

3. Ezek csak példák. A problémák száma az említetteknel sokkal nagyobb. Ezek folytatása helyett hadd összegezzem mondandóm a tanárjelölteknek a jövőben várható feladataikra való felkészítéséről a következőkben: korszerű, elméletileg jól megalapozott, de egyúttal nagyon praktikus, egymással összhangban álló pszichológiai, logikai, pedagógiai, metodikai ismereteket szükséges tanítanunk, mert ezek birtokában lesznek képesek a jövőben tanárai a folytonosan megújuló-változó szaktárgyi oktatási-nevelési feladatok megoldására.

(Folytatás a következő számunkban.)



DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE

Budapest

Önértékelés, értékrend és nevelés

„Aki az emberekről nyilatkozik, annak mintegy felülről kell néznie a földi élet dolgait... ezt a zagyva életet, amelynek összhangja az ellentétes jelenségek eredője.”

Platon

KEVÉS dolog játszik nagyobb szerepet életünk alakulásában, mint az az *értékrend*, amelyet egyedi emberré válásunk útján alakítunk ki önmagunk számára. A világ pillanatonként változó jelenségeinek, vagy ahogy tetszetősebben mondani szoktuk, az információknak már-már felfoghatatlan zuhatagában, ez válik iránytűnké, legbiztosabb támasztékukká. A politikai, ideológiai, köztük az intellektuális, etikai és esztétikai tények, folyamatok megítélésében ez tölti be a szűrő szerepét, ez teremti meg a József Attila által hön óhajtott belső harmóniát, illetve ez hozza létre az elviselhetetlen diszharmoniót. Ezt az értékrendet nem szabad összetévesztenünk pillanatnyi hangulatainkkal. Más az, hogy valami

- pillanatnyilag *tetszést, kellemes érzést*,
- kacajt, a bosszú vagy káröröm „jóleső” *érzését*,
- élvezetet vált ki belőlünk, s *örömforrásnak* ismerjük meg

és ismét más, ha bánat és vidámság, elismerés és támadás hullámai között békében tudunk élni önmagunkkal és a környező világgal. Ez utóbbihoz stabil értékrendre, viszonylagosan reális önértékelésre van szükségünk. A nevelésnek, a pályalélektannak épp ezért nem lehet közömbös, képesek vagyunk-e ezt kialakítani tanítványainkban. Alternatívák esetén, amikor az ember a „mit cselekedjek? ezt csináljam vagy inkább azt?” döntési helyzetébe kerül, csak szilárd értékrendje, tehát meggyőződése kerülheteti el, hogy ne nádszálként inogjon, társadalmilag, etikailag helyesen ítéljen. Ne szavakkal, hanem cselekedeteivel, ne fogalmazza meg, mit lenne helyes tennie, hanem egyszerűen tegye.

Az önértékelés, az egyéni értékrend kialakításában jelentős – bár sohasem kizárólagos – szerepe lehet az iskolának. Nem véletlen ebben a ható képző használat. Előfordulhat ugyanis, hogy a valóságban ilyen szerepe nincsen. A lehetőségeket a valósággal sohasem a szándékok, mindig *meghatározott feltételek* figyelembe vételének

aranyhídja köti össze. Ilyen feltétel nagyon sok van, köztük nem becsülhető kellőképp annak a jelentősége, vajon a közvetítő személynek, tehát a pedagógusnak van-e a gyerekek előtt *tekintélye*. Ez viszont azt jelenti van-e szavainak hitele és súlya. Értékként fogadj-e el saját életében mindazt, aminek értékes voltát a gyerekeinek hirdeti? Igényli, hogy tanuljanak, – ő is állandóan tanul. Munkaszeretetre neveli őket, – ő is szereti a munkát. Helytállást követel, de ő is megállja a helyét nehéz helyzetekben.

A gyermek attól a pillanattól kezdve, hogy csodálkozó szemét a világra nyitja, tanulni kezd. Reagál mindazokra az ingerekre, amelyek a külvilágból hozzá jutnak, és megkísérli, hogy cselekedeteivel ebből a környezetből neki megfelelő reagálásokat váltson ki. Empirikus úton kiszűri az eredményeket, és nem nyúl többé a kályhához, ha megégette a kezét. Ok nélkül is sír, ha becézést ért el egyszer vele. Gyakorlatilag alkalmazza az *effektus törvényét*. De azt is megtanulja közben, hogy a kályhához nyúlni rossz (értéktelen cselekedet), sírni pedig hasznos és értékes. Innen kezdve a tanulás az élet legfontosabb tevékenységévé válik. Csak éppen attól a hamis szakmai beidegződéstől illene már megszabadulnunk, amely szerint ez az *iskolai leckétanulást* jelenti. Kizárólag leckét csak a kerrierista vagy a kis képességű emberek tanulnak, az értelmesek élni. Ebből következnek mindjárt az első feltételek:

– a gyerekek *tőlünk* csak akkor fogadják el még a kémiára vagy a nyelvtanra vonatkozó tanításainkat is, ha el tudjuk velük fogadtatni, hogy általuk *ők* lesznek többiek, értékesebbek;

– *tőlünk* csak akkor fogadják el a jellemük, világnézetük, erkölcsiségük fejlődésére vonatkozó tanácsainkat, ha látják, hogy megtartásukkal *mi* is többek, értékesebbek lettünk. Munkánk csak akkor lehet eredményes, ha

– a tanítványok *szükségletévé* tesszük, hogy elsajátítsák az életük eredményes, sikeres viteléhez nélkülözhetetlen ismereteket,

– és el tudjuk velük *hitetni*, hogy ezeket *tőlünk* valóban megtanulhatják.

Minden más esetben erőfeszítéseink csak kudarcaink forrásai lesznek, olyan ellentmondást szülnek, hogy miközben másokat kívánunk segíteni helyük megtalálásában, önmagunk elvesztjük a saját helyünkbe, munkánk értelmébe vetett hitet, önbizalmat. (Vö. Kerégyártó: A legfontosabb tantárgy, Pedagógusok Lapja.)

Az élet *egyedi, egyszeri és megismételhetetlen*. Ugyanakkor mindannyiunk élete *néhány elem variációiból* szerveződik:

– A *munka, a pihenés és a szórakozás* tartalma, egymáshoz viszonyított aránya, jellege lényeges különbséget teremt az egyik és a másik ember élete között. A különbségek a munkaszenvedély és a munkaundor, a hősi erőfeszítés és a tespedt kényelem, az értelmes, oldott szórakozás és a minden normát felborító duhajkodások végpontjai között mozoghatnak.

– A *képességek* kibontakoztatásának, a *tudás* megszerzésének lehetőségei, alkotó *felhasználásuk és felhasználhatóságuk* újabb különbségek forrásai. Ez egyébként az egyik legproblematisabb terület, mert egyszerre követeli meg az *önértékek* (a személyiségben reálisan vagy potenciálisan meglévő értékekre kell gondolnunk).

a) *felismerését* (Az iskolai kudarchelyzetek egyik forrása, ha az iskolában mindenáron egyes tanulókkal önértéktelenségüket kívánják fel- és elismertetni. Abszurd helyzet, mert beszélhetünk gyenge előmenetelű, sőt deviáns magatartású tanulókról is, de értéktelenről – soha!);

b) *kibontakoztatását* (azokét is, amelyek szorosan egyetlen tantárgy kötelékébe sem sorolhatók);

c) *érvényesítését* (megfelelő feladatok adásával, az egyik szépen tudja elmondani Öhm törvényét, a másik helyreteszi a biztosítékot);

d) és *elismertetését* is. (Történelmünkben ezzel gyakran adódtak problémák. Az még érthető, hogy Zrínyi hadvezéri nagyságát a Habsburgok nem voltak hajlandók méltányolni, de Semmelweis, Kandó Kálmán, József Attila magyar kortársaitól részesültek gáncsban, melőzésben. Katona József pályája is intő példa.)

– Egyedi életünkben, hogy milyen *célok*at tűzünk magunk elé, milyen *eszményeket* alakítunk ki, de az is, hogy céljaink megvalósítására, eszményeink megközelítésére milyen *eszközöket* választunk. (Tipikus pl. az egocentrikus szemlélet, amely felismeri egy státus, tudományos rang stb. előnyeit, s csak ezek az előnyök motiválják, hogy ő is birtokukba jusson, bár sem képességei, sem munkája erre nem teszik alkalmassá. Fordított ez a gondolkodás, valahogy így: a futballisták azonnal lakást kapnak, tehát nekem féllábbal is futballistává kell lennem, mert lakásigényem van. Legfeljebb kereksek valakit, aki helyettem is rúgja a labdát!);

– és ismét különbségeket teremt, hogy életünkre *a tevékenységek* vagy az őket helyettesítő *kompenzációk* nyomják-e rá a bélyegüket. A kompenzációk társadalmi veszélyességéről aránylag kevés szó esik. Két legveszélyesebb formája:

a) „Ha én elrontottam az életemet, rontsa el más is.” Az élet megismételhetetlenségéből fakad ez a szemlélet, mert könnyebb a tudatosult, de a tudatból kiszorított kudarcot is elviselni, ha mások hasonló ténykedéseivel, hibáival és kudarcaival adhatunk magunknak felmentést. Csak az előjel változik, ha a saját élet negatív példává válik: „Nekem nehéz gyerekkorom volt, az övé legyen könnyű.” Stb.

b) A másik a pletykák, intrikák burjánzása. A Hófehérke meséből tanulták meg sokan: ha a tükör szerint szebb, okosabb, becsületesebb náluk valaki más, akkor azt a másikat bármilyen eszközzel el kell pusztítani. Mennyivel helyesebb lenne elismerni: vannak dolgok, amelyekhez *mások* sokkal jobban értenek nálam, és vannak, amihez *én* értek jobban, mint ők. Ez nemcsak a vadőr és a pedagógus viszonylatára érvényes, de két pedagógus összehasonlító értékelésére is.

AZ EGYIK LEGFONTOSABB képesség *az öntértékelés képessége* lenne, jelentőségének látszólag mond ellent, hogy nagyon sokan boldogulnak nélküle is az életben. A pszichológia saját személyiségünk, benne tudásunk, képességeink, tevékenységünk értékelését *autoképnek* nevezi. Irreális igény lenne vele kapcsolatban a teljes objektívítás követelményét támasztani. Tudatunk szubjektíve tükrözi az objektív valóságot, benne önmagát is. Saját magának megítélését nehezíti az a körülmény, hogy az ember nemcsak ésszel fogja fel a vele kapcsolatos eseményeket, jelenségeket, hanem kisebb-nagyobb intenzitással *át is éli* (Kérékgyártó: Élmény és nevelés, Budapesti Nevelő, 1975. 2. p. 19–27.). Szubjektív szemlélete abból is fakad, hogy azokat a történeteket, dolgokat, amelyekben egyidejűleg ketten vagy többen vesznek részt, a résztvevők nem azonos tartalommal, még kevésbé azonos intenzitással élik át:

Pinkerton hadnagy az amerikai katonák szokását követve *jormális házasságot* köt Mne Baterfley-el,

aki az egy *egész életre szóló házasság* élményével köti hozzá sorsát.

Az udvaroncok gonosz tréfából rabolják el Gildát, hogy a mantovai hercegnek az *új kalandot* biztosítsák.

az elrabolt lány azonban nem szeretője Rigolettónak, hanem a lánya, aki ismeretlenül *szerelem* a hercegbe.

Az orvosnak ahhoz, hogy a betegség okát megállapíthassa *levetközve* kell megvizsgálnia a beteget,

ha azonban a személytelenség tapintata hiányzik belőle, *kiszolgáltatott* helyzetet teremt számára.

A tanárnak *feleltetnie* kell a tanulókat, mert másképp nem képes értékelni tudásukat,

nem közömbös azonban, hogy ezt *hogyan* teszi, milyen élményeket élet át tanítványaival.

Az átélés nyomokat hogy a személyiségben. Ezek sokfélék lehetnek:

a) *intellektuálisak* (=emlékezet útján bármikor felidézhető emléket: de pl. egy szexuális kapcsolat eltérő, sőt ellentétes tartalmú emléket hagyhat maga után a nőben

és a férfiban; lehet, hogy az egyik szeretné elfelejteni, a másik büszkén dicsekszik vele);

b) *biofizikaiak* (=idegrendszeri károsodásokat; ezért hiba, ha pl. a szexuális nevelésben csak a fogamzásgátlásra gondolunk, s nem utalunk egyéb biológiai következményeire, amelyek esetleg épp a fogamzásgátlók használatából vagy magából a szexuális kapcsolatból erednek, vö.: koraszülések, sérült újszülöttek statisztikáját);

c) *pszichés hatások* (=az érzelmi, akarati világra, a jellemfejlődésre gyakorolt hatások – ezért különös, hogy a szexuálpszichológia éppen ezekkel a hatásokkal foglalkozik legkevésbé, de akkor is egyoldalúan. A nem-cselekvés vagy a hibás cselekvés hatásait vizsgálja, a felelőtlen, a könnyelmű tetteket nem.);

d) *társadalmiak* (=károsodást idézhet elő további szociális fejlődésben; igen fontos vizsgálati terület lenne ilyen szempontból megvizsgálni a fiatalok korai és gátlástalan nemi életének és bűnözésének korrelációit; Molnár József és mások eddigi vizsgálatai lényeges összefüggést állapítottak meg közöttük. Hasonló képet kaphatunk Gegesi Kiss vizsgálataiból is, amelyeket a személyiségzavarok körében végzett. Feltáratlan még a szexuálközpontúság és a terjedő cinizmus összefüggése.);

e) *etikaiak* (=minden irányban növelheti, illetve züllesztheti az emberek morális érzékenységét és felelősségét.).

Az önértékelés minden labilitása abból fakad, hogy az emberek, így a gyermekek is, cselekvéseiket, kialakult szokásaikat rendszerint nem *a megfogalmazott társadalmi* (etikai) *normákhoz* viszonyítják. Sokkal erősebben motiválja őket környezetük *tényleges viselkedése*, és leginkább azok a tevékenységi, cselekvési minták, amelyek ebben a környezetben, elsősorban saját kortársaik szemében *imponálnak*. Katona József a Bánk bánban rajzolja meg ennek az ábráját:

- a) egyesek azt prédikálják, hogy boldogok a szegények,
- b) de prédikáció előtt *jóllaknak* maguk is,
- c) és az éhező szűznél jobban *imponál* nekik a bőségben tobzódó szajha. (Vö.: Tiborc panasza.) Az emberekre jobban hatottak a b), c) magatartással, mint az a)-ban hirdetett igékkel.

Kétségtelen, hogy egy embert akkor ismernénk igazán, ha életének valamennyi szituációját vele együtt éltük volna át, és önismeretünk akkor közelítené meg a valóságot, ha saját életünket más szemével tudnánk megítélni, szinte „saját bőrünkől kibújva”, önmagunktól elidegenedve lennénk képesek vágyainkat, cselekvéseinket és történeteinket átélni. Mindkettő lehetetlent követelne, mert pszichológiai tény, hogy az ember életének legfontosabb élményeit még akkor is *magányosan* éli át, ha történetesen barátok, rokonok vagy tisztelők csoportjai vannak jelen. Az élmények *intraindividuálisan* játszódnak le bennünk, *interindividually* legfeljebb részesülni, osztozkodni lehet velük. (Ez persze önmagában is felbecsülhetetlen érték!). Így azonban minden vonatkozásban fennforog nemcsak *a saját jelentőségünk, fontosságunk* átélésének, de esetenként különböző mértékű *túlértékelésének* a lehetősége is. Ez az oka, hogy esetenként baráti élcéldések életre szóló sértődések forrásai lesznek, máskor annak, hogy valaki gyávaságában éli át saját hősiességének csodálatát, az ostoba bölcsse nemesedik önszemében, az erőszakos férfiasságában tetszeleg, visszaéléseit pedig hódításnak minősíti.

ÖNÉRTÉKELEÉSÜNK nem nélkülözheti a kívülről érkező visszajelzéseket. Igaz: viszont, hogy ezek többféle funkciót töltenek be:

- a) hízelegve, udvarolva *megerősítetik* önértékelésünk torzulásait;
- b) hozzásegíthetnek, hogy önértékelésünk *objektívabbá, realisabbá* váljék;
- c) *bizonytalanságot* eredményezhetnek;

d) teljesen *hamis vágányra is terelbetik* valakinek az önismeretét és önértékelését (pl. elhitethetik vele, hogy a valahová tartozás, valakikhez való alkalmazkodás már önmagában értékes emberré tesz; a divatmajmolástól a galerikig ívelhet a skála);

e) az önértékelésen keresztül az egész személyiséget *eltorzítatják* (pl. érdemtelennül kapott jutalom, kitüntetés hatása);

f) és állandó *konfliktushelyzetet* teremthetnek az értékeltben, aki képtelenné válik arra, hogy belső elégedetlensége és külső elismerései között harmóniát hozzon létre.

Ha a nevelőtestület kinyilatkoztatásokként fogadja vezetőjének szavait, a csalhatatlanság érzését kelthetik benne. – Ha figyelmeztetik, hogy jutalmazásaiban az ún. „fényudvar jelenség” rabja, és a csinos kartársnőt tévedésből a legjobb pedagógusnak is tartja, reális értékelését segítik. – Ha a kötelességeit is elhanyagoló napközist jutalmazza, a kiemelkedőt mellőzik, az egész iskolában bizonytalanságot idéznek elő. – Ha fontosabb, hogy ki milyen klikkbe tartozik, mint az elvégzett munka, hamis vágányra fut az önértékelés is. – Tipikus konfliktushelyzet, amikor a kitüntetett érez szorongást.

Az iskolai élet demokratizmusa, az őszinte kritikai légkör sokszor azért torzul el a gyakorlatban, mert egyesek *szóval* őszinte véleménynyilvánításra buzdítják a kollégákat, *valójában* személyiségük és tevékenységük teljes elismerését várják tőlük. Az őszinteség színimájára náluk a dicséret. (Az igazgatói választások jegyzőkönyveiből sok ilyen furcsaság derül ki, az egyikben pl. az igazgató be is jelenti, hogy meg fogja torolni a „rágalmaknak” minősített kritikát.)

Az önértékelést és mások értékelését megnehezíti, hogy mindkettőben csak a ténylegesen *kimondott szavak* és a ténylegesen *végrehajtott cselekvések* kerülhetnek a mérlegre. Rejtve maradnak olyan lényeges mutatók, mint pl.:

– *a vágyak és a tényleges cselekvés közötti feszültség;*

Az adott szituációban pl. hallgathat valaki, aki keményen szeretne bírálatot mondani, de nem mer. Szeretne valamiben kitűnni, de nem tud. Megbotránkozik, ha más megteszi, amit ő szeretne.

– *a képességek és az elért eredmények konfliktusa;*

Pozitív változata, ha nagyobb a képesség, mint az eredmény; negatív, ha az eredmény = az elért státus, elismerés formájában nagyobb.

– *a kitűzött célok és a megvalósulás távolságai;*

Az ember szublimálhatja szándékait, elhiszi, hogy nemes célokat szolgál, pedig alantas indulatok vezérlik. Racionalizálja viselkedését, kirekeszti a számára kellemetlen információkat. Ha pl. egy feladatot képtelen megoldani, könnyen felismeri, hogy „nincs hozzá ideje”.

– *mit cselekszik, ha teheti, de mit cselekedne, ha tehetné.*

Ilyen körülmények között csak két teljesen megbízható támpontunk van az önértékelés és az értékelés realitásának ellenőrzéséhez:

a) Miért, milyen mértékű *áldozatvállalásra* vagyunk képesek? Ugyanezt fogalmazta meg tanácsként negatív megközelítéssel a klasszikus mondás: *Donec eris felix...*, amíg jól megy sorod, sok barátod lesz. Minden emberi kapcsolat tartalmának, értékének egyik próbakövét láthatjuk ebben. Madách a római színben éles kontraszttal ábrázolja, hogy az élvezetet nyújtó nőt bajában mindenki magára hagyja, abban senki sem óhajt osztozni vele. Malaparte regényében az SS-legények érzéketlenül lemészárolják a tábori bordélyba hurcolt fogoly nőket, ha szolgálatukat „kitöltötték”.

b) Alternatívák esetében *döntési mérlegelésében* mi játszik nagyobb szerepet: az anyagi, a használati, a kulturális, társadalmi vagy etikai érték?

Bármilyen különösen hangzik, fontos szempont ez még emberi kapcsolatok értékelésében is. Azok a szexuális kapcsolatok pl. amelyeket kizárólag a biológiai szükségletek vezérelnek, csak „használati (eszköz) értéket jelenthetnek. Néha nem is a biológiai szükséglet az uralkodó motívumuk, hanem az agresszivitás kiélése (mások megalázása), a hatalmi vágy, a hódítás ismételt átélésének biztosítása, a túlkompenzált önértékelés kieroszakolt visszajelzése. A nemi nevelésben éppen ezért nemcsak a „fogamzásgátlásról” lehet beszélni, hanem az átétetés meggátlásainak lehetőségeiről is kell! Nem véletlenül váltak köznyelvi fordulatokká az erre vonatkozó szimbólumok: a „férfi megbódítja a nőt, a nő behálózza a férfit; a meghódítás sikere = *vadászgyőzelem* stb. Más

vonatkozásban sokan emlékeznek még a szépirodalmi hetilapunk hasábjain Kicsi vagy koci? kérdésben kialakult vitára, amelyben végső soron mindenki saját értékrendjéről vallott.

Természetesen csak a vállalt áldozatok és a meghozott döntések jöhetnek számításba, mert sok ember szavakkal minden áldozatra képesnek és eszmei értékek bajnokának hirdeti önmagát mindaddig, míg az áldozat vagy a döntés meghozatalát igénylő szituáció irreális vagy nagyon távoli lehetőségnek tűnik csak előtte.

A TANULÓK önértékelése a környezetükkel való kölcsönhatásuk eredményeként alakul ki. Értéktételeik is környezetük hatásait tükrözik, egyeseket készen vesznek át tőle. Ez a hatás eléggé összetett, szerepet kap benne életük majdnem valamennyi szituációja:

- *gyerekként* elsősorban szüleiktől tanulják meg, mit tartsanak helyesnek, jónak, értékesnek, hasznosnak, miket illessenek negatív előjellel;
- *betegként* az orvostól kapnak erre vonatkozó információkat (a szülők panaszától, hogy sokba kerül a kezelés, az orvosi magatartás különböző szituatív megnyilvánulásáig);
- *vásárlóként* az üzletes, a boltos viselkedése;
- *tanulóként* az iskola hirdetett normái, a közösség tagjainak viselkedése stb.

Megtanulja közben, hogy őt és a tevékenységeket nem egyformán ítélik meg a különböző relációkban. Éppen ezért ki kell alakítania saját *értékrendjét*, amellyel rangsorolja a dolgokat, jelenségeket, de a személyeket is, amelyekkel, illetve akikkel kapcsolatba kerül. Ennek kialakításában azé lesz a legerősebb hatás, aki őt a *legtöbbre értékeli*. Ebből a törvényszerű összefüggésből következik, hogy a pedagógus hatósugarai alól kikerülnek azok a gyerekek, akikben:

- nem bízik (sem szavaikban, sem lehetőségeikben);
- akiket folyamatosan bírál (szid, elmarasztal);
- akiket gyengébb tanulmányi eredményeik miatt emberségükben sem tart sokra (hamis transfer);
- akiket nem tart fontosnak, jelentősnek;
- akikkel csak a minimálisan kötelező mértékben törődik.

Gyakorlatilag ez azt jelenti, hogy többnyire épp azok a tanulók csúsznak ki a pedagógusok hatásai alól, akik legjobban rászorulnának, hogy értékítéleteik alakulásában segítséget kaphassanak tőlük. A hátrányos helyzetűek, veszélyeztetettek, a retardáltak stb. Nyilvánvaló, hogy ezzel az egész iskola pedagógiai hatékonysága arányosan csökken.

„A tudatos életvitelben az értékek tudatosan vállalt, követett életelvekként fogalmazódnak meg” – írja Fukász György (Érték és társadalom, Világosság 1976:III. p. 142–144.). Nem kapnánk ezért hiteles képet sem a felnőttek, sem a tanulók értékrendjéről, ha tesztek közvetítésével bírnánk őket vallomásra. A megfogalmazott autókép már stilizált kép, az emberek sokmindent *leírnak és elmondanak* magukról, amiket meggyőződéssel el is hisznek, csak cselekvéseikben nem találjuk meg nyomukat sem. A teszt elárulhatja, hogy a válaszadó *ismeri* a társadalmilag, erkölcsileg jót és helyeset, tényleges megnyilvánulásai viszont azt árulják el, hogy döntési helyzetekben a felismert jót vagy a gyakorlatilag hasznosat, kényelmeset *választja-e*, vagy még ennél egyszerűbben a környezeti szokásokhoz *alkalmazkodik-e*. Ez a hármás lehetőség teremti azokat a helyzeteket, amelyeket tömören úgy szoktunk megítélni:

- egy garanciát jelentő múlttal rendelkező személy környezetének hatására korrumpálódik (Karinthy Ferenc: Házszenelő);
- megtéved, méltatlanul viselkedik.

A tanuló értékrendjét éppen ezért csak *edzések* útján alakíthatjuk. Nem elegendők ehhez a verbális tanítások. Nagyon kétes ezért, hogy helyes útra téved-e nevelésünk, ha az izzadságot, néha gyötrelmes küzdelmet, fizikai és pszichés fáradtságot ki akarja iktatni a gyermekek életéből. A könnyen elérhető dolgok előbb-utóbb értéküket veszítik

éppúgy, mint azok is, amelyek az egyik embertől áldozatok sorozatát igénylik, a másikon pedig könnyedén az ölébe hullnak.

Nem lényegtelen kérdés ez a szexuális nevelés szempontjából sem. A nagyfokú érzelmi devialáció egyik forrását találhatjuk meg ebben. A tanulóban félelmek alakulnak ki: ha emberi kapcsolatainak érzelmi tartalmuk is van, neveltségessé válnak társaik szemében. Védekezésül előbb *cinikus pózt* öltenek magukra, majd ezt fokozatosan be is építik személyiségükbe. Még veszélyesebb, ha szerelmet éreznek, sőt vállalnak is egy olyan leány vagy fiú iránt, aki kívülük másokkal könnyedén teremt intim kapcsolatokat. A fiatalok számára így válik védekezési eszközzé a cinizmus, ami viszont tömeges méretekben már társadalmi betegséggé válhat.

Megnehezíti az iskola tevékenységét, hogy a vizuális tömegkommunikáció (a tévé és a film) naponta vetít nézői elé mindennapi, megszokott szituációkat *különleges helyzetekben* (pl. két összetartozó ember telefonál egymásnak, és míg egymással beszélnek, egy harmadik személyt becéznek). Az ingerek sokasága és erőssége következtében számolnunk kell azzal, hogy a mai emberek, köztük fiatalok tudatában az emberi megnyilvánulások *értelmezése* sajátosan deformálódik, ezzel értékelésükben is kiemelt szerephez jutnak a tévé- és a filmasszociációk. Ezekben nincs egyensúly, mert gyakoribb, hogy a csodálatos hős vagy hősnő minden alkalmat megragad.

- a munka elkerülése mint a nehéz munka vállalására,
- a felelősség elhárítására mint tudatos vállalására,
- a másik nem becsapására mint érzelmi konfliktusok átélésére,
- pillanatnyi kalandok sikerére mint tartalmas élet vitelére.

Ilyen összefüggésben ma azzal kell számolnunk, hogy a tanulók előtt sarkítva jelenik meg az iskola által közvetített és társadalmi, erkölcsi normákkal körülhatárolt, meglehetősen izetlen, unalmas életvitel értéke és a tömegkommunikáció által sugalmazott gátlástalan, színes, élménygazdag életmód értéke. Nevelésünk hatékonysága követeli ezért, hogy a szocialista életmód gazdagságát, derűjét, mindennapos örömeit mutassuk be tanítványainknak, amihez elengedhetetlen, hogy az élet gyakorlatában is ez váljék jellemzővé. Az iskola ugyanis csak az elérendő cél mércéjét emelheti magasabbra az országos átlagnál, a környezeti gyakorlatét csak a nevelési kudarc biztos tudatában.

Egy-egy osztályfőnöki óra nem elegendhet meg a társadalmi cél bemutatásával, azt is fel kell tárnia, milyen közel vagy messze van a kortársi és környezeti társadalmi gyakorlat ennek a célnak megvalósításában. Pl.: demokratizmus; felelősség; őszinte kritika stb. Ha ezt nem képes megtenni, értéke predikációérték marad csupán.

Személyek, tárgyak, jelenségek, tevékenységek értékelését minden ember környezetével kialakított kölcsönhatásai által, *tanulás útján* alakítja ki. Láttuk, hogy erre még az is hat, miképpen értékeli őt környezete, melyek azok a jellemvonások, viselkedési formák, cselekvési módok, amelyek elismerést gyümölcsozhatnak, illetve elítélést váltanak ki. Ilyen szempontból az ún. nevelési környezet (vö.: Társadalompedagógia Tk.) igen differenciált hatást gyakorolhat. Az egyik környezetben pl. annál többre értékeli a tanulót, minél inkább *azonosul* környezetével. Azonosulása lehet pozitív: a jó család szokásrendjével, értékrendjével, egy jó közösség világnézeti, magatartási kultúrájával való azonosulás formájában. És lehet negatív (banda, galeri). Egy másik környezet *a különbséget* értékeli sokra, s ennek skálája is „a minden ember legyen külön, mint apja volt” (Vörösmarty) igényétől a különködésig terjedhet. Jelentős az a hatás is, amelyet a környezet más személyek, dolgok stb. értékelésével gyakorol a fejlődő személyiségre, akiben a különböző hatások integrálásával kialakul *egyéni értékrendje*, az a világnézete, műveltsége, erkölcsi minősége, jelleme által behatárolt prizma, amelyen minden újat átsugároz, és minősít. Ennek a prizmanak a tartalma:

- egyeseknél a várható *anyagi előny*, érthetően ilyen esetben mindent aszerint mérlegel: mennyi anyagi (materiális) haszon fűződik hozzá, származik belőle;

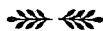
- milyen lehetőséget biztosít *képességeinek, egyéni értékeinek* kibontakoztatásához;
- milyen mértékben gazdagítja *személyiségét* (tudását, jellemét, életét);
- milyen *kellemes érzést, érzéki élvezetet* vált ki belőle;
- mennyire szerzi meg neki vagy az *összetartozás vagy a birtoklás örömét*, illetve a *batalomérzés bódító mámorát*.

Az iskola sokat tehet a tanuló értékrendjének alakítása érdekében. Az élet szinte naponként teremt lehetőséget a tudatos erkölcsi ítéletalkotás gyakoroltatására. Az irodalmi művek elemzése, történelmi események vizsgálata. (Miért cselekedett így vagy úgy János vitéz, Toldi az adott helyzetben? Miért helyes valamelyik Móra vagy Gárdonyi hős viselkedése? Miért lesz azonos történelmi szituációban az egyik emberből hős, a másiktól áruló? Őrsi összejöveteleken, rajgyűléseken hasonló szempontok alapján vitathatunk meg egy-egy filmet, az iskola mindennapi életének egy-egy fegyelmi esetét.)

Valamennyi tantárgy pedagógusának fel kellene ismernie, hogy ő nem szakoktató, tehát nem csupán irodalmi, matematikai, biológiai stb. ismereteket ad át tanítványainak, hanem önmagához, a világhoz, más emberekhez való viszonyukat, a dolgok intellektuális, etikai, esztétikai stb. értékeinek felismerését is gazdagítja. Mert bármily különösen hangozzék is, az ember minden gondolata és cselekedete egy bizonyos vonatkozásban értékítélet is.

- Az egyik gyermek szorgalmas, a másik lusta.
- Az egyiket edzik, a másikat letörik a nehézségek.
- Az egyik erőfeszítéssel kíván eredményhez jutni, a másik mások munkája segítségével.
- Van, aki az egyik tárgyat szereti, a másiktól irtózik.
- Van, aki gazdagítja, de akad, aki bomlasztja a közösséget.
- Az egyik féltve órkodik az iskola rendjén, a másik, ha csak lehet, mindent bepiszkít, és rongál.

Hosszú sorban lehetne egymás mellé állítani az ellentétpárokat. Kiderülne, hogy mindegyik tudatos vagy ösztönös értékelés következménye, megjelenési formája. A pszichológia ezek *megértésére*, a pedagógia *megváltoztatására* törekszik. A kettő éppen ezért feltételezi, és kiegészíti egymást. Ha a pedagógus nem elégszik meg azzal, hogy egyszerűen regisztrálja a tanulók közti különbségeket, hanem a pozitívumokat meg akarja erősíteni, a negatívumokat pedig lebontani bennük, el kell sajátítania a sikerek és a kudarcok törvényszerűségeit, mert ezek adják kezébe a gyerekek megváltoztatásának egyik leghatékonyabb eszközt.



SZELÉNDI GÁBOR

Kaposvár, Tanítóképző Főiskola

Olvasástanítási problémákról az alsó tagozatban

Az olvasástanítás fontosságának a hangsúlyozása helyett hadd utaljunk arra a nézetre, amely gyakorló pedagógusok, de már a pályakezdők között is szinte általános, hogy a legkevesebb probléma az olvasástanítással van. Ez a legkönnyebb tárgy, ennek a tanítására nem kell különösebb felkészülés – a területi gyakorlatról visszajött végzős jelöltjeink is így vélekednek. Ezzel a szemlélettel szemben szeretnénk felvetni néhány problémát, mely még fellelhető az olvasás tantárgy tanításában.