

Ingerözön, válaszadás, reagálás és nevelés

„Az emberi viszonyok, az etikai problémák szférájában nem jelenthetjük ki, hogy az igazságos és igazságtalan, helyes és helytelen, kellő és nem kívánatos fogalma további tanulmányozásra szorul. Az embernek itt, ma, most kell döntenie. Tettét nem halaszthatja el, mert a tetről való lemondás maga is tett.”

Pavel V. Szimonov

LEHETETLEN a pedagógus pálya műhelytitkait anélkül elemezni, hogy újra meg újra fel ne vetődjön előttünk és bennünk Maugham gondolata: a legnagyobb vakmerőség mások életébe beavatkozni. Pályánkon ez elkerülhetetlen, nekünk a vakmerőséget tudatosan vállalnunk kell, még akkor is, ha P. Szimonov szavait megszívólva gyakran úgy kell cselekednünk, hogy tetteinkkel teljesen még fel nem tárt területekre szükséges behatolnunk. Kétszeresen fontos ilyen nehéz helyzetben, hogy megbízható iránytű legyen a kezünkben. Egyetértsünk abban, hogy a ma felnőtjei és iskolásai már-már elviselhetetlen *ingerzubatagban* élnek, és rákényszerülnek, hogy minden általuk felfogott és ösztönösen vagy tudatosan értelmezett ingerre feleletet adjanak, *reagáljanak*. Az ember reagálásai sajátos emberi megnyilvánulások, ezért csak igen kis töredékük jellemezhető a pszichológia jól ismert S ←---→ R képletével. Az ember mint társadalmi, tevékeny, környezetének és önmagának megváltoztatására is képes lény, Lukács György szavaival *válaszoló lény* is. Nem jelent ez kevesebbet, mint azt, hogy a személyi és tárgyi forrásokból kiinduló *objektív* ingereket az ember érzékszerveivel felfogja, és tudatával *szubejektíve* értelmezi. Így azután az emberekre, köztük a gyermekekre nem egyszerűen a világ objektivitása, hanem sokkal bonyolultabban a felfogás és az értelmezés szubjektivitása gyakorol hatást. Az egyik rajong Wagnerért vagy Bartókért, a másik elalszik, valahányszor hallja. Kialakult vagy éppen környezeti hatásra alakuló *ízlése* meghatározza, mi tetszik neki, mi nem. *Szükségletei* alapján eldönti, mi után loholjon, mi elől meneküljön. Személyisége már abban is meghatározó szerepet játszik, mit hallgasson meg, mit „eressen el a füle mellett”. Végtelenül bonyolult ezért az a hatásmechanizmus, amelynek egyik összetevőjét nevezük nevelésnek, szűkebb értelemben. Ugyanezért mondhatjuk ki teljes meggyőződéssel: nagyon sok nevelési kudarcnak igen egyszerű a forrása. A nevelő mindenáron nevelni akarja a tanítványait, nem törődik azzal a törvényszerűséggel, hogy *mindenki csak önmagát nevelheti*. A nevelés titkait keressük, s így rendszerint rejtve marad a leglényegesebb: hogyan lehet másokban önnevelésük igényét felkelteni, és milyen eszközökkel válhatunk képesekké arra, hogy irányát befolyásolhassuk.

Tanulmányosorozatunkban már vizsgáltuk, milyen feltételekkel válhat a pedagógiai hatás erősebbé a többinél (A pedagógiai hatás titkai, MK. 1973: 1. 5–13. l.) Feltártuk, hogy minden hatás kölcsönhatás (Hatás, kölcsönhatás, hatékonyság MK. 1976: 1. 3–10. l.) Elemeztük, milyen szerepet játszhat ebben a tágabb környezeti és a szűkebb iskolai közvélemény (MK. 1978: 4. 197–204.), az unalom, a közöny, a cinizmus (MK. 1978: 5. 257–263. l.), a film (MK. 1979: 1.) és a család (MK 1979:2.). Most azokat a törvényszerűségeket vesszük szemügyre, amelyek ezeknek a hatásoknak az integrálódásában játszanak szerepet. Mindazt, amit eddig a pedagógus lehetőségeinek oldaláról vizsgáltunk, most a tanuló oldaláról igyekszünk megközelíteni, hiszen a legkülsőbb hatások rá zúdulnak, az ő nevelődésének irányát, tartalmát határozzák meg.

Lukács Györgynél válaszadáson nem a szóban megfogalmazott feleleteket értjük. Azokat a változásokat értjük rajta, amelyek a személyiségben mennek végbe az ingerek hatására. Véleményének, erkölcsi ítéleteinek, meggyőződéseinek alig észlelhető vagy

robbanásszerű átalakulásait, magatartásának viselkedésben tükröződő változásait. Sajátos módon éppen ezért a gyermek *impulzív reakciói* tarthatnak legkevésbé számot érdeklődésünkre. Ezek mozdulatok, szavak vagy cselekedetek, amelyek ösztönösen és pillanatnyilag vezetnek le a felvett inger által támadt feszültséget. Rendszerint *aktuális viselkedésként* jelentkeznek, mert egy túlerős inger vagy a tűrhetőség határát átlépő inger mennyiség pl. agresszív megnyilvánulást váltott ki valakiből. Régi nevelési probléma, hogy sok pedagógus ezt nem érzékeli, s ezért sokszor keményebben reagál egy ilyen megnyilvánulásra, mint a már állandósult személyiségvonások kifejezésére. Látzólag érthető, mert a pillanatnyi válasz mindig erősebb, harsogóbb, s ezért bántóbb a megszokottnál. Így fordul elő azután az iskolákban, hogy az agresszivitás bélyegét kénytelen viselni homlokán, aki egyszer valóban durván kirobbant, míg példássá is magasztosulhat, akinek az agresszivitás olyan jellemző *viselkedésmódja*, hogy azt rövidebb, hosszabb ideig – osztályfőnöke, tanára jelenlétében – még féken is tudja tartani. Következményeiben az aktuális agresszivitás durva büntetése elkövetőjében szorongásokat, félelmeket ébreszt, mert nem szokott úgy viselkedni, ezért *általában* kell önmagára ügyelnie; az agresszívra viszont hatástalanul marad, mert ő *konkrétan* tudja: mikor, miben kell a dicséret szó érdekében konformizálnia.

Ha a hatásokat nem a pedagógus szándéka és lehetőségei oldaláról közelítjük meg, hanem a gyermek oldaláról vesszük vizsgálatunk alá, akkor még egy alaptételt szükséges rögzítenünk. A hatások nem szigetelődnek el egymástól. Az egyik:

- a) megerősíti a környezeti ingerekre benne már csíráiban kialakult tendenciákat,
- b) lerombolja vagy csökkenti a más hatásokra kialakult tendenciáit,
- c) az interferencia szabályai szerint az egyik hatás *közömbösíti* a másikat (Eredményük tehát = 0.)

Ha a pedagógus ezzel nem törődik, könnyen esik abba a hibába, hogy a legbonyolultabb jelenséget is egyetlen okra vezeti vissza, így pedig eredményhez sosem juthat.

AZ EMBER MINDEN külső vagy belső ingerre reagál, amelyet *felfog*. Reagálása nem egyszerű mechanikus folyamat, amit az is világosan mutat, hogy erősségében, tartalmában azonos ingerekre különböző személyek *különbözőképpen reagálnak*. Az információelmélet könnyen megérteti ezt a sajátos jelenséget, amikor bemutatja, hogy minden ilyen esetben legalább három tényező *kölcsönhatásával* számolhatunk:

- a) az első az *ingerforrás*, akitől vagy amiktől az inger kiindul, (egy tanítási órán ez lehet a pedagógus, a szemléltető eszköz, de egy másik tanuló is),
- b) a második az a *csatorna*, amely az ingert,
- c) a harmadik tényezőhöz, *felvevőjéhez* közvetíti.

Ez érteti meg azt is, hogy még a külső ingerek is a személyiség belső tényezőin át hatnak, aminek jól észlelhető következménye, hogy ugyanaz a külső hatás (pl. egy vers felolvasása, egy tanuló szereplése, egy tanári mozdulat vagy szó) az egyik tanulóból *meghatódottságot*, a másiktól pedig *cinikus mosolyt* vált ki. Az egyik felháborodik ugyanazon, ami a másokban teljes egyetértést és tetszést ébreszt. Összefügg ez azzal is, hogy a legegyszerűbb ingerek éppúgy, mint a legösszetettebbek nemcsak *értelmileg* hatnak, hanem azonnal *érzelmi viszonyulást* is teremtenek, és *akarati erőket* is mozgósítanak. Mindegyik, csak éppen nem ugyanúgy és sohasem ugyanazt, mert az emberek érzékszerveik segítségével fogják fel az ingereket, de válaszaikban már benne van egész személyiségük. (Legegyszerűbb pszichológiai megfogalmazása ennek a törvényszerűségnek: a szememmel látok *én*. Tehát nem a szemem lát, hanem személyiségem.)

A reakciók különbségei a *személyiségek különbségeit* tükrözik. Ez már egy hatéves gyermekre is érvényes, az általános iskola első osztályába ugyanis úgy lépnek be a tanulók, hogy már egyénileg differenciált *előélet, előtörténet* van mögöttük. Min-

den felfogott új inger éppen ezért nemcsak önmagában hat rájuk, hanem mozgósítja valamennyi hasonló előző ingerük és a rájuk adott válaszaik emlékképét is. Másképp fogalmazva: nem egyszerűen válaszolnak, hanem úgy, ahogy *válaszolni szoktak*.

Ahhoz, hogy ezeket a különbségeket mélyebben megértjük, legelőször a válaszok két alaptípusa között szükséges – legalább elméletileg – határvonalat húznunk. Az ember *természeti lény*, aminek szükségszerű következménye, hogy minden felvett ingerre idegrendszerével reagál. Azok, akik retardáltak fejlődésükben, sokáig megőrzik ezt a reagálásmódot. (Közülük kerülnek ki a fegyelmetlen, minimális önuralommal sem rendelkező gyermekek és felnőttek.) Ezekről születik meg rendszerint gyorsan és kategórikusan az ítélet: nevelhetetlenek, de legalább nehezen nevelhetők. Valójában nevelésüket egy korábbi szinten kell kezdeni, végig kell vezetni őket a szocializációs folyamaton olyan kezdeti szakaszain, amelyekben környezetük nem segítette át őket. Ki kell és ugyanakkor személyiségükbe be kell építeni olyan hiányzó elemeket, amilyenek *az önkontroll, az önszabályozás és az önuralom*. Csak ezek biztosíthatják, hogy *társadalmi lényekké* váljanak, akik már nem ösztönösen reagálnak a különböző ingerekre, hanem ösztönszerű válaszaikat fokozatosan kiszorítják a tudatosak. Felismerik, hogy a társadalomban emberi válaszadásokra van szükség, ehhez pedig az embernek nem elegendő akarati csapongásait követnie (pillanatnyi szeszélyeit), fel kell ismernie azt is, hogy adott situációkban hogyan *lehet*, illetve *kell* társadalmi érvényű és értékű válaszokat adnia.

Mindez implicite tartalmazza a szabados nevelés elvi kritikáját is. Ha a pedagógia azt hirdetné, hogy a gyermek „csinálja azt, amit akar”, nem pozitív, hanem negatív, gátló hatásokat biztosít a gyermek szocializálódásához, nem fejleszti személyiségét, hanem önmagával antagonisztikus ellentmondásba kerülve megakadályozza személyiségük kibontakozását. A személyiséggel ugyanis foglalkozik a pszichológia is, a személyiség mégsem pszichológiai, hanem *társadalmi kategória*. Személyiségről csak akkor és olyan mértékben beszélhetünk, ha a pszichológiai egyéniség társadalmivá vált gondolkodásában, viselkedésében egyaránt. Az ellenforradalmi kor egyik tanügyigazgatási szakembere hirdette, nem kell annyit beszélni a nevelésről. A gyerekek a fogai anélkül nő ki, hogy állandóan ráncigálnák. Ez a szemlélet az aszociális és az antiszociális *egyedek* számának növekedéséhez, de nem a személyiségek fejlesztéséhez vezet.

A kétféle reagálásmód: ösztönös (idegi) és tudatos (társadalmi) végigkíséri az embereket egész életükben. A társadalmi lény ugyanis nem metafizikusan tagadja a természetit, hanem megőrizve és magasabb szintre emelve (vö. A gyermek természete MK. 1976: R. 69–76. l.). A kétféle reagálásmód egyidejű jelenléte konfliktusok forrásává válhat:

a) Nem érthetem meg a másik embert (kollégát, tanulót, szülőt stb.), ha nem ismerem *reagálásmódját*.

A mindennapi élet és a szépirodalom számtalan példát tud felmutatni arra, milyen konfliktusok erednek, ha egy ösztönösen reagáló és egy tudatos között jön létre interakció. Az ösztönös ma durván szid, ócsáról valakit vagy valamit, amit holnap egekig magasztal. Tettleg bántalmazza azt, akit másnap legjobb barátjának tart. A tudatosan reagáló ember képtelen követni gondolkodásuk és viselkedésük lázgörbéjét mindaddig, míg fel nem ismeri, megnyilvánulásaikat nem szabad, mert nem is lehet, komolyan venni. Hiba lenne pl. vitatkozni velük, előbb-utóbb úgyis megváltozik a véleményük. A fejlődő gyermeket le kell szoktatni ugyanerről, benne ugyanis még nem rögződött magatartás-, viselkedésmóddá.

b) Az önmagát fegyelmező, tudatosan reagáló embernek ügyelnie kell arra, hogy idegi reagálásait teljesen sohasem szoríthatja ki. Ha ezek között éles ellentét van (pl. ütni, vágni szeretne, de fegyelmezi magát és a legélesebb durvaságra is mindig udvariasan reagál), *tartós, nagyintenzitású feszültség* jön benne létre, amely vagy váratlan és robbanásszerű kislüléshez vagy egészségi károsodáshoz vezethet.

Ezt fejezi ki primitív módon az a szólás-mondás, hogy lehetőséget kell adni a gyermeknek, hogy időnként kitombolja magát; a felnőttek, hogy egy-egy tényért földhöz vágjon. Tény, hogy

a felgyülemllett idegi feszültségeket levezetni és vezetetni szükséges, de tény az is, hogy ezeknek a személyiséghez méltó kereteket kell biztosítani. Nem vezethet skizofrénjellegű *kikapcsolódás*hoz, amelyekben a személyiség saját minőségét kívánja tagadni (pl. amorális viselkedéssel).

A MA FELNÖTTJEI és gyermekei ingerzuhatagban élnek. Egyetlen nap alatt több dolog történik velük és bennük, mint előző korokban hetek, sőt hónapok alatt. Ha okait keressük, elegendő, ha a sok közül kettőt emelünk ki: az *urbanizációt és a televíziót*. Minket azonban jelenleg nem az ingerek, hanem az általuk kiváltott válaszok izgatnak. Ezek a válaszok különbözőek, mégpedig a már vizsgált két alaptípuson kívül (ösztönös és tudatos) a következő különbségeket vehetjük észre köztük:

1. a) Befelé ható válaszok azok, amelyeket a személyiség önmagában raktároz: töpreng, mérlegel, esetleg önmagát emésztí velük és miattuk, de az adekvát külső válaszokat elfojtja. Gyakori ez gyerekeknél is, akik visszahúzódtak, félénkek lesznek, és magukban hordott bántalmaik hatására károsodnak. Ezeket a károsodásokat iskolai és egyéb nevelési ártalmak címmel tartja nyilván a pszichológia. A művészet az ilyen válaszokat belső monológként ábrázolja (vö. Móricz: Tragédia).

2. b) *Kifelé irányuló* válaszok azok, amelyeket az inger hatására verbálisan vagy cselekvéssel juttat kifejezésre az egyén (pl. amikor a gyermek rosszkodik az órán, valamilyen ingerre válaszol, a pedagógust azonban csak az okozat, és nem az ok izgatja).

Meg kell említeni ezzel kapcsolatban, hogy a személyiség *szűri* az ingereket, nem fogja fel valamennyit. Egyeseket tudatosan *kiszorít*, másokat *elfojt* stb. Mindez természetes önvédelmi reakció, a testi, lelki egészség nélkülözhetetlen feltétele. Nem változtat ez azonban az alaptényen, hogy a káros ingerek felhalmozódnak idegrendszerében, mennyiségük minőségbe csaphat át. Ezen a ponton válnak a bamba táncdalszövegek, reklámok stb. nevelési károk forrásaivá az ingerek mennyisége és periodikus ismétlődése következtében. Amerikai pszichológusok kimutatták, hogy a szadizmus, sőt a gyilkosság legjobb iskolái az egyébként primitív képességűek. Közvetítésükkel annyszor élük át a fiatalok idegileg a gyilkosság élményét, már csak alkalom szükséges ahhoz, hogy végre is hajtsák.

2. Minden válaszban felismerhetünk: értelmi, emocionális-érzelmi és akarati elemeket. Arányaik azonban esetenként változnak, s ezek szerint megkülönböztethetünk:

- a) *intellektuális* értelmez, magyaráz, vitatkozik, mérlegel stb.
- b) *emocionális* dühkitörés, harag, felháborodás stb.
- c) és *voluntáris* akaratoskodik, erőszakoskodik, agresszív stb.

válaszokat. Mindegyik lehet tartalmában és irányában pozitív és negatív is. Mind-egyiket megtalálhatjuk az iskolában, s ezekre is érvényes, hogy okaikat kell feltárni, ha a helytelen válaszadásról le akarjuk szoktatni a gyermekeket, esetenként a felnőtteket is.

3. Minden válasz lehet *adekvát és inadekvát* a felvett ingerhez viszonyítva.

Az inadekvát válaszra jó példa, ha azt tapasztaljuk, hogy a simogatásra emelt kéz hatására a gyermek elkapja a fejét. Ennek több oka lehet, így pl. a felemelt kézhez valaki előzetes élményei alapján a pofonokat asszociálhatja, s azonnal védekezőleg válaszol; de lehet, hogy nem fogadja szívesen a nyájaskodást, mert ahhoz kapcsolódnak rossz emlékei. A pedagógusnak éppen ezért ezeket jelzésekként kell fogadnia, hogy feltárhassa a bennük rejlő, mögöttük meghúzódó lényegét. A felnőtt világ tipikus inadekvát válasza a hálára késztető cselekedetből fakadó gyűlölet. Az illető nem bírja ui. elviselni, hogy valakinek hálával tartozzék.

Az inadekvát válaszok tipikus formái a *kompenzációk*. Különböző formáit ismerjük, így pl. intrikával csökkenteni azoknak az értékeit, akiket egyébként önmagunknál különbeknek kellene tartani; fejlettebb formája a *deheroizálás*, amely felnagytítja történelmi kiválóságok szükségszerű emberi gyengéit, hogy önmagát egysorba állíthassa velük. Arról megfeledkeznek ilyenkor, hogy Rákóczinak, Kossuthnak voltak gyengéik is, belőlük viszont a kiválóság nyomai is hiányoznak.

Hétköznapi életünkben is jelentkeznek hasonló törekvések, pl. a vezetők gyenge pontjainak felnagyítása, ami természetesen nem azonos bűneik leleplezésével. Ez nyilvánul meg, ha a vezető nem bírja elviselni, hogy valamelyik beosztott szakmailag, emberileg értékesebb nála.

4. Míthogy minden válasz egyben a személyiség megnyilvánulása, a válaszok leglényegesebb különbségei *a személyiségek minőségei közötti különbségekből* fakadnak. Többször tárgyaltuk már különböző megközelítésben, hogy a személyiségek minőségi különbségei a következő elemekből adódnak:

a) *a műveltség* (Ez viszont nem a tudás mennyiségének, hanem minőségének függvénye. Aki sokat tud, az élet valamelyik területén tudós. Műveltnek azt tekintetjük, aki megszerzett ismereteit egyéni rendszerben szintetizálja, tudását alkotóan az emberiség javára, haladásának szolgálatába állítja.)

b) *a világnézet* (Ezen sem a világnézeti ismeretek összességét értjük, hanem a meggyőződésre vált ismeretek, nézetek egyéni rendszerét, amely az egyén cselekedeteinek, szavainak rugójává válik.)

c) *az erkölcsiség* (Az egyén sajátos viszonya a munkához, munka- és embertársaihoz, a felelősséghez, céljaihoz, a kötelességhez és a lelkiismerethez.)

d) *a magatartás* (Az embert és környezetét egymáshoz kapcsoló kölcsönhatások belső rendszere.)

e) és *a jellem*. (A belső tartalom és a külső megnyilvánulások különböző formáinak, pl. a gondolatoknak, a szavaknak és a cselekedeteknek összhangja vagy diszharmóniája.)

Épp a minőségi különbségekből fakad, hogy egy fejlődő gyermeknek sokmindent el kell néznünk, amit egy felnőttben elmarasztalunk. A sokmindent azonban a tanulóknál sem azonosíthatjuk a mindennel. A mindent elnéző nevelés anarchista felnőtteket nevel. A makarenkói elv szerint: „követelek tőled, mert tisztellek”. Elnézni nem azonos a helyeselni főnévi igenévvél. Elnézni ilyen vonatkozásban annyit jelent, hogy megérteni és megbocsátani a hibát, de elkerülni megismétlését.

A GYERMEK TÖRVÉNYSZERŰEN reagál minden *számára* lényeges ingerre. Ebből a tételből szükségszerűen következik, hogy a nevelés egyik alapfeladata, hogy hibás reagálási módjait *lebontsa*, a helyeseket *kialakítsa* vagy *megerősítse*. A jelenlegi gyakorlatban ezeket a reagálások azonnali *minősítése* helyettesíti, s így válik az egyik gyermek már a nevelés elején jóvá, a másik rosszá, könnyebb vagy nehezebb „esetté”, végső soron pedig nevelhetővé vagy „nevelhetetlenné”. Megállapíthatjuk, hogy iskoláinkban azokat a tanulókat tekintik nevelési, oktatási szempontból „reménytelen eseteknek”, akiknek a nevelését, oktatását pozitív előzmények nélkül kellene elkezdeni. Szellemi rövidzárlat eredménye ez a szemlélet, a saját kényelmét is kereső értelem racionalizálási törekvésének egyik végterméke. Egyik tagja annak a sornak, amelyen betűszavaink (MÁV, Közért, Röltex stb.) helyezkednek el, s amelyen az ingerzőnőből kiszűrt információk is végtelenül leegyszerűsödnek. Ha ugyanis

A teljes sokaságból	Norma szerint viselkedik	És deviáns	Az ítélet szerint
100 ember közül	85 nem lop	15 lop	mindenki lop
100 közül	90 jól dolgozik	10 lóg	mindenki lóg
100 közül	30 túl van terhelve	70 nincs	mindenki túlterhelt
100 közül	15 anyagiás	85 nem	mindenki az stb.

Nem indok nélkül hangsúlyozom, amikor csak lehet, hogy a vizuális nevelés ma már nemcsak azt jelenti, hogy kész képeket vetítünk a gyermekek elé, hanem első-

szorban azt, hogy a néző tanulókat meg kell tanítani *látni* is. Azért is, mert gyermekeink vagy arra reagálnak, amit néznek, vagy arra, amit látnak, de sohasem arra, amit mondanak nekik. Ezért vezetett szükségszerűen csödhöz az *autokrata pedagógia verbalizmusa*.

A helyes reagálási mód kialakításához szilárd fogalom- és normaismeretre van szükség. Ezeket tudni kell, egyesek memorizálással jutnak birtokukba, mások folyamatos olvasással, egy azonban biztos, nincs olyan csodálatos módszer, amellyel az emberiség történelmileg felhalmozott ismeretvilágát újra ki lehet találni. Csak egy: „a spanyolviassz feltalálására irányuló hősies erőfeszítés”. Téved ezért mindaz, aki az egyébként sem pedagógus Szentgyörgyi Albert nem pedagógiai normaként megfogalmazott aforizmáját: nem kell mindent a fejbe tömni... (Ezt egyébként előtte már Montaigne is leírta: „Jobb egy jó kötésű, mint egy jó tömésű fej”) a *bevésés* tagadására kívánja felhasználni. A következtetéseket, az ítéleteket helytelen memorizálással elsajátíttatni, ezeket *szilárd tényismeret birtokában* a tanulókkal kell kimondatni. Ehhez viszont mind a nevelésben, mind az oktatásban meg kell teremteni számukra a *válaszkényszer szituációját*. Ez azt jelenti, hogy

- a) a tanítási órán vagy az órán kívüli foglalkozásokon felvetett problémák az ő *problémáikká* legyenek,
- b) amelyekre belső igénnyel *keresniük kelljen* a feleleteket,
- c) a választ *megkerülni, halogatni* képtelenek legyenek,
- d) tévedések árán is meg kelljen *foglalmazniuk*, ki kelljen *mondaniuk*.

Azt ne akarjuk kitalálni, hogy mikor volt a mohácsi vész, vagy mennyi 8·7. Ezeket – minden ellenkező véleménnyel szemben – tudni kell, s ne a lexikonban keresse, vagy az újrain számolja valaki. A nagy történelmi és matematikai összefüggéseket ismerje fel önállóan, hogy képessé váljék azokat a legkülönbözőbb élethelyzetekben önállóan és alkotóan (ha tetszik kreatíven) alkalmazni. Nem az az alkotó, aki újra feltalálja a tűzcsiholás módszerét. Az, aki a vaszorgalommal megtanult ismeretei segítségével létrehozta az első színes televíziót. Évek óta minden igyekezetünk ellenére azért növekednek a hátrányos helyzetűek hátrányai, mert ezt a primitív törvényszerűséget sokan nem akarják tudomásul venni. Ez az oka, hogy a pedagógiában néha forradalmi tett egy evidencia kimondása, de mindjárt közhellyé válik, mihelyt már addigi ellenzői is elismerik.

Ha tervszerű nevelésről vagy a nevelés tervezéséről beszélünk, akkor a *válaszkényszer szituációjának megteremtése* azt követeli tőlünk, hogy:

- a) az ismeretszerzés és a viselkedési mód kialakításának folyamatában olyan sajtós szituációkat teremtsünk, amelyek *nevelési céljainkkal adekvát reagálásokra, válaszokra kényszerítik diákjainkat*,
- b) és *lehetővé tesznek számukra minden más reagálást, válaszadási módot*.

Ehhez legcélravezetőbb, ha magukat a kérdéseket is nekik kell feltenniük, mégpedig úgy, hogy kérdéseikre *különböző* választ (megfogalmazásában vagy megközelítésében eltérőt) lehessen adni, de *különbözőt* (elvileg eltérőt) nem. Mindezek megvalósításának hatékony eszközei:

1. a *szuggesztív kérdések*

Lényegüket akkor érthetjük meg legkönnyebben, ha József Attila Mondd, mit érlel... c. versének felszólító formába öntött kérdéshatárára gondolunk. A költő – látszólag – nem foglal állást, csak tényeket sorol fel, és monoton ismétli a kérdést: mit érlel? Kérdéseire azonban éppúgy nem lehet más feleletet adni, csak azt, hogy a forradalmat érleli, mint Ady kérdése „Hé, nagyurak, mi lesz, ha...” is csak egyértelmű választ tűr meg.

2. *egy-egy oktatási, nevelési probléma kiélezett exponálása*

Világneveti állásfoglalás esetén különösen hasznos ez a megoldás, a gyermek könnyebben megérti a földosztás lényegét, történelmi jelentőségét, ha a tények bemutatása után azt vizsgálta-

juk vele, mit látott a földbirtokos, és mit egy zsellér, amikor az első karót a földbe ütték. István királynak kemény kézzel kellett a haladás útjára kényszerítenie a népet. Teheret volna mást az adott történeti helyzetben, ha nem kívánt belenyugodni abba, hogy népe elpusztuljon?

3. egy-egy konkrét feladat megoldásának (oktatás) és elvégzésének (nevelés) megkövetelése

Ezzel kapcsolatban rá kell azonban mutatnunk, hogy az iskolákban még ritka az igazi gyakorlás. A gyakorlási időszakban ugyanis nem vétség, hanem szinte erény a hibázás. Ez ad visszacsatolást a megértés, de az alkalmazás nehézségeiről is a pedagógusnak. A gyakorlás természetes logikája: feladat – jó vagy hibás megoldás – a hibák minden büntetés (pl. osztályozás vagy elmarasztalás) nélküli javítása – újabb feladat – jobb megoldás s. i. t. A gyakorlás idején éppen ezért tudásban, viselkedésben még nyugodtan hibázhat a tanuló.

4. oktatásunkban, nevelésünkben kristálytisztá jelenségek bemutatása helyett *tárjuk fel a dolgok ellentmondásosságát*. Gondoljunk csak arra, hogy egy matematikai feladatot, egy fogalmazást helyesen meg lehet oldani akkor is, ha a megoldás módja nem esik egybe a tanári ízléssel, akarattal, tetszéssel. Vagy: a feudalizmus ugrásszerű haladást jelentett a rabszolgasághoz viszonyítva, csak akkor vált a további fejlődés gátjává, amikor a termelőeszközök fejlődése ellenére akadályozta a termelési viszonyok átalakulását. Ne tanítsunk ehelyett hamis matricákat, ne akarjuk azt a meggyőződést kialakítani tanítványainkban, hogy *régen* minden rossz volt, és minden jó kizárólag *tőlünk* származhat.

Az ellentmondások létét nem aknázzuk ki sem oktatásunkban, sem nevelésünkben. A problémamegoldó gondolkodást általuk minden kiagyalt módszernél jobban fejleszthetnénk. Csak arra kellene rászoktatnunk tanítványainkat, hogy a dolgok *nem önmagukban jók vagy rosszak*, hanem magukban hordják jónak, rossznak a lehetőségét is. Azokat a mércéket kerestessük meg velük, amelynek átlépésével nyüzsgéssé válik az aktivitás, szofisztikává a vitatkozás, erkölcstelenné az erkölcsösség. A dolgok belső ellentmondásaitól különböztessék meg az emberi szavak ellentmondásait (pl. ugyanazzal a szóval, l. önkormányzat, másról beszél egy polgár és egy szocialista), végül az emberek szavai és cselekedetei között létrejövő és a jellemről árulkodó ellentmondásokat.

Az individualistát közösségi élmények és nem a közösségről mondott szép szavak segítségével illeszthetjük be a közösségbe. Aki nem szeret dolgozni, csak az eredményes munka verítékével változtathat reagálásán. Ilyen feladatokat kell adni neki. Egyénnek és közösségnek (osztálynak, napközis csoportnak). Pedagógiánk egyik legérdekesebb, legsajátosabb ellentmondását teremthetjük meg ezen az úton: *a válaszkényszer megteremtésével a válaszadás szabadságát*. Újra és újra rá kell azonban mutatnunk, hogy válaszon, válaszadáson ne nyelvi szöveget értsünk, hanem minden belső intellektuális (értelmi), emocionális (érzelmi) vagy éppen voluntáris (akarati) *belső rezonanciát*. Az inger pillanatnyi vagy tartós hatását.

Utalnunk kell az érem másik oldalára is. Nem elég a gyermeket helyes reagálásra nevelnünk, *a gyermekre is helyesen kell a nevelőnek reagálnia*. A kettő együtt lényegileg azonos célt szolgál. Lehetővé teszi, hogy az ingerzuhatagban tájékozódni tudjon a fiatal. Ehhez azonban elengedhetetlen, hogy az iskola lehetőséget teremtsen tanítási óráin, az órákon kívüli foglalkozásain a tanulóknak élő problémáinak felvetésére, megvitatására. Kérdéseire feleletként ne szentenciákat kapjon, hanem világnézeti, erkölcsi iránytűt, eligazítást. Másképp: az iskola valóban nyitottá váljék.

