

A kapcsolatok konfliktusai

„... a konfliktusok állandóan alkotó erőként jelennek meg, amelyek a megkövesedett társadalmi viszonyokat fellazítják, és elősegítik az új formák létrehozását. Ebben az értelemben a konfliktusok létezése nem a betegség jele, hanem a vitalitásé.”

Ralf Dabrendorf

A MAI FIATAL NEMZEDÉK aligha ismeri már Tutsek Anna vagy Altay Margit nevét, pedig elődeik kedves olvasmányainak szerzői voltak. Sorozatban írták azokat a leányregényeket, amelyeknek hősei különböző nehézségek leküzdésével eveztek be a házasság révébe, hogy megkezdődjék véget nem érő boldogságuk. Nem ezeknek a regényeknek kívánok reklámot csinálni, emlékezetem porát csak azért töröltem le róluk, mert egyes pedagógiai könyvek közösség fogalma, elképzelése vészesen hasonlít hozzájuk. Szerintük a közösséget *meg kell teremteni*, az önkormányzatot *be kell vezetni*, s máris élvezhetjük mindazt, amivel a közösség ajándékozhatja meg az embereket. Ebből a gondolkodásból az emberi élet lényegét lúgozta ki a tézis megfogalmazója: életünk, minden törekvésünk, tevékenységünk, emberi kapcsolatunk *konfliktusoktól terhes*. A ma eredményei összeütköznek a holnapi célokkal, tehát eredményeink is csupán pillanatnyi helyzetet és nem tartós állapotot tükröznek, így lehetséges, hogy gyakran mai sikereink holnapi kudarcaink csíráit hordozzák magukban. A legjobb emberi kapcsolatok, a legfejlettebb közösségek sem képviselik az állóvíz nyugalomát, nem védi őket semmi a külső és belső konfliktusok viharaitól. Más emberekkel csak konfliktusok árán teremthetünk tartalmas kapcsolatokat, ha mással nem, önmagukkal kell megvívniuk ezer kis csatát, amelyek igazolják azt a klasszikus megállapítást, amely szerint az a legnagyobb hős, aki *önmagát is képes legyőzni*. Elképzelni sem lehet olyan barátságot, szerelmet, házasságot, munkahelyi közösséget, amelyben az egyének simán illeszkednek egymáshoz, s amelyben erre a hősiességre szinte naponként ne lenne szükség. Valahányszor diákjaink emberi kapcsolatait, kapcsolat-teremtő képességét helyezük vizsgálódásaink nagyító üvege alá, előbb-utóbb eljutunk annak felismeréséhez, hogy felneveltünk egy-két nemzedéket *anélkül*, hogy önellenőrzésre, önszabályozásra, önfegyelemre, önértékelésre, tehát önmaga megfékezésére, legyőzésére képessé tettük volna. Hihetetlenül érzékenyek önmagukkal, érzéketlenek másokkal szemben. Fejlett kritika és fejletlen önkritika az egyik jellemzőjük. Természetesen mindez nem egy vádbeszéd töredéke, mert a vád nem a jelenség szenvedő alanyait, hanem létrehozóit illeti. Őket is elsősorban azért, hogy elméleti és gyakorlati hibáik követőkre ne találjanak.

Nem lehet eredményes az a nevelés, amely gyermekeink életéből a konfliktusokat ki akarja iktatni ahelyett, hogy felkészítené őket elviselésükre és megoldásukra. Mindenekelőtt képessé kell tenni őket, hogy a dolgokat, jelenségeket helyesen *értelmezzék*, de tartsák tiszteletben mások másféle értelmezését is. Gondoljanak arra, hogy Értelmező szótárunk alig ismer olyan szót, fogalmat, amelynek kizárólag egyetlen jelentése lenne, bár még a legszigorúbban csak egy jelentésű szó értelme is változik különböző szövegek környezetben.

Jó példa erre a helyzetváltoztatást jelentő jár szavunk, amelynek jelentése messze esik egymástól a következő mondatokban: A palota előtt jár az ór. – Nekem a Népszabadság jár. – Folyton jár a szája. – Jól jár az órája? – Nekem jár még öt forint.

Az értelmezés situatív változásait Selye János Életünk és a stressz c. munkájában (Bp., 1973.) remekül érzékelteti a számóca példával. Szerinte a számóccával megkínált emberek másképp reagálnak aszerint, hogy:

- a) a kínálás idejében éhesek-e, vagy jóllakottak;
- b) szeretik vagy utálják a számócat;
- c) már rég láttak és ettek, vagy épp ezelőtt fogyasztottak epret;
- d) esetleg allergiásak rája.

Vitáikban szenvedélyesen csaphatnak össze az érvek, de érvek nélkül értékelnek a szenvedélyek. Közösségüket nem az elvtelen mindenben mindig egyetértés jellemzi, de képesek elvi vitákban tisztázni különböző álláspontjaikat, s ha egymást képtelenek meggyőzni, ne kívánják legyőzni helyette. Csak annyit kívánunk leszögezni konklúzióként, hogy a jó közösségben virágznak a konfliktusok, de azok nem kicsinyes piszkálódások, intrikák, pletykák, hanem nézetek, elvek tisztázása, tevékenységi formák értékelése, különböző álláspontok divatos szóval „konfrontálása” azzal a céllal, hogy a szubjektív vélemények ütköztetése közelebb vigye mindannyiukat az objektív igazság feltáráshoz.

Egy iskolában a konfliktusok különböző fajtái bukkannak fel, legjellemzőbbek közöttük:

| | |
|----------------------------------|---|
| Interindividuális | szándékok és eredmények egyéni és közösségi érdekek a legalitás és a moralitás vágyak és a valóság ütközései |
| Interindividuálisok | az én céloom és mások céljainak az én és mások törekvéseinek az énképnek és a heteroképnek ütközései |
| Szervezetten belüli | vezetés és nevelőtestület nevelőtestület tagjainak nevelők és diákok ütközései |
| A szervezet vonalai közti | pl. állami és politikai vezetés nevelőtestület és ifj. mozgalom közti |
| Szervezetek közötti | egyos osztályok közti pl. szomszédos iskolák rivalizálásai teljesíthetetlen kívánságok |
| Szervezetten kívüli konfliktusok | nevelők, diákok otthoni, iskolán kívüli konfliktusai, amelyek közvetve iskolai tevékenységeikre is hatnak. |

A dolgok hibás értelmezéséből származik, hogy egyesek úgy vélik, akkor jók vezetők és vezetettek, tatárok és diákok, munkatársak kapcsolatai, ha azokból sikerült már minden konfliktust kiiktatni. Ez viszont csak akkor lehetséges, ha valahol a konfliktusokat elfojtják (másutt fognak kiobbanni), letagadják (ki ne szívárogon) vagy észre sem veszik (mint néhány szülő, aki akkor kap észbe, amikor a bíróságon találkozik gyermekével). Külön kell megemlítenünk iskola és szülői ház ütközéseit, amelynek leggyakoribb és legegyszerűbb forrása, hogy az iskolában a család köz-

pontja, az *egyetlen* gyermek a csoport, a közösség *egyik* tagjává válik, s aki otthon a legszebb, legjobb és legokosabb, kénytelen tudomásul venni, hogy mások nála sokkal szebbek, jobbak és okosabbak is lehetnek. Nem kevesebb problémát okoz, hogy az iskolának esetenként társadalmi feladata, kötelessége, hogy szelektív gátat emeljen az alaptalan szülői vágyak teljesevére elé: ne engedje, hogy agresszív, amorális jó tanulók orvosi egyetemre jussanak; ne javasolja, hogy nyelvszakra vegyék fel, aki anyanyelvén sem tud ragozni; szertefozzlassa a két ballabas dundi kislány balerinaálmait. Súlyos harcot jelent ez esetenként, különösen akkor, ha valaki hivatali státusát összetéveszti a mindenhatósággal (neki mindent lehet). Az is igaz, hogy az ilyen konfliktusok forrását gyakran maga az iskola teremti meg azzal, hogy éveken át konforman hallgatta a szülők szavait ahelyett, hogy kellő időben tisztázta volna, gyermeküket irányultsága, érdeklődése, képességei mire teszik alkalmassá, és mire nem.

A KONFLIKTUSOK ÁTSZÖVIK az emberi tevékenység minden mozzanatát, s már a *motivumok harcában* megjelennek. Nem véletlenül hangsúlyozzák nevelélméleteink a motiváció jelentőségét. Gyakorlatunkban még nagyon sok hibával találkozhatunk. Gyakori:

- a) a kényszerítés kötelező, akinek nem tetszik, menjen máshová;
- b) az elrémítés az ilyen gyengéknek ez a tantárgy nem való, kár kínlódnod vele;
- c) a mellőzés szükségtelen minden motiváció, aki nem tanul, úgyis megbukik;
- d) a kedvszegés minden hiábavaló, nem megy ez. . .

Egy közösség életében legjelentősebbek a tendenciák, a *törekvések* és azok ütközései. Ezek a törekvések szükségleteinkből, szükségleteink pedig kettős arcúságunkból erednek, abból, hogy minden ember természeti és társadalmi lény egyszerre, de e két tényező nem mindig harmonikus, nagyon sokszor teremt diszharmóniát, különösen akkor, ha valakiben a természeti, az *ösztlény* folyamatosan fejlődött, a társadalmi viszont primitív fokon megrekedett. Elkerülhetetlen, hogy még a legjobbnak minősített közösségekben is meg ne találjuk a szélső értékeket; a primér ösztöneitől vezérelt lényeket és az embereszményt megközelítő hősöket, a tudomány, a művészet, a hétköznapi munka olyan alkotóit, akik saját személyiségük fejlesztéséről sem feledkeztek meg. Nemcsak tudásukat, de műveltségüket, világnézetüket, magatartásukat, erkölcsiségüket és jellemüket is *tudatosan fejlesztették*. Ismét hangsúlyoznunk kell valamit: a leghomogénebb közösségben sem azonosak az emberek törekvései, de tagjai alkalmasak arra, hogy saját törekvéseiket egyeztessék másokéval; visszaszorítsák azokat, amelyek sértenék mások jogos érdekeit; kialakítsák azokat a törekvéseket, amelyeket a közösség, a csoport valamennyi tagja elfogad, magáénak vall. Érdekes, hogy ez az egyeztetés akkor is létrejön, ha a pedagógus nem fordít gondot rá, csak éppen ilyen esetben a közös törekvés a nevelő céljaival ellentétes irányban fog hatni.

Tekintsük át törekvéseink rendszerét, amelyben az egyes tendenciák egyformán kaphatnak pozitív vagy negatív előjelet.

Mindezeket megtaláljuk az iskolában, mégpedig az irodában, a nevelőtestületi szobában és a tantermekben egyaránt. Csak példaként említjük meg, mennyire nem közömbös, hogy milyen szexuális tendenciák bontakoznak ki egy iskola vezetésében, tanáraiban és diákjaiban. Nem osztályfőnök az a szó igazi értelmében, aki érzéketlenül megy el a csoportjában kialakuló törekvések mellett, s még kevésbé az, aki maga bontakoztat ki beteges törekvéseket pl. tanítványai iránt, esetleg tudatosan arra törekszik, hogy a tanár iránti rajongást szexuális síkra terelje. Sajnos, ismerünk ilyen negatív példákat! A törekvések vezérlésében az általános iskolás korú tanulóknál döntő szerepe van a *kamaszromantikának*, minden áldozatot vállalnak gyermekeink,

| | | |
|----------------------|---|---|
| énes tendenciák | egészséges önérvényesítés érdeklődésnek megfelelő tevékenység (pihenés, üdülés, szórakozás) egészséges versengés sikervágy erőkifejtés (munka, játék, sport) | egocentrikusság felfokozott szórakozási vágy mások legyőzése bármilyen eszközzel sikerhajhászás bűnözési hajlam |
| társas tendenciák | szociálisak: főlérendelődés (vezetési szándék) mellérendelődés (együtműködés, megértés) alárendelődés (engedelmesség) | antiszociálisok: hatalmaskodás, basáskodás, erőszak kárörvendés, bűntárs kétszínűség, összeférhetetlenség agresszivitás |
| szexuális tendenciák | egészséges normális érzelmi alapú | beteges nemiség túlfűtött, gátolt üzleti agresszív aberrációk |

ha cselekedeteikkel felnőtséget, bátorságot bizonyíthatják, illetve, ha el tudjuk ezt hitetni velük. Megnehezíti az irányítást, ha egyes törekvések *szublimált formában* jelennek meg, pl. valaki a párt, a népköztársaság érdekeit védi valamelyik munkatársával (tanár, diák) szemben, holott valójában csak irigyli, bosszút szeretne rajta állni. Nehéz helyzet teremődik akkor is, ha valaki a demokratizmust hiányolja, pedig az ő véleményével szemben éppen a meggyőzőbb, a többségnek tetsző győzött a vitában, vagy ha mások lelkiismeretével saját fizikai vagy szellemi kényelmét állítja szembe. Veszélyes mindez, hiszen „még nem nagy az ember, de képzelet, hát szeretlen” (József Attila), s ezért szívesen öltözteti elvi, ideológiai harc köntösébe személyes piszkálódásait, kicsinyes intrikáit. Egy jó iskolában ezeket a torz törekvéseket már nem az igazgatónak vagy az osztályfőnököknek kell leleplezniük, megelőzi őket ebben a nevelő-, illetve tanulóközösség. Nem szabad megfélemlenünk, hogy a szűkségletek és tendenciák különbségeiben *világnézeti, műveltségi, magatartási, erkölcsi és jellemi különbségek* nyilvánulnak meg. Nem lehet elégszer hivatkozni Siskinnek arra a megállapítására (magyarul: A marxista etika alapjai), amely szerint igazán akkor ismernénk meg embertársainkat, ha ismernénk:

- a) maguk elé tűzött távlati és közeli céljaikat;
- b) a cél elérésére megválasztott eszközeiket;
- c) eredményeik közül melyekre és miért büszkék;
- d) mit tartanak helyesnek, jónak, szépnek, igaznak, sikeresnek;
- e) és mi az, amiért legalább az egyedüllét perceiben szégyellik magukat.

Sajnos, ezekről kevés a megbízható információnk, hiszen az emberek – mint látunk – legaljasabb cselekedeteiket is megnemesítik, kudarcaikat sikernek álcázzák (pl. csak az hibázik, aki dolgozik! Tulajdonképpen jól feleltem, csak rossz hangulata volt a tanárnak!), szóval már *gyakran önmaguknak is bázudnak*. Ezeket a hibákat bővítvé termeli újja az iskola, ha testülete ilyen példákat ad, s nem figyel fel a tanulók közti jelentkezésükre.

SZOCIÁLPSZICHOLÓGUSOK vizsgálódásaik alapján úgy vélik, hogy az emberi kapcsolatok egyik jelentős tényezője az *értékcsere*. Természetesen ebben az összefüggésben az érték nem közgazdasági fogalom, hanem etikai, és az emberi kapcsolatokat épp az csúfolja meg legjobban, ha bármilyen vonatkozásban áruvá válnak és bennük nem *értékek cserélődnek*, csupán *cseréértékek* realizálódnak (pl. szerelem pénzért, jutalomért, lakásért). Az sem közömbös, hogy a személyiség valós értékei szerepelnek-e a kapcsolatokban, tehát:

| | |
|------------------------|--|
| biológiai értékek | alkat, szépség, egészség |
| fizikai értékek | erő, teherbírás, teljesítő képesség |
| szociális értékek | meggyőző erő, alkalmazkodó képesség empátia, szervező képesség stb. |
| pszichés értékek | higgadság, megfontoltság, akaratérő jellemesség, érzelmi gazdagság |
| intellektuális értékek | okosság, lényeglátás, átfogó képesség problémamegoldás |

vagy személyiségen kívüliek: erő helyett fegyver, tudás helyett anyagi háttér, eredmények helyett reklám. Ezek a személyiségen kívüli *álértékek* már az iskolában megjelennek, mint zsebpénz, gépkocsi, öltözék stb., és lehetővé teszik, hogy egyes tanulók mások felett hatalmat gyakoroljanak, ha – tanáraik időben le nem leplezik őket, és időben véget nem vetnek felvetett szerepüknek. A szülők közösségével közösen olyan határozatot tanácsos kialakítani, amely meggátolja, hogy munka nélkül szerzett, másoktól kapott anyagi javakkal, más lehetőségekkel társai fölé kerekedhessen bármelyik gyermek (vagy tanár). Az iskolában a személyiség valós értékei határozhatják meg egyedül egy-egy tanuló helyét, és nem a szülők állása, anyagi helyzete, összekötetése.

Egy régi, de érvényét máig el nem veszítő közmondás szerint jótett ellenében nem érdemes viszonzásra várni. Látszólag ez a mondás ellentétes az értékcsere elmélettel, de csak látszólag, mert valójában a hálát nem lehet tartozásnak tekinteni. Ugyanígy fel kell figyelni, hogy már a gyermekek körében is tanúi lehetünk egy sajátos jelenségnek: hamarébb szönek intrikákat a valóban demokratikus, mint az autokratikus társaik ellen, nem mindig érettek arra, hogy egyenjogúnak tekintsék őket, mert úgy érzik, az egyenjogúság jogot ad a helycserére is. (Vagyok olyan legény, mint té!) Curson McCullers: Prücsök című regényében ezt a sajátos jelenséget a következőképp ábrázolja:

„Ha valaki bálványoz téged, azt megveted, és semmibe veszed. Aki pedig téged nem méltat figyelmére, azt kész vagy imádni. Ezt nagyon nehéz józan ésszel felfogni.”

A demokratizmusra, a kölcsönösségre képessé kell tenni az embereket, különösen ott, ahol nem járták ki még a polgári demokratizmus iskoláit sem. Mindez temérdek konfliktussal jár, ami abból fakad, hogy a nevelő vagy a vezető *nem viselkedhet mindig úgy*, ahogy szíve szerint viselkedne, el kell sajátítania a makarenkói pedagógiai, vezetői szerepjátszást is. Mint ember ne várjon köszönetet másoknak nyújtott segítségért, de mint vezető ébressze tudatára neveltjeit; nem csökken saját értékük, ha elismerik, hogy másoktól szellemi, anyagi vagy erkölcsi javakat kaptak, s ezért köszönetet mondanak nekik, sőt még hálát is érezhetnek irántuk. Ezen a területen halmozódnak szülők és gyermekek, pedagógusok és tanulók, vezetők és vezetettek konfliktusai, mert nehéz dolog elismerni, hogy egy másik ember (még ha szülőnkről van is szó) különb valamiben nálunk. A tanulóknak prédikációk és mora-

lizálások nélkül tudatosítani kell; önmagukban keveset érnek, ha nem sajátítják el az előttük járó nemzedékek tapasztalatait, nem veszik igénybe mások munkájának eredményeit, de akkor is, ha mindezekért cserébe *semmit sem helyeznek a közösség asztalára*. A bőség kosarából mindenki egyaránt vehet – hirdette a költő, aki tudta, hogy a bőség kosara nem az égből száll alá, hanem a közösség munkájának a terméke.

Az értékcsere szerepe követeli, hogy őszinteségért őszinteséggel feleljen az ember, és csak az számítson bizalomra, aki megbízik másokban. Tiszteletet csak tisztelettel lehet kiváltani. Ebben az összefüggésben léteznek olyan iskolai konfliktusok, amelyeket csak a pedagógusok oldhatnak meg, ha nemcsak a tanulóktól követelik, hogy köszöntsék őket, maguktól is, hogy azokat fogadják, viszonzozzák. Igényeljük tanári tekintélyük tiszteletét, cserébe pedig akkor is tiszteljük tanítványaikat, amikor elképesztő ostobaságot mondanak, mert a gyermekek sok mindent nem tudnak, s azért járnak iskolába, hogy ott sok mindent megtanuljanak.

Sok konfliktus forrása a motiváció, a szándék (vannak, akik ennél meg is rekednek, s Hamlettel nehezen jutnak el a tényleges cselekvésekig), de legjelentősebb mégis *a cselekvések szerepe*; azoké a cselekvéseké, amelyek az iskolában is:

| | |
|-------------------------|--|
| közvetett viselkedés | figyelem, koncentráció, aktivitás (gondolati is), ülés mód stb. |
| verbális viselkedés | feleletek, szóbeli megnyilatkozások az órán, beszédstílus (útszéli, művelt stb.) tanítási órán, órákon kívüli, írásos megnyilatkozások |
| és közvetlen viselkedés | figyelem, különböző szituációkban tanúsított viselkedés |

formájában jelennek meg. Csak utalni szeretnénk arra, milyen jellemző lehet, hogy valaki *hamis autoképet* alkot magáról, és konfliktusokban találkozik mások (tanárok, vezetők, felügyelők) ítéleteivel. A helyes önértékelésre csak folyamatos és következetes közösségi értékelések útján taníthatók meg gyermekeink. Erre azért is szükség van, mert a hamis önértékelés csalódások sorához, a csalódások sora a sikertelenség érzetéhez vezetnek. Lélektani törvény, hogy a sikertelen ember bosszút áll. Nagyon sok rombolás, agresszivitás ilyen alapállásból fakad, és *pótcselekvés* a reménytelen cselekedetek helyén.

Vannak, akik rendbontással, cinizmusukkal, rombolásukkal kívánnak kitűnni, még inkább feltűnni. Van, aki ellenkezőleg, ugyanezeket abban a reményben teszi, úgysem leplezik le soha. Ismerünk olyanokat, akik őrzik a „jószág” látszatát, s másokat biztatnak rendbontásra. Mások tetteiben élnek ki saját agresszivitásukat. Már az iskolák padjaiban növekszik a felnőtt társadalom utánzásával a státusküzdelmek jelentősége (harc a jó jegyekért, ha nincs is jelentőségük; máskor cinikus magatartás: nem akarok nagyfej, menő stb. lenni). Gyakori, hogy problémákat teremtenek pedagógusok, diákok, hogy hőiesen megbirkózhassanak velük. Az a közérzet terjed, amellyel az, aki nem érvényesül, gyengének minősül. Ezért, aki nem érvényesül tanulmányi téren, megteremtí saját érvényesülési területét: bandáját előbb az iskolában, később az iskola falain kívül. Ugyanezzel a jelenséggel találkozunk, ha valakik kicsinylik mások érdemeit, leszólják eredményeit stb. (Desmond Morris: *The human Zoo*. London, 1969.).

VAJON MILYEN SZEREPE lehet egy pedagógusnak a konfliktusok megoldásában, amikor annak alaptörvénye szerint saját konfliktusait mindenkinek *önmagának kell megoldania*. Az egyik leghíabavalóbb erőfeszítése szülőknél, másoknál, ha gyermekeik konfliktusait magukra szeretnék vállalni. Selye stresszelmélete állatkísérletekből vonta le azt a következtetést, hogy stressz, idegi, fizikai feszültség nélkül (ihlét) nem is lehet eredményesen dolgozni. Ha a tanulókat felszabadítjuk

iskolai erőfeszítéseik alól, mások munkájával egyéni vállalkozás, kemény edzés, egész embert kívánó küzdelem nélkül szeretnénk sikerélményekhez juttatni őket, biztosak lehetünk, hogy az élet más területén majd megteremtik – pótcselekvések formájában – a vállalkozások, gyakorlatok és küzdelmek heroizmusát maguknak. Lehet, hogy Don Quihote harcait újítják fel csupán, s nemzedéki problémákat kovácsolnak ott, ahol azokat bírálják, akiktől a teljes ellátást és a minél nagyobb zsebpénzt felveszik. Nálunk alakult ki talán egyedül a világon a lehető *legkonformabb harc a konformizmus ellen*, egy sajátosan *epigon kreativitás* (pl. művészetben forradalmárnak számít, aki a legszélsőségesebb polgári irányzatokat képes utánozni, ami ellen egész társadalmunknak harcolnia kell).

A pedagógusnak mindenekelőtt fel kell ismernie a tanulók konfliktusait, melyeket megoldani nem tudhat, de megoldásukhoz segítséget adhat. Felismerésükhöz tudnia kell, milyen megoldási lehetőségek vannak, és közülük melyiknek mik a kísérő jelenségei. A pszichológia a konfliktusok háromféle kibontakozását ismeri:

1. *Adekvát megoldásról* akkor beszélhetünk, ha az akadályt legyőzzük, és jogos törekvésünket meg tudjuk valósítani; ha két vagy több egymással ütköző törekvés közül az érvényesülhet, amelynek legnagyobb az igazságtartalma: a veszekedők kibékültek, a vitatkozók megállapodtak egymással, az idegi, fizikai feszültség feloldódott, a feladatot sikeresen elvégezték. Az adekvát megoldás megszünteti a konfliktus-helyzetet és magát a konfliktust is, s átadja helyét egy másik, újabb feszültségnek.

2. Elég gyakoriak az *inadekvát megoldások*, amelyek közt megkülönböztetjük

a) a *pótcselekvéseket* (ilyenek a durva kifakadások, káromkodások, az intrikák, pletykák; ezt javasolják az orvosok, ha azt mondják: vágjon földhöz egy tányért, hogy levezesse feszültségét)

b) az *affektív reagálást* (a konfliktusos ember félrevonul, esetleg váratlan kitörések jellemzik, sír, hisztériázik)

c) a *belenyugvást* (a mártír szerep eljátszását: „engem senki nem szeret, semmi sem sikerül”, a környezet minősítését: „mit várhatok ilyenektől”, az önvigasztalást „a becsületesnek mindig nehéz volt a dolga”)

3. Vannak, akik a *kitérést* választják, mégpedig

a) az *egyszerű kitérést* (az okokat a körülményekre, másokra hárítja, azzal vigasztalja magát, hogy mindenki hasonlóképpen cselekszik, vagy ő csak parancsra cselekedett), ez rendszerint a lelkiismeret megnyugtatósához, elaltatásához vezet

b) a *kompenzálást* (az egyik területen átélt kudarcot a másikon elért sikerrel kívánja kárpótolni a nyelvöltögetéstől a falon krétával való kiserkesztésen, a névtelen leveleken át a szexuális sikerek hajszolásáig, a háryjánoskodásig)

c) a *menekülést* (borba fojtja bánatát, a kompenzálás kiélezett formája, tipikus jelentkezései: alkoholizmus, túlfűtött szexualitás, pozitív megoldás, ha valaki a fel fokozott munkába menekül valamilyen konfliktusa, kudarca elől).

Századunk egyik sajátos megoldási módja a *féktelen mohóság*. Ezt a megoldási módot az önárnyékátugrók keresik, mert pszichés feszültséget teremt bennük, hogy mindig kisebbek maradnak vállalt feladataiknál, ezért még több feladatot vállalnak magukra: magas hivatali beosztásuk mellé tudományos babérokat, erdei és társasági vadászkalandokat igyekeznek összegyűjteni. Ennek a magatartásnak legnagyobb veszélye, hogy az ilyen emberek gyűlölik és üldözik a náluk valóban okosabb, értékesebb embereket. Ritkábban, de felleljük nyomait a nevelőtestületekben, sőt a diákok között is.

Maugham azzal kezdi egyik elbeszélését, hogy nincs nagyobb vakmerőség, mint mások életébe beavatkozni. Vannak, akik társasjáték szinten üzik ezt a vakmerősé-

get: mihelyt észreveszik, hogy valakinek valamilyen konfliktusa van környezetükben, tanácsaikkal üldözik, magukra kívánják vállalni a megoldást. A lehetetlenre vállalkoznak. A vezető, a nevelő mégsem tehetetlen a mások konfliktusaival szemben, megoldáshoz segítheti társait, diákjait:

a) mindenekelőtt azzal, ha saját életével *ad példát* a konfliktusok helyes feloldására (milyen szánalmas figura az a pedagógus, aki képtelen megbocsátani tanítványainak egy egyszerű valós vagy vélt sérelem miatt)

b) szükség esetén az elfojtott, hamu alatt izzó konfliktusokat *kiélezi* (az árulkodókat szembesíti azokkal, akikre panaszkodnak, a közösség elé visz valamilyen „ügyet”)

c) a közösség érdekében *kiiktatja* a konfliktus okait (szétválasztja a verekedőket, más osztályba, más padba helyezi a gyerekeket, felszólítja a tanárt, kérje áthelyezését)

d) megismerteti és gyakoroltatja tanítványaival a közösségi együttélés *viselkedési formáit* és irányítójukat, a magatartási normákat

e) képessé teszi gyermekeit az önkritikára, vagy ahogy Siskin a kiváló marxista etikus mondja, rendszeres *lelküismeretvizsgálatra*.

Kétségtelen, hogy gyermekeinket a tantárgyi ismeretek megszilárdítása mellett sokkal jobban fel kell készíteni a mindennapi életvitelre. Divat lett ennek egyik összetevőjét, a szexuális felvilágosítást egyoldalúan hangsúlyozni, holott közegéből kiszakítva ez még ártalmas is lehet. A különböző emberi megnyilvánulások helyes értelmezésére, a helyes reagálás módjaira, a szükséglet-szándék-elhatározás-tett és következményei összefüggésében való gondolkodásra kell képessé tenni őket. Tudjanak különbséget tenni valós és megjátszott érzelmek, őszinte barátság és hízélgés, szerelem és udvarlói szerepjátszás között. Ha figyelembe vesszük, hogy az iskolában egyre növekszik a szabad idő mennyisége (11 napos tanítás, ötnapos munkahét stb.), akkor nem hivatkozhatunk arra, hogy erre nem jut idő. A tanítási órákon kívüli foglalkozások felerősíthetik a ritka osztályfőnöki órák ma erőltetve túlértékelt hatósugarait. Kötetlen beszélgetésekre, vitákra van szükség azzal a megszorítással, hogy néhány tömegkommunikációs próbálkozással ellentétben csak formájuk lehet *kötetlen*, világnézeti, erkölcsi tartalmuk mindig *kötött* legyen. Nevelésünk alapállása, hogy „egy tulajdonságban mindig egy másik tükröződik” (J. Kross észt író): úgy alakítsuk ki tanítványainkban a minden emberrel szemben érzett *tökéletes bizalmat*, hogy abban ugyanakkor a *kellő távolságtartás* is tükröződjék, mert más, hogy kiben bízzék meg, és kire bizza rá magát az ember.



DR. KLEININGER OTTÓ
Szekszárd

Érzelmi élet vizsgálata 8-10 éves általános iskolai tanulónál

A gyermek minden tevékenysége és kapcsolata befolyásolja személyiségének alakulását, ezeket érzelmek kísérik, ami alakítja, torzíthatja, de mindenestre motíválja. (Böszörményi-Brunecker 1979.)

Az érzelmek irányításában részt vesz a formáció-retikuláris, a hipotalamusz, de befolyásolja és szabályozza a limbikus rendszer, valamint a temporális lebeny kérgi és kéreg alatti része is (Angyal 1961.)