

nál vagy az úri szinekúrának; kikiáltották cucilistának; az volt az úzus; eredményt produkál; nem árulják el a kasztot; társadalmi bojkott; úri panamák; kokettírozni; úri brúderek; ne demagógoskodjál; egzisztencia; providenciális bölcsesség; nagyobb protekciójú jelölt; elsőrangú mandátumgyár; stipendiumos tápintézet. Az idős pap megnyilatkozása széles látókörű, a közügyekben is jártas ember benyomását kelti. Ez a közéletiség az értelmiségi iskolázott emberre vall, miközben paraszti nagygazda életformát is folytat.

S végül még egy alkalommal találkozunk vele az ötödik könyv harmadik fejezetében, amikor Matolcsy Miklós presbiteri gyűlést hívát össze, de előtte kikéri Dékány nagytiszteletű úr véleményét a lelkészi fizetés terménybeli részének kezeléséről. Ebben a részben elítéli a parasztságról Matolcsynak. *„Tanuld meg, hogy a paraszti, az nem ember, nem is állat, hanem gyerek... Ha te azt mondd a parasztnak, hogy a belátásukra s jóságukra bízod magad, akkor az a legkönyörtelebbszül kitekéri a nyakad, mint egy varjúfókáét”* (221). Érvelését a hivatali nyelvből vett kifejezésekkel támasztja alá: *az előd szerződése nem kötelez; az az első paragrafus minden hivatalban; jóváhagyta az egyház, az egyházmegye; nem hagyatta jóvá jegyzőkönyvileg a dolgot.* Állásfoglalását köztes helyzete magyarázza: szenved a magasabb nagybirtok szorításától, és sajátosan szemléli, lenézi a nálánál is kisebb helyzetben lévő parasztságot.

Összegezve: Dékány Sámuel az iparos családból felkapaszkodott, tehetséges realista értelmiség képviselője a regényben. Ő is különböző nyelvrétegek birtokosa: jól ismeri a papi műveltség szókincsét, a gazdálkodás nyelvezetét, és szakértője a közéleti, politikai életnek. Nyelvhasználatát a beszédhelyzetek és a helyi adottságok egyaránt befolyásolják: rugalmasan képes igazodni a különböző beszédhelyzetekhez.

IRODALOM

Bíró Ágnes–Grétsy László–Kemény Gábor 1976 = Hivatalos nyelvünk kézikönyve. Pénzügyminisztérium, Államigazgatási Szervezési Intézet, Bp.

Czine Mihály 1960 = Móricz Zsigmond útja a forradalmakig. Magvető Könyvkiadó, Bp.

Guszkova, Antonyina 1981 = A társadalmi kapcsolatteremtés eszközei a mai magyar nyelvben. NytdÉrt. 106. sz., Bp.

Imre Samu 1971 = A mai magyar nyelvjárások rendszere. Akadémiai Kiadó, Bp.

Kálmán Béla 1977 = Nyelvjárásaink. Tankönyvkiadó, Bp.

Kázmér Miklós 1993 = Régi magyar családnevek szótára. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Bp.

Kiss Jenő 1995 = Társadalom és nyelvhasználat. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.

Móricz Zsigmond 1975 = Regények II. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp.

Nagy Péter 1975 = Móricz Zsigmond. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp.

DR. FODOR LÁSZLÓ

egyetemi adjunktus

Babeş-Bolyai Tudományegyetem

Neveléstudományi Tanszék

Kolozsvár

A modellnyújtás szerepe a segítőképeség iskolai fejlesztésében

Köztudomású, hogy a közösségek által egyöntetűen elfogadott szociális konvenciókat, alapvető erkölcsi normákat, törvényeket tiszteletben tartó, a specifikus élethelyzeteknek megfelelő *viselkedésmódozatok fejlesztésében a magatartási modellek közvetítését szolgáló módszereknek*

központi fontosságuk van. Jóllehet, a meghatározott egyéni viselkedések közvetlen jutalmazásának és büntetésének, vagy a direkt szóbeli ráhatásoknak is (cselekedj és viselkedj úgy, ahogyan én mondom) e téren jelentős szerepük van. Egyrészt a mások által képviselt viselkedésmo­dellek jelentősebb információforrást képviselnek a mindennemű proszociális viselkedés alakulásában, másrészt az érzelmi implikáció révén magasabb fokon biztosítják az ösztönyszerű modellkövetés spontán folyamata­át. A mintanyújtás eredményessége feltehetőleg azzal függ szorosan össze, hogy az utánzás (mint a szociális tanulás alapvető formája) genetikailag kódolva van, tehát bizonyos mértékben minden gyermekben fellelhető (s mint ismeretes, a magasabbrendű állatoknál is megfigyelhető). „Mai ismereteink szerint – írja Buda Béla (1986, 55–56) – a felnőtt viselkedésmo­delljének átvétele, eltanulása biológiai eredetű, jellegzetes lélektani folyamat”.

A modellnyújtás módszerének fejlesztő értéke tehát éppen abban áll, hogy a viselkedésmo­del­l követése, voltaképpen az utánzás olyan veleszületett késztetése a gyermekeknek, melynek lényege a mo­del­lhatások iránti érzékenységre vonatkozik. Az utánzás azonban a mo­del­lnek nem pusztá me­chanikus lemásolását jelenti, hanem észlelési, képzeleti, emlékezeti és gondolkodási pszichikus folyamatok által vezérelt sajátos tanulási formát is. E téren tehát közrejár szik egyrészt magában a mo­del­lben rejlő lappangó (látens) szuggesztív erő, másrészt a gyermek mintakövetési késztetése és komplex kognitív jellegű pszichikus folyamatainak működése.

Az olyan proszociális jellegű magatartások alakításának érdekében, mint amilyen a segítségnyújtás, célszerű tehát minél több altruisztikus színezetű, pozitív segítő cselekedeti mintát prezen­­tálni, alapvetően humanisztikus, társadalmi és erkölcsi értékeket előtérbe hozó magatartási mo­del­l­l nyújtani a növendékek számára, ugyanis a szociális tanulás esetében a gyermekek úgy sajátítják el az önzetlen segítségnyújtást, hogy kezdetben megfigyelik mások (kiváltképpen az életükben fontos szerepet játszó referencia-felnőttek, nyilván mindenekelőtt a szülők és a tanárok mint általános azonosulási mintát nyújtó személyek) ilyen irányú viselkedését (esetenként az azt követő megerősítések jellegét), s ennek alapján a későbbiekben ők maguk is követni (utánozni) fogják ezeket a mo­del­leket.

Nyilvánvalónak tűnik, hogy a tudatosítás és a helyes megértés megtörténésének, valamint egyes általánosítások megfogalmazásának érdekében a bemutatott mintákat lényegretörő elemzések segítségével módszeresen fel kell dolgozni, meg kell beszélni és vitatni, ugyanis ekképp a mintakö­vetés folyamata, illetve a minták interiorizációja eredményesebben zajlik le. A nevelési folyamatban a növendékek a segítségnyújtási magatartásokat észelve: specifikus helyzetekben alkalmazható, képzetek formájában az emlékezetben tárolt mentális minták birtokába jutnak. A kérdéses szituációban ezek a pszichikus mo­del­lek a megfelelő magatartás konkretizációját segítik elő, illetve azt min­tegy irányítják. Nagy József (1996, 112) felfogásában ezek a minták a magatartás olyan tanult „tervrajzai, amelyek a megfelelő helyzetekben vagy belső késztetésre előhívódnak, és a kivitelezést a képzet alapján szabályozzák”.

Iskoláztatásuk során éppen a pedagógusok által bemutatott konkrét példák alapján a növendé­keknek a segítségnyújtási minták gazdag készletére kellene szert tenniök, hogy majd ezek alapján bármilyen jellegű szituáció által igényelt segítő magatartást képesek legyenek megvalósítani. Az eddig elmondottakból arra következtethetünk, hogy a segítés szociális mintáját a tanulók mások ilyen irányú viselkedésének megfigyelése és mentális leképezése alapján sajátítják el. Ahhoz, hogy ezek a minták az emlékezetben minél tartósabban rögzüljenek, nyilván megerősítésekre is szükség van. Szerencsére akkor, amikor a gyermek a tisztelt, csodált vagy szeretett személyt megjeleníti, voltaképpen önmagát jutalmazza, s ennek jelentős önmegerősítő értéke van, amennyiben szilárdan rögzíti az átvett viselkedésmintákat (másfajta külső megerősítések hiányában is). A segítési minták pedig leginkább akkor aktiválódnak és akkor válnak a magatartás aktív kiváltóivá és irányítóivá, amikor az egyén specifikus, a mintákat létrehozó szituációkhoz hasonló helyzeteket észlel.

A növendékek életkoruk lelki sajátosságainak megfelelő pozitív segítségnyújtási mintákkal szembesülve (melyek nem feltétlenül konkrét személyekhez kötődnek), azokkal empatizálva, megismerhetik mind a másoktól segítséget kívánó specifikus szituációk széles skáláját és jellegét, mind pedig a segítés változatos módjait és technikáit. Ugyanakkor a beszélgetések és a tanári magya­rázatok során egyrészt fejleszthetik szánalom- és részvétérzelmeiket, másrészt meggyőződhetnek

arról, hogy ez a jellegzetes magatartás magasszintű szociális jelentőséggel, valamint erőteljes morális értékkel rendelkezik, s az egyénnek igazi emberi arculatot kölcsönöz.

Szociálpszichológiai kutatások igazolták, hogy azokban az egyéneknél (akár gyermekekről, akár felnőttekről legyen szó), akik konkrét segítő magatartások közvetlen tanúi (észlelői, megfigyelői) voltak, fokozottabb mértékben tárgyiasult meg a segítségre és a jólelkűségre való hajlandóság (Feldman, 1985, 254). E kutatási eredmények alapján általános pedagógiai tételként fogalmazhatjuk meg, hogy a proszociális viselkedés közvetlen látványa megnöveli az egyén proszociális viselkedésre való beállítódását, ugyanakkor annak valószínűségét is, hogy az észlelt krízishelyzetekhez hasonló szituációkban ő maga segítőtleg fog megnyilvánulni.

Sajnos, e szociálpszichológiai jelenség az antiszociális, agresszív, másokat bántalmazó, az emberi méltóságot sértő magatartások esetében is érvényes. Közismertek például azok a kutatási adatok, melyek arra vonatkoznak, hogy a tévében, többnyire játékfilmek síkján bemutatott agresszív vagy antiszociális viselkedésformák látványa a gyermekekben fokozza az agresszív vagy antiszociális viselkedésre való hajlandóságot, illetve megnöveli annak valószínűségét, hogy ezek a gyermekek az észleltek, illetve azok következményeként kialakult (és az emlékezetben elraktározott) sajátos szociális minták függvényében fognak eljárni, a tévében látott szituációkkal identikus vagy azokhoz hasonló helyzetekben. Amennyiben az iskola képes megfelelő, alapvető humanisztikus értékekbe gyökerező magatartási minták széles skálájának bemutatására, illetve észleltetésére (megfigyeltetésére), azok feldolgozására és értelmezésére, azzal bizonyos mértékben ellensúlyozni tudja a tömegkommunikációból szinte áradó agresszív, antiszociális, a reklám erejével ható negatív előjelű modellek károsító hatását. Akkor, amikor a tanulók nemcsak a segítő magatartást figyelhetik meg, hanem nyilván pedagógusi segítséggel elmélkedhetnek is a segítségnyújtás következményein, a segítő egyént övező szociális elismerésen vagy erkölcsi megbecsülésen (pl. a pozitív közvéleményen), azt is megfigyelhetik, hogy a modell segítő cselekedeteiért olykor jutalmat is kap, sikereket ér el, akkor a tanulók által interiorizált segítő szociális minta hatékonyabb szervező elvként, eredményesebb szabályozó tényezőként fog megmutatkozni. Az ebben az esetben lejátszódó pszichológiai folyamat menete egyértelmű, hiszen a gyermek érzelmileg kötődik a modellhez, megfigyeli és átéli a modell segítő megnyilvánulásából, esetenként eme megnyilvánulásáért járó jutalomból keletkező pozitív élményeket (örömet, büszkeséget stb.), így a későbbiekben ez a lelki állapot a gyermeket segítő magatartások végrehajtására készíti. Az érzelmi kötődés és az átélés alapján a modellkövetési módozatot empatizáló utánzásnak lehetne nevezni.

Kron (1997, 303) a modell alapján történő tanulás szakavatott értelmezésében egyértelműen leszögezi, hogy „a gyermekek azért sajátítanak el és vesznek fel viselkedésszerepeikbe egyes jelentősnek tartott viselkedésformákat, mivel ugyanezeket észlelik, figyelik meg és tartják jelentősnek magukkal kapcsolatban, nevelőik és tanáraik velük kapcsolatos viselkedésében, és ehhez nem szükséges semmiféle etikai alapot feltételeznünk”. Tehát a gyermekekben benne rejlik az az erőteljes belső tendencia, hogy másoknál megfigyelt viselkedéssel konform vagy ahhoz hasonló viselkedést produkáljanak, s azt az utánzásos tanulás révén tartósan rögzítve elsajátítsák.

Ma már vitán felül álló tény, hogy az imitációs tanulási forma lezajlása nevelői beavatkozás által nagymértékben szabályozható, elősegíthető és támogatható. A nevelői beavatkozás nélküli, önmagától lezajló, dominánsan a viselkedés területén, illetve a legkülönbözőbb élethelyzetek síkján megfigyelhető szituatív jellegű, nagymértékben esetleges és véletlenszerű utánzásos tanulást spontán szocializációnak nevezzük. A módszeres nevelői szabályozó beavatkozásra (voltaképpen a modellnyújtásra) azért van szükség, hogy fontos szociális szituációknak megfelelő értékes viselkedésformák (pl. a segítségnyújtás) nehegy kimaradjanak a felnövekvő fiatal viselkedésformáinak készletéből. Ugyanakkor a nevelői ráhatások hatékonyan előmozdítják, hogy az imitációs (identifikációs) folyamatokban a viselkedésformák elsajátításával párhuzamosan a gyermekek megismerjék és birtokba vegyék a társadalmilag elvárt normákat, konvenciókat vagy etikai szabályokat és törvényeket, az azokhoz kapcsolódó értékorientációkat, érzelmi viszonyulásokat, meggyőződéseket és attitűdöket is, melyek az elkövetkezőkben a helyes magatartás erős indítékává válnak. Ekképp a nevelés, hacsak részleteiben is, pszichopedagógiai megfontolások alapján tervszerűen vezérelt szocializációvá válik.

Bábosik István (1994) a magatartási-tevékenységi modellek közvetítésének módszereit (elbeszélés, tények és jelenségek bemutatása, műalkotások bemutatása, személyes példaadás) a közvetlen nevelési módszerek kategóriájába sorolja. Ezek részint a magatartásformák szociális mintáinak interiorizálására (s a mintahordozó példaképpé való alakítására), részint a társadalmilag elfogadott magatartások kivitelezésére való hajlandóság formálására, részint pedig a jelentős, készség- és szokásszerűen lezajló konkrét magatartásformák alakítására alkalmasak. Ezek szerint a pozitív magatartási modellek közvetítése az iskolai pedagógiai folyamatban tulajdonképpen a növendékek formatív erejű tapasztalatainak megszervezésében konkretizálódnak. E tapasztalatszerzési lehetőségek biztosítása az iskolai tevékenységek mentén a segítségnyújtás mint társadalmilag kívánatos magatartás kialakulásának nélkülözhetetlen előfeltételét képezi.

A bemutatott modellek pedagógiai hatékonysága szorosan összefügg a modellt hordozó személy szociális státusával. Általánosan elfogadott az a feltételezés, hogy minél magasabb szociális státusú személyekhez kötődnek a modellek, a gyermekekben kiváltott módosulások és megtestesült képződmények annál eredményesebbek lesznek, hiszen az azonosulást a modelhordozó személy tekintélye, megbecsülése, csodálata, a hozzá fűződő pozitív érzelmi kapcsolat motiválja. Ebben az orientációban nyilvánvalónak tűnik, hogy a tanár személyisége a megfigyelés és mintakövetés tanulási forma viszonylatában már önmagában is rendkívül fontos nevelőerőt képvisel. A tanárnak mint referenciaszemélynek hiteles segítő viselkedéseit észlelve a növendékek erőteljesebb késztetést éreznek arra, hogy alkalomadtán ezeket a viselkedéseket utánozzák. Nem szabad azonban megfeledkezni arról a tényről sem, amelyre Adelson (1986, 153) is utal, éspedig arról, hogy a tanár, akár a segítségnyújtás, akár egyéb emberi tulajdonság vonatkozásában, olykor negatív minta hordozója is lehet, vagy antimodell is képviselhet, esetenként mintaviselkedései a pozitív-negatív síkon oszcillálhatnak. Ezekben a szituációkban a tanuló legtöbbször csaldók a pedagógusban, hozzáfűződő érzelmi köteléke megroppan, és annak mintaviselkedéseit nem fogja utánozni, sőt mi több, azoktól el fog távolodni, esetenként azokkal ellentétes viselkedéseket fog produkálni.

A segítségnyújtási modellek asszimilációjában (nyilván mindenfajta minta átvételében) lényegében csak két fontos dologra van szükség: a segítői modellt hordozó (személy) közvetlen (vagy közvetett) jelenlétére és a növendékek hozzá fűződő bizonyos mértékű pozitív érzelmi kapcsolatának meglétére, hiszen a gyermek általában azt választja modellül, akit szeret, s akkor fogja annak jellegzetes viselkedéseit utánozni, amikor erre megfelelő affektív színezetű indítékokkal rendelkezik. A pedagógus számol tehát azzal, hogy rendszerint nem elégséges a modellt csupán bemutatni a tanulóknak, hanem a modellválasztás indítékain kifejlődését is valamilyen formában biztosítani kell.

A segítő magatartás modellnyújtás alapján történő tanításában-tanulásában célszerűnek tűnik figyelembe venni más pedagógiai megfontolásokat is. Megemlíthetjük például, hogy ebben a tanulási formában fokozottabban kell alapozni az emocionalitás tényezőjére, azaz nagyobb figyelmet kell szánni az érzelmi kötelékek szerepére. A növendékekben folyamatosan kell alakítani azt a diszkriminációs képességet is, melynek alapján sikeresebben tudják megkülönböztetni a pozitív modelleket, a bemutatott modellek lényeges elemeit. Külön gondot kell fordítani a segítői modellekhez kapcsolódó fogalmak pontos jelentésének megtanulására, valamint a modellek által képviselt szociális értékek elmélyült tisztázására, megértésére és elfogadására. Nem téveszthetjük szem elől azt sem, hogy a segítségnyújtás modelltanulási stratégiája semmiképpen nem zárhatja ki (még akkor sem, ha olykor némiképpen háttérbe szoríthatja) azokat a technikákat, amelyek a szándékos közvetlen nevelési ráhatásokra, a szociális és morális értékek tisztázására vagy az erkölcsi következtetések eljárásaira vonatkoznak.

Felvetődik a kérdés: mi lehet az oka annak, hogy az iskolai intézményes pedagógiai folyamat, nyilván nemcsak a segítségnyújtásra nevelés területén, nem alapoz kellő mértékben erre a módszerre, hiszen a tapasztalat azt mutatja, hogy meglehetősen csökkentett mértékű az iskola által tervszerűen és célirányosan bemutatott élményszerű viselkedésminták tárháza. A kérdés megválaszolására annál is inkább nehéz, mivel a családi nevelés síkján a gyermekek fejlődését döntő módon meghatározó szülői modellek mélyreszántó hatását minden szakember elfogadja, és elsőrendű szocializáló erőként tartja számon. Megítélésünk szerint ez a helyzet egyrészt az iskola jelenlegi ismeretközpontúságával, illetve az intellektualisztikus sík dominanciájával, másrészt pedig a módszer fokozott

munkaigényességével magyarázható. Az azonban nyilvánvalónak tűnik, hogy a megfelelő mennyiségű és minőségű modellészlelés hiányában a gyermek proszociális jellegű pszichikus mintaállományának gazdagodása mindenképpen elmarad a szükségéstől, végső soron egész erkölcsi fejlődése súlyos károkat szenvedhet. A gyermekeknek tehát az iskolában gyakrabban kellene találkozniuk olyan személyekkel (tanárok, más felnőttek, nagyobb társak stb.), akik éppen azokkal a vonásokkal rendelkeznek, amelyeket éppen ki akarunk alakítani bennük. Nem számít, hogy azok a személyek, akikkel a gyermekeket kapcsolatba hozzuk, mint modellek, nyilván igen különbözőek, ha mindannyiukban megvan az a vonás (esetünkben mások segítségének képessége), amelyet a gyermekekben ki akarunk fejleszteni.

A fentiek alapján következtetesképpen is elmondhatjuk, hogy a segítségnyújtás mint alapvető humanisztikus társas magatartásforma intézményes keretek között történő elsajátításának egyik igen fontos módozata a modellnyújtás, illetve a mintakövetés, azaz az utánzás, melynek során a gyermek mintegy lemásolja a számára fontos felnőttek segítő jellegű viselkedéseit. Míg kezdetben a segítő magatartások utánzásának modelljeit szinte kizárólagosan a gyermek közvetlen környezetében levő felnőttek alkotják, később, a gyermek társas interakcióinak bővülésével, a társak, a gyermek kapcsolatkörébe bekerülő emberek, a médiából ismert híres-neves személyek, valamint irodalmi alkotások vagy filmek szereplői is, az utánzás fontos mintáivá válnak. Szem előtt kell tartani azonban azt, hogy a gyermekek általában sok modellt figyelnek meg, de utánzási mintájuknak csak egyeseket választanak. Bandura (1976, 119) szerint az utánzás általában nem korlátozódik csupán egyetlen modellre. A modellek, illetve a modellértékű viselkedések gyermekek által történő kiválasztásában azonban az iskolának determináló szándékkal intenzívebben bele kellene szólnia, mert ma már nem lehet teljes egészében azt a véletlenre bízni. Ennek első lépése a segítési modellválasztás gazdag lehetőségkálajának a biztosítása. A gyermekek általi modellszelekciót (melyről régóta tudjuk, hogy a belső alapok függvényében történik, de melynek egyes rejtélyei mindmáig nem ismeretesek kellőképpen), illetve a választás kritériumait napjainkban pedagógiai ráhatásokkal bizonyos mértékben irányítani lehet. Hisszük, hogy státusa, tekintélye, szociális ereje, valamint jutalmazó-büntető (megerősítő) lehetőségei révén a pedagógusnak hatalmában áll, hogy a segítő viselkedések gyermekek által történő követését egyre jelentősebb mértékben szabályozni tudja, elősegítve ily módon a segítőképeség adekvát alakulását.

IRODALOM

- Adelson, J. (1986). A tanár mint modell, in: Illyés Sándor és Nádasi Mária (szerk.), A társadalom, az iskola és a pedagógia. Budapest.
- Bandura, A. (1976): Szociális tanulás utánzás útján, in: Pataki Ferenc (szerk.), Pedagógiai szociálpszichológia. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Bábosik István (1994): A nevelés folyamata és módszerei. Leopárd Könyvkiadó, Budapest.
- Buda Béla (1986): A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Feldman, R. S. (1985): Social psychology. McGraw-Hill Book Company.
- Kron, F. W. (1997): Pedagógia. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (1996). Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.