilyen. Épp ezért senki, egy pedagógus, de egy tanuló sem mentegetheti magát: ilyen vagyok, ilyenek születtem.

Egy-egy kiscsoport pozitív vagy negatív irányban befolyásolhatja valamennyi testületi tag magatartását. Hatalmat gyakorolhat rájuk. Más kérdés, vajon *a hatalom forrása* a szocialista etika vagy a társasági konvenció, a közösség normarendszere vagy a sznobok divatja. A forrás meghatározza *a hatalom gyakorlásának irányát* is: a közösség építése, fejlesztése vagy a permanens destrukció, a közoktatáspolitikai feladatok tényleges megvalósítása vagy álmunkával a lelkiismeretet elaltató látszatok teremtése. Nem véletlen, hogy a pedagógusi és a vezetői magatartás próbakövének tekinthetjük, hogy benne:

- az alárendeltségek (pedagógus és vezetői),
- a mellérendeltségek (a testület tagjai) és
- a főlérendeltségek (pedagógusok és a gyerekek)

harmonikusak vagy disszonánsak-e. Minél nagyobb az összhang, annál hatékonyabb, minél kisebb az összhang, annál eredménytelenebb munkájuk, a gyerekek nevelése. Természetes következménye ez annak, hogy a magatartás – amint láttuk –, emberek és környezetük tartós viszonyának kifejeződése, egyének és csoportok világnézetének, erkölcsiségének, műveltségének, humanitásának realizálódása. A törvényszerűség ebben is egyenes arányosságot határoz meg: minél kisebb ezeknek a foka, annál egészségtelebbebb a magatartásuk is, s *növekedésükkel emelkedik a magatartás szintje* is. Éppen ezért, ha egy testület ellen sok jogos magatartási kifogás merül fel, a bajok okait

tagjai műveltségének, jellemének, erkölcsiségének *hiányosságaiban* lehet és kell keresnünk.

A VISZONYULÁS három iránya integrálódik az iskolába járó gyerekek szüleiben. A szülők a nevelésben – elvileg mindenképp, gyakorlatilag néha kevésbé – a pedagógusok partnerei. Mellérendeltek egymásnak. A pedagógus a gyermek tanítója, tanára, ilyen szempontból a szülő fölé rendeli őket a társadalom. A szülők azonban maguk is különböző társadalmi státusokat töltenek be, s közülük nem egy a pedagógus fölé rendelt helyet tölt be. Ezért mondhatjuk, hogy a pedagógus legérzékenyebben akkor *vizsgálják a magatartásból*, amikor a szülőkkel tárgyal.

Sajátos és sajnálatos jelenség, hogy nagyon sok helyen ennek a magatartásnak egyik jellemzője a *kölcsönös bizalmatlanság*. A szülő bizalmatlansága rossz tapasztalatokból fakad:

1. Vannak kartársaink, akik nem akárájuk tudomásul venni, hogy az iskola az a hely, ahol *szabad tudatlannak és neveletlennek lenni*. Az iskola társadalmi rendeltetése, hogy a tudatlánból tudót, a neveletlenből megneveltet alakítson. Ezzel szemben sok szülő tapasztalhatja, hogy a pedagógusok panaszkodnak nekik: rosszak a gyerekek, nem tudják tantárgyukat. Szavaikkal olyan fonák situációt teremtenek, mintha az orvosok panasználák az embereknek, miért betegen küldik hozzájuk hozzátartozóikat, családtagjaikat. Ugyanezért komikus, ha a nevelő azokkal foglalkozik szívesen, akik maguktól (esetleg szülői, magántanári-korrepetitori segítséggel) is tudnak, s legszívesebben „elveszettnek” nyilvánítaná azokat, akiket neki kellene megtanítani;

2. Az iskolának *tájékoztathatnia kell* a családot a gyermek iskolai, és *tájékozódnia* a gyermek otthoni magatartásáról. A kölcsönös informálásnak nem az a célja, hogy minél több rosszat gyűjtsenek össze a gyerekről, s annak tömegét az *iskolai elmarasztalás*, illetve az *otthoni verés* elegendő okául használhassák fel. Csak kellő információ birtokában állapíthatjuk meg a *diagnózist*, majd annak segítségével a családi és az iskolai nevelés *közös terápiáját*.

3. A szülőkkel szemben tanúsított torz pedagógusi magatartás egyik tipikus megjelenése, megnyilvánulási formája, amikor *egy „nevelő” azokat a tanítványait dicséri, akiket gyógyítania kellene*.

Ezt a magatartási hibát akkor kerülheti el a pedagógus, ha információkkal rendelkezik a családi nevelés módszereiről. Mindenekelőtt tudnia kell, hány tagú családból érkezik az iskolába a gyerek. A többgyermekes családokban hamarabb elsajátítják a szociális együttélés normáit, mint az „egyeké”. Nem mindig szorgalom, ami annak látszik. Néha csak törtetés. Az óra alatti jó viselkedés könnyen takarhat aszociális magatartást. A maflaságot sem lehet összetéveszteni a példás viselettel. Előfordulhat az ellenkezője. Azokat szidja, akiket fel kellene karolnia, hogy otthoni környezetéből hozott

– antiszociális, anti- vagy immorális (szembeszállás ismert normákkal)

– aszociális, amorális (normák nem ismerése, normanélküliség)

magatartását *szociálissá, morálissá* tegye. Sokan még arra sem gondolnak, hogy az önkormányzat nevelési céljainkkal és a nevelőkkel is szembefordul, ha nem ügyelnek arra, hogy ne anti- és aszociális tanulók kezébe jusson vezetése.

4. *Az igazi pedagógus a nevelés szakembere*. Oklevele még nem avatja azzá, az csak a lehetőséget teremti meg, hogy tevékenység közben azzá váljon. Kontraszt situációt teremt az a pedagógus, aki másokat mindig tanulásra, fejlődésre buzdít, maga azonban sohasem tanul, s fejlődése fokról fokra negatív tendenciájává válik.

Nagyon sok kolléga felháborodott Ferge Zsuzsa legutóbbi rádió nyilatkozatán. A riport helytelenül egy konkrét helyen végzett vizsgálatból durván általánosított, és lehangoló képet festett pedagógusok kulturális, morális színvonaláról. Ilyenkor azonban helyesebb magatartás, ha felháborodás helyett egy-egy testület önvizsgálatot tart, mennyi vonatkozik rájuk a megállapításokból. Sokan az időhíányra hivatkoznak, mások egyes pedagógiai tudományos munkák kétes érté-

keire, ha indokolni akarják, miért nem olvasnak szakmai munkákat. Elfelejtjük, azoknak sincs több idejük, akiket a szónak, a szépnek és az igaznak éhe hajt. Szakmánk megbecsültsége (vö. A pedagógus pálya presztízse c. tanulmányunkat) múlik azon, hogy rajta a *képesített vagy képesítés nélküli szakemberek* száma növekszik-e, vagy az egyszer oklevélhez jutott *dilettánsok tömege* gyarapszik. A hályogkovácsoké, akik rutinból tanácsokat mondanak, egyébként azonban maguk sem értenek jobban a neveléshez, mint azok, akiknek merészen tanácsokat adnak. Épp az a társadalmi tapasztalat jogosít boldogot és boldogtalant, hogy beleszóljon az iskola ügyeibe, hogy falain belül sem sokkal jobban értenek hozzá. Meglepő pl., hogy évente ezer és ezer továbbképzési előadás hangzik el az országban, de csak kevesen tartanak igényt arra, hogy arról is képet kapjanak: *mi hangzott el továbbképzés címén*. Egy-egy év megdöbbentő képtelenségek gyűjteményét állíthatná össze. Csak konkrét példaként: pszichológiai előadó helyeselte a Lombroso elméletet; elavultnak minősítették a Toldit és a János vitézt; kifogásolták, hogy a napköziben tervszerű tanulás van, s ezzel megkötik a gyerekek „szabadságát”.

Baj, ha a pedagógus magatartásán a kényelem uralkodik, s ennek biztosítására lemond lényeges nevelési elvek érvényesítéséről (pl. nem ad evőeszközt tanítványainak, akiket neki kellene a kulturált étkezésre ránevelnie); a szabadidő divatjára hivatkozva engedí, hogy a gyerekek azt csinálják, amit épp akarnak, ahelyett, hogy megtaníttaná őket a tényleges szabadidő okos felhasználására.

5. Néha a szülőkkel való kapcsolat *több kárt, mint hasznot okoz*. Megronthatja a kapcsolatot az édesékes bizalmaskodás, amely minden szülőt kedves apukává és anyukává avat. Néha komikus szituációt is teremt a hibás magatartás: az oklevélen még alig száradt meg a pecsét, amikor katedrára lép a pedagógus, s „leapukázza” az idős, őszes hajú felnőtteket. Az igazi tartalmas, jó kapcsolat nem ilyen *hamis pózokon* múlik. A hibalehetőségek másik paramétereként jelölhetjük meg a még rosszabb magatartást, amely aszerint differenciálja a szülőket, hogy milyen a vagyoni helyzetük, társadalmi státusuk. Mindenkit megillet társadalmi helyének megfelelő tisztelet, ez azonban sohasem szoríthatja háttérbe a másik igazságot, amely arra figyelmeztet: az iskolában a legfőbb érték a mindenkit egyaránt megillető *emberi méltóság tisztelete*.

A nevelői magatartást *különböző helyzetekben* elemezhetjük. Szólhatunk:

- a *magány szituációjáról*, amelyben önmagával találkozik, az önmagával kialakított viszonyával szembesül az ember;
- *interperszonális helyzetekről*, amelyekben egy másik emberrel hoz létre kapcsolatot, amely normális esetben – kölcsönös;
- *kisebb-nagyobb csoportokban* tanúsított magatartásáról,
- és a *közösségben kialakított helyéről* magatartása szempontjából.

Törvényszerű, hogy csak azoknak a pedagógusoknak van nevelői hatékonyságuk, akiknek magatartása ezekben a különböző szituációkban *harmóniában* van egymással. Nem fogadhatjuk el Hankiss (Kritika, 1974:1) kirakatszemléletét, valljuk azonban; hogy rosszul választott pályát, aki más ember az iskolában, mint az iskolán kívül. Aki önző, élvhajász, cinikus a magánéletében, felveheti a legsikerültebb nevelői maszkot, az „előadás” közben mindig átcsillog rajta igazi önző, élvhajász és cinikus énje. *Az iskola, a nevelőtestület és az egyes nevelő élete, magatartása modell a gyerekek számára*. A nevelésben nem a direkt nevelési prédikációknak, hanem épp ezeknek a modelleknek van meghatározó szerepük. Minden nevelés alapfeltétele ezért, mennyire képesek igazgatók és nevelőtestületek, bennük az egyes nevelők önmagukat nevelni, magatartásukat fejleszteni. Leghatékonyabban ugyanis nem direkt tanításunkkal nevelünk, hanem *azzal, ahogy élünk, amilyen magatartást tanúsítunk egész életünkben*.

