

A családi nevelés és az iskola

„A család bizonyos tekintetben végzet, s ha nem is viszszavonhatóanul az, mindenképpen egyike a leghatékonyabb sorsformáló erőknek.”

Kolozsvári Grandpierre Emil: Hullámtörők

TÖRVÉNYSZERŰ, hogy minden ember életét egy sok szempontból meghatározott család keretében kezdje meg. Az emberi lét még ma, a „lombikbébi” megálmodott korszakában is feltételez:

- a) egy *apát*, aki ezt az apaságot vállalja, vagy vitatja;
- b) az *apai szerepet* betölti, vagy elutasítja magától;
- c) egy *anyát*, aki féltő gonddal, okos vagy oktan szeretettel ápolja, védi;
- d) vagy mindjárt létének első óráiban *eltaszítja* magától gyermekét, és állami gondozásba adja.

A feltételek körét ezzel még korántsem zárhatjuk le, mert a gyermek egészséges, harmonikus fejlődése megkíván egy viszonylag zárt *kötéléket* is, amelyik megteremti számára az anya-apa-gyermekek (testvérek) alapvető közösségét, hogy benne lényeges biológiai, pszichés és szociális szükségleteit kielégíthesse, társadalmi környezetébe beilleszkedhessen. Ez a kötélek *a család*, amely a gyermek szervezett, intézményes nevelésében kettős szerepet tölt be:

- a) egyrésztől mint *a család nevelése*, amelyik megelőzi az iskolai nevelést, de vele egyidejűleg párhuzamosan is hat;
- b) másrésztől pedig a gyermek *családi életre nevelése*, felkészítése arra, hogy a nemzedékváltások stafétájában átvehesse, betölthesse az újabb nemzedékek nevelésének történelmi és társadalmi feladatát.

Az utóbbi években pedagógiánkban erre az utóbbira helyeződött a nagyobb hangsúly, megállapíthatjuk, hogy a családi életre nevelés kapcsán elméletben és gyakorlatban minden lehetséges közhely szerephez jutott. Kevésbé mondhatjuk el viszont, hogy lényegesen előbbre jutottunk volna a családi és az iskolai nevelés kapcsolatainak kimunkálásához, feladatainak helyes értelmezéséhez. Tanúi lehettünk annak is, hogy egyesek az életnek ezen a területén is *pedagógiai problémává* kívánták szűkíteni a társadalmat, mert sokakra még mindig hat Szokratész téves elképzelése, amely szerint a gyakorlat megjavításának legfőbb eszköze: a jónak, az erénynek a tanítása. Megfeledeztek arról az alaptényről, hogy a nevelés valamennyi területén az iskola csak *a tényleges társadalmi gyakorlat* talajáról indulhat el, nem függetlenítheti tevékenységét társadalmi környezetének közvéleményétől és helyzetétől, márpedig a ma iskoláskorú gyermekek szülei élményszerűen élhették át

- a) a család elhalásáról szervezett vitákat;
- b) annak kijelentését (pl. irodalmi lapjainkban), hogy a család, benne a gyermek nevelése mindenkinek kizárólagos magánügye (Kicsi vagy kocsí vita);
- c) és sokan a későbbi állami intézkedések (anyavédelem, GYES stb.) előnyeit is úgy vették igénybe, hogy az előbbiektől emléktől elszakadni képtelenek voltak.

Erre már azért is szükséges figyelmet fordítani, mert elméletben és gyakorlatban divattá vált, hogy a család valamennyi problémáját egyetlen tényezőre: *a nők családi kötéleken kívüli munkavégzésére* vezessék vissza (az okokat sokrétűen elemzi, de a morális okokat mellőzi Kulcsár Kálmán: A család – ma c. írása. Új Írás, 1970:6.). Meggyőződésünk, hogy nem ez, hanem épp a ma aktív szülői szerepet betöltő nem-

zedék *újbédonisztikus szemlélete* játssza a nagyobb szerepet. Ennek a szótárába ugyanis a leggyakrabban szereplő szavak és kifejezések: az örömforrás, az élvezet, az egyszer élünk, az örömhöz való jog stb., és nem épültek be olyanok, mint a másokért, a közösségért hozott áldozat, a társadalom iránti kötelesség, felelősség stb. A család nem azzal válik jóvá vagy rosszá, hogy az anya háztartásban vagy azon kívül dolgozik. Meghatározó ebben tagjainak emberi minősége: műveltsége, erkölcsisége, magatartása, világnézete, jelleme;

A család a társadalom *alapsejtje*. Ebből a tömör megfogalmazásból következik egész bonyolultsága. Nem kevesebbet jelent ugyanis ez, mint azt, hogy a családnak van:

- a) *társadalmi* (újratermelés, utódok létrehozása, nevelése);
- b) *jogi* (pl.: minden törvény ismer családjogot, de nem ismer a kizárólagos interperszonális kapcsolatokra vonatkozó jogot);
- c) *gazdasági* (minden család a legkisebb gazdasági egység társadalmunkban, amelyen a családtagok részarányosan veszik ki részüket a javak előállításában és fogyasztásában, ha a gyermekekben még nem alakult ki az egyoldalú fogyasztói szemlélet);
- d) *etikai* (amely szabályozza a családtagok együttélését, megszabja egymással való bánásmódjuk normáit);
- e) *érzelmi* (szükséges külön hangsúlyoznunk, mert elég gyakori, hogy csorbát szenved, esetleg el is sikkad);
- f) *pszichés* (konfliktusok stb.);
- g) és *személyes* oldala (pl.: az a tény, hogy a családban is alá kell rendelni az egyéni érdekeket a közösség érdekeinek, ugyanakkor hamis követelményt jelentene, ha tagjaitól egyéniségük teljes feladását igényelné, s ezzel alapjában antihumanussá, embertelenné tenné. Ezt a törekvést jelzi a valóságban, az irodalomban és az elméletben egyaránt ismert anyós vagy após konfliktus.).

A családot nem tekinthetjük két ember magánügyét reprezentáló interperszonális kapcsolatnak, mint az ifjúkori szerelmet, a barátságot, vagy akár két felnőtt ember páros kapcsolatát. A család mindig társadalmi tartalmakat, érdekeket hordoz, és normális esetben a társadalom egészébe *illeszti be*, s nem kizakítja belőle az egyént. Nem soroltuk fel a család jellemzői között a *szexuális kapcsolatot*, egyrészt mert ennek túlhangsúlyozását kor- és kórjelenségnek tekinthetjük csupán, éppúgy, mint a XX. századra jellemző megnövekedett alkoholfogyasztást és az új jelenséget: a kábítószeres élvezetét. Különösen el kívánjuk utasítani azt a szerintünk hamis állítást, amely szerint a család a szexuális voínzódás csökkenésével szükségszerűen szétesik.

AZ ISKOLAI NEVELÉS eredményességét meglehetősen akadályozták a minden tudományos igényt mellőző brosúrák, amelyek kialakították a közvéleményben a *jó családok – rossz iskolák* hamis konfliktusát. Talán abban is részünk lehetett, hogy az iskolai ártalmak feltérképezése mellett elméletünk mindmáig az állami gondozottságra, a veszélyeztetett helyzetre szűkítette a *családi ártalmakat*. Beszélt hátrányos helyzetű gyermekekről is, arról viszont már említés sem történt, hogy a „jó” család és a „jó” iskola mindig harmonikusan tudott együttműködni. A konfliktusok mindig abból származtak, ha valamelyik tényezőnek:

- a) a családnak mint a *társadalom alapsejtjének*,
- b) és az iskolának, a nevelés *társadalmi szervezetének* jóságát individuális és nem társadalmi mértékek alapján állapították meg. Leegyszerűsítve pl.: a szülők társadalmi státusa, anyagi helyzete, közéleti funkciói szerint, holott ezek önmagukban még nem biztosítékok arra, hogy a gyermekek odahaza jó nevelésben részesülnek. Hosszú pedagógiai gyakorlatom és az elméleti munkák alapos tanulmányozása alakította ki azt a meggyőződésemet, hogy iskola és család konfliktusait rendszerint az *ellentétes törekvések* termelik.

Ilyen esetben nem mindig jogos ártalomról beszélni, még akkor sem, ha a pszichológiai vizsgálatokon arról vall a gyermek. Kétségtelen ugyanis, hogy „ártalmat” okoz

az iskola, a pedagógus, de a munkahely vagy a honvédség *minden követelménye* egy olyan gyermeknek, embernek, akitől a családban, soha, semmit nem követeltek. Mindez nem jelentheti az iskolai ártalmak létének elutasítását, csak arra kíván rámutatni, hogy ártalmakat egyenlő mértékben okozhat család és iskola. Hasonló differenciáltsággal kellene felülvizsgálni a már unos-untalan emlegetett *iskolai túlterhelés* kérdését is. Egyrésztől túlterhelésről jogosan csak akkor beszélhetünk, ha tudományosan feltártuk a különböző életkoroknak megfelelő és az eredményes munkához elengedhetetlen *optimális terhelés* sávjait. Ez a vizsgálat nem zajlott le, így empirikusan évtizedek óta *csökkentjük* a tanulók iskolai terheit, s ezzel arányosan *növeljük* iskolán *kívüli* túlterhelésüket, amelynek forrását már a családban jelölhetjük meg:

a) egyik csoportjuk úgy érzi, hogy az iskolai követelmények elérése már nem elegendő sem a műveltség kibontakoztatásához, se a főiskolai, egyetemi felvételi vizsgán való megfeleléshez. Ezek a családok túlprogramozzák a gyermek idejét: különórák, sportfoglalkozások stb. tömegét zúdíttják rájuk, s ezzel valóban *túlterbelik* őket;

b) a másik csoport közömbös az iskolával szemben, de a felső tagozattól már gyermekének hétköznapijairól sem érdeklődik, ezek *aláterbelődnek*, fennmaradó idejüket vagy családjuk programozza: állatgondozással, háztáji munkával, vagy maguk a gyermekek töltik ki csavargással, céltalan lödörgéssel, bandákba verődéssel stb. és így végeredményként pszichésen és szociálisan ők is *túlterbeltek* lesznek.

Előfordulnak természetesen sajátosan csak családi, vagy csak iskolai ártalmak is, ezek viszont törvénytörően tükrözik a család vagy az iskola *belső konfliktusait* (gyenge szülők vagy nevelők stb.). Létezésükről azoknak a pedagógusoknak van legmegbízhatóbb információik, akik az egyik iskolában tanítanak, a másikban pedig gyermekeik tanulnak. Kár, hogy ritkán gondolnak arra, hogy felismert igazságuk megfordítva is igaz (tehát, ha a másik iskola nevelői felől nézzük az ő iskolájukat). Nem lehet ezért eléggé hangsúlyozni, hogy a család és iskola konfliktusaiban a *társadalom akarata*t mindig a nevelőtestület és nem a partikuláris érdekeiktől vezérelt *egyes szülők* képviselik. Torz szemléletként alakult ki az a hamis gyakorlat, amely szerint a *társadalom* nevében bírálhatja egy nevelőtestület munkáját egy olyan szülő, aki saját gyermekének helyes irányú neveléséért sem képes a felelősséget vállalni. Szociológiai felmérések, elemzések bizonyító erővel tárták fel (A változó család. Sz.: Cseh-Szombathy László MTA Szoc. Intézete. Kossuth, 1978.), hogy ma még nem szocialista családokból érkeznek az iskolába a gyermekek. Van, aki feudális (paraszti nábob), van, aki kis- vagy nagypolgári környezetből, de akad olyan is, aki „az együttlét átkai” (több nemzedék családi együttélése) elől menekül falai közé.

Számolnia kell az iskolának azzal a statisztikai ténnyel is, hogy a demográfiai robbanás egyelőre többnyire csak mennyiségi és nem minőségi növekedést eredményez (Demográfia, 1975:2-3. 163-179. l.). Másképp fogalmazva nem a pozitív hatású családokban növekszik a gyermekek száma, s ezért gyakran a teljes sokasággal egyenes arányban növekszik az imbecill, debil és más értelmi vagy szervi károsodásban szenvedő és a gyermekvédelemre szoruló gyermekek mennyisége is. Mindezzel törvénytörően növekedik azoknak a tanulóknak a száma is, akik a családban *társadalomellenes* vagy *társadalmon kívüli* (anti, illetve aszociális) életelveket sajátítanak el, és már az iskolába lépésükkor *erkölcstelen* vagy *erkölcs nélküli* (anti, illetve amorális) életvitelt alakítottak ki. Az iskolának éppen ezért gyakran nem a nevelés folytatása a feladata, tevékenységét a meglehetősen megkövesedett helytelen viselkedési minták, módok lebontásával kell kezdenie. Mindez nemcsak az iskola gondja, a politikailag, világnézetileg, erkölcsileg helyes nevelést nyújtó családok eredményes munkáját is megnehezíti. A gyermekeknek ugyanis nemcsak nevelőik, de osztálytársaik is hatnak, s néha a negatív példának nagyobb a vonzerejük.

A CSALÁDI ÁRTALMAK egyik legbővizűbb forrása a család felbomlása. Cseh-Szombathy László: A mai magyar család legfőbb jellegzetességei című tanulmánya szerint családjainkra jellemző:

- a) a válások rendkívül magas száma;
- b) a válások gyakorisága (az előbbivel szemben ezen ugyanannak a személynek többszöri válását érti);
- c) az élettársi kapcsolat (ilyen kapcsolatban élt az 1978-ban megjelent A változó család c. munka alapján 12 834 hajadon; 13 843 házasságban élő más személlyel; 16 993 özvegy és 15 816 elvált).

Lócsei Pál (Párkapcsolatok a mai Budapesten, Új Írás, 1970:6.) különbséget tesz totális, perszonalizált és redukált (időleges) kapcsolatok között. Sokan mindezekből egyszerűen a házasság válságára következtetnek, valószínűbb azonban, hogy nem a házasság, hanem egyes emberek, csoportok *totális morális válságáról* kellene beszélnünk. A családi élet bomlási tünetei csak következmények. Erre utal dr. Szilágyi Vilmos vizsgálata is, amelyet 18–21 éves fiatalok között végzett. A vizsgálat összesített eredménye szerint:

- a fiúk 83, a lányok 71⁰/₀-a helyeselte a házasság előtti nemi életet;
- a fiúk 66, a lányok 37⁰/₀-a már nemi életet élt;
- más adatok szerint ezt már 14–18 éves korukban megkezdték;
- gyakori, hogy cserélték a partnereket, illetve párhuzamosan többekkel is nemi kapcsolatot teremtettek;
- ugrásszerűen megnövekedett a fiatalok abortuszainak száma,

ezek a fiatalok rendszerint a házasságban is instabilak maradnak, családjaik többnyire felbomlanak. Bírósági, gyámhatósági esetek sokasága bizonyítja, hogy minden ilyen esetben a gyermek áldozattá válik, megbomlik a természetes szülő-gyermek viszony, és eltorzul a testvérek kapcsolata is. (Lantosyné dr. Dabas Erzsébet: A felbomló család gyermeke. Akad. 1965.)

Az iskolában – a statisztikai átlagot véve figyelembe, és nem az egyedi eseteket – a bomló családok gyermekei *érzelmi sérültekként* jelennek meg, s elég gyakori, hogy ezt a sérülésüket fokozott agresszivitással vagy cinizmussal igyekeznek kompenzálni. Jellemzőjük, hogy a különélő, de a gyermek kegyeiért versengő szülők anyagi juttatásokkal halmozzák el őket, ugyancsak kompenzációként ezekkel társaik előtt dicsekednek, köztük – minthogy őket normális szülei ilyenekkel elhalmozni nem tudják, nevelési szempontból nem is akarják – elégedetlenséget szítanak. Ellenpólusként megtaláljuk köztük azokat is, akiket szülei magukra hagynak, legszélső esetben állami gondozásba adnak. A közösség nevelésében mindenképpen súlyos gondokat okoznak. Egyébként ma még csak szűkkörű vizsgálódásra támaszkodva, ezért csak hipotetikusán fogalmazhatjuk meg, hogy *korreláció mutatkozik a gyermekek korán megkezdett szexuális élete és családjuk felbomlása között.*

Családi ártalmak származhatnak a *családok szerkezetéből* is. Ebből a szempontból a kutatók a következő típusokat különböztetik meg:

1. a) *gyermek nélküli családok* 1949–1970 közt számuk 50⁰/₀-kal nőtt;
- b) *egy-két gyermekes családok* 1960-tól 80,1⁰/₀-ról 86,6⁰/₀-ra nőtt;
- c) *többgyermekes családok* számuk hasonló időszakban 19,9⁰/₀-ról 13,4⁰/₀-ra csökkent. Hozzá kell tennünk, hogy nem a legkívánatosabb családi körülmények között gyakori;
2. d) a családban *egy kereső* van;
- e) *több kereső* (vannak családok, amelyben 4–5 kereső teremti meg a család anyagi szükségleteit: szülők és gyermekek). Ezekből a tényezőkből fakad egyébként, hogy az iskolákban pedagógusok és gyermekek élesen különböző anyagi körülmények között élnek, ami szintén gátolólag hat az egészséges közösség megteremtésére;

3. f) Tamássy József (A család és a háztartás fogalma. Demográfia, 1960:2.) újabb szempontot talál a tipizálásra, mert van család, amelyben a *bázaspár nem bázis* (kereső vagy eltartott) *gyermek(ek)kel* él együtt;

g) *egy szülő* (rendszerint az édesanya) nem házas gyerekekkel él egy háztartásban;

h) házaspár *szülőkkel és gyerekekkel* (több generáció közös háztartása, amelyet rendszerint a legidősebb nemzedék nőtagja vezet);

i) végül házaspár vagy egy szülő *bázis gyerekekkel és unokákkal*.

Az iskola az ilyen bonyolult szerkezetű családok képviselőit fogja össze a *Szülői munkaközösségbe*, amely már ezért is nagyon nehezen alakulhat teljes értékű közösséggé, hiszen tagjait az a vékony és egyetlen szál fűzi össze, hogy gyermekeik azonos osztályba és iskolába járnak egy ideig. Másrésztől azt is fel kell ismernünk, hogy a gyermekek vonatkozásában az iskola nem tesz különbséget a család bonyolult szerkezeti helyzete szerint: *azonos követelményeket* támaszt velük szemben (iskolaszerek, kirándulási költségek stb.), és pl. egy többgyermekes családnak rendkívüli anyagi áldozatokat jelent, ha a szülők azt akarják, hogy gyermekükben ne keltődjék „kisebrendűségi érzés” kedvezőbb helyzetű osztálytársaik között. Így azután előfordulhat, hogy az iskola legszorgalmasabb, legjellemesebb, legközösségibb tanulói *hátrányos helyzetbe* kerülnek csak azért, mert szüleik az utódnevelésben nagyobb áldozatot vállaltak a társadalom hasznára. Az iskola szocialista tartalmú közösségi nevelését nagymértékben gátolja, ha újratermeli

- a divatot naprakészen követve öltözködő és a szerény ruházatú;
- az állami vagy magángépkocsival, vagy gyalogosan érkező;
- a zsebpénzben dűskáló és a nehéz anyagi körülmények közt élő

tanulók közösséget bomlasztó ellentéteit. Olyan probléma ez, amelyre előbb pedagógiáknak, de azután egész társadalmunknak jobban fel kellene figyelnie, és ha kell rendelkeznie szabályoznia a gyermekek iskolai státuszának káros kinövésait. Kétségtelen ugyanis, hogy a legjobb iskolák legnemesebb nevelési törekvései is Déva várának építését valószínűsítik meg, ha tanulói *élményszerűen* élhetik át már az iskolában, hogy szakadék tátong az iskola által hirdetett szocialista, közösségi *elvek* és a családokban kialakult társadalmi *gyakorlat* között.

EGY-EGY ISKOLÁBAN megtaláljuk a társadalmi környezet teljes keresztmetszetét. Ennek tartalma függvénye a földrajzi környezetnek, más egy községi, egy hagyományos településű városi és egy új lakótelepi iskolában. Rendkívül jelentős különbségeket találhatunk a *családok életmódjában*. H. Sas Judit: *Életmód és család* (Akadémiai K., 1976.) c. munkájában elemzi az életmódok jellemző sajátosságait, s azoknak hatásait a gyermekek nevelésében. A családi életmód ugyanis *modellt* ad a felnövekvő nemzedéknek az emberi viszonyok kialakítására, *értékrendet alakít* ki a fejlődő gyermekekben (pl. a fizikai vagy a szellemi munkára), *viselkedési mintákat* közvetít számukra (pl.: agresszivitás, önzés vagy tapintat, önzetlenség). Az iskolába lépő gyermekek ezeket már magukkal hozzák, épp ezért a nevelőtestületnek gyakran a már berögződött rossz szokások meglehetősen kialakult rendszerét kell a tanulóknak lebontaniuk, hogy a társadalmilag értékes szokások kialakítását elkezdhessék (a beszédstílustól a társakkal való érintkezésekig).

Tévedés lenne az eddigiekből arra következtetni, hogy a családok nagyobb százaléka ártalmak forrása, hatásuk nevelési szempontból negatív. Erről szó sincs. Szerencsére egyre több olyan tanuló van, aki pozitív családi hatásrendszerben él és nevelkedik. Hiba lenne azonban, ha ezen a területen is a matematikai, statisztikai gondolkodás válna uralkodóvá. A statisztikai átlagokból kikövetkeztetett *szintek* (tanulmányi, neveltségi) lényegesen másképp érvényesülnek didaktikai és nevelési vonatkozásokban. Nem lehet egyenlőségjellel összekapcsolni egymással össze nem vehető tényeket. Kosztolányi írta egyik nyelvi írásában: hamis dilemmát teremt, aki valakit arra

készítet, hogy válasszon egy jaguár vagy egy csók között. A helyesírási szint megállapításában nem zavar, hogy az csúcsok és mélypontok középarányosaként született meg. Elég azonban, ha *egyetlen* zilált vagy rossz családi körülmények közt élő gyermek van az osztályban ahhoz, hogy az egész közösséget megzavarja, végső értéként szétbomlassza. A nevelésben a 0,1% is égető problémákat, gondokat okozhat, nem szabad ezért ezeket átlagok leplével eltakarni!

Az igazgatónak az iskola lényeges, az osztályfőnöknek az osztály sajátos összetételét ebből a szempontból is ismernie és elemeznie szükséges. Ezt követeli az az egyszerű tény, hogy a gyakorlatban sohasem lehet *általában* nevelni, eredményt csak az érhet el, aki a iskolapadokban ülő *konkrét* gyermekek személyiségét kívánja fejleszteni. A konkrétságban különös jelentőségük van a családi hatásoknak, mert a gyermekek nevelésében „a családon kívüli hatások a családi adottságtól függően érvényesülnek” (A változó család 59. l.). Igazat kell adnunk Kolozsvári Grandpierre Emilnek is, akit moralizáló tendenciával igazán senki sem vádolhat, amikor azt írja: „A megromlott házasesetben nevelkedő gyerek érzelmi életét, egész személyiségét az elfojtott indulatok, a kirobbanó összeütközések, a tudatos vagy öntudatlan hazugságok stb., egyszerűen a szülők életvitelére határozza meg, csaknem valamennyi területen, az táplálja, az készíti elfojtásra, bezárulásra, elferdülésre” (i. m.). A nevelőnek éppen ezért kell ismernie a családok életvitelét.

- a) családlátogatások;
- b) a gyerekekkel és a szülőkkel folytatott egyéni beszélgetések;
- c) szükség esetén felmérések segítségével.

Ugyanezért lenne fontos, hogy a pedagógusok családjai harmonikusak, kiegyensúlyozottak legyenek; mert aligha tud másokat eligazítani problémáik tömegében, aki maga is hasonlóakkal bajlódik. Lényeges, hogy a nevelőtestület *értékrendje* stabil legyen, s ennek következtében ne csak tanulmányi eredményei alapján értékeljék tanítványait, hanem arra is figyeljenek, hogy a gyermekközösségen belül azok a tanulók töltsék be a hangadó, modelláló szerepet, akik normális, harmonikus családi környezetben nevelkednek. Akik többtagú családban sajátították el a közösségalkotás elengedhetetlen szokásait:

- a másokhoz való alkalmazkodást;
- a másik érdekeinek figyelembevételét;
- a másikért és a másokért vállalt áldozatokat;
- és nem utolsósorban a tapintatot, egymás tiszteletét.

Törvényszerű jelenség, hogy a ma iskolája nagyon sok olyan funkciót vállal magára, amit régen a hagyományos családok láttak el:

- a) a gyermekek egész munkanapját igyekszik megszervezni (napközi otthonok, más kísérleti formák segítségével);
- b) a tanulók többségének érkezést biztosít;
- c) nyári és egyéb szünidei programokat (napközis tábor stb.) szervez a tanulók számára,

azt azonban még ilyen körülmények között sem lehet remélni, hogy ezzel a család hatása csökkenne. Tény, hogy Szecskó Tamás információs háromszöge szerint nagyon sok fiatal életében a család hullik ki legelőször az információs bázisok közül, de ez legfeljebb a sajátos ellentmondások számát növeli, mert ugyanazok a fiatalok, akik *elbáritják*, hogy családjuk beleszóljon életvitelükbe, hétköznapi viselkedésük alakulásába (hétköznapin az otthonit és a szórakozó helyit értve), *felfokozottabban igénylik*, hogy így értelmezett önállóságuk anyagi feltételeit a család teremtsen meg számukra. A szülői hatalom csökkenésének, sok esetben teljes elvesztésének forrását épp a gyermekek *teljes kiszolgáltatásában* jelölhetjük meg. Sajátosan ez a gyermekek követelődzé-

seinek felfokozódásában ölt formát, s ha még nem is általános, de már nem ritka jelenség, hogy a gyermekek *jogként* követelik a szülőktől a gépkocsit, a saját magnetofont és hangfalat, egyéni kedvtelésük teljes kielégítését. Ellenértékként se a társadalom, se a család asztalára nem tesznek le semmit, mert *a kötelesség* hiányzik szótárukból és gondolkodásukból.

Olyan jelenségek ezek, amelyekkel az iskolának számolnia kell, ha *az élet realitásai* elől nem akar az Ancsel Éva által *szómágiának* nevezett menedék takarója alá menekülni. Az iskolának a gyermekek nevelésében együtt kell működnie a családokkal, de ez nem jelentheti azt, hogy egyszerűen történelmi sorsszerűséget lásson *a családok helyzetében*, még kevésbé azt, hogy szocialista nevelésének céljait feladva a családok individualista törekvéseihez *konformizálódjék*. Társadalmi, erkölcsi normáinkban, hivatalos dokumentumaiban világosan, egyértelműen fogalmazódtak meg a célok. Az adott kiinduló *helyzetet* a nevelőnek kell ismernie, hogy nagyon határozottan, konkrétan jelölhesse ki azokat *a feladatokat*, amelyeket annak érdekében szükséges elvégeznie, hogy az adott, nagyon is differenciált családi környezetből érkező tanítványait szocialista tartalmú közösséggé szervezhesse, és a célok irányába vezethesse. Ebben támaszkodnia kell a család minden pozitív hatására, elsősorban a gyermekeken keresztül lehet megnyernie a szülőket, akik a rájuk vonatkozó nevelési tanácsokat is szívesebben fogadják azoktól a nevelőktől, akik szeretik a nekik legkedvesebb gyermekeiket, és akiket gyermekeik is szeretnek. A negatív hatásokat kellő tapintattal, de elvi szilárdsággal kell lebontania, mindig ügyelve arra, hogy ezzel konfliktust ne teremtsen gyermekek és szülei között. A hibák, és ne elkövetőik ellen vegye fel a harcot, hogy megvalósíthassa a társadalom alapsejtjének: *a családnak* és a nevelés társadalmi szervezetének: *az iskolának* egységes hatásrendszerét, vagy legalábbis közelítse őket egymáshoz.